طرائق تدريس التربية

- الجزء الثاني -

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

طرائق تدريس التربية

(الجزء الثاني)

الدكتورة كهيلا بوز
أستاذ مساعد في قسم المناهج والأصول

جامعة دمشق

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفهـــرس

الفصل الأول: محتوى التدريس وكيفية تنظيمه..... ١٩

١ – ١ – أهمية محتوى التدريس..... ٢٠

١ – ٢ – مصادر الحصول على محتوى التدريس..... ٢٤

١ – ٣ – تحليل الدرس إلى عناصره ٢٩

١ – ٣ – ١ – نماذج عن تقنيات تحليل الدروس ٣٠

تقنية جانييه..... ٣٠

تقنية ميللر..... ٣٥

تقنية بلوم ٤١

تقنية مارزانو ٤٨

١ – ٤ – الشروط المطلوبة عند تحليل الدروس ٥٤

١ – ٥ – مسوّغات تحليل محتوى الدرس وفوائده..... ٥٦

١ – ٦ – تنظيم المحتوى..... ٥٨

١ – ٧ – المواصفات المطلوبة لمحتوى التعليم..... ٦٢

١ – ٨ – مشكلة تثار بشأن تحليل محتوى الدرس..... ٦٦

الفصل الثاني: إثارة الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتعليم..... ٧١

٢ – ١ – تعريف الدافعية للتعلم ووظائفها..... ٧٢

٢ – ٢ – العلاقة بين التعلم والدافعية..... ٧٤

٢ – ٣ – العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم..... ٧٩

٢ – ٤ – الفرق بين الدافعية وإثارة الدافعية للتعلم..... ٨٦

٢ – ٥ – بعض أشهر النظريات حول الدافعية للتعلم ٨٩
نظرية الغرائز ٩٠
نظرية الدوافع ٩١
نظرية الحاجات..... ٩٣
نظرية الدافع للإنجاز ٩٦
نظرية العزو ٩٩
٢ – ٦ – كيفيات التدخل في الدافعية للتعلم..... ١٠١
٢ – ٧ – ملاحظات حول إثارة الدافعية للتعلم ١١٩
الفصل الثالث: دور الوسائل التعليمية في تحسين العملية التربوية .. ١٣١
٣ – ١ – تعريف الوسائل التعليمية..... ١٣٢
٣ – ٢ – تطور استخدام التكنولوجيا في مجال التدريس..... ١٣٥
٣ – ٣ – الخلفية النفسية لإدخال التكنولوجيا في التدريس ١٤٢
٣ – ٤ – أنواع الوسائل التعليمية..... ١٥٣
٣ – ٤ – ١ – الوثائق المكتوبة..... ١٥٥
٣ – ٤ – ٢ – السبورة المكتوبة..... ١٦٠
٣ – ٤ – ٣ – الصور والرسوم التوضيحية..... ١٦٤
٣ – ٤ – ٤ – الإسقاط..... ١٦٨
٣ – ٤ – ٥ – التلفزيون ١٦٩
٣ – ٥ – تصنيف الوسائل التعليمية..... ١٧٤
٣ – ٦ – اختيار الوسائل التعليمية ١٧٤
٣ – ٧ – الشروط المطلوبة للوسائل التعليمية..... ١٧٨
٣ – ٨ – فوائد الوسائل التعليمية ١٨١
٣ – ٩ – حدود الوسائل التعليمية ١٨٤

الفصل الرابع: الفعاليات والأنشطة الصفية واللاصفية ١٨٩

٤ – ١ – المعاني المختلفة لكلمة فعّالية ١٩١

٤ – ٢ – مكونات الفعّالية ١٩٢

٤ – ٣ – فلسفة الفعاليات والخلفية علم – النفسية لها ١٩٥

٤ – ٤ – تصنيف الفعاليات ٢٠٢

٤ – ٥ – وظائف الفعاليات والأنشطة التربوية ٢٠٨

٤ – ٦ – كيفية إدراج الفعاليات داخل الدّرس ٢١١

٤ – ٧ – تاريخ الاهتمام بفعّاليات التدريس ونشاطاته ٢١٦

٤ – ٨ – الشروط الواجب توافرها في الفعاليات والأنشطة ٢٢٣

٤ – ٩ – أنواع الفعاليات والأنشطة ٢٢٦

٤ – ٩ – ١ – اللعب ٢٣٤

الألعاب التربوية ٢٣٦

لعب الأدوار ٢٤٠

٤ – ٩ – ٢ – الرحلات ٢٤٣

٤ – ١٠ – تقويم الفعاليات والأنشطة ٢٤٥

الفصل الخامس: التقويم ٢٥١

٥ – ١ – تعريف التقويم ٢٥٢

٥ – ٢ – المصطلحات ذات الصلة بالتقويم ٢٥٥

٥ – ٣ – الأسئلة المتعددة التي يثيرها التقويم ٢٥٩

٥ – ٤ – أنواع التقويم وتصنيفاتها المتعددة ٢٦٣

٥ – ٤ – ١ – أنواع التقويم بحسب التطورات التي خضع لها ٢٦٦

٥ – ٤ – ٢ – أنواع التقويم بحسب وظائفه ٢٦٩

٥ - ٤ - ٣ - أنواع التقويم بحسب زمن إجرائه ٢٧٥
٥ - ٤ - ٤ - أنواع التقويم بحسب موضوعه ٢٨٤
٥ - ٤ - ٥ - أنواع التقويم بحسب أدواته ٢٨٧
٥ - ٤ - ٦ - أنواع التقويم بحسب القائمين به..... ٢٩١
٥ - ٤ - ٧ - أنواع التقويم من حيث اتساع مجاله ٢٩٣
٥ - ٥ - اختبارات التحصيل ٢٩٥
٥ - ٥ - ١ - بناء اختبارات التحصيل ٢٩٩
٥ - ٥ - ٢ - شروط اختبارات التحصيل..... ٣٠٥
٥ - ٦ - أشكال الاختبارات وصيغها المختلفة..... ٣٠٨
٥ - ٦ - ١ - الاختبارات الشفوية ٣٠٨
٥ - ٦ - ٢ - الاختبارات الكتابية..... ٣٠٩
آ - الاختبارات المقالية ٣١٠
ب - الاختبارات الموضوعية ٣١١
الفصل السادس: أساليب التعلم ٣٢١
التعليم الذاتي..... ٣٢٣
٦ - ١ - توضيح مفهوم التعلم الذاتي..... ٣٢٤
٦ - ٢ - ضرورات التعلم الذاتي ٣٢٧
٦ - ٣ - أنماط التعلم الذاتي ٣٢٩
٦ - ٤ - خصائص التعلم الذاتي..... ٣٣٨
٦ - ٥ - حدود التعلم الذاتي ٣٤١
٦ - ٦ - تقويم التعلم الذاتي ٣٤٣
٦ - ٧ - المهارات المطلوبة للتعلم الذاتي ٣٤٧

العمل الجماعي التعاوني.....٣٥١
٦ – ٨ – مفهوم العمل التعاوني ٣٥٢
٦ – ٩ – الأسس النظرية للعمل التعاوني ٣٥٩
٦ – ١٠ – أهداف العمل التعاوني وخصائصه ٣٦٤
٦ – ١١ – الأنماط المختلفة للعمل التعاوني ٣٦٧
٦ – ١٢ – مزايا أسلوب التعلم التعاوني.....٣٧٥
٦ – ١٣ – المهارات المكتسبة نتيجة التعلم التعاوني.....٣٧٧

Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة

يشكل هذا الكتاب الجزء الثاني من كتاب (طرائق تدريس التربية) الذي يمتد على مدى سبعة عشر فصلاً، غطى الجزء الأول منه ستة فصول، ويغطى هذا الجزء ستة فصول أخرى، يتناول كل واحد منها أحد مكونات التدريس الرئيسة.

الفصل الأول: فيه يعالج محتوى التدريس وكيفية تنظيمه، ولهذا وقف على أهمية المحتوى، ومصادر الحصول عليه، وكيفية تحليله من أجل حصر العناصر الرئيسة التي تكوّن صلبه، والعلاقات القائمة فيما بينها. ومن أجل التوصل إلى تلك العناصر بطريقةٍ منهجيةٍ منظّمة، استعرضت تقنيات عددٍ من الباحثين التربويين الذين عملوا في هذا المضمار، وهم (جانييه)، و(ميللر)، و(بلوم)، و(مارزانو)، ليكونوا بمثابة نماذج يُقتدى بها. كما حُصرت الشروط التي يجب الالتزام بها عند القيام بالتحليل، وذكرت مسوّغات التحليل، وحُدِّدت فوائده. ثم بُحثت كيفية تنظيم ما تمّ تحليله، ليشكّل بنيةً متناسقة منظمة، تبقي على المواصفات المطلوبة لذلك المحتوى، كما أثيرت المشكلات التي يمكن أن تنبثق من العمليات المختلفة التي تناولت ذلك المحتوى.

وتطرق الفصل الثاني إلى دور الدافعية في التعلم، تحت عنوان (إثارة الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتعليم). ولذلك عرّف الدافعية، وتناول الوظائف التي تضطلع بها في إطار التعليم، كما بحث علاقتها بالتعلم وتأثيرها فيه، والعوامل التي تتحكم بها. بعدها قارن بين الدافعية بمعناها العام. والدافعية في التعلم، وكيفية إثارتها لتحريض المتعلمين على الإقبال على التعلم برغبةٍ وفاعليةٍ. ولما لم يكن ثمة اتفاق على كيفية ذلك، فقد تم استعراض عددٍ من النظريات بهذا الشأن، ووجهات نظر أصحابها

حول الدافعية، وكيفية إثارتها، والعوامل الكامنة خلفها. وخلص الفصل بعد ذلك إلى عدد من كيفيات التدخل الفاعلة لتطبيقها في مجال التدريس.

أما **الفصل الثالث** فقد عُني بالوسائل التعليمية، ودورها في تحسين العملية التربوية لقد بدأ بتعريف الوسائل، وتطور معناها، وأدواتها عبر العصور التي مرّت بها منذ نشأتها. ثم توقف عند الخلفية النفسية التي تستند عليها تلك الوسائل، لتكون مؤثرةً عند استخدامها. وعند التطرق لأنواع الوسائل كان لابدّ من وقفةٍ سريعةٍ عند تصنيفاتها التي تساعد في حصر الوسائل الكثيرة في فئاتٍ أو مجموعاتٍ محدودة؛ لكل منها خصائصه التي يتفرّد بها. ولكثرة أنواع الوسائل تلك تمّ الاكتفاء بعددٍ منها فحسب، اختير في ضوء متطلبات تدريس تلك المادة، وتُرك كثيرٌ غيرها لأنها تُدَّرس في مادة (تقنيات التعليم) من جهة، وحرصاً على عدم التكرار من جهة أخرى. وانتهى الفصل بالوقوف عند شروط الوسائل، وفوائدها، وحدودها.

وخصّص **الفصل الرابع** للفعاليات الصفيّة واللاصفية، والأنشطة التي تكون رديفاً لها. فبعد شرح المعاني المختلفة لتلك الفعاليات، حُلّلت الفعالية للتعرف على مكوناتها التي تبرر طبيعتها، ثم دُرست الخلفية الفلسفية والخلفية، علم النفسية التي تسوّغ استخدام تلك الفعاليات، وما تتركه من آثارٍ إيجابيةٍ على العملية التعليمية التعلمية.

وقد استخلص من تلك الآثار عدد من الوظائف التي تقوم بها تلك الفعاليات والأنشطة، والأدوار المتعددة التي تنبثق عن كل منها؛ مع الحرص على دراسة كيفية إدراج تلك الفعاليات في إطار الدروس، والشروط التي يجب مراعاتها. وانتهى الفصل باستعراض عددٍ من الفعاليات التي يقل الكلام عنها في كتب التربية التي تتناول هذا الموضوع.

أما موضوع التقويم، فقد غطّى **الفصل الخامس** الذي ضاق عن استيعاب كل ما يجب بحثه تحت هذا الموضوع الواسع ذي الجوانب المتعددة، التي يأتي في

طليعتها تعريفه، وتناول المصطلحات الدالة عليه، والأسئلة الكثيرة التي يثيرها. ولكثرة أنواع التقويم ثمّ تصنيفها تبعاً لمحاور عديدة هي على التوالي: وظائف التقويم، زمن إجرائه، الأغراض التي توضع له، الموضوعات التي يتناولها، الأدوات التي تُستخدم في أثناء القيام به، والقائمون به مع الصلاحيات الممنوحة لهم؛ وأخيراً المجالات التي يتناولها. وقد خُصص حيّز من هذا الفصل لدراسة اختبارات التحصيل، وسجل التعريف بها، كيفية بنائها، والشروط المطلوبة لها، وأشكالها المتعددة، وما ينبثق من صيغ متعددة عن كلٍ منها.

وبقي **الفصل السادس** ليُعنى بأساليب التعلم، متناولاً أشهر أسلوبين فيه وهما: التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، بعد أن كان الجزء الأول لهذا الكتاب قد تناول التدريس الصفّي الجماعي المتداول عادةً في مختلف الصفوف المدرسية. في نطاق التعلم الذاتي عُرِّف هذا الأسلوب، وذكرت الضرورات الملحة التي دعت إليه، واستعرضت أنماطه المختلفة، ثم حددت الخصائص التي يُعرف بها، والحدود التي يقف عندها. كما جرى حصرٌ للمهارات التي يتطلبها، وكيفية التقويم الذي يتبنونه كأسلوبٍ للدراسة، أو على الأقل كأحد الأساليب فيها.

أما الجزء الثاني لهذا الفصل فقد عني بالعمل التعاوني ليُبحث من الزوايا نفسها التي تم بحث رديفه الأول، وهو التعلم الذاتي، لذلك فقد جرى تعريفه والأسس التي قام عليها، والأهداف التي يحققها، وكذلك الأنماط التي يتخذها. ثم تم التطرق أخيراً لمزاياه، وحدوده، والمهارات المطلوبة له.

والفلسفة التي بني عليها هذا الجزء من الكتاب لم تخرج عما كانت عليه في الجزء الأول منه، فالكتاب واحد والتوجهات التي تحكمه هي نفسها. لذلك ظل الحرص على تبني منهجيةٍ واحدةٍ في العمل، تقوم على الاستفادة من البحوث والدراسات التي أجراها علماء ومختصون في مجال التدريس والتعلم؛ والاستعانة بما

أتوا به من معلومات، وما حصّلوه من خبرات، أصبحت زاداً ثميناً لمن يرغب في الاستفادة منها، والاعتماد عليها. هذا مع الانتباه دوماً للأخذ بنظريات أقرب ما تكون من أرض الواقع، انطلاقاً من القناعة السابقة نفسها، وهي أنّ كلّ نظريةٍ لا يدعم الواقع مقولاتها وفرضياتها، هي نظريةٌ يجب عدم التعويل عليها كثيراً.

أما التعلم والتعليم فقد ظلت النظرة إليهما على أنهما متكاملان، يتمّم أحدهما الآخر. ولذلك كل اكتشافٍ بشأن أحدهما، وكل بحثٍ فيهما ويؤيد فرضياتٍ أو أفكاراً حول واحد منهما، يفيد دون شك في المجال الآخر، شريطة أن يُقيض للأمر أشخاصٌ أكفياء، يمكنهم نقل ما يتوصل إليه أحدهما إلى الآخر، بغية تطبيقه والاستفادة منه، وهذا هو السبب الذي أصبحنا فيه اليوم نرى علماء وباحثين في المجالين معاً: التعلم والتعليم، مثل (برونر) و(جاردنر) و(برويير) و(جانييه) وغيرهم كثير جداً، ستتعرف على بعضهم عند تناول تصميم الدروس، حيث وُجد منظرون في مجال التعلم، ينصرفون لتطبيق نظريتهم في التدريس على أرض الواقع، ويضعون نماذج لذلك.

كما أنك سترى في هذا الجزء أيضاً أسماء علماء وباحثين مروا معك في الجزء الأول؛ وسبب الرجوع إليهم مرة ثانية إنما هو الأخذ عنهم مما كانوا قد تناولوه بصدد الموضوعات التي تُعالج هنا. وذلك بهدف الاستفادة منهم، وجعل المعلومات المقدَّمة على درجة عالية من العمق والمصداقية. هذا بالإضافة إلى الأخذ بفكرة تعميق المعلومة التي يتم الرجوع إليها بين حين وآخر؛ وزيادة أمورٍ عليها، بمناسبة إثارة جوانب لم يكن قد تمّ التطرق إليها من قبل. وبهذا نكون قد تجنبنا السير الخطي الذي يمر على الأمر الواحد مرةً واحدةً فحسب، مما يحرمه من الإغناء، والتعميق، والشمولية التي تتطرق إلى الجوانب المختلفة فيه.

هذا، ولاشك أنك ستلاحظ استعراض آراءٍ مختلفةٍ، وأحياناً متناقضةٍ حول الأمر الواحد. وكان ذلك مقصوداً بغية عدم التحيز لعالمٍ أو باحثٍ، من جهة،

وحرصا على الاطلاع على أفكار كثيرين، وكيفية دفاعهم عنها، والحجج التي يقدّمونها لدعم آرائهم من جهة ثانية.يُضاف إلى ذلك دفعك لإعمال عقلك دوماً، وعدم الركون إلى أمرٍ واحدٍ، وطرح تساؤلات دائمةٍ. لهذا طلب منك في كثير من التطبيقات العملية إبداء رأيك الشخصي، والدفاع عنه، واقتراح بدائل أو حلولٍ جديدة لمسائل مازالت خلافيةً، وتستدعي التفكير.

وانطلاقاً من الفكرة السابقة ثمّ الحرص على ربط الأمور النظرية التي تقدم لك بأمور عملية تطبيقية. لذلك ستشاهد بعد عرض فكرة رئيسةٍ، أو تقديم معلوماتٍ معينة، جانباً عملياً يستدعي القيام بإجراءاتٍ، تكون بمثابة تطبيقاتٍ لما اطلعت عليه. والقصد من ذلك ردم الفجوة بين النظري والعملي من جهة، والتدرب على النماذج التي تقدَّم لك عن طريق المحاكاة أولاً إلى حين إتقانها؛ ثم بعد ذلك الإتيان بأفضل منها، إن كان ذاك ممكناً بالنسبة لك، إضافة لذلك دعوتك مراتٍ كثيرةً إلى ابتكار بطاقات ملاحظةٍ، أو سلالم تقويم، أو اشتقاق خصائص جديدةٍ؛ وكل ما من شأنه أن يحرّضك على الإبداع، وتحقيق القدرات الكامنة لديك. بذلك كله تصل إلى ما يُبتغى لك، وهو أن تكون متعلماً نشطاً فاعلاً، وأن تكون حراً مسؤولاً عن تعلمك، قادراً على تعليم نفسك، وتقويم ذاتك، مع القدرة في الوقت نفسه على قيامك بالعمل التعاوني الذي دعيت إليه مراراً في غضون التطبيقات العملية، لتكتسب المهارات البينية، وكل ما يتعلق بها من القدرة على التواصل مع الآخرين، واحترام رأيهم وقبولهم؛ مع الاحتفاظ بخصائصك الشخصية التي تجعل منك فرداً، له هويته وخصائصه التي تميزه عن غيره.

إنك، ولاشكَّ، بعد الانتهاء من دراسة هذا الكتاب، ستجد أنك حُمّلت أعباءً كثيرةً، وطُلبت منك أنشطة عديدة، ربما لم تعتد عليها. ولكن عندما تتذكر أن عليك مهمتين أساسيتين – إلى جانب فهم واستيعاب المعلومات التي قدمت لك

لمعالجتها وتخزينها في ذاكرتك طويلة المدى - هما الجانب العملي الذي خصصت له أربع ساعات أسبوعية في هذا الفصل، بالإضافة إلى التربية العملية التي تذهب في أثنائها إلى مدارس التطبيقات، فإنك حينئذ تدرك سبب الإكثار من المهمات العملية التي وضعت في هذا الكتاب والتي يجب ألا يُنظر إليها كنوع من تزيين الكتاب (أي ديكور وضع فيه)، وإنما معاملتها على أنها واجبات حقيقية، لا يمكن لأهداف هذا الكتاب أن تتحقق بدون القيام بها فعلاً.

بقي أن نقول: إياك النظر إلى المعلومات التي قُدّمت لك، أو النماذج التي عرضت عليك، أو كيفيات العمل التي نصحت بها، وكأنها البلسم الواقي، أو العدّة المكتملة؛ أو الذخيرة الكافية. فهي جميعها لا تعدو كونها عيّنةً لما هو أوسع منها بكثير؛ ويؤمل أن تكون ممثّلةً له إلى حد مقبول، وباعثاً لك على التفكير وطلب المزيد. لذلك فإن المراجع التي وضعت في نهاية هذا الكتاب، كان الغرض منها بالدرجة الأولى جعلها بمثابة مثيراتٍ تدفعك للإقبال على قراءتها، من جهة، وعدّها مصادر يُمكن استخدامها لتعميق معرفتك وإغنائها من جهة أخرى، ولأن أيّ كتابٍ، سواء أكان كتاباً مقرراً أو غير مقرر، يعجز الإحاطة بكل شيء حول أيّ موضوعٍ يثيره، أو فكرةٍ يطرحها.

إن الجامعة كانت وما تزال تأمل بتخريج أناسٍ يمتلكون المهارات الضرورية للعمل الذي سيمتهنونه مستقبلاً، وبسبب كون الواحد منكم طالباً في كلية التربية، فإن العمل الأكثر ترجيحاً له إنما هو التدريس. وعلى المدرسة واجبات كثيرة في مقدمتها تربية النشء، تلك العملية الصعبة التي تتطلب إعداد أناسٍ مؤهلين في مجالاتٍ كثيرةٍ ثقافيةٍ وتربويةٍ ونفسيةٍ، إلى جانب مادة الاختصاص. ولهذا فإن العبء الملقى على عاتقكم كبير قبل أن تصبحوا مربين حقيقين. ولعلّ هذا ما كان قد دعا (روسّو) لإطلاق صيحته الشهيرة: ربّوا المربي قبل أن يربي. وأظن أنه كان

على حق كثير في ذلك، لأن مربياً جاهلاً لا يعجز عن تقديم الفائدة فحسب، وإنما يسيء أيضاً إلى طبيعة الطفل التي يمكن أن تكون خيّرةً في الأصل، والمجتمع، بما فيه المربي قبل كل شيء، هو الذي يفسدها، كما قال روسو نفسه، فلنكن مربين أكفياء قادرين على الاضطلاع بمسؤولياتنا تجاه من يعهد بهم إلينا.

كهيلا بوز

قل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

محتوى التدريس وكيفية تنظيمه

لا تتحقق أهداف التربية في فراغ، ولابدّ لها من محتوى يكون بمثابة المادة التي عن طريقها تتحقق. لهذا ذكر في الفصل المتعلق بالأهداف أنه لابدّ لتلك الأهداف التي (اشتقت) من غايات التربية، في مرحلة أولى من التخصيص في مرحلة ثانية. وكان قد عُرِّف التخصيص آنذاك، بأنه إيجاد مادةٍ علميةٍ مناسبةٍ للأهداف التي تتحقق في مرحلةٍ دراسيةٍ معينةٍ عن طريق مساقاتٍ دراسيةٍ، يحتوي كل منه على محتوىً يناسب الأهداف التي (خُصِّصت) له... ومن هنا أصبح أي منهاجٍ دراسي لا غنى له عن مكونين رئيسين هما: الأهداف والمحتوى.

ثم، على نطاق الغرض السلوكي، الذي هو - كما رأينا - أصغر وحدةٍ في سلسلة اشتقاق الأهداف وآخرها، لابدَّ من وجود محتوىً يساعد على تحقيق هذا الغرض. فعند قولنا: أن (يشرح) الطالب معنى المجال الوجداني، فإنّ (المجال الوجداني) هو المحتوى الذي يتحقق فعل الشرح عن طريقه؛ وكذلك الحال في الهدف التالي: (يقارن). الطالب يبين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية في تحصيل المعرفة، فإن محتوى الطريقتين هو الذي تقع المقارنة عليه في هذا السياق، أي استخلاص النتائج والخطوات التي يتصف بها كل منهما. فلا انفصام بين الأهداف والمحتوى في التدريس، حتى أن بعضهم جعل تحديد محتوى التدريس يُبنى على الأهداف المراد تحقيقها، بمعنى أنه يتمّ البحث عن المحتوى (أي المادة العلمية) الذي يناسب تلك الأهداف.

والفصل الذي بين أيدينا سيتناول الجوانب التي تغطي موضوع محتوى التدريس، من قبيل: أهمية المحتوى للتدريس؛ ومصادر الحصول عليه؛ وتحليل الدروس إلى عناصرها، مع تقديم نماذج عن بعض تقنياتها التي كانت الأكثر شهرةً وتداولاً، كما يظهر في أدبيات التربية والبحوث المتعلقة بها؛ والشروط المطلوبة ممن يقوم بعملية التحليل، ثم الفوائد التي تُجنى من تحليل الدروس؛ ليتم الانتقال بعد ذلك إلى تنظيم محتوى التدريس، ثم المواصفات المطلوبة لذلك المحتوى، والتي تعد بمثابة معايير تستخدم عند تقويم محتوى الدروس التي يقدّمها المعلمون في صفوفهم، وشرح كيفية ذلك الاستخدام.

١ – ١ – أهمية محتوى التدريس:

إذا كانت أهداف التعليم لا يمكن تحقيقها إلا عبر محتوىً يُختار لتحقيق تلك الأغراض فإن هذا كافٍ للدلالة على الأهمية الكبيرة لذلك المحتوى. غير أن كثيرين ينظرون لأهمية المحتوى من منظورٍ آخر مغاير تماماً؛ فهم يعدّون المحتوى الدراسي بمثابة الإرث البشري من جهة، وتراث الأمة من جهة أخرى؛ ولذلك يتطلب الأمر الحفاظ عليه، ولأجل هذه الغاية كان من بين وظائف المدرسة الأولى (تزويد المتعلمين بتراث أمتهم، يحافظون عليه ويغنونه، بل ويطورونه أيضاً إذا كانوا قادرين على ذلك). لهذا يجب، بحسب رأي هؤلاء، (دراسة تاريخ الأمة، وجغرافية أرضها، ولغتها الأم، وأدبها، وأهم المفكرين والعلماء والأبطال فيها، وإسهاماتها في الحضارة البشرية، وما إلى ذلك مما يحفظ للأمة هويتها وتراثها القومي اللذين نعتز بهما؛ وعليها نقلهما للأجيال القادمة ليقوموا بالوظيفة نفسها. فنحن العرب، عندما ندرّس قانون حمورابي، وشعر زهير بن أبي سلمى، وتاريخ هارون الرشيد، وفلسفة ابن سينا، وأمجاد العرب في الأندلس تكون الغاية من ذلك مزدوجةً: إحداهما تسهم في الاعتزاز بأمتنا، والأخرى تؤمّن حفظ تراث البشرية الحضاري.

ولكن هناك من نظر إلى محتوى التدريس من وجهة نظرٍ (براجماتية)، أي عمليةٍ نفعيةٍ يمكن التعرّف عليها في مجالات متعددة، من أهمها أنها:

آ - أداة نقلٍ للتفكير، بحيث أن المتعلم، بدلاً من أن يعيد بنفسه بناء المعرفة من الصفر، وهو أمر مستحيل كليةً، يتعلم ما حصّله العلماء والمفكرون قبله، ليستفيد من خبراتهم، فيبني خبرته الشخصية، ويزوّد عقله بالمعلومات التي تساعده على فهم العلم، والمعرفة، والواقع الذي يعيش فيه.

ب - مكتسبات سابقة للتعلم، فكلما حصّل المتعلّم قسطاً منها، يصبح ذلك القسط بمثابة الأرضية المعرفية التي يُبنى فوقها تعلم جديد... وهكذا تتراكم المعرفة البشرية، وتتفاعل في عقل المتعلم، فتهيئه لاكتساب المزيد، بحيث يصبح هو، نفسه، قادراً على الإضافة والتجديد، إن كان يتمتع بشيءٍ من الابتكار والإبداع.

ج - زاد معرفي لمن يكتسبها، وأداة في يده لفهم الحياة والمجتمع، وما فيه من علمٍ وتكنولوجيا، وسائر الظواهر والوقائع والأحداث. لهذا فإن المتعلم - المثقف يلعب بصورةٍ عامةٍ دوراً أكبر وأهم من أولئك الذين حرموا العلم؛ كما أنه يكون أقدر على تدبر سبل العيش. وبمعنى آخر تكون المعلومات بمثابة وسيلةٍ فعالةٍ لإيجاد عملٍ أو وظيفةٍ يعتاش صاحبها منها.

وفوق هذا كله يمكن القول: إن التعلم، والمعلومات المتحصلة عن طريقه، تزود مالكيها، كما يفترض أن يكون - بتفكيرٍ مرنٍ وذهنٍ فعالٍ، وقدرةٍ على حسن التصرف. كان هذا، في الماضي، أمراً مجمعاً عليه، فلا خلاف حوله... ولكن الآن، في هذا العصر من التفجر المعرفي الهائل من جهة، وبعد ثورة المعلومات من جهة أخرى، وما وجد من آلاتٍ وتقنياتٍ لتخزين ما لا حدَّ له، مع إمكان حصول أي فردٍ يعرف تلك التقنيات، على كمٍ هائلٍ لا ينضب منها، فقد وجد من يقول: لم يعد على المتعلمين تخزين أكبر قدرٍ منها في رؤوسهم، مادام بإمكانهم الحصول على ما يرغبون فيه منها، أو يحتاجون إليه، بمجرد الضغط على أزرار الحاسوب.

ولهذا فإن الدراسة قد تغير مضمونها وكيفها، ويجب أن تتغير معها أشكال الامتحانات التي أصبح عليها أن تقلع عن قياس مقدار معلومات المتعلمين، ومدى صحتها، إلى تقويم المهارات التي يمتلكونها، ومقدار تملكهم منها، وقدرتهم على نقلها إلى مواقف جديدة، وتوظيفها في تلك المواقف.

والرأي السابق صحيح كما يبدو للوهلة الأولى فقط، ومن حيث الفهم المحدود له، ولكن الصحيح هو أن المعلومات هي التي يجري التفكير بها، ولذلك فإن فعل (فكّر) يتبعه مباشرةً حرف الجر الذي هو الباء، فيقال دوماً: فكرّ ب- (كذا وكذا)... فالمعلومات هي مادة التفكير، ولذلك لابدَّ منها؛ كما أن غناها ودقتها يضمنان صحة التفكير بشكلٍ أكبر... كما يضمنان خصوبته، ومرونته وطلاقته... لهذا نجد أن العلماء والمفكرين عادةً هم أولئك الذين يمتلكون معرفةً حول الموضوع الذي يشتغلون عليه، وهم الذين يبدعون ويبتكرون، فكيف يمكن لأحدٍ أن يفكر بأمر لا يعرفه، ويدرك فحواه ويمتلك معلوماتٍ كافيةً عنه؟؟!!.

فعلى نطاق المدرسة والتدريس سيبقى للمعلومات التي تشكل محتوى التدريس وظيفتها التي لا غنى عنها، لذلك احتلت في تصنيف بلوم - كما رأينا - المستوى الأول، وإن وصف بالأدنى. ذلك لأن هذه الصفة جاءته فيما لو ضُمَّ، كما هو، بدون فهمٍ، ولكن ذلك مستحيل - كما قلنا من قبل - لأن كمَّ المعلومات التي تُصَّم بهذا الشكل قليل جداً، ولأن المعارف التي تُقدم للإنسان (يعالجها) - كما جاء في النظرية المعرفية - بعملياتٍ عقليةٍ معروفة... ولذلك كانت هذه النظرية قد ربطت التعلم بالذاكرة، فما يقدَّم للمرء لا يُقال أنه تعلمه إذا لم يستطع استقباله ومعالجته، ومن ثم تخزينه في رموزٍ وليس بحرفيته التي يكون عليها، الأمر الذي يساعد على استرجاعه عند الحاجة. بهذا فقط تنقلب المعارف إلى معلوماتٍ، فتصبح هذه قابلةً للاستخدام والتوظيف، لأنها أصبحت جزءاً من الحصيلة المعرفية

الضرورية. فهي مادة التفكير، كما قلنا؛ والممهد لمستوى (الفهم) الذي يليها من جهة أخرى. من هنا كان ذلك الرباط الوثيق – على نطاق التدريس – بين أهداف التعليم ومحتواه؛ الأمر الذي يتطلب توضيح الأمور المتعلقة بالمحتوى الذي يُعدّ المكوّن الثاني – بعد الأهداف – من بين مكونات العملية التربوية.

عملي:

– لديك العبارات التالية الدالة على أهداف يراد تحقيقها، بعضها يتضمن محتوىً محدداً يساعد على تحقيق تلك الأهداف، وأخرى تفتقد ذلك، لأسباب عليك معرفتها، والمطلوب منك أن تضع إشارة زائد (+) أمام العبارات التي ذكر فيها محتوى تتحقق الأهداف بوساطته؛ وإشارة ناقص (–) أمام العبارات التي لا يتوافر فيها ذلك:

- أن يقارن بين وظيفة كل من الفاعل والمفعول به.
- أن يكون قادراً على المقارنة مظهراً أوجه التشابه والاختلاف.
- أن يتقن المهارات المطلوبة للقيام بعملية تحليل.
- أن يحلل نظرية المدخل الإنساني، مظهراً الخصائص الرئيسة التي تتصف بها.
- أن يمتلك المهارات، ويستطيع تطبيقها باتقان.
- أن يذكر المكونات الرئيسة للحقيبة التعليمية.
- أن يكون خلاقاً، مبدعاً، بعيداً عن الاتباع.
- أن يقوّم تقويماً جيداً.

– علل ما قمت به.

– حوّل إحدى العبارات التي وضعت أمامها إشارة ناقص بحيث تصبح متضمنةً لمحتوى صالح أن تتحقق الأهداف عن طريقه.

- متى لا يوضع محتوى محدد في الأهداف، ويكون الهدف صحيحاً بالنسبة للسياق الذي وضع فيه. وضح إجابتك مستشهداً بما يدعم رأيك.

- أعطِ أمثلة من عندك، حول هذا الأمر.

١ - ٢ - مصادر الحصول على محتوى التدريس:

إذا سئل أحدنا من أين يحصل واضع المنهاج لمادة دراسية معينة (أي مساق دراسيٍّ بعينه) على محتوىً لمادته؟ ربما يقول فوراً، ودون عناء تفكير: من العلم الذي يوضع المساق له. فما على واضع المنهاج ذاك إلا أن يعود إلى علم الجغرافيا ليضع منهاجاً لمساق الجغرافيا، وإلى علم الفيزياء ليضع منهاجاً لمساق الفيزياء، وهكذا بالنسبة لسائر المواد التي تدرس.

وهذه الإجابة ليست خاطئة، وإن كانت مجتزأة، كما سنرى بعد قليل، فلكل علمٍ، بالطبع، مصطلحاته، ومعارفه المتبدية في حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقواعد، وقوانين، ونظريات... بالإضافة إلى وقائع تتعلق به، وأحداث تقع في سياقه، وأمثلةٍ عنه، وما إلى ذلك. ولا يمكن تدريس هذا العلم - بغضّ النظر عن مستوى التدريس في المرحلة التعليمية التي يقع فيها - إلا بالرجوع إلى الكتب التي تحتوي ذلك العلم، أو إلى المختصين به من أجل وضع منهاج دراسي للمادة، ومن ثم تأليف كتاب مدرسيٍّ حولها. وهنا تبرز مشكلة كبيرة تتمثل في السؤال التالي: ماذا نأخذ من هذا العلم (وليكن التاريخ مثلاً)، وفيه بحرٌ من الأحداث والوقائع، وكثير من الآراء... وهو يغطي حقباً زمنية طويلة... وله طرائق بحثٍ نوعيةٍ خاصةٍ به؟؟ ماذا نختار منه أو كيف؟؟.

هنا تأتي إجابات متعددة، كل واحدةٍ منها تعدّ بمثابة مصدرٍ آخر لمحتوى المادة العلمية في مساقٍ معين، بدونه لا يمكن الاختيار - من الكم الهائل الموجود في العلم الواحد - ما هو معقولٌ ومناسبٌ للمتعلمين الذين سيدرسون المساق المحدد

لهم. ومن بين أهم تلك المصادر الأخرى لمحتوى التدريس نذكر هنا أيضاً، إضافة لما سبق، كلاً من الأمور التالية:

- الأهداف التربوية التي اشتقت بحسب التقنية التي شرحت في الجزء الأول لهذه المادة، في الفصل المخصص لأهداف التربية، حيث حُدِّدت أهداف عامة للتربية، ثم أهداف لمرحلةٍ معينةٍ، ومن ثم لمادةٍ بعينها (خُصِّصت) لها، بوساطة عملية كناقد سميناها (تخصيص) الأهداف، كما ذكر قبل قليل، ولكن كل هذا وحده لا يكفي، وإنما على واضع منهاج المادة أن يحلل كل هدفٍ إلى أهداف فرعية ثم أن يضع لكل هدفٍ (محتوىً) يأخذه من العلم الذي أشير إليه أعلاه... وهكذا إلى أن ينتهي من تغطية كل الأهداف التي أفرزت لتلك المادة. غير أن هذا أيضاً لا يكفي، ولابدَّ عندها من الرجوع إلى أمرٍ آخر يكون مصدراً للأهداف أيضاً، وهو:

- حاجات المتعلمين، بالإضافة إلى خصائصهم العمرية في المرحلة التي هم فيها. وحصر تلك الحاجات يكون استناداً إلى علم النفس، من جهة، (لمراعاة خصائص الدارسين)؛ وإلى المهارات العقلية التي يجب تنميتها، وتطويرها لدى المتعلمين من جهة ثانية، وإلى مهارات البحث التي يحتاجها المتعلمون لمتابعة دراسة هذا المساق في هذا الصف وما بعده، من جهة ثالثة، كذلك أيضاً إلى ما يفيدهم به ذلك العلم في حياتهم الواقعية، سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها؛ لتحسين حالهم كأفراد، ولتحسين أوضاع مجتمعهم بوصفهم أعضاء في هذا المجتمع من جهة ثانية، ولهذا يضاف مصدر رابع للحصول على المحتوى، هو المصدر التالي:

- مصدر المجتمع حيث يجب أن يراعي المحتوى الذي يُدَّرس حاجات ذلك المجتمع. لهذا كثيراً ما تُدرس الوظائف التي سيشغلها المتعلمون مستقبلاً، أو الأعمال التي سيمتهنونها، ويُختار محتوىً يساعد على تكوين المهارات وإكساب المعلومات المتعلقة بذلك، عن طريق خلق مواقف تعليمية مناسبة، تهيئ لذلك. وسنرى كيف

أن (جانييه) و(ميللر)، عند بناء برامج للتعليم، يقومان بتحليل المهمة الواحدة إلى فروع وأجزاء تغطى بمحتوىً تعليميٍّ معينٍ، وتُوصل في النهاية إلى تحقيق المهمة بفاعليةٍ وكفايةٍ عاليتين.

ومما يلاحظ من المصادر السابقة، التي يعود إليها المعنيّون بوضع محتوى للتعليم، أنها لم تخرج عن تلك التي ذكرت بصدد أهداف التعليم. وليس الأمر مستغرباً، بل هذا ما يجب أن يكون، مادام الاثنان متلازمين ومتكاملين، ولكن أحياناً وفي بعض بلدانٍ متخلفةٍ، لا يتحقق ذلك، إذ توجد مناهج موادٍ، وكتبٌ دراسيةٌ وضعت لتغطي تلك المناهج التي لا انسجام بين الأهداف التي وضعت لها، والمحتوى التعليمي الذي حدّد لها، فلقد قُدِّم ذاك المحتوى على شكل معلوماتٍ جاهزةٍ فحسب، لا تقتضي الرجوع إلى أيِّ مرجعٍ سوى الكتاب، وقد غابت كُلّ مناسبةٍ لبحثٍ أو نقصٍ، أو حلٍ لمشكلة، أو القيام بتجارب، أو الرجوع إلى الواقع لملاحظته ودراسته... وفي هذه الحالة ينقلب التدريس إلى مجرد تلقين، يحرم المتعلم من كل ما من شأنه تنمية القدرات والمهارات، وما تم النص عليه من الأهداف التي وضعت لهذا المساق أو ذاك، وبكلامٍ آخر نجد أحياناً أن المحتوى الموضوع لمادةٍ معينةٍ لا يغطي أهداف تلك المادة.

وقد يعترض قائل على التعليق السابق قائلاً: إن طرائق التدريس التي يتبعها المعلم، والأساليب التي يتبناها عند التدريس، هي المسؤولة عن تحقيق تلك الأهداف... غير أن الواقع أظهر غير ذلك - كما دلت دراسات كثيرة في هذا المجال - لأن معظم المعلمين، من غير النشيطين والمبدعين، لا يزعجون أنفسهم بتقديم الدروس بغير الكيفية التي عرضت بها، ولذلك فهم يشرحون ويعرضون ويحاضرون فحسب، فيصبح المحتوى غايةً في ذاته، وليس وسيلةً لتحقيق الأهداف التي وُضع في الأصل من أجلها، والتي منها على سبيل المثال تنمية مهارات التفكير

لدى المتعلمين. فإذا كان المحتوى المقدَّم لا يستثير تفكيراً عميقاً، لأن كل شيء فيه قدّم على شكل حقائق جاهزةٍ، فكيف يمكن لذلك المحتوى أن يستدعي مهارات للتفكير بالمحتوى؟.

هذا كله من جهة، حيث يتعلق الأمر بوجود كتاب مقررٍ على الطلاب.. غير أنه في بلدانٍ كثيرة يُعطى المعلمون الأهداف التي يجب تحقيقها في مساقٍ دراسيٍّ معيّن، ويكون على هؤلاء المعلمين تحضير المحتوى الملائم لتحقيق تلك الأهداف. وفي هذه الحالة يجب أن يكون هؤلاء عارفين بجميع المصادر السابقة، ومتمكنين من العمل معها. ولكن، ومن جهة أخرى، يمكن للمدّرس - إذا كان مطّلعاً حقاً على أهداف المادة التي يدّرسها، وراغباً فعلاً في تحقيقها، ومتمكناً من الناحية العلمية والتربوية - أن يغني المادة الموجودة في الكتاب المعتمد في التدريس (أي المقرر)، وأن يعيد بناءها بالشكل الذي يساعد على تحقيق أهداف تلك المادة. وسنعود، بعد حين، للكلام عن الأهمية الكبيرة لكيفية بناء المعلومات المقدمة، أي جعلها في بنيةٍ تبرز العلاقات بين أجزائها، وبالتالي توضح النسق أو النظام الكلي لها.

عملي:

عدْ إلى الأهداف التي وضعت لمادة التربية في دور المعلمين وقم بما يلي:

- ابحثْ فيما إذا كانت الأهداف المذكورة تلبي ما يلي:

حاجات الطلاب - المعلمين عندما سيمتهنون مهنة التعليم مستقبلاً، ولا تنسَ أن تعلّل الآراء التي تطلقها، سواء أكانت سلبيةً أو إيجابيةً.

حاجات الطلاب - المعلمين وهم يُعدّون لمهنة التدريس في أثناء وجودهم في دار المعلمين وقبل تخرجهم.

- اقترحْ أهدافاً، من عندك، ترى أنها ضروريةٌ من أجل إعداد معلمين أكفياء، قادرين على الاضطلاع بمهنة التعليم.

- اقترحْ عناوين موضوعاتٍ لتكون بمثابة محتوى يصلح لتحقيق الأهـــداف التي كنت اقترحتها في البند السابق.

- حاول، بالتعاون مع زملائك وبإشراف مدرسك، أن تصدر حكماً، ولـو بسيطاً وغير متعمق، حول الكتاب المقرر لهذه المادة، وفيما إذا كان صالحاً أو أهـلاً لتحقيق الأهداف التي وضعت لتلك المادة.

ملاحظة: النشاط الأخير الذي طلب إليك القيام به يحتاج لكفـاءةٍ عاليـةٍ، ولذلك قيل: يمكن الاكتفاء بحكم غير عميق حوله. والغرض في هذا النشاط إنما هو لفت انتباهك إلى أنّ الكتاب المقرر للدراسة، يجب أن يغطي محتواه جميع الأهـداف الموضوعة له، وإلا أصبحت الأهداف الموضوعة - مهما كانت جيدة - مجرد حـبرٍ على ورق.

كما أن على المعلمين والمتعلمين الاطلاع على الأهداف الموضوعة لأيّ مـادةٍ دراسية من أجل أن تبقى تلك الأهداف بمثابة الموجه الذي يقود كلاً من المعلمـين والمتعلمين على الطريق الصحيح، الكفيل بتحقيق الغايـات القصـوى الموضوعـة للتدريس.

وهكذا نخلص إلى القول: إن الرجوع إلى مصادر المحتوى لا يكون، فقـط، عند وضع منهاجٍ لمساقٍ دراسيٍّ معينٍ، وإنما أيضاً يمكن للمعلم الاستفادة منها سواء أكان هو الذي يأتي بمحتوى لأهدافٍ تعليميةٍ تُعطى له... أو أنه ينطلق من درسٍ في كتابٍ مقررٍ وجد أنه بحاجةٍ إلى إغنائه وتطويره من أجل أن يحقـق مـع غـيره، الأهداف التي يُفترض تحقيقها عن طريق المادة التي يدّرسها. وفي حال كون المعلّـم ليس من هذا النوع أو ذاك، وإنما هو معلّم عليه تدريس هذا الفصل أو ذاك، فمـاذا عليه أن يفعل؟؟ في مثل هذه الحالة لابدَّ له من تحليل الدرس الذي أمامه ليتعـرف على العناصر التي يتكون منها، ويعامل كلاً منها بالكيفية التي تتطلبها، أللـهم إلا إذا

كان معلماً تقليدياً، يكتفي بنقل ما في الكتاب، كما هو بحرفيته، بطريقةٍ واحدةٍ لا تميِّز بين هذا النوع أو ذاك من المعلومات الموجودة في الدرس، وما يتطلبه كل نوع من طريقة تناسبه. وهذا ما نأمل ألا يكون في مدارسنا وجامعاتنا، لأنه، إن وجد فسيعطل تحقيق الأهداف التربوية إلاّ في مستوى واحدٍ منها فقط، هو نقل المعلومات لضمِّها من قبل المتعلمين. فالدرس إذن يحتاج لتحليلٍ. وهو موضوع العنوان الذي سيلي.

١ – ٣ – تحليل الدرس إلى عناصره:

التحليل عامةً، كما هو معروف، إرجاع الشيء إلى الأجزاء أو العناصر التي يتكوّن منها. فيه عملية تفكيكٍ، إمّا أن تأتي عشوائيةً على غير قاعدة، وعندها تفسد الأجزاء فتصيبها بعطبٍ، مما يؤدي إلى استحالة تركيبها مع بعضها بعضاً من جديد، وتكوين الشيء الذي كان يتألف منها...؛ أو أن تأتي عن علمٍ ومعرفةٍ بتلك الأجزاء، وعلاقاتها ببعضها بعضاً، والوظيفة التي يؤديها كل منها بالنسبة للكل الذي تندرج فيه، مما يساعد على إعادة تركيبها من جديد بالكيفية التي كانت عليها، والتي تساعد على إعادة عمل الأجزاء المختلفة في إطار الكل الذي كان يقوم بوظيفته، وفي حالاتٍ قليلةٍ قد يكون المحلّل والمركّب مبدعاً فيبتكر طريقةً جديدةً لتركيب العناصر المحللة، تؤدي إلى خلقٍ جديدٍ، إما أن يحسّن العمل السابق فيبتكر طريقةً جديدة لتركيب العناصر المحللة تؤدي إلى خلق جديد، إمّا أن يحسن العمل السابق الذي حلّل، أو أن يوجد له وظيفةً جديدةً.

وتحليل الدروس من قبل المعلمين لا يخرج، من حيث المبدأ، عما سبق. وكل معلمٍ يجب عند التحضير لدرسٍ سيقدمه لطلابه لاحقاً أن يقوم بتحليل الدرس إلى العناصر التي يتألف منها، ليس اعتباطاً وبشكلٍ عشوائيٍّ، وإنما تبعاً لقواعد ومبادئ وضعها كثير من مفكري التربية المختصين بمجال التدريس. لهذا يلاحظ في أدبيات

التربية طرائق كثيرة لهذا التحليل، نتج عنها عناصر متفاوتة الأعداد والأسماء والمعاني... فلقد غدونا نقع على تقنية (فلان) لتحليل الدرس، أو تقنية (فلان) آخر، وهي بالعشرات. وسنستعرض قلةً منها، لضيق المجال لتكون بمثابة نماذج، تتعرف عليها من جهة، وتطبقها ميدانياً عند تحليل دروسك التي ستحضّرها للتدرب على تلك التقنية، من جهة أخرى... فتتعلم العمل بصورة منهجيةٍ تقيك عثرات العمل بغير قواعد تسترشد بها..

١ – ٣ – ١ – نماذج عن تقنيات تحليل الدروس:

١ – ٣ – ١ – ١ – تقنية جانييه:

عُني جانييه بالتعلم والتعليم فترةً طويلةً من الزمن. جعلته يعدِّل شيئاً مما كان يأتي به من قبل، وذلك في ضوء ما يستجد في علوم التربية وعلم النفس، وهذا أمر مفيد، يلاحظ لدى علماء متعددين، سواء على صعيد التربية أو العلوم المختلفة... ف–(جانييه) بعد أن وضع نظريته عن التعلم والمراحل الثماني التي يمرّ بها، والعملية العقلية التي تجري في كل مرحلة منها، وجد أن مجموعة من تلك العمليات التي سماها (السيرورة الداخلية للتعلم) «يمكن أن تتأثر بالمثيرات الآتية من المحيط التربوي، ولذلك عندما يُخطط لتلك المثيرات، التي هي حوادث خارجية، بغية دعم التعلم – والتي تسمى عندئذٍ التدريس – على المدّرس، بسبب إدارته لعملية التدريس، اختيار، ومراقبة، وتنظيم تلك الحوادث الخارجية، من أجل تنشيط عمليات التعلم (أي سيرورته) (...). وما يحصل من جراء التدريس سماه نتائج التعلم (....) التي هي عبارة عن معلوماتٍ وقدراتٍ تجعل أداءات المتعلمين ممكنةً (....). لذلك فهي تتجاوز حقول المعرفة، وتكون مستقلة عنها (....) وهي تفيد عند التخطيط للدروس، ويمكن جمعها في فئاتٍ خمس كبرى هي؛ كما وضعها (جانييه) نفسه:

– معلومات كلامية؛

- مهارات عقلية؛
- استراتيجيات إدراكية؛
- مواقف؛
- مهارات حركية؛

ولكل من هذه الفئات تعريفه ووظائفه (...) هذا ويمكن تقسيم المهارات العقلية إلى أنواع،هي على التوالي، منطلقين من الأدنى إلى الأعلى، أنماط بسيطة للتعلم، تمييزات تتطلب مسبقات، مفاهيم تتطلب مسبقات، قواعد تتطلب مسبقات، قواعد من نوعٍ أعلى. فأنت تلاحظ، ولا شك، أن كل أمر يلي أمراً آخر، هو مبني عليه، وتحققه لا يكون إلاّ بعد تحقق الأمر الذي يسبقه، لأنه يعدّ بمثابة مكتسبات سابقةٍ يجب أن يبنى التعلم الجديد فوقها. فالمفاهيم مثلاً تنقسم لدى جانييه، إلى فئتين هما:

المفاهيم المحسوسة أو المشخصة، والتي تعتمد على الحواسّ بالدرجة الأولى، والمفاهيم المجردة التي تدرك بالعقل، وهذه تعتمد على تقديم تعريف لها، ليدركها السامع معناها. فعندما يقال: (القيمة) مثلاً، فإن هذا المصطلح الدالّ على مفهوم مجردٍ بحاجة إلى تعريف، فيقال، مثلاً: القيمة شيء متعالٍ مقدَّر يكون بمثابة مثلٍ أعلى يُحترم، يسعى المعتقدون به للتقرب نحوه من أجل تحصيله، إن أمكن... وهذه المفاهيم المعرَّفة تكون على أنواع كمفاهيم العلاقات وسواها... كما أن القواعد نوعان، أيضاً، هما: قواعد بسيطة تتكوَّن من علاقة بسيطة بين مفهومين أو أكثر، وقواعد مركّبة تتكون من اجتماع قاعدتين بسيطتين، أو أكثر في تركيبةٍ واحدة...

أما الاستراتيجيات الإدراكية لدى جانييه، فهي مجموعات قدراتٍ ذات بنية، يستخدمها الدارس بغية توجيه انتباهه، وتعلّمه، وحفظ ما يتعلمه، ومن أجل التفكير بما يستثيره، (....) كما أنها توجّه السلوك الخاص للدارس في اللحظة التي يباشر فيها تفاعلاً مع محيطه، (....) وباختصار نقول: إن تلك الاستراتيجيات

تؤلف جزءاً من الأهداف المهمة للتعلم في النظام التربوي (...) يجب العمل على تحقيقها (....) وهي تقابل ما كان قد سمي ما وراء المعرفة فكل ما يتعلق بها من مهارات وعي التفكير، ومراقبته، وضبطه والتحكم فيه.. أما المواقف والمهارات الحركية فهي تأتي بالمعنى المتعارف عليه، ولا تفرّع إلى أقسام (....)». (المرجع المشار إليه بجانبيه)[1].

وقد أخذت الشواهد من الفصلين الأول والثاني لهذا الكتاب ولذلك كثرت النقاط الموضوعة ضمن قوسين للدلالة على أن قفزات واسعة جداً قامت المؤلفة بها للانتقال من بعض أفكار إلى أخرى، وقد تأتي بعد صفحات كثيرة من سابقتها التي ذكرت وذلك حرصاً على الاختصار، وبسبب الحاجة إلى الأفكار المتروكة في هذا السياق.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن (جانييه) تابع، في مرجعه هذا، الكلام عن الشروط التي يجب توفيرها عند تعلم كل فئةٍ من الفئات الخمس السابقة.. وقد قرن بين أهداف التعلم، ونتاجاته. بل أكثر من ذلك خصّص فصلاً لكيفية تخطيط الدروس، انطلاقاً من كل ما سبق، لهذا يعدّ هذا المرجع بمثابة موضوعٍ متكاملٍ يتعلق بالتدريس الذي استقيت مبادئه من التعلم.

على كل حالٍ، يبقى ما استشهد به من ذلك الكتاب، في هذا المجال الذي نحن بصدده الآن، متعلقاً بموضوع تحليل محتوى درسٍ ما، وهو الجزء الأهم من هذا الذي بين أيدينا، ذلك لأن المعلم الذي سيكون بصدد تحضير درسٍ ما، عليه أن يحلّل الدرس الذي بين يديه، وأن يفرز ما حلّله إلى الفئات الخمس الكبرى، ثم يحلل الفئة الواحدة، إن كان لها فروع مشتقة منها، إلى العناصر المتكونة منها. وعند قيامه بذلك، سيحصل على جدولٍ يتضمن كلاً من الأنواع التالية:

---

(١) جميع الشواهد المتعلقة بتقنية (جانييه) أخذت من المرجع نفسه الذي كان عنوانه في الأصل (تطبيق مبادئ التعلم على التعليم) والذي ترجم من قبل (كهيلا بوز) و(خير الدين الفوال) وغيّر عنوانه إلى (المعلم والمتعلمون)، دون إذن المترجمين، من قبل الدار التي نشرته عام ١٩٩٤.

آ - معلومات كلامية: وهذه لم يعمل (جانييه) على تفريعها إلى ما تتألف منه. وقصد بها مجموعات المعارف التي كثيراً ما يطلق عليها مصطلح المعرفة التقريرية، التي هي معارف منظمة بشكلٍ يساعد على تخزينها في ذاكرة المتعلم طويلة المدى.

ب - مهارات عقلية: تحتوي المفاهيم بأنواعها، وكذلك القواعد بنوعيها البسيطة والمركبة والتي تنقلب إلى قوانين أحياناً، ويضاف إلى ذلك استخلاص نظريات في الحالات السعيدة التي تحالف أصحاب الحظ، كما يقال أحياناً.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا ضرورة التمييز بين مجرد تقديم المفاهيم، والقواعد كأمورٍ جاهزةٍ يحفظها المعلم، ويفهمها من جهة، وبين تكوّن تلك المفاهيم والقواعد، ونتيجة عملياتٍ عقليةٍ من قبلِ المتعلمين من جهة أخرى؛ وهناك فرق كبير بين الأمرين، فإذا قدمت للمتعلم جاهزةً، أصبحت مجرد معلوماتٍ، وعندئذٍ تندرج في إطار المعرفة التقريرية، أما إذا اكتسبها المتعلم، نتيجة عمليات عقلية يقوم بها، فإنها تصبح عند ذلك بمثابة مهاراتٍ عقليةٍ، وعندها تشكل فئة قائمةً بذاتها؛ وتكون أعلى مستوىً من المعلومات. ولكن مع التحذير هنا، إلى أن (جانييه) لا يقصد ترتيب نتائج التعلم تبعاً لدرجة تعقدها من حيث الإمكانات العقلية التي تتطلبها، ولهذا كان قد وضع المعلومات الكلامية في نهاية التصنيف الدّال على نتاجات التعلم الذي لم نطلق عليه هنا، عن قصدٍ اسم (سلّم نتاجات التعليم). فكلمة سلّم تعني التدرج بحسب ترتيب معينٍ بحيث تكون كل درجة أعلى من التي قبلها، وأدنى من التي تليها، كما في سلّم (بلوم) لمستويات الأهداف التعليمية، حيث لا يجوز فيه تقديم مستوىً على آخر.

ج - استراتيجيات إدراكية: وهذه تقابل، كما ذكرنا قبل قليل، الأمور المتعلقة بالمهارات ما وراء المعرفة (التي ذكرت في الجزء الأول لكتاب (طرائق تدريس

التربية)، والتي تضم قدرة المتعلم على التفكير بتفكيره من أجل وعي العمليات العقلية التي يقوم بها، وهو يحصّل المعرفة؛ وكذلك القدرة على مراقبتها، ومراجعتها، وتصحيح الخطأ فيها، وضبطها... وكل هذه الأمور ليست نتاجات ظاهرة مثل المعلومات التي تُحصَّل، ويمكن استرجاعها بكلام ملفوظ أو مكتوب... أو مثل القواعد التي يمكن مراقبة تطبيقها عن طريق عملٍ مشخصٍ يمكن ملاحظته وقياسه. وقد جعلها (جانييه) من نتاجات التعلم من جهة، وإحدى أهداف التدريس من جهة أخرى، لتشير إلى أهميتها.

د - مواقف يجب تكوينها في أثناء التعلم، وهي تشير إلى الجوانب الوجدانية التي لم يُعرها الكثيرون ممن عملوا في تحليل الدروس أيَّ انتباهٍ أو اهتمامٍ. ولذلك لم ترد بين مكوّنات الدرس، سواء أكان الدرس يتسع لها أم لم يتسع. ولكن، حتى وإن لم يكن في الدرس أي شيء يشير إلى موقف ما، فإن بإمكان المعلم استغلال بعض نقاط في الدرس، لتكوين اتجاهاتٍ ومواقف، سواء أكانت عقلية أو حياتية، فللمواقف أهميتها في التدريس، وغالباً ما يهملها المعلمون سهواً أو عمداً، ولذلك ألح معظم التربويين على الاهتمام بها، وبكل ما يتعلق بالجوانب في التدريس التي تؤثر على نتاجاته كثيراً، وهذا ما كان قد مرّ معنا في الجزء الأول لهذه المادة.

هـ - مهارات حركية: وتتعلق بالأمور الجسدية، والنفس - حركية والتي ميز (جانييه) بينها وبين المهارات العقلية التي سبق شرحها كتكون المفاهيم، ووضع القواعد... وإشارة (جانييه) إليها ربما قصد منها أن يغطي التدريس في مجالات الأهداف الثلاثة، بدلاً من الوقوف عند تحليل الدروس، على الجانب المعرفيّ، كما هو شائع لدى الأغلبية ممن عملوا في مجال الأمور المتعلقة بالتدريس.

عملي:

عدْ إلى العناوين (١ - ١ و١ - ٢ و ١ - ٣) وما كتب تحتها من شرح، ثم اعتمد تصنيف (جانييه) لنتاجات التعلم الخمسة (آ، ب، ج، د، ه-) من أجل القيام بما يلي:

- حَلِّل الكلام الذي قرأته تحت العناوين الثلاثة السابقة، في ضوء نتاجات التعلم الخمسة، باحثاً فيما إذا كان ما قرأته يحتوي على جميع نتاجات التعلم التي قال بها جانييه، أو بعضها.

- اصنعْ جدولاً يتضمن خمسة حقول، تخصص لنتاجات التعلم الخمسة، وضع مثالين فقط عن كل نتاجٍ في الحقل الذي يناسبه. وإذا وجدت أن نتاجاً أو أكثر مما ذكره (جانييه) لم يكن موجوداً، يمكنك أن تضع خطاً صغيراً على الشكل التالي (-) تحت الحقل الذي لم تجدما يقابله في شرح العناوين الثلاثة السابقة.

- إذا كنت قد وجدت أن بعض النتاجات التي قال بها (جانييه) لم يرد ذكرها فيما قرأته، علّل سبب ذلك الغياب عنها.

- حاول أن تبتكر أنت ما يغطي الأشياء التي غابت، مما جاء تحت تقنية (جانييه)، إن كان ذلك ممكناً؛ وإذا لم يكن كذلك، علّلْ سبب عدم الإمكان ذاك.

١ - ٢ - ١ - ٢ - تقنية ميللر في التحليل:

انطلق (ميللر) في تقنية من عمله الأساسي. عندما كان يهتم بتدريب الأشخاص على مهماتٍ معينةٍ يجب تأديتها في إطار الوظيفة التي كانوا يشغلونها؛ (وكانت تلك المهمات تتعلق بأمور الجيش، حيث كان يعمل بادئ الأمر). فميللر يقوم بتحليل العمل إلى مهمات، والمهمة تشكل إطاراً عريضاً من أطر العمل، مكوِّنةً وحدةً مستقلةً قائمة بذاتها. ثم تحليل المهمة إلى مجموعة واجباتٍ؛ ويشير الواجب الواحد إلى أداءٍ محدّدٍ يعدّ جزءاً من الواجبات جميعها التي تشكل المهمة.

بعدئذٍ يتم تحليل الواجب إلى مهاراتٍ صغيرة يجب القيام بها لتأدية الواجب؛ وعندها تتم كل المهمات فالواجب إلى حين إنجاز العمل الواحد.

ولكن ما سبق قوله يكون فيما لو كان المعلم هو الذي يصمم درساً أو برنامجاً، يضع له المحتوى أو المادة العلمية الضرورية لتحقيق الهدف المراد تحقيقه من هذا الدرس أو البرنامج. وفي هذه الحالة يسترشد المعلم بسؤالين رئيسين هما:

ما الذي على المتعلم معرفته ليكون قادراً على تحقيق الهدف؟.

ماذا على المتعلم أن يؤديه ليكون فعلاً متمكناً من العمل الذي قام به؟.

ويُراعى فيما سبق تسلسلٌ منطقيٌ عند ترتيب المهمات والواجبات المتفرعة عنها، بحيث يكون هذا التسلسل مستنداً على الترتيب الزمني، والطبيعي لكيفية سير العمل، مع الأخذ بالحسبان مستوى السهولة والصعوبة في ذلك، وتأمين المكتسبات السابقة الضرورية للمضي في ذلك العمل. ولكن إذا كان المعلم ينطلق من درسٍ معينٍ وضعت له المادة العلمية (أي المحتوى) فما عليه عندئذ إلا تحليل ذلك المحتوى الذي قال ميللر بصدده: إنه سيحتوي عندئذٍ على أربعة عناصر أساسية هي:

الحقائق والمفاهيم والمبادئ؛ ثم الإجراءات العملية. وقد فصل بين المجموعتين بفاصلة مع نقطةٍ، للدلالة على أن العناصر الثلاثة الأولى تدّل على معرفةٍ تقريريةٍ – كما سماها الكثيرون – في حين أن الثانية تدّل على إجراءات عمليةٍ. ولتدريس الإجراءات العملية هذه تُتّبع التقنية التي سبق شرحها قبل قليل؛ والتي تقوم على تحليل العمل للوصول إلى جميع الخطوات المتضمنة فيه، والالتزام بالشروط المطلوبة لكل خطوة، وكان لتقنية (ميللر) هذه فيما بعد تأثير كبير على من قام بتحليل الأمور المراد تعليمها، بحيث يتم السير في عملية التحليل من المعقّد إلى الأقل تعقيداً، إلى حين الوصول إلى أبسط السلوكات التي لا تحتاج تقريباً، لأي تعليم. وفي خطوةٍ تالية، يجري الارتقاء إلى السلوكات التي تم تحليلها، بادئين الآن من الصعب فالأصعب إلى حين إتمام العمل الكلي بمجمله. ولهذا نقول إن تقنية (ميللر) صالحة

للتطبيق في ميادين متعددة، بدءاً من أهداف التعليم، وهو ما كان قد شُرح من قبل، ومروراً بمحتوى التعليم، وطرائقه أيضاً؛ وانتهاء بالاختبارات التي تبدأ عادةً بقياس الأمور البسيطة، لتتدرج صعوداً إلى تقويم الأمور المهمة والصعبة.

ففي تحليل (مهمة) وضع الأهداف التربوية كنا قد وجدنا أن المعنيين بهذا الشأن يقومون أول الأمر بوضع غايات التربية، ثم يشتقون منها أهدافاً عامةً لها، ومن تلك الأهداف تشتق أهداف مرحلةٍ دراسيةٍ معينة، ثم من أهداف المرحلة الواحدة تشتق أهداف لكل مادةٍ منها، ثم من أهداف المادة الواحدة تشتق أهداف لكل فصلٍ، ثم لكل درسٍ على حدة.

أما بالنسبة لتحليل (مهمة وضع المحتوى المناسب) فإنه يتمّ وضع محتوىً لمادةٍ بعينها، ثم للموضوعات التي تتضمنها تلك المادة، بعدئذٍ يحدد محتوىً لكل فصل فيها، ومن ثم لكل درسٍ من دروس الكتاب.

والآن إذا عدنا إلى العناوين (١ - ١، ١ - ٢، ١ - ٣) وما أدرج تحتها من شرح لتلك العناوين، وأردنا أن نحلّلها إلى الفئات التي قال بها (ميللر) وهي: المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، ثم الإجراءات العملية توصلنا إلى ما يلي:

آ - المعلومات والحقائق المتضمنة في شرح العناوين ذات الأرقام السابقة:

- العلاقة الوثيقة بين الأهداف والمحتوى،
- للمحتوى الدراسي الذي يتعلمه الطلاب فوائد كثيرة منها: أنه وسيلة لتحقيق أهداف التعليم؛ وممثل لجزءٍ من تراث الأمة الثقافي وأداةٌ لنقل التفكير، ومصدر لمعلومات ذات فائدة عمليةٍ ونظرية،
- تضاؤل أهمية حفظ معلومات كثيرة في الزمن الراهن، وأسباب ذلك،
- تغطي المعلومات المستوى الأول والأدنى في تطبيق بلوم، ويجب أن تشمل اختبارات التحصيل التي تقيسها في أثناء الامتحان نسبة من الأسئلة لا تقل عن (٣٥ - ٤٠%) من مجموع بنود الاختبار.

- يُعدّ أيُّ علم كان (كالفيزياء والتاريخ وسواهما) أحد المصادر الرئيسة لاختيار محتوى التدريس.

- هناك مصادر كثيرة يرجع إليها واضعو مناهج المواد المختلفة منها: العلم الذي تغطيه المادة؛ الأهداف الموضوعة لتلك المادة؛ حاجات المتعلمين؛ خصائص المرحلة العمرية التي يوجدون فيها؛ المجتمع والبيئة التي ينتمون إليها.

- محتوى التدريس قد يوضع من قبل سلطةٍ مسؤولةٍ عن بناء المناهج، أو يترك للمعلم جمعه، واختياره، وتنظيمه، في ضوء الأهداف التي تكون قد وضعت للمادة التي يدرسها.

- التحليل نوعان: منهجي منظّم يقوم على قاعدة، وعشوائي أو تلقائي يمارسه شخص ما كيفما اتفق.

- لتحليل الدروس تقنيات متعددة، كل تقنيةٍ منها تشتمل على عددٍ من المبادئ والقواعد التي يجب الالتزام بها، إذا أخذ المحلل بتقنيةٍ معينةٍ.

ب - المفاهيم المتضمنة تحت العناوين المذكورة: تقسم هذه المفاهيم إلى نوعين: مفاهيم سابقة معروفة من قبل الطلاب، لأنهم اكتسبوها سابقاً. ويكتفي المعلم من التأكد من تمكنهم منها، وهي: تخصيص الأهداف، المكتسبات السابقة، تصنيف الأهداف؛ ومفاهيم جديدة يجب تكوينها لديهم وهي: محتوى التدريس، تحليل الدرس إلى مكوناته، مصادر المحتوى، الاستراتيجيات المعرفية.

ج - المبادئ المتضمنة تحت العناوين السابقة: قبل التطرق إلى حصر تلك المبادئ لابدّ من الوقوف عند معنى المبدأ، وذكر أنواعه، لأنّ هذا المفهوم (أي مفهوم المبدأ) لم يكن قد مرّ معك من قبل، ويجب أن تفهم معناه، وتتعرف على أنواعه:

«المبدأ علاقة سببية تربط بين مفهومين أو أكثر، أو هو تعميم يصف علاقةً قائمة بين المفاهيم، من سياق موضوع معين».

والمبادئ على أنواع - بحسب رأي (كاتز) و(كلوز ماير) - :

- مبادئ السبب - النتيجة التي يعبر عنها بالصيغة (إذا.... إذن)، مثلاً: إذا قمعت الطفل دائماً فإن تمرداً مرتقباً سيكون نتيجة عملك.
- مبادئ ارتباطية وهي المبادئ التي تعبّر عن علاقات طردية تشير إلى أن تغيراً يحدث في عامل معين، تتبعه زيادة في المتغير الآخر الذي له علاقة به. كلما ازدادت حرارة الماء سيزداد التبخر.
- مبادئ عكسية، وهي تقيض المبادئ الارتباطية كلما ازدادت التغذية الراجعة المقدمة لمتعلم نقصت الأخطاء التي يرتكبها بصدد الموضوع الذي يتم تعلمه.
- مبادئ الاحتمال وتشير إلى احتمالية حدوث أمر ما. فهي تدل على علاقة بين الأحداث الواقعة والأحداث المحتملة، عندما يزداد فهم ما يقرأ يحتمل الاحتفاظ به لفترة طويلة.
- المبادئ البدهية، وهي حقائق مقبولة لا تحتاج لبرهانٍ عليها، كقولنا تزهر معظم الأشجار المثمرة في فصل الربيع.

والمبادئ بأنواعها تندرج تحت ما يسمى (التعميمات). وتضم عادةً كلاً من المبادئ والقواعد والقوانين. ومن التعميمات التي مرّت تحت العناوين التي أشير إليها - والتي نحن بصدد تحليل ما جاء تحتها - كل مما يلي:

- إذا لم تُعالج المعلومات، وتُرمَّز، وتُخزَّن في الذاكرة بعد أن تُقلَّص ضمن مضغوطاتٍ صغيرةٍ، فإنه يغدو من الصعب الاحتفاظ بها لمدةٍ طويلةٍ، واستدعاؤها عند الحاجة، وتوظيفها في مواقف جديدة.
- إذا أردت تخصيص هدفٍ ما، يجب عليك ربطه بمحتوىً ما، يكون قابلاً لتحقيق ذلك الهدف.
- إذا عمل المعلم على تنمية التفكير لدى طلابه، عليه الالتزام بالبعد الثاني للتعلم الذي قال به (مارزانو)، والذي يتعلق بضرورة توسيع المعرفة المقدمة للمتعلم

وصقلها، أي توظيف محتوى المادة التي تُدرَّس من أجل التدريب على مهارات التفكير المختلفة.

أما فيما يتعلق بالإجراءات العملية، وهي الفئة الثانية من العناصر الأساسية التي قال بها (ميللر)، فهي غير موجودة في الحيز الذي أشير إليه، والمندرج تحت العناوين السابقة. لأنه ليس ثمة ضرورة لها في ذلك المجال. والمقصود بالإجراءات العملية لدى (ميللر): كيفية تعليم مهارة عملية، بإعطاء الخوارزمية المطلوبة لها، ضمن تسلسل معيّنٍ موضوعٍ بصورة مسبقة وذلك كما يظهر في المثال التالي:

لتعليم رسم دائرة لتلامذة المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يجب القيام بما يلي:

- تحديد قطر الدائرة التي يراد رسمها، وليكن مثلاً، ٤ سم.
- فتح الفرجار، بحيث يتباعد طرفاه بمسافة قدرها ٢ سم، وهو طول نصف القطر.
- تثبيت طرف الفرجار الحادّ على ورقة الرسم، وتدويره دورةً كاملةً حول نقطة التثبيت على الورقة، فتظهر الدائرة المراد رسمها.

بهذه الإجراءات العملية، والتدريب عليها يكتسب الصغار مهارة رسم دائرة.

هذا، وليس من الضروري أن تكون الإجراءات العملية، ماديةً (أي فيزيقية، حركية) فقد توضع إجراءات عملية لتعلم مهارة عقلية مثل تعليم الطريقة الاستقرائية للتوصل إلى تعميم، كالتعميم الذي مفاده: إن الثدييات تتكاثر بالولادة. والسبيل إلى ذلك تذكر الخطوات التي يجب المرور بها، والمعروفة في الطريقة الاستقرائية. فإذا تم التقيد بتلك الخطوات، بشكل صحيح، وضمن التسلسل الموضوع لها، فإن الوصول إلى التعميم المذكور يكون أمراً متوقعاً.

عملي:

خذ درساً قصيراً من مادة تتفق عليها مع زملائك، وبإشراف مدرس، الجانب العملي لهذه المادة، وقمْ بالاشتراك معهم بتحليله إلى مكوناته الأربعة السابقة التي قال بها (ميللر)، على غرار ما مرّ معكم في المثال السابق الذي أعطي لكم.

– قارنوا ما قمتم به بما توصل إليه طلاب مجموعة أخرى قامت بالعمل نفسه، مفتشين عن أوجه التشابه، والاختلاف فيما بينكم، باحثين عن أسباب ذلك الاختلاف.

– اختر مهارة عملية فيزيقية، وضع لها الخطوات التي يجب القيام بها من أجل إكسابها لأفراد قادرين على ذلك، ثم طبقها عليهم، واحكم على نجاعة ما قمت به.

هذا، ولابدَّ من أن تنتبه إلى أنّ هذا التدريب لا يكون بالنسبة لدرس واحد فقط، وعليك القيام به، في أثناء عملي هذه المادة عدداً كبيراً من المرات إلى حين تتقن مهاراته المطلوبة منك عندما تصبح مدرساً، لأنه سيكون جزءاً مهماً من عملك عند تخطيط الدروس مستقبلاً.

١ – ٣ – ١ – ٢ – تقنية (بلوم) لتحليل محتوى درس ما:

انطلق (بلوم) من فكرة التعلم المتمكن (Mastery Learning) الذي يهتم بجعل المتعلّم يحقق جميع أهداف الدرس، أو معظمها على الأقل، بحيث لا تقل النسبة عن (٨٥ – ٩٠%) منها، وكلما ارتفعت النسبة يكون أفضل. والتعلم المتقن يعير انتباهاً كبيراً للمحتوى الذي هو ما يجب امتلاكه من قبل المتعلمين، ولذلك يُعطى الأهمية الكبرى، حيث يُعمل على تنظيمه في سلسلة من المتتاليات لا تتسع كثيراً لتطول، كما لا تكون ضيقة محدودةً لا تشمل إلا القليل من المعلومات. وغالباً ما يؤخذ الدرس الواحد المقرر كوحدة متكاملة، يجري تحليله تبعاً لهذه التقنية التي وضعها (بلوم)، والتي تشتمل على الخطوات التالية:

أ – قراءة الدرس بعنايةٍ ودقةٍ من قبل المحلل – وهو عادةً المعلم – لاستيعابه جيداً.

ب – تحليل الدرس إلى عناصره الموجودة فيه، والتي يمكن أن تضمَّ جميع، أو معظم الأمور المدرجة فيما يلي:

– معرفة أمورٍ محددةٍ من قبل الأمور التالية:

- مصطلحات معينة خاصة بالدرس.
- أحداث وأشياء معينة نوعية تتعلق بالموضوع الذي يتناوله الدرس.

- معرفة وسائل تسمح باستخدام تلك الأمور أو المحددات السابقة وتضم:

• الأمور التي تم التواضع عليها (أي أمور اتفق عليها من قبل الجميع، مثل اعتماد التاريخ الميلادي أو الهجري لتعيين حادثة تاريخية ما، أو استخدام هذا الرمز (×) للدلالة على الضرب.

• سلاسل معينة (كتسلسل الأحرف الأبجدية في اللغة العربية، أو تسلسل الأعداد، شهور السنة، أو فصولها...).

• تصنيفات معينة وفئات متفرعة عنها (كتصنيف الكائنات الحية إلى إنسانٍ وحيوانٍ ونباتٍ،أو تصنيف الأعداد إلى زوجيةٍ وفرديةٍ، وتصنيف أهداف التربية بحسب مجالاتها إلى عقلية ووجدانية وحركية...).

• معايير متفق عليها كأن يكون المتر لقياس الأطوال، وأن يكون معيار النجاح تحقيق الأهداف التربوية، أو أن معيار الحكم على الحرارة هو قياس درجاتها...).

• طرائق عملٍ معينة، أو عملياتٌ تجري في سياق سير عملٍ محدد، (كأن يعرّف العمليات التي تجري في أثناء التنفس لتنقية الهواء من غاز الفحم).

- معرفة أمورٍ مجردةٍ، تضم:

• معرفة المبادئ والقواعد.

• معرفة النظريات، أو بنى معرفية أقل شمولاً منها.

ج - رسم جدولٍ يوضع في أعلاه فئات الأهداف التي قال بها بلوم، والتي أثبتها في تصنيفه، وتحت كل فئةٍ منها توزّع فئاتٌ فرعيةٌ تزداد تعقيداً، وتترك الحقول الأخرى في الجدول لتوضع فيها العناصر التي تمّ الوصول إليها بعد عملية التحليل السابقة، شريطة وضع كل عنصرٍ في المكان الذي يحدّد المستوى المعرفي الذي سيصل إليه، وذلك على الشكل التالي:



شكل (١، ٢)

جدول يبين ترتيب العناصر التي تم الحصول عليها بعد تحليل درس في الجغرافيا

١: هذا الجدول من كتاب (دوكورت وزملائه ١٩٧٩، ص١٣٤).

د – يربط كل عنصر بغيره من العناصر بسهمٍ يذهب من الأول إلى الثاني ليدل على علاقة بينهما، كما يظهر في الشكل السابق.

عملي:

خذ درساً تختاره وقم بجميع الأنشطة التي ذكرت في (عملي ٣) ليكون تطبيقاً لتقنية (بلوم) التي قُدّم مثال عنها فيما سبق.

أعد الكرة مراراً لتتمكن من المهارات المطلوبة لهذا العمل.

ومما يلاحظ بعدد تقنية (بلوم) لتحليل درسٍ إلى عناصره:

آ – الربط بين (محتوى) الدرس وأهداف التعليم معاً، ولكن يجب الانطلاق في تحليل المادة أولاً، ومن ثم يُحدد مستوى الهدف الذي يجب أن يصل المتعلم إليه، وهذا على العكس مما قام به (جانييه) الذي ينطلق من الهدف العام للدرس، ثم يحلّله إلى أهدافٍ أضيق فأضيق إلى حين الوصول إلى هدف إجرائي محدّد، بعد ذلك يجري التفتيش عن مادةٍ علمية له يتحقق عن طريقها؛ أي أن نقطة الانطلاق عنده هي الهدف الذي في ضوئه وتبعاً له، يجري البحث عن مادةٍ علمية مناسبة، على النقيض من (بلوم). وأنت عندما تقوم بالتخطيط لدروسك مستقبلاً، أو في أثناء عملي هذه لمادة ستستخدم غالباً تقنية بلوم لأن أمامك دروساً في كتاب مقرر عليك تحليلها.

ب – بعد أن يصل (بلوم) إلى العناصر التي يتألف منها الدرس، والذي سيُعطى للمتعلمين، يبحث عن سلوكٍ محدّدٍ على المتعلم إظهاره بعد التعلم، ليدل على أنه قد تعلم فعلاً.

ج – إنّ أيّ عنصرٍ من العناصر التي تمّ الوصول إليها يمكن تحقيقه على مستوياتٍ مختلفةٍ. فمبدأ ما كالذي ورد في الجدول السابق وهو: (إن الهواء عندما يسخن يرتفع إلى الأعلى) يمكن أن يُحفظ فقط من قبل المتعلم، وعندها يقع في مستوى

(المعرفة) فحسب، أو أنه يشرح من قبل المتعلم (مستوى الفهم)، أو يستخدم لتفسير سبب وجود فتحات صغيرة في أعلى جدار المعامل (مستوى التطبيق) أو يُحكم على مهندس معماريٍّ وضع غرفةً للتبريد فوق فرنٍ موجودٍ في الطابق الأرضي، بأنه تصرف تصرفاً خاطئاً (مستوى تقويم)... وبكلام أكثر وضوحاً يمكن القول: ليس نوع العنصر الذي تم الوصول إليه عن طريق تحليل درسٍ ما هو الذي يحدّد بطبيعته المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتعلم الذي يطلع على هذا العنصر، وإنما المعلم الذي يضع هذا العنصر تحت هذا المستوى أو ذاك في جدول التحليل السابق. وحتى يتضح الأمر لك أكثر، يمكن الرجوع إلى الجدول السابق، فمصطلح (التبخر) الذي هو مجرد (مصطلح) يُحفظ عادةً، غير أن (دوكورت) وضعه في الجدول السابق تحت حقل الفهم، ولقد أراد من ذلك أن يكون المتعلم قادراً على فهم معناه عن طريق الشرح مثلاً، أو إعطاء مثالٍ عنه...

ولكن أنت يمكنك: نقله من مكانه، ووضعه، تحت حقل التطبيق مثلاً، وعندها يكون على المتعلم أن يعلل جفاف الغسيل بسرعةٍ في فصل الصيف، أو يعلل كون الرطوبة في مدينة بيروت أعلى منها في مدينة دمشق بصورة عامة، أو يسوّغ عمل المزارع الذي يصّف ثمار التين على صينية واسعةٍ الواحدة بجانب الأخرى.

هذا، ويكفي لمن ينظر إلى جدول تحليل محتوى درسٍ معين، أن يحدّد مباشرةً ودون تفكيرٍ طويل، المستوى الذي يُراد لعنصرٍ موضوعٍ على الجدول، أن يصل المتعلم إليه. وبالتالي يمكنه بسرعةٍ صياغة غرضٍ إجرائي محدد لذلك العنصر.

د - إن الأسهم التي تربط عناصر معينةٍ وجدت على الجدول بعناصرٍ معينةٍ أخرى، يسهّل على الناظر إدراك علاقات تسهم في تشكّل البنية الكلية للدرس، ويمكن لهذه العلاقات أيضاً أن تغطّى بأهدافٍ، تصاغ للدرس من أجل إيصال المتعلم لإدراكها، وبالتالي تنمية قدرات تفكيرٍ متعدد.

هـ – عملية التحليل هذه تنفع في عدم إهمال أي جزءٍ من الدرس، لأن جرد تلك العناصر جميعها لا يغيِّب أيَّ واحد منها. وهو، في الوقت نفسه، يساعد على إعطاء وزن لكل عنصرٍ بحسب أهميته. فعنصر ما قد يُكتفي بالتعرف عليه على أنه مصطلحٌ في علمٍ، أو أنه يكون كذلك بمثابة مبدأ يستخدم لتفسير ظاهرةٍ، أو يشكل عمليةً تؤدي إلى نتاجٍ... كما تنفع عملية التحليل في تسهيل وضع أهداف للدرس المحلل، وفي الوقت نفسه توصي بطرائق أفضل من غيرها من أجل تحقيق تلك الأهداف.

ز – يُلفت نظر المعلم إلى الأهداف التي يضعها يجب ألا تقع كلها في مستوىً واحدٍ فحسب، وبخاصة في المجال الحفظي منه الذي يقوم على صمِّ معلومات... وإنما يجب أن تشمل كل مستويات الأهداف بحسب نسب معينة، كان (بلوم) قد أشار إليها في مكان آخر من كتبه، فقد أعطى: مستوى المعرفة نسبة (٤٠ – ٤٥%) من مجموع الأهداف، ومستوى الفهم (١٥ – ٢٠%)، ومستوى التطبيق النسبة نفسها (١٥ – ٢٠%)، ووزّع ما تبقّى بالتساوي على المستويات الأخيرة (تحليل ٥، تركيب ٥، تقديم ٥). ولكن هذه النسب ليست مقدّسةً، كما يقال. والمعلم، بحسب نوع الدرس وطبيعته، وفهمه للتعلم، وأولوياته التي يُرتب أهداف التربية بحسبها، يغيّر النسب السابقة. غير أنه مع ذلك يتذكر دوماً أن المعرفة لابدّ منها، غير أنها ليست وحدها يجب أن تحتل العرش، بل ينبغي أن توسِّع مكاناً، لما يعلوها، والذي لا يتحقق بدونها.

وهكذا نرى أن (بلوم) بالتقنية التي وضعها لتحليل الدروس، وبالتطبيق الذي كان وضعه لأهداف التعليم، وبأخذه بالتعلم المتقن، يكون قد أسهم في إرساء دعائم علم التدريس الذي يحتاج لأن يقوم على أسسٍ علميةٍ تجنبه مجرد الآراء الشخصية، والاعتماد على الخبرة فحسب.

عملي:

خذْ درساً وحلله مستخدماً الجدول السابق - أي جدول دوكورت - الذي ظهر تحت الشكل (١، ٢) بحيث تضع الأجزاء التي حللتها في الحقول التي وجدت على ذلك الجدول، محاولاً أن تتجاوز مستوى الفهم الذي وقف عنده المثال السابق.

- بعد انتهائك من عملية التحليل السابقة، والتي تحتاج إلى جهدٍ كبير، ولكنه مفيد كثيراً، كما ظهر لديك في الفوائد التي ذكرت قبل قليل - خذ واحداً من العناصر التي وضعتها في أحد الحقول التي انتقيتها لها، وضعه في حقلٍ آخر يتناسب والمستوى الذي ترغب في أن توصل الطلاب إليه. ثم اشرح المسّوغات التي جعلته قادراً على تحقيق مستوى أعلى مما كان عليه من قبل.

- أعدْ الكرّة مع عنصرٍ آخر، وهكذا إلى أن تشعر أنك امتلكت مهارات هذه العملية. وليكن عملك دوماً بإشراف أستاذ الجانب العملي.

- قارنْ ما تقوم به مع زملاء لك، حللوا الدرس نفسه - وهو الأفضل، كي تستطيعوا مناقشة بعضكم بعضاً...

- اذكرْ، قبل قيامك بعملية المقارنة تلك، فيما إذا كنت تتوقع أن يكون عمل كلٍ منكم مماثلاً لعمل الآخرين، بمعنى أنّ الجدول الذي وضعه أحدكم سيكون مماثلاً لجدول الآخرين، مسوغاً تلك التوقعات..

- أيّ الحقول تتوقع أن تكتظ بعناصر التحليل التي وصلت إليها؟؟ لماذا؟.

- هل تفضل الخروج على نسب المستويات التي وضعها بلوم؟.

إذا كان ردّك بالإيجاب سوّغ ما فضلته مجيباً عن السؤالين التاليين: متى يكون الخروج مفيداً؟، ولماذا يكون كذلك؟.

١ - ٣ - ١ - ٤ - (تقنية مارزانو) لتحليل مضمون درس ما:

اكتفى (مارزانو) بتقسيم محتوى الدرس إلى نوعين فحسب هما: معرفة تقريرية، وأخرى إجرائية، في المعرفة التقريرية يتم تحليل الموضوع إلى أفكار عامة كبيرة، ثم تحليل الفكرة الواحدة إلى تفاصيل جزئية وعناصر محددة فحسب، دون أن يُعنى بالتسميات الكثيرة لها، كالتي نجدها في تصنيف (بلوم). أما بالنسبة للمعرفة الإجرائية، فلا تخرج في معناها عما جاء لدى (ميللر). وكان قد تم شرحها في الجزء الأول لهذا الكتاب عند تناول طرائق تعليم المهارات.

غير أن ما تجدر الإشارة إليه هنا في هذا المجال، هو أن (مارزانو) لا يرغب في تحليل المعرفة التقريرية إلى أفكارٍ عامةٍ، ثم إلى تفاصيل جزئية تتفرع عنها فحسب، بحيث يتم نقلها إلى المتعلمين وكما هي، بل يهدف إلى أعمق من ذلك وإلى أهم منه، ألا وهو ما سماه هو نفسه: صقل المعرفة وتعميقها. وقد عنى بذلك توظيف معلومات الدرس الواحد، من أجل تنمية التفكير عبر البحث عن مهارة عقلية يمكن لمادة الدرس أن توظف للتدريب عليها.

وفي كل مرةٍ يُحلَّل درس لتحديد المعارف الرئيسة فيه وما يتفرع عنها يتم التمعن فيما تم التوصل إليه، ثم يبحث عن أكثر عمليات التفكير التي تلائم موضوعه، فتحدّد العملية، ويقرر المعلم أن هذا الدرس سيكون مناسبة لتعليم مهارة التفكير (الفلانية).

ويكون هذا المعلم قد اتفق مع طلابه منذ مطلع العام الدراسي على أن ما هو مطلوب منهم ليس تحصيل معلومات الدروس فحسب، وإنما التدرب على مهاراتٍ للتفكير يكون قد أطلعهم على أسمائها، وذكر لهم أنهم سيتعلمون الواحدة منها تلو الأخرى خلال منهاج المادة التي سيدّرسها. وستعاد المهارة الواحدة مراراً، تبعاً لما يلائمها من دروسٍ إلى أن يتم التمكن منها.

وعندما يختار المعلم مهارةً لدرس ما، فإنه عندئذٍ يسمي المهارة، ويضع اسمها على السبورة، ثم يعطي أمثلة عنها، ويناقشها إلى أن يتم التوصل إلى تعريفٍ واضحٍ لها. بعد ذلك يبدأ، مع تلامذته، بتنفيذ خطوات كان قد خطط لها مسبقاً من أجل اتباعها، وهو يقود هؤلاء لتعلم تلك المهارة.

ففي درس عن النباتات مثلاً يكون هناك شيء من أنواعها المنضوية تحت جنس النبات، وكل نوعٍ فيها له خصائص مشتركة تجمع كل أفراد الفئة الواحدة تحت نوع واحد... بمعنى أن هناك تصنيفاً لتلك النباتات (صحراوية، جبلية، ساحلية...) وعندها يستغل المعلم هذا الدرس لتعليم مهارة التصنيف. فبعد عرض أمثلة متنوعة عن نباتات مختلفة يثير مشكلة كيفية تصنيفها. وهنا يقدّم تعريفاً للتصنيف، مفاده: أنه عملية تجميع الأشياء في فئاتٍ تبعاً لخصائص مشتركة بينها...

ثم يذكر فائدة التصنيف قائلاً: إنه يوسّع المعرفة ويمحّصها، لأنه يتطلب التفكير في الصفات المشتركة بطرقٍ شتى. ويطلب من تلامذته تصنيف النباتات التي قدّمها، فيقع خلاف فيما بينهم حول عدد الفئات، وأسمائها، والصفات الرئيسة لأعضاء الفئة الواحدة، وهذا أمر جيّد يرغب المعلم فيه، لأنه يحفّز المتعلمين ويثير تفكيرهم.

عند ذلك يضع الخطوات التي يجب القيام بها، والتي يكون قد هيأها مسبقاً بشكلٍ مكتوبٍ يُعرض عليهم مباشرةً لتوفير الوقت. ويتم السير بموجب تلك الخطوات واحدة تلو الأخرى إلى أن يتم التوصل إلى تصنيف النباتات التي أعطيت بادئ الأمر، لتثير مشكلة للتفكير، غير أنها تنتهي أخيراً بتصنيف أنواع النباتات وتلك الخطوات هي على التوالي:

آ - بناء نموذج للمهارة، يحتوي على مكوناتها بشكلٍ بارز واضح.

ب - عرض النموذج ومناقشته مع المتعلمين، والتعليق بالشرح على كل خطوةٍ فيه، ويمكن تمثيله من قبل المعلم نفسه، أو أحد الطلاب الذين يتقنون القيام به.

ج - استدخال النموذج من أجل تقليده، فيما بعد، ومن ثم التمكن منه.

ولكن كل ما سبق يشكل مرحلة التحليل في البعد الأول فقط عند اكتساب المعرفة وتكاملها. ومارزانو لا يرضى بهذا المستوى المتدني لتحصيل المعرفة وإنما هو يحاول تحليل المعرفة تحليلاً جديداً، ومن نوع مختلف عن الأول، الأمر الذي يشكل الأصالة التي عرفناها. فهو لم يعد يبحث عن الأفكار الرئيسة وتفرعات كل منها، وإنما هو الآن يبحث عن كيفية توسيع تلك المعرفة، وإغنائها وإرهافها، وتطويرها، بتطبيق عملياتٍ عقليةٍ لمانٍ عليها، هي: الاستقراء، الاستنتاج، تحليل الأخطاء، المقارنة، التصنيف، خلق الحجج، تحليل الرؤي، التوصل إلى تجريدات. وقد سماها جميعاً أنظمة التعلم، وقصد بها الأنشطة التي تفضي إلى ممارسة العمليات الثماني المهمة لتنمية التفكير والقدرات المطلوبة له، ولكن كيف يتم التحليل من هذا النوع؟.

ينظر (مارزانو) إلى المعلومات التي تمّ تحليلها بعمقٍ، ثم يحاول أن يوظف كلاً منها في أحد الأنشطة أو العمليات السابقة فحيناً (يقارن) معلومات مع بعضها، إذا وجد أموراً مشتركة بينها، وأخرى متغايرة.. وحيناً آخر يعمل على (تصنيف) معلومات ترجع إلى فئات مختلفة... وفي مرةٍ ثالثةٍ يحاول أن (يستنتج) معلومةً ضمنيةً من معلومات أوسع منها، وهكذا.. وهذا كله يعني أن المعلومات لا تبقى كمادةٍ خام، وكما هي، بل (تُصنَّع) من قبل المتعلمين بإشراف المعلم الذي يوجه ويحثّ على ممارسة تلك العمليات العقلية عليها من أجل (توسيع تلك المعرفة وتنقيتها) كما قال (مارزانو).

وفي عملية تحليلٍ ثالثة أيضاً (تتعدى تعيين نوعي المعرفة وأجزاء كلٍ من هذين النوعين - التقريرية والإجرائية - كما تتعدى في الوقت نفسه توسيع تلك المعرفة بتطبيق العمليات العقلية عليها...) يقوم المعلم بتحليل المعارف المنقّاة والموسّعة، من أجل البحث عن كيفية توظيفها لجعلها مفيدةً قابلةً للتطبيق والاستفادة منها.

وعندئذٍ يبحث عن حالاتٍ تصلح لاتخاذ قرارات، (كما في حل المشكلات...) أو القيام ببحث (كما في إجراء دراسة أو وجود معلومات ناقصة تحتاج لإكمال...) أو الاستناد إلى استقصاء (يكمل عملية البحث المشار إليها..) وفي هذا كله يتطور تفكير المتعلم، ويتجاوز مجرد المعطيات الراهنة إلى استثمار تلك المعطيات عن طريق خلق الجديد الأصيل الذي يصل حد الابتكار.

وهذه مجموعة الخطوات التي كان (مارزانو) وزملاؤه قد وضعوها لإكساب مهارة التصنيف لطلابهم:

- حددْ الأشياء (الوحدات) التي تريد أن تصنفها.
- اخترْ أحد هذه الأشياء ثم حددْ الوحدات المشابهة لها.
- حددْ القاعدة التي تصف انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة.
- اخترْ شيئاً آخر (وحدة أخرى) ثم وحدات أخرى مشابهة لها.
- حددْ القاعدة التي تدل على انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة.
- كررْ الخطوتين السابقتين حتى يتم تصنيف كل الوحدات في فئات وكل فئة لها قاعدة تقوم عليها.
- ويمكن أن تضم فئات معاً، أو تقسم إلى فئات أصغر وتُحدَّد القواعد لهذه الفئات.

ويمكن أن تقدم هذه الخطوات بصورة أبسط للأعمار الأصغر.

- ما الأشياء التي أريد أن أضعها معاً؟.
- كيف يمكن أن أضعها في فئات متشابهة؟.
- ما وجه الشبه بين الأشياء في كل مجموعة؟.
- هل هناك شيء لا ينتمي للمجموعة التي وضع فيها؟.
- هل يمكن أن أضعه في مجموعة أخرى؟.

حين تقدِّم الخطوات لابد أن تُعطي أمثلة توضحها بأن تفكر بصوت عـــالٍ؛ كأن تسأل: أي شيء من بين الأشياء التي أمامك يشبه الشيء الذي اخترته؟ لـماذا؟ ويمضي العمل تبعاً للخطوات السابقة[1].

ولكن حتى بعد شرح مفهوم التصنيف، وشرح الخطوات اللازمـــة للقيـــام بالتصنيف، قد يشعر التلاميذ بأنهم غير متأكدين من أنفسهم، وهنا يقـــوم المعلـــم بتدريبٍ على التصنيف - يحدد فيه الأشياء التي تصنف، والفئات التي تصنف فيها - ويقوم التلاميذ بوضع الأشياء في الفئات فقط.

وحين يألف التلاميذ فكرة التصنيف يمكن أن يطلب منهم القيـــام بأنشـــطة تتضمن التصنيف دون سواه.

وهكذا، نجد أن (مارزانو) نظر إلى المعرفة بحدِّ ذاتها، وقدّر قيمـــة اكتســـابها وضرورته للمتعلمين.. غير أنه لم يقف عند ذلك الحدّ، وإنما رغـــب أيضـــاً في أن يتجاوز القيمة الذاتية للمعرفة، من أجل الوصول إلى جعل تلك المعرفة أيضاً وسـيلة أيضاً - وليست مجرد غاية فحسب - بحيث تسهم في بناء التفكير، وإكسابه ســائر المهارات المطلوبة له عن طريق ممارسة العمليات العقلية التي قلنا عنها سابقاً: إنهـــا طبيعية في الأصل، ولكن يمكن تنميتها وإرهافها عن طريق التربية أيضاً. هذا ولابـدّ من تذكيرك بأن مارزانو قد قال بسبع قدراتٍ عقلية؛ وغيره قال بأكثر من ذلـــك بكثير (مثل الجمعية الأميركية للدراسات التربوية التي ذكرت عشرين منـــها). ولا يهمّ العدد، وإنما المهم ألا تنسى تلك القدرات التي يجب التدريب عليـــها، وخـــير وسيلة لعدم النسيان جعلها أحد محتويات الدرس الذي يجب على تحليل المحتـــوى أن تُعنى بها.

---

(١) أخذت الخطوات السابقة من كتاب مارزانو وزملائه بعنوان (أبعاد التعليم - الجـــزء الثـــاني، ص١٠٧) وكان هذا الكتاب، قد ترجم من قبل جابر عبد الحميد الجابر، وآخرين. انظر مراجع الكتاب.

ولكن، على الرغم من المزايا الكثيرة التي عرفت لتقنية (مارزانو) في التعاطي مع تحليل محتوى الدروس، بحيث تتجاوز مجرد اكتساب المعرفة إلى إغنائها، ثم لاستخدامها وتوظيفها، فإن بعض التربويين لا يرضون عن التمييز بين المعرفة التقريرية والإجرائية. وقد علق (ليسن) على ذلك قائلاً: صحيح أن المعارف النظرية ترجع لإعداد عامٍّ، في حين أن المعارف الإجرائية توجد في المجال المشخص الملموس في المواقف المعيشة، بحيث أن الأولى تدرك على صعيد عامٍ في حين أن الثانية تشاهد في مجالاتٍ نوعيةٍ متخصصة - كما لدى (مارزانو) - إلا أن إقامة هذا التفريق لا معنى له.

غير أن (ليسن) ليس محقاً في اعتراضه هذا، لأن التمييز الذي أقامه (مارزانو) بين المعرفتين التقريرية والإجرائية، أراد منه أن يلفت نظر المدرسين إلى العناية بكلا النوعين، وبالطريقة المناسبة لكل منهما، بل أكثر من ذلك أراد من هؤلاء المدرسين ألا يهتموا بنقل تلك المعرفة التقريرية فحسب، وإنما توظيفها - كما سبق القول - للعناية بالمهارات العقلية التي يمكن أن تكون متضمنةً فيها، وعندئذٍ يتم تعليم تلك المهارات بالطريقة نفسها التي تستخدم لتعليم المهارات الإجرائية.

عملي:

اخترْ درساً يمكن أن يكون قابلاً لتعليم مهارة التصنيف، وليكن من دروس المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، ثم قمْ بما يلي:

- حللْ الدرس لحصر المعلومات الرئيسة الموجودة فيه.
- حللْ كل معلومةٍ رئيسة إلى المعلومات الفرعية المتضمنة فيها.
- اخترْ من تلك المعلومات الفرعية تلك التي تحتاج لتصنيف.
- تابعْ تحضير درسك، متبعاً الخطوات السابقة التي كان (مارزانو) قد وضعها لتعليم مهارة التصنيف.

- نفّذ تلك الخطوات فعلياً، في أثناء التربية العملية، على تلامذة الصف الذي اخترت الدرس منه.

- اطلبْ من هؤلاء إعطاء أشياء حول موضوع معيّن يكون في مستوى مداركهم، وليكن مثلاً (الحيوانات)، بعد تسمية عددٍ منها يتوصل إليه الأطفال بأنفسهم، اجعلهم يقومون بتصنيف تلك الحيوانات في فئات، تشترك كُلٌّ منها بخصائص رئيسة تجمعها مع بعضها بعضاً، محاولاً جعل هؤلاء يميزون بين الخصائص الرئيسة التي لا غنى عنها لأفراد المجموعة أو الفئة الواحدة، وتلك الثانوية التي لا يؤثّر غيابها في جعل الحيوان الواحد ينتمي إلى المجموعة الثانية.

- قمْ بكل ما سبق بإشراف المدرس المشرف على عملي هذه المادة، ثم بعده بإشراف المدرس على التربية العملية، لتؤمن انتهاج الطريقة السليمة.

- كررْ أمثال تلك الدروس ما استطعت للتدرب على ذلك. ويمكنك العودة إلى كتاب مارزانو المذكور لتطّلع على دروسٍ حول المهارات العقلية السبع، حيث شرح كلاً منها، وأعطى أمثلةً عنها، وذكر الخطوات التي يجب اتباعها. وسيكون هذا التدريب مفيداً لك جداً، ليس من أجل تطبيقه في الصفوف العادية، وإنما أيضاً تدريب نفسك على تلك المهارات، إن لم يكن إلى درجة الاتقان، فعلى الأقل كي تتعرف عليها، وتبدأ بممارستها كلما اقتضت الحاجة ذلك.

١ - ٤ - الشروط المطلوبة عند تحليل محتوى الدروس:

صحيح أن تحليل الدرس قبل التخطيط له، من أجل حصر عناصر المحتوى فيه، وتنظيمها أمر مطلوب من كُلِّ معلم، إلاّ أنّه في الواقع لن يصل أيٌّ كان إلى تحليلٍ وافٍ وسليمٍ بمجرد أن يضطلع بهذا العلم، ولهذا اشترط المعنيون توفير متطلباتٍ رئيسةٍ لدى من يقوم بتحليل الدروس، جعلوها على شكل شروطٍ محددةٍ، منها:

- تمكن المحلل من المادة العلمية للدروس التي يحللها، ليؤمن امتلاك القاعدة المعرفية السليمة للمحتوى الذي تتضمنه دروس المساق الذي يحلله. ولهذا من المفترض أن يمتلك المحلّل معلوماتٍ أوسع وأعمق ممّا في الدروس التي يحللها.

- امتلاك المحلل لمهارات التحليل بحدِّ ذاته. فالتحليل - كما نذكر - هو إرجاع الشيء إلى عناصره، والتعرف على العلاقات التي تربط بين تلك العناصر، والإمساك بالبنية الكلية للموضوع المحلل، والتي تتجاوز بالطبع، مجرد العناصر، والعلاقات فيما بينها. والكل - كما نعرف - يزيد عن مجموع عناصره،وهو يشير إلى النسق أو النظام الذي تتفاعل ضمنه العناصر، وما بينها من علاقات. وعدم إدراك المحلل لهذا النسق يقتل الدرس، أو روحه الكلية - إن جاز التعبير - ويحوّله إلى مجرد أجزاءٍ مفككةٍ تفقد معناها.

- تدرُّب المحلل طويلاً على التحليل إلى حين إتقان مهاراته، قبل أن يبدأ بتحليل الدروس ولهذا يجب أن يُؤهَّل المعلم قبل امتهان عمله، وإن فاته الأمر، يُدرّب على ذلك في أثناء الخدمة.

- معرفة المحلل لمعنى المهارة، ومكوناتها، وإتقان القيام بمختلف المهارات التي يمكن أن يحتوي عليها منهاج المادة التي يدرسها، وامتلاكه للمعارف والخبرات المتعلقة بها، وذلك حتى يكون قادراً على شرحها بوضوحٍ، وتنفيذها أمام المتعلمين بفاعليةٍ وكفايةٍ عاليتين.

هذا، إضافةً إلى ضرورة امتلاكه لمعايير الإتقان، ليكون الأمر واضحاً في ذهنه، من جهة، وليستطيع تطبيق تلك المعايير حين تقويم مهارات طلابه من جهة أخرى.

قدرة المحلل على وضع تصميم للعمل، يبرز طريقة التنفيذ، وخطوات التدرج المنطقي.

١ – ٥ – مسوغات تحليل محتوى الدرس وفوائده:

عندما يحلل الدرس إلى عناصره تحليلاً متأنياً سليماً، يجنب المعلم النظرة الإجمالية التي تكون ضروريةً في أول الأمر، وفي نهايته؛ ولكنها تصبح ضارةً إذا استمرت طيلة التعامل مع محتوى الدرس. فهي مفيدة، في أوله، لإدراك الموضوع العام للدرس، وتكوين فكرةٍ عامةٍ عنه؛ كما أنها ضرورية في نهايته، لأنها تزوّد بنظرةٍ تركيبيةٍ تساعد على تكوين النسق أو النظام المتكامل للدرس – وهي المهارة الثالثة من مهارات التحليل التي تطرقنا لذكرها عدداً من المرات، حتى لا ننساها فهو الذي يكسب الدرس وحدته ومعناه. ولكن عند شرح الدرس ومناقشته مع المتعلمين للإسهام بفعالياته، لا بدَّ من الوقوف عند كلٍ من أجزائه والتمييز بينها، والتعامل مع خصائص كلٍ منها. فالتعامل مثلاً مع معلومةٍ دالةٍ على حقيقةٍ معينة (كأن يقال: إن الرياح القوية القادمة من منطقةٍ لأخرى، تدفع هواء المنطقة الثانية فيرتطم بسفوح الجبال العالية، إن وجدت، فيبرد... كما مرّ في درس الجغرافيا الذي وضعناه كنموذجٍ للتحليل...) يختلف عن التعامل مع مبدأ علميٍّ محددٍ (كقولنا: إن الهواء الساخن يرتفع نحو الأعلى، في حين أن الهواء البارد يتجه نحو الأسفل...). وكذلك التعامل مع قاعدةٍ معينةٍ (كقولنا: إن صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي يكون على وزن مفعول...) يختلف عن مقارنة اسم الفاعل باسم المفعول وهكذا....

ولعل أكثر المسوغات إقناعاً لتحليل محتوى الدروس إنّما هي فوائد ذلك التحليل التي نذكر أهمها، والتي سنلاحظ أنّ بعضها كان قد ورد عند التعليق على تقنية (مارزانو) التي استخدمها لتحليل الدروس:

آ – إن تحليل الدرس يقود المعلم للانتباه إلى جميع العناصر التي يتكون منها، مما يجعله لا يهمل أياً منها.

ب - تحليل الدرس إلى عناصره، يجعل المعلم يعير انتباهاً أكبر لبعض الأجزاء، نتيجةَ لأهميتها لدروس قادمةٍ... أو للحاجة إليها عند التطبيق العملي.. أو لصعوبتها وحاجتها لتوضيح.. ولأسباب أخرى كثيرةٍ سوى ذلك.

ج - إن العناصر التي يتم الوصول إليها نتيجة التحليل توحي، غالباً، للمعلم بأفكارٍ، وتستدعي معلوماتٍ لديه، تفيد عند إضافتها للدرس من أجل إغنائه، وتوضيحه بصورة أفضل.

د - إن العناصر تلك تنبِّه المعلم إلى المعلومات السابقة التي يجب استثارتها لدى المتعلمين، واستدعاؤها من أجل بناء المعلومات الراهنة فوقها.

هـ - يساعد تحديد العناصر على وضع أهدافٍ للدرس من جميع المستويات. والتقنية التي وضعها (بلوم) - والتي ذكرت من قبل - خير دليل على ذلك. فقد رأينا أنَّ كل عنصر من عناصر المحتوى، يوضع تحت فئة من فئات الأهداف، بحسب أهمية العنصر ورغبة المعلم في أن يُكتفى بإبلاغه إلى المتعلمين لحفظه (مستوى تذكر)، أو جعل المتعلم يفسره (فهم)، أو يستخدمه في مجالٍ آخر (تطبيق)، أو يربط بينه وبين غيره في علاقاتٍ مبتكرة (تركيب)، إلى آخر ما لدى المعلم من قدرةٍ على الإبداع لخلق أهدافٍ للدرس، قد تقود المتعلمين إلى فهمٍ عميقٍ يصل أحياناً إلى درجة الخلق والإبداع.

و - إن العناصر المتأتية من مرحلة تحليل المحتوى، والأهداف التي وضعت في ضوئها توحي للمعلم بالطرائق الأكثر مناسبةً لتحقيقها، وكذلك بالأنشطة التي يفضَّل أن يقوم المتعلمون بها من أجل مساعدتهم على تحقيق تلك الأهداف، كما أنَّ الأمر يقود أيضاً إلى ابتكار أنواعٍ من التقويم المناسب لكل هدف...

ز - كل الفوائد السابقة تسهم في تخطيط مبتكرٍ للدرس، قد تُقدَّم فيه عناصر على أخرى، بشكل مغايرٍ لما كانت قد وجدت عليه في الدرس الموجود في الكتاب

المقرر، لأنّ المدّرس يرى أحياناً، أنّ تنظيم المعلومات في (بنى) مختلفة عما كـلنت عليه أكثر نجاعةً في تحقيق أهداف درسه، الأمر الذي يقودنا إلى مجالٍ جديـدٍ في موضوع المحتوى هو مجال تنظيم المحتوى.

١ - ٦ - تنظيم المحتوى:

يقصد بهذا المصطلح الطريقة التي تتبع لتحميع العناصر المحللة، وتركيبها وفـق نسقٍ معينٍ، يساعد على توضيحها والتمييز بينها؛ وبالتالي فهم الدرس - بـــالمعنى الواسع الشامل لهذا المفهوم - الذي جعله (برونر) و(جاردنر) غاية التدريس التي لا غنى عن الوصول إليها، والذي ينتهي بمستوى الإبداع، كما ذكرنا.

وبغض النظر عن المفهوم الضيق (لتنظيم) محتوى الدرس تبعاً لبعـــد نفســي يأخذ خصائص المتعلمين بالحسبان، وكذلك طريقة تعلمهم؛ أو تبعاً لبعدٍ منطقـــيٍّ يلتزم ببنية العلم الذي يُخصص له المساق الدراسي (فيزيـــاء، فلســفة، تــاريخ، رياضيات...) فإنّ مفهوم التنظيم بالمعنى الواسع له، الذي يتخطى البعدين السابقين، يهتم بكيفية ترتيب العناصر في (بنى) تقوم بينها علاقات، كما تقوم علاقات بـــين أجزاء البينة الواحدة. وهذا ما يقتضي تفسير معنى بنية المعرفة، وأهمية إدراكها مـــن قبل المتعلمين.

يقصد بالبنية مجموعة الحقائق والمفاهيم، والمبادئ الأساسية التي تتفاعل مـــع بعضها بعضاً، مشكلةً (وحدةً) معرفيةً تُدرك بكليتها، بدلاً مـــن إدراك الأجـزاء المكوّنة لها بشكلٍ ينعزل فيها الواحد عن الآخر، مما يضيّع العلاقات فيما بينـــها... فموضوع التعليم - كما يقول (برونر) - ليس الاتساع وإنما العمق، ولذلك كـــان المطلوب منه جعل المتعلم يصل إلى حد إدراك المبادئ العامة الموجودة فيمـــا يتـــم تعليمه؛ لأنها هي التي توضح العناصر الموجودة فيه (...). وتعلم أساسيات المعرفـــة يحقق للتلاميذ فهماً أعمق، ويشجعهم على البحـــث، وحـــلّ المشـــكلات كمـــا

يساعدهم على نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة؛ بل أكثر من ذلك يعلّمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون (...). إن المعرفة منظمة بطريقةٍ يفضي التقاط بنيتها إلى جعل عناصرها أكثر وضوحاً، مهما كانت غزيرةً ومسهبة (...) وإذا أعاد المتعلم (بناء) المعرفة التي اكتسبها في بنى جديدة قد يجدها أفضل من التي كانت عليها، أو أنّه، على الأقل، أدرك البنية التي نُظمّت فيها، فإن ذلك يسهّل عليه، على نطاقٍ واسعٍ، أمر الاكتشاف، وإمكانات التوصل إلى معارف جديدة.

وكان (شواب) قد وافق على ما قاله (برونر) بصدد بنية المعرفة وأهميتها، فعلّق على ما جاء لدى (برونر) قائلاً: المادة الدراسية لا تتألف من حقائق ومفاهيم أساسية فحسب، ولكنّها، إضافةً لذلك، تتضمن الطريقة التي تنظم ذلك المحتوى في أطر عملٍ تستخدم للبحث، ثم تمضي إلى أعمق من ذلك. وأطر العمل هذه تشبه عدسات البصر التي تحدد منظور الرؤية، كما تعمّق وتقوّى ما يُرى بوساطتها، فتدفع للاستزادة من المعرفة بعد أن توضّح نقاطاً قد تكون غامضةً.. وهكذا يمضي التعلم على طريقٍ لا نهاية لها؛ وهو المطلوب.

وأهمية البنية للتعلم والتعليم كانت السبب في الانتقاد المرير الذي وُجّه للتعليم المبرمج الخطي الذي يجزئ المادة العلمية، لأي موضوعٍ أو مساقٍ دراسي، إلى أجزاء صغيرةٍ، ووضع كل جزءٍ في (إطار) تعليمي - كما مر معك من قبل - وإتباع الإطار بسؤالٍ بسيطٍ حول المعلومة التي أتت في ذلك الإطار، وما على المتعلم سوى الإجابة عنه لينتقل إلى إطارٍ تالٍ، وهكذا إلى أن ينتهي من جميع أطر البرنامج. وعندها يُعدّ الدارس أنه تعلم الموضوع المبرمج وينتهي الأمر... ولكن، في الحقيقة، تحليل الموضوع إلى أجزائه أمرٌ لا اعتراض عليه، لأننا مازلنا نلحّ منذ مطلع هذا الفصل حتى الآن على ضرورته وأهميته. غير أنّ الاعتراض إنما يقع على تلك الأجزاء المحللة التي إذا امتلكت، وهي معزولة عن بعضها بعضاً، فإنها تغيّب الوحدة الكلية

التي تجمعها، كما تغيّب معها (البنية) التي تنتظمها جميعاً، وبذلك تصبح غير ذات معنى. وهنا النقطة القاتلة - كما يقال - في التعليم المبرمج الخطي، الذي عوّض التعليم المبرمج التفريعي عن ذلك العيب القاتل فيه، عندما جعل المعلومة المقدمة تطول لتبقى ضمن البنية التي تجمع عناصرها.

هذا، ويمكن القول: إن البنية المطلوبة لعناصر الدرس الواحد، على أهميتها الكبيرة، ليست كافية وحدها. ولهذا طالب (أوزوبل) بأمرٍ ثانٍ، أو بنيةٍ أخرى، تربط معلومات الدرس الجديد بمعلوماتٍ على صلةٍ بها وضروريةٍ لها، كان قد تمّ تعلمها من قبل. وجعل ذلك شرطاً للتعلم الذي وضعه - إذا تحقق ذلك - بأنّه تعلم ذو معنى؛ لأنّه يجمع ما بين (المكتسبات السابقة) للتعلم، والمعلومات الجديدة، ويفاعل بينهما مما يؤدي إلى معرفةٍ تغاير في طبيعتها، كلاً من المعارف القديمة والجديدة على حدٍّ سواء؛ وتؤدي إلى معرفة (ذاتية) إن صحت التسمية... وهذا مما يؤدي إلى أمورٍ أربعة في هذا المجال:

أولهما: هو أنّ معرفة أيّ إنسانٍ عن موضوعٍ بعينه، لا تتطابق مع معرفة إنسانٍ آخر لهذا الموضوع، وإن كان كلاهما قد خضعا للتدريس عينه، في الوقت نفسه، ومن قبل المعلم ذاته. والسبب في ذلك يرجع للمكتسبات السابقة المختلفة لدى كلٍّ منهما. ولذلك يقال دوماً إن خبرات (فلان) غير خبرات (فلان) آخر.

وثانيهما: هو أنّ (تذويب) المعرفة، أي المطالبة بجعل المعرفة المحصّلة مطبوعة بطابع صاحبه وجعلها جزءاً من زاده المعرفي الخاص به، تعود في أحد أسبابها إلى اختلاف المكتسبات السابقة لدى المتعلمين. و(خبراتهم) الشخصية.

أما ثالثهما: فيعود إلى أنّ البنى المتعددة لمجموعاتٍ من المعلومات تساعد على تخزين المعارف من الذاكرة بشكلٍ أكثر تنظيماً واختصاراً. فالبنية الواحدة التي تتضمن معلوماتٍ كثيرةٍ شبهها (برونير) بمضغوطة صغيرة (Capsule) يتركّز ضمنها كمٌّ كبير

من المعلومات التي تصبح لها نوعيةً معينة (...). وهذا يسهّل عمليات الذاكرة عند معالجتها للمعلومات من أجل (ترميزها)، و(ضغطها أو تقليصها)، و(تخزينها) بشكلٍ منظم يسهم في تثبيتها، وفي استدعائها بسهولةٍ عند الحاجة إليها، على العكس تماما مما لو خُزِّنت المعلومات نفسها على شكل عناصر مبعثرة لا رابط بينها.

والأمر الرابع: هو أنّ ثمة فرقاً في قيمة (بنى) المعرفة، من حيث أن تلك البُنى إذا قُدِّمت جاهزةً للمتعلمين فاستوعبوها، وخزنوها تكون أدنى مما لو شكلت من قبل كل متعلمٍ، على حدة. وقد أثبتت دراسات وبحوث عديدة تفوّق البنى المشكلة من قبل المتعلم – من حيث فوائدها واستيعابها وتوظيفها – على البنى الجاهزة التي تقدَّم له. لذلك كان من بين الكفايات الضرورية للمعلم تعليم المتعلم كيف يتعلم، وهو الأمر الذي كان قد مرَّ معنا في الجزء الأول لهذا الكتاب والذي نجد بين المهارات المطلوبة له: تنظيم المادة المتعلمة، من قبل المتعلم نفسه، وجعلها في بنى تساعد على فهم عناصر محتوى الموضوع، وعلى إدراك العلاقة بين تلك العناصر.

بقي أن نقول بهذا الصدد: إن بنى موضوعٍ ما ليست مرادفةً لمفهوم الهيكل التنظيمي للمادة، والذي يعني الكيفية التي تحدد ترتيب جميع مكونات الدرس بما فيها الطرائق والأنشطة والوسائل والتقويم إلى جانب المحتوى أيضاً. وهذا يعني أنّ الهيكل الذي ينظم جميع مكونات التدريس، والذي يفضي إلى تخطيط الدرس، هو أوسع من مجرد البنى التي تندرج هي أيضاً في إطاره؛ وتسهم في حيِّزٍ ضيقٍ من ذلك التنظيم الذي يختص بالمحتوى فحسب.

والأمر الذي يجب استنتاجه، من كل ما سبق، هو أنّ محتوى التدريس، بالمعلومات المتضمنة فيه، مهمٌّ بذاته، لأنّ المعلومات – كما ذكر – لا غنى عنها، وإن تكدست أكوام هائلة منها في الحواسيب (كمبيوترات)، والمكتبات، وسائر المصادر لها... لذلك يجب عدم الاكتفاء بعدِّها مجرد وسيلةٍ فحسب، وإنّما النظر

إليها كجزءٍ من غاية أهمّ هي التعلم، الذي يشمل أمرين معاً هما (نعلم أن) - أي جملة المعارف والمعلومات التي نحصل عليها و(نعلم كيف) - أي طرائق التعامل مع تلك المعلومات، لنستفيد منها. وعلى أي منهاج للتعليم - سواء للمادة الواحدة، في صفٍ بعينه، يقع في مرحلةٍ تعليمية محددة - وأي برنامج موضوعٍ لتعليم أمرٍ ما - مهما كانت المدة التي يحتاجانها، أو مقدار المعلومات التي يتطلبانها - أن يأخذا بعين الاهتمام والرعاية الأمرين السابقين معاً، (نعلم أنّ، ونعلم كيف) وأن يكاملا بينهما. ولعلّ ذلك هو ما جعل معظم المربين، الذين اشتغلوا بتحليل محتوى الدروس أو البرامج أو المناهج، يميزون بين معرفةٍ تقريرية، وأخرى إجرائية، الأولى منهما تغطي الـ (نعلم أن)، والثانية تهتم بـ (نعرف كيف)، اللذين يشكلان جناحي المحتوى، بهما معاً يرقى ويتقدم إذا توافرت له مواصفات محددة مطلوبة.

١ - ٧ - المواصفات المطلوبة لمحتوى التعليم:

.نقصر الكلام هنا على محتوى الدروس فقط، دون التطرق إلى مواصفات محتوى المناهج والبرامج لأنّها تتعدى نطاق أهداف هذا الفصل، على الرغم من أهميتها الكبيرة في مجال التدريس. ويمكن لهذه المواصفات التي سنتطرق إليها الآن أن تكون بمثابة معايير، يمكن استخدامها عند تقويم درسٍ ما، من حيث المحتوى الذي يتضمنه هذا الدرس. ومن أهم تلك المواصفات المطلوبة:

آ - صحة المعلومات المقدمة في الدرس، وجدّتها، فيما لو كان لها علاقة بما يتم اكتشافه أو تطويره.

ب - دقة تلك المعلومات التي تظهر في منطوق المادة العلمية (أو المحتوى) للدرس وبخاصة عندما تحتوي على إحصاءات حول أمور تتغير من زمن لآخر، وتبعاً لعوامل متعددة.

ج – وضوح المعلومات الذي يؤمنه صياغة المحتوى بلغةٍ سليمة معنى ومبنىً، مما يؤمن عدم التأويل، أو فهم مغاير لما يُقرأ.

د – كفاية المعلومات المقدّمة في إطار محتوى الدرس، بحيث تكون قادرةً على تغطية موضوع الدس، بما يتناسب مع عمر المتعلمين، ومستوى نضجهم من جهة، ومع الزمن المخصص لتلك المادة، أي عدد الحصص الدرسية المعينة لها من جهة أخرى، وهذا يثير في الوقت نفسه، مسألة غنى المحتوى وقدرته على تحقيق الأهداف الموضوعة للمساق الدراسي بأكمله، وتحقيق الأهداف المحددة للدّرس الواحد، والمشتقة من الأهداف العامة لهذا المساق.

هـ – مراعاة التسلسل المنطقي في المحتوى المقدم، وتماسكه، والتناسق بين أجزائه بما يبعد أي تناقضٍ محتمل من جهة، أو تكرارات لا فائدة لها من جهة أخرى.

و – قيمة المحتوى المقدم، بحيث يزوّد المتعلمين بمعلومات، ومهاراتٍ هي ضرورة ومفيدة لهم، لأنها تخدمهم في تعلم موضوعات مادتهم، وتعلم مواضيع المواد المختلفة، ذلك أن المواد الدراسية متكاملة فيما بينها، وتسهم مشتركة مع بعضها بعضاً في تحقيق الأهداف الموضوعة لصفٍ بعينه. من هنا تنبع ضرورة التنسيق بين مؤلفي مساقات التدريس للصف الواحد، وبخاصة المواد التي لها روابط فيما بينها، كمادتي التاريخ والجغرافيا مثلاً، ومادة الرياضيات والفيزياء أيضاً، أو علم الاجتماع وعلم السكان، وما إليهما...

ز – قدرة المحتوى على إتاحة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب مهارات التفكير وتنمية العملية العقلية التي تمارس سواء من أجل فهم ذلك المحتوى، أو فهم ما عداه، وتوظيفه في مجالاتٍ جديدة، هذا إضافة إلى تمكين التلاميذ من اكتساب تلك المهارات التي لم يكونوا ليتقنوها في غياب المحتوى الذي يقدم لهم، لهذا كان (مارزانو)، قد جعل البعد الثاني للتدريس يقوم على توسيع المعرفة، وصقلها الذي يتحقق عبر التدريب على مهارات للتفكير متعددة، كما قرأنا قبل قليل.

– احتواء المحتوى على ما من شأنه أن يسهل على المتعلمين تنمية ذواتهم من جميع النواحي، أي جميع مجالات أهداف التربية: العقلية، والوجدانية، والانفعالية، والاجتماعية، وهذا يعني أنّه يجب على واضعي ذلك المحتوى أن يشبهوه، أو يضمنوا فيه أموراً تتعلق بمواقف يُرغب في تكوينها لديهم، وبمحاربة مواقف أخرى، مكتسبة سابقاً بفعل المجتمع والتربية خارج المدرسة، ويكون ذلك عن طريق محو تلك المواقف، أو تعديلها لتشكيل أخرى عوضاً عنها.

– ملاءمة المحتوى لحاجات المتعلمين من جهة، ولحاجات المجتمع من جهة أخرى.

هذا، ويمكن سلسلة المواصفات التالية في جدولٍ ثنائي المدخل. يخصص أحد مدخليه لترتيب تلك المواصفات، التي ستعد بمثابة معايير تستخدم لتقويم محتوى درس ما، تحت بعضها بعضاً، في حين يخصص المدخل الثاني للجدول، من أجل وضع درجات التقدير بحسب سلم (ليكرت)، الذي يمكن وضع درجات ثلاث له أو خمس، وذلك على النحو التالي:

درجات التقويم معايير التقويم	١ تحت المقبول	٢ مقبول	٣ جيد	٤ جيد جداً	٥ ممتاز
صحة المعلومات					
دقتها					
وضوحها					
كفايتها					
تسلسلها					
قيمتها					
تنميتها لمهارات التفكير					
تنميتها لجميع مجالات الأهداف					
ملاءمتها لحاجات المتعلمين					
ملاءمتها لحاجات المجتمع					

شكل (١، ٤)

بطاقة تقويم للحكم على محتوى درس معين

والمقوّم الذي يستخدم هذه البطاقة يمكنه أن يضع علامة لكل معيار تذهب من واحد إلى خمسة. وليس من الضروري، طبعاً، أن يضع العلامة في كل خلية من خلايا الجدول السابق، وإنما يكتفي بوضع إشارة الضرب (×) تحت المستوى أو الدرجة التي يستحقها من وضع محتوى الدرس، وهو المعلم، أو الطالب المعلم وفي نهاية عملية التقويم تُجمع العلامات التي تم الحصول عليها، ثم تضرب في اثنين (لأن عدد الخصائص عشرة، ولكلٍ منها علامة قصوى هي خمسة. أي أن (١٠ × ٥ = ٥٠) لكي تحوَّل إلى درجةٍ من مئة - لأن ذلك أسهل وأكثر تداولاً - تضرب في اثنين: (٥٠ × ٢ = ١٠٠). وهذا يستطيع المقوِّم أن (يقيس) مقدار تُمكن المعلم أو الطالب - المعلم من مهارةٍ وضع محتوىً مناسبٍ للدروس التي يحضرها وينفذها.

وباستخدام المقياس المذكور يقترب المقوِّم، أكثر ما يمكن، من إصدار حكم موضوعي صحيح قابل للاتفاق حوله إلى أقصى حد ممكن.

هذا، ويتمنى كثير، من المقوِّمين وضع (مقاييس) كمية لتقويم كل ما يتعلق بالتدريس وبخاصةٍ تقويم المهارات الضرورية له. غير أن كثيراً من التربويين أيضاً لا يرضون عن ذلك، وينتقدونه بشدة، بسبب كون معظم تلك المهارات كيفيةً وليست كمية. ومع ذلك يبقى استخدام مقاييس من هذا النوع وسيلةً لأحكام موضوعيةٍ يمكن تحسينها تدريجياً بإضافة مقاييس نوعية إليها تتجاوز الضعف، والانتقادات الموجهة إليها. خاصة وأن التعلم - كما يرى المعرفيون ليس مجرد سلوكاتٍ تتغير ويمكن قياسها... وإنما هو إعادة تشكيل للبنى المعرفية في الذهن من أجل إغنائها وتطويرها. وهم على حق طبعاً، إلاّ أنّ ذلك لا يمنع من السعي للوصول إلى قياس ما يمكن استخدامه في مجال التعلم والتعليم على حد سواء.

علمي:

عدْ إلى درسٍ مسجلٍ على شريط، وبعد أن تستمع إليه أكثر من مرة، حاولْ أن تقوِّم المعلومات التي قُدِّمت فيه، مستنداً إلى بطاقة التقويم التي وضعت للحكم على محتوى درس معطى، مستخدماً البطاقة نفسها بعد أن تصوّر نسخة عنها.

- قارنْ بطاقتك ببطاقات زملائك، باحثين عن أوجه الشبه والاختلاف فيما بينكم، وعن الأسباب التي أدت إلى تلك الاختلافات.

- إذا كنت قد حضرت درساً حتى الآن، أو جزءاً من درس - وهذا يجب أن يكون - عد إلى ما كنت قد حضرّته وقومه مستنداً إلى البطاقة السابقة.

١ - ٨ - مشكلة تثار بشأن تحليل محتوى الدروس:

يطرح بعضهم واقع تحليل محتوى الدروس على بساط البحث قائلين: هل كُلُّ مدرّسٍ يقوم فعلاً بتحليل الدروس التي يقدّمها لطلابه؟ ثم في حال عدم قيامه بذلك، هل يعني أن درسه يفترض ألاّ يكون مقبولاً من شخصٍ معينٍّ مسؤول عن تقويم ذلك المدرس؟؟.

الواقع أنّ الإجابة ن هذين السؤالين أعقد من أن تكون بمجرد القول: نعم، أو لا. كما أنها تتطلب أكثر من إعطاء مجرد أسبابٍ خامّ - إنْ صح هذا التعبير - أي كونها عامةً، منزوعةً من السياق الذي يقع الدرس فيه؛ وبعيدةً عن الأهداف التي يراد تحقيقها وكذلك عن فهم المدرس لمعنى التدريس وتصوراته عنه.

لذلك، إذا كان التدريس يجري في وسطٍ (أو سياق)، ينظر إلى مهمة المدرس على أنها نقل أو توصيل معلومات الكتاب إلى سامعيه، بل حتى شرحه إياها لجعلها واضحةً لديهم، مفهومةً من قبلهم، فإنّ بإمكان المدرس عند ذلك التعامل مع جميع عناصر الدرس سواسيةً: الحقائق أو المعلومات شأنها شأن المفاهيم، وهذه أيضاً مثل القواعد والقوانين... والجميع، الذي يشكّل المعرفة التقريرية أو يقدَّم عن طريق

شرح المعلم لها، كذلك المعرفة الإجرائية أيضاً تقدَّم أيضاً بالكيفية نفسها، وينتهي الأمر. وعندئذٍ لا ضرورة لأيّ تحليل للدرس فجميع ما فيه سواسية كأسنان المشط، بحسب تعبير عمر بن الخطاب، ولهذا يعامل المعاملة نفسها.

ثم إذا لم تؤخذ مستويات الأهداف بالحسبان، بحيث يخصَّص بعض أجزاء الدرس للتطبيق وأجزاء أخرى للفهم، وثالثة لمجرد الحفظ (إلى آخر ما هنالك من مهارات تفكيرٍ مختلفةٍ..)، فإنَّه لا ضرورة عندئذٍ لتحليل الدرس إلى عناصره، وتوزيع هذه - بحسب جدول التخصيص الذي مرّ معنا سابقاً - على حقول الجدول المذكور، أي جعل بعضها مناسبةً للقيام بعملية تحليل، وأخرى لإثارة مشكلة، وثالثة لابتكارٍ جديدٍ.

والأمران السابقان كلاهما يفصحان عادةً عن الأمر الثالث، وهو فهم المدرس لمعنى التدريس، وتصوراته عنه. فالمدرس الذي يرى مهمته تتمثل - كما سبق القول - بشرح الدرس، حسب التعبير المتداول بين طلابنا، بمعنى أنه يقدم المعلومات الموجودة فيه، يرى (أي المدرس) أنه في غنىً تماماً عن تحليل الدرس، وأنّ لا ضرورة لكل التقنيات السابقة التي صرف عليها مفكرو التربية، ومنظروها وقتاً وجهداً كبيرين، وهو بغنى عنهما.

واستناداً إلى وجهة نظر هذا المدرس، وأمثاله، ونتيجةً لتطبيقها فعلياً على أرض الواقع، بقي التدريس يتصف بالخصائص التقليدية التي كان عليها منذ عهود طويلة. ولكنَّ ما كان يشفع للتدريس قديماً، وبصدد تلك الخصائص غير المقبولة اليوم، إنما هو غياب علمي النفس والتربية اللذين لم يكونا قد ظهرا إلى الوجود بعد. فما الذي يسوِّغ لمدرسي هذه الأيام الإقلاع عن تحليل محتوى دروسهم، وإعطاء كلّ نوع من العناصر فيها حقه وبالتالي التعامل معه بالكيفية التي من شأنها تنمية التفكير؟؟!

نترك لهؤلاء المدرسين مراجعة ذواتهم، ومحاسبتها في ضوء المهمات الملقاة على عاتقهم. ونكتفي بالقول: إن المحتوى، حتى ولو أخضع لجميع المتطلبات والشروط السابقة، فغدا دقيقاً، متقناً، حسن التنظيم، ملبياً لحاجات المتعلمين ومجتمعهم. فإنه (أي المحتوى) لن يلقى، بالضرورة، إقبال جميع المتعلمين. فبعض هؤلاء تعوزهم الدافعية للتعلم، والرغبة فيه، لأسبابٍ متعددة بعضها يتعلق بجوانب معرفية - ذهنية، وأخرى وجدانية عاطفية. ومن المعلوم أن الثانية منهما تبرز أهميتها، ومقدار تأثيرها في المتعلمين، يوماً تلو آخر. لهذا يتطرق إليها مفكرو التربية، وعلماؤها، وليبحثوا مختلف جوانبها تحت ما يسمى: الدافعية للتعلم، التي ستكون موضوع الفصل الثاني للكتاب الذي بين أيدينا.

أسئلة وتدريبات حول محتوى التدريس

- ما المقصود بتخصيص الأهداف؟ اشرحْ هذا المفهوم ثم اذكر الأسباب التي تستدعي وجوده.
- لماذا تقوم علاقة وطيدة بين الأهداف والمحتوى؟.
- ذكر عدد من الفوائد لمحتوى التدريس، فهل لك أن تضيف إليها أموراً أخرى؟ إذا كان باستطاعتك ذلك، اذكر تلك الفوائد المضافة، ثم عللْ كونها كذلك.
- لماذا لم تعد الحاجة ماسة لحفظ المعلومات جميعها على الرغم من الأهمية الكبيرة لها؟؟.
- أليست حاجات الطلاب واحدةً في جميع المجتمعات؟ لماذا؟ أعط أمثلة تدعِّم رأيك.
- في حال ملاحظة فجوة بين الأهداف الموضوعة لمادة ما، والمحتوى الموضوع من أجل تحقيق تلك الأهداف، في كتابٍ مدرسيٍّ مقرر، ماذا على المعلم أن يفعله؟ وكيف؟.
- هل تحبذ أن يترك للمعلم وضع محتوى لتدريسه في غياب كتاب المقرر؟ لماذا؟.
- هل يجوز للمعلم تركيب مكونات الدرس الذي حصل عليها بعملية التحليل تركيباً مغايراً لما كان مؤلف الكتاب قد قام به؟ عللْ إجابتك مهما كانت، مستنداً إلى حجج تؤيد رأيك.
- أليس من المعيب لمفكرٍ ومؤلف في ميدان التربية أو علم النفس أن يأتي بآراء ومعلومات متغايرة في كتبه المتلاحقة؟ عللْ إجابتك.
- أعطِ مثالاً من عندك عن كلِّ نتاجٍ من نتاجات التعلم الخمسة التي قال بها (جانييه).
- قيل عن تصنيف بلوم: إنه بمثابة سلم لأهداف التعلم، فهل يمكن للأهداف التي وضعها جانييه أن توصف بالصفة ذاتها؟ لماذا؟.
- لماذا يغيب من بعض الدروس عدد من نتاجات التعلم التي قال بها (جانييه)؟ وهل يُعدُّ ذلك معيباً لواضع تلك الدروس؟ لماذا؟.

- لماذا تختلف تقنية لتحليل المحتوى وضعها باحث معين، مثل (جانييه) مثلاً، عن تقنية باحث آخر مثل (بلوم)، بحسب رأيك؟.
- أي التقنيات الثلاث التي ذكرت في متن هذا الفصل أعجبتك أكثر من نظيرتيها الأخريين؟ ولماذا؟.
- هل تعتقد أن تحليل درسٍ لمكوناته المختلفة أمر يستحق الجهود التي يتطلبها؟ علّلْ إجابتك أياً كانت.
- هل يستطيع المعلم بحسب رأيك - صقل المعرفة وتوسيعها في كلّ درس، من أجل تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؟ دعّم رأيك بحججٍ مناسبةٍ.
- لماذا يختلف تقديم معلومة كي تحفظ عن تكوين مفهوم يجب أن يدرك؟.
- بماذا تختلف حقيقة تُقدَّم للمتعلم، عن قاعدةٍ تُعطى له؟.
- لماذا أعطي للمكتسبات السابقة ذلك الدور الكبير في التعلم؟.
- ما المقصود بالهيكل التنظيمي للدرس؟ وما الفرق بين هذا المصطلح ومفهوم بنية المعلومات؟.
- ذكرت فوائد كثيرة للاهتمام بمحتوى التدريس فهل لك أن تضيف شيئاً من عندك لتلك الفوائد؟ حاولْ ذلك كي تكون خلاّقاً مبتكراً كما يراد لك أن تكون.
- ذكرت معايير متعددة للحكم على محتوى درس ما، كما ظهر في بطاقة التقويم تحت شكل (١، ٤)، حاول إضافة معايير أخرى صالحةٍ لذلك.

الفصل الثاني

إثارة الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتعليم

اكتساب المتعلمين استراتيجيات التعلم واستخدامها، ليس أمراً منعزلاً عما سواه، هو يرتبط إلى حدٍ كبيرٍ بالدافعية للتعلم، وبجميع ما يمكن تسميته بالعوامل الوجدانية - العاطفية التي تظهر أهميتها المتزايدة يوماً تلو آخر. فما المقصود بالدافعية؟ وما العوامل التي تؤثّر فيها فتركي نارها أو تخمدها؟ ثم ما هي أصولها التي ترجع إليها، والتي كانت مصدراً لها؟ وما الآراء والنظريات حولها؟ ثم كيف يمكن الاستفادة من كلّ ذلك، وتوظيفه لزيادة الدافعية لدى المتعلمين؟ وما الدور الذي يمكن للمعلم أن يلعبه في هذا السياق؟ وهل للمكافأة دور في إثارة الدافعية؟ كيف؟ وإلى أيّ مدى؟ وما عواقب ذلك؟ ثم هل ثمة عوامل للنجاح الصفي تتعدى مجرد الدافعية للتعلم؟ ما هي؟ وكيف يمكن تفعيلها؟ وما النتائج التي تتأتى عن ذلك كله؟ وماذا يُستفاد منه ميدانياً في مجال التدريس؟؟.

كُلُّ هذه الأسئلة سيجيب عنها الفصل الذي بين أيدينا، والمتعلق بإثارة الدافعية وعلاقتها بالتعليم؛ إضافةً إلى بعض تطبيقات عمليةٍ تجسر الهوة بين الأمور النظرية والجانب العملي، وأسئلةٍ تثير التفكير لدى المتعلمين، فتدفعهم لقراءة ما بين السطور، واستخلاص معلومات لم تنصّ حولها، طمعاً في جعل المتعلم فاعلاً نشطاً يُعمل عقله، ويتدرب على مهارات التفكير المختلفة التي تبقى من بين أهم أهداف التربية والتي على المدرسة العمل على التدريب عليها لإكسابها للمتعلمين.

٢ - ١ تعريف الدافعية للتعلم ووظائفها:

الدافعية للتعلم - كما يقول (بيهلر) - «حالة داخلية لدى الفرد، تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو هدفٍ معينٍ من أجل تحقيقه». وهي تتألف من مجموعة عوامل تحدّد اختيار الأفعال النوعية، ووضعها موضع التنفيذ من أجل الاستمرار، والمثابرة على عمل يتمّ القيام به. ولم تخرج الدافعية المدرسية عن المعنى السابق إذ تبقى مجموعةً من المحددات التي تدفع المتعلم للانخراط، بفاعلية ونشاطٍ في عمليات التعلم، ولتبنّي سلوكاتٍ قادرةٍ على قيادة المرء نحو تحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه، أو وُضعت له، وأن يصمد أمام التحديات والعوائق التي تقف في طريقه، لذلك يمكن القول: إنّ الدافعية بمثابة الطاقة الضرورية للتشغيل؛ فكما أن السيارة لا تجري دون وقودٍ، كذلك المتعلم قليلاً ما يقبل على التعلم دون أسبابٍ تدفعه لذلك.

فللدافعية ثلاثة جوانب، بحسب قول (كاتل) و(كلين) فهي:

- ميل لأشياء دون أخرى، بشكلٍ تلقائي عفويٍّ؛.
- وإظهار لحالاتٍ انفعاليةٍ خاصةٍ بالدافع الذي وراءها، ومدى قوته، وتأثيره فيها.
- واندفاع إلى مجموعةٍ من سلوكاتٍ ذات غرض.

والجوانب الثلاثة السابقة ذات صبغةٍ وجدانيةٍ ظاهرة، إلاّ أنّ عوامل أخرى تمارس دورها أيضاً، هي: عوامل معرفية، تتعلق بأفكار المرء عن الأمر المستهدف، وعوامل اجتماعية، تجعل للبيئة دورها فيما يندفع المرء إليه، أو ينصرف عنه. ولذلك وجد باحثون كثر علاقةً وطيدةً بين الثقافة والحضارة، من جهة، وبين الدافعية لدى أبناء تلك الحضارة والثقافة من جهةٍ أخرى. ولقد علق (ليتمان) على مجمل العوامل التي تتدخل فيها قائلاً: إن ثمة عمليات سيكولوجيةً وفسيولوجيةً، داخليةً وخارجيةً تشير إلى سبب حدوث السلوك، واستمراره

وتوجهه، نحو غرضٍ معين. فالدافعية، إذن شيء معقد، تضطلع بوظيفتين رئيستين تتركان آثاراً عميقة على تصرفات الشخص، راهناً ولاحقاً:

- أولى هاتين الوظيفتين: تنشيط الفرد، ومدّه بطاقة تحفّزه نحو الهدف، كما ذكر، وتظل تلك الطاقة مستنفرةً مستمدةً إلى حين تُلبَّى الحاجة القابعة وراءها. ويُستحسن أن تكون الاستشارة معقولةً معتدلةً، لأنّه في حال اتّقادها الشديد قد تؤدي إلى نتيجةٍ عكسيةٍ، بحيث أنّها تربك صاحبها، وتجعل عمله مشوشاً.

كما أنّ للدافعية وظيفةً توجيهيةً، حيث تدفع صاحبها باتجاهٍ معينٍ لتحقيق غرض معيّن فهو ينظر للهدف الذي يسعى لتحقيقه، متفحصاً البيئة التي يوجد فيها، والظروف المحيطة به، ويُعمل عقله لتكييفها بالشكل الملائم له، متخطياً العقبات التي تصادفه والتحديات المطروحة عليه. لهذا، سنجد في نظرية الدافعية للانجاز إلحاحاً على دور المثابرة، لمقارعة الصعاب، والمواظبة على العمل الدؤوب، الذي قد يصل أحياناً إلى حدّ بذل تضحياتٍ في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود.

وهكذا نجد، استناداً للوظيفتين السابقتين، أن الدافعية لا تستثير صاحبها، وتنشطه فحسب، بل تدفعه للقيام بالعمل، وتجعله يسير في اتجاهٍ بعينه دون سواه، تحدّده له حاجات داخلية تكون على صلةٍ بالحوافز والبواعث على حد سواء. الأمر الذي يُظهر أنّ مفهوماتٍ عدةً على علاقةٍ بالدافعية نوضحها فيما يلي:

- **مفهوم الحاجة (Need)**: ويشير إلى شعور صاحب الحاجة بالافتقاد إلى شيءٍ معيّنٍ لا يستطيع التغاضي عنه، لأنه يسبب له حالةً مزعجةً، نتيجة الحرمان مما يشير إليه؛ ولذلك يجب إشباعه وإلاّ تعرضت الحياة للخطر. فالحاجة للماء مثلاً تتبدّى في شعورٍ بالظمأ، يزداد كلما زادت حاجة الجسم إليه، الأمر الذي

يدفع صاحبه للبحث عنه، والحصول عليه بأية وسيلة كانت. ولذلك يقال: الحاجة نقطة البداية لإثارة الدافعية.

– **مفهوم الحافز (Drive)**: ويشير إلى عمليات داخلية لدى صاحب الحاجة، تؤدّي إلى إطلاق السلوك لديه. وقد قال بعضهم: يتطابق هذا المفهوم مع مفهوم الدافعية لأنّ كليهما يدلان على حالة من التوتر، تدلّ على وجود حاجة معيّنة. غير أن هذا القول ليس مقبولاً، لأنّ الدافعية أكثر عموميةً من الدافع، وأكثر تعقيداً. فالعوامل التي تتدخل فيها تزيد عما في الدافع.

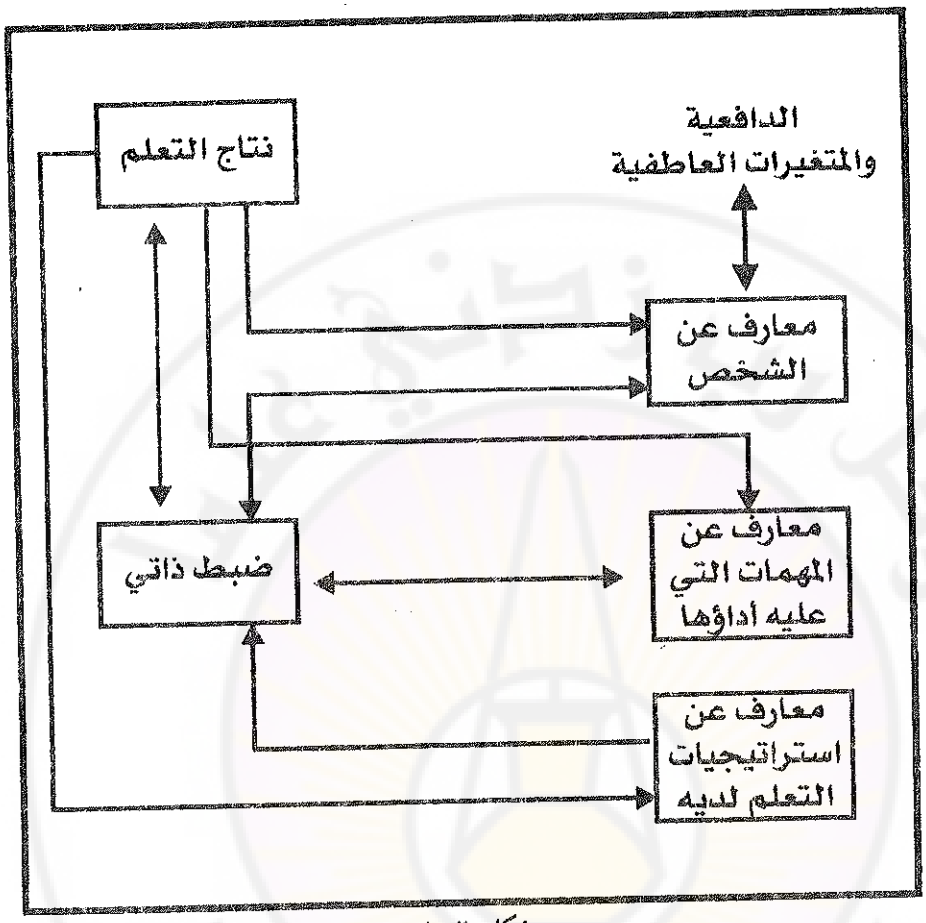
– **مفهوم الباعث (Incentive)**: وهو أمر خارجي، على عكس سابقيه، له علاقة بالبيئة الخارجية التي تساعد على تنشيط دافعية الفرد، سواء أكان مصدر الدافعية فسيولوجياً، أم عقلياً، أم اجتماعياً، وسواء أكانت الدافعية نحو أمور حياتية أو مدرسية، أي خاصة بالتدريس، والتعلم حصراً. وكلما أدرك الفرد عامةً، والمتعلم خاصةً الدافعية التي تثير دافعيته، والآليات التي تتحكم بذلك، أصبح أكثر قدرةً على إدارة تلك الدافعية واستثمارها عامة، وفي مجال الدراسة والتعلم خاصةً. الأمر الذي ينقلنا للكلام عن العلاقة بين التعلم والدافعية، وتوظيف ذلك في مجال التدريس.

٢ – ٢ – العلاقة بين التعلم والدافعية:

نعرف أن هدف كلّ تدريس بالدرجة الأولى، تحقيق التعلم وتيسيره. ومهما كانت النظرة لطبيعة التدريس، فإنّ إثارة الدافعية للتعلم في أثنائه أمر رئيس، لأنّها تزيد من فاعليته وكفايته، حتى في ظل النظرة التقليدية التي تنظر للتعلم على أنه مجرد نقل معرفة، وطبعها في ذهن المتعلم؛ وعلى أن ما يساعد في ذلك النقل إنما هو الدافعية التي يحركها الثواب والعقاب الخارجيين (مكافآت أو حرمان بل حتى إيقاع أذىً جسميٍّ أو نفسيٍّ على المقصّرين..)، بمعنى أنّ الدافعية هنا تقتصر على

الدافعية الخارجية، ولكن من ينظر إلى التدريس على أنّه عملية (تكوين) الفرد عبر عملية تواصل فعّال بين المربي والمتعلمين، فإنّه يراعي الجوانب النفسية عند هؤلاء، وتأمين الأجواء المريحة المناسبة التي تأخذ شخصية كلٍ منهم بالحسبان، وما يقبع خلفها من حاجات، سواء أكانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية. ولهذا فإنّ توظيفهم يعطي للجوانب النفسية التي هي عوامل داخلية دورها، سواء ما تعلق منها بالأمور العقلية – المعرفية، أو بالأمور الوجدانية – العاطفية. وبذلك يغدو مشروع التعلم الذي يتحقق عبر التدريس – في مجال المدرسة – مشروعاً ذاتياً لكل شخصٍ، يحقق فيه نفسه، مستخدماً إمكاناته، وقدراته الكامنة، التي تلبّي لديه في الوقت نفسه الحاجة للمعرفة، والحاجة للعمل، والحاجة للكينونة أو الوجود، والحاجة للصيرورة أو التطور.

ولقد دلّت بحوث كثيرة أجريت في إطار المدخل المعرفي للتدريب حول الدور الذي تلعبه معرفة هذه الأمور من قبل المعلم والمتعلم ووعيها له، بمعنى انكفاء الإنسان على ذاته، وإدراكه للعمليات العقلية التي يمارسها، ومن ثم قدرته على ملاحظتها والتحكم بها – على أنّ لهذه المعرفة دوراً كبيراً على كلٍّ منهما. ويمكن تمثيل دور المعلم، في تأثيره على المتعلم بصدد التعلم وإثارة الدافعية لديه بالشكل التوضيحي (٢، ١)، فما يظهر على الرسم المذكور إنما هو المتغيرات الوجدانية للدافعية، والعوامل المؤثّرة فيها، والتي تشمل معارف حول الشخص المتعلم، ومعارف حول المهمات التعليمية التي عليه أداؤها، ومعارف حول الاستراتيجيات الضرورية لإحداث التعلم لديه، وما يتأتى من نتاجاتٍ تكون محكومةً بعملية الضبط الذاتي لدى المتعلم.



شكل (٢، ١)

دور ما وراء المعرفة في مراقبة التعلم وضبطه

أخذ هذا الشكل من كتاب (أرشمبولت) و(نواية)، (١٩٩٦)، ص٨٦.

فالمعارف حول شخص المتعلم تعني فهمه للتعلم والاعتقادات التي يحملها عنه، وفائدة ما يقوم به من سلوكات لتحصيله، إضافةً إلى الخصائص المعرفية التي يكوّنها عن نفسه. وبكلامٍ آخر تعني ما لدى المتعلم من أفكارٍ ومعتقدات حـــول التعلم وحول ذاته، والتي تؤثرّ على دافعية التعلم لديه - كما يظهر في الخط ذي الاتجاهين الذي يربط بينهما. أما بالنسبة للمعارف حول مهمات التعلم فتعني فهم المتعلم للواجبات الملقاة على عاتقه، وبمعنى آخر إدراكه للكيفية التي عليـــه أن

يقوم بها من أجل أداء تلك الواجبات، ومدى الصعوبة التي ينسبها إليها، والمتطلبات التي عليه إنجازها، وبالنسبة للمتغير الثالث المتعلق باستراتيجيات التعلم فإنّه يعني تحديد توقيت استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية عند التعلم، والطريقة التي تستخدمان بها. ويعني الضبط الذاتي الذي يظهر على يسار الرسم السابق مجموعة العادات ما وراء المعرفية مثل: تخطيط العمل، واختيار المعارف والاستراتيجيات الضرورية له، وإدارة العمليات العقلية، ومراقبتها، وتقويمها من أجل الوصول إلى نتاجات التعلم المطلوبة.

فالتعلم بنتاجاته المتعددة يرتبط إذن بالضبط الذاتي الشعوري (أي أن صاحبه يعيه ويشعر به)، حيث يعمل التخطيط عمله، وتُمارس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تساعد على حصول التعلم. والضبط الذاتي يتأثر بدوره بالمتغيرات الثلاثة التي ذكرت؛ كما أن المعارف حول الشخص لها علاقة متبادلة مع الدافعية والعوامل الوجدانية، كما ذكر.

ومما يمكن استنتاجه من الرسم التوضيحي السابق والشروحات المرفقة به، أن المتعلمين الذين يمارسون ضبطاً ذاتياً ضعيفاً لتعلمهم، وللفعاليات المعرفية التي يقومون بها في أثناء ذلك، غالباً، ما يعانون من صعوبات مدرسية، أبرزها ضعف التعلم لديهم. وهذا ينتج عادةً، عن سوء تقديرهم للصعوبات الموجودة في المهمات التي عليهم إنجازها، ولاستراتيجيات التعلم التي عليهم ممارستها من أجل أداء تلك المهمات. فكأنهم يتصرفون، وهم يتعلمون، بصورة آلية يحكمها مجرد الاهتمام بالحفظ الصمّ، بعيداً عن التفكير بما عليهم أن يمارسوه من عمليات عقلية من جهة، ومن مهارات ما وراء معرفية من جهة أخرى[1].

---

(١) هذا الكلام يساعد المربين الذين يدركونه جيداً على اكتشاف صعوبات التعلم لدى أبنائهم وأسبابها وكيفية معالجتها.

وإذا أردنا تشخيص وضع هؤلاء قلنا: إنهم يشكون من عوزٍ للمهارات الضرورية لمتطلبات المدرسة، ومن جهلٍ بالاستراتيجيات المطلوبة للتعلم، وضعفٍ في عادات الدراسة الصحيحة. وهذا كله لا يعني أنّ هؤلاء ينقصهم وجود استراتيجيات تعلم لديهم، وإنّما يعني أنّ الاستراتيجيات التي يملكونها غير مناسبة ولا فعّالة للمواقف التي يوجودون فيها، لذلك فهي تضيّع وقتهم، وتفوّت الفرص المتاحة أمامهم. فهم مثلاً يصمّون أموراً كان يجب فهمها، أو أنهم يدرسون كيفما اتفق، بدلاً من أن يضعوا مخططاً ينظم ما عليهم القيام به. وباختصار نقول: إن الاستخدام الضعيف وغير السليم لمهاراتٍ ما وراء معرفيةٍ ضروريةٍ لحسن الدراسة والتعلم، وعدم مزجها بدرجة دنيا من الضبط الذاتي للتعلم، يقودان كلاهما إلى تعلمٍ ضعيفٍ يهز الثقة بالنفس عند هؤلاء، مما يجعلهم غير مندفعين للتعلم، ولهذا يحاولون الهرب من المواقف التي تقتضيها، ويشعرون بحرجٍ إذا ما أجبروا على متابعة التعلم، لأنّهم يعتقدون مسبقاً بأنّهم لن يحصّلوا إلا القليل منه، وهكذا يقعون في حلقةٍ مفرغةٍ يصعب عليهم الخروج منها دون تدخل مربٍّ واعٍ: فقلة التعلم تؤدي إلى نقصٍ في الدافعية نحوه، وقله الدافعية تستجر ضعفاً فيه. وهذا خير دليلٍ على تلك العلاقة الوطيدة بينها.

وقد تبيّن من دراسات عدّة حول علاقة الدافعية بالتعلم، كان قد لخّصها (ديمور) وعلّق عليها، أنه إذا اعتقد المتعلم أنّ النجاح والرسوب في المدرسة يرتبطان، بصورةٍ رئيسة، بالجهود التي يبذلها المتعلم، بالدرجة الأولى، وليس بمحض الحظّ والصدفة، فإنّه غالباً ما يكون متقدماً في التعلم، ولا يخفق فيه، وتعليل ذلك أنّ نظرته للتعلم تدفعه لتبني موقف متطورٍ من الذكاء ودوره في التعلم؛ فلا يعود يعدّه العنصر الوحيد المؤثّر فيه. (أي في التعلم) وبمعنى آخر فإنّه ينظر للتعلم على أنّه عملية قابلة للمراقبة والتدخل فيها إلى حدٍّ كبير. وهذه النظرة

أو الفهم يؤدّي إلى شعوره بأنّه مسؤول عن تعلمه، وأنّ بإمكانه من ممارسة تأثيرٍ فيه، فتزداد دافعيته إليه، ويقبل نحوه بجدٍّ، لأنّ توقع النجاح فيه يكون كبيراً. بهذا تصبح تلك المشاعر لديه عنصراً فعّالاً يدفع للدراسة والضبط الذاتي. وسنجد شرحاً مفصلاً لهذه الأمور، وتعليلات لها عند تناول نظرية العزو حول الدافعية.

استناداً لما سبق يمكن إدراك الأسباب التي دفعت باحثين كثراً لدراسة العوامل أو المتغيرات التي لها علاقة بالدافعية نحو التعلم، تؤثّر فيها فتؤججها أو تخمدها، مخلفةً وراءها إمّا النجاح والإقبال نحو التعلم، في الحالة الأولى، وإمّا التقاعس والإخفاق والانصراف عن التعلم، في الحالة الثانية، وسنتعرف فيما يلي على تلك العوامل من أجل الاستفادة منها لاحقاً، وتوظيفها في المجالات العملية.

٢ ـ ٣ ـ العوامل المؤثّرة في الدافعية للتعلم:

هي في الحقيقة عوامل متعددة، قد تتداخل ببعضها أحياناً، لأنّها لا تعود لمنظّرٍ واحد أو باحث بعينه، وإنما استقيت من نظرياتٍ عدةٍ، ودراساتٍ مختلفة. لذلك قد يكون عامل ما ذكر عند (فلان) وبحث فيه من زوايا معينة، ثم ذكر عند (فلان آخر) تناوله من زوايا مغايرة لما جاء عند الآخر. لذلك سنقع، أحياناً، عند تناول تلك العوامل على أمورٍ مشتركةٍ في إطار العامل الواحد.وهذا الأمر إن دلّ على شيءٍ فإنّما يدّل على أهمية ذلك العامل، وتأثيره الكبير في الدافعية، الأمر الذي يقود المربين للانتباه إليه، وتوظيفه لتسهيل عملهم، وتيسير التعلم لدى طلابهم. وهذا شرح لأهم تلك العوامل التي تم استخلاصها من نظرياتٍ عدّة ودراسات متنوعة حول الموضوع نفسه، موضوع الدافعية:

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ عامل العزو السببّي:

هو متعدد الجوانب وليس أمراً واحداً، قال به (وينر) بصدد كلامه عن نظريته التي عرفت تحت الاسم نفسه. وقصد به تحديد للأسباب التي تؤدّي إلى

النجاح أو الإخفاق في المدرسة. وقد توصّل (وينر) بعد دراسات متعددة استطلع بها آراء الطلاب من ناجحين وراسبين، إلى خمسة أمورٍ يعدّهـــا هـــؤلاء هـــي المسؤولة عما لحق بهم. هذه الأمور هي: المساعدة، والحظّ، وصعوبة الواجـــب أو المهمة الدراسية، والذكاء، والجهود المبذولة. ويرافق كلاً من هذه العوامـــل انفعالات معينة، مثل: الغضب، والزهو، والخجل، والشعور بـــالذنب. كمـــا أن (وينر) وجد أن الأمور الخمسة السابقة تعرف نوعاً من الثبات، ولهذا فهي تستحر تأثيراً دائماً نسبياً، لأنّها تخلق توقعاتٍ معينة لدى أصحابها، وتؤثّر فـــي مقـــدار الجهود التي يبذلونها عند أداء عمل يتعلق بالدراسة. فالأشخاص الذين يعتقـــدون بأثر الحظ لن يبذلوا جهوداً كافيةً للتعلم؛ على العكس ممن يعتقد بأهمية الجهود المبذولة للتعلم، ولهذا فهم يضاعفون منها.. يضاف إلى ذلك أن (وينر) يـــرى أن كلاً من هذه الأمور يقترن بمجموعةٍ من الانفعالات، التي ذكرت قبل قليل والتي لها تأثيرها الكبير على إثارة الدافعية للتعلم أو الإحجام عنه...

وهكذا نرى أنّ العزو السببّي بأنواعه يشكّل عوامل داخلية للدافعية وهـــي أكثر تأثيراً، وأكثر مشروعية من العوامل الخارجية التي كثيراً ما تكون عابرة تنتهي الدافعية بانتهائها.

٢ – ٣ – ٢ – عامل إدراك الكفاءة:

قال به (سميث) الذي وجد أنّ للكفاءة، أو القدرة التي يعتقد الفـــرد أنّـــه يتمتع بها تأثيراً كبيراً في أدائه. والكفاءة لديه هي حكم إجمالي يكوّنه الفرد عـــن نفسه، وعما يتمتع به من قدرات تؤهله للقيـــام بفعاليـــاتٍ مدرســـية، وعائليـــة واجتماعيةٍ متنوعة، وصعبة. وكلما ارتفع تقدير الفرد لكفاءاته وقدراته في مجـــالٍ ازداد إقباله عليه، وبذل الجهد من أجله، في حين أن تقديـــراً منخفضـــاً لهذيـــن الأمرين يؤدّي إلى الهمّ، وإلى زيادة إمكانات الرسوب:

وتقدير الذات يتأتى من الفجوة التي تقوم بين ما يتوقعه المرء عن نفسه، وما يحققه على أرض الواقع، وكلما اتسعت الفجوة بينهما تضاءل تقدير الذات، والعكس صحيح. ويميل تقدير الذات إلى الثبات نسبياً، إذا تقاربت النتائج التي يحصل المرء عليها من جراء أعمالٍ يقوم بها في مجالٍ بعينه، كالدراسة مثلاً. ولذلك يمكن القول: كلما تزايدت نجاحات المرء ارتفعت ثقته بنفسه إلى أن تصبح سبباً رئيساً في تحقيق النجاح لديه. وقديماً قيل: لا شيء ينجح كالنجاح.

٢ -- ٣ - ٣ - عامل الإحساس بالفاعلية الذاتية:

قال به (باندورا) صاحب النظرية الاجتماعية في التعلم الذي كان قد مرَّ معنا من قبل. وهذا العامل لا يختلف كثيراً عن سابقه إلا في أنّه أكثر محدوديةً منه، فهو خاص بعملٍ أو نشاط معيّن. ويمكن تعريفه - كما قال بوندورا - بأنّه تقويم يُصدر به شخص حكماً، بصدد قدرته على تنظيم الواجبات المطلوبة منه، وتنفيذ ما نُظم، من أجل بلوغ مستوىً أو مردودٍ معيّن، يتعلق بأداء واجب محدد.

ولهذا الإحساس بالفاعلية الذاتية تأثير ذو شأن في اختيار الفعاليات المناسبة، وفي الجهود المبذولة والاستمرار فيها، لهذا عندما يكون ذلك الإحساس ضئيلاً لدى تلميذ ما تجاه واجبٍ معين، فإنّه يسعى لتجنب ذلك الواجب، والعكس صحيح... ومن المعروف، بصورةٍ عامة، أنّ النجاح يسهم في زيادة الإحساس بالفاعلية الذاتية، في حين أنّ الفشل ينقص منه.

ويرى (بوندورا) أنّ هذا الإحساس بالفاعلية الذاتية تجاه عملٍ محدّدٍ يتأتى من المعلومات التي يحصّلها الطالب من مصادر أربعة هي: النتائج السابقة التي يكون قد حصّلها نتيجة أعمال مشابهة، مقارنة النتائج التي يحصل عليها بنتائج زملائه، ردود فعل المعلم على ما قام به؛ والحالات النفسية التي يشعر بها تجاه ذلك الواجب المحدّد ، مثل التوتر والهم والقلق. وبناء على ما سبق يمكن القول:

إنّ النتائج التي يصل إليها الفرد هي المصدر الرئيس لتكوين عامل الإحساس بالفاعلية الذاتية.

٢ – ٣ – ٤ – عامل الاتجاهات نحو التعلم:

الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عامل فعّال، هو الآخر، لأنّه يؤثّر – كما يرى (آمس) و(آشر) – في تحديد نوع الأهداف التي يسعى المتعلمون لتحقيقها، ذلك أنّ ثمة نوعين من أهداف التعلم، بالنسبة لهذين الباحثين: فهناك أهداف التمكن، وأهداف المردود. الأولى منهما يتجه أصحابها نحو العلم، وتحصيل المعرفة، والاستزادة منها؛ وهم يُعنون بامتلاك استراتيجيات التعلم التي تساعدهم على ذلك. أما الذين يقدّمون أهداف المردود على أهداف التمكن فهم يميلون لتحصيل المعرفة، لا حبّاً بها وإنّما من أجل تقدير الآخرين لهم، وللتنافس مع زملائهم، ولفت الأنظار إليهم، وليقال عنهم: إنّهم أذكياء لأنّ الذكاء، بحسب رأيهم، وليس الجهد والعمل، هو المسؤول الأوّل عن النجاح.

فالأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم تنجم إذن، عن عوامل شخصية نابعة من خبراتهم السابقة، ومن وسط التعلم الذي يوجدون فيه. ونوعية ذلك الوسط تؤثّر في تفضيل هذا النوع من الأهداف عن ذاك، فالمجتمعات التي تعطي قيمة كبيرةً لمردود الطلاب ونتائجهم، تجعل الطلاب يميلون إلى تقديمها على أهداف التمكن التي تفضلها التربية الحديثة، وهذا على العكس من أهداف المردود أو النتاج التي شغلت بها التربية التقليدية.

٢ – ٣ – ٥ – عامل الاهتمام:

قال بالدور الكبير للاهتمام وبالتعلم كثيرون منذ مدة بعيدة. والاهتمام هو حالة نفسية تتصف بزيادة الانتباه والتركيز على العمل، مع الرضى عن بذل الجهود، والاندفاع إلى التعلم. وتنشأ هذه الحالة النفسية من تفاعل الفرد مع محيطه.

والاهتمام يحدده عدد من العوامل ذكرها (شيغيل) بعد دراسة طويلة قام بها حيث قال: إنّ له موضوعاً ينصب عليه، وهو قوة مباشرة قادرة على جعل المتعلم ينخرط في مجالات من الفاعلية، من أجل تحقيق أهداف عالية، وتسهم الدافعية في الحضّ على بذل الجهود من أجل تحقيقها. هذا بالإضافة إلى أن الانتباه ليس حالة دائمةً، فهو يذهب ويعود، ويكون عاماً أو خاصاً؛ كما يسهل التأثير فيه أكثر من سائر العوامل السابقة التي ذكرت (ذكر ذلك في آرشنبولت، ص١٣٣).

وهناك نوعان من الاهتمام: أحدهما يثار من قبل مواقف التعلم نفسها، وآخر يكون اهتماماً خاصاً يتأتى من تفضيلات شخصية ثابتة نسبياً، على العكس من الأول الذي يمكن التأثير فيه بخلق ظروفٍ مؤاتية، واستخدام تقنيات مناسبة... وهنا يأتي دور التربية المباشر، حيث بالإمكان استخدام الجدّة والدهشة والحوافز المختلفة من أجل التأثير فيه، غير أنّه يبقى من المفضّل دوماً وجود الاهتمام الذي ينبع من الداخل، لأنّه أكثر تأثيراً، وثباتاً، ومعقوليةً، وأهميةً. وبهذا يتفوق على مثيله الذي سرعان ما يزول بزوال الظروف التي كانت قد شجعت عليه.

٢ – ٣ – ٦ – عامل الثقافة والحضارة:

للعوامل الثقافية دور كبير على الدافعية وأنماطها، بسبب خصوصية الحضارة التي تعدُّ متغيراً مستقلاً يلعب دوراً في تشكيل الظواهر النفسية المختلفة. وقد درس باحثون غربيون وعرب تأثير هذا العامل، وقاموا بدراسات مقارنةً بين بلدان متعددة بشأنه، نذكر من بين هؤلاء (فرج) و(عبد المجيد) و(خليفة) و(حسن) من مصر. ولقد أشار هذا الأخير عند محاولته تفسير ضعف التوجه الانجازي العام لدى الأفراد في المجتمع المصري إلى أنّ ذلك التوجه يتأثر بثلاثة عوامل هي:

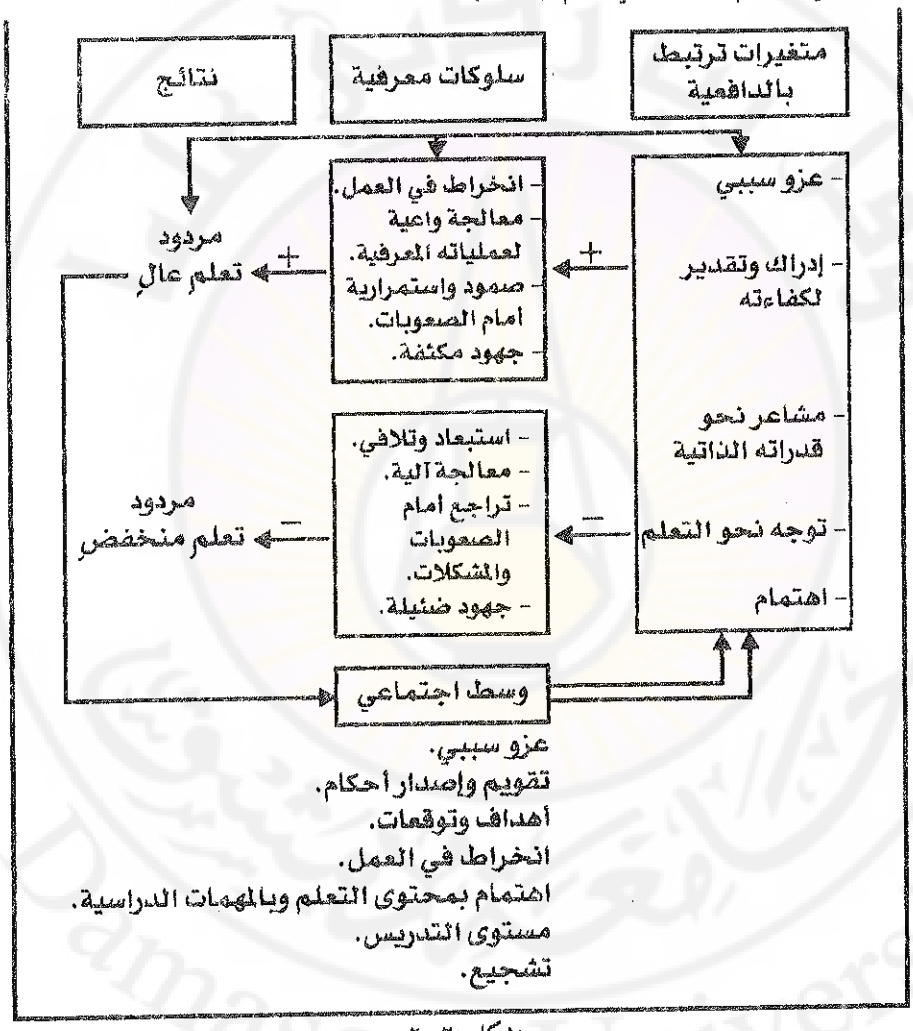
- مستوى الدافعية أو الحماس العام للعمل، وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.
- توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث الفشل.
- قيمة النجاح ذاته، وما يترتب عليه. (ذكر في دراسة لخليفة عام ٢٠٠٠ - صفحة ١٨ حول الدافعية للانجاز). وكان خليفة قد قام بمقارنة بين المجتمع المصري والسوداني فيما يتعلق بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات في البلدين... وخلص من دراسته إلى أنّ الدافع للانجاز يتضمن الأداء في ظل معايير الامتياز والتفوق. وهي معايير يكتسبها الطفل من ثقافته، وبشكل أكثر تحديداً من والديه كممثلين لهذه الثقافة. وهي مماثلة للنتيجة نفسها التي كان قد وصل إليها (ماكللند) وكثيرون ممن تطرقوا لتأثير هذا العامل في الدافعية للانجاز.

٢ - ٣ - ٧ - عامل الجنس:

الذي يشير إلى الفروق بين الذكور والإناث في هذا المجال، حيث وجد بادئ الأمر أنّ الدافعية للتعلم لدى الذكور أقوى منها لدى الإناث، غير أنّ هذا يرجع بالطبع إلى نظرة المجتمع المختلفة للإناث والذكور من جهة، وإلى نظرة هؤلاء لأنفسهم بسبب نظرة المجتمع نفسها إليهم من جهة ثانية. والدليل على ذلك أنّ الفروق بينهما، بهذا الصدد تغيرت إلى حد بعيد بين دراسات سابقة ولاحقة، بعد أن راحت الإناث تأخذن المكان الذي يتناسب وقدراتهن، وبعد أن شاعت نظرة المساواة بين الجنسين التي تؤثّر في نظرة الإناث إلى ذواتهن، وإلى أدوارهن في المجتمع، وبالتالي إلى الواقعية للتعلم لممارسة مهنٍ وأعمالٍ مختلفة، لم تكن المرأة تفكر بشغلها قبل عدة عقود، وبخاصة في البلدان النامية.

ويمكن القول: إنّ العوامل الكثيرة السابقة تؤثّر في التعلم، والإقبال على الدراسة وإنجاز المهمات المطلوبة لها. وأول ما تؤثر فيه يتعلق بإدراكات المتعلم عن قدراته وكفاءاته المطلوبة للتعلم. فكلما ازداد تقدير الفرد لها ازداد انخراطه في الفعاليات الدرسية، وازدادت معها مراقبته لعملياته المعرفية (أي العقلية)،

واستمر صموده وتحديه للصعوبات التي يلاقيها، وبذل الجهود المضاعفة، وكلّ ذلك يؤدّي إلى زيادة مردود التعلم، كما يؤدّي في الوقت نفسه إلى تضاعف الثقة بالذات وتوقعات النجاح، على عكس مما لو كانت إدراكات المتعلمين عن أنفسهم سلبية، مما يؤدّي إلى مردود تعلم ضئيلٍ يستحر وراءه دافعية ضئيلةً، كما يظهر في الرسم التوضيحي رقم (٢، ٢):



(شكل (٢، ٢)

العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من مردود التعلم والسلوكات التي أدت إليه.

أخذ هذا الشكل من كتاب (أرشمولت) و(نواية) ١٩٩٦، ص١١٩

فلا عجب إذن من أنّ المتعلمين الذين يعانون من صعوباتٍ في التعلم، يصلون إلى درجة يعتقدون معها أن إخفاقهم أمر محتوم لابدّ منه، مهما بذلوا من جهود. فمادام السبب يعود، بالنسبة إليهم، إلى نقصٍ في القدرات فلا فائدة ترجى من استراتيجيات الدراسة مهما عني بها.

ويبدو أنّ مثل هذا الأمر لا يتكون لدى البشر نتيجة محاكمةٍ وتفكيرٍ منطقي، وإنّما يشاهد لدى الحيوان أيضاً. «ففي ستينات القرن العشرين وجد علماء، يدرسون السلوك الحيواني، أنّ حيواناتٍ التجربة الخاضعة لصدماتٍ كهربائية لا مفرّ منها تتعلم، وبعد عددٍ من المرات، أنه من غير المفيد لها محاولة تجنب تلك الصدمات.. وينتهي الأمر بها إلى عدم بذل أي جهدٍ لاتّقاء المثيرات المؤلمة، حتى في الحالات التي يمكنها القيام بذلك. فلقد تعلمت هذه الحيوانات أن تبقى بغير ردّ فعلٍ على الصدمات المحتومة، كما تعلمت أنّ لا شيء يمكنها فعله لتفادي تلك الصدمات. وكان على العلماء الذين أجروا مثل هذه التجارب إعادة تدريب تلك الحيوانات لتسترجع رغبتها في الهرب من الصدمة» (ذكر في بروير ٢٠٠٠، ص٣٩٧). فالحيوانات إذن تحتاج لتدريبٍ من أجل العودة إلى طبيعتها التي تقودها إلى إصدار ردود فعل تلقائية (غير متعلمة)، تجنّبها آلاماً يمكن أن يجلبها المحيط لها... والإنسان أيضاً، إذا فقد ثقته بنفسه، واعتقد بنقص كفاءاته وقدراته - لأسبابٍ كثيرة تربويةٍ واجتماعية، ليست من أجل طبيعته - يصبح بحاجة لمعالجة وضعه، وتدخل مربين أكفياء قادرين على ذلك، باستخدام سبلٍ وتقنياتٍ متعددة، سنتعرف عليها في حينه خلال الفصل الذي بين أيدينا.

٢ - ٤ - الفرق بين الدافعية وإثارة الدافعية للتعلم:

الدافعية للتعلم في الأصل أمرٌ طبيعيّ لدى الإنسان، وهي تنبع من حب المعرفة والاطلاع لديه. فهو مفطور لاكتشاف كلّ مجهول أو غامض، وتاريخ

الإنسانية كلُّه تاريخ بحثٍ عن الحقيقة بسبلٍ مختلفةٍ، بدأت بالتفسيرات الخرافية للظواهر الطبيعية والنفسية والاجتماعية، وانتهت بالبحث العملي الرصين، وما يستتليه من تفكيرٍ منطقيٍّ، ومبدع في آن معاً.

لذلك يمكن القول: الدافعية حالة داخلية تدفع صاحبها للانتباه إلى الموقف التعليمي، والاهتمام به، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه إلى حين يحدث التعلم، كما يقول (توق وعدس)، إلا أن ظروفاً معينةً قد تحدّ منها، وعندها لابدّ من التدخل عن طريق تحفيز صاحبها، أي خلق الحوافز لديه للإقبال على التعلم. والتحفيز - كما يقول (لوين) - يقوم على نقل اهتمامات المتعلم بأمورٍ جانبيةٍ لا علاقة لها بالمدرسة والدراسة، إلى أمور التعلم، وكلّ ما له علاقة بتحقيق الأهداف الموضوعة له وذلك بشكلٍ واعٍ ومقصود. ويتحقق ذلك بصورةٍ عامة عن طريق إثارة المتعلم إلى الموقف التعليمي، وإدراك المثيرات المطروحة فيه، وعن طريق استحرار فاعليته الذهنية، ونشاطه الحسي للمضي في العلم، والاستمرار فيه إلى حين تتحقق الأهداف كاملة. كُلُّ ذلك مقترناً بشعوره بما يقوم به، وما عليه إنجازه حتى لا يكون عمله آلياً بعيداً عن القصدية (أو الهدفية) والضبط الذاتي. لهذا يرفض المربون مجرد الاندفاع، لأنَّ ذلك الاندفاع يكون آنياً محكوماً بالظرف الراهن؛ ناهيك عن أنّه يكتفي بالنتاجات الفورية والسطحية التي ليست من بين الأهداف الحقيقية للتعلم، من جهة، وهي سريعة الزوال من جهة أخرى ولذلك قال (لوين): يجب ألا يخضع التعلم لمجموعة القوى الديناميكية الموجودة في المحيط الخارجي فحسب، وإنّما يجب أن يعود أيضاً لعوامل نفسية داخلية ناشئة عن وجود حاجة لدى الفرد، توجهه نحو العمل على إرضائها، وإشباع تلك الحاجة يخلق لديه شعوراً بالارتياح والسعادة، مما يدفعه لاحقاً لمعاودة الكرّة من جديد.

فآلية إثارة الدافعية تقوم بادئ الأمر على جعل شيءٍ، لا يكون جذاباً في الأصل، شيئاً مرغوباً فيه، يدفع للتصرف نحوه بشكل إيجابيّ، ويخلق اهتماماً به؛ ويؤدّي الأمر، بعدئذ إلى إيجاد حالة من التوقع، والقلق تهيئ المتعلم للاستعداد للتعلم، واستدعاء طاقاته وقدراته الكامنة التي ينفقها من أجل إنجاز ما توقعه، واستبعاد القلق الذي تكون لديه. وبذلك يشعر - كما ذكرنا - بالرضى والسرور.

للدافعية إذن أهميتها الكبيرة في التعلم، وإن قال بعضهم: إن مجرد ضبط المتعلمين، وممارسة النظام عليهم كفيل بخلق الانتباه لديهم، والاهتمام بما يُطرح للتعلم. غير أنّ الواقع يكذّب ما سبق، والمثال القديم بدعم ذلك حين يقول: إنّ بالإمكان جرّ الحصان نحو النهر ليشرب، ولكن ليس بالإمكان جعله يشرب حقاً إن لم يكنُ لديه حاجة للماء.. فإذا كان للحيوان هذا النوع من الاختيار - إن صح التعبير - فكيف بالإنسان الذي يُفترض أن يكون سيّد نفسه، حراً في تصرفه، ومسؤولاً عن تعلمه؟!!.

ولكن يجب ألا نبالغ في القدرة التي تنسب لإثارة الدافعية للتعلم، لهذا قال (ساندرز): صحيح أنّ التحفيز مطلوب للبدء في العمل، ولكنّه لا يكفي لمتابعة الطريق طيلة فترة التعلم، لأنّ التحفيز الحقيقي هو ذلك الذي يتولد عن متعة تحصيل المعرفة، وتلبية التوقعات التي تسبق التعلم الفعلي، ولذلك نقول، بصدد هذا الرأي:إنّ للجوانب الوجدانية - العاطفية أيضاً تأثيرها في التعلم، كما سبق أن ظهر لدينا في الرسم التوضيحي السابق. ولا تكفي الجوانب العقلية وحدها في هذا المجال، الأمر الذي يذكرنا بالمدخل الإنساني الذي سبق شرحه في الجزء الأول لهذا الكتاب، والذي اهتم بالجوانب النفسية - العاطفية التي كثيراً ما أُهملت في مختلف المداخل الكبرى للتعلم.

ولكن من أين تنبع الدافعية على وجه التحديد؟ أو بالأحرى ما المصادر التي تنبثق عنها؟؟.

الواقع أنّه ليس من إجابة واحدة عن هذا السؤال. ومازالت المسألة خلافية إلى حد كبير، على الرغم من الدراسات والبحوث الميدانية في هـــذا المجـــال. والسبب في ذلك يعود إلى أنّ كل باحث يخطط لبحثه في ضوء نظرية يأخذ بها، وينظم إجراءات البحث بالشكل الذي يتمركز حول الفكرة أو الفرضية التي يؤمن بها، وعلى مظاهر بعينها دون غيرها، لذلك نجد في الدراسات حول الدافعيـــة أنّ بعضهم تناولها من حيث مفهومها، بحدّ ذاته؛ في حين أنّ آخرين ركـــزوا علـــى النتائج المترتبة عليها، ولذلك نقع على نظريات عديدة في إطارها؛ جميعها سعت لتفسير السلوك الدافعي لدى الإنسان، إلاّ أنّها اختلفت فيما بينها حول الأســـباب والعوامل التي أدّت إلى ذلك السلوك، والتي كوّنت كُلٌّ مجموعة منهـــا نظريـــةً مغايرة للأخرى، إلى حدٍّ كبيرٍ أو قليل، الأمر الذي يدفعنا لتنـــاول أشـــهر تلـــك النظريات التي كانت وراء العوامل المؤثرة في الدافعية، والتي تناولناهـــا تحـــت العنوان (٢، ٣) السابق.

٢ – ٥ – بعض أشهر النظريات حول الدافعية للتعلم:

عند التطرق للأسباب التي تؤثّر في الدافعية للتعلم، والعوامل التي تؤثّر فيها نجد عدداً من المنظرين الذين يقولون بهذا العامل أو ذاك، أو يعطـــون الأولويـــة لواحدٍ على سائر العوامل الأخرى. وربما يعود ذلك إلى نظريات التعلـــم التـــي يتبنونها وإلى تقدّم المعرفة حولها. لذا نقع أحياناً على نظرية حولٍ الدافعية تكون قد وضعت في فترة زمنية محددة وأخذ كثيرون بها، غير أنّـــه بعـــد دراســـتها وتطبيقها توجه انتقادات لها، فيتراجع الأخذ بها ويظهر غيرها، أو أنّهـــا تعـــدّل. ولعلّ هذا هو سبب وجود منظرين كُثْرٍ للنظرية الواحدة يكونون متباعدين زمانـــاً ومكاناً، ومع ذلك يقولون بأمورٍ مشتركة فيما بينهم، مع تمايز الواحد عن الآخر بإضافاتٍ وتفسيراتٍ فرعية لا تلقى القبول عند الجميع. واستعراض بعض تلـــك النظريات يوضّح هذا الأمر، ويكون بمثابة أمثلة عنه.

٢ – ٥ – ١ – نظرية الغرائز:

سادت نظرية الغرائز قبل منتصف القرن العشرين، ليس في مجال الدافعية فحسب، وإنما كشرحٍ وتعليلٍ للسلوكات الحيوانية والبشرية على السواء. وقد رأى أصحاب هذه النظرية، وفي مقدمتهم (جيمس) أنّ كلّ نوعٍ حيٍّ محكوم بغريزةٍ عامةٍ تسيّره، وتحدد مسارات توجهه... ولكن عندما نشطت النظرية السلوكية بعد مطلع النصف الثاني للقرن المذكور، أثرّت: في نظرية الغرائز سلباً، لأنّها قالت: إنّ بالإمكان تكوين أو محو أيّ سلوك كان بوساطة الإشراط الإجرائي، عبر جداول تعزيز مناسبة توضع من أجل ذلك. وبهذا تراجع القول بالغرائز التي كانت تعدّ بمثابة المؤهّل Capability لتصرفٍ معين، من أجل الحصول على نتاجٍ محددٍ مسبقاً، دون تبصر بالنتاج، ودون حاجة لتعلم المؤهل الذي تفضي إليه. وميزة البشر على الحيوانات بحسب هذه النظرية – أنهم يملكون غرائز متنوعة وعديدة... إلا أنّ الغريزة تبقى الغريزة التي هي فطرية وذات خصائص عامة.

فإذا كان الأمر كذلك حقاً، فإنّ التحكم بالغرائز، وبالتالي بالدافعية للتعلم باعتبارها هي غريزة أيضاً، يبدو ضيقاً جداً ومحدوداً، مما يُؤدّي إلى تقليص دور التربية الذي يقتصر، عند ذاك، على مجرد استخدام العقاب لإبعاد السلوكات التي لا يُرضى عنها، ولإكساب الأطفال سلوكاتٍ مرغوبٍ فيها. لذا نجد أنّ لدى الشعوب السابقة تقديماً لفعل العقاب على ما سواه. والأدب التربوي مليء بمثل ذلك، وآثاره ما تزال باقيةً حتى اليوم في بعض أسرنا ومدارسنا، فضرب الأطفال مشروعٌ لتأديبهم... والعصا من الجنة... ويحق للمربين سلطة واسعة في هذا المجال. لذلك فالولد الذي لا يدرس ويحفظ دروسه يُضرب، أو يُحبس، كما يُخوّف بأساليب متعددةٍ حقيقيةٍ أو مختلقةٍ... ونعرف جميعاً أنّ السلطات التربوية

المعنية بمحاربة تلك الآثار الكريهة الناتجة عن تلك النظرية، احتاجت لأن تسن قواعد وأوامر وتوصيات توجّه إلى المدارس، لتفوّت الفرصة على المديرين والمعلمين بضرب الأطفال وعقابهم جسدياً.. بل أكثر من ذلك سنت حكومات عددٍ من الدول تشريعات يحاكم الأهل بموجبها إذا ثبت أنّهم يضربون أبناءهم..

ومهما يكن من أمر، نجد أنّ المربين، في ظل هذه النظرية، لم يُشغلوا بخلق أجواءٍ مناسبةٍ في المدارس تحبب بالتعلم، وتدفع إليه، بل أكثر من ذلك لم يلتفتوا إلى العوامل الداخلية التي تشجع على التعلم من أجل رعايتها، والاعتماد عليها، وعدّها بمثابة شروطٍ لازمةٍ، وإن كانت غير كافية، تحرّض على بذل الجهود المطلوبة لذلك التعلم، وتدارك ما يمكن عرقلتها قبل ظهورها.

هذا، ولا ضرورة للوقوف عند النظرية السلوكية في هذا المجال لأنّه أشير إليها قبل قليل، وأوجز رأيها في الموضوع. وكان قد تم التطرق إليها عدداً من المرات، في هذا الكتاب، لأنه كان لها تأثيرها الكبير في نطاق التربية، غير أنّه راح يتراجع تدريجياً، بسبب النظرية المعرفية التي نعتها مراراً، كما رأينا.

٢ - ٥ - ٢ - نظرية الدوافع:

وهي النظرية التي يمكن أن تعدّ وريثه نظرية الغرائز التي تلاشت تدريجياً، لتحلّ محلها. هذه النظرية التي تأخذ عنها أشياء قليلة، وتخرج عليها في أمورٍ كثيرة. ومن أشهر القائلين بها (مولر) و(ميلر) و(هل). والأخير منهم خرج من أحضان المدرسة السلوكية.

والدوافع، التي تقابل الغرائز في النظرية السابقة - كما مر معنا من قبل - يمكن التحكم بها بوساطة ظروفٍ خارجيةٍ، لذلك يمكن أن تُزاد أو تُنقص بفعل عملية التعزيز - وهذا ما تشترك به مع النظرية السلوكية - كما أنّ الدوافع نوعان: أولية، وثانوية. الأولى منها عامة بين البشر وترتبط بحاجات البقاء في حين أنّ

الثانية تختلف من جماعة لأخرى، بل من فرد لآخر، بفعل التربية والثقافة الاجتماعية... غير أنّ كلا النوعين من الدوافع بحاجة إلى إشباع، وإذا لم يتحقق ذلك فإنّ حالةً من اللاتوازن تحصل لدى العضوية، فتشعر بالقلق والانزعاج مما يدفعها للتصرف من أجل تجاوز تلك الحالة.

والمثيرات التي تقلل من حالة الانزعاج والقلق تُدّعم، في حين أنّ المغايرة لذلك تقمع وتحارب. وفي هذه النقطة بالذات يدخل عمل المربين، حيث يمكنهم توفير المثيرات الداعمة والسّارة التي تؤدّي إلى تعزيز السلوكات المرغوب فيها. والسلوكات المرغوب فيها هذه تعود إلى الدوافع الثانوية (لا الأولية) التي قلنا: إنّها مخلوقة وليست نظريةً، أي إنّها متعلمة، وتخضع لقوانين التعلم نفسها، مثلها في ذلك مثل أي أداء إنساني آخر، يمكن إكسابه بالاشراط استناداً إلى ما ذكر قبل قليل، عندما قلنا إنّ الدوافع الثانوية يمكن تكوينها، فهي مفتوحة الطرف، مما يعني أنّها في متناول المربين الأكفياء، يشكّلونها، ويقوونها، أو يضعفونها ويحاربونها.

من هنا كانت الدافعية للتعلم دافعاً ثانوياً، عند أصحاب تلك النظرية، مصدره التربية إذن. وعليه يمكن للأسرة والمدرسة أن تتدخل فيه على نطاقٍ واسعٍ بأساليب متعددة، تنحلّ جميعاً في عملية الإشراط المشتركة بين هذه النظرية والنظرية السلوكية، مما يعني أنّ خلق ظروفٍ خارجيةٍ مؤاتيةٍ هي السبيل للتحكم في ذلك الدافع الذي لم يعد غريزةً ثابتة - كما في النظرية السابقة - يصعب التعامل معها.

غير أنّ هذا الأخذ الفج بالدوافع سرعان ما انتقد بشدّة، فظهرت مكانه نظريتان حول الدافعية: إحداها تقول بالحاجات بدلاً من الدوافع، وأخرى تحولت إلى تحديد دافعٍ رئيس يؤثّر في سلوك الإنسان، هو الدافع للإنجاز الذي قال به كثيرون ، فأفضى إلى نظريةٍ متكاملةٍ هي نظرية الدافعية للانجاز، التي تطورت

تدريجياً على أيدي الآخذين بها. ولذلك لا تنسب إلى واحد بعينه، وإنّما يقع المتتبع لها على أسماء منظرين متعددين اختلفوا فيما بينهم، حول بعض العوامل، ومدى تأثيرها في الدافعية، والنتائج المترتبة عليها. وسنبدأ أولاً بنظرية الحاجات.

٢ – ٥ – ٣ – نظرية الحاجات:

بعد أن رُحّب بنظرية الدوافع – كما ذكرنا – كبديلٍ عن نظرية الغرائز بدأت هذه النظرية تخبو أيضاً، عندما استنفذت أقصى تأثيراتها على التعليم، وبدت أنّها غير كافية لتفسير كُلّ أمر يتعلق بالتعلم، وبالدور الذي تلعبه الدافعية في إزكاء أداره (أو ناره) التي قال بها كل من (ماسلو) و(موراي)، مع فارقٍ فيما قاله كُلٌّ منهما حولها.

٢ – ٥ – ٣ – ١ – نظرية الحاجات لدى (ماسلو): الحاجات البشرية لديه متعددة تتراتب فيما بينها تبعاً لسلمٍ تدريجي، يبدأ بحاجاتٍ حياتية ضرورية للبقاء البيولوجي مثل حاجات الطعام والغذاء والجنس؛ تليها حاجات الأمن والسلامة التي تقي الإنسان من الأخطار التي تهدد حياته؛ وتأتي بعدها الحاجات الاجتماعية التي تجعل حياة الإنسان ضمن جماعة أمراً محققاً؛ فيعيش حياة الحبّ والانتماء، وإقامة علاقات تصل حدّ الحميمية. إلاّ أنّ هذه الأنواع الثلاثة من الحاجات تُعدُّ بمثابة حاجاتٍ دنيا؛ وعدم تحقيقها يُؤدّي إلى خلق توترٍ في العضوية، يدفعها للتصرف من أجل التخلص منه. وهذا يذكرنا بنظرية الدوافع السابقة التي تتشابه معها في هذا المجال. ويلي الحاجات الدنيا السابقة حاجات ثلاث عليا هي: الإنجازات العقلية، والتقديرات الفنية، وتحقيق الذات. وتعدّ بمثابة حاجاتٍ للنمو والتطور، واتجاه الإنسان دوماً نحو كمالٍ منشود.

والفرق بين نوعي الحاجات الدنيا والعليا لدى (ماسلو) أن الدنيا إذا أُشبعت نوعاً فكأنما تصمت وتستكين، على العكس من العليا التي كلما أرضيت نمت

وتجددت، ونحت نحو المزيد، فتحقيق الذات وتنميتها لا يعرف حداً، كما هو معروف، لأنّ الإنسان لا يصل الكمال يوماً، ويبقى يلهث وراءه طيلة الحياة.

وتلبية الحاجات السابقة يمكن توظيفها في مجال التربية عموماً، وليس التدريس فحسب. «فاستغلال حاجات الأمن يمكن توظيفه في دفع الطالب للنأي بنفسه عن التأنيب والعقاب... عبر تعريفه بما عليه القيام به...وجعله على بيّنة من الأهداف التي عليه تحقيقها، ومن الشوط الذي قطعه نحو ذلك... وبتوفير جوٍّ من الاطمئنان والراحة له، من أجل حسن القيام بواجباته المدرسية...».

كما أنّ الحاجات الاجتماعية يمكن تلبيتها عن طريق إشعار المتعلم بالمقبولية (أي قبوله من المعلم والزملاء..)، كما يمكن توظيفها في حضّ المتعلم على العمل الجماعي التعاوني، وتلافي كُلّ ما من شأنه أن يصيب الاعتبار الاجتماعي لديه بسوء...

أمّا الحاجات العقلية، والتقديرات الفنية، فتقع في صميم الواقع الدراسي. وتلبية تلك الحاجات يزيد من إقبال المتعلمين على التعلم، وتحصيل المعرفة، وإرهاف العمل، وتطويره، والتقرب به من قيم جمالية عليا..

ويأتي تحقيق الذات في القمة، تلبية لحاجة الفرد بأن يكون له حضور حقيقي أمام ذاته وأمام الآخرين، فلا يكون نكرةً أو عديم الجدوى. وهذا ما يدفعه للتحصيل والمعرفة أيضاً، ولاستغلال أقصى قدراته وكفاءاته الظاهرة والكامنة؛ حتى أنّ بعض الناس لا يتورّعون عن المخاطرة بحياتهم في سبيل تحقيق ذواتهم ضمن الطموحات التي يضعونها لأنفسهم، والتي تصبح بمثابة أهدافٍ يسعى أصحابها لتحقيقها ببذل أقصى الجهود الممكنة.

وإذا ما استطاعت التربية جعل المتعلم يُحسّ أن مكانة الإنسان وقدره، يساعد على تحقيقهما العمل والمعرفة، فإنّ هذين الأمرين يغدوان بمثابة حوافز أولية تدفع صاحبها للاستزادة منهما بقدرٍ لا نهاية له». (بوز ١٩٩٣، ص١٤١ - ١٤٣).

ومما يمكن للمربين أن يستخلصوه من ذلك، أنّ الولد الجائع.. والمهدّد... والمنبوذ من أهله، أو معلميه، أو أقرانه لا يستطيع أن يلتفت للتعلم، ويهتم به، وينتبه إلى متطلباته. لذلك كثرت الصيحات التربوية التي تدعو إلى إيلاء الأطفال الاحترام والتقدير، بعد تلبية حاجاتهم الثلاث الدنيا لمساعدتهم على التعلم والاستمتاع بالفن، وتحقيق الذات مع تقديرها، وهي الحاجات الثلاث العليا.

هذا ولا يضير (ماسلو) كثيراً انتقاد هرم الحاجات لديه، من حيث عدم تسلسلها دوماً بالترتيب الذي ذكره لها. فمن المعروف أنّ أناساً، كما ذكر، مستعدون لتحمل الجوع (عدم تلبية الحاجة الأولى)، وتعريض حياتهم للخطر (عدم تلبية الحاجة الثانية) في سبيل تحقيق ذاتهم، وتأمين كرامتهم.

ولقد ظلت نظرية الحاجات لدى (ماسلو) تلقى القبول في مجملها، لأنّها تفسّر الدافعية للتعلم، من جهة، كما تفسر العوامل التي تؤثّر في تلك الدافعية من جهة أخرى. غير أنّ نظرية (موراي) لعبت دورها هي أيضاً في التربية.

٢ – ٥ – ٣ – ٢ – نظرية الحاجات لدى (موراي): كان (موراي) بنظريته هذه، بمثابة صلة الوصل بين نظرية الحاجات ونظرية الدافع للإنجاز، عندما نظر للإنجاز بوصفه ناتجاً عن حاجة لدى الإنسان. وقد أطلق عليه (الحاجة للإنجاز)؛ وعدّه بمثابة مكوّنٍ مهمٍ من مكوّنات الشخصية الإنسانية. وقد عرّفه بأنّه رغبة الفرد، أو ميله للتغلب على العقبات، وبذل الجهود المضنية لأداء المهمات الصعبة بشكلٍ سريعٍ وحاسم. ويمكن التعرّف عليه عبر عدة مظاهر منها: سعي الفرد للقيام بمهماتٍ صعبة، وتنظيم الأفكار حولها بسرعةٍ واستقلاليةٍ من أجل تخطيها وتفوقه على ذاته، منافساً الآخرين، ومتفوقاً عليهم في الوقت ذاته، الأمر الذي يشعره بتقدير ذاته نتيجة نجاحه بعد بذل تلك الجهود المضنية، واعتماده على القدرات الفعالة لديه.

فالمفاهيم التي استند عليها (موراي) متعددة هـي: المثـابرة، الإتقـان، الطموح، فهم الذات، وتقديرها، وكُلُّها أمور استعيرت منه بعد ذلك من قبل بعض الذين قالوا بنظرية الدافع للإنجاز، كما سنرى.

٢ – ٥ – ٤ – نظرية الدافع للإنجاز وتأثيره في التعلم:

تتبع (ماككليند) وآخرون (موراي) في نظريته حول الحاجة للإنجاز، كما أنّهم اعتمدوا على الاختبارات الإسقاطية التي وضعها، وعلى النتائج التي تـأتت عن تطبيقها. ولا يهمّ إن كانوا سموا المبدأ الذي قالوا به لتفسير الدافعية (الحاجة) للإنجاز، أو (الدافع) للإنجاز، لأنّ ما قصدوه منهما واحد؛ وهو يشير إلى استعدادٍ ثابت نسبياً في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سـبيل تحقيـق نجاحٍ يترتب عليه نوع من إرضاء الذات، بحسب المواقف التي تتضمن تقويـم الأداء الذي يقوم به الشخص في ضوء مستوى محدد من الامتياز، ويترافق الأمـر مع نشاطٍ ينجزه الفرد من أجل تحقيق نجاحٍ مطلوب، وتلاقي فشلٍ أو إخفاقٍ قد يكون محتملاً.

والقول بثبات الاستعداد النسبي في الشخصية الذي يشـير إلـى الدافـع للإنجاز، يفتح الباب إذن أمام إمكانات التغيير. ويحدث هذا التغيير بوساطة التعلم الذي يترك لدى صاحبه (خبراتٍ)، يؤثّر في الدافعية للتعلم عن طريـق عـاملين رئيسين هما: توقع النجاح، والباعث عليه.

ويقصد بتوقع النجاح ترقّبٌ مشتقٌ من باعثٍ خارجي، فإذا أدّى شخص ما عملاً تلته نتائج معيّنة، فإنّ علاقةً تتكوّن بين ذلك العمل الذي نُفّذ، والنتائج التـي تأتت عنه. وتكون قوة ذلك الترقب متناسبة مع درجة الاحتمال التي يعطيها المرء لظهور النتيجة المتوقعة. فإذا درس طالب ما دروسه بشكلٍ جيدٍ، ونـال تقديـراً عالياً في الامتحان، فإنّ احتمالاً كبيراً لنيل التقدير نفسه في امتحانٍ لاحق، عـن

دروسٍ درسها بشكل جيد أيضاً احتمالٌ كبيرٌ. أمّا إذا لم يحـــدث ذلـك فـي الامتحان الثاني فإنّ درجة الاحتمال أو مستواه يقلّ عنده؛ وبمعنى آخر: إنّ ترقّب النجاح يتضاءل لديه. لذلك قلنا قبل قليل: إنّ ترقب النجاح لدى الواحد منا يرتبط بالخبرات الماضية التي يمرُّ بها، وهكذا تصبح الخبرات عاملاً مؤثّراً في سلوكاتنا المستقبلية.

أمّا الباعث للنجاح، وهو العامل الثاني الذي يؤثّر في الدافعية، فيقصد بـــه القيمة أو القدر الذي يُعطى للنجاح، فإذا تحقق النجاح في عملٍ سهلٍ، فإنّ القيمة أو القدر الذي يعطى لذلك النجاح يكون ضئيلاً، في حين أنّ قيمته تزداد كلمـــا كان العمل صعباً. ولذلك نقول: إنّ الباعث عاملٌ متمم لترقب النجاح، ويتناسب معه عكساً. بمعنى أنّه إذا كانت إمكانات النجاح كبيرة، كان البـــاعث للعمـــل ضعيفاً، وبالتالي يكون الميل للقيام بهذا العمل ضعيفاً لدى الأذكياء والمتفوقيـــن. ولعلّ هذا يذكرك بقول المتنبي:

على قدر أهل العـــزم تـــأتي العزائـــم وتأتي علـــى قـــدر الكـــرام المكـــارم

وممن قال بهذه النظرية (إتكنسون) أيضاً، الذي اهتـــمّ بدراســـة ســـلوك المخاطرة في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة. وقد وجد في الدافع للإنجاز ثلاثة مكوناتٍ رئيسة هي:

- مستوى الدافعية لدى صاحبه، والذي يتجلى في الحماس للعمل، والاســـتعداد لبذل جهودٍ مضنيةٍ في سبيله قد تصل حدّ المخاطرة.
- توقعات الفرد للنجاح أو الإخفاق في تحقيق الهدف، وما يرافق ذلـــك مـــن إحساسٍ بالفخر والاعتزاز، أو بالخزي والخجل. وكذلك مستوى ذلك التوقع من حيث القوة أو الضعف.
- مقدار القيمة التي ينسبها الفرد للنجاح ذاته، وما يترتب عليه من نتائج إيجابيـــة أو ما يترتب على غيابه من نتائج سلبية.

ويستخلص من آراء أصحاب هذه النظرية أنّ هؤلاء قالوا بنوعين من الدافعية هما: الدافعية نحو النجاح، والدافعية نحو تلافي الإخفاق، بمعنى أنّ الإنسان الذي يتوقع عجزه عن القيام بعمل ما بشكل ناجح، يتلافى القيام به، مدفوعاً بتلافي الفشل. ولهذا يتظاهر بأنّه لا يرغب فيه، انطلاقاً من المثل الشهير الذي يُقال فيه عن عنبٍ ناضجٍ لذيذٍ لا يمكن الحصول عليه، بأنّه مجرد حصرم، أي أنّه لا يستحق السعي إليه، ولذلك يجب الترفع عنه.

وإذا أريد التعبير عن كُلّ ما سبق بلغة المعادلة الرياضية أمكننا القول:

نتيجة الدافعية = الدافعية للنجاح - الدافعية لتلافي الإخفاق.

فإذا زادت الأولى على الثانية يقدم المرء على العمل، وإلا أحجم عنه.

وإذا أقدم هذا المرء على العمل نتيجة رجحان كفة الدافعية للنجاح، فإنّ من المتوقع أنّه سيختار مهمات معقولةً يتوقع النجاح فيها. في حين لو رجحت كفة الدافعية لتلافي الإخفاق فإنّ من المتوقع أن يختار: إمّا مهمات صعبةً جداً، أو سهلةً جداً. وتعليل ذلك أنّه في كلتا الحالتين لن يخسر شيئاً؛ فإخفاقه في مهماتٍ بسيطةٍ ليس محتملاً - أي أنّه سينجح حتماً - وإخفاقه في مهماتٍ صعبةٍ لن يُنسب إليه، وإنّما ينسب لصعوبة المهمة التي يعجز عنها أيّ كان في مستواه.

ومما يستفاد من ذلك أنّ مجرد الدراسة وحدها ليس العنصر الحاسم الوحيد في النجاح أو الإخفاق، فأفكار الدارسين واعتقاداتهم حول أنفسهم، وكذلك الجوانب الوجدانية - العاطفية لديهم كلها، عوامل لها تأثيرها، كما سبق. ومعرفة هذه الأمور من قبل المربين تفيد في زوال عجبهم من طلاب يرسبون مع أنّ قدراتهم الذهنية لا تقلّ عن قدرات آخرين يعرفون النجاح غالباً. وهذا كُلّه يملي واجبات على المربين يجب القيام بها تجاه المتعلمين مع انتقاء كيفيات تدخلٍ مناسبةٍ ومدروسةٍ سنتعرف عليها بعد استكمال النظريات المتعلقة بمصادر الدافعية.

٢ – ٥ – ٥ – نظرية العزر (La théorie d'sttribution):

تشترك هذه النظرية مع سابقتها في فهم الدافعية على أنّها مرتبطة بالأسباب التي يعزو المتعلمون لها الفشل والنجاح اللذين يلاقونهما في حياتهم الدراسية. وقد مرّ معنا من قبل عند تناول العوامل المؤثرة في الدافعية، أنّ (وينر) كان قد درس تلك الأسباب وتوصّل إلى خمسة أنواع منها هي: الحظّ، وصعوبة المهمة، والمساعدة المقدمة للمتعلم، والذكاء، والجهود المبذولة. وكُلٌّ منها يستحر نوعاً مغايراً من الانفعالات. مثل: الغضب، والزهو، والخجل، والشعور بالذنب. يتولد كل منها لدى صاحبه بحسب أحد الأسباب الذي يقدّمه على سواه، ويعدّه المسؤول الرئيس لنجاحه أو رسوبه؛ الأمر الذي يؤثّر مستقبلاً في نجاحه ورسوبه؛ وفي تقديره لذاته، وكذلك في حكمه على الآخرين الذين يحمّلهم جزءاً من المسؤولية عما آل إليه.

ومما أضافته نظرية (وينر) إلى مفهوم التوقعات وتأثيرها، هي الأمور التي تؤثّر في تغير أسباب عزو النجاح أو الإخفاق لدى الأفراد، وبالتالي تؤثّر في نتاجاتهم. وهذه الأمور المؤثّرة ثلاثة: تموضع الأسباب (Locus) ومقدار ثباتها، ومدى المراقبة التي يوجهها الفرد لنفسه.

ويعني الأمر الأول: كون أسباب الدافعية أموراً خارجية، تعود لعوامل بيئية للفرد التي يصعب التأثير فيها، كالحظ مثلاً؛ أو أموراً داخلية تنبع من نفس صاحبها، كالقدرات والكفاءات الشخصية.

كما ويعني الأمر الثاني (أي مقدار الثبات) مقدار قناعة المتعلم بآرائه واعتقاداته، وقابليته لتغيير تلك القناعات، إذا توافرت الظروف المناسبة لذلك: (مثل استعداده لمناقشة الأمر، ودفعه للتجريب والمحاولة..).

أما مدى مراقبته لنفسه – وهو الأمر الثالث – فيعني التفات المتعلم للأسباب الحقيقية التي تؤثّر في نتاجات تعلّمه، للتعرّف على الفعّال منها حقاً، مثل

بذل الجهود وأهميتها، وعلى ما ليس فعّالاً كالاعتقاد بالحظّ، والدور الكبير الذي ينسبه له، واستعداده للتخلي عنها.

والتجارب التي قام بها (وينر) حول العوامل الثلاثة السابقة، ألقت بظلال الشك على مفهوم التعزيز، وأثره في التعلم. فقد لاحظ مثلاً أنّه إذا كانت أسباب عزو النجاح أو الإخفاق ثابتة لدى المتعلم، فإنّه مهما عُزّز في حالات إظهار النجاح، أو شيءٍ منه على الأقل، نادراً ما يغير اعتقاده أو قناعاته حول تلك الأسباب. لهذا، إذا أريد علاج وضعه الذي يؤثّر في تعليمه، يجب معالجة إدراكاته الخاطئة عن أسباب النجاح والفشل، قبل العمل على تقوية الدافعية للتعلم لديه. فالأمر يتطلب دوماً التعرف على أيهما كان السبب، وأيهما هو النتيجة.

لهذا كنا قد ذكرنا، عند التطرق للعوامل التي تؤثّر في الدافعية للتعلم، أن نوع الأسباب التي يعزى إليها النجاح أو الفشل تلعب دوراً كبيراً لأنّها تشكل عوامل داخلية وجدانية هي التي دفعت أنصار المدخل الإنساني للدعوة إلى مراعاة احترام المتعلمين، وتعهد الثقة بالنفس لديهم، وتكوين نظرة إيجابية حول أنفسهم. لهذا أوجدوا طرائقهم الخاصة بعلاج معظم المقصرين الذين تبين أنّ أوضاعهم العاطفية - وليست العقلية - هي السبب الأول لضعفهم، وللحالات المرضية التي تحتاج لعلاجٍ لديهم. كما أنّ هذه الأمور أيضاً حرّضت الباحثين المعرفيين (أي الذي يأخذون بالنظرية المعرفية) لدراسة الجوانب ما وراء المعرفية وتوظيفها في التدريس.

بهذا يحسّ المتعلمون أنّ للجهود التي يبذلونها في أثناء العمل (أي الجهود العقلية) دورها الكبير في التعلم، فيقلعون عن الاعتقاد بأنّ الحظّ والصدفة هما المسؤولان عن النجاح أو الإخفاق، كما تختفي النزعة الجبرية لديهم، ولهذا قال (باندورا): إن إدراك القدرات الذاتية لدى المرء هو الذي يحدد الفعاليات التي

يختارها من أجل توظيف تلك القدرات؛ وكذلك الجهود التي يستعد لبذلها من أجل القيام بمهمة ما،وطول الفترة التي تلزم من أجل ذلك.

ويستخلص من النظريات التي تم استعراضها حول الدافعية، ومن نظريات أخرى لم تذكر أنّ الكل مجمع على أنّ الدافعية تُبنى، ويمكن تعليمها وتفعيل تأثيرها. ويكون ذلك كله من أجل قيادة أنشطة المتعلمين، وزيادة استمراريتهم في العمل، حتى وإن اختلف أصحاب تلك النظريات حول أصل الدافعية، وتطورها والكيفية التي تعمل بها، وكذلك حول كيفيات التدخل بعملها، وتغيير تلك الكيفيات. وما يهم المربين دوماً، بعد التعرف على معنى الدافعية وأصلها وكيفية عملها، إنّما هو كيفيات التدخل فيها لدى الصغار والمتعلمين، من أجل مساعدة المتعثرين منهم، ودعم المبرّزين.

٢ – ٦ – كيفيات التدخل في الدافعية للتعلم:

صحيح أنّ الدافعية المدرسية مركب شخصي ذاتي، غير أنّ ذلك المركب يتأثر لحدٍ كبير بالمحيط الاجتماعي للمتعلم، أي بالأسرة والمدرسة بمن فيها من معلمين، ومتعلمين، وأتراب، وإداريين. فهؤلاء جميعاً يؤثرون في أسباب العزو (للنجاح أو الرسوب) لدى المتعلم، وتقديم بعضها على حساب الآخر لديه. فأهل جاهلون مثلاً، يقارنون نتاج ولدهم الثاني، الذي لا يرضون عن مستواه بنتاج أخيه الأكبر الذي يبذّه في الدرجات والتقديرات، ويرددون على مسمعه بأنّه مقصرٌ وأنّه ضعيفٌ... سيكوّنون لدى هذا الأخ المسكين قناعةً بأنّ الإشكال لديه إنّما يعود لكفاءات ضئيلة لم يحظ بأكثر منها، وأنّها لا توازي كفاءات أخيه (لقلة قدراته، أو ضعف ذكائه أو عيب خلقي لديه – وكُلُّها عوامل داخلية بعيدة عن قدرته على التحكم بها...). لذلك لا حول له ولا قوة، كما يقال، الأمر الذي يؤدي إلى تكوّن مشاعر الخزي والتقصير لديه، فيتفاقم الوضع سوءاً، ويترسّخ لديه اعتقاد

بأنّ الذكاء أمر محدد ثابت لا مجال للتعاطي معه، لذلك يجب الخضوع لهـــذه المحدّدات، بحسب ما أوصي به، فهي نصيبه.

وبتعبير آخر نقول: إنّ تقويم الأهل لولدهم ذاك، أسهم إلـــى حـــدٍّ كبـــير بتكوين قناعاته حول قدراته من جهة، وحول مشاعره تجاه تلك القدرات من جهة ثانية. لهذا قال (إيمس وإيمس ١٩٩١): إنّ توقعات الآخرين حـــول المـــردود المدرسي للطفل، والرؤى التي يكوّنونها عنه، والأهمية التـــي يعطونهـــا للتعلـــم ونتاجاته، تترك آثاراً إيجابية أو سلبية في الدافعية لدى ذلك الطفل. وكـــم مـــن أطفال وراشدين هم ضحية أهلهم الذين أساؤوا إليهم، وهم لا يدرون.

وهناك دور المعلم الذي يبزّ أحياناً دور الأهل في تشكيل الدافعية للتعلـــم لدى المتعلمين، فالمعلم، بوصفه واضع الأهداف التعليمية، والمتتبع لتحقيقهـــا، والقائم على تقويمها، ومساعدة المتعلم على النجاح في تحقيقها يلعب دوراً كبيراً في عزو أسباب النجاح أو التأخر لدى المتعلمين وإرجاعها إلى عوامل داخليـــة. لهذا على المعلم من أجل أن يغدو عاملاً إيجابياً وفعالاً في تشجيع المتعلم، وزيادة دافعيته للتعلم أن يراعي كلاً من الأمور التالية:

٢ – ٦ – ١ – ضرورة إعلام الطـــلاب بمحتـــوى مـــا ســـيتعلمونه، والأهداف المرجوة من وراء ذلك، لأنّ غياب هذه المعرفة يسيء إلـــى مـــردود التعليم. لذلك لا يكفي قول المعلمين لطلابهم: إذا قمتم بكذا ســـتنجحون – لأنّ هذا القول لا يمكّن هؤلاء من تطبيق مراقبة ذاتية إيجابية لتعلمهم، لأنّهم لا يعرفون الهدف من تعلمه. فلا يتكون لديهم اهتمام به، فيعجزون عن ربط محتـــوى مـــا يتعلمونه بالأهداف المرجوة من ذلك،مما يُؤدّي، في بعض الأحيان إلى الخلط بين الأهداف والوسائل، فتظهر هذه الأخيرة وكأنّها هي الهدف المطلوب. لهذا كان إشراك المتعلمين بجميع المكونات المعروفة للدرس سبيل لجعل المتعلمين معنيين بالأمر، من جهة ومسؤولين عن تعلمهم من جهة ثانية.

٢ – ٦ – ٢ – تقديم عددٍ من الاختيارات أو البدائل للمتعلمين حتى ينتقوا من بينها: فالفعاليات والأنشطة يجب تنويعها بحيث يأخذ الطلاب منها ما يتناسب مع ميولهم، وأذواقهم وأسلوبهم في التعلم. والمعلم الكفي يستطيع إقامة توازنٍ بين ما يجب أن يتعلمه الطلاب، وما يمكن أن يختاروا منه، بحيث لا تقصر اختياراتهم – إذا لم تكن موفقة – عن تحقيق أهداف التعلم. كذلك يجب إقامة توازنٍ بين متطلبات تطبيق القواعد والإجراءات الصعبة المتعلقة بالانضباط الصعب، من جهة وبين ترك شيء من الحرية، والمبادرات الشخصية، التي تسمح بقدرٍ من التصرفات الشخصية. وهذا ربما يضمن الظروف المطلوبة لتجلي الإبداعات الشخصية.

٢ – ٦ – ٣ – البرهنة على فائدة التعلم: كثيراً ما يتساءل المتعلمون، وبخاصةٍ في مرحلة التعليم الأساسي حيث لا يتصفون ببعد النظر بعد عن فائدة تعلم هذه المادة أو تلك. ويكون على المعلم إقناعهم بقيمتها – بحسب مستوى إدراكهم طبعاً – وإلا عدّوها مضيعةً للوقت، وعبئاً ثقيلاً عليهم في الوقت نفسه. إن تسويغاتٍ تستند إلى فائدة المادة في المستقبل، أو ضرورتها للنجاح في الامتحان، أو استخدامها عند ممارسة مهنيةٍ معينةٍ في المستقبل إنّما هي تسويغات ضعيفة، لأنّها غير ذات قيمة لدى الصغار، وأفضل منها ربط هذه المادة بمواد أخرى، وباستخدامات الحياة اليومية وبما هو قريب منهم وآني وكذلك ضرورتها لتعلم موضوعات على علاقة بها؛ إضافة إلى اكتساب معلوماتٍ يمكن أن تساعد على فهم أشياء تُقرأ أو تُسمع. والمهم في ذلك كُلّه ألا يشعر المتعلمون أنّ المدرسة معزولة عن الحياة والمجتمع، وأنّ ما يتم داخلها هو لمجرد الدراسة والحصول على شهادة.

٢ – ٦– ٤ – مساعدة المتعلمين على تحديد أهدافٍ وأغراضٍ لأعمالهم التي ينفذونها في فترة زمنية محددة مما يعوّدهم على وضع أهدافٍ للمستقبل من

جهة، ومما يدفعهم لعدم القيام بأيّ عمل أو تصرف لا يعرفون الغاية منه من جهة أخرى.

هذا إضافةً لتعويدهم على مقارنة ما كانوا يرجون تحقيقه بما حققوه بالفعل، في ضوء الأهداف أو الأغراض التي وضعوها لأفعالهم. وهذا كُلُّه يشكّل مناسبةً جيدة لتقدير أو تقويم الكفايات التي يمتلكونها حقاً، والتي يقتضيها العمل المذكور. إنّ مثل هذا التقويم قد يعلّمهم أنّهم قد وضعوا، أحياناً، أهدافاً طموحةً جداً، وغير قابلة للتحقيق بإمكاناتهم الراهنة، وعندئذٍ عليهم إمّا العمل على رفع قدراتهم، أو التخفيف من مستوى أهدافهم. وآخر ما يذكر من فائدة بهذا الشأن، هو تعليم الطلاب كيف يميّزون بين أهداف بعيدة المدى، وأخرى قريبة تسمى الأغراض؛ وأنّ تحقيق أغراضٍ تلو أخرى يمكن أن يكون تمهيداً لتحقيق الهدف الواسع الذي يتحقق بعد فترة من الزمن.

٢ – ٦ – ٥ – اقتراح فعاليات ذات معنى: إنّ الفعاليات والأنشطة التي يمارسها الطلاب في الصف وخارجه عنصر مهم في التأثير على دافعية العمل لديهم. فإذا وجد هؤلاء أنّ تلك الفعاليات مفيدة وممتعة في الوقت نفسه، أقبلوا عليها برضىً وقبولٍ يمهدان للتعلم. وكلما كانت الفعاليات مناسبةً للأهداف المراد تحقيقها شعر المتعلمون بأنّها ذات معنى، وتستحق بذل الجهود من أجل إنجازها.. ومما يُنصح به تنويع الفعاليات لإبعاد الملل وإتاحة مجال للاختيار، بالإضافة إلى جعل تلك الفعاليات تتحدى الطلاب حقيقةً فلا تكون سهلة لا تجتذبهم لتنفيذها أو شديدة الصعوبة فتنفرهم منها.

٢ – ٦ – ٦ – جعل الطلاب يقدرون دور استراتيجات التعليم التي تقدّم لهم: لا يكتفي المدرس الفعّال عندما يريد إثارة دافعية الطلاب وحفزهم للتعلم، باختيار فعالياتٍ تمثّل تحدياً حقيقياً فحسب، وإنّما يقول لطلاّبه: إنّني مقتنع بقدرتكم على القيام بهذه الفعاليات على صعوبتها، لأنّ لديكم الإمكانات

الضرورية المطلوبة، ولكن شريطة أن تصرفوا الوقت اللازم لها، وأن تستخدموا في أثناء ذلك استراتيجيات التعلم المناسبة التي كنا تعرفنا عليها في مكان (كذا) أو بمناسبة (كذا). ولابأس من أن يسأل باختصار عنها، للتأكد من حضورها في أذهانهم، وترميم أي ضعف يلاحظه فيها. فلقد دلت دراسات عديدة على أن استيعاب المتعلمين لاستراتيجيات التدريس وملاحظة فاعليتها يؤديان إلى اقتناع المتعلمين بها وتبينهم لها.

٢ – ٦ – ٧ – ضرورة تصحيح العزو السببي إن كان خاطئاً وإقناع المتعلمين بأنّهم قادرون على النجاح لأنّ لديهم الإمكانات والقدرات الضرورية، وأنّ النجاح ليس وليد الصدفة وأنّ الذكاء ليس أمراً جامداً لا تأثير عليه. هذا بالإضافة إلى ضرورة توجه التقويم إلى أعمال المتعلمين، أي ما يقومون به من فعاليات وإجراءات وهم يتعلمون، وليس إلى نتاجاتهم بحد ذاتها، أو أشخاصهم وقدراتهم. فإذا انتهى أحدهم مثلاً من إجراء تفاعلٍ كيميائي خاطئ يجب على المعلم ألاّ يتجه نحو النتاج الخاطئ، وإنّما عليه أن يسأله قائلاً: ما الطريقة التي استخدمتها، أو المواد التي وضعتها؟؟ وهكذا يتمُّ التوقف عند (أسباب) الخطأ التي أدّت إلى نتاجٍ مرفوضٍ، وليس عند النتاج نفسه.. وهذا ما يعنيه التربويون بقولهم: يجب توظيف الخطأ للوصول إلى الصواب، لأنّ تصحيح الخطأ بحد ذاته، قد لا ينفع مستقبلاً، لأنّ المتعلم لم يعرف الأسباب التي أدّت لذلك الخطأ، وبالتالي فإنّه لن يستطيع تجاوزها في حال تكرر ظهورها في مراتٍ قادمة.

٢ – ٦ – ٨ – عدم اعتماد المكافأة بصورةٍ مستمرةٍ لإثارة الدافعية للتعلم: رأينا أنّ إثارة الاهتمام بالتعلم، وإدراك فائدته للإنسان في حياته الراهنة والقادمة، ومعرفة الأهداف التي يجب تحقيقها، تعدّ جميعها بمثابة محفزات داخلية للتعلم. وعلى المعلم الاستفادة منها بدلاً من اعتماده على المكافأة التي هي

شيء يأتي من الخارج بفعل ظروفٍ يزول تأثيرها في حال غيابها، إضافة إلى أنّها لا تنفع على المدى البعيد. لهذا يجد علماء النفس أنّ تقديم المكافآت للمتعلمين ليس الأسلوب الأمثل لدفعهم إلى التعلم، بل إنّ كثيرين منهم وجدوا أنّها في بعض الحالات تؤثر سلباً في إثارة الدافعية الداخلية، لأنّه عند سحب تلك المكافآت تتراجع الدافعية للتعلم إلى مستوى أدنى مما كانت عليه قبل تقديمها. ولهذا قال (ديسي) بهذا الصدد: أنْ تكافئ شخصاً على شيءٍ يرغب في القيام به لأنه يحبه فذلك شيء ضار لأنك تتسبب في تعريضه لفقد تلك المتعة.

وبالفعل فقد أظهرت دراسات متعددة، في المرحلة الأولى للتعليم، أنّ الدافعية الداخلية عند التلامذة تتضاءل تدريجياً وبشكلٍ متنامٍ، طيلة فترة تلك المرحلة الدراسية. ذلك أنّ هؤلاء عندما يدخلون المدرسة بادئ الأمر يُقبلون على القيام بفعاليات التعلم، بالقدر الذي يكفل تحقيق التعلم لديهم؛ ولكن عند تقديم المكافآت لهم لأنّهم تعلموا، فإنّ اهتماماتهم تتحول إلى تلك المكافآت التي تصبح تدريجياً الهدف لما يقومون به، فللمكافآت متعة بحد ذاتها.

وهكذا تُفقد الممارسات التربوية السيئة الاهتمام بفعاليات التعلم وقيمته؛ كما تُضيّع حُبّ المعرفة أو ما يُسمّى (الحشرية) التي هي من طبيعة الصغار الذين يرغبون في المعرفة والتعلم وهذا يذكرنا بـ- (روسو) في حملته العنيفة على المدارس في أيامه، كما يذكرنا بـ- (عبد الدائم) الذي عدّ المدرسة، بالأساليب الخاطئة التي ينتهجها بعض المعلمين، سبباً في قتل روح المبادرة، والإقبال على البحث والاستقصاء والتعلم.

ولذلك نكرر القول: إنّ تقديم المكافأة لطفلٍ يتعلم تلقائياً يوحي له بأن الفعالية التي يقوم بها مملة وغير ممتعة، لذلك فهي بحاجة كي تكافأ. الأمر الذي يُستنتج منه أنّ للتعلم والدراسة طعماً مراً يجب تحليته ليصبح مستساغاً وهذا يفسر

نصيحة (ليبر) بعدم اللجوء إلى المكافآت إلا عند الضرورة، كأن تكون هناك حاجة للتحريض على إظهار سلوكٍ غير معروفٍ من المتعلم، أو أنّه لا يقبل عليه بصورةٍ تلقائية.

والمكافآت أيضاً لا تضرّ بالدافعية الداخلية لدى المتعلمين، وإنّما يمكن أيضاً أن تؤثّر سلباً في تطور الاستقلالية عندهم، لأنّها تجعلهم يشعرون بأنّهم ليسوا هم الذين يراقبون تعلمهم ويضبطونه ويتحكمون به، وإنّما المدرس هو الذي يقوم بذلك، لأنّه هو الذي يطلق الحكم على تعلمهم. والنتيجة الضمنية التي يحصّلها هؤلاء هي أنّه ينبغي إطاعة هذا المعلم، أو على الأقل إرضاؤه حتى لا تضيع المكاسب. وهنا ينصبُّ الاهتمام، مرةً ثانيةً، على المكافأة وليس على التعلم بحد ذاته.

إنّ المعلم، وهو يعتمد أسلوب المكافآت دون أن يمعن التفكير فيما يصنع، عليه أن يعرف أنّ كثيرين من المتعلمين يرغبون في التعلم لأنّه يقدّم متعةً لهم، وأنّ كثيرين آخرين؛ لصعوبات يعانون منها، لن يقبلوا عليه مهما أغروا بمكافآت، حتى وإن كانت ثمينة، فكلا هذين النوعين من المتعلمين ليسوا، إذن، بحاجةٍ للمكافأة؛ بقي النوع الثالث فقط الذي تفيد المكافأة معه، ولكن مع ذلك، لو تم العمل مع هؤلاء على تحريك العوامل الداخلية للدافعية، والتي كانت ذكرت سابقاً، فإنّ الفائدة ستكون أكبر.

غير أنّ هذه الآراء وما يشابهها، لا يعني الإقلاع عن استخدام المكافأة نهائياً في مجال التعليم، ذلك أمر غير منطقي أيضاً؛ لقد كان القصد مما سبق توظيف المكافأة بالشكل السليم لها حتى لا تفقد الدور الحقيقي لها.

٢ - ٦- ٩ - عدم الأخذ بالعقاب، الذي هو نقيض المكافأة، فالتربويون ينصحون بالإقلاع عنه عموماً، لأضراره الكثيرة، وبخاصةٍ النفسية منها،

ويفضلون عليه الاعتماد على النتائج المنطقية المتأتية عن السلوك الممارس. فالطالب الذي يتلكأ في إنجاز وظيفته البيتية، وينفق وقتاً طويلاً لأدائها وهي لا تحتاج لذلك، لن يتوفر لديه الوقت لحضور مسلسله التلفزيوني المفضل،لأنَّ ساعة نومه قد أذنت. فالمربي عندئذ، لم ينتقم منه، ولم يحرمه من متعة المشاهدة حباً في إيذائه، وإنَّما كان ذلك العاقبة أو النتيجة الطبيعية التي تأتت عن عمله.

يضاف إلى ذلك أيضاً الإمكانات المتاحة أمام المربي باستخدام الحاجات الاجتماعية التي قال بها (ماسلو) والتي يحب تلبيتها. فإحساس الطالب، الذي نفذ مهمة وحقق عملاً ناجحاً، بأنَّه مُقدّر بين أترابه، ولدى معلمه ستسنح له فرص جديدة تمهدّ له الطريق كي يختار بنفسه فعاليات للتعلم محببةً له من جهة، وتشكل تحدياً حقيقياً لقدراته في حدود المعقول والإمكان من جهة ثانية، وبهذا تتعزز الثقة بنفسه، ويتجنب مواقف محرجةً أمام الآخرين تغضّ من قدره وكرامته.

كُلُّ ما سبق لا يفيد المتعلم آنياً، وإنَّما يشجع تطور الاستقلالية والاعتماد على الذات لديه. لهذا تم التنبيه من قبل إلى ضرورة تقديم فعاليات تعلم متعددة، يتم الاختيار من بينها بناءً على مسوغات منطقية. الأمر الذي يكسب المتعلمين مناقشة الأمور، والابتعاد عن الارتجال والعشوائية.

٢ – ٦ – ١٠ – توفير بيئة صفية ملائمة: يقضي المتعلم معظم نهاره في المدرسة، وبخاصة في الصف، يقوم خلاله بما عليه من أنشطة صفيَّة ولا صفيَّة. لهذا يجب أن تتكوّن لديه اتجاهات إيجابية، وإدراكات مناسبة نحوهما (المدرسة، والصف) ضمن مناخ مناسب، يقول مارزانو عنه: «إنَّه ذو جانبين: شعور التلاميذ بأنَّهم مقبولون، ومدى إدراكهم وإحساسهم بالراحة، والنظام» (مارزانو وآخرون، ١٩٩٢، ص١٣).

والمقبولية ترجع إلى الجانب الوجداني – العاطفي الذي كنا قد وقفنا عنده، والذي يحتل جانباً مهماً في التدريس إلى جانب المجال العقلي. وقد أفرد

له البند (٢ - ٣ - ٤) المتعلق بالاتجاهات نحو التعلم، والبند (٢ - ٣ - ٥) المتعلق بالاهتمام بالتعلم؛ كما أنَّ أنصار المدخل الإنساني للتعلم كانوا قد وفّوه حقه. وما يهمنا منه الآن التطرق لبعض تقنيات نصح بها (مارزانو) وزملاؤه، تساعد على تحقيق ذلك الشعور الضروري لتعلمٍ فعالٍ. ومن أهم ما جاء لدى هؤلاء:

آ - ضرورة تكوين علاقة إيجابية مع كُلّ تلميذ في الصف، عبر الاتصال والتواصل والارتباط مع كُلّ تلميذٍ بأفعال صغيرة (كمناداة كُلّ طالب باسمه، وتشجيع المتعلم على الكلام عن ميوله وهواياته، وقبول نكتةٍ عابرةٍ أو تعليق ظريف..).

ب - مراقبة المعلم لسلوكاته وتصرفاته مع المتعلمين، فقد يكون بعضهم غير محببين لديه، ومع ذلك عليه ألا يبدي لهم ذلك، حتى لا تزداد الفجوة العاطفية بينهم اتساعاً، بل أكثر من ذلك على المعلم الالتفات إلى هؤلاء بشكل إيجابي حتى يقضي على تلك الجفوة معهم. وخير طريقة لذلك مراقبة الذات للتعرف على حقيقة المشاعر نحو الآخرين، والاندماج في سلوكاتٍ صفية منصفة وعادلة مع الطلاب جميعاً، كذلك التجاوز عن استجابات الطلاب السلبية، مع الوقوف على الاستجابات الايجابية من قبلهم، وتقديرها، لتشجيعهم على الإتيان بمثلها مستقبلاً.

هذا، إضافة لتوفير فرص العمل الجماعي التعاوني في الصف وخارجه (عبر أنشطة لاصفية)، لأنَّ ذلك يقرّب الطلاب، غالباً، من بعضهم بعضاً، ويوفّر (المقبولية) لكلٍ منهم من قبل الآخرين، وبخاصةٍ إذا وضع المعلم هذا الأمر هدفاً يسعى لتحقيقه، فيشيع جو أو مناخ نفسي ملائم.

أما بالنسبة للعامل الثاني الذي قال به (مارزانو) ورفاقه، والذي يتعلق بالإحساس بالراحة وإدراك النظام، فإنّه أمر رئيس، وإن لم يلتفت كثيرٌ من المربين إليه. فالمتعلم الذي يشعر بعدم الراحة على مقعده، أو بالحرّ الذي يكتم أنفاسه، أو

بالتسمر في المكان لفترة طويلة، سيشعره بانزعاجٍ جسديٍّ، سرعان ما ينقلب إلى ضيقٍ نفسيٍّ،وتوترٍ عصبي، ينقلبان بدورهما إلى تأففٍ، ثم تذمرٍ فتمرد؛ ويدفعان للإتيان بتصرفات غير مهذبة تخرج على النظام. ومما ينصح به المعلمون:

ج – استخدام أنشطة تتطلب حركةً ماديةً (فيزيقية – جسدية) على نحوٍ نظاميٍّ، وبخاصة في الصفوف الدنيا، حيث يصعب على الطفل الجلوس طويلاً دون حركة، الأمر الذي يدفعه أحياناً للوقوف دون سبب، أو التحجج بالذهاب إلى سلة المهملات لإلقاء ورقه.. لهذا يمكن للمعلم تخصيص مهام دورية للتلاميذ عبر فترات قصيرة.. وإعداد أنشطةٍ صفيةٍ، تتطلب الحركة والتوقف لدقيقة أو اثنتين للراحة..

د – إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يحددوا معاييرهم الخاصة بالارتياح والنظام، فقد يترك المعلم لهم حرية تغيير ترتيب المقاعد بين حين وآخر (ترتيبها على شكل حدوة الفرس، أو بشكل دائري، أو في صفوف..) كما يفسح الفرصة أمامهم لتعليق التعليمات المكتوبة على الجدران، أو وضع الوسائل في الأماكن التي تريحهم، وتزيين الصف بما يحبون.

هـ – تعليم الطلاب مفهوم (الوضع بين قوسين) (Barcketing)، أي تعويدهم على إبعاد الأفكار المقلقة من أذهانهم، وعدم التفكير آنياً، وتأجيلها إلى وقت لاحق. فالطفل الذي يشعر بضيقٍ من همهمة زميل له، أو حركته المستمرة، يمكنه تناسي الأمر، وهو يرى عرضاً يقدمه المعلم، ريثما ينتهي ذلك العرض. ومثل هذه التقنية تعوّد المتعلم في حدود المعقول على الصبر وضبط النفس، وعلى تحمل عدم التلبية الفورية للحاجات والرغبات. وكلُّها عادات تلعب دوراً إيجابياً في التعامل مع الآخرين.

– تنمية الإحساس بالترتيب والنظام، وذلك عبر وضع قواعد ناظمة لتصرفات معينة، يجب تعريف المتعلمين بها أولاً، وإقناعهم بضرورتها وفائدتها، والرغبة في الالتزام بها تلقائياً، بعيداً عن القسر.. وهذه الأمور ترجع للإدارة

الصفية للمعلم... ويلحق بهذا الأمر ضرورة وضع المعلم لسياسة واضحة عن الأمن الجسمي للتلاميذ. فلا يجوز مثلاً لأيٍّ كان يدخل المخبر أن يتعامل مع المواد الكيميائية الموجودة فيه..

هذا، ويلحق بهذه الأمور المادية أو الفيزيقية أمور على صلة بالمهام الصفية والتي تتطلب مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية تلك المهام؛ الأمر الذي كان قد شرح سابقاً تحت الرقم (٣ - ٦ - ٣). لذلك لا ضرورة للوقوف عند شرحه، ويُكتفى هنا بعرض موجز للتقنيات التي وضعها (مارزانو) ورفاقه لتحقيق ذلك والتي نلخصها فيما يلي:

- تنمية الإحساس بالثقة الأكاديمية، بحيث يشعر المعلم يشعر أن ما يقوم به يفيده في تحقيق أهدافه المدرسية والحياتية..
- ربط الفعاليات المختلفة باهتمامات الطلاب..
- جعل التلاميذ يعتقدون أنَّ ما يطلب منهم أداؤه يستطيعون القيام به لأنَّه ضمن قدراتهم التي يمتلكونها..
- التأكد من فهم الطلاب لما هو مطلوب منهم...

وإليك دليل تخطيطٍ لمراعاة الاتجاهات والإدراكات لدى المتعلمين، كان (مارزانو) قد وضعها لهذه الغاية، يضاف إلى ذلك استمارتان إحداهما لملاحظة المتعلم، ورصد سلوكاته فيما يتعلق بإسهامه في المحافظة على مناخ صفي ملائم يملؤها المعلم نفسه، والثانية التي وضعت للغرض نفسه، كي يملؤها المتعلم فتكون بمثابة تقويم ذاتي لسلوكه. وقد أخذت البطاقتان من المرجع نفسه، صفحة (٣٤، ٣٥).

المناخ الصفي	المهام الصفية
ماذا أفعل لمساعدة التلاميذ: - على الشعور بأنّ المعلم يتقبلهم وكذا أترابهم. - على إدراك حجرة الدراسة كمكان مريح ومرتب. **أنشطة منتقاة:** - الشعور أن أقابل التلاميذ عند الباب وأحييهم كلّ يوم.	**ماذا أفعل لمساعدة التلاميذ على:** - إدراك المهام الصفية كمهام ذات قيمة وفائدة. - فهم المهام وأن يكونوا على وضوح بشأنها. **أنشطة منتقاة:** - أقدم شرحاً وأناقش كيف تتصل المعلومات بهم وتتعلق بشؤونهم. - أحاول أن أصف نموذجاً وأعرضه عن كيف ينبغي أن تبدو كُلُّ مهمة حين تتم (على نحو منتظم).
ماذا أفعل لمساعدة التلاميذ على: - الشعور بأن المعلم يتقبلهم وكذا أترابهم. - إدراك حجرة الدراسة كمكان مريح ومرتب. **أنشطة منتقاة:** * * *	**ماذا أفعل لمساعدة التلاميذ على:** - إدراك المهام الصفية كمهام ذات قيمة. - الاعتقاد بأنّهم يستطيعون أن يؤدوا المهام. - فهم المهام وأن يكونوا واضحين بشأنها. **أنشطة منتقاة:** * * *

شكل رقم (٢، ٣)

دليل تخطيط للاتجاهات والإدراكات

(أخذ من كتاب مارزانو وزملائه، ص٣٢)

استمارة ملاحظة المعلم

اســـــم التلميذ: .....

السلوك	التاريخ	أمـــثـــلـــة
يســـــهم التلميذ في مناخ الصف بواسطة:		
* يحاول أن يكوّن علاقة مع المعلمين والأتراب.		
* يضيف إلى، ويزيد من الراحة في حجرة الدراسة.		
* يضيف إلى نظام حجرة الدراسة		
يسهم التلميذ في الاتجاهات الإيجابية نحو المهام وإدراكاتها وذلك بما يأتي:		
* بأن يحاول أن يجد للمهام قيمة ويتبين ملاءمتهـــا عندما لا تكون هاتان الصفتان واضحتين على نحـــو مباشر.		
* بأن يحاول أن يحافظ على الاتجاهات الموجبـــة عن قدرته على أداء المهام.		
* بأن يحاول أن يفهم المهام قبل أن يعمـــل علـــى إنجازها.		

شكل رقم (٢، ٤)

استمارة ملاحظة سلوك تلميذ من قبل المعلم

(أخذ من كتاب مارزانو ورفاقه، ص٣٤).

استمارة التقويم الذاتي للتلميذ					
اســـــــــم التلميذ:					
مدى إجادتي...					
	لم يحدث قط				دائماً
١ – لمحاولة مسايرة المعلم.	١	٢	٣	٤	٥
٢ – لمحاولة مسايرة التلاميذ الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥
٣ – لمحاولة أجعل حجرة الدراسة مكاناً مريحاً	١	٢	٣	٤	٥
٤ – لمحاولة أن أجعل الصف مكاناً مريحاً	١	٢	٣	٤	٥
٥ – لمحاولة أن أرى قيمة الأشياء التي طلب منـــــي عملها	١	٢	٣	٤	٥
٦ – لمحاولة أن أكون إيجابياً فيما يتصل بقدرتي على عمل أشياء طلب مني عملها.	١	٢	٣	٤	٥
٧ – لمحاولة فهم الأشياء قبل أن أقوم بها فعلاً.	١	٢	٣	٤	٥

شكل رقم (٢، ٥)

استمارة تقويم ذاتي للتلميذ فيما يتعلق بإسهامه في المناخ الصفي

٢ - ٦ - ١١ - توظيف التقويم لصالح الطلاب وليس ضدهم: من المفترض اعتماد ما يسمى (التقويم الديناميكي) غير الثابت، الذي يتابع تعلم الطلاب من أجل التدخل عند الحاجة، وإصلاح الخطأ فور وقوعه. هذا مع الاعتماد على معايير محددة عند إصدار أحكام بحيث لا يعود التلميذ يقوّم عن طريق مقارنته مع غيره، وإنما استناداً إلى المعايير المعتمدة للقياس. فمن المعروف أن بعض الطلاب يحتاجون لجهد أكبر ووقت أطول للوصول إلى المستوى المطلوب الذي تحدده تلك المعايير، هذا ويجبّذ إعادة تحديد مستوى النجاح، أي الحدّ الأدنى المقبول له بالنسبة لكل طالب، بحيث لا يقاس أداؤه بدرجات مطلقة، وإنما بالنسبة للتحسن الذي حققه، مقارنةً بإنجازاته السابقة. بهذا يشعر أنه يتحسن فتزداد الثقة بنفسه، ويتشجع مستقبلاً على بذل جهود إضافية، بعد أن شعر أن جهوده السابقة لم تذهب سدىً؛ وأنها حققت له تقدماً. لهذا نقول: إنّ النجاح يتفاوت من طالب لآخر. فالأكفياء عادةً يطلبون لأنفسهم درجات عالية لا يرضون بأقل منها؛ لأن مستوى طموحهم عالٍ، في حين أن المتوسطين منهم يرضون بالمعدّل؛ أما الضعاف فيكفيهم، ريثما يتقدمون، الشعور بأنّهم يتقدمون وأنّه يُعترف لهم بذلك ويشجعون عليه، كما ذكر.

وهذا كُلُّه يذكرنا بأنّ لتوقعات الآخرين حول نتاجات من يربونهم أثراً في الدافعية لديهم. وهذه التوقعات، سواءٌ أكانت معلنة، أو مضمرة، لا يُصرّح بها أمام المتعلمين، وإنْ كان هؤلاء يُحسُّون بها، ويتأثرون فيها، ويكون التأثير - كما ذكر - على مفهوم الذات لديهم، وعلى دافعية الإنجاز عندهم، وعلى مستويات التطلعات والطموحات التي يضعونها لأنفسهم. وباستمرارالزمن يتأصل الأمر أكثر فأكثر، ويثبت لديهم، كما يثبت في الوقت نفسه، لدى الآخرين عنهم.

وقد قال (بروفي) في هذا السياق: يضع المعلمون التلامذة الضعاف بعيدين عنهم، أو أنهم لا ينتبهون إليهم، مما يؤدي إلى تناقص التفاعل معهم: فلا يُسألون

كثيراً، ولا يعطون وقتاً كافياً للاستماع إلى ما يقولون، يُنتقدون أكثر عندما يخطئون، ويمدحون أقلّ لإجابتهم الصحيحة، ولا يُهتّم كثيراً بتصحيح أخطائهم... وهذا كُلُّه يدفعهم كيلا يشاركوا، فتزداد سلبيتهم التي هي أساس المشكلة لديهم (ذكر في أرشمبولت، ص٢٩١).

صحيح أنّه لا يمكن للمعلم التعامل مع كُلّ واحدٍ على حدة لكبر حجم الصف، والوقت الذي يحتاجه من أجل ذلك؛ غير أنّ بإمكانه إنصاف هؤلاء الضعاف والالتفات إليهم، وعدم عزو ضعفهم دوماً، لعوامل داخلية ترجع إلى نقص القدرات لديهم لذلك قد يكون المعلم دون أن يعي. هو السبب أحياناً في تصرفاتهم غير المسؤولة.

مسؤولية المربين إذن كبيرة، ولا يكفي الإقرار بذلك إنّما المطلوب التعرف على العوامل التي تساعد على حسن الاضطلاع بها. فحسن النوايا وحده لا يفيد، وإنّما العلم والمعرفة ضروريان أيضاً. ولهذا قال (روسو) منذ قرون: يجب أن نربي المربي قبل أن يربي، ولقد علّق طالبٌ منسيٌّ على وضعه ساخراً، بالقول: عندما أتكلم لا أحد يستمع إلي أو يصغي، وعندما أستمع أجد الجميع يتكلمون. المعلم مسيطر على الساحة، وكُلُّ كلام غير مسموح به إلا بإذنه، فماذا أصنع؟؟!.

والواقع أن (فيشر) الذي درس سبل تنمية التفكير لدى الأطفال وضع للمعلم، كي يكون مؤثراً إيجابياً في تربية من أوكل أمرهم إليه، جملة مواصفات لخصها في الجدول التالي:

آ – أن يكون المعلم صادقاً حقيقياً:

– لا يمدح كيفما اتفق، وإنّما يمدح فقط الشيء الذي يستحق ذلك، دون مبالغة ودون إبخاس صاحب الحق حقه.

– أن تكون معايير ذلك المديح معروفةً، ممن يُكال المديح لهم، أو أمامهم.

- ضرورة التخلص من الأحكام المسبقة والتقرب من الموضوعية ما أمكن.

ب - أن يكون المعلم إيجابياً:

- يكافئ الآخرون تبعاً لمستوى عملهم وليس استناداً إلى آراء سابقة عنهم.
- يتواصل مع جميع المتعلمين، ويتحداهم بمعقولية لا تعجزهم أو تكيل المدح مجاناً لهم.
- تكون تصرفاته متناسبةً مع سلوكات المتعلمين، وردود فعله محكومةً بإرادته ووعيه.

ج - أن يكون واضحاً:

- يُوصّل ما يريده من المتعلمين بشكلٍ بيّنٍ لا لبس فيه.
- يُعطي توجيهاتٍ وتعليماتٍ مسوّغةً ومنطقيةً.
- يزوّد بتغذيةٍ راجعةٍ مفهومةٍ، تفصح عن الأسباب التي تقبع وراءها.

د - أن يكون متعلماً، وليس معلماً فحسب:

- يجرّب ما يطالب به أولاً، حتى يتأكد من صحته، وحتى لا يبدو متشككاً أمام تلامذته.
- يكون قدوةً حقيقية لما يطالب به.
- يجعل المتعلمين مشاركين حقيقيين في الفعاليات الصفية.
- يقر بالأشياء التي لا يعرفها.

فالمربي عامةً، والمعلم خاصةً يستطيعان إذن المحافظة على الدافعية أوتبديدها لدى المتعلمين، لأنّ تلك الدافعية لها جذورها في العلاقات القائمة بين هذين القطبين، وكذلك بين من يُسألون عن تربيتهم، وأولى مراحل التربية هي التحسيس (Sensibilisation)، أي جعل المرء يحسّ ويشعر بما عليه القيام به، أو ما هو متوقع منه. وبدون ذلك فإن كل معاملة يلقاها ولا يعرف سببها، يؤولها تبعاً

لأفكاره السابقة عن نفسه، وعن الآخرين تلك الأفكار التي تكوّنت نتيجة خبراته السابقة التي مرّ بها. لهذا سبق القول: إنّ الحاجة للمعرفة، والنجاح الشخصي، وتقويم الذات، وموقف الأشخاص الآخرين من المتعلمين، كُلُّها عوامل تسهم في خلق الدافعية نحو التعلم، أو النفور منه. ولعلّ هذا ما دفع (هرز برج) للقول بدافعية مزدوجة، لأنّ العوامل المؤثرة فيها نوعان: عوامل تُؤدّي إلى عدم الرضى، وهي غالباً، مرتبطة ببيئة العمل؛ وعوامل تؤدي إلى الرغبة والمتعة، وهي غالباً مرتبطة بنوع العمل.

فإذا عمل المربون على تهيئة البيئة، وهو أمر ممكن بل واجب، قطعوا نصف الشوط، وإذا استطاعوا جعل العمل مستساغاً بل محبباً، وهو شيء ليس بمستحيل، فإنّ الدافعية تستثار مؤمنة الوقود الضروري للتحرك، بل السير الحثيث نحو تحقيق الأهداف. هذا إذا لم يكن ثمة خللٍ في (المحرك) - بالنسبة للآلة - أو لدى (المتعلم). وعندها يجب الإسراع نحو اكتشاف ذلك الخلل، وبأسرع ما يمكن قبل فوات الأوان.

وبكلام آخر نقول: تشير الدافعية، في الوقت نفسه، إلى موقفٍ من التعلم، واتّجاه نحوه من جهة، وإلى قدرة للإقبال عليه من جهة ثانية. وإذا كان التعلم يتبدى دوماً في تغيّرٍ يحدث لدى صاحبه، وأنّ بعض المتعلمين غير قادرين على الوصول لذلك التغير، وغير راغبين فيه، فإنّ من واجب المربين عندئذٍ (التدخل). وقد شرحت في هذا الفصل - كما رأيت - بعض أساليب التدخل الممكنة؛ غير أنّ هناك أساليب أخرى غيرها قد تفعل أيضاً فعلها إذا تعرّف المعلمون عليها، واستوعبوا مضمونها وتمكّنوا من تقنياتها، وهو أمر مطلوب منهم. هذا التعرف يتحقق عبر الاطلاع المستمر للمعلم على العلم والمعرفة، كما يتحقق من جراء الخبرات التي يمرّ بها إذا كان محباً لعمله، راغباً في تطوير نفسه، عبر تربية مستمرة

مستديمة، لا تتوقف إلا عند توقف صاحبها عن ممارسة مهنة التعليم، ولهذا السبب أو ذاك.

٢ – ٧ – ملاحظات حول إثارة الدافعية للتعلم:

لابد أنّك لاحظت أنّ هذا الفصل لم تتخلله حتى الآن تدريبات تغطي الجانب العملي. وكان سبب ذلك أنّ عملي هذا الموضوع، أي الجانب التطبيقي له، لا يمكن أن يظهر في موقفٍ محددٍ ومحدودٍ إلا نادراً، كأن نلاحظ تصرف معلم ما مع تلميذ أو عدد منهم في الصف، وهو يُعنى بهم ويشجعهم على المشاركة، ويستثير دافعيتهم للعمل... ولكن تحفيز المتعلمين للإقبال على الدراسة والتعلم، عادةً، لا يكون في حصةٍ درسيةٍ، وإنّما عبر مسيرة طويلة تتكاتف عليها الأسرة والمدرسة معاً، وبخاصةً ما يتعلق بالجوانب الوجدانية التي تلعب دوراً كبيراً، ليس في الدافعية للتعلم، بل في شخصية المتعلم بكاملها، والتي تصبح هذه أحد المكونات الرئيسة المؤثرة في سلوك صاحبها في جميع المجالات.

للأسباب السابقة التي قدرتها، ولاشك، بنفسك، وُضعت بعض بطاقات ملاحظة يمكن استخدامها – كما ذكر – لرصد أمورٍ عامةٍ غير أنّ الأمور العميقة التي تتعلق بإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب يمكن استنتاجها من أمرين:

أحدهما سلوك المعلم في الصف، ولكن عبر دروسٍ كثيرة، ولفترة طويلة نسبياً، وثانيهما سلوك المتعلمين الذي يفصح عن مواقفهم في أنفسهم، ومن الآخرين المعنيين بهذا التعليم، كما وضعت أيضاً (استبانة) يمكن استخدامها لتحديد الأسباب التي (يعزو) الطلاب إليها النجاح الصفي؛ واستبانة أخرى لتقدير الدور الذي يُعطى للذكاء، وللجهد في الإسهام في ذلك النجاح.

هذا، ويمكنك أن تبني أنت وزملاؤك، وبإشراف مدرسك بطاقةً تغطي كيفيات التدخل التي ذكرت تحت عنوان (٣ – ٦) وتفرعاته، ترصد بوساطتها

فيما إذا كان المعلمون يستخدمون ما ذكر تحت هذا العنوان، أم لا. وفي حال استخدامك للبطاقة التي يفترض بك بناؤها يجب بالطبع استخدامها، عندئذ، عدداً من المرات على المدرس الواحد، وفي ظروف متباينة حتى توفر لها شيئاً من (الصدق) الذي هو أهم الشروط المطلوبة للأدوات التي تستخدم في القياس. كما سيمر معك في الفصل الخامس المخصص للتقويم.

كان كُلُّ ما ذكر حول كيفيّة التدخل لإثارة الدافعية للتعلم، يتعلق بما يقوم به المعلم في أثناء الدرس؛ غير أنّ نوعاً من الدافعية أُجِّل عن عمدٍ حتى هذا الجزء من الفصل، ذلك لأنّ طبيعته تختلف عما له صلة بالأمور السابقة، وتتعلق بكيفية تنظيم الساعات الدراسية، وتوزيعها على التوقيت اليومي. فمن المعروف أنّ اليوم الدراسي عادةً يضم مساقات متعددة، غالباً ما يخصص لكُلٍّ منها حصة درسية، ما أن تنتهي حتى يُقرع جرس يؤذن بذلك. وعندها يجب أن يتوقف المعلم والمتعلمون فوراً استعداداً للبدء بحصة درسية ثانية لا علاقة لها مطلقاً بالأولى. وهذا يعني على أرض الواقع إيقاف الانتباه إلى أمرٍ بعينه، والاهتمام به – وهو موضوع المادة التي كان المعلم يشتغل عليه مع طلابه – والانتقال إلى موضوع مادة جديدة، يجب الانتباه إليها هي أيضاً، والاهتمام بموضوعها، الأمر الذي يُحدث انقطاعاً في التفكير، حتى وإن كان المتعلمون غارقين به في الحصة السابقة.

وقد يعترض قائل: إنّ على المعلم أن يُغلق درسه قبل نهاية الحصة المخصصة له، وأن يجري تقويماً نهائياً له؛ مما يعني أن المتعلمين قد شعروا بأنْ أمراً انتهى، وعليهم أن يستعدّوا لحصة أخرى. ولكن هذا صحيح من الناحية النظرية، وبخاصة مع دروس طويلة أو مهمة، يُشغل المعلم في إنجاز ما كان قد خطط له حتى آخر لحظة.

للأسباب السابقة، وتلافياً للنتائج السلبية التي تنأتى عنها، أوجد التربويون ما أسموه موقف الانطلاق أو التهيئة الحافزة، أو ما كان قد سُمّي في طريقة

(هربارت) التمهيد للدرس، وهي تسمية توحي بجانبٍ من الوظيفة التي يجب على هذا النوع من الدافعية أن يضطلع به، وكانت (بوز) قد حدّدت الأدوار المتضمنة في تلك الوظيفة فيما يلي:

- استقطاب انتباه الطلاب إلى موضوع الدرس بأساليب متنوعة، تؤدّي إلى استنفار حواس المتعلمين وإثارة تفكيرهم.
- بعث الاهتمام بموضوع الدرس، وجعله على صلة بخبرات المتعلمين، وحياتهم المعيشة، مما يجعله ذا مغزى بالنسبة لهم.
- تقديم أهداف الدرس، والأغراض المشتقة منها، بغية خلق حالةٍ من التوقع والترقب تساعد على الإقبال على التعلم والإسهام فيه.
- استدعاء معلومات وخبراتٍ سابقة لدى الطلاب، إذا كانت على صلةٍ بالدرس الجديد، وتشكل ما كنا سميناه مراراً المكتسبات السابقة الضرورية للتعلم الجديد.
- استخلاص موضوع الدرس - بعد تلك التهيئة - وتسجيله على السبورة، من أجل وضع الطلاب ضمن الأفكار التي ستثار بمناسبة الدرس الجديد. (بوز ١٩٩٣، ص١٥٢).

وليس للتهيئة الحافزة، التي تثير الدافعية للتعلم قبل البدء به، شكل معين أو أسلوب واحد فقد تأتي على شكل مشكلةٍ تحتاج لحل، أو مسألة تبحث، أو موضوع يثار في المحيط المحلي أو العالمي (جريمة وقعت، مسلسل تلفزيوني يعرض، مقال كتب...) بل حتى حكمةٍ متداولة، أو مثالٍ يتداول، أو كتابٍ نشر فأثار ضجةً، إلى آخر ما هنالك من أمورٍ لا حصر لها. والمهم فيها أن تثير فضول الطلاب وتكون ذات جاذبية بالنسبة لهم، لهذا كان لابدّ لكل تهيئة للدرس الجديد من شروطٍ يجب أن تتوافر فيها، منها:

آ – أن تكون مناسبةً لمستوى المتعلمين سواء من حيث العمر، والنضج، والبيئة التي يعيشون فيها.

ب – أن تكون تلقائية غير مصطنعة تجذب السامعين إليها فعلاً، بعيداً عن الافتعال.

ج – أن تكون على صلةٍ وثيقةٍ بالدرس، تنتهي بالسامعين لها إلى الانخراط في موضوع الدرس.

د – أن تكون تربوية لا تسبب أي إحراج.

هـ – أن تكون معقولة في طولها لا تتعدى الدقائق الأولى من الدرس، إلاّ إذا تناولت نقاطاً هي من صلب ما يثيره موضوع الدرس نفسه.

هذا، ويمكن لهذه الشروط أن تكون بمثابة معايير تعتمد عند تقويم أي تهيئة يستخدمها المعلم، بحيث لا يدخل الصف، ويقول مباشرةً: موضوع درسنا اليوم هو (كذا)، ثم ينطلق فوراً للولوج فيه، دون أن يكون المتعلمون قد استعدوا لذلك.

وهذه أمثلة عن عدة تهيآت حافزة توضح هذا النوع من الدافعية:

آ – تهيئة لفصل محتوى التدريس الذي مر معك، وهي على شكل مشكلة تثار: أيهما تفضل أن يكون المعلم حراً في انتقاء موضوع دروسه، وترتيبها بالشكل الذي يراه مناسباً؛ أم أن يلتزم بالكتاب المقرر؟؟.

ب – تهيئة لفصل الدافعية الذي مازلنا بصدد الكلام عنه:

– من أين اشتق اسم الدافعية للتعلم؟.

– هل الدوافع فطرية أم مكتسبة؟.

– ما العلاقة بين الدافع والغريزة؟.

– هل هما قابلان للتغيير؟ لماذا...

ج – يقول ماك دوجل: الغرائز أمور طبيعية فطرية تتحكم في صاحبها، وترسم الخطوط الكبرى لسلوكاته؛ ويقول جيمس: ليس من غرائز لدى الإنسان، إنّها خاصة بالحيوان. أي الرأيين أكثر صحة، بحسب رأيك؟.

د – سُمعت أم تزغرد، وقد أبلغت بموت ابنها. كيف يمكن لهذا أن يحدث؟ ولماذا؟...

عملي:

– عد إلى دروس. عدة من مواد مختلفة، ومن صفوف دنيا، وحاول أن تضع تهيئة لكل درس، ملتزماً بالشروط التي ذكرت.

– قلنا: إن تلك الشروط تعد بمثابة معايير يمكن اعتمادها لتقويم التهيئات التي تقدم للدروس. وقد تكون تلك الشروط غير كافية، حاول أن تضيف إليها ما ترى أنّه غاب عنها. قارن ما أضفته بما أضافه زملاء لك، وتناقشوا حوله بإشراف مدرسكم، ومن ثم اصنعوا من جميع الشروط السابقة واللاحقة بطاقة تقويمٍ صالحةٍ للاستخدام في الدروس التي تحضرونها في إطار التربية العملية.

والآن، وبعد التطرق لإثارة الدافعية في بداية التعلم الذي لم يكن بدّ منها، نقدّم الاستبانة التي وُعدت بها قبل قليل.

استجواب (أو استبانة) حول الأسباب التي يعزو الطلاب النجاح إليها:

- رتب بحسب الأهمية من ١ - ٥ (معطياً درجة (١) للأقل أهمية ودرجة (٥) للأكثر أهمية) أسباب النجاح في المدرسة:

- توافر مدرس جيد ( ).
- أن يكون المتعلم محظوظاً في النجاح ( ).
- أن يكون ذكياً ذا قدرات متميزة ( ).
- أن يمتلك استراتيجيات تعلم فعالة ومناسبة ( ).
- أي سببٍ للنجاح هو أكثر أهميةً لديك؟ لماذا؟.

.....

.....

- إذا وُجد تلميذ يلقى صعوبات مستمرة في التعلم، ويكاد لا يعرف النجاح أبداً، هل ترى أن بإمكانه تجاوز ذلك؟ علل إجابتك.

.....

.....

- ما النصيحة التي تقدمها لتلميذٍ يريد أن يعرف نجاحاتٍ كثيرةً في المدرسة؟.

.....

.....

استبانة (أو استجواب) حول دور كلٍ من الذكاء والجهد في النجاح

- يعتقد بعض الناس أنّ على المتعلم أن يكون ذكياً كي يصبح لامعاً متميزاً. ما رأيك في ذلك؟ علل ما تقوله.

.....

.....

- هل يمكن لإنسانٍ أن يزيد من مستوى ذكائه في مادة معينة؟ إشرح ووضّح رأيك؟.

.....

.....

- هل يمكن لطالبٍ عاديٍ يمتلك استراتيجيات تعلمٍ جيدة (أي طرائق مناسبة للعمل والدراسة) أن يصبح متميزاً، يبزّ الآخرين؟ دعّم رأيك بحججٍ مقنعة؟.

.....

.....

- هل تجد نفسك متفوقاً في مادة دراسية معينة؟ إذا كان جوابك بالإيجاب علل سبب تفوقك؟.

.....

.....

أسئلة مع تدريبات وتطبيقات عملية حول إثارة الدافعية للتعلم

١ - يقال: إنّ الدافعية لا تشكل معطىً جاهزاً، بل هي عملية تتطور. ماذا يعني هذا القول، وكيف يمكنك تقديم حججٍ مساندة لرأيك؟.

٢ - من المسؤول عن تطوير الدافعية - كما جاء في القول السابق - بحسب رأيك؟ وضح إجابتك مدعماً إياها بأمثلة من عندك؟.

٣ - الدافعية في المدرسة حالة ديناميكية لها جذورها في إدراك التلميذ لذاته وللوسط الذي يوجد فيه.

آ - اشرح هذا القول أولاً.

ب - أرجع هذا القول إلى إحدى النظريات حول الدافعية التي كانت قد مرت معك، معللاً ما دعاك لإرجاع هذا القول إليها.

ج - أعطِ أمثلةً تدعّم القول السابق.

د - هل لديك تحفظات على هذا القول؟ اذكرها إن وجدت، واذكر أسباب تحفظاتك عليها.

٤ - ما العوامل التي تؤدي إلى الاستعداد للانجاز؟ عدّدْها، واشرحْ كلاً منها، وأعطِ عدة أمثلة عن كل منها، توضح المقصود بها.

٥ - من المعروف أن المهام متوسطة الصعوبة التي يُكلّف الطلاب بها لها خاصتان هما: تزويد الطالب بمعلومات عن أقصى قدراته، وكوّن ناتج الأداء فيها يتمتع بعدم اليقين من النجاح. والمطلوب منك:

آ - شرح القول السابق وتعليله.

ب - إعطاء أمثلةٍ تدلّ على أن كلّ خاصيةٍ فيه حقيقية.

٦ – مراقبة المتعلم للدافعية لديه نحو موضوعٍ معينٍ، تكون بإدراك هذا المتعلم، ووعيه العلاقة بين ذلك الموضوع، وفاعليته التي يبذلها تجاهه، والوسط أو البيئة التي يجري العمل فيها. والمطلوب منها:

آ – تسمية المصطلح الذي يدل على إدراك هذه العلاقة من قبل المتعلم، وشرحه بعدة أسطر.

ب – ذكر النتائج التي تحدث عادةً من جرّاء إدراك المتعلم لما يقوم به من عمليات عقلية، ووعيه لها.

ج – تعليل كل نتيجة ذكرتها.

د – إعطاء أمثلة عن كلٍ منها.

٧ – هذا الجدول وضعه (ثيو) لشرح أمرٍ يتعلق بالدافعية، تأمل هذا الجدول جيداً من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تليه:

	محددات تتعلق بإدراكات المتعلم حول		نتائج صادرة عن جراء ذلك	
السياق	– قيمة الفعالية المبذولة. – القدرات التي يتمتع بها. – مراقبة سير العمل، والدافعية المتداولة في أثنائه.	اختيار	– انخراط ذهني – معرفي في العمل. – استمرارية في العمل إلى حين إنجازه.	أداء

آ – اشرح الجدول بأسلوبك الشخصي، مبيناً ما جاء في كلٍ حقل فيه.

ب – أحد حقول هذا الجدول يشير إلى مراقبة الفعالية المبذولة في أثناء العمل. حدّد الحقل الذي يضطلع بهذه المهمة.

ج – ما الأمور التي يمكن للمعلم والمتعلم أن يأخذاها من الجدول، ويدخلاها في بطاقة ملاحظة تتعلق بالدافعية؟.

د – اشرح معنى (القيمة) التي وردت تحت المحدّدات المتعلقة بإدراكات المتعلم.

هـ - يقال: إن ثمة علاقة إيجابية بين القيمة والجهد المبذول، وضّح تلك العلاقة وعلّل سبب الاهتمام بها، أو أخذها بالحسبان.

و - هل تجد في الجدول شيئاً يشير إلى تقدير الذات؟ ما هو؟ سمّه، واشرح معناه.

ز - ما العوامل - بحسب رأيك، وكذلك استناداً إلى ما كان قد مرّ معك في سياق هذا الفصل - التي تؤثر في تقدير الذات إيجاباً أو سلباً؟.

٨ - هذه عوامل ذكرها القائلون بنظرية (العزو)، والتي عدّوها أنّها تؤثر في الدافعية: القدرات، صعوبة الواجب، الجهود المبذولة، الحظّ، الصدفة.

آ - صنف هذه العوامل في حقلين: حقل العوامل الداخلية، وآخر العوامل الخارجية.

ب - اشرح دور المعلم الذي يمكنه أن يتدخل بوساطته في تقدير الطلاب لقيمة العوامل السابقة.

ج - اشرح كيف يتكوّن كُلُّ عاملٍ من العوامل السابقة لدى المتعلمين، والظروف التي تسهم في ذلك.

د - رتّب العوامل السابقة بحسب أهميتها في تأثيرها على النجاح، وبحسب رأيك؟.

هـ - استعن بالاستبيانين السابقين لدراسة واقع هذه العوامل عند طلبة لم يطلعوا على ما يتعلق بالدافعية. وبعد انتهائك من هذا العمل الميداني (أي إجابة هؤلاء على الاستبيان) ارجع إلى درجات الطلاب في مادتين على الأقل. وادرس العلاقة بين الأسباب التي عزاها هؤلاء للنجاح، والدرجات التي حصلوا عليها في هاتين المادتين، ثم اذكر فيما إذا وجدت علاقةً بين الأمرين لدى هؤلاء، أم لا؟.

٩ – تبيّن من دراساتٍ كثيرةٍ أن ثمة علاقةً إيجابيةً بين ارتفاع مراقبة الدافعية للتعلم عند الطلاب، وارتفاع مستوى تحصيلهم. علّل هذه العلاقة الإيجابية بينهما، ثمّ بعد ذلك اذكر فيما إذا كان العكس صحيحاً أيضاً، ثم علل ذلك أيضاً.

١٠ – هل العلاقة بين نجاح الطلاب ووجودهم في محيط يُكثر من التقويم، وإصدار الأحكام، إيجابيةٌ أم سلبيةٌ، بحسب رأيك، علل إجابتك؟.

١١ – ما الشروط المطلوبة لتدعيم الدافعية الداخلية لدى المرء عامةً، والمتعلم خاصةً؟.

١٢ – أين تتوقع أن تكون الدافعية أعلى في بيئة تنحو لتحميل أبنائها مسؤولية أنفسهم، أم في بيئة تتعهد هؤلاء برعاية دائمة تتناول حلّ مشكلاتهم؟؟ علل إجابتك؟.

١٣ – كيف يمكن توظيف الخيال في زيادة الدافعية للتعلم؟ وظّف خيالك أنت كي تستطيع الإجابة عن هذا السؤال الذي لم يمرّ معك، ما يشير إليه مباشرة في هذا الفصل.

١٤ – ما العلاقة بين الانتباه وإثارة الدافعية للتعلم؟ ثم كيف يمكن توظيف هذه العلاقة في مجال ما ذكر تحت عنوان : العوامل التي تساعد في التدخل لإثارة الدافعية للتعلم، مع العلم أنّ هذا العامل لم يُذكر في سياقه. ولذلك كنا قد قلنا بصدد هذا الموضوع (بعض) العوامل، وقصدنا من كلمة (بعض) هذه، أن هناك عوامل أخرى لم تذكر، والآن مرّ معك منها الخيال في السؤال الثالث عشر، والانتباه، في هذا السؤال بالذات، فحاول أنت الإتيان بعوامل جديدة تضمها إليها.

١٥ – أحياناً تسمع معلماً يشيد بدافعية طالب معيّن في صفه وإقباله على التعلم، في حين تسمع في الوقت نفسه معلماً آخر يشكو من انصراف الطالب عينه عن التعلم عنده. أي من المعلمين محق بحسب رأيك، حتى وإن كنت لا تعرف الطالب بنفسك؟ ولماذا؟.

١٦ - اقترح عدداً من الأمور تأتي أنت بها يمكن أن تؤثر بوساطتها في انتباه المتعلمين، وبالتالي تزيد من دافعيتهم للتعلم. بعد ذلك اشرح العلاقة بين الانتباه والدافعية للتعلم.

١٧ - قيل: إن المعلم، بتوظيفه لنمط الإدراك والتعلم لدى المتعلمين، يستطيع أن يزيد من دافعية الطلاب، اشرح أولاً المقصود بنمط الإدراك والتعلم إذا لم تستطع ذلك عد إلى الجزء الأول لهذا الكتاب حيث فُصّل الأمر في الفصل الثاني منه - ثم ابتكر مجموعة اقتراحاتٍ يمكن أن تقدمها لمعلمين مبتدئين يستطيعون بوساطتها توظيف نمط الإدراك في زيادة الدافعية عند المتعلمين. ناقش اقتراحاتك مع زملائك، ونسّقوا جميعاً بين اقتراحاتكم المختلفة للوصول إلى اقتراحاتٍ مجديةٍ وجدية في هذا السياق.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

دور الوسائل التعليمية

في تحسين العملية التربوية

إذا كان هم المدرسة إحداث التعلم، بجميع أطيافه لدى المتعلمين، وإذا كانت وظيفة التدريس تسهيل عملية التعلم والارتقاء بنتاجاتها، فإنّ الوسائل التعليمية أحد المكونات الرئيسة التي تتضامن فيما بينها أو تتكامل من أجل تسهيل ذلك التعلم، وجعله على أعلى درجة من الفاعلية والكفاية.

والفصل الذي بين أيدينا يهتم بتناول موضوع تلك الوسائل للتعريف بها؛ والتعرف على أهميتها؛ وتاريخ الاعتماد عليها في التدريس، والتطورات التي عرفتها خلال تاريخها؛ وتغير تسمياتها عبر ذلك، ثم تصنيفها، والعوامل المؤثّرة في ذلك، واختيارها، وفوائدها مع الأدوار التي تلعبها، والشروط التي يجب أن تتوافر فيها، ثم الأنواع المختلفة لها، وخصائص كل نوعٍ والميزات التي تعرف بها. وينتهي الفصل ببعض نصائح قدّمها باحثون مختلفون، بعد دراسات مستفيضة ومتنوعة حول كل منها، للمعلمين والمتعلمين في صفوفهم، حتى يستفاد من تلك الوسائل إلى أقصى حدٍ ممكن، فتتحقق الأغراض التي وُضعت من أجلها، مضطلعةً بالوظيفة الحقيقية لها، وتبقى مجرد (وسائل) دون أن تنقلب إلى (غايات) على يد من لا يدرك الدور الحقيقي لها. وذلك لأنّ خروج أي شيء أو أمر عن وظيفته، يشير، في غالب الأحيان إلى خللٍ يجب إصلاحه.

٣ - ١ - تعريف الوسائل التعليمية:

سنقع على تعريفات متعددة للوسائل، ليس بسبب كثرة من تطرق لهذه المهمة فحسب، وإنّما بسبب الدور الذي أعطي لها، والأرضية النفسية التي بني ذلك الدور فوقها، وكذلك بسبب التطورات التي خضعت لها، والمراحل التي مرّت بها.

فهي - لدى عبد العزيز - «مجموعة الأشياء التي يستعين بها المعلم لتوضيح أفكارٍ ومعلومات، يأتي بها المعلم في الدرس وتكون غامضةً، فيصعب فهمها. ولهذا يكون دور تلك الوسائل المساعدةَ على الشرح لجعل الدرس مشوّقاً، والمعلومات حيةً ذات قيمة....» فالوسائل - بهذا الفهم لها - تغدو مجرد أمرٍ إضافيٍّ أو ملحقٍ، وليس عنصراً رئيساً من عناصر نظام العملية التعليمية - التعلمية.

وعرّفها (جير ليتش) بأنّها كُلُّ ما من شأنه خلق الشروط التي تيسر التعلم، وتجعله أكثر فاعليةً. ولهذا لا يُميز فيها بين أشخاصٍ وأدواتٍ (أو مواد صلبة) وبرامج (أو مواد لينة). فالمعلم، بصوته ويديه، وتعابيره، وسيلة، وكذلك سبورته ومجهره وجهاز إسقاطه وسواها... يضاف إلى ذلك البرامج التي يصممها والدروس التي يخرجها وينفذها ليحقق أهدافاً مرجوةً تغدو عند تحققها هي التعلم نفسه.

هذه النظرة الشمولية لكل مكونات العملية التربوية جعلت منها نظاماً متكاملاً، الجزء فيه لا يبقى على حاله، وإنّما بتفاعله مع غيره ضمن المنظومة التي يندرج فيها يفقد شيئاً من طابعه، ويأخذ قواماً جديداً يحتفظ به، ما فتئ أحد مكونات تلك التركيبة التي يقع ضمنها. لهذا فإنّ صورةً مثلاً، وهي أحد أنواع الوسائل التعليمية، عندما تدرج في إطار درسٍ معين لتخدم وظيفةً معينةً، تأخذ طابعاً معيناً؛ في حين تأخذ طابعاً آخر فيما لو أدرجت في سياقٍ آخر جديد. فصورة رجل يركب جملاً، مثلاً، قد تستخدم في سياق درسٍ حول تطور وسائل المواصلات، غير أنّ إنساناً مغرضاً قد يدرجها في سياق درسٍ آخر حول دولٍ

متحضرة وأخرى متخلفة ليوحي لناظرٍ غربي بعيد مثلاً، بأن العرب ما زالوا يعيشون في خيامٍ، بعيدين عن الحضارة والتقدم.

والنظرة النظمية تلك، بالخصائص التي عرفت بها، والتي يأتي في طليعتها ضرورة النظر إلى الجزء في إطار الكل الذي يندرج فيه، كانت أحد الأسباب الرئيسة التي دفعت للإقلاع عن استخدام مصطلح وسائل التعليم إلى مصطلحٍ جديد هو تكنولوجيا التعليم، وما لحق بها من مصطلحاتٍ كثيرةٍ قد تتطابق أحياناً في المعنى، وقد تختلف، كما سنرى فيما يلي.

٣ – ١ – ١ – المعاني المختلفة للتكنولوجيا (Technelogie) في مجال التربية:

قبل التطرق لهذه المعاني يجدر القول: إن مصطلحاتٍ عديدةً استخدمت للمسمى الذي تشير إليه هذه الكلمة، من قبيل: تكنولوجيا التربية، تكنولوجيا التعليم، التكنولوجيا في التعليم... وكل منها يشير إلى مفهومٍ مختلف إلى حدٍّ ما، فتكنولوجيا التربية عدّها (أميسكو) بمثابة صفةٍ أو مهاراتٍ ترد في نطاق التربية... وتكنولوجيا التعليم هي المعالجة الفنية للأمور المتعلقة بالتدريس عند بعضهم؛ في حين أنّها عند بعضهم الآخر هي مجموعة الوسائل التي تُستخدم لإنتاج الأشياء الضرورية لتسهيل التعليم. وقد عرّفها (جيلبرت): بأنّها التطبيق النظامي للمعرفة العلمية من أجل أغراضٍ عملية؛ ووسّع (بل) التعريف بقوله: إنّها التنظيم الفعّال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقيةٍ ومدروسةٍ ذات كفاية عالية، تستخدم لتوجيه القوى الكامنة في الوسط الذي توجد فيه، من أجل الاستفادة منها إلى أقصى حد مُمكن.

ويلاحظ من هذه التعريفات المتعددة، التي هي جزء من سيل التعريفات لهذا المصطلح، أنّ معناها يُقلّص لتصبح مجرد (وسائل تعليمية) بمعنى موادٍ وأجهزةٍ فحسب، أو يوسّع إلى حد ما لتصبح طريقةً في التفكير، ومنهج عملٍ، أو

يزداد توسعاً لتكون بمثابة تطبيق نظميٍّ لما أتى به العلم ونظريات التعلم والتعليم على الواقع الميداني، يتفاعل الكل في إطارها من أجل تحقيق أهداف التعلم. والتعريف الواسع الأخير هذا هو الأكثر قبولاً ومعقولية وشمولاً، ويُبقي الباب مفتوحاً أمام هذا المصطلح، لأن تطبيق ما يأتي به العلم على التعليم أمر مفتوح لا حدَّ له. فكلما تمَّ التوصل في مجاله إلى شيءٍ جديد، يسارع العلم التطبيقي للاستفادة منه في مجال الواقع الميداني، وبهذا تزول الفجوة، أو على الأقل تتقلص بين الأمور النظرية والعملية في مجال التربية والتعليم.

ولم يرضَ (موته) بالمعنيين السابقين لتكنولوجيا التعليم (الضيق والواسع منهما) وإنَّما أراد أن يضيف معنىً ثالثاً لها ينظر فيه إلى التربية نفسها على أنَّها تكنولوجيا، وأنَّ المربين عامةً والمعلمين خاصةً هم تكنولوجيّو التعلم وبناة المرافق التربوية. ويستشف من كلامه في تعليقه السابق أنَّ المصطلح إذا استخدم بالجمع (تكنولوجيا التربية) يدل على الأدوات والأجهزة المستخدمة فيها وعلى انفتاحها على التكنولوجيا العالمية، في حين أنَّ استخدام المصطلح بصيغة المفرد (تكنولوجيا التربية) فإنَّه يعني عندئذ العملية التربوية نفسها بوصفها نظاماً متكاملاً.

ولكن متى بدأ استخدام التكنولوجيا في مجال التدريس، بالمعنى الضيق المحدود لها؟ هل لذلك بداية حقيقية يمكن أن يشار إليها بعامٍ يُحدَّد أو بواقعةٍ أدت إلى وجودها؟؟

الواقع أنَّ كل شيءٍ جديد لا ينطلق من فراغٍ، وإنَّما يتكون في ظل الظروف المحيطة به، والمقتضيات التي تطلبته، والعوامل التي تساعد على ظهوره، وتبرز الحاجة إليه. لهذا عند تشكله جنيناً، وقبل أنْ يكتمل مخلوقاً سوياً، لا يُلحظ مباشرةً وبوضوحٍ، من قبل أيٍّ كان، وإنَّما يحتاج لـ (قابلة) ماهرة، أو طبيب يخرجه إلى وجودٍ خارجيٍّ... هذه القابلة الماهرة أو الطبيب المختص يكون عادةً، مبدعاً خلاَّقاً يُحسُّ الحاجة إلى مبتكره الجديد، فيستغل الظروف المحيطة والإمكانات المتاحة

ليجعل منه أمراً، أو شيئاً موجوداً بالفعل. فهل حدث مثل ذلك بصدد تكنولوجيا التدريس؟؟

إنّ دراسة تاريخ استخدام تلك التكنولوجيا والتطورات التي حدثت في سياق الزمن يجيب عن هذا السؤال.

٣ – ٢ – تطور استخدام التكنولوجيا في مجال التدريس:

كلمة التكنولوجيا، بمعنى تطبيق المعرفة في مجال العمل لتسهيل القيام به وزيادة فاعليته، قديمة قدم الإنسان العاقل المفكر. فإنسان ما قبل التاريخ عندما استخدم حجراً مستدقاً (أي له حافة شبه مصقولة، أو طرفاً حاداً)، لقطع غصن شجرة غليظ، أو لقطع أجزاء من حيوان اصطاده، استخدم التكنولوجيا، لأنّه استفاد من خبرته التي علمته أنّ طرفاً حاداً يقطع الأشياء بشكلٍ أفضل وأسرع من أداة لا تتصف بذلك... هذا على صعيد الحياة العامة، ومما يتعلق بتلبية حاجات الإنسان، أمّا في مجال التدريس حصراً فلا يعرف الكثير حول ما كان يستخدمه المعلمون لتوضيح ما ينقلونه إلى تلامذتهم، ويستدل على بعض هذه الأمور من نصوصٍ أو أدوات ترجع إلى هؤلاء الأقدمين. فالإدريسي مثلاً صنع كرةً من الفضة كنموذج للأرض، كما كانت المخطوطات أحياناً، على قلتها وكلفتها العالية، مرجعاً لطالبي العلم. إلاّ أنّ ذلك لا يسمح بإصدار تعميمٍ موثوقٍ يقول: إنّ المعلمين القدامى عرفوا قيمة وسائل التعليم، فاستخدموها في تعليمهم على نطاق واسعٍ، وبصورة مقصودة واعية.

والواقع أنّ أوّل من خطرت الفكرة في ذهنه بالشكل السابق، كما يرد في أدبيات التربية، إنما هو (كومينوس) في القرن السابع عشر، حيث ألف كتاباً تعليمياً مستخدماً فيه صوراً وأشكالاً توضيحية لما يُدرّس للصغار وقد سماه (عالم الأشياء الحاسية)، وقال: إنّ الهدف من استخدامه هو جعل الأطفال يرون عن قرب ما يتكلم المعلم عنه.

وكان (كومينوس) متأثراً برائد آخر في هذا المجال سبقه بأكثر من قرن هو (أراسموس) الذي قال بأهمية الاعتماد على الأشياء الحسية في التدريس، عن طريق الأشياء والصور للمساعدة على الحفظ باستخدام الحواس؛ إلاّ أنّه لم يضع شيئاً ملموساً يجسّد دعوته، كما أنّه لم يترك تأثيراً يُذكر في هذا السياق.

ثم بعد أن أتى (روسو) وانتقد المدرسة القائمة في عصره انتقاداً مراً، ودعا للانصراف عنها إلى الطبيعة - ليس لأنّه ضدّ المدرسة وتربية الأطفال فيها، بل ضد المدرسة بمستواها المتدني في أيامه ورغبته في إصلاحها - للابتعاد عن التعلم بالألفاظ إلى التعلم عن طريق الأشياء، أي عن طريق الملاحظة والتجريب وإعمال العقل، ظهرت بوادر تربية جديدة سميت تربية النشاط، كان من بين أقطابها (بستالتزي) الذي عني بتربية الحواس لدى الطفل. فأسس ما سمي (مدارس المتاحف) التي أراد منها أن تكون مراكز للتعليم الحقيقي، الذي يقوم - بحسب رأيه - على التعليم الحواسّي عامةً والبصري خاصةً. لهذا يمكن عدّ ما أتى به بدايةً حقيقية لتكنولوجيا التعليم. وقد أتى بعده (فروبل) و (فرينيه) و(فنسوري) وسواهم الذين لم يخرجوا عن هذا التوجه، وإن كانوا قد أغنوا ما أتى به (بستالتزي) بأفكارهم وأدواتهم التي ابتكروها في هذا السياق، وطرحوها في المدارس التي أشرفوا عليها بأنفسهم... والآن وقبل أن تتابع تطور التكنولوجيا في مجال التدريس قم بالتدريب التالي:

عملي:

- افترضْ أنّك ترغب في تعليم حرف الباء لأطفال الصف الأول، ما الوسائل التعليمية التي يمكنك أن تستفيد منها في هذا المجال. اشرح ماذا تستخدم؟ وبم يفيدك؟
- افترض أنّك ستعلم لأطفال الرابع الابتدائي معنى كلٍ من الجزيرة، والرأس والخليج، ما الوسائل التي يمكنك الاستعانة بها، غير الخريطة الجغرافية التي لا

تنفع كثيراً مع أطفال هذا الصف الذين لا يدركون تماماً معنى الخريطة، وما تمثله؟؟

- وإذا كان عليك إكساب الصغار (صف أول أو ثانٍ) مفهوم الأمانة، بماذا تستعين من وسائل لتساعدك على ذلك؟

- يقال: إنّ المعلم يستخدم أشياء حسية، وشبه حسية، ومجردة من أجل توضيح المفاهيم التي يعلّمها. ما معنى كلٍ من المصطلحات السابقة؟ ما الفرق بينها؟ أعط مثالين من عندك عن كل واحدةٍ منها.

هذا وقد توالى استخدام وسائل طبيعية أو مصنعة بصورة بسيطة لا تتماشى مع ما حدث في الثورة الصناعية الأولى التي شُغلت بما يرفع من مستوى الحياة الاقتصادية قبل كلّ شيء. واستمر الحال على ذلك المنوال إلى حين الحرب العالمية الأولى، فالثانية، حين اقتضت ضرورة تدريب العاملين في جميع المجالات، وبخاصة الحربية منها إلى ابتكار ما من شأنه أن يساعد هؤلاء على امتلاك المهارات اللازمة، كل في مجال عمله. وكان من بين ما اهتموا به إيجاد أدوات تساعد في التدريب، وبخاصةٍ على مهنٍ لا تسمح بالخطأ فيها - كالطيران مثلاً - فأوجدوا آلاتٍ وأجهزةً شبيهة بتلك التي ستستخدم في الواقع الحي مع إمكان التحكم بها لتوفير الأمان لمستخدميها. وتوالت الاكتشافات والاختراعات على شكل تسارعٍ مضطرد، استفادت منه التربية. ولكن بشكلٍ متأخرٍ، سواء من حيث الوسائل والأدوات والأجهزة التي ابتكرت؛ أو الطرائق وأساليب التدريب التي وضعت؛ أو تنظيم العمل والتخطيط له بشكل نظمي يأخذ كل المكونات، بشريةً ومادية وفكريةً، بالحسبان. هذا التأخر في الاستفادة من معطيات التكنولوجيا في مجال التربية جعلها تابعةً بدلاً من أن تكون رائدةً، كما يجب أن يكون. أفليست هي التي خرّجت هذه الدفعات من المبدعين المبتكرين؟! فكيف تخرّج لغيرها وليس لنفسها أولاً - أمثال هؤلاء؟؟!

ثمة أسباب لذلك طبعاً، في مقدمتها أنّ التربية محافظة بطبعها، فهي لا تتحمل المجازفة أو المخاطرة لأنّها تنشّئ بشراً، والبشر لا يتحملون التجربة عليهم في أمورٍ مصيريةٍ ودائمة التأثير.. نكتفي بهذا القول دون التوسع فيه لأنّ مجاله ليس هنا، وفلسفة التربية كفيلة بهذا الموضوع، لهذا نتحول عنه إلى ما يعنينا هنا وهو استعراض المراحل التي مرّ بها استخدام التكنولوجيا في مجال التدريس.

- في المرحلة الأولى كانت التكنولوجيا مجرد أدواتٍ وأشياء بسيطة تتجه نحو الحواس فحسب، كالأشياء، والمجسمات والصور.. ولهذا سميت (الوسائل البصرية) بالدرجة الأولى، ثم انقلبت إلى وسائل حاسّية عندما أُدخلت أمور أخرى تتعلق بالحواس الأخرى..

- وفي المرحلة الثانية توسعت الأدوات المستخدمة من جهة، كما اتسع دورها في التدريس من جهة ثانية، فأصبحت بمثابة معينات للمعلم والمتعلم، تسهم في إفهام المعلومة بعد توضيحها. ولذلك سميت (وسائل الإيضاح). ونظر إليها - كما كنا قد ذكرنا - على أنّها شيء تابع أو ملحق بالعملية التعليمية، فهي ليست مكوناً رئيساً من بين مكوناتها.

- وفي المرحلة الثالثة، وبعد تقدُّم بعض أدوات الاتصال ونقل المعلومة (إذاعة، تلفزيون، لاسلكي...) أصبح ينظر إليها كعاملٍ يوسّع نطاق الاتصالات ويرهفها. ولذلك سميت (وسائل الاتصال) التي تتناول الأمور الخمسة المعروفة لها (وهي المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، وقناة الاتصال، والاستجابة للرسالة وردّها...).

- وفي المرحلة الرابعة عُدّت جزءاً رئيساً من عمليات التعلم والتعليم، فسميت (تكنولوجيا التربية)، مما يدّل على اتساع دورها الذي بدأ على نطاق

الصف فقط، ثم اتسع ليتعدى جدرانه، ثم جدران منازل المتعلمين الذين هم خارج المدرسة، كما في التعلم عن بعد مثلاً.

- وفي المرحلة الخامسة أدرجت ضمن المفهوم النظمّي للتعليم، وأصبحت أحد المكونات الرئيسة، التي لا يفكر أحد بوجودها أو عدمه وضرورتها أو عدمها. فالأمر أصبح مفروغاً منه. كما أنّ هذا الدور يُرى في نطاق التفاعل مع مكونات النظام الذي يفقدها صفتها المستقلة القائمة بذاتها ليدمجها في إطار أمتن وأعمق وأشمل. فهي لم تعد مجرد (مساعد) خارجيّ للتعليم بل مسهماً فعالاً فيه.

- وفي مرحلة سادسة حيث كثرت الوسائل والطرائق، وتعددت العوامل التي تتدخل في التعليم، أصبح يطلق عليها (التكنولوجيا متعددة الوسائط) Multi)-media) التي ساعدت على تعميق مجال الاتصال والتواصل. فالرسالة المبثوثة لم تبق ارتداديةً فحسب، (أي تسير من مرسلٍ إلى مستقبلٍ، وترجع إلى المرسل مرة ثانية فحسب، بعد أن تتغير بالطبع)، وإنّما أصبحت تسير في خطٍ دائري، يعطيها ديناميكيةً تزداد فاعليتها طرداً بالاستناد إلى مستخدميها من حيث قدراتهم (مكاناتهم من جهة، ومن حيث أهدافهم التي يريدون تحقيقها، من جهة أخرى.

وبهذا اتسع مفهوم التدريس، كماً ونوعاً، مما جعل المتعلمين ينخرطون في مجالٍ غير محدودٍ، تمتد أطرافه، وتتراجع حدوده، تبعاً لرغبات هؤلاء، والأهداف التي يسعون لتحقيقها.

هذا الوضع دعا بعضهم للقول: إنّ (ثورةً) حدثت فقلبت الأوضاع، وقد شبهوها بالثورة التي نتجت عن اختراع الطباعة، والتي أثّرت في مجالات حياتيةٍ كثيرةٍ، منها مجال التدريس، فهي على الأقل وسّعت من آفاقه، ويسّرته للطبقات الوسطى، بعد أن كان مقتصراً على عليّة القوم، لأنّ (الكراسات) التي كانت يدويةً

وذات كلفة عالية، أصبح بالإمكان توفيرها بسرعة وكثرة، وبكلفة لا تقارن بسابقتها... وهكذا لم يعد الاتصال يقوم على البلاغة، ولا الخطابة المطلوبتين من المعلم، وإنّما على البرامج الموضوعة للتعليم، داخل المدرسة وخارجها.

ولكن هل معنى ذلك أنّ دور المعلم قد انحسر، ونافسته وسائط الاتصال المتقدمة؟؟

هذا ما ظنّه بعضهم للوهلة الأولى، وهذا ما أثار المخاوف لدى المعلمين... غير أنّ مجريات الأمور دلّت على غير ذلك. فقد تعمق دور المعلم، واتسع في الوقت نفسه، كما أنّه تغير. صحيح أنّه لم يعد مصدر المعرفة الوحيد الأكيد، لأنّ هناك من هو أكثر علماً منه وأكثر قدرةً على إيصال المعرفة، وهم الخبراء والباحثون والمصممون لبرامج مدروسة ناظمة... إلا أنّه من الصحيح أيضاً أن هذا المعلم، بدلاً من أن يصرف وقته في شرح الدروس، وتعليم أعدادٍ من الطلاب في شعبٍ متعددة أو عليه أن يكرر الدرس نفسه في كل واحدة منها... أصبح بإمكانه توفير الوقت الذي كان يصرفه على الأمور السابقة، بحيث يستطيع أن يلتفت، بدلاً منها، إلى تصميم الدروس التي يمكنه تسجيلها عند ذلك. فيستمع الدارسون إليها وحدهم، ومن ثم يلتفت المعلم لتوضيح ما لم يُفهم منها، وكذلك لإجراء تدريبات وتطبيقاتٍ عليه... ولتقويمه... ولتطويره في ضوء العيوب التي لوحظت فيه، أو استناداً إلى مستجداتٍ تحدث في سياقه... كما أنّه يمكن أن يلتفت إلى المقصّرين الذين لا يستطيعون مجاراة المتوسطين، ولا المتفوقين طبعاً، وأن يُعنى بهم، محققاً مراعاة الفروق الفردية فعلاً لا كلاماً... وكذلك الحال مع المتفوقين الذين يمكن أن يعطيهم مهماتٍ إضافية، تتحدى قدراتهم وتنميّها... كُلُّ هذه الأمور وسواها جعلت المربين يقولون: لقد تغيّر دور المعلم، فأصبح موجهاً، قائداً، مديراً للعملية التربوية، وليس مجرد ناقلٍ للمعرفة. فهو ينظم وسائل التدريس لتصبح مكوناً من مكونات

درسه، ويتعامل مع التدريس ككلٍ بوصفه تطبيقاً لعلم نفس التعلم وعلم النفس التطوري (أي علم نفس النمو) في إطار مدخلٍ نظامي في التربية، مستفيداً مما أتى به السيبرنتيك (Cybernetique)، أي التسيير الذاتي للآلات، التي تنتقل فيها من مرحلة للتشغيل إلى مرحلة أخرى دون تدخل شخص، كما في الغسالة الآلية مثلاً فكأنّها شبيهة بكائن حيّ، حيث تسير الوظائف الحيوية الضرورية لحياته آلياً، دون أن يتدخل فيها...

كل ما سبق في مجال المدرسة والتدريس، أما في مجال التربية الأوسع، والذي هو من مهام وزارتي التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي اللتين تتعدى اهتماماتهما نطاق التدريس فحسب، فإنّ تكنولوجيا التربية ساعدتهما في الإسهام في توسيع فرص ديمقراطية التعليم إلى حدٍ بعيد، إذ من المعروف أنّه ليس بإمكان الجميع دخول الجامعات لأسباب مادية، بالدرجة الأولى، لظروف اجتماعية. واليوم، بالجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد، وما شابههما، فُتح الباب إلى حد ما أمام أمثال هؤلاء... إضافةً إلى تحصيل التعليم لمن هم في المراحل قبل الجامعية، حيث الإذاعة، والتلفزيون، والإنترنت والأقراص المدمجة، والبرامج التي يمكن التعامل معها بمختلف الوسائل المتاحة، والتي يسّرت على غير القادرين للانتساب إلى المدارس والجامعات تحصيل المعرفة، ونيل الشهادات المتنوعة...

ومن الجوانب التي حدّت أيضاً من إمكان توفير التعليم للجميع في المدارس والجامعات، وتطلبت الاستعانة بتكنولوجيا التربية، إنّما هو التفجر السكاني الهائل الذي تعاني منه الدول النامية. فالحكومات فيها تعجز عن توفير التعليم للجميع؛ وإذا تحقق ذلك، في بعضها، فإنّ نوعية التعليم تتدنى للاهتمام بالكم على حسابها... وهناك أيضاً التفجر المعرفي الذي يستحيل على المدرسة والجامعة الإحاطة به وتغطيته، أي أنّها تعجزان عن نقلة تماماً إلى مناهجها. فكل

يومٍ هناك جديد من العلمِ، والأدب، والفن، وكل مجال. لذلك كان لزاماً على الراغب في الإطلاع والمتابعة، أن يستعين بمختلف وسائل التكنولوجيا، سواء أكانت في مجال التربية أو غيرها، والتي فتحت العالم على بعضه بعضاً، فأصبح بالإمكان الإطلاع على بعض الاكتشافات والاختراعات، إلا تلك التي تُحوّل إلى سلعٍ تتاجر الدول التي ابتكرتها بها، فتدّر عليها أموالاً طائلة. ولهذا يقال اليوم: إنّ الفكر أغلى سلعةً، بالمعنى التجاري لهذا الكلام، كما أصبح مجالاً للتجسس، يحاول كثيرون سرقته ونقله إلى آخرين لا يمتلكونه... ومن يتتبّع اليوم ما يحصل في العالم حول الأسلحة النووية، والصواريخ، والسفن الفضائية، بل إنتاج بعض العقاقير الطبية لأمراضٍ هي بمثابة أوبئة (الإيدز، فيروس سارز...)... يطلّع على ما يحدث في هذا المجال، ويقتنع أن العقول المبدعة، بما تنتجه، هي الثروة الأعظم. أفلا يجدر بنا - نحن العرب - أن نُعنى بتربيتها فنرفع من مستوى تدريسنا كي يدلي بدلوه في هذا المجال؟؟!

٣ - ٣ - الخلفية النفسية لإدخال التكنولوجيا في التدريس:

إدخال التكنولوجيا عبر الوسائل السمعية - البصرية إلى مجال التدريس أثار كثيراً من التساؤلات، وطرح عدداً من الآراء بين مؤيدٍ ومعارض، كما استدعى سيلاً من الدراسات والبحوث تغيرت الأهداف منها تدريجياً. ولقد بدأت تلك الدراسات، أول الأمر، لمعرفة تأثيرها في المتعلمين، ومدى فاعليتها كما قورنت نتائج استخدام الأنواع المتعددة لها، وثمّ الاهتمام بكيفية استدعاء العمليات العقلية التي تقتضيها لدى الطلاب، وبتأثيرها في الوظائف الإدراكية لديهم، وكذلك بأفضل الأساليب لاستخدامها، وبالشروط التي يجب توافرها. وكانت معظم هذه الدراسات في العقود الثلاثة الأولى من منتصف القرن الماضي. والسبب في ذلك هو أنّ إدخال تكنولوجيا تربوية جديدة في التدريس يستدعي ردود فعلٍ

سيكولوجية يمكن أن تكون مماثلةً لما كان قبلها، أو أنّها مغـــايرة، وتســـتدعي دراسات متعمقةً لفهما أولاً، ومن التعامل معها، لجعلها ملائمةً فلا تثير التشويش لدى الطلاب والمعلمين، وتكون أكثر جدوى في تحقيق ما وضعت له، خاصةً إذا تمّ التوصل لتحديد قواعد استخدامها.

ومن المعروف أنّ استخدام تلك التكنولوجيا يتعلق بإثارة الاهتمام والانتباه وبالتالي التفكير. ولذلك درس تأثير كل نوعٍ منها فـــي إدراك المثـــيرات التـــي تستدعيها والآليات التي تحدثها، وردود فعل المتعلمين عليها، وفيما إذا كـــانت تلك الردود تؤثّر سلباً أو إيجاباً في تعلم الدارسين من جهة، وفي الجانب النفسي لديهم، من جهة أخرى. فحضور فيلم حمل حادثة تاريخية معينة (ولتكـــن مثـــلاً حول استخدام القنبلة الذرية في كُلٍّ من ناكازاكي وهورشيما في اليابان، والـــذي أدّى إلى استسلامها في الحرب) يترك آثاراً عميقة في نفوس الطلبـــة، وجدانيـــةً وعقليةً، ويثير لديهم تساؤلات عميقةً... غير أنّ الباحثين لا يكتفون بدراسة أثـــر الفيلم نفسه على مشاهديه، بل يهتمون أيضاً، بصدد هذا النوع من التكنولوجيـــا، بدراسة تأثير الشاشة المشعّة في غرفة مظلمة غير مضاءة إلاّ بالنور الذي يصـــدر عنها، وما يستجره ذلك من تركيز النظر عليها، والتحديق في نقطةٍ معينة، وقدرة نفوذ الصور المدركة التي يبثها الشريط. فالمثيرات المتقطعة، عند نقل المشـــاهد من مشهدٍ لآخر، يترك أثراً على العمليات العصبية الدماغية، مما يعني أنّ هناك فرقاً بين إدراك المرء للواقع الحقيقي - حيث تكون الرسائل البصرية الآتية منه مستمرة متصلةً لا تعرف الانقطاع - وإدراك الواقع السينمائي المغاير حتماً للأول.

أُعطي المثال السابق ليدّل على نوعٍ مـــن الدراســـات بشـــأن اســـتخدام التكنولوجيا في التدريس... وهناك دراسات أخرى حول التناقض الذي يبدو أنّـــه يوجد بين سلبية المتفرج، والفاعلية الحقيقية للفيلم الذي يعرض. كمـــا درســـت

العلاقة بين الانفعالات التي تشار في أثناء العرض والقرارات التي تتخذ بصدد ما شوهد؛ من جهة، وبين تأثيرها في الوظائف الحسدية، من جهة أخرى. وقدَ تبين أن أناساً ينظرون إلى عملٍ عنيف مثيرٍ، كصراع بطلين في فيلم، وما يقومان به من أفعال مثيرة، يؤثّر في المشاهد، ويجعله يثبط كلّ حركة في جسمه، ويبعدها. فكأنّما يتسمر في مكانه ويوقف كل حركة في جسمه ويبعدهما، فكأنما يسمّر في مكانه ويوقف كل فعلٍ عنده، الأمر الذي يخلق لديه ضغطاً عضلياً قوياً ، يترك تأثيراً فيه يحتاج لفترة من أجل التحرر منه.. وهذا يدل على أن المشاهد يشارك فعلياً فيما يعرض في الأفلام. فإذا كان هذا على نطاق الكبار فكيف بالصغار إذن؟!!.

هذا ولا ننسى أنّ ما يقدّم في الأشرطة، مهما كان مصمموها من أصحاب النظرة الواقعية، لا يكون مطابقاً للواقع، وإنّما يجري تشكيل الواقع تبعاً للهدف من الشريط - ثم يعود المشاهد هو أيضاً لبناء الواقع من جديد، انطلاقاً من اللقطات التي كانت قد قدمت له، فكأنما يشوّه الواقع مرتين.

وهناك دراسات حول الصور التي تُسقط على شاشة كبيرة بقصد توضيحها، حيث كان يعتقد أنّ تكبير هذه الصور وإسقاطها على خلفية شبيهة بالمكان الذي يتواجد فيها عادة أصحاب الصورة، كصورة سمكة تسبح في البحر، أو عصفورٍ في عشه.. أمر جيد، لأنّه يسهّل على الأطفال إدراك الأشياء بتفاصيلها.. غير أنّه تبين فيما بعد نتيجة تلك الدراسات، أنّ الصورة المعروضة لا تُدرك بالكيفية نفسها من جميع الأطفال. فالتفاصيل المدركة متغايرة، كذلك الخلفية التي تتواجد عليها تحوّر لا شعورياً، بشكل كبير كلما كانت تلك الخلفية معقدة. وبعد هذه الدراسات تغير الاعتقاد السابق الذي كان مفاده أنّ قوانين الإدراك تتبع قواعد متشابهة لدى الجميع، (أي أنّ الصورة الواحدة تُدرك من مشاهديها بكيفية واحدة مهما كان شكلها). لقد تبين خطأ ذلك الاعتقاد في كثير من الحالات، وأصبح بالإمكان فهم

التشويه غير المقصود الذي يدخله الأطفال عموماً، والكبار في بعض الأحيان، على صور يشاهدونها، إذا ما طلب إليهم إعادة إنتاج تلك الصور، أي رسمها من مخيلتهم..

كذلك دُرس إدراك السببية، نتيجة مشاهدة عروض على أشرطة من قبل متعلمين ذوي أعمار متفاوتة.. وقد تبين، بعد إجراء اختبارات حول ربط بعض النتائج بالأسباب التي أدّت إليها، أن أطفالاً عديدين عجزوا عن ربط أشياء بالمسببات الحقيقية لها، وعزا علماء النفس ذلك إلى أنه في الواقع الحق يستجر فعلٌ أو أمرٌ ما فعلاً آخر عبر سلسلة مترابطة ومتماسكة فيما بينها. فالزمن المنساب يربط المواقف التي تخص كائناً حياً ببعضها بعضاً، فلا يكون ثمة انقطاع فيها. فلو كنت أراقب شخصاً يمشي على شاطئ البحر، مثلاً، فأنا أتتبعه بما يفعل: يمشي، يتوقف، يكلم أحدهم، يجلس على كرسي.. الأمر الذي يوحي بالسببية: لقد توقف مثلاً ليتكلم معه من يعرفه.. وجلس على كرسي لأنّه تعب..

في حين أنّه في شريط يشاهد يغيب هذا التسلسل الواقعي، لأن (المونتاج) الذي أجري عليه يسمح بالعبور من مشهد لآخر، قد لا يظهر أية صلة ظاهرة بينهما.. وهذا يعني أن استمرارية الأمر الواحد ليست متوفرة ففي حين أرى أحد الأشخاص وهو يقوم بعمل لم ينته بعد، أجد ذلك الشخص نفسه، وقبل أن ينهي العمل، في مكان آخر ويقوم بفعل مغاير لا يستطيع الناظر، وبخاصة الطفل أن يعرف السبب الذي دعا لذلك.. ولهذا يكون على المشاهد أن يبني (لحمة) الأحداث بنفسه، وأن يفترض أسباباً لمسببات يضعها بنفسه أيضاً، حتى يصبح للشريط الذي يشاهده معنى. ومن المعروف أنّ الأطفال يصعب عليهم مثل ذلك، لأنّهم يفتقرون إلى الفعالية النفسية المتعلقة بالتخمين والاستنتاج.

ولم تكن الدراسات بصدد حاسة السمع أقل من تلك التي تناولت حاسة البصر السابقة، والتي أحياناً، تكون أعقد من سابقتها، لأنّ عامل اللغة يتدخل فيها

بكُلّ التعقيدات التي يستجرها، من قبيل استخدام اللغة المحكية أو اللغة الفصحى، ومدى ملاءمة الأسلوب اللغوي للمستمعين، استناداً إلى مقدار ألفتهم باللغة المحكية، أو إتقانهم للغة الفصحى.. وتأثير ذلك كله على ما يُفهم مما يتم سماعه، خاصة إذا كانت الوسيلة المستخدمة تقوم على السمع فقط في غياب الصورة (شريط سمعي غير بصري مثلاً..) حيث على المتعلم أن يركز انتباهه كثيراً ليفهم ما يُقال، وليتصور أحياناً ما كان يحدث في أثناء ذلك..

وفي مثل هذه الحالات قد يُضطر المتعلم إلى إعادة الشريط عدة مرات ليحيط بما فيه، خاصة إذا تذكرنا أنّ الأسلوب الإدراكي يختلف بين الأشخاص تبعاً لسيطرة أحد جانبي الدماغ على الآخر، وكيفية إدراك الأمور.. فمن يغلب لديهم استخدام حاسة البصر بالدرجة الأولى (أصحاب غلبه الجانب الأيسر للدماغ) يكون عليهم بذل جهود فكرية إضافية لاستيعاب ما يقدم لهم كلامياً بعيداً عن التعابير الجسدية التي تسهم في توضيح الكلام إلى حد ما. وقد دُرس في سياق تناول الوسائل السمعية وتأثيرها في التعليم أثر (المسجلات) على الإدراك السمعي لمستمعيها، وما تتركه من آثار على الجهاز العصبي.. وعلى الجوانب النفسية. فلقد تبيّن أنّ رؤية المتعلم لمن يتكلم، والمشاعر التي يبرزها تجاه مستمعيه يؤثّر كثيراً في جدوى ما يتم تعلمه، وفسروا ذلك بأنّ تواصلاً ما يحدث بين الطرفين، فيستجر أفعالاً وردود أفعال، حتى وإن لم يسهم المستمع بالكلام، وكان يصغي فحسب..

وللإيجاز نقول: إن مشكلات كثيرة، نتيجة إدخال تكنولوجيا التدريس ظهرت، كما استدعت دراسات حولها، أسهمت في لفت النظر إلى أمور لم تكن تخطر على بال الباحثين أنفسهم، كما أسهمت في تقديم اقتراحات لتحسين استخدام تلك الأدوات.. ولم ينته أمر تلك الدراسات. فما زال الشوط أمامها

طويلاً، بل مفتوحاً إلى ما لا نهاية، لأنّه وكل يوم قد تستجد تقنية ما، كما قد تظهر أمور جديدة مع تقنيات قديمة لم تدرس. لهذا فإنّ حلّ مشكلة أو الإجابة عن سؤال، كثيراً ما يولد مشكلات جديدة، ويطرح أسئلة أكثر من تلك التي كان قد أجيب عنها.

للأسباب السابقة يبقى قول الباحثين التالي صحيحاً: التجارب النفسية - التربوية في أي مجال، ومنه هذا المجال الذي نحن بصدده (مجال استخدام التكنولوجيا في التدريس وتكنولوجيا التدريس نفسها)، مجال مثمر ومجدٍ لكل من المعلمين والمتعلمين، وللمجال نفسه الذي هو قابل للتطوير دوماً، وكذلك لمجال التربية نفسها التي بمقدار ما تبتعد عن الظن والتخمين، وتستند على المنهج العلمي، وبخاصة منه الذي يقوم على التمرين، تتقدم وتتطور وتكون أكثر ضمانة وأماناً للمعنيين بها، من جهة، ولمن تمارس عليهم من جهة أخرى. ولهذا قال (ميالارة) بهذا الصدد: إن التكاملبين الأمور التطبيقية العلمية في الصفوف، والبحوث العلمية الدقيقة في المخابر، يسمح للتربية بتخطي عقبات أمامها، وباستخدام ما تنصح به بشكل أفضل، سواء أكان ذلك من حيث الأدوات والأجهزة، أو من حيث تقنيات التدريس والبرامج التعليمية؛ أو من حيث الأمور المترتبة على ذلك، الأمر الذي ينقلنا للكلام عن الموضوعات التي أثيرت في سياق دراسة الخلفية النفسية لتكنولوجيا التدريس.

٣ - ٣ - ١ - الموضوعات المرتبطة بدراسة الخلفية النفسية للتكنولوجيا في التدريس:

أجرت اليونسكو منذ عام ١٩٦٤ بعض البحوث المختلفة التي تمت في مجال تكنولوجيا التدريس حتى ذلك الحين، وخرجت بدراسة تحليلية لتلك البحوث، وما تم التوصل إليه من خلالها، وحصر الموضوعات التي تناولتها. وقد أصدرت كتاباً بهذا الشأن تحت عنوان (علم النفس التربوي، الوسائل السمعية

البصرية للتدريس في المرحلة الأولى للتعليم)، ألّفه (ميالارة) بتكليف منها. وقد جاء، بين الموضوعات الكثيرة التي تناولتها البحوث المختلفة، ما يلي:

- كيفيات استخدام الوسائل، ونسبة الزمن المخصص لها في غضون الدرس، وتوزع هذه النسبة بين المعلم والمتعلمين.
- الممارسات التي تنظم العمل عند استخدامها أي كيفيات التعاطي معها، وما يتطلبه ذلك من إجراءات.
- التعرف على المشكلات التي تصادف قبل استخدامها. وفي أثنائه، وبعده.
- الآثار المترتبة على استخدامها، وبخاصة منها الآثار النفسية والتربوية.
- العلاقة بين المعلم والوسائل، وكذلك دور المعلم بعد استخدامها، وما طرأ عليه من تغيرات، وهل سيؤدي الأمر إلى استبدال معلّم حيّ (إنسان) بروبوط آلي (آلة تسيّر ذاتياً لأداء مهمات مبرمجة مسبقاً بفاعلية كبيرة..)؟؟.
- ما أفضل الطرائق لاستخدام كُلّ منها؟ ولأي الأهداف؟ وفي أي الظروف؟ وكيف يمكن أن تخدم حقيقة في تفريد التعليم، وفي مراعاة الفروق الفردية؟
- ما شروط استخدامها، وكيف يمكن تحسين تلك الشروط؟.

هذا إضافة إلى ما كان قد ذكر تحت العنوان السابق، وما سيرد بصدد تناول نقاط أخرى في هذا المجال. ولكن مهما قيل، ويقال بصدد هذا الموضوع، فإنّ الكُلّ مجمعٌ على أن الوسائل التعليمية تبقى مجرد وسائل، ويجب أن تنخرط في الإطار الأوسع منها التي هي الأنشطة المعرفية وطرائق التدريس التي تشكل سيرورة التدريس، والتي تهتم قبل كُلّ شيء بفعاليات المتعلمين، لجعلها أكثر فائدة وجدوى.

وقد نتج عن دراسة جميع الموضوعات السابقة الالتفات إلى دور (تعبير) المتعلم عما ينتج من تفاعله مع تلك الوسائل. فبعد استخدام أية وسيلة كانت، بل أحياناً في أثناء ذلك الاستخدام، يجب أن يعبر التلميذ عما شاهده وسمعه

ولمسه.. لأنَّ هذا التعبير لا يدّل على فهمه للأمور أو عدم فهمه لها فحسب، وإنّما له وظيفة أخرى لم يُلتفت إليها بادئ الأمر، ألا وهي دور ذلك التعبير في الفهم نفسه، والإسهام في زيادته وإرهافه، ولهذا كان من بين النصائح التي سنتعرف على الكثير منها، والتي وجهت للمعلمين، ضرورة طرح أسئلة شفوية على المتعلمين عند استخدام الوسيلة، وبعد استخدامها، وكذلك تكليفهم بمهمات شفوية أو كتابية، يصفون من خلالها ما شاهدوه، كما يشرحون، ويعلقون، ويتعدون، بل ويدعون للابتكار والتجديد أيضاً، كما سنرى.

كما أنَّ أمراً آخر قد استخلص، وهو دعوة المتعلمين أنفسهم إلى صنع وسائل قريبة أو شبيهة بتلك المستخدمة، ذلك بما يتناسب مع عمرهم الزمني ونضجهم العقلي. فلقد تبين أنَّ فك سحر بعض الأدوات المستخدمة، لا يكون لدى مستخدميها إلا بجعل هؤلاء يضعون نماذج قريبة منها قدر الإمكان؛ بل ما المانع أن تبزّها أحياناً على يد طلاب مبدعين؟؟!.

وعسانا ألا نكون قد استبقنا الأمور بالقول: إنَّ الوسائل ليست جيدة أو سيئة بحد ذاتها عموماً وإنما طريقة استخدامها، وكيفية توظيفها هي التي تجعل منها هذا أو ذاك. فقد ينقلب تأثيرها إلى أمر شبيه بما تستحره الطرائق التلقينية التي كانت قد مرّت معنا، والتي يأتي في مقدمتها (داء اللفظية) وكما ذكرنا ذلك الذي يعتمد اللغة المنطوقة وحدها أداةً للتواصل، الأمر الذي يؤدي إلى (العقيدية) التي قلنا إنّها تعني التصديق والتسليم بكُلّ ما يقدّم للمتعلم من معلومات أو معارف. وهذا ما يستحره بدوره إلى الطاعة والخضوع لكل ما يعطى له، فيحّس بأنه ليس بحاجة للمبادرات الشخصية، ولا لإعمال الفكر. وهذا ما يدعوه بعضهم: التربية المغلقة التي تنتهي بـ (قولبه) المتعلمين عن طريق صبهم - إن صحّ التعبير - في قوالب جاهزة مسبقة الصنع، منظور إليها على أنّها النماذج المثلى للطلاب الذين يُراد الوصول إليهم.

بقي أن نقول: إنّ الوسائل التعليمية بادئ الأمر، ومن ثم تكنولوجيا التربية المتقدمة، أدّت ككل أمر جديد يراد تعميمه، إلى ردود فعل سلبية، عند الأكثرية، لأسباب متفاوتة لعلّ أهمها روح المحافظة التي تسود، غالباً عند أكثر البشر هذه المحافظة تقيهم من المغامرات، وأخطار الجديد، والخروج عن الروتين المأمون، وصعوبات التجديد؛ كما أنّها تجنبهم الخوف من جهود إضافية يجب بذلها. هذا إضافة إلى نوع من القدسية أي الاحترام الكبير لأشياء مستخدمة طيلة أجيال متتالية. وهذا ما شوهد عند تعميم الكتب، بعد اختراع الطباعة، في المدارس، فكثير عدّها منافسة للمعلم أو أنّها تنال من قدره، خاصة وأنّه كان مصدر المعرفة الوحيد.. كما أنّها عُدّت خطراً على العقول لأنّها تجعل بإمكان المتعلم الإطلاع على ما يجب ألا يعرفه إلا بقسطٍ وضمن شروط...

كذلك عندما استخدمت الصور في المدارس، أثارت مقاومة ولاقت ضجةً خوفاً من إفساد الأطفال وما إلى ذلك.. واليوم يعرف الإنترنت مخاوف من هذا القبيل، إضافة إلى الخوف على دور المعلم وحريته. غير أنّ ذلك كله لا يكون صحياً مع معلم مؤهل: يُعدّ تربوياً، ونفسياً لمقتضيات استخدام تلك الوسائل. فبعد أن يتعرف على كلٍ منها، ويعرف مكوناتها وكيفية عملها، والظروف النفسية المرافقة لاستخدامها، والشروط المطلوبة لها، وميزاتها وحدودها، يمكنه عندئذٍ أن يُطوّع استخداماته لها بما يحقق الهدف منها.

كلُّ هذه الأمور المطلوبة لتأهيل المعلم قبل مباشرته مهنته، ينبغي إذن أن تطلع عليها، وتتمكن من مهاراتها بوصفك الطالب والمعلم الذي يُفترض أنّك ستمارس مهنة التعليم مستقبلاً، أو ما هو على علاقة بها. ولهذا يحسن بك الآن القيام بالتدريبات التالية التعليمية، وما يتعلق بها من تكنولوجيا التربية. ولا يكون التعاطي سليماً مع أيّ شيء - كما ذكر قبل قليل - وبخاصة إذا كان معقداً، إلاّ

إذا كان المتعاطي معه على معرفة به وبوظيفته، وبكيفيات العمليات المرتبطة به، لهذا يحسن بك القيام بهذا الجانب العملي.

عملي:

من أجل التعرف على تأثير استخدام الوسائل التعليمية على الصغار، سواء من الناحية النفسية أو المعرفية، قمْ بالتدريب التالي:

- خذْ فيلماً يعرض إحدى قصص الأطفال، وهي كثيرة، يُشاهد منها كل يوم في برامج الأطفال العشرات، كما أن بعض مدارس القطر تقتني العديد منها. ثم قم بما يلي:

أ - اعرض الشريط على الأطفال الذين يلائم مستواهم (وعادة ما يوضع على تلك الأشرطة العمر التقريبي لمن يصلح لهم..)، بعد أن تهيئهم لذلك؛ وبعد أن تذكر لهم أنك ستطرح أسئلة حوله بعد الانتهاء من عرضه. وتكون أنت بالفعل قد هيأت مجموعة أسئلة تدور بالطبع - كما هو مألوف - حول بطل القصة، والعقدة فيها، وحول الشخوص الآخرين والأحداث التي مرت، ونهاية القصة، والمغزى منها...

ب - عند الانتهاء من عرض الشريط، قمْ بطرح الأسئلة، ومناقشة الأطفال حول ما مرّ فيها.

ج - سجّل ملاحظاتك على دفتر خاص، على أن تتضمن تلك الملاحظات:

- تقدير مستوى تفاعل الصغار مع القصة في أثناء عرضها، من حيث انهماكهم في المساعدة والمتابعة.
- تقدير مدى استجابة الأطفال للإجابة عن الأسئلة.
- تقدير مدى فهمهم للقصة.
- تقدير الآثار التي تركتها عليهم عبر أسئلة تخصص لهذا الأمر.

- تقدير مدى رغبتهم في مشاهدة القصة نفسها، أو سواها في مرات قادمة[1].

د - في أسبوع تال تعامل مع قصة جديدة، ولكن ليس على شريط مسجل، وإنّما عن طريق كتاب مصوّر، متبعاً الخطوات التالية:

- اعرضْ الكتاب وصورة الغلاف وعليه العنوان، ثم اسأل الأطفال قائلاً:

• ترى حول ماذا ستدور القصة التي بين أيدينا؟

ماذا يمثل هذا الشيء؟ كم سيكون هذا؟ ماذا سيفعل.. وتتابع الأسئلة بقراءة ما وجد على الصفحة الأولى، أو قصّ بأسلوبك الشخصي ما وجد عليها، واقرن عملك بالأسئلة بين الفينة والأخرى، إلى حين تنتهي من القصة كاملةً. بعدئذٍ قم بجميع الخطوات التي أدرجت تحت البند (جـ) فيما سبق.

هـ - حاول أن تقارن بين عرض القصة على شريط مصوّر، وعرضها عن طريق كتاب مصوّر، مقروناً بمناقشة الأطفال في أثناء تقديمها، معتمداً على جعلهم يتنبؤون، يفترضون، يطرحون حلولاً يعلقون، يستنجون.. واجعل المقارنة تغطي البنود الخمسة التي وردت تحت البند (جـ) السابق.

و - الآن، استنتج أنت نفسك الأهداف التي وضعت لهذا التطبيق العملي الذي طلب منك القيام به. ثمّ ناقش الأمر مع مدرسك المشرف عليك.

ملاحظة: هذا التطبيق يجري في سياق التربية العملية في صفوف حقيقية في المدارس التي تتدرب فيها. علماً بأنك تجد في الأسواق أحياناً قصصاً للأطفال، تتضمن أسئلة توجه لهم بغية جعلهم فعالين لا سلبيين بصدد القصة، التي

---

(١) استخدم مصطلح (تقدير) وليس قياس لأنه ليس لك أدوات تقيس ما سبق بدقة وموضوعية. والتقدير أو التقويم التقريبي مقبول أحياناً، وبخاصة عند عدم توافر أدوات قياس تضبط التصرف تماماً على ما يراد تقويمه. وعند كون إصدار الأحكام على ما يجري تقويمه ليست حاسمة وذات تأثير فاعل فيمن تطلق بحقهم، كما في النشاط الذي تقوم به أنت في هذا الجزء من العملي الذي تتدرب فيه على تقنيات هي لازمة لك.

تعد إحدى الوسائل التعليمية الممتازة. ليس في إطار تدريس اللغة فحسب (سواء منها اللغة الأم، أو لغة أجنبية)، وإنّما في إطار معظم المواد التي تتناول العلوم الإنسانية. وأنت تعرف أنّ بعض القصص العالمية يمكن أن تتناول أموراً نفسية بعمق أكبر أحياناً مما يستطيعه علم النفس ذاته.

ز - لخصّ الأمور النفسية التي استفدتها بعد إطلاعك على نتائج البحوث التي قامت بها (اليونسكو) حول هذا الموضوع، مستخلصاً منها مجموعة نصائح يمكن أن تقدّمها للمعلمين، بحيث يستفيدون منها في صفوفهم عند استخدامهم وسائل تعليمية.

٣ - ٤ - أنواع الوسائل التعليمية:

إذا قلنا: إن الوسائل التعليمية تكاد لا تحصى فإننا لا نكون قد بالغنا كثيراً، خاصةً إذا تذكرنا أنّ تلك الوسائل تبدأ من الورقة والقلم، ومن السبورة والحوار، لتنتهي بالإنترنت وسائر وسائل الاتصال الحديثة. يضاف إلى ذلك جميعاً المعلم، أولاً وأخيراً..

لذلك لن نتطرق إلى جميع هذه الأنواع، وخاصة منها تلك البسيطة التي لا تحتاج لشرحٍ وظيفتها وتحليلها.. وكذلك المعقدة التي تحتاج لشرح طويل، ووصف لكيفيات عمل معقدة مثل استخدام الحاسوب أو الإنترنت مثلاً. فهذه وردت في كتاب تكنولوجيا التعليم الذي تدرسه. لهذا نكتفي بتلك التي نرى أن دراساتٍ علميةً حولها أتت بأمورٍ مفيدة للمعلمين عند استخدامها. فهي تساعدهم في توظيفها بكيفيات مجدية تزيد من فاعليتها.

ولكن، لنبدأ قبل استعراض تلك الأنواع ببعض ملاحظات تساعد فيما بعد على تعيين خصائص الوسائل المستخدمة. أولى تلك الملاحظات هو أنّ بعضهم يقيمون تعارضاً بين استخدام (المكتوب) - أي المدوّن عن طريق الكتابة -

والذي يُعدُّ إجراءً تقليدياً من جهة، وبين التعليم السمعي - البصري من جهة ثانية،والذي يُعدُّه بعضهم طريقة حديثة، تتمتع بنكهة لذيذة، إن صح التعبير، بمعنى أن لها جاذبية وتلقى ترحيباً لدى كثيرين. ولذا نقول إنَّ التعليم السمعي - البصري، بالمعنى المحدد لهذا المصطلح ، ليس طريقة؛ كما أنه ليس حديثاً. ذلك أن " الطريقة التربوية ليست متجسدةً في أداةٍ أو وسيلة تعليمية نستخدمها، كما أن الأداة يمكن استخدامها في إطار طريقة تلقينية - كالعرض مثلاً.. كما يمكن استخدامها في تعلم تعاوني، أو في سياق مناقشة حقيقية تقوم على الحوار. فالصورة، مثلاً يمكن أن تقرأ كما يقرأ نص مكتوب قوامه اللغة، وإن كانت قراءتها بكيفية مغايرة.

لهذا السبب نقول: إنَّ للغة من هذا المنظور ثلاثة جوانب: جانباً مسموعاً، وآخر منظوراً، وثالثاً مكتوباً. والمجال السمعي - البصري يقرن الجانبين الأولين معاً، في حين أن المجال المكتوب يستند إلى النص والصورة، كما في الصحف أو الشريط المصور الصامت، ويمكن اقتران المسموع بالمكتوب، كما عند تعليم لغة تقوم على الشفاه، وتدوين الكلمات الملفوظة. لهذا من الأفضل عدم قسمة الأمور ما بين سمعي - بصري وبين أمور مكتوبة، لأنَّ الجوانب الثلاثة يجب أن تتناغم مع بعضها بعضاً. والأمر يتطلب عند التعليم، جعل الطالب يسمع ويرى ويقرأ - ولابأس من إدخال الحواس الأخرى إذا كان ذلك ممكناً - وذلك عبر قنوات التواصل المتعددة، شريطة ألا يشوش أحدها على ما عداه، وشريطة أن تكون مكونات الاتصال المعروفة (المرسل والمرسل إليه والرسالة والقناة) متوافرة. بهذا تصبح الوسيلة التعليمية المصدر الثاني للمعرفة بعد المعلم (وهو المرسل)، فلا تحلُّ مكانه، وإنَّما تكتفي فقط بتطوير دوره - كما ذكر فيما سبق. ولذلك يقال: الوسيلة التعليمية يمكن أن تلعب دور الوسيط بين المعلم والمتعلم

دون أن تلغي دور الأول، حتى لو كان غير حاضر جسدياً، لأنَّ حضوره يكـــون عن طريق برنامج أعدَّه مسبقاً.

ويمكن للوسيلة التعليمية أن تصبح بمثابة مشوِّشٍ تسيئ إلى التعليم إن لـــم يحسن اختيارها. فإرفاق قصيدة بموسيقى تعبيرية عند قراءتها من أجل فهمها ومن ثم شرحها قد يسيء إليها، على العكس مما لو غنيت تلك القصيدة مثلاً وعندهـــا قد تكون الموسيقى سبباً لاغنائها، وزيادة الموحيات التي تطلقها عند سامعيها..

بعد هذه الملاحظات السابقة التي تلقي الضوء على أنواع مـــن الوســـائل التعليمية، يمكن البدء باستعراض نوع تلو آخر منها. ولتبدأ أولاً بما يسمى الأمور أو الوثائق المكتوبة.

٣ - ٤ - ١ - الوثائق المكتوبة:

وهي متعددة منها الكتب، والكراســـات، والمذكـــرات التـــي يأخذهـــا المتعلمون وهم يصغون إلى معلم، أو يشاهدون فيلماً.. وكذلك المراجع، ودفاتر التدريبات، والنصوص، والحالات المدونة لدراستها، والواجبات التـــي يجـــب كتابتها.. ويفترض بهذه الوسائل المختلفة أن تكون في مستوى المتعلمين، خاصة وأنَّها تتناول الجوانب المعرفية لديهم، وتعدُّ هذه الوسائل بمثابة استطالة لما يقدمه المعلم، ومصدراً للتذكير بما قاله، أو لإغناء ما جاء به، وبخاصة المراجع منهـــا (أي الكتب المرجعية). ويُستحسن الوقوف عند اثنين منهـــا، وهمـــا الكتـــاب المدرسي، والسبورة.

٣ - ٤ - ١ - ١ - الكتاب المدرسي: هو الركيزة الأساسية للمنهـــج، وبخاصة في الدول التي تعتمد كتاباً مقرراً واحداً تضعه وزارة التربية، حرصاً على توفير حدٍّ أدنى من المحتوى الدراسي الذي يجب أن يمتلكه المتعلمون؛ وخوفـــاً من إعطاء معلومات خاطئة أو مجتزأة في غيابه؛ وتوفيراً على المعلميـــن جمـــع

المعلومات وتنظيمها. هذا إضافة إلى وضع مرجع بين أيدي الطلاب يعينهم على الدراسة، ويعفيهم أحياناً – للأسف – من البحث بأنفسهم، على الأقل عن معلومات تغني ما جاء في كتابهم المقرر. لهذا يمكن القول: إن للكتاب أهميته للطلاب، ولكن شريطة ألا يبقى المصدر الوحيد لكل المعرفة التي يجب تحصيلها، ومن ثم معالجتها والتعامل معها. ولهذا نجد بعضهم يلحق به كراساً للتدريبات والتمارين، ومراجع عدة، ودروساً مبرمجة، وبطاقات عمل وسواها. إلا أنه مع ذلك كله يبقى هو الأصل والمصدر المعتمد. وأهميته تفوق سائر الوسائل المستخدمة في المدرسة، بل تفوق أهمية المنهاج نفسه إذ نادراً ما يعود المعلمون للمنهاج، ويعتقدون، خطأ، أن الكتاب بمفرداته هو المنهاج. من هنا وجبت العناية به كثيراً من قبل مؤلفيه، خاصة وأن طريقة عرض المحتوى فيه، وبالترتيب الذي يكون عليه، غالباً ما يقرر طريقة التدريس (أو الطرائق) التي يتبعها المعلم؛ والتنظيم الذي سيكون عليه المحتوى الذي يجري تقديمه. ولهذا نقول واثقين: يمارس الكتاب المدرسي المقرّر تأثيراً فعالاً في التعليم، وبخاصة فيما يتعلق بتحضير الدروس، وتوزيع المنهاج، وتقويم نتائج التعليم. لذلك يقال: إن أهمية الكتاب المدرسي يمكن أن ترجع إلى الأمور التالية:

أ – يقدّم الكتاب قدراً من المعلومات التي يفترض أن تكون كافية وملائمة للطلاب الموجه إليهم، ولهذا يفترض بمؤلفي الكتب المدرسية ألا يكونوا على درجة عالية في مجال المادة التي يؤلفون لها فحسب (فيزياء، كيمياء، فلسفة..)، وإنّما على قدر كاف أيضاً من معرفة الأمور التربوية والنفسية تمكّنهم من معرفة خصائص المتعلمين الذين يتوجهون إليهم، ومن معرفة حول الايستمولوجيا (أي نظرية المعرفة) لكي يوظفوا طرائق تكون المعرفة لدى المتعلم في أثناء عرض المعلومات التي يقدمونها.. وكي يختاروا الأنشطة المحفّزة التي تزيد من الدافعية

للتعلم، ثم ليعينوا مستوى المعلومات وشموليتها، ووضع تدريبات عملية لها، تسهم في فهمها، وتساعد على تطبيقها ميدانياً من أجل نقلها مستقبلاً إلى حياتهم الواقعية.

ب - يوفّر الكتاب المقرّر إطاراً عاماً للمقرر الدراسي، بمعنى وضع حدود للمادة التي تدرس، فلا يشط المعلمون كثيراً، ويصلون إلى موضوعات بعيدة لا يقدر المتعلمون عليها بسبب مستوى قدراتهم من جهة، وبسبب الحصص الدرسية المخصصة للمادة من جهة أخرى. كما أنه يمكن لمؤلف الكتاب أن يعيّن قراءات خارجية يعود المتعلمون إليها من أجل تحقيق أهداف متنوعة (إغناء المادة، اكتساب مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، التمكن من مهارات التحليل، والتركيب، والنقد، وتأييد الآراء بالحجج، والتعرف على الأخطاء وتحديدها..).

هذا إضافة إلى ضرورة جعل مادة الكتاب (أي محتواه) على صلة بالبيئة المحلية وبالمجتمع الأوسع، وبالقضايا المثارة فيه التي هي على علاقة بموضوع الكتاب المقرر.. ولهذا لم يعد يُنظر إلى الكتاب من حيث الوظيفة المعرفية التي يقدمها، وإنما ينظر إليه أيضاً من زاوية اجتماعية، أكان ذلك إسهام لتوظيف ما جاء فيه لخدمة المجتمع، أم لجعله مناسبةً لامتلاك مهارات اجتماعية مطلوبة.

ج - وجود كتاب مقرر يسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم من زاوية معينة. فالكتاب الواحد للجميع يضمن أن جميع مواطني الدولة الواحدة الذين يدرسون في الكتاب نفسه يشتركون على الأقل في امتلاك المعلومات نفسها. وهذا يعوّض عن وجود معلمين مقصرين أو ضعاف لا يتوقع منهم العودة إلى مراجع تؤمن الحصول على معلومات وافية وثمينة.. إلا أن هذا لا يعني، بالطبع، أن يكون المعلم عبد الكتاب محصوراً بين ضفتيه، فلا يخرج عنه.

وإنما العكس هو المطلوب، لأن المعلم الذي يطلّع باستمرار على الجديد ويتابعه يمكنه كما كرر مراراً أن يغني الكتاب المقرر، وأن يعدّل ما فيه، في ضوء الجديد حول العلم الذي يتناوله.. كما أن المتعلمين يجب ألا ينظروا إلى كتابهم على أنه المعصوم من الخطأ، أو الجامع المانع الذي يغني عن كل ما عداه فلكل كتاب، مهما عني مؤلفه به، ثغرات. ناهيك عن أن الكتاب يتأثر بالفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم، وبأفكاره عن التعلم والتعليم، وباعتقاداته حول المهام التي عليه الإطلاع بها. وكل هذه الأمور كانت قد شرحت في الجزء الأول من هذا الكتاب، عندما نوقش مفهوم الطريقة في الفصل الثاني منه.

د - يفيد الكتاب المدرسي أولياء الأمور أيضاً (أي الأهل)، إذ يمكن عن طريقة مقارنة ما يتعلمه أبناؤهم فعلاً بما هو مطلوب منهم، كما يساعدهم أيضاً فيما لو أرادوا متابعة أولادهم في المنزل والمشاركة في تعليمهم - وهو أمر جيد ومرغوب فيه بمعنى معيّن وضمن شروط محددة.. وبخاصة فيما يتعلق بالوظائف والأنشطة البيتية. ولهذا ينصح دائماً بأن يحتوي الكتاب على أنواع من هذه الوظائف لتكون امتداداً للعمل الصفي، ومناسبةً لتوظيف طاقات المبدعين، أو لتلافي ضعف المقصرين، فكل مستوى تحدّد له الوظائف التي تناسب قدراته.

في ضوء ما سبق يمكن للمتعلم نفسه أن يقوّم كتابه المدرسي استناداً إلى معايير يشتقها من الكلام السابق. ويمكن اختصارها بالأمور التالية:

- ملاءمة محتوى الكتاب للأهداف الموضوعة للمادة التي يغطيها.
- تنظيم المحتوى تبعاً لمعايير نفسية ومنطقية يجب مراعاتها.
- مسايرة الكتاب للجديد في المادة العلمية (لهذا يعاد تأليف الكتب بين فترة وأخرى، أو يجري تعديلها على الأقل..).

- مناسبة الكتاب لمستوى الدارسين.
- وضوح المادة العلمية فيه، وسلامة الأسلوب.
- تزويده بما يساعد على تقويم الطلبة من قبل مدرسيهم، ومن قبل أنفسهم.
- تضمنه لمقدمة وفهرس وأشكال توضيحية.

عملي ١:

في ضوء المعايير السابقة قوّم الكتاب الذي بين يديك، واضعاً تقديراً لكل بند يتراوح من (١ - ٥) معطياً (١) للحد الأدنى و(٥) للحد الأعلى.

- اقترح عدداً من التحسينات يمكن أن تفيد في تعديل الكتاب.
- حدد الأمور السلبية التي تنتقص من قيمته.

هذا ولابد من الإشارة إلى أن الكتاب حتى يكون وسيلةً سليمةً في يد المدرّس وبين يدّي طلابه لابدّ من الأمور التالية:

آ - إطلاع المدرس على الكتاب قبل بدء العام الدراسي، إذا كان يدّرسه لأول مرة، من أجل التعرف على مضمونه، واستيعابه، وإدراك تسلسل الموضوعات فيه.

ب - توظيف الكتاب في أثناء التدريس، بالعودة إليه لشرح قول فيه، أو تناول نصٍّ معيّن منه، أو التعليق على بعض أمور، كل هذا بعد جلسة المعلم الأولى مع طلابه في بدء العام الدراسي، حيث يجب فيها تعريف الطلاب بمادته، ثم استعراض الموضوعات التي يتناولها عبر استعراض الفهرس، ومن ثم التعريج على المقدمة التي تتضمن غالباً الخلفية الفلسفية والنفسية التي يقوم الكتاب عليها، ثم إعطاء بعض توجيهات حول استخدامه، وتقديم معلومات من قبل المدرس نفسه، يوجهها لطلابه حول كيفية الدراسة والتعامل مع الكتاب، والمراجع الخارجية التي يجب العودة إليها بمناسبات معينة؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف يجري التعريف على كل منها في حينه. هذا مع الإلحاح على

جعل المتعلمين يعون أن الكتاب الواحد، حتى المدرسي منه، مهما بلغ من الجودة، لا يمكن أن يكون شاملاً، وكاملاً يعفي المتعلمين من ضرورة الرجوع إلى غيره، كما أن معلوماته يجب ألا تحفظ كما هي، وإنما تكون مناسبة لإعمال العقل والتفكير؛ تناقش، وتحلّل، وتقوّم، ويُجاب عن أسئلة تطرحها، كما يطرح المتعلم أسئلة بصددها، يُبحث عن إجابات لها داخل الكتاب وخارجه.

٣ - ٤ - ٢ - السبورة الصفية:

هي الوسيلة التعليمية الثانية التي يندر أن يخلو صف منها، فكأنما هي امتداد للمعلم يسجل عليها ما يأتي به، ويرى أنه ضروري للمتعلمين من أجل التأكيد عليه، أو الاحتفاظ به، أو شرحه، أو مناقشته.. وهذا يعني أن السبورة يستعان بها - مع غيرها - للجمع ما بين المنطوق والمنظور معاً، أي توظيف الحاستين الرئيستين لدى الإنسان، وهما: السمع والبصر. ومن الواضح أنه كلما اشتركت أكثر من حاسة في التعلم كانت إمكانات حدوثه أكبر. لهذا بدلاً من أن يسمع المتعلمون كلاماً فحسب، يُستحسن رؤية المهم في هذا الكلام مكتوباً، ومرافقاً أحياناً ببعض الرسوم التوضيحية، أو ما يقوم مقامها.

وكي تتحقق الوظيفة التي يمكن للسبورة أن تقدّمها للتدريس، يتطلب الأمر ترتيبها بحيث لا تكون مجالاً لتشويش الناظرين إليها. لهذا يفترض بالمعلم قبل استخدامها أن يتأكد من خلوها من أيّ شيء لا علاقة له بدرسه. لهذا يمحو كل ما يوجد عليها عدا تاريخ اليوم الذي يفترض أن يُدوّن في مطلع كل يوم دراسي لأهميته؛ ويكون مثبتاً عادةً في أعلاها، في الزاوية اليمنى لها ثم يكتب في منتصفها، من الأعلى أيضاً، عنوان موضوع درسه، ويتعامل معها (أي السبورة) على أنها ثلاثة أجزاء، يُخصص الأيمن منه لكتابه الملخص السبوري أو ما يوازيه،

ويتعلق بالأمور الجوهرية التي يجب أن يدركها المتعلمون، ويحتفظوا بها (وقد يسجلونها على دفتر مذاكرتهم..)، مع الحرص على تنظيم تلك الأمور وإخراجها بالشكل الذي يبرز مكوناتها الرئيسة، وعلاقاتها ببعضها بعضاً... أما الجزء الأيسر من السبورة فيخصص لكتابة أمورٍ عابرة تمحى تباعاً حالما تنتهي الحاجة إليها. فقد يكتب المعلم مثالاً، أو قولاً أو إجراءات يقوم بها ريثما يصل لأمر معين.. فهي بمثابة المسودة. والجزء الثالث من السبورة الذي يتوسط الجزءين السابقين يُخصص لعرض بعض وسائل، إن وجدت، أو لكتابه تدريب يجب القيام به، كما يمكن أن يكون امتداداً للجزء الأول - عند الحاجة - يتابع عليه كتابة الملخّص.

هذا، ويجب توافر شروط معينة في الملخص: منها أن يكون موجزاً حقاً، يشير إلى النقاط الرئيسة.. أن تُبرز كل نقطة رئيسة فيه مستقلة عن الأخرى، أن تدرج تحتها الأفكار الداعمة لها، أن يوجد عنوان فرعي لكل مجموعة من النقاط الرئيسة، أن يبرز الملخص البنية الإجمالية للدرس و الهيكل التنظيمي له، إضافة إلى وجوب كون الملخص شاملاً واضحاً، يمد المتعلم بتصورٍ كلي للدرس أو نظرة بانورامية عنه (Panoramique).

ومن النصائح العامة التي تقدَّم بصدد استخدام السبورة:

أ - عدم الاستمرار في شرح أمرٍ لم ينته مترافقاً مع كتابة شيء آخر مغاير على السبورة، كجزء من الملخص.

ب - مراعاة مكان الوقوف أمام السبورة بحيث لا يحجب جسم المعلم ما يتابعه المتعلمون عليها.

ج - الكتابة بخط مقروء بسهولة حتى من قبل طلاب المقاعد الأخيرة في الصف.

د - الاستفادة من خصائص الحوّار الملون، حيث يُتفق منذ مطلع العام على دلالة كل لون: فالأحمر مثلاً يدل على عنوان رئيس، والبرتقالي على عناوين فرعية، والأزرق على المعلومات المدرجة تحت العناوين الفرعية.

هـ - تحضير الموجز السبوري مسبقاً من قبل المعلم، بحيث يكون مكتوباً على دفتر التحضير لديه؛ فلا يضطر، بعد المضي في كتابة جزءٍ منه، لمحوه، أو تعديله، أو إضافة أشياء عليه..

و - كما يجب تحضير الرسوم التوضيحية، والصور، والخطوط البيانية على لوحات مناسبة مسبقاً، والاكتفاء بعرضها في حينها، حتى لا تأخذ وقتاً على حساب الدرس.

ز - يمكن استخدام سبورة إضافية متحركة يكتب عليها مسبقاً بعض الأمور التي تعين المدرس، ككتابة تدريب على الطلاب القيام به، أو الإطلاع على نص سيستعان به، أو مناقشة مسألة يجب الوقوف عندها.. هذا ويمكن الاستعانة بسبورات ورقية (أي حامل وورقة كبيرة تثبت عليه) يكون مكتوباً عليها أمور رئيسة وثابتة يحتفظ المعلم بها، في كل عام - إلا إذا احتاجت لتغيير - ويعرض كلاً منها عند الحاجة، ثم يسحبها حال الانتهاء منها.. مثلاً إحداها تكون مخصصةً للأهداف المراد تحقيقها، وثانية لشكل توضيحيٍّ معين، وثالثة لتقويم بنائيٍّ يجب القيام به في أثناء الدرس، إلى غير ما هنالك من وسائل معينة حقاً، وإعدادها لمرةٍ واحدة يوفر على المعلم الكثير من الجهود، من جهة، كما أنه يفسح للمعلم عرض عدد من الأمور معاً، مما يساعده على التوضيح والمقارنة والاستنتاج وما إلى ذلك..

ح - عند كتابة الملخص السبوري يُستحسن إشراك المتعلمين في تحديد ما يجب كتابته، وكذلك في صياغته.. كما يُستحسن أيضاً كتابة الملخص على دفعات، فكلما تمَّ الانتهاء من نقطة معينة يُستحسن وضع ملخص لها.. وهذا لا يتعارضٍ مع قولنا: إن على المعلم إعداد ملخصه السبوري مسبقاً. بل على العكس هو يعني أن على المعلم أن يعرف مسبقاً ما يجب تسجيله، فيوجه الطلاب إليه، ويقودهم كي يعبروا عما يوازيه. فلا شيء يجب أن يكون مطلوباً بحرفيته، ما عدا بعض التعريفات، والقواعد والقوانين.

ط - عدم الاكتفاء بالسبورة كوسيلة تعليمية وحيدة.. كذلك التنسيق بين استخدامها واستخدام وسائل أخرى ضرورية للدرس، لا تستطيع السبورة أن تنوب منابها.

هذا ولابد من التنبيه إلى أن وسائل أخرى تعدُّ نوعاً من السبورات، أو امتداداً لها، تضطلع بوظائفها. فعدا عن السبورة الورقية التي ذكرت قبل قليل هناك اللوحة الوبرية (أي إطار خشبي مثبتة عليه قطعة قماش خشن أو وبري، يستطيع المعلم أن يضع فوقه بطاقات، فتلتصق عليه مباشرة..). واللوحة المغناطيسية (سطح ممغنط قابل لأن تلتصق به لوحات من الحديد، أو أنه لوحات أخرى يوضع فوقها قطعة مغناطيسية كفيلة بجعل تلك اللوحة محمولة على سطح تلك اللوحة الأصلية). وهناك أيضاً اللوحة الجيبية (وهي قماشة واسعة ذات جيوب متعددة تثبت على إطار خشبيٍّ، وتعلق على الجدار بجانب السبورة أو فوقها، ويمكن وضع بطاقات صغيرة في جيوب تلك اللوحة لاستخدامها). وهناك السبورة الضوئية (التي يمكن توظيف خصائص الكهرباء فيها لربط أمور معينة بعضها ببعض، عن طريق كبس أزرار معينة تضيء لتحدد مسارات تربط بين أمور ذات علاقة).. ويستخدم كُلّ نوع من هذه اللوحات تبعاً للوسائل المعدَّة، والقابلة لأن تتناسب مع خصائص كُلٍّ منها.

عملي:

أكتبْ ملخصاً لما جاء تحت عنوان السبورة الصفية، وناقشْ ملخصك مع زملاء مجموعتك، واعلموا على تقويمه في ضوء ما جاء من شرح لهذا الملخص.

- صممْ بطاقة ملاحظة تكون صالحة للاستخدام عند تقويم ملخص أي درس كان.

- صممْ بطاقة ملاحظة أخرى تستخدم لتقويم مدى تمكن المعلم من مهارات استخدام السبورة. ثم استخدمْ تلك البطاقة لتقويم مدّرسك نفسه أو غيره من حيث إتقانه لمهارات استخدام السبورة.

- اصنعْ مع مجموعة من زملائك واحدةً من أنواع اللوحات السابقة، لتكون نموذجاً لها، من جهة، وقابلة للاستعمال عند الحاجة من جهة أخرى.
- خذْ درساً معيناً واصنعْ سبورةً ضوئية صالحة لأن تشرح مفهوماً أو مبدأ معيناً فيه، بحيث تبرز العلاقات بين المفاهيم التي تكوّن المبدأ.
- هناك أنواع أخرى، غير ما ذكر، يمكن أن تقوم بوظيفة السبورة الطباشيرية.

اذكرْ بعض ما تعرفه منها، ثم صفْ كلاً منها بإيجاز، وأذكر استخداماتها.

٣ - ٤ - ٣ - الصور والرسوم التوضيحية:

هذا النوع من الوسائل يخاطب حاسة البصر بالدرجة الأولى. ويمكن للصورة الواحدة أن تغني عن كلام طويل، كما يمكن أن تساعد على بناء تصورٍ عقليٍّ عن شيء لم يُرَ حقيقةً؛ كما أن باستطاعتها إبراز أشياء خفية لا ترى عادة في الواقع المعيش. فصور حيوانات غير أهلية تمكن الناظرين إليها من التعرف على كُلٍّ منها، وتمييز الواحد عن الآخر.. وصور لبعض أعضاء الجسم كالقلب أو الرئتين مثلاً، إذا لم تمكن رؤيتهما حقيقة - وهو الأفضل - تساعد عن تكوين مفهوم حسي لها.. وصور لشخص يؤدي عملاً معيناً، كصنع جرس كهربائي مثلاً، يوضح الأداءات المطلوبة لذلك.. فالصور إذن يمكن أن تنقل جزءاً من العالم لتضعه أمام من لا يستطيع الانتقال إليه. فهي نسخ لأشياء محسوسة في العالم الخارجي. وقد يستعاض عن الصور أحياناً برسوم توضيحية تساعد على إدراك أشياء تعجز الصور عن تقديمها. صحيح أن صورة للأهرام مثلاً تعطي فكرة عنه، إلا أنّ رسماً توضيحياً له يعمق فهمه، إذ يتعرّف الناظر إليه على الهندسة التي يقوم عليها، ويطلع على مكوناتهمن الداخل، وعلى العلاقات بين الأجزاء التي يحتويها.. وكذلك رسم توضيحي للزهرة يمكن أن يفيد في إدراك أجزائها ووظيفتها أكثر بعشرات المرات من صورة لها بل حتى للنظر إليها مباشرة.

فللصورة إذن فوائد كثيرة منها: أنها تنوب عن الخبرة المباشرة أحياناً، وتثير الاهتمام بموضوع الدرس، كما تفتح آفاقاً واسعة أمامه. فإذا عرضت صورة لجبال الهيملايا، مثلاً، وعلى سفوحها بعض أقوام يعيشون عليها، فإن بالإمكان إثارة نقاط كثيرة (منها: إلى كم متر من الارتفاع عن سطح البحر يمكن للإنسان أن يعيش حياةً طبيعية مستمرة.. ما نوع الاقتصاد السائد لدى تلك الجماعات؟ ما نوع وسائل الاتصال التي يستخدمونها..). وتدفع إلى تحليل الصورة وتقويمها، من حيث معقوليتها، وصحتها (أو خداعها)، والغرض لدى من التقطها..

أما من حيث الاستخدامات التربوية للصورة فهي توظف في:

- توضيح معلومات ومفاهيم كثيرة، وتصحيحها أحياناً. فعند إدعاء بعضهم أن منطقة القطب الشمالي تخلو تماماً من السكان، يمكن عرض صور للاسكيمو والمنازل التي يبنونها (أي يضعونها في الثلج المتجمد..).
- تخزين معلومات في الذاكرة واستدعائها عند الحاجة. فعن طريق صورة على علاقة بالقطب الشمالي مثلاً، يمكن حفظ عدد من المعلومات واستدعاؤها بسهولة بمجرد رؤية تلك الصورة من جديد، أو حتى بمجرد تذكر مضمونها.
- إجراء اختبار على الطلاب. فقد تعرض صور في قصة بصورة غير مرتبة، ويطلب إلى الأطفال ترتيبها بصورة متسلسلة، من أجل تقويم مدى إدراك الأطفال لترتيب الأحداث فيها.. أو عرض صور عن مهارة ما، تتطلب عدداً من الإجراءات المتسلسلة وترتيبها تبعاً لما يتطلبه تسلسل الأفعال للوصول إلى إنجاز العمل بشكل صحيح.
- عقد مقارنة بين أمرين أو أكثر، قد يكون كلاهما مرًا في الدرس، أو أحدهما فحسب.. فإذا أريد المقارنة بين مناقير الطيور مثلاً، وعلاقتها بالغذاء الذي يتناوله كل نوع، يمكن عرض صور لأنواع من الطيور من أجل تلك الغاية..

- تلخيص حقبة زمنية طويلة. فعنى طريق عدد من الصور المناسبة يمكن الإشارة إلى أنواع العصور التي مرّت البشرية بها، ويمكن لدراسيّ تلك الصور استخلاص بعض الخصائص لكل عصرٍ منها.

- تشجيع مهارات عقلية مختلفة، كدقة الملاحظة وعمقها، والقدرة على الاستنتاج، والنقد والاستقراء، حتى أن قراءة الصور تعدّ مهارة عقلية متقدمة..

وكلما كانت الصور أكثر وضوحاً - إلا لأهداف مقصودة أحياناً - وبساطةً، وموضوعيةً وواقعيةً، وصدقاً، ازدادت فاعليتها بسبب جاذبيتها، ويفضل غالباً إرفاق الصورة بعنوان لها - إلا إذا أريد منها إثارة التفكير والتوقع والبحث - يساعد على تحديد موضوعها، وتوجيه تفكير المتعلم نحوه، حتى لا يُشغل بأمور جانبية فيها.

وعندما تصبح الصور متحركة تنقلب إلى فيلم، ونكتفي بتذكيرك أنه أحد الوسائل التعليمية الجيدة، والتي تفوق أهميته أهمية الصور في معظم الأحيان. ويمكنك العودة إلى الكتب المختصة بتقنيات التعليم للإطلاع على ما يتعلق به، حرصاً على الإيجاز. فتناول جميع الوسائل التعليمية يحتاج إلى كتابٍ قائم بذاته، كما أنه لا ضرورة لتكرار ما يمكنك إيجاده في مراجع أخرى. ويرتبط بهذا النوع من الوسائل كل من السينما والتلفزيون والفيديو.. ولكل منها استخدامات تربوية كبيرة وفوائد متعددة، وتضاف إليها في سياق آخر، الإذاعة.

كذلك يجب التنويه إلى الرسوم والخطوط والتخطيطات البيانية التي يمكن أن تختصر معلومات كثيرة في رسم بيانيٍّ واحدٍ. إن جدولاً عن تزايد السكان في سوريا عبر عقود متعددة، وتوزيع السكان على فئات الأعمار، يمكن أن يغني عن صفحات مكتوبةٍ. وللرسوم البيانية، كما ذكر، أنواع عديدة منها: الرسم البياني الدائري، المربعات البيانية، والأعمدة البيانية.

هذا ولابدَّ من الإشارة إلى أن (المنظمات التصويرية) وهي أشكال تستخدم لإبراز النقاط الرئيسة في درس معين، والعلاقات بينها تلعب دوراً كبيراً في فهم الأمور وتثبيتها. وسيتم التطرق إليها عند تناول مهارات الدراسة في حينه.

عملي:

أ - اخترْ درساً قابلاً لأن يرافق بصور تعين على توضيح محتواه وإغنائه، ثم ابحث عن عدد من الصور ترفقها به، لتكون بمثابة وسيلة إيضاح له.

ب - ضعْ عنواناً لكل صورة، ثم حدِّد عدة أغراض يمكن أن تسهم كُلُّ صورة منها في تحقيقها.

ج - اجعلْ زملاءك يُقوِّمون الصور التي اخترتها في ضوء المواصفات الضرورية للصور، حتى تكون بمثابة وسيلة تربوية مناسبة.

د - صممْ بالاشتراك مع زملائك قائمة من المعايير المطلوب توافرها في الصور كي تكون تربوية حقاً، بحيث تصبح تلك القائمة بمثابة بطاقة تقويم لذلك.

ظ- - حاولْ أن تضع رسوماً توضيحية لبعض جوانب من الدرس السابق، تعتقد أنها يمكن أن تلعب دوراً أفضل لتحقيق أغراض معينة. ثم بعد ذلك اكتبْ تقريراً قصيراً تشرح فيه الأسباب التي دعتك للاعتقاد بذلك، مدعماً رأيك بحجج مقنعة.

و - عُدْ إلى أيِّ درس، أو إلى الفصل الذي بين يديك، وحاولْ أن تضع له عدداً من الأشكال البيانية التي توضح أو تختصر معلومات جاءت فيه.

ز - أجمعْ من عدد من الكتب المناسبة أمثلةً عن الأشكال البيانية التي سبق ذكرها على ألاَّ يقل أيُّ شكل فيها عن مثالين، ثم أكتبْ تحت كل شكلٍ عدة أسطر تشرح فيها خصائص هذا النوع من بين الأشكال البيانية.

ح - حاولْ أن تحوِّل المعلومات التي يتضمنها شكل بياني معين إلى شكل بياني آخر. ثم أبرزْ خصائص كلٍ من المشكلين، وأذكرْ أيهما أفضل لطبيعة المعلومات التي تعرض عليه.

٣ – ٤ – ٤ – الإسقاط (Projection) عن طريق جهاز الدياسكوب:

هو أحد أجهزة أنواع العروض الضوئية. ويكون على أنواع: مباشر تسقط فيه الإشعاعات مباشرة على شاشة العرض، وغير مباشر يكون الإسقاط فيه على شاشة العرض بعد انعكاسه على مرآة. ولا يهمنا هنا الالتفات إلى الأمور الفنية، فهذا ما يدرس في مادة تقنيات التربية، وإنما ينصّب اهتمامنا على توضيح فوائد استخدام الإسقاط، والشفافيات التي تعرض من خلاله.

والشفافيات سهلة الاستعمال، يمكن إعدادها سلفاً والاحتفاظ بها؛ كما يمكن إعداد البسيط منها مباشرة في أثناء الدرس إذا اقتضى الأمر ذلك.. وهي توفر الوقت، لأنها تغني عن كثير من الوصف الذي كان على المعلم تقديمه في غيابها..

كما أن كلفة الشفافيات ضئيلة، خاصة وأنه يمكن استخدامها كلما اقتضت الحاجة ذلك. هذا مع عدم ضرورة التعتيم الكامل للغرفة، ولأن المعلم يقف بجانب الجهاز يتحكم بالعرض دون أن يعرقل ذلك رؤية الطلاب للشاشة. كما يمكن مرافقة الإسقاط مع عدد من وسائل الإيضاح مثل تقديم أصوات مسجلة.. ويمكن إيقاف الإسقاط كلما احتاج المعلم لذلك، كما يمكن حجب جزء مما يسقط، وكذلك وضع عدد من الشفافيات فوق بعضها بعضاً، لتركيب أمورٍ تحدث على التوالي:

وهذه الوسيلة تسهم في لفت انتباه المتعلمين وزيادة اهتمامهم بالموضوع، والتركيز على الأمور المراد إبرازها، والتدخل بالتعليق، أو الإيضاح، أو الاستفسار، كلما اقتضى الأمر ذلك. ويمكن استخدام الشفافيات في جوانب متعددة، عرض نصٍّ، طرح أسئلة، عرض صورةٍ أو رسم أو تجربة؛ كما يمكن كتابة كلمات على الشفافية كأسماء الأشياء أو الأجزاء، وكذلك ملاءمة المعلومات للمتعلمين، فيعطى منها بقدر حاجتهم إليها، كما تقدم جرعة منها تلو أخرى بحجب أشياء تم إظهارها تباعاً.

ومن المحبّذ عرض الشفافيات أولاً، وترك زمن للتأمل الصامت، واكتشاف ما عليها.. بعدئذ يبدأ التعليق على ما يُرى، ومناقشته بعيداً عن كل ما ليس له علاقة بالشفافية.. والحرص على إقامة توازن بين المسموع والمرئي، ولكن بحسب الحاجة لكل منهما. لهذا يمكن للمعلم إطفاء الجهاز بين الحين والآخر حسبما يتطلب الأمر لتناول ما عرض بغية توضيحه أو التعليق. وفي كل مرة يُعاد تشغيل الجهاز من جديد يعود انتباه الطلاب ليركز من جديد على ما يتم عرضه.

عملي ٤:

خذْ درساً تختاره وصممْ له مجموعة شفافيات تصلح لاستخدامها في سياقه.

- اجعلْ الشفافيات متنوعةً من حيث المجالات التي تغطيها، تبعاً لطبيعة الدرس.
- قارنْ بين الشفافيات التي صنعتها، وتلك التي صنعها زملاؤك للدرس نفسه، وبعد التنسيق فيما بينكم، في ضوء تقويم الشفافيات المنتجة من قبلكم، حاولوا تعديل ما يحتاج لتعديل، وحذف ما لا قيمة له، وإنتاج الجديد الذي يحتاجه الدرس.
- أكتبْ على شفافية الفوائد التي يمكن الحصول عليها من استخدام الشفافيات، ثم ناقشْ تلك الفوائد مع الطلاب الذين تُعرض عليهم لترى فيما إذا كانوا يوافقونك على كل منها؛ ثم اطلب منهم إضافات لما كنت قد كتبته، فيما لو لاحظوا فوائد لم تذكرها أنت على شفافيتك.

٣ - ٤ - ٥ - التلفزيون في التدريس:

على الرغم من اختراع التلفزيون واستخدامه حديثاً في مجال التربية وبخاصة في بلادنا - فإنّ الإمكانات التي وفّرها كثيرة ومهمة. ويمكن أن تُبث البرامج عن طريقه عبر دارة مغلقة أو مفتوحة، كما يمكن أن يكون طريقة للتدريس بصورة كاملة، أي أن التدريس بوساطته يكون شاملاً يُعتمد عليه كلياً

لظروف مختلفة، أو أن يعتمد عليه جزئياً، أو يصبح مصدراً إضافياً لإثراء المعرفة وتطويرها.

كما يمكن أن يتكامل استخدامه مع الفيديو، والحاسوب، والإنترنت والأقمار الاصطناعية وذلك في التعليم المفتوح.

فإذا بثّت برامجه عبر دارة مفتوحة يكون على المدارس تنسيق جدولها الزمني مع ساعات بث البرامج التي يعتمد عليها. وعلى الرغم مما يوفره من أموال وجهود ووقت على المدرسة، حيث تستخدم برامجه لتغطية جزء من مناهجها، فإن الاتصال عن طريقه يبقى باتجاه واحد.. كما يبقى المتعلم فيه متلقياً سلبياً من جهة، ومدفوعاً لتلقي ما يُبث بسرعة تماشي سرعة العرض من جهة أخرى، مما لا يؤمّن مراعاة الإيقاع الشخصي له، ومما يحرمه من التوقف للتأمل والتفكير، وبخاصة فيما استعصى عليه فهمه، إلا إذا سجل الفيلم على الفيديو، وأمكن استعادة مشاهدته مراراً بحسب الحاجة لذلك.

وكي يكون استخدامه في التدريس فعالاً، لابدّ من إعداد بيئة مادية (فزيقية) للذين سيستمعون للبرنامج، وإعدادهم ذهنياً لتلقي الموضوع، حتى أنه قد تُسبق فترة الاستماع بتقديم لمحة عن البرنامج فيما يتعلق بموضوعه والنقاط التي يتناولها، ويجب أن توضع مجموعة أنشطة مناسبة تتبع غالباً الاستماع. غرضها تعميق التفكير فيما شوهد، أو تثبيته، أو تقويمه، أو إجراء تطبيقات عليه.

ويفترض بمعدّي البرامج التلفزيونية التعليمية العناية بالمضمون أو المادة العلمية التي تقدم من حيث صحتها وكفايتها وتنظيمها.. كما يجب إرفاقها بكل ما من شأنه توضيحها، كالصور، والمشاهد، والتجارب، والأشياء الحقيقية، والمواقف الطبيعية..

ولا يحبذ بالطبع اعتماد طريقة العرض لتقديم المحتوى، وإنّما يفضل في أشياء العرض طرح مشكلات، والقيام بتطبيقات، والإجابة عن أسئلة. وفي هذه

الحالات يكون هناك توقيفٌ للبث فتراتٍ تتناسب والوقت المطلـــوب لهـــا، أو يكتفي ببث موسيقى هادئة ريثما ينتهي المتعلمون من تأدية ما عليهم.. لهذا كان لابد من تحويل الدروس إلى سيناريوهات تتناسب وطبيعـــة هـــذا النـــوع مـــن التدريس.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن بعض باحثين تربويين قد صممـــــوا دروســـاً وبرامج تعليمية تغطي مواد بأكملها، أو موضوعاتٍ منها على الأقل. وقد طبّقـــوا مبادئ النظرية المعرفية التي استند إليها المدخل المعرفي، ثم جربوها وعدّلوها قبل تعميمها. وكان قد مرّ معنا نماذج عن ذلك عند عرض طرائق التعليم التي كانت إحداها التعليم باستخدام التلفزيون عبر دارة مغلقة في مـــدارس طبقـــت هـــذه الطريقة. منها على سبيل المثال برنامج (كاسبر) لتعليم الرياضيـــات، وبرنـــامج العوالم الصغيرة لتعليم الفيزياء. وذلك في الجزء الأول من هذا الكتاب.

أما بالنسبة للتعليم بالفيديو، والحاسوب، والآلات التعليمية، فإننا نترك لك الرجوع إليها، كما ذكر من قبل - إلى مراجع مختصة ولا نستثني هذه الوســـائل المتقدمة تلك الأشرطة المغناطيسية التي تستخدم لتصوير مواقف تعليمية، كـــان المتعلمون أنفسهم مشاركين بها، أو قائمين بها وحدهم. وعندئـــذٍ تعـــاد تلـــك الأشرطة من أجل تحليل المشاهد المسجلة عليها. وعندما يمكنه تبطيء الشريط، أو إيقافه على صورةٍ معينة ليرى ما يقوم به، وأين أخطأ؟ ولماذا؟ وكيف يجـــب التصحيح؟.

ويجب استخدام مثل هذه الوسيلة لتحسين التعليم، وليس لتقويم المتعلـــم، وإلاّ فقدت فائدتها، بل أعطت نتائج عكسية. لأن المتعلم عندئذ يخشـــى، عنـــد التصوير، القيام بما عليه القيام به بشكل تلقائي، كما يخاف من محاسبته علـــى ذلك. لهذا يجب تعويد الطلاب عليها وخلق إلفةٍ معها ويستحسن تصوير أشرطةٍ لفعالياتٍ غير تعليمية يقوم بها المتعلمون حتى يقضوا على الرهبة من الكاميرا...

ويجب ألاّ يتم تصوير دقائق الأمور وصغائرها إلا في بعض الأحيان ولأغراضٍ معينة، ويكتفى عادة بتصوير العمل تبعاً للإيقاع الطبيعي الذي يجري فيه إلا في حالات خاصة. وعند إعادة الشريط لتحليله من قبل المتعلم بالاشتراك مع زملائه ومعلمه يجب عدم إطلاق تعميماتٍ غامضة غائمة، لا فائدة منها قد تربك وتشوش... ويجب التركيز على الأمور الإيجابية في الأداء أكثر من الأمور السلبية، لأن هذه الأخيرة غالباً ما يدركها صاحبها بنفسه ويكون مستعداً لتصحيحها.

وهكذا يمكن القول: إن هذه الأشرطة يمكن أن تؤدي وظائف متعددة:

أ - فهي بمثابة المرآة التي يرى الإنسان فيها نفسه، فيلاحظ أموراً مفيدة تنفعه في تحسين أدائه أو سلوكه الذي لولا تطلعه إلى المرآة لما اكتشفه.

ب - إنها بمثابة المذكّرة لصاحبها. فقد يعيد النظر إليها بين فترة وأخرى، ويتذكر أموراً يطلبها، أو يفكر في كيفية تطويرها... كما يمكنها أن تلعب دور السجل لصاحبها يمكنه بمشاهدة عددٍ منها حول تعلم مهارةٍ معينةٍ، أو صنعة، أو أداءٍ أن يتعرف على المراحل التي مرّ بها.

ج - إنها بمثابة عين مراقبة، يجب الاعتياد عليها، وتحمل نظراتها. فالإنسان عادةً يرتبك عندما يحسّ أن آخرين يرصدون أفعاله، وبخاصة إذا شعر أنهم يقيّمونه... وتسجيل أشرطة متعددة للإنسان الواحد في أعمالٍ مختلفة تعوّده على ذلك، بعد أن اعتاد على (كاميرا) صامتة تقوم بما تقوم به أعين الآخرين.

د - هي بمثابة مسرحٍ للتدريب. فالمتعلم الذي سيختبر في أمر ما يمكن أن يقوم به أمام الكاميرا مراراً. وفي كل مرة يشاهد الشريط يعدّل، ويعدّل، إلى أن يشعر أنه وصل حدّ الإتقان. كما أن هذه التقنية تجعل المرء يرى في كل مرةٍ أموراً لم يرها في مراتٍ سابقة. ومن المعروف في علم النفس أن العين لا تلتقط كل شيء، وإنما هي انتقائية، تبعاً للظروف وللأغراض... أما عندما

تشاهد الشيء نفسه مراراً، فهي لابدّ لها غالباً من أن ترى الأمر من جميع الزوايا، وبكُلّ التفاصيل.

هذه الوسيلة الأخيرة - أي الأشرطة المغناطيسية - غالباً ما تستخدم في التدريب، والتطبيقات، واكتساب مهارات عملية وكيفيات عمل أشياء محددة، إلاّ أنّ هذا لا يمنع من استخدامها في ظروف مغايرة تتعلق بأمور غير عملية كعادات الدراسة مثلاً، أو كطرائق التعلم، أو التدرب على مهارات التدريس. ويحسن بك استخدامها في هذا المجال، كما يحصل في دول كثيرة تؤهل الطلاب - المعلمين ليصبحوا معلمين مستقبلاً. وهذا أكثر ما يكون في إطار التعليم المصغّر الذي سيمر معك في الجزء الثالث لهذا الكتاب.

عملي:

- في الكلية عدد من الدروس التعليمية المسجلة، والتي بثت من التلفزيون التعليمي، خذْ أحدها لمادة تحبها، ثم حلله، لتقوّم:

- المادة العلمية الموجودة عليه، من حيث المعايير التي وضعت لك في الفصل المخصص للمحتوى، وهو الفصل الأول من هذا الكتاب.

- اذكرْ فيما إذا كانت المادة المقدمة عليها قد حُوّلت إلى سيناريو صالح لأنْ يكون فيلماً تعليمياً حقاً.

- خذْ مهارة تتدرب عليها في نطاق الساعات المخصصة للجانب العملي لهذه المادة، وسجلْ خطوات تدربك على شريط مغناطيسي، ثم أعد المشاهدة بعد ذلك. قوّم نفسك من خلال ذلك. بعدئذٍ عدّل ما يجب تعديله، وأعد الكرة مستفيداً، في كل مرة، من الشروح التي قدمت لك بصدد استخدام تلك الأشرطة.

- اكتبْ تقريراً صغيراً، بعد مشاهدتك لنفسك عدة مرات، مبيناً المراحل التي قطعتها إلى حين أتقنت تلك المهارة.

ملاحظة: يمكنك العودة إلى الشرح الذي قدّم حول تعليم المهارات الإجرائية الذي ورد في الجزء الأول لهذا الكتاب.

٣ – ٥ – تصنيف الوسائل التعليمية:

عرفت الوسائل التعليمية عشرات التصنيفات تبعاً للمعايير التي اعتمدها صاحب التصنيف؛ حتى أن التصنيف الذي وضعه أحدهم عرف باسمه فيما بعد، كتصنيف (ديل) و(أوسلن) وسواهما... والواقع أن أولى التصنيفات استندت إلى الحواس، فكانت وسائل سمعية وأخرى بصرية... ثم اعتُمد الدورُ الذي تقوم به، أساساً للتصنيف، فهي إما رئيسة أو متممة... كما اعتمدت الفعالية التي يقوم بها المتعلم، فهو إما سلبي أمامها (مذياع، شريط...) أو نشط (حاسوب، تعليم مبرمج). ثم توالت المعايير تباعاً كطريقة الحصول عليها، وطريقة عرضها، وعدد المستفيدين منها؛ والخبرات التي تقدمها (كما في مخروط ديل مثلاً...). ولا نرغب في تفصيل تلك الأمور، ففي مادة التقنيات شرح واف لذلك.

والواقع أنه على الرغم من التصنيفات المختلفة لها فإنّه لا يمكن النظر إليها على أنّ البعض مستقل عن بعضها الآخر، فهي تتكامل فيما بينها، ويختار المعلمون منها ما هو متوافر منها من جهة، وبحسب الهدف الذي يراد تحقيقه، والطريقة التي تُستخدم، والموقف التعليمي القائم من جهة أخرى؛ الأمر الذي ينقلنا للكلام عن اختيار تلك الوسائل.

٣ – ٦ – اختيار الوسائل التعليمية:

إذا كانت الأوساط المدرسية غنيةً بالإمكانات المتوافرة لديها بسبب تواجدها في بلدانٍ متقدمة، فإنه عندئذٍ يمكن أن تتاح أمام المعلمين فرص الاختيار. غير أنه كثيراً ما لا يكون أمام المدرسين إلا اختيارات محدودة، خاصةً بعد تقدم التكنولوجيا – بالمعنى الضيق لها الذي يعين الأجهزة والأدوات –

والكلفة الكبيرة التي تحتاجها والتي لا تقدر معظم وزارات التربية في الدول النامية عليها. فمن المعروف أنه في دولٍ غنية، وبخاصة في المدارس الخاصـــة لأبنـــاء الطبقات الميسورة، يُخصص لكل متعلمٍ حاسوب، كما توصَل المدرسة بشبكات اتصال خاصة تفتح أمامها آفاقاً واسعةً...

إلا أنَّ هذا لا يعني أن المدرسة عامةً، والمعلمين خاصةً، ليس عليهم تأمين ما يمكنهم من تلك الوسائل، وتصنيع الممكن منها ذاتياً، وإن جـــاءت أوليـــةً، بسيطةً، غير متقنة الصنع. على كل حال لا يكون استخدام وسيلة ما جزافاً، فهناك عوامل كثيرة تتدخل في ذلك الاختيار؛ إضافةً إلى عامل توافرهـــا. كمـــا يـــأتي الهدف في طليعة تلك العوامل التي تتدخل في اختيار وسيلة دون سواها. حتى أن باحثين درسوا قدرة وسائل معيّنة على تحقيق أهداف معينة، كما يظهر الجـــدول التالي رقم (٤، ١) الذي وضعه كل من (بيفوتو) و (نوايه).

أهداف المتعلمين	١	٢	٣	٤	٥	٦
هنا يمكن إضافة أهداف إلى القائمة						
٦ اكتساب آلية نفس – حركية						
٥ إعادة القيام بأداء مهاري						
٤ اكتساب بعض المواقف						
٣ التمتع بموضوع ما						
٢ تحليل موقف وفهمه						
١ احفظ معلومات						

وسائل تعليمية							
وسائل سمعية	+	+	+	+		+	+
أشياء مكتوبة (كتاب، كراس، مطبوعا...)	+	+					
صور، رسوم، أشكال بيانية	+	+	+				
أشياء حقيقية، نماذج، مجسمات	+	+	+		+	+	+
جداول وأشكال بأنواعها	+	+					
إسقاط شفافيات	+	+					
أفلام	+	+	+				
مسجلات	+	+	+		+	+	
هنا يمكن أن تمتد السلسلة إلى أنواع أخرى من الوسائل	+	+	+	+	+	+	+

شكل رقم (٤، ١)

صلاحية وسائل معينة لتحقيق أهداف معينة

(أخذ هذا الشكل من كتاب الدليل العملي للمعلمين لمؤلفيه المذكورين وهو من مطبوعات دار "INSEP"، فرنسا ١٩٨١)

ومما يلاحظ على الجدول السابق أن الوسائل لم تذكر كلها وترك الباب مفتوحاً... ولا ننسى أن وسائل كثيرة ظهرت بعد ذلك... كما أن الأهداف التي ذكرت ليست شاملة لكل مستويات الأهداف التربوية وإن غطت مجالاتها..

ومهما يكن من أمر هذا الجدول الذي يمكن توجيه انتقادات عدة له، إلاّ أنه هو بدوره وسيلة تعليمية (من فئة الجداول) غرضها فقط توضيح صلاحية وسائل معينة لأهداف معينة، مما يعني أنّ على المعلم مراعاة هذه النقطة المهمة عند اختياره لأهداف التدريس.

٣ - ٦ - ١ - وإذا تابعنا العوامل التي تتدخل عند اختيار الوسائل التعليمية، إضافةً إلى مراعاة الأهداف المراد تحقيقها، فإننا نقع على العوامل التالية:

أ - مستوى نضج المتعلمين، إضافةً للحقائق التي يُعرفون بها، سواء أكانت عقليةً أو مهاريةً أو ظروفاً بيئيةً، وبخاصة منها الثقافية التي تختلف من مجتمع لآخر.

ب - طريقة التدريس المختارة، والتي تستخدم في سياقها الوسيلة التعليمية، إذ لا يمكن، مثلاً، اعتماد المعلم على طريقة التلقين، وهو في المخبر يقوم بتجربة... كما ويتصل بعامل الطريقة عامل الأنشطة التي سيطلب المعلم من طلابه القيام بها...

ج - مقدار تعقد الوسيلة، وتمكن المعلم من استخدامها، وقدرة الطلاب على الاستفادة منها... وكذلك مقدار جودة الوسيلة المستخدمة، لأن بعض وسائل سيئة التصنيع يمكن أن تشوش المتعلم، وتعرقل التعلم أكثر مما تفيد. فشريط قديم غير واضح الصوت والصورة (يعرض) لإيضاح مهارةٍ ما مثلاً، أو معلوماتٍ معينة، قد يُفهم بشكلٍ غير صحيح...

د - جاذبية الوسيلة لدى المتعلمين إلى حد مقبول غير مبالغ فيه. فبعض الصور مثلاً تثير انتباه المتعلمين وتجذبهم للتأمل فيها، غير أنها يمكن أن تصرف اهتمامهم إلى غير ما يراد منها (ألوان، تفاصيل، خلفية،...). ففي لوحةٍ حول البحر، مثلاً، كان يراد منها إظهار رياضة السباحة والترغيب فيها، يمكن أن تلفت أنظار الأطفال إلى الألعاب المتضمنة فيها، وإلى أشكال المظلات فيها،

وما إلى ذلك مما ليس مطلوباً منها... ولهذا على المعلم دوماً أن ينتبه إلى مقدار فنية الوسيلة وجماليتها، بحيث لا يقضيان على الهدف من استخدامها.

هـ - فلسفة المعلم التربوية، وفهمه للتدريس وما يجب تحقيقه من خلاله؛ وبالتالي لدوره فيه، وكذلك لأدوار المتعلمين... وقبل كل شيء موقفه من الوسائل التعليمية وأهميتها، وفوائدها، ووظائفها...

هذه العوامل التي تؤثر على اختيار الوسيلة، وكثير غيرها لم يذكر، يفرز مجموعة شروطٍ يجب توافرها في الوسيلة التعليمية نتطرق إلى أهمها تحت العنوان التالي.

٣ - ٧ - الشروط المطلوبة للوسائل التعليمية:

هذه الشروط يمكن أن ينظر إليها من ناحيتين: شروط للوسائل نفسها، وشروط عند استخدامها. من الشروط الأولى:

- بساطة الوسيلة وإتقانها في الوقت نفسه، إضافةً إلى صدقها بحيث تكون قادرةً فعلاً على تحقيق الهدف من استخدامها.
- غرضية الوسيلة بحيث تكون وسيلة فحسب وضرورية أيضاً، فلا تغدو هدفاً بحد ذاتها.
- تنوع الوسيلة بحيث لا تعرض الوسيلة نفسها مراراً وتكراراً، فيمجها المتعلمون. إلاّ أنّ هذا لا يعني أنه ليس بالإمكان استخدام الوسيلة عدة مرات لأغراض مختلفة وبخاصة في أوقات متباعدة. وليس المقصود هنا بالطبع الأجهزة والأدوات، بل ما يوضع داخلها.
- أن تكون مناسبةً لما يراد منها، وتتكامل مع السياق الذي ترد فيه، ولهذا كلما كانت مرنةً، قابلةً لبعض تحويراتٍ أو تعديلات عليها، يكون أفضل، كما يمكن أيضاً التفكير بتوظيفها بأشكالٍ متعددة، مع عدم المبالغة بذلك، كما ورد في البند السابق.

- أن تكون اقتصاديةً بالنسبة للمال والجهد والوقت، فليست قيمة الوسيلة في ثمنها بل في فائدتها، فكلما كانت أكثر جدوى ازدادت قيمتها.

- أن تكون قابلة للتطبيق بيسرٍ في البيئة التي تستخدم فيها، وتتلاءم مع الفعاليات المرافقة لها.

أما عن الشروط التي يجب توفيرها عند استخدام تلك الوسائل فهي متعددة منها:

- ضرورة تجريب الوسيلة قبل استخدامها، وبخاصةٍ إذا كانت جديدةً ومعقدةً، للتأكد من وضوحها وأدائها لوظيفتها.
- اختيار المكان المناسب لها، وتهيئة المناخ المؤاتي للاستخدام (إضاءة،،، جلوس الطلاب...) وإشراك الطلاب قدر الإمكان عند استخدامها، بعد تحديد الأنشطة التي يجب القيام بها في أثناء ذلك.
- تهيئة الطلاب قبل عرضها، ثم التعريف بها - إذا كانت جديدةً - وبالوظيفة التي تقوم بها، وبالهدف من استخدامها.
- ضرورة رفع الوسيلة حال الانتهاء منها، حتى لا يبقى بعضهم مشغولاً بها.
- النقاش حول ما يُقدَّم بوساطتها، وقد يكون ذلك أحياناً ببقائها معروضةً أمام الطلاب.
- تقويم ما قدمته الوسيلة، إن كان ذلك ضرورياً.

٣ - ٧ - ١ - يمكن وضع بطاقة تقويم، لتقويم الوسيلة نفسها في ضوء الشروط السابقة، وفي ضوء الفوائد التي تحققها. ويمكن تضمين البطاقة ما يلي:

- تقدير أو (تثمين) ما أضافته للدرس، للحكم على قيمتها.
- مقدار وضوحها، ودرجة انقرائيتها.

- دقتها وسلامة استخدامها.

- الدواعي التي اقتضت استخدامها.

- جاذبيتها، وإثارة انتباه الطلاب إليها.

- مقدار مناسبتها لكلٍ من الأمور التالية: المحتوى، والطلبة، والزمن، والظروف المحيطة...

- مقدار تكاملها مع سائر مكونات الدرس.

ويمكن، من أجل تحويل البطاقة المقترحة إلى بطاقة تقويم حقيقية، وضع عدة حقولٍ بجانب كل بندٍ جاء فيه، تبعاً (لسلم ليكرت) ثلاثي أو خماسي الدرجات بحيث يشير العدد (١) إلى أدنى تقدير يعطى للوسيلة، والعدد (٥) إلى أعلى تقدير. ويضع المقوّم الدرجة التي يراها مناسبة، على كل بندٍ سابق. وهو يحضر درساً يقوّمه.

عملي ٧:

- عدْ إلى القائمة السابقة المقترحة وابحثْ فيما إذا كنت ترغب بإضافة بنودٍ عليها، خاصةً وأن تلك البطاقة لم تجرب، وتدرس صلاحيتها، ومقدار الصدق والثبات فيها.

- أضف إليها ما ترى أنه أهمل، وتتطلب فاعليتها وجوده.

- استخدمْ البطاقة لتقويم وسيلةٍ معينة استخدمت أمامك في أحد الدروس، ثم قارنْ تقديرك بتقدير زملاء آخرين لك.

- عد إلى إجراء تعديلاتٍ على البطاقة من جديد، بعد معاودة الكرة عدة مرات، لتتوفر للبطاقة مصداقية أكبر.

- احتفظْ بالصورة النهائية للبطاقة، حتى تستخدمها في كل مرة تحتاج لتقويم الوسائل التعليمية في درس ما.

٣ – ٨ – فوائد الوسائل التعليمية:

الفوائد كثيرة ويزداد عددها يوماً بعد آخر بازدياد أنواعها من جهة، وبالأدوار التي تلعبها، والتي تزيد من أهميتها، وكذلك بالدواعي التي تجعل منها ضرورةً لا غنى عنها. ومن أهم تلك الفوائد:

- قدرتها على تصغير الأشياء وتكبيرها إلى ما لا نهاية. فالخلية تُرى بوضوح على صغرها، والعالم يُضغط، على كبره، وتصبح الأرض لا تتعدى كرةً صغيرة...
- قدرتها على تبطيء الحركة أو تسريعها. فمهارة القفز التي لا يتعدى إنجازها عدة ثوان تحجب رؤية ما يقوم به الرياضي في أثنائها. ويمكن تفكيك الحركة إلى أجزاء يمكن رصدها. كذلك تعاقب الفصول الأربعة الذي يحتاج لسنة كاملة يمكن تمثيله في دقائق معدودة... ولهذا فهي تطوّع الزمن كما تتحكم بالمكان. وتساعد الإنسان على رصد معظم الأشياء التي لم يكن يحلم برؤيتها.
- تساعد على التغلب على مشكلة اتساع المناهج وكثافتها. فقد لا يستطيع المعلم إعطاء درس في الجغرافيا حول القارات على سطح الكرة الأرضية، والبحار المحيطة بها، وأهم ملامح التضاريس فيها... ويمكنه الاستعاضة عن ذلك بعرض فيلمٍ – حتى خارج الأوقات الصفية... بل يمكنه أن يكتفي بتنبيه طلابه لبرنامج تلفزيوني سيبث في وقتٍ معينٍ، ويراه المتعلمون في منازلهم... وبذلك يوفر على نفسه شرح صفحاتٍ طويلة.. هذا إضافةً إلى أنها تساعد على التغلب على اللفظية في التعليم، وعلى تنمية القدرة على التجريد وتكوين التعميمات.
- تساعد على هدم الهوة بين الحياة المدرسية والحياة الواقعية... إن شريطاً يعرض الإسعافات الأولية يمكن أن يستفيد المتعلمون منه فعلياً عند الحاجة لذلك في ظروف حياتية حقيقية، هذا إضافةً إلى أنها تعد المتعلمين لغير

مجتمعهم الراهن، فيطّلعون على أشياء ليست من بيئتهم، أو أشياء يتوقع ظهورها لاحقاً، لأنها ما زالت أفكاراً أو أنها محل تجريب.

- توفيرها لمعلومات لا يمكن حدها، فبقدر ما يطلب المتعلم من معارف، يستطيع الحاسوب أن يزوده منها. لذلك كانت بعض الوسائل قادرةً على إغناء المعلومات، وتوضيحها، وتصحيحها، ومن ثم معالجتها واكتساب مهاراتٍ عقلية كثيرة، لتحليلها ونقدها، واستنتاج الكثير منها... وبهذا لا يبقى مجرد متلقٍ سلبي، بل يصبح متعلماً نشطاً فعالاً. هذا وكلما كان المعلم والمتعلم على معرفة بالعمليات النفسية التي تترافق مع استخدامها فإن تأثيره فيها يكون أكبر، وكذلك تأثيرها الإيجابي فيه أعظم، ولهذا كانت (اليونسكو) قد أجرت الدراسة التي نوهنا إليها في مطلع الفصل الذي بين يديك.

- تفيد في إيضاح بعض مراحل النمو لدى الأطفال، والمساعدة على تطويرها. فالأطفال الذين يوضعون في بيئاتٍ متحدّيةٍ غنية تثير تفكيرهم، يمكن أن ينتقلوا إلى مرحلةٍ لاحقةٍ بأسرع مما لو تركوا في بيئاتٍ عادية كما يقول برونر وجاردنر، على العكس مما كان (بياجه) قد قاله بصدد مراحل النمو لدى الأطفال، حيث لم يعطِ الوسط المحيط بالطفل الدور الحقيقي الذي يستحقه.

- مراعاة الفروق الفردية بحيث لا يبقى الطلاب العاديون هم المعتنى بهم فقط. بل الصغار من جهة، والمبتكرون من جهة ثانية إذا أوجدت برامج صالحة لهم يمكنها أن تُلبي حاجاتهم بفضل برامج تخصص لهم...

- تحسين الاتصال والتواصل بين قطبي العملية التعليمية - التعلمية التي تعد (قناة الاتصال) أحد مكوناتها. فإذا طرأ تحسن على هذا المكون سينعكس ذلك إيجاباً على العملية بكاملها. هذا إضافةً إلى زيادة الدافعية للتعلم بفضلها، وكذلك زيادة إشراكهم في عملية التعليم.

- إمكان مراقبة تطور المتعلم بفضلها... حيث يمكن صنع سجلٍ حاسوبي للمتعلم الواحد، باستخدام تقنيات ذلك الجهاز ذي الطاقات العالية.
- الإسهام في تكوين اتجاهاتٍ إيجابية لدى المتعلمين ومحاربة اتجاهات سلبية...

يضاف إلى كل ما سبق من فوائد، لم تذكر كلها، ما كان قد ذكر من قبل حول إسهامها في تحقيق ديمقراطية التعليم وحل مشكلتي التفجر المعرفي والسكاني على السواء، كما ذكر من قبل. إضافة إلى تعويض نقص المعلمين المهرة، وتغطية التطور العلمي والتكنولوجي، وملاحقة التغيرات السريعة المذهلة في العالم، وزيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع، وتغيير فلسفة التعليم وتنشيط التعلم عن طريق العمل مثلما ازدادت المدرسة التقدمية بكل روادها السابقين واللاحقين.

عملي ٨:

- ذكرت أمثلة حول بعض فوائد الوسائل التعليمية، ولم تذكر أمثلة عن بعضها الآخر، رغبةً في الإيجاز. عد إلى كل واحدة من الفوائد السابقةواذكر لها مثالين يوضحان الفائدة التي ذكرت لها.

- قيل ليست الوسيلة الخام جيدة أو سيئة بحد ذاتها، وإنما هي كذلك بكيفية استخدام المعلم لها. فهو الذي يضيف جودةً إليها، أو أنه ينتزع الجودة منها. عد إلى الوسائل التي مرّت معك، أو إلى غيرها، وأختر ثلاثة منها، ثم اشرح كيف يمكن للمعلم أن يزيد من جدوى استخدامها أو أن يقلل منه، معطياً أمثلة على ذلك.

- واختر من درس تحضره، في إطار التربية العملية، ثلاثة أمثلة لم يحسن المعلم توظيف الوسيلة كما يجب، وثلاثة أخرى أحسن استخدامها.

٣ - ٩ - حدود الوسائل التعليمية ومعوقات استخدامها:

جميع الفوائد التي ذكرت للوسائل التعليمية، والأهمية التي تسببت لها لا يعني أنها الدواء لجميع أمراض التربية. فعدا كلفتها، والحاجة للتخصص ببعض أجهزتها، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام المتطور منها، يبقى غياب بعضها أحياناً عن ساحة الدرس أفضل من وجوده. فعندما يعتقد مدرس ما أن صورةً تعرض عن كل شيء يراد إيضاحه كافيةً وحدها لتحقيق الهدف يُساء استخدام الصورة والإفادة منها. فالمتعلم أحياناً يفهم ما يُشرح، ويستوعب المعلومة أفضل بكثير مما لو قُدّم نموذج أو رسم أو صورة عن الشيء المشروح، ثم إن كثيراً من الوسائل لا تفيد في ذاتها، وتعليقات المعلم عليها هي التي تهبها قيمتها. كذلك التعليم المبرمج بوصفه أحد تقنيات التعليم المتقدمة الذي رأى فيه واضعه، وهوسكنر، البديل الذهبي لكل طريقة في التعليم لم يكن كذلك فعلاً إلا في حالات محددة... وبعض الآلات والأجهزة التي عُدّت عصاً سحريةً لحل إشكالات بل مشكلات التدريس قاطبة، عندما نسبت إليها إمكانات لا تقدر عليها خيبت آمال الكثيرين لهذا يمكن القول بإيجاز: على المعنيين ألا يبالغوا بقيمة أية وسيلة يروّجون لاستخدامها، وعليهم بعد التعريف بميزاتها الإشارة إلى الحدود التي تقف عندها؛ تماماً كما في نشرات الأدوية: فكما أنه بعد استعراض الفائدة من استخدام الدواء يشار إلى الآثار الجانبية التي قد يتركها، والنتائج السلبية التي قد تتأتى عن استخدامه. يكون من الواجب الإشارة إلى فوائد كل وسيلة تعليمية وسلبياتها..

هذا ويجدر التنويه إلى المعوقات التي تحد من استخدام الوسائل عند بعضهم على الرغم من أهميتها. هذه المعوقات يمكن إرجاعها إلى الأمور التالية:

- سيطرة المدخل التقليدي على التعليم واعتماد هذا المدخل على اللغة الكلامية بالدرجة الأولى، ويكفي أن نذكّر بأن أنصار هذا المدخل ينطلقون من المقولة

التي ذكرت سابقاً والتي مفادها أنه إذا شُرح أمر ما، أو معلومةٌ معينـــةٌ، فـــإن المستمع سيفهمها؛ أو بكلام آخر: كل تدريس يؤدي إلى التعلـــم بـــالضرورة. وهذا أمر خاطئ بالطبع لا يمكن قبوله.

- الخوف من التجديد والتغيير، وبخاصة في مجال التدريـــس، وســيطرة روح المحافظة على القائم من الأمور والأوضاع. وهذا ما كان قد أشير إليه من قبل.
- عدم توافر تلك الوسائل ومتطلباتها، وبخاصة في البلدان الناميـــة والأوســاط الفقيرة... وما يلحق ذلك من فقدان كثير من الأشياء الرئيسة المطلوبة.
- عدم تأهيل المعلمين لاستخدامها أو إعادة تأهيلهم لما يستجدّ منهـــا. ومـــن المعروف أن الإنسان عدّو ما يجهل. إضافة إلى رهبة المتعلم منها، وخوفه على دوره من استخدامها... هذا إلى جانب اعتقاد بعضهم أنها تحـــدّ مـــن حريـــة المتعلم، وتفرده، وقطع سبل الابتكار أمامه. وهذه كلها دعـــاوى خاطئـــة لأن الوسائل لا تحد من هذه الأمور أبداً، بل أكثر من ذلك هي تسهم في تنميتهـــا.

وقد ذكر سابقاً كيف أن الوقت والجهد اللذين توفرهما الوسائل للمعلم يمكن أن تتيح له الفرص للانصراف إلى إبداع الجديد، أو على الأقل تطوير القديـــم منها.

وانطلاقاً من فوائد الوسائل التعليمية، وحدودها، ومعيقـــات اســتخدامها نقول: إن هذه الوسائل، بحد ذاتها، حياديةً وتوظيف المستخدمين لها في هـــذا المجال أو ذاك، ثم كيفيات هذا التوظيف، هي التي تجعلها إيجابية أو ســـلبية. فالإنسان، أولاً وأخيراً، هو المتحكم بالأشياء، وبخاصة ما يصنّعه منها، وبالغايات التي أوجد تلك الوسائل من أجلها. لذلك هو سيدها، أو هذا ما يجـــب، علـــى الأقل، أن يكون.

فهل الأمر هكذا دوماً؟؟

إن إطلاق أحكامٍ على عواهنها، كما اعتدنا أن نقول، أمر مرفوض، خوفاً من البعد عن المصداقية والموضوعية معاً. ولهذا يبقى التقويم الأمر الرئيس الـــذي يجب أن يسبق إصدار تلك الأحكام. وذلك غدا أمراً مفروغاً منه، ولكن لمـــاذا؟ وكيف؟ هذا ما يجيب عنه الفصل التالي الذي يدور حول التقويم.

أسئلة وتطبيقات حول وسائل التعليم

- ما الفرق في أن يُنظر لوسائل التعليم بوصفها مكوناً من مكونات العملية التربوية، وأن ينظر إليها بوصفها وسائل تُدرج في إطارها.
- لما تغيّر مفهوم التكنولوجيا في التعليم عدداً من المرات؟
- لماذا تعدُّ الوسائل التعليمية مكوناً رئيساً في مدرسة النشاط أو المدرسة التقدمية التي مهد لها روسو، وتبعه روّاد تلك المدرسة؟
- لماذا أسهمت الحربان العالميتان في تطور التكنولوجيا؟ وكيف؟
- ذكرت مراحل ست لتطور التكنولوجيا في التعليم، حاول أن تستخلص الميزات الرئيسة لكل مرحلة. ثم أعطِ أمثلةً من عندك عن وسائل وُجدت في كل منها.
- هل توازي الثورة التكنولوجية بحسب رأيك الثورة التي أحدثها اختراع الطباعة؟ دعّم رأيك بحجج مقنعة.
- هل ترى أن تكنولوجيا التربية زادت من استقلالية المتعلمين، أم حدّتها؟ كيف؟ ولماذا؟
- هل تستطيع تكنولوجيا التربية أن تحل أزمة كم المتعلمين فلا تعود تؤثر في نوعه، اشرح رأيك مدعماً إياه بأدلةٍ مقنعة.
- ما التغيرات التي طرأت على دور المعلم بعد تطور تكنولوجيا التعليم؟
- ذُكر أن الواقع يُشوّه مرتين عن طريق الأفلام التي تعرض. اشرح هذا القول ثم استخلص المراد منه تربوياً ونفسياً.
- لخّص ما توصلت إليه الدراسات المختلفة حول تأثير التكنولوجيا في الحوانب النفسية والحاسية لدى المتعلمين، عند مشاهدتهم وسماعهم لأشرطةٍ سمعية - بصرية.
- لماذا اهتم التربويون بدراسة الآثار الحاسّية والنفسية للوسائل التعليمية.

- لماذا دمجت الوسائل السمعية والبصرية معاً في مجال التدريس؟ متى كان ذلك الدمج، بحسب رأيك؟

- ماذا يقصد بمصطلح (المونتاج) في الأفلام؟ وما وظيفته بالنسبة للأفلام التعليمية؟

- ما سبب هذه الكثرة الكبيرة للوسائل التعليمية.

- هل يمكن للطلاب الاكتفاء بالكتاب الجامعي المقرر؟ لماذا؟

- متى لا يكون للسبورة الصفية دور يذكر بين وسائل التعليم؟ أعط أمثلة عن ذلك.

- أي المساقات الدراسية تحتاج أكثر من غيرها للصور والرسوم التوضيحية؟ لماذا؟

- ما العلاقة بين الإسقاط وكل من الصور والرسوم التوضيحية؟

- ما الشروط المطلوبة لجعل التلفزيون التعليمي أكثر فاعلية؟

- اذكر ما لا يقل عن أربعة مجالات يمكن للتلفزيون التعليمي أن يستخدم في سياق إعداد المعلمين وتدربهم، ثم اشرح كيفية الاستخدام هذه.

- عد إلى التصنيفات المتعددة للوسائل التعليمية ثم اذكر المعيار الذي اعتمد في كل واحدٍ من التصنيفات المذكورة.

- ألا يحق للمعلم اختيار ما يرغب فيه من وسائل تعليمية؟ متى، ولماذا؟

- لماذا يجري الإصرار دوماً على وضع بطاقات ملاحظة وبطاقات تقويم للعناصر الرئيسة في كل مكوّن من مكونات العملية التربوية.

- في كل مرة تذكر فوائدٌ وإيجابياتٌ لاستخدام أمرٍ أو شيءٍ ما، يأتي بعد ذلك عنوان يشير إلى (حدود) هذا الشيء. فما المقصود بهذا المصطلح أولاً، ثم لماذا يتم التطرق إليه دوماً؟ ألا يمكن ألاّ توجد حدود لما يطرح على بساط البحث؟ لماذا؟ أيد ما تقوله بأدلة مقنعة.

الفصل الرابع

الفعاليات والأنشطة الصفية واللاصفية

المفاهيم الإجرائية التي تتردد بصدد مكونات التدريس كثيرة، بعضها قديم ظهر منذ فترة، والآخر حديث جاء يسهم في إغناء تفكير المدرس كلما مارس عمليات التدريس على أرض الواقع. ومن المعروف أن إحدى الخصائص الرئيسة للمدخل المعرفيّ، هي جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية - التعلمية، لهذا كنا قد خصصنا فصلين، في الجزء الأول من الكتاب، للكلام عن طرائق التدريس التي تتمحور حول المتعلم، والتي تعطي الأولوية للفعاليات العقلية التي يقوم بها كي يتعلم.

والفعاليات التعليمية هي الوجه الخارجي للعمليات العقلية التي بها تتحقق، بحيث لا تبقى أموراً يفترض حدوثها في ذهن المتعلم. ومن المعروف أن المادة التعليمية التي تقدم في أثناء التدريس تحتاج إلى فعاليات معينة من قبل المتعلم حتى لا تبقى حياديةً بالنسبة له؛ ويكون سلبياً إزاءها، ومجرد متلقٍ فحسب، وفي المدخل المعرفي للتدريس رأينا أن الأولوية أعطيت للفعاليات العقلية التي تعالج تلك المادة (أو محتوى التعليم)، من أجل أن يتم تعلمها، وتتحول إلى مكتسبات تشكل الزاد المعرفي للمتعلم. ذلك الزاد الذي لا يُعطى القيمة أو التقدير نفسه الذي يُعطى للفعاليات العقلية التي أوجدته؛ أي كانت مسؤولةً عن تحققه لدى صاحبه، وعن وظيفتيه التي سيلعبها مستقبلاً في تعلم لاحق جديد. وبدون ذلك تبقى المكتسبات (أو الزاد كما سميناه هنا) مجرد معارف ميتة أو خامدة، على الأقل، لا يستطيع صاحبها الاستفادة منها، ونقلها إلى مواقف جديدة.

لهذا السبب تعطى للفعاليات التعليمية اليوم تلك القيمة الكبيرة، في حين أنها كانت قديماً مضمرةً أو غائبةً عن أعين المنظرين والمعلمين على حد سواء حيث لم تكن تعدّ مكوناً رئيساً من مكونات العملية التعليمية التعلمية. ولعلّ أحد الأسباب في ذلك، إنما هو النظر إليها كمجرد تقنيات ملحقة بهذه الطريقة أو تلك من طرائق التدريس.. غير أن هذا الفهم ليس خاطئاً بمجمله، فلقد رأينا في طرائق التدريس التي تتمحور حول المتعلم، أن نشاطات ترافق مع كل منها، وتعدّ جزءاً رئيساً منها، وفقدانه يؤدي إلى تشويه الطريقة المستخدمة. لذلك كان على معلم اليوم أن يعنى بالفعاليات والأنشطة التي يجب على المتعلمين القيام بها، وهم يتعلمون إذا أراد لهم أن يكونوا فعّالين مسؤولين عن تعلمهم.

ويهدف الفصل الذي بين أيدينا إلى تزويد الطلاب - المعلمين، بمدخلٍ علمي، من أجل التخطيط لفعاليات تدريسٍ مناسبة للدروس التي سيعدّونها مستقبلاً، عندما يعلّمون؛ وجعل تلك الفعاليات بمثابة مكوّنٍ رئيسٍ من مكونات التدريس. والموضوعات المدرجة في هذا الفصل يفترض أنها تساعد على تحقق الهدف، خاصةً بعد أن أرفقت بأنشطةٍ عمليةٍ، تكون بمثابة نماذج لمثل ما يؤمل أن يقوم به المعلمون في صفوفهم، بعدٍ أن يكونوا قد تدربوا عليها في فترة إعدادهم. وتشمل تلك الموضوعات تعريف الأنشطة والفعاليات، والتعرف على طبيعتها، ومكوناتها، ومسوغات وجودها، وأنواعها، والشروط التي يجب توافرها فيها؛ هذا بالإضافة إلى فوائدها، واختيارها، وكيفية تقويمها. ويترافق ذلك كله مع تطور معناها واستخدامها عبر قرونٍ متعددةٍ؛ ودور كلٍ من المعلم والمتعلم عند توظيفها في إطار العملية التعليمية - العلمية التي ينظر إليها دوماً - خلال هذا الكتاب كله - على أنها نظام متكامل؛ كل عنصر فيه يلعب دوره، ويؤدي وظيفته في إطار الكل الذي يندرج فيه، ويتفاعل معه، فتتأثر خصائصه بخصائص ما عداه طيلة بقائه ضمن ذلك النسق الكلي للنظام.

٤ – ١ – المعاني المختلفة لكلمة فعالية:

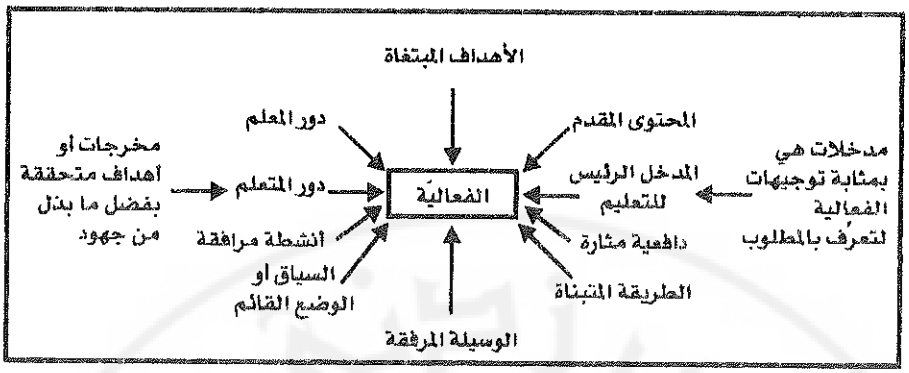
يقع مصطلح الفعالية (Activité) بين المصطلحات التربوية التي مـــازالت موضع خلاف في مدلالوتها، ومدى شموليتها، والمجالات التي تنـــدرج فيهـــا. ومصطلح الفعالية يتراوح عادةً بين قطبين متباعدين هما: الفعاليات العقلية الضمنية التي لا يمكن، بالطبع، ملاحظتها مباشرةً... والفعاليات الإجرائية التي تتجلى في سلوكاتٍ قابلة للملاحظة الفورية. وتندرج بين هذين القطبين فعاليات لا حصـــر لها، على طولٍ متصلٍ (Continum) تكون أية نقطة فيه أقرب – ولو إلى حد قليل جداً – إلى هذا القطب أو ذاك، ما عدا النقطة الوسطى منها طبعاً. لذلك قد يكون من الأفضل تخصيص كلمة (فعالية) لما يجري في الذهن، في حين يشار بكلمـــة نشاط إلى ما يقوم به المعلمون أو المتعلمون من أفعالٍ إجرائية تظهر للعيان. هـــذا مع الإقرار مسبقاً بأن هذا التفريق فيه شيء كثير من التعســـف والاصطناعيـــة، إذ يندر أن يكون أيُّ فعلٍ ذهنياً أو سلوكياً بصورة محضة، لأنَّ أياً منهما يتشبع بمـــا لدى الآخر إلى حد كبير أو قليل. من هذا المنطلق نقول: إذا طغـــت الجوانـــب الذهنية في فعلٍ ما، أطلق عليها اسم (الفعالية)، في حين لو سادت فـــي أثنائـــه الإجراءات السلوكية، سمي نشاطاً. وهذا الأمر مجرد اتفاق سيؤخذ به في هـــذا الفصل مع أنه ليس معمولاً به، غالباً، في أدبيات التربية المتعلقة بهذا المجال.

ومصطلحا (الفعالية) و(النشاط) لا يستخدمان وحدهما، في هذا الســـياق، وإنما يلاحظ أحياناً استخدام كلمة مهمة (Task)، التي تشير أيضاً إلى ما يشـــير إليه المصطلحان السابقان، وفي هذه الحالة تدّل على ما يقوم به المرء في إطـــار عملٍ متكاملٍ، يهدف لتحقيق غرضٍ معين غير أن المهمة تندرج في إطارٍ أوســـع من كلا النشاط والفعالية، وسواء استخدمت المصطلحات الثلاثة كمترادفـــاتٍ أو بمثابة كلمات بينها علاقات تشابه أو تضمن أحياناً،يبقى من الضروري تعريـــف الفعالية والنشاط في مجال التعليم والتعلم.

الفعالية في مجال التدريس، هي ما على المتعلم القيام به، وهو يتعلم من أجل تسهيل هذا التعلم وتعميقه وجعله فعّالاً. وقد تأتي الفعالية بسيطةً، لا تحتاج لأكثر من ملاحظة أمرٍ ما، أو إدراك مثير؛ أو تكون معقّدةً تشمل عملياتٍ عقلية معقدةً، كالقيام بتصنيف أشياء في مجموعات، أو المقارنة بين أمرين بينهما علاقة ما، وعندها تتضمن الفعالية الواحدة خطواتٍ كثيرةً، قد تتطلب ترتيباً معيناً على شكل (ألغوريتم) محدد مسبقاً. فرسم خريطةٍ انسيابية لمنطوق نصٍّ قرئ، وأريد منه إبراز النقاط الرئيسة فيه والدالة على القيام بعمل معين، فعاليةٌ ذهنيةٌ معقدة... لهذا عدّت الفعالية جزءاً من العمل الصفي، تدفع المتعلمين للقيام بممارساتٍ منتجة، تسهم في تحقيق أغراض موضوعة من قبل. وبذلك يصبح هؤلاء نشطين فعالين، يشاركون في العملية التعليمية تبعاً لتوجيهات تُعطى لهم، ومطالب محددة عليهم القيام بها. ولا يخرج النشاط عن تعريف الفعالية - كما ذكر قبل قليل - إلا في كونه أمراً إجرائياً خارجياً، يمكن التعرّف عليه مباشرةً بمجرد حدوثه.

٤ - ٢ - مكوّنات الفعالية:

الفعالية إذن ليست أمراً منعزلاً قائماً بذاته مستقلاً عن غيره، بل هي - كما ذكر قبل قليل - تنخرط ضمن نظامٍ متكاملٍ، هو العملية التعليمية - التعلمية، لذلك لها علاقاتها بمكونات تلك العملية، كما يظهر في الشكل التالي:



شكل (٤، ١)

علاقة مكونات التدريس بالفعاليات المندرجة في إطاره

والرسم التوضيحي، كما ترى، يظهر دور المعلم في اختيار الفعاليات وتعديلها عند الحاجة لجعلها ملائمة للسياق الذي تقع فيه - والذي ظهر بدوره على الرسم - أو ابتكار الجديد منها. كما أن التعليمات (Consignes) هي جملة التوجيهات أو المتطلبات التي على المتعلمين القيام بها، والذين يضطلعون بأنفسهم بمعظم الفعاليات (عدا التي يقوم بها المعلم كما سنرى). والأنشطة المرافقة تسير إلى مجموعة سلوكات وإجراءات ترافق الفعاليات غالباً، وتكون بمثابة مهمات فرعية فيها، وتسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة التي أشير إليها بمصطلح المخرجات. هذا مع الإشارة إلى أن بعض الفعاليات التي يخطط لها قد لا تكون بالضرورة من أجل تحقيق أهداف درسٍ بعينه، وإنما من أجل تحقيق أهداف عامة للتربية. فعند التوجيه للقيام بعملٍ جماعيٍّ تعاونيٍّ مثلاً، قد لا يكون الهدف من ذلك تحقيق أغراضٍ محددة خاصة بالدرس المعطى، وإنما الهدف أبعد من ذلك، حيث يصل إلى إكساب مهارات العمل الجماعي، وتحقيق كفايات اجتماعية، أما بالنسبة لسائر الأسماء التي ظهرت على الرسم السابق فهي تشير - كما تعلم - إلى سائر مكونات العملية التعليمية - التعلمية التي مرّت، وتمر معك مراراً وتكراراً.

وهكذا نجد أن الفعالية غالباً ما تكون مكوّناً رئيساً من مكونات العملية التربوية، إلا أنها أحياناً قد تكون مجرد تقنية بسيطة، أو إجراءً محدوداً يدخل في أحد مكونات تلك العملية، وهي طريقة التدريس المستخدمة. فعند استخدام طريقة حل المشكلات مثلاً، يكون على المتعلم جمع معلومات حول أحد جوانب المشكلة من مصدر محدد قريب التناول يعيّنه المعلم له، محدداً له الصفحة والنقاط التي عليه الوقوف عندها. وهنا في مثل هذه الحالة لا تعدو الفعالية التي يقوم بها المتعلم مجرد سلوك محدود قد يعدّ بمثابة وسيلة.. ويصبح الأمر على العكس مما سبق، عندما يكون المتعلم أمام موضوع واسع عميق ليس على دراية بجوانبه المختلفة، مما يضطره للعودة إلى مراجع مختلفة، بشرية (أهل، خبراء مختصين..) كانت أو مادية (كتب دوريات، كمبيوتر..)، وعندها يُعدّ النشاط الذي يقوم به فعاليةً رئيسةً لها وظيفتها التي لا غنى عنها.

المعلم إذن يطرح مجموعة أنشطة، تهدف لإطلاق عمل أو تشغيل عمليات عقلية، من قبيل حل تدريب، وتلخيص نص، وتطبيق قاعدة.. وكل ما من شأنه الإسهام في معالجة المعلومات المطروحة في سياق التدريس أية مادة تعليمية، شريطة أن يتناسب نوع الأنشطة الموضوعة مع طبيعة المادة التي تُدرس. فغير مادة الفيزياء قد تسود التجارب.. وفي مادة العلوم تهيمن الملاحظة... بينما في مادة الأدب يسيطر التحليل.. وهكذا تتعدد الاستراتيجيات المتعلقة بتلك الفعاليات أو الأنشطة، مع الانتباه إلى أن المادة الواحدة تتسع لعدد من الفعاليات معاً، ولا تقتصر على نوعٍ واحدٍ فقط. وهذا ما دعانا من قبل للقول: إن الفعاليات التربوية تتراوح ما بين الأمور العقلية إلى العمليات الإجرائية.

عملي:

آ - أعطيت لك أمثلة متعددة عن فعاليات وأنشطة لمواد مختلفة؛ والآن عليك أنت أن تأخذ جزءاً من فصل الدافعية السابق، وتحدد صفحات منه، ثم

تقوم بالبحث فيها عن فعاليات ذهنية، وعن أنشطة عملية، وتسجل ما توصلت إليه، ويستحسن أن يكون العمل زمرياً، أو في مجموعة صغيرة، يقوم الواحد أولاً بعملية الجرد السابقة، ثم تجري مقارنة قوائم الجرد التي تم التوصل إليها، بالبحث عن أسباب الاختلاف، إن وجدت.

ب - خذ درساً مصغراً تقتطعه من مادة تحبها، ويكون في مستوى المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، ثم حاول أن تبتكر له مجموعة فعاليات وأنشطة تصلح له، ويمكن أن تسهم في فهم محتواه.

ملاحظة: عليك، طبعاً، أن تضع عدة أغرض للجزء الذي اخترته، حتى يتم وضع الفعاليات والأنشطة في ضوء الأغراض الموضوعة، فتساعد على تحقيقها.

٤ - ٣ - فلسفة الفعاليات والخلفية علم النفسية لها:

انتقد أصحاب النظرية المعرفية، وكذلك القائلون بالمدخل الإنساني والاجتماعي السلوكيين لاهتمامهم - في التدريس وسواه - بالاستجابات التي تصدر عن المتعلم، دون الوقوف عند العمليات العقلية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، مع أنها هي الأهم، وهي التي يجب تنميتها، كما انتقد كل من سبق ذكرهم القائلين عند صياغة أغراض التدريس بضرورة الاهتمام فقط بالنتاج المرتقب تحققه نتيجة التعليم، الأمر الذي يفرّغ برامج التدريس من معناها التكويني الرئيس، وهو بناء العقل. لهذا كان التفريق الذي أقامه (ميجر) بين السلوكات التي ينتهي التعلم بها (أي النتاجات)، من جهة، وبين الفعاليات التربوية المسؤولة عن تكوين تلك السلوكات من جهة ثانية، أمراً لا مسوّغ له سوى تسهيل عملية التقويم النهائي لحصيلة التعلم. وكان ذلك على العكس من المعرفيين الذي ألحّوا على العمليات العقلية. أكثر من إلحاحهم على نتائج تلك العمليات. وبمعنى آخر ليس المهم في المقام الأول البحث فيما إذا كان الغرض

السلوكي المحدّد قد تحقق أم لا، بل الأهم إنما هو البحث عن الفعاليات أو النشاط الذهني الذي أدى إلى ذلك التحقق، لأنه هو الأبقى، وهو الذي يؤدي إلى توفير الاستراتيجيات الضرورية لأيّ تعلّم كان.

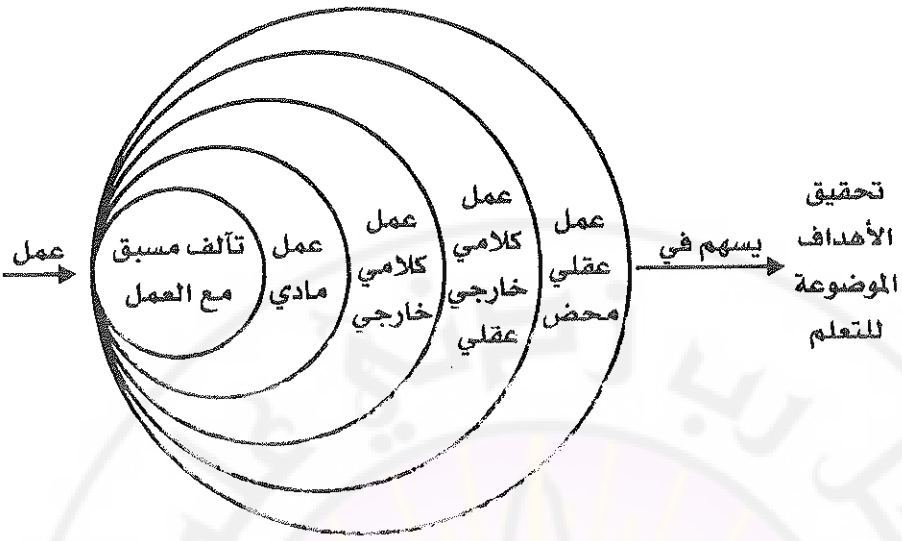
ولقد كان لهذا التوجه المعرفي تأثيرات حاسمة على التدريس، سواء من ناحية تحديد أهدافه أو تحديد الكيفيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف، أو تقويمها أيضاً. وكيفيات التحقيق تلك لا تشير إلى طرائق التدريس بالمعنى الضيق للكلمة، وإنما تتضمن أيضاً الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المتعلمون في غضون تلك الطرائق، إذ من المعروف أن طرائق التدريس التي تتمحور حول المتعلم، (سواء منها ذات الاتصال المباشر مع المعلم، أو الاتصال غير المباشر معه) - كما مرّ معنا في الجزء الأول من هذا الكتاب - تتطلب من المتعلمين ألا يكونوا متلقين سلبيين، بل فاعلين مسؤولين عن تعلمهم عبر مشاركة فعلية تتجلى في الأنشطة والفعاليات التربوية التي تقوم بوظائف متعددة - كما سنرى - وتلعب أدواراً مهمةً، محققةً فوائد جلّى، إذا توافرت فيها شروط محددة تسهم في إنجاحها.

وفعاليات التدريس مع أنشطته تستجيب لحاجات نفسية متعددة، ربما يأتي في طليعتها حاجة المتعلمين عامةً، والصغار خاصةً، عند تعلم أمرٍ جديد، للانطلاق من أمورٍ حسيةٍ مشخصة على معطيات الحواس. لهذا كان معظم علماء النفس، إن لم يكن جميعهم، قد ألحّوا على ضرورة تعامل المتعلمين مع أشياء محسوسةٍ عبر أنشطةٍ يقومون بها في أثناء هذا التعامل. حتى أن بعضهم ادّعى بأن كل فكرة وتفكير إنما أساسها عمل أو فعل خارجي، يمارسه الإنسان أولاً بشكلٍ محسوسٍ، ثم يستدخله (Intérioriser) بعد ذلك على مراحل، ليغدو شيئاً مجرداً. وسنتطرق الآن بإيجاز لما كان (جالبرن) و(تليزينا) - وهما من أشهر أقطاب علم

النفس في الاتحاد السوفييتي سابقاً - قد قالاه بصدد التعلم، وما يستتجره من متطلبات يجب توافرها في التدريس لضمان حدوث ذلك التعلم.

لما كان كل شيء مادياً، أو يصدر في الأصل عن المادة - كما كان يرى علماء السوفييت، بسبب عقيدتهم الحزبية آنذاك، فإن كل الفعاليات النفسية، بما فيها التعلم، ليست أكثر من تمثّلٍ لأفعالٍ خارجية مادية استدخلت إلى الداخل، وغدت أفعالاً مجردة يعبر عنها باللغة. وهذا يعني أن التعلم يغدو فعالاً بقدر ما يسمح بتمثّلٍ واعٍ لما يحدث في الخارج. ينشأ تدريجياً باستدخال الأفعال المادية، وتحولها إلى أفعال عقلية داخلية، بمعنى أن كل عملية عقلية تجري في أثناء التعلم هي انعكاس لعملٍ أو أفعالٍ كانت قد جرت في الخارج، ومرّت بمراحل متتالية، قبل أن تؤدي إلى أفكارٍ مجردة.

وهذا يعني على صعيد التدريس، إنه يجب أن يسبق كلَ عملٍ عقليٍّ فعلٌ ماديٌ فيزيقي، يكون بدوره مسبوقاً بالتآلف مع العمل المراد إنجازه؛ وبعد ذلك يعبر عن ذلك الفعل المادي بكلامٍ ملفوظ، وإن كان بشكلٍ غير مسموع أحياناً من قبل الآخر. ثم يترافق ذلك الكلام الملفوظ بعملية عقليةٍ داخليةٍ يكون تعبيراً عنها؛ لينتهي الأمر بعد ذلك إلى عملٍ عقليٍّ محضٍ، يتصف بأنه مجرد. ولهذا استخدم مصطلح (الاستدخال) الذي يعبر عن فعاليةٍ تتحقق من خلال سلسلة من الأفعال المتتابعة تمضي بها نحو التطور والتقدم، متجهةً نحو تحقيق الأهداف الموضوعة للتعلم.



شكل (٤، ٥)

المراحل التي يمر بها العمل العقلي قبل تكونه النهائي

والأفعال المادية التي أشير إليها في الحلقة الثانية، على الرسم التوضيحي رقم (٤، ٥) هي التي تمثل الأنشطة الخارجية التي يجب أن يقوم المتعلم بها،وهو يسير نحو تحقيق أهداف التعلم؛ في حين أن الحلقات الثلاث بعدها تشير إلى فعاليات تتجه تدريجياً نحو التجريد، إلى حين تصل إليه في نهاية المطاف، فيتحقق التعلم. والنظرية أبعد من ذلك وأعقد، اضطررنا إلى تبسيطها لتسهيل فهم مبدئي لها، وهي تستحق العودة إليها، والإحاطة بجميع تفصيلاتها.

هذا، وكان منظرون كثيرون آخرون من غير السوفييت أيضاً، قد أصرّوا عند التدريس، وبخاصة عند إكساب المتعلمين مفاهيم مشخصة جديدة، على التعالم مع أشياء ملموسة عبر أنشطة متنوعة، تساعدهم على التعرف على الخصائص الرئيسة لكل مفهوم منها.ويُستعاض عن الأنشطة الحسّية، عند تعلم المفاهيم المجردة، بأمثلة عنها، وعرض أحداث تمثلها، يكون على المتعلمين إدراك الخصائص المميزة لها عبر فعاليات عقلية معيّنة، مثل التحليل والمقارنة، وتصنيف تلك الخصائص في زمرتين: خصائص رئيسة وأخرى ثانوية.

وإذا عدنا إلى (مارزانو)، بصدد موضوع الأنشطة والفعاليات، فإننا نتذكر أنه كان قد قسّم معلومات الدرس إلى نوعين: معارف تقريرية، وأخرى إجرائية والثانية منها لا تقوم بغير سلوكات تجسدها، وهذه السلوكات هي، بالضبط، ما يطلق عليه اسم الأنشطة التي نقول عنها: إنها مكون رئيس من صميم الدرس، وليس أمراً ملحقاً به. أما المعرفة التقريرية فيجب أن «تُصقل وتهذّب وتوسع»، كما نصّ عليه البعد الثاني من أبعاد التعلم الذي مرّ معك في الجزء الأول لهذا الكتاب. وهذا الصقل والتوسيع لا يكون بغير توظيف تلك المعرفة التقريرية في تنمية العمليات العقلية العليا (وهي سبعة لدى هؤلاء من قبيل: التصنيف والمقارنة والاستنتاج والاستقراء واكتشاف التناقض..). ولا يتحقق ذلك إلا عبر (فعّاليات عقلية) يجب على المعلم، في كل مرة يخطط لدرسه، أن يبحث، عبر محتوى ذلك الدرس، عن إحدى الفعاليات السابقة المناسبة له، وأن يجعلها جزءاً رئيساً منه، يدرب الطلاب عليها. وبتكرار الدروس بتكرر التدريب على تلك الفعاليات، مما يجعل التدريس يُعنى بالأهداف العليا للتفكير، ولا يقتصر على مجرد صمّ المعلومات. هذا ناهيك عن أن المتعلمين إذا لم يكتسبوا مهارات التفكير في أثناء دراستهم؛ وهو عمر تكوُّن النضج الذهني، فإن ذلك سيؤثر على كفاياتهم العقلية، مستقبلاً، حيث يصعب الاستفادة من تلك الكفايات بيسرٍ، وبدرجة مقبولة من الاتقان.

ثم هناك فئة من المتعلمين تكون لديهم إمكانات الابتكار، والخلق والابداع في مراحل وجودهم في المدرسة، فإذا لم تتوافر لهؤلاء أجواء مناسبة تفتّح تلك القدرات الكامنة لديهم فإنها تموت من جهة، كما تسبب التوتر الذي قد ينقلب إلى شغب أو كسلٍ عند هؤلاء من جهة أخرى، لهذا نجد اليوم في كثيرٍ من برامج التدريس أنشطةً متنوعة: بعضها سمي أنشطة الإيقاظ (Activités d'éveil) وغرضها تحريك المتعلمين، وإطلاق طاقاتهم من عقالها.. كما سمي بعضهم

الآخر أنشطة التحسيس (Activités sensibilisation) بما في محيط التعلـــم أو بيئة، حيث يهيّئ المعلم مجموعة محفّزات خارجية، وظيفتها لفت انتباه المتعلمين إليها، والاهتمام بها، للإقبال على التعاطي معها بما تثيره من أســـئلة وغمـــوض ومشكلات تدعو للتفكير... أما النوع الثالث من تلك الأنشطة فهي التي تســـمى أنشطة الإبداع (Activités Créatives)، وهي تلك التي تهيئ الفرص الحقيقيـــة لأولئك الذي ذكرنا قبل قليل أن لديهم إمكانات كامنة، يُخشى عليها إن لم يتـــمّ العمل على إخراجها من مكامنها، والعمل على تحقيقها.

وهذه أمثلة عن تلك الأنشطة:

في درس علوم،للصف الخامس من التعليم الأساسي حول الحشرات، خرج المعلم مع تلامذته إلى حديقة المدرسة، وقال سنبحث عن حشرات في الحديقة، ولم يكن بعد قد شرح الدرس ولا أعطى الخصائص الرئيسة لمفهوم الحشـــرات. وكان قد هيأ وعاءً وأدوات تصلح لالتقاط نماذج من حيوانات بعضها من نـــوع الحشرات، وبعضها الآخر ليس كذلك (ذباب، دود، نحل، عنكبـــوت، نمـــل، بعوض، زيز، نوع من صرصار الحقول، خنافس.)، وكانوا في أثناء جمع تلـــك النماذج يناقشون بعض أمور، ويجيبون عن أسئلة يطرحها المعلم، أو يطرحونهـــا على بعضهم بعضاً الأمر الذي أدى إلى اختلافهم حول ما جمع: فهل العنكبـــوت والعقرب حشرتان أم لا، لماذا؟ وهل الصرصار كذلك.. وكان المعلم قد قصـــد ذلك عن عمد لأنه أراد، بالأنشطة والفعاليات التي (أيقظت) حشرية المتعلميـــن، وتفكيرهم، حضّهم على البحث عن الصفات التي تجعل بعض هذه المخلوقـــات الحيوانية من نوع الحشرات وبعضها الآخر ليس كذلك.

ثم لما طلب المعلم منهم في الصف، بعد عودتهم إليه، أن يعدّوا أرجـــل بعضها، وأن يتعرفوا على الأجزاء الرئيسة لجسمها... وأن يراقبوا تحت المجهـــر الفتحات في بطنها فإنه استطاع أن يوقظ حواسهم، ويشحذ ملاحظـــاتهم عـــبر

(أنشطة التحسيس) الذي خطط لها، والتي كان يهدف من ورائهـــا إلـــى إثـــارة مشكلات، من شأنها تطبيق خصائص مشتركة ثم التوصل إليها من بعض حشرات بعينها (نحلة، نملة، بعوضة..) على أنواع أخرى مثل العنكبوت مثلاً ليلاحظوا أن العنكبوت ليس حشرة لأن لديه ثماني أرجل وليس ست فقط..

ثم دعاهم المعلم كي يبحثوا في عطلة نهاية الأسبوع عن حيوانات أخرى، بعضها يعود للحشرات وأخرى لا تعود إليها، وبذلك فتـــح أمـــامهم المجـــال للاستقصاء والكشف الشخصي وهما مساران يفضيان أحياناً للإبداع..

كذلك في رحلة مدرسية إلى (تدمر) أعدّ معلم الاجتماعيات مجموعة أنشطة وفعاليات من شأنها توظيف الرحلة لأهداف علمية إلى جانب الأهداف الترفيهيـــة لها، فعند زيارة المقابر فيها، سواء منها البرجية فوق الأرض، أو الأرضية المطمورة تحت التربة، جعلهم يلاحظون الأشياء المتشابهة والمتغايرة بينها (فعاليات تحسيس بما يلاحظ)، كما طلب إليهم، وهم يزورن الشارع الرئيس في مدينـــة زنوبيـــا أن يحددوا الأشياء المميزة فيه (تماثيل الأبطال... النتوءات المخصصة لوضع مصـــادر النور فوقها ليلاً، بعض آثار مستودعات للبضاعة متبقية على جانب الطريق..) كـــي يوظف (فعاليات إيقاظ) لديهم تنبههم لإيجاد وظيفة كل شيء كان قد صمم سابقاً قبل مئات السنين... وفي أثناء الزيارة طلب المعلم منهم تفسير وجـــود الأقـــواس العالية في الشارع – هي لإتاحة مرور الإبل المحملة بالبضائع... – وكذلك تعليل كثرة تماثيل الأبطال... ووجود أمكنة لهذه التماثيل أضيفت فيما بعد.. وتخميـــن الأسباب التي جعلت من تدمر آنذاك ملكة لعبت دوراً في التاريخ، في حيـــن أنهـــا اليوم لا تعدو كونها بلدةً صغيرةً... (وكلها أمور تتطلب نوعاً من الابداع).

وكل مادة من مواد الدراسة تصلح لبناء أنشطة من الأنواع الثلاثة الســـابقة وغيرها، ولا تتطلب من المعلم إلا إعمال فكره من أجل ابتكار العديـــد منهـــا،

مادامت الكتب المدرسية لدينا لا تهتم بمثل هذه الأمور، ربما لأن مؤلفيها تركوا للمعلم الحرية، والاضطلاع بالمسؤولية وأفسحوا له مجال الإبداع.

عملي:

خذ ثلاثة دروس من مواد دراسية مختلفة ولصفوف متنوعة، ثم ضع لكل درسٍ أنشطةً وفعالياتٍ عدةً، شريطة أن تكون هذه مغطية للأنواع الثلاثة السابقة (إيقاظ، تحسيس، إبداع).

ناقش مع زملائك ما توصلتم إليه، ثم اكتبوا قائمةً مشتركةً بما توصلتم إليه، يمكن أن تفيدكم من دروس التربية العملية.

اجعل مدرسيّ العملي، والتربية العملية، يقوّمان ما قمتم به لسلامة العمل.

٤ – ٤ – تصنيف الفعاليات:

لابدّ أنك لاحظت أن الفعاليات حتى الآن قد صنفت في قسمين هما: الفعاليات الذهنية، والفعاليات الإجرائية، إلا أن تصنيفاً آخر يمكن أن يتناول تلك الفعاليات فيوزعها ما بين: فعاليات تعليمية، وأخرى تعلمية. الأولى يقوم بها المعلم نفسه كأن يرسم شكلاً توضيحياً على السبورة، كي يعلم الطلاب كيفية رسم ذلك الشكل، أو يشرّح قلباً كي يعرّف الطلاب على أقسامه، والعلاقات فيما بينها... أما الأنشطة التعلمية فهي ما يقوم به المتعلمون بأنفسهم، بتوجيهٍ من المعلم وإشرافٍ من قبله، وهو الأفضل..

كما أن بعضهم صنف الفعاليات ما بين: فعاليات دنيا، وأخرى عليا؛ والإسمان يعبران عن مدلولهما. فالدنيا يقصد بها تلك الأنشطة البسيطة السريعة التي يغلب عليها استخدام مهارات بعيدة عن التعقيد.. في حين أن العليا، وبخاصة الذهنية منها هي التي تحتاج إلى إعمال العقل، واتقان مهاراتٍ متعددةٍ، وترابط تلك المهارات ببعضها بعضاً، بكيفيات معينة، وبمستويات دقيقةٍ، يفضي إلى نتائج تعبر عن تحقيق أهدافٍ عليا.

وهناك تصنيف ثالث للفعاليات والأنشطة يقوم على توزيعها ما بين أنشطة صفية، ولا صفية، الأولى، بالطبع، تلك التي تجري داخل الصف، أو في المخبر أيضاً، أو في قاعة عرضٍ (لمشاهدة فيلم تعليمي مثلاً)، أو في قاعاتٍ تخصص لمواد معينةٍ كقاعة الرسم، أو مطبخ المدرسة، أو قاعدة الأشغال، وسوى ذلك مما يلحق بالصف. وتعدّ الأنشطة المقامة فيه كلها بمثابة أنشطةٍ صفية... أما الأنشطة اللاصّفية فتوزع إلى قسمين: أنشطةٍ مدرسيةٍ، ولا مدرسية. الأولى من قبيل الأنشطة الرياضية، والفنية، والاجتماعية (حفلات تقام بمناسباتٍ معينة: وطنية، تخرّج طلاب، تمثيليات، خيرية..)؛ أما الثانية فهي أنشطة تُجرى خارج المدرسة لأهدافٍ متنوعة: مثل الإسهام بعملٍ تطوعيٍّ، كزيارة مرضى في مستشفيات، وتوزيع هدايا رمزية عليهم ومواساتهم... وزيارة دور معاقين... وتنفيذ مشروعٍ محليٍّ (تنظيف شاطئ بحر، منطقية معينة، المشاركة في شقّ طريق صغير في قرية.. الإسهام في أعمال توعية مثل توعية سكان منطقة شعبية بضرورات تلقيح أطفالهم ضد الشلل...). إلى آخر ما هنالك من أنشطةٍ، هدفها ربط المدرسة بالبيئة المحلية، وتقديم مساعدات تتناسب وإمكانات المدرسة، من جهة، وعمر المتعلمين فيها من جهة أخرى. وقد تأخذ هذه المساعدة شكل مشروعٍ طويل الأمد نسبياً كأن يشترك طلاب مدرسةٍ ثانوية مثلاً في مشروع محو الأميّة بين أطفال منطقةٍ محرومة، أو في نادٍ يقام في تلك المنطقة لجمع أطفالها فترةً معينة من النهار، وإشراكهم في ألعابٍ وأنشطةٍ تقيهم من التحول في الشوارع للاستعطاء والقيام بأفعال غير مقبولة.

يُضاف إلى ما سبق، في قطرنا العربي السوري بالذات، وجود أنشطة الطلائع التي كانت تمتد طيلة مرحلة الدراسة الابتدائية. وهي اليوم، بعد تبني التعليم الأساسي عندنا، ظلت تغطي مرحلة التعليم الأساسي الأولى وتمتد حتى

الصفين التاليين من المرحلة الثانوية. والأنشطة المشار إليها تعدّ من الأنشطة اللاصفية، غير أنها تقع في مجال الأنشطة المدرسية. وهي تغطّي، في جانبٍ منها، أنشطة الكشافة، غير أنها أوسع منها، وأهدافها أبعد بكثير.

ونحن في هذا المجال المتعلق بالفعاليات والأنشطة الصفية بالدرجة الأولى، والتي تخدم عملية التدريس التي هي الموضوع الرئيس لهذا الكتاب - يهمنا تناول كل ما من شأنه تزويد المعلمين في صفوفهم بما يفيدهم في اكتساب المهارات المتعلقة بتوظيف الأنشطة والفعاليات، لتحقيق الأهداف العامة للتربية. ولهذا سنقدم فيما يلي نماذج عن أنواعٍ من الأنشطة الصفية.

وسنبدأ أولاً بتقديم نموذجين أحدهما لنشاط يقوم به المعلم والغرض منه تعليم الطلاب كيفية رسم شكلٍ توضيحي في مادة علم الأحياء، كرسم عضوٍ أو جهاز معين، مثل رسم القلب أو الكلية مثلاً، أو جهاز التنفس وفعالية أخرى يقوم به المتعلمون بإشراف معلمهم، من أجل تعلّم كيفية حل مشكلة، والإجراءات التي يجب القيام بها، وهم يسيرون في ذلك الحل، بعد أن يكون المعلم قد شرح نظرياً كيفية حل المشكلات، وأعطى المراحل التي يجب القيام بها، والخطوات المتضمنة في كل مرحلة.

إن ما يميز العمل اهتمامه بالأنشطة التي على المتعلمين القيام بها، وهم يتعلمون كيف يحوّلون معلوماتٍ نظريةً، تتناول وصف القلب إلى شيء شبه حسي (وهو الرسم التوضيحي). ويمكن للمعلم وضع (جردات) أو قوائم لأنشطة تساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم،والمبادئ في أية مادة كانت، كأن يخطط لتجربة مثلاً (وهي نوع من أنواع الفعاليات في مادة العلوم بصورة خاصة)، أو لمشاهدة عرضٍ عليه القيام بما تتضمنه من إجراءات.. أو تمثيل عملٍ لتوضيح مراحله، كأن يلعب الأطفال دور الأرض في الدوران حول نفسها، وحول الشمس أيضاً..

النموذج الأول: نشاط يقوم به المتعلمون:

هدف عام لجميع المواد الدراسية: اكتساب تقنيات الرسوم التوضيحية	هدف عام لمادة بعينها هي علم الأحياء وهنا: رسم أشكال توضيحية تتعلق بالأجسام الحية.	أغراض محددة تتعلق برسم القلب	أنشطة مختلفة قادرة على تحقيق الأغراض التي تم وضعها.
		- أن يرسم الخطوط الخارجية الموضحة لشكل القلب:	- ملاحظة شكل مكبر يعرض أمام المتعلمين، ليكون بمثابة نموذج لهم. - رسم الخط المحيط الذي يعطي القلب شكله. - تنفيذ الرسم بدقة.
		- أن يحدد الأجزاء الرئيسة للقلب:	- رسم خطوط داخلية تحدد أقسام القلب الرئيسة. - مراعاة نسب المقاييس بين الأجزاء المختلفة. - الالتزام بالتوجيهات التي يقدمها المعلم. - توضيح الصمامات الموجودة في القلب.
		- أن يضع التسميات الصحيحة على الرسم.	- تسمية كل جزء من أجزاء القلب. - كتابة أسماء الشرايين والأوردة المتعلقة بالقلب. - كتابة أسماء الصمامات الموجودة في القلب. - كتابة أسماء الصمامات الموجودة في القلب.
	أن يستفيد من اتقان الرسم في صنع مجسمات للأعضاء.	أن ينقل تقنيات الرسم إلى موضوعات أخرى (هنا تشتق أغراض أخرى..)	- عرض نموذج لعضو آخر، وليكن الرئتين مثلاً اللتين لهما علاقة بعمل القلب. - معاودة الخطوات السابقة عليها. وهنا توضع أنشطة تتلاءم مع تقنية صنع نماذج سواء من الجص، أو الخشب، أو أية مادة تصلح لذلك.

شكل رقم (٤، ٢)

الأنظمة المتعلقة برسم عضو من الجسم وهو (القلب) في مادة علم الأحياء

النموذج الثاني: الفعاليات التي يجب القيام بها عند تعلم طريقة حل المشكلات:

الهدف العام الكبير	الهدف العام في مادة	أغراض محددة تتعلق	أنشطة وفعاليات متعددة تساعد على تحقيق
لجميع المواد: تعلم طريقة حل المشكلات	بعينها، ولتكن في مادة علم الاجتماع. الاجتماع	بحصر أسباب تفشي ظاهرة الطلاق: .	الأغراض المحددة:
	القدرة على التعامل مع ظواهر اجتماعية تسود في المجتمع المحلي.	– أن يحدد المشكلة التي يبحث فيها وهي الطلاق.	– الرجوع إلى مراجع معينة تبحث مشكلة الطلاق. – جمع معلومات تتعلق بتلك المشكلة من حيث: تعريفها، مظاهرها، أسبابها، نتائجها. – معالجة المعلومات المجمعة بالتقنيات المعروفة في هذا المجال. – صياغة بتعريف إجرائي للطلاق. – التعبير عن المشكلة بكلام واضح يعيّن الحدود التي ستبحث ضمنها.
	أن يتعلم تقنية حل المشكلات الاجتماعية	– أن يحدد الأغراض من بحثه لهذه المشكلة	– صوغ عدة أغراض إجرائية توضح تماماً ما يريد بحثه في أثناء تناوله للمشكلة. – شرح الإجراءات التي سيستخدمها من أجل التحقق من كل غرض منها. – تحديد الأدوات اللازمة لكل إجراء. – تعيين المعلومات الضرورية له من أجل تحقيق كل غرض.
		– أن يضع فرضيات معينة لبحثه	– الالتزام بالأسلوب المناسب لصوغ الفرضية. – طرح فرضيات قابلة للتحقق منها، الأمر الذي يتطلب التفكير بالإجراءات التي سيتم القيام بها من أجل هذا التحقق. – الالتزام بعدد مناسب من الفرضيات التي تستطيع أن تحقق الهدف العام من بحثه.
وتتلاحق الخطوات إلى حين الانتهاء			

شكل رقم (٤، ٣)

بعض الفعاليات والأنشطة التي تعطي الخطوات الأولى من طريقة حل المشكلات

ولقد تمّ الاكتفاء في النموذج السابق، بعرض الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون بإشراف معلمهم، في غضون تعلمهم لإحدى الطرائق المهمة في التدريس، وهي طريقة حلّ المشكلات التي تُعدّ من بين أهم الطرائق، لأنّ الفعاليات المتعلقة بها، وما يتّصل بكُلّ واحدة منها من مهارات، لا يقتصر عملها على نطاق المدرسة والتدريس، وإنّما ينتقل لاحقاً إلى الحياة الواقعية، والاجتماعية منها أو تلك التي تتعلق بالعمل.

عملي:

- خذْ درساً من مادة العلوم لصفٍّ من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، ثم اصنع نموذجاً لفعاليةٍ تقوم بها، أنت المعلم، على غرار النموذج الذي قُدّم لك في الشكل (٤، ٢)، مع المحافظة على جميع الحقول التي وردت في الشكل المذكور.
- كرّر ذلك لدرسٍ من مادة الجغرافيا، وإن استطعت أكثر من ذلك لمواد أخرى أفضل، لأنّ بوساطة العملي هذا تتقن تلك المهارات التي لا تفيد معها القراءة عنها فحسب، بعيداً عن التدرب عدداً من المرات.
- عدْ إلى النموذج الثاني أيضاً والذي تناول فقط المراحل الأولى من طريقة حلّ المشكلات، محدداً الفعاليات التي يتدرب عليها المتعلم في إطار تلك الطريقة، ثم قمْ بما يلي:

* أكمل الجدول الموضوع لك كنموذج، محدداً عليه سائر الأهداف العامة لحلّ المشكلات، والأغراض المنبثقة عن الهدف الواحد؛ ثم بعد ذلك ضعْ لكُلّ غرضٍ عدداً من الفعاليات، والأنشطة اللازمة لتحقيق كُلّ غرض.
* بعد قيامك بذلك قارنْ مع ما قمت به مع ما قام به زميل آخر من زمرتك، ثم مع مجموعةٍ من الزملاء الآخرين. وناقشوا سبب الاختلاف فيما توصلتم إليه.

* ضعوا مجتمعين نموذجاً واحداً، بالاتفاق فيما بينكم، يلـــتزم بالمتطلبـــات السابقة، واعرضوه على الأستاذ المسؤول عن العملي في زمرتكم، وناقشوا الأمر معه؛ ومن ثم عدّلوا ما قمتم به بحيث يتم الوصول إلى جدولٍ مرضٍ يمكن أن يكون امتداداً للجدول - النموذج الذي وضع بين أيديكم.

* يمكن التدرب على مثل تلك الأنشطة مراراً إلى حيـــن التمكـــن مـــن المهارات المطلوبة لها. فلقد أثبتت دراسات كثيرة أن المعلم ســـيعلّم مســـتقبلاً بالطريقة التي تعلم بها. لذلك إذا لم تتقن تلك الأمور في فترة إعدادك الآن، فـــإنّ إمكانات استخدامها مستقبلاً قد تكون ضئيلة. هذا بالإضافة إلى أن تقصيرك فـــي ذلك خلال فترة التأهيل هذه، سيؤثّر في نتاجات أولئك الذين ستدرسهم مستقبلاً، وفي تنميه قدراتهم العقلية والعملية على السواء.

٤ - ٥ - وظائف الفعاليات والأنشطة التربوية:

يمكن للفعاليات والأنشطة التربوية أن تضطلع بوظائف متعددة منها:

آ - تنشيط التلامذة للإقبال على التعلم، والاهتمام بما يتطلبه الموقف عن طريـــق تحسيسهم بكُلّ ما يطرحه، وهو ما كُنّا قد أشرنا سابقاً، فكأنّما أحد أغـــراض تلك الفعاليات هي تهيئة الذهن والنفس، وتحريك الهمم، وتنشيط المتعلميـــن وإمتاعهم، والترويح عن أنفسهم أحياناً. لهذا قد تتخذ تلك الأنشـــطة شـــكل ألعابٍ تربوية، وتوظيف اللعب من أجل التعلم، وبخاصة عند الصغار منهـــم. وهذا ما سنتطرق إليه عند تناول أنواع الفعاليات والأنشطة التربوية.

ب - تشجيع جوانب اجتماعية لدى المتعلمين. فالفعاليات، التربويـــة وبخاصـــة الأنشطة منها، ذات طبيعةٍ اجتماعية يعمل فيها أكثر من واحد. لهـــذا فهـــي تقوي التواصل وتنمّيه بفضل العلاقات البينية التي تنشأ في أثناء العْمل التعاوني كما أنها تطول جوانب نفسية معيّنة، فتسهم في معالجة بعض الظواهـــر غـــير

السليمة فيها مثل الخجل، والخوف من الاحتكاك بالآخر، والخشية منه، وعلى الدخول في الحوارات والمناقشات الصفية، منميةً قدرة المتعلم على التعبير عن ذاته. ولتحقيق ذلك يمكن الاعتماد على ما يلي:

* دفع الطالب لطرح أسئلةٍ، مانحين إياه فرصة المبادرة، وإعطائه الأولوية في هذا المجال.
* إعداد ما يشبه المناظرة المُصغّرة التي لا تدوم أكثر من دقائق، حول نقطة محددة بسيطة يمكن فيها للمتعلم المراد تشجيعه التعبير عن نفسه، عن طريق مناقشة طالب آخر لديه فكرة أو رأي مغاير.
* توجيه المتعلم للكلام عن أمورٍ شخصية تتعلق بنقطةٍ تعليميةٍ معينة. كأن يتكلم أحدهم عن هوايةٍ لديه، بجمع صورٍ أو نماذج عن (كذا)، أو عيناتٍ عن أمورٍ لها علاقة بالموضوع.
* تكريس بعض جلسات قصيرة لاقتراح فعاليات يُقدّمها المتعلمون أنفسهم، ويخططون لها، ويعيّنون المواد الضرورية لاستخدامها عند تنفيذها وفي أثناء ذلك التنفيذ يعرض القائمون بالعمل بطاقةً عليها الهدف من الفعالية، والزمن المحدد لها، والإجراءات المطلوب القيام بها. هذا، ويمكن بعد ذلك كتابة تقرير صغير حول ما تمّ القيام به. يضعه من قام بتنفيذ العمل، في حصالته الثقافية (Portfolios) ليكون من بين إنجازاته التي قام بها.
* استخدام الإذاعة المدرسية لتقديم شيءٍ مبتكرٍ عليها، تعوّد المتكلم على الجرأة، والتعبير عن الذات، وعرض أشياءٍ أصيلة تزيد من ثقة صاحبها بنفسه، ورضاه عنها.
* الإسهام في عملية التقويم عامةً، وتقويم الذات خاصة. وسنرى لاحقاً في الفصل المخصص للتقويم أن هناك ما يسمى بالتقويم الذاتي حيث أنّ

المتعلم يكون مسؤولاً أكثر من أيٍّ كان عن تقويم عمله. والفعاليات التي يُكلف المتعلم أو المتعلمون بها، تكون من بين أفضل الأساليب التي تعودهم على ذلك؛ خاصةً إذا أرفقت تلك الفعاليات والأنشطة ببطاقات رصدٍ (أو ملاحظة) ذات بنودٍ واضحة، ولها معايير محددة يمكن الاستناد إليها لإصدار تقديرٍ أو حكم على كل بند فيها. ومجموعة التقديرات التي تعود لبطاقةٍ بعينها يمكن أن تشكل نظرة كليةً أو إجمالية، تعكس مستوى من يقوّم نفسه باستخدامها.

وإليك هذا النموذج من بطاقة بسيطة تصلح لمعلم في الصف الثالث يعطيها لتلامذة صفه، من أجل أن يقوّم كلٌّ نفسه بصدد تعوّده على روتيناتٍ بسيطة تعدُّ مقدمةً لتشجيع التواصل مع غيره، وتعلم لباقات اجتماعية أولية، قد لا تكون متوافرةً في بيئته الاجتماعية غير المحظوظة:

	نعم	لا	ذكر السبب
- هل أقوم بكل أمرٍ مما يلي؟ لماذا؟			
- أسأل أحداً عن اسمه بشكل لبق.			
- أجيب من يسألني شيء بشكل مهذب وكاف.			
- أستأذن صاحب الشيء قبل أن أمد يدي لأخذه.			
- أحيي كل شخص أعرفه عند وصولي باحة المدرسة صباحاً.			
- أشكر كل واحد أعطاني شيئاً، أو قدّم خدمة لي.			
- أعتذر من شخصٍ سببت له مضايقة عن غير قصد.			
- أقدم مساعدة أقدر عليها لزميلي إذا طلب مني ذلك.			
- أقبل اعتذار شخصٍ عن عملٍ مزعجٍ لي لم يكن يقصده.			

ولقد بينت دراسات عدة أنّ ملء الصغار لمثل هذه البطاقات، يلفت نظرهم لما يُنفذّونه منها وما يهملونه، وبالتالي يَحثُّهم مرةً تلو أخرى لأن يعتادوا عليها ويحافظوا على مداومتها. وبتكرار الممارسة تصبح لديهم بمثابة روتينات آليةٍ، لا يعودون بحاجة للتفكير بها عند الحاجة إليها.

٤ – ٦ – كيفية إدراج الفعاليات داخل الدرس:

ليست الفعاليات أو الأنشطة أموراً دخيلة يمكن إقحامها كيفما اتفق، وإنما هي جزء رئيس من الدرس بحسب النظرة النظمية، كما ذكر لهذا يجب التفكير بموقعها بعد إعدادها في ضوء جميع العوامل التي تتبادل التأثير معها، والتي كان الشكل رقم (٤، ١) قد أبرزها، وبكلام أوضح تعيين المكان الذي تشغله، وكذلك التوقيت الذي تدرج فيه من جهة، والزمن الذي يخصص لها، من جهة أخرى.

ويستحسن من أجل أن تشغل الفعالية الوظيفة المرجوة منها أن يُوفّر لها جميع المتطلبات التالية:

- عنوان يعطى لها يُعرّف بنوعها وموضوعها.
- هدف أو أهداف يرجى تحققها من جراء استخدامها.
- تعليمات تسبقها، تُحدّد للمتعلمين بوضوح ما عليهم القيام به من أجل تنفيذ متضمناتها.
- سلوكات وإجراءات يجب القيام بها في أثناء تنفيذها.
- تعيين المواد التي ستستخدم خلال ذلك التنفيذ.
- ملاحظات تدرج في نهاية الفعالية، إن اقتضى الأمر ذلك وظيفتها، لفت النظر لأمورٍ معينةٍ، وبخاصة إذا كانت تتعلق بسلامة الاستخدام أو دقة العمل.

نموذج بطاقة فعالية:

آ – العنوان: كيفية التعامل مع مفردات جديدة في نصٍّ يقرأ.

ب – الأهداف المراد تحققها:

- تعريف المتعلم بأساليب متعددة للتعامل مع المفردات لجديدة، بحيث لا تقف عائقاً أمام الفهم الكلي للنص المقروء.
- تطبيق الأساليب التي قُدّمت فعلياً بمناسبة النص الذي تجري معالجته.

- إكساب المتعلم مهارات الاعتماد على الذات، والاستقلالية في المتعلم.
- تشجيع الثقة بالنفس، وعدم الإحباط أمام صعوبةٍ معينةٍ.

ج - السلوكات التي يجب القيام بها:
- إرجاع الكلمة إلى المصدر الذي اشتقت منه.
- فهمها من السياق الذي وردت فيه.
- الاستفادة من الرسوم المرفقة بالنص إن وجدت.
- البحث عن مرادفٍ لها في الجملة - إن وجد - أو شرحٍ غير مباشر لها أو مثال مقدم عنها.
- الرجوع إلى المعجم في حال عدم صلاحية كُلّ الأمور السابقة.

د - المواد التي يجب توافرها: معجم الجيب، أو معجم عادي في متناول يد المتعلم.

هـ - ملاحظة للمتعلمين: ما قمت به من أجل شرح الكلمات التي مرّت معك، غرضها يتعدى معرفة الكلمات الجديدة في هذا النص بعينه، فالتقنيات السابقة التي ذكرت يمكنها مساعدتك على التعامل مع أي نصٍّ كان.

انتبه إلى عدم استخدامك للمعجم مع كُلّ كلمة جديدة، فالمرء يفهم كثيراً من الكلمات عن طريق السياق الذي توجد فيه.

عملي:

- على غرار بطاقة الفعّالية السابقة، صمم بطاقةً لفعالية تدرجها في سياق أيّ مادةٍ تحسبها، شريطة أن تضمّ البطاقة التي صممتها كلّ المكونات التي ذكرت لها.

- أعدْ الكرة مع بطاقةٍ ثانية، فثالثة، إلى حين تشعر أنك تتقدم في اكتساب المهارات المطلوبة لذلك. فاكتساب هذه المهارات أمرٌ صعب، يحتاج لتدرّبٍ طويلٍ يجب أن تقوم به قبل انصرافك للتدريس.

- دوما اجعل عملك ضمن مجموعة، متبعاً ما جاء في نطاق العملي السابق، لأن ذلك يساعد على تدرّبك على المهارات الاجتماعية في الوقت نفسه.

إنك لاحظت، ولاشك، بعد قيامك بكُلّ المهام العملية التي حددت لك أن القيام بتحديد فعاليات ملائمة للدروس التي تعطى ليست أمراً سهلاً، ينجز بشكل تلقائي بل يحتاج لتحضير واهتمام. ولذا عدّه الكثيرون بمثابة استراتيجية تحتاج لسلسلة متكاملة من الخطوات، بغض النظر عن طول تلك الاستراتيجية، ودرجة تفقدها وحتى تتكامل الفعالية مع سائر مكونات عملية التدريس، وتتفاعل معها، اقترح باحثون أن تضاف عند تحضير الفعالية الواحدة، بنود أخرى كتحديد نوع العمل، وكذلك تحديد المكتسبات السابقة التي يجب توافرها عند المتعلمين قبل المباشرة بالفعالية المطلوبة. هذا إضافةً إلى بطاقة تقويم توضع في نهاية الفعالية التي صممت، من أجل التأكد من أنّها حققت الأهداف الموضوعة لها، وتمّ التوصل إلى النتاجات المتوقعة. هذا يذكرك - دون شك - بمكونات الفعالية التي كان قد تم إبرازها في الرسم التوضيحي رقم (٤، ١) الذي جاء في مطلع هذا الفصل. وإليك الآن نموذجاً لفعالية أخرى وقد أضيفت إليها البنود التي ذكرت سابقاً من أجل توضيح ما يُقدّم لك نظرياً بادئ الأمر، لتفهم المعنى جيداً، وتتعرف على الدواعي التي تقتضي منك القيام بهذه الجوانب العملية، التي قلنا عنها مراراً أنها تجسيدٌ للمعلومات النظرية التي تُعطى لك.

نموذج عن تخطيط فعالية بمادة اللغة العربية:

آ - المعرفة التي تقاس: إحدى مهارات الكتابة، وتتعلق بمعرفة قواعد التنقيط.

ب - نمط العمل: كتابي، مفرّد (أي ليس عملاً في مجموعة).

ج - مستوى الغرض المراد تحقيقه: بعد معرفة قواعد التنقيط امتلاك مهارات استخدامها استخداماً سليماً. أي أن الغرض من مستوى التطبيق، بحسب تصنيف بلوم الذي مرّ معك في الجزء الأول لهذا الكتاب.

د – المعارف السابقة الضرورية: معرفة كل علامةٍ من علامات التنقيط، والوظيفة المحددة لها.

هـ – الغرض المتحقق: أن يكون المتعلم أهلاً لجعل الجمل واضحةً، باستخدام علامة التنقيط المناسبة في المكان المناسب.

و – المتعلمون المستهدفون: جميع من يتعثر في استخدام علامات التنقيط، أو يكون غير قادر على تقويم نصٍ مكتوب، من حيث التزام صاحبه بالقواعد المتعلقة بهذا الموضوع.

ز – المواد المستخدمة: نصوص أو عبارات منعزلة تصلح لهذا الغرض.

ح – بطاقة لتقويم المهارات المتعلقة بعلامات التنقيط. وهذا نموذج لها:

* ضع علامتي تنقيط مناسبتين لكل جملة من الجمل التالية، وذلك بحسب معنى كل منها:

– قال المعلم لنا الحاسوب مفيد.

– علق الحكيم على ما سمعه بقوله هذا ليس منطقياً.

– نهض وهو يسأل ماذا تعني بقولك هذا.

* اكتب جملتين من عندك ملتزماً بعلامات التنقيط الموجودة أمامك:

– «.....» .....؟؟

– «.....».....؟!

– ضع فواصل في الجمل التالية:

– لقد نهض باكراً احتسى قهوته واغتسل ثم مضى سريعاً.

– عندما تخرج من البيت لا تنسى إطفاء الأنوار وأن تقفل بابك.

– لقد كان شاباً هادئاً لطيفاً يعرف التصرف بلباقة.

ط – وضع سلمٍ للتصحيح يُراعى فيه أمران: وضع علامة لكل سؤال، ثم توزيع العلامة على بنوده.

هذا ويجري التصحيح بموجب السلّم الموضوع، وتعطى علامة للطالب الذي قام بتنفيذ تلك البطاقة، ويُستحسن دوماً أن تكون العلامة من أصل (١٠، أو ٢٠، أو ٥٠، أو ١٠٠) لسهولة تعيين المستوى الذي وصل إليه المتعلم، مقارنة بزملائه (إذا كان نوع التقويم معيارياً) أو الحكم بما توصل إليه في ضوء الأغراض الموضوعة (إذا كان نوع التقويم محكياً) وتستطيع على هذين النوعين من التقويم، والفرق بينهما في الفصل التالي الذي سيخصص للتقويم من جميع جوانبه.

ومما لاحظته - دون شك إن اكتساب أية مهارة كانت، ومنها مهارة تصميم فعاليات وأنشطة للدروس التي يتم تصميمها يحتاج لأمرين ضرورين هما:

- تلقي معلومات عن المهارة التي يجري التدريب عليها أي الإحاطة بكل مقتضيات المهارة.
- التعبير عن المهارة بلغة داخلية أو خارجية تدل على إدراك كنه المهارة.

وتوفّر كلا الأمرين يُؤهّل صاحبهما لممارسة المهارة، والتمكن منها بعد التدرب عليها. لذلك يطلب، الآن، إليك أن تنصرف إلى الأمر الثاني، فتعبر خارجياً، وبالعمل الملموس، عن أنك أدركت فعلاً جميع ما هو مطلوب منك لامتلاك تصميم فعاليات لدروسٍ تخطط لها، أو استخلاص فعاليات صُمّمت لدروس تطلع عليها، وتقوم بتحليلها لحصر تلك الفعاليات والأنشطة فيها. وهذا يكون عن طريق تنفيذ الجانب العملي التالي:

عملي:

عدْ إلى كُلّ ما كتب حول الفعاليات في هذا الفصل الذي بين يديك، ثم قمْ بالبحث فيه عن كُلّ الفعاليات والأنشطة التي تضمنها حتى هذه النقطة من المعلومات. بعدئذٍ قمْ بما يلي:

- سمّ كل نشاطٍ وفعاليةٍ وقعت عليهما فيما سبق، ثم حدّد الصفحة التي وجدا فيها.

- استخلص الهدف أو الأغراض التي كانت مؤلفة هذا الكتاب تبتغيه من كُلّ واحد منها.
- هل تجد أن ما وضع من أنشطةٍ وفعالياتٍ كان كافياً لما أعطي نظرياً حولها حتى هذا الجزء من الفصل؟ علل إجابتك.
- إذا وجدت أن فعاليات يحسن إضافتها لما سبق، أو كانت أفضل من تلك التي ذكرت فيه، اكتبها على ورقة مستقلة، وناقش وزملاءك ومدرسك بصددها.
- خذْ فعاليةً من تلك التي وجدت في مطلع هذا الفصل، ولم تكن مستوفيةً لكُلّ المكونات التي ذكر أنها مهمة لتوضيح الفعالية؛ ثم أضف إليها ما كان ينقصها، بحيث تغدو على غرار النموذج الأخير الذي قُدّم لك.
- هل ترى أن استيفاء كُلّ فعالية من فعاليات التدريس لجميع المكونات المطلوبة لها، أمرٌ عملي؟؟ مهما كانت إجابتك دعّمها بحججٍ تدافع عن رأيك.
- صمم أنت فعاليةً لدرسٍ تختاره، على غرار النموذج الأخير الذي تناول تعليم علامات التنقيط في اللغة العربية. ناقشْ ما قمت به مع زملائك ومدرسك من أجل تقويمه أولاً، ثم تطويره في ضوء التغذية الراجعة التي تحصل عليها من قبلهم.

٤ - ٧ - تاريخ الاهتمام بفعاليات التدريس ونشاطاته:

من المعروف أنّه لا يولد شيء من عدم، كما أنّ شيئاً لا يولد بشكلٍ مكتملٍ، وهو يخضع لنموٍ وتطورٍ، قد يقصر أو يطول تبعاً لجنسه ونوعه. وفعاليات التدريس، كذلك أنشطته، ليست وليدة اليوم ولا حصيلة قرن بكامله، وإنّما وجدت فكرتها منذ آلاف السنين، وإن كان بشكلٍ غير واعٍ ولا مقصود. وكان ذلك قبل وجود المدارس والتدريس. ولقد ساد بسبب تعلم الصغار على يد الراشدين الذين كانوا يفسحون المجال لأبنائهم بأن يلعبوا بجانبهم ألعاباً تماثل الأعمال التي يقومون بها مستقبلاً. فالبنات يلبسن دماهن ويطعمنها، ويغسلنها،

ويطبخن لها... ثم يشاركن أمهاتن، وهن يقمن بأعباء المنزل - أيام كان عمل المرأة يقتصر على هذا النوع من الأعمال فقط.. - والصبيان يركبون الخيل، ويتمرسون بأعمال الزراعة، أو الصنائع المختلفة في نطاق الحرف المتعددة.. وهذا كُلُّه بمثابة أنشطة تعلم - وإن لم يكن تدريساً - أدرك الأقدمون بسليقتهم السليمة، أنها تفيد في تعلم من يمارسها ويتدّرب عليها.

غير أنّه، وبعد وجود التدريس والمدارس بقرون عدة، واعتماد ذلك على الإلقاء والاستماع والتلقين، غاب عن أذهان المعلمين ما كان الأولون قد مارسوه بتوجه من حسٍّ عام سليم، فتركوا المتعلمين سلبيين منفعلين، يُصغون ولا يعملون. وبهذا حرموهم من أهم مصادر التعلم الرئيسة، وهي الخبرة التي تقوم على التعلم بالعمل.

واحتاج الأمر زمناً ليس بالقصير إلى حين عاد المدرّسون إلى جادة الصواب، وانتبهوا إلى دور المتعلم الكبير بصدد تعلمه، وإلى اعتماد هذا التعلم على جناحيه الاثنين: تحصيل المعلومات (وهو ما يغطي المعرفة التقريرية) وامتلاك المهارات (وهو ما يغطي المعرفة الإجرائية). ولهذا يصحّ كلام (جاردنر) حين انتقد التعليم القائم قائلاً: «معظم المعلمين يهتمون بما عليهم أن يفعلوه، ونادراً ما يعنون بما سيجعلون المتعلمين يقومون به، وهم يمضون في تحقيق الأهداف الموضوعة لهم».

والواقع ليس (جاردنر) هو أوّل من لفت النظر إلى أهميّة فعاليات التدريس وما يجب على المتعلمين القيام به. فالمدرسة أقدم من ذلك بكثير، وتعود في جذورها إلى (روسو) وتلامذته، كما ذكر مراراً، ممن أطلق عليهم أصحاب (مدرسة النشاط) أو (التربية الجديدة) أو (التربية الفعّالة) أو (التقدمية) وسواها من تسميات مترادفة، وقد أرسى هؤلاء دعائم الأفكار والمبادئ التي غذّت المطالبة، فيما بعد، باستخدام أنشطة التعليم التي تجعل المتعلم في قلب العملية التربوية.

لذلك رأينا أن (روسو) كان قد طالب بإخضاع منهج الدراسة للطفل وليس العكس كما أعطى دوافع الطفل، وميوله، وطبيعته المقام الأول الذي يجب

أخذه في الحسبان... ووجّه للمدرسة في أيامه كُلّ قـــدحٍ وذمٍّ. وعندمـــا جـــاء (فروبل) طالب بأن تتضمن مناهج التعليم أنشطة ذاتيةً تستجيب للطاقة الديناميكية التي يعرف الأطفال بها. ونصح من أجل ذلك، بالإكثار من الألعاب، والأناشيد، والأنشطة الحركية التي تطلق الأطفال من عقالهم، وتفسح المجال أمامهم لصرف طاقاتهم الفوارة والمنتجة معاً... وتبعه (بستالزي) و(فرينه) و(منتســـوري) فـــي أوقات متلاحقة، ليقولوا مثل ذلك. وقد علل (جيمس) هذه المطالب جميعهـــا، بأنّها تُلبّي دوافع داخلية لدى الأطفال، ونستجيب لها.

ثم ركدت تلك الحركة بعد حين بفعل سوء تطبيقاتها، لنقص المعلمـــين المدربين عليها،من جهة وعدم اعتياد الأهل عليها من جهة ثانية، ولكون نتائجها لا يمكن البرهنة عليها وتأثير نتائجها مباشرة من جهة ثالثة، يضاف إلى ذلـــك كلفتها العالية نسبياً، وتوفر المواد اللازمة لها، والأمكنة الصالحة... إلى آخر ما هنالك من متطلبات يدفع منها تعليم سلطوي لفظيّ تسطيع تكديـــس عشـــرات الأطفال في صفٍ لا يحتاج لمساحة كبيرة، ويحقق ربحـــاً لأصحـــاب تلـــك المدارس.

ولكن، وبعد أن جاء كُلٌّ من (باجه) و(بيري)، وما كتباه حـــول التعلـــم والتعليم، والبحوث التي قاما بها، والتجارب التي نفّذاها، وما تركته مـــن آثـــار عميقةٍ من الجانب النظري والتطبيقي، رأينا انبعاث الدعوات، بأشكالها المختلفة، للعودة إلى المتعلم، وجعله محور العملة التربوية. ولم يكن هذا على نطاق الغرب فقط، بل إنّ الاتحاد السوفييتي آنذاك - وبتأثير النظرية المادية التي كان يؤمن بها كما رأينا - عرف هو أيضاً دعواتٍ مماثلةً للتأكيد على الأنشطة العمليـــة التـــي يجب أن يبدأ التعلم بها، لأنّها الشرط الأول لحدوثه، كما يجب مواكبتها لهـــذا التعلم في جميع خطواته.

فإذا عدنا إلى (بياجه) نتذكر ما كان قد قاله بصدد التعلم حيث فسّره بعمليتي التمثُّل والمطابقة. بالأولى يُغيِّر الموقف الذي لم يدركه ليتناسب مع (الاسكيمات) أي المخططات المعرفية التي يدركها، وبالثانية يُغيِّر مخططاته المعرفية نفسها لتتلاءم مع الواقع الخارجي. وتتناوب العمليتان بحسب المواقف المثارة محققين التوازن النفسي لدى الطفل.

ومما يمكن استنتاجه من كلام بياجه، بصدد موضوع الفعّاليات الذي نبحثه، هو أنّ الطفل لا يستطيع التكيف مع محيطه إلا إذا قام بفعاليات ذهنية هي التي تضمن له تحقق النضج تدريجياً، ولهذا فإنّ التعليم مدعو للاهتمام بتنمية تلك العمليتين السابقتين.

ويتأثر الطفل في غضون هذا النشاط الذهني بالظروف المحيطة به، وبخاصة الاجتماعية منها، وكان بياجيه قد أشار إليها، ولكن لم يعطها القدر الذي تستحقه. لهذا فإنّ (إنهلدر) إحدى أشهر تلامذته التي عملت معه، واشتركت في بحوثٍ كثيرةٍ وتأليف كتبٍ معه - أكدّت كثيراً على الدور الكبير لبيئة الطفل، وتأثيرها في نمو العقل لديه، وتطوره. وهذا يعني أنّ للمدرسة والمربين دوراً كبيراً في ذلك. ولهذا كثيراً ما يكون بعض الأطفال ضحية مربيهم، وأن يكون بعضهم الآخر محظوظين بمربيهم. أولئك الذين يكونون على وعيٍ بهذه الأمور.

ثم لمّا التفت (ديوي) إلى ضرورة إصلاح التعليم في بلاده، أسّس مدرسته التجريبية التي ألحقها بجامعة شيكاغو، حيث كان أستاذاً فيها. وقد بنى لها منهاجاً غير ذاك المتبع في ولايته. لقد أقامه على ممارسة ثلاث حرفٍ مهمة هي الطهو، والحياكة، والنجارة، والتي عن طريق ممارسة الأنشطة المتعلقة بها يستطيع الأطفال تعلم مهارات عقليةٍ وعمليةٍ، تكون لحمة وسداة خبرات الطفل التي تغتني كل يوم عن طريق الملاحظة، واللعب، والتجريب، والأشغال اليدوية،

مستجيبةً بذلك لتربية أربعة أنواع من الدوافع هي: الاجتماعية، والإنسانية، وحب المعرفة والاطلاع، والرغبة في التعبير عن الذات. ولا يفترض بالطفل تعلم الحساب أو الكتابة والقراءة قبل السادسة أو السابعة من العمر إلاّ إذا رغب في ذلك، وبشكلٍ تلقائيٍّ غير خاضع لمنهجٍ يوضع بهذا الشأن.

وقد أخفقت مدرسة ديوي بعد سنوات من إشرافه عليها، واتُّهم الأطفال فيها بأنّهم مدللون، غير منضبطين، خاضعون لأهوائهم سريعة الزوال والتبدل. فردّ ديوي على تلك الانتقادات بالقول: إنّهم يعاملون الأطفال تبعاً لأنظمة تفرض من الخارج لا يستوعبها الصغار، ولا يدركون لها معنى؛ كما يخضعونهم لطرائق تدريسٍ غير قادرين عليها. ولهذا طالب بطريقة حلّ المشكلات حيث يطرحُ الأطفال مشكلات حقيقةً يشعرون بها فعلاً، وهم يقومون بأنشطة الحرف التي يعملون بها ويلعبون. ولم يرَ ديوي تناقضاً بين العمل واللعب. فالطفل يتعلم وهو يلعب، كما أنّه يلعب فيتعلم أيضاً.

وتوالت مدارس كثيرة على غرار مدرسة (ديوي)، منها: مدرسة (ميريام) في ميسوري - الولايات المتحدة الأميركية). وقد قامت على اللعب، والقصص، والعمل اليدوي، استناداً إلى مبادئ نفسية شبيهة بتلك التي قال بها ديوي. ومنها مدارس بنيت على طريقة المشروعات التي قال بها (كلباترك).. هذا ولا ننسى أنّ (باركهرست) كانت في طريقة التعيينات التي أنشأتها، قد خصّصت حصص ما بعد الظهر جميعها للقيام بأنشطة تُعدّ جزءاً من المنهاج، وليست ملحقةً به. وكان من أنواع النشاط التي أوجدتها في المدرسة: أنشطة توجيهية للمبتدئين، وأنشطة توجيه مهني، وأنشطة أسرية، ونشاط صحفي، وآخر رياضي، ثم تمثيلي، واجتماعي وعلمي، مع نوادٍ ذات اهتمامات متنوعة، ترفيهية وتعليمية.

وعندما قام (جاردنر) مع زملاء له بما سموه بالمشروع الصفريّ، في جامعة هارفرد (من أجل تطبيق معطيات النظرية المعرفية على تعليم الفن، بادئ

الأمر، ثم على مواد أخرى متنوعة) أوصى قبل كل شيء بما سماه (التمهين)، وقصد منه تعليم الصغار عن طريق الحرف أيضاً، «بجعلهم يمضون وقتاً من دوامهم المدرسيّ في معامل ملحقة بالمدرسة، أو ورشات عملٍ تُنشأ من أجل ذلك. وأطلق عليها اسم متحف الأطفال، وعدّها بمثابة مراكز اكتشاف، يعمل بها المتعلمون ويتواجد فيها بيئة للتدرب على مهنٍ مختلفة بإشراف هؤلاء الراشدين... ويتمّ العمل في مجموعاتٍ حيث تتألف كُلّ واحدة منها من تلاميذ من أعمار مختلفة، ودرجات متفاوتة من الخبرة... وتشمل ضروب تمهن الصغار طائفةً من المهمات، تتضمن نشاطاتٍ فنيةً، وأخرى تتطلب مهارةً وتدريباً يدوياً، وغيرها يكون ذا طابعٍ أكاديميّ، حيث يكتسب المتعلم المهارات الأساسية المطلوبة في الثقافة، مثل: القراءة، والكتابة، والعمليات الرياضية، والحاسوبية، والمهارة في الرموز التي يُعتمد عليها في الأعمال المهنية وغير المهنية». (جاردنر، ترجمة بلال الجيوشي، ٢٠٠١، ص٢٦٩ - ٢٧١). ثم عندما أشرف جاردنر على إحدى المدارس النموذجية التي أسست من قبل (براون) و(بالينسكر)، لتطبيق مبادئ التعلم التي تم التوصل إليها في أواخر القرن العشرين، أعطى للأنشطة والفعاليات الصفّية واللاصفّية دوراً كبيراً. ولعبت المشروعات دوراً رئيساً في المنهاج المعتمد في تلك المدرسة، وشكّلت إحدى أدوات التقويم المعتمدة عند منح درجات للمتعلمين (وهذا كله كان قد مرّ معك من قبل، كما تذكر، في الجزء الأول لهذا الكتاب)[1].

أمّا (جانييه) فقد دعا هو الآخر للاهتمام بما سمّاه الأنشطة الخارجية للتعلم، وقال بضرورة تلازمها مع سيرورات التعلم (Processus) أو عملياته العقلية. وأطلق

---

(١) تربط معلومات هذا الجزء من الكتاب - وهو الجزء الثاني من طرائق تدريس التربية - بصورة مستمرة مع معلومات الجزء الأول منه لسببين: أولهما تذكير له بمعلومات يجب ألا تنساها، لأنها مهمة، وستعتمد عليها بصورة دائمة... وثانيهما على تكامل جميع فصول هذا الكتاب لأنّ كلاً منها يتناول جانباً من جوانب موضوع واحد وهو التدريس. ولهذا يجب تكوين نظرة كليّة متناسقة لا انفصام بين أجزائها عن هذا الموضوع المعقد.

على تلك الأنشطة اسم الحوادث أو المؤثرات الخارجية. وجعل لكُلّ مرحلة من مراحل التعلم مجموعة منها، كما يظهر في الشكل رقم (٤، ٣) الذي وضعه جانييه في كتابه تطبيق مبادئ التعلم على التعليم، وهو مرجع سابق أشير إليه مراراً من قبل ويمكنك الرجوع إليه مترجماً تحت عنوان (المعلم، والمتعلمون).

مرحلة التعليم	السيرورات	تأثير الحوادث الخارجية
التحفيز (إثارة الدافعية	الترقب	١ - إيصال الهدف المراد بلوغه. ٢ - التأكد المسبق للترقب بواسطة تجربة ناجحة.
الفهم	الانتباه: إدراك انتقائي	١ - تغيير الإثارة لتنشيط الانتباه. ٢ - تعلم إدراكي مسبق. ٣ - إضافة إشارات مختلفة من أجل الإدراك.
الاكتساب	الترميز الدخول في الذاكرة	إيحاء بمخططات ترميز.
الحفظ	التخزين	مجهول وغير معروف
التذكر	المعلمة والتقليص	١ - الإيحاء بمخططات أو خطط معلمة وتقليص. ٣ - إشارات المعلمة.
التعميم	النقل	عدة سياقات لإشارات المعلمة والتقليص.
الأداء	الإجابة	أمثلة عن الأداءات
التغذية الراجعة	التعزيز	تغذية راجعة مخبرة تسمح بالتحقق أو بالمقارنة مع معيار

الشكل (٤، ٣)

سيرورات التعلم وتأثير الحوادث الخارجية عليه

(أخذ هذا الشكل من كتاب جانييه - تطبيق مبادئ التعلم على التعليم، ص١٥)

٤ – ٨ – الشروط الواجب توافرها في الفعاليات والأنشطة:

كان عدد من الشروط المطلوب توافرها في الفعالية قد ذكر بمناسبة الكلام عن كيفية إدراج تلك الفعاليات في نطاق التدريس، وكنت قد وجدت أنّ أيّة فعالية يجب أن تسبق بتعليمات تحدد المطلوب من القائمين بها، إضافةً إلى تحديد الهدف منها، والإجراءات المتضمنة فيها، والمواد التي تستخدم خلالها، ولكنّ ما جاء آنذاك غير شاملٍ لكُلّ ما هو مطلوب توافره. لذلك يضاف إلى الأمور السابقة عددٌ من الشروط العامة، من أهمها:

– مناسبتها للبيئة المحلية التي توجد المدرسة فيها. فقد يكلف معلم طلبته في بيئة معينة بالاشتراك في حملة توعية الأهل لمكافحة جائحة معينة، ويكون على هؤلاء الذين من بينهم أناث، الدخول إلى منازل الحي والاجتماع بالأهل... الأمر الذي يتنافى مع عادات اجتماعية تسود في تلك البيئة. يضاف إلى ذلك ضرورة مناسبتها لنضج الطلاب الزائرين. فلا يجوز مثلاً إرسال صغارٍ إلى مستشفيات كي يواسوا مرضى هناك.

– مناسبتها لأهداف التعلم المراد تحقيقها، بما فيها المهارات التي يجب امتلاكها، فمهما كانت الفعالية مبتكرةً أصيلةً وممتعةً، غالباً ما تفقد خصائصها تلك، إذا لم تكن تتناسب والغرض منها، ولذا يقال: يجب أن تخدم الفعالية أو النشاط الرسالة الموضوعة لهما. ويتبع ذلك مناسبة الإثنين معاً (الفعالية والنشاط) للسياق الذي يدرجان فيه، فتأتي في صلب الموضوع، فلا يجوز مثلاً، عند تقديم رسمٍ بيانيٍّ، يبرز العلاقة بين تناقص وفيات الأطفال بازدياد تعلم الأمهات – بمناسبة دراسة مشكلات اجتماعية سكانية – الوقوف لشرح كيفية رسم الخطّ البيانيّ، ومعنى محوريه (محور السينات، ومحور العينات..) والتدريب على الرسم.

– جعل الإجراءات المتضمنة فيها متساوقةً فيما بينها، بحيث لا يطغى أمر على ما عداه. فعند القيام بتحليل نصٍّ يقرأ، لا يجوز صرف وقتٍ كبير للتعرف على

الكلمات الجديدة، والوقوف عند أصلها، وكيفية اشتقاقها حتى ولو كان في الأمر شيء من الفائدة، وسبب ذلك أن الأمر سيكون على حساب تعيين أفكار النص، وإبراز العلاقات فيما بينها، ومناقشتها منطقياً، وقراءة ما بين السطور، إلى آخر ما هنالك من أمور، هي الأهمُّ عند القيام بدراسة النصوص، سواء أكانت نصوصاً أدبية، أم غيرها.

- تمحور إجراءات الفعالية حول المتعلم، فهو الذي يضطلع بها معتمداً على نفسه بإشراف معلمه الذي يوجهه عند الحاجة فحسب... هذا إذا لم تكن الفعالية من نوع المختصة بالمعلم. فقد ذكر عند تصنيف الفعاليات والأنشطة أنَّ بعضها تكون من مهمات المعلم نفسه. ولكن مثل هذا النوع يقل كثيراً لأن الأنشطة والفعاليات في طبيعتها تهدف إلى إشراك المتعلمين في التدريس، وتحميلهم مسؤولية تعلمهم. هذا مع الانتباه إلى أنَّ فعالية ما، إذا لاقت قبولاً عند عرضها، فإنَّ هذا لا يعني أنَّها ستلقى القبول نفسه فيما لو عرضت مرة ثانية، أو في صفٍ آخر، لأنَّ ديناميكيات الجماعة تحكمها عوامل مختلفة متغيرة بين زمرة وأخرى.

- اتصاف الفعالية والنشاط بصفة التربوية، بمعنى ألا يخرجا عن مبادئ علم النفس والتربية، من جهة، ولا على القواعد والقيم الأخلاقية المرعية من جهة أخرى. فالفاعلية القديمة التي كانت سائدةً في مدارس الأمس، والتي تقوم مثلاً على نسخ الدرس مرةً أو مرتين - إن لم يكن أكثر - بحجج مختلفة (كتحسين الخط، أو حفظ مضمون الدرس...) أصبحت أمراً مرفوضاً اليوم لأنَّه يتنافى والمبادئ التربوية، من قبيل إشعار المتعلم بالقهر والخضوع للأوامر، ناهيك عن أنَّ هذه المهمات لا تجدي نفعاً في سياق التعلم وتحصيل المعرفة.

- يستحسن تصميم فعاليات يتعدى الغرض منها أمراً ضيقاً آنياً، وأن تخدم قدر الإمكان أهدافاً تربوية عريضة. فعند التكليف بمشروع مثلاً، وليكن حول الأماكن

الأثرية في مدينة دمشق... يُستحسن الالتفات إلى المهارات المتعلقة بجمع المعلومات مثلاً - بالتعرف عليها وتحديد مضمونها، واكتساب تقنياتها - أكثر من الاهتمام بما جمع فعلاً من معلومات وصور حول هذه الآثار. فقد يلجأ التلميذ مثلاً إلى والده الذي يهيئ له خير ما يمكن في هذا المجال ليأتي بمشروع ممتاز، ولكن ليس له قيمة حقيقية لأنّ الهدف الأوسع منه لم يتحقق وهو تعليم المتعلم كيف يجمع معلومات حول موضوع يهمه وكيف ينتقل معها.

- اتصاف الفعالية، وبخاصة النشاط، بالمرونة، بحيث لا يكون جامداً وذا خطوات آسرة تصادر الحرية والتفرد... يضاف لما سبق ضرورة كونهما يجلبان شيئاً من المتعة بل المرح أحياناً عند من يقوم بهما. فإذا ما توافر لهما ذلك سيتم تذكرهما مما يزيد من إمكان الإقبال عليهما، وحدوث تعلم أوفر، فكأن الأمر ينقلب إلى حلقة دائرية: الفعالية فيها تحدث تعلماً، والتعلم يستدعي الفعالية من جديد، فينمو من جراء ذلك، حب التعلم لذاته، مما يسهم في تطور المتعلم وتقدمه باستمرار.

- يحبذ أن تراعي الأنشطة جوانب التواصل والعلاقات الاجتماعية، لأنّ ذلك من بين أهم الأهداف الموضوعة للأنشطة، وبخاصة غير الصفية منها. حتى أنّ الفعاليات نفسها قد يجري بعضها في إطار العمل الجماعي التعاوني، لأسباب اجتماعية، وعقلية على السواء. فقد ذكرنا مراراً أن ٢ + ٣ = ٥ في الرياضيات فقط. غير أنّ اجتماع أشخاص خمسة مع بعضهم بعضاً لا يؤدي عملاً هو خمسة أضعاف عمل الفرد الواحد فحسب لأن الأمر حاصل جمع بل حصيلة تفاعل قد يخلق الجديد، ويأتي بالمبتكر الذي لم يكن بإمكان أيٍّ منهم الاتيان به، فيما لو كان يعمل بمفرده.

- ضرورة انتباه المعلم إلى ردود فعل المتعلمين الناتجة عن ذلك على الفعاليات والأنشطة التي يقدمها لهم، وبالتالي استفادته من التغذية الراجعة. لهذا يُستحسن

طلب رأيهم صراحةً حولها، ومناقشة الأمر، بحسب الوقت المتاح لذلك... ولا ضير في أن يطلب المعلم أحياناً من تلامذته كتابة تعليقاتٍ حول ما يقدَّم لهم، حتى فيما يتعلق بغير الأنشطة والفعاليات التي نحن بصددها الآن، لهذا نرى أنَّ بعض المدرسين الواعين يخصصون وقتاً لمراجعة ما يتم الانتهاء منه من أجل تقويمه، وتكوين حكمٍ بصدده يفيد في إرهاف العمل وتطويره تدريجياً.

وأخيراً يمكن القول بصورة عامة: إنَّ كل فعالية ذات قيمة يجب أن تراعي أمرين معاً:

- الاهتمام بالمجال المعرفي، بحيث تسهم في اكتساب معلوماتٍ أو اتقان مهارات..
- الاهتمام بالجانب الانتاجي، والالتزام بالخطوات المرسومة لها، بحيث يفضي الأمر إلى التمكن من كيفيات الإجراء، بغية نقلها إلى مجالاتٍ جديدة.

٤ - ٩ - أنواع الفعاليات والأنشطة:

كُنَّا قد تطرقنا تحت عنوان (٤، ٣) المتعلق بتصنيف الأنشطة والفعاليات إلى الفئات الكبرى التي تنضوي تحتها. وكنا قد رأينا أنَّ تصنيفات مختلفةً لتلك الأنشطة والفعاليات يمكن أن يشاهد بحسب معيار التصنيف المعتمد، شأنها في ذلك شأن تصنيف مختلف الأمور التي يتم لكُلٍّ منها، تبني المعيار المناسب لأهداف واضع التصنيف.ولم يدرج تحت العنوان السباق جميع التصنيفات المعروفة لضيق المجال، وتمَّ الاكتفاء باختيار بعضها فقط، في ظل الأهداف الموضوعة لهذا الفصل الذي بين يديك. وسيتكرر الأمر عينه بالنسبة لاستعراض أنواع الفعاليات والأنشطة، إذ لن يتم ذكر الكثير منها، مما لا يخدم أغراضنا هنا. فالأنشطة الرياضية بأنواعها مثلاً، وكذلك الفنية، ومعظم الاجتماعية التي تخدم البيئة المحلية والكشفية أيضاً (المتعلقة بالكشافة)، بالإضافة إلى النوادي والاجتماعات، والحلقات لن نعرج عليها، على الرغم من أهميتها الكبيرة..

كذلك لن نقف عند الفعاليات والأنشطة الخاصة بكلّ مادة. فمن المعروف أنّ كل مساق من مساقات التدريس له أحياناً بعض فعاليات وأنشطة خاصة بـــه. وهذا ما يلاحظ في جميع الكتب التي تتناول هذا الموضوع ونكاد نجزم بأنّـــه لا يوجد مرجع يعنى بتناول موضوع الفعاليات بصورة عامة. لذلك ما أن تقع علـــى كتاب يهتم به حتى تجد في عنوانه العريض على غـــلاف الكتـــاب (الفعاليـــات المتعلقة بتدريس اللغة) أو (العلوم أو المواد الاجتماعية...) وإذا لم يكن الكتـــاب متخصصاً بأنشطة مادة بعينها، فإنّك ستجد أنّ كلّ فصلٍ فيه اختص بأنشطة مادة محددة على غرار ما ذكر حول عناوين الكتب.

والجدير بالذكر أنّه لا يوجد كتاب يحتوي على شـــيء يتعلـــق بأنشـــطة وفعاليات تختص بتدريس التربية، ولا بتدريس علم النفس. والأرجح أنّ هذا يرجع إلى أنّ هاتين المادتين لا تدرّسان غالباً إلاّ في الكليات والجامعات. وعندها يترك للمدرس الجامعي تصميم نشاطات دروسه بحسب ما يراه مناسباً، وأن تكون في معظمها، من نوع الفعاليات التي تهتم بالمعلومات والمهارات العقليـــة. ولكـــن، ولكون الطالب أو الطالبة منكم يفترض أنّه أو أنّها سيعلمان مستقبلاً في مراحـــل تعليمية مختلفة وبخاصة في المرحلة الأول من التعليم الأساسي (لأن مادة التربيـــة لا تدرس إلاّ في دور المعلمين، وشيئاً ضئيلاً منها لا يذكر في آخر صف للمرحلة الثانوية – بحسب المناهج الراهنة المعمول بها في قطرنا... وبحسب مؤسسات التعليم الراهنة..) فإنّه تم وسيتم تنويع الأنشطة والفعاليات المأخوذة مـــن مـــواد متعددة مع تنويع الأمثلة عنها، ليكون ما يُقدّم وظيفياً، يخدمكم فـــي حيـــاتكم المهنية مستقبلاً.

انطلاقاً من الجوانب السابقة (التي لم يكن من بدٍّ لإيضاحها، لتكون بمثابة مسوّغٍ منطقيٍّ لما تم، وسيتم اختياره من أنواع الأنشطة)، نقف عند أنواع مـــن الأنشطة ستدرج تباعاً فيما يلي:

- فعاليات قراءة نص: عند قراءة أي نصٍّ، مهما اختلف موضوعه، يجب الاهتمام بجوانب عُدة، منها:

- فك رموز ما هو مكتوب، أي القيام بقراءة المكتوب بسهولة، ويسر، بعيداً عن التلكؤ وبالسرعة المعروفة. وهذا الجانب يُعدُّ شرطاً أولياً، ويفترض اكتسابه في الصفوف الأولى من المدرسة، ولا يعود أمراً يطرح إلاّ مع من يعاني من صعوبات في التعلم.

- تلقي أو استقبال ما قدّمه النص المقروء مع فهمه، أي استيعاب ما تضمنه.

- تحليل النص وتعيين أفكاره الرئيسة، والداعمة، والثانوية..

- نقل ما يتم التوصل إليه عبر المراحل السابقة، والخضوع لاختباراتٍ دالّةٍ على ما سبق.

ويتم ذلك كله عبر أنواع متعددة من القراءة: قراءة التصفح (أو القشط، من مصطلح قشط زبدة اللبن من على سطحه..)، قراءة التمعّن للإحاطة بالموضوع العام... قراءة التعمق للتحليل... ومن ثم المناقشة والنقد.. ويتضمن كُلُّ نوعٍ منها فعاليات يفترض بالمتعلم القيام بها من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة لكُلٍّ منها.

يأتي، بعد ذلك، فعاليات تتعلق بالتعبير عما تمت قراءته، أي صياغته من قبل من يستخدمه ضمن مواصفات تتوافر وعمر المتعلم الذي يقوم بذلك، وتُعدُّ بمثابة معايير للتقويم...

فالفاعليات الممارسة في أثناء ذلك بعضها يتعلق بفعالياتٍ فهمٍ لتعيين الأفكار، وفعاليات إنتاجٍ، بحيث يُعبر عما فُهم بجملٍ واضحةٍ تنقل للآخر ما تم فهمه.

عملي:

عدْ إلى النص الذي كتب حول الخلفية العلم - نفسية للفعاليات والأنشطة، ثمّ قمْ مع عدة زملاء لك، بقراءة ما كتب فيه، مستخدمين أنواع القراءات السابقة،

وملتزمين بالفعاليات المطلوبة لكُلٍّ منها. بعدئذ قارنوا ما توصلتم إليه من مجموعتكم مع ما توصلت إليه مجموعة أخرى، لتحديد ما إذا كانت الفعّاليات نفسها أدت إلى النتائج نفسها.

- في حال وجود اختلاف حاولوا البحث عن أسباب ذلك.

- ثم بعد ذلك قوموا بتقويم الفعاليات التي قمتم بها بصدد قراءة النص الذي عيّن لكم، في ضوء الشروط المختلفة التي ذكرت تحت العنوان السابق، وضعوا قائمةً ذات حقول ثلاثة، أحدها يدرج تحته ما تحقق من شروط، وثانيها ما لم يتحقق منها، ثم الثالث يخصص لكتابة الأسباب التي أدّت لعدم توافر الشروط الذي ذكر.

- حاولْ مع زملائك بناء بطاقةٍ لتقويمِ الأنشطة، مستفيداً مما ورد تحت عنوان إدراج الفعاليات والأنشطة في التدريس رقم (٤، ٧) وتحت عنوان شروط الفعالية رقم (٤، ٥)، مضيفاً إليها من عندك ما تراه أنّه أهمل فيما سبق، ولم يتمّ التطرق إلى ذكره.

- جرّبوا تلك البطاقة عدداً من المرات مستفيدين من التغذية الراجعة التي يَحصلون عليها بعد كل مرة من استخدامها، معدّلين تلك البطاقة في ضوئها إلى أن تعتقدوا أنّها أصبحت مقبولةً. اكتبوا تلك التعديلات لتلاحظوا التطورات التي خضعت لها البطاقة.

- اعرضوا البطاقة بعد ذلك على عدد من مدرسيكم ليكونوا بمثابة المحكمين لها، وقوموا بتعديل البطاقة في ضوء الملاحظات التي قدّمت لكم، حتى تكتسب بطاقتكم المصداقية.

- حاولوا أن تكتبوا الأغراض التي وضعت للفعاليات المختلة التي أدرجت تحت هذا التدريب العملي بالذات، والتي لم تكتب في بداية هذا التدريب، وفي

أي تدريب آخر، اختصاراً للوقت، ومراعاةً للانسجام بين مختلف الجوانب العملية التي وضعت لهذا الكتاب. علماً بأنّه لو وضع مثل هذا الأمر لكان الوضع أفضل. إلاّ أنّ الكتاب الواحد لا يستطيع - كما تعلم - أن يحيط بالعلم كله، خاصة ذا كان من الضروري الالتزام بمواصفات محددة.

والآن، وبعد عرض نموذج فقط عن الفعاليات التي تستخدم في تعليم مادة القراءة فقط، ستتم الاستفادة مما كانت قد قامت به مؤسسة (نيفيلد) في المملكة البريطانية المتحدة حول الفعاليات والأنشطة التي يجب استخدامها في أثناء تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية. وكانت (دونف) إحدى الباحثات الفرنسيات قد لخّصت ما تمّ التوصل إليه في كتاب تحت عنوان (الفعاليات العلمية للايقاظ) (Activités scientfiques d'éveil)، من أجل إفادة الطلاب - المعلمين في كليات إعداد المعلمين، في فرنسا، بغية اكتساب المهارات المطلوبة لإعداد فعاليات مناسبة عند التخطيط لدروسهم مستقبلاً سواء أكانت مستوحاةً مما قدم، أو مبتكرةً تماماً، استناداً إلى ما تم تقديمه... ولذلك جاء في هذا المرجع: «سيعيش القارئ مفاجآت سارة، وهو يكتشف أفكاراً جديدة، تفيده في مجال أنشطة الإيقاظ ذات التوجه العلمي..» (المرجع المذكور، ص٤). ومؤلفة هذا الكتاب بدورها، ستسعد فيما لو عشت أنت أيضاً لحظات سارةً، وأنت تطلع على ملخصٍ للملخص الذي عرضته (دونف) في مرجعها المذكور، آملةً ألاّ تكتفي بأن تطلع عليه فحسب، وإنّما أن توظف ما قرأته عند تصميم فعاليات وأنشطة لدروسك، ليس في مادة العلوم حصراً، وإنّما في المواد جميعها. لأنّ أفكار الكتاب، والمقترحات التي قُدّمت فيه، والفلسفة التي قام عليها هي التي توحي بابتكار الجديد الذي لا ينتهي، في كُلّ مادة من مواد التدريس.

والفلسفة التي قام عليها مشروع (نيفلد) هذا، تستند إلى عددٍ من المنطلقات أهمها:

آ – ضرورة التخلي عن التربية الجامدة الثابتة القائمة على مجرد العرض[1]، والملاحظة، خذ بالإضافة إليهما بتربية الاكتشاف، والتلمس التدريجي، والدراسة اللاشكلانية (Informelle) للوقائع والأشياء والظواهر.

ب – الأخذ بالتعلم الحي تعلم الاكتشاف.. فمحيط المتعلمين غريب عليهم، وبخاصة كلما كانوا صغار السن – لذا يكون مجالاً واسعاً للتلمس والتجريب والاكتشاف.. وهذا ما كان (بياجه) قد سماه التعلُّم الحي (Apprentissage Vivante) لأنَّ الطفل لا يكفُّ فيه عن البحث. وبتكرار هذا الشيء يصبح الأمر جزءاً من طبيعته...

ج – أن ينطلق الاكتشاف أولاً من الملاحظة والخبرات الشخصية، وما تُثيره من أسئلة يجب البحث عن إجابات لها، تُؤدّي بدورها إلى طرح أسئلة جديدة في سلسلة لا تنتهي.

د – عدم فرض فعاليات مسبقة على الأطفال، وتركهم بادئ الأمر يقومون باستطلاعات ضرورية، تفتح الباب أمام عملٍ لاحقٍ يكون منظماً، ويُؤدّي إلى تكوين مفاهيم واكتشاف مبادئ.

هـ – الأخذ بطريقة حَلّ المشكلات المعروفة، ولكن شريطة أن تكون نابعةً فعلاً مما يقوم به الأطفال، وليست مفروضةً من الخارج.

---

(١) نلاحظ أنه حتى العرض – الذي نعدّه نحن في مدراسنا فتحاً مبيناً – غير كاف فالمدرس الذي – يشرّح ضفدعاً أمام التلاميذ، أو يقوم هو بتجربة أمامهم، نعده معلماً عظيماً... في حين معلماً من هذا القبيل (في مشروع نيفلد) غير مقبول، لأنه يجعل المتعلم متابعاً لما يحدث في أحسن الأحوال، وليس باحثاً مجرباً بنفسه... فكيف إذن مع المعلم الذي يكتفي بالشرح اللفظي، دون تقديم أي غرضٍ يساعد على امتلاك + مفاهيم ومبادئ العلم الذي يقدم؟؟!..).

و - الاعتماد على الحوار والمناقشة يتحقق التواصل في جميع لحظات التعليم الأمر الذي يستجر لاستخدام اللغة التي ترهف تدريجياً، وتغتني بامتلاك المصطلحات الصحية والنواحي البديعية التي تؤدي إلى التعبير عن الأفكار.

وكل ما سبق يتطلب بالطبع الانطلاق من خبرات حسية مباشرة وأولية، ومن استخدام مواد طبيعية، وأدوات آمنة، الأمر الذي يفضي إلى ترويض أو تأهيل الأطفال للتعلم والاستقلالية، وإدخالهم صرح العلوم.

لذلك من بين أبرز ما ينصح باستخدامه من أجل إثارة فعاليات (الايقاظ) و(التحسيس) و(الاكتشاف) أمران هما:

- طاولة العلوم، حيث تُعرض عليها أشياءٌ، ومـوادٌّ، وأدواتٌ مثيرةٌ للدهشة، والانتباه، والحشرية العلمية.. وتترك لهم حرية لمسها، وتقليبها، وفحصها لتكون بداية الطريق لاستقصاء أمورٍ تتعلق بها... (وهذا كُلُّه يتعلق بطريقة الاكتشاف التي قال بها كثيرون من أهمهم برونر، وبتعليم التمهين الذي قال به (جاردنر)، وحلّ المشكلات التي قال بها ديوي: ومن قبل هؤلاء جميعاً رواد مدرسة النشاط، أو التربية التقدمية الذين تطرقنا لذكرهم مراراً.

- علب الأشياء التي تحتوي حيناً على أشياء ذات صلة ببعضها بعضاً، وتتناول ظاهرةً أو تجربةً بعينها... وأحياناً أشياء متفاوتةً، يترك للأطفال إقامة علاقات بين أشياء فيها، بحسب فرضيات (بدائية طبعاً) أو افتراضات يبنونها. وهذا الأمر يذكّرنا ولاشك بعلب (ساكمان) الذي شرحنا طريقته في الجزء الأول من هذا الكتاب والتي سميت: طريقة الاستقصاء.

يضاف إلى ذلك صور، ونماذج، وأشياء طبيعية، أو مجسمات لها، وعيّنات، إلى آخر ما هو معروف... مما يؤدي جميعه - إذا أحس المعلم وضع فعالياتٍ مدروسةٍ مرتبطة به إلى أنشطةٍ متنوعةٍ يقوم بها المتعلمون. ولا تناقض

طبعاً، بين هذا الكلام وما كان قد ذكر قبل قليل، والذي يوصي بعدم فرض فعاليات أو التخطيط لها مسبقاً... فالأمر الثاني يكون بمثابة أنشطة إيقاظ وتحسيس، تتبعها حتماً فعاليات وأنشطة يديرها المعلم، ولو بطريقة غير مباشرة، من أجل تحقيق أهداف، قلنا في حينه، إنّها يجب أن توضع لأية فعالية، يطلب من المتعلمين القيام بها، ولهذا يجب أن يلي كُلّ فعاليات الترويض (Initiation)، التي ذكرت سابقاً، فعاليات علمية يُشترط فيها: الاتقان، والدقة، والإفضاء إلى نتائج مرتقبة، هي المعلومات بأنواعها (معارف، مفاهيم مبادئ..)، والمهارات العقلية والإجرائية على السواء، وهذه يساعد عليها توجه شاقولي يمضي نحو التعمق أكثر فأكثر، بعد أن كان التوجه أفقياً، يمضي في مسارات متعددة، ولكنّها تظلّ على السطح. بهذا تمتلك طريقة العمل التي هي أهم بالطبع من المعلومات، ومن ثم القدرة على التعبير عما تمّ التوصل إليه.

الفعاليات والأنشطة إذن كثيرة تتراوح ما بين صور، وتحقيقات، ومذكرات، وأخذ نوطة، ودفتر ملاحظات، وملاحظة، وتجريب مما يدل على أنّ الفهم يتطلب خبرات واسعةً تقوم بالدرجة الأولى على حَلّ مشكلات عملية ميدانية، لها علاقة بالمحيط ومشتقة من ملاحظات شخصية.

لقد لاحظت، ولاشكّ أنّ ما أتى به مشروع (نيفيلد) لا يخرج عما جاء في أماكن متفرقة من هذا الكتاب. والأمر متوقع، لأنّ المبادئ التي يقوم عليها كُلُّ إصلاح وتطوير متشابهة، إن لم تكن واحدة، وكُلُّها تتجه نحو إيقاظ الدافعية الشخصية لدى المتعلمين، وتعويدهم على ممارسة الحرية، والتعلم المستقل، والتمتع بالتعلم، وإخراجه من المكان الذي وضع فيه خطأً، وهو كونه ضرورةً وعبئاً يجب تحمله.

وانطلاقاً من فعاليات وأنشطة ذكرت على طول هذا الفصل (سواء في الأمثلة: والنماذج، والتطبيقات العملية الكثيرة والتي لا ضرورة لإعادة تكرارها هنا، والتزاماً بالتقيد بما كنا قد حددنا به أنفسنا وهو عدم التطرق لفعاليات: رياضية، وفنية، واجتماعية عامةً، وكشفيةً، وما له علاقة بالنوادي، والاجتماعات ومواد دراسية بعينها، عدا نموذجي اللغة العربية والعلوم السابقين)، فإننا نختار من بين الفعاليات المتبقية، عدداً من الفعاليات والأنشطة التي نرى أنّها الأقل تواتراً على الأقل في المراجع المتداولة. وهذه ستشمل كلاً مما يلي:

٤ - ٩ - ١ - اللعب:

اللعب نشاط موجه، أو غير موجه يقوم به الأطفال لأسباب كثيرة - كما ذكرت نظريات عديدة - منها كونه وسيلة للتعرف على الأشياء،وتحصيل معارف، ومجالاً للتنفيس عن القلق، والترويح عن النفس، وللتواصل مع الآخرين مع الانضواء في جماعة، والتدرب على أعمال مستقبلية وتنمية العضلات ضمن نطاق التربية البدنية، والتدرب على حلّ المشكلات وتحقيق بعض الخيالات والنفاذ إلى الإبداع والابتكار وسواها. وكلُّ واحدٍ من الأسباب السابقة يسير إلى واحدةٍ من النظريات التي أطلقت حوله، والتي لا نستطيع هنا الوقوف عندها، لأنّها ليست من بين أهداف هذا الفصل. ومهما كانت الأسباب ، والبحث عن أيٍّ منها هو الأكثر ترجيحاً، يبقى اللعب عاملاً مساعداً على النمو - كما قال (بياجه) - وهو على أنواعٍ، وربما كان كل نوع يستجيب لواحدٍ من الأسباب السابقة. ومن ميزاته أنّه يجعل الطفل سيّد نفسه، وسيّد لعبه في كثيرٍ من الحالات، مما يشعره بالمتعة والحرية والنشاط المطلق - في حال كان اللعب حراً، وليس من النوع الذي يجب فيه الالتزام بقواعد صارمة، قد تخرج به أحياناً عن إطار اللعب، بالمعنى السابق، فيغدو جهداً مضنياً.

ومن الأشكال التي يتخذها اللعب، أحياناً، اللعب الإيهامي الذي أكثر ما يكون تعبيراً عن الذات، وما يعتمل بداخلها من أشياء فيه تضفى صفات على الأشياء وتكثر المحاكاة واللعب التمثيلي حيث ينتقل صاحبه من الإيهام نحو الواقع، ويكون مرتعاً خصباً للإبداع والابتكار، كما يرى نورانس. أما الألعاب التركيبية فتفسح المجال للعقل الذي يتعامل مع الخصائص الحقيقية للأشياء، ويكون انتقائياً. وهناك الألعاب التي تنتهي أحياناً بما نسميه لعب الدور، كما سنرى.

ويمكن استغلال اللعب كثيراً في مجال التربية، لأنّه على علاقةٍ بجميع جوانب الشخصية العقلية، والوجدانية، والنفس - حركية والاجتماعية بما فيها حقل القيم. فإذا وجد مربون واعون استطاعوا توظيف اللعب في التعلم، وإزالة الحدود الوهمية الاصطناعية بينهما، كما قال ديوي: (عند دراسة تأثيره في الأنشطة والفعاليات التربوية عبر المدرسة التجريبية التي أسسها)، يمكن التعلم عن طريق اللعب، وبالتالي يمكن للّعب أن يفضي للتعلم، فلا تعارض بينهما نهائياً.

لهذا، يمكن للألعاب بجميع أنواعها، وبخاصة منها الأكاديمية، أن تصل إلى تمثيلٍ للواقع، ورفع مستوى الدافعية للتعلم، والتعويد على العمل ضمن فريق، والاهتمام بتنظيم العمل، وتعوّد المنهجية. وكذلك أيضاً استقراء الوقائع، وبالتالي استخلاص المعارف ولعلنا نتذكر جميعاً أن طريقة (منتسوري) في رياض الأطفال، وطريقتها لمعالجة الأطفال الذي يعانون من صعوبات في التعلم استنبدت في جانب منها على ألعابٍ صممتها بنفسها، وأرادت عن طريقها تحقيق أغراضٍ تربويةٍ معينةٍ.

لهذا، يمكن في الإطار الكبير للعب، وتناول ثلاثة أنشطة وفعاليات تستخدم جميعها في مجال التربية، لتحقيق غايات تربوية. هذه الأنشطة والفعاليات هي على التوالي:

٤ - ٩ - ١ - ١ - الألعاب التربوية:

وهي نشاط منظّم منطقي، يوضع في ضوء مجموعة من قوانين اللعب. وتتصف بأنّها تتطلب قدراً من الجهد والصبر، تهدف إلى تحقيق ربح، وتهب متعةً وتسليةً. فيها عنصر التنافس، وتمارس خلال الدروس، أو ضمن إطارها على الأقل. تساعد على تحقيق أهداف تربوية، وترتبط بالمناهج الدراسية، وتزيد من فاعلية المتعلمين، وهي تقربهم من الحياة الحقيقية المعيشة. تتطلب ذكاءً واتقانَ مهارات، وهي تنفذ غالباً في بيئة اصطناعية، ملتزمة بمجموعة قوانين، ومتبعة إجراءات محددةً، تتسلسل ضمن خطوات غالباً ما تكون محددةً، هي أيضاً.

وتتطور هذه الألعاب تدريجياً بتطور التكنولوجيا، والصناعة من جهة، وبتطور المعارف العلم النفسية، من جهة ثانية. فقد وجد اليوم مختصون في مجال الألعاب عامةً، والألعاب التربوية خاصة، وتُنال درجاتٌ علمية بهذا الشأن، تصل إلى الدكتوراة، والمختصون في هذا المجال يصممون ألعاباً تربويةً، ويبيعون تصميماتهم للمعامل، ولهذا دخل عامل التجارة فيها. وفي المخازن الكبيرة للألعاب، في دولٍ متقدمة، يوجد مستشارون، يقدّمون النصح للآباء عند شراء هدايا لأبنائهم، حيث يسألون عن عمر الطفل وهواياته، ومهاراته، والأهداف المراد تحقيقها لديه، وما إلى ذلك...

ولقد أدخل المقطع السابق، هنا في هذا المجال، للبرهنة على الدور التربوي الذي يمكن لهذه الألعاب أن تحققه، وللحثّ على استغلالها وتوظيفها للاستفادة منها، وتخليصها من النظرة المتجنية عليها والتي كانت تقول: اللعب إضاعة للوقت، لذلك كان بعض الأهل ومازال بعضهم الآخر يقول لأبنائه: ادرس الآن، وعندما تنتهي واجباتك، سأسمح لك باللعب، فاللعب إذن ملء فراغ، ومجرد متعة فحسب.

ونحن نقول الآن: الألعاب التربوية متنوعة، ومجالاتها كثيرة، فيها شيء من جميع أنواع اللعب السابقة (الايهامية والتمثيلية والتركيبية...). ولكن مع ذلك يجب التمييز بين المحاكاة التربوية، والألعاب التربوية. الأولى تستند إلى المضاهاة والتقليد بالدرجة الأولى، يعاد العمل في أثنائها كما هو بدون أية إضافة، وبعيداً عن كُلِّ تجديد؛ في حين أنّه في الألعاب التربوية يمكن تدخل شخصية الطفل عامة، وقدراته العقلية خاصة، بحيث أن اللعبة قد تخرج عما وضعت له في الأصل، فيضاف إليها، أو توظف لغير ما وضعت له. إنّ لعبةً تسير بواسطة نابض مثلاً، يمكن أن تلفت نظر الطفل إلى عمل ذلك النابض أو الآلية التي يعمل بها، ويحاول وضعه في لعبة جديدة، أو البحث عن ألعاب أو أدوات تعمل بالطريقة نفسها.. ثم إنّ طفلاً يلعب بلعبة تسير ذاتياً (أي بفعل السيبرنتيك) يمكنه أن يلاحظ تسلسل الحركات فيها، ويعين الحركة المسؤولة عن التي تليها. وهناك آلاف الأمثلة عن ألعاب متّعت أذهان مستخدميها، وانتهت بهم إلى ابتكارات جديدة. ونحن نسمع اليوم عن أولاد أغرموا بالحاسوب واستطاعوا الدخول إلى مواقع سرية لا يعرفون شفرتها بالأصل،... وآخرون أدخلوا اختراعات عليها.

والألعاب التربوية ليست وليدة العصر، وإن لعب التطوير دوراً فيها بجميع أنواعه، فعلّية القوم، منذ زمن بعيد علّموا أبناءهم الشطرنج، والضامة (لعبة شبيه به إلى حد ما)، وحلّ الألغاز، وما إلى ذلك. صحيح أنّ الاعتقاد الذي كان سائداً حولها قديماً غير صحيح (ومفاده أنّ تدريب العقل عليها يكسبه مهارات تفكير تنتقل تلقائياً إلى مجالات أخرى..) إلاّ أنّها مع ذلك زوّدت بمهارات على صلة بها، ودرّبت عليها، وأهلّت صاحبها لنقلها إلى مواقف، بينها وبين المواقف المحيطة بتلك الألعاب أمور متشابهة[1].

---

(١) هذه المسألة كناقد أثرناها في الجزء الأول من هذا الكتاب، عندما تناولنا مسألة نقل وانتقال المهارات من مجالٍ إلى آخر، ورأي بعض علماء النفس بصددها.

فللألعاب التربوية إذن فوائد جمة:

- فهي تعلّم مهارات ضرورية للحياة، ومهارات لها صلة ببعض التي قد يرغب بعض المتعلمين في امتهان إحداها مستقبلاً. فكم من أولاد لعبوا بسيارات وطائرات وكُلّ ما له محركات، ثم غدوا بعد ذلك مختصين في الميكانيك. وكم من أطفال كتبوا قصصاً، أو نظموا أشعاراً، وانتهى بهم المطاف ليكونوا من بين الشعراء والقصصين.

- وهي أكثر إمتاعاً، ولذةً، ومرونةً، وديمقراطيةً من التعليم نفسه، تقرّب الواقع من المتعلم، وتحسسه بمشكلاته وتدفعه كلها... وهي تصلح بأنواعها المتعددة لجميع أنواع التعلم، خاصة إذا قيض لها تربويون مبدعون، يستطيعون ابتكار العديد منها، أو يشجعون المتعلمين أنفسهم على ذلك. ولذلك نقول: إنّها سبيل للتدّرب على مهارات كثيرة.

- هي تستجيب لحاجات نفسية كثيرة، مثل التعبير عن الذات، والكشف عن الإمكانات والقدرات، إلى جانب اكتشاف الذات. تخلص من ضغوطات نفسية، ولذلك تلعب دور العلاج في بعض الحالات.

ولكن يجب ألا يترك الأمر على عواهنه عند التعاطي معها. فيجب، في إطار التدريس أن يختار منها ماله علاقة بالمنهاج وأهدافه... كما يجب أن تتحدى قدرات من يلعب بها، لأنّها إذا كانت دون مستوى المتعلم، سرعان ما يرميها أو ينصرف عنها. ويجب إدراجها في الزمان والمكان المناسبين لها، وأن تكون قواعد التعاطي معها واضحةً لمن يستخدمها على الأقل في المراحل الأولى، وبعدها يمكن ترك الباب مفتوحاً للإبداع والتطوير وخلق الجديد عن طريقها. هذا بالإضافة إلى توافر عنصر الأمان والسلامة، فلا تعرّض اللاعب لأيّ خطرٍ من جراء استخدامها.

وحتى تكون تلك الألعاب وظيفيةً فعلاً، وتفيد في تحقيق أهداف تربوية، لابدَّ في نطاق التدريس على الأقل، من الالتزام بالمراحل التالية:

- مرحلة الإعداد لها: وفيها يتم اختيار اللعبة أو تصميمها، مع مراعاة جميع الشروط السابقة التي ذكرت. ثم تهيئة المتعلمين ذهنياً ومادياً قبل المباشرة، بها لتشويقهم إليها، مع تزويدهم بكيفية استخدامها، والقواعد التي يجب الالتزام بها، وضرورة المحافظة عليها. وأهمُّ أمرٍ تعيين المطلوب إنجازه أو القيام به عند استلامها اللهم إلاَّ إذا أريد جعل اللعبة وسيلة للاكتشاف وإثارة التفكير حول كيفية تشغيله.
- مرحلة التعامل فعلياً مع اللعبة بعد تعيين الوقت المسموح به، مع مراقبة لا مباشرة للمتعلمين من قبل المعلم، وتقديمه التوجيهات المناسبة، والتوضيحات المطلوبة، حتى لا تخرج اللعبة عن الأهداف المرجوة منها.
- مرحلة تقويم ما تمَّ إنجازه بعد الانتهاء منها، وتقديم تغذيةٍ راجعةٍ مناسبة. ويمكن للمعلم تخصيص دفتر متابعة، يُعيِّن فيه لكل طالب حيّز معين تسجَّل فيه ملاحظات ضرورية، تفيد المعلم في تقدير إمكانات ذلك الطالب، والتعرف على مواهبه، وهواياته وعلى نقاط القوة والضعف لديه.

أمَّا عن أنواع هذه الألعاب التربوية فلا يمكن أن تحصى، وهناك كتب كثيرة يتضمن كُلٌّ واحد أفانين منها. فقد تأتي على شكل ألغازٍ وأحاجي، أو ألعاب فكٍّ وتركيب، أو حلّ مشكلات، أو صنع أدوات، أو فعاليات مهارة، أو ألعاب أكاديمية: من قبيل حلّ مسائل حسابية، أو التعرف على شخصيات قصص وعقدتها، وكيفية حلّها أو إكمال رسم ناقص، أو البحث عن أشياء مخفيّة فيه، أو إكمال عمل غير منته، أو إصلاح عطب في آلة، أو ألعاب فيديو، وحاسوب، ومئات الأنواع الأخرى التي لا نحتاج لعدّها جميعاً.

عملي:

- خذْ ثلاث مواد تدرس في مرحلة التعليم الأساسي الأولى: واخترْ لكُلٍّ منها خمسة ألعاب تربوية واضعاً كلاً منها، أو معطياً نموذجاً عنها. ثم اذكر الغرض أو الأغراض لكُلٍّ منها.
- طبقْ تلك الألعاب فعلياً متبعاً الخطوات التي تم شرحها قبل قليل.
- اكتب ملاحظاتك حول ما جرى تطبيقه.
- حاول أن تبتكر أنت لعبة تربوية لكُلٍّ مادة من المواد السابقة، صف ما توصلت إليه، جرّبه، واذكر ما عدلته فيها.
- حاول، بعد عودتك إلى كتب تتضمن أنواعاً من هذه الألعاب أن تضع قائمة بألعاب تربوية أكاديمية، وأن تكتب أمام كلٍ منها المادة التي تناسبها (حاول ألا تقلّ الألعاب عن عشر).
- من الألعاب التي وقعت عليها، في تلك الكتب، اذكر ما لا يقل عن ثلاثة منها لك اعتراض عليها لأنّها لا تراعي الشروط التي مرّت معك سابقاً.

٤ - ٩ - ١ - ٢ - لعب الأدوار:

هو نشاط أو أداء إرادي مقصود، يتم القيام به في زمانٍ ومكانٍ محددين، وفق أصولٍ مرعية، وقواعد متعارفٍ عليها (أو يتمُّ التعارف عليها في حينه). يختار المشاركون في الدور ما يرغبون فيه، بحيث لا يُفرض عليهم، مما يوفّر لهم جواً آمناً، بعيداً عن مواقف مهددة للشخص، نفسياً أو اجتماعياً.

ولعب الأدوار يختلف عن التمثيل، إذ الثاني يكون مأخوذاً من روايةٍ أو مشهد أو موقف حياتي، فهو لم يعدّ لأشخاصٍ معينين، كما أنّ القائمين به يلتزمون به، ولا يعدّونه ممثلاً لهم، فهو شبيه بما هو معروف في التمثيل المسرحي أو التلفزيوني أو السينمائي.. وأغراضه مغايرة تماماً لأغراض لعب الدور.

ولا يراد هنا بلعب الدور ما أراده (فرويد) لها، من حيث أنّها بالنسبة له هي تعبير عن خبرات مخزّنةٍ مكبوتةٍ، يطلقها صاحبها في مواقف آمنة ليتخلص منها،

فلا يظهر كمذنب بشأنها. لذلك تكون بمثابة تفريغ (Emotional Chatérism)، ولاعب الدور يتدرب عليه مع نفسه أولاً، ليفهم دوافعه المكبوتة وما يعانيه منها، ومن ثم يستطيع لعب الدور التحكم بانفعالاته فلا تظهر على شكل ثورة عارمة. وما سبق كله يأتي في إطار العلاج النفسي الذي ليس له مكان هنا في هذا الفصل، على الرغم من أهميته الكبيرة عند من يعانون. ولهذا لا شأن لنا بهذا كُلِّه، ذكرناه فقط لنميّز بين هذا النوع من لعب الدور، ونوعٍ آخر يمكن توظيفه في مجال التدريس.

والنوع الآخر هذا هو ما قال به (شانتل) الذي أراد أن يخدم بوساطته أهدافاً معرفية ووجدانية ونفس حركية. وهو يقع في منطقة وسطى بين التمثيل الذي تمّ تناوله في المقطع الثاني تحت العنوان الذي بين أيدينا من جهة، وبين لعب الدور كما حدده (فرويد) من جهة أخرى. فالمتعلم يختار دوراً يلعبه كان المعلم قد أعدّ له إعداداً أولياً من قبل، ثم يكمله بالتعاون مع لاعبة بغية بلورة معانٍ خاصة، تبعاً لأدوارٍ اجتماعية معينة. واللاعب يتبصر تلك المعاني، عن طريق عملياتٍ استبطانيةٍ (Introspection) تدفعه للانكفاء على نفسه من أجل أن يراها على حقيقتها.

والوظائف التي أعطاها (شانتل) لهذه الفعالية التلعيمية متعددة منها كونها مناسبةً لتدرّب المتعلمين على مهاراتٍ معينة يجب امتلاكها من أجل تعلم أداءات معينة. فأنت نفسك عندما ستقف في أثناء التربية العملية أمام طلاب صفٍ معينٍ، إنما تلعب دور المعلم لتتعلم، وتتدرب على المهارات المطلوبة منك مستقبلاً... كما أنّ طالب التجارة الذي يلعب دور مروّجٍ ومسوّقٍ لبضاعة ما يلعب دور الموزّع الذي سيبيع بطاقةً لاحقاً، كما أنّك إذا أعطيت مشكلةً وطلب منك حلّها، فأنت تلعب دوراً يتعلق بالمجال الذي يظهر فيه هذا النوع من المشكلات.

ولهذا قلنا: إنَّ لعب الدور بهذا المعنى التدريسي يساعد على اكتساب معـــارف ومعلومات من جهة، وعلى تغطية جوانب وجدانية ونفس حركية من جهة ثانيـــة. هذا ناهيك عن أنَّ لاعب الدور ليس، وحده المستفيد من ذلك، وإنمـــا جميـــع زملائه الذين يشاهدونه، إذ بإمكانهم تحقيق الفائدة نفسها، في بعض الأحيـــان، تبعاً لنظرية (باندورا) - التي مرّت معنا في الجزء الأول لهذا الكتـــاب - والتـــي قالت بالتعلم عن طريقة (الإنابة)، أي أنَّ المتعلم المشاهد كأنّما ينـــوب منـــاب المتعلم الحقيقي، ويحقق الأهداف نفسها.

ولعب الأدوار نشاط تربوي تعليمي تحديداً،نادراً ما يوظف في مدارســـنا، لأسباب كثيرة، من بينها اعتماد الأسلوب التقليدي للتعليم... ونحن في التربيـــة العملية نعتمد عليه كثيراً، وبخاصةً في الدروس المصغرة التي ستتعرف عليها فـــي الجزء الثالث من هذا الكتاب.

هذا، وإذا ميزنا بين لعب الدور والتمثيل، فإنَّ هذا لا يعني استبعاد التمثيـــل نهائياً من مدارسنا، بل العكس صحيح أحياناً. فكثير من المدارس تقوم بحفـــلات في مناسبات معينة (عيد وطني، نهاية العام، تواصل بين الأهل والمدرسة...)،تُقدَّم فيها تمثيليات معروفة، وتكون لكتاب محترفين، أو أنَّها مؤلفة من قبل معلميـــن هواة، بل وطلاب هواة أحياناً... ويلعب التمثيل أدواراً مهمـــة علـــى الصعيـــد المدرسي، ويحقق أهدافاً تربوية واجتماعية عامة، نادراً مـــا تتعلـــق بـــالتدريس حصراً... لذلك يبقى التمثيل من بين الأنشطة المدرسية اللاصفية، التي تفيد فـــي تقوية شخصية القائمين بها، والقضاء على الخوف والخجل، وتوفير المتعة والترفيه عن النفس، إضافةً للتدرب على مهارات التمثيل بحد ذاتها؛ وكذلـــك مهـــارات التعبير إلى حد ما، ولذلك غالباً ما يُعنى بهذا النوع من النشـــاط مدرســـو اللغـــة بصورةٍ عامة، سواء العربية أو الأجنبية.

هذا ومادمنا بصدد مدرسي اللغة فإنّ أحد الأنشطة التي يهتمون بها أيضاً هي الإذاعة المدرسية، وتوظيفها لغاياتٍ متعددة، يأتي من بينها ما كان قد ذكر بصدد التمثيل وحتى لعب الدور. إضافة إلى كونها أداة تبليغ الكثير من القرارات والتعليمات مما له علاقة بالأمور الإدارية التي لاتهمنا في هذا السياق. وهذا لا يبعد عنها جوانب تعليمية متعددة: فالطالب المتفوق قد يقدّم موضوعاً كتبه في مادة التعبير، أو يلقي كلمةً بمناسبةٍ معينة كتبها بنفسه أو قصيدة نظمها. كما أن الصف بكامله يقدم نشاطاً معيناً عن طريق الإذاعة، حضرّه للإسهام في فعاليات لاصفية، ويشرف عليه معلم كُلّ صفٍّ مرةً في العام أو نصف العام، إسهاماً منه في المشاركة بأنشطة تتجاوز نطاق التدريس بالمعنى الضيق له.

٤ - ٩ - ٢ - الرحلات:

وهي نوع من الأنشطة اللاصفية أيضاً نادراً ما توظف في غير عملية الترفيه، أو جمع كميةٍ من المال تخصص للإنفاق على متطلبات مدرسيةٍ، في أحسن الأحوال؛ مع أنّ هذا النوع من النشاط يمكن توظيفه لأهداف كثيرةٍ تربوية وتعليمية، وكذلك تدريسية حصراً، وتستطيع تحقيق ذلك فيما لو نُظّمت، فرُبطت بالمناهج الدراسية قبل كُلّ شيء، ووضعت أهداف محددة لكلٍّ منها، مع وضع برنامجٍ مسبق لها، وإشراك بعض الأهل فيها، ممن يمكن أن يفيدوا بحسب نوعها (والد طالبٍ اختصاصه جيولوجيا في رحلة جغرافية، أو مهندس زراعية لزيارة غابة أو مزرعة، ومختص في التاريخ عند زيارة متحف ...) هذا بالإضافة إلى وضع نظامٍ للرحلة، يحدّد الأمور الواجب التقيد بها ومراعاتها...

والرحلة تتطلب الإعداد لها: إدرايّاً وتربوياً. من الناحية الأولى تؤخذ موافقةً من الجهات الرسمية (لرفع أي مسؤولية عن المدرسة في حال حدوث ظروفٍ طارئة..) ويحدد زمنها ومكان الانطلاق ووسيلة النقل فيها، ورسم الاشتراك،

والأشياء المسموح بحملها، ووقت العودة... يضاف إلى ذلك تعريف المتعلمين بالهدف من الرحلة وتزويدهم بملاحظات وبعض المعلومات المسبقة عنها، وتحديد مسؤولياتهم قبلها، وفي أثنائها.

بعد ذلك تبدأ الرحلة تبعاً للبرنامج المعدّ لها، وفي أثنائها لابدّ من القيام بالأنشطة والفعاليات التي حُدّدت لها بصورة عامة... فقد تُجمع عينات عن (كذا) أو تلتقط صور.. أو تجري ملاحظات، أو أداء مهمات... وهذا كُلُّه لا يمنع بل يجب ألاّ يمنع من التمتع بالرحلة، والترفيه عن النفس، والتواصل بين المشاركين فيها والقيام بألعاب متعددة خلالها.

أمّا بعد العودة منها فلابدّ من كتابة تقرير حولها يحتفظ به في سجلات المدرسة... كما يمكن للمعلمين القائمين عليها طلب كتابة تقرير من قبل الطلاب حول أمورٍ معينة تتعلق بالمادة التي يدرسونها. فمعلم اللغة العربية قد يطلب من مجموعة تلامذة وصف الرحلة... ومعلم الجغرافيا يطلب من مجموعة أخرى، وصف المكان جغرافياً وتعيين خصائصه وموقعه وما إلى ذلك..

كما يجب تقويم الرحلة في ضوء الأهداف الموضوعة لها، وفي ضوء التنظيم الذي وضع لها، فيذكر مثلاً مدى ملاءمتها زمانياً، وملاءمة المكان الذي اختير، ووسيلة النقل المستخدمة وتوفير الراحة في أثنائها.

وبكلام موجزٍ، يمكن جعل الرحلات المدرسية من بين أهم الأنشطة والفعاليات التي توظف، كما ذكر، لأهداف عديدة.

ومازال هناك بالطبع كثير من الأنشطة التي لن نتطرق إليها للأسباب التي ذكرت في حينه، ويستحسن للطلاب - المعلمين - الرجوع إليها للاستفادة منها جميعاً. ولم يبقَ من أمر سوى الكلام عن تقويم تلك الفعاليات والأنشطة.

٤ – ١٠ – تقويم الفعاليات والأنشطة:

الفعاليات والأنشطة ليست مطلوبةً لذاتها، بالطبع، وإنما هي ضرورة بقدر ما تساعد على تيسير التعلم وتعميقه، وبالتالي تحقيق الأهداف البعيدة والقريبة للتدريس. وما يؤثّر في نوع تلك الفعاليات والأنشطة وكمها أيضاً، إنّما هو محتوى الدرس. فكلما ازداد صعوبةً ازدادت الفعاليات التي يقوم بها المعلم لا المتعلمون، لأنّ الأمر يحتاج لشرح أطول وأعمق، وعندها تؤجل الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون إلى وقتٍ لاحقٍ للدرس الذي يكون قد استغرق معظم الزمن المخصص له.

ومهما يكن من أمر يبقى اختيار للفعاليات أو تصميم الجديد منها أمراً يحتاج لتدقيق ولذلك يجب النظر إلى كلٍّ منها في ضوء أمورٍ ثلاثة، هي، بحسب رأي (كاندل): وظيفية الفعالية، وقابليتها للتنفيذ، وتكاملها مع مكونات الدرس الأخرى. وتعني الأولى منها الفائدة التي تسهم بها الفعالية، وقدرتها على تحقيق الأغراض الموضوعة لها، فقد مرّ معنا أنّ لكل فعاليةٍ أغراضاً محددة، ثم أنّ الفعالية، مهما كانت جيدة بحد ذاتها، تفقد تلك الجودة في بيئة تعليمية لا تتسع لها، بمعنى أنّها لا تفسح لها المجال كي تطبق بحسب ما يقتضيه منطوقها الذي قد يتطلب توافر مصادر معينة، أو تنظيماً صفياً معيناً، هذا إضافة إلى وجوب كونها من روح الدرس أو طبيعته تتسلسل مع خطواته وإجراءات كُلٍّ منها، فلا تبدو غريبةً عليه.

هذا ويمكن الرجوع إلى بطاقة التقويم هذه التي كانت نونان قد وضعتها للاستعانة بها عند الحكم على الفعاليات والأنشطة التي يتضمنها درس ما.

ضع إشارة الضرب (×) أمام كُلّ عبارة مما يلي في المكان الذي تراه مناسباً بحسب تقديرك لفعاليات وأنشطة الدرس الذي حضرته:

	نعم	لا
- هل الهدف أو الأهداف لهما واضحة؟		
- هل هي مناسبة للمتعلمين الذين تقدم لهم؟		
- هل تنسجم مع الفعاليات الحقيقية للحياة المعيشة؟		
- هل تراعي الجوانب التربوية والتزامها بالقيم السائدة؟		
- هل تشجع على تطبيق ما يتم في أثنائها على مواقف جديدة؟		
- هل تجذب المتعلمين فيقبلون عليها؟		
- هل التعليمات المرافقة لها واضحة وكافية؟		
- هل مضمونها واضح لا يقتضي الرجوع إلى المعلم بشأنه؟		
- هل هي قابلة للتنفيذ ضمن الظروف الصفية القائمة؟		
- هل هي قادرة على تحقيق الهدف الذي وضع لها؟		
- هل هي بحاجة لتعديلات متكررة عند تنفيذها؟		
- هل ستثير جدلاً حولها؟		
- هل تتصف بالمرونة بحيث لا تأسر المتعلم وتقيده بشكل جامد عند المتعاطين معها؟		
- هل تبرز دور كل من المتعلم والمعلم عند تطبيقها؟		
- هل يساعد وضع الصف على تنفيذها بيسر وتلقائية؟		
- هل تفسح المجال لعمل تعاوني بين المتعلمين عند الحاجة لذلك؟		
- هل تسمح بإبداء رأي الطلاب حول أمور تتعلق بها؟		
- هل يمكن أن تؤدي إلى مفاجآت غير متوقعة عند تنفيذها؟		
- هل تساعد المتعلمين على توقع ما يقتضيه تنفيذها من إجراءات؟		
- هل تراعي مبادئ التعليم والتعلم؟		
- هل هي معقدة تحتاج لتفريع مهمات جزئية عنها؟		
- هل أهدافها كل منها تتكامل مع الأهداف العامة للتربية؟		
- هل أهداف كل منها تتكامل مع أهداف الفعاليات الأخرى فلا يظهر أي تعارض بينها؟		
- هل تساعد المتعلم كي يتعلم كيف يتعلم بنفسه؟		
- هل هي مرفقة بمعايير تسمح بتقويمها؟		
- هل تسمح للمتعلم بالمضي حتى النهاية من أجل إتمامها؟		

عملي:

كنت أنت قد كلفت ببناء بطاقة تقويم للفعاليات والأنشطة فيما سبق من العملي الذي وضع لهذا الفصل. والآن عليك.

- الرجوع إلى البطاقة التي كنت قد بنيتها وعدلتها، كما طلب إليك؛ ثم القيام بمقارنة بين بطاقتك أنت وبطاقة (نونان) هذه، من أجل أن تعزل الأمور المتشابهة بينهما، فتضعها في حقل، والأمور المتغايرة فتضعها في حقلٍ آخر.

- أن تذكر الجوانب التي تضمنتها بطاقتك، ولم تتضمنها بطاقة (نونان) هذه وإن لم تقمْ بالعكس أيضاً فتذكر ما لم تتضمنه بطاقتك مما ذكر لدى (نونان).

- أن ترجع إلى الشروط التي يجب توافرها في الفعاليات والأنشطة، وكذلك إلى ما ذكر تحت عنوان (إدراج الفعاليات والأنشطة في التدريس) من أجل أن تقوّم بطاقة (نونان) في ضوئها.

- أن تضيف أنت شروطاً من عندك - إن وجدت ولم تكن قد وردت في هذا الفصل - حتى تصل إلى أعلى مستوىً من أهداف التربية، وهو القدرة على الابتكار والإبداع.

والآن، بعد أن تنهي هذا التدريب الأخير في الجانب العملي لهذه المادة، تكون أيضاً قد مارست عمليات تقويم متعددة، قبل أن تطلع على الفصل التالي المخصص لتناول موضوع التقويم، بجوانبه المختلفة. وبعد إطلاعك عليه، يتوقع أن تكون أكثر تمكناً في هذا المجال، فهيا إذن لدراسة ما يتعلق بالتقويم.

أسئلة وتمرينات حول الأمور المتعلقة بالأنشطة والفعاليات

- لماذا اقترح تمييز الفعالية عن النشاط بحسب رأيك؟ وهل أنت ميال لذلك؟ أم أنك تحبذ جعل الاثنين واحداً؟ علل رأيك.
- استخدم مصطلحا (المدخلات) و(المخرجات) أين يستخدم هذان المصطلحان عادةً؟ ولماذا استخدما هنا بحسب رأيك؟.
- لو أردت أن تضيف إلى الشكل (١،٤) أمراً آخر لم يظهر فيه، وهو من المكونات المعروفة لمدخل النظم، ماذا تكون تلك الإضافة؟ سمّها واشرح معناها.
- ما الفرق بين أهداف الفعالية والأهداف العامة للتربية؟ ولماذا يجب أن يتوافر التكامل بينهما؟.
- أعط مثالين من عندك عن فعاليات تكون مجرد وسائل في نطاق طريقة معينة ثم اشرح متى لا تكون الفعالية مكوناً رئيساً من مكونات الدرس.
- اشرح معنى الاستدخال، اذكر سبب اطلاق هذه التسمية عليه.
- ما الفرق بين فعاليات الإيقاظ وفعاليات التحسيس؟ عرف كلاً منهما أولاً، ثم اشرح معنييهما، وأعط مثالاً عن كل منهما.
- لماذا تعد أنشطة الطلائع من بين الأنشطة اللاصفية؟.
- ما الفرق بين فعاليات مخصصة للمعلم، وأخرى للمتعلم؟ ولماذا أوجد هذان النوعان من الفعاليات؟ ثمّ هل يمكن فعلاً التمييز بينهما؟.
- لم يوضع فعل مضارع مسبوق بأن المصدرية في الحقل الرابع من الشكلين (٤، ٢) و(٤، ٣)، بماذا تعلل ذلك؟ ثم كيف تعلل صياغة ما وجد في الحقل الثالث على ما جاءت عليه (أي بدايتها بفعل مضارع مسبوع بأن المصدرية)؟.
- ذكر تحت العنوان (٤، ٥) المتعلق بوظائف الفعاليات التربوية، الوظيفة الاجتماعية لتلك الفعاليات، وذكر تحت هذه الوظيفة أمثلة عن فعاليات تسهم

في تحقيق تلك الوظيفة. والمطلوب منك: إضافة ثلاثة أمثلة على الأقل إلى الأمثلة المذكورة.

- لماذا كثرت النماذج في الفصل الذي بين يديك، بحسب رأيك؟ هل ترى ذلك ضرورياً؟ لماذا؟.

- هل يمكن عدّ ملازمة الأطفال لأهليهم نوعاً من الفعاليات، كما مرّ معك؟ لماذا؟.

- مرّت معك المدرسة التقدمية وروادها عدداً من المرات، كل مرة لغرضٍ مغاير لإعطاء معلومةٍ جديدةٍ حولها. حاول أن تستخلص خمسة مبادئ، على الأقل، من مبادئ التعليم التي قالت بها هذه المدرسة، اكتبها، ثم ناقش مدرسك بها.

- ما المقصود بالتوجه الأفقي، والشاقولي عند وضع فعاليات للتدريس؟ وما ميزات كُلٍّ منهما؟.

- لماذا لم يعدّ كلُّ لعب فعاليةً أو نشاطاً تربوياً؟.

- لماذا لم يميز، عند الكلام عن اللعب، بين الأنشطة والفعاليات؟.

- متى توصف الألعاب بأنّها تربوية؟ ولماذا؟.

- هل كُلُّ دور يلعب يُسهم في التعلم؟ لماذا؟.

- لماذا يستحسن، دوماً، عند القيام بتقويم أي شيء، أو أمر وجود بطاقة يُعتمد عليها؟ وهل وجود مثل هذه البطاقة أمرٌ مفضلٌ بصورة مطلقة؟ علل إجابتك مهما كانت؟.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

التقويم

لم يحظَ أيُّ مكوّن من مكوّنات التدريس بالاهتمام كما حظي التقويم، ذلك لأنَّ التربية والتعليم مكلفان للدولة والأهل؛ ولا يمكن الركون لمسلمة تسود لدى معظم المعلمين مفادها قولهم: لقد علّمنا الطلاب ولابّد أنهم تعلموا. فهذا الكلام ليس صحيحاً، بالضرورة، لذلك يجب التأكد منه. وخير سبيلٍ إليه إنّما هو التقويم.

ثم هناك اعتقاد خاطئ آخر ساد طويلاً ولا يزال لدى كثيرين، وهو يرى أنَّ الطلاب، وبخاصة الصغار منهم، لا يقبلون على التعليم تلقائياً - مع أنَّ العكس هو الصحيح - لذلك إذا لم يُقوَّم هؤلاء، ويُختبروا، ويُحاسبوا، فقد لا يحصّلون شيئاً في نهاية المطاف. وعندها لا يمكن تدارك الأمر لأنَّ الأوان يكون قد فات.

هذا المفهوم الضيّق للتقويم ينطبق، بالطبع، على جانبٍ من جوانب التقويم المتعددة وهو الامتحانات التي كان يقال بصددها: «عند الامتحان يكرم المرء أو يهان». لذلك من يرغب في تجنيب نفسه هذا الموقف المخزي ما عليه إلا الجدّ والاجتهاد.. وإذا قيل للمربين والمعنيين: ارحموا الأولاد، وخلّصوهم من هذا الكابوس المقيت أجابوا: «الامتحان شرّ لابّد منه».

هكذا، مع الأسف، عُمّم الجزء على الكل، فقلّص المفهوم الأصلي للتقويم، وغيب معظم وظائفه، ليبقى في أذهان الكثيرين مرادفاً للامتحانات التي هي أحد أشكاله فحسب.

انطلاقاً من هذه النظرة المجتزأة والسطحية للتقويم، لدى معظم العامة من الناس، يأتي هذا الفصل ليعرّف بالمفهوم الحقيقي لهذا المصطلح الذي يتضمن

جوانب متعددة يتمُّ التطرق إليها؛ كما يتناول المصطلحات المختلفة التي هي على صلة به... وبأهدافه، ووظائفه، ودوره في العملية التربوية، وأنواعه، وأشكاله وأدواته والتخطيط له، والشروط المطلوبة لكل نوع من أنواعه، وأخيراً تقويم التقويم نفسه؛ ومن ثم علاقته بالتدريس عامةً، وأهداف التعلم خاصة.

٥ - ١ - تعريف التقويم:

في دراسة بسيطة قامت بها مؤلفة هذا الكتاب منذ عامين، وكنوع من التقويم المبدئي لطلاب دبلوم التأهيل التربوي - اختصاص فلسفة وعلم اجتماع، واختصاص تربية وعلم نفس - قبل الدخول إلى فصل التقويم الذي كان مقرراً عليهم، طرحت السؤال التالي على هؤلاء: ما معنى التقويم؟ واشترطت ألاَّ تتعدى الإجابة عبارةً واحدة. وعندما أحصت (مصادر) الأفعال التي استخدمها هؤلاء في إجاباتهم كان أكثرها تواتراً من حيث العدد المصادر التالية:

التأكد أو التحقق من...، الحكم على... تقدير الـ... تحديد موقع المقوَّم من زملائه، تحديد (كذا)... إبداء الرأي حول (كذا) تثمين الشيء وإعطاء قيمة له...

والتأكد المشار إليه يعني التحقق من مكتسبات يجب امتلاكها... أمَّا الحكم فيعني تحديد مستوى تلميذ بالنسبة لسائر زملائه، تبعاً لمعايير موضوعة مسبقاً... أما تقدير النتيجة فلأنَّه لا يصل إلى درجة الحكم المستند إلى معايير، وإنَّما هو إطلاق حكمٍ تقريبيّ بعيدٍ عن الدقة... وتحديد موقع من يجري تقويمه يكون تبعاً لإمكاناته وقدراته، أو بالنسبة لزملائه، أو لمستوىً عامٍّ حُدِّد بناءً على اختبارات مقننة سابقة... وكلمة تحديد الثانية (تحديد الـ) تشير إلى شيء بعينه، كأن يقال: تحديد كفاية المتعلم في العمليات الحسابية؛ أمَّا إبداء الرأي فغالباً ما يكون نوعاً من الحكم الشخصي، بعيداً عن الاستناد إلى معايير محددة هي التي

تهب الحكم الموضوعية. وأخيراً كلمة تثمين تشير إلى إعطاء نوعٍ من القيمة لما يتم تقويمه. ولذلك فهي تتضمن حكم قيمة.

لقد لاحظت، ولا شك أنّ للتقويم معاني مختلفةً، وأنّه يتداخل مع مصطلحات متعددة. وقبل المباشرة بمناقشة تلك المعاني، والتداخل القائم فيما بينها، يفضّل التعريج على بعض تعريفاتٍ أُعطيت له:

- التقويم عملية تحديد مدى التحقق الفعلي لأهداف تربوية مرجوة، ومن ثم إصدار حكم على مدى هذا التحقق. التقويم هو العملية التي تُساعد على جمع معلوماتٍ ضروريةٍ لإصدار حكمٍ على عملٍ تمّ القيام به، واتخاذ قرارٍ بشأنه. التقويم قياس نتائج عملٍ ما من أجل تحديد الفسحة بين ما كان يُؤمل تحقيقه عند القيام بذاك العمل من جهة، وبين النتائج التي تمّ الحصول عليها نتيجة ذلك العمل من جهة ثانية. فكأنّما في الأمر مقارنة بين نوعين من المعطيات: معطيات واقعية هي التي تحققت على أرض الواقع، ومعطيات مثالية ترجع إلى المستوى المرغوب فيه.

وحتى لا نضيع في زحمة التعريفات التي لا تتفاوت كثيراً في معناها، نأخذ بالتعريف التالي: التقويم عملية جمع معلوماتٍ حول موضوعٍ أو أمرٍ أو شيء يراد إطلاق حكمٍ عليه واتخاذ قرار بشأنه. ولا يتحقق ذلك عادةً، بشكلٍ مرضٍ إلاّ إذا توافرت أهدافٌ محددة كان يراد تحقيقها عبر عملٍ تمّ، ويُراد التأكد من ذلك التحقق ومستواه.

ومفهوم الحكم يشير إلى فعلٍ عقليّ، بوساطته يُنفى أمر ما أو يثبت. يصفه المنطق الكلاسيكي بأنّه زعمٌ يقيم علاقةً بين مصطلحين أو ينكرها. وتتلخص تلك العلاقة بكون الأمر صحيحاً أو خاطئاً. ولذلك قلنا إنّ في التقويم حكم قيمة. والقيمة تعني الخصيصة (أو الخاصة) التي تجعل أشياءً تستحق التثمين (أي أنْ تعطى ثمناً ليس من الضروري بالطبع أنْ يكون مادياً) أو التقدير. ولهذا فإنّ أحكام

القيمة لا تعبّر عادةً عن حقيقةٍ موضوعية، لأنّ أحكام القيمة على علاقة بأمورٍ افتراضيةٍ ذات صلةٍ بمثلٍ عليا، مهما كانت طبيعة تلك المثل.

ولن ندخل هنا في الجوانب الفلسفية التي يثيرها التقويم، على الرغم من أهمية هذا الجانب، وعمق المسائل التي تبحث فيه؛ لأنّ المكان لا يتسع لذلك. ونكتفي بالتذكير بما كنّا قد قلناه سابقاً حول العلم الذي لم يعد اليوم مجموعة معلومات نهائيةٍ موثوقٍ بها، بصورة مطلقة، وإنّما هي معلومات تظل صحيحةً إلى حين ظهور أمورٍ مستجدةٍ تثبت خطأها.

ومهما كان من أمر هذه المسائل التي لا تزال خلافيةً إلى حدٍ كبيرٍ، لا أحد ينكر أنّ الأحكام يمكن أن تكون من بين أنواع ثلاثة: هي أحكام ملاحظة، تعبّر عما يُشاهد فحسب، كأنْ يقال: هذا الحقل مزروع بأشجارٍ مثمرة... وأحكام وجوب (أي فرض أمرٍ على شخصٍ معين) كأن يقال: على صاحب هذا الحقل: إنّه يرش أشجار حقله بمبيداتٍ حشرية..) وأحكام تقويمٍ وإعطاء قيمة، كأن يقال، عن هذا المزارع الذي رش حقله بالمبيدات الحشرية: لقد صنع حسناً. وهذا الحكم الذي كان استناداً إلى معيارٍ مسبق (هو ضرورة رش المبيدات الحشرية في ظروف معينة...) يصبح بمثابة شرطٍ يجب الالتزام به. وما سبق يُظهر - كما ذكرنا - أنّ في التقويم دوماً حكم قيمةٍ يستند إلى مقارنة ما هو موجودٌ بما كان ينتظر أن يكون.

التقويم إذن هو البطانة الداخلية للأهداف، بمعنى أنّ على كل هدف أن يجد طريقةً مناسبةً للتأكد من تحققه. ولهذا أصبح التقويم من بين المكونات الرئيسة للتدريس، وليس مجرد تابعٍ وملحقٍ به، إمّا أن يُجرى بعده، أو يستغنى عنه. والتقويم لا يقتصر على نتاجات التدريس فحسب، وإنّما قد يطول التدريس نفسه، من حيث: عملياته، ومستواه، والقائمون عليه، ومكوناته، والمسؤولين عنه.

والقائمة تطول فيما لو تطرقنا إليها جميعاً. لهذا السبب يتبع الفعل الـدال عليـه، وهو فعل (قوّم)، بمفعول به دائماً يعيّن الموضوع الذي سيجري تقويمه، فيقـال: قوّم المعلم طلابه، وقوّم الباحث نتائج دراسته... وذلك لتعيين مـدى (فاعليـة) العمل الذي تمّ إنجازه.

وتحديد مدى الفاعلية هذا يتم الوصول إليه بالقياس أو التقدير، الأمر الذي ينقلنا للكلام عن المصطلحات الأخرى التي لها علاقة بالتقويم وإن لم تسـاوه، وتكون مرادفةً له.

٥ - ٢ - المصطلحات ذات الصلة بالتقويم:

كثيراً ما تتبع كلمة التقويم بكلمة قياس، يفصل بينهما حرف عطف هو الواو، فيقال التقويم والقياس، مما يعني أن هناك أمرين اثنين وليس شيئاً واحداً. والقيـاس المشتق من فعل (قاس) أو المصدر لفعل قاس كما يرى بعض علماء اللغة - ينقلنـا مباشرةً إلى الجانب الكمي الذي هو على صلة بلغة (الأرقام) التي تبعد عن الجانب الكيفي، والذي هو على صلة بمعايير متفق عليها. وهكذا يكون المتعاطي معهمـا أمام موقفين: أحدهما عملي يرغب في التعامل مع الحساب والإحصـاء، وآخـر مثالي، إن صح التعبير يقع في عالم الكمال المرغوب واستناداً لما سـبق نقـول: التقويم لا يساوي القياس، بل هو أوسع منه وأشمل: والثاني ينطوي تحت لوائه وإن كان اليوم، يعدّ أفضل منه في معظم الحالات. فمن المعروف أنّ الجميع يرغب في التكميم (من كلمة كم، أي الوصول إلى لغة الرياضيات حيث الأرقام التي لا مجال للاختلاف حولها منذ أن يتم التوصل إليها).

القياس إذن هو التوصل إلى (رقم) هو من عالم الحساب؛ يحدّد مقدار أمرٍ أو شيء ما، استناداً إلى قواعد مقبولة. وينظر لهذا الأمر أو الشيء كوحدات قابلة لأن يطبق القياس عليها باستخدام أدواتٍ مصطلحٍ عليهـا (المـيزان، الليسـتة،

المسطرة...). فهل هذا ممكن في التدريس؟؟! هل يمكن جعل السلوك أمراً مادياً قابلاً للقياس؟! صحيح أنّه يقال: نال تلميذ عشر درجات عن موضوعٍ كتبه... ولكن عشر درجات هذه لا تشبه عشرة جرامات من السكر.. ومع ذلك جهد التربويون لإيجاد بعض وحدات لقياس أشياء لا تقاس أصلاً (مثل مقاييس الذكاء... مقاييس الشخصية... مقاييس الاتجاهات...). واليوم وجد ما يسمى الرياضيات الكيفية (qualitave) التي تتعدى مجرد العدّ البسيط. ولن نتطرق إلى تفصيل هذا الأمر لضيق المحال من جهة، وجدّة المفاهيم المستخدمة فيه، وما يلزم من مكتسبات سابقة ضرورية لها، وغير متوافرة لديكم الآن، على الأرجح. ويكفي القول: إنّ الرياضيات الكيفية المشار إليها تتعدى مجرد التكميم البسيط، والاهتمام بالبحث عن علاقات دقيقة بين الأشياء.

وهناك أيضاً من يميّز بين كلمتي تقويم (Evaluation) وتقدير التي يقابلها كلمة (Estimation) بالفرنسية أو (Assessment) بالإنكليزية، فالتقدير لا يُعيّن بإصدار أحكامٍ موضوعية، تشير لخصائص نوعية مثل القياس، وإنّما يكتفي بوضع الحدث على متصل (Continum) كان الخبراء قد اتفقوا عليه. لذلك نقول: يقدّر التربويون تأثير ضعف المتخرجين من الجامعات على سوق العمل لأنّ الأمر لا يقاس، في حين لا يقول: إنّهم يقدّرون نتائج زيادة عدد مرات تكرار القصيدة على حفظها، بل يقيسونها، لأنّ ذلك ممكن لكونه قابلاً للعدّ وكلمة تقدير على صلة قريبة من كلمة تثمين (Appreciation) حيث التوجه أيضاً نحو أحكامٍ كيفية. ومن المعلوم أنّ إطلاق حكمٍ تقديري في بعض الحالات يكون أكثر ملاءمةً. فعند قولنا إنّ (مصطفى) يتصرف أفضل من (خليل) لا نحتاج لأرقام تحدد (مقدار) ما يفضل أو (يمتاز) سلوك مصطفى على سلوك خليل. فلكل من القياس، والتقدير والتثمين، المكان الذي يناسبه، ويكون فيه أكثر ملاءمة من سواه.

على كُلّ حال، يمكن القول: إنّ وسواس القياس في المجال التربوي بدأ - بحسب رأي برجة - في الولايات المتحدة الأمريكية منذ العقد الثاني من القرن العشرين، وبدأ يتصاعد نجمه تدريجياً، وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية حيث قامت جهود جبّارة لإصلاح ما دمّرته الحرب. فكان لابدّ من إعداد أشخاص مهرة يستطيعون ذلك. وهذا الإعداد يتطلب (قياس) المردود، والتأكد من الفاعلية... وراحت (صرعات) القياس تتعدد، وتنتشر، وتُعطى أهميةً أكبر، وبخاصة عندما سيطر مفهوم (المحاسبية) ومساءلة كُلّ إنسان. ثم تطور ذلك المفهوم لينقلب إلى مفهوم (الجودة) الذي أصبح يشاهد في كل مجال، ويعد معياراً للتقدم والهدف المنشود. وهكذا غدا كُلُّ أمر لا يقاس لا يستحق الوقوف عنده إلاّ من أجل أنْ يبحث في كيفية إخضاعه للقياس، من أجل التقدم به نحو حياض الموضوعية والمنهجية وسواهما من الدلالات المطلوبة لما يوصف بالعلم.

وهناك مفهوم الرقابة الذي يهدف للتحقق من درجة التطابق بين الظواهر الجارية التي يمكن ملاحظتها في موقف محدد وبين شروط مطلوبة وموضوعة لها مسبقاً. وهذه غالباً تتصف بالموضوعية لأنّها تستند على مقارنة بين أمرٍ قائم وشيءٍ مطلوب. وغالباً ما تتصف بالعمومية والنظرة الكلية، لأنّها لا تقف عند كل صغيرةٍ في الموضوع... ويمكنها، إنْ أجريت كما يجب، أنْ تحسّن الوضع وترتقي به...

هذا ولابدّ من التنويه إلى أنّ مفهوم الرقابة قد يغير بعض التوجهات الحديدة في التربية. فقد تمّ الإقلاع عن روح (التحري وتسقط الأخطاء...) إلى مفهوم العلاج، بعد القدرة على تشخيص الأوضاع. وفي هذه الزاوية تكون قريبةً، إنْ لم تكن متطابقة، من مفهوم التقويم البنائي (أو التكويني)... وقد استعارت من مجال السيبرنتيك Cybernetique (الذي يعني التسيير الذاتي للآلة...) مفهوم الضبط

والتحكم، وبهذا اكتسبت صفة الديناميكية. ومع ذلك تبقى الرقابة مجموعة إجراءات فحسب وهي هامشية وتابعة، ومرهونة بزمنٍ معين، الأمر الذي يميزها عن التقويم الذي هو عملية من جهة، ويتعلق بالزمن، بكل لحظاته الماضية والراهنة والمستقبلية (تقويم مرحلي، بنائي، تراكمي) من جهة أخرى، في حين أنّ الرقابة تتعلق بالزمن الماضي، ونادراً بالراهن. وبصورةٍ عامة يبقى التقويم أوسع من الرقابة، حتى إنّه يمكن عدّ هذه الأخيرة كمكوّنٍ فقط من مكوّنات التقويم.

عملي:

- لاحظت أنّه، خلال هذا الكتاب كُلّه، يوضع بعد كل مجموعة من المعلومات النظرية المتكاملة فيما بينها، نشاط عملي يطلب إليك القيام به استكمالاً لفهمك لكلّ ما يتضمنه هذا الكتاب. فهل تعدّ هذا الجانب العملي نوعاً من التقويم؟ علّل إجابتك.
- في حال نظرت إليه بهذا المنظار، تحت أي مصطلح من المصطلحات التي ذكر أنّ لها علاقة بالتقويم تدرجه؟ ولماذا؟
- إذا لاحظت أنّ السؤالين السابقين يثيران إشكالاتٍ معينة - وهما فعلاً كذلك، وقد قصد منهما ذلك لأهدافٍ يحب أنْ (تقدّرها) أنت - اذكرْ تلك الإشكالات، ثم اشرحها، وبيّن الأغراض منها.
- حاول أنْ تستبدل النشاطين الأولين اللذين اعترضت عليهما بأنشطةٍ فرعيةٍ صغيرةٍ وبسيطةٍ يتحقق منها ما قصد تحقيقه من ذينك النشاطين.
- اجعل ما تقوم به ضمن عملٍ تعاوني لا يزيد عدد المنخرطين فيه عن أربعة طلاب، من أجل أن تتم المقارنة بعد ذلك بين أعمال عدة مجموعاتٍ قامت بالعمل نفسه.

- عودوا جميعاً إلى المدّرس ليقوّم ما تقومون به، ويصحح الأخطاء، إنْ وجدت، حتى لا ينظر إلى الأمور الخاطئة على أنّها صحيحة، فيُنسج على منوالها مستقبلاً.

٥ - ٣ - الأسئلة المتعددة التي يثيرها التقويم:

حتى هذه اللحظة كان ينظر للتقويم وكأنّه أمر بسيط، غير أنّ تناول النقاط المتعددة التي يقتضيها البحث في إطاره، يثير أسئلةً كثيرةً حوله تحتاج للإجابة عنها؛ الأمر الذي يدّل على تعدد الجوانب التي يغطيها، والتي يمكن إجمالها، بصورة مبدئية، في الجدول التالي (رقم ٥ - ١) الذي كان (ستيك) قد وضعه من أجل إبراز أهمّ الأسئلة التي تطرح بصدده:

ولكن تتبع موضوع التقويم، رغبةً في الإحاطة بجميع جوانبه يظهر أنّ الأسئلة السابقة لا تغطي كُلّ ما يجب تناوله فيما يتعلق بالتقويم، لذلك يمكن أنْ يضاف إليها أسئلة متعددة تظهر في القائمة التالية التي يصل عدد الأسئلة فيها إلى عشرة، بعضها ذكر في الجدول السابق وأخرى لم تكن موجودةً فيه. وما عليك إلا الإطلاع على هذه القائمة لتتمكن بعد ذلك، من تحديد المشترك بينهما، كذلك ما أضيف إلى هذه القائمة.

ما وظيفة التقويم الرئيسة؟	لماذا؟	ماذا؟	متى؟	من؟	ما خصائصه؟	ما الوظائف الملحقة به؟
تنبؤ أو توقع	للتكهن فيما إذا كان المتعلم سيتابع	اختبار أو روز القابليات والكفاءات	قبل بدء البرنامج أو التدريس	التلميذ	اختبار تراكمي، معياري، وأحياناً مقنن	لجمع معلومات أو يعين حالة أو موقع المتعلم
	حتى يمكن التوجيه	التأكد من وجود المكتسبات السابقة	قبل المبادرة بالعمل	التلميذ	اختبار أول قبل بدء الدراسة	تحفيز وإثارة دافعيه
	من أجل التمكن من تصحيح البرنامج المعدّ	اختبار مدى التقدم	قبل وبعد	التلميذ	أحياناً مقنن	قياس الفروق
تشخيص	لتسهيل تعلم التلميذ، وضبط التدريس	جمع معلومات حول الصعوبات التي يلاقيها التلميذ	في أثناء فترة التدريس	المعلم والتلميذ	تقويم بنائي مستمر، مبني على معايير، أو تقويم تراكمي	قيادة، وتصحيح وعلاج، ودعم، ومساعدة، وتحقق أو تأكد
إحصاء ووضع حردة لما تم التوصل إليه	لقياس مدى ما حققه المتعلم من مكتسبات بعد إنجاز البرنامج التعليمي	اختبار المعارف، منح شهادة لها قيمة اجتماعياً	في نهاية فترة التعلم	التلميذ	المرحلة الأخيرة من التعليم. وقد يكون القصد المتابعة والتصحيح، أو أنه اختبار تراكمي معياري أو محكي	منح درجات، أو إعطاء ترتيب للتلميذ بين زملائه

شكل رقم (٥، ١)

وظائف التقويم بأنواعه المختلفة

(أخذ هذا الجدول من كتاب "لوسيه" في منشورات هاشيت "١٩٩٢")

- ما التغيرات المستهدفة المراد تحقيقها لدى من يتم تقويمهم؟
- ما التوجهات الرئيسة التي تفضي إلى عملية التقويم؟
- ما المعايير المعتمدة في ذلك التقويم؟

- ما الموضوع الذي سيتناوله التقويم؟ أو بالأحرى ما أنواع النتائج المتوقعة؟ ثم كيف يتم التأكد من أنّ النتائج الملاحظة، هي الحصيلة الحقيقية الناتجة عن التعلم الذي تحقق لدى الدارسين؟
- ما الأدوات المناسبة التي يجب استخدامها لتقويم كل نتيجة متوقعة؟
- من يقوّم؟ أو من هو المعني بالتقويم والقادر عليه؟
- متى تجري عملية التقويم؟ أيٌّ من الأوقات التي تصلح لهذا النوع من التقويم أو ذاك؟
- لمصلحة من يجري التقويم؟ ولمن تُقدّم المعلومات التي يتمُّ الحصول عليها؟
- ما نوع القرار الذي يجب اتخاذه بعد عمليات التقويم؟
- ما فائدة التقويم؟ وكيف تُوظّف نتائجه لمصلحة المتعلم، والعملية التعليمية على السواء، من أجل رفع كفايتهما وفاعليتهما؟

هذا، ويمكن توزيع الأسئلة السابقة إلى فئتين عريضتين:

فئة ذات طبيعةٍ ميتودولوجيةٍ (أو طريقية) تتعلق بالتقنيات المستخدمة، وما تتضمنه من إجراءات عملٍ ضرورية للوصول إلى ما يخدم عملية التقويم.

فئة تعنى بعملية التقويم نفسها، أي المعنى الذي يعطى لعملية التقويم، والوظيفة التي تضطلع بها.

وهذا يعني أنّ الفئة الأولى مجرد وسيلة لخدمة الثانية التي هي الأصل والغاية والشكل التالي يبرز الأسئلة السابقة وعلاقتها بالتقويم:



الشكل رقم (٥ - ٢)

الأسئلة التي يجب طرحها في غضون التقويم

هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّه عند الإجابة عن الأسئلة السابقة سيظهر عدد من أنواع التقويم، لكلٍ أهدافه، ووظائفه، وخصائصه، وكيفيات بناءٍ ينفرد بها، وبالتالي أدوات يستخدمها... لذلك سنتعرف على أسماء تقويمٍ متعددةٍ مثل: التقويم القبلي (المدخلي)، والبنائي (التكويني)، والتراكمي (النهائي). وسنجد أنّ كلاً منها يحتوي على أشكال، منها: (تقويم الاستعداد، وتقويم كُلٍّ من التشخيص، والعلاج، والتحصيل...) كما سنلاحظ أنّ للشكل الواحد أنماطاً عدة، مثل: الاختبارات المعيارية أو المحكية، والاختبارات المقننة، وغير المقننة. والقائمة تطول فيما لو ذكرنا كُلّ شيء هنا. لذلك نقول: إنّنا سنتعرّف على كل واحدٍ على حدة، والدور الرئيس الذي يلعبه، ومهمات المعلم تجاهه، ثم الشروط والمتطلبات التي يجب توافرها فيه ليمنح الشرعية، والموثوقية، والمنهجية، وسوى ذلك من المواصفات المطلوبة لاختبارات التحصيل.

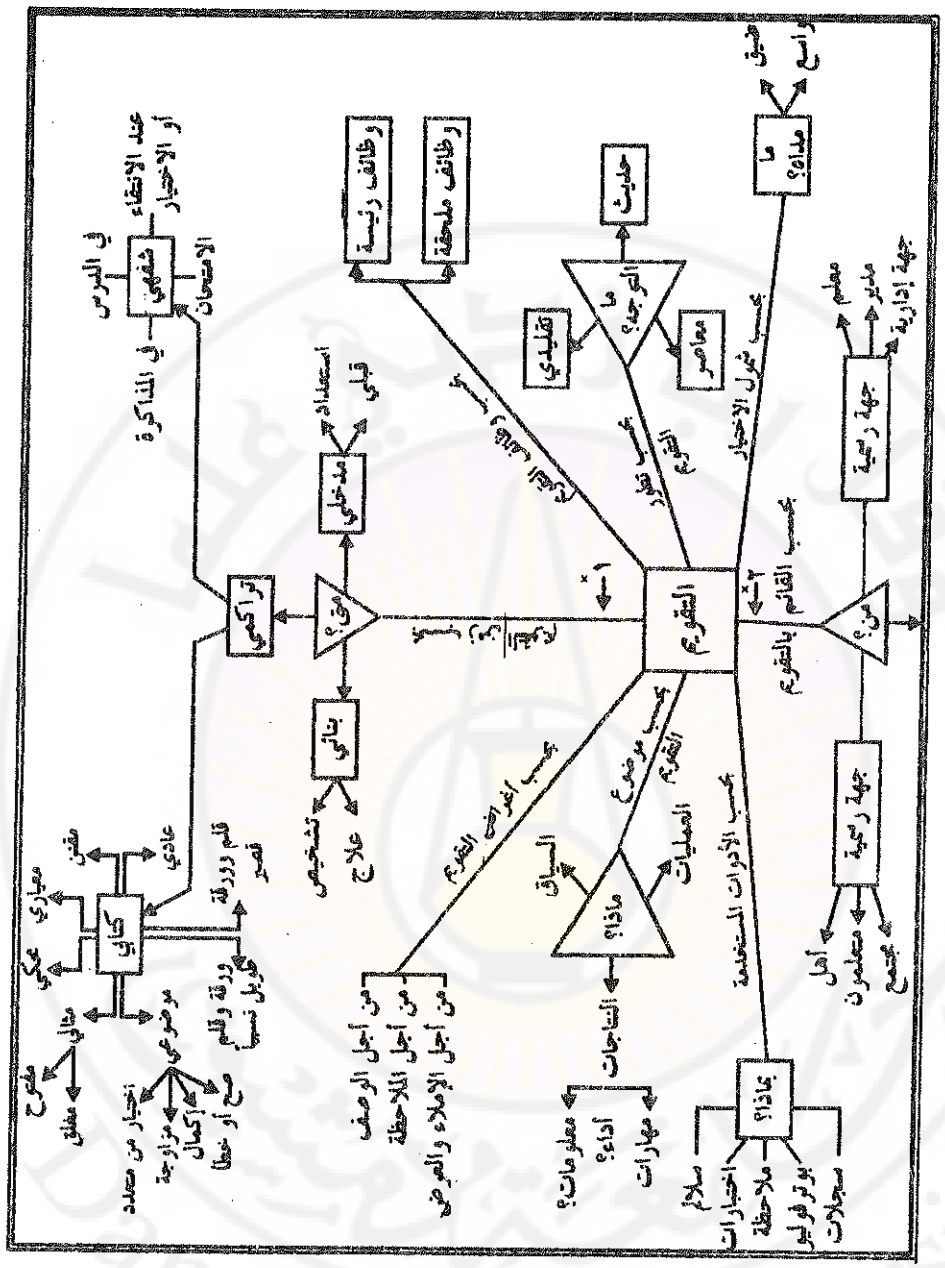
هذه الكثرة من أنواع الاختبارات هي التي تدفع للتنبيه المهم التالي:

يجب ألاّ ينظر للخطوط التي تفصل بين كُلّ خلية وأخرى في الشكل الأول (رقم ٥ - ١)، على أنّها حدود فاصلة تماماً وغير نفوذه، إن صح التعبير، فيمكن لنوع اختبار معيّن، كالاختبار البنائي الذي يجري في أثناء التعلم - كما سنرى - أن يلعب، أحياناً، دور الاختبار التراكمي الذي يأتي في نهاية التدريس، وإنْ لم يكن المعلم يقصد منه ذلك. فالمعلم الذي يتابع متعلماً ما بالملاحظة والقيادة من أجل تسهيل التعلم لديه، وتصحيح مسار خط تعلمه، قد يؤثّر ذلك، فيما بعد، في تكوين نظرةٍ حول قدرات وإمكانات ذلك الطالب، بل أكثر من ذلك سنجد أنّ النظرة الحديدة للتقويم تطالب ألاّ يكون اختبار الطالب، أو امتحانه بمعنى أصح، مقتصراً على أداةٍ واحدةٍ هي أسئلة الامتحان، وإنّما يجب الاستفادة من تتبع الطالب وملاحظته طيلة فترة تعلمه، لأنّ ذلك يعطي تقديراً أكثر صحةً من مجرد الامتحان فحسب. كذلك اختبار التشخيص الذي سيشرح لاحقاً يمكن أنْ يلعب دوراً تنبؤياً... واستناداً لما سبق يجب النظر دوماً إلى التصنيفات على أنّها أداة لتوضيح الفئات المدرجة في سياقها، وأنّه لا حدود فاصلة نهائياً بين كل فئة (أو مجموعة) وأخرى. لذلك، وبسبب الرغبة في عدم إقامة حدودٍ فاصلة بين كُلّ نوع وآخر من أنواع التقويم، وضع الشكل رقم (٥ - ٢) حيث الكلُّ يصب في حياض التقويم، الذي وإنْ فصلت مجالاته ووظائفه يبقى الغرض من ذلك، التوضيح والإحاطة بالتفصيلات المختلفة. وهذا ما ستلاحظه تحت العنوان العريض التالي الذي سيضم عناوين فرعية كثيرة يجيب كُلٌّ منها عن واحدٍ من الأسئلة السابقة.

٥ - ٤ - أنواع التقويم وتصنيفاتها المتعددة:

كان تعقد موضوع التقويم واتساع نطاقه سبباً في جعل الإحاطة به تتطلب طرح أسئلةٍ كثيرةٍ، ذكر منها عشرة فقط، رغبةً في عدم تفريع الموضوع إلى أمورٍ

كثيرة، قد تربك المتتبع له في النهاية. وسنلاحظ أنّ ما يثيره السؤال الواحد يبقى على علاقةٍ وطيدةٍ بما تثيره كُلُّ الأسئلة الأخرى، لذلك أدى التكامل والتفاعل بين جميع زوايا الموضوع، إلى أنّ أمراً قد يُذكر في غضون إجابة معينة عن سؤالٍ محددٍ، يعود ليظهر أيضاً في إجابةٍ أخرى، لأنّ له صلةً بالنقاط التي تتضمنها، ولا يمكن إهماله لأنّ ذلك يؤدي إلى غموض ما يتم تناوله. وستلاحظ ذلك مراراً عند تتبعك لتصنيف أنواع التقويم، تبعاً للمعايير المختلفة التي ستظهر تباعاً تحت العناوين الفرعية التي يمثّلها الشكل التوضيحي رقم (٥ - ٣).



الشكل رقم (٥ - ٣)

أنواع التقويم والمعايير المختلفة لتصنيف تلك الأنواع

٥-٤-١- أنواع التقويم بحسب التطورات التي خضع لها:

كان ينظر للتقويم بادئ الأمر على أنّه ملحق بالتدريس، وليس مكوناً رئيساً فيه. لذلك جاء على شكل مذاكرة أو امتحان من أجل إعطاء درجات للطلاب، واتخاذ قرار بشأن ترفيعهم أو ترسيبهم في صفهم، إمّا لإعادة الصف نفسه في عامٍ لاحق، أو طردهم من المدرسة، وعدّهم بمثابة أناسٍ فاشلين ليسوا أهلاً لمتابعة الدراسة.

ثم لمّا نظر إلى التدريس بوصفه عملية تعليمٍ وتعلمٍ في الوقت نفسه، بمعنى أنّ المتعلم شريك فاعل في هذه العملية (عليه تحمل مسؤولية تعلمه، وعدم بقائه سلبياً مسيّراً من المعلم الذي يخطط وينفّذ كُلّ شيء، من أجل نقل معلومات محددة مسبقاً يجب تلقينها له من أجل حفظها واستعادتها عند الحاجة إليها) أصبح التقويم أحد مكوّنات العملية التعليمية - التعلمية الرئيسة، يؤثّر فيها، لأنّ نتائجه تكون بمثابة تغذيةٍ راجعة تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على إدراك نتيجة عملهما؛ وبالتالي الاستفادة من ذلك للتعرف على مواطن الصواب وتعزيزها، ومواطن الخطأ لتداركها. هذا ناهيك عن أنّ التقويم لم يعد يقتصر على ما يتم في نهاية الدرس، ويكون ملحقاً به فحسب وإنّما يلازم التقويم الدرس برّمته، بل حتى يسبقه أيضاً، فيما يُسمّى التقويم القبلي، وتقويم الاستعداد اللذان ستتعرف عليهما لاحقاً، عند استعراض أنواع التقويم من حيث الوظائف التي يضطلع بها.

وكان ذلك التغير في مفهوم التقويم تطوراً مهماً في مجال التقويم، عُدَّ في حينه قفزة نوعيةً غيّرت الاسم والمضمون معاً، فلم يعد يقال (الامتحانات، والمسابقات) وكان يقصد منها المذاكرات - بل أصبح مصطلح (التقويم) هو الشائع في مختلف الكتب التي تتناول التربية.. كما أنّ مضمون المصطلح - كما ذكر - اتسع جداً، سواء من حيث الوظائف التي يقوم بها، والأهداف التي توضع

له، والزمن الذي يُجرى فيه، والأدوات المستخدمة في أثنائه، والقائمين به. وقد لاحظت ذلك كُلّه في الشكل رقم (٥ - ٣) السابق.

ولكن، على الرغم من التطور السابق للتقويم، وبعد أن طُبّق في غضون عقودٍ كثيرةٍ، عادت الانتقادات توجه إليه، ولكن من زاوية أخرى، هذه المرة. فقد أُثيرت مشكلات اختبارات المقال، ومساوئها الكثيرة - كما سترى -. ولهذا اقترحت الاختبارات الموضوعية التي هي أكثر موضوعية وشمولاً، ونالت رواجاً كثيراً، وما تزال، في معظم الحالات. ولكنّها هي أيضاً عرفت نقداً شديداً بعدئذ. لهذا ظهر أناس - نادوا باختباراتٍ مقننة[1] تكون ممثلةً لمعلوماتٍ ومهاراتٍ أساسيةٍ مطلوبةٍ لكلّ مادة... غير أن هذه وجدت قاصرةً عن قياس قدرات الطلاب على التعلم؛ وعلى تطبيق ما كانوا قد تعلموه في مواقف جديدة، وبخاصة الحياتية منها؛ وكذلك عن تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين... ولهذا قال (برويير) بشأنها: «إنّ اختباراتنا التي بنيت على علاقاتٍ إحصائية تسمح بأن نقارن بين التلاميذ، وأن نصنّفهم بحسب قوتهم الأكاديمية، وأن نتنبأ بنتائجهم، وأن تنسب العجز العقلي لم يحصل على علاماتٍ متدنية... تعجز عن القيام بتشخيصٍ تربوي، وعن بدء علاجٍ نظاميٍّ لهم، ومن وصف قياساتٍ وقائيةٍ كان يمكن أن تجنبهم ذلك المصير (....). لذلك نحن بحاجةٍ للاستناد إلى النظرية المعرفية التي تفضي إلى ما يسمى (التقويم الديناميكي) الذي يمكنه شرح الترابطات الإحصائية التي تقيسها الاختبارات المقننة، وتعيين أسبابها. وإذا عرفنا سبب تلك الترابطات، أصبح بإمكاننا تشخيص الوضع القائم، ووصف علاج مناسب، وتحديد إجراءاتٍ

---

(١) سيمر معك خلال هذا الفصل شرح مفصل لكلّ نوع من الاختبارات المذكورة. ويكتفى الآن باستعراضها من أجل التعرف على التطورات التي خضع لها التقويم، وما يزال، بسبب تطور علوم كثيرة في مقدمتها علوم النفس والتربية، وما يتعلق بهما من نظريات حول القياس والتقويم وسائر التقنيات والأدوات المستخدمة في سياقهما.

وقائية. وهكذا يمكن استخدام الاختبارات ليس من أجل قياس التعلم، وإنما من أجل تحسينه أيضاً» (بروبير، ترجمة بوز، ٢٠٠١، ص، ص٣٧٧، ٣٧٨).

وهكذا نجد أنَّ الاختبارات المقننة التي عُدّت الثورة الثانية في مجال تطور التقويم لم تعد كافيةً هي أيضاً، لأنَّها بقيت في سياق فلسفة (الامتحانات) التي حمل عليها (جاردتر) بشدة «وطالب بالانتقال إلى أشكالٍ أكثر كفايةً في تحديد تقدم التلميذ. فالامتحان، ذلك الاختراع المدرسي النهائي، مقياس منزوع من السياق، يستخدم في بيئةٍ هي ذاتها منزوعة من السياق (...). ويعتمد على اختبارات مقننة تتضمن بنوداً كثيرةً تتطلب إجاباتٍ قصيرة جداً، تصحح بوساطة آلة، وتُصنَّف نتائجها داخل مجموعاتٍ مستهدفةٍ بدقة إحصائية (...) غير أنَّ ما تقيسه بوساطة مسائل متعسفة يفتقر إلى أي اهتمام ذاتي بها من قبل المتعلمين، أو دافعيه للإجابة عنها... كما أنَّها تفتقر لأيَّة قوةٍ تنبؤية خارج البيئة المدرسية (...). إنَّ الاختبارات النظامية مضت بعيداً في تقويم معرفةٍ يُشكّ في أهميتها، وبطرق يصعب تعميمها إلى سياقاتٍ خارجها. فالفهم الذي ينبغي أن تزرعه المدرسة، لا يظهر في النهاية بهذه الأدوات. ولابدَّ من تطبيق أشكالٍ مختلفةٍ من التقويم إذا كان لنا أن نستوثق من فهم التلاميذ (...). إنَّنا بحاجةٍ لإصلاح المدرسة، إصلاحٍ يعتمد على أربع جوانب مختلفة هي: التقويم، والمنهاج، وإعداد المعلم، ودعم الجماعة. (جاردنر، ترجمة بلال جيوشي ٢٠٠٠، ص١٨٢ - ١٨٧ وكذلك ص٣٤٠).

ومما يمكن استخلاصه من الشاهدين الطويلين السابقين - مع أنَّهما ذكرا بإيجاز كبير عما كانا عليه في المرجعين السابقين - أن التقويم منذ العقدين الأخيرين الماضيين أصبح بحاجةٍ، مرةً أخرى إلى إجراء تعديلات عليه؛ وهو ما بوشر به فعلاً، ولكنَّه ما زال يحتاج للكثير، بحسب رأي كُلٍّ من (بروبير) و(جاردير) و(برونر) وجميع ممثلي المدخل المعرفي للتدريس. لقد أصبح المطلوب

منه، بموجب مرحلة التطور الجديدة المشار إليها، الإسهام في تشخيص ما لدى المتعلمين من ضعف، وهذا كان معروفاً من قبل إلاّ أنّ الجديد فيه هو تحديد أسباب ذلك الضعف لتلافيها من جهة، ولطرح البديل عنها من جهة أخرى.

هذا إضافةً إلى أمرٍ جديدٍ نسبياً سبق تطبيقه، ولكن تتم المطالبة بتوسيعه، من جهة وإيجاد الأدوات المناسبة له والصادقة من جهة أخرى، وهذا الجديد يتمثل في اعتماد طرائق وأدواتٍ كثيرةٍ للتقويم، تتجاوز مجرد المذاكرات والامتحانات؛ وتستند - كما سنرى - على ملاحظة المتعلمين في أثناء تعلمهم، باعتماد بطاقاتٍ موضوعةٍ لهذا الغرض... وكذلك استخدام البورتفوليوس (أو الحصالة الثقافية)، وأوراق عمل الطلاب... ودفاترهم، وسيرهم اليومي، وملاحظة الدافعية للتعلم لديهم، واختبارات تتعلق بالمهارات المتعددة المطلوبة منهم، بالإضافة إلى ملاحظتهم وهم يقومون بها، إلى آخر ما يتضمنه التقويم الديناميكي الذي سيشار إليه أيضاً...

٥ - ٤ - ٢ - أنواع التقويم بحسب وظائفه:

يقصد بالوظيفة: الدور الوصفي لعنصر، أو موضوع ضمن المجموع الذي ينخرط فيه. فالوظيفة، بحسب رأي بياجه، تحدّد بالدور الذي تلعبه بنية جزئية في إطار البنية الكلية للأمر أو الموضوع الذي تقع ضمنه، أو تنخرط فيه. وعليه يمكن القول: إنّ وظيفة تقويم المتعلمين تعني ذلك الدور الذي تضطلع به فعالية التقويم في إطار مجموع فعاليات التدريس. ويمكن جمع الوظائف المختلفة، في هذا المجال، في فئتين كبيرتين هما:

- وظائف رئيسة ذات صبغةٍ اجتماعية وتربوية تابعة لنوع التقويم بحسب الزمن الذي يُجرى فيه.
- وظائف ملحقة تنبع من طبيعته من جهة، وبوصفه أحد مكونات العملية التعليمية - التعلمية من جهة أخرى.

٥ - ٤ - ٢ - ١ - الوظائف الرئيسة للتقويم:

هذه الوظائف ينظر إليها من زاويتين: اجتماعية، وتربوية. كما ينظر إليها من حيث نوع التقويم بحسب الزمن الذي يجري فيه (قبلي، مرحلي، نهائي). والجدول (رقم ٥، ٣) إضافة إلى الجدول (رقم ٥، ١) كانا قد وضحا ذلك. إذ وجد فيهما معاً مختلف وظائف التقويم. وهذا تفصيل لكلا هذين النوعين:

أ - الوظائف الاجتماعية: أولى الوظائف الاجتماعية للتقويم هي أنّه يلعب دور الموجه للمعلمين والمتعلمين على السواء. فدرجات المتعلمين في هذه المادة أو تلك، وبخاصة لفترة زمنية طويلة يمكن أن تفصح عن مؤهلاتهم، وميولهم، وكفاءاتهم. وهذا يساعدهم على اختيار هذا الفرع من الدراسة أو ذاك، كما يوّجه المعلمين، الذين يتابعون طلابهم استناداً لنواحي القوة والضعف لديهم، إلى انتقاء ما يحتاجه هؤلاء، وما يفيدهم في عملهم.

كما أنّ بإمكان المعلمين - في إطار الوظيفة التي يقومون بها - ضبط التعلم لدى طلابهم، ومراقبته وتسييره بحسب المسار الصحيح الذي يجب أن ينتهجوه. والمتعلمون بوصفهم المسؤولين عن تعلمهم، يمكنهم أن يراقبوا العمليات العقلية التي يقومون بها، وهم يتعلمون، وبالتالي يضبطونها ويتحكمون بها. وكل هذا يسهل التعلم، ويحسّن التعليم، مما يساعد على الاضطلاع بالوظيفة الاجتماعية التي يفنيها، هذا ناهيك عن أن التقويم الذي ينتهي بمنح وثائق رسمية معتمدة - وبخاصة إذا كانت صادرة عن جهات رسمية - يساعد هيئات اجتماعية كثيرة على انتقاء أفراد للعمل معهم، تبعاً لمواصفات يفترض أنّها تتوافر لديهم، بحسب الشهادة التي يحملونها...

ب - أمّا بالنسبة للوظائف التربوية للتقويم، فإنّ التنبؤ أو التوقع (Pronostique) يأتي في طليعتها: فالمعلم يمكنه التكهن فيما إذا كان المتعلم قادراً على متابعة

البرنامج أو الدورة التي يلتحق بها، أو أنّ إمكاناته ستعيقه عن ذلك؛ وأنّ من الأفضل أن يُرفد بتعليم خصوصي معين، ليستدرك ما ينقصه، أو أن ينسحب من الدورة ريثما يُعدلها.. وإذا ظهر أنّ معظم الملتحقين بهذه الدورة غير أكفياء لها، فمن المفترض عند ذلك تعديل البرنامج الموضوع لها، ليتلاءم مع الأشخاص الذين أعدّت لهم. وبهذا يتم تدارك الأمر قبل فوات الأوان.

ويأتي بين الوظائف التربوية للتقويم، وبخاصة التقويم البنائي منه، قدرته على تشخيص (Diagnostique) مستوى المتعلمين وإمكاناتهم، وعلى تحديد ما يُعانون منه من ثغرات أو ضعف، ثم البحث عن أسبابها. وإذا توافر ذلك أصبح بالإمكان معالجتها - كما مر معنا من قبل في أثناء الكلام عن التقويم البنائي أو التراكمي - وبالتالي الاستفادة مما تم التوصل إليه بتعميمه على أفراد آخرين مشابهين، أو على مواقف مماثلة.

هذا إضافة إلى أنّ التقويم هو الوسيلة التي لا غنى عنها، حتى الآن، من أجل الحكم على تحقق التعلم أو عدمه عند المتعلمين، واتخاذ قرار بنجاحهم أو رسوبهم. ولذلك يتردد دوماً القول الذي ذكرناه سابقاً وهو: الامتحان شرّ لابدّ منه، به يقاس مدى ما حققه المتعلم من مكتسبات كانت على شكل أهداف تعليمية موضوعة، ويراد تحقيقها.

٥ - ٤ - ٢ - ٢ - وظائف التقويم الملحقة به:

وهذه لم تكن أصلاً من الأهداف الموضوعة للتقويم. ومع ذلك فإنّها يمكن أن تنتج عنه، أو أنّها تزداد وتتأصل بسببه. فالتقويم، كما هو معروف، يزيد من دافعية المتعلمين وإقبالهم على الدراسة والمتابعة، لنيل نتائج مرضية، أو للتفوق على زملائهم، أو لإثبات وجودهم، وما إلى ذلك من أسباب خارجية، أو بالأحرى دوافع خارجية للتعلم. وتكون هذه الأخيرة عادة أدنى مستوى من

الدوافع الداخلية، مثل: حب المعرفة والإطلاع، والشعور بمتعة التعلم، وما إلى ذلك من دوافع للتعلم، كانت قد مرّت معنا في الفصل الثاني في هذه الكتاب عند دراسة الدافعية للتعلم والأسباب التي تؤججها.

ثم إنّ التقويم أيضاً يساعد على ملاحظة الفروق الفردية بين المتعلمين، ونوعها، وكمّها، الأمر الذي يفيد في التعامل معها ومراعاتها، والعمل على تقوية وتشجيع الجيد منها، أو معالجة الجوانب الضعيفة لديه. هذا ولا ننسى أنّ لكُلّ متعلم نمطاً إدراكياً معيناً، ونمط تعلم يتبع لجوانب دماغية ومزاجية. ولهذه كُلّها تأثيرها على كيفية تحصيل الطلاب ودرجة تعلمهم.

وتقويم المتعلمين هو تقويم غير مباشر للمعلمين أنفسهم فضعف طلاب في مادة بعينها، في سنة معينة أو أكثر دليلٌ أو مؤشرٌ في معظم الأحيان، على ضعف معلمهم، أو تهاونه، أو عدم كفايته التربوية. وكثيراً ما أساء معلمون إلى طلابهم، وهم يدرون أو لا يدرون.

يضاف إلى النقطة السابقة أنّ التقويم أيضاً يمكن أن يلعب دوراً في تقويم المناهج الدراسية والبرامج التعليمية. فتعثر طلاب كثيرين، في سنوات متلاحقة، أو عدم وصول العديدين منهم إلى مستويات مقبولة في مجالات معينة هو دليل على ضعف في المناهج التي خضعوا لها، في معظم الأحيان.

والوظائف السابقة - كما لاحظت - يتوازعها المعلم والمتعلم على السواء، كما يظهر في الجدول التالي رقم (٥، ٤).

	قبل بدء التعلم: تقويم مبدئي أو تقويم تنبؤي	في أثناء عملية التعلم: تقويم تكويني أو بنائي	بعد الانتهاء من عملية التعليم: تقويم تراكمي
الوظيفة الاجتماعية	توجه	ضبط	منح شهادة
وظيفة تربوية	تنبؤية	تكوينية	تراكمية
من يقوم	المعلم	المعلم والمتعلم	المعلم أو شخص خارجي معني (أو مسؤول)
المحتوى المقوم	- مكتسبات سابقة لتعلم لاحق. - قدرات ضرورية لاكتساب هذه الكفاية، أو تلك. - الشروط الضرورية لهذا الاكتساب.	- مدى اكتساب الكفاية التي يعمل على اكتسابها. - السير الشخصي لدى المتعلم.	- التمكن الدقيق من الكفاية، والمهارات المختلفة التي تقع في سياقها.
دور المعلم: أ - الملاحظة	- تحديد الكفايات المكتسبة من بداية مرحلة التعلم. - تعيين التعلم اللاحق أي الذي سيحدث. - وضع شروط هذا التعلم	- مراقبة المكتسبات والمظاهر الإيجابية للتعلم الجاري. - تحليل الأخطاء الملاحظة والصعوبات القائمة سواء من قبل المعلم أو المتعلم.	- التأكد من تحقق الأهداف الموضوعة. - تحديد مستوى النجاح أو الإخفاق الذي تم الوصول إليه.
ب - اتخاذ قرار:	- تحديد الأغراض الأولية من بين مجموعة الأغراض السرعو تحقيقها. - اقتراح خطوط السير العمل، ومن ثم وضع خطة متكاملة له. - التفاوض مع المتعلمين بشأنها.	- تعديل الخطوات والفعاليات ووضع خط سير جديد في حال التعثر في التعلم. - إقامة تناسق بين متطلبات كل متعلم، ومتطلبات الصف ككل.	- طلب معلومات إضافية. - إعلام الأهل بنتائج أبنائهم كلما اقتضى الأمر ذلك. - منح شهادة أو أي شيء دال على إنجاز التعلم.
دور المتعلم	- اطلاعه على الأهداف المراد تحقيقها. - تعاونه مع زملائه.	- إطلاعه على التغذية الراجعة. - اهتمامه بالنتائج التي يحصلها والإسهام في تحسينها.	- تحديده المستوى الذي وصل إليه. - إقراره بهذا المستوى.
مكتسبات سابقة ضرورية للمعلم	- امتلاكه ناصية المادة التي يدرسها. - امتلاكه للمهارات التربوية بجميع أنواعها.	- قدرته على تحديد العمليات التي ينطلبها الموقف التعليمي. - قدرته على تعيين الفعاليات التي يجب قيام المتعلمين بها.	- تحديد الكفايات التي يجب أن يظهرها المتعلم والدالة على تعلمه. - تأكده من تحقق استقلالية المتعلم، وتعلمه كيف يتعلم.

شكل رقم (٥، ٤)

أنواع التقويم ووظيفة كل منها

فالمعلم عليه أولاً ملاحظة المتعلمين، والانتباه إلى عمليات التعلم لديهم، وذلك بالنسبة لجميع فترات التدريس، سواء قبل إعطاء الدرس، أو في أثنائه، أو بعده

(وهذا بقابل أنواعاً ثلاثة من أنواع التقويم التي ستمر معنا بعد قليل، وهي: التقويم المدخلي، والبنائي، والتراكمي). كما أنّه بحاجة أيضاً لتحديد مكتسبات الطلاب السابقة، ووضع أهداف للتعلم وشروط ضرورية له، وكذلك مراقبة ما يجري لتعيين الخطأ وتصحيحه. وفي ضوء ما سبق يتمّ اتخاذ قرار بصدد ما يجب تعديله بالاتفاق مع المتعلمين، وإقامة تناسق بين المتطلبات الجماعية للصف والفروق الفردية فيما بينهم؛ ومن ثمّ إشراك الأهل بمسؤولياتهم حول متابعة تعلم أبنائهم، على الأقل ليعرفوا مسوغات منحهم وثائق تثبت تحقق ذلك التعلم أو حرمانهم منها.

أما دور المتعلم - إذا أريد له أن يكون إيجابياً، نشطاً، متحملاً لمسؤولياته فيما يخص تعلمه - فيكون بالإسهام بوضع الأهداف التي يردا تحققها، أو على الأقل بإطلاعه عليها، ومناقشته بصددها. وحثّه على التعاون مع زملائه، في إطار عمل تعاوني، لتحقيقها. هذا مع تزويده دوماً بتغذية راجعة، تعلمه بالشوط الذي قطعه، وبالثغرات التي يجب التخلص منها. الأمر الذي يجعله واعياً بما يقوم به، ومقتنعاً بالملاحظات التي تقدّم له

مهمات المعلم إذن متعددة، ولا يستطيع القيام بها كما يجب إلاّ إذا امتلك ناصية المادة التي يدرسها من جهة، وكان متقناً لجميع المهارات التربوية التي يتطلبها التدريس الفعال. هذا بالإضافة إلى ضرورة الانتباه إلى الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين، من قبيل الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والمتعة بالتعلم، والإقبال على طلب المزيد منه. الأمر الذي يذكرنا بما كان قد قيل: عند تناول أهداف التعلم، في الجزء الأول لهذا الكتاب أهداف التعلم يجب ألاّ تقتصر على المجال المعرفي، وإنّما ينبغي أن تتعداه إلى المجال الوجداني، وكذلك النفس - حركي؛ يضاف إليها جميعاً الجانب الاجتماعي الذي كثيراً ما يُهمل في أثناء التعليم كما في المدخل التقليدي للتعلم.

٥ – ٤ – ٢ – أنواع التقويم بحسب زمن إجرائه:

ذكر أن التقويم من حيث الزمن الذي يجري فيه يكون على ثلاثة أنواع تبعاً للمرحلة التي يمارس فيها. لذلك قد يكون تقويماً مدخلياً، أو تكوينياً، أو تراكمياً.

٥ – ٤ – ٢ – ١ – التقويم المدخلي: ويقع في مطلع الدرس ويحضُر عندما يكون المعلم بصدد الإعداد لدرسه، أو لبرنامج يضعه لمجموعة من المتعلمين لأهداف محددة، لذلك يكون من الضروري التفكير بالمهارات والمعارف التي يمتلكها المتعلمون حول الدرس أو البرنامج الذي سيُعطى؛ وهو ما كنا قد دعوناه مراراً المكتسبات السابقة لدى المتعلمين، التي كان (أوزوبل) و(برونر) وكثيرون آخرون قد ألحوا على أهميتها، لأنها تعدّ الأرضية التي سيقوم التعليم الجديد فوقها، ويتفاعل معها في الوقت نفسه. لذلك كان السؤال الأول الذي يجب على المعلم طرحه على نفسه هو:

– ما مقدار الخبرات السابقة لدى المتعلمين حول الموضوع المقرر وما مستواها؟

وكي يحصل المعلم على إجابة مأمونة، بهذا الصدد، عليه أن يضع اختباراً يقيس ذلك، ويسمى عادةً (اختبار الاستعداد). فلا يمكن لمعلم الفيزياء أن يشرح كيفية تحوّل الطاقة من شكل لآخر (مثلاً الطاقة الشمسية إلى طاقة حركية) قبل أن يتأكد من أن طلابه يمتلكون مفهوم الطاقة، والأنواع المختلفة لها. والغرض من هذا النوع من التقويم إنما هو ترميم المعلومات الضرورية أو تصحيحها، أو إكمالها في حال تبين وجود ثغرات فيها..

ولكن لا تكفي معرفة الخبرات السابقة المطلوبة للدرس الجديد، وإنما يجب أيضاً تحديد ما إذا كان الطلبة يمتلكون معلومات موجودة في الدرس الذي سيُعطى، نتيجة اطلاعهم عليها من دراسات قديمة، أو قراءة عنها خلال مطالعاتهم

الخاصة، أو تعاملهم مع الإنترنت، وسوى ذلك من مصادر، هي متاحة اليوم أكثر من أي وقت مضى.. من هنا كان يجب على المعلم أن يطـــرح علـــى نفســـه الأسئلة التالية:

هل يمتلك الدارسون معلومات تتعلق بموضوع الدرس الجديد؟ وإذا كانوا يمتلكون شيئاً منها، ما مقداره؟ وهل هم بحاجة فعلاً للدرس الجديد؟

وللإجابة عن ذلك يحتاج المعلم لإعداد اختبار يسمى (الاختبار القبلـــي/ الذي يجب أن يغطي نواتج التعلم المتوقعة للمادة التعليمية المنويّ تدريسها. وقد يكون هذا الاختبار هو الاختبار نفسه الذي سيعطيه المعلم في أعقاب الدرس بعد شرحه. غير أنّ من المفضل ألاّ يكون نفسه تماماً، بل أن يكون مكافئاً له، بمعنى أنّ كُلّ سؤال فيه يقابل سؤالاً من الاختبار النهائي، ويكون من المستوى نفســـه (المقصود مستوى أهداف التعلم بحسب تصنيف بلوم) وبالصعوبـــة ذاتهـــا. وإذا وجد أنّ المتعلمين يعرفون معظم ما في الدرس الجديد (أي أكثر من ٨٠٪ منـــه) فلا يكون بحاجة لأن يعطي الدرس، ويكفي عندئذٍ إرجاع الطلاب إلى الأمـــور التي تنقصهم.

غير أنّ مثل ذلك لا يحدث في الصفوف المدرسية، ومع الكتب المقـــررة إلا نادراً، ولدى قلة قليلة من المتعلمين، إن وجدت، لأنّ الكتاب المدرسي الذي يمثل المنهاج يُبنى عادة بصورة منطقية. فالمعلومات فيه تتسلسل تبعـــاً للـــترتيب المنطقي لبنية المادة.. أمّا إذا كان الأمر يتعلق ببرنامج يعطـــى، خـــارج منهـــاج مدرسي - كما في دورة لتدريب معلمين في إطار التربية المستديمة مثلاً - فإنّ من الممكن حدوث ذلك.

والمهم في الأمر القول: إنّ المعلمين فـــي صفوفهـــم بحاجـــةٍ لاختبـــار الاستعداد، يُجرونه على طلابهم من أجل التأكد من أنّ المعلومـــات المطلـــوب

توافرها لدى المتعلمين، والتي يحتاجون إليها في الدرس الجديد، هي موجـــودة لديهم فعلاً. وحتى تبقى ضمن إطار الواقع القائم في مدارسنا. يصعب كثيراً التقيد بما سبق قوله، لأنّ الوقت المخصص للدرس الواحد - ضمن توزيع المنهاج على أشهر السنة وأسابيعها - لا يتسع لذلك. لهذا وُجد حلّ عمليّ لهذا الإشكال يقوم على ما يلي:

يُحدِّد المعلم، في مطلع كُلّ درس يُحضِّره، المعلومات والمهارات السابقة الضرورية لتعلم الدرس الجديد. ثم يعطيها لطلابه في نهاية الدرس الذي يسبقها، ويطلب إليهم الرجوع إليها في مكان (كذا وكذا).. ويعدُّ ذلك بمثابـــة واجـــب إلزاميٍّ، على الطلاب القيام به في منازلهم قبل موعد إعطاء الدرس الجديد، ثـــم يختبرهم به بصورة سريعة، وبشكل شفوي، غالباً قبل إعطاء الـــدرس الجديـــد. ويحاسب كلّ من لم يلتزم بالأمر.. وإليك المثال التالي:

لنفترض أنّ أستاذك رغب في اختبار معلوماتك حول (الاختبار البنـــائي أو التكويني) قبل أن يعطيك الدرس المتعلق به. عندها يكون عليه وضع اختبار على الشكل التالي:

- عرّف الاختبار التكويني.
- ما الأغراض التي يحققها؟
- ما الفرق بينه وبين الاختبار القبلي؟
- ما فائدته لكلٍّ من المعلم والمتعلمين؟

يمكنك أنت نفسك الإجابة عن هذه الأسئلة وتحديد ما إذا كنت بحاجـــة لأن تدرس المعلومات التي ستدرج تحت العنوان اللاحق أم لا، وفي حال معرفتك للإجابات بمستوى لا يقل عن (٨٠٪) يمكنك ترك هذا الجزء من الفصل الـــذي بين يديك، وأنت مطمئن، إلا إذا كنت تطلب التمكن المطلق، وهذا جيد.

عملي:

عليك أنت الآن التدرب على بناء (اختبار قبلي)، ثم (اختبار استعداد) ملتزماً بمعنى كلٍّ منهما، وغرضه. وكي تنفذ ذلك ينبغي القيام بما يلي:

- عدْ إلى فصل (الفعاليات والأنشطة/ السابق (الفصل الرابع) وإلى عنوان (لعب الدور) بالذات، ثم عاود قراءته بتمعنٍ من أجل:

أ - وضع (اختبار استعداد) تحدد فيه المعلومات السابقة التي يجب توافرها لدى متعلمين سيدرسون هذا الموضوع، وليكن هؤلاء المتعلمون زملاءك في الصف معك، (طلاب قسم التربية ومناهج التعليم، سنة ثالثة).

ب - وضع (اختبار قبلي) يستطيع أن يقيس معلوماتهم المتعلقة بهذا الموضوع بالذات، لتحديد مدى حاجتهم لدراسة هذا الموضوع.

- قم بعد الانتهاء من بناء هذين الاختبارين - كما اعتدت في معظم التطبيقات العملية في هذا الكتاب - بمقارنة ما قمت به بما قام به زميل من زملائك، تم مقارنة الاختبارات على نطاق أفراد الزمرة بكاملها، ومن ثم النقاش فيما تم الوصول إليه. وليكن ذلك بإشراف الأستاذ المسؤول عن عملي هذه المادة لضمان صحة العمل.

٥ - ٤ - ٢ - ٢ - الاختبار البنائي (Formatif test): يطلق على هذا النوع من الاختبارات، إضافة إلى اسمه هذا، تسميات أخرى، منها: الاختبار التكويني، أو الاختبار المرحلي، وصفتا التكويني والبنائي مترادفتان. نعت هذا النوع بهما لأنه يسهم في بناء التعلم لدى الطلاب، لبنة تلو أخرى، مما يسهم في تكوين تفكير سليم لديهم.. أمّا صفة المرحلية التي أعطيت له فإنّها تدل على توقيت إجرائه: أي أنّه يتم في أثناء إعطاء الدرس، بحيث أنّه كلما انتهت فعاليات وأنشطة، وضعت لتحقيق غرضٍ معين، يقوم المعلم بالتأكد من ذلك لدى المتعلمين..

فإذا تحقق المعلم من كلّ هدف، أو نقطة تعليمية مهمة، يستطيع أن يحدد المهام التعليمية التي أنجزها المتعلمون، وتلك التي لم ينجزها ليس على الصعيد المجموعي للصف فحسب، وإنّما أيضاً بالنسبة لكلّ طالب خضع لهذا النوع من التقويم في صفّه. فإذا لاحظ المعلم أنّ الطلاب جميعاً، أو غالبيتهم، لم يتحقق الغرض لديهم، فهذا يعني، في معظم الحالات، أنّ طريقة المدرس لم تكن فعّالةً، وعليه إعادة النظر فيها لتطويرها. لهذا وصف هذا النوع من الاختبار بأنّه علاجي ليس للمعلم فقط - الذي عليه معاودة النظر في تدريسه بكلّ مكوناته.. بل للمتعلمين أيضاً. فالمعلم الذي وجد (فلاناً) أو آخر هو الذي لم يستطع تحقيق الغرض المحدد، عليه أن يُعنى بهذا المتعثر في تعلمه، فيبحث عن الأسباب، ولا يكتفي بمعالجة الوضع الراهن فحسب إلاّ إذا لاحظ أنّ إجراءات المعالجة مع أحدهم أو بعضهم لا تنفع في مرات كثيرة،وعندها يجب أن يقوم بتشخيص الحالة لدى هؤلاء، ويعيّن أسبابها.

عملي:

خذْ جزءاً من درس فقط، وضعْ له غرضاً أو اثنين (لأن الجزء المأخوذ يكون صغيراً.)، ثم ضع لكلّ غرض تقويمين تستطيع بهما التأكد من تحقق الهدف لدى المتعلمين الذين يفترض أنّهم سيدرسون هذا الدرس.

هذا، ولا نستطيع بالطبع أن نفترض مسبقاً القصور لدى بعض المتعلمين، لذلك لا يمكن أن يطلب منك (تشخيص) حالة الضعاف منهم ولا (علاجها). فهذه الأمور لا يعينها إلاّ الواقع الفعلي لمتعلمين معينين بالذات غير مفترضين.

٥ - ٤ - ٢ - ٣ - **الاختبار التراكمي (Summatif test)**: وهذا يطلق عليه أحياناً تسميات مختلفة، مثل الاختبار الختامي أو الاختبار النهائي. والاثنان الأخيران مترادفان، في حين أنّ كلمة تراكمي تشير إلى أنّ نتائج الاختبار يمكن

أن تكون قد تجمعت تدريجياً. فالمعلم وهو يتفاعل مع طلابه في الصف يمكنه عن طريق الملاحظة، وعن طريق إجاباتهم، والتدريبات التي يجريها، وتعليقاتهم على ما يجري وغيرها، أن يكوّن فكرة عن مقدار ومستوى تعلم هؤلاء، وإن كان بصورة غير مقصودة ولا شعورية أحياناً..

والاختبار التراكمي قد يكون على مستوى درس بعينه. لهذا عندما يحضّر معلم درساً سيعطيه، يجب أن يضع في نهايته اختباراً نهائياً يختلف عما يكون قد نفّذه في أثناء الاختبار البنائي، أي خلال إعطاء الدرس. كما أنّ الاختبار التراكمي قد يكون في نهاية وحدة تعليمية، أو في أثناء المذاكرات الصفية، أو الاختبار النصفي، أو في نهاية العام الدراسي.. وتكون الغاية منه منح درجات للطلاب، وكذلك اتخاذ قرار بشأن تنجيحهم أو ترسيبهم، بالتالي منح وثائق رسمية بهذا الشأن، على شكل (دفتر الجلاء) الذي يعطي للطلاب في المدرسة، أو على شكل (شهادة) رسمية تُعطى في نهاية مرحلة دراسية معينة (كفاءة، ثانوية..).

لهذا السبب قد ينقلب هذا الاختبار التراكمي - عندما يكون لقياس نتاجات المتعلمين في نهاية فترة دراسية معينة (مثل المذاكرة، أو الامتحان) إلى ما يُسمّى الامتحان الذي هو اختبار تحصيلي سيبحث بعد الانتهاء من شرح كُلّ أنواع التقويم التي مازلنا بصدد تناولها تباعاً، استناداً إلى الجدول (٥، ٤) السابق.

عملي:

- افترضْ أنّك مدرس (طرائق تدريس التربية) ورغبت في وضع اختبار نهائي يتعلق بأنواع التقويم من حيث زمن إجرائه، فما الأسئلة التي تضعها؟ حاول تغطية كُلّ نوعٍ منها بثلاثة أسئلة على الأقل.
- ضعْ لكلّ سؤال سلّم تصحيح يستعين به من يصحح الاختبار.
- طبقْ الاختبار الذي وضعته على زملاء لك بعد أن تكونوا قد انتهيتم من دراسة هذا الفصل. وقم بتصحيحه.

- اعرض ما قمت به بعد انتهائك منه، على مدرس الجانب العملي لزمرتك، واطلب منه أنْ يقوّم ما قمت به.

- خذْ درساً من دروس أحد الصفوف التي تذهب إليها عند القيام بالتربية العملية، وضعْ له أهدافاً تغطي الأنواع الثلاثة السابقة من أنواع التقويم.

- قارنْ ما قمت به وبما قام به زميل لك. هل تتوقع أن تصلا إلى أسئلة متطابقة؟ لماذا؟

- اجعلا المدرس المشرف على التربية العملية يقوّم عملكما لتستفيدا من الملاحظات التي يقدمها لكما.

هذا ولا ننسى أنك في كلّ درسٍ ستخطط له، في سياق التربية العملية، من أجل إعطائه فعلاً في المدارس التي تذهب إليها سيتضمن التقويم حتماً. ولهذا سيكون مجال تدربك على مهارات التقويم واسعاً.

٥ - ٤ - ٣ - أنواع التقويم:

يمكن للتقويم أن يحقق أهدافاً متعددة حصرها (جاردنيه) في أربعة أساسية هي:

أ - إعلام الطالب وأهله بالتقدم الذي يحققه هذا الطالب.

ب - منح الطالب، الذي يكون أهلاً، شهادةً تثبت وصوله إلى مستوى معين.

ج - تحسين وضع المتعلم والأخذ بيده نحو تجاوز الصعوبات التي تعترضه.

د - تحسين أوضاع التدريس نفسها والعمل على زيادة فاعليته.

والهدف (أ، ب) يقعان ضمن ما يسمى التقويم التراكمي، في حين أنّ الهدفين (ج، د) يقعان فيما يسمى التقويم البنائي أو التكويني اللذين شرحا من قبل والأهداف الثلاثة الأولى من الأهداف السابقة تتعلق بالمتعلمين حصراً، في حين أنّ الرابع منها فقط يتعلق بالعملية التعليمية التي يجب أن تقوّم بدورها، لأهداف ثلاثة كان (هاتجي) قد حددّها فيما يلي:

أ – ملاحظة هذه العملية من أجل وصفها كما هي، دون إصدار أي حكم بشأنها. وذلك من أجل التعرف على واقعها ورصد مكوناته. فكأنّما الأمر بمثابة صورة بانورامية يستخدمها كلّ مطلع عليها بحسب الهدف الذي يسعى إليه؛ والوصول إلى الأمور التي يبحث عنها. ويطلق على الدراسات من هذا القبيل اسم البحوث الوصفية التي تكون بمثابة المادة الأولية لدراسات تليها، لم يكن بالإمكان القيام بها بسهولة لولا وجود دراسة الواقع كما هو. وإنك لتجد أحياناً دراسات من هذا القبيل صادرة عن مؤسسات تربوية معيّنة. فالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (التي تعرف اختصاراً تحت اسم ألكسو) قد أصدرت عشرات الدراسات من هذا القبيل، أحدها مثلاً يتعلق بواقع التعليم الفني والمهني في البلاد العربية، حيث تمّ وصف ذلك الواقع بالاعتماد على تقارير وإحصاءات أتت من الأقطار التي اشتركت في تلك الدراسة.. كذلك تجد دراسات صادرةً عن المنظمة العالمية (اليونسكو) للعلوم والتربية والثقافة من هذا القبيل، مثل دراستها عام (١٩٧٣) حول واقع الاختبارات في دول معينة، وواقع التعلم الذاتي في دول أوروبا. والهدف من ذلك كله إنّما هو الإطلاع على ما هو قائم ومن ثم وصفه دون إصدار حكم قيمةٍ عليه.

ب – تقويم واقع قائم تمت دراسته – ربما عبر الطريقة التي شرحت في البند (أ) السابق – لإصدار حكم عليه، بغية المحاسبة وتحميل المسؤولية، أو من أجل الإصلاح، وهو الأغلب، أو لتتبع تطورات تجري تبعاً لعامل الزمن.. وفي كلّ الحالات السابقة يتمُّ السعي للوصول إلى معلومات مؤكّدة قدر الإمكان، وبيانات صحيحة موثوق بها، من أجل أن يأتي التقويم موضوعياً وعادلاً.

ج – إصدار إملاءات وأحكام وجوب تلخّصها عادةً أفعال في قبيل (يجب، ينبغي، يلزم..) بحيث أن من يوجّه تلك الإملاءات يكون غالباً في موقع

المسؤولية التي فوضت له، ولذلك يمكنه المتابعة والمراقبة، ومن ثم المساءلة التي قد تصل أحياناً إلى حدّ فرض العقوبات بأنواعها.. أمّا إذا كان هدف المعني بالدراسة مجرد الوصف أو التقويم فحسب - كما في البندين السابقين - فإنّه، في الحالة الثانية إن رغب في لفت نظر الآخرين لإمكانات الاستفادة من دراسته، يستخدم أفعالاً من قبيل (اقترح، أنصح، ألفت النظر إلى..). وهي أفعال لا تصل حد الإملاءات - كما جاء في مطلع هذه الفقرة - وإن كانت تمهد لأصحاب السلطة، في هذا السياق، القيام بذلك أو الحض على القيام به.

هذا ويمكن أن يضاف أهداف أخرى أقل عمومية وتخصيصاً منها، إلى نوعي الأهداف، اللذين ذكر الأول منهما (جاردنية) والثاني (هاتحي)،:

- تيسير التعلم على المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة لهم، كلما كان الأمر مفيداً.
- تشخيص الصعوبات لدى من توجد لديهم للعمل على معالجتها.
- تصحيح مسار التعليم قبل فوات الأوان..
- منح درجات للمتعلمين بحسب ما يستحقونه..

والأهداف الأخيرة مع مثيلاتها تختلط مع وظائف التقويم التي سبق تفصيلها تحت الرقم (٢،٤،٥). والواقع أنّه ليس من فروق كبيرة بين ما يُسمّى وظائف التقويم وأهدافه. الأمران يتكاملان وقد يتداخلان. لذلك يجب الانتباه إلى أنّه عند تصميم أي تقويم لابُدّ من البدء، قبل كل شيء بتحديد الأغراض التي ينبغي تحقيقها. ويفضّل أن يكون ذلك التحديد باستخدام أفعال إجرائية تساعد على جعل ما يقوم قابلاً للملاحظة والقياس بقدر الإمكان، وإلاّ اقتربت الأمور من (التقديرات والتثمينات) التي تختلف عن القياس، كما ذكر سابقاً. وسنرى أنّ أولى الشروط التي توضع عند بناء الاختبارات إنّما هو وضع أهداف تسوغ إجراء التقويم مهما كان نوعه.

٥ ـ ٤ ـ ٤ ـ أنواع التقويم بحسب موضوعه:

موضوع التقويم الذي يمثّله سؤال (ماذا) في الشكل (٣،٥) الذي يجب العودة إليه كلما طرح نوع من أنواع التقويم، هو على علاقة بالدرجة الأولى مع أهداف التقويم. لذلك كان ما يجري تقويمه، أي الموضوع الذي ينصب عليه التقويم، تابعاً بصورة مباشرة للأغراض المستهدفة من عملية التقويم برمتها. ولذلك فقد يكون موضوع التقويم متعلمين بنتاجاتهم المختلفة، أو معلمين من حيث أداؤهم لوظائفهم، أو عمليات التدريس نفسها (طرائق، فعاليات وأنشطة، وسائل..)، أو نظام التدريس نفسه، أو السياق الذي تُدرج فيه العملية التربوية برمتها.. وقد يجتمع أكثر من موضوع، مما ذكر. ولهذا كان الأفضل عدم وضع حرف العطف (أو) وحده بين كل موضوعين، وإضافة حرف العطف (و) إليه أيضاً على الشكل التالي (و/أو)، وهذا الرمز يقصد منه دوماً أنّ الأمرين ممكنان: أي القيام بالشيئين معاً أو بأحدهما فقط، كما في قولنا: (موضوع التقويم النتاج و/أو العمليات). وعندها يتم القيام بأحدهما أو كليهما، تبعاً للأغراض من التقويم، كما ذكر.

وموضوع التقويم يختلف، بالطبع من حيث شموله واتساع مداه. فعند تقويم نظام تربوي مثلاً يجب الإحاطة بجوانب مختلفة تضم: المتعلمين، والمنهاج، بالمعنى الواسع للكلمة، والأشخاص المعنيين، والميزانية، والسياق الذي يجري العمل فيه؛ وهذا على خلاف تقويم نتاج المتعلمين فحسب، الذي يمكن أن يُقلّص ليتناول مثلاً الجانب المعرفي منه فقط.. لهذا يصح رأي (بربوم) في هذا المجال: موضوع التقويم ليس موجوداً بنفسه، والمقوّم هو الذي يحدده ويرسم تخومه التي يرغب في أن يمتد إليها. وهذا يرجع لأسباب إجراء التقويم، وإلى ما يتوقع الحصول عليه من جرائه، وبالتالي نوع القرارات المنوي اتخاذها في ضوء نتائجه.

ولمّا كُنّا قد ذكرنا أنّ التقويم أنواع، من حيث التوقيت الذي يجري فيه (مدخلي، بنائي، تراكمي)؛ وأنّ للتقويم وظائف مختلفة تبعاً لهذه الأنواع الثلاثة، فإنّه لا يغدو من الصعب تحديد موضوع التقويم الذي يعنينا، والذي يقتصر على مجال التدريس فحسب، بعيداً عن السياق الأعمّ المتعلق بالمناهج والمشروعات والنظام التربوي برمته. وانطلاقاً من هذا التحديد الذي نلزم أنفسنا به يبقى موضوع التقويم الذي نتناوله هنا مندرجاً في أحد الأطر الثلاثة التالية:

أ - السياق الذي يجري العمل التربوي فيه، وهو هنا البيئة الصفية بجانبيها المادي، والنفسي والإداري. وهذا ما يتم تناوله عادةً في مقرر الإدارة المدرسية والصفية..

ب - العمليات التعليمية - التعلمية التي يقوم بها المعلم والمتعلمون. وهي تشمل جميع الطرائق، والأنشطة، والفعاليات التي تستخدم في أثناء الدرس، وما يتخللها من إجراءات وتقنيات تسهم في رفع مستوى تلك العمليات، وزيادة فاعليتها. والتقويم في هذا المجال يدرس الواقع كما هو (أي يصفه) من أجل إطلاق حكم (تقويمي) عليه، وبالتالي يطرح (إملاءات) لتطويره وتحسينه. وهذا يذكرك، ولا شك، بأنواع الأغراض التي كان (هاتجي) قد حددها للتقويم وذكرت تحت العنوان السابق: (رقم ٥، ٤، ٤).

ج - نتاجات المتعلمين: وهذه تشمل المعلومات - أو ما سمّاه مارزانو - المعارف التقريرية والمهارات - أو المعارف الإجرائية، بحسب تعبير (مارزانو) نفسه. والمعلومات بالطبع التي يجب تقويمها تتراوح بين مجرد صمّها أو حفظها لتنتهي بمستويات التفكير العليا التي كان (بلوم) قد جعلها تصنيفية، كما تذكر، في تصنيفه لأهداف التعليم (فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). بينما قال (مارزانو) بسبعة منها (تصنيف، مقارنة،..) ثم أضاف إليها

خمسة أخرى تأتي في إطار البعد الثالث لأبعاد التعلم عنده (حل مشكلات، اتخاذ قرارات..) وثلاثة غيرها تأتي ضمن البعد الرابع، وسمّاها عادات العقل.. والمهم في الأمر هو أنّه يجب ألاّ يقتصر قياس، أو تقويم النتاجات لدى المتعلمين، على المعلومات التي حفظت فحسب، وإنّما يجب العمل على تقويم سائر عمليات التفكير التي هي الأصل، لأنّها هي التي سننتقل إلى جميع مجالات الحياة، سواء المدرسية أو الحياة المعيشة، حاضراً ومستقبلاً.

ونتاجات المتعلمين لا تقتصر بالطبع على المعارف، وإنّما تضم الأداءات الإجرائية العملية التي تتجسد في مهارات نفس - حركية عامة، ويدوية خاصة، وبكيفيات عمل هي مجموعة من تلك الأداءات النفس - حركية التي تتسلسل خطواتها على شكل ألغوريتمات تسمح بأداء ماهر لما يتم القيام به.

عملي:

كان قد مرّ معك كيفية تعليم مهارة ما، عدْ إلى ما كان قد كتب حول هذا الموضوع حتى تتذكره تماماً، وتستعين به من أجل القيام بما يلي:

- اخترْ مهارة بسيطة ثمّ خطط لكيفية إكسابها لتلامذة معينين..
- اشرح كيفية تقويمك للمهارة التي دربت هؤلاء عليها.
- قمْ بعد ذلك بتقويم تلك المهارة بحسب ما خططت له، والذي يجب أن يبنى على الشرح السابق.
- بعدئذ خذْ درساً من دروس المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، وضعْ له عدداً من الأهداف، وفي ضوء الأهداف التي وضعتها صمم تقويمين لكل هدف وضعته.
- لو رغبت في أن تضع تقويماً للمعلومات التي وردت حول (موضوع الاختبار) الذي هو بين يديك الآن فما القدرات العقلية التي يمكن أن تشتقها منه؟ سمّ اثنين منها على الأقل. واشرح بعدة أسطر معنى كُلٍّ منهما، بعدئذ اذكر كيف يمكن تقويمهما؟

- هل تعتقد أنّ ما شرح تحت عنوان (موضوع التقويم) يحتوي على مهـــارات إجرائية؟ إنْ وجدت مثل ذلك دلّ عليه، ثم اشرحْ المقصود منه، وبعدئذ اقترح تقويماً مناسباً له.

- طبق كُلّ ما سبق ذكره تحت الجانب العملي الذي بين يديك الآن على ما جاء تحت عنوان آخر كي تتدرب على هذه المهارات المهمة وكيفية تقويمها، لأنّ اكتساب مهاراتها لا يكون إلا بمعاودة التدريـــب عليهـا مـراراً وتكـراراً. فالمهارات لا تكتسب بمجرد القيام بها، لأنّ عمادها التدريب المتكرر إلى حين إتقانها. وهذا ينطبق على المهارات العقلية والنفس - حركية على السواء.

٥ - ٤ - ٥ - أنواع التقويم بحسب أدواته:

إنّ السؤال (بماذا نقوّم؟) يحيلنا إلى مجموعة الأدوات المستخدمة في التقويم، ليس بالمعنى الحسي لكلمة (أداة) حصراً - أي استخدام شيء مادي موجـــود فـــي الخارج - وإنّما بالمعنى الواسع للكلمة الذي يتسع عندئذ لمجموعة إجـــراءات يتـــمّ القيام بها وتساعد في تحقيق القيام بتقويم صادق يقيس ما وضع لقياسه.

انطلاقاً من هذا التعريف الإجرائي لكلمة (أداة) في السياق الذي نحن فيه، يصبح لدينا أدوات متعددة تستخدم لإجراء التقويم، ومنها:

أ - الملاحظة بنوعيها، سواء منها الشعورية المقصودة، وهـــي الأهـــم، أو غـــير المقصودة، والتي فيما بعد، يُعاد استذكارها، وبالتالي توظيفها. والملاحظـــة المقصودة قد تكون مباشرة غير مسلحة، كأن يقوم المدرس بمراقبة تلميذ وهو يجري عملية القسمة، متابعاً الخطوات التي يقوم بها (أي الألغوريتم الموضوع لها)، ليتحقق من أنّه يجر بها بشكل صحيح، وبالترتيب المفروض لها.. أو أن تكون ملاحظة مسلحة، بمعنى أنّه يرافقها أداة يستعان بها لتصبح دقيقة مأمونة، هذا مع الانتباه إلى أنّ الملاحظة نفسها هي أداة في الوقت نفســـه. فـــالمعلم

الذي يستمع لقراءة تلميذ ما، قد يستعين ببطاقة ملاحظة خاصة بهذا التلميذ، ومخصصة لمادة القراءة نفسها. وتحتوي تلك البطاقة على مهارات القراءة المحددة (سرعة القراءة، فك رموز المقروء، فهم ما يقرأ..) بحيث أنَّ المعلم يضع إشارة على بطاقة الملاحظة تلك بجانب ما يتقنه التلميذ من تلك المهارات؛ وإشارة أخرى مغايرة للسابقة بجانب ما يحتاج لعلاج.. وتكون بطاقة الملاحظة المذكورة - في ذلك اليوم التي تستخدم فيه، والتي يوضع تاريخ لها - متممةً لبطاقات غيرها بهذا الشأن. كما تشكل البطاقات جميعها أدوات تدعم ملاحظة المعلم، وهو يتابع تطور مهارة القراءة عند (فلان) أو فلان من تلامذته..

والتقويم البنائي (أي التكويني) يعتمد في جانب كبير منه على ملاحظة المعلم، في أثناء شرح الدرس. فالمعلم، ولو بطريقة غير شعورية، يستطيع أن يراقب فلاناً أو آخر، وأن يتعرف على مدى فهمه لما يُقدَّم..

هذا ويمكن للملاحظة أيضاً ألاَّ تكون بصدد المعلومات فحسب، فيمكن استخدامها لرصد جوانب اجتماعية، و/أو جوانب وجدانية، و/أو جوانب نفس - حركية. وقد تكون الملاحظة، في حالات محددة، أفضل من أيِّ اختبار، وهو الأداة الثانية من أدوار التقويم.

ب - الاختبارات: وهي أكثر أدوات التقويم استخداماً، وبخاصة في التعليم التقليدي القائم على التعليم اللفظي السلطوي من جهة، والمهتم بالمعلومات، من جهة أخرى. ولذلك تكون (اختبارات التحصيل) - التي هي أشهر نوع من أنواع الاختبارات - الأداة الأكثر تداولاً، يُعتمد عليها بالدرجة الأولى، وبخاصة في (التقويم التراكمي)، لا سيما إذا كان الهدف من التقويم منح شهادة أو وثيقة رسمية. وسنعود إلى شرح كُلِّ ما يتعلق بالاختبارات عند الكلام عن اختبارات التي سيتم تناولها من الزوايا المختلفة لها.

ج - البورتفوليو (Portfolio): وكان قد شرح معناه عند تناول طرائق التدريس المتمحورة حول المعلم، في الجزء الأول لهذا الكتاب، إذ عدّ بمثابة طريقة من طرائق التدريس.. غير أنّ البورتفوليو - الذي ترجمناه عند ذاك بـ- (الحصّالة الثقافية) - يمكن أن يكون، في معظم الحالات، بمثابة أداة للتقويم أيضاً. أما تعليل ذلك فيرجع إلى كون تلك الحصّالة مجموعة مواد حسن تنظيمها، بعد جمعها، تخدم عملية التعلم وتكشف عن تقدم صاحبها في الآفاق الواسعة التي يصرفها - والتي تتعلق برجوعه إلى أمور كثيرة ترتبط بما يدرسه والتعمق فيه، سواء أكان معلومات أو مهارات عقلية. ونفس - حركية.

وبرجوع المعلم إلى تلك الحصّالة الثقافية، يستطيع الاعتماد عليها لتقويم أمور متعددة - وإن كانت لم توضع، في الأصل لتلك الغاية، كما كان قد ذكر سابقا - شريطة ألاّ يكون ذلك التقويم من أجل وضع درجات للمتعلم. فالتقويم - كما تعلم - لا تقتصر أهدافه على وضع درجات، وإنّما يكون تقويماً تكوينياً غايته التشخيص والتنبؤ والعلاج..

ويسهم البورتفوليو أيضاً - عدا ما ذكر له من استخدامات - في تعويد صاحبه تقويم نفسه، وتحميله مسؤولية تعلمه. فبما أنه هو الذي يختار المواد التي يضعها في تلك الحصالة، عليه أن يعرف الهدف منها، ووظيفتها، وفائدتها له.. كما أن عليه أن يكون قادراً على تسويغ انتقائه لها، وكذلك توثيقها بشكل صحيح.

هذا، ويجب الانتباه إلى أن البورتفوليو يغطي جانباً فقط مما يجري تقويمه. لهذا يجب ألا يعتمد عليه وحده، لأنّه لا يغطي مضمون الاختبارات جميعها، كما أنّ إعداده، وكذلك تقويمه يحتاجان لوقت طويل، ومضمونه ليس شاملاً. فهو مجرد عينات لما يُعنى صاحبه به. ويجب ألاّ ننسى، قبل كُلّ شيء، أنّ واضعه لم يقصد منه أن يقوّم بوساطته، وإن كان يأمل عن طريقه تعميق تعليمه وتوسيع آفاقه

إلى خارج ضفتي الكتاب الدراسي المقرر، والذي يصبح عائقاً، بدلاً من كونه مصدراً لتفتح العقل، إن أصبح المصدر الوحيد لكلٍّ من المعلم والمتعلم على السواء.

د - سجلات الطالب المختلفة: يحتفظ - كما هو معلوم - لكُلِّ طالب بسجلات من أنواع متعددة، لا يعنينا منها - هنا - تلك المتعلقة بالأمور الإدارية (اسمه، أهله، معلومات شخصية عنه..) وإنّما نهتم بتلك التي تحفظ أموراً تتعلق بما حصله في مجال التعلم. لذلك فإنّ (جلاء) الطالب وبطاقات الملاحظة بأنواعها، والمشاريع التي اضطلع بها، وأوراق العمل التي قام بها تبعاً لتعليمات أعطيت له حول ما يجب تنفيذه، والملاحظات التي كتبت عنه عبر تقارير وضعها معلموه أو مدير مدرسته، وما إلى ذلك من قوائم المراجعة النمائية والاستمارات المختلفة التي تشمل جميعها (سجلات الطالب) التي تعدُّ إحدى الأدوات التي تستخدم لتقويمه، شريطة أن تُستخدم لأغراض محددة قادرة، حقاً، على التقويم.

هذا ويجب التمييز طبعاً، بين ما تحتويه سجلات المتعلم، وما تحتويه حصّالته الثقافية: ذلك أنّ السجلات قد تحتوي على واجبات لم ينجزها الطالب لإهماله، أو أنها أنجزت جزئياً، أو كاملة، ولكن مع أخطاء كثيرة.. هذا بالإضافة إلى ملاحظات مكتوبة وضعها من هو معني بالأمر. ويمكن مناقشتها إمّا مع الطالب نفسه، أو مع ذويه.. كما قد تتعلق تلك الملاحظات باهتمامات صاحبها، ومواهبه وأوجه الابتكار لديه، وما إلى ذلك.

هـ - سلالم تقدير مختلفة: قد لا تقيس نتاجات التعلم نفسها، وإنّما توضع لقياس بعض ملامح الشخصية و/أو المواقف والاتجاهات، و/أو الذكاء، وما إلى ذلك.. هذا ويمكن أن توضع سلالم تقدير من قبل المتعلم نفسه بعد أن يدرّب على استخدامها، وفهم محتواها، وذلك في إطار إشراكه بتقويم نفسه، وبخاصة في إطار التعلم الذاتي.

كل ما سبق ذكره من أدوات يمكن أن تضاف إلى الاختبارات التي تبقى هي السائدة، والأداة الرئيسة المعتمدة للتقويم، على الرغم من الحملة الكبيرة عليها عندما تكون على شكل اختبارات تحصيل.

٥ – ٤ – ٥ – أنواع التقويم بحسب القائمين به:

إذا كان التقويم يجري لأهداف متعددة، وفي إطار وظائف مختلفة – وكان كلا الأمرين قد مرّا معنا من قبل فمن المتوقع أن من يقوم به كثر وعلى أصعدة متعددة نحصرها بجهتين رئيستين:

أ – جهة رسمية مخوّلة فُوّضت بصلاحيات منحتها إياها السلطة المعنية بحكم الوظيفة التي تشغلها. وعلى هذا الأساس نجد أنّ الأشخاص الذين يمكنهم التقويم في هذا المضمار هم كل من:

– من المعلم الذي هو غالباً من يضطلع بمهمات التقويم على صعيد التدريس.

– مدير المدرسة – إذا اقتضت الحاجة ذلك – وغالباً ما يكون على صعيد المرحلة الأولى من التدريس ، لأنّه في الصفوف العليا تحتاج مساقات التدريس المختلفة لمختصين، فلا يكون بإمكان مدير يحمل إجازة في التربية مثلاً تقويم طلاب فيما يتعلق بمادة الرياضيات، إلاّ إذا استعان بشخص مختص، ويكون هذا الشخص عادة، هو الموجه الاختصاصّي للمادة.

– الموجّه الاختصاصي للمادة الذي يزور المعلم عدّة مراتٍ في السنة، كما يفترض أن يكون. ويحقُّ لهذا الموجه، أو الموجه التربوي في الصفوف الأولى للتعليم – أي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي – اختبار المتعلمين، وبخاصة في حال إذا لاحظ ضعفاً عاماً في الصف خلال حضوره درساً، أو من أجل القيام بدراسة ما، أو في إطار بحث يتعلق بأمور التدريس..

- موظفون معنيون تابعون لوزارة التربية أو مديرياتها في المحافظات، يبحثون واقعةً معينة، أو ظاهرة ملاحظة، من أجل وصف الواقع القائم أو تقويمه أو فرض إملاءات على المعنيين به، وذلك في إطار تشخيص الواقع، أو علاج ما فيه من علل، والعمل على تطويره ويفترض توافر أمرين رئيسين لدى كلٍّ ممن يرجع إلى تلك الجهات الرسمية، وهما:

- أنْ يعرف كلٌّ منهم ما يريد تقويمه بالضبط، وبمعنى آخر تحديد ما سيقوّمه، والأغراض من ذلك.

- أنْ يمتلك مهارات التقويم المطلوبة بعامة، والمهارات المتعلقة بنوع التقويم الذي يجريه، بخاصة.

وفي غياب هذين الشرطين قد تأتي نتائج التقويم غير صادقة، وعديمة الفائدة.

ب - جهات غير رسمية: وهي غير مكلفة رسمياً بعملية التقويم، مع أنّ تقويمها على جانب كبير من الأهمية قد تفوق أهمية التقويم الرسمي الذي سبق ذكره. ويمثل تلك الجهات كلٌّ من الأطراف التالية:

- المتعلمون أنفسهم إذا لم يكلفوا فعلياً من قبل رسميين بذلك في ظروف نادرة وغالباً ما تكون طارئة، لأنّهم إذا كُلّفوا بمثل ذلك يصبح تقويمهم رسمياً، والمتعلمون قد يكونون الأكثر قدرة على تقويم معلميهم، على الأخص، لأنّه ليس أقدر على تقويم المعلم من المتعلمين أنفسهم بالنسبة لجوانب معينة دون غيرها، (كأن يُقوّموا قدرة المعلم على التواصل.. وعلى شرح الغامض من الأمور.. وعلى استخدام طرائق فعالة للتدريس بشكل جيد، وسوى ذلك)..

- التقويم الذاتي من قبل المتعلم لنفسه ولنتاجاته التعلمية. ويزداد الاعتماد على هذا النوع من التقويم بازدياد تحميل الطالب مسؤولية تعلمه، كما ذكرنا

مراراً. وفي مثل هذه الحالة يكون المتعلم نفسه هو الجهة المعينة بـــإجراء التقويم. وقد يُقوّمه زملاؤه أحياناً وعندها يسمى التقويم التضافريّ.

- وهناك الأهل الذين يفترض بهم متابعة تعلم أولادهم وما تقوم به المدرســة عامة، والمدرس خاصة. فهو من حقهم وواجبهم معاً لأنّهم معنيّون بمتابعة تعلم أبنائهم.

- ثم هناك المجتمع أيضاً الذي يسهم، هو أيضاً في تقويـــم التربيــة عامــة «والتدريس خاصة». يأتي هذا التقويم أحياناً من مؤسسات اجتماعية معينة، مثل المؤسسات المعنية بالصناعة والتجارة أو سوق العمل، حيث يكـــون على العاملين فيها امتلاك كفايات معينة، ومؤهلات محددة.. وإذا ظهر أنّ خريجي المؤسسات التربوية لا يمتلكون تلك الكفايات أو أنّهم لا يصلون إلى المستوى المقبول بصددها، فانّ هيئات اجتماعية متعددة قـــد ترفــع صوتها عالياً، مطالبةً بالإصلاح، هذا الصوت الذي يستجر أحياناً ما يشـــبه ثوراتتربوية تسهم في تغيير واقع التدريس.

٥ - ٤ - ٧ - أنواع التقويم من حيث اتساع مجاله:

وهو ما يجيب عن سؤال (ما مدى) التقويم المراد إجراؤه؟ إذ، من المعروف أن التقويم قد يقتصر على درس بعينه، أو وحدة درسية محددة، وعندئذ يتصف بأنّه ضيق يقتصر على تقويم أغراض وضعت لذلك الدرس أو الوحدة؛ وقد يتســع فــي مرات أخرى ليشمل تقويم مدى تحقق الأهداف العامة لمنهاج مـــادة بعينهــا، أو مشروعات على صلة بها،، أو برامج تُمثّلها، كما يشمل في الوقت نفسه العمليــات والإجراءات المتعلقة بها. وفي هذه الحالة يتطلب الأمر (فريق عمل) يضم أشخاصا متعددين، كلاً في مجال تخصصه وتبعاً للمهمات التي كلف بها.

عملي:

عدْ إلى النشاط العملي الذي وضع بعد (أنواع التقويم بحسب موضوعه) واقرأه من أجل أن تقف على مكوناته تماماً ثم قمْ بما يلي:

- اذكر قبل كل شيء الشخص الذي يقوم بالتقويم الذي ذكر في كل بند من بنوده، معللاً سبب قيام الشخص الذي تذكره بهذا النوع من التقويم.
- هل يمكن لشخص آخر، غير ذلك الذي ذكرته، القيام بمثل هذا النوع من التقويم؟ اذكر السبب.
- هل تعدّ التقويم الذي ذكر في العملي المذكور تقويماً واسعاً أم محدداً؟ علل إجابتك.
- افترض أنه طلب إليك تقويم عمل مدرسك، ما الأداة أو الأدوات التي يمكنك استخدامها ليأتي تقويمك أقرب ما يمكن من الصدق والموضوعية؟.
- إذا لم تجد أداةً صالحة لذلك، وعلى الأغلب لن تجدها، ابن أنت أداة تعتقد أنها تصلح لذلك. ناقش أداتك مع زملائك ومدرسك ثم عدّلها بحسب ملاحظاتهم، لتصبح أفضل.
- أعرض البطاقة على عدد من المحكمين لتعديلها مرة ثانية ولتوفير الصدق والمشروعية لها.
- عد إلى بطاقة ملاحظة يستخدمها الموجه التربوي عند حضور درسٍ لأحد المعلمين، ثم قم بما يلي:

◦ استخلص النقاط أو الجوانب التي يجري تقويمها استناداً إلى تلك البطاقة.

اذكرْ فيما إذا كان ما يجري تقويمه تبعاً لهذه البطاقة شاملاً لكُلِّ المكونات الرئيسة للدرس، والمكونات التي تتفرع عن كُلٍّ منها..

إذا وجدت أنَّ أموراً يجب أن تضاف لتلك البطاقة اذكرها، ثم علل اقتراحك بإضافتها للبطاقة.

عدْ إلى بطاقة التقويم التي يستخدمها طلاب دبلـــوم التـأهيل الـتربوي - اختصاص تربية - وقارن بطاقة الموجه الاختصاصي لهذه المادة مـــع البطاقـــة المستخدمة في كلية التربية (للاختصاص المذكور) ثم اذكر:

* أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

* أيهما تراها أفضل؟ ولماذا؟

بالإجابة عن الأسئلة الثمانية التي تناولت مختلف أنواع التقويـــم بحســـب المعايير التي اعتمدت للتفريق بين نوع وآخر، مع الإقرار بتداخل هذه الأنـــواع، كما ذكر، حيث أنَّ التقويم الواحد يغطي في الوقت نفسه عدة أنواع معاً - نكون قد غطينا ما يتعلق بموضوع التقويم عامة؟ ويبقى أمامنا ضرورة الوقوف عند أحد أنواعه الأكثر تداولاً وهو (اختبار التحصيل) الذي سبق أن قلنا أنَّه الأكثر تمثيـــلاً للاختبار التراكمي الذي يأخذ غالباً صفة الامتحان. وكان هذا قد ظهر في الشكل (٣،٥) السابق الذي كان بمثابة الهيكل التنظيمي للموضوعات التي تبحث فـــي إطار موضوع التقويم.

٥ - ٥ - اختبار التحصيل:

اختبار التحصيل[1] هو عملية منظمة لتحديد (كمية) ما يتعلمه الدارســـون على شكل درجات (أو علامات) يُفترض أنَّها تحدد (مقدار) ما امتلكه هؤلاء بعد خضوعهم للتدريس، لأنَّه - كما ذكر سابقاً - لا يؤدّي التعليـــم إلـــى التعلـــم بالضرورة. ويمكن أن يستخدم لغرضين:

---

(١) من أجل تحديد موقع هذا الاختبار بالنسبة لكل ما يتعلق بالتقويم، وبغية التعرف على النقاط التي ستثار بصدده، ارجع إلى الشكل التوضيحي رقم (٥، ٣) الذي ذكرنا أنه بمثابة الهيكل التنظيمي للجوانب المتعلقة بالتقويم.

- تحديد الرتب النسبية للطلاب؛
- تحديد المهمات التعليمية التي يستطيع كُلُّ طالب القيام بها، وتلك التي لا يستطيع ذلك.

واختبارات الغرض الأول يطلق عليها اسم الاختبارات معيارية المرجع (Norm-referenced test)، وبها يمكن الحكم على مستوى تحصيل الطالب من خلال مقارنته بتحصيل زملائه الذين أجابوا عن الاختبار نفسه. والتقديرات التي يتمُّ الحصول عليها نتيجة هذا النوع من الاختبارات لا يزودنا بما نحتاج لمعرفته عن طلابنا الذين يفترض أن نهتم بمدى إتقانهم للنتاجات التعليمية. فلو فرضنا أنَّ خالداً وسعيداً نال كل منهما درجتي (١٥) من عشرين في امتحان مادة القواعد، فإنَّ تلك العلامة لا تدلنا على ما يتقنه كُلُّ منهما، وما لا يتقنه. فالعلامات الخمس التي فقدها خالد لا تحدد الأخطاء التي سببت فقدانها، وكذلك الحال بالنسبة لسعيد. وهذا يعني أنَّ أخطاء خالد ليست مثل أخطاء سعيد بالضرورة - بمعنى أنَّ خالداً يمكن أن يعرف أموراً لا يعرفها سعيد، والعكس صحيح. لذلك قلنا: إنَّ هذه الاختبارات لا تكشف عن نقاط القوة، ولا نقاط الضعف بحد ذاتها. وهي تستند إلى عددٍ من أسس نظرية القياس التي تلجأ إلى معاملاتٍ إحصائيةٍ لتوضيح الدرجة الخام، التي يحصل عليها طالب ما لتحقيق الأغراض التي يجري التقويم من أجلها. لذلك هي تساعد على تقرير نسبة الناجحين والراسبين، كما أنَّها تفسر نتائج هذا الطالب بالنسبة للمجموعة التي يندرج فيها. ويلعب المتوسط الحسابي معياراً يتم، على أساسه، الحكم على طالبٍ، بعد أن تم تحويل علامته الخام التي حصل عليها، إلى علامةٍ معيارية.

أمَّا الاختبارات من النوع الثاني التي تحدد ما يستطيع الطالب أن يقوم به، وما لا يستطيع، فتسمى الاختبارات محكية المرجع (Criterion-referenced

(test التي تساعد المعلم على التأكد من تمكن أيّ طالب من الوصول إلى مستوى الإتقان الذي تمّ تحديده من قبل، أو عدم الوصول إليه. لذلك عرّفه (بوفام): بأنّه الاختبار الذي يسعى لرصد الوضع الراهن للطالب الممتحن، عن طريق مقارنة ما يمتلكه، فعلاً، بمجالٍ سلوكيٍّ محدّد مسبقاً. وهذا يساعد على تحديد نقاط الضعف لديه تماماً، مما يفيد في معالجتها، وتحسين التعلم لدى صاحبها. وكانت الأسباب التي دعت إلى بناء هذا النوع من الاختبارات دعوة (ميجر)، وقبله (تايلر) إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية وتحويلها إلى أغراضٍ إجرائية لملاحظتها وقياسها. الأمر الذي أخذ به التعليم المبرمج، والتعليم عن طريق الأهداف، فيما بعد.

وتجدر الإشارة، بعد توضيح معنى هذين النوعين من الاختبارات وغرضهما إلى أنّ الفرق الرئيس بينهما يرجع إلى طريقة تفسير النتائج التي يتم الحصول عليها. ولذلك يمكن استخدامهما معاً في تفسير نتائج الاختبار الواحد. وهما يتشابهان مع بعضهما بعضاً في معظم النقاط ما عدا طريقة تفسير النتائج، والأغراض الموضوعة لكل منهما.

هذا ويمكن النظر إلى اختبارات التحصيل من زاوية أخرى، وعندها نجد أنّها إما اختبارات مقننة (Standardized)، أو اختبارات عادية.

أ – الاختبارات المقننة: هي اختبارات تجرب على عدد كبير من المتعلمين، ذوي أعمارٍ مختلفة لقياس المفاهيم والمعلومات الأساسية، وما يجب امتلاكه في مادةٍ تعليمية معينة، ثم تنظم الأسئلة التي تمّ اعتمادها، وتوضع عادة في كراسٍ فيه تعليمات موجهة للمتعلمين، وتحديد للزمن الذي يجب الانتهاء منها ضمنه، ودليل للمصححين يشرح كيفية قياس استجابات التلاميذ عليها، إضافةً إلى معايير خاصة لكل فئة عمرية من المفحوصين، كل منها يحاسب تبعاً

للتقديرات الكمية الموضوعية لفئته العمرية. فإذا أجري اختبار مقنن للرياضيات مثلاً، على طالبين أحدهما بعمر الثامنة وآخر بعمر الثانية عشرة، فإنّهما لن ينالا العلامة نفسها، وإن كانت معارفهما واحدة ذلك لأنّ معايير التصحيح الموضوعة للتصحيح تختلف من فئة لأخرى، كما ذكرنا، لأنّ العلامات تعجز عن تحديد ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه من مضمون محتوى الاختبار، لذلك توجه انتقادات كثيرة لهذه الاختبارات، منها: أنّها تقيّم كثيراً من الأمور مع أنّها تسفر عن معرفة القليل مما تعلمه الطلبة على وجه التحديد. وتتهم بأنّ نتائجها غير دقيقة، وقدرتها تنحصر في قياس ما يجيب عن أسئلتها، في حين أنّ ثمة قدرات كثيرة يجب قياسها لدى المتعلمين ولكنّها تعجز عنها. ناهيك عن أنّها تشجع على الحفظ، وتوحي بأنْ ليس من إجابة صحيحة على السؤال إلا إجابة واحدة فقط، بسبب أنّ أسئلتها من نوع الأسئلة المغلقة... والإجابة عنها تكون عن طريق التعرف على الإجابة الصحيحة، وليس تكوينها بأسلوب المتعلم، بعد البحث عنها. ولهذا فإنّ ما تقيسه غالباً لا يصل إلى الأهداف العليا للتربية. وقد قيل بصددها: إنّ ما تختبره هو ما تحصل عليه نتيجة استخدامها، وهذا ما يذكرنا بمقاييس الذكاء التي قيل عنها الشيء نفسه، بمعنى أنّها تعجز عن قياس الذكاء نفسه، وتقتصر على جوانب دالة على الذكاء فحسب... هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الاختبارات المقننة لا تقتصر على قياس المعلومات، وإنّما هناك اختبارات منها لقياس الاستعدادات والقدرات.

ب - الاختبارات العادية المتداولة: وهي تلك التي يضعها كُلُّ معلم لطلبته، لهذا لا تكون مُعَمَّمة كالاختبارات المقننة. هي سهلة التصميم، وغالباً لا تحتاج لأدوات وإجراءات خاصة بها. ما تزال سائدةً في المدارس على الرغم من الانتقادات التي توجه لها، والتي تنبع من كيفية بنائها وتصحيحها كما يظهر فيما يلي.

٥ – ٥ – ١ – بناء اختبارات التحصيل:

لما كانت تلك الاختبارات – كما رأينا – أداةً أو وسيلةً لتعيين مقدار ما يمتلكه الخاضع لها من شيء يراد قياسه (معلومة مهارة...)، فإنّها تهدف لإصدار حكمٍ بالنجاح أو الرسوب. غير أنّ هذا لا يمنع من أن تكون في الوقت نفسه مؤشراً على فاعلية العملية التربوية، أي قدرة هذه العملية على تحقيق الأهداف التي وضعت لها.

وحتى تكون هذه الاختبارات الأداة الموثوق بها، لا بدّ من التقيّد باستراتيجية نظاميةٍ تُعنى بتحديد المجالات التي يجب تقويمها، كما تعيّن مدى الاتساع الذي تشمله، وتختار المهام المناسبة، بحيث تُنتقى للتقويم أمور شبيهةً بتلك التي نريد أن يقدر المتعلمون عليها في نهاية تعلمّهم. لهذا يجب إقامة تطابقٍ بين أهداف التعليم والتقويم، سواء أكانت تلك الأهداف تطول أموراً نظريةً (معلومات) أو إجرائية (مهارات)... وهذا يعني أنّ على مصممي الاختبار الالتزام بعيّناتٍ ممثلة للمجال الذي يتمّ اختبار المتعلمين به، بمعنى أن يعكس الاختبار أجزاءً مختلفةً لوحدة ما بنسبٍ ملائمة. ويتطلب هذا الأمر وضع جدول مواصفاتٍ، كما سنرى بعد قليل.

وكي تترجم الاستراتيجية السابقة التي تمّ إيجازها يمكن القول: إنّ بناء اختبار صادقٍ يتطلب القيام بخطواتٍ متعددةٍ هي على التوالي:

– تحديد الهدف من إجراء الاختبار (فالأهداف قد تختلف من اختبارٍ لآخر...)

– تحديد النتاجات التي سيقيسها الاختبار؛ ثم تحديد معنى كل نتاجٍ بصيغةٍ سلوكية، تمكن من القياس فتضمن الموضوعية والمنهجية قدر المستطاع.

– تحديد النقاط الرئيسة التي سيقيسها الاختبار.

– وضع جدول مواصفات يكون المرجع الذي يعتمد عليه لاختبار تلك النقاط.

ولقد تعرفنا سابقاً على الوظائف التي يمكن للاختبارات أن تلعبها، بحسب نوع الاختبار، من حيث التوقيت الذي يجرى فيه. وما عليك سوى الرجوع إلى هذه الاختبارات (القبلية والتكوينية والتراكمية) لتتعرف على الأمور التي تُقوَّم خلال كلٍ منها.

أما نتاجات التعلم التي تقاس عادةً فيمكن التعرف عليها بالرجوع إلى أهداف الدروس؛ (وهذه تختلف بالطبع عن الأهداف التي أشير إليها في الخطوات السابقة التي أدرجت تحت استراتيجية تصميم والتي هي الغرض في القيام بالاختبار نفسه)، فأهداف الدروس هي التي يجب التأكد من تحققها أو عدمه.

ومن البدهي أنّ الاختبارات لا تُغطّي جميع الأهداف التي وضعت لكلّ درس وإلاّ وصلت بنوده إلى الآلاف... لهذا يُنتقى منها عيّنات ممثلة لجميع أهداف الدروس (والتي تُشكّل في هذه الحالة ما اتفق علماء الإحصاء على تسميته /المجتمع الأصلي/، وهو هنا الاختلاف). ومما يساعد على انتقاء موضوعيٍّ صادقٍ الاستعانة بجدول مواصفاتٍ هو شبيه بما كان قد سمّي (جدول التخصيص) الذي شرح بتفصيلٍ في الجزء الأول من هذا الكتاب.

في جدول المواصفات هذا يجري تحليل كُلّ درس إلى النقاط الرئيسة فيه. ثمّ تحلل النقطة الواحدة إلى: المعارف المتضمنة فيها، والتي يحتاج المتعلم لحفظها؛ إلى معارف يجب فهمها، والقدرة على التعبير عنها بأسلوبه الشخصي؛ ثم تحديد المبادئ والقواعد التي يجب أن يكون قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة؛ وأخيراً المهارات العقلية العليا المستخلصة من كلّ درس، والتي يتم العمل على تنميتها بمناسبة المحتوى الذي يتضمنه كلُّ درس من دروس الكتاب. وكلُّ هذا كان قد شرح في فصل المحتوى أو المادة العلمية للدرس الذي شغل الفصل الأول للكتاب الذي بين يديك. وعليك الرجوع إلى ذلك الفصل لتستفيد مما

كان قد كتب حول هذا الموضوع. والفرق بين الجدولين المشار إليهما: (جدول المواصفات) و (جدول التخصيص) هو أنّ الثاني منهما يوضع من أجل تحليل الدرس الواحد لتحديد مكوّنات المحتوى، وتعيين نوع هذا المكوّن، من أجل وضع أهداف تدريسٍ تلائمه. في حين أنّ جدول المواصفات يوضع بغية الاستناد إليه من أجل وضع بنودٍ للاختبار. لهذا يمكن لجدول التخصيص الذي يكون قد وضع من قبل أن يعفي من وضع جدول المواصفات، مع فرقٍ أساسي هو أنّ جدول التخصيص يلتزم بمحتوى الدرس تماماً في حين أنّ جدول المواصفات قد يشتق أموراً مضمرة في الدرس ومهارات عقلية ليست بارزة فيه. وعلى كلّ حال سيقدم لك النموذج التالي عن جدول مواصفاتٍ وضع لدرس (الكسور العادية وعملياتها الحسابية) لمستوى الصف الخامس. وقد أخذ هذا النموذج من كتاب (دليل المعلم لبناء الاختبارات التحصيلية، والذي كانت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد كلفت عبد الرحمن عدس بتأليفه عام ١٩٨٩).

عناصر المادة الأهداف	معرفة	فهم واستيعاب	تطبيق	عمليات عقلية عليا
معنى الكسر العادي (10%)	الكسر، البسط، المقام، العدد الكسري، الكسر الحقيقي، الكسر غير الحقيقي (2%).		ترتيب الكسور تصاعدياً وتنازلياً، مقارنة الكسور، أصغر، أكبر. تحويل من كسر حقيقي إلى غير حقيقي وبالعكس. (6%)	مقابلة بين الكسور الحقيقية ومناظراتها من الكسور غير الحقيقية (2%).
جمع الكسور العادية (20%)	المضاعف المشترك الأصغر، التحليل إلى العوامل الأولية، توحيد المقامات اختصار الكسر إلى أبسط صورة (5%).	- طرق اختصار الكسور - تحويل العدد الكسري إلى كسر غير حقيقي. - تحويل الكسر غير الحقيقي إلى عدد كسري. - إيجاد المضاعف المشترك الأصغر والتحليل إلى العوامل. - جمع كسر إلى عدد صحيح. - جمع كسر إلى كسر آخر. - جمع عدد صحيح إلى عدد كسري.	حل تمارين عددية (5%)	حل مسائل كتابية تتضمن جمع الكسور (5%).
طرح الكسور العادية (20%)	تحويل العدد الصحيح إلى كسر، الاستلاف (2%)	- جمع عدد كسري إلى عدد كسري آخر. - جمع عدة أعداد كسرية (5%). - طرح عدد صحيح من عدد كسري. - طرح كسر من الواحد. - طرح كسر من كسر. - طرح كسر من عدد كسري: باستلاف،	حل تمارين عادية (3%).	حل مسائل كتابية تتضمن طرح الكسور. - حل مسائل كتابية تتضمن عملية الجمع والطرح (2%).

عناصر المادة الأهداف	معرفة	فهم واستيعاب	تطبيق	عمليات عقلية عليا
		بدون استلاف. - طرح عدد كسري من آخر دون استلاف. - طرح عدد كسري من آخر باستلاف (3%).		
ضرب الكسور العادية (25%)	تحويل العدد الكسري إلى كسر غير حقيقي (2%)	ضرب كسر في عدد صحيح ضرب كسر في كسر ضرب كسر في عدد كسري ضرب عدة كسور مع بعضها بعضاً (8%).	حل تمارين عادية (10%)	حل مسائل كتابية تتضمن ضرب الكسور حل مسائل تتضمن عملية أو أكثر من عمليات الجمع والطرح والضرب (15%).
قسمة الكسور العادية (25%)	علاقة عملية القسمة بعملية الضرب (أي أن عملية القسمة في النهاية تتحول إلى عمليات ضرب) (2%).	قسمة عدد صحيح على كسر وبالعكس قسمة كسر على كسر قسمة عدد كسري على كسر وبالعكس قسمة عدد كسري على آخر (8%)	حل تمارين عادية (10%)	- حل مسائل كتابية تتضمن قسمة الكسور. - حل مسائل تتضمن عملية أو أكثر من العمليات الأربع (15%)

أخذ هذا الجدول من كتاب دليل المعلم في بناء الاختبارات ص٤٠ - ٤١ - عبد الرحمن عدس.

والنسب المئوية التي لاحظتها في خلايا جدول النموذج السابق؛ تدّل على الأهمية النسبية التي تُعطى لمحتوى كلّ خلية. وتُعيّن تلك الأهمية استناداً إلى طول المادة الدراسية المتعلقة بمضمون الخلية في الكتاب المقرر الذي يجرى تدريسه، وبطول الزمن الذي استغرق لتدريسها.

هذا، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ بعض خلايا الجدول قد تأتي أحياناً فارغةً في درسٍ معين، الأمر الذي يدّل على أنّه لا يوجد في الدرس ما يقابلها. والأمر بالطبع يختلف من جدولٍ لآخر...

جدول المواصفات إذن هو عمل يستحق الجهود المبذولة لوضعه، يساعد على وضع اختبارٍ ذي قيمة، لأنّه يؤدّي إلى اختبارٍ يناسب النواتج التعليمية التي نصّ عليها جدول المواصفات الذي يمكن تعريفه - استناداً لما سبق من معلومات عنه - بأنّه: مصفوفة ذات بعدين: أحدهما مخصص لمحتويات أو مضمون المادة، والآخر لمستوى الهدف المراد تحقيقه عبر ذلك المحتوى. لذلك كانت الخلية الواحدة في الجدول تشير إلى مهارةٍ معينة كانت بمثابة المرجع له في الجدول الذي تم بناؤه، أي جدول المواصفات.

عملي:

خذ درساً قصيراً من إحدى مواد المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، ولتكن مادة العلوم - لأنّها الأسهل بهذا الشأن. ابن لها جدول مواصفاتٍ على غرار النموذج الذي سبق، مراعياً كلّ المتطلبات الضرورية له. اعمل في فريق، بإشراف مدرس مادة العملي، ليكون العمل مأموناً، ويحقق الغرض منه.

- أعد الكرة بقدر ما تستطيع، على ألاّ يقل عددها عن ثلاث مراتٍ، لأنّ إتقان هذا الأمر ليس سهلاً، ويتطلب مهاراتٍ متعددةً يأتي في طليعتها القدرة على تحليل الدرس وتعيين نقاطه الرئيسة، بالإضافة إلى تحليل النقطة الواحدة إلى مكوناتها الأساسية...
- ضع اختباراً تحصيلياً للدرس الذي حلّلته، وتوصلت إلى جدول مواصفاتٍ له.
- قارن عملك مع زملائك، وتناقشوا فيما تتوصلون إليه، حتى تتعمق المفاهيم في أذهانكم من جهة، وحتى تصلوا إلى مستوى التطبيق الذي ينصّ، كما تعلمون، على قدرة المتعلم على نقل ما تعلّمه في موقفٍ معين إلى موقفٍ آخر جديد.
- قم بتقويم اختبارٍ وضعته زمرة أخرى من طلاب صفك، استناداً إلى جدول مواصفات تمّ ملؤه - سواء من قبلك أنت، أو من قبل طلاب تلك الزمرة -

مبيناً ما فيه من نقاط قوة وضعف. بهذا تكون قد وصلت إلى مستوى التقويم، وهو أعلى مستويات الأهداف بحسب تصنيف بلوم.

- طوّر ما لم ترضَ عنه في الاختبار المذكور ليصبح أفضل مما كان عليه، بحسب اعتقادك؛ ودع مدرسك يحكم على عملك. فإذا استطعت أن تحسن الاختبار المذكور تكون حقاً قد وصلت إلى مستوى التركيب أو الابتكار الذي هو أعلى مستويات الأهداف، وإن كان بلوم قد عدّه من مستوى أدنى من مستوى التقويم.

٥ - ٥ - ٢ - شروط الاختبار:

ليس كلُّ اختبار يوضع يستحق التقدير، أو يكون أهلاً للتطبيق. فلابدَّ من توافر شروطٍ معيّنة للاختبار حتى يكون موثوقاً وأداةً صالحة للتقويم. ويأتي في طليعة الشروط - التي مرّت معك كثيراً، وبمناسباتٍ متعددة، وبخاصة عند دراستك لمساق (التقويم والقياس) - صدق الاختبار، وثباته، وموضوعيته، وشموله، وملاءمته للمتعلمين. هذا إضافةً لقدرته على التميز، وأن يقاس مقدار صعوبته.

وصدق الاختبار يعني قدرة الاختبار على أن يقيس ما وضع لقياسه. فعند بناء (اختبار استعداد) لقياس المكتسبات السابقة الضرورية لتعلم شيءٍ جديد، لا يجوز قياس معلوماتٍ من هذا الدرس الجديد، وإلاّ أصبح الاختبار من نوع (الاختبار القبلي). من هنا رُبط صدق الاختبار بأهداف إجراء هذا الاختبار.

وهناك أنواع عديدة من الصدق المرتبط بالاختبار، منها: صدق المحتوى، وصدق المفهوم، والصدق التنبؤي. (يمكنك العودة إلى كتاب التقويم والقياس للتعرف على معنى كلٍّ منها، إذ لا يتسع المقام هنا لشرح جميع التفاصيل).

أما ثبات الاختبار فيعني مقدار استقرار نتائج الاختبار إذا أعيد نفسه مرة ثانية، أو طبق اختبار في ظروفٍ مماثلة للاختبار الأول، وضمن الشروط نفسها... ولحساب الثبات قوانين إحصائية معروفة في علم الإحصاء.

وموضوعية الاختبار تأتي من الالتزام بمعايير واضحة لتصحيحه لذلك تُحضَّر قائمة بتعليمات الإجابة وسلالم تصحيح مما يضمن عدم تأثره بشخص المصحح في أثناء التصحيح.

أما شمول الاختبار فيضمنه - كما ذكرنا - اعتماد جدول المواصفات الذي تمّ شرحه، والذي تؤخذ منه عينة ممثلة للمجتمع الأصلي (أي الأهداف المراد قياسها بحسب نسبٍ تعطى لكلّ مستوى من مستويات الأهداف: تذكر، فهم، تطبيق...).

وللحكم على ملاءمة الاختبار لمستوى المتعلمين فلابدّ من قياس صعوبة كلّ بندٍ من بنوده بحسب قانون يطبق لهذا الغرض... يضاف لما سبق قياس قدرة كلّ بندٍ على التمييز الذي يحسب هو أيضاً بتطبيق قانون معيّن وضعه مختصون في هذا المجال. وكلُّ هذه القوانين يفترض أنّك تدرسها في مادة الإحصاء.

يضاف لما سبق ضرورة صياغة فقرات أو بنود الاختبار بشكلٍ جيدٍ واضح، وأن يخلو كلٌّ منها من تلميحاتٍ تدلّ على الإجابة، وألاّ تعتمد الإجابة عن فقرةٍ مستندة على الفقرة التي سبقتها (فعدم معرفة جواب فقرةٍ معينة يجب ألا يؤدّي إلى عدم معرفة الفقرة التي بعدها...). هذا بالإضافة إلى مراعاة كيفية ترتيب فقرات الاختبار، بحيث يُبدأ بالسهل أولاً، حتى لا يحبط الطلاب وينفعلوا، مما يؤثّر على أدائهم. ثم عند تصحيح الإجابات عن الاختبار، لابدّ من تفسير العلامات (بحسب نوع الاختبار من حيث كونه معياري المرجع، أو محكي المرجع...).

ومن البدهي أن يحدد زمن لإنجاز الاختبار، ويدرس بناءً على الوقت الذي يحتاجه الطلاب المتوسطون، إلاّ في حالات معينة حيث يدخل الزمن في تقدير درجة الطالب على الاختبار. وهذا يكون في أنواع معينةٍ خاصةٍ من الاختبارات.

وأخر الشروط المطلوبة للاختبار تعود إلى ضرورة تقويم الاختبار نفسه. فلا يجوز بناء الاختبارات فحسب، وإن تمّ الالتزام بجميع الخطوات السابقة، وإنّما ينبغي تقويم الاختبار بعد الانتهاء من وضعه. ويكون ذلك في ضوء جميع الشروط السابقة، واحداً تلو الآخر، وأن يحصل على درجة جيدة عن كلّ منها (بعضهم لا يرضى بأقلّ من ٨٠٪ لها...).

ويمكن أن توضع بطاقات رصد وتقويم لمساعدة المقوّمين للاختبارات حتى لا ينسوا أي شيء يجب الالتفات إليه. وسيوضع نموذج عنها بعد التطرق لاختبارات الأداء. ومن المعروف أن اختبارات التحصيل لا تقتصر دوماً على اختبار المعلومات، وإنّما هناك تقويم الأداء الذي يتناول أموراً عملية تطبيقية مثل المهارات وكيفيات العمل (تشريح حيوان في العلوم... إجراء تجربة في الفيزياء... القيام بمهارةٍ في ألعاب الجمباز... تحضير قالب حلوى في الاقتصاد المنزلي، وسواها...). وفي مثل هذا النوع من الاختبارات لابدّ من:

- تعيين ما يراد تقويمه.
- تحديد المؤشرات الدالة على هذا التحقق.
- وضع معايير لتلك المؤشرات.
- النص صراحةً على المتطلبات الواجب توافرها.
- تعيين من يخضع لمثل هذه الاختبارات.

واختبارات الأداء من الاختبارات الصعبة التي لا تتسع تماماً لشرط الموضوعية، لتضمنها شيئاً من فنية العمل، ولكون المحكّات فيها غير دقيقة. ولهذا يُنصح باستخدام سلالم التقدير التدريجي عند تقويمها، بالإضافة إلى تخير المهام التي يجب ملاحظتها من أجل تقويمها. كما يمكن للدرجات التي تُعطى للجوانب العملية في المادة - كما في العملي الذي تقوّمون به خلال هذه المادة

- أن تشارك في وضع درجاتٍ للطلاب في هذا النوع من الاختبارات، خاصةً إذا جرت ملاحظات مقصودة ومنهجية، في أثناء هذا التطبيق العملي لكل طـــالب، وسجّلت تلك الملاحظات على بطاقاتٍ نوعيةٍ، كان قد أشير إليها من قبل.

عملي:

- عد إلى ورقة امتحانٍ لأية مادة درستها في الفصل الدراسي السابق، ثـــم قـــم بتقويم أسئلة الامتحان التي وردت فيها، معتمداً في ذلك على جميع الشروط التي وردت تحت العنوان الذي بين يديك.
- حاولْ أن تضع بطاقةً لتقويم الاختبارات، يمكن عدّها بمثابة سلمٍ يعتمد عليـــه من أجل التوصل إلى تقويم موضوعيٍّ قدر الإمكان.
- وزعْ درجة (المئة) على البنود التي تضمنتها بطاقتك، ولكـــن بصـــورة غـــير متساوية (أي لا تقسم مئة على عدد بنودها)، بحيث تعطي لكلّ معيـــار فيهـــا الدرجة التي يستحقها، تبعاً لأهمية توافره عند التقويم، وتأثير غيابه في ســـلامة التقويم.

كلُّ ما سبق ذكره من شروطٍ إنّما هو للاختبارات الكتابية كما لاحظـــت، في حين أنّها لا تنطبق على الاختبارات الشفوية. الأمر الذي ينقلنا للكـــلام عـــن هذين الشكلين من اختبارات التحصيل، والصيغ التي تندرج تحت كلٍّ منهما.

٥ - ٦ - أشكال الاختبارات وصيغها المختلفة:

تأخذ الاختبارات شكلين مختلفين هما: الشكل الشفوي، والشكل الكتابي.

٥ - ٦ - ١ - الاختبارات الشفوية:

وهي التي تعتمد على مقابلة شخصٍ واحدٍ، وطرح عددٍ من الأسئلة عليه، أو مناقشته في أمر ما. لذلك تحتاج إلى وقتٍ طويل. وقد بدأ استخدامها يتراجع

تدريجياً، حتى أنها تغيب كلية في معظم المواد - عدا اللغة تقريباً بسبب القراءة، وإلقاء الشعر أو التربية الدينية لتلاوة القرآن الكريم. بعد التزايد الكبير في أعـــداد المتعلمين عامة، وتلامذة الصف الواحد خاصة.

والاختبارات الشفوية يمكن أن تقيس أشياء تعجز عنها الاختبارات الكتابية، من قبيل النطق، ومخارج الحروف... والثقة بالنفس، وقوة الشخصية والقدرة على الرد على الآخر مباشرة مما يدلُّ على سرعة البديهة، ومستوى الذكاء، والشـــجاعة المعنوية... هذا ناهيك، بالطبع، عن اختبار المعلومات بحد ذاتها أولاً، ثم القـــدرة على استدعائها من الذاكرة والاختيار من بينها ما هو مناسب للنقاش الذي يدور...

والاختبار الشفوي غالباً ما يأتي بصيغة واحدة، تتلخص في طرح أســـئلة يجاب عنها. وأحياناً قد يعطى سؤال أو مشكلة بسيطة، وتترك لمن يمتحن فترة قصيرة (حوالي خمس دقائق) ينصرف فيها الطالب إلى نفسه منفرداً، يســـتحضر فيها نقاطاً من ذاكرته، وينظمها بكيفية يرضى عنها، ثم يعود ليناقش المعلم بها.

هذا وقد يُلجأ أحياناً إلى المقابلة التي تكون بمثابة اختبار شفوي، يقصـــد منه اختبار عدد من المتقدمين لاختيار أحدهم، أو بعضهـــم لدراســـة معينـــة، أو اختصاص محدَّد. ولا تخرج أهداف تلك المقابلة عما جاء ذكره قبل قليل. كما أنه في بعض الامتحانات يجري امتحان شفهي للطلاب الذين يكونون قد نجحوا في اختبار كتابي سبق في المادة أو المواد التي يكون قد درسها أولئك الخاضعون لهذا النوع من الاختبارات.

٥ - ٦ - ٢ - الاختبارات الكتابية:

وهي الأكثر استخداماً لإمكان ضبطها، ولكثرة أعداد المتعلمين، ولكـــون بعضها يمكن تصحيحه باستخدام التقنيات الحديثة، مما يوفر الوقت والجهد على المعلمين... ولهذه الاختبارات صيغتان رئيســـتان همـــا: اختبـــارات المقـــال، والاختبارات الموضوعية.

٥ – ٦ – ٢ – ١ – اختبارات المقال: هي تلك التي تتطلب إنشاء الإجابة عنها من قبل الممتحنين، مستخدمين أسلوبهم الخاص في التعبير، ومستندين إلى استدعاء معلومات معينة من أذهانهم، وترتيبها بالشكل الذي يرونه الأنسب. لذلك هي أقدر على قياس مهارات تفكير عليا، من قبيل: الإنشاء، والتركيب، والخلق، والإبداع، والنقد، وإبداء الرأي... خاصة إذا كانت تعتمد على أسئلة من النوع المفتوح – أي الأسئلة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة فحسب، وإنّما تتسع لإجابات عديدة كلٌّ منها يفتح آفاقاً جديدة أمام القادر على ذلك كما في حل المشكلات مثلاً، أو الأسئلة التي تستدعي الخيال والإبداع والتقدير، كقولنا مثلاً: ماذا كان سيحدث لو نضب البترول في دول الخليج بعد فترة محددة؟؟ ما التغيرات التي يمكن أن تطرأ على الأرض فيما لو كفّت عن الدوران حول نفسها...

ولكن ليست جميع أسئلة الاختبارات المقالية من هذا النوع المفتوح من الأسئلة؛ فمعظمها يكون على شكل أسئلة مغلقة، لها إجابة صحيحة واحدة. غير أن تلك الإجابة تترك لصاحبها قدراً كبيراً من الحرية عند تنظيم المعلومات التي يقدّمها، والتي يكون قد اختارها من بين المعلومات المختزنة في ذاكرته. ولكن على الرغم من الميزات السابقة لها، فإنّ تلك الاختبارات تشكو من ثغرات كثيرة منها:

- عدم تمثيلها للمادة الدراسية. فعدد الأسئلة فيها قليل، وبخاصة إذا كانت الإجابة عنها طويلةً تحيط بنقاط متعددة تتطلبها.
- يلعب فيها الحظ دوره أحياناً، فقد يصدف أن يعطى سؤال سبق للطالب أن قرأ عنه قبل دخوله قاعة الامتحان، أو أنّه درسه أكثر من غيره... والعكس صحيح أيضاً، فقد يكون أحدهم ترك جزءاً من المادة فأتى السؤال الرئيس أو موضوع المعالجة منه...
- أسلوب الطالب في التعبير يؤثّر في إجابته، فمن لا يمتلك لغةً سليمةً، ومهارةً في التعبير، كثيراً ما ينال درجات أقلّ من زميلٍ له، معلوماته ليست أكثر مما له.

- تصحيح هذا النوع من الاختبارات يتأثر بذاتية المصحح، ولذلك قليلاً ما تتصف بالثبات... كما أنّ قلة الأسئلة فيها يؤثّر على صدقها، فلا تستطيع أن تقيس كلّ ما ترغب في قياسه...

وقد قُدّمت اقتراحات كثيرة للتخفيف من وطأة الثغرات السابقة منها: إلحاق أسئلة موضوعية بها، يكون لها قدرة أكبر على قياس المعلومات، وتخصيصها هي لقياس الأهداف العليا للتربية، كتلك التي ذكرت قبل قليل: ... كذلك إكثار عدد الأسئلة في الامتحان الواحد، لتمثّل قدر المستطاع المادة كلّها (على أن تكون الإجابات عنها قصيرةً بالطبع). وأن تكون صياغة الأسئلة واضحةً بعيدة، عن أيّ لبس أو غموض فيها، مما يعرضها للتأويل، ووضع إجاباتٍ غير مطلوبةٍ عنها... وكذلك وجود سلالم مدروسة تستخدم عند تصحيحها.

٥ - ٦ - ٢ - ٢ - الاختبارات الموضوعية: وهي التي لا تحتاج إجاباتها إلى إنشاء الطالب، بل تتطلب التعرّف على الإجابة الصحيحة، والاكتفاء غالباً بوضع إشارة فحسب أمام الإجابة التي يُعتقد أنّها الصحيحة، مجنبةً الطالب استخدام التعبير بأسلوبه الشخصي.

ولهذه الاختبارات صيغ كثيرة هي فقرات الاختيار من متعدد، وفقرات الخطأ والصواب، وفقرات المزاوجة، وفقرات التكميل. واستخدامها يأتي بحسب الترتيب الذي ذكرت فيه، بمعنى أن الاختيار من متعددٍ هو الأكثر تداولاً... ولكلٍّ منها حسناته وسيئاته، وكذلك شروطه التي يجب مراعاتها بل الالتزام بها حتى لا يفقد قيمته. كما تتصف جميعها بخصائص مشتركةٍ منها:

- قابليتها لملاءمة الناتج التعليمي المراد قياسه.
- قدرتها على أن تكون عينةً ممثلةً للمعلومات المراد قياسها.
- اتصافها بالموضوعية إلى حد كبير.

- سهولة تصحيحها، حتى أنّ بالإمكان استخدام الحاسوب لذلك...

ويمكنك استنتاج سلبيات هذه الاختبارات من استعراض إيجابيات اختبارات المقال؛ ولهذا يستحسن عدم التكرار. وإليك شرح موجز لكل منها.

*** اختبارات الاختيار من متعدد:**

هي تلك التي تتألف من جزأين: الأرومة التي هي على شكل سؤالٍ، أو عبارة تتضمن قضيةً تحتاج لإجابة؛ ثم البدائل التي هي بمثابة إجابات محتملة للسؤال المطروح، أو حلٍّ للقضية المثارة؛ ولكنّ واحداً منها فقط هو الصحيح، في حين أنّ الأخرى خاطئة، وتسمى (المموّهات) التي يمكن أن تغري الطالب غير المتمكن باختيار أحدها.

وعند بنائها: يرجع للدرس، ويحدد ما يراد قياسه، كما توضع أسئلة تمثله، ثم تصمم البطاقة التي ستعطى للطالب. ويوضع لكلّ سؤالٍ عدد من البدائل (٢ - ٥ تقريباً) تكون جميعها خاطئةً ما عدا واحداً، إلاّ إذا أريد تغيير شكلها. وعندها قد تكون البدائل كلُّها صحيحةً، أو كلُّها خاطئة، أو بعضها، وعندها يجب تغيير صيغة الأرومة لتعيّن المطلوب بوضوح.

وللحصول على بدائل مقبولة يعطى السؤال لكثيرين، وبعد إجابتهم عنه، تؤخذ البدائل من إجابات الطلاب الخاطئة، شريطة ألاّ تكون غامضةً.

وهذا مثال عنها: ضع إشارة الصح ( ) التالية أمام ما تراه صحيحاً من البدائل التالية:

عند تعيين مناخ منطقة ما، لابدّ أن يؤخذ بالحسبان:

- كثرة المصطافين فيها.
- خصائص تربتها.
- أنواع الأشجار المثمرة فيها.

- مقدار ارتفاعها عن سطح البحر.
- قربها أو بعدها عن خط الاستواء.

أما أهم الأمور التي يجب مراعاتها فيها:

أن تقيس الفقرة الواحدة منها ناتجاً تعليمياً محدداً.

أن تتضمن الأرومة مشكلة محددة، وتكون مكتوبة بلغةٍ مفهومةٍ، وتحتوي على معظم المعلومة لتبقى البدائل مكتوبةً بجملٍ قصيرةٍ.

أن يكون البديل الصحيح أفضل من جميع البدائل المرافقة له، وألاّ يكـــون متضمناً في بديلٍ آخر، وألاّ يأتي ترتيبه واحداً في جميع أسئلة الاختبار الواحد.

عملي:

- لديك ثلاث فقرات تمثّل اختباراً لاختيار من متعدد، اقرأهـــا بتمعـــن، واذكر فيما إذا كانت كلُّها صحيحة أم خاطئة، ثم علل رأيك.

ضع إشارة صح (✓) أمام البديل الصحيح في كلٍّ من الأسئلة التالية:

أ - لحساب مساحة مربع:

- يُضرب الطول بالارتفاع.
- يُضرب الطول بالارتفاع ونقسم على اثنين.
- يُضرب طول الضلع بطول الضلع.
- يُجمع طول أضلاعه مع بعضها بعضاً.

ب - لحساب بعد مدينة عن أخرى في مسألة حسابية نطبق قاعدة بسيطةً هي:

- ضرب الزمن الذي تم استغراقه للانتقال بينهما بسرعة وسيلة النقل.
- جعل سيارة تسير بين المكانين وقراءة الرقم المدوَّن على عداد السيارة قبل الانطلاق من الأولى وفور الوصول إلى الثانية.
- استخدام المقاس الذي يعتمد عادةً لحساب الأطوال وهو المتر.

- الرجوع إلى كتاب الجغرافيا وقراءة البعد بين هاتين المدينتين.

ج - الحشرة التي تبني عشها بعيداً عن سطح الأرض هي:

- النحلة.
- الذبابة.
- العنكبوت.
- الصرصار.

- عد إلى فقرة الاختبار التي وجدت أنها غير صحيحة وقم بتعديلها لتصبح مناسبة.
- اذكر الشروط التي لم تراعَ في الفقرات غير الصحيحة.
- ابن فقرتي اختبار من صيغة الاختيار من متعدد، حول أي أمرٍ تريده، مراعياً كل الشروط المطلوبة لهذا النوع من الاختيار.

*** اختبارات الصح والخطأ:**

وتأتي على شكل عبارة تتضمن معلومةً معيّنةً قد تكون صحيحة أو خاطئة، ويطلب إلى الممتحن وضع إشارة معيّنة أمام الصحيحة، وإشارة مغايرة أمام الخاطئة، ويشترط بالعبارات المطلوبة أن تكون صحيحةً، أو خاطئةً بشكل مطلق. وأن تحتوي العبارة على فكرةٍ واحدة رئيسة، وأن تكون قصيرةً ومكتوبة بلغةٍ صحيحة. ويُحبّذ عدم استخدام عبارات بصيغة السلب. هذا وينصح بعدم أخذ معلوماتٍ الكتاب بحرفيتها حتى لا يتذكرها الطلاب ويدلّون عليها دون التفكير بها. وتسبق فقرات هذه الصيغة من الاختبارات بتعليماتٍ واضحة حول ما يجب على من يُمتحن القيام به. وهذه أمثلة عن ذلك:

- ضع إشارة (✓) أمام العبارات الصحيحة وإشارة (×) أمام الخاطئة منها:
- التعزيز بين الشروط التي تساعد على حدوث التعلم.
- التلامذة المشكلون غالباً ما يعانون من صعوبات نفسية.

- ليس من مبدعٍ إلا ويكون قد ورث إبداعه من أبويه.
- كلما زاد عدد قراءة الدرس أصبح حفظه أفضل.
- اختبارات الاختيار من متعدد أفضل صيغ الاختبارات على الإطلاق.
- يتوقع زوال اختبارات المقال نهائياً في القريب العاجل.
- صمم ثلاث فقرات بحسب هذه الصيغة في الاختبار، يكون موضوعها اختبارات المقال حصراً.

* اختبارات المقابلة أو المزاوجة:

وتأتي على شكل قائمتين، أولاهما تتضمن مقدماتٍ معينةً تحتاج لإكمالٍ يوجد في جمل القائمة الثانية التي رتبت جملها بشكلٍ مغايرٍ لترتيب عبارات القائمة الأولى، كما أنّها تحتوي على جمل إضافية لا حاجة لها، بغية زيادة التمويه على المتعلمين، وقياس مدى فهمهم لما يمتحنون به. ويفترض بهذه الصيغة من الاختبارات أن يأتي ما في القائمة الثانية متجانساً مع جمل القائمة الأولى. وأن يكون عدد بنود هذا الاختبار محدوداً (من ٥ - ٨ جمل) حتى لا يربك المفحوص... وأن تكون التعليمات التي تسبق القائمتين واضحة تحدد تماماً ما يجب القيام به. وهذا نموذج عنها:

- المدخل الاجتماعي للتدريس.	- الجوانب المتعددة التي يجب تنميتها في إطار الشخصية
- التغذية الراجعة في التدريس تعني	- تعيين الأخطاء لمحاسبة من ارتكبها
- يقصد بمجالات الأهداف	- تعيين مستوى الأهداف بحسب تصنيف بلوم
- بطاقات الملاحظة أداة جيدة من أجل	إعلام كلٍ من المعلم والمتعلم بنتيجة عملهما
- المهارات ما وراء المعرفية في	- لإعطاء درجة دقيقة لتحصيل الطالب
	- ضبط التعلم ومراقبته
	- يُعنى بتنمية القدرة على التواصل
	- مراقبة تطور التقدم لدى المتعلم

عملي:

- ابن اختباراً على نسق الصيغة السابقة يدور حول موضوعاتٍ من الفصول التي درستها في هذا الكتاب.

*** فقرات الاختيار قصيرة الإجابة:**

وتتألف من عباراتٍ فيها فراغات على المفحوص ملؤها بما يتناسب والكلام المذكور في العبارة. ويجب ألاّ يتسع ملء الفراغ إلاّ لما هو صحيح حتماً، وأن يكون مختصراً. ويفضل بعضهم أن تحتوي العبارة الواحدة على فراغٍ واحد، وأن يأتي في نهايتها. غير أنّ ذلك ليس شرطاً لازماً، إذ من الممكن السماح بعدة فراغاتٍ في العبارة الطويلة، إلاّ إذا أخذت هذه الصيغة من الاختبارات الموضوعية شكل إكمال عبارةٍ قصيرةٍ واحدةٍ. وهذه نماذج عن الاثنين:

- الاختبارات الموضوعية تعني .... ولها صيغ متعددة هي .... تختلف عن اختبارات المقال بأنها .... من سيئاتها: ....
- الاختبار التكويني هو: ....
- واختبار التحصيل هو: ...
- الأدوات التي تستخدم في الاختبارات هي: ...
- يختلف التقويم عن القياس بـ ....
- يخدم اختبار الاستعداد في ....

عملي:

- اكتب ثلاث جملٍ فيها فراغاتٍ تحتاج لملء الفراغ فيها، على أن يكون موضوعها من فصل التقويم الذي نحن بصدده.
- اكتب خمس جملٍ تحتاج لإكمال حول موضوع التقويم أيضاً.

- لو كان عليك أن تضع اختباراً تحصيلياً لهذا الفصل بكامله أيُّ أشكال الاختبار تختار؟ لماذا؟ علل إجابتك مهما كانت.

والآن، بعد هذا الفصل الطويل، يمكن القول: لم يوفَّ التقويم حقه؛ فثمة أمور بحثت فيه بإيجاز، وأخرى لم يتمَّ التطرق إليها مطلقاً لضيق المجال. والتقويم عادةً يُغطّى بكتابٍ طويلٍ؛ وهو يحتاج إليه لكثرة موضوعاته، وتشعبها، وأهمية بحثها. ناهيك عن أهمية التقويم ذاته، فهو واحد من السمات التي يختص البشر بها. يكون دوماً مرتبطاً بفكرة الواجب والكمال. يتطلب القدرة على نقد ما هو قائم في ضوء ما يجب أن يكون. فيه غالباً شيء من المغامرة، لأنَّ الأحكام التي تصدر عنه لا تتصف بالأكيدية الموثوق بها، ولا الموضوعية المطلقة، لأنَّ من يقوِّم به لا يعرف بالضبط كلَّ ما هو قائم، ولا يستطيع الإدعاء بأن ما يجب أن يكون هو بالضبط ما يقرره، ويطالب به، خاصةً وأنَّ التطور قانون الحياة، يطول كل شيء بما فيه التربية التي نتعرف على أحد جوانب التطور فيها، وهي أساليب التعلم التي ستكون موضوع الفصل الأخير لهذا الكتاب.

أسئلة وتدريبات تتعلق بالتقويم

- لماذا أعطي للتقويم صفة الامتحان فحسب في السابق؟ وما الفرق بينهما بحسب رأيك؟
- لماذا كثرت تعريفات التقويم؟ حددْ الأمور المشتركة بين التعريفات التي وردت في مطلع هذا الفصل، وحاولْ أن تضع أنت تعريفاً خاصاً بك.
- حللْ التعريف الذي أتيت به ثم اذكر الخصائص التي تضمنها.
- ما الفرق بين الأحكام الموضوعية وأحكام القيمة؟ وبماذا تفسر وجود أحكام قيمة في بعض حالات التقويم على الأقل؟
- هل في العلم أحكام قيمة؟ عللْ إجابتك.
- لماذا يتضمن التقويم دوماً عملية مقارنة؟
- لماذا تقوم علاقة وثيقة بين الأهداف والتقويم؟
- هل من الأفضل برأيك التمييز بين التقويم والتقدير والتثمين؟ لماذا؟ أعط حججاً تؤيد رأيك.
- هناك بعض علوم قابلة للقياس أكثر من غيرها، سمِّ تلك العلوم أو بعضها على الأقل، ثم اذكرْ عدة علوم لا تفسح المجال كثيراً للقياس، أعطِ ثلاثة أمثلة عنها. أين يقع علم التربية وعلم النفس بالنسبة لهاتين المجموعتين؟ لماذا؟
- لماذا لم تعد الرقابة تقويماً وحسب؟
- لماذا تمَّ التمييز بين الوظائف الرئيسة للتقويم والوظائف الملحقة به؟
- لماذا رسم شكلان وليس واحداً لتوضيح الأسئلة التي تثار بصدد الكلام عن التقويم؟
- لماذا أوصي بعدم النظر للخطوط المرسومة بين الخلايا المختلفة الدالة على أنواع التقويم على أنَّها خطوط فاصلة؟
- لماذا تمَّ التمييز بين وظائف رئيسة وأخرى ملحقة، في مجال التقويم؟

- عرفْ الوظائف الملحقة واذكرْ ما تختلف به عن الثانوية.
- لماذا وضعت عدة جداول لأنواع التقويم ووظائفه، بحسب رأيك؟ وبماذا يختلف كلُّ جدول عن الآخر؟
- ما الفرق بين التقويم القبلي وتقويم الاستعداد؟
- ما الفرق بين التقويم البنائي والتقويم التشخيصي؟
- هل يمكن للتقويم البنائي (أو التكويني) أن يلعب وظيفة التقويم التراكمي؟ وضحْ إجابتك.
- ما الفرق بين تقويم النتاج وتقويم العمليات؟
- ما الفرق بين الاختبارات المقننة وغير المقننة. أيهما تفضل؟ لماذا؟
- لماذا لا تنتشر الاختبارات المقننة على نطاق واسع؟
- ما وظيفة قياس صعوبة كلّ بندٍ من الاختبار؟ ووظيفة قياس قدرته على التمييز؟
- إلى أيّ مدى تعد قياس صعوبة الاختبار وقدرته على التمييز مهماً في اختباراتنا المدرسية، عللْ رأيك.
- هل ترى من الضروري التزام أسئلة الامتحانات في الجامعة بكلّ الشروط السابقة؟ عللْ رأيك بما تراه مناسباً.
- ما الفرق بين تقويم المعلومات وتقويم الأداء؟
- ماذا كان سيحدث فيما لو كانت جميع أسئلة الامتحان أسئلةً مفتوحة؟؟
- هل تفضل أن يكون الاختبار الذي ستخضع له في هذه المادة اختباراً موضوعياً أم مقالياً؟ عللْ رأيك، معتمداً على ما تكسبه من ميزات تُحصّلها نتيجة كلّ نوع منهما، وما تخسره أيضاً من جراء ذلك.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

أساليب التعلم

كنا قد ميّزنا مراراً، خلال هذا الكتاب، بين التعليم والتدريس، حيث أرجعنا الثاني منهما، إلى ما تقوم به مؤسسات مختصة بهذا الشأن، هي المدارس والجامعات غالباً، لذلك هو يقع ضمن ما كنّا قد سميناه (التعليم النظامي)، انطلاقاً من التفريق المتعارف عليه بين: التعليم النظامي، وغير النظامي، واللانظامي[1]. غير أن الحدود اليوم، بين دلالات هذه المصطلحات بدأت تبهت تدريجياً، بسبب وسائل الاتصال الحديثة، وبخاصة الإنترنت منها. فبعد دخولها المؤسسات التعليمية جعلت الطلاب هناك يعتمدون على أنفسهم بشكلٍ متزايد، في إطار ما سمي التعلم الذاتي الذي غدا أسلوباً رابحاً يعلّم الطالب فيه نفسه وهو مازال على مقعد الدراسة، ويكتسب المهارات الضرورية لهذا الأسلوب من التعلم.

كان ذلك استجابةً لدعوات المنظمات التربوية العالمية والمحلية (اليونسكو، ألكسو، المجلس التربوي للاتحاد الأوروبي...) التي كان لها تأثيرها الكبير في تغيير الأهداف العامة للتربية في عصرنا هذا، حيث أصبحنا نجد في طليعتها: ضرورة تعلم المتعلم كيف يتعلم، والأخذ بأسلوب التعلم الذاتي، وما بمعناهما.

ليس هذا فحسب، وإنما ترافقت الدعوة للتعلم الذاتي مع الدعوة للتعلم التعاوني ضمن مجموعة، بحيث يصبح الدارس قادراً على الأمرين معاً، لأن

---

(١) عد إلى الجزء الأول لهذا الكتاب - الفصل الأول - لتتذكر مضمون المصطلحات الثلاثة التي أشير إليها.

كليهما من ضرورات الحياة المستجدة: بالتعلم الذاتي يستطيع المرء أن يحصّل كل ما هو بحاجة إليه طيلة حياته، حيث التطورات السريعة تتطلب منه أن يتعلم باستمرار... وبالتعلم التعاوني يستطيع أن يشترك مع الآخرين في إنجاز الأعمال والمشاريع التي لم تعد تتسع لعملٍ فرديٍّ، بل تحتاج لتآزر أفرادٍ كثيرين يسهمون، متعاونين مع بعضهم بعضاً، في تحقيق تلك الأعمال التي فرض عليها أن تكون جماعيةً.

والموضوعان معاً: التعليم الذاتي، والتعلم التبادلي الذي يوصف بالتعاوني هما موضوع هذا الفصل الذي سيبحث في معناهما، وطبيعتهما، ومقتضيات وجودهما، وأهدافهما، كما يقدّم نماذج عنهما، وكيفيات إكسابهما للدارسين في نطاق المدرسة نفسها. ولنبدأ بالموضوع الأول وهو: التعلم الذاتي.

Damascus University

التعلم الذاتي

جاء في التقرير النهائي لاجتماع خبراء أوربيين بين ١٦ - ١٩ تشرين أول من عام (١٩٧٩) حول موضوع (أنماط التعلم في إطار التعلم الذاتي) ما يلي: التعلم الذاتي هو الأصل، وهو الرائج حتى الآن، وإن كنا لا ندري. إنه عدّة الصغار والكبار في سياق الحياة العادية فيه يغتنم الفرد الظروف والفرص المتاحة، ثم تأتي الخبرات المخططة فتغني ما كان قد تم تعلمه ذاتياً وتدعمه، وقد لا تأتي أبداً. وبهذا المعنى الضيق له يبقى في إطار ما يسمى التربية المستديمة (...). وقد علّق (توما) على الأمر قائلاً: «بدلاً» من ترك مجال التعليم الذاتي خاضعاً لمحاولات وخبرات شخصية، من الأجدى الاستفادة من معطيات العلوم والأبحاث لضبط هذا الأسلوب من التعلم، وتطويره، ووضع القواعد والأسس له؛ وبالتالي جعله تعلماً موجهاً مقوداً، تتبناه المدارس والجامعات كإحدى الطرائق المستخدمة للتعليم وقد أضاف (بوفه) إلى ما سبق قوله: إن هذا التعليم وإن كان ليس من بين أنواع الطرائق المنتشرة في المدارس على نطاق واسع، فإن الأمر يقتضي تطوير النظم القائمة فيها بحيث تستفيد من أسلوب التعلم الذاتي وطرائقه، بأقصى ما يمكن.

فإذا كان الاجتماع المذكور قد عقد منذ أواخر سبعينات القرن الماضي (١٩٧٩)، فإن هذا يعني أن الموضوع مثار قبل ذلك بكثير، وهو ما ظهر فعلاً في التقرير المذكور. كما ظهرت فيه أيضاً خلافات كبيرة حول تعريفه، وضروراته، وأهدافه، وأنماطه، وإمكاناته... وهذا كله سيظهر تباعاً، ونحن نستعرض كل ما يتعلق بهذا الأسلوب من التعلم والتعليم.

٦ – ١ – توضيح مفهوم التعلم الذاتي:

التعلم الذاتي، بالمفهوم العام له، يعني: التعلم بغير معلم. وهو في أساسه فطريّ، لأن كل إنسانٍ عاقلٍ يتعلم من خبراته الشخصية، كما يستفيد مما يقوم به الآخر أمامه إن وجد فيه فائدةً. والأمر يذكرنا بما كان (باندورا) قد سماه: التعلم بالإنابة... غير أن بعضهم جعله يشير إلى تعلم الراشد بنفسه، بصورةٍ واعيةٍ نظامية، مستفيداً من مختلف الوسائل المادية للمعرفة: أي أن يدير تعلمه إدارةً ذاتيةً بدون معلم. وما أن يدخل الشرط الأخير (دون معلم) حتى تظهر إشكالات متعددة: فهل غياب المعلم غياب فيزيقي مادي فحسب؟ أما إنه غياب مؤسساتي أيضاً ينحّي جانباً كل تدّخلٍ تربويٍّ مباشر؟ الأمر بالطبع، مختلف كثيراً بين الحالتين، خاصةً إذا وجد معلم كفي مؤثر.

في الحالة الأولى يسهّل التعلم وييسره على المتعلمين، وإن كان لا يتعلم عوضاً عنهم. والتعلم الذاتي يختلف عن مفهوم الاستقلالية في التعلم، حيث أن الاستقلالية – كما سنرى – تتعدى نطاق التربية وتشير إلى جانبٍ من الحرية بكينونة لكينونة الإنسان، وليس بمجرد تصرفٍ خارجي فحسب.

وقد عرّف (طلعت منصور) التعلم الذاتي بأنه: «نشاط تربوي منظم، خارج النظام الشكلي، سواء أكان يعمل منفصلاً، أو أنه أحد المعالم المهمة من نشاطٍ أوسع منه ويقصد به خدمة أفراد خاضعين لعملية تعلّم، ويتفق مع أهداف التعلم لذلك لا تعتبر البرامج التعليمية التي يتضمنها التعليم غير الشكلي جزءاً من النظام الشكلي، حتى وإن كانت منظمةً». (منصور ١٩٧٦،ص٨).

وعدّته (سانكلير) بأنه: «عمل واعٍ، منظّم، ومقصود، يضطلع به فرد معيّن بقصد تحسين وضعه» (سانكلير ١٩٩٩، ص٢٧). وهي، بهذا التعريف كأنما تبعد عنه تأثير الظروف الخارجية، على عكس ما هو قائم اليوم. فالجميع يشجع

عليه، ويريد أن يجعله أسلوب حياةٍ يدفع صاحبه نحو تعليم نفسه باستمرار، والارتقاء بها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً. وهو - كما ذكرنا - من أهم أولويات التربية المعاصرة، ولذلك جاء في مقدمة الأهداف التي دعت إليها. لهذا يمكن القول: كلما وجد محيط داعم للتعلم الذاتي يحفّز المتعلم كي يكون مسؤولاً عن تعلمه، ازدادت قدرته على ذلك عندما يوضع في موقفٍ يقتضي ذلك التعلم؛ بل يمكن القول، أكثر من ذلك: إن التعلم الذاتي يفترض أموراً أربعة، هي:

آ - علاقة خاصة بالمعرفة.

ب - أنماط نوعية في سلوك عمليات التعلم.

ج - غياب مباشر لدعمٍ مؤسساتي كلاسيكي.

د - وجود ذو طبيعة خاصة نوعية، هي علاقة بمواقف جلية. وهذا توضيح لما سبق، بغية إجلاء المعاني المتضمنة في كلٍ منها.

آ - العلاقة الخاصة بالمعرفة: وتعني علاقة المتعلم ذاتياً بالمعارف التي يحصّلها، بحيث يكون قادراً على معالجتها والتعامل معها، ومن ثم إتقانها وشخصنتها (جعلها جزءاً من شخصيته). ويصل إلى ذلك بأسلوبه المبتكر الخاص به الذي يساعده على تحقيق شخصيته عبر إقبالٍ طوعيّ للتعلم بعيدٍ عن أي إرغام خارجي، وعن كل تحفيزٍ خارجي لإثارة الدافعية لديه. وبهذا يصبح التعلم مشروعة الشخصي يختار لتنفيذه الطرائق التي يرغب فيها، والتي تساعده على تنظيم أفكاره، موظفاً وسائل وتقنياتٍ كان قد تعلّمها من قبل، ومستفيداً من مهاراتٍ كان قد كوّنها تدريجياً عبر خبراته السابقة التي مرّ بها.

ب - أما الأنماط النوعية في سلوكات التعلم الذاتي هذا فهي متنوعة تشمل:

- تخطيط التعلم ومراقبته، واضعاً أهدافاً له، متّخذاً قراراتٍ بشأنه.

- تحمل المسؤولية بصدد ما يقوم به. فقد يبدأ الأمر عن طريق التلمس، والمحاولة والخطأ - إذا لم يكن قد اكتسب مهارات التعلم سابقاً - ليرقى تدريجياً خلال الزمن.

ج - البحث عن مصادر دعم له، ليس من الضرورة أن تكون عن طريق المعلم أو المؤسسة التعليمية، وإنما قد يأتي من الإذاعة، أو التلفزيون، أو برامج نوعية معدّة مسبقاً، أو من الأنترنت وسواها.

د - وفيما يتعلق بالوجود ذي الطبيعة النوعية، فإنه يشير إلى أن التعلم الذاتي، وإن كان يجري، غالباً، في غياب معلمٍ مباشر، وخارج مؤسسة تعليمية فإنه يبقى متعلقاً بزمان ومكان محدّدين، وهو يتأثر بهما، ويأخذ أنماطاً متعددةً سنتعرف عليها، وقد تصل تلك الأنماط إلى أن تكون مخططاً لها من قبل المعلمين أنفسهم، وداخل المؤسسة المدرسية نفسها. وذلك عندما يكون التعلم الذاتي من بين أهداف التعلم فيها.

وانطلاقاً مما سبق كله نقول مع (بوفه): «إن الوصول إلى تعريف للتعلم الذاتي، يُجمع عليه كل الباحثين، شيء صعب إن لم يكن مستحيلاً؛ لأن هذا التعلم مشروط بأمورٍ كثيرةٍ تتدخل فيه؛ وكل منها يجعل منه في المرة الواحدة، شيئاً مغايراً لما كان عليه في مرةٍ سابقة، أو سيكون عليه في مرة لاحقة. ومن المفيد عدم القبول بتعريف واحد له - وإن تحقق، وهو لن يتحقق - لأن في ذلك قضاء على غناه وإمكاناته» (ذكر في المرجع السابق لاجتماع الخبراء التربويين الأوروبيين، ١٩٧٩، ص٢٣).

وتلخيصاً للأمر نقول: التعلم الذاتي ليس واحداً بل هو متعدد، ويختلف بين الأنواع الخمسة التي عرفت في سياقه، وهي أنه:

آ - تعلم فردي منعزل.

ب – تعلم مقاد ببرامج مخصصة له بالذات، بحيث ينفذ خارج أي مؤسسة تعليمية.

ج – تعلم مخطط له ضمن مؤسسات التعليم، ويعدّ إحدى طرائق التدريس فيها، أو داعماً لطريقة يدرج في إطارها، أو وسيلةً لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

د – وسيلة تعليمية تستخدم في إطار متابعةٍ شخصيةٍ، من أجل تطوير معارف ومهارات من يستخدمها بصورة حرة.

هـ – تعلم مستهدف لتنمية الشعور بالاستقلالية.

ويبقى الهدف العام منه، في جميع الحالات السابقة، جعل المتعلمين أهلاً لاكتساب الاستراتيجيات والتقنيات الضرورية لأن يعلم المرء نفسه بعد أن ينهي نوعاً من التدريب عليه، سواء في دوراتٍ منظمةٍ لهذه الغاية، أو عبر مناسبات تخلق من أجل ذلك.

٦ – ٢ – ضرورات التعلم المستقل:

اختلفت، بالطبع، الضرورات التي اقتضت هذا النوع من التعلم باختلاف الأزمنة، وما أفرزته من دواعٍ وظروفٍ كانت أحياناً تصل حدّ التناقض فيما بينها. ففي فترةٍ توافر التعليم لأبناء الطبقات الميسورة فقط، وبخاصة قبل اختراع الكتابة وانتشار الكتب – لغلاء ثمنها كونها كانت تنسخ باليد – كان يعدّ التعلم الذاتي ميزة أبناء الصفوة من البشر، الراغبين في متابعة التعلم الدائم وتطوير الذات للتميز عن الآخرين (كما ورد في البند د، قبل قليل). فقد كان باستطاعة هؤلاء اقتناءالمنسوخ من الكتب، مهما غلا ثمنها... سواء في أثناء وجودهم في المؤسسة التعليمية، أو بعد تخرجهم منها. ولكن وبعد اختراع الكتابة، وانخفاض أسعارها، مع عدم تصميم التعليم وجعله إلزامياً آنذاك، حتى في المراحل الأولى منه – رغب أبناء الطبقات المحرومة، الطموحين والمنفتحين ذهنياً في تعليم أنفسهم، مادام ليس باستطاعة أهليهم تحمل أعباء المدرسة، خاصة كلما علت

الصفوف فيها... وعندها عُدَّ هذا التعليم وصمةً، بعد أن كان ميزةً لأبناء الأغنياء. وكانت توصف حصيلته بأنها متدنية ضعيفة، كما يوصف المالكون لها بحاجتهم للباقات الاجتماعية.

لهذا لم يكن يرحب بتوظيفهم، حتى أن الواحد منهم يوصف بأنه مصنَّع ذاتياً (Self made man) لإلحاق شيء من الغضاضة به.

ولكن، وبعد تغيرات اجتماعية عميقة، نتيجة انهيار المجتمع الاقطاعي وقيام الطبقة البورجوازية، تغيّرت الأمور، وبدأت الدعوات للديمقراطية، بما فيها ديمقراطية التعليم تتزايد، ويتزايد معها الاهتمام بحرية الفرد واستقلاليته، وبالتالي ضرورة تعليمه ليستطيع المطالبة بحقوقه والحفاظ عليها. ولذا بدئ أولاً بفرض التعليم الإلزامي الذي عدَّ حقاً لكل مواطن، وراحت مدته تزداد بتقدم النواحي الاقتصادية، ومن هنا ظهرت فكرة التعليم الأساسي الذي يعدّ الحدّ الأدنى الذي يجب على كل فرد أن يصل إليه.

وهكذا بدأت أعداد طالبي العلم تزداد، حتى أن كثيراً من الدول النامية أصبحت عاجزةً عن تأمين تعليم ذي نوعية جيدة، فراح الكم يطغى على الكيف، وراحت تزداد معه الحاجة إلى التعليم الذاتي بمختلف أنواعه، وبخاصةً منها التعليم الذي يحقق استقلالية المتعلم المبنية على قدرته على اتخاذ القرارات بشأن تعلمه.

هذه الاستقلالية تتضمن يقظةً من قبل المتعلم ليكون مسؤولاً عن تعلمه. وهذا النوع من اليقظة ليس فطرياً ولا متأصلاً لدى الإنسان، بل هو هدف مثالي يتطلب السعي لتحقيقه. لذلك قد يصل إلى درجات متفاوتة بالنسبة لكل مهمة على حدة، متأثراً بعددٍ من المتغيرات، مثل: البيئة المحيطة به، ومواقفه نحو المهمة التي سينجزها، والحالات الوجدانية التي هو عليها، وطبيعة المهمة نفسها.

يضاف لما سبق ضرورة قيادة الذات، وتوجيهها، الأمر الذي يتطلب وعياً بعمليات التفكير التي تمارس في أثناء التعلم. وهو ما كنا قد سميناه سابقاً التفكير

بالتفكير، أو التفكير الماوراء - معرفي الذي يعي ما يتم تعلمه (أي موضوع التعلم)، ولماذا يتم تعلمه؟ (أي الأهداف من ذلك)، وكيف يحب تعلمه؟ أي الطرائق، والأنشطة، والفعاليات التي تسهم في تحقيق الأهداف.

٦ - ٣ - أنماط التعلم الذاتي:

كما أن للتعلم الذاتي أنواعاً فللنوع الواحد أنماط أيضاً، سببها أن المشتغل على النوع الواحد كان يتأثر بالظروف المحيطة به، وبالأهداف الموضوعة له، وبالخلفية النظرية التي يأخذ بها، إضافةً إلى التطورات التي تكون قد طرأت على العلوم المختلفة،وبخاصة منها، علم النفس بأنواعه، وعلوم التربية، والتكنولوجيا بجميع أنواعها بما فيها وسائل الاتصال.

لذلك ما إن بدأ أشخاص يفكرون بتنظيم هذا الأسلوب من التعلم، ووضع برامج له حتى توالت سلسلة من الأنماط في إطار كل نوع من أنواعه، نعرض بعضها كنماذج يمكن تطبيقها، كما هي أو التعديل فيها، بحسب الظروف المحيطة، كما أنها يمكن أن توحي بأفكارٍ خلاقة لمن يستخدمها فيبدع خيراً منها.

وهذه بعض من أنماط التعلم الذاتي:

آ - نمط (بيرك): وكان من أوائل البرامج التي ظهرت في إطار التعلم الذاتي. ذلك لأن هذا الباحث التربوي اهتم بوضع مواد تعليمية، لصفوف تمتد من الحضانة حتى الصف الثامن، يمكن للمتعلم أن يعود إليها، فيأخذ منها ما يرغب فيه، وكانت تلك المواد تعد رديفةً للمنهج وليست بديلاً عنه بها يعوّض المقصر عما فاته، كما أن المتقدّم يستطيع أن يغني ما لديه. ولذلك قلنا أن المتعلم يختار منها ما يريد. حتى طفل الروضة الذي توضع موادها بين يديه يمكنه أن يقف عندما يُلفت انتباهه ويجذبه للاشتغال بها، بتوجيه، طبعاً، من المربية التي تعرف كيف تطرح تلك المواد بين أيدي أطفالها فيقبلون عليها بأنفسهم.

ب – نمط (إلين باركهرست) في الطريقة التي كانت قد وضعتها، والتي اشتهرت تحت اسم طريقة دالتون. وكانت قد مرّت معنا في الجزء الأول من هذا الكتاب، (الفصل الرابع المخصص لطرائق التدريس المتمحورة حول المتعلم)، وكلنا يذكر أن هذه الطريقة قسمت اليوم الدراسي إلى فترتين: فترة ما قبل الظهر، وفترة ما بعده. في الفترة الأولى ينصرف كل طالبٍ لتنفيذ العقود التي وقعها، وعليه إنجازها خلال الشهر الذي استلمها في بدايته. وحتى يقوم بذلك، عليه أن (يعمل ذاتياً) في معمل المادة التي ينجز التعيينات التابعة لها. ولا يعود للأستاذ المشرف على المعمل الذي يوجد فيه، إلا إذا اقتضت الضرورة ذلك. لهذا عليه أن يتدبر أمر المهمات الملقاة على عاتقه بجهوده الشخصية التي تدعمها توجيهات وإرشادات عند الحاجة، قد تصل إلى حد الشرح أو توضيح المشكلة المثارة، والمساعدة في تعيين الخطوات التي يجب اتباعها. ويأتي بعد ذلك كله الاجتماع الذي يحدد المعلم تاريخه ومكان انعقاده، حيث تقدم فيه التوضيحات والملاحظات، ومناقشة، الأمور العامة التي يكون التلامذة قد عملوا عليها. في حين تبقى فترة ما بعد الظهر مخصصةً لأعمالٍ جماعية (رياضة، فنون، مطبخ..).

ج – نمط (وينيتكا): وهو لا يختلف كثيراً عن نمط دالتون السابق. فيه قُسّم اليوم الدراسي أيضاً إلى فترتين. فترة حرة تُنفذّ فيها تعيينات على أساس عقودٍ موقعة يجب إنهاؤها ضمن زمنٍ محدد مسبقاً، بحيث لا تترك مفتوحة الطرف، وفترة ثانية تخصص لدراسة موضوعاتٍ أكاديمية، عن طريق التعلم الذاتي الذي نظمت من أجله كتيبات معدّة من قبل، وكل منها يتناول موضوعاً من موضوعات المنهاج. وقد كان لهذه الطريقة، فيما بعد تأثيرها في ظهور التعليم المبرمج، والتعليم المفرد الذي نادى به (جيسّر) عام (١٩٨٠). ومن يلتحق بالنوع الأخير

(أي التعليم المفرد) يُجري اختباراً قبل بدء العام الدراسي في عددٍ من المواد لتحديد مستواه في كل منها، ومن ثم يُعطى البرنامج الذي يتناسب ومؤهلاته كي يدرسه ذاتياً بتوجيه من المعلم. وهذا لا يمنع من أن يتعاون مع زميلٍ أو أكثر، من مستواه نفسه، لإنجاز البرنامج الموحّد فيما بينهم.

هذا، وقد جاء (واشبورن) ليطور خططاً من أجل التعلم الذاتي، ملزماً نفسه بمبدئين: أولهما، أنه لا يسمح للمتعلم بالانتقال من برنامج إلى الذي يليه قبل أن ينجز أهداف البرنامج الأول. وثانيهما أنه ليس من زمنٍ محدد لأي برنامج، فالمتعلم يسير بسرعته الذاتية حسب إيقاعه الذاتي إلى حين إتقان البرنامج الذي بدأ فيه.

وتتوالى سلسلة المربين الذين أضاف كل منهم شيئاً أصيلاً خاصاً به إلى أنماط التعليم الذاتي، فسكلنر مثلاً (منذ أن نشر مقالاً شهيراً في خمسينات القرن الماضي حول: علم التعليم وفن التدريس والذي حوّله إلى كتاب فيما بعد) أرسى دعائم نمط جديد هو: - نمط التعليم المبرمج: وقد عرف انتشاراً واسعاً قبل أن يبدأ بالانحسار تدريجياً منذ ثمانينات القرن الماضي. ولن نتطرق هنا لشرحه لأنه كان قد شُرح بالتفصيل في الجزء الأول لهذا الكتاب. ومن المعروف أنّ سكنر قد استفاد من الآلة التي وضعها (برسي) والتي لا تسمح للمتعلم بالانتقال من سؤالٍ لآخر قبل أن يقدّم إجابة صحيحة عن السؤال المطروح.

وعلى الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجهت للتعليم المبرمج. فقد ترك آثاراً على التعليم منها: التأكيد على التقويم، وجعله جزءاً رئيساً من التدريس، لا ملحقاً به أو تابعاً له؛ ومنها الإلحاح على تطوير مواد تعليميةٍ تخرج عن الأسلوب التقليدي في التدريس؛ وأهمها، على الإطلاق، لفت الانتباه لتفريد التعلم، والاهتمام بالتعلم الذاتي. وقد تلا التعليم المبرمج الخطي، فيما بعد التعليم المبرمج التفريعي ل- (كراودر)، وهو أيضاً مرّ معك من قبل.

هذا وقد اشتق من التعليم المبرمج، فيما بعد، نمط جديد للتعليم سمي: التعلم من أجل التمكن، وهو لا يسمح للمتعلم بالرسوب أبداً، لأن الفرصة متاحة أمامه لمعاودة التعلم إلى حين تحقيق الأهداف الموضوعة له. ويُختار التعلم في ضوء احتياجات المتعلم، وتبعاً لمستواه. وقد أوجدت خطة (كبلر) من قبل أربعة أساتذة جامعيين، وضعوا برنامجاً دراسياً قُسّم إلى وحدات، بعدد أسابيع الفصل الدراسي، وتتألف الوحدة من مادة مكتوبة تحتوي المعلومات المراد إكسابها. ولا يتم الانتقال من واحدة لأخرى إلا بعد اتقان الأولى الذي يدلّ عليه اختيار موضوع لكل وحدة. والمتعلم بعده يتلقى تغذية راجعة من المشرف على التعليم، أو من زملاء للمتعلم أنهوا الوحدة بنجاح، وعليه أن يستفيد من تلك التغذية الراجعة فيفيد دراسة الوحدة، ويقدّم امتحاناً من جديد.

هـ - نمط الرزم التعليمية، وقد ولدت من وحي خطة (كبلر) السابقة، وهذه أيضاً كانت قد مرت معنا، من قبل، بين طرائق التدريس المتمحورة حول المتعلم. وما عليك إلا العودة إليها إذا وجدت أنك لم تعد تتذكر الكثير منها. ففي عودتك هذه نوع من التعلم الذاتي، وإن كان في أدنى صوره.

- نمط الدرس المستقل: وهو يشبه الوحدات التعليمية، ولكن على نحو مصغر ومجتزأ، قد يخططه المعلم أو المتعلم نفسه. وفي الحالة الثانية قد يكون الأمر بعد أن خضع المتدرب لدورة حول التعلم الذاتي، فهو في هذه الحالة يطبق ما كان قد تعلمه من المدرب بإشراف المدرّب نفسه، أو من يوازيه.

والشروط المطلوبة لدروس هذا القبيل:

- أن يختار المتدرب الدرس بنفسه.
- أن يكون قد عرف المهارات المطلوبة لهذا النوع من التعلم.
- أن يكون مهنياً، فعلاً، بتعلم تلك التقنية، راغباً فيها حقاً، معتقداً بنجاعتها.

- أن يواظب على التدرب إلى حين يتقن العمل، بما يتناسب مع إمكاناته المتوافرة لديه.
- أن تتاح للمتدرب المواد اللازمة للدرس الذي اختاره.

وبغضّ النظر عمن خطط للدرس المعدّ من أجل التعلم الذاتي يجب أن تتوافر في الدرس الأمور التالية:

- تحديد الهدف العام للدرس، والأغراض التي تتفرع عنه.
- مناسبة الدرس لإمكانات الذين سيعطى لهم.
- ارتباطه بموضوعات المنهاج التي قبله، والتي ستليه.
- انتقاء طرائق تدريس وأنشطة وفعاليات يمكن للمتعلم ذاتياً أن يقوم بها.
- متابعة المتعلمين ذاتياً، وهم يتعلمون باستخدام الدرس المصمم لهذه الغاية، وذلك في المرات الأولى لتجريبه قبل تعميمه، من أجل رصد الصعوبات التي يلاقيها المتعلمون وهم يستخدمونه، وإجراء التعديلات اللازمة عليه قبل وضعه بين مواد التعلم الذاتي.
- تقويم الأغراض التي كانت قد وضعت للدرس، لدى عينة ممن جرب عليهم من أجل الحكم على مدى فاعليته.

وتطبيق مثل هذه الدروس في إطار التعليم العادي في المدارس في خلال تدريس المنهج المقرر - بوصفه جزءاً منه ويغطي بعض موضوعاته - يسهم في تنويع التدريس، كما يتيح لمن لم يفهم الدرس الذي أعطي بالطريقة العادية، العودة إلى الدرس نفسه، الذي صمم بطريقة التعلم الذاتي، ودراسته بهذه الطريقة، لتجنيب نفسه إمكانات الإخفاق والتقصير، كما يمكن استخدامه أيضاً عند الرغبة في استعادة المعلومات التي يتضمنها، والمهارات التي يحتويها بأسلوب مغاير للمراجعة التقليدية. بالإضافة أيضاً إلى كونه إحدى الطرائق لتعليم المتعلم كيف يتعلم.

عملي:

- خذ درساً معيناً تختاره بنفسك. وحوّله إلى رزمة تعليمية صغيرة مضمناً إياه جميع مكونات الدرس التي أصبحت، ولاشك، تعرفها، لكثرة ما مرت معك. ولا تنسَ أن الرزمة الصغيرة هي عمل مختصر للحقيبة (أو الوحدة) التعليمية. لذا من الأفضل العودة إلى الشرح الذي قدّم حول الحقيبة التعليمية، في الجزء الأول من هذا الكتاب، حتى تستوفي جميع المتطلبات الضرورية للحقيبة في رزمتك الصغيرة التي ستبينها لدرسٍ واحدٍ فحسب؛ وحتى تلتزم بالشروط المطلوبة لمثل هذا النوع من مواد التدريس المستقل.

- أعد الكرة، ما لا يقل عن ثلاث مرات، لدروسٍ ثلاثة. ويُفضّل أن تكون الدروس من مواد متعددةٍ، حتى لا تنقلب مجموعة الدروس من مادة واحدة إلى حقيبة تعليمية.

- الآن خذ درساً مغايراً وحاول أن تخطط له بالطريقة التي تجعله معداً كي يُدرس ذاتياً من قبل متعلمين يوجدون في الصف الذي أخذت الدرس من منهاجه.

- طبق الدرس الذي خططت له في إطار التربية العملية التي خصصت هي لتحقيق هذه الغاية. فمن الواجب تخصيص ساعات التربية العملية، لهذه المادة، من أجل تطبيق كل ما تدرسه نظرياً، لهذا تكثر الجوانب العملية، في هذا الكتاب، لأن من المفترض أن تشكّل مادة التربية العملية.

- أعد تخطيط دروس من هذا القبيل، ملتزماً دوماً بكل المتطلبات والشروط التي ذكرت، إلى حين يجد المشرف، على زمرة العملي التي تنتمي إليها، أنك قد اكتسبت المهارات المطلوبة لتخطيط دروس من هذا القبيل.

ز - تحضير الدرس من قبل المتعلم: عندما يكون المعلم قد شرح لطلابه طريقة للعمل من أجل التعاطي مع مادةٍ معينة، ويكون، في الوقت نفسه، راغباً في

إكساب هؤلاء الطلاب مهارات طريقة العمل تلك، فإنه يطلب منهم تحضير أمرٍ جديدٍ بالطريقة التي تم تعلمها. فمثلاً إذا أعطى معلم اللغة تلامذته الخطوات التي يجب اتباعها عند قراءة نصٍّ مكتوبٍ من أجل فهمه، وألزم نفسه دائماً بذلك عند إعطاء دروسه، فإنّ بإمكانه أن يطلب من تلامذته - ولو كانوا صغاراً بدءاً من الصف الثالث - تحضير درسٍ من الكتاب، في منزلهم، كي يأتوا في يوم لاحق، وقد حضّروا ذلك الدرس، مكتوباً على دفاترهم، والمعلم يطرح السؤال تلو الآخر وهو يقوم بالأنشطة والفعاليات المتضمنة في كل خطوة من خطوات القراءة التي أصبح هؤلاء يعرفونها جيداً، ويلتزمون بها. وقد دربت مؤلفة هذا الكتاب عدداً من معلمات اللغة العربية على هذه الطريقة، ثم جعلتهن ينفذن الطريقة في صفوفهن الواقعية، بين فترة وأخرى (رغبة في تنويع طرائق التدريس وإبعاد الملل والروتين عن المتعلمات).وتبين - في إطار بحثٍ عمليٍّ أجرته بهذا الشأن - أن الدروس التي أعطيت بهذه الطريقة استطاعت أن تحقق الأهداف الموضوعة لها أكثر من الطريقة العادية التي كانت متبعةً من قبل.

وتحضير الدرس من قبل المتعلم لا ينطبق على دروس القراءة فحسب، بل هو قابل لأن يستخدم في أية مادة، شريطة ألا يكون الدرس فيها صعباً على الطلاب، وفيه مصطلحات ومفاهيم جديدة... ولكن التحضير الذي نقصده هنا ليس كالتحضير بالطريقة الخام - إذا صح التعبير - الذي يقوم على أن يطلب المعلم من تلامذته تحضير الدرس لليوم التالي، ثم يطلب من كل واحدٍ أن يخرج ويشرح جزءاً من الدرس، وإن وجد شيئاً ناقصاً أو خاطئاً يتدخل... فهذه الطريقة لا تفيد كثيراً. ولكن إذا أعطى المعلم خطةً معينةً للتحضير ذات خطواتٍ محددةٍ مسبقاً، ولأغراضٍ واضحةٍ، وألزم المتعلمين باتباعها، فان العمل يأتي مفيداً، على الأقل فيما يخص موضوع التعلم المستقل الذي نحن بصدد الكلام عنه.

وفي مثال آخر عن هذا النمط من التعلم المستقل، أعطت مدرسة لمادة الجغرافيا سلسلةً من أسئلة طبعتها على (بطاقات عمل) خاصة. وكانت تلك الأسئلة تغطي معلومات ومهاراتٍ لدرسٍ معينٍ، كان يُفترض أن يشرح في مرةٍ تاليةٍ. وطلبت من تلميذاتها الإجابة عن تلك الأسئلة كتابة في البيت، بالرجوع إلى الكتاب المقرر، وإلى مرجع كان في مكتبة الصف، كما كان بعضهن قد اقتنينه بتوجيه منها. والأسئلة التي وضعت: بعضها له إجابة واضحة مباشرة موجودة في الكتابين، وأخرى تحتاج لتفكير، عبر عمليات استنتاجٍ وتحليلٍ ومقارنة... وفي اليوم المحدد للدرس جرى نقاش حول الأسئلة، وليس عرضاً لمعلومات الدرس كما هي العادة. وكانت المعلمة بعد كل مجموعةٍ من الأسئلة التي أجيب عنها تطرح - بوساطة جهاز إسقاط - سؤالاً أو اثنين. لم يكونا موجودين في بطاقة العمل السابقة، وتطلب من كل طالبةٍ أن تجيب، كتابة، عن كل منهما، ليكونا بمثابة اختبارٍ تكويني، وليشجعهن على الاستمرار في الانتباه والاهتمام بما يجري، ولتحميلهن مسؤولية تعلمهن... وهذه الطريقة أيضاً أعطت نتائج أفضل - كما أثبتتها دراسة تمت بهذا الشأن - من الطريقة العادية المتبعة في إعطاء الدروس بالطريقة التقليدية.

وفي مثال ثالث حول النمط نفسه، الذي يقوم على تحضير الدرس من قبل المعلم، قامت معلمة للتاريخ، كانت ترغب في إثراء دروسها، عن طريق قراءات خارجية داعمة، بإثارة مشكلة تاريخية متعمدة، في كل درسٍ حضرته بهذه الطريقة. وكانت تناقش الطلاب حول تلك المشكلة المستثارة، إلى حين توصلها إلى الذروة، ثم تقول: لنؤجل، اليوم بحثها. سنعود إليها المرة القادمة، بعد أن تكون كل واحدة قد بحثت خارج الصف عن آراءٍ وأفكارٍ جديدةٍ تسهم في حلها، ثم تعطيها أسماء عدة مراجع... وفي اليوم المقرر وجد أن الطالبات قد حضرن جيداً. وهكذا كان

لهذا النمط من التعلم الذاتي تأثيرات كثيرةً تتعدى نطاق الحصول على معلومات فحسب. إنَّ حب المعرفة، وتعلم الرجوع إلى مصادر خارجية، والتعامل مع المعلومات المجمعة، والقدرة على النقاش، والإتيان بالحجج، ونقد رأي الآخر، كانت جميعها من بين الأهداف العليا التي يمكن لهذا النمط من التعلم أن يسهم في تحقيقه.

يُكتفى بهذه النماذج من أنماط إشراك المعلم طلابه في تحضير الدروس، مع النصيحة بإشراك المتعلمين في تحمل مسؤوليات تعلمهم عبر استخدام أساليب تدريس قادرة على ذلك فعلاً. لأن عليك أنت القيام بمثل ذلك في إطار العملي الذي تتدرب فيه على مثل هذه الأساليب.

عملي:

- خذ درساً من مادة تحب العمل عليها، وانتقِ درساً منها، ثم قم بما يلي:
  * ضع مجموعة أسئلة تغطي محتوى المادة كاملاً.
  * ابتكر مجموعة أسئلة لا يمكن الإجابة عنها إلا بعد فهم الدرس جيداً، من خلال تحليله واستنتاج أمورٍ منه.
- خذ درس قراءة، ثم حاول أن تضع له أسئلةً مغايرة لتلك التي توضع عادة في آخر هذه الدروس، والتي لا تحتاج إلا للبحث عن الجواب مباشرةً فيما كان قد ذكر في النص المقروء.
- دع أحد التلامذه يقوم بإدارة النقاش في أثناء، تحليل النص ومناقشته، ومن المفترض، بالطبع، أن يكون الأكثر جرأة وتمكناً.
- خذ درساً قابلاً لأن تثار مشكلات بصدد محتواه، وحاول أن تستخلص منه مشكلةً أو اثنتين على الأكثر. ثم صغ هاتين المشكلتين بالشكل الذي يثير الدافعية لبحثهما.

- إذا تسنى لك إعطاء هذا الدرس عملياً في مدرسة التطبيق التي تذهب إليها، قم بطرح هاتين المشكلتين في أثناء الدرس، محاولاً اتباع خطوات حل المشكلات، ما أمكنك ذلك.
- إذا لم تستطع تطبيق كل ما طلب منك أو بعضه في إطار الوقت المخصص لمادة العملي أو في مدارس التطبيق، اذكر الأسباب التي حالت دون ذلك، وقارنها بأسباب سترد لاحقاً تحت عنوان يتناول بعض أسباب تعيق الأخذ بطرائق وتقنيات جديدة، ذاكراً أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

٦ - ٤ - خصائص التعلم الذاتي:

آ - أول ما يميّز هذا النوع من التعلم هو أنه موجه ذاتياً، يعتمد المتعلم فيه على نفسه، بالدرجة الأولى مما يكسبه الثقة بالنفس، والاستقلالية، والشعور بالمسؤولية، والحرية. وكلها صفات مطلوبة للكائن البشري الذي يُفترض تميّزه عن الآخرين. فالاستقلالية - كما ذكر في مطلع هذا الفصل - تشكل الرهان الرئيس للنظم التربوية، بل والاجتماعية أيضاً، وعلى نطاق أضيق، لشخصية الفرد نفسه، وهويته الخاصة. بها يشعر صاحبها أنه سيّد نفسه، والتحكم بتصرفاته.

وعلى المعلم توفير ذلك للمتعلمين، ولن يتأتى له ذلك ما لم يكن هو مستقلاً، أولاً، ويشعر بذلك، ويأخذ به. لذلك لا تأتي الاستقلالية بمراسيم وقرارات، وإنما تُبنى وتؤهّل بالتربية، وفي أثناء التربية. لهذا على المدرسة (وقبلها الأهل) أن تعلم روّادها كيف يتعلمون بأنفسهم ليتمتعوا باستقلاليتهم، متى شاؤوا ذلك لأن الاستقلالية هي المحرك الداخلي للتعلم، وهي متأصلة في البنية البيولوجية والتطورية للبشر، كما تقول (سانكلير).

ويخطئ من يظن أن الاستقلالية - في سياق الدراسة - لا تكون إلا بالتعلم الذاتي. إنها، على العكس من ذلك، تكون أقوى خلال تكامل الفرد مع مجتمعه،

وتقاسم القيم المشتركة معه، والعمل سوية على تطويره. لذلك المطلوب تطبيقها على أرض الواقع، بحيث لا تبقى مجرد كلام. يُبدأ بذلك منذ مرحلة الطفولة الأولى، وفي المدرسة منذ الحضانة حيث يُطبّع الطفل اجتماعياً، وفي الوقت نفسه، يتفرّد عن غيره (أي يحس بنفسه مغايراً للآخرين). ولهذانقول: التفرد والتطبيع الاجتماعي كلاهما من الغايات الرئيسة للتربية. وهما ليسا متعارضين، وإنما متكاملان ويُقاس نضوج الفرد، في هذا المضمار، من خلال قدرته على التفاعل مع الآخرين مع احتفاظه بشخصيته المستقلة. وهذا ما يمكن للتعلم المستقل أن يسهم في تحقيقه، لذلك جعلت الاستقلالية أولى خصائص هذا النوع من التعلم.

ب - ثم ما يميّز التعلم المستقل ويعطيه أهميةً، هو أنه يساعد المتعلم على اكتساب المهارات الضرورية، كي (يتعلم المرء كيف يتعلم). وكنا قد فصّلنا الكلام حول هذه النقطة عند الكلام عن الصفات الواجب توافرها في طرائق التدريس، في الفصل الثاني، للجزء الأول من هذا الكتاب.

ج - يمكن للتعلّم المستقل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، على الرغم من أننا كنا قد ميزنا بين تفريد التعليم، والتعلم المستقل. فالثاني، أوسع من الأول بكثير، ولهذا تدرج البرامج والمواد التعليمية الموضوعة لتفريد التعليم أحياناً، ضمن إطار التعلم المستقل. وبوساطتها يمكن مراعاة قدرات كلٍ من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، فهي تفتح إمكانات الموهوبين، وتعالج صعوبات المتعثرين.

د - يتيح التعلم المستقل، أكثر من كثيرٍ من أشكال التدريس، الفرصة للاستفادة من التغذية الراجعة. فمعظم البرامج التي تصمم في إطاره، بحسب أيٍّ من أنماط التعلم المستقل التي مرّت معنا سابقاً، تتضمن فعالياتٍ وأنشطةً ترفق بمفاتيح إجابات تساعد على تقويمها، كما تلحق، في الوقت نفسه، بأسئلة ومهمات، لها هي الأخرى مفاتيح إجاباتٍ لتحقيق الغاية نفسها.

هـ - يمكن للتعلم الذاتي - إذا التزم القائم به بكل الشروط المطلوبة له، وبالبرامج الموضوعة له، عند وجودها - أن يوصل صاحبه إلى درجة التعلم المتمكن. كما أن الدراسة الذاتية، وحدها، تهيئ لصاحبها معاودة الأمر إلى حين يتقن ما وجدت من أجله...

و - يفتح التعلم الذاتي الباب على مصراعيه من أجل ردم الهوة بين المدرسة والحياة سواء من حيث الموضوعات التي تدرّس، أو المهارات التي تكتسب، والتي لا تقتصر عندئذ على المدرسة، بل تصاحب مالكها إلى أواخر الحياة..

ز - التعلم الذاتي مأمون العواقب أكثر من أنواع التعلم الأخرى، فغالباً ما لا يعرّض صاحبه لعقاب أو مرارة الفشل. فالدارس - كما ذكر في البند ه- السابق - يستطيع الإعادة إلى حين يحس بأنه حقق الأهداف المرجوة من دراسته.

ح - يسهم التعلم الذاتي، مع غيره، في تنويع طرائق التدريس، مما يقضي على روتين الطريقة الواحدة، فينتج للدارسين إقبالاً على كل طريقة تترك إلى حين... الأمر الذي يستثير الانتباه والاهتمام، وبالتالي يقوّي الدافعية الداخلية للتعلم.

ط - يسهم التعلم الذاتي، أحياناً، في بعض الحالات، في إراحة المعلّم من مهامّ يحسن بالمتعلمين القيام بها. وهذا لا يعني، أبداً، أن المعلم يُعفى من واجباته أو بعضها، وإنما العكس هو الصحيح أحياناً فالمعلمون المعفون من مهامّ يغطيها التعلم المستقل ينصرفون إلى مهامّ ذات قيمة أكبر، وتتطلب جهوداً أكثر. ففي الأمثلة التي أعطيت لك تحت عنوان (تكليف المعلم طلابه بتحضير الدروس) قام المعلم بأعباء أكبر مما لو شرح الدرس بنفسه مباشرةً، في سياق الطريقة التقليدية التي تقوم على التلقين... فقد حضّر أسئلة وبطاقات، وهيأ مشكلات، وحدّد مراجع، وخطط للدرس، بشكلٍ جديد... وهذا كله يسهم في تطوير عمل المعلّم، وليس المتعلم فحسب.

ي – هو يتيح للمعوّقين، ومن في حكمهم، ألاّ يُحرموا متعة التعلم، في حال عدم قدرتهم الجسدية على الذهاب للمدارس... لذلك يدرسون، وهم في بيوتهم، بغضّ النظر عن الالتزام بزمان ومكان الدراسة. كذلك الطلاب المرضى يمكنهم تلافي معظم النتائج الضارة لتغيبهم عن المدرسة.

هذا، وتجدر الإشارة، إلى أن كل المتعلمين الذين يغيبون، لسببٍ أو لآخر، عن المدرسة يدرسون بهذه الطريقة، وهم لا يعلمون... كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن التعلم المستقل لا يفيد جميع المطبقين له بنسبةٍ واحدة – شأنه شأن جميع طرائق التدريس الأخرى، وشأن كل فرص الحياة المتاحة؛ فالأكثر ذكاء هم الأكثر إفادة منه، لأنهم الأكثر قدرة على الوفاء بمتطلباته.

ذكرت للتعلّم الذاتي خصائص كلها إيجابية، حتى الآن، إلاّ أن هذا لا يعفي من وجود انتقاداتٍ كثيرةٍ وجهت إليه، ووجود قيودٍ تحدّ من قدراته.

٦ – ٥ – حدود التعلّم الذاتي والانتقادات الموجهة له:

التعلم الذاتي، وإن وضعت له شروط وقيود ومتطلبات، يخشى ألا يتم الالتزام بها تماماً، لتقصيرٍ أو إهمالٍ، أو عدم كفايةٍ لدى الآخذين به، والمديرين له. لذلك ثمة عدد من الأمور يمكن أن تقلق من يُطلب إليهم الأخذ به، منها:

آ – تخوف المعلمين من إدخاله إلى صفوفهم خشية الفوضى، وعدم القدرة على الضبط، فأطفال مدرسة (باركهرست)، وهم يذهبون إلى المعامل التي خصص كل منها لمادة بعينها، يغيبون عن أعين معلمي الصفوف، وقد يضيّع هؤلاء وقتهم، ويتسكعون... ثم في الأوقات الأخيرة المتبقية للعقود التي وقعوها، يمضون بسرعةٍ لإنجازها وكيفما اتفق.. وعند ترك الطلاب يبحثون في المراجع، في أثناء الدرس، أو يقومون بالمهمات التي أوكلت إليهم، إفرادياً، فإن بعضهم أيضاً لا يكونون جادين وملتزمين، فيحدثون شغباً وفوضى.

ب – إخراج المعلمين – في حال عدم تعودهم عليه – من الروتينات الصفية المعتادة التي أتقنوا آلياتها... الأمر الذي يسبب إزعاجهم، وعدم الرغبة في إدخال التعلم الذاتي إلى صفوفهم، إلاّ إذا أرغموا على ذلك بضغط خارجيّ. هذا ناهيك عن الضرورة القصوى لتدريب المعلمين، من فترة إعدادهم، أو على الأقل في إطار دورات التدريب المستمر، على أنماط التعلّم الذاتي المتعددة، كي يتقنوا المهارات الضرورية لها، ويستطيعون تطبيقها بشكل مجدٍ، بعيداً عن مجرد الشكليات الخارجية غير الناجعة..

ج – الحاجة، أحياناً، لتوافر برامج في المدرسة الواحدة معدّة من قبل اختصاصين، ومجرّبة كي لا تضيّع وقت المتعلمين سدىً، وهذا يعني توافر هؤلاء المختصين، إما: في وزارة التربية أو مديرياتها، ويكون هذا العمل من صلب وظيفتهم، ونصاب عملهم... أو على صعيد تجاريٍّ تقوم به مكاتب ومراكز يعمل فيها تربيون متخصصون... وليس المقصود بالعمل التجاريّ، هنا المعنى السيئ للكلمة الذي اعتدنا عليه، لوصف الشيء السيئ الجودة، وهذا الأمر رائج كثيراً في بعض البلدان، مثله في ذلك مثل برامج الكمبيوتر وسواها... وقد وضع من أجلها ومن أجل سواها، ما سمي بقوانين حماية الحقوق الفكرية... فحبذا لو يوجد في قطرنا مختصون ماهرون يعملون في هذا المجال على نطاقٍ واسعٍ.

د – إدخال إرباكٍ على أنظمة الاختبارات المعتمدة. فالامتحان، والمذاكرة هما النمطان الأكثر شيوعاً، اللذان يستخدمان كأداتين لمنح درجات للطلاب، واتخاذ قرارٍ بشأن نجاحهم أو رسوبهم، بينما برامج التعلّم الذاتي تستخدم عادة للدراسة، ومساعدة الطلاب على تعلّم ما هو مطلوب منهم؛ وما إلى ذلك من أهدافٍ وضعت لها، كما ذكر. ولهذا فإن تقويم تعلم الطلاب الذين درسوا معتمدين عليها، قد لا يتماشى غالباً مع نمط الامتحانات المذكورة.

هـ - عدم قدرة جميع الطلاب على التعامل مع طريقة التعلم الذاتي، وإن كان قد ذكر قبل قليلٍ أنه يساعد المتأخرين دراسياً، وأولئك الذين يعانون من صعوبات معيّنة. فقد يكون من بين هؤلاء من هم بحاجة لتعليمهم مباشرةً، وبأساليب تتناسب ومدى الصعوبة التي يعانون منها... كما أن هناك متعلمين قد لا يطيقون العمل بمفردهم، أو معتمدين على أنفسهم، لأسباب يجب التعرف عليها، ومعالجتها... ولكن حتى ذلك الحين، يجب ألا يُتركوا لذواتهم، لأن في الأمر مخاطرة...

و - غالباً ما يصلح التعلّم الذاتي للمجال المعرفيّ من التعليم، في حين لا يتسع كثيراً للمجالين الوجداني، والنفس - حركي. هذا بالإضافة إلى أنه قد يغيّب الجوانب الاجتماعية المهمة. ولكن يمكن الردّ على النقطة الأخيرة (المتعلقة بالأمور الاجتماعية) بالقول: إن التعلم الذاتي لا يتعارض أبداً مع التعلّم الفريقي، والتعلم الجمعي في الصف، بل يتكامل معهما، حيث أنّ هذا النوع من التعلّم قد يكون في إطار مجموعة صغيرة، يتعاون أفرادها على تحقيق أهداف محددة ضمن برنامج تعلمٍ ذاتيّ.

ولهذا نقول: التعلّم، في إطار التعلّم الذاتي، له المبادئ والأسس نفسها المعروفة للتعلم بصورة عامة. كما أنّه، كأيّ طريقة من طرائق التعليم، يبقي التعلم مسؤولية المتعلم نفسه، إذ أن المعلم مهما كان بارعاً يبقى مجرد ميّسر ومسهّل لعملية التعلّم؛ والمتعلّم وحده هو من يتعلّم. وهذا هو السبب الذي دعا أصحاب النظرية المعرفيّة لأن يستغنوا عن كلمتين: طالب، وتلميذ، ويحلّوا مكانهما كلمة متعلّم، فهي تشير إلى من يقوم بعملة التعلم الذي ليس هو المدرس طبعاً.

٦ - ٦ - تقويم التعلّم الذاتي:

يتساءل المتعلمون ذاتياً، وهم يعتملون على أنفسهم في أثناء ذلك، قائلين: ما الذي نعمله؟، لماذا عملناه؟ كيف قمنا به، ما النتائج التي حصّلناها؟ وماذا بعد ذلك؟.

هذا كله يعني أنّ التعلم إنما هو إقامة علاقةٍ بين ما يعرفه المتعلم عن التعلم، والمادة، أو المحتوى الذي يتعلمه.

صحيح أن التعلّم المستقل يحدث أحياناً بشكل لاشعوريٍّ، أو لا يعبَّر عنه بصورةٍ علنيةٍ صريحةٍ من قبل المتعلّم، غير أن أكثره يكون خلال فترة الدراسة في مؤسسةٍ تعليميةٍ، يضطلع بها المعلّم والمتعلّم، كل بمسؤولياته الخاصة النوعيـــة. فإذا كان من بين أهداف تلك المؤسسة تعليم المتعلّم كيـــف يتعلّـــم، وتزويـــده بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي، فإنّ جزءاً من محتوى التعليم تطبق عليه تقنيات التعلم الذاتيّ، ويوفَّر له محيط داعم ومحفّز، يكون المتعلّم فيه مسؤولاً عن تحقيق تعلمه؛ واكتساب القدرة على القيام بالمهمات المطلوبة منه، في غضون ذلك.

وهذا الأمر ليس سهلاً، كما رأينا. فهو يتطلب جهوداً كبيرةً من قبل المعلم والمتعلم على السواء؛ ليس كشخصين، مستقلّ الواحد منهما عن الآخر، وإنمـــا بالتشارك مع بعضهما بعضاً في إطار عملية تعلّم، تقوم على الخبرة والاضطـــلاع بالمهمات. لهذا نجد أنّ التعليم - في إطار هذا النوع مـــن التدريـــس - ليـــس متمركزاً حول المعلم ولا المتعلم، وإنما يتمحور حول التعلّم.

وبناءً على ذلك يعرف المعلم متى يترك المتعلّم ينطلق منفرداً للعمل وحده؟ وكيف؟... كما يعرف متى يجب أن يدعمه، وكيف أيضاً. والمتعلّم، في الوقت نفسه، يعرف أين؟ ومتى؟ وكيف؟ يكون معنياً بما عليه، كما يكون واعيـــاً بمـــا يجري. فالمسؤوليات موزعة على الطرفين، إذن ضمن الفترات الثلاث التالية:

- في أثناء وضع المعلم للفعاليات الضرورية لتحقيق التعلم.
- في أثناء وضع المتعلم نفسه لفعالياتٍ وأنشطةٍ يرتئيها لنفسه، ويعدّها ضرورية لتعلمه.
- في أثناء اجتماع الاثنين معاً لتنفيذ مهماتٍ يقتضيها التعلم الذي ينفذ.

وفي خلال كل فترةٍ، من هذه الفترات الثلاث، لابد من إجراء عملية تقويم، تكون بمثابة تقويم بنائيٍّ (أو تراكميٍّ). ويكون ذلك انطلاقاً من المبـــدأ التـــالي:

«كل عنصرٍ أو شيء يدخل في عملية التعلّم يكون خاضعـــاً للتقويـــم بجميـــع أشكاله». وهي:

- تقويم ذاتي يقوم به المتعلم نفسه.
- تقويم تلقائي يجري بين الأقران، أو مع المعلّم مباشرة، أو بعد الانتهـــاء مـــن الفعاليّة التي يتم القيام بها.
- تقويم مكتوب على شكل يوميات، أو إجابة على استبيانٍ يبنيه المعلم أو المتعلمون.
- تقويم شفوي معدّ، ومخطّط له، يُجرى بحضور المعلم أو غيابه، ويكون عادةً، على شكل استجوابٍ، أو تركيبةٍ من جميع الأشكال السابقة.

والوضع يختلف بحسب الأمر المراد تقويمه، أو زمن التقويم، ومهما كانت وسيلة التقويم، وشكله، يجب الاستفادة من نتائجه. ولذلك فإنه يُراجع ويناقش، وقد يستخدم من أجل التطوير. ومن المهم الاعتماد على تقويم المعلّم لنفسه. ويبقى من الضروري أيضاً ترك فسحةً للمتعلم يُفكّر بالأسئلة المطروحة قبل أن يدخل فـــي المناقشة، وهذا يدعم استقلالية المتعلم. ويوفر الاحترام لشخصه.

ولإكساب المتعلم القدرة على القيام بالتقويم الذاتيّ، لابدّ من توافر ما يلي:

- فهم عميق لمعنى التقويم، والمهارات المطلوبة له.
- تمثل لمفهوم التقويم الذاتيّ، والوظائف التي يضطلع بها.
- إكسابه مهارات الملاحظة، والانكفاء على تحليل ما تمت ملاحظته.
- الاعتماد على معايير محددةٍ وموضوعية، لإصدار حكمٍ على ما تم تحليله.
- الانفتاح، وقبول النتائج التي تمّ الوصول إليها، سواء أكانت إيجابية أو سلبية.
- الاستعداد لمعالجة النتائج السلبية، من أجل تجاوزها مستقبلاً.

وثمة فعالية تتعلق بتعويد المتعلمين على تقويم أنفسهم، ولكـــن بعـــد أن يكونوا أكثر نضجاً من الأطفال السابقين، لأنهم أكبر سنّاً. ومن أهـــداف هـــذه الفعالية:

- تعليم المتعلّم تعيين موقعه بالنسبة للنجاح المتوقع الوصول إليه، بعد إنجاز اختبار قام به.
- دفعه للنظر إلى النتاجات التي حققها، بعينٍ ناقدة.
- تحديد الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، في ضوء الدرجة المعطاة لكل سؤالٍ في الاختبار، واستناداً لسلم التصحيح المعتمد.

ولتحقيق الأهداف السابقة، يطلب من كل متعلمٍ أن يقوم بما يلي:

- أن يضع الدرجة التي يعتقد أنه يستحقها عن كل سؤالٍ أجاب عنه، مستخدماً سلّم التصحيح.
- أن يعيّن الأخطاء التي ارتكبها، والدرجة التي يجب حذفها، مقابل كل خطأ فيها.
- أن يذكر سبب كلّ خطأٍ وقع فيه.
- أن يقارن درجاته التي يتوقعها بالدرجات التي نالها فعلاً، بعد أن صححت ورقة إجابته.
- أن يعيّن مواقع الاختلاف - إن وجدت - ونسبة التطابق بين تقويمه لنتاجه وتقويم المصحح.
- أن يسوّغ سبب الاختلاف الذي حدث، ويصدر حكماً حول عدالة، ومصداقية التصحيح.

ومن أجل تسهيل التقويم الذاتي على المتعلم وإكسابه المهارات المطلوبة له يُستحسن تزويده بكلٍ من الأمور التالية:

- قائمة بالمعارف، والمهارات المطلوبة للقيام بالتقويم.
- بطاقات رصدٍ (أو ملاحظة) تتضمن البنود أو الجوانب التي يجب رصدها.
- تدريبه على استخدام تلك البطاقات من أجل تحليلها، واستخلاص ما يمكن أن تدل عليه؛ وبكلامٍ آخر، معرفة (قراءتها) و(إنطاقها) بالمدلولات التي تحملها.

وستعطى كنموذجٍ عن أمثال تلك البطاقات بطاقـــة رصـــدٍ للمهـــارات والمعلومات التي يجب توافرها عند من درس التعلم لذاتي، ودرّب على مهاراته. وأنت من بينهم طبعاً. لذلك بعد قراءتك لتلك البطاقة التـــي وضعهـــا (نولـــز) و(روبان) عام ١٩٨٩، والتي ذكرتها (سانكلير) في كتابها المتعلـــق بـــالتقويم، يُفترض أن تطبقها على نفسك، لترى ما اكتسبته، وما لم تكتسبه من معلومـــات ومهاراتٍ تتعلق بالتعلم الذاتي. وإليك هذه البطاقة الجيدة التي يفترض أن تحتفظ بها، لتستعين بها كلما احتجت إليها مستقبلاً.

٦ – ٧ – المهارات والمعلومات المطلوبة للتعلم الذاتي:

وضعت هذه البطاقة – كما ذكر قبل قليل – في أواخر القرن العشرين، من قبل اثنين عُنيا بدراسة التقويم عامةً، وتقويم التعلم الذاتي خاصة، كمـــا ذكـــرت (سانكلير) في كتابها المتعلق بالموضوع نفسه. وهذه هي البطاقة المذكورة:

– فهم الفرق بين التعلم المتمركز على المعلم، والتعلم المتمركز حول المتعلم.

– النظر للمتعلم كشخصٍ يدير ذاته، غير خاضع لإملاءات غير مسوّغة.

– القدرة على التعامل مع الأقران بشكلٍ متعاونٍ، والنظر إليهـــم بوصفهـــم مصـــدراً لتشخيص الحاجات، وتخطيط التعلم، وتعلم كيفية تقديم المساعدة، وتلقيها منهم.

– القدرة على تشخيص حاجات التعلم بشكلٍ حقيقيٍّ، مع وجود تسهيلات لذلك من قبل المعلم والأقران.

– القدرة على ترجمة حاجات التعلم إلى أهدافٍ، بشكلٍ يجعلها قابلةً للإنجـــاز والتقويم.

– القدرة على التواصل مع مسهّلي التعلم، وأخذ زمام المبادرة في استخدام مـــا يقدّم له، واستخدام المصادر والخبرات.

– القدرة على القيام بمهمات ذات شأن.

- القدرة على اختيار فعاليات وأنشطة تعليمية من أجل تحقيق أهداف التعلم المرجوة.
- القدرة على اختيار مصادر، ومواد مناسبة للاستفادة منها عند تحقيق أهداف التعلم.
- القدرة على توليد أدلة مقنعة عن التعلم، من أجل جعلها دالةً على نتاجات التعلم.
- القدرة على توليد معايير تقويم، والاختيار من بينها، للحكم على فاعلية التعلم..
- القدرة على تنفيذ عملٍ مخطط بحسب شكلٍ معيّنٍ، مجسداً أهداف التعلم، والفعاليات والمواد اللازمة لتحقيقها، مدلّلاً على تعلمه، تبعاً لمعايير التقويم.
- القدرة على إدارة الوقت بفاعلية.
- القدرة على إدارة تقدم التعلم، معدّلاً المخطط الموضوع، عند الضرورة، مبرزاً وجوده، عندما تقتضي الحاجة ذلك.
- القدرة على تطبيق مهارات تفكير ناقدة ومبدعة، عبر تعلمه.
- القدرة على مراجعة إنجاز أهداف التعلم النابعة من حاجاتٍ محددة.
- القدرة على تقويم خبرات التعلم بمحملها.
- القدرة على تنظيم حصّالة تعلم (Portfolio) مع إدارة مصادر التعلم وأدلّة على حدوث التعلم.
- فهم دور المتعلم، وتوقعاته، وتوفير محيط مرنٍ، يتحكم به، مبرزاً القدرة على إدارة نفسه في أثناء جلسات التعلم.
- القدرة على البرهنة على استخدام مهاراتٍ اجتماعيةٍ مطلوبةٍ للعمل بفاعليةٍ وذلك في محيط منظّمٍ ذاتياً، يتصف بالمرونة والانفتاح (ذكر في سانكلير، ص، ص٦١، ٦٢).

هذا ويمكن تصنيف المهارات العامة المطلوبة للتعلم الذاتي تحت العناوين التالية:

آ - القدرة على:

- المضي في عمليات تحديد الحاجات.

- وضع أهدافٍ للدرس واختيار موادَّ تعلمٍ مناسبةٍ لتلك الأهداف.
- وضع تخطيطٍ للعمل.
- التأكد من توافر مهارات التعلم.
- إدارة التعلّم الذاتيّ.
- تقويم الذات، كلما اقتضى الأمر ذلك.
- تقويم التعلم، سواء من حيث نتاجاته، أو العمليات التي تمت في أثنائه.

ب - القدرة على التعامل مع الآخرين، وتشتمل على:
- مهارات مطلوبة عند الاجتماع بالمعلم، بوصفه ميسراً لعملية التعلم.
- مهارات تتضمن القدرة على التعبير من قبيل:
  * طرح أسئلة تتوافر فيها جميع الشروط المطلوبة للأسئلة الفعالة.
  * إعادة سبك ما تم التعبير عنه، وصوغه بأسلوبٍ سليم.
  * التعبير عن الفكرة، والرأي بكلامٍ واضحٍ.
- مهارات تتعلق بالتواصل البناء وتتضمن:
  * احترام رأي الآخر، وقبوله، وإن لم يتمَّ الاقتناع به وتبينه.
  * التعبير عن المشاعر بلباقةٍ، ووضوحٍ.
  * القدرة على المعارضة المدعمة بحججٍ مقنعة.
  * الشجاعة في التراجع عن أفكارٍ وآراءٍ تم الاقتناع بخطئها.
- الإصغاء للآخر بانتباهٍ واهتمام، وإفساح الفرصة له كي ينهي رأيه.

ج - القدرة على تقويم الذات والآخر، وتشمل:
- مهارات التقويم الذاتي (التي مرت معنا سابقاً).
- مهارات تقويم جلسات العمل.
- مهارات تقويم التواصل الذي حدث في أثناء العمل ضمن مجموعة.

عملي:

- بعد قيامك بتعلّم ذاتيٍّ حصلّت بفضله مهارةً جديدةً، أو معلوماتٍ لـــم تكن تعرفها قمْ باستخدام بطاقة التقويم المتعلقة بتصنيف المهارات المطلوبة للتعلّم الذاتيّ، وضع درجةً - تتراوح ما بين ١ - ٥ على كل بندٍ منها، بادئاً بـــالأدنى، وهو واحد، حتى الأعلى وهو خمسة؛ ثم احسب النسبة المئوية التـــي حصلـــت عليها. والبنود التي نلت عنها درجةً أدنى من ثلاثة، تتطلب منك الرجـــوع إلـــى مصادر حول موضوعها، تقرؤها لتطوير قدراتك فيما يتعلق بهذا الشأن. وهذا نوعٌ من التعلّم الذاتي، تكون قد طبقته بمناسبة تعلمك عن التعلّم الذاتي.

- بعد انتهائك من كل ما يتعلق بدراسة هذا الجزء من الفصل السادس، قم مرة أخرى بتقويم ذاتك، لتحكم على مدى تمكنك من معلومات ومهارات التعلم الذاتي، مستخدماً هذه المرة بطاقة التقويم التي وضعها (نولز) و(روبان). ضع أمام كل بندٍ تضمنته تلك القائمة درجةً تتراوح من (١ - ٥) أيضاً لتحسب درجتـــك التي تعتقد أنك تستحقها.

- في حال نيلك درجةً عن البطاقة تقلُّ عن ٧٥ - ٨٠٪ عليـــك بالنســـبة لكل بندٍ نلت عنه درجةً تقل عن ثلاثة، العودة إلى ما يتيح لك تلافي الثغرات التي كانت لديك.

هذا، ولابد أن تعرف أنَّ الدرجة التي تضعها لنفسك، ليس المقصود منهـــا الحكم على نجاحك أو رسوبك، بل هي بمثابة تقويم (تكويني) لنفسك، تتجاوز، بوساطة التغذية الراجعة التي يقدمها لك، نقاط الضعف التي تشكو منها.

والآن وبعد إنهاء معلوماتٍ، وإن كانت غير كافيةٍ ولا شاملة، تتعلق بالتعلم الذاتيّ يحسن بنا الانتقال إلى أسلوبٍ آخر من أساليب التعلم، وهو أسلوب العمل التعاوني في إطار مجموعات العمل، الذي أصبح من بين المتطلبات الضروريـــة لأبناء العصر الراهن، حيث يتقلّص العمل الإفرادي إلى مساحةٍ ضيقة، ليوسّع مكاناً لتعاون الأفراد في مشروعاتٍ أصبحت السمة الغالبة لهذا العصر.

العمل الجماعي التعاوني

لم تستطع الألفية الثالثة دخول تاريخ كرتنا الأرضية حرةً مستقلةً. فلقد أقدمت وأقدم معها كل مفرزات القرن العشرين، وبخاصة مفرزات العقود الأخيرة منه. فالعولمة المعروفة لم يُرحّب بها من الجميع، وإن رغبت دول كبرى بفرضها على آخرين، والاتصالات ما زالت على أشدها بحيث تضغط بقوة على العالم أجمع، وتجعله يتضاءل يوماً بعد يوم، (فالحدث، وهو يجري في أي مكان من العالم يمكن أن يُرى وتُسمع وقائعه في اللحظة نفسها)، وإدارة الصراعات المحلية، والدولية تشغل الجميع، والتحريك الفعّال للجماهير مطلوب من كل السياسيين، وتلاشي الأوامر والإجبار المباشر تتراجع حدّتها، بتزايد الوعي الفرديّ والاجتماعي، من جهة، وبارتفاع أصوات المصلحين والواعين من جهة أخرى. ذلك كله يتطلب مهاراتٍ فرديةً وبينيةً أكثر، وعملاً تعاونياً أكبر في إطار روح الفريق، والعمل في مشاريع، وإدارة الضغوط في المؤسسات التي تجري فيها.

هذه الأمور القديمة الحديثة معاً، تتداخل فيما بينها، وتتفاعل بشدةٍ أكبر، مما أجبر الأفراد الواعين على الإقبال على التعلم لمعرفة التعامل مع المعلومات، وحساب قوة الآخرين، وتحليل المواقف والأمور؛ كما أجبر الحكومات على العناية بتنمية القوى البشرية لتمكينها من فهمٍ أعمق لما يجري. من جهة، ولتأهيلها لتلبية الاحتياجات الاجتماعية من جهة أخرى. وهذه التلبية غدت هدفاً استراتيجياً يشكّل صمّام الأمان للشعوب.

وتحقيق ذلك الهدف الصعب فرض على التربية عامةً، والمدارس خاصةً تزويد المتعلمين بمعارف حول التقانات الجديدة... ومهارات العمل بفاعليةٍ،

إضافةً إلى مهارات التعاطي مع الآخرين، بالتواصل الفعال معهم، والانفتاح على الآخر، وقبوله، والرضى بالتعامل معه، على الرغم من منافسته والسعي لسبقه... لهذا أصبح الشعار الأهم، هذه الأيام: الأفكار المبتكرة ضرورية، غير أن الأهم إنما هو التوصل إليها قبل الآخرين لقطف بواكير ثمارها التي هي الأغلى، والأكثر كسباً لمن يأتي بها.

فهل بين التنافس والتعاون تعارض؟؟

لعلّ في كلام (هيغل) حول الأطروحة ونقيضها، والوصول إلى أطروحة جديدة تتجاوزهما بصورةٍ دائمة، جواباً شافياً عن هذا السؤال الصعب. ونحن، هنا، لن نطرح التعارض بين المنافسة والتعاون، لأن ليس هذا موضوع هذا الفصل؛ وإنما نطرح العلاقة بين العمل الفردي والعمل التعاوني الذي نسارع للقول، مباشرة: إنهما ليسا متعارضين أبداً، وإنما هما متكاملان - كما ذكر بصدد الكلام عن أسلوب التعلّم الذاتيّ - يتعايشان دوماً على أرض الواقع، داخل المدرسة وخارجها. ولكن كي يكون ذلك التعايش سهلاً مريحاً على من يقع عليهم، يجب التزوّد بالمهارات المطلوبة لكلٍ منهما. وكنا في الجزء الأول، لهذا الفصل، والذي بحث في مفهوم التعلّم المستقل وكل ما يتعلق به، قد تطرقنا لمهارات هذا الأسلوب من التعلم، لهذا سنتناول في هذا الجزء الثاني موضوع التعلم التعاوني (أو الفريقي) والمهارات الضرورية له.

فما المقصود بالتعلم التعاوني؟؟ ذلك ما سنجيب عنه تحت العنوان التالي.

٦ - ٨ - مفهوم التعلم التعاوني:

التعلّم التعاونيّ هو ثاني أساليب التعلم الذي يقوم على إشراك أكثر من واحد في تحصيل المعارف والمهارات، والتمكن منها نظرياً وعملياً. فيه يتفاعل المشاركون به مع بعضهم بعضاً، فيصلون إلى تعلمٍ أعمق وأشمل بصورةٍ عامة،

تبعاً لنمط الإدراك والتعلّم لدى هؤلاء، لذلك كان قد قيل: إن (٣ + ٣)، في إطار هذا الأسلوب من التعلم، لا يساوي ستة، كما في الحساب، بل أكثر من ذلك، لأنّ كلّ واحد يعطي الآخر ما عنده ويأخذ منه مما لديه، فيكثر الناتج الذي لا يعود خاضعاً لعملية الجمع، وإنما لعملية الضرب، بل ربما يزيد عنها[1].

ومما دعا لتوسّع هذا الأسلوب من التعليم، إضافةً للأسباب التي ذكرت في التقديم السابق له:

كثرة الانتقادات التي وُجّهت لطرائق التعليم التلقيني؛ وتطبيق مبادئ التعلم التي اشتقت من علم النفس المعرفي على التدريس، وما انبثق عنها من طرائق متعددة كان هذا التعليم التبادلي إحداها. ولقد تساءل (برونر) بصدده، ليدلّ على أهميته الكبيرة في التعليم، قائلاً: «ما أفضل تصورٍ لجماعةٍ فرعيةٍ تختصّ بتحسين التعلم بين أفرادها؟ هناك إجابة واضحة تتمثل في أنها الطريقة التي تتيح للمشاركين فيها أن يساعد بعضهم بعضاً على التعلم، كلٌّ بحسب قدراته» (برونر ١٩٩٩، ص٨٧).

فالتعلم التبادلي، إذن، جوهره المساعدة والتشارك، وهو يقوم على مسلّمةٍ شاع قبولها في ميدان علم النفس التربوي، مفادها: أن نقل المعرفة يتضمن التبادل البشري، والتبادل (الذي هو مصدر فعل تبادل على وزن تفاعل الذي يعني الأخذ والعطاء) يتضمن وجود أكثر من طرفٍ (إثنان على الأقل) وإذا تزايد عدد الشركاء، فإن تفاعلاً يحدث حتماً فيما بينهم؛ ويكون المعلّم من بينهم. ولا يُفترض، بالضرورة، أن يكون المعلم، عندئذٍ، من لحمٍ ودم - بحسب تعبير

---

(١) هيغل فيلسوف ألماني شهير، من جملة ما أتى به محاولته تفسير العالم والتاريخ، من زاوية فلسفية، فقد رأى أنّ كل فكرة أو قصة (أطلق عليها اسم أطروحة) ما أن تظهر وتمضي عليها فترة من الزمن حتى (تظهر قضية أو أطروحة معاكسة لها وهاتان تتعارضان فينتج عنهما أطروحة جديدة، ويستمر الأمر على هذا المنوال، مؤدياً إلى تطوير وتغيير لا ينتهيان.

(برونر) - وإنما قد يكون كتاباً أو حاسوباً، أو أيُّ برنامجٍ تعليميٍّ آخر. وكلّ هذه الأشياء ألّفها بشر، ولم تكن موجودة أصلاً...

والمطالبة بوجود أكثر من شخصٍ، لتفعيل التعلم ليس أمراً معمماً يجب أن يشغل الساحة بشكل دائم. فمن المعروف أن ثمة تعلماً ذاتياً - وهو أيضاً أحد أساليب التعلم الرئيسة - كما أن ثمة أوقاتاً يحسن فيها أن يعمل المتعلم بنفسه، سواء أكان داخل الصف أو خارجه. ولكنّ مثل هذه الأوقات يجب ألا تكون هي أيضاً وحدها السائدة، خاصةً إذا تذكرنا أن التعلم يحدث في الصف. والصف يشكّل جماعةً، والجماعة تحكمها ديناميكية معروفة، لها قوانينها وتأثيراتها في الأعضاء المنخرطين فيها. وأحد القوانين الذي يهمنا، في هذا المجال، هو أن التفاعل الذي يحدث في الصفّ يجب ألا يقتصر على اتجاهٍ واحدٍ (من معلم إلى متعلم) بل يجب أن يعود من المتعلم إلى المعلم. ليس هذا فحسب، بل يجب أيضاً ألا يكون عامودياً وإنما ينبغي أن يجري في اتجاهاتٍ أفقيةٍ تشير إلى تفاعلاتٍ تحدث بين المتعلمين أنفسهم. ولما كان التعليم التقليدي غالباً ما يستبعد تلك التفاعلات بين الطلاب، فإن إيجاد التعليم التبادلي (أو الزمري، أو التشاركي، أو التعاوني، وكلها أسماء لمسمى واحد) يمكن أن يكون مناسبةً جيدةً لإحداث هذا التفاعل والاستفادة منه. ويشترط في هذا التفاعل أن يكون حقيقياً يجري فيه تلاقح الأفكار، وتبادل الآراء، والوصول إلى نتائج حقيقية وجني فوائد مثمرة.

هذا التفاعل بالمواصفات السابقة يتحقق في الجماعة التبادلية، حيث يتساعد المتعلمون على الفهم، وعلى إنجاز المهمات والواجبات. وقد وصف (برونر) تلك الجماعة بقوله: «إنها توفّر الفرص للتنافس، وتقدّم تعليقاتٍ مستمرةً، تزوّد الجدد بالدعم الذي يحتاجونه، بل حتى إنها توفر سياقاً جيداً للتعليم المنظم،

وتجعل من الممكن تقسيم العمل الذي يصادفه المرء في العمل الجماعي الناجح. فنرى البعض يعمل مؤقتاً، بصفته ذاكرات (جمع ذاكرة) للآخرين، والبعض بصفة موثّقين، حافظين للسجلات بشأن تقدم العمل، أو مشجعين، أو محذّرين. المهم أن يساعد أعضاء الجماعة بعضهم بعضاً ليتوصلوا إلى طريقة العمل المنشـــودة، وينجزوا المهمة» (برونر ١٩٩٩، ص٨٨).

والجماعة التبادلية هذه لا تكون، بالطبع، على شكلٍ واحدٍ دائماً، كمـــا أنّ العمل فيها يتنوع بحسب الموضوع الذي يتمّ العمل فيه ضمن إطارها. ولذلك فقد يكون حيناً مجرّد إجراءٍ قصير الأجل، يقع ضمن طريقةٍ واسعة - كما في طريقـــة المشروعات أو حل المشكلات، أو القيام بتدريباتٍ - تكـــون بمثابـــة تطبيقـــاتٍ لمبادئ أو قوانين تمّ إعطاؤها... وتكون أحياناً أخرى بمثابة أنماط قائمة بذاتها، مثلاً عندما يكلّف الصف المقسّم إلى مجموعات ببحث موضوعٍ محددٍ لإنجازه، إمـــا على شكل توزيع جوانبه على مجموعاتٍ، كل واحدةٍ تقوم بالجانب أو الجزء الذي كلّفت به... وإما أن يبحث الموضوع الواحد بكامله من كل مجموعة على حدة، وفي كلتا الحالتين يكون التعليم التبادلي عبارةً عن نمطٍ قائمٍ بذاتـــه. وسنســـتعرض لاحقاً نماذج لهذه الحالة.

ولكن مهما اختلفت أنماط التعليم التبادلي، وفترته، وإجراءاته، يبقى العصب الرئيس فيه العملية التفاعلية، التي تؤمّن استفادة المشاركين من بعضهـــم بعضـــاً، وشعورهم في الوقت نفسه أنهم ينجزون شيئاً واحداً، لا يدعي أحدهم أنه أســـهم فيه أكثر من غيره، وإنما هو بمثابة النتاج الجماعي الذي يفاخر الجميع به علـــى السواء، فهو عنوان التضامن ونتاج التعاون.

وللتعليم التعاونّي فوائد كثيرة ذكرها كل من دعا إليه من علمـــاء نفـــس، وتربويين؛ ولمسها مَن طبقها على أرض الواقع، كما سنرى في أمثلةٍ لاحقةٍ، وقد

كانت تلك الفوائد كثيرةً ومتعددة المجالات. لذلك فهي لا تفيد في مجال التدريس فحسب، ولا تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بمحتوى التدريس فقط، وإنما تمتد إلى الجوانب النفسية أيضاً وكذلك الاجتماعية. وهذه بعض من تلك الفوائد التي ذُكرت هنا وهناك، سواء في الأدب التربوي، أو البحوث الميدانية، أو التطبيقات الفعلية على أرض الواقع:

- إنها تنمّي القدرة على المحاكمة، أو استخدام المنطق والحجج العقلية، سواء عندما يعرض الواحد فكرته، أو رأيه، ليقنع الآخرين به، أو ليبرهن عليه، أو ليناقش حجج المشاركين له في الجماعة نفسها. وهذا كله يفضي بدوره إلى نتائج أخرى، منها تنمية المهارات ما وراء المعرفية التي سبق الكلام عنها، والتي من بينها تفكير المرء بتفكيره لوعيه، وضبطه، والتحكم به، وتصحيحه.

- إنها تجسّد فكرة تقسيم العمل من أجل أن يقدّم كلُّ واحدٍ ما يقدر عليه، أي تبعاً لإمكاناته ومهاراته (هذا يجمع معلومات، وآخر ينظّمها، وثالث يعبّر عنها ويعرضها، ورابع يقوّمها...). وفي هذا سبيل لتحقيق فوائد متعددة تنبثق من ذلك منها:

مراعاة الفروق الفردية، ما دام كلٌّ يقدّم بحسب قدراته... واحترام الإيقاع الداخلي للفرد، فكل يعمل بالوتيرة التي تناسبه، ويصرف الوقت الذي يحتاج إليه. وكذلك الاعتماد على النفس، فإذا تمّ توزيع العمل، وبحسب القدرات، فإن هذايعني أن نصيب الفرد في الجماعة التعاونية هذه سيكون واجباً فردياً، عليه الاضطلاع بكل المهمات التي يشملها، معتمداً على نفسه. وهذا كله يؤدي إلى:

- تحمل المسؤولية حيث لا يبقى بوسع من أسند إليه عملٌ تركه أو التنصل منه، فهو مسؤول عنه حتى نهاية العمل المشترك.

- المشاركة المتبادلة، وهذه حصيلة جميع ما ذكر قبل قليل، والنتيجة المنطقية لها. فبمجرد الالتزام بتقسيم العمل، وتنفيذه على أرض الواقع تتحقق المشاركة فعلاً، مجسدةً العون المتبادل بين الجميع.

- مناسبة للتعرف على الذات نتيجة الخبرة الداخلية التي يعيشها كل مشارك في العمل التبادلي، ونتيجة الحديث مع الآخرين، بوصفهم ذواتاً أيضاً.

وهذا يستحر بالطبع التعرّف على الآخر، وفهم وجهة نظره. ولا يخفى على أحد أن هذين الأمرين من متطلبات التلاؤم مع الواقع وتأمين الصحة النفسية، من جهة، ومع مطالب الحياة الاجتماعية السليمة من جهة أخرى. ومعظم الصراعات - كما هو معروف - تنشأ من عدم فهم الآخر، أو عدم قبوله، أو من كليهما معاً.

- تعليم الفرد تقويم الذات، وكذلك تقويم الآخرين بشكل إيجابيٍّ بنّاء بعيدٍ عن الانتقاد والتجريح. بذلك يخرج النشاط من الباطنية ويصبح أكثر عموميةً، وقابليةً للتفاوض.

وقد اقترح (برونر) نتيجةً لتلك الفوائد الكثيرة التي يمكن جنيها من التعليم التبادلي، «إعادة تشكيل الصف على هيئة جماعةٍ من المتعلمين التبادليين» (مرجع سابق، ص٨٨). وقد وصف اقتراحه هذا بأنه (الأكثر راديكالية). غير أن كلامه لا يعني من قِبَل (برونر) الذي له طريقة في التعليم تقوم على الاكتشاف من جهة، وعلى تعليم المفاهيم من جهة أخرى.

أما عن دور المعلم في هذه الطريقة، كما سنرى، فإنه يبتعد، حتماً، عن التلقين وتقديم كل ما هو جاهز للمتعلمين. إنه، على العكس من ذلك، يلعب دور قائد الأوكسترا (الفرقة الموسيقية) فهو يوجّه، ويراقب، ويقود العمل، كما أنه يتدخل كلما طلب إليه ذلك من قبل الجماعة ككلٍ أو من أحد أفرادها. ولا يكون ذلك بالطبع من أجل إعطاء المعلومات المطلوبة، أو حل المشكلة القائمة، وإنما يعيّن المصادر المناسبة، ويسهم في تحليل المشكلة، والبحث عن بدائل جديدة، والاستفادة من مصادر البيئة وما إلى ذلك. وبكلام آخر: إن دور المعلم في التعليم التعاوني تغيّر نوعه وطبيعته، فقد تحمل جراء ذلك، وظيفةً إضافيةً

تتمثل في مراقبة المشاركة، وجعلها دائماً على الطريق السليم حتى لا تزيـــغ، أو تضل سواء السبيل...

أما عن الخطوات التي تجري في سياقه فمن المنتظر ألا تكـــون واحـــدةً، وذلك لأن التعلم التبادلي - كما ذكر قبل قليل - نادى به كثيرون، كـــلٌ منهـــم ادخل عليه تقنياتٍ خاصةً به، تبعاً لوجهات نظره من جهة، وبما يتناسب والمادة الدراسية التي يُطّبق فيها. لهذا نجد أن (جاردنر) - وهو أكثر المتحمسين لـــه - وضع خططاً لتطبيقه عند قراءة نصٍّ لتحليله، كما وضع خططـــاً أخـــرى عنـــد استخدامه في حل مسائل رياضية... وكذلك (براون) و (بالينسكر) عملتا عليـــه فترةً طويلةً وجربتاه في مدارس أشرفا عليها... كذلك (لامبرت) اشتغلت علـــى الموضوع نفسه، ويمكن القول بصورةٍ عامة: إن المعرفيين الذين جسدوا مبـــادئ تلك النظرية على أرض الواقع جسروا الهوة بين النظري والميداني. لقد تبنوا هذه الطريقة، بصورةٍ عامةٍ، بشكل أو بآخر، لأنهم يعتقدون أن المعرفة تُصنّع - كمـــا ذكر مراراً - والتصنيع لا يكون إفرادياً بل هو عمل جماعي.

ويمكنك للإطلاع على أمثلة متنوعة عن التعلم التعاوني فـــي القـــراءة أو الرياضيات مثلاً العودة إلى كتب (برويير) و (برونر) و (جاردنر) التي تعج بأمثلة عن هذا التعليم، ليس في مادتي الرياضيات والقراءة فحسب، وإنمـــا فـــي تعلـــم الكتابة (أي التعبير)، والفيزياء والعلوم. ولا يتسع المجال هنا لإعطاء أمثلة كثـــيرةٍ عنها لأنها تحتاج لحيّزٍ كبيرٍ إذا أريد عرض الطريقة بشكلٍ وافٍ وواضح.

هذه الطرائق السابقة التي وضعت من قبل أنصار النظرية المعرفية، ولم تكن وحدها ما ظهر في إطار التعلم التعاوني، وإنما سبقتها قبل زمن أنمـــاط تعليـــمٍ متعددةٍ سنستعرضها تحت عنوانٍ لاحق. ولكن بعد أن نستكمل الأسس النظريـــة لهذا التعليم، والخصائص التي يتصف بها.

عملي:

عدْ إلى أحد المراجع التي ذُكرت لك حول العمل ضمن مجموعة، واختر إحدى طرائق التعلم التبادلي لمادةٍ ما، كما وردت لدى أنصار تلك النظرية المعرفية، ثم قمْ بما يلي:

آ - لخّصْ الطريقة بعد فهمك لها تماماً، متبعاً خطوات التلخيص التي سبق شرحها.

ب - اعمل مع مجموعتك على تطبيق الخطوات التي ذكرت في سياقها، من أجل تعليم موضوع يأتي في المجال نفسه الذي اخترته (مثلاً القراءة التعاونية، أو الكتابة التعاونية).

ج - ليعمل طالب آخر مع مجموعة أخرى على طريقة مغايرة لما تقوم به أنت مع مجموعتك، متبعاً الخطوات التي تقتضيها الطريقة التي اختارها.

ملاحظة: يتم توزيع تلك المهمات بإشراف مدرس الجانب العملي لهذه المادة. ويمكن الاحتفاظ بكل ما يتم التوصل إليه للاستفادة منه في التربية العملية في المدارس. وعندها يمكن تنفيذ دروسٍ كان قد خُطط لها، سواءٌ بطريقة التعلم التعاوني أو غيرها. لأن هذه المادة، وإن كانت تمتدُّ على ثلاثة فصول، فهي متكاملة، ولا يجوز، مطلقاً، عزل ما يتحقق على نطاق فصل، بعيداً عما يتحقق في فصل دراسي آخر.

٦ - ٩ - الأسس النظرية للتعلم التعاوني:

التعلم التعاوني ليس أمراً حديثاً، بالطبع؛ ومن المعروف أن الإنسان حيوان اجتماعي - كما قال أرسطو - لذلك يميل بطبعه إلى الاجتماع بأبناء جنسه، والتعاون معهم، والتعلم منهم... والمعلمون، منذ مدة طويلة، كانوا يجمعون أفراداً من صفهم، ضمن مجموعات يعمل أفراد كلٍّ منها مع بعضهم بعضاً؛ غير أنَّ الأمر غالباً ما كان يقوم على اعتماد أفراد المجموعة الواحدة على واحد أو اثنين

فيها - لتميزهما في الإمكانات والقدرات الضرورية للعمل الذي ينفذ فيها - وذلك لغياب الأسس التي يجب أن يقوم عليها هذا العمل، والالتزام بالمبادئ التي تنظمه. لهذا عندما تم تنظيم هذا الأسلوب من التعلم، رجع المنظرون له، إلى معطيات علم النفس، وبخاصة منه علم نفس التعلم، وعلم النفس الاجتماعي ليستقوا منهما المبادئ التي ترشدهم في عملهم، وليضعوا الهيكلية التنظيمية لعمل المشاركين في المجموعة الواحدة، وفق أدوار محددة لكل منهم. وكلّنا يذكر ما جاء به (فيجوتسكي) - الذي مرّ معنا، من قبل، بمناسبة الكلام عن الجوانب الاجتماعية للتدريس، ودور المجتمع في تنمية التفكير لدى الأطفال، وإسهام اللغة في هذا المجال، معارضاً (بياجه) بهذا الصدد. لهذا فقد أعطى أهمية للتفاعل الاجتماعي عامة، وللدور الذي يلعبه في نطاق التعلم الذي يؤدي، بالنسبة له، إلى إيقاظ عمليات داخلية غائية، تكون أقدر على القيام بعملها، في حال تفاعل الطفل مع أقرانه ضمن بيئة اجتماعية..

كما أن (برونر) أيضاً كان قد ألحّ كثيراً على دور الثقافة في تشكيل العقل، وبالتالي التأثير على التعلم؛ وألّف لشرح رأيه حول هذا الموضوع كتاب (ثقافة التربية، وعلم النفس الثقافي)[1]، حيث أعطى للمجتمع، وبالتالي للثقافة التي يفرزها، وظيفة رئيسة يفيد فهمها في فهم العقل، وتطوره، وآليات عمله.

كما وألح (ديوي) وبعده (تالن) ثم (جونسون وجونسون)، وغيرهم كثيرون. على دور الخبرة التي تغتني بالانخراط في الجماعة. لذلك طالب الثاني من بين هؤلاء (أي تالن) بجعل المدرسة كمعمل أو مكان مصغّر للمجتمع، يتيح

---

(١) ذكر هذا المرجع مراراً خلال هذا الكتاب لأهمية ما جاء فيه. وقد ترجم الكتاب من قبل (ملكة أبيض)، ونشرته وزارة الثقافة في القطر العربي السوري عام (١٩٩٩). ومن المفيد الرجوع إليه من أجل هذا الموضوع، وسواه من موضوعات أثارها (برونر) من خلاله.

للدارسين الاندماج مع آخرين، يتبادلون الخبرة فيما بينهم نتيجة العمل التعاوني الذي يتيح اكتشاف الذات، وفي الوقت نفسه اكتشاف الآخر. من هذه الدراسات، وأمثالها، اشتقت عدة مبادئ للتعلم التبادلي من أهمها:

أ - الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة. حيث أن كلاً منهم يلاحظ أنّ نجاحه يعتمد على نجاح المجموعة ككل، بمعنى أنه يفيد ويستفيد ضمنها، لأنه مرتبط بكل عضو فيها؛ ولا تتاح له فرص كبيرة للنجاح بدونهم جميعاً. لهذا، عليه أن يتقاسم النجاح والخسارة مع الجميع، ضمن أداء كلّي تبادليٍّ.. وأن يشجع الآخرين، كما يتقبل تشجيعهم له. بهذا تكتسب الجماعة هوّيتها، وفي الوقت نفسه تؤصّل هوية كل فرد فيها.

والاعتماد المتبادل هذا يقوم على توزيع المهمة، التي تكلّف المجموعة بها، على جميع أعضائها، ويمكن لمن يشرف على عملها أن يطلب من أيٍّ منهم شرح ما تمّ، أو يتم القيام به، أو تقديم نموذج عن العمل الذي يجري تنفيذه. هذا، وقد يتم تكليف مجموعات الصف كلها بنوع واحد من العمل، أو بأنواع مختلفة. وفي الحالة الأولى يمكن المقارنة بين المجموعات: غير أنه في جميع الحالات يعطى أعضاء المجموعة الواحدة علاماتٍ متساويةً. ويجري في العادة اختيار ورقة واحدة من أوراق أفراد المجموعة الواحدة، بصورة عشوائية، أو نموذج عن عملها، ويصححان بغية إعطاء تلك العلامة للجميع. والهدف من ذلك ترسيخ مفهوم التعاون المتبادل فيما بينهم. وتحفظ علامات كل فرد، في كل مرة، في سجل يستطيع المعلم الرجوع إليه عندما يحتاج لذلك. وسبب تخصيص سجل علامات لكل عضو في الجماعة على حدة، تغيير أعضاء المجموعة الواحدة بين حين وآخر، تبعاً لاعتبارات متعددة، منها: قوة كل عضو بحسب المهمة الموكولة للجماعة، وبالتالي تكوين الجماعة الواحدة من أفراد غير متجانسين ليستفيد كل واحد من

ميزات تتوافر لدى واحد ولا تتوافر لدى الآخرين؛ كذلك عدم إفساح المجال لشلل (أوزمر) الطلاب في أن تبقى الواحدة منها منغلقةً على نفسها، مبتعدةً عن الآخرين. هذا بالإضافة إلى أن أعضاء بعض الشلل يتميزون، أحياناً، بالكسل، أو الشغب، أو التواكل، وما إلى ذلك من أمور تجب محاربتها.

ب - تحمل المسؤولية الفردية: صحيح أن العمل يتم عن طريق الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة، إلا أن هذا يجب ألا يفضي إلى إعفاء أيٍّ واحدٍ من مسؤوليته البيتشخصية، والاتكال على آخرين. وحتى يضبط المعلم هذا الأمر يُطلب من كلّ عضوٍ أن يوقّع على ورقة الإجابة لزميله في المجموعة، الأمر الذي يعني أنه متأكد من أن هذا الآخر قد قام بالواجبات التي أعطيت له؛ وأنه معرّضٌ في كل مرة لأن تختار ورقة أجابته، ويحاسب عليها. كما يجعل الاختبار أحياناً شفوياً، بحيث لا يمكن لأي عضو أن يختبئ وراء المجموعة التي ينخرط فيها؛ كما تعطى اختبارات كتابية إفرادية، للغرض نفسه.

ج - ضرورة إكساب مهارات العمل الجماعي لأفراد الصف جميعاً، بحيث يكون هؤلاء قادرين على استخدام تلك المهارات في مواقف مغايرة، كلما وجدوا ضمن فريق، سواءٌ داخل المدرسة أو خارجها، فالعمل المجموعي ليس غاية في ذاته، بل هو مناسبة لإكساب مهارات التواصل والتعاون، وكذلك العادات واللباقات وروتينات التصرف مع الآخرين، والتفاهم معهم.

هذا، ومن الممكن أن يأخذ تعليم الأقران مكاناً إلى جانب التعلم في المجموعات. لهذا يُستحسن أن يترك المعلم زميلين يجلسان بجانب بعضهما بعضاً يتعاونان. ولا مانعَ من أن يسأل الواحد الآخر، مستوضحاً عن أمرٍ، أو طالباً أن يعلمه شيئاً محدداً، أو يذكره بمعلومةٍ سابقة.. شريطة ألاّ يتم الأمر على شكل نقل أصمّ، بعيدٍ عن الفهم. ويمكن للمعلم ضبط الأمور بملاحظة المتعلمين من

غير أن يشعروا بذلك، ومن ثم سؤال الطالب المتعثر ومراقبة فهمه. ويفضّل أن يشجع المعلم صفه على استخدام تقنية (تعليم الأقران) التي ثبتت نجاعتها. فمن المعروف أن الطالب لا يتحرج من سؤال زميله الجالس قربه - وبخاصة إذا كان صديقة - في حين يخجل من رفع إصبعه لاستيضاح أمر ما، خوفاً من أن يقول الآخرون عنه: إنه بطيء الفهم، أو أن يكوّن المعلم فكرة سلبية عنه..

هذا، ولا يجب أن يتحرج المعلم من صفٍّ لا يسود الصمت المطبق فيه، عند الأعمال الكتابية. فصفٌّ (فلان) الذي كان يُمدح بـ(أن رنة الإبرة على الأرض تسمع فيه) لم يعد مقياس نجاح المعلم، وقدرته على ضبط الصف. إن مهارة الضبط هذه أصبحت تتجلى في قدرة تشغيل الجميع، والتواصل فيما بينهم، وتنفيذ أنشطة وفعاليات مجموعية (أو زمرية) ، ضمن روح الفريق، والعمل الجماعي.

عملي:

- لو رغبت في إعطاء درس قراءة، للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي الثاني، مستخدماً التعلم التعاوني، ومستنداً إلى الأسس السابقة، والمبادئ المنبثقة منها، ما الفعاليات والأنشطة التي تكلف بها مجموعات ذلك الصف؟؟ عين تلك الفعاليات والأنشطة، ثم اشرح كلاً منها، بما لا يزيد عن عدة أسطر.
- خذ فعاليات وأنشطة تعطيها لمجموعة واحدة فحسب، ثم جزئ المهمات المتضمنة فيها - ذاكراً كلاً منها محدداً مضمونها - كي توزّعها على أفراد المجموعة الواحدة.
- طبق ما سبق ميدانياً في أثناء الساعات المخصصة للتربية العملية، واكتب تقريراً قصيراً عما صادفته في أثناء ذلك التطبيق.
- هل ترى أن كلّ أمر يمكن تعليمه باستخدام التعلم التعاوني؟ مهما كانت إجابتك دعمها بحججٍ مقنعة.

- أعطِ مثالين من عندك لا يصلح التعلم التعاوني لهما، واذكر أسباب ذلك.

- قم، وأنت تجري متطلبات هذا العملي الذي بين يديك، بعملٍ تعاونيٍّ مع أفراد زمرتك. وفي حال عدم صلاحية هذا العمل لأيٍّ من الأمور السابقة حدّد العمل الذي لا يصلح لذلك، واذكر السبب.

٦ - ١٠ - أهداف العمل التعاوني وخصائصه:

يهدف التعلم بأسلوب العمل التعاوني قبل كل شيء إلى تحصيل أكاديميٍّ، يتعلق بالمواد التي تدرس في خلاله. ويمكن للمعلم أن يخطط دروسه، مراعياً مبادئه، ومستخدماً في إطاره طرائق تتلاءم مع الخطوات التي يسير العمل بموجبها، بحيث تؤدي الأنشطة والفعاليات في سياقه ضمن عمل تعاوني، يقوم على الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة. وهذا الاعتماد المتبادل يسهم في تحقيق الهدف الثاني له، وهو تحسين العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة، وبالتالي تنمية المهارات الاجتماعية، بصورة عامة.

والمتعلم، ما أن يحسّ بالتقبل من قبل أفراد الزمرة التي يعمل ضمنها، ويشعر بتقويم ما من شأنه أن يكون مفيداً لإنجاز المهمات المفروضة، حتى تتأكد لديه الثقة بنفسه، وتحقيق ذاته، فيشعر بالرضى والاطمئنان، مما يسهم جميعه في تحقيق الأهداف الوجدانية للتعلم.

وتحقيق الأهداف السابقة ساعدت عليه الخصائص التي يُعرف بها هذا الأسلوب من التعلم، والتي من أهمها:

أ - عدم تجانس أعضاء المجموعة الواحدة، بحيث أنَّ كل فردٍ يقدّم ما لديه من قدرات يمتاز بها، ويستفيد من قدرات غيره المغايرة لما لديه. وبهذا التنوع تتكامل المتطلبات الضرورية للعمل الواحد. حتى أنَّ الفرد المتميّز في الجماعة يستفيد، هو أيضاً، عندما يعتني بسائر الأفراد الآخرين، وذلك انطلاقاً من المبدأ

المعروف، وهو أنّ من يعلم يستفيد من هذا التعليم نفسه ولهذا نجد أن المعلمين يتطورون، وهم يدرسون.

ب - المكافأة تكون جماعية - على عكس المتعارف عليه بصورة عامة، كما أنّ العلامة للعمل التعاوني واحدة لجميع أفراد الزمرة، مع أن المسؤولية تبقى ذاتية في النهاية؛ فكل متعلم يجب أن يتقن بنفسه حصيلة العمل الذي تم التوصل إليه.

ج - يكتسب أفراد المجموعة روح الديمقراطية، واحترام الآخر، ولذلك يتقبلون مقتضياتها ويتبنونها، فتصبح جزءاً من اتجاهاتهم.. وعندها لا يصبح من الصعب تعود ممارستها في الحياة الواقعية، مستقبلاً. وهذا يكون واحداً من السبل التي نادى بها (ديوي) لانفتاح المدرسة على الحياة، وإزالة الحواجز بينهما..

د - يكون العمل فيها منظماً بصورة دائمة، إذا التزم المعلم بتخطيط درسه تبعاً لخطواتها، التي تفضي إلى رسم هيكل العلاقات التي تقوم بين أفرادها. وتسود من جراء ذلك معايير وقيم محددة، يتم تشربها تدريجياً إلى أن تغدو، في النهاية، شبه معتقدات دائمة، بل حتى ركائز ثابتة في سلّم القيم التي يتقمصها الشخص، ويلتزم بها.

هـ - يتصف الصفّ خلالها بالديناميكية والبعد عن الجمود القاتل، والهدوء المصطنع، بفعل تأثير ديناميكية الجماعة عليه. والمقصود بالديناميكية الثانية - أي ديناميكية الجماعة - ما يسيطر على الجماعة، من حيث بناء وظيفتها، ومن حيث ذاتية توجيهها. ويضطلع أفراد الجماعة عادة بتنفيذ مهمة ما، سواء أكانت أداء واجب محدد، أو حل مشكلة، أو القيام بمشروع، مستخدمةً في أثناء ذلك طرائق مختلفة لإدارة نفسها، والحرص على التفاعل التبادلي الذي يقوم بين أفرادها، وذلك في ضوء طبيعة المهمة المراد تنفيذها، والأهداف الموضوعة لها. وتوزع الأدوار فيها.

و – يكون دور المعلم مجرد موجّهٍ ومشرفٍ، بصورة غير مباشرة. فهو يراقب ما يحدث من عمليات تعلم وتواصل، بغية الاطمئنان على السير السليم للعمل، لتحقيق أهدافٍ تفاعليةٍ عاليةٍ. وهو لا يتدخل إلا عندما يقتضي الأمر ذلك، كتلطيف الأجواء، إذا احتدم خلال بين الأعضاء، وإبداء الرأي في مسألة لم تحلّ من قبلهم.

ز – يأخذ التقويم، في هذا الأسلوب من التعلم، بطريقة غير تقليدية. فالمعلم – كما ذكر في البند السابق – يراقب من بعيد. فيضع ملاحظات لديه، ويعطي تقديرات لأعضاء المجموعة، واضعاً إياها على مسجل، أو دفتر خاص به؛ وتخضع لتعديلات مختلفة، خلال عمل كل طالب في مختلف المجموعات التي ينخرط فيها. والتقدير الموضوع لا يكون على الجوانب الأكاديمية – أي المتعلقة بالمجال المعرفي وما يخص اكتساب المعلومات ومعالجتها.. – فحسب وإنما يطول أيضاً الجوانب الوجدانية والاجتماعية، مستعيناً بعدد من (المعايير) التالية لكلا الأمرين:

* معايير وجدانية تتعلق بتنظيم الذات، وتعني:

– أن يكون كل عضو في الجماعة واعياً بتفكيره، قادراً على مراقبته وضبطه.

– أن يضع خططاً فعالة للعمل، أو يشترك في خطط جماعية يتم وضعها.

– أن يكون حساساً للتغذية الراجعة التي يحصل عليها بنفسه، أو من قبل الآخرين ويأخذ بها.

– أن يتحمل مسؤوليةً شخصيةً عما يجري في المجموعة.

– أن يقوّم ما يقوم به شخصياً، وما يقوم به كل عضو في مجموعته.

* معايير اجتماعية تتعلق: بروح الفريق، وتعني:

– أن يلتزم بمبدأ الاعتماد المتبادل في أثناء العمل الفريقي.

- أن يستخدم بفاعلية المهارات الشخصية.
- أن يسهم في الحفاظ على الجماعة، ما دام عضواً فيها.
- أن يكون عضواً فعالاً فيها، يضطلع بالمهمات الموكلة إليه.

عملي:

- في أثناء تطبيق هذا الجانب العملي للفصل الذي بين يديك، والذي طلب منك خلاله القيام بمهمات في إطار مجموعة عمل، تكون أحد أعضائها، قم بتقويم عمل زميلٍ لك، دون أن تجعله يشعر بذلك بادئ الأمر، مستخدماً المعايير السابقة.

- عند الانتهاء من ذلك، يكون زميل آخر لك قد قوّم، هو الآخر، عضواً في المجموعة: قوما معاً بمقارنة الملاحظات التي توصلتما إليها، وابحثا فيها عن أوجه التشابه والاختلاف، ثم ابحثا عن أسباب التغاير فيما توصلتما إليه.

- ناقشوا مع الزميل الذي تمت ملاحظته ما توصلتما إليه من ملاحظات مشتركة حوله، مستندين جميعاً على قائمة المعايير السابقة.

- عاودوا ذلك العمل كلما سنحت الظروف لذلك. فهذا يقوّدكم على تقويم الذات والآخر، بالاستناد إلى معايير يفترض أن يؤدي استخدامها إلى أحكامٍ قريبةٍ من الموضوعية، إذا أجريت بنيّةٍ سليمة، وبنظرة جدّية.

٦ - ١١ - الأنماط المختلفة للتعلم التعاوني:

يقصد بمصطلح (نمط)، في هذا السياق، الكيفية التي ينظم بها المعلم مكونات التدريس المختلفة؛ وتوزيع المهمات بينه وبين تلامذته؛ وتحديد ما يتوقعه منهم، مراعياً، خلال هذا التحديد، الجوانب المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية على السواء، تبعاً للمعايير السابقة التي وضعت من أجل تنظيم العمل التعاوني، ومراقبته، وضبطه وتقويمه.

فإذا كان النمط هو (كيفية تنظيم) للعمل، فإنّ من المتوقع أن تجد كيفيات تنظيم مختلفة للعمل التعاوني، تبعاً لمصممي تلك الكيفيات؛ وبالتالي تبعاً للنظرية التربوية التي يتبنوتها، ولما تؤثره، بمنطلقاتها المختلفة، في كلّ مكونٍ من مكونات التدريس المختلفة.

ولن نتعرض هنا لجميع أنماط التعلم التعاوني التي تصادفها في الأدب التربوي، وإنما نأخذ بعضها فحسب، لتكون بمثابة نماذج، يمكنك الاعتماد عليها، عند تخطيط دروس تأخذ بتبني أسلوب التعلم التعاوني، مراعين في ذلك أن تكون متنوعة النظرات والاتجاهات، حتى لا تحابي مدخلاً للتدريس على آخر.

أ – نمط (سلافان) – جامعة جون هوبكنز:

قام (سلافان)، مع عدد من زملائه وتلامذته، بتطوير نمط للتعلم التعاوني، طوره مراراً نتيجة الاستفادة من التغذية الراجعة المستفادة من تطبيقه. ويقوم هذا النمط على الإجراءات التالية:

- تُعطى معلومات شفوية عامة عن الموضوع الذي سيجري العمل عليه لاحقاً من قبل المتعلمين أنفسهم، وذلك قبل أن يوزعوا على فرق للعمل التعاوني. ويراقب المعلم، في أثناء ذلك، كل متعلم، للتأكد من متابعته وفهمه. لذلك يمكن أن يطرح بعض الأسئلة عليهم خلال هذه المرحلة.
- يتم توزيع الطلاب على الفرق بشكل غير متجانس، حتى تضمّ الفرقة الواحدة مستويات مختلفة من المتعلمين، فتحقق الاستفادة من بعضهم بعضاً، من جهة، كما تتاح فرص التنافس بين الفرق. من جهة ثانية.
- تصمم أوراق عمل واحدة توزع على أفراد كل فرقة من أجل الاشتغال عليها، متعاونين مع بعضهم بعضاً، بحيث يكون الإعفاء مصادر تعلمٍ لبعضهم بعضاً في اعتماد تعاونٍ إيجابيٍّ مشتركٍ. فكل منهم يكون مسؤولاً عن تحضير جزءٍ مما

يتطلبه الدرس. ثم يطّلع الجميع على ما حضره كل واحد منهم، ويتناقشون حوله، وينسقونه إلى أن يأخذ الشكل المتكامل له.

- تُجري اختبارات أسبوعية قصيرة، يكون كل متعلم فيها مسؤولاً عن نفسه، ويأخذ العلامة التي يستحقها. غير أنه لا يقوّم في ضوء العلامة الواحدة التي أخذها عن الأسبوع الذي يجري التقويم فيه، وإنما تقارن علامته (أو درجته) بعلامة الأسبوع السابق، ويُرسم خطٌّ بيانيٌّ، يظهر تقدمه، ويُحاسب استناداً إلى ذلك.

- يجري اختبار المجموعة أيضاً بوصفها وحدةً متكاملة، وتُعطى علامةً (فريقية) أي ينالها الجميع، بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، والتي رصدت بالاختبارات الأسبوعية، وشرحت في البند السابق.

- تُجري ألعاب الفرق بحيث يتاح مجال للتنافس فيما بينها. فكل فرقة تجهد لنيل درجة أعلى عبر الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وعبر قدرتها على الإسهام في المناقشات التي تجري حول النقاط التعليمية للموضوع الذي تمت دراسته. وتمنح في نهاية ذلك مكافآت للفرق الفائزة.

- تصدر نشرة تعلن عن الفرق التي حصّلت معدلاتٍ عاليةً، وعن التلاميذ المتفوقين في كل فرقة.

وهكذا تلاحظ أنّ العمل التعاوني والفردي يتساوقان معاً ولا يتعارضان. فالفرد الواحد يبقى مسؤولاً عن نفسه، وينال ما يستحقه، ولكنه في الوقت نفسه يفيد، ويستفيد في داخل الفرقة التي ينتمي إليها.

عملي:

حضّر مع أفراد زمرتك في العملي درساً تتوافر فيه جميع المتطلبات السابقة. ثم حاولوا جميعاً في المدرسة التي تطبقون فيها - خلال التربية العملية - تنفيذ الدرس الذي خطط.

- يمكن التخطيط لهذا الفصل أو غيره، بحيث يعطى بحسب هذا النمط الذي ثم شرحه، والذي كان (سلافان) وزملاؤه قد استخدموه في جامعة (هوبكنز) على الطلاب أنفسهم، علماً بأن هذه الجامعة من بين أرقى الجامعات المعروفة في بلادها.

ب - نمط (جونسون) و(جونسون) - جامعة تكساس:

طبّق هذان الباحثان أيضاً النمط الذي عرفا به على طلابهم في جامعة(تكساس) حيث كانا يعملان، وهما يشتركان في نقاط كثيرة مع نمط (سلافان). فقد رفضاً تجانس الفرق، للأسباب السابقة نفسها، وهي: أن يستفيد كل واحد من إمكانات الآخرين،فيكونون مصادر معرفة لبعضهم بعضاً؛ كما أنهما أخذا بتقويم كل فرد في المجموعة بامتحانات فردية. غير أن ما اختلفا به عن النمط السابق إنما هو طريقة العمل المتبعة، كما يظهر فيما يلي:

- تُعيّن للطلاب مصادر المعلومات التي يجب الرجوع إليها لدراسة الموضوع المقرر. ويمكن لهؤلاء الاعتماد على مراجع أخرى إضافية إذا وجدوا المناسب فيها، كي تتميز كل فرقة عن الفرق الأخرى.
- عند الرجوع إلى أي مصدرٍ لجمع معلومات منه، يتم الاعتماد على ما سموه: قراءةً تعاونيةً، يتوازع فيها أعضاء المجموعة الواحدة المهمات المطلوبة لها: واحدٌ يقرأ بصوتٍ عالٍ؛ وواحدٌ أو اثنتان يسجلان النقاط التي تهمهم حول الموضوع. ولا يكون ذلك، بالضرورة، حرفياً إلا لأشياء جديدة تماماً، وتحتاج فيما بعد لتحليل، أو لتكون بمثابة شواهد تُوثّق عند استخدامها لاحقاً، وطالب آخر يراقب ويتفحص ما يجري القيام به من أجل التأكد من سلامة ما يؤخذ، وعدم ترك أمور مهمة لا يجوز إغفالها..

- يمكن لا ثنين من الطلاب - أو أكثر - واحد من كل فرقة - يُعدّ ممثلاً لها - أن يجتمعا بعد مرحلة القراءة السابقة من أجل المناقشة حـــول الموضـــوع، وتوضيح الأمور التي بدت لهم غامضة، والتساعد فيما بينهم في نقاط يرتؤونها، ومن ثم يعودون إلى فرقهم الأصلية، كي يطلعوا الآخرين على ما تم التوصـــل إليه من المناقشة.. وكي يتابعوا جميعاً الخطوة التالية.

- في هذه الخطوة تجري معالجة المعلومات التي تمّ التوصل إليهـــا مـــن أجـــل تنظيمها، وعرضها بالأسلوب الذي يرونه أنه الأفضل. وفي هذه الخطوة يُختار الطالب الأقدر على التعبير من أجل صوغ المعلومات التي تمت معالجتها.

- في أثناء كل ما سبق يُعنى المعلم، بالإضافة إلى ما يتعلق بالجوانب الأكاديمية للموضوع، كالإجابة على بعض استفسارات، وتقديم شروحات، بناءً علـــى طلب المجموعة الواحدة، بالاهتمام أيضاً بكل المتطلبات الضرورية للعمل في فريق، وإكساب المهارات المتعلقة بذلك. فهو:

- يدير صراعات، ربما تنشأ بين بعض الطلاب.
- يشيع جواً من المرح في أثناء العمل.

يشجع على تعاون أكبر بين أعضاء فريق، يجد أن الاعتماد المتبادل بينهـــم غير كافٍ.

يراقب ما يقوم به المتعلمون، ويتدخل كلما اقتضت الحاجة، حتى من ناحية صحة المعلومات التي عولجت، وكفايتها، واستخلاص نتائج أو معانٍ منها.

- يساعد كل من يطلب منه ذلك.

- على كل مجموعة أن تكتب تقريراً عن كل جلسة عمل أنجزت، ويقوم المعلم بمراجعة التقارير، ومن ثم يعطي في جلسة تالية ملاحظاته عن كل منها.

- تُجري جلسة جماعية بعد الانتهاء من جميع الإجراءات التي خطط لها، يُعلن فيها عن الفرقة التي نال موضوعها درجات عالية، وكذلك عن الأفراد الذين كانوا أكثر نشاطاً واضطلاعاً بمسؤولياتهم.

عملي:

خطط لدرس يعطى بحسب النمط السابق، ثم قم بتنفيذه خلال التربية العملية، متبعاً في ذلك كلَّ ما كان قد ذكر في العملي الذي وضع بعد عرض نمط (سلافان) السابق.

ج - النمط البنيوي:

هذا النمط لم يُعرف به شخصٌ أو أشخاص معينون، لأنه لم يكتمل دفعةً واحدة، وكان يضاف إليه شيء، بعد آخر إلى أن أخذ الشكل النهائي له. والخطوات التي يتم العمل فيها هي ثلاث:

- يطرح موضوع ما على الصف بكامله، وتترك فترة كافية للتفكير حوله بما يشبه تقنية عصف الدماغ، حيث كل واحدٍ يكتب على ورقة أكبر عدد من الأفكار التي ترد إلى ذهنه، بسرعة، ودون محاكمة. وذلك خلال فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ.
- يطلب بعد ذلك إلى كل اثنين بجانب بعضهما أن يتناقشا حول الأفكار التي كانا قد كتباها، وهما منفردين، وأن يحاكما تلك الأفكار وينظماها، ويخرجا بقائمة مشتركة، يرضيان عنها.
- تطرح الأفكار، التي تم التوصل إليها من قبل كل اثنين، على الصف بكامله - إما بكتابها على السبورة مباشرة من قبل واحد من الاثنين بحيث تظهر كلها على السبورة.. أو أنها تكون قد كتبت على أوراق كبيرة خاصة، تعلق بجانب بعضها بعضاً بحيث تظهر للطلاب جميعاً - وتجري مناقشتها من الصف ومعلمهم، بغية

تنسيقها مرة أخرى بعد إغنائها من قبل المعلم، والتوصل إلى ملخص عنها، يكون بمثابة نقاط استناد رئيسة. يعود كل متعلم فيما بعد للتعبير عنها بأسلوبه الشخصي، كلما اقتضت الحاجة ذلك. ودور المعلم هنا أوسع من دور زميليه في النمطين السابقين، لأنه هو الذي يضع التنسيق النهائي للموضوع، كما يقوم بتلخيصه، وكتابته على السبورة. بعد أن يكون قد أضاف إليه نقاطاً لم تخطر على أذهان المتعلمين، أو وسّع نقاطاً أخرى تحتاج لذلك. ويمكن أن يكون المعلم قد أعدّ مسبقاً جميع الخطوط الرئيسة التي يحب التطرق إليها، ويستند إليها في الخطوة، التالية السابقة حتى يضمن إعطاء الموضوع حقه، وتغطية جميع النقاط المتعلمة به. هذا، ويمكن شرح جزء من هذا الفصل، أو غيره، باتباع هذا النمط الأخير.

عملي:

خطط لدرس يعطى بهذه الطريقة، ثم نفذه في سياق التربية العملية، متبعاً جميع ما كان قد طلب عند تناول الجانب العملي للنمط الأول من هذا التعليم التعاوني.

ملاحظة: لا يمكنك بالطبع التخطيط إلا للخطوة الثالثة من الخطوات الثلاث السابقة لأنه لا يمكن تخمين ما سيصل إليه المتعلمون نتيجة عصف الدماغ الذي سيقومون به.

كان ما سبق نماذج عن أنماط ثلاثة فقط للتعلم والتعليم التعاوني. وهناك الكثير منها لم يُذكر لضيق المجال.. ولكن، وعلى الرغم من وجود أنماط محددة بالذات، إلاّ أن هناك خطوات عامة لتصميم دروس، بحسب هذا الأسلوب من التعلم، يمكن لمن لا يرغب في تبني نمط بعينه، اتباعها. ونلخص هذه الخطوات فيما يلي:

أ - اختيار موضوع من موضوعات الدراسة يصلح لهذا الأسلوب من التعليم أكثر من غيره، يكون واسعاً.. ويحتاج لمراجع غير الكتاب المقرر.. ولا يكون

جديداً أو غريباً كلياً على المتعلمين، كما يكون مسوّغاً يتحدى التفكير.. ويكون من ضمن المنهاج، وقد تمّ تناوله في الكتاب المقرر، وبصورة جزئية.

ب - يوزّع الصف إلى فرق عمل، إما بشكل متجانس، أو غير متجانس، والثاني أفضل للأسباب التي كانت قد ذكرت، من قبل.

ج - وضع أهداف يراد تحقيقها بعد الانتهاء من تدريس الموضوع.

د - إعداد المواد اللازمة (مراجع، أسئلة، بطاقات عمل، قوائم ملاحظة..).

هـ - تعريف المتعلمين بالمهامّ التي عليهم القيام بها، من أجل تحقيق الأهداف التي يجب، بالطبع، إطلاعهم عليها، أو إشراكهم بوضعها، وهو الأفضل. ومضمون هذا البند يختلف بحسب مقدار تعوّد الطلاب على هذا الأسلوب من التدريس. فإن كان جديداً عليهم، يحتاج الأمر لشروحات وتوضيحات كثيرة، على العكس مما لو كانوا معتادين عليه..

و - تحديد الزمن الذي سيخصص لهذا الموضوع، وكذلك توقيت الاختبارات التي ستجري وكيفية تقدير الدرجات فيها. وكذلك الصيغ التي يجب أن تنظّم التقارير بالاستناد إليها.

ز - تحديد ما سيقوم به المعلم من مهمات حتى لا يقصر بذلك، أو على العكس يتمادى في القيام بما لا يجب القيام به.

ح - تنفيذ النتاجات التي تم الوصول إليها، وكذلك العمليات والإجراءات التي جرت في أثناء الدرس، والاستفادة من ذلك عن طريق تغذية راجعة، تسهم في تحسينالعمل، مرةً تلو أخرى.

عملي:

- خطط درساً بحسب الخطوات السابقة، ونفّذه، مستفيداً من التغذية الراجعة التي تحصل عليها.
- أعد الكرة مراراً، في إطار التربية العملية، لتمتلك المهارات المطلوبة لذلك.

٦ - ١٢ - مزايا أسلوب التعليم التعاوني:

لاشك أنك لاحظت مزايا متعددة لهذا التعليم، ظهر معظمها في أثناء استعراض الخصائص التي يتصف بها، ومن خلال عرض الأنماط التي وضعت له. ومما لم يذكر سابقاً، ويشكل نقاطاً إيجابية له، ما يلي:

أ - تنمية الحاجة للإنجاز لدى المتعلمين؛ فبالتعاون المتبادل بين أفراد الفريق الواحد. وبالتنافس بين الفرق المختلفة تزداد الدافعية لدى المتعلمين للإقبال على العمل، وبالتالي لزيادة الانجازات المتحققة كل مرة، وإرهافها وتطويرها.

ب - تعليم المتعلم تقويم نفسه، وتقدير إمكاناته، لأنه مضطر أن يقدّر ما يقوم به بصورة مستمرة.

ج - تحفيز المتعلم على تنمية الاستقلالية لديه، على الرغم من أنه يعمل ضمن فريق، يقوم على الاعتماد المتبادل بين أطرافه. وذلك لأنه ضمن هذا الفريق ينجز مهماتٍ يضطلع بها وحده، وعليه أن يثبت أنه أهل لذلك، قادرٌ عليه.

هـ - يزيد من انتماء الفرد لصفه، وشعوره بالاعتزاز به - إلا إذا لم يلق المقبولية والتقدير لأسباب يجب البحث عنها - واستعداده للإسهام بكل ما يتطلبه أمر الحفاظ عليه، والدفاع عنه، كلما اقتضى الأمر ذلك.

و - يصبح المعلم فيه، فعلاً، موجهاً وقائداً للعملية التربوية وليس ملقناً فحسب، كما ظهر لك مراراً في سياق ما سبق.

ومع كل الإيجابيات التي ذكرت سابقاً، وتحت العنوان الراهن، يبقى لهذا الأسلوب حدوده التي لا تجعل منه شيئاً وحيداً، يجب الأخذ به في جميع الدروس، وفي كل الأوقات. من هذه الحدود:

أ - ضرورة توفير كل المتطلبات الضرورية للدرس،و إلا أخفق في تحقيق الأهداف منه، مع الالتزام بكلّ الشروط الموضوعة لكل منها.

ب - توافر معلم معدٌ، ومؤهل للقيام بهذا العمل، وإلا فإنه قد يسيئ لهذا الأسلوب من التعليم، ويشوهه، مما يجعل التعليم التقليدي - بجميع عللـه - أفضل منه.

ج - يتطلب التعاون الحقيقي بين أعضاء الفرقة الواحدة، والذي قد لا يتحقق أحياناً، خاصة إذا كان الأعضاء المنتمون إليها غير راغبين بالعمل معاً، لأسباب مختلفة، تظهر غالباً إذا كوّن المعلم نفسه المجموعة، ولم يترك للطلاب أن يختار بعضهم بعضاً.

د - يحتاج تخطيط الدروس بحسب هذا الأسلوب إلى جهود أكثر من تلك التي تحتاجها الدروس التقليدية. لذلك قد لا يرغب المعلمون فيه، إلا إذا قسروا على ذلك، وعندها لن يتمّ العمل بصورة مرضية.

هـ - كذلك فإن التقويم فيه، والذي يخرج عن الاختبارات التقليدية، ليس سهلاً، وقد يخضع لكثير من الذاتية، كما يتطلب توفير انسجام بينه وبين اختبارات أخرى، يتم إجراؤها في سياق أشكال للتعلم مغايرة للأنماط التي تتبع في إطار هذا الأسلوب من التعليم.

وكل ما سبق يجعلنا دوماً نعود للتذكير بالقاعدة الذهنية التي كررناها مراراً على طول هذا الكتاب، والتي تقول: خير طريقة للتدريس ألا تتبع طريقة واحدة فيه. ذلك لأن لكل طريقة فوائدها التي يصعب على طريقة أخرى تحقيقها، كما أنّ لها أيضاً حدودها. وعندما ينوّع المعلم في طرائق التدريس التي يستخدمها، يستطيع أن يجعل كلّ طريقة تعوّض المتعلم ما فاته من استخدام طريقة أخرى، وبالتالي يكسبه جميع المهارات التي توفر كل طريقة جزءاً منها.

فما هي المهارات التي يوفرها أسلوب التعلم والتعليم الذاتي عبر مختلف طرائق التدريس التي يستخدمها؟؟

إنها تلك التي نحصرها تحت العنوان التالي، والتي كانت قد ذكرت متفرقةً، خلال ما مرّ معنا، من قبل.

٦ – ١٣ – المهارات المكتسبة نتيجة التعلم التعاوني:

المهارات البينشخصية التي تساعد صاحبها على التعامل مع الآخرين بشكل إيجابي منتج.

- مهارات الإصغاء الفعال غير السلبي، الذي يستطيع تلقي (الإخبار) Information الذي يوجه له.
- مهارات مراعاة قواعد التعامل مع الآخرين، والحفاظ على اللباقات الاجتماعية.
- مهارات التواصل الإيجابي.
- مهارات إدارة الخلافات التي تصل أحياناً حدّ الصراعات.
- مهارات التعبير عن الأفكار، والآراء، بشكلٍ واضحٍ، قادرٍ على نقل معلوماتٍ للآخرين (أي إخبارهم بها).
- مهارات تلقي التحديات، والمجابهات، وحسن التعامل معها، والرد عليها.
- مهارات التعاون مع الآخرين.
- مهارات إثبات الذات، وتحقيقها ضمن العمل التعاوني.
- مهارات قيادة الجماعة كلما اقتضى الأمر ذلك.
- مهارات تمثيل الجماعة التي ينتمي إليها، والتعبير عن رأيها.
- مهارات الشخصية المرنة، التي تقي من الجمود، والتشبث بالرأي.
- مهارات البحث، والاستقصاء، وجمع المعلومات.
- مهارات تنسيق المعلومات، وتنظيمها بعد معالجتها.
- مهارات توظيف المعلومات المنظمة.
- مهارات توثيق المعلومات التي تمّ جمعها.

- مهارات كتابة تقارير وظيفية، تلخّص ما تم القيام به، والتوصل إليه.
- مهارات إصدار أحكام مسوغة على عملُ نفّذ أو يجري تنفيذه.

عملي:

بعد مراجعتك لهذه القائمة من المهارات التي يسهّل امتلاكها العمل ضمن فريقٍ قائمٍ على التعلم التعاوني، قم بتقويم هذه القائمة، في ضوء مراجعتك لما كان قد ذكر من مهارات في خلال الفصل الذي انتهيت في دراسته. ضع قائمة بمهاراتٍ كانت قد وردت معك من قبل، ولم تُذكر هنا، ثم قائمة بمهارات استخلصتها أنت بنفسك، أو كنت قد اطلعت عليها بمناسبة دروسٍ من مواد مختلفة - وستجد حتماً عدداً منها - ثم قم بالتنسيق بين كل المهارات في هذا المجال، منعاً للتكرار، لتضعها، بعد هذا كله، في قائمة يمكن أن يرجع إليها كل من يرغب في الإطلاع على هذا الموضوع.

هذا، ولا ننسى أنّ من يعرف المهارات الضرورية لأيّ عمل كان، يمكنه تصميم برامج من أجل إكسابها للراغبين فيها، أو المحتاجين إليها. فحبذا لو تكون قد وصلت إلى هذه المرحلة المتقدمة من التعلم، التي تدّل على شيء في الابتكار والإبداع اللذين نأمل أن تكون قد شققت طريقك إليهما بعد إنجاز هذا الجزء من كتاب طرائق التدريس التربية، والذي سيتبع بجزء ثالث له حتى يحقق جميع الأهداف.

أسئلة وتدريبات حول أساليب التعلم

- وضعت تعريفات عدة للتعلم الذاتي، فما سبب كثرة التعريفات لـــه، بحســـب رأيك؟
- لماذا عُدَّ التعلم الذاتي أسلوب حياة؟
- كيف يمكن للتعلم الذاتي أن يكون من بين أهداف المدرسة؟ أليس في هـــذا القول تناقض بين مفهوم التعلم الذاتي، والتعلم في المدرسة، وضّح إجابتك.
- ذكر عدد من الأسباب التي دعت لانتشار التعلم الذاتي، ولاشـــك أن هنـــاك أخرى غيرها. حاول أن تضيف إلى ما سبق أربعة أسباب أخرى على الأقل.
- لماذا أعطي لخاصية الاستقلالية في العلم كل هذه الأهمية؟.
- ما الفرق بين التعلم الذاتي عندما يكون في إطار مراعاة الفروق الفردية، مـــن جهة وبين التعلم الذاتي إذا كان بمثابة طريق للتعلم من جهة ثانية.
- كيف؟ ومتى يحدث التعلم لا شعورياً؟ ولماذا؟ وهل هذا النوع من التعلم يُعتّد به؟ علل إجابتك مهما كانت.
- إلى أيّ مدى يمكن الاطمئنان إلى التقويم الذاتي للتعلم؟ لماذا؟ مـــاذا تقـــترح لجعل هذا النوع من التقويم أكثر مصداقية؟
- مرت معك مهارات تتعلق بالتقويم الذاتي، قارن بين تلك المهارات، والمهارات التي كانت قد ذكرت في فصل التقويم، مبرزاً أوجه الاختلاف بينهما.
- استخلص أهم الصفات التي تُعرف بها الفرقة أو الزمرة التي تعمل فـــي إطـــار العمل التعاوني.
- أي أنماط التعلم التعاوني كان الأقرب إلى نفسك؟ لماذا؟
- لماذا كانت نقاط التشابه بين أنماط التعلم التعاوني أكثر من نقاط الاختلاف فيما بينها؟

- هل، برأيك، يمكن استخدام أنماط التعلم التعاوني في كليتك، وعند شرح دروس هذه المادة؟ علل إجابتك مهما كانت.

- ما العلاقة بين أساليب التعليم وطرائقه؟

- هل تعتقد أن (ديوي) دعا لأسلوبٍ في التعلم خاصٍّ به؟ إذا كان جوابك بالإيجاب لخصّ بعدة أسطر ما كان يمكن لهذا الأسلوب أن يكون عليه، وإذا كان بالسلب، اذكر لماذا لا تتوقع أنه نادى بأسلوب معيّن للتعليم.

- أين يمكن لتحمل المسؤولية الذاتية في التعلم أن ينمو أكثر، في نطاق التعلم الذاتي، أم في نطاق التعلم التعاوني؟ دعم رأيك بحجج تقنع الآخر به.

- وُضع للتعلم التعاوني معايير وجدانية، وأخرى اجتماعية، وكانت قد مرّت معك في هذا الفصل الذي انتهيت من دراسته، فلماذا لم توضع له أيضاً معايير معرفيه؟ هل يجب ذلك؟ لماذا؟

- مرّ معك مفهوم (عصف الدماغ). عرّف هذا المفهوم، واذكر فوائده، ثم عدد ثلاثة مجالات يمكن أن يطبق فيها في أثناء التدريس، واشرح واحداً منها، معطياً مثالاً عنه.

- هل التعلم التعاوني، برأيك، يسهم في تعزيز (الشلل) الصفية؛ أو أنه يضعفها؟ اشرح رأيك ودعمه بحجج مناسبة.

المراجع

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المراجع

بوز، كهيلا (١٩٩٣): طرائق تدريس الفلسفة، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق.

جابر، عبد الحميد (١٩٩٨): التدريس والتعلم دار الفكر العربي، القاهرة.

جابر، عبد الحميد (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة.

حمدان، زياد (١٩٨٨): التدريس المعاصر، منشورات الأمل، عمان.

حميدة، إمام ونجدى، أحمد (٢٠٠٠): مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، طرابلس الغرب.

خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٧): الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.

عبد العزيز، محمد (١٩٩٨): تكنولوجيا التعليم والاتصال، الإنجلو مصرية، القاهرة.

عدس، عبد الرحمن (١٩٨٩): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

عودة، أحمد (٢٠٠١): القياس والتقويم، دار الأمل، عمان.

اللقاني، أحمد (١٩٩٦): التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية، مركز الكتاب العربي، القاهرة.

مجدي، إبراهيم (١٩٩٦): الأصول التربوية لعملية التدريس، الإنجلو مصرية، القاهرة.

محمود، صباح (١٩٩٨): الوسائل التعليمية، الأمل، عمان.

منصور، طلعت (١٩٨٧): التعليم الذاتي وارتقاء الشخصية، الإنجلو مصرية، القاهرة.

الكتب المترجمة:

برويير، جون: مدارس من أجل التفكيرن ترجمة: كهيلابوز (٢٠٠١) وزارة الثقافة، دمشق.

برونر: ثقافة التربية، ترجمة: ملكه أبيض (١٩٩٩)، وزارة الثقافة، دمشق.

تنسون وميريل: تدريس المفاهيم، ترجمة: محمد عقيل الطيطي (١٩٩٨)، دار الشروق، عمان.

جاردنر: العقل اللامدرسي، ترجمة: بلال الجيوسي (١٩٩٨) مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.

جانييه، روبرت: المعلم والمتعلمون، ترجمة كهيلابوز، ومحمد خير الفوال (١٩٩٣) دار الكرام، بيروت.

مارزانو وآخرون: أبعاد التعلم، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٩٧) دار الفكر العربي، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Archambault, J., Chouinard, C. (1996): Vers une gestion educative de la classe, Gâeten Morin, Montréal.
- Bereaud, E. (1990): L'approche communicative CLE, Paris.
- Berzea, S. (1991): Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, PUF, Paris.
- Costanzo, F., Bertocchini (1989): Manuel d'auto formation,Hache, Paris.
- Hadji, C. (1993): L'evaluation, Régles du jeu, ESF, Paris.
- Lussier, D. (1992): Evaluer les apprentissage, Hachette, Paris.
- Mialaret (1990): L'apprentissage indépendante, édi. O.C.D.E. Bruxelles.
- Pendaux, M. (1998) Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris.
- Pivetaux, J., Noyé, D. (1990): Guide pratique formative INSEF Paris.
- Topuin, P. (2001): L'enfant et les aides audio-visuelles, PUF, Paris.
- Zemart, T. (2002): La motivation dans la classe PUF, Paris.

Inputs
Introspection
Jugement
Kit
Motivation
Multi media
Needs
Norm
Notion
Observation provoquée
Pockage (Teaching)
Performance
Plan
Principes de l'analyse
Procédure empirique
Programmed instruction
Projection
Purposes
Questionnaires
Simulation
Skills
Some interpersonal dysfontions
Sous questions
System
Tasks
Theory d'attribution
Transfert
Travail en groupe
Ventilate feelings

Inputs	مدخلات
Introspection	استبصار
Jugement	حكم
Kit	حقيبة
Motivation	دافعية
Multi media	وسائط الاتصال المتعددة
Needs	حاجات
Norm	معيار
Notion	مفهوم
Observation provoquée	ملاحظات مستثارة
Pockage (Teaching)	حقيبة تعليمية
Performance	أداء
Plan	مخطاط
Principes de l'analyse	مبادئ التحليل
Procédure empirique	بمراءات تجريبية
Programmed instruction	قليم مبرمج
Projection	إسقاط
Purposes	أغراض
Questionnaires	استبانة
Simulation	محاكاة
Skills	مهارات
Some interpersonal dysfontions	بعض مظاهر الاختلال في العلاقات البينية
Sous questions	أسئلة فرعية
System	نظام
Tasks	مهمات
Theory d'attribution	نظرية العزو
Transfert	النقل (أو انتقال التعلم)
Travail en groupe	عمل في مجموعة
Ventilate feelings	التنفيس عن المشاعر


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور جبرائيل بشـــارة

الأستاذ الدكتور ســـــام عمـــار

الأستاذ الدكتور أحمـــــد كنعان

المدقق اللغـــوي

الدكتور: ياسين فاعور

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات