ألكسو
ALECSO
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي
– الرباط –

معجم مصطلحات
المناهج وطرق التدريس

فريق العمل

- **أ د. محمد الدريج** (الرباط - المغرب) : رئيس الفريق
- **د. جمال الحنصالي** (إمنتانوت- المغرب)
- **أد . علي الموسوي** (مسقط – سلطنة عمان)
- **أد . سام عمار** (مسقط – سلطنة عمان)
- **أد. علي سعود حسن** (دمشق - سوريا)
- **د . محمد الشيخ حمود** (دمشق - سوريا)

السنة الجامعية:2011

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

لعل ما كان يميز الحديث عن البرامج الدراسية الرسمية إلى عهد قريب، هو اختزالها في لوائح المواد و المواضيع التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية. كما كانت تختصر في جداول و في استعمالات الزمن التي تحدد التوزيع الأسبوعي لتلك المواد. فعمل الرواد الأوائل في تخطيط البرامج ، وحتى يثبتوا تميزهم عن هذا التقليد الذي يولي أهمية كبرى لمحتويات التدريس ، على التركيز على التلميذ بدل المادة الدراسية و محتوياتها ، فنحتوا مصطلح المنهاج (curriculum) و الذي يعرفونه بشكل عام ، بكونه " مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ " و بكونه أيضا " جملة ما تقدمه المدرسة من معارف و مهارات و اتجاهات ... لمساعدة المتعلم ، على النمو المتوازن و السليم في جميع جوانب شخصيته " .

على ان مايميز عملنا في هذا المعجم الخاص بمناهج وطرق التدريس هو انطلاقنا بناء على هذا التعريف، من نظرة شمولية للمنهاج والتي تتعامل معه في جميع مكوناته (الأهداف ، المقررات والمحتويات ، الطرق والوسائل،نظام التقويم ، الفاعلون التربويون ...) و التي تعمل و تتفاعل بشكل ديناميكي . فكلما أصاب العمل والنشاط التعليمي جانبا من المنظومة إلا وتأثرت بالضرورة الجوانب الأخرى و تفاعلت. الأمر الذي حاولنا بيانه من خلال تعريفنا لأهم المصطلحات حيث تتبعنا كل ما استجد من أفكار ونظريات عن بعض تلك المكونات ، و خاصة ما أصبح يعرف بمأسسة المدرسة و الرفع من مستوى الأداء بها وجودة خدماتها و تطوير الإدارة المدرسية و دورها القيادي وكل ما يسهل تنفيذ المناهج .

إننا نعتقد أن العمل من أجل تطوير المناهج، ينبغي أن ينطلق من هذه النظرة الشمولية.كما ان البحث فيه والذي لابد له من اعتماد مثل هذا المعجم باعتباره من الادوات الضرورية في كل بحث وفي كل عمل تربوي وتعليمي ، ينبغي ان ينظر الى المنهاج نظرة دينامية تفاعلية . لأن تطوير المناهج لابد أن يمس

تنظيماتها و التي مرت بالفعل بسلسلة من التجديدات التي عملت على التخلص من الارتباط كلية بمنهاج المواد الدراسية وتوظيف المستجدات التربوية في بناء نماذج جديدة تناسب مختلف الأعمار و مختلف المستويات...لعل من أهمها :

- التركيز على المتعلم ؛
- استبعاد فرض المعرفة الجاهزة، لصالح التعلم بالاكتشاف وأسلوب حل المشكلات و طريقة المشروع ؛
- اعتماد تفريد التعليم و التعلم الذاتي و التعلم المستمر ؛
- وأن يبني الطلاب معارفهم وخبراتهم بالعمل ضمن مجموعات البحث والحوار، مجموعات لها قدر من الاستقلالية في التفكير و الأداء ؛
- البحث في سبل اكساب الطلاب مهارات و كفايات قابلة للتحويل والنقل من مجال إلى آخر، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى التطور العقلي و الوجداني للطالب ؛
- التفاعل مع المحيط الاجتماعي و ربط المحتويات المعرفية باهتمامات الطلاب و احتياجاتهم و بأنشطة اجتماعية؛
-العناية بالمكتسبات القبلية للطلاب (السابقة) وبخاصة تمثلاتهم (تصوراتهم) و أساليبهم العفوية في التفكير ؛
-الحرص على التداخل والتكامل بين المواد ، وتوظيف المفاهيم و الكفايات في عملية الربط .

* * *

كانت هذه بعض أهم المحددات والمتطلبات التي وجهت عملنا في هذا المعجم ، بدء من اختيار المصطلحات وانتهاء بتقديم تعريفات مركزة تسجل ما هو اساسي في تعريف المصطلح مع ضبط مقابلاتها باللغات الثلاث : الانجليزية والفرنسية و العربية.

عن فريق العمل
أد. محمد الدريج

A

Ability
Capacité
قدرة

إن القـــدرة هـــي الاســـتعداد و الإمكانيـة لممارسـة سـلوك معـين، و هـي نشـاط فكـري ثابـت يعيـد الإنتاج في حقول معرفية متنوعة. والقـدرة مفهـوم يسـتخدم عـادة، كمرادف ل " الدراية العلمية ". و لا توجـد أيـة قـدرة فـي حالتهـا الخـام، كمـا أن كل قدرة لا تظهر و تؤدي مهمتها إلا عندما توظف محتويـات معينـة وتجعلها تشتغل. كما تعني القدرة أيضا و في سياق آخـر " تنميـة نـوع معـين مـن السـلوك وبلـورة مواقـف فكريـة ووجدانية معينة".

والقـدرة مفهـوم افتراضـي غيـر قابـل للملاحظـة، يـدل علـى تنظيم داخلـي لـدى الفـرد (التلميـذ) ينمـو عبـر عمليـة التكـوين ومـن خـلال التفاعـل بـين العمليـات العقليـة وأسـاليب السـلوك، الـذي تخلفـه الأنشـطة التكوينيـة، انطلاقـا مـن توظيـف معـارف ومضـامين معينة.

و تتمثـل القـدرة فـي الإمكانيـات المكتسبة التي يمتلكها الفرد، و لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويـات معينـة فمـثلا: قـدرة الترتيـب لا تكـون لهـا أهميـة و فائـدة إلا حينمـا تشـتغل، و يـتم تطبيقها على محتوى معين...

ومن الأمثلة على القدرات كذلك: التصنيف والتحليل والتركيب ... فقدرة التحليل مثلا، لا تتجسد إلا مـن خـلال تطبيقهـا علـى محتـوى دراســي، كتحليــل قياســات، أو تحليـل تمثيـل مبيـاني، أو تحليـل نـص أو تحليـل صـورة أو تحليـل خريطة....

كمـــا تعـــرف القـــدرة بكونهـــا مجموعـة المهـارات و السـمات ، التـي تمكـن طرفـا معينـا مـن أن يكـون لـه تـأثير فـي مجـال معين، ممـا يؤهلـه للحصـول علـى الثقـة لأداء مهام، ترتبط بهذا المجال.

وإذا كانـت جـل القـدرات التـي تـتم تنميتهـا فـي التعليم قدرات عقليـة،

فإن ذلك لا يجب أن ينسينا قدرات أخرى كالقدرات الحس- حركية والقدرات السوسيو وجدانية. وفيما يلي أمثلة لبعض القدرات المتداولة حسب المجالات الثلاثة للشخصية :

- قراءة، تلخيص، تصنيف، مقارنة، جمع، نقد، تركيب (أفكار)، ... وهي قدرات معرفية. وقد وضعت لهذه القدرات عدة صنافات، من أهمها صنافة بلوم وصنافة دينو.

- تمثيل، تلوين، مزج، تركيب (عدة تجريبية)، ... وهي قدرات حس – حركية. ومن الصنافات الخاصة بهذا المجال من القدرات، نذكر صنافة سيمبسون وصنافة هارو.

- إنصات، تعبير، ربط علاقة، ... وهي قدرات سوسيووجدانية. وتعتبر صنافة كراثوول أو صنافة دينو من أهم الصنافات المتعلقة بهذه القدرات.

-عبد اللطيف الجابري(2009)،، " إدماج و تقييم الكفايات الأساسية "، مراجعة و تقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 13

-Meirieu.P-,(1988) « Apprndre, oui, mais comment ? », ESF, Paris, p : 153

-عادل سالم معايعة و رامي جمال أندراوس(2009)، " درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية: دراسة وصفية "، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد العاشر، العدد: الرابع، جامعة البحرين، ص: 93

Accommodation
Accomodation
تلاؤم / ملاءمة

هذا المصطلح وثيق الصلة بنظرية جان بياجه البنائية التفاعلية في علم النفس المعرفي. فالتلاؤم عنده هو أحد وجهي المخططات الإدراكية أو الإجرائية للنشاط العقلي؛ فهو متلازم مع مفهوم التمثل. ويرى جان بياجه أن النشاط العقلي ينتظِم تبعاً لمخططين إدراكيين أو إجرائيين ينطويان على وجهين متحدين غير قابلين للانفصال: هناك من جهة الدمج في الذات

(assimilation) (راجـــــــع مصطلح التمثل). وهناك من جهة أخـرى الـتلاؤم (التكيّـف) مـع الأشياء (accommodation) ، فـالأول يشـكل آليـة معالجـة المعطيـات الجديـدة ودمجهـا فـي المخططـات الموجـودة سـابقاً، والثـاني يشـكل آليـة التعـديل التلاؤمـي (التكيّفـي) للمخططـات السـابقة تبعـاً للمعطيـات الجديـدة. إنهمـا معـاً يسـاعدان علـى تحليـل العمليـة الجدليـة للتفاعـل بـين المعطيـات اللغويـة التـي يقـدمها المحـيط والخطـط المسـتبطَنَة الموجـودة سـابقاً. وهـذا النشـاط العقلـي لا يكـون عشـوائياً، بـل توجهـه بنـى الشـخص المعرفيـة التـي يعدلها هـو الآخـر بالمقابـل. وهذا معنى الجدلية (Galisson, R. et alt, 1995).

عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تـدريس اللغـة العربيـة. مؤسسـة الرسـالة. بيروت.

Galisson, R. et alt. (1995) Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. CREDIF. Hatier. France.

Action Research
Recherche-action
بحث إجرائي

البحـث الإجرائـي هـو نمـط مـن البحـوث يمكـن المعلمـين وعمـوم التربويين الممارسين ، من دراسة وفحـــص أدائهـــم ومواجهـــة المشـكلات التـي تعتـرض عملهـم داخـــل الصـــفوف و المـــدارس وحلها.

إن البحـث الإجرائـي هـو بحـث عملـي - تطبيقـي ، يكـون فيـه الباحـث ممارسـا أيضـا)المعلـم)، ويحـاول استخدام البحث كطريقـة للتأمـل فيمـا يقـوم بـه مـن أنشـطة واتخـاذ القـرارات المناسـبة بغيـة تحســـين الأداء.

إن أهميـة الممارسـة التربويـة للمعلمـين وجودتهـا تـزداد حينمـا تسـتند إلـى بيانـات ناتجـة عـن ملاحظـات منظمـة وعـن أسـاليب

معروفة في جمع البيانات ، كما تزداد كلما وظفوا الطرق و الأساليب المنتظمة في مشاهداتهم وملاحظاتهم وفي جمع وتنظيم البيانات.

إن البحث الإجرائي عملية يقوم خلالها الممارسون بدراسة وتأمل ممارساتهم ، لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم ، بهدف عقلنة وعدالة وتحسين ممارساتهم التربوية والاجتماعية وفهمهم لطبيعة العملية التعليمية والبيئة والظروف و المواقف التي تنتظم من خلالها.

ولغويا فإن كلمة إجرائي نسبة إلى الإجراءات التي سيتبعها المعلم - الباحث لدراسة المشكلة ، لكن الأهم هي الإجراءات التي سيتخذها لحل المشكلة حلا مبدئيا ومؤقتا في البداية ، قبل أن يخلص للحل النهائي، بحيث يتمحور البحث الإجرائي على ملاحظة نتائج تلك الإجراءات - الحلول ، إما:

-للإبقاء عليها ودعمها؛

-و تعديلها ؛

- و تغييرها واستبدالها بإجراءات - حلول أفضل.

فهو إجرائي بالنسبة إلى الإجراءات العلاجية الأولية للمشكلة وهي إجراءات أولية شبيهة بما يفعله الأطباء معنا ، إذ يعطوننا دواء للعلاج بناء على تشخيصهم الأولي وربما تخميناتهم (فرضيات)حتى قبل ظهور نتيجة التحاليل ويلاحظون أولا تأثير ذلك الدواء فينا كما يلاحظون نتيجة التحاليل وبعدها يصفون العلاج "النهائي."

علما بأنه يوجد من يترجم Action Research بالبحث التدخلي أو البحث الفاعل، أي عندما يتدخل الباحث أثناء البحث ، بتنظيمات جديدة وإجراءات (حلول) لتعديل الحالة -الظاهرة وملاحظة وتحليل آثار ذلك التدخل و التعديل. إن كلمة Actionتعني العمل والنشاط ، بمعنى أن الباحث هنا لا يبقى مكتوف اليدين يلاحظ ويصف مثل الغريب ، بل يتدخل وينشط كفاعل ويحدث تغييرات بفضل وضع ترتيبات على الموقف و تقديم حلول للمشكلة ودراسة آثارها (أي آثار تلك الترتيبات و الحلول) في الحالة(أو الحالات) أو المشكلة التي تعترض عمله اليومي و تعرقله .

مثال :

- لاحظ ميشام Mecham (1970)، أن ثلاثة تلاميذ في صف معالجة الضعف في القراءة لم يستجيبوا لطرق معالجة الضعف التقليدية . ولاحظ في الوقت نفسه أن ذكاء الأطفال عادي وليس لدى أي منهم مشكلة . كما لاحظ ميشام أن العامل المشترك في الحالات الثلاث هو أن والد كل طفل ، عانى من مشكلة التسرب حيث كان قد انقطع مبكرا عن المدرسة يوم كان طالبا فيها.

لقد قرر الباحث حل مشكلة ضعف الأطفال الثلاثة حلا عمليا ، فبدأ بحل مشكلة الضعف عند الأطفال من خلال آبائهم .لقد طلب من الآباء أن يسهموا في معالجة ضعف أبنائهم في القراءة على يد معلمي المدرسة ، وكان خلال ذلك يجمع الملاحظات ويحللها ويتأمل الإجراءات المتخذة وكل ما يرافقها من تغيرات ، واستخلص ميشام النتيجة التالية:

"إن مساعدة أولياء الأمور إذا توافرت في معالجة الضعف عند أبنائهم ، تسهم في معالجة هذا الضعف.."

(عن كابور اهلاوات ، 1995، ص42.)

وهكذا ففي التربية والتعليم ، فإن المعلم في الفصل هو المعني أساسا بالبحث الإجرائي ، الذي يلبي حاجاته ويسهم في حل مشكلاته .أما نتائج البحوث العلمية الأكاديمية(الأساسية أو التطبيقية ، الوصفية أو التجريبية ...) فعلى الرغم ، بطبيعة الحال ، من أهميتها القصوى في زيادة معرفتنا بالظواهر وما يصيبها من تغيرات وبالقوانين المتحكمة فيها وعلى الرغم من ضرورتها لتطوير العمل التربوي والنظام التعليمي برمته ،نقول ، إن نتائج تلك البحوث ربما قد لا تعني المعلم بشكل مباشر عندما تواجهه مشكلة محددة في ظروف خاصة ، وقد لا تنطبق شروط تطبيقها على واقع ممارسته اليومية ، لذلك فالمعلم عندما تواجهه مشكلة ، يبحثها إجرائيا ويكتشف الحل فيطبقه ويلاحظ نتائج تطبيقه ويحسن بالتالي ممارساته العملية.

- التمييز بين البحث الإجرائي والبحث العلمي الأكاديمي :

تلخص لنا الفقرات التالية ، أهم الجوانب التي تميز البحث الإجرائي عن البحث العلمي الأكاديمي بجميع أشكاله (سواء

كـان بحثـا أساسـيا أو تطبيقيـا ، تجريبيا أو وصفيا...)، على النحو التالي :

- البحـث العلمـي الأكـاديمي (الأساسـي أو التطبيقـي)

مـن أغراضـه إغنـاء النظريـة و تطـوير العلـم و التكنولوجيـا. والبحث الإجرائـي مـن أغراضـه حل مشكلات محددة في الزمـان والمكـان (فـي ظـروف طبيعيـة) وتحسين الأداء وتحسين الممارسة العملية بشكل عام.

- يستند الباحث على نموذج أو نظرية ويندرج البحث في إطار منظومة فكرية معينة)منظور = براديكم .(paradigm لا يستند الباحـث فيـه، علـى نمـوذج أو نظريـة ولا ينـدرج البحـث فـي إطـار أيـة منظومـة فكريـة. يلتـزم البحـث العلمـي الأكـاديمي بشـروط المنهجيـة العلميـة الصارمة . مرونة في التعامل مع شروط المنهجية العلمية ، دون أن يعنـي ذلـك العشـوائية.

كثيرا ما يلجأ الباحثون إلى تقنيات متطورة في التحليل الإحصائي . لجوء الباحثين إلى تقنيات التحليل الإحصـائي لكـن فـي مسـتوياتها الأوليـة الـدنيا.

يمكن تعميم نتائجه على وضعيات جديدة أي ينـتج معرفـة معممـة (قوانين) و يسـهم بالتـالي فـي بنـاء المعرفـة النظريـة و فـي التنبـؤ بالأحـداث المسـتقبلية. لا يمكـن تعميم نتائجه حتى في وضعيات متشابهة وبالتالي لا ينتج معرفة معممـة، ونتائجـه لا تسـتخدم للتنظير.

- عادة ما يقوم به أكاديميون أو ينجـز تحـت إشـرافهم أوفـي مؤسسات عليا وجامعية أو مخابر أو مـن طـرف طـلاب الدراسـات العليـا. لا ينجـز فـي العـادة مـن طـرف الأكـاديميين ولـيس بالضـرورة تحـت إشـرافهم ولا يكون القصد منه الحصول على شهادة عليا.

- حـل الإشـكاليات البحثيـة يبقـى شـأنا وقفـا علـى البـاحثين المتخصصـين والمتمرسـين . المعلمـون والطـلاب والآخـرون أطـراف أساسـية فـي إدراك المشـكلة وحلهـا.

عادة ما يبقي الباحث مسافة بينه وبين موضوع بحثه أي بينه وبين الحالات التي يدرسها. إشراك تام لموضـوع البحـث ، كـأن يشـرك الطـلاب أنفسـهم (حـالات

الدراسة) و أوليائهم في إنجاز البحث.

الإجرائي التعاوني :
ظهر هذا النوع أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية حسب سموليان Smulyan 1984، وهو سليل البحث الإجرائي بشكل عام ، وينطلق من الشعار التالي " البحث بالتعاون " ،وما يميز هذا النوع هو تعاون تام بين الباحثين والمبحوثين (المفحوصين). ويحدد بارطولومي Bartolome (1986)أسس هذا التعاون في النقاط التالية:
1-انطلاقا من مشكلة محددة (واقعية ومشخصة) يعيشها المعلمون والطلاب ، يحاولون بلورة وإبراز(استشفاف) الصعوبات الناتجة عنها بناء على جمع البيانات في إطار سياق محدد في الزمان والمكان.
2-يقوم أفراد المجموعة بإنشاء فئات أساسية منظمة من البيانات ومناقشتها مما يمكنهم من تركيب واستخلاص ومقارنة البيانات التي يحصلون عليها تباعا.
3-تتراكم لدى المجموعة معطيات واضحة عن المشكلة وعن الأساليب و الأدوات التي سيستعملونها في الملاحظة وجمع البيانات.
4 - تفسير وتأويل البيانات داخل مجموعة البحث تمكن من إغناء تصور أفرادها للمشكلة وفي نفس الوقت قد تؤثر في تغيير العقلية لديهم وتغيير أسلوب أدائهم.
5- تنظيم البيانات الملاحظة وإدراك العلاقات بينها.
6-القيام بتحليلات لضبط أكبر لتلك العلاقات والتي يمكن أن يترتب عنها صياغة فرضيات.
7- و أخيرا يمكن الخلوص لأفكار أو " نظريات" (بنيات قابلة للتعميم في نفس السياق الذي يبحثون فيه) ، تمكن من تسهيل مقترحات حلول تؤدي إلى حل المشكلة وتغيير أسلوب الأداء.
لذلك فإن اختيار هذا النوع من البحث الإجرائي يكون بديلا متميزا كلما تعلق الأمر بإيجاد حلول لمشكلات تعترض في العادة المعلمين والطلاب داخا الصفوف ، حيث يجتمع و يتحد المعلمون والطلاب كأشخاص معنيين بالأمر وملتزمين، أشخاص مندمجين في الوضعية وقادرين على تقديم حلول أو إجابات ملائمة لاحتياجاتهم ومسايرة لما تقتضيه ظروف الصف وظروف العمل والحياة

المدرسية بشكل عام .

البحث الإجرائي التشاركي :

يؤكد بعض الباحثين أمثال فردرلين werderlin(1979) و هال Hall (1981) أن البحث التشاركي هو شكل من البحث الإجرائي الاجتماعي ،وهو أسلوب طريقة يوفر أكبر قدر من المشاركة و الديموقراطية والروح النقدية ... ويساهم في تطوير المواطنة والمجتمع المدني "إن البحث الإجرائي يكون تشاركيا عندما يطبق مع جماعات بشرية (تجمعات اجتماعية)، وخاصة مع جماعات المهمشين " لذلك فإن هذا النوع يتميز بكونه يهتم أساسا بتحليل إشكاليات اجتماعية لدى جماعة محلية معينة (صف دراسي أو مدرسة أو حي أو منطقة). وما يميز هذا النوع أي البحث التشاركي هو أنه يتجسد في المجموعة (الزمرة) .ويبقى الطابع الديموقراطي هو المسيطر في هذا الشكل ، حيث يبقى تحديد العمليات واتخاذ القرارات شأنا جماعيا يعود للجماعة ككل والتي تنخرط في البحث عن الحلول.

-

Acquisition

Acquisition

اكتساب

الاكتساب مفهوم وثيق الصلة بالتربية وبعلم النفس. إنه يعني، على وجه الدقة، تثبيت الذاكرة لفكرة أو معطى ما مُدرَك. وحينما نتحدث في التربية عن "اكتساب جديد" أو "اكتساب لدرس ما"، على سبيل المثال، يكون المقصود من ذلك نقاطاً محددة: مفاهيمَ أو حقائق أو مبادئ أو قوانين أو نظريات، سبق أن حددها المدرس بدقة، وأراد أن يكسبها لطلابه عبر تناولها في الدرس الجديد. وهذه النقاط الناتجة عن تقسيم للمادة التعليمية، ضمن تسلسل محدد مسبقاً، ومدة زمنية محددة للتعلّم، تتصف بأنها:

- قابلة للتحديد داخل مادة دراسية بعينها.
- ذات وزن محدد في الدرس، بمعنى أنها تمثل كمية من المادة التعليمية محددة بدقة، قابلة للتقويم في أثناء التعلم.

● مُتاحة بعد محاولة استدعائها ذهنياً أو استرجاعها. إنها بذلك تسهل عملية استعادة المكتسبات عبر أنشطة التداعي، وتسهل، بالاعتماد عليها، الوصول إلى معارف جديدة.

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.

Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique deslangues. 4ème édition.

Activity Curriculum
Curriculum d activité
منهاج / منهج النشاط

يتمركز منهاج النشاط حول المتعلم ويجري تخطيطه على أساس مبدأ الفعالية الذي يتطلب من المتعلم أن يكون فاعلاً ومنفعلاً ويسعى إلى الكشف عن المعرفة بنفسه. ويتم تنظيم منهج النشاط في اتجاهين الأول يركز على ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين، وأما الآخر فيتم فيه التركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة المتعلمين (مجالات حياتية).

Aimed- curriculum
Curriculum- ciblé
منهاج مستهدف

المنهاج المستهدف هو الذي تتصدره المبادئ و المثل العليا و القيم و الأهداف العامة ، من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني. كما يُعرفه المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر؛ بأنه المنهج الذي تم تحديده على المستوى الوطني أو مستوى النظام التعليمي. فعلى سبيل المثال يسمح التركيز على المنهج المستهدف أن يجيب الفرد على السؤال التالي:

* ما المتوقع أن يتعلمه طلبة الرياضيات والعلوم؟

من شأن هذا السؤال العريض حسب محمد السيد علي ، أن يحدد منطلقات و حدود المنهاج الذي يستهدف كل تلك المبادئ و المثل و القيم ... التي تسير في

فلك هذا السؤال وتندرج ضمن أهدافه العامة.

و قد حدد محمد السيد علي إجراءات ديداكتيكية خاصة بهذا النوع من المنهاج، تجعله يسهم في تجويد الفعل التعليمي التعلمي.

-محمد الدريج(2005)، "تطوير مناهج :التعليم معايير علمية..

متطلبات الواقع.. أم ضغوط

خارجية؟"، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 14

-المجلس الأعلى للتعليم في قطر http://www.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/assessment/_int_tests/_timss

-محمد السيد علي(2003)، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة.

Attitude

Attitude

اتجاه

الاتجاه حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي كامنة وراء استجابات الفرد و سلوكاته نحو شيئ أو أمر معين. فالاتجاه مثلا نحو اللغة العربية هو محصلة مشاعر الطلبة نحو اللغة العربية، التي تتكون من خلال تفاعلهم مع ما يقدم لهم من معارف و خبرات و أنشطة تربوية و لغوية، تتصل بدراسة اللغة العربية، بحيث تكون قادرة على دفع الطالب لاتخاذ موقف تجاهها، و يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لمقياس الاتجاهات الذي أعد لهذه الدراسة.

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

أما الاتجاه الدراسي فهو التعبير عن مدى تقبل المتعلم للمادة الدراسية، من خلال استمتاعه بالمادة، و تقدير قيمتها و أهميتها من الناحية العلمية و العملية.

و يعد التعريف الذي طرحه ألبورت Allport للاتجاه ، من أشهر التعاريف، حيث ينص على

أن الاتجاه هو " حالة من الاستعداد العقلي-العصبي، تنتظم من خلال خبرة الفرد، و توجه استجابته نحو موضوع أو موقف معين ".

كما يتفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاه هو " خبرة شخصية ثابتة نسبيا تتضمن تقويما لأشخاص أو قضايا أو أشياء، و يكون هذا التقويم إما إيجابيا أو سلبيا.

و يفسر ألبورت سبب إقبال علماء النفس إقبالا كبيرا على استخدام مصطلح " الاتجاهات " و القيام بدراسات تجريبية حوله بقوله: " إن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم و أكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي المعاصر؛ فليس ثمة إصلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية و النظرية المنشورة. و السبب الذي شجع الباحثين على استخدام هذا المفهوم يعود في نظر ألبورت إلى عدة عوامل نذكر من بينها:

- أن مصطلح " الاتجاه " رحب به علماء النفس الذين كانوا لا ينتمون إلى المدارس السيكولوجية المتصارعة. و يقصد بذلك بوجه خاص الصراعات التي كانت تدور بين السلوكية و بين مدرسة الغرائز و مدرسة الجشطلت Gestalt.

- أن الأخذ بهذا المصطلح يجنب الباحث الاشتراك في الجدال حول مشكلة البيئة و الوراثة.

- إن مفهوم الاتجاه مفهوم مرن يسمح باستخدامه على نطاق واسع بين الأفراد و الجماعات. و هذا الأمر كان سببا في اتفاق علماء النفس و الاجتماع حوله، مما ساعد على التعاون في إنجاز دراسات حوله.

-أحمد أوزي(200)، " المراهق و العلاقات المدرسية " الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب

-نضال كمال الشريفين(2009)، " أثر نمط صياغة الفقرة في مقياس اتجاه في الخصائص السيكومترية للفقرات و للمقياس و تقديرات القدرة للأفراد وفق نظرية الاستجابة للفقرة "، مجلة العلوم التربوية و التقسية، المجلد العاشر، العدد الرابع، جامعة البحرين، ص: 16

-جابر عبد الحميد جابر(2002)، " اتجاهات و تجارب معاصرة في

أداء التلميـذ "، دار الفكـر العربـي، القاهرة، مصر

Alphabet
Alphabet
الألفباء

ألفبـاء (الأبجديـة) كلمـة تسـتعمل للدلالـة علـى مجموعـة العلامـات الخطية (الكتابية) المسماة حروفاً، فـي مقابـل الأصـوات التـي تُعرَف بهـا نُطقـاً، والمستعمَلة فـي تـدوين (كتابة) لغة ما. مثال ذلك: أبجدية اللغـة العربيـة أو الإنكليزيـة أو الفرنسية أو الروسية، إلخ. وهذه المجموعـة مـن العلامـات الخطيـة مرتبـة اتفاقيـاً فـي كـل لغـة تَبَعـاً للعُرف الخـاص بهـا، وهـي تُعْتَمَدُ في تصنيف مداخل معظم المعـاجم اللغويـة لهـذه اللغـة. إنهـا فـي اللاتينيـة مرتبـة مـن(A إلـى Z)، وبالعربيـة مـن (ألـف إلـى يـاء) (Galisson et al, 1995).

غير أن اللغة العربيـة تخرج عن هـذه القاعـدة جزئيـاً، باعتبـار أن بعض معاجمها القديمة تعتمد، إلى جانـب هـذا التصـنيف، تصـنيفات أخـرى، كمعجـم العين للخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي، الـذي اعتمـد مخـارج الحـروف فـي ترتيـب مداخلـه؛ والقـاموس المحـيط للفيـروز آبـادي الـذي اعتمـد التصنيف إلى أبواب وفصول في مرحلة أولى. ولكن هذه الأبواب والفصول مرتبة أصلاً في مرحلة ثانيـة علـى أسـاس ألفبـائي. والحـرف الثـاني مـن الأصـل الثلاثـي (بـين البـاب والفصـل) مرتب في مرحلة ثالثة أيضاً على أساس ألفبائي.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

- الفيـروز آبـادي، جـلال الـدين (1952). **القـاموس المحـيط**. طبعـة مصر، 4 أجزاء.

Alternative and Authentic Assessments

Evaluations Alternative et Authentique

التقويمات البديلة

و الأصلية

وهـــي الاختبـــارات التـــي تستخدم كبديل للاختيارات العامة المعياريـــة. و تقـــيس التقييمـــات الفعالـة التحصـيل بـالأداة الأكثـر ملاءمـــة. ومـــن هنـــا جـــاءت الاختبـــارات البديلـــة لتكـــون الأســلوب الأكثــر ملاءمــة مــن الاختبارات المعيارية والتي تقيس التحصيل المناسب والتقييم البديل هو عملية مستمرة تشمل الطالب والمدرس للحصول على أحكام حول تطور الطالب في القدرة اللغويــة باســتخدام اســتراتيجيات تقييم غير تقليدية.

- Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى, ص530.

-Charles R. (1994). Alternative Assessment & Second Language Study: What & Why? ERIC Digest: Center for Applied Linguistics.

Analytic Scoring Notation Analytique

التقييم التحليلي

وهو ما يقوم به المقوم من تحليـــل النتـــائج بإيجابياتهـــا و سلبياتها و تفسير و تعليق عليها , من أجل الخروج بصورة دقيقة عـن المنهـاج تسـاعد فـي اتخـاذ الإجـراءات المترتبـة علـى نتـائج عمليـــــة التقـــــويم هـــــذه. (بشـارة,2006,) يمكـن اسـتخدام التقيـيم التحليلـي لأسـئلة الإجابـة المقيدة من خلال مقاربة الأجوبة للنماذج التي تم إعطاؤها العلامة، ومـن ثـم تعطـي هـذه الأجوبـة العلامـة المسـتحقة. مـن المفيـد استخدام علاقة كمية (4 علامات

و5 علامات) عوضاً عن كلمات وصفية (ممتاز، يحتاج تحسين) أو رموز (+ - وجه مبتسم). وبعد ذلك تجمع الأحكام على الاختبارات الفردية والمشاريع إلى تقييم كلي للتحصيل ـ العلامة.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan.Harry.W.Gibs on."استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى,ص 549,551.

- جبرائيل بشارة , و أسما الياس(2006), "المناهج التربوية" , جامعة دمشق,ص333 .

Andragogy
Andragogie
تعليم الكبار

استنادا إلى التعريف الذي قبلت به دول العالم في المؤتمر العام لليونسكو الذي انعقد في نيروبي سنة 1976، فإن تعليم الكبار هو المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة أيا كان مضمونها و مستواها و أسلوبها، مدرسية كانت أم غير مدرسية، سواء كانت امتدادا أو بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس و الكليات و الجامعات أو في فترة التلمذة الصناعية و الذي يتوصل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه لتنمية قدراتهم و إثراء معارفهم و تحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية أو توجيهها وجهة جديدة، و تغيير مواقفهم أو مسلكهم، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم و المشاركة في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية المتوازنة و المستقلة.

إن تعليم الكبار بأوسع معانيه يشمل على جميع خبرات الأشخاص تقريبا (رجالا و نساء) التي بواسطتها يحصلون على معرفة جديدة و فهم و مهارات و اتجاهات و اهتمامات أو قيم، و هو عملية تستعمل من قبل الكبار لتطوير ذاتهم سواء كانوا لوحدهم أم مع الآخرين، كما يستعمل من قبل مختلف أنواع المؤسسات لتنمية و تطوير مستخدميها و أعضائها و أتباعها و هي عملية تربوية غالبا ما تستعمل مرتبطة

مـع عمليـات الإنتـاج و العمليـات السياسية أو عمليات الخدمة.

و في المعنى الفني الأكثر دقة، فإن تعليم الكبار يصف مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تؤديها أنـواع مختلفـة مـن المؤسسـات إنجاز أهداف تربوية معينة.

-عايف حبيب و عبد الجليل يونان هنودي(1989)، " تطور مؤسسات التعليم العالي و دورها في تعليم الكبار و التربية المستمرة في الوطن العربي"، علم تعليم الكبار، الجزء الثالث، الأليسكو، تونس، ص: 104-103

-محمد اشتاتو(مارس2007)، " تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة "، مجلة علوم التربية، العدد 33، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 21-20

Animation
Animation
تنشيط (تحريك حاسوبي للصور)

عرض سريع لسلسلة من الصور أو الكائنـات الفنيـة، الثنائيـة أو الثلاثيـة الأبعـاد؛ لتشـكيل حركـة وهميـة بصـرية، مـن خـلال استمرار ظـاهرة الرؤيـة. ويمكـن إنشاؤها وتشكيلها بعدة طرق، من أكثرهاً شيوعاً الصور المتحركة باستخدام الحاسوب، عبر إنشاء سلسلة من الكائنات أو الرسوم المعروضة واحدة تلو الأخرى؛ ويمكـن تشـكيل هـذه الصـور المتحركـة للدعايـة والإعـلان والتعليم. وتستخدم برمجيات عدة للتحريك الحاسوبي من أشهرها برمجية فلاش (Flash).

- سـلامة، عبـدالحافظ (2001). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن.

-PC Magazine Encyclopedia (2010). Animation definition. Retrieved on: 27.5.2010; Available at: http://www.pcmag.com/encyclopedia_term/0,2542,t=animation&i=37780,00.asp

Aptitude

Aptitude

استعداد

الاستعداد مفهوم وثيق الصلة بالتربية وبعلم النفس. إنه يعني التهيُّؤ أو القابلية أو الأساس أو الجوهر المكّون للشيء الذي تنشأ انطلاقاً منه (ضمن بعض الشروط، العملية خاصة أو التربوية) قدرة قابلة للقياس مباشرة. غير أن الاستعداد مفهوم ينبغي ألا يُخلط بينه وبين القدرة. فالقدرة كما بينا ظاهرة وقابلة مباشرة للقياس، والاستعداد كامن، وهو يشكل أساسها أو جوهرها الافتراضي. والقدرة تُفعِّل الاستعداد، أي تنقله من حيز الكمون إلى حيز الفعل الظاهر القابل للملاحظة والقياس، ولكن هذا التفعيل يرتبط بجملة من الشروط والعوامل، سواء أكان ذلك على المستوى الفيزيولوجي (النضج العصبي أو النمو الجسدي،...إلخ) أم على المستوى النفسي (الحافز أو شروط التعلّم،...إلخ). وضمن الإطار المدرسي يمكننا أن نضيف إلى جملة العوامل السابقة نماذج التدريس وطرائقه.

والقدرات التي تتفعَّل في أفعال يمكن لها أن تُقوَّم موضوعياً، وانطلاقاً من هذا التقويم نستطيع أن نستدل على وجود استعدادات مميَّزَة. مثال ذلك: إذا كان الإنسان يملك استعدادات لتعلّم اللغة فإن مظاهر هذه الاستعدادات (القدرة) لا تبدو إلا في الفترة الواقعة ما بين الشهر الثامن عشر من عمره والسنتين، مع شيء من النضج النفسي الحركي وبعض الوظائف النفسية، كالوظيفة الرمزية (Galisson et al, 1995).

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.

- Galisson, R. et alt. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Aptitude tests
Tests d'aptitude
اختبارات الاستعداد

يسمى اختبار الاستعداد كذلك اختبار الاتجاهات أو المواقف؛ و هو عملية قياس اتجاه الفرد الايجابي أو السلبي نحو مثير معين من خلال آرائه و تصرفاته. و يمكن اعتبار اختبار الاستعداد اختبارا مقننا (standardized) يقيس قدرة الطالب الكامنة على كسب مهارة أو معلومات ، أو يقيس أية سمات أخرى تتنبأ بأدائه المستقبلي .

اختبار الاستعداد بهذا التعريف يختلف عن الاختبار التحصيلي ، فالأخير يقيس التعلم السابق أما اختبار الاستعداد فيستهدف تقرير مدى استعداد الفرد وقابليته لأن يتعلم أو يطور مهارات معينة في مجال معين متى ما حصل على التدريب المناسب، فهي اختبارات تهدف بشكل أساسي إلى القياس أو التنبؤ بدرجة التحصيل أو الإنجاز المتوقع من لدن الأفراد في نشاط معين.

إن اختبارات الاستعدادات تغطي تلك القدرات الخاصة بالتحصيل العام(المدرسي)، أو تلك المتعلقة بقدرات خاصة كالقدرة الميكانيكية، و هناك اختبارات تقيس مدى استعداد الفرد للتعلم ، وأخرى تقيس كلا من القدرة الحالية والتعلم السابق ، وذلك بغرض التنبؤ بالأداء المستقبلي في مجالات محددة: (تعلم اللغات الأجنبية ، التمريض ، مثلا). و مهما تعددت و تنوعت هذه الاختبارات، فجميعها تتوحد في الهدف الذي يتمثل في قياس المدى، الذي وصل معه الفرد إلى درجة من النضج أو اكتساب مهارات معينة أو معلومات، يتطلب البدء في نوع من التعليم الجديد.

-حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 25

-مكتب التربية العربية لدول الخليج
www.abegs.org/Aportal/Article/ShowDetails?id=647

-Pierre Virignaud , Jean-Luc Bernaud(2005), « L'évaluation des intérêts professionnels », Mardaga.

Artistic ability
Capacité artistique
قدرة فنية

تتضح هذه القدرة في ناحيتين:

- **الأولى**: ناحية الإنتاج الفني و هي المرتبطة بالجانب التعبيري أي القيام بعمل فني معين مثل التصوير و الزخرفة؛

- **الثانية**: ناحية التذوق الفني و تقدير الجمال و هي التي تظهر عند الأشخاص القادرين على تمييز الإنتاج الفني و الحكم على درجة الجمال بناء على معايير خاصة وضعت لهذا الإنتاج الفني، و قد يتوفر لدى الفرد القدرة على التذوق الفني، و تقدير الجمال دون أن يكون قادرا على الإنتاج الفني، و لكن الشخص القادر على الإنتاج الفني غالبا ما يكون قادرا على التذوق الفني.

-رجاء محمود أبو علام و نادية محمود شريف(1995م)، " الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية "، دار القلم، الكويت.

-محمد مكسي(2003)، " الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات "، طبعة غشت 2003، الجزء الثالث، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 21-20

Assimilation
Assimilation
تمثُّل / استيعاب

المصطلح وثيق الصلة بعلم النفس. إنه بالمعنى الواسع مرادف لمفاهيم: "الدمج (intégration)، أو الاستبطان (intériorisation)،

أو الامتلاك الإدراكي

(approbation cognitive).

وبمعنى أكثر تقنية هو أحد وجهي المخططات الإدراكية أو الإجرائية للأنشطة العقلية: إنه شديد الارتباط بمفهوم التلاؤم (accommodation) على المستوى الداخلي. إن التمثل هو عملية دمج مكونات موضوع خارجي وإعادة تحقيق توازن

النشـــاط العقلـــي تبعـــاً لحاجاتـــه الوظيفية الخاصة به.

يرى جان بياجه أن النشاط العقلي ينتظِم تبعاً لمخططين إدراكيين أو إجـرائيين ينطويـان علـى وجهـين متحـدين غيـر قـابلين للانفصـال: هنـاك مـن جهـة الـدمج فـي الـذات (assimilation). وهنـاك مـن جهة أخرى التلاؤم (التكيّف) مع الأشـياء (accommodation) ، فـالأول يشـكل آليـة معالجـة المعطيـات الجديـدة ودمجهـا فـي المخططـات الموجـودة سـابقاً، والثـاني يشـكل آليـة التعـديل التلاؤمـي (التكيّفـي) للمخططـات السـابقة تبعـاً للمعطيـات الجديـدة. إنهمـا معـاً يسـاعدان علـى تحليـل العمليـة الجدليـة للتفاعـل بـين المعطيـات اللغويـة التـي يقـدمها المحـيط والخطـط المسـتبطنة الموجـودة سـابقاً. وهـذا النشـاط العقلـي لا يكـون عشـوائياً، بـل توجهـه بنـى الشـخص المعرفيـة التـي يعدلها هـو الآخـر بالمقابـل. وهذا معنى الجدلية (Galisson, R. et al, 1995).

- عمـار، سـام (2002). اتجاهـات حديثـة فـي تـدريس اللغـة العربيـة. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langu étrangère. CREDIF. Hatier. France.

Assistive technology

Technologie d'assistance

تكنولوجيا مساعدة

مختلـف أنـواع التكنولوجيـا التـي تسـتخدم لمسـاعدة المعـاقين بصـرياً أو سـمعياً أو حركيـاً فـي العمليـة التعليميـة التعلميـة وتتمثـل منتجاتهـا الحاسـوبية فـي أدوات إدخـال بديلـة للمعلومـات تسـمح للمعـاق بـالتحكم بجهـاز الحاسـوب دون الحاجـة للوحـة المفـاتيح، كمـا أن هنـاك لوحـة مفـاتيح بديلـة مزودة بمفاتيح أكبر أو أصغر من

تلك الموجودة على اللوحة العادية، إضافة لأجهزة التحكم بالفأرة من بعد باستخدام الإشعة تحت الحمراء وحركة العيون، كما تتضمن أنظمة يتم تفعيلها بالشهيق والزفير، وأخرى تلبس في اليد أو في القدم، وتستخدم للتحكم بالفأرة على الشاشة، كما تتضمن شاشات تفعّل باللمس. أما تطبيقاتها الأخرى فتتضمن طابعات برايل التي تحول النصص الحاسوبي إلى طابعة برايل. وتشمل التكنولوجيا المساعدة لوحات المفاتيح والشاشات الافتراضية.

Web Accessibility and - Development Glossary (2010). Assistive technology. Retrieved on: 2.6.2010. Available at: http://www.joedolson.com/glossary.php

Attention
Attention
ملاحظة

إن الملاحظة هي عبارة عن الجهد الحسي والعقلي المنظم والمنتظم الذي يقوم به الباحث بغية التعرف على بعض المظاهر الخارجية المختارة الصريحة والخفية للظواهر والأحداث والسلوك الحاضر في موقف معين ووقت محدد.

كما يمكن أن تعرف الملاحظة على أنها إحدى أدوات جمع البيانات. وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق والسجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية والتقارير أو التجريب.ويمكن للباحث تبويب الملاحظة وتسجيل ما يلاحظه الباحث من المبحوث
سواء كان كلاماً أم سلوكاً.

Audio- conference
Audio-conférence
مؤتمر سمعي

لقاء حواري باستخدام الاتصال الصوتي بين ثلاثة أو أكثر من الطلاب والمعلمين موزعين جغرافيا؛ ويتم توفيره من قبل وحدة الكترونية وظيفية تضم مقسماً هاتفياً أو عدة خطوط هاتف، أو من قبل شركات الهاتف، عبر إجراء مكالمة هاتفية يتبادل فيها الأطراف المعلومات من خلال الحديث والاستماع والرد في أجزاء من المكالمة بصورة تفاعلية.

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

Audio recorder
Magnétophone
مسجل صوتي

جهاز ميكانيكي أو كهربائي لتسجيل الصوت (مثل الكلام والأناشيد والموسيقى) على شريط ممغنط، وعادة ما يمكن إعادة الانصات للمادة المسجلة عليه؛ كما يمكن نسخ الشريط، وذلك عبر إعادة تمثيل الموجات الصوتية ومزجها بالمؤثرات الصوتية. وهناك تطبيقان لتكنولوجيا التسجيل الصوتي، هما: التسجيل **التماثلي** والتسجيل **الرقمي**.

في التسجيل الصوتي التماثلي يتم التقاط الصوت عبر مكبر صوتي صغير. وتهز الموجات الصوتية حاجز المكبر صوتي لتتحول إلى تيار كهربائي متناوب، يتحول بدوره إلى مجال مغناطيسي متناوب التيار بواسطة مغناطيس كهربائي، يقوم بتمثيل الصوت في شكل مناطق ممغنطة على شريط بلاستيكي مغطى مغناطيسياً. أما التسجيل أو النسخ الصوتي الرقمي فتحول فيه

الإشارات الصوتية التماثلية، التي التقطها مكبر الصوت، إلى شكل رقمي من خلال عملية الرقمنة، بحيث يتم تخزينها ونقلها عن طريق مجموعة متنوعة من الوسائط، كالأقراص المدمجة والانترنت. (انظر أيضا مادة: تكنولوجيا رقمية).

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.
-Answer.com (2010). Tape recorder. Retrieved on: 11.6.2010. Available at www.answers.com/topic/tape-recorder

Audio Media

Audio Media

الوسائط السمعية

وهي الوسائل التي تخاطب حاسة السمع مثل اللغة اللفظية المسموعة والتسجيلات الصوتية والإذاعة المدرسية والراديو.. إلخ

الوسائل السمعية وتضم الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع وتشمل :

- الإذاعة المدرسية الداخلية.
- المذياع " الراديو" .
- الحاكي " الجرامفون ".
- أجهزة التسجيل الصوتي.

محمد رضا البغدادي(2002),"تكنولوجيا التعليم والتعلم" القاهرة: دار الفكر العربي,ص,17.

Audio studio

Auditif Studio

استوديو سمعي

غرفة مجهزة بمختلف أدوات التسجيل والإلقاء السمعي، ومعزولة بعوازل للصوت. وهي تضم غرفة للتحكم والإخراج والمونتاج والنسخ الصوتي العادي والالكتروني. كما أنها مزودة ببرمجيات وأسطوانات المؤثرات الصوتية المختلفة.

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

Answer.com (2010). - Audio studio. Retrieved on: 8.4.2010. Available at: http://www.answers.com/topic/studio

Audio-visual media
Médias audio-visuels
وسائل سمعية بصرية

أيّ جهـــاز، أو مـــادة، أو آلـــة مستخدمة من المعدات والمعينات والتطبيقـــات (عـــدا المـــواد المطبوعـة)، التـي تتعامـل مـع الصـوت والبصـر ويسـتخدمها المعلمـون لتقـديم المعلومـات ولتوضيح موضوع ما؛ وتتضمن الوسـائل السـمعية البصـرية: الشـرائح، والأشـرطة السـمعية، وأشـرطة الفيـديو، والأفـلام التعليميـة، وأشـرطة نقـل المعلومات من خلال البصر و/أو الصـوت، إضـافة إلـى الأجهـزة المشـغلة لهـا. (انظـر أيضـا مـواد: مسجل صوتي، وعارض شرائح، وعارض الشفافيات).

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

The Online Dictionary - (2010). Audiovisual. Retrieved on: 11.6.2010. Available at: http://www.thefreedictionary.com/audiovisual

Audit
Auditeur
مستمع

المستمع هو من تتجه إليه الرسالة اللغويـة (الشـفوية علـى وجـه الخصوص من دون أن يكون ذلك حصـرياً، بمعنـى أن المسـتمع قـد يكـون مسـتمعاً وقارئـاً فـي الوقـت ذاته، وهذا هو الوضـع النموذجي للقـراءة الجهريـة فـي الصـف بإشـراف المـدرس) التـي يرسـلها المتكلم. ومن مرادفات هذه الكلمة فـي الاسـتعمال: المتلقِّـي (récepteur) أو المرسَـل إليـه (destinataire) أو المخاطـب (allocutaire).

والموقف التواصلي الشفوي يضم مرسلاً ومستقبلاً، يوجه الأول منهما إلى الثاني رسالة عبر قناة اتصال. والرسالة تصاغ اعتماداً على نظام هو اللغة، ومدلول عليه أو صورة ذهنية لإشارات هذه اللغة هي المفاهيم. والاتصال الشفوي قد يكون مباشراً، أي أن المرسِل والمستقبِل يكونان موجودَين فعلياً في المكَان (صفاً دراسياً كان أو قاعة محاضرات أو غير ذلك)؛ وقد يكون عبر الآلة والحواس، كما في حاله الاتصال الهاتفي. وحين يكون الموقف تفاعلياً يتبادَل المرسِل والمستقبِل الأدوار تَبَعاً لمجريات الحوار أَو النقاش (عمار، 2002).

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- Galisson, R. et alt. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

- Faggianelli, P. (1988). Méthodologie de l'expression. Collection: que sais-je? P. U. F. France.

Authoring-software
☒Authoring-logiciel
تأليف البرمجيات

أنظمة حاسوبية تسمح بتطوير الصفحات الالكترونية وإنشائها بصرياً؛ فهي تولد الشيفرة الترميزية المطلوبة لاستعراض تلك الصفحات بحيث يمكن من خلالها التنقل بين تصميم الصفحات ولغة برمجتها. ويتم الحكم على البرمجية ذات النوعية العالية، عن طريق الأدوات المستخدمة في واجهة المستخدم المستعملة لتصميم الصفحة. أما في النوعية المتدنية للبرمجية، فإن وضوح الشيفرة الترميزية التي أنشئت بها الصفحات الالكترونية، يحدّد مدى سهولة تحكم المستفيد بتعديل تلك الصفحات أو إعادة تصميمها.

PC Magazine - Encyclopedia (2010). Authoring software definition. Retrieved on:

5.5.2010. Available at: http://www.pcmag.com/encyclopedia_term/0,2542,t=Web+authoring+software&i=54274,00.asp

Axioms
Axioms
بديهيات / أوليات

هي المعلومات الأولية التي تبنى عليها معلومات ثانوية.

وهي:" القضية الضرورية و أصل اليقينيات ".

B

Basic Inquiry Processes
Processus de Renseignements de base
عمليات الاستقصاء الأساسية

يمكن تلخيص عمليات الاستقصاء الأساسية على النحو التالي:

ـ الملاحظة: (Observing) بتحديد الأشياء وترتيب الملاحظات.

ـ التصنيف (Classifying).

ـ الاستدلال (inferring) استخلاص الاستدلالات المبنية على الملاحظات واستخدام الأرقام using numbers.

ـ القياس measuring والتواصل، والتنبؤ (predicting) لاستنباط المعلومات وتكوين أساليب لاختبار التنبؤات.

وعمل تعريفات إجرائية للتمييز بين التعريفات الإجرائية Operational definitions وغير الإجرائية.

وتكوين الفرضيات Formulating hypotheses أي التمييز بين الفرضيات, والاستدلالات, والملاحظات, والتنبؤات وتكوين ,واختبار الفرضيات, وتفسير البيانات (Interpreting data) أي وصف المعلومات والاستدلالات المبنية عليها وتكوين معادلات لتمثيل المعلومات وربط المعلومات بالفرضيات وعمل تعميمات مدعومة بنتائج تجريبية, و تحديد المتغيرات الضابطة,و تمييز المتغيرات المستقلة والتابعة وإجراء التجارب، وكيفية ضبط المتغيرات.والتجريب (experimenting) وتفسير بيانات التجارب العلمية، وتحديد المشاكل وتكوين الفرضيات، والقيام بالإجراءات التجريبية.

Basic- skills

Compétences de base

كفايات أساسية

يطلق عليها كذلك: الكفايات القاعدية، الرئيسية .. وتسمى أيضا بالكفايات الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها. .. و هي كفاية ينبغي على التلميذ أن يكتسبها لكي يتمكن من الانتقال بدون مشاكل إلى تعلمات جديدة، تنبني عليها. و هي مرتبطة بالسياق و بوقت التكوين.

إن الكفايات الأساسية تمثل ما هو ضروري و لازم، أي ما لا يمكن أن يتم في غيابه أي تعلم مستقبلي. لذلك فهي بمثابة البناء القاعدي الذي ينهض عليه الصرح التعليمي ككل. و تجدر الإشارة إلى أنه لا ينبغي تجاوز أكثر من 5 أ 6 كفايات أساسية في السنة و في كل مادة من 8 إلى 10 كفايات أساسية لكل سنة و لكل مجموعة من المواد، لكي لا يضيع المدرس و التلاميذ في

التفاصيل إذا كانت اللائحة طويلة.

الجدير بالذكر أن الكفايات الأساسية تشكل عتبة النجاح seuil de sucée في نهاية السنة أو السلك الدراسي، لأن الاحتكام إلى معدل محسوب (مثلا 10/20) أو اشتراط اكتساب كل المعارف الدراسية، أمر غير مبرر و معقول.

الكفايات الأساسية إذن، لا يمكن الاستغناء عنها ، لأن عدم امتلاكها و اكتسابها لا يضمن بأي حال من الأحوال مواصلة التعلم. إذ هي بمثابة الكفايات الضرورية التي عليه تتوقف مواصلة مشوار التعلم في المراحل اللاحقة.

لقد اعتمدت الكفايات الأساسية كمنطلق لتشخيص البرامج التربوية الأساسية و تحليل مكتسبات المتعلمين، خاصة مشروع الانيسكو و اليونسكو (UNESCO-UNICEF) المعروف باسم Monitoring Learning Achievement و الذي طبق في أكثر من ثلاثين بلدا، و الذي أثبت فعالته على مستوى التحصيل و التقويم.

- محمد حمود(2007)، " بناء الكفايات و تقويمها "، منشورات صدى التضامن، سلسلة الخدمات التربوية و الإدارية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 24

- فريق من الأستاذة و الباحثين التربويين،(2006) " مصوغات خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكلوريا أو مستوى أقل "، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، الرباط، ص: 20

- لحسن توبي(2006)، " بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية_ رهان على جودة التعليم و التكوين "، سلسلة المكتبة التربوية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ص:88

Behaviorism
Behaviorisme
سلوكية

1 . ظهرت المدرسة السلوكية بكيفية قوية بعد الحرب العالمية الأولى، تحديدا سنة 1912م في الولايات المتحدة الأمريكية، و من أشهر مؤسسيها " جون واطسون " (Watson 1913)، العالم الأمريكي الذي وجه اهتمامه لدراسة سلوك الحيوان و سلوك الإنسان و بخاصة صغار الأطفال الذين اهتم بدراسة الانفعالات الأساسية لديهم. و بين أن هناك ثلاثة انفعالات أساسية هي انفعال الخوف و الغضب و الحب.

إن المدرسة السلوكية تقوم على أساس الدراسة الموضوعية للسلوك، معتبرة السلوك مجرد استجابة فسيولوجيا للمنبهات البيئية الخارجية و العمليات البيولوجية الباطنية، و السلوكية لا تأخذ بعين الاعتبار عوامل الوراثة أو الفكر أو الإرادة.

لقد اعتبرت هذه المدرسة التعلم عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد. لقد شكلت النظرية السلوكية اتجاها حديثا في علم النفس و حاولت أن ترقى به إلى مستوى العلوم الرياضية و الفيزيائية عن طريق اعتماد خطوات المنهج العلمي التي هي الملاحظة و وضع الفرضيات ثم التجريب فالنتيجة فالتأويل فالخاتمة.

أما عن أصل لفظ " سلوكية " فقد اشتق من اللفظ الأمريكي في اللغة الفرنسية Comportement أي سلوك.
و تعد السلوكية نظرية سيكولوجية، تجعل من السلوك الملاحظ هدفا لعلم النفس و للمحيط كذلك؛ باعتبار السلوك الملاحظ هو المفتاح لتحديد و شرح التصرفات الإنسانية.

تعتبر النزعة السلوكية اتجاها أساسيا من اتجاهات علم النفس المعاصر، و هو اتجاه يعتقد أن مفتاح الشخصية يتمثل في دراسة السلوك لأنه هو وحده القابل للملاحظة و القياس، بل و إعادة التوجيه و التعديل. لذلك حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي.

من مبادئ النظرية السلوكية نجد ما يلي:

- ✓ التعلم ينتج من تجارب المتعلم و تغيرات استجابته؛
- ✓ التعلم مرتبط بالنتائج؛
- ✓ التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه؛
- ✓ التعلم يبنى بدعم و تعزيز الأداءات القريبة من السلوك؛
- ✓ التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.

على المستوى التربوي و البيداغوجي الديداكتيكي، شكلت السلوكية مرجعية لعد مقاربات؛ منها مقاربة تعلم القراءة بشكل تجزيئي و تقطيعي للكلمة أو الفقرة.. لكنها تعرضت لنقد حيث يعتبر الاتجاه السلوكي الذي يفسر السلوك بالمثير و الاستجابة، اتجاها غير مقبول اليوم، إذ يهتم علم النفس المعاصر بشخصية الإنسان في مختلف جوانبها النفسية العميقة، و الجسمية و العقلية.

-أنور محمد الشرقاوي(1982)، " التعلم و الشخصية " مجلة عالم الفكر، المجلد 13 ، الكويت، ص22

- أحمد أوزي(2006)، " المعجم الموسوعي لعلوم التربية "، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 165-166

- محمد شرقي(2010)، " مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير_ دراسة سوسيوبيداغوجية "، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص: 21

-عبد الحميد، هبة محمد(2008)، " معجم مصطلحات التربية و علم النفس "، دار البداية، عمان، ص: 108

-Raynal F., Rieunier A,(2001), « Pédagogie :dictionnaire des concepts clés », ESF éditeur,

http://instec.wordpress.com/2008/06/14/bsubject-2/

Behavior Modification

Modification du comportement

تعديل السلوك

يشير تعديل السلوك إلى عملية تغيير السلوك بمكافأة الأعمال المرغوبة أو بتجاهل الأعمال غير المرغوبة وهذا النوع من الاستراتيجية يعمل على تأسيس إدارة صفية فاعلة. يلاحظ المعلم حالات السلوك المستهدف المراد تغييره ثم يتدخل المعلم لاختيار استراتيجية مناسبة لتعديل هذا السلوك. ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون التدخل إيجابياً باستخدام المعززات "Reinforces "

لتكرار سلوكات إيجابية. وهناك مبادئ عامة في تعديل السلوك في غرفة الصف مثل إبراز الإيجابيات والثناء على المتعلم.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى,ص,365 .

Behaviorism

Behaviorisme

سلوكية

2 . تضم السلوكية النظريات النفسية للسلوك، القائمة على الأساس التجريبي، التي تقيم علاقة بين مثيرات صادرة عن المحيط الخارجي والاستجابات (العفوية أو المكتسبة) التي تستثيرها تلك المثيرات لدى الكائن الحي. وهذه العلاقة قابلة للملاحظة والقياس مباشرة.

لقد بدت السلوكية في ردة فعلها على النظريات العقلانية عقيدة تؤكد أن الموضوع الحصري لعلم النفس هو السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس. إنها على هذا الأساس تنفي دور الوراثة في التعلم والاكتساب، وتنسب كل شيء إلى البيئة. إن كل أنماط السلوك تُتَعلم عبر آلية المثير والاستجابة مقرونين بالتعزيز.

ولا يخرج تعلم اللغة واكتسابها عن ذلك. إن كتاب سكينر المشهور: (السلوك اللغوي، 1957) تضمن أشهر المحاولات المعروفة لبناء نموذج سلوكي للنظرة إلى التعلم اللغوي. ونظرية سكينر في التعلم اللغوي تشكل امتداداً لنظريته في الإشراط الإجرائي. وتبعاً لهذه النظرية يرسل الطفل إجراء ليس له بالضرورة أي مؤثر خارجي. وهذا الإجراء يمكن الاحتفاظ به عن طريق التعزيز، فإذا أصدر الطفل جملة (أريد حليباً) وأعطاه أحد الأبوين حليباً، حصل تعزيز الإجراء. وبتكرار الإجراء وتكرار التعزيز يتم الإشراط. وعدد مرات الإجراء تتحكم بالسلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر. فعندما تكون ردود الأفعال على السلوك إيجابية، أي عندما يتكرر التعزيز بتكرار السلوك، سيُحتَفَظ به وسيتكرر. وعندما تكون ردود الأفعال سلبية، أي حينما لا يعزز السلوك، أو حينما يعقبه عقاب، سيضمحل احتمال حدوثه، وربما انتهى تماماً. غير أن سكينر تعرض لانتقادات عنيفة من شومسكي في كتابه الشهير: (البنى النحوية، 1957)، نقضت الأسس التي قامت عليها نظريته (عمار, 2002).

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Blended learning

Apprentissage mixte

تعلم مزيج

هو التداخل بين أفضل ما يقدمه التعلم الإلكتروني وأفضل ما يقدمه التعليم التقليدي. إن التعلم المزيج يتمم التعلم الإلكتروني، وعادة ما يكون هذا التعلم خليطاً من أمور متعددة، هي: التدريب التقليدي الموجّه من قبل المدرس، والمؤتمرات أو التدريب الإلكتروني المتزامن، والتعلم ذاتي السرعة غير المتزامن، والتدريب الوظيفي الذي يقوم به مراقب أو موظف ذو خبرة. وقد

تتضمن برامج التعلم المزيج أشكالاً متعددة من أدوات التعلم، مثل: البرامج التعاونية أو الافتراضية المباشرة، والمقررات الإلكترونية المعتمدة سرعتها على المتعلم نفسه، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني في البيئة المبنية على مهام العمل، وأنظمة إدارة التعلم. ويولف التعلم المزيج بين أنشطة مختلفة تعتمد على الأحداث التعليمية، بما في ذلك الفصول التقليدية (وجهاً لوجه)، والتعلم الإلكتروني المباشر، والتعلم الذاتي السرعة (المعتمد في سرعته على المتعلم نفسه). ويرجع مفهوم التعلم المزيج إلى فكرة أن التعلم ليس فوري الحدوث، ولكنه عملية مستمرة؛ ولذلك يوفر التعلم المزيج فوائد متعددة. (انظر أيضاً مادة: تعلم الكتروني).

- سلطان، عادل (2008). تكنولوجيا التعليم والتدريب، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

Blog
Blog
مدونة

موقع على شبكة الانترنت، عادة ما يحتفظ به الأفراد لتسجيل مداخلاتهم وتعليقاتهم ومقالاتهم الشخصية حول الموضوعات ذات الطابع الاجتماعي والمهني، وهو يتضمن وصفاً للأحداث في شكل مفكرات ومذكرات وتأملات يومية، أو أية مواد أخرى مثل الرسومات أو الفيديو؛ والعادة أن تعرض المقالات هنا في ترتيب زمني عكسي.

Webopedia Computer - Dictionary (2010). Blog. Retrieved on: 7.4.2010. Available at: http://www.webopedia.com/blog.html

Board
Tableau
سبورة

لـوح عـريض مسـتوي وخشـن، أبـيض أو ملـون، يسـتخدم للكتابـة عليـه وشـرح الـدروس للطـلاب باستخدام الطبشورة أو أقلام الخط العــريض الملونـــة والســـوداء والبيضاء.

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

Dictionary.com (2010). - Board. Retrieved on: 5.5.2010. Available at: http://dictionary.reference.com/browse/board

Brainstorming
Brainstorming
عصف ذهني

تقنيـة جماعيـة فـي **حل المشكلات** يتبـــادل مـــن خلالهـــا أعضـــاء المجموعـــة الأفكـــار والحلـــول بصورة تلقائية واستبصارية؛ مع محاولـة حل المشكلة عن طريق التفكيـــر بشـــكل مكثـــف حـــول موضـــوع معـــيّن لفهـــم المواقـــف المعقـــدة فيـــه وتطـــارح الحلـــول بشـــأنها. وتقـوم هـذه التقنيـة علـى مبـدأين: تأجيـل الحكـم علـى قيمـة الأفكـــار فـــي المراحـــل الاولـــى للعصف، وعدم الكف عن توليد الأفكار لأن الإكثار منها يمكن أن يوصـــل إلـــى أفكـــار قيمـــة فـــي المراحـــل التاليـــة. كمـــا أن لهـــذه التقنية أربـع قواعد، **الأولـى**: عدم انتقـاد أفكـار أعضـاء الفريـق أو الطـلاب، و**الثانيـة**: التشـجيع علـى إعطـــاء أكبـــر عـــدد ممكـــن مـــن الأفكـــار، و**الثالثـــة**: الإكثـــار مـــن طـرح الأفكـار، و**الرابعـة**: ملكيـة الأفكـــار لكافـــة الأعضـــاء، مـــع القدرة على الجمع بين عدة أفكار أو تحسينها أو تكييفها.

يمكن التدريس بهذه التقنية على خطوات. في الخطوة الأولى: يتم تعريف طريقة العمل بها للطلاب يتبعه طرح مشكلة دراسية ثم اختيار أعضاء المجموعات الطلابية وتوزيع الأدوار عليهم، حيث يقومون بتقديم اقتراحات الحلول الأولية، وتسجيل كافة الأفكار. وفي الخطوة الثانية: تعقد حلقة نقاشية ثانية يقوم الأعضاء فيها بتحديد المشكلة. وفي الخطوة الثالثة: تتم إعادة صياغة المشكلة. وفي الخطوة الرابعة: تم كتابة الأسئلة الناتجة عن إعادة الصياغة وتدوين الملاحظات حسب طرح الطلاب لها. وفي الخطوة الخامسة: يتم إيقاف طرح الأفكار ومراجعة كافة الأفكار السابقة ويطلب من الأعضاء طرح أفكار جديدة وتعزيزهم لتوليد أفكار أكثر. وبعدها يتم تلخيص الأفكار وتقويمها اختيار الأجود منها لحل المشكلة.

- ديك، ولتر وريزر، روبرت (1989). التخطيط للتعليم الفعال، ترجمة غزاوي، محمد، دار حنين، عمان، الأردن.

Brainstorming Method
Méthode de “Brain storming “
طريقة العصف الذهني

في طريقة العصف الذهني يتم عرض مشكلة معينة على الطلاب وتوضيحها والكشف عن جوانبها كافة، ثم يطلب إليهم تقديم حلول شفوية وفورية. ويقوم المدرس بتدوين كافة الآراء دون التعليق عليها، ثم يقدم الحلول ويختار ما هو مناسب من هذه الآراء بعد انتهاء جلسة العصف الذهني.

وتقوم طريقة العصف الذهني في التعليم والتدريب على حرية التفكير وتستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة .

المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني : يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:

أولاً .. إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

ثانياً .. إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم ، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

ثالثاً .. الكم قبل الكيف : أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها ،فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

رابعاً .. البناء على أفكار الآخرين : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

-محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

-حسين الجهضمي(2007)، " الطريقة الاستقرائية و الاستنتاجية في التدريس ".المنتدى التربوي.وزارة التربية و التعليم. سلطنة عمان.

C

Child Theater
Théâtre pour enfants
مسرح الطفل

مسرح الطفل هو ذلك المسرح الذي يخدم الطفولة سواء أقام به الكبار أم الصغار مادام الهدف هو إمتاع الطفل و الترفيه عنه و إثارة معارفه ووجدانه وحسه الحركي أو تشخيص الطفل لأدوار تمثيلية و لعبية و مواقف درامية للتواصل مع الكبار أو الصغار، و بهذا يكون مسرح الطفل مختلطا بين الكبار و الصغار، و يعني هذا أن الكبار يؤلفون و يخرجون للصغار ماداموا يمتلكون مهارات التنشيط و الإخراج و تقنيات إدارة الخشبة، أما الصغار فيمثلون و يعبرون باللغة و الحركة و يجسدون الشخصيات بطريقة مباشرة أوغير مباشرة اعتماد على الأقنعة ، و من هنا، فمسرح الصغار هو مسرح للطفل مادام الكبار يقومون بعملية التأطير، وهو كذلك مسرح الطفل إذا كان مسرحا يقوم به الطفل تمثيلا و إخراجا وتأليفا وهكذا، فمسرح الطفل يعتمد على التقليد المحاكاتي و الإبداع الإنتاجي

Choral Responses
Réponses Choral
ترديد جماعي

يتطلب هذا الأسلوب من الطلبة تكرار العبارات التي يقولها المدرس و ترادها بشكل جماعي على شكل "كورس" و يمكن تقسيم مجموع الطلبة في الصف إلى مجموعات صغيرة حيث تقوم كل مجموعة بترادر العبارات كل على حدة و ذلك حينما يكون عدد الطلاب في الصف كبيراً.

يقوم المدرس بتقديم نموذج واضح و مسموع من قبل جميع الطلبة , ويقوم المدرس بانتقاء المادة المراد تكرارها بعناية حيث

أن العبارات الطويلة لا تصلح لأن تكون نموذجاً يكرره الطلاب من بعده بنجاح.

و يراقب المدرس الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في أثناء التحدث و يقوم بتصحيحها و يستخدم هذا الأسلوب عند تقويم المعلمات الجديدة في الدرس. و لهذا الأسلوب فائدة في مساعدة الطلاب لممارسة التحدث باللغة و ينمي فيهم الثقة للتحدث ضمن المجموعة بأكملها، و غالباً ما يستخدم هذا الأسلوب في تعلم اللغات الأجنبية.

-Hasan, A. S (1993).Methodology of Teaching English, Damascus, Damascus University, p148, 149

Classroom Activity
Activité en classe
نشاط صفي

هو النشاط الذي يجري داخل غرفة الصف سواء أكان ذلك النشاط صادر عن المعلم أم المتعلم. فمن الأنشطة التي تصدر عن المعلم هي الشرح والمناقشة وطرح الأسئلة والعروض العملية، أما التي تصدر عن المتعلم فتتمثل في الانتباه والاستماع، وعمل وإجراء المقارنات، وعمل الرسوم والأشكال.

Classroom Behavior
Comportement en classe
سلوك صفي

يجب تقييم سلوك الطلاب داخل غرفة الصف. وهناك أساليب لمراقبة سلوك الطلاب وتقييم محاولات التغيير.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى ,ص503,469,512.

Classroom Management Gestion de classe
إدارة الصف / إدارة الفصل الدراسي

هي عملية قيادة الأنشطة التي تجري في غرفة الصف من قبل المعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية لتحقيق الأهداف التربوية. وهي تدبير للظروف التي تجعل في غرفة الصف أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية.

Classroom Reading Lecture en classe
قراءة صفية

هي القراءة التي تنفذ داخل الصف الدراسي؛ لأهداف تعليمية. وتختلف أهدافها باختلاف الصف الذي تنفذ فيه، وإن كانت في منظورها العام ترمي إلى تدريب التلاميذ على القراءة بهدف إتقان مهاراتها. فهي في الصفوف الدنيا ترمي إلى التدرب على تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة (الحروف) من خلال ربطها بالأصوت المنطوقة المميَّزة سمعياً، والتي تجسدها بصرياً، ثم ربط هذا التشكيل السمعي البصري بالصورة الذهنية للكلمة التي تشكل معناها. وتعرف تلك الكلمة في التركيب الذي وردت فيه (الجملة)، والذي يسمى السياق، وهكذا. إن القراءة الصفية على هذا المستوى ذات هدف تدريبي على القراءة في شكلها الجهري في المقام الأول.

ومع الارتقاء في السلم التعليمي يزداد الاهتمام بالمعنى الذي يُتَوصَّل إليه عموماً عبر القراءة الصامتة. وحين نصل إلى المرحلة الثانوية تصبح القراءة الصامته غاية تعليمية، من دون أن تهملَ كلياً القراءة الجهرية. وفي هذا المستوى أيضاً يدرب الطلاب على نوع متطور من القراءة، هو: القراءة الناقدة التي تُحقَّق أهدافها عبر شكلي القراءة: الصامت والجهري.

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- عمار، سام (1999). استخدام تقنية تحليل المضمون في تدريس اللغة العربية: نص القراءة القصير نموذجاً"، بحث نشر في مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 71. السنة العشرون. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Critical Reading
Lecture critique
قراءة ناقدة

القراءة في أصل الاصطلاح هي: عملية تحديد هوية الحروف والربط بينها (في الكلمة الواحدة وفي التركيب السياقي) لفهم العلاقة بين المكتوب والمنطوق (Galisson, R. et alt, 1995). إن المقصود إذن عملية تعلم القراءة. ولكن القراءة الناقدة مرحلة متقدمة جداً في السلوك القرائي. إنها قراءة موجهة، أي ذات هدف محدد، يمكن أن تجسده مادياً (في إطار قراءة أولى) عمليات وضع خطوط عمودية في هامش الورقة المقروءة، وظيفتها تكوين مجموعة من العناصر التي تعتبر هامة. إن المقصود من ذلك أن نعزل أو نحدد (في إطار قراءة ثانية)، من بين كامل النص، عبر تفحُّص دقيق له، نواتَه الأساس والنَّوَيَات (جمع نواة) الدلالية (noyaux sémantiques) الرئيسة فيه (عمار، 1999). إن القراءة الناقدة هذه تقوم إجمالاً على: (فينيي، 1979)

1. تعرُّف المقاطع التي تثير الاهتمام، أي ما يمكن أن نسميه قراءة ناقدة أولى (متفحصة).

2. تعيين هذه المقاطع، أي تمييزها وجرد العناصر التي تشتمل عليها ومناقشتها. وهو ما يمكن أن نطلق عليه قراءة ناقدة ثانية (موجهة).

3. تفسير هذه العناصر المميزة، أي تقويمها والتعليق عليها ومناقشتها عند الاقتضاء. وهو ما يمكن أن ندعوه قراءة ناقدة ثالثة (تفسيرية).

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- عمار، سام (1999). "استخدام تقنية تحليل المضمون في تدريس اللغة العربية: نص القراءة القصير

نموذجاً"، مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 71. السنة العشرون. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-Galisson, R. et alt. - 1995. Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

-Vigner, G. 1979. Lire du texte au sens. Clé international.

Cognitive education

Education cognitive

تربية معرفية

يستعمل لفظ التربية المعرفية للإشارة بصفة عامة إلى الانجازات والممارسات المعتمدة في هذا الميدان، رغم أنه عادة ما يتم الحديث عن التربية المعرفية كلما تعلق الأمر بتسهيل النمو والاشتغال الذهني لدى الفرد الذي يشكو من نواقص معرفية خاصة، وعن العلاج المعرفي كلما تعلق الأمر بإمكانية تصحيح النواقص الناتجة عن العوامل التي عطلت ذلك النمو أو الاشتغال الذهني.

إن التربية المعرفية تقدم نفسها باعتبارها حركة بيداغوجيا متنوعة من حيث طرائقها. و هي تقوم على مسلمة أساسية مفادها أنه من الممكن تربية الذكاء أي أنه بالإمكان، و بطرق خاصة، تنمية الاستراتيجيات العقلية التي تسهل النجاح في التعلمات و التكيف مع الوضعيات الطارئة. إن الأمر يتعلق باختصار كما يذكر (Huteau) بتعليم التعلم و التفكير و ليس تعلم هذه المعرفة أو تلك.

و يرجع الفضل في التفكير في مثل هذه التطبيقات إلى (Jean Itard) الذي يعتبر أول من أخذ التربية المعرفية على محمل الجد عندما أوكلت إعادة تربية الطفل المتوحش "فكتور" حيث ابتدع مجموعة من الطرق لضمان نمو عقلي و فكري سليم لديه.

و في نفس الإطار سيعد (Alfred Binet) خلال بداية القرن العشرين، و في إطار أبحاثه لمساعدة المتخلفين ذهنيا برنامجا سمي بالترميم الذهني mentale Orthopédie.
هذه المحاولات المحتشمة و التي قدمت نفسها كمحاولات واعدة

لمعالجة القصور الذهني عند بعض المتعلمين، سرعان ما سيتم التخلي عنها لحساب مقاربات أخرى: مقاربة العلاج الطبي Approche médicale de la déficience خلال سنة 1960 و في إطار ما سمي ببرنامج التربية المتوازنة في الولايات المتحدة الأمريكية.

و من أهم طرق التربية الذهنية أو المعرفاتية، نجد طريقة شريكس، التي طورها (Higelé) تحت اسم " أوراش الاستدلال المنطقي "، كما نجد طريقة Tanagra المستقاة من أعمل (شريكس) و المتطورة سنة 1970، و ظهر حديثا برنامج الإثراء الأداتي PEI لروفان فويرستان (Reuvin Fuerstein).

أما أهداف التربية المعرفية، فتحدد في:

- ✓ تربية بنيات المعرفة وتطوير الوظائف الذهنية / الفكرية،
- ✓ تعلم التعلم وتعلم كيفية التفكير،
- ✓ المراهنة على بلوغ الهدف الأول بكيفية مباشرة، دون المرور باكتساب المعارف أو الإجراءات الخاصة بتخصص معين ،
- ✓ السعي إلى تشكيل الذكاء وتنميته، مع التسليم بإمكانية تربيته وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من التعلم والاكتساب؛

هكذا، نرى، حسب التربية المعرفية، بأن الكفاءات المعرفية والذكاء بصفة عامة، هما معطيان قابلان للتربية والتنمية والاستثمار.

- جروان ، فتحي عبدالرحمن (1999)، " تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات "، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي

- محمد شرقي(2010)، " مقاربات بيداغوجية- من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية "، إفريقيا الشرق، المملكة المغربية، ص: 79

-LOARER, E (1998), « L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser », Revue Française de Pédagogie, 122, 121-161.

-Huteau Michel(1996), « L'éducation cognitive »,

Sciences Humaines, N° 12, P : 26

Cognitive strategies

Stratégies cognitiviste

استراتيجيات معرفية

إن الاستراتيجيات المعرفية ضرورية جدا لتعلم أي معلومة جديدة، و لكن رغم اختلاف كل استراتجيات معرفية عن الأخرى .. إلا أنها جميعا تشترك في أداء وظيفة واحدة و هي معالجة المعلومات الجديدة.

و تتكون الاستراتجيات المعرفية من أربع مجموعات، هي الممارسة، و استقبال و إرسال المعلومات، و التحليل و الاستدلال، و تنسيق المدخلات و المخرجات، و هذه الإستراتيجية تشير إلى أنواع مهمة من المهارات الأكثر تعقيدا من المهارات العقلية أو القدرات العقلية.

يقترب مفهوم الاستراتيجيات المعرفاتية ل Gagné من مفهوم حل المسائل المتبع من طرف بعض الباحثين، حيث يرى (غانيي) أن الاستراتيجيات المعرفاتية هي مهارات يتم بواسطتها المتعلمين من ضبط سيروراتهم التعلمية الخاصة و التخزين بالذاكرة و التفكير.

تتجلى أهمية الاستراتيجيات المعرفي في التعلم من خلال المنظور المعرفي، حيث يعيد للفرد ذاتيته وخصوصيته التي سلبها عنه الاتجاه السلوكي. وتأسيسا على هذا الطرح النظري الذي جاء به هذا المنظور الذي ينطلق من فاعلية ونشاط الفرد، تصبح عملية التعلم والاكتساب سيرورة معرفية داخلية يقوم بها الفرد من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي، إذ إن " التعلم يحيل في سياقه العام على نمط من أنماط الاشتغال الذهني لدى الفرد في إطار تفاعله مع محيطه الفيزيقي والاجتماعي، حيث يبني ويطور نظامه المعرفي".

إن علم النفس المعرفي في مقاربته للتعلم يهدف إلى تطوير وتنمية كفايات المتعلم المعرفية

أثناء اشتغاله الذهني الذي يتمثل في استقبال المعلومات ومعالجتها قصد مواجهة الوضعيات-المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها. فالمنظور المعرفي أعطى نوعا من الاهتمام للاستراتيجيات المعرفية وكذا فوق معرفية التي يستعملها المتعلم في سيرورة تعلمه واكتسابه. وبذلك يكون قد تجاوز ذلك الإنتاج الخارجي، الذي يشكل السلوك القابل للملاحظة والقياس مضمونه الأساسي، ليقارب مختلف العمليات التي تجري داخل "العلبة السوداء". فالمدرس بحسب المنظور المعرفي مطالب بتنمية الاستراتيجيات المعرفية لدى المتعلم كالتفكير والتحليل والتركيب والاستنباط والاستدلال للوصول إلى الحل المناسب. إذ إن المهم في عملية التعلم هو تلك الاستراتيجيات المعرفية التي يلجأ إليها المتعلم وليس فقط الإنجاز الذي يحققه. بل أكثر من ذلك، فلا يكفي أن يبني المتعلم إستراتيجية معرفية واحدة فقط في مواجهة وضعية-مشكلة، فمهما كانت صحة هذه الإستراتيجية وقدرتها على مساعدة المتعلم للوصول إلى الحل المناسب، فلابد من التعرف على استراتيجيات أخرى أثناء اشتغاله الذهني لكي يستطيع أخيرا اختيار الإستراتيجية التي تتميز بالفعالية والاقتصاد، بمعنى تمكين المتعلم وجعله قادرا على ممارسة نوع من النشاط الميتامعرفيMétacognitive .

مجمل القول، هذه الاستراتيجيات هي التي تتحكم في تعلم الفرد أي في سلوك الفرد الخاص بالتذكر و التفكير، و يمكن استخدامها في أي موضوع بصرف النظر عن نوع المحتوى.

-حسن شحاتة و من معه(2003)،" معجم المصطلحات التربوية و النفسية" ، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، ص: 43

-العربي اسليماني، التواصل التربوي(2005)، " مدخل لجودة التربية والتعليم "، منشورات مجلة علوم التربية، -5- مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية،ص13.

-عبد الرحمن علمي ادريسي(2006)، " تمثل السببية لدى الطفل، دور عملية الكف في اكتساب المعارف العلمية "، مجلة علوم التربية، عدد 30 فبراير، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص137.

-Tardif, J., « Pour un Enseignement Stratégique, l'Apport de la Psychologie Cognitive » , les éditions Logiques ,p 34-70

Competencies of teaching

Compétences de l'enseignement

كفايات التدريس

يعـرف (الخوالـدة) الكفايـات التدريسـية بأنهـا مجموعـة المعارف، و المفاهيم، و المبادئ، و الاتجاهـات، و القـيم، و المهـارات التـي تلـزم المعلـم لكـي يقـوم بتعليم جيد و نـاجح للتلاميذ داخل الصف و خارجه.

و التعريـف الإجرائـي للكفايـة التدريسـية؛ هـو الدرجـة التـي يتحصـل عليهـا المعلـم فـي أداة البحـث، التـي تعبـر عـن مستوى ممارسته للكفايات التدريسية من وجهـة نظـر مـديري المـدارس، و الموجهين التربويين.

-

- عبد اللطيف الجابري(2009)،، " إدمـاج و تقيـيم الكفايـات الأساسـية "، مراجعة و تقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 30

-محمـد محمـود(2007)، " بنـاء الكفايات و تقويمها "، سلسلة الخدمات التربوية و الإدارية، منشورات صدى التضـامن، مطبعـة النجـاح الجديـدة، الـدار البيضـاء، المغـرب، ص: 88-90-89

-عبـد الكـريم غريـب(2006)، " المنهل التربوي- معجم موسوعي فـي المصـطلحات و المفـاهيم البيداغوجيـة و الديداكتيكيـة و السـيكولوجية "، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 229

-Dalongeville, A et Huber(2001), « (se) former par les situations problèmes », Lyon : chronique sociale.

- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. » Paris : ESF. Pp 95-96.

Computer Assisted Instruction (CAI) Enseignement assisté par ordinateur

تعليم بمساعدة الحاسوب

و هو التعليم الذي يتم بوساطة الخلايا الآلية لذاكرة الحاسب، ويبدأ ليشتمل على الإنتاج البسيط لمواد مكتوبة بصورة بدائية حتى يصل ليشتمل على مجموعة دروس ذات مكونات متعددة، كما انه يجب أن يتكيف ليلائم خصائص المتعلمين.

يجري التعليم بمساعدة الحاسوب وفق نظام متكامل يتضمن مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة لتحقيق أهداف محددة كالأجهزة والمعدات والبرامج والعنصر الإنساني (المتعلم أو المعلم). ويوفر الحاسوب فرصة التفاعل مع الآلة من حيث استقبال المعلومات وتخزينها والتوصل إلى نتائج معينة.

-محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
-محمد غنيم(2010)، ".طريقة حل المشكلات ".وزارة التربية والتعليم.المملكة العربية السعودية.

Communicating Communication

تواصل ، اتصال

استعمل فعل communiquer أول مرة، في اللغة الفرنسية القديمة، سنة 1361م (ORESME)؛ و معناه ربط الشيء بالشيء. أما المصدر: Communication، فقد استعمل سنة 1564م (J.Thierry). و اللفظ مشتق من اللاتينية الشعبية، و يدل على مجموع الوسائل و التقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد.

كما ينبغي التميز بين الاتصال و التواصل من حيث الدلالة؛ فالاتصال من فعل اتصل يتصل. فنقول: اتصل الأستاذ بالتلميذ، و اتصل زيد بعمرو، أي أقام معه صلة. و يفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل. أما التواصل، فهو من فعل تواصل يتواصل. نقول: تواصل الأستاذ و التلاميذ و تواصل زيد و عمرو. و يفيد ذلك المشاركة، ما دام الفاعل أكثر من فرد واحد، و ما دامت المبادرة تأتي من الطرفين معا. فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام، حيث يكون أحد الطرفين مرسلا و الثاني متلقيا، و عندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصير مرسلا و المرسل الأول، يصير متلقيا. و هذا ما يفيده الفعل: يتحاورون أي يتراجعون الكلام.

تعد كلمة اتصال أو تواصل حديثة العهد نسبيا. كما أن مقاربات الظاهرة الاتصالية متعددة، لذلك نكتفي بذكر بعض التعارف:

التواصل عملية اتصال تسير في اتجاهين، و هي تشمل:

- محاولة فهم الأفكار و المشاعر التي يعبر عنها الآخرون؛
- الاستجابة (أو الرد) بطريقة نافعة و مساعدة؛

و هذا يعني أن قيام تواصل جيد يحتاج إلى:

- مهارات الإصغاء إلى الآخرين و مراقبتهم، و فهم الرسالة التي يعبرون عنها؛
- مهارات في إيصال أفكاركم و مشاعركم بطريقة مساعدة. أما عندما نجد أنفسنا أمام شخص مضطرب يحتاج إلى دعمنا- و خصوصا إذا كان طفلا، فعلينا أن نفكر في كيفية الاستجابة بأفضل الطرق الممكنة.

و تشكل هذه المهارات جزءا من الحياة الاجتماعية اليومية العادية.

التواصل حسب (كولي Cooley)؛ هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال و تعزيزها في الزمان. و يتضمن كذلك تعابير الوجه و الحركات و نبرة الصوت و الكلمات.. و يستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، و من

جهة ثانية، تحقيق عمليتين اثنتين: ترميـــــــز المعلومـــــــات (Encodage) وفـك الترميـز (Décodage) مـع ضـرورة الأخـذ بعـين الاعتبـار طبيعـة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، و كذا أشكال الاستجابة للرسالة و السياق الذي يحدث فيه التواصل.

أمـا التواصـل التربـوي فهـو العمليـة التـي يـتم مـن خلالهـا تجـاوب و تفـاهم بـين المـدرس و المتعلم فيستطيع الأول نقل معرفة أو مهـارة أو إسـتراتيجية معينـة معتمدا علـى الترميـز المناسـب للقدرات الاستيعابية لدى المتعلم و مراعيـا القنـاة الملائمـة لتبليـغ الرسالة.

-مصـــطفى حجـــازي(1990)، " الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية و الإدارة "، بيروت، لبنان

-أحمـــد أوزي(2006)، " المعجـــم الموسـوعي لعلـوم التربيـة "، الطبعـة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،ص: 115-116

-Communicating with Children. Helping Children in Distress. By Naomi Richman.

Save The Children Development Manuals.

* First Arabic edition, 1999. Published by ARC, The Arab Resource Collective, Save

the Children Fund (UK) with Bissan for Publishing & Distribution, Beirut.p: 8

- CLAUDE,M(2002) «La recherche de l'information», ADBS, NATHAN, Paris

Communication technology

Technologie de la communication

تكنولوجيا الاتصال

الأنظمةالإلكترونية المستخدمة في الاتصـــال بـــين الأفـــراد أو الجماعـات الـذين قـد لا يكونـون فعليـاً فـي الموقـع نفسـه، بقصـد تسـهيل التواصـل والـتعلمّ بيـنهم. ويتم تضمين أنظمـة، مثـل: أجهزة الهـاتف، والـتلكس، والفـاكس،

والمذياع، والتلفاز، والفيديو، فضلاً عن المزيد من التكنولوجيا الحديثة القائمة على الحاسوب، بما في ذلك تبادل البيانات الإلكترونية والبريد الإلكتروني. (انظر أيضاً مادة: تكنولوجيا معلومات واتصالات)

- سلامة، عبدالحافظ (2001). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن.

-BNET Business Dictionary (2010). Communication technology. Retrieved on: 25.4.2010. Available at: http://dictionary.bnet.com/definition/communication+technology.html

Competency
Compétence
كفاية

ارتبط مفهوم الكفاية بمجالات الشغل و المهن و تدبير الوارد البشرية في المقاولات لينتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي، و يتحول المفهوم كأداة لتنظيم و بناء المناهج الدراسية و تنظيم الممارسات التربوية داخل الفصول و الأقسام المدرسية. و بما أن الاتفاق حول تعريف جامع مانع للكفاية لم يحصل بين أغلب الباحثين المحدثين، سنتطرق إلى مجموعة من التعارف المشهورة منها:

- الكفايات هي قدرات تسمح بالسلوك و العمل في إطار سياق معين، و يتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات مندمجة بشكل مركب، كما يقود الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها و تجنيدها و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، و حلها في وضعية محددة.

الكفاية إذن هي إمكانية تعبئة الشخص، بكيفية باطنية، لمجموعة مندمجة من الموارد، بهدف حل صنف من الوضعيات المشكلات.

و من خلال هذا التعريف الأخير نستخرج عدة مفاتيح -خاصة بتعريف الكفاية- من بينها؛

- الإمكانية: و تعني أن الكفاية توجد عند الشخص كطاقة تم اكتسابها عبر وضعيات معينة، و

بإمكانه إبرازها عند الحاجة، و لا تعني فقط ممارستها و تطبيقها في وضعية محددة، و إلا فستصبح أداء أو إنجازا. مثلا كفاية سياقة السيارة ملازمة لصاحبها حيثما كان.

- بكيفية باطنية: تحيل هذه العبارة على خاصية استقرار الكفاية، و هذا لا يعني بأن الكفاية لا تتطور، خصوصا مع الممارسة، إذ بقدر ما يمارس الشخص بقدر ما تترسخ كفاءته و العكس صحيح.
- حل صنف من الوضعيات-المشكلات: لا تتحدد الكفاية فقط من جهة الموارد التي ينبغي تعبئتها، و لكن كذلك من جهة فئة أو صنف الوضعيات التي يمكن مواجهتها.
- الموارد: معارف (المجال المعرفي)، مهارات (المجال الحسي-الحركي)، مواقف و اتجاهات (المجال الوجداني).
- مندمجة: الإدماج هو العملية التي بواسطتها تصبح مجموعة من العناصر التي كانت متفرقة و معزولة و مترابطة ببعضها البعض، بغرض خدمة هدف معين.

لا ينحصر المفهوم الجديد للكفاية، في التوفر على مهارات قارة ، بل يأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية تزداد تعقيدا أكثر فأكثر و بشكل طارئ و مفاجئ. فأن تكون كفء، ليس معناه فقط، ان تقوم بتنفيذ عملية ما، بل أن تكون على دراية بالتصرف و الاستجابة لموقف خاص و في وضعية معينة، أي أن تعرف كيف تواجه الطوارئ و اللامتوقع.

أخيرا، تتميز الكفاية بخصائص، أهمها:

تعبئة مجموعة موارد، التركيب، الإدماج، الغائية، هيمنة التخصص، التحويل، العلاقة بفئة من الوضعيات، الارتباط بمحتوى دراسي، ثم القابلية للتقويم.

-محمد الدريج(2000)، " الكفايات في التعليم"، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، ص: 3

-Perrenoud. P(1995), « Des saviors Compétences, De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? »,

Pedagogie- collégial- Quebec/ Vol N° 1, P : 20

-محمود العجلون(2005)، " مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها" مجلة العلوم التربوية و النفسية، جامعة البحرين، العدد 4 المجلد 6

Complexe situation
Situation complexe
وضعية مركبة

لا تطابق أو توازي الوضعية الديداكتيكية التي يتم تنظيمها من طرف المدرس، بل إنها تعني الوضعية المشكلة الملموسة التي يحاول التلميذ مواجهتها لوحده أو مع الآخرين. و يمكن أن تكون شبيهة بالوضعية التي يعتبرها بروسو Brousseau، وضعية لها قصد تعليمي ذاتي Situation adidactique.

الوضعية المعقدة وضعية يرجى حلها و تستوجب عدة معارف ومهارات. وهي ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة.

إن المهمة المعقدة في منظور التلميذ، مهمة تستدعى استنفار مكتسبات جديدة، غير متحكم فيها بالقدر الكافي، أو أنها غير مألوفة و متداولة لديه، و من أمثلة ذلك نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- مفهوم لم يتم تناوله في القسم، مصطلح لم يسبق للتلميذ مصادفته، أو لم يشرح له من قبل؛
- معرفة عملية جديدة بالنسبة للتلميذ، معرفة اكتفى التلميذ بمشاهدة ممارسة المدرس لها، دون أن تتاح له فرصة التجريب؛

حين نتحدث عن مهمة معقدة، فإننا لا يمكن أن نقوم بذلك بشكل قبلي، لارتباط الموضوع بدرجة تحكم كل تلميذ في مختلف العناصر المكونة للمهمة: و على الرغم من أن المدرس يمكنه بفضل معرفته المسبقة لتلاميذه أن يتوقع ردود الأفعال المحتملة، فإنه لن يستطيع أبدا التحديد الدقيق للجوانب التي تجعل هذه المهمة معقدة أو أقل تعقيدا في نظر تلميذ معين، ما دام هذا الأخير لم يحتك بها بعد. لذلك فإن مفهوم المهمة المعقدة لن يعكس في نهاية المطاف سوى وجهة نظر المدرس الخبير. إن هذا

المفهوم إذن، مجرد فرضية يبغي تمحيصها، و نتائجها غير مضمونة، فقد دلت الأبحاث التربوية بأن بعض الأشخاص الذين لم يبلغوا مستوى دراسيا عاليا، حين وضعوا في ظروف خاصة، فإنهم قد استطاعوا التوصل إلى منهجيات أصيلة تحل مشكلات شديدة التعقيد.

مثلما أن المهمة المعقدة مفهوم نسبي (..) فالوضعية المعقدة هي الأخرى نسبية كذلك، و هناك طريقتان لتقليص هامش انعدام اليقين حول الطابع المعقد للوضعية: فعلى مستوى القسم يمكن للمدرس أن يضطلع بتلك المهمة بناء على معرفته المسبقة بتلاميذه، أما إذا تجاوز الأمر حدود القسم، فبالإمكان اللجوء حينها إلى التجريب مع بعض التلاميذ.

تقوم الوضعية المركبة على معطيات مغايرة لما سبق، فدرجة التركيب لا تخضع كليا لصنف الأنشطة المنجزة، أو لصنف المعارف، أو المعارف العملية، أو لمعارف التصرف التي ينبغي استنفارها، لكنها تخضع أساسا لكم المعارف العملية، و لمعارف التصرف التي هي طرف فاعل في حل المشكل المطروح. فالصعوبة إذن، ليست بسبب كل عملية من العمليات التي ينبغي إنجازها، لكنها راجعة لتعالق هذه العمليات فيما بينها.

أخيرا، إذا كان الطابع المعقد للوضعية ذاتي في عمومه، نظرا لارتباطه بتاريخ و خصائص التلميذ المستهدف، فبالإمكان القول بأن الطابع المركب للوضعية موضوعي، نظرا لارتباطه بعناصر مستقلة عن التلميذ الذي يواجه هذه الوضعية، و نعني بتلك العناصر: السياق، كم المعارف، و المعارف العملية.

- عبد اللطيف الجابري(2009)،، " إدماج و تقييم الكفايات الأساسية "، مراجعة و تقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 30

-محمد محمود(2007)، " بناء الكفايات و تقويمها "، سلسلة الخدمات التربوية و الإدارية، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 88-89-90

-Dalongeville, A et Huber(2001), « (se)

former par les situations problèmes », Lyon : chronique sociale.

Computer

Ordinateur

حاسوب

هو جهاز قابل للبرمجة، بمعنى أنه يمكنه تنفيذ قائمة من التعليمات المبرمجة والاستجابة للتعليمات الجديدة التي تبرمَج. وعادة ما يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى الحاسوب الشخصي المكتبي أو المحمول. ويعني مصطلح "الحاسوب"، من الناحية الفنية، الجهاز نفسه، الذي يتضمن (وحدة المعالجة المركزية)، وليس ملحقاته، كالشاشة ولوحة المفاتيح والفأرة. ومن المقبول عرفاً، أن يشار إلى كل ذلك معاً باسم الحاسوب.

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

-TechTerms.com (2010). - Computer. Retrieved on: 25.6.2010. Available at: http://www.techterms.com/definition/computer

Computer assisted instruction

Enseignement assisté par ordinateur

تدريس بمساعدة الحاسوب

تدريس يعتمد فيه المعلم على الحاسوب؛ وعادة ما يصميم التعليم ليكون ذاتياً، محوره الطالب، وذلك في ستة أنماط، هي: التدريس الخصوصي، والتدريب والممارسة، وحل المشكلات والتمارين، والألعاب التعليمية، والتشخيص والعلاج، والمحاكاة وتمثيل المواقف. ويكون فيه المعلم مستخدماً، ومؤلفاً للبرمجيات التعليمية، كما يمكنه استخدام الحاسوب في التعليم التقليدي.

- ديـــك، ولتـــر وريـــزر، روبـــرت (1989). التخطـيط للتعلـيم الفعـال، ترجمـة غـزاوي، محمـد، دار حنـين، عمان، الأردن.

- ســـــلامة، عبـــدالحافظ (2001). وسـائل الاتصـال وتكنولوجيـا التعلـيم، دار الفكر، عمان، الأردن.

-Encyclopedia.com - (2010). Computer-assisted learning. Retrieved on: 17.4.2010. Available at: http://www.encyclopedia.com/doc/1O11-computerassistedlearning.html

Computer based training

Entraînement assisté par ordinateur

تدريب بمساعدة الحاسوب

استخدام أجهزة الحاسوب في تقـديم التـدريب، وررصـد التقـدم الـذي أحـرزه المتـدرب، وتـوفير التغذية الراجعة له، وتقويم النتـائج النهائيـة. (انظـر أيضـاً مـادة: حاسوب)

- سلطان، عـادل (2008). تكنولوجيـا التعليم والتدريب، مكتبـة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- Business Dictionary - (2010). Computer based training (CBT). Retrieved on: 14.5.2010. Available at: http://www.businessdictionary.com/definition/computer-based-training-CBT.html

Computer Mediated Communication

Communication par l'intermédiaire de l'ordinateur

اتصال مرتبط بالحاسوب

العمليـة التـي يـتم فيهـا تبـادل المعلومـات بـين الأفـراد باسـتخدام الحاسـوب، ومـن خـلال نظـم الاتصـالات السـلكية واللاسـلكية الشـبكية وعبرهـا (أو أجهـزة الحاسـوب غيـر الشـبكية) ممـا

يسـهّل ترميـز تلـك المعلومـات، وفك رموزها.

- ســـلامة، عبـــدالحافظ (2001). وسـائل الاتصـال وتكنولوجيـا التعلـيم، دار الفكر، عمان، الأردن.

Concepts

Concepts

مفاهيم

يشـير مصـطلح المفهـوم إلـى مجموعـة مـن الأشـياء أو الرمـوز التي تعبر عن خصائص وصفات مشـتركة لظـاهرة أو حادثـة مـا ويمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معـين، وهنـاك المفـاهيم الماديـة Concrete concepts التـي يمكن إدراك معناها ومدلولها عن طريـق الملاحظـة باسـتخدام الحـواس مثـل الزهـرة، والكـرة والمفـاهيم المجـردة Abstract concepts والتـي لا يمكـن الإشـارة إليهـا مـن خـلال الأشـياء الحسـية بـل تشـتق مـن الأفكـار المجردة مثل العقل، والحرية.

Constructive theory and Practice

Théorie constructive et la pratique

نظرية البنائية (البنيوية) والتطبيق

نشـأت الفلسـفة البنائيـة خـلال النصـف الأخيـر مـن القـرن العشرين، وهـي مجموعـة فرعيـة مـن المنظـور المعرفـي. تشـكل النظريـة البنائيـة نموذجـاً تدريسـياً أكثـر تمركـزاً حـول الطالـب، وتحتوي على سلسلة من الطرائق التعليمية.

وتعتبر Prior experience الخبـرة السـابقة أسـاس النمـوذج البنائي حيث يبنـى التعلم علـى مـا

بناه المتعلمون في سياقات أخرى. والسمة الأخرى التي تميز هذا النموذج هي البناء الشخصي للمعنى

Personal Construction " of Meaning

حيث يقوم المتعلمون في بناء استراتيجيات التعلم بمفردهم. كما يتطلب النموذج البنائي خبرات ملموسة بدلاً من عروض مجردة حيث يعمق المتعلمون معرفتهم من خلال التجارب المشتركة كالذي يحصل مثلاً في التعلم التعاوني والمناقشات.

ويتطلب النموذج البنائي أيضاً تغيراً في أدوار المعلمين والمتعلمين، حيث يتعلم المتعلمون من بعضهم بعضاً، ويقوم المعلم بتسهيل عملية التعلم وتوجيه المتعلمين ودعمهم في بناء معرفتهم بذاتهم.

و ترى النظرية البنائية أن التعلم الذي له معنى, أو التعلم الحقيقي, هو الذي ينتج عن التأمل أو التروي ، وأن التعزيز لايأتي من البيئة بل ينتج من أفكار المتعلم ذاته .(العجيلي ,ناجي,ص11)

يعرف المعجم الدولي للتربية International Dictionary of Education النظرية البنائية (1977) بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan Harry.W.Gibson."استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى

-زيتون،حسن و زيتون،كمال (1992)، " البنائية : منظور إبستمولوجي وتربوي " . د.ن .

-العجيلي, ناجي (1993)، " نظريات التعلم "،.طرابلس: دار الحكمة.

Constructivism
Constructivisme
نظرية بنائية

في الأصل تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية Structure، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere ..

ويعرفها المعجم الدولي للتربية International (1977) Dictionary of Education ، بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. وبتعبير فلسفي فإن البنائية تمثل تفاعلاً أو لقاء بين كل من التجريبية Empiricism والجبلية Notivism.

و هي بشكل عام، صفة تطلق عل كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وتنطلق هذه النظريات من مجموعة المسلمات والفرضيات منها:

- الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعدل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها (بياجي).
- كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات محتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا.

على مستوى بيداغوجي، أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق فرص المبادرة والإبداع. وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات ديداكتيكية تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة، وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط حي يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء.

لقد قام جان بياجيه (Piaget) بوضع نموذج تفاعل الذات مع محيطها في المركز؛ فبالنسبة لهذا الباحث، فالطفل ينفعل في محيطه و يستجيب لتأثيرات هذا الأخير. و من دون فعل و استجابة الطفل،

فإن هذا الأخير لا يستطيع تحقيق نموه؛ إذ التنمية المعرفية للذات تشكل سيرورة تتم بقفزات متتالية، و تحقق التوازن ما بين الاستيعاب، أي إدماج المثيرات الجديدة في الشيمات schèmes المتواجدة، و التلاؤم، بمعنى بروز شيمات جديدة في مواجهة صعوبة الاستعمال السليم أو الاقتصادي للشيمات المتواجدة.

إجمالا، تؤكد النظرية البنائية لبياجي على أن التعلم لا يتم بصفة تراكمية بل عن طريق التعديل المتواصل للخطاطات المعرفية للفرد أي مختلف التحولات النوعية التي تطرأ على البنى الذهنية للمتعلم. وهي، عموما، نظرية تسعى إلى تحديد البنيات التي تشرح وظيفة المجموعة المدروسة. فعندما نتوصل إلى اختزال مجال معرفي ما ضمن بنية ذاتية الضبط، فإننا نعتقد بذلك الدخول إلى معرفة المحرك الصميمي للنسق.

- ناصر إبراهيم (2001)، " فلسفات التربية "، دار وائل، عمان

- زيتون كمال(2000)، " تدريس العلوم من منظور البنائية "، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

-عبد الكريم غريب(2010)، " بيداغوجيا الإدماج، نماذج و أساليب التطبيق و التقييم "، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 39

- سركز، العجيلي و خليل ، ناجي (1993 م)، " نظريات التعليم " ، ط 1 ، دار الحكمة، طرابلس، ليبيا

-Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.*

Apprentissage, formation et psychologie cognitive. Paris : ESF.

Content
Contenu
محتوى

وهو العنصر الثاني من عناصر المنهج الذي يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإن المحتوى يشمل على الخبرات المعرفية،

والمهارية، والوجدانية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها.

Content Analysis
تحليل المحتوى

و يشير اصطلاح تحليل المضمون إلى ذلك الأسلوب البحثي الذي يستخدمه الباحثون في مجالات مختلفة ،و من بينها التربية بصفة عامة و بحوث المناهج الدراسية بصفة خاصة. يتبع أسلوب تحليل المضمون منهجية صحيحة في إجراءاته بشكل يحقق له الموضوعية ودرجة مناسبة من الصدق و الثبات ، و هو أداة للقياس و التقويم , لاتسند عملية تحلل المحتوى على الأسلوب الكمي فقط (عدد مرات تكرارات حدوث خاصية معينة) و إنما تعداه أيضا إلى الأسلوب الكيفي. و تتبع إجراءات التحليل منهجية نظامية تتم فيها تناول جميع جزئيات المحتوى بشلك متوازن دون التركيز على بعض الجزئيات و إهمال بعضها الآخر.

كما يعتبرأحد الأساليب العلمية الذي يسعى إلى تقديم وصف موضوعي وكمي منظم لمضمون مقرر تعليمي مثلاً وفق معايير محددة مسبقاً. ومن خلال تحليل المحتوى لمادة دراسية معينة يمكن التعرف على مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة فيها.

- شكري سيد أحمد و عبد الله محمد الحمادي (1987) منهجية أسلوب "تحليل المضمون" و تطبيقاته في التربية , جامعة قطر مركز البحوث التربوية.

Content control
Contrôle contenu

مراقبة مستمرة

تعني المراقبة المستمرة، اصطلاحا، قياس الخبرات المنجزة و اختبار التعلمات المحققة من قبل المتعلم عبر معايير كمية عددية (النقطة) و كيفية (التقدير المعنوي)، قصد التأكد من مدى تحقق الأهداف و التوقعات و الكفايات المسطرة، و ذلك من أجل تعديل و تصحيح سير أو فحوى العمليات المنجزة بصفة خاصة و تقويم النظام التربوي بصفة عامة.

أما من الناحية التربوية، فترف المراقبة المستمرة بكونها إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقويم أداءات المتعلمين، بكيفية مستمرة تمكن من تعرف إمكاناتهم و مردودهم و العمل على تطويره، و تمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فاعلية الأدوات، و العمليات التعليمية المستعملة، و تعتبر المراقبة المستمرة إجراءا بديلا للإجراءات التي تعتمد على التقويم النهائي وحده.

و بتعريف آخر، المراقبة المستمرة هي مجموعة من الإجراءات و الأنشطة و المعايير التي تستند إلى الملاحظة و الوصف و الرصد و التحليل و التفسير و التأويل بطريقة مستمرة و بكيفية دائمة قصد تصويب ما تم إنجازه من قبل المتعلم و التأكد من مدى التزامه بتطبيق التعليمات و الأوامر و تنفيذها بطريقة كلية أو جزئية، و تشخيص التعثرات و الصعوبات التي تواجهه، و إيجاد الحلول المناسبة لمواطن النقص عن طريق المراجعة أو الدعم أو إعادة التكوين. فالمراقبة المستمرة هي تقويم للمدرس و المتعلم معا قصد إيجاد صيغة علاجية لإنجاح العملية التعليمية –التعلمية و إصلاح النظام التربوي.

-جميل حمداوي(2006)، " من قضايا التربية و التعليم "،سلسلة شرفات 19، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 60

-عبد اللطيف الفارابي(1994)، " معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك "، سلسلة علوم التربية العدد 9-10، دار الخطابي للطباعة و النشر، طبعة أولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص : 59

Criterion of continuity

Critère de la continuation

معيار الاستمرارية

يشير معيار الاستمرارية إلى التكرار للمفاهيم الرئيسية المنهج، ويقصد بالتتابع Sequence الترتيب الذي يعرض به مكونات في محتوى المنهج على امتداد زمني محدد, ويمكن ترتيب محتوى المنهج وفقاً للترتيب المنطقي أو الترتيب السيكولوجي.

محمد علي السيد (1998) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

Continuing Education, In-service Training

Formation continue

تكوين مستمر

التكوين المستمر وجه من وجوه التربية المستدامة، ظهر في فرنسا بعد تطبيق قانون تموز 1971، الذي ألزم أصحاب الأعمال بتنظيم دورات تربوية للتكوين المستمر لجميع العاملين لديهم. ثم صدر قرار بإنشاء الوكالة القومية للتكوير المستمر في شباط 1973. وهذه الصيغة في التكوين المستمر تتجه إلى تنفيذ برامج إعداد مهنية للعاملين في المؤسسات المختلفة.

والمؤسسات التربوية العاملة في إطار هذا القانون في فرنسا تصنَّف في أربعة أنواع تبعاً للأهداف والمعلمين وطرائق التكوين فيها: (قمبر، 1985). فهناك أجهزة شبه مدرسية أو خارجية، يُعدّ المعلمون فيها متدربيهم لامتحانات محددة (كالمركز القومي للبرامج التعليمية بالتلفزيون، والكونسرفاتوار القومي للحرف والأعمال). وهناك مؤسسات إعداد برامج تعمل على التكوين المهني المتخصص. وهناك روابط الثقافة الشعبية وحركاتها. وهناك أجهزة هامشية مختلفة

معظمها متخصص في التكوين المهني للكوادر.

"وتستقطِع أنشطة هذه المؤسسات معظم الميزانية المخصصة لبرامج التكوين المستمر. لقد أصبح التكوين المهني المستمر للكبار إلزاماً قومياً، فأصحاب العمال الذين يستخدمون أكثر من عشرة عمال ينبغي عليهم الإسهام في سياسة التكوين المهني المستمر وبرامجه. إن نسبة (1%) من جملة المرتبات، التي كانت تخصص وفق قانون 1975، للتكوين المستمر، ارتفعت إلى (2%) في الثمانينات. وكل عامل أصبح يتمتع بإجازة مدفوعة الأجر في فترة تكوينه أو إعادة تكوينه. وقد نظمت دورات الإعداد بحيث يدخل معاً في كل برنامج (2%) من جميع العاملين في المشروع أو المؤسسة، ويمتد ذلك على موظفي الدولة والعاملين في مصالحها. وتسهم الدولة في أنشطة المؤسسات التي تخدم المصلحة العامة في التكوين المستمر، تبعاً للأولويات التي يراعيها التمويل الحكومي. كما يأخذ القانون بالتعددية في مستوى مقدمي برامج التكوين، بشرط موافقة الدولة على محتوى البرامج في بعض الحالات الخاصة.

وهذا التشريع يهتم بتنظيم التكوين، ويؤمّن المنافسة بين المؤسسات، ويترك لها حرية اختيار ما تراه مناسباً من آليات التنفيذ. وقد أدى هذا التشريع إلى إنشاء مراكز لتكوين معلمي الكبار والرواد الاجتماعيين، وإلى إسهام الجامعات في مجال تعليم الكبار وتكوينهم، بالإضافة إلى إجراء بحوث ودراسات هدفها تطوير العمل في إطار التربية المستمرة" (قمبر، 1985).

- Gogeulin, p. (1970). La formation continue des adultes. Casterman. Paris P. U. F.

- قمبر، محمود (1985). تعليم الكبار: تجارب، صيغ، تجارب عربية. دار الثقافة. الدوحة.

Conversation
Conversation
محادثة

المحادثة نشاط تعليمي يقوم، في أبسط أشكاله، في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، على دعوة التلاميذ إلى التحدث في موضوع معين، من خلال صورة أو رسم أو أي مثير بصري آخر. ودور المعلم في هذا النشاط ينبغي أن يكون إدارة المحادثة وتنشيطها باستمرار عبر طرح أسئلة تفصيلية ومتنوعة حول مكونات المثير البصري وإيحاءاته. والهدف من هذا التمرين اللغوي في هذه المرحلة هو تنمية مكتسبات التلاميذ اللغوية، وتدريبهم شيئاً فشيئاً على استعمال الفصحى في التداول الشفوي.

وفي تطوير تالٍ لهذا النشاط في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تصبح الآلية حث المتعلمين على الحديث في موضوع معين، حديثاً منظماً متسقاً ما أمكن، بحضور المثير البصري أو في غيابه. والهدف من ذلك إكسابهم الجرأة على الحديث مع الآخرين ومحاورتهم في مختلف الأمور التي تشكل قاسماً مشتركاً، وتدريبهم على قواعد الحديث وآدابه، وتوسيع آفاق تفكيرهم، وتحسين أدائهم الشفوي باللغة الفصحى. وفي حين يكون دور المعلم محورياً في الحلقة الأولى يتحول دوره في الحلقة الثانية إلى منشط للحوار، ومنظم له، ومطور لأفكاره.

وهذا التمرين يصبح في المرحلة الثانوية أو الجامعية حلقة نقاش حول موضوع محدد أو مسألة محددة. ويمكن أن يلجأ إليه المدرس في أي تخصص كان، معتمداً في ذلك **المناقشة** طريقة للتدريس. وفي هذا المستوى تتجلى براعة المدرس وقدرته على توظيف طرائق التدريس تبعاً لطبيعة الموضوع وظروف العملية التعليمية التعلمية.

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- جابر، وليد أحمد (2005). طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر: ناشرون وموزعون. عمّان. الطبعة الثانية.

- Galisson, R. et alt. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris

Conversational method

Méthode de conversation

طريقة حوارية / طريقة المحادثة

الطريقة الحوارية هي طريقة تدريسية تعمل على قيام الأستاذ بإدارة الحوار حول المواقف التدريسية بهدف استدراج التلاميذ إلى التوصل إلى معطيات و معارف و معلومات جديدة. و هي طريقة واسعة الاستعمال ترجع تاريخيا إلى(سقراط) و تقوم هذه الطريقة على خلق علاقات تفاعل عمودية مع المتعلمين من أجل الوصول إلى الهدف المتوخى، انطلاقا من تفعيل أسلوب الحوار.

و الحوار تقنية تعليمية هامة جدا خصوصا فيما يتعلق بالتفاعل التربوي. و للحوار أشكال عديدة أهمها: الحوار الحر أو المناقشة، و الحوار الديداكتيكي أو الموجه.

و يمكن التمييز بين نوعين من الحوار: حوار عمودي وحوار أفقي:

حوار عمودي:
وهو يعتمد على أسئلة المدرس الموجهة إلى المتعلمين، وذلك وفق نظام مسلسل من الأسئلة والأجوبة، يقوده المدرس لبلوغ معرفة ما. تسمى هذه الطريقة " تقنية : سؤال / جواب".

حوار أفقي:
يعني أن التواصل بين المدرس والمتعلمين، ليس عموديا، أي موجها ومحددا من طرف المدرس وحده. إنه حوار مفتوح ودائري بين المتعلمين من جهة، وبين هؤلاء والمدرس من جهة أخرى، على أساس، أن هذا الأخير طرف في الحوار، مثله مثل المتعلمين. والعبارة المناسبة لهذا الحوار هو " المناقشة الحرة". فموضوع الحوار يختاره المدرس أو المتعلمين. ويفترض هذا الحوار منشطا لتسيير المناقشة والاهتمام خاصة بإتاحة مشاركة كل عضو في الفصل.

و الحوار التعليمي، كذلك، يقصد به التواصل بين المدرس و التلاميذ أثناء الدرس، يعتمد اللغة وسيلة. و يقوم المدرس في الطريقة الحوارية، بدور المستنطق، و المنشط. فهو لا

يتكلم وحده، بل يقدم درسه في شكل محاورة مبنية على الملاحظة، و المقارنة، و الاستنباط، يشارك فيه جميع التلاميذ. فالمدرس يضع أمام تلاميذ صورة، أو خريطة، أو جدولا حسابيا..، ثم يطالبهم بقراءة هذه الوسائل، و ملاحظتها، و مقارنة محتوياتها، ثم يدعوهم بعد ذلك، إلى استخراج الأفكار، و اكتشاف العلاقات، و استنباط الحقائق بأنفسهم. و هو أثناء ذلك، يبذل جهده لكي يمنع نفسه من الإجابة على سؤال باستطاعة التلاميذ أن يفهموه، و يجيبوا عليه. و يعتمد المدرس في ذلك، على أسئلة دقيقة تكون قد حضرها مسبقا، و بعناية كبيرة. فهو بهذه الطريقة، يلعب دور القائد و المنشط، يضع تلاميذه على طريق الاستكشاف، و يقودهم تدريجيا إلى وضع أيديهم على المعطيات و الحقائق التي ينوي تلقينها إياهم.

عادة ما يخلط البعض الطريقة الحوارية مع طريقة الاكتشاف، و هذا خطأ لأنه يمكن للمدرس أ يطبق الطريقة الحوارية دون أن يطور كفاية الاكتشاف (..). إن المتعلم فاعل و نشيط في الطريقة الحوارية و لكن هذا لا يعني أنه يكتشف إذ يبقى المدرس موجها للحوار في جميع الأحوال.

و من حسنات الطريقة الحوارية أن التلميذ الذي يجد نفسه عرضة للسؤال، في كل لحظة، يبقى حاضر الذهن، شديد الانتباه، و هو بذلك يلعب دورا حيويا في تشييد التعلمات و بناء الكفايات التي تسعى المدرسة تحقيقها.

-العربي اكنينح، في المسألة التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، (2009)، ص: 28-29

- عارف عبد الغاني(1990)، " الطرق الديداكتيكية " مجلة الدراسات النفسية التربوية. عدد: 11، مملكة البحرين.

-بنعيسى احسينات " ديداكتيكية الطرائق التعليمية في المجال التربوي التعليمي " عن :

http://www.almoudaris.com/articles.php?article_id=443

Correspondence Instruction

Enseignement par correspondance
تعليم بالمراسلة

يقوم التعليم بالمراسلة على مبدأ تبادل المعلومات بين المعلم والمتعلم من خلال الاتصال البريدي، وبذلك يعتبر هذا النوع من التعلم أحد أشكال التعلم الذاتي. ويمكن أن يشمل هذا النوع من التعليم مجموعة من التمرينات يقوم المتعلم بإجرائها ويجري تصحيحها من قبل المعلم.

و هو حقل التعليم الذي يركز على التكنولوجيا ، و يهدف إلى توفير التعليم للطلاب الذين لايتوافرون جسديا "على موقع" في الفصول الدراسية التقليدية أو الحرم الجامعي. وقد وصف بأنه "عملية لخلق وتوفير فرص الحصول على التعليم عندما يتم الفصل بين مصدر للمعلومات و المتعلمين بالوقت أو المسافة ، أو كليهما.

محمد علي السيد (1998) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

-Honeyman and Miller (1993). "Agric*u*lture distance education: A valid alternative for higher education? Proceedings .- of the National Agricultural Education Research Meeting67-73

Course Programme scolaire
مقرر دراسي

يتضمن المقرر الدراسي مجموعة من الموضوعات الدراسية يقوم الطلاب بدراستها في فصل دراسي واحد أو على مدار السنة الدراسية وفق خطة معينة وتشكل مجوعة المقررات البرنامج الدراسي الذي يعد لفئة معينة من الطلاب للحصول على درجة علمية محددة.

Criterion
Critère
محك

المحك أو المعيار حسب راينال و ريونيي Raynal, F et Rieunier عنصر إخبار، محدد ضمن نظام التقويم، و الذي من شأنه تحديد ما إذا كانت جودة ما حاضرة أم لا في الموضوع الذي تم تقييمه، و يتكون المعيار أو المحك عادة من مجموعة من المؤشرات... و في بعض الحالات (عندما يكون فيها المؤشر الواحد يكفي لاتخاذ القرار) قد يتم الخلط أو التداخل بين المعيار و المؤشر؛ لتوضيح ذلك نسوق هذا المثال: لكي يتم انتقاء فرد ما في الألعاب الأولمبية في رياضة القفز العلوي رجال، ينبغي على الأقل قفز مسافة 2,30m. و في هذه الحالة، فإن المعيار و المؤشر يتداخلان.

أما حسب ليندا علال Linda Allal ، يعد المعيار أو المحك مؤشرا بكل سلوك يقدم معلومة حول وجود كفاية ما.

المعيار أيضا هو؛ خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع، و هو نموذج يستعمل قصد المقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس، و مبدأ نعود إليه من أجل الحكم و الاستحسان. أي أن المعيار هو جودة منتظرة من منتوج تلميذ: تأويل سليم، الدقة، التماسك، تقديم سليم، السلامة النحوية، احترام التعليمات، استعمال سليم للأدوات الرياضية...

إن المحك يوضح، بهذا المعنى، مستوى الجودة التي ينبغي أن تتوفر و تحترم في المنتوج الخاص بإنجاز مهمة معقدة. كما أنه يعتمد في تصحيح إنتاجات تلميذ ما و تبيان الجودة المنتظرة من هذا الإنتاج: إنتاج دقيق، إنتاج ملائم، إنتاج أصيل...إلخ.

المحك إذن، هو عبارة عن وجهة نظر التي يتم اللجوء إليها في تقدير أي إنتاج من مختلف إنتاجات التلاميذ، و هو أيضا، شبيه بنظارتين يستخدمهما في اختبار و تقييم إنتاجاتهم. إذ أن هذا التقييم الذي يستند إلى عدد من المحكات، و يقتضي استبدال

كل مرة، المحكات غير المناسبة بمحكات أخرى، إلى أن تصبح تامة، و شاملة.

و المعايير أنواع منها:

- المقاييس؛

- القوانين، القوانين الداخلية، الأحكام...؛

- المدركات الحسية، المتطلبات، المواصفات...؛

- المواثيق، قواعد، منظمات، الصيغ التوحيدية...؛

- المبادئ، الافتراضات، التعاريف...؛

- المثاليات، الأغراض، المقاصد، الغايات، الأهداف...؛

- الاختيارات، الثبوتات...؛

- الأساليب، الإجراءات، السياسات...؛

إجمالا، تكمن الوظيفة الأساسية للمعايير في تقديم أسس للمقارنة، فإذا جرت مقارنة معزولة، طليقة من السياق، و لم يقدم أي أساس أو محك أو معيار، فإن ذلك سيفضي إلى الفوضى و عدم المصداقية.

- عبد اللطيف الجابري(2009)، " إدماج و تقييم الكفايات الأساسية "، مراجعة و تقديم عبد الكريم غريب, منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب, ص: 100

-عبد الكريم غريب(2006)، " المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية "، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 229

- ماثيو ليبمان ترجمة إبراهيم يحيى السمهابي(1998)، " المدرسة و تربية الفكر "، دراسات اجتماعية (34)، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية-دمشق

- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. » Paris : ESF. Pp 95-96.

- ALLAL L. (1988). « Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ? », In Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles : De Boeck.

Criterion Referenced test

Test de référence critèrielle

اختبار محكي المرجع

اختبار يقارن أداء الفرد **بمحك أداء تم تحديده مسبقاً**. فهي اختبارات تقّوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار، وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثاً في مجال التربية والتعليم ، لما لها من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى تحصيله في مجال من المجالات التحصيلية. وتتصف الاختبارات محكية المرجع بعدد من الخصائص منها أنها تحدد المحك لهذه الاختبارات بناء على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه، وأنها تقارن أداء الطالب بالمحك، وليس يغيره، وأنها من أساليب التقويم التكويني بحيث أنها قد تجرى عدة مرات للمادة الواحدة، ونجاح الطالب في أحدها لا يعني نجاحه بالمادة جميعها لأن المحكات تتعدد بتعدد الاختبارات، ويمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات فإذا حل الطالب عددا معينا من الأسئلة بين جميع الأسئلة فيعتبر مستواه متوسطا او جيدا.

وهي تنقسم حسب أغراضها إلى قسمين، أولهما: اختبارات محكية صفية وفي هذا النوع من الاختبارات لا تقارن نتائج طلاب الصف الواحد بشكل فردي وإنما تقارن نتائج الطلاب جميعهم في الصف الواحد بشكل جماعي؛ ويعتبر تحقيق المحك دليلاً على تحقيق المعلم لأهداف المادة الدراسية، وثانيهما: الاختبارات المحكية للطالب وفي هذا النوع من الاختبارات المحكية يقارن أداء الطالب بهذا المحك للتعرف إلى مدى تحقيقه للأهداف، حيث يتم مقارنة أداء كل طالب على حدة بالمحك. ويمكن تصميم هذه الاختبارات بعد أن يحدد المعلم: الكتابات أو الانجازات المراد تحقيقها من الطالب بدقة، وكيفية قياس أداء التحصيل بدقة، والوقت المناسب لقياس الأداء عند الطلاب، والحد الأدنى للنجاح، وكيف يمكن زيادة أو تقليل الحد الأدنى للنجاح في ضوء عدد الرسوب والناجحين،

وفيما إذا كان المحك للصف ككل أم للطالب الواحد، وماذا يجب أن يعمل تجاه الطلاب الذين فشلوا في الامتحان أو على المحك. (انظر أيضاً مادة: اختبار معياري المرجع)

- الخولي، محمد علي (1981). قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

- سمارة، عزيز؛ ابراهيم، محمد عبدالقادر؛ النمر، عصام (1989). مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

Criterion-referenced test
Test critérié
اختبار معير / اختبار محكي المرجع

الاختبار المعير أو اختبار المرجعية يعرف بأنه اختبار هدفه مقارنة أداء المتعلم مع معيار للنجاح محدد مسبقا، حيث أن العلامة التقديرية تحدد ما إذا استطاع المتعلم بلوغ المستوى المطلوب وذلك مقارنة أدائه مع باقي زملائه.

و في إطار التخطيط البيداغوجي، يحدد (نيكول لبرون و سيرج بيرتلوط) أربع تطبيقات أساسية لاختبار المعير و هي كالأتي:

- ✓ اختبار بمثابة الفحص الأولي؛
- ✓ اختبار في خضم التعلمات؛
- ✓ اختبار بعدي؛

-Nicole Lebrun,Serge Berthelot(1994), “Plan pédagogique: une démarche systématique de planification de l'enseignement », De Boeck Université, Les nouvelle édition, Ottawa, P : 113

Creative ability
Capacité créative
قدرة ابتكارية / إبداعية

عرف الابتكار بأنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات و أوجه النقص و الفجوات في المعرفة و العناصر الناقصة و عدم الانسجام. كما

يقوم بتحديد الصعوبة و تكوين فروض عن أوجه النقص، ثم يختبر هذه الفروض و يعيد اختبارها، ثم يعدلها و يعيد اختبارها مرة أخرى إذا تتطلب الأمر، و أخيرا ينشر النتائج.

و تنقسم القدرة الابتكارية كقدرة طائفية إلى عدد من القدرات الأولية؛ طبقا للدراسات العالمية التي قام بها الباحثون في مجال بحوث الذكاء. و القدرات الابتكارية هي الأبعاد التي يعتمد عليها التفكير الإبتكاري، و هي: الأصالة – المرونة - المرونة.

- حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 234

Creative thinking
Pensée innovante
تفكير إبداعي

يمكن تعريف التفكير الابداعي بأنه" العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي للفرد سواء بالنسبة للمعلومات التي يفكر فيها، أم للمعلومات السائدة في البيئة، وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار".

في حين يعرف (تورانس) التفكير الإبداعي بأنه عملية الإحساس بالمشكلات والثغرات في المعلومات والعناصرالمفقودة، ثم إنتاج أكبر قدر من الأفكار الحرة حولها، ثم تقييم هذه الأفكار، واختيار أكثرها ملاءمة، ثم وضع الفكرة الرئيسية موضع التنفيذ وعرضها على الآخرين.

كما يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه " تفكير فيما وراء ما هو واضح ، ينتج عنه حلول وأفكارتخرج عن الإطار المعرفي للفرد المفكر أو البيئة التي يعيش فيها وهو التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج لم يسبقنا إليها أحد".

ومن خلال النظر في تعريفات الابداع المختلفة يمكن القول بأن التفكيرالإبداعيهو؛نوع من التفكير يتطلب توافر إمكانات و مناخ اجتماعي و نفسي يحيط بالفرد فيتيح سلوكا ذا مواصفات خاصة، و هو أيضا قدرة الفرد على إنتاج مجموعةمن الأفكار والاستجابات

الجديدة لمشكلة معينة ومعالجتها بطريقة منطقية تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة.

و يمر ذلك التفكير بمراحل: الإعداد، الكمون، الاستبصار، التحقق؛ فالإبداع هو عملية فكرية لها مراحل متتابعة تؤدي لإنتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع و الجدة.

و يشتمل التفكير الإبداعي على عدة قدرات كما اقتراحها كل من جيلفورد وتورانس وسيتم التركيز فقط على بعضها:

✓ الطلاقة Fluency: وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه المشكلة في فترة زمنية محددة؛

✓ المرونة Flexibility: وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوعة، ليست من نوع الأفكار المتوقعة وهنا يكون الارتكاز على الكيف والتنوع وليس الكم؛

✓ الأصالة Originality: ويقصد بالأصالة قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار جديدة وغير عادية (غير مألوفة) بعيده عن الظاهر المعروف، أي بمعنى أن الأصالة تقاس بمقدرة الفرد على الإتيان بأفكار غير شائعة (غير واردة) في الجماعة التي ينتمي إليها، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة كلما زادت أصالتها.

بالنسبة للمدرس يجب عليه إتباع أسلوب تنظيم المحتوى، وهو البدء بالكليات و العموميات لما لها من مرونة و شمولية، تسمح للتلميذ بإدراك عدد كبير من العلاقات (طلاقة) و التنوع (مرونة) و الجدة (أصالة)، و أن يكون أسلوب عرض المادة العلمية قائما على الاستنباط، و من المفاهيم العمومية إلى الأقل عمومية، و تنظيم استراتيجيات تدريس قائمة على إثارة التفكير و ليس تقديم معلومات نهائية للتلميذ، حيث يحد ذلك من تفكير و إبداع التلميذ.

-إبراهيم،مجدي عزيز(2005م)، " التفكير من منظور تربوي " (سلسلة التفكير والتعليم والتعلم)، القاهرة : عالم المكتبات، ص: 258

-البحراني، وداد بنت عبد الله(2002م)، " قدرات التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ التعليم الأساسي والتعليم العام في سلطنة عمان. "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

التربية، جامعة السلطان قابوس، ص: 33

-حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 124

Critical Thinking
Pensée critique
التفكير الناقد

التفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها. ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط و التحليل و التقييم. كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، حيث أن الممارسة الموجودة منذ أمد بعيد لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأزمنة، أو حتى هذه اللحظة ، وقبول فكرة من قبل الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية دون التأكد أولاً من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها.

يُطلق على مهارات التفكير الناقد بالتعلم الاستراتيجي الذي يستطيع الطلاب فيه تطوير قدرتهم على التعليم السريع.

وهناك ثلاثة أساليب لمساعدة الطلاب على تطوير تفكيرهم الناقد وهي:

- الطريقة التكاملية: Integrated Approach

وهي إحدى الطرق التي تركز على المشاهدة والاستنتاج

والتعميمات وتستخدم مهارات التفكير المختلفة من مهارات التفكير, والاستنتاج, والتعميمات, ومهارات التفكير الدنيا (الملاحظة والتصنيف) ومهارات التفكير العليا (التمييز) بين العبارات التي لها صلة أو عديمة الصلة.

- وهناك أسلوب آخر لبناء التفكير الناقد, ومهارات التعلم الاستراتيجية وهو نموذج التفكير المسموع Think aloud Modeling حيث يشكل الطلاب مجموعات صغيرة، ويقوموا بتفسير المعلومات لبعضهم البعض ويتم التركيز هنا على عملية التفكير أكثر من ناتج التفكير، فالهدف هو تحديد الخطوات الفعالة وليس بالضرورة إيجاد حل معين.

- والأسلوب الآخر لتنمية مهارات التفكير هو التلخيص، وقد يكون التلخيص كتابة أو شفوياً والكتابة في حد ذاتها هي تمرين على مهارات التفكير, فيجب أن تفكر لكي تكتب، وتعتبر كتابة التلخيصات فعالة لتمييز الأفكار وتعزيز أعلى المستويات في مهارات التفكير.

- وتعتبر الملخصات الشفوية مساعدة على تطوير مهارات المحادثة والتي تنقل إلى خارج المدرسة.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى, ص497:

- عبد العزيز عبد القادر المغيصيب (2007) ,"تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)". كلية التربية جامعة قطر.

Critical thinking abilities Capacités de réflexion critique

مهارات التفكير الناقد

هي مجموعة من المهارات الفكرية التي يقوم المفكر بتطبيقها بوعي و ترو و ثقة عندما يواجه بمجموعة من المعلومات التي

يجب عليه التوصل منها إلى صيغة أو حل نهائي، أو استخدامها لاستنباط الخلاصة، أو بالمناقشة مع طرف ثالث يرغب في أن يقبل تفسيرات مسبقة.

كما تعرف مهارات التفكير الناقد بأنها تلك العناصر الأساسية، التي يتكون من مجموعها ككل التفكير الناقد مثل تحديد و استنباط المعلومات المتصلة بالمشكلة، و استقاء المعلومات الإحصائية من الخرائط و الجداول و الرسوم البيانية، و التمييز بين الحقائق القابلة للبرهنة و غير القابلة للبرهنة لعدم كفاية المعلومات لإيصالنا لاستنتاج معين.

و يشير (فيشر Fisher) إلى مجموعة من مهارات التفكير الناقد، نذكر من بينها:

1. تطبيق القواعد؛
2. التصنيف،
3. التحقق و التصحيح؛
4. التواصل و المعتقدات؛
5. المقارنة و التباين؛
6. التعريف و الشرح؛
7. التفكير التباعدي
8. التقدير و التخمين؛
9. التقييم؛
10. التفكير الاستراتيجي...

-حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 304

-Fisher, R. (1995), “ Teaching children to learn», London: Bloch well / Simon and Schuster/ Stanley thornes, p: 50

Continuing Curriculum, Curriculum continue

منهاج مستمر

عملية استخدام المنهج في التربية المدرسية,مصطلح عملي يدل على مثابرة الجهات المدرسية في استخدام المنهج كالمعتاد لديها في التربية المدرسية.

Curriculum Construction

Construction du Curriculum
بناء المنهاج / المنهج

يعني بناء المنهاج بوضع منهاج مناسب لمدرسة معينة وتشمل هذه العملية على اختيار أهداف المنهاج، واختيار المادة المنهاجية المناسبة، وطرق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية التعلمية، وأساليب التقويم، وإعداد مقررات تدريسية مفصلة.

Curriculum Design
Conception des programmes
تصميم المنهاج / المنهج

يعتمد تصميم المنهاج على تنظيم عناصر المنهج من أجل تيسير عملية التعلم كما يجري تحديد العلاقات بين الطلبة والمدرس، وتحديد المواد التعليمية والمحتوى والزمن اللازم لذلك، كما يتم تحديد مخرجات التدريس. وبمعنى آخر فإن تصميم المنهج يشير إلى ترتيب لكل العوامل أو العناصر التي توجه التدريس وكيفية ترابط عناصر المنهج للتوصل إلى مخرجات معينة.

Curriculum elements
Eléments du curriculum
عناصر المنهاج / المنهج

يتكون المنهاج من الأهداف التربوية EducationalObjectives والمحتوى Content والأنشطة Activities والتقويم Evaluation.

يحدد العنصر الأول الأهداف التربوية Educational Aims التي يسعى المنهج لتحقيقها من خلال البرنامج الدراسي. وتتكون من أهداف عامة goals مثل تدريب الطلبة على المهارات العملية في التدريس وأهداف سلوكية إجرائية behavioral objectives تصف ما يمكن للطالب القيام به

بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين في حصة دراسية مثلاً.

أما العنصر الثاني من عناصر المنهج فيتمثل في المحتوى، وهو يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإن المنهاج يشتمل على خبرات معرفية ومهارية ووجدانية.

ويشير العنصر الثالث من المنهج إلى أنشطة التعليم والتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهاج سواء أكان هذا النشاط داخل غرفة الصف أم خارجها. ومن خلال الأنشطة التعليمية يتفاعل المتعلم مع أنماط السلوك المرغوبة.

أما العنصر الرابع فهو التقويم الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية وذلك بالاعتماد على ما تم جمعه من بيانات حول موقف أو سلوك معين وتحليلها وتفسيرها بغية التوصل إلى إصدار قيمة أو حكم معين وفق معايير معينة لمعيار الكفاية Competency مثلاً.

Curriculum organization
Organisation du curriculum
تنظيم المنهاج / المنهج

يقصد بتنظيم المنهاج بناؤه من خلال تحديد مجاله، وتتابع خبراته وعلاقة هذه الخبرات ببعضها البعض. ونظراً للآراء المختلفة حول مفهوم تنظيم المنهاج فقد أدى إلى ظهور نماذج مختلفة لهذا التنظيم من أبرزها: منهاج المواد الدراسية، ومنهاج النشاط، والمنهاج المحوري، ويلاحظ أن المناهج قد تم تنظيمها وفقاً لمحورين المادة الدراسية والمعرفة الأكاديمية والمتعلم.

Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics
Normes du Curriculum et

d'évaluation pour les mathématiques scolaires

معايير منهاج/المنهج و تقويم الرياضيات المدرسية

برز في الآونة الأخيرة ، حسب حفيظة الوهيبي ، اهتمام بالهندسة فأصبحت مادة حية و أخذت تغزو ميدان الرياضيات بأكمله ، وقد بلغ هذا الاهتمام أوجَه عندما أوصى المجلس القومي لمعلمي الرياضياتالأمريكية(National Council of Teachers of Mathematics- NCTM) في مؤتمره المنعقد سنة 1989 إلى ضرورة زيادة التركيز على الهندسة في جميع المستويات واعتبارها من أبرز معايير عقد التسعينات في القرن العشرين؛ ذلك لأن المعرفة الهندسية وإدراك علاقتها أمران مرتبطان ببيئة الفرد وحياته اليومية، علاوة على ارتباطها الوثيق بمواضيع رياضية وعلمية أخرى ، مما يشير إلى اهتمام أكبر بالهندسة وكيفية تدريسها .

ففي عام 1986 قامت لجنة من مديري المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM بتأسيس فريق عمل لإعداد معايير لتعليم الرياضيات ،بهدف تحسين نوعية الرياضيات المدرسية وتقويم المناهج بطرق تعليمية تتفق مع ما يجب أن تكون لمواجهة المستقبل ، وقد انبثق عن هذه اللجنة ما يسمى وثيقة **"معايير منهاج و تقويم الرياضيات المدرسية "** Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics التي تمثل أول جهد من قبل منظمة تعليمية متخصصة في الرياضيات، وقد عكست هذه الوثيقة مبدئيا رؤى وتوجهات وتصورات المهتمين بالرياضيات المدرسية .

ونظرا لما اتسمت به المعايير من وضوح وموضوعية وشمولية، فقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذه المعايير ومن بينها سلطنة عمان ، حيث برزت الحاجة للكشف عن مدى تضمين مناهج الرياضيات بالسلطنة لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ، لذاحاولت دراسة حفيظة الوهيبي الكشف

عـن هويـة منـاهج الرياضـيات وعلاقتهـا بالاتجاهـات العالميـة، ولعل ما يضفي أهمية على هذه الدراسـة تناولهـا عنصـرا مـن عناصر مناهج الرياضيات المهمة وهو موضوع الهندسة، وتحليل محتـواه عبـر كتـب الرياضـيات المقـررة فـي الحلقـة الأولـى مـن التعليم الأساسي في عمان ، في ضوء معايير الهندسة المتضمنة فـي معـايير منـاهج الرياضـيات الصـادرة عـن المجلـس القـومي لمعلمي الرياضيات ، أملا في أن تسهم هذه الدراسة في تطوير هذا المنهج.

دراسة ميدانية أنجزتها حفيظة بنت يوسـف الـوهيبي (2005 ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط) ،تحت عنوان : " تحليـل محتـوى الهندسـة بكتـب رياضيات التعليم الأساسي ، في ضوء المعايير العالمية (NCTM)".

School Curriculum

Curriculum scolaire

منهاج / منهج مدرسي

المنهـاج المدرسـي هـو مجموعـة من العناصـر المركبـة التـي تحدد البناء البيداغوجي للنظام التربوي و التكويني، و هو أيضا مجموع تجـارب الحيـاة الضـرورية لنمـو التلميـذ... و جملـة مـا تقدمـه المدرسة من معارف و مهارات و اتجاهـات .. لمسـاعدة المـتعلم، على النمو المتوازن و السليم في جميع جوانب شخصيته.

هذا وقد تختلف التعريفات تبعا للوظيفة الأساسية للمنهاج حيث:

ذهـب بعـض المـربين إلـى أن المنهاج هو المادة الدراسية بحيث تختـزل فـي لـوائح المـواد و المواضيع التي يتم تدريسها في مختلـف المسـتويات التعليميـة و جـداول اسـتعمالات الـزمن التـي تحـدد التوزيـع الأسـبوعي لتلـك المـواد و يـرى أنصـار هـذا التصور إلى أنه ينبغي لمخططي المنـاهج أن يسـمحوا بإضـافة المعلومـات و المعـارف المناسـبة أي المواد الدراسية الموجودة .

و تعرض الكثير من المربين إلى أن مفهوم المنهاج هو مجموعة من خبرات التلميذ، فقد أشار " رالـف تـايلر " إلـى أن المنهـاج الدراسي عبارة عن مجموعة من

الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها و الإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية.

و في تعريف آخر لبيكر و بوفان Baker et Bopham فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها .

و ينظر فريق رابع إلى أن المنهاج الدراسي خطة عمل بيداغوجية يضم إضافة إلى برامج في مختلف المواد تصورا لغاية التربية المرتقبة و تخصيصا لأنشطة التعليم و التعلم و توقعا للنتائج المنتظرة للمتعلم و للمجتمع على حد سواء.

وعملت سهام القحطاني على تعريف المناهج المدرسية لتخرج بأنها «ليست المقررات المدرسية فحسب، بل تدخل فيها الأبنية المدرسية والوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية المختلفة والكافتريا والمعلمون والمعلمات ومستواهم العلمي والتقني، والأنشطة المختلفة المدرسية أو المجتمعية».

- محمد الدريج (2005) ، تطوير مناهج التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 11

1. J- Liet, vocabulaire téchnique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation, t :4 : de la grave, p : 211-212

- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، (1984)، ص: 59

- محمد السكران، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان، (1989)، ص: 31

- المصطفى لخصاضي، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، السلسلة البيداغوجية، رقم 27، دار الثقافة للنشر و التوزيع الدار البيضاء، الطبعة الأولى، (2009)، مطبعة صناعة الكتاب، البيضاء، ص: 11

2. http://www.aawsat.com/details.asp?section=43&article=287432&issueno=9600

Curriculum Enrichment

Enrichissement du curriculum

إثراء المنهاج / المنهج

هو إضافة خبرات تعليمية من مرحلة تعليمية أعلى إلى مرحلة تعليمية أدنى.

-محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

executed Curriculum

Curriculum-exécuté

منهاج / منهج منفذ

المنهاج المنفذ هو المنهاج الذي يتم تدريسه فعلا داخل الفصل الدراسي فتتراجع نسبته عن المنهاج المقرر، و يسمى أيضا بالمنهاج الواقعي réel؛ إذ يفعله الممارس البيداغوجي داخل الفصل الدراسي بواقعية أكثر، كما يمكن اعتباره أيضا منهاجا رسميا؛ حيث يضطلع بتنفيذه الممارس البيداغوجي داخل المدرسة، وفق شروط بيداغوجية و ضوابط ديداكتيكية محددة، يستطيع من خلالها أن يوظف المادة الدراسية، و الوسائل التعليمية و الوضعيات.. ، لخدمة التلميذ و فك اللبس عن موضوع التعلم الذي يحفزه...

و بالتالي يصل الممارس البيداغوجي إلى تنفيذ محكم و مضبوط لمضامين هذا النوع من المناهج، و ذلك في إطار شفاف و ديمقراطي يضمن تكافؤا للفرص بين المتعلمين.

-محمد الدريج(2005)، "تطوير مناهج :التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟"، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 14

-لحسن توبي(2006)، " بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم و التكوين "، سلسلة المكتبة التربوية، مكتبة المدارس-الدر البيضاء، الطبعة الأولى، ص: 127

-حمد الله جبارة(2009)، " مؤشرات كفايات المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة "، منشورات علوم التربية، 20، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 105

targeted-Curriculum
Curriculum- ciblé
منهاج / منهج مستهدف

المنهاج المستهدف كما أشار إليه محمد الدريج؛ هو الذي تتصدره المبادئ و المثل العليا و القيم و الأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني. كما يُعرفه المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر؛ بأنه المنهج الذي تم تحديده على المستوى الوطني أو مستوى النظام التعليمي. فعلى سبيل المثال يسمح التركيز على المنهج المستهدف أن يجيب الفرد على السؤال التالي:

* ما المتوقع أن يتعلمه طلبة الرياضيات والعلوم؟

من شأن هذا السؤال العريض أن يحدد منطلقات و حدود المنهاج الذي يستهدف كل تلك المبادئ و المثل و القيم و الأهداف العامة.. التي تسير في فلك هذا السؤال كمثال.

و قد حدد محمد السيد علي إجراءات ديداكتيكية خاصة بهذا النوع من المنهاج، تجعله يسهم في تجويد الفعل التعليمي التعلمي.

-محمد الدريج(2005)، "تطوير مناهج :التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟"، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 14

-المجلس الأعلى للتعليم في قطر http://www.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/assessment/_int_tests/_timss

-محمد السيد علي(2003)، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي القاهرة

Criteria for Organizing Content

Critères de l'organisation du contenu

معايير تنظيم المحتوى

وهي المحكات التي يتم بموجبها ترتيب ما تم اختياره من المحتوى حول محور معين لتحقيق الهدف المنشود بأكبر فعالية وكفاية ممكنة مثل التكامل، والاستمرارية، والتتابع ويشير معيار التكامل إلى العلاقة الأفقية بين مكونات المنهج وقدرة المتعلم على التعامل مع مشكلاته الحياتية.

Criteria for Selecting Content

Critères de sélection des contenus

معايير اختيار المحتوى

هي المحكات التي يستند إليها مخططو المنهج عند اختيارهم للمحتوى المعرفي والتي تشمل الصدق، والدلالة، واهتمامات المتعلمين، والمنفعة، والقابلية للتعلم.

D

Data Donneés

بيانات

تشير البيانات إلى مجموعة المشاهدات والملاحظات والأرقام والآراء المتعلقة بظاهرة أو مشكلة معينة.

كما تعرف، بأنها المادة الخام التي يستخدمها العقل في التفكير وعن طريق الربط بين أجزائها، أو مقارنتها أو تقييمها وقد ترقى معلوماتها إلى مستوى النظرية.

إن البيانات، إذن، عبارة عن رموز و أرقام و حروف، و أحيانا كلمات مجردة، تكون خالية من المعنى الظاهر، و لكنها

تتحول إلى معلومة أو معلومات بمجرد معالجتها و ارتباطها مع بعضها بشكل منطقي.

و بهذا الصدد، تجدر الإشارة إلى ضرورة عدم الخلط بين " البيانات " و " المعلومات "؛ حيث أن هذه الأخيرة تعني، حسب (العوالمة) "بيانات جاهزة، تتصف بالوضوح والتنظيم والتوثيق الملائم وسهولة الرجوع إليها مباشرة في المكتبات ومصادر المعلومات التقليدية والحديثة"، في حين تصف البيانات فكرة أو حدثا أو موضوعا أو هدفا أو أي حقائق أخرى. كما أنها عبارة عن تمثيل لحقائق أو مفاهيم أو هي مجموعة التعليمات المكتوبة بطريقة مرتبة، تصلح لأغراض الاتصالات أو أي نوع من المعالجة بواسطة الإنسان أو الآلة.

باختصار فإن البيانات، هي مادة يجمعها الباحث كما هي، أو على طبيعتها، بينما المعلومات هي، نتاج عملية جمع البيانات وتحليلها وتنظيمها.

-العواملة، نائل(1995م)، " أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة "، الجبيه: مركز أحمد ياسين الغني، ص: 115
-حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 87.

Data Show Projector

Projecteur des données

عارض بيانات حاسوبي

جهاز الكتروني يتم توصيله بالحاسوب لتقديم عرض بصري للبيانات المعالجة حاسوبياً، حيث يقوم بعرض المعلومات التي توجد على شاشة الحاسوب، ويمكن عرض أشرطة الفيديو بوصله بجهاز الفيديو وعرض الصور الفوتوغرافية بوصله مباشرة بالكاميرا الرقمية. (انظر أيضاً مادة: أجهزة تعليمية)

-PC Magazine Encyclopedia (2010). Data show projector definition. Retrieved on: 11.4.2010. Available at: http://www.pcmag.com/en

cyclopedia_term/0,2542,t=data+projector&i=40830,00.asp

Debate
Débat
ندوة

تتألف الندوة من خمسة أشخاص إلى ثمانية يبحثون عن حل لمشكلة تهمهم وتهم المستمعين. وتدور الندوة، بصفتها طريقة تدريس، في العادة حول مشكلة سياسية، إذا أريد منها تحقيق الأهداف المعرفية العليا. ولكن من الممكن أن تدور حول قضايا اجتماعية أو اقتصادية أو بيئية، ..إلخ. ويفترض أن تجري الندوة في جو حر ديموقراطي يسمح لكل فرد من أعضائها بأن يقدم ما لديه من أفكار من دون أية ضغوط. إنها طريقة ذات روحية تعاونية، تدرب الطلاب على العمل التعاوني، وتنمي لديهم حس العمل الجماعي، وتطور عندهم منطق التفكير المنهجي، والتفكير الناقد، وتعودهم آداب الحوار، والجرأة والشجاعة في التعبير عن الرأي.

- هوفر، كينيث. دليل طرائق التدريس في المدرسة الثانوية. ترجمة: أديب يوسف شيش (1988). دار سلام. دمشق.

Debate method
Méthode de débat
طريقة المناظرة

و يقصد بالمناظرة عملية أو أسلوب للحواربين طرفين أو فريقين يتجادلون فيه حول قضية ما,فيطرح كل حججه و أسانيده المخالفة للآخر.

وهي الطريقة التي يقوم فيها المعلم باختيار مشكلة ويعرضها على الطلاب بعد تقسيمهم إلى فريقين. يقوم أعضاء كل فريق بالأداء بآرائهم حول موضوع الجدل ويستمع باقي الطلاب إليهم. وتبدأ عملية المناظرة وتعرف هذه الطريقة أيضاً بالطريقة الجدلية Controversy method.

ومن الموضوعات الممكن استخدامها في عملية الجدل هذه موضوعات تنطوي على جدل

كبير مثل الاستنساخ، وأطفال الأنابيب.

-محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
-حسين الجهضمي(2007)، " الطريقة الاستقرائية و الاستنتاجية في التدريس ".المنتدى التربوي.وزارة التربية و التعليم. سلطنة عمان.

Declared curriculum

Curriculum-déclaré

منهاج / منهج مقرر

المنهاج المقرر هو المتمثل في الكتب المدرسية و الذي يأتي مضمونه أقل من المنهاج المستهدف، و بالتالي فهذا النوع من المناهج المدرسية يسهم كثيرا في تقنين عملية تصريف الوحدات الديداكتيكية و التحكم في سيرورة التدريس بصفة عام، كما يحدد بشكل معلن عنه و صريح في نفس الوقت عن مضامين و محتويات الكتاب المدرسي المقررة خلال فترة زمنية معينة، و التي يدرسها الطالب في مكان معين وبيئة معينة وداخل غرف معينة مثل مقرر (التاريخ – الأحياء ...).

و بالتالي فإن المنهاج المقرر يشكل بدقة الإجراءات البيداغوجية و الديداكتكية اللازمة التي من شأنها ضمان سير ناجح للعمليات التعليمية التعلمية التي يقوم بها المدرس بمعية جماعة الفصل في إطار وحدات ديداكتيكية معينة و طيلة السنة الدراسية و التي ترتبط إلى حد ما بما يوجد في الكتب المدرسية، لكن هذا لا يعني تغييب الجانب الإبداعي كمؤشر من مؤشرات كفايات التدريس المعاصرة.

-محمد الدريج (2005)، "تطوير مناهج :التعليم معايير علمية..

متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟"، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 14

-خالد محمد الزهراني http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1656

-عبد الله بن خميس آمبوسعيدي (سبتمبر2006):"معايير الجودة في المناهج الدراسية"، نشرة التطوير التربوي ،العدد29،وزارة التربية والتعليم،مسقط

Deductive method
Méthode déductive
طريقة استنباطية/
استدلالية / استنتاجية

إن كل ما هو استنباطي Déductif استدلال يفيد البرهان المنتقل من القضايا التي يتم التسليم بها إلى القضايا الأخرى التي تنتج عنه بالضرورة دون اللجوء إلى التجربة.

و الطريقة الاستنباطية في ميدان التدريس هي؛ طريقة ينطلق بموجبها الأستاذ من العام إلى الخاص أي من القاعدة مباشرة ثم يعطي الأمثلة بالحالات الخاصة؛ أي ينطلق المدرس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية.

إذن، ننطلق في الطريقة الاستنباطية، عكس الطريقة الاستقرائية، من النظريات، و القواعد، و القوانين، و نعمد إلى تطبيقها في أرض الواقع، بحيث نسير من العام إلى الخاص

une marche ascendante.

فلسفيا، تقوم الطريقة الاستنباطية على وضع المقدمة والقياس عليها وهي مقدمة كبرى وصغرى ونتيجة (كل إنسان فان. سقراط إنسان. سقراط فان)، في حين أن الطريقة الاستقرائية تعمل من تحت إلى فوق بالعكس، فهي تجمع الوقائع ثم تخرج بالقانون الذي ينتظم الوقائع ويفسرها.

و في تعريف آخر للطريقة الاستنباطية في مجال التدريس، نجد أنها؛ عبارة عن صورة من صور الاستدلال حيث يكون سير الدرس من الكل إلى الجزء كما هو معروف، و جوهر فكرة الاستنباط هو: إذا صدق الكل فإن أجزاءه تكون صادقة.

فمتى تستخدم هذه الطريقة ؟

تستخدم الطريقة الاستنباطية في تدريس القواعد العامة مثل النظريات و القوانين، و عندما نريد تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها.

أما الخطوات الإجرائية التي تتحكم في تنفيذ الطريقة الإجرائية من طرف المدرس، فيمكن رصد ما يلي:

- ✓ يعرض المدرس القاعدة العامة (قانون – نظرية – مسلمة) على الطلاب و شرح المصطلحات و العبارات المتضمنة بتلك القاعدة؛
- ✓ يعطي المدرس عدة مشكلات متنوعة (أمثلة) و يوضح كيفية استخدام القاعدة في حل تلك الأمثلة؛
- ✓ تكليف الطلاب لحل عدة مشكلات بتطبيق القاعدة عليها.

-العربي اسليماني(2009)، " المعين في التربية "، مرجع للامتحانات المهنية و الكفاءة التربوية
و مباراة التفتيش، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 177

-فاطمة حسيني(2005)، كفايات التدريس و تدريس الكفايات آليات التحصيل و معايير التقويم، Top Edition، الطبعة الأولى، ص: 145

- محمد الحيلة وتوفيق مرعي(2002)، " طرائق التدريس العامة ". دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان- الأردن.

-John, W. Collins III and Nancy Patricia O' Brien(2003), « The Greenwood Dictionary of Education », foreword by Catherine Snow, USA, P: -99-98
http://www.ghamid.net/vb/showthread.php?t=32669

- Robert, Jean - Pierre (2007): Dictionnaire pratique de didactique du Fle.2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les

langues. Paris : Ophrys, p.98-101

Demonstration Method Méthode de démonstration طريقة العرض العملي

وهي الطريقة التي يقوم المدرس بموجبها بتوضيح فكرة ما باستخدام الوسائل التعليمية وبممارسة النشاط التعليمي الذي يوضحها. ويمكن للمدرس أن يكلف الطلاب بالعرض العملي لهذه الفكرة.

هي طريقة في التدريس تتضمن إجراءات علمية لعرض وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية أو تجارب علمية يغلب عليها أداء المعلم بهدف إيصال أغراض تعليمية محددة إلى الطلاب

- ومصدر التعلم الغالب هو الوسائل التعليمية بنوعيها الطبيعي أو الاصطناعي.
- والنشاط العلمي هو الغالب و لكن من قبل المدرس فقط بينما الطلاب يشاهدون و يسمعون و يتأكدون من صحة ما يعرض أمامهم .
- العروض يمكن أن تتم داخل الصف أو خارجه وأنها تشمل الملاحظات والتجارب العلمية.

محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
حسين الجهضمي(2007)، " الطريقة الاستقرائية و الاستنتاجية في التدريس ".المنتدى التربوي.وزارة التربية و التعليم. سلطنة عمان.

Descision making Prise de décision اتخاذ القرار

في البداية يجب التفريق بين صنع القرار واتخاذ القرار (..)، فعملية صنع القرار تتضمن كل مراحل القرار التي تبدأ بتحديد المشكلة وتحليل أسبابها وتعيين

متغيراتها بما في ذلك جمع البيانات من مصادرها و استعراض الحلول الممكنة وبناء النماذج أو تصميم الحلول والمفاضلة بينها ومن ثمة اختيار البديل الأفضل وتنفيذه.

وهذا التوصيف يشمل كل مراحل عملية القرار التي أقترحها سيمون أما إتحاد القرار فهو ينحصر في مرحلة المفاضلة واختيار البديل المناسب.

أما " القرار " فقد عرفه يونغ بأنه؛ الاستجابة الفعالة التي توفر النتائج المرغوبة لحالة معينة أو لمجموعة حالات محتملة في المنظمة، في حين ذهب (هاريسون) إلى تعريف " القرار " بأنه؛ اللحظة في عملية تقييم البدائل المتعلقة بالهدف والتي عندها يكون توقع متخذ القرار بالنسبة لعمل معين بالذات جعله يتخذ اختيارا يوجه آلية قدراته وطاقاته لتحقيق غاياته.

من هذه التعاريف يمكن استنتاج أن اتخاذ القرار هو عملية الاختيار بين مجموعة من البدائل في ظل توفر ظروف معينة لتحقيق نتائج وأهداف مسطرة، فضلا عن أنه عملية تفكير مركبة، تهدف صياغة أفضل البدائل و الحلول المتاحة في موقف معين، و تتضمن استخدام عديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل و التقويم، و بناء النماذج.

-سعد غالب ياسين(2006)، " نظم مساند القرارات "، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص18.

- مؤيد عبد الحسين الفضل(2006)، " المنهج الكمي في إدارة الأعمال "،ط1، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ص: 205

Descriptive approach
Approche descriptive

منهج وصفي

منهج بحث علمي، واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضون والروائز)، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً. أما مجالات الدراسات الوصفية فيمكن تصنيفها إلى ثلاثة عناوين اجتهادية تبعاً لفان دالين (نظراً لعدم الاتفاق بين الكتَّاب على ذلك)، مع الإشارة إلى أن الحدود بين هذه الأنواع ليست جامدة، وهي:

1- الدراسات المسحية.

2- دراسات العلاقات المتبادلة.

3- الدراسات التتبعية.

- ديوبولد فان دالين. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل ورفيقاه. 1990. مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الرابعة.

- عطيفة، حمدي أبو الفتوح (2002). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. مصر: دار النشر للجامعات

Diagnostic evaluation

Evaluation diagnostique

تقويم تشخيصي

يقترن التقويم التشخيصي بمرحلة تسبق عملية التدريس. فهو عبارة عن تدخل في بداية الدرس بغرض توفير بيانات لكل من التلميذ و المدرس حول مدى التحكم في المهارات الأولية و الأساسية لمواجهة التعلمات المنشودة من الدرس.

و التقويم التشخيصي عملية مرتبطة بوضعية انطلاق المقررات و الدروس، (...) و يقصد بها فحص معالم هذه الوضعية و تشخيصها بهدف الحصول على معلومات و بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق..، و موضوع هذا التقويم، هو " تقدير الخصائص الفردية للشخص و التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي. إن التقييم

التشخيصي في ضوء ما سبق يفيد ما يلي :

- إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات و معلومات عن قدرات و معارف و مواقف التلاميذ السابقة و الضرورية لتحقيق أهداف الدرس. فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس و مدى استعداد التلاميذ. فعند بداية درس يمكن للمدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح يستهدف التعرف على مدى استعداد التلاميذ لمتابعة الدرس و استيعاب محتوياته.
- يقوم التشخيص على التقاط مؤشرات و معلومات بناء على ثلاثة نشاطات رئيسية :

1-تقويم الوضعية المحيطة لفرز المعيقات و الوارد و تمثلات الأشخاص المعنيين.

2-صياغة مظاهر و سمات الوضعية في شكل صعوبات محددة، و رغبات و توقعات.

3-تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول و تساعد على رسم خطة لإيجاد هذه الحلول.

و يساهم التشخيص في إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث :

- نقص مؤهلاته لأداء مهام معينة؛
- المعارف غير المكتملة حول أساسيات المادة؛
- ترشيد التعليم في ضوء إمكانات التلميذ و إيقاع تعلمه؛
- فحص عادات سيئة اكتسبها سابقا تعيقه على التصور؛
- فحص ضعفه على نقل معارفه و تعميمها؛
- نقص صرامة مواجهة للمشكلات بسبب فشله السابق أو غياب حوافزه.

إجمالا، يهدف التقويم التشخيصي إلى تشخيص مواطن الضعف و القوة في كفايات المتعلمين و قدراتهم المفروض اكتسابها في المرحلة التعليمية التعلمية السابقة و ذلك قبل بداية التعلم، و لذلك فهو تقويم يتموضع في بداية المقاطع التدريسية.

- د.محمد زياد حمدان(1984)، " تقييم وتوجه التدريس "، سلسلة التربية الحديثة رقم 15، دار السعودية للنشر والتوزيع.

-عبد الكريم غريب(2006)، " المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية

و الديداكتيكيـــة و الســـيكولوجية "، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 402-403

-Legendre, R(2005), « Dictionnaire actuel de l'éducation », Guerin

-Geneviève Meyer, M,N Simonard, « L'évaluation diagnostique à l'école », in L' évaluation en question op, cit P : 98

Diagram
Schéma
خطاطة

تعرف الخطاطة عادة بأنها رسم أو تمثـــل يتضـــمن العناصـــر الجوهرية في الموضوع المرسوم أو المتمثـل و يهـدف إلـى إبـراز مكوناتـه الأساسـية و مـا يربطهـا مـن علاقـات و مـا يحكمهـا مـن آليـات .. مثـل الرسـوم الهندسـية و تصاميم المشاريع الاقتصادية..

ويفضـل Lalande فـي قاموسـه الفلســـفي اســـتعمال مصـــطلح خطاطـة schéma للدلالـة علـى الرسم المشخص، أي على الشكل التخطيطـــي الـــذي نشـــاهده و " نقـرأه " علـى الورقـة. فـي حـين يستحســـن اســـتخدام مصـــطلح تخطـيط أو أخطـوط للتعبيـر عـن النشـاط الـذهني السـابق لوضـع الخطاطة، أي للتعبير عن العملية أو الخطـة أو القاعـدة التـي نتبعهـا فـي رسـم الخطاطـة و التـي توجـد كتصـور فـي ذهننـا أو كميـل فـي خيالنا.

يـرى شـواب Schwabs بـأن هنـاك مجموعـة عمليـات يكـون للخطاطة فيها دور بـارز، و منها ما يلي:

1. بالنســـبة للمـــتعلم: تســـاعد الخطاطـات المـدرس علـى إنشـاء دليـل للمفـاهيم الرئيسـية و لمـا تتضـمنه مـن علاقـات و التـي سيقوم التلميذ بتحصيلها، و كذلك تسـاعد علـى تجسـيد الخبـرة و تشخيصـها بالنسبة للمتعلم و ذلك بالربط بين المعرفة الجديدة و ما يوجد في مخزونه من خبرات؛

2. بالنســـبة للمـــدرس: تســـاعد الخطاطات على تحديد المعاني و إبـراز المواضـيع بشـكل مـنظم و على تحديد ما يصلح منها لإجراء حـوار و خلـق نقـاش بنـاء مـع تلاميـذه، كمـا تسـاعد علـى ضـبط

مواقف الاختلاف أو سوء الفهم لدى التلاميذ.

-محمد الدريج (أكتوبر 1992)، " الأسس النفسية و التربوية للتعبير التخطيطي "، مجلة علوم التربية، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 90
- يوسف قطامي(1989)، " سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي "، دار الشروق، عمان، ص: 288

Dictation
Dictée

إملاء

هو تصوير اللفظ بحروف هجائية بأن يطابق المكتوب المنطوق به، ولايوجد في اللغة العربية حرف لا ينطق به ، إلا حرفان، أو ثلاثة مثل زيادة الواو في *عمرو* فرقا بينه وبين *عمر* والالف بعد واو الجماعة في الفعل المنصوب أو المجزوم فرقا بينه وبين الواو لغير الجماعة.

---

http://www.baiyt-essalafyat.com/vb/showthread.php?t=479

Dictation,
Spelling
Dictée
Orthographe

إملاء هجاء

في غياب تعريف علمي دقيق للإملاء، بصفته نظام كتابة في اللغة العربية، سنعمد إلى تبني تعريفين أوردهما معجم تعليم اللغات (Galisson et al, 1995). فالإملاء في أحد معانيه هو: كيفية كتابة الكلمات تَبَعاً لجملة من الاستعمالات والقواعد المحددة بصفتها معايير للغة معينة. إننا نتحدث هنا عن الصحة والغلط في الإملاء. وهذا التعريف هو، في رأينا، الأبسط والأقل تقييداً. ولكن المحزن في الإملاء العربي أننا لم نتفق بعدُ في جميع البلاد العربية على قواعد يقرها المنطق ومبدأ الاطراد في القاعدة، ولكن الاستعمال يصر أحياناً على مخالفتهما.

فإذا كان الاستعمال المرتبط برسم خطي معين لعدد محدد من الكلمات قد رسَّخ كتابتَها كما وضعت في صورتها الأولى،

فغدت عُرفاً يُلتزم به ولا يُقاس عليه (أسماء الإشارة، والبسملة، إلخ)، فلِمَ الاختلاف بين أصحاب الاختصاص على إملاء الهمزة المتوسطة في كلمة مثل: (شؤون ومشؤوم) اللتين تكتبان أحياناً على نبْرة؟ أوليست القاعدة المطردة في الهمزة المتوسطة تقوم على المقارنة بين حركة الهمزة وحركة ما قبلها، ثم كتابتها على حرف يناسب الحركة الأقوى؟ وهناك اتفاق على تسلسل قوى الحركات. ولماذا يُدغِمون ألف التثنية (بصفتها حرفاً بديلاً للضمة في رفع المثنى) في الهمزة المتطرفة من الاسم المفرد في مثل: (مَلْجَآن ومَنْشَآن) ولا يُدغِمون ألف التثنية (بصفتها ضمير رفع يقع فاعلاً) في الفعلين (يلجأان وينشأان)؟! وهل جاءت ضمائر الرفع المتصلة (ألف الاثنين وواو الجماعة وتاء الفاعل أو نائب الفاعل وياء المؤنثة المخاطبة) يوماً إلا جزءاً من الكلمة، من حيث هي **وحدة خطية مسبوقة بفراغ ومتلوة بفراغ؟** أوليست المهزة قبلها،على هذا الأساس، متوسطة؟ أوليست الهمزة في كلمات مثل: (بِيئة ومَشِيئة وهَيئة وجَيئة) متوسطة؟ لِمَ يكتبونها هكذا، ولا يكتبونها على ألف طِبقاً لقاعدة الهمزة المتوسطة العامة القابلة للاطراد والمنسجمة مع المنطق؟ وإذا كانت الكسرة والياء الساكنة بعدها في (بِيْئة ومَشِيْئة) تخلقان مُناخاً مُتَكلَّفاً لكتابتها على نبْرة فإن الأمر ليس كذلك بخصوص (هَيئة وجَيئة). فلِمَ نثقل على المتعلمين بما يسمى القاعدة الشاذة للهمزة المتوسطة؟

و**الإملاء**، في معنى آخر أكثر تقييداً، هو: كيفية كتابة الكلمات بمقتضى نظام الكتابة (الرسم الخطي) الخاص بلغة معينة، وتبعاً للعلاقات المختلفة القائمة مع الأنظمة الثانوية الأخرى لهذه اللغة (النحوي والصرفي والمعجمي). وبتطبيق هذا التعريف على اللغة العربية نجد أثر التغيرات النحوية الصرفية في كتابة الكلمات على شاكلة محددة. إن جزم المضارع المعتل الآخر يقتضي حذف لام الفعل في مثل: (لم يرم، ولم يسعَ، ولم يدنُ)، واشتقاق المضارع من الماضي المثال الواوي يقتضي حذف فاء الفعل في مثل: (يرِث ويعِد، ويقِف)، واشتقاق الأمر من الثلاثي اللفيف المفروق يقتضي

حالتي حذف: (صرفي لفاء الفعل، ونحوي للامه)، فيبقى الفعل على حرف واحد في مثل: (إِ يا سعيد وأْياً صادقاً، وقِ يا ناصر نفسَك من الأذى). وإذا جاء هذا الفعلان في آخر الجملة ألحقت بهما هاء السكت؛ ليمكن الوقف عليهما، فيطرأ عليهما بسبب الوقف تغير إملائي ثالث، في مثل: (يا سعيدُ إِه، ونفسَك يا ناصرُ قِه).

- عمار, سام وديشي، جوزيف (1999). الشامل في تصريف الأفعال العربية. دار هاتييه. باريس.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Didactic
Didactique
ديداكتيك

برز مصطلح " الديداكتيك " في منتصف القرن العشرين و استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم Art d'enseigner.

و تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos أو didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، " درَّس أو علَّم " enseigner. ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف محمد الدريج، الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية "، كما يلي: " هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو " منهجية التدريس "

(المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة ".

أما ميشال ديفلاي M. Develay فيعرف هذا العلم التربوي الحديث كالآتي : يهتم الديداكتيك بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم و المتعلم و المعرفة داخل مجال مفاهيمي معين و ذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين.

من الواضح أن تعاريف الديداكتيك تعددت بتعدد الباحثين، فمنهم من اعتبره تفكيرا في المادة الدراسية قصد تدريسها، ومنهم من رأى أنه علم قائم بذاته يواجه مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

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

- الديداكتيك العام : يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.
- الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد : يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

إجمالا، يمكن اعتبار الديداكتيك بكونها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي séduquant، قصد بلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. فالديداكتيك " علم جديد " مستقل (له جهاز مفاهيمي خاص به، و منهجية، و مجال معرفي محدد...)، يقترح على نفسه موضوعا جد متشعب يتمثل في الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من قبل الفرد المتعلم لتملك المفاهيم و المعارف المتصلة بمجال معرفي معين.. أي دراسة مختلف القضايا التي

يطرحها تدريس مادة معرفية محددة.

-محمد الدريج(1991)، " تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس "، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- خالد الميرـ وآخرون(1994)، " العملية التعليمية والديداكتيك "، سلسلة التكوين التربوي، ع.3. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- يس عبد الرحمن قنديل(1998)، " التدريس وإعداد المعلم "، الطبعة الثانية، دار النشر الدولي – الرياض، السعودية.

- Terrisse A. (2000), « Didactique des disciplines. Les références au savoir. » De Boeck Université

-L.Cornu et Vergnioux(1992), « La didactique en questions ». Hachette. Paris.

- Narcy-Combes M.-F (2005), « Précis de didactique, devenir professeur de langues ». Ellipses

-بنعيسى حسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم. الحوار المتمدن - العدد: 2342 - 14 / 7 / 2008

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=140823

Reading difficulties
Difficultés de la lecture
صعوبات القراءة

تنقسم صعوبات القراءة إلى أحد عشر نوعا و هو:

1. التعثر في النطق و يعني الخلط بين الحروف و الأصوات القريبة الشبه؛
2. القراءة العكسية؛
3. التكرار؛
4. إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين؛
5. إضافة كلمات غير موجودة؛
6. حذف كلمات موجودة؛
7. إغفال سطر كامل أو عدة سطور؛
8. القراءة المتقطعة؛
9. عدم فهم المراد من المادة المقروءة؛
10. صعوبة تذكر المقروء؛
11. العجز عن القراءة؛

و يشير هاريس إلى أن هناك مجموعتين من النظريات المفسرة لصعوبة تعلم القراءة:

1. نظريات أحادية العامل ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى أسباب فسيولوجية تؤدي إلى صعوبة في تذكر الكلمات، و غموض الحروف و عجز في تذكر الحروف المكونة للكلمة؛
2. نظريات متعددة العوامل (إكلينيكية و إحصائية)؛

- مجدي عبد الكريم حبيب(2003م)، " اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة "، القاهرة : دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ص: 216-217

Differential (differentiated) pedagogy

Pédagogie différentielle

بيداغوجيا فارقية

ولدت نظرية البيداغوجيا الفارقية من الملاحظات التالية: يمكن لأغلب تلاميذ فصل عادي أن يصلوا إلى تحقيق هدف تحكمي، إذا منح لهم الوقت الكافي و مساعدة كافية للتغلب على الصعوبات التي تواجههم. و غالبا ما ينبغي التحكم في وحدة تعلمية قبل معالجة الوحدة الموالية. و يحدد التلميذ بنفسه سرعة تقدمه. و هكذا فبدل الاحتفاظ بمدة التعليم و السماح بتنويع الإجازات، فإن بيداغوجيا التحكم و المراقبة الذاتية للتطور تعطي لكل واحد إمكانية إنتاج عمل ذي قيمة متميزة و التطور على أساس متين.

و يعرف معجم التربية البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفروق بأنها إجراءات و عمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة. أما معجم المفاتيح للبيداغوجيا فيعرفها بأنها بيداغوجيا مستوحاة من بيداغوجيا التحكم pédagogie de maîtrise التي ظهرت في

الولايات المتحدة على يد " كارول Carrol ". إنها بيداغوجيا تنطلق من الفوارق بين المتعلمين في صياغة الأهداف و الكفايات، و أثناء التعليم و التعلم. إنها بيداغوجيا مفتوحة و نشيطة و قائمة على التفريد و اعتبار خصوصيات المتعلم. و قد استفادت، شأنها في ذلك شأن المقاربة بواسطة الكفايات، من النظريات الجديدة، كنظرية الذكاءات المتعددة (..).

تتسم البيداغوجيا الفارقية ب:

- كونها بيداغوجيا منفردة، تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة؛
- بيداغوجيا متنوعة، لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعي فيها قدرات المتعلم؛
- تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات داخل بنيات مختلفة، تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة، و يشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار أقصى إمكانياتهم، و قيادتهم نحو التفوق و النجاح.

إن البيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا السيرورات، تشغل إطارا مرنا تكون فيه التعلمات واضحة و متنوعة لكي يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم و طرقهم الخاصة في امتلاك المعرفة و معرفة الفصل .. إنها بيداغوجيا تفريدية و تجديدية على حد تعبي Przesmycki، تستند إلى عدة مرجعيات نظرية (..) و تقوم على مفهوم أساسي و هو قابلية الفرد للتربية و التعلم الشيء الذي يسهل العمل التربوي و التدخل البيداغوجي .. و لتحقيق ذلك تستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية-التعلمية قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في العمر و القدرات، و المنتمين إلى فصل واحد على الوصول إلى نفس الأهداف بطرق مختلفة.

-العربي اسليماني(2009)، " المعين في التربية "، مرجع للامتحانات المهنية و الكفاءة التربوية و مباراة التفتيش، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 103-102

-فاطمة حسيني(2005)، كفايات التدريس و تدريس الكفايات آليات التحصيل و معايير التقويم، Top Edition، الطبعة الأولى، ص: 24

-أحمد شبشوب(1994)، التربية بين التعليم و التعلم، سلسلة وثائق تربوية، تونس.

-Halina Presmycki(1991), « Pédagogie différenciée », Hachette éducation, Paris.
-عمر بشير الطويبي(1992)، " التدريس والصحة النفسية للتلميذ "، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى،مصراتة، ليبيا.

Differential Psychology Psychologie différentielle
علم النفس الفارقي

وهو علم يدرس قدرات الإنسان وتقديرها والفروق بين الأفراد وبينهم وبين الجماعات وتستخدم الاختبارات المختلفة لدراسة الفروق فى الشخصية والميول والقدرات والذكاء .

Didactic situation problem
Situation-problème didactique

وضعيةمشكلة - ديداكتيكية

إن الوضعية الديداكتيكية عموما تحدد على أنها وضعية فعل التعليم و التعلم، التي تشمل أنماط التفاعل بين المدرس و التلاميذ و موضوع الفعل التعليمي التعلمي، و ذلك بغية تحقيق أهداف معينة.

والوضعيةالمشكلة" الديداكتيكية باعتبارها نموذج من نماذج الوضعيات الديداكتيكية، هي تلك الوضعية التي ينظمها و يعدها المدرس لكل أفراد الفصل

(جماعة القسم)، في سياق تعلم جديد : معرفة أو معارف جديدة، مهارة أو مهارات علمية جديدة.

و يعرفها " راينال و ريونيي " (Raynal et Rieunier) بكونها " الوضعية البيداغوجية التي يصوغها الممارس البيداغوجي بهدف:

- ✓ خلق فضاء (يسمح) بالتأمل و التفكير و التحليل بصدد مشكلة أو مسألة ينبغي حلها (أو عائق يجب تخطيه، بتعبير " مارتينان Martinand ")؛
- ✓ إتاحة فرصة أمام التلاميذ و تمكينهم من مفهمة تمثلات

و تصورات جديدة حول موضوع محدد، انطلاقا من هذا الفضاء _ المسألة/المشكلة Espace probléme ".

و يسمي " دوكاتيل " (De Ketel) هذه الوضعية بوضعية الاستكشاف Situationd'exploration.

و هي وضعية تستجيب للمبدأ القائل إن التلاميذ يقوي تملكهم للمعارف و المهارات التي ساهموا في إرسائها و تمكنوا من التفكير فيها و أنجزوا حولها بحثا.

لا نسعى (في هذه الوضعية) بالضرورة إلى أن يضبطها و أن يتحكم فها كل تلميذ على حدة، و إنما نسعى للحث على بلوغ درجة قصوى من فعالية التعلم لدى أكبر عدد من التلاميذ. يتعلق الأمر بوضعية-مشكلة تتخذ **كسيرورة** Processus لتجويد التعلم و تحسينه.

و في هذا الصدد تندرج التحديات المطروحة على التلاميذ و الألعاب و المشاريع، و بصفة عامة مجموع الأنشطة المعدة لجعل التعلم يتم بكيفية محفزة. و قد تكون كذلك وضعية-مشكلة مفتوحة، و مطروحة على سبيل الاستكشاف؛ تقترح لإعداد و تهيئ عمل لاحق (طرح أسئلة، اقتراح و وضع فرضيات...).

-كزافييه روجيرز ترجمة الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود(2007)، " الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات "، الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص: 33-34

-لحسن بوتكلاي(2005)، " بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة "، منشورات علوم التربية، الطبعة الأولى، الرباط، ص: 152

-Roegiers X. (2003), « Des situations pour intégrer les acquis scolaires ». Bruxelles : De Boeck Université, p : 15-40

-Le Fabre(1999), « Situation-problèmes et savoir scolaires », Puf, 1re Edition.

-Raynal, F et Rieunier, A(1997), « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés », ESF, Paris, P : 295

Didactic transposition

Transposition didactique

نقل ديداكتيكي

النقل الديداكتيكي هو عملية تحويل معرفة معدة للتعليم إلى موضوع قابل للتعليم . وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيك الرياضيات عند شوفلر (Yves Chevallard) الذي ألف كتابا تحت عنوان(النقل الديداكتيكي : من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة). ثم ألحقه بمعية الباحثة ماري البيرت جوزيا .M . A (Johsua) بمقالة هامة درسا فيها مفهوم المسافة في الرياضيات وفحصا التغيرات التي طرأت على هذا المفهوم منذ لحظة ولادته الأكاديمية سنة 1906 على يد العالم (فريشي) إلى حين ولوجه برامج الهندسة في المؤسسات التعليمية سنة 1971. وقد بينت هذه الدراسة أن اتخاذ عنصر من عناصر المعرفة العالمة موضوعا للتعليم لابد أن يغير بعمق من طبيعة هذا العنصر بالنظر إلى التحول الذي لحق الأسئلة التي وضع من أجل الإجابة عنها في البداية، وبالنظر إلى شبكة العلائق الجديدة التي باتت تربطه مع مفاهيم أخرى، من هنا لابد من الحديث عن وجود إبستومولوجيا مدرسية متميزة عن الإبستومولوجيا العامة للمعارف.

الواضح أن مفهوم النقل الديداكتيكي من المفاهيم المرتبطة أساسا بديداكتيك الرياضيات، و المراد به تلك العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم و التعلم. و يستوجب هذا النقل انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجامعي و الاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالفصل الدراسي، غير أن المدرس لا يمارس النقل الديداكتيكي وحيدا، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها و ترسم أهدافها و مناهجها و نظامها العقلاني.

هناك أربعة ملامح أساسية للنقل الديداكتيكي يلخصها (شوفالار) كالتالي:

- نقل ديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة و يعيد إنتاجها و بناءها. فهو يجزئ الممارسة النظرية إلى حقول للمعرفة محددة تفتح على ممارسات و أنشطة للتعلم متخصصة و مرتبطة بأهداف معينة سلفا؛

- نقل ديداكتيكي يفضل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تقوم ببرمجتها داخل مقررات و كتب مدرسية. فالمرجع المعرفي الأول بالنسبة للمدرس و التلميذ هو المقرر الدراسي.. و لا تحضر أسماء الشخوص العلمية أو الأدبية أو الفلسفية إلا بوصفها جزءا من مقرر مدرسي؛

- نقل ديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقيها، و البرمجة لا تقدم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظمها داخل مقررات و وحدات مرتبة حسب نظام متنام للتحصيل و التعلم، و تخطط لمراقبة تعلمها بشكل يسمح للتلميذ باكتساب تدريجي للخبرات؛

- نقل ديداكتيكي يمارس تعميما للمعرفة، أي يوسع مجال تلقيها ليفتحها على قطاعات عريضة من التلاميذ.

مجمل القول؛ النقل الديداكتيكي ليس مجرد عملية بيداغوجيا خالصة، أي مجرد مهمة تمس عمل فئة محدودة جدا من الفاعلين التربويين..، بل هو عملية واسعة ترتبط بالمشروع الاجتماعي للتعليم و التعلم.

- ذ الحسين الحمزاوي،(2002)، " البيولوجيا : من العلم إلى المادة التعليمية، دراسة إبستيمولوجية ديداكتيكية "،ـــ دار الثقافة ـــ الدار البيضاء، المغرب.

-عبد الحق منصف، (2007)، " رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية "، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 202_203

-المصطفى لخصاصي، (2001)، " قضايا ابستيمولوجيا و ديداكتيكية في مادة التاريخ و الجغرافيا "، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الرباط، المملكة المغربية

-Chevallard, Y, Johsua, M.A(1991), « La transposition didactique , du savoir savant au savoir enseigné »,Ed la pensée sauvage, Paris, P :39
-Cornu, L & Vergnoux,(1992), « La didactique en question », éd C.N.D.P, Paris Novembre, P : 10
-Kant, E(1990), « Critique de la raison pure » : (Traduction : Tremesaygnes/ B, Pacaud), P.U.F, P : 492

Digital divide
Fracture numérique
فجوة رقمية

الفجوة الحادثة بين الأفراد الذين يتمكنون من الوصول الفعّال إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأولئك الذين لا يستطيعون ذلك جزئياً أو مطلقاً؛ وتشمل كذلك عدم التكافؤ (من حيث: الجنس والعرق والطائفة والطبقة والفئة الاجتماعية) في الوصول الفعلي إلى التكنولوجيا والمصادر والمهارات، بين المواطنين الذين ينبغي أن يكونوا قادرين على التفاعل التكنولوجي والمساهمة الفعّالة في المجتمع المعاصر.

-Word IQ (2010). Digital divide definition. Retrieved on: 29.5.2010. Available at: http://www.wordiq.com/definition/Digital_divide

Digital -library
bibliothèque numérique
مكتبة رقمية

مكتبة على الانترنت تقوم المؤسسة التعليمية بالتسجيل فيها، أو بإنشائها بنفسها للطلاب، بحيث يمكن الوصول إلى كافة الكتب والمواد المطبوعة وغيرها وفهرستها وتصنيفها واسترجاعها الكترونياً. ومن خصائص المكتبات الرقمية أنها تعتمد على تقنية الوسائط المتعددة، والكتاب الالكتروني وبرمجيات قراءته على الشبكة، كما أنها تسمح ببناء مجموعات مكتبية الكترونية يمكن البحث فيها بعدة طرق وأساليب تفاعلية.

- يونس، إبراهيم (2001). المكتبات الشاملة في تكنولوجيا التعليم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،

-Whatis.com (2010). - Digital library. Retrieved on: 14.5.2010. Available http://whatis.techtarget.com/definition/0,,sid9_gci750204,00.html

Digital repository
Dépôt numérique
مستودع رقمي

نظام تكنولوجي على الإنترنت لحفظ الكائنات الوسائطية التعليمية، التي تنظم في قواعد بيانات إلكترونية، وتكون قابلة للاستعادة، والاسترجاع، والبحث، والتعديل. (انظر أيضاً مادة: كائنات وسائطية تعليمية)

- University of Illinois - Library (2010). Digital repository. Retrieved on: 25.4.2010. Available at: http://www.google.com/url?q=http://www.library.illinois.edu/scholcomm/glossary.html

Digital technology
Technologie numérique
تكنولوجيا رقمية

نظام يتكون من عمليتين تسجل خلالهما المعلومات المرقمنة بترميز ثنائي يقوم على دمج العددين: صفر وواحد، وهذا الترميز يُعرف بـ (bit)، ويمثل كلمة أو صورة. وتمكّن هذه التكنولوجيا من دمج أو ضغط

كميات هائلة من المعلومات على أجهزة تخزين صغيرة.

- Encyclopedia.com - (2010). **Digital technology**. Retrieved on: 22.4.2010. Available at: http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3401801216.html

Direct experience
Expérience directe
خبرة مباشرة

هى تفاعل بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر بالبيئة والممارسة الفعلية والخبرة المباشرة بهذا المعنى تكتسى أهمية رئيسية فى التعليم، لذلك تهتم المناهج التربوية الحديثة اهتماماً كبير بأن يمر التلاميذ فى كل ما يستطيعون المرور فيه من خبرات مباشرة تناسبهم كأساس لتوجيههم وتعليمهم ونموهم المتكامل.

والخبرة المباشرة: تقوم على الإدراك الحسى باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم ولكى تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوفر فيها الآتى:

أن تكون ذات أهداف تابعة من المتعلم ويسعى لتحقيقها.

أن ينشط المتعلم ويقوم بدور إيجابى فى تحقيقها.

أن تكون الخبرة واقعية حقيقية كما هى فى مواقف الحياة.

أن يتحمل المتعلم مسئولية النتائج التى تترتب على عمله.

وعلى الرغم من أهمية الخبرة المباشرة إلا أنه فى حالات كثيرة يصعب توفرها نظراً لعدة أسباب قد يكون من أهمها:

1. البعد الزمانى.
2. البعد المكانى.
3. كثرة النفقات.
4. خطورة التواجد فى مكان الواقع.
5. سرعة وقوع الظاهرة المطلوب دراستها.
6. سرعة الواقع المباشر.
7. صغر الواقع عن الحد المعقول.
8. كبر الواقع عن الحد المعقول.

كما أن الاقتصار على الخبرة المباشرة فى المنهج التعليمى بأية مرحلة من مراحل التعليم يجعل

الحياة العقلية عند المتعلم ضيقة ومحدودة وقد يجعلها ساذجة ولا يؤدى إلى تعديل سلوكه تعديلاً يتيح له الموائمة السليمة مع الواقع الاجتماعى الذى يعيش فيه.

وهذا يعنى أن الخبرة المباشرة: وإن كانت وسيلة هامة وضرورية فى التعلم السليم فأنها لا تكفى وحدها فالخبرة الغير مباشرة هامة وضرورية هى الأخرى كذلك.

ايمان محيى عيسى. بحث فى انواع الخبرات التعليمية. تحت اشراف د/ احمد الحجار.
أبريل 07, 2010 كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية - مصر

Direct Instruction
Apprentissage direct
تعليم مباشر

تتجسد أسس نموذج التعليم المباشر في المبادئ السلوكية كتطبيق للمنظور السلوكي. يعتمد التعليم المباشر على تعليم "المجموعة الكاملة"، أو "التعليم تحت قيادة المعلم" حيث يتضمن هذا الأسلوب تركيزاً أكاديمياً ويقدم بعض الخيارات الاختيارية للأنشطة المبنية على مبادرة الطلاب بحيث يكون التعليم موجهاً إلى المجموعات الكبيرة وإلى التركيز على المعرفة.

يستخدم هذا الأسلوب لزيادة وقت التعلم أثناء المهمات، ومهارات التفكير وحل المشكلات والمعرفة بالحاسوب ومهارات الكتابة وتعلم العلوم.

ويمكن تلخيص خطوات التعليم المباشر وفق الآتي:

1- راجع وتأكد من العمل السابق.

2 - قدم المادة الجديدة في وحدات صغيرة.

3- افسح المجال للتدريب الموجه.

4- قدم تغذية راجعة وتصحيحات.

5 - أشرف على أعمال الصف المستقلة.

6 ـ راجع المفاهيم كل أسبوع وكل شهر.

ويعنى التعليم المباشر باكتساب مجموعة من المهارات باستخدام المحاضرات أو شرح المادة ، بدلا من نماذج استكشافية مثل التعلم القائم على التحقيق. وكثيرا ما يتناقض هذا الأسلوب والبرامج التعليمية ، و صفوف مختبرات المشاركة ، والمناقشة ، والحلقات الدراسية وحلقات العمل والملاحظة ، ودراسة الحالة ، التعلم النشط ، والتطبيق العملي أو التدريب. وعادة يحتوي على بعض الشرح للمهارة أو الموضوع المراد تعليمه وقد يتضمن أو لا يتضمن الفرصة لمشاركة الطلاب أو الممارسة الفردية.

-استراتيجيات التعليم ـ دليل نحو تدريس أفضل: تأليف Donald C. Orlich; Robert J; Richard C.Callahan;Harry W.Gibsonترجمة عبد الله مطر أبو نبعة.الطبعة الأولى(2003)الكويت: مكتبة الفلاح.

-Marchand.M.Martella, & Martella (2002) An Overview and Research Summary of Peer-Delivered Corrective Reading - The Behavior Analyst Today, 3 (2), 214 - 234

Discovery Method
Méthode de la découverte
طريقة الاكتشاف

هي الطريقة التي تسعى إلى تنظيم المواقف التعليمية وتهيئة الفرص للطلاب وذلك من خلال تقديم خبرات تعلم جزئية لهم ليتمكنوا من إكمال هذه الخبرات واكتشاف الجوانب الأخرى للمعرفة والتوصل إلى التعميمات التي يمكن تطبيقها في مواقف أخرى متشابهة.

يمكن تعريف التعلم بالاكتشاف بصفة عامة بأنه أي وسيلة يكتسب بها شخص ما معرفة ما عن طريق استخدام مصادره العقلية أو الفيزيائية ويعرف التعلم بالاكتشاف بأنه التعلم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلم المعلومات وتركيبها حتى يصل الى

معلومـــات جديـــدة وفـــي الـــتعلم بالاكتشـاف يمكـن أن يقـوم المتعلم بتخمين أو يكّون فرضاً أو أن يجد حقيقـة رياضـية بإستخدام عمليـات الأستقراء أو الأستنباط وبإستخدام المشاهدةوالاســـــتكمال.
والعنصـر الجـوهري فـي اكتشـاف معلومـات جديـدة هـو أنـه جـب أن يلعـب المكتشـف دوراً نشـطاً فـي تكـــوين المعلومـــات الجديـــدة والحصول عليها.

محمـــد علـــي الســـيد (1998)، " مصـــطلحات فـــي المنـــاهج وطـــرق التدريس "، الطبعة الأولـى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
-حســـين الجهضـــمي(2007)، " الطريقة الاستقرائية و الاستنتاجية في التـدريس ".المنتـدى التربـوي.وزارة التربية و التعليم. سلطنة عمان.

Display
Écran
شاشة

سـطح أبـيض أو فضـي يمكـن عـرض الصـور عليـه ليشـاهدها الأفراد.

Distance learning
Apprentissage à distance
تعلم عن بعد

نظام يتعلم فيه الدارس بحيث لا يكون تحت الإشراف المباشر للمحاضر معظم وقت التعليم، ولكنه يتم تحت مسؤولية مؤسسة جامعية أو حكومية تعنى بتنظيمه. ولهذا من الممكن أن يتم من خلاله إيصال التعليم للمتعلمين بحيث تكون أغلبية خبراء المادة والإدارة في موقع واحد، أما نشاطات ال- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

WordNet: A lexical - Database for English (2010). Display. Retrieved on: 3.4.2010. Available at: http://wordnetweb.princeto

n.edu/perl/webwn?s=display

تعليم فتكون في موقع آخر.

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

Webopedia (2010). - Distance learning. Retrieved on: 15.6.2010. Available at: http://www.webopedia.com/TERM/D/distance_learning.html

Direct Experience
Expérience directe
خبرة مباشرة

عندما يقوم المتعلم بالممارسة الفعلية وهي تلك الخبرات القائمة على تفاعل التلميذ المباشر مع الشيء المراد إكسابه للتلميذ في العملية التعليمية ،وان الخبرات المباشرة تقوم على الإدراك الحسي ، أي تعتمد على حواس الشم والبصر والسمع ..الخ ، كما أنها لا تقف عند حد المدرسة ذاتها و إنما تشمل الحياة كلها سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وان التعلم الناتج عن الخبرات الحسية المباشرة لهو أفضل وأسمى من أنواع التعلم الأخرى.

- محمد رضا البغدادي(2002,"تكنولوجيا التعليم والتعلم" القاهرة: دار الفكر العربي,ص,19.

-www.dahsha.com.

Directed Teaching
Enseignement dirigé
تدريس موجه

يكون المعلم في هذا النوع من التدريس خاضعاً للتوجيه والإرشاد كتدريس الطلاب المعلمين خلال برنامج التدريب الميداني (التربية العملية) بتوجيه من المشرف أو الموجه أو بمعاونة المعلم الأول أو أحد المعلمين القدامى.

- طاهر اسماعيل صبري محمد يوسف (2006) ," التدريس : مبادئه

, و مهاراتــه" ,ط2, مصــر, مكتبــة شباب , ص18.

Divergent Strategy
Stratégies Divergentes
استراتيجية متباينة

على خلاف الاستراتيجية التي تقوم على الأسئلة التقاربية فإن الأسئلة في الاستراتيجية التباعدية تهدف إلى إثارة إجابات متنوعة بشكل كبير بحيث تصل إلى إجابات أطول. ويعمد المدرس إلى طرح الأسئلة التباعدية لإثارة التفكير وبناء الثقة لدى الطلاب ذلك لأن الأمثلة التباعدية لا تتضمن أجوبة صحيحة أو خاطئة.

Dyspraxia
Dyspraxie
خلل في الأداء / اضطراب القدرة الحركية

الديسبراكسيا هي في الأساس صعوبة في التآزر الحركي. وهنا يمكن رؤية هذه الصعوبة على أنها تحدث بدرجات من البسيطة إلى المتوسطة والشديدة، كما أنها يمكن أن تؤثر على الأنشطة الحركية الدقيقة، مثل الإمساك بالقلم أو الأنشطة الحركية البسيطة مثل الحركة والتوازن. وقد وصف (بورتوود (2001) الديسبراكسيا على أنها "الصعوبات الحركية التي يرجع سببها إلى المشكلات الإدراكية ولاسيما الصعوبات البصرية الحركية والصعوبات الحركية الأخرى"

إن تعريف الديسبراكسيا وفقًا لجمعية الديسبراكسيا البريطانية بإنجلترا هو «إعاقة أو عدم نضج في تنظيم الحركة يؤدي إلى مشكلات مرتبطة باللغة والإدراك والفكر» (جمعية الديسبراكسيا، 2001)

وهذه الصعوبات في معالجة المعلومات المذكورة أعلاه يبدو أنها ترتبط بالمهارات الضرورية للكثير من المهام المرتبطة بعملية

الـتعلم، وسـتؤثر فـي التركيـز والذاكرة والقراءة.

- www.forum.stop55.com

E

Education

Education

تربية

تفيـد التربيـة فـي اللغـة العربيـة معنى:

- الزيادة و العلو، إذ نقول : ربا الشـيء يربـو، إذا زاد. و ربـا الرابية يربوها إذا علاها. و ربا: أصابه الربو، و الربو علو النفس.
- النشـوء و الترعـرع (ربـى على وزن رضي).
- إصـلاح الشـيء(رب الرجـل قومه أي سادهم و ساسهم).

و هـذه المعـاني العامـة للكلمـة تعكـس الأبعـاد المعطـاة لمفهـوم التربية من زاويتين مختلفتين:

زاوية ترى أن التربية هي نشاط يمارسـه جيـل علـى آخـر، قصـد الوصـول إلـى كمـال نمـوه و نضـجه، و هـو مـا يظهـر مـن المعنـى الثالـث. و يسـتند هـذا الأخير إلـى مبدأ وجـود فسـاد أو خلل يحتم تدخل من قبل المربي (إصلاح الشيء),

أمـا الزاويـة الثانيـة (المعنـى الأول و الثاني)، فتتضمن إشارة إلـى كـون التربيـة لا تتحقـق بموجب تدخل وسيط (راشد)، و إنمـا ينظـر إلـى الطفـل باعتبـاره قـادرا علـى الـتعلم بمفرده. و يعد هـذا القصـد الأساسـي للتربيـة المعاصـرة، خاصـة مـع الطـرق البيداغوجية الفعالة.

يـرى (كـانط) أن علـى التربيـة أن " تطـور فـي الفرد كل الكمال القـدر علـى بلوغـه "، فـي حـين يعـرف (جـون ديـوي J. Dewey) الهـدف مـن التربيـة قائلا: " بالنسبة للجميع ظل هدف التربيـة، دومـا، هو نفسـه- إعطـاء الصـغير مـا يحتاجـه، لكـي يصـبح بطريقة منظمة و مستمرة عضوا في المجتمع. "

التربيـة، إذن، هـي تطـوير اسـتعدادات و كفايـات ذات رتبـة

فيزيائيـــة و فكريـــة و أخلاقيـــة و اجتماعيـة، تخـول لكـل شـخص أخذ وضـع فـي المجتمـع و تحقيق الـــذات عبـــر مختلـــف أبعـــاد الشخصـية, و هـي كـذلك اهتمـام مـزدوج يسـتهدف تـارة إدمـاج الشـباب فـي المجتمـع، و تـارة أخـرى جعلهـم مسـتقلين بـذواتهم: إن ذلـك بمثابـة وجهـين لواقـع واحد، الاستقلالية على حد تعبير (بوتينت Boutinet).

يـرى (إمرسـون Emerson) مـن جهتـه أن التربيـة ظـاهرة خاصـة بالإنسـان، فالكلـب الـذي تربى لا يربـي غيره من الكلاب, أمـا جـورج موكو G. Mauco فإنـه يـرى أن تربيـة الطفـل تعنـي تعليمـه كيـف يتجـاوز التربيـة، و بـــرى بـــدوره (مـــوكيلي Mucchielli)، أن المربـي عبارة عن وسيط للمعرفة و للقيم الإنسانية.

و فـي العـادة يقصـد بالتربيـة مجمـــوع التفـــاعلات و الممارســات و التــأثيرات التــي يُتوخى منهـا تلقين الطفل القيم و السلوكات و تعويده على عادات المجتمع و تقاليده.

على الرغم من أن التربية عملية تمارسـها المجتمعـات البشـرية بكيفيـة أو بـأخرى، منـذ وجودهـا، فإنه من المستغرب أن نجد كلمة " تربيـة " Education غائبـة فـي العديد من القواميس الأجنبية إلـى حـدود القـرن الخـامس أو السادس عشر. ففي اللغة الفرنسية نجـد أنهـم تحـدثوا لأول مـرة عـن تربيـة الأطفال فـي مخطـوط يعود إلـى سـنة 1498م، و فـي اللغـة الانجليزيـة ظهـرت كلمـة تربيـة لأول مرة عام 1530م. و ينبغي انتظار حوالي قرن تقريبا لتظهر هـذه الكلمـة فـي الإمبراطوريـة الإسبانية, فقد تحدث (لـو بـدي فيكـا Lop de vega) عـن التربيـة كمـا لـو تحـدث عـن شـيء جديد.

-لحسـن تـوبي(2006)، " بيـداغوجيا الكفايـات و الأهـداف الاندماجيـة، رهان على جودة التعليم و التكوين "، سلسـلة المكتبـة التربويـة، الطبعـة الأولـى، مكتبـة المـدارس، الـدار البيضاء، ص: 10

-Renald Legendre(1988), « Dictionnaire actuel de l'éducation », Larousse, Paris, Montréal, p : 212

-الغـالي أحرشـاو(2009)، " الطفـل بـين الأسـرة و المدرسـة "، الطبعـة الأولى، منشورات علوم التربية 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 13

- إدوارد كلاياريـد، ترجمـة محمـود قاسم و محمد ثابث القيدي، " التربية الوظيفية "، مكتبة الانجلو، مصر

Educational club
Club éducatif
نادي تربوي

النادي التربوي هو إطار تنظيمي و آلية منهجية و عملية لمزاولة نوع من أنشطة الحياة المدرسية التي تنظمها المؤسسة بإسهام فاعل من المتعلمين.

يتشكل النادي من مجموعة من المتعلمين من مستويات دراسية مختلفة تجمعهم صفة الميل المشترك لمجالات الأنشطة التي يشتغل عليها النادي، بحيث يقبلون على الانخراط التلقائي و الفعلي في إنجازها تحت إشراف تربوي بما يتيح لهم تنمية مجموعة من الخبرات و الميول و القيم و الكفايات التربوية (..) و هو كذلك فضاء لتبادل و تعميق الخبرات و التعلمات، و ربطها بالواقع المحلي و الآني.

و من خصائص الأندية أنها تشكل ملتقى لمجموعات المتعلمين حسب الميول و الاهتمامات، حيث لكل ناد مركز اهتمام واضح، و هو ما يتيح مراعاة الفروق الفردية و حاجات المتعلمين و مواهبهم و مراعاة الخصوصيات المحلية أيضا.

يبرمج النادي أنشطته و ينفذها في إطار مشروع النادي الذي يحدد الأهداف انطلاقا من تحليل وضعية المشكل في مجال اهتمامه، ثم يختار الأنشطة و يضع لها جدولا زمنيا للإنجاز مع مراعاة الحاجات المتوفرة أو الممكن توفيرها.

-عبد الكريم جلام(نوفمبر 2009)، " نظرية ملك أو المفهوم الجديد للسلطة، إصلاح نظام التربية و التكوين _ دراسة تحليلية للتشريعات التربوية و الإدارية الصادرة في إطار السياسات الحكومية خلال العشرية الأولى من الميثاق بما فيها المخطط الاستعجالي 2009-2012 "، الطبعة الأولى، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، المملكة المغربية، ص: 101-100

-دليل الأندية التربوية(غشت 2009)، مديرية المناهج و الحياة المدرسية، ، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، الرباط، المملكة المغربية

Educational aim
Finalité pédagogique
غاية تربوية

يطلق مفهوم الهدف التربوي في اللغة العربية دون تمييز في حالات كثيرة ليغطي ثلاث فئات من الأهداف: أولاها بعيدة المدى، مشتقة من فلسفة المجتمع وسياساته وحاجاته التربوية، وهي ما نفضّل أن نطلق علية اسم **الغايات التربوية** (Finalités pédagogiques)؛ وثانيتها متوسطة المدى، مشتقة من الغايات التربوية، ونفضل أن نطلق عليها اسم **الأغراض التربوية** Buts pédagogiques؛ وثالثتها قريبة المدى، مشتقة من الأهداف التربوية؛ ونفضل أن نطلق عليها اسم **الأهداف التعليمية** objectifs pédagogiques)، وهذه الأخيرة هي على وجه الدقة الأغراض السلوكية التي يُنتَظر تحقيقها في نهاية درس بعينه، أو وحدة تعليمية بعينها، أو كتاب تعليمي بعينه.

ومزية هذا التصنيف أنه علمي يرسم الحدود واضحة جداً بين هذه الفئات الثلاث التي تختلط حدودها عند كثير من المترجمين، وتربك بالتالي المستعملين. ومن يراجع الأدب التربوي المترجَم عن الانكليزية أو المؤلف بالعربية يصل بسهولة إلى هذه النتيجة. والخلط يقع عموماً بين الفئتين الثانية والثالثة. إننا نميز هنا بين هدف تربوي يصاغ بعبارات عامة وشاملة غير قابلة للملاحظة والقياس، وغرض تعليمي يصاغ بعبارات إجرائية سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس.

إن الغايات التربوية هي إذن أهداف تربوية عامة جداً، واسعة المدى، تتجاوز حدود الدرس الواحد، والمقرر الواحد، والصف الواحد، والمرحلة الدراسية الواحدة؛ لتشمل النظام التربوي

برمته. إنها، بسبب ذلك، تشتق من فلسفة المجتمع وسياساته وحاجاته التربوية، وترسمه عادة السلطات التربوية على مستوى الدولة ممثلة بالوزارات المعنية، التي هي وزارتا التربية، والتعليم العالي. وتصاغ هذه الأهداف بعبارات عامة جداً، مبهمة أحيانا، غير قابلة للملاحظة والقياس. إنها تعبر عن الغايات القصوى التي يطمح المجتمع إلى بلوغها. و يجند لها، من أجل ذلك، كل طاقاته وإمكاناته البشرية والمادية.

وسنقدم مثالاً للغاية تربوية، هو الهدف الثاني من الأهداف التربوية العامة في الجمهورية العربية السورية، الصادرة بالقرار الوزاري رقم 1285 وتاريخ 17/ 9/ 1967. ينص الهدف الثاني إذن على: "خلق الإنسان العربي ذي التفكير الموضوعي، والنظرة العلمية الواضحة، المؤمن بالعلم، المحتكم إليه، البعيد عن الاستسلام والارتجال، المندفع نحو العمل عن قناعة وإرادة وتصميم".

إننا نستطيع أن نشتق من هذا الهدف العام جداً، الواسع المدى، غير القابل للقياس، عدداً من الأهداف التي يُعمل على تحقيقها، على مستوى مرحلة دراسية بعينها. ونستطيع كذلك أن نشتق منه عشرات الأغراض الإجرائية السلوكية، التي تنفذ على مستوى دروس بعينها .

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- القلا، فخر الدين وناصر، يونس (1995). أصول التدريس لطلاب دبلوم التأهيل التربوي. منشورات جامعة دمشق. دمشق.

- وزارة التربية بالجمهورية العربية السورية (1967). القرار الوزاري رقم 1285 وتاريخ 17/ 9/ 1967. دمشق.

Educational games

Jeux éducatifs

لعب تربوي

يعرف اللعب التربوي, أو أسلوب التعلم باللعب، بأنه استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة و تقريب مبادئ العلم للأطفال و توسيع آفاقهم المعرفية. إنه " لون من النشاط الجدي أو العقلي يستخدم كمتعة بهدف معرفي يؤدي إلى الكسب و التطور و الاكتشاف"، وهو كذلك " مقطع من الحياة الواقعية تتم فيه عادة المباراة بين شخصين أو مجموعتين أو أكثر بناء على قواعد موضوعة سلفا من أجل تحقيق أهداف معينة ، وأهم عنصر فيه هو عنصر المنافسة ".

كما يعرف اللعب التربوي بكونه نشاط منظم يتبع مجموعة قواعد في اللعب، و يتم اللعب بين طالبن أو أكثر يتفاعلون للوصول إلى أهداف محددة بوضوح.

و عموما تعتبر المنافسة و الحظ من عوامل التفاعل بينهم، و هناك عادة رابح في اللعبة و قبول الهزيمة من مقومات الروح الرياضية.

من خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن إكساب اللعب قيمة تربوية يقتضي توافر ثلاثة شروط:

- ✓ ممارسته وفق قواعد محددة؛
- ✓ تضمينه محتوى تعليمي معين؛
- ✓ توفر عنصري المتعة و التسلية.

-رضا، أنور طاهر (1989)، " التشبيهات والألعاب التربوية: التقنية المهملة في التربية العربية " مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، (79)،ص: 131

-حسن شحاتة و زينب النجار(أكتوبر2003)، " معجم المصطلحات التربوية و النفسية "، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص: 247

Educational goal
But pédagogique

غرض تربوي

وهو ينتمي إلى الفئة الثانية من فئات الأهداف في التربية (راجع مصطلح غاية تربوية)، التي

أسـميناها **الأغـراض التربويـة**، وقلنا: إنها متوسطة المدى، تُشتق مـن الغايـات التربويـة. وعبـارة متوسطة المدى تعني أنها توضع لمرحلـة تعليميـة بعينهـا، كالحلقـة الثانيـة مـن العلـيم الأساسـي، أو المرحلة الثانوية مثلاً. وقد توضع لمنهـاج بعينـه فـي مرحلـة بعينهـا، أو لمكـون بعينـه، مـن مكونـات منهاج بعينه، في حلقة تعليمية أو مرحلة دراسية بعينها.

فحينما نحدد الغرض التربوي من تعلـيم قواعـد اللغـة العربيـة فـي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف من الخامس إلى التاسع أو العاشـر) بأنـه: تمكـين الطالـب مـن ضـبط تعبيـره الشـفوي والكتـابي عـن أفكـاره ومشـاعره وآرائـه ضـبطاً نحويـاً صـرفياً سـليماً، فإنمـا نعـيِّن ذلـك الهـدف للـتمكّن مـن قواعـد اللغـة العربيـة على المدى المتوسط الذي يشمل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفوفها الخمسة أو الستة. وهو مشتق من غاية تربوية أبعد مدى تغطـي المرحلـة الثانويـة بكاملهـا، يفتـرض أن تكـون: تمكـينَ مـتعلم اللغـة العربيـة مـن استخدام اللغـة العربية الفصحى، نحوياً وصرفياً ومعجميـاً وجماليـاً، فـي التعبيـر الـدقيق عـن أفكـاره ومشـاعره وآرائـه شـفوياً وكتابيـاً. والواقـع يثبت يوماً بعد يوم أنها ما زالت غاية قصوى بعيدة المنـال، صـعبة التحقيـق. ولسنا هنـا فـي معـرض تناول الأسباب.

- سـعادة، جـودت احمـد وإبـراهيم، عبـدالله محمـد (1997). المـنهج المدرسـي فـي القرن العشـرين. مكتبـة الفلاح للنشر. الكويت.

- عمـار، سـام (2002). اتجاهـات حديثـة فـي تـدريس اللغـة العربيـة. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- القـلا، فخـر الـدين وناصـر، يـونس (1995). أصـول التـدريس لطـلاب دبلـوم التأهيـل التربـوي. منشـورات جامعة دمشق. دمشق.

Educational objectives

Objectifs éducationnels

أهداف تربوية

الأهداف التربوية هي؛ عبارات تصف المخرجات أو النواتج المتوقعة في كافة أبعاد الشخصية الإنسانية لأي منظومة تربوية سواء كانت هذه النواتج لمنظومة التربية النظامية أو غير النظامية في مجتمع ما، أو لمنظومة التعلم النظامي أو لمنظومة التدريس.

يعرف محمد الدريج الهدف التربوي بقوله : " إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المدرسين، و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة و قياس و تقويم. " إنه تخطيط للنوايا البيداغوجية و تحديد لنتائج صيرورة التعلم. (..) و بصورة أكثر تحديدا فالهدف التربوي كما يقول دانييل هاملين D. Hameline: " التعبير الأقل و الأكثر صراحة عن الآثار المرتقبة في مدة قصيرة أو طويلة، و بقليل أو كثير من التأكد و الاهتمام من طرف المكونين أو الأشخاص موضع التكوين و المقربين له بما في ذلك المجتمع."

من جهة أخرى يعرف الهدف التربوي على أنه هدف مصوغ في شكل تعبير يشير إلى الخاصية أو الخصائص التي ينبغي أن تتحقق لدى المتعلم بعد تدخل بيداغوجي ملائم، و هو أيضا نية أو قصد مصرح به يصف التغير الحاصل لدى المتعلم. و يتوقع ما سيكون عليه المتعلم عندما يحقق تعلمه بنجاح.

و الهدف مطلب ضروري في مجال التربية و التكوين بل هو فعل متضمن و كامن في كل أفعالنا و التي لا يمكن أن تكون دون قصدية محددة بهذا القدر أو ذاك. و هذا ما نستشفه من خلال أحد أبرز ممثلي هذا التوجه دولاندشير Delandsheere الذي يكتب : " أن تربي يعني أن تقود، أي أن توجه نحو مرمى معين، لكن أن تقود و بدون أي اتجاه شيئان لا يمكن أن يلتقيا، و أن تقود إلى اتجاه ما، غير كاف وحده لأن مصير التربية في جوهره إيجابي، فنحن نربي نحو الحق و الخير و الجمال و ليس نحو الخطأ و الشر و القبح. "

انطلاقا مما سبق يمكن تعريف الأهداف التربوية بكونها تعبيرا عن سلوك التلميذ و إنجازاته المرغوب فيها، و عن نتائج سيرورة التعليم و التعلم المخطط لها. و المتمثلة في جملة الآثار المنشودة من العملية التعليمية-التعلمية سواء على المستوى البعيد، المتوسط أو القصير، و التي تكون عبارة عن مواقف، قدرات أو مهارات تنمو بشكل متكامل و متدرج عبر مختلف الأسلاك التعليمية لتنتهي بنا في الأخير إلى إنتاج الإنسان/المثال الذي تسعى المنظومة التربوية إلى تكوينه انطلاقا من فلسفة المجتمع و رهاناته.

تشمل الأهداف التربوية سلسلة تنازلية من المستويات مما هو مؤطر للعمل التربوي ككل إلى ما هو خاص و إجرائي مع ما يفترضه مثل هذا الانتقال و ما يتطلبه من اشتقاق و تخصيص. و هي كلها عمليات تقتضي تمثل المدرس و وعيه بتكاملها و تداخلها و ارتباطها الوظيفي. و من أبرز مستويات الأهداف التربوية :

- الغايات؛
- المرامي أو الأغراض؛
- الأهداف العامة؛
- الأهداف الخاصة؛
- الأهداف الإجرائية.

-حسن زيتون و كمال زيتون(1995)، " تصنيف الأهداف التدريسية، محاولة عربية "، دار المعارف، الاسكندرية، ص: 28

-محمد الدريج(1990)، " التدريس الهادف "، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 36-86

-محمد شرقي(2010)، " مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير "، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص: 22-23

-L. VANDERVELDE, P. VANDER ELST(1981), « Peut-on préciser les objectifs en éducation ? » , Éd. Fernand Nathan - Collection Labor, Paris

-Hameline(SD), « Les objectifs pédagogiques », Ed, ESF, P : 26

-V.G, G. Delandscheere(1989), « Définir les objectifs de l'éducation », P.U.F, 3éme édition, Paris, P : 5

Educational Partnership

Partenariat éducative

شراكة تربوية

يعد لفظ الشراكة حديث العهد داخل الحقل التربوي؛ فهو مصطلح ينتسب أساسا إلى المجال الاقتصادي و الاجتماعي، و تدل " الشراكة " سواء في اللغة العربية أو الفرنسية على التعاون و التشارك و التفاعل التواصلي و المقاسمة و المساعدة و تبادل المصالح و المنافع المادية و المعنوية و على تآزر الشركاء من اثنين فأكثر.

و في الاصطلاح التربوي، فالشراكة عبارة عن تعاون مشترك بين أطراف تربوية و أطراف أخرى سواء أكانوا من داخل المؤسسة أم من محيطها الخارجي أم من جهات أجنبية تجمعهم مشاريع تربوية مشتركة،(..) الغرض منها تحقيق منافع معنوية و مصالح مادية،أو التشارك من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمجموعة من الوضعيات و العوائق و المشاكل التي تواجهها.

من جهته يرى محمد الدريج أن الشراكة تفترض : " بين المؤسسات إحصاء و ملاحظة المشاكل المشتركة و تشخيص أهمية النشاط المشترك و تحديد مهام محددة في الزمان و توزيع المسؤولية و تخطيط مجالات التدخل بالنسبة لكل طرف و كذا أساليب ضبط الإنجازات و تقويم النتائج حسب المعايير المتفق عليها و المقبولة من كل الأطراف.

إجمالا، يمكن اعتبار الشراكة التربوية عبارة عن علاقة تتسم بامتياز، فهي تتأسس على مشروع يتقاسمه شخصان أو جماعتان أو مؤسستان أو عدة مؤسسات، يظهر على شكل تبادل خبرات، و تجارب، و معلومات، أو موارد مادية أو بشرية، بهدف خدمة و تحقيق مشاريع تربوية.

- محمد الدريج (1996)، " مشروع المؤسسة "، منشورات رمسيس، الطبعة الأولى، الرباط، المملكة المغربية، ص: 71

-أحمد أوزي (2007)، " الشراكة التربوية قاطرة التنمية و التطوير البيداغوجي "، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 19.

Educational Partnership
Partenariat pedagpgique
شراكة تربوية

في المجال التربوي فإن مختلف التعريفات لمصطلح الشراكة وكلها حديثة نسبيا، تحدد الشروط الدنيا التي تميز الشراكة عن غيرها من أشكال التعاون. تلك الشروط التي تلتقي كلها عند فكرة انفتاح المؤسسة التعليمية على المجتمع ؛ بحيث يهيأ المجال لتقديم خدمات من طرف متدخلين من خارج المؤسسة وتقديم المساعدات من الممولين وإقامة علاقات تبادل واتصال في إطار شبكات وبنيات مرنة . كما يسمح للمؤسسة التعليمية بالتفاوض وإبرام اتفاقيات بينها وبين أطراف أخرى معترف بها ولها سلطة القرار.

الجديد إذن، هو أنه ومنذ أواسط الثمانينات ، بدأت الشراكة تبرز وتتسع لتشمل قطاعات من مجال التربية والتعليم والذي لم يكن قد عرف هذا النظام، مثل التعليم العمومي بالإعداديات و الثانويات في بعض الدول الأمريكية)ككندا والولايات المتحدة الأمريكية على وجه الخصوص) قبل أن ينتقل إلى العديد من الدول الأوروبية مثل إسبانيا وفرنسا.(Lorcerie F. 1991).

ولعل أهم ما أتى به نظام الشراكة هو العمل على تحقيق مدرسة منسجمة مع محيطها. إن ما يفسر ظهور مصطلح شراكة هو التغيير في الرؤية لعلاقة المدرسة مع كل من كان يعتبر شريكا لها من قبل. لقد أصبح لهؤلاء الشركاء دور يلعبونه في إنجاز مهام وأهداف المصالح و الهيآت التربوية الوطنية.

وبصفة عامة عندما تطبق الشراكة في المجال التربوي ، فإنها تكون في الغالب بين مؤسستين أو أكثر، وتندرج في إطار مشاريع تطوير المؤسسات وتحديثها ، وتجنيد جميع الفاعلين (الطلاب ، المدرسين، المهنيين ،

الإدارة...) لتطوير العمل التربوي و تحديثه.

و يقتضي نظام الشراكة أن تحترم كل مؤسسة المؤسسات الأخرى المتعاونة، فيما يتعلق مثلا، بالتشريعات و اللوائح التنظيمية و باستعمالات الزمن والمقررات الدراسية وخبرة المدرسين و الهياكل التربوية الموجودة (L.P.Jouvenet... 1993).

كما تقتضي أن تقدم كل مؤسسة دعما للمؤسسات الأخرى ، كأن تضع رهن إشارتها مختلف الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة...

وأن تنفتح كل مؤسسة على الأخرى في اتجاه الانفتاح على المحيط الاقتصادي و الاجتماعي

عوامل ظهور الشراكة في المجال التربوي:

تضافرت العديد من العوامل وراء ظهور الشراكة التربوية على الصعيد العالمي، وهي في مجملها نفس العوامل التي شجعت بشكل عام، ظهور ما يعرف بمشروع المؤسسة كأداة للتطوير والتجديد التربوي في الأنظمة التعليمية. فارتبطت الشراكة التربوية فيها، بالعديد من التحولات السياسية والاجتماعية التي عايشتها في العقدين الأخيرين.

وتقدم دنيال زاي Danielle Zay 1994 تحليلا للتطور الموازي الذي حدث في المجتمعات الغربية، تستخلص فيه أهم السمات التي تفسر ظهور وتطور نظام الشراكة . من هذه السمات على سبيل المثال، سياسة الإصلاح والتجديد التربوي في أمريكا و التي أوجدت الرغبة في التشارك داخل النظام المدرسي، بين هذا النظام وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

و من السمات البارزة كذلك، تحول المجتمعات الخاضعة للصناعة إلى مجتمعات تابعة للإعلام والاتصال والخدمات وتعاظم الوعي فيها، بأهمية "التبعية المتبادلة" بين مختلف القطاعات. وتضافر ذلك مع عوامل نظرية وعملية شجعت على خلق أنشطة للتعاون بين المؤسسات لحل المشاكل المشتركة، من مثل مشكلة الفشل المدرسي والانقطاع المبكر عن

الدراسة وما يخلفه من آثار سيئة على الأفراد والجماعات .
كما ارتبطت الشراكة في المجال التربوي بالعديد من التحولات الأخرى سياسية واجتماعية وثقافية والتي شهدها العالم في العقود الأخيرة.

"فقد ارتبطت بالتحول الذي طرأ على العديد من الأنظمة التي مرت من فترة "الصراع الطبقي"، ذي التوجه الماركسي والذي ميز الستينات والسبعينات من قرننا الحالي (صراع الطبقات، صراع النقابات في مواجهة المقاولات...) إلى مجتمع التوافق والتعايش وتبادل المصالح، وحدث ذلك بموازاة مع أفول الشيوعية وتفكك الاتحاد السوفيتي وبداية انشتار النموذج الليبرالي خاصة الألماني في الثمانينات ". (محمد ساسي 1995).

كما نشطت الشراكة في المجال التربوي بفعل ظهور "التوجه إلى المحلي "وبالأهمية المتعاظمة للأقاليم و المناطق والجهات الاقتصادية والمدن والتجمعات السكنية في الأحياء. الأمر الذي أتاح إمكانيات واسعة للمبادرة والاستقلال في اتخاذ القرار على كافة الأصعدة، بما فيها المؤسسات المدرسية والتي أصبحت في مستوى التفاوض و إبرام الاتفاقيات والدخول في علاقات تعاونية مع محيطها.

أنماط الشراكة في التربية:

على الرغم من حديثنا عن الشراكة التربوية بين المؤسسات التعليمية ، فإن مفهوم الشراكة في نظرنا، أوسع بكثير من أن نحصره ونصنفه في نوع واحد أي في الشراكة بين المؤسسات التعليمية. فهناك إمكانية الشراكة بين مؤسسات تعليمية وطنية ومنظمات دولية مثل اليونيسيف أو اليونسكو أو الأيسيسكو ، ومؤسسات البعثات التعليمية والمراكز الثقافية الأجنبية ...والتي تقدم مساعدات في إطار اتفاقيات التعاون الثنائي و كذلك هناك المراكز التابعة للبعثات العربية ... الخ. كل هذه المؤسسات لها إمكانيات مهمة يمكن أن توظف في مشاريع شراكة بينها وبين المؤسسات التعليمية الوطنية ، لهدف الرفع من مرودية التعليم ومن جودته، ولهدف تقديم الدعم لحل العديد من المشاكل التي تعاني منها المؤسسات، بما يعود بالنفع على

جميـــــع الأطـــــراف.
بالإضـافة إلـى ذلـك، يمكننـا أن نتحـدث عـن أنمـاط أخـرى مـن الشـراكة، وهـي الشـراكة التـي قد تتم بين مؤسسات تعليمية وأخرى غير تعليمية أو هيئات من مختلف المجـالات الاجتماعيـة والثقافيـة والاقتصـادية. كـأن تعقـد شـراكة بـين مؤسسـة تعليميـة وبـين مكتـب وطنـي (مثـل المكتـب الـوطني للمـاء و الكهربـاء أو المكتـب الـوطني للغـاز ...) أو مقاولـة للخـواص أو مؤسسـة حـرة مثـل البنك أو جمعية ثقافية أو مهنية أو رياضية...

وبصـفة عامـة وانطلاقـا مـن هـذه الملاحظـات التـي تؤكـد غنـى مفهوم الشراكة وتعدد أنماطها في المجال التربوي يمكننا أن نتحدث عن نمطين للشراكة وذلك إما:
1ـ حسب المجال الذي تصيبه،
2ـ أو حسب الأطراف المشاركة،

1ـ بالنسبة للنمط الأول تتحدد فيـه الشـراكة حسـب المجـال الـذي تغطيـه أي حسـب الميـدان الـذي تنـدرج ضـمنه، فتكـون فـي هـذه الحالـة الشـراكة إمـا:
ـ شراكة ثقافية، أي التي تصيب الميـدان الثقـافي مثـل إنتـاج أو إنشـاء معمـل للتطبيقـات الفنيـة والإبداعيـة والنشـاط المسـرحي وغيره،
ـ أو شـراكة اجتماعيـة وهـي التـي تمـس المجـال الاجتمـاعي ويكـون الموضـوع الأساسـي لالتقـاء الشـركاء ذي طبيعـة اجتماعيـة. ويخـدم أهـدافا اجتماعيـة داخـل المؤسسـة لصـالح الطـلاب أو المدرسين، وقد تتفاعل المؤسسة فـي هـذا النـوع مـع مؤسسـات اجتماعيـة مختلفـة لخدمـة بعـض الفئات الخاصة في المجتمع مثل الأميـــين.
ـ أو شراكة اقتصادية والتي يمكن أن تـتم بـين المؤسسـات التعليميـة وبـين المقـاولات علـى مختلـف أصـــنافها وأحجامهـــا.

2ـ النمط الثـاني مـن الشـراكة يمكـن أن يتحـدد حسـب نـوع الشركاء، أي بطبيعة وخصوصية الأطراف المتعاونـة فـي الشـراكة، وفـي هـذه الحالـة يمكننـا الحـديث عـن شـراكة داخليـة أي التـي تـتم داخـل المؤسسـة الواحـدة وتكـون الأطـراف متواجـدة فـي المؤسسـة ولهـم علاقـة مباشـرة بسـيرها العـــادي والطبيعـــي وهنـاك شـراكة خارجيـة ففـي هـذه

الحالـة يمكـن أن تكـون الشـراكة بـين المـدارس و كليـات التربيـة وبـين الكليـات والمعاهـد العليـا و مراكز التدريب فـي الجامعات أو المراكـز التربويـة التابعـة لـوزارة التعليم العـالي أو جامعـة السلطان قـــابوس أو لـــبعض الجامعـــات الخاصـــة مثـــل جامعـــة صـــحار وغيرها.

وقـد يسـتدعي هـذا الـنمط مـن الشـراكة متـدخلين مـن خـارج المؤسسـة التعليميـة ، يسـاعدون على إتمام و إغناء برنامج تربوي موجـود و محـدد سـلفا .كمـا قـد يسـتدعي تحويـل الطـلاب مـن مجالهم الطبيعي إلى مجال آخر ، مثلمـا يحـدث فـي التـداريب فـي المقـاولات و الزيـارات المنظمـة لمؤسسـات صـناعية أو منشـآت للخـدمات الاجتماعيـة أو مثلمـا يحـدث حاليـا فـي بـرامج التربيـة العمليـة المشـتركة بـين كليـات التربية و المدارس.

Philosophy
Philosophie de l'éducation
فلسفة التربية

تعـد فلسـفة التربيـة الجانـب التطبيقي للفلسفة العامة فـي ميدان التربيـة ، ومـن وجهـة النظـر هذه يصـبح مـن وظـائف الفيلسـوف التربـوي تطبيـق مبـادئ الفلسـفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية وما إلـى ذلك علـى التربية ، ولـذا فـإن مـن ينظـر فـي أسـماء فلسـفة التربيـة يجـد أنهـا ذات المـدارس الفكريـــة التـــي يتحـــدث عنهـــا الفلاسـفة ، فهنالـك فلسـفة مثاليـة عامة ، وهنالك أيضا فلسفة مثاليـة فـــي التربيـــة . ويـــذهب حمـــدان (1988) إلـــى تعريـــف فلســـفة التربيـــة : بأنهـــا تنشـــئة الفـــرد أو رعايتـــه و تعويـــده علـــى حـــب المعـارف والتبصـير فـي الأمـور والحكم السوي عليها لصالح الفرد نفسـه ومجتمعـه ،وإن اخـتلاف المحتـوى مـن معـارف وخبـرات وسلوكيات مقررة علـى التلاميذ ، ففلسـفة التربيـة يتبناهـا المجتمـع لناشـــئته المدرســـية مـــن خـــلال مناهجـــه الدراســـية ، تحـــدد المواصفات السلوكية العامة لنوع الإنسان المطلوب في التلاميذ ممـا يمكـن المختصـين مـن تشـريع غايـات الـنهج العامـة حيـث علـى أساسـها يشـتقون بعدئذ الأغـراض ووليدتها الأهداف.

عبد الرحمن صالح عبد الله (1986) المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية . الرياض , السعودية.

- محمد زياد حمدان (1988) ، المنهج المعاصر ومصادره وعملياته بنائه ، دار التربية الحديثة ، عمان , الأردن

Educational Philosophy

Educational research

Recherche pédagogique

بحث تربوي

باستقراء تعريفات البحث التربوي، يلاحظ أنها نوعان، الأول منهما، يصف مهمة البحث التربوي، والثاني منهما، يشير إلى خطوات الأسلوب العلمي في دراسة الظاهرة التربوية, وفيما يلي عرض لبعض التعريفات للبحث التربوي وفق هذا التقسيم:

أ ـ التعريفات الوصفية:

وفكرتها تتأسس على ضوء تحديد موقف الباحث من الظاهرة التربوية. ومن هذه التعريفات:

تستخدم عبارة البحث التربوي؛ لتشير إلى النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية.

ويشير تعريف آخر إلى أن البحث التربوي هو واحد من ميادين البحث العلمي المختلفة، وهو يسعى بحكم تسميته إلى التعرف على المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وهو أيضاً، جهد علمي منظم وموجه لغرض التوصل إلى حلولٍ للمشكلات التربوية التي تشكل العملية التربوية كنظام في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها.

ويشير تعريف آخر إلى أن البحث التربوي؛ دراسة تطبيقية يقوم بها الباحثون العاملون في مجال العمل المدرسي؛ للتحقق من اكتسابهم لواحدةٍ من الكفايات الأساسية الضرورية؛ لإجادة تأديةِ عملهم.

ب ـ التعريفات المعيارية:

وتتأسس فكرتها على الإشارة إلى خطوات الأسلوب العلمي في دراسة الظاهرة التربوية، ومن هذه التعريفات:

أن البحث التربوي هو الذي يستند إلى الطريقة العلمية وموازينها والمبادئ التي تحكم عمل الباحث في دراسة الظواهر التربوية.

وهو أيضاً، سعي منظم نحو فهم ظواهر تربوية معينة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي ويشمل استقصاءً دقيقاً نافذاً شاملاً للظاهرة بعد تحديد ما يراد بحثه منها في صورة مشكلة أو تساؤلات يرجى من البحث الإجابة عنها.

ويُعرف البحث التربوي أيضاً، بأنه استقصاء دقيق، يهدف إلى وصف مشكلة موجودة بالميدان التربوي التعليمي؛ بهدف تحديدها وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها وتحليلها؛ لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في علاج هذه المشكلة أو المشكلات المشابهة عند حدوثها.

تجدر الإشارة إلى أن هناك أنواع عديدة من البحوث منها؛

✓ البحوث العلمية؛ يهدف هذا النوع الوصول إلى نتائج علمية حول الظواهر التربوية و التعليمية..

✓ البحوث التدخلية؛ و هي البحوث التي يشرك فيها المبحوثون و يستفيدون من نتائجها.

✓ البحوث التخطيطية؛ يرنو هذا النوع إلى وضع سياسة ملائمة لمجال التربية و التعليم، اعتمادا على دراسة تشخيصية للوضع الراهن و للاستراتيجيات المتبعة.

✓ البحوث الوسيطية؛ و هي التي تهدف بعد إجرائها الوصول إلى إدخال أساليب و تقنيات جديدة إلى المجال التربوي و التعليمي، بغية تغيير محتواه و نظمه..

- عُطيفة، حمدي(1996م)، " منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية "، القاهرة: دار النشر للجامعات.، ص: 25

-منسي، حسن(1999م)، " مناهج البحث التربوي "، أربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، ص: 12

ملحم، سامي(2000م)، " مناهج البحث في التربية وعلم النفس "، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص: 7

-Gorard, S., & Taylor, C. (2004, " Combining methods in educational

and social research". McGraw-Hill International

Educational Planning

planification de l'éducation

تخطيط تعليمي / تخطيط التربوي

يوجد الكثير من المناقشات حول ماهية التخطيط في كل الميادين بوجهات نظر وطرق مختلفة ، ومنطلقات متعددة ، الأمر الذي أدى إلى تعريف التخطيط PLANNING بطرق متعددة وتناوله الكثير بطرق مختلفة لأغراض متعددة ، ومفهوم التخطيط ليس بالمفهوم المتفق عليه بل توجد تعريفات متعددة شأنه في ذلك شأن المفاهيم في العلوم الاجتماعية بوجه عام . وفي هذا الصدد يشير (بريف وجونسون Prive and Johnson) إلى أنه ليس هناك حتى الآن مفهوم واحد مقبول حتى لمجموعة قليلة من العاملين في حقل التعليم والمربين ، فيما يتعلق بما يتضمنه التخطيط التعليمي .

فالمدرسون على سبيل المثال قد يرون التخطيط على أنه ذلك النشاط الموجه بواسطة المؤسسات التعليمية من إعداد للمناهج والجداول الدراسية والتوقيتات المناسبة لتناول الموضوعات ذات العلاقة بعملية تقويم التلاميذ . وقد يراه البعض على أنه تلك العملية التي بمقتضاها يتم تحديد الحاجة من القوى العاملة المدربة المؤهلة.

وقد ينظر إليه من وجهة اقتصادية على أنه تحديد الأولويات لبعض المشروعات التعليمية المحددة ، وتحديد وتوزيع الموارد المختلفة المالية اللازمة لها .

وهناك من يرى التخطيط التعليمي على أنه دراسة التكلفة والعائد ، وبالمثل يوجد من يرى التخطيط على أنه نشاط متضمن كجزء من العملية الإدارية في وضع الأهداف والغايات . وأيما كانت الأسباب التي أدت إلى عدم الاتفاق حول وضع تعريف موحد للتخطيط ، فإن ذلك

لم يمنع بعض مفكري التخطيط من محاولة وضع تعريف لمفهومه .

فلقد أشار (مورفت وريان Ryan & morphet) إلى التخطيط على أنه " العملية التي بمقتضاها يحاول الفرد أن يحدد الأهداف الملائمة ، والتي يحصل بها على المعلومات المتصلة بالموضوع ، والموافقة على الخطوات ، والإجراءات التي صممت لتقابل الاحتياجات لكي تتحقق الأهداف المراد تحقيقها "

ويرى (كومبز Coombs) " أن التخطيط عملية مستمرة لا تهتم فقط بأين نذهب ؟ بل بكيف تذهب ؟ إلى ما تريد بأفضل الطرق الممكنة ".

يعرفه منصور أحمد علي :

" أنه العملية الذهنية والعقلية والتي ترتكز على القدرات الذهنية للمخطط ، ومن ثم فإن عملية التخطيط ، تتطلب أن يكون المخطط متسماً ببعض القدرات الذهنية ، هي :

الذكاء والخبرة ، وقوة الملاحظة ، والحكم على الأشياء ، وكذلك قوة الإدراك ، والتصور ، وطبقاً لهذا المفهوم فإن التركيز يكون على العنصر البشري القائم بعملية التخطيط وهم المخططون

ويعرف نبيل السمالوطي التخطيط :

" أنه المواءمة بين ما هو مطلوب ، وما هو متاح عملياً ، فهو يعني تعبئة وتنسيق وتوجيه الموارد ، والطاقات والقوى البشرية لتحقيق أهداف معينة ، ويتم تحقيق هذه الأهداف في فترة زمنية معينة تحددها الخطة ، وتعمل كل خطة على تحقيق الأهداف، بأقل تكلفة ممكنة عملياً".

وفي نفس السياق يعرف عبد الله عبد الدايم التخطيط التعليمي : " بأنه النظرة الشاملة المتكاملة إلى المشكلات التربوية ، وهو رسم للسياسة التعليمية في كامل صورتها الرسمية وينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة بأوضاع المجتمع السكانية ، وأوضاع القوة العاملة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية " .

ويعرف سيف الدين فهمي التخطيط التربوي بأنه : " عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها في ضوء احتياجات

المستقبل وإمكانات الحاضر " . وعموماً فإن التخطيط التربوي هو مجموعة الأنشطة المرتبطة ، والتي تحدد غايات محددة للتنمية التعليمية لوقت معين محدود ، هذه الأنشطة تأخذ مكانها خلال عملية تخطيط للتنمية الشاملة خلال إطار من الإمكانات المحددة ، بواسطة الموارد المالية والاقتصادية ، والبشرية ، وخلال مجموعة من المعوقات ، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن التخطيط التعليمي والأهداف التعليمية لها صفة كمية وأخرى كيفية ، والتي يجب أن تكون قابلة للتحقيق وفقاً للموارد المالية والبشرية اللازمة لإتمام عملية التنفيذ .

ويشمل التخطيط التربوي أيضاً دراسة الكفاءة الداخلية، والفعالية وكذلك الإنتاجية للنظام التعليمي، إلى جانب بعض الموجهات للتغييرات المطلوبة. أن الاهتمام ليس فقط بالجانب الكمي من التعليم كعدد الأماكن المطلوبة ، وعدد التلاميذ والمدرسين والأجهزة وما إلى ذلك ، إنه يتضمن بعض المشكلات والقضايا الخاصة بالتغيير والتطوير والابتكار ، وتقديم الجديد للنظام التعليمي والبرامج ومحتوياتها ، وما إلى ذلك من اهتمام بجانب الكيف التي تعتبر أكثر أهمية من الجوانب الكمية الأخرى .

كتاب الإدارة والتخطيط التعليمي الإستراتيجي رؤية معاصرة، الدكتور: عادل السيد محمد الجندي، 2007/09/11).

Educational technology

Technologie de l’éducation

تكنولوجيا التربية / تربوية

الدراسة المتعلقة بتسهيل التعلم وممارساته الأخلاقية لتحسين الأداء من خلال تصميم واستخدام وإدارة العمليات التكنولوجية والموارد الملائمة. وكثيراً ما يرتبط مصطلح التكنولوجيا التربوية بنظريات التدريس والتعلم ويتضمنها. ففي حينا تشمل تكنولوجيا التعليم عمليات ونظم التعلم والتدريس، تشمل التكنولوجيا التربوية الأنظمةَ الأخرى المستخدمة في عملية تطوير القدرات البشرية.

وتتضمن التكنولوجيا التربوية، بالإضافة إلى البرمجيات والمعدات، تطبيقات تشمل وأنشطتها الإنترنت. (انظر أيضاً مادة: تكنولوجيا التعليم)

- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.

Enrichment Activities

Activités d'enrichissemet

أنشطة إثرائية

هي أنشطة تطبيقية موجهه للمتفوقين لإثراء خبراتهم وتلبية قدراتهم وتنمية مواهبهم .

و هو شكل يسعي إلى ربط المادة بالواقع من خلال برامج إرشادية مدرسية ومجتمعية وخطط عملية توسع مدارك التعليم النظرى بالتعليم المساعد لصقل المواهب الطلابية وتنمية القدرات الفاعلة للهيئة التعليمية.

---

www.manaratalelm.110mb.com.

Environment
Environnement
بيئة

"البيئة" لفظة شاع استخدامها في السنوات الأخيرة، ورغم ذلك ما يزال المفهوم الدقيق لها غامضًا عند الكثيرين، لا سيما وأنه ليس هناك تعريف واحد محدَّد يبيِّن ماهية البيئة ويحدِّد مجالاتها المتعددة. يعود الأصل اللغوي لكلمة البيئة في اللغة العربية إلى الجذر (بوأ) الذي أُخِذ منه الفعل الماضي (باء). قال ابن منظور في معجمه الشهير "لسان العرب": باء إلى الشيء أي رجع إليه. وذكر المعجم نفسه معنيين قريبين من بعضهما البعض لكلمة (تبوأ)؛ الأول: إصلاح المكان وتهيئته للمبيت فيه. والثاني: بمعنى النزول والإقامة. بناءً على ذلك يتضح أن البيئة هي: "النزول والحلول في المكان"، ويمكن أن تطلق مجازًا

على المكان الذي يتَّخذه الإنسان مستقرًا لحلوله ولنزوله، وقد استخدم علماء المسلمين كلمة "البيئة" استخدامًا اصطلاحيًا منذ القرن الثالث الهجري، للإشارة إلى الوسط الطبيعي: الجغرافي والمكاني والإحيائي الذي يعيش فيه الكائن الحي بما في ذلك الإنسان، وللإشارة إلى المناخ الاجتماعي: السياسي والأخلاقي والفكري المحيط بالإنسان. وقد يراد بالبيئة مجازًا: أولئك البشر الذين يسكنون فيها أو يقيمون، أو كافة المخلوقات والموجودات التي تحل مع الإنسان، وتستوطن مواضع عيشه، مثل: الحيوانات والنباتات والأشجار.

أما البيئة في المعاجم الإنجليزية فلها مصطلحان متداخلان:

Enviroment

وهو يعني: مجموعة الظروف أو المؤثرات الخارجية التي لها تأثير في حياة الكائنات (بما فيها الإنسان). :Ecology ومصطلح

(الإيكولوجيا)، ويُعرِّف علم البيئة الحديث البيئة بأنها: "الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها". وقد أوجز إعلان مؤتمر البيئة البشرية الذي عقد في استوكهولم عام 1972م مفهوم البيئة بأنها: "كل شيء يحيط بالإنسان".

---

http://boumansouraeducation.ahlamountada.com/montada-f56/topic-t1068.htm

Effective method
Méthode active
طريقة فعالة

يستعمل مصطلح: الطريقة الفعالة غالباً في معنى قريب من معنى الطريقة الحديثة. والطرائق الحديثة أدخلها فرينيه (Freinet) إلى فرنسا فيما بين الحربين العالميتين. واتسع استعمالها بدءاً من عام 1940.

أما متطلباتها فهي: "تكييف المدرسة مع الطفل، والتربية الفارقية (راجع مصطلح التربية الفارقية) تبعاً للاستعدادات والميول، والاستعمال الدائم للحافز وللأنشطة المحفزة (الملاحظة والتأمل والتجريب واستعمال مراكز الاهتمام)،

والبحث عن الحياة الاجتماعية في المدرسة، والعمل في فريق، والانضباط الذاتي، إلخ" (Galisson et al, 1995).

غير أن الطريقة الفعالة تتطلب بالإضافة إلى ما سبق "نشاطاً في الفعل ذاته الذي نتعلم به بعض المعارف عبر اكتشافها. وهذه المعارف المكتشفة تجعل الطفل، تبعاً لنموه، يسهم بفعالية في عملية بناء المعرفة ذاتها. إنها توظف مبادرته الخلاقة... واستعمالُ هذه الطريقة (الفعالة) للأنشطة العملية التي تنتقل من الحسي إلى المجرد، واعتمادُها المقاربة المباشرة والحدسية، واستعانتُها بالوسائل البصرية...تنقلنا إلى شروط تطبيق، ولكنها لا تعطينا تعريفاً للطرائق الفعالة بالمعنى الدقيق للكلمة. والنشاط الذي يجب أن تتجلى فيه الطرائق الفعالة، ينبغي أن نفهمه بمعنى المبادرة الشخصية والإبداع والاكتشاف" (Palmade, 1963).

"والطرائق الفعالة تدين كثيراً لتعاليم جان بياجه. إنها تنتمي إلى تطور نظريات التربية والمعرفة، وتتبع للتربية العامة. لقد استوحت الطرائقُ الفعالةُ الطرائقَ الحديثةَ لتعليم اللغات، ولكننا لا نستطيع أن نشبه هذه الأخيرة بالطرائق الفعالة (بالمعنى المحدد سابقاً)، باعتبار أن بعضها، في المستوى التمهيدي على الأقل، منح، على ما يبدو، أهمية لتركيب المنعكسات اللفظية أكبر مما منحه لإسهام التلميذ في بناء معارفه الخاصة به" (Galisson et al, 1995).

- Galisson, R. et alt (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

- Palmade, G. (1963). Les méthodes en pédagogie. Paris. P. U. F.

Effective school
Ecole efficace
مدرسة فعالة

تم تحديد مفهوم المدرسة الفعالة على أنها المؤسسة التعليمية التي تعلم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية ، وتكسبهم الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالمواطنة، وتتعامل معهم دون تميز ، وتكفل

لهم جميعاً الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة ، وتنطلق من أن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم والوصول إلى درجات الإتقان والتميز.

كما أنها تهدف في كل أنشطتها التربوية تحقيق مبدأ **" التعليم للتميز والتميز للجميع "** من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة ومناخ اجتماعي مدرسي جيد ، تقوم عليه قيادة مدرسية فاعلة ، تمتلك رؤية واضحة ، وتسعى لتحقيق رسالة محددة وتعمل في إطار مشاركة مجتمعية واعية ، وتحرص على التنمية المهنية المستديمة للذات ولجميع العاملين بالمدرسة ،وتنطلق في عملها باتجاه توكيد الجودة الشاملة وتطبيق مبادئ المساءلة ، والإسهام في خلق مجتمع متعلم يأخذ بثقافة الحوار والديمقراطية والمغايرة ، واستخدام المستحدثات و التكنولوجيا .

وفضلاً عن ذلك فالمدرسة الفعالة هي الصيغة التعليمية التي تكفل لجميع العاملين بالمدرسة فرص المشاركة والعمل الفريقي والتعاون المثمر ، كما تكفل في الوقت نفسه فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلى المحيط بها (عن **محمود الضبع** ، 2005).

خصائص المدرسة الفعالة :

انطلاقاً من تحديد مفهوم المدرسة الفعالة ، تم تحديد أهم الخصائص والمكونات التي يجب أن تتصف بها المدرسة الفعالة فيما يلي :

- توقعات عالية من قبل المعلمين تجاه تلاميذهم .
- قيادة تعليمية فعالة.
- تركيز على اكتساب المهارات الأساسية للمواد الدراسية .
- متابعة مستمرة لنمو التلاميذ وتقديهم دراسياً .
- توفير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة.
- إشراك أولياء الأمور في عملية تدعيم الأداء المدرسي وتقويمه .
- تركيز على عمليات التعلم .
- إعلان ومتابعة مستمرة لنتائج تحصيل التلاميذ .
- إكساب المهارات الأساسية .
- تعاون هيئة التدريس .

- استثمار الوقت في التعليم والتعلم .

معايير المدرسة الفعالة :

- تمثل أساساً للاعتماد التربوي للمدارس .

- تعمل المعايير كدليل للمعلمين والقيادات التعليمية وصناع القرار, في توجيه عمليات تطوير وتحسين العملية التعليمية بالمدرسة .

- تستخدم كأطر مرجعية في عمليات التقويم المستمر والشامل للأداء المدرسي ، والمدرسةكمؤسسة تعليمية

- تستخدم كمحكات لقياس التقدم الكمي والكيفي , الذي يحدث في المدرسة بالنسبة للطلاب والمعلمين والإداريين , وفي علاقة المدرسةبالمجتمع الخارجي.

- تفعل الأفكار والمناقشات على المستوى القومي والمستوى المحلى ، وتقود الحوار الهادف إلى إتاحة أفضل الطرق لمساعدة الطلاب على النجاح في إتقان المواد الدراسية

- تعزز ما يتم إنجازه من أهداف على مستوى المؤسسة التعليمية ، في ضوء الأهداف الكبرى للتعليم

- توفر الشفافية والموضوعية للحكم على أداء النظام التعليمي ومؤسساته ، في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي.

نظام التعليم الأساسي:

لقد كان أهم دواعي التطوير للتعليم في عمان الزيادة الهائلة في أعداد التلاميذ ، مما استدعي تحقيق تطور نوعي في التعليم ، وكذلك إعادة هيكلة أساليب العمل والمهارات التي يجب أن تتحلى بها القوى العاملة للمساهمة في إنجاح سياسة التعمين التي تنتهجها الحكومة في كافة القطاعات ، فكان أحد أهم أهداف وزارة التربية و التعليم ، تشجيع توظيف أكبر عدد من العمانيين في القوى العاملة .

لذا عملت وزارة التربية والتعليم على إنشاء نظام تعليمي أساسي ، يعكس العديد من الممارسات التربوية ومعاييرها العالمية ، ويستلهم في الوقت ذاته المبادئ الإسلامية والثقافية والتراث العربي والعماني .

ويهدف التعليم الأساسي إجمالاً ، إلى تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم تنمية متكاملة في إطار مبادئ العقيدة الإسلامية ومقومات الهوية الثقافية العُمانية، وغرس الانتماء الوطني والعربي والإسلامي والإنساني لدى المتعلم وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم.

كما يسعى التعليم الأساسي إلى إكساب المتعلم القدرات والمهارات اللازمة للحياة والاندماج في المجتمع وذلك بتنمية كفايات الاتصال والتواصل والتعلم الذاتي والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد والتعامل مع العلوم والتقنيات المعاصرة. إضافة إلى ذلك يهدف هذا التعليم إلى إكساب المتعلم قيم العمل والإنتاج والإتقان والمشاركة في الحياة العامة والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر والتعامل مع مشكلاته بوعي ودراية ،والمحافظة على البيئة واستثمار مواردها وحسن استغلال وقت الفراغ. (عن **وزارة التربية والتعليم** ، مسقط ، 2004).

Ethnometodology
Ethnometodologie
إثنوميثودولوجيا

ظهر مصطلح الاثنوميثودولوجيا في عام 1967
علي يد العالم الامريكي هارولد جارفنكل
ويعتبر هذا المنظور من أحدث الاتجاهات المعاصره في علم الاجتماع وقد تضمن هذا المنظور بعض المفهومات والتراكيب اللغويه التي تعتبر في غاية الصعوبه وقدصاغ جارنفكل مصطلح الاثنوميثودولوجي متأثرا بالفلسفه الظاهراتيه(فلسفة الظواهر).
ويتكون مصطلح الاثنوميثودولوجي
ethno methodology
من مقطعين الاول من الكلمه اليونانيه
" و تعني الشعب أو الناس و المقطع الآخر "ethno
Methodology""
وهو دراسة المناهج الشعبيه أو الطرق التي يستخدمها الناس في صياغة وتشكيل الحقيقه. الاجتماعيه

ونستطيع أن نقول هنا بأنه(العلم الذي يعنى في استقصاء الخصائص العقليه لمجموعة التعبيرات والافعال العلميه التي تتم أثناء الحياة اليوميه) أي أنه يدرس المعاني التي يعطيها الناس لكلماتهم وأنماط سلوكهم.

أحمد,سمير نعيم,النظرية في علم الاجتماع,القاهرة .مكتبة سعيد رأفت.1977.

Effectiveness
Efficacité
فعالية

القدرة على تحقيق الهدف المقصود من التعلم وفق معايير معينة بغية التوصل إلى النتائج المرجوة.

محمد علي السيد (1998) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

Electronic book
Livre électronique

كتاب الكتروني

كتاب في صيغة الكترونية رقمية (مثل: صيغة المستند المحمول PDF) يعرض حاسوبياً من خلال برمجيات وتجهيزات خاصة، ليتمكن الأفراد من قراءته. ويمتاز الكتاب الإلكتروني بتمكين القارئ من البحث والتقدّم في النص بسهولة ويسر.

- E-Book Template Source (2010). What is an e-book. Retrieved on: 20.5.2010. Available at: http://www.ebooktemplatesource.com/what-is-an-ebook.html

Electronic learning
Apprentissage électronique
تعلم الكتروني

تصميم المواد الدراسية باستخدام الوسائط التفاعلية وتقديمها على أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (مثل: المودل) باستخدام أدوات المناقشة والبريد الالكتروني.

وهنـــاك نوعـــان مـــن الـــتعلم الالكترونـــــــــي:-التزامنـــــــي (Synchronous) ويتواجد فيه المعلـم والمـتعلم فـي وقـت واحـد علـى طرفـي الاتصـال باسـتخدام المحادثـــة النصـــية والصـــوتية والمرئيـــة مجتمعـــة أو منفـــردة، واللاتزامني

(Asynchronous) ويـتم فيـه التفاعـل بـين المـتعلم والمحتـوى التعليمـي المتـوفر علـى قواعـد البيانـــات وأنظمـــة إدارة الـــتعلم الالكترونـــي فـــي أي وقـــت دون الحاجـة لوجـود المعلـم. (انظـر أيضـاً مـادة: نظـام إدارة الـتعلم الإلكتروني).

- زيتـون، حسـن (2005). **رؤيـة جديـدة فـي التعلـيم الالكترونـي**، الـدار الصولنية للتربية، الرياض، السعودية

-الهـادي، محمـد (2005). **التعلـيم الالكتروني عبر شبكة الانترنت**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ج. م. ع.

- ســـلامة، عبـــدالحافظ (2001). **وسـائل الاتصـال وتكنولوجيـا التعلـيم**، دار الفكر، عمان، الأردن.

The Ed Technology - Glossary of Terms (2010). **E-Learning**. Retrieved on: 14.5.2010. Available at: http://www.uen.org/core/edtech/glossary.shtml

Electronic learning content management system

Système de management du contenu de l'apprentissage électronique

نظام إدارة محتوى التعلم الالكتروني

تكنولوجيـا مرتبطـة بنظـام إدارة الـتعلم الالكترونـي، وتركـز علـى تطـوير وإدارة ونشـر محتـوى المقـررات التعليميـة، الـذي يقـدّم عـن طريـق نظـام إدارة الـتعلم الالكترونـي. وهـو بيئـة متعـددة الاستخدام بحيث يمكن لمصممي المحتـــوى ومطوريـــه إنشـــاء وتخـــزين وإعـــادة اســـتخدام المصـــادر وإدارتهـــا، وتـــوفير المحتوى الرقمي للتعلم في شكل مستودع رقمي مركزي. ويمكن ذلك المصممين من إعادة استخدام المحتـــوى لبنـــاء محتويـــات المقـــررات التعليميـــة الأخـــرى.

Electronic learning management system

(انظـر أيضـاً مـواد: نظـام إدارة الـــتعلم الالكترونـــي، مســـتودع رقمي)

- الخان، بدر (2004). استراتيجيات التعلم الالكتروني، ترجمة الموسوي، علـي وآخـرون، دار شـعاع، دمشـق، سوريا.

- IRIS Education (2010). - Learning content management system (LCMS). Retrieved on: 5.6.2010. Available at: http://www.google.com/url?q=http://www.iriseducation.org/resources/jargon-buster

Système de management de l’apprentissage électronique

نظام إدارة التعلم الالكتروني

تطبيـق برمجـي حاسـوبي لإدارة، وتوثيـق، ومتابعـة، وتقـويم مقـرر تعليمـــي أو برنـــامج (محتـــوى) تـدريبي، أو تـدريس صـفي علـى الانترنت.

- الخان، بدر (2004). استراتيجيات التعلم الالكتروني، ترجمة الموسوي، علـي وآخـرون، دار شـعاع، دمشـق، سوريا.

SearchCio.com (2010). - Learning management system (LMS). Retrieved on: 15.6.2010. Available at: http://searchcio.techtarget.com/sDefinition/0,,sid182_gci798202,00.html

Electronic mail (e-mail)

Messagerie électronique

بريد الكتروني

طريقة لتبادل الرسائل الرقمية والإلكترونية، تعتمد أنظمتها على مخدمات حاسوبية معدّة لاستقبال وإرسال وإعادة إرسال وتخزين الرسائل بالإنابة عن المستخدمين الذين ينبغي عليهم الارتباط بالمخدم الحاسوبي للبريد الالكتروني عبر أجهزتهم المرتبطة بالإنترنت.

-CIELA Virtual Library (2010). **Email**. Retrieved on: 20.4.2010. Available at:http://www.virtual-library.it/MetadataTool/SPT--MetadataHelp7.php

Electronic Training

Entraînement électronique

تدريب الكتروني

تدريب معتمد على الانترنت، يقدّم في العادة للمعلمين على رأس الخدمة، بحيث يكون فيه المدرب والمتدرب في مواقع متباعدة جغرافياً، ويصمم محتوى البرنامج التدريبي بصورة منظومية ويقدّم من خلال الاتصال الثنائي الاتجاه تزامنياً بوجود المدرب أو المتدربين الآخرين بهدف تطوير إمكاناتهم ومهاراتهم.

- سلطان، عادل (2008). تكنولوجيا التعليم والتدريب، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

-BNET Business Dictionary (2010). **Online training**. Retrieved on: 27.5.2010. Available at: http://dictionary.bnet.com/definition/online+training.html

Exploration method

Méthode d'exploration

طريقة الاستكشاف

طريقة تعلم نشطة، يتم تقويم تقدّم الطالب فيها من خلال مدى قدرته على تطوير مهارات تحليلية وتجريبية، لا من خلال كمية المعارف التي يمتلكها. وقد تم تطويرها عبر حركة التعلم الاستكشافي باعتبارها استجابة لإخفاقات الطرق التقليدية المتبعة في التلقين والحفظ.

يستخدم الطالب فيها مجموعة من المهارات لتوليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار إزاءها ثم تطبيق ذلك على أمثلة ومواقف جديدة. وتتميز بتشجيع المتعلم على البحث والعمل من أجل الوصول إلى الحقيقة والمعرفة، ويكتسب بها المتعلم مهارة تحديد الهدف التعليمي والتعرف على المفاهيم والمصطلحات والقدرة على الوصف والمقارنة والتصنيف والتحليل والتصميم والاستنباط ووزن الأدلّة وتقويم جدّيتها ودقتها العملية، وتخلق فيه حب الاطلاع والتعود على القراءة والتحصيل والاعتماد على النفس.

- ديك، ولتر وريزر، روبرت (1989). التخطيط للتعليم الفعال، ترجمة غزاوي، محمد، دار حنين، عمان، الأردن.

- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

Environmental education

Éducation à l'environnement

تربية بيئية

التربية البيئية اتجاه و فكر و فلسفة ، تهدف إلى تنمية الخلق البيئي لدى الإنسان بحيث توجه سلوكه في تعامله مع البيئة بمؤثراتها البشرية (..)، و مؤثراتها الطبيعية (..) و ما يصاحب هذه المؤثرات من ردود أفعال من و إلى البيئة.

و في تعريف لمؤتمر ستوكهولم (1972) نجد أن التربية البيئية هي التوعية بالمسؤولية الشخصية لكل فرد إزاء حماية البيئة، و إثارة انتباه الشبان إلى خصوصية الوسط الذي يعيشون فيه بكيفية تخلق لديهم الاهتمام و الفضول و تنمي لديهم الذوق و الحس.

أما تعريف مؤتمر جنيف 1980 ، فقد اعتبرها نهجا لاكتساب القيم و توضيح و توضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم و تقدير العلاقات الموجودة بين الإنسان و ثقافته بيئته الطبيعية و البشرية، و تعني بالتمرس على عملية اتخاذ القرارات و وضع قانون للسلوك بشأن القضايا المرتبطة بنوعية البيئة.

إجمالا، تهدف التربية البيئية إلى تعليم الفرد كيف يتخذ قرارا سديدا و رشيدا عندما يتعامل مع البيئة، و هذا القرار السليم هو محصلة لمعارف و معلومات و مفاهيم و قيم و مستوى من الوعي و مهارات معينة لا بد أن يمتلكها الفرد؛ و لتحقيق ذلك لا بد أن تكون التربية البيئية موضع اهتمام خبراء المناهج كتاب الكتب المدرسية.

-خالد أحمد السخي و فؤاد جعفر حسن(سبتمبر 2010)، " مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا و مشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين "، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 11، العدد 3، كلية التربية_ جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص: 17

-Giolitto, P(1992), « Enseigner la Géographie à l'école », Hachette éducation, Paris, PP : 166-167

Essay Questions

Questions à développement

أسئلة المقال

أسئلة المقال أو الأسئلة التحريرية أو الانشائية ، وهي نوع من الأسئلةالتي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب ، تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح.

وهي من أكثر الاختبارات الكتابية شيوعا, و تصلح لتقويم الكثير من الأهداف كالشرح و الوصف و المقارنة و التحليل و النقد و القدرة على التعبير الإنشائي و غيرها.

تستخدم هذه الأسئلة لتقويم العمليات العقلية العالية المستوى للطالب وهي الاستيعاب والتحليل وكذلك المهارات في تنظيم وتقديم الأفكار.وهناك نوعان لأسئلة المقالة: الجواب المقيد والجواب المطول.

الجواب المقيد: تختار هذه الأسئلة عندما يكون الهدف تقييم قدرات الطالب على الشرح والتفسير، وتطبيق المعلومات. وهي تركز على مواضيع محددة ويجب أن يكون السؤال مصاغاً لحصر الجواب بتلك الطريقة، (أمثلة: اشرح سببين أديا إلى... بفقرة واحدة. اشرح كيف... اشرح بالتفصيل بما لا يزيد عن عشرين سطراً لماذا...)

الجواب المطول: وهو النموذج الملائم لاختيار وتنظيم وتقدير الأفكار. مثال (ناقش العواقب البيئية من جراء شق طريق معبد....قارن بين حرب الخليج وحرب أفغانستان...)

وليس من السهل تحقيق الثبات في إعطاء العلامات لأجوبة أسئلة المقالة

ScoringResponses to Essay Questions إذ من الأرجح أن يختلف تقييم الفاحص عن تقييم زملائه, ولكن يمكن التوصل إلى مستوى معقول من الثبات من خلال التخطيط الدقيق.

ولتوخي الدقة في إعطاء العلامات لأجوبة المقالة لا بد من تحديد المخرجات التعليمية التي ستقيم (قدرة التنظيم، واختيار معلومات وطيدة الصلة - والاستيعاب) ثم تأكد من أن السؤال مكتوب بشكل يحقق هذا الهدف.يقوم الفاحص بتحديد النقاط الرئيسية المتوقعة للإجابة، وتحدد العلامات التي ستعطى لكل جزء من السؤال، وتطوير نموذج فحوى الجواب الكافي، وغير الكافي.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson.

"استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى,ص 549.

www.pulpit.alwatanvoice.com.

أمطانيوس مخائيل (2003) , "القياس و التقويم في التربية الحديثة" ,جامعة دمشق , دمشق, ط4 , ص333.

Experimental Method

Méthode expérimentale

منهج تجريبي

يعد المنهج التجريبي من أدق مناهج البحث التربوي؛ ذلك لأنه يعتمد على إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، وبالتالي قبولها أو رفضها في تحديد علاقة بين متغيرين.

يقصد بالمنهج التجريبي، ذلك النوع من المناهج الذي يستخدم التجربة في اختبار فرض معين، ويقرر علاقة بين متغيرين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره.

ويعرفه أيضاً (بشير الراشيدي) بأنه "طريقة بحثية تتضمن تغييراً متعمداً ومضبوطاً للشروط المحددة لواقعة معينة مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك، وتفسير تلك التغيرات".

من جهته يرى (كلود برنارد Claude Bernard)، في كتابه " مدخل إلى الطب التجريبي "، أنه في مجال العلم، لا يعتد برأي أو نظرية أي شخص، و اعتبار ما يقوله صحيحا؛ مهما كانت سلطته و قيمته في المجتمع؛ و إنما اعتبار ما يقوله مجرد موجه أو مرشد يقودنا إلى التجريب، للتحقق منه. إذ لا سلطة في العلم، إلا سلطة التجريب. فالثورة التي أحدثها المنهج التجريبي في العلوم، تكمن في وضع معيار علمي مكان السلطة الشخصية.

-الرشـيدي، بشـير(2000م)، " منـاهج البحـث التربـوي: رؤيـة تطبيقيـة مبسـطة "، الكويـت: دار الكتاب الحديث، ص: 95

-Claude Bernaerd(1966), “Introduction à la médecine expérimentale », G F, Paris

Evaluation

Evaluation

تقويم

يشير التقويم في معناه الواسع، إلى الفعل الذي بواسطة نصدر حكما على حدث أو فرد، اعتمادا على معيار أو مجموعة من المعايير ج نوازيت J.Noizet. والتقويم التربوي عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما و بين القيم السائدة. و هو أيضا عملية منظمة يتم من خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليمية بالاعتماد على وسائل و أساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، كما أنه يعد أحد مكونات المنهج الدراسي و له مكانة في العملية التعليمية لأثره في الأهداف و المحتوى و الأساليب و الأنشطة التعليمية، و عن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القوة و الضعف لدى المتعلمين.

و من جهته يعرف (دو كيتيل) التقويم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار".

إذن فالتقويم التربوي يعنى فحص درجة المطابقة بين مجموعة من المعلومات و مجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد، و ذلك قصد اتخاذ قرار. و التقويم أيضا هو نشاط مقصود، يتوسل بأدوات تربوية لقياس جوانب من العملية التعليمية التعلمية، قصد تحديد مكامن القوة فيها لتدعيمها و جوانب الضعف لعلاجها.

تكاد أغلب الدراسات البيداغوجية في مجال التقويم تتفق على اعتبار التقويم عملية شمولية

تستند إلى مجموعة من الإجراءات نعرضها كالتالي:

- تحديد موضوع التقويم و أهدافه؛
- البحث عن الأداة الملائمة له و بناؤها؛
- تنفيذ الأداة و إجراء التقويم؛
- تصحيح الإنجازات و الأداءات أو استخراج المعطيات؛
- معالجة المعلومات المحصل عليها، و اتخاذ القرارات التصحيحية.

و عليه، ليس التقويم عملية جزئية أو انطباعية (حتى حينما يتضمن عمليات كالتثمين و التقدير، و هي فيما يبدو عمليات ذاتية أكثر منها موضوعية)، بل مجموعة من عمليات تريدها البيداغوجيا المعاصرة أن تكون منظمة تنظيما يميل بها إلى الضبط المنهجي الموضوعي.

و الخلاصة، إن التقويم عملية معقدة تنطلق من ملاحظات المعطيات الفعلية (انجازات التلاميذ، شروط ذلك الانجاز) و قياسها انطلاقا من شبكة من المقاييس (أهداف و إجراءات التكوين). لكن التقويم لا يقف عند حدود نتائج القياس، و هي النقط و البيانات العددية التي يقيمها و يستخلصها، بل ينتقل إلى تأويل تلك النقط و البيانات و تقديرها و منحها قيمة مؤسسية و تربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن التلميذ، و تكون من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس و الإدارة التربوية و بين الآباء و باقي الآخرين.

-أحمد عودة(2002)، " القياس و التقويم في العملية التدريسية "، الطبعة الثالثة، دار الأمل للنشر و التوزيع، إربد

-فهد الضفيري و عايدة العيدان(2010)، " أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت "، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 11، العدد 1، مارس 2010، مملكة البحرين، ص: 24

- جميل شعلة(2000)، " التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات و تطلعات "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ص: 23

-Charles Hadji(1992), '' L'évaluation, règles du jeu '' E.S.F, Editeur, Paris

Evaluation Activities
Activités d'évaluation
أنشطة التقويم

التقويم عملية يلجأ إليها المعلم ليتحقق من أن طلابه قد استوعبوا مكونات الدرس الذي درَّسه أو المادة التي درَّسها. ويكون التقويم المدرسي في الغالب على شكلين: مرحلي (أو بنائي أو تكويني)، يقوم به المعلم بعد تناول كل نقطة تعليمية، ليبنيَ عليه التعلمَ الجديد؛ ونهائي، يقوم به في نهاية الدرس أو نهاية وحدة تعليمية أو نهاية كتاب، ليقيسَ مستوى إنجاز الطلاب في المادة المعلَّمة. إن البنود التقويمية التي يضعها المعلم تتطلب إنجاز مهمات تعليمية محددة، ذات علاقة مباشرة بأهداف التعلم المعرفية أو الوجدانية أو النفسية الحركية؛ أو تتطلب، بالمفهوم التربوي المتعارف عليه، إجابات عن مطالب محددة تتضمنها صيغ اختبار، يوجهها المعلم إلى الطلاب. وهذه المهمات أو الإجابات التي تتضمنها صيغ الاختبار وأشكاله هي أنشطة التقويم. إنها إذن أنشطة يقوم بها حصرياً المتعلمون إجابة عن اختبار أو بنود اختبارية، غايتها تزويد المعلم بتغذية راجعة عن تعليمه، وعن مستوى استيعاب طلابه لما علمه.

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت

Evaluative Strategy
Stratégie d'évaluation
استراتيجية تقويمية

تعتبر الاستراتيجية التقويمية أحد الاستراتيجيات المستخدمة في طرح الأسئلة. ويتضمن السؤال التقويمي مجموعة من المعايير التقويمية الداخلية. ويقبل المعلم جميع إجابات الطلبة المبنية على الأسئلة التقويمية. وعند صياغة سؤال تقويمي لا بد من التركيز

على المعايير الخاصة التي يبني الطلاب أحكامهم عليها. مثال: لماذا يعتبر شيء ما جيداً أو رديئاً؟ لماذا تفسر نظرية ما الحقائق على نحو أفضل من غيرها؟ ويكون دور المعلم في هذه الاستراتيجية هو مساعدة الطلاب على تنمية أساسي منطقي لبناء معايير تقويمية: فالمعلم قد يطرح سؤالاً والطالب يقدم الإجابة, ثم يتساءل المعلم "ولماذا" ويجيب الطالب "لأنه أو السبب".

Evocation
Évocation
تذكر

يشكل التذكر في علم النفس المرحلة الأخيرة من عملية التثبيت في الذاكرة. وكلمة **تذكر** تعبر عن جملة من الأنشطة تضم كثيراً صيغ إعادة تنشيط الذكريات، وتتكون من سلوكات مساعدة للذاكرة، متمايزة ومحددة بكلمات (مصطلحات نوعية). وبهذا الشكل يميز فلوريس بين (Florès):

- التذكر: وهو سلوك إعادة إنتاج حرفي أو سرد؛
- والتعرُّف: وهو سلوك المطابقة، الذاكرة الإدراكية؛
- وإعادة التعلّم: وهو التعلّم المستأنَف بعد انقطاع طويل، الذي يُتَّصف بالسهولة والسرعة المتناميتين.

أما بياجه فيقدم من جانبه تصنيفاً ذا طبيعة تراتبية في ثلاث صيغ جوهرية، أو ثلاثة مستويات، تجمعها الآلية الوظيفية نفسها، وهي: التعرُّف (التمييز): وهي صيغة أولية؛ وإعادة البناء: وهي نوع من فعل استبطاني للموضوع؛ والتذكر: وهو شكل راقٍ، نوع من صورة عقلية. (Galisson et al, 1995).

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). نماذج التدريس الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمّان.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

Example
Exemple
مثال

المثال في التعليم هو: جملة أو عبارة أو تركيب عددي يلي تعريف المفهوم، ويكون الغرض منه توضيحه في صورة استعمال حي له ضمن سياق محدد. مثال ذلك في النحو: أن نورد بعد تعريف مفهوم الحال، مثالاً على استعماله في الكلام؛ فنقول: "الحال وصف فضلة يذكر ليبين هيئة اسم سابق له يسمّى صاحب الحال، ويكون منصوباً دائماً، مثال: استقبلتك باشّاً في وجهك". ومثال ذلك في الرياضيات، قولنا: "القسمة في الحساب هي: قسمة عدد على آخر: أي تجزئة الأول أجزاءً بقدر العدد الثاني، ويسمى الأول المقسوم، والثاني المقسوم عليه، والناتج خارج القسمة (الوسيط، 2005)، مثال: 15 ÷ 5 = 3".

- مصطفى، إبراهيم وآخرون (2005): **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، القاهرة، الطبعة الرابعة.

- Galisson, R. et alt. (1995). **Dictionnaire de didactique des langues**. 4ème édition. Hachette. Paris.

Exercise
Exercice
تمرين

التمرين أو التدريب مفهوم وثيق الصلة بعلم النفس والتربية. فهو في علم النفس يعني: فعل التدّرب أو التمرّن، عبر التكرار والمحاولات المتتالية من أجل اكتسابٍ متقَنٍ لسلوك ما. وتحسين الأداء أو المردود في التمرين مرتبط بعدد المحاولات المبذولة فيه (التكرارات) ومدتها. ففي زمن معين للتمرين تبين قوانين التمرين أن تحسناً سريعاً في الأداء يظهر في بداية التمرين، ثم يليه تباطؤ, ثم تراجع بطيء أو سريع، مرتبط بتعب (ولاسيما عندما تكون مدة التدريب طويلة) (Galisson et al, 1995).

ويتحكم بنجاح التمرين عدة عوامل، هي: طبيعة المحاولات المبذولة في التمرين، ومدته،

وتوزيعه في الزمن. فالتمرين الذي يؤدَّى في فترة أوسع، وبفواصل زمنية غير متباعدة يكون أكثر فاعلية من تمرين مكثف الفواصل قصير المدة.

والتمرين في التربية قد يكون ذهنياً، وقد يكون نفسياً حركياً. إننا نتمرن على أداء حركات رياضية بالمعني الضيق للكلمة، كما نتمرن على استعمال آلة: الحاسوب أو الوسائط المتعددة، أو سواها من تقنيات التعليم. ونتمرن على أداء المهارات اللغوية وحفظ الشعر، كما نتمرن على حل المسائل الرياضية والفيزيائية.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.

- عاقل، فاخر (1983). **التعلم ونظرياته.** دار العلم للملايين. الطبعة الثالثة. بيروت.

Explanation
Explication
شرح

الشرح أحد أشكال الإلقاء الذي يقوم على علاقات منطقية، ويلجأ إليه المعلم ليبرهن على قانون أو قاعدة؛ أو ليشرح سير إحدى القضايا؛ أو ليحلل إحدى الظواهر الطبيعية أو الحوادث التاريخية أو أحد أنواع الإنتاج الأدبي.

ويعد تمثّل المعارف المعطاة واستيعابها شرطاً رئيساً للجوء إلى الشرح؛ لأن تكوين الأحكام والاستنتاجات والبراهين التي تسهم في تكوين حقائق جديدة لدى التلاميذ لن يتوافر بغير ذلك.

ويلجأ المعلم إلى الشرح في المواضيع التي يكون عليه أن يوضح ظاهرة لا يستطيع أن يُريها لطلابه عبر عرضها عليهم، ولكنه قد يستعمل في هذه الحال صوراً توضيحية لآثارها، إذا توافرت، كما في حالة البراكين والزلازل والمد والجزر مثلاً. ويتطلب الشرح هنا مراعاة المعلم التسلسلَ المنطقي في تناول الظاهرة، والإنصات المركّز من جانب الطلاب (القلا وناصر،

1995). فـإذا تـوافرت الأفـلام الحيـة لهـذه الظـواهر عند عرض الدرس تحول الشرح إلى وصـف، وهو بدوره أحد أشكال الإلقاء.

- القـلا، فخـر الـدين وناصـر، يـونس (1995). أصـول التـدريس لطـلاب دبلـوم التأهيـل التربـوي. منشـورات جامعة دمشق. دمشق.

- Palmade, G. (1963). Les méthodes en pédagogie. Paris. P. U. F.

Explicit teaching

Enseignement explicite

تعليم صريح

يمارس التعليم الصريح أو الجلي فـي إطـار مهـام واقعيـة و خـلال اكتسـاب كـل أنمـاط المعـارف، سـواء كانـت معـارف تقريريـة أو إجرائية أو شرطية.

و مـن شـأن هـذه الطريقـة فـي التعليم أن تفسح المجال لمد العون و الـدعم اللازمـين لأغلـب المتعلمـين. و لـن تكـون لهـذه الطريقة نفسها أية نجاعة تذكر إلا إذا بـدأ تراجـع الـدعم الممنـوح للمـتعلم بصـفة تدريجيـة، و فسـح المجال لمزيد من الاستقلالية في العمل.

إذا كان التعليم النموذجي يركز على نقل المحتويات، فإن التعليم الصـريح يعتمـد أساسـا علـى فهـم المـادة التعليميـة التعلميـة و استيعابها و الاحتفاظ بهـا فـي الـذاكرة، بينمـا، و فـي كثيـر مـن الأحيـان، نجـد إن البيداغوجيـة الكلاسـيكية لا تسـمح للطـلاب بالتأكـد مـن مـدى فهمهـم و اسـتيعابهم للمـادة التعليميـة التعلميـة إلا أثنـاء لحظـات التصـحيح و التعـديل، و ذلـك فـي نهاية الممارسة البيداغوجية.

بالمقابـل، فـالتعليم الصـريح يمنح للمـدرس فرصـة جليـة و واضـحة من أجل التحقق من صحة درجة فهـم الطـلاب أثنـاء مرحلـة الممارسـة الموجهـة. و بالتـالي فهـذه العمليـة (عمليـة التحقـق) هي وحدها الكفيلة بجعل المدرس يتأكد من أن الطلاب لا يوظفون تعلمات تسيء إلى فهمهم؛ و من ثمـة تقـودهم إلـى إنمـاء معـارف خاطئـة Des connaissances erronées، حيـث يقـوم للمـرة الأولـى المـدرس بشـرح موضـوع

التعلم للتلاميذ بطريقة صريحة و تبعا للتعليم الصريح، كما يعمل على التدقيق في مراحله المختلفة و تحديد مختلف الوضعيات التي ستساهم في تبيان الفائدة من التعلمات المنجزة، ثم يفسر بشفافية ما يحدث في ذهن المتعلم أو ما يفترض حدوثه عندما يبني أو يطبق معرفة ما، الأمر الذي يمكنه كذلك من التنبؤ بمراحل التطبيق و التمكن من التحويل Transfert إلخ... بعد ذلك يلعب المدرس دور الوسيط médiateur بين المتعلم و موضوع التعلم مع التقليل التدريجي من الدعم الذي يمنحه للمتعلمين، الشيء الذي يزيد من استقلاليتهم و بالتالي تنامي حجم اعتمادهم على أنفسهم، إذ يشكلون العمود الفقري و الفاعلون الأساسيين في معظم الأنشطة التي تجرى داخل الفصل الدراسي.

إجمالا، يمكن تلخيص أبرز المراحل التي يقطعها التعليم الصريح فيما يلي:

- تحديد موضوع التعلم؛
- نمذجة بناء أو تطبيق المعرفة؛
- توجيه المتعلم نحو التمكن من المعرفة؛
- إفساح المجال للممارسة المستقلة.

-عبد اللطيف الجابري(2009)، " إدماج و تقييم الكفايات الأساسية "، مراجعة و تقديم عبد الكريم غريب, منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب, ص: 89-90.

-عبد الكريم غريب(2003)، " استراتجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها "، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب

http://pmev.lagoon.nc/explicite.htm

- BOYER, C. (1993), « L'enseignement explicite de la compréhension en lecture » Boucherville, Les publications Graficor.

- Houda Akmoun(2009), « L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite

d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année

secondaire (3ème AS) », Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 39-45

Exploration activities

Activités d'exploration

أنشطة الاستكشاف

إن نشاط الاستكشاف، ضمن بيداغوجيا الإدماج، يرتكز على الوضعية-المشكلة المثيرة للاهتمام و التساؤل التي يقترحها المدرس على التلاميذ في بداية تعلم جديد هام، هذه الوضعية لن تحل كلية اعتمادا على ما يتقنه التلاميذ سلفا، و إنما سيقومون بتحليلها و استكشاف مختلف طرق الحل و المقارنة في ما بينها، و إثارة أسئلة جديدة.

ومن مقتضيات أنشطة الاستكشاف نسجل ما يلي:

✓ مراعاة تمثلات التلاميذ و الاشتغال عليها. " إن التعلم يرتكز على التمثلات باعتبارها نقطة انطلاق تهم التلميذ، و يستهدف في الآن نفسه، تطوير تمثلاته "؛

✓ اختيار طريقة بيداغوجية مناسبة (حل المشكلات، المشروع ..).

بصفة عامة، يمكن أن نسمي وضعية استكشاف، كل وضعية تحدث تعلما جديدا، سواء كان تعلم مفهوم، قاعدة، أو معارف خاصة جديدة ينبغي تثبيتها.

-لحسن بوتكلاي(2005)، " بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة "، منشورات علوم التربية، الطبعة الأولى، الرباط، المملكة المغربية، ص: 80

-لحسن مادي(ماي 2009)، " المقاربة بالكفايات و بيداغوجيا الإدماج أي علاقة "، مجلة علوم التربية، العدد 40، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 18

Expository method

Méthode expositive

طريقة الإلقاء

طريقة التعليم الإلقائي هي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلم بإلقاء المعلومات على التلاميذ مع استخدام السبورة في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها. و بهذا فهي تتركز على شخص المدرس، و تشمل كل تدخلاته و أنشطته الفصلية : تقديم معلومات و عرض توجيهات، سرد حكاية ما، تفسير معطيات أو نصوص .. و غير ذلك. و هي كلها ذات طبيعة لفظية خطابية.

بمعنى آخر المدرس هو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الدرس طوال الحصة التدريسية، مع بعض المناقشات الاستثنائية، و يكتفي المتعلمون بتلقي المعلومات و تسجيل النقط الخاصة بموضوع الدرس المقدم لهم، إلى جانب مجموعة من الأسئلة قصد المراجعة و التطبيق في نهاية الدرس. و يؤدي استخدام هذه الطريقة إلى تزويد المتعلمين بقدر وافر من المعلومات و المعارف التي يمكنهم الوصول إليها بمفردهم، و شرح المصطلحات و المفاهيم الجديدة.

و تقوم طريقة التعليم الإلقائي على مجموعة من المراحل نجملها فيما يلي:

المقدمة؛

االعرض؛

االربط؛

الاستنباط؛

االتطبيق.

و من قواعد هذه الطريقة التعليمية نورد ما يلي:

1-إتباع الدقة في إعداد مادة الدرس و تحضير مضامينه و تنظيم أفكاره حسب تسلسل منطقي و ترابط محكم؛

2-الإعلان عن موضوع الدرس و أهدافه و المشكلة الرئيسية التي يدور حولها؛

3 -الإعلان القبلي للمعينات التعليمية و تحديد أوقات استعمالها؛

4 - جدب انتباه التلاميذ طوال إلقاء الدرس و التأكد المستمر من متابعتهم له بتغيير الأسلوب و طريقة الإلقاء..

كما تعتمد الطريقة الإلقائية على عدة أساليب نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر:

- أسلوب المحاضرة؛
- أسلوب العرض القصصي؛
- أسلوب العروض السمعية و السمعية البصرية..

على الرغم من أن التعليم يتوجه نحو تحقيق أنشطة التعلم لدى التلاميذ، فإن هذه الأنشطة تبقى تابعة بتدخل المدرس و عملياته التي ترتكز على نقل المعلومات و المعارف. و ينحصر دور التلميذ هنا في تلقي هذه المعلومات و تسجيل تلك المعارف. لكن مهما كانت سلبيات هذه الطريقة و عدم تلاؤمها مع أغلب مقاصد البيداغوجيا المعاصرة، فإنها ظلت مهيمنة على عمليات التدريس. و يرجع ذلك لشيوعها في كل الأنظمة التعليمية. و هي إضافة إلى ذلك تشمل أشكالا متنوعة بفعل استعمال عمليات إجرائية عديدة كطرح الأسئلة و عرض نماذج و موضوعات و استعمال شرائط و غير ذلك. و إن نتيجة الدروس الإلقائية تتأثر أيضا بنوعية العرض [الذي يقوم به المدرس]. فصوت المدرس و لغته و تنظيم عرضه و مدته.. كلها عوامل تلعب دورا هاما جدا في نتائجه.

- يوسف قطامي ، ماجد أبو جابر ، تايفة قطامي(2000)، " تصميم تدريس " ، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

-عبد الحق منصف(2007)، " رهانات البيداغوجيات المعاصرة- دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية "، أفريقيا الشرق، المغرب، ص: 67

-أحمد إسماعيل الحجي(2000)، " إدارة بيئة التعليم والتعلم "، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

-عطا درويش (2004)، " أسس و أساليب التعليم "، ط3- مطبعة المقداد، غزة، فلسطين.

-E. De Corte et autres(1990), « Les fondations de l'action didactique », Ed, De Boeck wesmael, Bruxelles, P : 149

Extracurricular activities

Activités périscolaires

أنشطة غير صفية / موازية

الأنشطة غير الصفية هي النوع الثاني من الأنشطة التربوية. أما النوع الأول فهو الأنشطة التعليمية التعلّمية التي تتم داخل الصف، ويقوم بها المعلم، أو الطلاب بإشراف المعلم وتوجيهه، وهدفها المركزي استيعاب الطلاب للمعلومات (أو الأفكار) المخطط لها سلفاً، التي يريد المعلم إكسابهم إياها خلال درس بعينه.

ولكن هذه الأنشطة التعليمية التعلمية تحتاج، في حالات كثيرة، إلى أن تدعَّم بأنشطة إضافية يكون هدفها ترسيخ التعلم الذي تم داخل الصف، وإغناءه بمهارات إضافية ضرورية في الحياة العملية. ولتحقيق هذا الهدف يُلجأ إلى الأنشطة عير الصفية التي ينفذها المتعلمون عموماً خارج الصف، وربما خارج المدرسة. إنها إذن أنشطة رديفة هدفها تطوير معارف المتعلم ومهاراته، التي اكتسب الحد الأدنى منها في الصف، ويُراد له، من خلال هذه الأنشطة غير الصفية أوالخارجية، أن يعمقها ويرسخها ويطورها بإضافات نظرية (قراءات إضافية أو مطالعات)؛ أو عملية (كتابة موضوعات أو تقارير ذات صلة بالدروس المتناوَلَة في الصف)؛ أو مشاهدات حقلية (زيارة الحدائق أو البساتين أو المزروعات)؛ أو زيارات ميدانية (للمتاحف أو المكتبات، أو المعارض، أو المسارح أو المختبرات أو الآثار والقلاع والحصون)؛ أو رحلات،... إلخ.

ومن هذه الأنشطة غير الصفية ذات الصلة بالمنهج الدراسي: مجلة الحائط، والإذاعة المدرسية، والأنشطة الرياضية والموسيقية والمسرحية والثقافية على اختلافها. وهذه كلها تنجَز بإشراف المدرسة وتوجيهها، داخل جدرانها أو خارجها. إنها في مجملها أنشطة تنمي وتطور الأفق الاجتماعي والثقافي للتلميذ، وتعمق وعيه وخبرته الشخصية بها، وتسهم بفعالية في تهيئته لحياة اجتماعية وعملية مستقبلية ناجحة.

- سعادة، جودت وإبراهيم، محمد. (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. بيروت.

- عمار، سام (2010). كيف تخدم الأنشطة التعليمية تطوير المناهج

وتطـوير التـدريس؟ مجلـة رسـالة التربيـة. العـدد 27 مـارس 2010. وزارة التربية والتعليم. مسقط.

- يـونس، فتحـي علـي وآخـرون. 2004. المنـاهج: الأسس، المكونـات، التنظيمـات، التطـوير. دار الفكـر. عمّان.

Extracurricular reading Lecture parascolaires
قراءة غير صفية

هي أنشطة قراءة خارجية (تجري خـارج الصـف الدراسـي) تكمـل أحياناً مـا أنجز فيـه ، وتشكل فـي أحيـان أخـرى خطـوة سـابقة وضـرورية لإنجـاز نـوع مـن الدروس بعينه. ففي الحالة الأولى يكلَّف الطلاب بها بصفتها سبيلاً إلى إغناء المعارف التي دُرِست فـي الصـف، وإلـى تطويرهـا توسيعها وتعميقها. هذا النوع من القـراءة الإضـافية مـن شـأنه أن يـدرب الطـلاب علـى تنويـع مصادر المعرفة، وعلى المقارنة والموازنة بين المصادر المختلفة؛ وأن ينمـي لـديهم الحـس النقـدي، والرغبـة فـي المزيـد مـن التعرّف والاطـلاع. أمـا الحالـة الثانيـة فتتعلق بدروس القراءة الرافدة أو المطالعة في اللغة العربية، التي تعطَى في أواخر مرحلة التعليم الأساسي، وفي المرحلة الثانوية علـى وجـه الخصـوص. إن نصـوص القـراءة الرافـدة: هـي نصوص متوسطة الطول (ما بين 4 صفحات و10 صفحات عادة)، وهدفها أن تقدم مادة نقدية توسع وتعمق وتكمل دروس الأدب التي عولجت في الصف. أما نصوص المطالعـة فطويلـة تأخـذ شـكل موضـوعات كاملـة: مجموعـات قصـص، أو شـكل كتـب ذات موضـوع واحـد: روايـة أو مسرحية طويلة، شعرية أو نثرية. وهـذه النصـوص كلهـا تشـكل موضوعات مطبوعة مقررة في الكتـب المدرسـية، وتعـالج علـى شكل تعيينات أسبوعية أو نصف شـهرية، ينجـز الطـلاب الأنشـطة المتعلقة بها، الموجودة أحياناً في الكتـاب المقـرر، أو التـي يحـددها المـدرس أحيانـاً؛ لتنـاقش فـي الصف جماعياً بتوجيهه ومتابعته. وقد تكون موضوعات المطالعة غيـر مقـررة. وعنـد ذاك يتفـق الطـلاب مـع المـدرس علـى

تحديدها: كل طالب بحسب رغبته وميله واختياره. على أن تبرمج على مدار الفصل منذ بدايته؛ لتناقش هي الأخرى في الصف جماعياً بتوجيه المدرس ومتابعته.

-عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

-عمار، سام (1999). "استخدام تقنية تحليل المضمون في تدريس اللغة العربية: نص القراءة القصير نموذجاً"، مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 71. السنة العشرون. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

. Lire du)1979(Vigner, G. texte au sens. Clé international. Paris

Face to Face Interaction

تفاعل مباشر

(وجها لوجه)

يجري التفاعل المباشر وجهاً لوجه في مواقف التعلم التعاوني ويساعد الطلاب بعضهم بعضاً في الأعمال التعاونية ليزيدوا من نجاحاتهم. وهذا التفاعل يسمح لمجموعة الطلاب لتبادل الآراء والأفكار والوصول إلى تفهم مشترك والعمل كفريق.

---Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل. ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى , ص432,440,447.

F

Family situation

Famille de situation

عائلة الوضعيات

نقول بأن وضعيتين تنتميان لنفس الفصيلة/العائلة، حين تهمان نفس الكفاية و تكونان متساويتين، و الملاحظ أن أغلبية عائلات الوضعيات تتضمن عددا لا نهائيا من الوضعيات المتساوية، مثل عائلة كفاية إنتاج صنف معين من النصوص و بحجم محدد من الكلمات، أو عائلة كفاية حل مشكلات من صنف رياضياتي بعينه.

و بالمقابل فإن عائلات وضعيات أخرى، تبقى محدودة بشكل طبيعي، و لا تتضمن سوى بضع عشرات وضعيات مختلفة، نظرا لاستحالة وجود وضعيات مختلفة بشكل لا نهائي.

إن محددات عائلة من الوضعيات مرادفة للخصائص التي ينبغي أن تتوفر في سائر الوضعيات المتصلة بكفاية معينة.

إنها خاصيات يشترط أن تتضمنها كافة وضعيات نفس الفصيلة، بل هي التي تسمح بضمان تساوي مجموع وضعيات نفس الفصيلة. و الملاحظ أن المحددات يمكن أن تهم مستويات مختلفة : مثل مستوى السياق المعتمد، مستوى الدعامات، مستوى الأسئلة المطروح (المهمة)، مستوى المعطيات (المضامين).

-محمد حمود(2007)، " بناء الكفايات و تقويمها "، منشورات صدى التضامن، سلسلة الخدمات التربويةو الإدارية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 96-97

Fear
Peur
خوف

هو ما يعبر عنه مجموع الحركات و الصراخ و تغييرات اللون و اتساع حدقة العين و تسرع ضربات القلب التي تقترن بالخطر المفاجئ و هذه الردود الجسدية ليست إلا جهود الفرد للتخلص من مثير يؤلمه أو يهدد حياته.

مالك سليمان مخول ,(2003) ,علم نفس الطفولة و المراهقة , كلية التربية جامعة دمشق , سورية , دمشق, ط8 ,ص 257.

Focused curriculum

Curriculum ciblé

منهاج مستهدف

المنهاج المستهدف هو الذي تتصدره المبادئ و المثل العليا و القيم و الأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني. كما يُعرفه المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر؛ بأنه المنهج الذي تم تحديده على المستوى الوطني أو مستوى النظام التعليمي. فعلى سبيل المثال يسمح التركيز على المنهج المستهدف أن يجيب الفرد على السؤال التالي:

* ما المتوقع أن يتعلمه طلبة الرياضيات والعلوم؟

من شأن هذا السؤال العريض أن يحدد منطلقات و حدود المنهاج الذي يستهدف كل تلك المبادئ و المثل و القيم و الأهداف العامة.. التي تسير في فلك هذا السؤال كمثال.

و قد حدد الأستاذ* محمد السيد علي إجراءات ديداكتيكية خاصة بهذا النوع من المنهاج، تجعله يسهم في تجويد الفعل التعليمي التعلمي.

-محمد الدريج(2005)، "تطوير مناهج :التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟"، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط، ، ص: 14

-المجلس الأعلى للتعليم في قطر http://www.education.gov.qa/section/sec/evaluation_institute/assessment/_int_tests/_timss

* أستاذ للمناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة المنصورة

-محمد السيد علي(2003)، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي القاهرة.

Stage of formal or abstract operations

Stade des opérations abstraites ou formelles

مرحلة العمليات المجردة

هي المرحلة الرابعة من مراحل النظرية التطورية

"DevelopmentalTheory"
لجان بياجيه Piaget Jean

تفترض هذه النظرية أن الأطفال يتطورون ذهنياً في عدة مراحل متداخلة، فهناك أربع مراحل أو فترات للتطور:

المرحلة الحسية –الحركية ,و تبدأ منذ الولادة وحتى عمر السنتين.

و مرحلة ما قبل العمليات من سنتين إلى ثماني سنوات،و مرحلة العمليات المادية من 8 إلى 11 سنة، ومرحلة العمليات المجردة Formal stage من 11 - 15 سنة فما فوق.وهذه المرحلة الأخيرة، مرحلة العمليات المجردة هي المرحلة التي يحاول المدرس الوصول إليها في أثناء التدريس، وهي ما نطلق عليها مرحلة التفكير والتحليل. ولا بد من الإشارة إلى أن المراحل التطورية في نموذج بياجيه "Piaget "ليست ثابتة، بل إنها تميل إلى التداخل، كما أن هناك مدى واسعاً من المستويات التطورية لدى الطلبة فنحن نجد مثلاً أن هناك من الطلبة ممن لم يدخلوا بعد في مرحلة العلميات المادية المبكرة وآخرون وصلوا إلى المرحلة المجردة، كما قد يكون هناك عدم تجانس في الفروع الأكاديمية فقد يصل الطالب إلى المرحلة المجردة في العلوم الاجتماعية ولكنه يكون في مرحلة العمليات المادية في الرياضيات مثلاً.

استراتيجيات التعليم ـ دليل نحو تدريس أفضل: تأليف .Donald C Orlich; Robert J; Richard C.Callahan;Harry W.Gibson-ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة.الطبعة الأولى(2003)الكويت: مكتبة الفلاح.

Formative assessment

Evaluation formative

تقويم تكويني

يعرف (ج. دولاندشير Delandsheere Gilbert) التقويم التكويني بأنه " تقويم يتدخل - مبدئيا – عند الانتهاء من إنجاز كل مهمة من مهام

التعلم. و موضوع هذا التقويم هو إخبار التلميذ و المدرس بدرجة التحكم التي تم تحقيقها ". و يرجع استعمال مصطلح " التقويم التكويني " لأول مرة إلى 1967 مع كل من (كرونباخ Gronbach) و (سكريفن Scriven).

أما (حسان جمعة) فيعرف التقويم التكويني على أنه تقويم يطمح إلى المساهمة في التكوين والإعداد. إنّه يستهدف توجيه المتعلّم وتسهيل تقدّمه. ويتركّز هذا التقويم على عمليات التعلّم.

إن التقويم التكويني هو، من جهة، ذلك الإجراء العملي الذي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية .لذلك فإن وظيفته الأساسية هي:

1- إخبار المدرس والمتعلم عن درجة تحكمهما في تعليم معين ؛

2- كشف صعوبات التعلم؛

3-كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات؛ .

و من جهة أخرى فالتقويم التكويني يعتبر إجراء نقوم به خلال عملية التدريس نتتبع مجهودات المتعلمين والمتعلمات ،ونقيس الصعوبات التي تعترضهم ،والتدخل بالتالي لتذليل تلك الصعوبات وسد ثغرات التدريس ومواطن النقص الملاحظة عند المتعلمين والمتعلمات .

و من بين التعارف التي تشير إلى مفهوم التقويم التكويني يمكن سرد ما يلي:

*التقويم التكويني هو الوسيلة الأداتية التي يمكن بواسطتها الحصول على معلومات تفيد في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعليمه وتحقيق جودة التعلم.

*جملة من التدابير العملية ، كتحديد موضوعه ، والهدف منه وبناء أدواته ، وإنجازه ، ومعالجة نتائج التعلم ، واتخاذ قرارات تطويرية .

*تنمية أنشطة الدعم ، وإعداد إستراتيجية للدعم التربوي حسب حاجيات المتعلمين ومتطلباتهم ، وتكييفها وفق ما تقتضيه ظروف التعليم والتعلم المختلفة .

*رصد مواطن الضعف لدى المتعلمين ، وتحديد أسبابها ، وتشخيص المجالات التي ينبغي

أن يستهدفها الدعم ، واقتراح الوسائل والطرائق المناسبة لذلك.

*تقليص التباعد الملاحظ بين المتعلمين فيما بينهم ، وبين مستواهم والأهداف المسطرة للمادة أو المرحلة الدراسية ، وتطوير المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي .

*تحديد حاجات المتعلمين التكوينية ، ووضع الخطة الملائمة لمساعدتهم على تدارك تأخرهم أو تعثرهم ، وتيسير اندماجهم في المرحلة التعليمية التي يتابعون دراستهم بها .

*وضع خطة لتتبع تنفيذ أنشطة الدعم ، ورصد مستوى المستفيدين من تلك الأنشطة ، واستثمار نتائجها في التخطيط لمساعدة المتعلمين الذين لم يتمكنوا من الأهداف المطلوبة .

وتبعا لذلك فإن التقويم التكويني يشغل وظيفة محددة داخل عمليات التعليم والتعلم تتمثل في ثلاث عمليات رئيسية وهي :

- تشخيص أسباب بعض النتائج المتعثرة أو الناقصة التي أسفر عنها التقويم ، كشف مواطن التعثر أو التأخر أو النقص ، وتعرف الأسباب والعوامل .

- الضبط والتصحيح بواسطة إجراءات تمكن من التحكم في مسار عملية التعليم والتعلم بفضل التدخلات التي تصحح ذلك المسار سواء تعلق الأمر بمحتوى التعليم أو طرائقه أو بمردود المتعلم .ونتائجه.

-الترشيد الذي يتمثل في توجيه الجهد نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

-عبد الحق منصف(2007)، " رهانات البيداغوجيات المعاصرة- دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية "، أفريقيا الشرق، المغرب، ص: 120-121-122

-حسان جمعة(1990)، "التقويم التربوي"، مؤسسة الحريري، بيروت، لبنان.

-Gilbert Delandsheere(1992), « Evaluation contenue et examens- Précis de docimologie », Edition Labor, Bruxelles, P : 113

-M. Develay(1992), « De l'apprentissage à

l'enseignement », E.S.F, Editeur, Paris, P :120

-http://cfijdida.over-blog.com/article-28196012.html

Focus of interest
Centre d'intérêt
مركز الاهتمام

هو مفهوم وثيق الصلة بالتربية العامة، يعني: "مبدأ تنظيم الأنشطة المدرسية والمادة التعليمية وتجميعها حول موضوعات قابلة لأن توقظ لدى الطفل صدى تجربة وتقوده إلى تجميع نتائج ملاحظاته من أجل إعداده لاكتساب المعارف الجديدة" (Galisson et al, 1995).

والطرائق الفعالة من أبرز طرائق التدريس التي عُنيت بتطبيق هذا المبدأ. ففي موضوع مثل فصل الربيع، يؤخذ الأطفال إلى الحديقة على سبيل المثال، فيلاحظون الطبيعة، ولاسيما الأشجار. ثم يدرسون في العلوم الطبيعية تشكل الأزهار والأوراق من البراعم. ثم يدرسون في الرسم ألوان هذه البراعم والأزهار والأوراق. ويدرسون في الجغرافيا فصول السنة. وفي الأدب يدرسون قصيدة شعرية في وصف الربيع، وهكذا.

- Galisson, R. et al. (1995). Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette. Paris.

G

Generalization
Généralisation
تعميم

التعميم مصطلح وثيق الصلة بطرائق التدريس. إنه يأتي، في الطرائق الاستقرائية (inductives)، في المرحلة الأخيرة من مراحلها. فالاستقراء يقتضي تأمل الظواهر الفردية

وتحليلها وتفحصها، ثم البحث القاسم المشترك بينها، الذي يصاغ في تعميم يأخذ شكل قاعدة أو مبدأ أو قانون. ففي موضوع الفاعل من قواعد اللغة العربية مثلاً، نورد عدة أمثلة يضم كلاً منها جملة فعلية تامة الأركان. ونتناولها بالتحليل جملة فجملة، باحثين عمن قام بالفعل، محددين موقعه من الجملة، وحالته الإعرابية، وعلامة الإعراب. ثم نجمع ما توصلنا إليه من جزئيات القاعدة، المتماثلة في الجمل كلها، المشكلة للقاسم المشترك بينها، ونصوغها في صورة تعميم يقدم تعريفاً متكاملاً لمفهوم الفاعل، الذي هو: (اسم يقع بعد الفعل، ويدل على من أو ما قام بهذا الفعل، ويكون دائماً مرفوعاً أو مبنياً في محل رفع). والاستقراء عملية معاكسة تماماً للقياس أو الاستنتاج (déduction).

- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). نماذج التدريس الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمّان.

- القلا، فخر الدين وناصر، يونس (1995). أصول التدريس لطلاب دبلوم التأهيل التربوي. منشورات جامعة دمشق. دمشق.

Great man theory
Théorie de grand homme
نظرية الرجل العظيم

تفترض هذة النظرية أن الاحداث الكبرى في العالم تتأثر بالافراد الذين يمسكون بمناصب القيادة وأن الظروف التاريخية يمكن دراستها بصورة أفضل عن طريق دراسة اسهامات هؤلاءالرجال العظماء القليلين ويعتبر توماس كاريل هو اكبر مناد بنظرية الرجل العظيم حيث أعتقد أن الرجل العبقري يظهر تأثيرة أينما كان،وتبعاا للنظرية فأن الفعل الفجائي للقائد العظيم يمكن أن يغير مصير دولة..مثال على ذلك هو حال ألمانيا حين أدخلها هتلر الذي أشعل الحرب العالمية الثانية،وتفترض هذة النظرية أن بعض الافراد يمتلكون بعض الخصائص والصفات اللازمة

التـــي توصـــلهم للقيـــادة والعظمـــة والتي تسهل انجاز أهدافهم

---

http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=13111

Globalization
Mondialisation

عولمة

العولمة لفظ مأخوذ من (عالَم)، وكما أن الناس اختلفوا فيها ما بين منـدد ومسدد، فقد اختلفوا كذلك في تعريفها، ولكن يكاد يتفق الجميع على حد أدنى، وهو اصطباغ عالم الأرض بصبغة واحدة شاملة لجميع من يعيش فيه، وتوحيد أنشطتهم الاقتصادية والاجتماعية والفكرية من غير اعتبـــار لاخـــتلاف الأديـــان والثقافات، والجنسيات والأعراق. فمهما تعدّدت السياقات التي ترد فيها (العولمة)، فإن المفهوم الذي يعبّر عنه الجميع، في اللغات الحيّة كافة، هو الاِتجاه نحو السيطرة على العالم وجعله في نسق واحد. ومن هنا جاء قرار مجمع اللغة العربية بالقاهرة بإجازة استعمال العولمة بمعنى جعل الشيء عالمياً.وكل هذا لا يخرج عن اعتبار العولمة -في دلالتها اللغوية أولاً- هي جعل الشيء عالمياً، بما يعني ذلك من جعل العالم كلّه وكأنه في منظومة واحدة متكاملة. وهذا هو المعنى الذي حدّده المفكرون باللغات الأوروبيـــة للعولمـــة Globalizationفي الإنجليزية والألمانية، وعبروا عن ذلك بالفرنســـية بمصـــطلح Mondialisation، ووضعت كلمة (العولمة) في اللغة العربية مقابلاً حديثاً للدلالة على هذا المفهوم الجديد.

---

www.dorar.com

Group Media
Media Group

وسائط جماعية

الوســائط (الوســائل) الجماعيــة: يســتفيد منهــا مجموعــة مــن المتعلمين في نفس المكان والوقت ، مثـل جهـاز عـرض الشـرائح ،الشفافة،.معامل اللغات والأفلام

والرسوم والخرائط ،عندما تعرض بأجهزة العرض الضوئية

- محمد رضا البغدادي(2002),"تكنولوجيا التعليم والتعلم" القاهرة: دار الفكر العربي,ص,18.

www.slideboom

Goal-obstacle
Objectif-obstacle
هدف-عائق

إن مصطلح الهدف-العائق وضعه الباحث الفرنسي (مار تينانـد Martinand 1986)، وهو مفهوم يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، ولقد وظفه العديد من العلماء، وهو مصطلح مركب يتألف من: لفظ هدف objectif المأخوذ من بيداغوجيا الأهداف ولفظ عائق obstacle المستمد من إيبستيمولوجيا باشلار.

إن التوليف بين هذين اللفظين في إطار هدف عائق يفقدهما المعنى الأصلي مما يضفي على المصطلح دلالة جديدة، فهناك من جهة تراكم التأثير الدينامي للعائق بمعناه الابيستيمولوجي، ومن جهة ثانية يفقد لفظ "هدف" مقدار من الشفافية التي يتصف بها وهو مستعمل داخل بيداغوجيا الأهداف. كما أن جدة هذا المصطلح "هدف عائق" تظهر على مستوى آخر: فعوض تحديد الأهداف انطلاقا من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط، وتحديد العوائق الابستيمولوجية والسيكولوجية انطلاقا من نشاط الذات، يتم انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي؛ البيداغوجي والهدف العائق، وقد يشير اللفظ إلى الإستراتيجية التي يتبعها الممارس البيداغوجي؛ تلك البيداغوجيا القائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي يكشف عنها لدى التلاميذ، وتفترض هذه الإستراتيجية أن يتم فرز العوائق، على أن البعض منها قابل للتجاوز، بينما لا يمكن تجاوز البعض الآخر. وينبغي من جهة أخرى التمييز بين مفهومي: الهدف العائق ومفهوم الحصر Blocage وذلك اعتبارا للدلالة السلبية التي ينطوي عليها مفهوم الحصر Blocage. وهكذا فإذا

كان مفهوم الهدف العائق يتمتع بقابلية التجاوز فإن مفهوم الحصر يتسم بالعقم بل ويعكس إحساس الذات بالعجز وذلك لكون كيفية تجاوزه غير معروفة.

و هناك خطوات يمكن بفضلها تمييز الهدف العائق عن كل ما يمكن أن يماثله أو يتصف بمواصفات قد تشابهه ولتحديد ذلك نحدد الخطوات التالية:

1- الكشف عن عوائق التعلم تلك التي تشكل التمثلات Les représentations وذلك دون الانتقاص من قيمتها أو المبالغة في تقديرها.

2- تحديد بواسطة الطريقة الأكثر دينامية، نوع المسار الذهني التقدمي الذي يطابق إمكانية التجاوز المحتمل لتلك العوائق.

3- انتقاء العائق أو العوائق من بين العوائق التي تم الكشف عنها ذلك الذي يبدو أنه قابل للتجاوز خلال مقطع دراسي، العائق القابل للتجاوز.

4- تحديد موقع العائق القابل للتجاوز ضمن الصنافة الملائمة على اعتبار أن المظهر الغالب في الهدف العائق يرتبط دائما بصنافة من الصنافات (هدف عائق يتعلق بالمواقف أو بالمنهج أو بالمعرفة أو بمهارة عملية أو اكتساب اللغة أو بشفرة ما).

5- ترجمة هذا الهدف العائق في صيغة ألفاظ إجرائية حسب الطريقة التقليدية في صياغة الأهداف.

6- إيجاد وتهيئ عدة متناسقة تلائم الهدف ووضع إجراءات علاجية في حالة وجود صعوبة ما.

باختصار، فالهدف-العائق هو نتاج للمواجهة بين منطقين:

- منطق الأهداف التي يحددها الخبير (المدرس، المتخصصون في المحتويات) و الذي ينتج عن تحليل المحتويات؛
- منطق تحليل الصعوبات التي يصادفها المتعلم في اكتسابه للمعارف المدرسية انطلاقا من تمثلاته الخاصة؛

-كزافييه روجيرس، ترجمة: الحسين سحبان و عبد العزيز سعيود(2007)،، " الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات "، سلسلة المكتبة التربوية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ص: 28

-Astolfi, J-P et Peterfalvi, B,(1993) « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », Aster, N° 16

Grid of correction
Grille de correction
شبكة التصحيح

يمكننا تعريف شبكة التصحيح على أنها أداة تقدير (appréciation) لمعيار عبر مؤشرات دقيقة لتوحيد التصحيح، و تهدف هذه الشبكة إلى تحقيق هدفين رئيسيين:

○ضمان أكبر قدر من الموضوعية الممكنة في عملية التصحيح، و تسمح للمدرسين (المصححين منهم) بالاتفاق حول ما يمكن أن يقوم به التلاميذ ما هو مطلوب منهم إنجازه. و لتسهيل العملية لا بد لهؤلاء المدرسين من تحديد المؤشرات التي تضمن تلك الموضوعية في التصحيح.

○ تقديم دعامة للمدرسين المبتدئين أو للمدرسين الذي يودون تغيير نمط الاشتغال الكلاسيكي في التصحيح و تغيير الأسلوب المعتمد عندهم ردحا من الزمن في ممارستهم التقييمية (أداة التكوين)، من. خلال تزويدهم بأدوات و إجراءات ديداكتيكية تدفع بهم إلى إبدال رؤيتهم الماضوية حول تصحيح إنتاجات و إنجازات تلاميذهم.

و تعرف كذلك شبكة التصحيح بكونها؛ أداة تسمح بالحكم على مدى تمكن المتعلم (ة) من الكفاية المسطرة، و أداة تساعد على الحكم على إنتاج المتعلم (ة) بشكل موضوعي، كما تساعد على الكشف عن مواطن القوة و مواطن الضعف في إنجازات المتعلمين.

تعتبر شبكة التصحيح إذن، أداة لتقدير محك ما، من خلال تحديد مؤشرات دقيقة. و هذه الأداة تساعد المدرس إلى حد ما على تعديل و تصحيح إنتاجات و

إنجـــازات التلاميـــذ بدقـــة و موضوعية.

و يمكن أن تركز شبكة التصحيح علـى الجانـب الكيفـي؛ كالاعتمـاد علـى مؤشـرات محـك " التقيـيم المادي " على سبيل المثال:

- مقروئية الكتابة (تقرأ أو لا)؛
- غيـاب التشـطيب (موجـودة أو لا)؛
- الأخطـاء الإملائيـة (موجـودة أو غائبة).

كما يمكن لشبكة التصحيح أن تركـز علـى الجانـب الكمـي، أو الجمـع بـين الـدانبين الكيفـي و الكمي.

و عمومـا، فشـبكة التصـحيح نبنـى علـى أسـاس كفايـة مسـتهدفة فـي إطـار وضـعية للإدمـاج أو وضـعية مسـتهدفة، و تعتمـد علـى جملة من المعايير أو المحكات في تناغم مع مجموعـة مـن التعليمـات التـي يضـعها المـدرس بدقـة و عناية.

- عبـد اللطيـف الجـابري(2009)، " إدمـاج و تقيـيم الكفايـات الأساسـية "، مراجعـة و تقـديم عبـد الكـريم غريـب, منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب, ص: 113-114 (بتصرف)

-مجموعـة مـن المـؤلفين(2008)، " تقـويم التعلمـات فـي مـادة الرياضـيات بالمدرسـة الابتدائيـة –دليل المكـون "، وزارة التربيـــة الوطنيـــة، الوحـــدة المركزيـــة لتكـــوين الأطـــر، المملكـــة المغربية.

http://renovationpedagogique.bloguez.com/renovationpedagogique/992255/GRILLE-DE-VERIFICATION-ET-DE-CORRECTION

-F.M.Gerard(2008), « Evaluer des compétences », Guide pratique, Edition De Boeck sciences de l'éducation, Bruxelles.Wadsworth

Group dynamics

Dynamique des groupes

ديناميات الجماعة

إذا قمنـا بتفكيـك هـذا المفهـوم و تحليلـه إلـى عناصـره البسـيطة فسنلاحظ بأنه يتضمن كلمتين هما ديناميـة و تعنـي حسـب المعجـم الفلسـفي لجميـل صـليبا (1982) مذهب فلسفي مقابل للميكانيكية أو

الآليـة، و يطلـق علـى المـذاهب الفلسفية التي ترى أن الحركة أو الصـيرورة أوليـة، و أن حقيقـة المـادة هـي الحركـة. و يطلـق هربـارت Herbert لفـظ الديناميكا La dynamiqueعلى دراسة حالات الشعور من جهة اتصافها بالحركة و التبدل(..) أما كلمة جماعة فتعني حسب نفس المعجم طائفة من الأفراد يجمعهم غرض واحد..

فجاء في موسوعة العالم الجديد EDMA (1975)، تعريف لديناميـة الجماعـة حيـث تعنـي؛ تقنيـة سـيكولوجية تهـتم بدراسـة أنمـاط السـلوك المثـارة داخـل جماعـة صـغيرة مـن الأفـراد المجتمعين بهدف التجربـة التـي يقوم بها عالم النفس أو الطبيب المعالج للدفع بأعضاء المجموعة إلـى التعبيـر عـن مشـاكلهم و مكنونـاتهم النفسـية و اقتـراح تفسيرات سيكولوجية لذلك.

مـن جهتـه يعـرف كـورت لـوين Kurt Lewin (1976) دينامية الجماعـة علـى أنهـا تلـك القـوى النفسية و الاجتماعية المتعددة و المحركـة و الفاعلـة التـي تكمـن وراء سـلوكيات الأفـراد و الجماعـات حيـث يمكـن التعـرف عليهـا، بـل و قياسـها فـي بعـض الأحيان.

نقـلا عـن إنجلـش English H.B يرى عبد الرحمن العيسوي أن هـذا المفهـوم يشـير إلـى عـدة معـاني منهـا: أن التغييـرات التـي تحـدث داخـل الجماعـات الاجتماعيـة، و بقصـد بالديناميـة هنـا علاقـة العليـة أو العلـة و المعلول أو السببية. و من معاني هذا الاصطلاح أيضا كيفية تكوين الجماعة و كيفية أدائها لوظائفها، كما يشير إلى دراسة الوسائل و الإجراءات اللازمة لتغيير بناء أو تركيـب الجماعـة و سـلوكها كجماعة و ليس كفرد.

أمـا أحمـد عبـد العزيـز سـلامة (1981)، فيعـرف ديناميـة الجماعـة بكونهـا تشـير إلـى ذلـك الفرع من العلوم الإنسانية الذي يهتم بالدراسات العملية المنظمة للجماعـة و تكوينهـا و نموهـا و نشـاطها و إنتاجهـا و التفـاعلات القائمة بين أفرادها بغية الوصول إلـى القـوانين العمليـة لتنظـيم هـذه الجوانـب تطبيقـا و عمليـا لتحسين مسـتوى الجماعـة و رفاهيـة المجتمع.

إجمالا، تتميز دينامية الجماعة بمجموعة من الخصائص أهمها: أنها تشكل بؤرة للتفاعلات التي تقوم على أساس التواصل بين أفراد المجموعة الواحدة أو المجموعات المختلفة، و ما يترتب عن ذلك التواصل من تأثيرات متبادلة. كما أنها تفرز نوعيات مختلفة من القيادات و أنماط متنوعة من الانجذاب و التنافر أي أنها تشكل مجالات سوسيومتريا بامتياز. و من خصائصها أيضا أنها تمكن من استثمار القدرات الكامنة لدى الأفراد و تفعيل كفاياتهم من خلال القيام بأدوار متكاملة بين أعضاء الجماعة. و بالتالي إظهار سلوكيات جديدة تساعد على تحسين الأداء و الدفع إلى إثبات الذات من خلال الإنتاج و الفعالية.

من هنا نستخلص أن دينامية الجماعة يمكن أن تشكل منهجا تربويا مشتركا بين الوسط العام و الوسط المقاولاتي و الوسط المدرسي، و هو ما يعطيها مشروعية قياس و ضبط العلاقات التفاعلية و تحليلها و تفسيرها.

-كريمة حليم(يونيو 2007)، " دينامية الجماعة و تطبيقاتها التربوية "، مجلة علوم التربية، العدد 34، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 28-27

-عبد الرحمن محمد عيسوي(1974)، " دراسات في علم النفس الاجتماعي "، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان.

-Forsyth, D.R. 2006. Group Dynamics, 4th Edition. Belmont, CA: Thomson

Group Teaching

Groupes d'enseignement

تدريس المجموعات

وهي مجموعات تعلمية تعاونية ثنائية يقوم المدرس بتشكيلها ، محاولا قدر الإمكان أن يجعلها مجموعات غير متجانسة . ومن المتعارف عليه أن التعلم التعاوني يبدأ بالتخطيط والتنفيذ لدروس تعاونية رسمية ، وفي هذا النوع من المجموعات يعمل الطلاب معا مدة تتراوح ما بين حصة كاملة ، وعدد من الحصص تنفد على مدار أسابيع ، وذلك لتحقيق الأهداف التعلمية المشتركة ،

والعمل معا على الإنجاز المشترك للمهام التي كلفوا بها وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم طلاب الصف الدراسي الواحد إلى مجموعات حسب القدرة العقلية، أو مهارة، أو صفة نفسية أو انفعالية، ويتم تدريس كل مجموعة بالأسلوب المناسب حسب نسبة ذكائهم، أو أساليب تفكيرهم، أو أساليب تعلمهم، أو مستوى تحصيلهم.

- مسعد زياد, "استراتيجيات حديثة في أساليب وطرق التدريس" , من منتدى صوت الوطن. www.pulpit.alwatanvoice.com
- طاهر اسماعيل صبري محمد يوسف (2006) ," التدريس : مبادئه , و مهاراته" ,ط2, مصر, مكتبة شباب , ص15.

General system theory

Théorie générale des systèmes

نظرية عامة للنظم

أسلوب النظم في التعليم يعني طريقة في العمل ومنهج في التفكير من خلال السير في خطوات منظمة يستخدم كل الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا، وفق نظريات التعليم والتعلم بغرض تحقيق أهداف محددة، ويمثل مدخل النظم إحدى الركائز والأسس التي قامت عليها تكنولوجيا التعليم، بمفهومها.

تتناول نظرية النظم الكليات ، أو الأشكال المنتظمة في الكليات ، و تعالجها في تفاعلها مع البيئة، أو يضبط سلوكها عن طريق التغذية الراجعة المستمرة ، أو يمكن نقل المناذج الى التدريس بالتركيز على الدرس أو النظام التدريسي ككل، و يضبط السلوك باعطاء التغذية الراجعة المستمرة، و التقويم المستمر للوصول الى أعلى اتقان للأهداف.

- فخر القلا (1994)," تقنيات التعليم و الوسائل التعليمية" ، جامعة دمشق ، ص206.
- طاهر اسماعيل صبري محمد يوسف (2006) ، "التدريس : مبادئه ، و مهاراته" ,ط2, مصر, مكتبة شباب ، ص166.

Graphic Organizers

Organisateurs graphiques

منظمات بيانية

تكـون المنظمـات البيانيـة علـى شـكل رسـوم بيانيـة أو خـرائط مفاهيمية. والمخططات الرسومية هي تمثيلات بصرية من المفاهيم والمعارف أو الأفكار, و تستخدم للمساعدة في تخفيف الملل لدى المـتعلم و تـوفير الحـافز وخلـق الاهتمـام و توضـيح المعلومـات و المسـاعدة فـي تنظـيم الأفكـار و تعزيز الفهم.

وتوضـح المنظمـات البيانيـة تنظيم عمليـة الـتعلم وتسلسـل المهمـات التعليميـة، فقـد تسـتخدم الجـداول والصـور والخـرائط والمخططـات لتسـاعد الطـلاب علـى اسـتيعاب محتـــوى الـــنص الـــذي يقرؤونـــه.وترتبط المنظمـــات البيانيـة بالنصـف الأيمـن مـن الدماغ ولذلك فإنها تعزز عمليات الـتعلم المرتبطـة بالنصـف الأيسـر مـن الـدماغ وبـذلك فهـي تزودنـا بفائـدة تعليميـة مضـاعفة يمكـن للمـدرس أن يعلـم طلابـه كيـف يسـتخدمون المنظمـات البيانيـة لإثراء تعلمهم.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى ,ص,552 .

- يوسف قطامي و نايفة قطامي (1988) ," نمـــاذج التـــدريس الصـفي",الأردن, دار الشـروق, ص 4.

Guided Inductive Inquiry

EnquêteInductifs Guidée

استقصاء استقرائي موجه

تبنى عملية التفكير الاستقصائي بطريقة تدريجية وتستخدم الخطوات التالية للتوصل إلى التعميمات من خلال الاستقصاء الاستقرائي الموجه:

ويمكن إجمال خطوات الاستقصاء الاستقرائي الموجه على النحو التالي:

1. تحديدالمشكلة:أن يكون مدركاً لشيئ ما.

2. إعداد نص بأهداف البحث: اقتراح فرضيات قابلة للاختبار.

3. جمع البيانات: أ- جمع الأدلة

ب- القيام بتجربة ما.

ت- إعداد عينة.

4. تفسير البيانات:أ- تكوين عبارات ذات معنى و تدعمها البيانات

ب- اختبار الفرضيات.

5. تطوير النتائج الأولية:أ- إقامة علاقات أو أنماط.

ب- تحديد التعميمات.

6. التكرار:أ- الحصول على بينات جديدة.

ب- مراجعة النتائج الأصلية.

ويتميز الاستقصاء الاستقرائي الموجه بما يلي:

1. ينتقل المتعلمون من الملاحضات الخاصة إلى الاستدلال و التعميمات.

2. الهدف هو تعلم (أو تعزيز) عمليات فحص الأحداث , و الأشياء و البيانات ثم الوصول لمجموعات مناسبة من التعميمات من خلال الملاحضات.

3. يضبط المعلم الأمور التفصيلية للدرس – الأحداث , المعلومات,المواد أو الأشياء , فيعمل المعلم كقائد للصف.

4. يتفاعل كل طالب مع الأمور التفصيلية للدرس و يحاول أن يكون نمطاً ذا معنى يرتكز على ملاحظاته و ملاحظات الآخرين في الصف.

5. تعتبر الغرفة الصفية مختبراً تعليمياً.

6. عادة يقوم المتعلمون باصدار عدد غير محدد من التعميمات.

7. يشجع المعلم كل طالب أن يوصل تعميماته إلى الصف لكي يستفيد الآخرين منها.

ويلعب المعلم دوراً هاماً في طرح الأسئلة وتحفيز الاستجابات وبناء المواد والمواقف حيث يعد بذلك فهو يعد المنظم الرئيسي للتعلم.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2003): الكويت, مكتبة الفلاح,, طبعة الأولى, , ص .483,484

H

Halo Effect
Effet Halo
أثر الهالة

هي نزعة المدرس لتقييم أداء طالب ما بناء على تقييم أداء سابق عوضاً عن التقييم الموضوعي. وللتخفيف من أثر الهالة يمكن للمدرس أن يقرأ إجابات جميع الطلاب للسؤال الأول قبل الانتقال إلى السؤال الثاني. كذلك، فإن قراءة كل الإجابات لسؤال واحد يعطي انطباعاً كلياً عن الاعتقادات الخاطئة والمجالات التي تم تعلمها، والمجالات التي تحتاج إلى تدريب أكثر.

Historical (Research)method
Méthode (de recherche) historique
منهج (بحث) تاريخي

يعد المنهج التاريخي من المناهج العامة، حيث يستخدمه بعض الباحثين الذين يجدون ميلاً لدراسة الأحداث التي وقعت في الماضي القريب أم البعيد، وذلك من خلال الرجوع إلى مصادر معينة.

و المنهج التاريخي، حسب

(صالح العساف)؛ عبارة عن إعادة للماضي بواسطة جمع الأدلة وتقويمها، ومن ثم تمحيصها وأخيراً تأليفها؛ ليتم عرض الحقائق أولاً عرضاً صحيحاً في مدلولاتها وفي تأليفها، وحتى يتم التوصل حينئذٍ إلى استنتاج مجموعة من النتائج ذات البراهين العلمية الواضحة.

وهو أيضاً ذلك البحث الذي يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي ويدرسها ويفسرها ويحللها على أسس علمية منهجية ودقيقة؛ بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات تساعدنا في فهم الحاضر على ضوء الماضي والتنبؤ بالمستقبل.

كما يعرف، بأنه ذلك المنهج المعني بوصف الأحداث التي وقعت في الماضي وصفاً كيفياً، يتناول رصد عناصرها وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، والاستناد على ذلك الوصف في استيعاب الواقع الحالي، وتوقع اتجاهاتها المستقبلية القريبة والبعيدة.

-العساف، صالح(1989م)، " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية "، الكتاب الأول, الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ص: 282
-عسكر، علي، وآخرون(1992م)، " مقدمة في البحث العلمي "، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص: 105
-Martha Howell and Walter Prevenier(2001), From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods, Cornell University Press: Ithaca.

Holistic Scoring
Notation holistique
سجل شامل

يمكن استخدام التقييم الكلي لأسئلة الأجوبة المطولة, حيث يتم الحكم على كل جواب من الأجوبة المطولة من خلال قيمته الكلية. يتم ترتيب أوراق الطالب إلى خمس فئات للسؤال الواحد، ثم تجمع العلامات عن الأسئلة المنفصلة لتحدد العلامة النهائية. عند تحديد الفئات بدقة يفهم المصححون قدراً كبيراً من الثبات.

-Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة :(2003) الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى,ص551.

Hypermedia
Hypermédia
هيبرميديا / الوسائط الفائقة

وهي ظاهرة تقنية جديدة في مجال التعليم والتعلم توفر للمتعلم الاندماج التدريجي مع مدخلات الوسائط التعليمية من خلال الحاسبات الآلية.تتوفر الوسائل التعليمية المتعددة في وحدة متكاملة لأشكال البيانات والمعلومات المنتقاة من مصادر عدة لتكون في نسق نظامي واحد. يمكن للحاسب الآلي أن يدير هذا النظام الموحد ويتحكم فيه ضمن أنواع من الوسائط المتعددة من تسجيلات صوتية ورسوم أو صور متحركة وبعض مشاهد من شرائط الفيديو، وصور البيانات رقمية ورمزية ولقطات من الأفلام التعليمية، وخطوات لعمليات مخبرية أو ميدانية، والخرائط مع خلفية من الموسيقى التصويرية. ويهدف كل هذا إلى مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف واضحة سبق تحديدها ويتوقع إنجازها بدرجة عالية من الكفاءة جراء التعامل بين المتعلم وبين البرنامج على جهاز الحاسب الآلي.تزود الهيبرميديا المتعلم بإمكانات ميسرة لتنظيم وإدارة المعلومات والبيانات التي تحملها الوسائط المتعددة لكي تفي بمتطلبات المتعلم وحاجاته الخاصة. وقد أدخل هذا المفهوم الجديد على مفاهيم تكنولوجيا التعليم وهو يعمل على دمج عناصر الوسائط المتعددة في برامج تعليمية كمبيوترية في نصوص أو رسالات تعليمية فعالة. ويتضمن الهيبرميديا عدة مصطلحات مثل الوسائط المتعددة multimedia ومصطلح الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence ومصطلح النص الفعال Hypertext والتي تتكامل معاً في منظومة معلوماتية. فهي إذن مخطوطة

نظرية لبرامج تعليمية تعرض من خلالها الوسائط المتعددة المتفاعلة بصورة غير خطية، وتمد المتعلم بتعليمات واضحة ومحددة تساعده عند الانتقال من إطار لآخر خلال البرنامج. وهو عبارة عن نظام استرجاع المعلومات الحاسوبية الذي يتيح للمستخدم الحصول على أو توفير الوصول إلى النصوص و التسجيلات الصوتية و الفيديو و الصور الفوتوغرافية و الرسومات الحاسوبية المتصلة بموضوع معين.

-The American Heritage ® Dictionary of the English Language, Fourth Edition, Copyright©2007-2008 by Houghton Mifflin Company.

I

Iconic mode
Mode iconique
نموذج أيقوني

إن النموذج الأيقوني هو تعلم قائم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية، حيث تحل الصورة أو الأيقونة محل الشيء الفعلي و يحدث تمثيل معرفي لها.

و من خصائص نمط التعلم الأيقوني أو التصويري:

- ✓ يقوم على استخدام التصوير أو الصور في اكتساب المفاهيم وتتزايد أهمية نمط التعلم التصويري مع تزايد العمر حيث الحاجة إلى تعلم المفاهيم والمبادئ التي لا يسهل تقديم نماذج تطبيقية لها . فمثلا معرفة خصائص وحياة الشعوب الأخرى.
- ✓ يمكن للمدرسين تدريس أي محتوى بتقديم صور ونماذج ورسوم مرتبطة بالموضوع وخرائط وربما نماذج مجسمة أو مصورة تساعد الطلاب على تكوين صور ذهنية أو تصورات عقلية لما يراد تعلمه.
- ✓ يفيد التصوير أو التمثيل الأيقونيIconic mode الأطفال في مرحلتي ما قبل العمليات المحسوسة كما أنه مفيد أيضا بالنسبة للكبار ممن يدرسون المهارات والمفاهيم المركبة ،

وبصورة عامة يأخذ هذا النمط زمنا أقل من نمط التعلم بالعمل.تعتمد فاعلية هذا النمط على استخدام المدرس للشرائح والشفافيات والأفلام وغيرها من المعينات البصرية.

إن الأسلوب التصويري (الأيقوني) باستخدام الصورة التجسيدية أي البصرية في التعليم يعتبر مهما أثناء ممارسة فعل التعليم و التعلم، حيث يرى (برونر Jerome Bruner) أن الأطفال من سن الثالثة وحتى الثامنة يستطيعون تكوين صورة ذهنية للأشياء والأفعال ، فيصبحون أكثر قدرة على التعلم بالصورة ، كبديل للخبرات المباشرة ، ومثال ذلك يستطيع الطفل قرب نهاية هذه المرحلة أن يتصور العدد (5) ، من غير وجود برتقالات أمامه.

-عز الدين الخطابي(ماي 2010)، " الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية "، دفاتر التربية و التكوين، العدد 2، مكتبة المدارس، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء، المغرب، ص: 11

Bruner (J)(1996), « L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle ». Retz : Paris, p : 193

Idea
Idée
فكرة

الفكرة هي التصور المتكافئ أو الصدق الموضوعي أو هي الصدق من حيث هو صدق . عندما يكون شيئ من الأشياء ذا حقيقة ما فانما يكون كذلك بواسطة فكرته.

- صالحة سنقر,(1995)،الثقافة الفلسفية ، كلية التربية جامعة دمشق ، سورية ، دمشق، ط5 ،ص 263.

Imaginary play - Jeux d'imagination - لعب تخيلي

اللعب التخيلي هو اللعب الذي ينتج عن خيال الطفل ويعبر عن مكنونات نفسه ويكون هو المحرك له مثال على ذلك هو تقمص الطفل لأدوار مختلفة لأشخاص أو لحيوانات فتارة يكون طبيباً أو

سائقاً أو معلمة وتارة أخرى يصبح أسداً أو قطة صغيرة

- يساعد اللعب التخيلي الطفل على فهم العالم من حوله وهو مرآة لبيئة الطفل فمن خلال اللعب التخيلي يعكس الطفل البيئة التي يعيش بها إن كانت بيئة صحية مبنية على احترام الآخر أو بيئة تقوم على العنف وعدم الاحترام

-

- http://alsalwabooks.posterous.com/30282913

Indirect Experience
Expérience indirecte
خبرة غير مباشرة

عندما تكون هناك عقبات ومعوقات للممارسة الفعلية واكتساب الخبرة المباشرة. "وهي خبرات غير واقعية أو مطابقة للحقيقة ، فهي ليست الحقيقة ذاتها و إنما هي صورة منقحة لها مثل (الأفلام الثابتة والمتحركة ، النماذج الدراسية ، ....الخ

- محمد رضا البغدادي()2002,"تكنولوجيا التعليم والتعلم" القاهرة: دار الفكر العربي,ص,19.

www.dahsha.com

Inductive Inquiry
Inductif enquête
استقصاء استقرائي

أسلوب يستخدمه المعلم حينما يسأل الطلاب أن يستدلوا على نتيجة أو قاعدة عامة من مجموعة من المعارف أو الحقائق. يلاحظ الطالب الأمور التفصيلية ومن ثم يصدر قواعد عامة مبنية على ملاحظته.ويمكن أن يكون الاستقصاء الاستقرائي موجهاً أو غير موجه، فإذا تم تقديم المعلومات أو الحقائق التفصيلية ليقوم الطالب بإصدار التعليمات فإن هذا النوع من الاستقراء هو استقصاء استقرائي موجه Guided Inductive inquiry أما إذا سمح المدرس للطلاب بأن يكتشفوا الأمور التفصيلية بأنفسهم قبل أن يصدروا القواعد العامة فإنه يكون بذلك قد استخدم أسلوب الاستقصاء الاستقرائي غير الموجه

UnguidedInductive
.Inquiry

Indeterminancy
Indétermination
لاحتمية

توصل الكثير من الفيزيائيين إلى نتائج هزت مبدأ الحتمية ومن ذلك ما أفضتإليه بحوث "ماكس بلانك" أن الذرة المشعة لا تصدر طاقتها بصفة منتظمة
أو متصلةيمكن إخضاعها لمبدأ الحتمية،بل
بصفة غير منتظمة وفي شكل صدمات.
أما الثاني فهوالعلم الأمريكي هايز نبرغ
الذي توصل إلى تأكيد استحالة قياس كمية حركة الجسيم داخل الذرة و تحديد موقعه في آن واحد مما يؤدي إلى استحالة التنبؤ الدقيق والحتمي بكميةالحركة والموقع في آن واحد.

---

http://montada.echoroukonline.com/showthread.php?t=77413

Individualizing Instruction
Individualisation de l’enseignement
تفريد التعليم

هو التعليم الذي يجعل الفرد يتقدم وينمو وفق استعداداته وقدراته. وبعبارة أخرى، يقوم المدرس باستخدام الإجراءات اللازمة لتتناسب مع خصائص كل فرد على حدة.

Information Processing Theory
Théorie de traitement de l'information
نظرية معالجة المعلومات

وتعني أن عملية التعلم دائرة متصلة، حيث تنتقل المعلومات من أجهزة الاستقبال الحسية عبر الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى إلى استجابة المتعلم، ومن نتائج التحويل طويل المدى للمعلومات إلى رموز

تطـــــــوير المخطوطـــــــات Schemes وهذه الطريقة هي التي يتم بها تنظيم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وفي هذا الإطار يكون تحكم المتعلم مفيداً وفعالاً في التعليم، وذلك لأن الاختيار الذي يتم من جانب المتعلم يكون أكثر ملاءمة. في هذه النظرية يعتبر العقل البشري هو نظام الذي يعالج المعلومات من خلال تطبيق القواعد المنطقية والاستراتيجيات. مثل الكمبيوتر ، فالعقل لديه قدرة محدودة على كمية وطبيعة المعلومات التي يمكن أن تعمل.

- .-محمـــــــد رضـــــــا البغدادي(2002),"تكنولوجيا التعليم والـــتعلم" القـــاهرة: دار الفكـــر العربي,ص,298.

Instruction
Consigne
تعليمات

يمكن تعريف التعليمات، من جهة، على أنها مجمل توجيهات العمل التي تقدم للمتعلم بطريقة مضمرة، و في سياق وضعيات متنوعة، انطلاقا من دعامة معينة (سياق، معلومة، وظيفة). و بالتالي فهي تترجم المقصد أو الغرض البيداغوجي المستهدف من خلال استثمار الوضعية التعليمية التعلمية المقترحة أثناء ممارسة فعل التعليم و التعلم.

و تتمثل، من جهة أخرى، في مجمـــــــوع التعليمـــــــات (Consignes) التي تحدد ما هو مطلوب بدقة من المتعلم إنجازه في ظروف معينة. و يستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي، و اتخاذ المواقف الشخصية و المبادرة، و الوعي بالحقوق و الواجبات، و المساهمة في الشأن الأسري و المحلي و الوطني، إلخ...

أما التوجه الأنكلوسكسوني فيعتبر التعليمة Instruction جملة التمارين و الدروس الموجهة و المواد المستخدمة لتدريس موضوع تعليمي تعلمي ما. من جهة، و من جهة ثانية، هي الفعل الرسمي The

formal act لنقل المعرفة أو تطوير مهارات التدريس.

و في تعريف آخر للتعليمات نجد و بشكل عام أنها أمر يعطى للقيام بعمل معين، في صيغة عبارة تحدد المهمة التي ينبغي إنجازها أو الهدف المراد بلوغه.

و تصور تعليمات عمل ما، يعد نشاطا يتطلب اهتماما كبيرا.. لأن جودة التعليمات ترتبط في جزء كبير منها بجودة العمل المنجز. بالإضافة إلى هذا، فإن نفس التعليمات، يمكن أن تؤول بشكل مختلف من طرف العديد من الأفراد؛ كقراءة تعليمات نشيطة لميكانزمات الفهم و التأويل الذي يسمح للفرد ببناء تمثل حول المهمة أو الهدف المراد بلوغه أو تحقيقه. فإذا كان هذا التمثل غير ملائم، فإن إنجاز المهمة لن يكون صحيحا. ذلك أن إشكالية فهم المعطيات، تعد مسألة مركزية بالنسبة للسيكولوجيين المعرفاتيين.

و للتأكد من وضوح التعليمات، ينبغي محاولة التحقق مما إذا كانت تجيب عن الأسئلة التالية:

✓ **من؟**

✓ **ماذا؟**

✓ **أين؟**

✓ **متى؟**

✓ **كيف؟ و لماذا؟**

و للتحقق من فهم التعليمات، ينبغي إعادة الصياغة لعدة مرات، بالاعتماد في ذلك على عامل التغذية الراجعة، الذي يعتبر ضروريا داخل كل فعل تواصلي.

إجمالا، ليست التعليمة في جوهرها سوى ترجمة للمهمة المطلوبة من التلميذ.

-محمد حمود(2007)، " بناء الكفايات و تقويمها "، منشورات صدى التضامن، سلسلة الخدمات التربوية و الإدارية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 79

--فريق من الخبراء، فاطمة كمراوي و آخرون(يونيو 2009)، " بيداغوجيا الإدماج "، مجلة الحياة المدرسية، العدد 14، الرباط، المملكة المغربية، ص: 21

-عبد الكريم غريب(2006)، " المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و

الديداكتيكية و السيكولوجيا "، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص: 216

-Xavier Rogiers(2006), « La pédagogie de l'intégration en bref, Organisation Intergouvernementale de la Francophonie », séminaire de Rabat, Maroc

-John, W. Collins III and Nancy Patricia O' Brien(2003), « The Greenwood Dictionary of Education », foreword by Catherine Snow, USA, P:

Instructional Theater
Théâtre Educatif
مسرح تعليمي

هو ذلك المسرح الذي ينجزه التلميذ تحت إشراف المربي أو المنشط أو المدرس أو الأستاذ و بوجود نصوص معدة سلفا ضمن المقررات الدراسية.

Integration activities
Activités d'intégration
أنشطة الإدماج

نشاط يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة. فهي إذن لحظات تعليمية تسعى إلى إضفاء المعنى على تلك التعلمات. و يلجأ عادة إلى أنشطة الإدماج عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أو عندما نسعى إلى ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

و من بين مقتضات هذا النوع من الأنشطة نحدد ما يلي:

- ✓ أن يكون المتعلم هو العنصر الفاعل؛
- ✓ أن يتمكن المتعلم من تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد؛
- ✓ أن يكون النشاط موجها نحو كفاية أو هدف نهائي للإدماج؛

✓ أن يكـون لـه معنـى لـدى المتعلم؛

✓ أن يتمحـور حـول وضـعية جديـدة تمكـن المـتعلم مـن تحويـل المكتسـبات المعرفيـة و القـدرات و المهارات لمعالجة المشكلة التـي تطرحها الوضعية الجديدة.

تجـدر الإشـارة إلـى أن تخطـيط أنشـطة الإدمـاج يـتم عنـد نهايـة التعلمـات المرتبطـة بالكفايـة، و خـلال عمليـة الإدمـاج يـتم تقـديم وضـعية-مسـألة مـن فئـة الوضـعيات-المسـائل المرتبطـة بالكفايـة، يـتم البحـث عن حـل لهـا من طـرف جميـع التلاميذ، أو فـي إطار مجموعات..

-لحسـن بـوتكلاي(2005)، " بيداغوجيا الإدمـاج، الإطـار النظـري، الوضـعيات، الأنشـطة "، منشـورات علوم التربية، الطبعة الأولـى، الربـاط، ص:91

-لحسـن مادي(مـاي 2009)، " المقاربـة بالكفايـات و بيـداغوجيا الإدمـاج أي علاقـة "، مجلـة علـوم التربيـة، العـدد 40، مطبعـة النجـاح الجديـدة، الـدار البيضـاء، المملكـة المغربية، ص: 19

Integrated curriculum of the institution
Curriculum intégré de l'institution
منهاج مندمج للمؤسسة

لابـد أن تسـتجيب التربيـة ، مـن خلال المناهج الدراسية، للتغيرات و التطـورات التـي يعرفهـا العـالم وذلـك مـن خـلال مرونـة المنهـاج المقـدم للتلاميـذ . والمقصـود بالمرونة أن يترك المشرع هامشا فـي المنهـاج يسـتطيع مـن خلالـه المعلـم إدخـال مـا هـو جديـد و متابعـة التطـورات العلميـة وتوظيفهـا فـي المحتـوى المقـدم وكـذلك أن نتـرك للمؤسسـة و للمنطقـة التعليميـة حريـة اقتـراح وبنسبة معينـة ،مواضيع وقضـايا تـرتبط بخصوصـيات البيئـة المحلية واحتياجات المنطقة أي ما نطلـق عليـه **بالمنهـاج المنـدمج للمؤسسـة** (م 3)؛و معنـاه أنـه بالإضـافة إلـى وجـود منهـاج رسمي وطني عام وموجه لجميع التلاميـذ فـي مختلـف الأقـاليم ، هنـاك نـوع من المنهـاج "المعدل"

أو المكيف و الذي يلائم خصوصيات المؤسسة و يندمج مع الخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة و يلبي احتياجات سكانها .

كما تشمل مرونة المنهاج قدرة المعلم على التقديم والتأخير في المواضيع الدراسية، دون الإخلال بالترتيب المنطقي والنفسي للمحتوى. (**الدريج محمد** ، 2000).

ثانيا : على مستوى المدارس ، تتضح الإجابة عن سؤالنا السابق، من خلال تحديد مجموعة من التوجهات العامة و الإجراءات العملية ، التي يمكن من خلالها المساهمة في إنشاء المدرسة الفعالة ، المدرسة المندمجة، التي تسعى نحو تحقيق الكفايات/المعايير في جميع جوانب الأداء بها. إن المدرسة القائمة في عملها على الكفايات/المعايير والتي تترجمها من نوايا وأفكار نظرية مرغوبة إلى واقع معاش ، هي مدرسة مندمجة تتصف بالخصائص التالية :

1- إن المدرسة المندمجة ينبغي أن توظف مفهوم الكفايات وتجعل منها معايير لتجويد التعليم، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات تبلور مختلف جوانب الشخصية (العقلية والحركية والوجدانية...) وتبرزها دونما حاجة إلى التجزيء والتفتيت والعزل. بل يمكن من خلالها التعامل مع شخصية التلاميذ بشكل شمولي ومتكامل ومندمج. كما أن الأنشطة التعليمية داخل هذه المدارس المندمجة ينبغي أن توظف منظومة القيم في كافة الخطوات منذ اختيار الأهداف وصياغتها وعند اختيار المحتوى وطرائق التدريس إلى اختيار وسائل التقويم وتقنياته.

2- مدرسة يعرف كل فرد فيها (التلاميذ ،أولياء الأمور،المعلمون،الإداريون) ماهية **الكفايات/المعايير** وأسباب الحاجة إليها ، وأن جميع الطلاب يجب أن يتعلموا وفقا لمعايير وشروط عالية المستوى.

3- مدرسة يعرف كل فرد من افرادها ما يتوقعه المجتمع المحيط بها من تعليم التلاميذ، أي مدرسة مندمجة حريصة على الاندماج في محيطها و إقامة علاقات شراكة مع مختلف

مؤسسات المجتمع واتصالات للتعاون الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لتعزيز تعلم التلاميذ ورعايتهم و تفعيل تحصيلهم الدراسي .

4- يعلم جميع أفراد المدرسة أن **صوكلات الكفايات/المعايير** تصف ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وما يقدرون على عمله وما يجذب اهتمامهم وذلك في جوانب المحتوى المتعددة وهي اللغات،الرياضيات،العلوم،الدراسات الاجتماعية,الفنون الجميلة,التربية الصحية,التربية الرياضية,اللغات الأجنبية,المهارات الحياتية والمستقبلية,وتكنولوجيا التعليم.(انظر أمثلة عن صوكلات الكفايات/المعايير في الملحق).

5- إن التدريس المندمج يسعى إلى عقلنة النشاط التربوي في المدارس و الرفع من كفاءة المدرسين والتلاميذ وتحسين مردوديتهم وذلك بتحديد الأهداف التربوية وترشيد جميع مكونات العملية التعليمية في تصور شمولي ودون التقوقع في التقنانية وفي الفكر الأدواتي ، لأن المدارس كما نتصورها ليست مصانع.

6- إن المدارس المندمجة ، في إطار النموذج الذي نتبناه ، ينبغي ألا تجعل من الأهداف السلوكية والجزئية غاية في حد ذاتها وألا تهتم بما عداها من مكونات المنهاج (المواد الدراسية، المدرسون، التلاميذ). بل ينبغي أن تنطلق في حركة جدلية من أهداف عامة (مواصفات/كفايات أساسية/معايير) إلى أهداف خاصة (كفايات نوعية /مؤشرات) لتعود منها إلى الأهداف العامة، بنظرة شمولية تنبع من داخل نظام المنهاج ذاته ومن داخل ثقافة المجتمع، أهداف مثل: الابتكار، تحقيق الذات، تكامل الشخصية، الاستقرار النفسي، إتقان العمل، إيثار الصالح العام، محبة الآخرين واحترامهم... وأن تتضمن هذه المدارس ، أنشطة تعليمية لا تكتفي بالأهداف الخاصة والجزئية ،والتي لا ينظر إليها إلا باعتبارها وسيلة لخدمة الأهداف الكلية التي تروم تحقيق المثل العليا وتسعى إلى سعادة الفرد ورخاء المجتمع.(راجع أمثلة

عن صوكلات الكفايات/المعايير في الملحق).

7- إن المدارس ينبغي أن تسعى إلى تربية دينية واجتماعية وثقافية متكاملة للناشئة وألا تقتصر على استهداف تحصيل المعرفة وتلقين المواد والتدريب على اكتساب المهارات، ومن ذلك ما أولياه لموضوع المواصفات و الكفايات والقيم من أهمية قصوى. الأمر الذي يستوجب أن يهتم التدريس الهادف والمندمج ، بإعداد التلاميذ الذين يتصفون بسرعة الفهم ويتحلون بروح المبادرة ، ويتمتعون بخيال واسع ، ويمتلكون القدرة على حل المشكلات وفهم منهجية علمية محكمة ، ويحسنون توظيف المعلومات ، ولديهم القدرة على التخطيط الاستراتيجي ، ويتحملون المسؤولية ويتمتعون بروح المثابرة والجلد ، ويتعلمون طوال حياتهم.

8- إن المدارس تكون لها قيمة تربوية أفضل إذا هيأت التلميذ للاحتكاك بالواقع بواسطة المشاهدة واللمس والأشغال اليدوية والتصحيح والتطبيق واختبار المواد، وليس فقط بالرسم أو برواية الحكايات... إن الأنشطة التعليمية في إطار نموذج التدريس الهادف والمندمج ، ينبغي أن تعمل على تطوير قدرات الخيال والمقارنة والتصنيف والتلخيص والاستنتاج وليس بفرض معايير جاهزة. وأن تلح على أن يعمل التلاميذ على إعادة الكتابة وتحسين الأداء وبذل الجهود وتطويرها وإفساح المجال للنقد والتحسين المستمر للإنجاز.

9- إن المدارس المندمجة سيكون لها بالغ الأثر، إذا مكنت التلميذ من الالتزام بالقضايا التي تطرح على مستوى القيم والمثل العليا من مثل: الحقيقة والعدل والخير والجمال والمسؤولية والتعاون والاحترام المتبادل .... وكذا إمكانية اختبار الفرضيات والتأكد من الآراء ومناقشة القضايا الهامة مثل العدوى والتلوث والحروب والاحتلال والهيمنة والإرهاب والديمقراطية والتعاون الدولي وحقوق الإنسان... ذلك أن التحديات تتطلب من المدرسة إعداد مواطنين قادرين على تحقيق التوازن ، للوصول إلى تحقيق التفاعل الايجابي مع المجتمع العالمي ، وترسيخ القيم

الإنسانية الرفيعة ، ومواجهة كل ما يهدد استقرار المجتمع وأمنه.

10- وأخيرا، فإن الأنشطة التعليمية في المدرسة المندمجة وفي إطار **المنظور المنهاجي المندمج (أو المنهاج المندمج للمؤسسة = م3)** الذي نعمل على تأسيسه، ونقترح هنا خطوطه العريضة، ينبغي أن يواكبها إصلاح حقيقي للمناهج ، وإعادة رسم خريطة المواد(المقررات) والأقطاب والوحدات و المجزوءات، بشكل يخفف من تكدس البرامج ويطورها ويخلق الجسور بين المواد وبينها وبين الواقع (الامتداد عبر المواد، والامتداد في الواقع) مما يلبي احتياجات الأفراد وتطلعات المجتمع.

Internet
Internet
انترنت (الشابكة)

شبكة عالمية جماهيرية يمكن الوصول إليها باستخدام الحواسيب، وتتكون من شبكات حاسوبية مترابطة لنقل البيانات المغلّفة الكترونياً باستخدام معيار بروتوكول الإنترنت.

قبل الحديث عن الإنترنت، ينبغي أن نعرف مفهوم شبكة الكمبيوتر (Network) ، فهوالمفهوم الأساس الذي تستند إليه الإنترنت .شبكة الكمبيوتر هي مجموعة من أجهزة الكمبيوتر والأجهزة الطرفية (كالطابعات والماسحات) التي تتصِّل معا. وإذا كانت شبكة الكمبيوتر في مكان محدَّد (مكتب واحد أو مبنى واحد مثلا) فإنها تُدعى بالشبكة المحلية (LAN- Local Area Network) ، أما إذا كانت الشبكة موزَّعة في أكثر من مكان (عدة مبانٍ أو مُدُن مثلا) فإنها تدعى عندئذٍ بالشبكة الواسعة(WAN- WideArea Network)، وقد تكون الشبكة الواسعة مكوَّنة من أجهزة كمبيوتر موزَّعة في أكثر من مكان، أو من مجموعة من الشبكات المحلية، أو من مجموعة من الاثنين معا. أما الفائدة الرئيسة من وجود الشبكة فهي تشارك إمكاناتها بين المستخدِمين وفق الصلاحيات التي يمنحها لهم مدير الشبكة. وعلى سبيل المثال، فإن بإمكان أحد مستخدمي أجهزة الكمبيوتر

في الشبكة- إن كانت لديه الصلاحية- أن ينفذ إلى الملفات المخزنة في جهاز الكمبيوتر الخادم (((server) أو في أحد الأجهزة الأخرى، كما إنه قد يستطيع بعض مستخدِمي الشبكة أن يستخدموا طابعة واحدة أو أكثر.

إذا كان هذا هو مفهوم شبكة الكمبيوتر، فما هي الإنترنت؟ الإنترنت- بكل بساطة- هي شبكة الشبكات، إذ إنها تتكوَّن من تشبيك الملايين من أجهزة الكمبيوتر والشبكات المحلية والشبكات الواسعة .وقد تم اشتقاق مصطلح الإنترنت من المصطلح الإنجليزي International Networkالذي يعني الشبكة العالمية. والإنترنت هي أوسع الشبكات الواسعة حتى الآن، وهي آخذة في التوسّع والانتشار بسرعة كبيرة، كما إن عدد المشتركين في خدمة الإنترنت يزداد ازديادا هائلا يوما إثر يوم. ونستنتج من ذلك أن الإنترنت ليست مِلكا لإحدى الشركات أو البُلدان، وربّما تستطيع شركة أو جهة ما أن تعطل أو تحجب خدمة الإنترنت في مكان معيَّن، ولكن ليس هنالك أي شركة أو جهة تستطيع تعطيل الإنترنت على مستوى العالم بأكمله، إذ إن تعطيل إحدى الشبكات التي تضمّها الإنترنت لا يعني تعطيل الشبكات الأخرى.

- سلامة، عبدالحافظ (2001). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن.

Business Dictionary - (2010) Internet. Retrieved on: 12.6.2010. Available at: http://www.businessdictionary.com/definition/internet.html

Interview
Interview
مقابلة

المقابلة أو الاستجواب هو لقاء بين الأخصائي القائم بالبحث و بين الفرد موضوع البحث أو الفحص يتم أثناء تبادل الحديث

بتوجيه من الأخصائي. كما يقصد بالمقابلة ذلك التفاعل اللفظي الذي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته.

كما تعرف المقابلة، بأنها؛ محادثة بين شخصين(المدرس والتلميذ ،مثلا)، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة ــ الباحث لأهداف معينة ــ وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث. وتعرف أيضاً، بأنها عملية مقصودة، تهدف إلى إقامة حوار فعَّال بين الباحث والمبحوث أو أكثر؛ للحصول على بيانات مباشرة ذات صلة بمشكلة البحث.

الحال أن المقابلة تتوخى تحقيق غرض عام يتمثل في تقدير استعدادات الفرد أو خصائص معينة لديه أو التعرف على ميولاته و اهتماماته و قدراته. و تشكل المقابلة وسيلة للحصول على المعلومات كفاية على اعتبار أن أغلب الناس يميلون إلى تقديم المعلومات شفويا، فهم يعطون البيانات كاملة و بسهولة في المقابلة الشخصية منها في الاستبيان، و يستطيع الباحث تشجيع المستجوبين و مساعدتهم على التعمق في الموضوع أو الكشف عن المشكلات ذات الشحنة الانفعالية و ذلك عن طريق التعليقات و تعبيرات الوجه و نغمة الصوت..

و يشير (ديوبول فاندالين) إلى أن المقابلة يمكن أن تكون فردية يجريها أخصائي واحد مع مستجوب واحد، و هذا النوع هو الأكثر استعمالا، و إما أن تكون جماعية يشارك فيها أكثر من أخصائي.

-العواملة، نائل(1995م)، " أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة "، الجبيه: مركز أحمد ياسين الغني، ص: 133

-العنيزي، يوسف، وآخرون(1999م)، " مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق "، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص: 142

Intelligence

Intelligence

ذكاء

قدم علماء النفس على اختلاف مدارسهم تعريفات شتى للذكاء ، بعضها يتعلق بوظائفه ، وبعضها يتعلق بالطريقة التي يعمل بها ، ونتيجة لهذا وجدت تعريفات متعددة لهذا المفهوم الهام مما أدى بعض الباحثين إلى دراسة هذه التعريفات وتصنيفها إلى ثلاث مجموعات :

الأولى : تؤكد على الأساس العضوي وللذكاء : وهذه المجموعة تعرف الذكاء بأنه قدرة عضوية فسيولوجية تلعب العوامل الوراثية دوراً كبيراً فيها.

الثانية : تؤكد على أن الذكاء ينتج من التفاعل بين العوامل الاجتماعية والفرد ، فالذكاء في نظرها القدرة على فهم اللغة والقوانين والواجبات السائدة في المجتمع ، وهنا تكون العوامل الاجتماعية هي العوامل المؤثرة في الفروق بين الأفراد في الذكاء.

أما المجموعة الثالثة : فهي فئة التعريفات التي تعتمد على تحديد وملاحظة المظاهر السلوكية للحكم على ذكاء الفرد .

---

www.elhelmia.com

Inquiry Method
Méthode d'exploration
طريقة الاستقصاء

وهي الطريقة التي يتم بموجبها عرض مشكلة في صورة موقف متناقض يتعارض مع فهم المتعلم وإدراكه ويطلب من المتعلم حل هذه المشكلة بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة دون توجيه المتعلم إلى حلها، بل يعتمد على عملياته العقلية ومهاراته ليتوصل إلى حلها.

محمد علي السيد (1998)، " مصطلحات في المناهج وطرق التدريس "، الطبعة الأولى. جمهورية مصر العربية، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

Inquiry-Centered Discussion
Discussion Centré sur l'exploration

مناقشات متمركزة على الاستقصاء

تهدف المناقشة المتمركزة على الاستقصاء إلى تحفيز التفكير العلمي، وتنمية مهارات حل المشكلات، والتوصل إلى حقائق جديدة من خلال عملية الاستكشاف والتحليل.وهذه الطريقة تحفز الطلاب لطرح الأسئلة وتتيح لهم الفرصة لاختبار الفرضيات، وتصلح هذه الطريقة لمعالجة المواضيع التي تتطلب حل المشكلات.

ومن متطلبات هذه الطريقة أن يكون الطلاب قد أتقنوا الملاحظة، وطرح الأسئلة والاستنتاج المعتمد على الملاحظات,وجميع البيانات وتشخيص النتائج والتوصل إليها.

Inquiry Teaching
Enseignement exploratoir

تعلم استقصائي

التعليم الاستقصائي هو طريقة تدريس تقوم بتتبع التفاصيل والجزئيات للوصول إلى القاعدة الكلية (اكتشاف القاعدة من الأمثلة).يتفق الاستقصاء والاكتشاف الاستقرائي في المفهوم ، ويختلفان في الإجراءات والمهام . ويتم في أسلوب الاستقصاء عرض الأمثلة، غير المصنفة ، ودون إبراز الكلمات ذات الأهمية وتوجيه تفكير الطلاب بإعلان الأهداف، ومهام الطلاب. ويقوم الطلاب بتأمل الأمثلة وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الاختلاف وتصنيف الأمثلة في مجموعات بحسب خاصية مشتركة و استنتاج التعميم أو القاعدة الكلية ، وتفصيلاتها الجزئية و إعطاء أمثلة تنتمي إلى موضوع الدرس.

ويتطلب تعليم الاستقصاء درجة عالية من التفاعل بين المتعلم والمعلم والمواد، والمحتوى والبيئة. ويصبح كل من الطالب والمعلم سائلين ومثابرين وباحثين ومحققين وطارحي أسئلة ومتأملين.

وتشرك العمليات الاستقصائية الطالب في عملية السؤال وفي صياغته وتحديده وتقرير الأساليب الأفضل في إجراء الدراسة.

ويعتبر الاستقصاء أسلوباً قديماً فقد قامت الثقافة الغربية القديمة على نمط التعلم القائم على الاستقصاء كالتعليم الذي نادى به كل من سقراط أو أرسطو وأفلاطون بحيث يكون جميع الطلاب منخرطين في عملية التعلم.

وتجرى عمليات الاستقصاء الأساسية وفق الخطوات التالية:

1- الملاحظة: Observing من خلال تحديد الأشياء وخصائصها والقيام بملاحظات منضبطة وترتيب الملاحظات.

2 - التصنيف Classifying حيث يتم إجراء تصنيفات بسيطة ومعقدة ووضع الملاحظات في جدول وترميزها.

3 - الاستدلال (الاستنتاج) inferring لاستخلاص الاستدلالات المبنية على الملاحظات وبناء مواقف لاختبار الاستدلالات.

4 - استخدام الأرقام Using numbers من خلال التعرف على المجموعات الرقمية ثم الانتقال إلى عمليات رياضية عليا.

5 - القياس Measuring تمييز وترتيب الأطوال.

6 - استخدام علاقات الاطراد الفراغي - الزمني Using space – time relationships.

- Donald .C; Orlich, Robert.J; Richard.C; Callahan .Harry.W.Gibson. "استراتيجيات التعليم, دليل لتدريس أفضل". ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2003): الكويت, مكتبة الفلاح, طبعة الأولى,ص466.

- www.colleges.ksu.edu.com.

Instructional Packages

Paquets d'enseignement

حقائب تعليمية

وهي إحدى رزم التعلم الذاتي، وهي عبارة عن برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة. وتتصف الحقيبة التعليمية بأنها منظومة متكاملة ويتم التخطيط لها وفقاً لمدخل المنظومات للتقنيات التعليمية حيث تحدد الأهداف أو خبرات وطرائق التدريس، ومصادر تعلم متنوعة، وأساليب تقييم وتقويم، وأدوات قياس). ويتحقق إتقان التعليم والتعلم من خلال الاهتمام بأداء المتعلم خطوة بخطوة. وفي الحقيبة التعلمية تتنوع الوسائط والنشاطات وأساليب التعلم (اختبار قبلي لتحديد المستوى، المرونة الوظيفية لمحتوى الحقيبة، تعدد البدائل التعليمية لكفالة حرية الاختبار، مراعاة السرعة الذاتية للمتعلم، تنوع الخبرات التعليمية القابلة للاكتساب، الاعتماد على التعزيز الفوري والتغذية الراجعة. تتكون الحقيبة التعليمية من صفحة العنوان، والفكرة العامة، والأهداف التعلمية المتوقع تحقيقها، والنشاطات والبدائل التعلمية والتقويم، ودليل الحقيبة.الحقيبة التعليمية عبارة عن برنامج تعليم ذاتي تتكامل عناصره بعضها مع بعض، وتتفاعل بشكل وظيفي لتحقيق أهداف محددة. و هي وعاء معرفي يحتوي على عدة مصادر للتعليم، صممت على شكل برنامج متكامل متعدد الوسائط، يستخدم في تعلم أو تعليم وحدة معرفية منوعة، تتناسب مع قدرات المتعلم، وتناسب بيئته، و يؤدي تعليمها إلى زيادة معارف وخبرات ومهارات المتعلم، وتؤهله لمقابلة مواقف حياتية ترتبط بما اكتسبه نتيجة تعلمه محتوى هذه الحقيبة.وتعرف بانها أسلوب من أساليب التعلم الذاتي أو تفريد التعليم الذي ازداد الاهتمام به في الآونة الأخيرة مع التغيرات والتطورات العلمية الحديثة