الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة

Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كليّـــة الآداب واللُّغـــات
قسم اللّغة والأدب العربي
الرقم:.....

Université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté :des lettres et des langues
Département Lettre et Langue arabes
N° .....

رسالة مقدَّمة لنيل شهادة الماستـــــــــــر

مناهج التَّعليم القديمة والحديثة وأثرها في تطوير المنهاج التَّربوي الجزائريّ – الطّور الثّانوي نموذجًا –

(التخصّص: اللسانيّات تطبيقيّة)

إعداد الطالبتين:
✓ شيماء بوفريدة
✓ إيمان زغدودي

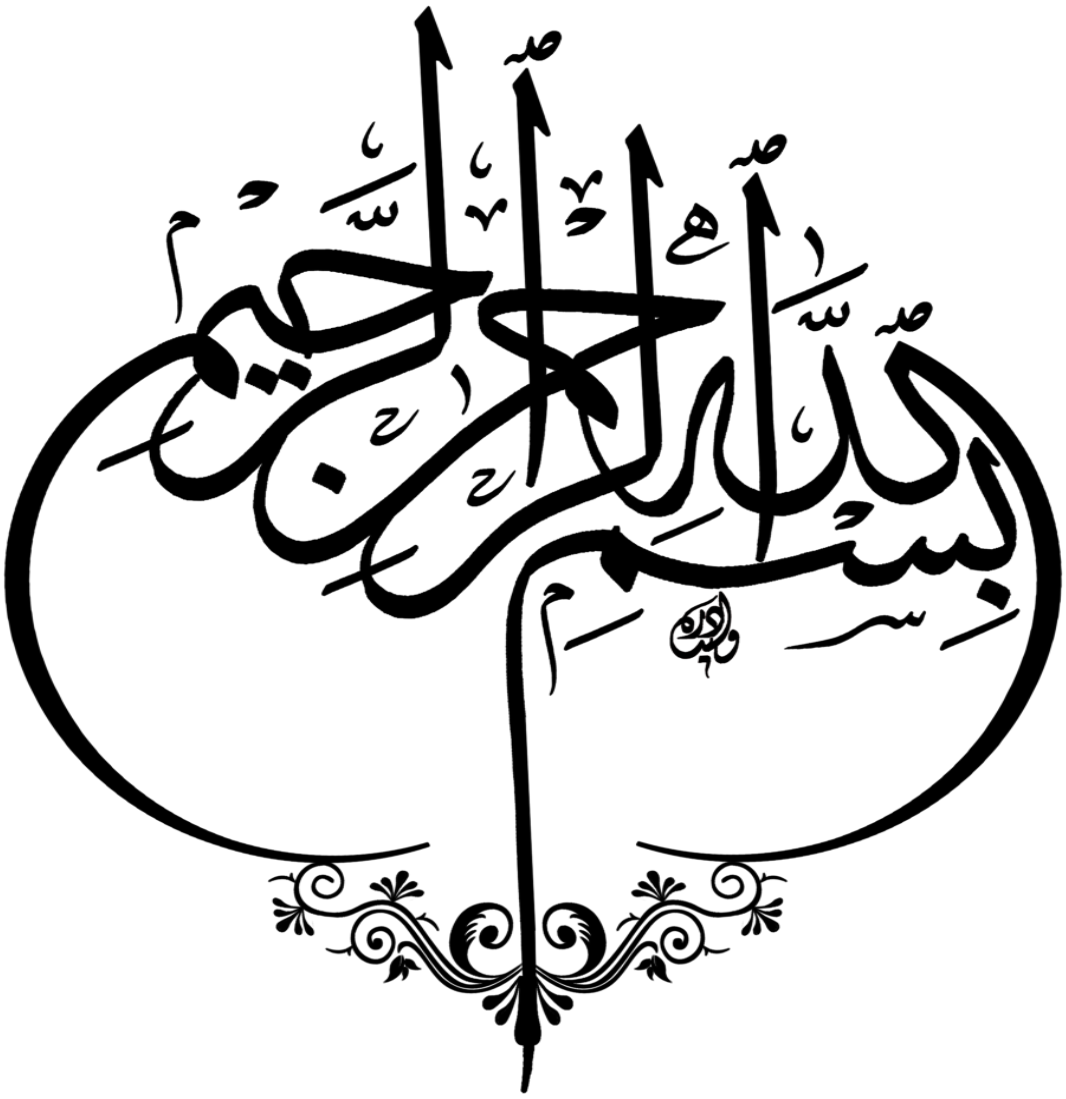
إشراف الدّكتور:
السعيد مومني

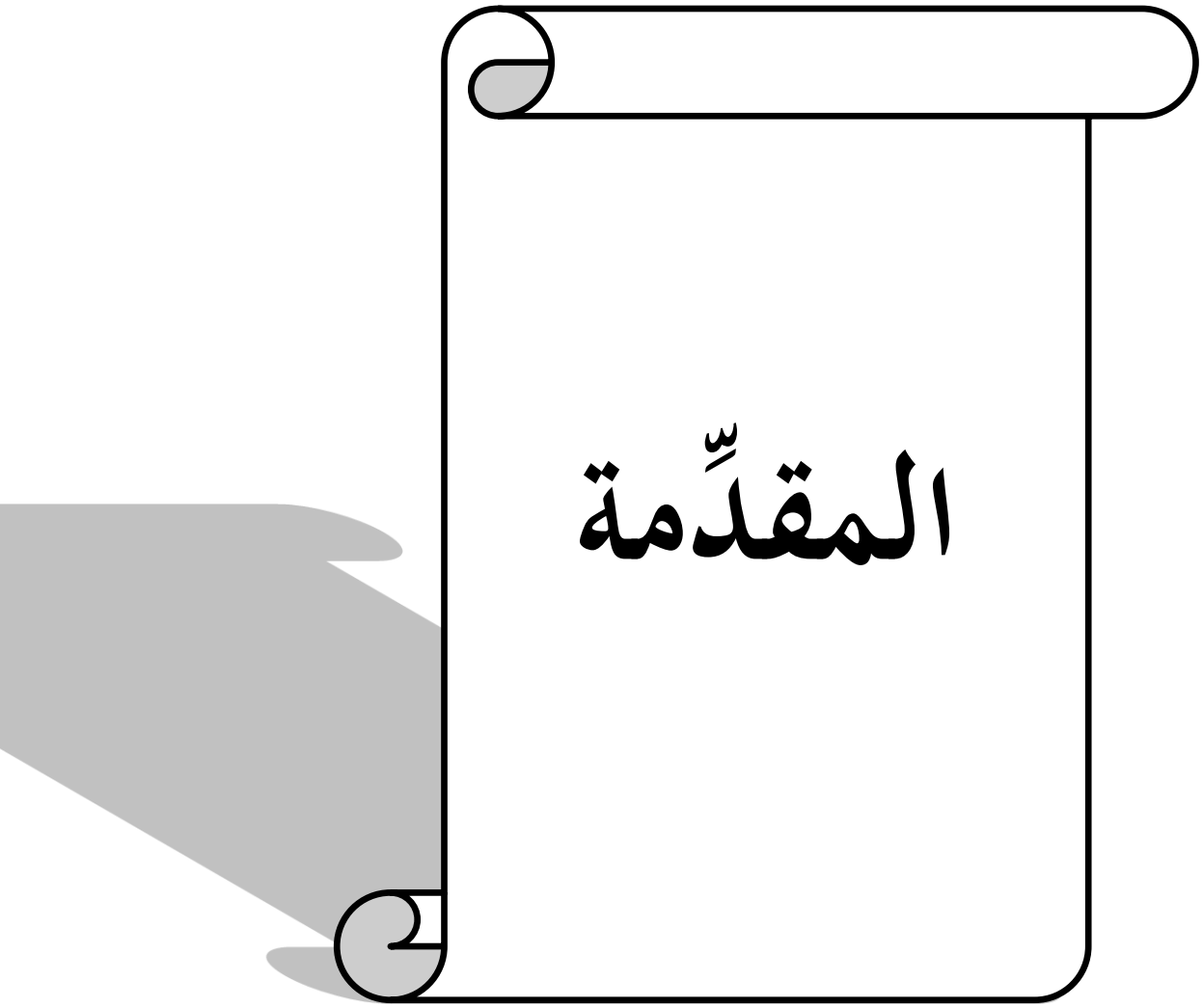
تاريخ المناقشة: 2021/07/12

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
د. وردة بويران	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945
د. السعيد مومني	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945
د. نبيل هقيلي	أستاذ محاضر "ب"	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945

السّنة الجامعية: 2020 / 2021


بسم الله الرحمن الرحيم


المقدِّمة

بدأ الاهتمام بمناهج التّعليم بالمرحلة الابتدائيّة وصولاً إلى المرحلة الجامعيّة، باعتبارها الوسيلة التي تنقل المعارف والعلوم والمهارات، كلّما كانت ملائمةً للموقف التّعليميّ، ومنسجمةً مع نضجِ واستعدادات المعلّم، وقدراتهِ، ورغباتهِ، لتحقيق غاياتٍ وأهدافٍ تربويّةٍ.

نجاح التّعليم مرتبط بنجاح الطّريقة، التي تنقسم إلى طرائق تقليديّة ومنها:" طريقة المحاضرة، والمناقشة، والتَّسميع" حيث تركِّز على المعلّم باعتباره الدّور الإيجابيّ في العمليّة التّربويّة، من خلال تلقين المادّة التّعليميّة وعرضها، في حين يظلُّ المتعلِّم مقتصرًا على الاستماع والحفظ لأنّه مجرَّد متلقٍ سلبيٍّ، وهذا ما استدعى المنظومة التّربويّة إلى إحداث تغيّراتٍ، وتطوراتٍ، لتدارك الثّغرات التي خلّفتها سابقتها، فعمِلت الطّرائق الحديثة ومن بينها: "طريقة العصف الذّهنيّ، وحلِّ المشكلات، والتّعلّم باللّعب"، إلى التَّركيز على المتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة، فاهتمّت بالجانب السّيكولوجيّ له، هذا ما جعله قادرًا على المشاركة في تنفيذ عمليّة التّعلُّم، ولهذا فحسن استخدام الطّرائق الملائمة لبيئة التّعلُّم، تتجلّى في مهارة وذكاء المعلّم في تطبيقها، ومدى نجاحها بأيسر وأبسط السُّبل لبلوغ الأهداف والنّتائج التّعليميّة المنشودة.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة رسالتنا والموسومة بـ:"مناهج التّعليم القديمة والحديثة وأثرها في تطوير المنهاج التّربويّ الجزائريّ – الطّور الثّانوي نموذجًا "، وهذا ما شهدته المدرسة الجزائريَّة في الآونة الأخيرة، من تطوراتٍ، وإصلاحاتٍ في المنظومة التّربويّة، حيث جاءت كقفزةٍ نوعيّةٍ لسدِّ ثغرات المناهج القديمة، ولكن ما تجدر الإشارة إليه هو الإشكاليَّات التَّالية: ما مدى فاعليّة تطبيق المناهج التّعليميّة القديمة والحديثة في الطّور الثّانوي؟، و ما الأثر الذي خلّفته في المنظومة التّربويّة الجزائريّة؟، وهل للمعلّم دورٌ في تحقيق هذه المناهج؟.

وترجع أسباب اختيارنا هذا الموضوع: إلى رغبتنا واهتمامنا بمجال التّعليم، وخاصّةً الأهميّة الكبيرة التي تحتلّها مناهج التّعليم الحديثة، ومدى استخدامها، وأثرها في التّحصيل المعرفيّ، علاوةً على ذلك النّقص الذي تعاني منه المنظومةُ التّربويّة إزاء تطبيقها للمناهج التّربويّة، لبناء جيلٍ ناجحٍ قادرًا على مواجهة الصّعوبات والمشكلات التي تعتريه.

أمّا عن سبب اختيارنا لهذه الطّرائق الحديثة، "طريقة حلّ المشكلات، والعصف الذِّهنيّ، والتَّعلُّم باللّعب"، والطّرائق القديمة، "المناقشة، والمحاضرة، والتّسميع"، يرجع لكونها من أهمِّ الطّرائق المعتمدة في التّعليم وللتّعرف على واقع هذه الطّرائق ومدى تفعيلها ونجاحها.

وقد استَعنَّا في تحليل بحثنا على المنهج الوصفيّ، كونه المنهج الأنسب لمثل هذه الإشكاليّة، حيث وصفنا وقَوَّمنا مناهج التّعليم بالأهداف والكفاءات.

ويُنتظم البحث في ثلاثة فصول تسْبقها مقدّمة وتَتلوها خاتمة.

أمّا المقدّمة فقد تطرّقنا فيها إلى أهميّة وأهداف هذا الموضوع وأسباب اختيارنا له، وأبرز المراجع المعتمدة مع الخطّة المرسومةِ بعنايةٍ.

وأمّا الفصل الأوّل: فهو نظريٌّ بعنوان: "في المفاهيم الإجرائيّة" تناولنا فيه مفهوم التّعليميّة وضعًا واصطلاحًا، والتّعليم، والمنهج، والمنهاج، باختصارٍ والفرق بينهما.

وأمَّا الفصل الثّاني: فهو نظريٌّ أيضاً بعنوان: "مناهج التّعليم القديمة والحديثة"، حيث تناولنا في المبحث الأوّل مناهج التّعليم بالأهداف، حيث تطرّقنا في المطلب الأوّل إلى الطّرائق القديمة، وأخذنا طريقة "المحاضرة والمناقشة، والتّسميع" نموذجًا.

وأمّا المبحث الثّاني: تناولنا فيه مناهج التّعليم بالكفاءات، حيث تطرّقنا في المطلب الأوَّل إلى الطّرائق الحديثة، وأخذنا طريقة "العصف الذّهنيّ، وحلّ المشكلات والتّعلّم باللّعب" نموذجًا، وفي المبحث الثّالث تناولنا الفرق بين المنهجين.

وأمّا الفصل الثّالث فمُعَنوَن بـ: "وصف وتقويم منهج الأهداف والكفاءات"، حيث أخذنا فيه آراء كلٍّ من المعلّمين والمتعلّمين في المنهجين، ثمّ تطرّقنا في الأخير إلى تقويم المنهجين، وأَنهينا رسالتنا بخاتمةٍ تتضمّن أبرز النّتائج المتحصّل عليها في بحثنا، تَتْبَعها جملةً من الاقتراحات.

ولتجسيد العمل النّظري على أرض الواقع، قمنا بدراسةٍ ميدانيّةٍ بالمؤسّسات التّربويّة التّالية: ثانويّة "عبد الحق بن حمودة"، و"الإخوة بن صويلح"، و ثانويّة " عيسى بن طبولة "، بولاية قالمة، ووزّعنا استبانات على المعلّمين والمتعلّمين لاختبار مدى تطبيقهم المناهج الحديثة.

اعتمدنا في البحث على أهمِّ المؤلفات التي ساعدتنا في ضبط الجانب النّظريّ ومنها: كيف نفهم الجيل الثّاني؟ "زينب بن يونس"، الاستراتيجيّات الحديثة في التّدريس الفعّال، والمناهج الحديثة وطرائق التّدريس "محسن علي عطية"، طرائق التّعليم بين النّظريَّة والممارسة "يوسف مارون"، منهج المرحلة الابتدائيَّة "عبد اللّطيف حسين فرج"، اتّجاهات حديثة في تدريب اللّغة العربيّة "طه علي حسين الدّليمي"، أصول التّربية و التّعليم "تركي رابح".

وقد واجهتنا بعض العَقَبَات على رأسها، صعوبة الدّراسة الميدانيّة في ظلِّ الجائحةِ التي حلّت بالجزائر، إضافةً إلى ضيق الوقت، الذي لم يسمح لنا بالتّوسع أكثر في الجانب التّطبيقي، كذلك صعوبة التّحصّل على المراجع في مكتبة الجامعة.

وعلى الرّغم من العراقيل والصّعوبات التي واجهتنا وخاصّة اتّساع الموضوع إلاّ أنّنا ضبطناه.

وفي الأخير، نتوجّه بالشّكر والثّناء لأستاذنا القدير "السعيد مومني" على محاربته أخطائَنا وعلى النّصائح القيّمة التي قدّمها لنا بغية تكويننا، وإلى اللّجنة الفاحِصَة، وإلى كلِّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربيّ.

الفصل الأوّل:

في المفاهيم الإجرائيّة

أوّلاً: التّعليميّة وضعاً واصطلاحاً.

ثانيا: التّعليم وضعاً واصطلاحاً.

ثالثا: المنهج وضعاً واصطلاحاً.

رابعا: المنهاج وضعاً واصطلاحاً.

خامسا: الفرق بين المنهج والمنهاج.

أوّلاً: التّعليميّة:

أ- وضعاً: مصدرٌ صناعيٌّ يصاغُ من اللّفظ بزيادةِ ياءٍ مشددةٍ وتاءٍ مربوطةٍ، غير أنّ علامةُ المصدرِ الصّناعيّ هي نفسها ما يسميها "عبد السّلام المسدّي" لاحقةٌ اشتقاقيَّةٌ، وهي نفسها ما يسمِّيها "عبد المالك مرتاض" في مواطنَ متفرقةٍ من دراساتِه ياء الدّيداكتيكيّة أو اللّازمة الصِّناعيّة[1].

فإذا وقفنا على دالٍ مركبٍ أصلُهُ أسلوب (style) ولاحقته يّة ique، فهو مدلولٌ إنسانيٌّ ذاتيٌّ وبالتَّالي نسبيٌّ، واللّاحقة تختصُّ فيما تختصُّ به بالبعد العلميّ العقليّ، ويمكن تفكيك الدّال الاصطلاحيّ إلى مدلوليَه بما يطابق:

الأسلوبيَّة ⟵ علم الأسلوب[2].

الشِّعريَّة ⟵ علم الشّعر.

التّعليميَّة ⟵ علم التّعليم.

ب- اصطلاحاً:

واجه معظم المختصّين في حقل التّعليميّة صعوباتٍ في تحديدِ تعريفٍ لها، نظراً إلى ما تَكْتنِفُه من ترجماتٍ مختلفةٍ، وعلى الرّغم من ذلك عُرِّف بعدَّةِ تعريفاتٍ لسانيّةٍ واصطلاحيّةٍ منها:

يعرّفها علي تعوينات بأنّها: "تنحدر من حيث الاشتقاق اللّغويّ من أصلٍ يونانيّ "Didactikos" أو "Didactique" وتعني حسب قاموس روبير الصغير "le petit Robert" درسٌ أو علمٌ "enseigner"[3].

(1) يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، الدّار العربيَّة للعلوم ناشرون، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2008، ص:500، 501.

(2) عبد السّلام المسدّي، الأسلوبيّة والأسلوب، دار الكتاب الجديد المتَّحدة، بيروت، لبنان، ط5، 2006، ص:31، 32.

(3) علي تعرينات، التَّعليميَّة والبيداغوجيّة في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعيّ، مخبر تطوير النّفسيّة التّربويّة، جامعة الجزائر،(د.ط)، 2010م، ص: 06.

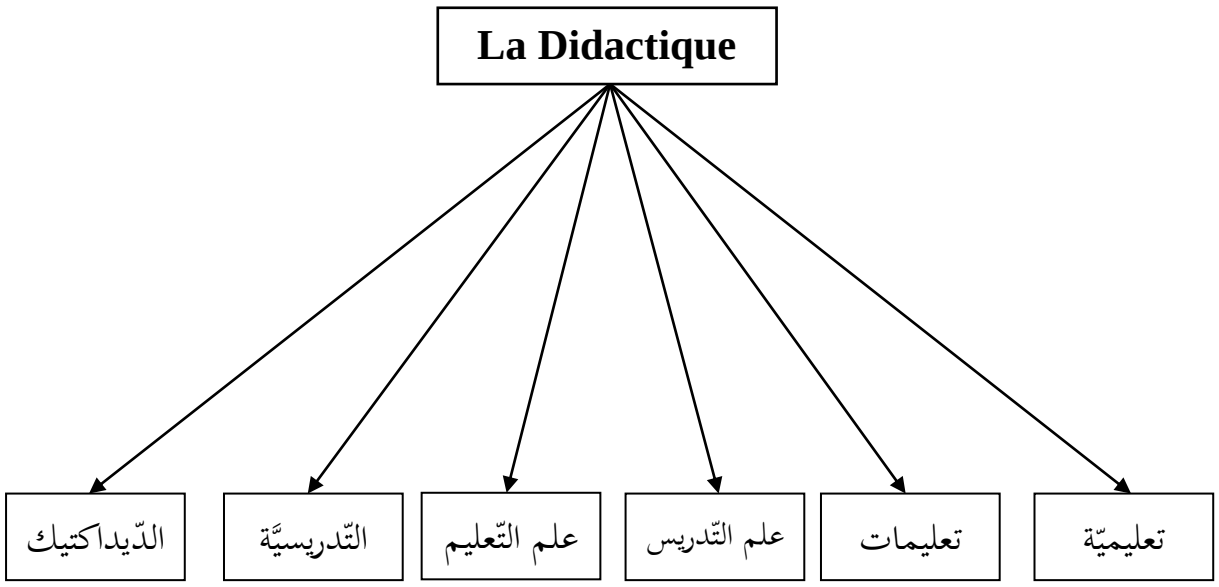
يُعرَّف الدّيدكتيك بأنّه "العلمُ الذي يهدفُ إلى دراسةِ الظّروفُ المناسبة لنشرِ المعارفِ والحفاظ على معناها أثناء انتقالها من مؤسّسةٍ إلى أخرى، ونمذجةِ تلك الظّروف في شكل مواقفٍ"[1].

يتّضح من خلال هذا التّعريف: أنّ التّعليميّة تهتمُ بنقلِ المعارفِ والأساليبِ والاستراتيجيّاتِ الواجب توظيفها بحسبِ الظّروف الملائمة لكلِّ مؤسّسةٍ.

ويُعرَّف كذلك بأنّه "فَنٌّ أو طريقَةُ تدريس المفاهيم الخاصّة بكلِّ مادةٍ تعليميّةٍ مع إدارة الصّعوبات الخاصّة بمجالٍ معيّنٍ في تلك المادّة"[2].

وهذا يعني أنَّ التّعليميّة مرتبطةٌ بشكلٍ وثيقٍ بالمنهاج، والمادّة التّعليميّة التي تسعى إلى دراسةِ العراقيلِ الخاصّةِ بكلِّ مجالٍ من المادّة التّعليميّة المرادُ تعليمها، لأنّ كلّ مادةٍ ومفاهيمها الخاصّة بها.

وهذا المخطَّط يُبيّن أشهر المصطلحات التي عُرِّف بها هذا العلم[3]:



إذ يوضّح بشكلٍ جليّ أنّه رغم تشعّب مصطلح التّعليميّة (La Didactique) وتوسّعها إلى مصطلحاتٍ عربيّة شتّى إلّا أنَّه تبقى لكلِّ دولةٍ خصوصيّتها اللّسانيّة ،حيث إنّ كلَّ دولةٍ لها مفاهيمها

(1) رياض بن علي الجوادي، مدخل إلى علم تدريس الموادّ ـ الدّيداكتيك، دار التّجديد للطّباعة والنّشر، تونس، ط2، 2020، ص:24.

(2) م. ن. ص:19.

(3) بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريَّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص8.

ومصطلحاتُها التي تستعملها، كلٌّ حسب مجالِ تخصُّصه، ولكنَّ الشائع في الاستعمال هو مصطلح التّعليميّة ولذلك اخترناه مقابلاً لـ: La Didactique تجنباً لأيِّ لُبْسٍ في مفهوم المصطلح.

ج- عناصر العمليّة التّعليميّة:

تتضمَّن العمليّة التّعليميّة مجموعةً من العناصر، تقوم فيما بينها علاقاتٍ تفاعليّةٍ تُشَكّلُ نظامًا تربويًّا ناجحًا، لتحقيق أهداف المنظومة التّربويَّة، التي تسعى إلى بناء المتعلّم بناءً، متكاملًا، يواكب التَّطور العلميّ، والثّقافيّ، وتتمثّل هذه العناصر في: المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى، والطّريقة، فهذه العناصر تعتبر من أهم أركان العمليّة التّعليميّة، وفي ظلِّ المناهج الجديدة سنحاول أنْ نسلّط الضَّوء على هذه الطّرائق لمعرفة مكانة كلّ عنصرٍ ودوره.

- **المعلّم:**

"كما يقال ـ كالمهندس يجب أن يبذل جهدًا إضافيًّا خاصًّا، يجعل معلوماته ومعارفه حاضرةً حضورًا يوميًّا في الميدان، ولا يتحقَّق ذلك إلاَّ بالتّكوينِ المستمرِ"[1].

يتّضح من خلال هذا التَّعريف أنَّ المعلّم يقوم بدوره المعرفيّ وأدواره الأخرى، في تكاملٍ تامٍ، فهو بمثابة المهندس الذي يملك مفاتيح الإصلاح، حيث أنّه مطالبٌ بتطوير ذاته وتحديد طريقة تعليمه وتنمية خبراته ومعارفه لإنجاح العمليّة التّربويَّة.

ويعدُّ المعلّم: الشّخص الذي يخطِّط للتَّعلُّم ويُرشِّده ويقوِّمه، وإنّه يضع القرار مُسْبقاً لتحديد ماذا تَعلَّم؟ وما المواد التّعليميّة المستعملة، واللّازمة لعمليّة التّعليم؟.

وما الطّريقة التّعليميّة التي تناسب المحتوى المختار؟.

وكيف يمكن تقويم مخرجات التَّعلُّم؟[2].

(1) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، السّاحة المركزيَّة بن عكنون، الجزائر، ط4، 2000، ص: 142.

(2) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيَّة، دار الرُّضوان للنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2014، ص:145.

وبهذا فهو العمود الفِقَرِيُّ للعمليّة التّعليميَّة ـ التَّعلُّمية يعمل كمنشطٍ ومنظِّمٍ للبيئة التّربويّة، وليس مُلقنًا كما كان سابقاً، حيث يعمل على إثارة دافعيّة المتعلِّم وتشجيعه على التّفاعلِ، والاجتهادِ، والابتكارِ.

ويعود نجاحُ مُعلِّم اللّسان في ضبط الغايات البيداغوجيّة التي يسعى إلى تحقيقها أساسًا إلى قدراته الذاتيَّة التي تخوّله والاضطلاع بمهمّة تعليم لسانٍ معيَّنٍ، ولذلك لابُدَّ من أنْ تتوافر فيه شروط والمتمثلة في: الكفاية اللِّسانيّة، الإلمام بمجال بحثه، مهارة تعليم اللِّسان[1].

لابُدَّ أنْ تتوافر في معلِّم اللِّسان شروطٌ أساسيَّةٌ متمثِّلةٌ في معرفةِ ميدان تخصّصه الأكاديميّ، بحيث يكون لديه إلمامٌ تامٌ للمادّة التي يُعلِّمها، وأنْ يكون متمكِّناً منها، ومواكبًا لتطوُّرات مجال البحث اللّسانيّ، وذلك بالممارسة الفعليّة للعمليّة التَّعليميَّة بهدف إنجاحها.

➢ **المتعلّم:**

يمثّل المتعّلم المحور الرَّئيسيّ في العمليّة التّعليميّة التَّعلميّة، كما أنّه الأساس في عمليّاتها ومتطلّباتها، فضلًا على أنّه الغاية النّهائيّة، فالتّعلميّة لا تُحدث إلّا بوجوده، وانتباههِ، وإدراكهِ، ومشاركتهِ الذّاتية[2].

إنّ المتعلّم هنا هو محور العمليّة التّعليميّة ـ التّعلُّمية، من حيث الاهتمام بجميعِ جوانب النّموِّ الشَّاملِ للمتعلّم معرفيًّا، ووجدانيًّا، وجسميًّا، ونفسيًّا.

ومن خلال ما سبق يمكننا استخلاص جملةً من الصّفاتِ:

- الرّغبة والاستعداد في التَّعلُّم.
- التَّواضع دون التّكبر على المعلّم.
- القدوة والاقتران بالعمل.

(1) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التَّطبيقيَّة، حقل تعليميَّة اللّغات، م، س، ص:141، 142.

(2) كمال عبد الحميد زيتون، التَّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، القاهرة، مصر، ط2، 2005، ص: 79، 80.

ومن بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلّم، حتى يكون قادرًا على مسايرة التّعلم:

- **النّضج**: ويمسُّ جوانب النّموِّ العقليّ، والمعرفيّ، والانفعاليّ للمتعلّم.
- **الاستعداد**: وهو القابليّة للتَّعلُّم.
- **الدّافعيَّة**: وهي حالةٌ داخليةٌ تدفع المتعلِّم لتحقيق الأهداف[1].

➢ **الطّريقةُ**:

لقد قدّم المختّصون مجموعةً من التعاريف للطّريقة من بينها:

"تُعدُّ الوسيلةَ التَّواصليّةَ والتّبليغيّةَ في العمليَّة التّعليميَّة، لذلك فهي الإجراء العمليّ الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليَّة التّعلُّم، ولذلك يجب أن تكون الطّرائق التّعليميّة قابلةً في ذاتها للتّطور والارتقاء"[2].

ويتّضح من خلال هذا التّعريف: أنّ الطَّريقة هي حَلقَةُ وصلٍ بين المعلّم والمتعلّم، بغية تحقيق الأهداف التّربويَّة المنشودة.

وعلاوةً على ذلك: "تُعنى بالكيفيّات التي تُحقّق الأثر المطلوب في المتعلّم فتؤدّي إلى التعلّم".

أو هي الإجراءات التي يؤديها المعلّم بمساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافٍ محدّدةٍ، وتشمل كافّة الكيفيّات، والأدواتِ، والوسائلِ التي يستخدمها المعلّم أثناء أدائه العمليّة التّعليميّة تحقيقًا لأهدافٍ محدّدةٍ[3].

الطّريقة، حسب هذا التّعريف، هي أفضل وسيلةٍ تعليميّة، وركنٌ أساسيّ في عملية التّعليم، فالطّريقة الفعَّالة والجيّدة تتعلّق بروح المعلّم الجيّد، والنّاجح الذي يختار أنسب الطّرائق التي تتلاءم مع المواقف التّعليميّة.

---

(1) خالد حسين أبو عمشة، التّعليميّة بين استراتيجيات مناهج التّعليم ومهارات التّعلّم، دار آلفا للوثائق والنّشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2019، ص: 151- 154.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التَّطبيقيَّة ـ حقل تعليميّة اللّغات، م، س، ص: 142.

(3) محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2008، ص: 28.

➢ **المحتوى:**

وهو العنصر الثّاني من العناصر التي يتشكّل منها المنهاج، ويعدُّ الأساس الذي يتوقّف عليه، إلى حدٍّ كبيرٍ، تحقيق أهداف المنهاج فهو يشتمل على الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنّظريات التي يكتسبها المتعلّم بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ[1].

ويتّضح، من خلال هذا التّعريف، أنّ المحتوى هو مجموعة الخبراتِ، والأنشطة التّربويّة التي تُقدّمها المدرسة للمتعلّمين، وما تشتمل عليه من: خبراتٍ، ومعارفٍ، وقيَّمٍ اجتماعيَّةٍ، بهدف تطويرِ وتعديلِ سلوكهم، لتحقيق النّموّ الشّامل، والمتكاملِ للمتعلّمين.

و"تختلف طريقة التّدريس المتّبعة تبعاً لاختلاف المادّة الدّراسيّة، فالمواد الدّراسيّة منها المواد النّظريّة، ومنها المواد العلميّة، والمخبريّة، ولكلٍّ منها طريقةٌ تدريسيّةٌ مناسبةٌ، كما أنّ المادّة الدّراسيَّة الواحدة، تحتاج إلى طرائق تدريسيّة مختلفة"[2]

وبما أنَّ المادّة التّعليميّة تعتبر من أهمِّ أبعاد التّعلّم، فأوجب هنا على المعلّم أن يكون على درايةٍ باختيار المادّة التّعليميّة، وذلك بمراعاة الغايات البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة، ومستوى المتعلّم، واهتماماته، ودرايته الذّاتية، والوقت المخصّص للمادّة.

ثانيًا: التّعليم:

أ- وضعًا:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادّة (ع.ل.م) أنّ: اسْتعْلَمَ لي خبر فلانٍ وأَعْلِمْنِيه حتّى أَعْلَمَهُ، واسْتَعْلَمَني الخبر فَأَعْلَمْتُه إيَّاه[3].

وورد في المعجم الوسيط في مادة (ع.ل.م):

(1) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المنهاج للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، (د. ط)، 2015، ص: 66.

(2) فوزي أحمد حمدان سمارة، التّدريس، مبادئ، مفاهيم، طرائق، مؤسَّسة الطّريق للتَّوزيع والنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص:21.

(3) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطّباعة والنَّشر، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1990، ص:418.

- عَلِمَ الشيء عِلْمًا: عَرَفَهُ وفي التَّنزيل العزيز: ﴿عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[1].
- تَعَلَّمَ الأَمْرَ: أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ.
- اسْتَعْلَمَهُ الخَبَرَ اسْتَخْبَرَهُ إيَّاهُ.
- العِلْمُ: العَلَامَةُ والأَثَرُ[2].
- ويعني التّعليم: التّلقينَ، أي تلقين المتعلّمين المعارف، ومبادئ العلوم على اختلاف أنواعها[3].

ب-اصطلاحًا:

يُعَرَّف التَّعلّيم بأنّه: عمليّةٌ اجتماعيَّةٌ، انتقائيَّةٌ، تربويَّةٌ، هادفةٌ، تتفاعل فيها العناصر كافةً، والتي تهتم بالعمليّة التّربويَّة، من إداريّين، ومشرفين، ومعلّمين، ومتعلّمين، بهدف نموِّ المتعلّم والاستجابة لرغباته، وخصائصه، وأساليب تعلّمه، وذلك باستعمال الأنشطةِ والإجراءاتِ التي تتناسب وقدراتهِ وإمكانياتهِ وتؤدِّي إلى نموِّه[4].

وهكذا يتضّح من خلال هذا التّعريف أنّ: التّعليم هو عملية اكتسابِ الخبراتِ، والمعارفِ التي يحتاجها المتعلّم إلى تنمية القدراتِ، والاستعداداتِ، والقيَّم لبناء شخصيَّةٍ أكثر فاعليَّة وإنتاجيَّةٍ في المجتمع.

كما عُرِّفَ التّعليم بأنّه: نشاطٌ تواصليٌّ يهدف إلى إثارة دافعيَّة المتعلّم، وتسهيل التّعلّم، ويتضمّن مجموعةً من النّشاطات، والقرارات التي يتخذها المعلّم أو المتعلّم في الموقف التّعليميِّ، كما أنّه علمٌ يهتم بدراسة طرائق التّعليم وتقنياته، وبأشكالِ تنظيم مواقف التّعلّم، التي يتفاعل معها المتعلّمون من أجل تحقيق الأهداف المنشودة[5].

---

(1) س: العَلَق، آ: 5.

(2) مجمع اللّغة العربيَّة، المعجم الوسيط، دار الدّعوة للتّأليف والطّباعة، اسطنبول، تركية، ج1، ط2، 2013، ص:222.

(3) علي بن الحسن الهنائي، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، ص:264.

(4) ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التّدريس قديمها، حديثها، الدّار المنهجية للنَّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015، ص:27.

(5) م. ن، ص: ن.

ومن ثمّ فالتّعليم حسب هذا التّعريف : نشاطٌ تواصليٌّ يقوم به المعلّم، ويهدف إلى إثارة دافعيَّة المتعلّم وحَفْزِه وتسهيل حدوثه بغية الوصول إلى الأهداف المسطَّرة لإنجاح العمليّة التّعليميّة.

ثالثًا: المنهج:

أ-وضعًا (المنهج و المنهاج):

- نَهجٌ: طريقٌ نَهْجٌ: بَيّنٌ واضِحٌ، وهو النَّهْجُ، قال أبو كَبير:

فأجَزْتُه بأَفَلَّ تَحْسَبُ أَثَرَهُ ... نَهْجاً أبَانَ بِذِي فَرِيغٍ مُخْرَفِ

ومَنْهَجُ الطَّريقَ: وَضَّحُهُ، والمِنْهَاجُ: كالمِنْهَجِ.

- المِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الوَاضِحُ، واسْتَنْهَجَ الطَّرِيقَ: صَارَ نَهْجًا.

- وفُلَانٌ يَسْتَنْهِجُ سَبيلَ فُلَانٍ: أي يسْلُكَ مَسْلَكَهُ[1].

- قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[2].

- انتَهَجَ الطَّرِيقَ: اسْتبانه وسَلَكَهُ.

(النَّاهِجُ)، يقال: طَرِيقٌ ناهجٌ: وَاضِحٌ بَيِّنٌ، وطريقَةٌ نَاهِجَةٌ وَاضِحَةٌ بَيّنَةٌ.

- نَهَجَ: الطّريق: نهجًا ونُهوجًا: وَضَحَ واسْتَبَانَ، ويُقَالُ: نَهَجَ أَمْرُهُ[3].

-(نَ. هَ. جَ): النَّهْجُ: الطَّرِيقُ الوَاضِحُ، كالمِنْهَجِ والمِنْهَاج.

وأَنْهَجَ: وَضَحَ وَأَوْضَحَ[4].

ب- اصطلاحًا:

لقد تعدّدت تعاريف المنهج مفهومًا حديثًا، ومُعْظَم تلك التّعريفات الحديثة للمنهج تُؤكِّد إمَّا أنَّه محتوى المنهج أو العمليَّة التّعليميَّة، أو خطّة الدّراسة، أو نتائج التّعلّم.

(1) ابن منظور، لسان العرب، م، س، ص:383.

(2) س المائِدة، آ: 48.

(3) مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، م، س، ص:957.

(4) الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الفكر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1999، ص: 190.

يرى جلين هاس (glen hass) أنّ المنهج هو جميع الخبرات التي يمتلكها المتعلّمون في برنامج التّربية الذي هدفه بلوغ الأهداف الخاصّة ذات العلاقات، وتخطّيط المنهج في ضوء إطار عمل النّظرية والممارسة المهنيّة الماضية والحاضرة[1].

نستخلص من هذا التّعريف: أنّ المنهج هو جملة الخبرات التّربويّة، والاجتماعيَّة، والفنيَّة، والعلميّة الكامنة لدى المتعلّم، الذي هو عنصرٌ أساسيٌّ في المنهاج التّربويّ، من أجل الوصول إلى الأهداف المخطّطة والمرجّوة.

ويُعرِّفه أيضًا محمد عزّت عبد الوجود: بأنّه: مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدِّمها المدرسة تحت إشرافها للمتّعلِّمين بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، ومن خلال هذا الاحتكاك والتّفاعل يحدث تطوير أو تعديل في سلوكهم، يؤدي إلى تحقيق النّموِّ الشّامل والمتكامل الذي هو الهدف الأسمى[2].

يتَّضح من خلال هذا التَّعريف أنّ المنهج: هو جملة الخبرات والأنشطة التّربويَّة المقدَّمة من قِبَل المدرسة وفق أهدافٍ محددةٍ لتحقيق النّموِّ الشامل والمتكامل للمتعلّمين عقليًا ،وجسميًا ،واجتماعيًا، ونفسيًّا،أي أنّ المدرسة هي المخطّط والموّجه لجميع الخبرات التّعلميّة، بهدف تحقيق الأهداف المرجوّة، وهي المسؤول الأوّل عن تحقيق الأهداف التّربويّة.

(1) عبد الرحمن عبد السلام جامل: أساسيَّات المناهج التّعليميّة وأساليب تطوّرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2002، ص:20.

(2) م. ن، ص: ن.

رابعًا: المنهاج:

ب.اصطلاحًا: يُعرَّف المنهاج بأنّه: "البرنامج الذي يحدّد لنا السّبيل للوصول إلى الحقيقة أو الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، فإنّ من الممكن أن نفهم هذا اللّفظ بمعنى عام، فتدخل تحته كلُّ طريقةٍ تُؤَدي إلى غَرضٍ معلومٍ تريدُ تحصيله"[1].

- من خلال هذا التّعريف، يتّضح أنّ المنهاج نسقٌ تعليميٌّ شاملٌ، ينطلق من الجزءِ إلى الكلِّ بشكلٍ منطقيٍّ مترابطٍ، تدخل ضِمنه الطّريقة التي ينتهجها المتعلِّم للوصول إلى الحقيقة، والتي تؤدّي إلى تحصيل ما يريده وبلوغ النّتائج المرجوّة، وذلك وفق حلقاتٍ متسلسلةٍ ومنظّمةٍ، وبذلك فهو تخطيطٌ منهجيٌّ مضبوطٌ يحدّد الطّريقة المثلى للوصول إلى الحقيقة والكشف عنها.
- وجاء المنهاج حسب (D. Hainaut) أنّه: "تخطيطٌ للعمل البيداغوجيّ أكثر اتساعاً من المقرّر التّعليميّ، وهو لا يتضمّن فقط مقرَّراتِ الموادّ، بل أيضاً غايات التّربيَّة، وأنشطةِ التّعليم والتّعلُّم، وكذلك الكيفيّة التي سيتمُّ بها تقويم التّعليم والتّعلُّم"[2].

ومن ثَّم فالمنهاج حسب (D. Hainaut) عملٌ منظّمٌ وواسعٌ، يتضمّن كلّ ما يتعلّق بمكونات المنظومة الدّيداكتيكيّة من محتوياتٍ، وأنشطةٍ، وأهدافٍ تعليميّة، وتقويمٍ، وكذا الوسائل المعتمدة في تحديد مساعي وغاياتِ التّعليم والتّعلّم.

خامسًا: الفرق بين المنهج والمنهاج:

رغم إجماع معظَّم الدَّارسين في علم التَّربية على معنى المنهج والمنهاج وضعًا، بأنَّه الطَّريق الواضح والبيِّن الذي لا لبس فيه ولا غموض، إلاَّ أنَّه وبالنَّظر إلى المنطلقات الفلسفيَّة العديدةِ والمتباينةِ، نجدُ أنَّ بعض الفلاسفة ومن بعدهم علماء التَّربية والتَّعليم، يختلفون في تحديدهم المفهوم الاصطلاحيّ لكلا المصطلحين، فعرَّف فلاسفة المنطق المنهج بأنَّه: الطَّريق العلميّ والعقليّ الذي نسلكه للوصول

(1) عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات للنّشر والتّوزيع، شارع فهد السّالم، الكويت، ط3، 1977، ص:6.

(2) عبد القادر لورسي، محمد زوقاي، المعجم المفصّل في علم النّفس وعلوم التّربية، جسور للنّشر والتّوزيع، المحمّدية، الجزائر، ط2، 2018م، ص:220.

إلى نتيجةٍ ما، وأنَّه فنٌّ مدروسٌ بعنايةٍ ومنظَّمٌ تنظيمًا منطقيًّا، لمجموعة الأفكار المطروحة التي يدرسها المتعلِّم في صورةِ موادٍ دراسيَّةٍ، وأُطلق عليها مصطلح المقرَّرات الدراسيَّة، من أجل الكشف عن الحقيقة[1]،بينما عرَّف آخرون المنهاج بأنَّه خطَّة عملٍ تتعلق بكلِّ المكونات التي يتضمَّنها من غاياتٍ وأهدافٍ، ومحتوى، وأنشطة تعليميَّةٍ، ووسائل، وطرائق التَّعليم، ووسائل التّقويم[2].

ومن ثمَّ يتَّضح أنَّ المنهاج مجموعةُ وحداتٍ تعليميَّةٍ، ينجزها المعلّم والمتعلِّم في مدَّة زمنيَّة قدرها أسبوع أو أسبوعان، أو فصلٍ أو حتى سنةٌ كاملةٌ، بينما المنهج فهو مجموعةٌ من الطَّرائق التي توصل المعلِّم والمتعلِّم إلى هدفٍ ما.

(1) عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلميّ، م، س، ص:4.

(2) عبد القادر لورسي، محمد زوقاي، المعجم المستّعمل في علم النَّفس وعلوم التَّربية، م، س، ص، ن.

الفصل الثّاني:

منهاج التّعليم القديمة والحديثة

المبحث الأوّل: منهج التّعليم بالأهداف

المبحث الثّاني: منهج التّعليم بالكفاءات.

المبحث الأوّل: منهج التّعليم بالأهداف.

لقد ظلَّت بيداغوجيَّة الأهداف هي المسيطرة في عالم التّعليم إلى عهدٍ قريبٍ، ونقوم على اختيار المستويات التّعليميّة، وتقييمها للمتعلِّمين بطريقةٍ غالباً ما تكون سلبيَّة، يشكِّل المعلّم فيها قطب الرُّحى، ومحور العمليَّة التّعليميّة، في حين يظلُّ المتعلِّم تابعًا قانعًا بما يلقيه عليه معلِّمه ليحفظه، ويكرِّره ثم يعيده كاملاً يوم الامتحان[1].

نستخلص من هذا التَّعريف: أنّ المناهج التّعليميّة المستخدَّمة منذ القدم، لها أثرٌ فعالٌ في تعزيز جودة التّعليم والتّعلُّم، حيث يُعتبر المعلّم قائدَ الأنشطةِ التَّربويَّةِ، والعمود الفِقريّ للعمليّة التّعليميّة التّعلُّمية، والمصدر الأساسيّ للمعرفة، يعمل كموّجهًا ومرشدًا ومسيِّر البيئة التَّعليميّة، أمّا المتعلُّم فسيقبل ويستلم المعلومات عن طريق الإصغاء، ثم الحفظ والاستظهار، وبالتَّالي فهذه المناهج تخلق متَّعلمًا مهيئًا للاستماع لا للإبداع.

- **مميّزات مناهج التّعليم بالأهداف:**

من أهمِّ الأهداف التي يرَّكز عليها ما يلي:

أ. تجعل محور اهتمامها هو المادّة التّعليميّة بالدّرجة الأولى، فتعطيها العنايةَ الكاملةَ، أمَّا المعلَّم فهو يحتل المكانة الثّانية بعد المتعلَّم.

ب. تهتمّ بالجانب العقليّ في العمليَّة التَّعليميَّة في تكوين شخصيَّة المتعلَّم.

ج. دور المعلَّم في التَّعليم بالأهداف موقفٌ سلبيٌّ، أيْ أنَّه مستقبلٌ للمادَّة التّعليميّة، والمعلومات التي يقدِّمها له المعلِّم[2].

(1) نواري سعودي أبو زيد، اللّغة وبناء الإنسان، دراسات في اللّسانيات التَّطبيقيَّة (حقل التَّعليمات)، دار قرطبة للنَّشر والتَّوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2016، ص: 103.

(2) تركي رابح، أصول التَّربية والتَّعليم لطلبة الجامعات والمعلّمين والمفتشين والمشتغلين بالتَّربية والتَّعليم في مختلف مراحل التَّعليميَّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط2، 1990، ص: 285، 286.

نستنتج ممَّا سبق أنَّ التَّعليم بالأهداف، اهتَّم فقط بالجانب العقليّ وأُهمِل بقيَّة جوانب شخصيَّة المتعلَّم من ميولٍ ورغباتٍ، وعَملَ فقطْ على حشوِ عقلهِ بالمعلوماتِ والمعارفَ الكثيفة، فعلى هذا الأساس تُقدَّم له المادّة العلميَّة دون مراعاة نضجِ عقلهِ وجسمهِ.

فالتَّعليم بالأهداف يهتَّم بالدَّرجة الأولى بحفظ المتعلِّم للمعلومات، واستظهارها فيكون بذلك دوره سلبيًّا ومجرَّد مستقبلٍ فقطْ.

المطلب الأول: طرائق التَّعليم القديمة:

المقصود بطرائق التَّعليم القديمة هي تلك الطَّرائق التي شاع استخدامها في التَّعليم أكثر من غيرها، واستخدّمها المعلّمون منذ زمنٍ قديمٍ يعود إلى ما قبل القرنِ العشرين، وهذا لا يعني عدم استخدام هذه الطرائق حديثاً أو عدم صلاحيتها للتَّعليم، بل إنَّها مازالت تستخدم في التَّعليم وتعدُّ أكثر فعاليّة في مواقف تعليميَّة معيَّنة من غيرها من طرائق التَّعليم الحديثة[1].

إنَّ طرائق التَّعليم القديمة من أشهر وأقدم الطَّرائق التَّعليميَّة، التي يعود تاريخها إلى ما قبل القرن العشرين، والتي تعتمد على مجموعةٍ من الإجراءات المختارة سلَفاً من قبل المعلِّم والمخطّط لها، من عملياتٍ وأنشطةٍ، وما يقدِّمه من معارفَ وكفاياتٍ من متعلّمٍ لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة اللَّازمة لتنفيذ الموقف التَّعليميّ، من خلال مجموعةٍ من الطّرائق التي ترتكز فلسفتها على أنَّ المعلّم هو محور العمليَّة التَّعليميَّة، والمتعلِّم مجرد متلقٍ سلبيّ يستقبل المعلومات ولا يتفاعل معها، وقد اعتمد على هذه الطَّرائق قديمًا في ظلِّ التَّعليم ضمن المقاربة بالأهداف ومن بين الطَّرائق التي شاع استخدامها في حلقات التَّعليم هي: "طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة التَّسميع".

(1) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م، س، ص: 293.

1. طريقة المحاضرة:

1-1- مفهومها:

"يسميها بعضهم الطَّريقة التَّفسيريَّة أو التقليديَّة، وهي من أكثر الطَّرائق شيوعًا وقِدمًا في تدريس معظم المقرَّرات وتعتمد هذه الطَّريقة على العرض الشفهيّ للمعلومات من المعلّم، والمتعلّمون يستمعون ويسجلون رؤوس أقلامٍ مما يسمعوه، إنَّ طريقة المحاضرة محورها المعلّم الذي يزوِّد المتعلّمين بالمعارف عن طريق التَّحاضر، من دون مناقشةٍ أو مشاركةٍ"[1].

وتعرَّف أيضًا: "بالطَّريقة التَّقليديّة في التّعليم، وهي تقوم على نظريَّةٍ تربويّةٍ قديمةٍ مفادها أنّ عقل المتعلّم صفحةً بيضاء تُنْقَش عليها المعلومات، أو وعاءٍ فارغٍ يملأُّه المعلّم بالمعرفة، ويعدُّ الإلقاء الجيّد وسيلةً لنقل المعلومات؛ وأكثر فعاليّة من قراءة المعلومات من الكتب"[2].

وعرِّفت طريقة المحاضرة أيضًا: بأنّها عرضٌ شفهيٌّ مستمرٌ للخِبرات والمعارفِ والآراءِ والأفكارِ، يقدِّمه المعلِّم للمتعلّم من دون مقاطعةٍ أو استفسارٍ، إلاَّ بعد الانتهاء منه إذا سمح المعلّم بذلك، ويكون دور المتعلّمين فيها التَّلقي والاستماع والفهم وتدوينِ الملاحظات، وليس لهم توجيهُ أيِّ سؤالٍ ما لم ينتهي المعلِّم من الإلقاء أو العرض كاملاً[3].

نستخلص من هذه التَّعاريف: أنَّ طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التَّعليم وأكثرها شيوعًا، ولاسيَّما في التَّعليم الجامعيّ. والتي تعتمد على إلقاء المعلّم للمعلومات وعرضها على المتعلَّمين وبشكلٍ شفهيّ يلائم مستوى المتعلّمين وقدراتهم لتحقيق الأهداف المرجوَّة، وفي ضوء هذه الطَّريقة فإنَّ المعلِّم هو محمور العمليَّة التَّعليميَّة ومركزها، ويعدُّ المتعلِّم بمثابة الإناء الذي تسكب فيه المعلومات التي يلقيها المعلِّم، فهو يتلقى سوى المعلومة ويحفظها ويتذكرها أثناء الامتحان دون أنْ يتفاعل معها.

---

(1) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، المؤسَّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د. ط)، 2008، ص: 145.

(2) عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التَّدريس العامَّة معالجة تطبيقيَّة معاصرة، دار الثقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص: 144.

(3) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م، س، ص: 294.

1-2- خطوات طريقة المحاضرة:

لم تتفق الأدبيات على خطواتٍ محدَّدةٍ لطريقة المحاضرة، ولكنَّها في الغالب تنفَّذُ بعد إعدادها والتَّخطيط لها كما يأتي:

المرحلة الأولى: تحضيريَّة.

المرحلة الثّانية: الإعداد للمحاضرة.

المرحلة الثّالثة: التَّمهيد[1].

المرحلة الرّابعة: الاستنتاجات.

المرحلة الخامسة: التَّقويم.

المرحلة السّادسة: خلاصة المحاضرة[2].

ومن ثم يمكن القول أنَّ هذه الطَّريقة مهمةٌ فلا يمكن الاستغناء عنها، وأنَّ الالتزام بهذه الخطوات ونجاحها مرتبطٌ بطريقة الالقاء الجيِّد الواجب توّفر فيها شروطٌ مهمَّةٌ من بينها اللَّسان السّليم، مراعاة الفروق الفرديَّة ومستوى المتعلَّمين، وصوغ الأفكار بما تتماشى مع ذهن المتعلِّم، والبعد عن الالقاء السّريع أو البطيء، وبالتَّالي فطريقة الإلقاء الجيِّد هي أكثر فعاليَّة في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة.

1-3- مميّزات طريقة المحاضرة:

لهذه الطَّريقة مميزاتها تميُّزها عن غيرها من الطَّرائق نذكر منها ما يلي:

1. تعمل على تنمية ملكة الاصغاء والانتباه لديهم، وتسلُّحهم بروح الصبر والانضباط[3].
2. تشجعهم على التَّكلُّم بجرأةٍ أمام زملائهم تقليدًا لمعلِّمهم.
3. تكون المادَّة أكثر تنظيمًا وتنسيقًا وتدرُّجًا[4].

(1) عبد اللَّطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيَّة، دار حامد للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2008، ص: 285.

(2) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م. س، ص: 291.

(3) يوسف هارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، م. س، ص: 147.

(4) عبد اللَّطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيَّة، م. س، ص: 288.

نستنتج مما سبق أنَّ الكثير من المعلَّمين يلجؤون إلى هذه الطَّريقة باعتبارها الطَّريقة المثلى والأفضل لاكساب المتعلِّمين معارفَ كثيرةٍ في وقتٍ وجهدٍ قصير، نظراً إلى طول المحتوى؛ كما أنَّ هذه الطَّريقة أكثر استخدامًا ولاسيَّما في التَّعليم الجامعيّ نظرا إلى الكمِّ الهائل من المتعلِّمين الذِّين يميلون إليها لامتلاكهم مهارة السَّمع.

1-4- عيوب طريقة المحاضرة:

لهذه الطَّريقة عيوبُ جمَّة تتمثل في:

1. شرود ذهن المتعلِّم عن تتَّبع المحاضرة لأسبابٍ عديدةٍ[1].
2. غرس روح الاتكاليَّة، والاعتماد على المعلَّم[2].
3. اهمال استخدام الوسائل الحسّية في التَّعلُّم والتَّركيز على العرض اللَّفظيّ المجرد[3].

إنَّ هذه الطَّريقة كسائر الطَّرائق الأخرى لها سلبيات على العمليَّة التَّعليميَّة، فهي لا تتيح فرصةً للحوار والمناقشة لأنَّ المعلّم في حالة استمراره بطريقة الشرح يشعر المتعلّمين بالملل والشرود الذهنيّ؛ ولتفعيل هذه الطَّريقة قام القائمون على تحسينها فأحدثوا تغيّيرات تواكب العصر فكان لابُدَّ من تطوير الوسائل التَّعليميَّة لشدِّ الانتباه وزيادة الدافعيَّة للتَّعلُّم، ربط المعلومات وتنظيمها، واتاحة الفرصة للنِّقاش والحوار، ومراعاة مستوى المتعلِّمين والفروق الفرديَّة.

2. طريقة المناقشة:

2-1- مفهومها:

تُعرَّف المناقشة على أنَّها أنشطة تعليميَّة تقوم على المحادثة التي يتَّبعها المعلّم مع المتعلّم، في موضوع الدّرس، ويكون الدَّور الأوَّل فيها للمعلّم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى المتعلِّمين

(1):عبد اللَّطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيَّة، م. س، ص: 288، 289.

(2) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظرية والممارسة، م، س، ص: 147، 148.

(3) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م، س، ص: 301.

بطريقة الشَّرح والتلقين، وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادَّة المتعلِّمة، قدر الإمكان، للخروج بخلاصة تعميم المادّة التّعليميّة، وتطيقها على أمثلةٍ منتهيَّةٍ أحياناً[1].

نستخلص أنَّ طريقة المناقشة: هي الآليَّة التي يستخدمها المعلّم، في تنظيمِ وتنفيذِ مجموعةَ الأساليبِ والوسائلِ والأنشطةِ التَّعليميّةِ، لتحقيق أهدافٍ محدّدة، فهي بمثابة لونٍ من الحوار الشّفهيّ طرفاه المعلّم والمتعلّم أمّا الأوّل فيكمن دوره في شرح المادَّة التَّعليميّة، بإثارة مجموعةٍ من الأسئلة، في حين أنّ دور المتعلَّم قائم على مناقشة الموضوع وطرح التَّساؤلات والإجابة عنها.

وتُعرَّف طريقة المناقشة أيضًا «أنّها معالجةٌ لسلبيّة التّعلُّم في طريقة المحاضرة والتَّسميع، ظهرت طريقة المناقشة التي هي عبارةٌ عن حوارٍ شفهيّ بين المعلّم والمتّعلم، يكون فيه للمتعلِّم دورٌ ايجابيّ في جوٍّ غير مختلف، تحت إشراف المعلّم يرمي إلى تحقيق أهداف لا يمكن تحقيقها من دون مشاركة المتعلِّم»[2]، ونستنتج مما سبق أنَّ طريقة المناقشة من أقدم طرائق التَّعليم التي ما تزال شائعةً حتّى اليوم وتقوم على الحوار الشفهيّ بين المعلّم والمتعلّم في صورةِ أسئلةٍ وأجوبةٍ تفسح المجال للمناقشة لتحقيق التَّفاعل، مما يؤدي إلى اكساب المتعلِّمين معارفَ وخبراتٍ، تساعد على تحقيق النّموِّ الشّامل للمتعلّم.

2-2- خطوات طريقة المناقشة:

تمرُّ طريقة المناقشة بمرحلتين هما:

أ. **مرحلة التَّخطيط**: وتتضمن تحديد عناصر المشكلة عن طريق صوغ الأسئلة لإثارة النقاش بهدف التوّصل إلى الحلول المطلوبة[3].

ب. مرحلة التنفيذ: وفيها يقوم المعلِّم بكتابة عنوان الدَّرس وعناصره الأساسيَّة، مع تحديد الهدف بكلِّ مجموعة[4].

(1) توفيق أحمد مرعي محمد محمود الحيلة، طرائق التَّدريس العامَّة، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطباعة، عمَّان، الأردن، ط1، 2002، ص:53.

(2) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، م، س، ص: 230.

(3) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م، س، ص: 309.

(4) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، م، س، ص: 224.

نستخلص ممّا سبق: أنّ طريقة المناقشة إحدى الطَّرائق التَّقليديَّة التَّفاعليَّة، القائمة على شرح المادَّة التَّعليميّة، ولنجاح هذه الخطوات، وجب أنْ توَّفر فيها جملةً من الشّروط ومنها: تحديد الموضوع، التَّأكد من صلاحيته، وإعداد المتعلِّمين للمناقشة، وتهيئة الجوِّ المناسب مكانًا وزمانًا، والتَّخطيط المسبق للموضوع من خلال صوغ مجموعةٍ من الأسئلة لإثارة النِّقاش، ومن ثمّ حرص المعلّم على مشاركة جميع المتعلّمين، وفي الأخير يقوم المعلّم بتقويم المناقشة، من خلال ما توصّل إليه المتعلّمون في تحديد أهداف المناقشة.

2-3- مميّزات طريقة المناقشة:

وتكمن مميّزات هذه الطَّريقة في أنّها:

أ. تنمّي لدى المتعلَّم مهاراتٍ اجتماعيَّة عن طريق تنمية مفهوم الذَّات، والمشاركةِ، والفهمِ، والتّفاعلِ الاجتماعيّ[1].

ب. تساعد المعلّم على تكيّيف العمل حسب فروق المتعلّمين الفرديَّة بتعيّينها لكلِّ واحدٍ ما يناسبه من الواجب ولا يكلّفهم إلَّا وسعهم.

ج. تشجع المتعلّمين على التَّعلّم من الآخرين، وتنمي فيهم حسَّ الجماعة[2].

نستنتج مما سبق أنَّ هذه الطَّريقة تساعد على تقوية رابط العلاقة بين المعلّم والمتعلَّم، فتجعلهم يخرجون من شعور الخوف إلى القدرة على المبادرة والابتكار، وكشف المواهب الكامنة، وبذلك فهي تنمي شخصيَّة المتعلّم معرفيًّا ،وجدانيًّا، ومهاريًّا.

2-4- عيوب طريقة المناقشة: وتكمن هذه العيوب في:

أ. أنَّها تتطلب وقتاً طويلاً[3].

ب. الابتعاد عن الموضوع الأصليّ، أمّا لعدم الاستعداد الجيّد والقصور في التَّخطيط.

---

(1) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريّة والممارسة، م، س، ص: 147، 148.

(2) عبد اللّطيف بن حسين بن فرج، طرق التَّدريس في القرن الواحد والعشرين، در المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطَّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص:91.

(3) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريّة والممارسة، م، س، ص: 148.

ج. قد تصلح لكلّ المواد الدراسيَّة باختيار قضيةٍ صالحةٍ للنِّقاش[1].

وعليه فإنَّ طريقة المناقشة كغيرها من الطّرائق الأخرى لا تخلو من السلبيّات والانتقادات، إذا أنّ جلّ الانتقادات لهذه الطَّريقة وُجِّهت إلى المعلّم، كونَّه أهم عنصرٍ في العمليَّة التَّعليميّة، إذْ وجب أن يكون ذا كفاءةٍ عاليَّةٍ في فنون التَّعليم، وأنْ تكون لديه القدرةُ الكاملة، وقوَّة الشَّخصيَّة لشدِّ انتباه المتعلِّمين للقضاء على الشرود الذّهنيّ والرتابة، والمهارة العاليَّة في ضبطِ الوقتِ المحدّد لعرض المعلومات ومناقشة الأسئلة.

3. طريقة التَّسميع:

3-1- مفهومها:

"هذه الطَّريقة قديمةٌ يعود تاريخها إلى بدء التَّعليم النّظاميّ، وقد ذكرت كتب التَّربيَّة أنَّ هذه الطَّريقة كانت مستخدمةً في نظام التَّربيَّة الصّينيَّة القديم، حيث كان المعلَّمون يُرغِمون المتعلَّم على تسميع المادّة المحفوظة، واستظهاره أمام زملائه، فيقوم باسترجاع ما حفظه بصوتٍ عالٍ، غير مهتم بالمعاني، لأنَّ المهِّم حفظ الواجب وتسميعه"[2].

وتُعرَّف أيضاً أنَّها: من أقدم طرائق التَّعليم في التَّعليم النّظاميّ، ففي هذه الطَّريقة يتَّجه الاهتمام إلى حفظ المتعلَّم الموضوع الذي يُكلّف بحفظه، إذْ يَطلب المعلِّم حفظ قصيدةٍ، أو سورةٍ قرآنيَّة، إلى الحدِّ الذي يمكِّنه من إعادة ذلك الموضوع أمام المعلِّم بشكلٍ مضبوطٍ، وعلى هذا الأساس فإنَّ التَّسميع في الأصل يقوم على التَّلقينِ والحفظِ[3].

نستخلص من هذه التَّعاريف أنَّ طريقة التَّسميع تعدُّ من أقدم الطَّرائق التَّعليميَّة المتّبعة في النِّظام التّربويّ، حيث ينصبُّ اهتمامها على حفظ المادَّة التَّعليميَّة واستظهارها عند الضَّرورة، فكان المعلِّم يلجأ إلى أسلوب الحفظ، كونَّه الطَّريقة المثلى لتحصيل المادَّة، وتعويد المتعلِّمين على مواجهة الآخرين، واستثمار مكتسباتهم في مواقفَ معيَّنةٍ.

(1) عبد اللّطيف بن حسين بن فرج، طرق التَّدريس في القرن الواحد والعشرين، م، س، ص:91.

(2) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، م، س، ص: 144.

(3) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م، س، ص: 302.

خطوات طريقة التَّسميع:

تشيرُ طريقة التَّسميع بموجب الأسلوب التَّقليديّ على وفقِ الخطوات الآتية:

أ. تكليف المتعلَّم بتحضير الدَّرس.

ب. تسميع المادَّة المحفوظة.

ج. تعقيب الدَّرس.

د. تحديد الواجب للدَّرس القادم[1].

وبناءا على ما سبق نخلص القول وهو أنَّ طريقة التَّسميع تقوم على الحفظ باعتباره الرَّكيزة الأساسية، فهي لا تحقِّق التَّواصل بين طرفي العمليَّة التَّعليميَّة (المعلّم والمتعلّم)، فمستخدم هذه الطَّريقة يَنظر إلى المتعلّم على أنَّه غاية، لا المادّة التَّعليميَّة، لأنَّ دوره كقائدٌ مؤقت فكلُّ اهتمامه ينصبُّ حول حفظ المتعلّم، المادّة حفظاً دقيقاً دون أنْ يعي شيئاً ممّا حفظه.

3-2- مميزات طريقة التَّسميع:

لهذه الطَّريقة بعض المميزات منها:

1. إنَّ حفظ بعض النُّصوص الشعريَّة، والأدبيَّة والأحاديث، والحكم يعدُّ أمراً مهماً لسدِّ حاجات الإنسان وثِقَل لِسانه، وزيادة ثروته اللُّسانية، وتنمية قدرته على حسن الاستشهاد، وطريقة التَّحفيظ والاستظهار يمكن أن تساعد الإنسان على تلبية هذه الحاجة لذلك فهي طريقةٌ مطلوبةٌ، ولاسيّما في اللُّسان العربيّ.

ومن خلال هذه المميزات نستخلص أنَّ طريقة التَّسميع تعدُّ من الوسائل الفعّالة لتثبيت المعلومات، وزيادة القدرة على تذكرها لفترة أطول، فالمعلّم الجيّد هو الذي يعي ويُجيد الطَّريقة الأفضل في تقديم مادته، فمراعاة التَّنوع في الأسئلة التي تُقيِّم أثر الحفظ، ومراعاة ميولِ وحاجاتِ المتعلّمين إلى الحفظ وارتباطها بالتَّعزيز دون العقاب. ومن العوامل النَّاجحة في خلق متعلّمٍ يحفظ ما يرغب فيه ، لم يكن المعلّم يراعي أنَّ الذاكرة ليست آلةَ تسجيلٍ وحشوٍّ لمختلف الأمورِ والحاجاتِ التي ليست لها أيُّ

(1) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م. س، ص: 302، 303.

فائدةٍ، لأنَّ المعارف التي حفظها المتعلّم لها أثرٌ سلبيٌّ على سلوكه، فكانت اهتماماته منصبَّة فقط على التَّسميعِ والحفظِ[1].

3-3- عيوب طريقة التَّسميع:

لهذه الطَّريقة بعض العيوب منها:

1. إنَّ هذه الطَّريقة لا تتلاءم ومستلزمات المناهج الحديثة، ففترة المعلومات المستظهرة، لا تؤدي إلى سلوكٍ معيَّنٍ في شخصيَّة المتعلَّم، وبها فالأهداف التَّربويَّة لا يمكن أن تتَّحقَّق[2].
2. إنَّ التَّسميع لا ينمي روح المسؤوليَّة لدى المتعلِّم، فالمتعلّم بموجبها لا يفكر بما يريد هو، ولا يصمِّم عملهُ بنفسهِ بل مقيَّدٌ بما يفرضه المعلّم[3].
3. رغم ما تمتاز به طريقة التَّسميع من محاسن، إلاَّ أنَّها غدت في أيامنا من الأساليب التي عفى عنها التَّربويُّون في ظلِّ التَّطورات والمفاهيم الجديدة للتَّعليم، حيث كان الهدف الأسمى لها هو اختيار المواد التَّعليميَّة الملائمة لحاجات المتعلَّمين وقدراتهم كونَّهم العمود الفِقريّ للعمليَّة التَّعليميَّة.

وبالتَّالي يفقد المتعلَّم ثِقته بقدرته على تعلُّم أيَّ مادةٍ، ولو بدت سهلةً، وهذا ما يقوده للنُّفور من الدِّراسة، رغم رغبته الملِّحة للنّجاح فيها.

المبحث الثّاني: منهج التَّعليم بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات بيداغوجيَّةٌ وظيفيَّةٌ تعمل على التَّحكم في مجريات الحياة بكلِّ ما تحمله من تعقيداتٍ متداخلةٍ في الظواهر الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، ومن ثم فهي اختيارٌ منهجيٌّ يمكن المتعلَّم من النَّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعيّ إلى تنمية المعارف المدرسيَّة، وجعلها صالحةً للاستعمال في مختلف مواقف الحياة لأنَّ المقاربة بالكفاءات هي نسبة نجاح النَّاتج الذي يحصل عليه المتعلَّم إلى كميَّة المعلوماتِ المعطاةِ له[4].

(1) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م. س، ص: 305.

(2) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، م. س، ص: 145.

(3) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، م. س، ص: 305.

(4) زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص: 14، 15.

من خلال هذا التَّعريف يتَّضح أنَّ مناهج المنظومة التَّربويَّة متعدِّدة ومختلفة، حيث كانت في السابق تُعرف بما يسمى بالأهداف التي لم تحقّق أهداف العمليّة التّعليميّة بالشكل المرغوب فيه والذي جاءت به بيداغوجيَّة المقاربة بالكفاءات حقَّقت ما لم تحقِّقه بيداغوجيَّة الأهداف التي كانت تقتصر على اكتساب المتعلّمين المعارف، بينما تعدَّتها بيداغوجيّة الكفاءات إلى التركيز على المتعلّم ذاته، من خلال تدريبه وفتح المجال أمامه للإبداع بهدف تفجير طاقته الكامنة، وهذا ما يساعده على تنمية قدراته العقليَّة، والوجدانيَّة، وزيادة مكتسباته المعلوماتيَّة، وتنميَّة القدرة على التَّواصل، لأنَّ فلسفة الكفاءات النفسيَّة وطبيعة المتعلّم الذي لا يخرج من عقائد وفلسفة مجتمعه كونّه ابن بيئته، وبالتّالي تقوية مهارة الاتّصال التّربويّ بين الفرد والمجموعة عامةً والمعلّم والمتعلّم خاصةً، وبالتَّالي كان لهذه المقاربة نتائجها الباهرة التي تبناها التّربويّون في عملية بناء مناهج التّعليميّة وإصلاحها شكَّلت قفزةً نوعيَّةً في مسار المنظومة التَّربويَّة.

- **مميّزات التَّعليم بالكفاءات:**

الضّعف الإنتاجي الذي خلَّفه التَّعليم بالأهداف، جعل رجال التربيَّة وعددٌ كبيرٌ من الباحثين في هذا المجال يبحثون عن سبل جديدةٍ لسدِّ النقائص، وهذا ما جعلهم يلجؤون إلى التّعليم بالكفاءات، لما له من خصائص، ومميزات من بينها:

أ. يهتم بشخصيَّة المتعلّم من جميع جوانبها الجسميَّة والوجدانيَّة.

ب. يهتم بالجانب النظريّ في المعرفة الإنسانيَّة، والجانب العمليّ.

ج. يتيح للمتعلّم الفرص الكافيَّة والبيئة الصالحة للتَّعبير عن شخصيته ونموِّها نموًّا سليماً متوازناً[1].

د. اعتماده المناهج التي تشجع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفيَّة الجديدة، بدل الأسلوب التَّراكميّ للمعارف.

1. تحديده لأدوار كلٍّ من المعلّم والمتعلّم[2].

(1) تركي رابح، أصول التَّربيَّة والتَّعليم، م، س، ص: 287 ـ 289.

(2) زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، م، س، ص: 16، 17.

يتَّضح لنا من خلال ما سبق، أنّ التَّعليم بالكفاءات يهتَّم بالمتعلّم ويرَّكز على نموّه المتكامل بجميع أبعاده، ومدى إتقانه والاطمئنان، وسخرت له كلّ الوسائل لضمان نموٍّ سليمٍ لبناء التَّعليم بالكفاءات الجوانب السلبيَّة التي خلفتها بيداغوجيَّة الأهداف، وعملت على تطويرها وتحسينها.

المطلب الأول: طرائق التَّعليم الحديثة:

"إنّ ما نعنيه بالحداثة هنا هو العامل الزّمنيّ في استخدام الطريقة في التَّعليم ويندرج تحت هذا العنوان طرائق التّعليم التي ظهرت في مجال التَّعليم وطُبقت منذ بدايات القرن العشرين صعودًا"[1].

والمقصود بالحديث هو تلك النّظرة التي تغيَّرت نحو مفهوم التَّعليم، وتغيَّر الزمن في استعمال طرائق التَّعليم، حيث أصبح المتعلَّم محور العمليَّة التَّعليميَّة، بغية مساعدته على تحقيق أهدافٍ معينةٍ.

وبما أنَّه هناك العديد من استراتيجيات التَّعليم الحديثة التي لا يمكن ضبطها في فصلٍ واحدٍ، لذلك سنقصر الحديث على طرائق التَّعليم الحديثة الأكثر استعمالاً في المنظومة التَّربويَّة العربيّة من غيرها ومن بين هذه الطَّرائق ما يلي:

1-طريقة العصف الذّهنيّ.

2-طريقة التّعلّم باللّعب.

3-طريقة حلّ المشكلات.

(1) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م، س، ص: 321.

1. طريقة العصف الذّهنيّ:

1-1- مفهومها:

وضعًا: العصف، يعني الاشتداد، يقال: عصفت الريح: اشتدَّ هبوبها، وعصف الشيء: مال، والعصف الذّهنيّ، هو شحن الذّهن لتقديم الأفكار لموضوعٍ معيّن[1].

اصطلاحاً:

يعرّف العصف الذّهنيّ أنّه «عبارة عن مواقف تعليميَّة مخطَّط لها بعناية، ومحدَّدة الخطوات، لاستمطار أكبر قدرٍ ممكنٍ من الأفكار، دون أو تغيّير، وتحاول الإحاطة "بأبعاد المادّة المراد تدريسها للمتعلّمين وتثبيت أصلحها والأكثر ملائمةً في فهم وتفسير المادة التَّعلميَّة»[2].

- ويعني كذلك: «استظهار كلّ ما في العقل من أفكارٍ حول قضيَّةٍ أو مشكلةٍ بموجبه يوضع المتعلّم في موقف يستدعي التَّفكير وتوليد الأفكار، يكون المتعلِّم فيه إيجابيًّا فعالاً، فيوّلد أفكارًا جديداً لحلِّ المشكل، لم تكن معروفة لديه من قبل»[3].

ونستنتج من خلال هذه التَّعاريف أنَّ العصف الذّهنيّ أحد أساليب المناقشة الجماعيَّة التي تشجع فيها أفراد الجماعة على توليد أكبر قدرٍ ممكنٍ من الأفكار، والاقتراحات المبتكرة، خلال فترة من الزمن قصيرة نسبيًّا، كما تعتمد على استخدام الذهن في عصف مشكلةٍ من المشكلات العلميَّة والحياتيَّة، وفحصها وتصليحها، لجعلها أكثر ملائمة في فهم وتفسير المادة العلميَّة، كما تهدف هذه الطَّريقة إلى زيادة القدرات والعمليات الذهنيَّة كالاستنتاج والتحليل، وكذلك تنمية قدرات التَّفكير الإبداعيّ والابتكاريّ، فهي من طرائق التَّعليم الفعَّالة لأنَّها تتمحور على عمل المتعلّم.

(1) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، م، س، ص: 179.

(2) صلاح الدين حسن حمدان، استراتيجيات التَّدريس الحديثة، م، س، ص: 180.

(3) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م، س، ص: 347.

1-2- خطوات طريقة العصف الذّهنيّ:

يمرُّ الدَّرس وفق أسلوب العصف الذَّهنيّ بالخطوات الآتيَّة:

- مرحلة التَّخطيط للدرس بالعصف الذّهنيّ: تتضمن تحديد النَّشاط ثم وضع خطةٍ لجلوس المتعلّمين لصوغ الأسئلةِ لتحديد أهداف الدَّرس[1].
- مرحلة تنفيذ الدَّرس: من خلال إثارة دافعيَّة الطلبة للبحث عن حلولٍ للمشكلة[2].

نستنتج مما سبق أنَّه لضمان نجاح هذه الخطوات لابدُّ من توفير جملةٍ من الشروط كتوفير المناخ الإيجابيّ لعمليَّة استمطار الأفكار لإبراز القدرات العقليَّة للمتعلّمين، وإثارة الدافعيَّة للعمل والإنجاز، كما تحفّزُ المتعلّم على التَّفكير والتحدي وإيجاد الحلِّ الأمثل للوضعيَّة المشكلة دون الحلول الأخرى.

1-3- مزايا العصف الذَّهنيّ:

- طريقة العصف الذَّهنيَّ أسلوبٌ إبداعيٌّ مصممٌ لاستمطار أكبر عددٍ من الأفكار لحلِّ المشكلات، وهذا ما جعلها تمتاز بعدَّة مزايا من بينها:
- تقدِّم أفكاراً جديدةً.
- تُثير المتعة في نفوس المشتركين[3].
- تمنح المتعلَّمين الحرية الكافيَّة للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم[4].

وفي نهاية المطاف يمكن القول: إنَّ طريقة العصف الذّهنيّ تتمحور حول المتعلِّمين بصفةٍ خاصةٍ، فهي تقوم بتوجيه الطاقات الإبداعية لهم، لأنها خالية من التعقيدات والقيود، فتمنح الحرية للمتعلمين للتَّعبير عن آرائهم واحترام وغرس روح التَّعاون بينهم لإنتاج أفكارٍ جديدةٍ وحلِّ المشكلات التي تواجهُهم، حيث أنَّ طريقة العصف الذّهنيّ تندرج ضمن استراتيجيات حلِّ المشكلات.

(1) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، م، س، ص: 234.
(2) محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التَّدريس، م، س، ص: 349.
(3) يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، م، س، ص: 180.
(4) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م، س، ص: 233.

1-4- عيوب طريقة العصف الذّهنيّ (التّفاكر):

يمكن إيجاد عيوبِ طريقة التفاكر فيما يلي:

- تتطلّب من المشاركين الإسراع إلى تقديم الأفكار، ما يجعل هذه الأفكار بعيدةً عن التّأمل العميق والتّفكير السليم، فيغلب عليها طابع الجمع والسّرد[1].
- يحتاج معلماً يتصرف كقائدٍ مسيَّرٍ وموَّجهٍ ومعزِّزٍ.
- يصعب تطبيقه مع عددٍ كبيرٍ من المتعلّمين، عندما يراد إشراك الجميع في النقاش، ويصعب تطبيقه مع عددٍ صغيرٍ منهم لأنَّ الآراء المطروحة قد لا تكون شاملةً[2].
- هذه العيوب بمثابة عوائقَ تقفُ في طريق المتعلّم وتحول بيْنه وبين القوَّة الإبداعية له،

كما تجدر الإشارة إلى أنَّ القدح الذّهنيّ لا يخلو من التحدِّيات التي تُعيق تحقيق الأهداف المرجوة من إثارة التّفكير، فعامل الوقت وانعدام التّعاون، والاعتراض على الأفكار يتسبَّب في فشل تنفيذ الطَّريقة، ويؤدي إلى التّوجه لمسارٍ عكس الذي ترمي لتحقيقه.

2. طريقة التّعلم باللّعب:

2-1- مفهومها:

«إنَّ اللّعب مدخلٌ وظيفيٌّ لعالم الطفولة، ووسيطٌ تربويٌّ فعالٌ لتكوين شخصيات الأطفال في سنوات عمرهم الأولى، لما لهذه السنوات من أهميَّة في بناء شخصيَّة الفرد في مراحل نموِّه المتعاقبة»[3].

كما عرَّف "بياجيه" اللّعب بأنَّه: «عمليَّةٌ تَّمثُّلٍ تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاءم حاجات الفرد، فاللّعب والتّقليد والمحاكاة جزءٌ لا يتجزأ من عمليَّة النماء العقليّ والذكاء»[4].

(1) يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظريَّة والممارسة، م، س، ص: 180.

(2) محمد إبراهيم قطاوي، طرق التّدريس الدّراسات الاجتماعيَّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص: 199.

(3) طه علي حسين الدّليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة، م. س، ص: 373.

(4) يحي بن نبهان، مهارة التّدريس، م. س، ص: 171.

يتَّضح من جملة التَّعريفات السابقة لمفهوم اللَّعب بأنَّه يعدُّ من أبرز المشاريع التي ركز عليها التَّربويُّون والقائمون على العمليَّة التعلميَّة في بناء شخصيَّة المتعلم وخاصةً في السنوات الأولى من عمره، لما لها من أهميَّةٍ كبيرةٍ، فهي تدفع بنموِّ المتعلِّم إلى جميع الجوانب، ويعمل على تحويل المعلومات الواردة إلى ما يناسب حاجات المتعلِّم.

ولقد جاء تعريف التَّعلم باللَّعب بأنَّه: «نشاطٌ منظمٌ هادفٌ يبذله المتعلِّم أو المتعلِّمون بموجب محدَّداتٍ وضوابطَ معيَّنةٍ لتحقيق أهدافٍ محدَّدةٍ مبنيٌّ على أساس التَّنافس، وتحديد الفائز في المنافسة، وقد تكون هذه المنافسة بين فردٍ وآخر، وبين مجموعةٍ وأخرى وبين فردٍ ومحُكٍ معيَّنٍ يحتكم إليه في تحديد النَّتيجة»[1].

نستنتج أنَّ الألعاب اللَّغوية من الوسائل التَّعلميَّة المستخدَّمة ضمن قواعدَ وضوابط معيَّنةٍ لتحقيق أهداف معيَّنة في ضوء قوانين اللَّعبة المبنيَّة على التَّنافس القائم بين المتعلِّمين واختيار الفائز من المنافسة سواءً كانت فرديَّةً أو جماعيَّةً، وبذلك فإنَّ طريقة التَّعلُّم باللَّعب تتَّصف بروح المنافسة كما تجلب المتعة والتسلية للمتعلَّمين.

2-2- خطوات طريقة التعَّلُّم باللَّعب:

لتحقيق الاستخدام الفعَّال للألعاب التَّربويَّة لابدَّ من مرورها بأربع مراحل وهي:

- مرحلة الإعداد: تحديد اللَّعبة ووقت تنفيذها.
- مرحلة الاستخدام والتَّنفيذ: تحقيق الهدف من اللَّعبة وتوفير جوِّ المتعة عند التَّنفيذ[2].
- مرحلة المتابعة: يقوم المتعلَّم بالتَّوجه السليم لتحقيق الأهداف.
- مرحلة التَّقويم: يقوّم المتعلم ←نجاح المتعلَّمين في تحقيق الأهداف[3].

الإعداد الجيَّد والتَّخطيط الأمثل للعبة يسَّهل عمليَّة تنفيذها وذلك بتوفير الجوِّ المناسب للتنافس الشريف بين المتعلّمين، بإشراف ومتابعة المعلَّم بغيَّة تحقيق الأهداف المنشودة.

(1) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م، س، ص: 339.
(2) عبد اللَّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيَّة، م، س، ص: 271، 272.
(3) طه علي حسين الدّليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللَّغة العربيَّة، م، س، ص: 387.

ويكمن دور المعلّم هنا في تقويم مدى نجاح المتعلّمين في نجاح تلك الأهداف، كما أنَّ هناك معايير وجب على المعلَّم الالتفات إليها في اختيار الألعاب اللَّغوية، فهي مرهونة بمدى تحصيل الفوائد التَّربوية المرجوة منها.

2-3- مزايا التَّعلم باللَّعب:

نظراً إلى استعمال هذه الطَّريقة في تعليم مختلف المواد الدراسيَّة ترتب عنها جملةً من الإيجابيَّات يمكن إيجازها في:

- يزيد دافعيَّة المتعلَّم نحو التَّعلم لما يضمن من عناصر التَّشويش والمنافسة.
- يزيد من ثقة المتعلَّمين واعتمادهم على أنفسهم[1].

نخلص إلى أنَّ للتَّعلم باللَّعب أهميَّةً تربويَّةً كبيرةً كونَّه وسيلة فعالة في التَّحصيل العلميّ، حيث أنَّه يعبر عن ميولِ ورغبات المتَّعلم وشجعه على الابتكار والإبداع وله دورٌ كبيٌر في مراحل التَّعليم الأساسيَّة للمتعلَّم لأنَّه ضروريَّ لنموِّ شخصيته بأبعادها العقليَّة والوجدانيَّة.

2-4- عيوب التَّعلم باللَّعب:

رغم المزايا العديدة التي تمتاز بها هذه الطَّريقة إلاَّ أنَّها كغيرها لا تلو من السلبيَّات التي كان لها نصيبٌ أوفر في هذه الطَّريقة نذكر منها:

- صعوبة توفير العدد الكافي من الألعاب التَّعلميَّة.
- قد لا يتوافر المكان الملائم لممارسة الألعاب.
- صعوبة توفير الألعاب تلبي محتوى المنهج[2].

يعدُّ اللَّعب ضرورة بيولوجيَّة تتّم به عملية النموِّ والتَّطور لدى المتعلّم، فهو وسيلة للتَّعبير عن الذَّات وكشف قدراته، فهو ليس أنشطة استجماميَّة تهدف إلى التَّرفيه فقط، بل له شروطٌ تضبطه

(1) محسن علي عطية، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م، س، ص: 343.
(2) م. ن، ص: 344.

ومختارةً بعناية لخدمة الأهداف التَّربويَّة، فإذا ما استغل هذا المقوّم التَّربويّ جيِّداً كان من أنجح الأساليب وأكثرها فاعليَّة في المنهاج التّربويّ نظراً لأهميّته البالغة في حياة المتَّعلم والنموِّ الجسمانيَّ له.

3. طريقة حلِّ المشكلات:

3-1- مفهومها:

يعرّف (كرونباخ) المشكلة (المسألة) فيقول: كلِّ موقفٍ يكون مشكلةً للمتعلّم، حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب، ولا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز[1].

يتَّضح من خلال تعريف كرونباخ للمشكلة أنّها تَعّلُقْ من تعذّر وإيجاد حلِّ وجوابٍ مناسبٍ للمشكلة التي كان المتعلّم في حاجة إلى إعطاء جوابٍ مفيد لها.

ويمكن تعريف طريقة حلّ المشكلات بأنّها: عمليَّة تفكيريَّة يستخدم فيها المتعلّم ما لديه من معارف مكتسبة سابقة، ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقفٍ ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلِّ التّناقض أو اللبّس أو الغموض الذي يتضمَّنه الموقف[2].

تعدُّ طريقة حلِّ المشكلات هنا عمليّة عقليّة تُنمّي مهارة الفكر لدى المتعلّم وتثير دافعيَّته نحو استخدام ما يمتلكه من مهاراتٍ وخبراتٍ سابقة من حياته الاجتماعيَّة من أجل موقفٍ تعليميّ ليس مألوفاً لديه، وجب عليه إيجاد حلّ مناسب له وفكِّ الغموض الذي يتضمّنه.

كما يرى جاجيه (Gaghe) أنّ حلّ المشكلات يتضمن عمليات عقليّة وأكاديميَّة وتعليميّة، يكتشف المتعلّم مجموعة من القواعد والمبادئ المتعلَّقة سابقاً، والتي يمكِن للمتعلّم (الطالب) أنْ يطبّقها للوصول إلى حلِّ مشكلاتٍ جديدةٍ غير مألوفة.

(1) فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التَّدريس، دار الوفاء للطباعة والنَّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص: 114.

(2) صلاح الدين حسين حمدان، استراتيجيات التَّدريس الحديثة، دار المسيرة و الموهبة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، عمَّان،ط1، 2018، ص:163.

يتَّضح من خلال رؤيةٍ جانبيَّةٍ لهذه الطَّريقة أنّها تتضمّن معالجةً عقليّةً وتنظيم للبُنى المعرفيَّة لدى المتعلّم، فالمعرفة وسيلة لحلّ المشكلات التي تواجهه من خلال تحديد طبيعة هذه المشكلة والتَّعريف بها واقتراح البدائل لها وتجريبها من خلال ربط مجموعةِ القواعد والمبادئ السَّابقة بالمعرفة اللاَّحقة[1].

3-2- خطوات طريقة حلّ المشكلات:

نشاط المشكلات هو نشاطٌ ذهنيٌّ معرفيّ يسير في خطواتٍ معرفيَّة ذهنيَّة ومرتبطةٍ ومنظَّمةٍ في ذهن المتعلّم، والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي:

- الشعور بالمشكلة.
- تحليل مشكلةٍ[2].
- جمع المعلومات ذات الصِّلة بالمشكلة.
- وضع الفروض كحلولٍ للمشكلة[3].
- اختيار الفراضيات.
- تحديد حلِّ المشكلة.
- الاستنتاج والتَّقويم[4].

ومن ثمَّ فإنَّ وعيُّ المتعلِّم بضرورة التَّقيُّد بهذه الخطوات يساعد على التَّفكير، وتنميَّة مهاراتهِ وقدراتهِ، كما تدرِّبه على حلِّ المشكلات مستقبلًا، وبذلك فهي تخلق متعلماً متوازناً يشعر بالمشكلة ويحدّدها ثم يصوغ الفرضيات ويحدد المشكلات المربوطة بالمادة المطلوبة، ومن ثم الوصول إلى حلولٍ إبداعيَّة عن طريق منهجيات الإبداع المألوفة كالقدح الذِّهنيّ.

(1) طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التَّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص: 127.

(2) يحي محمد نبهان، مهارة التَّدريس، دار اليازوري للنَّشر والطّباعة، عمَّان، الأردن، الطَّبعة العربية، 2008، ص: 117.

(3) عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التَّدريس العامَّة، م، س، ص: 162.

(4) صلاح الدين حسين حمدان، استراتيجية التَّدريس الحديثة، م، س، ص:165، 166.

3-3- مزايا طريقة حلِّ المشكلات:

تتميز طريقة حلِّ المشكلات كغيرها من طرائق التَّعليم الأخرى بعدَّة إيجابيات أهلتها لتكون من أبرز الطَّرائق استخداماً وتتمثل هذه الايجابيات في:

- تربط بين الفكرة والعمل.
- يكون الطالب فيها ايجابيّاً متفاعلاً.
- يمكن استخدامها في تدريس موادٍ كثيرة[1].

ومن هنا يمكن القول أنَّ طريقة حلِّ المشكلات تثير اهتمام المتعلِّمين وتحفزهم لبذل جهودٍ لحلِّ المشكلة المطروحة، التي وجب أنْ تكون مناسبةً لمستوى المتعلِّمين، وذات صلة بموضوع الدرس وحياتهم، فهي تدرِّبهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعيَّة، وإقامة علاقات اجتماعيَّة مما ينمي روح التعاون والثقة بالنفس.

3-4- عيوب حلِّ المشكلات:

واجهت طريقة حلِ المشكلات جملةً من السلبيات التي وقفت كحاجزٍ منيعٍ بينها وبين تحقيق الأهداف المرجوة، ومن جملة هذه السلبيات ما يلي:

- تتطلب خبرات عالية قد لا تتوفر للجميع.
- تقتضي تدريبا طويلاً للطلبة[2].

ومن ثم نستنتج أنَّ طريقة حلِّ المشكلات من أصعب الطَّرائق تطبيقاً في المواقف التَّعليميَّة، لاعتمادها على عقل المتعلِّم وطريقة تفكيره، ونظراً لفعاليَّة هذه الطَّريقة فهي مركبةً من مجموعة عمليات لها علاقة بعمليَّة التَّعليم من بينها: الاستنتاج، والفهم، والتَّقويم،

(1) محسن علي عطية، الاستراتيجيَّات الحديثة في التَّدريس الفعّال، م، س، ص: 219.
(2) م، ن، ص، ن.

المبحث الثالث: جدول المقارنة بين منهج التَّعليم بالأهداف ومنهج التَّعليم بالكفاءات[1]:

	منهج التَّعليم بالأهداف	منهج التَّعليم بالكفاءات
الإطار النفسيّ البيداغوجيّ	**السلوكيَّة:** ترتكز على المضامين المعرفيَّة، تهدف إلى: تثبيت سلوكاتٍ بسيطةٍ انطلاقاً من التَّلقي والحفظِ والاسترجاعِ.	**البنيويَّة الاجتماعيَّة:** تتمحور حول نشاطات التَّعلم الفرديّ والجماعيّ، تفضل مبدأ التَّعلم
دور المعلم	ناقل للمعرفة دور أساسي في دعم المتعلم الذي يجد صعوبة في التعلم.	دليل المتعلم في تعلمه، مخترع لوضعيات مثيرة لفضول المتعلم وجب الاستكشاف والتفكير.
دور المتعلِّم	**دور ثانويّ:** مجرد متلقٍ للمعارف يحفظ ويعيد، تكديس المعارف.	**دور رئيسيّ:** يبني معارفه بنفسه باكتساب الكفاءات، يعالج ويحول المعارف العامة إلى معارف حيَّة، يدمج المعارف في مخطَّطات معرفيَّة، يربط علاقاتٍ جديدةٍ، ويحضر نفسه للحياة العلميَّة.
مكانة المعارف	تكتسب المعارف لذاتها، واعتماد مبدأ الموسوعيَّة، واستخدامٍ محدَّدٍ للمعارف.	تستعمل المعارف كمواردَ لبناء الكفاءات أهمية تجنيد المعارف، واستعمالها لحلِّ وضعياتِ مشكلةٍ دالة.
النشاطات الصفيَّة	من المعلَّم إذ يعدُّ هو الأساس في نقل النشاطات.	من المتعلَّم انطلاقاً من وضعيات مشكلة، ومن مشاريع بيداغوجيَّة.
التَّقويم	**دلائل النَّجاح:** – كمية المعلومات المخزَّنة في الذاكرة والمعارف المكتَّسبة. – المرجعيَّة هي المعارف.	**دلائل النَّجاح:** – التَّحكم في المعارف والكفاءات العرضية المكتَّسبة وتجنيدها. – نوعية المعارف المكتَّسبة.

(1) زينب بن يوسف، كيف نفهم الجيل الثاني؟، م، س، ص: 75 ـ 77.

	– مكانة سلبيَّة للخطأ. – غياب التَّقويم الذاتيّ.	– قابليَّة نقل التعلُّمات وتحويلها. – النظرة الإيجابيَّة للخطأ المؤدي إلى المعالجة البيداغوجيَّة. – دفتر المتابعة.

التَّعليق:

من خلال ما جاء في الجدول سنعرض أهم ما جاءت به كلٌّ من مناهج التَّعليم بالأهداف ومناهج التَّعليم بالكفاءات، فبالرغم مما جاءت به مناهج التَّعليم بالأهداف من إيجابياتٍ ومحاسنَ، جعلت من المعلِّم المحور الأساسيّ في العمليَّة التَّعلميَّة انطلاقاً من التَّلقي والحفظِ والاستظهارِ، ويُحكم فقط على مدى نجاح المتعلِّمين في الامتحان، فيكون اهتمامه بالمادة التَّعليميَّة والامتحانات أكثر من المتعلَّم. إلاَّ أنَّ هذه الأخيرة خلَّفت ثغراتٍ نتيجةً لتضخُّم المعرفة، فكان لا بدَّ من سدِّها، وإحداث تغيِّير ملحوظٍ يضمن تحقيق الأهداف لنجاح المناهج التَّربويَّة، وهذا ما جاءت به مناهج التَّعليم بالكفاءات، حيث تعتبر المتعلَّم القطب الرئيسيّ في العمليّة التَّربويَّة، حيث اهتمت بشخصيَّة المتعلِّم من جميع جوانبها: العقليَّة والاجتماعيَّة، والجسميَّة، والوجدانيَّة، فجاءت لتعالج ازدحام المواد التَّعليميَّة لإعادة تنظيمهِ وتعديلهِ دون إضافةٍ، وبهذا ساهمت مناهج التَّعليم بالكفاءات في إحداث تطوُّرٍ ملحوظٍ بصفةٍ عامَّةٍ، والمناهج التَّربويَّة بصفةٍ خاصةٍ

الفصل الثالث:

وصف وتقويم منهج التَّعليم بالأهداف والكفاءات

أوَّلاً: رأيُّ المعلِّمين في المنهجين.

ثانيًا: رأيُّ المتعلِّمين في المنهجين.

ثالثاً: تقويم المنهجين.

لا تكتمل الدّراسة النّظريّة دون التّحقُّق من مدى مصداقيَّة الدّراسة التَّطبيقيَّة في البحث العلميّ التي تثبت صحّة ما هو نظريّ أو تنفيه، وقد دعّمنا هذه الدِّراسة بأخذ آراء المعلِّمين والمتعلِّمين من خلال الدِّراسة الميدانيّة لثانوية: "عبد الحق بن حمودة ،والإخوة بن صويلح، وثانوية المجاهد عيسى بن طبولة".

نظرًا لموضوع بحثنا والموسوم بـ: "مناهج التَّعلّيم القديمة والحديثة وأثرها في تطوير المنهاج التَّربويّ الجزائريّ".

حيث وصفنا وقوَّمنا مناهج التَّعليم بالأهداف والكفاءات من خلال مجموعةٍ من الاستبانات الموّجهة للمعلّم والمتعلّم باعتبارهم الرَّكيزة الأساسيَّة في العمليّة التَّعليميّة لمعرفة مدى تطبيقهم لمناهج التَّعليم الحديثة كطريقة العصف الذِّهنيّ وحلّ المشكلات والتَّعلّم باللَّعب، ومناهج التَّعليم القديمة كطريقة المحاضرة، والمناقشة ،والتَّسميع ،بما يتناسب والأهداف المرجوة.

1. رؤية عامّة للمعلّمين إلى مناهج التَّعلّيم:

من خلال إجراءنا للدّراسة الميدانيَّة، وتحاورنا مع مجموعةٍ من أساتذة التَّعليم الثانويّ، وبحكم خبرتهم في التَّعليم بين الطَّرائق القديمة والحديثة تبيّن لنا أنّ الطَّرائق التَّقليديَّة هي التي تتماشى مع مستوى، وقدرات المتعلِّمين بالرّغم من المناهج الحديثة التي أصدرتها المنظومة التَّربويَّة إلاَّ أنَّ جلّ الأساتذة يعتمدون على الطَّرائق التَّقليديَّة وهذا بشهادة الأستاذة "وفاء سليمان"[1]، حيث رأت أنّ التَّعليم بالأهداف وخاصةً الطَّريقة الإلقائيَّة هي: الطريقة الأنجح والمثلى بالنسبة لها في التَّعليم، والتي تحدثنا عنها في الفصل الثاني بما تتضمنه من إلقاءٍ وتلقينٍ للمعلومات، حيث أنّ المتعلِّم يتفاعل ويشارك في العمليَّة التَّعليميّة في حين أنّ للطَّرائق التَّقليديَّة هي التي تتماشى مع الدَّرس عكس التَّعليم بالكفاءات، غير أنّه ورغم ذلك فإنَّ اختيار الطَّريقة المثلى في التَّعليم غير كافٍ دون مراعاة مستوى المتعلِّمين وقدرأتهم العقليّة ،والفروقات الفرديّة بينهم.

(1) أستاذة اللّسان العربيّ في الطّور الثّانوي، ثانوية عبد الحق بن حمودة، 2021/05/23، الساعة 11:30.

أمَّا الأستاذة "حورية بلهوان"[1] فقد أبانت عن المقاربة بالكفاءات ولكن مع محاولة تطبيقها على أرض الواقع بشكلٍ جدّي لأنّها ليست ناجحةً بالقدر الذي كانت متوقعة، لأنّ المتعلمّ اليوم ليس نفسه المتعلّم الذي يطبّق معه، حيث أنّ المتعلّم هو محور العمليَّة التَّعليميَّة فيقوم بحلّ المشكلة المطروحة ويكون محور الدَّرس بينما المعلّم مجرّد موجهٍ فقط، وهذا مجرّد حبرٍ على ورق، حيث أصبح جلّ الجهد واقعٌ على كاهل المعلّم ويفوق العمل طاقاته، وبذلك كانت النّتيجة بالرجوع إلى البرامج والمناهج القديمة حيث أخرجت جيلاً ناجحاً ذو كفاءاتٍ عاليَّةٍ.

كما أضافت إلى أنَّ أغلب تطبيقات المقاربة بالكفاءات كانت تقوم على الطَّرائق الحديثة كطريقة المناقشة والحوار، التي تدخل ضمن دروس القواعد والعروض، ودراسة النّصوص الأدبيَّة، والمطالعة والتَّعبير، حيث تعتمد على طرح الأسئلة التي تستنتج من إجاباتهم محتوى الدّرس، ثم مرحلة التَّطبيق.

وأمّا الأستاذةّ أسماء بوراس"[2] فشأنها شأن باقي الأساتذة الذِّين تبنّوا الطَّريقة القديمة حيث أنَّها تعتمد التَّعليم بالأهداف الذي لايزال في نظرها قائماً بشكلٍ كبيرٍ في المدارس الجزائريَّة، حيث أنَّ المتعلِّم يكتفي بالاستماع والحفظ والاسترجاع عند الحاجة فقط.

وأمّا الأستاذةّ "منيرة صمودي"[3]: لا تزال تعتمد مناهج التَّعليم بالكفاءات ولكن في بعض الأحيان لأنَّه بالممارسة تَجدُ نفسك مضطرًّا للُّجوء إلى مناهج التَّعليم بالأهداف وخاصةً الطَّريقة الإلقائيَّة، فالتَّدريس بالكفاءات أفضل لكِّن إذا توفرت في المعلّم الكفاءة اللاَّزمة للتَّحكم في الدَّرس وكفاءة المتعلِّم كذلك في مدى تجاوبه مع الطَّرائق المقدَّمة له لأنّ المتعلِّم منذ ولادته نشأ اتكاليًّا، يعتمد على أوليائه بالدرجة الأولى ،وثم المعلّم عند دخوله المدرسة، وخاصةً المدارس الابتدائيَّة التي أغلبها يعتمد على التَّلقين، هذا وقد أوردت أنَّ طريقة حلّ المشكلات هي الطَّريقة التي تعتمدها في مادّة

(1) أستاذة اللِّسان العربيّ في الطور الثانوي، ثانوية عبد الحق بن حمودة، 2021/05/23، الساعة 11:55.

(2) أستاذة اللِّسان العربيّ في الطور الثانوي، ثانوية عبد الحق بن حمودة، 2021/05/25، الساعة 14:00.

(3) أستاذة مادّة الفلسفة في الطور الثانوي، ثانوية عبد الحق بن حمودة، 2021/05/24، الساعة 08:30.

الفلسفة حيث تضع المتعلِّم ضمن مجريات القضيَّة أو المشكلة، ووجب على المتعلّم أن يعيشها واقعيًّا لا نظريًّا فقط، وذلك بطرح تلك لمشكلة والخروج بنتيجةٍ وحلٍّ لتلك القضيَّة بمفرده.

وأمّا الأستاذةّ "سماح مالكي"[1]: رأت أنَّه لا يمكن تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات خاصةً في التَّعليم الثانويّ والأطوار النهائيَّة إن لم تتوفر على مجموعةٍ من الشُّروط منها توفير الوسائل البيداغوجيَّة اللاَّزمة لتنشيط وتفعيل الدَّرس ،وأيضاً تنجح طريقة الكفاءات إذا كان الفوج يتجاوز من 15 إلى 20 متعلِّم وهذا منافي للواقع، حيث نجد عدد المتعلّمين في القسم يتراوح ما بين 35 إلى 40 وهذا ما يستدعي بالضَّرورة إلى اعتماد المناهج القديمة.

وإذا ما أجرينا مقاربةً بين آراء المعلّمين حول طرائق التَّعليم القديمة والحديثة يظهر أنَّ المعلِّمين أغلبهم يعتمدون الطَّرائق القديمة في التَّعليم في أغلب المواد التَّعليميَّة هذا لا يعني نكرانهم للدَّور الكبير الذي تلعبه الطَّرائق الحديثة من دورٍ في مراعاة المحتوى المعرفيّ التَّعليميّ،وبناء متعلِّمٍ ناجحٍ وطموحٍ وذلك بمراعاة شروطٍ كمستوى المتعلِّمين وقدراتهم والفروق الفرديَّة بينهم، وكذا توفير الوسائل التَّعليميَّة للمعلِّم الذي وجب توَّفر فيه شروطً أيضاً من ضمنها الكفاءة والشخصيَّة القويّة وذلك للنُّهوض بالمنظومة التَّربويَّة وتطويرها.

وأمَّا الأستاذة "جليلة بوكرديم"[2]: فيما يخصُّ طرائق التَّدريس القديمة والحديثة، الفرق يكمن في إدخال الوسائل التكنولوجيَّة وتفعيلها في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّمية، فكلُّ نشاطٍ وله طرائق تتناسب وطبيعته، وقد نوظّف في النَّشاط الواحد طرائق مختلفة ولكنَّ الاشكال الموجود ليس في طرائق التَّعليم، وإنَّما في المنظومة التَّربويَّة ككُّل فالمدرسة الجزائريَّة تعاني ،والمعلّم يعاني ،والمتعلّم يعاني، وهذا ما يستدعي إلى بناء المنظومة التَّربويَّة وقبْلها، يجب إعادة الاعتبار للمعلّم وإعادة النَّظر في شروط توظيفه لأنَّه ضميرٌ مهنيٌّ أوَّلاً وأخيراً.

(1) أستاذة اللّسان العربيّ في الطور الثانوي، ثانوية عبد الحق بن حمودة، 2021/05/24، الساعة 11:00.

(2) أستاذة اللّسان العربيّ في الطور الثانوي، ثانوية الإخوة بن صويلح، 2021/05/24، الساعة 14:00.

وأمَّا الأستاذ "سمير حدادة[1]: فقد أكَّد على صعوبة تطبيق مناهج التَّعليم الحديثة وذلك في ظلِّ الواقع الرّاهن، وإن كان فيها شيء من التَّطبيق بنسبةٍ ضئيلةٍ في بعض المواد التي تفرض إدخال طرائق حديثة ولكن رغم ذلك، ينقص هذه المناهج الكثير من الدِّراسة التَّطبيقيَّة للوصول إلى الأهداف التي تطمح وزارة التربيَّة إلى تحقيقها.

وأمَّا الأستاذة "ليلى مرابطين"[2]: فقد أقرَّت بمدى أهمية بيداغوجيَّة الكفاءات وخاصةً باعتماد الطَّرائق الحديثة كحلٍّ المشكلات حيث تعمل على توظيف المتعلّم لطاقاتهِ وإبداعاتهِ في حلِّ المشكلة وحفزه نحو تقديم أفضل ما لديه من تحقيقٍ لأهدافهم وتحسينٍ لمستواهم الفكريّ الذي أهملته بيداغوجيَّة الأهداف التي طمست كلّ قدراتهِ وابتكاراتهِ وميولهِ والاهتمام بالمحتوى فقط. الأستاذة: "عبير هميسي"[3] أكّدت أهمّية المناهج الحديثة ومكانتها في المنظومةِ التّربويّة، وخاصّةً في اللّسان العربيِّ باعتباره وسيلةَ التّواصل بنوعيه الشّفويّ والكتابيّ، والذي من خلاله يتمّ الاندماج في المدرسة والحياة الاجتماعيّة، وهذا ما تصبو إليه بيداغوجيّة الكفايات، حيث تسعى إلى تحقيق حاجات وأهداف الأفراد والجماعات.

الأستاذة "حياة ميهوب"[4]: إنّ التّعليم وفق المناهج الحديثة أو ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات نموذجُ تعليمٍ ناجحٍ، إذ يسعى إلى مساعدة المتعلّم في حياته، على مواجهة المواقف الصّعبة، من خلال إعطائه الحريّة في إبراز كفاءاته ومكتسباته ضمن أنشطة التّعلّم، كونه محور العمليّة التّعليميّة داخل الصّف الدّراسيّ.

الأستاذة: "صليحة بوحجّار"[5]:إنّ اعتماد المنظومة التّربويّة على المناهج البيداغوجيّة الجديدة، كان اختيارًا استراتيجيًّا حيث تهدف بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات إلى تمكين المتّعلّم من حلّ

(1) أستاذ التاريخ والجغرافيا في الطور الثانوي، ثانوية عيسى بن طبولة ، 2021/05/25، الساعة 08:30.
(2) أستاذة الفلسفة في الطور الثانوي، عيسى بن طبولة ، 2021/05/25، الساعة 11:00.
(3) أستاذة اللّسان العربيّ في الطّور الثّانوي، ثانوية بن طبولة عيسى، 2021/05/25، السّاعة: 14:30.
(4) أستاذة التّربية الإسلاميّة في الطّور الثّانوي، ث، ن، 2021/05/26، السّاعة: 08:45.
(5) أستاذة الرّياضيات في الطّور الثّانوي، ث، ن، السّاعة 10:20.

المشكلات ويعمد إلى إشراكة في العمليّة التّقويميّة، وتشجيعه على المشاركة الفعّالة في المدرسة والمجتمع، حيث إنّ العمليّة التّعليميّة تنظّم الحياة المدرسيّة للمتعلّم، وتساعده على توظيف المعارف النّظريّة علميًّا، ومن ثمّ إحداث رؤيةٍ تربويّةٍ حديثةٍ.

أوّلاً: تحليل آراء المعلّمين (أفراد العيّنة):

1. أيٌّ من الطّرائق التي تعتمدونها في عرض مادّتكم التّعليميّة؟

الجدول (01):

أفراد العيّنة	عدد المعلّمين الذين يعتمدون الطّرائق القديمة	النّسبة المئويّة
11	04	%36

$11 \longleftarrow \%100$ $\qquad$ $\%36 = \text{ن.م} \frac{100\ x\ 7}{11}$

ن. م $\longleftarrow$ 4

الجدول (02):

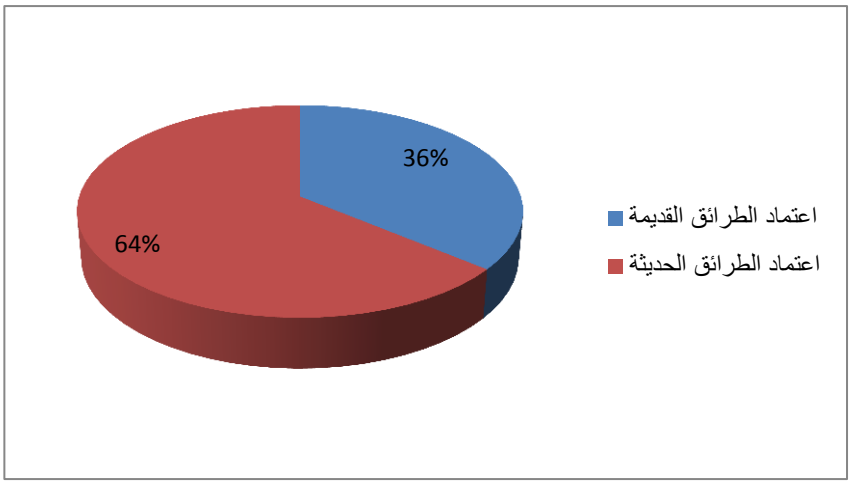
أفراد العيّنة	عدد المعلّمين الذين يعتمدون الطّرائق الحديثة	النّسبة المئويّة
11	07	%64

$11 \longleftarrow \%100$ $\qquad$ $\%64 = \text{ن.م} \frac{100\ x\ 7}{11}\%$

ن. م $\longleftarrow$ 7

أوّلاً: من جملة النّتائج المتحصّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتّضح أنّ أغلبيّة معلّمي الطّور الثّانوي يعتمدون الطّرائق الحديثة، حيث بلغت نسبتهم 64%، وهي النّسبة الأكبر مقارنةً مع نسبة المعلّمين الذين يعتمدون الطّرائق القديمة، حيث بلغت نسبتهم 36%.

يمكن أن نوضّح ذلك من خلال الدّائرة النّسبيّة التّالية:



ثانيًا: "بدخول مبدأ الشّراكة إلى مجال التّعليميّة، تغيّرت النّظرة إلى المتعلّم حيث تحوّلت صورة هذا الأخير من متلقّي للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها"[1]، وهذا ما أثنى عليه أغلب المعلّمين الذين يعتمدون الطَّرائق الحديثة، وذلك من خلال جعل المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة – التَّعلُّمية، فهو يكتشف ويبحث ويوظِّف مكتسباته ومعارفه، ويحاول بلوغ المعرفة بمفرده، وبهذا فإنَّ مناهج الجيل الثاني تَنْبَني على الحداثة بحثاً عن مردود إنتاجيٍ ناجحٍ.

في حين نجد أنَّ معظم المعلِّمين الذين يلجؤون إلى تطبيق مادّتهم التَّعليميّة على الطّرائق القديمة (كالمحاضرة، وطريقة المناقشة، والتَّسميع) وذلك بسبب عدم معرفتهم بالطَّرائق الحديثة وتقنياتها المتطوِّرة، وهذا راجع إلى مستوى المتعلِّمين الذي لا يأهِّلهم لاستيعاب مثل هذه الطَّرائق، فهو أمرٌ عسيرٌ باعتبار أنَّ هذه الطَّرائق الحديثة (كالعصف الذِّهنيّ، وحلِّ المشكلات، والتَّعلُّم باللَّعب) تتطلَّب بالدَّرجة الأولى جواً مناسباً لتطبيقها وتحقيق أهداف جيدة.

ومن خلال استطلاعنا لآراء المعلِّمين، ونظرتنا لأرض الميدان، اتّضح أنَّ الطَّرائق الحديثة طُبِّقت بنسبةٍ كبيرةٍ، وبشكلٍ عفويٍّ، حيث إنَّهم يتعاملون بها خلال الحصَّة التَّعليميَّة بشكلٍ سهلٍ، وبسيطٍ، دون الدِّراية المسبَقة بخطواتها فهو يمتلك المعرفة والقدرة على توصيل المعارف، التي تتطلَّب شخصيَّةً قويّةً وخبرةً مهنيّةً تَلزَمه في أداء مهامه، كما أنَّ المعلِّمين الذين يستخدمون الطَّرائق التَّقليديّة، فهم لا

(1)–عبد القادر لورسي، المرجع في التَّعليميَّة (الزَّاد النَّفيس والسَّند الأنيس في علم التَّدريس)، جسور للنَّشر والتَّوزيع، المحمدية، الجزائر، طبعة سبتمبر، 2016، ص: 256.

يبذلون جهدًا كبيرًا في تقديم مادَّتهم التّعليميّة لأنّهم ظلُّوا ضمن قوقعةِ النِّظام القديم، بحجةِ افتقار المؤسَّسات للوسائل الضّروريّة لتنفيذ أهداف المادّة.

مما سبق نستنتج أنَّه من خلال ما تمَّ عرضه من إجابات أفراد العيِّنة، أنَّ هناك تنوُّعٌ في استخدام مناهج التَّعليم القديمة والحديثة، حيث إنَّه رغم لجوء المعلِّمين إلى استخدام الطَّرائق الحديثة، "كالعصف الذِّهنيّ وحلّ المشكلات، والتَّعلم باللَّعب، والمشروعات" وغيرها، إلاَّ أنَّنا نجد الكثير منهم لا يستطيع التَّخلي كلّيًا عن مناهج التَّعليم القديمة، ومن ضمنها "طريقة المحاضرة، والمناقشة، والتَّسميع".

وفي الأخير نخلص إلى أنَّ النِّسب كانت متفاوتةً في استخدام المعلِّمين الطَّرائق القديمة والحديثة، حيث كانت الحديثة في المستوى المقبول وموافقة للنِّسب الموضَّحة في الجداول السَّابقة.

2. هل تراعون الفروق الفرديَّة مع المتعلِّمين؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	مراعاة الفروق الفرديَّة	النِّسبة المئويَّة
11	08	%73

11 ⟵ %100

ن. م ⟵ 8

$$\text{ن.م} \frac{100 \times 8}{11} = \%73$$

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	عدم مراعاة الفروق الفرديَّة	النِّسبة المئويَّة
11	03	%27

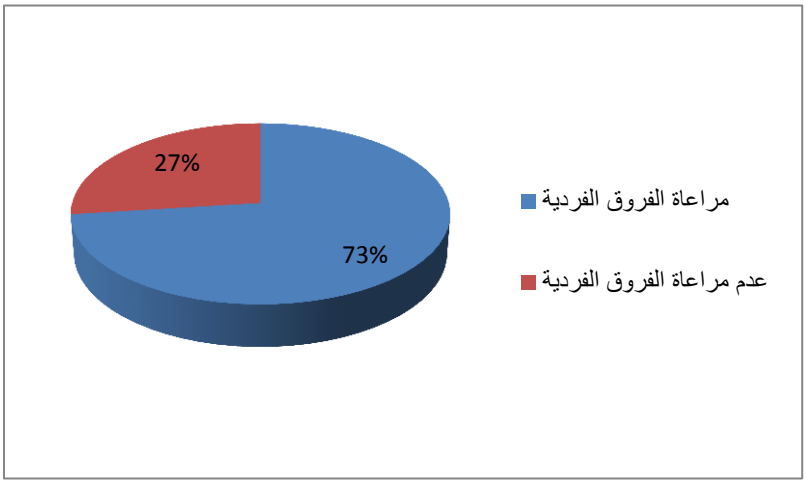
11 ⟵ %100

ن. م ⟵ 3

$$\text{ن.م} \frac{100 \times 3}{11}\% = \%27$$

أوَّلاً: من خلال الجدولين (1) و(2) والنّتائج المتحصّل عليها: نجد أنَّ نسبة المعلِّمين الذين يقرُّون بضرورة تبنِّي الفروق الفرديَّة مع المتعلِّمين بلغت 73% وهي النِّسبة الأكبر، في حين بلغت نسبة المعلِّمين الذين يقولون بعدم مراعاتهم إيَّاها 27%.

ويمكن أنَّ يتَّضح ذلك، من خلال، الدَّائرة النّسبيّة التَّالية:



ثانياً: يراعي المعلِّم الفروق الفرديَّة، ويراعي قدرات وإمكانات المتعلِّمين، فهم لا يستطيعون جميعًا الوصول إلى نفس النَّتائج أو المخرجات، لأنَّهم متفاوتون في قدراتهم[1]. ومن ثمَّ يُجمِل معظم المعلِّمين على أهمية مراعاة الفروق الفرديَّة، لأنَّها تساعد على فهم المتعلِّم لنفسه، واستغلال مهارته، ومواهبه بشكلٍ إيجابيٍّ، وتساعده على تحقيق النَّجاح، كما أنَّ مراعاة هذه الخاصيَّة مفيدة، إذ أنَّها تعطي لكلِّ متعلِّم ما يستحقه باعتبار أنَّ لكلِّ متعلِّمٍ أسلوبه الخاص الذي يميِّزه عن باقي المتعلِّمين في التَّعبير عن ذاته وإمكاناته.

في حين نجد أنَّ نسبة المعلِّمين الذين يهملون الفروق الفرديَّة، قد بلغت 27% فقط، وذلك باعتقادهم أنَّ غير مهمَّة داخل الصَّف، بحجَّة أنَّها تتطلَّب الكثير من الوقت نظرًا إلى الكمِّ الهائل للمتعلِّمين، داخل حجرة القسم، ولكنّ السَّبب الرَّئيسي خلف إهمالهم لهذه الظاهرة، هو عدم اكتراثهم لمستويات المتعلِّمين المتفاوتة، وكذلك فهُم يعتمدون ويعزِّزون مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق

(1) ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التَّدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر ناشرون وموزِّعون، عمَّان، الأردن، ط1، 2007، ص: 119.

العدالة والمساواة في بناء مجتمعٍ ديمقراطيّ[1]. متناسين بذلك أنَّ الفروق الفرديَّة من أهمَّ حقائق الوجود الإنسانيّ التي خلقها الله تعالى، لأنَّ أفراد النَّوع الواحد يختلفون فيما بينهم، فهناك اختلاف في نسبة الذَّكاء وتمايزٌ في الصِّفات الجسميَّة، من طول القامة، وقوَّة البصر، وكذلك الوزن، ونغمة الصّوت، إضافةً إلى الجوانب الإدراكيَّة، لما لها دورٌ في مراعاة المعلِّمين للفروق الفرديَّة.

من خلال تواجدنا في أرض الميدان نستنتج أنَّ: الفروق الفرديَّة ركيزةٌ أساسيّةٌ في تحديد مستويات المتعلّمين العقليَّة والجسميَّة، حيث إنَّ الشَّخصيَّة القويَّة للمتعلِّم مرهونة بمدى تطبيق ظاهرة الفروق الفرديّة، فهي تكشف عن العوامل الرَّئيسيّة في بناء شخصيَّته، وتحدِّد مدى نجاح المتعلِّمين الذي هو محور العمليَّة التَّعليميَّة، ومن ثمَّ كان لِزامًا على كلِّ معلِّم مراعاة وكشف تلك الفروق بينهم، وذلك من خلال إعداد العوامل المساعدة في نموِّهم وتطوير مكتسباتهم، وإمكاناتهم الهائلة في نجاح العمليَّة التَّعليميّة، والإعداد المهنيّ الجيّد من جهة أخرى، لأنّ المتعلّم غايةً ووسيلةً في حدِّ ذاتها، وجب كشف واستغلال مواهبه، وتوجيهها إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ، من أجل تحقيق التَّكامل، والتَّضامن، لأنَّهما مبدآن مهمَّان جدًا في الحياة.

ومن ثمَّ نستنتج، أنَّه من أجل تحقيق النَّتائج المرجوَّة من مراعاة الفروق الفرديَّة، وجب الاهتمام بجميع مستويات المتعلِّمين للوصول إلى الأهداف المنشودة، وكذا مراعاة حاجاتهم المختلفة، واتِّخاذ جملةٍ من التَّدابير داخل الصَّف، من بينها: التَّدرج في طرح الأسئلة من السَّهل إلى الصَّعب، والكتابة بشكلٍ واضحٍ وكبيرٍ على السَّبورة، مع اشتراك جميع المتعلِّمين في المادَّة، من عسيريَّ الفهم، وضعفاء البصر وقصيري القامة، وذلك بإبدال أماكنهم، والتَّأني في شرح المادَّة التَّعليميَّة، مع رفع الصَّوت، الاسترسال في الكلام والشَّرح، وهذا ما يحقِّق ويرفع مخرجات العمليّة التَّعليميَّة، وتحقيق الأهداف المنشودة.

3. هل نجاح التّعليم مرتبط بالوسائل وبكفاءة ومهارة المعلّم؟

(1) ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التَّدريس "منهج، أسلوب، وسيلة"، دار المناهج للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2005، ص: 22.

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	ارتباط نجاح التَّعليم بالوسائل و كفاءة المعلّم	النِّسبة المئويّة
11	10	%90.91

%100 ⟵ 11

ن. م ⟵ 10

$$\text{ن.م} = \frac{100 \times 10}{11} = \%90.91$$

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	عدم ارتباط نجاح التّعليم بالوسائل كفاءة المعلّم	النِّسبة المئويّة
11	01	%09.09

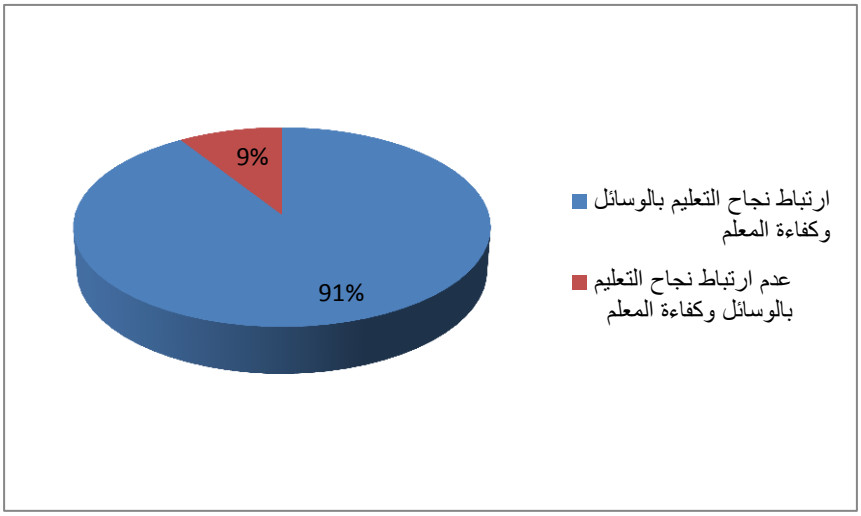
%100 ⟵ 11

ن. م ⟵ 1

$$\text{ن.م} = \frac{100 \times 1}{11} = \%09.09$$

أوّلاً: يتَّضح من خلال النّتائج التي تحصّلنا عليها من الجدولين، أنَّ نسبة المعلّمين الذين يؤكّدون ارتباط نجاح التّعليم بالوسائل وبكفاءة ومهارة المعلّم كبيرةٌ، وقد بلغت 90.91%، مقارنةً مع نسبة المعلّمين الذين نَفوا ضرورة توفُّر الوسائل ومهارة المعلِّم في إنجاح التَّعليم، حيث بلغت 09.09% وهي نسبةٌ ضعيفةٌ.

ويمكن توظيف ذلك من خلال الدّائرة النّسبيّة التّالية:



ثانيًا: لا تتحقّق الكفاءة إلاّ إذا تم التركيز عليها في صياغة الأسئلة والوضعيات أثناء بناء كفاءة الحصّة وتقديمها وتقويمها، وهذا لا يتحقّق أيضًا إلاّ إذا تَكوَّن المعلّم والأستاذ تكوينًا أكاديميًا، له علاقة مباشرة بالعمليّة التّعليميّة –التّعلميّة، لأنّ المعلّم والأستاذ هما نُقطتا البداية ونهاية المطاف، في كلّ نظامٍ تربويٍّ يريد النّجاح والفلاح[1].

ومن هنا يتّضح أنّ التّكوين الجيّد للمعلّمين ومهاراتهم العالية في إدارة الصّف، كفيلةٌ لإنجاح المنظومة التّربوية والتّعليم، فالكفاءة العالية للمعلّم ومهارته تُقدِّم الكثير للمتعلّمين، حيث يكون قادرًا على تقويم مدى نموّ الكفاءات، ونُضجِها لدى المتعلّمين ومعالجتها، فهو المنظِّم الرّئيسي، لأنّه يُحسن تسيير إدارة الصّف الدّراسي من خلال مساعدتهم في تحديد نواتجهم واعتمادهم لأسلوب التّعزيز، مع مراعاة الفروق الفرديّة، كما أنّ مهارة المعلّم تساعده على اختيار الوسائل المناسبة، إذا ما توفّرت وذلك لما لها أهميةً في تطوير عملية التّعلم وكذا تفعيل الحصّة الدّراسيّة ومن ثمّ استقطاب المتعلّمين والتّجاوب بنسبةٍ كبيرةٍ مع المعلم، لأنّ الاعتماد على الجانب النّظري فقط، لا يكفي، فيلزَم بذلك توفير الوسائل التي تُعتبر جانبًا محسوسًا يساعد على الإدراك والفهم الجيّد للمادَّة ومن ثمّ تحقيق أهدافه، ويجب أن تكون هذه الوسائل تعليميّة ومناسبةً لأهداف الدّرس، وكذا المرحلة العمريّة للمعلّم، لأنّه كلّما كانت الوسائل ملائمةً، ومختارةً بعنايةٍ كان تحقيق المعلّم لأهداف النّشاط التّعليميّ أمرًا محتومًا.

وإذا ما نظرنا إلى بعض المعلّمين نجدهم يرفضون التّقيّد بمثل هذه الشّروط، وهذا راجعٌ إلى عدم توافر الكفايات اللاّزمة لإنجاح التَّعليم، حيث نجدهم يفتقرون إلى الرُّؤى الجديدة في التّعليم، تلك التي يستطيعون بها تيسير عملية التّعلُّم، وتسهيل حدوثها بما يتلاءم وحاجات ورغبات المتعلّمين، كما أنّهم لا يولون أهميةً للوسائل لاعتقادهم أنّها حتى وإن توفرت هذه الأخيرة، فهي غير نافعةٍ ولا تُحقِّق نجاح العمليّة التَّعليميّة، كون المتعلّم لا يمتلك القدرة على الاستماع للشّرح والمعلومات المقدَّمة له، لأنَّه متعلّم سلبي، غير متفاعل أثناء تقديم المناهج التَّعليميّة، إذ لا يزال ضمن مرحلة المراهقة.

(1) علي أوحيدة، التّدريس بالكفاءات، للمعلّمين والأساتذة، دار التّلميذ للنّشر، الجزائر، (د. ط)، 2017، ص: 22.

ومن خلال مشاهدتنا التي قمنا بتسجيلها أثناء فترة تواجدنا في الميدان، يمكننا القول إنّ: الوسائل التّعليميّة تساعد المعلّمين على إنجاح التّعليم، وتطويره، لأنّها تُسهِّل المعلومات على المتعلّمين، وتجعلها أكثر وضوحًا وحيويّةً، في ذهن المتعلّم ممّا يؤدّي إلى تنفيذ مهاراته بشكلٍ مناسبٍ وسليمٍ، كما أنّ كفاءة ومهارة المعلّم، وقدرته على إيجاد وابتكار طرائقٍ تربويةٍ، تساعده على إيصال المعلومة، والاهتمام بتنمية وتطوير كفاءات المتعلّم، من خلال مراعاة الاختلافات الفرديّة بين المتعلّمين من جميع النّواحي، الاجتماعيَّة، والنَّفسيّة، والعقليّة، ممّا يساهم في تجنيد العديد من المهارات، والمعارف، التي لها علاقةٌ بالجوانب التّربويّة، والتي تساهم بنسبةٍ كبيرةٍ في إنجاح العمليّة الدّيداكتيكيّة، وبلوغ الأهداف المرجوّة.

4. هل تواجهون صعوبات أثناء تفعيل الطّرائق الحديثة؟

الجدول (01):

أفراد العيّنة	يواجهون صعوبات أثناء تفعيل الطّرائق الحديثة	النّسبة المئويّة
11	07	%64

$$\%100 \longleftarrow 11 \qquad \text{ن.م} = \frac{100\ x\ 7}{11} = \%64$$

$$\text{ن. م} \longleftarrow 7$$

الجدول (02):

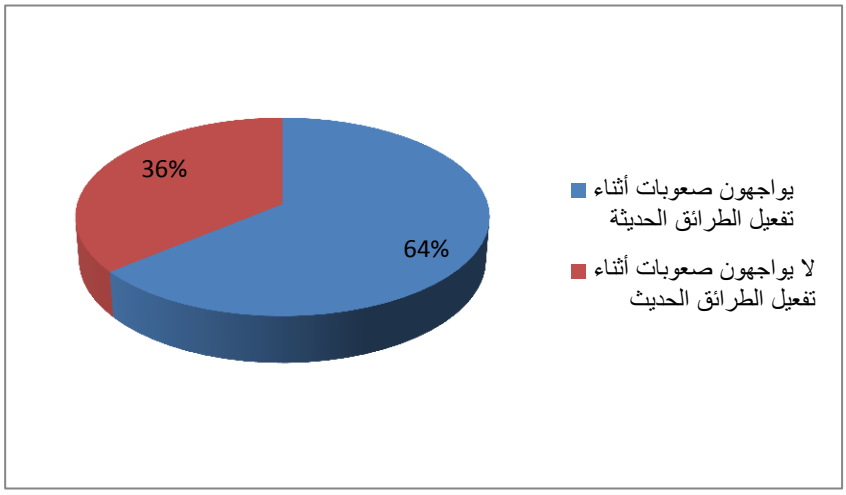
أفراد العيّنة	لا يواجهون صعوبات أثناء تفعيل الطّرائق الحديثة	النّسبة المئويّة
11	04	%36

$$\%100 \longleftarrow 11 \qquad \text{ن.م} = \frac{100\ x\ 4}{11} = \%36$$

$$\text{ن. م} \longleftarrow 4$$

أوّلاً: من خلال ما تمّ عرضه، والنّسب المئويّة المتحصَّل عليها من الجدولين، تبيَّن أنَّ نِسبة المعلّمين الذين يواجهون صعوبات أثناء تفعيل الطّرائق الحديثة قد قُدِّرت بـ 64%، أمّا نسبة المعلّمين الذين أكّدوا عدم وجود صعوبات أثناء تقديمهم الطّرائق الحديثة، وتفعيلها فقد بلغت 36%.

وهذا ما توضّحه الدّائرة النّسبيّة التّالية:



ثانيًا: من خلال إجابات المعلّمين عن السُّؤال المطروح المتعلّق بالصُّعوبات التي يواجهها المعلّمون أثناء تفعيلهم الطَّرائق الحديثة، تضح أنَّ أغلبيَّة المعلّمين أقرُّوا بأنَّهم يواجهون صعوبات مختلفة تمثَّلت في أنَّ: زيادة الحجم الساعي، بالتَّوازي مع زيادةٍ ملحوظةٍ في إدخال موادٍ دراسيَّةٍ جديدةٍ، دون أن يقع حذف لبعض المواد، التي يبدو أنَّها ليست مهمَّة، يزيد من مشقَّة المتعلِّم والمعلِّم معًا[1]، حيث أنَّ تضخَّم المواد التَّعليميَّة يعرقل سير الحصَّص حتَّى وإن تمَّ زيادة الحجم الساعيّ، لأنَّ هذا يصعب مهمَّة المعلِّم في انتقاء الطَّريقة التي تتناسب ومستوى وقدرات المتعلِّمين وأعمارهم، إضافةً غلى ضيق الوقت، فالوقت لا يكفي لإنهاء المقرَّرات الدِّراسيَّة، ناهيك عن عدم توَّفر الوسائل التَّعليميَّة، لأنَّ الإدارة لا توَّفرها بالشَّكل المطلوب، ولا تراعي توزيع القاعات بما يتناسب مع عدد المتعلّمين، حيث إنّ الاكتظاظ يُعرقل تفعيل هذه الطّرائق بعدم مراعاة الفروق الفرديَّة، وتطبيق الطَّرائق الحديثة خصوصًا في ما تعلَّق بإنهاء البرنامج في آجاله المحدَّدة، ونقص الدّورات التَّدريبيَّة، التي تدَّعم تطبيق الاستراتيجيَّات الحديثة وإنَّ أغلبها دوراتٍ تدريبيَّةٍ نظريَّةٍ فقط.

في حين يرى بعض المعلّمين أنَّ الصُّعوبات المتعلِّقة بنقص الوسائل التَّعليميَّة لا تعيقهم أثناء تقديمهم المادَّة، لأنَّهم يعتمدون الطَّرائق القديمة بكثرة، وهذه الأخيرة لا تحتاج إلى وسائل تعليميَّة

(1) سعيد حسني العزة، صعوبات التَّعلُّم "المفهوم، التَّشخيص، الأسباب"، دار الثقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط1، 2007، ص: 66.

متطوِّرة، فهي بسيطة لاعتمادها على الإلقاء فقط، فلا تحتاج إلى جهدٍ قويٍّ ولا إلى وقتٍ كافٍ، ولا دورات تدريبيَّة، لأنَّ الطَّرائق القديمة "كالمحاضرة، والتَّسميع، والمناقشة"، سهلة، بالإضافة إلى تراجع وتدَّني مستوى بعض المتعلِّمين الذين يصعب عليهم خلق جوٍّ تفاعليٍّ معه، ومن ثمّ صعوبة تطبيق الطَّرائق الحديثة، وخطواتها بشكلٍ جيِّدٍ، لأنَّها لا تستوفي الشُّروط اللاَّزمة لتطبيق مثل هذه الطَّرائق، ومن ضمنها خلق جوٍّ ملائمٍ وهادئٍ لتفعيلها، وأنَّها لا تصلح مع كلَّ المواد والنُّصوص المقرَّرة في البرنامج.

ومن خلال تواجدنا على أرض الميدان، وجدنا أنَّ المعلّم في الطور الثانوي، رغم مواجهته للصُّعوبات الكثيرة التي سبق وأن تطرَّقنا إلى ذكرها، إلا أنَّه يسعى إلى تخطيطها، من خلال التَّنويع، في طرائق التَّعليم بما يتناسب مع الدَّرس الذي يهدف إلى اكساب المتعلِّمين عدَّة خبراتٍ تربويَّةٍ، وينبغي على المعلّم أيضًا أن يتمتع بالخبرة العلميَّة والتربويَّة التي تهيِّء أجواء النَّجاح في مهنته، حيث يجب أن يتقمَّص عدَّة أدوارٍ صفيَّة مناسبة في تنفيذه هذه الطَّرائق، وكذا معرفة كلَّ الجوانب العقليَّة، والنَّفسيَّة، المتعلِّقة بالمتعلِّم، ومدى تناسبها مع قدراته وميوله، وهذا يتحقَّق بفضل توفير الدورات التَّكوينيَّة التي تساهم وبشكلٍ كبير في فهم كينونة المتعلِّم، والجوانب السيكولوجيَّة له، ليكون عضوًا فعالاً في المنظومة التَّربويَّة، والمجتمع كلّهُ.

5. هل يمكن التَّطرق إلى أكثر من طريقةٍ لإنجاح الحصَّة التَّعليميَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	يمكن التَّطرق إلى أكثرمن طريقةلانجاح الحصَّة	النِّسبة المئويَّة
11	06	%55

$11 \longleftarrow \%100$ $\qquad$ $\%55 = \text{ن .م } \frac{100\ x\ 6}{11}$

ن. م $\longleftarrow$ 6

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	لا يمكن التَّطرق لأكثرمن طريقة لانجاح الحصَّة	النِّسبة المئويَّة
11	05	%45

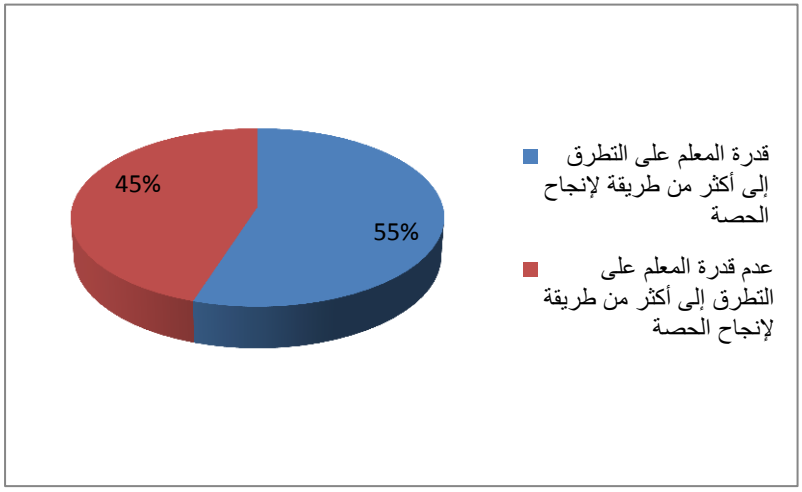
100% ⟵ 11

ن. م ⟵ 5

$$\text{ن.م} = \frac{100 \ x \ 5}{11} = \%45$$

أوَّلا: من جملة النَّتائج المتحصَّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح أنَّ هناك تقاربُ نسبٍ بين المعلِّمين الذين يؤكِّدون على إمكانيَّة التَّطرق إلى أكثر من طريقةٍ لإنجاح الحصَّة، حيث بلغت نسبتهم 55%، والمعلِّمين الذين يقولون بعدم قدرتهم على توظّيف أكثر من طريقةٍ لإنجاح الحصَّة التَّعليميَّة حيث بلغت 45%.

يمكن أن نوضّح ذلك بالدَّائرة النّسبيّة التَّالية:



ثانيًا: من خلال إجابات المعلّمين عن هذا السُّؤال اتّضح أنّ: معظم المعلّمين يقولون بإمكانيّة تطرُّقهم إلى أكثر من طريقةٍ لإنجاح الحصَّة، وهذا لأنَّ : التَّعليم الفعَّال يعني قدرة المعلِّم على أن يستخدم أساليب تعليميَّة مناسبة لتحقيق أهدافٍ في مواقف تعليميَّة بعينها، فالمعلّم الذّكيّ من خلال عمليّة

التَّعليم، يجب أن يكون لديه القدرة على الانتقال من أسلوبٍ إلى آخر، عندما تكون أهداف معيَّنة تتطلَّب ذلك[1].

ويجب أن يوّفر الشَّكل الملائم لتطبيق هذه الطَّرائق، وكذا توفير الوقت الكافي لكلّ طريقةٍّ، لكون طريقة التَّعليم من أهم عناصر العمليَّة الَّتعليميَّة، والأداة الرئيسيَّة التي يعتمد عليها المعلّم لإكساب المتعلم الخبرات اللازمة، ومن ثم تقويمه والكشف عن نقاط ضعفه في أي طريقة من طرائق التعليم، لذلك احتلت أهمية كبيرة، تكمن في تحقيق الأهداف التربوية العامة، والخاصة.

في حين أنَّ المعلّمين الذين يقولون بعدم قدرتهم على توظيف أكثر من طريقة لإنجاح المادَّة، راجعٌ إلى عدم قدرتهم على تدارك الوقت المخصَّص لكلِّ مادَّة، وبالتَّالي يلتزمون طريقةً واحدةً، خلال تقديمهم للنَّشاط التَّعليمي، خاصَّةً الطَّرائق الحديثة التي تحتاج وسائل تعليميَّة متنوعة لتفعيلها، ومن ثم يلجؤون إلى الطَّرائق القديمة، التي توَّفر لهم الحرية، في قيادة النَّشاط التَّعليمي بما يناسب قدراته دون تكبُّد العناء.

من خلال تواجدنا في أرض الميدان، شهدنا إمكانيَّة توظيف المعلّمين لأكثر من طريقة، خلال المادَّة لأنَّ بعض المواد والأنشطة تفرض عليه ذلك، وكذلك محاولته لتوفير ظروفٍ مناسبةٍ لتقديم خبراته المتنوّعة، التي يؤثر بها سلفاً على بناء خبرات المتعلِّمين، حيث أنَّهم محور العمليَّة التَّعليميَّة، ومن ثمَّ لابدَّ على المعلّم أن يختار الطَّرائق المناسبة للتَّعليم، أو يمزج بين أكثر من طريقةٍ بما يناسب أهداف المادَّة، وذلك لأنَّ طرائق التَّعليم لها أهميَّةً كبيرةً، فهي كهمزة وصلٍ بين المعلِّم والمتعلِّم والمحتوى التَّعليميّ.

(1) نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التَّدريس وتنمية التَّفكير، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط2، 2015، ص: 54.

6. هل للمتعلِّم دورٌ فعَّال في العمليَّة التَّعليميَّة أو مجرد متلقٍ سلبيّ؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	تفاعل المتعلِّمين في العمليَّة التَّعليميَّة	النِّسبة المئويَّة
11	05	%45

11 ⟵ %100

$$\text{ن. م} = \frac{100 \times 5}{11} \quad \%45 =$$

ن. م ⟵ 5

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	عدم تفاعل المتعلِّمين في العمليَّة التَّعليميَّة	النِّسبة المئويَّة
11	06	%55

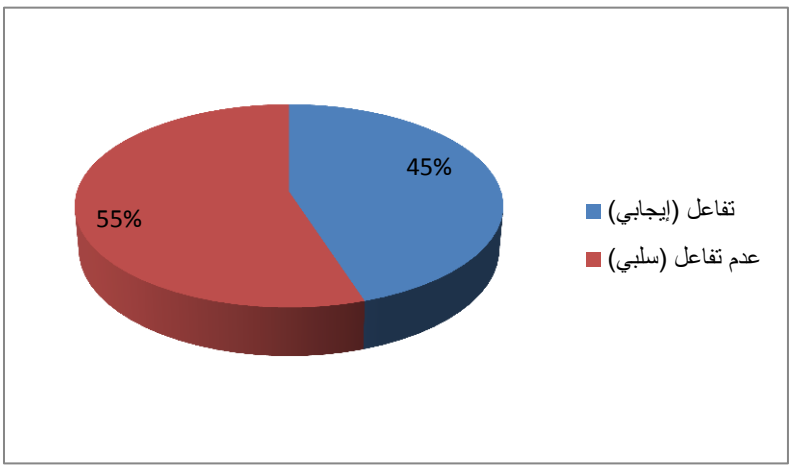
11 ⟵ %100

$$\text{ن. م} = \frac{100 \times 6}{11} \quad \%55 =$$

ن. م ⟵ 6

أوّلًا: من خلال النَّتائج المتحصّل عليها من الجدولين، يتَّضح أنَّ نسبة المعلِّمين الذين يقرُّون بأنَّ المتعلِّم إيجابيّ، وفعّال في العمليَّة التَّعليميَّة قد بلغت 45%، بينما بلغت نسبة المعلِّمين الذين يقرُّون بعدم تفاعل المتعلِّمين في العمليَّة التَّعليميَّة 55%.

يمكن أن نوضِّح ذلك من خلال الدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: حتى يكون التَّعلم الصَّفيّ فعالٌ، لابدَّ من الاهتمام بالمتعلِّم لأنَّه وحسب المنهج الحديث، من أهمِّ عناصر العمليَّة التَّربويَّة، لذا يجب الاهتمام به من الناحيَّة العقليَّة، والجسميَّة، والفسيولوجيَّة، والاجتماعيَّة[1]. ومن هنا يتَّضح أنَّ للمتعلِّم دورًا هامًا في العمليَّة التَّعليميَّة، حيث أنَّ دوره لا يقلُّ أهميّةً عن دور المعلِّم، حيث أصبحت هذه الأخيرة قائمةً على التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، على حدٍّ سواء، حيث أصبح المتعلِّم محورًا جوهريًّا بالنَّظر إلى القدرات الذِّهنيَّة التي يمتلكها من حلِّ المشكلات وابتداع أفكارٍ جديدةٍ من خلال عمليَّة العصف الذِّهنيّ، وكذلك اكتشاف مضامين النَّشاط التَّعليميّ، وهذا ما دفع واضعي المنهاج إلى ربط المتعلِّم بالفعل والانجاز، في تنشيط العمليَّة التَّعليميَّة، كما يعزِّز هذه النَّظرة ويتوَّجه بالمتعلِّم إلى ما يجري في واقع حياته ويجعله ينفتح على بيئته إعدادًا له للمستقبل حتَّى يقوم بدوره كمواطن فاعل وفعَّال[2]. ومن ثم كان للمتعلِّم دورٌ فعَّال وإيجابيّ، في تحقيق أهداف النَّشاط التَّعليميّ والعمليّة التّعليميّة بشكلٍ ناجحٍ وهذا ما أكَّده جلَّ المعلِّمين، في حين أنَّ نسبةً من المعلِّمين الذين ينفون دور المتعلِّم في العمليَّة التَّعليميَّة وتعتبروا أنَّه مجرد متلقٍ سلبيّ وهذه وجهة نظر تقليديَّة كونَّهم يعتمدون الطَّرائق القديمة فهي عمليَّة تدور حول المعلِّم بشكلٍ كبيرٍ فالنقطة الجوهرية المتعلِّقة بتحسين ظروف التَّعلُّم وتحقيق الجودة في الأداء ،هي العناية ببحث المسائل المتعلِّقة بالمعلِّم ،كونَّه الركن الركين في العمليَّة التَّعليميَّة والذي تقوم عليه جهود التَّطوير[3] لكن من هذا المنطلق تمَّ تجريد المتعلِّم من خصائصهِ وقدراتهِ وميولهِ، حسب المنهج التَّقليديّ نظرةً سلبيَّةً ومحتقرةً، لإمكانات المتعلِّمين ومهاراتهم الإبداعيَّة ،و بالتَّالي يقتصر دور المتعلِّم هنا على التَّلقي والحفظ والاسترجاع فقط، والمعلِّم المصدر الأساسيّ الذي يمثِّل المعرفة التي يستمدون منه خبراتهم، كما أنَّ ضعف مستواهم التَّعليميّ يشكِّل عائقًا في تفعيل العمليَّة التَّعليميَّة، وبالتَّالي يكون دوره سلبيًّا، وهذا

(1) عصام النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التَّدريس في التَّربية والتَّربية الخاصَّة، دار اليازوري العلمية للنَّشر والتَّوزيع، عمان ،الأردن، الطَّبعة العربيَّة، 2010، ص: 73.

(2) وزارة التربية، مديرية التَّعليم الثانويّ، الدّيوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد، المناهج والوثائق المرافقة، السَّنة الثانيَّة من التعَّليم الثانويَّ العام والتكنولوجي، الجزائر، (د. ط)، 2006،ص:02.

(3) عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنَّشر والتَّوزيع، المحمدية، الجزائر،ط2، 2013،ص:440.

يرجع إلى اهمال الأولياء الجوانب النَّفسيَّة، والعقليَّة لهم وعدم مراقبة تطوُّراتهم، وتشجيعهم نحو تقديم الأفضل، وكذا الحالات العائليَّة التي تعود بالسّلب على فاعليَّته داخل المدرسة.

من خلال تواجدنا في أرض الميدان، وجدنا أنَّ معظم المعلِّمين يعتمدون أسلوبًا مرنًا مع المتعلِّمين، وذلك بهدف إبراز قدراتهم وإمكاناتهم اللاَّزمة، لتفعيل النَّشاط التّعليميّ، وجعله عنصرًا إيجابيًّا في العمليّة التّعليميّة، حيث أن الفشل لا يتعلق بتقصير المتعلم داخل الصف الدراسي، لذلك يعمل المعلِّمون على البحث عن الأساليب والوسائل المناسبة، لمساعدة المتعلِّم على اكتساب المعلومات، والبحث عن بلوغ رغباتهم، والمجال الذي يناسبها.

ومن خلال ما سبق نستَّنتج أنَّ المتعلِّم ليس الملامُ الوحيد عن ضعف تفاعله في العمليَّة التَّعليميَّة، حيث إنَّ هناك العديد من العوامل المؤثرة فيه، وخرجت عن سيطرته، رغم مسؤوليته، ومن ضمن هذه العوامل: عدم تشجيع الأسرة له على التَّعلُّم، وحفزه نحو تقديم الأفضل، إضافةً إلى عدم وجود شخصٍ يدعمه، ويراعي ظروفه، التي ينتج عن عدم مراعاتها تشتُّت وضياع المتعلِّم، وهذا يخلق جوًّا غير مناسبٍ للتَّعلُّم، ومن ثم ينعكس على تحقيق ذاته، و تكوين شخصيَّةٍ ذات منفعة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة غلى صعوبة المناهج المقترحة التي لا تتناسب مع المرحلة العمريَّة للمتعلِّمين، ومستواهم، ناهيك عن تضخُّمها، ولهذا وجب على المعلِّم أن يهتم بكلِّ جوانب نموِّ المتعلِّم، وتيسير عمليَّة التَّعلُّم، من خلال تهيئة الجوِّ الملائمِ، في تنسيق الجهود، ورفع روح الجماعة والروح المعرفيَّة لهم، مع توجيه المعلِّم، وربط المتعلِّم بالحياة الواقعيَّة، بتدريبه على حلِّ مشكلاته الاجتماعيَّة، لأنَّ المتعلِّم محور العمليَّة التَّربويَّة، من ناحية التَّعلُّم، ومن خلال التركيز على فهم المعرفة واكتسابها وإشراكها في تصحيح وتطوير المنهاج التَّربويّ.

ثانيًا: تحليل آراء المتعلّمين (أفراد العيِّنة):

1. ما مدى استيعابك الطَّريقة المقدَّمة أثناء المادَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	عدد المعلِّمين الذين يستوعبون الطَّريقة	النِّسبة المئويَّة
12	07	%58

$12 \longleftarrow \%100$ $\quad$ $\%58 = \text{ن.م} \frac{100\ x\ 7}{12}$

ن. م $\longleftarrow$ 7

الجدول (02):

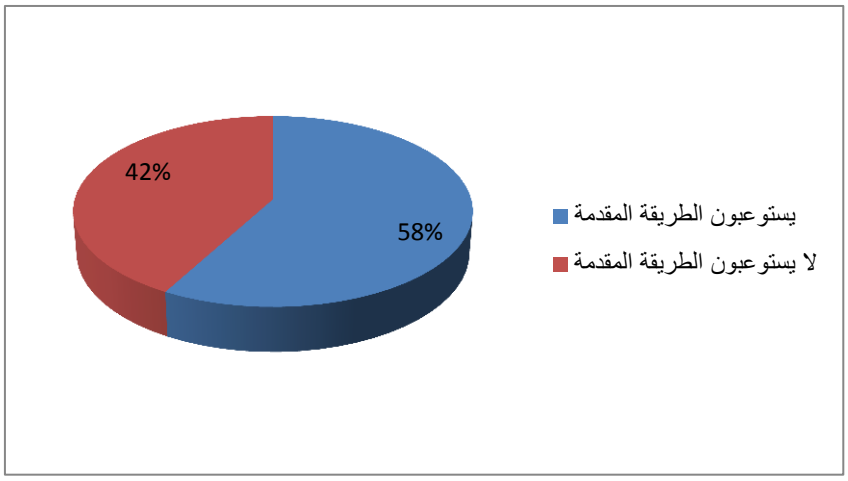
أفراد العيِّنة	عدد المعلِّمين الذين لا يستوعبون الطَّريقة	النسبة المئوية
12	05	%42

$12 \longleftarrow \%100$ $\quad$ $\%42 = \text{ن.م} \frac{100\ x\ 5}{12}$

ن. م $\longleftarrow$ 5

أوَّلاً: من خلال النَّتائج المتحصّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح أنّ نسبة المتعلِّمين الذين يستوعبون الطَّريقة المقدَّمة هي الأكبر حيث بلغت 58% في حين نجد أنَّ نسبة المتعلِّمين الذين لا يستوعبون الطَّريقة قد بلغت 41%.

يمكن أن نوضِّح ذلك من خلال الدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: من خلال ما سبق، يتَّضح أنَّ معظم المتعلِّمين الذين يستوعبون الطَّريقة أثناء تقديم المادَّة، تتوقف على مناهج التَّعليم الحديثة، التي جاءت بها المنظومة التَّربويَّة الجديدة، والتي تعتبر المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة، وعنصراً فعَّالاً في عمليَّة التَّعلُّم، فنجاح الطَّريقة مرتبط بنجاح المتعلِّم، فالمعلِّم الكُفْء هو الذي يقوم بدوره كما يجب، من خلال انتقائه للأنشِّطة التَّعليميَّة المناسبة، بطريقةٍ صارمةٍ، ومعقولةٍ، يضمن فيها سير النَّشاط، كذلك خلق جوٍّ من الانسجام بين المتعلِّمين، وإعطائهم الفرصة الكافيَّة لإبراز قدراتهم الإيجابيَّة لتجاوز الخوف، والرهبة، والاستهزاء، كذلك يستَّغلُّ الأخطاء بطريقةٍ فعالةٍ، لتعديل وتحسين مستواهم المعرفيّ، فيجب أن يراعي المعلِّم فرديّة المتعلِّمين، وأن تكون لديه نظرةً شاملةً عن الصُّعوبات التي يواجهها، والتَّصرف مع فرديَّة كلِّ متعلِّم[1]. فهو القائد التَّعليميّ الذي يوَّجه سلوك المتعلِّمين، ويوَّصل الخبرات التَّعليميَّة، ويقدِّم المعلومات بطريقةٍ مقنعةٍ، ويتوقف على شرح المصطلحات، والمفاهيم الغامضة، بالإضافة إلى مراقبة سير النَّشاط، مما يستدعي استيعابهم الطَّريقة المقدّمة بشكلٍ ناجحٍ، والتَّفاعل، والرغبة في التَّعلم.

في حين أنَّ نسبة المتعلِّمين الذين لا يستوعبون الطَّريقة المقدَّمة، راجعٌ إلى الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين، حيث أنَّ مناهج التَّعليم في مدارسنا لا تراعي حاجات، وميول، واهتمامات المتعلِّمين، بالإضافة إلى كثرة المواد التَّعليميَّة المقرَّرة، وكثافة المعلومات المقدّمة لها، كذلك الحجم الساعيّ الكبير، والاكتظاظ في الأقسام، تدفع المعلِّمين إلى البحث عن ساعاتٍ إضافيَّةٍ لتعويض مافاتهم، وهذا تلبيَّة الحاجات الفردية، ويصعب تعليم مهاراتٍ جديدةٍ[2]، فالخلل الذي تعاني منه المنظومة التَّربويَّة، تجعل فئةً من المتعلِمين مستهترةً ومتعثرةً مهما بذل المعلِّم من الجهد، في نقل محتوى المادَّة التَّعليميَّة، بسبب عدم امتلاكهم المكتسبات القبليَّة الكافيَّة، بالإضافة إلى وجود خللٍ مرتبطٍ بالمعلِّم، وكذا المحتوى التَّعليميّ، فإذا كان المعلِّم لا يتقن فنَّ التَّواصل والتَّحاور، مع المتعلِّمين في عرض المادَّة، فإنَّه حتمًا يدفع المتعلِّم إلى الملل والشرود الذِّهنيّ، فهذا الوضع يجعل المتعلِّمين غير قادرين على الفهم.

(1) سعيد حسني العزة، صعوبات التَّعلُّم "المفهوم، التّشخيص، الأسباب"، م، س، ص: 76.
(2) م، ن، ص: 84.

من خلال تواجدنا في ارض الميدان، يمكن أن نستخلِّص أنَّه: على المعلِّم أن يساوي بين المتعلِّمين في نسبة الذكاء، ويحاول إشراك جلّ المتعلِّمين في عرض المادَّة، مع إعطاء المتعلِّم المدَّة الكافيَّة للتَّفكير في الإجابة، هذا ما يساعدهم على تبسيط المعلومات، ويزيدهم رغبةً وتشويقًا، كذلك لابدَّ على المعلِّم ألا يلجأ إلى الضرب، وما يصاحبه من إساءة في الكلام، وهذا يؤثر سلبًا على نفسيَّة المتعلِّم، وعلى سلوكه الاجتماعيَ، بل يجب أن يشجع المتعلِّم على امتلاك المهاراتِ واكتساب المعارفِ، والقدرة على الابداعِ والابتكارِ، فنجاح المعلِّم في تطبيق هذه المناهج والطَّرائق، مرهونٌ بتكوينه وإعداده المستَّمر في إحداث الطَّرائق البيداغوجيَّة الجديدة، وفي تفعيل الوسائل اللاَّزمة، حيث يعمل على تحديد الأهداف، والغايات، ويكشف عن ميولِ ورغباتِ، وحاجات المتعلِّم، ويوضِّح العناصر والأمور التي لم يستوعبها، بالإضافة إلى الصُّعوبات التي تعتريه.

2. أيُّ طريقةٍ وجدتموها فعَّالةً للفهم والاستيعاب (الإلقاء، حلّ المشكلات) ؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	عدد المتعلِّمين الذين يستوعبون الطَّريقة الإلقائية	النِّسبة المئويَّة
12	06	%50

12 ⟵ %100

ن. م ⟵ 6

$$\text{ن .م} \frac{100\ x\ 6}{12} = \%50$$

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	عدد المعلمين الذين يستوعبون طريقة حلّ المشكلات	النِّسبة المئويَّة
12	06	%50

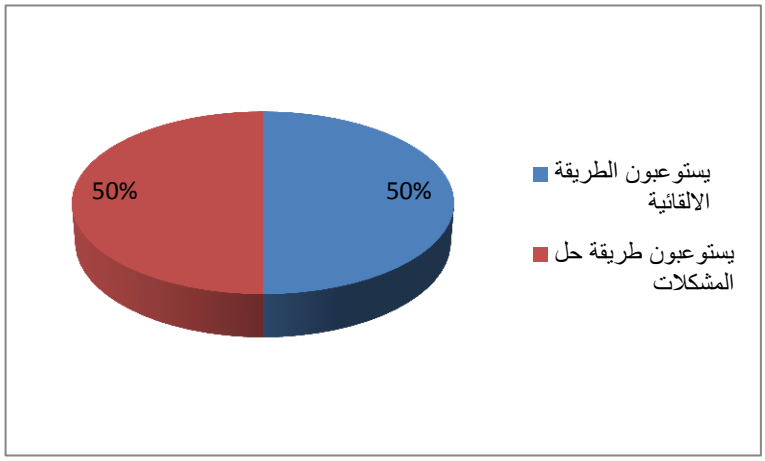
12 ⟵ %100

ن. م ⟵ 6

$$\text{ن .م} \frac{100\ x\ 6}{12} = \%50$$

أوَّلًا: من خلال النتيجة المتحصَّل عليها في الجدول (1) و(2) يتَّضح أنَّ: نسبة المتعلِّمين الذين يؤكدون على أنَّ الطَّريقة الفعَّالة للفهم والاستيعاب هي الطَّريقة الإلقائيَّة وطريقة حلٍّ المشكلات حيث بلغت كلٌّ منهما 50%.

يمكن أن نوضِّح ذلك بالدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: يتَّضح أنَّ معظم المتعلِّمين الذين يؤكِّدون على أنَّ الطَّريقة الإلقائيَّة، هي الطَّريقة الفعَّالة في التَّعليم، حيث تمتاز بسهولة التَّطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التَّعليم، وتشدُّ انتباه المتعلِّمين وتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدَّرس[1]، فهذه الطَّريقة تتناسب مع مستواهم، حيث تعطي الوقت الكافي للمتعلِّمين ليفكِّروا، يتأمَّلوا، تثير دافعيَّتهم، وتشجعهم على التَّفكير الحر، فيكون المعلّم بمثابة الوسيط في نقل المادَّة والمتعلم في مدى قدرته على الانصات الجيِّد، والتقاط الأفكار هذا ما يساعدهم على حفظها في الذاكرة بشكلٍ ناجحٍ، فسهولة هذه الطَّريقة تدفع المعلِّمين إلى استخدامها بأبسطِ وأيسر السبل وقتًا وجهدًا.

في حين أنَّ نسبة المتعلِّمين الذين يؤكِّدون على استيعابهم طريقة حلِّ المشكلات، إذ أنها تعمل على إثارة انتباه المتعلِّمين وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة، من أجل إيجاد الحلّ المناسب، وتزيد من رغبتهم في البحث والتَّحليل، وجمع المعلومات[2]، فهذه الطَّريقة تقوم على إثارة التَّفكير إزاء وجود

(1) عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيات التَّعليم الحديث، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الاردن، ط1، 2013، ص: 111.

(2) ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التَّدريس "منهج، أسلوب، وسيلة"، م، س، ص: 95.

مشكلة يجهلون حلَّها، ويتطلب البحث عن الحلِّ المناسب والأسمى لاكتشاف الحقائق التي توَّصل إليها، حيث يقوم المعلِّم بتشجيع المتعلِّمين على الاستمرار وحفزهم على النشاط، وتهيئة المواقف التَّعليميَّة التي تساعدهم على التَّفكير، وتدربهم على مواجهة المشكلات التي تصادفهم، كذلك تنمي روح العمل الجماعي وتثير اهتمامهم.

مما سبق نستخلص أنَّ المتعلمين يتفاعلون ويستوعبون أكثر طريقة حل المشكلات، نظرًا للأهميَّة التي تحتلُّها في مناهج التَّعليم الحديثة، حيث أنَّها تخلق متعلمًا مبدعًا وقادرًا على حلِّ المشكلات التي تواجهه وتحسين مستواه الفكريّ والعلميّ وسلوكاته، وتحقيق أهدافه من خلال إتاحة الفرصّة على التّعلُّم؛ من أجل تفعيل هذه الطَّريقة، وجب تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وذلك بإعطاء الوقت الكافي لحلِّ المشكلة، وإقتناع المعلِّم بفاعليَّة هذه الطَّريقة، مع وجود الرغبة والدَّافعيَّة لمواجهة المشكلة التي يتصدى لها، ومن ثمَّ يمكِّن القول أنَّ طريقة حلِّ المشكلات، لها دورٌ فعال في العمليَّة التَّعليميَّة.

3. هل تواجهون صعوبات أثناء عرض المعلِّم للمادَّة التَّعليميَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	يواجهون صعوبات أثناء عرض المادَّة التَّعليميَّة	النِّسبة المئويَّة
12	08	%67

%100 ⟵ 12

ن. م ⟵ 8

$$\text{ن .م} = \frac{100\ x\ 8}{12} = \%67$$

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	لايواجهون صعوبات أثناء عرض المادَّة التَّعليميَّة	النِّسبة المئويَّة
12	04	%33

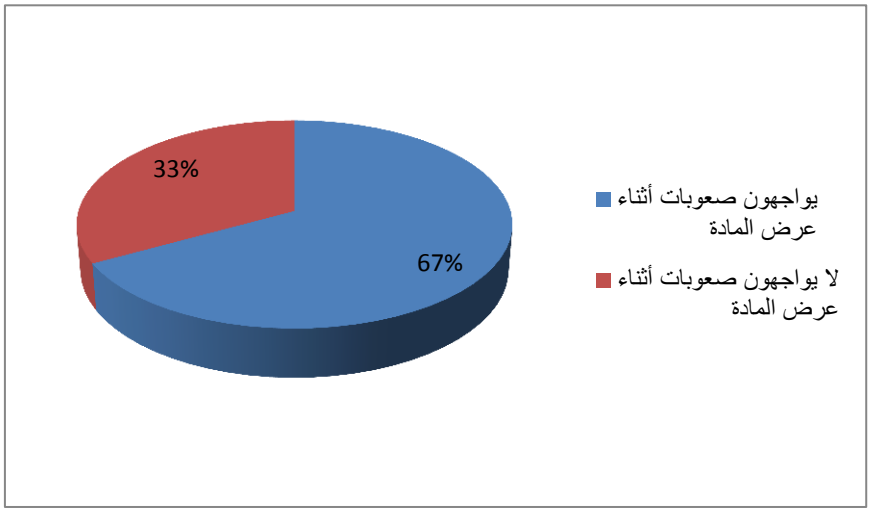
%100 ⟵ 12

ن. م ⟵ 4

$$\text{ن .م} = \frac{100\ x\ 4}{12} = \%33$$

أوَّلًا: من خلال النَّتائج المتحصَّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح أنَّ: نسبة المتعلِّمين الذين يؤكِّدون على وجود صعوبةٍ أثناء عرض المادَّة التَّعليميَّة قد بلغت 67% في حين وصلت نسبة المتعلِّمين الذين لا يواجهون صعوبات أثناء عرض المعلم المادَّة التَّعليميَّة حوالي 33%.

يمكن أن نمثِّل ذلك بالدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: من خلال إجابات المتعلِّمين: نجد أنَّ الصّعوبات التي يواجهونها: نتاج القرارات التي يتَّخذها المعلِّم، والعجز الذي يؤديه، والفِّكر الذي يقدِّمه وطريقته في تنظيم الصَّف، وفي الكثير من الأحيان يكون المعلِّم هو المسؤول عن وجود صعوبات تعلميَّة لدى المتعلِّمين، بسبب قسوته، وسوءِ معاملته وكثرةِ متطلباته[1]، كذلك نقص الحافز من قبل المعلِّم، إذ يسعى إلى التركيز على السلبيَّات والأخطاء فقط، وعدم مشاركة المتعلِّم في الحصص الصفيَّة، وعدم مراعاة الفروق الفرديَّة بينهم، بالإضافة إلى الحاجة إلى تطوير وتحديث شخصيَّة وقدرات المتعلِّمين بما يتناسب مع الميول والرغبات، وخلق أساليب وطرقٍ جديدة للتَّواصل معهم، بالإضافة إلى صعوبة المادَّة التَّعليميَّة، وعدم ملائمتها مع مستوياتهم وجمود المناهج، وعدم مواكبتها لمستجدَّات العصر، مع غياب الدَّافعيَّة والاهتمام اتجاه الدِّراسة، هذا يؤثر سلبًا على استفادتهم من استقبالٍ وتلقي المعلومات التي يعرضها المعلِّم، كذلك قلَّة تركيز المتعلِّمين يؤثر سلبًا في تحصيلهم، وبالتَّالي يعيق تحقيق الأهداف المرجوة.

(1) سعيد حسني العزة، صعوبات التَّعلُّم "المفهوم، التشخيص، الأسباب"، م، س، ص: 74.

في حين أنَّ المتعلِّمين الذين لا يجدون صعوبات أثناء عرض المعلِّم للمادَّة راجعٌ إلى: قدرة المعلِّم على تسيِّير الصَّف، فهو من بين العوامل التي تؤثر على عمليَّة التَّعليم، وتعمل على تحقيق التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، من خلال التَّقيُّد بالوقت المخصَّص الذي يساعده على انهاء المادَّة التَّعليميَّة، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه داخل الصَّف والعمل على تنظيمها بطريقةٍ فعَّالة، مع مراعاة الفروق الفرديَّة واحتياجات المتعلِّمين[1].

4. هل يعتبر المعلِّم مشاركتك كفيلةً لإنجاح المادَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	يعتبر المعلِّم مشاركته كفيلةً لإنجاح المادَّة	النِّسبة المئويّة
12	09	%75

$12 \longleftarrow \%100$ $\quad$ ن.م $= \frac{100\ x\ 9}{12} = \%75$

ن. م $\longleftarrow 9$

الجدول (02):

أفراد العيِّنة	لايعتبر المعلِّم مشاركته كفيلةً لإنجاح المادَّة	النِّسبة المئويَّة
12	03	%25

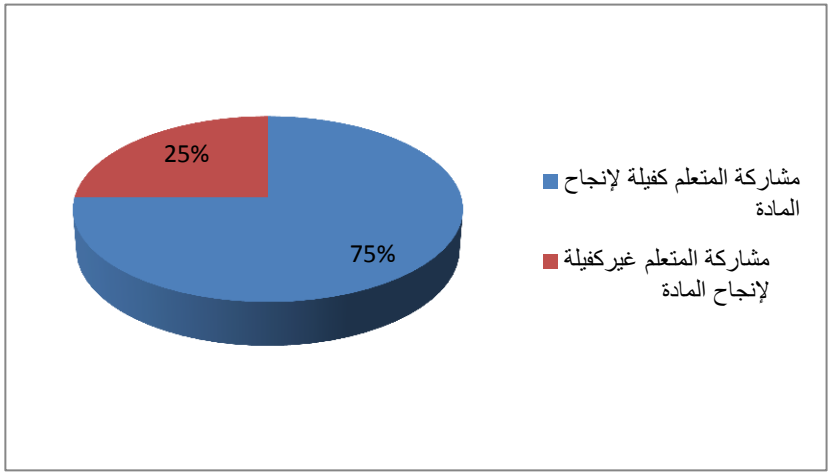
$12 \longleftarrow \%100$ $\quad$ ن.م $= \frac{100\ x\ 3}{12} = \%25$

ن. م $\longleftarrow 3$

أوَّلاً: من خلال النَّتيجة المتحصَّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح نسبة المتعلِّمين الذين يعتبر المعلِّم مشاركتهم كفيلةً لإنجاح المادَّة بلغت 75%، في حين نجد نسبة المتعلِّمين الذين لا يعتبر المعلِّم مشاركتهم كفيلةً بإنجاح المادَّة قد بلغت 25%.

(1) سعيد حسني العزة، صعوبات التَّعلُم "المفهوم، التَّشخيص، الأسباب"، م، س، ص: 75.

يمكن أن نمثّل ذلك في الدَّائرة النَّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: من خلال إجابات المتعلِّمين يتَّضح أنَّ: معظم المعلِّمين يقرُّون بمشاركتهم في تفعيلِ ونجاح المادَّة، راجعٌ إلى الخبرة والكفاءة التي يمتلكها المعلِّم، ونجاح المادَّة، خلال السَّنوات التي عملها في هذا المجال، فالمعلِّم يلعب دورًا كبيرًا في العمليَّة التَّربويَّة، إذ يتفاعل معه المتعلِّم ويكتسب عن طريق هذا التَّفاعل، الخبرات، والمعارف، والاتجاهات، والقيَّم[1]، هذا ما أكسبه مهارةً في التَّعامل والتَّواصل مع المتعلِّمين مهما اختلفت مستوياتهم وكذا طبيعة المناهج الحديثة، التي تفرض بالضَّرورة مشاركته في مواجهة المشكلات وحلِّها، فمعرفة قدرات المتعلمين من ناحية، ومستوى المتعلِّمين من ناحية أخرى، ومدى ملائمة المقرَّرات الدراسيَّة لهم، وبالتَّالي اقتراح الوسائل والأنشِّطة المناسبة للعلاج[2]، هذا يعني أنَّها تفتح مجالاً واسعًا لإبراز مهارات وقدرات المتعلِّم لما لها، أهمية في نجاح المادَّة التَّعليميَّة.

في حين نجد نسبة من المعلِّمين يقرُّون بعدم فاعليَّة المتعلِّم في إنجاح المادَّة راجعًا إلى: عدم إشراك جلّ المتعلِّمين في سير النشَّاط التَّعليميّ، بالرغم من أنَّ هذه الأنشطة تستدعي توظيف المعارف والخبرات لترسيخ المكتسبات، كإشراكهم في التَّمارين التَّطبيقيَّة، والتي تربط من مكتسبات القبليَّة مع المعارف الجديدة، فالهدف من التَّوجيه الفني، ليس اكتشاف أخطاء المعلِّمين وإنَّما هو تحسين العمليَّة التَّربويَّة، ووضعها في مسارها الصحيح[3]، بالإضافة إلى الكمِّ الهائل للمتعلِّمين داخل الصَّف، وضيق

(1) جمالة محمد عبيد، المعلِّم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ، الأردن، ط1، 2006، ص: 161.
(2) م، ن، ص: 133.
(3) م، ن، ص: 125.

الوقت، مقارنة مع كثافة المحتوى التَّعليمي، وكذا نقص الوسائل، والتي تساهم بشكلٍ كبيرٍ في إنجاح المادَّة، ومن ثم تحقيق أهداف المنظومة التَّربويَّة.

ومن خلال ما تمَّ عرضه يمكن أن نقول: أنَّ المناهج الجديدة جاءت مكمِّلة للمناهج القديمة، وخاصَّةً أنَّها لن تمسَّ جميع جوانب المتعلِّمين العقليَّة، والجسميَّة، والنَّفسيَّة، فانفتحت المجال حتى يتعلِّم بمفرده، من خلال الدَّعم والتّوجيه، هذا ما يساهم في تنمية القدرات، فعلى المعلِّم أن يشرك المتعلِّمين في الحوار، والمناقشة، كذلك إعطاء الوقت الكافي للإجابة بعد طرح الأسئلة، وتوفير الوسائل والأساليب المناسبة للمتعلِّمين لتسهيل وتبسيط تعلّمهم.

5. هل ترى أنَّ المعلّم يستخدم الوسائل التَّعليميَّة الكافيَّة في عرض المادَّة التَّعليميَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	يستخدم الوسائل التَّعليميَّة الكافيَّة في عرض المادَّة	النِّسبة المئويَّة
12	05	%41

$12 \longleftarrow \%100$ $\qquad$ $\text{ن.م} = \frac{100\ x\ 5}{12} = \%41$

ن. م $\longleftarrow$ 5

الجدول (02):

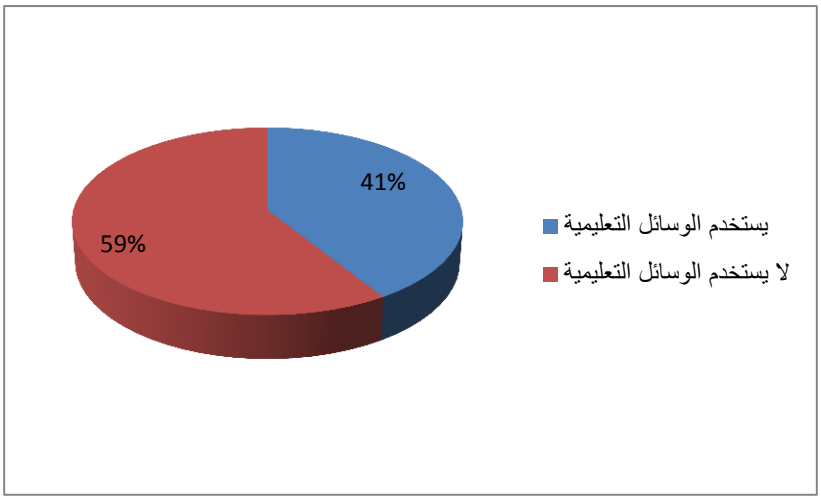
أفراد العيِّنة	لا يستخدم الوسائل التَّعليميَّة الكافيَّة في عرض المادَّة	النِّسبة المئويَّة
12	07	%59

$12 \longleftarrow \%100$ $\qquad$ $\text{ن.م} = \frac{100\ x\ 7}{12} = \%59$

ن. م $\longleftarrow$ 7

أوَّلاً: من النَّتائج المتحصَّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح أنَّ نسبة المعلِّمين الذين لا يستخدمون الوسائل التَّعليميَّة الكافيَّة هي النِّسبة الأكبر حيث وصلت 59%، في حين بلغت نسبة المعلِّمين الذين يستخدمون الوسائل في عرض المادَّة إلى 41%.

يمكن تمثيل لذلك بالدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: يتَّضح أنَّ معظم المتعلِّمين يؤكِّدُون على ضرورة استخدام المعلِّم الوسائل التَّعليميَّة، والتي تساعدهم على توصيل المعلومات إلى عقولهم بأسلوبٍ منظَّمٍ، ومشوِّق، يساعد على فاعليَّة عمليَّة التَّعليم، وزيادة تقبُّلهم للمادَّة التَّعليميَّة[1]، فهي تحدُّ من الجهد والوقت، وتنمي الفِّكر، وتزيد الرَّغبة والقدرة على التَّفاعل، والاستيعاب وهي كذلك تساعدهم في تخطي الصُّعوبات التي تعترض عمليَّة الشَّرح والتَّوضيح.

في حين أنَّ نسبة المتعلِّمين الذين يؤكِّدون على عدم استخدام المعلِّم للوسائل في عرض المادَّة راجعٌ إلى: عدم توفر الآلات والوسائل التَّعليميَّة المناسبة، والتي تساعد المتعلِّم في الحصول على معلوماتٍ خارجيةٍ وفي زيادة الأفق والإطلاع والمعرفة[2]، كذلك عدم تقديم المدرسة الدعم الماديّ الكافي للمعلِّم لشراء هذه الوسائل، فعند استخدام الوسائل التَّعليميَّة يجب أن توَّفر عددٌ قليلٌ من المتعلِّمين لكي لا تعمَّ الفوضى والملل، أيضًا نقص وقلَّة الدَّعم المعنوي وحفزه على الابتكار يجعل

(1) عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التَّعليميَّة، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط1، 2009، ص: 20.

(2) ردينة عثمان يوسف،حذام عثمان يوسف، طرائق التَّدريس "منهج، أسلوب، وسيلة"، م، س، ص: 37.

المعلِّم تفكيره محدودٌ فقط بالمنهاج التَّربوي، علاوةً على ذلك كثافة المحتوى والمادَّة التَّعليميَّة الأمر الذي لا يفسح المجال له لاستخدام الوسائل التَّعليميَّة، فمناهج التَّعليم الحديثة إذا توَّفرت فيها الوسائل التَّعليميَّة كانت كفيلةً لإنجاح العمليَّة التَّعليميَّة.

مما سبق نستَّخلص، أنَّ الوسائل التَّعليميَّة يجب أن تتناسب مع قدراتِ وميول المتعلِّمين وخبراتهم لكي تتناسب مع الأهداف الموجودة، وتزيد الرَّغبة في التَّعلُّم هذا ما يساعد في التَّفكير والملاحظة والدِّقة.

6. هل يمنحك المعلِّم فرصة التَّدخل أثناء تقديمه المادَّة؟

الجدول (01):

أفراد العيِّنة	يمنح فرصة التَّدخل أثناء تقديمه للمادَّة	النِّسبة المئويَّة
12	04	%33

100% ⟵ 12 $\qquad$ ن.م $= \frac{100\ x\ 4}{12} = \%33$

ن. م ⟵ 4

الجدول (02):

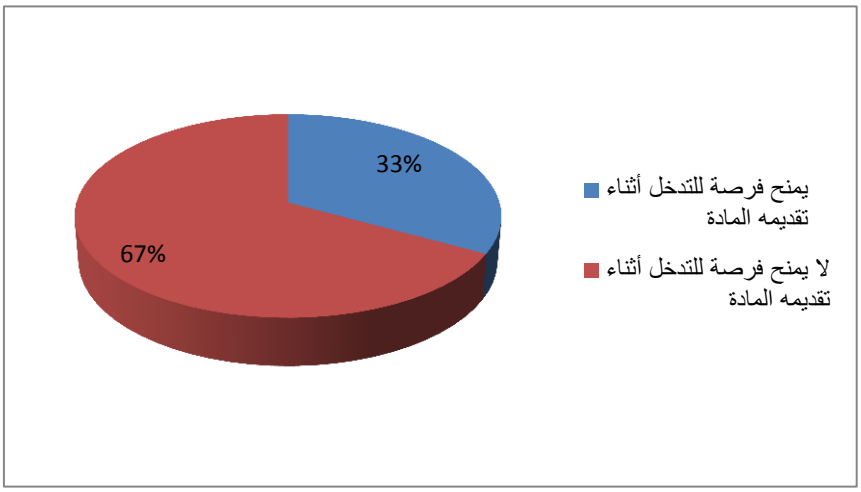
أفراد العيِّنة	لايمنح فرصة التَّدخل أثناء تقديمه للمادَّة	النِّسبة المئويَّة
12	08	%67

100% ⟵ 12 $\qquad$ ن.م $= \frac{100\ x\ 8}{12} = \%67$

ن. م ⟵ 8

أوَّلًا: من النَّتائج المتحصَّل عليها في الجدولين (1) و(2) يتَّضح أنَّ نسبة المتعلِّمين الذين يمنحهم المعلِّم الفرصة للتَّدخل في عرض المادَّة بلغت 33%، في حين وصلت نسبة المتعلِّمين الذين يؤكِّدون على أنّ المعلَّم لا يمنحهم الفرصة للتَّدخل أثناء تقديمه للمادَّة حوالي 67%.

يمكن أن نمثل لذلك بالدَّائرة النِّسبيَّة التَّالية:



ثانيًا: يتَّضح أنَّ معظم المتعلِّمين الذين يمنحهم المعلم الفرصة للتَّدخل في عرض المادَّة راجعٌ إلى القيادة الصحيحة التي يلجأ إليها المعلِم والذي يساعدهم على التَّكيف والتَّفاعل معه، والاندماج في المادَّة بنشاطٍ وضرورة إتاحة الفرصة للمتعلِّمين وذلك بوساطة تبادل المعلومات والمهارات أو العمل على منهاج معيَّنة ضمن النِّظام التَّعليمي[1]، فعلى المعلّم أن يكون على إطلاعٍ واسعٍ، ويتَّبع طرقًا ووسائل مختلفة لإيصال المعلومات، لتمكِّن من إنجاح العمليَّة التَّعليميَّة، فإذا كانت المدرسة مزوَّدة بأفضل وأنجح المناهج، والمقرَّرات الدراسيَّة، دون أن تكون مزوَّدة بالمعلِّم الكفء فإنَّها لم تحقِّق الأهداف المنشودة من خلال توفير الجوّ المناسب للقيام بالمهام التَّعليميَّة، وإثارة الرَّغبة والدَّافعيَّة للمتعلِّم من خلال تشجيعهم وتقدير جهودهم، وتلبيَّة رغباتهم وميولهم فمدى تدريب المعلِّم على التَّفكير العلمي وتشجيعهم على المناقشة وطرح الأسئلة ومدى تقليل المتعلِّمين في تسجل ملاحظاتهم، وقدرة المعلِّم على ربط موضوع الدِّرس بحياة المتعلِّم وبيئته[2]، يساعد على أداء واجبها على وجهٍ حسنٍ.

في حين أنَّ معظم المتعلِّمين الذين لا يمنحهم المعلِّم الفرصة للتَّدخل راجعٌ إلى وجود الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين، اكتظاظ الأقسام وكثرة المواد المقرَّرة، كتابة المعلومات المقدِّمة للمتعلِّمين، فعلى المعلِّم أن يراعي هذه النَّقائص، وأن يتفاهم مع طبيعة مراحل نموِّهم، والتَّركيز على بناء شخصيَّة

(1) فرح أسعد، المعلِّم النَّاجح في التَّربية والتَّدريس، دار ابن النّفيس للنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2018، ص: 12.
(2) حمادة محمد عبيد، المعلِّم إعداده، تدريبه، كفايته، م، س، ص: 134، 135.

المتعلِّم، وإعداده إعدادًا كاملًا، وعدم التركيز على دور المعلِّم فقط في تلقينهم المعلومات[1]، لكي يستطيع القيام بواجباته من خلال التَّدعيم الإيجابي، كذلك التَّغلب على ظاهرة الخوف والتردُّد من الإجابة نتيجة الاستهزاء والسُّخرية من قبل المعلِّم، وهذا ما يؤثر سلبًا على نفسيَّة المتعلِّم، وبالتَّالي يفقد ثقته بنَّفسه، أيضًا حسن اختيار الأنشطة التَّعليميَّة والتَّنويع فيها، واستخدام أسئلةٍ فعَّالةٍ تساعد المتعلم على الفهم، وتنمية مهارات التَّفكير، وحفزه على مواصلة التَّحكم، ودعم المناقشات وتشجيعهم حتى يحقِّقوا أكبر درجةٍ ممكنةٍ من النَّجاح.

نستخلص مما سبق أنَّ: لتفعيل ونجاح الدَّرس على المعلِّم أن يهيئ المتعلِّمين للمادَّة بتحديد أهدافه، والتَّأكد من معرفة مقدّمات المادَّة، وإثارة الأسئلة ومناقشتها لاختيار مدى فهمهم، مع إعطائهم الفرصة للمشاركة يساعد على إكسابهم المهارات اللاَّزمة والاتجاهات الصَّحيحة، وتنمية مداركهم العقليَّة.

ثالثًا: تقويم المنهجين:

يعدّ التّقويم ركنًا هامًا في العمليّة التّعليميّة، حيث يتمُّ من خلاله إختيار مدى فاعليّة المناهج التّعليميّة، ومدى ترسيخها في ذهن المتعلّم، وفي هذا الصَّدد سنتطرَّق إلى الحديث عن مناهج التّعليم بالأهداف والكفاءات، وبالرُّغم ممّا حقَّقته مناهج التّعليم بالأهداف طيلة السّنوات الفارطة، إلاّ أنّ تطبيقاتها شهِدت تدهورًا واضحًا في المدارس الجزائريّة، نظرًا لسلبيّاتها، حيث كانت مبنيّة على المحتويات، الذي تعتبره المعيار الأساسيَّ لنجاح المنظومة التّربويّة حيث أنّها تركِّز على منطق التّعليم والتّلقين، أي المعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، من خلال كمّية المعلومات التي يقدّمها للمتعلّم، حيث أنّه مجرد مستقبِل سلبي، وحافِظ للمعلومة، ويقوم بتخزينها واستدعائها عند الحاجة، والمتمثلة في الإمتحان[2]، ومن ثمّ فقد تمّ تجريده من قدراته، وهذا منافي لطبيعة المتعلّم فهو ليس وعاءً فارغًا، يُملأُ بما شاء المعلّم، بل هو كيانٌ له مؤهّلات، ويمتلك قدرات، وطاقاتٍ ذهنيّةٍ عاليةٍ، لأنّ عقل المتعلّم

(1) فرح أسعد، المعلِّم النَّاجح في التَّربية والتَّدريس، م، س، ص:12.

(2) نواري سعودي أبو زيد، اللّغة وبناء الإنسان، م، س، ص: 136

يتكوّن من عدّة ملكاتٍ، لكلّ منها خصائصها المتفرّدة عن الأخرى كملكة الذّاكرة، وملكة التّفكير، إضافةً إلى ذلك فهي تُهمِل ميول واهتمامات المتعلّمين، وكذا جميع أبعاد نموّه، حيث قامت بانتهاك خصوصيَّاته، وذلك بعد مراعاتها الفروق الفرديّة بحجّة مبدأ تكافؤ الفُرص[1]، ومن عجزها على إحداث تطوّر، في الرّبط بين مهارات المتعلّم المختلفة، وعدم قدرتها على مواكبة التَّطوّرات الرّاهنة، ومستجدّات المنظومةِ الجديدةِ، التي عُرفت ببيداغوجيّة الكفاءات، التي جاءت كمحاولةٍ لتدارك النَّقائص التي خلَّفتها سابقتها، وتَنْشِأَتْ مبادئ جديدة، بعدما حقّقته من نجاحاتٍ في مجالاتٍ عِدّة في المجال الاجتماعيِّ والاقتصاديِّ.

وقد جاءت بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات، لإعادة الاعتبار للمتعلّم، حيث عملت على الاهتمام بإيجابيَّاته ومشاركته في عملية التّعلّم، وبجميع أبعاد نموّه وكذا مراعاة الفروق الفرديّة، حيث أن المعلّم الكفء هو الذي يحدّد المعارف التي يستلزمها الهدف المراد تحقيقه ثمّ يختار نشاطًا وفق الهدف أو الأهداف المسطّرة[2]، مع قدرته على تنظيم الوقت بشكلٍ جيّد وكذا إثارة الدّافعية من خلال الأسئلة المثيرة، وأن تكون لغته سليمةً، ونبرة صوته عاليةً، بالإضافة إلى حسن الإلقاء، ومن ثمّ التّخطيط الجيّد للدّرس، وتحقيق الهدف داخل هذه الخَطاطةِ الشَّاملةِ، وذلك لأنّ طبيعة الأهداف ينبغي أن تكون أكثر ضبطًا ووضوحًا.

ومنه نستنتج أنّ الإصلاح التّربوي الجديد، وعملية التّعلّم، لم يكن بالأمر العشوائيِّ، حيث أن هناك حقيقة مفادها أنّ مرآة المجتمع هي لغته، وهذا ما أثنَت عليه بيداغوجيّة الكفاءات، حيث أعادت الاعتبار للّسان العربيّ ضمن المنظومة التّربويّة، وللمتعلّم على وجه الخصوص، حيث فسحت المجال أمامه لتفجير طاقاتهِ الكامنةِ، ليتجاوز من خلالها أخطاء المقاربات الأخرى، التي لم تسمح له بذلك، فخرج بذلك من قوقعة النّظام القديم، نحو آفاقٍ جديدةٍ لإظهار كفاءاتٍ ذهنيةٍ، لتوسيع مدركاتهم ومعارفهم، لتحقيق مخرجات وأهداف العمليّة الدّيداكتيكيّة.

(1) نواري سعودي أبو زيد، اللّغة وبناء الإنسان، م، س، ص: 136

(2) زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، م س، ص:104.

الخاتمة

اهتمام المختَّصين في مجال التَّعليم بمناهج التَّعليم، واندفاعهم نحوها والسَّعيّ إلى تطورها، كان نتيجة التَّطوُّر الحاصل في جميع المجالات، كالقطاع الاقتصاديّ والتِّكنولوجيّ والسياسيّ، التي أثَّرت في المواد التَّعليميَّة وتطوُّرها وانسجامها في ظلِّ التَّطوُّر الحاصِّل، كما كان للمتعلِّم أهميَّةً كبيرةً في المنظومة التَّربويَّة التي أهملتها مناهج التَّعليم والأهداف وتبنَّتها مناهج التَّعليم بالكفاءات، حيث أولت عنايَةً كبيرةً للمتعلِّم باعتباره محور العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّمية وإعطاء المعلِّم المرونة الكافيَّة في التَّنويع في طرائق التَّدريس التي تمثَّل مجموعة الخطوات التي بَنَى بها المعلِّم بمساعدة الوسائل التَّعليميَّة بهدف إيصال المادَّة إلى أذهان المتعلِّمين بشكلٍ سليمٍ وبأيسر السُّبل.

ومن ثمّ حاولنا من خلال بحثنا التَّوصل إلى مدى تطبيق المناهج القديمة والحديثة المتَّبعة في تعليم اللِّسان العربيَّ خاصَّة أنَّ هذه المناهج لها أثرٌ كبيٌر في العمليَّة التَّربويَّة وبناء المناهج بشكلٍ ناجحٍ يعطي مردوديَّة أكثر فيفتح بذلك آفاقًا جديدةً للتَّعرُّف على كلِّ ما هو جديد في المنظومة التَّربويَّة، وكلما يخصُّ المتعلِّم وبناء شخصيَّته.

كما توصَّلنا من خلال الدِّراسات النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة إلى النَّتائج التَّالية:

1. استخدام معلِّمي الطّور الثّانوي للمناهج الحديثة، وخاصَّةً طريقة حلِّ المشكلات، حيث طّبقت بشكلٍ فعليّ في جلِّ الأنشِّطة التَّعليميَّة، على غرار طريقة العصف الذِّهنيَّ، والتَّعلُّم باللَّعب التي لم تطَّبق بالشَّكل المرغوب وكان تطبيقها بنِسَبٍ متقاربةٍ.

2. ومن أبرز الصُّعوبات التي تواجه معلِّمي الطَّور الثَّانوي متعلقةً بالوسائل التَّعليميَّة ،والوقت، والأداة، والمعلِّم، والمشرف التَّربويّ.

3. تعدُّ مناهج التَّعليم الحديثة فعَّالةً، لأنَّها جعلت محور اهتمامها المتعلّم، حيث تسعى إلى تكوينه جيِّدًا لمواجهة عصر العولمة، فعملت على إخراجه من دائرة التَّلقين لأنَّه يمتلك قدراتٍ عاليَّةٍ في استيعاب المعلومات وتوجيهها بالشَّكل المرغوب والذي يحقِّق أهداف التَّدريس.

4. عدم مراعاة بعض المعلِّمين للفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين، وإن كان فيها بعضٌ من الاهتمام عند بعضهم نظرًا لضرورة تطبيقها.

5. عدم اهتمام المتعلِّمين والتزامهم بتطبيق خطوات طرائق التَّعليم الحديثة حيث يقومون بتناولها عشوائيًّا وبشكلٍ عفويّ.

6. توَّجه أغلب المتعلِّمين إلى الطَّرائق الحديثة كطريقة حلٍّ المشكلات والعصف الذِّهنيّ والمشروعات رغم ميْلهم للطَّرائق القديمة كالحواريَّة والمناقشة نظرًا لسهولة تطبيقها.

7. نقص الدَّورات التَّكوينيَّة مما يؤدي إلى افتقار المعلِّمين للكفاءات العاليّة في مجال التَّعليم كونَّه قطاعٌ حساسٌ وخاصَّةً للدِّراية الكاملة بمناهج التَّعليم الحديثة.

8. نقص الوسائل التَّعليميَّة، إن لم تقلُّ انعدامها لتقديم الدُّروس وخاصَّةً ما يخصُّ الطَّرائق الحديثة.

9. نقص القاعات المخصَّصة لتطبيق النَّشاطات العلميَّة، كونَّها تتطلَّب قاعاتٍ مجهَّزة بالوسائل التِّكنولوجيَّة، لتسهيل الدَّرس وتيسير العمليَّة التَّعليميَّة على المعلِّم والمتعلِّم بكلِّ أريحيَّةٍ.

10. عدم توفير الإدارة وجميع الظُّروف لتفعيل الاستراتيجيات الحديثة.

الاقتراحات:

في ظلِّ النَّتائج المتحصَّل عليها، نقترح جملةً من التَّوصيات أهمُّها:

1. تخصيص الوقت الكافي لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة.

2. توفير أكبر قدرٍ من الوسائل التَّعليميَّة، وخاصَّةً التِّكنولوجيَّة منها في عرض الأنشطة التَّعليميَّة.

3. ضرورة مراعاة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين.

4. تخصيص وقتٍ كافٍ لكلِّ مادةٍ وحصَّة اللِّسان العربيّ.

5. تخصيص قاعاتٍ مناسبةٍ لممارسة الأنشطة، مما يغطِّي الكمّ الهائل للمتعلِّمين الذي يحسن سير الطَّرائق الحديثة كالتَّعليم التَّعاوني.

6. ضرورة إشراك المتعلِّمين في اختيار المشكلة وحلِّها وذلك بمنح الحريَّة لهم.

7. تنويع المعلِّمين لطرائق التَّعليم، وذلك بما يناسب أهداف الدَّرس وميول، ورغبات المتعلِّمين.

8. وجوب التَّخلي عن الطَّرائق القديمة، ودعم تطبيق الطَّرائق الحديثة لما لها دورٌ في بلوغ أهداف المناهج.

9. إنشاء الدّورات التَّكوينيَّة التي تهتمُّ بالمناهج الحديثة.
10. وضع معلِّمين أكِفَّاء وذوي خبرة عاليَّةٍ وتكوينٍ جيِّدٍ في هذا المجال وخاصَّة اختصاص اللِّسان العربيّ لتعليمها بشكلٍ يحقِّق الأهداف المرجوة.

الملاحق

استبيان موجه للمعلِّم:

نرجو من أساتذتنا الأفاضل أن يجيبوا على أسئلة هذا الاستبيان بشكلٍ واضحٍ ودقيقٍ مع مراعاة التَّعليمات والشَّرح المتَّبعة بهدف توظِّيفها في رسالة الماستر تخصص لسانيات تطبيقيَّة.

الرجاء وضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة:

1. الجنس

أ-ذكر ☐

ب-أنثى ☐

2. الأقدمية في التَّعليم 25 سنة.

3. باعتبارك محورا مهمًا في العمليَّة التَّعليميَّة كيف يمكِّنك أن تعرِّف مناهج التَّعليم؟

4. أيٌّ من الطَّرائق التي اتبعتموها في عرض مادَّتكم التَّطبيقيَّة؟

أ-القديمة ☐

ب-الحديثة ☐

5. هل تراعون الفروق الفرديَّة مع المعلِّمين؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

6. هل نجاح التَّعليم مرتبطٌ بالوسائل، وبكفاءة ومهارة المعلِّم؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

7. هل تواجهون صعوبات أثناء تفعيل طرائق التَّعليم الحديثة؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

8. هل يمكن التَّطرق إلى أكثر من طريقةٍ لإنجاح الحصَّة التَّعليميَّة؟.

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

9. هل للمتعلِّم دورٌ فعَّالٌ في العمليَّة التَّعليميَّة أومجرَّد متلقٍ سلبيّ؟

أ-إيجابيّ ☐

ب-سلبيّ ☐

استبيان موَّجه للمتعلِّم:

تلامذتنا الكرام نرجو منكم أن تجيبوا عن أسئلة الاستبيان، إجابةً صحيحةً، وواضحةً مع مراعاة الشَّرح والتَّعليلات المتَّبعة وذلك بهدف توظِّيفها في رسالة الماستر تخصص لسانيات تطبيقيَّة.

الرجاء وضع علامة (X) أمام الإجابةِ الصحيحةِ:

1. الجنس ☐

أ-ذكر ☐

ب-أنثى ☐

2. ما مدى مداومتك للحصَّص؟

أ-قليلةً ☐

ب-متوسطةً ☐

ج-كثيرةً ☐

3. ما مدى استيعابك للطَّريقة المقدَّمة أثناء الدَّرس؟

أ-قليلةً ☐

ب-كثيرةً ☐

4. أيُّ طريقةٍ وجدتموها فعَّالةً للفهمِ والاستيعابِ؟

أ-الإلقاء ☐

ب-حلِّ المشكلات ☐

5. هل يعتبر المعلِّم مشاركتك كفيلةً بإنجاح المادّة؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

6. هل توَّاجهون صعوبات أثناء عرض المعلِّم المادَّة التَّعليميَّة؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐

7. هل يمنحُك المعلِّم فرصةً للتَّدخل أثناء تقديمه المادَّة؟

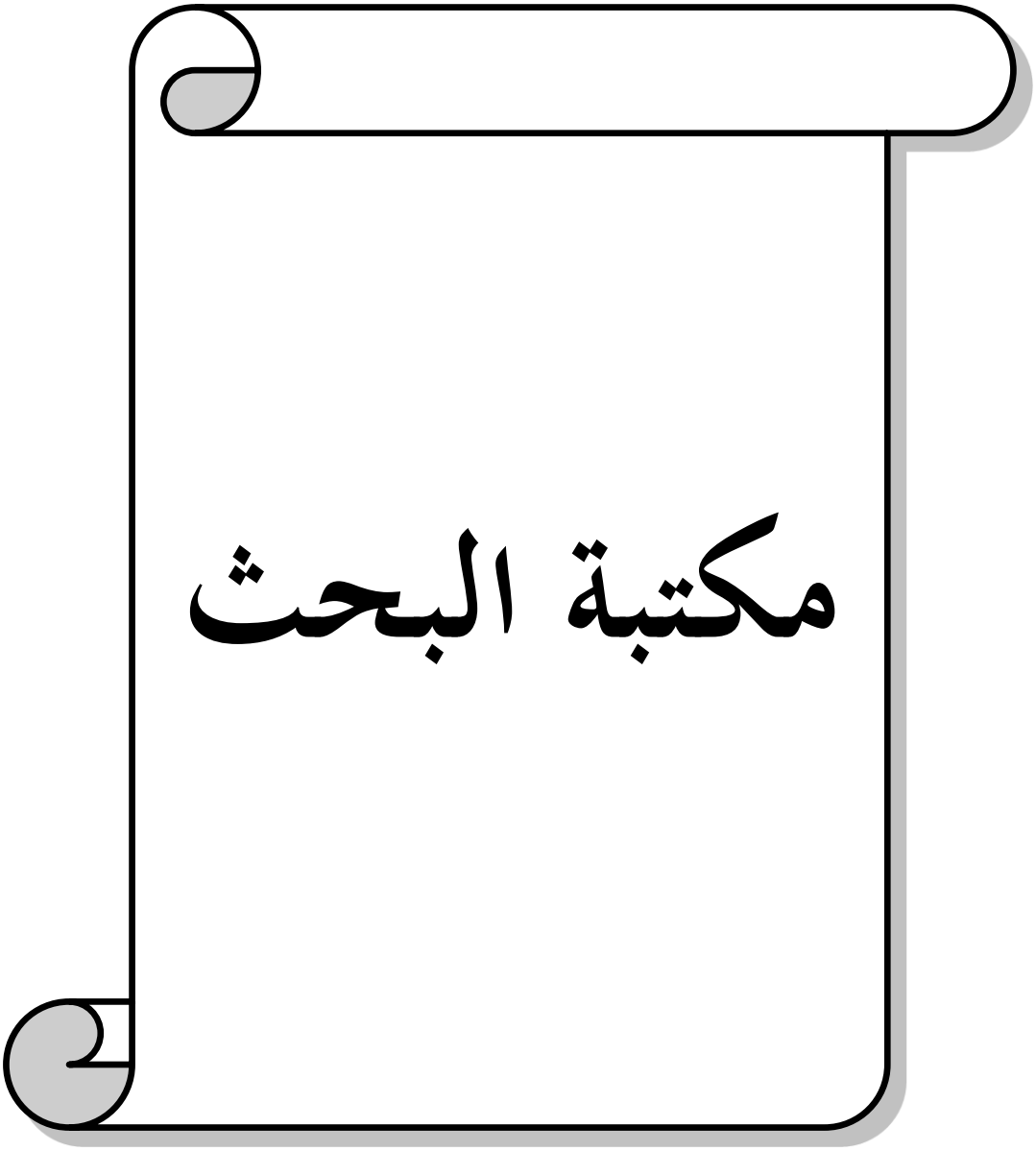
أ-نعم ☐

ب-لا ☐

8. هل ترى أنَّ المعلِّم يستخدم الوسائل التَّعليميَّة كافيَّة في عرض المادَّة التَّعليميَّة؟

أ-نعم ☐

ب-لا ☐


مكتبة البحث

الكتب السّماوية:

القرآن الكريم، عن رواية ورش.

الكتب العربيّة:

1. ابتسام صاحب موسى الزّويني، أساليب التّدريس قديمها، حديثها، الدّار المنهجية للنَّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015.
2. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، السّاحة المركزيَّة بن عكنون، الجزائر، ط4، 2000.
3. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريَّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.
4. تركي رابح، أصول التَّربية والتَّعليم لطلبة الجامعات والمعلّمين والمفتشين والمشتغلين بالتَّربية والتَّعليم في مختلف مراحل التَّعليميَّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر العاصمة (الجزائر)، ط2، 1990.
5. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التَّدريس العامَّة، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002.
6. جمالة محمد عبيد، المعلِّم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ، الأردن، ط1، 2006.
7. خالد حسين أبو عمشة، التّعليميّة بين استراتيجيات مناهج التّعليم ومهارات التّعلّم، دار آلفا للوثائق والنّشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2019.
8. ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التَّدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر ناشرون وموزِّعون، عمَّان، الأردن، ط1، 2007.
9. ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التَّدريس "منهج، أسلوب، وسيلة"، دار المناهج للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2005.
10. رياض بن علي الجوّادي، مدخل إلى علم تدريس الموادّ ـ الدّيداكتيك، دار التّجديد للطّباعة والنّشر، تونس، ط2، 2020.
11. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، برج الكيفان ، الجزائر، ط1، 2017.

12. سعيد حسني العزة، صعوبات التَّعلُّم "المفهوم، التَّشخيص، الأسباب"، دار الثقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط1، 2007.

13. صلاح الدين حسين حمدان، استراتيجيات التَّدريس الحديثة، دار المسيرة و الموهبة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، عمَّان،ط1، 2018.

14. طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التَّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

15. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التَّدريس العامَّة معالجة تطبيقيَّة معاصرة، دار الثقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

16. عاطف الصيفي، المعلِّم واستراتيجيات التَّعليم الحديث، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الاردن، ط1، 2013.

17. عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات للنّشر والتّوزيع، شارع فهد السّالم، الكويت، ط3، 1977.

18. عبد الرحمن عبد السلام جامل: أساسيَّات المناهج التّعليميّة وأساليب تطوّرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2002.

19. عبد السّلام المسدّي، الأسلوبيّة والأسلوب، دار الكتاب الجديد المتَّحدة، بيروت، لبنان، ط5، 2006.

20. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكلات، جسور للنَّشر والتَّوزيع، المحمدية، الجزائر،ط2، 2013.

21. عبد القادر لورسي، المرجع في التَّعليميَّة (الزَّاد النَّفيس والسَّند الأنيس في علم التَّدريس)، جسور للنَّشر والتَّوزيع، المحمدية، الجزائر، طبعة سبتمبر، 2016.

22. عبد القادر لورسي، محمد زوقاي، المعجم المفصّل في علم النّفس وعلوم التّربية، جسور للنّشر والتّوزيع، المحمّدية ،الجزائر، ط2، 2018.

23. عبد اللّطيف بن حسين بن فرج، طرق التَّدريس في القرن الواحد والعشرين، در المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطَّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

24. عبد اللَّطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيَّة، دار حامد للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2008.

25. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التَّعليميَّة، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط1، 2009.

26. عصام النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التَّدريس في التَّربية والتَّربية الخاصَّة، دار اليازوري العلمية للنَّشر والتَّوزيع، عمان ،الأردن، الطَّبعة العربيَّة، 2010.

27. علي أوحيدة، التّدريس بالكفاءات، للمعلّمين والأساتذة، دار التّلميذ للنّشر، الجزائر، (د. ط)، 2017.

28. علي تعرينات، التَّعليميَّة والبيداغوجيّة في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعيّ، مخبر تطوير النّفسيّة التّربويّة، جامعة الجزائر،(د.ط)، 2010م.

29. عمران جاسم الجبوري، وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيَّة، دار الرُّضوان للنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2014.

30. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التَّدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.

31. فرح أسعد، المعلِّم النَّاجح في التَّربية والتَّدريس، دار ابن النفيس للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.

32. فوزي أحمد حمدان سمارة، التّدريس، مبادئ، مفاهيم، طرائق، مؤسَّسة الطّريق للتَّوزيع والنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

33. كمال عبد الحميد زيتون، التَّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، القاهرة، مصر، ط2، 2005.

34. محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ـ الأردن، ط1، 2008.

35. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المنهاج للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن،(د. ط)، 2015.

36. محمد إبراهيم قطاوي، طرق التَّدريس الدراسات الاجتماعيَّة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، ط1، 2007.
37. نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التَّدريس وتنمية التَّفكير، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ،الأردن، ط2، 2015.
38. نواري سعودي أبو زيد، اللّغة وبناء الإنسان، دراسات في اللّسانيات التَّطبيقيَّة (حقل التَّعليمات)، دار قرطبة للنَّشر والتَّوزيع، الجزائر العاصمة (الجزائر)، ط1، 2016.
39. وزارة التربية، مديرية التَّعليم الثانويّ، الديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد، المناهج والوثائق المرافقة، السَّنة الثانيَّة من التعَّليم الثانويَّ العام والتكنولوجي، الجزائر، (د. ط)، 2006.
40. يحي محمد نبهان، مهارة التَّدريس، دار اليازوري للنشر والطباعة، عمان ،الأردن، الطبعة العربية، 2008.
41. يوسف مارون، طرائق التَّعليم بين النَّظريَّة والممارسة، المؤسَّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د. ط)، 2008.
42. يوسف وغليسي، إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، الدّار العربيَّة للعلوم ناشرون، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2008.

المعاجم:

1. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطّباعة والنَّشر، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1990.
2. علي بن الحسن الهنائي، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، ص:264.
3. الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الفكر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1999.
4. مجمع اللَّغة العربيَّة، المعجم الوسيط، دار الدّعوة للتأليف والطّباعة، اسطنبول، تركية، ج1، ط2، 2013.

ثبت المحتوى

ثبت المحتوى

الإهداء

المقدّمة ..... **أ–ج**

الفصل الأوّل: في المفاهيم الإجرائيّة

أوّلاً: التّعليميّة وضعاً واصطلاحاً. 05

ثانيا: التّعليم وضعاً واصطلاحاً..... 10

ثالثاً: المنهج وضعاً واصطلاحاً 12

رابعاً: المنهاج وضعاً واصطلاحاً 14

خامسًا: الفرق بين المنهج والمنهاج..... 14

الفصل الثّاني: منهاج التّعليم القديمة والحديثة

المبحث الأوّل: منهج التّعليم بالأهداف..... 17

- مميّزات مناهج التّعليم بالأهداف..... 17

المطلب الأول: طرائق التَّعليم القديمة 18

1. طريقة المحاضرة..... 19

2. طريقة المناقشة..... 21

3. طريقة التَّسميع 24

المبحث الثّاني: منهج التّعليم بالكفاءات 26

- مميّزات التَّعليم بالكفاءات..... 27

المطلب الأول: طرائق التَّعليم الحديثة..... 28

1. طريقة العصف الذّهنيّ..... 29

2. طريقة التَّعلم باللّعب 31

3. طريقة حلِّ المشكلات..... 34

المبحث الثالث: جدول المقارنة بين منهج التَّعليم بالأهداف ومنهج التَّعليم بالكفاءات 37

الفصل الثالث: وصف وتقويم منهج التَّعليم بالأهداف والكفاءات

أوَّلاً: رأيُّ المعلِّمين في المنهجين 43
ثانيًا: رأيُّ المتعلِّمين في المنهجين 58
ثالثاً: تقويم المنهجين 70
الخاتمة 73
الملاحق 77
مكتبة البحث 82
ثبت المحتوى 87

الملخّص:

اهتمّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بمناهج التّعليم، من أجل مواكبة مستجدات العصر، ولهذا جاءت المناهج الحديثة لتطوير النّظام التّعليميّ، في إطار الإصلاح الشّامل لسد ثغرات المناهج القديمة، حيث عملت على تحديد المحتويات التّعليميّة، والكتب بما يتماشى والأهداف المرجوّة، وبهذا عمِلت على تخطّي العوائق التي تحول دون تطبيقها بصورةٍ مثاليّةٍ، حيث سَعَتْ إلى تمكين المتعلّم من تحصيل الخبرات والمعارف وخلق الفرص المناسبة لتوظيف قدراته المكتسبة، لأنّه جوهر العمليّة التّعليميّة، ومحورها الرّئيسيّ ونظرًا إلى هذه الإصلاحات، إلاّ أنّها لم تتّسم بالجِدَّة والانسجام الكافي لتطبيقها على أرض الواقع، وبهذا نقترح دراسات عميقة في هذا الموضوع، لضمان الانتقال النّاجح من المناهج القديمة إلى المناهج الحديثة.

Le Résumé:

Le système éducatif algérien s'est concentré sur les programmes d'enseignement afin de suivre le rythme de l'évolution de l'époque.

C'est pourquoi les programmes modernes ont été fait dans le but de développer le système éducatif dans le cadre d'une réforme globale pour combler les lacunes des anciens programmes, ou on a travaillé à définir les contenus et les manuels éducatifs conformes aux objectifs souhaités. Ainsi, on s'est efforcé pour surmonter les obstacles qui empêchent son application de manière idéale, et aussi pour permettre à l'apprenant d'acquérir des expériences et des connaissances et de créer des opportunités appropriées pour utiliser ses capacités acquises parce que c'est le cœur de processus éducatif et son objectif principal.

Au vu de ces réformes, elles ne se sont pas caractérisées par une nouveauté et une cohérence suffisant pur les mettre en œuvre sur le terrain. C'est pourquoi nous proposons des études approfondies sur ce sujet pur assurer une transition réussie des anciens programmes aux programmes modernes.