جـــامعـــة الجـــزائـــــر 3

كـــليـــة عـــلـــوم الاعـــلام والاتـــصـــال

قـسـم عـــلـوم الاعـــلام

محـــــــــاضرات

الاتـصال البيداغوجي وأطـره النـظـرية

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى دكتوراه

تخصص : السمعي البصري

إعداد : د. مزيان نجية

الرتبة: أستاذة محاضرة " أ "

العام الجامعي 2021 / 2022

محتوى المادة

المحور الأول: مدخل الى الاتصال البيداغوجي

-I ماهية الاتصال البيداغوجي

* أهمية عملية الاتصال البيداغوجي و خصائصها

* مكونات عملية الاتصال البيداغوجي

* وظائف عملية الاتصال البيداغوجي و أهدافها

* أنواع ووسائل عملية الاتصال البيداغوجي

* مجالات و مهارات عملية الاتصال البيداغوجي

* مقومات نجاح عملية الاتصال البيداغوجي

* عوائق الاتصال البيداغوجي

المحور الثاني: مقاربات الاتصال البيداغوجي ودورها في السيرورة التعليمية

I - مدخل عام الى المقاربة بالكفاءات

*مكانة المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر

* المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية

2- مدخل عام الى المقاربة بالأهداف

* التدريس بالأهداف

* بيداغوجيا الأهداف

* نموذج التدريس بالأهداف

المحور الثالث: نظريات التعلم الإنساني

1-التعاريف الأساسية للتعلم

2-أثر التعلم في التدريس والتخطيط البيداغوجي والمناهج

3-نظريات التعلم

4-الاشراط الكلاسيكي في التعلم الإنساني

5-النظرية الادراكية

6-تعريف النظرية البنائية

7-النظرية المعرفية

8-المثلث الثلاثي حسب الباحث هوساي J.HOUSSAYE

مقدمة:

يعتبر العمل البيداغوجي عملية منظمة مخطط لها، نظام يجمع العلاقة بين الثلاثي التربوي المعلم ، المتعلم والمادة التعليمية، وتتحدد طبيعة هذه العلاقة وفقا لأهمية كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في العملية التعليمية، منها العلاقة الديداكتيكية، البيداغوجية و السيكولوجية.

فمشروع التعليم الذي أنشئ في الكليات والمعاهد يسعى إلى الحصول على شكل من أشكال التعبير من خلال تحديد استراتيجية فعالة تُلَخّصُ في أصول التعليم "البيداغوجيا"، فهذه الأخيرة هي بمثابة نافذة تفتح المدرسة للعالم وكذا مصدر من مصادر التحفيز للتلاميذ.

ولتنفيذ هذا المشروع يمكن استلهام الوسائل المستخدمة التي أنشأها المعلم من خلال مختلف الطرق والآليات، فقط يجب أن تكون مبررة في المقام الأول فيما يتعلق بالنتائج وأن يكيفها مع الهدف المسطر. ويعتبر الاتصال أحد هذه الآليات باعتبار التعلم عملية اتصالية تعتمد بالدرجة الأولى على التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم نتيجة التعامل المباشر في الموقف التعليمي.

وتعتبر مهارات التعليم باعتباره صورة من صور الاتصال من الركائز الأساسية التي تستند عليها البيداغوجيا إذ يتوجب على المعلم الإلمام بها بما يؤمن التفاعل بين المعلم وتلاميذه كما يؤمن عرض المادة العليمة بشكل متسلسل ومنطقي وبما يتناسب مع الخبرات الضرورية

للتفاعل مع البيئة التعليمية بشكل أوسع، ولكي يتحقق ذلك التفاعل يجب أن يكون المعلم قادرا على القيام بدوره بفاعلية واقتدار.

نسعى من خلال هذه المطبوعة التركيز على الاتصال البيداغوجي لما له من أهمية في تمرير المادة التعليمية وتأثيراته في تنمية شخصية المتعلم واستعداداته وقدراته والكشف عن مواهبه ومحاولة تشكيل أو تعديل سلوكه.

فعملية الاتصال البيداغوجي معقدة وتتدخل في نجاحها عدة عوامل، فقد حاولنا تأكيد فاعلية بعضها فمنها ما هي بيداغوجية(كفاءة الأستاذ، الوسائل التعليمية) ومنها ما هي عوامل نفسو اجتماعية (دافعية الطلاب والاحترام المتبادل)، لكن رغم أهمية هذه العوامل في المساعدة على الاتصال البيداغوجي الفعال، وتم تأكيد ذلك ميدانيا، إلا أنها يصعب توافرها كلها مجتمعة في الجامعة الجزائرية، فهناك عوامل أخرى تعيق نجاح هذه العملية، كالجوانب الشخصية للأستاذ والطالب، وكذا عدم توفر الوسائل التعليمية، ومشاكل إعداد الأستاذ، الظروف المعيشية والاقتصادية للطالب.

و حتى يتمكن الطلبة في الجامعة و على وجه الخصوص طلبة دكتوراهمن الاستفادة من التكوين الفعال ، فعلى الطاقم البيداغوجي ما أساتذة و الإدارة تكثيف الجهود بتوفير الوسائل اللازمة لتحقيقها ، و يكفي كخطوة أولى تزويد الطلبة برصيد معرفي نظري يحمل في طياته كل المعارف و المعلومات بالاتصال البيداغوجي و كل ما له علاقة من النظريات المفسرة

له و المقاربات التي يعتمد عليها الأستاذ المكون و التي تتماشى و طبيعة العناصر المكون للثلاثي البيداغوجي ،الى جانب معرفة شروط عملية الاتصال البيداغوجي، و أيضا

قنوات الاتصال التي يمكن استخدامها خلال المواقف التعليمية، وكيفية تحقيق الهدف من الاتصال في العملية التعليمية بالتركيز على نظريات الاتصال، وإضافة الى تحديد معوقات عملية الاتصال التي تحدث في العملية التعليمية–التعلمية–وكيفية الحد منها.

كما انه من الأفضل ان يمارس طالب الدكتوراه المتكون التدريس بعد عامه النظري تحت اشراف المعلم وتوجيهاته.

- **الـــمـــحـــور الأول**

مدخل الى الاتصال البيداغوجي

* ماهية الاتصال البيداغوجي
* أهمية عملية الاتصال البيداغوجي و خصائصها
* مكونات عملية الاتصال البيداغوجي
* وظائف عملية الاتصال البيداغوجي و أهدافها
* أنواع ووسائل عملية الاتصال البيداغوجي
* مجالات و مهارات عملية الاتصال البيداغوجي
* مقومات نجاح عملية الاتصال البيداغوجي
* عوائق الاتصال البيداغوجي

المحور الأول:مدخل الى الاتصال البيداغوجي

تمهيد:

نتطرق في هذا المحور الى ماهية الاتصال البيداغوجي أهميته في العملية التعليمية التعليمية، كما انه يتم تحديد خصائصه و اركانه الى ان نصل الى التطرق الى اهم عنصر و هو الثلاثي البيداغوجي الذي يوضح كيف تجري العمليات و طبيعة العلاقات بين الثلاثي –المعلم–المادة التدريسية و المتعلم.

I–ماهية الاتصال البيداغوجي:

I–1–تحديد المفاهيم:

I–**مفهوم التواصل:** جاء في لسان العرب، وصلت الشيء وصلا، والوصل ضد الهجران، الوصل خلاف الفصل، وصل الشيء بالشيء يصله وصلا وصلة.[1]

جاء في المعجم الوسيط في مادة وصل "يصل فلان وصولا ويصل الشيء وصولا، ووصله وصلا، أي بلغه وانتهى إليه، والوصلة من الاتصال ويقال بينهما وصلة" [2]

ورد في قاموس المصطلحات الإعلامية أن الاتصال هو: انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال

[1] -ابن المنظور، **لسان العرب**، دار صادر،1300هـ، بيروت، ص ص726-727.

[2] -إبراهيم، مصطفي وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط2، دار المعرفة، القاهرة،2002، ص 246.

الرموز، والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي فهو يمكننا من نقل معارفنا وييسر التفاهم بين الأفراد. [1]

ب-مفهوم البيداغوجيا

وهي كلمة ذات أصل يوناني متكون من كلمتين paidos وتعني الطفل وgogia وتعني فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية. يرجع معجم ليتري أول استخدام لمصطلح بيداغوجيا إلى سنة 1535م، فيما لم تعتمدها الأكاديمية الفرنسية إلا ابتداء من سنة 1762م. والبيداغوجي قبل التطور الدلالي للفظ كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل للدرس.

من هذا المنطلق فإن كلمة بيداغوجيا من الجانب اللغوي تعني تربية الطفل أو فن تربية الأطفال [2]

وتعني البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال **أرسطو وافلاطون** «وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع" واستمر هذا المفهوم يحدد صورة أو نمط العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلم إلى غاية عصر الانوار وظهور فكر **جون جان روسو** في كتابه الشهير "**إيميل** " والذي يدعو فيه بتغيير نظرتهم للطفل وأنه ليس وعاء أو صفحة

[1] -محمد فريد عزت، **قاموس المصطلحات الإعلامية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر،2007، ص86

[2] - أ.روبول، **لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2002، ص15

بيضاء، كما تصوره البيداغوجيا التقليدية في فلسفتها المثالية يكتفي بالاستقبال والتلقي، إذ ينبغي ملاحظة استعدادات الطفل وحاجاته وضرورة العمل على تطويرها وإشباعها. [1]

هذه الأفكار ساهمت بشكل كبير في تطور مصطلح البيداغوجيا حيث اثرت في أفكار بعض العلماء على غرار **فريديريك فروبل** (1782-1852) الذي أسس حدائق للأطفال الأولوية فيها للعب العفوية في إطار العملية التربوية وكذا أعمال **فريديريك هربرت جون** (1776-1841) الذي اعتبر البيداغوجيا " موضوع علم يجعل غايته تكوين الفرد من أجل ذاته بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة [2]

فالبيداغوجيا بهذا التوجه الحديث هي "منهجية التطبيقات التربوية أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ" أو هي " نظرية التعلم التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها وتقييمها، وبالدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية وكذا بالأهداف التعلم التي لا يمطكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية[3]

أو كما يطلق عليها **دوركايم** متجاوزا الفهم التقليدي للاصطلاح في العصر الإغريقي بأنها نظرية عملية موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه

[1] -روبول، **لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2002، ص15

[2] بلحسن مخلوف، **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي**، جامعة الجزائر2،2007، ص30

[3] بلحسن مخلوف، **المرجع نفسه**، ص30.

نشاط المربين وتقييمه" وهو ما ذهب إليه ميالاري وهو يميز بين التربية والبيداغوجيا من زاوية الممارسة والنظرية، فالأولى ممارسة والثانية تنظير لتلك الممارسة.[1]

وهناك عدة أنواع من البيداغوجيا: البيداغوجيا الاكتشاف وبيداغوجية الأهداف وبيداغوجية المؤسسات والبيداغوجيا التفاعلية (interactionnelle Pédagogie)التي تركز على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم كونها اعتبارا بالمجموعة في إطار تفاعلها، فهي لا تعترف بالنمط التقليدي الذي يعتمد التلقين والإلقاء حيث يكون المعلم أساس العملية التعليمية – التعلمية[2].

تلخيصا لما سبق ذكره، يمكن القول بان البيداغوجيا مفهوم مرتبط بميدان التربية والتعليم يشمل كافة أشكال الممارسات التي يقوم بها الأستاذ خلال العملية التعليمية في إطار علاقاته التواصلية بطلابه في سبيل تحقيق الأهداف المحددة من المناهج والمقررات الدراسية.

ج-الاتصال البيداغوجي

يعتبر الوسط التعليمي من أهم المجالات التي تعتمد في نشاطها وبدرجة عالية على عملية الاتصال، حيث لا يمكن للتعّلمات أن تستوعب من طرف المتعلم الا باستخدام أنجع الأدوات الاتصالية وأحسن نظريات الاتصال البيداغوجي وأكثرها تأثيرا. إن العلاقة بين المدرس

[1] - بلحسن مخلوف، **مرجع سبق ذكره**، ص30.

[2] –.روبول، **مرجع سبق ذكره**، ص 17.

والمتعلم أساسها عملية التفاعل الصفي الإيجابي الذي يجعل من المتعلم عنصرا نشيطا يدلا من اعتباره مجرد مستقبل مهمته حفظ أكبر قدر من المعلومات، التي يسترجعها يوم الامتحان ثم ينتهي دورها و عليه فإن عملية التدريس التي يقوم بها الأستاذ في الأساس عملية تواصلية بامتياز بمعنى أن كل أشكال الممارسات التي يقوم بها الأستاذ خلال عمليات التعليم تعتبر أفعلا اتصالية مقصودة وواعية مرهونة بأهداف واضحة ومخطط لها، ويعتبر السلوك الاتصالي في صورته البيداغوجية وسيلة أساسية لنجاح العملية التربوية التدريسية[1]

يعرف الاتصال التربوي بأنه "نقل الأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة، من الناظر أو المدير إلى المعلم والعكس، سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي أو بوسائل أخرى مختلفة؛ بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين أسرة المدرسة، وينتج عنه اقتناع من جانب المتصل به؛ مما يؤدي إلى وحدة الهدف الفصل الثاني الاتصال البيداغوجي وعوائقه 29والجهود بحيث تتحقق في النهاية أهداف المدرسة وفلسفتها التربوية والتعليمية، ويهدف إلى التحكم في سلوك الفرد عن طريق تنظيم بيئته[2]

وبهذا المعنى، فإن الاتصال التربوي يمتد مفهومه باتجاهات متعددة ومتنوعة، ليشمل نشاط قطاعات واسعة من مؤسسات الدولة والمجتمع، والتي تتصل بصورة أو بأخرى بالبناء

---

[1] لكحل وهيبة، **الاتصال البيداغوجي استاذ-طالب** .قسم علم النفس ,كلية الآداب و العلوم الاجتماعية و الانسانية ,جامعة باجي مختار – عنابة،2012،ص18.

[2] - وسيلة حرقاس، رزقية بن شيخ، **نظريات الاتصال في الوسط التعليمي** .*مجلة أبحاث نفسية وتربوية، جامعة أم البواقي،جوان 2001،ص21.*

التربوي للإنسان، والرغبة في تطوير قدراته العقلية والوجدانية والمهارية، وهي كل القطاعات المهتمة بالتربية، سواء في ميدان المعلومات أو الإعلام أو التعليم أو الإدارة أو العلاقات العام[1]

من أهم التعريفات التي وردت في أدبيات الاتصال البيداغوجي أنه "كل أشكال سيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس وتلاميذه أو بينهم أنفسهم كما أنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات و التجارب و المواقف مثلما يهدف الى التأثير في سلوك المتلقي"[2]

وعرف الاتصال البيداغوجي أيضا بأنه "فهم آليات نقل الخبرات و التعلمات و القيم و الأنشطة الحركية من المدرس إلى المتعلم و العمل على تفسيرها وضبط طرائق التفاعل و التبادل و الحوار، و يتخذ التواصل البيداغوجي مظاهر ثلاثة: التواصل المعرفي، التواصل الوجداني، التواصل الحسي/الحركي. [3]

وعرفه حسن شحاتة وزينب النجار بأنه عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم فيما بينهما ويعرف أيضا بأنه عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه، مستخدما كل الوسائل

---

[1] -ماجدة لطفي السيد, **تقنيات الإعلام التربوي والتعليمي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، 2011،ص24-25.
عبود حارث، **الاتصال التربوي**، دار وائل للنشر، عمان

[2] - نرجس مجدي وآخرون، **تكنولوجيا التربية**، الشبكة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة،2008، **ص57**

[3] حمداوي جميل، **التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،2008،

المتاحة إلى تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة، ويمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين متعلم ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين[1].

I-2-أهمية عملية الاتصال البيداغوجي:

مما لا شك فيه أن للاتصال البيداغوجي أهمية بالغة في المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ومستوياتها، فالاتصال البيداغوجي في إطار هذا النوع من التنظيمات لا يمارس فقط في إطار العلاقة المباشرة بين الأستاذ وطلبته وإنما يتجاوز ذلك ليشمل أيضا الاتصال الإداري، وعليه تكتسي أهمية الاتصال البيداغوجي في المؤسسات التعليمية صفة تعدد الأبعاد، نحاول من خلال ما يلي عرض بعض النقاط التي تبرزها:

*تناول المشكلات التي تنشأ في المدرسة، ودراستها ووضع الحلول لها.

*الاتصال وسيلة فعالة في إحداث التأثير المطلوب على الفئة المستهدفة من أجل إنجاز الأهداف المطلوبة.

*يمثل الاتصال جزءا رئيسيا من مهام المسؤولية في الجهاز الإداري داخل المدرسة مما تنشأ عنه الحاجة إلى تدريب القيادات الإدارية على مهارة الاتصال.

15- حسن شحاتة، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانيةنمصر،2003، ص18.

*الاتصال وسيلة مهمة لإبلاغ القيادات العليا بما تم إنجازه من أهداف، وما هي المشكلات التي ظهرت أثناء تنفيذ الخطط الإدارية والتعليمية، أو الانحرافات التي لم تكن متوقعة والاقتراحات اللازمة لعلاج تلك المشكلات واحداث التغيير.

*الاتصالث يعتبر الوسيلة الضرورية لتوحيد الجهود المختلفة في التنظيم أنماط سموى الأفراد وتطوير فلسفة المدرسة.

*عملية الاتصال داخل المدرسة تحتوي على جانب انفعالي وآخر نفسي، مما يكون له أكبر أثر على المناخ الأكاديمي والإداري في النظام المدرسي.

*تكويف علاقات إنسانية سليمة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.

*تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحمي.

*توجيه الأفراد داخل المدرسة وتحفيزه نحو تحقيق الأهداف.

I-3-خصائص عملية الاتصال البيداغوجي:

في ضوء التعريفات السابقة للاتصال البيداغوجي، يحدد [1] الخصائص التي تميزه، وهي :

*أنه نظام، لو مدخلات وعمليات ومخرجات.

*أن هذا النظام يتكون من ستة مكونات متفاعلة هي: المصدر، الرسالة، القناة أو الوسيلة، المستقبل، التغذية الراجعة، الأثر.

[1] -محمد خميس، **منتجات تكنولوجيا التعليم**، **جامعة** عين شمس، مصر، 2003، ص31

*أنه عملية كاملة، حيث لا ينظر إلى هذه المكونات كأشياء موجودة في المجال إنما إلى العملية الكاملة التي يتم عن طريقها نقل المعلومات من المصدر إلى المستقبل.

*هذه العملية تتصف بالتفاعل الديناميكي، بمعنى أن هناك حركة نشطة مستمرة وعلاقات متداخلة بين هذه المكونات وانما يتسع ليشمل جميع مصادر.

* المصدر لا يقتصر على مدير المدرسة والمعلم فقط، وإنما يتسع ليشمل جميع مصادر التعلم الأخرى.

*قنوات الاتصال لا تقتصر على الأذن والعين فقط وانما يتسع ليشمل جميع الحواس مجتمعة.

*أن بيئة الاتصال هي أحد المكونات الأساسية للعملية لأنها تؤثر في طرق العرض ونوعها ونوع الاستجابات.

*هادف، بمعنى أنه يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة والمخطط لها مسبقا.

*أنه يؤكد على أثر الرسالة، واستجابة الفئة المستهدفة ليا، وتقويم هذه الاستجابة، وتعديل عملية الاتصال في ضوئها.

*أنه دائري، يسير في اتجاهين متفاعلين، وحركة ذهاب واياب مستمر بين المصدر والمستقبل لا تتوقف إلا بعد التأكد من تحقيق الهدف المطلوب.

I-4-مكونات عملية الاتصال البيداغوجي

مما لا خلاف حوله أن العملية التعليمية لها ثلاث مكونات أساسية تشمل المدرس والمتمدرس والمنهاج أو المادة الدراسية و هذه العناصر الثلاث التي تكون المثلث البيداغوجي، ما ينظم الإطار العلائقي لهذه المكونات الثلاث هو عملية التواصل إذ بها تحصل الدينامية والجدلية داخل الفصل الدراسي ، ويعتبر المدرس في الغالب هو المحرك الذي يغلب عليه دور المرسل ،هذا الإرسال الذي لبه نقل المعارف والخبرات وتبادل الأفكار والتجارب مثلما أشار إلى ذلك عاطف عدلي العبد حين عرفه بأنه" نقل للمعلومات والأفكار والاتجاهات من طرف إلى آخر من خلال عملية ديناميكية مستمرة ليس لها بداية أو نهاية .

I-5- مكونات الاتصال البيداغوجي

***الأستاذ والطالب/ طرفي الاتصال:** الأستاذ بوصفه قائما بالاتصال ومنشئ الرسالة، والمرسل الذي يبادر بالاتصال ويعتبر الركن الأساس في العملية التواصلية، ويعرف على انه كل من يبعث بمجموعة من المعلومات لفظية وإيمائية تحمل معنى محددا أو أكثر بقصد إثارة سلوك محدد لدى طرف خارجي. وكل مصدر يبث معلومات ليس فيها قصد التواصل لا يمكن أن نعده مرسلا.

و الطلبة على اعتبارهم المتلقين المستهدفين من العملية التعليمية، في إطار التفاعلات التي تتم بينما في ضوء محددات و بنود العقد البيداغوجي، سواء تعلق الأمر بنمط العلاقة الخطية أحادية الاتجاه و التي يعكسها النموذج المتمركز حول الأستاذ و التي تقوم في جوهرها على وظائف تبليغ المعارف و المعلومات من الأستاذ إلى الطلبة، أو تلك العلاقة الدائرية التي تتمركز حول الطلبة و حاجاتهم و اهتماماتهم و التي يمكن أن نطلق عليها أيضا متعددة الأقطاب أين تتأسس على المناقشات و الحوارات الأفقية و العمودية بين الطلبة أنفسهم من جهة و بينهم و بين الأستاذ من جهة أخرى.

***المحتوى البيداغوجي أو الرسالة الاتصالية:**

ويقصد به المادة الدراسية بما يمكن أن تشتمل عليه من معلومات ومعارف وخبرات وتجارب تستهدف المقررات والمناهج نقلها وتبليغها للمتعلمين في مختلف صورها وأشكالها (الكلام المنطوق كالتعليمات والتوجيهات اللفظية التي يصدرها الأستاذ لتلامذته أو طلبته أو الكلام المكتوب والصور والرموز المختلفة، ملامح الوجه، تعابير الجسد، مختلف الإيماءات والإشارات.

كما تم تعريفها على أنها كل ما يتم تقديمه للطالب المتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات وميول[1].

[1] - حمد الله جبارة، **التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،2009، ص56

وهذه العناصر الثالثة ذاتها هي التي تشكل أقطاب المثلث البيداغوجي الذي أشار إليه **فليب مريو** Meirieu.PH، كوسيلة مثلى لفهم طبيعة ونوع العلاقة القائمة بين المتعلم والمادة والأستاذ، ومن ثم الوقوف على فهم سليم لسمات هاته المتغيرات في ضوء نظريات أو نماذج الإعلام واللسانيات، بما تحدده من مهام للطرف وكيف يجب أن ينظروا ويتعاملوا في إطار الضوابط التي تجمع بينهما، ويتحقق التواصل الفعلي. وألح على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرض لها المدرس خلال عمليات التخطيط والإنجاز كأن يركز في هذا المثلث، على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي dérive démiurgique أو يركز على التلميذ ويهمل الطرفين الآخرين وهذا ما يسمى الانزياح السيكولوجي dérive psychologique.[1]

***الوسائل التعليمية:** تشمل كل الوسائط والقنوات التي توظف لشرح محتوى الرسالة ونقل مضمونها إلى الطلبة خلال الموقف التعليمي. وتتعدد أنواع الوسائل، فهناك الوسائل الشفوية كاللقاءات الصفية والمقابلات والمناقشات ومختلف اللقاءات المباشرة، وهناك الوسائل المكتوبة كالكتب والمطبوعات والتقارير ...كما أن هناك الوسائل السمعية كالهاتف والبصرية كالرسوم و السمعية البصرية كالتلفزيون، هذا وقد أضاف التقدم العلمي والتكنولوجي الكثير

[1]- مختار بروال، **التواصل البيداغوجي ومتغيراته: مقاربة تحليليةفي ضوء نظريات الاعلام واللسانيات**، مجلة علوم الانسان و المجتمع، سبتمبر 2015،ص69

كالوسائل الإلكترونية الحديثة البريد الإلكتروني والناسخ والفاكس، الأنترنت. كما تصنف حسب درجة رسميتها، فهناك الوسائل الرسمية والوسائل غير الرسمية.[1]

* **السياق الاتصالي البيداغوجي:** والذي نشير من خلاله إلى مختلف الظروف التي تتم في إطارها العملية التعليمية أي البيئة المكانية والزمانية والهيكلية التي يقدم فيها الأستاذ محاضراته ودروسه للطلبة بمعنى أبسط تنظيم الحصص، القاعات وهيكلتها والتوقيت الزمني المخصص للمحاضرات ومدتها.

هذه السياقات هي التي تشكل ما يسمى "الشكل/القسم المدرسي" الذي هو عبارة عن أغلفة مكانية وزمنية ورمزية ثقافية ووفق طقوس معينة [2]هذا فالسياق يمكن تصوره من زوايا متعددة[3]:

*فهناك السياق السوسيو وجداني، ذلك أن وقع الأمان والارتياح الناتج عن سلوك الأستاذ ينعكس على عمل الجماعة، وإحساس الطلبة بأن الأستاذ واع بمشاكلهم ينمي ويسهل عملية الفهم لديهم.

---

[1] مختار بروال،**المرجع نفسه**،ص74

[2] عبد الرحيم الضاقية، **أدوات عمل المدرس**: مساهمة في تمهين فعل التعليم والتعلم، آفاق للدراسات والنشر والتوزيع، مراكش-المغرب،2009، ص101.

-1[2]جاك إبسون, و آخرون، ترجمة خطابي عز الدين; حوتي زهور ،**التواصل نظريات و مقاربات**، منشورات مجلة العلوم التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب،2007،ص244

*وهناك سياق العناصر البيداغوجية الأخرى حتى يحصل الانسجام بين المضمون المعرفي والصوت والإشارة والمعينات البصرية والأشكال والجداول والتصاميم والعينات والصور والدعامات البيداغوجية.

*وسياق الحياة العامة، اذلي يمنح للرسالة البيداغوجية قيمتها وتأثيرها وبعدها.

***التغذية الراجعة/ العكسية:** يطلق عليه أيضا رجع الصدى وهو نتيجة التفاعلات التي تتم خلال العملية التعليمية بين الأستاذ وطلبته حيث يقوم المتلقي بناء على المعلومات التي تلقاها وادراكه وتفسيره لفحوى الرسالة التي استلمها بالرد عليها وينقلب إلى مرسل والمرسل إلى متلقي. ويقصد بالتغذية المرتدة "الإجابة او الرسالة التي يرسلها المستقبل ردا على رسالة المرسل او هي الاستجابة التي تبدو على المستقبل نتيجة لوصول الرسالة التي يرغب المرسل في توصيلها له، ويظهر الرجع في انساق حركية او لفظية كأن يقول المستقبل نعم. هذا صحيح او يهز رأسه علامة على الموافقة[1]

إذا فهي عملية تعبير متعددة الأشكال تبين حجم تأثر المستقبل برسالة المرسل، كما تعكس مدى وضوح الرسالة، وصلاحية قنوات الاتصال، بمعني آخر فإن التغذية الراجعة تعبر عن حجم تفاعل المستقبل مع رسالة المرسل، والكيفية التي يرد بها على تلك الرسالة، والتي يمكن من خلالها تحديد مدى استيعاب المستقبل لها، أو إخفاقه في حل رموزها، وتعد بمثابة

[1] خيري خليل جميلي، **الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث**، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر و التوزيع، القاهرة-مصر،1997، ص39

عملية تقييم فوري لمدى نجاح عناصر عملية الاتصال والوصول إلى غاياتها وهناك بعض الشروط الواجب توافرها في التغذية الراجعة ومنها:

-عملية وصفية وليست تقويمية.

-دقيقة ومحددة وليس عامة، أي أن ترتبط بموضوع محدد.

-تراعي حاجات المرسل وخصائصه الوصفية التي يتم فيها الاتصال.

-تركز على ما يمكن تطويره من أساليب السلوك أو العمل.

-حسن اختيار توقيتها باختيار الزمن المناسب حتى يكون الآخر مستعدا لتلقيها وقبولها.

I-6-وظائف عملية الاتصال البيداغوجي

التبادل: حيث لا يكتفي الاتصال البيداغوجي بنقل المعلومات والأفكار والخبرات إلى المتعلم فقط في إطار ما يسمى بالتلقين و إنما أيضا تبادلها بالنظر إلى الطبيعة التفاعلية للعملية التعليمية و التي يمكن اعتبار المتعلم فاعلا محوريا يمكنه المشاركة في صياغة الدروس و سيرورة إلقائها.

التبليغ: و نقصد المهام و الوظائف التي يقوم بها المدرس في القسم ، من تبليغ المادة الدراسية ، وتلقين المتعلمين المعارف و الشرح و طرح الأسئلة .

التأثير: و يقاس بالتغذية الراجعة التي تحدد مدى استيعاب المتعلمين للدرس وقياس درجة التفاعل و التواصل بين طرفي العملية التعليمية –التعلمية.

I-7-أهداف عملية الاتصال البيداغوجي

تعد عملية الاتصال البيداغوجي أداة هامة، وعملية رئيسة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أيا كان نوعها، وعن أهداف الاتصال البيداغوجي داخل المنظمات التربوية والتعليمية نذكر:[1]

*أساسية لإتمام وانجاز جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية داخل المؤسسة، من خلال تبادل المعلومات والبيانات والأفكار ... من الإدارة إلى الأستاذ ومن الأستاذ إلى الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة، ولهذا يكون حجم الاتصال في أي مؤسسة تعليمية أكثر ضخامة وتعقيدا من حجمه في أي مؤسسة غير تعليمية، فالاتصال البيداغوجي يعد الوسيلة الرئيسة التي يمكن بها تحقيق الإدارة والأساتذة أدوارهم في الميادين المختلفة باعتبار الاتصال البيداغوجي الأداة الوحيدة لانتقال أية أفكار أو آراء أو معلومات أو تعليمات أو خبرات ... من شخص أو أكثر إلى شخص آخر أو أكثر.

*ضرورية لإنجاز جميع جوانب العمل الإداري داخل الفصل والمدرسة خلال القيام بإنجاز العمليات الإدارية المختلفة مثل التخطيط والتنظيم والتقويم ... فيعتمد إنجاز جميع الأعمال والمهام الإدارية والفنية داخل كل من الفصل والمدرسة على الاتصال البيداغوجي في بعده

[1] حراث فطيمة، **معوقات الاتصال التربوي في المؤسسات التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية، ديسمبر 2021، ص468-469

الإداري، كما أن الرقابة تقوم على الأنواع المختلفة من الاتصال من أجل تقييم أداء المدرسة والعاملين بها، كما يعتبر الاتصال أساس عملية المشاركة الجماعية في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

*عملية مهمة لتعريف العاملين بأهداف المؤسسة وواجباتها ودور الأستاذ اتجاهها، فيساعد الاتصال التربوي البيداغوجي العاملين على فهم أبعاد العمل، والتعرف عمى الأهداف المختلفة ومناقشتها والمشاركة في تنفيذها.

*تحليل المشكلات والصعوبات التي تواجه المؤسسة من أجل العمل على مواجهتها[1] .

*توفير المناخ التعليمي الملائم الذي تسوده العلاقات الاجتماعية السليمة داخل العمل، فالاتصال البيداغوجي أداة فعالة لتحفيز العاملين على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المرغوبة بأفضل صورة ممكنة، وعلى العكس من ذلك فقد يكون أداة احباط وإعاقة للعاملين فيها، ولا يشجع على بذل الجهد يكون الاتصال السلبي أداة إحباط والمطلوب من أجل تنفيذ الأهداف المطلوبة على الصورة المرجوة.

*عملية رئيسية لرفع كل من الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، فالاتصال المدرسي الجيد يلعب دورا مهما في توفير المناخ التعليمي الملائم في المدرسة، وبالتالي فهو يعمل على رفع مستوى الكفاية التعليمية للمدرسة، فالمستوى التعليمي المرتفع يتوفر من خلالَ الأداء المميز للأستاذ وهذا لا يمكن إلا بتوفر اتصال بيداغوجي جيد.

[1] حراث فطيمة،**مرجع سبق** ذكره،ص469

I-8-أنواع ووسائل عملية الاتصال البيداغوجي

على ضوء ما سبق ذكره حول مفهوم الاتصال التعليمي، وعناصره، يمكن استخلاص نوعين أساسيين للاتصال البيداغوجي هما:

1/ الاتصال البيداغوجي اللفظي /الكلامي

وفي هذا النوع يقوم الأستاذ بإرسال الرسالة التعليمية، وتوجيه المتعلم والرد على استفساراته وتساؤلاته من خلال الحديث المباشر، وتكون قنوات الاتصال في هذا النوع تشمل: الوسيط المطبوع الذي يحمل الرموز اللفظية بين المعلم والمتعلم، والأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي تساعد في تبليغ الرسالة التعليمية اللفظية واستقبالها، وكذلك حاسة السمع لدى كل من المتعلم والمعلم، والتي تتيح تفاعلهما حول الرسالة التعليمية اللفظية.

ولما كان الاتصال البيداغوجي اللفظي يمثل أكثر أنماط الاتصال التي تغلب على أي موقف تعليمي، خصوصاً في تعليم المقررات والموضوعات ذات الطابع النظري، فإن نجاح هذا النوع من الاتصال يتوقف على شروط من أهمها:

*قدرة المعلم على التعامل مع المتعلم، والتحدث إليه بلباقة.

*قدرة المعلم على التحدث بصوت قوى، وعبارات واضحة.

*مهارة الأستاذ في النطق الصحيح للكلمات، ومخارج الحروف.

*سلامة النطق.

*الوضوح و تجنب استخدام لهجات أو كلمات غامضة في حديثه إلي المتعلم.

*التشويق و جذب المستمع من خلال تنويع الأستاذ في طبقات صوته خلال حديثه بين العلو والانخفاض حسبما يتطلب الأمر ذلك.

*الالتزام بقواعد اللغة التي تضبط كلامه.

*القدرة على التمهيد للمحاضرة بشكل وبأسلوب مشوق يجذب انتباه المتعلم.

*أن يكون القائم بالاتصال متمكناً من رسالته/ مادته العلمية وقادراً علي تبسيط المعلومات الصعبة، وشرح الأفكار بأسلوب ييسر على المتعلم فهمها.

*المعاني الموحدة و المشتركة لدى طرفي الاتصال، أي أن تكون دلالة الرموز اللفظية واحدة لدى المعلم والمتعلم.

*أن تكون الرسالة التعليمية واضحة وسليمة.

*انعدام التشويش حيث تكون وسائل الاتصال السمعي بين المعلم والمتعلم سليمة.

*أن تكون أدوات الكلام والاستماع التي قد يستخدمها المعلم والمتعلم، ذات كفاءة عالية.

*قدرة المتعلم على سماع الأستاذ، والرد على رسالته، والتفاعل معه حول ما يقوله، والاستفسار الفوري عما لا يفهمه .

*أن يكون المعلم قادراً على تقويم ناتج اتصاله اللفظي بالمتعلم، والحكم على مدى تحقيق أهداف هذا الاتصال.

*أن يبلغ المتعلم عن أي خلل أو عائق يمنع متابعته وتلقيه لكلام المعلم.

2/ الاتصال البيداغوجي غير اللفظي

لا يقل أهمية عن الاتصال التعليمي اللفظي، رغم أنه لا يشكل سوى جزءا بسيطا من عملية الاتصال، حيث يؤثر بشكل فعال وأساسي في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ولا نبالغ إذا قلنا إن الاتصال غير اللفظي يكون – أحياناً – أكثر فعالية في بعض المواقف التعليمية، ومع نوعية معينة من المتعلمين.

وفي أحيان أخرى يكون هذا النوع من الاتصال هو الوحيد الفعال مع بعض فئات المتعلمين، فكما أن الاتصال اللفظي هو الأكثر فعالية في تعليم فئات المكفوفين وضعاف البصر، فإن الاتصال غير اللفظي هو الأكثر فعالية في تعليم فئات الصم وضعاف السمع.

والاتصال التعليمي غير اللفظي هو ذلك النوع من الاتصال الذي يرسل فيه المعلم رسالته التعليمية عن طريق رموز غير لفظية، أي بطرق لا يستخدم فيها الكلمات المنطوقة، حيث يمكن للمعلم الاعتماد على الكلمات المكتوبة، والرسوم، واللوحات، والصور، والرموز البصرية عموماً " لإشارات " وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإيماءات ونظرات العينين.

ويؤدي الاتصال غير اللفظي دوراً مهماً في تنويع المثيرات المرتبطة بأي وقف تعليمي، مما يزيد فعالية هذا الموقف، ويزيد من تفاعل المتعلم ومشاركته بصورة أكثر إيجابية في العملية التعليمية، غير أن هذا الدور لا يمكن أن يتحقق إذا لم يكن المعلم متقناً لأساليب هذا النوع من الاتصال وقادراً على استخدام كل منها في المكان والتوقيت المناسب خلال الموقف التعليمي، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على فك تلك الرموز غير اللفظية، وفهم دلالاتها.

إن المعلم الجيد هو الذي يتقن وسائل وأساليب الاتصال اللفظي، وغير اللفظي بالمتعلمين في أي موقف تعليمي، وهو الذي يعرف كيف؟ ومتى؟ يستخدم كل أسلوب من هذه الأساليب، ومجمل القول إن الاتصال التعليمي الناجح يقوم على كلا النوعين/ اللفظي وغير اللفظي.

وعلى جانب آخر يمكن أن نستخلص ثلاث صور للاتصال التعليمي هي:

-**اتصال تعليمي بشري:** وهو صورة من صور الاتصال التعليمي، تتم بين طرفين من البشر، أي أن الاتصال هنا يكون بين إنسان وآخر، كالاتصال بين معلم ومتعلم، أو متعلم ومعلم، أو معلم ومعلم، وهذه الصورة من صور الاتصال هي الأكثر شيوعاً في مؤسساتنا التعليمية.

-**اتصال تعليمي نصف بشري:** ويمثل صورة أخرى من صور الاتصال التعليمي، الذي يتم بين طرفين احدهما إنسان والآخر آلة تعليمية، كالاتصال بين: معلم وآلة تعليمية، أو متعلم وآلة تعليمية، أو بين المعلم والمتعلم من جهة، والآلة التعليمية من جهة أخرى.

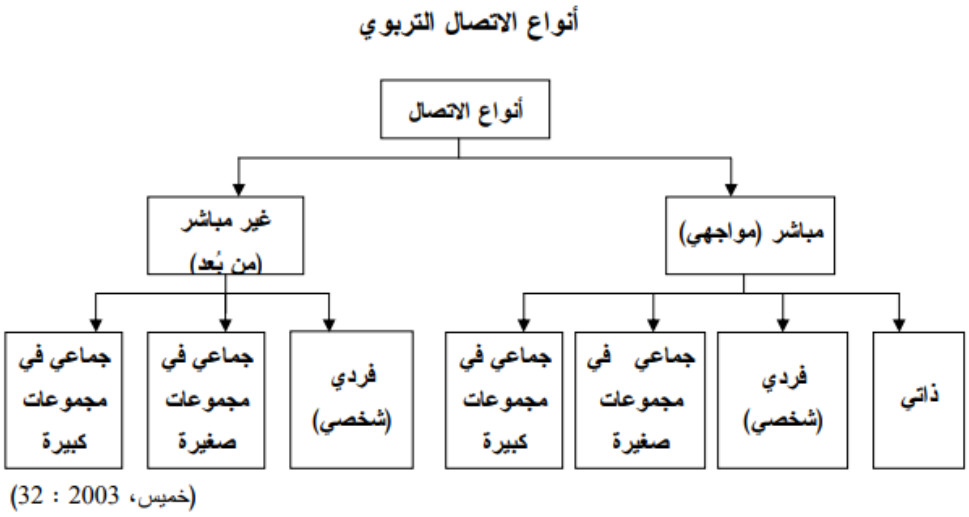
وقد بدأ الاهتمام بتلك الصورة من صور الاتصال التعليمي في الآونة الأخيرة بمؤسساتنا التعليمية، خصوصاً مع تطور تقنيات الآلات التعليمية وظهور أجهزة الحاسب الآلي التعليمي واستخدامها كوسيط تعليمي فعال وتعميم هذه الأجهزة بكثير من مؤسسات التعليم.

-**اتصال تعليمي آلي:** في هذه الصورة من صور الاتصال التعليمي، يتم الاتصال بين طرفين غير بشريين، أي أن الاتصال يحدث بين آلة تعليمية وأخرى، خصوصاً بين الآلات التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها كوسائط تعليمية فعالة كجهاز حاسوب.

وهذه الصورة لا يعتمد عليها كثيراً في نظامنا التعليمي، إلا في حالات خاصة ولخدمة العنصر البشري (معلم أو متعلم)، فدخول الحاسوب الشخصي على شبكة المعلومات الإلكترونية المعروفة بشبكة الإنترنت للحصول على معلومات لخدمة موضوعات وقضايا تعليمية، يمثل اتصالاً بين آلة وآلة يمثل مرحلة جزئية في منظومة الاتصال التعليمي، ويمكن إجمال صور الاتصال التعليمي في النموذج الآتي :

1-مستويات الاتصال التعليمي

لاحظ المخطط التالي:



(خميس، 2003 : 32)

وفقا لهذا المخطط، يتم الاتصال التعليمي بأنواعه وصوره على مستويات عدة، تلك المستويات التي أمكن إجمالها في أربعة وهي:

أ-الاتصال التعليمي الذاتي: هو أول مستويات الاتصال التعليمي، ويتم داخل الفرد سواء كان معلماً أو متعلماً، فالمعلم مثلاً عندما يخلو بنفسه ليفكر في موضوع تعليمي معين قبل تدريسه، ويقلب هذا الموضوع على جوانبه المختلفة، ويحدد النقاط التي ينبغي التركيز عليها خلال تدريس الموضوع، والمدخل المناسب لتدريسه والتساؤلات المتوقع إثارتها حول الموضوع، والأسلوب المناسب للرد عنها فهو في كل ذلك يجرى اتصالاً ذاتياً مع نفسه.

وفي المقابل عندما ينشغل المتعلم بموضوع تعليمي محدد أو مشكلة علمية يريد حلها، فهو يفكر ويقلب فيما لديه من معلومات سابقة كامنة في ذاكرته حتى يصل إلى استراتيجية لحل المشكلة، فهو في ذلك يجرى اتصالاً ذاتياً مع نفسه أيضاً.

وبعيداً عن المتعلم نرى كثيراً من الأفراد في الحياة اليومية يحدثون أنفسهم عندما يكونون بصدد مشكلة معينة، أو مواقف تحتاج لأخذ قرارات مصيرية، فهم يفكرون مع أنفسهم، ويقبلون كل الاحتمالات قبل أخذ القرار، وأحياناً يحدث ذلك بصوت مسموع فيقال فلان يحدث نفسه، وفي القرآن الكريم دلائل على الحوار مع النفس كقوله تعالي: " وكذلك سولت لي نفسي " (سورة طه، الآية 96) و " إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي" (سورة يوسف، الآية 53) و " فلا تلوموني ولوموا أنفسكم " (سورة إبراهيم، الآية 22).

ب-الاتصال التعليمي الشخصي : وهو مستوى آخر من مستويات الاتصال التعليمي، ويحدث بين شخصين أو ثلاثة أشخاص بشكل فردي، كما يحدث بين شخص وآلة تعليمية فالتلميذ عندما يسأل المعلم في موضوع معين، والمعلم حينما يكلف التلميذ بنشاط معين، والتلميذ حينما يتعلم موضوعاً معيناً من خلال الحاسب التعليمي الشخصي، كل ذلك ينتمي إلي مستوى الاتصال التعليمي الشخصي.

ويأخذ هذا المستوى موقعاً مهما بين مستويات الاتصال التعليمي، حيث يمتاز بالحوار المباشر بين المعلم والمتعلم، مما يتيح تغذية راجعة فورية لمدى وضوح الرسالة التعليمية، ومدى تحقيق الهدف منها، كما أن هذا المستوى يتيح مزيداً من التفاعل بين المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، ولنا أن نتخيل الفارق بين معلم يعلم تلميذاً واحداً، وآخر يعلم مائه تلميذ في وقت واحد.! وتدخل أساليب التعليم والتعلم الفردي، وأساليب تعليم المجموعات المصغرة والتعلم بالحاسوب في نطاق الاتصال التعليمي الشخصي.

ج-الاتصال التعليمي الجمعي: ويطلق عليه البعض " الاتصال المجتمعي Sociétal Communication "وهو أحد مستويات الاتصال التعليمي الذي يتم بين المعلم أو غيره من الوسائط التعليمية، ومجموعة محددة من المتعلمين، في مكان معين وفي وقت محدد حيث يمكن للمعلم تحديد مدى تفاعل المتعلمين معه بشكل مباشر.

ويتفق الاتصال التعليمي الجمعي مع نظيره الشخصي في أن كليهما يعتمد على الحوار المباشر بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، وفي تحديد مدى تفاعل المتعلمين مع المعلم خلال

الموقف التعليمي ذاته، لكنه يختلف عنه في عدد الأفراد، فإذا زاد عدد الأفراد المتعلمين عن أثنين أو ثلاثة انتقل الاتصال من دائرة الاتصال الشخصي إلى دائرة الاتصال الجمعي. كما يختلف عنه في مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلمين.

ويمثل هذا المستوى محور الارتكاز لنظام التعليم في معظم– إن لم يكن كل– مؤسساتنا التعليمية، لجميع مراحل التعليم، حيث يسمح بتعليم مجموعة كبيرة من الأفراد في وقت واحد، مما يخفض تكلفة العملية التعليمية، لكن الزيادة في الكم تؤثر– حتماً – على الكيف.

وتدخل أساليب: الإلقاء، والمحاضرة، واللقاءات، والندوات التعليمية، والعروض العملية والتوضيحية، في نطاق الاتصال التعليمي الجمعي.

د–**الاتصال التعليمي الجماهيري:** وهو أكثر مستويات الاتصال التعليمي التي تتيح مشاركة مجموعات غير محددة من المتعلمين، في أماكن متفرقة في آن واحد، فالبرامج التعليمية التي تبثها القنوات التليفزيونية أو الإذاعية العامة تخاطب جمهوراً من المتعلمين في أماكن مترامية الأطراف في وقت واحد، والقنوات التعليمية الفضائية من أمثلة " قنوات النيل التعليمية " لهي خير مثال على الاتصال التعليمي الجماهيري، كذلك الكتب والمجالات والصحف العلمية والتعليمية التي تصل إلى جمهور من القراء في كل أنحاء العالم، لهي مثال آخر على وسائل الاتصال التعليمي الجماهيري.

ولا يمكن الاعتماد على هذا المستوى فقط في عمليات الاتصال التعليمي المنظم داخل المؤسسات التعليمية، لكن يمكن الاعتماد على بعض وسائله في تحقيق مزيد من الخبرات التعليمية للمتعلمين والإسهام في تحقيق بعض أهداف العملية التعليمية.

وإذا كان محور ارتكاز الاتصال التعليمي الجماهيري هو بث برامج تعليمية عبر وسائل اتصال جماهيري تخاطب جمهوراً من المتعلمين، فإن هذا المستوى قد ازداد فعالية وانتشاراً في الآونة الأخيرة، بما أفرزته التكنولوجيا المعاصرة من وسائل وأجهزة الاتصال الجماهيري الحديثة.

ا-9-مجالات عملية الاتصال البيداغوجي

للاتصال التربوي مجالاته المتعددة، وهذه المجالات تشمل جوانب العملية التعليمية وتنظيماتها كافةً، يشمل الجوانب التالية:

***الجوانب الإدارية** :الاتصال بالأجهزة القيادية والإدارات الإشرافية والدوائر المسئولة عن التعليم والتخطيط والتنظيم المدرسي، اللوائح والقرارات والمنشورات المنظمة للعمل المدرسي، الشئون المالية المتعلقة بالمدرسة، السجلات والعهد المدرسية، الجداول المدرسية بأنواعها، متابعة حضور وانتظام وانصراف المعلمين والتلاميذ والعاملين بالمدرسة.

***الجوانب الفنية** :العملية التعليمية وشئون التدريس، مدى كفاءة المعلمين في أعمالهم، التلاميذ ومدي ممارستهم للأنشطة المدرسية، الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة، الكتب

المدرسية ومكتبات الفصول، المعينات السمعية والبصرية، المختبرات والمرافق، التقارير الفنية.

خدمة البيئة والمجتمع المحلي : الاتصال والتواصل بأولياء أمور الطلاب، الاتصال والتواصل بالمهتمين بشئون التعليم، الاتصال والتواصل بالمهتمين بخدمة البيئة، الاتصال والتواصل بالأهالي من أجل خدمة المجتمع[1]

ويؤكد كرافت[2] أن استمرار المدرسة في أداء مهامها الرئيسة، يعتمد بدرجة كبيرة على مقدرة مدير المدرسة على إرساء روح الثقة المتبادلة بين العاملين، وتطوير العلاقة الاجتماعية، وتشجيع روح الزمالة فيما بينهم. وتبرز أهمية الاتصال والتواصل التربوي في مختلف مجالات النشاط الإداري المتعلق بالإدارة المدرسية في التالي:

***عملية تحديد أهداف المدرسة** :عندما تكون الإدارة المدرسية واعية بالأهداف التربوية التي ترمي إلى تحقيقها، ويتطلب هذا الوعي معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، الآنية والمستقبلية ذات التأثير في العملية التربوية، والإحاطة التامة بالأهداف العامة للدولة وسياستها، ومن ثم إطلاع العاملين في المدرسة على هذه الأهداف، ولا شك في أن هذه العملية تتطلب اتصالاً وتواصلاً عديداً ومتنوعاً مع شرائح مختلفة من أفراد المجتمع.

---

[1] عرفات, سليمان، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر، 1988،ص210-211.

2 Grafft, W. **Teaming for Excellence Thrust for Educational,** 1993,p20.

* **اختيار مدخلات العملية التعليمية** : الاشتراك في تطوير المناهج والتقنيات التربوية ووضع ميزانية المدرسة والمشاركة في اختيار العاملين في المدرسة من معلمين ومشرفين اجتماعيين واختصاصيين في مجالات مختلفة، والعاملين في الوظائف الفنية والمساعدين وأمناء المخازن والمكتبات، كل هذه العناصر تتطلب من مديري مدارس التعليم العام مهارات خاصة بالاتصال والتواصل بالجهات المختصة للتمكن من اختيار مدخلات ذات كفاءة عالية لمدارسهم، إلى جانب الإحاطة بكيفية استخدام هذه المدخلات، وفي الوقت نفسه تتطلب إعلام المعلمين بالتعليمات الخاصة بتعديل المنهج أو تطويره أو تغييره، وطريقة استخدام الكتاب المدرسي وأدلة المعلمين والتقنيات التربوية، وكيفية الحصول على كل هذه المعلومات من الإدارة المختصة بها.

* **القيام بالمهام والوظائف الإدارية الفنية** : مثل التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم، حيث تحتاج كل هذه المهام والمسؤوليات إلى الإحاطة بالعوامل الفنية الخاصة بالأسس النظرية لعملية الإدارة والتنظيم الداخلي للمدرسة، وكفاية الموارد المالية، ومراعاة العوامل الإنسانية مثل: تشجيع العاملين على العمل وإثارة رغباتهم به، وما يتعلق بكل هذا من إصدار القرارات، ولا شك في أن كل هذه الوظائف والمهام تتطلب مهارات اتصال وتواصل عالية من قبل مديري المدارس.

* **مخرجات العملية التعليمية وقياس كفاءتها:** تحتاج هذه العملية إلى فهم المستوى الأدائي للمعلمين والعاملين في المدارس على اختلاف تخصصاتهم، ومستوى تحصيل التلاميذ،

ونسب التسرب والرسوب، ومن ثم إعلام المسئولين كلٌ حسب تخصصه بالمشكلات والمعوقات التي ظهرت خلال العملية التربوية، والانحرافات التي لم تكن في الحسبان مع تقديم وتلقي المقترحات والحلول لتلك المشكلات.

I-10-مهارات عملية الاتصال البيداغوجي

إن مهارات الاتصال تعتبر عاملاً مهماً لتحديد نجاح عملية الاتصال من عدمه هذا ما يفسر مدى أهمية مهارات الاتصال البيداغوجي ، ومن هذه المهارات الاتصالية نذكر [1] ما يلي:

***مهارات الحديث:** بحيث يستطيع المرسل عرض موضوعه أو مادة حديثه بشكل واضح وبلغة سليمة لا تحتمل تأويلاً أو غموضاً لأن غموض الرسالة يؤخر إنجازها، وتجدر الإشارة في هذه النقطة الى شرطين أساسين هما: الوضوح وجذب المستمع، إضافة الى توفر شروط التواصل البيداغوجي عند المدرس الذي لايتحقق الا ب:

-الإدراك الشامل للقواعد: إذ لابد للمدرس من معارف تؤطر إلمامه بالمادة المدرسة، كما يستوجب عليه الإحاطة بجل قواعدها، فبدون اكتساب المدرس لهذه الكفاءة سيتعرض لصعوبات تتطلب منه وقت إضافيا لحل إشكالاتها، مما سيكون بلا شك على حساب أمور مهمة أخرى.

[1] - أميل فهمي، **الاتصال التربوي عند معلمي ومديري المدارس الثانوية**، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة-مصر،1976،ص78.

-البناء المنطقي للموضوع: فالمدرس مطالب بنهج عملية التدرج؛ حيث ينطلق من التمثلات فيعزز الصائب منها، ويصحح الخاطئ ليرتقي بعد ذلك في سلم الدرس من البسيط إلى المعقد.

-الأسلوب البسيط والمتين: فمراعاة قدرات ومهارات التلميذ المعرفية والوجدانية والحس حركية تساعد المدرس على اختيار الأسلوب المناسب، وأحسن هذه الأساليب ما كان سهلا بسيطا مشتملا على المتانة والصحة.

-اللحظة المناسبة: هذا الشرط له من الدور المهم ما يميزه عن غيره، إذ أن إحسان المدرس له يؤهله بشكل كبير إلى تحقيق أهدافه و غاياته التعليمية والتربوية بأبسط جهد وفي وقت وجيز.

-**مهارات الإنصات:** يعتقد البعض أن الإنصات عملية تلقائية ذلك أن الإنصات لا يتم إلا بتركيز المتلقي لكلام المرسل، لأن الإنصات مثله مثل الحديث الموضوعي يفضي إلى اللبس والغموض والتأويل في الفهم، إضافةً إلى أن الإنصات الجيد يجعل المتصل به يستوحي المعنى من تعبيرات وجه المتكلم وحركاته إضافة إلى كلماته.

***مهارات القراءة السريعة:** التي لا تستغرق وقتاً طويلاً والتي تمكّن الفرد من استيعاب الأفكار الرئيسة للموضوع.

***مهارات الكتابة:** نظراً لما لوحظ من أن أكثر النشرات والتقارير والخطابات وغيرها تخرج في الكثير من الأحيان عن الموضوعية في عرضها للموضوع، كما أن اللغة المستخدمة تكون أحياناً غير واضحة وغير سليمة وهذا يعيق عملية الاتصال والتواصل.

***مهارة التفكير:** ولعل ما يساعد في تحقيق هذه المهارة لدى المعلمين أن المواد التي يقومون بتدريسها من أهم أهدافها تكوين التفكير الناقد، إن تنمية التفكير السليم تساهم في فعالية الاتصال والتواصل، لأن التفكير محك أساسي في كل عملية الاتصال والتواصل، الى جانب تمتع المتعلم بمجموعة شروط التواصل البيداغوجي :

-**الرغبة والدافعية:** فالمتعلم الراغب في تطوير ذاته والارتقاء بمعارفه يجعله دائم الحرص على تنمية مكتسباته وتطوير ذاته عن طريق التفاعل داخل الفصل والتعبير عن رأيه وتصحيح أخطائه .

-**الانسجام التام:** هذا الشرط يطلب من المدرس أكثر منه من التلميذ، فالانسجام والتفاهم له دور أساس يمكن من نجاح العملية التواصلية.

وللإشارة فإن هذين الشرطين إذا فقدا لدى المتعلم، يصبح إنشاؤهما وتنميتهما من مهام المدرس قصد أن يبثها في ذات المتلقي، حتى يتسنى له التبادل المستمر والمشاركة في بناء مهاراته ومعارفه.

و الى جانب كل هذه الشروط هناك شروط أخرى تدخل في نجاح العملية التعليمية – التعلمية و هي تلكالمتعلقة بالفضاء :

تلعب البنية التحتية للمؤسسة و إمكانات الفصل من حيث التجهيزات و الوسائل التعليمية دورا مهما في تسهيل عملية التواصل التربوي، و من ثم تحسين المردودية التعليمية.

I-11-مقومات نجاح عملية الاتصال البيداغوجي

يتوقف نجاح الاتصال والتواصل التربوي على توافر مجموعة من المقومات أهمها:

***التكامل مع نظام المعلومات** :تتوقف فاعلية هذا النظام على وجود نظام شامل للمعلومات يغطي المجالات المختلفة، وأن يكون هناك تكامل وتناسق بينه وبين نظام الاتصال والتواصل في المدرسة، ويمكن القول أنه من الصعب توافر الكفاءة الاتصالية مع قصور نظام المعلومات أو تخلفه، ولذلك يعتبر تطويره وتدعيمه بالإمكانات المادية والبشرية المناسبة خير عون في نجاح وفاعلية شبكة الاتصال والتواصل المدرسية.

***مراعاة الاحتياجات الحقيقية للمدرسة** :يجب أن يعد نظام الاتصال والتواصل طبقاً للاحتياجات الأساسية للمدرسة حتى يحقق أهدافها ويؤدي إلى سرعة الاتصال والتواصل المطلوبة، وأن ذلك يتطلب إجراء دراسة دقيقة لاحتياجات المدرسة الاتصالية كافة، وأن يتم

مراجعة النظام بصفة مستمرة حتى يمكن تطويره بما يتلاءم مع الظروف المستحدثة، ويتحقق له الواقعية والمرونة اللازمة لبقائه مع الشمول اللازم لتحقيق الفاعلية التنظيمية.

***تقسيم العمل** :يعد هذا المبدأ من المبادئ التي أدت إلى فاعلية التنظيم وتطوير مهام الإدارة، بجانب النتائج الاقتصادية الناجمة عن تطبيقه في مجالات العمل المختلفة، كما أن هذا المبدأ يعاون في فاعلية نظام الاتصال والتواصل، لوضوح خطوطه لتمشيها مع خطوط السلطة والعلاقات التنظيمية المحددة.

***تدعيم النظام بالإمكانات المناسبة** :يتوقف نجاح هذا النظام على وفرة الإمكانات المادية والبشرية المناسبة، وبالتالي فإن القصور في هذه الإمكانات قد يؤدي إلى فشله في أغلب الأحوال، خصوصاً أن أساليب الاتصال الحديثة تحتاج إلى مزيد من الأموال، وإلى الخبراء المتخصصين في استخدامها.

***وضوح خطوط الاتصال والتواصل** :تعد من المقومات الأساسية لنجاح النظام حيث إن وضوح خطوط الاتصال ومعرفتها من كل أعضاء التنظيم أو فئات الجمهور التي تتعامل مع المدرسة يعد من المقومات الأساسية لنجاح هذا النظام، كما يجب أن تتميز بالقصر بما يحقق سرعة الاتصال، وعدم إغفالها في أي عملية اتصالية، مهما كان الغرض منها، بما يؤدي إلى استقرار النظام وتحقيق أهدافه الرئيسة.

***سياسة الاتصال والتواصل مع العاملين** : ازدادت أهمية سياسة الاتصال والتواصل بعد نقص العمالة الفنية في أسواق العمل بعد الحرب العالمية الثانية، وأصبحت الإدارة

تستخدم الأساليب المختلفة لجذب العمالة والمحافظة عليها عن طريق تنمية العلاقة الطيبة بينها وبين العاملين تدعيماً لمفهوم العلاقات الإنسانية، والعمل على تحسين ظروف العمل لزيادة حالة الرضا عن العمل ورفع الروح المعنوية، كما ترى الإدارة في الوقت الحاضر أن تدعيم عمليات الاتصال والتواصل مع العاملين يعاون في تقليل الفجوة الناجمة عن بعد الإدارة العليا من قاعدة التنظيم، وتنمية العلاقات الاجتماعية المفقودة بسبب كبر حجم المدارس وزيادة عدد العاملين بها واتساع نشاطها في مناطق جغرافية متعددة.[1]

I-12-عوائق الاتصال البيداغوجي

صنفها العديد من الباحثين وفقا لمعايير مختلفة إلى عوائق داخلية و خارجية، عوائق خاصة بالقائم بالاتصال أي الأستاذ، عوائق متعلقة بالرسالة، عوائق متعلقة بالمتلقي أي المتعلم، عوائق خاصة بوسيلة التعليم، وأخرى خاصة بالبيئة. إلى جانب ذلك هناك من صنها إلى عوائق بشرية، تقنية، تنظيمية... نسرد فيما يلي بعض تلك العوائق دون اعتماد أي تصنيف مما سبق ذكره نظرا للتداخل الكبير بين العناصر حسب تلك المعايير:

وجود خلل في النطق و سرعة نسق الكلام.

عجز الباث أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات، والملامح المعبرة والحركات وأوضاع الجسم، والحركة في المجال البيداغوجي.

[1] -محمد العجمي، **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي للطبع وللنشر، القاهرة-مصر،2000، ص155-156

-الصورة الخاطئة التي يحملها المدرس عن نفسه، وما يترتب عنها من خجل و اضطراب و ضعف شخصيته، أو من غرور و مبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير و سوء التصرف في العلاقات. [1]

-الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه كلهم أو بعضهم مما يقضي به إلى البعض و الإقبال عليهم، و النفور من البعض و اهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز امكانياتهم الذهنية و هو ما يكون عادة نتيجة حداثة عهد الأستاذ بمهنة التدريس.[2]

-المزاج الشخصي للمدرس، فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة و الغضب متسرعا في ردود فعله، مما يحمله التلاميذ على الانكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن و يحرمون الإحساس بالحرية و التلقائية[3]

-غياب التشويق والتحفيز إلى عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج و الوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي إلى الاحقاق في تخير المعينات و البدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا، يضاف إلى ذلك عامل آخر قوى التأثير هو ركود الأستاذ و تجافيه عن الحيوية و النشاط و الحركة في الفصل . .

---

[1] وهيبة لكحل، **مرجع سبق ذكره**، ص ص121-125.

[2] وهيبة لكحل، **مرجع سبق ذكره**، ص ص121-125.

وهيبة لكحل، **مرجع سبق ذكره**، ص ص121-

[3] وهيبة لكحل، مرجع سبق ذكره، ص ص121-125

–عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية وهي جملة المعوقات التي تتعلق بعدم ملاءمة الرسالة من حيث الشكل أو الحجم أو المضمون، فالرسالة الاتصالية: هي ترجمة لما يرغب المرسل) المعلم أو التلميذ (في توصيله إلى المستقبل) التلميذ أو المعلم (، من خبرات ومهارات وحقائق وقيم وعادات واتجاهات ، بشكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم أو صور أو حركات أو إشارات أو إيماءات، تتناسب مع مضمون الرسالة وهدفها.

عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال وهي جملة المعوقات التي تتعلق بعدم ملاءمة وسيلة الاتصال المستخدمة مع محتوى الرسالة وطبيعة المرسل إليه، فوسيلة الاتصال هي القناة المستخدمة لنقل الرسالة.

عوائق ذات صلة بالمتعلم: وهي جملة المعو ات التي تتعلق بشخصية المتعلم نفسه) المستقبل) ، وما قد يتصل بها من وضع مزاجي أو تشويشات عقلية أو نفسية أو جسدية د تؤثر على حسن استقباله للرسالة وفهمها ومن ثم الاستجابة إليها، حيث يقع المستقبل في الخطأ عند استقباله لمعلومات مشابهة لتلك التي عند المرسل، لذا يجب أن يشعر المستقبل بأهمية الرسالة وأن يتوافر لديه خبرات سابقة تمكنه من فهم الرسالة، وأن يكون ايجابيا فعال.

*أحد أطراف الاتصال أو كلاهما على غير علم أو لا يفهم الأهداف المشتركة بينهما.

*أحد أطراف الاتصال تتعارض أهدافه مع أهداف الطرف الآخر في الاتصال.

*أحد أطراف الاتصال أو كلاهما لا يفهم وظيفته أو وظيفة الآخر على خير وجه.

*أحد أطراف الاتصال أو كلاهما لا يفهم الفوائد التي ستعود عليه من جراء الاتصال.

*أحد الأطراف أو كلاهما لا يفهم العواقب السيئة التي ستصيبه من جراء سوء الاتصال.

*عدم اتسام البيئة بالابتكار والمبادرة والتعزيز يحبط عمليات الاتصال.

*عدم اتسام البيئة بالعدالة والثقة يحبط عمليات الاتصال.

*عدم توفر التغذية الراجعة عن مدى التقدم في الاتصال يحبطها.

*عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي.

*ضعف النقل البيداغوجي وإخفاق الأستاذ في تحديد النوافذ الواجب فتحها في النص للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس.

* إخفاق الأستاذ في تحديد الكفايات الأساسية للدرس وضبط المعارف أو المهارات الواجب الاكتفاء بها في كل درس.

*فهم المربي طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتا طويلا منها. وإنما يتحتم تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات الاستراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توفق المدرس في تفكيك المعاني والأفكار وتجزئة الأسئلة لضمان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة يفضي بعضها إلى بعض وتفضي في جملتها إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس.

*القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات

*الإخفاق في تحليل النتائج وتعرف العوامل المساعدة واكتشاف الصعوبات والعوامل المعيقة.

المحور الثاني:

مقاربات الاتصال البيداغوجي ودورها في السيرورة التعليمية التعلمية

ا –مدخل عام الى المقاربة بالكفاءات

*مكانة المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر

* المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية

2. مدخل عام الى المقاربة بالأهداف

*التدريس بالأهداف

*بيداغوجيا الأهداف

*نموذج التدريس بالأهداف

المحور الثاني:

مقاربات الاتصال البيداغوجي ودورها في السيرورة التعليمية –التعلمية

تمهيد :

نتناول في هذا المحور المقاربات التي اعتمدتها السيرورة التعليمية –التعلمية ، من منهاج تقليدي كلاسيكي الذي كان دور المعلم هو الأساس دوره ينحصر في التلقين للمعارف دون اشراك المتعلمين و هذا ما يدعى بالتدريس بالأهداف الى ان وصلنا حديثا الى الاعتماد بالمقاربة بالكفاءات التي تعطي للمتعلم دورا أساسيا في الحصة لتفجير قدراته و مهاراته، كما اننا سنتطرق الى نظريات التعلم الانساني التي هي أساس تأصيل للعملية التعليمية– التعلمية.

II–1محور مفاهيمي للمقاربات التعليمية

II–I– مدخل عام الى المقاربة بالكفاءات

1–تحديد المفاهيم:

***المفهوم اللغوي للمقاربة** : قرب قِراباً و أقربه عَمِلَهُ و القُرابُ و القرابَة : القريبُ ، قَارَبَ فُلان في أمورِه اذا اقتَصدَ المَقرُبة المَزِل ، و أَصلُهُ من القُربِ وهوَ السَيرُ"[1]

[1] ابن منظور ، **لسان العرب** ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، المجلد 1 ، ط1 ، 1990

***المفهوم الاصطلاحي للمقاربة**

هناك العديد من التعاريف للمقاربة نذكر منها :

– كلمة مقاربة الذي يقابله المصطلح اللاتيني **Approche** فإن معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة و ليس الوصول اليها لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدود في المكان و الزمان كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما [1] يقصد بها خطة عمل أو مشروع نسعى من خلاله لتحقيق هدف ما .

–أما في معجم علوم التربية تعرف المقاربة بأنها : "كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية و ترتبط بنظرة الدّارس الى العالم الفكري الذي يحبذه و ترتكز كل مقاربة باستراتيجية للعمل[2]

–" وللمقاربة تصور و بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب الطريقة و الزمن و المكان المعارف ، خصائص المتعلم ، الوسط ، النظريات البيداغوجية ، الكفاءة المستهدفة ... " ([3] بذلك فالمقاربة هي الاقتراب من الحقيقة المراد اكتشافها و الصول اليها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، **الكتاب السنوي** ، 2003 ، حسن داي ، الجزائر ، ص 10

[2] عبد الكريم غريب و آخرون ، **معجم علوم التربية** ، سلسلة علوم التربية ، ط1 ، الرباط ، 2005 ، ص 45

[3] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، **اللجنة الوطنية لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان ، 2011 ، ص 202

*** الكفاءة :**

***المفهوم اللغوي** : جاء في لسان العرب مادة { ك ،ف، أ } : كافأه على الشيء مكافأة ، و كفاء : جازاه و الكفيء : النظير ، و الكفء كذلك ... ومنه الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها[1]

***المفهوم الاصطلاحي** :

تعددت التعاريف حول مصطلح الكفاءة و لعل ذلك يرجع الى حداثة المفهوم ، فالكفاءة في المجال التعليمي هي : مصطلح يشير الى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين ، مثل القراءة و السباحة ، و التكيّف الاجتماعي و ما الى ذلك من موضوعات[2]

بمعنى أن الكفاءة حسب هذا المفهوم تشير الى تمكن الفرد من مهالاة معينة تمكنه من النجاح في مجال معين و تعني كذلك " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه[3]. ومنه نستشف أن الكفاءة هي مجموعة من المعارف و المفاهيم و الأهداف التي تظهر في نهاية مرحلة دراسية.

---

[1] ابن منظور ، **لسان العرب** ، ص 152 ، مادة { ك ف أ }

[2] سعدون محمود لساموك ، هدى علي الجواد الشمري ، **مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها** ، دار وائل للنشر ، ط1 ، 2005 ، ص 106

[3] اسماعيل محمد دياب و آخرون ، **منهة التعليم** ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الاسكندرية { د ، ط } { د ، ت } ، ص 212

* المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى الى تطوير كفاءات المتعلمين و التحكم فيها من مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة و الانتقال من مفهوم البرنامج الى مفهوم المنهاج ، وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي : التعليم في " تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق في الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي و مرحلة تعليمية ، يضبط استراتيجي المدرسة من حيث مقاربة التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعليم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و كيفية انجازها و غير ذلك من الأدوات[1]

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ، لكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة و المجتمع و هدفها التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام و تعتبر أيضا :

" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و السعي الى تثمين المعارف المدرسية و علها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة "[2]

---

[1] ابرهيم قاسمي ، **دليل المعلم بالكفاءات للسنة الاولى من التعليم المتوسط** ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1 ، { د ت } ، ص 13

[2] فريد حاجي ، **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية** ، المركز الوطني للوثائق التبوية ، حسن داي ، الجزائر ، 2005 ، ص 2

ومنه فالمقاربة تهدف الى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه و التعرف على قدراته الكامنة و كيفية استثمارها ف نختلف مواقف الحياة

و ذكر فيليب بيرنو Philip pernio أن " المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل و حلها و اتخاذ القرارات و تكون عديمة القيمة إلا ان توفرت في الوقت المناسب و تسنّى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف "[1]

انطلاقا مما سبق فإن المقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي ، تتمحور حول المتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية بحيث تسعى الى تطوير قدراته و امكانياته و كفاءاته بما يتناسب و متطلبات المجتمع.

***الكفاءة بالمفهوم المدرسي :**

يعبر الاستاذ روجيس Reagies عن الكفاءة بالمفهوم المدرسي على أنها " مكسب كامن بحيث يلجأ صاحبها الى ممارستها كلما كان في حاجة اليها و يشير الى ذلك بقوله : أنا كفء اذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء "[2]

وهذا يعني أن روجيس يريد أن يؤكد أن الكفاءة دائما في خدمة الفرد وفي خدمة ما يريد القيام به كفرد ، وبالتالي تكون الكفاءة بالمفهوم المدرسي بعيدة عن الكفاءة بالمفهوم المهني

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي ، 2003 ، ص 14

[2] مختار مراح ، كما رأس **العين مقاربة الكفاءات** ، ص 21

و يذهب فيليب بيرينود Pernoud الى أن الكفاءة المدرسية هي : قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوشعيات تتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية و القدرة على تجنيدها عن درَاية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية و حلها.

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة التعليمية ، حيث عرفت بأنها قدرة المربين على مل شيء يتصل بعملية التعليم بمستوى معين من الأداء يتم بالكفاءة و الفاعلية

ومن ثمّ فهي قدرة على عمل شيء أو احداث نواتج متوقعة[1]

إن المقاربة بالكفاءات ليست مفهوما جديدا لكنها تختلف عن قطاع التعليم ، لأنها كان معمول بها في التكوين المهني ، حيث ينظر اليها على أنها وظيفة انتاجية لكنها في التعليم تعني المعلم و المتعلم الذي ينبغي أن تكون الكفاءة بالاضافة الى المعرفة في خدمته و لكي يكن المعلم كفء يجب أن يوظف عددا من القدرات كالتحليل و التعبير و التعمق في تناول بعض الوضعيات ، التواصل مع زملائه حول ما يقوم به من الأعمال ، كذلك القدرة على مراجعة نفسه عندما يتعين التكيف مع الأوضاع كما يجب على المعلم التأكد من المكتسبات القبلية قبل الشروع في الدرس الجديد و القدرة على التعامل البيداغوجي مع الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ و غيرها من الشروط التي يج أن تكون لدى المعلم لكي نقول عنه معلم كفء ، أما بالنسبة للمتعلمين المطلوب منهم تعلم كيفية استخدام مختلف المعارف و القدرات في وضعية ما ، إذ ينبغي الاكتفاء بتعليمهم كتابة الكلمات فقط ، ب يجب ان

[1] طاهر عمر عبد الرزاق ، **مستوى معلم المرحلة** الأولى ،بحث بتمويل البنك الدولي ، جامعة عين الشمس ،كلية التربية ، 1982 ، ص 33

يتعداها الى كتابة النصوص هذا يعني أن الكفاءة تتجلى في استعمال عدة معارف و قدرات و مهارات في نسق يؤدي الى نتيجة معينة ، كحل مشكلة أو الاجابة على سؤال .

II-2مبادئ المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي :

-1 **الاجمالية Globalite** : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة وضعية معقدة ، نطرة عامة ، مقاربة شاملة }

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق و المعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية و الدلالية .

2- **البناء** : أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف ، و يعود أصل هذا المبدأ الى المدرسة البنائية ، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم الى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة

3-التناوب: الشامل { الكفاءة } – الاجزاء { المكونات } – الشامل { الكفاءة }

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة اليها

4- التطبيق : بمعنى التعلم بالتصرف يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف ، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه

5- التكرار : أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الادماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات.

6- الادماج : بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض ، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات و ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

7- التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ، و معرفة ، و معرفة سلوكية ، ومعرفة فعلية و دلالية، يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات ، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8- الملاءمة : اي ابتكار وضعيات ذات معنى و محفزة للمتعلم ، حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش ، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

9- الترابط: يتعلق الامر هنا بالعلاقة بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و التلميذ بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم و أنشطة التقويم التي ترمي كلها الى انماء الكفاءة و اكتسابها .

10-التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية الى مهمة مستهدفة ، باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم .[1]

II-3أنواع المقاربة بالكفاءات :

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تحددت مستوياتها الى أربعة هي :

أ- **الكفاءة القاعدية :** وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة و الكتابة و الرسم و مبادئ الحساب فهي " كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكونون أشخاص في مجال التنشيط التربوي { المفتش مثلا } و يتم التركيز في الكفاءة القاعدية على كل ماهو ضروري للمكتسبات اللاحقة [2] ومنه فالكفاءة القاعدية هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية و توضح ما سيفعله المتعلم و ما يستطيع القيام به وهي الأساس الذي يبنى عليه التَعلم

ب- **الكفاءة المرحلية:** هي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ التلميذ جهرا و يراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ " والمرحلية هي تلك التي يمكن اقتراحها لكفاءة التعبير الكتابي و الشفهي ، إذن هي المعرف المدروسة في مختلف النصوص في الانتخابات الكتابية ومن ثمة انجاز ملخص و عرض وجهة نظر معينة حول حادثة ما

[1] محد الطاهر وعلي ، **بيداغوجية الكفاءة كيف تصاغ الكفاءة** ، 2006 ، ص 10-12

[2] محد الطاهر وعلي ، **المرجع نفسه**، ص 37

و صياغة تقرير حول زيادة ميدانية ، وتحويل نص بتبديل الشخصيات و الراوي و الزمن و التسلسل ".

هـ-الكفاءة الختامية : تصف عملا كليا منتهيا ، تتميز بطابع شامل و عام ، تتحقق الكفاءات المرحلية ، يتم بناءها و تنميتها خلال سنة دراسية أو طور و مثالها :

" في اللغة العربية في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون التلميذ قادرا على التعبير كتابة و مشافهة بتوظيف القواعد النحوية و الصَرفية و ذلك في اية وضعية اتصالية

و -الكفاءة الأفقية: مجموعة المواقف و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي يجب اكتسابها و توظيفها أثناء اعداد مختلف المعارف " الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تبنى من تقاطع المعارف و المهارات و السلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو الموارد و النشاطات "[1]

II-4مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات :

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة ومن هذه المهام ما يأتي :

1-انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

2-اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله ، لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.

[1] خير الدين هني ، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، مطبعة عين البنيان ، الجزائر ، ط1 ، 2005 ، ص 16

3-الرجوع الى عدد معتبر من الموارد

4-معالجة عدد كبير من المعلومات

5-التفاعل مع متعلمين آخرينذ

6-التفكير في العمليات و الموارد التي جندها

7-تبليغ المعارف و تقاسمها مع آخرين

8-المشاركة في تقويم انتاجاته { كفاءاته }

II-5أهمية المقاربة بالكفاءات :

من جملة الميكانيزمات و الأدوات التي تسخرها المنطومة التربوية الجزائرية في صوغ الاصلاح التربوي اعتمادها كالآتي :

*إدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية و العقلية

*دفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي و التكوين الشامل المنسجم

*جعل التعلمات أكثر فاعلية

*جعل هذه التعلمات ذي معنى و فائدة بالنسبة للمتعلم

*هيكلة و تنظيم التعلم ، و كذلك ضمان انسجام أكثر بين المواد.

ومنه فإن أهمية المقاربات بالكفاءات تجهل المنظومة التربوية تحقق الكفاءات المستهدفة في المنهاج التربوي ، حيث تعمل على تحقيق ملامح خروج المتعلم من مرحلة تعليمية الى اخرى الأمر الذي يجعل المتعلمين عناصر فاعلة في المجتمع يؤدي أدوارهم الطلائعية في التنمية الشاملة للبلاد[1]

II-5مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

1-تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكارية :

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداعوجية ، هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعليمية ، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرّس ذلك ، إذ أنها تنادي باقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة اليه ، منها على سبيل المثال انجاز المشاريع ، وحل المشكلات ، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2-تحفيز المتعلّمين على العمل :

3-يترتب عن تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة ، أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل كونه يعي ما تحمله وضعية التعلّم من معنى لربطها بواقعه المعيش ، و استغلال مكتسباته في المدرسة و خارج المدرسة ، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية ، **الكتاب السنوي** ، 2003 ، ص 11

كما ينجرّ عن تبنّي هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا ، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكل{ف بمهمة تناسب وتيرة عمله ، و تتماشى و ميوله و اهتماماته .

3-تنمية المهارات و اكساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة :

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم ، العقلية المعرفية ، و العاطفية الانفعالية و النفسية الحركية ، اعتمادا على الوضعيات المشكلات ، واعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش و أن ترتبط به

4-عدم إهمال المحتويات { المضامين } :

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استعباد المضامين ، وانما سيكون ادراجها في اطار ما ينجزه النتعلم لتنمية كفاءاته ، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال ، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها ، لأنها ترتبط بواقع المتعلم و حياته من كل جوانبها النفسية منها و الاجتماعية و الثقافية فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات ، وانما تساعد على طرح هذه الاخيرة ، مع وضع الفروض و التكهّن بالنتائج ، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة ، إن الكفاءة من هذا المنظور ، لا يعبّر عن قيمتها بكمية المعارف و المعلومات التي يكتسبها التلميذ ، وانما بحصر الجواب عن السؤال : لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنّبه تلك ؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية .

5-اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي :

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها ، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار ، واعتمادها على بيداغوجيا التحكم .[1]

II-6 أهداف المقاربة بالكفاءات :

تعمل هذه المقاربة على تحقيق جملة من الاهداف الاجرائية و السلوكية وهي كالآتي :

*النظرة الى الحياة من منظور علمي

*ربط التعليم بالواقع و الحياة

*الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين

*" العمل على تحويل المعرفة النظرية الى معرفة نفعية"

*تنمية قدرات المتعلم في التفكير

*" تكريس حرية المتعلم و حتى المعلم "[2]

بمعنى أن المقاربة بالكفاءات تعمل على تلقين المعارف النظرية و تحويلها الى معرفة نفعية بحيث تجعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكله اليومية عن طريق تثمين معارف المتعلم و جعلها صالحة للاستعمال و الممارسة في مختلف مواقف الحياة

[1] محد الطاهر وعلي ، **المرجع السابق**، ص 19

[2] لخضر زروق ، **تقنيات التربوية مقاربة بالكفاءات للمعلمين و الأساتذة و المدارس** ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، ص 74

إذن فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم في التفكير ، بحيث تجعله مفكرا و مبدعا و باحثا قادرا على تحمل المسؤولية

إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو خلق شخص قادر على مجابهة مشاكله اليومية و الاندماج و تطوير المجتمع و كذلك احداث تغيرات عديدة تمس المعلم و المتعلم معا .

II-7مكانة المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية التعليميةفي الجزائر

الجزائر ارتأت أنه من الضروري اعادة النظر في منظومتها التربوية من حيث تغيير مناهجها و اختبار الاستراتيجيات و تطبيقها و تحديد إدارتها لأن :

" البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها الى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي التي أحدثتها التقنيات الحديثة في الاعلام و الاتصال.

-التغيرات السياسية و الاجتماعية و الثقافية العميقة التي غيرت فلسفة المجتمع الجزائري الاجتماعية و قدحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم و الرقي ،[1]

و منه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تم اعتمادها في المدرسة الجزائرية لأن :

-البرامج التي كانت تطبق قديما تعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام بدل من ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الاساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية 2005 ، ص 4

-الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة

-مواكبة التطور الحاصل بكل متطلباته العلمية قصد إعداد قادرين على التكيف مع المتطلبات الجديدة .

II-8 التقويم على أساس المقاربة بالكفاءات :

يعد التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو القدرة على انجاز النشاطات بدلا من استعراض المعارف و يمكن حصر تقويم المتعليم بمنظور الكفاءات فيما يلي :

-تنمية مستوى الكفاءة و الأداء لديه

-تشخيص صعوبات التعلم و الكشف عن حاجات المتعلم و مشكلاته

-اختيار مدى نجاح الطرائق و الأساليب المستعملة

-التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية

-تقويم المتعلم لتوجيهه حسب قدراته و استعداداته

إن تقويم المتعلم بمنظور الكفاءات يتمثل في الوقوف على صعوبات التعلم و المشكلات التي تواجه المتعلم و مدى تحقيق الأهداف التربوية[1]

و تقويم المتعلم يكون حسب قدراته و تقويم الكفاءة يتم عن طريق مايلي :

[1] فريد حاجي ، **التدريس والتقويم بالكفاءات** ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 19 ، ديسمبر 2005 ، ص 20

-إدماج التقويم في النشاط اليومي للمتعلم ، مهناه أن التقويم المستمر للمتعلم هو السمة البارزة لتقويم الكفاءات

-قياس مدى قرب المتعلم من الملمح النهائي المحدد للمتعلم ، أي قياس مدى استطاعته من القيام بالدور الذي يكلف به بعد عملية التكوين

-معيار النجاح أو الاخفاق في هذه المقاربة لا يقوم على مقاربة نتائج المتعلم بنتائج المتعلمين الآخرين ، لأنه في هذه المقاربة ننظر الى المتعلم على اساس أنه وحدة مستقلة عن غيره و منه التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو معاينة القدرة على انجاز نشاطات محددة ، بدلا من استعراض المعارف الشخصية لذا يتم التقويم بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة .

II-9المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :

ومن ثم فالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية مؤسسة على :

-إقامة تمفصل بين التكوين النظري و التطبيقي

-وضع نشاطات من أجل هيكلة مكتسبات ما قبل التعلم مع منح المتعلم نقاط ترسيخ تسمح له بإقامة جسور معرفية تعطي معنى للتعلمات الجديدة

-إعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم

-العمل على ضوء مداخل عدة { اجتماعية اقتصادية فلسفية نفسية } لمواجهة وضعية ما

و بالتالي تعد المقاربة بالكفاءات مفهوما ادماجيا من منطلق أن الكفاءة قدرة المتعلم على تجنيد و ادماج القدرات و المعارف بطريقة فعالة علمي

II-10الكفاءة في اللسانيات الحديثة : ميز دي سو سور بين ثنائية اللغة و الكلام ، فاللغة اجتماعية و ليست عملا للمتكلم ، بل انتاج تمثله بطريقة مجهولة ، اما الكلام فهو فردي وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد [1]

وقد التقى تشومسكي في مفهومه للكفاية و الأداء مع دو سو سير في مفهومه للغة و الكلام ، و بخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة الى المستوى المتحرك منها ، فعرفت اللغة عنده بالكفاية Competence وهي معرفة المتكلم بلغته ، والكلام بالأداء و الانجاز الكلامي Performance ، وهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في مواقف ملموسة ، ونجد " الموسى " قد اعطى الكفاية بعدا مراسيا و بعدا متلقيا يلتقيان في تحقيق الوظيفة الاتصالية للغة ، ولك يكتف بذلك بل بين الدواعي الآليات الكفيلة لتحقيق أبعاد في اللسانيات التبوية و آليات توظيفها و ذكر " الموسى " كذلك أن أبنية المعيار تصدر في أبعاد خمسة هي :

أ- **البعد الأول :** الاستفادة من علم اللسان الحديث و ذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي نظام يتألق من مستويات متكاملة مترابطة ترابطا عضويا

[1] مُحَّد سليمان ، **النص و الخطاب و الاتصال** ، الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ، القاهرة ، ط1 ، 2005 ، ص 15

ب- **البعد الثاني** : الاستفادة من علم اللسان التربوي ، وذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي أداة للتواصل

ت- **البعد الثالث** : المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة

ث- **البعد الرابع** : المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصيلة اللغوية في مسائل تقتضي فطانة عقلية خاصة

ج- **البعد الخامس** : استثمار الامكانات الكامنة لدى بعض المتعلمين ذوي الملكات الابداعية " الانشائية " و بذلك تمكن " الموسى " بطريقة وظيفية أن يخرج الكفاية من اطارها الذهني الى الواقع الأدائي .[1]

II-11الكفاءة في الدراسات التربوية و النفسية :

تعد الكفاءة مفهوما جديدا ، سواء أكان ذلك في علم النفس أم علم التربية ، الأمر الذي جعل العلماء يتحدثون في تناولهم الكفاءة عن الاستعدادات أو الامكانات أو الميول أو سمات شخصية كونها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد

-يعرفها لوي دينو ، بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ، ومن المهارات النفسية الحس حركية ، التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما ، أو وظيفة أو نشاط 53) [1]

[1] خالط بسندي ، **مصطلح الكتابة و تداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية** ، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدائها 2008 ، المجلد 5 ، العدد 1 ، 2009 ، ص 56

-تعريف كريه فليب Philip carre : " سلوك يتطلب قليلا من المعارف و كثيرا من المهارات " ، فهمو ينطلق من اعتقاد مفاده أن الكفاءة هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير و الممارسة في مجال التربية و التكوين ، ومن حيث هي مفهوم يتم بواسطته التحول من التسيير اللاإداري للأفراد الى تدبير الموارد البشرية

-و يعرفها عبد الكريم غريب بقوله : انها نظام من المعارف المفاهيمية و الاجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات[2]

II-2المقاربة بالأهداف:

تعريف الهدف : الهدف لغويا معناه القصد أو المرمى أو الغرض الذي نسعى لتحقيقه،و يعرفه **بيريزا**[3] : الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية و نتائج سيرورة التعليم

و يتضح مما سبق ذكره أن الهدف التربوي هو " التخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات و الانجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم و الهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محددا فإن عملية الفهم تبقى غامضة إذ لم تترجم الى افعال سلوكية و انجازات ملموية معبر عنها في صورة أهداف اجرائية .

---

[1] شرقي رحيمة و بوساحة نجاة ، **بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية** ، مجلة العوم الانسانية و الاجتماعية ، عدد خاص ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2013 ، ص 53

[2] بوعلاق مُحَمَّد ، **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات** ، قصر الكتاب للنشر و التوزيع ، البليدة ، ط4 ، 2004 ، ص 22

[3] مادي لحسن ، **الاهداف و التقييم في التربية** ، مطبعة المعارف الجديدة الرباط ، 1989 ، ث 24

1-التدريس بالأهداف :

الهدف لغة : " هدف " تفيد الدقة و الاصابة فحين نفكر يتبادر الى أذهاننا أن هناك نقطة انطلاق و نقطة نهاية ، هذه النهاية هي الهدف الذي نريد أن نصل اليه [1]

أما في الاصطلاح التربوي فالهدف " سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة و قياس و تقويم [2]

و معنى ذلك ان التلميذ لا يراد من تعلمه الا تحقيق مجموعة من الاهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل اللفظ و الحركة و تغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات و المواقف و الافكار و القدرات المختلفة [3] ، أو انجاز اعمال معينة تكون في شكل آليات تكسبه خيرات تكون مستهدفة لكونها انماط من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموعة من الخبرات التي يتعامل بها ، فالأهداف جزء من النسيج التعليمي العام.

---

[1] محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 86

[2] زموش،قرين رشيدة ،**درجة توافر النمو الاجتماعي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي في منهاج التربية البدنية و الريلضيةالمطور في ظل المقاربة بالكفاءات و اتجاهات المعلمين نحو المادة**-مقارية فلسفية،معهد الرياضة البدنية ،سيدي عبد الله ،جامعة الجزائر 3، الجزائر ،2012،ص96

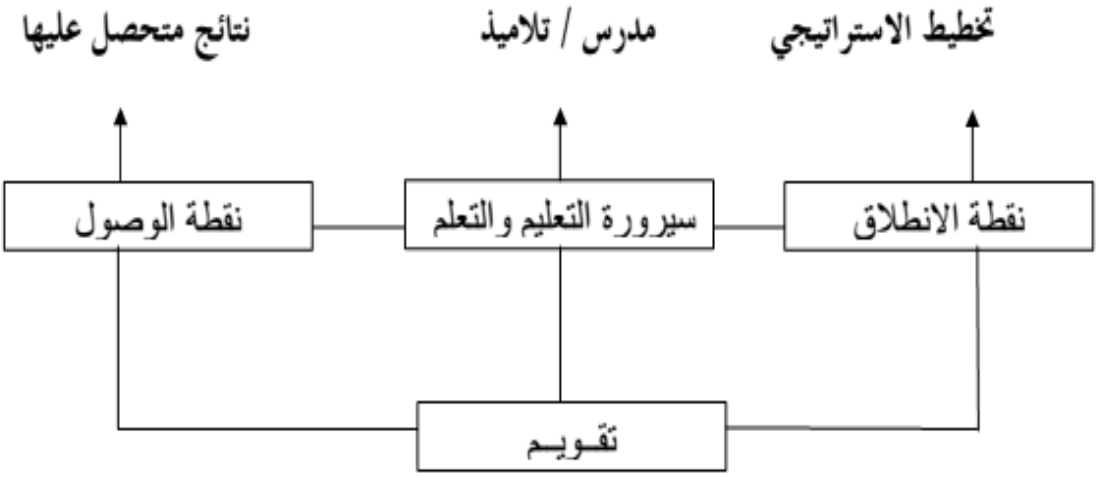
[3] جودت أحمد سعادة ، **صياغة الأهداف التربوية و التعليمية** ، دار الشؤوق للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن ، ط1 ، 2001 ، ص 139

***بيداغوجيا الأهداف :**

بيداغوجيا الاهداف أو تكنولوجية الاهداف أو التدريس بواسطة الاهداف أو التدريس الهادف ، كلها أسماء لمسمى واحد ، ويعد نموذج التدريس بالأهداف من النماذج التعليمية الاكثر رواجا في الانظمة التربوية .

***نموذج التدريس بالأهداف**

تستند بيداغوجيا الاهداف التي تتجه نحو فعالية التدريس و اكتساب مهارته الى ان يكون الفعل التربوي خاضعا لجملة من المفاهيم ، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف و فيها ينظم تسيير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي :



يظهر لنا هذا الرسم بوضوح عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي :

- **ماقبل الفعل التعليمي** : لابد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعليمي اعتمادا على صياغة أهداف واضحة تستجيب الى ما يحتاج اليه المتعلم ، ولما يتطلبه المنهاج التربوي
- **خلال العملية التعليمية أول الفعل التعليمي** : تنظم سيرورة هذا الفعل بناء على ثلاثة عناصر رئيسية هي : المضامين ، الطرائق و الوسائل ، مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ و التلميذ
- **ما بعد الفعل التعليمي** : عند نهاية العملية التعليمية ينبغي أن نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحدده أساليب التقويم فنتساءل : ماهي النتائج التي وصلنا اليها ؟ هل حقق الدرس أهدافه ؟ مالاسئلة التي نختبر و نقيس بها مجهود التلاميذ ؟ ماهي الانجازات التي سيقومون بها ليبرهنوا على أنهم فعلا حققوا تغييرا سلوكيا ؟ لماذا تتحقق النتائج المرجوة ؟ أين يكمن الخلل ؟ هل هو تحديد الاهداف ؟ أو في طبيعة المحتوى ؟ أو في الطريقة ؟ أو في الوسائل المستعملة أو نعية التقويم ؟

II-3 مصادر اشتقاق الأهداف :

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي :

*المجتمع و ذلك لثقافته التربوية و حاجاته و ثراته الثقافي.

*خصائص المتعلمين و حاجتهم و دوافعهم و قدراتهم العقلية و طرق تفكيرهم و تعلمهم

*مكونات عملية التعلم و أشكال المعرفة و متطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي و التكنولوجي [1]

*الظروف البيئية و كل ما يحيط بالتلميذ أو المتعلم من ظواهر طبيعية أو فيزيائية أو اجتماعية فانتشار ظاهرة تناول المخدرات مثلا بين التلاميذ تحتم على خبراء التعليم و على القائمين بالتعليم في الميدان الاهتمام بهذا الجانب ، بإدراج أهداف قد تكون موجدة من قبل لحمل التلاميذ على انتهاج سلوك سوي نحو أنفسهم و مجتمعهم [2]

*اقتراحات المختصين في التربية و التعليم و علم النفس

*دوافع و رغبات و اتجاهات معدي المناهج التربوية و المعلمين في اعدادها و تنقيتها

II-4شروط صياغة الأهداف :

*يجب أن يكون الهدف واضحا و محددا غير غامض ، حتى يسهل تحقيقه و يمكن تفسيره [3] مثال ذلك : أن يقرأ الطالب قراءة صحيحة لنص دون أن تزيد أخطاؤه عن ثلاثة فالهدف في هذه الحالة يكون قد تحقق مالم يقع المتعلم في أكثر من ثلاثة اخطاء :

*يجب أن تكون واقعية و يعني بالواقعية التأكد و التمكن ، أي أن تكون أهدافه ممكنة التحقيق في ظل المدرسة العادية [1]

---

[1] الخطيب علم الدين عبد الرحمان ، **الأهداف التربوية تصنيفها و تحديدها السلوكي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط1 ، 1980 ، ص29

[2] **محمد بن يحى زكرياء و عباد مسعود ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة لاكفاءات المشاريع و حل المشكلات** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2006 ، ص 55

[3] **امحمد تيغزى و آخرون ، قراءات في الأهداف التربوية ، جمعية الاصلاح الاجتماعي** و التربوي ، مطابع قرفي ، باتنة ، ط1 ، 1994 ، ص 67

*أن يكون الهدف قابلا للملاحظة و القياس ، بمعنى أن يتضمن نتائج تعلم يمكن قياسها مثل : أن يميز الطالب بين الاسم و الفعل في خمس جمل أو ست

*أن يصف الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم

*أن تكون الأهداف نابعة من الدرس فلا يمكن أنتتأثر بأهداف خارجة عن الدرس ، بحيث يشير الهدف الى المحتوى التعليمي و التربوي

*أن يكون هناك اتصال بين الأهداف بحيث يخدم بعضها بعضا لتحقق الهدف الخاص من الدرس .

*ان تصاغ بفعل سلوكي اجرائي و يقصد به السلوك المتوقع من المتعلم اظهاره أو أن يقوم به بعد انتهاء عملية التعلم مثل : ان يتعرف أن يعدد ، أن يقارن ...

*صياغة الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم ، لأن الموضوع لا يمثل الهدف المراد تحققه لدى المتعلم [2]

*ان تحتوي عبارات بنود الهدف على " فعل سلوكي " أو اجرائي يشير الى نوع السلوك و المستوى المعين المقصود تنفيذه من ذلك النوع ، والذي يريد أن يبلغه و يحققه التلميذ [3]

*أن تصاغ الأهداف التعليمية على أساس مستوى التلميذ لأنه هو محور العملية التعليمية وليس على أساس مستوى المعلم ، ويجب ترتيبها و تصنيفها بناء على أنواع السلوك المرغوب فيه [1]

---

[1] صالح بن بلعيد ، **دروس في السياسات التطبيقية** ، دار هومة ، 2000 ، ص 102

[2] محمد تيغزى و آخرون ، **مرجع سابق** ، ص 68

[3] عبد العزيز صالح ، **التربية و طرق التدريس** ، دار المعارف ، ط1 ، مصر ، 1993 ، ص 36

II-5خطوات صياغة الأهداف

كما أن صياغة الأهداف التعليمية تستدعي اتباع الخطوات الآتية [2] :

*تحديد المعارف و المهارات و الخبرات التي نريد أن يكتسبها التلميذ

*تحديد نوع السلوك الذي يقوم به المتعلم لكي نتأكد من اكتسابه المعارف و المهارات

*اختيار الوسائل التعليمية المعينة على توضيح الدرس .

*تحديد النتيجة التي نتمنى الحصول عليها .

و بعد اجراء الخطوات السابقة يستطبع المعلم صياغة التعليمية بحسب الشروط الواجب توفرها كما ذكرنا سابقا ، وهناك قاعدة معينة في صياغة الأهداف التعليمية وهي : أن + الفعل المضارع يمكن قياسه + المتعلم + محتوى الهدف + معيار الأداء

و تعتبر الصياغة الدقيقة للهدف هي تلك التي تستبعد أكبر عدد من البدائل و الاحتمالات الممكنة باستخدام أفضل وصف للسلوك النهائي المطلوب ، والذي لا يحتمل أي تفسير آخر و بذلك تكون العبارة دقيقة و ذات مغزى و فعالة .

و لكن بعد أكثر من عشرين سنة من اعتمادها لم تعد المناهج القائمة على بيداغوجيا الأهداف تساير التطور الاجتماعي و العلمي و الثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري ، وبات ميدان تعليمية اللغة العربية يشكل قضية حساسة ، لها أهميتها و خطورتها في عصرنا الراهن

---

[1] عبد الله عبد الدايم ، **تاريخ التربية** ، **المطبعة الجديدة** ، دمشق ، ط1 ، 1965 ، ص 402

[2] مُحَمَّد بن يحى زكرياء و عباد مسعود ، **مرجع سابق** ، ص 58

خصوصا و أن المجتمع قد شهد انفجارا معرفيا و تكنولوجيا ، وتحديات لا متناهية و متسارعة ، تفرض عليه مجاراة كل التطورات و المستجدات الخاصة

وهذا ما كان له الأثر العميق على كل الأنظمة التربوية التي دأبت جاهدة لاحتواء كل مظاهر التغير و التبدل و التطور ، واستجابة لحتمية التجديد و التغيير ، فالمنظومة التربوية الجزائرية لم تشذ عن القاعدة إذ حاولت تطوير أدائها مجاراة لركب الدول الرائدة في حقل التربية و التعليم فراحت هي الاخرى تغير مناهجها و برامجها و طرائق أدائها ، وفق ما توصلت اليه آخر البحوث التربوية ، حيث بنيت مناهج اللغة العربية على غرار المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي جديد يجعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية ، ولم يكن هذا الا بتبني المقاربة بالكفاءات.

المحور الثالث : نظريات التعلم الإنساني

1-التعاريف الأساسية للتعلم

*أثر التعلم في التدريس والتخطيط البيداغوجي والمناهج

2-نظريات التعلم

*الاشراط الكلاسيكي في التعلم الإنساني

*النظرية الادراكية

* النظرية البنائية

*النظرية المعرفية

***المثلث الثلاثي حسب الباحث هوساي J.HOUSSAYE**

المحور الثالث: نظريات التعلم الإنساني

تمهيد:

يعتبر التعلم عملية أساسية في الحياة يسير معها ويمتد بامتدادها، لأن كل فرد يكتسب الأنماط السلوكية التي يعيش فيها عن طريق التعلم القائم علي الاتصال المباشر وغير المباشر. الأمر الذي ينتج عنه زيادة نمو الحصيلة المستمرة للمعرفة البشرية.

فالتعلم كمصطلح سيكولوجي ونفسي لا يتوقف عند مجرد اكتساب الوسائل وإنما يتعداها إلي اكتساب القيم والأهداف بالإضافة إلي الحاجات.

يلعب الاتصال دائما الدور الأساسي والذي بدونه لا يمكن أن يتم أي نوع من أنواع الاكتساب للمعلومات أو تجميع للاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي. كما وبدون الاتصال بأنواعه المختلفة لا يمكن أن تتم عملية تثبيت المعلومات لأنه يتوجب أن يكون هناك مرسل يقوم بإرسال المعلومات أو المواد التعليمية عبر وسيلة أو قناة اتصال معينة التي تساعد علي وصول مضمون الرسالة الي المستقبل أو المستقبلين ويكون لها أثر معين عليهم.

1- التعاريف الأساسية للتعلم

***تعريف التعلم**

يعرف التعلم على انه تغير طويل المدى(ليس فقط استخدام موجز و مؤقت للمعلومات)في التمثيلات العقلية و الارتباطات (يحدث أساسا في الدماغ) نتيجة للخبرة (و ليس نتيجة للنضوج الفيسيولوجي و التعب و استخدام المخدرات او بداية المرض العقلي او الخوف)، [1]

يتناول معجم **وارين** المصطلحات السيكولوجية للتعلم في، و ذكر ثلاث معان منها :

1-التعلم عبارة عن عملية اكتساب لقدرة معينة التي تتيح للكائن الحي أن يستجيب لموقف سبق له او لم يسبق له أن عاشه.

2-التعلم عملية تجميع للاستجابة الحركية الأولية في كل حركة يقوم بها الفرد باعتباره وحدة كلية لها انتظامها البنيوي.

3-التعلم هو عملية تثبيت للعناصر في الذاكرة بحيث يمكن استعادتها أو التعرف عليها.

III-2أثر التعلم في التدريس والتخطيط البيداغوجي والمناهج:

هناك ثلاثة مفاهيم [2]لعملية التعلم التي كان لها الأثر الكبير، و هي التدريس ، التخطيط البيداغوجي والمناهج.

---

[1] - جون اليس اوغمغود، **التعلم الانساني** ، ترجمة:فاضل محمود خشاوي و مفيد نجيب حواشين،ط1،دار الفكر ،عمان ، 2016، ص 27

وسيلة حرقاس ، **نظريات الاتصال قي الوسط المدرسي، مجلة أبحاث نفسية و تربوية،جامعة قالمة ،2010،ص56**

1-**التعلم كعملية تذكر** يرتبط هذا المفهوم بنظرة هربارت إلي الإنسان الذي يولد عقله صفحة بيضاء نكتب فيها ما نشاء وأن الخبرة والتعلم اللذان يصل إليهما الفرد عن طريق قيامه بالاتصال بالآخرين يمدانه بكل مواد المعرفة، وهذه النظرة تعتبران العقل مخزنا للمعلومات وتعلمها عن طريق الحفظ، لكي يقوم باستعمالها في وقت الحاجة. وعلي أساسه نقوم بعملية التقييم لتعلم الطالب ومعرفة قدراته .

ولكن معظم الأبحاث والتجارب أثبتت أن الطالب لا يحتفظ بعد فترة من الحفظ للمادة معينة إلا بكمية معينة منها وهذه الكمية تنقص مع مرور الوقت أيضا أكدت الأبحاث علي أهمية الفهم في عملية التعلم بحيث يجب أن توضع موضع الاعتبار الأول ثم يليه التذكر .

2-التعلم كعملية تدريب للعقل: ويرتبط هذا التعريف بالنظرية السيكولوجية التي تدعي بنظرية التدريب التي تعود إلي الفيلسوف الإنجليزي لوك. وتقوم علي أساس أن العقل الشكلي مقسم إلي عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور هي عمليات تؤثر في عملية التعلم .

3-التعلم كتغير السلوك: التعلم عبارة عن عملية عقلية التي تتم داخل الفرد وينتج عنها تغيير موجب شبه دائم في سلوك الفرد. وتتم هذه العملية عن طريق قيام الفرد بالاتصال مع ذاته ومع الآخرين تفاعلا عقليا في البداية، متبوعا بالتفاعل السلوكي الذي يؤدي إلي تغير أو تعديل في السلوك أو في الاستجابات التي تدل علي السلوك.

III-3طبيعة الاتصال و التعلم

نلاحظ ان أي مجتمع في أي مكان من العالم يعتبر معلم ومتعلم، مرسل ومستقبل في نفس الوقت، فنحن منذ الطفولة المبكرة وفي جميع مجالات الحياة نتعلم عن طريق القيام بالاتصال مع الاخرين، حيث يبدأ التعلم والاتصال في التربية المنزلية التي تعمل فيها الأسرة علي تنشئة الطفل علي العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات التي سيتعامل بها مع الآخرين ، أنه يتعلم كيف يتفاعل ويتصل مع الآخرين من حوله. ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التعلم والاتصال المنظم الذي يحدث داخل المدرسة والتي يكون فيها الطفل جزء من كل كبير جدا .

وبعد الانتهاء من الدراسة والتعلم في المدارس والكليات يتعلم الإنسان بصورة تلقائية من خلال قيامه بالاتصال المهني والاتصال العائلي ، ويتم هذا الاتصال والتعلم عن طريق الملاحظة او القراءة ووسائل الاعلام.

وعليه يمكن القول بصورة قاطعة أن التعليم والاتصال مع الآخرين ليس من وظائف ومسؤوليات المعلمين وحدهم لأن الأب يعتبر معلما قبلهم، والأم والأخوة كذلك، حيث يقوم جميعهم مع المعلم بدور الموجه والمرشد والمكملين لبعضهم .

وفي هذا المجال يجب أن نذكر أن علم النفس التعليمي يعمل علي تأهيل المعلمين للتعلم وكيفية القيام بالاتصالات المتعددة، ، فهذا التخصص يقدم مقترحات لتحسين عملية التدريس والتعليم التي تقوم علي عملية الاتصال بأنواعه المتعددة والمتفرعة، وأن سيكولوجية

التعلم تفيدنا في الابتعاد عن الطرق والأساليب غير الصحيحة والتي تؤدي إلي إضاعة الوقت في تعلمنا، أو حينما نقوم بالاتصال مع الآخرين ونعمل علي توجيه تعلمهم.

III-4الحاجات النفسية و الاتصال[1]

تعتبر الحاجات النفسية من المحددات الهامة جدا للسلوك ولا يمكن أن يتم إشباعها الإشباع التام. تتم عملية إشباعها عن طريق القيام بالاتصال مع الآخرين والتفاعل الصحيح والناجح، والحاجات النفسية تعتبر ذات أهمية والتي تفوق أهمية الحاجات البيولوجية ، أي أن الاتصال ووسائله المختلفة يلعب دورا أساسيا في إشباع الحاجات البيولوجية.

ومما يجدر ذكره هنا أن الحاجات النفسية خاضعة للتعلم، وكل شيء خاضع للتعلم يحدث عن طريق عملية اتصال معين يحدث بين الأطراف المختلفة التي نطلق عليها اسم المعلم والمتعلم، المرسل والمستقبل، ولكن يجب أن نذكر دائما أن الحاجات النفسية لأهميتها فهي غير قابلة للإشباع التام حتى ولو كانت عملية التعلم والاتصالات التي تؤدي إلي هذا الإشباع تحدث علي أكمل وجه. وتنقسم الدوافع النفسية إلي : الحاجة إلي الحنان-الحاجة الى الانتماء-الحاجة الى التحصيل-الحاجة الى الاستقلال.

[1] المرجع السابق ،ص 62

III-5نظريات التعلم

تمهيد:

نظرية التعلم في الأساس هي نظرية من نظريات علم النفس التي تناولها العديد من علماء النفس من نواحي عديدة ومتنوعة، وبالرغم من كونها تبحث في عملية التعلم وكيفية حدوثها والشروط التي يتوجب أن تتوفر لكي يحدث التعلم، إلا أن لهذه النظرية علاقة وصلة قوية بنظريات الاتصال الإنساني، الذي يحدث فيه تعلم وتعليم في نفس الوقت الذي يحدث بأنواع متعددة، ويجب أن نؤكد هنا أن كل نظرية في علم النفس التعليمي تعطي أهمية كبيرة لعملية الترابط لأنها تعتبر المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه الاتصال الفعال..

نظريات التعلم كثيرة ، يصعب الإحاطة بها جميعا ، سنركز على النظريات التي تتعلق بالمهمة البيداغوجية فقط، أي تلك التي تجيب على سؤال محوري هو : كيف يتم التعلم؟ ويحتاج فهمها الى التركيز و الاهتمام بحكم طابعها الفلسفي و الآراء المختلفة حولها .نبدأ بالنظرية الأولى من نظرات التعلم هي :

III-5-1-النظرية السلوكية:

تمهيد:

يتفق علماء النفس على ان التعلم هو تغير طويل الأمد في التمثيلات العقلية او الارتباطات نتيجة الخبرة ، الا انه يفضل بعض التربويين تعريف التعلم على انه تغير في السلوك أكثر من كونه تغير في العقل ، وهذا ما استدعى استكشاف المبادئ و النظريات

عن التعلم من منظور السلوكيين و التركيز على العلاقات بين الاحداث البيئية (المثيرات) و السلوك(الاستجابات)التي يكتسبها الافراد نتيجة لتلك الاحداث، و يظهر ذلك عن طريق فحص الافتراضات العامة للنظريات السلوكية ، و بعدها نقدم نموذج التعلم الأكثر بروزا ضمن منظور السلوكية و هو الاشراط الكلاسيكي.

1-التعريف بالنظرية السلوكية [1]

السلوكية هي المنظور النظري الأول الرئيسي للتعلم الذي ظهر في القرن العشرين و تسمى أيضا بالترابطية، هناك من الباحثين من يعتبر النظرية السلوكية مدرسة اواتجاه سلوكي يحمل في طياته مجموعة من النظريات تتفق في معادلة منبه-استجابة-، فالمدرسة السلوكية هي مجموعة من النظريات التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي سنة 1912،والتي ترى ن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق، وتسلم بأنه لا استجابة(تعلم)من دون مثير، وتركز على أن التعلم هو تغير في السلوك الخارجي للفرد، وهو ناتج عن استجابة لمثيرات خارجية، و تتميز باعتمادها على المنهج التجريبي، فالعلاقة التي تربط بين المثير والاستجابة لكل من عملية التعلم وعملية الاتصال.

وعليه فأن العلاقة التي تربط بين المثير و الاستجابة لقد أصبح واضحا من أعمال علماء النف س التجريبيين أن المعرفة التي لها علاقة بالارتباط الشرطي الكلاسيكي والتي تهتم

[1] - جون اليس اوغمغود، **المرجع السابق، ص77**

بالمعالجة عن طريق استخدام الثواب والعقاب، من الممكن أن تؤدي إلي نتائج تعليمية واضحة بالنسبة للأنواع المعقدة أو الصعبة.

وفي هذا المجال أكد معظم الباحثين وأصحاب النظريات في علم النفس علي أهمية وجود العناصر المختلفة في عملية التعلم، حيث ركز هل Hull في نظرتين علي أهمية الحوافز كعنصر من العناصر التي تؤدي إلي المعرفة أما سنكر Skinner فقد اهتم بصورة واضحة في عنصر التدعيم أو التعزيز التي تعمل علي مضاعفة قوة الاستجابة التي تنتج مباشرة من حدوث مثير معين، وعلي هذا الأساس نستطيع أن نقول بأن العقاب والمكافأة يعتبران وسيلتين من وسائل التدعيم .

ومن الواضح أنهما يشتركان في إطار عام للمفاهيم التي يمكن اعتبارها إطارا خاصا لفهم كيفية حدوث الاتصال وعمله. ويجب أن نذكر هنا أن الإطار العام يتضمن الافتراض الذي يقول بأن الكائن الحي يعتبر في علاقة منظمة مع بيئته، وحدوث أي تغير في وضع إحداهما يترتب عليه نتائج متبادلة وتؤدي إلي حدوث استجابات متبادلة .

وعلي هذا الأساس يمكن النظر إلي أي فعل وإدراكه علي أنه استجابة لمثير موجود قبل هذا الفعل، ويؤدي إلي حدوث السلوك الذي يمثل استجابة مثل خفض التوتر والعودة إلي حالة التوازن والتي تعتبر حالة طبيعة التي يتواجد فيها الكائن الحي أيضا للنسق الأكبر الذي يتواجد فيه هذا الكائن .

وعليه فأن الاتصال الإنساني الذي يحدث بين أفراد المجتمع في المواقف المتعددة ومن هذا

المنظور بالذات يعتبر العملية التي تربط الأفراد مع بعضهم البعض ومع البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون ويتأثرون بما يحدث فيها من أحداث عابرة أو مستقرة مقصودة وغير مقصودة.

كما أن للاتصال آثاره أو تأثيراته وذلك حسب النموذج السلوكي الذي قدمه سكنر والذي عبر عنه (مثير –استجابة) وعلي هذا الأساس تعتبر الأفعال الاتصالية التلقائية العشوائية أمثلة للاستجابات التعبيرية أو الفعالة بالرغم من كون المثير صعب الملاحظة، أو لا يمكن ملاحظته، والاتصال من هذا المنطلق أما أن يكون عبارة عن استجابة لمثير سابق أو عبارة عن عدد من المعطيات التي تكون بداية لمجموعة من الروابط من المثير والاستجابة وتظهر الأفعال الاتصالية بصورة واضحة أنها تعبيرية لذا ينظر إليها علي أنها ردود أفعال وهناك معاني أخرى للاتصال وضعها علماء النفس الذين يرون نظرية الارتباط التي تربط بين المثير والاستجابة، وعلي هذا الأساس تعتبر عملية الاتصال عملية رد فعل .

فقد قام ماسلو Maslow عالم النفس الاجتماعي بالتمييز بين السلوك التوافقي Coping والسلوك التعبيري فالأول يمثل عملية التفاعل التي تحدث بين الشخصية والعالم ومدى تكيف كل واحد مع الآخر بينما الثاني يمثل ظاهرة متابعة لعملية بناء الشخصية (والتي تعتبر ظاهرة ثانوية التي تصاحب ظاهرة أخرى)، وعندما نتحدث عن الاتصال الذي يعتبر موضوعا للتوافق، فأن نموذج المثير والاستجابة يعتبر من النماذج المناسبة لهذا النوع من أنواع الاتصال الذي نتحدث عنه.

2-المفاهيم المركزية للنظرية السلوكية

***السلوك:** كل ما يصدر عن الإنسان من تصرفات إيجابية أو سلبية، مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي.

***المثير** : عامل خارجي يثير انتباه الكائن الحي.

***الاستجابة** : كل نشاط عضوي يظهر نتيجة لتغير ما في المحيط لخارجي أو الداخلي(ردة فعل) فتغير في السلوك، هو ناتج عن مثير خارجي.

***التعلم:** عملية تغيير شبه دائم في السلوك

***التعزيز:** كل إجراء يستهدف دعم السلوك المرغوب فيه التعزيز اجراء يستهدف دعم السلوك المرغوب فيه،و عكسه العقاب

***الدافعية** : ما يحفز المتعلم على فعل شيء(الدافعية الخارجية)

3-رواد و أعمدة النظرية السلوكية:

ايفان بافلوف: توفي 1936، عالم امريكي فيزيولوجي ، حصل على جائزة نوبل في موضوع الهضم عند الحيوان ، و هو صاحب نظرية الاشراك الكلاسيكي " الكلب"

يعتبر أحد الباحثين[1] الذين فتحوا افاقا جديدة في تقاليد السلوكيين و الذي اقترح ان العديد من الاستجابات اللاارادية تكتسب خلال عملية الاشراط الكلاسيكي ، و يحدث هذا الاشراط عندما يوجد مثيران مع بعضهما البعض في نفس الوقت ، احدهما مثير غير شرطي الذي يستجر استجابة غير شرطية و، و يبدا المثير الثاني من خلال ارتباطه بالمثير غير الشرطي باستجرار إجابة كذلك ...[2]

تورندايك: توفي عام 1949 و هو عالم و صاحب نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ.

جون واطسون : توفي عام 1958، عالم امريكي حصل على الدكتوراه سنة 1903 في موضوع : دراسة سلوك الفئران البيض.

بورهوس فريديريك سكينر: توقي عام 1990، و كان له الفضل المبير في تطوير النظريةالسلوكية.

4-مرتكزات المدرسة السلوكية:

يقوم الباحثون بدراسة السلوك باعتمادهم على:

1-المنهج السلوكي :لا تهتم النظريات بما يجري داخل الانسان من إحساس ،تفكير ،وقيم "بالعمليات المجردة ،بل :

*تهتم فقط بما هو قابل للملاحظة و القياس "أي بما هو ملموس

[1] Jeanne Ellis ORMOND ,**human learning**,6th edition ;pearson education ,copyright,2012,p 91

[2] - جون اليس اوغمغود، **ص 87**

* تقلل من أثر الوراثة على الانسان :لاتؤمن بالوراثة في التعلم

* التعلم يحدث عن طريق المحاولة و الخطأ

* التعلم المقترن بالتعزيز هو تعليم إيجابي ،أما "التعلم المقترن بالعقاب فهو تعلم سلبي

5-تجارب رواد المدرسة السلوكية :

-***المحاولة و الخطأ:** *تجربة ثروندیك المرتبطة بالقط ، مضمونها هو وضع قط داخل القفص و خارجه يوجد طعام ، و حتى يصل القط الى الطعام عليه بتحريم مسمار ، فبعد محاولات عديدة ،تمنكن القط في فتح القفص و الحصول على الطعام ، فكرر ثروندیك التجربة مرارا و تكرارا ، فلاحظ انه كلما كررالتجربة ، استغرق القط الوقت اقل من سابقتها،و استنتج ان هناك ثلاث قوانين :

***قانون الاستعداد** :أي لا بد من دافع و مثير للقيام بالفعل

***قانون الممارسة:**أي ان التعلم يقوى بالتدريب و التكرار.

قانون الأثر :التعلم يقوى كلما كانت النتيجة إيجابية و مرضية .

استنتاج: لم يهتم ثروندیك في تجربيته بالبعد الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية ، فالتعلم في نظره هي عملية فردية ،كان مايهم المدرس فس لقسم هو المثير و الاستجابة و لا يهمه التفاعل الذي يحدث بين المتعلمين لنفسهم في القسم ، و هذا غير صحصح ،

لان ما يحدث من تفاعل بين المتعلمين انفسهم و بينهم و المعلم ، و بينهم و الدرس هي كلها تفاعلات تؤثر في العملية التعليمية –التعلمية .

الافتراضات الأساسية للنظرية السلوكية :[1]

*اشترك الكثير من السلوكيين تاريخيا بافتراضات أساسية معينة:

* يفترض السلوكيون عادة ان البشر و الحيوانات الأخرى تتعلم بطريقة متشابهة ، و يسمى هذا الافتراض "الإمكانيات المتساوية " أي يجب ان تطبق مبادئ التعلم بالتساوي على السلوكات المختلفة.

*تدرس عمليات التعلم بموضوعية أكثر عندما يكون تركيز الدراسة على المثير و الاستجابة .يعتقد ان علماء النفس يجب ان يدرسوا التعلم من خلال التحقق العلمي الموضوعي ، بنفس الطريقة التي يدرس فيها الكيميائيون و الفيزيائيون الظواهر في العلم العادي و بالتركيز على شيئين " المثيرات الموجودة في البيئة و الاستجابات التي تقوم بها تلك الكائنات الحية لتلك المثيرات بشكل خاص.

*تستثنى العمليات الداخلية من اختبارات البحث (يقصد العمليات العقلية مثل الأفكار و الدوافع التي يمكن مراقبتها و قياسها و كذلك عن تفسيرات كيف يحدث التعلم .

[1] – جون اليس اوغمغود، **ص 67**

لا التعلم هو نتيجة للاحداث البيئية ن فبدلا من استخدام المصطلح " تعلم "يتحدث السلوكيون دائما عن الاشراط و ذلك ان الكائن الحي شرطي بالاحداث البيئية

*تميل معظم النظريات المفيدة لأن تكون نظريات مختصرة جدا ، حيث يرى السلوكيون ضرورة تفسير تعلم كل السلوكات ، من أبسطها الى أعقدها .و من الأمثلة على هذا الايجاز في نظرية السلوكيين الأولى التي سنتطرق اليها هي الاشراط الكلاسيكي.

7-الاشراط الكلاسيكي في التعلم الإنساني

تمهيد:

ان استخدام هذه النظرية تساعدنا فهم كيف يتعلم الناس استجابات لاارادية متنوعة و خاصة تلك المرتبطة بالوظائف النفسية او الانفعالية ،يستطيع الناس تطوير نفور من الأطعمة الخاصة نتيجة لربط تلك الأطعمة باضطراب المعدة

***تعريف الاشراك الكلاسيكي**

يعتبر نموذجا نافعا لتفسير بعض المخاوف و الرهاب أثناء نمو الأشخاص، كما انه شكل من أشكال التعلم الاشاري، يخدم المثير الشرطي على انه إشارة لقدوم المثير غير الشرطي لانه كان موجودا أولا ، مثلما تعلم كثير من كلاب بافلوف بأن صوت الجرس يشير الى أن مسحوق اللحم اللذيذ في الطريق اليهم .نفس[1]

[1] - جون اليس اوغمغود، **التعلم الإنساني، ص73**

يتطلب الاشراط الكلاسيكي تعلم الاستجابات اللاارادية (الاستجابات التي لا يستطيع المتعلم التحكم بها)أي الاستجابات الالية بدون ان يكون لدى المتعلم تأثير على حدوثها.

يحدث الاشراط الكلاسيكي عند تقديم المثير الشرطي فقط قبل المثير غير الشرطي

يزود الاشراط الكلاسيكي تفسيرا واحدا ممكن عن كيف يكتسب البشر استجابات فسيولوجية معينة (مثل :زيادة الحساسية للألم مقل القلق) و الاتجاهات (مثل يحب و لا يحب)نحو مثير معين و انها تقدم استراتيجيتين لالغاء مثل تلك الاستجابات و هما الانطفاء و الاشراط المضاد (بمعنى استبدال علاقات المثير و الاستجابة غير المثمرة بمثير و استجابة مثمرة.

***- تجربة الاشراك الكلاسيكي"الكلب"**

يجدر الذكر هنا أن عملية التعلم التي تقوم في أساسها علي حدوث المثير والاستجابة، أو ما يدعي بالمذهب الارتباطي Connectionism الذي اشتهر بين الناس علي أنه ارتباط شرطي تقليدي (أي عملية ربط بين مثير باستجابة، والتي لم يكن بينها وبين المثير علاقة من قبل وذلك عن طريق عملية التداعي) من النوع الذي قام بعرضه لصوت معين عندما استطاع عالم النفس بافلوف أن يعلم الكلب أن يسيل لعابه يستجيب لصوت معين الذي له علاقة أو ارتبط بالطعام الذي كان يقدم له. وبعد أن كان لعاب الكلب يسيل من أجل الحصول علي الطعام أصبح يسيل لمجرد سماع الصوت الذي كان يسمع من الطعام.

مضمون التجربة :لاحظ بافلوف في بداية تجربته أنه كلما يعطي الكلب الطعام يسيل لعبه ، و اذا ضرب الجرس لا يسيل اللعاب.

لما يضرب الجرس و يعطيه الطعام يسيل اللعاب ، فالكلب هنا تعود ضرب ا مع تقديم الطعام له ، فالجرس أصبح له علاقة بالطعام.

الطعام في الأول هو مثير طبيعي – و سيلان اللعاب كان استجابة طبيعية .

الجرس في البداية كان مثيرا محايدا.

–مع التجربة الجرس أصبح مثيرا شرطيا– و سليان اللعاب أصبح استجابة شرطية

*الظواهر الشائعة في الاشراط الكلاسيكي

استنتاج استنتج بافلوف من خلال تجربته مبادئ[1]

وصف بافلوف من خلال تجربته و مجموعة من السلوكيين جملة من ا لمبادئ الظواهر المرتبطة بالاشراط السلوكي ، نلخصها فيما يلي :

***التحيز المقترن** : خصائص المثير المحايد الذي نرغب تحويله لمثير شرط يعتمد ي بشدة على خصائصه الفيزيائية ن فكلما كان المثير ساطعا يكون احتمال تحوله من مثير محايد الى مثير شرطي كبير.

[1] – جون اليس اوغمغود، **التعلم الإنساني، ص77**

***أهمية التتابع:** اقترح بافلوف ان الاشتراط الكلاسيكي يحدث عند حضور مثير غير شرطي و مثير شرطي محتمل وجوده في نفس الوقت تقريبا بمعدى يجب توفر تواصل بين المثيرين .

***مبدأ الانطفاء** : كلما تغيب المكافاة تغيب الاستجابة ، حيث اكتشف بافلوف بان العروض المتكررة للمثير الشرطي بدون المثير غير الشرطي يقود الى استجابات شرطية ضعيفة و ضعيفة على التوالي ، مما توصل انه لم تعد الكلاب يسيل لعابها بسماع صوت الجرس ،بعبارة أخرى ، اختفت الاستجابة الشرطية ، لهذا سميت هذه الظاهرة بالانطفاء عند بافلوف.

***مبدأ الاسترجاع التلقائي:** الاسترجاع التلقائي هو تكرار للاستجابة الشرطية عندما تكون فترة الانطفاء متبوعة بالفترة المتبقية ، مع ان بافلوف و بسرعة أطفأ الاستجابات الشرطية بسيلان لعاب كلابه من خلال تقديم الجرس مرارا بغياب مسحوق اللحم ، اكتشف عند دخول مختبره في اليوم التالي بان الجرس استجر اللعاب مرة ثانية ، كان الانطفاء لم يحدث،فظهور استجابة اللعاب مرة ثانية بعد ان أطفئت سابقا هو شيئ سماه بافلوف بالاسترجاع التلقائي.

***مبدأ التعميم** :استعمال مثيرات مشابهة يعطي نفس الاستجابة، بحيث ان المتعلمين ممكن ان يستجيبوا للمثيرات الأخرى بنفس الطريقة التي استجابوا للمثير الشرطي ، يحدث التعميم ، و كلما كان المثير مشابها للمثير الشرطي كانت احتمالية التعميم اكبر .

مبدأ تمييز المثير : حيث يستجيب الكلب للمثير الذي لحقه تدعيم ،و يكف عن الاستجابة للمثير الذي لم يلحقه أي تعزيز أو تدعيم، لاحظ بافلوف أن عند وجود الصوت العالي تزامن مع مسحوق اللحم ، وان الصوت المنخفض للجرس تزامن بدون تقديم اللحم حتى يعلم الكلب الفرق بين الصوتين ، و في مصطلح بافلوف التمييز بين الصوتين اللذين حدثا ، استخدم علماء النفس اليوم مصطلح تمييز المثير لهذه الظاهرة .

III-5- 2-نظرية المعرفة الادراكية :

جاءت النظرية كرد فعل للنظرية السلوكية ، فهي تخافها في كثير من الأمور ، فالسلوكية تنطلق من الجزء الى الكل ، اما النظرية الادراكية فتنطلق من الكل الى الجزء.

السلوكية تؤمن بكل ما هو قابل للقياس و قبل للملاحظة ، اما الادراكية فانها تؤمن بالادراك أي كل ما هو غير ملموس ، غير قابل للقياس و لا للملاحظة ، بل يبقى عملية عقلية داخلية .

*تعريف نظرية المعرفة الادراكية[1]

وتسمى أيضا بنظرية الجشطلتية كلمة ألمانية و تعني الكل أو البنية أو الصيغة أوالشكل الكلي ، و ترى أن التعلم يحدث من خلال الانطلاق من الكل الى الجزء.

*أهمية نظرية المعرفة الادراكية

تتلخص أهمية النظرية و خاصة عند عملية تنظيم كافة العناصر المساهمة في تشكيل المكتسبات المعرفية و الادراكية للمعاني الكلية التي تضمنها الرسائل التعليمية ، ذات رموزواضحة تساعد المتلقي على فهم دلالتها او معانيها تفسرها بشكل لا يؤثر على المجالات الادراكية ذات الاطار المرجعي المختلف.

*رواد النظرية الادراكية

ظهرت في ألمانيا على يد ماكس فورتمر "Werthemer"((1880-1943)

و ساهم فيها كل من وولفانج كوهلر"kohler" (1887-1967) و كورت كوفكا " kofka " (1891-1947).

[1] ما هي النظريات المعرفية ؟ روادها ؟ و أهم اتجاهاتها ؟ - تعليم جديد:10.02.202- . https://www.new-educ.com 2

***المفاهيم الأساسية للنظرية**

الجشطلت: الكل المترابط الأجزاء باتساق و انتظام (الكل اكبر من مجموع اجزائه).

الاستبصار:و هو لحظة الادراك المتدبر و التحليلي الذي يصل بالمتعلم الى فهم مختلف أجزاء الكل ،و هو في علم النفس الاكتشاف المفاجئ للحل.

التنظيم :و هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطلت.

إعادة التنظيم :يبنى التعلم على إعادة الهيكلة و التنظيم نحو تجاوزاشكال الغموض و التناقضات ليحل محلها الاستبصار و الفهم الحقيقي.

الادراك: قراءة للواقع الخارجي بواسطة الحواس و العقل و الدماغ حيث الإحساس ثم الادراك ثم التأويل و المعالجة الذهنية العقلية ، و هو ليس تسجيل للمعلومات الواردة من المثيرات بل هو استنتاج لما في البنية .

***قوانين الادراك :**

قانون التشابه

قانون الانغلاق

قانون الاتصال

قانون الاستمرارية و قانون التماثل

***مرتكزات النظرية الادراكية [1]**

1-**الانطلاق من الكل الى الجزء:** التعلم ينطلق من الجزء الى الكل

2-**الاستبصار حافز قوي للتعلم:**و التعزيز الخارجي عامل سلبي، المتعلم كل ما زاد فهمه للدرس كلما زاد فضوله للتعلم أ، فالفهم أو الاستبصارهو بحد ذاته حافز للتعلم .

3-**البناء المنطقي:** أن تكون الدروس مبنية بطريقة منطقية ، أي أنه مثلا الدرس الثاني يكمل الدرس الأول و ان الدرس الثالث مثلا يكمل الدرس الثاني و الأول و هكذا ، فبالناء المنطقي يساعد التلميذ على الفهم و التتبع المنطقي للدروس.

4-**رفض الحفظ و التطبيق الالي للمعارف** :لا تشتغل هذه النظرية بالمثير و الاستجابة ، بل انها تعطي الاهتمام اكثر للعمليا ت العقلية و انها تعطي الأولوية للفهم.

[1] https://www.youtube.com/watch?v=yPg9rk2-pOo

III-5-3 تعريف النظرية البنائية

النظرية البنائية هي نظرية تقوم على مبدإ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة(خبرات و تمثلات فالمتعلم محور العملية التعليمية التعلمية،يبني المعرفة اعتمادا فالمتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط ؛يلاحظ ،ينتقي، يصوغ فرضيات ،يحلل ،يتخذ قرارات، ينظم ويستنتج ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية). أو الذهنية الداخلية. كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة (التناوب بين التوازن و اللاتوازن).

*رواد المدرسة البنائية

-**جان بياجيه:** عالم نفس و فيلسوف سويسري و قد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف اليوم بعلم المعرفة الوراثية.

-**جون ديوي** :هو مربي و فيلسوف و عالم نفس امريكي و زعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية و من أوائل مؤسسيها.

* مفاهيم النظرية البنائية[1]

***التعلم:** عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع وأشمل من | ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة و التدريس: عملية تنظيم المواقف التعلم في غرفة الصف وغيرها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه و التمثلات: يقصد بها المعتقدات والتصورات التي تكون استراتيجية المتعلم، وتحيل على خصائص شخصيته.

***السيرورات الإجرائية:** هي الطريقة التي ينهجها المتعلم في التفكير و الاستيعاب: آلية سيكولوجية تسمح للفرد بإدماج معلومات المحيط الخارجي عن طريق الفهم والتنظيم والتخزين و التلاؤم: تغيير في استجابات الذات بعد استيعابها لمعطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن و التوازن: وضعية التناغم والانسجام التفاعلي مع المحيط و التكيف: غاية عدلية الموازنة بين الجهاز العصبي العضوي ومختلف حالات الاضطراب الموجودة في الواقع.

[1] https://www.youtube.com/watch?v=dp-8Y3H0LKs

*المبادئ الأساسية النظرية البنائية [1]

*المتعلم : هو من يبني معارفه من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم – المعرفة القبلية والخبرات السابقة شرط أساسي لبناء التعلم الجديدة. – يبني المتعلم معني ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناء على رؤيته الخاصة، لأن الأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى المتعلمين المختلفين.

*المعرفة : منتج مبتكر موجود في دماغ المتعلم ومرتبط به وهي أساس نظرته إلى العالم من حوله وبناء عليها يقوم بفهم وتفسير الظواهر من حوله، المعرفة عملية وليست نتيجة

المميزات الإيجابية للنظرية البنائية

* تمتاز بأنها تشرك المتعلم في جميع مراحل تعلمه.

* التعلمات فيها مرتبطة بالحياة الواقعية للمتعلم. تساعد المدرس على التقليل من مشاكل الانضباط السلوكية لدى المتعلمين، من خلال إشراكهم في بناء الدرس.

* تقديم التعلمات بطرق مختلفة ومتنوعة، بناء على اختلاف معارف المتعلمين السابق

[1]- https://www.starshams.com › **لنظرية البنائية** ، نشأتها ، مفهومها ، مبادئها وتطبيقاتها التربوية

2021/07

*أدوار المدرس في النظرية البنائية

*تنظيم بيئة التعلم وتوفير الأدوات المعينة عليه

*تشجيع المتعلمين على التفكير والمبادرة واتخاذ القرار.

* دمج المتعلمين في مواقف ووضعيات تتحدى مكتسباتهم السابقة

* تنمية روح الاستفسار والتساؤل لدى المتعلمين

* تشجيع أسلوب النقاش والحوار بين المتعلمين باستخدام أدوات متنوعة في التقويم

* إشراك المتعلمين في عملية إدارة التعلم وتقويمه

III-5-4 النظرية المعرفية :

*تعريف النظرية المعرفية :[1]

هي نظرية ينظر للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم ،و تعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة و استراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات و الفهم و التخزين في الذاكرة و الاكتساب و توظيف المعارف) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة ، و بطريقة اكتسابها ، يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات ،بمراحل :

[1] : النظرية المعرفية 3 نظريات التعلّم 202 › uploads › fll › http://www.univ-oeb.dz/032

الانتباه–الفهم–التذكر–استقبال التعلمات –معالجة التعلمات –استرجاع التعلمات .

تعتبر النظرية المعرفية من أحدث النظريات السيكولوجية ، لانها حاولت ان تستفيد من أحدث التطورات في العلوم البيولوجية و الخلايا العصبية ، و الانثروبولوجية.

***أبرز رواد النظرية المعرفية** : طولمان–برونر–شومسكي–كيرت ليقن.

***مفاهيم النظرية المعرفية**

–**التعلم** : و هو نشاط ذهني يفترض عمليات الادراك و الفهم و الاستنباط.

–**الموقف الكلي**:الكل هو مدرك سابق منطقيا و معرفيا عن الأجزاء التي تكونه

–**المعنى**: هو خبرة شعورية عقلية او معرفية كتمايزة بدقة و محددة بوضوح.

–**المعرفة** :تفاعل كل من العمليات العقلية و العمليات المعرفية و الخبرات السابقة لحل مشكلة ما.

معالجة المعلومات و المعارف:بناء تراكيب و أبنية معرفية تقوم على دمج الخبرات الجديدة في المعلومات و المعارف و الخبرات السابقة ثم إعادة تشكيلها و تركيبها لتكون معارف جديدة.

المتعلم: عنصر نشيط يستخدم استيرتيجية متنوعة لمعالجة المعلومات الجديدة و ترتيبها ضمن تراكيب و أبنية معرفية توضح فهمه و استيعابه للمعرفة الجديدة.

*عملية التعلم حسب االنظرية المعرفية : [1]

تتلخص مراحل التعلم حسب النظرية المعرفية الى ثلاث :

-**مرحلة التوازن** : معرفة مسبقة

-**مرحلة اللاتوازن** : معرفة جديدة

-**مرحلة التوازن الجديد** :استيعاب المعرفة الجديدة

*مميزات التعلم في النظرية المعرفية :

*يزيد من استقلالية المتعلم و يطور من قدراته العقلية

*يرفع من سقف الاكتساب التعليمي المتوقع منه*يسمح للفرد بتحقيق تنمية الخبرة في مجال التفاهم و الوعي و السلوك

*تعلم العلاقة بين الأفكار ، الخبرات و القدرات العقلية للسلوك ، مثل أساليب التفكير في كيفية تذكر تنظيم هذه الأفكار من خلال الاستنتاج و ليس الافتراض

[1] – سليمان، ممدوح محمد وآخرون ، **نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بدولة البحرين** .رسالة الخليج العربي العدد 08 ،2010، ص113

*يسمح للمتعلم بتقييم ذاته ، و فهم نقاط القوة و الضعف التي تساعده على تعزيز الذات من خلال تحديد أهداف التعلم.

*يعتمد على تحديد أنماط الصور ، و تثبيت أشكال جديدة من المهارات و الخبرات لافادة الفرد و المجتمع، و لا يعتمد على لتلقين .

*فعلى الفرد او الذات ان يتعامل مع المعلومات بترتيب محدد و متسلسل:

التقويم –التركيب–التحليل–التطبيق–الفهم–المعرفة

ا– 6 المثلث الثلاثي حسب الباحث هوساي

تمهيد:

المثلث البيداغوجي جاء نتيجة بحوث أكاديمية و تجارب ميدانية قام بها باحثون متخصصون في علوم التربية و البيداغوجية و الديداكتيك مثل : J.**HOUSSAYE**–MARGUERITE ALTET. Y.CHEVALLARD–FAERBER–SEA KIM

بناءا على اتفاقهم ،كل من مرجعيته الخاصة ،على معايير و أسس نظرية ، مما جعل هذا المثلث يعتبر أنموذجا "براديغما"يقوم على أساسه بناء النظرية الديدكتيكية العامة ، حيث سيتتطور هذا المثلث فيما بعد الى مربع بيداغوجي ، خاصة مع الباحث (RéZEAU JOSEPH).

و هذا المفهوم للمثلث البيداغوجي ينفي ما كان يعتقده الكثير من الفاعلين التربويين بان المثلث الديدكتيكي او البيداغوجي مجرد شكل هندسي مستعار من علوم الهندسة ،أو الفن التشكيلي ن و انه يختزل فقط مكونات الفعل البيداغوجي و العلاقات القائمة بينها، و مهامها المختلفة.

*تعريف المثلث البيداغوجي:[1]

هو نموذج تصوري يجسد بواسطة مثلث عمليات التعليم و التعلم و التكوين ، و العلاقات البيداغوجية ، و السيكولوجية ،و الديداكتيكية القائمة بين المدرس و المتعلم و المادة التدريسية ، باعتبارهم مكونات أساسية في الفعل البيداغوجي ، و لهم أدوار و تفاعلات معينة داخل وضعيات العملية التعليمية التعلمية ككل.

لقد استخدم مصطلح المثلث البيداغوجي و ليس المثلث الديدكتيكي لانه هوساي كان يستهدف فهم الوضعية البيداغوجية ، التي تصورها كشكل هندسي ثلاثي المكونات ، تربط

[1] Jean Foucambert, (1976), **Apprentissage et Enseignement**, in : https://www.persee.fr/doc/colan_0336- 15/07/2021. P16.

https://modawanaty91.blogspot.com المثلث الديداكتيكي - الملتقى التربوي

بينهاعلاقات (ديدكتيكية، سيكولوجية ،و بيداغوجية) موزعة الى ثلاث أقطاب (قطب ابستمولوجي–قطب سيكولوجي و قطب بيداغوجي

*مكونات الثلاثي البيداغوجي:[1]

هناك المعرفة التي هي على رأس المثلث–المعلم –المتعلم، الضافة الى عنصر اخر و هو المحيط المؤسسي الذي يتم فيه عمليات التعليم و التعلم، حسب وضعيات مختلفة:

–**الوضعية الأولى** : تتطرق الى العلاقة التي تربط بين المعرفة و المدرس ، و التي تترجم " في محور " **أعلم**" ذو علاقة ديدكتيكية داخل القطب الابستمولوجي ، و نتحدث هنا عن الجانب المعرفي ،القائم أساسا على نقل المعارف ، و الالقاء، و التلقين و توجيه الأسئلة و انتظار الجواب ، هذه الوظائف او المهام يقومبها المعلم خلال هذه السيرورة ، حيث ان المدرس حين يقوم بنقل المعرفة عبر موارد ووسائل يجب ان تتناسب مع مستويات و ادراك المتعلم ، و تصبح في متناوله ، يستطيع تلبية حاجاته منها ، و تكون تعلمات جديدة على أساس متين و صحيح .[2]

الوضعية الثانية : و هي عندما نربط العلاقة بين المتعلم و المعلرفة ، و التي تترجم في المحور الثاني الذي يفرز لدينا عمليات " **أتعلم؟**"، فطبيعة العلاقة هنا سيكولوجية تكون في القطب السيكولوجي الذي يتميز ببروز تمثلات المتعلمين لا ن المتعلم عندما يواجه

---

[2] خطابية، ماجد)،**التفاعل الصفي** دار الشروق – عمان الأردن ط،0،2018، ص15

لمعرفة يجهل عنها كل شيئ حسب نظرية البنائية لبيجيه ، يحاول بالتالي ان يكتسبها بناءا على مكتسباته السابقة فيحيله هذا الى الى فهم او تمثل او تصور معين بهذه المعرفة التي يعتبرها جديدة فأثناء تعامله مع هذه المعرفة تحضره هنا تمثلات معينة

حول المعرفة او حول المعطيات التي امتلكها في بيئته السوسيو ثقافية ، و عند اقتحامه لهذه المعرفة يحاول فهمها بناء على هذه التمثلات ، حسب نظرية بياجيه المعرفية .

فهنا نجد المتعلم فبي حالة اللاتوازن، فهو يختاج الى تعديل تمثلاته او إعادة التوازن عن طريق استيعاب هذه المعرفة الجديدة بالنسبة اليه و ملاءمتها مع مكتسباته السابقة.

-**الوضعية الثالثة :** أما القطب الثالث و هو القطب البيداغوجي يقيم العلاقة بين بين المدرس و المتعلم بناءا على عمليات التكوين التي تترجم بفعل " **أكون**" (الشدة على الواو) و العلاقة هنا هي علاقة بيداغوجية ينبغي التواصل و التفاعل من اجل تنشئة اجتماعية وبناء شخصية المتعلم ، و لا يتحقق ذلك الا على أساس التعاقد بين المعلم و المتعلم .

فتحقيق الجانب الديداكتيكي مرهون بتحقيق الجانب البيداغوجي ، لان هذا الأخي أشمل لاحتوائه على الجوانب التواصلية و التفاعلية في اطار علاقات بين المعلم و المتعلم على مستوى التكوين في فضاء بيداغوجي.

فالمثلث في أضلاعه المتساوية هو فضاء بيداغوجي أساسا، لانه اشمل من الجانب الديداكتيكي الذي يهتم فقط بشروط المادة الدراسية .

هذا النموذج التقليدي الذي كان سائداحسب (جون أوسي) يعكس مجموعة عمليات التي تترجم بمجموعة "أفعال" كما رأيناها و هي: أعلم–أتعلم–أكون".

نستنتج من خلال النموذج التقليدي لجون هوسي بمكوناته الثلاث

المحور الذي يترجم الأفعال يتحدد بناءا على العلاقة التي تربط بين مكونين اثنين فقط في السيرورة التعليمية –التعلمية،(بين المعرفة و المدرس–المعرفة و المتعلم –بين المدرس و المتعلم)، و منه تتحدد العلاقة بينهما (اما ديداكتيكية– سيكولوجية او تكوينية) تتفاعل في احد أقطابه او جوانبه) الابستمولوجي او السيكولوجي .كما توصلنا الى نتيجة مفادها ان " **هوساي** " لا يميز بين [1] البعدين البيداغوجي و الديدكتيكي ، حيث يعتبرهما متكاملين داخل المثلث نفسه

[1] -Bruner J.,(1970), **Pour une théorie d`instruction**, Rédaction Didactique et Pédagogique, Bucarest. P54

خاتمة

بعد رصد كل المحاور التي تتماشى و المادة المدروسة لطلبة الدكتوراه في كلية علوم الاعلام و الاتصال ، في جميع التخصصات ،في مقياس الاتصال البيداغوجي و أطره النظرية ، و بعد ترتيبها ترتيبا منطقيا حسب ما يتماشى و متطلبات السيرورة التعليمية –التعلمية، على الطلبة الاستفادة من المطبوعة التي أنجزتها و أهدي ثمرة جهدي بكل حب لطلبتنا الأفاضل المقبلين على التكوين الفعال لممارسة مهنة التدريس التي أراها مهنة نبيلة تحمل رسالة تستحق ان تقدم بكل صدق ووفاء و احترافية

المراجع

-أميل فهمي، **الاتصال التربوي عند معلمي ومديري المدارس الثانوية**، مكتبة الانجلو المصرية،مصر ،76

-إبراهيم، مصطفي وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط2، دار المعرفة، القاهرة،2002.

-ابن منظور ، **لسان العرب** ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، المجلد 1 ، ط1 ، 1990

-اسماعيل محمد دياب و آخرون،، **منصة التعليم** ، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية { د ، ت }

-الخطيب علم الدين عبد الرحمان ، **الأهداف التربوية تصنيفها و تحديدها السلوكي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط1 ، 1980

-السيد ماجدة لطفي, **تقنيات الإعلام التربوي والتعليمي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان-الأردن،2011

-المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي ، 2003 ،

-أوحيدة علي، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات** ، مطبعة الشهاب ،باتنة ، الجزائر ، دون سنة.

-اوغمغود جون اليس ، **التعلم الانساني** ، ترجمة:فاضل محمود خشاوي و مفيد نجيب حواشين،ط1،دار الفكر ،عمان ، 2016،

-بروال مختار ، **التواصل البيداغوجي ومتغيراته: مقاربة تحليليةفي ضوء نظريات الاعلام واللسانيات**، مجلة علوم الانسان و المجتمع، سبتمبر 2020

-بسندي خالد، **مصطلح الكتابة و تداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية** ، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدائها 2008 ، المجلد 5 ، العدد 1 ، 2009

-بلحسن مخلوف، **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي**، جامعة الجزائر،2007

-بن يحى زكريا إمحمد ء و عباد مسعود ، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع و حل المشكلات** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2006

-تيغزى امحمد و آخرون ، **قراءات في الأهداف التربوية** ، **جمعية الاصلاح الاجتماعي** و التربوي ، مطابع قرفي ، باتنة ، ط1 ، 1994

-جبارة حمد الله ،**التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،2009،

-حاجي فريد ، **التدريس و التقويم بالكفاءات** ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 19 ، ديسمبر 2005

-حاجي فريد ، **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية** ، المركز الوطني للوثائق التبوية ، حسن داي ، الجزائر ، 2005 ،

-حارث عبود ، **الاتصال التربوي**، دار وائل للنشر، عمان

-حراث فطيمة، **معوقات الاتصال التربوي في المؤسسات التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية، ديسمبر 2021

حرقاس -وسيلة ، **نظريات الاتصال قي الوسط المدرسي، مجلة أبحاث نفسية و تربوية،جامعةقالمة 2010،**

-حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.، 2018،

-حرقاس، وسيلة رزقية بن شيخ، **نظريات الاتصال في الوسط التعليمي** .*مجلة أبحاث نفسية وتربوية، جامعة أم البواقي،جوان 2001*

-حمداوي جميل، **التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،2008

-خطابية، ماجد،**التفاعل الصفي** دار الشروق – عمان الأردن ط،0،2018

-خميس، محمد ،**منتجات تكنولوجيا التعليم، جامعة** عين شمس، مصر، 2003

-خيري خليل جميلي، **الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث**، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر و التوزيع، القاهرة-مصر،1997،

-روبول، **لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،2002

-زروق لخضر ، **تقنيات التربوية مقاربة بالكفاءات للمعلمين و الأساتذة و المدارس** ، المكتبة الوطنية

-زموش،قرين رشيدة ،**درجة توافر النمو الاجتماعي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي في منهاج التربية البدنية و الرياضيةالمطور في ظل المقاربة بالكفاءات و اتجاهات المعلمين نحو المادة**-مقارية فلسفية تربوية -أطروحة دكتوراه في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية ، معهد التربية البدنية و الرياضية،سيدي عبد الله -زرالدة-جامعة الجزائر -2011-2012

-سعادة جودت أحمد ، **صياغة الأهداف التربوية و التعليمية** ، دار الشؤوق للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن ، ط1 ،

-سعدون محمود لساموك ، هدى علي الجواد الشمري ، **مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها** دار وائل للنشر ، ط1 ، 2005

-سليمان محمد ، **النص و الخطاب و الاتصال** ، الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ، القاهرة

-سليمان، ممدوح محمد وآخرون ، **نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بدولة البحرين** . رسالة الخليج العربي العدد 08 ،2010

-شحاتةحسن، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانيةنمصر،2003

طاهر عمر عبد الرزاق ، **مستوى معلم المرحلة** الأولى ،بحث بتمويل البنك الدولي ، جامعة عين الشمس كلية التربية ، 1982 ،

-عبد الجواد إياد خليل ، أنيسة عطية قنديل، **مهارت الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية** في كلية التربية بجامعة الأقصى،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والد ارسات التربوية والنفسية، المجلد الأول،2018

-عبد العزيز صالح ، **التربية و طرق التدريس** ، دار المعارف ، ط1 ، مصر ، 1993

-عبد الكريم غريب و آخرون ، **معجم علوم التربية** ، سلسلة علوم التربية ، ط1 ، الرباط ، 2005

-عبد الله عبد الدايم ، **تاريخ التربية** ، **المطبعة الجديدة** ، دمشق ، ط1 ، 1965

-عرفات, سليمان، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر، 1988،

-قاسمي ابرهيم ، **دليل المعلم بالكفاءات للسنة الاولى من التعليم المتوسط** ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1 ، { د ت }

-لكحل وهيبة، **الاتصال البيداغوجي استاذ-طالب** .قسم علم النفس ,كلية الآداب و العلوم الاجتماعية و الانسانية ,جامعة باجي مختار -عنابة،2012

-مادي لحسن ، **الاهداف و التقييم في التربية** ، مطبعة المعارف الجديدة الرباط ، 1989

-مجدي نرجس وآخرون، **تكنولوجيا التربية**، الشبكة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة،

-هني خير الدين ، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، مطبعة عين البنيان ، الجزائر ، ط1 ، 2005

-وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، **الكتاب السنوي** ، 2003 ، حسن داي ، الجزائر

-وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، **اللجنة الوطنية لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان ، 2011

Paul ATTALAH,les theories de la communication ,sujets ,savoir..,Qebec,CANADA ,1991.

- Jeanne Ellis ORMOND,**human learning**,6th edition ;pearson education

copyright ,2012-jean HOUSSAYE, la pédagogie une encyclopédie pour aujourd"hui, ESS ,collection pédagogies,1996.

-Michel Fabre,situation problémes et savoir scolaire,imprimerie presses universitaires de France,1999.

Philippe Jonnaet,difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept cpùpétence dans les programmes d'études,Montréal,2003.

Philippe PERRENOUD,des nouvelles compétences pour enseigner,edition ESFn,Paris,1999.

المصادر الالكترونية

-Bruner J.,(1970), **Pour une théorie d`instruction**, Rédaction Didactique

https://**www.new-educ**.com10.02.2022- .

https**://www.persee.fr**/doc/colan, 15/07/202

https://**www.persee.fr**/doc/colan_0336-

https://**www.starshams**.com › 2021/07

https://**www.starshams.com** › 2021/07

www.annaba.org..

www.education.house.net/ showthereqd.php

www.shatharat.net/showthread=145

https://**www.youtube.com**/watch?v=dp-8Y3H0LKs

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
برنامج المادة	2-1
مقدمة	3
مدخل الى الاتصال البيداغوجي	7
ماهية الاتصال البيداغوجي	7
تحديد المفاهيم	11
أهمية عملية الاتصال البيداغوجي	13
خصائص عملية الاتصال البيداغوجي	14
مكونات عملية الاتصال البيداغوجي.	16
وظائف عملية الاتصال البيداغوجي	21
أهداف عملية الاتصال البيداغوجي	22
أنواع ووسائل عملية الاتصال البيداغوجي	24
مجالات عملية الاتصال البيداغوجي	32
مهارات عملية الاتصال البيداغوجي	35
مقومات نجاح عملية الاتصال البيداغوجي	38
عوائق الاتصال البيداغوجي	40
مقاربات الاتصال البيداغوجي ودورها في السيرورة التعليمية	45
محور مفاهيمي للمقاربات التعليمية	46
مدخل عام الى المقاربة بالكفاءات	46
المقاربة بالكفاءات	49
مكانة المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر	55
المقاربة بالأهداف	65
نظريات التعلم الإنساني	74
التعاريف الأساسية للتعلم	75
نظريات التعلم	79

النظرية السلوكية	79
الاشراط الكلاسيكي في التعلم الإنساني	87
النظرية الادراكية	91
النظرية البنائية	95
النظرية المعرفية	98
المثلث الثلاثي حسب الباحث هاوسي J.HOUSSAY	101
خاتمة	106
قائمة المراجع	107
فهرس المحتويات	113