

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

د. محمد عثمان

أساليب التقويم التربوي



أساليب التقويم

التربوي

تأليف

د. محمد عثمان

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الأردن

الناشر

دار أسامة للنشر والتوزيع

الأردن- عمان

هاتف: ٥٦٥٨٢٥٣ - فاكس: ٥٦٥٨٢٥٤ - تلفاكس: ٤٦٤٧٤٤٧

ص.ب: ١٤١٧٨١

حقوق الطبع محفوظة للناشر

٢٠٠٥ م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٠٠٥ / ٦ / ١٢٩٥)

٣٧١,٢٦

عثمان، محمد

أساليب التقويم التربوي / محمد عثمان. - عمان: دار أسامة،
٢٠٠٥.

() ص .

ر.إ: (٢٠٠٥/٦/١٢٩٥).

الواصفات : /التربية//أساليب للتدريس//التدريس//الاختبارات
والقياسات التربوية/

* تم إعداد بيانات الفهرسة و التصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

مُتَكَلِّمًا

لقد اهتم المربون في الآونة الأخيرة اهتماماً خاصاً بموضوع التقييم بكل أنواعه - التقييم التشخيصي والتكويني والتحصيلي، لما له من الأثر البالغ على العملية التربوية بأكملها فهو الذي يحدّد الأسس والمنطلقات المنهجية لأي عمل تربوي هادف يكشف النقائص ويعالج السلبيات ويدعم المكتسبات ويدفع إلى الإبداع.

إن التطور الفعال لأي مشروع تربوي يستدعي ثلاث خطوات مرتبطة ببعضها البعض وهي:

(١) التخطيط.

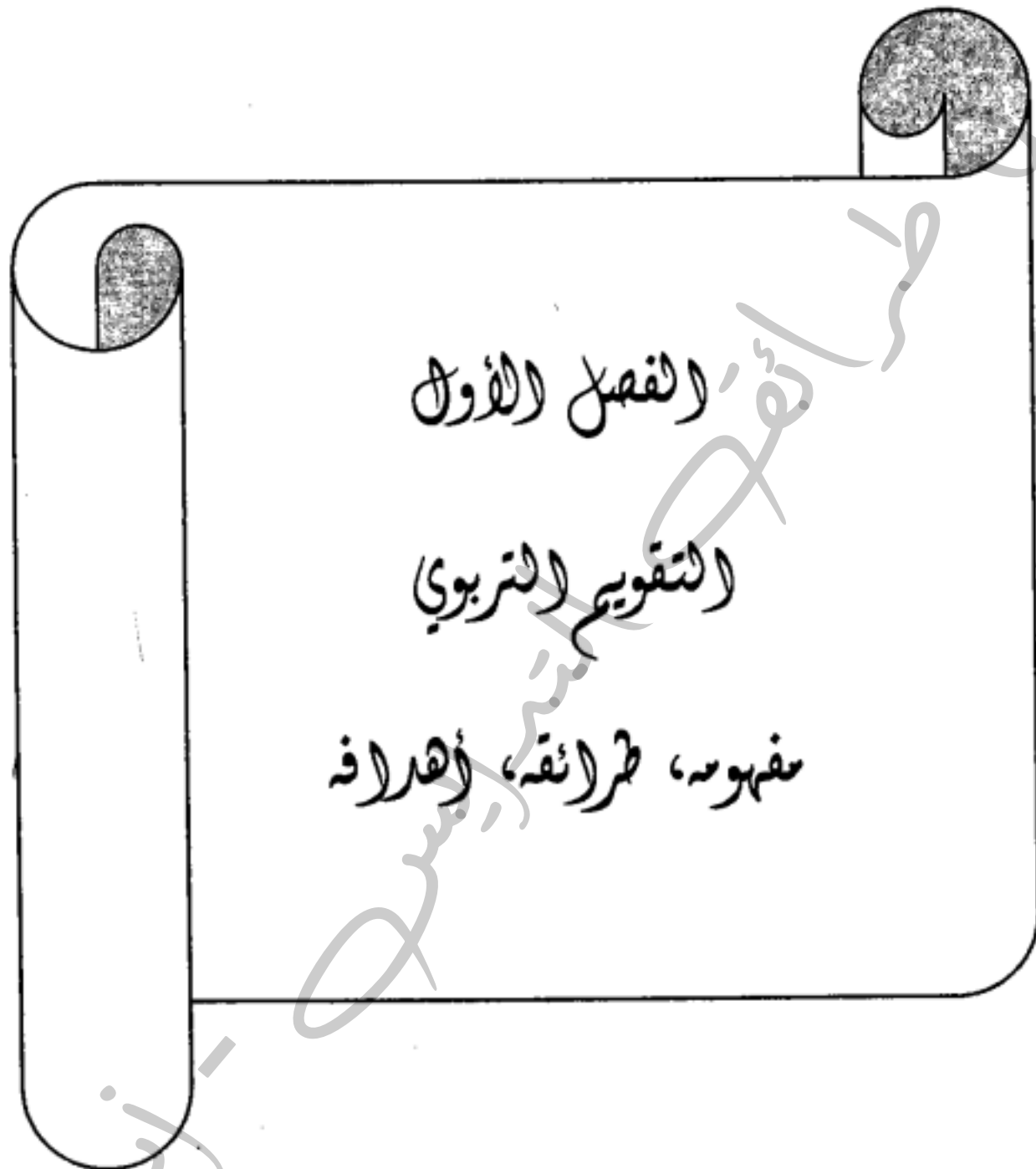
(٢) تنفيذ الخطة.

(٣) تقدير النتائج (التقويم).

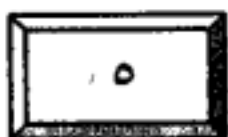
ولكن الكثير من الباحثين والعلماء يقفون عند الخطوتين الأوليتين ولا يتعدونهما إلى الخطوة الثالثة، ولكن بعد أن اتضحت أهمية التقويم في عالم التربية بصفة عامة وعالم النشاط بصفة خاصة لما له من أهمية في تغذية مستمرة وتلافي السلبيات وإيجاد البدائل والحلول وتعزيز جوانب القوة، أصبح التقويم معترفاً به كجزء مكمل للمنظومة التربوية ولا انفصام له عن التعليم المجدي.

وإذا كانت نشاطات الطلاب تشكل جزءاً هاماً من البرنامج التربوي الكلي فيترتب على ذلك أن تقدير الحصيلة وتقويم النتائج لها نفس الأهمية هنا مثلما هي في التاريخ أو العلم، والتقويم سبيل موصول، وعملية مستمرة، ولا نستطيع إنجازها أو الانتهاء من أمره بعمل اختبار معجل أو مؤجل، ولكن الذي نحتاج إليه هو استقصاء التغييرات التي تحدث في الطلاب على فترات متباعدة، وأيضاً رصد

نقاط السلبات وتلافيها، وتعزيز الجانب الإيجابي والاستفادة منها استفادة فورية أثناء الممارسة، أو فائدة مؤجلة عند إعادة التخطيط للبرنامج أو البرامج الأخرى. ومن السائد عند علماء التربية أن التقويم يشكل طوراً هاماً من أطوار التعليم ألا أنه لم يجد طريقه إلى التطبيق الصحيح في نشاطاتنا ويلزم أن نشير في هذا الصدد إلى أن التقويم شيء أكثر بكثير من القياس وهو ميدان كبير قابل للتطور والتوسع مع ما نعيشه اليوم من تقدم تقني وثورة معلوماتية هائلة وما يسمى اليوم بـ (عولمة الحياة).



الفصل الأول
التقويم التربوي
مفهوم، طرائق، أهداف



مفهوم التقويم

التقويم هو تحديد قيمة الأشياء وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات وقد أستخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفه وأساليبه المتنوعه منذ كانت هناك أمامه غايات ينبغي الوصول إليها وآمال يسعى إلى تحقيقها، ويعتبر التقويم أساساً من مقومات العملية التعليمية نظراً لما للتقويم من دور هام و أهمية كبرى في مجال تطوير التعليم.

ويعرف التقويم لغة: على أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما اعوج.

واصطلاحاً: على أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار.

والتقويم في اللغة من قَوَّم الشيء يعني وزنه وقَدَره وأعطاه ثمناً معيناً وتعني كذلك صوبه وعدله ووجهه نحو الصواب.

والتقويم كما ورد معناه في منجد اللغة والأعلام: من قَوَّم الشيء أي عدله وأزال اعوجاجه، وفي القاموس الفرنسي Le Robert: قَوَّم يعني بحث بدقة أو بارتياح عن القيمة أو الثمن، وفي القاموس EVALUER فرنسي - عربي: قَوَّم، قَدَر، ثَمَّن، سَعَّر، خَمَّن، ويعني التقويم في مدرسة كندية: إصدار حكم على القيمة الموافقة لنتيجة قياس ما، وإعطاء معنى لهذه النتيجة بالنسبة لإطار مرجعي (معياري، سلم قيم، ...).

أو التقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية. (عودة، ٢٠٠٢).

وقد عرفه لوجندر على انه حكم كفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء، أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة

بمعايير موضوعة انطلاقاً من محكات مصرح بها مسبقاً بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار (تيليويين، ٢٠٠٣).

وتعني عملية التقويم عند بعض علماء التربية في المدرسة الفرنسية: النظر إلى التلاؤم بين جملة من المعلومات وجملة من المعايير المحكمة والمناسبة لهدف محدد وذلك قصد اتخاذ قرار أو إجراء.

وقد عرف علماء التربية بصفة خاصة أن التقويم هو عملية ملازمة للعمل المقوم لقياس مستوى أهدافه وخطوات التنفيذ ورصد مواطن القوة وتعزيزها ورصد مواطن الضعف وتلافيها وإيجاد البديل لها.

فالتقويم هو مجموعة من الإجراءات الخاصة بجمع، تحليل، وتوصيل المعلومات بهدف اتخاذ قرارات.

أما التقويم في التربية الحديثة فيعني: العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية، وقد أدخل حديثاً مفهوم التقويم في التربية من منظور أنه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلم الطلبة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظام التعليمي، وهنا يجب أن نشير إلى أننا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم إجرائي عن التقويم فيجب علينا أن نفهم ما يلي فهماً سليماً:

١- التقويم ليس هو القياس، فالقياس جزء من التقويم.

٢- التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

٣- التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.

وفي بعض المدارس العربية هناك مصطلحان شائعان ومستعملان بكثرة للدلالة على العملية التقويمية وهما: "التقويم" و "التقييم"، وكثيراً ما يطرح التساؤل: ما هو الفرق بينهما ؟ وهل لهما وجود في اللغة العربية ؟.

هناك فرق بين التقييم والتقويم فالتقييم هو جزئية من التقويم وهو إعطاء قيمة وإصدار حكم على عمل ما، فالتقييم يقصد به التثمين، وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدد من قبل، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة (جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، مناسب، غير مناسب، معبر، غير معبر الخ...).

بينما التقويم كما ذكرنا هو لرصد وملاحظة العمل المقوم من جميع جوانبه والمساعدة على تطويره وتجاوز الصعوبات التي تواجهه ويحوي أدوات ومعايير لقياس جوانب التنفيذ ومقدار تحقق الأهداف وتحسين وتطوير العمل المقوم، فالتقويم زيادة على ما نقوم به في العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططاً يرجى منه تعديل الاعوجاج ونزع الخاطئ أو إصلاحه، وتدعيم الحسن الصحيح، وبالتالي يصبح التعريف النسبي للتقويم بالنسبة للتقييم كالآتي:

التقويم = التقييم + اتخاذ إجراءات تحسينية تضبط على ضوء نتيجة العملية التقييمية ومقارنتها بالمعايير المناسبة لأهداف العملية المقومة.
غير أننا سوف نعتمد فيما سيأتي مصطلحاً واحداً هو "التقويم" وذلك لسببين هما:

١- إن مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم وهو المفهوم الذي يحتاجه المربي في التربية والتعليم.

٢- تفادياً للإكثار من المصطلحات التربوية الذي قد يؤدي إلى تشويش حول المنتظر من العملية التقويمية.

إن القصد من التقويم بمفهومه الشامل هو "استنباط العبرة" والعبرة مما مضى تعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون (إطار مرجعي للقيم يحدد مسبقاً) لتدعيم وتطوير ما هو حسن، وتعديل ما هو معوج، وإكمال ما هو غير كاف، ونزع ما هو زائد وغير مفيد، وتفادي ما هو خاطئ وغير مناسب.

وعندما نقصد هدفاً معيناً فإننا نتبع الخطوات التالية:

- نسلک طريقاً لتحقيقه، ويستوجب هذا الطريق التخطيط له وتنفيذ المخطط.

- نحصل على نتيجة معينة تستدعي مقارنة درجة تلاؤمها مع الهدف المرجو واتخاذ قرارات قصد تعديل وتطوير المخطط.

إن التقويم في التربية والتعليم له أهمية بالغة في أي منظومة تربوية، فهو الذي يجعلها قادرة على مواجهة كل العقبات التي تعيق طريقها في تحقيق الغايات المرجوة منها، وتكوين المواطن الذي يواكب عصره، خاصة ونحن نعلم أن كل مجالات الحياة تشهد تزايداً سريعاً في المعارف، والمنظومة التربوية من واجبها مسايرة هذا التطور حتى لا تتقطع عن المجتمع.

إن التقويم الهادف والناجع هو الذي يأتي كنتتويج لأي عمل أو سلوك نقوم به، ولكنه لا يزال بعيد المنال والإدراك لدى مجتمعنا عامة ووسط المؤسسات التربوية خاصة، حيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المربون في المدرسة تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية لا تهدف في أغلب الأحيان إلا إلى ترتيب التلاميذ من خلال نقاط تمنح لهم عقب تقويم جمعي دوري غير هادف تربوياً (فرض + امتحان في كل ثلاثي، قصد ترتيب التلاميذ والحكم على مستواهم الدراسي).

إن المشكلة في عدم ممارسة التقويم الكامل والمفيد الذي تم تعريفه سابقاً في أوساط التربية والتعليم وعلى كل المستويات هي مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى، ومهما تم تحسيس المربين والأساتذة والمسيرين بأهمية التقويم وأعطيت لهم تقنيات ممارسته وكيفيات تطبيقه كما يحدث ذلك عند كتابة المناهج الجديدة في مختلف مراحل التعليم وفي جميع المواد، يعودون تلقائياً إلى معنى التقويم العرفي الموروث بعفوية من خلال الممارسات السابقة.

وبما أن المشكلة ثقافية، فإن أحسن طريقة لبناء مجتمع ومدرسة تتقن التقويم الهادف والناجع، هي تربية النشء عليه منذ المدرسة الابتدائية. فتقافة التقويم تبدأ منذ دخول الطفل إلى المدرسة، حيث نعوده باستمرار على استرجاع كل السلوكات التي قام بها فتقافة التقويم بتلقائية، والحقيقة أن هذا الحل المرجو للمجتمع من صميم تعاليم ديننا الذي يحثنا على محاسبة أنفسنا في نهاية كل يوم على كل سلوكاتنا وأعمالنا ومقارنة درجة تلاؤمها مع التعاليم المرجعية لديننا، قصد استنباط العبرة ونزع الاعوجاج لتحقيق الاستقامة.

مراحل التقويم:

يتم التقويم عادة على أربعة مراحل هي:

- ١- التقويم القبلي (قبل بدء العملية التعليمية): يهدف هذا التقويم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعليم الجديد ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك ومن وظائف هذا التقويم ما يلي:
 - أ- تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة.
 - ب- تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

٢- التقويم البنائي (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية) ويهدف إلى تزويد المعلمين والطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم الطلاب ومدى تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول.

٣- التقويم التشخيصي العلاجي: ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار.

٤- التقويم النهائي (في نهاية العملية التعليمية): يهدف إلى تزويد المعلمين والطلاب بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومن وظائفه:

أ- تقويم فاعلية التدريس.

ب- مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة أخرى.

ت- نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر.

وظائف التقويم

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية وفي مقدمة هذه الوظائف:

- ١- تقويم وتطوير المنشط المراد ممارسته.
- ٢- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.
- ٣- تحقيق الأهداف التربوية للمنشط.
- ٤- تحفيز الممارس للنشاط على نقد نفسه أثناء ممارسة النشاط.

٥- تحفيز هيئة الاشراف على المنشط لتطوير البرنامج أو النشاط لتحقيق أهدافه بصورة فعالة مع المساعدة في الحلول وإيجاد البدائل للصعوبات والعوائق وتعزيز مواطن القوة.

٦- اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً للتقويم التربوي.

٧- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.

٨- إعطاء التلاميذ قدراً من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.

٩- مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طريقه وبالتالي رفع مستوى أدائه.

اسس التقويم

كثير من المقومين يفهمون عملية التقويم فهماً خاطئاً فبعضهم يعتقد أنه مجرد إصدار حكم أو إعطاء الشيء المقوم قيمة فقط، ولكن التقويم هو ما تم تعريفه آنفاً، وهناك مبادئ أساسية ملازمة لعملية التقويم، وإذا أريد التقويم فيجب على المقوم أن يراعي مبادئ أساسية، ونستطيع أن نذكر هنا بعض الأسس التي تركز عليها عملية التقويم والتي يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون التقويم ناجحاً ومحققاً للغرض منه، ويمكن أن نجملها فيما يلي:

١- إن الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء لممارسة العمل أو النشاط وليس إصدار حكم على الممارسة فقط.

٢- يجب أن يكون التقويم يكون مراعيًا للأهداف التي وضعت للمنشط، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه فإذا بعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة.

٣- لابد أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ننشدها لأن العملية التعليمية تمثل نظاماً تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض.

٤- يجب أن يقوم التقويم على أساس كمي وكيفي ولا يقتصر على أحدهما.

٥- لابد أن تكون أدوات التقويم متنوعة فكلما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه، وذلك عند تقويم التلاميذ، فكلما تنوعت الأدوات المستخدمة لتقويم التلميذ كلما زاد فهمنا له وقدرتنا على مساعدته.

٦- أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية:

- المقصود بالصدق هو أن الأداة تقيس ما صممت له فإذا صممنا اختباراً يقوم قدرة الطالب في الحساب فيجب أن يقيس فعلاً قدرة الطالب على إجراء العمليات الحسابية.
- المقصود بالثبات هو إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من التلاميذ فإنه يعطي نفس النتائج تقريباً.
- وتعني الموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم واحتكامه معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم.

٧- يجب مراعاة قدرات الطلاب الممارسين للنشاط ومستواهم التعليمي.

٨- إشراك الطالب المنفذ للنشاط في جميع مراحل التقويم.

٩- إن التقويم ما هو إلا عملية مستمرة وملاصقة لممارسة النشاط، فلا بد أن يكون التقويم عملية مستمرة لا تأتي في نهاية العام الدراسي فقط بل تتم بطريقة مستمرة ومنظمة.

١٠- من أساسيات التقويم أن تستعمل النتائج للتقويم في التعديل والتحسين للبرنامج.

١١- يجب إشراك أولياء أمور الطلاب في عملية التقويم وذلك لكسب الخبرات الخارجية ولاستقطاب أولياء أمور الطلاب في رعاية ودعم النشاطات الطلابية المختلفة.

انواع التقويم:

- أ- التقويم المرحلي وهو الذي يرتبط بمرحلة أو مراحل معينة.
- ب- التقويم المستمر وهو الذي يلزم النشاط من البداية إلى النهاية.
- ج- التقويم النهائي وهو الذي يعطي انطباعاً نهائياً عند نهاية النشاط.

الهدف من التقويم:

- عند إعداد المقوم لبرنامج تقويمي يسير جنباً إلى جنب مع خطوات التنفيذ للنشاط، عليه، يجب أن يلاحظ أن البرنامج يجب أن يحقق الأهداف التالية:
١. معرفة ما لدى الممارسين للنشاط من معلومات وفهم حول النشاط الذي يمارسونه.
 ٢. أن يلاحظ المقوم الصعاب التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط فرداً أو جماعة وتدوين تلك الصعاب وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.

٣. أن يشخص المقوم عوامل القوة والضعف في كل مرحلة من النشاط واقتراح الحلول المختلفة لعلاج مواطن الضعف وتعزيز جوانب القوة وذلك ما يسمى بالتغذية الراجعة.

٤. أن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلم طرق القياس لإنجازاتهم مع تعريفهم بمدى ما حققوا من نجاح.

٥. أن يساعد المقوم الممارسين على اكتساب اتجاهات ومهارات في تقويم أنفسهم.

٦. أن يساعد المقومين على توجيه أنفسهم لممارسة النشاط بطريقة إيجابية وذلك بعد اكتشاف جوانب الضعف وتجاوزها بالبدايل القوية والإيجابية.

٧. أن يكون التقويم وسيلة لتعليم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.

٨. أن يتعرف المقوم على تأثير البرنامج أو المنشط على الطلاب ومدى ما حقق من الأهداف المرسومة له.

٩. جمع المعلومات عن المميزين والموهوبين لرعايتهم ببرامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

١٠. جمع المعلومات عن المميزين لتقديمها إلى إدارة المنشط للتكريم والرعاية المستقبلية.

جوانب أساسية لتحقيق التقويم لأهدافه:

١- تحويل أداء الطلاب وممارساتهم خلال حصص النشاط إلى قيمة رقمية وفق بنود التقويم المحدد من خلال:

- أ- التعرف على درجة تفاعل الطلاب مع النشاطات الممارسة.
- ب- مقدار تحقق الأهداف.
- ج- طريقة التنفيذ للبرامج.

د- إتقان الطلاب للمهارات الجديدة ودرجة الإتقان ونمو الخبرة.
إن الملاحظة الدقيقة والأشراف المباشر لكل طالب أو مجموعة عمل
مطلب أساسي للتعرف على إنجاز كل طالب وجهده في كل حصة
نشاط بحيث يستطيع المقوم تقدير جهد الطالب من خلال:

أ- تنفيذ الدور المسند إليه.

ب- تنوع التنفيذ والتجديد والابتكار.

ت- أثر تنامي الخبرة.

ث- المحافظة على أدوات التنفيذ والعمل.

٢- دراسة التقارير المقدمة من الطالب ومن المشرف على النشاط.

ادوات التقويم:

١- الملاحظة المباشرة للتنفيذ.

٢- الأعمال المنجزة.

٣- التقارير المقدمة من الطلاب عن الأعمال أو من خلال زيارة موقع العمل.

٤- الاستبيانات المختلفة.

٥- تسجيل النشاط أو البرنامج صوتياً أو مرئياً أو بهما معاً وإعادة أمام المقومين.

٦- استمارات تقويمية بمعايير محققة ومراعية للأهداف من التقويم كما في المسابقات المختلفة (الاجتماعية - العلمية - الثقافية ... الخ)

٧- تسجيل النشاط على أقراص مرنة وعرضه على المقومين.

التوثيق

أهمية التوثيق :

يشكل التوثيق أهمية كبرى في حياة الأمم وحضاراتها المختلفة، فلو نظرنا إلى الحضارات السالفة التي تكون لدينا خبرات ومعلومات عنها وعن إنجازاتها وعلومها ومعارفها- ونحن لم نعاصر تلك الحضارات ولم نعيش فترتها الزمنية- نجد أن التوثيق هو الوسيلة الأولى لمعرفة تلك الحضارات ومكتسباتها، ومن هنا نستدل على أهمية التوثيق في حياة أي أمة من الأمم أو أي مجتمع من المجتمعات الكبيرة أو الصغيرة.

ونستخلص الدلالة الكبرى على أهمية التوثيق من ما حث عليه ديننا الإسلامي على التوثيق من خلال المصدرين العظيمين القرآن والسنة النبوية الشريفة. حيث قال تعالى: "وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ" يس: الآية ١٢ "

وقال تعالى: "وَإِنْ عَلَيْكُمْ لِحَافِظِينَ كَرَامًا كَاتِبِينَ" الانفطار (١٠-١١)

وما قام به الرسول صلى الله عليه وسلم من تدوين وتوثيق الأحداث مثل صلح الحديبية، ومعاهدته لليهود عند وصوله إلى المدينة المنورة، وغيرها من الأحداث الأخرى، وقد سار على نهجه الخلفاء الراشدين وسارت الأمة على النهج نفسه لما للتدوين من أهمية كبرى، وما نعيشه اليوم من تفجر معرفي ومعلوماتي هائل ما هو إلا نتاج التوثيق والتدوين للمعلومات التي وثقت واستفاد الآخرون منها في تطويرها.

تقويم المعلم لتلاميذه

يعتبر تقويم المعلم لتلاميذه من أهم ميادين التقويم التربوي إن لم يكن أهمها جميعاً، فالمعلم يلجأ إلى تقويم تلاميذه للحصول على معلومات وملاحظات

متعددة عن هؤلاء التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم.

ويمكن تلخيص الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها من تقويمه لتلاميذه

في النواحي الآتية:

١- تقويم التحصيل الدراسي.

٢- تتبع النمو وتقويمه.

٣- دراسة شخصية التلاميذ من جميع أبعادها دراسة موضوعية لكي تساعد على التنبؤ بسلوكهم في مختلف المواقف المستقبلية.

١- تقويم التحصيل الدراسي :

وسائل تقويم التحصيل الدراسي

تعتبر الامتحانات التحريرية من أهم وسائل تقويم التحصيل الدراسي وهي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل التلاميذ في نهاية كل فصل وهي أيضاً امتحانات النقل والشهادات، وتعتبر من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التلاميذ.

أنواع الامتحانات التحريرية:

أ- الاختبارات المقالية: الاختبار المقال عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للطلاب من أجل الإجابة عليها، وفي هذه الحالة فإن دور الطالب هو أن يسترجع المعلومات التي درسها سابقاً ويكتب فيها ما يتناسب، والسؤال المطروح، كما تحتاج الإجابة أيضاً إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات.

متى تستعمل الاختبارات المقالية؟

تستعمل الاختبارات المقالية إذا أراد المعلم أن يقيس قدرة الطالب على الربط والتنظيم والقدرة اللغوية والقدرة التحصيلية.

عيوب الاختبارات المقالية:

١- غير قادرة على تغطية محتوى المادة الدراسية.

٢- درجة الصدق والثبات فيها منخفضة.

٣- تتأثر بذاتية المصحح.

مقترحات لتحسين الاختبارات المقالية:

- تحديد الأهداف بدقة قبل وضع الأسئلة.
- يجب أن تكون صياغة الأسئلة واضحة ولا تتحمل تعدد التفسيرات.
- تنويع أغراض الاختبار، وهنا يجب ألا تكون أسئلة الاختبار منصبة على هدف واحد كالحفظ مثلاً، ولكن ينبغي تنويع أغراض الاختبار بحيث تكون بعض الأسئلة لقياس الحفظ وأخرى للفهم وبعضها لقياس القدرة على التطبيق والتحليل.

ب- الاختبارات الموضوعية: سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجات، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها إذا أعطي له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

١. أسئلة الصواب والخطأ أو أسئلة نعم - لا.
٢. أسئلة التكميل.
٣. أسئلة الاختيار من متعدد.
٤. أسئلة الترتيب.
٥. أسئلة المزاوجة.

مميزات الاختبارات الموضوعية:

نذكر منها:

١. تسمح باختبار عينة كبيرة من الخبرات قد تتناول المنهج كله في وقت

قصير .

٢ . لا يحتاج من التلميذ إلى مجهود كبير للإجابة .

٣ . تعتمد على طريقة موضوعية في التصحيح .

مقترحات لتحسين الأسئلة الموضوعية:

١ . أن تكون الأسئلة محددة بدقة وعناية .

٢ . أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات الطلاب واستعداداتهم .

٣ . أن تكون مناسبة لوقت الاختبار .

مما سبق يتضح لنا أن التقويم عنصر أساس من عناصر عملية التعليمية والتعلمية التي تشمل الأهداف والأساليب بالإضافة إلى طرائق التقويم .

موقع التقويم من عملية التحليم والتعلم:

١ - ضرورة التقويم التربوي:

يمكننا اعتبار الفعل التربوي الذي يمارسه المعلم باستمرار داخل قسمه، كمؤسسة تغيير تنقل المتعلم من الحالة (أ) إلى الحالة (أ') بإكسابه قدرات وكفاءات جديدة تضاف إلى قدراته وكفاءاته القبلية، والمعلم داخل هذه المؤسسة يلعب دور الوسيط في التغيير المرجو بإشرافه على سيرورة الفعل التربوي

المعلم

المتعلم

(الوسيط)

المتعلم

الحالة (أ') (أ)

الحالة (أ)

القدرات والكفاءات (أ)

مجموعة من القدرات والكفاءات + قدرات وكفاءات جديدة

الفعل التربوي

(مؤسسة تغيير)

ومن الطبيعي جداً أن يتساءل المعلم عن نجاح مؤسسته، الشيء الذي يقوده إلى التقويم.

والتقويم من شأنه أن يعطي للمعلم (المربي) معلومات تمكنه من مراقبة فعاليته وتوجيه تدخلاته المستقبلية أثناء الفعل التربوي، كذلك يعطي التقويم للتلميذ معلومات تمكنه من تحديد بعده أو قربيه من الهدف ومنه تنظيم نشاطه وعمله الفردي، عموماً يمكننا القول أن عملية التقويم تبدأ بالتساؤل: إلى أي حد تحقق الهدف المحدد مسبقاً في بداية الفعل التربوي؟.

٢- موقع التقويم وسط الدرس :

إن المخطط التالي يبين جيداً موضع التقويم وسط أي درس ينجز مع التلاميذ في القسم، ونلاحظ أن التقويم يأتي دائماً في نهاية عملية التغيير التي يريدها المعلم عند التلميذ، ونسجل كذلك ارتباطه الوثيق بالأهداف المسطرة مسبقاً. وقد يمارس التقويم أثناء حصة الدرس أو في نهايتها، لكنه في الحالتين يأتي في المرتبة الثالثة للتسلسل التعليمي - التعليمي:

- تحديد الهدف، استراتيجيات تحقيقه (التغيير)، التقويم.
- ويقصد بالتغيير، إكساب المتعلم قدرة أو عدة قدرات جديدة.

إن الهدف أو الأهداف المحددة في بداية الدرس هي المرجع الوحيد الذي نعود إليه عند ممارسة العملية التقويمية، فهي التي تخبرنا إلى أي حد كان نجاح الدرس، حيث أن الدرس الناجح هو الذي تكون فيه نتائج عملية التقويم تتلاءم بنسبة كبيرة مع الأهداف، الشيء الذي يقود إلى تصور عمليات إثراء وتوسيع في نفس المجال المحدد مسبقاً بالنوايا العامة للدرس (تدعيم وتطوير القدرات والكفاءات). أما الدرس غير الناجح فهو الذي تكون فيه نتائج عملية التقويم لا تتلاءم أو تتلاءم بشكل غير كاف مع الأهداف المحددة مسبقاً، الشيء الذي يقود إلى تصور وسائل علاج قصد نزع الاعوجاج.

٣- الاهداف التربوية وصياغتها:

إن الارتباط الوثيق للأهداف بالعملية التكوينية الذي سجلناه سابقاً، يجعل من التكوين عملية غير ممكنة في غياب الأهداف الشيء الذي يجرنا حتماً إلى التحدث عن الأهداف قبل التكوين.

وأهمية الارتباط بين الأهداف والتكوين من الدرجة التي تجعل منه المكون الأساسي والفعال في أداء الفعل التربوي وتسييره حيث أن غموض الهدف أو الخطأ في تقدير مستواه وفق تصنيف فكري تدرجي، قد يجعله لا يتلاءم مع مستوى الوسيلة التكوينية، فنحصل في النهاية على تكوين غير معبر لأنه مشوه من البداية.

٤- موجّهات الفعل التربوي:

وهي:

أ-الغايات والأغراض.

ب-الأهداف.

إن توجيه الفعل التربوي يتم حسب ثلاث مستويات من قرارات تنظيم التربية:

- على المستوى السياسي: تحدد غايات الفعل التربوي.
- على مستوى تسيير التربية: تحدد الأغراض التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية.
- على مستوى التنفيذ: تحدد الأهداف التي تعبر عن النتائج المنتظرة من العمليات المتعهد بتحقيقها لبلوغ الأغراض المقترحة على مستوى التسيير.

الفصل الثاني
الأهداف التربوية

الأهداف عنصر مهم من عناصر المنهج، فتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى لأي عمل منظم في ميدان المناهج، تحكم مسالكه وتبرز أولوياته.

أهمية الأهداف التعليمية

١- تساعد على إزالة الغموض عن الأهداف العامة، حيث تمكن المعلم من معرفة مدى قربيه أو بعده عن الهدف المرجو تحقيقه.

٢- تسهل للمعلم عملية اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درسه، فكل هدف له ما يناسبه من أساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية.

٣- وضوح الأهداف يسهل على المعلم اختيار أدوات وأساليب التقويم المناسبة، حيث يتم التقويم في ضوء الأهداف المحددة في بداية الدرس.

٤- يسهل وضوح الأهداف عملية وضع المناهج التربوية، حيث تُحدد الأهداف مسبقاً بدقة ووضوح، ثم يُختار المحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم.

فالمعلم إذا عرف الهدف فسيعرف أي طريق يسلك، بمعنى أنه سيعرف أي طرق التدريس والوسائل وتكنولوجيا التعليم أنسب لتحقيق الهدف، وسيعرف كيف يجري عملية التقويم، وسيسهل عليه اختيار الأدوات والأساليب المناسبة للتقويم.

أهمية تحديد الأهداف التربوية:

الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال.

ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو التالي:

• تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه

وآماله واحتياجاته ومشكلاته.

• تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

• تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.

• تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

• يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرف التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.

لذا فإن تحديد الأهداف التربوية ضروري لكل ضروب السلوك الواعي وتزداد أهميتها في العملية التربوية التي يراد منها توجيه الجيل وبناء صرح الأمة وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة ، حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة ونظم وتعاون وانسجام، وتفاؤل ورغبة وإقدام ووعي وتدبر وإحكام (نحلاوي، عبد الرحمن-١٩٨٨م).

هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية؟

إن الجواب على هذا السؤال يطرح جملة من القضايا الأساسية المرتبطة بأهمية الأهداف في العمل التربوي وهي قضايا يمكن إيجازها بالعناصر التالية:

- إن مفهوم التربية في جوهره يفيد في تحقيق هدف ما.

- إن ممارستنا في الحياة اليومية في حد ذاتها مجموعة أهداف نسعى لتحقيقها.

- إن الأهداف التربوية معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية

و عملية خاضعة للفحص والتجريب.

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية:

ذكرنا سابقاً أن الأهداف ضرورية في كل عمل تربوي وهذا يعني أن هناك مجموعة من الإيجابيات يحققها التعليم بواسطة الأهداف، ويمكن إيجاز إيجابيات الأهداف في العملية التربوية بما يلي:

- إن تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات تقويم.
- إن تحديد الأهداف يسمح بفردانية التعليم.
- إن تحديد الأهداف يساعد على إجراء تقويم لإنجازات التلاميذ.
- إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه.
- عندما تكون الأهداف محددة فإنه من السهل قياس قيمة التعليم.
- أن وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين المسؤولين على التربية والتعليم.
- إن تحديد الأهداف يتيح للمتعلمين إمكانية المساهمة في المقررات على اعتبار أنهم يصبحون قادرين على تمييز التعليمات الرسمية وتقييمها.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ وتقييمه.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات المرسومة.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية

١. فلسفة المجتمع والتربية كمصدر للأهداف: إن هذه الفلسفة تمثل المرجع

لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى، ففلسفة التربية تعتبر انعكاساً لفلسفة المجتمع وهذا يفسر لنا الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقاً لاختلاف فلسفتها التربوية.

٢. **داسة المتعلم كمصدر لتحديد الأهداف:** إذا كان المنهج يأخذ في اعتباره المجتمع - فلسفته وظروفه - فإن في نفس الوقت يأخذ في اعتباره أيضاً طبيعة المتعلمين، باعتبار أنهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان، وإذا كان التعليم في أبسط معانية هو تعديلاً للسلوك، فإن هذا التعديل لا يأتي من العدم ولكنه يأتي من داخل المتعلم إذا هيأنا له الظروف المناسبة.

٣. **الحياة والبيئة المحلية كمصدر لتحديد الأهداف التربوية:** لقد نمت وازدادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل قبلاً، فالتقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات والميادين، مما يجعل مهمة اختيار مثل هذه المعارف في هذه المناهج صعبة للغاية، ولذلك من الطبيعي أن تحلل مثل هذه المعارف وفقاً للاحتياجات الخاصة بكل منها أو تبعاً للرغبات الخاصة والميول الفردية.

٤. **المادة الدراسية كمصدر للأهداف:** تعتبر المادة الدراسية - حتى الآن - وفي كثير من المناهج المصدر الأساسي لتحديد أهداف التعليم، وربما يرجع ذلك إلى أن متخصصي المواد الدراسية هم الذين يقومون بتصميم المنهج من وجهة نظرهم الخاصة، حيث أن كلاً منهم على حدة يتصور أن المقرر الذي يصممه لإعداد وتجهيز التلاميذ غرضه أن يكون التلاميذ متخصصين في المادة نفسها.

٥. **سيكولوجية التعلم كأحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:** مما لا شك فيه أن الاستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام وحيوي، كذلك تفيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمين، وبالتالي يحتم مراعاتها

في تحديد الأهداف التربوية، فمثلاً ليسوا متساويين في قدراتهم أو استعداداتهم، وبالتالي ينبغي في تحديدنا للأهداف أن نراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية.

وقد حدد تيلر Tyler ثلاثة مصادر رئيسة تتبع منها الأهداف هي:

١- حاجات المجتمع :

أنشأ المجتمع المدرسة لتربية الصغار ونقل تراثه الثقافي لهم، لذلك فإن القضايا والاهتمامات التي تشغل المجتمع ينبغي مراعاتها عند وضع الأهداف التربوية، وتعليم العلوم ينبغي أن يدرس مشكلات واحتياجات المجتمع العلمية لكي يمكن المتعلمين من أن يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

٢- حاجات المتعلم :

من أهم حاجات متعلم اليوم التمكن من أساليب التفكير العلمي لكي يتمكن من فهم التغيرات والتطورات السريعة التي تطرأ على المجتمع والتكيف معها، أي لا بد أن نعلم المتعلم كيف يتعلم؟.

٣- طبيعة المعرفة :

ينبغي أن تصاغ الأهداف بصورة تساعد المتعلم على فهم الطبيعة بما فيها من كائنات حية وغير حية والتفاعل معها بصورة علمية، كما ينبغي أن تراعي الأهداف الطبيعة المتطورة، والتراكمية للمعرفة العلمية.

ماهية الهدف التربوي :

الأهداف التربوية هي عبارات تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة لدى المتعلم من خلال دراسة برنامج تربوي. هذه التغيرات أو النواتج قد تكون في صورة إضافة لما لدى المتعلمين

من معارف، أو تطوير أساليب تفكيرهم، أو أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو الارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم.

معايير الأهداف التربوية

١- يجب أن تستند الأهداف إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة: بمعنى أن تكون الأهداف متمشية مع فلسفة المجتمع، وإن كانت فلسفة مصوغة في صورة عبارات عامة، ويمكن التغلب على العمومية بوصفها عبارات أو أهداف تربوية أقل تعميماً، ويتم ذلك من خلال المنهج المدرسي باعتباره أداة المدرسة في ترجمة الأهداف المنوط بها تحقيقها.

٢- يجب أن تكون الأهداف واقعية: عندما نقول واقعية فنعني بها التأكيد والتمكن وهنا نعني بها أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق في ظل المدرسة العادية، فلو كان غرضنا تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا فلا بد من أن نرضى بالواقع التي تعيش بها مدارسنا من أجل تحسين ظروف المدارس وتحسينها.

٣- يجب أن يراعى في تحديد الأهداف التربوية طبيعة المتعلم: فلا بد للأهداف من أن تحترم شخصية المعلم، وأن تكون ملائمة لخصائص نمو المتعلم بحيث يسهل تحقيقها.

٤- يجب أن تساير الأهداف روح العصر الذي نعيش فيه والذي عبرنا عنه بأنه عصر العلم والتكنولوجيا: وهذا يعني أنه يجب على الأهداف أن تتماشى مع عاداتنا وتقاليدينا وأن تكون ملائمة للعصر الذي نعيش فيه.

٥- يجب أن تكون الأهداف سلوكية: وهذا يعني إمكانية ترجمتها إلى مظاهر سلوكية توضح العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغير المرغوب فيه في سلوك التلاميذ.

٦- يجب أن يشترك المعنيون بالأهداف جميعاً في تحديدها والاقتناع بها: بمعنى إنه يجب أن يشترك في تحديد الأهداف المدرسين وواضعي الأهداف وأيضاً مؤلفي الكتب.

تصنيف الأهداف التربوية:

تتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها رأسياً من العام إلى الخاص، ومن البعيد جداً إلى القريب جداً، ومن الواسع العريض إلى الضيق. فأعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها وأوسعها هي "غايات التربية Aims". وأكثرها تخصيصاً وتحديداً وقرباً وضيقاً "الأهداف القريبة المحددة Objectives"، وتوجد بينهما أهداف تعليمية عامة ووسيلة تسمى "المقاصد Goals".

١- الغايات الكبرى للتربية Aims of Education:

هي عبارات تصف نواتج حياتية، عريضة بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد، تتصل بالحياة أكثر مما تتصل بما يجري في الفصل والمدرسة، ينبغي أن تسعى لتحقيقها كل المؤسسات التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالمدرسة كوسائل الإعلام، ودور العبادة والأسرة، والنوادي والأحزاب. أمثلة:

- إنماء الاعتزاز بالشخصية الوطنية، وفي ذات الوقت إنماء اتجاه وقيم الانتماء العربي الإسلامي، والقيم والاتجاهات الإنسانية.
- ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد.

٢- المقاصد Goals:

يُطلق عليها أيضاً الأهداف التعليمية العامة، وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي تمييزاً لها عن غايات التربية التي لها صلة بالحياة ونشاطاتها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامي.

والمقاصد أقل تجريداً من غايات التربية، ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله، أو لمراحل منه، أو لمواد دراسية، وبذلك فهي مستويات متدرجة.

والمقاصد طويلة الأمد في طبيعتها، فمقاصد مثل تنمية التفكير الناقد، أو معرفة تراث الأمة العربية تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، ولا تعتبر أهدافاً مباشرة في الفصل.

أمثلة: (مقاصد للمرحلة الابتدائية)

- تحقيق النمو المتكامل للطفل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية.

- إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.

أمثلة: (مقاصد لمواد دراسية - في العلوم والرياضيات)

- تنمية مفهوم أن الإنسان يتعايش مع مكونات البيئة الحية وغير الحية.

- تكوين اتجاه إيجابي نحو حماية البيئة من التلوث.

- يعرف أهمية دراسة الأعداد في حياته اليومية، وتسلسلها الرياضي.

- كسب مهارات حله المشكلة الرياضية.

٣- الأهداف التعليمية المحددة Objectives:

يطلق عليها الأهداف التعليمية الخاصة أو السلوكية لارتباطها بما يحدث في حجرة الدراسة، وتمثل الموجهات القريبة للمعلم في نشاطاته التعليمية اليومية، أي أنها قصيرة الأمد في طبيعتها، ويسهل ملاحظة مدى تحققها.

إن سمات الأهداف العامة (الغايات والمقاصد) دفعت خبراء المناهج وطرق التدريس إلى البحث عن أهداف تُصاغ بصورة يمكن قياس مدى تحقيقها، ولقد تمخض ذلك عن ظهور الأهداف السلوكية أو الخاصة.

ماهية الهدف السلوكي:

هو عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والتقويم.

تصنيف الأهداف التعليمية:

أولاً - تصنيف بلوم للأهداف التعليمية:

نناقش فيما يلي تصنيف من التصنيفات الشهيرة للأهداف التدريسية، وهو تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، وربما لا يرضى جميع التربويون عن هذا التصنيف، لكنه ما زال أكثر التصنيفات شهرة وقبولاً في هذا المجال. اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام ١٩٥٦ في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات هي المعرفي Cognitive، والانفعالي Affective، والنفسيحركي Psychomotor وتأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل وفريدة في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها.

يعتمد نظام تصنيف الأهداف التربوية على التغيرات التي تحصل في سلوك المتعلم كأساس لوصف نواتج التعلم، والأهداف التربوية بشكل عام مصنفة بموجب هذا النظام إلى ثلاثة مجالات هي:

١- المجال الفكري (المعرفي) The Cognitive Domain

ويحتوي على تلك الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير.

ويتعلق هذا المجال بتذكر المعرفة، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية، ويصنف بلوم Bloom وزملائه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقويم.

٢- المجال النفسي - حركي Psychomotor Domain:

ويشمل الأهداف التي تركز على مهارات الحركة، كالكتابة والطبع بالآلة الطابعة والسباحة وتشغيل المكائن الخ...

فهو المجال المهاري، وخاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات.

وتصاحب الأهداف التعليمية في المجال النفسي-حركي الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص النفسية-حركية تغلب على استجابات المتعلمين. وقد قسم كل مجال من هذه المجالات إلى سلسلة من الفئات مرتبة من البسيط إلى المعقد.

وصف للفئات الرئيسية في المجال الفكري:

مستوى المعرفة - التذكر Knowledge Recall:

هي عملية تذكر المعلومات التي تم تعليمها سابقاً، وهذا يشمل تذكر نطاق واسع من المعلومات ابتداء من الحقائق المحدودة إلى نظريات متكاملة، ويكون التركيز هنا على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته وقوانينه ونظرياته، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التي عُرض بها أثناء العملية التعليمية، وكل ما مطلوب هنا هو استعادة المعلومات إلى الذهن. وتمثل المعرفة أوطأ مستوى من نواتج التعلم في المجال الفكري.

أمثلة:

- أن يسمي الطالب مكونات الخلية النباتية.
 - أن يميز المتعلم الفولتميتر من بين أجهزة تُعرض عليه.
 - أن يحفظ المتعلم الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة " أنا عربي".
- وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يذكر، يسمي، يتلو، يحدد، يتعرف على، يصف، يعدد.

مستوى الفهم - الاستيعاب Comprehension:

هو القدرة على فهم معنى الأشياء، وهذا الفهم يمكن إظهاره عن طريق تحويل المواد من هيئة إلى أخرى (كلمات إلى أرقام) أو تفسيرها (شرحها وتلخيصها) أو تخمين مردوداتها المستقبلية، ونواتج التعلم في هذه الفئة تقع في مستوى أعلى قليلاً من مستوى المعرفة، وهي تمثل أوطأ مستوى للفهم، ويدعى أيضاً الإدراك. ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أعطي له، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة.

أمثلة:

- أن يعرف الطالب الخلية بمفردات من عنده.
- أن يذكر الطالب نص قاعدة أرخميدس بلغته الخاصة.
- أن يشرح المتعلم الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة "أنا عربي" بأسلوبه الخاص.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يُعبر بلغته الخاصة عن، يوضح، يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب،

يستتبط، يستنتج، يلخص.

مستوى التطبيق Application:

هو القدرة على تطبيق أو استعمال الأمور التي تم تعلمها في مواقع جديدة، ويشمل هذا التطبيق القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، ونواتج التعلم في هذه الفئة تتطلب مستوى أعلى من الفهم من تلك التي تقع تحت الإدراك.

ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية. والأسئلة في هذا المستوى قابلة للتضليل، بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق ولكنها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة، وقد يعود السبب إلى إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر، كما يحدث عندما يعطي المعلم مسألة تشبه تماماً مسألة محلولة في الكتاب، فقط يغير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها. ويؤكد بلوم أن الغرض الأساسي من معظم ما يتعلمه التلميذ في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية، بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم.

أمثلة:

- أن يفرق الطالب بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.
 - أن يحل الطالب مسألة باستخدام قاعدة أرخميدس.
 - أن يميز الطالب الأحماض من بين مجموعة من المواد.
- وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يطبق، يستخدم، يعلل، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يحسب، يوضح.

مستوى التحليل Analysis:

هو القدرة على تفكيك المادة إلى أجزائها المختلفة لغرض فهم تركيبها، وهذا يشمل التعرف على تلك الأجزاء وتحليل العلاقة بينها ومعرفة الأسس التي تحكم تلك العلاقة، ونواتج التعلم هنا تشمل مستوى فكرياً أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم والتطبيق لأنها تتطلب فهماً لمحتوى وشكل المادة.

ويُعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات).

أمثلة:

- أن يستنتج الطالب أنواع النباتات التي تنمو بمنطقة معينة من حالتها المناخية.

- أن يفرّق الطالب بين الحقائق والاستنتاجات.

- أن يستخلص الطالب الأساس الذي بُنيَ عليه تسمية المركبات الكيميائية التالية:، الخ. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية في ظاهرة أو موضوع)، يحلل موضوعاً إلى عناصره، يستنتج، يتعرف على .

مستوى التركيب Synthesis:

هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وهذا يشمل الكتابة، أو التحدث عن موضوع لم يسبق

التطرق إليه أو إنتاج خطة عمل أو مجموعة من العلاقات المجردة (خطة لتصنيف المعلومات)، ونواتج التعلم في هذه الفئة تركز على السلوك الإبداعي للفرد مع التأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة.

ويصبح المتعلم في هذا المستوى قادراً على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى تركيب لم يكن موجوداً قبلاً، (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات).
أمثلة:

- أن يتوصل الطالب إلى السلسلة الغذائية في النظام البيئي التالي:.....

- أن يتابع الطالب المقالات الصحفية العلمية، ويُعد مقالاً بذلك.
 - أن يصمم الطالب إجراءات لتصنيف أشياء ذات علاقة.
- وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:
- يصمم (تجربة مثلاً)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوباً أو طريقة)، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب.

مستوى التقويم Evaluation:

هو القدرة على إعطاء حكم على قيمة مادة معينة (قصة، تقرير، قصيدة، نتيجة قياس، الخ....) والحكم يجب أن يستند على معايير واضحة ومحددة.

وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع، أو طريقة، في ضوء معايير يضعها المتعلم أو تُعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية (التنظيم) مثل التناغم وعدم وجود تعارض، أو

في ضوء معايير خارجية (العلاقة بالغرض، أي خارجة عن الموضوع نفسه) تحدد من قبل المتعلم أو تعطى له، مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع.

وتمثل نواتج التعلم في هذه الفئة أعلى مستوى في المجال الفكري وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى إضافة إلى العنصر الذاتي.

أمثلة:

- أن ينقد الطالب نظرية دارون.

- أن يميز الطالب جوانب ضعف فيزياء نيوتن.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يصدر حكماً على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدر قيمة، يبين التناقض، يدعم بالحجة، يبرر.

أمثلة على الأهداف العامة والإجرائية في المجال الفكري

الفئة	الأهداف العامة: أمثلة توضيحية	الأهداف الإجرائية: أمثلة توضيحية
المعرفة	يعرف، يصف، يتعرف، يؤشر، يدرج، يسمي، يلخص المعرفة، يختار، يحدد، يمثل، يستخرج.	* يعرف مصطلحات شائعة. * يعرف حقائق محددة. * يعرف مفاهيم أساسية. * يعرف مبادئ وأساليب.
الفهم	يدافع، يميز، يخمن، يوضح، يعطي أمثلة، يلخص، يحول، يشرح، يعمم، يتوقع يعيد	* يفهم حقائق ومبادئ. * يفسر الرسوم والخرائط. * يدرك أهمية استعمال الطرق

العلمية.	كتابة.	
• يطبق مفاهيم ومبادئ في مواقع جديدة. • يطبق قوانين ونظريات في مواقع عملية. • يحل مسائل رياضية. • يرسم خرائط بيانية. • يوضح بأمثلة.	يغير، يحسب، يوضح، يعدل، يشغل، يهيئ، يحل، يتوقع يستعمل، ينتج.	الإدراك
• يتعرف على الفرضيات غير المدرجة. • يتعرف على المغالطات في النقاش. • يميز بين الحقائق والاستنتاجات. • يقيم أهمية البيانات. • يحلل التركيب التنظيمي لعمل ما.	يميز، يتعرف، يعزل، يوضح، يلخص، يشير إلى، يربط، يختار، يفصل.	التطبيق
• يكتب موضوعاً جيد التنظيم. • يلقي خطاباً جيد التنظيم. • يكتب قصة قصيرة بديعة. • يقترح خطة لإجراء تجربة ما. • يضع نظاماً جديداً لتصنيف الأشياء.	يرتب، يدمج، يبتدع، يخترع، يصمم، يوضح، يعدل، ينظم، يخطط، يربط، يتعرف يكتب، يؤلف، يلخص، ينقح، يركب، يجمع، يعيد ترتيب.	التحليل
• يحكم على الترابط المنطقي	يقيم، يقارن، يستخلص،	التركيب:

للمادة. • يحكم على صحة الاستنتاجات. • يحكم على قيمة عمل معين. • يحكم على الترابط المنطقي للمادة. • يحكم على صحة الاستنتاجات. • يحكم على قيمة عمل معين.	ينتقد، يميز، يفسر، يلخص، يمرر، يربط، يدعم، يوضح، يصف.	
---	---	--

ملاحظة هامة: واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا (التحليل - التركيب - التقويم) تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على مناقشة الأفكار وتحليلها، والحكم عليها.

ثانياً - تصنيف زايس Zais:

أورد زايس Zais تصنيفاً مبسطاً لهذا المجال، يبدو مفيداً لصياغة الأهداف التعليمية النفسية-حركية، وجعله من أربع مستويات هي:

١- ملاحظة أداء شخص ماهر.

٢- تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

٣- التمرين: ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجياً.

٤- إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

ثالثاً - تصنيف انبثا هارو Anita Harrow:

يقسم هذا التصنيف المجال النفس -حركي إلى ست مستويات هي:

١- الحركات الانعكاسية Reflex Movements:

هي حركات لا إرادية بطبيعتها، تظهر في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات الحاجات الأساسية، أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الدفاعية.

٢- الحركات الأساسية Fundamental Movements:

تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويُستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع والجذب وتناول الأشياء.
أمثلة:

- أن يدحرج المتعلم كرة لزميل له.

- أن يمسك المتعلم القلم ليكتب.

٣- القدرات الحركية الحسية Perceptual Abilities:

يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من التحمل والمرونة، تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة، مثل القدرة على التمييز حسيًا بين أشياء متشابهة كقطع العملة مثلاً، أو القدرة على التنسيق بين اليد والعين للقف الكرة مثلاً.

مثال:

أن يكتب المتعلم حروف الهجاء نقلاً عن نموذج يوجد أمامه.

٤- القدرات الجسمية Physical Abilities:

هي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى، كما أن الخبرات التعليمية هي التي تهذب القدرات الحركية الحسية والجسمية.

مثال:

أن يؤدي المتعلم ست ضغوطات من وضع الانبطاح.

٥- الحركات الماهرة Skilled Movements:

يُتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون المتعلم بعد ثلاثة أشهر من تدريبه على الطباعة قادراً على طباعة ٣٠ كلمة في الدقيقة بما لا يزيد عن ٣ أخطاء، أو أن يتقن حركة الشقبة في الجمباز.

مثال:

أن يصوب المتعلم كرة إلى الهدف بدقة.

٦- التعبير الحركي المبتكر Nondiscursive Communicatio Movements:

بعد أن يكتسب المتعلم المقدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار والإبداع في أداء الحركات، بحيث يضيف عليها تعبيراً وإبداعاً وجمالاً، مثل حركات المتعلم الابتكارية لتوصيل معاني للآخرين في تمثيلية درامية على المسرح المدرسي.

٣- المجال الوجداني Affective Domain:

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقدير، ويشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات، كالرغبات والمواقف والتثمين وطرق التكيف.

ويعتبر المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتتميته، ويرجع ذلك للأسباب التالية:

١. عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية.

٢. الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال.

٣. نواتج التعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر، كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن.

وقد صنف هذا المجال كراثوول Krathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال، إلى الاستجابة، إلى الاعتزاز بقيمة، إلى بناء نظام قيمي، إلى الاتصاف بنظام قيمي. وفيما يلي المستويات الخمس للمجال الوجداني طبقاً لتصنيف كراثوول:

١- الاستقبال Receiving:

هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماماً بموضوعه المفضل. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يلتفت إلى، يصغي إلى، يحسب...، يستمع إلى، يوافق على. مثال:

أن يبدي التلميذ اهتماماً نحو موضوع التلوث.

٢- الاستجابة Responding:

هو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو "يفعل" شيئاً إزاء الموضوع. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يُقبل على، يبدي إعجابه بـ...، يميل إلى، يتحمس لـ...، يعبر عن تذوقه لـ...، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع لـ...، يستجيب، يعبر عن استمتاعه بـ... . مثال:

أن ينظف التلميذ أسنانه بعد كل طعام.

٣- الاعتزاز بقيمة Valuing:

هنا يرى المتعلم أن الشيء أو الموضوع أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو في الحقيقة نتاج اجتماعي تقبله المتعلم تدريجياً وببطء، حتى أصبح جزءاً منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعاً منه هو.

يُظهر المتعلم هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات في المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عنه أنه يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه وتفانيه فيها.

وتصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يكون اتجاهاً نحو، يحترم، يُعظم، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

مثال:

أن يثق المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا.

٤- تكوين نظام قيمي Organization:

يكسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي (النظامي، وغير النظامي) قيماً متعددة، وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام خاص به لهذه القيم، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيها السائد والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيراً فيه.

وهذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة، وحبذا لو كانت القيم التي نكسبها لتلاميذنا متجانسة متوافقة داخلياً، وليس بينها تعارض، فهذا يقوده في المستقبل إلى تكوين فلسفة للحياة،

ولكن كثيراً ما يكون الواقع غير هذا .. فقد تجعله قيمة حريصاً على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، أو لا يتقن مهمة أو كالت إليه. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يؤمن بـ...، يعتقد في، يضحى في سبيل.

مثال:

أن يتبنى التلميذ القيم العلمية.

٥- الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والإيمان بعقيدة **Characterization** :by a Value Complex

القيم التي يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكاناً في الهرم القيمي له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي يتحكم في الفرد.

وفي هذا المستوى يصل الفرد بعملية التبنى الذاتي للقيم إلى القمة، بحيث تكون نظرة الإنسان إلى الكون، وتكون فلسفة له في الحياة. ومن الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى:

- أن يكون الفرد نظاماً للسلوك ينبني على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية في سبيل الوطن، أو خدمة الإنسانية .. الخ).
- أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

ويتضح من التناول التفصيلي السابق للمجال الوجداني أن المبدأ التنظيمي الذي يقوم عليه تصنيف كراثوهل لهذا المجال: هو التبنى الذاتي والاستيعاب الداخلي.

فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام، وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم في أخلاقياته.

مخطط هورن (Horn):

يوضح لنا هذا المخطط العلاقة القائمة بين ثلاثة مفاهيم رئيسية فهمها ضروري في تحديد مستوى الهدف الذي نسطره في بداية الدرس وفق تصنيف بلوم للأهداف وهي:

- مستوى الهدف.
- النشاط الذي يقوم به التلميذ.
- النشاط الذي يقوم به الأستاذ.

وتمكننا قراءة هذا المخطط من تحديد مستوى الهدف الذي نصيغه في بداية الفعل التربوي، هذا الهدف الذي يدخل دائماً في إطار الأهداف العامة المحددة بالبرنامج.

إنّ تحديد مستوى الهدف له أهمية كبيرة عندما نفكر في ضبط الوسيلة التقويمية الملائمة له؛ فهو الذي يحدد محتواها، لأن هذا المحتوى يستوجب نشاطاً ملائماً لمستوى الهدف يكون قد أداه المعلم من قبل وكذلك التلميذ، وعند استعمال هذا المخطط من الأحسن أن نقرأه وفق التسلسل التالي:

- ١- ما هو الفعل المحدد بالهدف الإجرائي؟، (ناتج التعلم)، نشاط المتعلم.
- ٢- ما هو النشاط الذي يجب أن يقوم به المعلم كي يطمح في تحقيق هذا الهدف؟ (نشاط المعلم).

- ٣- هل من حقنا أن نقوم المتعلم حول نواتج التعلم التالية (.....)؟ (نشاط المتعلم). يوضع (نعم) إذا كان النشاط المطلوب من المتعلم، والنشاط الذي أداه المعلم من قبل يقعان في نفس المستوى الفكري من مستويات الأهداف أو النشاط المطلوب أقل مستوى، أو توضع (لا) إذا كان العكس. فمثلاً لو أخذ نشاط المتعلم في المستوى الفكري الثاني من تصنيف بلوم للأهداف (الفهم) نجد: يستلزم:

نشاط المتعلم: يعيد واقع، طريقة، سيرورة بشكل مختلف لكن في نفس السياق الذي قدمت به من طرف المعلم (تم تحديد نواتج تعلم).
 نشاط المعلم: ضمن الاستراتيجية التي يحددها في تدريسه، يجب أن يدرس بوضوح هذا الواقع، الطريقة، السيرورة مع شرح التساؤلات لماذا؟ كيف؟ الخ... بإمكاننا:

نشاط المتعلم: لدينا الحق أن نطلب من المتعلم إعادة الواقع، الطريقة، السيرورة بأشكال تختلف عن التي قدمت به أو بنفس الشكل، لكن دائماً في نفس السياق، بينما لا يمكننا أن نطلب من المتعلم النشاطات التي تقع في المستويات الفكرية الأعلى من الفهم.

المعرفة		مستوى الهدف
لا	نعم	نشاط المتعلم
يدرس بوضوح، واقعاً طريقة، سيرورة.	يعيد أو يتعرف على هذا الواقع، الطريقة، السيرورة بنفس الشكل وفي نفس السياق الذي قدمت به.	نشاط المعلم
الفهم		مستوى الهدف
لا	نعم	نشاط المتعلم
يدرس بوضوح، واقعاً طريقة، سيرورة مع شرح التساؤلات لماذا؟ وكيف؟	يعيد هذا الواقع، الطريقة، السيرورة بشكل مختلف لكن في نفس السياق الذي قدم به.	نشاط المعلم

مستوى الهدف		التطبيق
نشاط المتعلم	نعم	لا
نشاط المعلم	١- يستعمل الواقع، الطريقة السيرورة التي تعلمها بنفس الشكل لكن في سياق يختلف عن الذي قدم به.	٣ نظرا لتعليم من مستوى آخر، يطلب المعلم تحويلاً أو نقلاً.
مستوى الهدف		التحليل
نشاط المتعلم	نعم	لا
نشاط المعلم	يشخص ويحل هذه الوضعية أو المسألة للبحث عن الحل.	يقدم مسألة ذات حل دقيق في وضعية جديدة ويطلب من المتعلم حلها وفق المعايير المعطاة.
مستوى الهدف		التركيب
نشاط المتعلم	نعم	لا
نشاط المعلم	ينجز المشروع شخصياً وبطريقة مبدعة.	يقترح مشروعا، يمكن تحقيقه بعدة طرق.
مستوى الهدف		التقويم
نشاط المتعلم	نعم	لا
نشاط المعلم	يعطي حكما تقويميا.	يدعو لإعطاء حكم تقويمي ونقدي.

صياغة الأهداف التربوية:

تعريف مهمة:

١- الغاية:

الغاية في اللغة هي:

- * سعي نحو قصد بتكليف الوسائل.
- * تكليف الأجزاء حسب الكل في عدد من النظريات الجمالية.
- * كل ما يؤدي إلى تحقيق غرض.

الغاية في التربية: هي قيمة فلسفية أساسية لتحديد نمط تربوي معين، وترمي إلى جعل الأهداف منسجمة فيما بينها. ووضع غايات للتربية هو الفعل (LACTE) الأول لكل مرب لتعميم الاستفادة على كل المتعلمين، ولا يمكن وضع غايات التربية إلا بتحديد لها عن طريق تصور فلسفي حول مستقبل الإنسان وإمكانياته، وكل غاية تبين الفعل التربوي وتعطي له معنى إلا ولها صلة بالجانب الأخلاقي للأمة.

٢- الغرض:

كلمة غرض تنتمي إلى اللغة الشائعة أكثر مما تنتمي إلى المفردات الفلسفية والبيداغوجية، عندما نتكلم عن الأغراض التي ترمي إليها بيداغوجية ما، فما ذلك إلا للتدليل على أن العملية التعليمية لا يمكن أن توجد بدون إعطاء غايات ترمي إلى تحقيقها وأنها محددة من البداية إلى النهاية. إن التحديد والدقة اللازم توفرهما في تعريف الهدف غير مشروطين في حالة تعريف الغرض.

٣- الهدف:

الهدف في اللغة هو:

- غرض أو قصد يراد وصوله.
- نقطة تتجه نحوها عملية استراتيجية أو خطة.

الهدف في التربية: تصبح الأغراض أهدافاً عندما يتم تحديدها والتعبير عنها في شكل سلوكي.

وهذا منذ الأعمال التي قام بها كل من بلوم و دو-لاندشير (١٩٦٩-١٩٧٥) حيث أصبحت كلمة هدف لا تطلق إلا للدلالة على سلوك معين يعمل المربي على تحقيقه لدى المتعلم.

فمثلاً: "أن يكون قادراً على جمع عددين لكل منهما عدة أرقام" هو هدف قابل للملاحظة والاختبار والتقويم؛ في حين "جعل المتعلمين مستقلين Autonomes" ليس بهدف، لأن الاستقلالية مبدأ أخلاقي يمكن أن يكون غرضاً أو غاية.

ومما سبق يمكن أن نضع التعريف الآتي للهدف:

"هو نمط السلوك المرغوب فيه والمعبر عنه بجملة من ردود الأفعال قابلة للملاحظة والذي من أجله وضع برنامج معين".

بعض المصطلحات الأساسية:

- **الهدف العام:** هو ناتج التعليم المتوقع مصاغ بدرجة كافية من العمومية ويعكس سلوكاً عاماً للمتعلم، ويعرف بصورة أكثر تحديداً بواسطة مجموعة من نواتج التعلم المحددة.

- **نواتج التعلم المحددة:** هو ناتج التعلم المتوقع مصاغ بمصطلحات سلوكية محددة.

- **ونواتج التعلم المحددة تصف السلوك الذي يظهره المتعلم عندما يبلغ الهدف العام، وتدعى هذه النواتج أيضاً "الأهداف الإجرائية"، "أهداف التأدية"، "الأهداف السلوكية".**

- **مصطلح السلوكي:** هو فعل أدائي يشير إلى سلوك محدد يمكن ملاحظته مباشرة.

صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها

إن تهيئة الأهداف التربوية تؤكد على صياغة الأهداف كنواتج تعلم وعلى أهمية تعريف تلك الأهداف للمتعلم ليكون قادراً على تأديتها في نهاية الفترة التكوينية.

ويعتمد أسلوب صياغة الأهداف على ناتج التعلم المتوقع من العملية التعليمية.

فصياغة الهدف مثلاً على الشكل: "توضيح كيفية تركيب الأدوات المخبرية للمتعلم" يفهم منه أن الفعالية المذكورة هي للتوضيح فقط، بغض النظر عما إذا كان المتعلم سيتعلم تلك الفعالية أم لا، وواضح أن التركيز في هذه الجملة منصب على الفعالية التدريسية نفسها وليس على ناتج التعلم، لذا فعملية توضيح كيفية استخدام الأدوات المخبرية تمكن المتعلم من:

١- التعرف على الأدوات المخبرية التي استخدمت في عملية التوضيح.

٢- وصف الخطوات التي يجب إتباعها في تركيب وتهيئة تلك الأدوات.

٣- تحديد الخطوات التي ترافق العملية.

فصياغة الأهداف بهذا الأسلوب يجعل التركيز فيها منصب على المتعلم وأنواع السلوك المتوقع إظهارها بعد تعلمه الفعالية المذكورة، وبهذا يكون التركيز قد تحول من المعلم إلى المتعلم ومن عملية التعلم إلى النواتج المتوقعة من تلك العملية. إن التمييز بين صياغة الأهداف بالاعتماد على ما سيقوم به المعلم وبين صياغتها بالاعتماد على نواتج التعلم المتوقعة أمر ضروري ومثال ذلك:

لدينا الهدفان:

- يغرس روح تقييم الطرق العلمية.
- يميز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.

ونلاحظ أن الفعل (يغرس) في الهدف الأول يشير إلى ممارسة المعلم وليس المتعلم، لذلك يمكن إعادة صياغة هذا الهدف بأسلوب آخر يعكس ناتج التعلم المتوقع وذلك بحذف الفعل "يغرس" وإضافة فعل آخر، فيصبح على الشكل التالي: "يقيم الطرق العلمية".

إنّ الفعل "يقيم" أكثر عمومية من المصطلح "يميز بين" في الهدف الثاني، وحتى يكون الهدف من التدريس أكثر وضوحاً ودقة ينبغي وضع أفعال تعبر على سلوك المتعلم المحدد والتي يتوقع أن يكون قادراً على أدائها بعد انتهاء فترة تكوينية معينة للتدليل على كونه يستطيع أن يقيم الطرق العلمية ومن ثمّ تحقيق الهدف العام.

أما الهدف الثاني فيبدأ مباشرة بفعل يمثل ما يمكن أن يقوم به المتعلم دون إضافة العبارة: "أن يكون قادراً على أن يميز... أو بإمكان المتعلم أن يميز... " لذلك فمن الأفضل التركيز على نوع السلوك (يميز) وحذف الإضافات غير الضرورية عند تحديد الهدف.

فلدينا الهدفان:

- يزيد المهارة في استعمال المخططات.
- يفسر المخططات بمهارة.

والمطلوب أي من الهدفين قد صيغ كناتج تعلم؟.

إنّ كلمة "يزيد" في الجملة الأولى تعطينا إشارة إلى أن الهدف يخص عملية التعلم وليس ناتج تلك العملية، بالإضافة إلى أن هذه الجملة لا توضح كيفية قيام المتعلم بإظهار تلك الزيادة في المهارة؛ هل يقصد بها تفسير تلك المخططات أم القيام بإعدادها أم استعمالها كوسائل إيضاح؟.

أما الهدف الثاني فيصف بشكل عام ما سيقوم به المتعلم بعد اكتساب خبرة التعلم. والخطوة الأولى التي يجب إتباعها عند التخطيط للعملية التعليمية،

هي التعرف على الأهداف التعليمية ومن ثم صياغتها بأسلوب يجعلها تمثل ناتج التعلم، وذلك لأنها:

- تشكل دليلاً واضحاً يعتمد عليه المعلم في مختلف مراحل التعليم، وبالأخص في اختيار المادة التي تعلم والطريقة والوسيلة الملائمتين.
- توضح بصورة جلية القصد من العملية التعليمية.
- توفر الدليل الذي يعتمد عليه في تصميم الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى.

أهمية الصياغة الدقيقة للأهداف التعليمية:

توضح للمعلم والمتعلمين الطريق الذي يسلكونه، ونواتج التعلم الذي يسعون لتحقيقها، وأساليب ووسائل التقويم التي تدلهم إلى أي مدى كان هذا التحقيق.

وتتطلب حسن صياغة الأهداف والاسترشاد بمبادئ وأسس ومعايير بحيث تتوفر فيها خصائص معينة، وقد اقترح جرونلند قائمة التقدير التالية في تقويم صياغة الأهداف التعليمية للدروس المختلفة:

- ١- هل يبدأ كل هدف بفعل مناسب؟.
- ٢- هل صيغ الهدف في عبارة تصف أداء المتعلم، وليس ما يقوم به المعلم؟.
- ٣- هل صيغ الهدف في صورة ناتج تعليمي؟.
- ٤- هل صيغ الهدف في صورة السلوك النهائي المتوقع من المتعلم، وليس في صورة المحتوى الدراسي؟.
- ٥- هل صيغ كل هدف بحيث يكون مستقلاً بذاته، وغير متداخل مع أهداف أخرى؟.

ويقترح جرونلند قائمة التقدير التالية للحكم على أهداف وحدة

دراسية:

- هل يوضح كل هدف ناتجاً تعليمياً مناسباً للوحدة؟
- هل تتضمن قائمة الأهداف كل نواتج التعلم في الوحدة من معلومات، ومهارات، واتجاهات، وغيرها؟
- هل هذه الأهداف ممكنة التحقيق، أخذت في الاعتبار قدرات المتعلمين، والإمكانات اللازمة، والزمن المحدد وغير هذا من الظروف التي يتم فيها التعلم؟
- هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع الفلسفة التربوية للمدرسة؟
- هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع بعضها، فلا تعارض بين ما يشير إليه هدف، وما يشير إليه هدف آخر؟
- هل الأهداف متسقة مع الأسس السليمة للتعلم؟
- ويقترح ميكر عدم استعمال أفعال أو تعبيرات غامضة قابلة لتفسيرات كثيرة ومختلفة عند صياغة الأهداف ومن هذه الأفعال والتعبيرات: يعرف، يفهم حقيقة، يتذوق، يدرك مغزى، يعتقد، يؤمن. ويفضل ميكر أن تستخدم الكلمات الأكثر تحديداً، والتي لا تختلف كثيراً على تفسيرها مثل: يكتب، يسمع، يميز، يركب، يكتب قائمة، يقارن.
- طرق صياغة الأهداف:

هناك طريقتان لصياغة الأهداف هما:

١- الطريقة الأولى:

تعتمد على وضع قائمة بالفعاليات (سلوك المتعلم المحدد) التي يكون المتعلم قادراً على أدائها بعد انتهاء الفترة التعليمية، فمثلاً: قد تتضمن القائمة الفعاليات التالية:

أ- يعرف المصطلحات العلمية بأسلوبه الخاص.

ب- يتعرف على معنى تلك المصطلحات عند ورودها في سياق الكلام.

ج- يميز بين المصطلحات العلمية المتشابهة في المعنى.

٢- الطريقة الثانية:

تتمثل في صياغة الأهداف العامة أولاً ثم القيام بتجزئتها إلى نواتج تعلم محددة يصف كل منها جانباً معيناً من ذلك الهدف، فمثلاً:

لدينا الهدف العام "يفهم معنى المصطلحات العلمية" فللتدليل على هذا الهدف يمكن تجزئته إلى النواتج المحددة التالية:

١- يعرف المصطلح بأسلوبه الخاص.

٢- يتعرف على معنى المصطلح عند وروده في سياق الكلام.

٣- يميز بين المصطلحات المتشابهة في المعنى.

نلاحظ أن الجمل التي استعملت لتحديد سلوك المتعلم في الطريقة الأولى تعتبر قصداً في حد ذاته، أي أن التدريس يعطى مباشرة على أساس تلك النواتج وعند انتهاء فترة التعلم نقوم باختيار ذلك السلوك مباشرة، أي أننا نسأل المتعلم أن يعرف ذلك المصطلح بأسلوبه الخاص أو يتعرف على معنى المصطلح عند وروده في سياق الكلام.

أما في الطريقة الثانية فيصاغ الهدف العام ثم يحدد بقائمة للسلوكات المحددة والتي تعطي تصوراً واضحاً بأن الهدف العام والذي هو الفهم قد تحقق وليس التعريف أو التعرف أو التمييز.

وهناك عينات من السلوك المحدد يمكن أن تمثل هدف الفهم، إذ يمكن وضع أنواع السلوكات التالية بدلاً من تلك التي ذكرت في المثال السابق.

١- يربط تلك المصطلحات بالمفاهيم التي تمثلها.

٢- يستعمل تلك المصطلحات في جمل مفيدة.

٣- يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين المصطلحات.

ونلاحظ أن الهدف العام مازال هو الفهم، وكل ما فعلناه أننا وضعنا قائمة

جديدة لأنواع السلوك المحددة لغرض توضيح ما تعنيه العبارة (يفهم معنى المصطلحات العلمية).

وعلى هذا فإن جهود المعلم تنصب على تحقيق الهدف العام لا لتحقيق نماذج السلوكيات التي اختيرت لتمثيل ذلك الهدف. وطالما هناك ضرورة لاختيار عينة في المستويات العليا فإنه يفضل تعريف نواتج التعلم على خطوتين:

١- صياغة الأهداف العامة كنواتج.

٢- درج تحت كل هدف عام عينة ممثلة لنواتج التعلم المحددة التي تشير إلى بلوغ الهدف.

صياغة الأهداف العامة:

عند صياغة الأهداف العامة ينبغي إتباع الخطوات الآتية:

١- ابدأ كل هدف عام بفعل وأهمل الإضافات غير الضرورية مثل جعل المتعلم قادراً على.....

٢- اعتمد على أداء المتعلم وليس على أداء المعلم في صياغة الهدف، فمثلاً: لدينا الهدفان:

• يفهم مادة القراءة المطلوبة.

• زيادة قابلية المتعلم على القراءة.

من الواضح أن الجملة الأولى تحتوي على النتائج المتوقعة من عملية التعلم، أما الثانية فتبدو غامضة وتعطي تصوراً بأن المعلم هو الذي سيزيد من قابلية المتعلم على القراءة.

٣- اعتمد على ناتج عملية التعلم وليس على العملية نفسها عند صياغة الهدف.

فمثلاً لدينا الهدفان:

- يكتسب معرفة بالقواعد الأساسية.
 - يطبق القواعد الأساسية عملياً على المواقف الجديدة.
- نلاحظ أن الجملة الأولى تركز على عملية اكتساب المعرفة (عملية التعلم) وليس على نوعية السلوك الذي يدل على أن التعلم قد وقع فعلاً. أما الجملة الثانية فتشير إلى ما سيتمكن المتعلم من القيام به بعد انتهاء فترة التعلم، فمن الضروري إذن تجنب الأفعال: يكتسب، يزداد، يطور... في صياغة الأهداف، لأنها تعكس عملية التعلم دون الإشارة إلى ما ستؤدي إليه تلك العملية.

٤- لا تجعل الأهداف التدريسية مجرد قائمة بمحتويات المادة التي تدرس، فمثلاً لدينا الهدفان:

- مبادئ الكهرباء.
 - يفهم المبادئ الأساسية الكهربائية.
- تتضمن الجملة الأولى اسم المادة التي ستدرس دون الإشارة إلى ما هو مطلوب من المتعلم تأديته بالنسبة لتلك المبادئ، هل هو معرفة تلك المبادئ، أم معرفة تطبيق تلك المبادئ.
- أما الجملة الثانية فتمثل هدفاً عاماً يمكن تحديده بإضافة نواتج التعلم المحددة التالية تحت ذلك الهدف:

- يصوغ تلك المبادئ بأسلوبه الخاص.
 - يعطي أمثلة على تلك المبادئ.
 - يميز بين التطبيقات الصحيحة والخاطئة لتلك المبادئ.
- وهذه الجمل تصلح أيضاً لأن تكون أهدافاً لتدريس مبادئ أي موضوع آخر ولا يحتاج الأمر إلا لتغيير الكلمة الأخيرة من الهدف العام.

٥- تأكد من احتواء كل هدف عام على ناتج تعلم واحد (بدلاً من خليط لنواتج متعددة)، فمثلاً لدينا الهدفان:

• يستعمل طرقاً تجريبية ملائمة في حل المسائل.

• يعرف الطريقة العلمية ويطبقها بشكل فعال.

والجملة الثانية تحتوي على فعلين هما "يعرف" و "يطبق" كنواتجين لعملية التعلم، والأفضل فصل الجملتين لأن المتعلم قد يعرف الطريقة العلمية ولكن ليس بالضرورة أن يكون قادراً على تطبيقها بشكل فعال.

٦- اعمل على جعل مستوى الهدف مناسباً وسهل التحديد، فمثلاً لدينا الأهداف:

• يتفاهم باللغة العربية بشكل فعال.

• يكتب العربية بوضوح وبصورة فعالة.

• يضع أدوات التنقيط للجمل بصورة صحيحة.

من الواضح أن الجملة الأولى تمثل الهدف الأكثر عمومية، لأن كلمة التفاهم تشمل فعاليات الكلام والاستماع والكتابة والقراءة. أما الجملة الثالثة فتمثل الهدف الأكثر خصوصية أو تحديداً، ومن الأفضل إدراجها تحت هدف أكثر عمومية: "يجيد كتابة اللغة العربية" كسلوك (ناتج تعلم محدد) لذلك الهدف. أما الجملة الثانية فتمثل هدفاً عاماً بالمستوى المطلوب من العمومية.

صياغة الأهداف الإجرائية:

تدرج تحت كل هدف عام قائمة من الأهداف تحتوي على نواتج التعلم المحددة والتي تمثل الجوانب المتعددة لذلك الهدف العام بحيث يمكن التدليل من خلالها على بلوغ ذلك الهدف، وتتم صياغة الأهداف بمعايير سلوكية.

وهذه هي الشروط اللازم توفرها والجوانب اللازم مراعاتها في صياغة الأهداف الإجرائية.

١- صياغة نواتج محدودة بمعايير سلوكية، فمثلاً لدينا الهدف العام: "يستعمل الأدوات المخبرية بصورة صحيحة"، فللتدليل على بلوغ هذا الهدف تدرج قائمة من الأهداف تبدأ بفعل أدائي أو سلوكي وكل فعل من هذه الأفعال يشير إلى سلوك يمكن ملاحظته من قبل المعلم أو أي شخص خارجي، مثل:

- يختار الأدوات الملائمة لتجربة معينة.
 - يركب الأدوات بصورة صحيحة لإجراء التجربة.
 - يقيس بصورة دقيقة باستعمال أداة قياس ملائمة.
 - يتبع قواعد السلامة عند إجراء التجربة.
 - يكمل التجربة في وقتها المحدد.
 - ينظف الأدوات ويعيدها إلى مكانها.
 - يستعمل المواد دون إتلاف أي منها.
- ونشير إلى أنه لا توجد قاعدة تحدد عدد الأهداف السلوكية الواجب إدراجها تحت كل هدف عام، ولكن من الواضح أن الأهداف التي تتعلق بمعرفة أو بمهارة بسيطة لا تحتاج سوى لعدد قليل من الجمل السلوكية.

أما الأهداف الأكثر تعقيداً فتحتاج بالتأكيد إلى عدد أكبر من الجمل لتحديد ما يعنيه ذلك الهدف.

٢- التمييز بين المعايير السلوكية وغير السلوكية، فمثلاً لدينا الهدفان:

- يتحسس أهمية التجربة.
- يوضح أهمية الإتقان في العمل.

نلاحظ أن المصطلح "يوضح" يشير إلى سلوكية محددة يمكن ملاحظتها بوضوح، أما المصطلح "يتحسس" فهو غير سلوكي لأنه لا يحدد ما سيقوم به المتعلم لإظهار تحسسه لأهمية إتقان العمل، وفي مثال آخر، لدينا الهدفان:

- يتنبأ بنتيجة التجربة.
- يرى أهمية التجربة.

من الواضح أنه يمكن ملاحظة تنبؤ المتعلم بنتيجة التجربة، إما بواسطة ما سيقوم به المتعلم أو سيكتبه، غير أنه من الصعب تحديد السلوك الذي سيقوم به المتعلم للتدليل على أنه يرى أهمية التجربة لأن الفعل "يرى" من الأفعال الغامضة وغير السلوكية.

٣- الابتعاد عن ذكر محتويات المادة التي تدرس، فمثلاً نبتعد عن صياغة الأهداف على النحو التالي:

- يتعرف على أجزاء مقياس الأمبير.
- يتعرف على أجزاء الربيع.
- يصف وظيفة البكرة.
- يصف وظيفة الموشور.

ويفضل صياغتها على الشكل:

- يتعرف على أجزاء الجهاز.
- يصف وظيفة الجهاز أو الأداة.

٤- التأكد من كون نواتج التعلم المحددة ذات صلة وثيقة بالموضوع، ويأتي هذا من تحديد أنواع السلوك المرتبطة بذلك الهدف العام فقط، فمثلاً لدينا الهدفان:

- يعرف المبادئ العلمية.

- يفهم المبادئ العلمية.

فمن خلال تحديدنا لـ "معرفة المبادئ" و"فهم المبادئ" بصورة منفصلة وواضحة يمكن تحديد السلوك الذي يقع تحت المعرفة للدلالة على أن المتعلم اكتسب المعرفة وليس الفهم، وتحديد السلوك الذي يقع تحت الفهم للدلالة على أن المتعلم اكتسب الفهم وليس المعرفة.

هـ- أن تكون الأفعال المختارة محددة بدقة لسلوك المتعلم المتوقع والذي من خلاله يمكن قياس مدى تحقيق الهدف، لأن هناك أفعالاً يمكن من خلالها الإشارة بوضوح إلى نوع السلوك المطلوب مشاهدته غير أنها لا تعكس بشكل واف الغاية من العملية التعليمية، فمثلاً لدينا الهدفان:

- يتعرف على الأجزاء الموجودة في مخطط الدارة الكهربائية.

- يؤشر بواسطة العلامات على الأجزاء الموجودة في ذلك المخطط.

نلاحظ أن الجملة الأولى تمثل الغاية من العملية التعليمية، بينما تعين الجملة الثانية سلوكاً محدداً للمتعلم للتدليل على عملية أوسع وأشمل وهي التعرف على الأجزاء.

وفعاليات التأشير أو اللمس أو وضع العلامات ما هي إلا مؤشرات على قدرة المتعلم على التعرف وليست قصداً بحد ذاته، لذلك يفضل عدم استعمال "يلمس"، "يؤشر"، "يضع علامات".

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف التعليمية:

١- وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعليم وسلوك التلاميذ: فقد كانت الخطوة الأولى في تحديد الأهداف هي تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن يحدثها التدريس ومع ذلك نجد كثيراً من المدرسين يجدون صعوبة في ذلك، فيتجهون إلى التركيز على العملية التدريسية.

٢- وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم: وهذه من الأخطاء الشائعة في

صياغة الهدف فهي عبارة تدل على عملية التعلم وليس ناتج التعلم.

٣- تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم.

الفصل الثالث
الأخلاق والسلوكية

الأهداف لفظ شائع ومصطلح لا يخلو منه أي كتاب تربوي، والحديث عنها طويل وشاق، ولا تزال المشكلة قائمة... حيرة وإرباك في تحديد الأهداف السلوكية، وهي قضية تربوية تحتاج إلى دراسة، وسنتناول بشيء من التفصيل تعريف الهدف السلوكي، ومجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها، وأجزاء الهدف السلوكي، ومواصفات الهدف السلوكي الجيد، ودور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية دورها في تخطيط المناهج وتطويرها، ودورها في توجيه أنشطة التعلم والتعليم ودورها في عملية التقويم.

تعريف الهدف السلوكي

يعرف كمب الهدف السلوكي بأنه عبارة دقيقة تجيب عن السؤال التالي: ما الذي يجب على الطالب أن يكون قادراً على عمله ليدل على أنه قد تعلم ما تريده أن يتعلم؟.

ويعرف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي الهدف السلوكي بأنه التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

ويعرف الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس (الصالح - ١٤١٥ هـ).

أجزاء الهدف السلوكي:

يرى روبرت ميجر في عام ١٩٧٥م أن الهدف السلوكي يجب أن يحتوي على ثلاثة أجزاء هي كما يلي:

١- وصف السلوك المرغوب تحقيقه بواسطة المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

- ٢- وصف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول.
- ٣- وصف الشروط أو الظروف التي يتم خلالها قيام المتعلم بالسلوك المطلوب.

شروط الهدف السلوكي:

- ١- أن يكون محدداً وواضحاً، لأن عدم وضوح الهدف يؤدي إلى الاختلاف في تفسيره.
- ٢- سهولة ملاحظة الهدف في ذاته وفي نتائجه.
- ٣- يمكن قياسه، بمعنى يمكن قياس مدى تعلم التلميذ.
- ٤- أن يحدد الهدف على أساس مستوى التلميذ باعتبار محور العملية التعليمية.
- ٥- أن يحتوي الهدف على الأدنى من الأداء، إما بطريقة كمية أو كمية.
- ٦- أن يحتوي الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع من السلوك ومستوى معين يراد أن يحققه التلميذ.

مواصفات الهدف السلوكي الجيد

- يجب أن تصاغ الأهداف السلوكية بشكل محدد وواضح وقابل للقياس ومن القواعد والشروط الأساسية لتحقيق ذلك ما يلي:
- أن تصف عبارة الهدف أداء المتعلم أو سلوكه الذي يستل منه على تحقق الهدف، وهي بذلك تصف الفعل الذي يقوم به المتعلم أو الذي أصبح قادراً على القيام به نتيجة لحدوث التعلم ولا تصف نشاط المعلم أو أفعال المعلم أو غرضه.
 - أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبني للمعلوم) يصف السلوك الذي يفترض في الطالب أن يظهره عندما يتعامل مع المحتوى.
 - أن تصف عبارة الهدف سلوكاً قابلاً للملاحظة، أو أنه على درجة من

التحديد بحيث يسهل الاستدلال عليه بسلوك قابل للملاحظة.

• أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة) أي أن كل عبارة للهدف تتعلق بعملية واحدة وسلوكاً واحداً فقط.

• أن يعبر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية.

• أن تكون الأهداف واقعية وملائمة للزمن المتاح للتدريس والقدرات وخصائص الطلاب.

بعض الأفعال التي يمكن استخدامها عند صياغة الأهداف السلوكية:

يتعرف - يعطي أمثلة عن - يقارن من حيث - يصف - يلخص - يصنف - يحل مسألة.

بعض الأفعال التي لا يفضل استخدامها عند صياغة الأهداف السلوكية:

يعرف - يفهم - يتذوق - يعي - يدرك - يتحسس الحاجة إلى - يبدي اهتماماً ويعود السبب في ذلك إلى أنها صعبة القياس والملاحظة.

دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية

أولاً: دورها في تخطيط المناهج وتطويرها:

- تسهم في بناء المناهج التعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج.
- تسهم في تطوير الكتب الدراسية وكتب المعلم المصاحبة لتلك الكتب.
- تسهم في توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين خاصة تلك البرامج القائمة على الكفايات التعليمية.

- تسهم في تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج وبرامج التعليم بواسطة الحاسب الآلي.

ثانياً: دورها في توجيه أنشطة التعلم والتعليم:

- تيسر عملية التفاهم بين المعلمين من جهة وبين المعلمين وطلابهم

من جهة أخرى فالأهداف السلوكية تمكن المعلم من مناقشة زملاءه المعلمين حول الأهداف والغايات التربوية ووسائل وسبل تنفيذ الأهداف مما يفتح المجال أمام الحوار والتفكير التعاوني مما ينعكس إيجابياً على تطوير المناهج وطرق التعليم، كما أنها تسهل سبل الاتصال بين المعلم وطلابه فالطالب يعرف ما هو مطلوب منه وهذا يساعد على توجيهه وترشيده جهوده مما يساعد على التقليل من التوتر والقلق من قبل الطالب حول الاختبارات.

- تسهم الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية وترك التفاصيل والمعلومات غير الهامة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية.
- توفر إطاراً تنظيمياً ييسر عملية استقبال المعلومات الجديدة من قبل الطالب فتصبح المادة مترابطة وذات معنى مما يساعد على تذكرها.
- تساعد على تفريد التعلم والتعامل مع الطالب كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من خلال تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي الموجهة بالأهداف والتي يمكن أن تصمم في ضوء مجال خبرات الطالب واستعداده الدراسي.
- تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق العلم بنجاح بما في ذلك اختيار طريقة التدريس الفاعلة والمناسبة للأهداف واختيار وسائل التعليم المفيدة لتحقيق الهدف السلوكي.
- تساعد المعلم على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكية ومستويات كل مجال من المجالات.

- توفر الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب وتصميم الاختبارات واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مستويات الأداء المرغوبة والشروط أو الظروف التي يتم خلالها قياس مخرجات التعلم.
- ترشيد جهود المعلم وتركيزها على مخرجات التعلم (الأهداف) المطلوب تحقيقها.
- تعتبر الأهداف السلوكية الأساس الذي تبنى عليه عملية التصميم التعليمي ونتاج هذه العملية عبارة عن نظام يلائم المتغيرات في الموقف التعليمي.
- تيسر التفاهم والاتصال بين المدرسة ممثلة بمعلميها وهيئتها التدريسية وبين أولياء الأمور فيما يتعلق بما تود المدرسة تحقيقه في سلوك الطلاب نتيجة للأنشطة المتنوعة التي تقدمها لهم في المجالات المختلفة (معرفية، نفس حركية، وجدانية).

ثالثاً: دور الأهداف في عملية التقويم:

تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم ما لم يحدد نوع هذا التغير أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم، مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.

صياغة الأهداف السلوكية:

مكونات الهدف السلوكي:

حتى يُصاغ الهدف السلوكي صياغة جيدة ينبغي أن يُضمّن:

- المصدر الصريح (مثل: كتابة أو قراءة) أو المصدر المؤول (أن + الفعل).

- الفعل أو المصدر يكون سلوكياً يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية.

- المتعلم (القائم بالسلوك)، حيث يكون هو الفاعل للفعل.

- مصطلح المادة الذي يتناولها الهدف السلوكي.

- الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول (وهذا اختياري)، ويعتمد هذا على طبيعة الهدف، والمستوى المبدئي لأداء التلميذ.

أمثلة:

من أمثلة الأهداف السلوكية التي استخدم فيها المصدر المؤول:

١- أن يقيس التلميذ قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ ٢ ميكرومتر.

٢- أن يذكر التلميذ أهمية قانون مندل الثاني.

٣- أن يُعرّف التلميذ المقصود بعملية التنفس.

أما إذا أريد استخدام المصدر الصريح في هذه الأهداف فيبدأ بكتابة عبارة مثل: أن يصبح التلميذ في نهاية دراسة الموضوع قادراً على:

- قياس قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ ٢ ميكرومتر.

- ذكر أهمية قانون مندل الثاني.

- تعريف المقصود بعملية التنفس.

ما يُراعى في الهدف السلوكي:

١- أن يصبح المتعلم هو الفاعل للفعل، أي ما سيكون المتعلم قد حققه في نهاية الدرس، وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك.

٢- تحديد الفعل (أي السلوك) المستهدف أن يصبح المتعلم قادراً على أدائه

بعد الانتهاء من الدرس أو النشاط بأكبر قدر من الوضوح فمثلاً: أن يقرأ قصيدة " ... " من الكتاب، أفضل من أن يستخدم الكتاب في القراءة.

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية:

١- وصف نشاط المتعلم بدلاً من نشاط التعلم:

الغرض من الهدف السلوكي تحديد سلوك التلميذ عند نهاية الحصة، وليس الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم خلال الحصة.

مثال:

(أي الهدفين التاليين أدق؟).

أ- أن يقوم بإثبات قانون الانكسار.

ب- أن يفسر الطالب رسماً يبين العلاقة بين زاوية السقوط وزاوية

الانكسار.

٢- تحديد موضوعات العملية التعليمية بدلاً من نتائجها.

ويقوم بعض المعلمين بتحديد موضوع الدرس بدلاً من تحديد السلوك المتوقع من الطالب في نهاية الحصة.

مثال:

(أي الهدفين التاليين أدق؟)

أ- أن نقوم بدراسة قانون شارل.

ب- أن يستنتج الطالب قانون شارل.

٣- وصف العملية التعليمية بدلاً من نتائجها.

ويركز بعض المعلمين على العملية التعليمية بدلاً من التركيز على

نتائجها.

مثال:

(أي الهدفين التاليين أدق؟).

أ- أن يتم تحقيق معرفة الطالب لتركيب الورقة.

ب- أن يصف الطالب تركيب الورقة.

٤- صياغة أهداف مركبة:

تقوم فكرة الأهداف السلوكية على تحديد هدف لكل عبارة، لكن بعض المعلمين يقومون بصياغة أهداف مركبة.

مثال:

(أي الهدفين التاليين أدق ؟).

أ- أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات ووظيفتها.

ب- أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات.

اعتبارات ينبغي مراعاتها عند الأخذ بالأهداف السلوكية

١- من الصعب صياغة نتائج العملية التعليمية كلها بصورة قابلة للقياس،

وخاصة عند تنمية الأهداف في المجال الوجداني.

٢- التقيد الشديد بالأهداف يضعف قابلية المعلم والطالب للتجديد

والابتكار، طالما أنهم يسعون لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً،

فالمعلم لا يصبو فقط لتحقيق أهداف مرسومة سلفاً، بل إنه من خلال

التفاعل الصفّي تتكشف أشياء أخرى لديه قد لا تكون واضحة

مسبقاً.

٣- اختيار الأهداف على أساس مدى قياسها قد يجر العملية التعليمية نحو

أهداف بسيطة سهلة التحقيق، فالمعلم عندما يشعر أنه يقيم على أساس

مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يحددها قبل بدء الحصة فإنه

سيميل إلى كتابة أهداف سهلة التحقيق ضماناً لنجاحه في

تحقيقها.

ويمكن لتصنيف بلوم للمجال المعرفي أن يستخدم كأساس لما يلي:

- ١- صياغة أهداف التعليم والتعلم.
- ٢- التأكيد على المستويات العقلية العليا.
- ٣- إعداد خطة الدرس.

المناهج وطرق التدريس - د. طارق محمد بن عبد الله الخليلاني

الفصل الرابع

التقويم وأنواعه

التقويم وفق ثلاثة نماذج تعليمية:

إن المنظومة التربوية في بلادنا تطمح منذ سنوات لتحقيق قفزة نوعية فيما يخص المنطق الذي تبني عليه عملية التعليم والتعلم، فهي تطمح الآن إلى العبور من منطق التعليم إلى منطق التكوين، أي من نموذج تعليمي يركز فيه أساساً على المعرفة المقدمة إلى نموذج تعليمي يركز فيه أساساً على المتعلم وتكوينه، هذه الفترة التي من شأنها أن تسمح بتكوين متعلمين يملكون استقلالية نسبية في التفكير والعمل، بإكسابهم السلاح اللازم لذلك، وهناك ثلاثة نماذج مختلفة للتعليم والتعلم ويربط كل واحد منها بنوع التقويم الذي يتلاءم معه، وكذلك الفاعل في تسيير العملية التقويمية، وكما يلي:

أ- نموذج البصمة: (الورقة البيضاء، العجينة، الكأس الواجب ملؤه). وهو النموذج الذي يجسد منطق التعليم الذي ذكرناه سابقاً والذي كنا نمارسه ولازال بعضنا يمارسه حتى الآن، وبالنسبة لهذا النموذج القديم تطبع المعرفة في رأس التلميذ، ودور هذا الأخير سلبي في سير عملية التعليم التي تتمركز أساساً حول نشاط المعلم، في هذا النموذج يعتبر الخطأ نقصاً يتبع بجزاء.

ب- النموذج الشرطي: (البيهافيوري، السلوكي) Skinner, Watson يعتمد هذا النموذج على التدريس بالأهداف، حيث يعتبر الهياكل الفكرية للإنسان كعلبة سوداء يستحيل الدخول إليها وبالتالي من الأحسن أن نهتم بما يدخل إليها وما يخرج منها عوض الاهتمام بما يجري وسطها قصد بلوغ فعالية أكبر، الشيء الذي يقود حتماً إلى تحديد نواتج تعلم قابلة للملاحظة والقياس نرتقبها في نهاية عملية التعلم، ويعتمد المخطط التعليمي لهذا النموذج على طريقة "الإثارة الاستجابية".

إن دور المعلم في هذا النموذج هو تركيز اهتمامه حول نشاط المتعلم وعمله، وذلك بتوجيهه وتحفيزه وتعليقاته، بينما يتمثل دور المتعلم في مراقبته لنفسه من خلال تعرفه على الأهداف ومدى تحققها عنده. وهذا النموذج له إيجابياته والتي تتمثل في وعي المتعلم بدرجة تعلمه من خلال عقد واضح يربطه بالمعلم على أساس أهداف محددة مسبقاً، لكن هذا النموذج كذلك له سلبياته، وأهمها أنه يغض النظر على الحالة الابتدائية للهيكل الفكرية وتحولاتها اللازمة للنجاح في التعلم المقصود، كذلك تراكم عدد كبير من الأهداف في نفس اللحظة مثل ما يحدث كثيراً في التعليم العام يمثل عائقاً كبيراً في سير عملية التعلم.

في هذا النموذج يعتبر الخطأ نقصاً في برمجة المهام ويتبع بتقويم قصد معالجته.

ج- النموذج البنائي: (باشلار bachelard، بياجى Piaget، والون allon....). يتميز هذا النموذج عن النموذج السابق بأنه زيادة على اهتمامه بما يدخل ويخرج من العلبة السوداء (الهيكل الفكرية) فإنه يهتم كذلك بما يحدث داخلها.

في هذا النموذج يصبح دور المعلم هو دور الوسيط بين المعرفة والمتعلم وكذلك بين المحيط والمتعلم، فهو الذي يضمن الشروط العملية للنجاح (خلق النية، منح الهدف، إعطاء معنى للممارسة....) ويضمن الحماية اللازمة للفعل التربوي في تحقيق مهامه (تشجيعات، مساعدة...)، كما يوجه التلميذ بتعليقاته وينظم الأجهزة التي تقود إلى تحقيق الهدف بمساعدة التلميذ في التعبير عن الإجراءات التي

استعملها ويستعملها في تفكيره وتحليلاته، فيشكل بذلك استراتيجية خاصة بالتفكير الذاتي للتلميذ.

بالنسبة لهذا النموذج يعتبر الخطأ مركز السيرورة التعليمية، ويتبع بتحليل تعليمي للكشف عن طريقة التفكير التي قادت إليه ومنه توجيه وإعادة تنظيم عملية التعلم، ولعل القفزة التي تطمح إليها منظومتنا التربوية تتمثل في تبني النموذج البنائي مستقبلاً، غير أننا نأمل الآن على الأقل تحقيق العمل بالنموذج الشرطي كسبيل لا بد منه للوصول إلى المبتغى.

من يسير التقويم؟

يقوم المعلم بعملية التقويم لوحده، لأنه يأخذ بعين الاعتبار مرجعاً واحداً هو مرجعه، وهذا المرجع يكون غالباً ضمنياً بالنسبة للمعلم والمتعلم.

أ- مراقبة.

ب- قائمة أحادية المرجع.

ج- جزاء على كل خطأ.

د- نموذج البصمة.

هـ- على المتعلم أن يتابع ويستمتع جيداً.

و- على المعلم التعبير بوضوح.

- المعلم: عليكم بالانتباه! عليكم ببذل المجهود! تعلموا هذا ثم ذاك!

- التلميذ: كي يتعلم يجب أن يتحفز.

- بإمكان المتعلم ملاحظة الفوارق بعد انتهاء العمل.

- المعلم: هو الذي اختار الأهداف وحدد الشروط وبالتالي هو الذي يقوم،

لأن المرجع الوحيد (موضح جزئياً بالأهداف) القابل للتطبيق هو

مرجعه، وفي النهاية ينتظر المقوم سلوكات قابلة للملاحظة.

- التقويم خاضع لمعايير، لكن الاهتمام بالنهاية بإمكانه أن يخلط بين نتيجة العمل وسيرورة العملية التعليمية.
- يعتبر الخطأ نقصاً في برمجة المهام.
- يقصد من التقويم المعالجة.

التقويم التكويني

من بين أنواع التقويم الأساسية التي قدمت في الفقرة السابقة، فإن التقويم التكويني يعتبر أهمها، والسبب في ذلك هو أنه لا يكتفي فقط بإعطاء معلومات للمعلم عن فعالية تعليمه ومعلومات للمتعلم عن جودة تعلمه، بل يذهب أبعد من ذلك كون أنه يدعو المعلم للتفكير في استراتيجيات جديدة ذات هدفين نوجزهما في ما يلي:

- كيف يمكننا إعادة توجيه التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحقق عندهم الهدف، أو تحقق بشكل غير كاف؟.
- كيف يمكننا إثراء وتوسيع قدرات وكفاءات التلاميذ الذين تحقق عندهم الهدف وأصبحوا على استعمال الكفاءات المكتسبة بفعالية؟.
- والإجابة على هذين السؤالين تستدعي التفكير باستمرار في نشاطات المعالجة من جهة ونشاطات الإثراء والتوسيع من جهة أخرى.
- أ- نشاطات العلاج: تقترح في حالة عدم توافق النتيجة المتحصل عليها في نهاية الفعل التربوي مع الهدف المرجو.
- إن اقتراح طريقة للمعالجة يعتمد أساساً على فهم الأسباب الممكنة التي قادت إلى نتيجة لم تكن مرغوة، وتفايدها عند ضبط استراتيجيات تعليمية جديدة، وبإمكان الإجراء العلاجي أن يأخذ أشكالاً وطرقاً مختلفة وعديدة.

أمثلة عن أشكال العلاج	أمثلة عن طرق العلاج
العلاج الآني	- علاج ذاتي - برمجة درس - مراجعة مفاهيم - مساعدة وتوجيه
العلاج المؤجل	- دروس استذراك - دروس دعم - دروس خصوصية - طلب شرح من أستاذ آخر
استرجاع مرحلة هامة من المراحل	- الإستراتيجية المستعملة - تغيير نوع التعلم (إثارة استجابة وضعيات محضرة ومهيكلية....) - تغيير الكتاب المرجعي - تغيير مستوى الهدف - شرح بطريقة أخرى

إن الصيغة المستعملة والأكثر شيوعاً تتمثل في تشكيل أفواج صغيرة ومتجانسة قصد معالجتها، وتعمل وفق توجيه المعلم مباشرة بعد التعرف على نتائج التقويم، فكلما كان العلاج أقرب كانت فعاليته أكبر، أما العلاج المؤجل فهو في الواقع ليس إصلاحاً معدلاً بل يمكن اعتباره إعادة للتعلم بشكل موازي ومتسارع ويرجع إليه خاصة في الحالات التي تتطلب علاجاً واسعاً في أغلب الأحيان ناتج عن إهمال العلاج الآني لمدة طويلة.

ويمكننا الإشارة هنا إلى دور التقويم التشخيصي المتبوع بإجراءات علاجية في بداية الحصة التعليمية، في تفادي الكثير من الأسباب التي قد تقود إلى

عدم تحقيق الهدف.

ب- نشاطات الإثراء والتوسيع: لا يقصد من هذه النشاطات تقديم الدرس التالي في البرنامج للتلاميذ الذين تحقق عندهم الهدف، بل يقصد منها اقتراح نشاطات مكملّة وموسعة للدرس نفسه والتي تتمحور دائماً حول الهدف الابتدائي. وهذا النوع من النشاطات ينجزه المتعلم لوحده دون مساعدة المعلم، وقد ينجزه بمفرده أو بالعمل داخل مجموعة من المتعلمين.

مثال ١: بطاقات الإثراء:

يحضرها المعلم مسبقاً ويرتبها حسب صعوبتها، ثم يعرضها على المتعلم كي يختار بنفسه نوع النشاط المثري الذي يناسبه حسب حاجياته وقدراته.

مثال ٢: مكتبة القسم:

تسمح للمتعلم باختيار الكتاب الذي يناسبه في توسيع قدراته المكتسبة، الشيء الذي يطور عنده الاستقلالية في العمل، وطرق جمع المعلومات والمطالعة، وهي أهداف يطمح لتحقيقها على المدى الطويل لأن مجالات استغلالها في الحياة واسعة جداً، الشيء الذي يجعلها بالغة الأهمية في تكوين شخصية المواطن وفعاليته وسط المجتمع.

تحرير الأسئلة:

إنّ التحدث عن التقويم يجرنا حتماً إلى الحديث عن تحرير الأسئلة، لأنها الوسيلة الأكثر استعمالاً في تطبيق العمليات التقويمية، والواقع أنّ هذا الموضوع يشكل جزءاً من علم مستقل يسمى "علم التباري docimologie" والذي نعرفه كما يلي:

"هو دراسة علمية للامتحانات والمباريات، يهدف لتحسين أوضاعها من

خلال التساؤلات التي يطرحها حول إجراءات التقويم المستمر والامتحانات بشكل عام وحول أساليب المعايير والتنظيم بشكل تقني".

ومن الناحية العملية فإن وسيلة التقويم التربوي هي عبارة عن سلسلة من الأسئلة التي تطرح على المتعلمين والتي يمكن تحريرها وفق نمطين مختلفين.

- الأسئلة المقترحة: يجيب المتعلم بشكل تلقائي وبتعبيره الخاص.
- الأسئلة المغلقة: يختار التلميذ جواباً من بين الأجوبة المقترحة عليه.
- وعموماً تقترح الأسئلة المفتوحة في الوضعيات التالية:
- المراقبة السريعة أثناء التعلم.
- التحقق من التعلم المعقد والصعب.
- امتحان حول جزء من البرنامج يستدعي التركيب.
- تقويم الأهداف التي يتم تصنيفها في مستوى عال من مستويات الأهداف وفق تصنيف بلوم.

إن السلبية الرئيسية التي تتميز بها الأسئلة المفتوحة حسب علماء التربية هي خصوصية الإجابة لكل تلميذ، الشيء الذي يعقد من تقييمها بالنسبة للإجابات الأخرى، وهي السبب الرئيسي في عدم توافق مختلف المصححين في الامتحانات التحصيلية.

أما الأسئلة المغلقة فهي التي يقترح فيها على المتعلم مجموعة من الأجوبة الجاهزة تحتوي على إجابة صحيحة واحدة، هذا النوع من الأسئلة يسهل كثيراً التصحيح لكنه يتطلب تحضيراً وهيكلة تتميز بالوضوح وعدم تفضيل الجواب الصحيح عن الأجوبة الخاطئة، وهذه بعض أنماط الأسئلة المغلقة:

- الأسئلة من الشكل: صحيح، خطأ.
- مثال: الأردن بلد أوروبي. صحيح - خطأ

• الأسئلة باختيارات متعددة.

مثال: املأ الفراغ في الجملة التالية بإحدى الكلمات المقترحة:

"وجدت صعوبة في هذا الفراغ."

١ - ملأ. ٢ - ملء. ٣ - ملئ. ٤ - مليء.

• أسئلة الموافقة.

مثال: أربط بواسطة سهم كل اقتراح من الاقتراحات الموجودة مبيناً

باقتراح من الاقتراحات الموجودة يساراً

١ م ١٠ سم

١ دسم ١٠٠٠ م

١ كلم ١٠ ملم

١ سم ١٠٠ سم

• أسئلة الفراغات.

هذا النوع من الأسئلة يدمج بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة في آن واحد.

مثال: الأمراض التي يمكن أن يصاب بها نظر العين (الرؤية) عند

الإنسان هي:

١ - ٢ -

٣ - ٤ -

• أسئلة الترتيب الزمني.

وهي الأسئلة التي فيها إعادة ترتيب مقترح من طرف المعلم لمراحل

تطور ظاهرة محددة حسب التسلسل الزمني لحدوثها.

مثال:

إن ظاهرة سقوط المطر تحدث وفق المراحل التالية:

١- تكاثف بخار البحار والمحيطات ٢- تبخر مياه البحار والمحيطات

٣ - تشكل السحب ٤ - سقوط المطر

ويمكننا الإشارة إلى تعلية هامة تخص تحرير الأسئلة والتي يؤكد عليها جميع علماء التربية: "علينا دائما الانتباه إلى الانسجام القائم بين: الهدف المسطر، الإستراتيجية المستعملة في التعلم، التقويم" فتحديد الهدف من مستوى معين وفق تصنيف بلوم للأهداف، يستدعي استراتيجية للتعليم والتعلم خاصة بهذا المستوى وكذلك وسيلة تقويمية ملائمة لهذا المستوى.

فمثلاً لا يمكننا تخيل تسلسل تعليمي هدفه الفهم، واستراتيجية تحقيقه من مستوى المعرفة ووسيلة تقويمه من مستوى التركيب. إن عدم الانسجام بين العناصر المذكورة يقود إلى غموض ولبس يتسببان في نسبة رسوب كبيرة وبشكل غير عادي.

- مراحل العملية التقويمية:

- طلب التقويم.
- تحديد الوحدة التقويمية.
- ضبط الإطار المرجعي.
- اختيار المؤشرات.
- أحكام تقويمية.
- بناء الوسائل.
- جمع المعلومات.
- تحليل المعلومات.
- نقاط الضعف.
- نقاط القوة.

- الحكم النقدي.

أساليب كشف التعثر الدراسي وأنشطة الدعم:

ليس الفشل الدراسي مجرد حدث شخصي يهم الطالب الفاشل وحده، بل إنه مؤشر على وجود خلل ما، قد يكون في الطالب ذاته، وقد يكون في المدرسة نفسها بطرقها وأساليبها التربوية ومنهجها، وقد يكون في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطالب.

ومن ثم، تعددت الأطروحات والمقاربات التي طرحت مشكلة الفشل الدراسي، ومع تعدد الأطروحات تعددت كذلك الحلول والاستراتيجيات المقترحة لتجاوز الفشل الدراسي أو اتقائه.

ولعل من أسباب هذا التعدد كون التعثر أو الفشل الدراسي قطب اهتمام كل الناس: الباحثون، المربون، والممارسون داخل الصفوف، وأولياء الطلاب وآباؤهم، الإداريون، مهندسو السياسات التربوية، واضعو البرامج، ومخططو الميزانيات... فليس غريباً إذن أن تتعدد الأطروحات، وتختلف المواقف، وتتنوع التحاليل حول هذه الظاهرة.

والفشل الدراسي أو بالأحرى التعثر الدراسي - حتى لا يكون حكماً نهائياً لوجود فرق شاسع بين الفشل والتعثر - يمس جميع الأنساق التربوية بنسب متفاوتة، ومن العوامل التي قادت إلى طرح هذا المشكل:

أ- تعميم التعليم وامتداد سنوات الدراسة عند المتعلمين.

ب- ديمقراطية التعليم: وهو شعار قد يربطه البعض بشعار "التعليم للجميع"، وقد يربطه البعض الآخر بشعار "النجاح للجميع"، فيما يربطه آخرون بشعار "المساواة في نتائج التعليم أكثر من المساواة في فرصه".

ج- تطور مناهج البحث في الحقول العلمية المتعلقة بالإنسان.

د- أما بخصوص تعريف التعثر الدراسي فهو كالاتي: "التعثر ظاهرة ينتج عنها فارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج المحققة فعلياً كما ونوعاً".

ومن الواضح جداً أن هذا التعريف يقيم نتائج الطلاب أكثر من تقييم وسائل التعليم، أي تقييم التعلم لا التعليم، لكن لا يقصي إمكانية أن يكون التعليم في محتوياته وطرائقه وأدواته سبباً في التعثر الدراسي لدى الطلاب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ربط ظاهرة التعثر الدراسي بالأهداف الإجرائية يجعل منها ظاهرة تمس ثلاثة مجالات هي:

• المجال المعرفي: ويتعلق الأمر هنا حسب تصنيف بلوم بالمعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقييم.

• المجال الوجداني: ومن أهدافه الاستقلالية والثقة في النفس، احترام الآخر، التعاون داخل الجماعة، القدرة على التقييم الذاتي، روح النقد والفهم، البحث عن الحقيقة، تسيير السلوك الذاتي والقدرة على التواصل.

• المجال الحس- حركي: ويشمل كل المهارات الحركية بدءاً بتلك التي تتعلق بمهارات يدوية أو جسمية، وأنشطة حركية تلفظية مثل النطق والخط واستقبال الأصوات، إلى أنشطة حركية تعبيرية ذات بعد ذاتي مثل الرسم والموسيقى.

وإذا ما اعتمدنا هذا التعريف فإن عمليات التقييم والتشخيص والدعم تتم في ثلاثة حقول هي:

- أ- حقل تنفيذ عملية التقييم: وهو حقل الكشف عن التعثر الدراسي.
- ب- حقل تنفيذ عملية التشخيص: وهو حقل تشخيص سبب التعثر الدراسي.

ج- حقل تنفيذ عملية الدعم: وهو حقل تصحيح التعثر الدراسي.

أ- حقل الكشف عن التعثر الدراسي:

إن عملية الكشف عن التعثر الدراسي، هي جملة من الإجراءات المنهجية والعلمية الهادفة إلى تحديد طبيعة التعثر الدراسي وكثافته، وقياس مدى اتساعه أو انتشاره، والكشف عن تجلياته، وينبغي أن تكون أداة التقييم التي أبانت عن مؤشرات التعثر ملائمة لنوعية الأهداف وموقعها، هكذا يسهل علينا تحديد تلك الأهداف التي تعثر الطلاب في تحقيقها وكانت إنجازاتهم دون المطلوب، ولتيسير معرفة نوع وموقع هذه الأهداف يكفي الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما موقع هذه الأهداف التي تعثر الطلاب في إنجازها؟.
 - هل هي أهداف المكتسبات السابقة؟.
 - هل هي أهداف مرحلية وسيطية؟.
 - هل هي أهداف نهائية إجمالية؟.
 - ما هو المجال الذي تنتمي إليه هذه الأهداف؟.
 - هل هي أهداف تتعلق بالقدرات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق ...؟.
 - هل هي أهداف تتعلق بالمواقف والقيم الوجدانية؟.
 - هل هي أهداف تتعلق بمهارات حس-حركية، يدوية أو تلفظية؟.
- وإذا أجبنا على هذه الأسئلة، فإننا نحدد بهذه الإجابة حقل التعثر الدراسي، وبعد هذه الخطوة يأتي تحديد حقل تشخيص سبب هذا التعثر.

ب- حقل تشخيص سبب حدوث التعثر الدراسي:

إن عملية تشخيص أسباب حدوث التعثر الدراسي تعتبر أساسية في هذه المرحلة، ذلك لأن معرفة الأسباب كفيلة في تحديد طرق التصحيح، كما أنها تجيبنا على السؤالين التاليين:

- لماذا حدث التعثر عند الطلاب؟.

- كيف نعالج التعثر الدراسي الملاحظ؟.

وغالباً ما تكون نتائج عملية التشخيص مرتبطة بأحد العوامل التالية:

١- مواصفات الطالب: الاستعدادات والقدرات العقلية، الحاجات

والمواقف الوجدانية، المهارات والمجالات الحس حركية.

٢- معطيات المحيط: العامل الأسري، العامل المدرسي، عوامل أخرى

(اقتصاد، قيم، ثقافة، ...).

٣- خصوصيات الفعل التربوي: عدم ملائمة أو وضوح الأهداف،

الوسائل، طرائق، محتوى، ... أساليب التقييم والاختبار.

ج- حقل تصحيح التعثر الدراسي:

إن عمليتي التقييم والتشخيص ليستا غاية في حد ذاتهما، بل هما جملة

إجراءات تقود إلى تصحيح هذا التعثر و"علاجه"، فعملية التصحيح إذن، هي

كل الإجراءات التالية لعمليتي التقييم والتشخيص، والتي تستهدف دعم

الطلاب من أجل تصحيح تعثرهم، أو بمعنى أدق، عملية تقليص الفارق

الملاحظ بين ما نتوخى تحقيقه بفعل تربوي معين، وما حقق فعلاً.

وعملية الدعم هذه يمكن أن تتجزأ إلى حقلين رئيسيين هما: دعم غير

بيداغوجي وآخر بيداغوجي، فالدعم غير البيداغوجي هو ذلك الذي يتم خارج

المدرسة، مثل علاج الحالات المرضية التي تتطلب تدخلاً ذا طبيعة طبية

ومثل الحالات الاجتماعية التي تستوجب مساعدة الوسط الأسري للطلاب.

وأما بخصوص الدعم البيداغوجي فهو ذلك الذي يتم داخل الفصل وخارجه

ويأخذ بكل مكونات فعل التعليم والتعلم، ومن أهم الأساليب التي يمكن اللجوء

إليها:

١- بخصوص المجال المعرفي - العقلي:

أ- أنشطة تمكن من دعم الطلاب على مستوى المعرفة والفهم، مثل تحرير ملخصات، إعداد التقارير الكتابية والشفهية، المحاكاة والتكرار من خلال تمارين وواجبات.

ب- أنشطة تمكن من دعم الطلاب على مستوى مهارات التطبيق والتحليل، مثل:

- تمارين تطبيقية داخل الفصل أو خارجه.

- معامل تربوية يتم فيها تنفيذ المعطيات التي تمت دراستها.

- أعمال مختبرية تتعلق بالنشاط العلمي.

- تحليل نصوص ووثائق معينة.

- مسائل يتطلب حلها عدة خطوات وتكون محلولة جزئياً.

ج- أنشطة تمكن من دعم الطلاب على مستوى مهارات التركيب والحكم والابتكار مثل: مناقشات مفتوحة بين مجموعة الطلاب، بحوث فردية وجماعية،.....

٢- بخصوص المجال الوجداني:

لما كان التحكم في الوجدان أو الكشف عنه أمراً صعباً وليس بالهين، كان اللجوء إلى الأساليب المفتوحة التي تمكن الطالب من الاكتشاف والتعلم الذاتي، هو الحل الأنسب للحالات التي يكون التعثر عندها ذو طبيعة وجدانية، كالارتباك في التواصل، أو انعدام الحوافز على التعلم، أو الانعزال عن الجماعة ... الخ، ومن هذه الأساليب نذكر:

• أساليب تنمية مهارة الإصغاء والفهم لدى الطالب (دينامية الجماعات).

• أساليب تنمية مهارة التعبير.

• أساليب التعزيز.

• أساليب التحسيس بالمسؤولية.

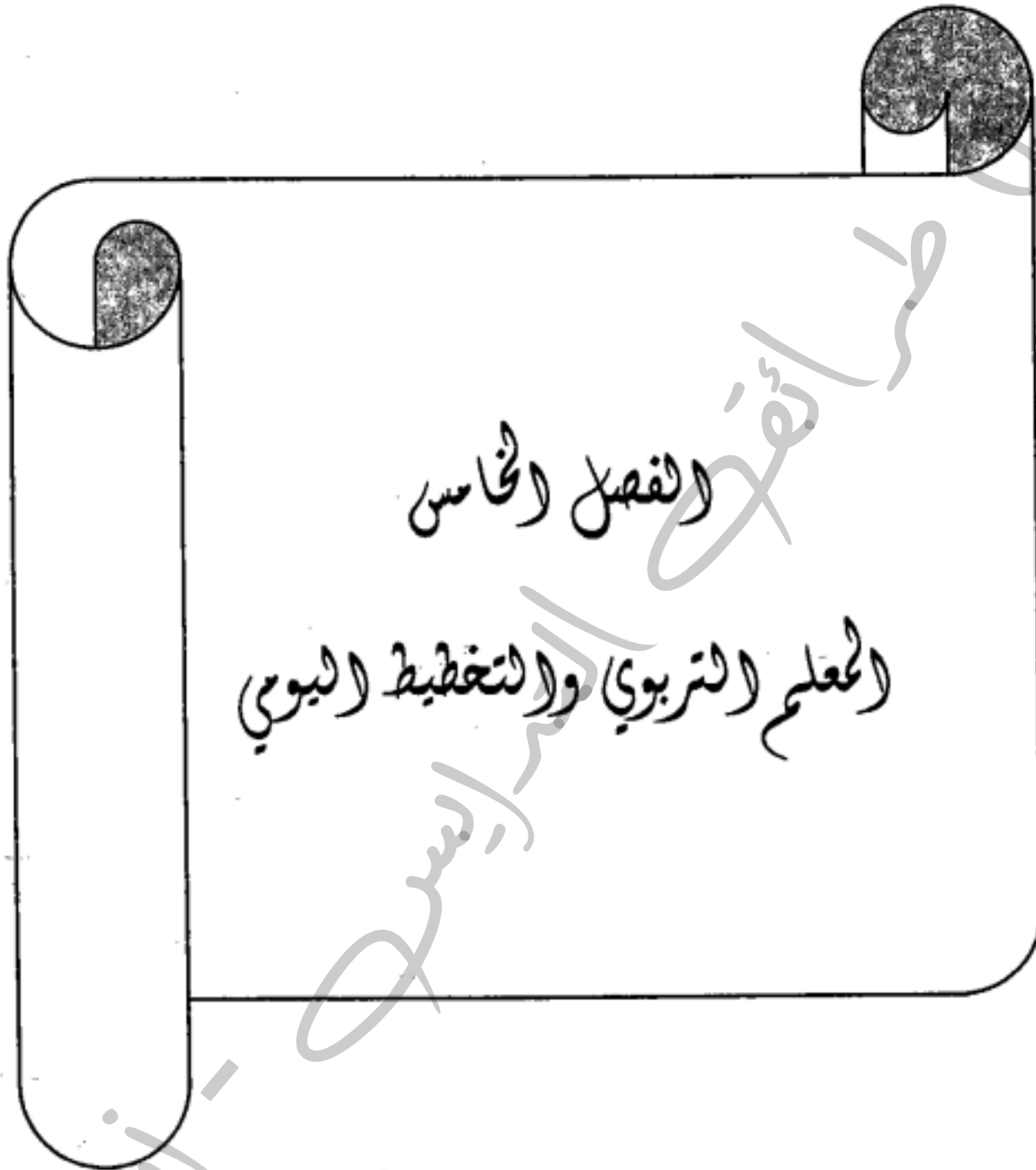
• أساليب إثارة المشكل.

٣- بخصوص المجال الحس-حركي:

إذا ثبت بواسطة التشخيص تعثر في المجال الحس-حركي فغالباً ما يتم التصحيح بإحدى الطرق التالية:

- التركيز على أنشطة تتطلب التقليد والمحاكاة.

- أنشطة التكيف والإتقان والدقة في إنجاز فعل حركي معين.



الفصل الخامس

المعلم التربي والتخطيط اليومي

أولاً - العلاقة بين المعلم والمهنة:

إن التعليم ليس مهنة من لا مهنة له، ولكنه مهنة تتطلب نوعاً مميزاً من القوى البشرية، حيث تكون في المعلم من الصفات والخصائص والمهارات ما يجعله مدركاً لدوره، محباً لعمله، سبباً في تحقيق أهداف المدرسة، ضمن الأهداف التربوية العامة، والمعلم رائد بمادته، قدوة بسلوكه، داعية بإرشاده، مصلح بأفكاره، الكل ينظر إليه ويحتج به، إذاً فلا بد من أمور يراعيها، ولا بد لنا من متابعتها فيها، وتوجيهه دائماً إليها، ومن هذه الأمور:

- ١- أن يكون على وعي بالأهداف التربوية العامة، وأهداف المرحلة، وأهداف المادة.
- ٢- أن يربط بين الأهداف التربوية وبين أهداف المجتمع.
- ٣- أن يقدر على استثارة حماسه، ودعم جهوده بروح معنوية عالية دون يأس أو ملل، ولا آلية في العمل، يدفعه الإيمان بمهنته إلى تحقيق رسالته.
- ٤- أن يقوم ذاته، وأن يتابع تلاميذه، ويرى فيهم مصلحة جهده، وثمره سعيه، ونتيجة عمله.
- ٥- أن يعتبر نفسه مثلاً أعلى، وقدوة مثلى لتلاميذه في سلوكه وقيمه واتجاهاته وعاداته وتقاليده.
- ٦- أن يهتم بالمادة العلمية، وينمي ثقافته الفكرية، ومعارفه التخصصية وخطوات الإعداد الذهنية للموضوعات الدراسية.
- ٧- أن يقيد الإعداد الذهني بالتسجيل الكتابي في عرض تفصيلي بالتخطيط اليومي.
- ٨- أن يختار أحسن الأساليب للتدريس في مادته، مع المرونة عند المواقف المستجدة في أدائه.

٩- أن يتفاعل مع الدرس في أدائه، ويستثير أذهان التلاميذ بأسلوبه، ويجذبهم جذباً إليه بمناقشته وحواره، وملاحظاته للقاصي والداني، ومتابعته للماهر والمتدني، في عدالة ونزاهة، وفطنة وكياسة، وحنكة وبراعة.

١٠- أن يسلسل في عرض أفكاره، ويربط بين عناصر الدرس، مع استمرارية في تقويمه للاطمئنان على سلوكيات تلاميذه.

١١- أن يراعي توزيع وقت الحصة على عناصر الدرس، دون زيادة أو نقص، لينال كل عنصر حقه، ويحقق في النهاية هدفه.

١٢- أن يهتم بتوظيف الوسائل التعليمية، من سبورة دراسية، ولوحات إيضاحية، ووسائل تقنية علمية، وكتب منهجية عند حاجتها الوقتية.

١٣- أن يعتني بصياغة الأسئلة التقويمية الختامية، لتكون محققة للأهداف السلوكية، في شمولية وموضوعية.

١٤- أن يكلف طلابه بواجب بيتي، ويتابع تصحيحه دون إبطاء زمني، ويضع في متابعته علامات تشير إلى الخطأ والإرشاد والتوجيه، أو عبارات الحفز والتشجيع المعنوي.

١٥- العناية بالتهيئة الحافزة، وصياغتها في أسئلة هادفة، تحقق الإثارة، في محكم العبارة، وتثير الأذهان، وتنبه الغفلان.

ثانياً - أهمية التخطيط ودوره في انجاز عمل المعلم:

لسنا في هذا المقام بحاجة - في موضوعنا هذا - إلى ذكر مفاهيم التخطيط وأنواعه المتعددة، وهي تتبلور في كونها: عملية منظمة ذات مراحل مترابطة، تشمل مجموعة من القرارات والإجراءات للوصول إلى أهداف محددة، في فترات زمنية معينة، باستخدام كل الإمكانيات المتاحة والممكنة، وهذه المراحل هي:

- المرحلة الذهنية.
- المرحلة الإجرائية أو التنفيذية.
- المرحلة التقويمية "أو المحصلة وحساب العائد والمتغيرات".

١- المرحلة الذهنية:

تعود أهمية هذه المرحلة إلى إدراك الواقع، وتحديد الأهداف السلوكية للتغيير والتطوير إلى الأفضل بكل الوسائل المتاحة والممكنة، وتنظيم المادة العلمية وتحليلها إلى أفكار مرتبة، وإعداد الأسلوب الأفضل لتحقيق الهدف، وتصور جميع جوانب التغيير والتنمية بشمولية للمعارف والمهارات والقيم مع التكامل فيما بينها، والاستمرارية، بمعنى أن الهدف يظل هدفاً حتى يتحقق، وحينئذ يصبح وسيلة لتحقيق هدف آخر، وهكذا مع التوقع لظهور عوامل قد تستجد في الموقف عند التنفيذ، وتقدير التصرف معها في مرونة.

٢- مرحلة التنفيذ والإجراء:

أما هذه المرحلة فتتضمن ترجمة ما تم إعداده في الذهن إلى مواقف سلوكية إجرائية، ويندرج تحتها:

أ- صياغة الأهداف المحددة، وكل هدف سلوكي يحدد موقفاً تعليمياً، له محتوى، ويتضمن صياغة خبرات تعليمية متعددة الأنواع، تشمل اكتساب المعلومات، وتنمية الاتجاهات والميول، وأنماط التفكير العلمي السليم، ومن الضروري لتخطيط الأهداف السلوكية وجود معايير في الصياغة منها:

- أن تصف عبارة الهدف نوع السلوك المتوقع، ومضمون ومحتوى هذا السلوك.

- أن تكون الأهداف شاملة بحيث تضم جميع نتائج التعلم.

- أن ترتبط بالموضوع.

- أن تكون ذات قيمة، وتعتبر القيمة مرتبطة بمضمون الموضوع، ونسبتها إليه، تختلف حسب نظرة الفرد الذاتية للموضوع (كما يرى الكثير من علماء التربية)، ولذلك وجبت قناعة المعلم بعمله، ورضاه وحبه لمهنته، وانتمائه لمادته.

ولا شك أن تقسيم الأهداف المعروفة- وتشمل أنواع الخبرات التربوية، المراد لها أن تتم في عملية التعلم- يحقق رؤى واضحة للتخطيط، ومرشداً في التنفيذ، وركيزة هامة للتقويم، وقيمة التصنيف للأهداف تنحصر في محاولات تنظيم الظواهر التي تؤثر في نمو الفرد: عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وتقدير وقياس وتقييم فعالية الأداء للمتعلمين.

ب- فإذا ما انتقلنا بعد تحديد الأهداف وصياغتها، بالتخطيط إلى المحتوى الذي يرتبط بالأهداف، فإنه لابد من تسجيل تحليل موجز لموضوع الدرس يشمل: عناصره، وأفكاره، وتركز فائدة ذلك فيما يلي:

- تقييد الإعداد الذهني، بالتسجيل المنظم، في خطوات متسلسلة.

- تثبيت محتوى الموضوع، وتنظيم الأفكار.

- المساعدة على دقة تحديد الأهداف المطلوبة من ناحية، وصياغة الطريقة والأسلوب المتبع في العرض، من ناحية أخرى.

ج- ونأتي إلى الأساليب والأنشطة، حيث يقوم بالمناقشة والحوار .. دون تسجيل حقيقة ومضمون هذه المناقشة في نماذج من الأسئلة التدريجية الحوارية التي تصوغ الأسلوب الخبري في قالب إنشائي، يثير الذهن، ويبعث على التفكير والمتابعة والارتباط والتواصل.

وقد يثير ذلك المشاكل للمعلم في بداية الأمر، لكنه بالممارسة سوف يصقل خبرته، وينمي تفكيره، وينوع أسلوبه، حيث تحتاج صياغة الأسئلة إلى تسلسل وتدرج وترتيب، تبعاً لمحتوى الموضوع وإلى

مهارة ودقة وجهد، وفي السؤال لآبد من الموضوعية، وتسجيل ما هو موجود ومتاح، ولا تسجل وسيلة دون أن توجد أو يتم استخدامها.

٣- المرحلة التقويمية:

المراد في هذه المرحلة تسجيل أسئلة التقويم الختامي للدرس للوصول إلى معرفة مدى تحقق الأهداف السلوكية، وتختلف هذه الأسئلة في صياغتها عن الأسئلة المرحلية البنائية، أو أسئلة الحوار والمناقشة في العرض، بشموليتها، وتنوع صياغتها، بحيث تكون مماثلة لأسئلة الورقة الامتحانية، يقوم من خلالها ما تم تحقيقه في المعارف والمهارات والميول، وتشخص السلبيات، وتوضع الخطط المستقبلية لعلاجها، وأيضاً لا تغفل الإيجابيات والمهارات الفردية، ولكن تنمي وتشجع بالطرق المناسبة. مما سبق يتضح لنا أهمية التخطيط اليومي للدرس وأثره في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.

التقويم الذاتي للمعلم:

المعلم هو ذلك الجندي المخلص الذي يتحمل المسؤولية بصدق وأمانة في تربية الأجيال وتعليمهم على يديه تصقل النفوس وبقدوته الصالحة يبني الإنسان شامخاً قوياً، يملك بفكره الثاقب سمات الأصالة من السابقين الأولين وملاح تطور الإنسان المعاصر المحدثين.

ولإيجاد هذا المعلم اهتمت معظم الدول العربية بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم حتى يكونوا قادرين على حمل الرسالة والقيام بواجبهم نحو أمتهم ووطنهم.

ويتفق المربون على أن استمتاع المعلم بعمله ونجاحه فيه يتوقفان على التشخيص الدائم لعمله وسلوكه، وعلى المعلم الذي يبغى النجاح في عمله أن يقوم

هذا العمل بين حين وآخر ليبين نقاط قوته ونقاط ضعفه، وإذا كان صحيحاً أن ثمة أجهزة وأشخاصاً يقومون بعمل المعلم، فإن هؤلاء الأشخاص وتلك الأجهزة لا تغني المعلم عن تقويم ذاته والعمل الدائب على النظر في عمله. ومن الأمور التي تحتم على المعلم أن ينظر فيها ويتبينها، صفاته الشخصية ذلك لأن لهذه الصفات أعظم الأثر في عمل المعلم المهني. وفي دراسة أجراها أحد العلماء الأمريكيين دل البحث على أن المعلم المجيد يتصف بالصفات التالية:

- متسامح في تقدير سلوك الآخرين وحوافزهم.
- شديد الاهتمام بالقراءة والأمر الأدبية والعلمية.
- مساهم فعال في الأنشطة الاجتماعية.
- يسعد بعلاقاته مع طلابه.
- ذكي يتمتع بقابليات لغوية قوية.
- ديموقراطي في صفه.

■ أنه فوق الوسط فيما يخص تكيفه الانفعالي.

وبالمقابل فإن المعلم السيئ يتصف بالصفات التالية:

- محدود الأفق.
- كثير النقد للآخرين.
- يفضل الفعاليات التي لا تتطلب صلات وثقى بالآخرين.
- رأيه في الطلاب سيئ.
- ذكاؤه اللغوي ضعيف.
- سيئ التكيف انفعالياً.

والمعلم المجيد معلم يعرف أنه كلما حسن عمله المهني واجهته مشكلات أدق وأعمق، ومصادر المعرفة الاختصاصية تساعد على حل مشكلاته المهنية.

إن على الذين يتعاملون بالمعرفة ويقدمون المعرفة أن يبقوا على صلة دائمة بالمعرفة الجديدة في حقل اختصاصهم، وعليهم أن يعلموا أن ما كان صحيحاً بالأمس القريب قد يصبح خاطئاً اليوم، وأن ما كان مجهولاً قبل قليل يصبح معلوماً بعد قليل، وأن ما كان مستعصياً على الحل قبل أيام قد يصبح محلولاً بعد أيام، وكل هذا ما تقدمه الكتب والمراجع وما فيها من بحوث ودراسات ومناقشات وتجارب.

إن هذا يضعنا أمام مسألة تربوية بالغة الأهمية ألا وهي مسألة استمرار التعلم، لذا فإن تعلم المعلم باعتباره صاحب مهنة يجب أن يستمر طوال حياته المهنية، وفي المؤسسات التي تدرب المعلمين تدل الدلائل على وجود مفهومي متميزين عن دور المعلم بوصفه متعلماً.

وأول هذين المفهومين هو: إن المعلم ينهي تعلمه النظامي بحصوله على الشهادة الجامعية. أما المفهوم الآخر فيفترض أن تعلم المعلم إنما يبدأ بعد تخرجه من الجامعة.

وبديهي أن المفهوم الثاني هو المفهوم المقبول تربوياً والصحيح علمياً، لهذا نستطيع أن نسوق أسباباً عديدة لضرورة عدم توقف تعلم المعلم بتخرجه من الجامعة منها:

- إن المعلم الذي يتجمد يكون نكد الطبع تعيساً وسريع التهيج.
- إن تكرار الدروس نفسها والمعلومات ذاتها والطرق عينها يجعل التعليم عملية مملة بدلاً من أن تكون مليئة بالحيوية والنشاط والبهجة.
- إن العلوم والمعارف في تقدم مستمر وتغير دائم ولا بد للمعلم المجيد من متابعة تقدم العلوم ومسايرة التقدم العلمي.
- إن المعلم الذي يتابع تعلمه ويهتم بالجديد في اختصاصه زعيم بأن يضرب مثلاً جيداً لطلابه يحتنون.

■ إن أعمال المعلم وتصرفاته - وليس أقواله - هي التي يهتم بها الطلاب.

■ إن في متابعة التعلم تحسیناً مستمراً لمستوى المعلم العلمي والاختصاصي والمهني، الأمر الذي يعود عليه وعلى طلابه بأطيب المنافع.

ولكي يستمر تعلم المعلم وحتى يعطي التدريب المستمر للمعلم النتائج المرجوة فإن ذلك يجب أن يقوم على أساس تحديد احتياجات المعلم الأساسية في التدريب والإعداد والتعلم المستمر.

صحيح أن هناك وسائل كثيرة يمكن اعتمادها في هذا المجال لتحديد احتياجات الإعداد والتدريب المستمر للمعلم، فقد نلجأ إلى الزيارات الميدانية ونطلع على فعاليات المعلم داخل حجرة الصف، وقد نلجأ إلى التقارير الدورية للمشرفين التربويين أو المدراء، وقد ننظر في نتائج التحصيل الدراسي للطلاب، وقد نلجأ إلى ذلك كله لنقوم بعمل المعلم ونحدد احتياجاته المهنية والتربوية والمعرفية، ولكن ذلك كله لا يغني المعلم عن تقويم ذاته.

إن التقويم الذاتي هو الكاشف الحقيقي حينما تتوفر الموضوعية، عن نقاط القوة ونقاط الضعف، والتي بدونها لا يمكن تحديد برامج تدريب ناجحة. هذا ويستطيع المعلم أن يلجأ إلى طرق عديدة ليقوم بعملية التقويم الذاتي منها على سبيل المثال:

١- أن يقوم المعلم بطرح أسئلة على الطلاب عما أحبوه في الفصل وما لم يحبوه وعن الطرائق التي يقترحونها لتحسين حال التعليم.

٢- أن يكتب المعلم تقريراً سنوياً عن عمله يعين فيه نقاط القوة ونقاط الضعف.

٣- أن يقوم الطلاب بكتابة تقارير دورية عن عمل معلمهم يقارنون فيها بين

هذه الأعمال بتوجيه المعلمين الذين يقومون بدورهم بتحليل هذه التقارير واستخلاص النتائج الهامة.

٤- أن يجري المعلم مناقشات مع زملائه في نهاية كل فصل بقصد معرفة أثر عمل المعلم في نفوس زملائه ونمط معاملته وأشكال تفاعله مع الجو التربوي العام في المدرسة.

٥- تسجيل بعض الدروس ثم تحليلها ونقدها.

٦- زيارة الزملاء في صفوفهم وأثناء تدريسهم وزيارة المدارس الأخرى، بقصد أن يقارن المعلم عمله بأعمال الآخرين ويحدد موقعة في خارطة العمل التربوي.

٧- الإفادة من الكتب والمراجع المختلفة وما قد يكون موجوداً فيها من وسائل للتشخيص والعلاج.

٨- حفظ سجل لما يقع في غرفة الفصل حيث أن التسجيل المفصل لما يجري في غرفة الفصل مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف في عمل المعلم، ومن المفيد أن يسجل المعلم مصاعبه اليومية وردود أفعال الطلاب ومواقفهم من فعاليات المعلم، الأمر الذي يمكنه من تحسين علاقاته بالطلاب وتحسين العملية التعليمية التعلمية.

نتائج التقويم الذاتي:

يوفر التقويم الذاتي العديد من النتائج أهمها:

١- تحديد احتياجات التدريب والإعداد التربوي للمعلمين:

من أهم النتائج المتوخاة من عملية التقويم الذاتي الكشف عن احتياجات التدريب والإعداد التربوي للمعلمين الأمر الذي يجعل برامج التدريب أكثر فعالية لأنها تبنى أساساً على النقاط التي تحتاج إلى تدعيم لتحسين أداء المعلم.

ويمكن أن يتعدى ذلك إلى التأثير حتى على المناهج الدراسية لكليات التربية ومعاهد المعلمين.

٢ - الرضا عن الذات :

إن تكشف نقاط الضعف ونقاط القوة وما يستتبع ذلك من إجراءات ناجحة لعلاج حالات الضعف أو التقصير أو تعويض نقص الخبرة يحسن من وضعية المعلم المهنية الأمر الذي يجعله أكثر رضا عن نفسه وهذا يجعله أكثر ثقة بنفسه وأقدر على العطاء وأكثر قرباً من النجاح.

٣ - القدرة على ضبط الصف :

المعلم المتمكن الواثق المسلح بالمعرفة المتجنب لمواقف الضعف أكثر قدرة على ضبط الفصل وتوجيه فعاليات الطلاب وجهه إيجابية.

٤ - تحديد الأهداف والمسئوبات :

يساعد التقويم الذاتي المعلم على أن يرسم لعمله أهدافاً قابلة للتحقيق لا لسهولة بل لأنها تتناسب مستويات الطلاب وتتلاءم مع الوقت وطبيعة المناهج الدراسية. والنجاح في تحقيق الأهداف يعزز الثقة بالنفس ويدفع لمزيد من الجهد المنظم ومن ذلك:

١ - تخطيط الفعاليات الصفية:

إن إشراك الطلاب في عملية التخطيط يضمن سلامة التنفيذ وحسن الأداء من الجميع وهذا يجعل الفعاليات والأنشطة تتوج بأحسن النتائج.

٢ - الاهتمام بالفروق الفردية:

تكشف عملية التقويم الذاتي للمعلم أنه كثيراً ما يتوجه إلى طلابه على أنهم نسخاً متعددة متشابهة وهذا خطأ كبير حيث أن هناك فروقاً فردية في

مستوى الفهم والاستيعاب والمواقف والميول والاتجاهات التي يجب مراعاتها في التعامل مع الطلاب.

٣- تقويم الطلاب لأنفسهم:

إن مطالبة الطلاب بالقيام بتقويم أنفسهم أو جماعاتهم أثناء العمل يجعلهم يحسنون عملهم وهذا يدفعهم لمزيد من التعلم ومزيد من الفهم والاستيعاب. وبالإجمال يمكن القول أن عملية التقويم الذاتي للمعلم تنعكس في جملة من التحسينات في وضعية المعلم وعمله، وتشمل مختلف الجوانب ذات الصلة بالعملية التعليمية والتربوية.

وإنها تؤدي إلى تحسين فعاليات المعلم الصفية، وإلى تحسين العلاقات بين المعلم وزملائه، وتحسين العلاقات بين المعلم والإدارة، وتحسين العلاقات بين المعلم والمجتمع، والحصيلة الأكيدة لجملة التحسينات هذه تحسين مخرجات عملية التعليم أداءً وتحصيلاً للمعلم والطلاب.

وتولي بعض المدارس اهتماماً خاصاً لعمليتي الإعداد والتدريب من جهة والتطوير التربوي من جهة أخرى، ولعلنا لا نجانِب الحقيقة حين نقول أن العمليتين متلازمتان؛ حيث أن التطوير يحتاج لمقومات عديدة لعل من أهمها التدريب والإعداد لأن المعلم المعد إعداداً جيداً هو الأقدر على عملية التطوير.

ونقدر تقديراً خاصاً وأكيداً أن عملاً لا يقوم على أساس معطيات علمية دقيقة هو عمل يجانب النجاح، وإن المصدر الأهم للمعلومات العلمية الدقيقة هو البحث العلمي، وحرى بالمهتمين بالعملية التربوية والتعليمية أن يحرصوا أكثر من غيرهم أن يكون عملهم قائماً على أسس عملية وموضوعية.

إن التقويم الذاتي للمعلم هو بمثابة مراجعة مستمرة يجريها المعلم خلال مسيرة عمله المهني، ولهذه المراجعة فوائد كثيرة سبقت الإشارة إليها فهي بالإجمال تجعل المعلم يواكب بشكل مستمر المستجدات ويأخذ بالأفضل من

الطرائق والأساليب وتجعله في حالة استعداد تام للقيام بمتطلبات عمله التعليمي على أفضل وجه، ولهذا الأمر انعكاساته الإيجابية على العملية التربوية والتعليمية.

ومن جهة ثانية فإن المسعى الجاد نحو التطوير سوف يعبر عنه بجملة من الإجراءات، وسوف يكون قادراً اتخاذ جملة من القرارات التي تكون مستوفية لمقومات النجاح لأنها ستكون عند ذلك مستندة إلى معطيات علمية وواقعية دقيقة ناهيك عن الفوائد الإيجابية التي يجنيها المعلم من ذلك كله.

إن المعلم سوف يلجأ إلى تصحيح جملة من المسارات في عمله سواء ما يتصل منها بطرائق التدريس أو أشكال التفاعل مع المحيط التعليمي أو ما يتصل منها بالعلوم والمعارف والحقائق العلمية، وهذا التصحيح المستمر سوف يبعده كثيراً عن مواقع الزلل والتقصير والإخفاق ويقربه كثيراً من النجاح في عمله.

وقد لوحظ من خلال البحوث الميدانية التي أجريت عدد من الفرضيات التي حددت، المشكلات ووضعت لها الحلول اللازمة، وهذه الفرضيات هي:

١- إن نسبة كبيرة من المعلمين لا يقومون بعملية التقويم الذاتي على الرغم من اعترافهم بأهميتها.

٢- إن عدداً قليلاً من المعلمين هم الذين يعترفون بالدور المهم الذي يمكن أن يقوم به الطلاب في التخطيط للفعاليات التربوية والتعليمية والمشاركة في تقويم أنفسهم أثناء العمل.

٣- إن معظم المعلمين لا يفصحون عن نقاط الضعف التي يتصف بها عملهم.

٤- إن غالبية المعلمين تعوزهم الكفاءة والخبرة في كيفية إجراء عملية التقويم الذاتي.

لقد وضعت هذه الفرضيات كتفسير مقترح بصورة مؤقتة لجملة من

الظواهر غير الإيجابية التي تشوب عمل عدد غير قليل من المعلمين.

وتتمثل ملامح هذه الظواهر في الملاحظات التالية:

أ- اعتماد كثير من المعلمين طرائق تقليدية في العمل تفتقر للكثير من مقومات التطوير الحاصل في أساليب التدريس واستخدام الوسائل المعينة وأشكال التفاعل الإيجابي مع الطلاب وعناصر التشويق ناهيك عن الإبداع والابتكار والتجديد. وهذا يشير بجلاء إلى فقدان المعلم لتلك الوقفة التي يراجع بها عمله وما توصل إليه من نتائج وممارسة عملية التقويم الذاتي.

ب- يقتصر كثير من المعلمين في التخطيط لعملهم خلال العام على التوزيع السنوي للمناهج بدون التقيد في أغلب الأحيان في هذا التوزيع.

ج- إن غياب التخطيط يبرز في صورة عمل ارتجالي غير واضح الأهداف والمعالم والأساليب، تعوزه الدقة ويهمل فيه دور الطلبة والأنشطة اللاصفية مع غياب تام للمبادرات الإيجابية التي تكسر الرتابة وتقدم فرصاً حقيقية للتطوير.

د- يتمسك كثير من المدرسين بقناعات غير صائبة ويرفضون التجديد والتحديث ويتخذون مواقف مغلقة سلبية حيال آراء الآخرين، ولا يستجيبون للتوجيهات والأفكار التي تعارض قناعاتهم.

هـ- يلوذ كثير من المعلمين وراء الخبرة العملية التي تكونت لديهم خلال سنوات طويلة من العمل دون محاولة خوض غمار تجارب جديدة وإلقاء اللوم في الإخفاقات التي يواجهونها على هذا الحديث والجديد. الرتابة والجمود لدى عدد من المعلمين نتيجة لإتباع الأساليب ذاتها والقيام بالعمل نفسه وانعكاس ذلك على وضعية الطلاب الذين يفقدون نقص حيوية المعلم العديد من

الحوافز الإيجابية الهامة لإقبالهم على عملية التعليم بنشاط وتفاؤل، وهذا يفقد العملية التعليمية والتربوية الدفقة الحيوية التي توفر لدى الطلبة طاقات إضافية لمزيد من النشاط والصبر وقوة العزيمة والإرادة الصادقة لتجاوز صعوبات عملية التعليم، وكأننا والحالة هذه نحرم العملية التعليمية من أهم عوامل النجاح فيها: الطالب وجديته، واهتمامه ومشاركته الفاعلة.

ويبقى المعلم هو المعني بالدرجة الأولى بخلق الأجواء وتوفير الظروف الملائمة للتفاعلات الإيجابية التي تستفيد من العناصر الإيجابية لدى كل جوانب العملية التعليمية والتربوية وتوظيفها بشكل أمثل ينسجم مع الطموحات الكبيرة لتحقيق أهداف عملية التعليم.

برنامج مقترح لتدريب معلمي الصفوف الأولية:

يعد التدريب أثناء الخدمة للمعلمين من العوامل التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية ويحظى تدريب معلمي الصفوف الأولية بمرحلة التعليم الابتدائي باهتمام خاص لما لهذه المرحلة من دور فعال في إكساب التلاميذ مهارات التعليم والتعلم الأساسية، وهي المرحلة التي يتشكل فيها التلميذ المحب للمعرفة والعلم وهي التي تساعد على تحقيق الاتجاه الحديث للتربية وهو تنمية التلميذ تنمية شاملة من جميع الجوانب.

وحتى يتحقق الهدف لا بد من التقويم لأن عملية التقويم أصبحت عملاً لازماً وضرورياً لأي عمل أو جهد، والتقويم عملية ملازمة للتعليم تسير جنباً إلى جنب مع المنهج الدراسي وأهدافه، وحتى يتحقق الهدف من التدريب في مجال القياس والتقويم كان لا بد من التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من مرحلة التعليم الابتدائي، لأن التعرف على هذه الاحتياجات يساعد في:

- رفع كفاءة المعلمين في مجال القياس والتقويم.
- تحديد المحتوى الذي يبنى عليه التدريب في مجال القياس والتقويم.
- معرفة الاحتياجات تعد مؤشراً لتوجيه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً قد يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت المبذول في التدريب.



الفصل السادس

التقويم السلوكي

عرف التدريس وما زال يعرف لدى العامة بل لدى المعلمين أنفسهم بأشكال عديدة، إلا أن أغلبها يدور حول فكرة رئيسية ألا وهي نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار، وفي ضوء هذه الفكرة فإن المدرس أو المعلم هو الشخص الذي يعهد إليه بتلقين المعارف إلى التلاميذ.

وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالاتجاه التقليدي في التربية والذي كان يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم لشحنه بالمعارف والعلوم التي يرى الكبار أهميتها.

لذا كان لابد من استبدال هذا المفهوم المعتاد للتدريس إلى مفهوم جديد أو عصري يرى أن التدريس موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب كما يستهدف أيضا إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد.

ومن هذا المنطلق جعل الكثير من التربويين يصفون المعلم بصفات متعددة مثل: مدير - منظم - قدوة - مثل - قائد - حكم - قاضي - ضابط - أخ - والد - مرشد - طبيب - مصمم - مخطط... الخ.

مكانة المعلم

إن للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الأكاديمية أو الاجتماعية وعلى اختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية، فهو الشخص المؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة، وهو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة واستثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة المعلم (بالمهنة الأم) لأنها سابقة أو أساسية للدخول إلى أي مهنة أخرى فالمهندس أو الطبيب أو الطيار أو السائق كلهم لا بد وأن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على أيدي متخصصي المهنة الأم في المدرسة بمراحلها المختلفة أو في الجامعة بشتى

كلياتها وتخصصاتها.

وفي تاريخ العالم القديم والحديث نرى أن عظماء الساسة وكبار العلماء والمخترعين عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون أكفاء ساعدت في بناء شخصياتهم مما مكنهم من التميز والبروز والاضطلاع بمهمة الصدارة والقيادة بين الأمم الأخرى، وليس أشهر من مدرسة النبي الأمي محمد صلى الله عليه وآله وصحابته الكرام التي خرجت المعلمين العظماء الذين كانوا قدوة في الخلق والعلم والعمل لأبناء المسلمين الذين برزوا في شتى المجالات فكان فيهم القادة والمفكرون والعلماء المبدعون.

واجبات المعلم:

- في ضوء الدور المهم والكبير للمعلم يمكننا القول أن واجبات المعلم كثيرة ومتنوعة وتشمل مهاماً تعليمية وتربوية عديدة ويمكن أن نلخصها فيما يلي:
- ١- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقويم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي.
 - ٢- إدارة الصف وضبط النظام داخله وتعويد الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة.
 - ٣- نقل القيم والمثل وغرس العادات الحسنة في نفوس الطلاب والحرص على أن يكون قدوة حسنة ومثلاً يحتذون به.
 - ٤- إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم.
 - ٥- التعاون مع الإدارة والزملاء في المهام الإدارية والتعليمية.
 - ٦- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطلاب التربوي والتعليمي.

٧- إرشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب.

٨- الدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمية.

ومن هذا العرض السريع يتضح لنا مدى أهمية الدور الكبير الذي يضطلع به المعلم وعلاقته بأفراد المجتمع من طلاب وزملاء ومسؤولين وإداريين وأولياء أمور، وفيما يلي نعرض بعضاً من العوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً على ذلك الدور الذي يقوم به المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله.

مخبط ومواجهة مشكلات الطلاب من الجانب النظري:

مفهوم الانضباط الصفّي:

يمكن تعريف الانضباط بأنه: عملية قبول للتعليمات والتوجيهات الصادرة للطلاب لتسهيل القيام بما يسند إليهم من وظائف وأعمال، وهناك وجهة نظر أخرى لمفهوم الانضباط، مفادها أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعد في إيجاد مجتمع حر منظم، ويرى آخرون أن الانضباط الصفّي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلاب عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية والشخصية لهؤلاء الطلاب كأفراد وللصف كمجموعة.

ويقسم الانضباط إلى قسمين: انضباط فوقّي، انضباط ذاتي.

١- الانضباط الفوقي:

وهو الذي يطبق على الطلاب من أشخاص أعلى منهم مرتبة فتصبح الحرية الجسميّة والحركية للطلاب محدّدة جداً حتى بين الحصص، فمثلاً، لا يسمح للطلاب بالخروج من غرفة الصف إلا بعد الحصول على إذن من المعلم

المناوب يحدد له فيه الجهة التي يريد لها والزمّن الذي لا ينبغي أن يتجاوزّه.

٢- الانضباط الذاتي:

يركز هذا المفهوم للانضباط على ضرورة وجود اتفاق بين الطلاب وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول الضبط والنظام إلى مسألة انضباط ذاتي وهو يتضمن الإجراءات العلاجية إضافة إلى الإجراءات الوقائية، وهذا يعني أن هناك قوانين وتعليمات مدرسية يجب الحفاظ عليها، ولكن يمكن للطلاب أن يناقشوها ويستفسروا عن مدى المنطق في وضعها ومدى عدالتها.

مصادر مشكلات الانضباط الصفّي:

١- العوامل المرتبطة بالطالب نفسه ومنها:

أ- مستوى القدرة العقلية للطالب: هناك اختلافات واسعة المدى بين الطلبة في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعاً أدى إلى شرود ذهن الطالب المنخفض الذكاء، وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً حاسماً للطلاب في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط كما أن مستوى القدرة العقلية يؤثر في مدى انتباه التلميذ للتعلم في غرفة الصف، فالطالب ذي القدرة العقلية المرتفعة أكثر انتبهاً وصبراً ومثابرة في إنجاز مهمات التعلم، وبالعكس ذلك نجد أن التلميذ ذي القدرة العقلية المتدنية أقل انتباه ومثابرة في مواقف التعلم الصفّي، وغالباً ما يؤدي عجزه عن إتمام المهمات المطلوبة للتعلم إلى تشتيت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة، لا صلة لها بمهمات التعلم وهذا ما يضع المعلم أمام صعوبات حقيقية لجعل مثل هؤلاء التلاميذ يحافظون على الانضباط والنظام في غرفة الصف.

ب- العوامل الصحية: من العوامل الصحية التي يمكن أن تؤثر في سلوك الطلاب ضعف السمع والبصر وضيق التنفس، فقد تحول هذه العوامل دون قدرة الطالب على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة.

ج- شخصية الطالب: كأن لا يكون الطالب قد بلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي، بحيث لا تكون له القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة على الأمور، أو أن تكون ثقته بنفسه منخفضة، أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية.

٢- الجو العائلي للطالب:

يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يقدرّون المدرسة ويحترمونها جهود المعلمين إنما يشجعون تبني اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم، وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم.

ولا يمكننا تجاهل الأثر الذي يتركه الأقرباء وغيرهم من مناصري التعليم المدرسي، مما يساعد في تكوين نظرة إيجابية تجاه المدرسة، ويخلق في نفس الطالب دافعاً قوياً في الرغبة في التعلم والالتزام بالنظام المدرسي، والقوانين الموضوعية فيها.

كما أن الجو العائلي للطالب من حيث المباح والمحظور داخل هذه الأسرة وطريقة معيشتها والتعامل فيما بين أفرادها، كل ذلك يترك أثراً محدداً في سلوك الطالب في المدرسة وقد يؤدي إلى قيام الطفل ببعض الأنماط السلوكية غير المقبولة في المدرسة، فمثلاً الأسرة التي تكثر فيها المشاجرات والخلافات بين الوالدين أو بين أفراد الأسرة الأكبر سناً تسهم في أن يتعود

الأطفال على هذا النمط من العلاقة مع الآخرين، مما يزيد من احتمال قيام الطالب بأنماط سلوكية غير مقبولة في الصف.

٣- عوامل متعلقة بالمعلم:

يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات وانضباطية سواء في حجرة الصف أو خارجها، فالمعلم الجيد والناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة، والديمقراطي المتسامح، ويتسم سلوكه بالعدل والرفقة والالتزان، وأن معلماً بهذه المواصفات غالباً ما يكون محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم.

ومن ناحية ثانية فإن إصرار المعلم على صف يسوده الهدوء التام وعدم النشاط، يؤدي إلى كبت دوافع العمل والنشاط عند الطلبة مما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقتهم المكبوتة.

كما أن انحراف المعلم عن خط سير الدرس وعدم التزامه بخطة درسه وانشغاله بالأحداث الجانبية غير المفيدة من شأنه أن يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفّي.

٤- عوامل متعلقة بإدارة المدرسة:

تلعب الإدارة دوراً هاماً في مشكلة عدم الانضباط الصفّي، فعدم واقعية هذه الإدارة وقوانينها وتعليماتها، كعدم السماح للطلاب إبداء الكلام داخل الغرف وفي الممرات وإجبارهم على نوع اللباس المطلوب ومواصفاته، ونوع قصة الشعر المسموح بها، كل ذلك قد يدفع الطلاب إلى تحدي هذه القوانين وعدم الالتزام بها، فالطلاب يقبلون القوانين المعقولة والمنطقية ويلتزمون بها، ولكنهم يرفضون غير ذلك، فبعض المدارس تتبع أساليب صارمة، ونظماً قاسياً يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط والصرامة، بينما

مدارس أخرى معروفة بالتسبب بالفوضى واللامبالاة، فتخطيط البرامج وطرق التعليم التي تجعل التعلم مغامرة حية مثيرة زاخرة بالمعنى، إنما يستثير الفضول والاهتمام بالتعلم، خلافاً للتعليم الذي يتصف بالرقابة المتشددة والبعد عما يجري في العالم، فإنه يطمس لهفة الطلاب وتشوقهم للمدرسة. يصف سلبيرمن في كتابه "أزمة الصف" تلك الحالة حيث يعتقد أن الكثير من المدارس الابتدائية يتجه صوب التربية التي تؤكد على النظام والانضباط والخضوع، ولا تعير اهتماماً للاعتماد الذاتي والفضول الذهني وتربية القيم، مما يؤدي إلى أن الصغار يغدون ضجرين قلقين من المدرسة ويخفقون في تحقيق إمكاناتهم الشخصية والذهنية.

أنواع مشاكل الطلبة السلوكية:

نتطرق فيما يلي إلى مجموعة متنوعة من مشاكل الطلبة السلوكية والتي تجعلهم في حالة صراع مع المجتمع المدرسي بشكل خاص والمجتمع من حولهم بشكل عام، إن الطالب عادة يعرف الطرق المناسبة للتصرف، إلا أنه بحاجة لأن تكون لديه دافعية للقيام بها، فقد ثبت أن الأساليب السلوكية مثل الاستخدام المشروط للمكافآت والعقوبات، والتجاهل والنمذجة للأنماط السلوكية المرغوبة هي أساليب فعالة بشكل خاص في خفض التصرفات السلوكية الخاطئة، والأبوان اللذان يتغاضيان عن السلوك الخاطئ، أو اللذان يستمدان نوعاً من الرضا من تصرفات أطفالهم الخاطئة، إنما يقومان بإعداد الطفل لنمط حياة جانحة، لذا يجب أن يتم الإشراف المباشر على سلوك الأطفال، وأن تتم مواجهة السلوك غير المقبول ومعالجته فوراً.

أولاً - الفوضى وعدم النظام Messy - Sloppy:

عندما يصف أحد المعلمين بعض طلابه بأنهم فوضويون فما هي الفوضوية؟

يفسر البعض الفوضوية (Messiness) بأنها القذارة وعدم الترتيب، كما يفسرون كلمة (Sloppiness) بأنها اللامبالاة، وقد كانت الفوضوية وعدم الترتيب إحدى المجالات المقاسة في مقياس واسع الانتشار، لتقييم سلوك الأطفال.

والأسئلة التي تطرح في هذا المقياس هي: إلى أي مدى يعتبر الطفل فوضوياً وغير مرتب في عادات أكله؟ لا مبالياً فيما يتعلق بمظهره وحاجياته؟ وعرضة لأن يتسخ ويفقد هندامه بسرعة؟.

إن الأطفال الصغار فوضويون بشكل عام، إلا أن المقصود بمشكلة الفوضى هنا هي الفوضوية إلى درجة غير معقولة، أكثر من المعتاد، وكثيراً ما يكون واضحاً من الوهلة الأولى متى يكون الأطفال غير مرتبين بشكل عادي ولا مبالين فيما يتعلق بملابسهم وألعابهم وأدواتهم المدرسية أو مظهرهم العام، وكما تكون القذارة واضحة عندما لا يغتسل الطفل، ويستمتع بكونه قذراً.

ومن المؤشرات الأخرى على وجود مشكلة الفوضوية وعدم الترتيب هو عندما تتفاقم الحالة وتصبح ضارة وكذلك عندما لا يستطيع الطفل أو الأب أو يجد الحاجيات التي يستخدمونها.

الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة:

١ - التعبير عن الغضب أو الرغبة في الاستقلال:

إن تعبير (أحب أن أظهر كما أريد) كثيراً ما يسمع منذ الطفولة الباكرة وخلال سنوات المراهقة، فالمظهر الشخصي هو أحد المجالات الأساسية للتعبير عن الذات، وبما أن معظم الآباء يركزون على ضرورة الترتيب والنظافة، فإن كثيراً من الأطفال يطورون سلوك الفوضوية والقذارة كوسيلة لفرض استقلاليتهم وتأكيدها، وكلما أصر الأبوان أكثر على النظافة والترتيب، قرر كثير من الأطفال القيام بالأشياء على طريقتهم الفوضوية الخاصة بهم،

وحيثما يتزمت الآباء في كثير من شؤون حياة أطفالهم بحث هؤلاء الأطفال عادة عن وسائل الإظهار تفردهم وتميزهم عن غيرهم. والأطفال الذين يشعرون بالغضب أو المرارة ينتقمون من العالم عن طريق عدم الامتثال، وغالباً ما يظهرون فخورين بقذارة مظهرهم ويصفون النظافة بأنها حماقة أو غير ضرورية.

إن قذارة المراهقين وفوضويتهم غالباً ما تكون نتيجة لمزيج من الرغبة في إظهار الاستقلالية والتعبير عن الغضب كنوع من الانتقام للشعور بالظلم الحقيقي أو المتخيل.

٢ - رفض تحمل المسؤولية:

إن رفض الطفل لتحمل المسؤولية المرافقة للنضج هو أسلوب أكثر تحديداً من أساليب التعبير العام عن الاستقلالية أو الغضب، وبما أن الأطفال لا يولدون ولديهم رغبة في النظافة، لذا فإن الترتيب والنظافة يجب أن يتم اكتسابها من خلال التعلم، وهناك أسباب متعددة تجعل الأطفال يرفضون القيام بدورهم في الاهتمام بأنفسهم، فمثلاً: هناك أطفال لا يشعرون بالرضا والإشباع الكافي في حياتهم، لذا فإنهم يرفضون التخلي عن الإشباع الذي يحصلون عليه من خلال الفوضوية وعدم الترتيب وتشمل.

٣ - الافتقار إلى مهارات الترتيب:

هناك أسباب عديدة لافتقار بعض الأطفال للمهارات اللازمة للطفل كي يكون نظيفاً ومرتباً، فبعضهم لم يسبق له أبداً أن يتعلم كيف يكون مرتباً، وربما يكون قد نشأ في بيوت فوضوية أو حتى في إطار ثقافة فرعية لا تعطي للنظافة قيمة، كما قد يكون الآباء ليسوا نماذج لهذا النوع من السلوك المنظم، لكن الوضع الأكثر شيوعاً هو الحالة التي يكون فيها الأبوان من النوع المهتم والمرتب نسبياً ولكن أطفالهم فوضويون.

وهؤلاء الأطفال غير المنظمين ربما كانوا قد تلقوا حماية زائدة (Overprotected) ولم يتعلموا أبداً مهارات التنظيم باستقلالية، وكان آباؤهم قد اهتموا بكل شيء ولم يتوقعوا منهم التصرف باستقلالية أبداً، وأكثر المواقف صعوبة هو أن الآباء يتوقعون من أبنائهم الاعتناء بغرفهم.

وفي الوقت ذاته ينقلون لهم شعوراً بأنهم ما زالوا غير قادرين على ذلك، وهذه الوسائل المزدوجة تعتبر هدامة وتؤدي إلى التوتر وعدم الانسجام، والنتيجة النهائية طفل لم يطور المهارات اللازمة لتنظيم غرفته أو حاجياته.

وهناك أطفال لا يملكون الدافعية الكافية لتعلم مهارات التنظيم، وبشكل عام يبدو الأطفال كسولين وغير مهتمين، وهؤلاء الأطفال لا يبدو أن لديهم أسباباً كافية تدفعهم لتكوين عادات النظافة والترتيب، والأغلب أن تعلم النظافة والترتيب لديهم لم يلق تعزيزاً إيجابياً من قبل الأبوين.

وهناك أنماطاً سلوكية نابعة من الفوضى مثل:

- كتابة الواجبات المدرسية بطريقة غير مرتبة.
- الإهمال في المظهر العام والصحة العامة والنظافة.
- عدم التقيد بالزي المدرسي ولبس ملابس غير مناسبة للمدرسة.
- الكتابة على جدران الصف والمقاعد.
- عدم الاهتمام بنظافة الصف أو الساحات والممرات.

ثانياً - السلوك العدواني:

كثيراً ما يتردد على أسماعنا مصطلح الاعتداء والعدوان فما هو مفهوم العدوان؟.

يستخدم مصطلح العدوان عادة للإشارة إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف من الوجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هدامة، كالاعتداء على ملكيات الآخرين، والسخرية، والدفع أو العض أو القرص أو

الرفس.. الخ.

ويعد العدوان استجابة عامة للإحباط وفيه يعبر الطفل عن غضبه وهو من التصرفات الملاحظة في غرفة الصف، وبما أن العدوان يغضب الآخرين، فإنه يعطي اهتماماً أكبر من باقي ردود الأفعال.

والعدوان قد يوجه نحو الشيء أو الشخص الذي سبب الإحباط، أو ضد أي شيء آخر فمثلاً، الفتى الذي يقوم بتحطيم واجهات المحلات وزجاج النوافذ أو أعمدة الكهرباء بسبب الإحباط الناتج عن فشله في الدراسة أو العلاقات السيئة مع والديه.

تعريف العدوان:

يعرف فيشاش العدوان على أنه: "كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء وهكذا".

أما البرت باندورا، فيعرفه على أنه: "سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين في تعديل السلوك، السلوك العدواني".

والعدوانية Aggressive هي ليس تأكيد الذات Assertive، إذ أن استجابة تأكيد الذات تعني التعبير عن الذات حيث يقوم الفرد بالدفاع عن حقوقه الإنسانية الأساسية دون المساس بحقوق الآخرين، ومن هنا يتبين لنا إن استجابة تأكيد الذات يعمل على تدعيم شخصية الفرد بطرائق مقبولة اجتماعياً.

أما العدوانية فهي استجابة مؤذية غير مقبولة اجتماعياً لأنها تمس حقوق الآخرين وتلحق الأذى بهم، لذا فإن المعلم يمكنه أن يعلم طلابه الانضباط واحترام حقوق الآخرين من خلال تشجيعهم على تعلم مهارات تأكيد الذات وتجنب كافة أشكال العدوان.

وقد قسم (Rosen) العدوان إلى ثلاثة أصناف هي:

- توجيه العدوان ضد الشيء أو الشخص المسبب للإحباط أو أي شيء في آخر في بيئة الطفل.

- توجيه العدوان نحو الذات أي أن الطفل يوجه العدوان ضد نفسه.

- محاولة تجنب حالة الإحباط بأي تصرف آخر ففي حالة فشل الفرد في الدراسة، فإنه يركز على الرياضة أو أي شيء يكون ماهراً فيه.

كيفية نشوء العدوان:

الطفل الذي يشعر بوجود الحب في البيت لن يكون خائفاً من طلب احترام المعلمين ورفاق اللعب، ويطور إحساساً من النشاط والاجتهاد في المدرسة وبمقدوره التعاون مع أقرانه، أي أن له شخصية سوية.

أما الطفل الذي يشعر بعداء والديه معظم الوقت فهو سيشعر ويتصرف في كل مكان كما لو أنه بين أعداء، وسيحاول أن يتوقف عن محاولة الحصول على الحب وسيركز فقط على الحصول على الانتباه عن طريق العدوان، وإنه يتصرف دائماً ليكون مصدر إزعاج لوالديه وإخوته ومعلميه وأقرانه، وقد يطور شعوراً بالحق فيتمنى الأذى للآخرين.

وفي الطفولة المتوسطة نجد أن الحق يؤدي إلى إهمال الآخرين للطفل وعزله، وتشير كثير من الدراسات إلى أن الآباء المتشددون في حماية بناتهم إنما هم يضغطون عليهن كثيراً بحيث يكنّ غير قادرات على التعبير عن عدائهن وانتقادهن لأبنائهن، لذا فإنهن يلجأن إلى تحويل هذا العدوان إلى الناس الآخرين.

الأسباب:

هنالك نظريات متعددة حول أسباب العدوان، فالبعض يعتقد أنه غريزة عامة للمقاتلة لدى الإنسان، بينما يرى آخرون أن الأطفال يتعلمون الكثير من العادات العدوانية عن طريق ملاحظة نماذج من سلوك الآباء والإخوة وغيرهم.

كما يبدو أيضاً أن العدوان يزيد احتمال تعلمه عندما يكافئ الأطفال لقيامهم بتصرفات عدوانية، وتؤكد نظريات أخرى أن إحباطات الحياة اليومية تستثير الدافع إلى العدوان لدى الإنسان، أي أنه يتصرف بعدوانية عندما يمنعه عائق ما من تلبية حاجاته أو الوصول إلى هدفه، وقد لوحظ أن الأولاد الذين يأتون من بيوت يكون الأب غائباً عنها فترة طويلة يظهرون تمرداً على التأثير الأنثوي للأمهات اللواتي يحملن أعباء إضافية، بأن يصبحوا شديدي العدوان، وأكثر هؤلاء الأولاد يتصرفون كما لو أنهم يعتقدون بأن التصرفات العدوانية تجاه الآخرين هي دليل الرجولة.

ويعزو باندورا العدوان إلى عدم قدرة الطفل العدواني على تذويت المعايير الاجتماعية التي تحرم العدوان، ويرى أن التنشئة الاجتماعية للطفل العدواني تتم في سياقات يعزز فيها السلوك العدواني على نحو مباشر وتسود فيها النماذج العدوانية.

أما فرويد فقد افترض بأن الإنسان تسيطر عليه غريزتان وهما غريزة الجنس وغريزة العدوان، فالعدوان كما يعتقد فرويد سلوك غريزي، الهدف منه تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل جسد الإنسان ويجب إشباعها، كما افترض فرويد وجود غريزة الحياة والموت عند الإنسان، وربط بين غريزة العدوان وغريزة الموت، وبين أن كل إنسان يخلق ولديه نزعة نحو التدمير ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر فإذا لم تجد هذه الطاقة منفذاً لها إلى الخارج فهي توجه نحو الشخص نفسه.

وقد اقترح لورنز أن الإنسان كالحوان تسيطر عليه غريزة العدوان، وربط هذه الغريزة بحاجة الإنسان إلى التملك والسيطرة والبقاء، وأكد لورنز على ضرورة التعبير عن هذه الغريزة وأوصى بأن يتم ذلك من خلال قنوات متعددة كالمنافسة الودية مثلاً.

وفي كل الدراسات التي أجراها سيرز وزملاؤه وباندورا وولترز تبين أن هناك علاقة بين عدوانية الأطفال من جهة ومدى استخدام والديهم للعقاب، وفي دراسة أخرى أطلق عليها اسم "دراسة كامبردج في نمو الجانح" وجد فرينغتون أن الأطفال العدوانيين يأتون من أسر تتصف باستخدامها للعقاب وبوجود خلافات كبيرة بين الوالدين.

مظاهر السلوك العدواني:

غالباً ما يبدأ العنف في سلوك الطفل، كنوبات مصحوبة بالغضب والإحباط، وقد يصاحب العنف مشاعر من الخجل والخوف فيكون السلوك العنيف إيذاناً بنقطة الضعف والانكسار عند الطفل، وقد يكون سلوكه العنيف رمزاً لرغبته في الخلاص من موقف ما، وقد ينتهي العنف عند هدوء المشاعر وانحسار الموقف الحرج فيعود الطفل إلى حالة من الاستقرار والاسترخاء في سلوكه.

ولكن قد تتزايد نوبات السلوك العنيف نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في بيئة الطفل، وقد يسوء الأمر فيصبح العنف سمة من سمات سلوك الطفل سواء في حالتي الغضب والرضا.

ويستخدم الطفل العنيف يديه كأدوات فاعلة في سلوكه العدواني، وقد تكون لأظافره وأسنانه ورجليه وربما رأسه أدوات هامة في هجماته ضد الآخرين، وغالباً ما تكون حاجات وملابس وأجساد الأطفال الأصغر عمراً هدفاً أو متنفساً له لإفراغ شحنة العنف المتراكمة في ذاته، وغالباً ما يكون سلوك الطفل العنيف في حياته اليومية متميزاً بكثرة الحركة، وعدم الاحتراز لاحتمالات الأذى والإيذاء، والرغبة في إثارة الآخرين أو المشاكسة، وعدم الامتثال والتعاون، والترقب والحذر، والتهديد اللفظي وغير اللفظي، إضافة إلى سرعة التأثر والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض والغيط.

وفي غرفة الصف تتجلى أنماط عدوانية يسلكها الطفل العدوانى ومنها:
توجيه النقد الجارح لزملائه في غرفة الصف، تبادل الشتائم والألفاظ النابية،
تمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر زملائه الآخرين، إتلاف المقاعد الصفية، الكتابة
على الجدران، الاعتداء البدني على الغير بالمساس به أو شدة أو جذب لمضايقته،
ضرب الآخرين، التشاجر في غرفة الصف، الاستيلاء على ممتلكات الآخرين
والإلقاء بها أرضاً بهدف كسرها.

ثالثاً - مشكلة الصباح والشغب:

الصياح والشغب من إحدى المشكلات التي تأخذ حيزاً من الاهتمام في
المناخ الصفى، وتتعدد مظاهر الصياح والشغب، فقد يسمع المدرسون أحياناً
أصواتاً في غرفة الصف دون أن يدركوا مصادرها، وقد يؤدي ذلك إلى
اضطرابهم وتوترهم وانفعالهم إذا ما تكررت مثل هذه الأصوات، مما يجعل
البعض منهم يترك حجرة الدراسة نهائياً إلى أن تنتهي هذه الأصوات.
كما أن تبادل أطراف الحديث، أو الهمس بين تلميذ وآخر في غرفة
الصف وفي أثناء شرح المعلم أو المعلمة هو مظهر آخر للصياح والشغب، فقد
يميل بعض التلاميذ إلى التحدث مع أقرانهم في الصف في أثناء شرح الدرس،
معيقين بذلك بعض الشيء استمرار التعلم والتعليم ومثيرين أحياناً بعض المشاعر
السلبية تجاههم من قبل معلمهم أو أقرانهم، فيؤثر سلوكهم هذا في كلتي الحالتين
على النمو الإدراكي لأفراد الصف والعلاقات الاجتماعية الطيبة التي قد تسود
مجتمعه.

وأيضاً قد يتحدث الطالب بصوت عال أثناء إجابة المعلم أو زميله على
سؤال، أو قد يجيب بدون إذن عندما لا يستدعي ذلك، كأن يجيب أثناء إجابة
زميله على السؤال، أو يجيب عليه عند توجيه المعلم السؤال لبعض أفراد الصف
قاصداً اختبار معرفتهم بموضوع الدرس وقد يترك التلميذ المكان المخصص له

أو يتجول أو يجري بغرفة الصف، مخالفاً نظام الصف، أو قد يكون متحدياً للمعلم أو المعلمة ولأساليب السلوك المتبعة في المدرسة.
الأسباب:

هناك عدد من الأسباب التي تدفع التلميذ ليقوم بالصياح والشغب يمكن تلخيص بعضها على النحو التالي:

- ١- عدم معرفة التلميذ لنظام وآداب السلوك في الصف.
- ٢- توفر صداقة متينة بين التلميذ وزميله بحيث تشجع أحدهما أو كليهما على التفاعل والتحدث معاً.
- ٣- حب الظهور أو التظاهر بالمعرفة لغرض نفسي يتجسد غالباً في جذب انتباه زملاءه وكسب ودهم وتقديرهم.
- ٤- نوع التربية الأسرية للتلميذ أو وجود نزاعات بين أفراد الأسرة مما يثير لدى التلميذ عادات غير مستحبة في التحدث ومخاطبة الآخرين.
- ٥- شعور التلميذ بالغيرة من تفوق قرينه عليه أكاديمياً أو اجتماعياً أو منافسته له، مما يدعو به إلى الشغب للتقليل من دور الزميل المتفوق أو التغطية عليه وعدم إتاحة الفرصة له.
- ٦- وجود قدر كبير من الطاقة والمجهود والنشاط لدى الطالب، ولا يتمكن من كبته، فيصرفه بأسلوب أو بآخر.

رابعاً - السلوك الانعزالي وعدم تفاعل الطالب مع أقرانه:

تعرف العزلة على أنها الانفصال عن الآخرين وبقاء الشخص منفرداً وحيداً معظم الوقت، أما الطفل المنعزل فهو الطفل الذي يتفادى الاتصالات الاجتماعية أو يهرب منها ولا يتمتع بأي نوع من النشاط، ويبدأ الانفصال عن

الآخرين لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص غالباً ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر.

إن الطفل الخجول يشعر بعدم الارتياح، لكنه يستمر في البحث عن اتصال اجتماعي، بينما يتمتع الأفراد المنعزلون بشكل متعمد عن التفاعل الاجتماعي، والعزلة الاجتماعية ترتبط ارتباطاً مرتفعاً بمشكلات أخرى مثل الصعوبات المدرسية وسوء تكيف الشخصية العام.

ويختار بعض الطلبة الموهوبين أو المبدعين العزلة داخل غرفة الصف في بعض الأحيان، والبقاء وحدهم وعدم الانضمام لأي مجموعة، وقد يكون هؤلاء الأطفال قادرين على الإنتاج والشعور بالسعادة، ومع ذلك فإنهم يبقون معرضين للشعور بالاختلاف، وتلقي استجابات وردود أفعال سلبية مع الآخرين. إن المجتمع يقيم الانفتاح الاجتماعي تقييماً عالياً، ومعظم الأشخاص المنعزلين يشعرون بالخوف وعدم التأكد والنبذ والهجر والوحدة وبأنهم يساء فهمهم، ويحدث الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأفراد على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى عالمهم المتخيل الخاص، وهذا النوع من المشكلات يتطلب تدخلاً متخصصاً فورياً.

أن الأطفال والطلبة المنعزلين يعانون ولا شك من صعوبات كثيرة في حياتهم المدرسية الاجتماعية، ومن المشكلات الهامة للأطفال المنعزلين أنهم لا يجدون فرصاً كثيرة للتعلم الاجتماعي، إذ تعوزهم على نحو متزايد الخبرات والممارسات المتعلقة بالاتصال بالآخرين.

وبعض الأطفال يكونون منعزلين عن كل الأشخاص بلا استثناء، بينما يكون البعض قادراً على إقامة علاقات اجتماعية حسنة نسبياً مع الزملاء، ولا يملك الأطفال المنعزلون فرصاً لتطوير صداقات تتطلب انفتاحاً متبادلاً لفترات زمنية طويلة.

١ - الخوف من الآخرين:

الخوف من الآخرين هو سبب قوي للوحدة، ويؤدي إلى الرغبة في الهرب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، ويصبح التفاعل مدعاة للألم النفسي، فمثلاً وجود الراشدين المتوترين الغاضبين المتناقضين غير الحساسين وغير العطفين يمكن أن يشكل لدى الطفل رغبة في الانسحاب من الاتصال بالآخرين، إذ يصبح التفاعل الاجتماعي مقترناً بالألم، وتصبح الوحدة مقترنة بالأمن والمتعة، كما أن الطلاب الذين يعاملون بإغظة وإحراج من قبل معلمهم أو زملائهم غالباً ما يصبحون شديدي الحساسية والمراقبة للذات ويتوقعون استجابات سلبية من الآخرين.

٢ - نقص المهارات الاجتماعية:

لا يعرف الأطفال كيف يقيموا علاقات مع الآخرين، ويمكن ألا يكون أطفال ما قبل المدرسة قد تعلموا القواعد الأساسية لإقامة علاقات مع الآخرين مثل المشاركة والثناء على الآخرين وتقديم الأفكار حول الألعاب، وطلاب المدرسة قد لا يكونوا قد تعلموا الطرق اللازمة لإقامة الصداقات والمحافظة عليها، أو لم يتعلموا ممارسة الأخذ والعطاء والتحدث لشخص ما عن شيء ما.

٣ - رفض الوالدين للرفاق:

تحدث نواتج سلبية عندما تكون لدى الآباء آراء متزمتة تجاه الرفاق، فهم يشعرون أبناءهم بشكل مباشر أو غير مباشر بأن الأصدقاء الذي اختاروهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية، وقد يؤدي ذلك إلى عدم تشجيع الرفاق على مصاحبة الطفل لأنهم يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم من قبل الوالدين، وتتفاقم المشكلة عندما يتعلم الأطفال أن يشكوا بأحكامهم أو يشعروا بأنهم لا

يستطيعون إرضاء والديهم إطلاقاً فيما يتعلق بأصدقائهم، وبذلك تصبح العزلة هي النتيجة المؤسفة لهذا الوضع، ويظهر نمط الحصول على الرضا من الوحدة وتصبح العلاقة مع الآخرين غير ذات قيمة.

٤- مظاهر السلوك الانعزالي في غرفة الصف:

يعتبر الانسحاب من المواقف المختلفة والشعور بالاكنتاب النفسي من مظاهر السلوك الانعزالي في الصف، فيدخل الطالب في نطاق دائرة العزلة الفردية ويبتعد عن عجلة الحياة الديناميكية.

كما يبتعد الطالب عن زملائه أثناء اللعب ويمتنع عن القيام بالنشاطات المختلفة نتيجة إغاضته أو إحراجة أو إغضابه.

خامساً - مشكلات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة:

يواجه المعلم في الصف الواحد طلاباً ليسوا متجانسين تماماً من حيث قدراتهم العقلية أو حالتهم الصحية أو البدنية، ولذا فإن المعلم يحتاج معرفة كيفية التعامل مع كافة فئات الطلبة حتى يتمكن من الحفاظ على الانضباط الصفّي وتوفير البيئة المناسبة التي تيسر عمليتي التعلم والتعليم، وفيما يلي نعرض لأهم مشكلات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وهم بطيئو التعلم والمعوقون والموهوبون.

أ- بطيئو التعلم:

بين جموع الأطفال الذين يعانون من التعثر والتباطؤ وال فشل في الدراسة، مجموعة شبه متجانسة، مميزة وفريدة أو شاخصة في خصائصها وطبيعتها مشكلتها في مجال الدرس والتعلم، إن هؤلاء الأطفال أسوياء في معظم جوانب النمو النفسي والعاطفي والحسي والبدني، ولكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد والرموز التعليمية التي تدرس لأقرانهم من نفس العمر والذين لا يجدون صعوبة تذكر.

والطفل بطيء التعلم The slow - learning هو الطفل الذي يحتاج إلى تعديل في المنهاج التربوي وطرق التدريس ليستطيع السير بنجاح في دراسته وذلك بسبب ببطء تقدمه في التعلم.

إن عجز هؤلاء الأطفال في الجوانب التعليمية ناتج عن اعتلال تكويني كامن في قدراتهم على التعلم التدريجي ضمن سلم العملية التعليمية، مما يجعلهم عاجزين عن مواكبة الدراسة ومتابعة الحلقات المتواصلة في التعلم مهما بذلوا من جهد، وهذا العجز يجعل الطفل بطيء التعلم في موقع خاص يتسم بالإحساس بالإحباط والفشل، خاصة إذا صاحب ذلك صعوبة في التذكر وشذوذاً في فهم وتحديد اتجاهات الأشكال والصور والتعبير، وضعف التوافق في استخدام أنوات التعبير اللغوية كالأسماء والحروف.

وقد يكون البطء في التعلم في مادة واحدة، كالرياضيات والقدرة على التفكير الحسابي فتدعى هذه الحالة Dyscalculia أو قد تكون الصعوبة في القدرة على تعلم وإتقان الكتابة Dysgraphia إلخ، وبعض الأطفال بطيئي التعلم قد يكتبوا أو يستخدموا كلمات وتعبير وهمية غير موجودة أو معروفة في اللغة وتدعى هذه الحالة Paragraphia.

وجدير بالذكر أن الطفل قد يعاني من حالة منفردة مما ذكرنا، أو مجموعة متداخلة من الصعوبات التعليمية، ويتفق كثير من العلماء والأطباء على أن الصعوبة في التعلم لدى هؤلاء الأطفال، هي جزء من خلل في القدرات الذهنية الموروثة وفي مناطق معينة من الجهاز العصبي المركزي للطفل، كمناطق تحت القشرة الدماغية، أو مراكز أخرى في الفص المهيمن في الدماغ (Angular Gyrus Left) ولا يعتبر هؤلاء الباحثون الطفل بطيء التعلم إلا إذا توافرت فيه المواصفات التالية:

١- أن يكون ذكاؤه ضمن الحدود الطبيعية.

- ٢- أن يعاني من خلل أو عوق جسمي كضعف السمع أو البصر وغيرها.
- ٣- أن تكون المواد الدراسية مألوفة واعتيادية نسبة لعمر الطفل الزمني والعقلي ودرجة نموه النفسي والعاطفي.

ب- المعوقون:

صحية قد يكونون أقل انتباهاً وتركيزاً في الأنشطة والمهام التعليمية يعاني العديد من الطلبة من إعاقات عديدة في الجوانب الحسية والحركية والعقلية، وفي حديثنا عن مشكلات الطلبة المعوقين وأثرها على تعلمهم وانضباطهم الصفّي فإننا معنيون بالاهتمام بالإعاقات من الدرجة البسيطة والتي يحتاج معها الطالب إلى رعاية واهتمام خاص من قبل المعلم، أما الطلبة ذوو الإعاقات المتوسطة والشديدة فإنهم يتلقون برامج التربية الخاصة في المراكز والمؤسسات المتخصصة، ومن الإعاقات التي تظهر لدى التلاميذ في صفوف المدرسة العادية نذكر ما يلي:

- ضعف السمع.
 - ضعف البصر.
 - الإعاقات الحركية والبدنية.
 - الإعاقات الصحية كالأمراض المزمنة مثل الربو والقلب والسكري. الخ.
- ١- ضعف السمع:

ونعني به إعاقة سمعية سواء كانت دائمة أم مؤقتة والتي تؤثر بشكل سلبي على أداء الطفل التربوي ولكنها لا تدخل ضمن تعريف الصم، ويهمننا أن نعرف الصعوبات التي يواجهها الطالب ضعيف السمع في تعلمه وتكيفه وقدراته على الانضباط الصفّي، فالطالب ضعيف السمع يواجه صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة أو البعيدة أو في الموضوعات المختلفة، كما يواجه صعوبات في فهم ٥٠% من المناقشات الصفية وتكوين المفردات

اللغوية، ووفقاً لذلك فإن تعلم الطالب للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب سوف يتضرر ضرراً كبيراً إذا لم تتخذ الإجراءات العلاجية الطبية والتربوية اللازمة.

ولما كان للغة أهمية بالغة في التواصل الاجتماعي والمناقشة والتحدث فإن الطالب ضعيف السمع قد يشعر بعجز أو صعوبة في التعلم ومجاراة رفاقه مما قد يؤثر على انضباطه الصفّي.

٢- ضعف البصر:

من مظاهر ضعف البصر لدى التلاميذ ما يسمى بقصر النظر Myopia وطول النظر Hyperopia ويتمثل قصر النظر في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة.

بينما يكون طول النظر في صعوبة رؤية الأشياء القريبة، ومن المظاهر الأخرى لضعف البصر صعوبة تركيز النظر Astigmatism والتي تبدو في صعوبة الأبصار بشكل مركز أي بصورة واضحة.

وهناك صعوبات يواجهها الطالب ضعيف البصر في تعلمه وتكيفه الاجتماعي وبالتالي انضباطه الصفّي، فمن المحتمل أن يواجه الطالب ضعيف البصر مشكلات في إدراك المعلومات المكتوبة أو الأشكال المعروضة مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي، وإذا لم تقدم الرعاية الطبية والتربوية المناسبة للطالب ضعيف البصر فإنه يعاني الإحساس بالإحباط والفشل وهذا ما يؤثر على تكيفه الدراسي وانضباطه الصفّي.

٣- المشكلات الصحية:

يعاني بعض التلاميذ من أمراض مزمنة كالربو والقلب والهزال، وغيرها من المشاكل الصحية، ولا ريب أن تعلم وتكيف هؤلاء الطلبة الصفّي سوف يتأثر تأثراً كبيراً فالطلبة الذين يعانون من مشكلات والتعليمية الصفّي، كما قد يكون

الطفل أكثر حساسية وشفافية من الناحية العاطفية وعلاقاته الاجتماعية، وهذا ما يؤثر بشكل أو بآخر على انضباطه الصفي.

٤- الإعاقة الحركية والبدنية:

نشاهد أحياناً بعض مظاهر الإعاقة الحركية والبدنية لدى تلاميذ المدرسة، ومنها فقدان أحد الأطراف وتشوهات بدنية وحالات الشلل الجزئي أو الصرع البسيط الذي يظهر على شكل نوبات مفاجئة في أوقات متباعدة يعاني خلالها الفرد من اختلال في توازن الجسم والوقوع على الأرض وتصلب الجسم وخروج الزبد من الفم.

وعلى الرغم من أن الطالب قد تظهر عليه أحد مظاهر الإعاقة السابقة إلا أنه يكون سوياً تماماً من الناحية العقلية. وقد تؤثر الإعاقات الحركية على مستوى تعلم وتحصيل الطالب وتكيفه الاجتماعي في المواقف المدرسية إذا لم توفر له التسهيلات والرعاية التربوية المناسبة.

وقد يواجه الطلبة المعوقين حركياً صعوبة في الانضباط الصفي والتكيف مع متطلبات التعلم الصفي إذا ما كانت استجابات المعلمين والطلبة الآخرين تقوم على الشفقة أو السخرية أو الرفض.

٥- الموهوبون:

إلى جانب الطلبة بطيئي التعلم والطلبة المعوقين حسيّاً وبدنياً، فإننا نجد أيضاً في صفوف المدرسة العادية نوعاً آخر متميزاً في أدائه للمهام العقلية وهؤلاء هم الطلبة الموهوبون.

والموهوب هو الفرد الذي يقوم بأداء يعكس قدرات عالية في مجالات الأعمال الذهنية، أو الإبداع، أو الفن أو القدرات القيادية، أو موضوعات دراسية محددة تتطلب خدمات وأنشطة لا توفرها المدرسة عادة لتطويع مثل هذه القدرات.

ونتيجة للتفوق والتميز في قدرات الموهوب العقلية، نجد أنه يتسم بالاستقلالية وبالثقة بالنفس بدرجة كبيرة وبميله الزائد للاستطلاع والاستكشاف، وحبه للمناقشة، كل ذلك يعتبر مصدر إزعاج كبير لكثير من المعلمين، لذا يعمل المعلم على إحباط هذا المتفوق، حيث أن أسلوبه في كثير من الأحيان مصمم للمتوسطين عقلياً على اعتبار أنهم يشكلون الأغلبية في الصف.

لذا يشعر المعلم أن من واجبه الاهتمام بالأغلبية وعدم الاهتمام بالأقلية من المتفوقين، لذا نرى عزوف الموهوب في المناقشات، ونجده لا يركز انتباهه على الدرس لأن المعلم وأساليبه لا تلبي حاجاته للمعرفة وحب الاستطلاع، كما أن زملاء الطالب الموهوب في الصف غالباً ما ينظرون إليه على أنه شخص مختلف عنهم لذا فإنهم يشعرون نحوه بالكراهية لتفوقه وتميزه عنهم مما يؤدي إلى نشوء المشكلات بينه وبينهم.

استراتيجيات حل مشكلات الانضباط الصفية:

- (١) إيجاد جو من الانتباه في غرفة الصف.
- (٢) التقليل من الروتين في الصف.
- (٣) تكليف الطالب بالقيام بنمط المهمات المكتملة.
- (٤) الإدارة والتعلم والموجه ذاتياً.
- (٥) الجماعات المرجعية (الرفاق والأقران).
- (٦) الثواب والعقاب.
- (٧) تعديل السلوك.

١ - إيجاد جو من الانتباه والإصغاء في الصف:

من أهم العوامل المؤثرة في تعلم التلاميذ، واستقرارهم إزاء عملهم وتقبلهم له وإقبالهم بشغف عليه الطرق التي تتبع في التعليم، فطريقة التعليم هي العامل

الرئيس في خلق جو من الانتباه والإصغاء في غرفة الصف، فإذا كانت طريقة التعليم من الطرق التي تستثير نشاط التلميذ، وتوجهه توجيهاً منتجاً إلى درجة كبيرة، فإن التلميذ يشعر إزاء ذلك بالغبطة لنجاحه، ويكسب ثقة بنفسه، واحتراماً لذاته، ويكتسب دافعاً لمواصلة البحث والعمل، وهذا الأسلوب المبني على النشاط الذاتي للتلميذ، لا تظهر معه المشكلات السلوكية التي تظهر عادة مع الأساليب التقليدية.

أما غرفة الصف التي تسير فيها الأمور على الوتيرة ذاتها طوال وقت الحصة أو معظمه فهي مكان يسيطر فيه الملل أو يؤدي بالكثير من التلاميذ إلى الانسحاب منه ذهنياً، والبحث عن نشاطات أخرى تكون أكثر جدوى وفائدة لهم.

كما أن نوع التعليم المرتكز على نشاط المعلم فحسب، يخلق جواً مملأ، ذا روابط اجتماعية ضعيفة، ونظام شكلي ظاهري، مبني على الإرهاب، ونجد التلاميذ هائجين غير منظمين يبحثون دوماً عن أنواع من اللذة غير الموجهة. ولقد تبين أن أساليب المعلمين تنقسم إلى أنماط ثلاثة:

النمط الأول: ويتميز بالثوران والاندفاعية والتلقائية.

النمط الثاني: يتميز بالضبط الذاتي والنظام والتوجه نحو الهدف، وهو الذي يسمى النمط الجيد المتكامل.

النمط الثالث: يتميز بالتردد والخشية والقلق والميل إلى المبالغة في الالتزام بالنظم والقواعد.

وقد وجد أن النمط الأخير أقلها فعالية، والنمط الثاني (المتوازن) أكثر فعالية مع جميع أنماط التلاميذ وخاصة أولئك الذين يتصفون بالقلق والعدوان، أما النمط الأول فكان فعالاً مع التلاميذ المسيرين من ناحية والمجاهدين للصعوبات من ناحية أخرى.

ومما سبق يتضح لنا أنه يمكن للمعلم أن يخلق جواً من الانتباه في الصف إذا قام بتنويع أساليبه وأنشطته في التدريس ولم يستخدم أسلوب المحاضرة أو الإلقاء إلا عند الضرورة، كما هي الحال في كون المعلومات جديدة كلياً على التلاميذ أو صعبة جداً، كما يتوجب على المعلم إتاحة الفرص للطلبة للتعبير عن قدراتهم المختلفة، وأن يتبع سياسة مرنة تسمح لهم بقدر من الحرية وإبداء الرأي والاعتراض والمناقشة، ولذا فإن استخدام استراتيجيات فعالة في استثارة انتباه الطلبة والمحافظة عليه مع استمرار الدرس يمكن للمعلم أن يقي الطلبة من الإخلال بالانضباط الصفّي ومعالجة مظاهر الملل من الدرس والتي يعبر عنها الطلبة بوسائل مختلفة كالصياح والشغب وشرود الذهن أو السلوك العدواني.

٢ - التقليل من الروتين في الصف :

مع إيماننا بأهمية التزام المعلم بتنفيذ سلسلة من الخطوات المحددة لتحقيق أهداف الدرس إلا أن كثرة الأعمال الروتينية في الصف، تنتشر الملل والضجر بين التلاميذ، وتخفض دافعيتهم للدراسة أحياناً، وتحد من رغبتهم في الدرس والبحث والمشاركة، وتؤدي إلى ظهور المشاكل السلوكية العديدة ومن أبرزها الشغب والتشتت وضعف الدافعية للدراسة.

ولمعالجة هذه المسألة في الممارسات التدريسية يتوجب على المعلمين أن يجعلوا التعليم أكثر متعة وإثارة وأن يعملوا على تحسين المناخ الصفّي وجعله أكثر إثارة للدافعية، والابتعاد ما أمكن عن الأعمال الروتينية بالإضافة إلى:

- القيام بالمهام الروتينية مثل تفقد الحضور والغياب أو جمع الدفاتر أو ملاحظة نظافة الطلبة.. الخ، بطريقة تمنع الفوضى بين الطلبة

والإخلال بالانضباط الصفّي، وقد يتم ذلك بإشراك الطلبة بهذه المهمات بطريقة تعاونية.

- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة أثناء شرح الدرس كالانتقال من أسلوب الشرح إلى أسلوب إدارة النقاش إلى أسلوب التعلم باللعب، حتى يحافظ المعلم على استمرارية انتباه الطلبة وقيامهم بالممارسات اللازمة لتحقيق أهداف التعلم.

٣ - استراتيجيّة هُبار الطالب بنمط المهمات المكتملة:

في هذه الاستراتيجية يكلف المعلم أحد الطلبة مسؤولية القيام بإحدى الفعاليات أو النشاطات التعليمية بمفرده وباستقلالية تامة، وتتخذ المهمة أشكالاً عديدة مثل تنظيم رحلة علمية أو حفلة مدرسية أو برنامج مسلسل للإذاعة المدرسية أو عرض إنجازاته أو إبداعاته في مجال الرسم، أو الاختراع. ولضمان نجاح هذه الاستراتيجية في معالجة مشكلات الانضباط الصفّي ينبغي التخطيط الجيد للمهمة التي سيتعهد بها المعلم للطلاب بحيث يشعر الطالب بذروة الإنجاز في أداء المهمة بكافة جوانبها وبشكل متصل ومتناسك.

وهناك استراتيجية أخرى تكمل استراتيجية المهمة الكاملة وهي استراتيجية، جعل الطالب مشغولاً مع الإحساس بالفائدة والإنتاجية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة مبدأ تفريد التعليم القائم على إعطاء الأولوية لحاجات كل متعلم وقدرته عند التخطيط وتنفيذ الفعاليات التعليمية، ومن هنا يقوم المعلم بتقسيم مجموعة الصف الكبيرة إلى مجموعات صغيرة كي يمكنه تحسس حاجات وإمكانات كل فرد منها وبحيث يستطيع إعطاء كل طالب المهمة المناسبة، ومن الضروري أن يعرف كل طالب طبيعة المهمة المطلوبة منه وكيفية إنجازها بالتنسيق والتعاون المسبق مع المعلم.

ومن الضروري أيضاً لنجاح الطلبة في تنفيذ المهام الموكلة لهم أن يعملوا هم والمعلم ضمن قواعد وأنظمة إدارية وسلوكية مرنة كي يتعلموا تحمل المسؤولية، وفي ظل هذا الجو الصفي التعليمي تتنوع الأنشطة والمهام التي يقوم بها الطلبة فالبعض منهم تراه منغمساً بأنشطة خاصة بزاوية العلوم والبعض الآخر في القراءة لجمع بيانات والإعداد لكتابة تقارير، كما تجد الطالب الذي أنجز المهمة التي كلف بها قد توجه إلى زاوية الفن للقيام بنشاطات محببة في الرسم والتلوين.

من هنا يتضح لنا إن تنظيم مهمات تعليمية فردية أو ضمن مجموعة تعليمية وجعل الطالب يشعر بالانشغال الحقيقي بمهمة ممتعة ومفيدة تبعده عن الإحساس بالملل وعدم الجدوى من الحصة مما يجعله ينضبط ذاتياً ويتحمل المسؤولية عن وقت تعلمه وما قام بإنجازه فيه.

٤ - استراتيجيات الإدارة والتعلم الموجه ذاتياً:

حجرة الصف مجتمع مصغر يجب أن يسود فيه التسامح والعدل والرحمة والديمقراطية، ولا يكفي أن نعلم الأطفال المبادئ عن طريق المحاضرة والتلقين، بل يجب أن يحيا الأطفال في مدرستهم في ظل نظام ديمقراطي حقيقي، ليمارسوا الديمقراطية بأنفسهم.

وحجرة الصف هي المكان الأمثل ليتعرفوا فيه إلى الإدارة الذاتية وتحمل المسؤولية، ويجب أن يكون الصف أسرة محكمة التنظيم، بحيث يكون لجميع التلاميذ أدوار معينة يقومون بها أو قوانين غير مكتوبة يطيعونها. وهناك جانبان لموضوع الإدارة الذاتية:

الجانب الأول: سيكولوجي: بمعنى أن شخصية الطفل وأخلاقه تنمو نتيجة تحمله المسؤولية، فالنجاح في أي مهمة صغيرة، يملؤه شعور بقيمته، وفي ذات الوقت يغذي شعوره المتزايدة بالثقة.

الجانب الثاني: تربوي تعليمي: ولكنه أقرب في طبيعته إلى أن يكون وسيلة من وسائل التدريس الجيد، فالدرس الذي أحسن تخطيطه وإعداده في صف حسن التنظيم يساعد على حسن تقديم ذلك الدرس، والمعلم الحكيم يوظف قدرات التلاميذ العقلية وطاقاتهم البدنية، ويستطيع توزيع الواجبات توزيعاً حكيماً على جميع تلاميذه مما يجعل يوفر نشاطه ويريح أعصابه، كما يتأكد بأن الدرس كله قد أصبح شيء شخصياً بالنسبة لكل فرد من أفراد الصف. ومن الواجبات التي يمكن أن توكل للتلاميذ:

- تنظيف اللوح.

- جمع وتوزيع الأوراق والدفاتر.

- تنظيف حجرة الصف وترتيبها.

- رئيس فرقة الألعاب الرياضية.

- محرر صحيفة الصف.

- عريف الصف.

- سكرتير الصف.. الخ.

ومن المهم أن توزع هذه الواجبات بالتناوب حتى تتاح الفرصة لجميع التلاميذ بدلاً من حصرها، في بعض الشخصيات البارزة في الصف، وبذلك حين نطبق استراتيجية الإدارة الذاتية في حجرة الصف نستطيع أن نخلص الطفل المدلل من أنانيته بلطف، وأن نجعل الطفل الخجول يحس بأنه عضو هام وضروري في مجتمع صغير، والطفل المتدفق حيوية يمكن توجيه نوازعه التسلطية نحو الابتكار، كذلك يمكن تشجيع الطفل المنعزل اجتماعياً عن أقرانه لكي يقوم بدور أكثر إيجابية في المجتمع الصفّي، كما يمكننا أن ننمي روح المحبة والتعاون بين التلاميذ، ونتخلص من العدوانية والشغب والفوضى، ونزيد من دافعية الطلبة للدراسة والتحصيل.

٥ - استراتيجيات الجماعات المرجعية (الأقران والرفاق) :

تمثل الجماعة مرجعاً هاماً للتلميذ لأنها تزوده بالأدوار والمعايير والقيم والاتجاهات مما يسهل مسايرة الجماعة وتقبل الأقران، وقد أشارت بعض البحوث إلى أن للأقران أثراً قوياً في بعضهم البعض، في شتى المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي على نحو فعال، وتمارس جماعات الأقران ثلاث وظائف هامة في حياة الطفل حيث أنها:

١- تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقاته مع الراشدين.

٢- توفر للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.

٣- تزود الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه مما يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين.

لذا فالتوظيف الفعال لطريقة التعلم التي تقوم على العمل الزمري أو في فرق صغيرة، يلعب دوراً هاماً في تحقيق النظام والانضباط الفعالين، فالتعلم الزمري يجعل كل مجموعة تعمل تحت إمرة قائد لها، وتجعل عمل المعلم مع خمسة أو ستة أو عشرة قادة أو فرق بدل التعامل مع خمسين تلميذاً في وقت واحد.

كما أن عمل التلاميذ معاً يؤدي إلى تحقيق أبعاد أخرى من التعلم في المجالات الوجدانية والاجتماعية، إضافة إلى أن الأهداف المعرفية أو الأدائية العملية المخططة للعمل الجماعي، يساعد على انهماك التلاميذ في العمل معاً

على حل مشكلات الانضباط الصفية كالشغب وتشتت الانتباه ونقصان الدافعية للدراسة.

٦ - استراتيجيات العقاب والثواب :

أ- استراتيجية العقاب :

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن العقاب هو الإيذاء الجسدي كما هو متعارف عليه في حياتنا، ولكن العقاب لا يقتصر على ذلك، فالعقاب هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف، أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال.

كما يشير ماجون Magoon بأن العقاب هو أحد نتائج السلوك التي تعمل على تقليل أو إضعاف احتمالية القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، ولكننا نتساءل هل كل مثير عقابي يعتبره المعلم مؤلماً هو كذلك بالنسبة للتلميذ المعاقب؟.

من الصعب أن نبني تقييماً لأثر العقاب هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف، أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات العقاب على إدراكنا للأثر المؤلم الذي يحدثه المثير المستخدم وعلينا أن نستخدم طريقة موضوعية تتمثل في ملاحظة وتحديد أثر العقاب على كل من التلميذ وسلوكه المعاقب وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- أ- تحديد مستوى السلوك المستهدف المطلوب إزالته قبل العقاب.
- ب- إعطاء العقاب بصورة فورية عقب حدوث السلوك المستهدف وتحديد أثر العقاب على السلوك المعاقب.

ت-ملاحظة الفرق في مستوى السلوك المستهدف قبيل العقاب وبعده والاستنتاج فيما إذا تناقص حدوث السلوك غير المرغوب فيه أو زال نهائياً.

ويلجأ للعقاب عادة في الحالات التالية:

١- إذا كان أسلوب التعزيز والامحاء لم يؤدي إلى نتيجة مرغوب فيها.

٢- عندما يكون السلوك غير المرغوب فيه حاداً إلى درجة مؤذية.

٣- عندما يتكرر السلوك الخاطئ بدرجة كبيرة ولا يكون هناك حدوث سلوك بديل حتى نعره، أي عندما يكون السلوك المعارض لا يظهر مع السلوك غير المرغوب فيه.

سينات العقاب:

(١) قد يولد العقاب- خاصة عندما يكون شديداً- العدوان والعنف والهجوم المضاد لدى المعاقب.

(٢) العقاب لا يشكل سلوكيات جيدة، بل يكبح السلوك غير المرغوب فيه فقط.

(٣) يولد العقاب حالات انفعالية غير مرغوب فيها كال بكاء والصراخ والخوف والخنوع وهذا يعيق تطور السلوكيات المرغوب فيها في أغلب الأحيان.

(٤) نتائج العقاب غالباً ما تكون مؤقتة، فالسلوك يختفي بوجود المثير العقابي ويظهر في غيابه.

(٥) يؤثر العقاب بصورة سلبية في مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب وبعدد من التوجه الذاتي لديه، خاصة إذا حدث بشكل متكرر وإذا لم يصحبه تعزيز للسلوك المرغوب فيه.

٦) يؤدي العقاب إلى الهرب والتجنب، فقد يلجأ الطالب إلى التمارض مثلاً والتغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر ثم يتطور ذلك ويؤدي إلى هرب الطالب من المدرسة.

حسّنات العقاب:

للعقاب حسّنات عديدة ونذكر منها:

١) الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول

وما هو غير مقبول.

٢) العقاب الذي يستخدم بشكل فعّال يؤدي إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات

غير التكيفية بسرعة.

٣) معاقبة السلوك غير المقبول يقلل من احتمال تقليد الآخرين له.

أساليب العقاب وأشكاله

١- الإقصاء أو العزل:

هو إجراء عقابي يعمل على تقليل أو إيقاف السلوك غير المقبول من خلال إزالة المعززات الإيجابية لمدة زمنية محددة مباشرة بعد حدوث ذلك السلوك، مثل: إقصاء الطفل المشاغب في الصف بأمره أن يتجه إلى الحائط، أو منعه من رؤية الأطفال الآخرين في غرفة الصف من خلال ستارة.

والإقصاء هو ما يترتب على السلوك السيئ للتلميذ حيث يتم إبعاده عن كافة أشكال ومصادر التعزيز المتوفرة في بيئة الصف لفترة معينة من الوقت.

ويؤثر الإقصاء بطريقتين:

الطريقة الأولى: ما يشابه أثر الامحاء (الإطفاء)، فالمعلم في هذه الحالة يستجيب للسلوك السيئ من التلميذ بالابتعاد عنه أو عدم الالتفات إليه أو النظر بعيداً عنه ورفض التحدث معه.

الطريقة الثانية: تتضمن إبعاد وعزل التلميذ أو المجموعة المشاكسة من مكان العمل أو الدراسة، في مكان خالٍ من المثيرات الإيجابية لفترة من الوقت، مع ضرورة مراعاة القواعد التالية:

- أ- عزله فور قيامه بالسلوك السيئ أو غير المرغوب فيه.
- ب- إخبار التلميذ بالأسباب التي أدت إلى عزلة وإعلامه أيضاً بأنه يمكنه العودة عندما يقلع عن السلوك السيئ ويصبح منضبطاً.
- ج- يتم عزل التلميذ لمدة زمنية محددة، وإذا ما استمر في سلوكه السيئ فإن مدة عزلة تمتد دون مناقشة.
- د- عندما تنتهي فترة العزل يعود التلميذ إلى غرفة الصف وعند قيامه بأي بادرة للإقلاع عن السلوك السيئ أو القيام بالسلوك الصحيح فإن على المعلم تعزيز وإثابة هذه السلوكيات على الفور كي يتم تدعيمها وتقويتها.

ومن المشكلات السلوكية التي يفيد الإقصاء والعزل في علاجها الفوضوية، والعدوانية، والشغب.

٢- التصحيح الزائد:

هو توبيخ الفرد بعد قيامه بالسلوك غير المقبول مباشرة، وتذكيره بما هو مقبول وما هو غير مقبول ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول أو تأدية سلوكيات نقيضة للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله بشكل متكرر لفترة زمنية محددة.

ويستخدم التصحيح الزائد لمعالجة مشكلات: العدوان، الفوضوية، الشغب.

٣- العقاب الجسدي:

وهو أكثر العقاب شيوعاً في الحياة اليومية، ونادراً ما يلجأ إليه في برامج تعديل السلوك، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن العقاب الجسدي هو أمر

مرفوض البتة فهو يحط من نفسية الطفل المعاقب وخاصة أمام زملائه، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن العقاب الجسدي يزيد من السلوكيات المرفوضة بشكل أو بآخر وعلى المدى البعيد، لا أن يضبط السلوك كما يتوقع بعض المعلمين، ويجب أن لا يستخدم هذا النوع من العقاب مع التلاميذ البتة.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أهمية وضع ضوابط لاستخدام العقاب وتوصيات تجعل منه استراتيجية بناءة في تحقيق الانضباط السلوكي الصفي للتلميذ.

ومن هذه التوصيات نذكر التالية:

(١) التقليل من استخدام العقاب - وخاصة العقاب البدني منه - إلى أقل درجة ممكنة.

(٢) يجب استخدام العقاب لمنع التلميذ من القيام بسلوكيات تلحق أذى شديداً به أو بالآخرين أو البيئة التي يعيش فيها.

(٣) العقاب يجب أن يلي السلوك الخاطئ مباشرة وبدرجة مناسبة من الشدة وفق خطورة السلوك الخاطئ.

(٤) في اللحظة التي يبدو فيها بؤادر إقلاع التلميذ عن السلوك السيئ أو توجهه للقيام بالسلوك الصحيح يجب أن يعطى الفرصة لذلك وان تم تشجيعه وتعزيز توجهه في الحال.

ب- استراتيجية الثواب:

الثواب أو التعزيز هو أحد استراتيجيات ضبط السلوك، حيث يصنف التعزيز إلى نوعين هما:

أولاً- التعزيز الإيجابي.

ثانياً- التعزيز السلبي.

أولاً- التعزيز الإيجابي:

يتخذ التعزيز الإيجابي خمسة أشكال:

أ- المعززات الغذائية **Eatable Reinforcers**:

أوضحت الدراسات خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال المعوقين أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك.

ب- المعززات المادية **Tangible Reinforcers**:

تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد كالألعاب، والقصص، وأقلام الألوان، والصور والتذاكر... الخ.

ج- المعززات الرمزية **Token Reinforcers**:

هي المعززات القابلة للاستبدال، وهي رموز معينة كالنقاط والنجوم... الخ، حصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

د- المعززات النشاطية **Activity Reinforcers**:

هي نشاطات معينة يحبها الفرد يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب فيه كالسماع للطفل بالخروج من البيت مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته.

هـ- المعززات الاجتماعية **Reinforcers Social**:

يشتمل هذا النوع معززات كثيرة جداً ومنها: الابتسام، الثناء أو الانتباه، التقبيل، الخ، ولهذه المعززات حسنات كثيرة جداً منها: أنها مثيرات طبيعية، يمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة، ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع. وللمعززات الإيجابية آثاراً هامة في معالجة ومكافحة كافة المشكلات السلوكية للتلاميذ، كالعدوان، الغش، الفوضوية، والشغب وذلك بتعزيز

ومكافأة أي توجهات سلوكية إيجابية للإقلاع عن مثل هذه السلوكيات غير المقبولة وتعلم سلوكيات أخرى بديلة كالتسامح والاعتماد على الذات والترتيب والانضباط الذاتي.

ثانياً- التعزيز السلبي Negative Reinforcement:

تعرفنا في الفقرة السابقة على مفهوم التعزيز الإيجابي، الذي لا يعد الطريقة الوحيدة لتقوية السلوك المرغوب فيه، حيث يمكننا تحقيق نفس الغاية باستخدام التعزيز السلبي، إذ باستطاعتنا العمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير بغيض مؤلم (شيء أو حديث يكرهه الفرد) بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، ومثال ذلك تحضير الطالب لدرسه في الحصة القادمة ليتجنب ما قد يفعله مدرس المادة المعروف بعقابه الشديد، كما أن حسن السلوك من قبل التلميذ يؤدي إلى إيقاف عقوبة العزل.

وهناك قواعد يجب مراعاتها لضمان نجاح استخدام التعزيز السلبي في ضبط السلوك هي:

- ١) وصف التغير السلوكي المرغوب فيه بصورة إيجابية للتلاميذ.
 - ٢) إيجاد الوضع غير السار الذي يحدث التلاميذ على القيام بالتغير السلوكي المرغوب فيه.
 - ٣) المتابعة بالرغم من الشكوى أو التذمر الذي يصدر عن التلاميذ.
 - ٤) التأكيد على القيام بالتغير السلوكي المطلوب وعدم القبول بالوعد، أما إذا انتهى الوضع غير السار بناء على وعد التلاميذ بأن يكونوا أحسن في المرة القادمة، فإن المعلم في حقيقة الأمر يكون قد عزز وكافأ سلوك إعطاء الوعد دون أن يتحقق التغير السلوكي المنشود.
- وفيما يلي أمثلة المعززات السلبية التي يمكن للمعلم استخدامها لتقوية سلوكيات الطلبة في مواقف التعلم الصفي وهي:

- إذا أكملت المسائل يمكنك مغادرة غرفة الصف.

- عندما يتوقف زملاؤك عن التذمر منك عندها يمكنك مشاركتهم في اللعب.

- قيام الطالب بالسلوك الصحيح كحل واجباته البيتية أو عدم التأخير عن الدوام تجنباً لمواقف مؤلمة مثل خصم العلامات أو استدعاء ولي الأمر.

ومما تجب الإشارة إليه أن التعزيز السلبي أقل استخداماً في ضبط سلوك التلاميذ من التعزيز الإيجابي، ففي التعزيز السلبي يعتمد المعلم على استخدام مثيرات تجنبية تؤدي بالطالب إلى الهرب (Escape) والتجنب (Avoidance) وغير ذلك من السلوكيات غير المناسبة، فالطالب الذي جرب جيداً قسوة عقاب المعلم قد يبدأ بخلق الأعذار، (كادعاء المرض) ليتجنب حضور حصة ذلك المعلم وخاصة في حالة عدم تحضيره لدرسه أو قيامه بالواجب المنزلي، كما أن التعزيز الإيجابي له أشكال عديدة متنوعة تيسر استخدامه في تشكيل السلوك الصفي.

٧ - استراتيجيات تعديل السلوك Behavior Modification:

يرتكز منحى تعديل السلوك على مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تتضمنها النظرية السلوكية في علم النفس، وقد كانت غرفة الصف من الأوساط التي جرب فيها تطبيق هذه المبادئ فيما يعرف بالإجراءات السلوكية في التعلم.

مفهوم تعديل السلوك:

يقصد بتعديل السلوك: تغيير السلوك عن طريق تغيير الظروف البيئية المحيطة.

اشكال تعديل السلوك :

- (أ) زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه مثل: زيادة عدد المسائل التي يحلها كل طالب في وقت ما.
- (ب) تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه مثل: تقليل عدد مرات الخروج من المقاعد.
- (ت) إظهار نمط سلوكي ما في المكان والزمان المناسبين مثل: الإجابة عند السؤال فقط.
- (ث) تشكيل سلوك جديد مثل: تعليم طفل لفظ الحروف الهجائية أو كتابتها.

نظريات تعديل السلوك :

أ- النظريات السلوكية:

تؤكد النظريات السلوكية وخاصة نظرية الأشراف السلوكية لبافلوف، ونظرية الأشراف الإجرائي لسكنر- على أن الجانب الذي يستحق التركيز عليه لتغييره من أجل تعديل السلوك، هو البيئة بمثيراتها المختلفة سواء كانت هذه المثيرات قبلية: المستجرة والتمييزية، أو مثيرات بعدية: المعززة والمعاشية.

ب- النظريات المعرفية:

أما النظريات المعرفية، فمركز اهتمامها الرئيسي هو تغيير إدراك الفرد للمواقف التي يسلك فيها سلوكاً ما، والاهتمام هنا منصب على تعديل قناعات الطالب وافتراضاته التي قد تكون زائفة، وقد تقوده إلى أنماط سلوكية كان من الممكن أن لا تظهر لو كان ينظر إلى الأمور نظرة مختلفة.

ج- النظريات الإنسانية:

تركز النظريات الإنسانية على تغيير إدراك الفرد لذاته، ومفهومه عنها، فتفترض هذه النظريات أن مفهوم الفرد لذاته هو العامل الرئيسي وراء أنماط

اساليب تعديل السلوك وبرمجته:

كان من نتائج البحث التجريبي السلوكي المنبثق من النظرية السلوكية أن تجمعت مجموعة من المبادئ العلمية التي تصف العلاقات بين السلوك والمتغيرات التي يعتبر هذا السلوك دالاً عليها، وقد حاول المشتغلون في هذا الميدان وضع هذه المبادئ موضع التطبيق، فيما أصبح يسمى (أساليب تعديل السلوك وبرمجته).

خطوات تعديل السلوك:

- (١) تحديد المشكلة بتعابير سلوكية مثل: مشاغب، عدواني.
- (٢) قياس السلوك ببيانات رقمية.
- (٣) وصف الظروف القليلة التي يظهر في ظلها السلوك.
- (٤) وصف التوابع التي تظهر بعد هذا السلوك.
- (٥) تحديد واختيار التوابع المناسبة التي يمكن استخدامها في البرنامج.
- (٦) تصميم خطة العمل.
- (٧) تنفيذ خطة العمل.
- (٨) تقويم البرنامج وتحديد الإجراءات الناجحة والفاشلة.
- (٩) متابعة الحال لمعرفة النتائج.

اساليب تعديل السلوك (التعزيز - العقاب - الإطفاء)

سبق أن تحدثنا عن التعزيز والعقاب ولكننا نتحدث عن أسلوب آخر من أساليب تعديل السلوك وهو الإطفاء (أو الإمحاء) Extinction:

(أ) الإطفاء:

هو إجراء لتقليل السلوك غير المرغوب، ويستند إلى افتراض قائل: أنه إذا

كان السلوك الذي يعزز يقوي ويستمر، فالسلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتوقف نهائياً بعد فترة زمنية معينة.

ولمبدأ الإطفاء جانبين هما: إذا قام شخص ما في موقف بسلوك ما سبق أن عزز ولم يتبع هذا السلوك بالتعزيز المعتاد، تقل احتمالات أن يقوم الشخص بذلك السلوك أو بسلوك مشابه في مواقف لاحقة مشابهة.

العوامل التي تزيد من فعالية الإطفاء:

(١) يجب أن يصحب إطفاء سلوك ما التعزيز الإيجابي لسلوك آخر مرغوب فيه، فبدل أن نقول للطفل ما الذي نريد منه أن لا يقوم به علينا كذلك أن نشير إلى سلوك آخر نود منه القيام به.

(٢) ضبط مصادر التعزيز الأخرى للسلوك المراد تقليله، من المهم جداً في أثناء تطبيق الإطفاء أن يضمن من يطبق الإطفاء أن معززات بديلة لا تتبع السلوك غير المرغوب فيه، حيث يمكن لهذه المعززات البديلة أن تأتي من أشخاص آخرين أو من البيئة المادية الطبيعية.

(٣) الموقف الذي ينفذ فيه برنامج الإطفاء، تتنوع المواقف التي يمكن إجراء الإطفاء فيها، وتختلف من مواقف إطفاء عادية لإطفاء سلوك يسهل إطفائه إلى مواقف مصطنعة إلى حد بعيد لإطفاء سلوك من الصعب إطفائه في المواقف العادية، وتعود الصعوبة في المواقف الحياتية العادية إلى عدم إمكانية ضبط مصادر التعزيز الأخرى حيث تخرج من يطبق برنامج الإطفاء من الإصرار على الاستمرارية فيه: كأن يبكي الطفل أمام الزوار فتضطر الأم إلى تعزيزه بدلاً من إطفائه خجلاً من الزوار.

(٤) التعليمات: رغم أنه ليس من الضروري أن يعي الفرد أن سلوكه

يطفاً لكي ينجح الإطفاء إلا أن التعليمات تساعد في سرعة تناقص السلوك المنوي إطفائه وتتمثل التعليمات في أن تقول للطالب مثلاً: (في كل مرة تقوم فيها بالسلوك (س) فإنك تحصل على (ص) ويكون (ص) هنا المعزز الذي أعتاد الفرد أن يأخذه بعد قيامه بالسلوك.

٥) يكون الإطفاء بعد التعزيز المتقطع أقل منه بعد التعزيز المستمر، ففي التعزيز المستمر، يعزز في كل مرة يقوم بها بسلوك ما، أما التعزيز المتقطع فيتضمن تعزيز هذا السلوك أحياناً، وعدم تعزيزه في أحيان أخرى، وإذا كان السلوك المنوي إطفائه قد عزز بشكل مستمر فإنه أسهل زوالاً من السلوك الذي سبق أن عزز بشكل متقطع.

ب) التشكيل Shaping:

ناقشنا فيما سبق مجموعة من الإجراءات لزيادة سلوك ما وإجراءات أخرى لتقليل سلوك غير مرغوب فيه، ومن أشكال تعديل السلوك، تعليم سلوكيات جديدة عن طريق ما يعرف بالتشكيل.

ويعرف التشكيل على أنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً.

والتشكيل لا يعني خلق سلوكيات جديدة من لا شيء، فبالرغم من أن السلوك المستهدف ليس موجوداً لدى الفرد إلا أنه غالباً ما يكون لديه سلوكيات قريبة منه ولهذا فالمعالج السلوكي يقوم بتعزيز تلك السلوكيات بهدف ترسيخها في ذخيرة الفرد، وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي والذي يشمل على تعزيز الاستجابة فقط عندما تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

وقد أوضحت البحوث العديدة أن الاستخدام الفعال للتشكيل يستوجب إتباع

الخطوات التالية:

(١) تحديد وتعريف السلوك المستهدف: يجب تحديد السلوك النهائي الذي

يراد الوصول إليه وتعريفه بدقة وموضوعية على شكل هدف سلوكي، والهدف من ذلك هو تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم وتجنب تعزيز السلوكيات غير ذات العلاقة، لأن ذلك سيؤدي فقط إلى إطالة مدة عملية التشكيل وتقليل فعاليتها.

(٢) تحديد وتعريف السلوك المدخلي: بعد تحديد السلوك النهائي فإننا

نحتاج إلى تحديد سلوك يشبهه على نحو ما بهدف استخدامه كنقطة البداية، ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال المراقبة المباشرة للفرد لمدة أيام قبل بدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله.

ويمكن تعريف السلوك المدخلي بأنه استجابة قريبة من السلوك المستهدف لتعزيزه وتقويته بهدف صياغة السلوك النهائي منه.

ويجب أن يتصف السلوك المدخلي بصفتين رئيسيتين:

(أ) أن يحدث بشكل متكرر وذلك حتى تتوفر لنا الفرص الكافية لتعزيزه وتقويته، وقد يكون ضرورياً أحياناً تنظيم الظروف البيئية التي تزيد من احتمالية حدوث هذا السلوك، مثلاً: تعليم الطفل رسم الدوائر، فقد يكون ضرورياً إعطاؤه قلماً وورقة بتواصل في البداية لا أن تنتظر قيامه بذلك تلقائياً.

(ب) أن يكون السلوك المدخلي قريباً من السلوك النهائي.

(٣) اختبار معززات فعالة: إن عملية التشكيل تتطلب من الفرد تغيير

سلوكه بشكل متواصل ليصبح قريباً أكثر فأكثر من السلوك النهائي، ولذا لابد من المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه وهذا يستلزم اختيار المعززات المناسبة، الغذائية المادية، الرمزين .. الخ.

٤) الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً:

فتعزيز السلوك المدخلي بشكل متواصل سيزيد من احتمالية حدوث تغير بسيط فيه سيجعله أكثر شبهاً بالسلوك النهائي.

٥) الانتقال تدريجياً من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر:
فالاستخدام الفعال للتشكيل يستوجب الانتقال تدريجياً وبشكل منظم من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر.

وجدير بالذكر أن مفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي، وتجاهله عندما ينحرف عن السلوك النهائي.

ويمكن للمعلم أن يستخدم التشكيل في ضبط ومعالجة سلوكيات التلاميذ بعده طرق منها على سبيل المثال نذكر ما يلي:

- تعزيز كل أداء فرعي من الأداء الكلي للمهمة المرغوب تعلمها مثلاً تعليم التلميذ الفوضوي الترتيب والنظام يتم بتجزئة هذه المهمة إلى خطوات صغيرة متدرجة، فإذا قام التلميذ مثلاً بإعادة المجلة التي استعارها من المعلم إلى مكانها في الصف فإن على المعلم تعزيز مثل هذه الأداء على الفور.

- تعزيز أي تحسن في مجال دقة الأداء، فالتلميذ الذي تعوزه الدقة في فهم تعليمات المعلم في غرفة الصف فإنه يمكن للمعلم أن يعزز أي استجابة صحيحة تقرب من الدقة يقوم بها التلميذ ولو لم تكن دقيقة تماماً.

- تعزيز فترة الأداء كلما طالبت أكثر فأكثر، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يقوم عادة بالتحدث الصفّي غير المناسب مع رفاقه في الصف يمكن للمعلم أن يعززه ويكافئه إذا بقي هادئاً لمدة (٥) دقائق، ثم (٨) دقائق

و(١٢) دقيقة وهكذا حتى يتعود الانتباه للمعلم والكف عن التحدث الصفّي غير المناسب.

- تعزيز فترات المشاركة الصفّية كلما طالت أكثر فأكثر، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي تتعدّم مشاركته في غرفة الصفّ يمكن للمعلم أن يكافئه عن أيّ مساهمة في المشاركة في الصفّ مهما كانت بسيطة، وهكذا فإنّ التشجيع المتواصل يجعل التلميذ الخجول أكثر تقدّماً في المشاركة الصفّية.

بالإضافة إلى ما سبق فإنّ المعلم يمكنه استخدام استراتيجيّة تشكّل السلوك لتعليم التلاميذ سلوكيات جديدة كالمتابرة، والتحمل، والنظام، وضبط الذات.

قواعد النظام الصفّي للمدرّس:

هنالك عشرون قاعدة لضبط الصف وإدارته وهي:

(١) تعرّف إلى طلابك فرداً فرداً، من خلال الملاحظة ومراجعة البطاقة التراكمية وعلى الرغم من أن معرفة الطلاب تحتاج إلى وقت وخبرة بالعمل معهم، إلا أن المعلم كلما بكر في ذلك كان أفضل.

(٢) لا تستخدم السخرية مع الطالب المسيء مهما كانت درجة انزعاجك من سلوكه فالسخرية منه، ولاسيما في حضور الطلاب الآخرين، تدفعه إلى المزيد من الإساءة.

(٣) استخدم الطرفة أو الدعابة، ولكن بحذر وفي الوقت والموقف المناسبين وحسب، مثال ذلك للتوكيد على نقطة هامة في الدرس، فالقصص أو الطرائف الفكاهية، إذا كانت ذات صلة بالموضوع، تعدّ فعّالة في توضيح الفكرة وتثبيتها، كما يمكن استخدام الطرفة أو الدعابة للاعتذار عن أمر، أو للتراجع عن موقف، ولكن أحذر من

جعل الفكاهة على حساب أحد الطلاب.

(٤) عند إصدار الأوامر والتعليمات، لا تتخذ موقف الحاكم المتسلط في شكك أو نبرة صوتك، ولا تهدد بالعواقب عند المخالفة.

(٥) تعاطف مع طلابك، حتى عندما يخطئون أو يخفقون، ولا تتسرع في عقابهم قبل أن تفكر في مساعدتهم على تجنب الخطأ.

(٦) اصبر، فالطلاب لا يتعلمون بالسرعة ذاتها، ولا بالفاعلية ذاتها.

(٧) إياك أن توبخ الصف كله كجماعة، فنادراً ما يكون الصف كله يستأهل التأنيب، فتجنب تأنيب الصف بمجموعه، لأنه قد يكون فيه من لم يخطئ.

(٨) حاول أن تبني مفهوم الـ "نحن"، وأن تحله محل الـ "أنا" وذلك بإرساء القناعة بأن المعلم والطلاب شركاء في العمل لتحقيق هدف مشترك.

(٩) تجنب العلاقة الحميمة مع الطلاب، فإن تكون صديقهم الكبير ومرشدهم الخبير هو المطلوب، وأما أن تصل الألفة إلى أكثر من ذلك فلا، فأنت لست واحداً منهم، ولا بد من الإبقاء على شيء من الفصل أو الفرق، لتجنب الوصول إلى التقليل من الشأن أو عدم الاهتمام.

(١٠) لا تتفعل، ولا تفقد أعصابك في غرفة الصف، فالانفعال أو فقدان الأعصاب أولى الخطوات نحو فقدان السيطرة على الصف، وقد يرى بعض المعلمين في الانفعال والهيجان وسيلة ناجحة لحل مشكلة، ولكن تكرار مثل ذلك يؤدي إلى عكس المطلوب.

(١١) بعد أن تضع مع طلابك قواعد انضباط الصف وقوانين النظام وتشرحها تماماً، احرص على الانسجام مع القواعد والقوانين المتفق عليها والموضحة للجميع.

١٢) لا تجعل قواعد النظام أو الانضباط وقوانينه كثيرة، ولا تضع قاعدة لا تستطيع تنفيذها، واجعل معيارك في التطبيق موضوعياً وعملياً.

١٣) إذا اضطررت لتوجيه إنذار، فاجعل ذلك سريعاً وموجزاً، دون أن يؤثر على سير الدرس، وخير الإنذارات في غرفة الصف، ما ابتعد عن اللفظ.

١٤) لا تطلق ألقاباً على طلابك، ولا سيما المسيئين منهم، ولا تسمح لهم بذلك، قال تعالى: "ولا تتابزوا بالألقاب" صدق الله العظيم.

١٥) استعد، قبل الحضور إلى غرفة الصف، لبعض الاحتمالات كتبادل الطلاب الحديث في أثناء الدرس، واستعارة الأشياء، والاستئذان للمغادرة لغرض ما، واستخدام الإشارة، والضحك، والسرхан، وعدم الاستجابة، فكر بكل ذلك وبسواه، مما تعرفه من زملائك، وأعد خطة للتعامل مع كل سلوك، ولكن، إذا حزمت أمرك فكن واضحاً مع طلابك، والتزم بخطتك، ولا تهدد بأمر لا تستطيع تنفيذه.

١٦) احرص على توزيع أسئلتك بين طلاب الصف، ولا تجعل بعضهم يحتكرون الإجابة.

١٧) لا تحدد الطالب المجيب قبل طرح السؤال، بل اطرح السؤال، وأتبعه بفترة صمت قصيرة، ثم اختر المجيب ممن يبدو استعداداً.

١٨) غير أماكن جلوس الطلبة، إذا لزم، في حال وجود زمر بينهم.

١٩) تجنب الجلوس الكثير، وتجنب كثرة الحركة بين المقاعد، ولا تعتمد على صوتك وحده، فلغة الجسم مثل الصوت هامة في تنظيم التعلم، والمعلم الجيد ممثل جيد.

٢٠) كن مرناً، وغير طريقتك، إذا لزم، فالتنوع يجدد النشاط وساهم في تحقيق النظام والانضباط الصفي.

وفي ما يلي بعض القواعد والطرائق والأساليب والمقترحات التي يمكن أن تساعد في توفير مناخ نظامي ودي دافئ يساعد على تنظيم التعليم والتعلم:

١) استخدام التعلم التعاوني على شكل مجموعات:

يقصد بالتعلم التعاوني وضع الطلبة في مجموعات صغيرة وفق هيكلية تنظيمية تقوم على الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمحاسبة الفردية، فينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة مع التأكيد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية مع اختيار قائد أو رائد لكل مجموعة بالتعاون مع معلم الصف أو المادة وهنا ممكن تطبيق الفكرة على طلاب الصفوف ٢.٤، ٢.٤، ٣.٤، ١.٤، ١.٤، أي اختيار أربع فصول من فصول المرحلة الإعدادية كتجربة بحيث يتم تنظيم قاعات الفصول بطريقة تجعل الصف أكثر اتساعاً وأكثر حرية للحركة من قبل المعلم والطالب معاً، وعلى اعتبار أن عدد الطلاب (٣٥) طالباً، بحيث تتكون كل مجموعة من ستة طلاب من طلاب الصف الواحد ضمن شروط ومعايير، أهمها أن يراعى التجانس في مستوى المجموعات، ولا يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم العقلية بل يتوزع الطلاب بناء على رغباتهم أولاً ثم بالتعاون مع مدرس الصف الواحد.

وبعد ذلك يتم التعديل وفقاً لمستويات الطلاب بحيث تكون متقاربة وتحتوي كل مجموعة طالباً متميزاً يعتبر قائداً لمجموعته بحيث يقتنع طلاب مجموعته بأهميته لهم من حيث مساعدتهم على التعلم ونقل توجيهات المعلم وإرشاداته على ضرورة الانتباه والتركيز ومساعدتهم في الكتابة بصورة صحيحة ومساعدة المعلم على الإشراف على المجموعات، وكذلك يُشجع قائد

المجموعة على إحضار سجل ملحوظات صغير لمتابعة طلاب مجموعته. بالإضافة لما سبق يمكن تشكيل مجلس إدارة الصف من رواد المجموعات، ويكون المعلم رئيس مجلس إدارة الصف لمادة ما وهنا يحذر أن لا يحصل تضارب بين الزملاء المدرسين لمواد الصف الواحد من حيث تشكيل المجموعات واختيار رائد لكل مجموعة وتحديد مهامه بحيث يعلم كل مدرس يقوم بتدريس الصف الخاضع للمشروع لكل ما تتناوله فكرة التعلم التعاوني.

٢) استخدام بطاقات التشجيع، وبطاقات الحرمان أو سحب الحرمان:

وتتكون من خمس بطاقات ذات ألون مختلفة بحيث يتم إخراجها على جهاز الحاسوب على شكل بطاقة ذات مظهر جميل وتكون هذه البطاقات كما يلي:

أ- البطاقة البيضاء تمنح للطلاب المتميز والنشيط في الدرس أو الطلاب ذوي المستوى جيد جداً مرتفع وهدفها الجمع بين التشجيع المادي والمعنوي في الوقت ذاته، والبطاقات هنا تعني مستوى الطلاب خلال الدرس التعليمي/التعلمي ولا تعبر عن مستواه في درجات التقويم خلال فترة الفصل.

ب- البطاقة الخضراء: تُمنح للطلاب ذوي المستوى الجيد.

ت- البطاقة الصفراء ذات اللون الأزرق تُمنح لطلاب ذوي المستوى المتوسط أو الضعيف من أجل الانتباه والتركيز ومضاعفة الدراسة البيتية.

ث- بطاقات الحرمان ذات اللون الأحمر ولا يعني الحرمان خصم درجات ولكن إشعار لخطأ ارتكبه الطالب خلال الدرس بعد التنبيه الشفهي أكثر من مرة ويقترح إعطاء البطاقة في الحصة التالية لإعطاء فرصة مناسبة للطلاب حتى يعدل سلوكه ويتبنى السلوك

السوي، وهدفها الضبط بحيث تجمع ما بين الضبط الفوقي من المعلم والضبط الذاتي (الانضباط) الصادر من قناعات الطلاب، وبعد إعطاء الطالب بطاقة الحرمان يُذكر للطلاب الأسباب مع الإشارة للبطاقة التي تليها بشرط أن يلتزم الطالب خلال الحصة الصفية.

ج- بطاقات سحب الحرمان ذات اللون الأصفر وتمنح للطلاب الذي عدل في سلوكه والتزم بالسلوك المرغوب فيه داخل حجرة الصف.

ويتم تطبيق بطاقات التشجيع (التعزيز) أو الحرمان أو سحب الحرمان من خلال:

- معرفة طلاب الصف ماذا تعني كل بطاقة من البطاقات السابقة واقتراح أن تكون البطاقة البيضاء درجاتها من ٥/٥ أو ٥/٤ والبطاقة الخضراء ٥/٣ والبطاقة الزرقاء ما بين ٥/٢ أو ٥/١ والحرمان لا يأخذ درجات ولا يخصم منه درجات وبطاقة سحب الدرجات يُمنح الطالب ٣ درجات.

- تحفظ البطاقات في لوحة جيوب خاصة بها بحيث تظهر على اللوحة مفاتيح البطاقات وتعرض في بعض الحصص على السبورة مع البطاقات ولكن لا يشترط في كل حصة.

- مراعاة العدل والشمولية في إعطاء البطاقة للطلاب المستحق لذلك مع مراعاة وتوزيع جزء قليل منها في الحصة الواحدة تتراوح ما بين (٣ إلى ٦) بطاقات فقط بحيث لا يكون هدف الدرس توزيع البطاقات لكي لا تفقد المردود النفسي لها وأثرها في التعزيز الإيجابي وكذلك التعزيز السلبي.

ومن المهم جداً أن يتعرف جميع الطلاب على الأهمية المعنوية للبطاقات والتأكيد على صدقها من خلال تثبيت درجات البطاقة على دفتر درجات المتابعة ويفضل أمام الطالب المستحق ولا يشترط ذلك في الحصة.

إن استخدام تلك البطاقات هدفه إثارة دافعية الطلاب وتشجيعهم من أجل التعلم الأفضل وعندما يشعر المعلم بوجود ملل منها من قبل الطلاب فيفضل أن يوقف استخدامها لفترة مؤقتة لحين الحاجة إليها.

(٣) التوجيه الجمعي أو التوجيه الفردي لبعض التلاميذ ذوي الصفة العدوانية:

يقترح في هذا المجال تخصيص حجرة صفية خاصة ولتكن النادي الاجتماعي مثلاً بحيث تزود بمقاعد وسبورة وجهاز فيديو وتلفاز وتتسع من (١٠ إلى ١٥) تلميذ من التلاميذ المشاكسين ويتم فيها تجميع هؤلاء التلاميذ حتى يخضعوا إلى التوجيهات والإرشادات التي تتعلق بأهمية المحافظة على النظام داخل الصف واحترام المدرس والتلاميذ الآخرين خلال عرض الدرس.

ويكون لكل طالب ملف خاص أو سجل على شكل صحيفة يسجل فيها معلومات مختلفة عن التلميذ تشمل العمر ومكان السكن، ودرجاته في مراحل الدراسة المختلفة وآراء المعلمين عنه ومعلومات أخرى تتعلق بالتلميذ تكون مناسبة لعلاج، ولكن لابد أن يقتنع التلميذ بأن الحجز في الحجرة هدفها تعديل سلوكه وجعله تلميذاً سوياً ومنسجماً مع باقي تلاميذ فصله، ولا يتم اللجوء إلى حجز التلميذ إلا بعد بذل جهد كبير من قبل المدرسين وإدارة المدرسة والأخصائي الاجتماعي لعلاج مشكلته.

ومن المشاكل الشائعة أيضاً وكيفية التعامل معها:

(أ) الاستئذان كثيراً خلال الحصص الصفية.

ب) الخروج المتكرر من الصف بين الخمس الدقائق دون إذن من المدرس أو المناوب.

ت) تجول بعض الطلاب أمام الفصول الأخرى وبعضهم يفتح أبواب الفصول لإزعاج مدرسي مواد أخرى.

ث) قلة التأديب خلال عرض الحصص وفي كافة الدروس.

ج) كثرة الكلام (الثرثرة) مع زملائه خلال الحصص الصفية.

ح) الاعتداء بالشتائم واليد على الآخرين.

وهنا تتعاون الإدارة والأخصائي الاجتماعي ومؤلف المشروع وبعض الزملاء المدرسين والمؤهلين تربوياً في توجيه وإرشاد هؤلاء التلاميذ بعد حجز التلميذ العدوانى أو المشاكس في حجرة الحجز لمدة يوم دراسي كامل أو جزء من اليوم الدراسي الكامل وقد يزيد عن أكثر من يوم ويكتب في صحيفة التلميذ أسلوب العلاج والتقدم الذي تحقق وهل تعدل سلوكه؟ أم لا.

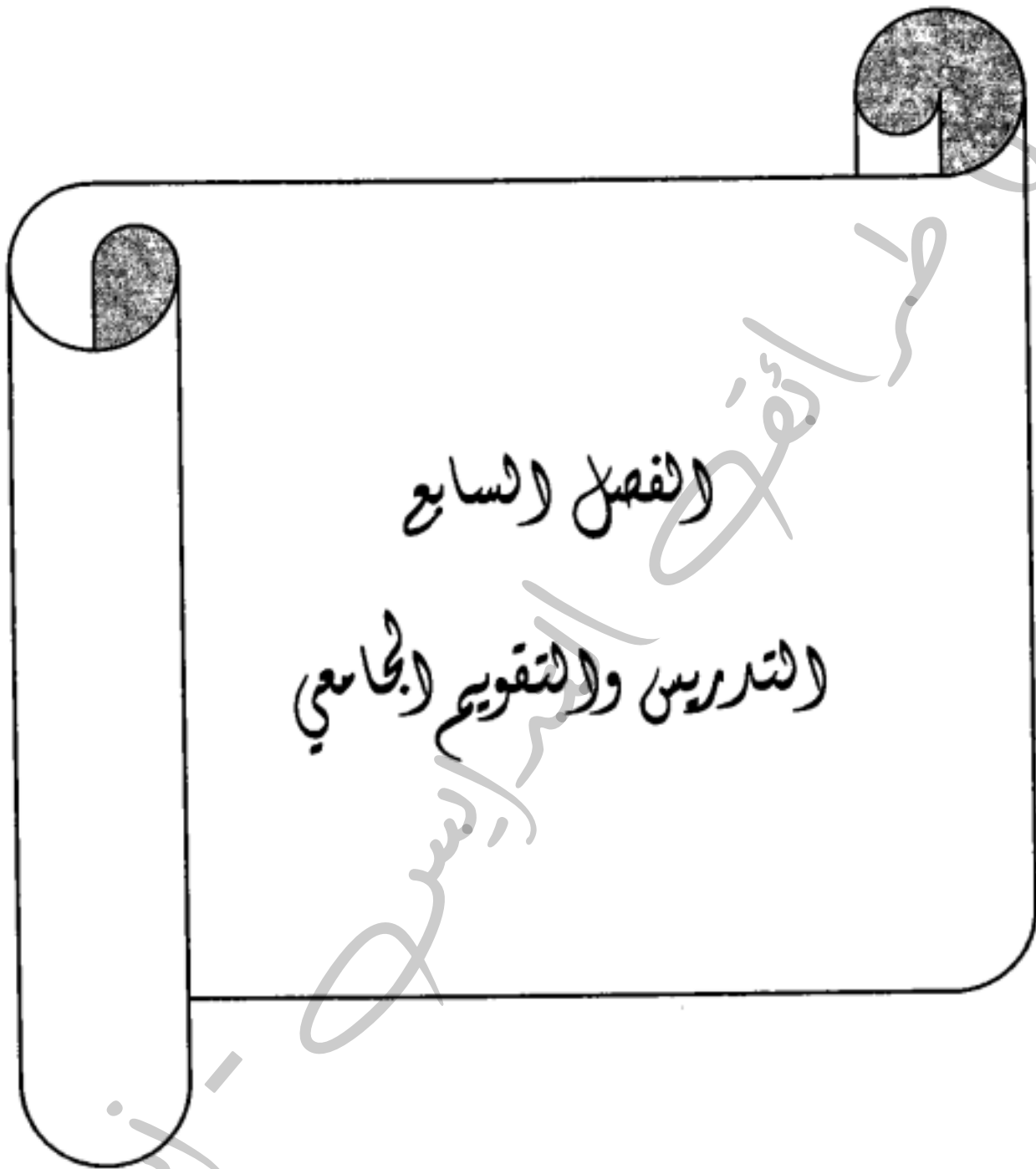
فإذا لم نستطع علاج التلميذ بهذه الطريقة يتم استدعاء ولي أمر الطالب بحيث يوقع على صحيفته التي كتبت عنه بحيث تعطي توصيف عن مشكلته والأسلوب العلاجي الذي لم يحقق نجاح لديه ويقدم إنذار أولي للتلميذ أمام ولي أمره ثم بعد تكرار الخطأ ذاته يطبق على الطالب لوائح وقوانين العقوبات التي تتبعها إدارات المدارس.

ويقترح أن يتم اجتماع دوري خلال الفترة الأولى في بداية العام الدراسي (٤٥ يوم) بين مدرسي المواد للصف الواحد وخصوصاً الصف الذي يوجد فيه طلاب مشاكسين، ويكون الاجتماع مرة واحدة في الأسبوع ولمدة (١٥ دقيقة) بحيث يتم مناقشة مشاكل الصف ومشاكل بعض الطلاب، وفي النهاية الخروج بخطوط عريضة لكيفية التعامل مع الطلاب المشاكسين من أجل

تجنب التضارب بين المدرسين أثناء التعامل مع الطلاب خلال الدرس
الصفى.

٤- إطلاع المدرسين على بعض المراجع التربوية:

مثل علم النفس التربوي علم نفس النمو، القياس والتقويم في التعليم،
تكنولوجيا التعليم، تصميم التدريس وإدارة الصف وتنظيمه، المنهاج
التربوية.



الفصل السابع
التدريس والتقويم الجامعي

التدريس الجامعي

أنشطة شاملة لكيفية تنفيذ موقف التدريس في حدود إطار فلسفي معين طبقاً لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة تجعل في الإمكان تعديلها وجعلها أكثر ملاءمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية الحقيقية، على أن يكون المتعلم مشاركاً متفاعلاً إيجابياً نشطاً لتحقيق أهداف مقصودة.

التقويم الجامعي :

عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تدريس أو أحد مكوناتها أو عناصرها بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل أو على بعض مكوناتها أو عناصرها بما يحقق الأهداف.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى أهمية عملية التدريس والتقويم الجامعي باعتبارها الوظيفة الأولى للجامعة، وإلى كشف واقع التدريس والتقويم الجامعي بغية تطويره وتعزيز عائدته التربوي مقارنة بالأنظمة العالمية في جامعات متقدمة.

وتبياناً لموقف التعليم والتقويم الجامعي في خضم التقدم المتسارع في العلوم والتكنولوجيا والتطبيقات الوظيفية المجتمعية لهذا التقدم والتجديد والتحديث في أطر التفاعل داخل قاعات الدرس مزارع الفكر البشري وما يصاحبها من انطلاق في تطوير التعليم الجامعي بوابة الألفية الثالثة لهندسة وتصنيع إنسان عصر المعلومات الذي يمتلك المهارات والقدرات ويوظف المعرفة الإنسانية في إطار ثقافة إسلامية هي البذور والجذور حتى يفكر عالمياً ويطبق محلياً. ونحن نتعايش مع عصر تدفقت فيه المعرفة الإنسانية وتنامت الإنجازات في مختلف الميادين العلمية والتكنولوجية والثقافية والاقتصادية، وأصبحت تصوغ

الحياة وترسم معالم وآمال المستقبل، وأصبح لا مناص أمام الأمم سوى الأخذ بأسباب التنمية الشاملة بكل ما تسمح به إمكانياتها وقدراتها، وأصبحنا جميعاً نتقاسم الحياة في عالم واحد تربط بين أنحائه وسائل اتصال سريعة دائمة النمو والتطور، وتزاحمت فيه المعرفة والمعلومات وتعددت بنوكها وقواعدها وشبكاتها.

وفي ضوء ذلك توثقت العلاقة وتطورت بين التعليم والعمل وبين العلم والتكنولوجيا، وأصبح لازماً على إنسان الألفية الثالثة أن يناضل لأخذ مكان مناسب في المجتمع المحلي والدولي يضمن له الحياة الكريمة ويؤمن المستقبل الواعد، عن طريق تعظيم مخرجات المؤسسات التعليمية والبحثية والتدريبية والارتقاء بعائدها ومردودها بما من شأنه تحقيق التنمية الشاملة.

إن الإنسان الذي يبدأ حياة المدرس الآن يحتاج إلى عقدين تقريباً من الزمان ومن التكوين التعليمي عبر مناهج جديدة تقوم على تصور أشكال مجتمع الغد وطبيعة الحياة فيه، والمهارات والقدرات التي تتطلبها سوق العمل المتجددة أبدأً، والنظم الإدارية والاقتصادية والممارسات السياسية التي ستقوم عليها الحياة، وطبيعة العلاقات والقيم داخل أسرة كونية مسامية الجدران.

وكل هذه المطلوبات الجديدة المتجددة لمجتمع الغد ستجعل المقاييس والرؤى والنماذج السائدة في العملية التعليمية غير صالحة للتعامل مع التوقعات المجتمعية الجديدة في عصر المعلومات المتدفقة المتسارعة، كما أنها تجعلنا نشرب بأعناقنا ونتطلع نحو المستقبل متأملين مؤشرات التحول والتغير الآتية بدقة وشمول لنكتشف أسساً جديدة وقيماً جديدة ومبادئ جديدة آخذة في التشكيل والتبلور، ولنستكشف العمل والإنتاج مما تحمله الأيام وحتى نبدأ في إعداد طفل اليوم لمجتمع الغد برؤى المستقبل ليكون مشاركاً وفاعلاً ومتوافقاً مع نفسه والآخرين.

إن تشكل المنتج الإنساني وهندسته وتصنيعه لمجتمع المعلومات يتطلب
توافر صفات وسمات جديدة أهمها:

- أن يتفرد ويتميز بطاقاته ورؤاه وإبداعاته نتيجة للتحول من النمطي، وتعميم التوحيد القياس على البشر والقولبة التي فرضها عصر الصناعة إلى التنوع والتباين في ذوات البشر نتيجة لتدفق المعارف في عصر المعلومات.
- أن يمتلك أقلية ناقدة تساعد في عصر التدفق المتسارع للمعلومات وتطور التكنولوجيات المتقدمة ليعيد النظر دائماً فيما استقر عليه رأيه وليراجع أبدأ قراراته ويجدد مظاهر حياته الشخصية والمجتمعية.
- أن يتقن مهارات التعلم الذاتي، ذلك أن إنسان مجتمع المعلومات يؤمن بأن الحياة سلسلة متعاقبة من التعليم والتدريب وإعادة التعليم والتدريب هو في الوقت نفسه يعتمد على ذاته في ملاحقة المعلومات المتجددة متزوداً بأكثر قدر في ضوء قدراته وإمكاناته.
- أن يكون مبدعاً مبتكراً يقدم حلولاً متنوعة للمسألة الواحدة، حلولاً جديدة غير نمطية، ويتصور ويقدم جديداً فيه خيره وخير الآخرين، وأن يتميز تفكيره بالأصالة والجدة والمرونة والحساسية للمشكلات.
- أن يكون إيجابياً متعاوناً، قادراً على المبادرة والتفكير المتجدد عند اتخاذ القرار الذي يتصل بعمله، ناجحاً في التعاون مع غيره من الزملاء داخل مؤسسته وخارجها، يعمل في وحدات متكاملة التكوين، مستقلة الأداء، حرة الحركة تحقق أهدافها وتطور عملها.
- وتتأرجح قضايا تطوير التدريس الجامعي بين العديد من الأطر الفكرية والأيدولوجية مما شوه مسيرة التعليم حيث إنها لم تنطلق من خلال نظرة نقد في التوظيف الاجتماعي لنظام التعليم وتفعيل إسهامه وتعظيمه في بناء إنسان متحرر

تتنامي طاقاته وقدراته وحرياته، وبتطوير مجتمع مطرد في زيادة موارده.
ومن زاوية أخرى انعكس الواقع الاجتماعي ومتغيراته على الفكر التربوي وجاء معبراً عنه في ترسيخ حيادية النظام التعليمي وممارساته وتكافؤ فرصه وتحقيق وظيفته التكوينية المطلقة، وهنا أغفل المشتغلون بالعلوم التربوية والنفسية النظرية النقدية التي تبرز التوظيف الاجتماعي للتعليم في سياق الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولم يتعد التحليل السائد في معظم الدراسات والمقترحات أكثر من تصور عام يفتقد العمق العلمي للعلاقات بين التعليم والمجتمع، ومن ثم لم ينبشوا في أعماق تلك العلاقات أو في تأثيرها المتباين على مختلف الشرائح الاجتماعية أو فيمن نجحوا ومن رسبوا، ومن تسربوا ومن تابعوا ومن عملوا ومن تعطلوا، ومن تعلموا ومن لم يتعلموا إلى غير ذلك من العلاقات والتشابكات والنتائج.

إن طرائق التعليم هي جزء من عملية التدريس، وهي عملية دينامية متعددة العناصر، وهذه العناصر تتسع لتشمل الأستاذ والطالب والمادة التعليمية، ومداخل التدريس واستراتيجيات التدريس، والمناخ التعليمي إلى جانب طرائق التدريس التي تختلف باختلاف المفاهيم التدريسية السائدة، وأهداف عملية التدريس، وكفاءات الأساتذة، وقدرات الطلاب، وإمكانات المؤسسة التعليمية والوسائط التعليمية المتوافرة، وتوجهات جماعات الضغط الاجتماعي من آباء وإعلاميين ومعلمين.

تقويم التعليم الجامعي

تشير الدلائل في السنوات الأخيرة إلى أن التعليم الجامعي في العديد من دول العالم يمر بفترة تحول فرضتها عليه التغيرات المعاصرة، فقد شهد التعليم الجامعي في العديد من دول العالم نمواً كمياً ملحوظاً وإقبالاً منقطع النظير من الطلبة في العديد من التخصصات الأكاديمية، وقد رافق هذا النمو الكمي تخرج

أعداداً كبيرة من الطلبة بمؤهلات وتخصصات مختلفة، وتم رفدهم إلى سوق عمل متجدد ومتغير.

ويشهد العصر الحالي عملية تداخل بين القطاعات المختلفة في مجال تبادل الخبرة والاستفادة من التطورات الحديثة، مما يؤكد بقوة أكثر من أي وقت مضى الحاجة إلى مواكبة تغيرات العصر، وخاصة إن السوق أصبح عالمياً يفتح الباب واسعاً أمام التنافس في شتى المجالات.

وبالرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تطوير التعليم العالي في العالم العربي، ألا أنه لا يزال دون المستوى المطلوب، وما تزال المظاهر التالية واضحة في العالم العربي:

- يعاني من أزمة كبيرة وخطيرة في التعليم.
 - ما زالت الإصلاحات التعليمية تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير.
 - يغلب الجانب النظري على المقررات والمناهج.
 - قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب من حيث ميوله ومواهبه وقدراته.
 - عدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية.
- وقد أكدت وثيقة استشراف المستقبل للعمل التربوي لدول الخليج العربي هذا، وبينت وجود قصور في بعض مدخلات التعليم، وفي انخفاض مستوى مخرجاته (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٠ هـ)، وأوضحت الوثيقة أن دول الخليج العربي تواجهها تحديات كثيرة منها: حاجة التعليم الملحة إلى التطوير النوعي من أجل رفع مستوى جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجات التعلم.

فالدراسات التي أجراها المركز بينت أن واقع التعليم في أغلب دول

الخليج العربي يغلب عليه الطابع النظري، والإدارة مستمرة في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تركز حفظ المعلومات واسترجاعها في عملية التقويم، وهذا يقلل الاهتمام بالمهارات العليا وتعويد الطلبة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة.

وإذا استمر التعليم يقدم خدمته في مستوى النوعية التي يقدمها الآن، فإن ذلك سيؤدي إلى كارثة محققة، لأن الخريجين لن يكونوا مؤهلين لأي عمل منتج أو خلاق، وسيكونوا طلاب وظائف ذات رواتب لا تمكنهم من معيشة لائقة بصرف النظر عن الإنتاجية المتدنية لهذه الوظائف، والمطلوب هو أن يتغير التعليم، ولا بد أن يكون محور هذا التغيير المستقبل.

وفي عام ١٩٩٦م، أوصى المؤتمر الأول للأحزاب العربية على التركيز على نوعية التعليم والعناية بمنهجية التفكير العلمي وتعليم التفكير الناقد ومهارات التحليل والتفكير والتقويم والاستنتاج وتوظيف المعلومات بصورة تطبيقية مرتبطة بالحياة العملية.

وفي عام ١٩٩٨م، عقدت اليونسكو في باريس المؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الواحد والعشرين وصدرت عنه عدة توصيات منها: البحث عن الجودة والنوعية في كل شيء ولاسيما في مواجهة طغيان الكم بسبب التفجر الطلابي في مؤسسات التعليم العالي.

إن إصلاح النظام التعليمي على مستوى برامج ومؤسسات التعليم العالي أصبح ضرورة ملحة الآن في العالم العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وقد قام أبو حطب في عام ١٩٩٨م في ندوة التعليم الجامعي والقرن الواحد والعشرين بجامعة عين شمس بطرح عدد من التحولات اللازمة في قطاع التعليم منها: "ضرورة تحول التعليم من الجمود إلى المرونة، ومن التجانس إلى التنوع، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة، ومن ثقافة الاجترار

إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، ومن السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي، ومن القفز إلى النواتج إلى المرور بالعمليات ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات، ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة". (شحاتة، ٢٠٠١).

وإذا تفحصنا العمليات المختلفة في المنظومة التربوية، سنجد أن عملية التقويم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، فهي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية (تيليويين، ٢٠٠٣)، وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وهي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وبالتالي مخرجات التعلم (Mcmillan، ٢٠٠١).

إن دراسة ومناقشة موضوع التقويم وارتباطه بعملية تعلم الطلبة كأهم مخرج تعليمي في المنظومة التربوية، سيعمل على رفق متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة، بمعلومات قيمة عن مدى إسهام عملية تطوير عملية التقويم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم في المؤسسات التعليمية على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومن هنا يطرح السؤال التالي نفسه: ما العلاقة بين عملية التقويم في مؤسسات التعليم العالي بالنوعية؟.

مفهوم النوعية وتطوره في مؤسسات التعليم العالي:

لقد بدأ علم تطوير النوعية (الجودة) في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية بعالمين أمريكيين هما ديمينج Deming وجوران Juran، وكان تركيز عملهما في البداية على الطرق الإحصائية لقياس النوعية في القطاع الهندسي في

الصناعة، وفي فترة السبعينيات اكتشفت أفكار ديمينج Deming وانتقلت إلى أمريكا، وقد عمل مع كروسبي Crosby في تطبيق مبادئ النوعية في الصناعة وكانت نتائج عملهما ناجحة.

وتعرف النوعية (الجودة) الشاملة على أنها أسلوب أو نظام إداري يهدف إلى زيادة فاعلية الأداء والإنتاج من خلال تطوير وتحسين العمليات والنظام القائم والمكون من مدخلات وسلسلة خطوات، ومخرجات مستخدماً أسلوباً علمياً مميزاً، بحيث يتم ذلك بمشاركة جميع العاملين في المؤسسة بهدف تحقيق رغبات ومتطلبات المنتفعين سواء الداخليين أو الخارجيين (West-Burnham, ١٩٩٧).

وتشمل المبادئ الأساسية لعلم تطوير النوعية على البنود التالية:

- الإحساس بضرورة التغيير، وهذا ينبع من العاملين في المؤسسة عند تدني رضى المنتفعين الداخليين والخارجيين عن مستوى الخدمات المتوقعة وتدني مستوى المخرجات المتوقعة من النظام.

- التركيز على احتياجات المنتفعين سواء الداخليين أو الخارجيين.

- التركيز على النظام أو العمليات، فعند القيام بعملية تطوير فان أسلوب إعادة بناء النظام هي الحلقة الأساسية، والنتائج التي يحصل عليها النظام هي النتائج المثلى التي يمكن أن يجنيها النظام، وهذا معناه أن أي تغيير في أي عملية سيؤدي إلى تغيير في نتائج النظام.

- الاستعمال الجيد للأسلوب العلمي وأدوات البحث العلمي، ففي بداية أي عملية تطوير لا بد من تحديد أهداف التطوير، ومعايير النوعية، وهذا يكون نتيجة لدراسة واقع العمليات التي تتم في النظام القائم، وحصر إمكانيات التطوير وأولوياته، ويأتي معتمداً على التقييم العلمي للاحتياجات والمشاكل التي يعاني منها النظام، وعند وضع خطة للتدخل ورسم الخطوات العملية التي سيتم إتباعها فان الأسلوب العلمي يكون هو الحاسم في تحديد العوامل الأكثر تأثيراً والأفضل.

احتمالاً لإحداث التطوير، ويكون في الخطوة التالية تقييم التطوير ومقدار

التغير

في المؤشرات هو الدليل على حدوث تغيير أو عدم حدوثه.

- إشراك جميع العاملين في المؤسسة في عملية التطوير.

- يركز النجاح في أي مؤسسة على الأسلوب الإداري الداعم لعمليات

التطوير، وهذا الأسلوب يعزز مشاركة الجميع ويعتمد على إعطاء الفرص

والدعم لفرق التطوير وذلك من خلال تبني أفكارها وقراراتها، وهذا يعطي ثقة

للعاملين ويبرز الإبداع لديهم.

ويؤكد ديمينغ Deming على أن التحسين المستمر في المؤسسة هو

الطريق الذي سيؤدي حتماً إلى تحسن في النوعية، وسيرافقه زيادة في الفاعلية،

وتخفيض في النفقات، وقد اقترح ديمينغ Deming ١٤ عنصراً أساسياً للتحسين

المستمر في أي مؤسسة (Deming, ١٩٨٦)، وركز في طروحاته على الطرق

الإحصائية والعلمية واستخدامها لتقليل التباين في النتائج.

ويؤكد ديمينغ Deming على أن ٨٥% من المشاكل في أي نظام سببه

النظام الإداري وليس العاملين في النظام، وأن عملية التفتيش على العاملين في

المؤسسة غير فعالة، ولن تؤدي وحدها إلى المطلوب، واقترح التركيز على

التطوير المهني المستمر للعاملين في النظام.

ويرتكز الأسلوب العلمي للتطوير في المؤسسات على دورة التطوير

PDCA cycle التي تقوم على جمع البيانات والمعلومات باستمرار حول

الموضوع المراد تحسينه بعد تحديد هدف التطوير والمؤشرات التي تدل عليه،

ثم تحليل تلك المعلومات، ووضع خطة مناسبة للبديل الأفضل، وتأتي بعد ذلك

خطوة التنفيذ لهذه الخطة، فإذا كانت الأمور جيدة يتم العمل بهذه النتائج ويتم

تطوير الأداء، وإذا كانت عكس ذلك تستمر المحاولات حتى يتم الوصول إلى الهدف المرجو.

وتتسلسل خطوات التطوير بالمراحل التالية:

التخطيط PLAN.

التنفيذ DO.

التفحص CHECK.

العمل DO.

ومن هنا يتبين أن عملية تطوير النوعية في أي مؤسسة تعتبر من مسؤولية جميع العاملين في المؤسسة تحت قيادة داعمة، وتركز على المخرجات، أساسها الارتباط الواضح بين رسالة المؤسسة ورؤيتها، بعمليات النظام ومدخلاته وبالمخرجات التي يمكن قياسها.

إن إمكانية قياس المخرج وتقويمه باستخدام الطرق العلمية الدقيقة يساعد في تحديد المشاكل وتشخيصها، ووضع البدائل المناسبة، واتخاذ القرارات الصائبة، ويعمل على تطوير مدخلات وعمليات النظام بشكل مستمر لتتلاءم مع رسالة المؤسسة المرتبطة بتحقيق التوقعات المرجوة من قبل أفراد المجتمع والعاملين في المؤسسة.

إن إدخال مفهوم النوعية في مؤسسات التعليم العالي لم يكن حدثاً غير عادي بالنسبة لها، فالتميز الأكاديمي في المخرج التعليمي هو ما تسعى إليه الجامعات والمؤسسات الأكاديمية في كل مكان (Freed & Others, ١٩٩٧).

ولكن هذا لا يعني وجود اتفاق تام حول المقصود بمصطلح النوعية في

مؤسسات التعليم العالي (Kellaghan, ٢٠٠٠)، فقد كانت النوعية في أمريكا بعد الحرب العالمية الثانية (بين عامي ١٩٥٥ و ١٩٧٠) مرتبطة بالموارد المتوفرة من تجهيزات ومناهج ومباني ومختبرات وأعضاء هيئة تدريس وبنوعية

الطلبة الدارسين ... الخ، وكانت حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية تدعم بشكل كبير مؤسسات التعليم العالي، وتعطيها الفرصة لأن تعمل بشكل مستقل بدون أي

تدخل من أي جهة.

ولكن هذا المفهوم تغير في السبعينيات، حين حدثت أزمة مالية في التعليم العالي، فالمصادر المتوفرة لم تعد قادرة على مجاراة ارتفاع النفقات والتضخم، وتقلصت الهبات والتبرعات مما قلل من دخل المؤسسات التعليمية، فصار من الصعب رفع رسوم الطلبة وفي نفس الوقت الاحتفاظ بنفس نسب الطلبة المقبولين.

وظهرت مشكلة تنوع خلفيات الطلبة الدارسين، وعدم امتلاك الطلبة الخريجين للمهارات والقدرات المطلوبة لسوق العمل، مما وضع أعضاء هيئة التدريس في تحديات لم يواجهوها من قبل (Huba & Freed, ٢٠٠٠).

فبدأ السياسيون والمهتمون من المجتمع من مختلف الفئات بالتساؤل وقتها عن قيمة التعليم الجامعي وأهميته ودوره في المجتمع، وبدأت عدة حركات لإصلاح التعليم الجامعي، وكانت النتيجة انه تم في عام ١٩٨٤ وعام ١٩٨٥ إصدار ٤ تقارير تبين الحاجة إلى الإصلاح (Ewell, ١٩٩١)، ولم تلاقي هذه التقارير في الواقع الضجة التي أحدثها تقرير "أمة في خطر" للتعليم العام.

ولكن كما يقول أويل Ewell كانت الرسائل واضحة وقوية لهذه التقارير، لأنها كانت تركز على المتعلمين بشكل كبير وعن عملية تعلمهم، وأهمية إعطائهم التغذية الراجعة المستمرة، وكذلك لأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية بشكل عام.

وفي نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات تأثر قطاع التعليم العالي في أمريكا بنتائج علم تطوير النوعية الناجح في القطاع الصناعي وفي مجال الأعمال

الحرّة، وقد تمّ تطبيقه في عدد من جامعات العالم بما فيها جامعات أمريكا وبريطانيا ونيوزلندا وبعض من دول آسيا الشرقية كماليزيا (Malek & Kanji, ٢٠٠٠).

وقد بينت نتائج الأبحاث أن نتائج التطوير والتحسين بدأت تظهر بوضوح في الجوانب الإدارية في أغلب المؤسسات الأكاديمية، وتستخدم مبادئ النوعية الآن في الجوانب الأكاديمية لتحسين عملية تعلم الطلبة (Huba & Freed, ٢٠٠٠).

نقويم الطالب في الصفوف المبكرة

يعدّ التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي وهو بذلك أحد مرتكزات تطوير التعليم، إذ لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج التعليمي وطرائق التدريس إلا بالاعتماد على نتائج التقويم.

ومن هنا فإنّ تقويم الطالب لا بد أن ينظر إليه نظرة اهتمام خاصة من حيث التخطيط له وإعداد أدواته والاستفادة من نتائجه لكي يتمكن المعلم من التعرف على مدى تحقق الأهداف التي يعمل من أجل تحقيقها.

وإذا كان تقويم النتائج في عمل المهندس والطبيب أمراً حيوياً بالغ الأهمية وشرطاً للنجاح والفاعلية، فإنه في عمل المعلم أكثر خطورة وأهمية لأن رسالة المعلم هي الأسمى وتأثيره هو الأبلغ والأجدي، فهو الذي يشكل العقول والثقافات ويحدد القيم والتوجهات ويرسم إطار مستقبل الأمة.

وتعد الاختبارات المدرسية من أهم أدوات تقويم الطالب وأكثرها شيوعاً واستخداماً، وهي من المهام المستمرة الرئيسة التي يزاولها المعلم ويأمل أن يتعرف من خلالها على نجاحه في عمله أولاً وعلى جدوى الأساليب والطرائق التي يستخدمها ثانياً.

إلا أن هذا الهدف الأساسي من الاختبارات لا يحظى بالأولوية في الغالب

حيث تحول التركيز على هدف أقل أهمية وهو تصنيف الطلاب في نهاية العام إلى ناجحين وغير ناجحين، وهذا يؤدي إلى تبعثر الأولويات في التعليم وتركيز الاهتمام على التدريس من أجل الاختبار من قبل المعلم والتعلم من أجل الاختبار من قبل الطالب، وهذا بالتالي يؤدي إلى توجيه التعليم وجهة لا تتناسب مع الأهداف السامية العظيمة التي تقوم عليها سياسة التعليم من تربية الذات وغرس القيم وتنمية التفكير.

إن الاختبار وسيلة تمكن القائمين على التعليم من التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، كما أنه أداة رئيسة من أدوات القياس، وهو بذلك ينبغي أن يكون دقيقاً خالياً من الخطأ، ولا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا بذل المعلم الجهد والوقت الكافيين لإعداده والتخطيط لتطبيقه، واستخراج نتائجه وتحليلها والاستفادة منها. وإعداد الاختبارات أساليب وإجراءات علمية ولها سمات ومواصفات فنية ويتوقع أن يكون كل ذلك جزءاً من ثقافة المعلم ومعلوماته.

ونركز في تقويم الطالب على أهمية أدوات التقويم والقرارات المترتبة عليها، وضرورة تطوير أساليب إعدادها وتصحيحها وتحليل نتائجها، وننوه بضرورة توفير الأساليب التربوية لتطبيقها على الطلاب حتى لا تكون مصدر قلق ورهبة ولا تؤدي إلى إحداث تأثيرات سلبية تقلل من الأثر التربوي الإيجابي الذي يجب أن تحدثه المدرسة في عقل الطالب وسلوكه وأخلاقه.

إن من أهم أهداف إصدار لائحة تقويم الطالب التوعية بالجوانب التربوية للاختبارات والتأكيد على الفهم الحقيقي لبعض المفاهيم التربوية ومن بينها النظر إلى درجة الاختبار التي يحصل عليها الطالب نظرة واقعية مستندة على المبادئ العلمية التي تحكم عملية تقويم الطالب، وربط دقتها وخلوها من الخطأ بمدى جودة الاختبار، وعدم اتخاذ قرارات حاسمة بشأن الطالب في ضوءها إلا بعد التأكد من أنها فعلاً مرآة صادقة لمستوى تحصيله الدراسي.

وهذا يتطلب الإجابة على تساؤلات مهمة تتعلق بالاختبار ومدى ارتباطه بمفردات المنهج، وشموله الأهداف التعليمية المهمة واتساقه مع طرائق التدريس وتكافؤ الفرص فيه بين الطلاب، إضافة إلى أسلوب إعداده ومدى صعوبته أو سهولته وتمييزه بين الطلاب القادرين وغير القادرين ومن ثم ظروف تطبيقه وتصحيحه وتحليل نتائجه.

وهكذا فإن تقويم الطالب مهمة ليست يسيرة ويجب أن تؤخذ مأخذاً جدياً وأن تبذل فيها أقصى الجهود، لأن في نجاحها طمأنة للمعلم على صحة القرارات التي يتخذها بحق الطالب وعلى تحقيقه للأهداف التعليمية وبالتالي نجاحه في عمله.

وتهدف عملية تقويم الطالب إلى تطوير ممارسات أكثر مناسبة ودقة لمفهوم التقويم ومتطلباته بصفته عنصراً من أهم عناصر المنهج التعليمي، ويختص التقويم هنا بالتحصيل الدراسي للطلاب، وأهمية توفير المعلومات اللازمة لمساعدة الطالب في تحقيق الأسس والغايات والأهداف التي نصت عليها سياسة التعليم.

ومن المهم التعامل مع أدوات تقويم الطالب وبخاصة الاختبارات تعامللاً تربوياً خلاقاً، حيث أن لتقويم الطالب تأثيرات نفسية وتربوية يحسن الاهتمام بها لذلك يجب وضع مهمة تقويم الطالب في سياقها الصحيح، على اعتبار أنها ليست غاية في حد ذاتها وليست وسيلة للعقاب وإنما هي لغة للمعلومات التي يحتاجها المعلم لتصحيح مسار عمله من جهة، ومعالجة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ومساعدتهم وحفزهم على تطوير قدراتهم من جهة أخرى، ولهذا كان لا بد أن تؤدي في جو تربوي إيجابي من جميع النواحي.

أن صحة التقويم ودقته وعدالة النتائج المترتبة عليه تعتمد على الجهد المبذول في إعداد أدواته والتأكد من أنها تتسم بالسمات الفنية المطلوبة مثل

الصدق والثبات، وشمولها للأهداف التعليمية في مستوياتها المختلفة، بحيث لا تقتصر على قياس المعرفة والتذكر، وإنما تتعدى ذلك إلى استثارة تفكير الطالب من خلال قياس قدرات أعلى مثل الفهم والتطبيق والتحليل.

وأن يستخدم المعلمون والمسؤولون عن التعليم أدوات التقويم لتحقيق أغراض أبعد من مجرد الحكم على تحصيل الطالب، ومن ذلك استخدام نتائجها في التحقق من جدوى طرق التدريس، ومناسبة ظروف وأساليب تطبيق أدوات التقويم، وكذلك ملائمة الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهج، والعمل في ضوء ذلك كله على تطوير العملية التعليمية من قبل المعلمين والمسؤولين كل فيما يخصه.

لذلك يقتضي أن تبذل الجهات التعليمية جهداً بارزاً في تطوير أدوات التقويم وتوفير الوسائل التي تمكن المعلمين من التعرف على ما ينبغي إتباعه في التصدي لمهمة التقويم، وكذلك إيجاد الأدوات الموحدة التي تمكن من الوصول إلى قرارات سليمة وعادلة، وضرورة استفادة المعلمين من خبراتهم السابقة المتراكمة عبر السنوات في تحسين وتطوير التقويم وأساليبه.

نموذج لللائحة التقويم في الصفوف المبكرة:

أن يكون تقويم تحصيل الطالب في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية مختلفاً عنه في بقية صفوف مراحل التعليم العام، وتعتبر اللائحة تلك الصفوف (الصفوف المبكرة) قاعدة أساسية انطلاقاً من حقيقة أن الطالب في بداية التحاقه بالتعليم يحتاج إلى رعاية خاصة، يتم من خلالها الكشف عن قدراته، والتعرف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنين التعليم العام.

وإضافة إلى ذلك فإن الضعف الذي يلاحظ على بعض طلاب التعليم العام في بعض المواد الدراسية إنما هو ناتج عن عدم التركيز على الجوانب

الأساسية من مهارات ومعارف وخبرات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، أو أنه ناجم عن اعتماد أسلوب تدريس يعتمد على التلقين، ويركز فقط على تذكر المعلومات وترديدها دون فهم حقيقي لها.

وللإسهام في حل هذه المشكلات، هنالك عدداً من الأسس التي وضعت للتعامل مع تقويم الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية تتمثل في الآتي:

- (١) التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
- (٢) إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
- (٣) العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.
- (٤) تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف.
- (٥) غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.
- (٦) إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
- (٧) تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
- (٨) إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.
- (٩) اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى الطلاب مبكراً والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.

غير أن التركيز على هذه الأسس في تقويم طالب الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية لا يعني عدم استخدام الاختبارات فهي تظل أداة جيدة من أدوات التقويم تستكمل بالأدوات الأخرى مثل ملاحظة المعلم، والمشاركة في الدروس، والقيام بالتدريبات والنشاطات المتعلقة بالمادة الدراسية.

غير أن الاختبارات وغيرها من أدوات التقويم في هذه الصفوف مثل الواجبات المنزلية والتمارين الصفية وملاحظات المعلمين تركز على المهارات والخبرات والمعارف الأساسية التي يتوجب على الطالب اكتسابها في كل من هذه الصفوف الثلاثة ويكون استخدامها مستمراً طوال العام، كما أن المعلم في هذه الصفوف مطالب بتدريس جميع مفردات المادة الدراسية المقررة كالمعتاد مع تركيز خاص على الأساسيات.

فإذا درّس الطفل صفة الصلاة في مادة الفقه على سبيل المثال، فإنه يركز على أداء الصلاة عملياً بطريقة صحيحة ولا يكفي إطلاقاً أن يعرف الطالب صفة الصلاة بمجرد حفظ أو ترديد الوصف المكتوب في الكتاب.

وفي الهجاء لا يكفي أن يميز الطالب أشكال الحروف من خلال الصور الموجودة في الكتاب وإنما ينبغي على المعلم أن يتأكد أن باستطاعة الطالب تمييز الحروف في مواقف متنوعة.. وهكذا.

إن معيار الحكم على مستوى الطالب ليس مجموع الدرجات التي حصل عليها في اختبار شفهي أو تحريري، وإنما هو مدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية التي يتم تحديدها في قوائم شاملة لمفردات المنهج من قبل الجهات التعليمية وإتاحتها للمعلم.

أما الحكم بانتقال الطالب من صف إلى صف أعلى فإنه، يبني على تمكن الطالب واكتسابه لحد أدنى من العلوم والمعارف والمهارات الأساسية الواردة من الجهة التعليمية، والمقصود بالحد الأدنى، أنه من أجل انتقال الطالب إلى صف

أعلى عليه أن يتمكن من الإلمام بمجموعة من المهارات والمعارف التي تمثل بدورها الأساس في التمكن من المهارات اللاحقة، ونظراً للاختلافات الفردية بين الطلاب، فإنه ليس متوقعاً أن يتمكن جميعهم من تلك المهارات والمعارف أو أن يكونوا على نفس القدر من إجادتها.

ولمزيد من الإيضاح يمكن إيراد هذا المثال:

تم تحديد قائمة العلوم والمعارف والمهارات - ولتكن اختصاراً قائمة: "المهارات" - في القراءة والكتابة والأنشيد في الصف الأول الابتدائي على النحو الآتي:

- (١) العلوم والمعارف والمهارات الحد الأدنى
- (٢) إتقان الإمساك الجيد بالقلم والجلوس الصحيح والكتابة بطريقة سليمة.
- (٣) التمييز بين الحروف قراءة وكتابة.
- (٤) كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة.
- (٥) نطق الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها.
- (٦) تحليل الكلمة إلى حروف.
- (٧) حفظ قطع شعرية صغيرة مع حسن الإنشاد.
- (٨) ربط الأشياء بمسمياتها.
- (٩) التمييز بين أشكال التنوين الثلاث قراءة وكتابة.
- (١٠) التمييز بين المد بالالف والمد بالياء والمد بالواو قراءة وكتابة.
- (١١) التمييز بين (ال-) الشمسية والقمرية قراءة وكتابة.
- (١٢) إتقان الكتابة المنقولة.
- (١٣) استخدام عبارات (التحية، الترحيب، الاعتذار، الشكر، الاستئذان) استخداماً سليماً.

(١٤) التعبير شفويًا عن صورة أو قصة أو حكاية قصيرة سمعها.

(١٥) معرفة الشدة بأنواعها.

(١٦) تكميل الحرف الناقص في كلمة.

(١٧) التمييز نطقًا وكتابة بين الحروف المتقاربة بالشكل أو بالصوت.

(١٨) تركيب كلمة من حروف أو جملة من كلمات.

(١٩) قراءة الكلمة أو التركيب أو الجملة قراءة سليمة.

(٢٠) كتابة كلمات مختومة بتاء مفتوحة وتاء مربوطة كتابة سليمة.

(٢١) كتابة اسمه وأبيه وجده ومدرسته والمادة إملاء.

والمطلوب من المعلم تدريس جميع محتويات هذه القائمة أثناء العام الدراسي، والتأكد من خلال أدوات التقويم الممكنة من اكتساب الطلاب لجميع هذه المهارات والتواصل مع أسرهم للتعاون في سبيل حل ما يعترضهم من صعوبات من خلال تقارير مفصلة عن كل منهم، وفي نهاية العام ولغرض الحكم على نجاح الطالب أو رسوبه يتم التأكد من تمكنه من مهارات الحد الأدنى الموضحة في القائمة، وهي (٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٦، ١٧، ١٨) حيث يتقرر نجاحه إذا اكتسب جميع هذه المهارات ويتقرر بقاؤه إذا أظهر عدم اكتسابه لواحدة منها أو أكثر.

ولأهمية إطلاع أسرة الطالب على مدى تقدمه في اكتساب ما هو مطلوب منه في المواد الدراسية المختلفة والصعوبات التي يواجهها، يطلب من الجهات التعليمية أن تصمم بالتنسيق فيما بينها بطاقة تقويم، بهدف إيجاد آلية للتعاون بين الأسرة والمدرسة في رصد مسيرة الطالب وحل ما قد يعترضه من صعوبات أولاً بأول، بحيث يكون قرار انتقاله إلى صف أعلى أو بقاؤه في صفه في نهاية العام مبنياً على جهود متواصلة ومتابعة دقيقة طويلة العام الدراسي.

وحيث إن بعض الطلاب لن يتمكنوا في نهاية العام من الانتقال إلى الصف

التالي، فإنه لن يكون هناك "اختبار دور ثان" وذلك لأن الطلاب في هذه المرحلة المبكرة من أعمارهم لا يدركون متطلبات اختبار الدور الثاني من الاستذكار وإعادة التعلم والاستعداد للاختبار خلال إجازة نهاية العام، حيث يحتاجون إلى الإجازة للراحة والنقاط الأنفاس واكتساب بعض المواهب والمهارات التي لا يجدون الوقت لاكتسابها أثناء العام الدراسي، وإضافة إلى ذلك فإنه يتوقع أن الجهود التي يمكن بذلها لتعليم الطالب وإكسابه ما هو مقرر عليه يجب أن تكون قد استغرقت خلال العام الدراسي من خلال التقويم المستمر.

ولعلاج حالات الطلاب الذين لن يتمكنوا من الانتقال إلى الصف التالي في نهاية العام، تتولى لجنة تشكل في المدرسة يمكن أن تكون لجنة التوجيه والإرشاد أو غيرها بالتحقق من مستوى تحصيل الطالب والتأكد من دقة قرار إبقائه في صفه، ومن ثم اتخاذ قرار بترفيعه إذا كان يملك المقومات المناسبة للوفاء بمتطلبات المادة الدراسية مستقبلاً، أو إذا لم يكن قرار إبقائه في صفه دقيقاً في المقام الأول أو أن الإعادة لن تكون في صالحه تعليمياً.

أما إذا رأت اللجنة أن الطالب بحاجة إلى وقت أطول للوفاء بمتطلبات المادة الدراسية أو أن من مصلحته التعليمية أن يعيد أو نحو ذلك، فإنه يمكن إبقاؤه في صفه عاماً آخر.

ويتعين في الحالات التي يكون سبب عدم انتقال الطالب إلى الصف الأعلى هو وجود إعاقة من نوع معين، أن تقوم المدرسة بالبحث عن وسيلة لمساعدته كأن يتم تحويله إلى البرامج المساندة مثل برامج التربية الخاصة.

ونظراً للأهمية القصوى لتكامل طريقة التدريس مع أسلوب التقويم، أصبح من المهم استخدام أساليب التدريس المبنية على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتقترح بعض هذه الأساليب التي تقتضي في مجموعها البعد عن النمطية في التدريس واعتماد طرق تدريس مبتكرة تهدف إلى أن تكون الجهود

المبذولة في التدريس متوافقة مع أهداف التعليم وطريقة التقويم بحيث يكون الطالب في النهاية قادراً على التعلم بنفسه ومتمكناً من تطبيق ما تعلمه.

المناهج وطرق التدريس - د. أحمد الخليلاني

المصادر والمراجع

- ١- د. وليد الحسني: التعليم بين الواقع والمأمول، وزارة التربية، الطبعة الأولى، بغداد ٢٠٠٢م.
- ٢- د. أسعد عبد المجيد: التعليم والتقويم التربوي، وزارة التربية، الطبعة الأولى، بغداد ٢٠٠٠م.
- ٣- د. سعاد أحمد: واقع التعليم والتقويم الجامعي، كلية التربية، جامعة بغداد، الطبعة الأولى، بغداد ٢٠٠١م.
- ٤- حنان محمد حسن: تقويم التدريس، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، الطبعة الثانية، بغداد ٢٠٠١م.
- ٥- يوسف يعقوب: التقويم الجامعي وعصر المعلومات، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد ١٩٩٩م.
- ٦- بلوم وآخرون: نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة الخوالد، جدة، دار الشروق، ١٤٠٥هـ.
- ٧- عبد الإله المشرف: كراس التحضير والأهداف السلوكية، مجلة التوثيق التربوي، العددان ٤٣، ٤٤.
- ٨- فوزي إبراهيم طه وآخرون: المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب لجامعي، مكة المكرمة، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- ٩- صالحة عبد الله يوسف عيسان: الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية، مطبعة جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٩٩٤م.
- ١٠- إبراهيم بسيوني عميرة: المنهج وعناصره، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٦م.
- ١١- نحلاوي، عبد الرحمن: أصول التربية الإسلامية، الطبعة الثانية، دار الخاني، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٨م.

- ١٢- سالم، مهدي محمود: الأهداف السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٧ م.
- ١٣- موحى، محمد آيت: الأهداف التربوية، الطبعة الثالثة، دار الخطابي للطبع والنشر، المغرب العربي ١٩٨٨ م.
- ١٤- سرحان، الدمرداش، المناهج المعاصرة، الطبعة الرابعة، مكتبة الفلاح الكويتية، الكويت ١٩٨٣ م.

فهرس

المقدمة	٣
الفصل الأول: التقويم التربوي	٥
مفهوم التقويم	٦
مراحل التقويم:	١٠
وظائف التقويم	١١
أسس التقويم	١٢
أنواع التقويم:	١٤
الهدف من التقويم:	١٤
جوانب أساسية لتحقيق التقويم لأهدافه:	١٥
أدوات التقويم:	١٦
التوثيق	١٧
أهمية التوثيق:	١٧
تقويم المعلم لتلاميذه	١٧
تقويم التحصيل الدراسي:	١٨
وسائل تقويم التحصيل الدراسي	١٨
موقع التقويم من عملية التعليم والتعلم:	٢٠
■ ضرورة التقويم التربوي:	٢٠
■ موقع التقويم وسط الدرس:	٢١
■ الأهداف التربوية وصياغتها:	٢٢
■ موجهات الفعل التربوي:	٢٢

٢٣	الفصل الثاني: الأهداف التربوية
٢٤	أهمية الأهداف التعليمية
٢٤	أهمية تحديد الأهداف التربوية:
٢٥	هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية؟
٢٦	إيجابيات الأهداف في العملية التربوية:
٢٦	مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية
٢٨	■ حاجات المجتمع:
٢٨	■ حاجات المتعلم:
٢٨	■ طبيعة المعرفة:
٢٨	ماهية الهدف التربوي:
٢٩	معايير الأهداف التربوية
٣٠	■ تصنيف الأهداف التربوية:
٣٠	■ الغايات الكبرى للتربية: Aims of Education
٣٠	■ المقاصد: Goals
٣١	■ الأهداف التعليمية المحددة: Objectives
٣٢	تصنيف الأهداف التعليمية:
٣٢	أولاً- تصنيف بلوم للأهداف التعليمية:
٣٢	١. المجال الفكري المعرفي The Cognitive Domain
٣٣	٢. المجال النفسي - حركي: Psychomotor Domain
٣٣	وصف للفئات الرئيسية في المجال الفكري:
٣٣	مستوى المعرفة - التذكر: Knowledge - Recall
٣٤	مستوى الفهم - الاستيعاب: Comprehension
٣٥	مستوى التطبيق: Application

٣٦	-----	Analysis: التحليل
٣٦	-----	Synthesis: التركيب
٣٧	-----	Evaluation: التقويم
٣٨	-----	أمثلة على الأهداف العامة والإجرائية في المجال الفكري
٤٠	-----	ثانياً- تصنيف زايس: Zais
٤٠	-----	ثالثاً- تصنيف أنيتا هارو: Anita Harrow
٤١	-----	الحركات الانعكاسية: Reflex Movements
٤١	-----	الحركات الأساسية: Fundamental Movements
٤١	-----	القدرات الحركية الحسية: Perceptual Abilities
٤١	-----	القدرات الجسمية: Physical Abilities
٤٢	-----	الحركات الماهرة: Skilled Movements
٤٢	-----	التعبير الحركي المبتكر:
٤٢	-----	٣. المجال الوجداني: Affective Domain
٤٣	-----	الاستقبال: Receiving
٤٣	-----	الاستجابة: Responding
٤٤	-----	الاعتزاز بقيمة: Valuing
٤٤	-----	تكوين نظام قيمي: Organization
٤٥	-----	الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والإيمان بعقيدة
٤٨	-----	صياغة الأهداف التربوية:
٤٩	-----	الغاية:
٤٩	-----	الغرض:
٤٩	-----	الهدف:
٥٠	-----	بعض المصطلحات الأساسية:

٥١	صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها
٥٣	أهمية الصياغة الدقيقة للأهداف التعليمية:
٥٤	طرق صياغة الأهداف:
٥٦	صياغة الأهداف العامة:
٥٨	صياغة الأهداف الإجرائية:
٦١	الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف التعليمية:
٦٣	الفصل الثالث: الأهداف السلوكية
٦٤	تعريف الهدف السلوكي
٦٤	أجزاء الهدف السلوكي:
٦٥	شروط الهدف السلوكي:
٦٥	مواصفات الهدف السلوكي الجيد
٦٦	دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية
٦٨	صياغة الأهداف السلوكية:
٦٨	مكونات الهدف السلوكي:
٦٩	ما يُراعى في الهدف السلوكي:
٧٠	الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية:
٧١	اعتبارات ينبغي مراعاتها عند الأخذ بالأهداف السلوكية
٧٣	الفصل الرابع: التقويم بأنواعه
٧٤	التقويم وفق ثلاثة نماذج تعليمية:
٧٦	من يسيّر التقويم؟
٧٧	التقويم التكويني
٧٩	تحرير الأسئلة:
٨٣	أساليب كشف التعثر الدراسي وأنشطة الدعم:

أ- حقل الكشف عن التعثر الدراسي:	٨٥
ب- حقل تشخيص سبب حدوث التعثر الدراسي:	٨٥
ج- حقل تصحيح التعثر الدراسي:	٨٦
الفصل الخامس: المعلم التربوي والتخطيط اليومي	٨٩
أولاً- العلاقة بين المعلم والمهنة:	٩٠
ثانياً- أهمية التخطيط ودوره في إنجاح عمل المعلم:	٩١
المرحلة الذهنية:	٩٢
مرحلة التنفيذ والإجراء:	٩٢
المرحلة التقويمية:	٩٤
التقويم الذاتي للمعلم:	٩٤
نتائج التقويم الذاتي:	٩٨
تحديد احتياجات التدريب والإعداد التربوي للمعلمين:	٩٨
الرضا عن الذات:	٩٩
القدرة على ضبط الصف:	٩٩
تحديد الأهداف والمستويات:	٩٩
تخطيط الفعاليات الصفية:	٩٩
الاهتمام بالفروق الفردية:	٩٩
تقويم الطلاب لأنفسهم:	١٠٠
برنامج مقترح لتدريب معلمي الصفوف الأولية:	١٠٣
الفصل السادس: التقويم السلوكي	١٠٥
مكانة المعلم:	١٠٦
واجبات المعلم:	١٠٧
ضبط ومواجهة مشكلات الطلاب من الجانب النظري:	١٠٨

١٠٨	مفهوم الانضباط الصفّي:
١٠٨	الانضباط الفوقّي:
١٠٩	الانضباط الذاتّي:
١٠٩	مصادر مشكلات الانضباط الصفّي:
١١٢	أنواع مشاكل الطلبة السلوكيّة:
١١٢	أولاً- الفوضى وعدم النظام: Messy - Sloppy
١١٣	الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة:
١١٥	ثانياً- السلوك العدواني:
١١٦	تعريف العدوان:
١١٧	كيفية نشوء العدوان:
١١٩	مظاهر السلوك العدواني:
١٢٠	ثالثاً- مشكلة الصياح والشغب:
١٢١	رابعاً- السلوك الانعزالي وعدم تفاعل الطالب مع أقرانه:
١٢٤	خامساً- مشكلات الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة:
١٢٩	استراتيجيات حل مشكلات الانضباط الصفّي:
١٢٩	إيجاد جو من الانتباه والإصغاء في الصف:
١٣١	التقليل من الروتين في الصف:
١٣٢	استراتيجية قيام الطالب بنمط المهمات المكتملة:
١٣٣	استراتيجية الإدارة والتعلم الموجه ذاتياً:
١٣٥	استراتيجية الجماعات المرجعية (الأقران والرفاق):
١٣٦	استراتيجية العقاب والثواب:
١٣٦	أ- استراتيجية العقاب:
١٣٧	سببّات العقاب:

١٣٨	حسناً العقاب:
١٣٨	أساليب العقاب وأشكاله
١٣٨	الإقصاء أو العزل:
١٣٩	التصحيح الزائد:
١٣٩	العقاب الجسدي:
١٤٠	ب- استراتيجيات الثواب:
١٤١	أولاً- التعزيز الإيجابي:
١٤٢	ثانياً- التعزيز السلبي: Negative Reinforcement
١٤٣	استراتيجيات تعديل السلوك: Behavior Modification
١٤٣	مفهوم تعديل السلوك:
١٤٤	أشكال تعديل السلوك:
١٤٤	نظريات تعديل السلوك:
١٤٤	أ- النظريات السلوكية:
١٤٤	ب- النظريات المعرفية:
١٤٤	ج- النظريات الإنسانية:
١٤٥	أساليب تعديل السلوك وبرمجته:
١٤٥	خطوات تعديل السلوك:
١٤٥	أساليب تعديل السلوك (التعزيز - العقاب - الإطفاء)
١٤٥	أ) الإطفاء:
١٤٧	ب) التشكيل: Shaping
١٥٠	قواعد النظام الصفّي للمدرس:
١٥٩	الفصل السابع: التدريس والتقويم الجامعي
١٦٠	التدريس الجامعي

التقويم الجامعي:	١٦٠
تقويم التعليم الجامعي	١٦٣
تقويم الطالب في الصفوف المبكرة	١٧١
المصادر والمراجع	١٨١
الفهرس	٥

المناهج



الخبز الخبز

بسم الله الرحمن الرحيم

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكانى

