مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية
Eissn :2602-5264 Issn : 2353-0499
المجلد10 / العـدد: 3 (2022)، ص: 613-639

الطرائق البيداغوجيـــة النشيطة وجودة المناخ المدرسي

Active pedagogical methods and school climate quality

فاطمة الزهراء فشار[1]

[1]جامعة زيان عاشور بالجلفة (الجزائر)، fecharfatimaz@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/07/19 تاريخ القبول: 2022/09/19 تاريخ النشر: 2022/10/08

ملخص:

يقول ابن خلدون: "على قدر جودة التعلم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته".

من خلال هذا النص نؤكد أن الثورة التربوية و البيداغوجية التي يجب أن تحدث هي الثورة التي تضع المتعلم في قلب الاهتمام التربوي باحترام خصوصياته الطبيعية والنفسية والنمائية، ليتحقق التواصل الفعال معه، والحوار الأفقي الدائري الذي يشارك فيه كل الأطراف في التفاعل والتبادل. ولعل هذا لن يتأتى إلا باختيار أنجع الطرائق البيداغوجية النشيطة في التدريس. و فعلا خلصت هذه الورقة البحثية إلى أن هذه الطرائق وضعت المتعلم في فضاء يشجع على الاستقلالية الموجهة، وأخرجت أدوار المعلم من النمطية والتلقين إلى التعددية والانفتاح بتشكيلها لمناخ مدرسي عالي الجودة.

الكلمات المفتاحية: الطرائق البيداغوجية، النشطة، المناخ المدرسي، الجودة.

Abstract:

Ibn Khaldun says : "As far as the quality of leaming and the mastery of the teacher the skill of the leamer will be in industry and the attainment of his talent"

Through this text, we affirm that the educational and pedagogical revolution that must occur is the revolution that puts the leamer at the center of educational interest by respecting his natural, psychological and developmental peculiarities, in ordr to

communication with him, and the horizontal circular dialogue in wich all parties participate in interaction and exchange. Perhaps this will only come about by choosing the most effective and active pedagogical methods of teaching. Indeed, this research paper concluded that these methods placed the leamer in a space that encourages directed independence, and took the teacher ‘s roles out of stereotyping and indoctrination to pluralism and openness by forming a high-quality school climate.

Keywords : pedagogical methods, active, school climate, quality.

***المؤلف المرسل:** فاطمة الزهراء فشار

1. مقدمة: تعد البيداغوجيا إطارا متكاملا من النظريات والأفكار التربوية، حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامة والتجارب المنفصلة والمناهج المتعددة، والتفكير حول المذاهب والأنظمة والطرائق وتقنيات التعليم والتربية، وهي تميز بين ما هو واقعي، وما هو مثالي في العملية التربوية.

إن بيداغوجيا التدريس الفعالة تربي التلاميذ على ممارسة القدرة الذاتية الواعية، كما أنها ترفع من مستوى إدارة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا لا يتأتى إلا بوجود مدرس حيوي في العملية التربوية والتعليمية له البراعة والذكاء في خلق أجواء ملائمة للتدريس وفي اختيار الطرق البيداغوجية المثلى للتعاطي ايجابيا مع أساليب التدريس من أجل الوصول إلى ذروة المردودية. كما أن الالتفاتة للمدرسين وكيفية اشتغالهم واختيار الأقسام النموذجية في التدريس، وإعمال آليات التكوين والتحفيز، من شأنه أن ينعش العملية التربوية ببلادنا ويجعلها تحقق أفضل النتائج.

من هذا المنطلق ارتأينا أن يكون موضوع مقالنا ضمن البحوث التي تطرقت إلى الطرائق النشطة وأثرها في توفير جودة المناخ المدرسي، إيمانا منا بدورها

الخلاب في بناء معارف المتعلم انطلاقا من استعمال مبادرته الإبداعية بدلا من تلقي المعارف، ونظرا لأهميتها البالغة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، هذه الأخيرة التي تجعل من التلميذ هدفا لها وليس المعلومات، وتجعل من المعلم باحثا أبديا همه العثور على طرق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يحتمل بروزها مستقبلا، فيتيح له ذلك فرصا للتقدم والارتقاء.

وللتوضيح فإن المنهاج يتضمن الطرائق والأساليب الموجهة لنشاطات التعليم والتعلم في كل مستوى تعليمي وكل مادة، لكنها ليست جامدة تقيد ابتكارات الأستاذ، بل اقترحت على سبيل الاسترشاد ليس إلا. فطريقة التدريس الناجعة هي التي تدفع إلى التفكير المستمر. وبالتالي فالمدرس هو سيد الموقف في اختيار الأنجح من الطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب على حسب الوضعيات التعلمية. وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- ✓ **ما هي أنجع الطرائق البيداغوجية النشيطة الموفرة لمناخ مدرسي ذا جودة عالية؟ و إلى أي حد يمكن للتركيز على الذات(مدرس/ متعلم) أن يخلق تفاعلا صفيا مشجعا على الاستقلالية والإبداع؟**
- ✓ **على أي أساس تبنى هذه الطرائق البيداغوجية؟**
- ✓ **ماهي شروط ومعايير اختيار هده الطرق البيداغوجية؟**

بناء على ماسبق طرحت هذه الورقة البحثية إشكالية المقال على النحو الآتي:

1/نحو مفهوم للطريقة التدريسية.

2/القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.

3/شروط ومعايير اختيار الطرق المناسبة للتدريس.

4/نحو طرائق بيداغوجية نشيطة جديدة داعية لمناخ مدرسي جويد.

2. نحو مفهوم للطريقة التدريسية: إن الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات التي يتبعها المعلم مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو حتى موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات. وفي هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة في عملية التدريس.

ويعرف البعض طريقة التدريس بأنها "النهج الذي يتبعه المعلم لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي أو المنهاج من معارف ومهارات ونشاطات للتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين. كما تعرف على أنها وضع الخطط والتدابير والوسائل التعليمية موضع التطبيق داخل الغرفة الصفية أو المكان المخصص للتدريس"(محارب علي، 2010، ص22).

ويمكن تعريف الطريقة بأنها الوسائل العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أهداف التعليم وغاياته والأساليب التي يتبعها المعلم لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ.

وتتضمن الطريقة الإجراءات التي يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف والنتائج المطلوبة من الدرس. وتشتمل الإجراءات التي يتخذها المعلم على المناقشات أو توجيه الأسئلة أو إثارة المشكلات.

وبالتالي فإن فاعلية ما يقوم به المعلم يتوقف على الطريقة التي يستخدمها في درسه والطريقة الناجحة هي التي تحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد وبأقل التكاليف(ينظر: عبد الحميد حسن، 2011، ص25).

وعموماً لا توجد طريقة واحدة نموذجية يمكن اعتمادها في كل درس لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس فهناك طريقة ناجحة وفعالة في موقف تعليمي معين ولكنها غير ناجحة وغير فعالة في موقف تعليمي آخر.

تتكون الطريقة البيداغوجية الواحدة من مجموعة من العناصر التي بقدر ما نتحكم فيها بقدر ما يكون أداؤنا جيدا.

3. القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس: التربية العملية يجب أن تهتم بالتلميذ من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والعاطفية لذا لا بد من الاهتمام بطريقة التدريس وقواعدها لتسهيل مهمة المعلم في توصيل المعلومات والأهداف المرجوة بأقل جهد وبسرعة. وعليه نلخص بعض القواعد التي يشترط أن تبنى عليها الطرائق الجديدة فيما يلي:

1 -التدرج من المعلوم إلى المجهول : لا يستطيع أن يدرك التلميذ المعلومات الجديدة إلا إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة السابقة. لذا يجب على المعلم الاستفادة من المعلومات السابقة لدى التلاميذ من أجل تشويقهم وإثارة اهتمامهم عند تعليمهم مهارة جديدة.

2 -التدرج من البسيط إلى المركب: وتبنى هذه القاعدة على أن العقل يدرك الأشياء ككل أولا ثم تبني الأجزاء والتفاصيل.

3-التدرُّج من السهل إلى الصعب: و هذه الفكرة كان قد دعا إليها العلامة ابن خلدون، كون التدُّرج في التعليم هو الأنسب في تعليم الصغار و حتى في المراحل التعليمية العليا فمرحلة التحليل للمادة المقدمة للدرس تتم "عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها و مكوناتها الأساسية مع مراعاة مبدأ التدُّرج و قواعد التدريس العامة، و مدى ملائمة ذلك للهدف من الدرس و الفئة المستهدفة، وما يفرضُه الموقف التعليمي من تعديل و اقتراح البدائل المُلائمة". (محمد الصالح، 1999، ص15.).

4- و من التدرُّج أيضا الانطلاق من المحسوسات إلى المجرَّدات .

5-الاهتمام بتنظيم المادة المدرسة في أطر علمية يراعى فيها التماسك و الترابط وحسن الترتيب و التسلسل و التكامل بين الموضوعات تجنبا للتشويش على المعلم

و اتقاء لتشتيت تركيزه بين تشابه بعض الموضوعات و تداخل بعضها مع بعض، فتضيع الجهود سدى بسبب الاستثمار و الاستغلال.

ويضيف عبد الكريم غريب معايير أخرى تتمثل في:

6-النشاط: أي أن المتعلم يلاحظ ويلعب ويعالج بنفسه ويبتكر.

7-الحرية: حيث أن المتعلم يمتلك حق المبادرة.

8- التربية الذاتية: وتفيد اتخاذ القرار الشخصي والاستقلالية حيث يصبح المتعلم هنا صانع معرفته الخاصة، ويوضع في ظروف تسمح له باكتشاف المعرفة عوض فرضها عليه(عبد الكريم غريب، 2003، ص595).

4. شروط ومعايير اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للتدريس: إنَ طرق التدريس عامل بارز من عوامل نجاح التعليم، ولذلك وجب أن تحظى بالأهمية التي تستحقها. وتختلف هذه الطرق باختلاف المواد المدرسة من جهة، واختلاف المتعلمين من حيث العمر والنمو الفكري والنضج العقلي، و كذا من حيث الاستعداد و القابلية للتعلم.

" فليس هناك طريقة تدريس واحدة تنفع لجميع أغراض التربية، و لجميع العلوم و المواد الدراسية، و لجميع مراحل النمو و مستويات التعليم و مستويات النضج و الذكاء، و لجميع المربين و المعلمين، و لجميع الأحوال و الظروف المحيطة بالعملية التربوية، و ليس هناك من سبيل لفرض طريقة خاصة على المعلم في أي مادة أو نشاط دراسي"(ينظر: العربي، 2009، ص83).

هنا يتجلى دور المعلم و قيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجحة.

إن المدرس هو الشخص الوحيد القادر على اختيار الطريقة الأمثل الملائمة لمتعلميه، طبعا و هو يستحضر جملة من الشروط التربوية المتدخلة أثناء عملية التنفيذ:(الغلاف الزمني، الوسائل المتوفرة مستوى المتعلمين العمري و العقلي، والبيئة المحيطة، وقت الإنجاز صباحا أو مساء...).

كل هذه الأمور تدخل ضمن الإعداد القبلي، إذ على المعلم أن يتوقع من خلاله إعداده المسبق لما قد سيقع أثناء الإنجاز، وفق شروط تربوية معينة، بعدها يقوم بتنظيم المعلومات المنتقاة قصد تحقيق الأهداف المرجوة.

وعليه فإنه عند اختيار المعلم لطريقة التدريس التي ينوي أن يستخدمها في الدرس، فإن بعض المعايير تلعب دورًا في اختيار الطريقة الأنسب للموضوع، ومن أبرز تلك المعايير ما يأتي:(سهيلة محسن ، 2006، ص.ص، 377،378):

موضوع الدرس: يحدد موضوع الدرس الطريقة المتبعة في إعطائه للطلاب، إذ تختلف طرق تدريس مواد الفنون والأدب عن الطرق المتبعة في المواد العلمية مثلًا والتي يستطيع المعلم فيها استخدام طرق الاستكشاف والعصف الذهني، بينما في الأدب مثلًا تستخدم طريقة المحاضرة والتكنولوجيا لعرض المحتوى.

الأهداف المتوقعة: وهي الأهداف التي ينوي المعلم تحقيقها في نهاية الدرس، مثل إكساب الطلاب مهارة، أو تكليفهم بواجب، وغيرها من الأهداف التي تحدد الطريقة الواجب اتباعها.

المتعلم: يجب مراعاة العمر والقدرة وعدد المتعلمين والفروق الفردية في بعض أساليب التدريس المناسبة للطلاب ضمن فئة عمرية معينة، فتختلف طرق تدريس المرحلة الابتدائية عن المراحل الأخرى، كما أنَّ نسبة جذب انتباه الطلاب وإثارة فضولهم، ونسبة مشاركة الطلاب وهل تتطلب عملًا جماعيًا أو فرديًا، كلها عوامل تؤثر على نجاح الطريقة المختارة.

الجهد المبذول من المعلم: يجب أن يكون المعلم على دراية بطرق التدريس وأن يكون مستعدًا بكافة الطرق، وأن ينوع ولا يقيد نفسه بطريقة واحدة في كل الدروس.

وقت الحصة: بعض الطرق تحتاج وقت جيد مثل المحاكاة والتجريب، فوجب هنا ملاءمة الطريقة لوقت الحصة.

الفروقات الفردية.

المواد التعليمية: والمقصود بها توفر المواد التعليمية التي تدعم طرق التدريس المختلفة، فإذا حدد المعلم طريقة لكن لم تكن تتوفر المادة التعليمية اللازمة لإكمال الخطة، فإن تلك الطريقة قد تفشل، ويضطر المعلم لاختيار طريقة غيرها، ففي درس الكيمياء مثلًا يحتاج المعلم لمختبر ومواد لإجراء التجارب، وفي حال لم تتوفر المواد اللازمة لذلك، يلجأ المعلم لطرق أخرى.

البيئة الصفية: من حيث المساحة، ووجود أجهزة حديثة تدعم عملية التدريس باستخدام التكنولوجيا.

الهدف المنشود: اختيار طريقة التدريس التي ترتبط بأهداف التعلم فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين.

التقويم: أن تحفز الطريقة المستخدمة التلاميذ على التقويم الذاتي ودراسة النتائج التي يصلون إليها والاستفادة منها مستقبلا.

هذا وتسعى الطرائق النشطة إلى تكوين أطر متعودة على اقتراح أشكال جديدة من العمل(خدمات، استقصاءات، عروض مقامة من قبل التلاميذ) وميالة إلى التجديد. كما تدفع إلى تعلم التعلم، وذلك ما يجعل التلميذ يشعر بالحاجة إلى معرفة العالم الذي يحيط به (ينظر: عبد الكريم، مرجع سابق، 2006، ص595).

5. نحو طرائق بيداغوجية جديدة داعية لجودة المناخ الصفي:

5-1/ الوضعية المسألة: في إطار تنويع المدرس للتقنيات والمنهجيات والبيداغوجيات المستعملة داخل حجرة الدرس،قصد تحسين أدائه، وتنشيط جماعة القسم، وإشراك المتعلمين في بناء الدروس، وتفاديا لإيقاع المتعلم في الخطأ ذي المصدر الديداكتيكي، يمكن الاستفادة من تقنية الوضعية المسألة، أو الوضعية المشكلة. **فما المقصود بها؟ وما أهدافها؟**

5. 1. 1/المقصود منها: الوضعية المسألة، أو الوضعية المشكلة، هي تلك الوضعية العائق التي يجابهها الفرد أو المتعلم في حياته الطبيعية أو المهنية أو الدراسية . وتتضمن تلك الوضعية مشكلة عائقا، وموضوعا، وسياقا، وهدفا . ومن ثم، فهي تتميز بكونها دالة ومعقدة وصعبة للغاية تستلزم أن نجد لها الحلول المناسبة. وليست الوضعية المسألة هي تلك المسألة القديمة التي ترتبط بالتربية التقليدية، وتعنى بما هو معرفي من جهة، وماهو كمي من جهة أخرى. وتكون في شكل أسئلة مباشرة منفصلة عن سياقها التربوي والمجتمعي، وتستهدف الحفظ والاستظهار، وتساعد المتعلم على بناء معارفه الذاتية، أو اكتساب القدرات والكفايات والمهارات والمواقف الحقيقية. بل" يثير مفهوم المسألة المعروف جدا في هذه المواد الدراسية شيئا ما منفصل عن الحياة، ويبعث على الملل، وفارغ من المعنى، ويكون أقرب إلى تطبيق عادي منه إلى وضعية مسألة حقيقية مسيقة ومثيرة للاهتمام وحاملة لمعنى بالنسبة للتلميذ.إنها مسألة نية لكنها تبقى كذلك مسألة صياغة" (جميل حمداوي، 2018، ص404) .

ويعني هذا كله أن الوضعيات المطلوبة في بيداغوجيا الإلدماج هي تلك الوضعيات التي تثير صعوبات وتحديات وعوائق، وتتطلب من المتعلم أن يدمج مختلف كفاياته وقدراته وموارده ليجد لها الحلول المناسبة.

للوضعية المسألة في الإطار المدرسي وظيفة محددة .إنها تكون في خدمة التعلمات؛ فالتعلمات الجديدة تتحقق من خالل عائق أو عدة عوائق على التاليذ تجاوزها.

يقول روجي كسافي(Xzavier Roger) :"الوضعية المسألة، بشكل عام، وضعية تجيب عن إشكال مطروح.وفي الحياة اليومية، تملى الوضعيات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كل شخص يوميا؛ كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلق بتوليف مواعيد عدة، والوضعية المسألة التي تتعلق بضياع

المفاتيح...إلخ.ونتكلم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلم عن وضعيات مهنية، عندما تطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة مثل مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا بأجل محدد لإلنتاج. وكل هذه الأمثلة تشكل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية.في الإلطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية تطرح ما أسماه "دولونجفيل وهوبير" بالزحزحة البنائية؛ وهي ليست بنائية فحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم.وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقل من المعطيات المشوشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها.

في مفهوم الوضعية المسألة، هناك نية لدى المدرس لاشتغال الوضعية والمسألة بالنسبة لسلسلة تعلمية؛ وبعبارة أخرى ، تغطي الوضعية المسألة الأقطاب الثلاثة للمثلث الديداكتيكي؛ وبطريقة ما، تمر العالقة دعامة - تلميذ عبر المدرس الذي يلعب دور الوسيط بينهما، فهو الذي ينتقي الدعامة أو يبنيها، وهو من يختار لحظة وشكل تقديمها للتلميذ تبعا للسلسلة التعلمية.وبصيغة أخرى، هناك سيرورة لإضفاء طابع ديدكتيكي على المسألة (ينظر: جميل حمداوي، 2018، مرجع سابق، ص405) .

إذاً، فالوضعيات الديدكتيكية والإدماجية والتقويمية هي التي تثير المتعلم ، مادامت تحمل مشكال ما أو عائقا معينا.لذا، تستلزم منه أن يتسلح بمجموعة من الموارد والقدرات لمواجهة هذه الوضعيات بإيجاد الحلول المناسبة لها .

5. 1. 2/أهداف الوضعية المسألة: تهدف الوضعيات المسائل إلى الحد من الفوارق البيداغوجية داخل الفصل الدراسي بمساعدة الضعاف والنهاء على حل الوضعيات الديدكتيكية ومعالجتها بطريقة تسعفهم في تعلم ما هو جديد، وربط

تعلماتهم بالحياة الواقعية الحقيقية، بتقديم مجموعة من الوضعيات المدرسية ذات الهدف التعلمي.

ومن هنا، فالفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم مردها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم؛ وبالتالي، "فإن المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء، على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصا للتمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكل بالنسبة لهم تعلما حقيقيا. إنه تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتاليذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلمات.ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلم ماهو مركب"(المرجع نفسه، ص406).

ومن أهداف هذه الوضعيات كذلك تحقيق وظيفة الإدماج ، بتوظيف الموارد والتعلمات التي درسها المتعلم في حل الوضعيات المعقدة .علاوة على وظيفة التقويم التي تسعف المتعلم في تقويم منتجه الديدكتيكي من جهة، وتقويم نفسه من جهة أخرى في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي أو تقويمه من قبل المدرس تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أوإشهاديا أو توجيهيا ، أو تقويمه وفق الأهداف الثلاثة للتقويم التي تتمثل في التوجيه، والضبط، والإشهاد .

وتنبني الوضعية المسألة على الهدف العائق أي: مواجهة العائق وتجاوزه انطلاقا من الموارد المكتسبة التي استضمرها المتعلم بغية إدماجها لحل المشكلة. إذا يضع المدرس هدفا ، ويتمثل هذا الهدف في طرحٍ مشكلة أو عائق ينبغي تجاوزه وإيجاد حل له. ويسمى هذا الهدف بالهدف العائق، وهو يصدر عن المواجهة بين منطقين " :منطق الأهداف المحددة من لدن الخبير (المدرس،

وأخصائيو المحتويات) ، والتي تنتج عن تحليل المحتويات؛ ومنطق تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلم لكي يتجاوز ويتوصل إلى الدرايات المراد تكوينها انطلاقا من تمثلاته الخاصة.

وتحاول الأهداف المعيقات أن توفق بين هذين المنطقين: منطق الخبير ومنطق المتعلم :من جهة، يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلم تقدما فكريا لدى التلاميذ؛ ومن جهة أخرى، يدرس الهدف بشكل يمكن من الاشتغال على معيق قابل للتجاوز من قبل المتعلم .إذا يتعلق الأمر بنوع من التفاوض بخصوص الهدف.

ببساطة الهدف العائق:عائق يُجعل هدفا،ليس لتكريسه،بل لتجاوزه.

وفي إطار حديثنا هنا عن سيرورة الوضعية المسألة نستحضر مصطلحا ديداكتيكيا آخر هو التمثلات التي هي عبارة عن معلومات عامة استوعبها الفرد في محيطه الاجتماعي الثقافي قد تفتقر على المستوى العام، لسند علمي يعطيها مصداقيتها وشرعيتها كمعرفة مقبولة. سواء من طرف اللجنة العلمية المختصة،إن كانت ترتبط بنتائج علمية جديدة لباحث في مجال اختصاص معين. أو من طرف المعلم باعتباره المسؤول المباشر على مكتسبات المتعلمين، وما ينسجم والأهداف التربوية المسطرة.

يعتبر غاستون باشلار أن التمثلات التي تترسخ في ذهن المتعلم على شكل أفكار مسبقة والتي تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي تكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الابستمولوجية التي تحول دون اكتساب المعرفة العلمية الجديدة. ورأى أن التعلم العلمي الحقيقي لا يمكن أن يحدث إلا عن طريق القطيعة الابستيمولوجية مع المعارف القبلية التي تبقى معارف ذاتية(ينظر: العربي اسليماني، مرجع سابق، ص123).

ملاحظة: لا يسمح المقام هنا بالحديث عن نوعين من البيداغوجيا هما: بيداغوجيا التعديل وبيداغوجيا الإلغاء. يرجى العودة إليهما.

مثال: إذا كان تمثل المتعلم عن البدل والنعت خاطئا (خلط بينهما)،ويكون مصدر الخطأ هو المشترك بين النعت والبدل من كونهما تابعان،أي أن الخطأ هنا ذو مصدر معرفي نابع من صعوبة المفهوم ذاته،بحيث لا يستطيع تمثل ما يميز بينهما . هنا يحدد المدرس العائق،ألا وهو الخلط بين تابعين ويجعله هدفا،قصد تجاوزه وذلك من خلال خلخلة التوازن المعرفي لدى المتعلم ثم التشكيك فيه،هنا يبرز التمثل المغلوط،الذي يبنى عليه لإعادة التنظيم والتوازن قصد تعديل التمثل في أفق بناء المفهوم العلمي المتمثل في التمييز بين النعت والبدل.

عموما نلخص أهداف الوضعية المسألة في النقاط الآتية:

- ✓ **خلق الثقة بالذات.**
- ✓ **تنمية روح المبادرة وتحمل المشؤولية.**
- ✓ **بناء المتعلم لمعارفة باعتبارها نابعة من ذاتيته.**
- ✓ **تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.**
- ✓ **مجابهة المتعلم للمشاكل المصادفة له من خلال تعلمه كيف يتعلم ذاتيا.**

أخيرا يمكن القول بأن الوضعية المسألة تسمح للمتعلم باكتساب كفاءات التعلم محاولا. امتلاكها من خلال ضبط معطياتها لبناء المفاهيم والمعارف و فهم آليات سيرورة كفاءات التعلم وسياقاتها، كحقائق علمية قابلة للتدرب عليها وتطبيقها في وضعيات أخرى.ولتحقيق ذلك ،على المعلم تقديم أنشطة تعليمية - تعلمية في صورة وضعيات مختلفة ، يتعرف من خلالها المتعلم على المكتسبات الجديدة ، ويحاول إعادة صياغتها من جديد مع تطبيقها على الوضعيات المتنوعة لتثبيتها.

5. 2/ تقنية العصف الذهني أو استمطار الدماغ (Brain Storming):

5. 2. 1_ نحو مفهوم تقنية عصف الدماغ Brain Storming: تكون المصطلح من كلمتين إنجليزيتين "Brain" و تعني الدماغ و "Storming" و تعني زوبعة أو عاصفة ، و قد ترجم هذا المصطلح إلى العربية بمرادفات كثيرة منها: إمطار و استمطار الدماغ ، تدفق الأفكار ، توليد الأفكار ، زوبعة في الرأس ، انفجار في التخيل ، هجوم الأفكار ، العصف الذهني أو الفكري و مهما اختلفت هذه المعاني فإنها تترجم الفكرة الأساسية التي تعني فك قيود التخيل و تركه حرا في إنتاج الأفكار بصفة تلقائية و إبداعية (باساغانا، 1983، ص 248).

يعد الكس اوزبورن Alex Osborn أول من اقترح هذه التقنية ، ثم وضع المبادئ و القواعد المنظمة لها في كتابه الخيال التطبيقي Applied imaginationو بين إمكانية تطبيقها في مجالات عديدة كالصناعة و الإدارة والتربية. و تأكيدا لذلك أسس سنة 1954 مؤسسة للتعليم الإبتكاري طبق فيها هذه التقنية ، ثم أنشأ سنة 1963 أول معهد لحل المشكلات الإبتكارية .ثم جاء بارنز Parnes الذي عمل على تطوير هذه التقنية و وضع لها الأسس النظرية وتتابعت بعد ذلك البحوث و الدراسات في هذا المجال لتنمية التفكير النقدي والإبتكاري (أمل الأحمد، ص 146) .

عرف أوزبورن عصف الدماغ بأنه نوع من التفاكر المنظم Idéation organisée ، أي تكون الصور الذهنية و تولدها بطريقة منظمة مقابل ما يعرف بتكون الأفكار (A . Barker ,1999, p 22) و هي أيضا عبارة عن اجتماع ابتكاري ذي طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تستخدم كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة و تؤدي إلى حلها بالاعتماد على أفكار جماعية متحررة من القيود منفتحة على الواقع لا يكفها الحرج و لا يكبلها التصلب والجمود (Osborn , 1963 عن أمل الأحمد 2001، ص 148) و هي أيضا

عبارة عن نشاط جماعي يتيح الفرصة لتوضيح الأفكار و تبادلها بين أعضاء الجماعة الواحدة ، حيث تشكل الفكرة التي يطلقها الشخص الأول الشرارة التي تنبعث منها الأفكار المتلاحقة من قبل الآخرين ، و تولد الفكرة فكرة أخرى إلى أن يتم التوصل في النهاية إلى كم هائل من الأفكار قصد حل المشكلة المطروحة على بساط البحث ، و يكون بذلك العصف تفكير جماعي مخطط و منظم حسب خطوات محددة و إجراءات و أهداف واضحة .

تقوم هذه التقنية على أربعة قواعد أساسية هي:

1- كل فرد بإمكانه أن ينتج أفكارا .

2-كل الأفكار يمكن اعتبارها صحيحة في المرحلة الأولى بشكل قبلي .

3-لا يسمح بتقديم أي نقد في المرحلة الأولى .

4-على كل فرد أن يترك أفكاره تتسلسل بطريقة حرة و أن يمنع أي رقابة عليها(Barker , p 16,17)

يتم العمل حسب هذه التقنية في خطوات كما يلي :

الخطوة الأولى : الإنتاجية ينتج كل فرد أكبر عدد ممكن من الأفكار في الموضوع المطروح للنقاش أو المعالجة حسب القواعد المحددة .

الخطوة الثانية : التصنيف و يتم خلالها جمع الأفكار المنتجة حسب معايير محددة دون الاهتمام بقيمتها .

الخطوة الثالثة: التصفية و يتم فيها وضع الأفكار المنتجة تحت محك النقد ، و يمكن اختيار المعايير المستخدمة في التصفية بناء على واقعية الأفكار أو أصالتها .... و تختار المعايير حسب طبيعة المهمة .

الخطوة الرابعة: تسجيل الأفكار و تقديم الحلول و يتم فيها الإبقاء على الأفكار التي تحظى بقدر من الإجماع حسب المعايير المحددة سلفا . المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني:

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي(ينظر: زوينة ، أمينة ، 2000، ص13) :

1/- إرجاء التقييم: بحيث 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 يعيق التفكير الإبداعي.

2/- 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.

3- 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.

4/- 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.

5. 2. 2_خطوات جلسة العصف الذهني: تقوم جلسة العصف الذهني على الخطوات التالية كما حددت من قبل زهور حسين القرافي(زهور حسين القرافي، ص63):

1/- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع).

2/- إعادة صياغة الموضوع.

3/- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.

4/- العصف الذهني.

5/- تحديد أغرب فكرة.

6/- جلسة التقييم.

5. 2. 3_آليات جلسة العصف الذهني: هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني حيث تقترح الباحثة الآليات التي تراها ملائمة لموضوع البحث والتدريس منها:

1- تناول الموضوع كاملا من جميع الطلاب في وقت واحد.

2- ألا يزيد عدد الطلاب المتناولين للموضوع على العشرين.

3- إذا زاد عدد الطلاب على العشرين يقترح تقسيمهم إلى مجموعات تسمى كل مجموعة بمجموعة العصف الجماعي المركب أو التفكير التعاوني.

4- تطالب كل مجموعة عصف جماعي مركب بتناول الموضوع بأكمله.

5- تجمع أفكار التعاون من كل مجموعة مع حذف ما هو مكرر من أفكار.

6- يقسم الموضوع إلى أجزاء والطلبة إلى مجموعات مرة أخرى، وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع.

7- تجمع أفكار المجموعات وتدمج لتشكل أجزاء الموضوع بكامله.

4_العوامل المساعدة في نجاح العصف الذهني: تقترح الباحثة مجموعة من العوامل المساعدة في نجاح جلسة العصف الذهني منها:

1/- كسب حب وثقة الطالب أولا ثم عصفه، وتحويل عملية العصف إلى عملية ممتعة بعيدة عن جو الملل والرقابة، بشرط أن لا يؤثر ذلك على انضباط الطلاب داخل الفصل.

2/- الالتزام بقواعد العصف المنافية لعملية النقد والمرحبة بالكم.

3/- غرس فكرة أن كل طالب لديه أفكار جميلة ومبدعة يمكن أن يعرضها في هذه الجلسة

4/- توفير الهدوء الصفي.

5/- ضرورة التمهيد لهذه الجلسة في وقت سابق لها لتهيئة الطلاب وعدم مفاجئتهم حتى لا يضيع الوقت بشرح قواعد الجلسة.

6/- إتاحة الفرصة لصاحب كل فكرة أن يدون فكرته بمكان يراها الجميع لتحدث عملية التلاقح بين الأفكار.

7/- الانضباط بالوقت حتى لا يضيع الوقت في عملية توليد الأفكار فالعصف الذهني وسيلة مساعدة، وليست هدفا حتى تأخذ كل الحصة.

5. 3/ البيداغوجيا الفارقية: نقترح هنا مقاربة بيداغوجية حديثة نعتقد أنها فعالة ومنسجمة مع مواصفات الفصل المدرسي من اكتظاظ، واختلاف بين على مستوى القدرات والاستعدادات هي البيداغوجيا الفارقية.

5. 3 .1_نحو مفهوم للبيداغوجيا الفارقية: استخدم هذه المفهوم لأول مرة من قبل المربي الفرنسيlouis legrand سنة1973 حيث يرى أنها "نهج تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى تحقيق نفس الأهداف".(محمد شرقي، 2010، ص99).

"إنها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدة مقاربات في مجال التعليم وهي بذلك تقف ضد أسطورة القسم الواحد أو المتجانس والذي بموجبه يتعين على كل التلاميذ العمل بنفس الوتيرة، في نفس المدة الزمنية، وإتباع نفس المسارات".(المرجع نفسه، ص100).

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أن البيداغوجيا الفارقية تؤمن ب:

- ✓ وجود فوارق بين المتعلمين على مستوى معرفي وعلى مستوى سوسيوثقافي وعلى مستوى سيكولوجي. تحكم على الفصل الدراسي باللاتجانس.
- ✓ وجود فروق على مستوى الرغبة والدافعية.

5. 3. 2_الأسس والمرتكزات النظرية للبيداغوجيا الفارقية: ترتكز البيداغوجيا الفارقية على مرتكزين أساسيين هما:

أ/الأساس الاجتماعي:

أ_1_مبدأ تكافؤ الفرص: يجب أن تعكس البيداغوجيا الشروط الثقافية والإجتماعية للطلبة، كما يجب أن تأخذ بعين الاعتبار وبالدرجة الأولى الفوارق الثقافية والإجتماعية والعرقية واللغوية.

أ_2_مبدأ الحد من ظاهرة الفشل المدرسي: والتي يعد المبدأ الأول أحد مسبباتها، حيث يجب التفكير في طرق تعليمية مناسبة لوضعيات كهذه.

ب/ الأساس النظري:

ب_1_ نتائج علم النفس الفارقي: يقول موريس روكلان:" عندما نضع أشخاصا في وضعية تجريبية متحكم فيها ومسيطر عليها بكيفية تسمح للباحث بتكميم سلوك وردود أفعال هؤلاء الأشخاص نلاحظ أمرين هامين. يتمثل الأول في كون سلوك الأفراد يتغير كلما تغير المثير الذي نسلطه عليهم. ويتمثل الأمر الثاني في أن سلوك المجرب عليهم يختلف من فرد إلى آخر عندما نجعل المجموعة أمام نفس المثير".(محمد، 2010، ص.ص102،103).

ب_2_التاريخ المدرسي للتلميذ: لكل متعلم تاريخ مدرسي ترافقه جملة صور عالقة بالذاكرة من قبيل: نجاح/ فشل/نوعية الدراسة المتلقاة/نوعية المعلمين/طبيعة العلاقة مع زملائه. هذا التاريخ سواء أكان ايجابيا أم سلبيا يؤثر في سلوكاته المستقبلية ويتحكم في نجاحه أو فشله لذلك نركز هنا على فكرة تقدير الذات.

ب-3- النظرية التفاعلية في علم الاجتماع: أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي le conflit sociocognitif يحتل مكانا بارزا في بحوث التعلم المعرفي، ولعل أبرزها أعمال كلير مونت p.clermont (1979) وميجني d. mugny (1981) . وتؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات..) من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى(جونسون وآخرون، 1999، ص.ص12،11).

إنَ تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي.يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد Inter-individuel وهو صراع اجتماعي، وثانيهما صراع داخل الفرد Intea-individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسي حيث أن التعبير و المواجهة المباشرة للأدلة و البراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية. وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة لهذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد(Bertrand. Y,(2007), ص172).

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياحيه" المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم وتؤكد هذه النظرية على

ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية على الأقل ليصبح الصراع الاجتماعي المعرفي وسيلة أساسية للتطور المعرفي والفكري و هي :

-وجود تركيز مشترك و توفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، و رسوخ بنية النشاط المتمركز حول الخاصية المعرفية للتبادل.

-يلعب الصراع الاجتماعي المعرفي دورا حاسما في التفاعل بين الأفراد، هذا التفاعل لا يمكنه أن يحدث إلا إذا كان هماك فعل وتأثير متبادل بين شخصين أو عدة أشخاص، أو بين أفكار الشخص الواحد عندما يشعر بنوع من الحيرة والتناقض،فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهوبين أن يساعدوا التلاميذ الأقل موهبة و هو تفاعل يقوم أساسا على التبادل باعتباره عملية تبادلية في طبيعتها بالدرجة الأولى، كما يقتضي من جهة أخرى المشاركة باعتبارها الفعل الذي يتيح الاهتمام والتبادل والتعاون في إطار جماعة ما(المرجع السابق، ص171).

5. 3. 3 /أهداف البيداغوجيا الفارقية: تسعى البيداغوجيا الفارقية لتحقيق جملة من الأهداف نرصدها فيما يلي:(اليعقوبي، وآخرون، 2010، ص58-58)

_تحسين العلاقة متمدرسين/ مدرسين.

_ إغناء التفاعل الإجتماعي.

_تعلم الاستقلال الذاتي.

- ✓ تحسين العلاقة متمدرسين/ مدرسين=ثقة +طمأنينة+أمان+تلبية رغبات وحاجيات المتعلمين= تيسير عملية الاستيعاب والتخزين داخل الذاكرة.
- ✓ إغناء التفاعل الاجتماعي=الامتلاك الدائم للمعرف والمهارات=تطور عقلي.
- ✓ تعلم الاستقلال الذاتي=حرية تعلمية= تفكير إبداعي=فهم وإنتاج=نمو عقلي= تفوق دراسي.

5. 3. 4/طرق التفريق البيداغوجي: المعلم مدعو لتنويع المحتويات والاستراتيجيات و الوسائل ، حتى يكيّف عملية التعلم مع احتياجات المتعلمين و فروقهم الفردية ، و ذلك في المستويات التالية:

التباين في المحتوى المعرفي: تنويع المحتوى المعرفي داخل الصف الواحد لتكييفه مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي ،فعلى سبيل المثال: إذا لاحظ المعلم أن نصا قرائيا من نصوص المقرر يتسم بنوع من الصعوبة ، يمكن أن يستثمره في الدرس فقط بالنسبة للمتفوقين ، بينما ينتقي نصا قرائيا أكثر بساطة بالنسبة للتلاميذ المتعثرين، على أن تكون الأهداف موحدة . وعلى هذا الأساس لا يتم التعامل في البيداغوجيا الفارقية مع محتوى المقرر الدراسي تعاملا جافا، أو التقيد به تقيدا حرفيا، بل يتم التعامل معه حسب متطلبات الحالة واستجابة لمتطلبات وحاجيات المتعلمين وايصالهم إلى تملك الحد الأدنى من المشترك من المهارات والكفايات الضرورية(ينظر: الحسين، 2014).

و في هذا السياق لا ينبغي للمعلم أن يتعامل مع الكتاب المدرسي ككتاب مقدس، بل يمكن أن يتصرف فيه بالإضافة و التعديل و الإثراء ، بحيث يستجيب المحتوى لاحتياجات المتعلمين ، بالانسجام مع الكفايات الدراسية المنشودة.

التباين في الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية: تطالب البيداغوجيا الفارقية، بالتنويع في الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتعلم ، لأن المتعلمين لا يستوعبون الدروس بالكيفية نفسها(حياة، 2012، ص109).

التباين على مستوى تنظيم العمل المدرسي: و يشمل إعادة تنظيم الصف الدراسي ؛ فتارة يتم الاشتغال مع جميع المتعلمين لبلوغ الأهداف التربوية نفسها ، و قد يشتغل المعلم مع مجموعة كبيرة، ويمكن أن يتجه إلى مجموعة صغيرة، أو حتى إلى العمل الفردي ، إذا اقتضى الأمر ذلك(حسن حيال، 2020، ص49) .

التباين على مستوى التوزيع الزمني: إن المتعلمين لا يتعلمون في المدة الزمنية نفسها، مما يحتم على المعلم توزيع الوقت اليومي و الأسبوعي بشكل مرن و متناغم مع مشروعه البيداغوجي(محمد، 2019، ص226).

وفي نهاية المطاف، ينبغي التأكيد على أن البيداغوجيا الفارقية ليست نظاما مغلقا يضع قطيعة مع باقي المقاربات البيداغوجية النشيطة، بل إنها تنفتح عليها وتتكامل معها. لذا فالمدرس مدعو لعدم إغفال المقاربات الأخرى، بحيث يختار الأنسب منها لحاجيات متعلميه و خصوصية وضعيات التعلم.

الخاتمة:

من خلال ما عرض من كلام يتعلق بدور المعلم في أداء مهنته التدريسية يمكن القول بأن التدريس عملية حركية تشمل فاعلا ومنفعلا وتأثرا وتأثيرا وثقة متبادلة، فالمدرس يجب أن يسلم بأهمية تلميذه وأن يسعى لإشراكه في الموقف التعليمي، والتلميذ يجب أن يشعر بقدرة أستاذه على التأثير وتمكنه من مساعدته على تحقيق أهدافه.

كما يمكن لنا القول بأن الصف الدراسي يعد مكانا لإظهار الطاقة والإثارة والتساؤل، ومع ذلك فإن هذه الخصائص الصفية لا تحدث محض صدفة بل هي نتائج للمعرفة والمهارات والقرارات التأملية التي يتخذها المربي المتخصص. إذ أن المعلم مهتم باتخاذ العديد من القرارات منها ما يتعلق بماذا يدرس؟ ومتى يدرس؟ وكيف؟ كما أن المعلم يتخذ قرارات عدة بشأن تنظيم الصف وغير ذلك كمعرفة الأهداف الواجب إنجازها والخيارات المتاحة لإنجاز تلك الأهداف ومن ثم أن يقرر أيا من تلك الخيارات يمكن توظيفه لتسهيل عملية التعلم. وعموما يمكن تلخيص نتائج الورقة البحثية المتعلقة باختيار المعلم لأنجع الطرق النشطة الموفرة كما قلنا سابقا لمناخ مدرسي متسم بالجودة فيما يلي:

- ✓ **الطرائق النشطة تحدث التعلم الأعمق والإنجاز الأرفع.**
- ✓ **التعلم النشط ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلم.**
- ✓ **يتمتع الطلاب بالطرق النشطة على نحو أكثر، وتثير لديهم استعدادا أفضل.**
- ✓ **توفر الطرائق النشطة جوا مناخيا دراسيا أجود، وبالتالي مخرجات مغرية.**

6. قائمة المراجع:

الكتب:

الأحمد، الأمل. *بحوث و دراسات في علم النفس*(ط1).بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة.

اسليماني ، العربي. (2009). *المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش* (د.ط). الدار البيضاء: مطبعة النجاح.

بساغانا، د.(1983). *مبادئ في علم النفس الاجتماعي*. نقله إلى العربية بوعبد الله غلام الله. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

جونسون، وآخرون. (1999). *التعليم التعاوني*، ترجمة: رفعت محمد بهجات (د.ط). القاهرة: عالم الكتب.

حثروبي، محمد الصالح. (1990). *نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته* (د.ط). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

حمداوي، جميل.(2018). *محاضرات في الديدكتيك العامة*(ط1). تطوان: منشورات حمداوي الثقافية. رابط الكتاب: jamilhamdaoui@yahoo.fr

الساعدي، حسن حيال محسن. (2020). *بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية* (ط1). العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية.

شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد.(2011/2010). *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* (د.ط). كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

شرقي، محمد. (2010). *مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيوبيداغوجية* (د.ط). المغرب: إفريقيا الشرق.

الصمادي، محارب علي محمد. (2010). *استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق*(ط1). عمان: دار القنديل.

غريب، عبد الكريم . (2003).*المنهل التربوي*(الطبعة الأولى). الجزء الثاني. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2006).*المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل*(ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القرافي، زهور حسين. *تعلم كيف تبدع في مهارات التفكير*، سلسلة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق.

الكلباني، زوينة بنت سعيد و البلوشي، أمينة بنت هاشم. (2000). *العصف الذهني*: حقيبة تدريبية متلفزة.

لمباشيري، محمد. (2002). *الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية*(الطبعة الأولى). الدار البيضاء: دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة.

معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد9.

وقيدي، محمد. (1984). *فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار*(الطبعة الثانية). مكتبة المعرفة الجديدة.

Barker, A. (1999) Brain Storming : Comment libérer votre créativité en 30 minutes traduit de l'Anglais par R. Pietri, les éditions JV et DS Paris.

Bertrand. Y(2007).*النظريات التربوية المعاصرة*، ترجمة محمد بوعلاق (الطبعة الأولى). الرباط: مكتبة دار الأمان.

المقال:

بكادي ، محمد. (2019). البيداغوجيا الفارقية ودور انتهاجها في جودة تعليمية اللغة العربية. *مجلة اللغة العربية*، 21(48)، 217-235.

شتواني، حياة. (2012). البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات. *مجلة علوم التربية*، (52)، 103-112.

اليعقوبي، وآخرون. (2010). مفاهيم مفتاحية. *مجلة دفاتر التربية والتكوين*(2)، 55-64.

مواقع الانترنيت:

أوباري ، الحسين.(2014). ماهي البيداغوجيا الفارقية، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع(تعليم جديد)، مدونة إلكترونية عربية متخصصة في تقنيات التعليم. 2014/06/25. موقع:
http: //www.new-educ.com/publish