المحاضرة الأولى
كفايات ومهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مقدمة:

تعد اللغة من أهم وسائل اتصال الإنسان بغيره من بني جنسه، ومن أهم أدوات التعبير عن ذاته ومشاعره، وهي المظهر الحضاري للمجتمع والمقوم الأساسي من مقومات ذاتيته، وهي الوعاء الثقافي والحضاري للبشرية، ومن ثم كانت عنصرًا أساسيًا وهامًا في إتمام عملية التعليم والتعلم.

وللغة العربية شأن عظيم ومكانه سامية بين لغات العالم لما تتميز به من خصائص تنفرد بها عن غيرها، وقد أضيفت اللغة العربية إلى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة لتكون اللغة السادسة في الستينات من القرن الماضي، وذلك بعد أن ظهرت أهمية العرب وبرزت أهمية جعلهم مشاركين في الحوار العالمي.

كل تلك العوامل أسهمت في الإقبال على تعلم اللغة العربية، وهو الأمر الذي أفرز بحوثًا ودراسات في أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها وطرائقها.

دور المعلم في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

للمعلم دور كبير في التعليم؛ فالمعلم الجيد يستطيع أن يوفر جوًا مناسبًا وطرائقًا جيدة ليتمكن المتعلم من التعلم.

فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، فإن دور المعلم يعد من العناصر الأساسية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب.

فئات معلمي اللغة العربية:

تجدر الإشارة لواقع معلم اللغة العربية ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالمتأمل في حالات معلمي اللغة العربية يستطيع تصنيفهم إلى فئات من أهمها:

أ **.من حيث الجنسية** :هناك معلم ناطق بالعربية، وآخر غير ناطق بها. ولكل منهما مزاياه وسلبياته . فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم في تدريس اللغة العربية بكثرة فتنتقل إلى الطلاب (الناطقين وغير الناطقين بالعربية) العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم.

وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات منها أنه متخصص في العربية وآدابها، وقد يكون على حظ من علوم التربية، كل هذا قد يتيح له تعليم اللغة العربية لغير أبنائها. إلا أنه يفتقر إلى الحس العربي، الذي يمكنه من معرفة دقائق الأمور في اللغة االعربية، ويلمس المتعلم

منه ذلك إما بطريقة نطقه للأصوات العربية التي يصعب عليه أن ينطقها كأهلها، وإما بشرح دلالات بعض الألفاظ التي تتغير معانيها من سياق لآخر. أو في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلاً عما يحدث في أدائه اللغوي، عن غير إرادة منه، من تداخل لغوي بين اللغة العربية ولغته الأم.

ب .**من حيث التخصص** :هناك معلم متخصص في اللغة العربية وآدابها ومعلم غير متخصص والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات؛ إذ يستند غير المتخصصين في اللغة العربية في تعليمهم للناطقين بغيرها على مقولة سائدة وخاطئة أشد الخطأ في الوقت نفسه، وهي أن كل ناطق باللغة قادر على تعليمها، ولذلك نرى هذا النوع من المعلمين يكثر في البلاد العربية.

ج .**من حيث الإعداد اللغوي** :هناك معلم حصل على مؤهل علمي تربوي عام ومعلم حصل على مؤهل تربوي في تخصص تعليم اللغة العربية ومعلم بلا إعداد تربوي وهذه بالطبع مشكلة غير بسيطة؛ وهذا النوع يشيع كثيراً على الرغم من أن معظمهم مؤهل باللغة العربية.

إن تعليم اللغات خصوصاً للناطقين بغيرها ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ، وليس كما قيل في المثل القديم مهنة من لا مهنة له! إنه علم وفن. ويتضح منطق العلم فيه من الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت وتجري دومًا حول التعليم والتعلم، والطابع الشخصي الذي يتركه كل معلم في أدائه، والبصمة التي يخلفها في الدرس الذي يلقيه.

إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بها :

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على جوانب أساسية ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد المعلم أيًّا كان تخصصه، وتتمثل بالجوانب الآتية:

الجانب الأكاديمي (اللغوي):

ويقصد به الدراسات العلمية المتخصصة التي تقدم للدارس في علوم اللغة العربية وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

فمعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملمًا إلمامًا كافيًا بالمهارات الأساسية للغة العربية والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها.

ويتضمن الجانب اللغوي الخبرات العلمية التالية :

1. الدراسات النظرية التي تتعلق بعلم اللغة العربية :

ويقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

هذا وتؤكد النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي، ضرورة تعلم المهارات الأربعة للغة العربية أولا بصورة منفصلة وحسب أولوياتها، ثم يتم التركيز مع التنسيق والتكامل بينها حتى تحقق في النهاية وحدة اللغة العربية وتكاملها بالمستوى الذي يعد المتعلم لمواجهة الحياة الاجتماعية والثقافية التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.

2.الدراسات النظرية والتطبيقية التي تتعلق بعلم اللغة الحديث :

ويقصد بها الدراسات العلمية المتخصصة لعلم اللغة الحديث والتي تدرس مختلف الظواهر اللغوية عند الإنسان، ويتفق اللغويون على تقسيم علم اللغة إلى قسمين رئيسيين هما:

1.علم اللغة النظري أو العام ويتضمن الأصوات ودراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتنظيم الجملة وعلم الدلالة وعلم اللغة التاريخي.

2.علم اللغة التطبيقي ويتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات.

ثانياً: **الجانب المهني:**

ويقصد به الدراسات التربوية والنفسية التي تقدم للدراس، والتي تزوده بمعرفة دقيقة لطبيعة العملية التعليمية، وبخصائص المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وبطرائق التعلم المناسبة، والتي تهدف إلى تمكن المعلم من القيام بعملية التدريس على خير وجه.

وكفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية، وهي في ذلك تستمد من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ولأصول التربية ولمبادئ علم النفس ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف دقيقة المحتوى، ومن استخدام لطرائق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة.

الجانب الثقافي :

ويقصد به الدراسات الثقافية التي تقدم للدارس من معارف وقيم واتجاهات وأساليب التفكير وعناصر الثقافة الخاصة، والتي تهدف إلى مساعدة المعلم على أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أنه من أهم المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية أن يتم تعليمها في سياق يدرك الدارس له معنى، ويحس من خلاله أنه قد أشبع حاجة الاتصال اللغوي عنده، وقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن أضحى اسما لاتجاه حديث من اتجاهات تعليم اللغة الأجنبية وهو السياقية.

ويشير اللغويون إلى أن الهدف من تدريس التعاون في تعليم اللغات الأجنبية هو تزويد الدارسين بالإدراك الواعي لجوانب الحياة الثقافية، وإثارة اهتمامهم لدراسة اللغات وتنمية قدراتهم على توظيف الأهداف الثقافية لمحتوى اللغة المتعلمة، وإدراكهم للمظاهر الثقافية اللغوية، والتقاليد الخاصة باللغة الهدف.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على الآتي:

♦مراعاة التوازن في عرض المحتوى الثقافي من حيث الكم والكيف بحيث لا يطغى الجانب الثقافي على الجانب اللغوي.

♦أن يميل المحتوى الثقافي إلى تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة من عملية التعلم كأن يتضمن تأكيد لبعض القيم والاتجاهات والعادات التي تتفق مع الحضارة الإسلامية.

♦أن يمثل المحتوى الثقافي مجالات لتعلم المهارات اللغوية الأساسية من خلال الاستعمال اللغوي في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والأدبية والتاريخية بالشكل الذي يساعد الدارس على إتقان اللغة.

الجانب الشخصي والاجتماعي :

يضيف التربويون بعداً آخر في برامج إعداد المعلم وهو البعد الشخصي، الذي يتمثل في خبرة الدارس واستعداداته الذاتية للقيام بمهنة التدريس، ويقصد بهذا البعد: السمات الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح المعلم وتوافقه المهني، فإذا كان النمو الشخصي والاجتماعي ضرورياً لكل فرد ينتمي لمهنة معينة، فلا شك أن أهميته أكثر ضرورة بالنسبة للمعلم. فقد أثبتت الدراسات النفسية أن سلوك المعلم يمتص عادة من جانب التلاميذ، حيث يلاحظ في معظم الأحيان التطابق بين سلوك المعلم وأدائه وقيمه واتجاهاته وأفكاره، وبين سلوك التلاميذ وقيمهم واتجاهاتهم؛ أي أن المعلم قدوة لتلاميذه تنعكس شخصيته شعوريًا ولا شعوريًا عليهم، من هنا وجب انتقاء من يعد لمهنة التعليم.

ويمكن أن نحدد أهم السمات الشخصية والاجتماعية التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يحقق في إطارها النجاح المهني في الآتي:

-**الثقة بالنفس** :وهي إدراك المعلم لذاته المهنية وإيمانه بمهنة التدريس وحماسه وحبه للعمل فيها.

-**قوة الشخصية** :أي أن المعلم يتميز بالذكاء والحرية في اتخاذ القرارات مع مراعاة المصلحة والحزم في المعاملة وتحمل المسؤولية.

-**إتقان المادة الدراسية** :أي الإلمام بالمادة التعليمية والدراسات النظرية التي تحقق له مستوى أعلى من مستوى الدارسين.

-**اجتماعي الطبع** :أي يتميز الملعم بالثبات والتكيف العاطفي في لأقواله وأفعاله.

-**الاتزان الانفعالي** :أي يتميز المعلم بالسلوك الاجتماعي مع تلاميذه ويكوِّن علاقات طيبة معهم.

-**الفعالية الشخصية** :أي الإيجابية والقدرة على التفاعل بين العناصر الأخرى للعملية التعليمية.

-**النمو والتجديد** :أي أنه يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجديد والتجريب.

-**الموضوعية والتواضع** :أي يتسم بعدم التميز والتعصب في معاملة الدارسين، وأن يكون موضوعيًا في معالجة الدروس، والتواضع دون إهدار لكرامته.

خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية :

♦**معايير المجلس الوطني الأمريكي:**[10] **(ACTFL)**

المعيار الأول :اللغة واللغويات (اللسانيات) والتقابل اللغوي، المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الآخرى.

المعيار الثاني :المعرفة الثقافية والأدبية، بهدف دمج العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الأدبية عبر العصور الثقافية لمفهومها الواسع في العملية التدريسية.

المعيار الثالث :نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وتطبيقاتها التربوية، وذلك على مستويين، مستوى الفهم من أجل إنشاء البيئة التعليمية الداعمة ومستوى التطبيق عبر تطوير الممارسات التعليمية.

المعيار الرابع :دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس، ويضم هذا المعيار ثلاثة مستويات، مستوى التخطيط وفق المعايير، وتطبيقها في التدريس، وتعميم المواد التدريسية في ضوئها.

المعيار الخامس :التقويم اللغوي والثقافي والتعليمي، عبر معرفة أنواع التقييم، وتطبيق التقييم التأملي بأنواعه الثلاثة: التأمل القبلي والتأمل في أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي، وأخيراً رفع التقارير عن أداءات الدارسين.

المعيار السادس :التنمية المهنية: وذلك عبر الإيمان بقيمة التطور الذاتي والمهني المستمر، وإدارك قيمة تعليم اللغات الأجنبية.

♦ **الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :**

-**الحوار في تعليم اللغة** :للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد المتعلم بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها المتعلم، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام، وهو وسيلة لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مو اقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد المتعلم نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وعلى المعلم أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، باعتبارها كلًا لا يتجزأ. كما أن دور المتعلم لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

- **التدريب على نطق الأصوات العربية:** من خلال تدريب التمييز الصوتي: تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه. ويتم التدريب على هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى (Minimal Pairs)، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك المتعلم الفرق بينهما. والهدف من تدريبا ت الصوت أن يجيد المتعلم، بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينهما عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، لذلك فإنه يستحسن ألا يشغل المعلم الدرس بالحديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه.

مثل: سار / صار، مسير / مصير، عمل / أمل، يتم الابتداء بالقراءة كلمة كلمة أولاً، ثم زوجاً زوجاً، والمتعلم يردد مع الجماعة، ثم أفراداً، ويتوقع أن يخطئ بعض المتعلمين في النطق، وعلى المعلم تصحيح الأخطاء.

- **التمارين التحريرية** :وهي عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجة التي تختص كل منها بدرس أو قسم معيّن من دروس المادة الأساسية أو أقسامها، وتهدف هذه التمارين إلى إعطاء المتعلم مزيدًا من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبها اللغوية. ويقوم المتعلم عادة بالإجابة عن هذه التمارين في البيت، والتأكد من صحة إجاباتهم في الصف مع المعلم أو بمقارنة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة الموجودة في كتاب التمارين التحريرية ذاته.

-**التدريبات الاتصالية** :الهدف من التدريبات الاتصالية، أن تمكن المتعلم من تحدث اللغة الأجنبية بشكل عادي وأن تجعله قادرًا على فهم ما يسمع دون خطأ، وبهذا يتحقق الاتصال بينه وبين أهل اللغة. ولا تخضع إجابات المتعلم في التدريبات الاتصالية، لأي نوع من أنواع التحكم، إذ إن المتعلم حر في أن يقول ما يشاء، كيفما شاء، وهناك فرق كبير بين التدريبات الاتصالية من ناحية، وتدريبات المعنى والتدريبات الآلية من ناحية أخرى، يتمثل في أن المتعلم يأتي في التدريبات الاتصالية بمعلومات جديدة، فهو يتحدث عن نفسه، وعالمه الخاص: ماذا يفعل، وماذا سيفعل، وفيما يفكر. ومهما تكن إجابة المتعلم، فهي أمر جديد، لا يستطيع المتعلم أن يتنبأ به مسبقًا، وهذا يختلف عما يحدث في تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث لا يأتي المتعلم بمعلومات جديدة من عنده.

ويستغرق أداء التدريبات الاتصالية عادة وقتًا أطول، بالمقارنة إلى تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث يقضي المتعلم بعض الوقت في تدريبات الاتصال، يفكر في شيء يقوله للآخرين، ومن هنا يواجه المتعلم نوعًا من المشقة، التي لا تخلو من المتعة، وهو يؤدي هذه التدريبات

وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة. أما تدريبات المعنى والتدريبات الآلية فلا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير.

– **الوسائل البصرية** :وهذا هو الأساس فيما يسمى بالاتجاه السمعي – البصري الذي لا يرتبط في واقع الأمر بطريقة معينة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وإنما يمكن أن توضع المواد السمعية البصرية وفقاً لمبادئ الطريقة التعليمية.

– **التمارين الصوتية** :إذا أردنا تعليم اللغة العربية بوصفها لغة حية وأداة للاتصال الشفهي فلا بد من تدريب المتعلمين على سماعها والتحدث بها. ومن أفضل الوسائل التي تعين على تحقيق ذلك، التمارين الصوتية التي تستخدم في مختبر اللغة أو حتى في الصف أو البيت باستعمال مسجل اعتيادي. وتتخذ هذه التمارين الصوتية المادة الأساسية منطلقاً لها ثم تضيف إليها تمارين متنوعة تشتمل على مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية.والفرق بين كتاب التمارين الصوتية وكتاب التمارين التحريرية يكمن في طبيعة التمارين الصوتية، إذ أنّ بعض أنواع التمارين لا تصلح للاستعمال في مختبر اللغة أو بواسطة المسجل مثل: تمارين الترجمة أو ملء الفراغ أو المطابقة وقد يستعمل كتاب التمارين الصوتية المعلم وحده أو المعلم والمتعلمون طبقاً للطريقة التي يتبعها.

–**المواد السمعية** :تتنوع أغراضها فمنها ما يعالج الأصوات، ومنها ما يعالج التراكيب اللغوية ومن ثم الاستماع مع الفهم، ومنها ما يعالج الاستماع بسماع اللغة، ومنها ما يقوم على الحوار.... الخ. على أن تؤخذ مادة التسجيلات من مادة الكتب أو ما يأتي في كتب التطبيقات على أن يتوافر لهذه التسجيلات فنيون في معامل اللغات وأيضاً ناطقون ممن تتميز أصواتهم بالجودة والدقة. هذا وقد يقتضي الأمر إعداد تسجيلات بمواد إضافية وجديدة حسبما يرى المختصون من لغويين وتربويين، بل ربما يصل الأمر إلى أن تحمل هذه التسجيلات مواقف صوتية لغوية وغير لغوية من الثقافة العربية.

–**استخدام المعجم** :وهو معجم يرافق الكتاب ويتضمن مجموعة من المفردات الأساسية المناسبة لكي تكون رصيداً لغوياً يلمّ به المتعلم ليعينه على دراسة الكتاب بشكل أعمق وأوسع، وتنمية ثروته اللغوية.

–**المختبرات اللغوية** :أصبحت مختبرات اللغة في وقتنا الحاضر من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعليم اللغات وتعلمها، وهناك ثلاثة أنواع أساسية للمختبرات اللغوية: مختبر الاستماع، ومختبر الاستماع والترديد (الإذاعي)، ومختبر الاستماع والترديد والتسجيل.

جامعة دمشق
المعهد العالي للغات
قسم تعليم اللغة العربيَّة
مُقرَّر: الدِّراسات الميدانيَّة
مدرِّسة المُقرَّر: د. آلاء عيسى

كفايات مُعلِّم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة

تُركِّزُ معظمُ الدِّراسات التَّربويَّة الحاليَّة على مدخل الكفايات اللازم توافرها لدى المُعلِّم؛ فهو المسؤول عن إدارة العمليَّة التَّربويَّة وتنفيذها وتطوير سلسلة من الإجراءات التي تُساعده في التَّأكُّد من تحقيق الأهداف والنَّتاجات المُخطَّط لها، حيثُ شغلت مسألة إعداد المُعلِّم قبل المباشرة في تعليم الطَّلبة وفي أثنائها بال المؤسَّسات التَّعليميَّة، لما لها من أهميَّةٍ في تمكين المُعلِّم من القيام بواجباته المهنيَّة ومواجهة المُستجدَّات الوظيفيَّة، والعلميَّة، والتَّعليميَّة في تخصُّصه، فتحقيقُ أهداف المحتوى العلميّ مُرتبطٌ بإعداد المُعلِّم القادر على إنجاز وتحقيقِ أهداف هذا المُحتوى واختيار استراتيجيَّات التَّعليم والتَّعلُّم والتَّقييم المُناسبة لها، أصبح من أولويَّات الميدان التَّربويّ التَّعليميّ؛ لما لهذه الكفايات من دور كبير في امتلاك مهارات تخطيط الدّروس، وتقديم التَّغذية الرَّاجعةَ والتَّعزيز في الوقت المناسب، وإثارة دافعيَّة المُتعلِّمين نحو التَّعلُّم، واستثمار الوقت التَّعليميّ بطريقة فعَّالة، وإذا كانت الأبحاث قد اتَّفقت على أهميَّة الكفايات، إلَّا أنَّها تختلف في مُسميَّاتها والكفايات المُتفرِّعة عنها، ومن المعروف أنَّ

مدخل الكفايات ارتبطَ منذ ظهوره بمفهوم الإتقان الذي كان أحد العوامل التي هيَّأت لاستثبات المدخل وسيرورته في عدد من ميادين الحياة ومنها الميدان التَّربويّ، وقد تبيَّن أنَّ الكفايات بمعناها العام تُشيرُ إلى "مُختلف أشكال الأداء التي تُمثِّلُ الحدَّ الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدفٍ ما، وبمعنى آخر، هي مجموع الاتجاهات وأشكال المهارات والقيم التي من شأنها أن تُيسِّر العمليَّة التَّعليميَّة وتحقق أهدافها العقليَّة، والوجدانيَّة، والنَّفسيَّة، والحركيَّة" (طعيمة، ١٩٩٩، ص٣٥)، وبعد أن أصبحَ مدخل الكفايات من الاتِّجاهات العلميَّة الحديثة في إعداد المُدرِّس وتدريبه، أصبحَ بالإمكان تزويد المُعلِّم بثقافة مهنيَّة وتربويَّة جديدة قوامها إقناع ذلك المُعلِّم بضرورة الإطِّلاع على هذا المدخل، والسَّعي لامتلاك الكفايات التي يحتاجُ إليها في عمله، وتحريضه عبر مؤسَّسات الإعداد والتَّدريب التَّربويّ على تطوير ما يمتلكه من كفايات يتطلَّبها النَّجاح في العمل، فإذا كان التَّعليم يحتلُّ المكانة الأبرز في مُختلف المُجتمعات، فإنَّ المُعلِّم وهو الرَّكيزة الأهم لمنظومة التَّعليم يستحقّ أن يتمَّ الاعتناء بإعداده بالطَّريقة الصَّحيحة التي تكفل الشّموليَّة والجودة في الوقتِ ذاته.

الكفاية:

تُشير المُعجمات إلى أنَّ الكفاية مُشتقَّة من كلمة: كفى، يكفي، كفاية، والذي يقومُ بالكفاية يُقال له: الكفي، وجمعه أكفياء (رضا، ١٩٩٠)، وجاء في المُعجم المدرسيّ: الكفي الذي يكفيك، ويُغنيك عن غيره وجمعه أكفياء (أبو حرب، ١٩٨٥)، ومما يجدر ذكره أنَّ مفهوميّ الكفاية والكفاءة تداخلا في بعض الكتابات المُتصلة بهذا الموضوع، ولما كانت الكفاءة تعني لغويَّاً المساواة لأنَّ أصلها الثُّلاثيّ (كفا) أُخذَ بكلمة الكفاية للدلالة على الموضوع المقصود.

الفرق بين المهارة (Skills)، والكفاية (Competency):

على الرّغم من أنَّ المهارة في اللغة تعني الحذق في الشَّيء (الرَّزي، ١٩٦٤، ص٥٧٥)، فإنَّها تختلف عن الكفاية في جوانب، وتتفق معها في أُخرى:

- فالمهارة "تتطلَّب السّرعة والدِّقَّة وتؤدَّى بأقلّ جهد ووقت وتكلفة وبمستوى عالٍ من التَّمكُّن والإتقان.

- والكفاية تُؤدَّى بأقلّ جهد وتكلفة لكن مستوى أدائها في مرحلة الإعداد بأقلّ ما هو عليه مستوى أداء المهارة.

- الكفاية أشمل من المهارة وأعمّ.

- من الممكن تحليل المهارة إلى عددٍ من المهارات الصُّغرى بهدف التَّدريب على كلٍّ منها وصولاً إلى الإتقان، ولا يكون مثل هذا التَّحليل في الكفاية" (طالب، ٢٠٠٧، ص٩٩).

وتُعدُّ حركة التَّربية القائمة على الكفايات من ملامح التَّربية الحديثة وأكثرها انتشاراً في المُؤسَّسات التَّربويَّة المعنيَّة بإعداد المُعلِّمين وتدريبهم وتأهيلهم، إذ "طرأت على برامج إعداد المُعلِّمين وتدريبهم في السَّنوات الأخيرة تطوُّرات من أبرزها توجّه هذه البرامج نحو اعتماد مبدأ المهارة والكفاية عند تصميم تلك البرامج وإعدادها" (المقطرن، ٢٠٠٩، ص٥٣).

كفايات المُعلِّم:

هي الخبرات والمهارات والمعارف التي تنعكس على سلوك المُعلِّم المُؤهَّل وتظهر في شكل أنماط وتصرُّفات مهنيَّة في أثناء تفاعله مع عناصر الموقف التَّعليميّ، وهذا ما نسعى لتحقيقه في مواقف تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة، ومفهوم الكفايات يعني الاتّجاهات السَّائدة في برامج إعداد المُعلِّمين، وهي الَّتي تصف الحدَّ الأدنى للأداء، فعندما يصل الفرد حدَّ الكفاية فهذا يعني أنَّه قد وصل إلى الحدِّ الأدنى من المهارة التي تُساعد في أداء العمل؛ أي أنَّ المُعلِّم

الذي يملك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحدّ الأدنى من الأهداف التَّعليميَّة المنشودة، لنقول "إنَّه يملك كفايات أدائه لعمله التَّعليميّ بوجه عام، وبوجه خاص في الحالات الأُخرى كتعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة" (راشد، ٢٠٠٥، ص٦٥)، فهو يعرف طرائق ومهارات واستراتيجيَّات التَّدريس الحديثة ويمتلك مهارة إدارة الموقف التَّعليميّ، ولديه القدرة على إثارة دافعيَّة المُتعلِّمين نحو التَّعلُّم فالمُعلِّم هو محور العمليَّة التَّعليميَّة، وتعتمد العمليَّة التَّعليميَّة النَّموذجيَّة على وجود معلِّمٍ لديه كفايات تُمكِّنه من تدريس اللغة العربيَّة بكفاءة عالية، مُتعمِّق في مجال تخصُّصه، هذا على وجه العموم من حيث الكفايات التي يجب أن تتوفَّر في مُعلِّم اللغة العربيَّة، بالإضافة إلى الكفايات الأخرى، ولا يخفى أنَّ امتلاك المُدرِّس الكفاية يتطلَّب القيام بنشاطٍ تتكاملُ حلقاته، وتتداخل لتبدو نتاجات هذا النَّشاط في سلوكٍ ظاهر، وأداء مُحدَّد يتجاوز حدود استظهار المادَّة النَّظريَّة المُتعلَّمة أو تفريغها في الإجابة عن أسئلة الامتحان، فشخصيَّة المُعلِّم وسماته تُعدُّ من أهمِّ العوامل الفاعلة في تكوين اتجاهات المُتعلِّمين نحو مُدرِّسيهم، فالمُدرِّس الذي لا يتمتَّع بشخصيَّة محبوبة من قبل طلَّابه ربّما يترك أثراً سلبيَّاً في اتجاهات المُتعلِّمين نحوه، لكنَّ الأمر يختلف عند تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة، فقد لا نحتاج إلى مُعلِّم اللغة العربيَّة المُتعمِّق في مجال تخصُّصه بقدر ما نحتاج للمعلِّم الملم بأساسيَّات المادَّة، فالهدف من تعليم العربيَّة لأغراض خاصَّة هو تدريس اللغة العربيَّة، وليس المطلوب تدريس اللغة العربيَّة كمادَّة أكاديميَّة لكي يتقن الطَّالب دقائقها في مجال تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة، هذه الرُّؤية تنقصها الدِّقَّة؛ لأنَّ المُعلِّم المتمكِّن في مادَّته أكثر كفاءة في أدائه وأكثر إلماماً بأساسيَّات المادَّة، لذلك يستطيع من خلال مادته أن يواكب التَّحديث في المجالات التي يقوم بتدريسها، باستنباط بعض المفردات والكلمات ومعرفة دلالاتها، والقياس لما يقابل بعض الكلمات العربيَّة من معاني معجميَّة ودلالات ومصطلحات في اللغات الأخرى، مما يجعله قريباً من طالبه في أي غرضٍ من الأغراض كالطِّبيَّة والإعلاميَّة والتِّجاريَّة والاقتصاديَّة والسِّياحيَّة وغيرها، ففي أثناء تحصيل المُعلِّم المعرفة النَّظريَّة

المُرتبطة بجوانب العمل التي يتوقَّع أن يُمارسها يكونُ مدعُواً إلى الاجتهاد في تطبيق هذه المعرفة، والتَّدرُّب على كيفيَّة تجسيدها في سلوكه الأدائيّ الظَّاهر الذي يُقدِّم الدَّليل له وللآخرين على امتلاك الكفايات اللازمة لممارسة العمل بجدارة واقتدار، فالمعرفةُ النَّظريَّة أساسيَّة وضروريَّة للعمل، لكنَّها غير كافية للنجاح فيه، ويُسمَّى ذلك بالثَّقافة المهنيَّة، فلا بدَّ من كفايات ثقافيَّة للمعلِّم، بجانب كفاياته الأكاديميَّة، حيثُ ينبغي على معلِّم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة أن يكون لديه الثَّقافة المهنيَّة اللازمة، فعندما يُدرِّس طلَّاب الطِّب أو طلَّاب الاقتصاد أو طلَّاب الإعلام وغيرها من المجالات عليه الإلمام بأساسيَّات المادَّة التي يقوم بتدريسها، وكلَّما كان مُطلعاً على الخصائص الدَّقيقة والمُعقَّدة فيها، كلَّما كان أكثر إتقاناً للغة، وأفضل أداءً، إلى جانب ثقافته المهنيَّة الشَّاملة، فكلَّما كانت معرفته بمجالات الطِّبّ، والاقتصاد والإعلام أوسع وأعمق كلَّما أفاد الطَّالب في مجال تخصُّصه، وزوَّده بما يحتاج إليه من معلومات، وأطلعه على الجديد فيها، ويستطيع أن يستخرج بعض الكلمات والمصطلحات التي تقابله في حيثيَّات المهنة والوظيفة وما يقابلها في اللغة العربيَّة من مُصطلحات وكلمات ومفردات، لذلك يجب أن يكون المُعلِّم مُجتهداً ونشطاً في مجاله وباحثاً، ومشاركاً في الدَّورات التَّدريبيَّة، ومُطَّلعاً على التَّطوُّرات الَّتي قد تطرأ على مادّته، وقادراً على الاستفادة من الخبرات السَّابقة في مجاله، "كلّ ذلك يجعل من المُعلِّم مُحيطاً بثقافات طلَّابه وبالمهارات الَّتي يجب التَّركيز عليها في المجال المهنيّ أو الوظيفيّ المعني وثقافته، ومُتمكِّناً من اللغة العربيَّة وفُروعها ذات الصّلة" (راشد، ٢٠٠٠، ص٥٩)، وبمهارات الاتِّصال اللغويّ كلاماً، واستماعاً وقراءة وكتابةً، ومُتفاعلاً مع طلَّابه، وعالماً بمحيطهم الثَّقافيّ، قادراً على توظيف إمكاناته المُتاحة بما يخدم سير العمليَّة التَّعليميَّة بالشَّكل الأمثل ويُسهم في تحقيق الأهداف التَّعليميَّة، وبالعودة لتصنيف الكفايات فإنَّ أشهر هذه التَّصنيفات هو التَّصنيف المُستمد في ضوء "تصنيف بلوم، الذي ينقسم إلى: كفايات معرفيَّة، ووجدانيَّة، ونفس حركيَّة" (صاصيلا، ٢٠٠٥، ص٦٧)، أمَّا التَّصنيف الأنسب للكفايات التَّعليميَّة فقد أجمعت عليه عدد من

المصادر التَّربويَّة (مدكور، ٢٠٠٥، ص٤١)، (قنديل،٢٠٠٠، ص٩٤)، (كتش،٢٠٠١، ص٤٨)، وتتمثَّل في الكفايات الآتية:

- كفايات ثقافيَّة: وتشمل جوانب علميَّة، واجتماعيَّة، ودينيَّة، وتربويَّة، وصحيَّة، واقتصاديَّة، ومواقف ومُشكلات محليَّة وعالميَّة.
- كفايات مهنيَّة (تربويَّة): من خلال تزويد المُعلِّم والمُتعلِّم بخبرات نظريَّة تطبيقيَّة في مجالات مُختلفة لمهنة التَّدريس تشمل المناهج وطرائق التَّدريس وأصول التَّربية ونظريَّات التَّعلُّم وعلم النَّفس التَّربويّ واستخدام التّكنولوجيا في التَّربية.
- كفايات التَّخصُّص: إنَّ الهدف من الإعداد التَّخصُّصيّ تزويد المُعلِّم بقدر من الخبرات التي تُعمِّق فهم المادَّة العلميَّة التي يتخصَّص فيها ومُساعدته على التَّمكُّن من مهاراتها والقدرة على توظيفها في الموقف التَّعليميّ.

ويعرض زين الدّين الكفاية التَّعليميَّة في أربعة مفاهيم:

- الكفاية كسلوك: بعمل أشياء مُحدَّدة قابلة للقياس.
- التَّمكُّن من المعلومات: من خلال الاستيعاب والفهم للمعلومات والمهارات فهماً يتعدَّى عمل أشياء مُحدَّدة خاضعة للقياس.
- درجة المقدرة: بمعنى أهميَّة الوصول إلى درجة مُعيَّنة من القدرة على العمل في ضوء معايير مُتَّفق عليها.
- نوعيَّة الفرد: وتعني الخصائص والصِّفات الشَّخصيَّة للفرد القابلة للقياس (زين الدّين، ٢٠٠٧، ص٥٢).

وقد ربطَ بعضهم بين السّلوك التَّعليميّ والمهارة، ففي حال تحوَّل هذا السّلوك إلى مهارة، فإنَّ الكفاية التَّعليميَّة قد تحقَّقت.

الحاجات الأساسيَّة ودور المُعلِّم:

هناك أنواعٌ كثيرةٌ من برامجَ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للناطقينَ بلغاتٍ أُخرى، حيث تتنوَّع هذه البرامج بتنوُّع الجمهور المُستهدف، ويُعدُّ مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصَّة مفهوماً جديداً نسبيَّاً في مجال الدِّراسات اللغويَّة، ويُقصد منه: "الملامح التي تتميَّز بها اللغة في

استعمالات المُتخصِّصين في حقول المعرفة المُختلفة، أو المُمارسين لمهن مُختلفة كالصحفيِّين ورجال القانون والأطباء وغيرهم" (صالح، ٢٠٠٣، ص٥٥)، وينطلق هذا النَّوع من البرامج من حاجات المُتعلِّمين، وينتهي بتحقيق هذه الحاجات التي تُمكِّنهم بالنِّهاية من الانخراط والتَّفاعل في المُجتمع الجديد؛ فعملية تحليل الحاجات أحد المبادئ المُهمَّة والأساسيَّة في تطوير المناهج اللغويَّة لمتعلِّمي اللغة العربيَّة النَّاطقين بلغاتٍ أُخرى، وهي أساسٌ مُهمٌّ لنجاح أيّ برنامج دراسيٍّ وتطويره، وتُعدُّ الحاجات الأساسيَّة دوافع قويَّة للدارسين وهي تُمثِّل طاقة فعالة تُوجِّه السُّلوك نحو غرضٍ معين، علماً بأنَّ السّلوك قد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة، بل هنالك جوانب أخرى يرغب الدَّارس في إشباعها كالحاجة إلى النَّجاح والتَّفوُّق، والحاجة إلى تقدير الذَّات، والحاجة إلى الإنجاز، والشُّعور بالأهميَّة؛ لذلك "يجب أن يكون دور المُعلِّم في العمليَّة التَّعليميَّة قائماً على إشباع وتحريك الدَّوافع والبواعث لدى الطُّلَّاب، وأن يقوم بدور الوسيط فيها" (الشيخ علي، ٢٠١٢، ص٢٥٤-٢٥٦)، فالاهتمام بدوافع المُتعلِّمين وميولهم واتجاهاتهم ذو أهميَّة في إنجاح العمليَّة التَّعليميَّة، كذلك تحديد الحاجات اللغويَّة يُعدُّ أساساً فعالاً لنجاح وتطوير أيّ برنامج تعليميّ ومن هنا تظهر كفاءة المُعلِّم، في تنشيط هذه الدَّوافع نحو تحقيق هدف مُعيَّن يحتاج إليه الطَّالب في دراسة اللغة العربيَّة لغرض من الأغراض الخاصَّة المهنيَّة أو الوظيفيَّة، فالمُعلِّم يمتلك توجيه الأنشطة نحو أداء أفضل، وتنوعه في مواقف التَّعليم المُختلفة، خاصَّة التَّعليم لأغراض خاصَّة حيث تتعدَّد أنواعه وأشكاله المهنيَّة والوظيفيَّة، واختلاف وتنوع جمهوره، فالتركيز على نشاط مُعيَّن في موقف تعليميّ مُعيَّن يزيد من حيويَّة التَّعليم وإشباع حاجات الطُّلَّاب، فالدَّوافع وسيلة لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة، ومن أهمِّ العوامل التي تُساعد في التَّحصيل المعرفيّ والفهم وتنمية المهارات، فالطلَّاب في مجال تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة يمتلكون دوافع وحاجات خاصَّة يجب على المُعلِّم استغلالها واستثمارها في إنجاح العمليَّة التَّعليميَّة.

الكفايات الأدائيَّة والثَّقافيَّة:

إذا كان مفهوم الكفاية يعني القدرة على تحقيق الأهداف التَّعليميَّة والوصول إلى النَّتائج المرجوَّة بأقلّ التَّكاليف من الجهد والوقت والمال، فإن مفهوم الكفاءة الأدائيَّة للمُعلِّم تعني "قدرته على استخدام الأساليب المناسبة التي تساعده على تحقيق الحدّ الأدنى من الأهداف التَّعليميَّة المنشودة؛ أي أنَّ الكفاية تُحقِّق الحدّ الأدنى من الأهداف، بينما الكفاءة تُحقِّق الحدّ الأعلى منها" (راشد، ٢٠٠٥، ص٥٦)، بناءً عليه تكون الكفايات الأدائيَّة للمُعلِّم تُمثِّل الحدّ الأدنى من المهارات الّتي يجب أن يكسبها المُعلم سواء في أثناء إعداده قبل الخدمة كي يُحقِّق الأهداف التَّعليميَّة المرجوَّة منه فتعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة، يُمثِّل أداء المُعلِّم فيه دوراً كبيراً، وتمكُّنه من المهارات الأدائيَّة يدفعه نحو الاتجاه الصَّحيح فيه، فإنَّ الخبرات المُتراكمة للمُعلم وإعداده الجيِّد وقدراته المهاريَّة الفاعلة تقوده لإنجاح العمليَّة التَّعليميَّة وبخاصةً الاتجاهات التَّعليميَّة الحديثة كتعليم العربيَّة لأغراض خاصَّة، وفي هذا المجال يقوم المُعلِّم بتدريس شريحة مُثقَّفة من مجتمع مُتعدِّد التَّخصُّصات والاتجاهات، فينبغي عليه أن يتعامل معهم طبقاً لاتجاهاتهم، ويُقيم علاقة وطيدة معهم، وأن يلتزم بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم، ويُشجِّع الاحترام المُتبادل بين المُتعلِّمين، ويُوجِّه مهاراتهم من خلال الأنشطة، كما ينبغي عليه اختيار الطَّريقة المناسبة في التَّدريس لمواجهة الفروق الفرديَّة بينهم، فهو المسؤول عن إدارة المواد التَّعليميَّة، وكيفيَّة مُعالجتها، والتَّعامُل مع الإمكانات المُتاحة، كما يجب أن يتمتَّع بالقدرة على التَّنوُّع والابتكار والاستجابة الفوريَّة للمُتعلِّمين؛ لتنمية مهاراتهم العقليَّة الاجتماعيَّة وتعزيزها عن طريق تشجيع التَّعليم الجماعيّ والتَّعاونيّ والذَّاتيّ، وإجراء المحادثة البنَّاءة والاستماع الجيِّد لهم مع التَّركيز على توجيه خطوات العمل التَّعليمي والتَّخطيط والإعداد، وتحديد أهداف الأنشطة بحيث يكون لكلّ نشاط هدف واضح، بالإضافة إلى التَّركيز على تخطيط مناشط خاصَّة لتنمية المهارات، وأن يكون لديه المهارة الكافية في استخدام الوسائل التَّعليمية بصورة فاعلة لتُعزِّز عمليَّة تعلُّم العربيَّة لأغراض خاصَّة، فمن أبرز كفايات مُعلِّم اللغة لعربيَّة لأغراض خاصَّة أن يمتلك مهارة

التَّنظيم والتَّخطيط والإشراف على العمليَّة التَّعليميَّة، وأن يكون قادراً على تقويم أداء الطلَّاب بربط التَّقويم بأهداف المنهج أو المُقرَّرات الدِّراسيَّة لمعرفة وتحديد الأهداف الَّتي تمَّ تحقيقها، فالحكم على كفاءة المُعلِّم ينصبُّ على المهارات والقدرات المهنيَّة، وقوَّة إلمامه بالمادَّة التي يدرسها.

أمَّا الكفايات الثَّقافيَّة التي يجب توافرها في معلِّم اللغة العربية لأغراض خاصَّة إلمامه بمكوّنات الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة والتي تتمثل بالإسلام والعربيَّة والقيم والمفاهيم المُتوارثة والمُتراكمة، فيُمثِّلُ الإسلام الرَّكيزة الأولى لثقافة الأمة العربيَّة، وهو الّذي يحدِّد فلسفتها الأساسيَّة وقيمها، وآدابها العلميَّة، واللغةُ العربيَّة وعاء هذه العلوم والمعارف وأداة الإفهام والتَّعبير العلميّ، فإلمام المعلِّم بهذه الثَّقافة تُعزِّز من أدائه ومهاراته، ونجاح المُعلِّم يتوقَّف إلى حدٍّ كبير على مدى سعة ثقافته ووعيه بمشكلات مجتمعه، فعليه أن يكون "مستودعاً لثقافة وفلسفة وأهداف المجتمع الذي يعيش فيه وينتمي إليه بأبعاده الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسّياسيَّة، بالإضافة إلى الإلمام بأساسيَّات المعرفة وحضارة العصر" (عبد الله، ٢٠١٢، ص٣٦٢)، فهذه القدرات تمكِّنه من تعليم العربيَّة لأغراض خاصَّة، ومن مواكبة التَّفجُّر العلميّ والتّقنيّ والتَّربويّ، فالمهمَّات والأدوار المنوطة بالمُعلِّم تتبدَّل تبدُّلاً سريعاً، ويتطلَّبُ "هذا كلّه من مؤسَّسات إعداد المُعلِّم أو المُدرِّس أن تُعدِّلَ برامجها الدِّراسيَّة لتواكبَ التَّطوُّرات والتَّغيُّرات الحديثة والمُستمرَّة، وبالتَّالي تلائم مُتطلَّبات الواقع المُعاصر وتحدِّيات المُستقبل" (الحيلة، ٢٠٠١، ص٤٢١)، فإذا ما اقتدر المُعلِّم على تطبيق معارفه النَّظريَّة وأبرزَ ذلك التَّطبيق في أدائه السّلوكيّ الظَّاهر، وتبنَّى مدخل الكفايات في عمله، واقتنع بضرورة السَّعي لاكتساب كفايات جديدة وتطوير ما لديه من كفايات تتناسب وطبيعة المادَّة التي يُعلِّمها من جهة، وطبيعة الحياة المُتجدِّدة في هذا العصر الذي تتسارع فيه المعرفة، سيكونُ قادراً على تحقيق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة وإظهارها على شكل سلوكات وأداءات لدى المُتعلِّمين لتكونَ فيما بعد مُوجِّهات لسلوكاتهم وأداءاتهم عندما يُنهون تعليمهم ويتَّجهون للانخراط في ميادين الحياة المُختلفة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المصادر والمراجع:

- أبو حرب، محمد خير (١٩٨٥). المعجم المدرسي. وزارة التَّربية. سورية. (ط.١).
- الحيلة، محمَّد محمود (٢٠٠١). التَّصميم التَّعليميّ- نظريَّة ومُمارسة. (ط.١). عمان. دار المسيرة.
- راشد، علي (٢٠٠٥).كفايات الأداء التَّدريسيّ. دار الفكر العربي. القاهرة. (ط١). مصر.
- راشد، علي (٢٠٠٠).اختيار المعلِّم وإعداده. دار الفكر العربي. القاهرة. (ط١). مصر.
- رضا، أحمد (١٩٩٠). متن اللغة. المجلَّد الخامس. بيروت. دار مكتبة الحياة.
- زين الدّين، محمَّد محمود (٢٠٠٧). كفايات التَّعليم الإلكترونيّ. (ط.١). دار خوارزم للنشر. جدة. السّعوديَّة.
- الشيخ علي، هداية هداية (٢٠١٢). المهام اللغويَّة وإشباع حاجات الاتصال اللغويّ لدى مُتعلِّمي اللغة العربيَّة من الموهوبين لغوياً. كتاب المؤتمر. جاكرتا. جامعة شريف هداية الله الإسلاميَّة الحكوميَّة.
- صاصيلا، رانيه (٢٠٠٥). الاحتياجات التَّكوينيَّة اللازمة لمُعلِّم التَّعليم الأساسيّ في ضوء التَّحدّيات المُعاصرة، مجلَّة جامعة دمشق للعلوم التَّربويَّة. المجلد (٢١). (ع ٢). دمشق. سورية.
- - صالح، محمود إسماعيل (٢٠٠٣). إعداد المُعلِّم في تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة. وثائق ندوة تعليم اللغة العربيَّة لأغراض خاصَّة. الخرطوم. السُّودان.
- طالب، محمَّد حسني (٢٠٠٧). تقويم إعداد مُدرِّسي اللغة وفق مدخل الكفايات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة التَّربية، جامعة دمشق.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩). المعلِّم: كفاياته، إعداده، تدريبه. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

- عبد الله، عبد السلام (٢٠١٢). دليل المُعلِّم العصريّ. كتاب المؤتمر الدولي- تفعيل اللغة العربيَّة كنصر حضاري. المجلّد الأوَّل. جاكرتا. جامعة شريف هداية الله الإسلاميَّة الحكوميَّة.
- قنديل، يس (٢٠٠٠). التَّدريس وإعداد المُعلِّم. (ط.٢). دار النَّشر الدّوليّ. الرّياض. السّعوديَّة.
- كتش، محمَّد (٢٠٠١). فلسفة إعداد المُعلِّم في ضوء التَّحدّيات المُعاصرة. (ط.١). مركز الكتاب للنشر. القاهرة. مصر.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٥). معلِّم المستقبل نحو أداء أفضل. (ط.١). دار الفكر العربيّ. القاهرة. مصر.
- المقطرن، سوزان (٢٠٠٩). حركة إعداد المُعلِّمين على أساس الكفايات. مجلَّة المُعلِّم العربي، (١).

الفصل الثالث

الأهداف التعليمية ماهيتها وأهميتها ومعاييرها ومصادر اشتقاقها

المقدمـــة :

إن التربية عملية مخططة ومقصودة ، تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين.

وبما أن مجال عملنا هو التعليم والتربية التي تسعى في النهاية لإعداد الأفراد إعداداً متكاملاً للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم، ولكل مجتمع أهداف تعليمية تحددها الفلسفة التي يتبناها ومن ثم تختلف الأهداف من مجتمع لأخر باختلاف الفلسفة التي تسوده.

وتنطلق العملية التربوية غالباً من أهداف عريضة تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيقها بشكل كلي أو جزئي مباشر أو غير مباشر، وذلك لأهمية التربية وخطورة دورها في تقدم الأمم والشعوب والأهداف التعليمية هي حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهي بمثابة التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم، ولكي تكون العملية التعليمية عملاً علمياً منظماً وناجحاً، لابد إن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محدودة ومقبولة.

1. مفهوم الأهداف التربوية:

تعد الاهداف التربوية مؤشرات مضيئة تنير الطريق امام العملية التعليمية وتجعل منها عملية واضحة وهادفة ،كما تضمن تقويماً اكثر دقة (وفق أسس معينة) للحكم على نجاح أو فشل تلك العملية ، فمن دون وجود الاهداف تكون عملية التقويم تخبطية غير هادفة، وترتبط الاهداف ارتباطاً عضوياً وحقيقياً مع المحتوى والطريقة في التربية، فكل برنامج تربوي يخضع لثلاثة تساؤلات لها أهميتها في ميدان المناهج وطرائق التدريس هي: لماذا ندرس؟ وماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

فالهدف هو: " تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم ، أو النتيجة النهائية للعملية التربوية والغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها".

إن المنهج التعليمي ، شأنه شأن أي نشاط أخر يوجه من خلال توقع النتائج وعليه فإن الأهداف التربوية تعني استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة للمنهج في ضوء الفروق المتوافرة الحالية، إذ أن الأفراد الذين يخضعون إلى منهج تعليمي معين يكون في سلوكهم تغيير من خلال معرفة زيدت على ما لديهم من معرفة أو تأديتهم لمهارات يكونون قادرين على أدائها ، وبهذا استحق غاية ذلك النهج ، ويطلق على هذه الغاية أو الهدف المحصلة النهائية للعملية التربوية ، وهو ما ينشد الوصول الى الحياة المدرسية.

والاهداف قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة (أو غير مكتوبة)تصف تغيراً مقترحاً في سلوك المتعلم وقد يكون الهدف قصير المدى (آنياً)أو استراتيجياً بعيد المدى (غايةً)، والهدف التعليمي ينبثق تعريفه من مفهوم التعليم الذي يهدف إلى احداث تغييرات إيجابية معينه في سلوك الفرد ،أو فكره أو وجدانه .

وعليه يصبح الهدف التعليمي :- عبارة عن التغير المراد احداثه في سلوك المتعلم ، وبهذا يشير الهدف التعليمي إلى اثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم .

والسلوك المراد تغييره لدى الفرد المتعلم هو تغير ايجابي في تفكير المتعلم أو في وجدانه وذلك انطلاقا من المبدأ التربوي الذي يرى إن عملية التعلم هي (عملية مخطط لها ومقصودة تتطلب من المعلم فكراً سليماً وجهداً ابداعياً ويتناوله المتعلم بفكره ووجدانه بقصد إنماء الفكر وتهذيب وجدانه وصقله صقلاً سليماً.

أمّا الأهداف التربوية: فتطلق على الأهداف العامة لأي مؤسسة تعليمية نظامية سواء أكانت هذه المؤسسة تخص المجتمع كله، أم تخص مرحلة دراسية، أم مناهج دراسية محددة ويطلق عليها الأهداف العامة. ويندرج تحت هذا المستوى مجموعة من المستويات الفرعية مثل:

- الأهداف العامة للنظام التربوي الرسمي (أهداف وزارة التربية).
- الأهداف العامة لكل مرحلة دراسية (ابتدائية ، متوسطة، ثانوية، جامعية).
- الأهداف العامة لكل صف دراسي (أول ابتدائي، ثاني ابتدائي، ثالث ثانوي).
- الأهداف العامة لكل مادة في الصف الدراسي (عربية، إنجليزية، رياضيات)

وهكذا فإنّ لكل مرحلة أهدافاً عامة، ولكل مادة أهدافاً عامة ومن الجدير بالذكر أنّ الزمن الذي تستغرقه الأهداف العامة أقل من ذلك الذي يلزم تحقيق الغايات.

ويساعد في تحديد الأهداف في العملية التعليمية أمران مهمان هما :

- وضوح الغاية أو القصد من المنهج وتوجيه الجهود وتنسيقها نحو تحقيقها .
- اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة واسلوب التقويم التي تفيد المنهج .

2.أهمية الأهداف التعليمية :

تتحد أهمية الأهداف التعليمية في أنها تساعد المعلم على اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق واستعداد المتعلم ودوافعه وقدراته وخلفيته الأكاديمية والاجتماعية ، وتساعده ايضاً في التعرف إلى الطرائق التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف وطرائق التقويم اللازمة لقياسها .

وتتلخص اهمية الأهداف التعليمية فيما يأتي :

- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة وطرائق تقويمه .
- مساعدة المسؤولين على ادراك مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم .
- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من اجل انجاز ما خططته عملية التعلم
- رسم السياسة التعليمية وخططها البعيدة والمتوسطة والقريبة المدى .
- بناء الإنسان المواطن وتنشئته التنشئة السليمة.
- تنسيق الجهود بين ادارات المؤسسة التربوية حيث هناك أهداف للمناهج واخرى للتخطيط التربوي والثالثة للامتحانات والإرشاد .
- تستعمل دليل للمعلم في عملية التدريس.
- تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة .
- تمثل الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة .
- تساعد على تقويم العملية التعليمية .
- تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

3. معايير الاهداف التربوية :

يعد تحديد الأهداف التربوية نقطة الانطلاق لدراسة المنهج ، وعند تحديدها لابد من مراعاة مجموعة من المعايير أو الشروط التي تجعلها مقبولة من الفرد والمجتمع ومن الممكن تحقيقها، ويمكن اجمال المعايير الواجب توافرها في الاهداف التربوية الجيدة بما يأتي :

- يستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة :أي انها ستكون منسجمة مع فلسفة المجتمع ومن خلال الأهداف التربوية يمكن عكس هذه الفلسفة والعمل على ترجمتها في سلوك المتعلمين من خلال المنهج الدراسي الذي يعد اداة لتحقيق تلك الاهداف
- أن تكون واقعية قابلة للتحقيق وذلك في ضوء كل من المدرسة والمجتمع .
- أن تقوم على أسس نفسية سليمة وان تراعي إمكانيات المتعلمين وقدراتهم المختلفة أي تراعي طبيعة المتعلم وشخصيته .
- أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والخاصة بكل مادة دراسية .
- أن توافر خبرات ذات معنى للمتعلمين تسهم في تعديل سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه .
- أن يشترك في تحديدها كل المشتغلين في مجال العملية التربوية من مدرسين وواضعي المناهج ومؤلفي الكتب حتى يقتنعوا بها ويعملوا على تحقيقها .
- الاخذ بحاجات المتعلمين المختلفة والعوامل التي تحيط بها.
- مراعاة الارتباط الوثيق مع البيئة الطبيعية الذي يجب ان يكون منسجماً مع المحافظه على تلك البيئة وتطويرها .
- يجب ان تكون منسجمة مع نوعية المؤسسة التعليمية أو المرحلة التعليمية التي وضعت من اجلها، وعليه يمكن ان تأخذ الأهداف التربوية شكلاً توضيحياً يفسر المعايير التي يجب الالتزام بها لتكون صالحة وجيدة لمجتمع ما كما في الشكل السابق.

4. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

هناك عدة مصادر نشتق منها الافكار المتصلة بالأهداف التربوية اهمها :

- فلسفة المجتمع :

لكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه الخاصة به والتي تميزه عن غيره من المجتمعات ، ونقصد به الاطار الفلسفي الذي يوجه المجتمع ويحكم طريقة حياته كالديمقراطية أو الاستبدادية سياسياً ، والرأسمالية والاقتصادية اقتصادياً أو الدين .

-طبيعة المادة الدراسية ومعطياتها :

تعد المادة الدراسية في كثير من المناهج بل في معظمها المصدر الاساس لتحقيق اهداف التعليم ،فاشتقاق الأهداف يعتمد على تحليل هذه المواد والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن إن تحقق ما يتلقاه التلاميذ من معارف ووظيفة ذلك بوضع اهداف تربوية سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة التعليم وليس بالعكس، وتوجد مجموعة من الاسس للاختيار السليم للمادة الدراسية مع مراعاتها ومدى اهميتها في الحياة مما يجعلها مجالاً ضرورياً لاشتقاق الأهداف من جانب المخططين ، ومن هذه الأهداف تتابع محتوى المادة الدراسية ومنها التتابع الزمني والانتقال من الكل إلى الجزء ومراعاة متطلبات كل مادة

- حاجات المتعلمين :

توظف الأهداف أصلاً لاشباع حاجات المتعلمين ، ويعمل المعلم على تحقيقها وللمتعلمين حاجات وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات ونمط تعلم ، إذ تمثل مصادر مهمة للأهداف التعليمية، وتؤدي حاجات المتعلمين دوراً بالغ الاهمية اذ إن المتعلم يأتي إلى المدرسة وهو في حاجة إلى إشباع حاجاته ، واذا لم يشبع حاجاته فانه يعاني ثم يصبح شخصية مضطربة فلم يعد هناك من ينكر أهمية العناية بالفرد المتعلم عند تحديد الأهداف أو نوع الخبرات التعليمية ، اذ إن لكل مرحلة من مراحل النمو متطلباتها وحاجاتها ومشكلاتها .

- الحياة والبيئة المحلية :

لكي تنجح المؤسسة التربوية في تحقيق رسالتها لابد أن تكون الأهداف المرسومة لها مراعية لظروف البيئة التي توجد فيها كي يكون هناك تفاعل إيجابي بينهما.

- **التطور العلمي والتقني :**

لا توجد هناك مؤسسة غير قابلة للتغير أو انها أبدية ، فكل المؤسسات التربوية القائمة هي من صنع واختراع الإنسان وهي تنمو نحو الأحسن من اجل مواجهة أفضل الحاجات التي تجمع ، وعليه فإن الأهداف يجب أن تشتق من التطور التاريخي لهذا المجتمع.

- **تحليل المهام التعليمية :**

بعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين أو تحليل المهارات المهنية وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية ، إذ إن مثل هذا التحليل يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين، والخطوات الاجرائية الفرعية التي تشتمل عليها مهارة ما، ومن ثم معرفة التسلسل في انجازها، وهذه الخطوات هي الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلم اشتقاقها في نهاية التعلم .

- **الخبراء والمختصون :**

وكذلك من مصادر (اشتقاق الأهداف التعليمية الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة، فالمعرفة الفريدة التي يمتلكها هؤلاء المختصون والخبرة الطويلة التي يتمتعون بها والتخصص العلمي الذي يمتازون به يساعد المعلم أو المربي على تحديد أهداف تعليمية دقيقة وواضحة .

- **سياسة الدولة وثقافتها :**

غالباً ما تنبثق الأهداف التعليمية من سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها، ولما كان من الصعب أو من المستحيل تصميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة فإن على المدرسة أو المؤسسة التربوية إن تطور اهدافها الخاصة التي تنبثق من الإطار العام لفلسفة التربية المشتقة من الفلسفة العامة للدولة.

5. مستويات الأهداف التعليمية :

يقصد بمستويات الأهداف التربوية تحديد الأهداف بحسب عمومياتها وخصوصياتها وطبيعة المرحلة الدراسية ولفروع المادة الدراسية ، وإعداد الكتاب المدرسي وصولاً إلى الأهداف المحددة الخاصة بالمعلم عند التدريس .

والاهداف التعليمية لها مستويات مختلفة تبدا بالمستوى العام أو الواسع جدا ثم تأخذ بعد ذلك الضيق والتخصص ، فالأهداف تكون على مستوى المجتمع اذ لكل مجتمع أهدافه التي تضمن له البقاء والازدهار والتقدم.

أولاً : الأهداف التربوية العامة :

هي عبارة عن كل ما يستطيع المتعلم أن يظهر من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لوحدة تعليمية أو منهج دراسي في فترة زمنية طويلة نسبيا أقلها أسبوعان وأقصاها فصل دراسي أو سنة أكاديمية .

ويطلق عليها احيانا الأهداف الاستراتيجية أو البعيدة المدى المعبرة عن السياسة التربوية العامة للدولة المبنية على فلسفتها الاجتماعية والتي تتبناها الوزارات التي تعنى بالتربية والتعليم ، وبناء المواطنة الصالحة والصحيحة والعادات المحافظة وعادات التفكير السليم ومثل هذا الهدف يتم وضعه من الدولة في مجتمعات مختلفة وأوقات مختلفة وبطرق متباينه ،وتتصف هذه الأهداف بالتجديد ايضاً وانها لاتقاس أو تقوم بسهولة مثلما يليها من أهداف أخرى وفيما يأتي بعض الامثلة ترسيخ الايمان والتمسك بالقيم الروحية والأخلاقية فكراً وممارسة .

- اعداد جيل مؤمن بالعلم والنمو والتقدم .
- تعزيز روح المواطنة والمحافظة على الروح الوطنية .
- تنمية عادات العمل والمهارات الفعالة.

ثانياً :الأهداف التربوية المدرسية :

من تسميتها يتبادر لنا انها تخص المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تعمل على تغيير السلوك للتلاميذ نحو الأحسن اذا قام المجتمع بإيجاد المدرسة لتنوب عنه في تحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها ونبحث هذه الأهداف في :

تحقيق الذات ،العلاقات الاجتماعية ،الكفاية الاقتصادية ،المسؤولية الاجتماعية ، وهي تقدم على شكل معلومات ومهارات وخبرات مختلفة للتلاميذ في المنهج المدرسي ،وهي على حد اعتقادنا بانها تتصف كأسبقيتها بالشمول وعدم التحديد وصعوبة قياسها ومثال على ذلك :

- تعيق معرفة الطلبة بالمعلومات الصحيحة الفردية والعامة والوقائية .

- تنمية القيم الروحية والاخلاقية لدى الطلبة .
- تنمية التفكير العلمي واستعمال الطرق العلمية في تفسير الظواهر

ثالثاً :الأهداف التربوية المنهجية في مرحلة دراسية معينة :

وهي تتضمن تحليلاً للأهداف العامة المجردة وتساعد على بناء الخطوط العريضة لموضوع ما، فعلى سبيل المثال حددت بعض الأهداف المنهجية لتدريس مادة العلوم بما يأتي :

- تنمية روح البحث عن المعلومات العلمية ومعانيها السليمة لدى الطلبة .
- تنمية حب الاستطلاع والاستفسار عن جميع الاشياء والظواهر التي تحدث حولنا لدى الطالب .
- اكتساب مهارات علمية مختلفة .

رابعاً :الأهداف التربوية الخاصة بمادة محددة في صف معين :

تعد هذه الأهداف أكثر تخصصا لتحولها إلى أهداف سلوكية قريبة ويعد الهدف امراً في غاية الأهمية لأنه يوضح لواضعي محتواها الأغراض المطلوب تحقيقها مع وضع هذه المادة ضمن الخطة الدراسية ،ويجعل مهمة اختيار الخبرات التربوية في نطاق المادة ضمن صف معين أيسر وأكثر وضوحاً للعاملين في المناهج .

خامساً : الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع :

ويطلق عليها (الأغراض السلوكية) تمييزاً لها عن بقية أنواع الأهداف التي تم ذكرها وكونها أهدافاً قصيرة المدى يمكن صياغتها بشكل سلوك يستطيع المتعلم القيام به وهو قابل للقياس، وهي بهذا تساعد المدرسين بان يصبح تدريسهم عملياً اكثر من ذي قبل ومحدد بدقة وتفصيل أكبر بوصفها تجسيد اجرائي يساعد مخطط المنهج على تحليل المادة العلمية بالتفصيل، وقد عرفتها (اسكوبيديا) البحوث التربوية على ارض صياغات الغرض الذي يصف السلوك المرغوب لدى الطالب ويحدد المستوى بوساطته أو يحقق به سلوك وقد تبنى الكثير من العلماء والدارسين هذه الأهداف ، ومن ابرزهم (بلوم – كراثول – هارو – ثابا – بروند – وغيرهم).

6. مكونات الهدف السلوكي الجيد :

يجب ان يجيب الهدف السلوكي عن الاسئلة الأتية:

- ما الأداء المتوقع من المعلم بعد عملية التعلم ؟
- ما الشروط التي يظهر فيها الاداء أو السلوك ؟
- ما مستوى الاداء المطلوب من المتعلم القيام به؟

يتكون الهدف السلوكي من ثلاثة مكونات أساسية هي الاداء الظاهر ويشير الى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم بعد تدريسه وحدة دراسية معينة، وشروط الاداء وتشير الى الشروط والظروف التي يبتدئ من خلالها الاداء الظاهري للمتعلم، ومستوى الاداء المقبول ويشير الى نوعية الاداء المطلوب الذي ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف ويتكون الهدف من ثلاثة مكونات هي:

1-السلوك النهائي: هو السلوك الذي سيظهره المتعلم في نهاية درس أو وحدة دراسية معينة ، أو هو المردود التعليمي الذي يتوقعه المعلم من المتعلم بعد عملية التعلم ، ويجب أن يكون هذا السلوك محدداً حتى يمكن قياسه بشكل دقيق وموضوعي .

مثال/أن يذكر الطالب اسم مدينة سورية على حدود المملكة الاردنية دون الرجوع إلى الخارطة خلال ثلاث دقائق، فالسلوك النهائي في هذا المثال هو قدرة الطالب على تذكر اسم المدينة السورية.

2- الشروط أو الظروف : هي المواصفات اللازمه التي يحدث ضمنها السلوك النهائي والمقصود بهذه الشروط تحديد المواد والمراجع والوقت والادوات مثل :استعمال القاموس ، استعمال الاطلس ، والمعجم وغيرها . مثال/ إن يركب الطالب دارة كهربائية كاملة .اذا ما أعطي أسلاكاً وبطارية وبنسبة صواب لا تقل عن (80%) ، فالشرط في هذا المثال هو اذا ما أعطي الطالب أسلاكاً وبطارية .

3- المعيار : هو القياس أو المستوى أو الأداء للطالب الذي ينبغي أن يندفع اليه المتعلم اثناء ممارسة السلوك النهائي المستهدف والذي يتقبله المعلم ويعد دليلاً على حدوث التعلم .

مثال/ أن يحفظ الطالب عشرة أبيات من انشودة المطر كما وردت في الكتاب دون أخطاء في النحو، فالمعيار هنا في هذا المثال هو عدم الخطأ في النحو.

7. الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف السلوكية :

هناك عدة شروط يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف السلوكية منها :

- أن يصف الهدف سلوك المتعلم وليس المعلم ،اي إن نجد العبارة الهدفية قولاً وعملاً يقوم به الطالب .
- أن يصف الهدف نتاجاً تعليمياً ينتظر من الطلاب أن يحققوه بعد عملية التعلم وليس عملية المتعلم .
- أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلاً للقياس والملاحظة .
- أن يكون الهدف السلوكي مبدوءاً بفعل مضارع .
- أن لا يحتوي الهدف السلوكي على ناتجين تعليميين في وقت واحد بمعنى أنه يجب أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي ناتجاً واحداً وذلك منعاً للخلط في نواتج التعلم .
- أن يحدد الهدف السلوكي نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم .
- أن يشتمل الهدف على أنواع التغيرات المتوقعة لدى المتعلم وهي :

أهداف معرفية (معلومات وحقائق ومبادئ وقوانين)

أهداف وجدانية (القيم –الاتجاهات –الميول)

أهداف نفس حركية (مهارات عقلية –اجتماعية –يدوية)

8. خطوات صياغة هدف تعليمي سلوكي :

لكي يكون هدفاً سلوكياً ينبغي أن تتبع الخطوات الآتية :

- اقرأ الأهداف العامة للمقرر الذي تقوم بتدريسه .
- اقرأ المحتوى الدراسي والتعرف على الحقائق والمفاهيم.
- حدد مجموعة النواتج السلوكية التي تود تعليمها للمتعلمين .
- ابدأ في كتابة الهدف السلوكي باستعمال الافعال السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها ،

أمثلة

يميز الطالب بين الأدب الجيد والأدب الضعيف .

يقرأ النص قراءة جهرية.

يشرح ثلاثة أبيات من القصيدة.

لاحظ أن الأهداف بدأت بأفعال سلوكية: يفرق، يقرأ، يشرح.

9. اهمية صياغة الأهداف بصورة سلوكية :

تتضح اهمية صياغة الأهداف بصورة سلوكية واضحة ومحددة من ثلاثة جوانب :

المادة العلمية : يساعد تحديد اهداف التدريس على تحليل المادة إلى مفاهيم اساسية والتركيز عليها والى تتابع وترابط الموضوعات دون تكرار أو نقص ووضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة سواء في مجال المعلومات أم المهارات أم الاتجاهات .

المعلم : أن تحديد المعلم لأهداف درسه تحديداً واضحاً يساعد على :

- تخطيط الانشطة التعليمية المرتبطة المناسبة .
- اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف .
- تجميع المادة العلمية التي تستوفي أهداف درسه .
- تقويم الطلبة ومعرفة جوانب الضعف والقوة لدى كل طالب .
- عدم التكرار في ما يدرسه.
- الاستعانة بالوقت إلى ابعد درجة ممكنة.

المتعلم : إن معرفة المتعلم للأهداف التي يضعها المدرس والتي تصف بتحديد السلوك المتوقع الذي يسلكه في تعلمه تساعده على :

- التركيز على النقاط الاساسية في الدرس
- الاستعداد لوسائل التقييم المختلفة سواءً أكانت عملية أم شفهية أم تحريرية .
- عدم الرهبه من الامتحانات : لا نها وسائل لمعرفة ما تحقق من اهداف .
- الثقة بالمدرس : والتأكد من أنه جاد ومخلص في تدريسة وانه عادل في تقييمه .

10. تصنيف الأهداف التربوية

في كل جانب من جوانب السلوك (معرفة، مهارة، وجدان) يمكن أن نميز عدداً من المستويات. وقد قام بلوم بوضع تصنيف للأهداف التربوية في المجال المعرفي، ثم شاركه كراثوول في وضع تصنيف الأهداف المجال الانفعالي (الوجداني)، ثم ظهرت تصنيفات كثيرة للأهداف الخاصة بالمجال النفسحركي منها تصنيف راجزديل وسمبسون وديف وجرونلد.

والغرض من تصنيف الأهداف هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب ظروف التعلم لكل من هذه المستويات، فمثلاً الموقف التعليمي الذي يتعلم فيه المتعلم المفاهيم يختلف عن ذلك الخاص بحل المشكلات أو اكتساب مهارة أو حفظ كلمات بلغة أجنبية ... ومعرفة المعلم بمستويات الأهداف التي يريد تحقيقها وطبيعتها يجعله قادراً على تصميم الموقف التعليمي وتهيئه الظروف بطريقة جيدة.

كثير من الباحثين تبنوا تصنيفات الاهداف مثل غانييه ، بيكر ، بلوم ، كراثول ،هارو ، هيلدا تابا ، جروندلاند ، بروتو .....الخ . لكن اغلب التربويين و بصورة عامة يهتمون بتصنيف بنيامين بلوم(B.Bloom) الذي يقسم عمل التربية والتعليم في ثلاثة مجالات وهي :

- المجال الذهني : ويضم المعرفة والعمليات التفكيرية .
- المجال الوجداني : ويضم الميول والاتجاهات والتقدير والعواطف .
- المجال المهاري (النفس حركي): ويضم المهارات العلمية العقلية منها والجسمية .

المجال المعرفي العقلي :

يتعامل هذا المجال مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها وقام بلوم (Bloom) عام 1956 بتصنيف المجال المعرفي العقلي إلى ستة مستويات هي:

مستوى التذكر أو الحفظ.

مستوى الفهم أو الاستيعاب .

مستوى التطبيق.

مستوى التحليل .

مستوى التركيب .

مستوى التقويم.

المجال الانفعالي الوجداني :-

يتعامل هذا المجال مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم وانفعالات ورغبات وميول وقد قام العالم (كراثول عام 1964) بتصنيف المجال الانفعالي الى خمسة مستويات هي

مستوى الاستقبال .

مستوى الاستجابة.

مستوى التقييم أو إعطاء القيمة.

مستوى التنظيم .

مستوى تشكيل الذات أو الرسم بالقيمة .

المجال الحس حركي (المهاري):-

ويتعامل هذا المجال مع المهارات الحركية للمتعلم كحركة اليدين أو القدمين مثل استعمال الالة الطابعة، والسباحة والكتابة وايضاً يشمل الادء الذي يقوم به المتعلم مثل : التحدث باللغة العربية الفصحى والقراءة وفق مخارج الحروف، والمهارات العقلية، وقد قام العالم (سمبسون Simpson)بتصنيف المجال المهاري الحركي الى سبعة مستويات هي :

مستوى الادراك الحسي .

مستوى الميل والاستعداد .

مستوى الاستجابة .

مستوى الاحالة والابداع .

مستوى الالية والتعويد .

الاستجابة الظاهرية المعقدة.

التكيف أو التعديل .

أولا/ صياغة الأهداف في المجال المعرفي :

قام بلوم بتقسيم هذا المجال الى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً متجهاً من القاعدة نحو القمة ومنسجماً مع طبيعة التفكير الانساني الذي يبدأ من البسيط الى المركب ، حيث يزداد تعقيد المستويات كلما اقتربنا من القمة ، وسوف أبين وبشكل موجز كيفية صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي الذي يخاطب العقل.

مستوى التذكر أو الحفظ :

يمثل هذا المستوى ادنى مستويات المجال العقلي وأبسطها وهو يتطلب تذكر واسترجاع المعلومات والخصائص والرموز والمبادئ والمفاهيم التي تعلمها .

ان الاهداف التي توضع ضمن هذا المستوى إنما يراد من خلالها فقط استرجاع وتذكر للمعلومات العلمية المختلفة والمقصود بالمعلومات كل ما يحويه هرم المعرفه العلمية من حقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات وافكار رئيسية .

وفيما يلي امثلة الأهداف موضوعة ضمن هذا المستوى وهي تعبر عن الحد الادنى من الادراك لاعتمادها على الحفظ الآلي وعدم الربط بين عناصر المعلومات المختلفه :

- معرفة المصطلحات في مجال ما.
- معرفة التصنيفات والفئات .
- معرفة الاسس والمعايير
- معرفة طرائق ومناهج البحث العلمي.

وهذه بعض الأفعال السلوكية المناسبة لصياغة أهداف مستوى المعرفة هي (يعرف –يؤشر– يعدد– يسمى– يذكر) وفي ما يأتي امثلة تطبيقية في المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى :

يسمي كان واخواتها من الجمل المدونة على السبورة

يذكر بعض أنواع الطيور كما وردت في الكتاب وخلال ثلاث دقائق.

مستوى الفهم والاستيعاب :

يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على فهم المادة المقروءة أو المسموعة وترجمتها من شكل الى آخر والتعبير عنه بلغته الخاصة أو استخلاص معنى من نص معين.

على الرغم من أنه أعلى من المستوى الذي يسبقه الا انه ادنى مستوى لفهم العلاقات والظواهر اذ يمكن للفرد في هذا المستوى التعبير عما تعلمه من معارف أو استعمالها دون ان يكون قادراً بالضرورة على ربطها بمعارف اخرى .

ويمكن ان يتضمن هذا المستوى التعبير بالمفاهيم الاتية التي تعبر عنه بصورة أو بأخرى .

- الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصورة المقدمة الى الصورة الاخرى .
- التقدير : الاستقرائي وهو معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة عن طريق الاستنتاج .
- التفسير: وهو تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير في معناها الاساس

وهذه بعض الافعال السلوكية المناسبة لهذا المستوى (يوضح – يشرح– يترجم – يعيد–يلخص– يفسر– يستنتج)، وفيما يأتي امثلة تطبيقية من المناهج الدراسية على الاهداف في هذا المستوى :

اللغة العربية/ يشرح الطالب قصيدة جبران خليل جبران كما شرحها المعلم وبنسبة نجاح 90%.

مستوى التطبيق :

يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على استعمال وتطبيق قواعد أو نظريات تم تعلمها سابقا في مواقف جديدة مناظرة أو مماثلة.

يرى المربون أننا لا يكفي ان نضع اهدافاً تحقق المستويات السابقة الذكر لدى الطالب بل يتطلب أن نرفعه في التفكير إلى مستوى تطبيق ما يعرفه ويستوعبه في حل المشكلات أو مواجهة المشكلات الجديدة سواءً داخل المدرسة أم خارجها .

وبهذا يعني التطبيق القدرة على استعمال الافكار العامة أو المبادى والطرائق في مواقف جديدة أو القدرة على استعمال المجردات والقوانيين والنظريات العامة في مواقف محددة.

و ان الطالب يجب أن يعتمد على ذاته في تطبيق ما تعلمه ، والا فانه لا يرتفع تفكيره الى هذا المستوى ، فاذا كان التطبيق وفق ارشادات معينه ليست من ذات الشخص نفسه فلا يسمى تطبيقاً ، وبهذا تكون العملية مجرد تذكر للإرشادات واسترجاعها أي مستوى المعرفة في الغالب وعليه فان التجارب يقوم فيها الطلبة في الميادين المختلفة وتكون خاضعه لطريقه عمل لا تعتبر تطبيقاً اطلاقاً ، إلا اذا وظفت لإجراء تجارب مماثلة بطرق عمل جديده أو العكس.

الأفعال السلوكية المناسبة هي (يستخرج- يحسب- يحل- يطبق - يبرهن - يعرب)

مستوى التحليل:

يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على تفكيك المادة التعليمية الى اجزائها المختلفة على وفق اساس معين وكشف العلاقات بينها والمقارنة والتمييز فيما بينها. ونعني به قيام الطالب فيه بتجزئة الفكرة إلى أبسط مكوناتها.

أو هو القدرة على تقسيم معرفة معقدة إلى اجزاء منفصلة وتعرف العلاقة بين تلك الاجزاء، ويتضمن هذا المستوى المتقدم من المجال الادراكي :

- تحليل العناصر .
- تحليل العلاقات .
- تحليل المبادى التي تنظم ربط العناصر .

ويربط هذا المستوى مع المستويات السابقة فان عملية التحليل لكي تتم يحتاج المحلل الى معلومات حول الموقف الذي يحلله وان يفهم تلك المعلومات وباستطاعته تطبيقها اذا كانت قابلة للتطبيق قبل ان يصل الى التحليل المطلوب ، ومن الضروري ان تكون المشكلات أو المواقف المراد تحليلها جديدة بالنسبة للمحلل أو انه يحدث ان تعرض لها سابقا ولا تصبح عملية التحليل هذه وكأنها عملية تذكر ليس الا .

فالتحليل عملية فكرية ليست بسيطة فهي تتكون من مجموعة مهارات تمكن الشخص من اكتسابها بعد سلسلة من التعريفات أي ان الشخص لا يستطيع ان يقوم بالتحليل الجيد مالم تهيأ له الفرص للممارسة مراراً وتكراراً

الافعال السلوكية المناسبة هي (يجزئ– يقارن ويفرق – ويميز – ويصنف– ويحلل) وفيما يأتي مثال تطبيقي على الاهداف في هذا المستوى .

يقارن الطالب بين السجع والجناس الواردين في القصيدة.

مستوى التركيب :

يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على تجميع أجزاء المادة التعليمية ووضعها في قالب جديد اي القدرة على بناء شيء من اجزاء متفرقة أو مختلفة ويظهر في هذا المستوى السلوكي الابداعي عند المتعلم.

ويقصد به القدرة على الخلق أو الانتاج ويعد من اهم القدرات التي تقدم ذكرها كما يعني القابلية على وضع الاجزاء والعناصر مع بعضها في اشكال جديدة وافكار مصممة بقوالب جديدة لم تكن مرتبة قبلاً ويكون الإبداع والاصالة فيها موضع تاكيد، ويتضمن هذا المستوى :

- انتاج أو اقتراح جديد لم يكن موجوداً .
- خطة أو مجموعة من العمليات (الأجزاء).
- انشاء خطه أو مجموعة من العلاقات المجردة.

عليه كتابة المقالات العلمية والقصص والروايات من انتاج الطالب الخاص أو ابتكاراته لحفظ عملية جديدة أو قيامة بنشاطات مبدعة أو خلاقة ترقى إلى هذا المستوى المتقدم من المجالات الادراكية

الافعال السلوكية المناسبة (يصمم –يؤلف –يركب ويجمع – يعيد–يقترح)وفيما يأتي مثال تطبيقي على الاهداف في هذا المستوى.

يركب الطالب احداث قصة بائعة الخبز على شكل حوار مسرحي.

مستوى التقويم :

يمثل هذا المستوى اعلى واعقد درجة في المجال المعرفي العقلي. فهو يشمل جميع المستويات السابقة فالمطلوب من المتعلم هو القدرة على اصدار حكم على صحة الاستنتاجات أو على قيمة معينة أو على الترابط المنطقي بين الأمور ومن ثم الوصول إلى قرارات مناسبة في ضوء معايير واضحة ومحددة.

وهو اعلى مستوى مستقر في قمة الهرم الإدراكي وفيه يتخذ الطالب القرارات والاحكام على المادة استناداً إلى معيار أو مقياس

وبذلك يشير الى قدرة المتعلم في الحكم على قيمة المادة أو الشيء ، وتقوم أحكامه على وفق معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف وفيه المتعلم يحدد نوع المحك المستعمل ، وتتمثل نواتج المتعلم في هذا المستوى اعلى المستويات الخمسة السابقه جميعها.

الأفعال السلوكية هي (يقيم – ينقد – يدعم – يحكم –يبدي رأيه – يقرر)،مثال تطبيقي على الاهداف في هذا المستوى :

يحكم الطالب على دور العلماء في وضع قواعد اللغة العربية.

ثانياً/ صياغة الأهداف في المجال الحس الحركي (المهاري)

إن أداء أي عمل من الأعمال بصورة جيدة ومتقنة يتوقف على معرفة الخطوات التي يشتمل عليها هذا العمل، وكذلك الحال بالنسبة للمهارة، فلكي تؤدى المهارة بنجاح يلزم تحليلها إلى خطوات، كل خطوة تؤدي إلى التي تليها، وممارسة المتعلم المتكررة تؤدي به إلى إتقان هذه المهارة فالمهارات بأنواعها المختلفة هي إحدى الجوانب الأساسية للتعلم لجميع المراحل الدراسية بصفة عامة، بالإضافة إلى أن هذه المهارات تساعد الفرد على مواجهة العديد من المشكلات في المستقبل وحلها بالأسلوب العلمي الصحيح.

فالمهارات تعبر عن مجموعة من الاستجابات الأدائية المتناسقة للفرد والتي تنمو بالتعليم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان، وتتميز المهارات بالخصائص التالية:

- المهارة عبارة عن عملية تتكون من مجموعة من الأداءات المتناسقة الأصغر، أو المهارات الأبسط التي تتصل مع بعضها بشكل متسلسل ومتناسق.
- تتكون المهارة من خليط من الاستجابات العقلية (التي يغلب عليها الأداء العقلي مثل مهارات حل المشكلات والتفكير) والحركية الجسمانية.
- يبنى الأداء المهاري على الجانب المعرفي.
- يتحسن الأداء المهاري من خلال عملية التدريب أو الممارسة، والذي يعد تكراراً هادفاً وموجهاً لغرض معين لتحسين الأداء.

- يتم تقييم الأداء المهاري بمعيار الدقة والسرعة في الإنجاز معاً.

وعلى الرغم من كثرة تصنيفات هذا النمط من المهارات وتنوعها (المهارات الحسية الحركية)، إلا أنه يمكن تنظيمها وتوحيدها في فئات وأصناف حسب المعايير التالية:

- –درجة تعقيد المعلومات، أو القرارات المتخذة.
- –عدد الحركات الموجودة في المهارة، وتكاملها.
- –عدد الأعمال العضلية المستخدمة سواء بالعضلات الكبيرة أم الدقيقة.
- –الإشارات التي تتطلب القيام بحركات نوعية خاصة

جوانب تعلم المهارات: يتضمن تعلم وتعليم المهارات عدة جوانب منها:

الجانب المعرفي: إن تعلم المهارة هو نوع من أنواع التعليم يتطلب جوانب معرفية وعمليات عقلية، فاستخدام جهار ما يحتاج إلى الإلمام بأجزاء هذا الجهاز وكيفية استعماله، إضافة إلى معرفة اتخاذ الاحتياطات اللازمة لها.

الجانب الأدائي: بعد إلمام الطالب بالجانب المعرفي، يأتي هذا الجانب وذلك من خلال قيام الطالب بتنفيذ المهارة، ويتكون هذا الجانب من:

(الملاحظة، والتقليد، والتمرين والتكرار، وإتقان المهارة) كما في تصنيف سمبسون للأهداف المهارية، والجانب الأدائي هو الجانب العملي الذي يمكن ملاحظته، ويكون في صورة خطوات وأفعال سلوكية.

الجانب الوجداني: وهو الجانب الذي يتصل بالتغير في الاهتمامات والاتجاهات والقيم والتقدير وهو قابل للاكتساب والمحرك الفاعل في دفع المتعلم نحو الإنجاز وقابلية التعلم.

مراحل تعلم المهارات: تتم في خمس مراحل موضحة كما يلي:

المرحلة الأولى: تحليل المهارة: وذلك من خلال تحليلها إلى عدد من الخطوات المطلوب أدائها مع شرح توضيحي للأساس المعرفي للمهارة، بحيث تعطى صورة كاملة عن كل ما يحددها من متطلبات وظروف العمل فيها.

المرحلة الثانية: تقدير السلوك الأولي: بحيث يتم التأكد من أن المتعلم تمكن من كل العناصر الأولية المتطلبة في أداء المهارة المعقدة.

المرحلة الثالثة التدريب على المهارة الأولية يتم فيها التدريب على العناصر الأولية للمهارة عن طريق إتاحة الفرصة للمتعلم لتعلم عناصر المهارات التي أخطأ فيها في المرحلة السابقة.

المرحلة الرابعة وصف المهارة وعرضها: يقوم المتعلم بوصف المهارة وعرضها من خلال تجزئة العمل إلى سلسلة من الأجزاء مع ضرورة الربط بينها.

المرحلة الخامسة: الممارسة: يقوم المتعلم بممارسة المهارة وهذه المرحلة مهمة لأنها تسهم في تحسين اداء المهام الفرعية وتنمية التناسق بينها من حيث النتائج والتوقيت.

أساليب تقويم المهارات:

1.الاختبارات: مثل: اختبارات مهارات التفكير، واختبارات الأداء والتي يطلب فيها من المتعلم إجراء تجربة ما، واختبارات الابداع والتي تقيس قدرة الطالب على الابداع أة اختبارات المهارات اللغوية.

2.الملاحظة المنتظمة: وهي من أهم أساليب تقويم المهارات ، فهي تساعد على وصف العناصر السلوكية للأداء، وبالتالي هي تساعد على تنظيم وضبط النشاطات العملية، ويتم التقويم بالملاحظة عادة عن طريق مقارنة أداء الطالب الملاحظ مع قائمة رصد متفق عليها معدة مسبقاً.

تصنيف الأهداف في المجال الحس حركي (المهاري):

جرت عدة محاولات لتصنيف الأهداف في المجال الحركي، بعضها لم يسترعِ انتباه التربويين منذ بدايتها مثل تصنيف راجسديل (Ragsdale)، وتصنيف كبلر وزملائه (Kibler, et. al,)، وتصنيف ديف (Dave)، إلا أن هناك تصنيفان حظيا باهتمام التربويين وهما: تصنيف سمبسون (Simpson,)، وتصنيف هارو (Harrow,). ويشترك التصنيفان في أنهما هرميان، ويفترضان أن أي سلوك حركي لا بد وأن ينطوي على خصائص معرفية وانفعالية، إلا أن لكلٍ منهما مدخل مختلف، فتصنيف هارو أقرب إلى تصنيف الحركات، وأكثر إبرازاً لخاصية النشاط الحركي من تصنيف سمبسون، إلا أن لكل منهما دور في التعامل مع نواتج التعلم،. وعلى أي حال فإنهما عبارة عن محاولتين علميتين لتصنيف الأهداف بهذا.

ويصعب فصل جوانب السلوك الإنساني "فإذا كان على المتعلم في المجال المعرفي أن يتعامل مع العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، فإن على المتعلم في المجال المهاري استخدام المعلومات

التي اكتسبها من الجانب المعرفي لأداء مهارات محددة، وكل ذلك يؤثر في المظاهر السلوكية التعليمية المتعددة لدى المتعلمين"

تصنيف سمبسون للأهداف في المجال الحس الحركي

قدمت اليزابيت سمبسون (1972) Elizabeth Simpson تصنيفاً للأهداف المهارية، يعد الأكثر شيوعاً وانتشاراً والأسهل فهماً وتطبيقاً من بين التصنيفات المختلفة، إذ وضعت تصنيفاً هرمياً متدرجاً على الشكل الآتي



الشكل (1) تصنيف سمبسون للأهداف في المجال الحس حركي

وتتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك وهو أقل المستويات إلى الإبداع والأصالة وهو أعلى المستويات وفيما يلي وصف لكل مستوى من المستويات:

1. الإدراك: يمثل أدنى مستويات المجال الحس الحركي (المهاري)، ويتركز هنا الاهتمام على مدى قيام المتعلم باستعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية حتى إدراك تفاصيل الأفعال والأشياء ويتعرف من خلالها خطوات أداء المهارة ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى(يشاهد، يلاحظ، يراقب، يتابع).

2. الاستعداد أو التهيؤ: ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، سواء كان العمل جسمياً أو عقلياً أو انفعالياً، والاستعداد من محركات السلوك، لذلك يسعى المدربون إلى تنميته وتطويره إلى قدرات عملية، فعندما يمتلك المتعلم الاستعداد فإنه يقوم بأداء المهارات المرتبطة بها مثل (يمارس، يرغب، يشارك، يركب، يجري تجربة، يشرح، يقيس..).

3. **الاستجابة الموجهة:** يمثل هذا المستوى بداية تمرس أو أداء المتعلم للمهارة بصورة فعلية، إذ يقف على مجرد إصدار استجابات حركية غير دقيقة، يقلد بموجبها نموذج الأداء المهاري خطوة خطوة وحينئذٍ يتلقى توجيهات وتغذية راجعة من المعلم توجهه لتصحيح أدائه ليقترب نوعاً ما من الأداء النموذجي للمهارة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف مهارية في هذا المستوى(يقلد، يحاكي، يعيد).

4. الاستجابة الآلية: يتميز الأداء المهاري في هذا المستوى غالباً بالتلقائية، أو الآلية فيتصف الأداء إلى حد كبير بالإتقان والجودة والسرعة، ويقل عدد الأخطاء، وتهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأنواع وفي مدة زمنية قصيرة تتناسب مع حجم ونوع الأداء، ففي الاستجابة الموجهة يبذل المتعلم جهداً حتى يتمكن من أداء المهارة ولكن بعد أن يمارس هذه المهارة أكثر من مرة فإنها تصبح عادة، فيؤدي الحركات بشكل تلقائي دون جهد. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى (يجيد، يقيس بدقة، يستخدم بدقة، يجري بدقة).

5. الاستجابة المعقدة: وهي القدرة على أداء المهارة بدرجة عالية من الإتقان والدقة والسرعة وبأقل درجة من الجهد والتعب والخوف من الفشل، يعد هذا المستوى امتداد للمستوى السابق غير أنه يتميز عنه بـ:

-إن هذا المستوى يختص بالمهارات الدقيقة والمعقدة مثل مهارة إصلاح الأجهزة الإلكترونية الدقيقة.

- إن مستوى الأداء عنده يتميز بالإتقان والسهولة التامة في الأداء، كما يتمتع المتعلم القائم بالأداء بالثقة التامة وعدم التردد. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى (يصنع بدقة، ينفذ تصميم، يقيس بسرعة وبدقة).

6. التكيف او التعديل: يقصد به تكيف أو تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفاً أدائياً جديداً، وهي مرحلة متقدمة يمكن من خلالها المتعلم من تحوير المهارة وتجويدها أو تطويرها وإضافة تعديلات

جديدةٍ عليها، وفي هذا المستوى يقوم الطالب بعد إتقانه للمهارة بممارستها، مع شيء من التجديد والتطوير والقدرة على اكتشاف العيوب والأخطاء في أداء الآخرين لهذه المهارة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى (يغير، ينقح، يضيف، يعدل، يعيد تنظيم).

7. الإبداع أو الأصالة: يمثل الأداء في هذا المستوى قمة الأداء المهاري، إذ يمارس المتعلم فيه نوعاً من الإبداع المهاري فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شيءٍ جديدٍ فيه حداثة وفيه فن. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى (يؤلف، يصمم، يبدع، يبتكر، يكون).

ثالثاً تصنيف الأهداف في المجال الوجداني

يهتم القائمون على العملية التعليمية بالجانب المعرفي مهملين الجانب الوجداني ، ويتعاملون مع المتعلم ككائن معرفي غافلين أن المتعلم بشر له مشاعر وقيم ومبادئ واتجاهات وأن اكتساب المعرفة لا يتم من أجل المعرفة بل من أجل اتجاه ما نحوها أو قبول أو رفض مفهوم أو مبدأ أو نظرية ، والمتعلم حينما يأتي من المنزل للمدرسة يأتي بعقله ومشاعره وقيمه واتجاهاته ومهاراته ، وكل ذلك يؤدي دورًا هامًا في دافعيته نحو التعلم وعلاقاته داخل المدرسة.

إلا أن هناك صعوبات يتحدث عنها القائمون على العملية التعليمية فيما يتعلق بالأهداف الوجدانية وتقويمها منها :

العمومية بالنسبة للأهداف الوجدانية وبالتالي صعوبة تجزئتها وإخضاعها للقياس بصورة سليمة.

الفكر السائد لدي الكثيرين من التربويين من أن تحقيق الأهداف المعرفية كفيل بتعديل السلوكيات والمشاعر والاتجاهات الوجدانية لدي المتعلم.

الجوانب الوجدانية المتضمنة للقيم والاتجاهات والميول تحتاج لوقت طويل نسبيًا من أجل تحقيقها ، وبالتالي لا تظهر إلا بمرور فترة من زمنية طويلة عكس الأهداف المعرفية التي يمكن أن تحدث في فترة محدودة .

صعوبة تقويم الجوانب الوجدانية حيث تتطلب أساليب اختبارية معينة لا يستطيع العديد من المعلمين تصميمها أو تطبيقها ، كما تعتمد بصورة كبيرة على ملاحظة السلوك عمليًا وبصورة غير مقصودة.

يري البعض أن الاهتمام بالتدريس القيم قد يتعارض بين أصحاب المعتقدات الدينية كما يري البعض أن يعد بمثابة تدخل في الشئون الخاصة للمتعلم.

صعوبة إحداث تغير سلوكي وجداني وبالتالي تقويمه وقياسه فقياس اتجاهات نحو التعاون والعلم والبحث والمشاركة والتنافس يختلف عن تعلم الحقائق والمفاهيم والقوانين والرموز والنظريات.

يشير هذا الجانب إلى الناحية الوجدانية من السلوك كالفنون التي تخاطب الأحاسيس والمشاعر في الحديث عن تنظيم وتصنيف جانب الأحاسيس والمشاعر يجب أن نضع في عين الاعتبار مفهوم التذويب أي العملية التي بواسطتها يجعل الفرد شيئًا ما جزءًا من بنيانه الداخلي والاستجابة له بشيء أكب من مجرد القبول أو أخذ العلم به.

وقد قام مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم " ديفيد كراثول "بتطوير مصنفًا للنواتج العاطفية لعملية التعلم في مجموعة من الفئات، ، وهو ما سيتم تناوله في العرض الحالي لمنطقية وسهولة في عملية التعلم ، وقابليته للاستخدام من قبل المعلمين

ثالثا: تصنيف الأهداف الوجدانية (المضمون والمعنى وأمثلة عليها)

المســـتوى والمســـتويات الفرعية	المضمون والمعنى	الأمثلة
• الاستقبال . الوعي . الرغبة في الاستقبال . الانتباه	يمثـل أدنـى مسـتويات المجـال الوجداني ، ويتدرج نـاتج الـتعلم من الـوعي بوجود مثيرات على الفكـرة إلـى الانتبـاه الانتقـائي لمثيـر مـن بـين عـدة مثيـرات بحيـث يصـل مرحلـة التقـدير والإعجاب .	. يتعرف أثر العلم والعلماء في تطور الرياضيات . . يتعرف أثر الرياضيات في تطور العلوم الأخرى . ـ يستفسر عن كتب تتحدث عن تاريخ علماء العرب والمسلمين في تطور الرياضيات . . يبدي بعض الاهتمام بدارسة الحساب . ـ يصف أهميـة علـم الحسـاب أو أهميـة تعلـم الأعداد المركبة في الرياضيات .
• الاستجابة : . قبول الاستجابة . الرغبة في الاستجابة . الرضا عن الاستجابة	يبدي ا لطالب في هذا المستوى مشـاركة فاعلـة سـواء كانـت مطلوبـة أو تطوعيـة ، واستجابة متعة وسعادة .	. يؤدي الواجبات التي كلف بها . . يسلم الواجبات البيتية في الوقت المحدد . . يشارك في حل المسائل داخل غرفة الصف . . يتطوع للمشاركة في عمل جماعي . . يستمتع بحل مسألة رياضية أو لغز يتطلب حلة استخدام الرياضيات .

		. يتذوق الجمال والتناسق في الأشكال .
• الحكم القيمي : . تقبل القيمة . تفضيل القيمة . التمسك بالقيمة	يظهر الطالب أن لدراسة الرياضيات قيمة بالنسبة له ، ويظهر مواقف ثابتة في سلوكه، ويتراوح هذا المستوى من أن القيم لديه غير ثابتة ويمكن أن تتغير ، ثم يدخل في مرحلة الاختيار من بين بدائل ، إلى التمسك بتلك القيمة ، وهي مرحلة بداية ظهور بعض الاتجاهات والقيم .	. يقدر دور الرياضيات في تقدم العلوم الأخرى . يتقبل فكرة إثبات صحة قضية رياضية . . يلتزم بتبرير الاستراتيجيات وطرق الحل . . يبحث عن مشكلات رياضية فيها تحد . . يشترك في نادي الرياضيات . ـ يكون ميلاً نحو استخدام أساليب التفكير الرياضية في حل مشكلاته اليومية .
• التنظيم ـ إدخال القيمة في النظام المفاهيمي .	ـ يبدأ الطالب باكتساب القيمة ويقارن بين القيم ، ثم ينتقل إلى حالة التوازن ونظام قيمي ، أي أن الطالب مسؤول عن أعماله في هذه المرحلة ، ويحدد طموحاته ضمن فهمه لقدراته واستعداداته .	. يتعرف التركيب المنطقي للرياضيات . ـ يناقش طبيعة البرهان وأنواعه المباشرة وغير المباشرة . ـ يحكم على إسهامات الرياضيات ومدى نجاح هذه الإسهامات .
• التميّز بمجموعة من القيم : . التعميم . التميّز	يستنير الطالب بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التي لديه لاتخاذ القرارات، يتميز بثبات المواقف وفكر متميز وذاتي ، تكاملية ، وشمولية في النظرة إلى الرياضيات وما يحيط به .	. يبذل جهداً متميزاً في فهم الرياضيات . ـ يبحث ويتقصى حلولاً لمشكلات رياضية مستعصية . . يعتمد على نفسه في حل المشكلات الرياضية . يحل المسائل الرياضية بطرق فريدة ومتميزة

تصنيف غانييه

الباحث السيكولوجي البروفيسور روبرت غانييه Robert Gagne' عالم فرنسي، يعد من علماء النفس التجريبيين البارزين، ومن الذين تحولوا من دراسة المشكلات الاساسية في المعمل أو المختبر إلى المشكلات التطبيقية، وقد " اكتسب خبرة في بحوث التعلم و مشكلات التربية منذ عام 1961 م، اعتنى بشكل اساسي على نماذج التعلم في جميع حالات التعليم وفي تصميم مواقف التعليم المختلفة.

يعد غانييه (Gange) من أبرز من ساهموا في إيجاد نموذج للتدريس، بناه على افتراضات عريضة قابلة للاختيار والتطبيق في التدريس الصفي، وقد تميز غانييه بأنه أخذ من نظريتي المثير والاستجابة، والإدراك والمعرفة وتطبيقاتهما في مجال التعليم المبرمج، والتعليم الاستقرائي، كما استفاد من هاتين النظريتين في تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في نموذجه التعليمي العام، وخلاصة ما تميز به غانييه ربطه للأفكار الرئيسة الثلاث الآتية

- وجود أنماط مختلفة من التعلم مرتبة ترتيباً هرمياً ومتدرجة في مستوى الصعوبة.
- وجود بنية هرمية متدرجة في المستويات لكل مادة تعليمية.
- وجود طرائق تعليمية معينة لا بد من ربطها بأنماط التعلم المختلفة.

أنماط التعلم عند غانييه

انشغل غانييه خلال الربع الأخير من القرن الماضي بتطوير نظريته في التعليم أو ما يسمى " بالنموذج الهرمي " أو " نموذج شروط التعلم " الذي يرى فيه ضرورة التصميم المسبق لعملية التعليم ، فالتعليم من وجهة نظره لا يسير بطريقة عشوائية، بل يجب على المعلم أن يحدد كل الخطوات والإجراءات قبل التطبيق أو الممارسة الفعلية داخل الفصل.

ويعتبر النموذج الهرمي عند روبرت غانييه الأكثر تمثيلاً للاتجاه السلوكي حيث اعتمد على المفاهيم السلوكية في تفسير التعلم، إلا أن أعماله الأخيرة اعتمدت بين الحين والآخر على المفاهيم المعرفية خاصة في مجال التعلم والذاكرة، ويرى غانييه ضرورة التخطيط للعملية للتعليمية، وألا يكون العمل ارتجالياً بل منظما وهو ينظر باهتمام للظروف الداخلية للمتعلم والظروف الخارجية التي تيسر تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية كما يحدد غانييه أربعة جوانب للعملية التربوية ويرى أن المربيين يستطيعون أن يستفيدوا من نظريته وأن يشتقوا منها توجيهات لخدمة هذه الجوانب وهي على النحو التالي:

1-كيف يستطيع المعلم أن يخطط للأهداف التربوية وأن يحدد القدرات التي تلزم الطلاب قبل أن يقبلوا على موقف التعلم.

2- أن يدير المعلم موقف التعلم بحيث يثير دوافع الطالب للتعلم ويساعده على الاستمرار للانغماس فيه كما أن المرء يستطيع أن يقدم توصيات عن المحتوى الذي يتعلمه الطالب والشروط التي تيسر تعلمه على أفضل وجه.

3- كيف يخطط المعلم اجراءات التعلم وكيف يختبرها بحيث يستطيع أن يختار الظروف الخارجية المحيطة بالطالب ويرتبها على أفضل وجه لتيسير العملية التعليمية.

4-كيف يختار المعلم وسائط التعليم (المواد الشفهية والتحريرية والأدوات المختلفة السمعية والبصرية واليدويات المناسبة والآلات التعليمة والكتب المبرمجة وأدوات التعليم والحاسب الآلي) التي تتيح أكبر قدر من الفعالية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

يرى Gagne (1974، 228) أن هناك ثمانية أنواع أو أنماط للتعلم متدرجة تدرجاً هرمياً مترابطاً، فتبدأ من أبسط أنواع التعلم التي تعتمد على الاستجابة لمثير ما، إلى أ صعب أنواع التعلم التي تعتمد على حل المشكلات.

وفيما يلي عرض لهذه الأنماط التعليمية الثمانية

1.5.3. التعلم الإشاري:

يعتبر هذا النمط أبسط أنواع التعلم البسيط الذي يحدث لدى المتعلم، ووصف بأنه يشمل الانفعالية غير المحددة ويفسر استجابة الخوف لدى الصغار فمثلاً : يتعلم الطفل أن صراخ الأب يعني أنه غاضب وأن العقاب سيتم، أو أن النار مؤلمة إذا لمسها. وبذلك يكون الشرط اللازم لهذا النوع هو وجود المثير الذي يستثير الاستجابة الأولى لدى المتعلم. فهو نمط من التعلم اللاإرادي، الذي يحدث نتيجة اكتساب استجابة شرطية لإشارة ما، وبذلك فالتعلم هنا يحدث وفقاً لمبادئ الإشراط الكلاسيكي لبافلوف، ويتميز هذا النوع من التعلم بأنه يبقى في الذهن فترة طويلة، مثل استجابة العين لصوت ما، يسبق ظهور ضوء قوي أمام العين، ونظراً لأنه تعلم لاإرادي، فإنه لا يظهر في كثير من عمليات التعلم والتعليم، ويعتبر أسهل مستويات التعلم وأدناها، وهذا يفسر الكثير من العادات الإشارية التي تبدو في سلوك الأفراد كحك الرأس أثناء التفكير وغيرها.

2.5.3. تعلم المثير والاستجابة:

وهذا عكس السابق تعلم إرادي، يتضمن الربط بين مثير واستجابة، ويرى غانييه أن أمثلة هذا التعلم في التعلم الإنساني قليلة، حيث أن أغلب الأمثلة التي تبدو رابطة مفردة لأول وهلة، تبدو

بعد مزيد من الفحص تابعه لأنماط أعلى، مثل السلاسل والترابطات اللفظية، ويرجع ذلك غانييه إلى وجود خلفية معرفية لدى المتعلم تتداخل مع التعلم السابق. ويعتبر أهم شرط لهذا التعلم التعزيز والتكرار.

وقد عبرت عن هذا النمط نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، وحدوث التعلم كنتيجة حدوث ارتباطات بين المثير والاستجابة ، ويشير هذه النوع من التعلم أن يقوم المتعلم على إصدار استجابات متعددة لمثيرات معينة ومع صدور الاستجابة يتلقى التعزيز، إذ يشير غانييه إلى أن هذه الاستجابات تتطلب بعض عمليات التمييز لأن المتعلم يدرك أن بعض هذه الاستجابات فقط يحصل على المكافأة من خلالها وهي الاستجابات المرغوب بها ولا يكافأ على الاستجابات غير المرغوب بها، كاستجابة التلاميذ إلى اسماء المدن، البحار الأدوات، الحيوانات، النباتات.

ويأتي بعد هذين النوعين ما يسمى بتكوين سلسلة وهو يعني ربط عدد من حالات تعلم المثير والاستجابة ببعضهما، وهو أكثر وجوداً من النوعين السابقين في عمليات التعلم، ويحدث بصورة سريعة حتى أننا لا نلاحظ عملية تكوين السلسلة أو طولها، فقد تكون السلاسل من النوع الحركي مثل تشغيل جهاز ما، أو من النوع اللفظي مثل إلقاء التحية على الآخرين، أو حفظ قطعة شعرية.

3.5.3. السلاسل الحركية (تعلم التسلسل الحركي):

وهذا النوع من السلاسل يرتبط فيها عدد من وحدات التعلم من نوع المثير والاستجابة ، ويركز غانييه على أهمية التتابع الصحيح للسلسلة حتى تحدث عملية التعلم، ويحتاج تعلم السلاسل إلى إعادتها عدة مرات حتى يصل المتعلم إلى الترتيب الصحيح والتتابع السريع لمكونات السلسلة إضافة إلى حاجته للتعزيز، وعلى الرغم أن السلاسل هنا غير لفظية فإن تعلمها يحتاج إلى إرشادات لفظية. ويتطلب حدوث التعلم في هذا المستوى قدرة المتعلم على ربط مجموعة من المثيرات باستجابات وأفعال حركية متنوعة بحيث تكون استجابة كلية . بمعنى ضم مهارات مع بعضها لتكوين مهارة أكثر تعقيداً، وهذا النوع يرتبط عادة بتعلم المهارات حيث يتعلم المتعلم كيفية ربط سلسلة متتابعة من الأحداث ومن أجل أن يحدث التعلم التسلسلي لابد للمتعلم أن يكون قد تعلم كل تلك المهارات الأساسية الأولية اللازمة للمهمة الرئيسية(كرسم مصور، مخطط، جدول).

4.5,3. الترابطات اللفظية :

يطلق عليها أحياناً السلاسل اللفظية وهي سلاسل من نوع لفظي؛ مثلاً لو عرضنا شكل غانييه الهرمي للتعلم فإننا نتعرف عليه بعد ملاحظتنا لجوانبه وتسلسل مستوياته، أو حفظ سورة قرآنية

يمكن اعتبارها نوعاً من السلاسل الطويلة، لذلك ينصح بتجزئتها وتعلمها على أجزاء وهو ما يسمى طريقة التقدم الجزئي.

يتم التعلم هنا بتكوين السلاسل اللفظية من وحدات ارتباطيه لفظية وليست حركية فتصبح الجمل مكونة من وحدات تعلم مفهومة لدى المتعلم لأنها تتكون من مفردات مرتبطة ببعضها.

وأبسط أنواع التعلم اللفظي المتسلسل هو تعلم أسماء الأشياء وأعقد الأنواع هو تعلم تكوين الجمل، ويقول غانييه " أن الأنواع المتقدمة من التعلم عند الإنسان تتم بعد تعلم الترابط اللفظي أي هو الأساس لباقي أنواع التعلم المتقدم ".ويتم التعلم في هذا النوع من خلال:

- يجب تعلم الربط بين المثير والاستجابة.
- يجب أن يكون هناك تسلسل في الربط.
- يجب إعادة الجملة أكثر من مره حتى ترسخ عند المتعلم .
- يجب أن يكون هناك شخص يوجه هذا التعلم وهو المعلم .
- يجب إعادة هذا الربط أو التعلم أكثر من مره حتى لا يتم النسيان .
- ممكن أن تسهل عملية الربط من خلال الترميز حيث أنه يسهل تذكره كأن ترسم صورة أو تعرض مجسماً.

5.5.3. تعلم التميز المتعدد:

التمييز هو القدرة على التفريق بين المدخلات المتشابهة بحيث يستطيع المتعلم الاستجابة لهذه المدخلات بدقة وهذا يتطلب تكوين سلاسل مترابطة والتفرقة بينها كالتمييز بين أسماء المدن، الأشكال، والمناخ ويكثر حدوثه في المدارس وفي الحياة اليومية حيث يحتاج المتعلم للتمييز بين ما يقدم له من معلومات، وتزداد صعوبة التمييز كلما زاد التشابه بين الأمثلة، مثل: تمييز الحوت على الرغم من أنه حيوان ثدي وليس مثالاً للأسماك على الرغم من أنه يشبهها في الشكل ويعيش مثلها في الماء، ولكن حيث إن الحوت يلد والأسماك تبيض، فإن هذا ما يجعل الحوت مثالاً لفئة الثدييات وليست الأسماك.

ويجب هنا تقديم المثيرات للمتعلم واحداً بعد الآخر، ويجب مساعدة المتعلم على إعطاء الاستجابة المناسبة لكل مثير مباشرة، كما يجب أن يعرف المتعلم صحة أو خطأ استجابته مباشرة بعد الاستجابة حيث يعمل ذلك على تعزيز التعلم المطلوب.

والأمثلة على هذا النمط من التعلم كثيرة ومتنوعة، فعندما يقوم المتعلم بالتمييز بين أنواع المحاصيل (الحبوب الغذائية كالقمح والأرز والشعير والذرة) ويستجيب لكل نوع منها يربطه باسمه

الصحيح دون أن يخلط بينها معتمداً في ذلك على بعض القرائن في شكلها ولونها وحجمها، فإن هذا النشاط يعد من قبيل تعلم التمييز المتعدد.

.6.5.3. تعلم المفهوم:

هذا التعلم يتضمن وضع مجموعة من الأمثلة أو المثيرات في فئة واحدة والاستجابة لها كوحدة واحدة، حيث يقوم المتعلم بتصنيفها، فإذا نظر في مجموعة أشكال مختلفة في الألوان والأحجام، فإنه يمكن للمتعلم فرزها وتصنيفها كذلك في المفاهيم مثل الفصل بين (مفهوم الجبل والهضبة) ومفهوم الصخر والحصى.

يعتمد هذا النمط من التعلم على إدراك المتعلم للخصائص المجردة للأشياء وتتبع السمات المشتركة لهذه الخصائص . ويرى غانييه أنه من خلال تعلم المفاهيم يتمكن المتعلم من تعميم ما تعلمه في مواقف أخرى، وهذه المرحلة تأتي بعد الترابط اللفظي حتى يتكون عند الطالب مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة . ويتم التعلم في هذا النوع من خلال:

- في البداية أخبر الطلاب عن المبدأ الذي تريد أن تصل إليه.
- بعدها حث الطلاب على استذكار المفاهيم التي لها علاقة بهذا المبدأ.
-استخدم بعض الإيضاحات التي تساعد على ربط المفاهيم بطريقه صحيحه للوصول إلى المبدأ المراد فهمه.
-مساعدة الطلاب على عمل تطبيق أو أكثر لهذا المبدأ.
- صياغة الطلاب للمبدأ بلغتهم وطريقتهم الخاصة حتى تتأكد من فهم المبدأ بشكلها الصحيح .

ومن الأمثلة على هذا النمط من التعلم قيام المتعلم بتصنيف الانتاج الزراعي مثلاً إلى محاصيل الحبوب والخضار والفواكه أو تصنيفها إلى محاصيل معيشية ومحاصيل صناعية.

7.5.3. تعلم القاعدة:

هو قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر؛ ويؤكد غانييه على أن التطبيق العملي للمبادئ المتعلمة هو القدرة على استخدامها وليس فقط فهمها.

وقد أوضح غانييه اربع خطوات لتدريس القواعد هي:

–تعريف المتعلم بنوع الأداء المتوقع بعد حدوث التعلم.

–استرجاع المفاهيم التي تتكون منها القاعدة.

–توجيه المتعلم لترتيب المفاهيم بالتسلسل الصحيح الذي يقود إلى القاعدة

-يعطي المتعلم بعض الأمثلة على القاعدة (إذا كانت درجة الحرارة أعلى من 100 فإن الماء يغلي. واذا ارتفعنا عن سطح البحر تنخفض درجات الحرارة).

8.5.3. تعلم حل المشكلات:

يتطلب تعلم حل المشكلة عملية الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المتعلم من اتخاذ القرار المناسب حيال وضع مشكل، يعد هذا النمط أرقى مستويات التعلم عند غانييه، وهو نوع من التعلم يتطلب قيام الفرد بعمليات داخلية تسمى التفكير، والقدرة على استخدام المبادئ السابقة للوصول إلى الحل المطلوب، كما أن غانييه اهتم بتتابع وترتيب المادة العلمية إضافة إلى تحديد المهارات والمتطلبات السابقة لدى المتعلم.

وهذا يعني أننا لا بد من الاهتمام بالمفهوم ومدى وضوحه للمتعلم قبل تعليمه القاعدة، وهو يعني أيضاً أن الطالب يصعب عليه حل المشكلات والمسائل العلمية رياضية أو لغوية ما لم يتعلم القواعد المعتمدة على المفهوم.

يمثل تعلم المشكلات أرقى مستويات التعلم في نموذج غانييه وأكثرها تعقيداً ويعد اكتساب المتعلم للمفاهيم وقدرته على تكوين ارتباطات بين مفهومين أو اكثر من المفاهيم التي تعلمها وتوظيفها لتكوين قاعدة أو مبدأ كمتطلب سابق لتعلم حل المشكلات. وهذا غاية التعلم عند جانيه، فالمستويات الثلاثة العليا المتمثلة في (تعلم المفاهيم، تعلم القواعد والمبادئ، وحل المشكلة) هي مستويات التعلم المرغوبة في حين أنه في مرحلة ما قبل المدرسة يكون الطفل قد أتقن الأنواع المتدنية من التعليم.(Gagne, 1965) .

وبعد أن جمع غانييه أنماط التعلم الأربعة الأولى في نمط واحد أسماه (التعلم البسيط)، أصبح هرم غانييه يتكون من خمسه مستويات فقط هي (التعلم البسيط، التعلم التمييزي، تعلم المفاهيم، تعلم القواعد، تعلم حل المشكلات)،

6.3. خطوات غانييه التسع للتدريس:

يرى غانييه (1994) أن التدريس بسبب تعقيده وعدد المواقف الخاصة به يتحقق في مرحلتين، هما:

أولا: التخطيط للتدريس: إذ يمكن للمدرسين أن يخططوا أعمالاً للمتعلمين. فهم يخططون بصورة مستمرة مجموع الموضوعات التي يجب تغطيتها خلال السنة أو الفصل الدراسي، أو الدورة

الدراسية كلها. ويخططون أحياناً أيضاً برامج أو مناهج، سواء بصفة شخصية، أو كأعضاء ضمن فريق، كما يمكن دعوتهم للإسهام في تخطيط منهاج لمعهد أو لنظام مدرسي (ص99).

ثانياً: قيادة عمليات التدريس، أو تقديم التدريس، وهنا يمكن للمدرس أن يهيء موقفاً خارجياً بحسب عدد المتعلمين، ويمكن للمدرسين أن يضطلعوا بكل الفعاليات التي تخدم في تحسين التعلم: التحفيز، تحريض التذكر، كما يمكنهم الاتصال شفهياً مع الدارسين ليدلوهم كيف يعملون شيئاً ما، أو لتقديم ظاهرة. وإضافة إلى التخطيط عند التحضير للتدريس، على المدرس اتخاذ عدة قرارات طيلة القيام بعملية التدريس.

وقد قدم روبرت غانيه Robert Gagne في كتابه "شروط التعلم" The Conditions of Learning، والذي نشر للمرة الأولى عام 1965. واستندت المعلومات التي قدمها في كتابه هذا على نموذج معالجة الأحداث العقلية التي تحدث عند تعرض البالغين للمحفزات المختلفة.

وضع غانيه تسع خطوات تسمى بأحداث التعلم التسعة Gagne's Nine Events of Instruction وهي ترتبط بشروط التعلم، ويمكن تطبيق هذه الخطوات لتدريس أي موضوع، ويمكن استخدامها كركيزة للتصميم التعليمي لأي درس أو كائن تعليمي الجدول التالي يعرض هذه الخطوات التسع (يمينا)، والعمليات العقلية المرتبطة بها (يسارا)

جدول(2) الخطوات التسع والعمليات العقلية المرتبطة بها

الحدث التعليمي	العملية العقلية الداخلية
1- جذب الانتباه	تنشيط محفزات الاستقبال
2- إعلام المتعلمين بالأهداف	خلق مستوى توقعات للتعلم
3- استدعاء المعلومات السابقة للتعلم	استرجاع وتنشيط ذاكرة المدى القصير
4- عرض المحتوى	انتقاء تصور المحتوى
5- توفير التوجيه للمتعلم	الترميز الدلالي لذاكرة التخزين طويل المدى
6- إثارة أداء المتعلم (الممارسة)	الاستجابة للأسئلة لتعزيز عملية الترميز والتحقيق
7- تقديم التغذية الرجعية	تعزيز وتقييم الأداء الصحيح
8- تقييم الأداء	استرجاع وتعزيز المحتوى للتقييم النهائي
9- تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق	استرجاع وتعميم المهارات المكتسبة إلى الوضع الجديد

فيما يلي شرح لكل خطوة من هذه الخطوات وكيفية تطبيقها في التصميم التعليمي للدروس الإلكترونية:

1.6.3. جذب انتباه المتعلمين (إثارة الدافعية):

نقصد به أن يهيئ المعلم المتعلم للدرس ويمكن ذلك باستخدام عدة طرق مثل سؤال تفكيري أو حقيقة مثيرة أو مقطع فيديو أو طرح قصة الهدف منها أن يحفز المتعلم للتعلم ويفضل أن يكون ذا علاقة بموضوع الدرس.

إن الشروط الداخلية للتعلم، المتضمنة في مرحلة الدافعية، ناتجة، في جزء منها، من التوقعات المخزنة منذ زمن طويل في ذاكرة المتعلم. إنها تستخلص من الحوافز أو المحركات. وهناك عدة أشكال منها: حوافز اجتماعية، كالنفوذ أو الوجاهة والقبول، والعاطفة؛ وحوافز شخصية كحب الاستطلاع والرغبة بالقدرة والسيطرة. فالرغبة في التعلم من الحوافز الأكثر أهمية، التي يمكن أن تستخدم كأساس لتخطيط التدريس. غير أن حوافز مختلفة يمكن أن تؤثر على التعلم في مختلف المناسبات. أما اكتشاف طبيعة هذه الحوافز والبحث عن كيفية تحرضها، فإنهما يكونان جزءاً من واجب تخطيط التدريس.

ويرى غانييه أن جذب انتباه المتعلمين للدرس تعد من الأنشطة الأولى للدرس، وغالباً ما تكون مخططة في سبيل إثارة الدافعية. فالدخول المناسب للدرس يثير حب الاطلاع عند المتعلم، ورغبة في القبول أو الموافقة الاجتماعية لديه، لأنه يعرف أن المكتشف يحظى بالاعتبار والتقدير بسبب مهارته؛ والمبادرة بدرس أدبي، يمكن أيضاً أن يثير رغبة المتعلم بتحسين شخصيته، عندما يشرح له باختصار، أن الشخصية الرئيسة في التاريخ تعيش مشكلة نفسية. ومن البديهي أن هناك العديد من أشكال إثارة الاهتمام، ويمكن تحريض كثير من الحوافز، والمدرس الكفء يكتشف، بسرعة، اهتمامات المتعلمين ويستخدمها في أثناء تخطيطه الدروس.

تطبيق: اعرض المشكلة الخاصة بموضوع الدرس على المتعلمين، أو قدم موقفاً حياتياً، أو ابدأ الدرس بسؤال، فهذا يساعد على الدافعية والتحفيز تجاه الدرس.

* استخدم الرسوم المتحركة كمقدمة، للمنهج أو الكائن التعليمي.

* استخدم المؤثرات الخاصة المصحوبة بالصوت أو الموسيقى مع العناوين في بداية الدرس.

* ابدأ الدرس بسؤال، أو قدم حقيقة علمية.

2.6.3. أخبر المتعلمين بالأهداف

في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعلام المتعلم بالهدف من الدرس، وتعرض الأهداف التي يراد الوصول إليها بعد نهاية الدرس قبل البداية في عرض الدرس، وذلك من خلال وصف المعارف أو المهارات التي سيكتسبها المتعلم بعد الانتهاء من دراسته للدرس، فهذا يسمح للطلاب بمعرفة إطار المعلومات، ويمكنهم من التعامل معها بشكل أفضل. ويجب أن تكون الأهداف مرتبطة بشهادة التقييم، بأن يتم ربط أسئلة الاختبار بهذه الأهداف فيما بعد.

يرى غانييه أن إقامة توقع بصدد نتيجة التعلم، غالباً ما يكون ضرورياً لزيادة دافعية المتعلم للتعلم، كأن نجعل المتعلم يشعر أن معرفة العضويات الدقيقة ستساعده أيضاً على اكتشاف الماء الملوث. وكأمر لاحق يجب التوصل لإقامة توقع خاص يتعلق بنتيجة التعلم. وعادة يتحقق ذلك بواسطة استعداد يستمر طيلة عملية التعلم. ويمكن للمدرس أن يسمح بتكوين هذا الاستعداد، بإعلام المتعلم بما سيكون قادراً على القيام به عندما ينهي تعلمه.

تطبيق: صغ الأهداف بطريقة موجهة للمتعلم، على النحو: "بعد الانتهاء من هذا الدرس سوف تتعرف على ..." إعلام المتعلم بأنه سيكون قادراً على تحديد عدد من العضويات الدقيقة عندما ينهي تعلمه، وفي درس الرياضيات، يمكن خلق الاستعداد، بإعلام المتعلم بأنه سيكون قادراً على تقسيم كسر على كسر، وفي القواعد يمكن الوصول بالمتعلم إلى التحقق من كونه قادراً على اختيار الضمير المناسب بدقة.

3.6.3. استدعاء المعلومات السابقة:

يرى غانييه أنه غالباً ما تستخدم هذه المرحلة في الدرس، لجذب الانتباه إلى المثيرات الضرورية للتعلم، ومن الواضح أن هذه الطريقة تقتضي أن يكون المتعلمون معدين للاستجابة. ويمكن استخدام طرائق أكثر دقة لتوجيه الانتباه من خلال ربط المعلومات الجديدة بالتجارب الحياتية والمعارف الشخصية للمتعلمين.

ويتم في هذه الخطوة تذكير المتعلمين بمعارفهم السابقة المرتبطة بموضوع الدرس (الحقائق، القوانين، الإجراءات، المهارات). وإظهار كيفية ترابط المعارف بعضها ببعض، وتزويدهم بإطار يساعدهم على التعلم والتذكر. تسهل عملية الربط من عملية التعلم، وتساعد على عملية الترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

4.6.3. عرض محتوى الدرس:

ويتم في هذه الخطوة عرض المادة التي يمكن استخلاصها، كشرح المعلومة الجديدة، واستخدام طرائق تعلم مختلفة، ومجموعة متنوعة من الوسائط، وتقديم المحتوى الجديد منظماً متدرجاً بأبسط أسلوب وأيسر طريق. بما يضمن تحقق التعلم بحيث لا يثقل كثيرا على الذاكرة.

التطبيق:

–تنويع طريقة عرض المعلومات من خلال عرض المعلومات دائما في قطع صغيرة وهادفة،

–استخدام النصوص، الرسوم، المحاكاة، الرسوم التوضيحية، الصور، الصوت.

5.6.3. توفير التوجيه والإرشاد للمتعلم :

يحتاج المتعلم للإرشاد والتوجيه في مساعدته على التعلم ويكون ذلك من خلال الأمثلة فهي تساعد المتعلم على فهم الموضوع وعلى تشفير المعلومات لتخزينها على المدى الطويل. وتوفير إرشادات إضافية إلى جانب تقديم المحتوى الجديد.

ويسمي غانييه الأنشطة التي تكون التدريس في هذه المرحلة من التعلم باسم قيادة التعلم (توجيه وإرشاد المتعلم). وهذه الأنشطة تتغير بحسب الأنماط الخاصة لغرض التعلم.

فإذا رغبنا في تعلم معلومات كلامية، فإن قيادة التعلم تأخذ شكل سياق ذي معنى، فإذا كان المطلوب تعليم قاعدة، فإن قيادة التعلم تتأتى من شرح كلامي يعين المتوالية التي تكون فيها القواعد المتتابعة مترابطة مع بعضها.

إن مقدار التوجيه والإرشاد حسب غانييه (1994 111) يتغير بحسب بعض عوامل الموقف، فمثلاً يمكن للمعلم أن يقرر التزويد بشيء ضئيل من القيادة لفئة من متعلمين جيدي التحصيل، منذ تطبيق قواعد رياضية متعلمة جديداً، وأن يشدد على تعلم الاكتشاف، في حين أنه على العكس من ذلك، ومع متعلمين أقل قدرة وتحصيلاً، يمكن أن تأخذ القيادة شكل إعطاء تعليمات وإشارات، وفي حال المهارات الحركية، من الواضح أن توجيه التعلم يمكن أن توحي بروتين التنفيذ، كأن يقال مثلاً (خذ الترتيب الفلاني..). غير أن القيادة الكلامية تكون أقل فائدة في حالات المهارات الحركية، حيث يجب على المتعلم أن يطبق ويتدرب.

ومهما كان الشكل المستخدم للتوجيه والإرشاد، سواء بالشرح أو التلميح، أو تقديم رسم أو صورة، فإن الهدف تأمين شكل من الترميز الذي يجعل المتعلم أهلاً لاسترجاع ما كان قد تعلمه، وأن يبرهن عليه بالأداء. ومن الضروري تقديم أمثلة من مواقف حقيقية للمتعلم، حتى إذا ما صادفها بعد ذلك تصبح بمثابة إشارات. إذاً الاتصال الكلامي، وجموع الإشارات والرسومات التوضيحية المختارة للتوجيه والإرشاد، تحفظ لأنها تساعد المتعلم على تخزين وتذكر ما كان قد تعلمه. وبتخطيط هذا الشكل من الدروس، يجد المدرس أن من المفيد أن يضع في ذهنه النتيجة المتوخاة، أي ما سيكون الدارس قادراً على القيام به عندما ينهي تعلمه.

تطبيق:

* استخدم الأمثلة لتوضيح الشرح.
* استخدم دراسات الحالة.
* اعرض الرسوم البيانية.
* استخدم معاني المصطلحات.

6.6.3. العمل على إثارة أداء المتعلم (الممارسة):

يرى غانييه (1994، 113) إن فرصة القيام بمراجعة ذات فواصل زمنية تزيد من الحفظ، وتسهل للمتعلم التعلم، واستدعاء ما كان قد تم تعلمه، ويمكن للمعلم أن يخطط عدداً من الأمثلة أو التمرينات التي تسمح بتطبيق المقدرة التي تعلمها المتعلم مباشرة بعد إنجاز التعلم، لأن تنوع الأمثلة يسهم في تحسين الحفظ، ويسمح للمتعلم باكتساب إشارات داخلية إضافية يمكن استخدامها للبحث والتفتيش في الذاكرة.

يتم في هذه الخطوة تقديم تمرين بعد كل مفهوم، بحيث يسمح للمتعلم أن يفعل شيئاً مرتبطاً بالسلوكيات الجيدة التي تعلمها، أو أن يطبق المعرفة الجيدة التي اكتسبها، ويعزز أداؤه بعد أن ينتهي من التدريب.

تطبيق:

- شجع المتعلم على استخدام المهارات التي سبق أن تعلمها في التمارين التي تقدمها له.
- نفذ التقويم التكويني لتتأكد من التعلم.

7.6.3. تقديم التغذية الراجعة:

يرى غانييه أنه من المهم معرفة تعلم المعلومات السابقة والمهارات العقلية المكتسبة، لتحسين تعلم جديد في أثناء الدرس، ولهذا السبب يجب أن يشتمل كل درس على أسئلة ومشكلات هدفها:

1-التأكد من المهارات السابقة للتعلم.

2-التأكد من أن هذه المهارات جاهزة في ذاكرة المتعلم.

ينبغي تقديم التغذية الراجعة عند الإجابات الصحيحة، وعند الإجابات الخاطئة، ليميز المتعلم بين الصواب والخطأ، وليعرف كيف وقع في الخطأ، ولابد أن تكون التغذية الراجعة مباشرة وفورية حتى نضمن تحقق التعلم.

تطبيق:

-أظهر صحة استجابة المتعلم للتدريبات.

- حلل سلوكه.

– استخدم طريقة حل المشكلات خطوة بخطوة.

– قدم له أسئلة اختيار من متعدد مصحوبة بتعزيز للإجابة الصحيحة، والإجابة الخاطئة.

8.6.3. تقويم الأداء:

يرى غانييه أن الفرصة التي تحفز الأداء تسهم في تثبيت التعلم، لذا من المهم إتاحة فرصة تسمح للمتعلم أن يبرهن على أدائه، فالمتعلم بحاجة لإظهار ما يستطيع القيام به، ليس للمعلم فحسب، ولكن لنفسه أيضاً، والبرهنة على الأداء يجب أن ترفق سريعاً بتغذية راجعة إذا أريد منها أن تكون معززة للتعلم. فإذا كان يريد المعلم من المتعلم مثلاً، أن يعين موقعاً على الكرة الأرضية بحسب خطوط الطول والعرض، فيمكن الحصول على أداء بهذا الصدد بأن يطلب منه تحديد موقع مدينة ما على الخريطة، فعندما يذكر خطي الطول والعرض اللذين يحددانها، يجب تزويده بتغذية راجعة، فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا. وبعد الانتهاء من تعلم الدرس، اعط المتعلم معلومات عامة عن مستوى تقدمه، وإعطاء فرصة لكل متعلم للتأكد من تحقق أهداف الدرس.

التطبيق:

– قدم له اختباراً تحصيلياً بعد الانتهاء من تعلم الدرس.

– اربط الاهداف التعليمية بأسئلة الاختبار.

– اجعل درجة اجتياز الاختبار 80% أو 90%.

– اعرض تقريراً للمتعلم توضح فيه النتيجة والأهداف المحققة والأهداف التي لم يستطيع تحقيقها.

–قدم التعزيز المناسب لمن يحتاجه من المتعلمين.

9.6.3. تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات:

يطلب من المتعلم في هذه الخطوة، تقديم عمل أو مشروع نهائي لما تعلمه، حتى يكون تطبيقاً لما سبق تعلمه وتثبيتاً له، وأيضاً ليتمكن في تطبيقه في حياته اليومية.

تطبيق:

– اسمح للمتعلم بمراجعة الدرس

– اعرض على المتعلم ملخص ما تعلمه، والمشاكل المماثلة التي يمكن أن يقابلها.

– زود الدرس بمعلومات إثرائية، أو قراءات إضافية.

– زوده بتدريبات إضافية.

– توضيح غانييه Gagne (1977) في كتابه شروط التعلم لمستويات التعلم، والتسلسل والتتابع الهرمي، إذ وضح "إن تعلم المتعلم عملية متدرجة من البسيط إلى المعقد، فيتم في المستويات الأربعة الأولى تعلم الأشياء والخصائص من خلال استخدام طرائق مباشرة تعتمد على القيام بأنشطة متسلسلة ومتتابعة بحيث يكون تعلم النمط الأول أساساً لتعلم النمط الثاني، لذلك جمع

غانييه مستويات التعلم الأربعة الأولى في مستوى واحد أسماه (التعلم البسيط)، وبذلك فقد أصبح هرم غانييه يتكون من خمسه مستويات فقط هي (التعلم البسيط، التعلم التمييزي، تعلم المفاهيم، تعلم القواعد، تعلم حل المشكلات) وهذه المستويات تفيد في تخطيط الدروس والمناهج التعليمية.

– **العلاقة بين تصنيف غانييه وتصنيف بلوم: حيث** "يوصف العمل الذي قدمه بلوم Bloom في عام 1956 الاختلافات بين أنماط التعلم من خلال تصنيف الأهداف في المجال المعرفي وتقسيم نشاطاتها إلى (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) والتي يستفاد من هذا التصنيف في تخطيط الدروس وتشجيع المعلمين على تحديد أهداف التعلم وتوجيهها نحو مستوى أعلى ومخرجات معرفية تتطلب قدراً أكبر من الجهد العقلي. كما طور ميرل Merril في عام 1983 نظاماً آخر لتحليل مهمة التعلم وتوصيفها بحيث تتقاطع في بعدين أساسيين هما المحتوى ومستوى الأداء وقسم ميرل أنماط المحتوى إلى (حقائق ومفاهيم وإجراءات ومبادئ) وتتشابه هذه المخرجات **مع تصنيف روبرت غانييه** ولكن نظام التصنيفات التي وضعها غانييه أكثر جوهرية وأوسع استخداماً وأعظم فائدة في تصميم المواد والمناهج التعليمية وتخطيط الدروس من خلال تحليله لمهام التعلم وإمكان المتعلم تحويلها إلى أنظمة سهلة الاستخدام" (باتريشا وراغل، 2008، 186)

–تصنيف بلوم وتصنيف غانييه يبدآن بالتعلم البسيط القائم على الحقائق والتوجه نحو المستويات العقلية العليا وهذا يتضمن العمليات العقلية المهمة التي تعد أساسية للتعلم.

– يفيدان في تصميم وتحسين الاختبارات .

–بشرح غانييه الظروف التي تعد ملائمة لتسهيل تعليم كل نوع من أنواع السلوك والأداء .

– مستويات التعلم عند غانييه تساهم في تحقيق الأهداف عند بلوم

– كلا التصنيفين يفيدان في تصميم المنهج وتخطيط الدروس الصفية

– التصنيفين غير متعارضين ومتكاملين ويمكن استخدامهما معاً وبشكل عام فإن مستويات التعلم عن غانييه تحدد سلوكيًا بالمستويات الإدراكية الأولى في تصنيف بلوم

مفهوم الاختبار التحصيلي:

تعدّ الاختبارات التّحصـيليّة من أكثر أدوات القياس وأهمها شـيوعاً في ميدان التربية والتعليم وذلك لأنها تساعد في:

- ❖ تحديد ما تحقّق من الأهداف المخططة لها بعد مرور الطالب بالخبرات والأنشـطة التّعليميّة.
- ❖ تزوّد المدرّس بالتّغذية الرّاجعة من حيث (طريقة التّدريس، الوسـائل التّعليميّة، طرق التّقويم).
- ❖ تسـاعد في تصـنيف الطلبة إلى مسـتويات، ومعرفة قدرات كلّ طالب ويعرّف الاختبار التّحصـيلي بأنّه " إجراء منظّم لتحديد مقدار ما تعلّمه الطّلبة في موضـوع ما، في ضـوء الأهداف المحدّدة"

أولا: **الهدف من الاختبار التحصيلي:**

يهدف الاختبار إلى قياس التّحصيل المعرفي لطلبة الصّفّ الخامس في محتوى الوحدة الثّالثة من من مادة التّاريخ، والتأكّد من فاعلية البرنامج التعليمي المصمم وفق استراتيجية التعلم المستند غلى المشكلة.

1. هدف الاختبار تبعاً لزمن تطبيقه:

الاختبار القبلي:

وهو الاختبار الّذي يجريه الباحث قبل البدء بتدريس البرنامج التعليمي بهدف تحديد مستوى معلومات الطلبة فيما يتعلق بموضوعات الوحدة الثالثة من مادة التاريخ، ومعرفة مستوى التّكافؤ بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة.

الاختبار البعدي:

تطبيق الاختبار ذاته بعد الانتهاء مباشرة من تدريس البرنامج التعليمي والتّحققّ من فاعليته.

الاختبار المؤجل:

وهو الاختبار التّحصيلي ذاته يتم تطبيقه بعد فترة زمنية معّينة من تدريس البرنامج التعليمي، ويهدف إلى قياس مدى بقاء أثر التّعلّم لدى الطّلبة في كلّ من المجموعتين الضّابطة والتّجريبية.

2.المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار:

روعي في تصميم الاختبار شموله لتغطية القسم الأعظم من محتوى الوحدة الثالثة في مادّة التاريخ ويهتمّ الاختبار بقياس الجانب المعرفي في المستويات المعرفيّة السّتة حسب تصنيف بلوم (التّذكر، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم)، ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالعمليات العقلية والتي تتصل بمعرفة الحقائق والطرائق والوسائل الخاصة بمعالجة المعلومات،

والطرائق التي تستخدم في التوصل إلى المعرفة وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات (وتتدرج هذه المستويات من البسيط إلى المعقد وذلك حسب درجة تعقيد العمليات التي تفتضيها كل منها وذلك كما يلي:

التذكر: قدرة الطالب على استرجاع وتذكر المعلومات والمعارف التي سبق دراستها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى التذكر في الاختبار التحصيلي.

الفهم: قدرة الطالب على فهم ما يقدم إليه من خبرات وإعادة صياغة المعلومات التي سبق له دراستها بأسلوبه الخاص، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى الفهم في الاختبار التحصيلي.

التطبيق: قدرة الطالب على تطبيق المعارف والمعلومات التي تعلمها على مواقف جديدة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى التطبيق في الاختبار التحصيلي.

التحليل: قدرة الطالب على تجزئة المعلومات التي تعلمها، وإدراك العلاقات القائمة فيما بينها وتحليل المشكلة إلى مكوناتها الرئيسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى التحليل في الاختبار التحصيلي.

التركيب: قدرة الطالب على جمع العناصر والأجزاء وتنظيمها في بناء لم يكن موجوداً من قبل ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى التركيب في الاختبار التحصيلي.

التقويم: قدرة الطالب على الحكم الكيفي والكمي على المعلومات لأغراض محددة أي إصدار أحكام على الأشياء والمواقف، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على بنود مستوى التقويم في الاختبار التحصيلي:

3. تحديد المحتوى التعليمي للاختبار

تمثل المحتوى التعليمي للاختبار بالوحدة الثانية من كتاب المتوسط الأدنى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وقد تمثل المحتوى بخمسة دروس ضم كل درس مهارة لغوية إضافة إلى درس خاص بقواعد اللغة العربية (القراءة، القواعد، الاستماع، التحدث، الكتابة)، لذ قامت الباحث بتحليل المحتوى التعليمي للدروس الخمسة وتحديد النقاط التعليمية من مفاهيم وقواعد وحقائق ومهارات

وبما أن الباحثة قد تناولت كتاب المتوسط الأدنى فقد حددت الوحدة الثانية لتكون المحتوى التعليمي المراد تدريسه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كما أنّها حددت أهدافا تعليمية من محتوى كل درس من الوحدة من خلال تحليل محتواها وتحديد النقاط التعليمية عليها لذلك تطلب الأمر منها إعداد وتصميم جدول مواصفات الاختبار التحصيلي ، والجدول(4) يبيّن دروس الوحدة المختارة من كتاب المتوسط الأدنى وعناوين الدّروس المتضمنة في المحتوى

جدول (1) دروس الوحدة التعليمية المختارة من كتاب المتوسط الأدنى

اللغة العربية	عدد النقاط التعليمية
الوحدة الثانية	
القراءة (الدولة الاسلامية)	9
القواعد (الجملة الاسمية)	9
الاستماع	6
التحدث	7
الكتابة	12

والجدول الآتي يبين توزع الأهداف التعليمية لدروس الوحدة الثانية من كتاب المتوسط الأدنى ومستوياتها ونسبتها المئوية

الجدول (2) الأهداف التعليمية وعددها ونسبتها ومستوياتها المعرفية

المحتوى	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	الأهداف التعليمية في المجال المعرفي						
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الدرس 1	4	13.64	4	1	2	2	1	1	11
الدرس 2	2	9.09	1	1	1	2	1	1	7
الدرس 3	2	9.09	2	1	1	1	1	1	7
الدرس 4	3	9.09	2	1	1	1	1	1	7
الدرس 5	3	13.64	1	1	2	1	1	1	7
المجموع	14	%100	10	6	7	7	6	6	39
النسبة عند الباحث			%25.64	%15.38	%17.94	%17.94	%15.38	%15.38	%100
النسبة عند بلوم			%45	%10	%20	%10	%10	%5	%100

4. إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

تعدّ مرحلة إعداد جدول مواصفات الاختبار، من أهم مراحل إعداد الاختبار التحصيلي، ويعرف جدول المواصفات بأنه "قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى التعليمي من ناحية، وبين المحتوى وبنود الاختبار من ناحية أخرى ويمثل الرّكيزة الأساسيّة الّتي يستند إليها في الكشف عن صلاحية الاختبار ومدى الاتساق الداخلي وتمثيله للموضوعات المطروحة وهذا يدلّ على صدق محتوى الاختبار كما يساعد على التّحقّق من صدق وعدالة الاختبار في محتواه وذلك بتوزيع فقرات الاختبار بشكلٍ موضوعي وعدم التّحيّز إلى جانب من المحتوى على حساب جانب آخر من المحتوى نفسه.

5. الهدف من جدول الواصفات:

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بهدف:

- التأكد من أنّ الاختبار يقيس الأهداف التعليمية المحددة من جهة والمحتوى المعرفي لموضوعات الوحدة الثانية من مادة (اللغة العربية)
- وضع أسئلة شاملة للمحتوى، وتنويع مستوياتها.
- إعطاء كل جزء من المحتوى وزناً يتناسب مع الوقت والجهد الذي صرفه فيها.
- تحديد الأهمية النسبية لكل درس من الدروس باستخدام المعادلات الاتية:

$$\text{الأهمية النسبية للدرس حسب عدد الحصص الدرسية} = \frac{\text{عدد الحصص التعليمية}}{\text{مجموع الحصص}} \times 100$$

$$\text{الأهمية النسبية للدرس حسب عدد االنقاط التعليمية} = \frac{\text{عدد النقاط االتعليمية}}{\text{مجموع النقاط}} \times 100$$

$$\text{الأهمية النسبية للدرس حسب عدد الصفحات} = \frac{\text{عدد صفحات الدرس}}{\text{مجموع الاهداف}} \times 100$$

الأهمية النسبية للدرس = الأهمية حسب النقاط التعليمية+ الأهمية حسب الحصص + الأهمية حسب الصفحات/ 3

والجدول الآتي يبين الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة الثانية لكتاب المتوسط الأدنى حسب المعادلات السابقة:

جدول (3) الأهمية النسبية للدروس حسب عدد الحصص والنقاط التعليمية والصفحات لكل درس من دروس الوحدة الثانية من كتاب المتوسط الأدنى

المحتوى	عدد صفحات الدرس	الأهمية النسبية	عدد النقاط التعليمية	الأهمية النسبية	عدد الحصص	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية للدرس
الدرس 1	3	17.65	9	20.93	2	33.33	23.97
الدرس 2	4	23.53	9	20.93	1	16.67	20.38
الدرس 3	3	17.65	6	13.95	1	16.67	16.09
الدرس 4	3	17.65	7	16.28	1	16.67	16.87
الدرس 5	4	23.53	12	27.91	1	16.67	22.70
المجموع	**17**	**%100**	**43**	**%100**	**6**	**%100**	**%100**

– تحديد الأهمية النسبية لمستويات الأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوى التعليمي للوحدة الثانية لكتاب المتوسط الأدنى والجدول الآتي يبين ذلك

جدول (4) الأهمية النسبية لمستويات الأهداف التعليمية لدروس الوحدة الثانية لكتاب المتوسط الأدنى

الوحدات	عدد الأهداف	الأهداف التعليمية											
		تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	11	4	36.364	1	9.091	2	18.182	2	18.182	1	9.091	1	9.091
2	7	1	14.286	1	14.286	1	14.286	2	28.571	1	14.286	1	14.286
3	7	2	28.571	1	14.286	1	14.286	1	14.286	1	14.286	1	14.286
4	7	2	28.571	1	14.286	1	14.286	1	14.286	1	14.286	1	14.286
5	7	1	14.286	1	14.286	2	28.571	1	14.286	1	14.286	1	14.286
المجموع	39	10		5		7		7		5		5	
النسبة المئوية	%100	%25.64		%15.38		%17.94		%17.94		%15.38		%15.38	

– تحديد عدد الأسئلة التي تخص كل درس، وفي كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية للدروس وذلك بعد اقتراح عدد أسئلة الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ من قبل الباحثة (30) سؤالاً، وتطبيق المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة في كل خلية= عدد أسئلة الاختبار× الأهمية النسبية للدرس× الأهمية النسبية لمستويات الأهداف/10000

والجدول الآتي يبين جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لكتاب المتوسط الأدنى

جدول (5) مواصفات الاختبار التحصيلي لكتاب المتوسط الأدنى

الوحدة الثالثة من مادة التاريخ	الأهمية النسبية للدرس	عدد الأسئلة في كل مستوى					
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الدرس الأول	23.97	1.49	2.238	1.75	0.74	0.74	0.74	8
الدرس الثاني	20.38	1.11	1.25	0.81	0.81	0.81	0.41	5
الدرس الثالث	16.09	1.29	1.29	0.64	1.29	0.64	0.64	5
الدرس الرابع	16.87	1.53	1.53	0.79	0.79	0.79	0.79	5
الدرس الخامس	22.70	3.10	2.06	1.03	2.06	1.03	1.03	7
المجموع		7	7	6	3	4	3	30

جدول مواصفات الاختبار بعد التقريب

ملحق الأهداف التعليمية

الدرس الأول (القراءة) الدولة الإسلامية
الزمن المخصص لتنفيذ الدرس: حصتين درسيتين حسب دليل المعلم المعد من قبل وزارة التربية
يتوقع من الطالب بعد دراسة محتوى هذا الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة أن يكون قادراً على أن:
1. يسمي موجودات الصور الواردة في النص
2. يحدد مضادات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء
3. يحدد الفكرة العامة للنص
4. يفسر تسمية الدولة الأموية بهذا الاسم
5. يوضح أعمال الخليفة معاوية
6. يحدد مرادفات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء .
7. يستخدم الكلمات الجديدة الواردة في النص بمعناها الصحيح ضمن الجمل
8. يميز بين أهمية الجامع قديماً وحديثاً
9. يقرأ النص قراءة جهرية سليمة وخالية من الأغلاط
10. يلخص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء .

11. يعلل ازدهار الدولة الإسلامية في عصر الخلفاء الراشدين.

الدرس الثاني (القواعد) الجملة الاسمية
الزمن المخصص لتنفيذ الدرس: حصة درسية واحدة حسب دليل المعلم المعد من قبل وزارة التربية
يتوقع من الطالب بعد دراسة محتوى هذا الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة أن يكون قادراً على أن:
1. يعدد الأفعال الناقصة
2. بعرف الأفعال الناقصة
3. يوضح الفرق بين الأفعال التامة والناقصة
4. يعرب الفعل الناقص
5. يعدد حالات وجود الخبر في الأفعال الناقصة
6. يستخدم الخبر بحالاته الأربعة في جمل صحيحة
7. يبدي رأيه بتطور الدولة الاسلامية مستخدماً جملاً اسمية.

الدرس الثالث (الاستماع)
الزمن المخصص لتنفيذ الدرس: حصة درسية واحدة حسب دليل المعلم المعد من قبل وزارة التربية
يتوقع من الطالب بعد دراسة محتوى هذا الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة أن يكون قادراً على أن:
1. يُعيد جملاً استمع لها مضبوطة بالشكل.
2. يكتب الرمز الكتابي الصحيح عند سماع الصوت الدال عليه.
3. يميز بين الأصوات المتقاربة في المخرج.
4. يميز بين التشديد والتنوين صوتياً.
5. يميز بين المدود الطويلة والقصيرة صوتياً.
6. يحدد معاني بعض الكلمات التي وردت في النص المسموع، ومن خلال السياق.
7. يجيب عن أسئلة تتعلق بالمضمون.

الدرس الرابع (التحدث)
الزمن المخصص لتنفيذ الدرس: حصة درسية واحدة حسب دليل المعلم المعد من قبل وزارة التربية
يتوقع من الطالب بعد دراسة محتوى هذا الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة أن يكون قادراً على أن:

1. ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة نطقاً صحيحاً
2. يُميز عند النطق بين المدود الطويلة والقصيرة
3. يُمَيز صوتي اً عند النطق بين المد والشدة
4. ينطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً
5. يميز التنوين من غيرها من الظواهر
6. يُعَبر عن رأيه بجمل مفيدة وصحيحة
7. يُعيدَ صياغة النص بأسلوبه الخاص

Damascus University

جامعة دمشق
المعهد العالي للغات
ماجستير تعليم اللغة العربية
دراسات ميدانية

محاضرة بعنوان
استراتيجيات التدريس

إعداد الدكتورة
آلاء عيسى

أهداف المحاضرة

يكون الطالب قادراً بعد انتهاء المحاضرة على القيام بالأعمال الآتية:

- تعرف مفهوم استراتيجيات التدريس.
- تحديد الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.
- تصنيف طرائق التدريس.
- بعض طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

استراتيجيات وطرائق التدريس

الإستراتيجية هى :(Strategy)**كلمة انجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة ، تعنى " فن قيادة الجيوش " أو أسلوب القائد العسكرى " فى وضع الخطط وإدارة العمليات الحربية وفى ضوء هذا التعريف العام للإستراتيجية يمكن تعريف استراتيجية التدريس بأنها " مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس و والتى يخطط لاستخدامها فى أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة ، وفى ضوء الإمكانات المتاحة "**

هذا وتشمل استراتيجية التدريس غالبا على أكثر من طريقة للتدريس وذلك لأنه لا توجد طريقة واحدة مثلى للتدريس بل ثمة طرائق عديدة يتم اختيار إحداها وفقا لظروف معينة .

استراتيجيات وطرائق التدريس

كيف تصمم الإستراتيجية ؟ تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس .

مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس :

١- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

٢- المرونة والقابلية للتطوير.

٣- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

٤- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

٥- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ، جماعي).

٦- أن تراعي الإمكانات المتاحة.

الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:

- هناك تداخل فيما بين الاستراتيجيات والطرائق والأساليب ، ومن المختصين لا يرى في ذلك فروقات بينها، فهي تؤدي لمفهوم واحد ، وهو المقصود في التدريس ولكن يرى بعضهم الآخر أنه : يوجد خلط واضح في بعض الكتابات التربوية بين المفاهيم الثلاثة فبعضهم يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة والبعض يخلط بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية ، وفي اللغة العربية ، الاختلاف في المبنى يستلزم اختلاف في المعنى فالاستراتيجية ليست هي الطريقة ولا الأسلوب فالاستراتيجية أشمل من الطريقة والطريقة أوسع من الأسلوب ، ويمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة ، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي ، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب .
- إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه ، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) ، والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس ، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة ، والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين

الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:

	المفهوم	الهدف	المحتوي	المدي
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات ، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق ، أساليب ، أهداف ، نشاطات ،مهارات ، تقويم ، وسائل ، مؤثرات	فصلية – شهرية– أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوي وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل القاعة الدراسية	أهداف ، محتوي ، أساليب ، نشاطات ، تقويم	موضوع مجزأ علي عدة محاضرات– محاضرة واحدة– جزء من محاضرة
الاسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي ، اتصال جسدي حركي	جزء من محاضرة .

تصنيف طرائق التدريس:

- هناك أسس متعددة لتصنيف طرق التدريس ، فقد تصنف على أساس اهتمامها بنشاط المتعلم إلى **ثلاث فئات** :
- ١) طرائق تركز على نشاط المتعلم : كطريقة حل المشكلات المشروع .
- ٢) طرائق تركز على نشاط وفعالية المعلم: كطريقة الإلقاء المحاضرة .
- ٣) طرائق تركز جزئيا على نشاط المتعلم : كطريقة المناقشة.

تصنيف طرائق التدريس:

طرائق ق التدريس المباشرة	طرائق التدريس غير المباشرة
.يلعب فيها المعلم دورا نشطا محوريا فى السيطرة على العملية التعليمية من حيث (التخطيط . التنفيذ . التقويم) . . فهو يؤكد أفكاره موجها بذلك عمل الطالب وناقدا لسلوكه ، مع تبرير لاستخدامه السلطة داخل الفصل . . أمثلة على ذلك (طريقة الإلقاء (المحاضرة) . المناقشة)	. فيها يكون ا لمعلم موجهاً ويكون المتعلم مشاركا بنسبة عالية فى العملية التعليمية . ويتركز الإهتمام فى هذا النوع على ممارسة عمليات التعلم المختلفة ، وإكساب المتعلمين السلوكيات الإيجابية ، مثل الأعتماد على الذات ، والثقة بالنفس ، وبث روح التنافس ، والتعاون فيما بينهم . أمثلة على ذلك طريقة (التعلم التعاونى ، العصف الذهنى ، لعب الأدوار ، حل المشكلات .....) .

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من الأمور المتفق عليها في ميدان تعليم اللغات أنه لا توجد طريقة مثلى في التَّدريس، ولكن الطريقة الفضلى هي التي تثمر عن مخرجات جيدة في التعلُّم اللّغوي، وتتحقق فيها أهدافه، وتراعي خصائص المتعلمين، وعددهم، والفروق الفردية بينهم، كما تراعي الإمكانات المادية والبشرية، ولا تحمل تحيزاً ثقافياً للغة على أخرى. ونسعى هنا إلى أن نعرض بعض المداخل والاستراتيجيات والطرائق التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك على النحو الآتي:

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- **أولاً المدخل التواصلي:** الاتصال عبارة عن: عملية تبادل نقل واستقبال(أية معلومة أو خبرة بين طرفين أو أكثر لتحقيق التفاهم بينهما. تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير وتبادل الأفكار، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والاتجاهات... بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة، سواء كانت منظورة أم غير منظورة.
- **ثانياً المدخل التَّكاملي:** ويقصد بالمدخل التكاملي: تآزر الأنشطة اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضاً. ويقصد به الميادين التي يمكن تحقيق التكامل فيها،

وهي: المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والعناصر اللغوية (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة)، ومقررات اللغة (النحو، القراءة المكثفة، القراءة الموسعة، التعبير، الأدب...الخ).

ثالثاً طريقة القواعد والترجمة: مجموعة من الإجراءات يتم من خلالها التركيز على التراكيب اللغوية للغة الهدف، مع ضرورة نقل هذه التراكيب وما يرتبط بها من مفردات إلى لغة المتعلِّم.

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- **رابعاً الطريقة الطبيعية والطريقة المباشرة:•** حاول بعض اللغويين التطبيقيين في القرن التاسع عشر تأسيس طريقة لتعليم اللغة تقوم على فكرة مفادها أنّ الطريقة الطبيعيّة التي يتعلّم بها الطفل لغته الأمّ هي الطريقة الناجعة في تعلّم اللغة بغض النظر عن كونها لغة أولى أو لغة ثانية، ووجّه بعضهم في نهاية القرن نفسه الانتباه إلى المبادئ الطبيعيّة لتعلّم اللغة، ولهذا فقد أشيرَ إليهم أحياناً بأنصار الطرائق الطبيعيّة، ومنه سمّيت الطريقة التي دعوا إليها الطريقة المباشرة، أو الطريقة الطبيعيّة في تعليم اللغة.

مجموعة الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في مواقف غير مصطنعة. وقد ظهرت في بداية القرن التاسع عشر، ردّ فعلٍ على طريقة القواعد والترجمة التي انتشرت كثيراً، حيث أشار أنصارها إلى ضرورة توفير مواقف لتعليم اللغة الأجنبية، تشبه المواقف التي يكتسب فيها الفرد لغته الأصلية.

خامساً: الطريقة السمعية الشفوية: مجموعة الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات اللغة بالبدء بالاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة والكتابة.

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

عمليّة التعلّم اللغويّ وفق هذه الطريقة تمرّ بثلاث مراحل – وهي مراحل التعلّم وفق المدرسة السلوكيّة –تبدأ باستقبال المثيرات، وهي هنا المعلومات أو الأصوات اللغويّة الصادرة عن المدرّسين، أو المصادر الصوتيّة، أو المصادر الصوتيّة المرئيّة، ومن ثمّ العمل على محاكاتها، وتثبيت نطقها بشكل صحيح عن طريق الممارسة والتكرار الآليّ، وتنتهي باستخدامها في مواقف حيّة بحيث تتحوّل إلى مهارات، ثمّ عادات لغويّة تتجلّى في القدرة على استخدام اللغة دون تردّد أو تفكير بمدى صحّة اللغة المستخدمة.

سادساً: الطريقة الانتقائية في تعليم اللغة:

هذه الطريقة ليست طريقة تعتمد على أسس نظريّة محدّدة، وإنّما تحاول الإفادة من مختلف إيجابيّات الطرائق السابقة، فهي تفيد من طريقة الترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعيّة الشفويّة، والطريقة الاتّصاليّة، ولذلك جاءت خصائصها منسجمة والاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بعض طرائق التدريس الأخرى التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. **التعلم المتمايز.**

هو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبرات السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم.

إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة. ويرتبط مفهوم التعليم المتمايز بما يلي:

- استخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتاجات التعليمية.

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن التحدي الذي يواجه المعلم: كيف يعلم جميع الطلبة عليما بأن كل طال مختلف عن غيره؟

إن للطلبة قدرات مختلفة، واهتمامات، ودوافع. إن تقديم تعليم متمايز لهم يعتمد على ضرورة معرفة كل طالب وعلى قدرة المعلم على معرفة استراتيجيات ملائمة لتدريس كل طالب، فليس هناك طريقة واحدة للتدريس.

خطوات التعليم المتمايز

1- يحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولا الإجابة عن السؤالين:

1- ماذا يعرف كل طالب؟

2- ماذا يحتاج كل طالب؟

إنه بذلك يحدد أهداف الدرس، ويحدد المخرجات المتوقعة، كما يحدد معايير تقويم مدى تحقق الأهداف.

2- يختار المعلم استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها لجعل الاستراتيجيات تلائم هذا التنوع.

3- يحدد المهام التي سيقوم بها الطلبة لتحقيق أهداف التعلم

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بعض طرائق التدريس الأخرى التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. **استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)**

صمم هذه الاستراتيجية جريسون ويتلي الذي يعد من أكبر مناصري البنائية الحديثة. ويرى ويتلي أن الطالب في هذه الاستراتيجية يصنع له فهمًا ذا معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل تعاونيًا مع زملائه لإيجاد الحلول المناسبة في مجموعات تعاونية صغيرة. وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أساسية هي: المهام، والمجموعات التعاونية (الصغيرة) والمشاركة.

استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)

المرحلة الأولى: المهام (المشكلات): يواجه الطلبة بموقف مشكل حقيقي من الحياة عن طريق مهام أو مشكلات يتطلب إنجازها أو حلها. وهنا تطرح الأسئلة الآتية:

ماذا أعرف عن هذه المشكلة؟

ما الذي أحتاجه لكي أتعامل مع هذه المشكلة؟

ما مصادر التعلم التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل إلى الحل أو الحلول المناسبة لها؟

لذا يحتاج الطلبة إلى صياغة المشكلة في عبارة أو عبارات واضحة أكثر تحديدًا.

استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)

المرحلة الثانية: مرحلة المجموعات المتعاونة:

وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويحدث التعاون بينهم في أثناء مناقشات أفراد المجموعة بين بعضهم بعضًا، وعلى المعلم تشجيع الطلبة على التعاون وتوزيع الأدوار بالتوجيه والإرشاد، فهذه الاستراتيجية تتبنى التعلم التعاوني الذي يكون من أكثر العناصر أهمية في الوصول إلى التعلم ولإيجاد الحلول للمشكلات، فالطلبة يساعدون بعضهم بعضًا من خلال تبادل الآراء والأفكار، وتكوين فهم أكثر عمقًا للمشكلة . ويسمح هذا التعاون بتنمية الثقة وحرية التفكير.

استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)

المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة:

يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف، وكذلك الأساليب والتقنيات التي استخدمت وصولا إلى تلك الحلول، وتدور مناقشات حول الحلول المختلفة، فقد تختلف وتتباين الحلول المقدمة، ولهذا لا بد من إجراء الحوارات والمناقشات بين المجموعات وصولا لنوع من الاتفاق فيما بينهم قدر الإمكان، وتفيد هذه المناقشات في تعميق فهم الطلبة لكل من الحلول والأساليب والتقنيات المستخدمة في معالجة المشكلة وحلها.

طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بعض طرائق التدريس الأخرى التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. **طريقة التعلم التعاوني**
٢. **طريقة التغيير المفاهيمي**
٣. **حل المشكلات**
٤. **التعلم المستند إلى الدماغ.**
٥. **التدريس باستخدام قبعات التفكير الست.**

وشكراً لحسن إصغائكم

Damascus University

جامعة دمشق
المعهد العالي للغات
ماجستير تعليم اللغة العربية

التخطيط للتدريس

إعداد الدكتورة
آلاء عيسى

مفاهيم التدريس

للتدريس تعريفات متعددة نختار منها ما يلي:

كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

التدريس هو: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي ينجح التدريس ينبغي على المعلم توفير الإمكانيات والوسائل ويستخدمها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه..

مفاهيم التدريس

ومن أكثر التعريفات شمولاً للتدريس:

نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي، يتم فيه تفاعل المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عمليه تقويم شاملة ومستمرة.

مفاهيم التدريس

التدريس

التدريس التقليدي

مجرد إعطاء معلومات وإكساب معارف للمتعلم

التدريس التحديث

كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وقدراته

فن مساعدة الغير على أن يتعلم

التعليم والتعلم

التعليم: أعم وأشمل من التدريس

عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن محدد أو غير محدد ويقوم بها المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات.

التعلم:

التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلم هو نتاج تلك العملية... والتعلم مجموعة من التغيرات التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي والنفس حركي والوجداني في ضوء الخبرات التي مروا بها.

مقارنة بين التدريس والتعليم

وجه المقارنة	التدريس	التعليم
القصد	المعلم يقصد كل أو موقف	المعلم يقصد أو لا يقصد
التخطيط	مخطط مسبقا	مخطط أو غير مخطط
وضوح الأهداف	الأهداف معروفة وواضحة	واضحة أو غير واضحة
زمن محدد	زمن محدد وملتزم بوقت	زمن محدد أو غير محدد
القائم عليه	المعلم فقط	المعلم أو غير المعلم
المكان	المدرسة	المدرسة أو غير المدرسة

خصائص التدريس:

نشاط مهني هادف ومخطط ومقصود يحترفه أشخاص مكلفون رسمياً بقصد تحقيق أهداف تعليمية محددة.

التدريس عمليات أساسية مترابطة بين التخطيط والتنفيذ والتقويم.

مهارات التدريس

تعرف مهارات التدريس بأنها: نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر عن المعلم على شكل استجابات عقلية ولفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. وهذه المهارات هي:

أولاً. التخطيط:

مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم بشكل مسبق قبل تنفيذ التدريس ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقق تدريس أفضل وتعلم أفضل.

ومن مهارات التخطيط للتدريس:

- تحليل المحتوى.
- تحليل خصائص المتعلمين واستعداداتهم للتعلم.
- اختيار وتحديد الأهداف التعليمية.
- اختيار الوسائل التعليمية.
- تحديد أساليب التقويم، تحديد الواجب المنزلي.

. **ثانياً: التنفيذ:**

قيام المعلم بتطبيق الخطة التي قام بإعدادها في غرفة الصف من خلال تفاعله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس من خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة **ومن مهارات تنفيذ التدريس ما يلي:**

-مهارة تهيئة غرفة الصف -التمهيد للدرس الجديد.

-مهارة استخدام الوسائل التعليمية

- مهارة الشرح - مهارة طرح السؤال - مهارة العروض العملية - مهارة التعزيز

- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية - مهارة تلخيص الدرس- مهارة الإدارة الصفية.

. **ثالثاً: التقويم:**

الحكم على مدى نجاح عملية التدريس وتحقيق الأهداف الموضوعة.

ومن مهارات التقويم: تحديد وتنويع أساليب التقويم وتنويع الاختبارات ومستويات الأسئلة.

. **التخطيط للتدريس:**

- **أهمية التخطيط للتدريس:** يعد التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية في إعداد المعلم وتكوينه وبالتالي ضرورياً لنجاح المعلم وإنجاح العملية التدريسية، وتتضح أهميته من النقاط الآتية:
  - يساعد المعلم على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار الأهداف والنشاطات التعليمية والطرائق والأساليب المناسبة.
  - يمنع المعلم من الارتجال في عملية التدريس ويقلل من مقدار المحاولة والخطأ في تدريسه وبالتالي تجنب المواقف الحرجة التي قد تنشأ من عدم التخطيط.
  - ينعكس إيجاباً على الطلبة من حيث إنه يساعدهم على المشاركة الإيجابية في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية.
  - يسهم في تطوير العملية التربوية بوجه عام من خلال تطوير الاختبارات وتحسين نوعية التعليم وتحديد جوانب القوة والضعف في المناهج المدرسية.

. مبادئ التخطيط للتدريس:

لضمان تحقيق فوائد التخطيط هناك مبادئ يجب على المعلم معرفتها وامتلاكها وهي:

- ❖ إتقان المعلم لمادته العلمية مما يسهل عليه تحليل المحتوى وتحديد الأهداف.
- ❖ فهم المعلم للأهداف العامة وأهداف تدريس مقرره.
- ❖ معرفة المعلم لخصائص الطلبة وقدراتهم وحاجاتهم.
- ❖ معرفة المعلم لطرائق تدريس مقرراته المختلفة.
- ❖ معرفة المعلم لأساليب التقويم وتحديد الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف.

. العناصر الرئيسة التي يتضمنها التخطيط والإعداد للدروس اليومية؟

- يتضمن التخطيط للدروس اليومية العناصر التالية :-
- عنوان الدرس .
- أهداف الدرس.
- استراتيجيات التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- المهارات اللغوية
- المهارات الحياتية
- التمهيد للدرس.
- محتوى الدرس وعرض مادته .
- التقويم
- الانشطة المصاحبة والمتابعة.

. كيف تنجح في تقويم ما قمت بإعداده من دروس؟

- **أولا : موضوع الدرس:**
  - هل يتسم بالوضوح والدقة؟
  - هل يعالج موضوعا يرغب المتعلم في دراسته؟
  - هل يناسب ميول المتعلمين؟

- **ثانيا: أهداف الدرس**
  - هل هي مناسبة لمستوى المتعلمين؟
  - هل تم صياغتها بطريقة إجرائية؟
  - هل تتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية؟
  - هل يمكن تحقيقها بسهولة ؟
  - هل هي واضحة ومفهومة؟

. كيف تنجح في تقويم ما قمت بإعداده من دروس؟

أشكال التمهيد للدرس هل فكرت جديا في التمهيد للدرس الجديد؟

- تركيز وجذب الانتباه
- مراجعة المعلومات السابقة
- التمهيد بذكر أهداف الدرس
- ذكر عناصر الدرس أو كتابتها على السبورة
- ذكر الأحداث التاريخية المرتبطة بموضوع الدرس
- ذكر أشياء مألوفة لدى الطلاب وفي نفس الوقت مرتبطة بما يقوم بتدريسه :
- التمهيد بطريقة حل المشكلات بوضع المتعلم في موقف يحتاج منه إلى بذل جهد فكري لحل مشكلة قد تواجهه
- استخدام الأحداث الجارية للتمهيد للموضوع الحالي

. كيف تنجح في تقويم ما قمت بإعداده من دروس؟

رابعا: محتوى الدرس

- ١-هل يساعد على تحقيق أهداف الدرس؟
- ٢-هل يناسب مستوى المتعلمين؟
- ٣-هل يناسب زمن الحصة؟
- ٤-هل يتطلب قراءة كتب أخرى غير الكتاب المدرسي؟
- ٥-هل يتسم بالاستمرار والتتابع والتكامل؟

خامسا:الوسائل التعليمية

- ١-هل هي متوفرة بالمدرسة أم أنك سوف تصنعها؟
- ٢-هل تساعد على تحقيق أهداف الدرس؟
- ٣-هل الفصل ملائم لعرض هذه الوسائل؟
- ٤- هل قمت بتحديد مواضع استخدامها في الدرس ومتى وكيف يمكن استخدامها؟
- ٥- هل هي ملائمة لمستوى المتعلمين؟

. كيف تنجح في تقويم ما قمت بإعداده من دروس؟

سادسا: طريقة التدريس

- ١-هل راعيت تعدد وتنوع طرائق التدريس ؟
- ٢-هل اخترت الطريقة المناسبة للمحتوى المناسب؟
- ٣-هل الطريقة مناسبة للهدف ومحققة له؟
- ٤-هل الطريقة مثيرة لميول المتعلمين نحو الدراسة؟
- ٥-هل راعيت الفروق الفردية بين المتعلمين؟
- ٦-هل الطريقة مناسبة للموقف التعليمي ؟
- ٧-هل الطريقة تسمح للتلاميذ بالعمل فرادى وجماعات؟
- ٨-هل الطريقة تسمح بالمناقشة والحوار ؟
- ٩-هل الطريقة تساعد على تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين.

. كيف تنجح في تقويم ما قمت بإعداده من دروس؟

أسئلة التقويم

- ١- هل الأسئلة تقيس ما تم وضعه من أهداف؟
- ٢- هل هي متنوعة بحيث تقابل ما بين المتعلمين من فروق فردية؟
- ٣- هل تم صياغتها بطريقة جيدة ؟
- ٤- هل هي شاملة وتغطى الجوانب (المعرفية والمهارية والوجدانية)

_-مهارة التقديم والعرض

مهارات المحافظة على استمرار اهتمام الطلاب

* ١) استخدام صوتك بفاعلية
* ٢) اذكر حكايات مرتبطة بالموضوع
* ٣) تحرك و أنت تتكلم
* ٤) غير في سرعة كلامك
* ٥) استخدم أسماء الطلاب
* ٦) استخدم السبورة والوسائل بفاعلية
* ٧) اطرح أسئلة
* ٨) استخدم مجموعات العمل الصغيرة
* ٩) أطلق أسماء الطلاب على بعض المفاهيم المطروحة
* ١٠) استخدم بعض النكات
* ١١) اقرا لغة الجسم
* ١٢) نوع في الأساليب التدريسية
* ١٣) أطلب من أحد الطلاب ادارة جزء من الحصة
* ١٤) أظهر حماس ولا تعلق على جهله
* ١٥) استخدم النشاط لضمان مشاركة الطلاب

كيف تقوي الاعتبار الذاتي للطلاب؟

- أنصت جيدا لأفكارهم
- حاول ان تمتدح أفكارهم كلما استطعت
- أكد على هذه الأفكار و أهميتها و أقرها
- لا تتسرع بالإجابة على أسئلتهم أرجعها اليهم
- أكتب أفكارهم على السبورة أو اللوحة الورقية
- استخدم تعليقاتهم السابقة مسبوقة بأسمائهم
- أبرز سلوكياتهم الايجابية ووضح أهميتها
- شجع المجاملات الجماعية للمشارك الواحد و دعمها
- اجعل الأمثلة من تجاربهم الخاصة
- شاركهم بتجاربك الخاصة
- اعترف بخطئك اذا حدث

- لا تكن مجاملا في الحقائق و المبادئ اجعلها صح/خطأ
- أشعرهم بسعادتك بوجودك معهم
- لا تجلس بعيدا عنهم
- ركز على اهتماماتهم و ليس اهتمامك
- اجعل أسئلتك في تناول قدراتهم للإجابة عليها
- وضح الأسباب في النهاية و لا تتركهم حيارى
- شاركهم بمعلوماتك
- لا تتسرع في ابداء ملاحظاتك؛ احفظها للوقت المناسب
- التغذية العكسية منك تدعم جهدك الإيجابي

الوصايا العشر للعرض والتقديم

* ١) لست وحدك بل معك مشاركون
* ٢) الهدف ليس عرض خبراتك ولكن تلبية رغبات واحتياجات الطلاب
* ٣) عامل المشاركين كما تحب أن يعاملوك
* ٤) الأجهزة الموجودة لمساعدتك فلا تكن مساعداً لها
* ٥) عليك بالشرارة الأولى أشعلها والوقود اللازم لاستمرارك سيوجد ذاتيا من رد فعل الطلاب
* ٦) تعلم مواجهة المواقف الصعبة والحرجة
* ٧) أنت لست في حلبة مصارعة فاحرص على ألا توجه لك ضربة قاضية من أحد الطلاب
* ٨) ثراء المدرس بخبراته، فلا تحاول إهمال المواقف والخبرات التي يعرضها الطلاب
* ٩) وظِّف حركاتك وصوتك وتعليماتك في التدريس
* ١٠)متابعتك وتقييمك المستمر لأدائك في أثناء وبعد العرض شهادة ضمان لك

من أهم المهارات المرتبطة بعرض الدرس:

- استخدام الأسلوب القصصي للتشويق وتوضيح المفاهيم.
- إضافة أفكار جديدة يصعب على الدراسين التوصل إليها بأنفسهم.
- توضيح أوجه التشابه والاختلاف والمزايا والعيوب للأشياء والأفكار.
- استخدام الوسائل التعليمية للتوضيح .
- توضيح المعلومات بالشرح والتفسير.
- استخدام الأمثلة واللا أمثلة لتوضيح الدرس.
- تذكير الدارسين بأهداف الدرس التي تم تحقيقها بين الحين والآخر.
- الاستعانة بقراءة فقرات أو آيات أو أحاديث لتأكيد وجهة نظر معينة.
- طرح الأسئلة والمشكلات على الدراسين أثناء الدرس.
- تشجيع الدراسين على المناقشة وإبداء الرأي.
- عدم الخروج عن الدرس.
- السير في الدرس بصورة متسلسلة ومنطقية.
- إعادة تنظيم المعلومات التي وردت بالدرس بطريقة جديدة.

المواقف اللغويَّة



يُقصد بالمواقف اللغويَّة
المواقف التي يتعرَّض لها مستخدمو اللغة العربيَّة، والتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، مما يُبرز حاجات ومهام لغويَّة مُعيَّنة يحتاجون إلى اكتسابها لتحقيق التَّواصُل الجيِّد مع الآخرين

الموقف التَّعليميّ

هو التَّفاعُل بين الأفراد والمواد كافَّة في بيئات مُحدَّدة لأغراض تعليميَّة، وهو أكثر اتِّساعاً من عمليَّة التَّدريس بمفهوم التَّلقين، إذ ينشأ نتيجة التَّفاعل بين المُعلِّم والطَّالب والسِّياق والبيئة والاستراتيجيَّات؛ أي إنَّه بناء تعاونيّ داخل مجتمع تعليميّ



خطوات تصميم الموقف التَّعليميّ

- تحديد احتياجات المُتعلِّمين.
- تعرُّف اختلافات المُتعلِّمين وتنوُّع خلفيَّاتهم الثَّقافيَّة.
- تحليل المحتوى التَّعليميّ.
- تحديد الأهداف التَّعليميَّة.
- تحديد الأساليب والنَّشاطات.
- تحديد أساليب التَّقويم.

http://www.free-powerpoint-templates-design.com

الأمور التي يجب مُراعاتها عند تصميم الموقف التَّعليميّ:

١- مهارة المُعلِّم في التَّعامُل مع الجوانب الوجدانيَّة للمُتعلِّمين.

٢- الإقرار بوجود المُتعلِّم كإنسان له أهميَّته والاعتراف برغباته واهتماماته.

٣- أن يفهم المُتعلِّم الغاية من الموقف التَّعليميّ، والأهداف التي يجب أن يُحقِّقها بعد دراسة الموقف.

٤- إنّ تصميم موقف تعليميّ نشط يعتمد على قدرة المُعلِّم على تشجيع المُتعلِّم وإتاحة الفرصة له ليقوم بدور إيجابيّ في عمليَّة تعلُّمه.

٥-الحاجة إلى التَّحدِّي (الذّهنيّ)؛ لمواجهة الفروق الفرديَّة بين المُتعلِّمين، وتقديم موقف تعليميّ مُلائم ومتوافق مع المُتطلبات الذِّهنيَّة للمُتعلِّمين.

أهم الأسئلة التي يسألها المُعلِّم لنفسه قبل تصميم المواقف التَّعليميَّة:

- ماذا يجب أن يتعلَّم المتعلِّمون في هذا الموقف؟
- كيف تكون الأهداف المحدَّدة للموقف التَّعليميّ مُتّصلة مع الأفكار والمفاهيم الرَّئيسة للدرس؟
- كيف سيُمثِّل المُتعلِّمون ما يعرفونه وما يستطيعون فعله؟
- ما طرائق التَّقويم التي أستطيع استخدامها؟
- كيف سأساعدهم ليستخدموا ما يعرفونه وما اكتسبوه داخل الصَّفّ وخارجه؟

- كيف سيتمّ تقديم المعرفة والمفاهيم والمهارات الجديدة؟
- ما الأسئلة والنَّشاطات والمهام الرَّئيسة (في الصَّف أو الواجبات المنزليَّة)؟
- كيف سأصمِّم المواقف التَّعليميَّة ليعرف كلّ المُتعلِّمين أهداف الدَّرس؟
- كيف سأسهِّل للمُتعلِّمين استخدام مهارات التَّفكير المُختلفة والمُعقَّدة للنجاح في الصَّف وفي حياتهم فيما بعد؟
- كيف يمكننا العمل والتَّعلُّم في بيئة إيجابيَّة ومُثمرة وما التَّعديلات الضَّروريَّة للبيئة التَّعليميَّة؟

بعض التَّوجيهات للمُعلِّم في أثناء تنفيذ المواقف التَّعليميَّ:

- رحِّب بالطلَّاب جميعاً وأنت مُبتسم.
- استخدم أسماء المُتعلِّمين في الأمثلة التي تُعطيها.
- تفاعل إيجابيَّاً مع كلّ مُتعلِّم في كّل يوم.
- علِّم الطّلاب كيف يضعون أهدافاً ويعملون لأجل تحقيقها.
- استخدم الموسيقى والكتب والصور من ثقافات مُختلفة.
- وضِّح للمُتعلِّمين سبب فعلك ما تفعله وسبب اختيارك لما تختاره.
- غيِّر الاستراتيجيَّات التي تستخدمها لتتوافق مع احتياجات الطلاب.
- ادعم محاولات الطلّاب لحلّ المشكلات وبذل الجهد.
- أبدِ الاهتمام بحياة المُتعلِّمين خارج الصّف عن طريق المشاركة في النَّشاطات التَّعليميَّة.

إدارة الموقف التَّعليميّ

كلام المُعلِّم	كلام المُعلِّم غير المباشر	١- تقبُّل المشاعر، وإظهار اتجاهات إيجابيَّة بعيداً عن التَّهديد والسُّخرية. ٢- المديح والتَّشجيع وتعزيز سلوك المُتعلِّمين. ٣- تقبُّل أفكار المُتعلِّمين ومناقشتها مهما كانت غريبة. ٤- طرح الأسئلة وإثارة التَّساؤلات حول الدَّرس.
	كلام المُعلِّم المباشر	٥- المحاضرة: عرض وتقديم محتوى التَّعلُّم للمُتعلِّمين. ٦- تقديم تعليمات وإرشادات تُسهِّل عمليَّة التَّعلُّم. ٧- نقد أو تسويغ السَّلطة: بفرض المُعلِّم سلطته في حال عدم الانضباط أو عدم التزام المُتعلِّمين بالتَّعليمات ومتابعة الأنشطة في المواقف التَّعليميَّة.
كلام الطالب		٨- استجابة الطالب: تتعلَّق بالإجابة عن الأسئلة أو الاستفسار عن مواضيع ذات علاقة بمحتوى التَّعلُّم. ٩- مبادرة الطالب: إبداء الآراء والاقتراحات وتقديم خبرات ذات علاقة بموضوع التَّعلُّم.
الصَّمت أو التَّشويش		١٠- الصَّمت أو التَّشويش: وهو انقطاع التَّواصل بين المُعلِّم والمُتعلِّمين مثل انشغال المُتعلِّمين في الأحاديث الجانبيَّة أو وجود مُشتِّتات أُخرى.

المستوى المبتدئ

- إلقاء التَّحيَّة والرَّد عليها (صباح، مساء، اللقاء).
- المجاملات الاجتماعيَّة اللطيفة (تهنئة، مواساة).
- فرصة عمل (الأجر، شروط العمل، طلب إجازة).
- زيارة لبعض الأماكن (المرافق العامَّة، الشوارع الرَّئيسة والفرعيَّة، الساحات).
- المطبخ العربيّ (الطَّعام العربيّ، مواعيد الطَّعام، آداب المائدة).
- استخدام الخريطة في تحديد موقع البلد والأماكن الضَّروريَّة.

المستوى المتوسِّط

- الأعياد والمناسبات الاجتماعيَّة والدّينيَّة (أسماؤها، طقوسها).
- السّؤال عن صيدليَّة والاستفسار عن الدّواء المناسب وشروط تعاطي دواء مُعيَّن.
- قراءة الصّحف والمجلَّات والتَّعرُّف عليها.
- لقاء مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعيَّة (الجيران، المعلِّمين، الأصدقاء).
- تقديم الشّكر، تقديم الاعتذار، الاستئذان في طلب شيء، فهم عبارات التَّحذير والتَّعبير عنها.

المستوى المتقدِّم

- وصف شخصيَّة (الكلام عن الصِّفات الخلقيَّة، والخُلقيَّة).
- في أماكن التَّسلية والتَّرفيه.
- التَّعبير عن الذَّات والأفكار والمشاعر والرَّغبات.
- التَّواصل الاجتماعيّ بسياقات مُختلفة (اللقاءات، السَّكن والإقامة، عيادة مريض).
- المُقارنة بين ثقافتين (أدبيَّات الخطاب، الالتزام بالمواعيد، التعامل مع الجيران).
- التَّواصل الجسديّ (المُزاح والمُلاطفة بحركة اليد، حركة الشِّفاه والرَّأس لإظهار عدم المعرفة، حركة الرَّأس للأعلى للرفض).

بعض المواقف التي يُواجهها مُعلِّمو اللغة الثَّانية مع المُتعلِّمين

الفروق الفرديَّة

- البحث المُستمرّ عن طرائق تتناسب ومستويات مُختلف الطَّلبة، مع المُراقبة الدَّقيقة لأدائهم والعمل على استخدام مصادر مُختلفة ومتنوِّعة للمعلومات.

مُشكلات صوتيَّة

- التَّدرُّج في تقديم الأصوات.
- الاهتمام بالفروق الوظيفيَّة الفونيميَّة.
- الثُّنائيَّات الصُّغرى.
- الشَّرح المُباشر لكيفيَّة النّطق.

شعور الطَّلبة بالملل

- التَّعليم باستخدام أساليب وتقنيَّات حديثة لإضفاء جوّ من المُتعة على العمليَّة التَّعليميَّة.
- الاستعانة بالألعاب اللغويَّة.

الخجل وعدم التَّفاعُل

- توزيع المهام على الطَّلبة وزرع قيمة تحمُّل المسؤوليَّة لديهم بمنحهم مساحة حريَّة للمُشاركة وتقديم

أهم ما تقوم عليه المواقف التعليميَّة

النَّشاط: المُتعلِّمون يتشاركون معاً نشاطاً واحداً لتحقيق هدف مُحدَّد.
المكان: استخدام البيئة المكانيَّة (سوق، مكتبة، مطار) لتدريس المفاهيم.
الخدمة: مُحاكاة تقديم حرفة مُعيَّنة (بائع، موظَّف، طبيب....).
المشكلات: طرح مُشكلة ما، وإسهام جميع المُتعلِّمين في تقديم حلول لها.

أمثلة عن مواقف تعليميَّة نشطة:

١- تكليف الطلَّاب بالذَّهاب إلى منطقة مُحدَّدة لشراء مادَّة مُحدَّدة، أو الإتيان بقائمة أسعار لمجموعة من السّلع. يُبنى الموقف على سلسلة من الإجراءات اللغويَّة التي يقوم بها الطَّالب:

- استخدام واسطة النَّقل (القراءة، المُحادثة).
- السّؤال عن المحلّ (المحادثة)
- كتابة أسماء وأسعار السلع الموجودة في المحل(الكتابة والقراءة)

٢- مجموعة طلَّاب في إحدى الجامعات يدرسون برنامجاً لتعلُّم لغة ثانية (محدوداً زمنياً) ويعملون مع المُدرسيِّن في إحدى الغابات في أوائل الرَّبيع، ويدرسون أدباً يصف الطَّبيعة التي يعملون فيها، بحيث يتضمَّن البرنامج كتابات إبداعيَّة للطلَّاب، ومُشاركة واقعيَّة، وتواصلاً حسيَّاً مع عناصر الطَّبيعة.



شُكراً لحُسن استماعكم

بطاقة ملاحظة

اسم المعلم	المركز التعليمي

التاريخ	الموضوع	المستوى الدراسي	الحصة

أولاً : عناصر عامة

المرحلة	العناصر	الملاحظات
التخطيط والإعداد	الإعداد الكتابي للدرس إعداد أوراق العمل المناسبة تجهيز الأدوات والوسائل مناسبة الموضوع للتدريس تشكيل المجموعات بطريقة مناسبة	
التنفيذ	التهيئة والتمهيد للدرس إدارة الوقت بشكل مناسب تشجيع الطلاب للتعبير عن أفكارهم، وتقبل آراء الآخرين استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب تفاعل الطلاب ومشاركتهم ربط الدرس بالبيئة والمجتمع ما أمكن تفعيل مصادر التعلم (برنامج حاسوبي، فلم تعليمي، موقع، ...)	
التقويم	التقويم القبلي التقويم المرحلي التقويم النهائي ملاحظة عمل المجموعات والأفراد مناقشة أفكار الدرس أو حلول المشكلة تقديم التغذية الراجعة التلخيص واستخلاص النتائج تعميم النتائج والخبرات طرح أسئلة	

ثانياً : المهارات اللغوية

الاستراتيجية	العناصر			الملاحظات
التواصل اللغوي (تدريب الطلاب على المهارات التالية)	اللفظي	الاستماع	التركيز والانتباه الإنصات للآخرين التواصل البصري	
		المحادثة	التحدث بحرية القدرة على الإلقاء انتقاء الكلمات المناسبة	
		الكتابة	تلخيص نص معين كتابة الأفكار بحرية تحسين الخطوط	
		القراءة	القراءة الصامتة القراءة الجهرية القراءة الناقدة استنباط الأفكار	
	غير اللفظي		استخدام إشارات الجسم تلوين الصوت بفعالية استخدام تعابير الوجه بفعالية مراعاة عامل المسافة بين طرفي الاتصال	

بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم

الموضوع: .....

الصف : ..... **عنوان الوحدة :** ..... **الصفحات :** .....

الإثارة والتمهيد	مستويات الأسئلة	الطرائق	التقويم	التغذية الراجعة	الأنشطة والإجراءات

نموذج خطة سنوية

المادة الدراسية.....الفصل الدراسي..... اسم المعلم..... العام الدراسي.....

الأسبوع الدراسي	الموضوعات الدراسية	عدد الحصص	الأهداف التعليمية	الأنشطة المقترحة	الوسائل التعليمية المقترحة	وسائل التقويم المقترحة	المراجع والمصادر	الملاحظات
الأول	عناوين الوحدات الدراسية والدروس							

Damascus University

خطة وحدة

الصف..... الفصل الدراسي : .....

الموضوع : .....عنوان الوحدة : ..... الصفحات : .....عدد الحصص : ..... الفترة الزمنية : من : / / إلى : / /

الأهداف أو نواتج التعلم	المواد والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات وطرائق التدريس	التقويم		الأنشطة والإجراءات	التأمل الذاتي حول الوحدة
			الاستراتيجيات	الأدوات		
.....	.....	.....	.....	.....	.....	– أشعر بالرضا عن:
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	– الصعوبات :
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....		–مقترحات التحسين:
.....	.....	.....	.....	.....		.....
.....	.....	.....	.....	.....		.....
.....	.....	.....	.....	.....		.....

المادة :

الموضوع :

الحصة				
الفصل				
اليوم				
التاريخ				

يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن :

التمهيد	
الواجب	سؤال

أهداف التعلم	إجراءات التدريس	المواد التعليمية	المهارة المستخدمة	تقويم التعلم
		الكتاب السبورة خريطة تضاريس	---------	
			الخيال	

نموذج خطة درس

الصف ..... الفصل الدراسي..... المادة.....

عنوان الدرس ..... الصفحات .....عدد الحصص : ..... الفترة الزمنية من : / / إلى : / /

الهدف العام للدرس.....

التمهيد للدرس.....

.....

الأهداف أو نواتج التعلم	الأنشطة والإجراءات	الطرائق والاستراتيجيات	المواد والتجهيزات (مصادر التعلم)	التقويم	الزمن
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

المهارات المتوقع اكتسابها من الدرس	الواجب البيتي للطالب

الدرس الأول:

الهدف العام للدرس:.

الزمن المخصص لتنفيذ الدرس: حصة درسية واحدة حسب دليل المعلم المعد من قبل وزارة التربية	مستويات الأهداف					
يتوقع من الطالب بعد دراسة محتوى هذا الدرس والقيام بالأنشطة المرافقة أن يكون قادراً على أن:	**تذكر**	**فهم**	**تطبيق**	**تحليل**	**تركيب**	**تقويم**
		√				
		√				
			√			
	√					
	√					
					√	
						√
	√					
					√	
				√		

المهارات والأهداف الوجدانية والحس الحركية المحددة في هذا الدرس.

الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية (الحس الحركية)	المهارات المتوقع اكتسابها من هذا الدرس

Damascus University

بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم في مرحلة المشاهدة د. آلاء عيسى

الاسم.....الموضوع: ..... المستوى الدراسي : ..... التاريخ.....

جوانب الملاحظة	الايجابيات	السلبيات	مقترحات وملاحظات
شخصية المعلم			
التهيئة الحافزة			
الأهداف التعليمية			
الطرائق المستخدمة			
الأسئلة الصفية			
التغذية الراجعة			
التعزيز			
التقويم			
تقنيات التعليم			
غلق الدرس			

اسم الملاحظ.....

بطاقة ملاحظة طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعليمات التطبيق: يقوم الملاحظ بوضع إشارة (×) أمام المؤشر في حال ظهور الأداء المقاس وتحت المستوى الذي يظهر فيه حيث يمكن للملاحظ أن يضع الإشارة تحت مستوى " غير مستخدمة "إذا كان ظهور السلوك غير واضح وسريع، أما إذا أكد المدرس على السلوك وتابع تنفيذه فيمكن للملاحظ أن يضع إشارة(×) تحت مستوى مستخدمة ، وفي حال السلوك بين هذين المستويين وكان مقبولا فيمكن للملاحظ أن يضع إشارة تحت مستوى " مستخدمة بدرجة متوسطة . " أما إذا لم يظهر السلوك نهائيًا فيمكن للملاحظ أن يضع إشارة تحت غير مستخدمة أبداً في نهاية جلسة الملاحظة.

الرقم	العبارات	غير مستخدمة أبداً	غير مستخدمة	مستخدمة بدرجة متوسطة	مستخدمة	مستخدمة بكثرة
طريقة النحو والترجمة						
1	يركز على قواعد اللغة					
2	يركز على ترجمة المفردات الجديدة					
3	يبدأ بالقاعدة النحوية ثم ينتقل إلى الأمثلة عنها					
4	يترجم النصوص إلى لغة الطالب الأصلية					
5	يوجه الطلبة إلى قراءة الكتب الأدبية عن اللغة					
6	يقدم التعزيز الفوري عند نجاح الطالب في استخدام اللغة					
7	يحلل القواعد اللغوية بشكل مفصل					
8	يركز على مهارتي القراءة والكتابة					
9	يستخرج القواعد النحوية من النصوص المقروءة					
10	يقدم قائمة بالمفردات مع مقابلاتها من اللغة الأصلية للطالب					

الرقم	العبارات	غير مستخدمة أبداً	غير مستخدمة	مستخدمة بدرجة متوسطة	مستخدمة	مستخدمة بكثرة
الطريقة المباشرة						
1	يركز على المهارات الشفوية التواصلية					
2	يركز على صحة النطق السليم					
3	يستخدم لغة الطالب الأصلية عند توضيح النقاط الغامضة					
4	يبدأ بالأمثلة وينتهي بالقاعدة في تدريس القواعد النحوية					
5	يستخدم المفردات والتركيب الوظيفية					
6	يوضح معاني المفردات بالصور					
7	يركز على مهارتي التحدث والاستماع					
8	يحاول أن تكون اللغة المدروسة هي اللغة الأصلية					
9	يركز على الجمل التي يستخدمها الطلاب في حياتهم اليومية					
10	يوضح معاني الجمل بالتمثيل والنماذج.					
الطريقة السمعية الشفوية						
1	ينطلق في تعليم اللغة من التدريب الشفوي قبل شكلها المكتوب					
2	يستخدم التسجيلات وأفلام الفيديو لتعليم اللغة					
3	يستخدم التكرار لتثبيت المعلومات					
4	يعطي البنية والشكل اهتماما أكثر من المعنى					
5	يستخدم اللغة المدروسة عند التخاطب في الصف					
6	يدرب الطلبة على النقاط الجديدة عن طريق السياق					
7	يعلم التراكيب السهلة قبل التراكيب المعقدة					
8	يتجنب ما أمكن الشروحات النحوية					
9	يركز على مهارتي الاستماع والتحدث أولاً					
10	يعوض عن الرموز الكتابية بالأصوات					

الطريقة التواصلية						
1	يعطي المعنى اهتماماً أكبر من البنية والشكل					
2	يستخدم الحوارات المرتبطة بخبرات الطلاب الاتصالية					
3	يركز على التواصل بين الطلبة باللغة المدروسة					
4	يساعد الطلبة على استخدام اللغة والتعامل معها بكل الأشكال					
5	يشجع الطلبة على المحاولة والخطأ في أثناء التواصل					
6	يركز على العمل الجماعي أو الثنائي في عملية تفاعل الطلبة					
7	يستخدم اللغة الأم للطلبة عند التدرب على المحادثة					
8	ينظر إلى اللغة على أنها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية					
9	يركز على مهارتي الاستقبال(الاستماع والقراءة) أولاً					
10	يركز على الاتصال والتواصل أكثر من التركيز على قواعد اللغة					
الطريقة الانتقائية						
1	يحدد أهداف التعلم في كل حصة درسية					
2	ينوع من استخدام المواد والأجهزة والبرمجيات لاكتساب مهارات اللغة					
3	يشجع الطلبة على توظيف اللغة في الحياة اليومية					
4	يحاول إيجاد ظروف محاكية للواقع في غرفة الصف					
5	يستفيد من إيجابيات جميع طرائق تعليم اللغات					
6	يوازن بين الشكل والمضمون اللغوي					
7	يأتي بالمفردات الجديدة ضمن سياق يبين المعنى الحقيقي لها					
8	يوازن بين تعليم المهارات اللغوية الأربع					
9	يشجع الطلبة على التعبير عن النفس ونقل الأفكار					
10	ينوع من أساليب تقويم الطلاب والاختبارات					