الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (1)

السنة: الثالثة

القسم: المناهج وطرائق التدريس

الاختصاص: معلم الصف

منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي الحلقة الأولى

(1)

تــأليف

أ.د.سلوى مرتضى
الأستاذة في قسم تربية الطفل
جامعة دمشق

أ.د. جمال سليمان
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

د.حسناء أبو النور
المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

د.رويدة حمدان
المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

1433 – 1434 هـ
2012 – 2013 م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات 5
مقدمة الكتاب 9
الفصل الأول 11
التعليم الأساسي تعريفه،أهدافه،مسوغاته 11
مقدمة: 13
أولاً:لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية: 13
ثانياً:الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي: 15
ثالثاً:تعريف التعليم الأساسي: 16
رابعاً:أهمية التعليم الأساسي: 16
خامساً:أهداف التعليم الأساسي: 18
سادساً:الإطار العام لمبادئ التعليم الأساسي: 20
سابعاً:خصائص مرحلة التعليم الأساسي: 21
ثامناً:مسوغات نظام مرحلة التعليم الأساسي: 22
أنشطة الذاتية: 25
الفصل الثاني 27
معلم الصف 27
مقدمه: 29
أولاً: تعريف معلم الصف: 29
ثانياً: كفايات معلم الصف: 31
ثالثاً: مجالات عمل معلم الصف داخل الصف وخارجه: 63
رابعاً: إعداد المعلم وتدريبه: 65
خامساً: التربية العملية في منهاج إعداد المعلمين: 69
الأنشطة الذاتية: 85

الفصل الثالث 87
الأهداف التربوية والأهداف التعليمية 87
مقدمة: 89
أولاً– تعريف الأهداف التربوية والأهداف التعليمية وأنواعها: 89
ثانياً– مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية: 90
ثالثاً– فوائد الأهداف التربوية التعليمية: 91
رابعاً– تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية: 92
خامساً– شروط صياغة الأهداف التربوية والتعليمية. 95
سادساً– تصنيف الأهداف السلوكية: 96
سابعاً– وظيفة الأهداف التربوية والتعليمية: 104
الأنشطة الذاتية 106
الفصل الرابع 107
الطرائق الحديثة في التعليم الأساسي 107
أولا: مدخل إلى طرائق التعليم : 109
ثانياً: تصنيفات طرائق التعليم : 110
ثالثاً: الطرائق التقليدية في التعليم : 110
رابعاً : الطرائق الحديثة في التعليم : 111
خامساً: مقارنة بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة في التعليم: 112
سادساً: بعض طرائق التعليم: 115
طريقة المحاضرة (الإلقاء) : Lecturing 115
طريقة المناقشة: 119
طريقة حل المشكلات 131
العصف الذهني 146
استراتيجية قبعات التفكير الست 155
استراتيجية التعليم التبادلي 163
العمل الفريقي التعاوني:Cooperative learning / Travail en groups 171

سابعاً: تنويع طرائق التعليم في الصف 178
أولاً:تعريف مصطلح تنويع طرائق التعليم : 178
ثانياً:الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية تنويع التعليم : 178
ثالثاً:أهمية تنويع التعليم : 180
رابعاً:عناصر التعليم التي يمكن تنويعها: 183
الأنشطة الذاتية: 189
الفصل الخامس 191
المناهج في التعليم الأساسي 191
مقدمة: 193
أولاً- المنهج مفهومه ومكوناته: 193
ثانياً- أسس بناء المناهج: 195
ثالثاً- تنظيمات المناهج: 197
رابعاً: تطوير المناهج: 204
الأنشطة الذاتية 213
الفصل السادس 215
تحضير عملية التعليم – التعلم 215
أولاً – أهمية التحضير لعملية التعليم – التعلم. 217
ثانياً – مبادئ التحضير لعملية التعليم – التعلم 219
ثالثاً – مستويات التحضير لعملية التعليم – التعلم 219
ثالثاً : التحضير لتعليم الدرس اليومي (قصير المدى) ويتضمن ما يلي : 221
الفصل السابع 227
التقويم في التعليم الأساسي 227
مقدمة: 229
اولاً:تعريف التقويم: 229
ثانياً:مراحل التقويم: 233
ثالثاً:أهداف التقويم: 234

رابعاً:خصائص عملية التقويم: 235
خامساً:أنواع التقويم: 236
سادساً:مبادئ التقويم: 237
سابعاً:أدوات التقويم: 239
ثامناً:اختبارات التحصيل في مرحلة التعليم الأساسي: 240
تاسعاً:مجالات التقويم في التعليم الأساسي: 245
عاشراً:الإجراءات والمعايير التي تساعد في الحكم على المستوى التحصيلي للمتعلمين: 248
حادي عشر:تنويع التقويم في مرحلة التعليم الأساسي: 250
ثاني عشر:طرائق تنويع التقويم: 251
الثالث عشر:تنويع الأدوات ووسائل التقويم: 253
الرابع عشر:مبادئ عامة لتنويع التقويم: 253
الخامس عشر:أدوار التلاميذ في عملية التقويم: 254
الأنشطة الذاتية 255
الفصل الثامن 257
كتاب التلميذ– كتاب المعلم 257
مقدمة: 259
أولاً: أهمية كتاب التلميذ المدرسي: 260
ثانياً: شروط الكتاب الخاص بالتلميذ: 261
ثالثاً: وظائف الكتاب المدرسي: 263
رابعاً: معايير الكتاب: 264
خامساً: أهمية كتاب المعلم ومحتواه: 272
سادساً: وظائف كتاب المعلم: 273
الأنشطة الذاتية 280
المصطلحات العلمية 281
المراجع العلمية 285

مقدمة الكتاب

تهدف مرحلة التعليم الأساسي إلى تكوين شخصية المتعلمين بشكل متكامل من جميع جوانبها كافة من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات وإكسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية نحو مجتمعهم وتمكينهم من تعلم يتصف بالجودة، إذ ينبغي تعليمهم كيف يتواصلون، وكيف يعملون، وكيف يكونون على الصعيد الشخصي والمجتمعي والتربوي والمهني. لذلك لا بد من إعداد معلمين قادرين على تحقيق الأهداف الأساسية لهذه المرحلة، وإحدى جوانب هذا الإعداد يكمن في تعريفهم باستراتيجيات التعلم النشط وكيفية توظيفها في العملية التعليمية التعلمية. ولذلك جاء هذا الكتاب استجابة لمتطلبات إعداد المعلمين تربوياً ومهنياً من خلال تناوله الموضوعات الآتية الموزعة على الفصول التي وردت كما يأتي:

جاء الفصل الأول بعنوان: التعليم الأساسي تعريفه وأهدافه ومسوغاته، حيث تناولت فيه الدكتورة سلوى مرتضى فلسفة التعليم الأساسي وتعريفه وأهميته وأهدافه وخصائص هذه المرحلة ومسوغات نظام التعليم الأساسي.

وعنون الأستاذ الدكتور جمال سليمان الفصل الثاني بعنوان: معلم الصف، حيث قدم فيه توضيحاً لطبيعة عمل معلم الصف وكفاياته ومجالات عمله داخل الصف وخارجه، إضافة إلى إعداده وتدريبه مع التركيز على التربية العملية باعتبارها حجر الأساس في تدريب معلم الصف ودخوله بثقة إلى غرفة الصف.

وجاء الفصل الثالث بعنوان: الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، تناولت فيه الدكتورة حسناء ابو النور تعريف الأهداف التربوية والتعليمية ومصادر اشتقاقها وفوائدها وتصنيفها وشروط صياغتها إضافة إلى وظيفتها، وانتهى الفصل بأنشطة ذاتية.

في حين جاء الفصل الرابع تحت عنوان: الطرائق الحديثة في التعليم الأساسي، حيث قدمت الدكتورة رويدة حمدان تعريفاً للطرائق الحديثة وبينت أهميتها

وخصائصها والفرق بين الطرائق التقليدية والحديثة، ثم وضحت طريقة المحاضرة وطريقة التعلم التعاوني. في حين عرض الأستاذ الدكتور جمال سليمان تفصيلاً لبعض طرائق التعليم الحديثة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم مثل طريقة المناقشة وحل المشكلات والعصف الذهني والقبعات الست والتعليم التبادلي. ثم ختمت الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى هذا الفصل بتوضيح لمصطلح تنويع التعليم وأسسه ومبادئه وأهميته، إضافة إلى عناصر التعليم التي يمكن تنويعها.

وعنون الفصل الخامي بعنوان: المناهج في التعليم الأساسي، حيث قدمت فيه الدكتورة حسناء أبو النور توضيحاً لمفهوم المنهج ومكوناته وأسس بناء المناهج وتنظيماتها وتطويرها.

في حين جاء الفصل السادس بعنوان تخطيط عملية التعليم–التعلم، قدمت فيه الدكتورة رويدة حمدان عرضاً لأهمية التحضير ومبادئه ومستوياته، وختمت الفصل بنموذج تطبيقي لدرس محضر وأنشطة ذاتية.

وجاء الفصل السابع بعنوان: التقويم في التعليم الأساسي، وضحت فيه الدكتورة سلوى مرتضى تعريف التقويم ومراحله وأهدافه وخصائص عملية التقويم وأنواع التقويم ومبادئه وأدواته، ثم وضحت مجالات التقويم في التعليم الأساسي وأدوار التلميذ في عملية التقويم، وختمت الفصل بأنشطة ذاتية. وعنون الفصل الثامن والأخير ب: كتاب التلميذ–كتاب المعلم، عرضت فيه الدكتورة حسناء أبو النور توضيحاً لأهمية الكتاب المدرسي وشروط الكتاب الخاص بالتلميذ ووظائف الكتاب المدرسي ومعاييره، ثم وضحت أهمية كتاب المعلم ومحتواه ووظائفه، وختمت الفصل بأنشطة ذاتية.

والله ولي التوفيق

المؤلفون

الفصل الأول

التعليم الأساسي تعريفه،أهدافه،مسوغاته

مقدمة

اولاً:لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

ثانياً:الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي

ثالثاً:تعريف التعليم الأساسي

رابعاً:أهمية التعليم الأساسي

خامساً:أهداف التعليم الأساسي

سادساً:الإطار العام لمبادئ التعليم الأساسي

سابعاً:خصائص التعليم الأساسي

ثامناً:مسوغات نظام مرحلة التعليم الأساسي

الأهداف التعليمية:

يفترض في نهاية هذا الفصل أن يكون الطالب قادراً على:

1- أن يذكر الطالب لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
2- أن يعرف الطالب التعليم الأساسي.
3- أن يذكر الطالب أهمية التعليم الأساسي.
4- أن يعدّد الطالب أهداف التعليم الأساسي.
5- أن يحدّد الطالب الإطار العام لمبادئ التعليم الأساسي.
6- أن يحدّد الطالب خصائص التعليم الأساسي.
7- أن يذكر الطالب مسوغات نظام مرحلة التعليم الأساسي.

التعليم الأساسي

تعريفه،أهدافه،مسوغاته

مقدمة:

كان إصلاح التعليم واقتراح التعليم الأساسي من أولويات اهتمامات استراتيجية تطوير التربية العربية، التي رأت في التعليم الأساسي تجسيداً لديمقراطية التعليم ومعالجة لمشكلة حرمان فئات كبيرة منه حيث "يجب أن تكون المدرسة موحدة،وأن تكون لكلّ السكان بالمعنى القانوني، بمعنى توفير مستوى من التعليم لكل طفل حق فيه".(Lunacaharasky,1981,p122)

وقد تضمنت إستراتيجية تطوير التربية العربية مفهومين للتعليم الأساسي:

1- المفهوم الأول له صفة اجتماعية، وهو يعني الحد الأدنى من التعليم الذي ينبغي توفره للصغار والكبار الذين لم يحظوا بحقهم في التعليم، أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعي وضعف المستوى الاقتصادي.

2- المفهوم الثاني له صفة تربوية، ويقصد به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين.(الشريف وآخرون،1979،ص317)

والجمهورية العربية السورية دولة عربية تستمد سياستها التربوية في مجال التعليم الأساسي من عدة مصادر منها إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

أولاً:لمحة عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

احتلت التربية في الجمهورية العربية السورية مكانة متميزة منذ قيام حزب البعث العربية الاشتراكي، وثورة الثامن من آذار في عام 1963،وتسامى هذا الاهتمام في ظل الحركة التصحيحية المجيدة التي قادها الرئيس الخالد حافظ الأسد،وقد تجلى هذه الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات التربوية التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية وعمليات تنفيذها واقتراح سبل التطوير ومضامينه، وذلك

في إطار الخطط التنموية الشاملة،ولعل أبرز هذه المؤتمرات كان "المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي" الذي عقد بمدينة دمشق عام 1986 تحت شعار" نحو تربية متجددة في مجتمع التقدم والاشتراكية" والذي كان من أبرز توصياته تشكيل لجنة لدراسة مرحلة التعليم الأساسي التي كان من مهامها إمكانية إيجاد مرحلة تعليمية واحدة تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية تسمى مرحلة التعليم الأساسي، فضلاً عن اقتراح هذه المرحلة وما تتطلبه من مستلزمات فنية ومادية.

ثم عقد المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم بمراحله كافة في مدينة دمشق أيضاً عام 1987م تحت شعار"التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية" ليجسد الاهتمام بهذه المرحلة من خلال التوصيات الآتية:

- الأخذ بنظام مرحلة التعليم الأساسي ذي السنوات التسع،بحيث تشكل المرحلة الأولى والأساسية من مراحل التعليم.
- اختيار محتوى التعليم الأساسي في ضوء متطلبات البناء التربوي المتكامل لبناء المواطن القادر على ممارسة المنتج الإيجابي في الحياة. (وزارة التربية، 1987، ص54)

وقد توّجت هذه الجهود بصدور القانون رقم /32/تاريخ 7\4\2002المتضمن مايلي:

المادة 1- تعد مرحلتا التعليم الابتدائي والإعدادي مرحلة واحدة،تسمى مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانية وإلزامية.

المادة2- مدة الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات.

المادة3- تنتهي الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بامتحان عام يمنح فيه الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي.

المادة4- يعد هذا القانون نافذاً بدءاً من مطلع العام الدراسي2002\2003.

وقد بدأت وزارة التربية بتطبيق هذا المرسوم على أرض الواقع بدءاً من 2002\9\1م في جميع مدارس القطر العربي السوري.(وزارة التربية،2002،ص2)

ثانياً:الفلسفة التربوية للتعليم الأساسي:

إن تحقيق فلسفة تربوية في إطار التعليم الأساسي يعني تجاوز الأطر التقليدية للتعليم، وعدم التوقف عند حدود النظريات والأهداف والخطط،كما يعني الربط بين ذلك كله وبين احتياجات الواقع وآفاق المستقبل، وأن تتمحور هذه الفلسفة حول تحرير الإنسان من الجهل والتخلف والبطالة والعجز والكسل،ذلك لأنها تتجه إلى تحقيق عملية تفاعل بين الطفل والمعلم،وبينه وبين البيئة والمجتمع، وتتمحور هذه الفلسفة حول رعاية نمو الطفل المتعلم في هذه المرحلة بحيث ينمو نمواً سليماً. (سالم، 2008، ص97)

وتنطلق هذه الفلسفة من مبدأ رعاية الجوانب العاطفية والجسمية والعقلية والاجتماعية للطفل، وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً كبيراً، فالفكر التربوي هو فلسفة قبل أن يكون أي شيء آخر مادامت هذه الفلسفة تلقي الضوء على الحكمة ومحبة الحكمة،وفهم الإنسان وطبيعته،وموقفه من العالم المادي والحياة،فهو بالتالي ما تبحث عنه التربية(أبو شعيرة،وغباري،والمخزومي،2007،ص27)، ولعل انطلاق الفلسفة التربوية وفلسفة التعليم الأساسي كل منهما من الطفولة يؤكد أن هذه المرحلة العمرية أساس إصلاح وبناء وتنمية وتطوير الأفراد والمجتمع بصورة مثلى.

وهكذا يتبن أن فلسفة التعلم الأساسي تعنى بالتعليم في جوانبه النظرية والعملية لذلك يركز هذا التعليم على إكساب الطفل مهارات التعلم الذاتي إضافة إلى ممارسة العمل والإنتاج،كما أن هذا التعليم جزء من النظام التربوي،وفلسفة هذا التعليم هي جزء من الفلسفة التربوية بأبعادها ومبادئها.

ثالثاً:تعريف التعليم الأساسي:

عرَفت اليونسكو التعليم الأساسي بأنه: صيغة تعليمية ورؤية جديدة للتعليم تهدف إلى تزويد كل فرد قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن ظروفه الاجتماعية والثقافية،بالحد الأدنى من المعارف والاتجاهات والقيم وسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات،ويهدف إلى إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من التعليم،ويتيح فرص التعليم للجميع دون استثناء، كما يربط بين التعليم والعمل،ومساعدة الأطفال على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية المنبثقة من الثقافة العربية الإسلامية، والتزود بالسلوكيات والخبرات العملية والمهارات والاتجاهات التي تتفق وظروف البيئات المختلفة التي يعيشون فيها.(الأغبري،2007،ص60)

أما النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في سورية فقد عرّف هذه المرحلة بأنها: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية وتقسم إلى حلقتين:

الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع.

الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع.(وزارة التربية،2004،ص2)

رابعاً:أهمية التعليم الأساسي:

تتمثل أهمية التعليم الأساسي في جوانب كثيرة من أهمها:

أ- أن التعليم الأساسي يصاحب أهم مرحلة عمرية للإنسان،وهي مرحلة الطفولة حيث يتم فيها إعداد الطفل للحاضر والمستقبل،وتنشئته تنشئة ناجحة تمكنه من اكتساب الخبرات المناسبة لقيم المجتمع وقواعده،وتثقفه تثقيفاً يؤهله لتلقي تلك القواعد.(الشماس،2007،ص72)

ب- التعليم الأساسي يمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية لها،ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، بل إنها تمثل نقطة الانطلاق لبناء التعليم عامة،وفيها تبدأ الخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو مستقبله، ويمكن أن "تتشكل تجاه التعلم مواقف تستمر طوال الحياة، وفيها قد تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ، وفيها يصبح بلوغ المعرفة أو لا يصبح حقيقة واقعة". (الفريجات، 2007، ص68)

ت- التعليم الأساسي له أهمية ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية،فهو يسهم في تكوين شخصية أفراد قادرين على خدمة مجتمعهم والارتقاء به،إلى جانب الارتقاء بحياتهم الخاصة من مختلف النواحي،فالتعليم الأساسي يسهم في تطوير المجتمع من خلال تأهيل أفراد قادرين على العمل والإنتاج والارتقاء بأنظمة التفكير والعلاقات الاجتماعية الاقتصادية. (بيلكين،أ،س،1997،ص17)

ث- التعليم الأساسي له دور كبير في مجال التربية، ففي هذه المرحلة تنمو قوى الطفل الإبداعية،وطاقاته الإنسانية، وتتطور مستقبلاً في صورة مفاهيم وأنماط سلوكية وقوى وجدانية.(المصري وآخرون،2002،ص14)

ج- التعليم الأساسي يسهم في تحقيق التنمية بصورة أفضل،تنمية الفرد جسمياً وعقلياً ونفسياً وروحياً واجتماعياً.فهو يضع اللبنات الأولى لبناء الشخصية المتكاملة،وينمي لديه قدرات التعلم الذاتي،بل إنه الصيغة الأكثر ملاءمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر الحديث.(الفريجات،2007،ص79)

ح- التعليم الأساسي يزرع في نفوس وعقولهم الأفراد معارف واتجاهات تفسح لهم مجالاً واسعاً للاستعداد لإثبات الذات وبناء الشخصية والمساهمة في تحسين الحياة الاجتماعية،فهو يؤمن للتلاميذ أساسيات تقوم عليها حياتهم وحياة المجتمع،والتعليم الأساسي تجاوز أساليب وطرائق التعليم الابتدائي التقليدي،

وأخذ بمبدأ التربية من أجل الحياة أي الربط بين العلم والعمل. (الشماس، 2007، ص72)

وفي ضوء ما سبق يلاحظ أن أهمية التعليم الأساسي تنبع من كونه نظاماً تعليمياً يحقق حياة أفضل، ومن كونه يسعى إلى الاستمرار في التعليم والتعلم مدى الحياة، والقدرة على مواجهة التحديات المتنوعة.

خامساً:أهداف التعليم الأساسي:

تسعى وزارة التربية من خلال تطبيق نظام مرحلة التعليم الأساسي في سورية إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وقيمتها الروحية ولغتها القومية،والإيمان بالثورة فكراً وممارسة، وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

-إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة،وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي الإنساني.

-تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية،و إيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.

-المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، وتعويده العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

-تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة،وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

-تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة،بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.

-تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر،مثل التواصل باللغتين القومية والأجنبية والمواطنة والرياضيات والعلوم والمعلوماتية والخبرات الملائمة،والعمل على تنمية قدراتهم وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

-تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي،وتعويدهم المحاكمة والاستقراء والاستنتاج،والربط والتقويم،وروح النقد والدراسة عن الحقيقة، وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.

-الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية،لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.

-تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة،وغرس روح المبادرة والإيجابية وتعلم السلوك المنتج والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.

-تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي،وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة للإسهام في الحياة العملية بكفاية.

-تعويد التلاميذ احترام الوقت واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.

-مساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية ومبادئ التوجيه التربوي المهني.

-إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.

-إكساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب مواكبة لروح العصر.

-تعزيز مفاهيم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.

-تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الفردية.(وزارة التربية،2000،ص12)

سادساً:الإطار العام لمبادئ التعليم الأساسي:

إن الإطار العام لمبادئ التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية تمثل في المبادئ الأساسية ل(استراتيجية تطوير التربية العربية)، وما يمكن أن يلاحظ في هذا المجال هو أن مبادئ التعليم الأساسي انبثقت من مبادئ هذه الإستراتيجية التي طبعت نظام التعليم الأساسي ومبادئه بطوابعها، وأهم تلك المبادئ يمكن إيجازها في مايلي (الشريف وآخرون،1979،ص226-237):

1- المبدأ الإنساني: الذي تم التأكيد فيه على مكانة الإنسان في نظام المجتمع والوجود وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته من مختلف جوانبها، وتبصير المتعلم بحقوقه وواجباته،وتمكينه من الاعتماد على جهوده الذاتية في تربية نفسه وتطوير شخصيته.

2- المبدأ القومي:وهو ما دل على أن التربية ذات وظيفة اجتماعية، وذات انتماء قومي، وأن من أهدافها ووظائفها إعداد مواطن يلتزم بقضايا أمته ومجتمعه.

3- المبدأ التنموي:وفيه عدّت التنمية الشاملة صيغة حديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية، وتم التأكيد على أن التنمية بمفهومها الحديث تركز على الإنسان من حيث مهاراته وكفاياته وقيمه ومواقفه نحو الحياة والمجتمع ونحو العمل.

4- مبدأ التربية للعلم:أي أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى وفكراً وتطبيقاً، وأن تجعله جانباً من الثقافة العامة وأساساً للحياة والتنمية الشاملة في الوطن العربي.

5- مبدأ التربية للعمل: وفيه تمّ الربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين رئيسين في الخبرة الإنسانية،وعدّ العمل فيه ركيزة للتربية وجانباً رئيسياً في محتواها

وأساليبها،وتمثل ذلك في ربط التعليم الأساسي بين التعليم والعمل والإنتاج وفي الجمع بين المهارات العقلية واليدوية لتمكين المتعلمين من المساهمة في العمل والاعتماد على الذات.

6- المبدأ الديمقراطي:وهو ما أكد على المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون،وأكد على تنمية التعاون والتكافل بين المواطنين وتمكينهم من المساهمة في تطوير المجتمع.

7- مبدأ التربية للحياة: فالتربية تهدف إلى تأهيل المتعلم بحيث يتمكن من القيام بالأعمال اليومية في مختلف مجالات الحياة، والتكيف مع البيئة والمجتمع وتعزيز قدراته ليكون منتجاً قادراً على العمل.

8- مبدأ التربية المتكاملة: أي قدرة المتعلم على التعايش الإيجابي مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية كافة، ليتمكن من تنمية شخصيته في مختلف جوانبها الوجدانية والجمالية والأخلاقية.

9- مبدأ الأصالة والتجديد: وفي هذا الجانب يتم إعداد المتعلم للتكيف مع متطلبات العصر والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية،وإكسابه جملة من المعارف المستمدة من التراث الفكري والحضاري.

سابعاً:خصائص مرحلة التعليم الأساسي:

- هو تعليم موحد للجميع حيث يمثل هذا النمط في التعليم جزءاً مشتركاً بين كل المتقدمين للتعليم النظامي، فيوفر لهم رصيداً من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم تيسر لهم عملية التواصل والاندماج الاجتماعي.
- هو تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعملية،بهدف تنمية مهارات يدوية وقدرات إنتاجية وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.
- هو تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية مختلف جوانب الشخصية في المتعلم.

- هو تعليم متنوع يتكيف حسب اختلاف حاجات الأطفال والمراهقين، ويتنوع بتنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.
- هو تعليم متعدد التقنيات سيفيد في التطور التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج، فينتج للمتعلمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة وفهم مبادئها وآليات سيرها.
- هو تعليم مفتوح يمهد لمراحل تعليمية أخرى، ويهيئ لمواصلة التعلم سواءً في إطار نظامي أو لا نظامي حسب الميول والاستعدادات والقدرات وله قنوات عديدة بالتكوين تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة. (مرتضى، أبو النور،2006، ص21)

ثامناً:مسوغات نظام مرحلة التعليم الأساسي:

- يرى الفرا أن التعليم الابتدائي بصيغته القائمة منذ فترات غير قصيرة لم يعد قادراً على تحقيق الأهداف التربوية والتنموية من حيث تكافؤ الفرص بين المتعلمين في مختلف مناطقهم، وهناك عدد غير قليل من التلاميذ المنتهين من مرحلة التعليم الابتدائي يرتدون إلى الأمية، ويصبحون عبئاً على المجتمع، وذلك لأن التعليم في المرحلة الابتدائية يتجه في غالبيته إلى تحصيل معلومات نظرية قد تنتمي إلى المعرفة ولكنها لا تنتمي إلى الحياة.
- قصر مدة الدراسة سواء من حيث طول اليوم الدراسي أو مدة العام الدراسي بالإضافة إلى ارتفاع كثافة الفصول الدراسية، وضآلة الإمكانات التربوية حال دون وجود نوعية متميزة من التعليم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية إضافة إلى النهج التقليدي في إدارة النظام التربوي.
- قصور أجهزة التخطيط والتدريب وأجهزة تطوير المناهج والتقويم عن الوصول بالتعليم الابتدائي إلى مستوى يجعله قادراً على تلبية حاجات الأفراد والمجتمع.

– حاجة المعلمين والموجهين التربويين إلى قدر من التدريب يجعلهم أكثر إلماماً بالمستجدات التربوية في عصر التطور العلمي الذي ينعكس على سلوك الناس وحاجاتهم حاضراً ومستقبلاً.(الفرا،1990،ص109)

وأهم تحدٍّ يواجه التعليم الأساسي هو التفجر المعرفي والعلمي، وما يستوجب من ارتقاء إلى مستوى الإنتاج والابتكار في مختلف ميادين العلوم والمعارف،حيث أثمر ذلك كله غنىً فكرياً عميق التأثير في مختلف مجالات الحياة،وهذا ما جعل نظام التعليم الأساسي أمام مهام كبرى تتمثل في تعريف المتعلمين والمعلمين بطبيعة هذا العصر ومنجزاته وما استجد فيه من ابتكارات ومعارف وعلوم،فضلاً عن الثورة الصناعية والتقنية وتحديات التكنولوجيا الحديثة، وما أوجدته من مشكلات عانت منها المجتمعات المتخلفة،مما يجعل من مهام التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أن يأخذ في الحسبان جميع التغيرات والتحولات الحاصلة في العالم إضافة إلى الاستفادة من تجارب الآخرين في مجال الانتقال إلى حياة أفضل يشعر فيها الإنسان بقيمته ودوره،فالعالم يشهد باستمرار تغيرات في المعارف الأمر الذي يجعل التعليم الأساسي أمام مهمة إعداد الأجيال لما يستجد في مختلف جوانب الحياة.(أحمد،1983،ص21–22)

نجد مما سبق أن العمل على تحسين التعليم الأساسي وتطويره يستدعي استراتيجية تربط خدماته وبرامجه بحاجات المجتمع التنموية، وتركز على أربعة جوانب أساسية هي:تطوير كفاءة الهيئات التعليمية والإدارية والإشرافية،وتطوير المواد التعليمية، والتبصر في مسألة زمن وتوقيت هذا التعليم،والاهتمام بالأبنية والتجهيزات اللازمة لتحقيق أغراض هذا التعليم.

ولابد من العمل على تسخير العلم والتربية والتعليم ومنجزات الحضارة الحديثة من أجل تحقيق التنمية الشاملة التي يكون فيها الإنسان منطلقاً ووسيلة وغاية. والتعليم الأساسي من شأنه أن يحقق هذا الشرط من خلال الاهتمام بالإنسان روحاً

وفكراً وخلقاً وعملاً وإسهاماً في النهضة والتنمية، وهو ما يحقق شخصيته وينمي فيه روح الانتماء إلى المجتمع والأمة والإنسانية دون فصل بين هذه العناصر المتكاملة.

أنشطة الذاتية:

1- قارن بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي من حيث الأهداف والتعريف؟

2- من خصائص مرحلة التعليم الأساسي "هو تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم" اشرح هذه الخاصية داعماً كلامك بأمثلة؟

3- عدد مبادئ التعليم الأساسي؟

4- من مبادئ التعليم الأساسي مبدأ التربية المتكاملة اشرح هذا المبدأ داعماً كلامك بالأمثلة؟

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

معلم الصف

مقدمة

أولاً: تعريف معلم الصف

ثانياً: كفايات معلم الصف

ثالثاً: مجالات عمله داخل الصف وخارجه

رابعاً: إعداده وتدريبه

خامساً: التربية العملية

سادساً: الأنشطة الذاتية

الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب المعلم في نهاية الفصل أن يكون قادراً على القيام بالأعمال التالية:

1- أن يعدّد كفايات معلم الصف الرئيسة.

2- أن يحدّد الكفايات الفرعية لكفاية تخطيط التعليم

3- أن يحدّد الكفايات الفرعية لكفاية تنفيذ التعليم

4- أن يحدّد الكفايات الفرعية لكفاية تقويم التعليم

5- أن يبيّن أهمية التربية العملية في إعداد معلم الصف

معلم الصف

مقدمه:

يعد المعلم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية وحجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية. يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد. غير أن المعلم في عصر المعلومات لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومسهلاً بين التلاميذ ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً للتلاميذ أكثر منه ملقناً لهم ومصدراً وحيداً للمعرفة.

وتضفي السياسات على دور المعلم أهمية متزايدة، فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية؛ يتحول معها إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلّم، ومنسق لعمليات التعلّم، ومصحح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، لذا ينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغيّر الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولا سيما في ما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلّم الذاتي، وبالتعليم عن طريق فريق المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم التلاميذ، وعلى التوجيه التربوي وبربط التعليم الأساسي بحاجات المجتمع وبمواقع العمل. وهذا يستلزم إعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريباً مستمراً له على المستجدات التربوية وتطوراتها.

أولاً: تعريف معلم الصف:

يشير مفهوم معلم الصف إلى أن يعهد لمعلم واحد بإدارة تعلم التلاميذ وأنشطتهم الصفية في صف واحد من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الاساسي وتربيتهم، حيث يتولى تعليم المواد جميعها لعام أو فصل دراسي كامل.

ويتطلب ذلك إعداداً خاصاً لمعلم الصف، حيث يتم إعدادهم في كليات التربية ضمن خطة منظمة مدروسة يتلقى فيها الدارسون مساقات متعددة، تتناول جوانب أكاديمية معرفية وثقافية، وأخرى مسلكية تربوية. ويتم انتقاء الطلاب في كليات التربية بعد حصولهم على درجات معينة تحدّدها وزارة التعليم العالي، وبعد خضوعه لمقابلة شخصية تخضع لمعايير تقدر مدى مناسبة هذا الطالب لأداء مهنة التعليم من حيث صفاته الجسدية والانفعالية والخلقية والنفسية والاجتماعية، وبمعنى آخر تهدف المقابلة لتحديد مدى تكيف الطالب الشخصي والاجتماعي ولياقته البدنية والصحية.

يتميز نظام معلم الصف بالأمور الآتية:

1- شعور التلاميذ بالأمان والطمأنينة إلى جانب معلمهم الذي يقوم مقام الأب/الأم فيحبونه ويثقون بقدراته ويتعلقون به.
2- يجد معلم الصف وقتاً كافياً لتعرّف طلبته واستقصاء أحوالهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعاطفية
3- يمتلك معلم الصف الفرصة الكافية لإقامة علاقات تعاونية وثيقة مع أسر الأطفال مما يؤدي إلى حل مشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية إن وجدت.
4- لمعلم الصف الحق بتنظيم يومه الدراسي وفق الأهداف المخططة بما ينسجم مع ميول التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم.
5- انسجام مفهوم معلم الصف مع النمو النفسي والإدراكي والانفعالي للطفل في هذا السن المبكر من حياته، فهو يحب الألفة والاطمئنان والاستمرار في نسق عاطفي واجتماعي متواصل.

ثانياً: كفايات معلم الصف:

تعد عملية التعليم عملية تفاهم وتفاعل كاملين بين المعلم والمتعلم من جهة وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المختلفة من جهة أخرى، ويتفق العاملين في التربية والتعليم على أن نجاح أي تطوير في العملية التعليمية يعتمد اعتماداً رئيساً على المعلم وعلى كفاياته التعليمية التي تمكِّنه بالتالي من تحقيق الأهداف التعليمية للمرحلة التي يقوم بالتعليم فيها.

1. مفهوم الكفايات التعليمية:

المعنى اللغوي للكفاية:

جاء في لسان العرب: كَفى يكفي كفاية: إذا قام بالأمر، ويقال: اسْتَكْفَيْتُه أمراً فكفانيه، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك، والكُفية: بالضم ما يكفيك من العيش، والكفء: هو النظير (لسان العرب، 1984، 225-227).

وجاء في المنجد كفى يكفي كفاية الشيء: حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، وفي القرآن (وكفى بالله شهيداً) أي شهادة الله تعالى تغني عن سواها، والكافي: الذي يكفيك ويغنيك من غيره، أما الكفء ويعني المثل والنظير، والكفاء والكفاءة: حالة يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر، أما الكِفاية: ما يكفي ويغني من غيره. (المنجد،2000، 692).

وقد تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاية عند معظم التربويين:

يتفق كلٌّ من Hayes وkron على تعريف الكفاية بأنها:القدرة (الاستطاعة) على القيام بالعمل.

ويعرّف Good الكفاية بأنها: القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ويعرّف مرعي الكفايات: المقدرة على شيء بكفاءة وفعّالية وبمستوى معين من الأداء.

ويُميّز Hittleman بين الكفاية والأداء فالكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما، في حين أن الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، فالأداء هو المظهر العملي للكفاية.

مفهوم الكفايات التعليمية:

تعددت تعريفات الكفايات التعليمية، ونعرض منها الآتي:

- تعرّف الفتلاوي الكفايات التعليمية على أنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكوِّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية. (الفتلاوي، 2003، 28).
- كما تعرّف الكفايات التعليمية بأنها: قدرة المعلمين على تحقيق أداء أفضل بفاعلية، لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وأن ذلك يشمل جوانب معرفية وجوانب مهارية وجوانب وجدانية.(عزب؛ حسن، 2008، 10).
- الكفايات التعليمية هي: مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسِّر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية. (طعيمة،2006، 33).

وبناءً على كل ما سبق عرضه من تعريفات للكفايات التعليمية، نجد أنها تتفق في النقاط الأساسية التالية :

- الكفاية هي القدرة على أداء العمل، فكفايات المعلم تشمل مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التعليم، وأنها تؤدي إلى مستوى مناسب من الإتقان، وجميعها قابلة للاكتساب والقياس.
- الكفاية تمثل مهارات تعليمية محدّدة.
- الكفاية تحدّد المواصفات والشروط الضرورية لحدوث هذه المهارات.
- ترتبط الكفايات التعليمية بكل المهام المتصلة بمهنة التعليم ، أي أنها لا ترتبط بالعمل الصفي فقط بل بالسمات الشاملة للمعلم وأدائه داخل الصف وخارجه.

- تؤثر الكفايات التعليمية تأثيراً مباشراً في نواتج التعلم لدى التلاميذ.

ثالثاً: أثر الكفايات التعليمية في تربية المعلمين:

من أبرز التطورات التي طرأت على برامج تربية المعلمين في السنوات الأخيرة توجه هذه البرامج نحو اعتماد مبدأ الكفايات التعليمية عند تصميم تلك البرامج، وتعتبر حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات Competency Bassed Teacher Education (CBTE) من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلمين، وقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين في أمريكا.

وقد ظهرت هذه الحركة كردٍّ فعل على الأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات المعلمين ومعاهدهم، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لتربية المعلمين وأصبحت غير قاردة على تخريج المعلم القادر على أداء الأدوار والمهام الحديثة والمتجددة المطلوبة منه.

تتميز هذه الحركة بسماتها واستراتيجيتها ومفاهيمها التربوية التي تعتمد عليها كالتعلم الذاتي، وتفريد التعليم، ومسؤولية التعلم، والتعلم المتبادل، والدافعية الداخلية للتعلم، وإتقان التعلم، والاعتماد على معايير التقويم. كما أنها تمكّن المعلم من امتلاك كفايات تعليمية تمكّنه من تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.

رابعاً: قائمة الكفايات التعليمية لمعلم الصف:

يعد المعلم العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدّث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكِّل لاتجاهاتهم، عن طريق أساليب التعليم المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التعليم رغم مستحدثات التربية، لذلك يجب أن تتوفر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه، إلى جانب تمكِّنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع التلاميذ من خلال

تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصوُّر عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها. (المنوفي،2009، 11).

وبالتالي لقد صار مطلوباً من المعلم التمتع بعدد من الكفايات التعليمية التي تؤهله للقيام بالمهام المطلوبة منه، نظراً لتعدد هذه المهام وارتفاع درجة أهميتها بالنسبة للعملية التعليمية، وقد تعددت وتنوعت هذه الكفايات التعليمية التي تعبِّر عن قدرات متنوعة تساعد المعلم على أداء المهام المكلف بتنفيذها بجودة عالية.

سنعرض فيما يأتي هذه الكفايات مع توضيح وتفصيل للكفايات التعليمية المرتبطة بالعملية التعليمية نظراً لأهميتها الخاصة بالنسبة للمعلم:

المجال الأول: الكفايات التعليمية المرتبطة بسمات المعلم:

1- كفايات شخصية: وتشمل الكفايات الآتية:

1. يمتلك القدرة على الإبداع والابتكار.
2. يمتلك شخصية متزنة.
3. يخلو من العيوب الجسدية.
4. يمتلك صوتاً واضحاً ونطقاً صحيحاً.
5. يثق بنفسه.
6. يحرص على المرونة في التعامل مع الآخرين.
7. يحرص على استثمار الوقت.
8. يتحمس لعمله.
9. يتصف بالعدل.
10. يحرص على الاهتمام بمظهره العام.
11. يتعامل مع الآخرين بمسؤولية.

2- كفايات علمية ومعرفية: وتضم الكفايات الآتية:

1. يفكر تفكيراً علمياً.

2. ينزع إلى التجريب العلمي عند تناول الموضوعات التعليمية.
3. يدمج المعلومات الجديدة ضمن خبراته السابقة.
4. يعالج المعلومات ويتعامل معها بطريقة منطقية.
5. يمتلك مهارات التركيب والتحليل والتقويم للمعلومات.
6. يسهم في إنتاج المعارف.

3- كفايات تكنولوجية: وتضم الكفايات الآتية:

1. يمتلك القدرة على استخدام التكنولوجيا في التعليم .
2. يتعلم ذاتياً باستخدام التكنولوجيا.
3. يتابع الجديد في مجال تكنولوجيا التعليم .
4. يستثمر المواقع الالكترونية في الحصول على المعلومات.
5. يدرك آثار التكنولوجيا السلبية والإيجابية.

4- كفايات ثقافية: وتضم الكفايات الآتية:

1. يعمل على تجديد الثقافة المحلية باستمرار.
2. يستفيد من كل جديد ومفيد ثقافياً.
3. يلم بثقافة الجودة.
4. يمتلك سعة ثقافية في العلوم والفنون والآداب.
5. يدرك الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية.
6. يتكيف مع التغير الثقافي الحادث في العالم.
7. يهتم بالحوار بين الحضارات الإنسانية المعاصرة.
8. يجيد إحدى اللغات الأجنبية.

5- كفايات مجتمعية: وتضم الكفايات الآتية:

1. يدعم الاستقرار والتماسك الاجتماعي.
2. يرسّخ القيم الأخلاقية في نفوس التلاميذ.

3. يسهم في حل مشكلات التلاميذ الاجتماعية.
4. يمتلك معرفة معمقة بما يخص المدرسة والأسرة وبيئات المجتمع التي يعمل فيها
5. يمتلك وعياً بالحاجات الاجتماعية.
6. يمتلك المهارات العملية المطلوبة للمواطنة الفعالة.
7. يحافظ على سلامة البيئة.
8. يتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي.

6- كفايات مهنية:

6-1- كفايات مهنية مرتبطة بالمعلم: وتضم الكفايات الآتية:

1. يبرز أهمية دوره في المجتمع المحلي.
2. يلتزم بقيم المهنة وأخلاقياتها.
3. يبدي اتجاهات إيجابية نحو المهنة (الصبر –الموضوعية – تقبل النقد – الانفتاح).
4. يلم بحقائق العلم التربوي والنفسي ومبادئه.
5. يحرص على التجديد في الأداء.
6. يستفيد من ملاحظات الموجه في تحسين تعليمه.
7. يتعاون مع زملائه لإنجاح عملية التعليم .
8. يتعاون مع الإدارة لإنجاح عملية التعليم .
9. يتعاون مع أولياء الأمور لإنجاح عملية التعليم .
10. يستفيد من نتائج التجارب والأبحاث التربوية.
11. يتقيد بالأنظمة والقوانين الناظمة للعمل المدرسي.
12. يحرص على التقويم الذاتي المستمر لعمله.

13. يتعرّف نقاط القوة في إمكاناته لتعزيزها.

14. يتعرّف نقاط الضعف في إمكاناته لتلافيها.
15. يمتلك قدرة العمل ضمن فريق.
16. يبحث بشكل نشيط عن فرص للنمو المهني.

6-2- كفايات مهنية مرتبطة بالتلاميذ: وتشمل الكفايات الآتية:

1. يمتلك اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ.
2. يشجّع التلاميذ على العمليات العقلية (التحليل – الربط – التقويم – التركيب – حل المشكلات).
3. ينمي قدرات التلاميذ الإبداعية في جميع المجالات من خلال تنظيم المشروعات وتقديم مواد تعليمية متنوعة.
4. يكسب التلاميذ السلوك البيئي المناسب.
5. يعمل على تحقيق المواصفات التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية لدى التلاميذ.
6. ينمي مفاهيم إيجابية عن الذات لدى التلاميذ من خلال التفاعل الإنساني بكل أنواعه.
7. ينمي مهارة التعلم الذاتي لدى التلاميذ.
8. ينمي ثقة التلاميذ بأنفسهم.

المجال الثاني: الكفايات المرتبطة بالعملية التعليمية:

أولاً: كفايات التخطيط:

يعدّ التخطيط مكوِّناً هاماً من مكونات العملية التعليمية التعلمية حيث يحاول المعلم رسم تصور دقيق لأبعاد هذه العملية كافة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية، وسنحاول قبل الدخول في عناصر التخطيط أن نورد تعريفات عدة له:

يعرّف التخطيط أنه مجموعة التدابير التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين.

أما تخطيط التعليم بشكل عام فهو تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين في بلوغ مجموعة من الأهداف المحدّدة مسبقاً، وينظر إلى الخطة على أنّها نظام متكامل يتكوّن من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

كما يُعرّف بأنه مجموعة النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير بكيفية ترجمة الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتاجات فعلية والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويعدّها، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تعليم أفضل وتعلّم أفضل.

أهمية التخطيط:

تنبثق أهمية التخطيط من كونه يساعد المعلم فيما يأتي:

- إعادة تنظيم محتوى المادة الدرسية بصورة يجعلها أكثر ملاءمة لمستويات التلاميذ واحتياجاتهم.
- توجيه جهود المتعلمين والمعلمين نحو تحقيق الأهدف دون إهدار الوقت والجهد.
- اختيار استراتيجيات التعليم الملائمة التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي توضح المحتوى وتوظف لخدمة الطريقة وتسهم في تحقيق الأهداف.
- اختيار أساليب التقويم المناسبة التي تقيس مدى تحقيق الأهداف.
- تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية من خلال التخطيط لتنويع طرائق التعليم ووسائله.
- التحكم بالعناصر المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي وتوظيفها في خدمة الأهداف المخطط لها.

وتشتمل كفايات التخطيط على ما يأتي:

1- كفاية تحديد مصادر التعلم:

يعدّ الكتاب في التعليم التقليدي المصدر الوحيد للمعرفة، ولكن نتيجة التفجر المعرفي تعدّدت مصادر المعرفة التي ينبغي أن توظف توظيفاً صحيحاً في العملية التعليمية.

لكي يكون المعلم قادراً على التعامل مع مصادر التعلم لا بد أن يمتلك مجموعة من الكفايات أهمها:

- كفاية دراسة مصادر التعلّم وتعرّف مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- كفاية إعداد المطبوعات والنشرات المرتبطة بالمادة الدراسية.
- كفاية توجيه المتعلمين نحو البحث والتنقيب عن مصادر جديدة للتعلم.
- كفاية توظيف خبرات المتعلمين السابقة لتحقيق أهداف الدرس.
- كفاية إثراء الكتاب المدرسي وإغنائه من خلال تكليف المتعلمين بجمع مجموعة من المعطيات المرتبطة به.

2- كفاية إعداد الخطة الدراسية: يتم التخطيط وفق مستويات عدة هي:

- التخطيط السنوي: يرسم المعلم فيه خطة دراسية سنوية عامة يوزع فيها موضوعات المقررات الدراسية على مدار العام، بما يحقق الأهداف الدرسية للمقرر.
- التخطيط الفصلي: يقوم فيه المعلم بتحديد جدول زمني للموضوعات التي سيتم تعليمها ضمن كل مقرر في الفصل الواحد.
- التخطيط على مستوى الوحدة: الوحدة هي مجموعة الدروس في مقرر دراسي واحد تعالج موضوعاً محدّداً، ويرسم المعلم خطة دراسية على مستوى هذه الوحدة، ويوزع مفردات الوحدة زمنياً، ويرسم خطة عامة لها.

- التخطيط اليومي: هو وضع خطط جزئية تفصيلية ترتكز على نتائج التعلم، أي ما يراد إحداثه من تغيرات سلوكية نتيجة تعليم موضوع معين من مقرر ما في إطار أهدافه النهائية.

3- كفاية تخطيط الأهداف التعليمية-التعلمية: إن تحديد الأهداف التعليمية-التعلمية للدرس يوجه فعاليات وإجراءات عملية التعليم ، ويسهم في تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم، وتوجيه المتعلمين نحو الأداءات المطلوبة منهم.

ويعرّف الهدف التعليمي-التعلمي بأنّه: وصف دقيق لما سيتمكن المتعلم إنجازه بعد تعلمه لوحدة تعليمية معينة أو درس واحد. فالهدف التعليمي التعلمي هو هدف خاص قابل للملاحظة والقياس والتقويم، ويتم التركيز فيه على السلوك الذي سيظهره المتعلم بعد مروره بالخبرات التعليمية المناسبة.

ينطلق اختيار الأهداف التعليمية التعلمية من مجموعة من المعايير هي:

- ترتيبها وتدرجها تبعاً للتدرج والترتيب المنطقي للمادة الدراسية.
- انطلاقها من الأهداف العامة للوحدة، والمادة، والمرحلة.
- التوازن بين مجالاتها (المعرفية، الوجدانية، المهارية) كافة.
- إشراك المتعلمين في اختيار هذه الأغراض.
- انسجامها مع المبادئ الصحيحة لعملية التعلم.
- ملاءمتها لمستويات التفكير كافة.
- مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

تحدّد شروط ومعايير الصياغة السليمة للأهداف التعليمية التعلمية بالآتي:

- أن يصف الهدف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم.
- أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.
- أن تكون عباراته محدّدة، بسيطة، واضحة، وغير مركبة.
- أن يصاغ الهدف كما يأتي:

أن + الفعل السلوكي بصيغة الفعل المضارع + المحتوى + شرط الأداء+ معيار قبول الأداء.

4- كفاية تخطيط عناصر الموقف التعليمي: يتكون الموقف التعليمي من مجموعة من العناصر، لذا لا بد من تحديد تصور لكل منها وهذه العناصر هي:

4-1 **كفاية التخطيط للتمهيد والإثارة:** يعرف التخطيط للتمهيد والإثارة بأنه: تحديد مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد المتعلمين للدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول. كما تعرّفه بأنه: كل ما يقوم به أو يفعله المعلم بقصد التمهيد للدرس الجديد، وتهيئة تلامذته ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدرس الجديد وقبوله، والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية.

4-2 **كفاية التخطيط لاختيار استراتيجيات التعليم** : تعرّف استراتيجية التعليم بأنها: مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم داخل غرفة الصف لتحقيق أهداف التعلم. كما تعرّف بأنها: مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، والوصول إلى الأهداف التربوية.

يجب على المعلم عند اختيار التخطيط لاختيار استراتيجيات التعليم أن يتبع الخطوات الآتية:

- اختيار الاستراتيجيات بما يتلاءم مع أهداف الدرس، مع مراعاة مجموعة من الأسس هي:
  - مدى قدرة الاستراتيجية على تحقيق أهداف الدرس بفاعلية.
  - الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم النمائية.
  - إمكانية مساهمة المتعلمين في تنفيذ هذه الاستراتيجية.
  - قدرة الاستراتيجية على إتاحة الفرصة لتبادل الآراء والخبرات بين المتعلمين.

- إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة تقييم ذاتي.
- مرونة الاستراتيجية وقابليتها للتعديل.
- تحديد خطوات وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية.
- تحديد الأنشطة والأساليب والتقنيات التي تساعد في تنفيذ استراتيجيات التعليم .

3-4 **كفاية التخطيط لاختيار الأنشطة التعليمية:** تعرّف الأنشطة التعليمية بأنها مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها المتعلمون داخل أو خارج الصف، وتهدف إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية، وتعزيز الخبرات التي يحصل عليها المتعلم، وتتناول هذه الخبرات الجوانب التعليمية الفنية والعلمية والأدبية.

يتبع المعلم في التخطيط لاختيار الأنشطة التعليمية مجموعة من الخطوات هي:

- تحليل عناصر الدرس: وتتضمن هذه الخطوة:
  - تحليل المحتوى التعليمي بهدف تحديد ما يتضمنه من مفاهيم، ومبادئ، وحقائق، ومعارف...الخ
  - تحليل سلوك المتعلم المتوقع حدوثه.
  - تحليل استراتيجية الدرس المعتمدة.
- اختيار الأنشطة التعليمية: اعتماداً على الأسس الآتية:
  - أهداف الدرس.
  - خصائص المتعلمين.
  - الموقف التعليمي.
  - طبيعة المتعلمين واهتماماتهم ورغباتهم.
  - إمكانية التنفيذ.
- تحديد الأهداف: يجب على المعلم أن يحدّد أهدافاً واضحة لكل نشاط تم اختياره في الخطوة السابقة، وقد تشتمل هذه الأهداف على إثراء معارف المتعلمين أو تكوين اتجاهات وميول وقيم مرغوبة لديهم.

- وضع خطة التنفيذ: في ضوء الأسس الآتية:

– مناسبة خطة التنفيذ لأهداف النشاط المقرر.

– تحديد مهمة كل متعلم في النشاط، بما يتناسب مع قدراته واستعداداته.

– توفير قدر كبير من الحرية والاستقلالية للمتعلم في أثناء التنفيذ.

– تنويع الأنشطة التعليمية وفقاً للفروق الفردية بين المتعلمين.

- التوزيع الزمني: حيث يتم توزيع الزمن المناسب لكل نشاط تعليمي.
- تحديد أسس تقويم تنفيذ النشاط.

4-4 **كفاية التخطيط لاختيار الوسائل التعليمية:** تعرّف الوسائل التعليمية بأنها: مجموعة المواد والأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم في درسه، لتوضيح فكرة ما أو تفسير مفهوم غامض أو شرح موضوع معين، وذلك بغرض تحقيق الأغراض السلوكية المحدّدة للتعليم.

يتبع المعلم عند التخطيط لتوظيف الوسائل التعليمية في التعليم الخطوات الآتية:

- اختيار الوسائل التعليمية: يتم ذلك في ضوء الأسس الآتية:

– توافق الوسيلة التعليمية مع عناصر الدرس.

– صدق المعلومات المتوافرة في الوسيلة، ومطابقتها للواقع.

– مدى تحقيق الوسيلة للهدف منها.

– جودة الوسيلة المختارة من الناحية الفنية.

– سهولة استخدامها ومدى اقتصاديتها.

– ملاءمة الوسيلة للخصائص العمرية النمائية للمتعلمين.

- التأكد من توافر الوسيلة في المدرسة أو المجتمع المحلي، أو إعدادها ذاتياً أو تكليف المتعلمين بذلك.
- اختبار الوسيلة التعليمية بهدف تعرّف محتوياتها وخصائصها ونواحي القصور فيها.

- رسم خطة لاستخدام الوسيلة: حيث يضع المعلم تصوراً مبدئياً عن كيفية استخدام الوسيلة، ويختار الزمان والمكان المناسبين لاستخدامها.
- تحديد أسس تقويم مدى مساهمة الوسيلة التعليمية في تحقيق أهداف الدرس.

5-4 **كفاية التخطيط للتقويم:** تعرّف عملية تقويم التعليم بأنها: تلك العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية وأنشطتها، وتوجيهها في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه العملية عبارة عن جمع معلومات عن ظاهرة وتحليلها وتفسيرها، سواء أكانت تلك البيانات كمية أم كيفية.

يتبع المعلم عند التخطيط لعملية التقويم الخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف المرجوة من عملية التقويم.
- تحديد أسلوب التقويم المناسب، مع مراعاة التنويع في الأساليب التقويمية بما يتناسب وأغراض التقويم، وتناسبها مع الفروق الفردية للمتعلمين. وتتحدّد أسس اختيار أسلوب التقويم بالآتي:
  - أهداف الدرس.
  - المرحلة العمرية للمتعلمين.
  - توافر معيار واضح محدّد ليتم التقويم في ضوئه.
  - شموليته لجوانب التعلم المختلفة.
  - علمية الأسلوب التقويمي ودقته.
- تصميم أدوات التقويم المناسبة من: استمارة، اختبار، مقابلة، بطاقة ملاحظة.

شرط توافر معايير:

- الصدق: أي الدقة في قياس ما صممت من أجله.
- الثبات: أي الحصول على النتائج نفسها في حال إعادة التطبيق.
- الموضوعية: أي عدم التدخل الذاتي في التصحيح، وعدم اختلاف مصححين في النتيجة.

- إضافة لصفات ثانوية أخرى منها: سهولة الإجراء، وسهولة التصحيح، والاقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.

- تحديد زمن إجراء التقويم.

بعد العرض التفصيلي السابق يمكن تلخيص كفايات التخطيط بالكفايات الآتية:

1. يحلل محتوى المادة التعليمية بما يساعده في التخطيط لخطوات تنفيذ الدرس.
2. يحلل خصائص التلاميذ.
3. يشخّص حاجات التلاميذ.
4. يلمّ بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه.
5. يحدّد الأهداف التربوية الخاصة بدقة.
6. يراعي مبادئ ونظريات التعليم في عمليات التخطيط.
7. يصوغ الأهدافاً التعليمية التعلمية بشكل إجرائي.
8. يصوغ أهداف تعليمية تعلمية قابلة للملاحظة والقياس.
9. يخطط لتقويم الأهداف.
10. يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشمل مجالات التعلم (المعرفية – الوجدانية – المهارية).
11. يتعاون مع الآخرين في التخطيط.
12. يقيّم عمليات التخطيط التي يقوم بها.
13. يربط الأهداف التعليمية السلوكية بحاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.
14. يراعي في عملية التخطيط الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة.
15. يقوم بالتخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي لتوزيع المحتوى على الزمن المحدّد.
16. يقوم بالتخطيط قصير المدى للحصة الواحدة.
17. يطور الخطة باستمرار في ضوء المستجدات.

18. يحدّد التقنيات التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.
19. يحدّد الأنشطة التعليمية التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.
20. يحدّد المواد التعليمية التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس
21. يحدّد أنسب طريقة أو طرائق تعليم لتحقيق أهداف الدرس.

ثانياً: كفايات التنفيذ:

يعرّف تنفيذ التعليم بأنه: مجموعة العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المعلم توفيرها، وإتاحة الفرصة لتقديم خبرة التعلم لتلامذته.

تتضمن كفاية تنفيذ التعليم مجموعة من الكفايات الفرعية التي تندرج في إطارها هي:

1- **كفاية التمهيد:**

يلجأ المعلم إلى التمهيد بهدف جذب انتباه التلاميذ وتكوين توقعات لما سيتم تعلمه، وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم للمشاركة في عملية التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة في تعلم المادة الجديدة، وبالتالي تشكل الإثارة أبرز أهداف التمهيد.

يراعى في أثناء تقديم الإثارة المعايير الآتية:

- تقديم التمهيد والإثارة بطريقة مشوقة ومثيرة.
- استخدام وسائل تعليمية مثيرة وجذابة.
- التقيد بتنفيذ الإثارة في بداية الدرس وكل نقطة من نقاطه أو نشاط مخطط له.
- أن تكون الإثارة مناسبة للمحتوى، فتظهر وكأنها جزء عضوي منه.
- توظيف خبرة المعلم الشخصية وخبرات الطلاب في مرحلة الإثارة.

ويمكن تحديد الكفايات التي تشتمل عليها كفاية التمهيد بالآتي:

- يمهد للدرس بتهيئة تثير اهتمام التلاميذ.
- يقدم التهيئة الحافزة ضمن الوقت المحدّد لها.
- يحافظ على انتباه التلاميذ.

- يستخدم حوافز متنوعة خلال تنفيذ الدرس.
- يشيع جواً من التفاؤل عند الشروع في الحصة الدراسية.
- يربط بين الموقف التعليمي وحاجات التلاميذ.
- يسمح للتلاميذ بالتعبير عما يعرفونه مسبقاً عن موضوع الدرس.
- يثير حب الاستطلاع عند التلاميذ من خلال الوسائل والأسئلة.

2- **كفاية تنفيذ استراتيجيات التعليم :**

تهدف هذه الكفاية إلى وضع الاستراتيجيات التي حدّدت في مرحلة التخطيط موضع التنفيذ، وتتأثر فاعلية تنفيذها بعوامل عدة منها كفايات المعلم الشخصية والعلمية والتربوية، إضافة إلى ظروف البيئة المدرسية والصف ومستوى المتعلمين وغيرها من العوامل التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على تنفيذ الاستراتيجية، وينبغي على المعلم ألا يلتزم باستراتيجية تعليمية واحدة في الدرس الواحد، بل ينوع فيها لضمان مشاركة المتعلمين جميعهم في عملية التعلم.

ويمكن تحديد الكفايات التي تشتمل عليها كفاية تنفيذ استراتيجية التعليم بالآتي:

- يستخدم طرائق تعليم متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- يستخدم طرائق التعليم التي تساعد على ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي عند التلاميذ.
- يستخدم طرائق التعليم التي تعمل على استثمار الإمكانات المحلية والاستفادة منها.
- يستخدم طرائق التعليم التي توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعلم.
- يستخدم طرائق تعليم تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة(حل المشكلات، التعلم ضمن فريق).

3- كفاية تنفيذ الأنشطة التعليمية:

تتنوع الأنشطة تبعاً لأساليب تنفيذها، فإمّا أن تكون لاصفيّة فتتبع بالتالي إجراءات معينة في تنفيذها، وإمّا أن تكون صفيّة، وتحدّد خطواتها تبعاً لطبيعة النشاط والهدف منه.

ويمكن تحديد الكفايات التي تشتمل عليها كفاية تنفيذ الأنشطة التعليمية بالآتي:

- يساعد التلاميذ على تعرّف أهداف كل نشاط تعليمي.
- يصمم أنشطة تعليمية إثرائية مناسبة لحاجات التلاميذ.
- يصمم أنشطة تعليمية إثرائية مناسبة لقدرات التلاميذ.
- ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ مثل (نقاش – بحوث – تقارير – تمارين).
- يوفر أنشطة تعليمية فردية صفية وغير صفية تتيح للتلاميذ الاستفادة من الإمكانات المتاحة.
- ينظم أعمالاً كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير مثل (اقتراح وجهات نظر جديدة – تصور حلول جديدة).
- ينظم أنشطة المناسبات الخاصة (رحلات – اجتماعات – احتفالات – مشروعات).
- يتابع قيام التلاميذ بالأنشطة التعليمية بالشكل الذي يحافظ فيه على دافعيتهم.

4- كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

تتوقف فاعلية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة منها على كفاية المعلم في استخدامها، ومدى اشتراك المتعلمين بشكل إيجابي في الحصول على الخبرة عن طريقها.

ويتحدّد دور المعلم في استخدام الوسائل بالآتي:

- تهيئة الجو المناسب لعرض الوسائل التعليمية.
- تحديد الهدف من استخدام الوسيلة في كل خطوة من خطوات سير الدرس.

- مراعاة عدم ازدحام الدرس بالوسائل.
- ارتباط الوسائل بالمقرر الدراسي وتكاملها معه.

يراعي المعلم في أثناء استخدام الوسائل التعليمية المعايير الآتية:

- مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة.
- الاستخدام المتكامل للوسيلة التعليمية مع باقي المواد التعليمية.
- اختيار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة.
- تهيئة المتعلمين قبل عرض الوسيلة.
- وضع الوسيلة التعليمية في مكان مناسب بحيث يسهل رؤيتها ومتابعتها من قبل جميع التلاميذ.
- الاهتمام بتغيير السرعة أو الطريقة التي تعرض فيها الوسيلة على التلاميذ إذا تطلب الأمر ذلك لشرح بعض الرموز أو النقاط الصعبة.
- الاستفادة من الوسيلة التعليمية كوسيلة أو مصدر أساسي للتعلم وليس مجرد وسيلة للتوضيح فقط.
- إخفاء الوسيلة بعد الانتهاء منها مباشرة وعدم تركها أمام التلاميذ في أثناء شرح المادة الجديدة.

وبغض النظر عن زمن استخدام الوسيلة في أثناء الدرس أو الهدف المحدّد منها فإن على المعلم أن يتبع الخطوات الآتية عند استخدامها:

- التهيئة: تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة من خلال التأكد من وضوح الصوت والصورة، أو تهيئة المكان الذي ستوضع فيه، بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدتها بوضوح.
- عرض الهدف: تهدف هذه الخطوة إلى تعريف المتعلمين بالهدف من استخدام الوسيلة لتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحوها.

- عرض الوسيلة: يقوم المعلم في هذه الخطوة بعرض الوسيلة على التلاميذ مع مراعاة الدور الإيجابي للمتعلم، وإثارته لطرح الأسئلة واكتشاف المعلومات بنفسه دون تلقينه إياها.
- الانتهاء: لا تقل أهمية هذه المرحلة عن المراحل الأخرى، وتتضمن النشاطات الآتية:

- مناقشة عامة بهدف اكتشاف المعلومات التي تتضمنها الوسيلة وتفسيرها وتحليلها ومقارنتها بخبرات المتعلمين السابقة، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة لدى التلاميذ حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم أو معنى عبارة أو كلمة...الخ لذا لا بد من إتاحة الفرصة لهم لطرح تلك الأسئلة وإجابة المعلم عنها.
- متابعة الوسيلة: تثير الوسيلة رغبة المتعلم في البحث والاستقصاء إذا ما عالج محتواها بعض جوانب الموضوع، لذا لا بد أن ينظم المعلم نشاطات للمتابعة كإجراء تجربة أو زيارة مكتبة أو البيئة المحلية.
- تقويم الوسيلة: بهدف تحديد مدى تحقق الهدف من استخدامها ومدى مناسبتها للموضوع ولمستوى التلاميذ، أو إثارتها لاهتمامهم، ومدى فاعلية الطريقة التي وظفت بها الوسيلة في تحقيق الهدف المرجو منها.
- حفظ الوسيلة: أي تخزينها في المكان المناسب بعد تنظيفها وإصلاح ما قد تلف منها.

ويمكن تحديد الكفايات التي تشتمل عليها كفاية استخدام الوسائل التعليمية بالآتي:

1. يختار الوسيلة المناسبة لتعليم كل مهارة.
2. يتأكد من جاهزية الوسيلة قبل استخدامها.
3. يوظّف الوسيلة التعليمية بكفاية.
4. يتيح الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ لاستخدام الوسيلة المعروضة.

5. يكّيف الوسيلة التعليمية للظروف التي تحيط بالتعليم في الحصة.
6. يضع الوسيلة التعليمية في مكانها المناسب.
7. يستخدم عدداً مناسباً من الوسيلة التعليمية بالشكل الذي لا يشتت انتباه التلاميذ.
8. يقوّم أثر الوسيلة التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامها.
9. يستغل إمكانات البيئة المحلية في إنتاج الوسائل التعليمية.
10. يتخذ وضعاً صحيحاً عند الوقوف أمام السبورة.
11. يقسم السبورة بصورة صحيحة.
12. يكتب على السبورة بصورة مقروءة وواضحة للجميع.
13. يرسم الأشكال والصور بطريقة جيدة وخالية من الأخطاء.

5- كفاية استخدام الأسئلة الصفية:

يعدّ السؤال أداة أساسية للتواصل بين المعلم وتلامذته وأداة لاكتساب المعلومات، لأن من يمتلك فن السؤال امتلك نصف المعرفة، بل إن السؤال مفتاح التفكير، لذا لا بد أن يمتلك المعلمون كفاية استخدام الأسئلة لأنها تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى المتعلمين. وتشتمل هذه الكفاية على المهارات الفرعية الآتية:

5-1 **كفاية الصياغة الدقيقة للأسئلة:** يجب على المدرس أن يولي صيغة السؤال اهتماماً كبيراً لأنه كثيراً ما تفسد السؤال صياغته غير المناسبة. وتؤثر صياغة السؤال في تحديد مستوى التفكير المطلوب للإجابة عنه، وفي وضوح الهدف منه، إذ لا بد للصياغة المناسبة للسؤال أن يكون ترتيب الكلمات فيه منطقياً، واستخدام المصطلحات وعدد الكلمات مناسباً.

5-2 **كفاية حسن التعامل مع الإجابات غير الصحيحة:** كثيراً ما يجيب التلاميذ بشكل خاطئ عن الأسئلة الموجهة إليهم من قبل المعلم، وبالتالي يجب إبلاغهم

عن عدم صحة الإجابة في جو ودي، وبشكل يحافظ على اهتمامهم بالمناقشة، ويضمن عدم الابتعاد عن المشاركة في الدرس مستقبلاً، ويمكن ذلك عن طريق تهيئة فرصة بديلة، أي إنّه عندما يجيب التلميذ إجابة غير صحيحة يشجعه المعلم للإجابة مرة ثانية عن السؤال.

وإذا كانت الإجابة صحيحة جزئياً، يجب على المعلم تعزيز الجزء الصحيح منها.

5-3 كفاية التلقين: عندما يمتنع التلميذ عن الإجابة بقوله (لا أعرف)، أو يقدم إجابة خاطئة يجب على المعلم إعادة صياغة السؤال، وفي حال تلقي الإجابة نفسها عليه اللجوء إلى أسلوب التلقين، والسمات الجوهرية لأسلوب التلقين هي:

- يسأل المدرس سؤالاً.
- يجيب التلميذ (لا أعرف) أو تكون الإجابة خاطئة.
- يقدم المدرس تلميحات ويوجه سؤالاً أو أكثر من الأسئلة البسيطة التي يعتقد بقدرة التلميذ الإجابة عنها، ويمكن أن تساعد في الإجابة عن السؤال الرئيس.
- يوجه التلقين إلى التلميذ الذي وجه إليه السؤال.

5-4 كفاية السبر: يستخدم السبر عندما يقدم للتلميذ إجابات مقبولة، ولكنها سيئة التنظيم أو تحتاج إلى توضيح أكثر، ولا يقبل المعلم الإجابة، وإنّما يطالب بالتوضيح مستخدماً بعض الأسئلة: كيف يمكنك أن تجعل إجابتك أفضل؟ هل لديك آراء أخرى؟

ويختلف السبر عن التلقين بأنه لا يتضمن أية تلميحات أو مؤشرات إضافية.

5-5 كفاية إعادة التركيز: عندما تكون إجابات التلميذ مقبولة يهدف المدرس من أسئلة إعادة التركيز إلى ربط إجابة التلميذ بموضوعات سبق له ودرسها لتحسين نوعية هذه الإجابة ومساعدة التلميذ على التفكير بشكل مفهومي أوسع،

وينبغي على المعلم عند اتباع هذا الأسلوب أن تكون لديه معلومات كافية عن كيفية الربط بين موضوعات المنهاج ومعرفة واسعة بالمادة التي يدرسها.

ويمكن المقارنة بين التلقين والسبر وإعادة التركيز كالآتي: فبينما يستخدم التلقين عندما تكون إجابة التلميذ(لا أعرف) أو إذا كانت إجابته سيئة جداً، يستخدم السبر عندما تكون إجابة التلميذ مقبولة ولكن يمكن تحسينها، لذلك يطالب المعلم بتوضيحها، ويقدم المعلم في التلقين تلميحات أو أسئلة مساعدة تساعد في الإجابة عن السؤال الأصلي.

أما في السبر يطالب المعلم التلميذ بإضافة معلومات جديدة على إجابته، والهدف في كلتا الحالتين توجيه التلميذ نحو الإجابة عن السؤال الرئيس.

5-6 كفاية إعادة التوجيه: يهدف المعلم من هذا الأسلوب إلى تشجيع مشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ في المناقشة الصفية، حيث يتم توجيه السؤال نفسه لعدة تلاميذ دون تكراره أو إعادة صياغته، ويتغير النمط التقليدي سؤال/جواب/ إلى سؤال/جواب/ إشارة- مثير- جواب، ويسهم ذلك في التقليل من كلام المدرس.

5-7 كفاية التوقف: ينبغي على المعلم بعد توجيه السؤال التوقف لمدة ثلاث إلى خمس ثوانٍ لتشجيع الإجابات الأكثر عمقاً، ولمساعدة التلاميذ بطيئي التعلم للمشاركة في الإجابة.

5-8 كفاية توزيع الأسئلة الصفية: يجب على المعلم أن يضبط أو يتحكم بإجابات التلاميذ عن طريق رفض الإجابات الجماعية التي تعيق العملية التعليمية، وتقلّل من كفاية التعليم .

كما ينبغي على المدرس أيضاً أن يحسّن التعامل مع الطلاب الذين يتصفون بالخجل والانطواء، لجذبهم إلى المشاركة بعملية التعلم.

كما يجب على المعلم أن يراعي مستويات التلاميذ أثناء توجيه الأسئلة، بحيث تكون مستويات الأسئلة متناسبة مع مستويات التلاميذ وقدراتهم، بحيث لا تكون سهلة لا تتطلب أية عمليات فكرية أو صعبة معقدة، وألا تفوق إمكانات التلاميذ مما يسبب لهم الإحباط والانصراف عن الإجابة.

6- كفاية التغذية الراجعة:

تعرّف التغذية الراجعة بأنها: إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة. كما تعرّف بأنها: تزويد المتعلم بمعلومات عن سير أدائه أو إجاباته من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء أو تلك الإجابات إذا كانت خاطئة، أو تثبيتها إذا كانت صحيحة.

تعدّ التغذية الراجعة ضرورية لعمليات الرقابة والضبط والتحكم التي ترافق عمليات التفاعل والتعلم والتعليم، وتؤدي إلى تعديل السلوك وتطويره نحو الأفضل.

لذا فإن امتلاك المعلمين لكفاية التغذية الراجعة يؤدي إلى تحسين أدائهم التعليمي، وتزويدهم بطرائق جديدة بهدف تحقيق تعلم فعال من خلال تثبيت المعلومات وزيادة تحصيل التلاميذ في المهمات اللاحقة.

أنواع التغذية الراجعة:

تتعدد أنواع التغذية الراجعة بناء على مصدرها وزمن تقديمها، ويمكن أن نحدّد ذلك على النحو الآتي:

- **أنواع التغذية الراجعة بناء على مصدرها:**

- التغذية الراجعة الداخلية والخارجية: يمكن أن يستمد المتعلم المعلومات عن طبيعة أدائه أو إجاباته من مصادر داخلية أو خارجية.

تعرّف التغذية الراجعة الداخلية بأنها: المعلومات التي يستمدها المتعلم من خبراته بشكل مباشر، وعادة ما يتم تزويد المتعلم بها في المراحل الأخيرة من تعلم الكفاية.

أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى: المعلومات التي يقوم المعلم(أو أيّة وسيلة خارجية أخرى) بتزويد المتعلم بها، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة أو تلك التي يجب تجنبها أو تعديلها، لذا عادة ما يزود بها المتعلم من بداية تعلم الكفاية.

- التغذية الراجعة الكيفية والكمية:

يتمّ في التغذية الراجعة الكيفية تزويد المتعلم بمعلومات تشعره أن استجابته صحيحة أو خاطئة.

أمّا في التغذية الراجعة الكمية فيزود المتعلم بمعلومات تفصيلية ودقيقة عن استجابته، مما يجعله أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال أو أفعال، الأمر الذي يزيد من فاعلية هذا النوع من التغذية الراجعة في تحسين أداء المتعلم.

- **أنواع التغذية الراجعة بناء على زمن تقديمها:** تصنف في فئتين هما:

- التغذية الراجعة الفورية: تعرّف بأنها المعلومات أو التوجيهات أو الإرشادات التي تتصل بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة مما يؤدي إلى تطويره أو تصحيحه، وغالباً ما تكون بشكل مكتوب أو شفوي، وبصورة فردية.

التغذية الراجعة المؤجلة: تعرّف بأنها المعلومات التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على الاستجابة أو العمل أو الأداء، وقد تطول هذه الفترة أو تقصر تبعاً لعوامل عدة. ويمكن تحديد الكفايات التي تشتمل عليها كفاية التغذية الراجعة بالآتي:

- يختار الزمن المناسب لتقديم التغذية الراجعة.
- يعتمد على نمط التغذية الراجعة التفسيرية.
- يحدّد نمط التغذية الراجعة ومقدارها في ضوء حاجات الطالب الفعلية.
- يشرك التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة لزملائهم.

7- **كفاية التعزيز:**

يعرّف التعزيز بأنه: تلك الإجراءات التي تؤدي إلى حدوث السلوك وصولاً إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

تكمن أهمية التعزيز في كونه وسيلة فاعلة لزيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية المختلفة مما يؤدي إلى زيادة التعلم، كما أنه يساعد في حفظ النظام وضبطه داخل الصف، لذا تعد كفاية التعزيز من أهم كفايات التعليم التي يجب أن يمتلكها المعلم ليستخدمها بما يتناسب والموقف التعليمي الذي يديره ويوجهه، وبما يلائم خصائص المتعلمين الشخصية.

انطلاقاً من ذلك يمكن تحديد قواعد استخدام التعزيز في العملية التعليمية بالآتي:

- استخدام التعزيز الفوري بعد حدوث الاستجابة مباشرة.
- الاستمرارية في تقديم التعزيز.
- التنويع في المعززات المستخدمة.
- مناسبة التعزيز للأهداف ولميول المتعلمين ولنوع الاستجابة ومدى جودتها.
- عدم تعزيز سلوكين متعارضين.
- اللجوء تدريجياً إلى استخدام المعزّز الذاتي النابع من داخل المتعلم.

ويمكن تحديد الكفايات الفرعية لكفاية التعزيز بالآتي:

- يستخدم أنماطاً مختلفة لتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية بشكل فردي وجماعي.
- يعزّز إنجازات التلاميذ الجيدة معنوياً.
- يعزّز إنجازات التلاميذ الجيدة مادياً.
- يراعي الفروق الفردية للتلاميذ.
- يحدّد التعزيز المناسب بما يتناسب مع خصائص كل تلميذ.
- يعزّز التلاميذ في الوقت والمكان المناسبين.

- يستخدم التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي.

8- كفاية الإدارة الصفية:

تعرّف الإدارة الصفية بأنها: الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم بهدف تشجيع المتعلمين على تطوير التعلم المستقل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية للتعلم.

كما تعرّف بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة، ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

في حين يرى (قطامي وقطامي، 2004) أن مصطلح إدارة الصف يتضمن الآتي:

- السلوكات الأدائية التي تتحدّد بما يظهر المتعلمون والمعلمون من أداءات ظاهرة نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض، أو تفاعل المتعلمين مع زملائهم لتحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة.
- عوامل التنظيم الصفي: التي تتضمن إجراءات المعلم الهادفة إلى ضبط دافعية المتعلمين، وتوفير ما يؤدي إلى استثارة هذه الدافعية ويضمن استمرارها.
- قوانين الصف المحدّدة والتأكد من استيعاب المتعلمين لها.
- التعليم الذي يقوم المعلم بالتخطيط له وتنفيذه.

وبذلك يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه المعلم فيها جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله المتعلمون من أنماط سلوك تتعلق بإشاعة مناخ ملائم لبلوغ الأهداف المخططة من قبل المعلم والتي يدركها المتعلمون.

وتحدّد هذه العملية دور كل من المعلم والمتعلم، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات التي تسهم في وصول المتعلم إلى أقصى ما

تتيحه له طاقاته، وتحقيق شخصية متفاعلة حيوية نشطة ومسيطرة على إمكانات البيئة.

تتمثل أهمية إدارة الصف في النقاط الآتية:

- مساعدة المعلم في تعرّف المسؤوليات والواجبات داخل غرفة الصف.
- تزويد المعلم بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم لدى التلاميذ.
- تعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي.
- توفير قدرة أكبر في السيطرة.

تسهم الإدارة الفاعلة في تحقيق الأهداف الآتية:

- توفير وقتٍ أطول للتعلم: من خلال تجنب الهدر في الوقت الذي قد يحدّث نتيجة الفوضى، وعدم قدرة المعلم على ضبط الصف، واستغلال ذلك الوقت في التعلم.
- مدخل إلى التعلم: من خلال المشاركة الفاعلة لجميع المتعلمين في الأنشطة التعليمية التعلمية بناء على قواعد خاصة يجب أن يتأكد المعلم من معرفة المتعلمين لها.
- إدارة الذات: أي مساعدة المتعلمين كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم، وتعرّف إدارة الذات بأنها: قدرة المتعلم على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطه السلوكية. وتنطوي على مراحل عدة هي: وضع الأهداف المحدّدة والإعلان عنها، ملاحظة ما يقوم به من أعمال، تقويم هذه الأعمال، التعزيز الذاتي.

يمكن تحديد الممارسات الصفية التي تسهم في خلق مناخ إيجابي يساعد المتعلمين في الاندماج في الموقف التعليمي وإطالة وقت التعلم بالآتي:

- تجنب الترتيب غير المنظم للمواد والأجهزة والوسائل، لأن الترتيب يوفر الوقت ويحمي من التشتت ويجذب الانتباه.

- القدرة على توظيف التواصل وأنماطه وأشكاله وأدواته بفاعلية.
- ممارسة عمليات التقويم القبلي والبنائي والختامي بفاعلية.
- توظيف عمليات التغذية الراجعة في ترشيد التعلم وتحسينه.
- توظيف عمليات تفريد التعليم في تنويع مصادر المعرفة، وتنويع الأنشطة والوسائل وما إلى ذلك.
- استخدام الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم.
- تشجيع المتعلمين على الاستفسار والمناقشة والبحث والتجريب والاستقصاء والقياس والملاحظة وحل المشكلات ووضع الفروض وتقديم الحلول.
- تنظيم الأنشطة بحيث تأخذ الطابع الجماعي، وتشجيع المشاركة في صنع القرارات.
- إزالة الأسباب التي تؤدي إلى النزاعات داخل الصف.
- التخطيط للأنشطة الصفية بشكل جيد وفعّال كونها تعّد عاملاً أساسياً لعدم حدوث مشاكل إدارية.
- تصميم الأنشطة الصفية التعليمية التعلمية المنطلقة من احتياجات المتعلم واهتماماته، والانتقال بسلاسة من نشاط إلى آخر.

ويمكن تحديد الكفايات الفرعية لكفاية الإدارة الصفية بالآتي:

- ضبط الصف وإشاعة جو الطمأنينة فيه.
- ينظم البيئة المادية للصف بما يتلاءم مع استراتيجية التعليم .
- يؤمن مناخ صفي يتيح للتلميذ التعلم بسرعته الذاتية.
- يوظف مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية بما يحقق أهداف الدرس.
- يعمل على جعل التلميذ عنصراً فاعلاً في الصف.
- ينوع أساليب التواصل مع التلاميذ.

- يعالج المواقف الصفية الطارئة بأساليب ملائمة.
- يشجع التلاميذ على المبادرة وتحمل المسؤولية.
- يتعرّف مشكلات التلاميذ لمحاولة إيجاد حل لها.

9- كفاية التفاعل الصف:

تتوقف فاعلية التعلم الصفي على كفاية المعلم في توظيف أنماط التفاعل المختلفة في استثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعلمية، وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم في الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، وفي تحسين مواقف المتعلمين من المعلم والمدرسة بشكل عام.

10-كفاية إنهاء الدرس:

يعرّف إنهاء الدرس بأنه: نشاط يختم به الدرس لمساعدة المتعلمين في تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس. وتهدف إلى مساعدة المتعلم في إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد.

تراعى في إنهاء الدرس مجموعة من الأسس منها:

- التأكيد على وظيفية المعلومات للمتعلمين.
- طرح أمثلة من الحياة مماثلة للدرس.
- تكليف المتعلمين بأنشطة خارج الصف يطبقون فيها معلوماتهم.
- تقويم تعلم المتعلمين وسير الدرس.
- التقويم الذاتي للأداء.
- استخلاص المبادئ والتعميمات والمفاهيم الأساسية في الدرس بمشاركة المتعلمين.
- تشجيع التعلم الذاتي بتوجيه المتعلمين إلى مصادر معرفية أخرى.

ويمكن تحديد الكفايات الفرعية لكفاية إنهاء الدرس بالآتي:

- يصل إلى المبادئ والتعميمات بمشاركة التلاميذ.
- يتيح الفرصة لحصول تعلم لاحق.
- يوجّه التلاميذ لدراسة وحل مشكلات مرتبطة بحياتهم ومجتمعهم.
- يوجّه التلاميذ إلى الجوانب التطبيقية للدرس.
- يستفيد من مقترحات التلاميذ في تطوير التعليم .

ثالثاً: كفايات تقويم التعليم :

يعدّ التقويم وسيلة فعالة لتشخيص الواقع من أجل تسهيل الوقوف على نقاط القوة والضعف فيه. ومن ثم اختيار أدوات العلاج المناسبة لتصحيح ما يعتريه من عيوب وأخطاء. ويقّدم التقويم في المجال التربوي صورة شاملة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقّدم المتعلم سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم نوعية.

يعرّف تقويم التعليم بأنه: عملية منهجية لجمع البيانات، وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم، من حيث مدى إحداث التغيرات التعليمية المطلوبة.

يمكن تحديد أغراض تقويم التعليم بالآتي:

- معرفة مستوى التلاميذ التحصيلي وميولهم ورغباتهم وقدراتهم.
- تحديد مواطن القوة والضعف في تعلّم التلاميذ.
- معرفة مدى تحقق أهداف الدرس المحدّدة مسبقاً.
- تزويد المعلم بتغذية راجعة عن سيره في الدرس.
- يساعد في تعديل نوع التعليم المستقبلي.
- يحدّد مدى وظيفية المعلومات والمهارات المكتسبة.
- يفيد في التوجيه والإرشاد وتعديل السلوك التعليمي للتلميذ.

تشتمل كفاية تقويم التعليم على عدة كفايات فرعية، هي:

1- كفاية التقويم القبلي:

يعرف التقويم القبلي بأنه: ذلك النوع من التقويم الذي يتم قيل بدء الدرس، بقصد تحديد مستوى المتعلم، واكتشاف نواحي القصور والضعف في تعلمه السابق، وتحديد مستوى إتقانه للخبرات والمهارات التعليمية السابقة والداعمة للتعلم الجديد.

يسعى المعلم في هذا النوع من التقويم إلى تحقيق الأغراض الآتية:

- تحديد المستوى العام لقدرات واستعدادات المتعلمين للتعلم الجديد.
- تحديد نقطة بداية الدرس الجديد.
- تحديد الأنشطة التي يمكن أن يبدأ منها المعلم في الدرس الجديد.
- تشخيص صعوبات التعلم السابق من أجل تلافيها.
- يسهم في صنع القرارات الخاصة بأنشطة الدرس البنائية أو التعويضية.

2- كفاية التقويم البنائي:

يشير هذا النوع من التقويم إلى العملية التي يقوم بها المعلم في أثناء التعليم ، إذ يبدأ مع بداية الدرس ويواكبه حتى النهاية، بعد كل نقطة تعليمية جديدة، وتسنخدم نتائجه لمعرفة مدى إتقان المتعلمين للنقطة التعليمية من أجل تجاوزها إلى النقطة الآتية.

يتصف هذا النوع من التقويم بأنه تقويم مستمر متلاحق، يزود المعلم بنتائج تعلم المتعلمين بهدف تحسين الأداء التعليمي. ويوفر تغذية راجعة عن مدى تقدمهم، تفيد في تصحيح مسار الدرس. ويتم من خلال هذا النوع من التقويم تقسيم المادة الدراسية إلى عدة وحدات تعليمية تبنى بشكل تراكمي، مما يحقق ضبط جودة التعلم. ومن الممكن استثمار نتائجه للتنبؤ بنتائج التقويم الختامي.

3- **كفاية التقويم الختامي:** يعرّف التقويم الختامي بأنه التقويم الذي يجريه المعلم في نهاية الدرس بهدف تحديد الأهداف التي تم تحقيقها ومستوى هذا التحقق. يعطي هذا التقويم صورة واضحة عن تقدم تعلم المتعلمين والتغيرات السلوكية إن

وجدت، ومدى اختلافها بين المتعلمين. مما يمكننا من إصدار حكم نهائي عن فاعلية الدرس وعن أداء المتعلمين النهائي.

يقوم التقويم النهائي على الأسس الآتية:

- أن يكون شاملاً لمجالات الشخصية كافة.
- أن يستخدم أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.
- أن يترافق مع تغذية راجعة.
- أن يراعي الفروق الفردية في أساليب التقويم.
- توظيف نتائج التقويم في صنع القرارات حول طرائق التعليم .
- أن يكون اقتصادياً في الوقت والكلفة.

ويمكن تحديد الكفايات الفرعية الآتية لكفاية التقويم:

- يستخدم أساليب تقويم متنوعة لقياس معارف التلاميذ القبلية عن الدرس الجديد.
- يوظف نتائج التقويم القبلي بما يخدم الدرس الجديد.
- يجري التقويم البنائي في الوقت المناسب.
- يجري التقويم البنائي لعناصر الدرس كلّها.
- يستخدم أساليب تقويمية متنوعة.
- يستخدم من التقانات المتطورة في إجراء التقويم.
- يستخدم الوسائل والنماذج في تشخيص مستويات التعلم لدى التلاميذ.
- يوظف نتائج التقويم في تصميم خطط درسية جديدة.

ثالثاً: مجالات عمل معلم الصف داخل الصف وخارجه:

1- داخل الصف:

تسمى أيضاً الإدارة الصفية في العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه، من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها العملية التعليمية، بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي

بينه وبين تلاميذه، فيستمع إلى آرائهم في مختلف الموضوعات، ويتعرّف مشكلاتهم ويقدم الحلول المناسبة لكل مشكلة.

ولكي ينجح المعلم في هذا المجال عليه أن يراعي عدداً من القواعد نذكر منها:

أ. معاملة التلاميذ بالرفق واللين وتجنّب القسوة والضغط وعدم الثقة.

ب. اعتماد المعلم في دروسه على الوسائل الحسية التي تجلب انتباه التلاميذ إلى الدرس وتوضح لهم المادة.

ت. أن يكون المعلم واضح النطق مرتفع الصوت جيد الخط وبذلك ينقل المعلومات إلى تلاميذه صحيحة سليمة من كل تشويه أو تحريف.

ث. الحرص على النظام في الدخول إلى الصف في الوقت المحدّد للدرس، وفي مراحل الدرس وعمل التلاميذ في الصف والانتهاء من الدرس وفي وقفة المعلم ومظهره.

2- **الفناء المدرسي:**

جرت العادة أن يتناوب معلمو المدرسة بالإشراف على دخول التلاميذ إلى الصف وخروجهم منه، كما يشرفون على لعبهم في الباحة، وينظمون حركاتهم وسيرهم ويحلون مشكلاتهم وينظموا تجمعاتهم ليبعدوا عنهم أي أذى، ولكي يحقق المعلم ذلك عليه القيام بالأعمال الآتية:

أ. أن يختلط المعلم المناوب مع التلاميذ في الباحة ويشعرهم بوجوده.

ب. أن يوجههم إلى الألعاب المفيدة.

ت. أن يكون عادلاً في فضَ الخلافات والمنازعات التي قد تقع بين التلاميذ.

ث. أن يثير في نفوسهم عاطفة حب النظام والنظافة.

3- **النشاطات الاجتماعية:**

وهنا يجب على المعلم المشاركة في كل جمعية من الجمعيات المدرسية التي قد تتشكل خلال العام الدراسي، وهي عبارة عن لون من ألوان النشاط الثقافي والفني

والعلمي والرياضي والأدبي وغير ذلك. وهذه الجمعيات مفيدة للتلاميذ والكشف عن مواهبهم وقدراتهم سواء أكانت العقلية منها أم الجسدية.

4- الاتصال بأولياء الأمور:

بهدف التعاون معهم على تحقيق مصلحة التلاميذ وحلَ مشكلاتهم من ناحية الدراسة، وتذليل سائر الصعوبات التي تسبب التأخير والتقصير في المدرسة، ويتم هذا الاتصال عن طريق المراسلة وتبادل الزيارات وعقد الاجتماعات الدورية وتشكيل جمعيات الآباء والمعلمين.

وقد يضطر المعلم إلى زيارة الأهالي في بيوتهم، وتقديم الإرشادات لهم في النواحي الصحية والاقتصادية والاجتماعية.

رابعاً: إعداد المعلم وتدريبه:

تتسم عملية إعداد المعلمين بأنها عملية متصلة ومستمرة ومتكاملة في آن واحد، فهي تبدأ منذ اللحظة الأولى عند الالتحاق بكليات التربية، ولا تنتهي عند التخرج من هذه الكليات، لأنها مستمرة مدى الحياة الوظيفية والمهنية للمعلمين في أثناء خدمتهم.

لذا فإن إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه في أثنائها يمثلان جناحي النمو المهني والارتقاء العلمي للمعلم، وبناء على ذلك يجب ألا تكون عملية تدريب المعلمين عشوائية، وإنما من الضروري أن تكون عملية منظمة محدّدة بأهدافها وخططها، وتأخذ فترة زمنية كافية لتنفيذها، ويتم تهيئة كل الظروف والتسهيلات لإنجاحها.

تهدف هذه العملية إلى رفع كفاية المعلم وتزويده بالمهارات والثقافة العلمية والتربوية والمهنية التي تتطلبها طبيعة عمله الذي يمارسه، ورفع كفايته الإنتاجية من تفاعل اجتماعي وتكوين علاقات إيجابية مع زملائه وتلاميذه، وزيادة إنتاجيته من الناحية العملية التي تظهر في تحصيل التلاميذ وسلوكهم، وبذلك ترتفع كفاية النظام التعليمي الداخلية والخارجية بشكل عام.

مسوغات النمو المهني للمعلم: تتمثل هذه المسوغات بالآتي:

1- التفجر المعرفي وما ينتج عنه من تغير سريع واتساع في المعارف والمعلومات، وهذا يفرض على المعلم تطوير نفسه مهنياً بشكل مستمر لمواكبة كل جديد في مجال تخصصه وما يتعلق به.

2- التطور التقني المتسارع وما يفرضه على المعلم من حاجة للنمو المهني في مجال إتقان المهارات المطلوبة.

3- تطور مفهوم التربية من مفهوم ضيق يعنى بالجانب العقلي إلى مفهوم واسع يعنى بمختلف جوانب شخصية المتعلم وما يترتب عليه من حاجة المعلم إلى نمو مهني في التنمية الشاملة.

4- ظهور مفاهيم عالمية مثل العولمة والجودة وغيرهما، وما يترتب على ذلك من مقارنة لأداء المعلم بأداء زملائه المعلمين في مختلف أنحاء العالم في ضوء التكلفة والإتقان.

5- سهولة تدفق المعلومات بفضل تعدد قنوات الاتصال وتطورها بحيث لم يبق في معزل عن التطور العلمي والتقدم التقني إلا من اختار لنفسه أن يعيش على هامش التطور والحضارة.

من خلال ما سبق نجد أن النمو المهني المستمر للمعلم شرط أساسي لنجاحه في القيام بمهام عمله المتجددة والمتطورة والتدريب التربوي المتواصل هو الوسيلة المناسبة لهذا النمو والمحافظة على استمراره.

مسوغات إعداد المعلمين قبل الخدمة: يمكن إيجازها بالآتي:

1- تزايد أعداد المتعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لهم، مع مراعاة استعداداتهم وقدراتهم.

2- التقدم العلمي الكبير والحاجة إلى مواكبته.

3- تقدم وسائل المعرفة لإيجاد المعلم القادر على استثمارها وتوظيف أنواعها المتعددة.

4- الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم، وما نتج عنه من ضرورة إكساب المعلمين مهارات التعامل مع المستجدات في هذا المجال.

5- تطور العلوم النفسية والتربوية التي أكدت على كون المتعلم هو محور العلمية التعليمية التعلمية.

6- تغير أدوار المعلم حيث لم يعد دوره مقصوراً على نقل المعرفة فقط.

7- المناداة بتوفير المعلم الكفؤ الذي أوصت به الندوات والمؤتمرات واللقاءات الدولية والإقليمية والوطنية.

8- مشاركة المعلم في تطوير المناهج وهذا يتطلب إيجاد المعلم القادر على القيام بهذا العمل.

9- تمهين التعليم، حيث تمَ تطويره وتحويله إلى مهنة راقية، وهذا ما تطلب رفع مستوى إعداد المعلمين لرفع كفاياتهم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية.

10- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم، والتعليم للجميع، الأمر الذي أكد على ضرورة وجود المعلم القادر على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم.

11- التعاون مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور وهذا يحتاج إلى تدريب المعلم على المهارات اللازمة لهذا العمل.

الجوانب التدريبية لمعلم الصف:

أجريت دراسات عدة في الكثير من البلدان العربية حول إعداد معلم الصف وتدريبه في كليات التربية، وقد أجمعت كل هذه الدراسات على اختلاف أدواتها وبرامجها على ضرورة أن يركز التدريب قبل الخدمة وفي أثنائها على جوانب مختلفة منها:

1- الجوانب الشخصية والنفسية: وتشمل:

- الاختيار المناسب لمن يرشح للعمل في التعليم بحيث يكون ذا شخصية قوية، ويتمتع بحسن المظهر والنطق السليم والخلو من العيوب الخلقية.
- اختيار من له الرغبة والموهبة في العمل بمهنة التعليم بدافع وحب شخصي لهذه المهنة لأن ذلك سينعكس إيجاباً على عمله.
- إقناع من يختار للعمل بمهنة التعليم بأن ما يقوم به مهنة سامية فمهنته هي مهنة الأنبياء والرسل الكرام، فشعور المعلم بهذا ستكون له آثار إيجابية على عمله وعلاقاته مع تلاميذه الذين يتعامل معهم.

2- الجانب العلمي التخصصي: أثبتت التجارب والوقائع العملية أن مستوى المعلم العلمي له أثر كبير على قدرته على التعليم ، فغزارة المادة العلمية هي أحد عناصر الكفاءة الخاصة للمعلم، وتظهر أهمية ذلك من خلال ميل المتعلمين وحبهم، وإعجابهم وإقبالهم على معلمهم.

وبالرغم من الدور الذي تقوم به كليات التربية في إعداد المعلم فإن المعلم يحتاج إلى إعداد من نوع خاص:

- دورات خاصة في القضايا العلمية المتعلقة في المناهج التي سيقوم بتعليمها حتى يستطيع التعامل معها بسهولة.
- إرشاد المعلم إلى أهم المراجع العلمية اللازمة للمادة التي سيقوم بتعليمها.

3- الجانب المهني الميداني: يقصد بالجوانب المهنية تدريب المعلم على كيفية تنفيذ دوره كمعلم، والحقيقة أن المعلمين الذين درسوا في كليات التربية تلقوا تدريباً عملياً على بعض القضايا التربوية اللازمة للمعلم.

ومن القضايا التربوية التي يحتاج المعلم إلى التدريب عليها:

- الإدارة الصفية والتفاعل الصفي.
- التخطيط التربوي (اليومي والفصلي والسنوي)

- أساليب التقويم والتعليم .
- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة
- تحليل المناهج والتعامل مع الكتب المدرسية
- الأنشطة الطلابية اللاصفية
- التعامل مع الطلاب وحل مشاكلهم

هذا وتشكل **التربية العملية** حجر الزاوية في برنامج إعداد المعلمين لأنها تعدهم إلى ممارسة دورهم المستقبلي والمنشود بشكل عملي وميداني من خلال مراحلها المتعددة التي تختلف من مجتمع لآخر من حيث المراحل، ولكنها تهدف في نهاية الأمر إلى إعداد المعلم القادر على قيادة العملية التعليمية وتحمل مسؤولياتها وصعوباتها وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والخبرات والأنشطة المتعددة لنضمن لهم حياة مليئة بالعلم والمعرفة، وليسهموا في تقدم المجتمع ورقيه وازدهاره.

خامساً: التربية العملية في منهاج إعداد المعلمين:

تجمع الدراسات التربوية العلمية التي بحثت في مضمون برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات، على وجوب العناصر الرئيسة والأساسية التي يجب أن تقوم عليها عملية إعداد المعلمين وهي:

1) الجانب النظري الأكاديمي: يعدّ الإعداد النظري الأكاديمي عنصراً أساسياً، ولا يمكن من غيره أن يستطيع الدارس القيام بإنجاز العمل والمهمات المطلوبة منه بالصورة الصحيحة والأسلوب المناسب لأن يضم مواد تعليمية عامة، ومواد تخصص، على المعلم أن يتعلمها جميعاً ويكتسب المعرفة فيها، كي يستطيع التقدم باستمرار في تكوين شخصيته وزيادة قدرته على الوقوف أمام التلاميذ والتعامل معهم وفهمهم وتعليمهم وإيصال المادة والمعلومات التعليمية الأساسية لهم.

2) الإعداد النظري الوظيفي: يعدّ هذا الإعداد مكملاً للإعداد الأكاديمي، وهو يضم مواد تعليمية نظرية هامة جداً، بالإضافة إلى ممارسة خبرات عملية أساسية وضرورية تعمل جميعها على بناء شخصية الطالب المعلم بصورة عامة، وما يخص التعليم بصورة خاصة كالتعامل مع الطلبة داخل غرفة الصف وخارجه، والقيام بمهارات التعزيز والتحفيز وتشجع الانضباط والمقدرة على إدارة الصف وإنجاز المنهاج ومعرفة الأساليب الخاصة في التعليم والقدرة على إنجاز الوسائل التعليمية.

3) التدريب العملي: يشكل التدريب العملي عنصراً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في منهاج إعداد المعلمين، لأن المنهاج بدونه يفقد فاعليته، بالإضافة إلى عدم مقدرة أي طالب معلم على أداء وظيفته الأداء الصحيح والمطلوب، وإنجاز المهام التعليمية داخل غرفة الصف إذا لم يحصل على الخبرة العملية الميدانية.

وتعّد عملية إعداد المعلم ناقصة ولا قيمة لها إذا لم يكن للتربية العملية مكانة خاصة بها، حتى لو ضمت جميع الجوانب التربوية والعلمية الأخرى وبصورة ناجحة.

مفهـــوم التربيـــة العمليـــة:

تعدّدت وجهات النظر حول مفهوم التربية العملية، ويمكن استخلاص قواسم مشتركة لوجهات النظر المتعددة حول مفهوم التربية العملية الذي يشير إلى برنامج إعداد المعلمين والاهتمام بالجانب التطبيقي، ويتيح للطالب المعلم الفرصة الحقيقية ليطبق ما درسه نظرياً في الجامعة تطبيقاً أدائياً على نحو سلوكي.

فالتربية العملية هي برنامج عملي متكامل يقوم على أساس الخبرة المباشرة من قبل الطلبة / المعلمين خلال فترة زمنية محدّدة، وتتم في مدرسة متعاونة وبإشراف مشرفين مؤهلين يتدرب خلالها الطلبة على مواقف تعليمية حقيقية متعددة مثل:

التعامل مع الطلبة، تنفيذ الدرس، ضبط وإدارة الصف، توجيه الأسئلة، التخطيط للدرس، صياغة الأهداف السلوكية،. ..... الخ.

وتتكامل مع بقية المهام التعليمية التي تعمل على إكساب الطالب /المعلم الكفايات التربوية اللازمة لإعداده معلماً كفؤاً قادراً على أداء مهماته التعليمية بكل يسر وفعالية.

أهمية التربية العملية: تتبوأ التربية العملية مركزاً محورياً في برامج إعداد المعلمين، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل تأتي أهميته من نقاط عدة أهمها:

1- الربط بين الدراسة النظرية لمعظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية من جهة، والتطبيق العملي من جهة أخرى.

2- امتلاك الكفايات العملية اللازمة لمعلم المرحلة المختارة، التي ترتبط بأساليب التعليم لمختلف المواد واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة الصفوف والتعامل مع أطراف العملية التربوية.

3- إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتدريب على مهارات عملية محدّدة لا يمكن إتقانها إلا بالممارسة مثل: طرح الأسئلة الصفية وتصحيح الإجابات، واستخدام الوسائل التعليمية ومعالجة المشكلات، وإدارة الصف واستخدام أساليب التفاعل الصفي، وإشراك التلاميذ في المناقشات الصفية وإثارة الدافعية والتعزيز والتقويم.

4- يدرك الطالب المعلم من خلال التربية العملية مدى صلة المواد النظرية التي درسها في الجامعة بالكفايات العملية التعليمية في المدرسة والصف، ويرى بنفسه أن كل كفاية أدائية تستند إلى أساس نظري.

5- يشعر الطالب المعلم بالأمن والثقة بالنفس في أثناء مواجهة الموقف التعليمي لأنه يتعرض لهذه المواقف تدريجياً، بالإضافة إلى وجود إشراف مباشر عليه

سواء أكان من مدرسة التطبيق أو من الجامعة أو من كليهما، وأن أخطاءه كمتدرب متوقعة وستصحح، وبالتالي تكون خطواته واثقة بدون خوف.

6- إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم لتعرّف قدراته الذاتية وكفاياته التعليمية مما يساعده على التكيف مع المواقف التربوية المختلفة ومعالجتها في المستقبل وبالتالي زيادة ثقته بنفسه

7- تجريب طرائق التعليم المتعددة من خلال المواقف التعليمية الحقيقية وبما يتناسب مع الفروق الفردية للتلاميذ

8- يعمل برنامج التربية العملية على توفير الفرصة أمام الطالب / المعلم لمشاهدة نماذج مختلفة من مواقف التعليم التي يؤديها المعلم المتعاون والاستفادة منها وتوظيفها في تكوين أسلوبه الخاص في التعليم

9- يتيح برنامج التربية العملية للطالب المعلم فرصة الاحتكاك بعناصر النظام التعليمي والتعامل عن قرب، مثل مدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم والمناهج والكتب المدرسية والتجهيزات والمرافق المدرسية.

أهداف التربية العملية: تسعى كليات التربية من خلال برنامج التربية العملية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وتوفير كل السبل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف. ويمكن إجمال أهداف التربية العملية بما يأتي:

1) توضيح المبادئ النظرية التي يدرسها الطلبة / المعلمون في المقررات الدراسية، وتعزيز تلك المبادئ عن طريق المشاهدة أو التعليم .

2) تعريف الطلبة المعلمين بالموقف التعليمي والاعتياد عليه.

3) إفساح المجال للطلبة المعلمين كي يثبتوا قدرتهم على التعليم ومدى صلاحيتهم لذلك.

4) تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

5) إكساب الطلبة المعلمين الثقة بالنفس من خلال المواقف التعليمية الحقيقية التي يقومون بها في جميع مراحل التربية العملية.
6) ترسيخ العلاقة بين كليات التربية والمؤسسات التربوية من خلال تنفيذ التربية العملية في المدارس.
7) الإسهام في تعزيز توجيهات وزارتي التعليم العالي والتربية بإعداد وتأهيل الطلبة/ المعلمين من الناحيتين النظرية والعملية.
8) استخدام الوسائل وتقنيات التعليم بأشكالها وأنواعها كافة بما في ذلك الاستفادة من مخلفات البيئة بشكل إيجابي وفعّال في مواقف تعليمية تعلمية.
9) تطبيق الطلبة / المعلمين المبادئ والنظريات النفسية والتربوية في مواقف تعلمية حقيقية من خلال توظيف ما تعلموه وتجنب السلبيات التي تواجههم أو التي يصعب تنفيذها.
10) تزويد الطلبة المعلمين بالمهارات الأساسية في (التحضير، وإدارة الصف، والتعامل مع التلاميذ، وإيصال المادة العلمية بشكل ميسر وفعّال
11) تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة من خلال ملاحظة ما يجري حوله في الموقف التعليمي داخل حجرة الصف
12) مساعدة الطلبة / المعلمين على إقامة علاقات إنسانية إيجابية مع الوسط الذي يعملون فيه من متعلمين ومعلمين وجهاز إداري وأولياء أمور وكذلك المجتمع المحلي

مبـــادئ التربيـــة العمليـــة:

تقوم التربية العملية على مجموعة من المبادئ نذكر منها:

1) التدرج في تنفيذ أنشطة وخبرات التربية العملية خطوة خطوة من خلال مراحل تنفيذها الثلاث.

2) التكامل في العمل بين مدرسي طرائق التعليم في الكلية وبين مشرفي التربية العملية لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.
3) اعتماد المبادئ الإنسانية القائمة على التعاون والموضوعية والديمقراطية بين أفراد الزمرة الواحدة والمشرف من جهة، وبين أفراد الزمرة والإدارة المدرسية والمدرسين من جهة ثانية.
4) اعتماد مبدأ المناقشة والتصحيح والابتعاد عن التشهير والتجريح وكل ما يسيء إلى طالب معلم الصف في المراحل التربية العملية الثلاث.
5) تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة لتعريفهم بنوعية أدائهم ومستوى تقدمهم.
6) التنويع في الخبرات والأنشطة التطبيقية لاختبار قدراتهم وتجاوز الصعوبات التي ستواجههم في المرات القادمة أو في حياتهم المقبلة
7) النظر إلى التربية العملية كإحدى المقررات الدراسية التي تتكامل مع المقررات النظرية وتكمل بعضها البعض.
8) الابتعاد عن الذاتية في عملية التقويم واستخدام قوائم رصد حقيقية وموضوعية في وضع الدرجات.
9) تعدّ التربية العملية جزءاً من مواد الإعداد التربوي، فكل مقرر من مقررات الإعداد التربوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالممارسات التربوية، فلا يجوز أن تدرس المواد على أنها مواد نظرية بل يجب النظر إلى تلك المواد من زاوية إمكانية تطبيقها في الحياة العملية، والاستفادة منها في عملية التعلم والتعليم فتجارب (ثورندايك وبافلوف وسكنر وكوفكا وكوهلر) يجب أن تحول إلى واقع عملي يستفاد منها في العملية التعليمية.
10) التخطيط للتربية العملية وتقويم الطلبة / المعلمين والاستفادة من تقويم الجهات المعنية للطالب/ المعلم.

11) ارتباط التربية العملية بالنظرية التربوية التي تستند إلى التعلم من القدوة الحسنة، وهنا تبرز الاعتراضات نحو القدوة الحسنة والمعلم الممتاز أو الجيد الذي يكون القدوة الحسنة للطالب / المعلم.

12) الاهتمام بجوانب السلوك الإنساني في المدرسة وتقويمه استناداً إلى المعايير الإنسانية، وإن صح التعبير التركيز على السلوك العملي للآداب والقيم السائدة في المجتمع المحلي والعربي والدولي.

13) المشاهدة ركن أساسي في التربية العملية على أن ننظر إلى جوانب العملية التعليمية ككل متكامل وليس كوحدات مستقلة، فقد يملك المعلم القدرة على الشرح واستخدام الوسائل واستخدام طرائق التعليم المناسبة، ولكنه يجد صعوبة في إدارة وضبط الصف، وبالتالي على الطالب المعلم أن تكون لديه معلومات كافية عن الموقف الذي يشاهده، وهذا يرتبط بدور المشرف على التربية العملية والمناقشة بعد فترة المشاهدة وتدوين الملاحظات بشكل إيجابي وموضوعي استناداً إلى معايير محدّدة، وأن تكون هذه النقاط ليست لتصيد العثرات وإنما لتجنب الوقوع فيها واختيار البدائل المناسبة عن المواقف السلبية الحاصلة.

مراحل التربية العملية:

يمكن أن نحدّد مراحل التربية العملية بالمراحل الآتية:

أولاً ــ مرحلة الإعداد والتمهيد وتشمل:

1) مرحلة الإعداد للتربية العملية: وتتمثل في توزيع الطلبة / المعلمين إلى زمر وتحديد مشرفي التربية العملية.

2) عقد اجتماع مع مشرفي التربية العملية من قبل مكتب التربية العملية ورئيس قسم المناهج وطرائق التعليم وتزويد المشرفين بالتعليمات والتوجيهات اللازمة كافة لنجاح التربية العملية.

3) تخصيص الأسبوعين الأولين من التربية العملية للاجتماع بالطلبة المعلمين وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات اللازمة عن سير التربية العملية، والاطلاع على طرائق التعليم ، والتأكيد على دفتر التحضير، وتقسيمه إلى مراحل التربية العملية من مشاهدة وإلقاء وانفراد.

ثانياً ــ مرحلة المشاهدة:

ويتم خلالها مشاهدة عددٍ من الدروس لمعلم الصف الأساسي كافة للمواد الدراسية كافة ولكل مراحل التعليم المخصصة لطلبة / معلم الصف (أي من الصف الأول إلى الصف الرابع)، يزود فيها المشرف طلبة زمرته ببطاقة ملاحظة وبالنقاط الأساسية التي يتم من خلالها تقويم عمل معلم الصف الأساسي، ويعقب درس المشاهدة اجتماع المشرف مع أفراد الزمرة، ويستمع إلى ما سجله كل منهم عن الإيجابيات والسلبيات للدرس، واقتراح البدائل المناسبة وتعقيب المشرف على كل ذلك وتزويد أفراد الزمرة بالملاحظات والتوجيهات المناسبة والتأكيد على تلافي تلك السلبيات عندما يقومون بالتعليم ، ويستحب مشاركة معلم الصف الأساسي في المناقشة.

ويمكن تلخيص أهداف مرحلة المشاهدة بما يلي:

أ- اجتماع المشرف مع طلبته والتعرّف عليهم ومعرفتهم لبعضهم البعض، وتزويدهم بمقرر التربية العملية وكيفية تنفيذ كل مرحلة وتوزيع الدرجات.

ب- تعرّف الظروف المادية والاجتماعية والإدارية للمدرسة.

ت- التدرب على الملاحظة المنظمة والعملية وليس الملاحظة السلبية، وكل ما يدور في الحصة الدراسية، وذلك من خلال توجيه المشرف الطلبة المعلمين إلى النقاط الأساسية التي يجب ملاحظتها في أثناء إعطاء الحصة الدرسية من قبل معلم الصف الأساسي حتى لا تكون الملاحظات ارتجالية وغير

موضوعية، ويوزع المشرف على الطلبة / المعلمين بطاقة ملاحظة تضم النقاط الأساسية لتقويم المعلم الأساسي في مرحلة المشاهدة.

ث- تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم من خلال إدراك أهمية دور المعلم في قيادة العملية التعليمية التعلمية.

ومما يرصده الطالب المعلم في فترة المشاهدة: ملاحظاته حول شخصية المعلم، وإدارته للصف وضبطه وتفاعله مع طلبته وتبادلهم الحب والاحترام وعمليات الاتصال والتواصل في أثناء المواقف التعليمية التعلمية المختلفة والأنشطة في كل موقف، كما يرصد الطرائق والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في التعليم ومهارات افتتاح المواقف التعليمية وإغلاقها وأعمال التلاميذ الكتابية داخل غرفة الصف ومتابعتها، كما يرصد استراتيجيات التقويم وأدواتها التي يتم توظيفها في أثناء المواقف التعليمية المختلفة، وأنواع التغذية الراجعة التي يتم تقديمها، وأنواع التعزيز التي يتم توظيفها.

ومما يتم التركيز عليه في هذه المرحلة من المشاهدات الصفية رصد الممارسات التعليمية التعلمية التي يقوم بها المعلم المتعاون داخل غرفة الصف خاصة ما يتعلق منها بمهمات تعليمية تعلمية محدّدة ترتبط بتخصصات الطلبة المعلمين مثل:

- النتاجات التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.
- السلوك المدخلي للتعلم (التعلم القبلي).
- مهارات طرح الأسئلة الصفية والإجابة عنها.
- مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي في غرفة الصف.
- مهارات التعزيز بأنواعه المختلفة.
- مهارات تعليم المفاهيم والحقائق والمبادئ والنظريات.
- خطوات تعليم المهارات الأدائية العملية والفكرية.
- تعليم الاتجاهات والقيم وتنميتها.

- استراتيجيات التقويم وأدواته وأنواعه.
- استراتيجيات التعليم وتطبيقاتها وتنوعها.

الكفايات المتوقع من الطالب المعلم امتلاكها خلال مرحلة المشاهدة:

يتوقع من خلال المشاركة الفعالة للطالب المعلم في أوجه النشاط التي تشتملها مرحلة المشاهدة أن يلم ببعض الأمور مما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، منها:

- كيفية تهيئة الأجواء المادية الملائمة لحدوث عملية التعلم داخل غرفة الصف، بما تشمله من إضاءة وتهوية وترتيب المقاعد وتوفير المواد التعليمية.
- معرفة المناهج الدراسية وأدلة المعلم والكتب المدرسية المقررة للصفوف التي تمت المشاهدة فيها.
- معرفة مهمات المعلم ومسؤولياته الفنية والإدارية.
- معرفة بعض المشكلات الإدارية والفنية التي يواجهها المعلم في عمله.
- الإلمام بأوجه النشاطات المدرسية وأساليب تنظيمها وتنفيذها.
- معرفة طبيعة العلاقات القائمة بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين والطلبة وبين المعلمين والإدارة المدرسية وبين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.
- الإلمام بأنواع الخطط الدراسية السنوية والفصلية واليومية.
- الإلمام بطبيعة العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- الإلمام بأنواع الامتحانات المدرسية وأنظمتها.
- تحليل المواقف الصفية بحسب الغرض منها.
- المشاركة في الاجتماعات المدرسية والمناقشات التي تتم فيها.
- اكتساب مهارة النقد البناء.
- اشتقاق وصياغة النتاجات والأهداف التعليمية التعلمية بأنواعها.
- اختيار الأساليب والإجراءات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

- اختيار وتحديد الأساليب والأدوات التقويمية الملائمة بشكليها البنائي والنهائي.
- تعرّف أساليب التعزيز الملائمة.
- تعرّف أساليب إدارة الصف وتوفير أجواء الانضباط الذاتي.
- تعرّف بعض أخلاقيات مهنة التعليم وآدابها.

ثالثاً ــ مرحلة الإلقاء:

وفيها يقوم الطالب / المعلم بتولي مهمة التعليم في الصف المختار والمحدّد من قبل المشرف وبحضور معلم الصف الأساسي ومشرف الزمرة وأفراد الزمرة كلهم، ويعقب الدرس اجتماعاً لأفراد الزمرة مع مشرفهم، ويتم تقويم الدرس بإيجابياته وسلبياته والتأكيد من قبل المشرف على النقد البناء والإيجابي وليس تصيد أخطاء الآخرين، وتستمر مرحلة الإلقاء حتى نهاية الفصل الأول إضافةً إلى أسبوعين من بداية الفصل الثاني، وعلى الطالب أن يقوم بإعطاء درسين على الأقل في هذه المرحلة.

رابعاً ــ مرحلة الانفراد:

وفيها يتولى الطالب / المعلم مهمة التعليم كاملة من معلم الصف الأساسي وبوجود معلم الصف الأساسي، وهو في واقع الحال لا يحدّث رغم كل التأكيدات على ذلك، وتستمر هذه المرحلة خمسة أسابيع يعطي فيها الطالب المعلم من (24–30) حصة موزعة على هذه الأسابيع ولصفوف المرحلة الأساسية الدنيا كافة أي من (1–4) وتغطي معظم المواد الدراسية إن أمكن ذلك. يزود فيها الطالب المعلم المشرف ببرنامجه الأسبوعي، ويقوم المشرف بدوره بتزويد مكتب التربية العملية بنسخة عن برنامج أفراد الزمرة للقيام بزيارة الطلبة / المعلمين. ويزور فيها المشرف الطالب / المعلم ثلاث زيارات على الأقل وبدون موعد مسبق.

ويتوقع من الطالب مع نهاية هذه المرحلة تحقيق الكثير من أهداف برنامج التربية العملية والنتاجات التعليمية المتوقعة والكفايات الناتجة عن ذلك، مثل:

- بناء الخطط التعليمية المتنوعة: الفصلية والدرسية والعلاجية بشكل متقن.
- توظيف طرائق وأساليب استراتيجيات تعليمية نظرية في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة.
- التعامل التربوي مع المشكلات السلوكية المختلفة للطلبة بشكل فاعل.
- إدارة الصف وتنظيمه بشكل فاعل.
- تطبيق أساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية.
- توظيف العوامل المساعدة على التعلم مثل: الدافعية والتعزيز وغيرها.
- بناء الاختبارات التحصيلية للصفوف المعنية وتنفيذها وتحليلها.
- توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً فاعلاً.
- إعداد الوسائل التعليمية التعلمية وتوظيفها توظيفاً فاعلاً.

خامساً ــ مرحلة التقويم:

وهي ملازمة لمراحل التربية العملية كلها من مشاهدة وإلقاء وانفراد، وتهدف إلى تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات للطلبة المعلمين (بأسلوب هادف وبناء، وليس بأسلوب تصيد الأخطاء والسخرية والتهكم) ووضع البدائل المناسبة والعمل على تلافيها في الدروس القادمة.

ويشترك في عملية تقويم أداء الطالب المعلم كل من مدير المدرسة المتعاون، والمعلم المتعاون، والمشرف.

ومن الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التقويم أن يتم إشعار الطالب المعلم أن أي عمل مهما بلغ من الدقة فلن يكون كاملاً، وأن أي ملاحظة توجه إليه ما هي إلا تغذية راجعة حول أدائه من أجل تحسين مستواه وجعل عمله أكثر جودة، وتعديل أي خطأ يمكن أن يقع فيه مستقبلاً، كما لا بد أن يكون المقوّم موضوعياً في تقويمه بعيداً عن التحيز والمحاباة حيث يستند في أثناء التقويم على

نماذج معدة بحسب الهدف من التقويم، بحيث يشمل التقويم جوانب العملية التعليمية التعلمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

مسؤوليات القائمين على تنفيذ التربية العملية:

أ- مسؤوليات المشرف العام على برنامج التربية العملية:

1) التنسيق مع مديريات التربية لقبول الطلبة المعلمين ومساعدتهم في تنفيذ التربية العملية في مدارسهم.
2) متابعة تنفيذ التربية العملية في المدارس من خلال التواصل مع مشرفي التربية العملية في الكلية.
3) التأكد من توافر متطلبات التدريب من كتب وتقنيات تعليمية وقاعات تعليم ومختبرات.
4) العمل على حل المشكلات التي تقع بين الطلبة / المعلمين والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس والمشرفين.
5) الاحتفاظ بالسجلات التنظيمية المناسبة ومتابعة مراحل التربية العملية.
6) متابعة الأعمال الإدارية والتنظيمية للتربية العملية.
7) تحديد بداية مرحلة التربية العملية ونهايتها.
8) الاجتماع في بداية العام الدراسي مع جميع مشرفي التربية العملية وتزويدهم بالملاحظات والتوجيهات المناسبة، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم حول التربية العملية.

ب- مسؤوليات مشرف التربية العملية:

1) عقد اجتماع مع الطلبة المعلمين (أفراد زمرته) وتزويدهم بالملاحظات والتوجيهات اللازمة وتوضيح الهدف من التربية العملية وأهمية هذه الفترة في إعدادهم لمهنتهم المستقبلية.
2) متابعة الطلبة / المعلمين في المدارس وبشكل منتظم.
3) تزويد المشرف العام بتقارير دورية حول سير التربية العملية.
4) حضور عدد من الحصص للطالب / المعلم والمناقشة وإبداء الرأي بعد الانتهاء من الحصة الدرسية.
5) متابعة دفاتر التحضير بشكل مستمر.
6) إبلاغ المشرف العام عن أي مشكلة تقع في التربية العملية.
7) تقويم أداء الطالب / المعلم في نهاية التربية العملية.
8) تكليف الطلبة المعلمين حضور عدد من الحصص عند زملائهم بحضور المشرف أو غيابه وتعبئة نماذج التقويم الموزعة إليهم وتقديمها للمشرف.
9) الاجتماع بصفة دورية مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين وتعرّف آرائهم ومقترحاتهم حول التزام الطلبة / المعلمين بالدروس وتنفيذها.
10) توزيع الطلبة / المعلمين على المدارس المتعاونة.
11) تعرّف المشكلات التي يتعرض لها الطلبة / المعلمون، والعمل على تداركها حتى لا يتم الوقوع بها من قبل الطلبة / المعلمين الآخرين أو طرح موضوعات جديدة يشعر المشرف بأن الطلبة / المعلمين بحاجة إليها.

ت- مسؤوليات مدير المدرسة المتعاون:

1) التعاون مع مشرفي التربية العملية.
2) تحديد المعلمين المتعاونين.
3) تعريف الطلبة / المعلمين بأنظمة المدرسة وسجلاتها وأعمالها.
4) متابعة دوام الطلبة / المعلمين وإبلاغ المشرف عن أي تقصير.

5) عقد اجتماعات دورية مع الطلبة / المعلمين.
6) تذليل المشكلات التي يقع فيها الطلبة / المعلمون.
7) دعوة الطلبة / المعلمين إلى المشاركة في النشاطات المدرسية.
8) تهيئة متطلبات التربية العملية من تقنيات وقاعات وأجهزة.
9) المشاركة في تقييم الطلبة / المعلمين.

ث- مسؤوليات المعلم المتعاون:

1) تعرّف الطلبة / المعلمين وتعريفهم بالبيئة المدرسية والأطر الإدارية والتعليمية.
2) حث التلاميذ على التعاون مع الطالب / المعلم وبأنه معلم مثله سيقوم بدوره تماماً.
3) متابعة أداء الطلبة / المعلمين أثناء تنفيذ الدرس.
4) الإطلاع على دفتر التحضير اليومي للطلبة / المعلمين وإبداء الملاحظات المناسبة.
5) مناقشة الطالب / المعلم بعد نهاية الحصة بالإيجابيات والسلبيات ومتابعتها في الحصص القادمة.
6) العمل على حل المشكلات أو الصعوبات التي تواجه الطلبة / المعلمين داخل المدرسة وداخل الصف.
7) مساعدة الطالب / المعلم على ضبط الصف في بداية التدريب.
8) إعطاء بعض الحصص النموذجية في بداية التدريب لتكون دليلاً ومرشداً للطالب / المعلم.
9) المشاركة في تقييم الطالب / المعلم.
10) متابعة الطالب المعلم في مرحلة الانفراد وحضور الدروس معه.

ج- مسؤوليات الطالب / المعلم: يتحدّد الهدف الأساسي من التربية العملية في مساعدة الطالب المعلم على امتلاك الكفايات التعليمية الأساسية التي تمكنه من

ممارسة مهماته ومسؤولياته بكفاية وفاعلية، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف دون قيام الطالب المعلم بمسؤولياته وواجباته التي تفرضها طبيعة برنامج التربية العملية، لذا فإن من المأمول من الطالب المعلم أن يؤمن بأهمية دوره وقيامه بمسؤولياته التي من أبرزها:

1) الالتزام بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة.
2) الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة والمعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.
3) الالتزام بأوقات الدوام الرسمي التي تحدّدها الكلية بالتنسيق مع مشرفي التربية العملية.
4) تقديم الواجبات المطلوبة في أوقاتها المحدّدة.
5) إبلاغ المشرف عن أيَة صعوبات أو مشكلات تواجهه.
6) القيام بمشاهدة المعلم المتعاون في بداية التطبيق وتسجيل ملاحظاته بدقة.
7) تطبيق الحصص المقررة ضمن الصفوف المخصصة.
8) حضور الاجتماعات مع مشرف التربية العملية.
9) احترام أولياء أمور الطلبة والتعاون معهم في مساعدة أبنائهم.
10) الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم واحترام التلاميذ وإقامة علاقات ودية معهم.
11) التحضير الجيد للدرس.
12) العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.
13) القدوة الحسنة للتلاميذ من خلال المظهر الجيد والأخلاق الحميدة والسلوكيات الحياتية.
14) إعداد التقنيات اللازمة لتنفيذ الدرس.

الأنشطة الذاتية:

1- في ضوء ما ذكر في الفصل الثاني عن مفهوم معلم الصف، اقترح تعريفاً شاملاً لمفهوم معلم الصف.

2- قارن بين أدوار المعلم التقليدي وأدوار معلم الصف العصري في ضوء المستجدات التربوية.

3- ضع قائمة بالكفايات الواجب توافرها لدى معلم الصف.

4- ابحث في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية.

5- اقترح وسائل تقويم جديدة يمكن أن يستخدمها المشرف في تقويم الطالب المعلم في التربية العملية.

6- اكتب مجموعة مقترحات لتطوير واقع التربية العملية في كليتك.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

الأهداف التربوية والأهداف التعليمية

مقدمة

أولاً: تعريف الأهداف التربوية والأهداف التعليمية وأنواعها.

ثانياً: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية.

ثالثاً: فوائد الأهداف التربوية.

رابعاً: تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية.

خامساً: شروط صياغة الأهداف التربوية والتعليمية.

سادساً: تصنيف الأهداف السلوكية.

سابعاً: وظيفة الأهداف التربوية والتعليمية.

ثامناً: نظرة تقويمية لاستخدام الأهداف.

الاهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يكون قادراً على القيام بالأعمال التالية:

6- أن يصوغ أهدافاً سلوكية لدرس من اختصاصه.

7- أن يميّز الأهداف السلوكية وفقاً لمستويات التعلم ومجالاته.

8- أن يقارن بين تصنيفات بلوم وغيره في صياغة الأهداف السلوكية.

9- أن يميّز بين الغايات والمرامي والأغراض في درجات التعميم بها.

10- أن يحصر الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية والرد عليها وكتابة رأيه الشخصي.

الأهداف التربوية والأهداف التعليمية

مقدمة:

تسعى التربية دوماً لإعداد الفرد إعداداً متكاملاً، للتفاعل والتكيف مع بيئته ومجتمعه، ولا توجد عملية تربوية في أي مجتمع إلا ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها، ووجود تلك الأهداف يعتبر أساس فلسفة التعليم ومرجع خططه، وتحقيقها يعد مقياس نجاح ذلك التعليم.

وإذا كان لكل هدف الوسيلةُ المناسبة التي تعمل بأسلوب علمي، لكي يتحقق هذا الهدف، فإنه يجب أن تكون للوسيلة أهداف تعمل بمقتضاها، وتتسق مع الهدف الرئيسي، وبالتالي فإن أهداف المراحل الدراسية يجب أن يكون مصدرها أهداف التربية ويجب أن تتسق معها، والمنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها، وهذا يستلزم أن تكون أهداف المنهج نابعة من أهداف المدرسة وتتسق معها، وعليه فإن تحديد أهداف المنهج ووضوحها مهم جداً لكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم بدون الأهداف التعليمية التعلمية لا يستطيع أن يوجه تلاميذه الوجهة الصحيحة التي ينشدها، وكذلك فإن المتعلم لا يستطيع السير في طريق تعلمه سيراً صحيحاً وتحقيق ما يريد إن هو سار دون أهداف.

أولاً- تعريف الأهداف التربوية والأهداف التعليمية وأنواعها:

الهدف التربوي هو وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بموقف التعلم (مدكور، 2001،ص130).

وتعرّف الأهداف التعليمية على أنها النواتج التعليمية المحدّدة لعملية التعلم التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته إلى تحقيقها.

إذاً يمكن تقسيم الأهداف التربوية إلى أهداف عامة تصاغ صياغة عامة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة أو برنامج تعليمي كامل، أو منهج تعليمي لمرحلة تعليمية معينة، وبلوغها يستغرق وقتاً طويلاً، أي أنها توضع للمناهج والبرامج

والكتب الدراسية المختلفة. أما الأهداف التربوية الخاصة فهي التي تصاغ في بداية وحدة دراسية أو في بداية درس معين أو موضوع من الموضوعات، وهذا النوع من الأهداف يمكن وصفه بأنه "هدف إجرائي"، ومن أهم صفات الهدف أنه يمكن ملاحظته، ويمكن قياسه.

مما سبق نستنتج أن الأهداف التربوية تقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

- الأهداف التربوية العامة Educational objectives
- الأهداف التعليمية الخاصة Instructional objectives
- الأهداف السلوكية النهائية Behavioral objectives

(فالوقي، 1997،ص58-59).

ثانياً- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية:

تشتق الأهداف التربوية والتعليمية من عدة مصادر، ولكل مصدر أهميته في اشتقاق الأهداف، وهذه المصادر هي:

1- فلسفة المجتمع وحاجاته:

تعّد فلسفة المجتمع أولى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع المبادئ التي تقوم عليها فلسفته، وهذه تحدّد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، وبالتالي فإن الدراسة التحليلية لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بنيات متعددة، واتجاهات أفراده، ونمط الحياة فيه، وغير ذلك تعّد من مصادر اشتقاق الأهداف.

2- فلسفة التربية:

ترتبط فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع ارتباطاً وثيقاً من خلال شكل العلاقات الاجتماعية الموجودة فيه، فتركز على إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بهذه الفلسفة.

3- طبيعة المتعلم وعملية التعليم:

إن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم تعتبر مصدراً هاماً لاشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، حيث توضع الأهداف في ضوء قدرات وحاجات وميول واهتمامات المتعلم، وفي ضوء نظريات التعلم المختلفة.

4- طبيعة المواد الدراسية:

لقد ذكرنا أن التربية تتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، وإن أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية، وهناك عوامل تؤثر في اختيار الأهداف وهي:

1- التصور الفلسفي للغرض من العملية التعليمية في المجتمع.
2- الغرض العام من العملية التعليمية في ضوء الحاجة لها.
3- متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم.
4- طبيعة المجال الدراسي.
5- متطلبات النمو المتكامل للمتعلم.
6- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (الوكيل وآخرون، 2004،ص90-91)

ثالثاً- فوائد الأهداف التربوية التعليمية:

يمكن القول إن تحديد الأهداف يخدم المعلم والمتعلم في الأمور الآتية:

1. المساعدة في اختيار المحتوى التعليمي ومضمون المادة الدراسية المناسبة.
2. المساعدة في اختيار الطرائق والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لكل هدف تعليمي، فالأهداف تحتاج إلى طرائق تعليمية تختلف باختلاف أنماطها.
3. المساعدة في اختيار الأدوات والوسائل والاختبارات المناسبة للقياس والتقويم، فلكل هدف أداة قياس وتقويم تناسبه، وكلما تعددت الأهداف وتنوعت وتدرجت في صعوبتها كلما احتاجت إلى طرائق قياسية وتقويمية مختلفة.

4. مساعدة التلاميذ على تنظيم جهودهم ونشاطاتهم نحو انجاز ما خططته عملية التعليم، على أن يعرفوا تماماً ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف (القلا وأخرون،2006، ص407–408)

رابعاً– تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية:

هناك عدة محاولات لتصنيف الأهداف التربوية والتعليمية على أساس نتائج التعلم ومن هذه التصنيفات:

- التصنيف الثنائي للأهداف التربوية: أي أن هناك نمطين للأهداف التعليمية هما: الهدف التربوي العام وهو ما يعرف بالهدف طويل الأمد، وهو ما يستطيع المتعلم أن يظهره من القدرات والمهارات والميول والرغبات بعد تعلمه لوحدة تعلمية تضم عدداً من الدروس، أو منهجاً دراسياً. أو مدة زمنية طويلة نسبياً أقلها أسبوعان وأقصاها فصلُ دراسي أو سنة دراسية. (دورزة، 1992،ص24) والغرض السلوكي قصير الأمد، وهو ما يستطيع المتعلم أن يظهره أو يعبر عنه بالمهارات والاتجاهات، بعد تعلمه لمجموعة محدّدة من المفاهيم، أو المبادئ، أو الإجراءات، أو الحقائق، في مدة زمنية قصيرة تقدر بحصة دراسية واحدة.
- التصنيف الثلاثي للأهداف التربوية: يرى المربّون أن الأهداف تقع في ثلاثة مستويات متدرجة ما بين العمومية والتحديد، وهي:

- مستويات الغايات التربوية :

Educational Ends : Educational Aims

وهي عبارات عامة مفتوحة توجه الإجراءات المصممة لبلوغ نتاجات تعلم مستقبلية، ولكن لا يمكن ملاحظتها أو تقويمها تقويماً مباشراً لأنها عامة جداً تمثل توجهات وليست نتاجات محدّدة يمكن قياسها كمياً.

- مستوي المرامي التربوية: Educational Goals

وهي عبارات أقل عموميّة تتصل ببرنامج معين، وهي بدورها تقع في مستويات مختلفة.

- الأهداف التعلميّة الخاصة الأغراض: Educational Objectives

وهي أهداف على درجة عالية من التحديد تصف سلوك المتعلم، كنتيجة لتعليم، وصفاً دقيقاً وتحقق في موقف تعليمي محدّد أو في حصة تعليمية، وهي على نوعين سلوكية تقيس سلوك المتعلم، ويكون هذا السلوك قابلاً للملاحظة والقياس مثل: يكتب، يعدد، يرسم، يقارن، يستنتج.... وغير سلوكية ويكون السلوك فيها غير قابل للملاحظة والقياس مثل يفهم، يعرف، يدرك... (مرجع سابق، ص411–412)

– التصنيف الرباعي للأهداف:

وهي على الشكل التالي:

- الأهداف التربوية العامة وتمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية وتتصف بالعمومية وعدم التفصيل، كما أنها تتميز بكونها شاملة لكل المنهج ولكل المراحل الدراسية.
- الغايات التربوية: وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة مشتقة من الفلسفة التربوية السائدة من المجتمع، كما تتميز بكونها:

1. عامة في صياغتها ومرنة في محتواها.
2. يشترك في وضعها وتحقيقها منظمات اجتماعية عديدة.
3. ثابتة نسبياً.
4. لا تختص بفرع معين من فروع المعرفة.
5. وصفية في طبيعتها.

وعند بناء هذه الأهداف لابد أن تتوافر فيها عدة أسس ومعايير منها الشمول والواقعية والوضوح وإمكانية التطبيق والتكامل والتوازن النسبي.

- الأهداف التعليمية العامة وهي ما تسمى في بعض الأحيان بالأهداف القريبة أو الأهداف المباشرة وهي أدوات يكتسبها المتعلم خلال إجراءات معينة، وتتصف عادة بالخصوصية والتفصيل، كما أنها تتميز بكونها:
  1. محدّدة ويتم التعبير عنها في معظم الوقت من جانب المتعلم.
  2. تعبيراتها محدّدة تقع بين الهدف التربوي والهدف السلوكي.
  3. تكتب بطريقة سلوكية.
  4. يختص بوضعها المختصون والمعلمون والموجهون.
- الأهداف السلوكية وتشير هذه الأهداف إلى نتيجة التعلم، وهي عادة ما يعبر عنها من جانب متعلم في حد أدنى للأداء، وتكون هذه الأهداف متكاملة ومترابطة، وتتصف الأهداف السلوكية عادة بالوضوح كما أنها تتميز بكونها:

1. محدّدة وواضحة.
2. يمكن ملاحظتها في ذاتها.
3. يمكن ملاحظتها في نتائجها.
4. يمكن قياسها.
5. تكتب على مستوى التلميذ وبطريقة سلوكية.
6. تحتوي على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء كمياً وكيفياً.
7. تحتوي على فعل سلوكي أو إجرائي.

وهناك أخطاء شائعة عند صياغة الأهداف السلوكية أهمها:

1- وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلم.
2- وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
3- وجود أكثر من نتائج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك من هدف واحد.
4- صياغة أهداف بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها بحصة دراسية واحدة.
5- تحديد موضوعات التعلم بدلاً من تحديد ناتج ذلك التعلم.

6- استخدام أفعال غامضة وغير مناسبة.



(مرجع سابق، ص 416-418)

خامساً- شروط صياغة الأهداف التربوية والتعليمية.

يجب أن يشترط في صياغة الأهداف التربوية العامة ما يلي:

1. يجب أن تكون دقيقة الصياغة واضحة المعنى.
2. يجب أن تراعي ظروف كل من التلميذ والمدرسة.
3. يجب أن تكون محدّدة كما ينبغي السعي إلى تحقيقه عند التعليم.
4. يجب أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ، وتقوم على أسس نفسية سليمة.
5. يسهل ترجمة هذه الأهداف سلوكياً وتحويلها إلى ممارسات تعليمية.
6. يجب أن تكون شاملة لجميع الخبرات المقترحة ضمن الفصل الدراسي.
7. تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان التربية وعلم النفس.
8. تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية وترتبط بالمجتمع واحتياجاته.

أما شروط صياغة الهدف السلوكي فهي كالتالي:

1. أن يكون واضحاً ومحدّداً.
2. يمكن ملاحظته في ذاته.
3. يمكن قياسه.
4. أن يصاغ الهدف على مستوى التلاميذ.
5. أن تحتوي عبارة الهدف على كل فعل سلوكي أو إجرائي.

سادساً- تصنيف الأهداف السلوكية:

هناك عدة محاولات لتصنيف الأهداف السلوكية على أساس نتائج التعلم وسنعرض في هذه الفقرة أهم هذه التصنيفات.

تصنيف جرونلاند:

وقد صنف جرونلاند نتائج التعلم في مجالات رئيسة، يمكن أن تضم الأهداف التربوية في مظاهر سلوكية وهذه المجالات هي:

1. المعرفة: وتشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة.
2. الفهم: ويشمل القدرة على تطبيق واستخدام المعرفة. وتفسير العلاقات بين السبب والنتيجة.
3. مهارات التفكير: وتشمل القدرة على التعميم.
4. المهارات العامة: وتشمل المهارات المختبرية والإنجازية ومهارات تبادل الآراء ومهارات العمل والدراسة والمهارات الاجتماعية.
5. المواقف: وتشمل المواقف العلمية والاجتماعية.
6. الاهتمامات: وتشمل الاهتمامات المهنية والشخصية.
7. التقدير: ويشمل الحكم النقدي حول الموضوع.
8. التكيف: يشمل التكيف الاجتماعي والانتقالي.

تصنيف بلوم:

يعتبر تصنيف بنيامين بلوم أكثر تحديداً، وتفصيلاً، فقد صنف بلوم الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

1- الأهداف المعرفية.

2- الأهداف الوجدانية.

3- الأهداف الحس حركية.

1- المجال المعرفي أو الإدراكي: Cognitive domain

ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها، أي أن تلك الأهداف تقتضي تعديلاً في السلوك العقلي أو المعرفي للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها أو تطبيق القوانين وفهمها (عبد الموجود، 1974،ص94)

ويتكون المجال الإدراكي في ستة مستويات هي:

أ- المعرفة Knowledge: وهي مرادفة للمعلومات، وتتضمن تذكر الحقائق والقوانين والنظريات، وتتضمن المعرفة معرفة المصطلحات في مجال ما معرفة طرق ووسائل التعامل مع هذه المصطلحات، معرفة الكليات والتجريدات في هذا المجال.

وترجع أهمية مستوى المعلومات والمعرفة إلى أنه يعين الأساس الذي تبنى عليه المستويات الأرقى منه.

وتصاغ الأفعال السلوكية للمستوى المعرفي في أفعال مضارعة مثل أن يحدّد، أن يسمي، أن يصف، أن يختار، أن يميز، أن يعدد، أن يبين، أن يرغب، أن يكرر، أن يطابق، أن يحفظ.

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف: المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، العلاقات، القواعد، النظريات، القوانين.

ب- الفهم والاستيعاب Comprehension: ويعّد أدنى مستويات الفهم حيث يمكن للفرد التعبير عما تعلمه من معارف أو استخدامات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى.

ويتضمن هذا المستوى:

1- الترجمة: Translation وهي صياغة المعارف المقدمة له بصورة أخرى.

2- التفسير Interpretation وهي تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغير في معانيها الأساسية.

3- التقدير الاستقرائي أو الاستنتاج أو التبوء Extrapolation: وهي معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة أو الذهاب إلى ما وراء المعرفة المعطاة عن طريق الاستنتاج.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف في مستوى الفهم أو الاستيعاب أن يعرف، أن يترجم، أن يفسر، أن يصوغ، أن يصنع، أن يختار، أن يوضح، أن يناقش، أن يستنتج، أن يلخص، أن يميز، أن يصمم

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يلي:

المعاني، الرسم، الصور، العينات، النظريات، القواعد، القوانين، المسائل، الأساليب.

ت- التطبيق Application: ويعني القدرة على استخدام الأفكار العامة أو المبادئ في مواقف جديدة، حيث يتطلب الأمر من المتعلم أن يعمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والنظريات في مواقف تعليمية جديدة.

ويتضمن هذا المستوى:

1- حل المشكلات العامة إما عن طريق حلول آلية تتضمن حلاً روتينياً، أو حلول مبتكرة تتطلب تطبيق مهارات ذات مستوى عالٍ.

2- التفاهم والتواصل بشكل مباشر أو مركب.

3- حل مشكلات خاصة إما أيضاً بشكل ألي روتيني أو حلول مبتكرة تتضمن تطبيق مهارات ذات مستوى أعلى في حل مشكلات تتصل بالذات.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف التعليمية: أن يطبق، أن يمثل، أن يطور، أن ينظم، أن يستخدم، أن يحل، أن يضع في جدول، أن يرتب، أن يخطط، أن يكتشف، أن ينفذ.

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يأتي: المبادئ، القوانين، القواعد، النتائج، النظريات، العمليات، الأساليب، الأنماط

ث- التحليل Analysis: ويعني القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة أو عناصرها والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها.

ويتضمن هذا المستوى ثلاث فئات ثانوية هي:

1- تحليل العناصر التي تتضمنها فكرة معينة.
2- تحليل العلاقات الداخلية أي الرابط و التفاعل بين عناصر الفكرة وأجزائها.
3- تحليل العلاقات الخارجية أي إدراك التنظيم والترتيب والبنيان الذي تقوم عليه الفكرة.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها: أن يجّزئ، أن يفرق، أن يميز، أن يقسم، أن يصنف، أن يختار، أن يفكك، أن يستخلص، أن يحلل، أن يقارن، أن يدقق.

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يأتي: العبارات، الجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء، الأنماط، الأشكال، الميول، المواقف، الرغبات. (البنداوي، 1998، ص430)

ج- التركيب :Synthesis ويعني القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة. أي أن المطلوب من المتعلم في هذا المستوى وضع أجزاء المادة التعليمية بعضها مع بعض في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من بنات أفكاره.

وهو على العكس تماماً من مستوى التحليل السابق، ويعتمد مستوى التركيب على الفئات الفرعية التالية:

1- إنتاج تواصل ناجح.

2- إنتاج خطة أو مقترحات علمية أو إجراءات أو وضع تصميم جديد.

3- إنشاء فئة من العلاقات المجردة.

4- قوانين أو استخلاص فرضيات ملائمة.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ هذه الأهداف أن يصنف. أن يجمع، أن يصمم، أن يعيد الترتيب، أن يلخص، أن يعدد، أن ينسق، أن يؤلف.

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف: المواقف – النتاجات – الحلول – الخطط – الأهداف – المفاهيم – الفرضيات – الأجهزة – الآراء – القصائد

ح- التقويم Evaluation: ويعني القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف وما إلى ذلك طبقاً لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة، ويشتمل على كلٍ من التقويم الكمي والكيفي للظاهرة المراد الحكم فيها تبعاً لمعيار يحدّد سلفاً، وتمثل النتائج العلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من المستويات الخمسة السابقة كلها للمجال المعرفي، ويتضمن هذا المستوى

1- الحكم على شيء في ضوء دليل داخلي أو معايير داخلية بناءً على حقائق ترتبط بمضمون الموضوع المراد تقويمه.

2- الحكم على شيء في صورة محاكاة خارجية.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف أن يفهم، أن يوازن، أن يقرر، أن يناقش، أن يقارن، أن يستخلص.

2- المجال الوجداني: Affective domain

ويمثل هذا الجانب الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير حيث يتناول هذا المجال قيم الشخص ومشاعره واتجاهاته، وهذه فئة مهمة ولكنها أصعب في التعليم والتقويم من المجال المعرفي، وقد وضع كراثول وجماعته الأهداف الانفعالية عام 1964 في تنظيم هرمي من البسيط إلى المركب في مستويات خمسة تبدأ بالوعي بقيم معينة وتنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناجحة للحياة.

أ- الاستقبال أو التقبل Receiving: ويعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين، بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير ويتضمن هذا المستوى.

1- الوعي أو الاهتمام بموقف أو ظاهرة.

2- الرغبة في الاستقبال والقابلية على تحمل مثير معين.

3- ضبط الانتباه واختيار موضوع الانتباه.

أما الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف فهي أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يحدّد، أن يجيب، أن يشارك، أن يهتم

ب- لاستجابة Responding: ويعني التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير عن الرضى والارتياح والاستمتاع ويتضمن هذا المستوى الإذعان للاستجابة: أي ميل الفرد إلى طاعة أو تقبل أنماط سلوكية معينة.

1- الرضى عن الاستجابة: ويكون هذا السلوك مصحوباً بالشعور بالرضى أو الارتياح.

2- التصميم على الاستجابة: وتنفيذها بصورة إرادية.

ومن الأفعال السلوكية التي يمكن أن يستخدمها في صوغ الأهداف:

أن يتطوع، أن يتدرب، أن يوافق، أن يجيب، أن يشارك، أن يختار.

ت- الحكم في ضوء قيمة أو الحكم القيمي: Valuing ويعني تقديم الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة

ويتضمن هذا المستوى:

1- تقبل قيمة معينة.

2- تفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى.

3- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

ومن الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم في صوغ هذه الأهداف: أن يصف، أن يدعم، أن يحتج،أن يناقش، أن يختار، أن يشارك، أن يقترح.

ث- التنظيم القيمي: organization ويعني تنظيم مجموعة القيم في تنظيم داخلي يحكم السلوك، ويوجهه باتساق، كما يعمل على تجميع عدد من القيم وحلّ بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، ومن ثمة البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيمة.

ويتضمن هذا المستوى تكوين مفهوم لقيمة معينة.

- إقامة تناسق بين مجموعة من القيم والتوازن فيما بينها، وغالباً ما يتم هذا التناسق بالتوفيق بين حاجات الفرد ومتطلبات الجماعة، وذلك منعاً للصراع بين القيم.

ومن الأفعال السلوكية التي يمكن أن نستخدمها في صوغ هذه الأهداف: أن يلخص، أن يقارن، أن يرسم، أن ينظم، أن يوازن، أن يرتب، أن يكمل.

ج- التميز بقيمة أو بفئة من القيم ويدعى أيضاً تقمص القيم أو تشكيل الذات: Characterization bay value or a value comple ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي، ويعني أن القيمة تأخذ مكانها وتنتظم في تنظيم داخلي بحكم السلوك ويتضمن هذا السلوك:

1- تكوين فئة عامة من القيم.

2- الوسم بالقيمة.

3- حيث تظهر القيمة لدى الفرد كدستور للسلوك وفلسفة للحياة ومكونة للضمير.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ هذه الأهداف أن يغير، أن يكمل، أن يبرهن، أن يحترم، أن يصف، أن يؤدي دوراً.

3- المجال الحسي الحركي:

لم يلق تصنيف الأهداف في الميدان الحسي الحركي الاهتمام الذي لقيه في الميدانين المعرفي والانفعالي لصعوبة تصنيفه، ولأن الكفاية الحركية يمكن أن يعبر عنها تعبيراً أفضل بدلاً من التصنيف اللفظي، ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة، ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات كما حدّدها كل من ديف كيبلر وهيرد وسمبسون، ويعتبر التصنيف الرابع أكثر شيوعاً بين المربين نظراً لسهولته وإمكان تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً، وتمشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول، الذي يبدأ من المستوى السهل البسيط ويتدرج للوصول إلى المستوى الأصعب، وهذه المستويات هي على النحو التالي:

أ- المحاكاة: Imitation وتعني التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها ويتضمن هذا المستوى:

1- الدفع للمحاكاة أو ما يسمى بالتسميع الداخلي.

2- القدرة على التكرار.

ب- المعالجة اليدوية: Manipulation وتعني أداء حركة بناء على تعليمات، وليس بناء على الملاحظة كما في المستوى الأول ويتضمن هذا المستوى:

- إتباع التعليمات والتوجيهات لتنمية الكفاية.
- أداء الحركات التي يتم اختيارها.
- تثبيت الأداء بالتدريب.

ج- الدقة: Precision ويعني الوصول بالأداء إلى مستوى عالٍ من الانضباط والتناسق، ويتضمن هذا المستوى:

- الاسترجاع وإعادة الأداء ذاتياً.
- التحكم والانضباط في الأداء.

د- الترابط: Articulation ويعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها، وتحقيق الاتصال الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة أي أن المتعلم يصل إلى درجة كبيرة من الجودة بالإضافة إلى أن المتعلم قادراً على تنظيم الفعل ويتضمن هذا المستوى:

- تكوين السلسلة المناسبة من الحركات والتآزر فيما بينها عن طريق التتابع.
- تحقيق التآلف أو التوافق والانسجام بين مجموعة من الحركات المختلفة.

هـ- التطبيع: Naturalization ويعني الوصول إلى أعلى درجة من الأداء أو الكفاية بحيث تؤدى الحركة بأقل طاقة جسمية ممكنة ويتضمن هذا المستوى:

- الحركة الذاتية أو الاستجابة التلقائية.
- تكوين العادة في جميع أجزاء الحركة، أي ما يسمى بالاستبطان حيث يمكن تنفيذ الفعل على نحو دستوري.

سابعاً- وظيفة الأهداف التربوية والتعليمية:

تقوم الأهداف التربوية والتعليمية بتوجيه مسار أهداف المنهج التي توضع في صورة محدّدة وواضحة لها.

إذاً تقوم الأهداف بعدة وظائف نوردها فيما يلي:

أ- تعّد الوظيفة الرئيسية للأهداف المحدّدة هي توجيهه القرارات بشأن بناء المنهج.

ب- الأهداف المحدّدة تساعد على اختيار المحتوى في المجالات المعرفية الواسعة.

ت- الأهداف المحدّدة تساعد على وضع معيار لمستوى مخرجات الموقف التعليمي.

ث- الأهداف المحدّدة تساعد في وضع الأسس لعملية التقويم (الوكيل وآخرون، 2004،ص103).

ثامناً- نظرة تقويمية لاستخدام الأهداف:

لقيت نظرية الأهداف القبول والترحيب من قبل الكثيرين إلا أن الأهداف السلوكية واجهت في الوقت نفسه النقد من عدد ليس بقليل، حيث ترى الفئة الأولى أن فعالية المعلمين في أثناء التعليم تزداد إذا كانت لديهم نتائج محدّدة يريدون الوصول إليها، ويعتقدون بأنه حين يتم تخطيط الأنشطة التعليمية حول نتائج خاصة ومرغوب فيها، فإن الاستغلال الفعال والمستمر لكل من الإمكانيات المتوافرة والوقت، يصل إلى أقصى درجة ممكنة من أجل تحقيق تلك النتائج المرغوبة، وتعمل تلك الأهداف على نجاح عملية التعليم والتعلم.

أما الفئة الأخرى فتعتقد أن هناك اختلافاً بين المربين على المقصود ببعض المفاهيم المتعلقة بالأهداف، وكثرة التصنيفات التي ظهرت حول الأهداف في الآونة الأخيرة.

وأهم من انتقد الأهداف السلوكية أبستر حيث قام بتحديد عوامل القصور في الآتي:

1- لا تهتم الأهداف السلوكية بالنتائج التعليمية.

2- لم تتناول بالتحليل والنقاش الكافيين كيف تؤثر الموضوعات الدراسية في تحديد الأهداف السلوكية.

3- خلطت نظرية الأهداف بين استخدام السلوكية كمعيار للقياس، بينما تستخدم في أغلب الأحيان كمعيار للحكم على المادة فقط.

4- لم تميز هذه النظرية بين المطالب المنطقية لاستخدام وسائل معينة لغايات معينة والتي هي حصيلة التعلم وبين الشروط السيكولوجية المفيدة لبناء المنهج (أبو الضبعات، 2007، ص197-198).

الأنشطة الذاتية

1. ابحث في أهمية الأهداف التربوية والتعليمية وبين رأيك في ذلك.
2. ابحث في تصنيفات كل من ديف وكبلر وسمبسون للأهداف السلوكية، وصمم جدولاً للمقارنة بينها.
3. حدّد صعوبات صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظرك.
4. صغ أغراضاً سلوكية لدرس من دروس مرحلة التعليم الأساسي (مثلاً الصف الأول) ثم وازن صوغك بالمعلومات الواردة في هذا الفصل.
5. شارك زملاءك واسألهم عن مشكلات تثير الجدل في استخدام الأهداف السلوكية.

الفصل الرابع

الطرائق الحديثة في التعليم الأساسي

أولاً: مدخل إلى طرائق التعليم

ثانياً: تصنيفات طرائق التعليم

ثالثاً: الطرائق التقليدية في التعليم

رابعاً: الطرائق الحديثة في التعليم

خامساً: مقارنة بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة في التعليم

سادساً: بعض طرائق التعليم

سابعاً: تنويع طرائق التعليم في الصف

الأهداف التعليمية:

يفترض في نهاية هذا الفصل أن يكون الطالب قادراً على:

1- أن يعرّف الطالب طرائق التعليم

2- أن يصنف الطالب طرائق التعليم وفق معيار محدّد

3- أن يقارن الطالب بين الطرائق القديمة والحديثة.

4- أن يصمم درساً وفق إحدى طرائق التعليم الحديثة.

5- أن يعرّف الطالب مصطلح تنويع طرائق التعليم .

2- أن يذكر الطالب أهمية تنويع طرائق التعليم .

3- أن يذكر الطالب الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية تنويع التعليم .

4- أن يذكر الطالب النظريات التي تنطلق منها نظرية تنويع التعليم .

5- أن يذكر الطالب عناصر التعليم التي يمكن تنويعها.

الطرائق الحديثة في التعليم الأساسي

أولا: مدخل إلى طرائق التعليم :

بعد تحديد الأهداف التعليمية – التعليمية، يقوم المعلم باختيار الطرائق والوسائل المناسبة لتحقيقها. والطريقة هي ما يقوم به المعلم وما يطلب القيام به من المتعلمين من إجراءات منظمة وموجهة لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم – التعلم، (سعادة، 2001، ص 31). أما الوسائل فهي الأدوات والأجهزة المستعملة من قبل المعلم والمتعلم لتسهيل تحقيق الأهداف. توحي الكتب المدرسية، في الغالب، بطريقة محدّدة عبر تنظيم المعلومات والأسئلة والنشاطات الموجودة فيها. وفي حالات كثيرة لا يشرف على إعداد هذه الكتب اختصاصيون في التربية. وقد ينتج عند ذلك طريقة غير ملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

إننا نريد للمعلم أن تكون لديه القدرة على تحديد الأهداف التعليمية – التعليمية وأن يختار على ضوئها النصوص و الطرائق التي تخدم إكسابها للمتعلمين من دون أن يكون أسيراً للكتاب المدرسي وأهدافه وطرائقه. فإذا كان الهدف الموجود في الكتاب أو المضمر فيه غير مناسب يكون في مقدور المعلم تغييره. وإذا كانت النصوص وطريقة تقديم المعلومات غير ملائمة يتخذ المعلم الإجراءات اللازمة فيغير النصوص أو يعدل فيها أو يعيد ترتيب المعلومات وأنماط الأسئلة...

إن الطريقة التي توحيها الكتب المدرسية أو الخطوات الموجودة في دلائل المعلم المرافقة لها أحيانا، والتي توضح للمعلم ما يقوم به، تعرض خطوات جزئية ولذلك فهي تحدّ من اللغة المشتركة المتعلقة بالطرائق على مستوى المادة الواحدة و بمستوى أكبر على مستوى المواد مجتمعة.

فعندما يريد المنسق أو المشرف أو من يواكب المعلم في عمله أن يحكم على صلاحية أو عدم صلاحية هذه الخطوات ماذا يسميها؟ أو ليس من الأفضل الاتفاق

على طرائق عامة محدّدة المعالم، واضحة الخطوات، تستعمل في المواد كافة بنسب مختلفة لتشكل لغة مشتركة ضرورية الوجود ؟

سنعرض فيما يلي طرائق محدّدة ومتنوعة تطبق في جميع المواد التعليمية. وهي تلبي حاجة ملحة كما تقدم، ولا ندعي شمولها على كل ما يمكن المعلم القيام به في هذا المجال.

ثانياً: تصنيفات طرائق التعليم :

تعددت تصنيفات طرائق التعليم – التعلم حسب أسسها النظرية والفلسفية والتربوية نذكر منها:

- طرائق عامة تطبق في كل المواد، وأخرى خاصة بمادة معينة.
- طرائق قديمة وأخرى حديثة.
- طرائق محورها المعلم وأخرى المتعلم.
- طرائق مباشرة وأخرى غير مباشرة (بالمراسلة).

إذا تعددت تصنيفات طرائق التعليم فإنه يمكن تقسيمها على النحو التالي:

1- طرائق تقليدية

2- طرائق حديثة

ثالثاً: الطرائق التقليدية في التعليم :

تُبنى الطرائق التقليدية على أساس نقل المعرفة ومصطلح الطرائق التقليدية يأتي من مفهوم التقليد، وتتبنى هذه الطرائق موضوع بشكل مسبق وذلك تبعا للمعايير الاجتماعية الموجودة في المجتمع:

إذاً الطرائق التقليدية تُعنى بنقل مجموعة من المعارف، القيم / العادات والنماذج المعدة مسبقا إلى المتعلم. وعمل المعلم هنا يقتصر على كيفية المنهاج.

من وجهة نظر النشاطات في الصف ترتكز هذه الطرائق بشكل خاص على الروس الإلقائية، الحفظ (التلقين) وعلى تكديس المعارف (Tardif، 2005، ص

75) أما من وجهة نظر علم النفس، تعتبر هذه الطرائق المتعلم أنه متلقي سلبي، والمعلم لا يحاول تناول المعارف أو المنهاج من وجهة نظر المتعلم بل بالأحرى يتناول المواضيع من وجهة نظره وكيف هو نفسه يراها (clot، 2001،ص 45) هكذا نلاحظ أن الطرائق التقليدية تفرض المعرفة على المتعلم بدون أن تأخذ بعين الاعتبار حاجاته، وتخنق مداخلته الحرة خلال النشاطات الصفية. حسب هذه الطرائق، معظم المعلومات تتجه من المعلم إلى المتعلم، والتواصل يكون باتجاه وحيد، ومن النادر أن يجد المتعلم نفسه في حالة بحث أو اكتشاف. (حمدان، 2008، ص 17).

وفق الطرائق التقليدية يكون المعلم مركز العملية التعليمية – التعلمية، فهو بحسب هذه الطرائق موزع للمعلومات والمعارف، فالتعليم هنا متعلق بعرض المعلومات بشكل إلقائي، المتعلم يتلقى المعلومات، بعدها يتقدم بامتحانات التي تحدّد علاماته خلال العام الدراسي، والنجاح هنا محكوم بالنظرة الذاتية للمعلم.

رابعاً : الطرائق الحديثة في التعليم :

تميزت نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بابتكار طرائق حديثة في التعلم، تدعو هذه الطرائق إلى الأخذ بعين الاعتبار حاجات الطفل من أجل بناء إنسان جديد، التربية الحديثة بهذا المفهوم تتطرق إلى مجال من التطبيق استنادا إلى المعلم بشكل عام وإلى علم نفس الطفل بشكل خاص (حمدان، 2008، ص 18).

في عام 1912 E.claparede أسست معهد جان جاك روسو في جنيف، معهد حقيقي لعلوم التربية، مخصص للتأهيل التربوي ومن تفكير جديد.

كل هذه الأمور ساعدت على تطوير وتشجيع التربية الحديثة، وفي الواقع يمكن تحديد بدايات هذا التيار التربوي الحديث مع بداية تأسيس أول مدرسة بريطانية حديثة عام 1889. Peyronie.and vergnioux، 2008، ص 146)

الطرائق الحديثة الطفل في مركز العملية التعليمية – التعليمية، وتعتبره فرداً مستقلاً بطور النمو، هدفها تنمية شخصية الطفل من أجل التكيف مع المجتمع فيما بعد، فهي لا تهدف فقط إلى نقل المعلومات بل تهدف إلى توظيف هذه المعارف في الحياة. يلاحظ المعلم التلميذ خلال النشاطات الصفية المختلفة، ويسجل ملاحظاته حول تطور كل تلميذ على حدة.

في نهاية الأمر، نستطيع القول إن هذه الطرائق الحديثة هو ثنائي الوجه

فهو يركز على استقلالية المتعلم وعلى القدرات الشخصية لكل متعلم و آلية عمل هذه القدرات عند كل فرد على حدة. هكذا نستطيع القول إن الطرائق الحديثة تسعى إلى جعل المتعلم يدير عملية التعلم الخاصة به من أجل أن يبني معارفه من خلال وضعه في حالة بحث هي بدورها تسمح له بتطوير قدراته إلى أقصى حد ممكن.

تعلن الطرائق الحديثة أن التعلم قبل أن يكون تكديساً للمعلومات و المعارف يجب أن يكون عاملاً للتطور العام لشخصية المتعلم، فهي تقدّر أن ((المتعلم ليس إناءً من أجل ملئه لكن هو نار يمكن إشعالها)).

خامساً: مقارنة بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة في التعليم:

استناداً إلى ما سبق سوف نقوم بمقارنة بين التيارين التربويين: التربية التقليدية والتربية الحديثة، وذلك من أجل سهولة القراءة والفهم. هذه المقارنة مستوحاة من (التربية: نظرية و تطبيق من القدم وحتى الوقت الحاضر) للكاتب M. tard. F و C. Gautuer اللذين حاولا إظهار نقاط الاختلاف من خلال الجدول التالي:

مقارنة بين التربية التقليدية و التربية الحديثة

صفات وخصائص	تربية تقليدية	تربية حديثة
المصطلح	- تربية تقليدية - تربية مغلقة ورسمية - مدخل ألي - تربية على المدرسة	- تربية حديثة - مدرسة ناشطة - تربية وظيفية - مدرسة متجددة - مداخل مفتوحة وغير رسمية
هدف التربية	- نقل تقانة objectif إلى الأجيال الصاعدة - تأهيل الطفل (على اعتباره أنه كالعجينة) - قيم. (الصواب، الجمال،.الجيد) قيم مطلقة.	- نقل التقانة انطلاقا من الجهد المبذول من قبل الطفل. - السماح بنمو القدرات الفطرية للطفل - قيم موضوعية، شخصية
الطريقة	- التربية من "الخارج" نحو "الداخل" - تربية التعب - تربية (الطفل يتبع نموذج محدّد) - موسوعية (حشو المعلومات)	- التربية من " الداخل نحو الخارج - تربية الاهتمام - تربية وظيفية
رؤية الطفل	- الطفل مثل العجينة (الطين الطري) - للطفولة قيم أقل مقارنة بعمر الراشد - الذكاء هو هدفها - الطفل يدور حول منهج معرف من الخارج	- للطفل حاجات، اهتمامات، طاقة إبداعية. - الطفولة قيمة بحد ذاتها. - التطور (النمو)المتكامل للطفل هو هدفها - المنهاج gravite حول الطفل
رؤية المنهاج	- لا يأخذ المحتوى بعين الاعتبار مجالات اهتمام الطفل - خيالي غير واقعي مرتبط بأمور بعيدة عن حياة الطفل	- مجالات اهتمامات الطفل هي التي تحدّد المنهاج - واقعي (المحتوى مرتبط بالوسط أو المحيط الذي يعيش فيه الطفل)

المؤلفون الأساسيون	التقليد هو الذي يعطي الأصول	- ديوي، كلاباريد، ديكرولي، كوزينيه، فرينيه،مونتسوري Ferrière , Decroly, claparde , Dewey , Montessorie , freinet

رؤية المدرسة	- المدرسة هي وسط اصطناعي - تهيئ المدرسة الطفل للمستقبل - الطفل يحل (يواجه) مشاكل اصطناعية مأخوذة من حوادث قديمة (كان هناك، كان يا ماكان).	- المدرسة هي وسط طبيعي واجتماعي حيث الطفل يعيش - عفوية طفولية (هنا، الآن. .) - المدرسة تساعد الطفل على حل مشاكله الحالية
دور المعلم	- المعلم : مدير - المعلم هو مركز العقل: هو الذي يعطى المعرفة - المعلم نشيط: هو الذي يقوم بحل التمارين وعلى الطفل تقليده.	- المعلم يرشد، ينصح، ينبه الطفل إلى المعرفة
النظام	- النظام سلطوي (الدافعية خارجية. ثواب وعقاب) - النظام خارجي	- النظام شخصي ذاتي - النظام داخلي
	بعض هذه المصطلحات ظهرت ما بين عام 1917 – 1920 **مصطلح المدرسة الحديثة ظهر في عام 1889 في إنكلترا وفي 1899 في فرنسا**	

أخيراً من المهم القول إن الاختلاف ما بين التربية التقليدية والتربية الحديثة ليس فقط تجاهل المعرفة من التربية التي يمكن ألّا تعرّف من حيث المبدأ طبيعة الطفولة، إلى التربية التي تقوم بالأساس على الطفولة. يمكن أن يكون الاختلاف بالأحرى تفسير المآخذ والمصادر لطبيعة هده الطفولة. تميل التربية التقليدية إلى

مصادر، بل حتى ترى في الطفولة (عقبة) للتغلب عليها، على عكس التربية الحديثة تقدير إيجابي لقيمة الطفولة، إنها تحاول استثمار غنى هذه المرحلة إلى أقصى حد ممكن (حمدان، 2006، ص 42).

سادساً: بعض طرائق التعليم:

طريقة المحاضرة (الإلقاء) : Lecturing

تعد المحاضرة من استراتيجيات التعليم الجامعي، وهي من أوائل الطرائق المستخدمة في عمليات التعليم حيث شاع استخدامها منذ القدم، وما زالت تستخدم لغاية وقتنا الحاضر، لدرجة أن البعض وصفها بأنها (ملح) طرائق التعليم (الزغول،المحاميد،2007،ص 84) فطريقة المحاضرة من أكثر طرائق التعليم شيوعاً، وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات والأبحاث التجريبية التي تعرضت لمسح طرائق التعليم المتبعة وبرامج إعداد المعلمين (الفتلاوي 2003; زيتون1995; الربيعي1975).

تقوم طريقة التحضير على إلقاء المعلومات على الطلاب مع استخدام السبورة أحياناً في تنظيم الأفكار وتبسيطها بحيث يقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع فيه أن يطلب منهم المعلم في أية لحظة إعادة أو تسميع أي جزء من المادة التي ألقاها. تعد طريقة المحاضرة من الطرائق التي تعتمد على المعلم في إعداد المعلومات وتقديمها للمتعلمين بصورة لفظية شفهية ، لذا يعد المعلم فيها محور العملية التعليمية، وذلك لأن على عاتقه تقع مسؤولية الإلقاء والشرح والتوضيح والعرض لمادة التعلم.

إذاً يمكننا القول إن المعلم في طريقة المحاضرة يملك المعلومات وكيفية التصرف ويلقنها للمتعلم ويحدّد المعلم حسب هذه الطريقة مراحل التعليم وحلقاته متدرجاً من السهل إلى الصعب. تتركز المعلومات في ذهن المتعلم من خلال التكرار والتشجيع والإختبارات. يمكن للمعلم حسب درجة تقدمه في المناهج، أن

يسرع تعليمه دون الالتفات إلى تعلم كل متعلم على حدة. وإذا كان لديه الوقت الكافي يمكنه مساعدة المتعلمين (تفريد التعليم) الذين لا يتمكنون من متابعة الشرح وفهمه.

خطوات طريقة المحاضرة

- يحضّر المعلم موضوع المحاضرة ذهنياً وكتابياً بعد تحليل المادة وتنظيم وترتيب المعلومات. يلقي المعلم أو من ينتدبه لهذه المهمة المحاضرة عارضاً المادة بشكل متسلسل. يمكن المعلم استعمال وسائل الإيضاح وتدوين رؤوس أبحاث موضوعة على اللوح أو غيره حتى لا يخرج عنه.
- يطلب إليه طرح الأسئلة من وقت إلى آخر من أجل جذب انتباه المتعلمين واستبعاد الملل لديهم ،إضافة إلى حسن استعمال الوقت (تصوّر مدة المحاضرة والالتزام به)

كما ويطلب إليه استعمال الخطاب المباشر والاعتدال في الصوت والالتفات إلى جاذبيته وتغير نبرته مبتغياً تشويق المتعلمين.

- يصغي المتعلم للمحاضر ثم يطرح الأسئلة عليه ،وينفد ما يطلب منه المعلم.
- يساعد هذا الموقف المتعلمين على :تنمية الانتباه الإداري، زيادة المعلومات تدوين الملاحظات، إعداد المحصلة (ملخص معبّر شامل)، مقابلة المعلومات، جمع العناصر وتحديد العلاقات وتحديد الأساسي من الثانوي في المحاضرة أو تلك المتناقضة مع معلوماتهم.
- يطبق هذا الموقف في كل المواد وخاصة في العلوم والتربية الدينية واللغات والإجتماعيات. (عواضة،2002ص38)

أسباب شيوع طريقة المحاضرة:

هناك جملة عوامل تقف وراء شيوع استخدام طريقة المحاضرة في التعليم يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- تزايد إعداد الطلبة وارتفاع أعدادهم داخل الفصول الدراسية مما يعيق المعلمين أحياناً من استخدام أو توظيف طرق تعليم أخرى.
2- التأكيد على الالتزام بمحتوى المناهج والمقررات الدراسية والعمل على ضرورة التقيد بإتمامها، وعدم توفير قدرٍ من الحرية للمعلمين لاستخدام مصادر تعلم أخرى تقع خارج نطاقها.
3- للعمل على ضبط الصف وذلك لأنها تتيح للمعلم إدارته بشكل أفضل، وتمكنه من تحقيق الانضباط لدى المتعلمين.
4- وجود رواسب ثقافية تقليدية تفرض على المعلم الحفاظ على زمام المبادرة على اعتبار أنه مصدر مهم للمعرفة والتعلم.
5- ضعف الرغبة لدى الطلبة في المشاركة في عملية التعلم والتعليم وانخفاض مستوى الدافعية لديهم في تحمل مسؤولية تعلمهم. (مرجع سابق،ص85)

مزايا المحاضرة:Characteristics of Lecture

تمتاز طريقة المحاضرة بعدد من الخصائص ومن هذه المزايا ما يلي :

1- تغطية حجم كبير من المادة الدراسية في وقت قصير.
2- لا تتطلب إنشاء مختبرات أو توفير أدوات ومعدات ومواد ووسائل إضافية.
3- تصلح لتحقيق أهداف معينة مثل :

أ- تقديم الإرشادات والتعليمات للمتعلمين للقيام بعمل معين أو الالتزام بمهمة ما.
ب- توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم وكيفية استخدامها والاستفادة منها.
ت- شرح وتوضيح عمل الأجهزة والمعدات.
ث- توضيح المعلومات والحقائق الغامضة والصعبة.
ج- شرح وتنظيم الخطوات المتعلقة بتنفيذ مهارة أو مهمة ما.

4- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين إذ أن المدرس يستخدم أسلوب الإلقاء وتقديم المعلومات.

5- لا تلبي حاجات واهتمامات المتعلمين حيث تؤدي بالمتعلمين إلى الملل والنفور كونها تمتاز بطابع متطرف من الجدية والانضباط.

6- تركز على الجوانب المعرفية لدى المتعلمين وتهمل الجوانب الوجدانية والمهارية.

7- تفتقر إلى الجانب التطبيقي ،حيث إنها لا توفر الجانب العملي لمادة التعلم.

8- دور المتعلم فيها سلبي من حيث إنها لا تتيح له الفرصة بالمشاركة بطرح الأسئلة والحوار والنقاش ،لذا فهي تحرمه من فرص التفاعل الإيجابي.

أنماط المحاضرة :Styles of Lecturing :

يمكن أن تأخذ المحاضرة عدة أنماط حسب الغرض منها وطبيعة الأنشطة والإجراءات المستخدمة فيها (الفتلاوي ،2003) ،وفيما يلي عرض لمثل هذه الأنماط:

أولاً: المحاضرة الرسمية المباشرة Formal Straight Lecture :وفي هذا النمط من المحاظرات يقوم المعلم بتقديم المعلومات وتوضيحها للمتعلمين دون إتاحة أية فرصة لهم بالمشاركة سواءٍ من خلال طرح الأسئلة أو إبداء الآراء أو المشاركة بالحوار أو النقاش.

ثانياً: المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية Lecture Supported by Media: يتم في هذا النوع من المحاضرات تقديم المعلومات بالاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية، وذلك بهدف توضيح محتوى مادة التعلم للمتعلمين بأقل وقت وجهد. وقد يلجأ المعلم إلى هذا النوع من المحاضرات عندما يكون حجم مادة التعلم كبيراً نوعاً ما ، أو عندما تشتمل على مفاهيم ومضامين صعبة ومعقدة.

ثالثاً :المحاضرة-العرض التوضيحي Lecture –Presentation : يستخدم هذا النوع من المحاضرات عندما يتطلب محتواها التوضيحي العملي ولا سيما في حالة المواد التعليمية التي تشمل على تعليم مهارات أو خكوات عمل ما أو

إبراز أفكار وعلاقات معينة. وهنا يمزج المعلم بين التقديم اللفظي للمعلومات والتوضيح العملي والأدائي ، وقد يوظف وسائل تعليمية معينة بالإضافة إلى استخدام السبورة.

رابعاً : المحاضرة- الإلقاء مع استخدام الطباشير Chalk-Talk Lecture:يسمى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية ،وفيها يعمد المعلم إلى استخدام السبورة أثناء تقديم المعلومات بهدف توضيح الحقائق والمفاهيم ،وقد يلجأ هنا إلى التوضيح من خلال الرسوم والأشكال والجداول.

خامساً :المحاضرة – السؤال Question- Lecture: يتيح المعلم في هذا النمط من المحاضرات الفرصة أمام المتعلمين لطرح الأسئلة ،حيث يقوم بتقديم المعلومات مع الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المتعلمين ذات العلاقة بالموضوع التعليمي ،في حين يهمل الأسئلة الأخرى غير ذات العلاقة.

سادساً: المحاضرة- المناقشة Discussion –Lecture: يتم المزج في هذا النمط من المحاضرات بين أسلوب الإلقاء والنقاش والحوار ،حيث يسمح المعلم للمتعلمين بين الحين والآخر بالمناقشة والحوار وإبداء الآراء حول مادة التعلم وطرح الأسئلة.(الزغول،المحاميد،عن الفتلاوي،2003)

طريقة المناقشة:

تعد المناقشة ركيزة رئيسة لعملية الفهم، فهي تتمركز نحو المتعلم، يتم فيها تبادل الأفكار والخبرات بين المتعلمين في موضوع محدّد، كما يتم خلالها تعزيز المشاركة والتفاعل بين مجموع المتعلمين، وإذا ما استثمرت بطريقة فاعلة فإنها تجعل نشاطهم الذهني والمعرفي والاجتماعي يحقق دافعية عالية، وبالتالي إنجازاً عالياً.

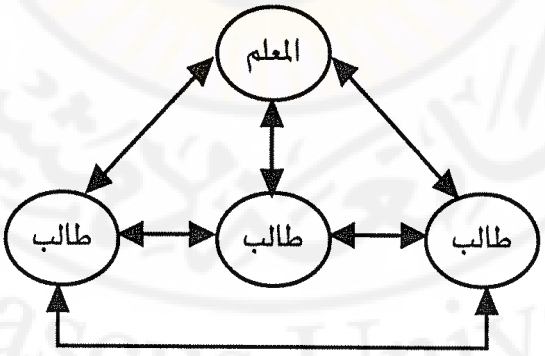
يمكن تعريف المناقشة بأنها: أنشطة تعليمية- تعلُّمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع متعلميه حول موضوع الدرس ولها عدة أشكال أو أنماط كالمناقشة

القصيرة بين المعلم والمتعلمين أوالمناقشة الطويلة بين المتعلمين أنفسهم أو المناقشة بين المعلم وأحد المتعلمين.

تعد طريقة المناقشة إحدى الطرائق الشائعة التي تعزز التعلم النشط، وهي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة، إذا كان الدرس يهدف إلى: تذكر المعلومات لفترة أطول، حثُّ المتعلمين على مواصلة التعلم، تطبيق المعارف المتعلَّمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

ويقوم المعلم في هذه الطريقة بطرح أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسة للمادة المتعلمة، وتتطلب أن يكون لدى المعلمين معارف ومهارات كافية بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، فضلاً عن معرفة ومهارة تساعد في خلق بيئة مناقشة تشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة.

والمبدأ الذي تقوم عليه طريقة المناقشة هو اشتراك المعلم مع طلبته في طرح المادة العلمية لمناقشتها، وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، ولا تقتصر المناقشة على الاشتراك بين المعلم والطلبة، بل تركز بشكل كبير على التفاعل بين الطلبة مع بعضهم البعض، كما هو مبين في الشكل الآتي:



المعلم: موجه ومرشد ومشرف. الطالب: مناقش ومحاور

تمثل المناقشة الصفية استراتيجية تعلم، ويمكن استخدامها في المواقف الآتية:

- تنمية الاستقلالية في التعلم.

- تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل والعلاقات الإيجابية بين المعلم وطلبته، والطلبة بعضهم ببعض.
- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم على إنتاج الآراء والأفكار والحلول السليمة.
- نقل قيم وأفكار إيجابية محدّدة من الطلبة لأقرانهم دون شعور منهم بالتحكم أو الضغط الخارجي من قبل أحد.
- إشباع حاجات الطلبة الاجتماعية كالانتماء والصداقة والقبول من الآخرين.
- الاستجابة لأساليب الطلبة في التعلم غير المباشر بواسطة الأقران.
- تنويع أساليب التعليم وطرائقه بحيث تلائم جميع المتعلمين.

الأهداف التي تحققها طريقة المناقشة:

تهدف المناقشة إلى تحقيق أهداف عدة في العملية التعلمية التعليمية، منها ما يتعلق باكتساب المعرفة، والمهارات والاتجاهات، ومنها ما يتعلق بإثارة الدافعية، والرضى الشخصي الذي يتحقق من الخبرة ذاتها.

وتخدم المناقشة كاستراتيجية تعليمية الأهداف الآتية:

- تزود الأفراد المشتركين في المناقشة بالمعلومات والمعارف.
- تشجع التحليل النقدي في الافتراضات والاتجاهات.
- تثير حلولاً إبداعية.
- تنمي المشاركة والمهارات التعاونية.
- تشرك عدداً أكبر من الطلبة في عملية التعلم
- تزود الطالب بفرص التفاعل مع معلمه وزملائه الطلبة.
- تطور العلاقة الشخصية الإيجابية بين المعلم والطلاب، من خلال تبادل الآراء والتفاعل والعمل المشترك للوصول إلى مبادئ عامة ونتائج وحلول مقبولة.
- تغير اتجاهات الطلبة نحو أي موضوع مطروح.

ويتحقق ذلك كله إذا كانت المناقشة مرتبطة ارتباطاً موضوعياً بالموضوع، كما أن وضوح الهدف لدى المشاركين يسهم في إيجاد خبرات فاعلة ونشطة.

أنواع المناقشة:

تصنف المناقشة إلى أنواع عدة تبعاً للمعيار المعتمد في التصنيف، فمثلاً تصنف المناقشة تبعاً لمعيار الإمكانات وعدد الطلبة والأهداف إلى الأنواع الآتية:

1- المناقشة الجماعية: يشترك جميع طلبة الصف بالمناقشة ويفضل إعادة تنظيم الغرفة الصفية عندما يطبقها المعلم، وتستخدم عادة عندما يكون هناك هدف خاص بتبادل الأفكار والآراء والتوصل إلى نوع معين من الاتفاق حول موضوع ما، أو حل مشكلة معينة تتطلب من جميع أفراد الصف المشاركة في حلها.

2- مناقشة المجموعات الصغيرة: يتم تقسيم طلبة الصف إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين خمسة إلى سبعة طلاب بينهم قائد للمجموعة، ويحدّد المعلم زمن المناقشة لكل مجموعة، وبعد الانتهاء من الزمن المحدّد تقوم كل مجموعة عن طريق قائدها بعرض ما توصلت إليه من نتائج في مناقشتها، ويكون دور المعلم في هذا النوع:

- المرور على المجموعات لتوجيه النصح والإرشاد.
- تدوين نتائج كل مجموعة في اثناء العرض والمناقشة التي يشترك فيها كل أفراد الصف.

وتستخدم في العادة إذا كانت القضية المطروحة لها عدة جوانب بحيث تأخذ كل مجموعة جانباً معيناً أو عندما يريد المعلم التأكد من مشاركة جميع أفراد الصف في المناقشة.

3- المناظرة: يقوم المعلم باختيار مشكلة محور المناقشة ويعرضها على الطلبة، ثم يقسم الطلبة إلى فرق (كل فرقة مكونة من 3-4 طلاب) ثم تقوم كل

مجموعة بجمع المعلومات والبراهين التي تؤيد آراءهم. بعد ذلك يحدّد المعلم فريقين يقومان بعملية مناظرة مع استماع باقي أفراد الصف، كما يمكن أن يحدّد المعلم حكماً لهذه المناظرة ليحدّد الفريق الذي قدم مبررات مقنعة أكثر.

4- الندوة: يختار المعلم مجموعة من الطلاب يمثلون الخبراء بينما يمثل باقي الطلبة جمهور المستمعين، فيقوم الخبراء بتقديم آرائهم في المشكلة أو القضية المطروحة ثم يتاح المجال للطلبة لطرح تساؤلاتهم.

مراحل تنفيذ طريقة المناقشة في الغرفة الصفية:

تمر طريقة المناقشة بثلاث مراحل هي:

أولاً: ما قبل المناقشة: وهي عملية التخطيط للمناقشة، ويتم فيها اختيار موضوع المناقشة وتحديد أهدافها وتنظيم جلسة الطلاب، وتحديد نوع المناقشة ومسؤولية الشخص الذي يقود النقاش والوقت المحدّد للمناقشة.

ثانياً: أثناء المناقشة: هي المرحلة التي تتم فيها المناقشة، وهنا على المعلم التأكد من أن الكل يشارك في المناقشة من خلال إدارته للمناقشة إذا كانت جماعية أو مروره على المجموعات إذا كانت عن طريق المجموعات الصغيرة، كما عليه من البداية أن يعطي الطلبة لمحة مبسطة عن القضية المطروحة كأن يعرض عليهم رسمة أو صورة تفتح باب النقاش بين الطلبة، كذلك أصول وأساسيات المناقشة من حيث احترام الزملاء وحسن الإنصات وأدب الحوار.

ثالثاً: ما بعد المناقشة: يقوم المعلم فيها بعملية مناقشة الطلبة في مجمل الموضوع، وما تم الوصول إليه من نتائج مع تدوين ذلك على السبورة، أو عرضه بواسطة جهاز عرض.

مسؤوليات المعلم في التحضير للمناقشة:

يمكن تحديد مسؤوليات المعلم لإنجاح موقف التعلم باستخدام المناقشة ضمن ما يأتي:

- تحديد موضوع المناقشة وتعريفه أو اقتراحه للطلبة.
- تهيئة البيئة الصفية المناسبة.
- إعداد وتهيئة المواد التعليمية والوسائل الضرورية لذلك.
- توفير جو ديمقراطي يخلو من التهديد والتوتر، ويسوده تشجيع دائم لإنجاح التفاعل.
- تعزيز الشكل التنظيمي الذي ستتخذه مجموعات المناقشة.
- توزيع الطلبة على المجموعات للاشتراك في المناقشة بهدف إنجاحها بتوفير مستويات مختلفة في كل مجموعة.
- إعداد قائمة بالمراجع والمصادر والكتب التي تسمح للمجموعات بالحصول على معلومات مهمة للبحث في الموضوع.
- تحديد الوقت المناسب لإجراء المناقشة وتوزيع الأسئلة.
- تحديد أساليب المكافأة والمعززات للمجموعات.

المسؤوليات التنفيذية للمعلم في طريقة المناقشة:

تتحدّد هذه المسؤوليات بالآتي:

- تحديد موضوع المناقشة
- توضيح قوانين المناقشة للطلبة
- مساعدة المجموعة على اختيار قائد يقود المجموعة في أثناء المناقشة.
- التمهيد للمناقشة
- توجيه مشاركة الطلبة وتحديد أدوار واضحة في المناقشة
- توضيح المصطلحات العلمية التي قد تشكل عائقاً أمام الطلبة.
- تلخيص ما يتم الوصول إليه
- ربط ما تم الوصول إليه مع الموضوع الذي بدأت به المناقشة.

- التقييم لما تم تحقيقه، وتحديد ما هو بحاجة إلى مزيد من المناقشة، وإعطاء كل مجموعة حقها من التشجيع، وذلك بتحديد نواحي القوة في ما تم طرحه أو الوصول إليه.

ويراعي المعلم في أثناء إشرافه على إدارة المناقشة الإجراءات الآتية بهدف إنجاحها كطريقة تعلم:

- التدخل في المناقشة بدرجة محدودة.
- طرح نقطة واحدة في أثناء المناقشة.
- لفت نظر الطلبة نحو التركيز على موضوع المناقشة.
- التسامح حول تغيير الآراء وقبول الآراء المختلفة في المناقشة.
- إتاحة الفرصة أمام المشاركين في المناقشة للمشاركة وتجنب المقاطعة.
- تحذير الطلبة من التحدث مع المجموعات الأخرى في أثناء إدارة المناقشة في المجموعة الواحدة.
- التدرب على الإنصات والاهتمام بما يقوله الأفراد في أثناء إجراء عملية المناقشة.
- طرح الأسئلة في الوقت المناسب.
- التركيز على الحديث بصوت مسموع وواضح، واستخدام عبارات مفهومة لا تحتاج إلى توضيح لدى المجموعة.
- الالتزام بما يحدّد للطالب من وقت في أثناء السماح له بالحديث أو العرض.

أساليب تنشيط المناقشة:

يمكن تحديد أربعة أساليب لإثارة وتنشيط المناقشة، هي:

1- الأسئلة: يمكن تحديد ثلاثة أنواع من الأسئلة التي يستطيع المعلم استخدامها في مواقف المناقشة وهي:

أ- أسئلة لها علاقة بالحقيقة: وهي الأسئلة التي تعتمد على الاستدعاء ولها جواب واضح صحيح.

ب-أسئلة تقويمية: تتضمن إعطاء رأي، وليس لها جواب واحد صحيح أو خاطئ، وتعتمد الآراء هنا على المعتقدات والقيمة والاتجاهات.

ت-أسئلة توضيحية: تهدف إلى الشرح والتوضيح لمعنى شيء ما، وليس هناك إجابات صحيحة واحدة على هذه الأسئلة.

2- السبر: ينبغي هنا أن يتم سبر الحقائق المقدمة للوصول إلى فهم أعمق وأدق للظاهرة أو الحقيقة، ويتم ذلك بالأسئلة مثل: لماذا، كيف، وبعد ذلك.... ويقوم قائد المجموعة بتوجيه سؤال لأحد الطلبة إذا ما كان موافقاً أم لا، أو أن يسأل عن الرأي المخالف، وتتكون معظم الأسئلة السابرة مما يأتي:

أ- أسئلة متابعة: وفيها تعرض آراء إضافية وتهدف هذه الأسئلة إلى استكشاف آراء الآخرين.

ب-إعادة طرح السؤال: تتم إعادة طرح السؤال عندما يفشل أحد الطلبة بالإجابة عن السؤال.

ت-حث المشاركين: يمكن أن يكون ذلك عن طريق إعطاء لمحة تساعد المشتركين في المناقشة على التفكير في أثناء سيرهم في النقاش، والطلب إليهم التفكير فيما قالوه سابقاً، وتستخدم هذه الطريقة مع الأفراد المترددين أو الخجولين.

ث-إثارة مستوى أعلى من التفكير: فيها يتم الاستيضاح عن معلومات إضافية مثل: ماذا تعني به؟ أو ماذا تقصد؟ أو التركيز على إجابة ما أو موضوع ما مثل: ماذا يعني هذا إذاً؟

3- توقع لغة الإشارة: تعد لغة الإشارة أداة اتصال فاعلة حيث يقال مثلاً إن النظرة السريعة تساوي أضعاف ما يمكن قوله بالكلمة، واستعمال الحركات هذه يشجع

على استمرار السير في المناقشة، ويمكن أن تشجع المناقشة باستخدام هذا الأسلوب كالتالي:

أ- الانحناء قليلاً للأمام بطريقة توحي بتوقع استجابة.

ب-رفع الحاجب ليعني التساؤل.

ت-النظر إلى شخص ما بطريقة موحية تجعله يستجيب وتلمح له بالبدء في الحديث.

ث-النظر إلى المشاركين الآخرين في المجموعة بهدف تشجيعهم على المشاركة.

ج-الإيحاء إلى أحد المشاركين ليتابع حديثه وتوضيحه في اللحظة التي يتحدث فيها فرد آخر.

4- استخدام الصمت ووقت الانتظار: للصمت دور وقيمة كبيرة في إدارة المناقشة، ويحدّث نقلة نوعية في موضوع المناقشة، حيث إنه يعد وسيلة تثير الانتباه والتركيز من قبل المشاركين لأنه ليس هناك توقع حول ماهية الإجراء الذي سيلي الصمت، وهذا ما يهيئ المجموعة لبدء النشاط من جديد، وتغيير السير في النقاش ليصبح أكثر انتظاماً وفاعلية.

هناك نوعان من وقت الانتظار هما:

أ- وقت الانتظار الأول: هي الفترة الزمنية التي ينتظر فيها المعلم سماع إجابة الطالب (بعد طرح السؤال) وهي تتراوح بين 3-5 ثوان.

ب- وقت الانتظار الثاني: هي الفترة الزمنية التي ينتظرها المعلم بعد أن يكون الطالب قد قدم إجابته وقبل أن يظهر المعلم رد فعله على ما ذكره الطالب، وهي تتراوح بين 3-5 ثوان.

وقد قسم ستال (Stahl, 1994) ثمانية أنواع من الوقفات التي يمكن استخدامها في أثناء الدرس على النحو الآتي:

أ. الفترة التي ينتظرها المعلم بعد طرح السؤال مباشرة وتتراوح بين 0.7-0.4 ثانية.

ب. فترة سماع الطالب للسؤال وقبل الإجابة وتتراوح ما بين 3–7 ثوان.

ت. فترة توقف الطالب عندما يكون الطالب غير متأكد من إجابته ومدتها 3–5 ثوان.

ث. وقفات المعلم وهي الوقفات التي ينتظرها المعلم خلال الحصة ومدتها 3–5 ثوان

ج. وقفات المعلم في أثناء الشرح ومدتها 3–5 ثوان

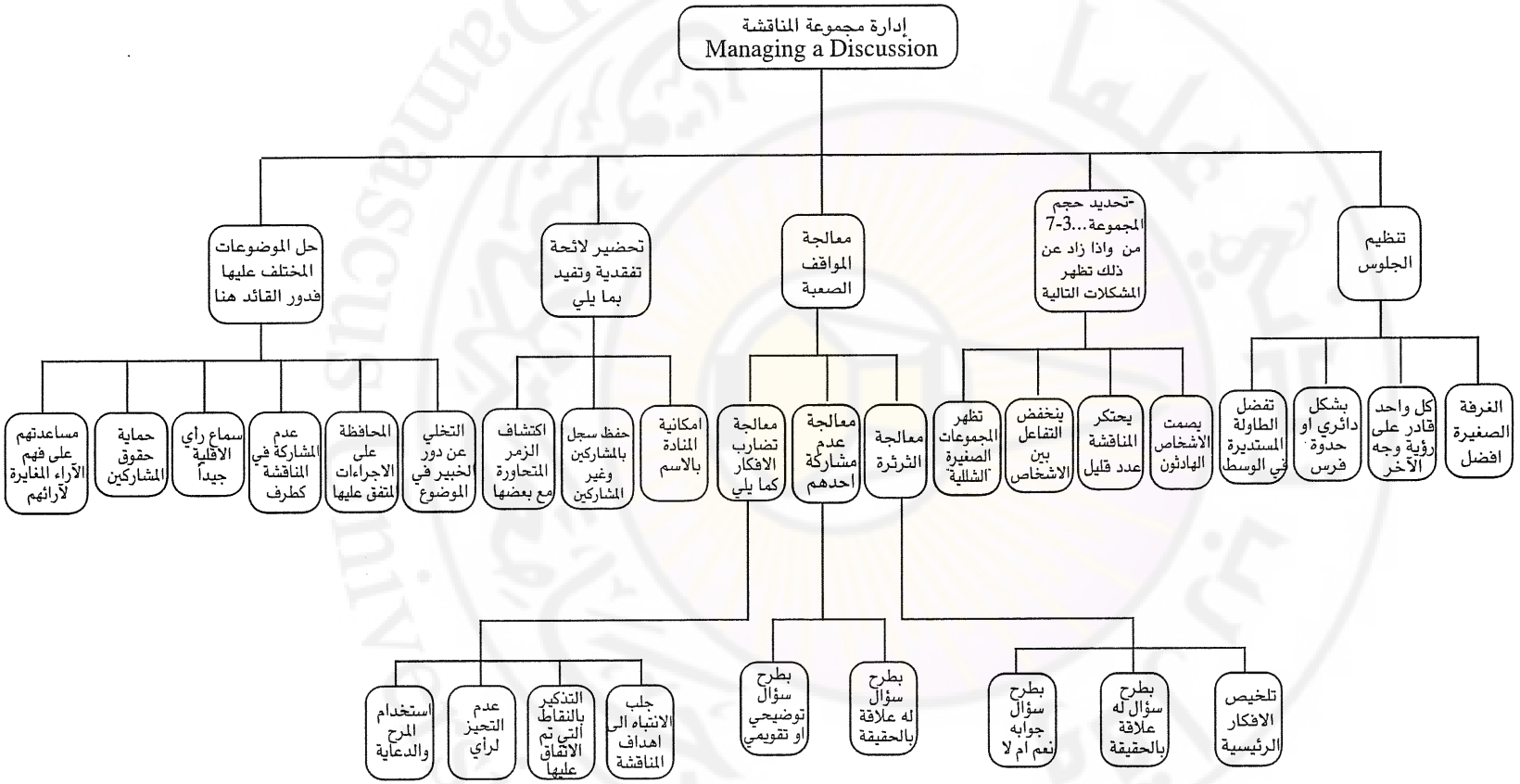
ح. الوقفات التي تتم بعد انتهاء المتعلم من عمله ومدتها 3–10 ثوان

خ. الوقفات التي يستخدمها المعلم لشد انتباه الطلبة ومدتها 3–5 ثوان

أهمية وقت الانتظار: يحقق وقت الانتظار الفوائد الآتية:

- زيادة عدد الإجابات العفوية الصحيحة للطلبة.
- يقل خوف الطالب من إعطاء إجابة خطأ
- تتكون لدى الطالب ثقة أكبر بنفسه
- تزيد عدد الأسئلة التي يطرحها الطلبة بأنفسهم.
- مشاركة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بشكل أكبر من عدم استخدام زمن الانتظار
- زيادة التفكير التأملي والاستدلالي
- زيادة تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض بشكل أكبر
- تناقص المشكلات المتعلقة بالانضباط
- زيادة تحصيل الطلبة
- إعطاء مجال للطالب حتى يفكر لتكون إجابته أفضل
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وخاصة سرعة البديهة.

والشكل الآتي يوضح كيفية إدارة مجموعة المناقشة: (قطامي، 2006):


إدارة مجموعة المناقشة
Managing a Discussion
تنظيم الجلوس
الغرفة الصغيرة افضل
كل واحد قادر على رؤية وجه الآخر
بشكل دائري او حدوة فرس
تفضل الطاولة المستديرة في الوسط
تحديد حجم المجموعة...3-7 من واذا زاد عن ذلك تظهر المشكلات التالية
يصمت الاشخاص الهادئون
يحتكر المناقشة عدد قليل
ينخفض التفاعل بين الاشخاص
تظهر المجموعات الصغيرة الشللية
معالجة المواقف الصعبة
معالجة الثرثرة
معالجة عدم مشاركة احدهم
معالجة تضارب الافكار كما يلي
تلخيص الافكار الرئيسية
بطرح سؤال له علاقة بالحقيقة
بطرح سؤال جوابه نعم ام لا
بطرح سؤال توضيحي او تقويمي
جلب الانتباه الى اهداف المناقشة
التذكير بالنقاط التي تم الاتفاق عليها
عدم التحيز لرأي
استخدام المرح والدعابة
تحضير لائحة تفقدية وتفيد بما يلي
امكانية المنادة بالاسم
حفظ سجل بالمشاركين وغير المشاركين
اكتشاف الزمر المتحاورة مع بعضها
حل الموضوعات المختلف عليها فدور القائد هنا
التخلي عن دور الخبير في الموضوع
المحافظة على الاجراءات المتفق عليها
عدم المشاركة في المناقشة كطرف
سماع رأي الاقلية جيداً
حماية حقوق المشاركين
مساعدتهم على فهم الآراء المغايرة لآرائهم

خصائص مجموعة المناقشة الفاعلة:

يحتاج تكوين مجموعة المناقشة الفاعلة إلى تخطيط وتنظيم وقيادة وتقييم على مستوى عال، وتتحدّد خصائص المجموعة الفاعلة بالآتي:

أ- الانتباه إلى موضوع المناقشة: ويتضمن ذلك التركيز على:

1- فهم الأهداف والاتفاق عليها.

2- تحديد التعيينات حتى يتم فهمها والاتفاق عليها من قبل أفراد المجموعة.

3- فهم إجراءات وأساليب عمل المجموعة والاتفاق عليها.

ب-الانتباه إلى المشاركين في المناقشة: وهذا يتضمن التركيز على:

1- تهيئة جو مريح وودي.

2- تشجيع المساهمة من قبل كل أفراد المجموعة.

3- تشجيع عرض الأفكار والتعبير عن المشاعر.

4- إتاحة الفرصة لنقد الأفكار وليس لخصائص الأفراد.

5- الاستماع والحديث الجيدان.

جوانب قصور طريقة المناقشة:

هناك بعض جوانب القصور في طريقة المناقشة، نذكر منها:

- تحتاج أن يمتلك كل من المعلم والطلبة مهارات المناقشة الفاعلة.
- قد تستغرق وقتاً طويلاً في تطبيقها.
- قد تثير جدالاً حاداً بين الطلبة لا يعتمد على المعلومات وإنما على الآراء والانطباعات الشخصية غير المدعمة بالبيانات والأدلة المناسبة.
- قد تثير نوعاً من الفوضى داخل الغرفة الصفية، وخاصة في حال المناقشة الحرة.
- قد يسيطر بعض الطلبة المتميزين على المناقشة دون مشاركة باقي طلبة الصف.

– قد يحجم بعض الطلبة الخجولين عن المشاركة بسبب الخوف من التعبير عن آرائهم أو بسبب قلة المعلومات التي يمتلكونها.

طريقة حل المشكلات

تركز التوجهات المعاصرة في التعليم على تعليم الطلبة مشكلات وليس موضوعات، وبالتالي مساعدتهم في استخدام مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، وهم يعملون فرادى ومجموعات تستدعي أن يقوموا باتباع خطوات حل المشكلة فيحدّدونها ثم يجمعون المعلومات عنها، ويحدّدون خيارات الحل ثم اختيار الحل المناسب، وهناك مجموعة من الاستراتيجيات سوف نعرضها لاحقاً بالتفصيل.

تعرّف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، فالمشكلة تترافق تربوياً مع حالة من القلق والتوتر والشك، تساور الفرد عندما يواجَه بموقف ما ولا يجد نفسه مهيأً لفهمه واستيعابه، أو قادراً على التعامل معه، فيشعر أنه بحاجة ماسة إلى الخروج من هذه الحالة، ولا يحدّث ذلك إلا إذا وجد حلاً لها فيحس بالارتياح والرضا. فالمشكلة تشير إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين، وتكون لديه رغبة في الوصول إليه. ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانات المتوافرة لديه.

استناداً إلى ما سبق يمكن استخلاص أهم **معايير المشكلة الصالحة للتعليم:**

1- أن تكون المشكلة حقيقية وأصيلة: أي أن تكون مستندة إلى خبرات التلاميذ الواقعية أكثر من استنادها إلى مبادئ مستقاة من مواد أكاديمية دراسية معنية.

2- أن تكون المشكلة سيئة التعريف، وتطرح إحساساً بالحيرة والغموض، تقاوم الإجابات البسيطة وتتطلب حلولاً بديلة، كما أنها تثير حب الاستطلاع والبحث لدى التلاميذ.

3- أن تكون المشكلة ذات معنى للتلاميذ ومناسبة لمستوى نموهم العقلي.

4- أن تشكل المشكلة موقفاً صعباً حقيقياً تتطلب من التلميذ أن ينتج رأياً.
5- ضمان توافر ذخيرة معرفية من المبادئ والمفاهيم لدى التلميذ حول المشكلة تساعده في الوصول إلى حل لها.
6- أن تكون قابلة للتطبيق في مواقف أخرى.
7- أن تعالج المشكلة دافعاً قوياً لدى المتعلم تدفعه إلى الإنجاز.

عناصر المشكلة:

يتفق معظم علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدّد بثلاثة عناصر هي:

1- المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
2- الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
3- العقبات: وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل أو الخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.

خصائص التعليم القائم على المشكلات:

1- وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم: فبدلاً من تنظيم الدرس حول موضوعات معينة ينظم التعلم القائم على المشكلات التعليم حول أسئلة ومشكلات هامة وذات مغزى شخصي للتلاميذ، تتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لا تناسبها الإجابات البسيطة.
2- له محور متعدد التخصصات: فالمشكلة الفعلية يتم اختيارها لأن حلها يتطلب من التلاميذ الاندماج في كثير من المواد الدراسية والموضوعات.
3- إن التعليم القائم على المشكلات يقتضي أن يقوم التلاميذ ببحوث أصيلة للبحث عن حلول واقعية لمشكلات واقعية، فيحدّدوا المشكلة ويحللوها ويضعوا

فروضاً، ويقوموا بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويجروا تجارب ويتوصلوا إلى نتائج.

4- يتطلب التعليم المستند إلى مشكلة أن يصنع التلاميذ أشياء وينتجوا نواتج.

5- يعمل التلاميذ في معظم الحالات في أزواج أو جماعات صغيرة، حيث يوفر العمل معاً دافعية تضمن لهم الاندماج في المهام المركبة، ويوفر فرص المشاركة في البحث والحوار مما يسهم في تنمية التفكير والمهارات الاجتماعية.

استراتيجيات حل المشكلات في التعليم:

توصل عدد من الباحثين إلى تحديد الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة. ووضعت العديد من النماذج التي توضح استراتيجية حل المشكلات وكيفية توظيفها في التعليم والتعلم. وفيما يأتي عرض مفصل لأهمها:

أولاً: طريقة حل المشكلات عند جون ديوي:

1 – مفهوم الطريقة:

انتقد جون ديوي الطرائق العرضية التي تقدم المعرفة إلى المتعلمين، فهو يرى أن المتعلم في طريقة هربارت لا يشعر بمشكلة أو صعوبة تحتاج إلى بحث للوصول إلى حل لها، وتبدو هذه الطريقة وكأنها تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعرفة بدلاً من اعتبار المعرفة كمنتج من نتاج التفكير، لذلك أكد جون ديوي على ضرورة أن يكون التعليم بالخبرة والعمل، فجاءت طريقته في حل المشكلات تطبيقاً لمنهج النشاط الذي يقوم على نقل الاهتمام من المادة الدرسية إلى المتعلم، وقيامه بدور إيجابي في عملية التعلم، مما يجعل الموضوعات التي يدرسها وثيقة الصلة بحياته.

ينبغي أن تنطلق المشكلات من اهتمامات المتعلمين وميولهم الأمر الذي يدفعهم للتفكير والقيام بأعمال كثيرة للوصول إلى حلول المشكلات التي اختاروها انطلاقاً من ذلك.

وتعرّف المشكلة من وجهة نظر ديوي بأنها: "حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى حل » وتجدر الإشارة إلى أن طريقة حل المشكلات وضعت لتلامذة مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الخامس، إلا أنه يمكن تطبيقها في المراحل كافة.

2- خطوات طريقة حل المشكلات:

تسير طريقة حل المشكلات وفق الخطوات الآتية:

أ- **الإحساس بالمشكلة أو الشعور بها:** يتم الشعور بمشكلة عامة بأساليب مختلفة منها: توجيه المعلم بعض الأسئلة **حولها**، الملاحظات العارضة أو الموجهة، نتائج غير متوقعة لتجربة من التجارب..إلخ، وينبغي عند اختيار مشكلة من المشكلات وضع بعض الشروط أو المعايير منها: شعور التلاميذ بأهميتها، إضافة إلى مراعاتها لمستويات التلاميذ وتحدي قدراتهم، ومساعدتهم في اكتساب معارف ومهارات وقيم نتيجة حلها.

ب- **تحديد المشكلة:** ترتبط هذه الخطوة بالخطوة السابقة، حيث يوجه المعلم التلاميذ للتفكير بالمشكلة التي شعروا بها **لصياغتها** على شكل سؤال محدّد، ومن ثم إبراز عناصرها، فأي مشكلة لا بد من تحليلها إلى العناصر المكونة منها، تمهيداً للتفكير من أجل الوصول إلى حل لها.

ت- جمع المعلومات: تأتي بعد تحديد المشكلة خطوة جمع المعلومات والمعطيات التي تساعد في الوصول إلى حل لها، وتتعدد مصادر الحصول على المعلومات منها: المراجع التي تعرض خبرات الآخرين، والنتائج التي توصلوا إليها، ومنها ما يعتمد على النشاط الذاتي للتلميذ الذي يقوم بإجراء

الملاحظات وجمع الإحصاءات وتسجيل البيانات، ولذلك لا بد أن تتوافر بعض المهارات لدى التلميذ للوصول إلى حل المشكلة، منها:

– القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بموضوع المشكلة وتلك المعلومات التي لا علاقة لها بها.

– القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات المؤكدة ومصادر المعلومات غير المؤكدة التي لا يعتمد عليها.

– القدرة على التمييز بين الحقائق والملاحظات التي جمعت وبين الفروض التي تقترح لحل المشكلة.

– القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعة، أي بين الخبرات الذاتية ذات الطابع الجزئي وبين الخبرات الموضوعية ذات الطابع المشترك.

– القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالي.

ث– **صياغة الفرضيات:** يعد وضع الفرضيات أمراً هاماً لأنه يحدّد نوع المعلومات التي ينبغي تناولها، والتي تؤدي إلى التأكد من صحة هذه الفروض، ويعتمد وضع الفرضيات على خبرات التلاميذ السابقة ومستوياتهم، ويقوم المعلم في هذه الخطوة بتوجيه التلاميذ إلى دراسة الحقائق التي تتعلق بالمشكلة، وبالتالي يكتسب التلاميذ مهارات تصنيف البيانات، واختيار المصادر التي يتوافر فيها معلومات عن المشكلة.

ج– **اختبار صحة الفرضيات:** يمكن استخدام التجربة لاختبار صحة الفروض، كما يمكن للمعلم أن يلجأ إلى المناقشة أو أية أساليب أخرى يراها مناسبة، وإذا فشلت الفروض في تفسير ظاهرة فنضع فروضاً أخرى ونختبرها بالوسائل المناسبة.

ح- **التعميم:** تشكل النتائج التي تم التوصل إليها من اختبار الفروض حلاً للمشكلة التي نعالجها، وقاعدة لتعميمات أكثر عمقاً وشمولاً.

ثانياً: نموذج ستيرنبرغ (حلقة التفكير):

اقترح ستيرنبرغ (**Sternberg,1992**) استراتيجية لحل المشكلات بعنوان: حلقة التفكير، تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً بل تفكيراً دائرياً تتواصل حلقاته في أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين، لأن التوصل إلى حل قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو مشكلات عدة.

تسير استراتيجية حلقة التفكير وفق الخطوات الآتية:

1- الإحساس بوجود المشكلة.

2 - تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرّف إلى أسبابها.

3 - تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتزام ذوي العلاقة بالمشكلة ودعمهم.

4 - وضع خطة لحل المشكلة. (يقسم الطلبة إلى مجموعات تكلف كل مجموعة بعمل محدّد).

5 - بدء تنفيذ الخطة. (تقوم كل مجموعة من المجموعات السابقة بممارسة النشاط أو العمل الذي أوكل إليها في الخطوة السابقة).

6 - متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة. (إذا واجهت المتعلمين صعوبات مثل عدم الوصول إلى معلومات أو القدرة على توظيف المعرفة في حل التساؤل الذي يبحثون عن إجابة عنه، يوجههم المعلم لتجاوزها)

7 - مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة في أثناء التنفيذ.(يمكن أن يغير المعلم خطة العمل إذا وجد أن العقبات السابقة تحول دون الوصول إلى حل).

8 – تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة أية مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذي تم التوصل إليه، وقد يولد هذا الحل مشكلة جديدة.

ويوضح المثال التالي كيفية تنفيذ الخطوات السابقة في غرفة الصف، ويتناول (مشكلة تسوس الأسنان).

1- **الإحساس بالمشكلة:** من خلال شعور بعض التلاميذ بآلام في الأسنان. ومناقشة المعلم لهم في سبب هذه الآلام وهو التسوس.

2- **تحديد طبيعة المشكلة والتعرّف إلى أسبابها:** يحدّد التلاميذ بمساعدة المعلم المشكلة ويناقشهم بالأسباب التي تؤدي إلى تسوس الأسنان، والتأكد من عدم معرفتهم بها.

3- **تحديد متطلبات المشكلة:** يطلب المعلم من التلاميذ أن يذكروا ما يعرفونه حول الموضوع وقد تكون إجاباتهم: يعاني الكثيرون من تسوس الأسنان.

– تسوس الأسنان يؤدي إلى خلعها.

– عدم غسل الأسنان يزيد من تسوسها.

– معجون الأسنان يحمي الأسنان.

يجد المعلم أن هذه الحقائق هامة ولكنها غير شاملة ولا تؤدي إلى حل المشكلة ويحدّد انطلاقاً من ذلك الأسئلة التالية: ما المقصود بتسوس الأسنان؟ ما العوامل التي تسبب التسوس؟ ما هي طرق المحافظة على الأسنان؟ كما يقوم بتحديد الزمن اللازم لإنجاز العمل.

4- **وضع خطة لحل المشكلة:** يطلب المعلم من التلاميذ تقديم مقترحات حول كيفية الوصول إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة وتحديد مصادر المعلومات التي يمكن أن تكون:

مقابلة طبيب أسنان، قراءة مجلات طبية، مقابلة أشخاص تَلِفت أسنانهم، قراءة إعلانات معجون الأسنان، مقابلة أشخاص يتمتعون بأسنان سليمة.

5- **بدء تنفيذ الخطة:** يمكن البدء بالتنفيذ باستخدام أسلوب عمل المجموعات وفق الآتي:

- يقسم الصف إلى مجموعات.
- تختار كل مجموعة أحد النشاطات.
- يتم تبادل إنجازات كل مجموعة بالطريقة المناسبة.

6- **متابعة عملية التنفيذ:** يتابع المعلم ما يقوم به التلاميذ ويوجههم في حال وجود أي عقبات.

7- **مراجعة الخطة:** قد يعدل المعلم خطة عمل إحدى المجموعات إذا وجد أن التلاميذ لم يستطيعوا توظيفها للوصول إلى الحل.

8- **تقييم حل المشكلة:** يتوصل التلاميذ إلى حل المشكلة: زيارة طبيب الأسنان بشكل دوري، تنظيف الأسنان بانتظام – التقليل من الحلويات...

يناقش المعلم التلاميذ بالحلول التي تم التوصل إليها لمعرفة مدى قابليتها للتطبيق، ويمكن أن يقترح المعلم مشكلة أخرى تستوجب الحل متصلة بالمشكلة السابقة.

ثالثاً: نموذج هايز (Hayes):

تسير استراتيجية هايز وفق الخطوات الآتية:

1- **تحديد المشكلة:** وتتضمن:

- التعرّف إلى نص المشكلة أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة أو في الموقف المطروح.
- تحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة والحالة الراهنة والعقبات الفاصلة بينها.
- تحديد العناصر الجدلية أو العناصر المسببة للعقبات.
- تحديد المشكلات الأساسية والثانوية.

2- تمثيل المشكلة أو إيضاحها: وتتضمن هذه الخطوة:

- تعريف المصطلحات والشروط.
- تحديد العناصر الأساسية: الأهداف، عمليات الحل، المعطيات، المجاهيل.
- تحويل عناصر المشكلة إلى رموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام وغير ذلك.

3 - اختيار خطة الحل: ويتم في هذه الخطوة:

- إعادة صياغة المشكلة المطلوب حلها.
- ويتم اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين الخيارات الآتية: التجربة والخطأ، مصفوفات متعددة الأبعاد، وضع الفرضيات واختبارها، تطبيق معادلات معينة، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل بالرجوع من الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة.
- توقع العقبات والتخطيط لمعالجتها.

3- إيضاح خطة الحل. وتتجلى هذه الخطوة في:

- مراقبة عملية الحل.
- إزالة العقبات عند بروزها.
- تكييف الأساليب أو تعديلها حسب الحاجة.
- إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج.

4- الاستنتاج: ويتضمن:

- إظهار النتائج وصياغتها.
- إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج.

5- التقويم (التحقق): ويجري في هذه الخطوة:

- التحقق من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة.

– التحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام.

والمثال السابق (مشكلة تسوس الأسنان) يمكن تطبيقه وفق نموذج هايز على النحو التالي:

1– تحديد المشكلة:

– تعرّف نص المشكلة وهو تسوس الأسنان عند الأطفال.

– تحديد الهدف: مساعدة الأطفال على التمتع بأسنان سليمة.

– تحديد المشكلات الثانوية: تحديد الأسباب التي تؤدي إلى تلف الأسنان.

2– تمثيل المشكلة:

– يعرّف المعلم المصطلحات: التسوس، السوس، الفلور....

– يحدّد المعلم المعطيات (ما يعرفه التلاميذ عن المشكلة): تسوس الأسنان يؤدي إلى خلعها. عدم غسل الأسنان يؤدي إلى تسوسها...

– يحدّد المعلم المجاهيل (مالا يعرفه التلاميذ عن المشكلة): المقصود بتسوس الأسنان... العوامل التي تسبب تسوس الأسنان.

– تحويل عناصر المشكلة عن طريق الصور والأشكال: عرض صور مختلفة تمثل المشكلة.

3– اختيار خطة الحل: يختار المعلم أو التلاميذ طريقة للحل مناسبة لطبيعة المشكلة. قد تكون مثلاً، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية ومحاولة حلها.

4– إيضاح خطة الحل: يحاول التلاميذ حل المشكلات الفرعية بطرق متعددة قد تكون مقابلة أو قراءة أو تجربة أو زيارة طبيب الأسنان.

5– الاستنتاج: يتوصل التلاميذ إلى حل المشكلة.

6– التقويم: يتم التحقق من النتيجة في ضوء الأهداف، يمكن أن يذهب تلميذ أصيبت أسنانه بالتسوس لزيارة طبيب الأسنان لتخف آلامه ويتخلص من التسوس باستعمال المعجون والفرشاة بانتظام.

رابعاً: نموذج جيستن: (Gesten):

طوّر جيستن نموذجاً للتدريب على حل المشكلة وضعه في ست خطوات، ويمكن استخدامه في التعليم على الشكل الآتي:

1- تحديد المشكلة: حدّد المشكلة بالضبط.

2- الهدف: قرّر الهدف.

3- تأخير الاندفاع: فكّر قبل أن تعمل. (وضع خطة لحل المشكلة مثل إتاحة المصادر اللازمة، مقابلة.....إلخ)

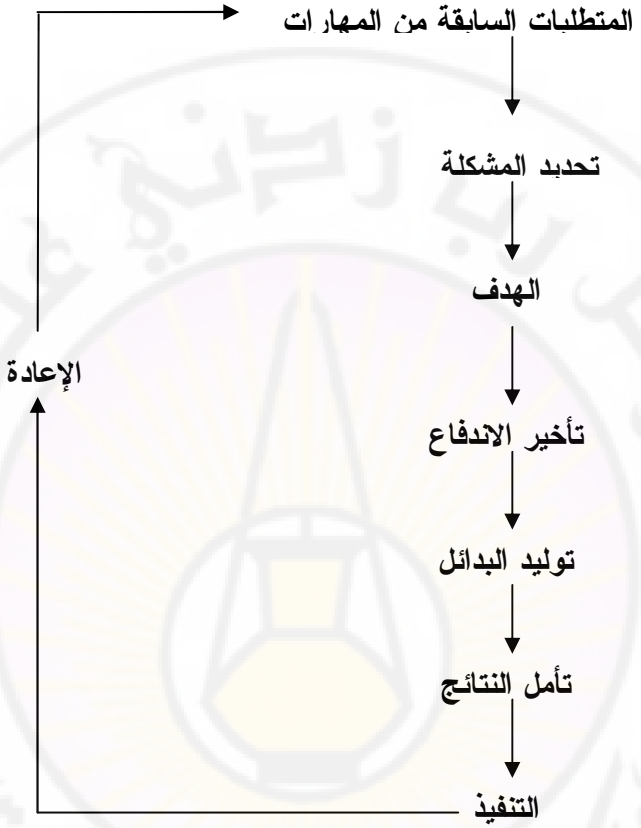
4- توليد البدائل: فكّر في عدد من الحلول التي يمكن أن توصل إلى الحل.

5- تأمل النتائج: فكّر في أشياء مختلفة بعد كل حل.(التفكير بمدى توافق النتائج مع الهدف الموضوع، والأبعاد المختلفة لكل حل مقترح).

6- التنفيذ: عندما تعتقد أنك توصلت إلى حل جيد فعلاً قم بتجربته. (التحقق من صحة الافتراضات المقترحة بالعودة إلى المراجع والمصادر المتخصصة أو مقابلة الأشخاص المعنيين...إلخ)

7- الإعادة: إذا لم تكن الحلول صحيحة يقوم الطالب بالعودة إلى نقطة البداية أي تحديد المتطلبات السابقة وتحديد المشكلة.

ويمكن تمثيل نموذج جيستن بالشكل الآتي: عن (قطامي،2007، 466).



دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات:

يختلف الدور الذي يقوم به المعلم في استراتيجية حل المشكلات عن الدور الذي يقوم به التعليم التقليدي. يتحدّد هذا الدور بالنقاط الآتية:

أ- **المعلم مصمم للمنهاج:** يقوم المعلم عند استخدام استراتيجية حل المشكلات بالإجراءات الآتية المتعلقة بالمادة الدراسية:

1- مراجعة المنهاج مراجعة مستفيضة من حيث الأهداف والمحتوى.

2- صوغ مشكلات انطلاقاً من طبيعة المحتوى المتوافر إن أمكن أو الرجوع إلى المعايير التي يستند إليها المنهاج، أو مستوى الإتقان المطلوب بلوغه من قبل التلاميذ، وكلما كانت المشكلة متسقة مع ميول التلاميذ واهتماماتهم كان التفاعل في ذروته.

ويمكن صوغ المشكلة بطريقتين هما: الأولى صوغ مشكلات قبل بدء العام الدراسي من محتوى المادة.

والطريقة الثانية: ظهور مشكلات تثير اهتمامات التلاميذ في أثناء التعليم.

ب- **المعلم موجه:** يقوم المعلم بتهيئة الجو المناسب للسير في خطوات حل المشكلة، وينطوي هذا الدور على مهمات فرعية عدة منها: توفير أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات، وإعداد حلول مقترحة للمشكلات، وتحديد ما يعرفه التلاميذ حول المشكلة، وما يتعين عليهم معرفته، وكيف يمكنهم أن يجيبوا عن تساؤلاتهم، ويمكن للمعلم أن يقدم لهم اقتراحات عندما لا يتمكنون من ذلك.

ت- **المعلم مقيّم:** يتجسد دور المعلم التقييمي في: المراقبة الفاعلة لعملية حل للمشكلة، وتقويم جودة إنتاج التلاميذ وللبدائل التي يقترحونها للحل وتقدير مستوى العمل الجماعي، ويمكن توضيح هذه الأدوار على النحو الآتي:

1- **تقويم فاعلية المشكلة:** تتحدّد فاعلية المشكلة بمدى قدرتها على تنمية مهارات التلاميذ، والمشكلة المثالية هي تلك التي تتحدى قدرات التلاميذ بشكل معقول ومنطقي.

2- **أداء التلاميذ:** يتحدّد دور المعلم في هذا المجال في مراقبة خطوات الحل ومساعدة المتعلمين لتجاوز العقبات.

3- **أداء المعلم:** يسأل المعلم نفسه عن مدى التوجيه الذي قدمه لتلامذته، ومدى سيطرته على مجريات الدرس ومدى الاستقلالية التي منحها لهم.

ينبغي أن تتوافر لدى المعلم المهارات الآتية عند التعليم باستخدام طريقة حل المشكلات:

1- القدرة على تصميم مشكلة وتقديمها للتلاميذ بحيث تحتوي على تساؤل مركزي يعمل على جذب انتباه التلاميذ.

2- القدرة على تحديد مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى تعريف التلاميذ بأبعاد المشكلة.

3- تدريب التلاميذ على تأمل المشكلة من جوانبها كافة قبل السير في إجراءات الحل.

4- الإلمام بالخطوات الإجرائية للوصول إلى حل للمشكلة قيد البحث.

5- القدرة على مناقشة تلامذته في بدائل الحلول المقترحة من قبلهم.

6- القدرة على تكوين تعميمات عن حل المشكلة، ليصار إلى نقل التعلم إلى مواقف حياتية جديدة.

7- مهارة تدريب التلاميذ على توليد أكثر من حل واحد للمشكلة قيد البحث.

دور المتعلم في استراتيجية حل المشكلات:

يتحدّد دور المتعلم في استراتيجية حل المشكلات بالنقاط الآتية:

1- النظر إلى المشكلة من جميع أبعادها لكي يكون على وعي تام بالمشكلة و يحدّدها بدقة ووضوح.

2- وضع فروض متنوعة في ضوء فهمه للمشكلة.

3- إدراك العلاقات بين المعلومات الجديدة من جهة وخبراته السابقة من جهة أخرى.

4- جمع المعلومات من مصادر متنوعة.

5- تحليل عمليات تفكيره ويقومّها.

6- البحث والتقصي والتساؤل والتفسير والاستنتاج والتجريب للوصول إلى حل للمشكلة.

شروط استخدام استراتيجية حل المشكلات في التعليم:

- توافر معلم يمتلك كفايات حل المشكلات بأسلوب علمي وصحيح.
- اختيار المشكلات التي تثير اهتمامات التلاميذ، وتتحدى قدراتهم بالقدر الذي يستطيعون الوصول إلى حل انطلاقاً منها.
- أن ترتبط المشكلات المختارة بالواقع الحياتي للتلاميذ، وتعبر عن حاجاتهم وترتبط بالأهداف التعليمية.
- استخدام التقويم البنائي لتقويم عمل التلاميذ في كل خطوة من خطوات الحل، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.
- التأكد من امتلاك التلاميذ للمتطلبات الأساسية للحل وما تتضمنه من مهارات ومعلومات.
- توجيه التلاميذ نحو العمل التعاوني لحل المشكلات مما ينمي لديهم التعاون والعمل الجماعي.

الجوانب الإيجابية والسلبية لاستراتيجية حل المشكلات في التعليم:

تمتلك استراتيجية حل المشكلات جوانب إيجابية كثيرة، نذكر منها:

- مساعدة التلاميذ في التفكير وإكسابهم المنهج العلمي السليم.
- اكتساب المتعلمين مجموعة من المهارات الأساسية: استخدام المراجع، وجمع البيانات، وتصنيفها، والملاحظة، وتصميم أدوات لإجراء التجارب.
- جعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية وإنماء شخصيته.

أما بالنسبة للجوانب السلبية فتتمثل في: (سليمان، 1999، 200).

- عدم توافقها والمنهاج الدراسي التقليدي.

- تحتاج إلى زمن طويل مما يؤثر سلباً على دراسة موضوعات المادة الدرسية كلها، ويعيق دراسة موضوعات المقررات الأخرى.
- تحتاج إلى توافر مكتبات مدرسية متطورة تلبي احتياجات المتعلمين.
- صعوبة إعداد معلمين يمتلكون كفايات علمية ومهنية عالية.

العصف الذهني

إذا ما أردنا تطوير التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ينبغي أن نركز على الطرائق التي تعصف الفكر لتطوره إبداعياً وبخاصة أن الطرائق التقليدية تركز على الحفظ والتلقين مما يحرم المتعلم من القيام بمهارات التفكير المختلفة وبالتالي تساعد هذه الطريقة في تحقيق هذا الأمر.

مفهوم استراتيجية العصف الذهني:

استمدت هذه الإستراتيجية فكرتها من أسلوب العصف الذهني الذي ابتدعه أوزبورن عام 1938 بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار (بشكل تلقائي وحر) التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

وتعرّف هذه الاستراتيجية بأنها: المناقشة الجماعية التي يقوم أفراد مجموعة مؤلفة من (5 – 12) فرداً بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما وبشكل عفوي وتلقائي حر، وفي مناخ مفتوح غير نقدي يساعد في إطلاق تلك الأفكار، ومن ثم غربلتها واختيار المناسب منها، ويتم ذلك خلال جلسة (عدة جلسات تستغرق الواحدة منها (15 – 20) دقيقة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على الافتراض القائل أنه إذا أتيح للذهن أن يطلق العنان للتفكير في مسألة أو قضية ما فإن الأفكار تتدفق دون كابح، وبغض النظر عن مدى تحقيقها للهدف.

وينطلق استخدام هذه الاستراتيجية من مبدأين أساسين:

1- تأجيل الحكم على قيمة الأفكار المطروحة حتى انتهاء المناقشة لأن ذلك يسمح بتدفق الأفكار دون قيود.

2- الكم يولد الكيف (فكّر الآن ثم قيّم وتحقق فيما بعد).

بمعنى أن أفكاراً كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار غير معتادة في مرحلة لاحقة.

وقد تفرع عن المبدأين السابقين **أربع قواعد يجب اتباعها في جلسات العصف الذهني** لضمان تدفق الأفكار الأصلية لحل المشكلة.

وهذه القواعد هي:

1- لا يجوز استبعاد الأفكار التي يشارك بها طلبة الصف مهما بدت شخصية أو تافهة حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.

2- تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.

3- التركيز على الكم المتولد من الأفكار الذي ينطلق من الافتراض القائل: إنه كلما زادت الأفكار المطروحة زاد احتمال بروز فكرة أصيلة فيها.

4- الأفكار المطروحة ملك للجميع وبإمكان أي من المشاركين الجمع والربط بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف وبالإضافة

خصائص عصف الدماغ:

إن معرفة خصائص عصف الدماغ أساسية للسير بهذه الاستراتيجية في الاتجاه الذي يحقق الهدف منها، وهو تنمية التفكير الإبداعي واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات.

وهذه الخصائص تعد معياراً يحدّد السلوك الواجب اكتسابه حتى يتمكن المتعلم من حل المشكلات بصورة إبداعية. ومن أهم هذه الخصائص:

1- الأصالة: هي قدرة التلميذ على إنتاج الأفكار، وحل المشكلة بطريقة غير مألوفة.

2- المثابرة: تتجلى بقدرة المتعلم على العمل لفترة طويلة والاستعداد والتصميم على مواجهة الإخفاق.

3- الاستقلال: تعني ملاحظة الفرد مالا يلاحظه الآخرون، ويبحث عما هو غير مألوف فيقلب الأفكار ويخمن الحل.

4- الاقتراب والابتعاد: تعني قيام المتعلم بالقراءة وتدوين الملاحظات وتقصي الحلول والاطلاع على ما أنجزه الآخرون ثم الابتعاد عن الفكرة حتى يراها بكامل أبعادها.

5- التأجيل والمباشرة: وتعني عدم إصدار الأحكام بسرعة بل يحاول المتعلم التفكير في حلول أخرى غير تلك التي تبدو له لأول مرة.

6- إشراقة الفكر: ويقصد بها ترك المتعلم للفكرة في ذهنه لتختمر بعد محاولات خائبة لحلها.

7- التحقق من صحة الحل ويتم ذلك بالطرائق الموضوعية.

8- دمج الأفكار المعروضة مع أفكار أخرى وصولاً إلى نتيجة جديدة.

ولعل هذه الخصائص تجعل من عصف الدماغ طريقة في التفكير ترتقي بالتعليم وتخلصه من سلبياته وتنمو به نحو الإبداع.

إجراءات استخدام استراتيجية العصف الذهني:

1- التمهيد للمشكلة: يتم التمهيد عن طريق إخبار التلاميذ بعنوان المشكلة وكتابته على السبورة ثم عرض موجز للمشكلة.

2- التأكد من وجود خلفية معرفية لدى التلاميذ عن المشكلة من خلال طرح المعلم لعدد من الأسئلة التي تدور حول المعلومات الأساسية ذات الصلة بالمشكلة لفهمها.

3- شرح أسلوب العصف الذهني بشكل مبسط (إذا كان غير مألوف) مع التأكيد على القواعد الأربع الأساسية للعصف الذهني بحيث تكتب على لوحة كبيرة وتعلق في الصف وذلك بالصيغة الآتية:

- تجنبوا نقد أفكار غيركم ولا تسخروا من أية فكرة.
- أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد.
- اطرحوا أكبر كمية ممكنة من الأفكار.
- قدموا إضافات على أفكار الآخرين بدون نقد لها.

4- تقسيم الصف إلى مجموعات (كل مجموعة في حدود خمسة أعضاء): ويطلب المعلم من كل مجموعة الانتقال إلى مكان محدّد لها في الصف.

5- توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة لضمان مشاركة الجميع في الحوار حول المشكلة ويتم التوزيع على النحو الآتي:

- قائد المجموعة وهو المسؤول عن إدارة الحوار.
- المسجل: هو المكلف بتدوين كل الأفكار التي تطرح من الأعضاء المشاركين.
- المشاركون: وهم بقية أعضاء المجموعة والمسؤولون عن اقتراح الأفكار والحلول المتنوعة للمشكلة.

6- قيام كل مجموعة بالعصف الذهني للمشكلة وفق الخطوات:

1- يطرح المشاركون صياغتهم للمشكلة ويقوم المسجل بتسجيلها.

2- يطلب قائد المجموعة من المشاركين اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة مع التذكير بالقواعد.

3- يكتب المسجل هذه الأفكار حسب تسلسل طرحها.

4- تقوم كل مجموعة بتقييم ما طرحه أعضاؤها من أفكار ويتم استبعاد الأفكار التي لا تساير معايير الجدة، المنفعة، المنطقية، التكلفة، القبول الاجتماعي.

7- إجراء نقاش صفي جماعي: تطرح فيه كل مجموعة عن طريق قائدها ما توصلت إليه من أفضل الحلول للمشكلة موضوع البحث، ويتم مناقشة هذه الحلول من قبل التلاميذ جميعهم في الصف.

8- يختم المعلم الدرس بطرح إحدى المشكلات الجديدة كنشاط منزلي، ويوجه التلاميذ للبحث عن أفضل الحلول لها وفق المعايير المشار إليها سابقاً.

ويمكن تلخيص الخطوات السابقة وعرضها بالشكل المبسط التالي:

1- **تحديد المشكلة:** يقوم المعلم باختيار مشكلة معينة، ويشرح أبعادها مع مناقشة تمهيدية للتأكد من فهم التلاميذ لها ثم يطرحها على شكل سؤال محدّد يبدأ أدوات الاستفهام الآتية: كيف – ماذا – لماذا، افترض – خمن – احزر.

– حيث يستخدم السؤال كيف: لتوجيه التلاميذ للبحث في الطرائق والأساليب والعمليات (الإجراءات) التي يمكن تخيلها لحل المشكلة المعروضة.

مثال: كيف يمكن تحرير فلسطين؟

– أسئلة (ماذا) توجه التلاميذ نحو الإبداع والتخيل.

مثال: ماذا كان بالإمكان أن يحدّث لو انتصر العرب في حرب 1967م؟

– أسئلة (لماذا) تدفع التلاميذ إلى البحث عن الأسباب الباطنية والظاهرة للمشكلة المعروضة.

مثال: لماذا حدث صراع بين الأمين والمأمون؟

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تبدأ ب–: افترض – خمن – احزر:

– افترض الحلول الممكنة لحل مشكلة الكوريتين؟ – خمّن النتائج المترتبة للتدخلات الأمريكية في إفريقيا.

2- **العصف الذهني للمشكلة** التي تمت بلورتها حيث يقدم التلاميذ الأفكار التي تخطر في أذهانهم كإجابات عن المشكلات المطروحة سابقاً. وتراعى في هذه الخطوة الجوانب الآتية:

- عقد جلسة تنشيطية قصيرة تسمى جلسة تسخين.
- عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهني على السبورة حتى يشاهدها جميع التلاميذ.
- استقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت مضحكة أو مثيرة للسخرية بالترحيب والتشجيع.
- تدوين جميع الأفكار وعرضها بطريقة يمكن لجميع التلاميذ رؤيتها.

3- **التقييم:** يتم جمع الأفكار المقترحة وانتقاء المناسب منها ووضعه موضع التنفيذ وذلك في ضوء مجموعة من المعايير المرتبطة بالمشكلة ذاتها ومنها: الجدة، الأصالة، المنفعة، المنطقية، التكلفة، مدى القبول الاجتماعي، المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ.

مثال توضيحي لطريقة العصف الذهني:

الموضوع: تلوث الماء. المادة: علوم – الصف: الرابع.

أهداف العصف الذهني:

- أن يزداد فهم التلميذ لمشكلة التلوث.
- يقترح الحلول لها ويظهر ذلك من خلال قدرته على طرح الأفكار المناسبة للمشكلة
- إسهاماته في دمج الأفكار وتصنيفها وتحسينها
- قدرته على طرح الحلول.

خطوات تنفيذ الدرس:

1- **التمهيد للمشكلة:** يبدأ المعلم بإخبار التلاميذ بعنوان المشكلة (مشكلة تلوث الماء) ويكتبها على السبورة ثم يناقشهم فيها عن طريق طرح الأسئلة التالية: ما أهمية الماء؟ ما أنواع تلوث الماء؟ ما مصادر تلوث الماء؟

ثم يربط المعلم بين مصادر تلوث الماء وإمكانية اقتراح حلول للمشكلة انطلاقاً من معرفة المصادر.

2- **صياغة المشكلة:** ليتوصل التلاميذ بمساعدة المعلم إلى تحديد المشكلة بالسؤالين التاليين:

كيف تعالج مشكلة تلوث الماء؟

كيف يمكن أن تحمي الماء من التلوث؟

وتسجل هذه الأسئلة على السبورة.

3- **العصف الذهني للأفكار:** يعرض المعلم المبادئ الأربعة للعصف الذهني إما على السبورة أو على لوحة وينبه الطلاب أن نقرة على الطاولة تدل على خرق القواعد الأربع السابقة الذكر. ثم إلى البدء بطرح الأفكار والحلول للمشكلة المطروحة.

وقد يطرح التلاميذ الإجابات التالية:

- فحص الماء في المخابر.
- بناء دورات المياه بعيداً عن الأنهار والينابيع.
- غلي الماء قبل شربه.
- منع المعامل من رمي مخلفاتها في الأنهار.
- حفظ ماء الشرب في أواني بلاستيكية
- الاهتمام بالبيئة المحلية.
- توعية السكان لأهمية المياه.
- عدم التبول في مياه الأنهار.
- عدم رمي الفضلات في المياه.
- فصل شبكة الصرف الصحي عن المياه النظيفة.
- تخزين المياه في خزانات مناسبة وتعقيمها.

- غرس الأشجار.
- وتدون جميع الإجابات على السبورة.

4- **تقييم الإجابات:** يتم تقييم الإجابات السابقة واختيار ما يحقق منها المعايير المحدّدة (الجدة، الأصالة، المنفعة) عن طريق مناقشة المعلم للتلاميذ بكل إجابة مقترحة ثم تصنيف الإجابات المختارة في فئات. ويمكن أن يكون على الشكل الآتي:

أ- علاج مشكلة تلوث الماء:

- فحص الماء في المخابر.
- معالجة مياه الصرف الصحي في محطات المعالجة لتصبح صالحة لري المزروعات.
- غلي الماء قبل شربه.

ب-حلول لحماية الماء من التلوث:

- بناء دورات المياه بعيداً عن الأنهار والينابيع.
- حفظ ماء الشرب في أواني نظيفة.
- توعية السكان بأهمية الماء.

إرشادات لتحسين التعليم وفق استراتيجية عصف الدماغ:

لا بد للمعلم من اتباع الإرشادات الآتية لتحسين التعليم وفق عصف الدماغ:

1- وضع الأسئلة المفتوحة مسبقاً.

2- البدء بتطبيق جلسة عصف الدماغ على مجموعات صغيرة.

3- استخدام مختلف أنواع التعزيز الإيجابي لتشجيع التلاميذ على الإجابة الحرة.

4- استخدام أساليب التعزيز السلبي بإزالة العوائق التي تحول دون الانطلاق والتعبير الحر، وتقصي الحلول جميعها والابتعاد عن السخرية والتهكم.

5- تشجيع التلاميذ المنطوين.

6- مشاركة جميع المتعلمين في إعادة دمج الأجوبة في فئات جديدة وحلول جديدة.

7- تسجيل النجاحات والصعوبات التي تنشأ في كل جلسة للاستفادة من الأولى أو تلافي الثانية في جلسات قادمة.

أهم مزايا استراتيجية العصف الذهني في التعليم:

1- سهلة التطبيق، فلا تحتاج إلى تدريب طويل من قبل المعلم أو التلاميذ لاستخدامها.

2- اقتصادية: لا يتطلب تطبيقها أكثر من مكان مناسب وبعض الأقلام والأوراق.

3- تنمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد لآرائه بحرية دون خوف أو نقد.

4- تنمي قدرة التلميذ على التعبير بحرية.

5- تشعر التلميذ بقيمة أفكاره ومقترحاته.

6- تشجع التلاميذ على قبول الرأي الآخر.

7- تحقق درجة عالية من اندماج التلاميذ في أثناء التعلم.

8- تشجع العمل الجماعي والتعاوني الذي يسرع في الوصول إلى الحل.

9- يضفي على جو الدرس كثيراً من الإثارة والتحدي لقدرات التلاميذ.

محدّدات استراتيجية العصف الذهني في التعليم:

1- يحتاج تطبيقها لوقت طويل، فالمشكلة الواحدة قد تحتاج لأكثر من حصة دراسية.

2- لا تناسب عادة الصفوف الدراسية كثيرة العدد لأن كثرة عدد التلاميذ يقلل من فرصة مشاركة الجميع في الجلسة.

3- قد تؤثر الصفات الشخصية لبعض التلاميذ على نجاح الحوار الصفي فيما بينهم مثل: حب التدخل، المقاطعة، ادعاء المعرفة.

4- قد يحتكر الإجابات التلاميذ المنطلقون والأذكياء.

5- قد يؤثر سعي التلاميذ إلى الوصول لحلول سريعة إلى طرح حلول تقليدية مألوفة تفتقد إلى الجدة والأصالة

استراتيجية قبعات التفكير الست

هي استراتيجية ابتكرها الطبيب ديبونو **Debono** لتعليم التفكير عن طريق القبعات التي ليست في الواقع قبعات حقيقية ولكنها ترمز إلى طريقة معينة في التفكير، وعددها ست قبعات بألوان مختلفة، يرمز كل لون إلى نمط معين من التفكير.

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته، والسماح للفرد بتغيير نمط تفكيره من موقف لآخر، وبعبارة أخرى يمكن القول إن هذه الاستراتيجية تهدف إلى تحسين التفكير عن طريق تقسيمه إلى ستة أنواع أي (ست قبعات)، وتركز هذه القبعات على أن التفكير عملية نظامية منضبطة مقصودة.

وفيما يلي وصف القبعات التي اقترحها ديبونو وأنماط التفكير المرتبطة بكل منها، ثم كيفية استخدامها من قبل المعلم في التعليم في مختلف مراحل الدرس.

1- القبعة البيضاء (الحقائق): تمثل نمط التفكير الحيادي والموضوعي كما ترمز إلى التفكير بالحقائق والأشكال والمعلومات.

ويكون التفكير وفق هذه القبعة استجابة للأسئلة مثل: ما المعلومات المتوافرة؟ ما المعلومات التي نحتاج إليها؟ كيف نحصل على هذه المعلومات؟

وبشكل آخر فإن من يرتدي القبعة البيضاء يقوم بالبحث عن المعلومات والحقائق بكل موضوعية مبتعداً عن إصدار أي حكم أو نقد في ضوء أي مصالح فردية أو جماعية.

ويستخدم المعلم عدة أساليب في عرض الحقائق مثل: المحاضرة – المناقشة – الاستقصاء.

مثال: جهزّ الخليفة أربعة جيوش وجعل لكل جيش قائداً.

2- **القبعة الحمراء (المشاعر):** وهي على النقيض من البيضاء، فهي تتعلق بالأحاسيس والمشاعر والعواطف الداخلية ولا تحتاج إلى تبرير لأنها تستبعد المنطق كما يشير إلى ذلك لون القبعة. وتبرز أهمية هذه القبعة من مبدأ أن المشاعر والانفعالات موجودة في التفكير الإنساني، ولكن عادة ما نحاول إخفاءها لأن التصريح بها قد يؤدي إلى خلافات حادة، لذا تظل في البناء المعرفي للمتعلم وتؤثر على نمط تفكيره بطريقة ما.

وبالتالي فإن من يرتدي هذه القبعة يأخذ إذناً رسمياً في الإفصاح عن مشاعره تجاه قضية ما أو فكرة ما دون قيود أو مبررات.

وفي التعليم: عندما يرتدي التلاميذ القبعة الحمراء يسمح لهم المعلم بالتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم نحو موضوعات الدرس لفترة 2 – 4 دقائق.

مثال:

- أحب هذه الشخصية.
- أكره القرار الذي اتخذ بشأن.
- شعرت بالفخر وأنا أتابع حركة الجيوش.

3- **القبعة السوداء (الحيطة والحذر):** وهي قبعة البحث عن العيوب والسلبيات، فمن يرتدي هذه القبعة يقوم بما يلي:

- يبين العيوب والأخطاء – يحذّر من العواقب – ينقد ويصدر أحكاماً يفكر في الأخطاء أو الخسارة.

إن التفكير أثناء ارتداء القبعة السوداء هو تفكير ناقد يستند إلى مبررات منطقية تعتمد على الحقائق والمعلومات، يغلب عليه طابع التشاؤم ويمكن الاستفادة منه بشرط عدم الانقياد له.

- عندما يطلب المعلم من الطلبة ارتداء القبعة السوداء، يصبح عليهم تقديم نقد على موقف ما في الدرس مثل:
- ارتكبت هذه الشخصية الأخطاء التالية...
- سيؤدي هذا الحل إلى المصائب التالية...
- كان إعفاء خالد من قيادة الجيش خطأ لأن....

4- **القبعة الصفراء (التفاؤل):** تدل على التفكير بالفوائد والإيجابيات وبالتالي هو تفكير إيجابي بنّاء ومنتج (صاحبه ينظر إلى النصف الملآن من الكأس).

ومن يرتدي هذه القبعة يقوم بالدور التالي: - التفاؤل والأمل - الإيجابيات والمنافع - التفكير البناء الداعم.

واللون الأصفر يرمز إلى ضوء الشمس للدلالة على الآمال والتفاؤل.

- عندما يعلن المعلم الانتقال إلى القبعة الصفراء يطلب إلى التلاميذ تقديم تعليقات إيجابية حول الدرس مثل:
- إن الموقف الجيد هو....
- هذه المعركة كانت ضرورية.....
- كانت معارك المسلمين حاسمة في نشر الإسلام....

5- **القبعة الخضراء (الإبداع):** تدل على التفكير التجديدي الإبداعي الذي يستفيد من جميع الأفكار المطروحة، ويدرس البدائل المتاحة ليستنتج منها فكرة مبتكرة.

وبالتالي فإن من يرتدي هذه القبعة يقوم بالدور التالي:

- يقدّم مقترحات وأفكاراً جديدة - يبتكر ويبدع - يقدم بدائل متنوعة.

واللون الأخضر مأخوذ من لون النبات الذي ينمو ويتجدد ويتكاثر للدلالة على توليد الأفكار والتغيير (الخصب والنماء).

- وعند ارتداء التلاميذ للقبعة الخضراء يطلب إليهم تقديم آرائهم ومقترحاتهم الجديدة مثل:
- اقترح تشكيل مجلس لإدارة الأسرة.
- يمكن إضافة شخصية جديدة لهذا الموقف.
- لو تأجلت معارك المسلمين كان من الممكن فتح بلاد الشام دون قتال.

6- **القبعة الزرقاء (التحكم):** ترمز هذه القبعة إلى التفكير في التفكير والتحكم بعملية التفكير بناء على ذلك وضبطها في الاتجاه المرغوب، وهي قبعة جدول أعمال التفكير. ومن يرتدي هذه القبعة يقوم بالدور التالي:

يحدّد أي القبعات يجب تنشيطها ومتى يكون عملها – يضع الخطط التنفيذية – يراعي كل الأفكار المطروحة من القبعات الأخرى – يتابع إعطاء التعليمات في نسق دقيق – يتخذ القرارات، وبالتالي فهو يشبه إلى حد كبير المايسترو الذي يوجه العازفين في حفلة موسيقية.

واللون الأزرق من لون السماء فتسمو القبعة الزرقاء فوق كل القبعات وتتحكم بها.

- في التعليم، يطلب المعلم من التلاميذ عند ارتدائهم القبعة الزرقاء وضع خطط للتنفيذ مثل:
- تشكيل لجان عمل.... جمع الأدوات وتجهيزها.

في نهاية وصف القبعات لا بد من القول إنه لا توجد قبعة أفضل من غيرها بل هي عبارة عن فريق متكامل متوازن من أنماط التفكير صممت لمواجهة المشكلات والقضايا التي تعترض الفرد.

أسس اختيار القبعات الست:

يرى إدوارد ديبونو أن اختيار القبعات الست قد تم على الأسس التالية:

1- القبعات هي الأقرب إلى رأس الإنسان والرأس يحوي الدماغ الذي يقوم بوظيفة التفكير ولذلك فالقبعات هي الأقرب إلى التفكير.

2- القبعة التي نرتديها سرعان ما نتركها بسبب تغير الظروف وهكذا الأفكار فقد نعجب بفكرة ما في وقت معين ونتخلى عنها بعد ذلك.

3- لا يجوز للقبعة أن تظل فترة طويلة على الرأس، كذلك الفكرة يجب ألا تعيش طويلاً في ذاكرتنا.

4- القبعة هي رمز للدور الذي يمارسه الشخص، فالشرطي يرتدي قبعة مميزة وكذلك القاضي...

5- القبعة التي نرتديها فترة طويلة يمكن أن تتلوث وتفقد أناقتها وكذلك الفكرة فإنها إذا ظلت فترة طويلة في الرأس فإنها تصبح قديمة لا جدوى منها.

مزايا التعليم بالقبعات الست:

إن استخدام استراتيجية التعليم بالقبعات الست يمكن أن يحقق المزايا التالية:

1- تقديم نشاطات متنوعة: تبدأ بالمعلومات والحقائق وتتنوع حسب متطلبات استخدام كل قبعة، فلكل قبعة دور معين وهذا الدور يتطلب نشاطاً مختلفاً. فالدرس إذن مجموعة أنشطة متنوعة.

2- تسمح للتلميذ بالمشاركة في جميع مراحل الدرس بدءاً من البحث عن المعلومات (القبعة البيضاء) وحتى تقديم التوجيه والتنظيم (القبعة الزرقاء).

3- تسمح للتلميذ القيام بعمليات استقصاء لجمع المعلومات، وبعمليات التفكير الإيجابي (القبعة الصفراء) والتفكير النقدي (القبعة السوداء)، والتعبير عن المشاعر (القبعة الحمراء).

4- تنسجم هذه الاستراتيجية مع متطلبات التفكير الإبداعي، حيث تتطلب أن يقدم التلاميذ مقترحات تطوير وأفكاراً جديدة لتعديل الأوضاع وتنظيمها.

5- يمكن أن تستخدم في عرض الدرس وتقديمه، كما يمكن أن تستخدم في تقويم تعلم الدرس، كأن نطلب من الطالب ارتداء قبعة معينة ليقدم لنا معلومة، وأخرى ليقدم نقداً وهكذا....

كما يمكن أن تستخدم في عمليات المراجعة أو تلخيص الدرس أيضاً.

والمثال التالي يوضح كيفية توظيف القبعات الست في التعليم :

المادة: تاريخ.

الموضوع: غزوة أحد.

الصف السادس.

1- **القبعة البيضاء المعلومات والحقائق:** يعرض المعلم معلومات وحقائق من الدرس مثل:

- جهزت قريش جيشاً قوامة ثلاثة آلاف مقاتل.
- قرار تعيين أبي سفيان قائداً لجيش قريش.
- خروج الرسول بألف جندي لملاقاة المشركين.
- ثم يطلب المعلم من التلاميذ أثناء ارتدائهم للقبعة البيضاء إثارة أسئلة بهدف استكمال المعلومات الناقصة لديهم حول أحداث المعركة ونتائجها أو الحصول على معلومات جديدة.

2- **القبعة الحمراء المشاعر:** يطلب المعلم من التلاميذ التحدث عن:

- مشاعرهم نحو أحداث المعركة المختلفة.
- مشاعرهم نحو نتيجة المعركة.
- مشاعرهم نحو المعارك السابقة، الأوضاع العربية الحالية.

3- **القبعة السوداء:** يطلب المعلم من التلاميذ تقديم ملاحظاتهم عن السلبيات والأخطاء والنقد ومن المحتمل أن تكون إجابات التلاميذ:

- خوض معركة غير متكافئة في العدد والعتاد.
- مخالفة الرماة أوامر الرسول (ص).
- تسرع المسلمين في الانصراف لجمع الغنائم.

4- **القبعة الصفراء:** يطلب المعلم من التلاميذ تقديم ملاحظاتهم عن الإيجابيات والمواقف السليمة في هذا الدرس كأن يقول التلاميذ:

- مشاورة الرسول (ص) أصحابه في مكان ملاقاة العدو.
- تمركز بعض الرماة على جبل أحد.
- إجبار يهود بني النضير الجلاء عن المدينة المنورة بسبب تآمرهم على المسلمين.

5- **القبعة الخضراء:** يمكن أن يثير المعلم أسئلة إبداعية أو يطلب من التلاميذ تقديم مقترحات من شانها إحداث تغير في نتيجة المعركة في حينها مثل:

- ماذا لو تقيد المسلمون بأوامر الرسول (ص)؟
- ما الخطة التي تقترحها لتغيير نتيجة المعركة حينها؟
- ماذا لو ربح المسلمون معركة أحد؟

6- **القبعة الزرقاء:** يطلب المعلم من التلاميذ التفكير في إعداد خطط مثل:

- وضع خطوات تنفيذية لمعركة ناجحة مع العدو.
- تلخيص الانطباعات عن أسباب هزيمة المسلمين.
- مناقشة أصحاب مقترحات القبعات الخضراء، السوداء، الصفراء.

ولا بد قبل البدء بتوظيف القبعات الست في التعليم من تدريب التلاميذ على نمط التفكير الذي تمثله كل قبعة وتزويدهم بالمعنى الذي يرمز له كل لون من ألوان القبعات الست.

ونقترح في هذا الصدد المثال التالي كأسلوب لتدريب التلاميذ على استخدام القبعات.

يقرأ المعلم قصة (الكلب والحمامة) على التلاميذ ثم يسير وفق الإجراءات التالية في مناقشة القصة من خلال توظيف قبعات التفكير الست.

1- القبعة البيضاء (معلومات – حقائق):

- ضع قائمة بالحقائق التي تعلمتها من القصة.
- صف الشخصيات والمواقف.

2- القبعة الصفراء (نقطة جديدة):

- ما الجزء الأكثر متعة بالقصة؟
- ما هي التصرفات الإيجابية بالقصة؟

3- القبعة السوداء (نقطة سيئة):

- ما هي الأمور الخاطئة التي وضعتها الشخصيات في خططها في القصة؟
- ما هي بعض المشكلات التي تسبب بها الأشخاص في القصة؟

4- القبعة الخضراء (الإبداع):

- صمم شيئاً جديداً بعيداً عن شخصيات القصة التي قرأتها.
- اقترح حلولاً للمشكلات التي واجهتها الشخصيات.
- اقترح قائمة عناوين جديدة للقصة.

5- القبعة الحمراء (الانفعالات):

- كيف تغيرت انفعالات أبطال القصة في أثناء أحداثها؟
- كيف شعرت تجاه القصة؟

6- القبعة الزرقاء (التخطيط – التأمل):

- كيف ساعدت قراءتك لهذه القصة في تعميق فهمك للمجتمع العربي؟
- لو كنت كاتب هذه القصة ماذا تغير فيها؟

استراتيجية التعليم التبادلي

يعد التعليم التبادلي نشاطاً تعليمياً قائماً على الحوار المتبادل بين المعلم والتلميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، يتم فيه تقسيم النص المراد تعلمه إلى فقرات أو أجزاء بهدف الوصول إلى فهمه فهماً جيداً، وذلك من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

-تلخيص الفقرة أو الجزء الذي تمت قراءته.

-وضع أسئلة حول الفقرة التي تمت قراءتها.

-الاستفسار عن الصعوبات التي واجهت المتعلمين في فهم الفقرة.

-التنبؤ بالأفكار اللاحقة.

يكتسب التعليم التبادلي أهمية كبيرة، حيث إنه يساعد المتعلمين في تحقيق الأهداف الآتية:

- يساعد في تنمية المهارات الذاتية لديهم.
- يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
- يضفي شيئاً من المرح على الجو الصفي.
- يزيد من تحصيلهم الدراسي.
- ينمي قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- ينمي لديهم القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص المراد دراسته.
- ينمي لديهم القدرة على استنباط المعلومات المهمة من النص.
- ينمي لديهم القدرة على صياغة الأسئلة.
- ينمي لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث.
- يفيد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ينمي لديهم روح العمل في فريق.

أهمية التعليم التبادلي:

1- تساعد هذه الطريقة المتعلمين في فهم النصوص التعليمية من خلال قراءتها بدقة والقيام بتلخيصها وصياغة الأسئلة عنها ثم الاستفسار عما يواجهونه من صعوبات في فهمها.

2- ينمي اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة الدراسية.

3- ينمي مهارات تفكير عدة كالتحليل والتركيب والاستنتاج لأن هذه الاستراتيجية تتطلب استخلاص النقاط الرئيسة من النص، ومن ثم استخدام هذه النقاط في كتابة ملخصات لما تمت قراءته، وبعد ذلك تتم صياغة أسئلة عن هذه الملخصات ثم التنبؤ بما سيطرحه المؤلف في القطعة الآتية.

4- تقلل من استخدام المعلم لطريقة الإلقاء في التعليم لأنها قائمة على الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ بعضهم البعض.

5- تزيد من التحصيل الدراسي.

مراحل التعليم التبادلي:

حدّد (Palincsar & Brown,1984) المراحل الأساسية لاستراتيجية التعليم التبادلي، ووضع (Jeffery,1997) إجراءات حول كيفية تطبيقها في التعليم وهذه المراحل هي:

❖ المرحلة الأولى: **مرحلة التلخيص:** يكلف التلميذ في هذه الخطوة بتلخيص الفقرة أو القطعة التي قام بقراءتها في جملة أو أكثر تعبر عن الأفكار المهمة فيها، وذلك بعد أن يدرب المعلم التلاميذ على عملية التلخيص القائمة على تحديد الأفكار الرئيسة عندما تتم قراءته وربط الأفكار فيما بينها بحيث تشكل ملخص للفقرة.

هذا ولا بد أن يتدرب الطلاب على إعداد ملخصات قبل استخدام الاستراتيجية.

❖ المرحلة الثانية: **توليد الأسئلة:** يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بصياغة أسئلة تتعلق بالقطعة أو الفقرة التي قاموا بقراءتها وإنجاز ملخص عنها، وتطرح هذه الأسئلة على أنفسهم وأقرانهم داخل المجموعة ثم تتم الإجابة عنها، ويعد تعلم التلاميذ كيفية صياغة أسئلة جيدة حول الفقرة أو القطعة المراد دراستها من الأشياء المهمة للأسباب الآتية:

1- لأنها تعد وسيلة من وسائل الاختبار الذاتي والتأكد من فهمها لما قرؤوه.

2- تعد طريقة جيدة لتعرّف المعلومات المهمة في القطعة.

3- تسهم في زيادة مهارة المتعلمين في صياغة الأسئلة.

يدرب المعلم التلاميذ على كيفية صياغة الأسئلة قبل استخدام هذه الاستراتيجية، وذلك من خلال:

1- إعطاء التلاميذ أدوات الاستفهام التي سوف يستخدمونها في صياغة الأسئلة مثل(من، ما، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف، ما النتائج، بم تفسر، ما أوجه الشبه والاختلاف، قارن. ...إلخ)

2- تقديم مجموعة من الجمل للمتعلمين ثم تكليفهم بوضع أسئلة عنها مستخدمين الأدوات السابقة.

❖ المرحلة الثالثة: **التوضيح:** يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في القطعة أو الفقرة سواء كانت هذه الأشياء مفردات جديدة غير واضحة أو مفاهيم غير مألوفة أو صعبة، ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة منها على سبيل المثال: ما الشيء غير الواضح في هذه القطعة؟ ثم يوجههم لصياغة أسئلة للاستفسار عنها، ويناقشهم فيه بهدف معرفة الأجزاء الغامضة في القطعة.

❖ المرحلة الرابعة: **التنبؤ:** يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بالتنبؤ بما سيعرض من أفكار أخرى جديدة بعد الفقرة التي قاموا بدراستها قبل قراءتها، أي التنبؤ بما

يتحدث عنه المؤلف بعد الفقرة السابقة، وتعتمد هذه العملية على فهم التلميذ لما قرأه أو استناداً إلى عنوان القطعة نفسها التي من خلالها يستطيع أن يرسم تصوراً لما سيأتي من أحداث لاحقة.

إجراءات تنفيذ استراتيجية التعليم التبادلي:

يمكن وضع تصور **للإجراءات التي تمر بها عملية التعليم وفق استراتيجية التعليم التبادلي** في ضوء المراحل السابقة، وهذه الإجراءات هي:

❖ أولاً: **مرحلة التلخيص:** تشمل الإجراءات الآتية:

- تقسيم الموضوع إلى فقرات.
- قراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة.
- استخلاص الأفكار الأساسية فيها في جمل صغيرة.
- ربط الأفكار فيما بينها وكتابتها على شكل فقرة ملخصة(تمثل 50% أو أكثر من الفقرة الأساسية) حسب الأفكار الواردة فيها.

❖ ثانياً: **مرحلة توليد الأسئلة:** تشمل الإجراءات الآتية:

- قراءة ملخص الفقرة السابقة ووضع أسئلة عنها(ما، ماذا، أين، كيف، بم تفسر، النتائج)
- إجابة المتعلمين عن الأسئلة التي قاموا بوضعها للتأكد من فهمهم للفقرة وذلك من خلال طرحها على أنفسهم أو أقرانهم.

❖ ثالثاً: مرحلة **التوضيح:** تشمل الإجراءات الآتية:

- قراءة الفقرة السابقة نفسها.
- تحديد الكلمات أو العبارات غير الواضحة فيها(مفاهيم، مفردات، حقائق..إلخ).
- صياغة تلك الكلمات أو العبارات في أسئلة.
- طرح هذه الأسئلة على المعلم بهدف توضيحها.

❖ رابعاً: **مرحلة التنبؤ:** تشمل الإجراءات الآتية:

- طرح سؤال على التلاميذ، ما الأفكار التي سيتحدث عنها المؤلف في الفقرة الآتية لهذه الفقرة.
- مقارنة الأفكار التي يصل إليها التلاميذ مع الأفكار الموجودة بالفعل في الفقرة الآتية.

شروط نجاح التعليم التبادلي:

1- ضرورة قيام المعلم بتدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة الأربعة لمدة أربعة أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف التلاميذ بأحد هذه الأنشطة وكيفية تنفيذه، ثم التدريب المكثف على ممارسته من قبل التلاميذ، ومن ثم التأكد من نجاحهم في أدائه بشكل فعال وحينئذ يبدأ باستخدام التعليم التبادلي في الصف.

2- ألا تتجاوز الفقرة المستخدمة في التعليم أكثر من(100) كلمة وبخاصة لتلامذة الحلقة الأولى.

3- أن يتم استخدام مجموعات العمل التعاوني في التعليم التبادلي.

4- أن يطبق هذا التعليم لفترة طويلة من الوقت(نحو20 حصة) حتى يحقق فاعليته المرجوة.

5- أن يتلقى التلاميذ من المعلم أو من زملائهم الدعم و الإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة اللازمين لإنجاح التعلم من خلال هذا النوع من التعليم.

ونورد فيما يأتي **نموذجاً لإعداد درس** يوضح كيفية استخدام استراتيجية التعليم التبادلي:

الموضوع: سيرة حياة الرسول محمد(ص):

الأهداف: يتوقع من التلميذ بعد دراسته لهذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

- يوضح نشأة الرسول محمد(ص).
- يبين الصفات التي اتصف بها محمد(ص).
- يحدّد الوقت الذي بدأ فيه الرسول(ص) بالدعوة إلى الإسلام.

- يفسر هجرة الرسول(ص) إلى المدينة المنورة.
- يبين كيفية فتح الرسول(ص) لمكة المكرمة لنشر الإسلام فيها.
- خطوات السير في الدرس:
- التمهيد: يبدأ المعلم بالتمهيد للدرس بتوضيح العبادات التي كانت قائمة في شبه الجزيرة العربية، وهي عبادة الأوثان.
- يبدأ المعلم بتقسيم الطلاب داخل الصف إلى مجموعات يتراوح عددها بين 4-6 طلاب ويوزع الأدوار على الطلاب داخل المجموعات بحيث يكون لكل مجموعة قائد مسؤول عن توجيه أفرادها نحو الهدف المراد تحقيقه. وهناك مقرر المجموعة الذي يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما توصلت إليه المجموعة من معلومات.

المرحلة الأولى: يطلب المعلم من الطلاب في كل مجموعة أن تفتح الكتاب المدرسي وتقوم بقراءة القطعة الأولى في الدرس قراءة جيدة واستخلاص أهم الأفكار الأساسية فيها ويتركهم حتى الانتهاء من هذه المهمة.

والفقرة هي كالآتي:

(هو محمد بن عبد الله بن عبد المطلب بن عبد مناف بن قصي بن كلاب، وكان جده قصي سيد مكة.

ولد في عام الفيل المصادف 570م، توفي والده قبل ولادته، وتوفيت والدته وله من العمر ست سنوات، فنشأ يتيماً، ثم انتقل إلى كفالة جده الذي توفي ولم يتجاوز محمد ثماني سنوات.

وكان من عادة الطبقة العليا في المجتمع المكي، إرسال أولادها مسترضعة إلى البادية لاكتساب فصاحة أهلها وسلامة نطقهم، فاختيرت حليمة السعدية كمرضعة للرسول، شهد حرب الفجار وحلف الفضول، وتزوج من خديجة بنت خويلد بعد أن

سمعت عن شرفه ونزاهته وأمانته، إبان خروجه بتجارة لها، شارك في بناء الكعبة وحل خلافاً بين القبائل حول وضع الحجر الأسود في مكانه فكان له شرف ذلك.

تنزل الوحي على محمد(ص) وله من العمر أربعون عاماً، فأخذ يدعو إلى الإسلام ومرت دعوته بمرحلتين، السرية والعلنية، ثم هاجر إلى المدينة قادماً من مكة ليسلم من أذى قريش وملاحقتهم له ولأتباع الدين الجديد.

خاض غزوات عدة في أصقاع شبه الجزيرة العربية استطاع في نهايتها فتح مكة ونشر الإسلام. وبعد وفاة الرسول(ص) تمت مبايعة أبو بكر الصديق رضي الله عنه خليفة للمسلمين.)

ثم يطلب المعلم من مقرر أحد المجموعات أن يقرأ الأفكار الأساسية التي توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون كالآتي:

- نشأ الرسول(ص) يتيماً.
- مرضعته حليمة السعدية.
- عرف بالشرف والنزاهة والأمانة.
- بدأ يدعو للإسلام بعد نزول الوحي عليه.
- هاجر إلى المدينة ليسلم من أذى قريش.
- خاض غزوات عدة استطاع بعدها فتح مكة ونشر الإسلام.

يطلب منهم المعلم بعد ذلك أن يربطوا بين هذه الأفكار لتكون ملخصاً للفقرة، ثم يختار أحد مقرر المجموعات، ويطلب منه أن يقرأ الملخص الذي توصلت إليه المجموعات الأخرى.

ويمكن أن يكون الملخص على الشكل الآتي:

(نشأ محمد بن عبد الله يتيماً، فأرضعته حليمة السعدية، وقد عرف بالشرف والنزاهة والأمانة، وعندما بلغ الأربعين من عمره نزل عليه الوحي وبدأ يدعو إلى الإسلام سراً ثم علناً، لتبدأ قريش بأذيته، فيضطر إلى الهجرة من مكة إلى المدينة

المنورة، لم يتمكن بعدها من فتح مكة ونشر الإسلام إلا بعد أن خاض غزوات عدة في شبه الجزيرة العربية.)

بعد الانتهاء من الملخص ينتقل إلى المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: وهي توليد الأسئلة فيطلب من كل مجموعة أن تضع مجموعة من الأسئلة على ملخص الفقرة السابقة ثم يطرحونها على أنفسهم ويقوموا بالإجابة عليها.

ثم يختار مقرر أحد المجموعات ويطلب منه أن يقرأ الأسئلة التي توصلوا إليها وقاموا بالإجابة عنها، ومن المتوقع أن يكون التلاميذ قد قاموا بتحويل الأفكار الأساسية إلى الأسئلة الآتية:

- كيف نشأ الرسول(ص)؟
- من أرضعه؟
- ما الصفات التي تحلى بها الرسول(ص)؟
- متى بدأ يدعو للإسلام؟
- لماذا هاجر الرسول(ص) إلى المدينة المنورة؟
- كيف استطاع الرسول(ص) فتح مكة ونشر الإسلام؟

يطلب المعلم من المجموعات الأخرى إذا كان هناك أسئلة يمكن إضافتها على أسئلة المجموعة السابقة ثم يطرحها على بعض التلاميذ في المجموعات ليتأكد من أن التلاميذ قادرين على الإجابة عنها.

المرحلة الثالثة: بعد الانتهاء من توليد الأسئلة ينتقل المعلم إلى مرحلة التوضيح وفيها يطلب من التلاميذ الاستفسار عن بعض الكلمات أو العبارات غير المفهومة في الفقرة.

يطلب من كل مجموعة تحديد الأشياء غير المفهومة في الفقرة ثم يقوم مقرر كل مجموعة بعرضها ثم مناقشتها مع المعلم، ومن المتوقع أن تكون الكلمات التي

يدور حملها النقاش في القطعة والتي تحتاج إلى توضيح هي: حرب الفجار، حلف الفضول، الحجر الأسود، الوحي، غزوات، عام الفيل...إلخ

يطلب من المجموعات تحويل هذه الكلمات إلى تساؤلات ومناقشتهم فيها: ما المقصود بكل من حرب الفجار، حلف الفضول.....إلخ

المرحلة الرابعة: بعد أن يوضح المعلم الكلمات غير الواضحة ينتقل إلى مرحلة التنبؤ حيث يطرح على كل المجموعات السؤال الآتي: ما الأفكار التي يتوقع أن يتحدث عنها المؤلف في القطعة القادمة؟.

يترك لكل مجموعة أن تتنبأ بما تحمله القطعة القادمة من أفكار ثم يطلب من مقرر أحد المجموعات أن يطرحها. ثم يقارنها بما سيتم عرضه من أفكار في الفقرة القادمة. ويمكن أن تكون إحدى الأفكار هي الحديث عن الخلفاء الراشدين.

العمل الفريقي التعاوني:Cooperative learning / Travail en groups

أدخلت خطة النهوض التربوي العمل الفريقي التعاوني في المناهج الجديدة. وفرضت تطبيقه كشكل من أشكال التعليم – التعلم المدرسي. ولكون هذا النشاط لم يكن مستعملا في المدارس، ولأنه يتطلب توفير مقومات عديدة لإنجاحه، وإلا انقلبت إيجابياته سلبيات، كان لا بد من التفكير بفوائده وشروط تنفيذه وسلبياته المحتملة حتى يحسن تطبيقه وتتم الفائدة منه. ..

1- تحديد العمل الفريقي التعاوني :

العمل الفريقي التعاوني هو شكل من أشكال التعليم – التعلم المدرسي يقسم فيه التلاميذ مجموعات يتعاون أفرادها لإنجاز هدف أو أهداف مشتركة (عواضة ، 2002، ص 49) هناك فرق بين العمل في مجموعة والتعاون بين أفرادها لإنجاز عمل مشترك. فإذا جلس عدد من التلاميذ حول طاولة واحدة بشكل مجموعة ينجزون العمل نفسه في وقت واحد، لا يعد عملهم عملا تعاونيا، إلا إذا اشتركوا

جميعاً في إنجاز هذا العمل وتحمل الجميع مسؤولية إيصال المفاهيم أو اكتساب المهارات إلى جميع أفراد المجموعة.

2- أنواعه :

يأخذ العمل الفريقي أشكالا عدة حسب موضوعه أو الهدف المحدّد له (المرجع السابق) مثل :

- إنجاز مشروع : مجلة حائط ، تحضير رحلة ، إنجاز مجسم ، تلخيص كتاب.
- ورشة عمل Atelier de Travail / WORKSHOP (عمل فردي وجماعي وفريقي في وقت واحد(: نقاش موضوع ما ، إيجاد حل لمشكلة معينة ، تقديم اقتراحات حول أمر محدّد. ..
- حل تمارين تطبيقية أو الرد على أسئلة محدّدة (عمل فردي و جماعي).
- أجراء تجارب في المختبر. ..

3- فوائده:

قال ابن سينا في معرض كلامه عن التعليم أن الولد يتعلم بشكل أفضل عن الولد، لكون الأولاد يتكلمون لغة واحدة، " ولأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ وبه آنس " (عبد الدايم، 1987، ص 258) ويعتبر تفاوت معلومات التلاميذ واستعداداتهم من المسلمات التي يقف أمامها المعلم حائراً عند قيامه بعملية التعليم – التعلم، فهل يأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ الأقوياء أم الضعفاء أم يعتمد على متوسط معلوماتهم المكتسبة ؟

عندما يشرح المعلم للتلاميذ مسألة ما، وحين لا تصل الفكرة إلى بعض التلاميذ الضعفاء، تبين أنه من أنجح وسائل إيصال الفكرة إليهم هي أن يقوم زملاؤهم الأقوياء بشرحها لهم. يشكل على هذا الأساس العمل الفريقي التعاوني وسيلة من وسائل الدعم المدرسي للتلاميذ الضعفاء، كما و يسمح في الوقت نفسه، بتكامل قدرات التلاميذ و تضافر جهودهم وصولا إلى إنجاز النشاط المطلوب.

يسعى التعليم – التعلم إلى تنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها إضافة إلى إعداده للحياة الاجتماعية. إن الفائدة الاجتماعية للعمل الفريقي تتخطى في أهميتها التربوية الوصول إلى الإجابات المطلوبة من النشاط، نذكر من فوائد العمل الفريقي التعاوني أنه :

- يخفف من حدة التنافس وروح الفردية الأنانية، و يفسح في المجال أمام تعاون التلاميذ و تكامل قدراتهم.
- يشعر التلميذ المساعد بقدرته على العطاء والقيام بدور المعلم، وهذا ما يزيد ثقته بنفسه ويرسخ المعلومات في ذهنه.
- يشعر التلميذ المساعد بالاطمئنان لأنه غير متروك لوحده، و لأن التعاون في المدرسة يعطيها جو الأسرة الواحدة ويحسن صورتها عنده.
- يدرّب التلاميذ على التعبير – التواصل السليم والمجاملة في الكلام والإصغاء و حسن الاستماع وتحمل المسؤولية من خلال القيام بأدوار مختلفة في المجموعة الالتزام بوقت محدّد لإنجاز النشاط. ..
- يعزز الشعور بالانتماء إلى الجماعة وتكامل قدرات أفرادها وتقبل الآخر كما هو، واحترام رأيه حتى في حال الخلاف.

4- تأمين شروط النجاح للعمل الفريقي التعاوني.

يحتاج العمل الفريقي إلى تخطيط دقيق من قبل المعلم وإلى اتخاذ إجراءات تساعد على إنجاحه، نذكر منها (عواضه، 2002، ص 51)

أ- تشكيل المجموعات : يقوم المعلم بتشكيل مجموعات بطرق عدة :

- يوزع المعلم التلاميذ حسب : مستوياتهم، جنسهم، سكنهم، طباعهم.
- يترك للتلاميذ حرية الانضمام إلى مجموعات (كأن يحدّد موضوع النشاط ويطلب إلى التلاميذ الانضمام إلى المجموعة التي يرغبون بها).
- يشكل المجموعة من تلاميذ صف واحد أو صفوف عدة.

ب-الوقت اللازم للعمل الفريقي ولتغيير المجموعات : لا وجود لقاعدة ثابتة في هذا المجال، إذ يتغير الوقت المخصص للعمل الفريقي حسب الأهداف الموضوعة له. ومن المستحسن ألا يتجاوز في العمل داخل الصف الساعتين، على أن يكون موزعا بشكل مناسب على الإجابات الفردية والنقاش أو العمل الجماعي و استنتاج الخلاصات وتحريرها.

أما عمر المجموعة فغير خاضع لقواعد ثابتة، ولكنه من الأنسب أن لا يطول كثيرا حتى لا يبعث الملل في نفوس أفراد المجموعة.

ت-تنظيم المجموعة الداخلي : تتكون المجموعة وسطياً من 4 -6 أفراد، يزيد هذا العدد أو ينقص حسب الحاجة و الظروف (عدد تلاميذ الصف، مساحته، المواد المتوفرة. ..)، يعين المعلم في كل مجموعة من بين التلاميذ أو يترك إليهم أمر اختيار، مع الالتزام بالتناوب :

- منظم Animateur / Controller : ينظم المدخلات داخل المجموعة ويحرص على إشراك جميع أفرادها بشكل متوازن، يوجه الحوار و العمل في اتجاه تحقيق الأهداف و الالتزام بالوقت المحدّد.
- كاتب Rapporteur / Reporter : يسجل نتائج عمل المجموعة وخلاصات أفكارها خاصة عندما يكون النشاط نقاشا أو إبداء رأي حول موضوع محدّد.
- ناطق باسم المجموعة Repre'sentant / Reprsentater : يعرض آراء المجموعة و ينطق باسمها، يمكن للمنظم أو الكاتب القيام بهذه المهمة.
- مجهّز Collector / Pre'parateur : يقوم بتزويد المجموعة بالوسائل المقدمة من قبل المعلم ثم يعيدها و ينظفها إذا لزم الأمر في نهاية العمل. (خاصة في المواد العلمية).

قد لا يكون هناك حاجة لبعض أو لكل هذه الأدوار خاصة في الصفوف الدنيا، وذلك لعدم تمكن التلاميذ من الكتابة وتحرير الإجابات لكون العمل الفريقي يتوجه

أكثر في الروضات، نحو المهارات اليدوية. كما ويحتاج العمل الفريقي أحيانا إلى منظم وكاتب عام تكون صلاحياتهما كصلاحيات منظم المجموعة و كاتبها وإنما على مستوى كل الصف (المجموعة الكبيرة). يقوم المعلم بهذه الأدوار الأخيرة أو ينتدب لها تلاميذ ليدربهم على هذه المهام الدقيقة.

5- متى ينفذ ؟

ينظم المعلم عملا فريقيا من وقت إلى أخر، حين تدعو الحاجة وحين تسمح له الظروف بذلك. يمكن أن يكون هذا العمل تمهيدا لموضوع ما، أو تطبيقات مكملة له. ويكون أيضا في الصف أول الحصة أو أخرها أو خلالها كلها أو حتى بعد الدوام (بهدف حث التلاميذ على التزاور و الالتقاء خارج إطار المدرسة، في البيوت أو الطبيعة أو المكتبات). كما و يكون في مادة واحدة أو يتجاوز المواد.

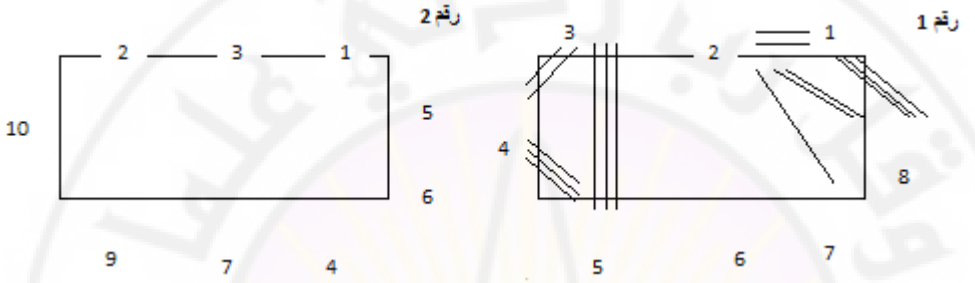
6- المعطيات المادية و حسن سير العمل.

يجب الالتفاف، من أجل حسن سير العمل الفريقي التعاوني، إلى بعض المعطيات المادية لما لها من آثار هامة على سلوك المشاركين، مثل :

- تأمين الهدوء و إبعاد مصادر التشويش الخارجي (ضجة، دخول أو مرور أشخاص غرباء، قرب المجموعات من بعضها البعض، تيسير تنقل المعلم بين المجموعات. ..)
- تأمين بعض الرفاهية (مقاعد مريحة، إنارة كافية. ..)
- اعتماد شكل جلوس يؤمن التواصل و يضمن للمشاركين رؤية وسماع بعضهم البعض الأخر.
- وحدها الطاولة المستديرة أو البيضاوية تؤمن أفضل الشروط لإنجاح العمل الفريقي.
- تأمين المطبوعات و النصوص المعتمدة في العمل الفريقي.

- توفير وسائل و أدوات مساعدة بشكل كاف (قواميس، أدوات مخبريه، مجاهر...)

يظهر في كل من الرسمين التاليين جوانب غير مناسبة للعمل الفريقي :



- تمثل الخطوط في الرسم الأول الحوار بين أعضاء المجموعة الممثل بأرقام، فكل مرة وجه فيها تلميذ الكلام إلى رفيقه في المجموعة عبّر عنه بخط بينهما.

نستنتج من هذا الرسم أن المجموعة انقسمت إلى مجموعتين:

(1، 2، 8 ثم 3، 4، 5) مع وجود تلميذ غير مشارك 6 وآخر تكلم مرة واحدة 7.

أما في الرسم الثاني فيمكننا استنتاج كون التلاميذ 1، 3، 2، 4، 9، و 7 لا يرون بعضهم البعض الأخر و ان 5 ، 6 لا يسمعون بسهولة 10.

7- بعض الظواهر الأساسية في دينامية الجماعة.

تظهر من خلال العمل الفريقي على المستوى الفردي سلوكيات منها :

- إيجابية تسعى إلى خلق الانسجام داخل المجموعة وإتمام المهمة المحدّدة.
- سلبية، يعبر عنها بالميل إلى القيام بدور الزعيم المتسلط أو المناور.
- تبعية و تمتاز بالبحث عن رضا الآخرين.

يضاف إليها : محاولة الظهور و إثبات الوجود، التحدث عن الحياة الخاصة، عرض الآراء الشخصية على حساب أهداف العمل.

من المهم أن يكتشف المعلم هذه السلوكيات، و أن يجعلها تسير مع أهداف المجموعة دون كبت شخصية المشترك ودون التأثير على العمل الفريقي بشكل سلبي.

8- سلبيات محتملة للعمل الفريقي.

من سلبيات العمل الفريقي المحتملة :

أ- استغلاله من قبل بعض التلاميذ حتى لا يقوموا بأي جهد. فالأقوياء في المجموعة، أو الذين لديهم الرغبة في العمل منهم، يقومون وحدهم بالنشاط، أو يستأثرون به على حساب الآخرين. إن حل هذه المشكلة، إن وجدت، ليس بالأمر السهل، قد يحدّ تدخل المعلم في تشكيل المجموعات والإشراف على عملها، من هذه السلبية المحتملة.

ب-قد يتسبب العمل الفريقي ببعض الفوضى والإرباك في الصف، ولكن هذا الاحتمال يخفف تدريجيا مع التدريب ومرور الوقت. إن تعود التلاميذ على العمل الفريقي من خلال تطبيقه في مختلف المواد، يزيد من إنتاجيته وفائدته.

ت-قد يؤثر العمل الفريقي اللاصفي سلبيا في سلوك بعض التلاميذ الجّديين، إذا وضع معهم في المجموعة آخرون من ذوي المشاكل السلوكية لايمكن تجنب هذا الاحتمال إلا بعدم السماح بالعمل الفريقي غير المراقب والموجه من قبل المدرسة وضمن إطارها.

ث-قيام التلاميذ أحيانا بالحوار باللغة العربية العامية بدل الفصحى أو اللغة الأجنبية، لا حل لهذه السلبية إلا عبر تنمية قدرات التلاميذ في اللغة الفصحى واللغات الأجنبية مع مراقبة المعلم ومنع التعبير بغير اللغة المطلوبة.

سابعاً: تنويع طرائق التعليم في الصف

أولاً:تعريف مصطلح تنويع طرائق التعليم :

تعددت الآراء حول مصطلح تنويع طرائق التعليم وحول جدواه إلا أن المعلمون أيدوا هذا الاتجاه، ووجدوا فيه الحل لكثير من مشكلات التعليم،حيث إنها نظرية تؤكد على أن المتعلم هو المحور والهدف.

ويعرَف هذا المصطلح على أنه: "إجراء بعض التعديلات والتي تتراوح بين التعديلات البسيطة والتعديلات الجوهرية في المواقف التعليمية،بحيث يُمكن التلاميذ من التعلم من المنهج المقرر لمرحلتهم العمرية مع أقرانهم في صف دراسي واحد.

فتنويع التعليم يعني ابتكار طرائق متعددة توفر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية....فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية،كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية تعلمهم من خلال تعليم وتعلم الأقران والتعلم التعاوني.

كما يعني هذا المصطلح: " تعرّف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم،ومستواهم اللغوي وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التعليم. إذاً تنويع التعليم هو عملية تعليم وتعلم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد.

ولا يعد تنويع التعليم اتجاهاً حديثاً في التربية والتعليم، ولكنه تراكم معرفي وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة.وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم.ومنها يؤسس المعلم خططه التعليمية على احتياجات المتعلم بمعنى أن احتياجات المتعلم هي التي تقود التعليم.

ثانياً:الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية تنويع التعليم :

1- الأسس القانونية:

وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه،دون التمييز بين الأطفال حسب النوع (ذكور،إناث) أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو القدرات الذهنية والبدنية،أو غيرها من الاختلافات.

وإعمالاً بهذا المبدأ أخذ التعليم في بعض الدول العربية بمبدأ أن توفر الدولة كل الإمكانات التي تساعد التلاميذ وتمكنهم من تحقيق التميز في التعليم دون تفرقة بينهم،فالتميز والجودة هو هدف للجميع.

2- الأسس النفسية:

تُبنى نظرية تنويع التعليم على عدد من الأسس النفسية،ومن أهمها:

1- كل تلميذ قابل للتعلم وقادر على التعلم.

2- التلاميذ يتعلمون بطرائق مختلفة.

3- الذكاء متنوع ومتعدد الأنواع ويوجد عند الأفراد بدرجات متفاوتة.

4- المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها.

5- يحدّث التعلم بصورة أفضل في حالات التحدي والمناسب والمعقول.

6- يسعى الإنسان دائماً للنجاح والتميز.

7- تقبل الاختلافات بين الفرد والآخرين.

3- الأسس التربوية:

من أهم الأسس التربوية لتنويع التعليم مايلي:

1- المعلم هو المنسق والميسر لعملية التعلم.

2- المتعلم هو محور العملية التربوية.

3- التركيز في التعليم على الأفكار والمفاهيم الأساسية.

4- التعليم يساعد المتعلم على الفهم بحيث يوظف ما تعلمه في مواقف الحياة.

5- التقييم الشامل والمستمر يكشف احتياجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ويساعد على توجيه التعليم لمواءمة الاختلافات بين المتعلمين.

6- الصف الدراسي هو مجتمع بين أفراده اختلافات، ولكن يتعاملون مع بعضهم وفقاً للعمل المطلوب منهم لهذا يعتمد تنويع التعليم على مرونة مجموعات العمل.

7- من أهم أسس تنويع التعليم المشاركة الفعالة والإيجابية للمتعلم.

مما سبق نستطيع أن نقول إن تنويع التعليم يقوم على مسلمة أساسية وهي أن التلاميذ مختلفون،ويتعلمون بطرائق مختلفة،وهو يهتم بالكيف في عملية التعليم وليس الكم، ويحتاج لتفاعل بين التلميذ ومعلمه وهو خليط من التعليم الجماعي والتعليم في مجموعات صغيرة والتعليم الفردي،مع تنويع في المواد المتاحة للتلاميذ (كتب، مجلات، صور، شرائط فيديو، برامج كومبيوتر....) أي تنويع لمصادر التعلم.

ثالثاً:أهمية تنويع التعليم :

تنبع أهمية تنويع التعليم من النقاط التالية:

1- طبيعة التلاميذ:

التلاميذ ضمن الصف الدراسي لا يتعلمون بطريقة واحدة وتوجد بينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغباتهم في التعلم وفي قدرتهم على التعلم،وعلى سرعتهم في التعلم،وعلى ما يفضلونه من طرائق تعليم وتعلم.

وإذا أردنا أن نساعد هؤلاء التلاميذ على تحقيق أهداف المناهج والمقررات المخططة لهم،فلابد من تنويع التعليم بما يتفق مع خصائص وسمات الفئات المختلفة من هؤلاء التلاميذ.

2- حقوق الإنسان:

مما يؤكد ضرورة تنويع التعليم في التعليم بشكل عام هو العمل على تنفيذ حق من حقوق الإنسان المشروعة قانونياً، وهي حق الفرد في الحصول على تعليم متميز دون تفرقة بين المتعلمين سواءً على أساس القدرات أو الثقافات أو المستوى الاقتصادي.

وبذلك على الدول توفير تعليم يراعي خصائص التلاميذ ويقدم المناهج المقررة على كل مرحلة بطرائق متنوعة تتناسب واحتياجات كل تلميذ ولن يأتي التميز للجميع إلا بمراعاة احتياجات الأفراد المختلفة وتنويع التعليم لتلبية الاحتياجات بكافة أنواعها.

3- نظريات المخ البشري:

أ- نظرية الذكاءات المتعددة:

من أهم انجازات العلم الحديث المرتبط بالمخ البشري ما توصل إليه Gardner وهو نظرية الذكاءات المتعددة، ويرى جاردنر أن هنالك ذكاءات متعددة منحها الله لكل فرد ولكن نجد مستوى أحد هذه الأنواع من الذكاءات لدى أحد الأفراد مرتفعاً.بينما نجد نوعاً آخر من هذه الذكاءات لدى الفرد منخفضاً بمعنى أن كل فرد يتمتع بجميع أنواع الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة.

وتبعاً لذلك فإن التلميذ يتوق لتعلم ما يرتبط بذكائه المرتفع ويضيق من تعلم ما يفتقده بذكائه، لذا كان تنويع التعليم ضرورة لملاءمة أنواع الذكاءات المختلفة لدى التلاميذ وتشمل هذه الذكاءات:

1- الذكاء اللفظي /اللغوي.

2- الذكاء المنطقي/ الرياضي.

3- الذكاء الحركي /البدني.

4- الذكاء الموسيقي.

5- الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي).

6- الذكاء الشخصي (الذاتي).

7- الذكاء الطبيعي.

8- الذكاء البصري.

4- نظرية أنماط التعلم:

أجريت الكثير من البحوث والدراسات للتوصل إلى معرفة كيف يحدّث التعلم داخل المخ لدى الإنسان، ومن النظريات التي سادت لفترات طويلة هي النصفان الكرويان للمخ ووظائف كل منهما. ومن المعروف أن النصف الأيمن للمخ يتحكم في النصف الأيسر من جسم الإنسان بينما يتحكم النصف الأيسر من المخ في النصف الأيمن من جسم الإنسان.

وتؤمن هذه النظرية أن بعض الأفراد يتمتعون بنشاط متميز للنصف الأيمن من المخ،بينما البعض الآخر لديهم نشاط متميز في النصف الأيسر منه. ويوضح الجدول التالي انعكاسات نشاط النصفين الكرويين على سلوك الأفراد:

1. النصف الأيمن	2. النصف الأيسر
1- يفضل الشرح العملي المباشر	1- يفضل الشرح اللفظي اللغوي
2- يستخدم الصور العقلية	2- يستخدم اللغة والتركيز
3- يعالج المعلومات بطريقة كلية	3- يعالج المعلومات تفصيلياً
4- ينتج الأفكار بالحدس	4- يهتم بالأفكار المنطقية
5- يفضل الأعمال التي تحتاج لتفكير مجرد	5- يفضل الأعمال التي تحتاج لتفكير محسوس
6- يؤدي أكثر من عمل بوقت واحد	6- يركز على عمل واحد فقط
7- يهتم بأنشطة التأليف والتركيب	7- يهتم بأنشطة البحث والتنقيب
8- يمكنه الارتجال بسهولة	8- يفضل العمل النظم والمرتب
9- يفضل الخبرات الحرة غير المحدّدة	9- يفضل الخبرات المحدّدة
10- يهتم بالأفكار العامة	10- يهتم بالتفاصيل
11- يواجه المشكلات دون جدية	11- يواجه المشكلات باهتمام بالغ

3- أنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة:

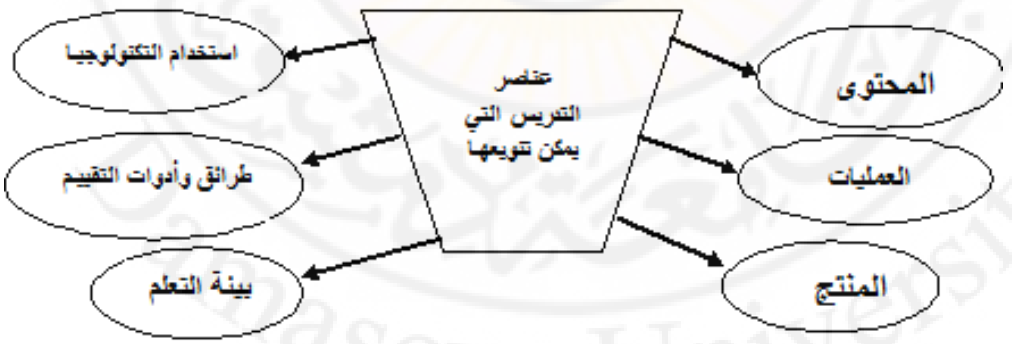
تعرّف أنماط التعلم على أنها مجموعة من السمات المعرفية،والنفسية والحسية (السمعي،البصري،الحركي) والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بشكل أفضل وأسرع من غيرها من الطرائق والأساليب كما تحدّد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم والاستجابة لها.

ومن أنماط التعلم الشائعة:

- نمط التعلم البصري أي التعلم من خلال المثيرات البصرية.
- نمط التعلم السمعي أي التعلم من خلال المثيرات السمعية.
- نمط التعلم الحركي أي التعلم من خلال استخدام المتعلم اليدين والجسم للتفاعل مع بيئة التعلم.

رابعاً:عناصر التعليم التي يمكن تنويعها:

يبين المخطط التالي عناصر التعليم التي يمكن تنويعها:



1- تنويع المحتوى:

المحتوى هو كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، و ما يرجى منه في مجال اكتساب المتعلم من قيم واتجاهات وميول.

يمكن تنويع المحتوى بطرائق مختلفة:

أ- اختيار المحتوى:

- عند اختيار المحتوى يراعى تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع أو الوحدة.
- يراعى صياغتها بحيث تتماشى مع قدرات واحتياجات التلاميذ المختلفة مع عدم الإخلال بالمستوى المعياري الذي يجب أن يصل إليه التلميذ.
- عند تحديد المعلومات الشارحة أو التفاصيل التي سوف يقوم المعلم بتنويعها في ضوء استعدادات التلاميذ واهتماماتهم،أو أنماط تعلمهم،هنا تكون المعلومات الشارحة متنوعة حيث يحتاج بعض التلاميذ كماً من المعلومات الشارحة والتطبيقات والأمثلة لكي يحققوا الفهم والتعلم المطلوب،بينما لا يحتاج البعض الآخر إلا قليل من هذه المعلومات الشارحة.
- تقديم المحتوى بأساليب مختلفة (المحاضرة، المشروعات، المجموعات، الرحلات، الزيارات.....)

ب- ضغط المحتوى:

يأتي التلاميذ إلى الصف والبعض لديهم معلومات عن الموضوع المراد التحدث به قد تفوق المنهج أحياناً، والبعض لديه معلومات عادية عن الموضوع والآخرون لا يعرفون شيئاً، وهنا يقوم المعلم بتقسيمهم إلى مجموعات ويقدم لكل مجموعة نشاطاً بحسب معلوماتها وذلك تفادياً لحصول الملل عند البعض ولضمان حق الآخرين بالفهم.

ج- تعميق المحتوى وتوسيعه:

يقصد به تزويد المتعلم بمعلومات غنية وعميقة عن موضوع واحد أو مفهوم واحد من المفاهيم المراد تعلمها، أما التوسيع في المحتوى فيقصد به تزويد المتعلم بكم من المعلومات المفيدة في فهم الموضوع ولكن دون تعمق.

د- الوقت اللازم لتعلم المحتوى:

ويقصد به كيف ننوع في وقت التعلم لأن التلاميذ يتعلمون بسرعات مختلفة لذلك لابد من:

- المرونة في تحديد وقت التعلم والسماح للتعلم بسرعات مختلفة تتناسب وقدرات المتعلمين.
- التعامل مع قدرات انتباه متفاوتة وإتاحة الفرصة للانغماس في أنشطة مختلفة تزيد من استثارة انتباه التلاميذ.
- استخدام استراتيجيات تتيح المرونة في وقت التعلم مثل استراتيجية المجموعات.

2- تنويع العمليات:

وتقسم العمليات إلى قسمين عمليات التعليم وعمليات التعلم وسنتناول كل منهما على حدة.

أ- تنويع عمليات التعليم:

أي طرق التعليم المتبعة من قبل المعلم والوسائل التعليمية والأنشطة المصممة التي يشارك فيها المتعلم بما يتناسب مع ميوله واحتياجاته واستعداداته وقدراته. وتتم هذه العملية من خلال ما يقوم به المعلم من مرحلة التخطيط للعام الدراسي أو الفصل الدراسي، فمثلاً عند تخطيط وحدة أو درس يبدأ المعلم بتحديد المفاهيم الأساسية والأهداف وعليه الإطلاع على الاستراتيجيات لاختيار أحسنها ثم يعد الأنشطة التي سوف يستخدمها وكذلك الأدوات ومصادر التعلم.

والجديد في هذه الخطوة أن كل خطوة من الخطوات السابقة تقدم بأكثر من طريقة وبأكثر من أسلوب، وتتنوع من موقف إلى موقف ومن درس إلى درس فلا يتمسك المعلم بموقف واحد لتقديم دروسه ولا يعمل بالفكرة القائلة التعليم يجب أن يوجه للتلميذ المتوسط.

ب- تنويع عمليات التعلم:

التعلم عبارة عن عمليات تتم داخل مخ المتعلم لخلق معنى، لذا يجب على المعلمين أن يبنوا تعليمهم أو ينظموه حول عملية التعلم وهذه العملية لها مجموعة أبعاد يطلق عليها مصطلح أبعاد التعلم، وتتضمن عملية التعلم خمس عمليات عقلية تستثير تفكير المتعلم ليحدّث الفهم ويتكون المعنى وهذه الأبعاد هي:

1- تكوين رؤى واتجاهات إيجابية نحو التعلم.

2- الحصول على المعرفة ودمجها في البنية المعرفية للفرد.

3- التوسيع في المعارف وتطويرها.

4- استخدام المعرفة بوعي وبطريقة فعالة.

5- العادات العقلية التي اعتادها الفرد، وتترك أثراً على سلوكه السلبية منها والإيجابية.

3- تنويع المنتج:

هو كل ما يكون التلاميذ قادرين على معرفته وأدائه بعد مرورهم بالخبرة التعليمية أو الموقف التعليمي. وقد يكون الناتج المتوقع الحصول عليه بعد عملية التعلم هو إتقان معلومات أو مهارات أو تطبيق المعرفة في موضوعات ومواقف تواجه المتعلمين أو تنمية مهارات التوجيه الذاتي لدى المتعلم، وتكون توقعات المعلمين من تلامذتهم وفقاً لمعرفة المعلمين لخصائص وقدرات تلامذتهم.وفيما يلي بعض أشكال المنتج التي يمكن توقعها من المتعلم:

1- كتابة تقارير.

2- التعبير عن الجوانب الانفعالية.

4- تنويع بيئة التعلم:

بيئة التعلم هي المكان الذي يوجد فيه التلاميذ مع معلمهم يخططون وينفذون معاً برنامجاً تعليمياً وتربوياً.وقد يكون هذا المكان حجرة الدراسة،الملعب،المسرح،قاعة المحاضرات،قاعة أنشطة.

وكذلك يقصد ببيئة التعلم جميع العوامل المؤثرة في عملية التعليم والتي تسهم في تحقيق مناخ تعليمي جيد ويؤثر في بيئة التعلم ثلاثة عوامل:

أ- العوامل التربوية:الكتب،المصادر،المراجع،الامتحانات،أساليب الإدارة،أساليب التعليم .

ب- العوامل الفيزيائية:موقع المدرسة، مواصلاتها، نظافتها، حديقتها، ملاعبها، مكتبتها، مرافقها، تجهيزاتها.

ت- العوامل الاجتماعية:التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة والنظام والتوجيه والإرشاد والعلاقة مع المنزل.

إن تنويع بيئة التعلم يتطلب تنظيم بيئة الصف بأساليب متعددة ومتنوعة تبعاً لاستراتيجيات التعليم المستخدمة.كما تتطلب وجود أماكن هادئة تلبي طبيعة بعض التلاميذ الذين يعملون بهدوء وأماكن تفسح المجال للتعاون بين التلاميذ وتوفر لهم إمكانيات التحرك بسهولة.لأن تنويع البيئة عامل مساعد في رفع درجة تركيز انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم.

5- تنويع طرائق وأدوات التقييم:

يقصد بالتقييم العملية التي تعرّف عن طريقها مدى تحقق أهداف التعلم وهل تسير بمسارها الصحيح، وما العوامل التي أدت لتحقيق الأهداف أو إعاقتها وكيف يمكن تجاوز المعوقات. ونظراً لأهمية التقييم فإننا سنقوم بفصل خاص بذلك للحديث عنه.

6- استخدام التكنولوجيا لتدعيم تنويع التعليم :

يستطيع المعلم استخدام الوسائط التكنولوجية المتاحة له في تنويع التعليم وفقاً لأنماط تعلم التلاميذ وميولهم بشكل عام وعلى سبيل المثال: الوسائط البصرية،الوسائط الصوتية،التكنولوجية الرقمية. ومع التقدم التكنولوجي يمكن أن تكون الصور والرسوم عبارة عن اسطوانات مضغوطة تصاحب الكتاب المدرسي.

الأنشطة الذاتية:

1- ما الفرق بين تنويع التعليم وتفريد التعليم؟

2- خذ عينة من زملاءك وحاول تحديد أي من نصفي الكرة المخيين يتحكم بسلوكهم وذلك بالرجوع إلى صفات كل نصف كروي من المخ؟

3- بعد دراستك لاستراتيجيات التعليم ولتنويع التعليم حدّد الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في تنويع طرائق التعليم ؟

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

المناهج في التعليم الأساسي

مقدمة:

أولاً: المنهج مفهومه ومكوناته

ثانياً: أسس بناء المنهج.

ثالثاً: تنظيمات المنهج.

رابعاً: تطوير المناهج.

الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل:

1- أن يعرّف المنهج.

2- أن يحدّد مكونات المنهج.

3- أن يعدد أسس بناء المنهج.

4- أن يشرح فلسفات بناء المنهج.

5- أن يشرح مفهوم مناهج المواد الدراسية.

6- أن يشرح مفهوم الوحدات الدراسية.

7- أن يشرح مفهوم منهج النشاط.

8- أن يشرح مفهوم المنهج المحوري.

9- أن يقارن بين تنظيمات المناهج من حيث الأسس والطرائق.

10- أن يبيّن أهمية تطوير المناهج.

11- أن يشرح دواعي تطوير المناهج بشكل عام وفي سورية بشكل خاص.

12- أن يحدّد خطوات تطوير المنهج.

المناهج في التعليم الأساسي

مقدمة:

تعدّ المناهج التعليمية الوسيلة الرئيسة والأداة الفعلية لتحقيق وتنظيم العملية التربوية والتعليمية، وعن طريق تخطيط المناهج وبنائها بطريقة علمية إنما يتم رسم الطريق الصحيح للأجيال القادمة، ووضع أسس المجتمع المرغوب فيه.

ويشهد العالم في السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً وتقدماً مضطرداً وملحوظاً في جميع مجالات الحياة، وبخاصة في المجال المعرفي والعلمي والتكنولوجي، ولقد أثر هذا التطور في جميع النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأيضاً النظم التربوية والتعليمية لذلك اهتم المربون بالمناهج لأنها الأداة الأكثر فعالية في تحقيق التطور والتغيير والوصول بالفرد إلى أقصى ما تستطيع قدراته من ناحية وبالمعلم إلى تحمل مسؤوليات كفايات التعليم والأداء من ناحية ثانية.

فتتطلب دراسة المناهج التربوية وسبل تخطيطها:

1- فهم الفلسفة الاجتماعية والتوجيهات التنموية والاحتياجات الاجتماعية.

2- تحديد الأهداف التربوية وصياغتها بشكل دقيق وواضح.

3- تحليل عملية التعليم والتعلم، والكشف عن قوانينها.

4- دراسة خصائص نمو التلميذ، ومعرفة حاجاته وطرق تفكيره وأساليب تعلمه.

5- الإلمام بطرق استيعاب المعارف وتكوين المفاهيم والقدرات.

6- الوقوف على أساليب واستراتيجيات بناء اتجاهات والقيم المسلكية. (فالوقي،1997، ص 17)

أولاً- المنهج مفهومه ومكوناته:

أثار تعريف المنهج ومفهومه جدلاً واسعاً بين التربويين، فكان مفهوم المنهج لا يعني أكثر من المقررات الدراسية التي تدرس لكل فئة من الفئات العمرية، وتحتوي هذه المقررات على معلومات تفرض على المتعلمين وتلقى عليهم.

إلا أن تطور مفهوم التربية والتقدم في مجال العملية التعليمية بمفهومه الحديث وهو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أم خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في الجوانب العقلية، والثقافية، والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والفنية كافة نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات (المفتي،2004،ص 6)

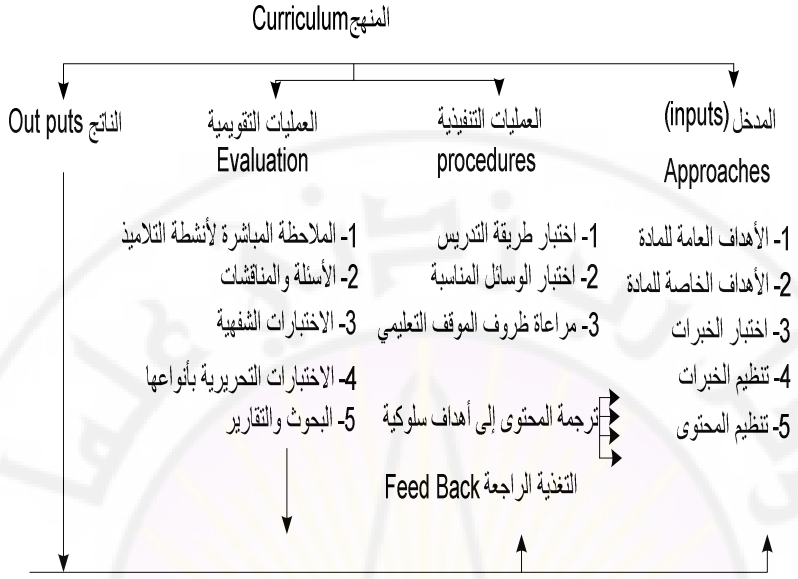
إذاً المنهج هو خبرة تربوية مفيدة للتلاميذ تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها.

إلا أن جونسون اعتبر المنهج كهدف تربوي خاصاً بالعملية التعليمية، وهذا يعني بطبيعة الحال حسب رأي جونسون أن المنهج يجب أن يهتم بالنتائج وليس بالعمليات، وأن يتعامل مع التوقعات والاهتمامات والنتائج التعليمية المراد تحقيقها عن طريق الوسائل المختلفة أي أن المنهج عبارة عن مجموعة من الأهداف والغايات.

أما البعض الآخر من المربين فيعتبر المنهج كخطة تربوية متكاملة تتضمن جميع أشكال ومكونات العملية التعليمية من معلمين وتلاميذ وأهداف ومحتوى وطرائق ووسائل تعليمية وتقويم.

من هذا التعريف الحديث للمنهج يحدّد تيلر وتابا Tyler and Taba المكونات الأربع الأساسية للمنهج وهي:

1- صياغة الأهداف.
2- اختيار المحتوى.
3- تنظيم المحتوى.
4- تقويم المنهج.



ثانياً- أسس بناء المناهج:

يعتمد المنهج في فلسفته على الأسس التي تؤثر في مكوناته لذلك نلاحظ أن هناك فلسفات تربوية أساسية ثلاث أثرت على بناء المنهج وهي:

1- الفلسفة المثالية أو التقليدية أو الإنسانية والتي نادى بها أفلاطون حيث ركز على العقل وأهمل الجوانب العملية الأخرى، ورأى أن الأفكار غير فطرية في الإنسان ولكنها مكتسبة عن طريق الإدراك الحسي، فالتربية المثالية تنظر إلى الإنسان على أنه يتكون من جسم وعقل، فالجسم يتكون من الحواس، أما العقل فهو الذي ينظم ما تتوصل إليه الحواس.

2- الفلسفة الطبيعية أو التقدمية ومن مؤسسي هذه الفلسفة بستالونزي حيث تأثر بأفكار روسو حيث ركز على القدرات الجسمية والعقلية والخلفية لدى الأطفال ونقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى الطفل المتعلم.

3- الفلسفة المتجددة البراجمانية حيث وفقت بين الطفل والمجتمع، وبين الاعتبارات السيكولوجية الاجتماعية.

ومن رواد الفكر البراجماني تشارلز بيرز ووليام جيمس حيث أكدت هذه الفلسفة على ربط الفرد بالمجتمع، والاهتمام بالفردية في التعليم وبالناحية العملية والوظيفية ومراعاة ميول الأفراد (أبو الضبعات، 2004، ص 46–50)

وبناءً على هذه الفلسفات تم التوصل إلى مجموعة أسس اعتمد عليها المفهوم الحديث للمنهج وهي على الشكل التالي:

أ- المنهج ونمو التلاميذ: أي أن المنهج اعتمد في أسسه على مساعدة المدرسة للتلميذ في تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي العقلية والمعرفية والجسمية والنفسية والاجتماعية بحيث يحقق المنهج النمو المتوازن لهذه الجوانب، لأن النمو عملية شاملة ومتكاملة ومستمرة يؤدي في النهاية إلى النضج، والنضج يؤدي إلى التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

ب-المنهج وحاجات التلاميذ: أي أن على المنهج التعرّف على حاجات التلاميذ وتحديدها لإشباعها حتى لا تؤدي إلى ظهور مشكلات تعيق عملية التعليم والتعلم ولأن إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات، ويعدّ هذا بحد ذاته هدفاً من الأهداف التربوية.

ت-المنهج ومشكلات التلاميذ: إن اهتمام المنهج بمشكلات التلاميذ أمر حتمي للحد منها ومساهمة المدرسة في حلها حتى لا تؤثر على حياتهم المستقبلية مما يستدعي توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور وتعاونهم المشترك من أجل الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات أبنائهم.

ث-المنهج وميول التلاميذ: للميول أهمية كبرى بالنسبة للمنهج والتلميذ، وقد اهتمت المناهج بميول التلاميذ بدرجات متفاوتة، إلا أن دور المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على تنمية ميول التلاميذ وإشباعها وربطها بقدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم من ناحية واهتمامات المجتمع من ناحية أخرى، لأن استغلال ميول

التلاميذ يساعد في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، وفي تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة للفرد والمجتمع.

ج- المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم: يختلف كل تلميذ عن الآخر في قدراته واستعداداته، وحيث إن هذه القدرات تؤدي دوراً كبيراً في عمليتي التعليم والتعلم فإن الضرورة تحتم مراعاة المنهج لها، والعمل على تنميتها، والتركيز على بعض القدرات التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامة مثل القدرة على التفكير والقدرة على الفهم، والقدرة على جمع المعلومات وتحليلها وإعطاء الفرصة أمام كل تلميذ لتنمية قدراته واستعداداته.

ح- المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم: للعادات والاتجاهات أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع، ولكي يكتسب التلميذ هذه العادات لا بد أن يهتم المنهج بذلك عن طريق مجموعة من المعلومات والأدوات والوسائل التي تساعد التلميذ في فهم هذه العادات والقيم والاتجاهات واكتسابها.

خ- المنهج والفروق الفردية: إن المنهج بمفهومه الحديث نقل محور الاهتمام من المعلومات إلى التلميذ، لذلك أصبح يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في جميع المجالات التعليمية التعلمية.

ثالثاً- تنظيمات المناهج:

1- مناهج المواد الدراسية:

يعرّف منهج المواد الدراسية Subject-Matter Curriculum أنه ذلك التنظيم الذي يشمل الخبرات المعرفية التي تأخذ شكل المواد الدراسية، ويعتبر هذا النوع من أقدم المناهج وأكثرها شيوعاً ويقسم منهج المواد الدراسية إلى:

1- منهج المواد الدراسية المفصلة أو المنهج التقليدي: حيث يعتمد على عدد من المقررات الدراسية الموجودة في الكتب المدرسية، ويكون الدور الرئيسي للمعلم هو توصيل وشرح المعلومات، ويعتبر هذا المنهج من المناهج التقليدية

البسيطة لسهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره، إلا أنه ينظر إلى هذا المنهج نظرة سلبية لأنه لا يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ولا يراعي الفروق الفردية.

2- منهج المواد المترابطة: ظهر هذا المنهج نتيجة الانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد المفصلة، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي عملية الربط بين المواد سواء أكان هذا الربط عرضياً- أي تقديم كل مادة قائمة لذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها- أم الربط المنظم- والذي كان يتم وفقا لتخطيط جماعي يعتمد على الربط بين أجزاء المواد المتشابهة وغير المتشابهة والتي تدرس في العام نفسه.

ويعتبر هذا النوع من المناهج من أفضل أنواع التصميم لأنه يؤكد على ربط المواد بعضها ببعض.

3- منهج المجالات الواسعة: يعتبر منهج المجالات الواسعة في حقيقة الأمر محاولة من المحاولات المتعددة التي بذلت لتطوير منهج المواد الدراسية، وتتلخص فلسفته في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات فمثلاً مجال الرياضيات تشمل الحساب والجبر والهندسة ومجال العلوم يشمل الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا. ورغم مزايا هذا المنهج التي تؤكد على ضرورة تقديم المواد في صورة مجالات تذوب فيها الفواصل نهائياً إلا أن هناك صعوبات تكمن في تطبيق هذا المنهج، وأهمها صعوبة دمج المواد في مجال واحد، واهتمام هذا المنهج بالمعرفة دون التركيز على الجوانب الأخرى.

2- منهج الوحدات الدراسية:

ويقصد بالوحدة الدراسية أنها دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

من هذا التعريف يمكن أن نستخلص الأسس التي تقوم عليها الوحدة الدراسية:

1- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية لتحقيق مبدأ وحدة المعرفة.

2- بناء الوحدة على أساس نشاط التلاميذ وإيجابياتهم.

3- ينحصر الدور الرئيسي للمعلم في إرشاد التلاميذ وتوجيهم.

4- تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.

5- تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية.

6- توضع الوحدة بصورة هيكل عام، ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية له. (الوكيل، المفتي، 2004، ص239-243)

ويمكن تحديد خطوات تعليم الوحدة بما يلي:

1. إثارة اهتمام التلاميذ وتهيئتهم لدراسة الوحدة.
2. التخطيط لتنفيذ الوحدة وتوزيع الأنشطة وتحديد دور كل تلميذ فيها.
3. تنفيذ الخطة المقترحة.
4. تقويم الوحدة.
5. كتابة تقرير عن الوحدة.

ورغم أن منهج الوحدة الدراسية يعتمد أساساً على نشاط التلاميذ، ويراعي الفروق الفردية ويعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق والمفاهيم، ويساعد على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي إلا أنها لا تصلح الوحدة الدراسية إلا في مرحلة التعليم الأساسي ولا تتيح الفرصة لتزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعلومات وخاصة أننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي لذلك يجب علينا تدريب معلمي

مرحلة التعليم الأساسي وإعدادهم خصيصاً للقيام بتعليم الوحدات، ويتطلب ذلك جهداً ووقتاً بالإضافة إلى مبالغ كبيرة للإعداد والتجهيز.

3- منهج النشاط:

يمكننا القول إن منهج النشاط هو الناطق باسم التربية الحديثة، ويقوم مفهوم منهج النشاط على المبدأ القائل بأن الخبرة الشخصية المباشرة أو الممارسة الفعلية هي المرغوب فيها، وقد أسس هذا المنهج جون ديوي عام 1896 حيث ركز على دور التلميذ، فبدلاً من التركيز على تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم اختيار أنسب الطرق لتعليمها، أصبح المنهج يركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية والتربوية.

ومن هذا التعريف نستخلص الأسس التي يقوم عليها منهج النشاط:

1- بناء المنهج على ميول التلاميذ وحاجاتهم.

2- الاعتماد على الأنشطة وإيجابية التلاميذ.

3- تنظيم الأنشطة في صورة مشروعات أو مشكلات.

4- إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة أي التكامل بين المواد الدراسية.

5- التخطيط لهذا المنهج من قبل المتخصصين وخبراء المناهج.

6- يتم العمل بمنهج النشاط بصورة جماعية.

ورغم أن منهج النشاط يعتبر تطوراً في المناهج لأنه بني على نشاط التلميذ ودوره الايجابي في تحديد نوعية النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال مراعاة الفروق الفردية إلا أن هذا المنهج يعاني من صعوبات في تنفيذه تتعلق بميول التلاميذ وكيفية تحديدها وقياسها وطول المدة الزمنية في تنفيذ النشاط بالإضافة إلى وجود مدارس ذات تصميم هندسي خاص بحيث يمكن تحويل غرفة الصف إلى قاعة اجتماعات أو إلى قاعة نشاط.

4- المنهج المحوري:

واجهت المناهج سابقة الذكر انتقادات عديدة كان من أهمها أن هذه المناهج توجه جلّ اهتمامها إلى المادة التعليمية أكثر من اهتمامها بحاجات التلاميذ، وكنتيجة لهذه الانتقادات كان لا بد من ظهور منهج حديث كرد فعل على المناهج القديمة يراعي الربط بين مناحي الحياة المختلفة، ويؤكد على التعاون المشترك بين التلاميذ والمعلمين، ويجعل من المشاكل الفردية والجماعية أساساً للتعليم، ويحقق فكرة التوجيه التربوي السليم.

وعليه ظهرت فكرة جديدة ترتكز حول تنظيم المنهج حول فكرة أو محور يكون مرتكزاً للتعلم وبؤرة للدراسة.

ولقد أطلق مصطلح المنهج المحوري على هذا التنظيم المنهجي الجديد لأنه يأخذ بعين الاعتبار المحور الذي يرتكز عليه بحيث ترتبط به كل أجزاء المنهج ارتباطاً وثيقاً يؤثر ويتأثر فيها. وقد تعددت المحاور التي يمكن أن يرتكز عليها المنهج، ولقد توصلت رابطة التربية التقدمية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تحديد بعض هذه المحاور على النحو التالي:

1- محور يقوم على بعض المواد العامة التي يجب على جميع التلاميذ دراستها في مرحلة معينة على أن تعمل هذه المواد على إشباع حاجات التلاميذ بصفة عامة ويطلق عليها البعض مواد التربية العامة مثل العلوم والرياضيات.
2- محور يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة تدرس في الصف نفسه.
3- محور يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد مثل الاجتماعيات أي دمج الجغرافية بالتاريخ.
4- محور يقوم على دراسة مادة واحدة تعتبر نقطة الانطلاق وتتجمع حولها بقية المعلومات المختلفة.
5- محور يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعلق بكافة المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع مثل (الماء- الهواء- الأمراض...الخ).

6- محور يقوم على ميول التلاميذ المشتركة.
7- محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة.
8- محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلات التلاميذ في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.
9- محور يقوم على المشكلات الاجتماعية.
10- محور يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.
11- محور يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.
12- محور يقوم على أحد الاتجاهات السائدة في المجتمع (مرجع سابق.ص297-298).

ورغم وجهات النظر المختلفة حول مفهوم المنهج المحوري، إلا أن بعض المربين يعرّفون المنهج المحوري بأنه "خطة لتنظيم وتخطيط الجزء الأساسي لبرنامج التعليم العام في المدرسة، ويدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة، ولتضمن تعليماً وخبرات تعد أساسية لجميع التلاميذ". (عبد النور، 1978،360).

ويعرّف بشارة بأنه"شكل من أشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة، كما يؤمن في الوقت نفسه الخبرات التخصصية اللازمة لكل فرد كي يحقق أقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة" (بشارة-1986-ص196-197)

ويمكننا الآن تحديد مفهوم المنهج على أنه ذلك الجزء الرئيسي الذي يشترك فيه جميع التلاميذ ويهدف هذا الجزء إلى تزويدهم بالحقائق والمفاهيم وإكسابهم المهارات والاتجاهات اللازمة لهم في حياتهم كمواطنين، ويتكّون هذا الجزء من مجموعة من الميادين أو المجالات التي تم تصنيفها وفقاً لحاجات التلاميذ

ومشكلاتهم العامة، ويتكّون كل ميدان أو مجال من مجموعة من الوحدات الدراسية يقوم التلاميذ بالتخطيط لها وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده.

وبناءً على ما ذكر من تعريفات خاصة بمفهوم المنهج المحوري تم تحديد قائمة تخص الأهداف التي يمكن أن يحققها المنهج المحوري مرتبة حسب أهميتها:

أ- الزيادة السليمة وأهم نتائجها:

- التعرّف على كل تلميذ جيداً.
- تقوية العلاقة بين التلميذ والمعلم.
- فهم حاجات التلاميذ والعمل على إشباعها.
- تهيئة الفرص أمام التلاميذ لإظهار إمكاناتهم وتقويتها.
- تمشي العمل على مستوى كل تلميذ.
- منح التلاميذ الاطمئنان والهدوء النفسي.

ب- ربط التعلم باكتساب الخبرات:

- جعل التعلم واقعياً.
- الربط بين المعلومات المختلفة عند التلميذ.
- توسيع معارف التلميذ وتنمية مداركه.

ت- المرونة وعدم التقيد بنصوص محدّدة:

- التحلل من الروابط والقيود الزمنية.
- توفير الزمن الكافي لنواحي النشاط المختلفة.
- منح التلاميذ الفرصة للعمل خارج المدرسة.

ث- تطبيق النظريات عملياً:

- تطبيق النظريات العملية على واقع الحياة.
- جعل التعليم متمشياً مع تطور الحياة.

ج- تطبيق الديمقراطية في العمل:

- خلق مواطن صالح.
- تمرين التلاميذ على تعدد المسؤوليات.
- تمرين التلاميذ على التفاهم والتعاون.

ح- زيادة خبرة المعلم:

- رفع مستوى قدرة المعلم على التعليم.

وجعل التعليم عملاً شيقاً. (فالوقي-1994-ص241-242)

إذاً يتميز المنهج المحوري بأنه يتيح الفرصة للتلاميذ للقيام بسلسلة من الأنشطة المتنوعة فيجعله يؤدي دوراً إيجابياً باستمرار مع تحمل المسؤولية بالإضافة إلى عملية تقويم مستمر على أساس علمي كما أن هذا المنهج يناسب جميع المراحل التعليمية، ويعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية ذات أهمية بالغة مثل: اكتساب مهارة العمل الجماعي والتعاوني، تنمية القدرة على التخطيط، تنمية القدرة على التفكير العلمي، تكوين بعض الاتجاهات والعادات المفيدة للتلاميذ والمجتمع، تنمية بعض القيم الاجتماعية، وأخيراً العمل على نمو التلميذ في جميع الجوانب.

ورغم ذلك هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهج المحوري لأنه يحتاج إلى دراسة مطولة وإعداد خاص وجهد متنوع ومتواصل من قبل المعلم، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يحتاج إلى فصول دراسية فيها أعداد قليلة من التلاميذ، بينما أصبحت الفصول الدراسية الآن مكتظة بالتلاميذ.

رابعاً: تطوير المناهج:

- أهمية تطوير المناهج:

بعد بناء المناهج على الأسس التي سبق ذكرها لابد من وجود عمليات متابعة وتقويم مستمر لهذه المناهج بموجب الأبحاث والدراسات الحديثة التي يقوم بها الخبراء والمختصون، وذلك للوقوف على مدى تحقيق المنهج لأهدافه ومعرفة

المشكلات التي تحدث عند التطبيق، حتى يمكن مواجهتها والتغلب عليها وحصر الأخطاء ونقاط الضعف حتى يمكن تصحيحها أو تلافيها.

ولكننا لا نستطيع القيام بذلك دون عملية متابعة مستمرة للمنهج عن طريق الدراسة والتحليل والتطوير، ومع مرور الوقت تصبح المناهج القائمة الحالية في حاجة إلى تغيّر جذري، وهو ما نطلق عليه عملية التغير إذ لا يمكننا أن نبني منهجاً ونتركه لمدة طويلة دون تعديل أو تطوير.

ومما لا شك فيه أن عملية تطوير المناهج تختلف عن عملية بنائها اختلافاً ملموساً، إذ يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم.

أي أن عملية التطوير عملية شاملة تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به (الوكيل وآخرون–2004–ص316).

وعلى أي حال فإن تطوير المنهج يمكن فهمه على أنه تغيير مظاهر معينة في المنهج، ولكن دون تغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه، ويعني توسيع الإدراك الحالي للمنهج ونظامه بناءً على التغيرات التي تطرأ على المجتمع والنظام الاجتماعي.

– متطلبات تطوير المنهج:

لتحقيق تطوير المنهج لابد من مراعاة مايلي:

أ– أن يكون التطوير عملاً منظماً متتابع الخطوات يأخذ بالاعتبار المنهج كله.

ب–إن خطة تطوير المنهج تتطلب خلق الظروف المناسبة لعملية التطوير كتكوين لجان أو جماعات تشرف على عملية التطوير.

ت–إن التطوير الفعال للمنهج يتطلب قدراً كبيراً من التعليم والتدريب، فهناك معارف ومفاهيم وتعميمات ومهارات جديدة مطلوب تعلمها.

ث-إن التطوير يتضمن قدراً كبيراً من العوامل الإنسانية، وهذا يتطلب هدماً لبعض الأساليب القديمة وتدريباً على الأساليب الحديثة.

ج- إن عملية تطوير المنهج عملية معقدة تتطلب الكثير من الخبرات والمهارات في كل خطوة من خطوات العمل.

ح- إن تطوير المناهج يتطلب قيادة ماهرة، كما يتطلب أيضاً توزيع القيادة في كل جزء من أجزاء العمل وفي كل مجال من مجالاته (مدكور-2001-ص290-291).

- دواعي تطوير المناهج:

هناك أسباب عديدة تؤدي إلى تطوير المناهج منها ما هو متصل بالحاضر والماضي، ومنها ما هو متصل بالمستقبل، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

أ- سوء وقصور المناهج الحالية، وذلك عندما يقتنع كل القائمين والمهتمين بالعملية التربوية بسوء المناهج الحالية.

ب-التغيرات التي طرأت على التلميذ والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية والعلوم التربوية (الوكيل-1977-ص15).

ت-قد يحدّث التطور نتيجة التنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع والمستقبل.

ث-المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً وخاصة التطلع إلى نظم تربوية متقدمة جداً.

- مسوغات تطوير المناهج في التعليم ما قبل الجامعي في سورية:

أ- الواقع الحالي للمناهج: تفتقر المناهج الحالية إلى الكثير من المهارات المعرفية والقيم المكتسبة غير الموظفة في حياة المتعلم، لذلك نحتاج إلى التحديث والتطوير بما يتناسب مع التطورات الحديثة في المجالات المختلفة.

ب-التطورات الحديثة في المجتمع العربي السوري: حيث شهد المجتمع العربي السوري تطوراً في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية دعت إلى ضرورة التقدم والارتقاء في مسيرة التحديث والتطوير وإصلاح

المؤسسات التربوية والتعليمية لما لها من دور أساسي في عملية التنمية البشرية.

ت-التطورات التقنية المعاصرة: إن التطور المعرفي السريع وانتشار التقنيات الحديثة كان لا بد من انعكاس ذلك على مجال التعليم، وبناءً عليه فإن المنهج المطور ينبغي أن يهتم بما يلي:

- مراعاة حاجات المتعلم ومتطلبات نموه.
- تمكن المتعلم من المهارات والمعارف المناسبة في المجالات العلمية والعملية الإنسانية.
- ربط مضامين المنهج بالحياة.
- تمكن المتعلم من التعامل مع التقنيات الحديثة بما يسمح له بالتكيف مع الحياة العملية ومتابعة التحصيل الأكاديمي العالي.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي من أجل بناء المستقبل.

ث-التطورات التربوية المعاصرة: شهدت العلوم التربوية تطوراً هائلاً على المستويين التاليين:

- مستوى منتديات الحياة المعاصرة التي تؤكد على أهمية الانتقال بالمتعلم من:

- الحفظ إلى الإبداع.
- التعليم إلى التعلم.
- الاستهلاك إلى الإنتاج.
- الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.
- القفز من النتائج إلى التركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج
- المعارف والمهارات المفككة إلى المعارف والمهارات المترابطة.
- من الإدارة التربوية إلى القيادة التربوية.
- من التقويم النهائي اللحظي إلى التقويم المتواصل المستمر

- مستوى مقتديات بناء المنهج:

- المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- الربط بين عناصر المنهج.
- التكامل الأفقي والعمودي للمواد الدراسية.
- ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم.
- التوازن بين التطبيق النظري والتطبيق العملي.
- اعتماد التعزيز والتغذية الراجعة.
- فتح أفاق المناشط التعليمية الصفية ولا صفية.
- تكامل المعرفة بين شعوب العالم كافة (وزارة التربية–2007)

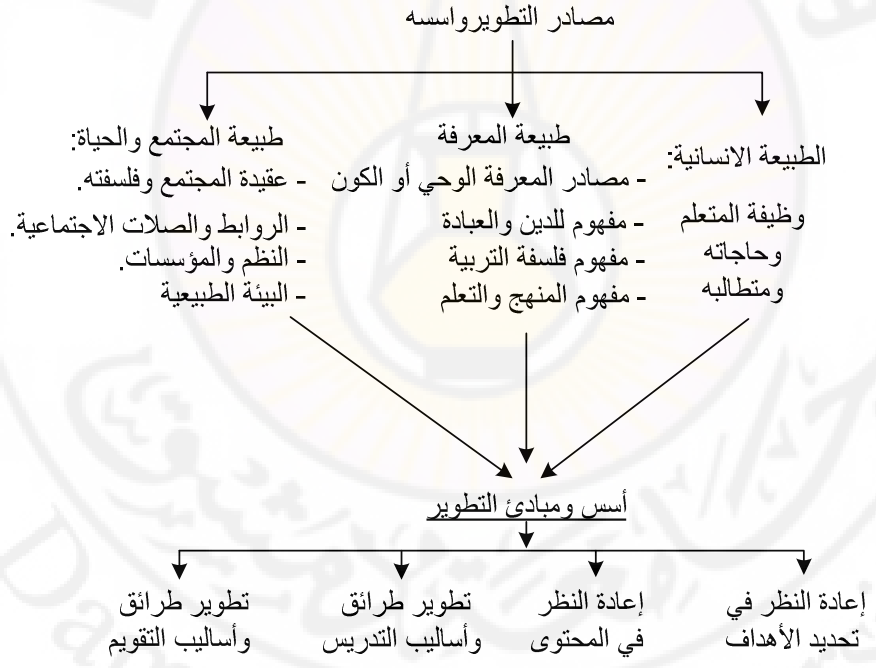
ج– الأهداف العامة لتطوير المناهج التربوية في التعليم ما قبل الجامعي في سورية:

بناءً على ما ذكر سابقاً من متطلبات لتطوير المناهج فقد وضعت وزارة التربية الأهداف العامة للمناهج التربوية في التعليم العام ما قبل الجامعي والتي تتوافق مع عملية التطوير:

- بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم المتكاملة معرفياً ومهارياً وقيمياً القادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع والحياة.
- تمكين المتعلم من إدراك أن العالم مجموعة نظم تعمل وتتطور وتتغير وتتفاعل مع بعضها.
- تمكين المتعلم من الاهتمام بالقضايا المؤثرة في حياة المجتمعات.
- تعزيز الانتماء إلى الوطن والأمة العربية، وتبني قضاياها العادلة والدفاع عنها.
- الاعتزاز باللغة العربية حاملة الثقافة العربية واستخدامها في المجالات كلها مع الاهتمام باللغات الأجنبية للتواصل مع العالم.

- تمكين المتعلم من تمثل القيم الروحية والأخلاقية، وتنمية الذوق الفني والحس الجمالي.
- تنمية شعور المتعلم باحترام الحياة والعمل والاعتراف بحقوق الطفل والمرأة وحقوق الإنسان، واحترام المهن جميعاً على اختلافها باعتبارها متكاملة.
- تنمية شعور المتعلم بأهمية دوره في المجتمع وتنمية قدرته على تحمل مسؤوليته، وتعزيز مبدأ احترام الرأي والرأي الأخر وإكسابه المرونة في التعامل بشفافية مع التمسك بحقوقه وتأدية واجباته.
- تعزيز مهارات المتعلم في الممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة الاجتماعية، والعمل في منظمات المجتمع الأهلي.
- تمكين المتعلم من القيم وأنماط السلوك الداعمة لاحترام الملكيات العامة والخاصة والمحافظة على البنى التحتية، وترشيد الموارد والثروات الوطنية بأشكالها جميعاً والحفاظ على البيئة المحلية والعالمية.
- تمكين المتعلم من اكتساب القدر المناسب من المعارف والمهارات والقيم في مجال العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية والتقنية بما يسمح له بممارسة حياة اجتماعية ومهنية سليمة، ويؤهله لمتابعة تحصيل أكاديمي عالٍ.
- تنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الثقافات الأخرى، والانتفاع منها والانفتاح على العالم.
- تمكين المتعلم من تقدير الدور الإيجابي للتنوع الثقافي والحضاري في تطوير المجتمع الإنساني.
- تعزيز التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدى المتعلم، وإكسابه ملكة التذوق الأدبي والنقدي
- تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وإدارة الأزمات ومواجهة التحديات.

- تمكين المتعلم من اكتشاف قدراته وإمكانية تعزيزها.
- تنمية روح المبادرة والابتكار لدى المتعلم.
- تعزيز القدرة على التعلم الذاتي وتنمية مهاراته.
- تمكين المتعلم من العمل باستقلالية الالتزام بالعمل ضمن فريق العمل التعاوني.
- تمكين المتعلم من المهارات المهنية واليدوية الأساسية في الحياة.
- تمكين المتعلم من استخدام التقنيات الحديثة في تبادل المعرفة وبنائها.
- تنمية مهارات المتعلم في استخدام المعرفة المتنوعة. (وزارة التربية، 2007)



(عملية تطوير المنهج)

- أسس تطوير المناهج:

يبنى التطوير على مجموعة من الأسس ومن أهمها ما يلي:

أ- التخطيط: فالتطوير الناجح هو الذي يبني تخطيطاً سليماً، وهذا يستدعي وضع خطة شاملة تتعرض لجميع الجوانب على أن تتوفر لهذه العملية الإحصائيات الدقيقة والبيانات الوافية.

ب- استناد التطوير على الدراسة العلمية للفرد والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية: وتستدعي الدراسة العلمية تحديد التغيرات التي طرأت على الفرد والمجتمع، كما تستدعي تحديد التغيرات التي طرأت على روح العصر وخاصة أن هذا العصر يتميز بأنه عصر التقدم العلمي والإنجاز المعرفي وعصر التخصصات والماديات، كما يتميز بأنه عصر التغير السريع والقلق والتوتر النفسي.

ت- التجريب: يؤدي التجريب دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على أساس علمي وخاصة أن التجريب يتمتع بأهداف عديدة منها:

- إثبات صحة أو خطأ الموضوع المراد تجريبه
- معرفة جوانب القوى وجوانب الضعف.
- إتاحة الفرصة لتعرّف مدى تأثر أحد الجوانب في الجوانب الأخرى.

ث- الشمول والتكامل والتوازن: من الضروري أن يتعرض التطوير لجميع جوانب المنهج، وبالتالي يجب أن يكون التطوير شاملاً ومتكاملاً، ولأن كل جانب من جوانب المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجوانب الأخرى، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها كما يستدعي التطوير تحديد الوزن النسبي لكل عامل أو جانب وفقاً لقدراته ومساهمته في تحقيق الهدف.

ج- التعاون: من الضروري أن يكون التطور تعاونياً يشترك فيه كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية.

ح- الاستمرارية: إن التطوير بحد ذاته مستمر ولا ينتهي أبداً إلا أنه يتم في صورة عمليات متتالية ومتلاحقة، ولكل عملية منها بداية ونهاية (الوكيل وآخرون، 2004،ص322،327)

- مراحل وخطوات تطوير المنهج:

إن عملية تطوير المنهج تحتوي على سبع مراحل هي كتالي:

أ- تحديد إستراتيجية التعلم عن طريق رسم المخطط والدراسات الحسية لواقع عملية التعلم.

ب-دراسة الواقع الحالي على ضوء إستراتيجية مرسومة: أي القيام بعملية تقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية ووضع المبررات لمشروع التطوير.

ت-وضع خطط التطوير وتحديد الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية وتحديد مجالات وجوانب التطوير وتحديد الطرق والأساليب المناسبة لذلك.

ث-التخطيط التفصيلي لجميع جوانب المنهج المختلفة واختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة

ج-تجريب المنهج المقترح قبل تعميمه ومراجعة المراحل السابقة بناءً على المعلومات التي تم جمعها أثناء وضع البرنامج وإعادة التجريب عدة مرات للوصول بالاقتراحات إلى أحسن صورة ممكنة.

ح-مرحلة التنفيذ أي تطبيق البرنامج الجديد على نطاق واسع في كل المدارس وإعداد المعلمين والكتب والوسائل المناسبة لتنفيذ المنهج الجديد.

خ-متابعة تنفيذ المنهج عن طريق التعديل المستمر في جوانب المنهج المطور، وإجراء الدراسات والتقارير والاستبيانات، وعقد الندوات ومناقشة الآراء بكل صراحة ووضوح، وأخيراً تكوين لجان تشرف على متابعة تطوير المنهج وتنفيذه. (مرجع سابق،ص327،330)

الأنشطة الذاتية

1- ابحث في مفهوم المناهج التربوية والتعليمية وسبل تخطيطها من خلال الرجوع إلى المراجع.

2- ضع مقترحاً ذاتياً يتضمن خطة تفصيلية لتطوير المناهج في سورية بما يتوافق مع تطورات المرحلة القادمة.

3- قارن بين أهم التنظيمات الأساسية في بناء المناهج وضع رأيك الخاص في التنظيم الأفضل والمناسب للمناهج في سورية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

تحضير عملية التعليم – التعلم

أولاً : أهمية التحضير لعملية التعليم – التعلم.

ثانياً: مبادئ التحضير لعملية التعليم – التعلم.

ثالثاً: مستويات التحضير لعملية التعليم – التعلم.

رابعاً: نموذج تطبيقي لدرس محضر.

الأهداف التعليمية:

يتوقع أن يصبح الطالب – المتعلم في نهاية الفصل قادراً بالقيام بالأعمال التالية:

1- أن يوضح أهمية التحضير لعملية التعليم – التعلم.

2- أن يقارن بين مستويات التحضير لعملية التعليم – التعلم.

3- أن يعدد مبادئ التحضير لعملية التعليم – التعلم.

4- أن يحضر درساً من دروس التعليم الأساسي.

تحضير عملية التعليم – التعلم

أولاً – أهمية التحضير لعملية التعليم – التعلم.

لا يمكن النجاح لأي عمل من أعمال الإنسان دون تخطيط، لاسيما في هذا العصر الذي نشهده والذي يتميز بالتعقيد الناجم عن الانفجار المعرفي والتقني الكبير.

فالتخطيط يعني محاولة مدروسة لاستغلال الموارد المتاحة والإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف معينة وبوسائل متنوعة ضمن فترة زمنية محدّدة (الطناوي، 2009، ص 35).

إن فاعلية العملية التعليمية تتوقف على مدى الجهد المبذول في التخطيط لها.

وتحضير عملية التعليم – التعلم تنقسم إلى قسمين: ذهني وآخر كتابي. يمهد التحضير الذهني للكتابي الذي يبين بدوره خطة المعلم بشكل محسوس يسمح بالعودة إليها من قبل المعلم وإشراف إدارة المدرسة. إن التخطيط (التحضير) بشقيه الذهني والكتابي أمر بديهي غير قابل للنقاش و المساومة، لأنه لا يمكن تنفيذ عملية تعليم – تعلم ناجحة من دونه، فمهما كانت خبرة المعلم في التعليم فإنه يحتاج إلى التخطيط لتعليم الدرس اليومي لتحقيق الأهداف التي يُرجى بلوغها بعد تعليم كل درس من دروس المنهاج، بهذا المعنى يمكن تعريف التخطيط الدرسي على أنه : **النشاطات التي يقوم المعلم بإعدادها مسبقا (قبل الدرس) وذلك لكي يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس (الحصة الدرسية) بشكل خاص أو من العملية التعليمية بشكل عام.**

وبناء على ما سبق ،يتضمن التحضير الدرسي ما يلي (عواضة، 2002، ص79)

- ذكر الأهداف العامة للوحدة أو المرحلة التعليمية.
- ذكر الأهداف التعليمية الخاصة بكل مادة.

- الموقف / المواقف التعليمية – التعليمية (الطرائق) :

تختار على ضوء الأهداف التعليمية وتفترض تنوعا يفرضه تنوع الأهداف. لابد للمعلم من كتابة الطرائق المعتمدة (أسلوب المحاضرة، المشروع، حل المشكلات، النقاش،. .. الخ).

قد يلجأ المعلم إلى أسلوب المحاضر، ومن ثم إلى حل المشكلات خلال حصة واحدة. يمكن للمعلم عدم اعتماد الطريقة التي يوحيها الكتاب لأنه قد لا تكون الأنسب.

إننا نطمح إلى يوم يتمكن فيه المعلم من اكتساب القدرة على تمييز طرائق متنوعة واستعمال الأنسب منها في عمله.

يمكننا اعتبار هذه الطرائق أساسا مشتركا يعتمد في كل المواد مع إمكانية المواد ومع إمكانية الزيادة أو التعديل عليها حتى تلائم أكثر خصوصيات بعض المواد. إن طبيعة المواقف التعليمية – التعليمية المعتمدة تبين وضعيات العمل (فردي – جماعي – فريقي).

- المعلومات المكتسبة المفاهيم المقترحة الاكتساب من قبل المتعلمين والتي بدونها لا يمكن التقدم في اكتساب المفهوم الجديد.
- الوسائل المعينة: والتي يعمل على اختبارها أو إعدادها وتجربتها قبل الحصة (صور – أفلام – رسوم)، و قد يكون مناسباً تحديد المراجع و المصادر المعتمدة للدرس أو النشاط.
- خطوات الحصة و يكتب فيه مايلي :
  - متابعات الدرس السابق (تذكير).
  - التمهيد للدرس الحالي.
  - الإعلان عن الأهداف التعليمية (يساعد المتعلم على التعرّف إلى ما يطلب منه خلال الدرس وفي نهايته).

- كتابة مراحل الدرس.
- الإعلان عن المطلوب من المتعلم في الحصة العادية.

ثانياً – مبادئ التحضير لعملية التعليم – التعلم

ضمانا لجودة عملية التعليم – التعلم ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه العملية يتوجب على المعلم مراعاة عدد من المبادئ أثناء التحضير لعملية التعليم – التعلم.

ومن المبادئ ما يلي هذه (الطناوي، 2009، ص 36) :

1- إدراك المعلم لكل من الأهداف التربوية العامة و أهداف هده المرحلة.التي يقوم بتعليمها، وأهداف تعليم مادة تخصصه.
2- الالمام بالمعلومات و المهارات و الاتجاهات التي يمكن تنميتها من خلال تعليم المادة الدراسية.
3- الأخذ بعين الاعتبار الخصائص المختلفة (الفروق الفردية) للمتعلمين.
4- ارتباط خطة التعليم بالإمكانات المتاحة سواء أكانت إمكانات مادية (أجهزة – أدوات) أو إمكانات زمنية (عدد الحصص – زمن الموضوع) أم إمكانات بشرية (قدرات كل من المعلم و المتعلم).
5- اختيار الطرق الأكثر ملاءمة لتعليم المادة، و ذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المادة و قدرات المتعلمين.
6- اختيار أساليب التقويم المناسب لمعرفة مدى تحقيق الأهداف و تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والعمل على علاجها.
7- مرونة الخطة الموضوعة، و ذلك كي تتناسب مع المواقف الطارئة التي يتعرض لها المعلم.

ثالثاً – مستويات التحضير لعملية التعليم – التعلم

يتعدى التحضير لعملية التعلم مستوى التحضير للدروس اليومية. لأن الدروس ليست إلا جزءاً من وحدة دراسية تترابط بدورها مع وحدات دراسية أخرى لتكون

مقرراً دراسياً. و استنادا إلى ما سبق يمكن القول إن هناك ثلاثة مستويات للتحضير لعملية التعليم – التعلم : (طناوي، 2009، ص 37)

1- التحضير لتعليم المقرر الدراسي (تحضير بعيد المدى)
2- التحضير لتعليم وحدة دراسية (تحضير متوسط المدى)
3- التحضير لتعليم الدرس اليومي (تحضير قصير المدى)

أولا: التحضير لتعليم المقرر الدراسي (تحضير بعيد المدى) يتم هذا المستوى على مدى زمني طويل، عام دراسي أو فصل دراسي. ويتناول هذا المستوى من التحضير تقسيم موضوعات المقرر على شهور و أسابيع العام الدراسي أو الفصل الدراسي.

أما العناصر التي يشملها التحضير لتعليم المقرر الدراسي (تحضير بعيد المدى)

1- صياغة الأهداف العامة للمقرر الدراسي بشكل واضح ومحدّد.
2- وضع خطة زمنية لتعليم الموضوعات، حيث توزع الموضوعات على شهور وأسابيع العام الدراسي أو الفصل الدراسي مع تحديد عدد العناصر المخصصة لتعليم كل موضوع.
3- تحديد أساليب التعليم وأوجه النشاط التعليمي.
4- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.
5- تحديد المراجع التي يحتاجها كل من العلم و المتعلم.
6- تحديد أساليب التقويم لمعرفة مدى تحقيق أهداف المقرر.

ثانياً: التحضير لتعليم الوحدة الدراسية (متوسط المدى)، ويتمثل بالتحضير لتعليم كل وحدة من الوحدات الدراسية التي يتضمنها المقرر الدراسي، وتختلف المدة الزمنية المخصصة لكل وحدة باختلاف موضوع الوحدة، أما بالنسبة للعناصر التي يشملها هذا المستوى من التحضير فهي على الشكل التالي:

1- صياغة أهداف تعليم الوحدة بشكل إجرائي.

2- تحديد المفاهيم المنضمة بالوحدة التي يراد للمتعلمين تعلمها و ترتيبها بشكل منطقي.

3- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة.

4- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

5- تحديد الكتب والمراجع.

6- تحديد أساليب التقويم.

ثالثاً : التحضير لتعليم الدرس اليومي (قصير المدى) ويتضمن ما يلي :

1-ذكر عنوان الدرس مع مراعاة الدقة في تحديده.

2-مخرجات التعلم (الأهداف السلوكية) : وهي عبارة عن نتيجة التعلم أو السلوك المتوقع أن يققها المتعلم بعد الانتهاء من الدرس وتكون قابلة للتحقيق ضمن الإمكانات المادية والبشرية والزمنية الخاصة، كما يجب أن توضع بشكل إجرائي أي قابلة للملاحظة والقياس وتكون متنوعة وشاملة.

3-خطوات الحصة :

أ- التهيئة (التمهيد) : طرح أسئلة /مشكلة / أو عرض صور أو فيلم، إلخ...

ب-عرض مادة الدرس : من الجدير بالذكر هنا أن الكتاب المدرسي ليس المصدر الوحيد للمعرفة،فالمعلم يحتاج إلى مصادر أخرى من أجل تحضير المادة الدراسية فمن المهم أن نختار مصادر علمية موثوقة ومناسبة لمستوى

التعليم مع مراعاة أن تكون تكرارا لما ورد في الكتاب المدرسي بل تتضمن مزيداً من الشرح والتفسير لمعلومات الكتاب.

ت-من المفضل في عرض مادة الدرس أن يلجأ المعلم إلى كتابة خطوات الدرس على السبورة على شكل عناصر مترابطة مع بعضها البعض مراعيا الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.

4- الطرائق التعليمة: نختار على ضوء الأهداف (مخرجات التعلم)وتفترض تنوعاً يفرضه تنوع الأهداف. لا بد للمعلم من كتابة الطرائق المعتمدة (أسلوب المحاضرة، المشروع ن حل المسائل، المناقشة، الاستنتاج....) قد يلجأ المعلم إلى أسلوب المحاضرة و من ثم إلى حل المسائل خلال حصة واحدة.

يمكن للمعلم عدم اعتماد الطريقة التي يوحيها الكتاب، لأنها قد لا تكون الأنسب إننا نطمح إلى يوم يتمكن فيه المعلم من اكتساب القدرة على تمييز طرائق متنوعة، واستعمال المناسب منها في عمله.

5- الوسائل التعليمية: اختيار الوسائل التعليمية المناسبة يساعد المتعلمين على فهم كثير من المفاهيم المجردة، لذلك فهي تعد ركناً أساسياً من الأركان الأساسية لخطة أي درس لأنها إذا تكاملت مع الأنشطة التعليمية المصاحبة وطرق التعليم و مادة الدرس يكون لها دورها الفعال في تحقيق أهداف الدرس (الطنطاوي، 2009، ص 47).

6- التقويم: ماذا نقيم من نتائج التعليم – التعلم ؟ يكون التقويم مبدئيا لمعرفة تحقق الهدف التعليمي – التعليمي.ولا يهدف التقويم إلى إصدار حكم على المتعلمين ولكنه يهدف إلى تعرّف نقاط القوة، والعمل على تعزيزها والكشف عن نقاط الضعف والعمل على علاجها.

يتغير في الصياغة المصدر / الفعل المضارع المستعمل للتعبير عنها في الهدف إلى صيغة الأمر في التقويم. فسيستعمل غير الفعل المستعمل في صياغة الهدف ودائما في صيغة الأمر الموجه للمتعلم. فالتقويم يكشف مدى تحقق الهدف عند المتعلم من خلال تظهيره أو إخراجه سلوكاً.

7- الأنشطة الإضافية: لا تقتصر عملية التعلم على ما يحدث داخل غرفة الصف، و إنما تتعدى إلى العمل خارج غرفة الصف. فيعمد المعلم إلى تكليف المتعلمين ببعض الواجبات المنزلية أو إعداد التقارير عن موضوع الدرس، أو القيام بزيارات ميدانية أو جمع صور

تعتبر هذه الأنشطة مكملة للأنشطة داخل الصف.

رابعا نموذج تطبيقي لدرس محضر

تصميم درس في مادة العلوم الصف الخامس الأساسي

(الموضوع : التركيب الضوئي).

النقاط التعليمية:

1- اكتشاف وجود النشاء في بعض أجزاء النبتة من خلال تجربة.

2- استنتاج دور الكلوروفيل في صنع الغذاء.

3- شرح عملية التركيب الضوئي و أهميته في حياة النباتات.

مخرجات التعلم	التهيئة ومسار الدرس	الطريقة	الموارد التعليمية
	التهيئة: تذكير بحاجات النبتة الخضراء -كيف يمكن إنبات الفاصولياء في القطن الذي لا يحتوي على أملاح معدنية ؟ -من أين تأتي النبتة بالغذاء؟ -لماذا يجب نقل النبتة إلى التربة؟		-أوراق نبتة أبرة المراعي
1- أن يكتشف وجود النشاء في بعض أجزاء النبتة	-يقوم التلاميذ بتجارب للكشف عن وجود النشاء في البطاطا و الفاصولياء والجزر. -على ماذا يدل اللون الأزرق عند إضافة اليود؟ -كيف نثبت حبات الفاصولياء في القطن؟(تتغذى النبتة بالنشاء الموجود داخل الحبة) -من أين تأتي النبتة بالغذاء بعد نقلها إلى التربة ؟ (تصنعه بنفسها).	-تعليم تعاوني حوار ومناقشة استنتاجيه	-يود – سبيرتو بطاطا - فاصولياء
2- أن يستنتج دور الكلوروفيل في صنع الغذاء.	أين وكيف تضع النبتة الغذاء: -يقوم المعلم بعرض تجربة عن التركيب الضوئي ويدون التلاميذ على بطاقات موزعة عليهم. -يطلب من كل تلميذ حل الأسئلة الموجودة في البطاقة،ثم تتم مناقشة أجوبة التلاميذ. -يعلن المعلم للتلاميذ تسمية عملية صنع الغذاء : التركيب الضوئي -يسأل التلاميذ عن سبب هذه	-حل المشكلات -استنتاجيه	-أوراق نبتة إبرة المراعي -بطاقات

	التسمية، ويفسح المجال أمامهم لعرض اقتراحاتهم. -يقوم التلاميذ بحل الجزء الثاني من البطاقة للإجابة عن هذا السؤال.		
3- أن يشرح عملية التركيب الضوئي	-تعرض صورة لعملية التركيب الضوئي ويطلب المعلم من بعض التلاميذ يشرح عملية التركيب الضوئي -يكتب المعلم على اللوح ملخص عملية التركيب الضوئي : ماء + أملاح معدنية + ثاني اوكسيد الكربون نشاء + أوكسجين		
4- أن يشرح أهمية التركيب الضوئي للنباتات	مناقشة أهمية التركيب الضوئي للنباتات ؟ -نباتات تضع الغذاء بنفسها لتنمو - ماذا نأكل لننمو ؟ -يكتب المعلم على اللوح أجوبة التلاميذ وتتم مناقشة مصدر كل غذاء.	مناقشة	-السبورة

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السابع

التقويم في التعليم الأساسي

مقدمة:

اولاً:تعريف التقويم:

ثانياً:مراحل التقويم:

ثالثاً:أهداف التقويم:

رابعاً:خصائص عملية التقويم:

خامساً:أنواع التقويم:

سادساً:مبادئ التقويم:

سابعاً:أدوات التقويم:

ثامناً:اختبارات التحصيل في مرحلة التعليم الأساسي:

تاسعاً:مجالات التقويم في التعليم الأساسي:

عاشراً:الإجراءات والمعايير التي تساعد في الحكم على المستوى التحصيلي للمتعلمين:

حادي عشر:تنويع التقويم في مرحلة التعليم الأساسي:

ثاني عشر:طرائق تنويع التقويم:

الثالث عشر:تنويع الأدوات ووسائل التقويم:

الرابع عشر:مبادئ عامة لتنويع التقويم:

الخامس عشر:أدوار التلاميذ في عملية التقويم:

الأهداف التعليمية:

يفترض في نهاية هذا الفصل أن يكون الطالب قادراً على:

1- أن يعرّف التقويم
2- أن يعدّد مراحل التقويم
3- أن يحدّد أهداف التقويم
4- أن يحدّد خصائص عملية التقويم
5- أن يعدّد أنواع التقويم
6- أن يشرح مبادئ التقويم
7- أن يعدّد أدوات التقويم
8- أن يصنف اختبارات التحصيل
9- أن يحدّد مفهوم التقويم في التعليم الأساسي

التقويم في التعليم الأساسي

مقدمة:

يعدّ التقويم في العملية التعليمية جزءاً أساسياً لايمكن عزله عن باقي مكونات العملية التعليمية التعلمية، وهو ليس مرحلة تأتي في نهاية الدرس أو الوحدة للحكم على مستوى تحقيق التلاميذ لأهداف المنهاج، بل هو وسيلة لإحداث تعلم أفضل لكل تلميذ في الصف الدراسي بمعنى أنه ليس قياساً للتعليم ولكنه وسيلة لإحداث تعلم يشارك التلاميذ فيه بإيجابية طوال الوقت مما يؤدي إلى زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وينعكس ذلك على أدائهم وتحصيلهم الأفضل.

اولاً:تعريف التقويم:

التقويم هو تحديد قيمة الأشياء، وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات، وقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هناك أمامه غايات ينبغي الوصول إليها وآمال يسعى إلى تحقيقها،ويعتبر التقويم أساساً من مقومات العملية التعليمية نظراً لما للتقويم من دور هام وأهمية كبرى في مجال تطوير التعليم.

ويعرَف التقويم لغةً: على أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته،وتصحيح أو تعديل ما اعوج.

واصطلاحاً: على أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار.

والتقويم في اللغة من قوَم الشيء يعني وزنه وقدَره وأعطاه ثمناً معيناً وتعني كذلك صوبَه وعدَله ووجَهه نحو الصواب.

والتقويم كما ورد معناه في منجد اللغة والإعلام:من قوّم الشيء أي عدَله وأزال اعوجاجه،وفي القاموس الفرنسي Le Robert: قوّم يعني بحث بدقة أو بارتياب عن القيمة أو الثمن،وفي القاموس EVALUER فرنسي– عربي:

قوّم، قدّر، ثمّن، سعّر،خمّن،ويعني التقويم في مدرسة كندية:إصدار حكم على القيمة الموافقة لنتيجة قياس ما،وإعطاء معنى لهذه النتيجة بالنسبة لإطار مرجعي (معيار،سلم قيم،.....).

أو التقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية.

وقد عرّفه لوجندر على أنه حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء،أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقاً من محكات مصرح بها مسبقاً بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار.

وتعني عملية التقويم عند بعض علماء التربية في المدرسة الفرنسية:النظر إلى التلاؤم بين جملة من المعلومات وجملة من المعايير المحكمة والمناسبة لهدف محدّد وذلك قصد اتخاذ قرار أو إجراء.

وقد عرّف علماء التربية بصفة خاصة أن التقويم هو عملية ملازمة للعمل المقوم لقياس مستوى أهدافه، وخطوات التنفيذ ورصد مواطن القوة وتعزيزها، ورصد مواطن الضعف وتلافيها وإيجاد البديل لها.

فالتقويم هو مجموعة من الإجراءات الخاصة بجمع،تحليل،وتوصيل المعلومات بهدف اتخاذ قرارات.

أما التقويم في التربية الحديثة فيعني : العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية،وقد أدخل حديثاً مفهوم التقويم في التربية من منظور أنه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلم التلاميذ، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة،فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالتلاميذ وأعضاء هيئة التعليم وغيرها من عمليات النظام التعليمي،وهنا يجب أن

نشير إلى أننا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم إجرائي عن التقويم فيجب علينا أن نفهم مايلي فهماً سليماً:

1- التقويم ليس هو القياس،فالقياس جزء من التقويم.

2- التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ، ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

3- التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.

وفي بعض المدارس العربية هناك مصطلحان شائعان ومستعملان بكثرة للدلالة على العملية التقويمية وهما: "التقويم" و"التقييم"،وكثيراً ما يطرح التساؤل :ماهو الفرق بينهما؟وهل لهما وجود في اللغة العربية؟

هناك فرق بين التقييم والتقويم، فالتقييم هو جزئية من التقويم وهو إعطاء قيمة وإصدار حكم على عمل ما،فالتقييم يقصد به التثمين، وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدّد من قبل، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة(جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، مناسب، غير مناسب، معبر،غير معبر الخ.....)

بينما التقويم كما ذكرنا هو لرصد وملاحظة العمل المقوم من جميع جوانبه والمساعدة على تطويره وتجاوز الصعوبات التي تواجهه، ويحوي أدوات ومعايير لقياس جوانب التنفيذ ومقدار تحقق الأهداف وتحسين وتطوير العمل المقوم، فالتقويم زيادة على ما نقوم به في العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططاً يرجى منه تعديل الاعوجاج ونزع الخاطئ أو إصلاحه، وتدعيم الحسن الصحيح،وبالتالي يصبح التعريف النسبي للتقويم بالنسبة للتقييم كالآتي:

التقويم = التقييم +اتخاذ إجراءات تحسينية تضبط على ضوء نتيجة العملية التقييمية ومقارنتها بالمعايير المناسبة لأهداف العملية المقومة.

غير أننا سوف نعتمد فيما سيأتي مصطلحاً واحداً هو "التقويم" وذلك لسببين هما:

1- إن مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم وهو المفهوم الذي يحتاجه المربي في التربية والتعليم.

2- تفادياً للإكثار من المصطلحات التربوية الذي قد يؤدي إلى تشويش حول المنتظر من العملية التقويمية.

إن القصد من التقويم بمفهومه الشامل هو"استنباط العبرة" والعبرة مما مضى تعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون (إطار مرجعي للقيم يحدّد مسبقاً) لتدعيم وتطوير ماهو حسن، وتعديل ماهو معوج،وإكمال ماهو غير كاف،ونزع ماهو زائد وغير مفيد،وتفادي ماهو خاطئ وغير مناسب.

وعندما نقصد هدفاً معيناً فإننا نتبع الخطوات التالية:

- نسلك طريقاً لتحقيقه،ويستوجب هذا الطريق التخطيط له وتنفيذ المخطط.
- نحصل على نتيجة معينة تستدعي مقارنة درجة تلاؤمها مع الهدف المرجو واتخاذ قرارات قصد تعديل وتطوير المخطط.

إن التقويم في التربية والتعليم له أهمية بالغة في أي منظومة تربوية،فهو الذي يجعلها قادرة على مواجهة كل العقبات التي تعيق طريقها في تحقيق الغايات المرجوة منها،وتكوين المواطن الذي يواكب عصره،خاصة ونحن نعلم أن كل مجالات الحياة تشهد تزايداً سريعاً في المعارف،والمنظومة التربوية من واجبها مسايرة هذا التطور حتى لا تنقطع عن المجتمع.

إن التقويم الهادف والناجع هو الذي يأتي كتتويج لأي عمل أو سلوك نقوم به،ولكنه لا يزال بعيد المنال والإدراك لدى مجتمعنا عامة ووسط المؤسسات التربوية خاصة،حيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المربون في المدرسة تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية لا تهدف في أغلب الأحيان إلا إلى

ترتيب التلاميذ من خلال نقاط تمنح لهم عقب تقويم جمعي دوري غير هادف تربوياً (فرض + امتحان في كل ثلاثي،قصد ترتيب التلاميذ والحكم على مستواهم الدراسي).

إن المشكلة في عدم ممارسة التقويم الكامل والمفيد الذي تم تعريفه سابقاً في أوساط التربية والتعليم وعلى المستويات كلها هي مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى، ومهما تم تحسيس المربيين والأساتذة والمسيرين بأهمية التقويم وأعطيت لهم تقنيات ممارسته وكيفيات تطبيقه كما يحدّث ذلك عند كتابة المناهج الجديدة في مختلف مراحل التعليم وفي جميع المواد،يعودون تلقائياً إلى معنى التقويم العرفي الموروث بعفوية من خلال الممارسات السابقة.

وبما أن المشكلة ثقافية،فإن أحسن طريقة لبناء مجتمع ومدرسة تتقن التقويم الهادف والناجع،هي تربية النشء عليه منذ المدرسة الابتدائية.

فثقافة التقويم تبدأ منذ دخول الطفل إلى المدرسة،حيث نعوّده باستمرار على استرجاع كل السلوكات التي قام بها فثقافة التقويم بتلقائية،والحقيقة أن هذا الحل المرجو للمجتمع من صميم تعاليم ديننا الذي يحثنا على محاسبة أنفسنا في نهاية كل يوم على كل سلوكاتنا وأعمالنا، ومقارنة درجة تلاؤمها مع التعاليم المرجعية لدينا،قصد استنباط العبرة ونزع الاعوجاج لتحقيق الاستقامة.

ثانياً:مراحل التقويم:

يتم التقويم عادة على أربع مراحل هي:

1- التقويم القبلي (قبل بدء العملية التعليمية): يهدف هذا التقويم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعدّ لازمة للتعليم الجديد، ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك، ومن وظائف هذا التقويم ما يلي:

أ- تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة.

ب-تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

2- التقويم البنائي (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية) ويهدف إلى تزويد المعلمين والتلاميذ بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم التلاميذ ومدى تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول.

3- التقويم التشخيصي العلاجي: ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار.

4- التقويم النهائي (في نهاية العملية التعليمية): يهدف إلى تزويد المعلمين والتلاميذ بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومن وظائفه:

أ- تقويم فاعلية التعليم .

ب- مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من التلاميذ بنتائج مجموعة أخرى.

ت- نقل التلاميذ من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر.

ثالثاً:أهداف التقويم:

إذا كان التقويم لا يحقق تحسّناً في أساليب وطرائق التعليم ، ولا يحسن في أداء التلاميذ ومستواهم فليس هو التقويم المطلوب لذلك يهدف التقويم المطلوب إلى:

1- اكتشاف صعوبات التعلم التي يواجهها بعض التلاميذ للعمل على معالجتها.

2- اكتشاف التلاميذ الموهوبين والمتفوقين والعمل على رعاية موهبة الموهوب وتفوق المتفوق.

3- يمكن التقويم المعلم من التخطيط لدروسه المستقبلية بحيث يتواءم تعليمه مع حاجات وميول التلاميذ المختلفة والمتنوعة.

4- إحداث تعليم فعال، وتعليم عالي الجودة.

5- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي العامل في المؤسسة التربوية.

6- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون سند من بحث علمي أو تجريب.

7- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر أو لتقديم صورة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي عن مستوى العمل التربوي.

8- تقويم المعلمين من قبل الإدارة والموجهين التربويين للعمل على معرفة حاجاتهم.

رابعاً:خصائص عملية التقويم:

1-عملية التقويم عملية مستمرة:

تعد عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنباً إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه،إذاً هو ليس شيئاً يأتي بعد عملية التعليم وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم.

2-عملية التقويم عملية تعاونية:

التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد بعينه،وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية سواءً كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية – موضوع التقويم- ورجال التربية والمدرسة والموجهين التربويين والتلاميذ أنفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية.

3-عملية التقويم عملية شاملة:

إذ أنها لا تتناول جانباً واحداً من جوانب نمو التلميذ بل تمتد لتشمل جوانب نموه كافة بل قد تصل إلى دراسة العوامل التي تؤدي إلى ضعف النمو في جانب من جوانبه مع البحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل الضعف.

4-التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي:

إن ما يسفر من نتائج عن عملية التقويم يستخدم في تحسين العملية التعليمية التعلمية بل وتحسين المنهج التربوي وتطويره من حيث الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة المتبعة.

خامساً:أنواع التقويم:

توجد أنواع عديدة من التقويم تبعاً لأغراضه والهدف منه،ويمكن تصنيف أنواع التقويم إلى الآتي:

1-التقويم القبلي

يجري هذا النوع من التقويم قبل عملية التعلم وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة للتلاميذ وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم،بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساساً لتحقيقها من خلال عملية التعلم ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعاً لأغراضه إلى قسمين رئيسين هما:

- تقويم الاستعداد:ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم.
- التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانساً.

2-التقويم التكويني أو البنائي

يتم هذا التقويم بشكل دوري ويجري في أثناء عملية التعلم فهو يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها.ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل،وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ لذلك يعد هذا النوع من التقويم تقويماً تشخيصياً أيضاً.

3-التقويم الختامي

يجري التقويم الختامي مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم.

سادساً:مبادئ التقويم:

يجب أن يستخدم التقويم مصادر معلومات متعددة:مهما كانت الإستراتيجية المستخدمة في التقويم فإن أجراء تطبيق وحيد بغرض التقويم غير كاف.إن كل استراتيجية تقويم لها إيجابياتها وسلبياتها،والأسلوب الواحد لا يقدم إلا جزءاً مما يجب معرفته عن الطفل،مقابل ذلك،فإن استخدام عدة أساليب واستراتيجيات يساعد في تكوين صورة شاملة حول نمو الطفل وتعلمه ومن اتجاهات متعددة.وبالنسبة للرضع والأطفال في مرحلة المشي الأولي،فإن عدة ملاحظات عن الطفل أفضل من ملاحظة واحدة،بالإضافة إلى معلومات الوالدين والمشرفين ورؤيتهم له.أما بالنسبة للأطفال داخل المدرسة،فإن تحصيل التعلم يصبح مهماً. ويجب على طفل الروضة وطفل المدرسة أن يكونا قادرين على إظهار تعلمهم بأكثر من طريقة وفي أكثر من مناسبة.إن استخدام وسائل متعددة لقياس التعلم يكون صورة دقيقة حول إنجازات الطفل.

يجب أن يفيد التقويم الطفل ويحسن تعلمه:الهدف من تقويم الرضع والأطفال في مرحلة المشي الأولي هو بشكل عام تحديد إذا ما كان الطفل ينمو طبيعياً أو أنه يظهر تأخراً، وبالتالي يحتاج إلى تدخل ومساعدة،فالهدف من التقويم إذاً هو فائدة الطفل،ولكن عندما يدخل الطفل المدرسة،فإن للتقويم أهدافاً سلبية لا تتعلق بحاجات الطفل واهتماماته،فعلى سبيل المثال،تستخدم الاختبارات أحياناً على الأطفال لتحديد قبولهم في برامج المدرسة أو من أجل ترفيعهم إلى صف أعلى،وفي الصفوف الابتدائية تستخدم الاختبارات لتحديد مستوى تحصيل الطالب خلال السنة الدراسية.وعندما تستخدم هذه الاختبارات لتحديد مستوى نمو الطفل وتقدمه

ولتخطيط التعليم المناسب له بناءً على ما يستطيع الطفل نفسه إنجازه فإن هذا الهدف ينعكس بالفائدة على الطفل ويحسن من تعلمه.وفي المقابل عندما تستخدم هذه الاختبارات لتقويم البرامج التي تقدمها المدرسة وليس لتحسين الخدمة المقدمة للطفل،فإنها لا تفيد الطفل وبالتالي يجب عدم استخدامها مع الأطفال لتحقيق تلك الأهداف.ومهما تكن استراتيجيات التقويم المستخدمة فإن المعلومات المتوافرة يجب أن تساعد في توجيه تعلم الطفل وتحسينه.

يجب أن يشارك الطفل والعائلة في التقويم:ليس باستطاعة الرضع والأطفال في مرحلة المشي الأولى فهم التقدم في نموهم،ولكن الوالدين والمشرفين يشكلان مصادر أساسية للمعلومات.وبالرغم من أن الاختبارات يمكن أن تُجرى على الأطفال لتحديد نموهم إلا أن معرفة الوالدين بطفلهم ومعلوماتهم عنه تعدّ أساساً لفهم صحيح لخصائص نموه.

إن أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الروضة وأطفال المرحلة الابتدائية هم أكثر قدرة على فهم ما يعرفونه، وما الذي يستطيعون القيام به،وتزداد هذه القدرة مع العمر ونضج الطفل،ومع ذلك فإن دور الوالدين يبقى مهماً،ومع دخول الطفل المرحلة الابتدائية تتحسن لديه القدرة على التقويم الذاتي،ويمكن للطلاب أن يقوّموا نموهم وأن يكون لهم رأيٌّ حول كيفية نجاحهم في إتقان أهداف التعلم،فالتقويم ليس فقط إجراء يطبق على الطالب وإنما يُنجز بمشاركة فعالة من الطالب نفسه.

يجب أن يكون التقويم عادلاً لكل الأطفال:تمت الإشارة في الفصل الأول إلى أن الكثير من الاختبارات لا تناسب الأطفال من ثقافات وخلفيات لغوية مختلفة.بالإضافة إلى ذلك،فإن من الضروري التأكد من أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون تقويماً دقيقاً وعادلاً.وبما أن الاختبارات قد لا تعكس ثقافة الطفل أو لغته،فإن أساليب تقويم أخرى أكثر فعالية يجب أن تُستخدم. وكما ذُكر سابقاً، فإن استخدام وسائل تقويم متعددة يساعد في التغلب على أوجه القصور

في الأسلوب أو الاختبار الوحيد.ويجب أن يكون الشخص الذي يتولى إدارة التقويم على وعي بأوجه القصور تلك، وأن يمتلك استراتيجيات أخرى للحصول على المعلومات المطلوبة،وهذا مهم بدرجة أكبر في حالة الأطفال من خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة أو الأطفال ذوي قدرات خارج الحدود الطبيعية للنمو.

يجب أن يكون التقويم واقعياً:تقدم كل استراتيجية تقويم معلومات ما باستخدام أسلوب مختلف.وحتى عقود قليلة ماضية كان التركيز على المعلومات فقط فيما يتعلق بتعلم الأطفال،وبينما يركز التقويم في الرضع والأطفال في مرحلة المشي الأولي والأطفال مادون سن السادسة على الأداء العملي المرتبط بالنمو،فإن التقويم في مرحلة المدرسة يركز على تحصيل الأطفال في المحتوى الدراسي.ومع ظهور التقويم الواقعي دخل مكون جديد للتقويم في مرحلة الطفولة المبكرة،فأصبح من المهم أن يكون التقويم ذا معنى لخبرات الطفل وأن يعكس كيفية تطبيق الطفل للمعرفة في محيط واقعي أو حقيقي،وقد أدى ذلك إلى توسيع أهداف عملية التقويم في الطفولة المبكرة،وصار التقويم يتمركز حول الطفل نفسه، ويعتمد على خلفياته،ويستخدم التقويم الواقعي لقياس مخرجات التعليم بدقة ولتخطيط برامج تعلم الأطفال التي تعتمد على اهتمامات الطفل وخبراته.

سابعاً:أدوات التقويم:

تتنوع أدوات التقويم، فمنها ما يعتمد على الأسلوب الكتابي كالاختبارات التحريرية والاستبانة واستطلاعات الرأي وغيرها،ومنها ما يعتمد على الأسلوب اللفظي وغير اللفظي كالمقابلات والاختبارات الشفوية وما شابه ذلك،وتعتمد مسألة انتقاء الأدوات الخاصة بجمع البيانات والمعلومات – لغرض التقويم– على الهدف الذي تقام من أجله تلك العملية،وعلى الأشياء المراد تقويمها،وسنقوم بتعداد أدوات التقويم ونكتفي بشرح الاختبارات التحصيلية لمرحلة التعليم الأساسي:

1- الملاحظة.

2- الاستبانة.

3- المقابلة.

4- الاختبارات التحصيلية.

5- التقرير الذاتي.

6- الإسقاط.

7- تحليل العمل.

8- دراسة الحالة.

9- تحليل المحتوى.

ثامناً:اختبارات التحصيل في مرحلة التعليم الأساسي:

تعدّ اختبارات التحصيل،أهم أداة يستخدمها المعلم في تقويم الجانب التحصيلي لتلاميذه،والاختبار التحصيلي هو عينة مختارة من السلوك المراد قياسه،لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك،وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله وقد يتم الحكم على مستوى تحصيل التلميذ من خلال مقارنة أدائه بأداء زملائه،وهذا التفسير للأداء يسمى معياري المرجع، وهو المعيار السائد في التقويم ويطلق عليه أيضاً التقويم ذو المعيار السيكوميتري،ويعني أن أية درجة يحصل عليها التلميذ في الاختبار لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بالدرجات التي يحصل عليها الآخرون في المستوى الدراسي نفسه.

ويفيد هذا النوع في مقارنة الإنجازات داخل الصف المدرسي أو داخل المجموعة.وهناك طريقة أخرى للحكم على مستوى تحصيل التلميذ في الاختبار وهي التقويم ذو المعيار الإديوميتري،ويسمى المعيار التربوي،وهذا يهدف إلى تفسير الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار، إما في ضوء مستواه في الماضي،أو في دراسة الوحدة التعليمية.ويتميز هذا النوع بمقارنة الفرد بنفسه من وقت لآخر، ويسمى المعيار فردي المرجع أو على أساس المحك المطلوب

الوصول إليه، ويسمى المعيار المحكي المرجع وفي الحالتين فإن هذا النوع يراعي الفروق الفردية ولا يتطلب مقارنة الفرد بالجماعة.

وتصنف أسئلة الاختبارات التحصيلية:

1- الاختبارات المقالية.

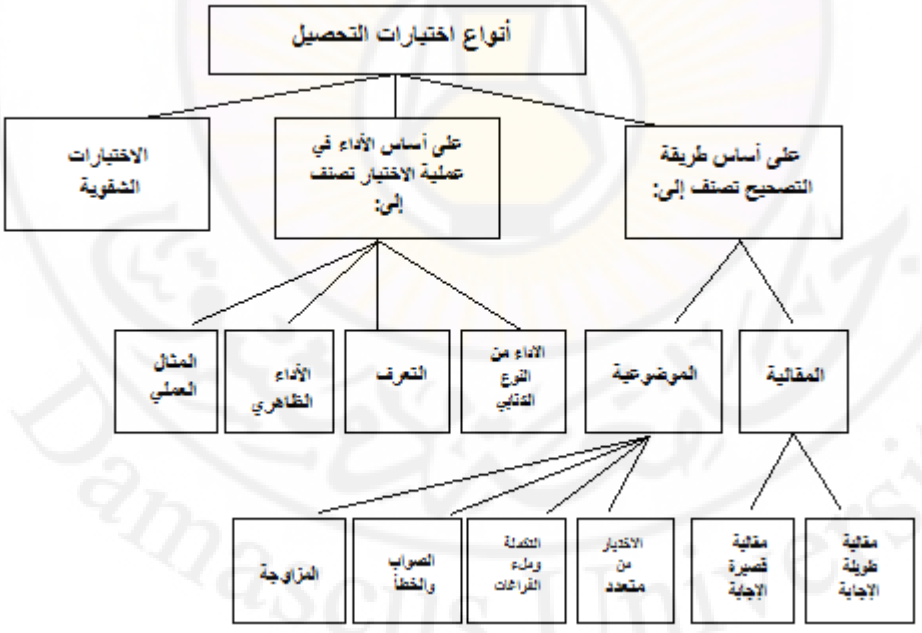
2- الاختبارات الموضوعية.

3- الاختبارات الشفوية.

4- الاختبارات العملية (اختبارات الأداء).

وفيما يلي مخطط يوضح أنواع اختبارات التحصيل المشار إليها أعلاه وسنتناول كل منها بالشرح والتفصيل:

مخطط يبين أنواع اختبارات التحصيل



الاختبارات المقالية:

ويطلق على هذا النوع من الاختبارات، الاختبارات الإنشائية، وهو النوع السائد في مدارسنا في الوقت الحالي، وهذه الاختبارات تفيد في قياس قدرات التلاميذ على تنظيم المعرفة بشكل مترابط واستخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع ومتميز،لذا فإن على من يضع الاختبار من هذا النوع أن يبذل جهداً كبيراً في صياغة الأسئلة بطريقة يمكن معها قياس القدرات المطلوبة.وتستخدم الاختبارات المقالية في تقويم تحصيل التلميذ في جميع المواد الدراسية،وتقسم الأسئلة المقالية إلى قسمين هما:

1- **الأسئلة المقالية طويلة الإجابة:**ويطلق عليها الأسئلة الإنشائية،وتتطلب هذه الأسئلة الإجابة المطولة التي لا تقل عن نصف صفحة لتوضيح فكرة أو تفسير ظاهرة أو مشكلة معينة،وتبدأ هذه الأسئلة عادة بأفعال سلوكية مثل:(وضح،اشرح،ناقش،قارن،اذكر الخ.....)وتفيد هذه الأسئلة في قياس المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية،كما أنها مناسبة لجميع المواد.

وتمتاز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وقلة تكاليفها كما أنها تمنح الطالب حرية التعبير لكنها تعتمد **على** ذاتية التصحيح كما أنها تقتصر على عدد من مستويات الأهداف في الاختبار الواحد وذلك لقلة أسئلتها،فضلاً عن أنها تأخذ وقتاً طويلاً عند تصحيحها.

2- **الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة:**تتطلب هذه الأسئلة إجابات قصيرة لا تتعدى السطر الواحد أو الجملة الواحدة،ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس معرفة مصطلحات معينة،ومعرفة المبادئ،والحقائق النوعية،والطرق والإجراءات والتفسيرات البسيطة.ومن أمثلة هذه النمط:اذكر أركان الإسلام،عدد مبطلات الصوم،اذكر أخوات إن،عدد حروف الجر.....

الاختبارات الموضوعية:

يقصد بالموضوعية الاتفاق التام في الأحكام، وقد سميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم لأنه لو أعطيت أوراق الإجابة إلى عدد من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقاً لا اختلاف فيه.ولذلك فهي لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة يختارها الطالب من بين البدائل المتاحة.وتمتاز هذه الاختبارات بأنها تتناول عينة مماثلة وكبيرة من الخبرة التحصيلية المراد قياسها،كما أنها تأخذ في الاعتبار عينة مماثلة أيضاً من المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المادة المقررة.وتتميز الاختبارات الموضوعية بارتفاع معاملي الصدق والثبات،كما أنها تكشف عن قدرة الطالب على سرعة التفكير بعيداً عن الحفظ والاستظهار،إضافةً إلى أنها شاملة لكل محتوى المقرر،وتتمتع بسهولة التطبيق علاوة على أنها تغطي غالبية الأهداف المعرفية والوجدانية و المهارية للطلاب،مع إمكانية تصحيحها بسهولة من خلال مفتاح الإجابة.ولكن مع وجود تلك الميزات فإنها لا تكاد تخلو من العيوب،حيث إن إعدادها يتطلب وقتاً طويلاً،وتعجز عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتعبير والإبداع،كما أنها تسمح بالغش والتخمين،إضافة إلى أنها مكلفة مادياً،ومن عيوبها أيضاً عدم قدرتها على تقويم قدرة الطالب على النقد والتقويم وتنظيم أفكاره الخاصة،فضلاً عن أن إعدادها يحتاج إلى مهارات وخبرة عالية.وللاختبارات الموضوعية أنواع عديدة منها:الاختيار من متعدد،والتكملة،وملء الفراغات،والخطأ والصواب،والمزواجة.

الاختبارات الشفوية:

وهي اختبارات توجه فيها الأسئلة إلى المفحوص شفوياً من قبل الفاحص أو عدد من الفاحصين الذين يكونون وجهاً لوجه مع المفحوص الذي عليه أن يجيب عن الأسئلة مشافهة.ويمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشرة بالمعلم والمتعلم،يقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية أي أوجه القصور التي قد يواجهها المتعلم أو

يعجز الاختبار التحريري عن قياسها مثل الجوانب المهارية كعمق التفكير ومنطقيته.والاختبارات الشفوية تكون أسئلتها عادة غير مكتوبة وتوّجه للتلاميذ الذين يتوقع أن يجيبوا عنها شفوياً،وهي تهدف إلى معرفة مدى فهم التلميذ للخبرات أو للمادة المتعلمة،ومدى قدرته على التعبير عن نفسه،وعلى الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجهت إلى الاختبارات الشفوية،فإنه لا غنى عنها في قياس وتقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية،وإلقاء الشعر،وتلاوة القرآن الكريم.كما تستخدم في مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراة،وفي قياس التذوق الموسيقي،وفي اختبارات الذكاء الفردية وما إلى ذلك،ومن مميزات الاختبارات الشفوية:أنها تقيس قدرة المتعلم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير واستخدام النتائج وإصدار الأحكام،كما أنها تقيس مهارات التحدث والاستماع، وتكشف عن مهارات المتعلم في استخدام الخبرات المعرفية المتنوعة التي اكتسبها من قبل،وقياس قدرته في مختلف المستويات التحصيلية التي تتمثل في الفهم والتحليل والتطبيق والاستنتاج والتقويم والتعليل والإيضاح والتركيز،كما أنها تزيد من دافعية المتعلم لتحصيل الدروس بشكل جيد تجنباً من الوقوع في الخطأ أمام المعلم،إضافة إلى أنها تعطي صورة دقيقة وصادقة لمستوى تحصيل المتعلم من خلال توجيه أكبر عدد من الأسئلة له،وتساعد في تصحيح الأخطاء التي وقع فيها فور حدوثها،وذلك من خلال الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم.والاختبارات الشفوية رغم الميزات العديدة التي تمتاز بها،إلا أنها لا تخلو من العيوب،فهي تحتاج إلى وقت طويل في إجرائها،وأنها غير شاملة للمادة المراد قياسها،وغير موضوعية،ولا تعطي فرصاً متكافئة للجميع،فقد يكون نصيب أحد التلاميذ سؤالاً سهلاً،ونصيب آخر سؤالاً صعباً،هذا إضافة إلى تقلب مزاج المعلم أو الفاحص بين الحين والآخر.ومن عيوبها أن المواجهة المباشرة بين المعلم والمتعلم قد تؤدي إلى الرهبة

والخجل والارتباك فيما يترتب عليه إعطاء صورة غير صادقة لمستوى المتعلم التحصيلي.

الاختبارات العملية(اختبارات الأداء):

وهي نوع من الاختبارات ذات الصيغة العملية،فهي تعتمد على الأداء العملي وليس على الأداء اللغوي المعرفي، وتعدّ أحدث كثيراً من الاختبارات النظرية التي تعتمد أساساً على اللغة.ويمكن تقويم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء الأداء. وتستخدم الاختبارات العملية في معظم مجالات المواد الدراسية،فهي مثلاً تستخدم للتحقق من إتقان الطالب في التجارب العملية المرتبطة بالعلوم الطبيعية،كالكيمياء والفيزياء والأحياء،وفي هذا المجال،يمكن اعتبار الاختبارات الشفوية،شكلاً من أشكال الاختبارات العملية،وكذلك في مجال التدريب المهني،كالضرب على الآلة الكاتبة،والعزف على الآلات الموسيقية،والتخصصات المختلفة في المدارس الصناعية والزراعية،والكليات التي تعتمد على الأداء العملي مثل كليات الطب،والتمريض،وإعداد المعلمين،والتربية والرياضة وغيرها.والاختبارات العملية ضرورة لا غنى عنها في كل المراحل الدراسية حيث إنها تمكن المتعلم من تطبيق ما درسه نظرياً على أرض الواقع،فهي تعنى بالممارسة والتجريب وتساعد التلاميذ على اكتساب العديد من المهارات التي يحتاجونها في حياتهم العملية.

تاسعاً:مجالات التقويم في التعليم الأساسي:

يعد تقويم المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي أهم مجال من مجالات التقويم باعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.وذلك لأنها تزود المتعلم بمعلومات تتعلق بأدائه ومستوى تعلمه،فهي تزود المتعلم بالأمور التالية:

1- إعلام المتعلم بمستوى انجازه.

2- منح المتعلم الثقة بعد علمه بالمدى الذي وصل إليه.

3- تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف.

4- إرشاد المتعلمين تربوياً ومهنياً.

وينبغي أن يشتمل تقويم المتعلمين على جميع جوانب شخصية المتعلم(جسمياً، عقلياً، اجتماعياَ، نفسياً) بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى التي تسهم في بناء شخصية المتعلم(ثقافياً، أخلاقياً، روحياً) وسنكتفي هنا بالحديث عن تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم والذي يشمل:

1- معرفته للحقائق والمفاهيم.

2- معرفته للمبادئ والتعميمات.

3- معرفته للقوانين والنظريات.

4- مستوى استعداده وميوله واتجاهاته.

5- مستوى مهاراته اليدوية والعملية.

6- مستوى مهاراته العقلية.

7- مستوى مهاراته في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

على أن يتم تقويم معرفة المتعلم وفقاً لمستويات الأهداف المعرفية وهي:التذكر- الفهم – التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم.

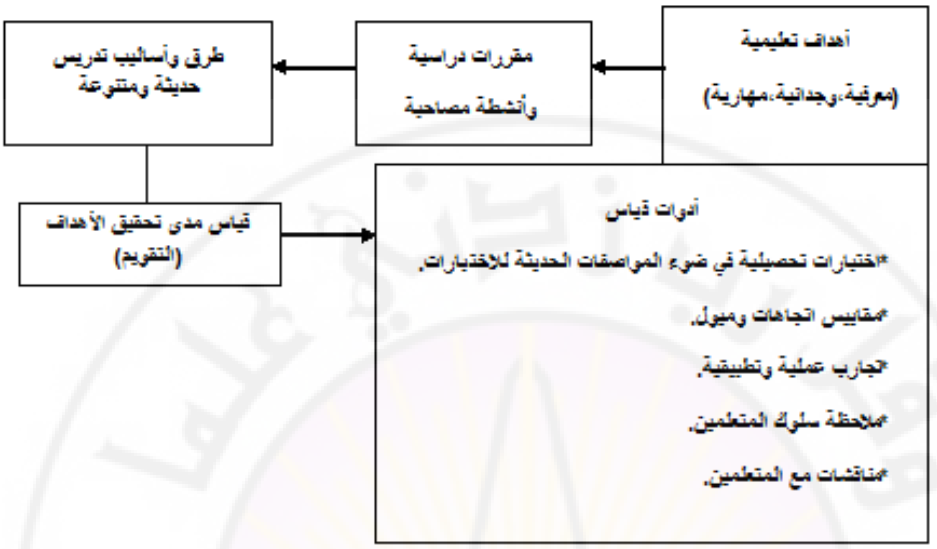
إضافة إلى تقويمه وجدانياً ونفسحركياً. ويرتبط تقويم المتعلم معرفياً بالتحصيل حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في المتعلم، ومدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقلياً و مهارياً وانفعالياً، وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو، ومعرفة أسبابها والعمل على تذليلها.

والتحصيل يعني اكتساب التلميذ للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة،والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما:الجانب المعرفي- المهاري وهذا يعني اهتمامه ضمناً بالجانب الوجداني لأن اكتساب المهارات والخبرات لا يتم إلى حد الإتقان بدون الجانب الوجداني، ويجب

تقويم التحصيل الدراسي في ضوء الأهداف التعليمية المحدّدة سلفاً التي تشتمل على الجوانب الثلاث(المعرفي- الوجداني- النفسحركي) ذلك أن التحصيل الدراسي يعتبر أكثر ارتباطاً واتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية.

ولتقويم الجانب التحصيلي للمتعلم فإن الاختبارات وحدها لا تعتبر مؤشراً قاطعاً على مستوى تحصيل المتعلم، ذلك أن الاختبارات تركز على الجانب النظري بشكل كبير، وعلى القائم بعملية تقويم مستوى تحصيل التلاميذ أن يبني حكمه على المستويات التحصيلية للتلاميذ بناء على ما يعرفه التلاميذ ويفهمونه من المعلومات النظرية، وما يؤدونه من مهارات وتطبيقات تتعلق بمادة التحصيل بحيث يتناسب هذا مع أعمار التلاميذ وقدراتهم والأهداف التربوية للمرحلة التعليمية، ويجب مقارنة مستوى التلميذ بنفسه من خلال الاختبارات ومقارنته بمجموعته،كما يمكن مقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما في فترة ما بنتائجها في فترة أخرى، ومقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما بنتائج التلاميذ من أعمارهم نفسها وفي المرحلة نفسها بمدرسة أخرى.

والشكل التالي يوضح تقويم التحصيل الدراسي في ضوء المفهوم الحديث للتحصيل.



عاشراً:الإجراءات والمعايير التي تساعد في الحكم على المستوى التحصيلي للمتعلمين:

1- يتمكن المعلم كمقوّم للمستوى التحصيلي لتلاميذه من استخدام الملاحظة الفردية لكل تلميذ لمعرفة ما إذا كان التلميذ يستطيع إنجاز الأعمال الموكلة إليه بما يتناسب مع قدراته أم لا،ويتم ذلك بمقارنة التلميذ بما أنجز من قبل، كذلك التعرّف على قدراته من خلال المناقشة، فإذا كان ما يؤديه التلميذ يتناسب مع قدراته ومع الأهداف التعليمية يمكن القول بأن التلميذ على قدر عال من المستوى التحصيلي،أما إذا كان مستوى التلميذ ثابتاً عند حد معين، وهذا الحد أقل من قدراته فيمكن القول بأن مستوى هذا التلميذ متدن.

2- يمكن الحكم على المستوى التحصيلي للتلاميذ من خلال فحص أعمالهم بطريقة منظمة، وذلك باختيار إنتاج عينة من التلاميذ ذوي القدرات المتباينة وعلى مدى شهور عديدة، ومقارنة هذه الإنتاجات مع بعضها البعض وعلى مدى شهور.

ومن المفيد جداً تدعيم البيانات التي يتم الحصول عليها من مستويات تحصيل التلاميذ بمشاهدة التلاميذ أنفسهم من خلال تكليفهم ببعض المهام التطبيقية، إذ إن هذا يعطي أبعاداً ذات قيمة وأهمية عن مدى استيعاب التلاميذ للمادة الدراسية واكتسابهم المهارات والخبرات التي تهدف إليها وتكشف عن نوعية تفكيرهم،ويجب أن لا يقتصر التقويم على الجانب المعرفي فقط وفي كل الأحوال.

ويمكن استخلاص مجموعة من المؤشرات التي تدلنا على أن التحصيل الدراسي للمتعلمين وصل إلى المستوى المطلوب وهذه المؤشرات هي:

1- القراءة بدقة ووضوح.
2- استخدام الكتب والمراجع المختلفة الأخرى بمهارة لتحقيق التعلم الذاتي.
3- استخدام المكتبة والاستفادة منها بكفاءة ومهارة عاليتين.
4- قدرته على التلخيص بجدارة.
5- قدرته على التعبير الشفوي والكتابي بطلاقة.
6- القدرة على الإجابة على أسئلة المعلم بشكل صحيح.
7- القدرة على الإجابة على أسئلة التقويم الشفوي والكتابي بشكل متقن.
8- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
9- القدرة على المناقشة الهادفة مع الآخرين والإنصات الجيد لهم.
10- استخدام الحاسب الآلي بمهارة عالية.
11- التحدث بوضوح وفهم.
12- القدرة على الفهم والاستيعاب والتذكر والتعليل والتحليل والربط والاستنتاج.
13- المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.
14- إنجاز الواجبات المطلوبة بشكل تام ومتقن.

15- القدرة على عمل النماذج والأشكال والمجسمات بما يتناسب والمرحلة التي يدرس فيها.

16- القدرة على حل المسائل الصعبة.

17- المواظبة والاستماع للدروس.

18- القدرة على طرح الأسئلة الذكية.

حادي عشر:تنويع التقويم في مرحلة التعليم الأساسي:

يعد التقويم جزءاً أساسياً لا يمكن عزله عن باقي مكونات العملية التعليمية /التعلمية، ومن الخطأ اعتباره مرحلة تأتي في نهاية الدرس أو الوحدة للحكم على مستوى تحقيق التلاميذ لأهداف المنهاج. إن للتقويم مكانة ودوراً في غاية الأهمية طوال مراحل التعليم وحتى قبل أن يبدأ التعليم ، فهو وسيلة لإحداث تعلم أفضل مما يستدعي مشاركة التلاميذ فيه لتزداد ثقتهم بأنفسهم مما ينعكس على تحصيلهم.

وتنويع التقويم ينطلق من مجموعة من النقاط:

1- يهدف إلى إحداث تعليم فعال وإلى تعلم عالي الجودة، وليس إعطاء درجات للتلاميذ فقط.

2- يعتمد التقويم على أساليب متنوعة تتواءم مع القدرات والمهارات و الذكاءات المختلفة لدى التلاميذ فلا يقتصر الأمر على الامتحانات الكتابية.

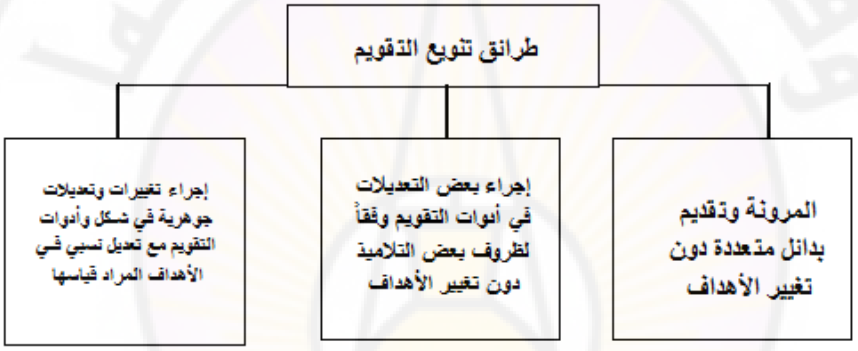
3- يستخدم التقويم أشكالاً متنوعة ومتعددة منها الكتابي والشفوي والعملي والمشروعات والتقارير والملفات.

4- يطبق التقويم في مواعيد غير تقليدية وهو متكرر وغير ثابت ليحقق الأهداف المختلفة منه فقد يكون قبل الدرس أو الوحدة أو أثناء الحصة وفي نهاية الدرس وفي الواجبات المدرسية.

5- يشترك المعلم والتلاميذ في عمليات التقويم من حيث إعداد الأدوات وتطبيقها وتوقع نتائجها،كما يكون أولياء الأمور على دراية بما يدور في المدرسة بهذا الشأن المهم جداً بالنسبة لهم.

ثاني عشر:طرائق تنويع التقويم:

يتم تنويع التقويم بثلاث طرائق نوضحها بالشكل التالي:



1- الطريقة الأولى: المرونة والاختيار

وهنا يقوم التلاميذ باختيار الأسلوب والطريقة التي يثبتون فيها أنهم قد أنجزوا المهام المطلوبة منهم، وأن كلاً منهم قد حقق الأهداف التي وضعها لنفسه بالاشتراك مع المعلم. بمعنى أنه قد يختار أن يجيب عن أسئلة مكتوبة تقيس مدى إنجازه وتحصيله، وقد يفضل أن يكون الامتحان كتابياً أو شفوياً أو يختار أو يعبر عن معرفته وفهمه للمحتوى المقرر بكتابة مقابلة أو مسرحية أو لوحة فنية. المهم أن يثبت من خلال ما يختاره من وسائل أنه قد حقق الأهداف المنشودة.

ومما يميز هذه الطريقة أنها تقدم المساعدات اللازمة للتلاميذ الضعاف في الوقت المناسب لتعديل مسارهم وتحقيقهم الأهداف،كما تساعد المعلم على تقديم مواد إثرائية تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ المتفوقين والمتميزين.

2- الطريقة الثانية:تطويع أسلوب التقويم لظروف بعض التلاميذ:

في هذه الطريقة يحاول المعلم استخدام وسيلة واحدة لتقويم إنجاز وتحصيل التلاميذ، ولكنه يجري بعض التعديلات على هذه الوسيلة لتكون مناسبة لبعض التلاميذ على سبيل المثال:

- فقد يطبع نسخاً من الورقة الامتحانية بخط كبير مراعاة لضعاف البصر.
- يقرأ الأسئلة لبعض التلاميذ ممن يخشى عليهم من الخطأ في فهم السؤال.
- إذا عرف المعلم أن بعض التلاميذ يحتاجون لوقت أطول للإجابة عن الأسئلة فلا مانع من منحهم فرصة أطول.
- قد يسمح المعلم لبعض التلاميذ بأخذ راحة أثناء الكتابة وذلك تبعاً لاحتياجات التلاميذ وخاصة بطيء التعلم.
- قد يضيف المعلم بعض الصور أو الرسوم التوضيحية التي تساعد بعض التلاميذ من ذوي النمط البصري في التعلم على فهم الأسئلة وفهم المطلوب في الإجابة.

3-الطريقة الثالثة:تعديل وتطوير أساليب التقييم

تستخدم هذه الطريقة مع التلاميذ ممن لديهم إعاقات تتطلب من المدرسة تخطيط برامج خاصة لكل منهم. وهؤلاء التلاميذ في ظل فلسفة الدمج واحتوائهم في الفصول العادية إلا أنهم يتطلبون برامج فردية تخطط وتنفذ لكل منهم خارج الصف الذي ينتمون إليه، ولكن هذا النظام يتطلب موافقات الجهات الرسمية.

وفيها تتعدد الأسئلة للتلاميذ ولكن المطلوب إجابة قصيرة عادة تكون نعم، لا أو وضع إشارة.....الخ

ومن مجموع إجابات التلاميذ يكتشف المعلم مدى فهم التلميذ للمقرر ويمكن أن يقدم المعلم المساعدة المباشرة للتلاميذ أو يقدم لهم أحد المتفوقين للمساعدة كقراءة

الأسئلة أو شرح المطلوب، وفي بعض الأحيان يسمح لهم باستخدام القاموس أو الرجوع إلى الكتاب المقرر لإيجاد الإجابة.

الثالث عشر:تنويع الأدوات ووسائل التقويم:

تختلف الأدوات الشائعة الاستخدام في التقويم من أجل تنويعه نظراً لتعدد الأنشطة التعليمية/التعلمية، واختلاف نواتج التعلم في المواقف المختلفة،ومن هذه الأدوات:

- الاختبارات القصيرة.
- امتحانات موضوعية بأنواعها.
- امتحانات مقالية.
- الملاحظة.
- التجارب العملية.
- المشروعات.
- الاختبارات الشفوية.
- ملف إنجاز التلميذ.

الرابع عشر:مبادئ عامة لتنويع التقويم:

هنالك مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب أن تؤخذ بعين الحسبان عند تنويع التقويم نذكر منها:

1- التقويم عملية مستمرة.

2- التقويم مسؤولية جماعية.

3- التقويم عملية نشطة وجزء من التعلم النشط.

4- التقويم مصدر للتغذية الراجعة للمعلم والمتعلم.

6- التقويم يتنوع بتنوع استراتيجيات التعليم .

العوامل التي تتحكم في اختيار أساليب التقويم:

هنالك مجموعة من العوامل تتحكم في اختيار المعلم لأسلوب التقويم المناسب منها:

1- أهداف العملية التعليمية التعلمية.

2- الطريقة أو الإستراتيجية المستخدمة.

3- طبيعة ميول ونمط تعلم التلاميذ وذكائهم.

4- خصائص بيئة التعليم.

5- طبيعة وخصائص نواتج التعلم.

6- الفترة الزمنية المتاحة.

الخامس عشر:أدوار التلاميذ في عملية التقويم:

تعدّ مسؤولية عملية التقويم مسؤولية جماعية يشترك فيها المعلم، الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، التلاميذ. فالإدارة لها حق المتابعة لضمان حسن سير العمل، وأولياء الأمور حريصون بطبيعتهم على متابعة الأبناء ،أما التلاميذ فهم الهدف المنشود في كل مراحل العملية التعليمية التعلمية لذلك على كل تلميذ أن يكون الشريك، وأن يشعر بمدى حاجة المعلم إليه من خلال تعبيره بصراحة عن وجهة نظره بالتقويم، ويعدّ أيضاً هو المسؤول عن انجاز التقويم بشكل جيد،والحصول على نتائج جيدة،وهو الناقد حيث يبدي رأيه في نوع التقويم ويقترح تعديلات للأفضل.

ومن أهم أدوار التلميذ في عملية التقويم المتنوع أن يقوم بتقويم انجازات زملائه أدائهم وفقاً لما يضعه المعلم من خطط تنظم العملية، وهذه المسؤولية تنطبق على معظم تلاميذ الصف حيث يقومون بتقييم أعمال أقرانهم ممن يتشابهون معهم في الميول والقدرات، وينسحب ذلك على تقييم زملائهم ممن يختلفون عنهم في بعض الخصائص.

الأنشطة الذاتية

1- ابحث عن تعريف آخر للتقويم؟

2- عدد مراحل التقويم واشرح واحدة منها؟

3- ابحث عن هدف آخر لأهداف التقويم؟

4- عبر عن رأيك الشخصي في خصائص عملية التقويم؟

5- عدد أنواع التقويم واشرح واحدة منها فقط؟

6- عدد أدوات التقويم وحاول اقتراح أداة أخرى؟

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثامن

كتاب التلميذ– كتاب المعلم

مقدمة:

أولاً: أهمية كتاب التلميذ المدرسي.

ثانياً: شروط الكتاب الخاص بالتلميذ.

ثالثاً: وظائف الكتاب المدرسي.

رابعاً: معايير الكتاب.

خامساً: أهمية كتاب المعلم ومحتواه.

سادساً: وظائف كتاب المعلم.

الأ هداف التعليمية

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يكون قادراً على:

1- أن يستنتج أهمية كتاب التلميذ.

2- أن يحدّد شروط كتاب التلميذ.

3- أن يبيّن وظائف كتاب التلميذ.

4- أن يقارن معايير الكتاب بمعايير المناهج.

5- أن يعلّل أهمية كتاب المعلم.

6- أن يوضح محتوى كتاب المعلم.

7- أن يعدّد وظائف كتاب المعلم.

كتاب التلميذ– كتاب المعلم

مقدمة:

يعدّ الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ الأداة الرئيسة والأولية في العملية التربوية، وقد حظي عبر العصور التربوية، باهتمام الطالب والمعلم والآباء، فالكتاب يحتوي على مضمون المادة التعليمية بطريقة منظمة، تساعد الطالب أو التلميذ على فهم وتذكر واسترجاع المادة العلمية والرجوع إليها عند الحاجة، ويعدّ الكتاب الوعاء الذي يتضمن المادة المطلوب تقديمها للتلاميذ والطلاب، وترجع أهمية الكتاب المدرسي من الدور الذي يلعبه في إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات بقصد إعدادهم للحياة، وبمرور الوقت ازداد التركيز على هذه المعلومات حتى صارت هدفاً في حد ذاتها، ولكن وبعد ذلك انتقل التركيز إلى التلميذ، وأصبح هو محور العملية التعلمية التعليمية، وأصبح الكتاب المدرسي وسيطاً بين المادة والتلميذ، وأصبح نشاط التلميذ المصدر الأساسي لاكتساب المعلومات والمهارات وتكوين العادات والاتجاهات والقيم.

ومن هنا على المعلم أن ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه أداة منظمة تساعده في الإطلاع على محتوى المادة العلمية من أجل تعريف التلاميذ بها وتقديمها بطريقة مثيرة مؤثرة، ويمكن للمعلم أن يتبع الخطوات التالية في ذلك:

- مراجعة المادة بشكل شمولي.
- دراسة المحتوى وتصنيفه إلى وحدات يسهل تعلمها.
- تدوين الملاحظات المقروءة.
- استذكار الأفكار الرئيسة في الكتاب.
- مراجعة الملاحظات العامة حول المادة التعليمية في الكتاب.
- استيضاح المعاني والحقائق والمعارف من الكتاب تبعاً للحاجة.

أولاً: أهمية كتاب التلميذ المدرسي:

يؤدي الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ دوراً هاماً في العملية التعليمية- التعلمية ويمكن أن نلخص هذه الأدوار بما يلي:

1- أن التعليم وطرائقه في تطور وتغير مستمر لذلك لابد للمعلم من أن يكون لديه مرجعٌ لتحديد المحاور الأساسية لهذا التطور.

2- التعرّف على الأسس التربوية الجديدة الجيدة التي تساعده في توجيه التلاميذ نحو اكتساب المعلومات بأنفسهم، من خلال الرجوع إلى الكتاب ومعرفة ما يلائم التلميذ وتقديم المناسب.

3- ضآلة الموارد والإمكانيات المادية والتربوية في الكثير من المدارس، لذلك يمكن اعتبار الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسية في التعليم.

4- تزايد عدد التلاميذ في الصف الواحد (في بعض المدارس)، وهذا العدد الكبير من التلاميذ يجعل المعلم غير قادر على التواصل مع جميع التلاميذ في توزيع الأنشطة والتمارين والمناقشة.

وهنا يكون الكتاب أداة الاتصال والتواصل بين المعلم والتلميذ.

5- يعدّ الكتاب المرجع الأساسي للتلميذ بعد إعطاء الدروس من قبل المعلم مما يسهل عليه مراجعته في البيت وحفظ ما به من حقائق ومفاهيم، وقد لا يتناول المعلم في الشرح جميع النقاط الموجودة في المقرر في حصة درسية واحدة، لذا يجب على التلميذ قراءة الكتاب والرجوع إليه حتى يسد الثغرات التي تركها المعلم أثناء شرح الموضوع.

6- يعدّ الكتاب المصدر الأساسي للقراءة والمطالعة والاستذكار.

7- يتضمن الكتاب أنواعاً من النشاط والفعاليات يمارسها المعلم والمتعلم (التلميذ).

ثانياً: شروط الكتاب الخاص بالتلميذ:

لأجل أن يحقق الكتاب أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها بالنقاط التالية:

1- أن تكون لجنة التأليف للكتاب معروفة بالكفاءة العلمية والتربوية، ولها من الخبرة والتجربة في ميدان التعليم في المرحلة التي يؤلف من أجلها الكتاب.

2- أن تكون أهداف المرحلة التعليمية واضحة ومحدّدة للجنة التأليف، كما يجب أن تكون أهداف المادة واضحة ومحدّدة للتنسيق بين الأهداف والمحتوى.

3- أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه وبين مفردات المنهج المدرسي وأهدافه، وأن تتصف المادة بالحداثة والدقة والعمق والشمول.

4- أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم.

5- أن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات والأسئلة والأمثلة والنصوص والحقائق العلمية والمفاهيم والمصطلحات والتعاريف، والقيم والمهارات.

6- أن يستخدم المعلم الكتاب الخاص بالتلميذ استخداماً فعالاً ومناسباً لموضوع الدرس.

7- أن يخصص المعلم التمارين الموجودة في الكتاب لتدريب التلاميذ على إتقان بعض المهارات المعينة.

8- أن يوفر الكتاب خبرات مباشرة للتعلم، وأن تكون هذه الخبرات كثيرة ومتنوعة، ومنظمة تنظيماً جيداً يتيح للمتعلم اكتسابها وتعلمها.

9- أن يتوافر فيه الحد الأدنى من الوسائل والمواد السمعية والبصرية.

10-أن يقدم تعلماً مفيداً لكل من المعلم والتلميذ (مرتضى، أبو النور،2004، 184-185).

هذا وقد قامت وزارة التربية عند تطوير الكتاب الخاص بالتلميذ مراعاة جميع الخصائص والشروط سابقة الذكر تقريباً حتى يحقق الكتاب الفائدة المرجوة منه، حيث يتفق محتوى الكتاب مع جميع الأهداف العامة للمرحلة التعليمية، والأهداف الخاصة بكل مادة من مواد مرحلة التعليم الأساسي- الحلقة الأولى المقررة لكل صف من صفوف هذه المرحلة، ويظهر ما بين محتوى وحداته من ترابط وتكامل.

استهلال كل وحدة من وحدات الكتاب بافتتاحية تحوي:

- تهيئة للتشويق وتكوين واقعية لدى التلميذ، وذلك لاستقراء واستكشاف محتوى الوحدة.
- عرضاً لدروس الوحدة.
- مجموعة من الأنشطة المتنوعة، تتضمن أنشطة استكشافية وأخرى لربط الخبرات السابقة للتلاميذ بموضوعات المقرر.
- يبدأ كل درس من دروس كل وحدة بالفكرة الأساسية لمحتوى الدرس.
- ينتهي كل درس من كل وحدة بمراجعة تنتقل من الاستفهام المباشر إلى التفكير المتعمق.
- يتضمن محتوى كل وحدة مجموعة من المعالم المتميزة، والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوعات الوحدة تتضمن أنشطة تربوية (تطبيقات حياتية، عمل تعاوني، تفكير ناقد).
- تنتهي كل وحدة بتقييم الوحدة يشمل على العديد من الأسئلة ويتضمن أسئلة موضوعية بنوعياتها المختلفة، والمقالية بنوعياتها وذات الإجابات القصيرة، كما يراعي ما طرأ من تحديث وتطوير في مجال بناء الاختبارات التقييمية.

- يتضمن الكتاب الأشكال والرسوم التي جاءت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوعات الكتاب، وقد تم توظيفها بشكل يمكن التلميذ من إدراك العلاقات بين المتغيرات من خلال عمليات التغير والتحليل والاستنتاج.

(وزارة التربية، 3،2011).

ثالثاً: وظائف الكتاب المدرسي:

على الرغم من الأهمية الكبرى التي يمثلها الكتاب المدرسي في العملية التعليمية إلا أن قيمة الكتاب تتعلق بمجموعة الوظائف وهي:

1- أن يحقق الفلسفة التربوية العامة للمجتمع التي تدور هذه الفلسفة حول محور رئيسي يتمثل في الانتماءات الصحيحة للمواطن العربي، وتنشئة جيل واع يثق بنفسه ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال.

2- وظيفة الكتاب في ترجمة الأهداف العامة المقررة في مناهج الدراسة وعلاقة هذا الكتاب بالأهداف التي وضعتها وزارة التربية فيما يخص كل مادة وكل مرحلة.

3- أن يساعد الكتاب في إنماء المهارات الخاصة بالتلميذ المعرفية والسلوكية والاتجاهات والميول كإكساب التلميذ القدرة على القراءة أو القدرة على فهم المشكلات وحلها وينتفع فيها في المواقف الحياتية حيث يتعرّف بواسطتها على ما يجري في وسطه الاجتماعي.

4- يجب أن يلبي الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم ودوافعهم، بحيث تكون موضوعات الكتاب المختارة مشوقة ومثيرة للتلاميذ وغنية ثقافياً وعلمياً واجتماعياً.

5- أما الوظيفة الأساسية للكتاب فهي تنمية المهارات العقلية والأخلاقية والوجدانية والجسدية لدى التلاميذ، ويكون ذلك من خلال الخبرات التعليمية المعروضة.

6- يعكس الكتاب الواقع الثقافي والاجتماعي للبيئة التي ينتمي إليها التلاميذ وبشكل خاص يجب الاهتمام بالموضوعات التي تتعلق بالناحية الإنسانية أي الاهتمام بالبعد الإنساني في تكوين الفرد.

رابعاً: معايير الكتاب:

حتى يكون الكتاب جيداً لابد لنا من مراعاة بعض الأسس والمواصفات والمعايير عند إعداد الكتاب حتى نستطيع الحكم على صلاحيته وجودته:

أ- المعايير العامة الكتاب:

1- أن يعتمد الكتاب ويسترشد بوجهات نظر ونظريات تربوية ونفسية وعلمية حديثة تتمشى مع طبيعة العصر الحديث.

2- أن يحقق الأهداف بشكل عام.

3- أن يتوافق الكتاب مع المنهج الذي تقرره السلطات التربوية والتعليمية.

4- أن تكون المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يزود بها التلاميذ تتناسب مع الصف الذي ينتمي إليه التلميذ وأن تكون هذه المعلومات متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

5- ربط المواد الدراسية مع بعضها البعض لأن كل مادة تعليمية ترتبط مع غيرها على اعتبار أن المعارف والمهارات متصلة في أساسها (وفي نهاية الفصل هناك نموذجٌ عن ربط المواد مع بعضها البعض).

6- سهولة قراءة الكتاب واستيعابه وفهمه.

7- تنظيم الكتاب تنظيماً علمياً معتمداً على نظريات في التعلم والتعليم.

8- أن يراعي الظروف المكانية والزمانية الموجودة فيها.

9- أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وأن يأخذ بالاعتبار التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتخلفين دراسياً.

هذا وقد حقق الكتاب الخاص بالتلميذ هذه الناحية لأهميتها في تنمية قدرات التلاميذ كل حسب ميوله واهتماماته. (مرتضى، أبو النور،2004، 186–187).

ب– معايير مادة الكتاب المدرسي:

1– بالنظر لتطور العلم وتقدمه السريع، لذا يجب أن تكون مادة الكتاب جديدة من حيث معلوماتها وموضوعاتها وحداثتها.

2– أن تلائم مادة الكتاب مستوى نضج التلاميذ، وتتوافق مع قدراتهم وخبراتهم اللغوية والعلمية والمعرفية.

3– دقة المادة وصحتها.

4– وضوح الهدف والقصد من وراء تعلم مختلف أجزاء مادة الكتاب.

5– تحقيق وحدة الخبرة وتكاملها للتلميذ.

6– شمول مادة الكتاب على جميع الحقائق الأساسية التي ينبغي على التلاميذ الإلمام بها على مستوى الصف الذي يوجدون فيه.

7– تناسب مقدار المادة مع عدد الحصص المقررة لها في خطة الدرس (وسنعرض مثالاً عن توزيع الحصص لمقرر من المقررات).

8– تناسب مقدار كل موضوع من مواضيع المادة مع أهمية ذلك الموضوع.

9– تناسب مقدار المادة وحجم الكتاب مع مستوى التلاميذ في الصف.

10– مقدار ترابط المادة مع مشكلات واحتياجات المجتمع والبيئة.

11– تزويد مادة كتاب التلاميذ بجميع المفاهيم والمصطلحات التي تخص كل مادة.

ت– طريقة تنظيم وعرض مادة الكتاب:

1– الترتيب المنطقي والملائم لخصائص التلميذ وقدراته.

2– الترتيب المنطقي والملائم لمدارك التلاميذ واستيعابهم.

3– اعتماد النظريات الحديثة في التربية وعلم النفس في عرض المادة في الكتاب.

4- أن تعتمد المادة التعليمية على أحدث الطرائق التعليمية التعلمية التي تسهل استيعاب التلميذ وفهم هذه المادة فتثير تفكيره وتبعث فيه النشاط.

5- تنمي المادة التعليمية في التلميذ القدرة على مواجهة وحل المشكلات والمواقف التي تعترضه.

6- أن يبتعد عن إيراد المادة في صورة حقائق متتابعة وكأنها مهيأة لتحفظ وتستظهر عن طريق التكرار.

هذا وقد اعتمدت وزارة التربية في بناء الكتاب الخاص بالتلميذ على آخر ما تم التوصل إليه من دراسات تربوية ونفسية تؤكد على ربط المعارف بالمهارات انطلاقاً مما يجب تقديمه للتلميذ من خلال التركيز على مهارات التفكير (التنبؤ- التصنيف- التمييز- الترتيب- المقارنة...)متضمنة موضوعات متنوعة تحقق المهارات المطلوبة سابقاً.

ث- لغة الكتاب:

1- يجب أن تكون لغة الكتاب تتوافق مع الأسس التربوية والنفسية للمرحلة الأساسية تختلف باختلاف الأسس في المراحل الدراسية العليا.

2- يجب أن توجه عناية فائقة إلى المقررات اللغوية، وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتب المدرسية للمدارس الأساسية حتى لا تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللغوي إلى الصعوبات الناشئة عن المعلومات الموجودة في الكتاب.

3- يجب أن تأخذ اللجنة المؤلفة للكتاب أيضاً باعتبارها الصعوبات والعوامل الداخلية في المادة المقروءة التي تجعل من السهل على بعض القراء في مستوى من المستويات أن يقرؤوا تلك المادة أولاً، سواء كانت تلك الصعوبات أو العوامل الخارجية متصلة بالمفردات أو المعاني، أو التراكيب أو أسلوب العرض.

4- ينبغي للكتاب أن يأخذ باعتباره الواقع الثقافي والاجتماعي لقراءته من التلاميذ، وأن يعرض ما فيه من معلومات وخبرات بأسلوب يتلاءم وذلك الواقع.

5- يتكون الجزء الأكبر من الكتاب من نصوص مكتوبة وضعت لتقرأ وتستوعب من قبل التلاميذ، وأن فهم المعاني لهذه النصوص ومعدل السرعة التي تتم بها هذه القراءة مسائل أساسية يجب أن تتوقف لجنة التأليف عندها، ذلك أنها مرتبطة بالقدرة اللغوية التي يتوضع عليها القارئ الصغير الذي وضع الكتاب من أجله.

6- يجب أن تكون الجمل الموجودة في الكتاب بسيطة التركيب يتناسب طولها مع قدرة التلميذ على الاستيعاب، وأن تكون حروف الطباعة ونوع الخط اللذين حرر بهما الكتاب مناسبين لعمر التلميذ ومستوى نضجه في هذه المرحلة.

ج- محتويات الكتاب:

1- أن تكون فصول الكتاب في صورة أجزاء مترابطة بعضها مع بعض.

2- أن تكون فصول الكتاب متدرجة بحيث يكون كل جزء مبنياً للجزء السابق له ومهماً للجزء اللاحق.

3- أن تكون فصول الكتاب مترابطة مع كتب المادة نفسها في السنوات السابقة والسنوات اللاحقة.

4- أن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى وشموله.

5- أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.

6- أن يكون المحتوى مترابط بقدرات وحاجات وميول التلاميذ من ناحية، وثقافة المجتمع واتجاهاته من ناحية أخرى.

7- أن يتسم المحتوى بالحداثة، وأن يكون متمشياً مع الاتجاهات العلمية.

8- أن يكون المحتوى مراعياً للفروق الفردية بين التلاميذ.

9- أن يتضمن المحتوى مجموعات كافية ومتدرجة ومتنوعة من الأسئلة والامتحانات. (الوكيل، 2001، 92-93).

ح- إخراج الكتاب:

1- أن يكون غلاف الكتاب جذاباً ومشوقاً ومتيناً.
2- أن يكون حجم الكتاب مناسباً للتلاميذ.
3- أن يكون ورق الكتاب مصقولاً.
4- أن يكون نمط الكتابة مناسباً لسن التلاميذ.
5- وضوح الطباعة وحده شكل الحروف المستخدم في كتابة النصوص.
6- أن تكون عناوين الفصول والفقرات ملونة.
7- أن يكون النص في صورة فقرات مستقلة ومتميزة.
8- أن تكون المسافات متناسبة بين الكلمات والسطور.
9- كفاية التشكيل وفق المستوى- نميز فقرات الكتاب.
10-سلامة الكتاب من الأخطاء المطبعية.
11-وضوح وإتقان الصور والرسوم والخرائط والرسوم البيانية بالألوان المناسبة.

خ- الوسائل الإيضاحية:

1- مناسبة لمستوى نضج التلاميذ وخبراتهم.
2- متنوعة بما يلائم طبيعة المادة.
3- كافية بالقدر الذي يخدم أغراض الكتاب.
4- حديثة ومتطورة.
5- دقيقة من الناحية الفنية.
6- متصلة بالمادة والموضوع.
7- موزعة حسب احتياجات المواضيع.

8- موزعة في الأمكنة المناسبة من نصوص الدرس.

9- الإخراج الجيد.

د- الفعاليات التطبيقية والأنشطة المقترحة:

1- متنوعة من حيث الصياغة والمضمون.

2- تساعد التلاميذ في فهم واستيعاب المادة.

3- موزعة في الكتاب حسب مضمون المادة.

4- تثير تفكير التلاميذ.

5- مناسبة في صياغتها ومتطلباتها.

6- تساعد على تطبيق ما تعلمه التلميذ في مواجهة بعض المواقف والمشكلات الحياتية.

7- متدرجة من حيث الصعوبة وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (مرجع سابق،95-96).

ذ- دور المعلم في استخدام الكتاب:

لقد تناول الكتاب الخبرة من حيث الأهداف والخطة الزمنية والمعالم والوسائط التعليمية وطرق تعليم المحتوى، والتقييم- ليس الهدف منه وضع قيود على المعلم- بحيث تحد من حريته في تناول ومعالجة كل فصل أو وحدة أو إلزامه بأسلوب معين، بل هو محاولة لتمهيد الطريق للمعلم لتحقيق الأهداف المنشودة. لذلك كان الكتاب بالنسبة للمعلم كمعين على إنجاز مهامه التعليمية التعلمية بشكل فعال وإيجابي.

ومن هنا نجد أن استخدام المعلم للكتاب يجب أن يحقق النواحي التالية:

1. أن يحسن المعلم استخدام الكتاب استخداماً مجرباً، فلا يقف عما جاء في ذلك الكتاب من معلومات وخبرات وإنما عليه أن يغنيه بما لديه من معلومات عامة وتخصصية، وخبرات تعلمية، وأسئلة فكرية وأنشطة عقلية وعملية.

2. المرونة في استخدام الكتاب.
3. أن يرافق الكتاب طرائق حديثة متطورة في عملية شرح وتفسير المعلومات، هذا وقد عرضت وزارة التربية في كل كتاب بعض الطرائق الحديثة والتي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تنفيذ دروسه كالطرائق التعاونية والعصف الذهني وحل المشكلات وغيرها.
4. التحضير الجيد للدرس بالاطلاع على المعلومات الموجودة في الكتاب وتنظيمها وتنسيقها بما يتوافق مع الحصة الدرسية.
5. تلخيص المعلومات من أجل تثبيتها والمراجعة.
6. تدريب التلاميذ على المهارات اللازمة للقراءة الجدية والمفيدة والمتعمقة.
7. تشويق التلاميذ إلى متابعة الاطلاع وإغناء ثقافتهم في مختلف ميادين المعرفة (دمعة، 1982، 65-69).

ر- قواعد أساسية في استخدام الكتاب:

1- ضرورة تعرّف المعلم على الكتاب المدرس تعرّفاً كافياً ما يمكنه من فهم فلسفته وطريقة تبويبه وأسلوب معالجته لمحتواه ومعينات التعليم التي يتضمنها وطرائق استخدامها.

2- ضرورة اطلاع المعلم على المنهج الدراسي الذي يترجمه الكتاب وينفذه، حيث تفرضه عدة أسباب منها:

-استيعاب الأغراض العامة والعمل على تحقيقها.

- تحديد موقع الكتاب من المنهج ومدى عمله على تنفيذ توصياته وتوجيهاته في مختلف جوانب الكتاب.

-استكمال النقص الوارد في الكتاب.

-متابعة المستجد في المادة.

3- تقديم الكتاب إلى التلاميذ في الحصة الأولى المخصصة للمادة حيث القصد في ذلك تعريف التلاميذ بالكتاب وإثارة ميولهم واهتماماتهم وتحسين نظرتهم إليه وزيادة إقبالهم على قراءته.

4- التعريف بكيفية قراءة الكتاب والاطلاع عليه واستخدامه الاستخدام الأمثل وتكوين المهارات والعادات التي تتطلبها القراءة الذكية المتفهمة لمحتوياته لديهم.

5- حيازة المعلم لعدد من المراجع المتعلقة بالمواد التي يعلمها لاغناء ودعم خبراته حول الموضوع الذي سيقوم بتعليمه للتلاميذ أياً كان مستواهم.

6- سعي المعلم لتزويد مكتبة المدرسة بعدد من المراجع والكتب التي تصلح لقراءات التلاميذ الإضافية حول عدد من المواد التي يدرسونها.

7- وعي المعلم في مسؤوليته في تحسين الكتاب لأنه هو أقدر الناس على كشف مواطن الضعف والقوة في الكتب التي يعلمها، كما هو أقدرهم على الكشف وتحديد الصعوبات التي تعترض التلاميذ في استخدام الكتاب.

8- وعي المعلم بالمشكلات و الصعوبات التي يمكن أن تعترض استخدام الكتاب المدرسي وقدرته على تجاوزها ومواجهتها.

وتعود أسباب هذه المشكلات التي يواجهه بها استخدام الكتاب مرتدة على المعلم نفسه من خلال:

-عدم تعرّفه التعرّف الكافي على الكتاب.

-نظرته الشخصية إلى الكتاب وانتقاصه له.

-التقليل من شأنه أمام التلاميذ.

-لجوؤه إلى إملاء الملخصات.

-على الكتاب نفسه من خلال:

-تعقيداته وأسلوبه.

-افتقاره إلى الإصلاح والتشويق.

-سوء طبعه وإخراجه.

ز- مسيغات الكتاب ومحاذيره:

1- لا يحقق الكتاب إلا القليل من غايات التربية وأهدافها.

2- لا يراعي أحياناً الفروق الفردية بين التلاميذ.

3- وجود مفاهيم مجردة غير واضحة ومفهومة بالنسبة للتلميذ.

4- أحياناً يتضمن الكتاب بعض الحقائق القديمة التي أثبت العلم خطأها.

5- قد يؤدي إلى داء اللفظية.

خامساً: أهمية كتاب المعلم ومحتواه:

عمدت وزارة التربية بالإضافة إلى تطوير المناهج في مرحلة التعليم الأساسي، إلى تطوير الكتب المرفقة التي أصبح يطلق عليها "كتاب المعلم" لما لها من أهمية في مساعدة المعلم على استخدام كتاب التلميذ استخداماً مثمراً وفعالاً.

وقد قامت لجنة من المؤلفين المختصين بمجال التربية وعلم النفس وبتوجيه من وزارة التربية بتأليف كتاب للمعلم خاص بكل مادة من مواد مرحلة التعليم الأساسي ولكل صف من صفوفها حتى يكون المعين والمرشد له في توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً نافعاً،

ويشمل كتاب المعلم على:

- وسائط تعليمية عامة.
- استراتيجيات عامة للتعليم.
- أهداف تعليم المادة. وكل فرع من فروعها كاللغة العربية.
- أسس تربوية عامة في تعليم كل مادة.
- دور كتاب التلميذ.
- دور المعلم في تنفيذ كتاب التلميذ.

- محتويات المادة من وحدات تعليمية وموضوعات ومحاور.
- شرح مفصل لكل وحدة وتحديد دليل تخطيطي لتوزيع الوحدة.
- تحديد الأهداف العامة أو التعلمية.
- تحديد المهارات العملية.
- تحديد لوازم النشاط.
- توزيع محتويات الوحدة على الحصص المخصصة لها.
- عرض تمهيدي للمقررات التي تحويها كل وحدة.
- أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية.
- أنشطة خاصة بالتلاميذ المتفوقين.
- أنشطة خاصة بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.
- تغذية راجعة لمحاور الدرس.
- توسع في بعض المحتويات.
- أنشطة "ابحث أكثر" للتعمق في البحث.
- مهارات تعتمد على مستويات التفكير العلمي العليا.
- ربط محتويات المادة بالمواد الأخرى.
- ربط المدرسة بالمجتمع.
- تصميم بنك للأفكار الإبداعية الخاصة بالتلاميذ.
- مراجعة عامة في نهاية كل وحدة تعليمية من خلال تحديد الأفكار الأساسية لكل فصل- مراجعة الكلمات العلمية- مراجعة الأفكار العلمية.
- تحديد أفكار تعليمية مفيدة لتقييم الأداء الخاص بالتلاميذ.
- أسئلة إثرائية لزيادة اهتمام التلاميذ بالدروس.

سادساً: وظائف كتاب المعلم:

1. تعريف المعلم بالمنهج والأهداف والمبادئ التي روعيت في إعداد الكتاب.

2. توجيه المعلم إلى كيفية استخدام الكتاب الخاص بالتلميذ.
3. مساعدة المعلم على تحضير دروسه والمصادر التي يمكن الرجوع إليها.
4. مساعدة المعلم في اختيار المراجع والمصادر التي يمكن أن يرجع إليها.
5. الربط بين الجانب النظري والجانب العملي للمادة.
6. تنمية مهارات الأسلوب العلمي في التفكير لدى تلامذته.
7. مساعدة المعلم على الخلق والابتكار في فهم المعلومات الموجودة في الكتاب.
8. الربط بين المقررات الدراسية مع بعضها البعض.
9. تقويم المعلم الذاتي لنتائج العملية التعليمية.

وفيما يلي بطاقة تقويمية للمعلم لتقويم عمله:

- خططت للدرس تخطيطاً شاملاً كل الأهداف.
- قدمت أسئلة تقويم مبنية على الأهداف.
- أثريت تدريبات الكتاب بأنشطة تعزيزية.
- أثريت خبرات التلاميذ بخبرات معرفية متميزة.
- وظفت المادة في مواقف حياتية.
- تواصلت مع المستجدات التربوية لتنمية خبرتي ومهاراتي.
- قدمت للدرس بتهيئة تحفز التلاميذ وتشوقهم للدرس.
- راعيت التسلسل في عرض الدرس.
- نوعت في أساليب وطرائق التعلم.
- وظفت معارف ومهارات التلاميذ السابقة توظيفاً فاعلاً.
- انطلقت في بناء الخبرات الجديدة من خبرات سابقة عند التلاميذ.
- استخدمت اللغة السليمة المناسبة لمستوى التلاميذ.
- نوعت في نبرات صوتي بحسب ما يتطلبه الموقف لشد التلاميذ للدرس.
- طرحت أسئلة حول الدرس قصيرة- هادفة- محدّدة.

- نوعت في الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ.
- استخدمت تقنيات التعليم الحديثة بما يناسب الأنشطة التي خططت لها.
- ابتكرت وسائط ووسائل لتقديم الدرس تناسب مستوى التلاميذ.
- نوعت في الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية عند التلاميذ.
- قدمت أنشطة علاجية للتلاميذ.
- أوليت الرعاية والاهتمام للموهوبين من خلال الأنشطة التي قدمتها لهم.
- وفرت للتلاميذ فرصاً كافية للاستكشاف والتفاعل فيما بينهم.
- راعيت الاستمرار بالتقدم وتنوعه.
- وظفت نتائج التقويم في تحسين أداء التلاميذ.
- شجعت التلاميذ على تقويم الأداء ذاتياً.
- نوعت بالواجب البيتي للتلاميذ وتابعته (وزارة التربية، 2011،124).
- نموذج عن بنك أفكار النشاط وربط المادة بالمواد الأخرى- ربط المادة بالمجتمع.

درس علوم- للصف الثالث- الحيوانات تتحرك.

- <u>الربط بين المدرسة والمجتمع:</u>

1. أفكار لربط المدرسة بالمجتمع:

زيارة ميدانية:

- محمية طيور.
- عيادة طبيب بيطري.
- محمية طبيعية أو حديقة عامة.
- حديقة حيوانات.

2. المحاضرون الضيوف:

- بستاني.

- مربي حيوانات أو مدرب حيوانات.
- عضو في جمعية الرفق بالحيوان.
- طبيب بيطري.
- مراقب طيور.

3. مواضيع مشتركة: يمكن استخدام النشاطات المدونة في هذه الصفحة مع المواضيع المشتركة التي تطرح في الصف مثل: الحيوانات– الضفادع– البرك المائية– التنقل/الحركة– المزرعة.

– التعبير الكتابي (لغة عربية):

حيوانات تتنقل: أعد كتاباً عن الحيوانات.

لوازم النشاط: مجلات قديمة، أوراق، مقص، مادة لاصقة.

الخطوات:

- أطلب إلى التلاميذ أن يفصلوا صور مجلات تظهر حيوانات تتنقل.
- أطلب إلى كل تلميذ أن يلصق صورة على ورقة ثم يكتب أو يملي جملة عن الحيوان: ليجد الغذاء– ليهرب من الخطر– ليجد المأوى.
- أطلب إلى التلاميذ أن يذكروا كيف يساعد جزء معين من جسم الحيوان على تنقله.
- اجمع الصفحات في كتاب.

أنماط الذكاء: لغوي– مكاني– طبيعي.

الترابط والتداخل بين المواد الدراسية: التربية الفنية.

لوحة حيوانات.

- صنف الحيوانات بالطلاء.
- لوازم النشاط: أوراق مقواة زرقاء وخضراء، إسفنجات، قواطع بسكويت بشكل حيوانات، طلاء.

- **الخطوات:**

- استخدم قواطع البسكويت لتحديد أشكال حيوانات على الإسفنج ثم تفصيلها.
- أعط لكل تلميذ ورقة زرقاء لتمثيل الماء وورقة خضراء لتمثيل اليابسة.
- ادع التلاميذ لأن يصنعوا بصمات اسفنجية للحيوانات تظهر أياً منها يتنقل غالباً على اليابسة و أياً منها يتنقل غالباً في الماء.

أنماط الذكاء: مكاني– طبيعي.

– الرياضيات:

لغز صور الحيوانات المقطعة.

- اجمع الأجزاء للحصول على الشكل.
- لوازم النشاط: أوراق مقواة– صور حيوانات– مادة لاصقة– مقص– مغلفات.
- **الخطوات:**

- ألصق صور حيوانات على أوراق مقواة.
- قص الورقة من 2–5 للحصول على لعبة اللغز.
- اخلط قطع كل لغز وضعها في مغلف.
- سمّ المغلف برقم يدل على عدد قطع الصور المقطعة الموجودة فيه.
- ادع التلاميذ على إعادة تجميع القطع (الأجزاء) للحصول على حل اللغز وذلك بتحديد القطع التي تتناسب مع بعضها البعض.

أنماط الذكاء: مكاني– منطقي– رياضي. (وزارة التربية،2011،49).

– نموذج دليل تخطيطي لتوزيع فصول وحدة النبات:

الدرس/النشاط	الأهداف/المهارات العملية	لوازم النشاط
استهلال الفصل- كتاب التلميذ ص 38		
القراءة للعلوم- كتاب التلميذ ص 39: أتعلم كلمات علمية جديدة.	**الهدف:** يتعلم كلمات علمية جديدة باستخدام مفاتيح الصورة والشرح.	
الدرس1- كتاب التلميذ ص 40: ما أجزاء النبات؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات: **نشاط** استطلاعي: استطلع أجزاء النبات، ص 21. **نشاط إضافي:** ارسم أجزاء نباتات، ص 22.	الأهداف: يحدّد أجزاء النبات. يصف وظيفة كل جزء. المهارات العملية: الملاحظة، جمع المعطيات، التصنيف. المهارات العملية: الرسم.	لوازم النشاط 1: صور لنباتات، أوراق بيضاء، مغلفات، شريط لاصق.
الدرس2- كتاب التلميذ ص 41: ما فوائد النباتات؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات: **نشاط استطلاعي:** صنف المصنوعات النباتية، ص 23. **نشاط إضافي:** كيف يستخدم الناس النباتات؟ ص 24.	**الهدف:** يعدد فوائد النباتات. **المهارات العملية:** الملاحظة، التصنيف. **المهارات العملية:** الملاحظة. **المهارات العملية:** التصنيف. **المهارات العملية:** التصنيف.	لوازم النشاط 1: أشياء من غرفة الصف، بطاقتان. لوازم النشاط 2: صور أدوات مختلفة.
الدرس 3- كتاب التلميذ ص 42: كيف تتكاثر النباتات؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات: **نشاط إضافي:** كيف ينمو النبات ويتغير؟ ص 25.	**الهدف:** يحدّد طرق تكاثر النباتات. **المهارات العملية:** الملاحظة، التقدير، القياس. **المهارات** العملية: الرسم، القياس.	
الدرس 4- كتاب التلميذ ص 43: كيف تتشكل التفاحة؟	**الهدف:** يصف كيف تتطور الزهرة إلى ثمرة.	
الدرس 5- كتاب التلميذ ص 44: كيف تتحول البذرة إلى نبتة؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات: **نشاط استقصائي:** ماذا في داخل البذرة؟ ص 26.	**الأهداف:** يحدّد أجزاء البذرة. يصف كيف تنمو البذرة إلى نبات. **المهارات العملية:** الملاحظة. **المهارات العملية:** التلوين، الملاحظة.	**لوازم النشاط 1:** بذور مشبعة بالماء، عدسة مكبرة يدوية.
الدرس 6- كتاب التلميذ ص 45: ماذا تحتاج النباتات؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات: **نشاط استطلاعي:** اصنع علبة ضوء، ص 27.	**الهدف:** يبين أن النباتات تحتاج إلى الهواء والماء والتربة والضوء كي تنمو. **المهارات العملية:** الملاحظة، التوقع. **المهارات العملية:** الرسم، الكتابة.	**لوازم النشاط 1:** علبة أحذية مع غطائها، نبتة في أصيص.
الدرس 7- كتاب التلميذ ص 46: كيف تزرع النباتات؟ في كتاب الأنشطة والتدريبات:	**الهدف:** يتعرّف على كيفية زراعة النباتات. **المهارات العملية:** الملاحظة،	**لوازم النشاط 1:** نبتتان كل منهما في أصيص،

نشاط تجريبي: تجربة حول نمو النبات، ص 28و29. **نشاط لاصفي:** زيارة مشتل زراعي، ص 30.	التوقع، التواصل، إجراء تجربة. **المهارات العملية:** إجراء تجربة، الملاحظة.	ماء، بطاقات دليلية.
الدرس 8- كتاب التلميذ ص 47: كيف نحمي النباتات؟	**الهدف:** يحدّد طرقاً للاعتناء بالنباتات وتأمين حاجاتها الأساسية كثروة وطنية.	
مراجعة الفصل- كتاب التلميذ ص 48		**لوازم النشاط:** أنواع عديدة من النباتات، أقلام تلوين شمعية، أقلام رصاص، أوراق.
مراجعة الأداء- كتاب التلميذ ص 49		
الكتابة للعلوم- كتاب التلميذ ص 51	**الهدف:** يكتب جملاً للإقناع.	

الأنشطة الذاتية

1- ارجع إلى كتاب المعلم لمادة من مواد مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى وقوّمه بناءً على المعايير التي وضعتها وزارة التربية في الجودة.

2- وازن بين كتاب التلميذ وكتاب المعلم من حيث القيمة العلمية لكل من المعلم والتلميذ.

3- صمم نموذجاً لتقويم كتاب التلميذ بناءً على معطيات خاصة بالكتاب المدرسي.

المصطلحات العلمية

الاتصال والتواصل	Communication
الاستجابة	Responding
الاستقبال	Receiving
الأغراض	Goods
الأهداف التربوية	Educational Objectives
الأهداف التعليمية	Instructional Objectives
الأهداف الحركية	Psychomotor Domain
الأهداف الخاصة	Speeches- Objectives
الأهداف السلوكية	Behavioral-Objectives
الأهداف العامة	General Amiss
الأهداف المعرفية	Cognitive Domain
الأهداف الوجدانية	Effective Domain
البراجماتية	Pragmatism
بنائية	Syntactical
التتابعات اللفظية	Verbal Associative
التحليل	Analysis
الترابط	Articulation
التربية المستمرة	Continuing Education
الترجمة	Translation
التركيب	Synthesis
التسلل	Chaining
التطبيع	Naturalization

تطبيقية	Applicative
التعلم التفاضلي المتعدد	Multiple discrimination, learning
التعلم الفردي	single learning
تعلم المبادئ	Principle learning
التعلم بناء على المثير والاستجابة	S.R learning
تعلم ذاتي	Self-education
التعليم	Instruction
التفسير	Interpretation
التقدير الاستقرائي	Extrapolation
التقويم	Evaluation
التنظيمي	Organization
الحصة الدراسية	Class
حل المشكلات	Problem Solving
الدقة	Precision
الفروق الفردية	Individual-Differences
الفهم	Comprehension
القيمي	Valuing
كتاب التلميذ	Student's book
كتاب المعلم	Teacher's book
لغة الكتاب	The Language of Textbook
المادة	Subject
المثالية	Idealism
المحاكاة	Imitation

محتوى	Content
مراحل الدرس	Lesson Stages
المعالجة اليدوية	Manipulation
المعرفة	Knowledge
معرفية	Cognitive
المنهج	Curriculum
المنهج المحوري	Core- Curriculum
المنهج المغلق	Closed- System
المنهج المفتوح	Open-System
منهج النشاط	Activity-Curriculum
المهارات	Skills
الواقعية	Realism
وجدانية	Affective
الوجودية	Existentialism

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المراجع العلمية

المراجع العربية:

1- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل، 2007، المناهج أسسها ومكوناتها، عمان- الأردن.

2- أبو شعيرة،خالد محمد،وغباري،ثائر أحمد،والمخزومي،ناصر محمود،2007:الأسس والتحديات،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان.

3- أحمد،محمد عبد القادر،1983:استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

4- الأغبري،بدر سعيد علي،2007:اتجاهات معاصرة في التعليم اليمني،منشورات كلية التربية،صنعاء.

5- بشارة، جبرائيل، 1986، المناهج، دمشق، سورية.

6- البغدادي، محمد رضا، 1998، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

7- بيلكين،أ،س،1997:نحن وأطفالنا،ترجمة جوهر سعد،وزارة الثقافة،دمشق.

8- الحريري،رافدة،2008- التقويم التربوي- دار المناهج للنشر والتوزيع- عمان.

9- دمعة، مجيد إبراهيم، موسى، محمد منير،1982، الكتاب المدرسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- وحدة البحوث التربوية- تونس.

10- دورزه، أفنان، 1992، النظرية في التعليم وترجمته عملياً، دائرة البحث والتطوير، الخليل، فلسطين.

11- دورين، حمزة، 2006- التقويم في مرحلة الطفولة المبكرة- مترجم-دار الكتاب الجامعي- الإمارات العربية المتحدة.

12- سالم،رائدة خليل،2008:التعليم الابتدائي،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
13- سليمان، جمال، 2009، أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق.
14- سليمان، جمال، 2010، طرائق تدريس التاريخ، منشورات جامعة دمشق.
15- سليمان، جمال ويوسف، آصف وأبو النور، حسناء، 2011، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق.
16- الشريف،محمد أحمد وآخرون،1979:استراتيجية تطوير التربية العربية- تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.
17- الشماس،عيسى،2007:التعليم الأساسي-الضرورات والأهداف- مجلة المعلم العربي،السنة الستون،العدد الأول،وزارة الثقافة،دمشق.
18- عبد الموجود، محمد عز، 1974، الأسس النفسية لصياغة الأهداف التعليمية.
19- عبد النور، فرانسيس، 1978، التربية والمناهج، دار النهضة- القاهرة، مصر.
20- عثمان،محمد،2005- أساليب التقويم التربوي- دار أسامة للنشر والتوزيع- عمان.
21- علام، صلاح الدين محمود،2006- القياس والتقويم التربوي والنفسي-دار الفكر العربي- القاهرة.
22- فالوفي، محمد هاشم،1977،بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، طرابلس- ليبيا.
23- فالوفي، محمد هاشم،1994،أسس المناهج إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس- ليبيا.

24- الفرا، فاروق حمدي، 1990:اتجاهات التجديد في مناهج التعليم الأساسي،مجلة التربية القطرية،العدد50،الدوحة.
25- الفريجات،غالب عبد المعطي،2007:التعليم الأساسي وكفايته التعليمية،دار المناهج،عمان،ط2.
26- الفوال، محمد خير وسليمان، جمال، 2012، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق.
27- القلا، فخر الدين، ناصر، يونس، جميل، محمد جهاد،2006،طرائق التدريس العامة، دار الكتاب الجامعي، دمشق- سورية.
28- مدكور، علي أحمد، 2001، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.
29- مرتضى، سلوى- أبو النور، حسناء،2004، الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (1)- دمشق- سورية.
30- مرتضى،سلوى،أبو النور،حسناء،2006:الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي الحلقة الأولى،الجزء (2)،منشورات جامعة دمشق.
31- المصري،منذر وآخرون،2002:التعليم الأساسي في الوطن العربي-آفاق جديدة-منتدى الفكر العربي،ندوة قدت في عمان 25و26إبريل.
32- المفتي، محمد أمين، الوكيل، حلمي أحمد، 2004، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة- مصر.
33- ملحم، سامي محمد،2001- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس- دار المسيرة- عمان.
34- وزارة التربية،1987:المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم،منشورات وزارة التربية،دمشق.

35-وزارة التربية، 2007، المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي، دمشق- سورية.
36-وزارة التربية،2000:ملامح الإستراتيجية التربوية في الجمهورية العربية السورية،منشورات وزارة التربية.
37-وزارة التربية،2002:مرسوم التعليم الأساسي،منشورات وزارة الثقافة،دمشق.
38-وزارة التربية،2004:النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي،منشورات وزارة التربية،دمشق.
39-الوكيل، حلمي أحمد، 1977، تطوير المناهج أسبابه وأسسه وأساليبه وخطواته ومعوقاته، القاهرة، مصر.
40-الوكيل، حلمي- محمود، حسن بشير،2001، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مفاهيم المرحلة الأولى، دار الفكر العربي- القاهرة- مصر.

المراجع الاجنبية:

1- Lunacaharsky,Anatoli.1981:**on Educational Selected Articles and Speeches.** The union of Soviet Socialist Republics ,Moscow, Progress Publishers.

التدقيق العلمي

الأستاذ الدكتور : مخير الفوال

الأستاذ الدكتور : سمير مراد

الأستاذ الدكتور : فواز العبدالله

المدقق اللغوي

الدكتورة : هدى الصحناوي

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات