

المفاتيح

التدريس

نماذج ومهاراته

الدكتور

كمال عبد الحميد زيتون

أستاذ ورئيس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية

جامعة الكويت
إدارة المكتبات - قسم التزويد العربي

رقم التسجيل: ١٢٢٢٥٤
التاريخ: _____

الطبعة الأولى
١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م

١٧١ . ٣٤

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق شروت - القاهرة ١٠١ ٣٩٦٤٠

التَّذَكُّرُ
نمازجه ومহারانه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المفاتيح دواني

فتحة الكتاب

قال الله تعالى (شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ) صدق الله العظيم

يشكل هذا الكتاب منعطفاً في حركة الفكر التربوي ، فقد كانت - ولا تزال - هناك الكثير من التداخلات بين الرؤى والمفاهيم التربوية ، وبخاصة ما يختص منها بمجال التدريس . ولقد حاول المؤلف أن يعطي تخطيطاً مفصلاً للصورة الكلية التي ارتسمت في ذهنه عن التدريس كنظام متكامل له مكوناته وحدوده ، ليكون هذا التخطيط في النهاية دليلاً يضع المفاتيح في الأيدي ، أو منخلاً يفضي إلى أبهاء عالم يحتكم فيه الجدل وتتصارع فيه المقولات .

وقد استهدف الكتاب تقديم إطار معرفي يمكن أن يسهم في تنمية المهارات الفنية المرتبطة بالتدريس ، والتي تمثل بعداً أساسياً من أبعاد إعداد المعلم .

ويتضمن الكتاب أربعة أسواب ، عني الباب الأول بمفهوم التدريس ، ونوقشت المصطلحات المرتبطة به ، ثم تبعت بتصور لمكونات عملية التدريس ، وانتهى الباب بعرض لمهارات تصميم منظومات التدريس وتقديم نموذج مقترح لتلك المهارات سار المؤلف على هدية بقية أجزاء الكتاب .

ولما كان هناك العديد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في القائم بالتدريس ، فقد جاء الباب الثاني بعنوان مهارات ما قبل التدريس ، والتي تشمل الأهداف تصنيفها وصياغتها ، ثم تحليل المحتوى ماهية وإجراءاته ، ثم مناقشة بيئة الفصل وكيفية توفير بيئة جيدة للتدريس ، ومناقشة نماذج التدريس بما تحتويه من استراتيجيات وطرق تدريس واختبار الوسائل التعليمية ، وتخطيط التدريس .

ثم تعرض الباب الثالث إلى مهارات التدريس أي الممارسات التي يجريها المعلم داخل الفصل بغية إحداث التعليم المنشود ، وقد اشتملت على مهارات الاتصال ، وجذب الانتباه ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وفن طرح الأسئلة ، وحسن إدارة الفصل . وباعتبار التقويم أحد المناشط الهامة لتمام عملية التدريس فقد جاء الباب الرابع متضمناً لكيفية تقويم نواتج عملية التدريس فضلاً عن مناقشة سبل تطوير الواجبات المنزلية .

وجدير بالذكر أن التصور الذي قدمه المؤلف حول التدريس ومهاراته ، والمبني على تحليل سلوكيات التدريس التي يمكن للمعلم التدرّب عليها ، وإتقانها وممارستها ، لا يعني أن المعلم أصبح حرفياً ألياً ، فالتعليم والتعلم عملية إنسانية يتحكم فيها عدد من المتغيرات مثل مدخلات ومخرجات التعليم ، وأنشطة تعلم التلاميذ ، وسلوك المعلم القبلي وكفاياته ، وخصائص التلاميذ ، وبيئة التعلم ، وكثير من المتغيرات التي يصعب حصرها .

وقد حاول المؤلف على مدار خمس سنوات مضت تحليل ما كُتب عن التدريس في الأدبيات العربية والأجنبية ، وبخاصة الموسوعة الدولية للتدريس ، وإعداد المعلم وتسكين الكم الهائل من المعرفة حول التدريس في إطار ينتظم فيه ذلك الكم ، وكانت خلاصة ما بلوره عن التدريس العمل الذي بين أيدينا .

ويوجه المؤلف عظيم امتنانه إلى الأستاذ الدكتور / حسن زيتون - أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا على محاوراته الفكرية حول موضوعات الكتاب على مدار الثلاثة أعوام الماضية ، كما يوجه عميق شكره لطلاب الدراسات العليا بتربية بمنهور - جامعة الإسكندرية على مساعدتهم ومناقشتهم الفياضة التي أثرت في بلورة هذا العمل .

ويستوجه المؤلف لسرفاقه الأعزاء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لموازاتهم له في إنجاز العمل . ويخص بالذكر الدكتور / طاهر علوان لمراجعته اللغوية لهذا العمل . كما يستقدم المؤلف بخالص شكره لزميله الفاضل الدكتور / عادل البنا على ما قدمه من جهد مشكور في قراءة معلومات فصول الكتاب المختلفة وتحسينها .

كما يتقدم المؤلف لزوجته وأولاده على صبرهم وتحملهم ما استلزمته موضوعات الكتاب من تفرغ ومتابعة جارت على حقوقهم فتقبلوها بروح طيبة ومشجعة ، جعله الله مداداً لميزان حسناتهم يوم الدين .

أرجو أن يعطي القارئ الكريم من وقته وصبره ومتابعته بعض ما استلزمته موضوعات الكتاب من تأمل وبحث ودرس ، حتى يبلغ القارئ ما أراده الكتاب ، فلعل تصفح المتعجل يجعل القارئ لا يرى من الكتاب إلا القشور وصغائر الأمور ، فيحمل الألفاظ والمعاني على المؤلف على ما ألف وعرف لا على ما تأمل ونظر ، فلا تزدد الروية إلا عتمة ، ولا يزداد الطريق إلا ظلمة . وإلى الله ألجأ في تيسير ما قصدت ، وأن يجعله مما به وجهه أردت ، وأن ينفع به كل من وصل إليه ، فالاستعانة به والاتكال عليه ، وهو حسبي ونعم الوكيل .

المؤلف

د . كمال عبد الحميد زيتون

دعاء المعلم

- ربي.. يا من علم الإنسان ما لم يعلم ، اغفر لي أن أعلم ما أعلم ، وما أنت به أعلم.
- ربي .. سامحني لجرأتي في أن أحمل اسم المعلم .
- وهو أسمك النوراني .. جل جلالك .
- وهبني من لدنك قيساً من تورك لكي أحب مدرستي من صميم صميمي حباً يملأ كل حواسي ، ويشغل كل إحساسي ، فلا أجد جمال الحياة إلا فيه .. في كل الأوقات . في السر والعلن . أثناء الليل وأطراف النهار .
- إلهي .. يا معلم للكون .. ويا من كرمت الإنسان وخلقته في أحسن تقويم ، اجعل غيرتي وحماسي دأبتين دائبتين .
- واجعل قنوطي ، وخور عزيمتي عابرين .
- خلصني يا ربي من هذه للرغبة الدنسة في التخفف من أعبائي وأثقالتي لكي أتساوى مع الآخرين من غير أولي العزم .
- ربي .. اجعل أمومتي وأبوتي تفوقان كل أمومة وكل أبوة . حتى أحنو على طلابي وأحبهم وأدافع عنهم بوجدان أم لهم ، وبإحساس أب لهم .
- هبني من لدنك منحة الحب لكل طلابي .. أيا كانوا ، وأنى كانوا .
- ربّاه .. أعنّي أن أنظم واحداً من طلابي في أكمل قصائدي . وعلى أن أنسجه في أعذب ألحاني .
- ربي .. إنك لا تتخذ من العباد خليلاً .. ولكن اغفر لي أن أناجيك كما يناجي الخليل خليله .
- فمن أحب لقاء الله .. أحب الله لقاءه .. وأنا ألقاك في صلاتي ونسكي ومحياي ، وفي كل طفل أعلمه وأنقذه من الظلمات .
- ربي .. قوني وهبني لي من أمري رشداً .
- لا نصير لي سواك .. ولا معين لي إلاك .
- وعندما يصفر قلبي .. ويرقى إيماني على معارج نورك .
- وتتألق نفسي بحب الحق .. وتقوى طائفتي بالزود عنه .
- فقد أجد نفسي وحيداً وبعيداً . فأنسني في وحدتي .. وقريني من جلالك .
- فلا أكون وحيداً ولا بعيداً . فبك أكثر ، ومعك أعز .
- ربي .. رصّع نفسي بدرر البساطة وخفض الجناح .
- وهبني العمق ونفاذ البصيرة في التعليم .
- وطهر نفسي من غواية الغرور في التعليم .
- ومن أباطيل الأباطيل في التعليم .

- ☐ وجنبتني مغبة قبض الريح في التعليم .
- ☐ ومن إثثار العافية والركون إلى الدعة في التعليم .
- ☐ ومن الملل والسأم ، ورق العادة والخنوع للدارج وأمر المعلوم .
- ☐ خذ بيدي ، وأذن لي في أن أرفع عيني فوق جراحي كل صباح ، وأنا أدخل مدرستي ، فلا أحمل همومي إلى قاعة درسي ، وإنما أحمل همتي .
- ☐ ولا أنقل تفاهاتي وسخافاتي إلى حرم العلم المقدس ، وإنما أطرحها وأرميها حتى لا تفت في عضدي ، وتدنس أمانتي فأكون ظلوماً جهولاً .
- ☐ ربي .. يدي طرية ندية إن عاقبت .. وقوية سخية إن أعطيت وأثبت .
- ☐ وأعني أن أنتهر نفسي .. وأعدلها إن آلمت في تصويبي لأخطاء طلابي إقالة لهم من عثراتهم .
- ☐ فلأملأ نفسي يا ربي ، بحبهم وأنا أصحح أخطائهم ، وأهدي من ضل سواء السبيل ، واجعل بناء مدرستي من الأرواح لا من اللبنيات والألواح .
- ☐ تشع من حيطانها العارية ما في من حماسة وإيمان .
- ☐ واجعل من قلبي حصناً منيعاً صامداً لأحداث الزمان .
- ☐ ربي .. أعني على أن يكون دينني أن أعلم وأحب .
- ☐ بكل حرارة وحماسة وغيرة في هذه الحياة الدنيا .
- ☐ واجعل من تعليمي وحيي شافعاً لدخولي في ملكوت رحمتك .. يوم لا ظل إلا ظلك

الموضوع الصفحات

٦ - ٥	فاتحة الكتاب
٨ - ٧	دعاء المعلم
١٧	المحتويات

الباب الأول : التدريس وتصميم منظوماته

٤٦ - ٢١	الفصل الأول : مفهوم التدريس
٢٣	١ - التطور التاريخي لمفهوم التدريس
٢٥	٢ - مفهوم التدريس
٢٧	أ - المعنى اللغوي لمفهوم التدريس
٣٠	ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس
٣١	أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال
٣٢	ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون
٣٣	ثالثاً : التدريس باعتباره نظاماً
٣٤	رابعاً : التدريس باعتباره نقل معلومات
٣٤	خامساً : التدريس باعتباره مهنة
٣٦	سادساً : التدريس باعتباره علماً أم فناً
٣٨	سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح
٣٩	ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً
٤١	تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً
٤١	عاشراً : نحو تعريف علمي للتدريس
٤٣	تطبيقات عملية

الفصل الثاني : التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به ... ٧٦ - ٤٧

٤٩	أولاً : مفهوم الكفاءة
٤٩	المعنى اللغوي للكفاءة
٥٠	المعنى الاصطلاحي للكفاءة
٥١	ثانياً : مفهوم الكفاية
٥١	المعنى اللغوي للكفاية
٥٢	المعنى الاصطلاحي للكفاية
٥٤	ثالثاً : مفهوم الفعالية
٥٤	المعنى اللغوي للفعالية

الصفحات

الموضوع

٥٤	 المعنى الاصطلاحي للفعالية
٥٥	 رابعاً : مفهوم الأداء
٥٦	 المعنى اللغوي للأداء
٥٦	 المعنى الاصطلاحي للأداء
٥٧	 خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر للمعلم الماهر
٦١	 سادساً: أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخراط المفاهيم
٧٢	 سابعاً : تطبيق عملي : بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس
٩٨ - ٧٧	 الفصل الثالث : مكونات عملية التدريس
٧٩	 أولاً : المعلم وأدواره (المعلم بوصفه متخذ قرار : خبير ، قائد، مرشد)
٨١	 ثانياً : المتعلم
٨٤	 ثالثاً : المادة الدراسية
٨٥	 رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية)
٨٥	 خامساً : مؤثرات عامة على التدريس
٨٦	 سادساً : اتخاذ القرار في التدريس
٨٨	 - الغرض من اتخاذ قرار
٨٨	 - اتخاذ قرار من قبل الإنسان
٩٠	 - نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه
٩٥	 سابعاً : تطبيقات عملية
١٥٩ - ٩٩	 الفصل الرابع : تصميم منظومات التدريس
١٠٢	 التدريس والنظم التدريسية
١٠٤	 النظام والتدريس
١٠٦	 مزايا تبني مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس
١٠٩	 نماذج منظومات التدريس
١٤٣	 تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس
١٤٨	 الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس
١٤٩	 نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس
١٥٦	 تطبيقات عملية

الصفحات

الموضوع

الباب الثاني : مهارات ما قبل التدريس

١٦٣ - ١٩٣	الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية
١٦٥	أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)
١٦٧	ثانياً : مستويات الأهداف
١٦٩	ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية
١٨١	رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)
١٨٩	خامساً : تطبيقات عملية
١٩٥ - ٢١١	الفصل السادس : تحليل المحتوى التعليمي
١٩٧	أولاً : تحليل المحتوى : (مفهومه، أهدافه، خطواته، معايير، خصائصه) .
٢٠٢	ثانياً : أنواع تحليل المحتوى
٢٠٢	- تحليل المحتوى المهاري
٢٠٤	- تحليل المحتوى المعرفي
٢٠٥	ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس
٢٠٦	رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى
٢٠٧	خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى
٢٠٩	سادساً : تطبيقات عملية
٢١٣ - ٢٣٣	الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل
٢١٥	أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود
٢١٨	ثانياً : تعريف بيئة الفصل
٢٢٠	ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل
٢٢٢	رابعاً : التنظيم المكاني لحجرة الدراسة
٢٢٤	خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل
٢٢٧	سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل
٢٢٨	سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل
٢٣٥ - ٢٦٠	الفصل الثامن : تحديد نماذج التدريس

الصفحات

الموضوع

٢٣٧	أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته
٢٤٢	ثانياً : خصائص نماذج التدريس
٢٤٢	ثالثاً : أنواع نماذج التدريس
٢٥٧	رابعاً : تطبيقات عملية على نماذج التدريس
٢٦١ - ٢٩٩	الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس
٢٦٣	١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال
٢٦٥	٢ - مفهوم الاستراتيجية
٢٦٥	٣ - استراتيجية التدريس
٢٦٦	٤ - مكونات استراتيجية التدريس
٢٦٧	أولاً : استراتيجية الاستقصاء
٢٧٣	ثانياً : استراتيجية الاكتشاف
٢٧٨	ثالثاً : استراتيجية حل المشاكل
٢٨٥	رابعاً : استراتيجيات التعليم الفردي
٢٩١	خامساً : استراتيجية تدريس القضايا الجدلية
٢٩٤	٥ - معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة
٢٩٥	٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس
٣٠١ - ٣٤٠	الفصل العاشر : تحديد طرق التدريس
٣٠٣	١ - تاريخ طريق التدريس
٣٠٨	٢ - مفهوم طريقة التدريس
٣١٢	٣ - تقسيمات طرق التدريس
	أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهني) :
٣١٣	البيان العملي، تمثيل الأنوار، العمل الجماعي)
	ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحسية،
٣٢٨	الفكاهة، الألعاب والألغاز، التصور والتخيل، الخرائط العقلية) ..
	ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمي)
٣٣٠	

الصفحات

الموضوع

٣٣٣	٤ - المعلم وتصوراته حول طرق التدريس
٣٣٤	٥ - معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة
٣٣٦	٦ - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس
٣٦٨ - ٣٤١	الفصل الحادي عشر : اختيار الوسائل التعليمية
٣٤٣	- مفهوم الوسائل التعليمية
٣٤٤	- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس
٣٤٦	- تصنيف الوسائل التعليمية
٣٤٦	- تصنيف " ادجار ديل "
٣٤٧	- تصنيف " أولينج "
٣٤٨	- تصنيف " أوسلن "
٣٤٨	- تصنيف " دونكان "
٣٥٠	- تصنيف " بريثس "
٣٥٠	- تصنيف " حمدان "
٣٥٢	- تصنيف خليل عزيز وخباز البيرماني
٣٥٤	- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها في التدريس
٣٦٠	- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد
٣٦١	- معايير اختيار الوسيلة التعليمية في عملية التدريس
٣٦٢	- قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية
٣٦٤	- معوقات استخدام الوسائل التعليمية
٣٦٦	- تطبيقات عملية على كيفية اختيار و استخدام الوسائل التعليمية
٣٩٣ - ٣٦٩	الفصل الثاني عشر: تخطيط التدريس
٣٧١	- مفهوم التخطيط للتدريس
٣٧٢	- خصائص التخطيط الفعال
٣٧٣	- أهمية التخطيط للتدريس
٣٧٤	- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس
٣٧٥	- مستويات التخطيط

الموضوع الصفحات

- التخطيط اليومي للتدريس ٣٧٦
- صور تخطيط الدرس ٣٧٧
- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط الدروس ٣٨٥
- مراحل تدريس حصة ٣٨٨
- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس ٣٩٠
- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس ٣٩٢

الباب الثالث : مهارات التدريس

الفصل الثالث عشر : تحسين الاتصال ٣٩٧ - ٤٢٤

- مفهوم الاتصال ٣٩٩
- خصائص عملية الاتصال ٣٩٩
- عناصر عملية الاتصال ٤٠١
- العوامل المؤثرة في فعالية عملية الاتصال ٤٠٣
- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية ٤٠٥
- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي ٤٠٨
- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي ٤٢٠

الفصل الرابع عشر : جذب الانتباه ٤٢٥ - ٤٤٢

- مفهوم الانتباه ٤٢٧
- أنواع الانتباه ٤٢٨
- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس ٤٢٩
- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون ٤٢٩
- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل ٤٣٧
- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه ... ٤٣٩

الفصل الخامس عشر : إثارة الدافعية ٤٤٣ - ٤٦٠

- حول مفهوم الدافعية ٤٤٥
- نظريات الدافعية ٤٤٦
- الدافعية والموقف التعليمي التعليمي ٤٤٧

الصفحات

الموضوع

٤٥٢	- وظائف الدافعية في عملية التدريس
٤٥٣	- الدافعية في بيئة الفصل
٤٥٦	- الدافعية واستراتيجيات التدريس
٤٥٨	- تدريبات حول إثارة الدافعية
٤٦١ - ٤٨٢	الفصل السادس عشر : توجيه التعزيز
٤٦٣	- مفهوم التعزيز
٤٦٤	- أهمية التعزيز
٤٦٤	- أنواع التعزيز
٤٧٢	- نظم التعزيز
٤٧٢	- جداول التعزيز
٤٧٥	- سوء استخدام التعزيز
٤٧٦	- بدائل التعزيز الموجب
٤٧٨	- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز
٤٨٣ - ٥٠٦	الفصل السابع عشر : فن طرح الأسئلة
٤٨٥	- حول مفهوم السؤال
٤٨٦	- أهمية الأسئلة الصفية
٤٨٧	- مهارات طرح الأسئلة
٤٨٨	- مهارة صوغ الأسئلة
٤٨٩	- مهارة تصنيف الأسئلة
٤٩٤	- مهارة توجيه الأسئلة
٥٠٠	- مهارة تحسين نوعية الإجابات
٥٠١	- الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة
٥٠٢	- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات طرح الأسئلة
٥٠٧ - ٥٣٦	الفصل الثامن عشر : حسن إدارة الفصل
٥٠٩	- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته
٥١٢	- كفايات إدارة الفصل

الصفحات

الموضوع

- ٥١٣ - النظام داخل الفصل المدرسي
- ٥٢٠ - أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل
- ٥٢٢ - استراتيجيات إدارة الفصل
- ٥٢٨ - أنماط إدارة الفصل
- ٥٣٠ - مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
- ٥٣٢ - قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل
- ٥٣٤ - تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل

الباب الرابع : التقويم

الفصل التاسع عشر : تقويم مخرجات التعليم ٥٣٩ - ٦٠٢

- ٥٤١ - القياس والاختبار والتقويم
- ٥٤٢ - أنواع التقويم
- ٥٤٤ - معايير التقويم
- ٥٤٥ - وظائف التقويم
- ٥٤٥ - الاختبارات وأنواعها
- ٥٤٨ - الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها
- ٥٦٧ - إجراءات تصميم اختبار تحصيلي
- ٥٧٦ - إجراءات تصميم مقياس اتجاهات
- ٥٩٢ - قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء)
- ٥٩٩ - تطبيقات عملية

الفصل العشرون : تطوير الواجب المنزلي ٦٠٣ - ٦٢٣

- ٦٠٥ - تطور الاهتمام بالواجب المنزلي
- ٦٠٦ - فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم
- ٦٠٩ - مفاهيم خطأ عن الواجب المنزلي
- ٦١٠ - أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية
- ٦١١ - دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية
- ٦١٢ - خصائص الواجب المنزلي الجيد

الصفحات

الموضوع

- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي ٦١٤
- تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلي ٦١٧

العقائد دواني

الباب الأول

التدريس وتصميم منظوماته

- الفصل الأول : مـ فـ هـ و م التـ دـ رـ يـ س .
- الفصل الثاني : التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به .
- الفصل الثالث : مكونات عملية التدريس .
- الفصل الرابع : تصميم منظومات التدريس .

الفصل الأول

مفهوم التدريس

١- التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

٢ - مفهوم التدريس .

أ . المعنى اللغوي لمفهوم التدريس

ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال .

ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون .

ثالثاً : التدريس باعتباره نقل معلومات .

رابعاً : التدريس باعتباره نظاما .

خامساً : التدريس باعتباره مهنة .

سادساً : التدريس باعتباره علماً أم فناً .

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً .

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً .

عاشراً : نحو تعريف علمي للتدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الأول (مفهوم التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تتبع التطور التاريخي لمفهوم التدريس
- ٢- تحديد معنى التدريس من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي.
- ٣- مناقشة تعريفات التدريس العشرة
- ٤- التعرف على المنطلقات الفكرية للتعريفات المختلفة للتدريس .
- ٥- التوصل إلى تعريف علمي للتدريس.
- ٦- تحليل المصطلحات المرتبطة بالتدريس .

الفصل الأول

مفهوم التدريس

١ - التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

لعل نقطة البدء لتحديد ماهية التدريس قد تتطلب منا تناول التطور التاريخي للتدريس، ففي صباح التاريخ كان المتعلمون أقرب الناس إلى الحكام والملوك؛ ويرجع ذلك إلى حاجة الدولة القديمة إلى المتقنين والمتعلمين الذين ندر وجودهم، فبدأ المتعلم وكأنه ملاك أو إله. ومن هنا أصبح المعلم - مهما يكن بعيداً - قبلة من ينبغي التقرب إلى الحكام، أو من يطمع في الحكم والسلطة، فاهتم الجميع بالتعليم والتعلم للوصول للحكم، وعلى الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم، فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تتحسر عن شئون المجتمع الدنيوية. لكن الأمر اختلف في الشرق، فإن مهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي، حيث أخذ التدريس - بوجه عام - ومدارسه ومعلميه - بشكل خاص - يتصفون بالخصوصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة. ومهما يكن من أمر، فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخير مثال على ذلك التعليم الآشوري والإسبارطي. أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإداراته المدنية المختلفة. ومع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم، كما كان الأمر في التعليم الأثيني الذي تميز - بحق - بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسيين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الآخرة (والكلام هنا مضمّن من محبة التربية عليه عند الهندية واليهودية).

وعندما شعر الأوروبيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم، اهتموا بالتدريس؛ وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على

البحث والتقصي في إنجازات اليونانيين، والعرب المسلمين (٢٢: ١١) (*) للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوروبية، مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية والنفسية التي تناولها المربون واستفادوا منها في تطوير التربية وتحسين ممارساتها ونتائجها، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة والقرون القليلة التي تلتها: "ماروجراسكان" Marograskan ، و "جون لوك" John Look و "كومنيوس" Komenyous و "روسو" Rosso و: "بستالوزي" Bestalozy و "فروبل" Frobel و "هربارت" Herbart، وغيرهم.

ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام:

- ☐ الخليل بن أحمد الفراهيدي : أشهر كتبه "معجم العين".
- ☐ ابن سينا: الذي اعتمدت عليه أوروبا في دراسة الطب.
- ☐ ابن خلدون: رائد علم الاجتماع.
- ☐ أبو بكر الرازي: وكان من البارزين في الطب، والصيدلة وقد عرفت أوروبا عنه أثر الجراثيم في نقل الأمراض.
- ☐ أبو حيان التوحيدي.
- ☐ الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت، صاحب أشهر المذاهب الفقهية.
- ☐ ابن رشد : في مجال الفلسفة، فلم تعرف أوروبا الفلسفة القديمة إلا عن طريق الفلاسفة المسلمين.
- ☐ الإمام ابن القيم : صاحب كتاب "الطب النبوي".
- ☐ ابن هشام اللغوي : الذي قال عنه ابن جني : إنه أعلم أهل الأرض في النحو.
- ☐ حجة الإسلام الإمام أبو حامد الغزالي صاحب كتاب "إحياء علوم الدين".
- ☐ ابن مالك: جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي (صاحب الفقيه ابن مالك).
- ☐ الجاحظ : وهو أول متحدث في البلاغة.
- ☐ الإمام محمد عبده : الذي أسس مع أستاذه مجلة "العروة الوثقى".

(*) الرقم الأول يشير إلى المرجع، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة.

ومع إطلالة القرن العشرين، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهر جلياً في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميزة، حين قام "ديوي" Dewey بالإفادة من تعاليم وفلسفات من سبقه من أمثال "روسو" و"بستالوزي" و"فروبل" وغيرهم وخاصة ما يتعلق منها بنمو الطفل، مترجماً إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت — دون منافسة — عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالي.

والتدريس الذي تطور تدريجياً عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة، هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي، أخذ من العلوم الأخرى كالاقتصاد والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة خاصة.

٢ - مفهوم التدريس :

لعل عنوان هذه الفقرة ينم عن أن التدريس له مفاهيم عديدة، وتعريفات متنوعة، ومع أن لفظ "التدريس" من أكثر الألفاظ شيوعاً واستعمالاً في الحياة العملية والاجتماعية، حيث انتشر التعليم لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته، وزاد إقبال الناس عليه وصار يقام في مؤسسات كثيرة ومختلفة، وبوسائل متنوعة ومتباينة، ومع ذلك فلو سألت عن معنى "التدريس"، لوجدت إجابات متعددة ومتفاوتة، ولكنها جميعاً لا تزيد على أنه "عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين". وهذا المعنى صحيح ولكنه لا يعتبر المعنى العلمي الدقيق، ومثله في ذلك مثل اتفاق أكثر الناس على أن معنى "الصلاة" عملية الاتصال بالله ﷻ، بينما هي في التعريف العلمي "أقوال وأفعال مخصوصة، مفتوحة بالتكبير ومختمة بالتسليم". لذا كان لابد من تحديد معنى التدريس تحديداً علمياً دقيقاً.

فتحديد معنى "التدريس" أمر ضروري؛ حيث يحتاجه المدرس الذي سيقوم بعملية التدريس، والتلميذ الذي سيشاركه فيها، والمدير الذي يشرف على المؤسسة التي يتم فيها التدريس، وقد يكون من واجباته معرفة هل يقوم كل مدرس لديه بعملية التدريس؟ أم لا، والموجه الذي يتعلق عمله بتقويم عملية التدريس ليحدد نقاط القوة والضعف في عمل المدرس، أو ليصدر حكماً في مدى صلاحية المدرس لعملية التدريس ... إلخ، ويحتاج إلى مفهوم التدريس قبل كل من سبق طالب الجامعة أو كليات المعلمين، وجميع من يعد نفسه لعملية التدريس اقتداءً بالرسول

والأنبياء عليهم السلام "إن الله عز وجل لم يبعثني معنفًا، ولكن بعثني معلمًا وميسرًا".

ومن ثمَّ كان من الضروري توضيح معنى التدريس وتحديدده، وذلك لأنَّ من المتفق عليه أن لفكر المدرس التربوي أثرًا في عملية اختيار "طريقة التدريس" ومكوناتها، لأنَّ المدرس الذي يعتقد أنَّ "التعليم" هو: "مجرد نقل للمعلومات"، وأنَّ التدريس يعني: "عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين" سيجعل نفسه مسيطرًا على الموقف التعليمي، فينفرد بالضبط والتحكم (٢٠: ١٥ - ١٧) . ويستغلَّ ببذل النشاط والفاعلية، ويؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه، ويعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين ويتبعد عن كل الأساليب التي تتطلب الفاعلية والنشاط من الدارسين ... إلخ . بيد أنَّ المدرس الذي يعتقد أنَّ "التدريس عملية تفاعل وتوجيه، وممارسة مناشط متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدرس وإرشاده؛ لأنَّ "التعلم" لديه تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تهيئها للدارسين أو يمرون بها، لا بد وأنَّ يعتقد أنَّ "دوره في عملية التعلم - التدريس - ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد، موجهًا لها، مخططًا لمثيراتها ..."، ولذا لا بد أنَّ يحدد الأهداف التي ينبغي أن تُحقق، والمناشط التي سيقوم بها الدارسون لتحقيقها، وما يمكن أن يستثير فاعلية الدارسين ليقوم به، أو يوجه إليه، من وسائل معينة سمعية أو بصرية، أو سمعية بصرية معًا، أو رحلات وزيارات ... إلخ ، ولا بد من تحديد التوجيهات اللازمة عند ممارستهم كل نمط ليسيروا في الاتجاه الصحيح، أو لوقايتهم من الوقوع في الأخطاء الفادحة وغير ذلك، وهذا يعني أنَّ المدرس سيتترك طريقة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين، وحصر المعلومات في الكتاب المدرسي المقرر، بل ولا بد أنَّ توزع المناشط على جميع الدارسين، مع مراعاة الفروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء، والمشكلات، وما يستثير الفاعلية والنشاط (٢٠: ١٧ - ١٨) .

وقد أدى التطور في مجال التدريس وتزايد حقائقه كمًّا وكيفًا ، إلى تداخل مصطلحاته وعدم وضوحها لرأى متخصصين كثيرين، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى البحث والتنظير؛ ومرجع ذلك لتعدد ظاهرة التدريس واختلاف التوجهات البحثية حولها. فقد برزت عدة مصطلحات لتعكس طبيعة هذا الاختلاف ، ففي مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التدريس" ، و "أنماط

التدريس"، وفي مجال التعامل مع التلميذ ظهر مصطلح "استراتيجيات التدريس"، وفي مجال التعامل مع المادة الدراسية ظهر مصطلح "مداخل التدريس"، و "نماذج التدريس" و "طرق التدريس"، وفي مجال بيئة التعلم كان مصطلح "مناشط التدريس"، و "وسائل التدريس" و "مواد التدريس"، كما ظهر واضحاً التداخل بين مصطلحي "التدريس" و "التعلم" (٣٧ : ١١ - ١٣) .

وقد بذلت جهود عديدة من قبل متخصصين في التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف للتدريس، وكشف أنماطه المتعددة؛ وذلك لإيجاد قاعدة تربط تلك التعريفات. ويمكن تحديد مفهوم التدريس من خلال مجموعة من العناصر ممثلة في معنى التدريس لغوياً، والمعنى الاصطلاحي له من خلال مجموعة الكتابات التي تناولته. ونتناول عرض هذه العناصر تفصيلاً على النحو التالي :

أ - المعنى اللغوي للتدريس :

بادئ ذي بدء لكي نعرف التدريس لغوياً يجب أن نعود لأصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، فالتدريس من درس، فيقال: "دَرَسَ الشيء - يدرسه درساً ودراسةً، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارستهم: ذاكرتهم، ومنه دَرَسْتُ ودرُسْتُ، ويقال: دَرَسْتُ السورة أو الكتاب أي: ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته" (٢ : ٧١) .

هذا وكلمة التدريس مشتقة من الفعل دَرَسَ، و "دَرَسَ الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس" (٢٩ : ٢٢٥) .

ويقال أيضاً: "دارست الكتب وتدارستها وادّارستها ؛ أي : درستها، وفي الحديث الشريف: "تدارسوا القرآن"؛ أي: اقرؤوه وتعهّدوه لنلا تنسوه" (٢ : ٨٠) .

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرن الكريم ست مرات (٢٣ : ٣٢٥)، وذلك في قوله ﷺ: "وَلْيَقُولُوا دَرَسْتُ" (الأنعام، ١٠٥). "وقيل: درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب، ويقال: درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك للحفظ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درساً ودارساً إذا دارسها" (٧ : ١٨٦) .
وهنا ذكرت بصيغة الماضي، وقد أسند إلى الماضي واو الجماعة في قوله ﷺ: "وَدَرَسُوا مَا فِيهِ" (الأعراف، ١٦٦)، قيل: "درسوا ما فيه: قرءوا ما

ففي الكتاب، وهو التوراة، وتدبروه مراراً" (٧ : ٧٤١) . أيضاً ورد المصدر من كلمة التدريس في قوله ﷺ : "وَإِنْ كُنَّا عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَفَاقِلِينَ" (الأنعام ، ١٥٦) ، وجاء المضارع منها في قوله ﷺ : "وَيَمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ" (آل عمران ، ٧٩) ، وقوله ﷺ : "وَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كِتَابٍ يَدْرُسُونَهَا" (سبا ، ٤٤) ، أيضاً في قوله ﷺ : "أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ" (القم ، ٣٧) ، وقيل : تدرسون أي تقرأون فيه (٧ : ٢٢٧) .

ولم يقتصر ذكر الكلمة ومشتقاتها في كتاب الحق ﷺ ، بل امتد إلى سنة رسوله ﷺ : فقد روى عن أبي هريرة رضي الله عنه قوله : قال رسول الله ﷺ : "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة ، وحفتهم الملائكة ، وذكرهم الله فيمن عنده" (١ : ٣٥١) .

أما إذا انتقلنا من اللغة العربية إلى الإنجليزية، نجد أن كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب، أو تعاليم" (٣٠ : ١٢٤٩) ، وكذلك تعنى : "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم" (٣٠ : ٥٨٨) ، وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" (٣١ : ١٢٢٧) ، وبالنظر إلى معنى كلمة Teach نجدها تعني "درس، لقن" (٣٠ : ٣٩٩) ، ويقال : "درس : علم" (١٠ : ٥٤١) ، أي أنها تعني : يشرح ويبين ويقدم دروساً في مكان ما . ونجد أن كلمة Teach لها عدة معانٍ ؛ منها (٣٠) :

- ١- إعطاء تعليمات .
- ٢- توصيل شيء ما "مهارة — معرفة" .
- ٣- فعل شيء ما لكسب الرزق .
- ٤- وضع شيء ما كحقيقة أو قاعدة .
- ٥- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الخبرة .
- ٦- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين .

وهناك استخدامات عدة لكلمة Teach فيما أن تكون بمعنى :

□ Educate وتشير إلى تطور شامل في معلومات الشخص، وخاصة في المدارس والجامعات .

□ Teach تشير إلى مادة أكاديمية أو مهارة معينة، وتستخدم في المواقف الرسمية وغير الرسمية.

□ Coach وتستخدم في التعليم غير الرسمي.

□ Train وتعني تحقيق نتيجة مطلوبة في سلوك أو في مستوى أو مهارة أو مقدرة جسمانية.

□ Instruct وتعني إعطاء معلومات أو معرفة خاصة لمجموعة تحت التدريب.

ومن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى ما يسمى بالتعريف الوصفي للتدريس (*) Descriptive Definition الذي اتخذه "دنكن" Dunkin وهو يؤكد على الاستخدامات الأولية للكلمة، فإذا ما استخدم المصطلح لبيان أشياء محددة، وأحداث بعينها، وهي أن يغطي التعريف تلك الاستخدامات.

ولكلمة "التدريس" تاريخ عميق تباينت مدلولاته من زمن لآخر، فلو استعرضنا المعاني المرتبطة بكلمة التدريس سنجد لها ارتباطاً مبكراً بكلمة التعلم Learn، كما ورد في إحدى مسرحيات شكسبير Shakespeare ، وهي مسرحية العاطفة The Tempest، وذلك على لسان إحدى شخصياته "كليبان" Caliban؛ حيث يدعو فيها ويهتف قائلاً: "أنت تعلمني اللغة وفائدتها، وأن أعرف أن اللغة تستخلص منك بتدريسك لغتك لي"، فقد استخدم لفظتي التعلم والتدريس لتعنيا شيئاً واحداً.

وقد رجع "بريف" Brief إلى تاريخ هاتين الكلمتين وصولاً لمعنييهما ، فيبين أن كلمة التعلم Learn قد أتت من الوسط الإنجليزي Lernen والتي تعني "التعلم أو التدريس" وقد اشتقت من كلمة Lernen من الانجلو - ساكسون Anglo ← Lernian Saxon ، قاعدته Lar وجذره Lore، ويعني Lore أصلاً التعلم أو التدريس، ولكنه أصبح الآن يعني القيام بالتدريس وبخاصة للحقائق المتعارف عليها والمعتقدات. أي أن للكلمتين أصلاً واحداً اشتقتا منه.

وبالبحث عن مشتقات كلمة "التدريس" في اللغة الإنجليزية القديمة، نجد أنها انحدرت من كلمة Taecan المنحدرة بدورها من كلمة Taikjan، وهذه الكلمة جذرها Teik، يعني "أن تبين" To Show. وبفحص مدلول كلمة "تدريس" واشتقاقاتها

(*) التعريف الوصفي Descriptive Definition يعرف في علم المنطق بأنه : وصف الشيء من خلال صفاته الأساسية أو الجوهرية أو الذاتية التي تشكل حقيقته الثابتة ، وأن هذه الحقيقة لا تتغير ولا تفارق الشيء أبداً.

اللغوية، نجد أنه لكي تقول إنك تدرس، فهذا يعني أنك توضح شيئاً ما لفرد معين من خلال رموز أو إشارات باستخدامك إياها تستدعي استجابات عن الأشياء والأشخاص والملاحظات والنتائج وما إلى ذلك، أي يرتبط "التدريس" - اشتقاقاً - بالوسط الذي يحدث فيه.

ومما لاشك فيه أن التعريف الوصفي للتدريس في القرن الخامس عشر يختلف عما هو عليه الآن؛ فقد صيغ التعريف الوصفي من مظاهر عدة، فلكي تقول إنك تدرس فهذا يعني أنك تقدم معرفة، أو أنك تخبر إنساناً معيناً بكيفية عمل شيء ما، أو تقدم درساً في موضوع معين.

معنى هذا أنه يمكن تحديد التعريف الوصفي للتدريس على أنه: توصيل (إيلاغ) Imparting المعرفة أو المهارة. وفي الحقيقة فإن كلمة "توصيل" أو "إيلاغ" في حد ذاتها يكتنفها الغموض؛ فقد تعني في سياق ما المشاركة، وذلك كقول أحدنا: إنه لكي يدرس، فإن عليه أن يشارك بخبراته، كما قد تعني في سياق آخر توصيل المعلومات من قبل المحاضر (٣٦: ١١ - ١٢).

ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس :

مما لاشك فيه أن مفهوم التدريس - شأن أي مفهوم آخر - قد تعرض لآراء واتجاهات متباينة، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه، فكل منهم منهجه الخاص به، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له.

فبعد معرفة معنى التدريس لغوياً مع الإشارة للمعنى الوصفي ننقل إلى التعريفات المختلفة للتدريس. فمعظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم التدريس، والواقع أن هناك أساساً تركزت حولها تعريفات التدريس، لعل أهمها:

□ التدريس باعتباره عملية اتصال Teaching as a Communication

□ التدريس باعتباره عملية تعاون Teaching as a Co- Operation

□ التدريس باعتباره نقل للمعلومات Teaching as a Transformation

□ التدريس باعتباره نظام Teaching as a System

□ التدريس باعتباره مهنة Teaching as a Career

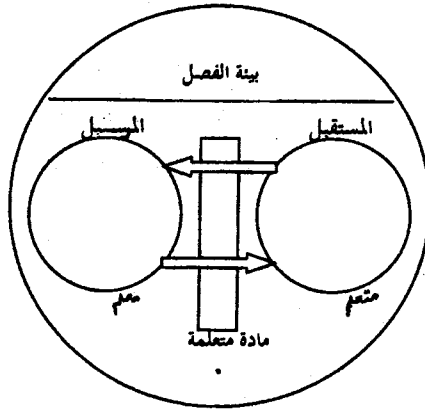
□ التدريس باعتباره علماً أم فناً Teaching Science or Art

- ☐ التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح Teaching as Success
 - ☐ التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً Teaching as Intentional Activity
 - ☐ التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً Teaching as Normative Behavior
 - ☐ التعريف العلمي للتدريس Scientific Definition of Teaching
- لذا سنحاول كشف ملامح التعريفات السابقة وإيضاح مضمونها وفحواها لكي نصل للتعريف العلمي للتدريس، وذلك على النحو التالي:

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال :

سنلاحظ في هذا الصدد أن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس لهم آراء عديدة تشير إلى أن التدريس عملية اتصال؛ ومن هذه الآراء وجهة نظر تقول: "إن التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي" (٢٨ : ٦) .

ويتفق مع هذه النظرة السالفة القول: إن التدريس "عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة" (١٧ : ٧)، ويمكن فهم التدريس على أنه عملية اتصال من خلال الشكل رقم (١-١) التالي عرضه :-



شكل رقم (١-١) يوضح التدريس كعملية اتصال

فمن هذا الشكل يتضح لنا أن التدريس عملية اتصال بين المرسل والمستقبل، لكن هل التدريس عملية اتصال فقط من شأنه إيجابية المعلم، وسلبية المتعلم المستقبل للمعلومات؟.

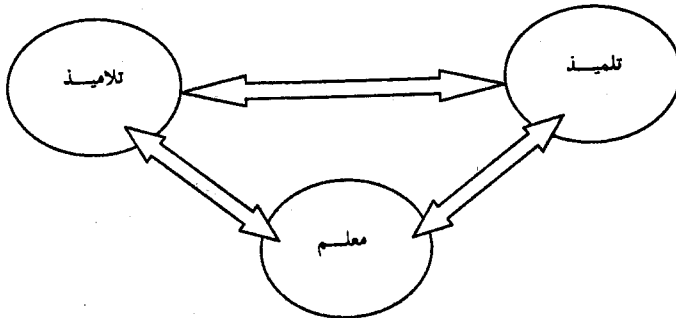
ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون :

اتجهت بعض التعريفات الحديثة للتدريس إلى الربط بين التدريس وتفاعل التلاميذ في الفصل، ومن هذه التعريفات: "أن التدريس يقصد به معاونة الأطفال والشباب على تعديل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم. ووسائل المدرس في هذا هي ذخيرته من الخبرات السابقة ، وقدرته الفعالة على إحداث التعديل المطلوب" (١٢ : ٢٧) .

وثمة باحثون كثيرون ممن يؤيدون ذلك التوجه يرون أن التدريس سلوك اجتماعي؛ حيث لا ينشأ التدريس في فراغ، بل له مجالاته المتمثلة في المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم (٢١) ، وهناك تعريف آخر يعرف " التدريس بأنه العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم بين شخص آخر هو المتعلم ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية، ويتضمن التدريس كل الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف معين ، والإجراءات التي يتخذها بمساعدة التلاميذ لتحقيق أهداف محددة لهذا الموقف " (٣) .

وهناك وجهة نظر أخرى للتدريس لديها: موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم، وحدث تعاون بينهما لإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملًا" (٢٥) .

ونخلص مما سبق إلى أن التدريس عملية تعاونية، قد يجري التفاعل فيها بين معلم وتلميذ، أو معلم وتلاميذ، أو بين بعض التلاميذ وبعض، بإرشاد المعلم. ويظهر ذلك واضحاً من الشكل رقم (١-٢) التالي عرضه :

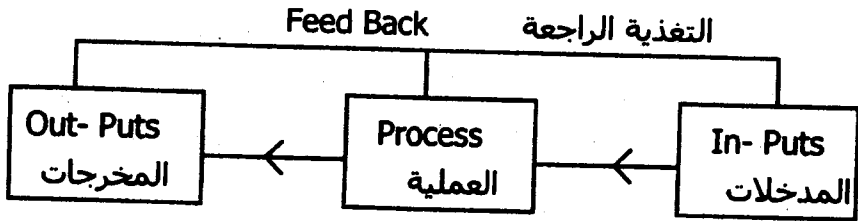


شكل رقم (١-٢) أشكال التعاون في بيئة الفصل

ثالثاً : التدريس باعتباره نظاماً :

يرى أصحاب هذا التوجه أن : التدريس نظام (*) متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في (٢٨ : ٧):

- ١- المدخلات : (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).
 - ٢- العمليات : (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).
 - ٣- المخرجات : (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).
- ويستق بعض التربويين على أن التدريس يعبر عن مفهومه كمنظومة كما هو موضح بشكل رقم (١ - ٣) التالي عرضه :



شكل رقم (١-٣) التدريس كمنظومة

وقد حاولت بعض الأدبيات وضع توصيف للتدريس من منظور النظم (**)، وذلك على أنه "نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوى على مجموعة من المناشط الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم. ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلم، ومتعلم، ومنهج دراسي، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية. كما أنه يتضمن نشاطاً لغوياً يؤدي دور وسيلة الاتصال الأساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة. والغاية من هذا هي إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة" (١٦ : ٥٩ — ٦٩) .

(*) يأتي توضيح التدريس كنظام متكامل تفصيلاً في الفصل الثالث.

(**) يأتي توضيح مدخل النظم في الفصل الثالث.

رابعاً : التدريس باعتباره نقل معلومات :

من خلال ملاحظة السلوكيات التدريسية الشائعة لدى معلمين كثيرين، نجد أنها في كثير من الأحيان تقوم على تصور مفاده أن التدريس نقل محتوى من المعلم إلى المتعلم، وهذا ما حدا ببعض هؤلاء إلى تعريف التدريس بأنه "عملية نقل لمادة المتعلم". فمنهم من ذهب إلى أن التدريس عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت هذه معلومة، أو قيمة أو خبرة لمستقبل هو التلميذ، أو أنه تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود" (١٣ : ٢٠ - ٢١) .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التدريس هو العملية المنظمة المتعمدة التي يجري فيها تعلم الطلاب خبرة ما، وما يتضمنه ذلك من تقديم للمعارف والمعلومات، أو تبسيط وشرح لها بقصد تنمية الطلاب فكرياً وثقافياً، واجتماعياً، (٢٦ : ٤٠ - ٧٠)، وتجدر الإشارة إلى أن "أن التدريس ليس عملية نقل فقط، بل عملية ذاتية تتجلى فيها شخصية المعلم - إلى أبعد حد - وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً" (١٢ : ٥٠) .

ومن مجمل الآراء السابقة، يتضح لنا أن التدريس ليس نقلاً للمعلومات فقط، بل هو عملية ديناميكية متعمدة يحدث فيها اتصال وتعاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة.

خامساً : التدريس باعتباره مهنة :

إن التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المعلمين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة" (١٥ : ١٧) .

وهناك وجهة نظر تقول: "إن التدريس مهنة خلاقة، تختلف الأساليب فيها، وتعتمد اعتماداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم" (٩ : ١٩١ - ٢٢٩) . لكن من يقوم بهذه المهنة؟، هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول: إن "التدريس مهارة في دم كل

الناس، وليست مقصورة على أناس معينين" (٢٤ : ٩١ - ١٠٥). لكنه قول غير منطقي؛ حيث لا يمكن أن يتساوى من يُعد إعداداً سليماً مهنيّاً أو تربوياً لمهنة التدريس، مع فرد لم يدخل الإعداد المهني إلا في حالة واحدة، وهي أنه قد يعتمد على التعلم الذاتي والاجتهاد الشخصي، وهذا نادر الحدوث. فالتدريس كمهنة، له أصوله وعلى من يقوم بها أن يعرف هذه القواعد أولاً، وله أيضاً متطلبات مهمة يجب مراعاتها، ومن أهمها (١٥ : ١١ - ١٣) :

- ١- معرفة أساسيات التدريب وأصولها.
 - ٢- التطعيم الثقافي أو الفكري وما يدور في المجتمع.
 - ٣- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
 - ٤- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
 - ٥- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.
 - ٦- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.
- فمنذما يصبح الإنسان عضواً في مهنة تقع عليه مسئولية النهوض بهذه المهنة. وأحياناً قد يجد أصحاب المهنة صعوبة في التفرقة بين واجباتهم المهنية وبين حياتهم الشخصية، والأنشطة والأعمال التي تقتضيها المهنة ذاتها. ولعل هذا التقاضي هو أحد المميزات الخاصة بالإنسان المشتغل بالمهنة، ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخول في مهنة التدريس لم تكن دائماً على نفس المستوى المطلوب توافره في المهن الأخرى. فضلاً عن وجود مدرسين ليسوا على مستوى السلوك المنشود، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهمة أخرى. ومع هذا ينبغي أن تؤثر تلك النواحي على مكانة مهنة التدريس" (٩ : ١١١ - ١١٢).

وينزع أصحاب تعريف التدريس السابق إلى التركيز على الأعمال التي يتكون منها، فبعضهم يصف التدريس بأنه مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر نتيجة التعلم الذي يحققه المتعلمون، في حين يرى آخرون أنه "مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة المتعلم وإحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها؛ بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما" (١٤ : ٦).

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التدريس "عملية يمارسها المعلمون داخل البيئة المدرسية حيث يلتزم المعلم سلوكاً معيناً، ويهيئ الظروف المتاحة لتحقيق النتائج المرغوب فيها لدى المتعلم" (٣٦ : ٤٩). ويتفق مع وجهة النظر السالفة القول: بأن التدريس عملية استخدام بيئة التعلم، وإحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة في ظروف معينة، وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة" (٨ : ٣٥٣ - ٣٥٤)، أو أنه عملية وضع خطة لاستخدام عناصر البيئة للمتلم، بحيث تدفعه للاستجابة في مواقف معينة تحت ظروف معينة من أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغييرات في سلوكه أو أدائه وتحقيق الأهداف المنشودة (٥ : ٣٧).

ولكن هناك رأياً مغايراً مؤداه أن التدريس "هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها" (٤ : ١٠)، وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن "التدريس ليس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجالية التي تؤدي على أي صورة دون ارتباط بقاعدة، أو التقيد بنظام، لكنه عمل فني تغلب عليه الصبغة الفنية" (١٥ : ١٧).

وخلاصة الآراء السابقة أن التدريس عملية تتكون من سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم، لكنها ليست مجموعة أعمال يؤديها المعلم بأي كيفية، بل إن الوعي مصاحب تلك السلوكيات، وهذه المهارات هي التي تميز تلك المهنة.

سائساً : التدريس باعتباره علماً أم فناً :

إذا تساءلنا أيدخل التدريس في دائرة العلم؟ أم ينتمي إلى أسرة الفنون؟ فإنه لجدير بنا أن نتساءل عن وضع التدريس من العلمية والفنية. ولذا ينبغي توضيح خصائص العلم والفن. فالعلم في رأي "جيمس كونانت" "سلسلة مترابطة من المفاهيم والنظم الإدراكية التي نُميت نتيجة التجربة والملاحظة، وهي صالحة لتجارب وملاحظات مستقبلية" (١٩ : ٧٥).

وقد وردت التعريفات عديدة نظرت إلى العلم بوصفه نتيجة؛ حيث ركزت على بنية العلم من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات، منها ما ينظر للعلم على أنه طريقة أو منهج للبحث مركزين على العمليات العقلية التي تمارس وصولاً إلى

الإجابة عن التساؤلات والأسئلة البحثية التي يثيرها الباحثون، محاولين اختبار صحة فروضهم، وهناك من جمع بين البنية والمنهج، وقد قسمت العلوم بناء على هذه التصورات إلى: العلوم الطبيعية مثل: النبات والحيوان، والعلوم الفيزيائية مثل: الفيزياء والكيمياء، والعلوم الاجتماعية مثل: علم النفس والسياسة، والعلوم التطبيقية مثل الهندسة.

أما الفن فقد اشتق من كلمة Arts في اللغة اللاتينية والتي تعني المهارة، وتعريفات هذا المفهوم تركز على أنه جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة، كما أنه جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال كالتصوير والموسيقى والشعر، إضافة إلى أنه مهارة يحكمها الذوق والمواهب. ويمكن اختصاراً عرض ما ورد حول هذا المفهوم (٢٨ : ٣٨٢) :

- ١- للفن هو تطبيق المهارة والخيال الإبداعي لإنتاج أجمل الأشياء.
- ٢- نشاط شخصي يقوم به كل من يعمل في مجال الفنون المختلفة.
- ٣- أعمال يتم إنتاجها من خلال النشاط الإبداعي .
- ٤- اجتهد أو مهارة شخصية لمسايرة الطبيعة .

ولكي نحكم على عمل ما بأنه فن، فإنه لابد من وجود عناصر مهمة وهي: المهارة، والذوق، والخيال الإبداعي، والنشاط الشخصي، والموهبة ... إلخ.

وعلى ضوء ما سبق حول تعريف كل من العلم والفن يجدر بنا التساؤل هل التدريس علم أم فن ؟ لقد أثار بعض منظري التدريس جدلاً حول كون التدريس علماً أم فناً، ومن أشهرهم "هيت" Highet، و "جيج" Gage، و "جالهر" Gallagher . "فهيت" يرى أن التدريس فن وليس علماً؛ لأنه يشمل الإنسان بمشاعره وقيمه التي يمكن القول بوقوعها خارج نطاق العلم، حتى وإن طبقت الطرق العلمية في تقصي ظواهره وطباعه (٣٥).

أما بالنسبة لـ "جيج" فإن الموضوع عنده ليس هل هو التدريس علم أم فن؟ بقدر ما هو محاولة لتطبيق بعض الطرق العلمية للوصول إلى فهم أكبر لعملية التدريس، وقد اعتبر أن المناشط الفنية لها نظام أصيل ومرتب بحيث يجعلها مناسبة للتحليل والتقصي العلمي (٣٢).

أما "جالهر" فليس لديه شك في أن التدريس فن، وقد قارن التدريس بالجراحة فوجد أن كثيراً من الناس قد يموتون إذا نظرنا للجراحة على أنها فن أكثر من كونها علماً. وقد علق على تصنيف الشيء كفن، ورأى أن هناك معنيين ضمنيين للشيء حتى يمكن أن يطلق عليه فناً، فالقليل من الناس من يمتلكون المهارات المطلوبة لكي نطلق عليهم أنهم "فنانون"، وحتى الفنانين قد وجدوا أنه من الصعب عليهم وصف فنهم، إذا يتفوق الكثير منهم بتقليد نماذج معينة وتمثيلها. كما يرى "جالهر" أن التدريس يتطلب إزالة بعض الغموض حوله، وذلك بتطبيق الدراسة العلمية المنظمة لأبعاده المتعددة (٣٣ : ٧٤ — ١٠٨).

وقد وافق "جيج" أخيراً على اعتبار التدريس فناً تلعب البديهية والتعبير والإبداع والارتجالية دوراً في فعاليته، وبخاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع التلاميذ والوقت والمواد التعليمية، كما يرى أيضاً وجود جدل كبير حول جدوى استخدام الطرق والأساليب العلمية لدراسة التدريس وإرساء قواعد علمية تجعل منه علماً يتضمن قوانين صارمة وقدرة عالية على التنبؤ والضبط. ويضيف أيضاً أن ما نطمح إلى الوصول إليه إنما يتمثل في إقامة علاقات بين المتغيرات المرتبطة بعملية التدريس والتي يمكن من خلالها التنبؤ من متغير لآخر بعلاقات سببية يمكن أن تسهم في تحسين فرص التدريس وممارساته.

ومما سبق يتبين ميل منظري التدريس الكثرين إلى اعتباره فناً أكثر من كونه علماً له بنيته المعرفية المحددة ومنهجه في البحث والتقصي وإمكاناته في تفسير الظواهر الواقعة في نطاقه والتنبؤ بأحداثها ومتغيراتها بغية ضبطها والتحكم فيها. إلا أن هذا يدعونا إلى تحديد متغيرات التدريس وإيجاد علاقات سببية بينها لتحسين ممارسات المعلمين والممارسين لمهنة التدريس.

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح :

إن التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح يشير إلى أن فكرة التعلم مضمنة وداخلة في التدريس، وهذا التضمين يظهر من خلال حجر الزاوية القائم بين التدريس والتعلم Teaching & Learning في أدبيات تربوية كثيرة، مما يشير إلى أن التدريس والتعلم لفظان معقدان يوجد حولهما جدل كبير.

ولإيجاد دلالة لعلاقة للتدريس بالتعلم نستطيع أن نستقي تلك العلاقة أو الصلة بينهما من خلال ما يحدث من ممارسات، فالقول بأنني مثلاً سأعلمك السباحة يمثل تضميناً ضعيفاً أفضى إلى أنك ستتعلم السباحة إذا ما درست لك مبادئها، وهذا هو بيت القصيد فيما ذهبنا إليه من التعريف الحالي باعتبار التدريس مرادفاً للنجاح، أي أن التدريس يؤدي إلى التعلم. أي أن علاقة للتدريس بالتعلم مثل علاقة البيع بالشراء، فلكي نقول إنه حدث تدريس فعلي فلا بد من وجود تعلم، أي أنه وفقاً لهذا التعريف يرتبط نجاح التدريس بقيمة التعلم "الإيجابية" فإذا لم يتعلم الشخص "ص" الذي قام بالتدريس له الشخص "ص"، فهذا معناه أن الشخص "ص" لم يفعل شيئاً، فعلاقة التدريس بالتعلم كملاقة البيع بالشراء، فلا يوجد بيع إذا لم يوجد شراء. وقد أثير جدل حول العلاقة المناوبة بين التدريس والتعلم، حول ضرورة التفرقة بين ما أسموه بأفعال المهمة Task Verbs وأفعال التحصيل Achievement Verbs، فيمكن القول بأن التدريس ينتمي لأفعال المهمة في حين انتماء التعلم لأفعال التحصيل، كما أنه يمكن القول بأن أكثر الانتقادات الموجهة لتعريف التدريس كمرادف للنجاح أنه ركز على التطبيقات السياقية أكثر من تركيزه على التطبيقات المنطقية.

ونصل إلى أن الأهمية العلمية لهذا التعريف تتمثل في اعتبار التعلم بمثابة نتائج للتدريس. ونقاس كفاءة المعلم بقدر تحصيل تلاميذه، والمعلم - مثله مثل باقي المهنيين - لا يستطيع أن يتحكم في كل المتغيرات التي قد تؤثر على المخرجات المرجوة (١٢ : ٣٧) .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً :

بالرغم من أن التدريس قد لا يتضمن — منطقياً — التعلم، فإنه يمكن أن يتسبب في إحداثه، فقد يخفق المعلم، ولكن يتوقع منه أنه قد حاول التدريس بنجاح، فقيامك بالتدريس مثلاً ليس معناه انغماسك في عدد من المناشط، ولكن تركيز الانتباه صوب ما أنت مبتغيه، فقد تجرى تشخيصاً لصعوبات تعلم تلميذ لمفهوم محدد، أو قد يسعى لتغيير سلوكه.

فالتدريس وفقاً لهذا التعريف سلوكٌ مقصود يهدف إلى إحداث التعلم. فلو قلنا أما يمكن للممثل أن يقول كلام المعلم نفسه ويؤدي حركاته ذاتها؟، على الرغم من هذا التشابه الظاهري فإن هناك اختلافاً في الهدف الذي يبغيه كلاهما، فالممثل يبغي قيامه بالأداء على أكمل وجه، في حين يبتغى المعلم إحداث التعلم. وقد دعم التعريف السابق للتدريس الباحثون المهتمون بدراسة طرق تفكير المعلمين، إذا أصبح لذلك النمط من تفكير المعلمين ومعتقداتهم حول التدريس تأثيرٌ مباشرٌ على أدائهم، فمتى تعرفنا على ما يفعله المعلم وما يتركه، استطعنا فهم عمليات التفكير لديه وما يعتقد فيه.

وجدير بالذكر أن هذا التعريف مفعم بفكر السلوكيين، إذ يمكن التعبير عن تأثيرات التدريس في مصطلحات سلوكية، وكذلك يمكن الحكم على أداء المعلم بصورة سلوكية يرصد من خلالها ما تحقق من إنجاز، ولكن يمكن القول بأن التدريس السناجح يصعب اختزاله في فئة من القواعد العامة، أو نمط مفصل من السلوك، فأي ظروف وأي أنماط سلوك يمكن تحديدها عند حل المشكلة أو الابتكار (١٢: ٢٧).

وثمة آراء عديدة عرفت التدريس بهذا المعنى؛ فهناك من يرى أن "التدريس نشاط مهني بالغ المهارة العظيم التعقيد" (١٠-٣: ٥)، أو إنه "وسيلة التعليم والتعلم ويرمي دائماً إلى التنقيف" (١٨). وهناك من يقول: إنه "نشاط إنساني، حيث إنه يتكون من مجموعة المناشط التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف تربوية معينة" (٢١)، ويتفق مع هذه النظرة القول بأنه "نشاط يستهدف تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدراته مع الحكم المستقل" (١٢: ١١)، وقد عرف "شيفر" Scheffer التدريس بأنه "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى التلميذ" (١٠: ٢٤ - ١١: ٥). وهناك وجهة نظر أخرى تقول: إن التدريس "نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والتلاميذ وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والتلميذ، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة" (٨: ٢٨).

ومن خلاصة الآراء السابقة نجد أن التدريس نشاط هادف، أي يتم عن قصد، يقوم به المعلم مع التلاميذ، ويستلزم وجود متطلبات للقيام بهذا النشاط.

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً :

ويتطلب المفهوم المعياري للتدريس أن تتمثل مناشط التدريس للظروف الأخلاقية، ويكون هدف التدريس الوصول بالمتعلم إلى القواعد والمحددات والضوابط الأخلاقية التي تم الاتفاق عليها.

والمفهوم المعياري للتدريس وفقاً لذلك مفهوم توليفي generic يحوي عدداً من المناشط تتمثل في التدريب Training وللتعلم Instruction، وهما مفهومان لصيقا الصلة بهذا المفهوم، كما أن مفهوم التلقين المذهبي Indoctrination والاشتراط Conditioning ينتميان أيضاً إلى هذا المفهوم، فالتدريب والاشتراط يتكونان من مناشط تركز على المهارات وسلوكيات أخرى، في حين أن التعليم والتلقين المذهبي يحتويان على مناشط تركز على معرفة الفرد ومعتقداته.

والتدريس وفقاً لهذا التعريف يضع عبئاً ثقيلاً على كاهل المعلم؛ حيث إن عليه عبئاً تعليمياً pedagogical يرتبط بتعليم تلاميذه المعرفة الموكلة إليه لتعليمهم إياها، فضلاً عن عبء أخلاقي ethical وهو يتمثل في بث القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع والتي بدورها تتماشى مع ثقافته ومعتقداته (٢٧ : ١٤).

عاشراً : نحو تعريف علمي للتدريس :

مما لا شك فيه أن لكل مجال من مجالات دراسة المسعى العلمي بدايات تبرز مع مصطلح الملاحظات البدائية والخبرات التي تتراكم وتزايد مع تطور هذا المجال، أي كلماته التي تضبط وتعدل مع التطور الحادث لذلك العلم. فكلمات مثل: القوة، والشغل، والحركة في الميكانيكا مثلاً، لم تأخذ مدلولاتها العلمية وسياقها اللغوي إلا عبر تاريخ من الممارسات الميكانيكية، حتى أصبحت مألوفة لديهم وتحمل معنى موحداً بينهم، هذا على سبيل المثال.

بينما نجد أن كلمة التدريس كلمة شائعة في اللغة اليومية، وشاعت في العلم التربوي pedagogical على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، فإذا ما قدم المعلم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم المحس، فمن المحتمل أن يتمكن تلاميذه من هذا المفهوم، وإذا ما قدم المعلم تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية لتلاميذه فإن ذلك سيساعدهم على تدارك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تعلمهم مرتفعة.

وقد عمد الباحثون إلى صياغة هذه الجمل في بوتقة المصطلحات الفنية، وأصبح المصطلح الفني للتدريس متسقاً مع فئة من تلك الجمل المتصلة بحروف "و"، "أو"، "ضمناً" وقد أطلق ريخنباخ Reichenbach على هذا المصطلح مسمى "التعريف بالجمل المتناسقة" Definition by Co- Ordination of Proposition واتخذ الصيغة العامة التالية:

$$a = df [b, c, \dots]$$

حيث "a" تشير إلى عبارة "التدريس الفعال"، وتشير كل من [b, c, ...] إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل: "المعلم قدم تغذية مرتدة"، ووضع المعلم القاعدة ثم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة، بينما (df) عبارة عن دالة ما بين المتغيرين (١٤: ٣٧).

وفقاً لهذا التصور ليس من السهل تحديد تعريف موحد للتدريس ولكن معناه يحدد من السياق الذي يبرز المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتدريس الفعال، وقد حفز ذلك المتخصصين إلى تعريف التدريس من خلال تحديد المصطلحات (*) المرتبطة به مثل:

Competence	والكفاءة	Efficiency	الكفاية
Effectiveness	والفعالية	Performance	الأداء

وسنحاول في الفصل التالي مناقشة تلك المصطلحات ومدلولاتها محلولين الوصول إلى مدلول التدريس الفعال.

(*) يأتي توضيح هذه المصطلحات في الفصل الثاني.

تطبيقات عملية

تدريب (١)

تتعدد التعريفات التي أوردتها الدراسات التربوية المختلفة لمفهوم التدريس، افحص تلك التعريفات بدقة ، ثم ضع علامة (x) في الخانة التي تمثل مكونات عملية التدريس التي شملها التعريف .

المكونات				التعريف
بيئة التعلم	المادة الدراسية	المعلم	التلميذ	
				الاتصال
				التعاون
				النظام
				نقل معلومات
				المهنة
				السبيل للنجاح
				النشاط المقصود

تدريب (٢)

اقترح تعريفاً شاملاً للتدريس يحوي في طياته المكونات الأربعة السابقة لعملية التدريس ، ويُغطي التعريفات السابقة .

التعريف المقترح :

مراجع الفصل الأول

أولاً : المراجع العربية

- ١- أبو زكريا يحيى بن شرف النووي (١٩٧٩) . رياض الصالحين . القاهرة : دار التراث .
- ٢- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (ب.ت) ، لسان العرب، ج ٦، بيروت .
- ٣- أحمد حسين اللقاني: (١٩٨٢) . المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٢، للقاهرة: عالم للكتب .
- ٤- أحمد حسين اللقاني، فارة حسن محمد سليمان: (١٩٨٥)، التدريس للفعال، ط ١، القاهرة: عالم الكتب .
- ٥- أنيسة محمد حسن المنشي: (١٩٧٩)، استخدام منهج النظم في تصميم للتعليم، تكنولوجيا التعليم، الكويت، عدد (٣)، ص ص ٢٧ - ٤٧ .
- ٦- جابر عبد الحميد جابر: (١٩٨٣)، التعلم وتكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار النهضة المصرية
- ٧- حسنين محمد مخلوف: (١٩٨٧)، صفوة البيان لمعنى القرآن، ط ٣، الكويت .
- ٨- حميدة عبد العزيز وآخرون: (١٩٩٤)، المنخل فى العلوم التربوية والسلوكية، كلية التربية، منهور، جامعة الإسكندرية .
- ٩- روبرت رتشي: (١٩٧٩)، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتى، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر .
- ١٠- روى البلبكى: (١٩٩٢)، قاموس المورد : عربي - إنكليزي، ط ٤، بيروت .
- ١١- رونالد هايمان: (١٩٨٢)، طرق التدريس، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود .
- ١٢- مسعود جاد الله، محمد على سليمان شعلان: (ب.ت)، هذا هو التدريس، القاهرة، مكتبة غريب .
- ١٣- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: (ب.ت)، التربية وطرق التدريس، ج ١، ط ١٥، القاهرة: دار المعارف .
- ١٤- طاهر علوان، مصطفى عبد القوي: (١٩٩٥)، مهارات التدريس، كلية التربية، منهور، جامعة الإسكندرية .

- ١٥- عرفات عبد العزيز سليمان: (١٩٩١)، المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٦- عليّ راشد: (١٩٩٣)، مفاهيم ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الأول .
- ١٧- عليّ سلام، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٤)، التطبيقات العملية على التدريس، كلية التربية، دمهور، جامعة الإسكندرية .
- ١٨- عليّ محمد شلتوت: (١٩٧١)، المدخل في العلوم للتربية والسلوكية، الإسكندرية: مطبعة الشاعر .
- ١٩- فؤاد سليمان قلادة وآخرون: (١٩٧٩)، الأهداف التربوية وتخطيط تدريس المناهج : لسمها ، نظرياتها ، تقسيماتها وطرق قياسها، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة .
- ٢٠- محب الدين أحمد أبو صالح: (١٩٨٨) : أساسيات في طرق التدريس العامة، ط ١، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع .
- ٢١- محمد أحمد كمونة، رمضان مسعد بدوي: (١٩٨٢)، التدريب الميداني، طنطا: دار العشري للطباعة .
- ٢٢- محمد زياد حمدان: (١٩٨٦): للتدريس "مفهومه وعوامله وعملياته"، ط ١، عمان: دار للتربية الحديثة .
- ٢٣- محمد منير مرسى: (١٩٨٧)، أسس التدريس ونظرياته، حولة كلية التربية، جامعة قطر . عدد (٥) ، ص ٩١ - ١٠٥ .
- ٢٤- محمد فؤاد عبد الباقي: (١٩٩٤) ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث .
- ٢٥- مصطفى رسلان، عبد الجليل حماد: (١٩٩٢) ، طرق تدريس التربية الإسلامية، القاهرة : دار للكتاب المصري .
- ٢٦- ملكة صابر: (١٩٩٤)، آراء طالبات كلية التربية للبنات بجهة حول بعض جوانب التدريس في مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل، دراسات تربوية، مجلد ١٠، عدد (٧٠) .
- ٢٧- ناجي ديسقورس ميخائيل، نبيل عبد الواحد فضل: (١٩٩١). استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٢٨- نبيلة زكي إبراهيم: (١٩٩٤)، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم : (١٩٩٢). المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 30- Doniach, N. S. (1972) .The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage . New York , Oxford University Press .
- 31- Fowler, H. W. & Fowler, F. G. (1934) The Concise Oxford Dictionary of Current Usage . New York Oxford , Oxford University Press .
- 32- Gage, N. L. (1978). The Scientific Basis of The Art of Teaching, New York, Teachers College Press.
- 33- Gallagher, J. J. (1970) . Three Studies of the Classroom . In Gallagher, J; J. Nuthall, G. A. Rosenshine B (eds.), Classroom Observation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. No. 6 . Rand Mc Nally, Chicago, Illinois.
- 34- Good, C. V. (1973). Dictionary of Education. 3rd.ed. New York, Mc Grow - Hill .
- 35- Highet, G. (1954). The Art of Teaching. Vintage Books, New York .
- 36- Jaro Limek, J. & Foster, C. D.(1985) Teaching and Learning in The Elementary School . New York, Macmillan Publishing Company.
- 37- Smith, B. O. (1988) . Teaching: Definition of Teaching. In M.J Dunkin, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford, Pergamon Press.
- 38- The Encyclopedia Americana : International Edition . Vol. 2 , Danbury : Grolier incorporation .

● الفصل الثانى ●

التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به

أولاً : مفهوم الكفاءة .

المعنى اللغوى للكفاءة .

المعنى الاصطلاحي للكفاءة .

ثانياً : مفهوم الكفاية .

المعنى اللغوى للكفاية .

المعنى الاصطلاحي للكفاية .

ثالثاً : مفهوم الفعالية .

المعنى اللغوى للفعالية .

المعنى الاصطلاحي للفعالية .

رابعاً : مفهوم الأداء .

المعنى اللغوى للأداء .

المعنى الاصطلاحي للأداء .

خامساً : أبعاد الكفايات التى ينبغى أن تتوافر للمعلم الماهر .

سادساً : أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخرائط المفاهيم .

سابعاً : تطبيق عملى : بطاقة تقويم أداء المعلم فى مهارات

التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثاني (التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متكاملاً من : -

١- تحديد المقصود بالكفاءة من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٢- تحديد المقصود بالكفاية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٣- تحديد المقصود بالفعالية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٤- تحديد المقصود بالأداء من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٥- تحديد الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الماهر .

٦- تمثيل أبعاد التدريس الفعال من خلال خريطة مفاهيم

٧- نقد بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس .

الفصل الثاني

التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به

مقدمة :

تعدُّ عملية البحث التربوي من أهم العمليات العلمية؛ حيث إنها تخضع لمنهج البحث التجريبي بكل خطواته، وأولى هذه الخطوات عملية تحديد المفاهيم، فالمصطلحات الموجودة في معظم الأدبيات غير واضحة الدلالة، وهذه المصطلحات وثيقة الارتباط بمفهوم التدريس. وسنحاول توضيح هذه المصطلحات؛ من أجل الوصول إلى مدلول التدريس الفعال .

أولاً : مفهوم الكفاءة :

إن مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي يخطئ فيها الباحثون التربويون؛ حيث تستخدم بطريقة غامضة ، فهناك خلط بين مفهومَي الكفاءة والكفاية، ولذلك سنوضح مفهوم الكفاءة لغوياً واصطلاحياً.

أ - المعنى اللغوي للكفاءة :

تكثر معاني كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية، لكن " هناك خلافاً بين المربين في تعريف الكفاءة من حيث اللفظ والمعنى. فمن حيث اللفظ هناك وجهة نظر تقول: " إن أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء، فيقال: كفاءة و (يكفيه) الشيء ، واكتفى به " . (٨ : ٥٧٣)

ويقال : " إن أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول ﷺ - في حديث العقبة - " شاتان متكافئتان " . أي مساويتان، وكل شيء ساوى شيئاً فهو (مكافئ) له. (٨ : ٥٧٣) وفي أدبيات أخرى تجد في باب (كفاً). والكفيء، هو النظير، ومنها الكفاء، والكفو، والمصدر كفاءة (بالفتح والمد). ويقال: "الكفاء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مساوياً المرأة في حسبها ودينها وغير ذلك " . (٦ : ١٥)

والكفاءة تشير إلى معاني " المباشرة والمماثلة والتساوي، وكل شيء يساوي شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له . وقد جاء الاستعمال العربي مؤكداً ذلك؛ ففي القرآن الكريم: " وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ " أي ليس له نظير " (٢٤: ٢٢)

ولذلك " كان من الأفضل استخدام هذا اللفظ (كفاءة)، وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة Competence لغوياً تعني : المهارة والقدرة ، أو الإمكانية " (٧٩: ٩) ، وبالفرنسية Comptent وتعني: الجدارة في التخصص والصلاحيات والأهلية والكفاءة " (١٥: ٦)

ومن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن كلمة Competence وردت في بعض الكتابات بمعنى: "كفاءة، أو مقدرة، أو أهلية، (٧١: ١٤)"، وفي كتابات أخرى تعني: " المهارة أو القدرة على فعل أو أداء ما تريد، وبالنظر إلى الفعل منها Compete نجده يعني : محاولة لكتساب بعض الأشياء بالمنافسة ، أو تعني نافس " (١٢٠: ١٨).

ويذهب "جود" Good إلى تعريف الكفاءة اقتصادياً بأنها: "قدرة الفرد على الحياة والمعيشة. ويشير إلى لفظ Competencies بمعنى : كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة" (١٢١: ١٧)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاءة :

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى. فيرى "فينشر" Fincher أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية، وهي مفهوم هندسي أساسي، ويسمح هذا للتعريف المحدد بمعنى النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصادياً: فالاستهلاك، وأما تنظيمياً: فقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم - لا تخرج عن مقدرة المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم " (١٦)

وهذا التعريف يمكن أن نستخلص منه معنى الكفاءة بطريقة بسيطة هي :

المخرجات

الكفاءة =

المدخلات

وكذلك " تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعنى: مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه ". (١ : ٢١٢) .
والكفاءة أيضا مصطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما، توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل: القراءة والسباحة، والتكيف الاجتماعي، وما إلى ذلك من موضوعات. " (١٩٧ : ٥ - ١٩٨)

وهناك وجهة نظر ترى أن مصطلح الكفاءة يتضمن : (٦ : ١٧)

- ❑ الأنوار المستهدفة للمتعلم، ومطالب كل دور.
- ❑ قدرة المتعلم على أداء هذه المهام .
- ❑ الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومقاهيم ومهارات واتجاهات .
- ❑ المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ومن خلاصة الآراء السابقة يمكن لنا أن نقول: إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين. " والكفاءة في التدريس تعني : معرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية .

ثانياً: مفهوم الكفاية :

هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية ، وقد تعرضنا لمفهوم الكفاءة - سابقاً - ونعرض الآن لمفهوم الكفاية لغوياً واصطلاحياً .

أ - المعنى اللغوي للكفاية :

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى "معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب، والقدرة عليه. وفعلها: كفى يكفي، كفاية، أي استغنى به عن غيره". (٢ : ٢٢٤)

ويقال : (كفاه) الشيء، كفاية : استغنى به عن غيره، فهو كافٍ، وفي القرآن الكريم " فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ " ومن المفيد في هذا المقام الإشارة إلى كلمة Efficiency، حيث تعني مقدرة، وكفاية" (١٤ : ١١٦) " وهناك شبه اتفاق بين المهتمين بدراسات الكفاية على ترجمة مصطلح Efficiency بالكفاية وليس الكفاءة، وقد استقر على هذا الرأي أيضاً مجمع اللغة العربية". (٢ : ٢٢٤)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاية :

نتاولنا المعنى اللغوي لمصطلح الكفاية. وفي هذه الفقرة نتعرض إليه اصطلاحياً. فقد أشار "جود" إلى الكفاية بأنها: "القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات". (١٧ : ٢٠٧) ويذهب بعض التربويين إلى " أن الكفاية تعني القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها. كما تقاس بالمقارنة إلى للتكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق". (٥ : ٣٠٩)

ويرى فريق ثانٍ أن مصطلح الكفاية "يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين : أحدهما كمي، وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات. والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة، والقدرة والاكفاءة". (٤ : ٢٢٤)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن بعضها يركز على الحصول على أكبر عائد من المخرجات بأقل المدخلات. ولذلك " فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل للتكاليف؛ من وقت وجهد ومال، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات ".

والكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، و تظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. (٤ : ١٧-٢٣)

وتشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها المعلم الكفاء أو الفعال في تحقيق النواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية المعلم؛ هي: (١١: ٥٢ - ٦٥)

- ١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
 - ٢- التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.
 - ٣- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إصرار التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.
 - ٤- التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.
- وتقوم فكرة إعداد المعلم للقيام على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ، منها:
- ١- يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على التدريس على مستوى عالٍ، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
 - ٢- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.
 - ٣- إن توفير إمكانيات مناسبة للتعلم، يجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.
 - ٤- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
 - ٥- إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطلاب المعلم.

وبالرغم من الانعكاسات التي تلت ظهور حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات منذ بداية السبعينات وما أسهمت به من تطور في تصميم برامج إعداد المعلم وفي أساليب التدريب؛ كالتدريس المصغر Micro teaching، والمقررات القصيرة Mini courses، والحقائب أو الحزم التعليمية، فقد وجهت إليها بعض الانتقادات حول استحالة تحديد الكفايات ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال، إضافة إلى تحويل الطالب المعلم - وفق هذا النمط - من التدريب إلى آلة ميكانيكية تتصرف وفق نمط محدد، وذلك يجرده - كإنسان - من الخصائص الإنسانية .

وعلى الرغم من الانتقادات التي ذكرناها، فإن باحثين كثيرين يرون أن حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ الفرص، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للأعداد.

وفي واقع الأمر إن سلوكيات التدريس لا تظهر داخل غرفة الصف كمفردات سلوكية مفككة، أو منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المترابطة، التي يكون بينها علاقة ما، تظهرها كنموذج معين للتدريس، يسهم في تعلم التلاميذ، وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفايات - ومن ثم قياسها - يجب أن يكون على شكل مجموعات سلوكية، وليس مهارات أو مفردات منفصلة، بحيث يُدرب الطالب المعلم و يُقوّم في كل مجموعة من المهارات المتصلة في الوقت نفسه .

ثالثاً : مفهوم الفعالية :

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث ، وقد تعرض هذا المفهوم لتفسيرات متعددة، وسيتم توضيح هذا المفهوم لغوياً واصطلاحياً .

أ - المعنى اللغوي للفعالية :

تعرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشيء على التأثير، (٦ : ٤٧٧) وفي كتابات أخرى تعني "ناجح"، وفعل، ومؤثر، (١٤ : ١١٦)، وتعرف الفعالية أيضاً بأنها "فاعلية، وتأثير، ونفوذ" (٣ : ٨٢٠)، ويقال: إنها بمعنى "تحقيق النتائج المرجوة" (٢٨ : ١٩٢). وتجدر الإشارة إلى ذكر كلمة Effectiveness وتعني فعالية (١٤ : ٣٧٢).

ب - المعنى الاصطلاحي للفعالية :

تعددت المفاهيم بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم، ونتناول بعض هذه الآراء على سبيل المثال لا الحصر: فقد ذهب "فينشر" Fincher إلى تعريف الفعالية بقوله: (مفاهيمياً، الفعالية هي: تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجرائياً : إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة). (٢ : ١٣٧)

ومن هذا المفهوم يمكن الإشارة إلى الفعالية بأنها :

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية .

وينظر البعض إلى "الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف؛ فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالاً". (١٣ : ٤)

ويشير بعض الباحثين " للفعالية على أنها تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة من مؤسسة معينة، أو لعملية من عملياتها، وهذه النتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة. (٢: ٢٢٢) .

ويمكن أن نستخلص من خلال ما سبق من الآراء أن الفعالية هي :

- تحقيق الأهداف.
- مقارنة النتائج الأصلية.
- العمل لأقصى حد للوصول للمخرجات المتوقعة بلوغها.

ومما سبق نجد أن الفعالية تعني: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

ج - العلاقة بين الفعالية والكفاية :

" عندما نميز الفرق بين الفعالية والكفاية، نخرج بالنقاط التالية: (٢: ٢٢٧)

١- نطاق الفعالية أعم وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفعالية بل تعد أحد عناصرها .

٢- الكفاية ليست شرطاً كافياً للفعالية، ولكنها مطلب ضروري.

٣- الكفاية تعني أيضاً الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.

٤- إذا تحققت الفعالية لشيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.

٥- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.

٦- ترتبط الكفاية بأكثر الأعمال الفنية، في حين تركز الفعالية على الأعمال الإدارية.

رابعاً : مفهوم الأداء :

يعتبر مفهوم الأداء من أكثر المفاهيم استخداماً لدى بلحنين كثر، ولكن بعضهم يغالي في استعماله مما يشعر الآخرين باللبس في فهمها، وسنحاول توضيح هذا المفهوم من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي .

أ - المعنى اللغوي للأداء :

من معاجم اللغة يتضح لنا أن الأداء مصدر للفعل أدى، ويقال: "أدى دينه" : قضاه" ، (٨ : ١١) ، وأدى الشيء: قام به، وأدى الصلاة: أقمها لوقتها، وأدى الشهادة: أدلى بها، والأداء: التأدية، والأداء : التلاوة". (٨ : ١٠) ، ويجدر بنا في هذا الصدد أن نشير إلى كلمة Performance وتعني : " أداء، إجراء، تنفيذ، أو عزف، وضرب على آلة موسيقية". (١٤ : ٢٨٠). والفعل هنا Perform ويعني " قام بـ ، أنجز ، نفذ، أدى ، أجرى (٣ : ٦٢). ونشير بعض الكتابات إلى أن " الأداء هو أداء مهارة، القدرة على عمل شيء ما، أداء العمل (١٨ : ٤٤١)

ب - المعنى الاصطلاحي للأداء :

تعددت التعريفات لمفهوم الأداء، ونذكر منها تعريف " جود " للأداء على أنه: الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرة الفكرية الكامنة " (١٧ : ١١٤). ويذهب بعض التربويين إلى أن الأداء هو السلوك الملاحظ في موقف معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد " (٥ : ٧١٦)

وكذلك يقصد " بالأداء تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم : ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي " (٧ : ١٦٨ - ١٧٠).

أي أن الأداء سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء، ولكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به. فقد يحدث تدريس وينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك التلاميذ .

وخلاصة القول إن الكفاية ترتبط بالفعالية؛ حيث إن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات، وكذلك الكفاءة ترتبط بالأداء؛ حيث إن الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاءات عالية .

خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوفر للمعلم الماهر.

وضع كل من "ريتشارد دن" Dunne و "دراج" Wragg تسعة أبعاد تعبّر عن الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم الماهر، وذلك عند النظر في تطوير أدائه التدريسي، وتتمثل تلك الأبعاد في^(١٥):

- ☐ البعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم Ethos
- ☐ البعد الثاني : للتعليم المباشر Direct Instruction
- ☐ البعد الثالث : إدارة المواد Management of Materials
- ☐ البعد الرابع : الممارسة الموجهة Guided Practice
- ☐ البعد الخامس : المحادثة البناءة Structured Conversation
- ☐ البعد السادس : للتوجيه Monitoring
- ☐ البعد السابع : إدارة التنظيم Management of Order
- ☐ البعد الثامن : التخطيط والإعداد Planning and Preparation
- ☐ البعد التاسع : للتقويم المكتوب Written Evaluation

ولا يقف الأمر عند هذه الأبعاد، بل يندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة عدد من السلوكيات أو المستويات الفرعية يتراوح بين سبعة وثمانية مستويات، باستثناء البعد الأول "أخلاقيات يلتزمها المعلم"، وتتم تفصيلاً للسلوكيات أو المستويات التي تندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة.

البعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم :

- ☐ يجب على المعلم المتطور السعي إلى :
- ☐ أن يوضح اهتمامه بالأطفال بوصفهم بشراً، ولا يتعامل معهم وكأنهم أقل من ذلك.
- ☐ يخلق علاقة دافئة مع الأطفال، ويتفهم الفروق الفردية بينهم سواء في المظهر أو العادات، بحيث يكون اهتمامه بهم إيجابياً .
- ☐ يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويتيح لاهتماماتهم ومحادثتهم وقتاً مناسباً.
- ☐ يشجع التقويم الذاتي وتقليص فرص التحيز لأدنى درجة، مع الحد من كراهية التلاميذ بعضهم بعض .
- ☐ يشجع المناشط التعاونية وذلك بحث الطلاب على المشاركة بآرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التربية الذاتية والاجتماعية .
- ☐ يعلم التلاميذ كيفية التقويم الذاتي وتوجيه المهارات، ويعلمهم كذلك المسؤولية والسلطة من خلال التفاوض معهم .

- يجرب المدخل التي يمكن أن يسلكها لتعليم الأطفال مثل: القليم بأعمال يسألون عنها .
- التعامل مع التلاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج .

البعد الثاني : التعليم المباشر :

- ويتدرج تحت هذا البعد سبعة مستويات فرعية تتمثل في :
 - أن يقوم المعلم بجذب اهتمامات تلاميذه، ويتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بتتابع ملائم، وصولاً للإيضاح والوصف .
 - في سبيل التوصل إلى الإيضاح والوصف، على المعلم إجراء الترتيبات الخاصة بالمكان، مع التقديم الجيد للمادة، واستخدام الوسائل البصرية المناسبة لجذب الانتباه .
 - اختبار ما يحقق وضوح الشرح وذلك بإثارة الأسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.
 - اختيار الأمثلة المناسبة والتشبيهات المرتبطة بالإيضاحات، مع الاستعارات، بحيث يتم الشرح مع الإيضاح في آن واحد .
 - يختار المفاهيم المتصلة بالمادة الدراسية وباهتمامات الأطفال في آن واحد، ويؤكد على فاعلية التلاميذ ومشاركتهم مستخدماً وسائل إيضاح، وأمثلة متنوعة لتواجه الفروق الفردية بينهم.
 - يقدم توضيحاً لاستجابات التلاميذ المختلفة. وبخاصة ما يرتبط بميولهم وباستيعابهم، وما يتصل بالمحتوى المعرفي .
 - أن يقوم المعلم بإجراء توضيح كفاء وموجز .

البعد الثالث : إدارة المواد :

- ويتدرج تحت هذا البعد ثمانية مستويات فرعية تتمثل في :
 - أن يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معها .
 - التأكد من وجود المواد اللازمة، وكيفية الاستخدام الأمثل بمشاركة التلاميذ.
 - أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية، لتشجيع الطفل على إبراز دوره في إدارة المواد.
 - أن يحدد المواد المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء إليها، ويقترح المصادر البديلة .
 - أن يشجع دور الطفل في اختيار المواد وتنظيمها وإدارتها .
 - أن يتعامل مع المواد المتاحة بخيال رحب وإبتكارية متنوعة .
 - أن يجرب المواد المبتكرة بغية تطويرها .
 - أن يصمم المواد الجديرة وينتجها ويستخدمها بفاعلية .

البعد الرابع : الممارسة الموجهة :

ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- ☐ توزيع المادة المتاحة وفحص استجابات الأطفال .
- ☐ التعامل مع المادة وإتاحة وقت معين للاستجابة مع للتلاميذ خلال فترة العمل، وتقييم نتائجهم ، وتحديد مدى نفعه.
- ☐ الاستجابة للأطفال بسرعة، وتعزيزهم، وتحديد مدى صحة عملهم، إثارة الأسئلة، لتقييم مدى فعالية النشاط.
- ☐ تجهيز برنامج للممارسة الموجهة، وذلك ضمن المنهج واختيار التمرينات المناسبة واستخدام الآليات المناسبة للتعامل معها، وعليه أن يشجع برامج النشاط الخاصة بهم ويصممها، بحيث يكون لكل منهم الممارسة والنشاط المستقبلي. وكذلك يشجع للتقويم الذاتي Self - Evaluation من خلال الممارسة.
- ☐ استخدام الممارسة في بناء المهارات وتعزيزها .

البعد الخامس : المحادثة البناءة :

ويتدرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- ☐ الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ وتأييد استجاباتهم.
- ☐ يستخلص الاستنتاجات منهم ويدفعهم إلى الاستجابة، ويسهل الصعوبات التي استغفلت على عقول التلاميذ.
- ☐ يركز على جذب انتباههم. ويمدهم بالأفكار التي تثير الجدل؛ وذلك من خلال التدريس المخطط القائم على المحادثة (سؤال وجواب) والاستفسارات. وذلك خلال وقت محدد، ومن خلال المناقشات الكثيرة ذات المفاهيم.

البعد السادس : التوجيه :

وهذا البعد تتدرج تحته خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- ☐ ملاحظة عمل الطلاب، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعى النظام ويقدم التغذية الراجعة.
- ☐ توجيه تحركات تيار العمل، للتأكد من وجود المصادر، والتأكيد على الانتقادات بكفاءة وتحديد الوقت المناسب.
- ☐ اكتشاف مدى فهم الطلاب لمجموعات العمل ومحاولة تفسير استجابات الأطفال.
- ☐ استخدام الإرشاد، لمعرفة الاقتراضات عن الصعوبات التي تواجه الأطفال.

- إتاحة الوقت لتشخيص استجاباتهم، بحيث يساعد في إيجاد برنامج موسع للتدريس التشخيصي والوصفي.

البعد السابع : إدارة التنظيم :

ويندرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- وضع إجراءات للنشاط للمنظم.
- وضع إطار للعمل مستخدماً الإجراءات والقواعد.
- التعرض لمشاكل النظام من خلال التدريس الواضح .
- استقاء النظام من الأوامر System of Order للقيام على القواعد والإجراءات .
- خلق الواقعة لإظهار أهمية إدارة التنظيم .

البعد الثامن : التخطيط والإعداد :

ويندرج تحت هذا البعد أربعة مستويات فرعية تتمثل في :

- تجهيز مصادر أساسية ليستفيد منها التلاميذ في النشاط للقاتمين عليه على أساس أن يكون لهذا النشاط هدف واضح.
- تخطيط مناشط محددة تشتمل على تنمية المهارات والعمليات العقلية المختلفة؛ مثل: الاستقصاء، التخيل، الربط، الاقتراض، التطوير، التخطيط.
- تخطيط برنامج قصير للعمل مشتملاً على المناشط المدروسة.
- التخطيط لحسن استغلال الوقت.

البعد التاسع : التقويم المكتوب :

ويندرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- يقوم عمل الطلاب حيث إنه مهم جداً خاصة إذا كان التقويم المكتوب مصاحباً العمل أو الأداء الخاص بالطلاب، بحيث يستطيع الرجوع له وقت الحاجة.
- يعطى وصفاً للأداء الخاص بالطلاب، وردود أفعالهم، وتقديم تحليل مبرهن عليه. وذلك طبقاً للمعرفة والمهارات والاتجاهات. مع مراعاة الفروق الفردية في تقييمه.
- يربط التقويم بالمنهج والتخطيط.

سادساً : أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخريطة مفهوم .

أ - ما التدريس الفعال ؟ What is Effective Teaching ?

ليس من السهل تعريف ما يُطلق عليه العامة " الفعال " أو " الجيد " تبعاً للتدريس تعريفاً محدداً؛ وذلك لأن خلفياتهم عن التدريس كانت مبسطة وسطحية. (١٥)

ولذلك نبدأ بتوضيح أحد تعريفات التدريس، وهو تعريف "مادلين هونتر" Madlin Hunter فالتدريس لديها: "علم تطبيقي، مستمد من البحث في التعلم الإنساني والعلم في التدريس: هو قاعدة لتأثير علاقات السبب. والتدريس هو مورد ومتواصل للقرارات المهنية التي لها تأثير على احتمالية التعلم، أي القرارات التي تؤخذ وتتخذ قبل التفاعل مع الطلاب وفي أثناءه وبعده". (١٧:٤٣)

وإذا انتقلنا إلى مصطلح "الفاعلية" فإننا نجد من يعرفه بأنه: ما يفعله المعلمون للتمكين من التعلم: بغض النظر عما يصاحب المعلم والمتعلم من سلوكيات أخرى. ولقد وجه نقد من قبل المتخصصين لهذا الرأي؛ وذلك لأن السلوكيات الأخرى أهملت؛ مثل : الإكراه، والمذلة، وقالوا: إنها بهذا التعريف لم ترد تلك الأمور، وكذلك سلوكيات المعلم الأخرى التي لا تؤيد ما يفعله. ولذا فإنه من الأفضل والأسهل أن نبحث عن تعريف يصف فعالية التدريس.

ب - مواصفات التدريس الفعال :

قبل التعرض لآراء التي تناولت وضع تعريف للتدريس الفعال يجب أولاً معرفة أهم مواصفات التدريس الفعال، وهي: (١٥ : ٢٠) :

١- ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتاً، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً ودائماً.

٢- استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس يعد ناجحاً بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها، وبناء التعلم الجديد عليها.

٣- الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس ناجحاً وفعالاً.

٤- أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس؛ حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج كي يتلافى عيوب بعض الطرق المشار إليها ويحقق فعالية

التدريس، بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

٥- أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس؛ حيث إن بعض الأهداف التعليمية هي نتائج مباشرة للأساليب المستخدمة. وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة، مثل تنمية ميول واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ.

ج - التدريس الفعال عند المعلمين:

Teachers Definitions of Effective Teaching:

ليس أصدق من أخذ الموضوعات من أصحابها متخصصيها، من هذا المنطق نذهب إلى عقول المعلمين للتدريس الفعال وتفكيرهم وتعريفهم، فنقول : إن هناك عدة تعريفات للتدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. تقدم كل من " دن " Dunne و " راج " Wragg قائمة بتعريفات المعلمين للتدريس الفعال، وذلك على النحو (١٥ : ٢١) :

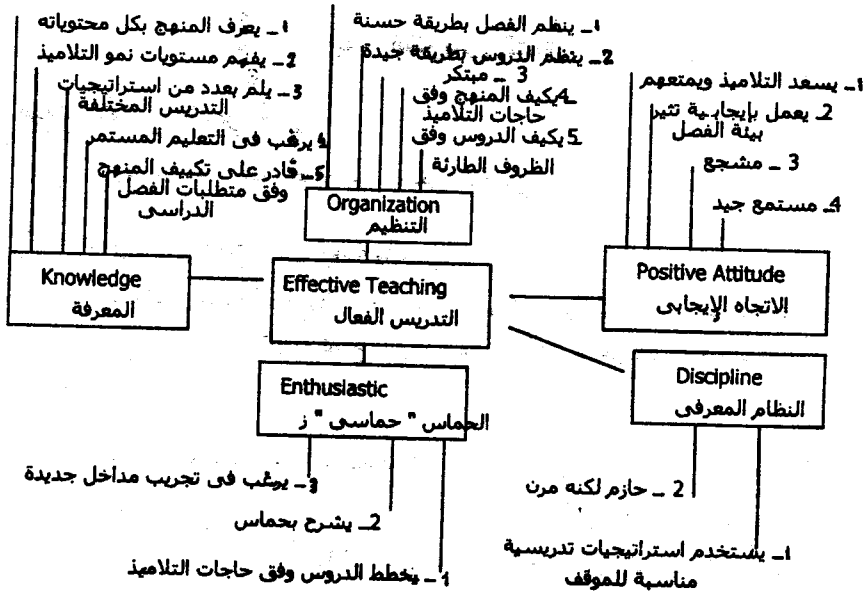
- ☐ هو خبرة مشتركة بين التلاميذ والمعلم.
- ☐ هو توصيل المعلومات ومهارات التفكير للنقد للآخرين.
- ☐ هو تسهيل عملية التعلم.
- ☐ هو توجيه التلاميذ وتوابعهم كي يكونوا ناقدين قادرين على تقييم علمهم.
- ☐ هو توصيل المعلومات أو الحقائق من خلال آلة.
- ☐ هو عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.
- ☐ هو مساعدة التلاميذ على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم .
- ☐ هو توجيه أو إرشاد مصمم لحث التلاميذ على استغلال إمكاناتهم الكاملة.
- ☐ التدريس الفعال هو فن إجرائي .

كما قدمت " كوين " Quine قائمة أخرى لتعريفات التدريس الفعال على أنه (١٩ : ٥) :

- ☐ هو التدريس الذي يتضمن : أن تكتشف من أنت ؟ إذ لم تستطع أن تعرف كل شيء.
- ☐ يشمل تنمية استراتيجيات التدريس التي لا يقتصر دورها على تثبيت المعلومات، بل يتعداها إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال جماعة.
- ☐ التدريس الفعال هو الذي يشمل التدريس من خلال المواقف الحياتية.
- ☐ في القرن الحادي والعشرين " قرن الصناعة "، التدريس الفعال هو الذي يتطلب درجة عالية من الخيال والإبداع والتفكير والعلاقات الشخصية.

□ التدريس الفعال : هو الذي يتضمن أكبر قدر من التغذية الراجعة Feed back

ومن هنا يتضح لنا أن التدريس الفعال يكمن في شقين: الشق الأول كلمة الفعالية Efficient ، والشق الثاني كلمة " التدريس " ، وقد عرفنا الفاعلية بأنها: الحصول على نتيجة مرضية دون إهدار في الوقت والطاقة. وإذا نظرنا للتدريس على أنه نظام يقوم فيه المعلم بمجموعة من المناشط والإجراءات داخل البيئة المدرسية عن قصد، وإذا ما طبقنا معنى الفاعلية على التدريس كنظام، وجدنا أن "فاعلية التدريس" أو "التدريس الفعال" مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة .



شكل (٢-١) أبعاد التدريس الفعال عند "بايرباخ" و"سميث" (١٩٩٠)

(*) التغذية الراجعة : مصطلح استعاره علماء النفس من علم هندسة الالكترونيات، وخاصة للتعليم، ويعني العملية التي حدثت حينما تجري محاولة لاستعادة البيانات المتعلقة بأداء فرد ما لتغذية بمعلومات أو تلميحات تسمح بتصحيح الأداء أو تعديله أو تعزيزه؛ ففي الموقف التربوي تحدث عملية تواصل بين المعلم وطلابه، أي يتواجد طرفان لعملية التواصل " معلم ← تلاميذ " فالمعلومات التي تتصل بأداء أو سلوك معين وتصدر عن أحد طرفي التعامل، ويلاحظه الطرف الآخر، فيتأثر به تسمى بالتغذية الراجعة الخارجية ، وسيأتي توضيحها بالتفصيل في الفصل السادس عشر.

قدم كل من بايرخ وسميث (1990) Beyerbach & Smith تصوراً على هيئة خريطة مفهوم حول التدريس الفعال - كما بالشكل رقم (٢-١) - ينظر إليه على أنه يتكون من خمسة مكونات، وهي :

- ١ - المعرفة .
- ٢ - التنظيم .
- ٣ - الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم .
- ٤ - النظام أو التهذيب .
- ٥ - الحماس .

وكل مكون من مكونات التدريس الفعال أو كل بعد من أبعاده يشمل عدداً من المتغيرات، وسنتناول تلك الأبعاد والمتغيرات بالشرح والتحليل .

أبعاد التدريس الفعال

البعد الأول : المعرفة :

ويشمل هذا البعد عدداً من المتغيرات، هي :

١ - يعرف المنهج بكل محتوياته :

فالمعلم عليه أن يلم بكل محتويات المنهج وتكون لديه خلفية واسعة عن مادة تخصصه. حتى إذا ما تفاعل مع التلاميذ استطاع أن يعطيهم تصوراً عاماً عن فكرة وحدة المعرفة، وبذلك يكون مدرساً فعالاً.

٢ - يفهم مستويات نمو التلاميذ :

فالتلاميذ متفاوتون في الاستعداد، والاستعداد به عدد من المتغيرات؛ منها: مرحلة النمو العقلي Mental Development التي يجب على المعلم - كي يكون فعالاً - أن يكون على دراية بها فيعرف مستويات نمو التلاميذ. وإذا رأى تلميذاً لا يفهم شيئاً مما يفهمه قرناؤه فيعرف أن هذا التلميذ لم يصل إلى مستوى النمو العقلي الذي وصل إليه قرناؤه، لذا فهو بحاجة إلى طريقة تدريس خاصة به.

٣ - يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة :

على المعلم أن يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة؛ وذلك لأن كل مستوى له استراتيجية تدريس خاصة به وقد تباينت استراتيجيات المستويات الأخرى، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة، ولذا يجب على المعلم أن يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة؛ حتى يؤدي التدريس بفعالية.

٤ - يرغب في التعليم المستمر أو التربية المتصلة :

فالتربية عملية مستمرة لا تنتهي أبداً، وبذلك يتضح أهمية التأكيد على ما يعرف باسم "التعليم مدى الحياة" أو التربية المستمرة التي تحدث جزئياً بالمدرسة، وكذلك في جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة، ولذا كانت التربية المتصلة مثاراً للاهتمام بالتعليم، ليس بين جدران الفصل فقط ، أو في إطار النظام الرسمي فحسب، بل أيضاً في أي وسط تفاعلي. ولذلك لابد أن يوجه الاهتمام إلى التعليم غير الشكلي أو غير الرسمي.

٥ - قادر على تكييف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي :

فالمعلم الفعال لابد أن يكون قادراً على تكييف المنهج وفق متطلبات تلاميذ فصله. فإذا سأل أحد المتعلمين عن أشياء خارج المنهج فيجب عليه " ألا يقول : لا تسأل هذا السؤال فهو خارج المنهج". بل يؤجل الإجابة عليه حتى نهاية الحصة .

البعد الثاني : التنظيم :

ويشتمل هذا البعد على نقاط عديدة؛ هي :

١ - ينظم الفصل بطريقة حسنة :

يعد التنظيم الجيد من أهم النتائج المترتبة على جودة التخطيط. فعلى المعلم أن يخطط جيداً لعملية تنظيم الفصل، ومن المهام التي يقوم بها المعلم لأداء ذلك العمل ما يلي :-

- ترتيب المقاعد داخل الفصل بشكل يساعد على التعلم التعاوني Cooperative Learning .
- تعريف الطلاب بأدوارهم وقواعد العمل داخل الموقف التعليمي.

٢ - تنظيم الدروس بطريقة جيدة :

إن التنظيم والتخطيط الجيد للدروس يعد من أهم العوامل التي تعين المعلم على جودة تنفيذ هذه الدروس، ولذا لابد أن يتمكن المعلم من مهارات عملية التخطيط ومن تلك المهارات:

- إعداد المادة التعليمية ومعيناتها.
- تحديد طريقة التدريس المناسبة.
- إشراك المتعلمين في تخطيط الدروس.

٣ - الابتكار :

لا يوجد ما يسمى بالابتكار العام، فالابتكار نوعي، ويرتبط بتخصص معين وقدرة معينة ويمكن تنميته. وهناك فرق بين الابتكار والإتقان، فالإتقان سابق على الابتكار وأساس له، فلا بد أولاً

من الإتيان ثم يأتي بعد ذلك الابتكار. ولا بد على المعلم أن يكون على دراية بأساليب الابتكار، حتى يتمكن من تمييزه لدى تلاميذه. ومن الابتكار أن يستمع المعلم لكل تلميذ ويهتم برأيه ولا يهزأ به.

٤ - كيف المنهج وفق حاجات التلاميذ :

من الأمور المهمة أن تحوز الأهداف التعليمية قبول التلاميذ، ولن تكون مقبولة إلا إذا ارتبطت بالدوافع والعناصر المحفزة للتعلم، ومن المعروف أن الدوافع هي المحركات التي تؤدي بالفرد إلى القيام بسلوك معين. فأهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه لا يمكن أن تتحقق. فسي حين أن قبوله الأهداف يحولها إلى محرك له ودافع إلى التعلم، ويعتمد ذلك القبول على مدى مراعاة تلك الأهداف حاجات التلاميذ. ومن ثم فلا بد أن يراعي المعلم حاجات التلاميذ أثناء وضع الأهداف التعليمية وكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ المختلفة.

٥ - كيف الدروس وفق الظروف الطارئة :

يجب على المعلم أن يتسم بالمرونة في استخدام المنهج، فكيف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة، فعلى سبيل المثال: إذا كان بالمنهج موضوع يتحدث عن شهر رمضان المبارك فمن الأفضل أن يدرسه خلال شهر رمضان.

البعد الثالث : الاتجاه الإيجابي :

ويشمل هذا البعد خصائص عدة ينبغي أن يتحلى بها المعلم الفعال، هي :

١ - يسعد الأطفال ويمتعهم :

يجب على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف : "لا أعرف"، ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز، وإنما أيضاً لغيرهم من الأطفال، فنحن نعلم أن مستوى القلق ومعدل التحصيل يوجد بينهما ارتباط سالب.

وكل موقف مهدد يحدث نتيجة لسلوك المعلم، أو لسلوك الأطفال الآخرين في الفصل، أو بسبب المتطلبات الصعبة على التلميذ، أو ما لدى المتعلم من تعب داخلي وهموم أو مشاكل.

يجب على المعلم وحده أن يستشعره ويعمل على إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم، ويكون بذلك مصدراً لإشعار التلاميذ بالطمأنينة.

٢ — يعمل بإيجابية تنثير بيئة الفصل :

فالمعلم الجيد لابد أن يتسم بالمرح ويتحكم انفعالي مناسب، وبإظهار الحيوية والنشاط، وهو بذلك يعمل على إمداد بيئة الفصل بالإثارة، علاوة على قيامه بتوجيه أسئلة تستثير انتباه التلاميذ للأفكار والموضوعات الجديدة.

٣ - مشجع :

يمكن التوصل إلى دافعية التعلم عن طريق تكوين مدخل موقفى يساعد على تنمية سلوك حل المشكلة لدى التلاميذ. أو يساعد على السلوك الابتكاري لديهم. والتشجيع يحتل أهمية كبيرة في تدعيم الموقف التعليمي ومساندته.

ولذلك يجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على التعبير الحر، وكذلك على المشاركة في شرح الدرس. وهذا يمثل اتجاهاً إيجابياً لدى المدرس الفعال.

٤ - مستمع جيد :

بجانب أنه يجب أن يتوفر في المعلم بعض الصفات التي تجعله متحدثاً جيداً مثل : استخدام اللغة بقواعدها الصحيحة وبدقة ، وأن يكون جيد التعبير والنطق، واقفاً من نفسه . فبجانب ذلك أن يكون المعلم مستمعاً جيداً ، ويتمثل ذلك في استخدام استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه ، وكذلك استخدام خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى ، وإعطائه معنى . فهو يهتم بكل ما يقوله التلاميذ ولا يهمل استجاباتهم .

البعد الرابع : النظام المعرفي :

ويشتمل هذا البعد على متغيرات تمثل الصفات التي يجب توافرها في المعلم الفعال، وهي :

١ - حازم لكنه مرن "صارم ولكنه يعنى بطلابه":

فالمعلم يحمل على عاتقه مسئولية انضباط الفصل المدرسي ما لم تتدخل عوامل غير عادية، وعليه أيضاً أن يجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة. فهو يحافظ على فصله منظماً، ويقمع السلوك غير الاجتماعي، وفي نفس الوقت يدرك أن كل تلميذ يتصرف على أنه فرد، ويراعى الفروق، فهو

حازم وصارم ويعمل على انضباط الفصل، ولكنه في نفس الوقت يتسم بالرحمة ولا يجور على أحد.

٢ - يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف :

استراتيجيات التدريس هي : مجموعة الترتيبات التي يعدها المعلم لتسهيل عملية التدريس والتعلم. وتلعب هذه الاستراتيجيات أدواراً مهمة تؤثر في فاعلية التدريس، ومنها: خلق جو نفسي هادئ، وشعور بالأمن وتوفير أفضل شكل للاتصال بين أطراف الموقف، وحرية الحركة أثناء عملية التدريس، مما يسهل من مهام إدارة الفصل على المعلم، ويحقق إيجابية المتعلم، فكل موضوع دراسي يجب أن يحدد له المعلم استراتيجية مناسبة مما يزيد من فاعلية التدريس.

البعد الخامس : الحماس " متحمس " :

ومتغيرات هذا البعد تتضمن ما يلي :

١ - يخطط الدروس وفق حاجات التلاميذ :

التخطيط المسبق للدرس من أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في معاونة المعلم على تنظيم درسه وحسن تنفيذه، ومن أهم متطلبات عملية التخطيط الوعي بحاجات الطلاب واشتراك المتعلمين في تخطيط الدروس، وذلك عندما ينبع التخطيط للدروس من حاجات التلاميذ، فإن ذلك يكون بمثابة دافع وحافز لهم على التعلم الجيد.

٢ - يشرح بحماس :

فالمعلم الجيد ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه، ويظهر قدرة على التخيل في تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل، وكذلك فهو ينقل هذا الحماس عن طريق تنميته للعلاقات مع التلاميذ، فهو يدعو تلاميذه للتفاؤل عن طريق طريقة شرحه التي تتسم بالمرح والبهجة والحماس.

٣ - يرغب في تجريب وإدخال مداخل جديدة :

تشير مداخل التدريس إلى الفلسفة أو الفكر الذي تستند إليه الإجراءات التنفيذية بوصفها ركيزة تختار على أساسها طريقة ما، ومن أهم المداخل

التدريسية المعروفة: مدخل المعرفة المنظمة، والمدخل الاستقصائي في تدريس المواد التعليمية. ولكي يكون التدريس فعالاً لابد أن تخضع المداخل عند اختيارها لمحددات ترتبط بأهداف التدريس، وطبيعة المادة المتعلمة، ومستوى المتعلمين العقلي والمعرفي، فالمعلم الفعال هو المعلم الراغب في تجريب مداخل جديدة والمطلع دائماً على كل جديد في مجال تخصصه.

النقد الموجه للنموذج

تَوَجَّه انتقادات عديدة لهذا النموذج، يمكن عرضها على النحو التالي :

أولاً : تعليق على بعد التنظيم :

التنظيم يقصد به إنشاء العلاقات والارتباطات بين عناصر التعلم المختلفة. ويتبغي ألا ينظر للفصل المدرسي على أنه مجموعة من التلاميذ فقط، ولكنه مجموعة ذات علاقات اجتماعية كثيرة ولها معنى بالنسبة لعملية التدريس. وفي مجال تقسيم العمل إما أن يكون العمل منفرداً أو مع زميل أو مع مجموعة، وتلك هي الأنواع المتعارف عليها، فأي الأشكال الاجتماعية يجب الأخذ به ؟ ! وما هو النوع الأكثر فاعلية ؟! فالتعلم الاجتماعي " التعاوني " يمكن أن يكون فعالاً إذا نظرنا إليه من حيث نتائجه التي تبدو في الإنجاز الجيد وفي الدرجات الجيدة أو في مجال التنشئة الاجتماعية والتطبع الاجتماعي للشخصية، ولكن تحقيق ذلك يتطلب:

- ١- وضع قواعد للسلوك داخل المجموعة.
- ٢- تخطيطاً لتوزيع المسؤوليات.
- ٣- تبادل في الأدوار.
- ٤- وعندما يحدث اختلافاً في الرأي أو تصل الجماعة إلى حافة الصراع يجب أن يوجد من يتوسط لحل هذه الصراعات والخلافات .

والعمل الفردي على ذلك لا يعتبر نشاطاً اجتماعياً في حد ذاته، ومع ذلك فقد يؤدي إلى إحداث صراع بين الفرد وباقي الزملاء الذين يعملون بمفردهم مثله، ويلاحظ أن العمل مع زميل واحد يعتبر مرحلة متوسطة ومناسبة للانتقال من العمل الفردي المنعزل إلى العمل التعاوني. ويتم استخدام العمل الجماعي في مجموعات يتراوح عدد أفرادها من ثلاثة إلى ستة أفراد يشتركون جميعاً في موضوع واحد، ويعتبر تبادل الحديث من الأشكال التعاونية. ويتطلب توافر قواعد وأصولاً للحديث

وجود نظام للجلوس يسمح برؤية بعض الأفراد بعضاً وأياً كان الأمر فإن تنظيم النشاط الذاتي عن طريق المعلم يعد أمراً ضرورياً.

ثانياً : رسم هذا النموذج صورة طيبة تعظم من دور المعلم وأهم دور المتعلم

وأعطى مثلاً لما يجب أن يكون عليه المعلم؛ فهو مبدع ، حازم ، مشجع، مستمع جيد فقد عظم من دور المعلم وأهم دور المتعلم، فلم يظهر له أي نشاط من خلال الأبعاد السابقة؛ فالمعلم هو الفاعل، وهو المبدع في حين أن التلميذ متلقٍ فقط لا يشارك في اختيار طريقة التدريس التي تناسبه، أو الأسلوب الملائم له. ومن ثم فإن هذا النموذج قد أكد على المناشط التي يقوم بها المعلم وأغفل المتعلم. كما أن جانب المعلم ذاته غير متكامل فينقصه عناصر مثل: تقدير الذات،

ثالثاً : إغفال الأهداف :

كذلك نجد أن هذا النموذج قد أغفل الأهداف ولم يتعرض لها، وأي عمل بدونها لا فائدة من ورائه، فقد أهمل الأهداف بأنواعها المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية.

رابعاً : إغفال التقويم :

هذا النموذج أيضاً تجاهل شيئاً مهماً؛ وهو عملية التقويم والتغذية الراجعة.

خامساً : اهتمامه بالجانب التنفيذي إغفال التخطيط :

حيث ظهر اهتمامه بالجانب التنفيذي وإهمال الجانب التخطيطي، على الرغم أن كلاً من الجانبين مكمل للآخر.

سادساً : التداخل :

فهناك تداخل بين الجزئيات المدرجة تحت كل بعد من أبعاد التدريس الفعال.

سابعاً : الخصوصية والمحدودية في استخدام المصطلحات :

هناك بعض المصطلحات المستخدمة من الممكن أن تحل محلها مصطلحات أشمل؛ فمثلاً التشجيع : " Encouraging كان من الممكن أن يحل محلها "التعزيز"، على أساس أن التعزيز لا

يقتصر على التشجيع بل هناك التأييد والتوجيه والإرشاد، وذلك باستخدام أشكال التعزيز المختلفة سواء اللفظي أم المادي.

ثامناً : إغفال البيئة الاجتماعية :

فقد أهمل هذا النموذج البيئة الاجتماعية بما تشمله من المتغيرات ذات الأهمية الخاصة في إحراز وتحقيق التدريس الفعال .

تطبيقات عملية :

انقد بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس على ضوء أبعاد كفايات المعلم التي قدمها كل من " دن " و " راج " .

بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قوي (٣) أكثر من ٧٥ %	متوسط (٢) من ٧٤-٥٠ %	ضعيف (١) من ٤٩-٢٥ %	معلوم (٠) أقل من ٢٥ %
	أولاً : مهارات ما قبل التدريس				
١	يضع أهدافاً (معرفية - وجدانية - مهارة) حسب طبيعة الدرس .				
٢	يصوغ الأهداف التدريسية صياغة صحيحة				
٣	يضع الأهداف في تسلسل منطقي.				
٤	يربط بين كل هدف وما يلزمه من محتوى وأساليب ومنشط ووسائل تعليمية وتقويم وزمن حسب بيئة الفصل الذي يدرس به .				
٥	يحلل محتوى الدرس وفق أهدافه للتدرسية.				
٦	يعد خطة يومية متكاملة العناصر.				
	ثانياً : مهارات التدريس				
٧	يستخدم التهيئة المناسبة في الوقت المناسب.				
٨	يحرص على جذب انتباه المتعلمين.				
٩	يحرص على إثارة دافعية المتعلمين .				
١٠	يبنى تدريسه على ما لدى المتعلمين من خلفية معرفية .				
١١	لديه القدرة على توجيه الأسئلة والتعامل مع إجابات متعلميه .				
١٢	يستخدم ضرب الأسئلة والتشبيهات التي تيسر استيعاب المحتوى.				
١٣	يستخدم طرائق التدريس واستراتيجياته ونماذجها وفق المستويات العقلية لمتعلميه.				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قوي (٣) أكثر من ٧٥%	متوسط (٢) بين ٧٤-٥٠%	ضعيف (١) بين ٤٩-٢٥%	معدوم (٠) أقل من ٢٥%
١٤	يسنوع ويوظف الوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف .				
١٥	يسنوع من أنماط الاتصال المختلفة داخل الفصل .				
١٦	يدير الفصل باقتدار، ويوفر بيئة تعليمية مناسبة .				
١٧	يستخدم لغة صحيحة ومناسبة للمتعلمين .				
١٨	ينوع ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة .				
	ثالثاً : تقويم مخرجات التدريس				
١٩	يتابع الأوصال للكتابية لمتعلميه .				
٢٠	يصمم اختبارات تحصيلية جيدة .				
٢١	يقدم لمتعلميه ولجبات منزلية غير نمطية ، ويتابعها .				
٢٢	يجيد تشخيص صعوبات تعلم تلاميذه ويساهم في علاجها .				
٢٣	يسنوع من أساليب التقويم وفق المخرجات التعليمية المتوقعة .				
	رابعاً : الشخصية				
٢٤	يعتز بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .				
٢٥	يطور أدائه باستمرار ويتابع المستحقات في مجاله .				
٢٦	يحرص على حسن المظهر ووقار الهندام .				
٢٧	يتمتع بالثبات والأتزان الانفعاليين ، ولديه القدرة على التصرف في المواقف الطارئة.				
٢٨	يتعاون مع إدارة المدرسة فيما تقتضيه مصلحة العمل .				
٢٩	يعامل رؤسائه باحترام وزملاءه بحب .				
٣٠	يشارك في أعمال الإشراف بالمدرسة .				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قوي (٣) أكثر من ٧٥%	متوسط (٢) من ٥٠-٧٤%	ضعيف (١) من ٢٥-٤٩%	معلوم (٠) أقل من ٢٥%
	الدرجة الكلية () من (٩٠)				

ملحوظة :

- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة قوية (٧٥% فأكثر) يعطى ثلاث درجات .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة متوسطة (٥٠% - ٧٤%) يعطى درجتان .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة (٢٥% - ٤٩%) يعطى درجة واحدة .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة جداً (معدومة تقريباً) (أقل من ٢٥%) يعطى صفر درجة .

مراجع الفصل الثاني

أولاً : المراجع العربية

- ١- إسماعيل محمد دياب وآخرون: (١٩٩٥)، مهنة التعليم . كلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية .
- ٢- حميدة عبد العزيز إبراهيم: (١٩٩٤)، إدارة المدرسة الابتدائية ، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .
- ٣- روجي البعلبكي: (١٩٩٢)، قاموس المورد : عربي - إنكليزي، ط ٤، بيروت .
- ٤- سمعية محمد علي بهادر: (١٩٨١) ، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية . تكنولوجيا التعليم ، المنة الرابعة ، عدد (٨) ، ص ص ١٧ - ٢٣ .
- ٥- عادل أحمد عز الدين الأشول: (١٩٨٧) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٦- علاء إبراهيم زايد: (١٩٩٣) . برنامج مقترح لتطوير بعض الكفاءات الأساسية لتدريس التاريخ وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب شعبة التاريخ . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- فؤاد بسيوني متولي: (١٩٩١) . المدخل للدراسة بكليات التربية (دراسة تربوية) . الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ٨- محمد بن أبي بكر الرازي: (١٩٦٤) . مختار الصحيح ، للطبعة العاشرة ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .
- ٩- محمد علي الخولي: (١٩٨٠) . قاموس التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١٠- محمد عبد القادر أحمد: (١٩٩٢) . طرق التدريس العلمية ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١- يسر عبد الرحمن قنديل: (١٩٨٩) . مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخطيط وتنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 12- Beyerbach, B. A. & Smith , J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess persevere teachers thinking about effective teaching . Journal of Research in Science Teaching, 27 (10) , Pp.961 – 971 .
- 13- Brown, G. & Atkins ,M. (1987). Effective Teaching in Higher Education . London : New Fetter Lane .
- 14- Doniach, N. S. (1982) . The Concise Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage. New York, Oxford University Press.
- 15- Dunne , R. & Wragg, T. (1992) , Effective Teaching , London, Routledge .
- 16- Fincer, C. (1972) “ Planning Models and Paradigms In Higher Education “ Journal of Higher Education . No. (9). Pp. 754 – 767 .
- 17- Good, C. V. (1973) Dictionary of Education . 3rd.ed. New York, McGraw - Hill .
- 18- Summers, D.& Steton, A. (1988). Longman Active Study Dictionary of English .Cairo, Al - Ahram Commercial Press.
- 19- Quine, J. (1989). Effective Secondary Teaching , New York, Harper Row Publishing .

● الفصل الثالث ●

مكونات عملية التدريس

أولاً : المعلم وأدواره (المعلم بوصفه متخذ قرار :خبير ، قائد ،
مرشد) .

ثانياً : المتعلم .

ثالثاً : المادة الدراسية .

رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) .

خامساً : مؤثرات عامة على التدريس .

- التدريس عملية تفاعل وصنع قرار .

- الغرض من اتخاذ قرار .

- اتخاذ قرار من قبل الإنسان .

- نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم

وأحكامه .

سادساً : اتخاذ قرار في التدريس .

سابعاً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث (مكونات عملية التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد بعض مكونات التدريس من المعلم وأدواره والمتعلم والمادة الدراسية وبيئة التعلم .
- ٢- تحديد المؤثرات والعوامل التي تؤثر في التدريس؛ ومنها: المؤثرات الاجتماعية، ومؤثرات البيئة الصفية، ومؤثرات البيئة المدرسية.
- ٣- تحديد العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه.
- ٤- مناقشة أدوار المعلم كخبير وقائد ومرشد ومتخذ للقرار .
- ٥- مناقشة أدوار الطالب (المتعلم) داخل الفصل التقليدي.
- ٦- التعرف على الغرض من اتخاذ القرار في التدريس.
- ٧- التوصل إلى فهم شامل للمكونات التفاعلية لعملية التدريس.

الفصل الثالث

مكونات عملية التدريس

Roles of a teacher

أولاً : المعلم وأبواره

يلعب المعلم أدواراً عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطات المعلم التدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف تصف ماذا يمكنك - بوصفك مدرساً - عمله لتحديث التعلم المرغوب فيه وتغير من سلوك التلاميذ وتعزز تقدمهم وتطورهم، وتلك الوظائف هي: ^(٣)

Instructional expert

١- خبير (متخصص) التعليم

ين دور للمدرس المهم والبارز يتمثل في كونه متخصصاً أو خبيراً تعليمياً أي هو الشخص الذي يخطط للتعلم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً له. كما يجب عليك كخبير أو متخصص تعليمي — أن تضع قراراً مسبقاً تحدد فيه ماذا تعلم؟ وما المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لعملية التدريس؟ وما طريقة التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكنك توفير منخلات للتعلم؟.

هذه للقرارات تعتمد على عدد من الحقائق، تشمل تحديد الأهداف ومعرفتك عن الموضوع وعن نظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات تلاميذك ومعرفة لشخصيتك وسماتك الخاصة وحاجتك وأهدافك التدريبية بشكل مجمل. فالتلميذ ينتظر منك ملكيتك لكل الإجابات، وليس فقط لتسأل عن الموضوع ولكن لتضد المعلومات وتجمع المعارف وتوفرها.

Manager

٢- القائد (الإداري - القيم)

الوظيفة الثانية والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها. ومشتملات هذا الدور تتمثل في القرارات التي تعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة؛ مثل وضع القوانين والإجراءات لمناشط التعلم.

وتقع على عاتق المدرس مسؤولية تنظيم حجرة الدراسة؛ من مقاعد وإعلانات ولوحة بيانات ولوحة لقرارات وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع، بل ربما يضطر المعلم أن يبني الأثاث ويهيئه في حجرة الدراسة. في النهاية نلتزم من المدرسين أن يساعدوا في تحقيق تلك الغاية

العظيمة عن طريق الاختبارات المستمرة والمتابعة وكتابة الملاحظات وتوفير وقت لما يعترض التلاميذ من مشكلات.

Counselor

٣- المرشد (الناصح)

ينبغي أن يكون المدرس حساساً للسلوك الإنساني، ويجب أن يُعدّ للمسئولية التشييدية وبناء العقول، وخاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونموهم، فينبغي على المدرس أن يدرك أنه يتعامل مع بشر من تلاميذ وآباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيئة للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهماً حقيقياً عن نفسه ودوافعه وآماله ورغباته، من ناحية، وفهماً للآخرين من ناحية أخرى.

وفي ضوء الإعداد المعلم تربوياً، فإنه من المفترض أن يكون قادراً على القيام بعدد من الملوكتات، منها:

- ١- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.
- ٢- القدرة على التعرف على الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.
- ٣- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.
- ٤- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.
- ٥- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.
- ٦- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.
- ٧- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.
- ٨- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.
- ٩- القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة فعالة.
- ١٠- القدرة على إدارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة أو الصغيرة.
- ١١- القدرة على البحث والاضطلاع المستمر.

فإذا كان المعلم متمكناً من جميع الملوكتات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسئوليته التربوية على أكمل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ، أو ببيئة التعلم. وعليه أن يتبع نهج العالم، ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان، وأخلاق الرسول.

ثانياً : المتعلم (التلميذ أو الطالب) :

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإن التلميذ (الطالب) المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية؛ حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه.

وعملية التدريس أو التربية يجب أن تواجه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل جدران الصف الأربعة، ولكنها يجب أن تتعدى الصف الدراسي إلى السندوات العامة، والعروض السينمائية، والمكتبة، وحديقة الحيوان، والجمعيات والنوادي العلمية، والرحلات التعليمية، والهوايات؛ وذلك لإتاحة مواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقق له النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عنها صراحة. وعلى التربية أيضاً في هذه المرحلة من النمو مراعاة طبيعة المتعلم؛ وذلك بتنويع المناشط التعليمية ومراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم، واحترام مشاعرهم وأفكارهم ورغبتهم في الانتماء إلى جماعة تحبهم، ورغبتهم في تكوين القيم والمثل العليا، وهذا بالطبع لن يتحقق في مناخ مدرسي يفتقر إلى اللتوجه، ويخلو من روح العائلة الواحدة المتماسكة. وهذا أيضاً لن يتحقق في فصل دراسي لا يهتم فيه المعلم إلا بالصورة وإنهاء المقرر دون مخاطبة عقول التلاميذ وقلوبهم ودعوتهم للمشاركة الفعالة في تحقيق أهداف المنهج.

أدوار الطالب

إن مفهوم الدور في هذا الجزء متمركز حول السلوكيات التي تميز الأشخاص في سياق معين؛ حيث يشمل مصطلح الفصل المعامل وبيئات التعلم بالخطو الذاتي والأماكن المفتوحة. ويستغرق الطلاب حوالي ٣٠% من الوقت في التحدث داخل الفصول التقليدية فضلاً عن الفصول غير النمطية أو التي تتبع منهج الخطو الذاتي. ففي الفصول التي تتبع مناهج الخطو الذاتي بجانب السلوك اللفظي يوجد مناشط غير شفوية؛ مثل: القراءة والكتابة والمشاركة؛ حيث يقضي الطلاب أكثر من ٦٠% من وقتهم داخل الفصل، يعملون بمفردهم أو في مجموعات. فالنسبة العظمى من سلوكهم غير شفافية خاصة القراءة والكتابة والمشاركة، وغالباً ما يكون الحديث من قبل المعلم ويكون الطلاب مستمعين. وفي المتوسط نجد أن كل طالب يستمع إلى شخص وأكثر ممن يتحدث إليه، عندما يتحدث فإنه يجيب على سؤال، وتشكل التفاعلات اللفظية داخل الفصل ٢٠% من جميع حالات التفاعل.

وقد اتضح من نتائج الدراسات أن أدوار الطالب داخل الفصل التقليدي أكثر سلبية من أدوار المعلم، وفيما يلي بعض الظواهر ذات الدلالة:

١- يسأل الطلاب في الفصول المفتوحة أسئلة معرفية ثلاثة أضعاف ما يسأله

التلاميذ في الفصول التقليدية.

- ٢- يشكل السلوك اللفظي الحر (غير التكيف) لطلاب المدارس الثانوية في بيانات التعلم القائمة على الخطو الذاتي أكثر من ٥٠% من مجموع سلوك الطلاب اللفظي.
- ٣- يزداد انتباه الطلاب وسلوكهم للتكيفي حين يضع المعلمون أهدافاً تعليمية واضحة.
- ٤- تكون الغلبة في مواقع التعليم الابتدائي غير الرسمي لأسئلة المعلم، وتكون التفاعلات بين المعلم وطلابه موجزة.
- ٥- قد يكون لتقديم مناهج علوم جديدة في المدارس الابتدائية تأثيرات ليست ذات قيمة على أدوار المعلم.
- ٦- يكون في المدارس المفتوحة تحرك طلابي أكثر وتنوع أعظم في السلوك ونسبة أعلى من تفاعلات الطلاب بعضهم ببعض، أكثر مما هو موجود بالمدارس التقليدية.
- ٧- تتواجد تفاعلات الطلاب بعضهم مع بعض في فصول موصولة التوجيه أكثر من الفصول مضبوطة التوجيه علاوة على أن الأخيرة تحظى بقر أقل من السلوك المبدوء من الطلاب.
- ٨- السلوك المبدوء من الطلاب يوجد في الفصول التي تستخدم تعليمياً يعاون فيه الحاسب الآلي أكثر من الفصول التقليدية.

تأثيرات المتغيرات المحيطة

من المقبول عموماً أن تقديم أي منهج جديد مع أدواته الملحقة سوف يعدل أنماط السلوك المميز للتلاميذ عن تلك الموجودة قبلاً. فقد أشارت إحدى الدراسات المتضمنة لمواد مشروع تعليم العلوم الأسترالي (ASEP) في المدارس الثانوية إلى أن الطلاب تفاعلوا كثيراً مع أدوات المنهج في بيانات التعلم بالخطو الذاتي المتبعة مؤخراً (مثال كراسات المجهود للطلاب) أكثر من الموضوع المعامل في فصول العلوم المألوفة.

كذلك نجد أن تفاعلات الطلاب مع رفاقهم أكثر دون وجود المعلم، كذلك تفاعلات الطلاب مع المعلمين، ويسأل الطلاب في الفصول المفتوحة بنسب أعلى من الأسئلة في المستوى المعرفي والسلوكيات غير التكيفية. وكل أنماط التفاعل هذه أكثر مما كانت عليه في فصول العلوم الأكثر تقليدية.

تأثير المتغيرات المرتبطة بالطالب

تحدث الاختلافات في أنماط السلوك، وتبعاً لذلك نجد فروقا في أدوار الطالب بين الأفراد الأكل نجاحاً والأكثر نجاحاً داخل الفصل. وفي دراسة لبعض الفصول الابتدائية الأسترالية وجد أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع رفعوا أيديهم عند الإجابة عن الأسئلة أكثر من ذوي التحصيل المنخفض في معظم الأحوال، ويظهرون تفاعلات أكثر في مجال العمل.

وفي دراسة أخرى وجد أن المعلمين الأستراليين أظهروا تحملاً أكثر لصالح الطلاب منخفضي التحصيل أكثر من نظرائهم الأمريكيين الذين يوزعون الثناء أكثر على الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ويتفاعلون معهم أكثر. فالطلاب مرتفعي التحصيل يمتازون عن منخفضي التحصيل بأن تحدثهم الجماعي أكثر وأنهم أكثر مبادرة في مناقشة الأسئلة المتشعبة والتقويمية ويعاملون بمحابة من قبل المعلم، وهم أقل تصعباً من منخفضي التحصيل.

كذلك يمكننا أن نميز بين الأولاد والبنات منخفضي التحصيل؛ حيث إن البنات يتفاعلون أكثر من الأولاد إلى حد بعيد في الأمور المتصلة بالعمل.

اختلاف أدوار الطالب

أكد المعلمون أن الطالب الممتاز هو الذي يكون ثابتاً وغير عاطفي، ويتكيف وينسجم مع الإجراءات القائمة داخل الفصل، ويكون متمكناً من العمل، ودقيقاً وذو دافعة عالية، ويكشف عن عنصر إبداع في تفكيره، وهو طالب متعاون. ومن ناحية أخرى فالطلاب الذين يقاطعون محاضرة الفصل ويبادرون بتفاعلات غير تكليفية متكررة ويسألون أسئلة تقليدية متعددة ولا يجيبون عن أسئلة المعلم هم طلاب يلعبون أدواراً مشوشة غير تعاونية. وعموماً فالمعلمون يتوقعون أن يكون الطلاب متعاونين ومستجيبين للعمل داخل الفصل، فنجد أن الطلاب حينما يعتقدون أن المعلمين يشقون بهم فإنهم يشاركون بشكل أفضل وأكثر وينهمكون أكثر في مناسبات الفصل.

ومن أجل هذا قامت دراسات عديدة حددت نماذج الشخصية لأدوار الطالب داخل الفصل، واضعة بعين الاعتبار طبيعة هذه الأدوار المتعددة الأوجه، وأيضاً ما يربط هذه الطبيعة بمخرجات الطالب. ولإيجاد نماذج شخصية للطلاب استخدمت عدداً من الأبعاد؛ منها: قياسات قدرة التلميذ الشخصية، متغيرات الدافعية، بيانات التفاعل الفصلي. وقد أوضحت كيف أن هذه النماذج قد تستخدم لترشد المعلمين وترفع وعيهم فيما يتعلق بفاعلية استراتيجيات التدريس المختلفة، وهذه التطورات مشجعة ويمكن استخدامها في البحث في أدوار الطالب؛ حيث إن هذه الأدوار ليست سلوكية فقط، بل متضمنة إدراكات المعلمين والطلاب وتوقعاتهم للمواقف داخل الفصل.

ثالثاً : المادة الدراسية :

تمثل المادة الدراسية الرسالة التي تُرسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم وفي أثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل. وتعتبر المادة الدراسية ركناً أساسياً في عملية التدريس، ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو أهميتها؛ فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أن هناك معرفة حقه . لكن السؤال الذي يفرض نفسه عند هذه النقطة هو : هل المعلومات أو المعرفة هدف في ذاتها، أم هي أداة لتحليل سلوك الفرد ؟ . ويقودنا هذا السؤال إلى سؤال ثانٍ: هل تقدم كل المعلومات السابقة للمتعلم ؟، أم أن هناك أولويات لهذه المعلومات ؟ وما هي ؟ . ويترتب على ذلك سؤال ثالث: ما دور المعلم بالنسبة للمعلومات ؟، هل هو مجرد مستقبل سلبي لها؟، أم أنه مكتشف لها أو متعامل معها وظيفياً؟.

ونلاحظ أن هذه الأسئلة - وغيرها - لا تزال حتى اليوم نقاطاً للجدل المطر في الفكر التربوي. وفي اعتقادنا أن أسلوب الإجابة : " نعم ... أو ... لا، أو اختيار إجابة واحدة فقط من بين عدد من الاختيارات لتكون هي الإجابة الصحيحة، أسلوب غير مناسب في القضايا التربوية؛ لأن جميع الإجابات بالنسبة لتلك القضايا - على الرغم من تبينها - فإنها تتداخل وتتشابك في مساحات كبيرة، بل إنها يمكن أن تتوحد وتتكامل في مواقف كثيرة، ولذا فإن التعامل مع مثل هذه القضايا يتطلب منا القدرة على التمييز والتكامل بين الطول المختلفة، وأيضاً القدرة على تحديد متى وكيف يكون التنوع في الإجابات أو الحلول مقبولاً؟، وكيف ومتى يكون التوحد مفروضاً أو ضرورياً.

بعض الملحوظات التي تتصل بالمادة الدراسية وتسهم في تحديد دور المادة الدراسية في عملية التدريس:

١- المادة الدراسية مثل عينة مختارة لمجال معرفي معين، وحيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة، سواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدراسة فيه، والمسلّمات التي تركز عليها طرق البحث فيه، وأساليبه والتركيب الذاتي لهذا الفرع. فنحن نرى أنه من الأهمية أن تعكس المادة الدراسية وتدرّسها طبيعة هذا الفرع، وإلا خرج متعلم هذه المادة الدراسية بصورة مشوشة.

٢- ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعد على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيئته.

- ٣- ضرورة التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه الاتجاهات والميول والقيم المناسبة.
- ٤- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها.

رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) :

- نقصد ببيئة التعلم: جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتيسر أداء المعلم لرسائله وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.
- وتنقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل :
- ١- العوامل الفيزيائية؛ وتتضمن: المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجو الصحي.
 - ٢- العوامل التربوية؛ وتتضمن: الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمية، والمتاحف، وأساليب التدريس والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو التعلم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة الصف.
 - ٣- العوامل الاجتماعية؛ وتتضمن: التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

خامساً : مؤثرات عامة على التدريس :

ولا يستوقف الأمر بالتدريس عند المكونات العامة، بل يتدخل ويؤثر فيه عوامل أخرى، يمكننا تبويبها في ثلاث فئات هي:

- ١- مؤثرات البيئة الاجتماعية المحلية؛ مثل : البناء الاجتماعي المحلي والطبقات المساندة فيه، وحالته الاقتصادية والثقافية، والمستوى الاقتصادي للأسرة، واللغة وممارساتها الدارجة في البيت، والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشده البيئة المحلية تتميتها لدى الناشئة.

٢- مؤثرات البيئة المدرسية؛ مثل: الفنيين والإداريين والعاملين وما يتصفون به؛ من خلفية اجتماعية وفلسفة تربوية وميول، وأدوار وظيفية، وأساليب تعامل، وتأهيل سابق، ومدى كفاية هؤلاء المحددة للقيام بمسئولياتهم اليومية والمدرسة، وما يميزهم من مكونات وخصائص عامة، والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الفصول الدراسية وعددها وأساليب تجميع التلاميذ فيها (على أساس التحصيل أو الطبقة الاجتماعية)، والعلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي، وطبيعة التسلسل الإداري المعمول به (عادل ديمقراطي، سائب فوضوي..).

٣- مؤثرات البيئة الصفية؛ مثل: نوع الأقران وعددهم في الغرفة الدراسية، وما يتميزون به من مواصفات شخصية ونفسية وسلوكية، وأساليب التفاعل والاتصال السائد بينهم وبين المعلم، ومرونة حركتهم في الفصل، ونوع تعاونهم معاً ودرجته، ووسائل التنفيذ المساعدة للتربية الصفية؛ من مواد ووسائل وطرق وجدول وأجهزة وتجهيزات، ونماذج الدعم والتشجيع والاستعزيز المستخدمة. وهذه المؤثرات توجه إيجاباً أو سلباً عملية للتدريس، وذلك حسب درجة إيجابيتها أو سلبيتها.

سادساً : اتخاذ القرار في التدريس

التدريس عملية تفاعل وصنع قرار:

تعتبر عملية التدريس عملية تفاعل حيوي بين الأفراد، يتمثل في التفاعل بين المعلمين أنفسهم من ناحية، والطلاب والمعلمين من ناحية ثانية، والطلاب أنفسهم من ناحية ثالثة، بحيث تتم عملية صنع القرارات المهمة.

وهذا يحتم على العاملين بمهنة التدريس أن ينظروا إليها على أنها عملية تعاونية يُخطط لها مسبقاً؛ فمثلاً قد يقرر أحد المعلمين إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر، أو إعطاء عدد من الواجبات من مصادر متنوعة، بحيث يستطيع المتعلمون اختيار ما يناسبهم.

وعند صنع قرار (*) تُستخدم فيه مجموعة من الأهداف جنباً إلى جنب مع مواد تعليمية متنوعة تم إعدادها وتجهيزها كي تناسب حاجات المتعلمين التعليمية للتعلمية داخل الحجرة الدراسية، ربما يختار المعلم طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، فقد يستخدم المحاضرة، أو يطلب من المتعلمين تأدية امتحان قصير تعقبه فترة تسميع قصيرة، أو عرض فيلم

(*) هناك فرق بين صنع القرار واتخاذ القرار : فالأول يقصد به العملية المستمرة التي تسبق لحظة القطع في الاتجاه المعين أو الإمضاء والعزم والموافق . أما الثاني فيقتصر على وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار المستمرة .

تعليمي أو شريط تسجيل، أو إجراء بعض المناظرات، مما يدل على أن العملية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى ... وهكذا.

وقد ذكر 'جackson' أن معلم المرحلة الابتدائية، مثلاً، يشترك في تفاعلات كثيرة وإصدار قرارات أكثر ويما تصل إلى الألف قرار يومياً. ويتفق مع هذا التصور تصور آخر توصل إليه 'جومب' Gump ويشير إلى حدوث ما يقرب الألف وثلاثمائة من الأعمال التي يقوم بها المعلم خلال يوم دراسي واحد، وتضم هذه التفاعلات قرارات صغيرة للغاية مع قرارات كبيرة ومهمة. ولم تُستخذ هذه القرارات نتيجة تخطيط مسبق ومنظم، إنما عملية الاختيار قد تمت بشكل عرضي أو سريع، وذلك حسب المواقف التعليمية للتعليمية المختلفة والكثيرة جداً. وهذا النمط من اتخاذ القرارات وصنعها شائع في التدريس في مختلف أنواع النظم التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة. كما قدرت 'موري' Murray (١٩٨٦) عدد القرارات التي يمكن للمعلم اتخاذها في يومه الدراسي بحوالي ١٥٠٠ قرار.

ومن الطبيعي أن يتم اتخاذ العديد من القرارات بشكل عرضي وسريع ودون تخطيط مسبق، وذلك بسبب المطالب السريعة والمتغيرة للمتعلمين أثناء عملية التدريس. ففي مثل هذه الظروف يعتمد المعلمون على الخبرة التي مروا بها، وتلك لتقديم أفضل أساليب التدريس الممكنة للمواقف التعليمية.

ويمكن أن نفترض أن القرارات البديهية أو السريعة للمعلم ذي الخبرة الطويلة، توضح الفرق الكبير بينه وبين المعلم ذي الخبرة القليلة، فالقرار أو العمل السريع الذي ينتج بسبب حاجة أو موقف يشبه - إلى حد كبير - الرأي، وذلك لأن فائدته تتوقف على خلفية المعلم وخبرته في مجال صنع القرارات، من ناحية، وفهمه للعملية التعليمية، من ناحية أخرى. ومن هنا نجد أن المعلمين يعتمدون - في كثير من الحالات - على البديهية والتفكير السريع في صنع القرارات المناسبة أو اتخاذها، وذلك إذا ما أرادوا أن يكون التخطيط للتدريس فعالاً. فمثلاً قد يعتقد أحد المعلمين أن تشاهاً جديداً ينبغي أن يطرحه في الجدول الدراسي، فيكون من الضروري هنا صنع القرارات الناجمة عن التفكير البديهي السريع، وهذه القرارات غالباً ما ستكون ذات نتائج مفيدة للمتعلمين، وأحياناً أخرى قد كون غير فعالة أو غير مناسبة لقدرات المتعلمين واحتياجاتهم، ولكن هذا لا يقلل من استخدامها، وذلك إذا ما أردنا للعملية التعليمية أن تكون متطورة وتستمر في تفاعلها وحيويتها.

ومع ذلك، فإن استخدام التفكير الذي يعتمد على سرعة البديهية فقط سيجعل المعلمين لا ينظرون لعملية التدريس على أنها علم وفن، وعلاوة على ذلك ستلغى عملية التخطيط المنتظمة التي تنطوي على قرارات مدروسة وعقلانية. ومن هنا ينبغي على المعلمين التحول من استخدام الإجراء القائم على الحدس والتخمين السريع إلى إجراء أكثر حيوية، وذلك عن طريق إدراكهم جيداً بأنهم سيقومون دائماً بصنع القرارات التي تؤثر في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين. فلابد من تطبيق مبدأ تحمل المسؤولية خلال عملية صنع القرارات. فإذا ما قلم المعلمون بصنع

القرارات، عليهم أن يكون لديهم الرغبة الحقيقية في تحمل المسؤولية من أجل تطبيق هذه القرارات التي ينبغي أن تقوم على أساس منطقي منظم وليس على الأسلوب الاندفاعي السريع.

الغرض من اتخاذ القرار :

إن الغرض من اتخاذ القرار هو مواجهة موقف معين، أو القيام بإجراء محدد، أو حل مشكلة قائمة أو متوقعة، لذلك فإن عملية اتخاذ القرارات تختلف عن عملية حل المشكلات بالرغم من الاتصال الوثيق بينهما. فالقدر المشترك بينهما يتمثل في أننا نتخذ القرارات عندما نواجه مشكلة ما أو نستوقعها، وأما الاختلاف فيتمثل في أننا نتخذ القرارات في غير المواقف الإشكالية سواء كانت عادية أو سوية أو إبداعية. (١ : ٤٤٣)

Human Decision Making

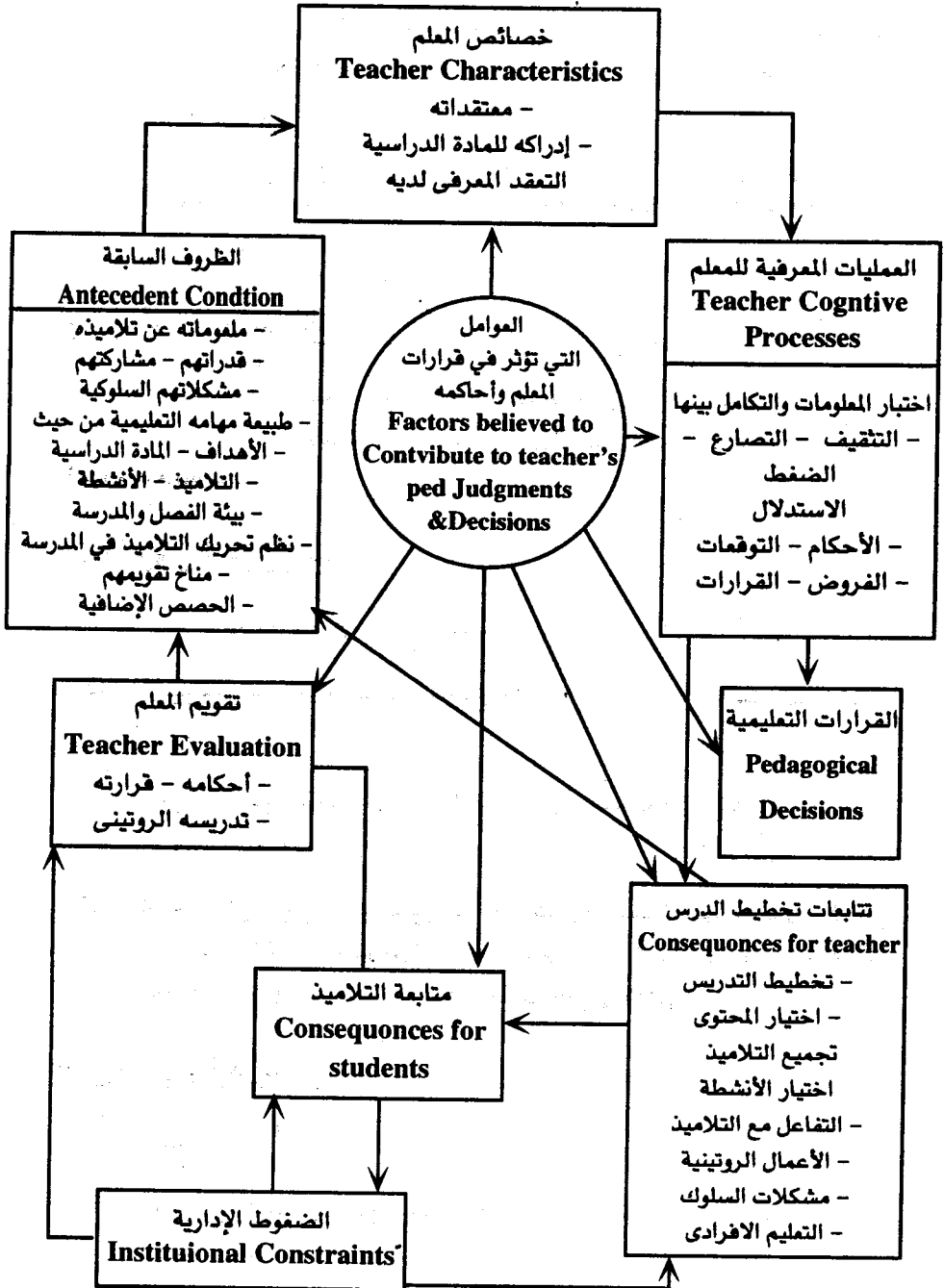
اتخاذ القرار من قبل الإنسان

لقد اشتق المذهب النظري الأساسي لاتخاذ القرار - من قبل الإنسان - من "نظرية معالجة المعلومات" التي وضع لبناتها الأولى كل من : "سيمون" و "نويل" Simon & Newell ، وقد لخصاها تحت مسمى "نظرية حل المشكلة" Theory of Problem Solving ، وقد اشتملت على أربعة فروض هي (٤ : ١٥٤ - ١٥٩) :

- ١- قسيل من الخصائص الكلية لنظام معالجة المعلومات الإنساني التي تكون ثابتة عبر المهمة، أو القائم بحل المشكلة.
- ٢- بعض الخصائص قد تكون كافية في تحديد أن بيئة المهمة تمثل في جو المشكلة، ويتخذ حل المشكلة مكانه في جو المشكلة.
- ٣- تحدد ببيئة المهمة المحتملة لجو المشكلة.
- ٤- تحدد بنية المشكلة البرامج المحتملة التي يمكن استخدامها لحل المشكلة.

وإذا مثلنا لنظام معالجة المعلومات "بالمعلم" ، و"بيئة المهمة" بمثابة العوامل المختلفة التي تؤلف التدريس، وجو المشكلة بمثابة إدراك المعلم لما يعنيه بالتدريس الفعّال، فإن للنظرية المسماة "بنظرية حل المشكلة" تأخذ مكانتها الملائمة في مسيرة البحث التربوي. فالدراسات التي عُثِرَت بالقرارات التي يتخذها المعلمون بينت أن المعلمين يختارون عناصر محددة بالذات لتعبر عن بيئة التعلم الكلية؛ بحيث تمثل نماذجهم عن الواقعية. وتصبح نماذج الواقع الأساسي الذي يتخذ المعلمون بناءً عليه أحكامهم أو قراراتهم، ويطورون بناءً عليه مقرراتهم. ولتوضيح كيف أن أفعال المعلمين ترتبط بأفكارهم، فمن الضروري فحص العوامل البيئية والتصورية للتدريس وكيف تؤثر تلك العوامل على قرارات المعلمين للتعليمية.

ويوضح شكل (١-٣) الطبيعة المعقدة ومختلف المعارف التي يجب على المعلمين أن يؤلفوا بينها حتى يتخذوا قرارًا :



شكل رقم (١-٣) العوامل المؤثرة في قرارات المعلم وأحكامه

Shavelson & Stern, (1981)

نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه :

إذا نظرنا إلى النموذج السابق، نجد أنه يناقش العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه، من خلال مجموعة من المحاور الرئيسية التي تدرج تحتها بعض النقاط الفرعية، ويمكن عرضها على النحو التالي: (٤٥٥ : ٤٩٨)

Antecedent Conditions

أولاً : الظروف السابقة

وتشمل كلاً من :

معلومات المعلم عن تلاميذه :

من حيث قدراتهم العقلية والجسمية، ومشاركاتهم بفعالية في المواقف التعليمية، وكذلك مدى دراية المعلم بمشكلاتهم السلوكية، وكيفية التعرف عليها والتعامل معها، والتعامل مع كل طالب باعتباره حالة منفردة بذاتها.

طبيعة مهام المعلم التعليمية :

ويندرج تحتها مدى دراية المعلم وإلمامه بكل من:

□ الأهداف : من حيث صياغتها ومجالاتها وأهميتها بالنسبة للإعداد والتفويض والتقييم الجيد للدرس.

□ المادة الدراسية : من حيث مدى إلمام المعلم لها وفهمه الجيد لها، فكل ذلك يؤثر على تدريسه تلك المادة.

□ المنشط التي يقوم بها المعلم: ولها أهمية كبرى في العملية التعليمية، ومنها: الإذاعة المدرسية، إقامة المعارض، متابعة الأعمال الكتابية للمتعلمين، وتصميم اختبارات تقييمية جيدة، وكذلك عمل مشروعات شبه بحثية يقوم بها التلاميذ.

بيئة الفصل والمدرسة :

وتشمل على :

□ نظم تحريك التلاميذ في الفصول: ويتوقف ذلك على طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، سواء أكانت فردية أم جماعية.

- مناخ تقويم الطلاب: من حيث أدوات التقويم المختلفة، ومصادره وأأسسه، وأنواعه، وأساليبه التي منها الاختبارات القصيرة، أو الطويلة التي يمكن أن يستخدمها المعلم حينما يحاول أن يتخذ قرارات ذات علاقة بالهدف الذي وضعه في مرحلة التخطيط.
- الحصص الإضافية: من حيث كيفية استغلالها في التعرف على مشكلات التلاميذ والصعوبات التي تواجه بعضهم من أجل مساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات.

Teacher Characteristics

ثانياً : خصائص المعلم

من حيث :

- معتقداته : التي تتمثل في رؤيته لذاته ولتلاميذه وموجهيه، ومدى اعترازه بمادة تخصصه وحبها، ونمط الإدارة الذي يستخدمه.
- إدراكه للمادة الدراسية : من حيث إلمامه بمفاهيمها ومبادئها ونظرياتها، والطرق المختلفة التي يمكن أن يستخدمها في تدريس كل جزئية من جزئياتها، والوسائل التعليمية التي تتلاءم وطبيعة محتوى المادة الدراسية والإمكانات المتاحة.
- المتعدد المعرفي لديه : فينبغي على المعلم أن يحلل المنهج إلى عناصره وأجزائه؛ بحيث تتضح الأفكار والعلاقات بينها، ويقسم المعلومات المعقدة إلى جزئيات بسيطة.

Teacher Cognitive Processes

ثالثاً : العمليات المعرفية للمعلم

ويندرج تحتها مجموعة من العناصر الفرعية هي :

- اختبار المعلومات والتكامل بينها : بحيث تتناسب مع طبيعة النمو العقلي للمتعلمين وحاجاتهم، وترتبط بمتطلبات البيئة والمجتمع. وتتم عملية اختيار المعلومات والتكامل بها بعدة طرق؛ منها :
- التقريب: وذلك بالبحث عن المعلومات التي تتماشى وطبيعة المتعلمين والوسائل التعليمية وطرق التدريس المختلفة، مع مراعاة التكامل بين هذه المعلومات لتتلاءم مع متطلبات المجتمع والبيئة المحيطة.
- التصارع: ويعني تقبله للمعلومات الحديثة، وصهرها مع المعلومات القديمة، مما يؤدي إلى تصور ذهني جديد.

▪ الضبط : من جهات مختلفة سواء الإدارات التربوية أو المياسة العامة، أو متطلبات المجتمع، وحاجات المتعلمين، ورغبات أولياء الأمور.

□ الاستدلالات : وتشمل :

▪ الأحكام: التي يصدرها المعلم بصورة دائمة؛ ليحكم مثلاً على أدائه في موقف تعليمي معين، أو الحكم على مستوى أداء الطلبة في موقف ما، وغيرها من الأحكام التي تصدر عن المعلم بصورة مستمرة، ولا سيما عند التقويم.

▪ الستوقعات: كتوقع المعلم نتائج طلابه في امتحان معين، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات؛ من بينها المعلومات القبلية لدى المعلم عن مستوى الطلاب لتحصيلي.

▪ الفروض: فيجب على المعلم أن يضع مجموعة من الفروض في ضوء مجموعة من المتغيرات، فمثلاً: قد يفترض المعلم أنه باستخدام طريقة معينة في التدريس، سيحقق تحصيلاً مرتفعاً عند متعلم ذي مستوى عقلي معين.

▪ القرارات: وهي كثيرة جداً، منها: اتخاذ المعلم قراراً باستخدام طريقة تدريس جماعية أو فردية، أو يتخذ قراراً بإجراء اختبار بطريقة تحريرية أو شفوية، وغير ذلك من القرارات.

Pedagogical decisions

رابعاً : القرارات التعليمية

وهي كثيرة ومتنوعة، فقد يقرر المعلم إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر واحد، أو إعطاء واجبات عدة من مصادر متنوعة، وفي نطاق طرق التدريس والوسائل التعليمية قد يقرر المعلم استخدام المحاضرة أو عرض فيلم تعليمي أو شريط تسجيل أو إجراء بعض المناظرات. فالمعلمية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى تالية، وهكذا وجدير بالذكر أن العمليات المعرفية تؤثر على قرارات المعلم التعليمية.

خامساً : نتائج تخطيط التدريس

Consequences for Teaching Planning

وتشمل :

□ تخطيط التدريس : ويتم من خلال مجموعة من الخطوات؛ هي:

▪ اختيار المحتوى : ومن ثم اختيار طريقة التدريس والوسائل المناسبة له.

- تجميع التلاميذ : بما يتناسب وطبيعة المحتوى المختار، وكذلك طرق التدريس والوسائل المستخدمة؛ فمثلاً: استخدام طريقة الإلقاء يتطلب ترتيب التلاميذ بشكل يختلف عن طريقة حل المشكلات والمشروعات ... وهكذا.
 - اختيار المناشط: بما يتناسب مع طبيعة المحتوى، وميول التلاميذ، واتجاهاتهم والإمكانات المتاحة لهم.
- التفاعل مع التلاميذ: ويندرج تحتها مجموعة من العناصر؛ هي:
- الأعمال الروتينية للتدريس : والتي أحياناً قد تكون عائقاً لعملية التفاعل بين المعلم وتلاميذ؛ حيث يستهلك جزءاً كبيراً من وقته في إنجاز هذه الأعمال الروتينية.
 - مشكلات السلوك : فكلما ازداد قرب المعلم من تلاميذه وتفاعله معهم، كان من السهل التعرف على مشكلاتهم السلوكية ومحاولة التعامل معها والوصول إلى حل لها.
 - التعليم الإفرادى : وفيه يسهل على المعلم مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والاستعدادات والأنماط المعرفية وطرق استيعابهم للموضوعات المختلفة حتى يتم التعلم بأفضل صورة ممكنة.

سادساً : متابعة المعلم لتلاميذه Consequences for students :

وهي من المهام الأساسية للمعلم، وتعد امتداداً لنتائج عملية التخطيط للتدريس، وهي وسيلة يقف من خلالها المعلم على مدى تقدم تلاميذه في مادته، ومدى إلمامهم بجوانبها المختلفة. وتتخذ متابعة المعلم لتلاميذه أشكالاً متعددة؛ منها: متابعة واجباتهم المنزلية، ومتابعة أدائهم في الحصص الدراسية.

Teacher Evaluation

سابعاً : تقويم المعلم

ويتم تقويم المعلم في عدة جوانب منها :

- أحكام المعلم.
- قراراته.
- تدريسه الروتيني.

Institutional Constraints

ثامناً : الضغوط الإدارية

وهي عامل مؤثر جداً في عملية التدريس؛ حيث إنها تنصب على تتابعات تخطيط التدريس وعلى متابعة المعلم لتلاميذه وعلى تقويم المعلم.

ويمكننا القول: إن البحوث التربوية الخاصة باتخاذ القرار قد عُنيت بدراسة تأثير بيئة التدريس، وعمليات المعلم للمعرفة، ومعتقداته، وأحكامه، على قراراته التدريسية وعلى سلوكه.

وقد بينت الدراسات ما يلي :

- ١- المعلمون يبنون نماذج الواقع اعتماداً على انتقائهم لمكونات بيئاتهم التي ستمثل أساساً للقرارات التي يتخذونها.
- ٢- المعلمون لا يمارسون التدريس بغية تحقيق الأهداف فحسب، وإنما لتحقيق النشاط التعليمي، ولمعالجة النشاط كوحدة رئيسة للتخطيط.
- ٣- تخطيط المعلمون واتخاذهم للقرار يرتكز على اختيار المحتوى والسياقات التعليمية.
- ٤- تفكير المعلمون وسلوكهم يوجه بفئة من المعتقدات المنظمة والتي بدورها تتأثر بتلك المعتقدات المتوافرة في السياق المجتمعي الذي يعمل به المعلم.
- ٥- المعلمون يتخذون القرارات التي تؤثر في سلوكهم سواء عن قصد أو بدون قصد.

ولسنا في نهاية الحديث حول اتخاذ القرارات أمثلة لما يمكن للمعلم أن يتخذه من قرارات داخل حجرة الدراسة بغية تحسين تعلم تلاميذه ومن أمثلة تلك القرارات:

- كم عدد الأسئلة التي سيسألها داخل الفصل؟ .
- إلى أي مدى سيستخدم أنماطاً من التعزيز؟.
- ما أفضل طريقة لتقدير تحقق الأهداف التدريسية؟.
- كيف أستثير دافعية تلميذ؟ .
- كيف أحبب التلاميذ في الدرس الذي أشرحه؟ .

وفي النهاية فإن تلك القرارات يمكن اتخاذها قبل عملية التدريس وأثناءها وبعدها.

تطبيقات عملية

تدريب (١)

قائمة وصف التلاميذ للمعلم الكفاء

فيمل يلي مجموعة من العبارات التي وضعها التلاميذ (حول المعلم الكفاء) اقرأها جيداً ، ثم حدد تصورك الخاص بالمعلم الكفاء ، والمطلوب منك وضع علامة (x) على الرقم الذي يوافقك في الوصف في خانة درجة الوصف ، وكذلك وضع علامة (x) تحت كلمة نعم أو لا حسب قناعتك بالعبارة في خانة قناعتك بالعبارة .

العبارات		درجة الوصف للمعلم		قناعتك بالعبارة
		جيد رديء	نعم	لا
١ - يناقش وجهات نظر تخالف وجهة نظره.	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٢ - يقارن بين تطبيقات النظريات المختلفة .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٣ - يناقش التطورات الحديثة في مجال ما .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٤ - يقدم مراجع لأكثر النقاط تشويقاً .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٥ - يؤكد على فهم المفاهيم .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٦ - يشرح بوضوح .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٧ - يُحضر درسه جيداً.	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٨ - يقدم محاضرات بصورة موجزة .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
٩ - يلخص النقاط الرئيسية .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٠ - يقرر أهداف كل حصة .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١١ - يحدد ما يراه مهماً .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٢ - يشجع التلاميذ على المناقشة في الفصل	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٣ - يشجع التلاميذ على المشاركة	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
بمعلوماتهم وخبراتهم .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٤ - يدعو لنقد أفكاره .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٥ - يعرف إذا كان فصله قد فهم أم لا .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٦ - يعرف ما يقدمه التلاميذ من أفكار تعبر	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
عن فهمهم .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٧ - يعرف متى يضجر تلاميذه .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()
١٨ - يكون محبوباً لتلاميذه .	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	()	()

العبارة		درجة الوصف للمعلم	
لا	نعم	جيد رديء	
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	١٩- يقدم مساعدات خاصة لتلاميذه الذين يجدون صعوبة في الفهم .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٠- يتعامل مع تلاميذه فرادى .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢١- يساعد تلاميذه على الفهم خارج وقت الحصص الرسمية بالفصل وخارجه .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٢- يتميز بنمط شيق في عرضه للدرس .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٣- متحمس للموضوع الذي يدرسه .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٤- يغير من سرعة ونبرة صوته .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٥- يحرص على تقديم نوعية فريدة من التدريس .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٦- يحث الطلاب على فعل أفضل الأعمال .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٧- يقدم تكاليفات مشوقة ومثيرة .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٨- يقدم امتحانات تتطلب تلخيصاً .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٢٩- يقدم امتحانات تبرز فهم المتعلمين .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)	٣٠- يدعم ويحافظ على تقدم تلاميذه وتفوقهم

تدريب (٢)

افحص نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم ، وحدد أي من تلك العوامل أكثر تأثيراً على ضوء واقع ممارستك الميدانية لعملية التدريس .

درجة تأثيرها			العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم
ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
			١ - الظروف السابقة .
			٢ - خصائص المعلم .
			٣ - العمليات المعرفية للمعلم .
			٤ - القرارات التعليمية .
			٥ - اتجاهات تخطيط التدريس
			٦ - متابعة المعلم لتلاميذه .
			٧ - تقويم المعلم .
			٨ - الضغوط الإدارية .

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية :

- ١- عبد الكريم درويش، ليلي ت كلا: (١٩٧٧)، أصول الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٤٣.
- ٢- كمال نجيب، عبد الله إبراهيم، محمد إسماعيل عبد المقصود: (١٩٩٦)، محاضرات في مهارات التدريس واستراتيجياته، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ص ص ٧٠ - ٧٣.

المراجع الأجنبية :

- 3- Moore , K. D . (1995) . Classroom Teaching Skills. 3rd. ed. New York: McGraw Hill.
- 4- Newell A. Simon, H. (1972) . Human Problem Solving : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 5- Shavelson, . & Stern, P. (1981) . Research on Teachers' Pedagogical though , Judgments, decisions, and behavior : Review of Educational Research , 51 , 455 - 498.
- 6- Simon, H. & Newell, A. (1970) . Human Problem Solving : The State of the Theory, American Psychologist, 26, 145 - 159.

● الفصل الرابع ●

تصميم منظومات التدريس

Instructional Systems Design

مفهوم النظام وسماته
التدريس والنظم التدريس
التدريس باعتباره منظومة
نماذج منظومات التدريس
تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس
الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس
نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

التدريس نماذج ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الرابع (تصميم منظومات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- التعرف على مفهوم النظم وسماته.
- ٢- تحديد موقع منظومة التدريس بالنسبة إلى المنظومات المجتمعة الأخرى .
- ٣- تحديد مبررات اعتبار التدريس منظومة ، واستقراء تعريفه على ضوءها .
- ٤- التعرف على مزايا تبين مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس .
- ٥- تحليل أشهر نماذج منظومات التدريس عربية وأجنبية .
- ٦- إجراء تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس .
- ٧- التعرف على مبررات تصميم نموذج لمنظومة التدريس وتحليل مكوناته .

الفصل الرابع

تصميم منظومات التدريس

مقدمة :

عادة ما يبحث المعلم الجاد عن طرق لتحسين تدريسه ، ولذلك فإن الفكر المنظومي القائم على استخدام مدخل النظم يمكن أن يساعد في ذلك . فاستخدام هذا الفكر بفاعلية قد يوجه المعلم إلى تنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف التعليمية التي يبغي تحقيقها ، ويساعده في ترتيب محتوى المادة المتعلمة واختيار المواد التعليمية التي تناسب طلابه ، كما يساعده في حل الكثير من المشكلات التي قد تواجهه داخل حجرة الدراسة مثل عدم مشاركة للتلاميذ في الأنشطة والخبرات التعليمية أو قلة دافعيتهم للتعلم وعدم انتباههم وانصرافهم عن التعلم الحقيقي الذي تسعى لمساعدتهم على كسبه .

واتباع نماذج مدخل النظم يتيح لعمليات تطوير وتصميم التعليم / التدريس نقطة بدء منطقية وواقعية تسمح لنا بتحديد المشكلة أو المشكلات التعليمية التي نواجهها من خلال تحليل الأوضاع القائمة في المدرسة ، وفي المنهج ، وفي الوحدة الدراسية أو حتى على مستوى الدرس اليومي ، ولا يصاحب التطوير أو التصميم مبالغاة لما يمكن أن يحدث ، ولكن يتم تقدير وتحديد البدائل الممكنة في ظل الظروف المتعلقة بالموقف ، وينظر إلى البدائل في ضوء علاقتها بعوامل الكلفة والفائدة وغيرها من الاعتبارات التي يمكن أن تحقق النجاح^(٧: ١٨) . ويتيح لنا إتباع الفكر المنظومي إمكانية تجريب البديل أو البدائل المقترحة على أرض الواقع ، فهو يستبعد عوامل الصدفة أو المحاولة والخطأ قبل عملية التدريس وأثناءها وبعدها ألا مما يمكن المعلم معه من تحليل أسباب المشكلات التي تواجهه اتخاذ الخطوات الصحيحة للتغلب عليها أو التخفيف من حدتها .

التدريس والنظم التدريسية

من الأساليب التي يتزايد استخدامها في مجالات مختلفة للتخطيط، ما يطلق عليه أسلوب "تحليل النظم" (*) System Analysis ، ولعل أول من بدأ في هذا الاتجاه هم العسكريون، ومحطات تدريب رجال الفضاء، ويرجع ذلك كما يقول "جابريل أوفيش" Gabril Ofiesh إلى أن تدريب رجال الجيش والطيران دائماً يتطلب نتائج معروفة ومحددة.

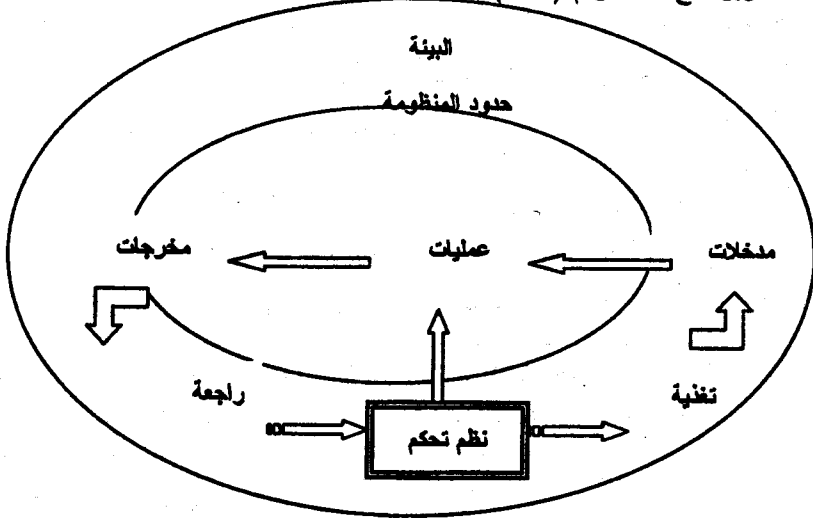
وكلمة النظام إنما تعني الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف، وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين معينة، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة نشاطاً هادفاً وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار أو الموارد إليه، وله مدخلات ومخرجات. وتعتمد نظرية تحليل النظم أساساً على فكرة "الجشالت" التي تقول: إن "الكل": هو أكثر من مجرد حصيلة مكوناته؛ فهو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل منها في تكوين هذا الكل وتحقيق أهدافه ".
ويتميز النظام أو المنظومة بمجموعة من السمات هي: (٢: ٦٥ - ٦٨)

- ١- أن له حدوداً Boundary of the system تميزه عن البيئة المحيطة به، ولا يؤخذ النظام إلا ضمن هذه الحدود التي تحوي عناصره وعلاقاتها المتشابهة .
- ٢- للنظام بيئة تحيط به، وتكون خارج حدوده وتشمل كل ما يؤثر على النظام، وكل ما يتأثر به.
- ٣- تتميز العناصر التي يتكون منها النظام بالوظائف التي يقوم بها كل عنصر، بالرغم من وجود علاقات تبادلية شبكية فيما بينها، وتختلف عناصر النظام في عددها ومدى تطورها بحسب درجة تقدم النظام وتطوره.
- ٤- تترابط عناصر النظام وتتكامل، ولذا لا تدرس العناصر في النظام المفتوح إلا في إطار الكل المركب الذي تنتمي إليه.
- ٥- ليست العلاقات بين عناصر النظام عشوائية، بل تخضع لقوانين منطقية أو رياضية، وتجدد في ضوء تكوين النظام الداخلي، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

(*) يعتبر تحليل النظم ، وإجراءات النظم System procedures ومدخل النظم System approach ثلاثية تعابير تستعمل لوصف عملية مشتركة ، وتتضمن إجراءات تحليل النظم عادة التحليل والتنظيم على السواء .

- ٦- يشتمل النظام على "مدخلات" وهي مصادر النظام ومن عناصر البيئة، ويمكن ضبطها ويزيد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً وكان مكتمل الشروط.
- ٧- للنظام كذلك "مخرجات" وهي: أهداف النظام أو نتاجه كما أن مخرجات نظام ما تصلح لأن تكون مدخلات لنظام آخر.
- ٨- تكون النظم مغلقة أو مفتوحة، ويكون النظام المفتوح في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة، وذلك نتيجة العلاقات التبادلية الشبكية بين عناصره من جهة، وبينه وبين بقية النظم "النظام الأم، والنظم الفرعية، والنظم الموازية" من جهة أخرى.
- ٩- العلاقات التبادلية بين عناصر النظام تأخذ أشكالاً مختلفة، فقد تكون عمليات أو تفاعلات أو أنشطة، وتتباين هذه العلاقات من نظام إلى آخر حتى ولو اتحدت هذه النظم في الأهداف.

ويوضح شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها



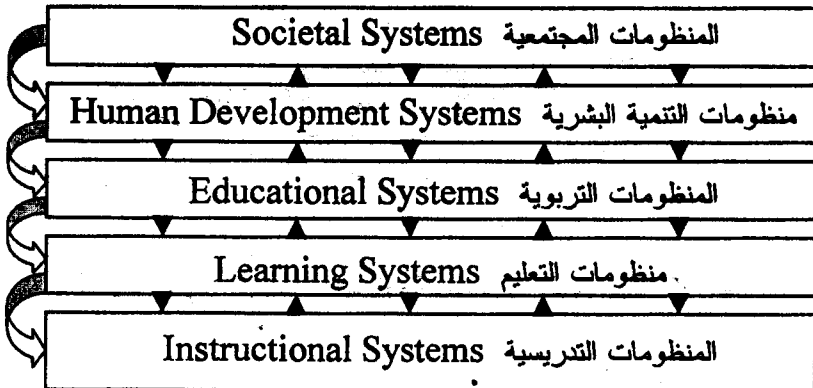
شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها

النظام والتدريس :

يمكننا النظر إلى التدريس (*) على أنه نظام يتضمن مكونات تتفاعل في كل واحد، هو "عملية التدريس"، وهذه العملية بكل مكوناتها نظم التعلم ، والتي بدورها نظاماً تربوياً من النظم المعنية بالتنمية البشرية داخل النظم المجتمعية ، ويوضح شكل رقم (٤ - ٢) ذلك للتصور لعملية التدريس وأجزائها باعتبارها جزءاً من كل ، وبمفهومها كنظام يمثل جزءاً من عملية تربوية أكبر تتمثل في النظام التعليمي بأكمله ... وهكذا . (١٧ : ٣٣٥)

— بمعنى أن كلمة نظام، يمكن استخدامها لتشير إلى نظم كبيرة تضم بداخلها نظاماً أصغر، أي أن النظم تقع في مستويات مختلفة، فإذا كان غرض الدراسة هو النظام التعليمي بأكمله كعملية في ذاتها، فإنه ولاشك يكون في ذاته نظاماً كلياً. وإذا كان الغرض هو دراسة التدريس كأحد مكونات النظام التعليمي الكلي، فإنه أي "التدريس" يصبح في هذه الحالة نظاماً فرعياً.

وعندما يكون الهدف هو دراسة التدريس بصفته عملية كلية، فإننا تشير إليه كنظام للتدريس، في حين نشير إلى المقرر الدراسي أو الوسائل التعليمية أو التلميذ المشترك في عملية التدريس على أنها مكونات في نظام التدريس.



شكل رقم (٤ - ٢) انتماء منظومات التدريس إلى المنظومات المجتمعية المحيطة

(*) يعتبر المؤلف أن لفظي التدريس Teaching والتعليم Instruction لفظتين مترادفتين ، إذ تفرق بعض الأدبيات التربوية بينهما على اعتبار أن التعليم نوع من التدريس المنضبط الذي يتم التحكم في مداخلته وعملياته وإجراءاته تقويمه وتصينه عبر التغذية الراجعة .

- وقبل الوصول إلى تكوين مفهوم محدد للتدريس كنظام، وقبل توضيح عناصره والعلاقات الرئيسية بينها، ثم تحليل المدخلات التي تسهم في تحريك هذه العلاقات، والمخرجات المتوخاة، سنحدد المبادئ التربوية والنفسية والتنظيمية التي تشكل في مجموعها الإطار المرجعي لهذا النظام، والتي ترجع جذورها لإسهامات علماء النفس ومتخصصي تكنولوجيا التعليم (باعتبار التدريس نظاماً، فما المبادئ التي تمثل ذلك الإطار)، وذلك فيما يلي:

١- يختلف الطلاب ويتفاوتون تفاوتاً كبيراً في استعداداتهم ومعدلات تعلمهم، وكذلك طريقة تعلمهم، والصعوبات التي يواجهونها في التعلم، والظروف التعليمية المحيطة بهم، ومعنى هذا أن كل طالب يتعلم على نحو أفضل عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه بشكل يناسبه؛ أي عندما تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢- لا يوجد أسلوب أو استراتيجية تعلم واحدة أو عدد محدود منها، بل هناك أساليب تدريس لا حصر لها، تنظم في نماذج Models معينة : كالنموذج الاستقرائي، أو النموذج الاستنتاجي، أو النموذج الاستقصائي، أو نموذج حل المشكلات. وكل أسلوب منها عبارة عن نظام له عناصره المختلفة، والعلاقات التبادلية بينها، وله مدخلاته وكذلك مخرجاته.

٣- يمكن زيادة أداء كل من المعلم والمتعلم زيادة كبيرة إذا ما استخدمنا إمكانات تكنولوجيا استخداماً صحيحاً؛ إذ يربط هذا المبدأ بين الطاقة الإنسانية من جهة، والموارد الفيزيائية من جهة أخرى.

٤- كما أن هناك نظريات تعلم، فهناك أيضاً نظريات تعليم، والفرق بينهما أن الأولى تتعامل بالطرق التي يتعامل بها المتعلم، في حين تتعامل نظريات التعليم بالطرق التي تؤثر بها على المتعلم لجعله يتعلم.

ولقد أيدت نتائج الأبحاث فاعلية مدخل النظم في التدريس وتركزت معظم الدراسات حول تحليل مكونات النموذج للتدريس. وقد أتى التكعيم الأولي من أولئك

الذين يستخدمون المدخل في التدريس، إذ عبروا عن تحقق النجاح مع المتعلمين من خلال استخدامهم هذا المدخل.

- ويمكن أن تعود فاعلية مدخل النظم في تصميم التدريس لعدة أسباب؛ منها ما يلي:

أولاً : إنه يركز - بداية - على ما يجب أن يعرفه المتعلم، أو ما يستطيع فعله عندما يحدث التدريس، وبدون ذلك تصبح خطوات كل من التخطيط والتنفيذ مشوشة وغير فعالة.

ثانياً : الربط المحكم بين كل المكونات - وبخاصة العلاقة بين الاستراتيجيات المدرسية - ومخرجات التعلم المستهدفة، وهي المهارات والمعارف التي يرجى تعلمها والنظام يهيئ الظروف الملائمة لتعلم تلك المخرجات التعليمية.

ثالثاً : إمكانية تطبيق النظام وإعادة تقييمه، فالتدريس لم يصمم لمجرد أن ينفذ وينتهي الأمر عند ذلك، لكنه صُمم ليستخدم كل الفرص الممكنة والمتاحة قدر الإمكان مع معظم المتعلمين، ولوجود مثل هذه المقدرة من إعادة التقييم "Yeus able" سواء بالنسبة للوقت أو المجهود المبذول، يكتسب هذا المدخل أهميته وتصبح لدينا المقدرة على تحديد أجزاء النظام التي لا تعمل من خلال التدريس باعتباره منظومة أو نظام .

وباستقراء سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها والتي سبق عرضها يمكننا اعتبار التدريس منظومة وذلك للاعتبارات التالية :

- ١- كونه كلاً مركباً من عدد من العناصر من أبرزها المعلم والطالب والمادة الدراسية وبقية عناصر التدريس .
- ٢- كونه يسعى إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة .
- ٣- كونه ذا خصائص معينة تكون حدوداً افتراضية تفصله نسبياً عن غيره من الأنظمة الأخرى في المدرسة ؛ مثل منظومة الإدارة التعليمية ، ومنظومة الإرشاد الطلابي .
- ٤- كونه محاطاً ببيئة تقع خارج حدوده ، وهي تؤثر وتتأثر به ، وهي بيئة الفصل . وتتمثل خطوات تصميم النظم التدريسية في سبع خطوات ؛ هي :
- ١- إعداد أهداف التعليم .
- ٢- ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
- ٣- تحديد المهام المطلوبة .

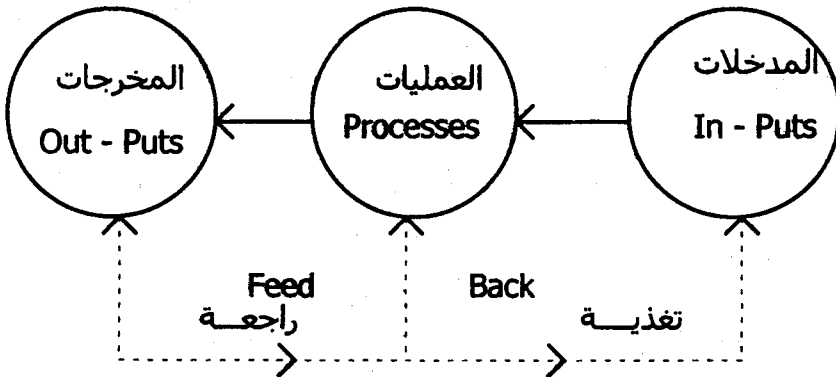
- ٤- اختيار العناصر المكونة للنظام والإجراءات المتضمنة فيه .
- ٥- تحليل مردود الكلفة (تحليل العائد المنفعة).
- ٦- التنسيق بين العناصر المكونة للنظام وإجراءات العمل .
- ٧- تقييم النظام .

وتجدر الإشارة إلى نقطتين مهمتين :

* أولاهما : أن السنظم التدريسية باعتبارها أجزاء في تصميم نظام شامل، تقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطالب بعد التعليم.

أما النقطة الثانية : فهي أن تقديم المعرفة وتطبيقها ضمن النظام أمران خاضعان لمتطلبات الأداء . Performance requirements

ومهما تنوع نظم التدريس في مكوناتها الشكلية ، فإنها تعود في مجملها لنموذج الضبط الآلي الأم (*) The Basic Cybernetic Model الذي تم تطويره في أواخر الستينيات من هذا القرن على يد نفر من المربين الأمريكيين ، ويعرف هذا النوع من الأنظمة بالنظام اللولبي المغلق (أو الحلقي المغلق) Closed Loop System وهو ما نلاحظ فيه أن مخرجات أو نتائج النظام تعود فستدخل إلى النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر على مخرجات النظام. ويتكون نموذج للضبط الآلي من ثلاثة عناصر هي المدخلات، والعمليات، ثم للمخرجات، كما هو موضح بشكل (٤ - ٣) . بالإضافة للتغذية الراجعة وإليك وصف لكل عنصر من هذه العناصر.



شكل رقم (٤ - ٣) رسم توضيحي لنموذج الضبط الآلي لنظم التدريس

(*) تشق كلمة النظام الآلي الأم " سيبرناتيك " من كلمة يونانية هي Kybernetic وتعني " قائد أو حاكم " ، وكلمة Kybernan وتعني " يقود أو يحكم " ، والنظم السيبرناتيكية تتميز بأن لها طرقاً ذاتية لتقود نفسها بنفسها أو للتحكم الذاتي .

وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام متكامل نجد أنه يتكون من :

In - Puts

١ - المدخلات

ويتكون من مجموعة مصادر تمد النظام بالموارد والمعلومات اللازمة له بطريقة معينة، وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من مدخلات النظام أيضاً. وفي تصميم التدريس تكون المكونات العديدة التي ستتدخل النظام كالمواد التعليمية، وتحديد الأهداف، والخبرات والمهارات المطلوبة من الدرس وخلفيات وخصائص المتعلمين بمثابة مدخلات النظام.

Processes

٢ - العمليات

وتشمل الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة؛ بحيث تأتي بالنتائج التي يراد تحقيقها، وفي تصميم التدريس نتحصل هذه العمليات في كل من التفاعلات التي تحدث بين المكونات التي تدخل النظام.

Out - Puts

٣ - المخرجات

وتمثل النتائج التي يحققها النظام، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقدار ما تحقق من إنجازات. ويحتاج النظام إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الغايات. وفي تصميم التدريس يكون وصف التعلم أو التغييرات المتوقعة حدوثها من معرفة وسلوك وأداء المتعلم هما مخرجات النظام.

Feed back

٤ - التغذية الراجعة

وهي العملية التي يتم التعرف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله معاً ومواطن الضعف التي قد تعثر به بوجه علم.

ومن تحليل التصور المنطومي للتدريس يمكننا النظر إلى التدريس على أنه عملية نسقية منظمة ، تسير وفق خطوات أو مراحل محددة ، وهي أشبه ما تكون بعملية هندسية ، أو تكنولوجية ، مثلها في ذلك مثل عملية تشييد مصنع ، فبدأ بمرحلة التصميم Design ، ثم مرحلة التنفيذ Implementation ، ثم مرحلة التقويم

Evaluation ، وأخيراً مرحلة التعديل أو التحسين وذلك من خلال عملية التغذية الراجعة Feed back وفق منهجين خاصته في التفكير يطلق عليها أحياناً مدخل النظم System Approach .

مزايّا تبني مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس

يمكن أن نلتمس عدداً من المزايا من تصميم منظومات التدريس وفق مدخل النظم منها ما يلي :-

- ١- تنظيم كافة عمليات تصميم التدريس بصورة نمقية تعمل سوياً علي نحو متوافق ومتناغم ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس .
- ٢- خضوع النظام التدريسي لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة ، الأمر الذي يترتب عليه تحسين وتنقيح النظام باستمرار وصولاً لأفضل النتائج المتوقعة .
- ٣- التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى ، إذ يعطي هذا المدخل - غالباً - لخصائص المتعلم أهمية كبرى ، فكافة عمليات تصميم منظومة التدريس تأخذ في حسابها تلك الخصائص .^(١١)

نماذج منظومات التدريس

تتفاوت تصورات المنظرين للتدريس في شرحهم وتنظيمهم لعناصره أو مهاراته ، ومن ثم تختلف النماذج التي يضعونها لتصوير أبعاد التدريس المختلفة وفقاً لتصوراتهم .

تعدّ النماذج تمثيلاً نظرياً للواقع، تلخص معلومات، أو بيانات، أو ظواهر، أو عمليات، وتكون عاملاً مساعداً على الفهم، كما تساعد على إدراك العلاقات المهمة في هذا الواقع، وعلى التحكم فيها، من ثمّ التنبؤ بغيرها^(٢٠: ٢١) . وقبل أن نعرض لنماذج التدريس الفعال بالتحليل والنقد نعرض للنماذج بشكل عام؛ حيث تتخذ صوراً وأشكالاً ثلاثة هي :

Analogue Models

١ - النماذج المناظرة

و فيها تُستبدل العناصر المناظرة بعناصر أصلية، مثل: الرسم البياني الذي يستبدل فيه عنصر السن، أو أعمار الطلاب في نظام تعليمي ما بالمحور الأفقي، وعدد سنوات الدراسة في هذا النظام التعليمي بالمحور الرأسي وهكذا.

Iconic Models

٢ - نماذج تمثيل العناصر

وهي نوع من النماذج يتم فيها تمثيل بعض عناصر النظام أو الظاهرة بنموذج يختلف في مقاييس الرسم مثل؛ النماذج المستخدمة في تصميم مبنى مدرسي. وبالطبع فإن هذا النوع من النماذج مثله في ذلك مثل بقية الأنواع ، ويتضمن بعض مظاهر النظام الأصلي كما هي - كاللون مثلاً - ولكنها تصغر بقية العناصر مع المحافظة على تناسب أبعاد الأجزاء، لذلك فإن نماذج تمثيل العناصر تشبه النظم الأصلية تمام الشبه.

Symbolic Models

٣ - النماذج الرمزية

وهي أكثر أنواع النماذج تجريداً، وفيها تُستبدل عناصر النظام الأصلي برموز تعبر عنها؛ مثل: المعادلات الرياضية التي تستخدم في حساب معدلات تدفق الطلاب في نظام التعليم الابتدائي أو الثانوي، وهكذا.

وفي كل الأحوال ينبغي ألا تكون النماذج صوراً متطابقة مع الواقع تماماً؛ إذ لو كانت كذلك لأصبحت شديدة التعقيد وعديمة القيمة، بل ينبغي أن تجرد النماذج العناصر أو العلاقات المهمة في الواقع، مركزة على ما يناسب المشكلة موضوع البحث وما يتصل بها، على أنه ينبغي ملاحظة عدم اعتبار النماذج في مدخل النظم مجرد بناء استاتيكي ساكن، ولكنها وسيلة لإظهار المكونات والعلاقات الديناميكية الأساسية للنظام.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين :

١- نماذج وصفية: وهي نماذج تشرح ما يحدث وتصفه.

٢- نماذج إرشادية توجيهية: وهي نماذج تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات، أو بعبارة أخرى "ما ينبغي أن يكون"، وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية.

وفي الواقع لا يعبر معظم النماذج التصويرية المستخدمة - تحت لواء مدخل النظم - في أدبيات البحث التربوي، عن خصائص النظم التعليمية المفتوحة، بقدر ما يعبر عن جهود شخصية في تحديد مكونات المشكلة موضوع البحث، باستخدام رموز مشتقة من تمثل العمليات في دوائر أو مستطيلات أو معينات، وفي قول آخر إنها مجرد لوحة انسيابية أو خرائط تتفق Flow charts ينقصها إدراك مفهوم الشمول في مدخل النظم بصفة عامة، وخصائص النظم المفتوحة بصفة خاصة.

وأخيراً فإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملأه بالتفاصيل أو الهيكل الذي علينا أن نكموه لحماً.. على أن هذا ينبغي أن تراعى فيه الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه فيه، وبالتالي ستختلف التفاصيل من موقف لآخر فكما أن لكل امرئ جملة لكن كل وجه يختلف عن الآخر فكنذلك تختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لآخر .

وقد ميز "بيو شامب" Beauchamp بين الصيغة Paradigm ، والنموذج Model، فالأول يشير إلى: إطار مشتق من مجاله الأصلي، وبالتالي يستخدم في مجال مختلف، أما الثاني فيعد تمثيلاً لمجموعة من الأحداث تطورت حولها وعنها نظرية ما. (١١: ٢٥)

وانطلاقاً من المعنى الثاني يمكن القول: "إن النموذج هو: شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع، والعلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة بفرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة". (٦: ٨٩ - ١٢٨)

وغالبا ما يعبر عن الإجراءات التي تتبعها عند استخدام مدخل النظم في صورة نماذج Models ، والمتتبع للأدب التربوي المتعلق بمدخل النظم يلاحظ أن هناك نماذج عديدة تختلف في أحجامها وأشكالها والمفاهيم المستخدمة فيها . ويلاحظ أن هذه النماذج يمكن أن تصنف من حيث المستوى الذي تستخدم عنده إلى مستويين

هما المستوى المصغر Micro level ، والمستوى المكبر Macro level ، وتستخدم نماذج المستوى الأول عندما نتعامل مع الدروس اليومية ، أو الوحدات الدراسية المصغرة ، بينما تستخدم نماذج المستوى الثاني عندما نتعامل مع المقررات الدراسية والمناهج ، ويمكن للمعلم بمفرده أن يستخدم أي نموذج على المستوى المصغر ، كما يمكنه أن يتبنى أي نموذج من النماذج المتوفرة عند هذا المستوى ، كما يمكنه أن يضع نمودجه الخاص .

أما النماذج التي تستخدم على المستوى المكبر فتحتاج إلى فريق يضم مجموعة من المتخصصين (١٨ : ٧) .

وسنعرض فيما يلي شرحاً لتسعة من نماذج التدريس تمثل أشهر تلك النماذج سواء على المستوى العربي والذي يمثلته أربعة نماذج لمنظومات التدريس أو على المستوى الأجنبي والذي يمثلته خمسة نماذج ، وهذه النماذج هي :

- ١- نموذج منظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)
- ٢- نموذج منظومة التدريس عند " جابر عبد الحميد ورفيقاه " (١٩٨٩)
- ٣- نموذج منظومة التدريس عند " علي عبد المنعم " (١٩٨٩)
- ٤- نموذج منظومة التدريس عند " دروزه " (١٩٩٤)
- ٥- نموذج منظومة التدريس عند " ونج ورولرسون " Wong & Roulerson (1974).
- ٦- نموذج منظومة التدريس عند " أرمسترونج ودينتون وسافاج " , Armstrong , Denton & Savage (1978).
- ٧- نموذج منظومة التدريس عند " جيرلاش وإيلي " Gerlach & Ely (1980).
- ٨- نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار " Clark & Starr (1981).
- ٩- نموذج منظومة التدريس عند " ديك وكاري " Dick & Cary (1990).

ثم نقدم تحليلاً ناقداً لنماذج منظومات التدريس السابقة وصولاً إلى تبيان الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس ، نتبعه بتحليل مختصر لمكونات ذلك النموذج وهو ما سنفصله تفصيلاً في الأبواب والفصول التي ينتهي بها هذا الكتاب .

النموذج الأول : نموذج لمنظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)

يتكون نظام التدريس الذي طوره " حمدان " من ثلاث مكونات متتابعة وهي مدخلات التدريس وعملياته ومخرجاته (بالإضافة إلى التغذية الراجعة) وتحتوي كل منها على عدد من العمليات علي النحو التالي : (١١ : ٣٠)

أولاً : مدخلات التدريس :

وهي تمثل مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً التدريس بكل ما يتصف به من عمليات ومخرجات . وتبدو العوامل التدريسية (أو المدخلات) علي النحو التالي :

- ١- المعلم ، وما يتصف به من خصائص نفسه وشخصية وجسمية ومؤهلات وظيفية وميول نحو التربية والعلم والمتعلمين ، وخلفية اجتماعية واقتصادية .
- ٢- الطالب ، وما يتصف به من خصائص نفسه وشخصية وجسمية وعقلية .
- ٣- المنهج ، وما يتصف به من مكونات (أهداف ومعارف وأنشطة تربوية وتقييم)، ومدى تمثيل هذه المكونات لحاجات ورغبات الطلاب الذاتية والنفسية والتربوية، ومدى مناسبتها من حيث الطول والمتطلبات للوقت المتوفر للتدريس وللتسهيلات والموارد الوسائل والخدمات المساعدة .
- ٤- البيئة الصفية ، وما تتصف به من سعة ومكونات وأثاث وتجهيزات ووسائل تعليمية / إدارية ، وإضاءة ، وتهوية ، ونظافة عامة .
- ٥- البيئة المدرسية ، وتضم كافة التسهيلات التعليمية والترفيهية والإدارية المكونة للمدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية .

٦- البيئة الاجتماعية العامة ، وتعني المجتمع الواسع وما يتصف به من فلسفة وأهداف تربوية . وأنظمة أسرية واجتماعية واقتصادية وإدارية وفكرية ، وما ينتج عن ذلك من دعم للتدريس .

٧- جماعة الأقران (الزملاء بالمدرسة) ، وما يتصفون به من هوايات ، وميول ، وذكاء عام ، وخصائص نفسية وجسدية .

٨- الإداريون ، وما يتصفون به من مؤهلات وظيفية وخبرات فنية .

٩- المواد والوسائل والخدمات المساعدة للتدريس ، وما تتصف به من تنويع واتصال بالمقررات الدراسية .

ثانياً : عمليات التدريس .

وتتم على مرحلتين هما المرحلة التحضيرية والمرحلة التنفيذية وذلك على النحو التالي :

أ - عمليات التدريس التحضيرية .

وهي المهام التمهيديّة للتدريس التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية ، والتعرف كذلك على طبيعة العملية التدريسية وتسلسل مجرياتها التربوية والنفسية وتحدث تلك العمليات عادة خارج الغرفة الدراسية ، وهي تنبؤية في طبيعتها ، وتشمل المهام التالية :

١- صياغة الأهداف السلوكية للتدريس: والأهداف السلوكية عبارة عن جمل واضحة اللغة تصف بإنجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيحققه الطالب بعد عملية التدريس. وهي تشكل الأساس الذي تنظم وتبني عليه عملية التدريس محتوى وتطبيقاً .

٢- تقييم ما قبل التدريس: وهو نمط من التقييم يمكن للمعلم به تحديد مستوى معرفة الطلاب للمعارف ؛ وتمكنهم من المهارات والقدرات الأولية اللازمة لتعلم المعارف والمهارات الخاصة بعمليات التدريس الحالية ؛ والمتصلة

بالأهداف السلوكية للتدريس ، والتي يمكن على ضوءها توجيه عملية التدريس بحيث تراعي تلك الخلفيات .

٣- تخطيط عملية التدريس : وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس المقبلة يحدد فيه ما يلي :

- المعلومات المنهجية : (المحتوي المعرفي) الذي سيتعلمه الطلاب .
- أنشطة التعليم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها المعلم لتوجيه وتكوين المهارات الجديدة لدى الطلاب ، وتتمثل عادة في طرق ووسائل التعليم .
- أنشطة التعلم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب أنفسهم لكسب المهارات الجديدة ، مثل : المناقشة الصفية والتمارين النظرية والعملية والواجبات المنزلية .
- إجراءات التحفيز : وهي الأنشطة التي سيقوم بها المعلم أو الطلاب أنفسهم بغرض ترغيب الآخرين في التعلم وتشويقهم إياه .
- إجراءات تعديل السلوك الصفية والتي ترمي للمحافظة على نظام الفصل .

٤- تحضير وضبط البيئة الصفية : وفيها يتولى المعلم تهيئة الغرفة الدراسية وإعدادها بصيغ مادية مناسبة ومشجعة للتعلم والتعليم ، إضافة إلى تنظيم مقاعد الطلاب والتحكم في التهوية والإضاءة ، وإعداد السبورة وما يلزم من طباشير .

ب - عمليات التدريس التنفيذية :

يستعمل المعلم في هذه المرحلة معظم المعلومات والمبادئ والوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير ، كما يقوم بمعالجة المشكلات الصفية والمحافظة على نظام الفصل كلما دعت الحاجة لذلك . ومن أمثلة العمليات التنفيذية .

- تحضير الطلاب وتهيئتهم نفسياً وإدراكياً للتعلم .
- استعمال أنشطة التعلم والتعليم .

- استعمال الأنشطة الإضافية المناسبة .
- توجيه الطلاب وضبطهم ، وإدارة الفصل .
- توظيف الخدمات المساعدة من إدارة وقت ، وجداول ، وعاملين ، ومكتبة ، وقاعات خاصة ، وأدوات ، وآلات .
- تقييم تعلم الطلاب أثناء التدريس وعند إنهائه .

ثالثاً : مخرجات التدريس (أو نواتجه) .

تتمثل نواتج عملية التدريس في أحداث التعلم بمختلف أشكاله ، سواء قصدنا إحداث تغيرات معرفية ، أو عاطفية ، أو اجتماعية ، أو حركية لدى المتعلمين ، بالإضافة إلى ما يصحبه من نواتج وتأثيرات جانبية منعكسة على المعلمين وبيئتهم المدرسية والمجتمع المحلي ككل .

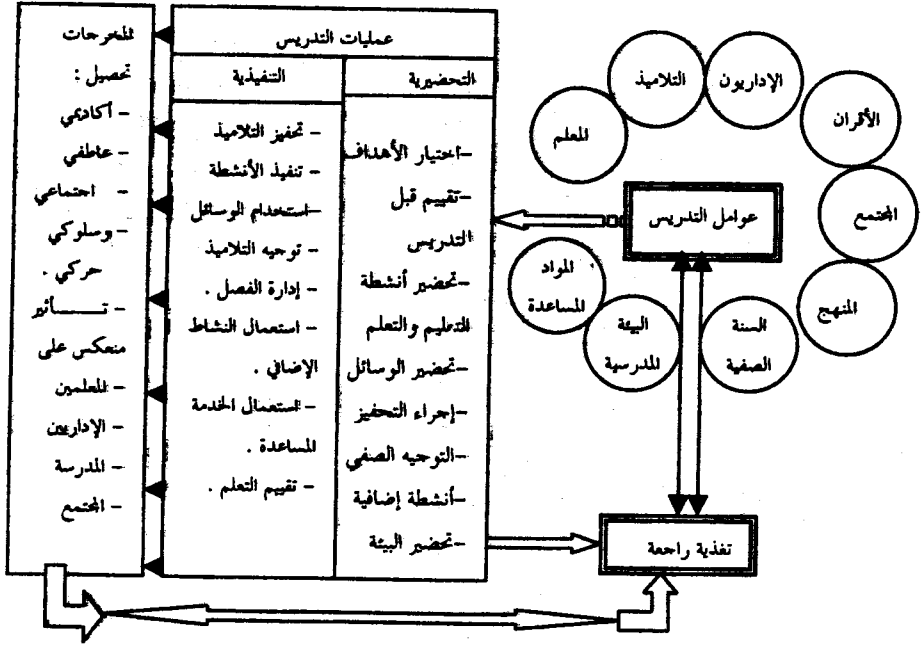
وبالرغم من أن المعلم يقوم بصورة تلقائية ومستمرة بتقييم مدى تقدم طلابه والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجههم أثناء التعلم ، وتوجيه تدريسه على هذا الأساس ، إلا أن التقييم الرسمي لمخرجات التدريس يأتي في الغالب بعد انتهاء المرحلة التنفيذية للتعليم ، أو عند اختتام موضوع أو وحدة دراسية ، أو في نهاية الفصل للعام الدراسي ، وعليه نصف مثل هذا التقييم عادة بتقييم ما بعد التعليم .

والفائدة الرئيسية التي يجنيها المعلم من هذا التقييم هي كشف مدى تأثير تدريسه على تعلم الطلاب ، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه ، مما يقود إلى تصحيحه وتوجيهه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعالة أكثر لحاجاتهم ورغبتهم .

ويتمثل نتائج التدريس أو مخرجاته في كل من التحصيل الأكاديمي أو المعرفي ، والتحصيل العاطفي أو الشعوري والتحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية ، والتحصيل السلوكي الحركي ، والتأثيرات المنعكسة على المعلمين ، والتأثيرات المنعكسة على الإداريين ، والتأثيرات المنعكسة على البيئة المدرسية ، والتأثيرات المنعكسة على البيئة الاجتماعية المحلية .

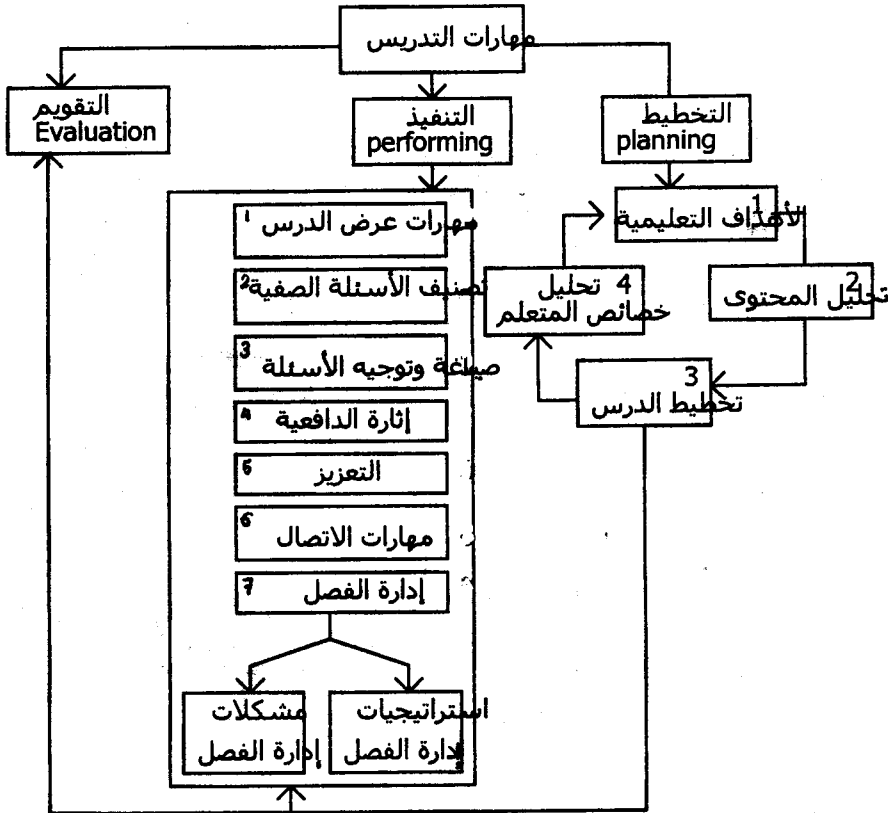
ويوضح شكل رقم (٤ - ٤) نموذج لمنظومة للتدريس وفق تصور "

حمدان " لعملية التدريس .



شكل رقم (٤-٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس

النموذج الثاني : نموذج منظومة التدريس لجابر عبد الحميد ورفيقاه



شكل رقم (٤-٥) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد ،
وزاهر والشيخ (١٩٨٩)

تحليل النموذج الأول :

في هذا النموذج يُنظر إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية ، وذلك على النحو المبين بشكل رقم (٤-٥) . وفيما يلي وصف لتلك المهارات.^(٣)

أولاً : التخطيط :

للتخطيط دور مهم في عملية التدريس ويتمثل هذا الدور في كونه بوجه مستوى التعلم وجميع الإمكانيات المتاحة إلى تحقيق الأهداف دون إهدار للوقت أو الجهد الساجم عن ترك الأمور للصدفة، كما أنه يجعل عملية التعلم ذاتها ممتعة

للطلاب. وتلك المتعة ناجمة من الموازنة بين ما يقدم لهم، وحاجاتهم وخصائصهم، فالخطيط الجيد يعطي المعلم الوعي والدراية بعناصر الموقف التدريسي ويساعده على التحكم فيها.

وقد أوضح ذلك النموذج أن مهارة التخطيط تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يتمكن من التخطيط الجيد وهي:

١ - الأهداف التعليمية :

الهدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، وهو كذلك وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، وترجع أهمية الأهداف إلى أنها: تساعد في اختيار الخبرات التعليمية، وتحدد أوجه النشاط المختلفة ومعيار الأداء المقبول، كما تحدد مستويات مختلفة لما ينبغي أن يعلم.

٢ - تحليل المحتوى :

ويقصد به استخلاص جوانب التعلم المتضمنة في أحد الدروس وتشمل: الجوانب المعرفية؛ مثل: المفاهيم والحقائق والمعلومات والقوانين والتعميمات، والجوانب الوجدانية؛ مثل: القيم والاتجاهات، والجوانب المهارية؛ وهي: المهارات التي يمكن إكسابها المتعلمين.

٣ - تخطيط الدرس :

تبدأ تلك العملية عندما يفكر المعلم فيما سيدرسه، وكيف يدرسه ؟ ولكي يخطط المعلم لدرسه تخطيطاً جيداً ينبغي أن يكون قادراً على صياغة أهداف درسه صياغة سلوكية واضحة، وتحديد خصائص تلاميذه، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم، وتحليل محتوى المادة الدراسية أو محتوى الدرس، واختيار أفضل تتابع لتقديمه للتلاميذ. ومن كل هذا يخرج المعلم بخطة واضحة لدرسه يسترشد بها أثناء تنفيذه.

٤ - تحليل خصائص المتعلم :

ويتضمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في السعي لبلوغ الأهداف المخططة، وكذا معرفة متغيرات الشخصية لدى المتعلم. ويشمل كذلك المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو، والاستعداد للتعلم، والسلوك اللغوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات التي توجد لدى المتعلم.

ثانياً : التنفيذ :

ترتبط عملية التنفيذ ارتباطاً وثيقاً بعملية التخطيط، ويتوقف نجاحها بدرجة كبيرة - على جودة الخطة الموضوعية للدرس، فالمعلم حين ينفذ الدرس يخرج تصوره الذي وضعه في تخطيطه من طور السكون المائل في كراسة إعداد الدروس إلى طور الحركة، والتفاعل المائل فيما يمارسه من إجراءات - داخل الفصل - لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.

وقد أشار هذا النموذج إلى أن التنفيذ يتضمن عدداً من المهارات؛ وهي:

١ - مهارات عرض الدرس :

وتشمل عدداً من المهارات الفرعية؛ منها: التهيئة، وتنويع المثيرات، والغلق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على ممارستها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شائقة وجذابة.

٢ - تصنيف الأسئلة الصفية :

مما لا شك فيه أن عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما: المعلم والمتعلم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد. وهذا يستلزم اشتراك التلميذ بإيجابية في مختلف المناشط داخل حجرة الدراسة؛ فيناقش ويدلي برأيه ويفكر ويستنتج وينقد، وما إلى ذلك. ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل حسب استعداده، ولذلك فلا بد أن ينوع المعلم في استخدام

الأسئلة طبقاً لمستويات التلاميذ المختلفة، فالتصنيف يعني التقسيم على حسب المستوى العقلي "تصنيف بلوم".

٣ - صياغة الأسئلة وتوجيهها:

إن مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم مهارات الاتصال بين المعلم والتلميذ. فمن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معين، وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع، أو تقويم استيعابهم للدرس كله، أو تدريبهم على ممارسة عمليات مختلفة للتفكير.

فالصياغة هي : فنُ إلقاء المعلم السؤال، وكذلك فن تلقي الإجابة، ويتمثل فن إلقاء السؤال في: طريقة الإلقاء، وحركة العينين، وحركة الجسم، وغير ذلك من إشارات. ويتمثل فن تلقي الإجابة في كيفية الإنصات للتلميذ أثناء التحدث، وعدم إهمال إجابته، وتوجيه نفس السؤال لتلميذ آخر.

٤ - إثارة الدافعية :

وهي : حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين. ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق: تعزيز الإسهامات الإيجابية في المناشط التعليمية. فمثلاً: من الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهد تلميذ معين حتى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

٥ - التعزيز :

هو حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطاً سلوكياً معيناً، ويزيد من احتمال تكراره. فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز. والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتعرض لها، أو يجد نفسه فيها.

٦ - مهارات الاتصال :

وهي بشكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ، وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشاركين، أو تعبر عن عدم الرضا أو الغضب أو أحياناً النفور.

٧ - إدارة الفصل :

وهي عنصر مهم جداً؛ لأن أي جهد للمعلم لن يؤدي ثماره ولن يحقق المعلم به هدفاً من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله، وتهيئة جو يساعده على بذل الجهد الهادف، ويساعد المتعلم على التعلم. ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها: عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة. ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات .

■ أما استراتيجيات إدارة الفصل :

فتمثل في: كيفية ترتيب مقاعد التلاميذ، وطريقة جلوسهم، وكيفية التعامل معهم وتنفيذ التجارب والتعامل مع المتأخرين في التحصيل، كذلك: توقف المعلم مثلاً عن الكلام والحركة بصورة مفاجئة لجذب انتباه المتعلمين عندما تدب الفوضى بينهم، كذلك توجيه سؤال للطالب غير المنتبه أثناء شرح ذكراً اسم الطالب باعتبار السؤال موجهاً له بالذات، أو مثلاً يكتب المعلم على السبورة دون أن يعطى ظهره للتلاميذ ويوزع نظراته في جميع الاتجاهات.

■ أما مشكلات إدارة الفصل :

فتمثل في نوعين من المشكلات: مشكلات تعليمية، وأخرى إدارية، وذلك لأن التدريس يتكون من بعدين: التعليم، والإدارة. وتتطلب المشكلات الإدارية حلاً إدارياً؛ حيث إن الإدارة الفعالة للفصل تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة، وبالتالي القدرة على التصرف بناءً على هذا التحديد، ومشكلات إدارة الفصل عديدة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر: الانطواء، والإحباط عند بعض التلاميذ.

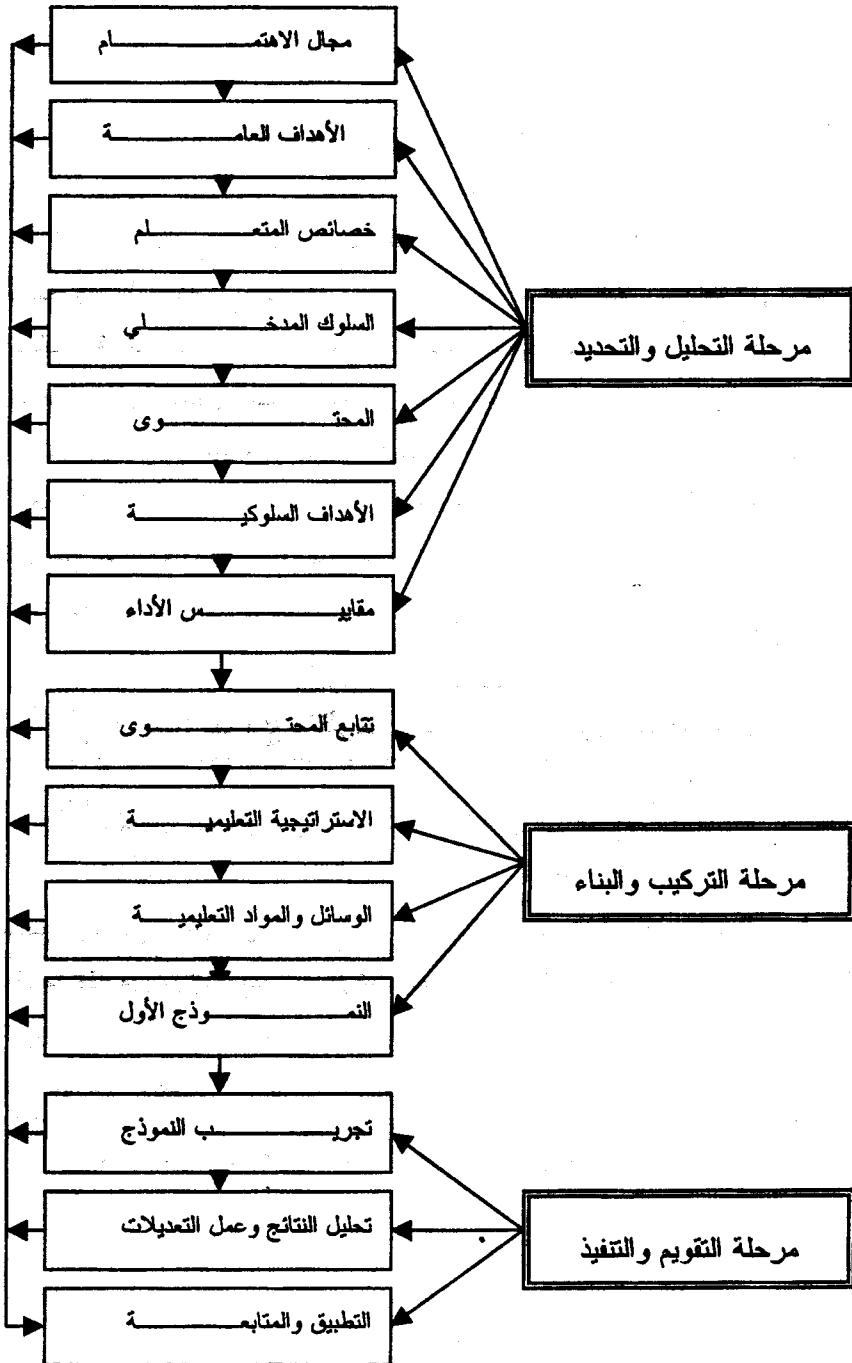
ثالثاً : التقويم :

عملية التقويم عملية مهمة ومستمرة، فهي وسيلة واستراتيجية في وقت واحد، وهي وسيلة لمعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، وهي في الوقت نفسه استراتيجية عامة تساعد على التغيير التربوي. فعملية التقويم عملية شاملة تساعد في التعرف على مدى تحصيل الطلاب، وكذلك معرفة نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، كما أن نواتج العملية التقويمية توفر حوافز للأفراد تساعد على تحسين أدائهم. وعلى الرغم من أهمية عملية التقويم، فإن هذا النموذج لم يشر إلى أنواع التقويم أو أسس التقويم أو مصادر وأدوات التقويم المختلفة وكذلك أوجه التقويم المختلفة التي تناسب أوجه التعلم المختلفة. فإن عملية التقويم يجب أن تغطي عمليات التدريس نفسها، كما يجب أن تغطي العناصر التي تمكن المعلم من أداء واجبه.

النموذج الثالث: نموذج منظومة التدريس لـ علي عبد المنعم (١٩٨٩)

ينتمي نموذج علي عبد المنعم (١٩٨٩) إلى فئة النماذج التي تركز على عمليات التدريس التي تحدث داخل حجرة الدراسة Classroom Focus ، وهو ليس بالنموذج خطي بمعنى أن المصمم (المعلم) ليس ملزماً بتناول الخطوات التي تشملها كل مرحلة من مراحل النموذج بترتيب محدد مقيد ، بل يستطيع أن يبدأ في ضوء ما تسمح به ظروف الموقف ، كما يستطيع الرجوع إلى الخطوات أو المراحل السابقة طبقاً للتغذية الراجعة التي يتلقاها .

ويوضح شكل رقم (٤-٦) تلك المراحل وهي : (٧ : ١٠٧ - ١١٧)



شكل رقم (٤ - ٦) نموذج التصميم المنهجي على المستوى المصغر

أولاً : مرحلة التحديد / التحليل Identification / Analysis Stage

وتشمل هذه المرحلة على عدة إجراءات تمثل نواتجها في مجموعها مدخلات النظام ، وتتضمن : تحديد مجال الاهتمام ، الأهداف العامة ، خصائص المتعلم، السلوك المدخلي ، تحليل المحتوى ، الأهداف السلوكية ، أدوات التقويم .

١- تحديد مجال الاهتمام .

إنها البداية المنطقية ، حيث يقوم المصمم بتحديد مجال اهتمام ما يرتبط بمشكلة تعليمية ، وقد يتوصل إلي ذلك من خلال مؤشرات عديدة يجمعها من مصادر ذات صلة بمجال الاهتمام ، وقد تولف هذه المؤشرات في مجموعها أعراض مشكلة ترتبط بموضوع دراسي معين ، الأمر الذي يؤدي إلي تحديد موضوع الوحدة ، ويشترط أن يكون هذا الموضوع محدداً بصورة دقيقة .

٢- تحديد الأهداف العامة

ويتوصل المصمم إلي هذه الأهداف من خلال معرفته باحتياجات المقرر الذي يتولى تدريسه ، أو وفقاً لتصورات لجان المناهج أو من خلال خبرته ببعض صعوبات التعلم المرتبطة بموضوع الوحدة . وعادة ما تصاغ هذه الأهداف في صورة عامة لكي تركز جهود المصمم منذ البداية في اتجاه محدد .

٣- تحليل خصائص المتعلم

وفي هذه الحالة يقوم المصمم بتحديد أهم الخصائص الفردية للمتعلم والخصائص المشتركة للمتعلمين أمثاله ، وهنا : لابد من مراعاة التوازن بين عمومية الوحدة لتناسب الخصائص المشتركة ، وخصوصيتها لتناسب الخصائص والحاجات الفردية . وقد يواجه المصمم بعض الصعوبات عندما يحاول تحديد الخصائص الفردية للمتعلم . وقد يكون الأمر سهلاً عند تحديد الخصائص المشتركة . وتتمثل الخصائص المشتركة في مستوى النمو العقلي ، المستوى الاجتماعي ، العمر الزمني ، المستوى

الدراسي ، وترتبط الخصائص الفردية بأسلوب التفضيل المعرفي ، القدرة على التركيز ومدى الانتباه ، مستوى الدافعية ، درجة الاعتمادية والاستقلالية وغيرها من الجوانب النفسية والفسيولوجية التي تغيد عند تصميم المواد التعليمية وتحديد الأنشطة والخبرات التعليمية .

٤- تحديد السلوك المدخلى

ويشير السلوك المدخلى إلى المتطلبات السابقة Prerequisites اللازمة لبدء دراسة موضوع الوحدة . ويحدد السلوك المدخلى من خلال اختبار خاص قد يأخذ أشكال متعددة تتوقف على طبيعة موضوع الوحدة ، فقد يأخذ نمط الورقة والقلم في حالة التركيز على جوانب معرفية ، وقد يكون في صورة أداء عملي إذا كان الموضوع متعلقاً بتعلم مهارات حركية ، وتجدر الإشارة إلى أن السلوك المدخلى يتعلق بالخبرات السابقة التي يأتي بها المتعلم إلى موقف التعلم الجديد واللازمة لبدء دراسة الوحدة .

٥- تحليل المحتوى

وهنا يلزم تحديد مفردات المحتوى التي تغطي الأهداف العامة للوحدة ، وعلى المصمم أن يقوم بمعرفة ما في محتوى الوحدة من معرفة واتجاهات ومهارات ثم يقوم بعزلها وتحليل كل منها إلى مكوناتها الفرعية ، وهناك طرق عديدة لتحليل المحتوى تختلف باختلاف نوعه .

ففي حالة المحتوى المعرفي يمكن للمصمم أن يستخدم التحليل الهرمي Hierarchical Analysis والذي يتضمن تحليل مفردات المحتوى في بعدين هما : بعد المضمون وبعد السلوك ، ويشير البعد الأول إلى نوع المحتوى المراد تعلمه (حقائق ، مفاهيم ، قوانين) ، بينما يشير البعد الثاني إلى العمليات العقلية اللازمة لتعلم المضمون . وتسير عملية التحليل من أعلى إلى أسفل ، وعلى المصمم أن يطرح السؤال التالي في كل خطوة من خطوات التحليل : ما الذي ينبغي على الطالب أن يتعلمه مسبقاً حتى يمكنه بأقل قدر من التعليم أن يتعلم المحتوى الجيد .

ويتطلب الجانب المهاري الحركي استخدام نوع معين من التحليل يسمى تحليل المهارة Skill Analysis حيث يتوصل المصمم إلى سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي ينبغي تعلمها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف .

أما محتوى الجانب الوجداني فقد يمثل صعوبة يواجهها المصمم حيث لا توجد أساليب واضحة محددة تساعد في القيام بعمليات التحليل ، ويمكن للمصمم أن يحدد الجوانب المعرفية والأدائية اللازمة لتغيير الاتجاه، وأن يحدد أساليب إظهارها وتعزيزها .

٦- صياغة الأهداف في صورة سلوكية

وهنا يقوم المصمم بترجمة الأهداف العامة إلى مجموعة من الأهداف السلوكية وذلك حتى يتمكن من :

- ☐ تحديد الخبرات التعليمية .
- ☐ تنظيم تتابع المحتوى .
- ☐ وضع معايير التقويم .
- ☐ توجيه نشاط تعلم الطالب .

ويجب أن تشمل صياغة كل هدف على وصف السلوك المتوقع من المتعلم في نهاية دراسة الوحدة بصورة قابلة للملاحظة والقياس ، وعلى تحديد الشروط أو الظروف التي يظهر في ظلها السلوك المتوقع .

كما يجب أن تشير الصياغة إلى معايير ومستوى الأداء المقبول ، ومن الأهمية بمكان أن تصاغ الأهداف في هذه المرحلة في صورة نشاط سيقوم به المتعلم أو المعلم ، حيث ينبغي أن يفصل المصمم بين النشاط والنتيجة النهائية .

كما ينبغي عدم إغفال صياغة الأهداف من وجهة نظر السلوك الذي سيطرأ على المتعلم في نهاية موقف التعلم ، وعليه يمكن للمصمم أن يعتمد على الصيغة المعرفية A , B , C , D عند كتابة الأهداف وهي

التي تحدد المكونات الأساسية للهدف التعليمي حيث تشير الحروف إلى المكونات الأربعة التالية :

A → Audience	☐ الدارس
B → Behavior	☐ السلوك
C → Conditions	☐ الشروط
D → Degree	☐ الدرجة (المعيار)

وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام المصمم بصياغة أهداف ترتبط بالمجالات المعرفية والوجدانية والحركية ، وأن تتناول مستويات عليا في كل مجال ، وذلك حسب طبيعة موضوع الوحدة أو الدرس .

٧- وضع مقاييس الأداء

تشير مقاييس الأداء إلى أدوات التقويم / الاختبارات التي يمكن أن تستخدم قبل وفي أثناء وبعد دراسة الوحدة ، ويلاحظ أن بنود هذه الاختبارات يجب أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف الوحدة ، كما يجب أن تغطي جميع أهداف الوحدة وخاصة الاختبار البعدي الذي يقدم للطلاب عندما ينتهي من دراسة الوحدة . كما يجب أن يقوم المصمم بإعداد اختبار السلوك المدخلى الذي يرتبط بالمتطلبات السابقة .

ثانياً : مرحلة التركيب/ البناء Synthesis / Development Stage

وفيما يلي يتم تصميم الأنشطة التعليمية والخبرات التي تساعد على تحقيق الأهداف السابق تحديدها ، كما يتم اختيار استراتيجيات التعليم وما تشتمل عليه من عناصر مختلفة ، وهنا أيضا يأتي دور اختيار الوسائل والمواد التعليمية واتخاذ إجراءات تدبيرها وإنتاجها .

١- تنظيم تتابع (تسلسل) المحتوى

هناك طرق عديدة جديدة لتنظيم تتابع المحتوى يمكن استخدامها بالإضافة إلى الطرق المعروفة التي يلجأ إليها مصمموا التعليم مثل : الانتقال من المحسوس إلى المجرد ، أو من الجزء إلى الكل والعكس ^{والعكس} .

كما يمكن التقدم في العرض من المعروف إلى المادة الجديدة المتعلمة ، أو استخدام التسلسل الزمني .

ومن الطرق الجديدة التي يمكن استخدامها من أجل تنظيم المتابع ما هو معروف باسم الترتيب الهرمي ، وفيه ترتب الأنواع المختلفة من التعلم بدءاً من أبسطها وهو التعلم الإرشادي Signal Learning وانتهاءً بأكثرها تعقيداً وهو حل المشكلات Problem Solving ، ويعتمد هذا الترتيب على تصور مؤداه أن التمكن من السلوك والمحتوى في المستوى الأدنى من الهرم ضروري لتعلم السلوك والمحتوى المتقدم في التصنيف ، فتعلم الحقائق ضروري لتعلم المفاهيم ، وهي بدورها ضرورية لتعلم المبادئ ، وهكذا . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الجديدة لتنظيم متابع المحتوى تؤكد على السلوك المصاحب للمحتوى وليس المحتوى نفسه ، فالمحتوى هنا وسيلة لتحقيق السلوك المنصوص عليه في الأهداف .

٢- اختيار الاستراتيجية التعليمية

لا توجد استراتيجية تعليمية مثلى Optimal تصلح في جميع المواقف فلكل موقف استراتيجية ، والذي يساعد على اختيار الاستراتيجية المناسبة هو الإجراءات السابقة والنواتج التي نحصل عليها .

وعلى الرغم من ذلك توجد مجموعة من العناصر الأساسية تشكل في مجموعها الاستراتيجية التعليمية ، وعلى المصمم أن يتعامل معها في ضوء طبيعة الموقف التعليمي الذي يقوم بتصميمه . وقبل أن نوضح هذه العناصر تجدر الإشارة إلى أن أي استراتيجية تعليمية ينبغي أن تتيح الفرص التالية :

- ☐ التفاعل في مجموعة كبيرة .
- ☐ التفاعل في مجموعة صغيرة .
- ☐ مواقف دراسة مستقلة .

وتحدد العناصر الأساسية التالية بصورة تسهم في توفير أنماط وظروف التعلم والتفاعل في الحالات الثلاث السابقة .

أ - الأنشطة القبلية : Pre – instructional Activities

وهي تستخدم لإثارة دافعية الطلاب وتهيئة بنيته المعرفية في بداية موقف التعلم ، ويمكن للمصمم أن يختار من بين الأساليب المعروفة لتحقيق هذا الغرض مثل تقديم المبررات ، الاختبار القبلي ، التعريف بالأهداف ، القراءات الأولية وغيرها .

ب - طرق التقديم : Delivery Methods

وهنا يحدد المصمم طرق تقديم وعرض المعلومات والإرشادات للطلاب ويمكنه أن يختار من بين الطرق الشفهية ، أو استخدام المواد المطبوعة ، أو المسجلة صوتياً أو استخدام تشكيلة من الوسائل .

ج - تحديد أوجه مشاركة الطلبة : Student Participation

ويتضمن ذلك تحديد الأنشطة التي يمكن أن تزيد من فرص مشاركة الطلبة وتحديد الأنشطة المصاحبة ، وفرص التدريب والممارسة وطبيعة التغذية المرتدة وتوقيتها .

د - الاختبارات :

وهنا يحدد المصمم الاختبارات المختلفة التي ستقدم للطلاب وتوقيت تقديمها ، كما يحدد طرق تقديمها وكيفية الاستفادة من المعلومات التي تنتج عنها .

هـ - المتابعة : Follow-up

وهي ترتبط بالأنشطة الإثرائية والعلاجية التي يمكن تقديمها للطلاب بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الذي يقدم عند الانتهاء من دراسة الوحدة .

٣- اختيار الوسائل والمواد التعليمية

إن تنفيذ الاستراتيجية التعليمية يتطلب اختيار واستخدام أفضل الوسائل والمواد التعليمية وصولاً لتحقيق الأهداف ، ونظراً لوجود تشكيلة من الوسائل والمواد التعليمية فإن المشكلة التي تواجه المصمم هي كيفية الاختيار المناسب للوسائل والمواد التعليمية ، ويمكن الاسترشاد ببعض المعايير العامة التي ترتبط بالأهداف وظروف البيئة وطبيعة المحتوى .

وقد يفيد في هذه الحالة مراعاة ما يلي :

- ☞ التعرف على الوسائل والمواد التعليمية المتوفرة أو التي يمكن توفيرها عن طريق الاستعارة أو الشراء ، وتلك التي يمكن إنتاجها بالإمكانات المادية والبشرية المتاحة .
- ☞ معرفة خصائص كل وسيلة ومميزات وحدود استخدامها .
- ☞ تحديد دور كل وسيلة يمكن استخدامها ؛ بما في ذلك دور المدرس ضمن إطار الاستراتيجية التي تم تحديدها .

٤- بناء النموذج الأولي : Prototype

وهذه هي خطوة التنفيذ والإنتاج ، ومنها نحصل على النظام المبدئي الجديد في صورته الأولية ، حيث يتم وضع نواتج الخطوات السابقة في صورة متكاملة استعداداً لتجريبها .

ثالثاً : مرحلة التقويم والتنفيذ :

Evaluation and Implementation Stage

وفيها يتم تجرب النموذج الأولي (الوحدة في صورتها الأولية) وتحليل النتائج التي نحصل عليها تمهيداً لتحديد التعديلات .

١- تجريب النموذج الأولي :

وهنا يتعامل المصمم مع مستويين :

- عرض الوحدة على معلم / مصمم آخر للحكم عليها واقتراح التعديلات المناسبة .
 - تجريب الوحدة على مجموعة من الطلاب لبيان مدى فعاليتها وتعين نقاط الضعف فيها .
- وعلى مستوى يتيح للمصمم نوعية مختلفة من التغذية الراجعة .
وهنا يجب أن يقوم المصمم بملاحظة جميع الأمور المرتبطة بالتنفيذ ،
ويدون الملاحظات عن التعديلات اللازمة سواء في الأهداف أو الاختبارات
أو المواد التعليمية .

٢- تحليل النتائج / إجراء التعديلات

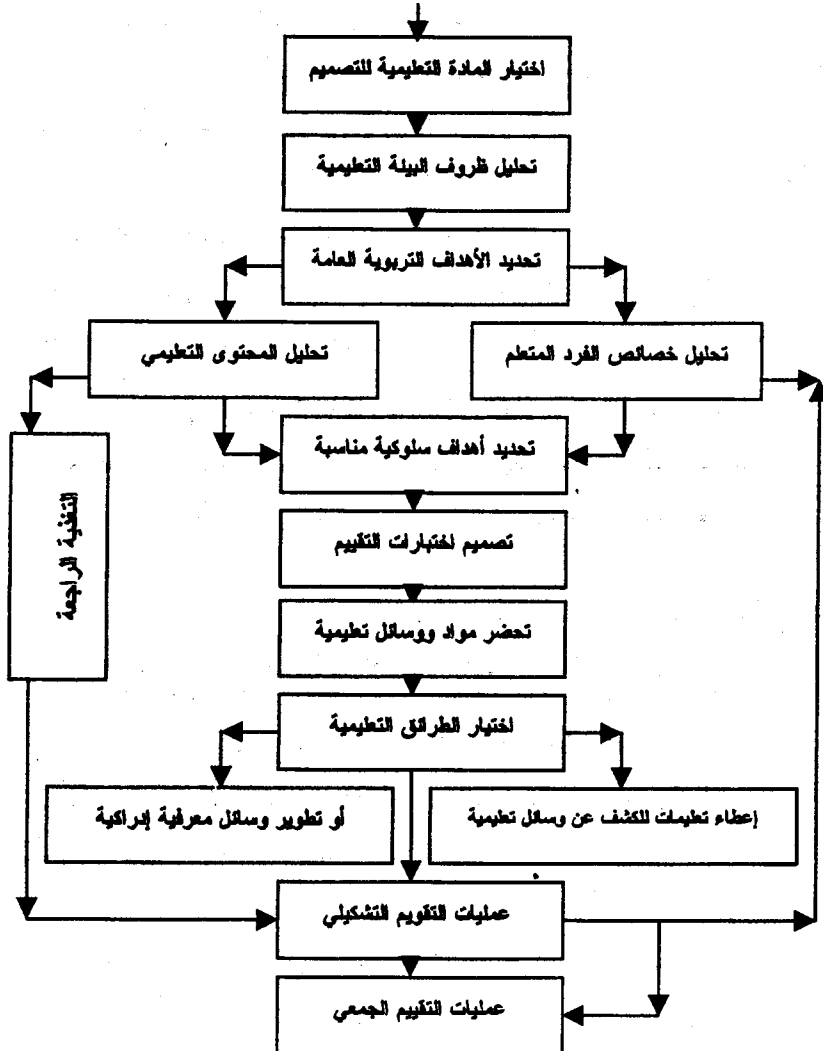
ومن خلال البيانات التي نحصل عليها يتم التوصل إلى تحديد جوانب التعديلات الضرورية . والتعديل قد يتطلب إعادة صياغة بعض الأهداف ، أو مراجعة مصداقية تحليل المحتوى ، أو مراجعة بعض عناصر الاستراتيجية التعليمية ، وقد يشمل التعديل إضافة مفردات تعليمية جديدة .

٣- التطبيق والمتابعة

وهنا نقوم باستخدام الوحدة التعليمية الصغيرة فعلياً مع الطلاب الذين أعدت من أجلهم ، ويمكن اقتراح استخدام الوحدة من قبل معلمين آخرين ، وفي معظم الحالات قد تحتاج الوحدة من خلال عمليات المتابعة المستمرة - إلى إعادة النظر في بعض مكوناتها حتى بعد وضعها موضع التنفيذ .

النموذج الرابع : نموذج لمنظومة التدريس عند دروزه (١٩٩٤)

طورت " دروزه " نموذجاً في تصميم التدريس يبدأ باختيار المادة التعليمية، ويتم هذا الاختيار في ضوء تحليل القائم بتصميم التدريس لكل من الظروف البيئية والأهداف التربوية العامة . ويركز هذا النموذج على دراسة ظروف البيئة التعليمية المحيطة وتحليلها قبل البدء بعملية التصميم ، ويوضح شكل رقم (٧-٤) هذا النموذج (١٣٤-١٣٣) .



شكل رقم (٧ - ٤) نموذج دروزه (١٩٩٤) لمنظومة التدريس

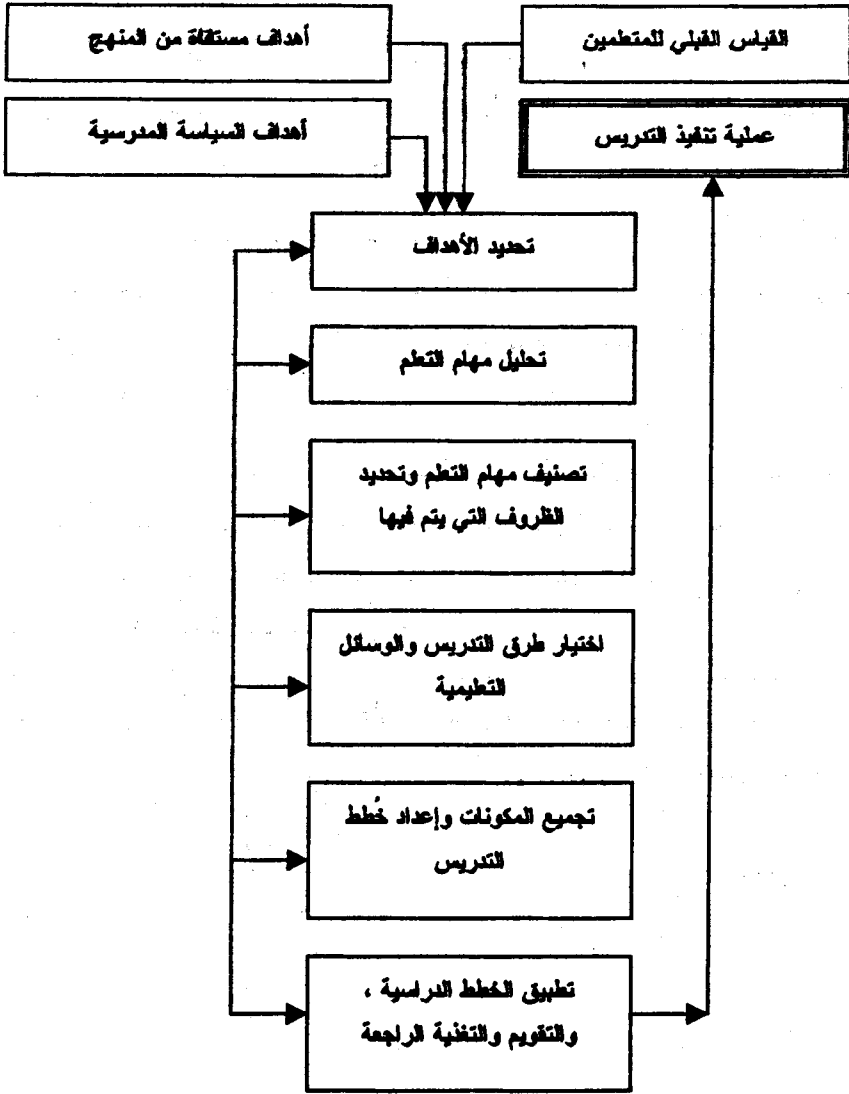
ويتم في هذا النموذج تحديد الأهداف السلوكية (الخاصة) بناء على تحليل خصائص المتعلم مع تحليل المحتوى التعليمي ؛ واللذان يتم وفقهما تصميم اختبارات التقييم ، وتحضير المواد والوسائل التعليمية واختيار طرائق التعليم / التدريس .

وقد أضافت " دروزه " خطوة لهذا النموذج لم يسبق تناولها ضمن نماذج منظومات التدريس السابقة ، ألا وهي اختيار الاستراتيجية الإدراكية المعرفية اللازمة للتعلم **Cognitive Strategy Activators** ، وقد طورت " دروزه " هذه الخطوة بعد قيامها بتحليل مائة وخمسين بحثاً ودراسة تجريبية في موضوع استراتيجيات الإدراك المعرفية باللغة الإنجليزية وتلخيص نتائجها ، وهذه الخطوة تتطلب من مصمم التدريس تحديد النظام التعليمي الذي ستطلق منه الوسيلة المعرفية، أمي الوسيلة التي يعدها المصمم بنفسه ويقدمها جاهزة للتعلم **Embedded Cognitive Strategy Activators** ، أم الوسيلة التي يطلب من التلميذ إعدادها بعد تلقيه لتعليمات أو تدريب خاص يرشده إلى كيفية القيام بذلك . **Generative Cognitive Strategy Activators**

ثم يأتي التقييم التشكيلي أو البنائي ليقدم مؤشرات عن تقدم المتعلم ونموه أثناء عملية التعلم ، والتي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوءها تفعيل مكونات المنظومة ، ثم يأتي التقييم الجمعي أو الإجمالي **Summative** ليقدم مؤشراً حول كفاءة منظومة التدريس ككل .

النموذج الخامس: نموذج لمنظومة التدريس عند "ونج و رولرسون"

قدم كل من ونج و رولرسون (Wong & Raulerson , 1974) نموذجاً لمنظومة التدريس ، يبدأ بتحديد الأهداف التدريسية وذلك في ضوء الأهداف العامة المستقاة من المنهج وكذا المستقاة من السياسة المدرسية ، ويتم تحديدها أيضاً على ضوء المعرفة القبلية للمتعلمين ، والتي يمثل قياسها ومعرفةًها محدداً مهماً ومدخلاً رئيسياً لتحديد الأهداف التدريسية وذلك وفق ما هو موضح بشكل رقم (٤-٨) ^(١٩)



شكل رقم (٤ - ٨) نموذج "ونج ورولرسون" (١٩٧٤) لتطوير منظومة التدريس

(Wong & Raulerson, 1974)

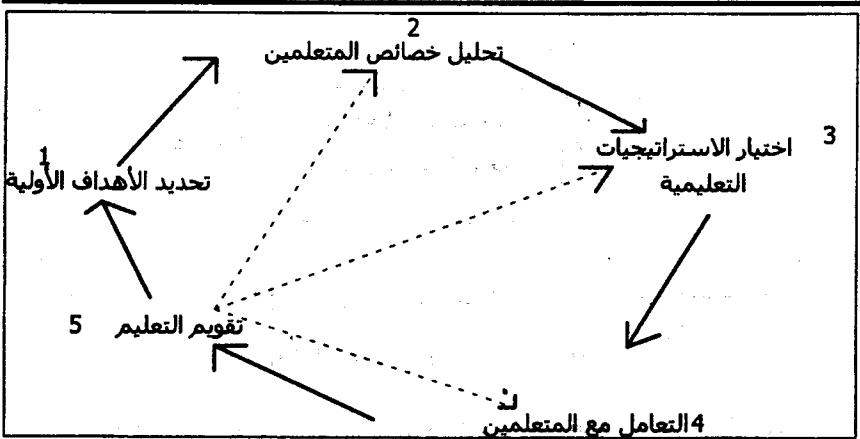
ويتم تحليل مهام التعلم Learning tasks على ضوء الأهداف الموضوعية ،
 إذ تحلل المهمة المراد تعليمها إلى مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثيل <==
 استجابة) ، ثم ترتيبها ترتيباً هرمياً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيداً ، ويتم
 تحديد الظروف التي يتم فيها تعليم كل مهمة حيث يتم البدء بتعليم المهام البسيطة

وتدعيم ارتباطها بالأداء السليم للفرد ؛ ثم الارتقاء في تعليم المهام التي تليها في الترتيب الهرمي ، وتدعيم ارتباطها بالأداء السليم وعندما يكتمل تعلم المهمة الأساسية تدعم الارتباطات عن طريق التمرين .

وقد اعتمدنا في بناء هذا النموذج على فكر " جانبيه " Gagne' المتعلق بتحليل المهمة ، والذي بين أن استيعاب مهمة ما في مستوى معين من الترتيب الهرمي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط كمتطلبات أساسية Prerequisites .

ويتم إعداد خطط التدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في إنجاز تعلم المهام البسيطة وصولاً إلى تعلم المهمة الأساسية ، ويتم تقويم وقياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وتقديم التغذية الراجعة التي تعدل وتطور في ضوءها كل مكونات النموذج .

النموذج السادس: نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و دينتون وسافاج' Armstrong , Denton & Savage (1978)



شكل رقم (٤-٩) نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و دينتون وسافاج .

٥ تحليل النموذج (١٠-٢٤)

إذا نظرنا إلى النموذج ، نجد أنه ينظر للتدريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءً على التغير في المكون الآخر وذلك على النحو المبين بشكل (٤-٩) . وسنتناول تحليل مكونات هذا النموذج .

أولاً : تحديد الأهداف الأولية :

فالأهداف موجّهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه، ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس.

ثانياً : تحليل خصائص المتعلمين :

ويتضمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في بلوغ الأهداف المخططة، وأيضاً معرفة متغيرات الشخصية للمتعلم، ويشمل ذلك: المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو والاستعداد للتعلم، والسلوك اللغوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول والاتجاهات والاهتمامات لدى المتعلم. هذه الخطوة تأتي الخطوات في عملية التدريس وفي ضوئها وضوء اختيار الأهداف يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين.

ثالثاً : اختيار الاستراتيجيات التعليمية :

يجب على المعلم أن يلم استراتيجيات التدريس العديدة والمختلفة؛ وذلك لأن كل مستوى له استراتيجية تختلف عن الآخر، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة ولذلك فهذه الخطوة تحدد في ضوء تحديد الأهداف الأولية وتحليل خصائص المتعلمين.

رابعاً : التعامل مع المتعلمين :

إن كل تلميذ يختلف عن الآخر في الاستعداد، ومتغيرات الشخصية التي منها مرحلة النمو العقلي التي يجب أن يكون المعلم على داية بها لكل تلميذ، حتى يستطيع التعامل معه من هذا المنطلق، كذلك على المعلم أن يخلق جوّاً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بحرية كاملة: "لا أعرف" بلا رهبة ولا خوف.

خامساً : تقويم التعليم :

قد أشار هذا النموذج إلى أن عملية التقويم تتضمن تحليل خصائص المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات التعليمية، والتعامل مع المتعلمين.

والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ التدريس؛ حيث إن المعلم ينبغي عليه أن يقوم خطته التي وضعها، وتسير عملية التقويم خطوة بخطوة مع مراحل عملية التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم.

النموذج السابع: نموذج لمنظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي"

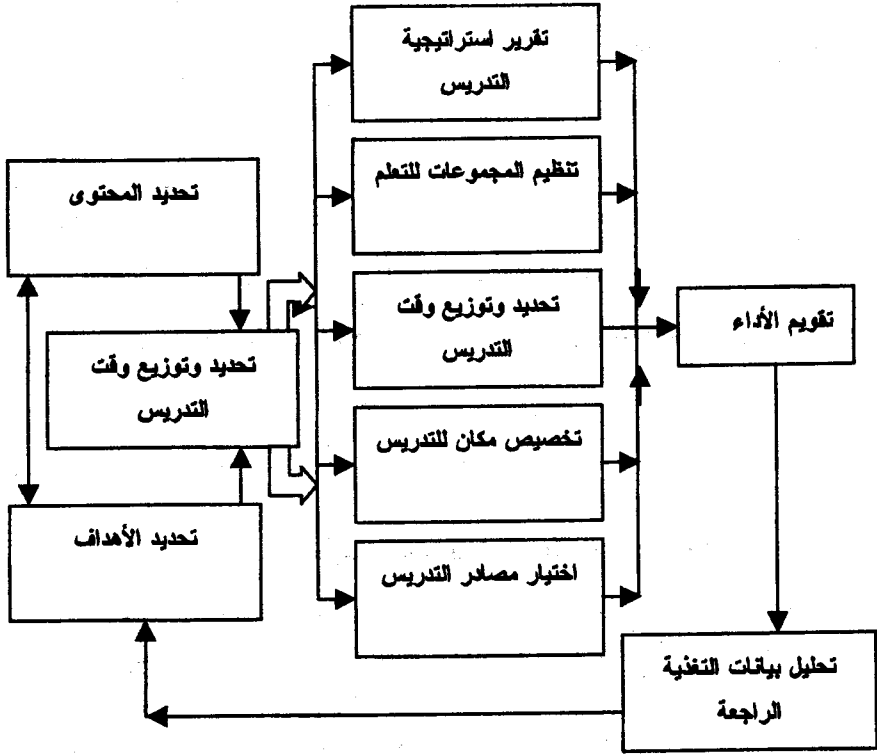
تبدأ منظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي" (Gerlach & Ely 1980) بتحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسه والذي على ضوئه يتم تحديد الأهداف ، ثم يتم تقدير وقياس السلوك المدخلى للمتعلمين وذلك قبل القيام بعملية التدريس ويوضح شكل رقم (٤-١٠) هذا النموذج ^(١٦) .

ونظراً لأن الطلاب يتفاوتون في مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم العقلية وكذلك في اهتماماتهم وخبراتهم السابقة ، فقد ركز هذا النموذج على ضرورة تحديد استراتيجية التعليم التي تتناسب في مستواها مع مستوى كل متعلم حسب إمكاناته وقدراته واهتماماته ، ويتم تقسيم التلاميذ لمجموعات حسب تقارب مستويات كل أفراد المجموعة .

وتقولت استراتيجيات التدريس ما بين التدريس بنماذج التعلم الصغيرة (موديلات) Modular Instruction . إلى التعلم بالخطو الذاتي Self - Pacing ، فالاستعانة بمساعدين أثناء التعلم Use of Proctors ، فالتعلم بالحقائب التعليمية Learning Activity Package ، فالتعليم المبرمج Programmed Instruction ، فالتعلم بطريقة سمعية فردية Audio - Tutorial Method ، وأخيراً للتعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer - Assisted Instruction باعتباره واحدة من أحدث تلك الاستراتيجيات .

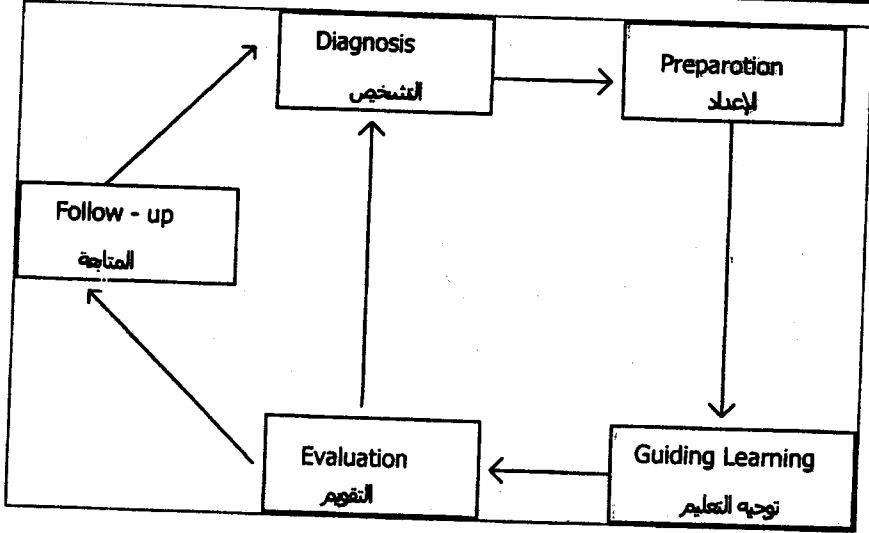
وعبر تلك الاستراتيجيات يقدم للمتعلم بصورة مناسبة من حيث المكان والزمان ؛ ويسمح للتلميذ بإنهاء البرنامج الدراسي وفق معدل سرعة التقطع لديه ، إذا لا يتكافأ الجميع في معدلات سرعة تعلمهم ، ولا يطالبون بإنهائه طبقاً لمعدل سرعة المعلم أو معدل سرعة مفروض عليهم .

ويتم تصحيح أداء المتعلم أولاً بأول ، ويمنع انحراف سلوكه عن المسار الصحيح خلال عملية التعلم ، وبذلك يقوم سلوك المتعلم ويعالج أخطاء التعلم أولاً بأول وبصورة مستمرة ، ويصحح المعلم أدائه كذلك أولاً بأول معدلاً من مسارات تدريسه ؛ ومطوراً من محتوى برنامجه بصفة مستمرة ليتناسب مع حاجات المتعلمين .



شكل رقم (٤-١٠) نموذج منظومة التدريس "جيرلاش وإيلي" Gerlach & Ely

النموذج الثامن : نموذج لمنظومة التدريس عند " كلارك وستار "



شكل رقم (٤-١١) نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار "

يتضمن نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار " أبعاداً خمسة وفق ما هو مبين بشكل رقم (٤-١١) وهي : (١٣ : ٣٨ - ٣٩)

١ - تشخيص الموقف التعليمي Diagnosing the learning Situation

يعني التشخيص الكشف عن حاجات التلاميذ ومواطن الضعف والقوة حتى يتمكن المعلم من التخطيط للخبرات التي تساعد على تحقيق حاجاتهم ولا يحدث ذلك إلا من خلال معرفة قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، وأي المحتويات التعليمية محببة إليهم، وأياها مكروهة، والسهولة منها والصعوبة، وكذلك مراعاة مكونات الطموح والقلق واستعداد كل من المعلم والمتعلم، والتركيز على كل ما يؤدي إلى تدعيم التعلم وتعميقه وتحسينه.

٢ - الإعداد للموقف التعليمي Preparing the Setting for the learning

وذلك من خلال تهيئة الموقف التعليمي وهذا الموقف يتطلب خلق بيئة طبيعية تدعو للتلاميذ من خلالها للتعلم، وتحتوي تلك البيئة الجانبين العقلي والانفعالي مما يدعو الطلاب والطالبات للتعلم، ويتم هذا الإعداد عن طريقين.

(١-٢) - ماذا يجب عمله ليتحقق الإنجاز (هذا هو همك الموضوعي).

(٢-٢) - كيف يتم الإنجاز (هذه هي استراتيجيتك).

Guiding Learning Activities

٣ - أنشطة التعلم الإرشادي

وخلالها يرشد المعلم تعلم التلاميذ من خلال :

- ☐ مساعدتهم على تحقيق الغايات.
- ☐ طرح الأسئلة.
- ☐ ضرب الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية .
- ☐ الإشارة إلى الأخطاء.
- ☐ تشجيع النجاح والعمل الجيد.
- ☐ تشجيع المحاولات المفيدة والناجحة.

Evaluating the Pupils' Learning

٤ - تقييم تعلم التلاميذ

يعد المعلم المرشد ذو خبرة مستمرة في مجال التقييم وتكرار التقييم، لذلك فإنه ينبغي عليه أن يقيس مقدار التقدم في التعلم من خلال التغذية الراجعة لأن التقييم يعطي خلفية حول ما فقد وما أهمل وما يجب إعادة تعليمه وأي الطرق الناجحة تستخدم في الفصل، وأن التقييم ضرورة لتشخيص التعلم وتحقيق التدريس الفعال، وهو يحدد الخطوات التي يجب أن تؤخذ مقدماً، والتقييم من أهم الإجراءات التي يجب أن تستخدم لتشخيص طبيعة الموقف التعليمي ومتابعته.

Following Through

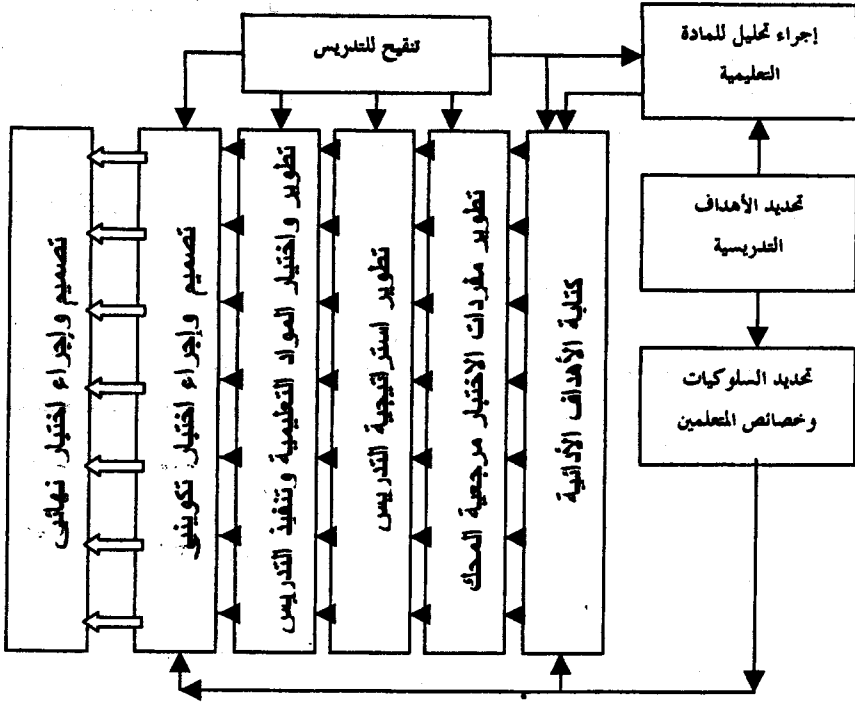
٥ - المتابعة

ليس كل تدريس فعالاً؛ لأن معظم المدرسين ينسون الخطوة النهائية في ذلك النموذج، و نقصد بها (المتابعة). وتأخذ المتابعة أشكالاً عديدة؛ منها: عمل ملخص بسيط، وخلق مواقف ممارسة جديدة، والتركيز على مناطق الضعف، وهي مهمة ليست لتحسين التعلم فقط، ولكنها فرصته لتصحيح الخطأ ومعالجة أوجه القصور.

النموذج التاسع : نموذج لمنظومة التدريس عند "ديك وكاري" ١٩٩٠

يبدأ نموذج "ديك وكاري" (Dick & Cary (1990 بتحديد الأهداف التدريسية ، والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التدريس عندهما ، ثم يعقبها تحليل المادة التعليمية Instructional Content بغية تحديد أوجه التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية ، وكذا تحديد السلوكيات والخصائص القبلية للمتعلمين ؛ والتي على ضوءيهما يتم صياغة الأهداف الأدائية أو السلوكية التي يرجى من التلاميذ تحقيقها ، ويوضح شكل رقم (٤-١٢) العلاقات المتبادلة بين مكونات هذا النموذج

(١٤)



شكل رقم (٤-١٢) نموذج منظومة التدريس عند كل من "ديك وكاري" & Dick

.Cary (1990)

ويركز هذا النموذج على قياس وتقويم مدى نجاح كل تلميذ بمفرده في تحقيق أنواع معينة من الأداء والتعلم عامة ؛ ومستويات تحقيق التعلم وفق ما يحدده الهدف التدريسي من نتائج التعلم المرجو تحقيقها ؛ وذلك من خلال تطوير اختبارات مرجعية المحك Criterion - referenced .

ويتم تطوير استراتيجيات التدريس التي تسهم في إتقان كل تلميذ بمفرده لنتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف ؛ وبالمستوي الذي تحدده عبارات كل هدف ، ويتم كذلك اختيار المواد التعليمية Instructional materials التي تعين في تحقيق تلك الأهداف .

ويولي هذا النموذج أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني Formative evaluation والذي يمكن أن يتوفر من خلاله معلومات عن التقدم الحادث للسيطرة على الأهداف الخاصة للمقرر ككل سواء للتلميذ لمراجعة أدائه ، أو للمعلم للحكم على فعالية استراتيجياته التدريسية ، وإمكانات تنقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء تلك المعلومات .

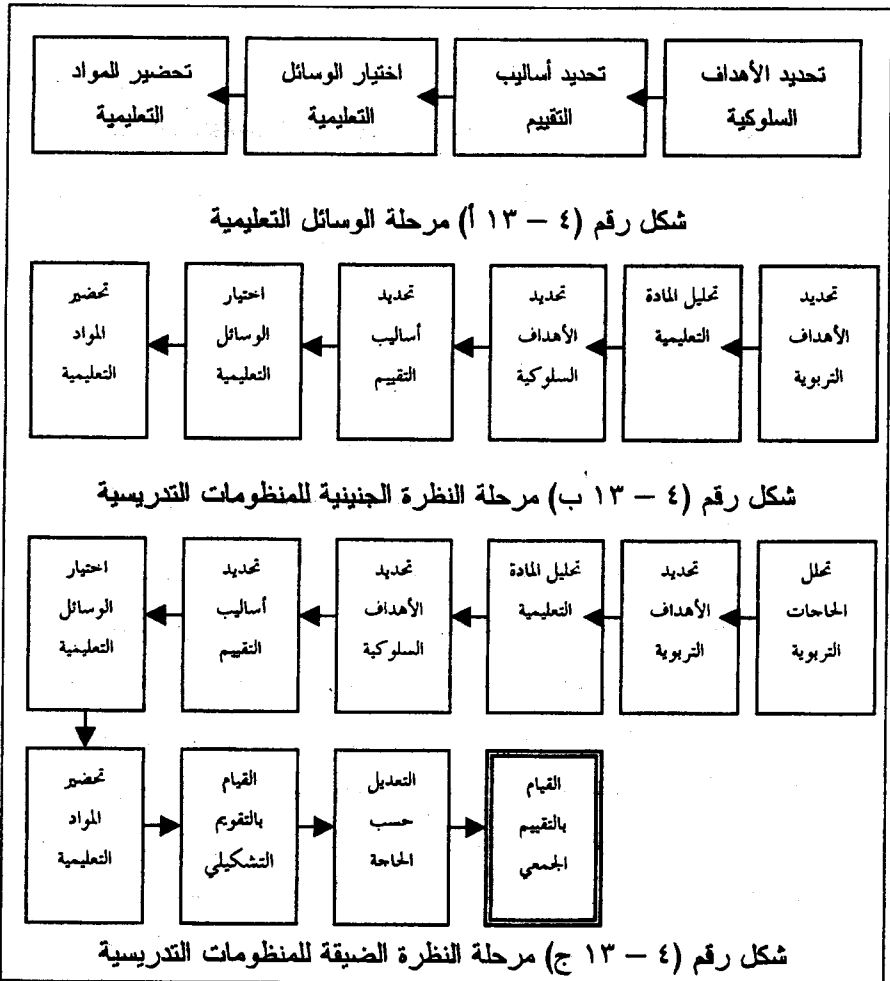
تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس

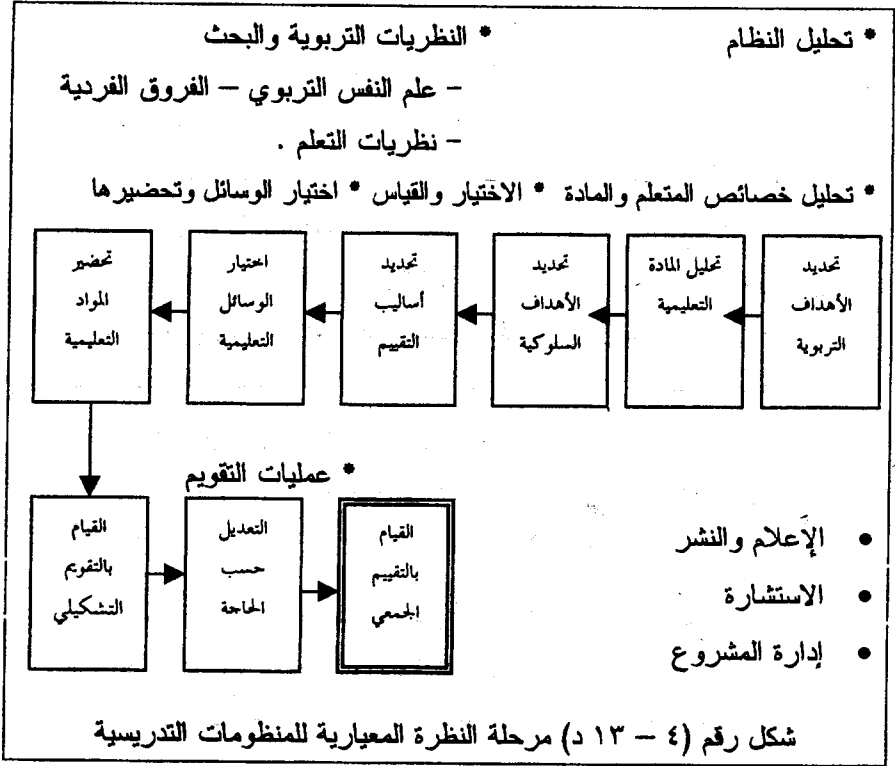
من تحليل نماذج منظومات التدريس السابقة يمكن أن نتلمس عدداً من الملامح والاعتبارات التي بنيت عليها تلك النماذج وهي :

١ - بنيت معظم النماذج انطلاقاً من فكرة تفريد التعليم أو التدريس المفرد ، والتي تمخضت عن دراسات وأبحاث المدرسة السلوكية Behaviorism التي انبثقت عنها عدد من الأطروحات النظرية فحواها أن التعلم قد يصل لأقصى نتائجه عندما يكون فردياً ، وأن متغيرات بيئة التعلم هي التي تحدد غالباً نتائج التعلم ، وأن المعلمون هم المعنيون بتصميم بيئات التعلم وتهيئتها لحدوث الارتباط لدى المتعلمين بين المثيرات والاستجابات ؛ ويقدمون لهم نوعاً من التعزيز المناسب في حينها. كما أن التعلم المعرفي لدي السلوكيين ذرى automistic المنحي، أي تعلم وحدات معرفية (معلومات) صغيرة كل على حدة بصورة تراكمية متتابعة .

٢ - صممت معظم النماذج انطلاقاً من مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس، وقد ركزت تلك النماذج على عدد من الخطوات وهي تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى التعليمي، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، وإعداد أدوات التقويم، والتغذية الراجعة. وإن اختلف عدد تلك المكونات وترتيبها، وهي بذلك قد تساير ما قدمه "شفمان" (1991) Schiffman في دراسته عن تطور نماذج منظومات التدريس بدءاً بمرحلة الوسائل التعليمية وانتهاء بالنظرة التعليمية لتصميم المنظومات (١٧: ١٠٢).

The Instructional Systems View والتي يوضحها شكل رقم (٤ - ١٣) التالي :





شكل رقم (٤ - ١٣) مرحلة النظرة الضيقة للمنظومات التدريسية

٣ - بُنيت نماذج كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم متسقة مع أنموذج الضبط الآلي The Basic Cybernetic Model بمكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ؛ انطلاقاً من النظر للتدريس على أنه منظومة ، ولذا فقد سعوا لتفضيل المكونات الفرعية لكل مكون رئيسي من المدخلات والعمليات والمخرجات ؛ في حين لم تُبنِ النماذج الأخرى منطلقة من مكونات ذلك النموذج الرئيسي ، بل ركزت على التصميم باعتبار أنه سيفضي إلي إعداد مخططات جيدة للدروس ؛ إضافة إلي التقويم ، بينما لم تولي التنفيذ أي عمليات التدريس اهتماماً كبيراً .

٤ - في حين نظر كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم على أنه منظومة تشمل ثلاثة مراحل هي التخطيط والتنفيذ والتقويم وإن اختلفت التسمية ، إذا أطلق حمدان على عملية التنفيذ مسمى عمليات التدريس ودمج

معها مرحلة التخطيط ؛ واعتبرها من عمليات التدريس التحضيرية ، وهي ما تماثل مرحلة التخطيط عند جابر عبد الحميد ، وإن اختلفت مكوناتها وعملياتها أو مهاراتها ، وكذا أطلق حمدان على مرحلة التقويم عند جابر عبد الحميد مسمى عوامل التدريس ، مصنفاً ومحللاً لمخرجات أو نتائج عملية للتدريس. بينما نجد أن عليّ عبد المنعم قد أطلق على تلك المراحل مسمى مرحلة التحليل والتحديد ، ومرحلة التركيب والبناء ، ومرحلة التقويم والتتفيذ مشيراً إلى أن هذا للنوع يمثل نموذجاً على المستوى المصغر من نماذج مدخل للنظم التي تستخدم عند التعامل مع الدروس اليومية أو الوحدات الدراسية الصغيرة . إلا أن بقية النماذج لم تلتزم بذلك التصور المنظومي الثلاثي ، وإن كانت قد حوت معظم العمليات الدارجة في تلك الخطوات الثلاثة ، كما عُنيت بالتغذية الراجعة.

٥ - صممت معظم منظومات التدريس بصورة خطية ذات اتجاه واحد باستثناء النموذجي "أرمسترونج وديتون وسافاج" (١٩٧٨) ، و"كلارك وستار" (١٩٨١) اللذان صمما بصورة دائرية تسمح بتفاعل التغيير والتعديل في كل خطوات النموذج ؛ دونما الانتقال من خطوة لأخرى كما بالنماذج الأخرى ؛ وبصورة لا تسمح بحرية التعديل والتغيير في مسارات التدريس .

٦ - على الرغم من أن مفهوم مهارات التدريس التي تمثل في مجملها منظومات التدريس المختلفة قد شاع وانتشر في برامج إعداد المعلمين وبخاصة برامج التدريس المصغر في مختلف كليات التربية منذ ١٩٦٠ ، وأصبحت أساساً في تقويم عملية التدريس الناجحة وقياس فعاليتها ، وعلى الرغم من جدوى البرامج التي بُنيت وفق تلك التصورات في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية وتنمية الوعي لديهم بتلك المهارات إلا أن دنكن^(١٥) (1976) Dunkin قد عرض لمعيارين للحكم على مدى فعالية تلك المهارات وذلك عند معرض حديثة حول صدق مهارات التدريس وهما : (١٥)

أولهما : هو المدى أو النطاق الذي تظهر فيه هذه المهارات في سلوك المعلم دون غيرها من المهارات الأخرى ، وهذا يتطلب بالطبع منا أن نكون قادرين على تحديد تعريف دقيق للمهارة ومتى يمكننا الحكم بتحقيقها.

ثانيهما : المدى أو النطاق الذي يظهر خلاله أن تلك المهارة تزيد من قدرة المتعلم على التعلم واكتساب المعرفة (مدى تأثير المهارة على زيادة تعلم المتعلم).

ومن ثم فهناك انتقادات رئيسيان يوجها لمدخل منظومات التدريس هما:

النقد الأول : ويتمثل في آلية عملية التدريس والتعلم، فالمدرسون من خلال هذا المدخل يتم تشجيعهم على اتباع قواعد وقوانين أو وصفات محددة، وهم بذلك يتجاهلون طبيعة تنوع المادة الدراسية والفروق الفردية بين المعلمين والمتعلمين. فمثلاً أثرت اعتراضات حول جدوى تدريب المعلمين على صياغة أسئلة ذات مستوى عقلي مرتفع، وأن مثل هذه الأسئلة قد تتجاهل مطالب المتعلم بالنسبة للمعلومات الحقائقية والوصفية، مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر بالمتعلم.

ولكن مثل هذه الادعاءات والافتراضات حول بعض مهارات التدريس يمكن الرد عليها من قبل المؤيدين لتلك المداخل — أي الأسئلة ذات المستويات العليا — ويمكن أن تبررها الدراسات التجريبية وتقديم مثل تلك التشاؤميات يثبط السعي للتنمية وتطوير قدرات المتعلمين الإبداعية .

النقد الثاني : أن هذا المدخل يركز على المجال السلوكي العملي، في حين يهمل المجال الفكري والإبداعي عند المعلم إلى جانب إهماله الجانب المفهومي Conceptual والنظري Theoretical ، بالإضافة إلى أدوار اتخاذ القرار لدى المعلم في الفصل، كما أن ذلك المدخل قد جعلهم يهملون المجال التخيلي والذي غالباً ما يميز المعلم الموهوب في مهنته عن غيره العادي.

إلا أن المدافعين عن مدخل منظومات التدريس يؤكدون على أن تلك المهارات تعد أفضل وسيلة تساعد المعلم في برامج التعليم والتدريس المختلفة، فهي ليست مجرد أوامر ولكنها جزء من السلوك التعليمي الذي يؤدي للارتفاع بمستوى أداء المعلم ويزيد من قدرته على اختيار استراتيجية التعليم الملائمة، فضلاً عن زيادة قدراته الإبداعية.

الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس

بفحص نماذج تصميم التدريس التي سبق عرضها لتمثل عينة من نماذج التدريس التي عرضت في كثير من الأدبيات التربوية وبخاصة الأجنبية منها لم نتبين أن أحداً من تلك النماذج يلبي الطموحات المخطط لها أو التي يفرضها التطور التكنولوجي لعصر المعلومات ومن ثم تظهر الحاجة الملحة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس يتناسب وواقع التعليم الجمعي والمركزي في البلدان العربية ، وذلك للأسباب التالية :

١ - أن غالبية تلك النماذج قد صممت لتناسب مع نمط للتعليم الفردي Individualized instruction بحيث يخطط التعليم ويوجه ليراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية مثل: التعليم المعزز بالحاسب الآلي، والتعليم المبرمج والموديلات ، ولم تصمم لتناسب نمط التعليم الجمعي السائد في مدارسنا ، والقائم على الشرح النظري والمشاركة الجماعية ، والذي يلتزم فيه المعلم بتدريس جزء معين من المحتوى التعليمي في زمن معين لجميع التلاميذ .

٢ - أن كثيراً من النماذج قد بنيت لتلبية الحاجات التدريبية في المؤسسات العسكرية الأمريكية وبخاصة في فترة الأربعينيات والخمسينيات على يد "جيمس فن" James Finn^(١) أو الستينيات والسبعينيات على يد "برجز" Briggs و"جانييه" Gagne و"بناثي" Banathi ، والتي كان تركيزها على تنمية مهارات معينة لدى الجنود ، وقد اقتُبست عن تلك المؤسسات دون تطويرها لتلائم نظم التعليم المدرسي إلا من منتصف الستينيات .

٣ - أن غالبية نماذج تصميم التدريس تحوي مصطلحات فنية تهم مصممي التعليم وخبراء المناهج ، وليس لدى غالبية المعلمين ألفة بتلك المصطلحات ، مدلولاتها اللفظية مما تمثل معه إشكالية في فهمها .

(١) جيمس فن : أحد العسكريين الأمريكيين ترك الخدمة العسكرية وتفرغ لدراسة الوسائل التعليمية على يد عالم الوسائل التعليمية ادجار ديل Edgar Dale صاحب فكرة مخروط الخبرة Con of Experience .

٤ - أن الكثير من تلك النماذج قد صمم ليلائم نظم التعليم غير المركزية ، والتي
تتيح للمعلم حرية انتقاء مفردات المحتوى من أي مرجع ، مع انتقاء مواد
التعليم والتعلم الملائمة والمتاحة دونما التقيد بكتاب محدد عليه الالتزام بتدريسه
حسب نظم التعليم السائدة بمدارسنا .

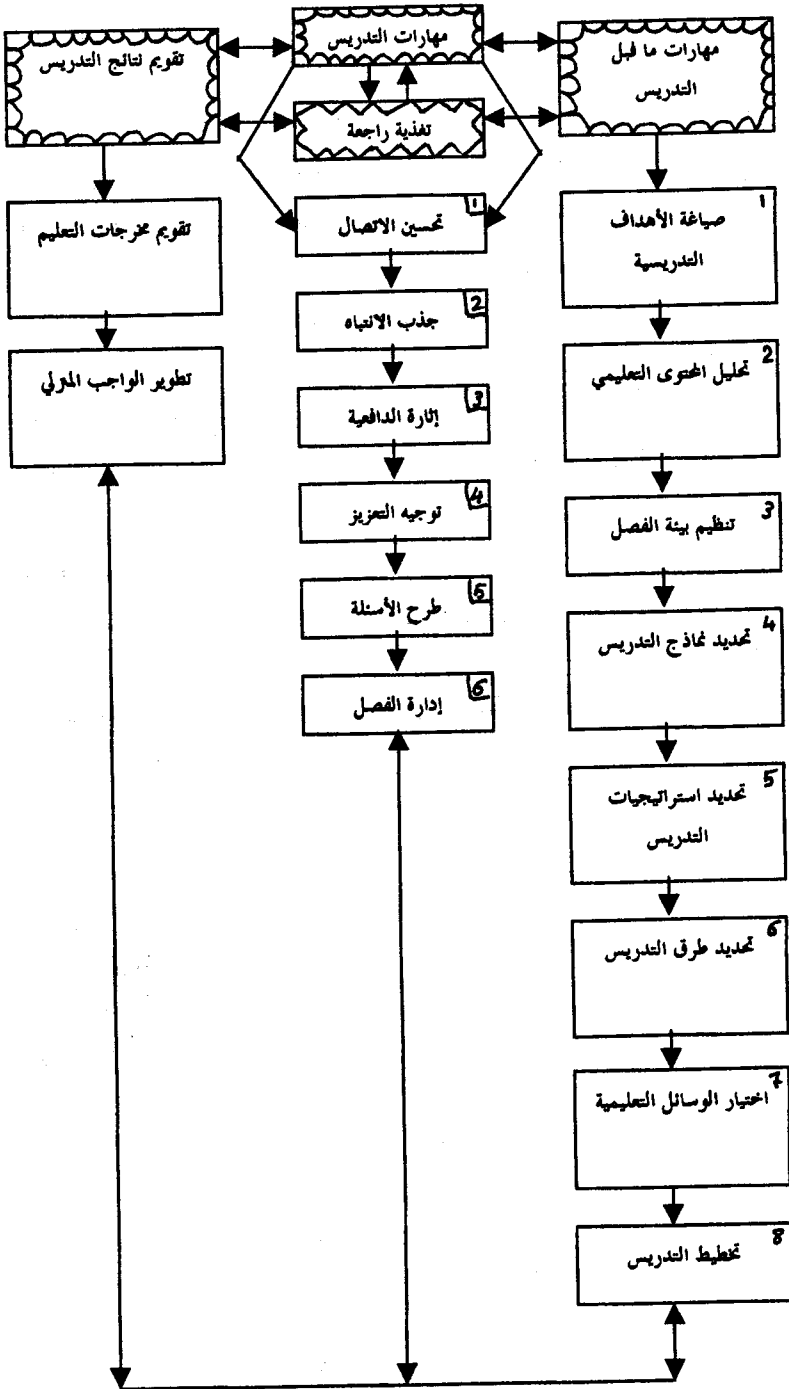
نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

بعد تحليل مكونات ومهارات عملية التدريس وتقديم تحليل ناقد لنماذج
منظومات " التدريس " يمكن اقتراح نموذج يضمن مكونات التدريس ، بحيث يتناسب
مع البيئة العربية عامة ، والمصرية خاصة ، ومع ذلك فهذا النموذج يتفق مع واقع
التدريس في مدارسنا وعلى ضوء إمكانياتنا ، وما هو إلا نموذج مقترح ومستقي من
النماذج التدريسية السابق ذكرها ويوضح شكل رقم (٤-١٤) هذا النموذج .

ينظر النموذج المقترح إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات

وهي :

- (١) مهارات ما قبل التدريس .
- (٢) مهارات التدريس .
- (٣) تقويم مخرجات التدريس .



شكل رقم (٤ : ١٤) نموذج منظومة التدريس المقترحة كما يراها المؤلف

ويشير النموذج إلى أن كل من المهارات السابقة يضم عدداً من المهارات الفرعية التي تشكل في مجموعها عملية التدريس ، ويمكن تحليل النموذج المقترح بشيء من التفصيل لتوضيح علمية التدريس ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : مهارات ما قبل التدريس Pre-instructional Skills

وتعنى المهارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه والتي يحتاج إليها المعلم قبل تفاعله ودخوله الفعلي في الموقف للتدريس ، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١- صياغة الأهداف التدريسية :

الهدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء التلميذ بعد مروره بالخبرات المقدمة له ، فالأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه ؛ ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس .

٢- تحليل المحتوى التعليمي :

يقصد به استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في أحد الدروس ، مما يساعد المعلم على الإلمام بجوانب مادة التعلم .

٣- تنظيم بيئة الفصل :

يقصد بالبيئة هنا البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة الصفية - بيئة الفصل - ، وينبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة الصفية وتنظيمها بما يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة . فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف الطلاب بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

٤- اختيار مدخل للتدريس (نماجه ، طرقه ، واستراتيجياته) :

كل محتوى له مدخل تدريس يلائم طبيعة هذا المحتوى ، ولذا على المعلم أن يلم بالعديد من استراتيجيات التدريس وطرقه ونماجه ، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة ، ولذلك فهذه الخطوة تحدد

فسي ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع العلم بتدريسها .

٥- اختيار الوسائل التعليمية :

حيث يتم اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس في ضوء الإمكانيات التعليمية المتاحة، بحيث يتم توظيف تلك الوسائل وفق فلسفة معينة للتدخل تعني بوضع الوسيلة المناسبة في المكان المناسب من الدرس وكذا الوقت المناسب لاستخدامها .

٦- تخطيط التدريس :

التخطيط له دور هام في التدريس ويتمثل هذا الدور في الآتي :

- توجيه محتوى المادة وجميع الإمكانيات اللازمة نحو تحقيق الهدف .
- جعل عملية التعلم ذاتها ممتعة للتلاميذ .
- جعل المعلم على وعي ودراية بالموقف التدريس .

ويبدأ عندما يفكر المعلم في ما سيدرسه ، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب التخطيط الجيد مراعاة المعلم ما يلي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة واضحة سلوكية .
- تحليل محتوى المادة الدراسية .
- تحليل خصائص التلاميذ

وتختلف مستويات التخطيط من التخطيط لمقرر تعليمي إلى تخطيط وحدة دراسية إلى تخطيط درس ..

ثانياً : مهارات التدريس . Instructional Skills

وتعني مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي داخل الفصل ، والمرتبطة بتنفيذ الدرس ، وتشمل عدداً من المهارات الفرعية تتمثل في :

٧ - تحسين الاتصال :

تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ ، وكل ما يحدث من حركات ، وأفعال ، وإيحاءات ، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والتعود .

٨ - جذب الانتباه :

يقصد به توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعداداً لما فيه من سلوكيات تحتاج إلى تنبؤ . فلانتباه من العمليات الهامة التي توطن العلاقة بين المتعلم والمعلم ، فيجب استخدام العديد من المثيرات والحركات لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة داخل الفصل .

٩ - إثارة الدافعية .

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجه نحو تحقيق الهدف المنشود ، ويمكن إثارة الدافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي ، فلاشارة إلى تلميذ ما ، تستثير دوافع باقي التلاميذ .

١٠ - توجيه التعزيز :

يعرف توجيه التعزيز على أنه حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز ، من شأنه أن يقوى نمطاً سلوكياً معيناً ويزيد من احتمال تكراره ، فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من التي لا تعزز ، والإنسان بطبعه يميل إلى السعي للحصول على الاعتراف بما يفعله من استجابات .

١١ - فن طرح الأسئلة :

يقصد بها تصنيف الأسئلة الصفية بما يتفق مع المستويات العقلية للمتعلمين ، وكذلك صياغة وتوجيه الأسئلة ، فيجب على المعلم أن يجيد فن إلقاء السؤال وفن الإجابة من المتعلمين .

١٢ - إدارة الفصل :

يقصد بها عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة ، ولإدارة الفصل بعدين هما :

• استراتيجيات إدارة الفصل : وتتمثل في كيفية ترتيب المقاعد ، وطريقة الجلوس ، وكيفية التعامل مع التلاميذ ، وكيفية توجيه الأسئلة .

• مشكلات إدارة الفصل : وتنقسم بدورها إلى :

(١) مشكلات تعليمية ، حيث تتطلب حلولاً تعليمية .

(٢) مشكلات إدارية ، حيث تتطلب حلولاً إدارية من خلال تحديد نوع

المشكلة ومنها : الانطواء والإحباط عند التلاميذ .

ثالثاً : تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس)

وتعنى مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم بقصد التحقق من تحقيق عملية التدريس للأهداف المنشودة منها . ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١٣ - تقويم مخرجات التعليم :

التقويم علمية هامة ومستمرة فهو وسيلة واستراتيجية في وقت واحد ، يستخدم المعلم أساليب التقويم وأدواته المختلفة للتأكد من تحقيق الهدف ، ومعرفة النتائج المرغوبة خلال عملية التدريس ومنها : التحصيل الأكاديمي ، والعاطفي ، والاجتماعي ، والسلوك الحركي .

١٤ - الواجب المنزلي :

عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتداخلة المتضمنة على المراجعة أو التمهيد لعمل مقبل داخل الفصل ، ويخصص له الوقت بعد انتهاء وقت المدرسة ، أي أنه بمثابة عمل إضافي ، أو استنكار خاص ، فالواجب المنزلي يساعد التلميذ في التمكن من المتعلم الجيد وإتقان المعلومات السابقة . وينبغي على المعلم مراعاة متابعة الواجب المنزلي باستمرار .

مميزات هذا النموذج :

- هذا النموذج أعتبر التدريس عبارة عن عملية دائرية فكل مكون يعدل بناء على التعديل الذي يحدث في المكونات الأخرى .
- أوضح هذا النموذج التدريس بأنه عملية دائرية تفاعلية ، ولذا فهو يحقق التغذية الراجعة وتصحيح المسار أو تعديله .

- يتفق ونظم التعلم المركزية السائدة بمجتمعاتنا ، والتي لا تعطي المعلم حرية اختيار المحتوى بل يقرر مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم .
- يركز هذا النموذج على مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي عنيت بها النماذج السابقة .
- أوضح أهميه دور البيئة الصفية والمدرسية والمجتمعية في عملية التدريس.
- لم يغفل المخرجات المتوقعة من التدريس ولكنه وضعها تحت مسمى " تقويم نتائج التدريس " .
- يتفق هذا مع متطلبات وحاجات واقع مدارسنا في البيئة المصرية بخاصة والعربية عامة ، وبخاصة مع نمط العلم الجماعي السائد ؛ وليس نمط التعليم الفردي .

تطبيقات عملية

تدريب (١)

حلل نماذج منظومات التدريس التسعة السابقة على ضوء نموذج الضبط
الآلي الأم (مدخلات - عمليات - مخرجات - تغذية راجعة) ، مبيناً المكونات
الفرعية لكل مكون رئيسي منها .

النموذج	المكونات			تغذية راجعة	
	مدخلات	عمليات	مخرجات	موجودة	غير موجودة
النموذج الأول					
النموذج الثاني					
النموذج الثالث					
النموذج الرابع					
النموذج الخامس					
النموذج السادس					
النموذج السابع					
النموذج الثامن					
النموذج التاسع					

مراجع الفصل الرابع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- أفنان نظير دروزه (١٩٩٤) . أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب . مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، ٣ع ، صص ٩٣-١٣٤ . غزة ، قطاع غزة .
- ٢- توفيق مرعي (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- ٣- جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق (١٩٧٨) . أسلوب النظم بين التعليم والتعلم . القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٤- جابر عبد الحميد ، فوزي زاهر ، سليمان الشيخ (١٩٨٢) مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- طاهر محمد عبد الرازق (١٩٧٥) . أسلوب النظم وتطبيقه على التدريس . مجلة التربية الجديدة . العدد السادس . بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية . ص ص ١٥-٤٢
- ٦- عبد الله محمد إبراهيم (١٩٨٥) . نظريات المنهج كمدخل لتقويم بناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي الفني ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- على محمد عبد المنعم (١٩٨٩) . التصميم المنهجي للتعليم . دراسة منشورة في مذكرة " الوسائل التعليمية " كلية التربية بالأزهر . ص ص ٩١ - ١١٨ .
- ٨- فخر الدين القلا (١٩٨٦) . أصول التدريس (٢) . دمشق : جامعة دمشق : مديرية الكتب الجامعية .

- ٩- محمد زياد حمدان (١٩٨٦) . التدريس " مفهومه وعوامله وعملياته " ، عمان : دار التربية الحديثة : ص ص ١١ - ٣٥ .

ثانياً المراجع الأجنبية :

- 10- Armstrong, D.G., Denton, J.J. & Savage,T.V.(1978) Instructional Skills Handbook .Educational; Technology Publications, Englewood Cliffs. Pp. 9 - 24
- 11- Beuchamp, G. A. (1975). Curriculum Theory : (3rd. ed) Illinois , The Kagg Press. P. 25
- 12- Briggs, L. J .(1982) . Systems Design in Instruction , In H .E . Mitzel , Encyclopedia of Educational Research (5th. Ed) . New York : The Free Press . Pp : 1851 - 1858 .
- 13- Clark, L. H. & Starr, I. S. (1981) . Secondary and Middle School Teaching Methods. (4th. Ed) . New York Macmillan publishing Co. Inc.
- 14- Dick , W.& Carey, L .(1990) . Systematic Design of Instruction . (3rd. ed) . Glenview Illinois : Scott , Foresman and Company .
- 15- Dunkin, M, J. (1987). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York, Pergamon Press.
- 16- Gerlach , V. & Ely , D. (1980) . Teaching and Media : A systematic Approach . Englewood cliffs , New Jersey : Prentice - Hall , Inc .
- 17- Reigeluth , C.M.; Banathy , B. H. & Olson , J. R. (1991) . Comprehensive systems Design : A new educational Technology . NATO ASI Series. Springer - Varlag : Berlin. P. 335.

- 18- Schiffman , S.S .(1991) . Instructional System Design : Five Views of field – In G. J, Anglin (Ed.) . Instructional technology : Past , present , and futer , Englewood , Colorado : Library Unlimited .
- 19- Wong , M. R. & Raulerson , J .D .(1974) . A Guide to Systematic Instructional Design . Englewood , Cliffs , New Jersey . Educational Technology Publication .

الباب الثاني

مهارات ما قبل التدريس

- الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية .
- الفصل السادس : تحليل المحتوى التعليمي .
- الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل .
- الفصل الثامن : تحديد نماذج التدريس .
- الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس .
- الفصل العاشر : تحديد طرق التدريس .
- الفصل الحادي عشر : اختيار الوسائل التعليمية .
- الفصل الثاني عشر : تخطيط التدريس .

● الفصل الخامس ●

صياغة الأهداف التدريسية

- أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد) .
- ثانياً : مستويات الأهداف .
- ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية .
- رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية) .
- خامساً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الخامس (صياغة الأهداف التدريسية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :

- ١- التعرف على ماهية الهدف التعليمي .
- ٢- التمييز بين الغايات والمقاصد والأهداف التدريسية .
- ٣- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " بلوم " للمجال المعرفي .
- ٤- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " كراثفول " للمجال الوجداني .
- ٥- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " سمبسون " للمجال النفس حركي .
- ٦- التعرف على عناصر الهدف السلوكي .
- ٧- التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية .
- ٨- التعرف على الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية والرد عليها .

كلّ له غرض يسعى لبلوكة والحرّ يجعل إدراك العلا غرضاً

الفصل الخامس

صياغة الأهداف التدريسية

أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)

إنه لحري بنا تحديد الألفاظ التي نستخدمها ، إذ تشكل الألفاظ السابقة معاني متقاربة في اللغة ، وحتى نكون على بينة من معانيها وجب علينا الرجوع إلى المصادر العربية لتحديد معاني تلك الألفاظ والفصل فيما بينها .

فالهدف عند اللغويين (بالستريك) كل شيء مرتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل ، ويختلف معنى الكلمة باختلاف حرف الجر الذي يتبعها ، فنقول :

- أهدف على التل : أي أشرف عليه .
- وأهدف إليه : أي لجأ إليه .
- وأهدف لك الشيء واستهدف : أي انتصب ، وعليه قالت العرب : من ألف فقد استهدف ، كالغرض يرمى بالأكلول .
- وأهدف له الشيء : عرض له .
- وأهدف منه : ننا وانتصب .
- وهدف إلى الشيء : أسرع .

وفي اللسان : الإهداف : الدنو تقول العرب : أهدف القوم أي قربوا ، وقال ابن شميل والقرء : يقال : لما أهدف لي الكوفة نزلت ، ولما أهدف لهم تقاربوا .

وكل شيء رأيته قد استقبلك استقبلاً فهو مُهدف ومُستهدف .

ويقال : أهدف لك الصيد فارمه ، اكتب . وأعرض مثله .

وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه قال له ابنه عبد الرحمن : لقد أهدف لي يوم بدر نصفك منك (أي ضلكت وميت) ، فقال أبو بكر : لكنت لو أهدف لي لم أضيق منك .

وفي أساس البلاغة : هدف للخمسين وأهدف بمعنى قارب أي دنا .

كما أشارت قواميس اللغة إلى معنى آخر مهم للهدف يوافق ما نرمي إليه .

فالهدف يأتي بمعنى الغرض ، لأن الهدف يكون منتصباً لمن يرميه ، وفي اللسان : الهدف : الغرض المختص فيه بالسهم ..

وفي أساس البلاغة : فلان هدف لهذا الأمر وعرض له .

نستخلص مما عرضناه أن معنى الهدف الذي نريده يدور حول ثلاثة معانٍ بارزة ، وهي :
: الدلو : والاتصاف : والغرض .

أما الغرض لغةً بالتحريك : فهو الهدف الذي ينصب فيرمي فيه ، والجمع أغراض .

وتقول العرب : فهمت غرضك : أي قصدك .

وغرضه كذا : أي حاجته وبغيته ..

وفي المصباح المنير : غرضه كذا على التشبيه بذلك ، أي : مرماه الذي يقصده وفعل لغرض صحيح أي مقصد .

واغترض الشيء ، جملة غرضه .

ولما للغاية فهي : مدي الشيء ، والإقصاء ، والجمع غايات وغايا .

وتقول العرب : غايتك أن تفعل كذا ، أي نهاية طاعتك أو فعلك .

وتقول : أنت بعد الغاي في صواب الرأي ، ومن شأن المتيق بعد الغاي .

فغاية كل شيء مدها ومنتهاه ، وفي الحديث : أنه سابق بين الخيل فجعل غاية المضطرة كذا ، ويقال : هذا الشيء غاية أي هو منتهى هذا الجنس .

أي أن الهدف والغرض مشتركان في المعنى ومتقاربان ، وهما للأمر القريبة ، فالهدف ما يكون منتصباً ليرمي ، وكذلك الغرض . أما للغاية .. فإنها تتميز عنهما بالبعد والإقصاء ، فهي الصق بالنهاية .^(٤)

ويسمى التعليم إلى إحداث تغيرات في المتعلمين بشكل أو بآخر بالإضافة إلى تحسين ما لديهم من معرفة أو بتهديب طرق تفكيرهم ، أو بتحسين أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين عليها ، أو الارتقاء بمستوى أدائهم لها ، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات

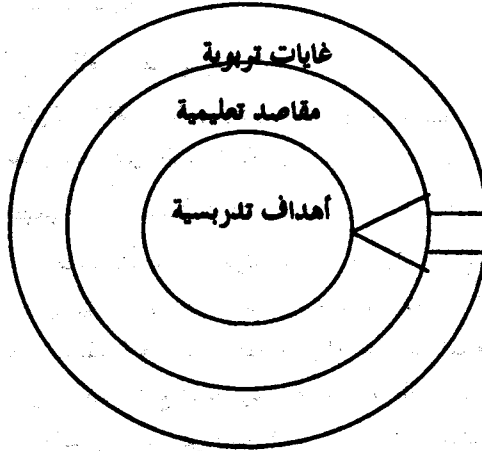
وتسمى العبارات التي تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة ، أو المرتقبة من خلال برنامج تعليمي " أغراضاً أو أهدافاً لهذا البرنامج ^(١) .

أي أن الهدف التعليمي أو التدريسي عبارة عن النواتج التعليمية المرجوة تحقيقها من خلال منظومة التدريس وعندما تصاغ في صورة سلوك يقل الملاحظة والقياس يطلق عليها أهداف سلوكية Behavioral Objectives أو أهداف إجرائية Performance Objectives .

ثانياً : مستويات الأهداف

تتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تتدرج من العام إلى الخاص ومن البعيد جداً إلى القريب جداً ومن الواسع العريض إلى الضيق.

فأعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي الغايات Aims وأكثرها ضيقاً وتخصصاً وتعددًا وقرباً هي الأهداف القريبة المحددة Objectives وبينهما توجد أهداف تعليمية عامة ووسيلة تسمى المقاصد أو الأغراض Goals ويمكن تمثيل ذلك كما بالشكل رقم (٥-١) :-



شكل رقم (٥-١) مستويات الأهداف التربوية

الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية :-

الغايات Aims □

الغاية هي الشيء ذو القيمة الذي ينتهي إليه كل سعي ، والذي يستحق أن يتممك به المجتمع كله ، ويحققه أفراد ، في جميع مستوياتهم العمرية ، وفي شتى ظروف حياتهم ، يحفظ كيانهم ويحصل حياتهم مسعدة ^(٨) وكذلك يصح أن نقول إن الغايات هي " الهدف من كل الأهداف وهي النقطة التي تلقي عندها جميع شئون التربية " ، ويتفرع من هذه الغايات أهداف تابعة فرعية بالضرورة وقد تختلف هذه الأهداف الفرعية باختلاف المصور والمجتمعات وفق تصورات هذه المجتمعات وظروفها ، مع ذلك تظل الغايات هي ، ولذلك نقول: إن الأهداف تتدرج فيما تحققه للفرد لتتمكن من تحقيق الغايات .

ومن أمثله بعض الغايات الفردية :-

- غاية تعلم الكتابة والحكمة .
- غاية التزكية والتقويم الذاتي .

- غاية الكسب والاحتراف .
- غاية البحث عن العلم أو تعليم الفرد كيف يتعلم .

□ المقاصد Goals

يطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي تمييزاً لها عن الأهداف التربوية الكبرى (غايات التربية) التي لها صلة بالحياة ونشاطها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامي ، وهي أقل تجريداً من غايات التربية ، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطاً بالتعليم ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله ، أو لمراحل منه ، أو لمواد دراسية ، أو لبرامج مدرسية وبذلك فهي مستويات متدرجة (١: ٩٠) .

ومن أمثلة بعض المقاصد ما يلي :

- تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم وتدبر معانيه السامية (تربية إسلامية) .
- تنمية للتفكير العلمي السليم لدى الطلاب (علوم) .

□ الأهداف التعليمية التدريسية :

تمثل عبارات الأهداف التدريسية مضموناً تعليمياً أو تربوياً أكثر وضوحاً وأكثر تحديداً من مضمون كل من عبارات الأهداف العامة أو (المقاصد) والغايات ، فبينما تمثل الغايات والمقاصد عبارات لها طبيعة عامة وإستراتيجية طويلة المدى في تحقيق مضمونها ، فإن عبارات الأهداف التدريسية تمثل نتائج تعليمية وتربوية معينة لها طبيعة للتخصيص والتحديد ، والتي نتوقع من الطالب أن يتعلمها في نهاية وقت محدد (زمن الحصص الدراسية) وهذا النوع من الأهداف يمكن ملاحظته وقياسه وتقويم مدى تعلم الطلاب له .

الأهداف التدريسية بطبيعتها " تكنيكية " قصيرة المدى من حيث تحقيق أنواع التعلم التي تتضمنها هذه الأهداف ونتوقع من الطلاب تحقيقها (١) .

من أمثلة بعض الأهداف التعليمية (التدريسية): -

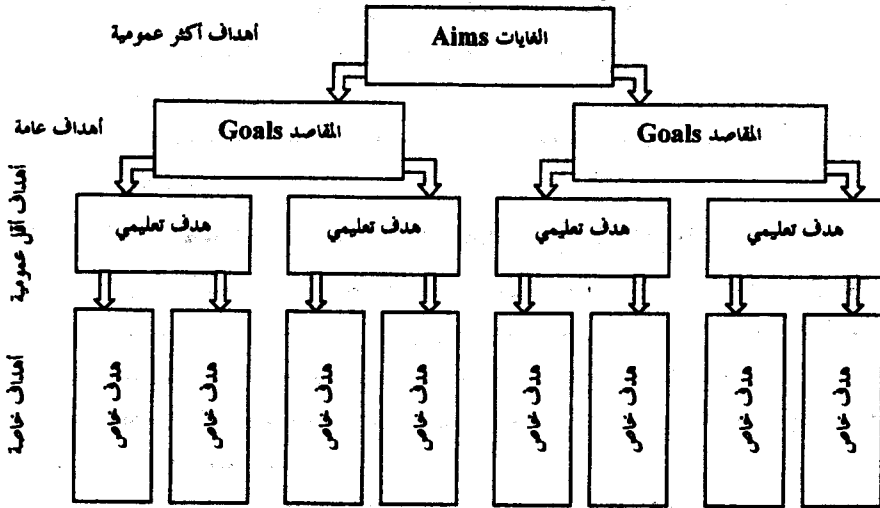
- أن يحسب الطالب مساحة قطعة أرض مستطيلة إذا كان معلوم أطوال أضلاعها (رياضيات).
- أن يقارن الطالب بين الفقرات واللافتات ، موضحاً أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما (علوم) .
- أن يستنتج الطالب أسباب صراع الشرق والغرب على الوطن العربي (دراسات اجتماعية).

□ العلاقة بين الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية :

مما سبق نستنتج أن ...

- الغايات : هي تعبير عن الأهداف البعيدة المنال التي تحدث من جراء العملية التعليمية بعد وقت طويل من الزمن .

- المقاصد أو المرامي : هي تعبير عن الأهداف المتوسطة المنال التي تحصل من جراء دراسة مادة تعليمية معينة أو أكثر وذلك بعد وقت ليس ببعيد ولا قريب .
 - أما الأهداف التعليمية - فهي تعبير عن الأهداف قريبة المنال والتي تحدث من جراء التعرض لخبرات مدرسية يومية كانت أو أسبوعية .
- هذه الأنواع الثلاثة من الأهداف تستخرج من بعضها البعض ابتداء من الغايات إلى المقاصد ومن المقاصد إلى الأهداف التعليمية (التدريسية) ^(١) ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال هرم الأهداف العامة والخاصة الموضح بالشكل رقم (٥ - ٢)



شكل رقم (٥ - ٢) يوضح هرم الأهداف العامة والخاصة

ثلاثاً : مجالات الأهداف التدريسية

صنف بلوم Bloom وزملاؤه الأهداف التدريسية إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي : المجال المعرفي ، والمجال الوجداني ، والمجال المهاري . ويقوم هذا التصنيف على أساس أن ناتج عملية التدريس يمكن وصفه في صورة إجراءات وتغيرات معينة في سلوك التلاميذ ^(٢٠) وسنعرض فيما يلي شرحاً موجزاً لتلك المجالات الثلاثة .

أ - المجال المعرفي ^(١) : Cognitive Domain

يتضمن المجال المعرفي الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات (بمعنى التعرف على المعلومات أو استرجاعها) وتسمية القدرات والمهارات العقلية ^(٢) Intellectual abilities ، ويصنف " بلوم " وزملاؤه هذا أهداف للمجال المعرفي إلى ست

^(١) يطلق عليه أيضاً في الكتابات العربية : المجال العقلي ، المجال الإدراكي ، المجال الفكري .

^(٢) تتضمن هذه القدرات والمهارات كل من : الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقييم .

مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم ، والتطبيق ، والتحليل والتركيب ثم التقويم ^(١١) ، ومن أمثلتها الأهداف التالية: ^(٣)

- (وهي جز من أهداف المعرفة لوحدة دراسية عن الخلفاء الراشدين في مادة التاريخ) :
- ١- أن يذكر الطالب أسماء الخلفاء الراشدين .
- ٢- أن يلخص الطالب إنجازات كل منهم في الحكم .
- ٣- أن يقارن الطالب بين أسلوب كل منهم في الحكم .
- ٤- أن يستنتج الطالب العوامل التي أدت إلى تقدم الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين .
- ٥- أن يضع الطالب تصوراً لنظام حكم إسلامي في ضوء إطلاعه على نظام الحكم في عهد الخلفاء الراشدين .
- ٦- أن يقيم الطالب بعض آراء المستشرقين حول الخلفاء الراشدين ويبين بالأثلة أوجه الخطأ والصواب بها .

(أ - ١) - المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) :-

ويقصد به تذكر المادة الدراسية التي سبق تعلمها ، ويشتمل هذا المستوى على مدى عريض من المادة الدراسية التي تتراوح في مداها من حقائق منفصلة غير مترابطة إلى قوانين ونظريات ويشتمل هذا المستوى على مستويات فرعية منها :-

- ١- معرفة الخصوصيات أو التفاصيل المحددة ومن صورها معرفة المصطلحات الفنية ومعرفة حقائق معينة .
- ٢- معرفة طرق التعامل مع الخصوصيات وتتضمن القدرة على استدعاء الرموز والعلاقات والاختصارات ، معرفة الاتجاهات والتتابعات ويعبر عن قدرة الطالب على استدعاء الأحداث والعمليات المرتبة ترتيباً زمنياً صحيح تبعاً لحدوثها .
- معرفة التصنيفات والتقسيمات تبعاً للمعيار التنظيمية التي وضعها المتخصصون .
- معرفة الإجراءات والأساليب العلمية .
- ٣- معرفة العموميات والمجردات في مجال ما وتتضمن معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات والتركيب .

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل :-

ينكر / يعرف / يسمى / يتلو / يكتب / يحدد / يعرض / يصف / يختار / يعدد

(أ - ٢) - الاستيعاب (الفهم) Comprehension

ويشير إلى قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره ، وتطيله للمواد والأشياء والأحداث والظواهر التي يدرسها وتتطلب الأهداف التعليمية عند هذا المستوى فهم الحقائق والقوانين والنظريات ، وتفسير عبارات أو رسوم أو أشكال معينة وتبرير استخدام طرق وأساليب معينة في نشاط معين ، واستنتاج وتلخيص نتائج لعمل أو نشاط معين .

ويشمل هذا المستوى مستويات فرعية هي :-

- ١- الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصور المقدمة إلى صورة أخرى.
- ٢- التفسير : قدرة الفرد على إدراك العلاقات الموجودة للأفكار المتضمنة في المادة التعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه .
- ٣- التقدير الاستقرائي : وهو معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة ، أو الذهاب إلى ما وراء المعارف المعطاة عن طريق الاستنتاج .

ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يصف ، يوضح ، يشرح ، يفسر ، يناقش ، يستنتج ، يميز ، يلخص ، يطل ، يصيغ بأسلوبه .

(١ - ٣) - التطبيق Application :-

ويشير إلى قدرة الطالب على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد عليه ، وقد تتطلب الأهداف مثلاً تطبيق مفاهيم أو قوانين أو نظريات معينة على مواقف جديدة ، أو استخدام أسلوب حل المشكلات في حل مشكلة معينة أو إعداد جدول أو رسم بياني يفيد تطبيقه لمعرفة وفهم سبق تعلمها .

من الأفعال التي تستخدم الصياغة الأهداف في هذا المجال :-

يطبق ، يستخدم ، يجرب ، يحل (مسألة أو مشكلة) ، يكتشف ، يعدل ، يصنف ، يحسب

(١ - ٤) - التحليل Analysis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها البنائية الجزئية بما يساعد على فهم البنية والتنظيم البنائي لها ، وتعتبر الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بفهم الافتراضات المتضمنة في نشاط معين والتمييز بين الفروض والافتراضات والحقائق والنتائج والاستنتاجات .

ويشمل هذا المستوى على :-

- تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة .

- تحليل العلاقات .

- تحليل المبادئ التنظيمية (أي التي تنظم ربط العناصر) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المجال :-

يقارن / يرتب / يجزئ / يستنتج / يميز بين / يحلل / يبرهن على صحة .

(١ - ٥) - التركيب Synthesis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على التجميع والتنظيم وإعادة التنظيم والربط بين الأشياء ووضع الأجزاء معاً ، على نحو يكون كلاً جديداً له شكله ومغزاه .

وتعتبر الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بأنواع من النشاط والعمل وتؤكد نواتج التعلم هنا على أهمية السلوك الابتكاري لدى الطلاب .

ويشتمل هذا المستوى على :-

- إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من الإجراءات .
- إنتاج رسالة متميزة .
- اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة .

ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف من هذا المستوى : -
يركب / يخطط / يقترح (أسلوباً أو طريقة أو تصميم) / يشتق / ينظم / يراجع / يعيد بناء / يجمع
بين .

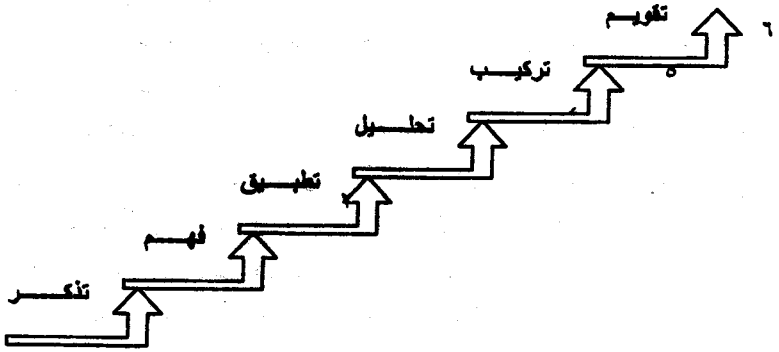
(أ - ٦) - التقييم Evaluation :-

ويشير إلى قدرة الطالب على إعطاء قيمة معينة لشيء ، أو عمل شيء معين ، أن يكون تقديره قائماً على أسس أو معايير محددة ومقبولة . وقد تكون المعايير داخلية خاصة بالتنظيم ، واتساقه وعلاقاته الداخلية ، أو خارجية تتصل بالعوامل المؤثرة في الشيء نفسه من خارجة ، وتعتبر الأهداف التعليمية عن نواتج تعليمية ترتبط بتقويم الاتساق الداخلي في مادة مكتوبة معينة أو مدى استناد نتائج معينة على البيانات والأدلة الكافية .

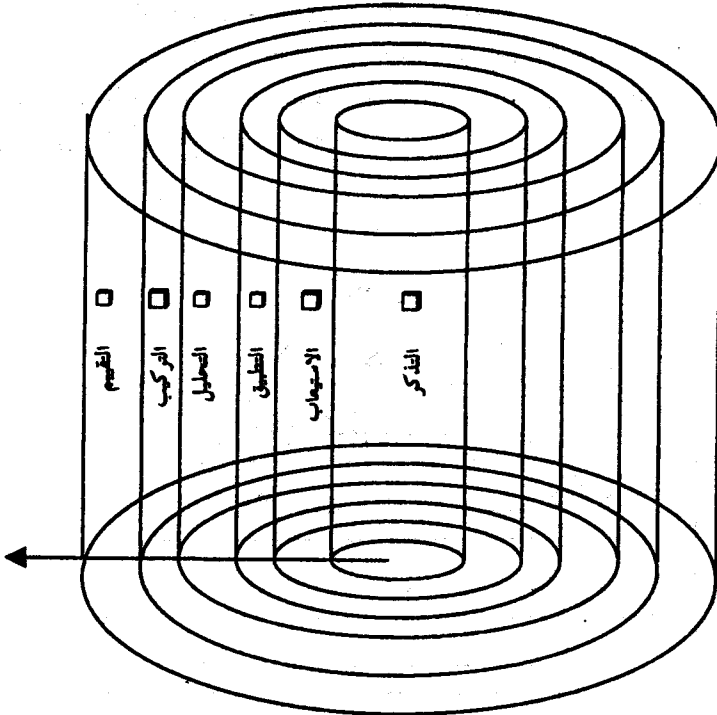
ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف هذا المستوى : -
يسند / يقوم / يناقش بالحجة / يبين التناقض / يوازن بين / يبرر / يفسر / يدعم بالحجة / يصدر حكماً على .

تعليق عام على تصنيف بلوم للمجال المعرفي :-

يتضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي ، إن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية فالمستويات الدنيا (للتذكر) لا تتطلب إلا قدرأ يسيراً من الفهم ، أو المعالجة الذهنية . بينما المستويات العليا (التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم ، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها والحكم عليها كما بالشكلين أرقام (٥ - ٣) ، (٥ - ٤) .



شكل رقم (٥ - ٣) مستويات المجال المعرفي وفقاً لتصنيف "بلوم" للأهداف التعليمية



شكل (٥ - ٤) تتابع مستويات المجال المعرفي واحتواء المستويات العليا لما يسبقها من مستويات

دنيا

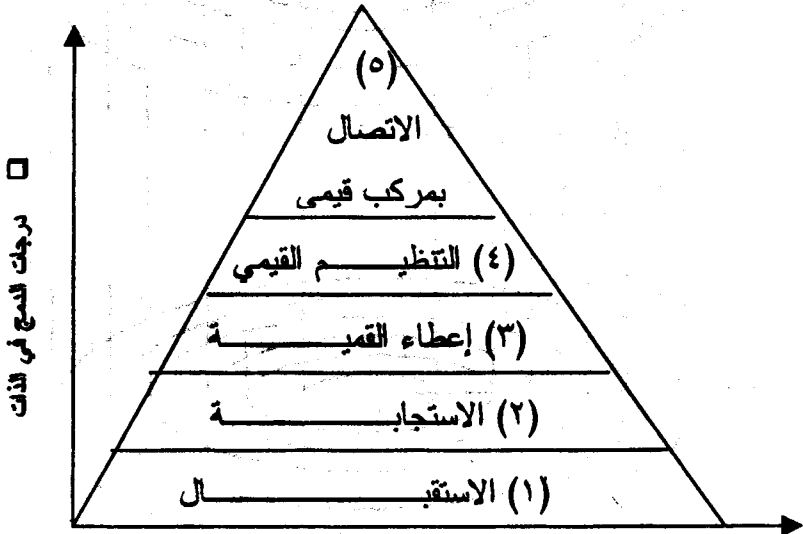
(ب) المجال الوجداني Affective Domain :-

المجال الوجداني هو المجال الذي يحوى أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات ، والقيم ، والتقدير ، والميول ، والتكيفات .

ويركز هذا المجال على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم والتي تتفاوت من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين مثير وخلق متناسق داخلياً^(١٥) .

ومن أمثلة الأهداف التدريسية في هذا المجال (في مادة العلوم) :

- ١- أن يصغي الطالب باهتمام لمعلمه أثناء تناوله لأخطار البلهارسيا .
 - ٢- أن يبدي الطالب رغبة في المشاركة في كتابة مقال حول أخطار البلهارسيا .
 - ٣- أن يشارك الطالب زملاءه التوعية بأخطار البلهارسيا في قريته .
 - ٤- أن يكرس الطالب معظم وقته في للتوعية ضد أخطار البلهارسيا .
 - ٥- أن يمنع الطالب أي طفل من النزول إلى مياه التررع للاستحمام فيها .
- وقد قسم " كراثوول Krathwohl " ورفاقه الأداء في المجال للوجداني إلى خمسة مستويات تصنيفية مرتبسية (هرمية) ويندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية وهذه المستويات هي كما بالشكلين أرقام (٥ - ٥) ، (٥ - ٦) .



شكل رقم (٥ - ٥) للترتيب (المرتب) لمستويات المجال الوجداني

١- الاستقبال Receiving		٢- الاستجابة Responding		٣- الاعتزاز Valuing		٤- تنظيم قيمي Organization		٥- الإيمان بمركب قيمي	
(١ - ١)	الدربة (الوعي الإدراكي)	(١ - ٢)	استجابة الانصياع	(١ - ٣)	قبول القيمة .	(١ - ٤)	تكوين مفهوم القيمة .	(١ - ٥)	التعبير عن التنظيم القيمي .
(٢ - ١)	الرغبة في الاستقبال	(٢ - ٢)	استجابة للرغبة .	(٢ - ٣)	تفضيل القيمة .	(٢ - ٤)	تنظيم للنسق القيمي	(٢ - ٥)	التوجه العام .
(٣ - ١)	الانتباه المنضبط أو الانتقائي	(٣ - ٢)	استجابة الارتياح .	(٣ - ٣)	الالتزام بالقيمة .				

(ب - ٢) - الاستجابة Responding :-

يشير هذا المستوى إلى بدء الفرد في الاستجابة لمثيرات أو نشاطات وجدانية معينة بانتظام ولا يكون الطالب واعياً فقط للمثير أو الظاهرة بل يتعدى ذلك إلى شئ من المشاركة الفعلية في موضوع الظاهرة أو القضية بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضى عن نتائجها .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة تلك الأهداف عند هذا المستوى :-
يقبل على / يشارك في / يميل إلى / يتطوع لـ / يشعر بـ / يتحمس لـ / يرغب في / يستمتع بـ / ينفر من / يعاون في .

(ب - ٣) - الاعتراز بقيمة (إعطاء قيمة) Valuing :-

ويشير إلى القيمة أو القيم التي يعطيها الفرد لشيء معين أو سلوك معين .
وتتراوح درجة القيمة بين أقل مستوى وهو " تقبل الفرد للقيمة " إلى مستوى أكثر استلهاماً وهو تفضيله إياها ، إلى أن يصل تفضيله لتلك القيمة إلى الالتزام والاعتقاد والتأكد دون أدنى درجة من الشك باعترازه لتلك القيمة . وتتصف القيم هنا بالاتساق والثبات مما يمكن من التعرف على السلوك والتنبؤ به .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى :-
يقدر / يبرهن على / يمتز بـ / يكون اتجاهاً نحو / يكره / يحب / يؤيد / يعارض / يقترح / يدعو إلى .

(ب - ٤) - تكوين نظام قيمي Organization :-

يشير هذا المستوى إلى أنه عند استيعاب الفرد لقيمة ما فإنه يميل إلى أن يجمع بين أكثر من قيمة واحدة وتنظيمها على نحو يحل ما قد يظهر بينها من تناقضات ثم يبني نسقاً قيمياً جديداً يتصف بالاتساق الداخلي . وتمثل نواتج التعلم عند هذا المستوى إدراك الفرد للمسئولية وتحمله لها وفهم الإنسان لذاته وتحمله ما يصدر عنه من آراء وأفكار .
ويمكن أن يكون للفرد عند هذا المستوى توجه فكري معين يتصف به ويتحمل تبعاته وحيداً في هذا المستوى لو انتقلت أفعال الفرد مع أقواله ومعتقداته .

الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يؤمن بـ / يعتقد في / يضحى في سبيل / يلتزم بـ / يوازي بين .

(ب - ٥) - الاتصاف بمركب قيمى والإيمان بعقيدة

Characterization by A value Complex

هنا يصدر الفرد سلوكاً دون استثارة للانفعالات ، ولا تحكمه النوازع والأهواء .
إذ عند هذا المستوى يكون الفرد قد امتلك نظاماً قيمياً يحكم سلوكه لمدة طويلة بحيث يكفى لتطوير أسلوب حياة متميز .

وتتناول الأهداف عند هذا المستوى الأنماط العامة للتكيف الشخصى والاجتماعى والانفعالى للفرد وعند هذا المستوى يمكن للفرد انتقاء وإصدار الاستجابات التي تتفق ومنظومته القيمية والوصول بعملية التبنى الذاتى لنسقه القيمى إلى القمة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يصبر على / يثابر على / يتحمل في سبيل / يقاوم / يعبر قولاً وفعلًا .

أسباب صعوبة قياس نواتج التعلم في المجال الوجداني :-

يحظى قياس نواتج التعلم في المجال الوجداني باهتمام قليل إذا ما قورن بالمجال المعرفي وذلك لعدة أسباب أهمها :^(٢)

- ١- صعوبة تحديد السمة المقاسة .
- ٢- صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال .
- ٣- صعوبة تحليل وتفسير النتائج .
- ٤- صعوبة صياغة الأهداف في المجال الانفعالي .
- ٥- عدم وجود دراسات تشير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف في هذا المجال كما هو الحال في المجال المعرفي .
- ٦- تركيز اهتمام المدرسين على قياس الأهداف في المجال المعرفي مما لا يهيئ الفرصة أمامهم لتوفير بعض الوقت لتطوير وتطبيق أدوات قياس الأهداف الانفعالية .
- ٧- تمتع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبياً خاصة في المراحل العمرية الدنيا مما يؤدي إلى شعور المدرسين بأن قياسها مضطربة للوقت .
- ٨- تأثر مقاييس السمات الانفعالية في الأخطاء الشخصية مثل: نمط (أو وجهة) الاستجابة Response set or style ، التزييف Falseability ، المرغوبة الاجتماعية Social-desirability .

ج - المجال النفسحركي Psychomotor Domain :-

يشتمل هذا المجال على الأهداف التي تعبر عن مهارات الأداء والعمل وتركز الأبعاد النفسحركية في هذا المجال على الجوانب النفسية المتكاملة كما تتضمن بعضاً من المهارات المهمة كالتأزر البصري - اليدوي والتحكم العضلي الدقيق الشامل .

ومع أن هذا المجال يشمل بعض نتائج التعلم السائدة في معظم ميادين المعرفة كالكتابة والمحادثة والمهارات المخبرية إلا أنه يلقى اهتماماً كبيراً وتركيزاً في مجالات التربية البدنية والفن والموسيقى والعلوم التجارية إذ تلعب المهارات دوراً مهماً في الأهداف التدريبية لهذه الميادين .

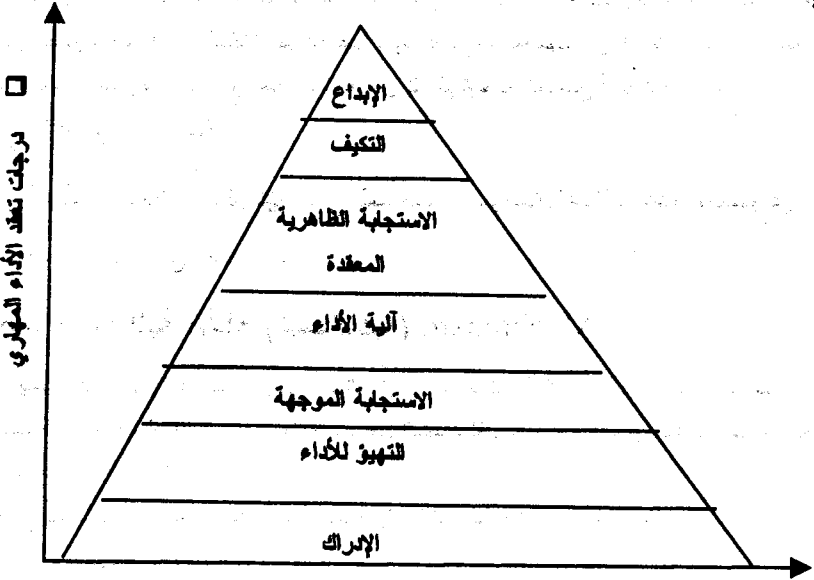
ومن أمثلة الأهداف التدريبية المصوغة في هذا المجال :

- ١- أن يركض الطالب مسافة ١٥٠ متر في (٣٠) ثانية.
 - ٢- أن يطبع الطالب ٧٠ كلمة في الدقيقة بدون أخطاء ولمدة ثلاث دقائق .
 - ٣- أن يقود الفرد السيارة لمدة عشر دقائق دون أن يرتكب أي خطأ يستحق عنه مخالفة .
 - ٤- أن يتخاطب الفرد مع أصم عن طريق لغة الإشارة .
 - ٥- أن يلقى الطالب قصيدة بالإنجليزية بدون أخطاء لفظية .
 - ٦- أن ينقل الطالب رسالة لفظية مدتها دقيقتان إلى أصم عن طريق التعبير الحركي بشكل صحيح في مدة لا تتجاوز الدقيقتين .
 - ٧- أن يرسم الطالب دائرة نصف قطرها ٥ سم باستخدام المسطرة والفرجار (البرجل) .
 - ٨- أن ينطق الطالب حروف اللقطة نطقاً صحيحاً بإخراجها من مخارجها الصحيحة .
 - ٩- أن يحضر الطالب محلول نصف عياري من كلوريد الصوديوم بدقة تامة في عشر دقائق .
- وفيما يلي وصف لأحد التصنيفات الخاصة بالمجال المهاري الحركي :-

Simpson

وصف تصنيف سمبسون

لقد قدمت إليزابيث سمبسون (Elizabeth Simpson 1972) محاولة لتصنيف المجال النفسحركي وتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك (وهو أقل المستويات) إلى الإبداع أو الأصالة (وهو أعلى المستويات) ^(١٧) ونقدم فيما يلي وصف لتلك المستويات يوضحه الشكل رقم (٥ - ٧)



شكل رقم (٥ - ٧) الترتيب (المرتبى) لمستويات المجال المهاري الحركي

(ج - ١) - الإدراك Perception :-

ويمثل أدنى مستويات المجال الحركي ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي ويقاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية (الوعي بالحس) إلى اختيار الأدوار (اختيار الواجب الوثيق الصلة) ثم نصل أخيراً إلى الترجمة (أي ربط فهم الدور بالعمل أو الأداء) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يختار / يصف / يكتشف / يفرق / يميز / يحدد / يمزج / يربط .

(ج - ٢) - التهيؤ Set :

ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل .

والتهيؤ قد يكون ذهنياً (استعداد العقل للعمل) ، أو بدنياً (استعداد الجسم للعمل) أو انفعالياً (

الرغبة في العمل) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يباشر / يشرح / يتحرك / يرد / يجيب / يتطوع .

(ج - ٣) - الاستجابة الموجهة Guided Response

يمثل هذا المستوى بداية تمرس لو أداء المتعلم للمهارة الحركية بصورة فعلية ، إذ يقف أدلوه على مجرد إصدار استجابات حركية غير دقيقة غالباً يقلد بموجبها نموذج الأداء المهاري خطوة خطوة وحينئذ يتلقى توجيهات أو تغذية مرتجعه من المعلم توجهه لتصحيح أدائه الحركي ليقترب نوعاً ما من الأداء النموذجي للمهارة .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يقلد / يحاكي / يتبع / يستنسخ .

(ج - ٤) - آلية الأداء (الميكانيكية) Mechanism :-

يتميز الأداء المهاري الحركي في هذا المستوى غالباً بالثقلات أو الآلية فينصف الأداء لحد كبير بالإتقان والجودة والدقة والسرعة وبالاقتصاد في الجهد ، تقل عنده الأخطاء أو تكاد تتلاشى إلى حد كبير .

تهتم نتائج التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأنواع وفي مدة زمنية وجيزة تتناسب مع حجم ونوع الأداء .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يجيد / يقيس بدقة / يزن بدقة / يستخدم بدقة .

(ج - ٥) - الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response

يعتبر امتداد للمستوى السابق عليه غير أنه يتميز عنه :-

١- إن هذا المستوى يختص بالمهارات الدقيقة والمعقدة مثل: مهارة التجويد ، ومهارة إصلاح الأجهزة الإلكترونية الدقيقة .

٢- إن مستوى الأداء عنده يتميز بالإتقان والسهولة التامة في الأداء ، كما يتمتع اللقائم بالأداء بالثقة التامة بالنفس وعدم التردد .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يصنع بدقة وسهولة / يرتل بقرأة / ينفذ تصميم / يقيس بسرعة ودقة .

(ج - ٦) - التكيف أو التعديل Adaptation :-

يقصد به تكيف أو تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفاً أدائياً جديداً ، وهي مرحلة متقدمة يمكن من خلالها قيام الشخص الماهر بتحويل المهارة أو تطويرها أو إضافة تعديلات جديدة عليها .
ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :
يُغير / يُنقح / يُعدل / يُضيف / يدخل تعديلاً في / يُحور / يعيد تنظيم .

(ج - ٧) الإبداع والأصلية Origination :-

يمثل قمة الأداء المهارى .
يمثل الأداء عند هذا المستوى قمة الأداء المهارى ، إذ يمارس الفرد فيه نوعاً من الإبداع المهارى الحركي فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شئ جديد فيه حدثاً وفيه فن ويمر عن قدرة خلاقة .

أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :-
يؤلف / يصمم / يبدع في / ينشئ / يكون / يبتكر .

رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)

Behavioral (Performance) Objectives

(١) مفهوم الإجرائية Operationalism :-

هي عملية تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها ، من النوع الذي يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة كان في هذا تحقق من وجود المفهوم النظري .

تحويل الأهداف إلى أهداف سلوكية :-

تتضمن هذه العملية مبدأ مهم وهو مبدأ الإجرائية في الهدف .
فالأهداف السلوكية هي ما يتوقع من الطالب أن يظهره من سلوك بعد انتهاء عملية التعلم بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه .

- وتستند الأهداف السلوكية على فرضية موداها " أن النتائج التعليمية يمكن تحديدها ، على أفضل وجه ممكن في ضوء التغيرات في سلوك الطالب " .

- صياغة الأهداف السلوكية ليست مجرد أمر شكلي أجوف فالأهداف السلوكية لها أهمية بالغة لمصمم البرامج التعليمية والمعلم القائم بعملية التدريس والتي تتضمن فيما يلي :-

- ١- تساعد الأهداف السلوكية على اختيار المحتوى المناسب للبرامج التعليمية .
- ٢- تعتبر الركيزة الأساسية في اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع طبيعة السلوك الذي تتضمنه الأهداف ومن ثم تحقيق تلك الأهداف .
- ٣- كذلك تعتبر الركيزة الأساسية في اختيار وإعداد وسائل وأدوات تقويم أداء المتعلم في البرامج التعليمية .
- ٤- تعتبر الأهداف السلوكية هي الركيزة الأساسية في تقويم كفاءة وفاعلية البرامج التعليمية .
- ٥- تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال ، إذ عن طريقها يتعرف المعلم والمتعلم على النتائج المتوقعة فيها بشكل واضح ومحدد .^(٥)
- ٦- تحديد السلوك المرغوب للطلاب أن يكتسبه في مصطلحات وعبارات دقيقة يساعدنا على أن نعرف اللحظة التي يجب أن نتوقف فيها عن التدريس .
وهي اللحظة التي يتفق فيها السلوك الملاحظ للطلاب مع السلوك الذي حددته الأهداف .

ويمكن استخلاص أن المناقشات التي تؤدي لتحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكية

تستند على قاعدتين :-

الأولى : تزويد كلاً من المدرس والطلاب بنقاط نهاية واضحة ومحددة يسعيان لبلوغها .

الثانية : جعل عمليات قياس وتقييم وتقويم مخرجات التعلم سهلة ومبسطة .

(٢) - أسس صياغة الهدف السلوكي :-

أقترح جيمس إيتون James Eaton عام ١٩٧٥ ثلاثة أسس يجب مراعاتها عند صياغة

الهدف السلوكي هي :-

- ١- أن يصبح المتعلم هو " الفاعل " للفعل ، وليس المعلم بمعنى أن نسال أنفسنا عند كتابة الهدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه في نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك .
- ٢- ألا يقتصر تفكير المعلم في صياغة الهدف السلوكي على محتوى ما يقوم بتدريسه بل ينبغي أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو النشاط . يسعى هذا تحديد الفعل الذي يهدف أن يصبح التلميذ قادراً عليه ومن هذه الأفعال :

يقرأ / يكتب / يحدد / يرسم / يميز بين / يصف .

٣- ينبغي تحديد الفعل (أي السلوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادراً على تحقيقه بأكثر

قدر من الوضوح .^(١)

(٣) - عناصر (أو مكونات) الهدف السلوكي :-

اختلفت الدراسات حول تحديد عناصر أو مكونات الأهداف السلوكية ولكنها اتفقت بصفة عامة

على أن الهدف السلوكي يتكون من ثلاثة عناصر هي :-

السلوك / الشروط / المعيار .. وفيما يلي شرح لهذه العناصر :-^(١٦)

١- السلوك Behavior :-

يعتبر عنصر السلوك أهم عناصر الهدف السلوكي إذ يمثل ما يتوقع القيام به ويجب أن يبدأ بفعل واضح ومحدد يمكن ملاحظته وقوله . فافعل مثل : يفهم ، يفكر ويستوعب ... يصعب قياسها وتحديد مدلولها بدقة . بدلاً من استخدام الفعل 'يستوعب' يمكن استخدام الأفعال التي تعكس النتائج الأتية للاستيعاب ، مثل يلخص ويقارن .. وغيرها .

٢- الشروط أو الظروف Conditions or Givens :-

يجب تضمين عبارة الهدف السلوكي بالشروط أو الظروف التي سيتم إنجاز الأداء في إطارها . وذلك مثل الأدوات والأجهزة والمواد التعليمية التي سيتم توفرها للإسهام في تنفيذ الأداء المتوقع .

٣- المعيار Criterion :-

كذلك يجب أن يتضمن الهدف إشارة إلى مستوى أو معيار الكفاءة المطلوب في نتائج الأداء المتوقع من المتعلم والذي سيتم على أساسه الحكم على المتعلم في ضوئه ويكون تحديد معيار الأداء بصورة كمية أو كيفية حسب المجال الذي يصاغ فيه للهدف السلوكي . ويمكن أن تتحدد المعايير بثلاث صور منها :-

(١-٣) - معايير تتعلق بتغيرات زمنية :-

مثال : أن يحل الطالب بشكل صحيح ست مسائل حسابية في الطرح ، تتكون كل منها من أربعة أعداد ، في كل عدد رقمين في فترة خمس دقائق . (٥ دقائق تعبير زمني)

(٢-٣) - معايير تتحدد بعد أدنى من الإجابات الصحيحة :-

مثال : إذا أعطى الطالب عشرون كتاباً متضمنة عشر قصص وخمسة كتب علمية وخمسة كتب متلوقة فليح أن يسمى أسماء ثمانى قصص منها على الأقل . (ثمانية قصص حد أدنى للإجابة الصحيحة)

(٣-٣) - معايير تتحدد بنسبة الإجابات الصحيحة :-

مثال : أن يذكر التلميذ المعاني الصحيحة لـ ٩٠% من الكلمات الإنجليزية التي أعطيت له في قطعة للترجمة . (٩٠% صحيحة)

ومما هو جدير بالذكر أن العنصر الرئيسي الذي يجب أن يحتوى عليه أى هدف سلوكي هو العنصر رقم (١) المتمثل في السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم. أما العنصر رقم (٢) وهو شروط أو ظروف الأداء . والعنصر (٣) المتمثل في معيار كفاءة الأداء فيقترح إضافتها فقط في حالة إذا ما كان ذلك مهماً ومفيداً وبخاصة في حالة الأهداف الخاصة بالمهارات .

عناصر الهدف السلوكي وفقاً لتصور جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي

The Association for Educational Communication

.Technology [AECT]

وضعت جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي (التعليمي) تصوراً لصياغة الهدف السلوكي يجيب على الأسئلة الأربعة الرئيسية في العلم وهي : ^(٧)

- ١- من هم الفئة المستهدفة من عملية التعليم ؟ (whom ?)
- ٢- لماذا أعدت المهمة التعليمية ؟ (why ?)
- ٣- ما هو المطلوب من المتعلم إنجازه ؟ (what ?)
- ٤- كيف يمكن للمتعلم إنجاز تلك المهمة ؟ (how ?)

وقد صاغت هذا للتصور في حروف أربعة هي (ABCD) حيث أن كل حرف من هذه الحروف يجيب على سؤال من الأسئلة السابقة وذلك على النحو التالي:

(A) يشير إلى المتعلمين أو المستمعين ويمثل الحرف (A) الحرف الأول من كلمة Audience .

(B) يشير إلى السلوك المتوقع القيام به من قبل المتعلم ويمثل الحرف الأول من كلمة Behavior .

(C) يشير إلى الظروف التي يجب توافرها أثناء عملية التعليم ، ويمثل الحرف الأول من كلمة Condition .

(D) يشير إلى الأداء أو مستوى الأداء المتوقع والمطلوب الوصول إليه للحكم على تحقيق الهدف التعليمي ، ويمثل الحرف الأول من كلمة Degree .

الهدف السلوكي التالي يعرض لتلك المكونات الأربعة : -

إذا زود (C) تلميذ الصف الخامس الابتدائي (A) بنموذج للجهاز الهضمي (C) (اللقناة

الهضمية وملحقاتها) غير مدون عليه البيانات (C) ، فإنه يستطيع كتابة المكونات التي يشتمل عليها

الجهاز الهضمي (B) ، ويدون أخطاء (D) .

كيفية صياغة الأهداف السلوكية

لكي نصيغ هدف سلوكي سليم يجب أن نسأل أنفسنا السؤال التالي ^(١٠) :-

- ما الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ لكي يبين أنه قد تعلم ما يريد المعلم منه أن يتعلمه ؟

لكي نجيب على هذا السؤال نحاول أن نسترشد بالخطوات التالية أثناء صياغتنا للهدف :-

١- أبداً عبارة الهدف بفعل حركي Action verb يصف سلوكاً أو نشاطاً معيناً يقوم به التلميذ

مثل ينكر ، يرتب ، يقارن ، يحل ، يركب إلخ .

٢- أتبع كل فعل بالمحتوى المناسب الذي يصف موضوع التعليم الذي يتناوله نشاط التعليم والتعلم ،

مثل ...

بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-

- يرتب الخطوات المتتابعة لمراحل نمو الجنين .

- يقارن بين الخصائص الثقافية في حضارتين قديمتين مما درس .

٣- في حالة ارتباط الجزأين الأساسيين (١،٢) لعبارة الهدف السلوكي بناحية كمية، أضف إلى

عبارة الهدف مستوى معين للأداء يصف الحد الأدنى للأداء أو ناتج التعلم المقبول وذلك على

نحو يمكن قياسه .. مثل ...

بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-

- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% .

مثل هذه المستويات المحددة للأداء لها أهميتها في معرفة مدى توصل التلميذ إلى تحقيق

مستوى الأداء المطلوب .

٤- ولكي تساعد التلميذ أو المعلم على فهم الظروف التي يتم فيها التعلم وكذلك لكي نحدد متطلبات

التقويم وأدواته المناسبة ، أضف إلى عبارة الهدف أية شروط أو ظروف تحددها لكي يتم

بموجبها التعلم المطلوب أن يحققه التلميذ مثل :-

بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-

- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% بالمشاركة مع

مجموعة صغيرة من زملائه .

حينما يكون تحديد مستوى الأداء أو ظروف التعلم أو كليهما معاً مناسباً يمكنك أن تضيفهما

إلى عبارة الهدف ، وإذا لم تشتمل عبارة الهدف على مستوى معين للأداء أو التعلم فإنه يفترض أن

المستوى المطلوب ١٠٠% إجابة صحيحة .

يراعى عند صياغة عبارات الأهداف أن :-

تكون عبارة الهدف بسيطة وقصيرة لا تتضمنها تفاصيل كثيرة ، ويساعد ذلك على ألا يكون الإعداد للأهداف عملية مثبطة لما نبذله من جهد من ناحية وألا تكون كثرة ما تتضمنه عبارة الهدف من متطلبات تعليمية مربكة للتلاميذ من ناحية أخرى .

أبرز الممارسات الخاطئة في صياغة الأهداف السلوكية

على الرغم من أن كثير من مخصصي تصميم التدريس يوصون بأن تصاغ الأهداف التدريسية صياغة سلوكية تبلور نتائج التعلم (السلوك النهائي) الذي يتوقع أن يقوم به المتعلم (التلميذ أو الطالب) عقب الانتهاء من عملية التدريس ، إلا أن الممارسات الفعلية لصياغة المعلمين للأهداف كشفت عن عدد من الممارسات الخاطئة التي يقعون فيها ، والتي من أبرزها (١٣) .

- ١ - صياغة الأهداف في صورة النشاط (أو الإجراء) التدريسي الذي سيقوم به المعلم ، وليس في صورة نتائج التعلم المتوقع قيام المتعلم - (أو الطالب المعلم) - بها عقب التدريس ، ومن أمثلة تلك الأهداف : شرح خطوات تحضير غلو الأيدروجين في المعمل .
- ٢ - صياغة الأهداف بطريقة تنصب على المحتوى المراد تدريسه ، وليس على السلوك المتوقع أن يقوم به المتعلم عقب التدريس . ، ومن أمثلة تلك الأهداف : العلاقة بين مكونات البيئة .
- ٣ - صياغة الأهداف في صورة أغراض عامة للتدريس للمواد الدراسية ، وليس في صورة إجرائية محددة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية .
- ٤ - صياغة الأهداف في صورة نتائج تعليمية غامضة أو غير واضحة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يعرف الطالب الإعراب في النحو .
- ٥ - صياغة الأهداف بصورة تركز على أنشطة التعلم Learning activities (أي على أنشطة المتعلم أثناء التدريس) وليس على نتائج التعلم ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يستمع المتعلم إلى شريط مسجل عليه سورة الفاتحة .
- ٦ - وجود أكثر من ناتج للتعلم في العبارة الهدفية الواحدة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يذكر الطالب مساحة متوازي الأضلاع ، ويحل ثلاثة مسائل كتطبيقات عليه بدون خطأ .

الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية (١٤، ١٦)

- ١ - عن استخدام الأهداف السلوكية في تصميم المناهج تبرز صعوبة تكمن في أن أي موقف تعلم يحتمل أن يتضمن العديد من العناصر المستترة وربما غير المدركة وغير المتضمنة في الأهداف المحددة سلفاً .

- ٢- تأثير التحديد السلوكي للأهداف على الابتكار والتجديد حيث أن أنواع من التجديد المرغوبة يصعب تحديدها من خلال عبارات الأهداف السلوكية .
- ٣- التخوف من اختيار الأهداف على أساس مدى إمكانية قياسها وذلك يوجب أن تتواجد طريقة لقياس مدى التقدم الذي يحدث ، ومن المعلوم أن الأهداف تشتق من حاجتنا وتصوراتنا الفلسفية وليس من مقاييسنا .
- ٤- الخلط بين تطبيق معيار ما وبين عمل حكم ما يتصل بتقويم النواتج (مخرجات) للتربية .
- ٥- تتجه الأهداف السلوكية نحو معاملة كل محتويات الدراسة بالمثل بغض النظر عن درجة التحديد الممكنة عند تقدير الأهداف السلوكية .
- ٦- تهدف عملية تحديد الأهداف السلوكية إلى التأكيد على أن صياغة الأهداف هو الخطوة الأولى في تطوير المناهج وبالتالي فإنها خلطت بين ما هو منطقي وبين ما هو ميكولوجي في عمليات التخطيط للتربوي .

الرد على الانتقادات التي وجهت إلى الأهداف السلوكية

- ١- جميع الانتقادات يمكن أن تستخدم لأي نشاط مخطط له على أساس أهداف محددة .
- ٢- يعد الابتكار عملية نمو ذات طبيعة عضوية لمكوناتها وتحتاج إلى نوع من البراعة والإبداع ، يكون الابتكار أكثر سهولة عندما يرتبط بحاجة معينة وتتمثل هذه الحاجة في أهداف معينة يجب الوصول إليها وتحقيقها .
- ٣- إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تركز جهودها لإحداث أفضل تعلم بما يتناسب لأهداف التربية ومع حاجات وخصائص الأفراد والمجتمع ، نجاح المدرسة يتوقف على تحقيق كل فرد فيها لدوره ، بمعنى أن كل معلم ينبغي أن يركز على نجاح المدرسة ككل وهذا العمل يبدو غير ممكن عملياً بدون تحديد لأهداف تقوم على أساسها .
- ٤- ليست الأهداف التربوية مجردات في ذاتها بل تمثل أشياء ومعاني ، تشتق من مصادر متنوعة تساعدنا على تصور ما يجب أن تكون عليه التربية ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل أيضاً .
- ٥- إن تحديد الأهداف يخدم المعلم ليقوم بدوره للوصول إلى النتائج المرغوبة وليس هذا في مجال التدريس فقط ، بل أيضاً في تخطيط أنشطة الدروس اليومية ، كذلك في توجيه تعلم التلاميذ وزيادة دافعيتهم .

٦- تستند التقنيات التعليمية التي تستخدم أسلوب النظم في تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها وتقييمها إلى تحديد واضح للأهداف ومضامينها التعليمية سواء كان على مستوى الأهداف العامة أو النوعية الأكثر تحديداً ، كما تعتبر الأهداف إحدى الخطوات الرئيسية ضمن حلقات التصميم التعليمي ، والتي يرتب عليها باقي الخطوات من حيث تحديد الأولويات اختيار المحتوى .. أساليب التقويم في ضوء العلاقة العضوية المتبادلة بين هذه الخطوات .

خامساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

اقرأ الأهداف السلوكية المعرفية الآتية ، وحدد ما صيغ منها بطريقة صحيحة ، وما صيغ منها بطريقة غير صحيحة ، بوضع علامة (x) تحت الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل عبارة هدف تقرأها ، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويات المعرفية الستة عند بلوم .

المستوى	الحكم على صحتها		عبارات الأهداف السلوكية
	خطئة	صحيحة	
			- أن يرتب الأرقام ٧,٠١ ، ٠,٩٩ ، ١,٩٧ ، ٣,٢١ ترتيباً تصاعدياً . - أن يضرب الطالب (١,٢) في ٣,٠٠١ . - أن يدرس الطالب قوانين نيوتن للحركة . - يصنف الحيوانات التالية إلى فقاريات ولاقاريات : (الثعلب ، الضفدع ، الأخطبوط ، الخفاش ، أم الخلول) . - أن يكتب عدداً أولياً أكبر من (٣٥) وأصغر من (٤٥) . - أن يميز بين الثورة والانتقال . - أن يضع عنواناً آخر لقطعة سنوات القهر . - أن يقيم طريقة استخلاص الحديد المتبعة بمصانع الحديد والصلب بطولان على ضوء ما درسه . - أن يحلل الألكسار الرئيسية التي تضمنها نص ما بين النهرين . - أن يُعين على خريطة صماء أسماء ثلاث مدن مصرية . - أن يرسم الحدود الرئيسية في خريطة السعودية . - أن يربط بين الأداة واستخداماتها . - أن يصنف الأشكال المعطاة إلى رباعية ولا سداسية . - أن يكتب قطعة نثرية يصف فيها شجاعة فدائي فلسطيني . - أن يروي ما حدث في منحة قانا . - أن يقرر أي المركبين أكثر مناسبة للتحليل . - أن يحب كثافة الزئبق . - أن يحقق في صدق الخبر .

تدريب (٢)

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية :

كثيراً ما تشوب صياغة الأهداف السلوكية عدة أخطاء يقع فيها المعلمون على اختلاف مستوياتهم ومن هذه الأخطاء ، وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك التلاميذ ، ووصف عملية التعليم نفسها بدلاً من وصف نتائجها ، وتحديد عناصر الدرس بدلاً من تحديد نتائج تعلمها ، وتضمنين عبارة الهدف أكثر من ناتج تعليمي واحد .

والمطلوب منك قراءة عبارات الأهداف السلوكية التالية ، ثم حدد نوع الخطأ في كل هدف من هذه الأهداف ، ثم أعد كتابة الهدف صحيحاً في المكان المخصص لذلك .

١- الهدف : تنمية مهارة التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسية للمقرر .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٢- الهدف : اكتساب مهارات رسم الخرائط .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٣- الهدف : أن يعرف التلميذ وظيفة الجهاز الهضمي ، ويحدد أجزائه .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٤- الهدف : أن يفهم التلميذ معنى التكافؤ ، ويجدد شروط تكافؤ المثلثين .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٥- الهدف : النشاط الاقتصادي في مصر القديمة .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٦- الهدف : تدريب التلاميذ على رسم الأشكال الهندسية .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

٧- الهدف : عمل كان وأخواتها .

□ نوع الخطأ :

□ التصويب :

مراجع الفصل الخامس

أولاً المراجع العربية :

- ١- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١) المنهج وعناصره - الطبعة الثالثة - دار المعارف مصر .
- ٢- أحمد سليمان عوده . (١٩٨٥) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الأردن جامعة اليرموك ، دائرة التربية .
- ٣- حسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٥) . تصنيف الأهداف التدريسية : محاولة عربية ، الإسكندرية ، دار المعارف .
- ٤- رياض صالح جنزولي (١٩٩٤) . التربية الإسلامية بين الهدف والغرض والغاية . رسالة الخليج العربي ، العدد (٥١) . ص ص ١٥ - ٣١ .
- ٥- سعد أحمد الجبالي . (١٩٩١) . الأهداف السلوكية في مجال التدريب ، المجلة العربية للتدريب ، المجلد الرابع ، العدد السابع . ص ص ١١ - ٣٦ .
- ٦- عبد الرحمن حسن الإبراهيم (١٩٨٦) دراسات حول الأهداف التربوية - مركز البحوث التربوية ، دراسة رقم (١٠٢) جامعة قطر . ص ص ٥٩٢ - ٦٥٠ .
- ٧- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر . (١٩٩١) . أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية ، الرياض ، دار تقف للنشر والتأليف .
- ٨- فتح الباب عبد الحليم سيد (١٩٩٠) الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة بحوث المؤتمر التربوي " نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة " ، الجزء الثاني ، الأردن ، عمان (٢٠-٥ محرم ١٤١١ م ، ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٩٠ م . ص ص ١٢٩-١٧٥ .
- ٩- وليد عبد اللطيف هوانه (١٩٨٨) المدخل في إعداد المناهج الدراسية . الرياض : دار المريخ للنشر .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 10- Atkin , J. M .(1968).Behavioral Objectives in Curriculum Design : A cautionary Mote . The Science Teacher, 35 , (5). Pp. 27-30 .
- 11- Bloom, B.S.(ed.).(1956) Taxonomy of Educational Objectives Handbook I : Cognitive Domain . New York : Longmans , Green and co.
- 12- Clark . H & Starr , I.S. (1980) Secondary and Middle Teaching Methods . (5th ed.). New York : Macmillan publishing company .
- 13- Cooper , J. M. (1986) . Classroom Teaching Skills. (3rd ed.). Toronto : D. C . Heath company.
- 14- Eisner , Elliot .W. (1969) Instructional and Expressive Educational Objectives : Their Formulation and Use in Curriculum . American Educational Research Association Mono Graph Series on Curriculum Evaluation. Rand McNally, Chicago,3 pp 1-18 .
- 15- Krathwohl , D.R. & Bloom , B.S. & Masid , B.B. (1964) Taxonomy of Educational Objectives , Hand Book II : Affective Domain . New York : David Mchay .
- 16- Ormell , C. (1992) . Behavioral Objectives Revisited. Educational Research , 34(1) : 23-33 .
- 17- Simpson , E.J. (1972) The Classification of Educational Objectives in Psychomotor Domain, Vol. 3. Washington Gryphor House .

● الفصل السادس ●

تحليل المحتوى التعليمي

أولاً : تحليل المحتوى : (مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معاييرهِ ، خصائصه) .

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

- تحليل المحتوى المهارى .

- تحليل المحتوى المعرفى .

ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس .

رابعاً : المشكلات التى تصاحب عملية تحليل المحتوى .

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

سادساً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

الفصل السادس

تحليل المحتوى التعليمي

مقدمة :

حظيت مهارات تحليل المحتوى - خلال السنوات القليلة الماضية من هذا القرن - باهتمام كبير من الباحثين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس في العالم ، لذلك لأنها تعد الأداة التي يعتمد عليها معلمو المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما تشتمل عليه من أفكار ومعلومات وقيم وما تعالجه من مشكلات وقضايا هامة ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته ؛ بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها .. أي أنها عملية تحليل وتركيب في آن واحد .

أولاً : تحليل المحتوى Content Analysis

(مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معييره ، خصائصه)

يعد تحليل المحتوى من أهم العمليات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم بهدف التخطيط لمواقف التعليم ، وإعداد المواد والنشاطات ، والتسهيلات اللازمة لتنفيذها ، ولحل نجاح المعلم في جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيسي على مدى امتلاكه لمهارات تحليل المحتوى ، وكيفية استخدامه للمحتويات المقترحة في الكتب المدرسية المقررة ؛ وما تشتمل عليه من أفكار ومضامين ، ومن الضروري قبل أن نعرض لموضوع تحليل المحتوى ، أن نقوم أولاً بتوضيح مفهوم المحتوى .

مفهوم المحتوى :

المحتوى هو نوعية المعارف التي تُختار وتُنظم على نحو معين ، وكلمة المعارف هنا كلمة عامة تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات ، وما يُرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول .^(١)

ويعد المحتوى من عناصر المنهج الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه ، لذا فإن واضح المنهج تواجهه مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعية ؛ من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة ، وعليه فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات رئيسية .

خطوات عملية اختيار المحتوى :

تشتمل عملية اختيار المحتوى على ثلاثة خطوات رئيسية هي :

١- اختيار الموضوعات الرئيسية :

وهذه الخطوة تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعية ، فالموضوعات المختارة يجب أن تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ .

٢- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

وتعتبر هذه الأفكار الأساسية المكونة للمادة ، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماماً كاملاً^(١).

٣- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية :

وهي المادة التي ترتبط بأكثر عدد ممكن من الأهداف ، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية ، وتتمشى مع اهتمامات التلاميذ وميولهم ، وتراعي مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة ، وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتتمى قدراتهم .

معايير اختيار المحتوى :

إن عملية اختيار المحتوى تخضع لمعايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير

هي :

١- أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف .

٢- أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالة .

٣- أن يرتبط المحتوى بالمواقع الثقافية الذي يعيش فيه التلميذ .

٤- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى .

٥- أن يراعي المحتوى ميول التلاميذ وحاجاتهم .

تنظيم المحتوى :

تساعد عملية التنظيم التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة ، كما أنها تنمي من قدرتهم على حل المشكلات ، ومهارتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها . وعند تناول المحتوى بالتنظيم فمن الممكن أن نبدأ مثلاً من المعلوم إلى المجهول ، أو من المعلوم إلى المجهول ، أو من المألوف إلى غير المألوف ، أو من المباشر إلى غير المباشر ، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبياً ،

حتى تيسر عملية تعلم التلاميذ مع مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها . (٧)

تحديد المقصود بعملية تحليل المحتوى

□ مفهوم تحليل المحتوى :

يعرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ؛ وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل ، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين ، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطى بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون . (٨)

□ تحليل محتوى المادة التعليمية :

تكاد تجمع التعريفات المختلفة لتحليل محتوى المادة التعليمية على أنه أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفا موضوعيا منظما كميا وفق معايير محددة مسبقاً ، ويقصد بالوصف الظاهري التقيد بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحة بنص المادة التعليمية ، أما الموضوعية فيقصد بها توافر فرصة الثبات والصدق في عملية التحليل . (٨)

□ أهداف تحليل المحتوى :

إن الهدف الرئيسي من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعيتها ، والتركيز في هذا العمل ينبغي أن يكون إيجابيا . حيث أن اكتشاف المواد التعليمية غير المرغوب فيها يعتبر عملا وظيفيا لو انتهى بنا إلى عمل بناء . كما أن التركيز على الجوانب السلبية سوف يتركب عليه نتائج غير مرغوب فيها ، إذ يستثير المشاعر المعادية للآخرين .

ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلي :

١- اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تستعمل الآن ، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة ، وينبغي على الدراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تنلنا على أي الموضوعات أكثر قيمة .

٢- تزويد مطوري المناهج وغيرهم من العلماء بالفرص للعمل تعاونيا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

- ٣- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة ، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية ، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
- ٤- تقديم مواعد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل ، وفي إعداد المعلمين والإداريين ، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية .^(٥)

□ خطوات عملية تحليل المحتوى :

هناك أربع خطوات لعملية تحليل المحتوى :

- ١- تحديد الهدف من عملية التحليل :
- تستهدف عملية تحليل المحتوى ووحداته المتضمنة في الوحدة .
- ٢- تحديد التعريف الإجرائي لوحدات المحتوى :
- يقصد بوحدة المحتوى تلك العناصر المكونة لمحتوى الوحدة والتي تمثل الهيكل البنائي لمادة التعلم .
- ٣- تحليل محتوى المادة العلمية لتحديد وحدات المحتوى :
- في هذه الخطوة يتم قراءة المحتوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتم تحديده لهذه الوحدة .
- ٤- صدق التحليل :
- ويقصد به أن يكون التحليل صالحاً لترجمة الظاهرة التي يحلها ، ويتحدد صدق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لعملية التحليل .

□ معايير التحليل :

ويتحدد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ١- هل التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمحتوى الذي تم تحليله ؟
- ٢- هل معايير التصنيف الموضوعية والتي اتبعتها الباحثة في تحليله للمحتوى معرفة إجرائياً ؟
- ٣- هل اتبعت الباحثة التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحليله المحتوى ؟

٤- هل وحدة التحليل محددة بوضوح ؟ وهل أخذها الباحث في اعتباره عند تحليل المحتوى ؟ (٣)

خصائص تحليل المحتوى

من الممكن تحديد خصائص تحليل المحتوى في عدة نقاط رئيسية هي :

١- أنه أسلوب للوصف : Descriptive

يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال ، والوصف يعني تفسير الظاهرة كما تقع وفي ضوء القوانين التي تمكنا من التنبؤ بها.

٢- أنه أسلوب موضوعي : Objective

- أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه .
- أن هذه الأداة يستطيع باحثون آخرون استخدامها في تحليل المحتوى .

٣- عملية تحليل المحتوى أسلوب منظم : Systematic

والتنظيم يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة عملية تتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج .

٤- عملية تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب كمي : Quantitative

وذلك يعني أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمي باعتبارها أساساً للدراسة ومنطقاً للحكم على انتشار الظواهر .

٥- عملية تحليل المحتوى تعتمد على الأسلوب العلمي :

حيث أن عملية تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي ، يستهدف تحليل المحتوى من خلاله الكشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر ووضع القوانين لتفسيرها ؛ وهذا مما يتسم به التفكير العلمي .

ومما سبق يتضح أن عملية تحليل المحتوى لها مجموعة من الخصائص الهامة التي لا يمكن إغفالها ، وبذلك تكون عملية تحليل المحتوى ليست قاصرة على التجربة الميدانية أو الدراسة العملية فقط ، وإنما تعتمد هذه الدراسة على العلم روحاً ومنهجاً وطريقة .

ومن الممكن ذكر مجموعة أخرى من الخصائص المميزة لتحليل المحتوى، وهي:

١- أنه يتناول الشكل والمضمون . Form and Content

Manifest Content

٢- أنه يتعلق بظاهرة النص .

Social Sciences

٣- أنه يستخدم في مجال العلوم الاجتماعية .

٤- أنه يعتمد في دراسة الوثائق والشعارات وأساليب الدعاية واستجابات الناس على الاستبيانات.^(٧)

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

بعد معرفة مفهوم تحليل المحتوى ومفهوم المحتوى علينا أن نتعرف على أنواعه وأهدافه ، والهدف فيه هو إجراء عملية التحليل ؛ وتعنى للتوصل إلى تحديد كل المهارات الرئيسية والفرعية المستدرجة التي يحتاج التلميذ إلى تعلمها ، والمقصود بالمهارة المستدرجة هي المهارة الفرعية التي تستدرج تحت مهارة رئيسية ، والتي يتعين إجادتها لكي يتمكن التلميذ من تعلم المهارات التي تعلمها ، أي تحديد المهارة الفرعية التي توصل إلى المهارة الرئيسية ، ويجب أن يكون واضحاً لنا أن عملية التحليل لا تتوقف عند تجزئة العمل أو المحتوى إلى مكونات ، بل تتعدى ذلك إلى عملية تصنيف تلك المكونات ووضعها في تتابعات يسهل تعلمها ، ومن هنا نصل إلى تحديد أنواع عملية تحليل المحتوى ، وهي :

أ - تحليل المحتوى المهاري

ب - تحليل المحتوى المعرفي

أ - تحليل المحتوى المهاري :

يخضع تعلم المهارات الحركية لنوع من التحليل يطلق عليه تحليل المهارة Skill Analysis أو تحليل الخطوات والمتابعة ، وفي هذا النوع من التحليل نجد أن المحتوى يتكون أساساً سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أدائها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف.

وأفضل طريقة لتحليل محتوى الأهداف الحركية هي أن نتصور تصوراً ذهنياً لجميع المعلومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به .^(٨)

ومن خصائص هذا النوع من التحليل :

- ١- الخطوات تنظم في تتابع معين ، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات وفق تسلسلها.
- ٢- كل خطوة يمكن تعلمها وللتدرب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من الخطوات .
- ٣- مخرجات كل خطوة تكون مدخلات الخطوة التالية، ولذلك يؤدي إغفال أي خطوة إلى عدم تحقيق الهدف .

بعض المشكلات التي تواجه هذه الطريقة :

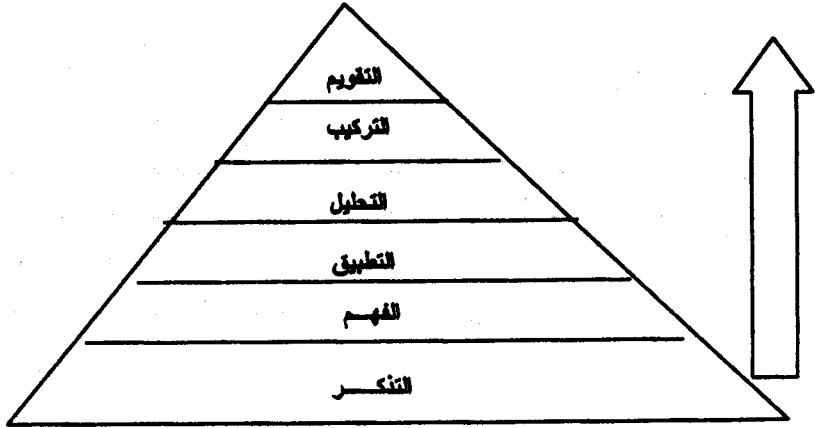
- ١- من الضروري معرفة خصائص التلاميذ ، فإن ذلك يساعدنا على معرفة أهم المهارات الفرعية اللازمة ؛ والتي ينبغي أن تتضمنها عملية التحليل .
- ٢- مدى التفصيل الذي يجب أن يتوقف عنده تحديد المهارات الفرعية ، وهذا يتوقف على عمق واتساع خبرة المتعلم بالخطوات الموضوعة لذلك .
- ٣- ينبغي أن يقوم المحلل بعد حصر جميع الخطوات بتحديد المهارات التي قد يظهر في تعلمها صعوبات تعلم حتى يركز تدريجية عليها ^(٣) .

وهناك أسلوب آخر لتحليل المهارات الحركية وهو القيام بتحديد المهارات الفرعية التي تسندرج تحتها حتى يتم تحليل كل المهارات الفرعية ، ويمكن تلخيص هذا الأسلوب في الخطوات التالية .

- ١- تحديد المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارة الرئيسية في صورة خطوات متتابعة .
- ٢- تحديد أي الخطوات تحتاج إلى تدريب .
- ٣- تصنيف كل مهارة فرعية حسب نوع الأداء المتوقع . هل تحتاج إلى تذكر ، أم تحتاج إلى تمييز ، أم حل مشكلات .. إلخ ، فمن المفيد أثناء عملية التحليل أن نقرر نوع الأداء الذي يميز كل مهارة فرعية .
- ٤- تحديد الصعوبة بالنسبة لكل مهارة .
- ٥- توضيح كل الخطوات في رسم تتابعها ^(٥) .

ب - تحليل المحتوى المعرفي :

يخضع المحتوى المعرفي لنوع من التحليل يطلق عليه التحليل الهرمي **Hierarchical Analysis** ، ويتطلب هذا النوع دراسة كاملة بالمحتوى حتى يمكن تحليله إلى مكوناته الفرعية ، ولكن ينبغي للمحلل أن يتعرف على المهارات العقلية للفرعية التي ينبغي على التلميذ تعلمها لكي يتمكن من تعلم مهارات عقلية أعلى ، ومثال ذلك: إذا أراد المعلم أن يعلم تلاميذه مهارة ما ؛ فعليه القيام بتحليل هذه المهارة إلى مهارات فرعية رئيسية ؛ ويلاحظ أن نتائج هذه هو شكل هرمي يبدأ من القاعدة بأبسط عناصر المهارة ؛ ثم تزداد العناصر تعقيدا كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم وصولا إلى الهدف .



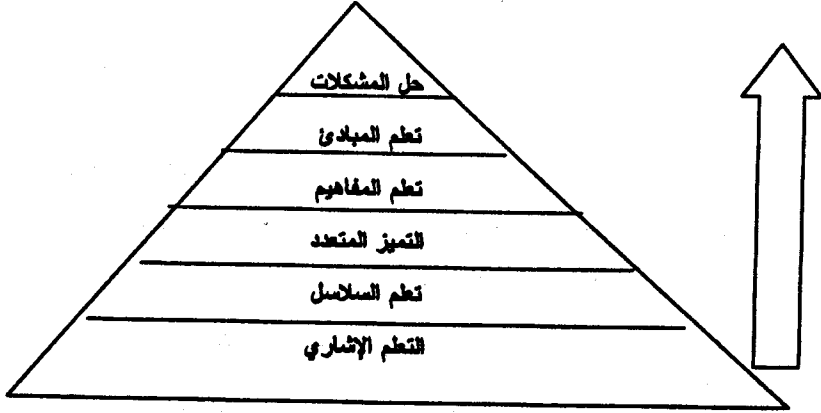
شكل رقم (٦-١) تصنيف الأهداف المعرفية

وهناك تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية ، وبالإمكان استخدام بعض هذه التصنيفات في التعرف على المكونات الفرعية التي تدرج تحت هدف معرفي معين ، ومثال ذلك: تصنيف " بلوم " عام ١٩٥٦ ويصنف الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات متدرجة من الأدنى إلى الأعلى .

ويقوم هذا التصنيف على افتراض أن إتقان أي مهارة من المستويات العليا يستلزم إجابة المستويات الأدنى مرتبة . فإذا أمكن تحديد مستوى الهدف فإنه يصبح من اليسير التعرف على المهارات الفرعية المتدرجة تحتها ، وتنظم هذه المهارات وفق تتابع منطقي مقبول .

كما قدم " جانبيه " نموذجا للتعليم يمكن أن نستفيد منه في تحليل المحتوى وفي تنظيم تتابع المهارات المتدرجة تحت كل هدف ، ويذهب " جانبيه " إلى أن الأنماط السلوكية المركبة تتألف

دائماً من أعمال بسيطة ، أن اكتساب هذه الأعمال البسيطة ضروري حتى يستطيع الفرد أن يقوم بالملوك .



شكل رقم (٦-٢) نموذج جانبيه للتعليم

ولقد قام " جانبيه " بتحليل السلوك على أساس تنظيم هرمي بادنا بأبسط أنواع التعلم وهو للتعلم الإشاري حتى يصل إلى أكثرها تعقيداً وهو حل المشكلات .

وهذه المستويات مرتبة على أساس تزايد تعقيدها ومن المضامين الأساسية التي يقوم عليها نموذج " جانبيه " أن إتقان أي مستوى متقدم يقتضي بالضرورة إتقان المستويات الأدنى منه .^(٣)

ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس

تجيب عملية تحليل محتوى الدرس عن تساؤل رئيسي يجب أن يضعه المعلم (المحلل) أمامه وهو : لماذا هذا الدرس ؟ أي هل خطط هذا الدرس ليدور حول مفهوم ؟ أم مهارة ؟ أم غير ذلك ؟

ومن هنا نجد عملية تحليل المحتوى تكشف عما يتضمنه الدرس من جوانب التعلم ، وتساعد على صياغة الأهداف السلوكية بصورة واضحة ، كما تكشف عن الغموض الذي يكتنف تحديد الأهداف حيث توضح لنا كيف يُصاغ الهدف في المجال الصحيح ، حيث أن هناك خطأ شائع في صياغة الأهداف وهو صياغتها جميعاً في مجال واحد وهو المجال المعرفي .

إن نقطة البداية في تحليل المحتوى هي الهدف التعليمي ، والهدف التعليمي المُصاغ صياغة جيدة يسهل عملية التحليل ، ويمكن المعلم من عزل العناصر الضرورية عن العناصر غير الضرورية .

ومن الممكن القيام بعملية تحليل المحتوى وفقاً للإجراءات التالية :

١ - قراءة الدرس قراءة إجمالية عامة :

وفي هذه الخطوة يتم قراءة الدرس قراءة فاحصة عامة حتى يتم التعرف على الهدف العام من هذا الدرس وهو ما يمثل الخطوة الثانية .

٢ - تحديد الهدف العام من الدرس :

وفي هذه الخطوة يتم تحديد الهدف العام من الدرس ، أو معرفة لماذا وضع هذا الدرس ؟ ولا تتم هذه الخطوة إلا بعد المرور بالخطوة السابقة وهي عملة القراءة الإجمالية للدرس .

٣ - قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدة :

بعد وضع وتحديد الهدف العام من الدرس تأتي هذه الخطوة وهي قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدة ، وذلك لأن كل فقرة لها مرمى خاص يخدم الهدف العام الذي سبق تحديده .

٤ - تحديد ما تدور حوله كل فقرة :

حيث أنه من خلال عملية القراءة المنفردة لكل فقرة على حدة يتم تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تدور حول مفهوم أم مهارة أم قيمة ٠٠٠٠ الخ من جوانب التعلم المختلفة .

٥ - وضع قائمة بجوانب التعلم التي يدور حولها الدرس :

من خلال الخطوات السابقة يتم تحديد قائمة بالجوانب المختلفة للتعلم التي يدور حولها الدرس الذي يتم تحليل محتواه ، ولا يمكن الوصول إلى تحديد تلك القائمة إلا بعد المرور بالخطوات السابقة .

٦ - صياغة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة :

وتمثل هذه الخطوة الخطوة الأخيرة من خطوات عملية تحليل المحتوى ، ويتم فيها صياغة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة تبعاً لجانب التعلم الذي تدور حوله تلك الفقرة ، ومن هنا نتجنب الوقوع في أخطاء صياغة الأهداف التعليمية لأن جوانب التعلم أصبحت أمامنا .

رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى

هناك بعض المشكلات التي تتعرض لها عملية تحليل المحتوى ، ومنها ما يلي :

- ١- لا توجد طريقة مثلى - حتى الآن - ترتب على أساسها عملية تحليل المحتوى ، بل أن الطريقة المثلى قد لا تتوافر في يوم من الأيام ، ومن الممكن الاعتراف بأنه ليست لدينا وسيلة مضمونة لذلك ، فالتعلم عملية معقدة ولا يمكن التنبؤ بدقة بما يحدث في المواقف المختلفة ، كما أن دراسة السلوك الإنساني لم تكتمل بعد ؛ وما تزال هناك العديد من جوانب الغموض التي نكتشفها.
- ٢- لا توجد هناك استراتيجية واحدة لتنظيم تتابع عناصر الخبرات التعليمية ، كما لا توجد استراتيجية واحدة مناسبة لكل المتعلمين .
- ٣- كثير من النماذج أو الأطر النظرية التي تستخدم في تحليل المحتوى وفي كثير من تتابع عناصره لم تخضع للبحث الإمبريقي ، بل إن كثيراً من مؤلفي المواد التعليمية ليست لهم صلة مباشرة بالمتعلمين الذي تعد لهم هذه المواد ، على رغم وجود القناعات بأن تنظيم الخبرات للتعلم لا يحدث في فراغ ، فلا بد من وجود تفاعل مباشر بين من يقوم بتصميم تلك الخبرات وبين المتعلمين أنفسهم .
- ٤- إن فعالية أي أسلوب لتحليل وتنظيم التتابع سواء أكان ذلك في ذهن المحلل أم في خطة مكتوبة تعتمد على الاستخدام ، فإذا جعل المعلم عملية التحليل غاية في حد ذاتها فإن ذلك لا يجعل أسلوب تدريبيه مرناً بالدرجة الكافية التي تسمح له باستغلال التفاعلية التي قد تكون ذات فائدة تعليمية قصوى . (١٥) .

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى

- ١- من أهم النتائج التي نجنبها من عملية تحليل المحتوى تجنب العشوائية في التدريس ، فكما اعتمد تدريس المعلم على التخطيط كلما ازدادت ثقته بفعالية أسلوبه في التدريس ، وكلما أصبح قادراً على أن يجد إجابة مقنعة للسؤال المخيف الذي يفرض نفسه في كل خطوة " ماذا أفعل بعد ذلك ؟ ، وبعبارة أخرى تساعد عملية تحليل المحتوى وتنظيم التتابع على أن يصبح التدريس موجهاً ومركز التحقيق الأهداف التعليمية المحددة .
- ٢- يمكن من خلال تحليل المحتوى تحديد نقطة البدء بالنسبة لكل فرد وفقاً لقدراته ، ووفقاً للفروق الفردية ، وتحديد الأنماط السلوكية التي اكتسبها كل متعلم ، كما يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ٣- من خلال التحليل تصبح المهارات المعقدة أسهل تتوالى إذ يمكن تجزئتها إلى مهارات فرعية بسيطة ، وبالتالي تكون أكثر فعالية .

٤- من خلال عملية التحليل يمكن التعرف على كيفية تعلم المتعلمين ، وما هي المتغيرات أو الظروف التي تؤثر في عملية التعلم ؟ ، وما هي نواحي اختلاف الأفراد بالنسبة لعملية التعلم.

(٤)

سادساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

لما كانت عملية تحليل المحتوى - كما أوضحنا سابقاً - من العمليات الهامة التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم حتى يتمكن من التخطيط السليم لما يريد تدريسه ، فما هي الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى - من وجهة نظرك كمعلم - ؟ .

تدريب (٢)

لتحليل المحتوى أنواع مختلفة وطرائق متعددة " ناقش هذه العبارة في ضوء توضيحك للخصائص المختلفة لعملية تحليل المحتوى .

مراجع الفصل السادس

- ١- أحمد جمال صقر (١٩٧٠). اتجاهات في التربية والتعليم ، القاهرة : مكتبة غريب .
- ٢- أحمد حسين اللقاسي (١٩٨٤) . الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالملكة المتحدة ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربي .
- ٣- أنور الشرقاوي (١٩٨٧) . التعلم ونظرياته وتطبيقاته ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
- ٤- جابر عبد الحميد (١٩٨٦) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- رشدي طعيمة (١٩٨٧) . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه ، أسسه ، واستخداماته ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٦- سمير محمد حسين (١٩٨٣) . تحليل المضمون ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٧- سمير محمد ، محمد علي (ب . ت) تحليل المحتوى التعليمي ، القاهرة : مكتبة غريب .
- ٨- صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد (١٩٨٢) . التربية وطرق التدريس ، القاهرة : دار المعارف .
- ٩- على عبد العظيم سلام (١٩٩٤) . أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية .
- ١٠- محمد زيان عمر (١٩٧٥) . البحث العلمي : مناهجه وتقنياته ، جدة : مطبعة خالد .
- ١١- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٥) . بعض مداخل تحليل المضمون وتطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية . قطر : حولية كلية التربية بقطر .
- ١٢- محمد أمين المفتي (١٩٩٥) . قراءات في تعليم الرياضيات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص ٤٧ - ٥٣ .

● الفصل السابع ●

تنظيم بيئة الفصل

أولاً : المناخ المدرسى والبيئة المدرسية وبيئة الفصل : المفاهيم والحدود.

ثانياً : تعريف بيئة الفصل .

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل .

رابعاً : التنظيم المكانى لحجرة الدراسة .

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل .

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع (تنظيم بيئة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد المراد من بيئة الفصل .
- ٢- توضيح الفرق بين بيئة الفصل والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي .
- ٣- تحديد أبعاد بيئة الفصل .
- ٤- تحديد الفروق الكامنة بين بيئات الفصل المختلفة .
- ٥- تحديد الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .
- ٦- تحديد أهمية التنظيم المكاني لحجرة الدراسة .

الفصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

مقدمة :

حظيت البيئة - خلال السنوات القليلة الماضية - باهتمام علمي كبير ، ولقد كانت البيئة المدرسية وما تتضمنه من بيئة الفصل من المجالات التي نالت جزءاً كبيراً من هذا الاهتمام ، فقد اهتم كثير من التربويين بدراسة البيئة المدرسية عامة ، والبيئة الصفية - بيئة الفصل - بشكل خاص بحيث تعتبر بيئة الفصل الملتقي العام الذي يجمع التلاميذ والمعلم مع بعضهم البعض . فمن خلال الفصل المدرسي يحدث الاتصال والتفاعل والمهارات المتصلة بتنفيذ الدرس ؛ وهو ما يطلق عليه التدريس ، فالفصل المدرسي حلقة تفاعل ديناميكية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه من أجل تحقيق إيجابية التلاميذ رغبة في الوصول إلى الأهداف المنشودة .

ولكن ... هناك بعض الأمور الغامضة والتي نود توضيحها ونوردها في الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالبيئة الصفية ؟
- ما أبعاد بيئة الفصل ؟ وما أنواعها ؟
- ما الشروط الواجب مراعاتها في الفصل المدرسي ؟

كل هذه التساؤلات سيجاب عنها في الصفحات التالية بشكل مبسط ، راجين أن نصل إلى توضيح مفهوم بيئة الفصل وعلاقته بالمفاهيم الأخرى في البيئة المدرسية .

أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود.

يهتم المربون وعلماء النفس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الإنسان والبيئة، فالبيئة ملائمة للإنسان وهو مناسب لها ويتكيف مع تغيراتها ، فأى تغير في البيئة يصاحبه تغير نفسي وسلوكي واجتماعي في الإنسان ، وأي تغير في البيئة مرده إلى الإنسان .

هذا إذا نظرنا إلى البيئة بصفة عامة ، فإذا نظرنا إلى بيئة الفصل بصفة خاصة نجدنا كذلك أيضاً ؛ فالتلميذ يتأثر بها ويؤثر فيها .

وتعتبر بيئة الفصل من المجالات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التدريس مؤخراً ؛ من منطلق أن بيئة التعلم الجيدة تؤدي إلى نواتج تعليمية جيدة . غير أن مفهوم بيئة الفصل يشترك معه عدة مفاهيم مشابهة - والتي سيتم توضيحها خلال الصفحات القادمة - ويمكن تناول مفهوم بيئة

الفصل من خلال تعريف البيئة ، والفصل ، والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي ، وأنواع بيئة الفصل وأبعادها .

والإليك هذه العناصر على النحو التالي :

□ تعريف البيئة : Environment

البيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الفرد ويؤثر فيه ويتأثر به ، وكلمة البيئة لغوياً تعني : المنزل ، وهو كل ما يحيط بالفرد أو المجتمع ويؤثر فيهما ، ويقال : بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية ، وبيئة سياسية . (٦٦ : ٥)

ويجب فهم البيئة على أنها كل ما هو خارج ذات الإنسان ويحيط به بشكل مباشر أو غير مباشر ، وجميع الأنشطة والمؤثرات التي يستجيب لها الإنسان ويدركها من خلال وسائل الاتصال المختلفة . (٦ : ٧)

□ تعريف الفصل : Classroom

بالنظر إلى كلمة Classroom نجدها تتكون من شقين : الأول Class وفي قاموس (oxford) يعني " صف (صفوف) ، فصل (في مدرسة) ، فرقة " (٤٦ : ٩) والثاني room وفي قاموس (oxford) يعني " مجال ، مكان ، غرفة ، حجرة ، أي حجرة للفصل أو حجرة الدراسة " (٣٣٩ : ٩) وقد وردت كلمة Classroom في قاموس Longman بمعنى " حجرة في مدرسة أو كلية يؤدي فيها الدرس " (١٠٤ : ٦) .

ويمكن تعريف الفصل خلال الإجابة على عدة تساؤلات هي :

- ما الذي يلصق على جدران الفصل ؟ وهل يقوم باللصق التلاميذ ؟ أم المعلم ؟
- ما لون الجدران ؟ وهل السقف مزين ؟
- كيف يرتب الأثاث ؟ وهل هو عمل شخصي ؟ أم مجموعة عمل متعاونة ؟
- هل كل المقاعد مرتبة بشكل يساعد على رؤية السبورة وكل المساحات الرئيسية للتعليمية ؟
- هل الفصل يحتوي على مصادر معلومات خاصة مثل (كمبيوتر - مكتبة ٠٠٠٠) ؟ ، وهل هي سهلة المنال للتلاميذ ؟ وهل تستخدم ؟
- هل الفصل نظيف ؟
- هل للفصل شبلييك ؟ وهل هي سليمة أم مكسورة ؟
- هل يتم مراعاة الشروط الفيزيائية من الإضاءة ، والصوت ، والحرارة ، والضوضاء ، والتهوية ، أم لا ؟ (٥٢٠ - ٥١٩ : ٧)

هذا ، وقد ذهب البعض إلى التفكير في الأساليب التي أدت إلى وجود الفصل المدرسي ، مما دعا إلى طرح سؤال هام : ما هو الفصل ؟ What is the classroom ، ونجد في الإجابة عليه أنه لم يشر أحد إلى أن حجرة الدراسة وحصة الخمسين دقيقة هما أفضل الترتيبات للتعلم ، ومن الملاحظ أن غالبية المعلمين يوافقون عليها بصرف النظر عن شكواهم من الضوضاء ، والحرارة ، والإضاءة ،

فقد شملت الحريات في الستينات التحرر من حجرة الدراسة ، فقد كانت حجرة الدراسة إحدى قوى القهر في التعليم ، حيث كان الفصل بمثابة المجال الذي يمزج من سلطة المعلم ، لذا انتقلت أماكن الدراسة إلى منازل المعلمين أو مساكن التلاميذ وعموماً فإن حضور التلاميذ والمعلمين وتجاوبهم كان يتطور في اتجاه متزايد .

وبالنظر إلى العمل البسيط في حجرة الدراسة كتحرير المقاعد في صفوف مرتبة إلى حلقة مناقشة نجد أن ذلك يعد دليلاً على التغيير ، وقد كانت الفوضى والعشوائية علامة مميزة لكثير من حجرات الدراسة في السبعينات .

وأخيراً .. فقد انتهى العمل بالأجراس التي تجمع للتلاميذ في فصولهم، وتنتهي حديث المعلم ، فقد اعتمد التلاميذ على وقت محدد ، فنرى أن كلاً من المعلمين والتلاميذ ينظرون إلى ساعاتهم إيذاناً بانتهاء الوقت المخصص للحصة .

- ماذا تقدم حجرة الدراسة ، وفيما تفيد ؟
- وكيف يمكن الاستفادة منها ؟

السؤال الأول هو جزء من الأسئلة العامة التي ينفذها المعلمون من خلال مهنتهم ، أما السؤال الثاني فهو السؤال العلمي الذي يواجه المدرس كل يوم .

ولذا نرى أن حجرة الدراسة توفر حيزاً للقيام بنشاط مخصص في وقت محدد ، ومن هنا كانت الحاجة للفصل المدرسي (١٠ : ١٤ - ١٦) .

□ المناخ المدرسي والبيئة المدرسية

□ تعريف المناخ المدرسي : School Climate

إن مفهوم المناخ يتسم بالشمولية ، وهو أعم وأشمل من مفهوم البيئة ، ويعرف المناخ المدرسي بأنه الخاصية البيئية العامة داخل مبنى مدرسي معين .

□ تعريف البيئة المدرسية : School Environment

إن البيئة المدرسية يدخل في تشكيلها مجموعة من العمليات التي تحدث داخل حجرة الدراسة ، وفي المدرسة ككل ، فالبيئة المدرسية أعم وأشمل من بيئة الفصل . (٦ : ٣٥ - ٣٥٠)

ثانياً : تعريف بيئة الفصل : Classroom Environment

لاحظ الباحثون في دراسة بيئة الفصل استخدام عدد من المصطلحات مثل: المناخ Climate ، والجو Atmosphere ، والمزاج Tone ، والروح السائدة Ethos ، والمحيط Ambience ، والسياق Context ، والوضع أو الخلفية Setting ، والبيئة Environment ، وعلى الرغم من اختلاف هذه المصطلحات مفاهيمياً ، إلا أنها جميعاً تشير إلى التفاعل الحادث داخل حجرات الدراسة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض . وتعتبر بيئة الفصل نظاماً اجتماعياً ديناميكياً لا يشمل سلوك المعلم وحده أو سلوك التلاميذ فقط أو التفاعل بين المعلم وتلاميذه فحسب ؛ وإنما يشمل أيضاً وبدرجة مساوية التفاعل بين التلاميذ بعضهم بعض . (٢ : ٢٨ - ٢٤)

وتعرف بيئة الفصل بأنها البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي . (٨ : ١٩٨)

ويمكن وصف بيئة الفصل بأنها مجموعة المؤثرات أو العوامل الفيزيائية والاجتماعية التي يدرکها التلاميذ . (٥٦ : ٥)

ولما كانت بيئة الفصل تتأثر بعدد من المتغيرات ، وهي في الوقت ذاته تمثل نظاماً اجتماعياً ؛ فلقد قام "كيرت ليفين" بوضع تصور للعلاقة بين الفرد والبيئة ، والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

$$س = د (ف ، ب)$$

والتي تعني أن السلوك (س) دالة التفاعل بين الفرد (ف) ، والبيئة (ب) كما يدرکها هذا الفرد .

ويعتبر هذا التصور من التصورات النظرية التي يمكن أن يستنتج منها أن بيئة الفصل - كما يدرکها التلميذ - من الممكن أن تؤثر في تعلمه . ويرى بعض العلماء أن اتجاهات التلاميذ (أحد نواتج التعلم) دالة لكل من المتعلم والمعلم وبيئة التعلم والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

$$Y = F (S, T, E)$$

حيث (Y) تمثل نواتج التعلم ، دالة التفاعل بين كل من (S) والتي تشير إلى التلميذ ، و (T) والتي تشير إلى المعلم، و (E) والتي تشير إلى البيئة. (٢ : ٢٨١ - ٢٨٢)

وأُسفرت البحوث التي قامت بدراسة بيئة الفصل عن : أن بيئة الفصل تؤثر على سلوك الطالب وإنجازاته . وثبت أن تناقض السلوك يتزايد بسبب قلة مراقبة المعلمين للتلاميذ ، ويزداد التناقض عند الأطفال ذوي المشاكل أكثر من لآخرين (٣٥ : ٣٩) .

وتختلف بيئة للفصل عن بيئة المدرسة . فبيئة المدرسة أعم وأشمل من بيئة الفصل . فإذا كانت بيئة الفصل تتضمن العلاقات بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعض ، فإن بيئة المدرسة تتضمن العلاقات بين المعلمين بعضهم البعض ، وبين المعلمين وإدارة المدرسة ، وبين المعلمين والتلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم بعض .

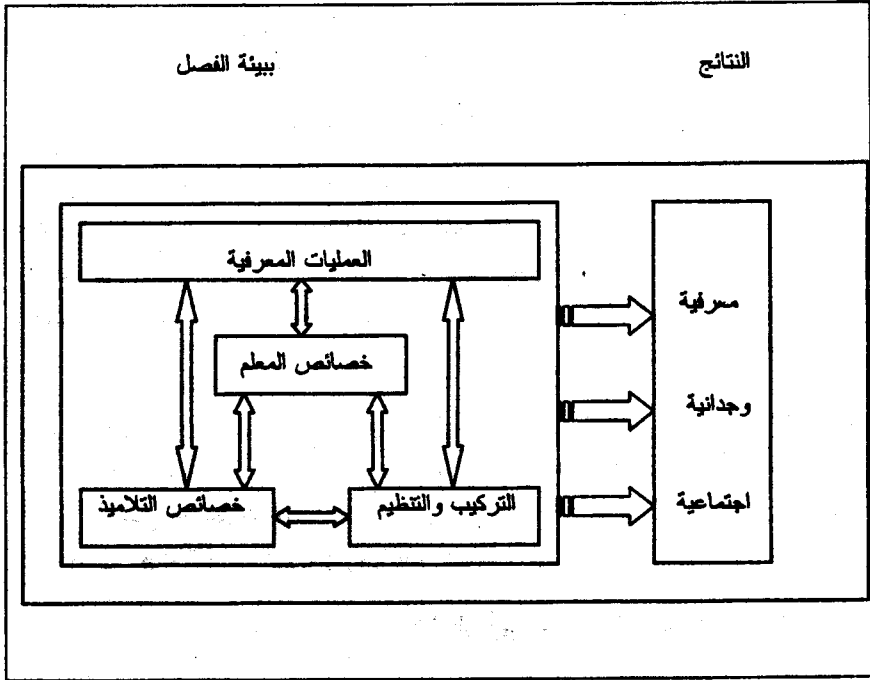
وكذلك فإن البحوث التي أجريت على بيئة المدرسة قد اعتمدت على الدراسات التي أجريت على مناخ المنظمات في مجال إدارة الأعمال وترتبط مباشرة بمجال الإدارة التعليمية باعتبار أن المدارس مؤسسات رسمية تدار كما تدار المؤسسات الأخرى في المجتمع ، بينما بحوث بيئة الفصل هي إحدى مجالات اهتمام المربين ، فإذا كانت بيئة الفصل تقلس من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ، فبيئة المدرسة تقلس من وجهة نظر المعلمين والإداريين في المدرسة .

ويمكن تعريف بيئة الفصل إجرائياً على أنها العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض (٢ : ٢٨١-٢١٤)

ومن مجمل الآراء السابقة نستنتج بعض النقاط الهامة الدالة على مفهوم بيئة الفصل وذلك على النحو التالي :

- ١- تتضمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي .
- ٢- تتضمن بيئة الفصل العوامل الفيزيائية التي يتألف منها الموقف داخل الفصل الدراسي .
- ٣- تتضمن بيئة الفصل الديناميكي بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .
- ٤- تتضمن البيئة المدرسية بيئة الفصل فهي أعم وأشمل منها .
- ٥- تتميز بيئة الفصل بوجود مجموعة من المحددات والمخرجات والتي وضعتها " موس " وهي تشير إلى دراسة البيئة الخاصة بالفصول ، وإلى أن نتائج التلاميذ مرتبطة بالنتائج المعرفية والاجتماعية والعقلية .

ومن الممكن توضيح هذه المحددات والمخرجات من خلال الشكل رقم (٧ - ١) التالي :



شكل (٧ - ١) يوضح محددات ومخرجات بيئة الفصل

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل

تتضمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية وتسمى " البيئة النفسيةاجتماعية للفصل" وكذلك للعوامل الفيزيائية التي يتألف منها المواقف داخل الفصل الدراسي ويطلق عليها البيئة الفيزيائية للفصل ، وإليك شرحاً مبسطاً لكلا النوعين على النحو التالي :

(أ) البيئة النفسيةاجتماعية للفصل Classroom Psychosocial Environment

يقصد بالبيئة النفسيةاجتماعية للفصل " استجابة التلميذ اللفظية التي تعبر عن مجموع إدراكاته لخصائص العلاقات الاجتماعية والوجدانية التي تحدث بين أعضاء الفصل والأساليب التي يتبعها المعلم في تنظيم وضبط الفصل وتحقيق المهمة التعليمية .

وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

- ١- التماسك : تعبير التلميذ عن المدى الذي نمى إليه الإحساس بالانتماء في الفصل.
- ٢- المشاحةنة : تعبير التلميذ عن مدى التوتر وعدم الاتفاق بين التلاميذ .
- ٣- الرضا : تعبير التلميذ اللفظي عن الدرجة التي يتقبل بها فصله .
- ٤- المحاباة : تعبير التلميذ اللفظي عن مدى وجود معاملات داخل الفصل .

- ٥- تأييد المعلم : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لدعم المعلم له داخل الفصل.
- ٦- الترتيب والتنظيم : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه للنظام داخل الفصل .
- ٧- وضوح قواعد السلوك : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لقواعد السلوك داخل الفصل.
- ٨- توجيه المهمة : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لمدى توفير أنشطة في الفصل.

(ب) البيئة الفيزيائية للفصل Classroom Physical Environment

يقصد بالبيئة الفيزيائية استجابة التلميذ اللفظية التي تعبر عن مجموع تقديراته للخصائص الفيزيائية من (ازحام ، ضوضاء ، موقع الجلوس داخل الفصل) والتي يتكون منها الموقف داخل الفصل .

وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

- ١ - الازحام Crowding : وهو حالة نفسية أو ذاتية ، ولكي يمر الأفراد بخبرة الازحام يجب أن يحكم الأفراد على أن مقدار المساحة المتاحة أقل من المستوى المطلوب لإتجاز أهدافهم ، ويجب أن يشعروا بعدم الراحة أو عدم السعادة نتيجة للقيود الموضوعية عليهم .
- ٢ - الضوضاء Noise : وهي الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تعبيره اللفظي عن المعاني والمشاعر المختلفة التي يبدئها نحو الأصوات المنبعثة من خارج الفصل .
- ٣ - موقع الجلوس داخل الفصل Seating Position : هو الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تعبيره اللفظي عن المعاني المختلفة التي يبدئها نحو أماكن الجلوس داخل الفصل (٦١ : ٦٠) ويمكن النظر إلى البيئة الفيزيائية للفصل الدراسي على أنها الفراغ الداخلي المتضمن قطع الأثاث ، والذي من خلاله يتم تقديم الإرشادات في المدرسة (١٣ : ٢٧٤) .

□ أنواع بيئة الفصل :

بيئة الفصل من الأمور التي شغلت للكثير بالدراسات والأبحاث والتي وجد منها أن بيئة الفصل لها نوعان رئيسيان هما :

- بيئة الفصل المفضلة .
- بيئة الفصل الواقعية .

ولكل نوع أبعاده - التي أسفرت عنها الدراسات - التي تميز كل بيئة عن الأخرى ، وهما على النحو التالي :

(أ) بيئة الفصل المفضلة :

Preferred Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

- ١ - التفريد Personalization : وهو مدى مراعاة المعلم لمشاعر التلاميذ وميولهم وقدراتهم .

- ٢ - المشاركة Participation : وهي طريقة المعلم في التدريس ومدى إتاحتها للتلاميذ فرص لمناقشته أثناء الدرس .
- ٣ - الاستقلال Independence : وهو مدى إتاحة الفرصة لكل تلميذ في الفصل أن يختار الأمور التي تخصه .
- ٤ - البحث Investigation : وهو مدى اعتماد التلاميذ على أساليب حل المشكلة والتفكير العلمي في حل الأسئلة التي يتلقونها من المعلم في الفصل .
- ٥ - التمايز Differential : وهي مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ عند استخدامه لطرق التدريس والوسائل التعليمية .

(ب) بيئة الفصل الواقعية :

Actual Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

- ١ - مهمات المعلم في الفصل Task Orientation : وهي المهام التي يقوم بها المعلم داخل الفصل مثل : الشرح ، والمناقشة .
- ٢ - الكفاءة Competence : ويقصد بها قدرة الفرد على التعلم من خلال أداء المهام الخاصة به داخل الفصل الواحد .
- ٣ - الترتيب والتنظيم Order and Organization : وتعني أن تكون تعليمات المعلم واضحة بحيث يفهمها كل تلميذ بسهولة .
- ٤ - وضوح القانون Rule Clarity : ويقصد به أسلوب المعلم في تنفيذ قوانين تنظيم الفصل .
- ٥ - ضبط المعلم Teacher Control : ويقصد به قدرة المعلم على ضبط التلاميذ داخل الفصل .
- ٦ - التجديد Innovation : والمقصود به اتباع المعلم للأساليب الحديثة في التدريس ومحاولة استخدام أساليب شائعة .
- ٧ - الانتماء Involvement : ويقصد به مدى تفاعل التلاميذ مع المعلم في الفصل .
- ٨ - التعارف Affiliation : ويقصد به تعارف التلاميذ على بعضهم بعض داخل الفصل .
- ٩ - تأييد المعلم Teacher Support : ويقصد به مدى الاهتمام الشخصي للمعلم بالتلاميذ^(١٥)

(٢٠٨-٢٠٤)

رابعاً : التنظيم المكاني لحجرة الدراسة :

تثار في السنوات الأخيرة خلافات حادة في الأروقة التربوية حول فن العمارة المدرسية والتصميم المكاني للفصول . ولعل أشهر ألوان هذا الخلاف ما يدور حول الفصول المفتوحة و الفصول المغلقة ، فدعاة النوع الأول : يرون ضرورة الحرية للمساحة المكانية للفصل ومدها إلى خارجه ، وفي رأيهم أن هذا

يؤدى إلى مزيد من الحرية والإنسانية للمعلم والتلميذ . إلا أن دعاة النوع الثانى :
 يرون أن الفصول المفتوحة توجد للمعلم عدداً من المشكلات غير المألوفة فيما يتصل
 بالتعامل مع عدد كبير من التلاميذ ، فهم ينشطون في مساحة مكانية محدودة ، مما
 يتطلب تكريس مقدار أكبر من الطاقة لحفظ النظام وجذب الانتباه وجعل التلاميذ
 أكثر انشغالاً بأنشطة الفصل ، وقد يكون هذا كله على حساب تشجيع التلاميذ على
 إشباع ميولهم وعلى التقصي الحر ، وعلى العمل بمعدلهم الشخصي .

إلا أن ما نريد التأكيد عليه هنا هو أن طبيعة المهمة التعليمية هي التي
 تحدد الخصائص المكانية لموقف التعلم ، وفي هذا الصدد توجد صيغ مختلفة يمكن
 الاختيار من بينها تبعاً لطبيعة المهمة وهي :

١- النمط التقليدي للفصل : بمقاعد وصفوفه وممراته والمكان شبه الثابت للمعلم
 فيه .

٢- تقسيم التلاميذ : وذلك بتقسيمهم إلى جماعات صغيرة جداً عديدة اعتماداً على
 مدخلاتهم السلوكية - أي ميولهم وقدراتهم ومدى انتباههم
 وغير ذلك - ، وإعداد مواد تعليمية ملائمة ، وتغيير تكوين
 الجماعات وانتقاء المواد التعليمية تبعاً لاختلاف هذه
 المدخلات السلوكية .

٣- استخدام فريق التدريس : Team teaching في الفصل الواحد ويتطلب هذا
 بالطبع تغيير نمط أنشطة التدريس بحيث يتضمن فكرة تقسيم
 العمل والسلطة ، فالفصول المفتوحة تتجاوز الحدود المكانية
 التقليدية للفصل على نحو يسمح بتنظيم مكاني مرن يمكن
 مواضعته مع الأنواع المختلفة لمهام التعليم .

٤- تجاوز حدود الفصل - بل والمدرسة : والخروج بالتلاميذ إلى مؤسسات
 المجتمع . (كالمصانع والمزارع والمتاجر) لتتولى عملية
 التعليم ، وفي هذه الحالة تصبح وظيفة الفصل محدودة للغاية
 وتختص بأنشطة محدودة وممارسات تعليمية متخصصة ^(٤) :

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو المدرسة ونحو المدرسة ونحو الذات والمقعد المفضل ، فقد وجد أن التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في المقاعد الأمامية للفصل حصلوا على تقييم موجب في التعليم ، والتلاميذ الذين يفضلون الجلوس بالقرب من الأصدقاء يظهرون حاجة كبيرة للانتماء ؛ أو أنهم أكثر حساسية ، بينما التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في مؤخرة الفصل لديهم اتجاه سلبي نحو التعلم ونحو قدرتهم على النجاح (١٤:٦)

كما نجد لمقاعد وأدراج التلاميذ دوراً خطيراً على صحة التلاميذ ، ذلك لأن معظم الأمراض وأنواع التعب الظاهرة تأتي نتيجة للجلسة السيئة ، في حين أنه عندما تكون جلسة التلميذ مريحة فإن ذلك يساعد على زيادة الانتباه والتركيز ، لذلك يجب مراعاة بعض الأمور في مقاعد وإدراج التلاميذ ، من هذه الأمور :

- ☐ كفاية العدد .
- ☐ المتانة لمقعد تلميذ المدرسة الابتدائية لما له من ميل للحركة والنشاط .
- ☐ أن يكون للمنضدة مسند للرجلين يساعد التلميذ على تركيز وضعه ، ويبعد الرجلين عن رطوبة الأرض .
- ☐ أن يكون ارتفاع المقعد ملائماً لطول ساق التلميذ بحيث يكون جسمه معتدلاً ، وظهره ملاصقاً لمسند المقعد .
- ☐ يصمم الدرج بارتفاع مناسب . (١ : ٥٢-٥٣)

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل :

توجد علاقة بين الحالة النفسية للتلميذ والمكان الذي يتواجد فيه ، ومن هنا كانت الحاجة إلى : توفر الإضاءة الجيدة ، والتهوية الكافية ، الأثاث المناسب لهذا المكان - بيئة الفصل - لإثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وتحقيق الغرض المطلوب .

ومن الشروط التي يجب توافرها في الفصل المدرسي ما يلي :

١- مساحة الفصل :

قُدرت المساحة الصافية للفصل الدراسي بأنها تساوي ٤٩ متر مربع ، والسعة الموصى بها ٤٥ تلميذاً بالفصل ، ويتم فيه إلقاء الدروس النظرية والمناقشات والاختبارات ، أي أن نصيب التلميذ من مساحة الفصل يساوي أكثر من المتر المربع بمقدار عشر المتر .

٢- موقع الفصل :

يستأثر موقع الفصل بمسدة أبنية ، منها على سبيل المثال : الأصوات (الضوضاء - المصانع - القطارات - تقاطع الطرق - حركة المرور) ، والروائح (أماكن الطعام - الكافيتريات) والمناظر الخارجة عن الفصل تلهم التلاميذ عن الدرس مثل (أماكن للرياضة - أماكن للتجارة - حركة المرور) ، فيجب اختيار المواقع التي تقل فيها مثل هذه الأشياء على قدر المستطاع .

٣- شكل الفصل ونظام ترتيبه :

من شروط الفصل الدراسي أن يكون شكله معينا على تيسير الاتصال بين المعلم وتلاميذه ، مساعداً على إثارة انتباه التلاميذ ، حاثلاً دون تعبهم ، باعثاً على توليد السرور في أنفسهم ، فشكل الفصول الدراسية في الوقت الحاضر أماكن للاستماع إلي ما يلقى ، والإطلاع على ما يكتب ، ولكنها لا بد أن تصبح أماكن للعمل والتجريب والملاحظة والبحث ويوضح شكل رقم (٧ - ٢) نمطاً لترتيب أساس الفصل وبخاصة ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الثانوية .

٤- الإضاءة :

ترتبط الإضاءة بالحديد من العوامل مثل الحجم ، وشكل الحجرة ، ولون الطلاء ، ونوع زجاج النوافذ ، ودرجة نظافة الملبات ، ووجود عوائق تؤثر على الإضاءة الجيدة تتطلب توزيع منابع الضوء مع ضبط تنويع الإضاءة الطبيعية والصناعية في الفصول الدراسية .

وينبغي أن تكون الإضاءة من مسار التلميذ ، وأن تكون جيدة بحيث يتيسر لتلميذ المقعد الأخير رؤية المنبورة بوضوح .

فلا بد أن يكون هناك مجهوداً مضاعفاً لتكوين مضايق مناسبة للإضاءة لإيجاد نسق من الألوان يكون مساعداً على عدم إصابة العين بالقلق والإرهاق ، وينبغي أن تتوفر في الفصل اللوحات الجميلة التي تبعث على الراحة وهندسة الأعصاب .

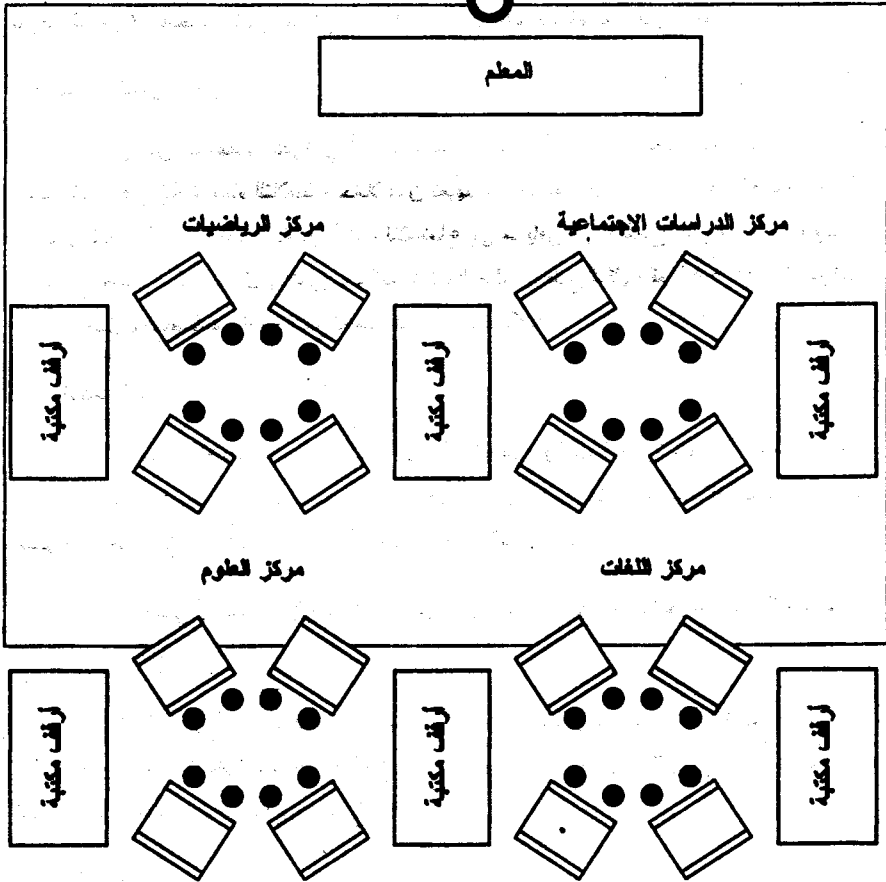
٥- التهوية :

التهوية إحدى المتطلبات الهامة لراحة التلميذ وصحته من خلال تأثيرها المباشر على نقاء الهواء وحركته ، فيجب أن يتغير الهواء كل عشر دقائق ، وأن يكون في حجرات التدريب تهوية صناعية ، وذلك متى يشعر التلاميذ بالنشاط والحيوية .

ومن مساوئ سوء التهوية : نقص قدرة التلاميذ على متابعة المعلم وفهم الدروس ، والشعور بالكسل والملل إلى النوم ، بالإضافة إلى أن سوء التهوية وازدحام الفصل بالتلاميذ يساعدان على انتشار الأمراض المعدية التي تنتقل جراثيمها بالهواء عن طريق التنفس .

٦- الطلاء :

تعد العناية بطلاء الجدران واختيار الألوان للأبواب والنوافذ من الأمور الهامة ، ذلك لأننا نستفاعل مع الألوان - لإشعورياً - فهناك ألوان تثير في النفس الشعور بالسعادة والسرور والنشاط ، مع ملاحظة أنه كلما كانت ألوان الجدران والسقف فاتحة أدى ذلك إلى الإحساس برحابة الحجرة مهما كان حجمها صغيراً (١ : ٥٢-٥٥)



شكل (٧ - ٢) يوضح إحدى الصور التنظيمية الحديثة لجلوس التلاميذ

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل

أوضحت بعض البحوث التربوية أن التلاميذ يفضلون بيئة الفصل الإيجابية التي ينجزون - من خلالها - أعمالهم بطريقة أفضل من البيئة السلبية .

ويمكن التعرف على إذا ما كانت بيئة الفصل التي تمارس فيها عملية التدريس فعالة أم غير ذلك من خلال تحليل سلوك التلاميذ في الفصل وفق المحاور التالية (١٢ : ٢٤٤ - ٢٤٥)

١- الرضا والسرور :

- بعض التلاميذ لا يحبون الفصل .
- بعض التلاميذ ليسوا سعداء في الفصل .
- يتمتع التلاميذ بالعمل المدرسي في الفصل .
- متعة الفصل ومرحه .

٢- التفاعل والاحتكاك :

- يتشاجر التلاميذ دائماً مع بعضهم البعض .
- بعض التلاميذ لا يحبون التفاعل مع زملائهم .
- عنيد من التلاميذ يحبون العنف .
- يفضل بعض التلاميذ العزلة .

٣- المنافسة :

- معظم التلاميذ يريدون أن يكون عملهم أفضل من غيرهم .
- يشعر بعض التلاميذ بالذنب عندما لا يفعلون مثل الآخرين .
- يحاول بعض التلاميذ تأدية عملهم أفضل من الآخرين .
- يتسابق التلاميذ لمعرفة من سينتهي أولاً .

٤- عدم التنظيم :

- يصعب أداء العمل في الفصل .
- يؤدي معظم التلاميذ تكليفاتهم في الفصل .
- صعوبة أداء العمل المدرسي .

٥- الصداقة :

- يحب التلاميذ بعضهم بعضاً كأصدقاء .
- كل التلاميذ في فصلي أصدقاء .
- بعض الناس ليسوا أصدقائي .
- في فصلي كل تلميذ صديقي .
- كل التلاميذ في فصلي يحبون بعضهم بعضاً .

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل

تدريب (١)

فسي ضوء دراستك للشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل ضع تصورك لكيفية علاج بعض مشكلات التلاميذ الذين عبروا عنها بالعبارات التالية :

تصور العلاج	عبارات التلاميذ
	(١) الفصل غير جيد التهوية . (٢) لا أحب زملائي في الفصل . (٣) أشعر بالقلق أثناء وجودي في الفصل . (٤) إضاءة الفصل ضعيفة . (٥) الفصل مزدحم بالتلاميذ . (٦) الفصل ضيق ولا يساعد على ممارسة الهوايات . (٧) لا أرى المسبورة جيداً في الفصل . (٨) غالباً ما تكون علاقتي مع زملائي في الفصل غير طيبة . (٩) توجد ضوضاء شديدة بالمدرسة .

تدريب (٢)

اقرأ العبارات التالية ، وإذا وجدت الوصف المذكور بالعبارة ينطبق على الوضع الذي يكون عليه الفصل عند تدريس المجموعة المذكورة ، ضع علامة (x) تحت خانة " نعم " أمام رقم العبارة التي تراها أنها تنطبق ، أما إذا وجدت ذلك الوصف لا ينطبق فضع نفس العلامة تحت خانة " لا " أمام رقم العبارة التي لا تنطبق .

مقياس بيئة الصف / الصورة المختصرة (١)

لا	نعم	العبارات
		١ - يبذل التلاميذ مجهوداً كبيراً في مقرر () (١) ٢ - يعرف تلاميذ () بعضهم البعض بصفة جيدة ٣ - نادراً ما يدرّش معلم () مع التلاميذ خارج الموضوع ٤ - الوقت المخصص لمناقشة الجوانب المرتبطة بالمادة الدراسية في حصة () غير كاف . ٥ - الفصل في حصة () عالي التنظيم . ٦ - يخضع التلاميذ في حصة () لمجموعة من الأنظمة والقوانين . ٧ - يشرد ذهن التلاميذ كثيراً في حصة () . ٨ - لا يهتم تلاميذ () بالتعرف على أقرانهم . ٩ - يولي معلم () التلاميذ اهتمامه الشخصي . ١٠ - ينهي معلم () الدرس في الوقت المتاح للحصة ١١ - يلتزم التلاميذ بالهدوء في حصة () ١٢ - تتغير الأنظمة والتعليمات كثيراً في حصة () ١٣ - يخيم الملل على التلاميذ في حصة () ١٤ - تكونت كثير من الصداقات بين التلاميذ في حصة ()
		١٥ - يسهل معلم () التلاميذ بروح الصداقة وليس من واقع المسئولية ١٦ - لا يكلف معلم () للتلاميذ بكثير من الواجبات. ١٧ - يحبب للتلاميذ كثيراً في حصة () ١٨ - يوضح معلم () ماذا يحل بمن يخل بالأنظمة . ١٩ - يصغى معظم للتلاميذ للمعلم في حصة ()

(١) يستخدم للمعلمين والتلاميذ

(٢) يكتب في الفراغ اسم المادة (أحياء مثلاً)

لا	نعم	العبارة
		٢٠- من السهل تكوين مجموعة عمل من تلاميذ () لإنجاز عمل مشترك .
		٢١- يبذل معلم () أقصى جهده لمساعدة للتلاميذ
		٢٢- يعتبر للفصل خلال حصة () مكافئاً للتألف الاجتماعي
		٢٣- تكثر الضوضاء في حصة ()
		٢٤- يوضح معلم () للتلاميذ الأنظمة والقوانين التي عليهم إتباعها .

تكريب (٣)

- في تصورك كمعلم :

ما العناصر التي يمكن أن تكمل بها الجدول التالي ؟

العناصر	ما يجب توفره فيها
(١) موقع للفصل	- بعيد عن المصانع وحركة المرور . - - بعيد عن أماكن الطعام ومالها من روائح
(٢) الإضاءة	- نظافة لمبات الفصل . - النوافذ زجاجها من النوع الجيد . -
(٣) شكل الفصل	- الفصل صالح لاستخدامه في أكثر من غرض تعليمي - بالفصل لوحات جميلة تبعث على الهدوء والراحة النفسية -
(٤) التهوية	- تتوافر للفصل التهوية الطبيعية . - - تتوافر لحجرة الفصل التهوية الصناعية . - بالفصل عدد معين من التلاميذ .

مراجع الفصل السابع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- سامي فتحي عمارة : (١٩٩٣) ، واقع المبني المدرسية ومدى وفائها بأغراض العملية التعليمية بمحافظة البحيرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٢- عبد المنعم أحمد حسن ؛ عبد الرحمن محمد السعدني . (١٩٩٢) . بيئة الفصل وعلاقتها بكل من التحصيل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، المؤتمر العلمي الرابع " نحو تطبيق أساليب أفضل " في الفترة من ٣-٦ أغسطس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- ٣- عبد اللطيف حميد الرانقي (١٩٩١) . بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقتها ذلك بالتحصيل الدراسي . مركز البحوث التربوية والنفسية . مكة المكرمة . بحث ٢٢ .
- ٤- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق . (١٩٨٤) . علم النفس التربوي ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٥- مجمع اللغة العربية . (١٩٩٢) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .
- ٦- محمد حبشي حسين . (١٩٩٤) . السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات بيئة الفصل كما يدركها تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- محمد صابر سليم وآخرون . (١٩٨٦) . علوم البيئة . الجزء الأول ، القاهرة : مطابع مجموعة شركات الهلال .
- ٨- محمود عبد الحليم منسي ، محمود فتحي عكاشة . (١٩٩٤) الصحة المدرسية . كلية تربية بدمهور - جامعة الإسكندرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 9- Doniach , N. S. (1982). The concise oxford English Arabic Dictionary of Current Usage . Oxford University Press .
- 10- Eble , K.E. (1988) . The Craft of Teaching . 2nd. ed. London , Jossey . Bass Publishers .
- 11- Fraser , B. J . (1991) . Validity and use of Classroom Environment . Journal of Classroom Interaction . 26 .(2) .
- 12- MacAulay ,D.J.(1990). Classroom Environment A Literature Review : An International Journal Experimental Educational Psychology . 10 . (3) .
- 13- Mitzel , H.E. (1982) . Encyclopedia of Educational Research. New York , Macmillan Publishing Co. Inc. 1 .
- 14- Sadker , M.P. (1988) . Teacher , Schools and Society . New York , McGraw – Hill.
- 15- Short , P. M & Short , R. J . (1988) . Perceived Classroom Environment and Student Behavior in Secondary Schools . Educational Research Quarterly .12. (3) .
- 16- Summers , D. & Stanton , A . (1988). Longman Active Study Dictionary of English , Cairo , Al Ahram Commercial Presses .

● الفصل الثامن ●

تحديد نماذج التدريس

- أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته .
- ثانياً : خصائص نماذج التدريس .
- ثالثاً : أنواع نماذج التدريس .
- رابعاً : تطبيقات عملية على نماذج التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثامن (تحديد نماذج التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :

- ١- تحديد ماهية النموذج وأهميته .
- ٢- تحديد ماهية نموذج التدريس .
- ٣- تحديد خصائص نماذج التدريس .
- ٤- التمييز بين أربعة أنواع من نماذج التدريس .
- ٥- التعرف على النماذج الفرعية لفئات نماذج التدريس الأربعة .
- ٦- التعرف على المنظر الرئيسي لكل نموذج وأساس بنائه .

الفصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

مقدمة :

أهتم المتخصصون في المناهج وطرق التدريس بفهم وتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، ومن خلال الأفكار والدراسات والأبحاث والتجارب التي قاموا بها تمكنوا من بناء نماذج مختلفة للتدريس . وهذه النماذج تنظم وتعكس للأخريين أفكار أصحابها وأساسيات التعلم والعوامل التي تسهله .

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته :

النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والممارسة .

نماذج التدريس Models of Teaching

إنه لحسري بنا عدد تتلوه نماذج التدريس أن نمترض بدلية لمفهوم للنموذج، وأهميته ، وصولاً لتحديد ماهية نموذج التدريس وخصائصه ، والوقوف على الأنواع المختلفة لنماذج التدريس التي تتلونها الكتل المتضمنة بتحديد ما ، ومن الضروري قبل أن نعرض مفهومنا لنموذج التدريس أن نقوم أولاً بتوضيح ماهية النموذج وأهميته .

ماهية النموذج وأهميته :

يعرف النموذج على أنه مجموعة من العلاقات المنطقية ، قد تكون في صورة كمية ، أو كيفية تجمع معاً الملامح الرئيسية للواقع الذي نهتم به ، أو أنه طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها ، أو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها ، وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة ، أو غير المفهومة .

والنماذج هي عملية للتظير وظائف متعددة منها : المماثلة ، والاستدلال ، والتفسير ، وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج .

وفيما يلي تعريفاً لنموذج التدريس :

نموذج التدريس :

هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه .
فإذا رأيناه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفاً عن أنماط أخرى لنماذج تدريس أخرى ، والنموذج قيم وأهداف معينة ، وكذلك أساس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق

الاستنتاج أو الاكتشاف أو عن طريق الإدراك الشخصي العالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تشير الارتباك ، وكذلك عن طريق ترتيب المعلومات ترتيباً هرمياً ، وهذا التوجيه يطور من خلال خطوات معينة يسير خلالها المعلمون والتلاميذ بنظام ونوعيات معينة من الأحداث في كل خطوة من هذه الخطوات .

ومصطلح " نماذج التدريس " قد كتب بحروف كبيرة Models of Teaching وذلك لأن كل نموذج عبارة عن كيان منفصل بمكوناته الخاصة المجهزة جداً ، وكل منها له طابع مختلف وتأثير مميز .

فكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس من أجل تحقيق مخرجات

الأول : تدريس المحتوى ، والثاني : تدريس نوع من التفكير .

فهذا أعداد كبيرة من النماذج كلها تهدف إلى تحقيق هذين المخرجاتين الآتيتين وهما : تدريس المحتوى وتدريب التفكير . فأي نموذج يهدف إلى أن يستخدم لتدريس جزء معين من المحتوى ، على الرغم من أن المعلومة المتعلمة من الممكن أن تكون واحدة ، لكن الخبرة العقلية للتلاميذ مختلفة . فمثلاً الأستاذ أحمد استخدم النموذج الاستقرائي في تدريس موضوع عن " العقاد " ولم يكن الأستاذ أحمد يرغب فقط في تعليم التلاميذ شيئاً عن " العقاد " بل كان يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الاستقرائي . والنموذج موضوع بطريقة تنبؤية وبطريقة شديدة وذلك كي يغمس التلاميذ في هذا النوع من التفكير ، ولو أنه قام بتدريس نفس الدرس مستخدماً النموذج القضائي ، فقد يكون هدفه أيضاً هو تدريس موضوع عن " العقاد " وبالإضافة إلى ذلك أن يجعل التلاميذ يفكرون بطريقة رجال القانون ، ولو أنه استخدم نموذج البحث الجماعي Group Investigation فمن الممكن أن نقول أنه يريد أن يعلم تلاميذه نفس المعلومة ، ولكن بالإضافة إلى ذلك فهو يريد أن يعلمهم عمليات المجموعات والقيادة وخطط البحث ، ولو أنه استخدم نموذج المنظمات الاستهلاكية Advanced Organizer فهو يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الهرمي وتتابع الأفكار .

إن نماذج التدريس تعطينا لنا الفرصة لكي نكون أكثر وضوحاً وأكثر دقة حول التعليم الضمني الذي يناله التلاميذ من التعليم ككل ، فهي تمكننا من توسيع طرق البناء (بناء الخبرة) ، وبالتالي توسيع مجال خبرة التلاميذ العقلية في المدرسة .

ولم تبين البحوث على مدى عقود مضت تفوق أحد النماذج على النماذج الأخرى من أجل تحقيق التعلم كما هو مقاس عن طريق نتائج الاختبارات ، لكن هذا كله كان فقط ببدايتها حيث لم يكن عن قصد أو نية . إن نموذج التدريس لم يكن مصمماً على درجة من الجودة لتحقيق المعرفة في عقول التلاميذ بل صُمم من أجل تعليم التلاميذ كيف يفكرون ويتعلمون بطرق شتى .

ومن الممكن أن يستخدم تنوع النماذج في التدريس لكي يناسب الأسلوب المفضل بالنسبة للتلاميذ في التعلم ، وكذلك من الممكن أن يستخدم هذا التنوع من أجل توسيع آفاق التلاميذ وتنمية قدراتهم كمفكرين ومتعلمين .

إن المعلمين الذين يحتفظون في ذخيرتهم بنماذج متعددة يمكنهم استخدام نماذج عديدة ومختلفة في اليوم الواحد أو تنويعها في خلال الحصة الدراسية . إن المعلمين الذين يتمكنون من

نماذج إضافية يجدون أنفسهم قادرين على تعديل تلك النماذج بكونهم خبراء في ذلك . وهكذا فإن الرفاهية في المهنة قد اكتسبت بعدا جديدا ، والآن فلننحصر النماذج نفسها بمزيد من التفصيل والوصف لمطبي النموذج ثم بعد ذلك بنظرة إلى عدد من النماذج المعينة .

وكمثال لهذه النماذج النموذج الاستقرائي Inductive Model وله تسع خطوات

منطقية:

- ١ - المرد .
- ٢ - للتجميع .
- ٣ - التصنيف .
- ٤ - التمييز .
- ٥ - المقارنة .
- ٦ - الاستدلال .
- ٧ - الافتراض .
- ٨ - التلليل .
- ٩ - التعميم .

وهذا التخطيط مختلف عن النموذج التركيبي Synthetic Model :

- ١ - يقدم مادة جديدة .
- ٢ - يختار تناظرا أو تماثلا معينا .
- ٣ - يصف تناظرا مباشرا .
- ٤ - تناظر شخصي .
- ٥ - يبين التشابه بين المادة الجديدة والتناظر .
- ٦ - يبين للفروق .
- ٧ - يراجع المادة الجديدة .

وعن طريق مقارنة نماذج للتدريس المختلفة نستطيع أن نصف الملامح والأفكار ونعامل مع أهم الأسئلة المتعلقة بالتطبيق على المنهج واستخدامها في مواقف معينة ومع أفراد مختلفين وعلاقتها بالمحتوى وموضوع المادة للدراسة ونوع التفكير الذي يقدرونه .

فالنموذج الاستقرائي على سبيل المثال يقدّر تنمية قدرات للتلاميذ ، ومثل كل النماذج فالنموذج الاستقرائي له أوار متتابعة تكشف بدورها عن الوقت الزائد مثل فصول ومشاهد المسرحيات كل على حدة يبدو مختلفا عما يسبقه ولكنه مرتبط به بعناية وبما تم بنجاح من تلك الأطوار من أجل تحقيق تأثير تراكمي .

ولو أردنا أن نقدم درسا عن " العقاد " باستخدام الأسلوب الاستقرائي فلنبدأ بعرض حياته الخاصة على شريط فيلم ويكون جمع البيانات هو الخطوة الأولى في النموذج ، بعد ذلك نسأل للتلاميذ عن المعلومات التي تبحث في ذاكرتهم ونسجلها على السبورة ، وقد تبدو مفردات الموضوع غير مترابطة وعشوائية ، وفي الخطوة الثانية من النموذج نسأل للتلاميذ أن يصفوا المفردات في مجموعات بعد جمعها من البيانات المعطاة ثم ينظر للتلاميذ إلى الجمل على السبورة ويتم وضع المفردات مجمعة مع بعضها البعض في صورة مجموعات منسقة حسب العلاقة بينها ، وفي الخطوة الثالثة نسأل للتلاميذ أن يضعوا عنوانا تصنيفيا للمجموعات التي صمموها ، ويجب أن نتابع للتلاميذ في تصنيفهم لمجموعات المفردات ومثال لها : " عادات العقاد في العمل ككاتب " ومجموعة أخرى قد تكون " العقاد خارج المنزل " ويظهر فيها معلومات عن عادات أخرى ... وهكذا .

ويمكن لباقى للتلاميذ أن يجمعوا مفردات في مجموعات مشابهة لكن يكون هناك بعض الفروق بين المجموعات التي يصممها للتلاميذ .

في الخطوة الرابعة من النموذج نرى أن المجموعات التي صممها التلاميذ قد عرضت بطريقة ما للجميع وأنها ترى إما في لوحة Chart ، أو عن طريق جهاز " ما فوق الرأس " Overhead في هذه الخطوة - خطوة التمييز - يسأل المعلم تلاميذه عن نوع التفكير في مجموعتهم فما الذي يجعل هذه المجموعات معلقة معا ؟ إن هذه المجموعات وأنواع التفكير التي تتضمنها موضوعه موضع مقارنة وتناقض بينما يرشد المعلم تلاميذه خلال المناقشة إلى الطرق المختلفة لجمع المعلومات وأسباب ذلك ، أما في الخطوة الخامسة يسأل المعلم التلاميذ عما إذا كانت هناك أفكار عن العقاد كإنسان ؟ وكنتيجة لتتابع مثل هذه الخطوات أو الأطوار ومعالجة البيانات بالطريقة التي تتطلبها هذه الأطوار ، فإن استدلالات مثل هذه وغيرها تصبح متاحة للتلاميذ ، وهناك أطوار عديدة لهذا النموذج ولن نصورها بأية تفاصيل في هذه النقطة ، فهدفنا هو إيضاح أن أطوار أو خطوات أى نموذج للتدريس تظهر بطريقة واضحة حتى تقود التلاميذ إلى تنمية طريقة معينة للتفكير .

ومن الممكن تلخيص الأطوار الخمسة الأولى للنموذج الاستقرائي عن طريق تنظيم مفاتيح الأسئلة لكل طور في قائمة : -

الطور الأول : ما البيانات ؟

الطور الثاني : كيف يتم جمع البيانات ؟

الطور الثالث : ما الاسم الذي سوف تطلقه على مجموعتك ؟

الطور الرابع : ما الذي يجعل المجموعات معلقة معا ؟

الطور الخامس : ما الاستدلالات التي يجب أن نستنتجها عن الموضوع ؟

وأسئلة مشابهة سوف تولد لخطوات ناجحة ، فنحن لا نجادل في أن النموذج الاستقرائي متميز عن باقي النماذج ، ولكننا - وببساطة - نحاول أن نجرد جملتنا " إن نموذج التدريس هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه " ، علاوة على ذلك فنحن نحاول أن نبين كيف أن هذا النمط يهدف إلى تنمية نوع معين من التفكير عند التلاميذ .

إن فكرة نماذج التدريس قد قدمت - في البداية - بواسطة " جويس وويل " عام ١٩٨٦ من خلال وثيقة " المعلم المبتكر " - برنامج لإعداد المعلمين - ففي عام ١٩٧٢ أصدر " جويس وويل " وثيقة " نماذج التدريس " التي وصفت عددا كبيرا من النماذج بالتفصيل ، وقد تم تحديث هذا الوصف في طبعتين عام ١٩٨٠ ، ١٩٨٦ وأضيف لها وصف توسعي ، حتى أننا الآن لدينا أكثر من ٢٤ نموذجا للتدريس مدعماً بوصف تفصيلي وأمثلة وتوضيح للخطوات .

هذه الكتب هي مساهمة هامة في آداب التدريس لأنه للمرة الأولى نجد الاتصال النظري للتعليم بطور بواسطة أشخاص بارزين مثل: "برونر"، "أوزيل"، "سكينر"، "بياجيه" وآخرين لهم دراسات عملية وميدانية.

وقد أوضح كل من "جويس وويل" ما سوف يفعله المعلم وكيف سيكون الدرس إذا ما تعلم للتلميذ طبقا لهذه النظريات ، علاوة على ذلك فسلكي يتم تحليل كل نموذج فقد تم سؤال التلاميذ والحصول على إجابة لكل سؤال من الأسئلة التالية :

- ١ - ما الهدف من المعرفة والتعلم الذي نتعرف عليه في هذا النموذج ؟ وهل كان المعلم هادفا إلى تحقيق نوع معين من التفكير ؟
- ٢ - ما الأحداث المتسلسلة التي تحدث في أثناء عملية التعلم - ماذا يفعل المعلمون والتلاميذ أولا ، وثانيا ، وثالثا إلخ ؟
- ٣ - كيف يتابع المعلم الطالب ويستجيب لما يفعله ؟
- ٤ - ما الأدوار والعلاقات ؟ وبأي معدلات نشجع الطالب والمعلم من أجل زيادة فاعلية للنموذج ؟
- ٥ - ما المواد والأنظمة المؤيدة التي نحتاج إليها من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟ وهكذا فإن مجال النماذج أشمل وأوسع من مجال الطرق التي استخدمت قديما وأحاطها الغموض إذ يمكننا - في مجال النماذج - التحدث بدقة عما يمكن أن نفعله خلال التدريس (عند تدريس درس معين نعرف أي نموذج يمكن أن يستخدم ولماذا ؟ وما التأثيرات المتوقعة من ذلك ؟)

وخلاصة القول فإن نموذج للتدريس عبارة عن نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه ، كما أنه أداة للتفكير في التدريس داخل الفصل إذ يحوى مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرص لتوضيح ماذا يفعل المعلم والتلاميذ داخل الفصل ، وكيف يتفاعلون ، وكيف يستعملون المواد التعليمية ، وكيف تؤثر هذه الأنشطة على ما يتعلمه التلميذ .

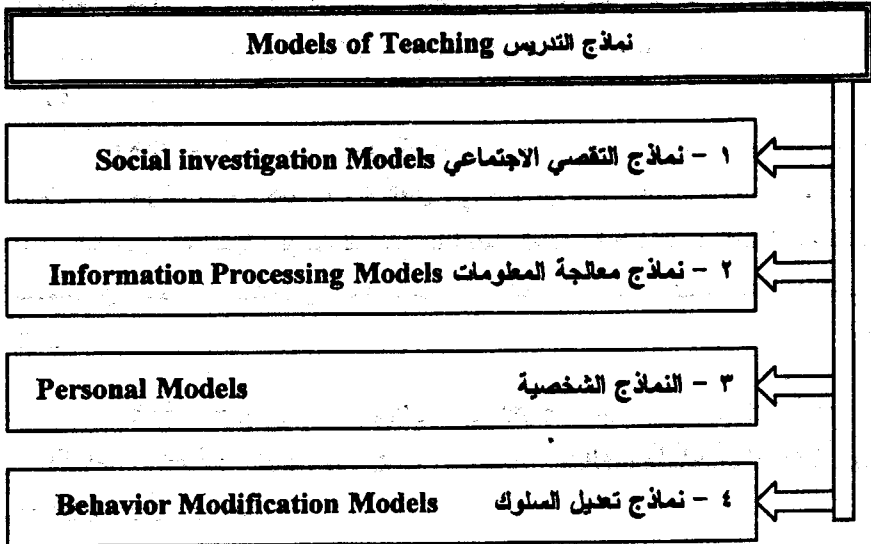
ويهدف كل نموذج تدريسي إلى تحقيق نتيجتين أولاهما : تدريس المحتوى Content ، وثانيتهما : تدريس فرع معين من التفكير Kind of Thinking وفيما يلي خصائص نماذج التدريس .

ثانياً : خصائص نماذج التدريس :

- تستخدم معظم نماذج التدريس كاستعارات مبسطة لتقليل تعقد التفاعل الإنساني لدخل الفصل الدراسي ، وتحاول النماذج الإجابة عن أربعة أسئلة تتمثل فيما يلي : —
- ١ - ماذا تريد أن تعرف ؟ وهذا السؤال يوجهنا صوب سؤال آخر مؤداه هل من الواجب على المدرس شرح كل شيء في الفصل أم شرح أشياء مبسطة ، أم يأخذ دور الموجه ؟
 - ٢ - كيف تصف ما ترى ؟ هل من الواجب وصف الأشياء بطريقة عامة أم بطريقة خاصة أم بالتفصيل ؟
 - ٣ - ما طريقة الملاحظة ؟ أو كيف تتوالى عملية رصد التحركات للتدريسية Frequency ؟
 - ٤ - كم عدد المتغيرات التي يمكن استخدامها ؟ وقد تكون الإجابة على هذا السؤال صعبة فالعقل البشري يكاد يستطيع أن يتعامل مع اثني عشر متغيراً في نفس الوقت ، وعلى المدرس أن يستخدم عدداً محدداً من المتغيرات حتى يستطيع التلميذ إدراكها .

ثالثاً : أنواع نماذج التدريس :

لقد قسم "جويس وويل" (١٩٨٠) نماذج التدريس وفق أربعة محاور على نحو ما هو مبين بشكل رقم (٨ - ١)



شكل (٨ - ١) محاور تقسيم نماذج التدريس عند "جويس وويل"

وهناك نماذج فرعية منبثقة من كل محور من المحاور الأربعة السابقة يمكن الاستعانة بها في عملية التدريس وهذه النماذج موضحة بشكل رقم (٨ - ٢) .

النماذج الفرعية لفئات النماذج الأربعة

نماذج تعديل السلوك	النماذج الشخصية	نماذج معالجة المعلومات	نماذج التفصي الاجتماعي
نموذج الاشتراط الإجرائي	نموذج التدريس غير المباشر	نموذج اكتساب المفهوم	نموذج البحث الجماعي
	النموذج التركيبي	النموذج الاستقرائي	النموذج القضائي
	نموذج التدريب الواعي	نموذج التدريب الاستقصائي	نموذج الاستقصاء المجتمعي
	نموذج التقابل داخل الفصل	نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية	نموذج الطريقة المعملية
		نموذج المنظم الاستهلاكي	
		النموذج النمائي	

شكل رقم (٨ - ٢) النماذج الفرعية لفئات نماذج التدريس الأربعة

وسنحاول فيما يلي مناقشة المحاور الأربعة لنماذج التدريس وإعطاء فكرة مبسطة حول النماذج الفرعية لكل محور بحيث يتجلى فيها المنظر الرئيسي لهذا النموذج والأساس المنطقي الذي بنى عليه .

أولاً : النماذج القائمة على مصادر اجتماعية : (نماذج للتفاعل الإنساني)

Social investigation Models

تؤكد هذه النماذج على العلاقات الاجتماعية ، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه ، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ، فهي تعكس نظرة للطبيعة الإنسانية Human Nature التي تمنح أولوية للعلاقات الاجتماعية وخلق مجتمع أفضل . وتهدف هذه النماذج إلى تحسين قدرة الفرد على أن يتفاعل ويرتبط بالآخرين وتحسين ممارسته للديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع.

ويجب أن نلاحظ أن العلاقات الاجتماعية ليست البعد الهام الوحيد بالنسبة للنماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل :

١ - نمو العقل وتطوره ٢ - نمو الذات ٣ - تعلم المواد الأكاديمية

وعلى الرغم من اهتمام المنظرين بإيجاد نماذج لتحسين العلاقات الاجتماعية فإنه من النادر أن يوجد منظر أو مدرس يهتم بجانب واحد من جوانب نمو التلميذ ، فعلى سبيل المثال : هناك من المنظرين من أهتم بأسلوب التقصي الجماعي للناس من مواقف الصراع ولا يكتفي بهذا بل يقود تلاميذه إلى المصادر الأكاديمية للمواد العلمية وأيضاً يهتم بقيمهم الشخصية وردود أفعالهم .

وتحتوي نماذج التقصي الاجتماعي على أربعة نماذج فرعية هي :-

١ - نموذج للبحث الجماعي	Group Investigation Model
٢ - النموذج القضائي	The Jurisprudentially Model.
٣ - نموذج الاستقصاء المجتمعي	Social Inquiry Model
٤ - نموذج الطريقة المعملية	Laboratory Method Model

وسوف نناقش النموذج الأول تفصيلاً ثم نقدم مختصراً للنماذج الثلاثة التالية نوضح من خلاله كنية منظري هذه النماذج والمنطلق الفكري لبنائها .

١ - نموذج البحث الجماعي Group Investigation Model

وهو نموذج لحل المشكلة عن طريق جمع من التلاميذ ويتكون من الخطوات التالية : —

- ١ - المرور بموقف مربك أو محير .
- ٢ - مناقشة التلاميذ لمعالجات ردود الأعمال .
- ٣ - تصنيف التلاميذ للمشكلة .
- ٤ - قيام التلاميذ بعمل خطة ومناقشة الأدوار .
- ٥ - تنفيذ الخطة .
- ٦ - تحليل وتفسير البيانات المجمعة .

ومن خلال تنفيذ هذه الخطوات يسترشد المعلم بحركات المجموعة ويتصرف كمصدر للمعلومات ، ويكون الجو الاجتماعي جو تعاوني .

وعند تطبيق نموذج البحث الجماعي على تدريس الهندسة - مثلاً - فإن مشكلة قياس الارتفاعات لأشياء مثل المباني والأشجار - أي الأشياء التي يصعب قياسها - قد تكون محورا

للدراصة وذلك بجعل التلاميذ يخططون وينفذون استراتيجيات أصلية لحل المشكلة لها تأثير الحل العملي وكذلك الرياضي .

ويعتبر كل من " جون ديوي " John Dewey ، " هيربرت ثيلين " Herbert Thelen المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج .

٢ - النموذج القضائي : The Jurisprudentially Model

يعتبر كل من " دونالد أوليفر " Donald Oliver ، " جيمس شيفر " James P . Shaver المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم لتكريس التكيف القضائي المتعلق بتورط جنائي كأسلوب لمعالجة المعلومات ، وأسلوب للتفكير حول حل القضايا المجتمعية .

٣ - النموذج الاستقصائي المجتمعي : Social Inquiry Model

يعتبر كل من " بنيامين كوكس " Benjamin Cox ، و " بارون ماسلس " Byron Massialas المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم للتركيز على حل المشكلات المجتمعية من خلال الاستقصاء الأكاديمي والاستدلال المنطقي .

٤ - نموذج الطريقة المعملية : Laboratory Method Model

يعتبر كل من معمل التدريب القومي الأمريكي ، و " ليلاند ب . برادفورد " Leland P Brad ford . المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم لتنمية المهارات الشخصية الجماعية والتي من خلالها يتم التركيز على تنمية الوعي الشخصي والمرونة الفكرية .

ثانيا : النماذج القائمة على معالجة (تجهيز) المعلومات : -

The Information Processing Models

تهتم هذه النماذج بأنظمة معالجة المعلومات ، ووصف قدرة البشر على معالجتها ، وتهدف إلى إنماء قدرة الطالب على معالجة المعلومات .

ونعني بمعالجة (تجهيز) المعلومات الآتي : -

□ التعامل مع مشيرات البيئة .

□ تنظيم المعلومات .

□ الإحساس بالمشكلة .

□ توليد المفاهيم والحلول للمشكلات ، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية .

ويؤكد المنظرون في هذا المجال على كل من : حل المشكلات والإبداع أو الابتكارية وإنماء التفكير الخلاق داخل الأنظمة الأكاديمية .

ويجب أن نلاحظ أن التركيز في هذه النماذج ليس فقط على المعلومات كجانب أكاديمي بل تركز أيضا على العلاقات الاجتماعية والذات . فالمدرس هنا يأخذ دور المحاضر Lecturer ودور الموجة وليس الملقن . وتحتوى هذه الفئة من النماذج على ستة نماذج فرعية هي :

- ١ - نموذج المنظمات الاستهلاكية . Advanced Organizer Model .
 - ٢ - نموذج اكتساب المفهوم Concept Attainment Model .
 - ٣ - نموذج التفكير الاستقرائي An Inductive Model .
 - ٤ - نموذج التدريب الاستقصائي Inquiry Training Model .
 - ٥ - النموذج النمائي Developmental Model .
 - ٦ - نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية Biological Science Inquiry Model .
- وسوف نتناول النماذج الأربعة الأولى بالإيضاح ونقدم مختصرا للنموذجين الآخرين (*)
- يركز على منظريهما وأساس بنائهما .

١ - نموذج المنظمات الاستهلاكية : Advanced Organizer Model .

بعد ديفيد أوزوبل David Ausubel المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، وقد صمم هذا النموذج لزيادة سعة معالجة المعلومات لإحداث تعلم ذي معنى Meaning Fully Learning وتسهيل عملية معالجة المعلومات بربط بنيتها بالبنية المعرفية Cognitive Structure المتاحة لدى المتعلم ، ويقصد بالبنية المعرفية تنظيم المعلومات بطل المتعلم وتمكنه منها عند دراسة موضوع معين في زمن محدد . والمنظمات الاستهلاكية عبارة عن مادة تمهيدية على مستوى عال من العمومية والتجريد والشمول إذا ما قورنت بالمادة العلمية المطلوب تعلمها وتصمم بهدف تزويد المتعلم ببنية معرفية تساعد على تمييز الأفكار الجديدة وربطها بما لديه من أفكار في بنيته المعرفية . ويوضح هذا النموذج أن التعلم يتم إذا ما اتصلت المعلومات الجديدة بالبناء المعرفي للمتعلم وأن

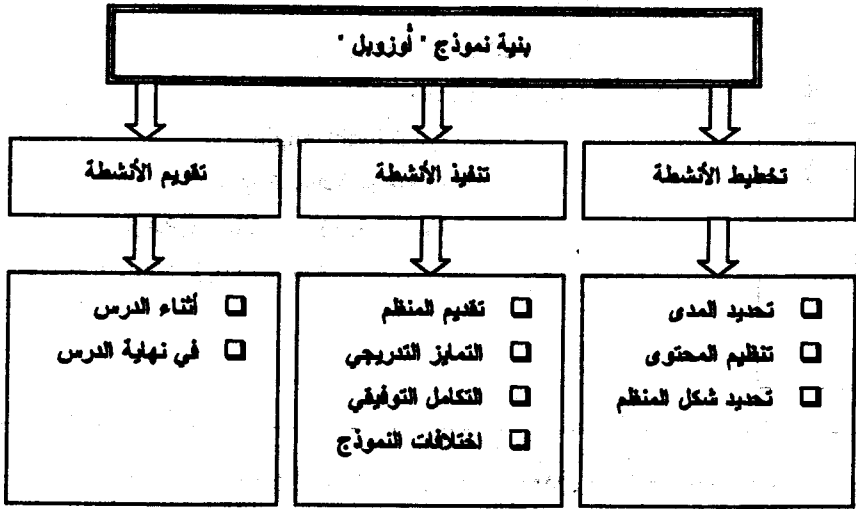
(*) يمكن للراغب في الاطلاع على هذين النموذجين الرجوع إلى المصادر التالية :

- ١ - كمال زيتون (١٩٨٨) فعالية التدريس بالاستقصاء في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طلاب كلية التربية . رسالة دكتوراه . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٢ - حسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٤) . البنائية منظور لبيتمولوجي وتربوي . منشأة المعارف الإسكندرية .

بعض المعلومات يتم نسيانها نظرا لأنها غير متصلة بشكل جيد مع الفئات العامة المتضمنة في البناء المعرفي للمتعلم ، ويتم تعلم المعلومات وفقا لذلك للنموذج إذا توافر شروطان أساسيان : أولها : أن تكون هذه المعلومات منطقية أكثر منها عشوائية وثانيهما : أن تكون المعلومات متصلة بالبناء المعرفي الخاص بالمتعلم بمعنى أن تكون لدى المتعلم الخلفية المناسبة عن هذه المعلومات . فإذا صادفت المادة المتعلمة هذين الشرطين يحدث للتعلم شريطة أن يكون لدى المتعلم الميل أو التوقعات لربط المادة الجديدة ببنائه المعرفي .

وهناك نوعان للمنظمات : الأول المنظم الشارح Expository Organizer . ويستخدم لتعلم مادة جديدة غير مألوفة لدى المتعلم ، والثاني المنظم المقارن Comparative Organizer . ويستخدم لمساعدة المتعلم على إيجاد علاقة بين الأفكار الجديدة وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وبين ما لديه منها في بنيتها المعرفية .

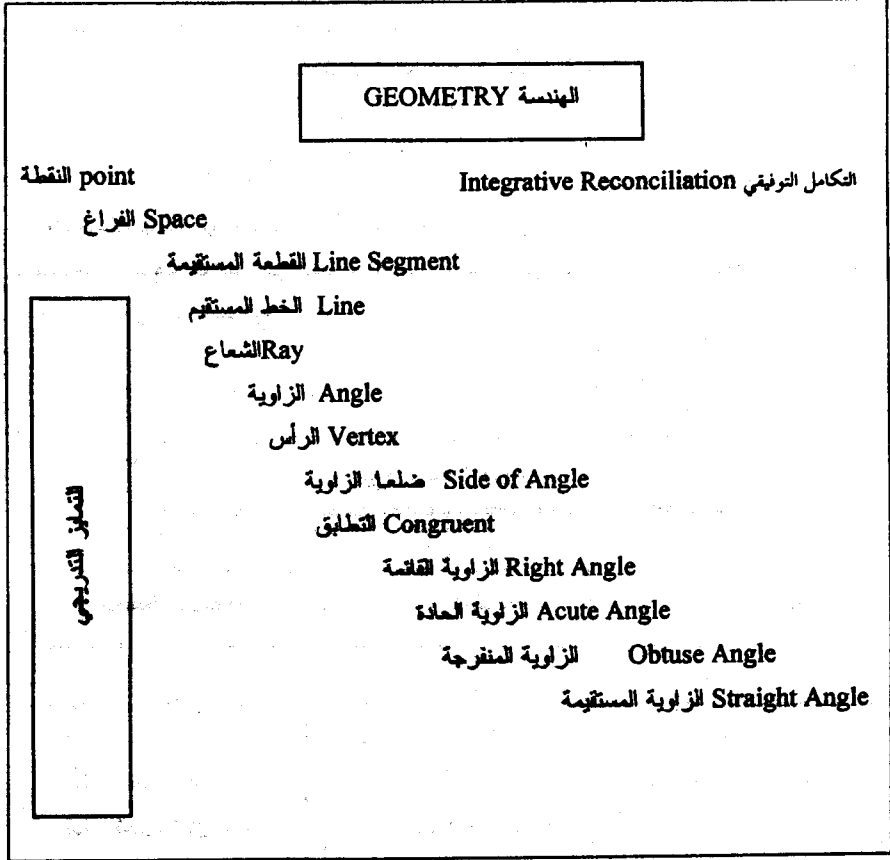
ومن الممكن بيان ملامح نموذج "أوزويل" من خلال الشكل رقم (٨ - ٣)



شكل رقم (٨ - ٣) يوضح نموذج "أوزويل" للتدريس (٦ : ٢٧)

والمنظمات الاستهلاكية مفهوم مشتق من بنية المعرفة المصنفة جيداً ، مثل : الرياضيات ، والقواعد ، وعلم الاجتماع ... وغيرها . وفي نموذج المنظمات الاستهلاكية يقدم المعلم المفاهيم بطريقة تدريجية واحداً تلو الآخر من خلال وسائل مختلفة مثل : المحاضرة أو الأفلام أو القراءات أو غيرها ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ في تطبيق المنظم ويظهر بوضوح تمكن وسيطرة المفهوم ؛ فيمكن أن يعرف المعلم للزاوية الحادة بأنها أي زاوية أقل من ٩٠ درجة وبعد ذلك يمكن أن يوضح من خلال أمثلة "في الخطوة التالية" فيسأل التلميذ أن يرسم للزاوية المقصودة ، ومن خلال تدريبات يمكن أن يحدد درجة تمكن الطالب خطوة بخطوة قبل أن ينتقل منها إلى غيرها .

والفئة التالية من المفاهيم الهندسية توضح بصورة جلية فئتي التمايز التدريجي والتكامل التوفيقى كفئتين من المنظمات .



شكل رقم (٨ - ٤) يوضح التمايز التدريجي والتكامل التوفيقى كفئتين من فئات المنظمات

لما السؤال - لماذا يستخدم المعلم هذا النوع من النماذج ؟ - فإنه للإجابة عنها نقول :

إنه أولاً : يبحث المعلم عن كيفية تقديم منظمات المفاهيم لبنية المعرفة وترقية استيعاب المعلومات - استيعاب ذو معنى - وكلمة " ذو معنى " هنا تعنى بداخل محتوى الترتيب الهرمي للمعرفة وهذا للنموذج أساس هام لمعرفة التلاميذ الأكاديمية.

٢ - نموذج اكتساب المفهوم : Concept Attainment Model

يعتبر " جيروم برونر " Jerome Bruner بمثابة المنظر الرئيسى لهذا النموذج ، ويهتم هذا النموذج بتصنيف المعلومات حتى يميز المتعلم بين الأشياء والأحداث والظواهر ذات الخصائص المشتركة ، مما يخفف من تعقيدات بيئة التعلم بمثيراتها المركبة والمتعددة ، ويمر تصنيف المعلومات

بعمليتي تكوين المفهوم Concept Formation واكتسابه Concept Attainment مما يؤدي إلى تحديد عملية التفكير التي أتبعها المتعلم .

ويركز نموذج اكتساب المفهوم على التعليم بالاكتشاف ، ويتمتع بميزات أربع :

الأولى : مبول المتعلم وخبراته الثقافية المطلوبة لتشجيعه على التعلم .

الثانية : شكل وبنية المعرفة المقدمة للمتعلم وتتضمن صيغة التقديم ويرى برونر أن أي جزء من المعرفة يمكن شرحه للمتعلم إما :

(أ) - تمثيلاً عن طريق الحركات .

(ب) - بصرياً عن طريق الصور .

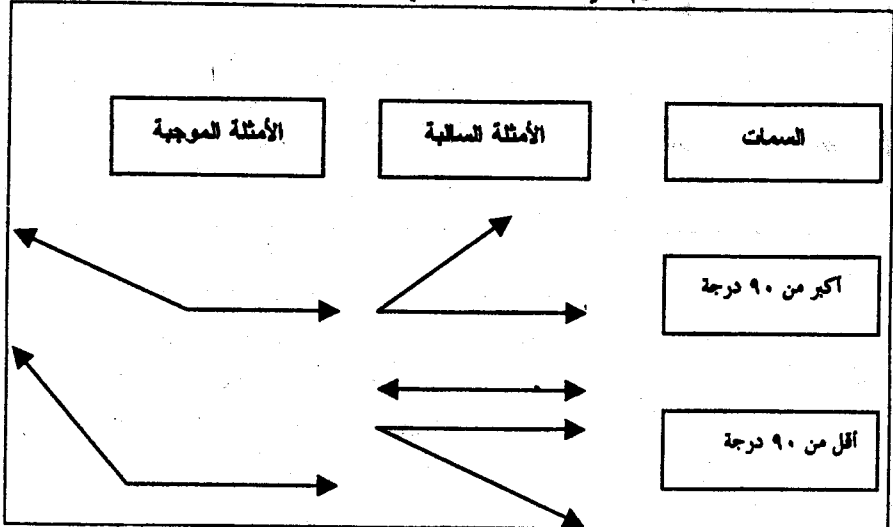
(ج) - رمزيًا عن طريق الرموز

الثالثة : تسلسل التعليم وغالباً ما يكون ذلك التسلسل من التمثيل عن طريق الحركات إلى التمثيل عن طريق الصور ثم الرموز ويمكن الاستغناء عن التمثيل الأول والثاني إذا ما توافرت الخلفية المناسبة من الخبرة لدى المتعلم .

الرابعة : شكل وخطوات التعزيز ، والتعزيز في ذلك النموذج يعمل كشكل من أشكال المعرفة وليس كعملية آلية لتسهيل تكوين الروابط أو العلاقات .

وهذا النموذج على علاقة وثيقة بنموذج المنظمات الاستهلاكية ويظهر الاختلاف في أنه بدلاً من أن يقدم المعلم المفهوم ثم يبدأ في تطويره فإنه يقدم البيانات في صورة نموذج أو نماذج إيجابية ويبحث التلاميذ عن خواص لتصنيف المفهوم ولا يستخدم المتعلم أمثلة أو نماذج لا تحتوي على خواص للمفهوم .

فمثلاً : ما المفهوم الذي يوضحه الشكل التالي ؟



شكل رقم (٨ - ٥) يوضح سمات المفهوم والأمثلة الموجبة والسالبة عليه

هذا التسلسل في الأسئلة يقود الطالب إلى تصنيف منظم للزوايا الرئيسية ، وفي هذا النموذج يقيم المعلم تفكير الطالب وهذا يعني الانتباه إلى المنطقية والحساسية للغة وإدراك بناء المعرفة وتكوين المفهوم ، فالتلاميذ يعملون على شكل جماعات متعاونة من أجل تكوين أفكار عن الأشكال فالتفكير الاستقرائي مسئول عن مقدرة التلاميذ على توليد المعرفة كما لو أنهم علماء مسئولون عن تقديم نظرتهم إلى الشكل والموضوع كحقائق .

Inquiry Training

٤ - نموذج التدريب الاستقصائي

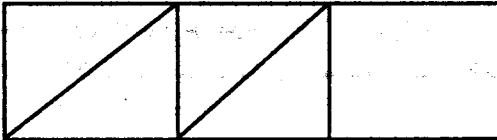
يعتبر " ريتشارد سثمان " Richard Suchman بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج . ويهدف نموذج التدريب الاستقصائي إلى مساعدة المتعلم على تنمية المهارات العقلية اللازمة لتوجيه الأسئلة والبحث عن الإجابات النابعة من حب الاستطلاع .

المشكلة : " اصنع مربعين وأربعة مثلثات متساوية من مستطيل * بوصة "

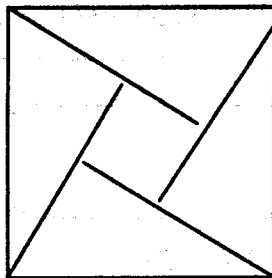


في طريقة الاستقصاء من المتوقع أن يضع التلاميذ معرفتهم ومعلوماتهم موضع تطبيق من أجل حل المشكلة ، وفي هذه العملية هناك معلومات زائدة تكتسب عن كل من : المادة المتعلمة (الرياضيات مثلا) والعمليات (عمليات التدريب الاستقصائي) ولحل المشكلة يحتاج التلاميذ إلى تكوين حل يتكون من مفاهيم الهندسة : وهي عملية تنوع الحقائق المتصلة بالموضوع والخصائص والظروف والأحداث ثم افتراض تكوين الفراغ الموجود ، وكذلك الشكل والحجم ، مثلا : التلميذ من الممكن أن يفكر في الحل التالي :

الخطوة الأولى :



الخطوة الثانية



وبعد أن يتعرف التلاميذ على المشكلة يتم تشجيعهم على البحث والاستقصاء معا عن مجموعة حلول المشكلة المطروحة بينما يجيب المعلم " بنعم " أو " لا " على أنواع من الأسئلة تبحث عن الإيضاح وتشجع على التحقق والاقتراض وشرح السلوك وترشد القوى المحركة للمجموعة.

والتمكن من المعرفة ليس هو الهدف - هنا - من التعلم ، بل كما هو واضح هو اختيار التلميذ لمعرفته بالإضافة إلى ذلك فهو يتعلم استراتيجيات الاستقصاء عن طريق مشاهدتهم طرق بحثهم واستقصائهم ، وهذا يحدث عقب تغلب التلاميذ ومعلمهم على المشكلة وحلها بعد عملية العمل الجماعي التعاوني ، وهناك استقلالية في التعلم الاستقصائي فهو يمد المتعلم بالخبرة التي تعده لاستخدام المعرفة في مواقف أكثر حيوية وتتعلق بالحياة الواقعية .

٥ - النموذج النمائي : developmental Model

يعتبر كل من " جان بياجيه " Jean Piaget ، و " ارفنج سيجل " Irving Sigel ، و " إدمون سولفان " Edmund Sullivan بمثابة المنظرين لهذا النموذج ، والذي صمم لزيادة النمو العقلي وبخاصة الاستدلال المنطقي ولكنه يمكن تطبيقه على النمو للخلق والنمو الاجتماعي على السواء .

والمتعلم - طبقا لهذا النموذج - ، يتضمن أكثر من مجرد التدريس للمتعلم ليقوم باستجابة معينة في الوقت المناسب وفي المكان المناسب فهو يتضمن تعلم استراتيجيات حل المشكلات وأساليب الاكتشاف واستراتيجيات التعلم .

وكذلك فإن التعلم يتضمن مبادئ التدريس والمجردات عن طريق قيام المتعلم بإعادة بنائها في مواضيع تعليمية مصممة بعناية وتتضمن تجارب ومشكلات ، والتدريس يتطلب من المتعلم أن يكون نشطا ذهنيا في تحويل الأشياء عن طريق ربطها بالبناء والتخطيط المعرفي ، فالكسب المعرفة يستكون من الأشياء التي تم إعادة اكتشافها والمتضمنة في عملية التفاعل وليس في تعلم الأشياء والأحداث نفسها.

ويهتم النموذج البنائي بأنواع التفكير التي يتميز بها الأفراد ، والتغيرات التي تطرأ عليهم في المراحل العمرية المختلفة ، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل : الأولى : يولج فيها المتعلم بمهام تتفق مع تفكيره المنطقي أو بمواقف مألوقة لديه تساعد على التفكير وتتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها .

والثانية : هي مرحلة الاستقصاء وفيها توجه أسئلة تحث المتعلم على الاستجابة وتعديلها باستخدام الأسئلة المتتابة أو بتقديم مبررات تساعد على الاستدلال على الإجابة الصحيحة .

والثالثة : ينتقل المتعلم فيها إلى عملية الاستدلال Reasoning وذلك بأدائه لمهام تتشابه مع تلك التي تعرف عليها في الخطوتين السابقتين فتعرض المشكلة ويحث المتعلم على الاستدلال وإصدار الأحكام .

٦ - نموذج استقصاء العلوم البيولوجية :

Biological Science Inquiry Model

يعتبر كل من " جوزيف شواب " Joseph J.Schwab و " برونر " المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، والذي صمم لتدريس نظام البحث في المجال المعرفي discipline ، ولكن يتوقع في مجالات معرفية أخرى غير العلوم البيولوجية أن يكون ذا جدوى مثل طرق البحث للسيولوجى إذ يمكنه زيادة الفهم الاجتماعي والإسهام في حل المشكلات الاجتماعية ويعتمد نموذج استقصاء العلوم البيولوجية على مشاركة المتعلم مع مساعده على تحديد المشكلة وتصميم طريقة حلها كما يعتمد هذا النموذج على سرد الأفكار التي تحدد مجال المشكلة أو شرح عنها ، واستخدام عبارات كثيرة تعبر عن طبيعة التجارب في العلوم ، وتنظيم للمهام العملية التي تساعد المتعلم على تحديد المشكلة وإعداد المعلمين المهرة في مجال الاستقصاء وتحديد المشكلة البحثية والتركيز على عمليات البحث في المجال البيولوجي .

ثالثا : النماذج القائمة على المصادر الشخصية: Personal Sources Models

تهتم هذه النماذج بنمو الشخصية وتكوين الذات ، فهي تركز على الفرد على أساس أنه مصدر للأفكار التربوية Educational Ideas وتؤكد على الناحية النفسية والعاطفية للفرد وكيفية تكيفه مع نفسه وتنظيمه الداخلي لذاته على أساس أنه يؤثر على علاقاته الاجتماعية في البيئة ، أي يؤكد البعض على علاقاته بالآخرين أو فكرته عن ذاته ، ويؤكد آخرون على الاثنين معا ، ومن المهم أن نلاحظ أن النماذج القائمة على تطور الذات تهتم أيضا بتدريس العلاقات الاجتماعية والقدرة على معالجة المعلومات ، فتركيز الغايات والوسائل التربوية قائم على الذات حتى يستطيع الفرد بناء علاقة منتجة مع بيئته وأن ينظر لنفسه على أنه شخص قلدر .

وتحتوى هذه الفئة من النماذج على أربعة نماذج فرعية هي :

١ - نموذج التدريس غير المباشر Non - Directive Teaching Model .

٢ - النموذج التركيبي Synthetic Model .

٣ - نموذج التدريب الإدراكي Awareness Training Model

٤ - نموذج التقابل داخل الفصل Classroom Meeting Model

وسوف نتناول النماذج الثلاثة الأولى تفصيلا ونعرض للنموذج الرابع باختصار .

١ - نموذج التدريس غير المباشر . Non - Directive Teaching Model

ويعتبر "كارل روجرز" Carl Rogers المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، والتعليم هنا عبارة عن خبرة شخصية للفرد يمارس التخطيط ويتحمل المسؤولية والمعلم يقيم وجهة نظره في إكساب الفرد المسؤولية عن التعليم . والمهارة لتخطيط وتنمية تلك الخطط ليست بالأمر الهين ولكن إذا أردنا أن نجعل من التلاميذ أشخاصا مستقلين فالتعليم غير المباشر يبنى العلاقات بين الأفراد والتي تسهل من عملية إنتاجية الفرد . والمعلم يستخدم معرفته ومهاراته من أجل للتيسير على المتعلم فسن الضروري أن يشارك التلميذ فضوله وجنونه ومن الأفضل أن نكون حازمين في مساندته فهو تنقصه الخبرة في معرفة كيف يتحرك للأمام ولكن هذا يتم بالتشجيع والخبرة والشعور بالتقدم .

وهكذا يصبح بناء المتعلم أسهل وأكثر إنتاجية وإلا لماذا يستخدم المعلم هذا النموذج ؟

هناك بعض الأسباب المقنعة : فالتلاميذ يتعلمون كيف يتحملون المسؤولية في داخل الحياة المدرسية ليس باستبعاد المعلم وباقي التلاميذ ولكن عن طريق المشاركة فيما يحدث أو الإحساس بأن ما يحدث هو من عمل الفرد فهو يخص التلميذ ، فالتطور الشخصي هدف حقيقي فالتلاميذ يصبحون على دراية بإحساسهم وأفكارهم عن أنفسهم وعن الآخرين ومطلوب منهم أن يتعاملوا معهم . ولأخيرا فالتلاميذ يتعلمون أن يخططوا وينظموا وينفذوا ثم يقوموا ما تعلموه ، وخلاصة هذا النموذج أنه يركز على التعلم الذاتي الذي يتم من خلاله للنمو الشخصي في أبعاده الممتدة في فهم الذات - Self Understanding ، واكتشاف الذات Self - discovery ، ومفهوم الذات Self - concept .

٢ - النموذج التركيبي : Synthetic Model

ويعتبر "وليم جوردون" William Gordon المنظر الرئيسي لهذا النموذج . وقد انبثق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات عن الإبداع والتثليل ، والإبداع : معنى رؤية الروابط بين الغريب والمألوف واستكشاف مواقف جديدة لمشكلات قديمة ، كما يعنى ممارسة حالات نفسية مثل الإقتراب ، والتدخل ، والاستقلال ، والتأجيل ، والاختلاف .

ونحن نكتسب هذه الحالات النفسية من خلال التمثيل والتناظر والذي بدوره يقود الاكتساب المستحق تجاه التمكن من المادة الجديدة الصعبة والنقاط الجديدة من أجل إعادة النظر في المشكلات وكل من الوسائل والغايات تتأثر بهذه الفروض ، وفي أثناء عملية تحويل الغريب إلى مألوف يقدم المعلم المادة أو المحتوى الجديد من خلال محاضرة أو فيلم وتدون تعليق يبحث المعلم في تناظر مناسب ويطلب من التلاميذ أن يصفوه . إن وصف وتمثيل التناظر خاص بالخطوة الرابعة والخامسة .. بعد ذلك يتم تنظيم المتشابهات والمتناقضات في قوائم (المتشابهات والمتناقضات بين التناظر والمادة الجديدة) أخيرا يعود التلاميذ إلى المادة الأصلية لاختبارها ومراجعتها ومناقشة التفاصيل التي يمكن أن تكون قد حذفت من النشاط السابق خلال للتفكير التناظري .

مثال ... الخطوة الأولى : المعلم يقدم دراسة على شكل هنرمسي .

- ☐ الخطوة الثانية : التلاميذ يختارون تتأخر وليكن الشجرة .
- ☐ الخطوة الثالثة : يصف التلاميذ الشجرة بالتفصيل .
- ☐ الخطوة الرابعة : يحلل التلاميذ أجزاء الشجرة .
- ☐ الخطوة الخامسة : يشرح التلاميذ التشابهات بين الشجرة والشكل الهندسي مثلا : الزاوية بين الفرع وجذع الشجرة .
- ☐ الخطوة السادسة : يوضح التلاميذ الاختلافات : مثلا أن الأغصان المقوية لا تمثل خطوطا مستقيمة .

☐ الخطوة السابعة : ما الجوانب التي يتم تغطيتها في مناقشة التشابهات والاختلافات ؟

في هذا النموذج نحن نستقرى التفكير الخلاق والتمكن من تعليم المحتوى ومن خلال التعلم بهذا النموذج نحقق التمكن من المادة للدراسة والتفكير للتطاري وانماج الشخصية وكذلك المتعة والإنتاج الجماعي .

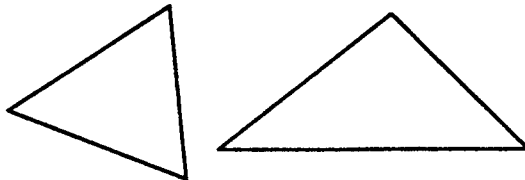
Awareness Training Model

٣ - نموذج التدريب الإدراكي

ويعتبر كل من " وليم شتر " William Schutz ، و " فرتز بيرلز " Fritz Perls المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، ذلك الذي يركز على اكتشاف الشخص لذاته والوعي بالذات ويتم التركيز فيه بصفة أساسية على تنمية الوعي الداخلي للفرد، وفهم الشخص لذاته .

إن النماذج السابقة التي طورت من نظرية معالجة المعلومات تمثل مأخذ تقليدية للتدريس ، بينما معرفة الفراغ والنقاط في هذا الفراغ يمكن أن تكون خبرة فردية أيضا . إن التدريب الإدراكي يحاول أن يربط الخبرة للفردية بخبرة الآخرين .

فمثلا في الحالة التالية - درس في الهندسة - يتخيل التلاميذ ما يمكن أن يكونه من أشكال هندسية تكفي قطع خطية ومثلثات إذا ما أعطوا حبلًا .



وبعد أن تتكون لدى التلاميذ خبرة بالأشكال الهندسية يتم تشجيعهم على مناقشة أفكارهم ومشاعرهم أو نعطيههم الشكل في محيط اجتماعي للحجرة الدراسية . والمدرس يقيم عالم الطالب وقدراته في التعبير عن نفسه ، فالوعي غالبا ما يكون بمثابة النمط الأول من التعرف knowing وهو أيضا قدرة فردية خاصة تميز نضوج الفرد .

٤ - نموذج التقابل داخل الفصل : Classroom Meeting Model

ويعتبر " وليم جليسر " William Glasser المنظر الرئيسي لهذا النموذج والذي يركز على تنمية فهم الذات والمسئولية الشخصية .

رابعاً : نماذج تعديل السلوك : Behavior Modification Models

نمت هذه النماذج من مجموعة المحاولات الهادفة لخلق أنظمة ذات كفاءة لتحسين أنشطة التعلم Learning activities وتشكيل السلوك باستخدام أساليب التعزيز، ومن المنظرين في هذا المجال " سكينر " B . F . Skinner ومن نماذج المشهورة : الاشتراط الإجرائي وتسمى هذه النماذج بنماذج تعديل السلوك لأنها تهتم بتغيير السلوك الخارجي للطلاب أكثر من تركيزها على السلوك الكامن الدخلي غير المرئي، وهذا الاشتراط الإجرائي طبق على نوعيات ذات مدى واسع للأهداف التربوية ابتداء من التدريب العسكري إلى السلوك بين الأفراد بل امتد إلى أهداف العلاج النفسي .

لهذا أدت إمكانية تطبيق الاشتراط الإجرائي العامة إلى استخدامه في كثير من المجالات .

رابعاً: تطبيقات عملية على نماذج التدريس

تكريب (١)

من خلال قراءتك لموضوع نماذج التدريس ، استخلص مفهومًا واضحًا لنموذج التدريس ،

مبرزًا أهمية النموذج لك كمعلم في الفصل الدراسي .

تدريب (٢)

إن نموذج البحث الجماعي من النماذج الهادفة في التدريس ، وضع من خلال دورك

كمعلم كيفية تطبيق هذا النموذج داخل البيئة المدرسية عن طريق مثال.

مراجع الفصل الثامن

أولاً : المراجع العربية :

- ١- عبد الحميد أحمد المغربي (١٩٩٥) . أثر الاستقلالية في التعلم بمساعدة الكمبيوتر على تحصيل الطلاب الفوري و المرجأ في وحدة الميكانيكا واتجاهاتهم نحوها . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الأزهر ، ص ص ٤١ - ٥٠ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 2- Ausubel , D . P . (1967) . Learning Theory and Classroom practice . Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education .
Bulletin No. 1
- 3- Bradford , L . P . , Gibb , J . R . & Benne , k . D . T . (1964) . Group Theory and laboratory Method . New York : John Wiley .
- 4- Brown , G . (1971) . Human Teaching for Human Learning .New York : Viking Press .
- 5- Bruner , J . , Goodnow , J . J . & Austin , G . A . (1957) . A study of Thinking . New York : Science Education , Inc .
- 6- Eggen , P . D . et . al . (1979) . Strategies for Teachers (Information Processing Models in the Classroom) .Prentice Hall , Inc .
Englewood Cliffs , P . 270 .
- 7- Glasser , W . (1969) . Schools without failure . New York : Harper and Row .
- 8- Gordon , W . J . (1970) . The Metaphorical way of Learning and knowledge . Cambridge , MA : Synectics Educational press .

- 9- Joyce , B . R . & Weil , M . (1980) . Models of Teaching . Englewood cliffs , NJ : prentice - Hall .
- 10- Massialas , B . & Cox , B . (1966) Inquiry in social Studies . New York: McGraw - Hill .
- 11- Oliver , D . & Shaver , J . P . (1966) . Teaching public Issues in High School . Boston : Houghton Mifflin .
- 12- Rogers , C . R . (1969) . Freedom To Learn . Columbus , Ohio : Charles E . Merrill .
- 13- Schwab , J . J . (1965) . Biological Science Curriculum Study . Supervisor . Biology Teachers` Handbook . New York : John Wiley .
- 14- Sigel , I . E . (1969) . " The Piagetian System and The World of Education , " In El-kind , D . & Flavell , J . (eds.) , Studies in Cognitive Development , New York : Oxford University press .
- 15- Suchman , J . R . (1966) Inquiry Development Program : Developing Inquiry . Chicago : Science Research Associates .
- 16- Taba , H . (1967) . Teacher's Handbook for Elementary Social studies . Reading , MA : Addison - Wesley .
- 17- Taber , J . , Glaser , R . & Halmuth , H . S . (1965) . Learning and programmed Instruction . Reading MA : Addison - Wesley .
- 18- Thelen , H . (1954) . Dynamics of Groups at Work . Chicago : University of Chicago press .

● الفصل التاسع ●

تحديد استراتيجيات التدريس

- ١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال .
- ٢ - مفهوم الاستراتيجية .
- ٣ - مفهوم استراتيجية التدريس .
- ٤ - مكونات استراتيجية التدريس .
 - استراتيجية الاستقصاء .
 - استراتيجية الاكتشاف .
 - استراتيجية حل المشاكل .
 - استراتيجية التعليم الفردي .
 - استراتيجية تدريس القضايا الجدلية .
- ٥ - معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة .
- ٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع (تحديد استراتيجيات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :

- ١- تحديد الفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس .
- ٢- التعرف على مفهوم استراتيجية التدريس .
- ٣- تحليل المكونات الرئيسية لإستراتيجية التدريس .
- ٤- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاستقصائي وإمكانات ممارستها .
- ٥- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاكتشافي وإمكانات ممارستها .
- ٦- تحديد المقصود باستراتيجية حل المشكلة وإمكانات ممارستها .
- ٧- التعرف على مدلول التعليم الفردي وأهم استراتيجياته .
- ٨- تحديد المقصود باستراتيجية تدريس القضايا الجدلية وإمكانات ممارستها .
- ٩- التعرف على معايير اختيار استراتيجية التدريس للملائمة .

الفصل التاسع

تحديد استراتيجيات التدريس

مقدمة :

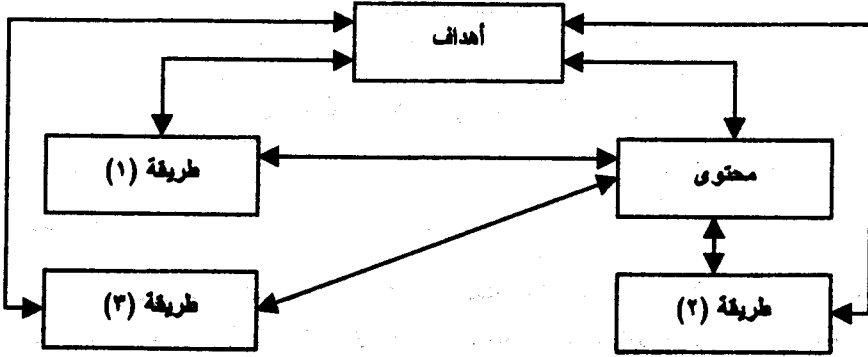
في إطار التطورات المتلاحقة والمتنوعة التي طالت ميدان التربية بعامة ، ومجال التدريس بخاصة ، ظهر كثير من التربويين الذين رغوا في تجاوز التربية التقليدية وما أفرزته من استراتيجيات اقتضتها مجموعة المعطيات والشروط التي رافقتها ، وأدت إليها ، وأعطتها مقبوليتها في حينه ، وقد رأى هؤلاء المنظرون أنه بتغير الظروف السابقة ونتيجة التقدم في جميع مجالات الحياة ومنها مجال العلوم المختلفة ، أصبح لزاماً عليهم أن يطوروا استراتيجيات جديدة للتدريس ، تكون قادرة على تكون جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلازم مع ما يستجد من تطورات تجرى بسرعة مذهلة ، فتتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح ، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات ، وحل المشكلات ، ولابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطة ، ورسمه لمستقبله ، بدلاً من مجرد الخضوع والإذعان للظروف الراهنة والطارئة .

وقد استفاد هؤلاء التربويون مما أتت به الدراسات عن التعلم بعامة ونظريات التعليم بخاصة ، فقدموا عدداً من استراتيجيات التدريس التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة المعالم والإجراءات وبشكل يسمح له بالعدل عما ألفه واقتنع به ، وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات في هذا الفصل .

١ - استراتيجيات التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والشمول :

يبدو أن بعض المشتغلين في مجال المناهج للتدريس يقعون في خلط فهم التفريق بين استراتيجية التدريس وطريقته . ولتبيين ذلك الفرق ننبه إلى أن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس ، حيث إن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية ، أما الطريقة فلها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد .

وفيما يلي رسم توضيحي يبين محتويات استراتيجية التدريس



شكل رقم (٩-١) اختواء استراتيجية التدريس لعدة طرق تدريس .

واضح أن طريقة التدريس عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم ، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها ، وتنبؤ آثارها على ما يتعلمه الطلاب .

لما استراتيجية التدريس فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (المعرض - التنسيق - الاستقصاء - للتدريب - للفتش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً .

كما يمكن أن نفهمها بأنها الخطة العامة للتدريس بحيث تتناول الاستراتيجية كل مكونات الموقف التدريسي من أهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريس وتقويم لنتائج التعلم ، فهي تشمل كل تلك الإجراءات ، ومن هنا فإن طريقة للتدريس ليست سوى مكون من هذه المكونات .

وعلى سبيل المثال ، فإن المعلم إذا أراد تدريس موضوع عن تاريخ اليابان فلا بد من أن يقوم بتحديد الأهداف المرجو تحقيقها ، ثم يتناول أهم الإجراءات والخطوات والأنشطة المتبعة سواء من جالبه ، أم من جانب التلميذ لتحقيق الأهداف ، فقد يبدأ بمعرض محاضرة عن تاريخ اليابان ، ويتمتع بعد ذلك بفيلم تسجيلي يمثل تاريخ اليابان ، ثم يبدأ بعد ذلك في مناقشة تلاميذه حول ما تتضمنه مادة الفيلم محاولاً إيجاد علاقة بين ما يحويه الكتاب المدرسي من أفكار ، وبين ما ناقشه الفيلم من أحداث ثم يوجه تلاميذه بعد ذلك إلى تكليفات معينة إزاء هذا الدرس لتقويم تعلم تلاميذه .

وهكذا نجد في المثال السابق أن المعلم قد تتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات منذ بداية دخوله الحصة ، كما استخدم طرهماً لتساعده على تعليم المحتوى التعليمي .

أي أن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذان يشكلان معاً خطة كلية للتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي .

٢ - مفهوم الاستراتيجية :

حينما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب أن نعرض لأصله اللغوي ، وكلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعني : فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلفة " التي يمارسها كبار القادة ، واقتصرت استعمالها على الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، كما تبين تعريفها من قائد لآخر ، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية ، حيث إنه لا يقيد بها تعريف واحد جامع. وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها ، هذا من كونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام للمعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعاً في :-

- (١) اختبار الأهداف وتحديدها .
- (٢) اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها .
- (٣) وضع الخطط التنفيذية .
- (٤) تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك .

ولم يعد لاستخدام الاستراتيجية قصور على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة .

٣ - استراتيجية التدريس :

هي خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف . (١٧٤ : ٢٤)

وقد ذكر ممنوح سليمان (١٩٨٨) ، أن استراتيجية للتدريس عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً ، وتتضمن أيضاً أبعاداً مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا ، فهي الخطة العامة للتدريس . (١٩ : ١٣٠)

ومفسد هذا التعريف أن المعلم رغم أنه يسير وفقاً لأسلوبه الخاص في التدريس لتنفيذ طريقة التدريس المرغوب اتباعها ، إلا أنه يتبع استراتيجية محددة الخطوات يسير وفقاً لتنفيذ أهداف الدرس .

وهذا يتفق مع تعريف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة .

وهكذا يمكن القول بأن استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً ، بحيث تضمنه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنوها ، وبأقصى فعالية ممكنة .

٤ - مكونات استراتيجيات التدريس وأهم أنواعها

يحدد البعض مكونات استراتيجيات التدريس بشكل عام على أنها (١٩ : ١٣٠)

- ١- الأهداف التدريسية .
- ٢- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها لوسير وفقاً لها في تدريسه .
- ٣- الأمثلة والتكريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
- ٤- اللجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة .
- ٥- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

والبعض يرى أن المكون الثاني وهو التحركات هو أهم مكونات الاستراتيجية ، لدرجة أن البعض يميز الاستراتيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية .

ولقد أهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة جدوى عدة استراتيجيات عند تقديم المعلمين للمادة الدراسية . ولكن دائماً ما كان يتطرق إلى الأذهان سؤال هو أي هذه الاستراتيجيات يكون تطبيقه أفضل في مواقف الفصل الدراسي ؟ (٢٠ : ١١٩)

والآن نتحدث عن بعض الاستراتيجيات للتدريس التي أولتها الأديبات التربوية أهمية ، والاستراتيجيات التي سنتحدث عنها وإن كانت غير شاملة ، إلا أنها قد تلقي الضوء على أكثر الاستراتيجيات التدريسية شيوعاً ، مع ملاحظة التفاوت بين تلك الاستراتيجيات في قابليتها للتعميم أو جدواها في إحداث التعلم . وهذه الاستراتيجيات هي :

١ - استراتيجية التدريس الاستقصائي .

٢ - استراتيجية التدريس الاكتشاف .

٣ - استراتيجية تدريس حل المشكلة .

٤ - استراتيجيات التدريس الفردي .

٥ - استراتيجيات التدريس القضايا الجدلية .

أولاً : استراتيجية الاستقصاء

مفهوم الاستقصاء :

" الاستقصاء مشتق عن كلمة (قَصَى) ، وهي بمعنى بعد (والقصوى أو القصيا) ، الغاية البعيدة ، يقول تعالى ﴿ إِذَا أَنْتُمْ بِالْعُدَّةِ الْقُصْوَى ﴾ [سورة الأنفال ، آية : ٤٢] أي للبعيدة ، والمسجد الأقصى ، أي الأبعد ، ويقال لمن أبعد في ظنه أو تأوله : رميت المَرَمَى القصى ، (واستقصى في المسألة أو تقصى) أي بلغ قصوها ، بمعنى غايتها (وكذا تقصيت الأمر أو استقصيته) " (١).

وتُعرَّب (تترجم) كلمة (Inquiry) إلى العديد من المرادفات ، فتأتي بمعنى استعلم ، تحرى ، تقصى ، بحث ، سأل عن ، استعلم عن . (١٩: ٢١) ومقصودنا عند تناول تلك الاستراتيجية الاستقصاء ، وقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى : ﴿ وَقَالَتْ لِأَخْتِهِ قُصِيهِ فَحَصرت به عن جلب وهم لا يشعرون ﴾ [القصص ، آية : ١١] والقص هو تتبع الأثر ، ويقصد بالاستقصاء : فحص مجموعة من الظواهر بطريقة منهجية بغرض شرحها أو فهمها أو فحص موقف غير واضح لاكتشاف الظواهر التي ينطوي عليها (٢٧: ١١) وأشار للقرآن الكريم إلى العديد من الآيات التي تتضمن حواراً استقصائياً ، فعلى سبيل المثال يتضح ذلك من حوار سيدنا إبراهيم عليه السلام لقومه ليحثهم على البحث عن الحقيقة بأنفسهم ، قال تعالى : ﴿ فَجعلهم جُنُوداً لِّهِمْ لعلهم إليه يرجعون . قالوا من فعل هذا بالهتأ إنا لمن الظالمين ، قالوا سمعنا قتي ينكرهم يقال له إبراهيم . قالوا فأتوا به على أعين الناس لعلهم يشهدون . قالوا ءَأَنْتَ فعلت هذا بالهتأ يا إبراهيم . قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون . فرجموا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون ، ثم نكسوا على رؤوسهم لقد علمت ما هؤلاء ينطقون . قال أفتعبدون من دون الله مالا ينفعكم شيئا ولا يضركم أف لكم ولما تعبدون من دون الله أفلا تعقلون ﴾ [الأنبياء ، الآيات ٥٨ - ٦٧] .

كما ورد استخدام هذا الأسلوب في العديد من الأحاديث النبوية الشريفة (٢٠) فقد روي أن رجلاً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال [يا رسول الله : ولد لي غلام أسود .

فقال عليه السلام : " هل لك من إبل ؟ " . فقال : نعم

فقال عليه السلام : " ما ألوانها ؟ " . فقال : حمراء

فقال عليه السلام : " هل فيها من أورك ؟ " . فقال : نعم

فقال عليه السلام : " فأنسي ذلك ؟ " . فقال : لعله نزع عرق .

فقال عليه السلام : " فلعن ابنك هذا نزع عرق " . (٢١: ١٧)

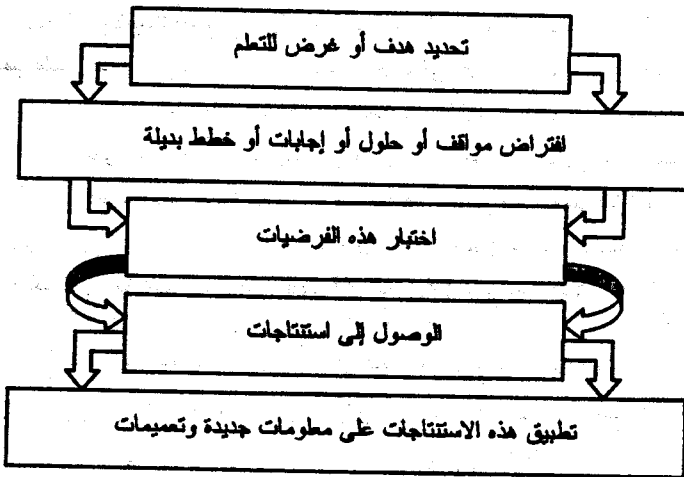
أي أن الاستقصاء يعني تطوير المهارات المعرفية للبحث ومعالجة وتجهيز المعلومات ، واكتساب مفاهيم المنطق والسببية التي تجعل المعلم أهلاً للاستقصاء والمستقل والمنتج .

الفرق بين الاستقصاء والتدريس الاستقصائي :

الاستقصاء والتدريس الاستقصائي ليسا متماثلين فالاستقصاء هو طريقة للتعلم . أما التدريس الاستقصائي فيقوم على استخدام الاستقصاء في التدريس . وبعبارة بسيطة ينصب التدريس الاستقصائي على إيجاد وإجراء خبرات تعلم تتطلب من الطلاب أن يسيروا عبر نفس العمليات ، وأن يطورا أو يستخدموا نفس المعرفة والاتجاهات . التي كانوا سوف يستخدمونها إذا ما قاموا بعملية استقصاء عقلية ومستقلة (١٠٠:١٠٧) .

* استراتيجية التدريس الاستقصائي :

تعتمد استراتيجية التدريس الاستقصائي الفعالة بصورة مباشرة على الاستقصاء نفسه . ومثل هذه الاستراتيجية تمثل خطة لما يدور في ذهن المتعلم أكثر من كونها قائمة بالأنشطة التعليمية التي يقوم بها . وهناك دون شك عدد من الطرق لوصف هذه الاستراتيجية ، ولكن يمكن تخطيط عناصرها الرئيسية كما في الشكل رقم (٩ - ٢)



شكل رقم (٩ - ٢) يوضح تخطيط عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي

سلوكيات المعلم عند القيام بالتدريس بالاستقصاء .

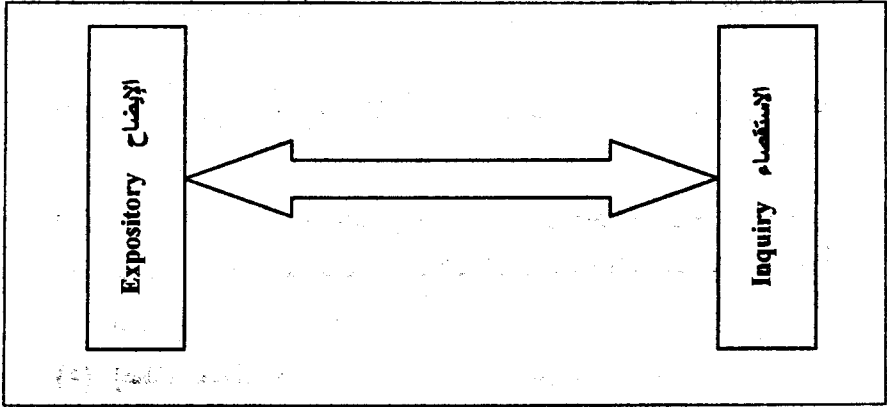
إن استخدام استراتيجية التدريس الاستقصائي تفرض على المعلم الالتزام ببعض

السلوكيات التدريسية منها ما يلي : (١ : ١١١) .

- (١) إعداد سلسلة من الأفكار والبدائل المتوقع أن يثيرها الطلاب حول موضوع الدرس .
- (٢) التمهيد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطلاب .
- (٣) حث الطلاب على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات في بداية الدرس .
- (٤) يتيح المعلم الفرصة للطلاب كي يتحدثوا أكثر مما يتحدث هو أثناء التدريس .
- (٥) إعطاء الطلاب حرية المناقشة وتبادل الأفكار .
- (٦) يبني المعلم أسئلته على أساس من أفكار الطلاب وما أثاروا من موضوعات .
- (٧) التركيز على استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب .
- (٨) مساعدة الطلاب على ألا يتمسكوا برأي أو باعتقاد معين ما لم تدعمه الأدلة والبراهين .
- (٩) عدم السماح للطلاب بالوصول إلى التعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة ، بل لابد من إجراء الملاحظات الكافية والتي تساعد في الوصول إلى التعميمات .

مقارنة بين التدريس الاستقصائي والتدريس الإيضاحي

إن التدريس الاستقصائي يمثل نوعاً من الاستراتيجية التدريسية ، أي طريقة واحدة لترتيب واختيار الأساليب التدريسية . ففي الواقع هناك الكثير من الطرق المختلفة التي يتم من خلالها تنظيم هذه الأساليب من أجل تسهيل التعلم ، وبعض هذه التنظيمات أو الاستراتيجيات تقوم على أساساً على المرد Expository أو الإيضاح ، في حين يقوم بعضها الآخر أساساً على جهد الفرد لبحث بنفسه أو يتوصل بنفسه Inquiry . وكما يقترح " فنتون " Fenton فإن هذه الاستراتيجيات من الممكن أن يمثلها شكل أفقي له طرفان بالغا التطرف : أحدهما الإيضاح والآخر الاستقصاء ، ويمكن أن نضع فيه أي نوع من الاستراتيجية التي يتم تصميمها لأي أغراض تعليمية . ويوضح شكل رقم (٩ - ٣) التباين القائم بين التدريس الاستقصائي والإيضاحي .



شكل رقم (١٠-٣) التدريس الاستقصائي والإيضاحي كنمطي تدريس متناظرين .

وهدف استراتيجيات التدريس الإيضاحي (المسردي) أن يحفظ الفرد ما يقول شخص آخر أنه حقيقي . والاستراتيجيات التي تصمم لهذا الغرض تقوم مباشرة على التعلم من خلال الحفظ أو المحاكاة ، وهدها بالضرورة تزويد الطالب بالمعلومات التي يستطيع أن يتذكرها فيما بعد . كذلك فإنها تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر تعد أكثر موثوقية مثل : الخبراء ، والكتب المدرسية المقررة ، والتقليد ، والبرامج التليفزيونية ، والأفلام الناطقة ، بالإضافة إلى المدرسين بالطبع . ومثل هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس الإيضاحي تتطلب من الطالب أن :- (١٠ : ٥)

- (١) يقرأ واجبا منزليا (ربما كتاباً مدرسياً) .
- (٢) يُسمع الطالب في حجرة الدراسة ما استطاع أن يتعلمه (أي يتذكر ما ورد في المادة التي قرأها) بحيث يدرك ما إذا كان قد غطى كل الجوانب الأساسية ، وإذا لم يتم ذلك ، فعليه أن يلجأ إلى المعلم .
- (٣) يقدم المدرس حواراً يوضح به أي غموض ، أو يضيف تفاصيل لم ترد في الفقرة الخاصة بالقراءة .
- (٤) يتم بعد ذلك اختبار الطلاب بهدف معرفة مدى تمكنهم من تذكر المادة التي اشتملت عليها القراءة وحوار المعلم .

أقسام الاستقصاء أو مستوياته .

يقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات (١٠ : ٢٥٠)

(١) الاستقصاء الحر Unguided Inquiry

" حيث يعطى الطالب المشكلة ويطلب منه إيجاد حل لها ، ويرشد إلى المكتبة أو المعمل أو أي مكان آخر دون أن يزود بتوجيهات ، بحيث يكون المعلم على استعداد لإرشاده جزئياً إذا لزم الأمر ، وهذا المستوى قد يكون غير واقعي نظراً لقلة خبرات الطالب ، وعدم توفر الوقت والإمكانات ، ومن الأمثلة على هذا النوع من مادة الأحياء أن يطلب من الطالب التعرف على تأثير نقص عنصر من العناصر الأساسية على نمو النباتات دون إرشاد إلى للكيفية التي يتم بها التوصل إلى حل هذه المشكلة .

(٢) الاستقصاء شبه الموجه Semi Guided Inquiry

" حيث يزود الطالب بمشكلة محدودة ويزود ببعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العملي والعقلي ، غير أنه لا يكون له معرفة بالنتائج ، كمثال يطلب من الطالب تحديد مفهوم الأسموزية ويعرف بالنشاط المستخدم وبعض الأسئلة التي يسترشد بها أثناء الدرس ولكنه يتوصل إلى المفهوم بنفسه " .

(٣) الاستقصاء الموجه Guided Inquiry

" وفيه تُقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية ، ويكون دور الطالب فقط اتباع التعليمات دون إتاحة الفرصة له لكي يفكر بحرية ، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث " .

مزايا التدريس الاستقصائي

يمكن تحقيق عدد من النواتج التعليمية لدى المتعلمين بالاستقصاء يتمثل بعضها

فيما يلي :

- ١- تنمية مهارات البحث العلمي : كالملاحظة ، وجمع المعلومات ، وتنظيمها ، وتحديد المتغيرات ، والتحكم فيها ، وصوغ الفروض ، وتصميم للتجارب ، والاستنتاج .
- ٢- تنمية التعبير الشفوي ، وإرهاق الفكر ، ونقله إلى الآخرين .
- ٣- امتلاك مهارات التفكير المنطقي السليم ومراعاة مبادئ العقل .
- ٤- تنمية بعض القيم والمواقف المتعلقة بقبول الآخرين وأفكارهم ، والتسامح بصدد الآراء المغايرة للرأي الشخصي .
- ٥- امتلاك أساسيات العلم من مفاهيم ومبادئ ونظريات .
- ٦- تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل الجماعي في فريق .

عوامل تحد من ممارسة التدريس الاستقصائي

علي الرغم مما حققه استراتيجية للتدريس الاستقصائي من المزايا السابقة إلا أنه يواجه القائمين بتنفيذها بعض العقبات التي قد تحد من انتشارها ، ومنها :

- ١- كثرة الجهد والوقت للإعداد لها ، من جهة ، ولتنفيذها ، من جهة أخرى ، مما قد يتعارض مع الزمن المخصص للتدريس .
- ٢- احتمال تسرب اللباس إلى المعلم أو الطالب ، حينما يفشل أحدهما أو كلاهما في توجيه العملية الاستقصائية أو تنفيذها .
- ٣- حاجتها إلى مواد ومصادر تعليمية قد لا تتوفر بالمدارس .
- ٤- تقييد حرية المعلم في الخروج عن الكتاب المقرر الذي تُعرض فيه المعلومات بكيفية قد لا تكون صالحة لاستخدام تلك الاستراتيجية التي تتطلب البحث والتقصي .
- ٥- تركيز الامتحانات وقصر التقويم على الجانب المعلوماتي أو قياس المعرفة التقريرية Declarative Knowledge دون الاهتمام بالجانب الإجرائي من المعرفة مما يعنى التغاضي عن الاهتمام بمهارات البحث العلمي التي تمثل لب العائد من الاستقصاء .

ولكن على الرغم من العوامل السابقة التي تحد من ممارسة المعلمين للتدريس الاستقصائي إلا أن العائد منها يجعلنا نضحي في سبيل ممارستها ولو جزئياً مع بعض

للدروس بحيث تساعد التلميذ علي التوصل إلى روح الاستقصاء الحقيقي للظواهر من حولنا . ويبقى لنكساء المعلم ومرونته وكفاياته الحكم الذي يعرف ماذا يختار وأين وكيف ومتى ولماذا ، الأمر الذي يجعل من التعليم فناً إلى جانب كونه علماً ومهنة وممارسة .

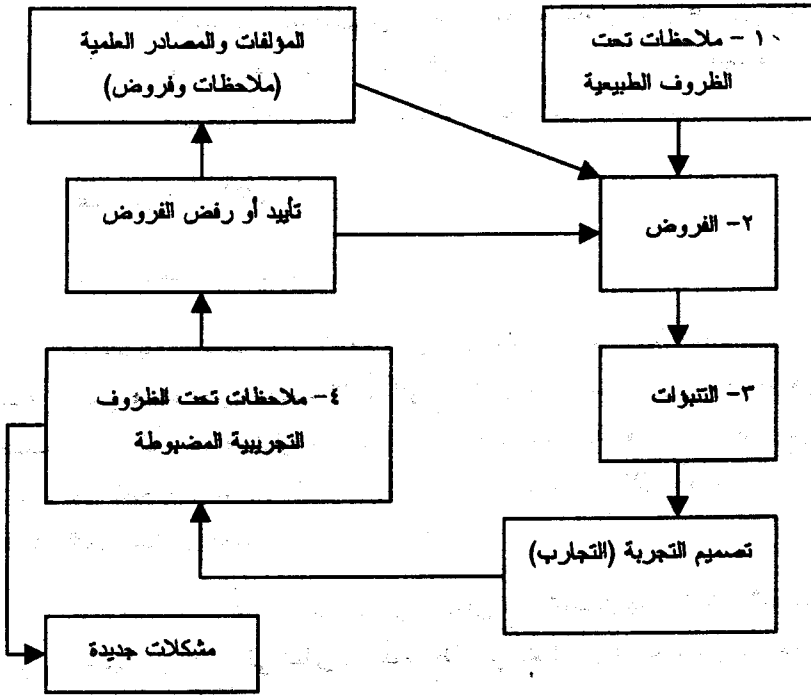
ثانياً : استراتيجية الاكتشاف

• ماهية التعلم بالاستكشاف

التعلم بالاستكشاف يجعل المتعلم يشترك في عملية التعليم ، وذلك تحت إشراف معلمه . ففي هذه الطريقة يلعب التلميذ الدور الرئيسي في تعلمه ، فهو يلاحظ ظواهر ويبحث عن أمثلة ويجري تجارب ويجمع بيانات ، وقد يقوم بأخذ القرار حتى يصل إلى العلم . والعلم نفسه يعتبر محاولة لفهم العلاقات بين بعض خصائص الأشياء وبين الأحداث والظواهر التي تحدث في الطبيعة .

وهذه المحاولة لا تقتصر على التفكير المنطقي ، بل تتضمن أيضاً التفكير الحدسي (التخمين) ، ويجب أن تقوم على أساس من الملاحظة التي يتم اختبارها بمزيد من الملاحظة أو بالتجربة . بمعنى آخر ، فإن الاكتشاف Discovery ما هو إلا طريقة للوصول إلى الحقائق من خلال الملاحظة والتقصي بالتجربة والتفكير السببي . إنها طبيعة العلم الذي يحاول أن يصنف ويعمم ويصل إلى تقريرات تصف علاقة الأشياء بالأحداث المرتبة بها ، وإثبات مدي صحتها حاضراً ومستقبلاً .

ومن المتفق عليه أن الاستكشاف في التعلم يتبع نهج الاكتشافات العلمية ، أي يمر بنفس خطوات الاكتشاف العلمي . وعملية الاكتشاف تبدأ عادة بملاحظة الفرد لبعض الظواهر تحت الظروف الطبيعية ؛ بالإضافة إلى تكوينه لبعض الأفكار عنها من المؤلفات والمصادر العلمية ؛ ثم يقوم الفرد بافتراض مجموعة تفسيرات أو تنبؤات حول هذه الظواهر ؛ ثم يصمم واحداً أو أكثر من المواقف للتجريبية لاختبار هذه الفروض ، وتحت الظروف التجريبية المضبوطة يتم اختبار الفروض ومقارنة الملاحظات للتجريبية بالظواهر أو المواقف الموجودة في العالم الطبيعي ؛ وأخيراً يمكن للفرد الحكم على فروضة بالصحة أو عدمها ، وقد تقابله بعض المشكلات التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي . ويوضح شكل رقم (٩ - ٤) معالم تلك الخطوات (١٧ : ١٢ - ١٣)



شكل رقم (٩ - ٤) خطوات الاكتشاف العلمي

خطوات الأسلوب الاستكشافي .

- (١) أن يطرح مشكلة مثيرة (استفزازية) علي نحو يضمن فيه استثارة دافعية الطلاب واهتمامهم ويقودهم إلى إيجاد الحل المرغوب فيه .
- (٢) يجب تخطيط المشكلة بطريقة تمكن للطلاب من التبصر في المبادئ التي تؤسس بنية هذه المشكلة .
- (٣) إذا أراد المعلم أن يحتفظ بفعالية طلابه وحثهم علي المساهمة في عملية الاكتشاف ، يجب أن يقوم بعدد من النشاطات ، كطرح الأسئلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحل أو الإغلاق وتزويد الطلاب بالمهديات أو الدلائل المناسبة التي تشمل عملية إدراك المبادئ واستبصار الأبنية . كما يجب عليه أن يتأكد من معرفة الطلاب للمتطلبات السابقة التي يستلزمها الحل ، وتعرضهم لمناخ من الحرية يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بتلقائية وطلاقة (١٨ : ٥٧٨)

مثال للتدريس بالاستكشاف الموجه في حالة " عدم توافر أجهزة " :

يظن البعض أن تنفيذ طريقة الاستكشاف في الفصل المدرسي يعتبر درها من الخيال . هذا افتراض يجانبه الصواب . فما أقدم من خطوات ما هو إلا تنظيم للعمل . أما في الفصل فهناك متغيرات كثيرة ، وغالبا ما تجعل التدريس الفعلي أبسط بكثير - وليس أصعب - مما هو مكتوب .

فمثلا : لتدريس الحقيقة القائلة : " يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره " بالاستكشاف الموجه يتم كالآتي : (٣ : ٦٢-٦٣)

١- المدرس يدخل فصله ولا يفصح عن أهداف الدرس ، وبعد صباح الخير يسأل تلاميذه قائلا : " سمعتموني فكان ردكم علي - صباح الخير " . دافعيه واستعجاب من التلاميذ ! هل يستطيع أحدكم أن يقول لي : " لماذا يحدث الصوت " ؟ اقتراحات التلاميذ .

المدرس يسمعها ويعدل مسارها ولكن لا يفصح عن الحقيقة المقصودة .

٢- المدرس معه أبسط ما يمكن من الأجهزة : شوكة رنانة + خيط (٢٠سم) معلق به كرة نخاع بيلسان (جزء من نخاع عود ذرة جاف / أو قطعة إسفنج صغيرة) هل هناك أبسط من ذلك لأجهزة ؟

أ - المدرس يطرق الشوكة ويسمع صوتها لتلاميذه بتقريبها من آذانهم ويسأل : هل سمعتم صوتاً نعم لماذا ؟

ب - المدرس يطرق الشوكة مرة أخرى ويقرب منها الكرة اللينة تهتز ويسأل ماذا لاحظتم ؟ اهتزازاً لماذا ؟

ج - يستنتج التلاميذ - وحدهم - أو بمساعدة المدرس إذا تعثروا أن الشوكة (مصدر الصوت) تهتز فتحدث صوتا .

إذا : يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره (يعلنها المدرس صراحة) .

ملحوظة : هذه حقيقة واحدة لا تأخذ في تكريسها أكثر من خمس أو سبع دقائق ويستمر المدرس في بقية الدرس بالمثل .

لا نفترض الصعوبة قبل أن نجرب .

مميزات التعلم بالاستكشاف :

حينما يكتشف التلميذ تعميماً أو مفهوماً أو قاعدة فإنه لا يتعلم ذلك فحسب ، وإنما يتعلم أيضا من عملية الاكتشاف ذاتها ، ومن ذلك أن التلميذ قد يتعلم ما يلي :

١- استطلاع واستكشاف الموقف .

- ٢- تجاوز المعلومات المعطاة في الموقف .
- ٣- السلوك بطريقة عملية والتفكير بطريقة استقرائية .
- ٤- تنمية خطة تنظيمية لنشاطه المعرفي .
- ٥- تنمية توقع أن التعلم يمكن التحكم فيه ذاتياً .

ويرى " برونر " مميزات لاستراتيجية التعلم بالاكتشاف تتمثل فيما يلي :

- ١- حفظ الذاكرة Conservation of Memory وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة العلمية .
- ٢- ترويد التلاميذ بقوة و طاقة عقلية Intellectual Potency .
- ٣- تعلم فنون الاستكشاف (البحث التقني) Learning the Heuristic of discovery .
- ٤- يزيد من الدافعية Intrinsic Motivation ، فهو يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال من الاعتماد على الثواب الخارجي إلى الاعتماد على التعزيز الداخلي ، حيث تكون عملية الاكتشاف عملية ممتعة في حد ذاتها . وهنا يتحول التعلم إلى ما يسمى بتعلم من أجل الاستمتاع العقلي .
- ٥- أنها تؤدي إلى الفهم الحسي وهو نوع من الفهم يعتبر مثيراً للتلاميذ ، بل ويزيد من ثقتهم في أنفسهم واعتمادهم على استراتيجية الاكتشاف .

أوجه النقد للتعلم بالاكتشاف :

يمكننا أن نتساءل هل يتيح الاكتشاف للتلاميذ أن يتعلموا القدر الكافي من التعلم لو اقتصرنا عليها ؟ وهل ثمة ما يُخجل أن يقدم شخص متحمس للآخرين وينقل إليهم ما يحققه من تعلم وما توصل إليه من تحصيل وإنجاز ؟

ويعرض " سكر " في كتابه تكنولوجيا التعليم الانتقادات الآتية لاستراتيجية الاستكشاف)

(٥٨٢-٥٨١ : ١٨)

- ١- أن طريقة الاكتشاف قد وضعت لتبرئ المعلم وتجنبه من الإحساس بالإخفاق لأنها تجعل التعليم غير ضروري .
- ٢- من الخطورة بمكان أن يدرك التلميذ أنه مما يقلل من كرامة المتعلم أن يتعلم ما يعرفه الآخرون من قبل ، وأنه لكي يقدر ينبغي أن يفكر بطرق جديدة .

إن التعلم بالاكتشاف يعزز كرامة الفرد ، وتلقين المعلم ما يعرفه للمتعلم لا يحط من قدر المتعلم ، بل على العكس هو دليل على احترام المتعلم والاهتمام به .

٣- أن المعلم يكون في صراع بين أن يتظاهر بأنه لا يعرف ، حتى يشجع التلاميذ على المغامرة اللازمة للاكتشاف ، وبين أن يقول لتلاميذه بصراحة ، أنه يعرف ولكن ينبغي عليك أن تتوصل بنفسك إلى الحقائق .

٤- أن المعلم ذو الكفاءة العالية والفعالية الكبيرة في استخدام طريقة الاستكشاف ، لابد أن يواجه الإخفاق بين الحين والحين ، وذلك لأن بعض جلسات الاستكشاف غير منتجة .

٥- ينشأ كثير من المشكلات في الشخصية حين يستخدم طريقة الاستكشاف في التعلم : فقد يشعر التلاميذ بالإحباط حين يرفض المعلم تزويدهم بما يعرف ، وخاصة حين تكون المناقشة غير منظمة وغير منتجة، ومن المحتمل أن تلميذاً أو قلة من التلاميذ يحتكرون الاستكشاف ، وذلك لأنه يندر أن يتوصل الصف كله إلى الاستبصار في نفس اللحظة . وقد يخلق هذا الموقف غيرة، وحقدًا ومشاعر نقص لدى التلاميذ الذين لا يتوصلون إلى الاستكشاف بأنفسهم ، أما عرض المعلم على التلاميذ شرحاً مقنعاً فإنه نادراً ما تظهر هذه المشكلة .

٦- ومن المشكلات الأخرى أنه حين يحين دور التلميذ فإنه سيحاضر أو يتحدث إليه ولابد أن يقوم السابقون بدور المستمع ، وهم كمتسمعين يقل انماهم ويقل تعلمهم عما يمكن أن يحققوه على آلة تعليمية أو كتاب مبرمج ، وخاصة حين يكون المتحدث غير دقيق وكثير الاستطراء .

٧- هذا ويصعب استخدام استراتيجيات التعليم بالاكتشاف في الصفوف كثيرة العدد، لأن الطلاب الأكثر نكاه سوف يستأثرون بمعظم الاستكشافات ، الأمر الذي يجعل بقية الطلاب الأقل نكاه مستقبليين فقط .

٨- وإذا نظرنا إلى الإنسان وطبيعة اعتماده على الثقافة خلال فترة طويلة من حياته فنسجد أن هذه الفترة الطويلة من الاعتماد لا تؤهل أسلوب الاستكشاف لأن يكون طريقة الفرد في اكتساب ثقافته ، فمن غير المعقول أن يعيد الفرد استكشاف ما سبق استكشافه ، ولذلك يجب أن ينظر بحذر إلى القول بأن الاستكشاف هو الأداة الرئيسية للتربية .

٩- أن فكرة برونر الخاصة بإمكانية تعليم أي موضوع لأي شخص في أي عمر لقيت معارضة التربويين ، وخاصة إزاء انتشار فكر " بياجيه " ، حيث يربط بين العمر الزمني ومرحلة نمو الذكاء . فمفهوم النسبة مثلاً لا يمكن لطفل عمره ٤ سنوات أن يفهمها .

١٠- إذا كان التعليم بالاكتشاف مناسباً لبعض المواد الدراسية ، وبعض المتعلمين المتسمين بخصائص معرفية ، فإنه غير مناسب لمواد دراسية أخرى، ومتعلمين آخرين .

١١- أن التعليم بالاستكشاف يتطلب أن يكون المعلم نكياً مرناً ، وأن يعرف حقيقة المادة الدراسية ، وهذه الخصائص توجد بدرجات متباينة في المعلمين .

الفرق بين استراتيجيتي الاستقصاء والاكتشاف

يميل كثير من التربويين إلى استخدام الاستكشاف والاستقصاء كمرادفين ، إلا أنه ثمة فرق بينهما ، فالاستكشاف يحدث عندما يبذل المتعلم جهداً عقلياً وتستخدم عمليات عقلية لاستكشاف مفهوم معين أو مبدأ معين أو للتوصل لحقيقة ما ، ويختص الاستكشاف عندما ما يمارس المتعلم ما يطلق عليه عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة ، والاتصال ، والتصنيف ، والقياس ، والتنبؤ ، والاستدلال ، أما الاستقصاء فيبنى على الاستكشاف حيث يستخدم التلميذ قدراته الاستكشافية في تقصي ظاهرة أو مشكلة يمارس خلالها ما يسمى بعمليات العلم المتكاملة أو المنهج العلمي للتفكير مثل: تحديد المشكلة ، وصياغة الفروض ، والتحكم في المتغيرات والتصميم التجريبي وتفسير البيانات والرسوم البيانية .

أي أن الاستقصاء لا يحدث بدون العمليات العقلية في الاستكشاف ، ولكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العملي فهو مزيج من عمليات عقلية ؛ وأخرى عملية ، وفي الاستقصاء الحقيقي يملك الفرد كعالم ناضج محاولاً تقصي العلاقات المخفية في بيئته المحلية وفي الطبيعة بشكل عام .

ثالثاً : استراتيجية حل المشكلة : Problem Solving Strategy

□ مفهوم المشكلة :

يشير مصطلح مشكلة ^(١) إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل ، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماماً لطريقة الحل ^(١٨:١٤) .

ويرى عادل البنا (١٩٩٦) أن المشكلة تمثل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات ويكون غير واضح تماماً كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول للمعلومات المتاحة إلى الهدف ويحتوى الموقف المشكل على ثلاثة عناصر رئيسية هي : ^(١٦:١٨)

- ١- حالة المعلومات الابتدائية : وهي الحالة التي يبدأ منها الفرد نقطة انطلاقه لحل المشكلة
- ٢- حالة المعلومات النهائية : وهي الحالة المنشودة أو المرغوب الوصول إليها (الهدف) .

^(١) المشكلة اسم فاعل من أشكل ، وهو الملتبس ، وهو أيضاً ما لا يتال المراد منه إلا يتأمل بعد الطلب.

٣- العمليات المطبقة : وتمثل تلك الأفعال الضرورية واللازمة لملء الفجوة المعلوماتية بين حالة المعلومات الابتدائية وحالة المعلومات النهائية ، والذي يكون مساره غير واضح للفرد تماماً ولا يمثل الحل للفرد نوع من الاستدعاء المباشر وإنما يحتاج إلى إعمال التفكير .
ولكي يكون الموقف الذي يواجهه الفرد بمثابة مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط التالية (٢٠٢ : ١٥)

- ١- أن يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب الوصول إليه .
- ٢- أن يكون طريق الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق ، كما أن أنماط السلوك الروتينية أو الاستجابات الاعتيادية لدى الفرد ليست كافية لتخطي تلك العوائق .
- ٣- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه ، ولكنه ليس مرتبكاً كلية .

ويعد معيار الحكم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ أم لا ، هو معرفة التلميذ بالإجراء أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مواجهته بالموقف من عدمها ، فإذا كان معروفاً له أصبح هذا الموقف روتينياً لا يمثل أية مشكلة له ، وإذا كان غير معروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية للبحث عن الطريق اللازم للحل (١١١٧) .

ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل ، وأكثر من مسار للوصول إليه في معظم الأحيان ، وبين جدول رقم (٩-١) خصائص أنواع مختلفة من المشكلات وأمثلة لها .
جدول رقم (٩-١) خصائص أنواع المشكلات الثلاثة وأمثلة لها .

النوع	الخصائص	مثال
المشكلة المفتوحة	لها أكثر من جواب واحد، وأكثر من طريقة للحل .	كيف تعرف أي المواد التالية هي الأفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟
المشكلة المتوسطة	لها جواب واحد ، وعدة طرق للحل	صمم تجربة لمعرفة ترتيب مجموعة العناصر التالية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء .
المشكلة المغلقة	لها جواب مقبول واحد عادة ، وطريقة واحدة للحل .	استخدم موقد بنمن ، وساعة وقف ومخبار مدرج لمعرفة العلاقة بين حجم الماء في الكأس والوقت اللازم لجعله يغلي .

عمليات حل المشكلة .

تتميز المشكلة الجيدة بعدم اعتماد حلها على طريقة أو استراتيجية أو خط رزمية واحدة بل يجب أن تكون هناك طرق كثيرة مختلفة للشروع في حلها ، ولنضرب لذلك المثل التالي : (١٢ : ١٣٣-١٣٦)

" إذا نظم الدوري العام لكرة القدم بين ١٠ فرق بحيث يلعب كل فريق مع أي فريق آخر مرة واحدة فقط ، وبحيث تقام هذه المباريات أيام الجُمع فقط (يوم الجمعة من كل أسبوع) . كم أسبوعاً يلزم لإنهاء الدوري ؟ "

يمكن أن يستخدم التلميذ طرقاً واستراتيجيات كثيرة للشروع في حلها ، وإليك بعض الحلول :

الحل الأول : قد يبدأ الطالب بتمثيل المشكلة حسياً ، حيث يمثل كل فريق بشيء حسي (أقلام ملونة مثلاً) ، ويقابل كل فريق مع كل فريق آخر ويقوم بالعد أثناء المقابلة ليجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٤٥ مباراة ، لذلك فالأسابيع اللازمة هي ٤٥ أسبوعاً .

الحل الثاني : وقد يمثل طالب آخر المشكلة تمثيلاً شبه حسي حيث يرسم عشر نقاط مثلاً ثم يصل كل نقطة مع كل نقطة أخرى بمنحنى ثم يقوم بعد هذه المنحنيات ليجد أنها ٤٥ منحنى .

الحل الثالث : هذا الحل يشبه الحل الأول أو الثاني من حيث البداية ، ولكن بدلاً من عد المقابلات أو عد المنحنيات حتى النهاية فإن الطالب قد يلاحظ النمط ٩ ، ٨

أو أبعد قليلاً أو حتى أقل قد يستنتج أن عدد المباريات هو :

$$٩ + ٨ + ٧ + ٦ + ٥ + ٤ + ٣ + ٢ + ١ = ٤٥$$

الحل الرابع : وطالب آخر قد يستعمل طريقة المحاولة والخطأ المنظمة حيث يوجد الحالات الممكنة وذلك عن طريق ترقيم الفرق بالأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ، ١٠ ومن جميع الأزواج المرتبة كما يلي :

$$(١، ١) ، (٢، ١) ، ، (١٠، ١)$$

$$(10, 2) \dots\dots\dots (2, 2), (1, 2)$$

$$(10, 10) \dots\dots\dots (2, 10), (1, 10)$$

يلاحظ أن عدد هذه الأزواج هو $10 \times 10 = 100$ ، ولكن قد يلاحظ أنه افترض فريق يلعب مع نفسه (الأزواج المرتبة) $(1, 1), (2, 2), \dots, (10, 10)$. لذلك مباريات هو $100 - 10 = 90$. وقد يلاحظ أيضا أن كل فريق لعب مباراتين مباراة واحدة مع كل فريق آخر (الأزواج المرتبة)

$$[\dots, (2, 2), (1, 1)]$$

٩٠

$$\text{عدد المباريات هو } [\text{—}] = 45$$

٢

الحل الخامس : هذا الحل يشبه الحل السابق إلا أن المحاولة والخطأ المنظمة قد تتحول إلى محاولة وخطأ استنتاجيه بضع الأزواج المرتبة الممكنة والمقبولة كما يلي :

$$(10, 1) \dots\dots\dots (3, 1), (2, 1)$$

$$(10, 2) \dots\dots\dots (4, 2), (3, 1)$$

.....

$$(10, 8), (9, 8)$$

$$(10, 9)$$

وعندما نعد هذه الأزواج نجد أنها ٤٥ .

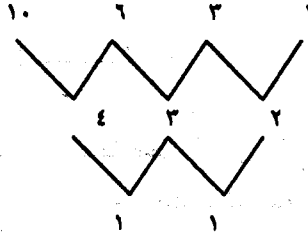
الحل السادس : وطالب آخر قد يبدأ في الحل عن طريق معالجة حالات خاصة وبسيطة ، فيبدأ أولاً بفريقيين ليجد أن عدد المباريات هو مباراة واحدة ، ثم بثلاث فرق حيث يجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٣ مباريات ، ثم بأربع فرق حيث يجد أن عدد المباريات هو ٦ مباريات .

وقد ينشئ جدولاً كما يلي :

عدد الفرق	٠	١	٢	٣	٤	٥
عدد المباريات	٠	١	٣	٦	١٠	

وهنا قد يلاحظ أن كل رقم في الصف الثاني هو حاصل مجموع عدد الفرق وعدد المباريات المناظرة السابق ، لذلك قد يستمر استقرائها حتى يتم الجدول حيث يجد أن الرقم ١٠ يناظره الرقم ٤٥ .

الحل السابع : هذا الحل يشبه الحل السابق من حيث البداية ، ولكن الطالب الذي لديه خلفية عن فكرة الفروق المنتهية .



قد يلاحظ أن العلاقة بين عدد المباريات وعدد الفرق يمكن تمثيلها بكثيرة حدود من الدرجة الثانية (الفرق ثابت ويساوي الحد واحد عند أخذ الفرق للمرة الثانية) .

$$\text{لذلك فالعلاقة هي } م = أ ق + ٢ ب ق + ج - \dots$$

$$\text{وبالتعويض بثلاث قيم من الجدول السابق نجد أن } م = \frac{ق}{٢} - ٢ \frac{ق}{٢} =$$

$$\text{وعندما } ق = ١٠ \text{ فإن } م = ١٠ \times \frac{١}{٢} - ١٠ \times \frac{١}{٢} = ٤٥$$

الحل الثامن : أما الطالب النبيه فقد يرى أن المشكلة مطابقة للسؤال " كم زوجا من الفرق يمكن اختياره من بين عشر فرق " .

$$٤٥ = \frac{٩ \times ١٠}{٢} = \frac{١٠!}{١٢ \times ١ (٢ - ١٠)} = \begin{pmatrix} ١٠ \\ ١ \end{pmatrix} \text{ أي}$$

مع أن الحل الأخير قد يكون هو أقوى الحلول وأقصرها ، إلا أنه أيضا قد يكون حلا تافها وخاصة عندما نطرح هذه المشكلة مباشرة بعد مناقشة موضوع التباديل والتوافيق بالأخص بعد مناقشة العلاقة .

$$\frac{n!}{(n-m)!m!} = \begin{bmatrix} n \\ m \end{bmatrix}$$

فإن الحل سيكون حل مثال روتيني

ومن هنا فإن عملية البحث عن الطريق هي التي تميز الموقف المشكل عن الموقف الروتيني المعتاد . . . هذه العملية هي التي تعرف باسم عملية البحث عن الحل [أو للتقريب Heuristic ^(٦) ، أو عملية حل المشكلة Problem Solving Process ^(٧)] (١٤ : ١٩)

مما سبق يمكن أن تعرف حل المشكلة بأنه سلوك يعتمد أساساً على تطبيق المعارف وأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل ، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما ، ليطبقه في موقف آخر .

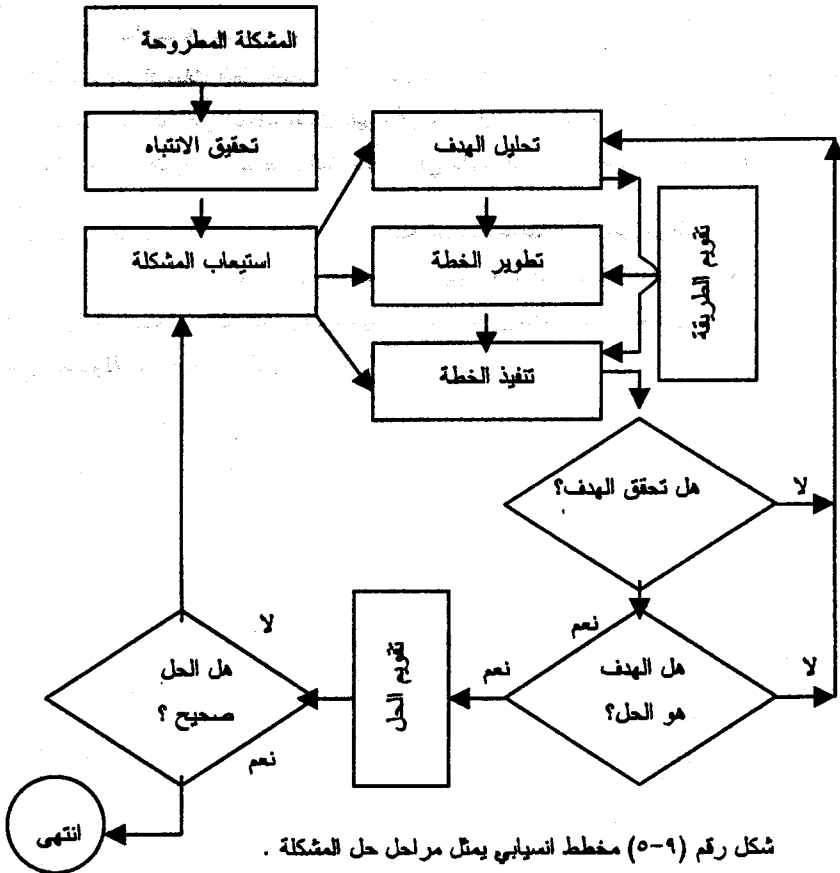
وجدير بالذكر أن عملية حل المشكلة تحوى عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل: للتخيل ، والتصور ، والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب ، إضافة إلى استخدام عديد من أنماط البني المعرفية المختلفة ، ولذلك تعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات ، التي تعتبر المسنولة عن الوصول للحل .

(٦) نريد بأن مصطلح Heuristic مستج من الكلمة الإغريقية التي معناها " اكتشف " .

(٧) تطلق كلمة "عملية" Process على النشاط العقلي عندما يكون هذا النشاط غير واضح المعالم " كعمليات الذاكرة ، وعمليات معالجة وتجهيز المعلومات " .

مراحل حل المشكلة :

وقد حاول الكثيرون من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم " جون ديوى " ، وعلماء النفس الترابطيون أمثال سكنز Skinner ، وثورنديك Thorndike ، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم كوهلر Kohler، بالإضافة إلى ما قدمه " جورج بوليا " George Polya من اقتراحات لوصف تلك العملية ^(١٩:١٤) ويمثل الشكل رقم (٩ - ٥) محاولة لتوضيح مراحل نموذج حل المشكلة وعلاقتها المتداخلة ^(١٢:١٥١) .



استراتيجية مقترحة لتدريس حل المشكلة .

لقد وضع التربويون وعلماء النفس المعنيون بتعليم حل المشكلة عدداً من الخطوات الموجهة التي يُسترشد بها عند تدريس حل المشكلة والتي سبق تخطيطها في شكل (٩ - ٥) ويمكن التعبير عنها بالخطوات التالية :

١- تحديد المشكلة واستيعابها : وذلك من خلال مساعدة التلميذ على تحديد طبيعة المشكلة معبراً عنها في ضوء ما سوف يكون قادراً على عمله عند ما يحل المشكلة . ولفهم المشكلة يوجه المعلم عدة أسئلة مثل : هل يمكنك توضيح المشكلة بأسلوبك الخاص ؟ ما هو المطلوب حله في المشكلة ؟ وما البيانات المعطاة (المعطيات) فيها ؟ هل هناك بيانات لا حاجة لنا بها في المشكلة ؟ أم هناك بيانات تنقص وسوف تحتاج إليها للوصول إلى الحل ؛ هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب حله والمعطيات في المشكلة ؟ هل لا تزال المشكلة الآن كما بنت لك في البداية أم أنها أصبحت أكثر ألفة بالنسبة لك .

٢- استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمسألة : يجب التأكد من أن التلاميذ لديهم جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمسألة المطلوبة ، ومن ثم يمكن مساعدتهم على تحليلها وروية الروابط التي قد تؤدي إلى الحل بإعطائهم تعليمات موجهة نحو جوانب المشكلة ، وتذكيرهم بخصائص بعض عناصرها .

٣- اقتراح خطة الحل (أو تطويرها) : وفي سبيل ذلك يطرح المعلم بعض الأسئلة مثل : هل رأيت مشكلة مماثلة أو مشابهة من قبل مرتبطة بهذه المسألة ؟ وماذا كان حلها ؟ وهل يمكنك الاستعانة بهذا الحل في حل المسألة الحالية ؟ وإذا لم تكن كذلك فهل يمكنك محاولة تبسيط المسألة الحالية بحل مشكلة أبسط ؟

٤- تنفيذ خطة الحل : وذلك بتبيان عناصرها ؛ واستخدام عدد متنوع من المشكلات وصولاً للنتائج النهائية كحل للمسألة مع طرح بعض الأسئلة مثل : هل استخدمت في خطة الحل كل المعلومات المعطاة لك ؟ هل راعيت كل الشروط ؛ هل أدركت كل العلاقات ؟

٥- تحقيق الحل "تقويمه" : وذلك للتأكد مما وصل إليه التلميذ كحل للمسألة ومراجعته وذلك بتوجيه بعض الأسئلة مثل : هل الحل الذي تم التوصل إليه يحقق كل الشروط المذكورة بالمسألة ؟ هل هناك حلول أخرى غير الحل الذي توصلت إليه ؟

رابعاً : استراتيجيات التعليم المفرد Individualized Instruction
"تكنولوجيا التدريس"

□ مفهوم التعليم الفردي :

يركز التعليم المفرد على كل تلميذ فرد من حيث مهاراته وقدراته ومهامه وأسلوب تعلمه ، ودوافعه وسرعة تعلمه وانضباطيته ومقدرته على حل المشكلات ؛ ودرجة قوته في الحفظ ومشاركته ؛ ومواطن القوة لديه ؛ ومواطن الضعف ؛ وإمكانية نجاحه في مشاريع جوانب عديدة من المنهاج ، ومن خلال برنامج التعليم المفرد يصبح المعلم ثاقب النظر ، واسع الدراية بمهنته ويصبح أكثر تخصصاً .

وفيفترض أن تعمل جميع المصادر ذات العلاقة بالعملية التربوية لصالح كل تلميذ مثل:
المعلم والمرشد والمستشار والشخص المختص والمقرر للمصادر التعليمية وكافة النشاطات وطرق
التقويم وجميع استراتيجيات التعلم .

كما أن هذه العملية تضع مسؤولية أكبر على عاتق التلميذ وتفيد من اهتماماته الفردية
وأهدافه ، ومواضع القوة لديه ومواهبه الإيجابية . (١٧٤ : ٤)

وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم الفردي بأنه ذلك النمط من التعليم المخطط والمنظم
والموجه فردياً أو ذاتياً ، والذي يمارس فيه المتعلم للفرد النشاطات التعليمية فردياً ، وينتقل من نشاط
إلى آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار وبالسرعة التي تناسبه ؛ مستعيناً في
ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم وإرشاداته حينما يلزم الأمر . وقد تشمل نشاطات هذا النمط
الذي يطلق عليه البعض التعلم المستقل جزءاً من حصته أو حصته كاملة أو مجموعة محددة من
الحصص ، كما أنها قد تسبق نشاطات جماعية مشتركة أو تحقها ، ويخضع هذا كله لبصيرة المعلم
ومهارته وقدرته على التخطيط للمرن وللتسيق الدقيق .

المنطلقات الفكرية للتعليم الفردي

لقد وضعت عدة استراتيجيات للتعليم الفردي انطلقت من فكرة التربية المستمرة والتركيز
على مهارة تعلم كيف تتعلم أو ما يطلق عليها مهارة البقاء Survival Skill ، بالإضافة إلى الدعوة
التي كانت تلاميذ بحرم جواز الفصل في الدراسة بين الطلبة العاديين وغير العاديين ، على اعتبار أن
هذا الفصل يمكن أن يسبب أضراراً نفسية لهؤلاء الطلبة ، والتي أعقبها صدور القانون الأمريكي
رقم 94 - 142 Public Law عام ١٩٧٥ الذي أقر مبدأ التعليم الفردي (٤٨ : ٨) .

كما كان للإسهامات البحثية في العلوم التربوية والنفسية دور في تعزيز التعليم الفردي ،
فكان على رأسهم فكر " سكينر " عن الإجراء الانشراطي ، كما أسهم أصحاب الاتجاه الارتباطي ،
وفكرة الذكاء - الاستعداد في تبرير مرور الطلاب بمقررات تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم ، وهذا ما
عززته بحوث التفاعل ما بين الاستعدادات والمعالجات Aptitude Treatment Interaction .

استراتيجيات التعليم الفردي (٤)

لقد ظهرت عدة استراتيجيات تعليمية للتعليم الفردي كاستجابة للدعوى والبحوث التربوية
والنفسية ومن أهم تلك الاستراتيجيات (١٥٥ : ٢٦)

(٤) تحتاج كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم الفردي أو تكنولوجيا التدريس إلى دراسة مسطلة يمكن أن يكلفها
الطالب المعلم .

- ١- التعليم المبرمج Programmed Instruction .
- ٢- التعلم للمتمكن عند " بلوم " Bloom's Mastery Learning .
- ٣- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction .
- ٤- خطة " كيلر " عن التعليم المنظم بصورة شخصية Keller's Personalized System of Instruction (PSI) .
- ٥- التربية الموجهة شخصياً Individually Guided Education (IGE) .
- ٦- التعليم الموجه شخصياً Individually Prescribed Instruction (IPI) .
- ٧- الحقائق التعليمية Learning Packages .
- ٨- الوحدات المنسقة Modules .
- ٩- التعلم التعاوني Cooperative Learning .
- ١٠- المحاكاة والألعاب Simulations and Games .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل استراتيجيات من الاستراتيجيات السابقة عن الأخرى ، إلا أنها تتفق جميعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفريدة ، مما حدا " بروربرت جليمر " إلى أن يطلق عليها اسم التربية التكيفية Adaptive Education ، أي التربية التي تسمى إلى تكيف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم ، كما أطلق عليها رسل و رفيقاه تكنولوجيا التدريس (٢٨) .

ملامح استراتيجيات التعليم الفردي .

على الرغم من وجود اختلافات في أشكال وألوان التعليم الذاتي إلا أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجيات التعليم الفردي عن غيرها من استراتيجيات التعلم لحل من أبرزها (٨ : ٧٧) :

- ١- مراعاة الفروق الفردية : حيث يسمح هذا النوع من التعلم بإمكانية تعلم كل فرد تبعاً لإمكاناته واستعداداته وقدراته وسرعته الذاتية .
- ٢- الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة : وهو ما يطلق عليه اسم الكفاءة Competency فلا يسمح للطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد مسبقاً في الأهداف السلوكية .
- ٣- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية : فالمتعلم في ظل معظم الألوان والأشكال السابقة للتعلم الذاتي ليس مستقبلاً للمعلومات وإنما مشاركاً نشطاً في جمعها من مصادرها الأصلية .

٤- التوجيه الذاتي للمتعلم : حيث يسمح هذا النظام لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة تحدد له ألوان الأداء المتوقعة منه تحديداً دقيقاً .

٥- التقويم الذاتي للمتعلم : حيث يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه ، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطاً باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها ، وبذلك يتجنب المتعلم الشعور بالنقص والخوف من الفشل .

٦- تحمل المتعلم لمسئولية اتخاذ قراراته : التي تتصل باختيار الاستراتيجية التي تحقق أهدافه .

كيف تجعل التدريس فردياً ؟

هناك خمسة مكونات أساسية لعملية التدريس وهي : المحتوى ، الأهداف ، والأنشطة ، الوقت ، والإشراف . ويكون التدريس فردياً إذا اختلفت أحد هذه المكونات . ويمكن أن يأخذ هذا الاختلاف صوراً متعددة موجزها فيما يلي: (٢٣ : ٧٩)

أ - تباين المحتوى :

ويقصد به اختلاف المادة الدراسية التي يتفاعل معها للتلميذ . وفي التدريس غير الفردي يكون المحتوى واحداً لجميع للتلاميذ . وإحدى صور التدريس الفردي هو جعل المحتوى متبايناً ، بمعنى أن يختلف المحتوى من تلميذ إلى آخر ، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة هي : -

١- تنويع مصادر المعلومات :

وفي هذه الطريقة يكون موضوع الدراسة موحداً في حين تختلف مصادر المعلومات التي يستعين بها كل تلميذ عن الآخر . فيحدد موضوع الدراسة ويسمح للتلميذ باختيار ما يتصل بهذا الموضوع من مصادر المعلومات تبعاً لرغبتهم ، على أن تكون هذه المصادر موجودة بالفصل أو مقترحة من قبل المدرس . فمثلاً : إذا كان الموضوع هو دراسة " الحديد والصلب " فإن مصادر المعلومات التي يستطيع أن يختار للتلاميذ من بينها يجب أن تشمل الكتب المقررة عليهم والكتب المقررة على مراحل أخرى في الكيمياء ، وتضم خرائط عن المناطق التي يحتمل وجود خامات الحديد بها، ورسومات توضيحية لمصانع الحديد والصلب ، ومقالات عن أنواعه واستخداماته وخواصه . كما تشمل زيارات لمصانع الحديد والصلب ودراسات ميدانية لطرق استخلاص الحديد .

٢- تنويع موضوعات الدراسة :

في هذه الطريقة يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين . فإذا افترضنا أن منهج الكيمياء يدور حول " كيمياء العناصر " يجب على التلاميذ أن يختاروا أوجها معينة لدراسة كيمياء العناصر فمنهم من يختار دراسة الخواص الكيميائية للعناصر ، ومنهم من يختار دراسة العناصر المشعة ، أو دراسة العناصر الثمينة مثل الذهب ، والماس ، وهكذا يتباين المحتوى من تلميذ إلى آخر .

٣- تنوع ميادين الدراسة :

والطريقة الثالثة لتباين المحتوى هي السماح للتلاميذ بدراسة مواد متنوعة أثناء الفترة المتاحة للدراسة . فاختار التلاميذ المواد التي تتوافق مع ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم الخاصة ، وهذه الطريقة تنتشر فيما يسمى " بالتربية المفتوحة " وبرامج الموهوبين عقلياً .

ب - تباين الأهداف :

والأهداف هي نتائج أو مخرجات التعلم المرغوب فيها والتي يجب أن تتحقق في نهاية العملية التعليمية . وفي التدريس غير الفردي تكون الأهداف عادة موحدة لجميع التلاميذ . ويمكن جعل التدريس فردياً بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات التلاميذ حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحداً . ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضعاف ومجموعة ثالثة من الأهداف لفئة المتوسطين . وعادة يتم تشخيص مستويات التلاميذ قبل تحديد الأهداف الخاصة بكل فئة فإذا فرضنا أن محتوى الدراسة يدور حول حقائق عن الكيمياء ، فإن جميع التلاميذ يدرسون نفس المحتوى ، ونفس الأنشطة في نفس الوقت وتحت إشراف نفس المدرس وبناء على تنوع الأهداف الموضوعية فقد ينتهي بعض التلاميذ من دراسة ٣٠ مشكلة في ٤٥ دقيقة مثلاً ، بينما ينتهي البعض الآخر من دراسة ٢٥ أو ٢٠ مشكلة في هذا الزمن ويحقق الجميع الأهداف الموضوعية .

ج - تباين الأنشطة التعليمية :

ونعني بالأنشطة التعليمية جميع الإجراءات والمواد والتفاعلات التي تُعطى للتلاميذ لتسهيل تعلمهم ، ويقوم بها التلاميذ أثناء دراستهم لمحتويات موضوع معين ، ومن الأنشطة المألوفة القراءة والكتابة والاستماع والمناقشة والملاحظة والرسم وحل مشكلات علمية في المدرسة أو المنزل .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإمداد التلاميذ بأنشطة مقبينة حتى إذا كان المحتوى والأهداف ثابتين لجميع التلاميذ . واختلاف الأنشطة وتووعها يؤدي إلى تنوع طرق التعلم ، حيث يركز بعضها على القراءة والبعض الآخر يركز على الوسائل البصرية ، ويركز بعضها على المقابلة والمناقشة وهكذا .

وللتلاميذ الحق في اختيار النشاط الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المفضلة . وتعتبر طريقة الخبرة المفتوحة في التربية من الطرق التي تركز على تباين الأنشطة ،

حيث تسترك العصرية للتلاميذ في اختيار ما يريدون دراسته من مشروعات علمية وبالطريقة التي تتماشى مع رغبتهم .

د - تباين زمن التعلم :

زمن التعلم يعني عدد الدقائق أو الساعات أو الأيام أو الأسابيع التي يستغرقها التلاميذ في تعلم الموضوعات الدراسية المقررة بشكل يحقق الأهداف الموضوعية لذلك .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإمداد التلاميذ بفترات متفاوتة من الوقت فهناك تلاميذ يعملون ببطء ، وهؤلاء يحتاجون المزيد من الوقت لا تمام تعلمهم بخلاف التلاميذ الذين يتعلمون بمعدل أسرع . والبحث في التعلم للتمكن Mastery Learning كان بمرحاً إضافياً للرغبة في تبليين الوقت : أي جعل زمن التعلم متاحاً لكل تلميذ حتى يصل إلى درجة تمكن معينة . فلقد وجد الباحثون أنه بإعطائه التلاميذ مساعدة ووقتاً كافيين يمكنهم الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل وهي ما تسمى "مستويات التمكن" Mastery Levels ففي التعلم للتمكن نجد أن بعض التلاميذ يحتاجون وقتاً أطول من غيرهم ، ولكن الجميع يتعلم بنفس المستوى . ومن المعروف أن تعلم قليل من المادة الدارسة تعلماً جيداً أفضل من تعلم الكثير منها تعلماً رديئاً .

هـ - تباين الإشراف والتوجيه :

الإشراف والتوجيه يعني التحكم والاتصال والتفاعل الذي يتم بين المدرس وتلاميذه ، والتلاميذ بطبيعتهم يختلفون في تفاعلهم مع الدافعية أو الحث والشكر والثناء والتحذير والنصح والإعذار . فالبعض يحتاج أن يتكلم معه المدرس بطريقة لطيفة والبعض الآخر يستجيب بطريقة أفضل للكلمات الرنانة ، في حين يحتاج تلاميذ آخرون إلى إشراف وتوجيه مباشرين . ويعمل بعض التلاميذ بطريقة أفضل عندما يكون المدرس خارج الفصل .

إرشادات للتعامل مع متعلمين بطيء التعلم (٢٠: ١٢٠) Slow Learners

- ١- أن يؤكد المعلم على مهارات الاتصال الفعال (الحديث ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة) .
- ٢- أن يساعد المعلم المتعلمين لتصحيح مهارات القراءة (التلفظ ، معاني الكلمات ، الفهم) .
- ٣- أن يدرس المعلم محتوى طبيعة المادة في خطوات متتابعة صغيرة مع الاستعداد المسبق من أجل اختبارات الدرس .
- ٤- أن يستخدم المعلم المواد السمعية البصرية ، والألعاب المختلفة التي تؤدي للاحتكاك لأكثر من حاسة في نفس الوقت .
- ٥- أن يقوم المعلم بتدريس الاتجاهات الموجبة نحو الذات .
- ٦- لا يجب أن يعتمد المعلم على الكتاب المدرسي بمفرده ؛ بل يستخدم مواد تكميلية شيقة لمستويات القراءة المختلفة .
- ٧- أن يخفف المعلم الواجبات المنزلية للحد الأدنى ويدع الطلاب يعملون في الفصل مع مساعدته وتحت إشرافه .
- ٨- إطراء الطلاب لأبد منه وكذلك التعليق على العمل الذي يتم .

- ٩- أن يدرس المعلم الكثير عن كل طالب من طلابه بقدر ما يستطيع .
 - ١٠- أن يساعد المعلم الطلاب في تنمية مهارات القراءة لديهم .
 - ١١- أن يجهز المعلم عبوات التعليم الفردي من أجل الطلاب المتميزين .
- إرشادات للتعامل مع متعلمين أكثر قدرة على التعلم:**

More Capable Learning

- ١- اكتشف على النحو صحيح بقدر الإمكان المستوى الحاضر للإنجاز لدى الطالب .
- ٢- أن يؤكد المعلم على مهارات البحث ومهارات التفكير الناقد وحل المسائل .
- ٣- أن يحتل من أجل العديد من الدلائل بقدر الإمكان من أجل المشروعات والتجارب وللتحقيقات واختيارات الواجب المحدد .
- ٤- أن تدع الطالب يخطط وينفذ وفق قنانيه لتعلم الأنشطة الملائمة من أجل الحصول على الاستجابة المقبولة .
- ٥- أن يستعد الطالب لمواقف حلقات المناقشة الجماعية ل يناقش الموضوعات أو المسائل تحت الدراسة .
- ٦- أكد على الاهتمام بالكيف وليس بالكم عند تنفيذ للتلاميذ لأنشطة ابتكارية .
- ٧- أن تعمل على إحضار ضيوف متكلمين بفعالية حتى يتمكن الطلاب من الاتصال وتلقي الأفكار .
- ٨- خطط من أجل الرحلات الميدانية ذات الصلة بالأنشطة المنهجية .

خامساً : استراتيجية تدريس القضايا الجدلية

يواجه الطلاب في مراحل التعليم العام وبخاصة في المرحلة الثانوية بعدد من القضايا الجدلية Controversial Issues سواء كانت مضمنة في المنهج بصورة صريحة أو ضمنية أو واجهتهم خلال احتكاكهم بالمصادر الثقافية المتنوعة في بيئاتهم المحلية . فهناك بعض القضايا ذات صلة بمناهج العلوم مثل: قضايا الإخصاب الصناعي ، والاستنساخ ، ونقل الأعضاء ، والتطور ، والموت الدماغي وموت القلب ، وأخرى تتصل بالتاريخ فتظهر عدد من القضايا مثار جدل كبير مثل: مقتل سيدنا عثمان بن عفان أحد الخلفاء الراشدين ، وقضية تولي معاوية بن أبي سفيان الخلافة ورفع المصاحف ، ودور الخلافة العثمانية في مصر ، وفي الجيولوجيا : ما يثار حول تحديد عمر الأرض والإنسان . وفي الفلك : ما يثار عن أصل الكون ، وفي الجغرافيا : ما يثار حول ارتفاع درجة حرارة الأرض وتقلب الأوزون .

إن مثل تلك القضايا الجدلية تكون شديدة الحساسية ومن الحكمة أن نعالجها بتحفظ إذ ربما يكون تدريسها ضرره أكثر من نفعه .

- وقبل أن نلزم نفسك بتدريس أي موضوعات جدلية ضع في اعتبارك المحطات التالية :

- ١- هل الموضوع وثيق الصلة (مناسب) لمقررك ومقاصد مقررك ؟
- ٢- هل أنت مطلع بدرجة كافية ومحاذ بدرجة تكفي لتوجيه الموضوع باستقامة وعدم تحيز ؟
- ٣- هل الموضوع يستحق الوقت والجهد ؟
- ٤- هل مستوى نضج الطلاب واطلاعهم ملائم للموضوع ؟
- ٥- هل المواد متيسرة وعلى نحو كاف يسمح للطلاب بفحص التفاصيل المختلفة للموضوع .
- ٦- هل تستطيع أن تتلّش بدون انفعال زائد ؟

استراتيجية تدريس القضايا الجدلية

قدم أولستر * Olinier استراتيجية مقترحة لتدريس القضايا الجدلية تتمثل في خطوات خمس وفق ما هو موضح بجدول (٩ - ٢) (٢٧: ١٥٢)

جدول (٩ - ٢) خطوات تدريس القضايا الجدلية

١ -	حدد القضية .
٢ -	حدد وجهات النظر المختلفة حولها
أ -	ما الحقائق التي يستند إليها كل طرف في دعواه ؟ • ما الحقائق التي نكرت والتي لم تذكر ؟ وما مدي دقتها ؟ • هل حدد مصدر تلك الحقائق ؟ وهل هذا المصدر صادق ؟ • هل يمكن التحقق من تلك الحقائق ؟
ب -	ما الادعاءات القيمية Value Claims لكل من أطراف القضية ؟ • فهم يتفقان؟، وفهم يختلفان وكيف يمكن للتلاميذ مقارنة وجهتي النظر ؟
٣ -	تأكد من منطقية الانتقادات . <u>هل تشمل على أي مما يلي :</u> • تعميمات لا مبرر لها . • افتراضات لا مبرر لها • استخدام كلمات انفعالية . • استنتاجات لا مبرر لها . • هجوم على شخصيات . • عدم الاتساق . • تتبؤات تم التعامل معها على أنها حقائق .
٤ -	شجع توضيح القيم .
٥ -	شجع صياغة الاستنتاجات المدعمة بمعلومات كثيرة .

دور المعلم في تدريس القضايا الجدلية

بعضها تختار موضوع الجدل يجب عليك أن تنتبه لتدريسه باستقامة وصدق، فالقضايا الجدلية أسئلتها مفتوحة النهايات ويجب أن تعالجها مثل الطلاب دون تحيز، فمن المؤلف أفهم لن يملكوا إجابات صحيحة أو خاطئة، وخلافاً لذلك لن يكون جدل، ومع ذلك ركز عندما تقوم بتدريس الجدل في الإجراءات أكثر من المحتوى - وهذا يجب أن يوضح للطلاب كيفية التعامل مع القضايا الجدلية، وذلك كصنع مناقشات محكمة في أسس تفحص المعلومات بعناية، وعندما تصل للنهاية يجب أن تكون قد درست لطلابك ما هي القضايا؟ وكيف يصنفون الحقائق من الدعاوى والخرافة؟ وكيف تقوم الجوانب المختلفة للقضايا؟ وكيف يكون النتائج التي يكتسبونها؟ ولعل ذلك ينبغي أن تُدرس لطلابك كيف يراجعون مصادر المعلومات والحقائق لوصف مصادر المعلومات. ولاختبار هذه المصادر (من أجل الثقة والدقة والضيقة) يستخدم بعض الأمثلة مثل: ما هي الأسس لهذا التفسير؟ هل المعلومات مقبولة؟ ولبناء مهارات جدلية زود تلاميذك بتبريرات مشكوك فيها ووضح لهم كيف يثبتوها أو ينحسروها، ولمساعدة الطلاب بحقيقة متفرقة عن الرأي احتفظ بالرأي الحقيقي في قائمة على السبورة الطباشيرية.

ويجب عليك أيضاً مساعدة الطلاب لاكتساب تطبيق على معنى الكلمات؛ وغالباً المعاني المماثلة للكلمات غير واضحة المعنى التي تمنع التقويم المنطقي للحقائق والحجج.

وعند تدريس القضايا الجدلية ينبغي عليك ألا تحاول ألا تصبح مشتركاً في القضية، كما يجب عليك ألا تدافع عن موقف تلميذ أو آخر والحياد هنا يعتبر سبباً آخر لاستخدام البحث أو أنشطة حل المشكلات كأساس لدراسة قضايا جدلية. وإنه لكي تعطي الطلاب فرصة لتأمل كل أبعاد الجدل ربما تقدم بعض توجيهات للموضوع بنفسك ومن ناحية أخرى، ربما لا يفهم الطلاب تعقيدات القضية لتتبع المواقف، وتضارب الآراء في القيم أو الناحية الخلقية والسياسية والتوريطات المالية وما شابه ذلك. وأحياناً يكون من الضروري أن تمثل "مدافع الشيطان" وعندما يفعل ذلك حاول ألا تعطي فكرة أنك تدافع عن جانب أو آخر، واستخدم بعض للتفسيرات مثل: بعض الناس يقول، أناس آخرون يعتقدون ذلك..... إلخ.

وعند استخدام بعض طرق المناقشة لتدريس القضايا الجدلية يجب عليك أولاً أن تؤكد على بعض القواعد الأساسية مثل:

١- كل الحقائق يجب أن نعرض أنها محل ثقة. (ندعها بالثقة)

٢- كل فرد له حق للتعبير عن رأيه.

٣- عم مقاطعة كلام أي فرد (ماعدا الضروري كالقائد ليحفظ بالمناقشة في مسارها)

٤- التعليقات الجانبية ممنوعة.

وباختصار لتدريس القضايا الجدلية جيداً عليك أن تهتم بها؛ وذلك بمساعدة

الطلاب على كيفية تحديدها، وما هي قواعد الجدل؟ وما أسسه؟ وما للتناقضات للقيمية

التي يتضمنها ؟ وما الحقائق وما القيم المكتسبة والاعتقادات الموجودة ؟ وغير ذلك ، وبذلك نستطيع تعليمهم كيفية اتخاذ القرارات واستخلاص القواعد العقلية الآن وفي المستقبل أي تنمية تفكيرهم الناقد .

٥- معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة :

إن اختيار استراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب : (١٧ : ١٢٢)

- ١- تدبير الزمن .
- ٢- اختيار ما تسهم به .
- ٣- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق الفضل الأثر ؟ وكيف ؟
- ٤- تحديد الأولويات الصحيحة .
- ٥- الربط بين هذه المواهب كلها في نميج واحد باتخاذ قرارات فعالة .

وحين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس ، فإنه ينبغي أن تؤخذ كل هذه للنقاط في الاعتبار .

ويمكن القول : بأن المعلم أن يستخدم ثلاثة محكات لكي يتخير على أساسها ،

أو في ضوءها الاستراتيجية المناسبة وهي : (١٧ : ٢١٨-٢١٩)

- ١- طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها .
- ٢- الحاجة إلى ثراء خبرة التعلم ، بحيث تروض الدافعية الداخلية المنشأ والدافعية الخارجية المنشأ .
- ٣- قدرة التلاميذ المنغمسين في العمل .

والقرار الفعلي عن الاستراتيجية التي ينبغي استخدامها يصدر عن التفاعل بين هذه التفسيرات الثلاثة ؛ والأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي نحقق التوازن بين متطلبات وآخر .

٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس

تدريب (١)

على ضوء دراستك لاستراتيجيات التدريس في هذا الفصل ، حدد في الجدول (٩ - ٣) المنطلقات الفكرية لكل استراتيجية ودور المعلم والتلميذ حيال تنفيذها مع بيان مخرجات التعلم المتوقعة وإمكانات تنفيذها وفق مادة تخصصك .

جدول (٩ - ٣) العلاقة بين استراتيجيات التدريس والمتغيرات المرتبطة بها .

استراتيجيات المتغيرات	استراتيجية الاستقصاء	استراتيجية الاستكشاف	استراتيجية حل المشاكل	استراتيجيات التعليم الفردي
المنطلقات الفكرية				
دور المعلم				
دور التلميذ				
مخرجات التعلم المتوقعة				
إمكانات تنفيذها في مادة التخصص				

مراجع الفصل التاسع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم غازي (١٩٩٢) . " أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .
- ٢- أبو عبد الله البخاري (ب . ت) صحيح البخاري . المجلد السابع ، بيروت : دار المعرفة .
- ٣- أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٢) . التدريس الأيتكاري . المنصورة : دار الوفاء .
- ٤- أحمد الخطيب ، رداح الخطيب (١٩٨٦) . اتجاهات حديثة في التدريب . الرياض : مطابع الفرزدق .
- ٥- باري ك . باير (١٩٩٤) . الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية : استراتيجية التدريس . ترجمة سليمان بن محمد الجبر . الرياض : مكتبة المبيكان .
- ٦- تاج العروس للزويدي ، ١٠ / ٣٩٤ ، ٣٩٥ .
- ٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٩) . التعلم وتكنولوجيا التعليم . للقاهرة : دار النهضة العربية .
- ٨- حسن حسيني جامع (١٩٨٦) . التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .
- ٩- الراغب الأصفهاني (١٩٧٢) . معجم مفردات ألفاظ القرآن . لبنان : دار الكتاب العربي .
- ١٠- صفية محمد أحمد سلام (١٩٩٠) . " أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المهارات العلمية والمهارات العقلية والتفكير

الابتكاري لتلاميذ التعليم الأساسي ، مجلة البحث في التربية المجلد الثالث ، العدد الثالث .

١١- عبد الرحمن بدوي (١٩٨٩) . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية . بيروت : المؤسسة العربية للنشر .

١٢- عبد الله عثمان المغيرة (١٩٨٩) . طريق تدريس الرياضيات . الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

١٣- مجدي وهبه (١٩٨٩) . المختار . لبنان : مكتبة لبنان .

١٤- محمود أحمد الإيساري (١٩٨٥) . دراسة لعمليات حل المشكلة الرياضية وطرق تنميتها لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٥- محمود أحمد شوق (١٩٨٩) . الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات . دار المريخ : الرياض .

١٦- عادل السعيد البنا (١٩٩٦) . "برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدي طلاب كلية التربية " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

١٧- مصطفى محمد مصطفى عبد القوي (١٩٩٣) . أثر استخدام بعض المعالجات لتدريس استراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٨- ممدوح عبد المنعم الكنانى ، أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٢) . سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم . الكويت : مكتبة الفلاح .

١٩- ممدوح محمد سليمان (١٩٨٨) أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة

. مكتب التربية العربي بدول الخليج . رسالة الخليج العربي ، العدد

٢٤ السنة الثامنة ص ص ١١٩ - ١٤٣ .

٢٠- ملاك محمد حمد للمليم (١٩٩٢) . فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الكيمياء

والوصول إلى مستوي الإتقان . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية

التربية للبنات . الرياض .

٢١- يعقوب نشولن (١٩٨٤) . الجديد في تعليم العلوم . عمان : دار الفرقان .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 22- Callahan , J.F ; Clark , L.H ; Kellough , R.D. (1992) .
Teaching in the Middle and Secondary Schools . (4th ed.) New York: Macmillan .
- 23- Charls , C.M. (1980) . Individualizing Instruction . (2nd ed.)
New York: C.V. Mos. by Company .
- 24- Gerlach , V.S ; Ely , D.P; Melnick , R.(1980). Teaching and Media : A Systematic Approach .New York:
Englewood Cliffs .
- 25- Kim, E.C; Kellough , R.D. (1978) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan.
Publishing Company .
- 26- Lefrancois , G.R.(1985) . Psychology for Teaching . Belmont
Wadsworth. Publishing Company .
- 27- Oliner , P.M.(1976) . Teaching Elementary Social Studies : A Rational and Humanistic Approach . New York:
Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- 28- Russell , J.D ; Molenda , M. ; Heinich , R. (1989) .
Instructional Media and the new Technologies of Instruction. (3rd ed.) New York . Macmillan.
Publishing Company .

● الفصل العاشر ●

تحديد طرق التدريس

Instructional Methods

1- تاريخ طريق التدريس

2- مفهـوم طريقة التدريس

3- تقسيمات طريق التدريس

أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهنى ، البيان العملى ، تمثيل الأدوار ، العمل الجماعي) .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحسية ، الفكاهة ، الألعاب والألغاز ، التصور والتخيل ، الخرائط العقلية) .

ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمى ، الموسيقى ، العرائس، الحب) .

4 - المعلم وتصوراتـه حول طريق التدريس.

5 - معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة .

6 - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل العاشر (تحديد طرق التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تتبع التطور التاريخي لطرائق التدريس بصورة عامة .
- 2- أن يحدد مفهوم طريق التدريس .
- 3- أن يضع معايير لطريقة التدريس الفعالة .
- 4- أن يصف طرق التدريس طبقاً للتصنيف الذي وضعه " جيمس كونيلا " .
- 5- أن يضع عدد من المعايير التي يتم في ضوئها اختيار طريقة التدريس الملائمة .
- 6- أن يتعرف بشيء من التفصيل على خصائص بعض طرق التدريس الشائعة وعلى وجه التحديد ، المحاضرة ، المناقشة ، المصنف الذهني ، تمثيل الأدوار ، البيان المفلي ، العمل الجماعي .
- 7- أن يتعرف على بعض طرق التدريس الحديثة مثل الخرائط العقلية .
- 8- أن يكتسب مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التدريسية المنشودة .

الفصل العاشر

تحديد طرق التدريس

مقدمة :

إذا كان للحداد طريقته في صنع الأدوات الحديدية وللنجار طريقته في صنع الأبواب والنوافذ ، وللصياد طريقته في صيد السمك ، ف للمعلم أيضا طريقته في التدريس . إن نتائج الحداد والنجار والصيد ، أشياء مادية : تلمس وتستعمل ، أما نتائج المعلم فغير ملموس ، إنه نتاج إنساني ، داخلي ، قدرات اتجاهات وقيم تظهر في السلوك الخارجي وعليه ، يغنو واضعاً ، إلي أي حد تختلف طريقة المعلم ونتاجه أيضا ، وصعوبة تقييم هذا النتاج ، بسبب الاختلافات الاجتماعية والثقافية والفردية بين الأفراد والمجتمعات .

1 - تاريخ طرق التدريس

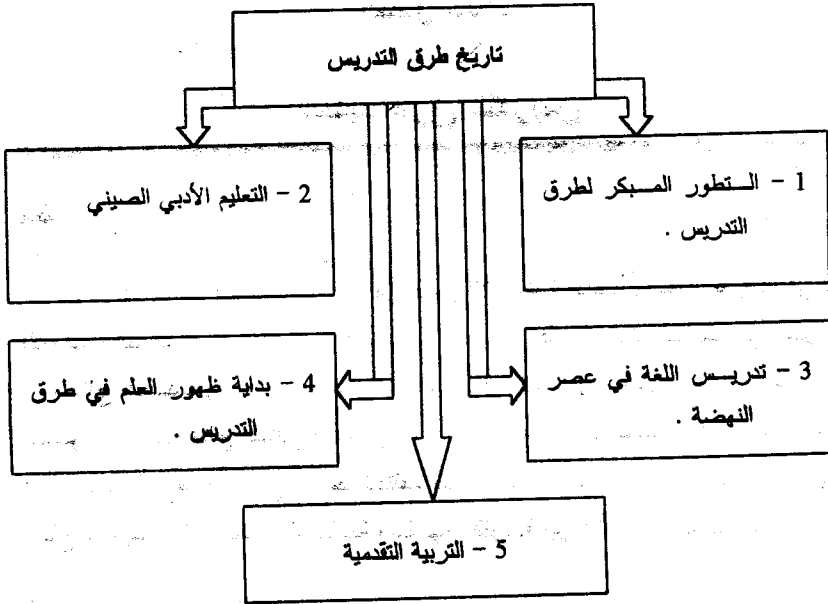
ونحن بصدد الحديث عن طرق التدريس رأينا أنه من الواجب العودة لتاريخ طرق التدريس وذلك لعدة أسباب أهمها :-

أولاً : لتوضيح تطور طرائق التدريس منذ القدم حتى الآن .

ثانياً : لإلقاء الضوء على بعض الطرائق العريقة ونحن نستخدمها على أبواب القرن الواحد والعشرين وهي ذات أصول تضرب بجذورها في أعماق التاريخ كطريقة المحاضرة وتحليل النص وغيرها من الطرائق .

ثالثاً : لبيان تنوع الطرائق وبالتالي تنوع مفهوم الطريقة بعد ذلك .

وسوف نقسم تاريخ هذه الطرائق إلي خمس مراحل على الترتيب طبقا للترتيب الزمني تبعا لما هو موضح بشكل (10 - 1) .



شكل (10 - 1) تطور تاريخ طرق التدريس (19 : 201 : 215)

1 - التطور الأدبي وطرائق التعليم الأدبي :

The early development and methods of literary education

تعتبر مجموعات طرق التدريس الأطول عمراً والأكثر انتشاراً تلك التي ترتبط بدراسة اللغة والأدب ، فمنذ حوالي القرن الخامس قبل الميلاد وحتى الجزء الأول من القرن العشرين بعد الميلاد ، والأجزاء المتحضرة في أوروبا والصين تتركز على التعليم الأدبي . ففي أوروبا تم وضع شكل التعليم الأدبي على أيدي مدرسي البلاغة في اليونان وكان أشهرهم "سقراط" ثم ظهر بعده كثيرون في روما ، أما في الصين فقد بدأ ظهور التعليم الأدبي منذ القرن السابع قبل الميلاد وقد تطور بطريقة مؤثرة خلال فترة الكهان The ban period .

وصُمم التعليم الأدبي على فرض أن النتائج النهائي يمكن أن يستخدم في الحديث العامي ، ومن بين أشكال التعليم الأدبي الأوربي ، والذي استخدم فيه طرق عديدة ثلاثة أشكال رئيسية هي:

(أ) القواعد Grammar . (ب) الأسلوب Style . (ج) الخطابة ، البلاغة Eloquence

أ - القواعد : وهي تماثل بعض الشيء الدارسة الحديثة لعلم اللغة ، وقد كانت الطريقتان الرئيستان في تعلم القواعد هما :-

1 - الحفظ 2 - التفكير للمقارن (المتشابه)

فمثلا : علي التلميذ أن يحفظ عن ظهر قلب الأسماء ، والأفعال ، والتركيبات الإعرابية وكان فهم هذه الأشياء يأتي عن طريق استخدام الأشكال المتعددة.

ب - الأسلوب : تعتبر القواعد أساس الأسلوب ، وقد كانت الطريقة الأساسية (الأولى) لتعليم الأسلوب - كما في القواعد - هي الحفظ ، أما الطريقة الثانية فهي (تحليل النص) ، وقد تطورت في فرنسا إلي ما يعرف بطريقة تحليل النص وذلك في القرن العشرين (تحليل النص) L'explication de . texte

ج - الخطابة ، البلاغة : هي ملكة العالم كما قال " كوينيالياني " وكانت الخطابة مقسمة في روما اليونان إلي ثلاثة أنواع رئيسية :-

المعرض Display التروي Delilexative المفاظمة Gorinsic

والدارسة الرئيسية للبلاغة تتضمن خمسة أجزاء وهي :-

التدريب على المادة الدراسية المناسبة ، والترتيب ، والأسلوب ، والحفظ ، والأداء (التوصيل) . ومعظم التدريبات على جزء من هذه الأجزاء يتم بواسطة طرائق سابق ذكرها.

2 - التعليم الأدبي الصيني Chinese Literary Education

كانت الخبرة الصينية في مجال طرائق التدريس مشابهة للخبرة اليونانية - الرومانية ، وأصبح التعليم الأدبي منتظما ومنتشرا خلال حكم الكهان في القرن الثاني قبل الميلاد .

والتعليم الصيني كان مهتما برعاية الأسلوب ، والشخصية ، والخبرة ، وقد ظهر نظام الاختبار العام الذي يحدد المكان الذي يلتحق به الطالب فيما بعد ، وكانه -فضائل الإخلاص والاحترام والمسؤولية الوطنية مقام عن طريق النصح ، والقنوة والتمرس المستمر في الذهن والدراسة الدقيقة للكتابات المتعددة "كونفوشيوس" Confucius . وقد شجع

المعلمون التلاميذ على الحفظ وعلى إعادة إنتاج الأعمال الأدبية العظيمة كتابة أو شفاهة ، وكان المعلمون يقضون أوقاتاً طويلة في التحليل ويطلبون من التلاميذ كتابة موضوعات عن الجوانب التاريخية والفلسفية لهذه الأعمال (إذا فقد استخدموا طريقة تحليل النص أيضاً) .

3 - تدريس اللغة في عصر النهضة (القرن الخامس عشر)

Language Teaching in Renaissance

استمد التربويون في عصر النهضة الإيطالية المبكرة طرق التدريس المؤثرة والخالدة من ثلاثة تقاليد تربوية هامة هي :-

1 - التقاليد المسيحية التي جعلت التعليم في خدمة الدين وأصررت على العلاقة التكاملية بين الدين والتعليم .

2 - تعلم الكياسة .

3 - التقاليد الأدبية المأخوذة من روما اليونان والتي ازدهرت من جديد في القرن الرابع عشر .

وأهم الطرائق التي تطورت خلال عصر النهضة هي :- " الإعادة والتسميع والحفظ والاختبار وتصحيح التمارين الشفوية والتحريرية " ، ويمكن أن نراها بوضوح خلال أعمال (Vittorinode Fette) وذلك خلال بداية القرن الخامس عشر وفي أعمال " إرازموس " Erasmus خلال القرن السادس عشر في شمال أوروبا .

4 - بداية ظهور علم التدريس (القرن السابع عشر)

بدأ ظهور علم التدريس في القرن السابع عشر على يد مجموعة من العلماء وأشهرهم كومينوس (1592 - 1670) ، وفرويل (1746 - 1827) ، وبيسالوزي (1782 - 1852) ، وهربرت (1776 - 1841) ، وسوف نشير بشيء من التلخيص لأعمال عالَمين منهم هما : فرويل وبيسالوزي .

□ " فرويل " :

اعتنت طرائق " فرويل " اهتماماً كبيراً بدراسة الطفل واهتماً في الاعتبار التطور العقلي والماعطسي للطفل وكانت نقطة الانطلاق هي النشاطات الذاتية للطفل فهو كائن نشيط يعمل كوحدة متكاملة . وبذلك يجب على المعلم أن يدعم خبرته الطويلة بالنشاطات الذاتية للتلاميذ ، ويمكن أن يهتم بكل لوجه نمو الطفل والعلاقة بين الطفل والبيئة .

□ "بتسالوزى" :

(أريد أن أسلكج التربية أى أفسرها نفسيا) هذا ما قاله "بتسالوزى" وقد تأثر "بروسو" الذي أشار إلى سطحية المحاضرة ؛ وبادى بأن تضم المناهج طرائق التدريب بحيث تناسب المراحل الطبيعية التي يتطور من خلالها الأطفال ، ونظر للتربية على أنها أداة لإصلاح مجتمع فاسد أما "بتسالوزى" فقد قصد بسلكجة التربية شيئين هما : -

(1) تطوير طرائق للتدريس بحيث تتماشى مع الخط التطوري لنمو الأطفال ، وكان لدى الإرادة القوية لأن يجعل التطور العقلي للأطفال نقطة الانطلاق في العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت تعتمد معظم طرائق التدريس على التقليد الممد من قبل المعلم ، ولكن "بتسالوزى" لم يعتمد على الخبرة العادية ، بل استبدل التقليد بالخبرة للمتعمدة .

(2) جعل عملية الإدراك الحسي هي العنصر الأساسي في طرائق التدريس ، فقد كان يرى أن الإدراك الحسي بداية لكل المعارف ، كما يرى أنه على المعلم أن يتبع طريقة عملية تؤدي إلى تحويل المفكرات الحسية الأولية إلى أفكار واضحة ومحددة ، لأن ذلك من وجهة نظره هو عمل المعلم الأساس فيما يختص بالتطور العقلي للتلميذ .

5 - التربية التقدمية (القرن العشرين) Progressive Education

وأشهر هؤلاء التقدميين الذين انتقدوا التربية الحالية (في وقتهم) هم :-

"جون ديوى" John Dewey في أمريكا ، و"شاتسكي" Shatasky في الاتحاد السوفيتي (السابق) ، "كالدويل كوك" Caldwell Cook في إنجلترا ، "سايزك" Cizek ، وفي أستراليا ، و"دالروس" Dalcrose في سويسرا ، و"مونتورى" Montessori في إيطاليا و"اشبرن" Washburne في أمريكا أيضا ، والعنصر الأساسي المشترك والذي استخدمه كل هؤلاء التقدميين هو النشاط (Activity) فالتربية من وجهة نظرهم هي طريقة للحياة عن طريق اكتشاف حاجات الفرد وأهدافه واهتماماته وأفعاله ، وعلى هذا النشاط فقد ركزت طرق النشاط التدريسية على الآتي :-

- 1 - أهمية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم .
- 2 - إكساب المعرفة الوظيفية من خلال العمل الهادف وحل المشكلات .
- 3 - الاهتمام في التجارب التعاونية .

هذه كانت مقدمة تاريخية عن طرائق التدريس منذ عدة قرون قبل الميلاد وحتى القرن السادس . إلا أنه عند تناول الحقبة التاريخية التالية لا يمكن بحال من الأحوال إغفال تأثير علم النفس التربوي The Impact of Educational Psychology في تأسيس مفهوم التدريس . فقد ظهر عقب فترة "هبرت" علم التربية ، ذلك العلم الذي قام وتأسس على علم النفس ويعتبر "ثورنديك" Thorndike بمثابة حلقة الوصل في هذه المرحلة ، إذ ظهرت الحركة العلمية

ففي التربية ، بعد التفسير الميكانيكي للمثير والاستجابة التي قدمها " ثورنديك " وبدأ التركيز على اختبار مخرجات طرق التدريس للتلم بصياغة نظريات واقتراحات بُدِيت على أسس وبيانات متفاوتة ، ولم تمتد تأثيراته على طرق التدريس إلى تأسيس مخد ملظم ، وقد ألفت أبحاثه الضوء على أهمية الدافعية والتعزيز في تحويل مواقف التدريس من وضع لآخر ، وفي أهمية ربط البرامج بعضها ببعض ، وأصبحت برامج الاختيار أكثر مرونة ، وأثبتت أهمية عظيمة مع القرن العشرين ، وانتشر التعليم المبرمج الذي جعل التدريس والاختيار سلسلة من خطوات بسيطة تختص بأهداف سلوكية محددة.

كما ألفت دراسات أعمال علماء النفس أمثال , Piaget , Cesell , Vygotsky , Hull , Biret , Terman , Stern الضوء نحو الاهتمام بالنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي والخلقي والجسمي للطفل ، والاهتمام بتقديم معرفة للأطفال تتاسب مراحل نموهم ، و وجهوا اهتمام المعلمين إلى ضرورة تقديمهم للبرنامج واتباعهم لطرائق تدريس تتاسب سعة عقول الأطفال ، وقد وكتب الاستعداد Readiness نمو الطفل في القرن العشرين ، حيث أصبح جزء أساسي من طرق التدريس.

وعلى نقيض علماء النفس التربويون الذين اهتموا بتعديل السلوك ، ظهرت أعمال علماء النفس المعرفي من أمثال "بياجي" ، و "برونر" و "جانييه" فيما بين (1960 - 1970) وإلى ركزت على الاهتمام بالبناء المعرفي للتلميذ أثناء التقطع ، وقد تم الاهتمام باستخدام التكنيكيات الجماعية ولعب الدور في تحسين أداء الجماعة وبخاصة في العلوم الاجتماعية ، وأصبح العمل الجماعي بمثابة السمة التدريسية الواسعة .

2 - مفهوم طريقة التدريس

تعددت تعريفات العلماء لطريقة التدريس سواء كان ذلك في الدراسات العربية أو الأجنبية ، ويمكن القول بأن طريقة التدريس Teaching Method هي أسلوب للإحساس ، والتفكير ، والعمل ، والشعور ، والوجدان 0000 إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر كبير من المرونة ، ويمكن أن نقول أنها تصميم يتجسد في شكل فعل (4 : 140)

وطرائق التدريس تعتمد على الأنظمة أو المجالات المعرفية Disciplines ، وإذا لجنحت طريقة التدريس فإنها تخلق الوسائل للتفكير والإحساس ، والشعور ، والتفاعل Olfaction وتستخدم لفظة طريقة Method (26 : 2) ، أيضا في التربية عادة للتعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدوا أثارها على ما يتعلمه التلاميذ . وتضم الطريقة عادة عدد من الأنشطة والإجراءات مثل :- الإقراءة ، والمناقشة ، والتسميع ، والملاحظة ، والتوجيه ، والتوضيح ، والتكرار ، والتفسير ، والقراءة الصامتة والجهرية ، و استخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها ، وحينما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة والإجراءات فإنها ليست قاصرة عليها بل ربما

يأخذ المدرس خلال استخدامه لطريقة أو لطرائق أخرى أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا 000

وتعد عملية الربط بين بعض هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس ، وعلى ذلك يمكن القول بأن الطريقة أن الطرائق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية ، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس .

ويرى البعض الآخر أن الطريقة هي :-

توجهه فلسفي يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة والمتعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها ، وأن ثمة عوامل تؤثر فيها وتتأثر بها منها الأهداف نفسها وإعداد المعلمين وحماهم والمواد التعليمية والتقنيات والاختبارات والإجراءات التي تتم فيها العملية التعليمية . فالطريقة : تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة ، ومن الناحية العملية تعني : طرائق لاختيار المادة التعليمية التي يراد تدريسها ، كما تعني تدرج هذه المادة . (7: 239 : 240)

وفي أثناء الحديث عن معنى الطريقة ككلمة يقول " كلابارك " Kilpatrick هناك معنيان للفظ " طريقة التدريس : معنى ضيق : والمقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع وشامل : وهو إكساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيرهما .

واستكمالاً لإيضاح معنى كلمة الطريقة وجب علينا العودة إلى المعنى القاموسي للطريقة : فالطريقة هي : المسير ، وطريقة الرجل مذهبه وتعني أيضاً الحال والجمع طرائق - طرق . (1)

مما سبق يمكن القول بأن طريقة التدريس عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل ، والمتوازية ، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس ، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم ، والمادة الدراسية ، وموضوع الدرس وأهدافه ، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة .

ومن ذلك نرى أن هناك بعض التعريفات تتميز بالوضوح ، والأخرى بالإبهام ، وكان لذلك آثار في تعدد طرق التدريس ويمكن القول بأن هذا التعدد والتداخل كان سبباً رئيسياً في حيرة الباحثين في إيجاد تقسيم واضح نستريح إليه في طرائق التدريس .

فنجد البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبني التقسيم على العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرائق التي تناسبها ، ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرائق تبعاً للصفات الغالبة على طريقة بعينها .

وبعد عرضنا للشرح السابقة في مفاهيم الطريقة ومعانيها القاموسية وغير القاموسية في الدراسات العربية والأجنبية وبتمدد هذه الطرق وجب علينا التماؤل : ما الطريقة الفعالة What is effective method ؟ هل توجد طريقة فعالة فعلا ؟ أم لا ؟

وبما أنه يوجد تدريس فعال 000 فهل يتعدد الطرائق وتعدد التقسيمات للطريقة ، هل توجد طريقة فعالة ؟

يمكن القول أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين . وإنما الطريقة تختلف باختلاف المادة واختلاف فرع المادة ، وباختلاف المرحلة العمرية ، والنمو العقلي ، والبدني ، واستعداد التلميذ وميوله ، وعدد تلاميذ الفصل الواحد ، وكل طرق التدريس ضرورية ، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة ، بل قد يحتاج للدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق ، ولا يتعارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد ، فالحوار قد يكون مع الاستقراء وقد يكون مع الاستنتاج وقد يكون مع الإلقاء ، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك للطلبة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس (81 : 13) .

ولا يمكن أن يُلزم المعلم في تدريسه بإتباع طريقة معينة من هذه الطرق ومن الخطأ التحيز لطريقة ما على أنها أصلح الطرق تحقيقاً للأهداف ؛ فقد تكون الطريقة الإلقائية في موقف ما أصلح من الطريقة الاستنتاجية ، و الطريقة التي تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ، والطريقة التي تصلح لفصل يوجد فيه عشرون تلميذا لا تصلح لفصل يكون عدد تلاميذه خمسين تلميذا . والطريقة التي تصلح لتدريس اللغة العربية ليست بالضرورة أن تصلح لتدريس الرياضيات ، والطريقة التي تصلح لتدريس التعبير ليست هي الملائمة لتدريس النصوص .

إن تختلف الطريقة من مادة إلى أخرى ومن فرع إلى آخر ، والمعلم النبيه يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه وتناسب الوسط الذي تطبق فيه ، فمن المواد ما هو نظري ومنها ما هو عملي ، ومن المواد ما يستلزمه معينات ومنها ما لا يستلزم . ويلبغ أن تكون الطريقة مرنة تختلف باختلاف مرحلة النمو ، وكثافة الفصل ، وباختلاف للمادة وفرع المادة ، وباختلاف الغرض من التدريس ؛ فدراسة شخصية الإمام عليّ تختلف في دراستها من التاريخ إلى التربية الدينية إلى تاريخ الأدب ... وكذلك تختلف الطريقة باختلاف طبيعة الموضوع واختلاف طبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية ، وتختلف أيضا باختلاف إمكانات المدرسة ، وكذلك باختلاف سعة أفق المعلم فالاختلاف بين المعلمين في طرائق التعليم يرجع لما بينهم من فروق في الاضطلاع والانتفاع بالتجارب التربوية.

ونستنتج من ذلك أن للطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي المعين كما أنها تؤدي المطلوب . وبما أنه ثبت أن فعالية الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي نفسه وعلى الحديد

من العوامل الأخرى السالف ذكرها وأنه لا يمكننا القول بأفضلية طريقة معينة (أ) على طريقة أخرى (ب) إلا بنفها داخل الموقف التدريسي نفسه (13 : 21) .

فمن الواجب أن نذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وهي :-

1- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة فيجب أن يراعي المعلم بعض القواعد العامة في معالجته للدروس مثل :-

السترج من المعلوم للمجهول ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المبسط إلى المركب ، ومن المحدد للمبهم ، ومن المحسوس للمعقول ، ومن المألوف إلى غير المألوف . ومن المباشر إلى غير المباشر وهكذا .

2- أن تأخذ للطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة ولكن كيف ذلك ؟

فيأتي ذلك بالانكفات إلى ميول ورغبات وقدرات واستعداد المتعلم ، فالمعلم الجيد هو الذي يوفق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوزن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي ، بحيث لا يتعارض التنظيم القائم على التدرج المنطقي مع التنظيم السيكولوجي .

3- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .

4- أن يكون موقف التلميذ إيجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة أو الإجابة عنها ، أو استثارة تفكيره ، وخبرته الماضية .

5- أن تكون الطريقة مثيرة لاهتمام التلميذ وتبعثه على الابتكار 000 وإلى السرور والانتباه .

6- أن تلائم الطريقة سن التلاميذ ، مراحل نموهم ، ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية ، وأن تكون مرنة وصالحة للتكيف إذا اقتضته الظروف الصعبة الطارئة لذلك .

7- أن تمنى الطريقة الاتجاهات الإيجابية ، و الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي .

8- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والبدنية والعقلية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي ، وخلق الرغبة في العمل ، والتعاون .

9- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلم وتستفيد من قوانينها ، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين فائدة عظيمة في التدريس مثل التعلم بالعمل ، وبالملاحظة ، والمشاهدة ، وبالتجربة والخطأ ، وأهمية الدافع والفعالية وقوانين الأثر ...

3 - تقسيمات طرق التدريس

وفقاً لما ذكر سابقاً فإنه إذا ما أطلع الباحث على الأسباب التربوية فسيصعب عليه إيجاد تقسيم واضح لهذه الطرق ؛ وأهم أسباب الحيرة هي :-

- 1- عدم تحديد واضح لمعنى كلمة طريقة .
- 2- عدم توحيد أساس التقسيم حتى إذا أخذنا تقسيم " كلباتريك " مثلاً أساساً نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثانوية تحت كل قسم رئيسي : فمثلاً تحت المعنى الضيق للطريق عند " كلباتريك " يمكن أن نعرض عدة طرق يراها أصح في حالة دون الأخرى : فالإلقاء في حالة أصح من الاستنتاج وهكذا ..
- 3- أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً ولا يمكن فصل طريقة عن أخرى فصلاً تاماً وإلا كان ذلك الفصل صناعياً ومكلفاً ، ولكننا عموماً نحاول الفصل لكي نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .
- 4- إغفال نقطة هامة وهي أن طريق التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم ؛ فهما صنوان لا يفترقان ، وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسأل أنفسنا . هل هذه الطريقة تنمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الأمر كذلك كان معنى ذلك أنها تؤدي المطلوب .

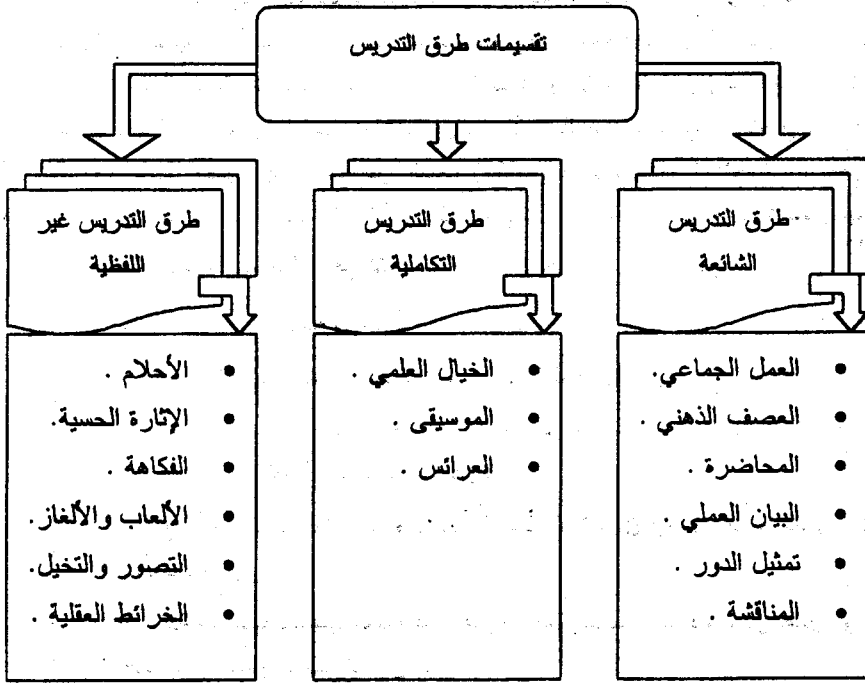
نخلص من هذا أن الطريقة الفعالة إذن : هي الفعالة في موقف معين والتي توفر الوقت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم . وبناء عليه تتعدد تقسيمات الطرق كما ذكرنا من قبل وفقاً لما يلي :- (13-15)

- 1- إما على أساس العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ووضع الدروس .
- 2- أو على أساس ما يغلب على طريقة بعينها من صفات .
- 3- أو قد يخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط في الأساس الذي يبنى عليه التقسيم .
- 4- وتتعدد تقسيمات طرق التدريس تبعاً لتعدد الأسس المستمدة من النظريات السيكولوجية والفلسفات التربوية .

وبناء على ذلك نعرض للتقسيم الذي قدمه " جيمس كوين " (1989) James Quina . ولا يعني عرضنا لهذا التقسيم أنه تقسيم مثالي في رأينا ، ولكن يمكن القول أنه أشمل التقسيمات من وجهة نظرنا ، كما أنه يتميز بكونه يحتوي على الطرق التقليدية والحديثة في نفس الوقت فهو يشمل طرقاً شائعة (كالإلقاء ، التسميع) ، وطرقاً حديثة كالقراءة بالموسيقى ، والفكاهة كطريقة ، والتصور والتخيل ، وطريقة الأغزاز ، و الخيال كلفة (22 : 139 : 161)

والشكل التوضيحي رقم (10 - 2) يبين هذا التقسيم وهو مبني على أساس اللفظية وغير اللفظية وما بينهما من طرق تكاملية ، بالإضافة إلى الحدثة والتقليدية فهو مقسم إلى ثلاث فئات هي:-

- أولاً : طرق التدريس الشائعة .
- ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية .
- ثالثاً : طريق التدريس التكاملية .



شكل (10 - 2) "خريطة مبسطة لطرق التدريس".

وسنحاول فيما يلي شرح كل فئة من الفئات الثلاثة وما تتلوي عليه من طرق فرعية .

أولاً : الطرق الشائعة في التدريس :-

لقد شاع استخدام عدد من طرق التدريس التي تناولتها الأدبيات التربوية مثل المحاضرة والمناقشة وتمثيل الأدوار والعروض العملية ، والعصف الذهني ، والعمل الجماعي . ونقدم فيما يلي عرضاً لكل طريقة من تلك الطرق .

1 - طريقة المحاضرة : Lecture Method

تعتبر طريقة المحاضرة (أو الإلقاء) من أقدم وأكثر طرق التدريس استخداماً ، وقد وصفت بأنها (ملح) الطرق والأساليب التدريسية الأخرى المتبعة في تدريس المواد العملية والإنسانية سواء بسواء . وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية - قليلاً أو كثيراً - من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر . وقد كانت وما تزال تحتل مكاناً بارزاً في التربية العلمية وتدريس العلوم . فهي طريقة وأسلوب تدريسي شائع في الجامعات والكليات الجامعية والمدارس إلخ .

وتقوم طريقة المحاضرة على مبدأ الإلقاء (المباشر) والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية والإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم . فهو (أي المعلم) يقوم بنقل (أو تلقين) المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة ، من الكتاب المدرسي (أو الجامعي) إلى الطلبة ، وشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية ، مستعيناً من حين لآخر بالسبورة والطباشير ، لشرح ما يعتقد أنه غامض على الطلبة، بينما يسمع الفرد المتعلم (الطالب) بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم . ومهما يكن الأمر ، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى مزايها عديدة ومجالات كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس ، يمكن أن يكون من بينها ما يلي : (8: 211-213).

1 - طريقة تدريس اقتصادية من حيث أنها :

أ - تساعد على تغطية حجم كبير من المادة العلمية المقررة .

ب- لا تتطلب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد وأدوات وأجهزة مخبرية تعجز إمكانات بعض المدارس عن توفيرها .

2 - تسمح بعرض المادة العلمية عرضاً متصلاً (منظماً) لا مجال فيه للتفرات أو اللججوات التي قد تشتت الأفكار .

3 - طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصادر التعليم الأخرى .

4 - تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيال العلمي أوصفه تاريخية أو تطورية أو تلخيص أفكار علمية سابقة لموضوع درس العلوم ،

5 - يمكن اعتبارها طريقة (مشوقة) أو فاعلة نسبياً إذا :

أ - تصنع المعلم بلغة (خطابية) جيدة وأسلوب عرض ناجح وشخصية (قوية) جذابة لانتباه الطلبة .

ب- استطاع المعلم تدعيمها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.

6 - يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة منها ما يلي :

أ - تلخيص ما سبق للطلبة دراسته أو معرفته

ب - تقديم موضوع علمي جديد .

ج - تلخيص النتائج وتنظيم الأفكار العلمية المستخلصة من النشاطات العلمية والتجارب المخبرية .

د - توضيح عمل الأجهزة والتجهيزات المخبرية .

هـ - مراجعة بعض المعلومات والنشاطات المخبرية من حين لآخر .

و - نقل خبرات المعلم الشخصية التي يصعب نقلها سوى بطريقة شفوية إلقائية.

ز - الندوات والمؤتمرات .

ح - توجيه وإرشاد الطلبة إلى مصادر المعرفة ، وتعليمات الأمان والسلامة في المختبر .

ط - عرض نتائج البحوث في المؤتمرات والندوات المتخصصة .

هذا وعلى الرغم من أن طريقة المحاضرة لها مزايا ومجالات استخدام كثيرة إلا أنها غالباً ما يوجه لها انتقادات ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي :

1 - يكون الفرد المتعلم (الطالب) سلبياً في هذه الطريقة بوجه عام ، فهو يتعلم من المعلم عن طريق الاستماع أو الوعظ والتلقين .

2 - لا توفر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة العملية للطلاب ، والتي تعتبر جوهرأ أساسياً وقلباً نابضاً في تعلم العلوم وتعليمها .

3 - تهمل حاجات الطلبة واهتماماتهم ، مما قد يترتب عليه ضعف ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو العلوم .

4 - تشير الملل (والنعاس أحياناً) عند الطلبة ، خاصة إذا كان (عرض) المعلم نفسه مملاً أو كلامه لا يشد الانتباه .

5 - لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين الطلبة ، ومستويات تفكيرهم ، وأنماط المعرفة لديهم .

6 - لا تساعد (المحاضرة) على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها ؛ فقد جاء في الأدب التربوي العلمي أن الفرد المتعلم (الطالب) يتذكر حوالي (20%) فقط مما يسمع .

7 - إذا كانت (المحاضرة) هي الطريقة السائدة عند المعلم ، فإنه يتوقع عندئذ أن تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب.

تشيع عدة أنماط من المحاضرة وبخاصة في التعليم الجامعي منها: (8 : 218)

1 - المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة : Straight Lecture وفيها يلقي المدرس (أو الأستاذ) محاضراته بأسلوب خطابي مباشر (نمط إذاعة الأخبار) دون إتاحة الفرصة للأسئلة أو المشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة . وعليه ، يمنع هذا النمط من المحاضرات الصلات البينية - الشخصية - بين المدرس (الأستاذ) والطلبة ، إلا أن المدرس (الأستاذ) يقدم خلال هذه المحاضرة خبراته العلمية والعملية ، ويقوم أعمال الطلبة عن طريق الامتحانات القصيرة أو النهائية .

2 - المحاضرة - السؤال : وفيها يطرح الطلبة عدداً من الأسئلة ، يختار المدرس (الأستاذ) بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (المحتوى) ويستقرها في نظرة مهمة ، ويشرحها ويجب عنها أمام الطلبة .

3 - المحاضرة - الإلقاء مع استخدام الطباشير : Chalk - Talk Lecture وفيها يقدم المدرس (الأستاذ) المعلومات (العلمية) مباشرة وموضحة بواسطة الطباشير والسبورة ، ويستعين المدرس بالطباشير والسبورة لتوضيح النقاط الغامضة مثل الرسوم التوضيحية ، وبالتالي فإن المحاضرة مزيج من الإلقاء المسموع والمادة المكتوبة على السبورة باستخدام الطباشير بألوانها المختلفة . وقد يشار إلى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسبورة .

4 - المحاضرة - النقاش : Lecture - Discussion وفيها يلقي المدرس (الأستاذ) محاضراته ، ويتخللها فرصة تقدر بـ (3 - 4) مرات تتاح فيها الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي ، يستخدم هذا النمط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة للطلبة

5 - المحاضرة - العرض التوضيحي : يستخدم المدرس (الأستاذ) هذا النمط من المحاضرات عندما يريد أن يوضح أو يشرح (يعرض) بعض الموضوعات للعملية المخبرية كما في تشريح الكائنات الحية أو بيان كيفية استخدام (تشغيل) جهاز علمي (المجهر مثلاً) ... إلخ .

6 - المحاضرة - التطبيق : ، وفيها يعطى المدرس (الأستاذ) المادة (العلمية) من خلال التطبيق في المحاضرة أو في المختبر أو في الورش العلمية أو في الميدان (الحقل) كما في ميادين العلوم والفنون والموسيقى 000 إلخ .

7 - المحاضرة - التسميع : وفيها يتوقف المحاضر عن إلقاء المحاضرة لي طرح أسئلة محددة ، أو يكلف بعض الطلبة قراءة (أو تسميع) المادة التي أعدها تسميعاً جهرياً كما هو شائع في

اللغات على سبيل المثال ؛ وهي بالتالي تبدو عكس نمط المحاضرة الذي يوصف بالمحاضرة بوجه عام.

8 - المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة Guide Note - Taking Lecture: توفي هذا النمط من المحاضرات يزود المدرس (الأستاذ) الطلبة بالمعلومات (العلمية) الأساسية للمحاضرة على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة بوجه عام.

9 - المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (كاشفانيات والملايدات) : ويعتمد هذا النمط من المحاضرات ، كما تدل التسمية ، على إعطاء المعلومات (العلمية) وعرضها بالاستعانة بالوسائل التعليمية (المسموعة - البصرية) وخاصة الشرائح المتزامنة صوتياً ؛ وفيها يتم عرض المحاضرة وتقديمها باستخدام العرض البصري - الصوتي بشكل متزامن معاً .

ما يجب وما لا يجب فعله في المحاضرة

لتحسين فعالية المحاضرة في عملية التدريس نقدم قائمة بالأفعال التي ينبغي أن يمارسها المعلم وذلك تحت مسمى " أخطر ، لا تفعل " والأعمال التي ينبغي عليه القيام بها تحت مسمى " نفذ ، افعل " . (6: 197)

أولاً : أخطر ، لا تفعل ما يلي :

- 1- أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها .
- 2- أن تسرع في الإلقاء لإيهاء المادة .
- 3- أن تخاطب نفسك ، أن تتكلم لنفسك دون أن تخاطب الجمهور .
- 4- أن تظن أن فهمك لغتك وتعبيرك يعني دائماً فهم الجمهور هذه اللغة والتعبير .
- 5- أن تتكلم على وتيرة واحدة ، كأنك آلة مسجلة .
- 6- أن تؤكد على المعلومات الشائعة التي يعرفها جمهورك جيداً ، لدرجة يقال : إن ليس عند المحاضر ما يقدمه .
- 7- أن تأتي بمعلومات اختصاصية معقدة ، فوق مستوى جمهورك بكثير .
- 8- أن تكثر من المفاهيم وتقلل من الشرح وضرب الأمثلة .
- 9- أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقبل كمحاضر .
- 10- أن تستنذر لعدم قدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهورك ولمحاضرتك ، أي لتغطية ضعفك .
- 11- أن تلتصق وجهك بالورقة وتقرأ لنفسك .

- 12- أن تتناول موضوعاً غير متمكن من الاطلاع عليه .
- 13- أن تتحرك كثيراً أمام الجمهور أو تكون كخشبة مسندة ، كصلم جامد .
- 14- أن تكون متحمساً أكثر من اللازم .

ثانياً : نقل ، نقل ما يلي :

- 1- استعمل السبورة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان .
- 2- ناقش ، قارن .
- 3- تمهل ، خذ نفساً ، لتستريح ولتستريح جمهورك .
- 4- لاحظ جمهورك ومدى تجاوبه معك ، الملل ، التثاوب للكثير ، خروج البعض من القاعة ، وحاول أن تتلمس الأسباب لذلك وترد عليها بشكل ما .
- 5- اعرض رأيك بوضوح ، لقد ، وبموضوعية . تبين لك تحترم آراء غيرك بوضوح .
- 6- عثر بموضوعية : لا تستعمل كلمة " لانا " إلا إذا اضطرت لذلك تجلب الأحداث الشخصية ما لممكن ، وإن أردت ذكرها ، فاذكرها بدون إشارة إلى شخصك .
- 7- لا تعبر عن فكرة بعشر كلمات إذا كنت تستطيع التعبير عنها بتسع كلمات : أتبع مبدأ ما قل ودل .
- 8- كن مرحاً من وقت لآخر داخل إطار من الرصالة والجنية .
- 9- اضبط محاضرتك من الناحية اللغوية والصرفية ، خاصة إذا كانت سوف تطبع وتوزع ، ثمة تسامح في الاستعمال الشفهي ، اللغة غير الدقيقة ، لكن لا تسامح في الأخطاء المكتوبة .
- 10- أكد على الأفكار الرئيسية للمحاضرة ، كاسئلة في البدلية وكأجوبة في النهاية .
- 11- نوع نغمة صوتك ونبرته Stress والروابط بين الكلمات Juncture تبعاً لطبيعة الحديث .

Discussion

2 - المناقشة :

وهي اختلاط الأفكار أو مزج للتفكير تعرض فيه الآراء بدون براهين مساندة (10: 271) والمناقشة ليست مجرد تسميع . ولا مجرد حديث بين مجموعة من الناس التي تعرف قليلاً وتهتم قليلاً بموضوع المناقشة . كما أنها ليست تحاوراً بين أحزاب مختلفة تسعى كل منها للفوز ؛ بل هي أنشطة تعليمية تعليمية تقوم على المحاولة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس ، ويكون الدور الأول فسيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة ؛ ومحاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية ، وتطبيقها على أمثلة منتمية أحياناً .

شروط استخدام المناقشة : (3)

- 1- التعرف إلى طبيعة الأهداف بالنسبة للموقف التعليمي التعليمي .
- 2- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة .
- 3- أن يكون الطلاب على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته .
- 4- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يري أن يدور حولها موضوع الدرس إعداداً متقناً بحيث تكون مبسطة ومتابعة وهادفة ، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع
- 5- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس .

أشكال المناقشة :

هناك عدة أشكال للمناقشة لعل من أبرزها الأشكال التالية : (20 : 277-291)

أولاً : طريقة فيليب :

تنسب إلى واضعها " دونالد فيليب " Donald Philipe وتقوم على عدة أسس هي :

- 1- يكتب رئيس المناقشة سواء كان المعلم أو أحد التلاميذ عنوان المشكلة التي وافق الفصل على مناقشتها على السبورة ، ويطلب من التلاميذ اقتراح العناصر المختلفة التي تضمها المشكلة .
- 2- ينقسم الفصل إلى عدة مجموعات كل مجموعة تضم ستة طلاب بحيث يجلس كل ثلاثة من أعضاء المجموعة في مواجهة الثلاثة الآخرين وتنتخب كل مجموعة قائداً أو سكرتيراً .
- 3- تبحث كل مجموعة عنصراً من العناصر التي اقترحت ودونت على السبورة في فترة لا تزيد عن خمس دقائق ، ثم يعلن المعلم أو قائد الفصل انتهاء الوقت المحدد ، ثم يطلب من المجموعة التقرير الذي تم التوصل إليه .
- 4- يتم مناقشة النقاط الأساسية من جانب الفصل كله .

ثانياً : نشاط اللجنة Committee Activity (21 : 132-138)

وفيها يُوكل لمجموعة من اللجان دراسة المشكلة . ويتعارض مع ما يعتقد بعض المعلمين أن أنواع أنشطة اللجنة لخطط ومناقشات المجموعة الصغيرة تتطلب عاملاً كبيراً من أجل تحضير وأعداد الجزء الخاص بالمعلم . فهي ليست كذلك فالطلاب يقومون بكل العلم وليس عليه سوى أن شاهد ويستريح .

الخطوط المرشدة الآتية سوف تساعد المعلم في استخدام طريقة أنشطة اللجنة بنجاح:

- 1- يوضح المعلم للطلاب أغراض ووظائف كل لجنة .
- 2- كن محدداً في تعليم الطلاب المهام التي سيقومون بها لكي يكونوا منجزين وتستطيع أن تخطط المهام سوياً مع الطلاب .
- 3- ذكر الطلاب أن نشاط اللجنة هو موقف اجتماعي لفريق تعليمي . النجاح فيه يعتمد على التعاون والنظام من أعضاء اللجنة .
- 4- أرجوك 0000 لا تقلق عندما يفشل الاختبار الأول . خاصة عندما لا يكون الطبع معتادين على استخدام هذه الاستراتيجية . حاول ثانية .

ثالثاً : الندوات

يتم تكوين جماعة من تلاميذ الفصل تضم ستة تلاميذ مثلاً ، وقد يزيد العدد وفقاً لحجم المشكلة التي تُدرس وتختار الجماعة من بين أعضائها رئيساً يتولى إدارة الندوة ؛ ويقوم كل عضو من أعضاء الجماعة بدراسة عنصر من عناصر المشكلة موضوع البحث ؛ ويقدم كل عضو أمام الفصل جميعاً ملخصاً للدراسة التي أعدها . وتتم مناقشة هذه الملخصات .

رابعاً : المناقشة التي تقوم بها جماعة صغيرة .

وفيها يتم تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة ، مع العلم بأن المجموعات الصغيرة أكثر فعالية عندما تتم المناقشة بين المعلم والتلميذ وبعضهم . وتشكل الجماعات على أساس :

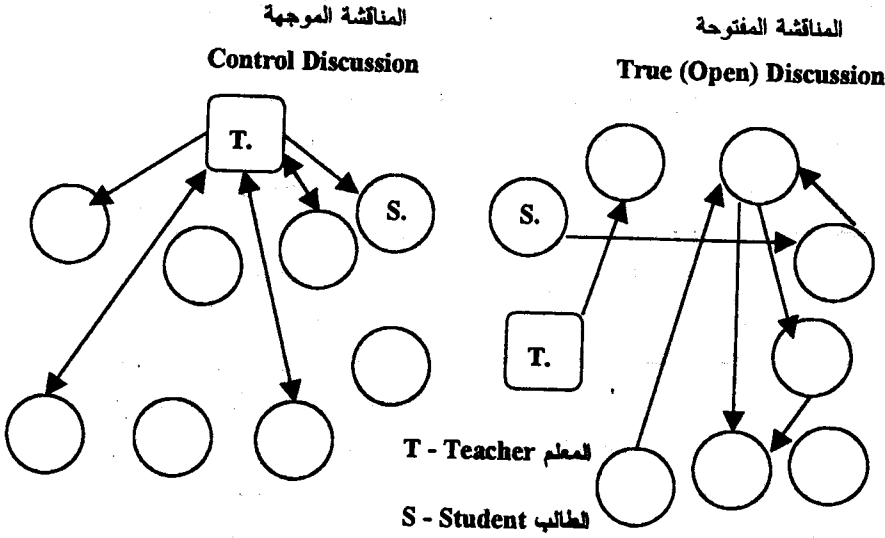
(1) إكساب أفرادها درجة عالية من مهارة معينة .

(2) أو اهتمام أعضائها جميعاً بمشكلة معينة .

والمعلم يستطيع أن يعطي المزيد من الاهتمام لكل فرد من المجموعة ، والدارسون يصبحون أكثر استغراقاً في عملية التعليم ، وأكثر حيوية في المناقشات، وتتيح فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة .

وهناك خطان من المناقشة المفتوحة والموجهة يوضحهما الشكل رقم (

10 - 3) التالي عرضه :-



شكل رقم (10 - 3) يوضح الاختلاف بين تتبع المحادثة في المناقشة الموجهة والمناقشة الحقيقية (المفتوحة) **Flow of Conversation in Discussion**

دور المعلم خلال المناقشة

دور المعلم مخطط وموجه ويمرر لعملية التعلم والتعليم ، ويبدو دوره واضحاً من خلال ممارسته وإجابته عن الأسئلة التالية : (3 : 57)

- ☐ لماذا اختار طريقة المناقشة دون غيرها ؟
- ☐ ما الأهداف الإجرائية التي يتوقع تحقيقها في نهاية المناقشة ؟
- ☐ ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها الطلاب قبل المناقشة ؟
- ☐ ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها المعلم قبل المناقشة ؟
- ☐ ما الحدود التي يجب ألا تتخطاها المناقشة ؟
- ☐ ما الأسلوب (أو الأساليب) التي يمكن استخدامها لإثارة اهتمام الطلاب ؟
- ☐ ما الأسئلة التي يجب أن يطرحها على الطلاب ؟
- ☐ كيف يمكن أن يضمن درجة عالية من حماس الطلاب من بداية المناقشة حتى نهايتها ؟
- ☐ ما الشروط الواجب توافرها في هذه الأسئلة ؟
- ☐ ما العلاقة بين الكتاب المدرسي ومحور المناقشة ؟
- ☐ ما النشاط الذي يجب أن يقوم به الطلاب بعد الانتهاء من المناقشة ؟
- ☐ كيف يقوم أداء الطلاب في أثناء المناقشة وبعد الانتهاء منها ؟

متى ينبغي أن يتدخل المعلم ؟ هناك حالات تقتضي تدخل المعلم في أثناء المناقشة ، لذا يجب أن تتوافر بعض المبادئ التربوية المفيدة منها :

- عندما يلاحظ المعلم أن استطراد الحديث قد استغرق وقتاً طويلاً ، وحدثت مشاركات كثيرة وكلها تدور حول نقطة معينة ، عليه أن ينكر باختصار بموضوع البحث ، ويشير إلى ضرورة مواصلة السير إلى نقطة أخرى .
- عندما يلاحظ أن هناك صمماً أو وجوماً قد حدث واستمر لفترات طويلة ، فتلك تدل على أن هناك ارتباطات ما تجعل الطلاب مترددين في مشاركتهم ؛ لذا على المعلم أن يتدخل وأن يبادر في تسيير الأمور وتوضيحها .
- عندما يلاحظ أن خطأً في مفهوم يتعلق بالحقائق قد أخذ يحتل مكانته في معلوماتهم هذا يستوجب منه استدراك الموقف الصحيح .
- عندما يلاحظ أن هناك أنكاراً خاطئاً أو خادعة لم تنقص بطريقة واقعية ، عليه أن يتدخل ويعمل قصارى جهده في تحريكها ؛ ويثير حولها التساؤلات الكافية ليثبعمها بحثاً ، ليمكنهم من تمييز الصواب من الخطأ .

المعلم باعتباره قائداً للمناقشة

فالقائد يجب أن يكون قادراً على أن ينتزع من خلال أعضاء الجماعة أفكارهم واستجاباتهم ومعلوماتهم . وهو الذي يحفظ للمجموعة أن كلا منها يقوم بالعمل الملائم لقدراته . حتى إذا اجتازت المجموعة الموضوع وانتقلت إلى نقاط غير متصلة بالموضوع عليه أن يسيطر ، لأنه يجب أن يعرف ماذا يفعل ؟ وكيف يفعل ؟ (21 : 131) ويبين جدول رقم (10 - 1) ما يجب على القائد (المعلم) فعله وكيف يفعله .

جدول رقم (10 - 1) أفعال القائد " المعلم " خلال المناقشة وكيفية تنفيذها

(ماذا يفعل) What to do ?	(كيف يفعل) How to do it ?
1- يسرد الإجابات .	1 - يكون مستقبلاً وغير حاكم .
2- يشجع تقديم وجهات النظر المختلفة.	2 - التعرف على أعضاء المجموعة في محادثات ما بعد المناقشة .
3- يعمل كيرلاني (بارع في النقاش) .	3 - يلاحظ القواعد كي يكون مرناً .
4- يمنع السيطرة عن طريق أي عضو أو جماعة صغيرة .	4 - يخصص وقت محدد من أجل كل متكلم .
5- يحافظ على ارتباط المناقشة بالموضوعات المعروضة .	5 - يسرد جملاً خبرية توضح الأفكار الرئيسية التي قدمت .
6- يخصص مخرجات المناقشة .	6 - يقدم الملخص النهائي .

مزاي طريقة المناقشة وعيوبها .

ويمكن تحديد أهم مزايا طريقة المناقشة فيما يلي (8: 157-158)

- 1- تزيد من إيجابية التلميذ في العملية التعليمية ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة.
- 2- تلمي لدى التلميذ مهارات اجتماعية من خلال تعويده للحديث إلى زملائه وإلى المعلم .
- 3- تلمي لدى التلميذ مفهوم الذات من خلال إحساسه بقدرته على المشاركة والفهم والتفاعل الاجتماعي .
- 4- تؤدي إلى الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختبرات ، إذ أنه يمكن إجراء المناقشة في الفصل التقليدي .

ولا يعني وجود هذه المزايا أن طريقة المناقشة خالية من العيوب ، إذا كثيراً ما توجه إليها بعض أوجه النقد المختلفة مثل :

- 1- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف ، والانتباه للأحداث الجانبية التي قد تحدث من الطلاب .
- 2- تتطلب معلمين ذوي خبرة وأمنية في التدريس ، بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة ، كما يمكنهم صياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .
- 3- تستبعد الخبرات المباشرة في التعلم ، إذ غالباً ما تتناول موضوعات لفظية ، وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية .
- 4- تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة رتيبة مملة ، خالية من الإثارة ، عندما يطلب المعلم من طلابه قراءة الدرس ودراسة محتواه في المنزل قبل موعد دراسته في الفصل ، مما يجعل الموقف التدريسي عبارة عن جلسة لتسميع معلومات سبق وأن حفظها الطلاب في المنزل دون فهم أو تعمق في معناها .
- 5- قد يغالي المعلم في توجيه الأسئلة ؛ ويكثر منها فينتشت انتباه الطلاب ؛ كذلك فقد يفقد المعلم سيطرته على النظام في الفصل ؛ فتكثر الضوضاء والإجابات الجماعية والمقاطعة مما يحد من فعالية المناقشة كعملية استراتيجية .

3 - طريقة العصف الذهني Brain Storming

تسمى هذه الطريقة أيضاً بالتحريك الحر للأفكار Free Wheeling ، أو إطلاق الأفكار Ideation ، أو حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (18: 337)

وتقوم هذه الطريقة على تقديم سؤال أو مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين إلى مجموعة من التلاميذ - عادة تكون محدودة العدد - ثم يُطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن تطرح لحل هذا الموقف أو تلك المشكلة ، فمثلاً قد يطرح علي مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الذين درسوا عن الجاذبية سؤال مؤداه " ماذا يحدث لو أنعدمت الجاذبية الأرضية " ، أو يمكن طرح سؤال لتلاميذ المرحلة المتوسطة " ماذا يحدث لو اختفت الحشرات من الأرض " ويمكن طرح سؤال لطلاب المرحلة الجامعية " تصور لو وضع الأمة العربية لو لم تكن هنالك إسرائيل " .

وفي هذه الطريقة فإن كمية الأفكار المتولدة تعطي أسبقية على نوعيتها ، حيث أن الحكم على النوعية يوجب بشكل متعمد إلى وقت لاحق ، وتكتب الأفكار التي يتم توليدها على السبورة مباشرة ، مع ملاحظة حث التلاميذ على عدم تكرار الأفكار المطروحة .

وتستخدم هذه الطريقة في تنمية الطلاقة Fluency والتي يعبر عنها بقدرة التلميذ أو تعبيرية أو فكرية ، كما تستخدم في تنمية المرونة Flexibility ، والتي تعني التنوع والاختلاف في الأفكار التي يأتي بها التلميذ ، كما تسهم أيضاً في تنمية الأصالة Originality ؛ إذ يتبارى التلميذ في طرح أفكار غير شائعة يتفرد بها عن أقرانه ، وكل تلك القدرات إنما تعد مؤشراً على نمو التفكير الإبداعي لدى التلميذ.

وتستلزم هذه الطريقة قيام قائد المجموعة (المعلم) بتهيئة الظروف فترة المصنف الذهني ؛ كما عليه أن يتأكد من فهم المشاركين لأدوارهم ، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفق الأفكار ؛ وتتطلب المهام السابقة مهارة فائقة من قائد المجموعة ، كما أن إنتاجية المجموعة تتوقف على قدرات المشاركين وفهمهم للدور الذي يقومون به .

4 - البيان العملي Demonstration

يقوم المعلم في طريقة البيان العملي بالأداء الفعلي لعملية أو عمل ، حيث يعرض ما يجب القيام به وكيفية القيام به ، ويستخدم الشرح لبيان لماذا ، وأين ، ومتي يتم ذلك ، وعادة ما يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على إعادة العملية أو العمل بعد قيام المعلم بالبيان العملي ، ولهذا السبب فإن طريقة البيان العملي غالباً ما تستخدم مع طريقة أخرى . والمزيج الأكثر شيوعاً هو المحاضرة مع البيان العملي أو البيان العملي مع التمرين العملي (18 : 32) .

- الاستخدامات : إن الغرض الأساسي من طريقة البيان العملي هو بيان كيفية أداء شيء ما ، ويجب استخدام هذه الطريقة كلما كان ذلك مناسباً . وفيما يلي بعض أهم الاستخدامات لطريقة البيان العملي :

(1) التدريب على العمليات الحركية أو الإجراءات (كيفية أداء شيء ما) .

- (2) التدريب على حل المشكلات ومهارات التحليل .
- (3) توضيح المبادئ (لماذا يعمل شيء بالطريقة التي يعمل بها) .
- (4) التدريب على تشغيل الأجهزة (كيف يعمل شيء ما) .
- (5) التدريب على أسلوب الفريق في العمل (كيف يعمل الأفراد بعضهم مع بعض لأداء شيء ما) .
- (6) بيان المستوى النموذجي للتجربة .
- (7) التدريب على إجراءات السلامة .

• **المزايا :** يتعلم المتعلم بسرعة ويكون التعلم أكثر دوماً في حالة استخدام طريقة البيان العملي للأسباب التالية :

- 1- تجسد طريقة البيان العملي الشرح وذلك بإعطاء معنى للكلمات .
- 2- توضيح طريقة البيان العملي الرؤية ، وذلك بغرض الأداء المكامل للإجراء ، مع توضيح العلاقات بين خطوات الإجراء وتحقيق الهدف .
- 3- تستخدم طريقة البيان العلمي عدداً من الحواس ، حيث لا يقتصر الأمر على قيام المتعلم بالمشاهدة ؛ والاستماع فحسب ، بل إنهم غالباً ما يعطون الفرصة للمس الأجهزة .
- 4- طريقة البيان العملي لها جاذبية تمثيلية ، فإذا تم التخطيط الدقيق والتنفيذ الجيد للبيان العملي تحققت له خصائص التمثيل التي تثير وتحفظ بالاهتمام والانتباه .

• **العيوب :** يجب أن يوضح البيان العملي للمتعم كيفية الأداء النموذجي ، ويجب أن يكون الإجراء سليماً من الناحية الفنية ، وأن يؤدي بمهارة تفوق تلك المتوقعة من المتعلم . كما يجب على المعلم أن يتأكد من أن الأجهزة تعمل بشكل سليم ؛ حيث لا يوجد شيء يكون عرضة للفشل الكامل مثل البيان العملي الذي يتعرض للتوقف بسبب عطل الأجهزة . ويجب تنظيم قاعة البيان العملي بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدة كل مراحل البيان العملي بوضوح ، الأمر الذي يتطلب ترتيبات خاصة للقاعة ، وحيث إن الأجهزة يتم نقلها من موقع التشغيل ، فإن نقلها يجب أن يتوازن مع عائد هذا البيان ، وأحياناً يتم شراء نماذج أو صنعها ؛ الأمر الذي يترتب عليه استثمار أكثر تكلفة من حيث الوقت والمال والموارد الأخرى .

5 - تمثيل الأدوار : Role-playing

طريقة تمثيل الأدوار هي طريقة تتضمن التمثيل اللقائى لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم ، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبته التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل ، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به ، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين ، وبعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة . (18: 332)

فعلى سبيل المثال يمكن تمثيل شخصية "توماس أديسون" ومساعديه ، "الكسندر جرا هام بل ومساعديه" وإعادة تمثيل اختراع التيار الكهربى والتليفون ويمكن أن يكونوا "فيثاغورث" أو "إقليدس" عندما اكتشفوا المفاهيم الرياضية ، كما يمكن أن يكونوا "مدام كوري أو ميشيل فرداي" في فصل علوم .

ويمكن للمعلم تعزيز هذا الخيال لدى التلاميذ بتوجيههم إلى أسمائهم المتقصصة ، وكذلك باستخدام لافتة عليها أسم العالم ليلبسها التلاميذ . في العلوم يمكن تمثيل الاكتشافات الهامة وكذلك التجارب ، وكذلك في الألب يمكن إخراج مشاهد من مسرحيات وقصص كثيرة وأحداث في حياة مؤلفين ، واشتراك التلاميذ في المسرحية وتمثيل الأنوار تزيد من التعلم الفعال والحركة .

فهنا يمدان التلاميذ بخيال خصب من خلاله يتم إعادة خلق الحقائق والمفاهيم وتعزيز الفكرة طويلة المدى كما يخلقان أيضاً مساحة آمنة يمكن أن يكتشف التلاميذ المفاهيم والمشاعر والقوى

وكما أن الإنسان لا يمكن أن يمتنع الطعام لأحد ويهضمه له ، فالتعلم أيضاً نشاط فردي لا يمكن لأحد أن يتعلم من شخص آخر فالتعلم يعتمد على المتعلم وهذا ما تثبته الطرق السابقة .

وبالرغم من أن تمثيل الأدوار يستخدم في علاج المرضى النفسيين إلا أن التركيز في التدريس يكون لإكساب التلاميذ مهارات سلوكية جديدة للتعامل مع الحياة، ولا يحاول المعلم الخوض في أعماق الطلبة أنفسهم ، بل يساعدهم أن يفهموا السلوك الإنساني بشكل أعمق ، وتمثيل الأدوار مفيد لأنه يزيد إحساس الطلبة بالموهوبين بينهم ، ولا يجب على المعلم استخدام هذه الطريقة لحل المشاكل الشخصية ، بل يجب على المعلم أن يجعلها عامة .

6 - العمل الجماعي Group Work

المجموعات المتكونة من أربعة إلى ستة تلاميذ تعمل بطريقة أفضل ، أما في المجموعات الأكبر فإنه من السهل على التلاميذ أن يختبئوا ، أما في المجموعات المتكونة من تلميذين أو ثلاثة فإن احتمال التفاعل يكون أفضل .

وفي العمل الجماعي يقوم كل طالب بدور مختلف ، وتحتاج المجموعات إلى رئيس جملة ومسجل لها كما يقوم التلاميذ بالقرن بتقديم ملخصات شفوية عما حدث مسبقاً ، ولابد أن يتأكد رئيس الجماعة أن كل تلميذ شارك في سياق البحث وذلك عن طريق المائدة المستديرة .

ففي أثناء تنفيذ التجارب العملية في حصص العلوم ، يمكن تنفيذ طريقة العمل الجماعي ، خاصة أن هناك بعض التلاميذ ينسحبون من تنفيذ التجارب ويوكلونها إلى زملائهم . كما يمكن تنفيذ العمل الجماعي في حصص الجغرافيا وبخاصة عند عمل الخرائط وتدريب التلاميذ على مهاراتها ، كما يشجع العمل الجماعي في حصص التربية الفنية وعمل النماذج واللوحات الفنية ، وللعمل الجماعي أهمية كبرى في دروس الحساب ؛ وبخاصة عندما يتولى أحد التلاميذ المتفوقين مساعدة أقرانه على حل المسائل والتدريبات ، ويكون جنوى تلك الطريقة أكثر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

وجدير بالذكر أن مشاركة التلاميذ وتطور مهارات الأدوار تعتبر العناصر الضابطة في التفاعل داخل الجماعة ، وعند تدريس المحتوى والعمل داخل الجماعة يجب أن يتم التنفيذ بالمرونة ، فبعض التلاميذ قد يتعلمون المحتوى بطريقة أفضل عندما يكونون في دور قيادي ، والبعض يتعلم أفضل من خلال تنظيم الملاحظات والبعض الآخر يستفيد خلال المائدة المستديرة . كما يمكن لبعض التلاميذ تقديم المطومة بشكل تمثيلي ؛ وآخرون يرسمون صوراً أو خرائط عقلية ؛ والبعض الآخر يظنون في عمل الملخصات الشفهية .

وقد يتخذ العمل الجماعي منحى آخر فيكون على صورة مقابلات جماعية Group Interview تتم ما بين التلاميذ وأحد الخبراء ؛ حول موضوع يرتبط بالمحتوى الدراسي أو حول مشكلة يواجهونها ، أو الاستفسار عن قضية مطروحة محلياً أو عالمياً . حيث تطرح عليه مجموعة من الأسئلة لاستطلاع الجوانب المختلفة للموضوع ، ويتم إخطار الشخصيات التي سيتم مقابلتها مقدماً بأنواع الأسئلة التي سيتم طرحها . ثم تعكف المجموعة بعد اللقاء في تسجيل وتبويب المعلومات التي تضمنها اللقاء والتي تعبر عن وجهة نظر الخبير إزاء القضية المطروحة ، وقد تطرح المجموعة على بقية زملائهم نتائج هذا اللقاء ، كما يمكن أن يمتد لبقية زملائهم عبر طابور الصباح محفزاً بذلك بقية زملائهم أن يحضروا حذوهم .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تتيح للتلاميذ طرح ما لديهم من أسئلة تضمن أن المادة التي سيتم تغطيتها تتناسب مع احتياجاتهم ، كما أن المقابلة تتم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي سيتم مقابلة أن يتوسع في الموضوع ، أو أن يوضح بعض النقاط ، أو أن يعطي بعض الأمثلة .

Non Verbal Methods

ثانيا : الطرائق غير اللفظية

يفرق " الدوس مكسلي " Aldous Huxley بين عالم الألفاظ وعالم الوعي غير اللفظي فيقول : إننا بشر من خلال استخدامنا للغة ولكن يجب علينا أن نحمي أنفسنا من سيطرة الكلمات والتقاليد الاجتماعية لكي نعلم أن : " المعرفة تكتسب عندما تجمع في إدخال ذخيرة جديدة مبنية على خبراتنا القديمة في نظام مفاهيمنا ، في حين يأتي الفهم عندما تحرر أنفسنا من القديم وبالتالي نصبح على اتصال مباشر بالجديد .

Dreams as Method

(1) الأحلام كطريقة

يقول " فرويد " : " الأحلام هي الطريقة المثلى إلى اللاشعور " وتحتوي الأحلام على الحركة الشخصية ، والجلسة ، والمحادثة ، وهي جميعها عناصر كاملة لقصة جيدة يمكن أن تحكي ويمكن للطلبة إبداع مسرحيات هزلية من أحلامهم بعد مراجعة ثانوية لها ، وإجراء مجموعة من التعديلات.

ومثال ذلك ما حدث في An Atlanta High School لدى أحد معلمي اللغة الإنجليزية فقد كان لديه مجموعات من الطلبة يقسمون إلى مجموعات عمل ، حيث يشاركون في مناقشة ما الذي يمتنونونه في أحلامهم اليومية ، إنهم يضعون كل أحلامهم التي يمتنونونها في مسرحية هزلية ، معنلين حلم أو مركبين أحلام عديدة ، ثم يكتبون نصا لإنتاج تليفزيوني ثم يحررون النص ويصورونه ، ويعتبر كتاب " Creative Dreaming " Patricia Garfield مفيداً لتخطيط الدروس بطريقة عمل الأحلام Dream Work .

Sensory Stimulation

(2) الإثارة الحسية

يمكن لطريقة المثير الحسي أن تكون إبداعا نفسيا ، فقد يستثير المعلم تلاميذه بـسؤال مفاده : كيف يمكن أن تستيقظ بواسطة المعلم ؟ ويقدم المعلم لذل بقوله " عندما أعطي مثالا ، دع نفسك فقط لتكتشف ما يتداعى إليك ، وإذا لم يحدث أي شيء دع الكلمة تمر ، ومنها يعطى المعلم سلسلة من الكلمات كمثير فمثلا :-

1- سقوط المطر في ليلة صيف .

2- بداية إشراق الشمس .

3- المشي على الجليد المتساقط .

4- فراولة طازجة وهكذا .

ثم يكتب التلاميذ تقريرا حول أحاسيسهم وأفكارهم المتداعية ، وفي هذه العملية تساعد التلميذ في تمييز حسي عال .

فسي تدريس أي مادة يمكن إدخال الفكاهة لتزيد الألفة بين المعلم والطلبة ، فأكثر المواد ممتعة من خلال الفكاهة أن تكون شيقة وممتعة ، فبالرغم من أن تدريس علامات الترتيب ليس موضوعاً مفضلاً للكثير من الناس لكن أنظر للمتعة التي قدمها " Lewis Thomas " في " The Medusa and The Snail " عندما طرح بشكل ظريف ويمكننا إدخال الفكاهة كذلك على أية مادة جافة .

Games and Puzzles as Method

(4) طريقة الألعاب والألغاز

يمكن أن تستخدم الألعاب والألغاز لكي تفتح للتلاميذ إمكانيات جديدة للتفكير والخبرة ، بعض الألعاب مثل التمثيلية ، وبعض الألغاز مثل الكلمات المقاطعة يمكن أن تستخدم لبناء مهارات اللغة وكذا الألغاز اللفظية الرياضية يمكن أن تكشف للتلاميذ أساليب بديلة لتكوين المفاهيم .

مثال : مسألة تصميم الفراغ

يقوم المعلم برسم ثلاثة أشكال على المسبورة (دائرة - مربع) ثم يطلب من التلاميذ أن يفترضوا أن هذه الأشكال فارغة ؛ وأن يتخيلوا أن هذه الأشكال مفتوحة في لوح خشبي ، المطلوب من التلاميذ البحث عن شكل ما يعبر خلال هذه الأشكال وينطبق تماماً عند دخوله وعلى التلاميذ استخدام بعض الأشكال وإدخالها خلال الأشكال المفرغة وهكذا .

(5) التخيل - التصور

يلعب التخيل دوراً هاماً في كثير من التكنيكات السابقة فهو يعتبر أحد الأشكال (الأساليب) Modes الأولية لمعالجة المعلومات ، يمكن أن تستخدم هذه العملية لدفع التلميذ للمشاركة في أي نظام بما فيها العلوم ، فيمكن للتلميذ أن يتعلم كيف "يتصور" الجزئي ، النظام الدائري لمعضلات جسم الإنسان ، وللرى هذا الاستخدام البسيط للتخيل لتدريس مفهوم التصنيف " Taxonomy " فتتخيل نفسك سائراً في الظلام داخل حديقة جميلة مليئة بالنباتات الملونة والزهور والأشجار ، وأنت سائر يمكنك أن تسمع صوت الأمواج من شاطئ قريب فتبدأ في ملاحظة التشابه بين الأشجار والنباتات المتنوعة للأزهار ، وفكر في كل الأزهار والنباتات التي لها نفس هذه الأجزاء ، أسمع لنفسك أن تبدأ في تصنيف هذه النباتات ؛ وأن تلاحظ التشابه والاختلاف ، وأنت مستمر في السير داخل الحديقة ، أفتح عينيك تدريجياً وعد إلى الغرفة . العملية السابقة هي مقدمة طبيعية لدرس علوم في التصنيف.

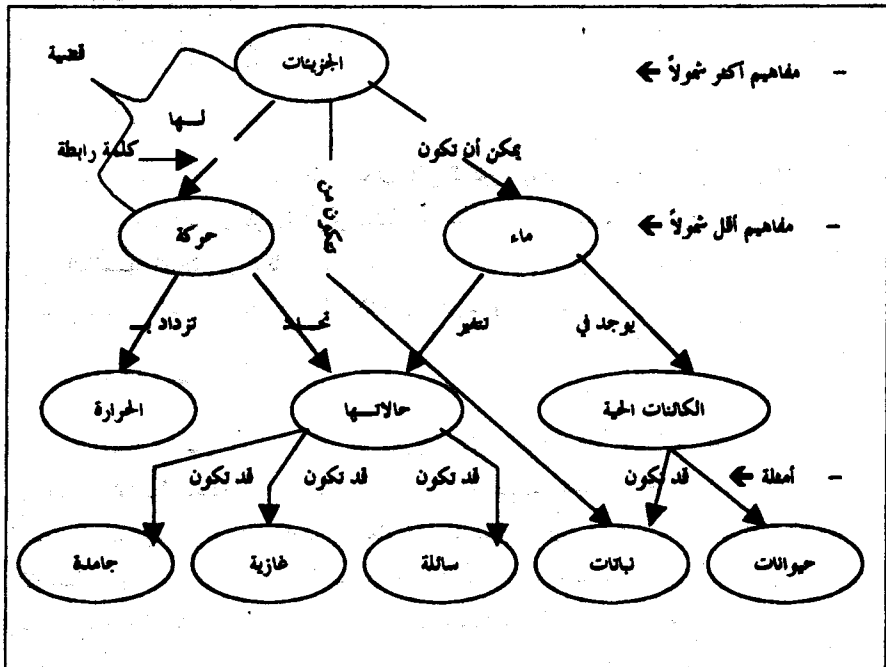
Mind Maps

6 - الخرائط العقلية

هي طريقة بسيطة بين الطرق اللفظية والطرق غير اللفظية ، ويعتبر هذا التكنيك أيضاً فعال بدرجة كبيرة في مساعدة التلاميذ لتنسيق أي نظام ، ويقوم المعلم بتقديم مثير مثل تقديم الفيديو ،

حفلات موسيقية ، قصيدة ، قراءة صامتة ، ويتعلم التلميذ أن يرسم دائرة في منتصف الصفحة وأن يضع كلمة أو عبارة قصيرة بداخل الدائرة ، والتي تقدم إجمالي الخبرة ثم يرسم خطوطاً خارج الدائرة ويقوم بكتابة الكلمات المترابطة والمعارات على الخطوط ، وتقع المفاهيم التحتية على الخطوط الفرعية والمتفرعة من الخطوط الأصلية . وتقدم الأفكار المترابطة بالمفهوم الرئيسي من خلال خطوط جديدة ترسم من المركز .

ومن خلال الخرائط العقلية يمكن للتلميذ أن يتخبط بين الخيال والمفهوم ، وتزايد البصريات عندما يترجم التلاميذ كلماتهم إلى صور ، أو أن يجعل المعلم تلاميذه يبدعون خيالاتهم بأن يرسموا صوراً ؛ أو رموزاً لكل فرع من الخريطة العقلية ، وينتقل التفاعل تجاه الفظنية ببساطة عندما يترجم للتلميذ الخريطة العقلية ، إما لتلميذ بمفرده أو لمجموعة ، أو لكل الفصل ويعرض شكل رقم (10 - 4) نموذجاً لخريطة عقلية حول واحد من المفاهيم الكيميائية وهو مفهوم الجزيء .



شكل رقم (10 - 4) نموذج خريطة عقلية حول " مفهوم الجزيء "

Integrative Methods

ثالثا : الطرق التكاملية

هناك مجموعة من طرائق التدريس تقدم دمجاً بين الطرق الفظوية وغير الفظوية ، كما تربط بين الأنظمة المتنوعة ، وكذلك تشجع التلميذ على اكتشاف العلاقات بين المعرفة والتطبيق ، وجوهر الحقيقة ، ومن خلال هذا الدور تشجع التلميذ ليكون عالماً ، فيلسوفاً ، وفناناً ومن أعظم فوائد

هذه الطرق : لأنها تعزز المرح الطفولي ، كما تزيد من الإحساس بالمشاركة في التفكير بطريقة " ماذا لو ؟ ؟ What if . ومن بين هذه الطرق التي يطلق عليها مسمى الطرق التكاملية ما يلي :

(1) - الخيال العلمي كطريقة تكاملية Scientific as Integrative of Learning

لقد أوصت " كارل ساغن " Carl Sagen في كتابها " استخدام الخيال العلمي كطريقة لتشجيع التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات " أن أحد الفوائد العظيمة للخيال العلمي أنه يستطيع أن يوصل أجزاء وقطع إشارات وجملًا لمعرفة قد تكون غير معروفة أو غير ملموسة لدى القارئ .

ويمكن أن يستخدم الخيال العلمي مع الآراء المثيرة في كثير من الحقول لتطوير مخططات محتملة للمستقبل ، ليس فقط في العلوم بل أيضا في الدراسات الثقافية ، الموسيقي ، الأدب ، الفن ، يمكن إعادة صياغاتها عن طريق اعتبار تصور مظاهرها المختلفة في مستقبلات مختلفة . وهذا الأمر يعتبر صحيحا بالنسبة للأنظمة المعيارية مثل الأخلاق فمثلا : على الفرد أن يتعلم عمل خيارات قيمة جديدة في بيانات جديدة ، ولكن كيف ذلك ؟

على سبيل المثال : ما المتضمنات الأخلاقية (الدلائل) لزراعة الأعضاء ؟ أو بلوك الأمشاج ؟ وعلى هذا يمكن القياس فالأسئلة القانونية والأخلاقية يمكن أن تطرح لأشياء لم يكن لها تاريخ (كحالات لم تعرف من قبل ، فمن خلال الخيال العلمي يهين للتلميذ للاكتشاف ؛ ليس فقط ما هو محتمل ؟ بل ما هو مرغوب ومسموح به) .

(2) - الموسيقي كطريقة تكاملية Music as Integrative of Learning

لكي تستخدم القوة الدرامية (المسرحية) للموسيقى لوضع جو نفسي معين Taste a Mode أو لتأكيد فكرة أو موضوع ؛ وحتى نعرف تأثير هذه القوة ، فإنه يكفي أن نتذكر بعض الأفلام أو المسلسلات المفضلة لدينا . والموسيقى يمكن أن تستخدم في التدريس وفي الواقع ، فإن هناك أربع طرق يمكن أن تستخدم الموسيقى خلالها في التدريس .

1- لتثبيت استجابة مرغوبة : يتم التثبيت عن طريق الحافز الذي يستدعي الاستجابة النموذجية المرغوبة من الشخص .

2- لتشجيع الاسترخاء To Promote Relaxation .

3- لتكوين جو نفسي معين To Establish a Mode يحتاجه المعلم أحيانا للتدريس درس قد يحتوي على قصة في مناخ معين مكسيكي مثلا . فيمكن أن يضع موسيقي يستمع إليها التلاميذ عندما يدخلون الفصل .

4- التحفيز وتشجيع الخيال .

(3) - العرائس والتفكير الافتراضي Puppets and a sift thinking

طبق أحد التربويين هذه الطريقة على أحد فصول الدراسات العليا بالجامعة رغم أنه عادة ما ترتبط العرائس بالمراحل الأولية للتعليم إلا أن التلاميذ من كل الأعمار حتى المراهقين منهم يستجيبون لها استجابات إيجابية .

فقد استخدم عروستين ، إحداهما عبارة عن ببغاء ذات ألوان جذابة ويدعى " تشارلي " Charlie ، والآخر عبارة عن شخص ضئيل ذي جسم أسود ، وليدي وأرجل حمراء ، وطويل وله وجه حزين ويدعى " دورك " Dork ، وبعد أن بدأت المحاضرة قدم المعلم " تشارلي " للفصل ، ولجئ معي معه حديثاً صحفياً أمام الفصل ، ثم أخذ " تشارلي " يهيس بإجابات الأسئلة في أذن المعلم لكي تتنقل بعد ذلك للطلاب ، ثم بدأ " تشارلي " يوجه أسئلة للطلاب عن المنهج الذي تم دراسته في الفصول السابقة وفي منتصف العام قام المعلم بتقديم " دورك " وعند هذه النقطة أصبح الطلاب مستعدين للعب والمشاركة مع " دورك " وتحدثوا معه في بعض المفاهيم التي درسوها من قبل ، وأي شيء يخبرهم به ، وكان من المذهل حقاً أن الطلاب قد تكلموا مع " دورك " بصراحة أكثر من المعلم

(4) - الحب كطريقة تكاملية Love as Integrative of Learning

تحدث Brazakay عن الغرض الأساسي من التعلم الأمثل قائلاً " لمساعد المتعلمين على تحقيق الحرية المثلى " ، كما نتحدث عن أهمية الحب والحرية ولقد وصف Woodgear العلاقات بين السلطة والحب والتعلم في الفصل الذي يقترحه المعلم . وداخل الفصل يشعر التلميذ بأنه في أمان لأن المعلم يتصرف وكأنه السلطة التي تجعل التلميذ يشعر بأنه سوف يتعلم بنجاح لأنه في أيدي معلم يحبه .

تطبيق على تصنيف " جيمس كوين " لطرق التدريس

أهم ما يميز هذا التقسيم :-

- 1- شموله : فهو يشمل طرقاً شائعة وطرقاً حديثة .
- 2- التقسيم بُنيَ على أكثر من أساس فالأساس الأول (التقليدية [الشائعة] ، والحديثة) والأساس الثاني (اللفظية، وغير اللفظية) .
- 3- وضعه لطرق بيلية (بين اللفظية وغير اللفظية) وهو ما أطلق عليها المداخل التكاملية Integrative Approaches وهي تحتوى على اللفظية وغير اللفظية معا (كالموسيقى كطريقة تكاملية) .
- 4- أنه مبني على أساس التركيز والاهتمام بالنصفين الكرويين للمخ (الجانب الأيمن والجانب الأيسر) .

4 - المعلم وتصوراتاه حول طرق التدريس .

إن طريقة التدريس مثل الثقافة ، لا توجد خارج الأفراد الذين يدعونها أو يمارسونها ؛ ولا جدوى كبيرة ترجي من البحث في الطريقة ؛ بتجربتها وفصلها عن شخصية المعلم ، وأن ثمة تفاعل يجري بين أفكار (أبعاد) الطريقة وبين المعلم ، فالمعلم وهو يقوم بواجباته التدريسية ؛ سواء لدى إعدادها ، أو لدى تنفيذها يوجهه عدد من التصورات والاقتناعات النفسية - التربوية التي يعتقد بصحتها وصلاحيها . والتي على ضوءها يمكن أن نصنف المعلمين إلى نمطين رئيسين : (6 : 134)

النمط الأول : الذي يؤمن بالمعرفة : بكميتها ، بتراكمها ، بحفظها ، وبعرضها حين الطلب . ويطلق على هذا : النمط التقني .

النمط الثاني : الذي يؤمن بالفهم : بعمقه ، بأبعاده ، بشموله ، وبعلاقاته ، ويطلق على هذا : النمط العقلي .

وبعرض جدول (10 - 2) السلوكيات التي يبلغيها كل نمط من النمطين السابقين اهتماماته التدريسية .

جدول (10 - 2) السلوكيات التدريسية للنمط العقلي والنمط التقني من المعلمين

النمط التقني	النمط العقلي
1- يؤكد على حفظ المعلومات بدون ترتيب وتنظيم .	1- يؤكد على تعلم العمليات العقلية الأساسية ، كالاستقراء والاستنتاج ؟
2- يؤكد على حفظ التعاريف والملخصات	2- يؤكد على فهم المفاهيم والعلاقات .
3- يهمله أن يفهم الطلاب ويتضايق من عدم تحقيق هذا الهدف بشكل كاف .	3- يهمله أن يفهم الطلاب ويتضايق من عدم تحقيق هذا الهدف بشكل كاف .
4- لا يعرف جيداً أصول تفهيم الدرس ، ويعتقد أن فهمه للدرس يعني فهم الطلاب له .	4- يعرف أصول تفهيم التدريس ، وينظر إلى الدرس من زاوية الطلاب .
5- يتضايق من الذين يقولون : إنهم لم يفهموا .	5- يرحب بمن يقول له أنه لم يفهم ويحاول أن يفهمه ويساعده .
6- يسخر من هذه الوسائل المعينة ويعتبرها خاصة بالأطفال .	6- يستعمل وسائل تساعد على الفهم كاللوح مثلاً ، ويضفي جو من المرح .
7- في كثير من الأحيان يقرأ فصولاً من	7- يحاول الاستعانة بمبادئ تعليمية مثل

النمط التقني	النمط العقلي
كتاب ، أو ينسخها ويعطيها للطلاب .	مبادئ سينسر .
8- لا يحب الاحتكاك بالطلاب غير متلمساً لمؤشرات الفهم أو عدم الفهم .	8- يحتك بالطلاب متلمساً مؤشرات الفهم وعدم الفهم .
9- يقدم أسئلة امتحاناته حفظية ، وغالباً ما يشدد على الألفاظ وليس المعاني.	9- يقدم أسئلة امتحانية عقلانية تتطلب استخداماً للمعارف في مواقف مناسبة .
10- لا يستطيع أن يلائم بين المدة الزمنية المخصصة والمادة ، ويشكو دائماً من قلة الوقت .	10- يلائم بين المدة الزمنية المخصصة لبرنامج التدريس ويستطيع التعرف على الأفكار الهامة والاختزال .
11- لا يستطيع أن يلائم بين المادة ومستوى الطلاب المعرفي والعقلي ، ويؤمن بالقول : لماذا لا تفهمون ما يقال .	11- يلائم بين المادة ومستوى الطلاب المعرفي والعقلي ، ويؤمن بأن الأستاذ يجب أن يقول ما يفهم .
12- غير محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .	12- محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .

5 - معايير اختيار طرق التدريس

أوضحنا من قبل أنه يوجد عدة طرق للتدريس ، فكيف يختار القائم على التدريس (المعلم) الطرق المناسبة منها في دروسه ؟

يجب أن تعلم أن عملية الاختيار هذه تتم في ضوء مجموعة من المعايير بعضها خاص بالدرس المقترح تدريسه ، وبعضها خاص بالطلاب ، وبعضها خاص بالمعلم نفسه ، وبعضها خاص بتوفير ظروف معينة في بيئة قاعة الدرس .

وفيما يلي أبرز هذه المعايير :-

- 1 - أن تتناسب الطريقة الهدف من وراء التدريس (ما يقصد إلى تدريسه) ، سواء أكان تدريس حقيقة (التدريس الموجه نحو المعرفة) ، أم تدريس الطالب أن يكون كذا وكذا (وهو للتدريس الموجه نحو القيمة) . فإذا أراد المعلم أن يدرس للطالب مهارة قياس ضغط المريض فلا بد أن تتضمن الطريقة فرصاً يتدرب فيها الطالب على المهارة .

- 2 - أن تناسب الطريقة المادة الدراسية التي ستدرس . فلكي ندرس للطلاب كيفية قياس السكر في البول - مثلا - فمن غير المناسب استخدام طريقة المحاضرة لتدريس هذا الموضوع ، فالمعروض أو التدريبات العملية أكثر ملاءمة لهذا الموضوع .
- 3 - أن تناسب الطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم ، فمثلا يبدو من غير المناسب أن تستخدم طريقة المناقشة في اجتماع يضم 200 طالب .
- 4 - أن تراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ، ولذا وجب التنوع في طرائق التدريس .
- 5 - أن تناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادة الدراسية (اتجاهاته نحو المادة) ، وعلى سبيل المثال ، يحسن المدرس صنعا بالنسبة لطلاب مبتدئين في دراسة علم الفسيولوجي أن يختار لهم طريقة تساعدهم على أن يألّفوا المصطلحات والمهارات الأساسية لهذا العلم .
- 6 - أن يختار المعلم الطريقة التي تناسب قدرته ومعرفته بالمادة الدراسية واهتماماته ومدى ممارسته للطرق الدراسية من قبل ، ويعنى ذلك أن المدرس ينبغي أن يبنى اختياره للطريقة على ما لديه من نقاط القوة ، وهذا لا يعني أنه لا ينبغي أن يحاول طرقا جديدة ، وإنما معناه أنه ينبغي أن يختار تلك الطرق التي يجدها ملائمة لقدراته وميوله .
- 7 - أن تناسب علاقة المدرس بالطالب فلو أن المدرس - مثلا - لم يجد ثقة متبادلة بينه وبين طلابه فإن الطريقة التي تختار ينبغي أن تؤدي إلى بناء هذه الثقة .
- 8 - أن تناسب الطريقة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة . فبعض الطرق كالطرق العملية قد تحتاج إلى أدوات وأجهزة معملية ، باهظة التكاليف وإلى أمناء معامل تدريبيين تدريباً عالياً على استخدامها .

٦- - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس

تدريب (1) :

قارن بين طرق التدريس الشائعة وغير اللفظية والتكاملية على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول في بيان إمكانية ممارسة التدريس بواسطة هذه الطرق في مادة تخصصك .

البعد الطريقة	المعاصرة	التقليدية	الحصل الذاتي	التيقن العملي	تعدد الأنوار	العمل الجماعي	الطرق غير اللفظية	الطرق التكاملية
دور المعلم								
دور التلميذ								
عيوبها								
مزاياها								
مخرجات التعلم المتوقعة								
إمكانية استخدامها في التخصص								

تدريب (2)

من خلال قراءتك لموضوع طرائق التدريس .وضح خصائص الطريقة الفعالة والفرق بينها وبين الاستراتيجية ، ونموذج التدريس .

تدريب (3) :

يعتبر تصنيف " جيمس كوين " أشمل التصنيفات التي تعرضت لطرائق التدريس . فما هو الأساس الذي بنى عليه هذا التقسيم ؟

تدريب (4) :

اختر موضوعا من مادة تخصصك واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع علل لما تقول .

مراجع الفصل العاشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- ابن منظور " لسان العرب " - الجزء الرابع - باب لطاء مع الراء والقاف ، القاهرة ، دار المعارف .
- 2- أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد ، برنس أحمد (1990) . تدريس المواد الاجتماعية ، الجزء الأول ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب .
- 3- توفيق مرعي وآخرون . (1990) . التربية العملية (المرحلة الثانية) . ط2 سلطنة عمان . دائرة إعداد وتوجيه المعلمين . وزارة التربية والتعليم والشباب .
- 4- جابر عبد الحميد جابر (1979) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية ، جامعة قطر .
- 5- جابر عبد الحميد جابر (1983) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - القاهرة ، دار النهضة العربية
- 6- خير الله عصار (1993) . مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية . دمشق : مطابع طلاس .
- 7- صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد الجيد (1981) التربية وطرق التدريس - الجزء الأول - الطبعة الخامسة عشرة ، القاهرة : دار المعارف .
- 8- عايش زيتون (1993) أساليب تدريس العلوم . الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- 9- عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، طاهر عبد الرازق (1982) . استراتيجيات تخطيط النماذج وتطويرها في البلاد العربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- 10- عبد الله محمد إبراهيم (1984) . نظريات المنهج كمدخل لتكوين بناء منهج التربية القومية الاجتماعية بالتعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 11- على عبد العظيم سلام (1994) . خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها ، كلية للتربية بدمهور ، جامعة الإسكندرية .
- 12- محمد صلاح الدين مجاور ، فتحى الديب (1988) المنهج المدرسي ، الكويت ، دار القلم .

- 13- محمد عبد القادر أحمد (1992) ، طرق التدريس العامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية
- 14- محمود السيد (1994) أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، مجلة إدارة التربية ، الشارقة ، هيئة اليونسكو .
- 15- محمود طنطاوي (1982) استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت، مكتبة الفلاح .
- 16- ممدوح محمد سليمان (1988) أثر أدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية فعاليته ، الرياض ، رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والعشرون ص130.
- 17- هدى الناشف (1993) استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 18- وليد و . تري (1990) تصميم نظم التدريب والتطوير . ترجمة سعد أحمد الجبالي . الرياض : معهد الإدارة العامة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 19- Connell , W.F (1992) .History of Teaching Methods . In M. G . Dunkin , The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York : Pergaman Press . pp. 201 – 215 .
- 20- Grambs, J.D& Carr , J .C. (1990) . Modern Methods in Secondary Education . (4th . ed.), New York . Holt , Rinehart and Winston.
- 21- Kim, E.C & Kellough , R.D. (1991) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan. Publishing Company .
- 22- Quina, J. (1989) . Effective Secondary Teaching , New York . Harper and Row , Publishers.

● الفصل الحادى عشر ●

اختيار الوسائل التعليمية

- مفهوم الوسائل التعليمية
- أهمية الوسائل التعليمية فى عملية التدريس
- تصنيف الوسائل التعليمية
- تصنيف «ادجار ديل» - تصنيف «أولينج»
- تصنيف «أوسلن» - تصنيف «دونكان»
- تصنيف «بريتس» - تصنيف «حمدان»
- تصنيف خليل عزيز وخباز البيرمانى .
- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها فى التدريس .
- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمى محدد .
- معايير اختيار الوسيلة التعليمية فى عملية التدريس .
- قواعد الاستخدام الوظيفى للوسائل التدريس .
- معوقات استخدام الوسائل التعليمية .
- تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الحادي عشر (اختيار الوسائل التعليمية)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :
- 1- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية وعلاقته باستراتيجية التدريس .
 - 2- التعرف على دور الوسائل التعليمية في عملية التدريس .
 - 3- التعرف على التصنيفات المختلفة للوسائل التعليمية والأسس التي انطلقت منها .
 - 4- التعرف على المواد التعليمية وكيفية توظيفها في عملية التدريس .
 - 5- كيفية اختيار الوسيلة التعليمية في إطار استراتيجية تدريس محددة .
 - 6- التعرف على قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية .
 - 7- تحديد المعوقات التي قد تحول دون استخدام الوسائل التعليمية واقتراح سبل التغلب عليها .

الفصل الحادي عشر

اختيار الوسائل التعليمية

مقدمة :

كثيراً ما يتبادر إلى الذهن ، عند التحدث عن الوسائل التعليمية ، أن مفهوم هذا الاصطلاح لا يستمدى حدود استعمال الوسائل الإيضاحية البسيطة التي تستعمل في عملية التعليم . كالنماذج البسيطة والمصنوعات والمجسمات المختلفة والمينات والرسوم والخرائط وابتكارات بدائية أخرى يستوحيها المدرس من بيئته ؛ ولا تكلف للكثير من القابلية الإبداعية والجهد أو الكلفة المادية . هذا من ناحية ؛ ومن الناحية الأخرى أن الكثير من المدرسين يعتقدون أن جميع الوسائل التعليمية آفة الذكر لا يستفاد من استعمالها إلا في المراحل الدراسية الأولى .

إن التصور القاصر لمداول الوسائل التعليمية جعلها تسير في دائرة ضيقة ولم يحقق الغرض من استخدامها لأنه لا يضع الوسيلة التعليمية داخل منظومة تدريس تنظر لعملية التدريس نظرة متكاملة منهجية تسير في خطوات متسلسلة يؤثر كل منها في الأخرى ؛ بحيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً متكاملاً من استراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس لتحقيق أهداف محددة يصوغها في صورة أنماط سلوكية يمارسها الطالب أو المتدرب ؛ ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية.

إن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها ولكن فيما تحققه هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن أسلوب متكامل يضعه المدرس أو المدرب لتحقيق أهداف الدرس النظري أو الحصة المختبرية . وبأخذ بنظر الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إنتاجها وطرق استخدامها ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ؛ ونتائج البحوث العلمية حولها ، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس النظري أو العملي . وهذا ما يحقق مفهوم الوسائل التعليمية الحديث أو تكنولوجيا التعليم .

- مفهوم الوسائل التعليمية

يزخر الأدب التربوي بعدد من التعريفات التي تطورت مع تطور استخدام الوسائل التعليمية ، ويمكننا استخلاص التعريف التالي لها : " مجموعة مواقف وأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتحسين عملية للتعليم والتعلم " وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها :

وسائل الإيضاح ، الوسائل السمعية ، الوسائل البصرية ، الوسائل السمعية والبصرية ، الوسائل المعنية ، الوسائل التعليمية ، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة .

وهي بمعناها الشامل تضم جميع المواقف والأدوات والأجهزة التي تبنى ضمن إطار منظومة تدريس معينة تتسجم مع بقية مكوناتها لتحقيق الأهداف التدريسية المرجوة .

معنى ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة فحسب ، بل تعني أشمل من ذلك حيث تمثل حلقة في منظومة التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانيات البشرية والموارد التعليمية ومستوي الدارسين وحاجاتهم ، والأهداف التربوية بعين الاعتبار

من العرض السابق نستطيع أن نتبين العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية حيث تشكل الوسائل التعليمية جزءاً من تكنولوجيا التعلم وهو الآلات والأجهزة .

إضافة إلى ذلك فإن الوسائل التعليمية كمفهوم هي مرحلة من مراحل تطور تكنولوجيا التعليم .

١ - أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس

1- تساعد الوسائل التعليمية على استشارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم : حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق للتعلم أهدافه .

وكما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها (45 : 44) .

2- تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم : هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة . ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي عن الحرب العالمية الثانية تهين التلميذ لدراسة هذا الموضوع وتجعله أكثر استعداداً للتعلم .

3- إن اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم في تحصيل الخبرة . وهي بذلك تساعد

على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ، وما يترتب على ذلك من بقاء أثر للتعلم.

4- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية : والمقصود باللفظية استعمال المدرس ألفاظا ليست لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند المدرس ، ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ .

ولكن إذا تلوت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب به من الحقيقة ، الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدرس والتلميذ (3 : 46) .

فالتلميذ بالمرحلة الثانوية الذي يدرس تكوين البروتين داخل الخلية ضمن مقرر الأحياء قد يصعب عليه تصور مراحل التكوين داخل الخلية لزيادة التجريد والتخيل ، ولكن قد يساعد فيلم تعليمي حول تكوين البروتين في تقليل درجة التجريد ، ويقلل من حدة اللفظية في الحصة .

5- يؤدي تنويع المسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة وتحاشي الوقوع في الفهم المقلوب Misconception مثال على ذلك : كلمة الساق في النبات ، قد تعني للتلميذ إذا درسها بشكل مجرد كل جزء من النبات يعلو سطح الأرض ، ولذلك فقد بني التلميذ مفهوماً خاطئاً إذا لم يبدأ المدرس بعرض نماذج متعددة وصوراً توضح أنوعاً من السيقان في النبات وتشير إلى السيقان المتحورة مثل درنات البطاطا مثلاً .

6- تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة : والتي يصعب التعامل معها بصورة مباشرة فمشاهدة التلميذ لفيلم عن البراكين قد يساعده في تعلم كيفية تكونها ، كما أن رؤية تلميذ لمسرحية شكسبير قد تسهم في تنمية الفهم اللغوي عنده ، ورؤية تلميذ لفيلم الإسكيمو يساعد على تقريب واقع حياتهم من تخيله لذلك العالم .

7- تساعد في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وبخاصة مع استراتيجيات التعليم الفردي المبنية على الفكر السلوكي.

8- تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء لاختلاف أساليبهم المعرفية أو قدراتهم المعرفية أو لاختلاف أنماط تعلمهم.

9- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ مع تعميق فهمه . فعرض خريطة مفهوم عن الطاقة قد تساعد التلاميذ على استمرار تعلم بقية المفاهيم المرتبطة به .

10- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات مرغوبة . فاستماع التلاميذ لمناظرة تليفزيونية حول أخطار الإدمان ، ومرض الإيدز ، قد تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تحاشي الموضوع في برائن تلك المواقف .

11- تساعد في الحصول على المعرفة في زمن قياس ، وتنظيم تداولها حول موضوع بحثي يجريه التلميذ ، مع اختصار زمن العمليات الرياضية ودقتها . فاستخدام التلميذ للكمبيوتر يساعد في إنجاز المهام السابقة بدقة وكفاءة ؛ ومن ثم يسهم في تنمية مهارات البحث العلمي لديه .

مما سبق نتبين أن استخدام الوسائل التعليمية لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن أن تكون بمثابة حلقة من سلسلة تتابعات التدريس التي تحويها الاستراتيجية ، فاستخدام الوسيلة لا يعتبر ديكوراً يضاف جمالاً لبيئة التعلم ، ولكنه تخطيط وتنفيذ لمواقف التعليم والتعلم لتحقيق أهداف تدريسية محددة بدقة .

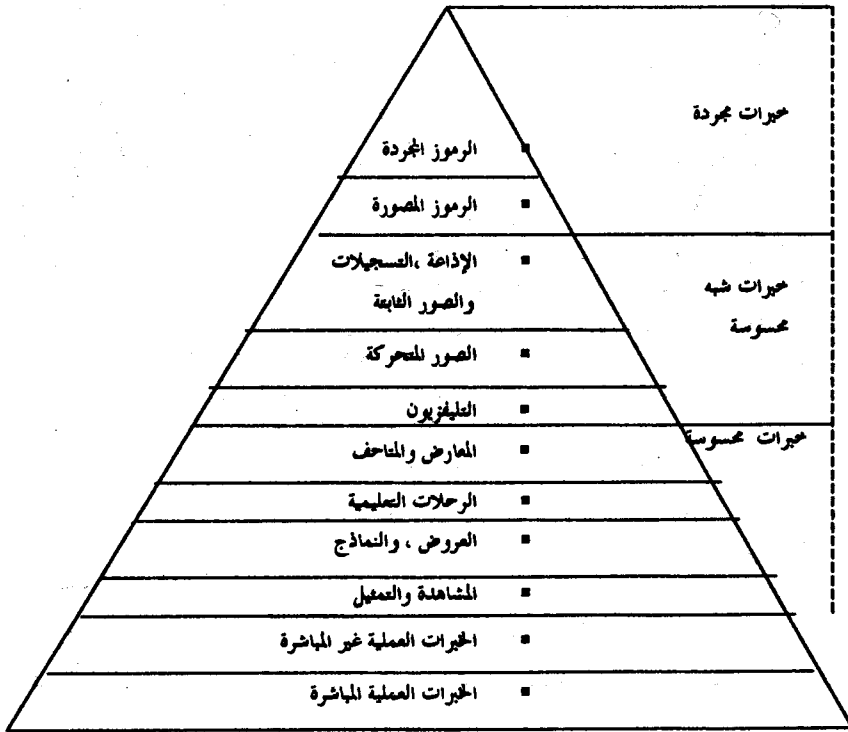
- تصنيف الوسائل التعليمية

هناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية صنفت من قبل علماء وخبراء ومربين تربويين . وقد استند كل منهم على معيار من المعايير اتخذه أساساً لتصنيفه. وسنعرض بعضاً من هذه التصنيفات لأخذ فكرة مختصرة عن كل تصنيف منها :

• تصنيف " إيجار ديل "

صنف " ديل " الوسائل التعليمية فيما يسمى بمخروط الخبرة على أساس درجة حسبيتها ، فوضع في أسفل المخروط الوسائل التعليمية الحقيقية التي يمكنها تزويد التلاميذ بخبرات واقعية ومباشرة ، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية المصنوعة المكبرة والمصغرة ، والسبب في ذلك هو تمثيل العينات والنماذج للواقع دون كثير من التشويه ثم قُربها منه ، وقدرتها على تزويد التلاميذ بخبرات شبه واقعية.

ثم تدرج في تصنيفه في التعليم من المحسوس إلى المجرد حتى وصل إلى الكلمة للمقولة في أعلى المخروط .

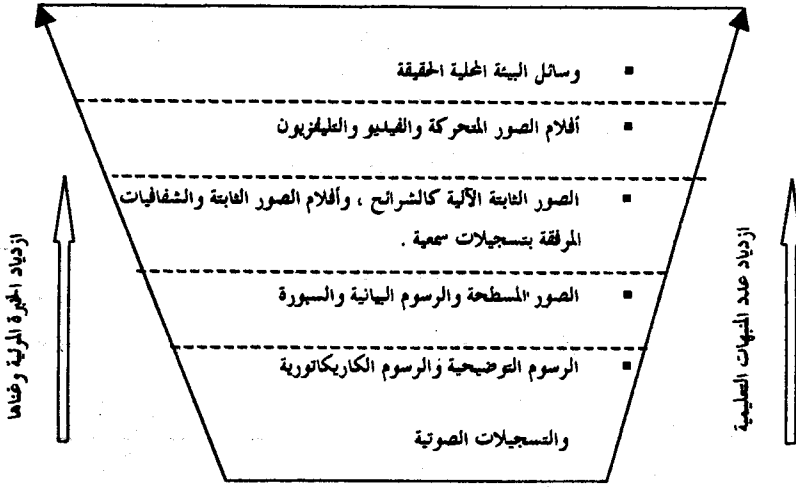


شكل رقم (1-11) هرم الخبرات : تصنيف " اندجار ديل " .

• تصنيف " إدلينج "

قسم " إدلينج " الوسائل التعليمية إلى خمس فئات ؛ معتمداً في ذلك على المنبهات التعليمية وكثافتها التي يمكن أن تقدمها الوسيلة للمتعلم ، وحسب رأيه أن أقل الوسائل قدرة على إثارة المتعلم هي الوسائل السمعية والرسوم ، يليها الصور المسطحة ثم الصور الثابتة الآلية فالمتحركة وأخيراً وسائل البيئة الواقعية : مثل الخبراء والمواقع البشرية والطبيعية التي تعتبر أغني الوسائل وأقواها في التعلم والتدريس . (7 : 22)

وبوضح الشكل رقم (2-11) تصنيف " إدلينج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

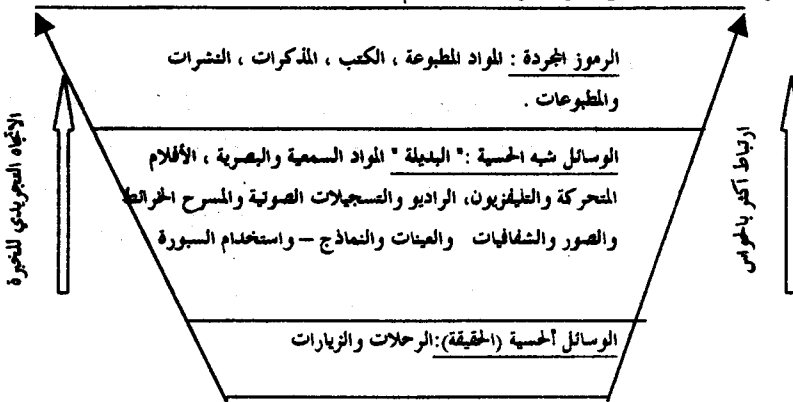


شكل رقم (11-2) تصنيف " إدلينج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

• تصنيف " أوسلن "

صنف " أوسلن " أنواع الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات :

- قاعدة الهرم تحوي الوسائل التي تزود التلاميذ بخبرات حسية واقعية ومباشرة مثل : الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمقابلات وأجهزة التعليم .
- وسط الهرم تحوي الوسائل الرمزية التي يستعملها المعلم عندما لا تتوفر لديه الوسائل الواقعية .
- أعلى الهرم وتحوي الوسائل اللغوية التي تتميز باستخدامها عادة للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة من المعلم .



شكل رقم (11-3) تصنيف أوسلن للوسائل والتقنيات التعليمية .

• تصنيف " دونكان "

قسم " دونكان " الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منها :

- ☐ ارتفاع التكاليف وانخفاضها .
- ☐ صعوبة أو سهولة توفيرها .
- ☐ عمومية أو خصوصية استعمالها .
- ☐ سهولة استعمالها في التعليم .
- ☐ عدد المتعلمين المستفيدين منها .

ويشير السهم على الجانب الأيمن من التصنيف إلى أن الوسائل التعليمية تزداد تكلفة وصعوبة في التوفير والعمومية وكبر حجم المتعلمين المستفيدين منها كلما اتجهنا إلى الأسفل ، والعكس صحيح كما يشير السهم على الجانب الأيسر .

انخفاض التكاليف - سهولة التوفير - الخصوصية - سهولة الاستعمال	المذكرات المكتوبة ، النشرات ، الصور المطبوعة	ارتفاع التكاليف - صعوبة التوفير - العمومية - حجم المتعلمين
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسيورة	
	المواد التعليمية والمطبوعة مثل : الكتب المقررة على اختلاف أنواعها .	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية .	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) وأفلام الصور المتحركة.	
	المواد التعليمية المبرمجة آلياً مثل الفيديو كليب ، البرامج التليفزيونية الحية ، أنظمة الكمبيوتر التعليمية ، والإذاعة المرئية (التليفزيونية) 0	

شكل رقم (11-4) تصنيف دونكان لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

• تصنيف "بريتس"

الترتيب	الوسيلة التعليمية	الخصائص			
		صوت	صورة	كتابة	حركة
1	الوسائل السمعية / البصرية المتحركة - التلفزيون - أفلام الفيديو - أفلام الصور المتحركة	×	×	×	×
2	الوسائل السمعية / البصرية الثابتة - أفلام الصور الثابتة المرفقة بتسجيل سمعي - الشرائح المرفقة بتسجيل سمعي	×	×	×	×
3	الوسائل السمعية / شبه المتحركة - التلفزيون والتلفاز	×		×	×
4	الوسائل المرئية المتحركة - أفلام الصور الصامتة		×	×	×
5	الوسائل المرئية الثابتة - المواد المطبوعة - أفلام الصور الثابتة - أفلام الميكرو - الصور والرسوم السطحية		×	×	×
6	الوسائل السمعية - الراديو - التلفزيون - التسجيلات الصوتية	×			×

شكل رقم (11-5) تصنيف بريتس لوسائل وتكنولوجيا التعليم

وكما يتضح من الشكل السابق رقم (11 - 5) نجد أن " بريتس " قسم الوسائل التعليمية إلى ست فئات ، وذلك حسب الصيغة الحسية التي تقدم بها الوسيلة ومادتها التعليمية ، فهناك الصفة المسموعة الثابتة ، أو المتحركة ، أو مزيجاً منها جميعاً .

• تصنيف حمدان :

تصنيف حمدان ثنائي في طبيعته :

1- وسائل تعليمية غير آلية : والتي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليات التعلم والتدريس كما هي عادة .

2- ثم وسائل تعليمية آلية : تعتمد على الآلية في عرضها واستعمالها في التربية المدرسية عموماً.

وعمد حمدان خلال عرضه لأنواع هذه الوسائل بصنفها : الآلية وغير الآلية إلى تدرجها

من المحسوس إلى المجرد ومن ندرة الاستخدام إلى كثافته في الوقت ذاته حيث أدى هذا لتنظيم مادة

الكتاب في قسمين تتسلسل مواضيعها كما يلي :-

أ - وسائل وتكنولوجيا التعليم غير الآلية وتضم ما يلي :- (7)

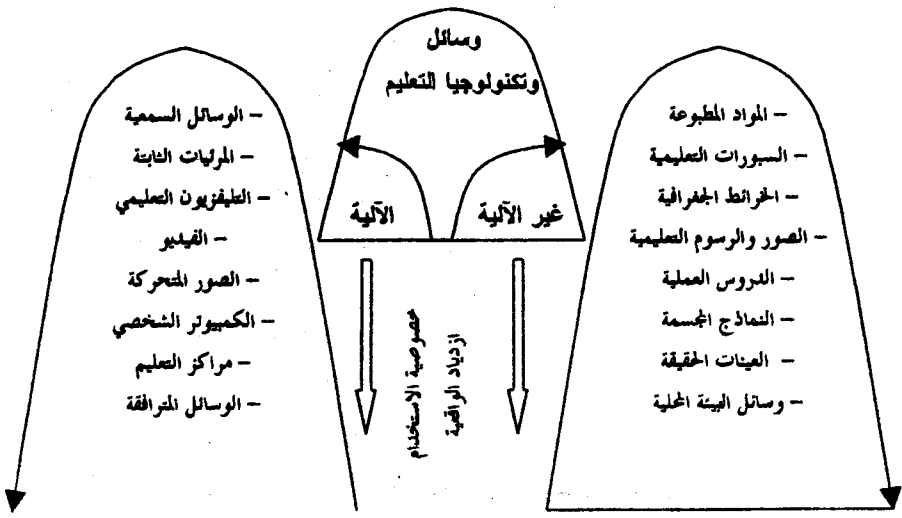
- وسائل البيئة الواقعية والمحلية .
- العينات الحقيقية والنماذج المجسمة .
- الصور والرسوم التعليمية .
- الخرائط الجغرافية .
- السبورات التعليمية .
- المواد التعليمية .

ب - وسائل وتكنولوجيا التعليم الآلية وتضم ما يلي :-

- الوسائل المترافقة ومراكز مصادر التعليم .
- الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون التعليمي .
- المرئيات الثابتة والآلية .
- المواد والوسائل السمعية .
- وسائل وتكنولوجيا التعليم في المستقبل (الحاسوب الشخصي ، والحاسبة اليدوية) .

ويوضح الشكل رقم (11-6) تصنيف حمدان للثنائي (آلي في مقابل غير آلي) لوسائل

وتكنولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-6) تصنيف " حمدان " لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

تصنيف " خليل عزيز ، وخباز البيرماني " (195:4-197)

صنف " خليل عزيز وخباز البيرماني " الوسائل التعليمية اعتماداً على ثلاث متغيرات أساسية تمثل : درجة واقعتها ، ونوع الحواس التي يعتمد عليها الفرد في تلقي محتوى المواد التعليمية ، واعتمادها على أجهزة عرضها ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : الوسائل الإيضاحية المعنوية أو اللفظية أو غير البصرية

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل الآتية :

- للشرح والتوضيح .
- الوصف .
- إعطاء الأمثلة .
- القصص .
- ذكر الوقائع والحوادث .
- التشبيه والمقارنة .

ثانياً : الوسائل التقنية التطبيقية المصحوبة بمشاهدة .

ويمكن أن تحوي ما يلي :

- السفرات والرحلات .
- الزيارات العلمية والميدانية .
- المكتبات .
- المعارض المدرسية والتربوية والعلمية والفنية .
- المتاحف .
- المؤتمرات .
- الندوات .
- الحلقات الدراسية .
- المختبرات العملية والمشاغل .
- الوحدات التدريبية العملية (الورش) .
- المهرجانات .
- التمثيليات الصامتة .
- الدمى المتحركة الصامتة .

ثالثاً : الوسائل الإيضاحية البصرية :

وتحتوى على إجراء تعليمي يمكن رؤيته دون أن يُسمع صوته ويشمل :

١ - المخططات والرسوم منها :

- المخططات والأشكال والرسوم البيانية .

- الخرائط المسطحة .
- اللوحات والملصقات المصورة والمرسومة والمطبوعة
- النشرات الجدارية (الحائطية) المدرسية .
- الرسوم الهزلية (الكاريكاتيرية) .

ب - المجسمات والنماذج ، ومن أمثلتها :

- الخرائط المجسمة أو البارزة .
- المناظر المجسمة أو البارزة .
- النماذج الجامدة أو الحية .
- المقاطع والعينات .
- لوحة الإعلانات .
- اللوحة الممغنطة أو المعدنية .
- اللوحة المخملية أو النسيجية .
- لوحة للكتابة الصفية أو السبورة الطباشيرية

ج - التقنيات البصرية المعتمدة على أجهزة للعرض ، ومنها :

- الشرائح .
- الصور الشفافة .
- الرقوق أو الأشرطة الثابتة .
- الرقوق أو الأشرطة السينمائية الصامتة .
- الرقوق أو الأشرطة المصغرة .
- الصور المذاعة .

رابعاً - الوسائل الإيضاحية والتقنيات السمعية .

وهي ما كانت مبنية على أساس سماع صوتها دون رؤيتها ومن أمثلتها :

- مكبرات الصوت .
- اللاقطات .
- الإذاعة .
- الاسطوانات .
- الرقوق أو الأشرطة المسجلة .
- الهاتف .

خامساً - الوسائل أو التقنيات السمعية البصرية :

وهي التي يمكن أن تسمع وترى في الوقت ذاته ومنها :-

- المسرح .
- التمثيليات الناطقة .

- الدمى المتحركة الناطقة .
- الصور الشفافة المصحوبة بشرح مسجل .
- التلفزيون .
- التسجيل المتلفز .
- الرقوق أو الشرائط المسجلة الناطقة (الفيديو تيب) .

- المواد التعليمية وإمكانات استخدامها في التدريس

بمقارنة المدرس أو المدرب الحديث مع نظيرهما قبل ثلاثين أو أربعين سنة خلت ، نرى أن المدرس الحديث في حوزته كم كبير من المواد التعليمية .

إذ كانت الوسائل التعليمية المستخدمة بانتظام أو بشكل دائم هي السبورات ، ولخرائط والرسوم الحائطية ، والملصقات إلى جانب عينات البيولوجيا والجيولوجيا ، وكل هذه تدعم من وقت لآخر باستعمال الشرائح ، والأفلام الحلقية ، والأفلام المتحركة ، والأسطوانات المسجلة ، والإرسال الإذاعي ، وقد يضاف إلى ذلك جهاز عرض الصور المعتمة .

وكانت المسجلات نادرة جداً ، ولم يكن هناك أجهزة عرض فوق الرأس ، ولا أجهزة تلفازية ؛ وبالطبع لم تكن هناك أجهزة فيديو ، ولا حاسبات إلكترونية ، ولا حاسب آلي لأنها لم تكن قد اخترعت بعد .

ونقدم فيما يلي أهم الخصائص المميزة لمختلف المواد التعليمية المتوافرة حالياً ؛ والتي يمكن للمعلم الاستعانة بها أثناء تنفيذ التدريس وهي عبارة عن سبع مجموعات رئيسية هي :

- 1- المواد المطبوعة والمنسوخة .
- 2- المواد غير المعروضة ضوئياً .
- 3- المواد الثابتة المعروضة ضوئياً .
- 4- المواد السمعية .
- 5- المواد البصرية الثابتة والمدعومة بالصوت .
- 6- مواد الفيديو والفيلم السينمائي .
- 7- المواد المتصلة بالحاسب الآلي .

وفيما يلي ملخص للصفات الأساسية لهذه المواد المختلفة وذلك من وجهة نظر المستعمل

والمنتج يوضحه الشكل رقم (11 - 7) (9 : 21 - 24)

١	نوع المواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
1	المواد المطبوعة والمستسخة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
2	عروض السبورة ولوحات الأكرام الكحولية.	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية.	نعم يمكن ذلك
3	اللوحة الوبرية والمواد المشابهة	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
4	مواد اللوحة المغنطيسية	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
5	عروض اللوحة القلابة	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
6	اللوحات الجدارية والملصقات	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
7	مواد التصوير الضوئي (الفوتوغرافي)	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
8	المواد المتحركة، النماذج .. الخ	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
9	العينات (الحقيقية للأشياء)	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
10	شافيات جهاز العرض فوق الرأس .	التدريس على نطاق واسع والتعليم في مجموعات كبيرة	نعم يمكن ذلك
11	الشرائح	تتفق مع كل الأساليب.	نعم إلا إنه يحتاج إلى مساعدة فنية .
12	الأفلام الثابتة	تتفق مع كل الأساليب.	إنتاجها ليس سهلاً
13	المصغرات الفيلمية (الميكرو فيلم) الأشكال المصغرة	تتفق مع التعليم الفردي	إنتاجها ليس سهلاً
14	برامج الراديو (الإذاعة)	تتفق مع كل الأساليب.	لابد من توافر دعم وإلا فغير ممكن

1	نوع المواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
15	أسطوانات الحاكي - تسجيلات	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكناً عملها
16	التسجيلات السمعية أو الأشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
17	برامج الشرائح والأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	يمكن ذلك ، لكن لابد من وجود الدعم الفني
18	برامج الصور والأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
19	الأفلام الثابتة مع الصوت	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكناً أو سهلاً
20	برامج الراديو المرئي	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك بدون دعم فني محترف .
21	برامج النصوص المسموعة (الكتب المسجلة)	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
22	الموديلات المصحوبة بالأشرطة والمواد المشابهة	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
23	الأفلام السينمائية	التعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
24	الأفلام الحلقية	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
25	برامج الأفلام المصحوبة بأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	يمكن ذلك ، لكنه يتطلب مساعدة خارجية
26	البث التلفزيوني	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن إنتاجها بدون مساعدة فنية محترفة .
27	مواد الفيديو / المسجلة على أشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	يمكن ذلك، لكن مع المساعدة الفنية

١	نوع المواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
28	مواد الفيديو المسجلة على (أسطوانات)	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك
29	مواد الفيديو الحية (التفاعلية)	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	يمكن إنتاجها بشرط توافر إمكانات فنية متخصصة .
30	المواد القائمة على التعليم المعزز (المعان) بالحاسب الآلي	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك

شكل رقم (11 - 17) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

١	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
1	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	معدات طبع ونسخ	لا يتطلب ذلك
2	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	سبورة أو لوح للكتابة	سبورة أو لوح خاص بالكتابة
3	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للمرض
4	مهارات للرسم (الكتابة/ الخط) والبراعة اليدوية الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للمرض
5	مهارات (الكتابة أو الخط) الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للمرض

هل إنتاج المولد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المولد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟	1
المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	ليس مهما بالضرورة	لا	6
مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) الأساسية .	معدات التصوير المناسبة	لا	7
مهارات النحت المناسبة	ليس بالضرورة	لا	8
لا	لا	لا	9
مهارات (الكتابة / الخط) الأساسية	لا	لا	10
المهارات الأساسية في التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) (للكتابه / الخط)	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض	11
مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المتخصصة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض	12
أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض	13
مهارات الإنتاج المحترفة	معدات الاستوديو	راديو مستقل	14
تحتاج إلى دعم خارجي	أستديو ومعدات تصنيع	جهاز تسجيل	15
مهارات التسجيل (المونتاج) والتوليف الأساسية	أجهزة (توليف) وتسجيل	جهاز عرض سمعي	16
كما في الشرائح والأشرطة المسموعة	كما في الصور والأشرطة المسموعة	أفلام وأشرطة مسموعة وجهاز عرض شرائح	17

هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
18	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)
19	كما هو الحال بالنسبة للأفلام الثابتة والأشرطة المسموعة	كما هو الحال بالنسبة للأفلام الثابتة والأشرطة المسموعة
20	مهارات الإنتاج المحترفة	كما في الأفلام الثابتة والراديو
21	المواد المرتبطة بالنصوص والأشرطة	المواد الحرفية المرتبطة بالنصوص والأشرطة المسموعة
22	للنماذج والأشرطة المسموعة	للنماذج وغيرها والأشرطة المسموعة
23	مهارات الإنتاج السينمائي الأساسية	كاميرا سينمائية ومعدات صوت
24	مساعدة خارجية لازمة	كاميرا سينمائية ومعدات خاصة
25	بالنسبة للأفلام السينمائية ، الشرائح والأشرطة المسموعة	أجهزة خاصة لازم توفرها
26	مهارات إنتاج جيدة	استديو تلفاز مع التسهيلات اللازمة
27	مهارات الإنتاج التلفزيوني	تسهيلات أساسية لإنتاج الفيديو

هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟	I
مساعد خارجي لازمة	معدات خاصة ومتطورة	جهاز استقبال تلفاز وجهاز فيديو دسك	28
مهارات البرمجة الأساسية	مدخل للحاسب أو النظام	جهاز حاسب آلي ، مسجل	29
مهارات البرمجة ومهارات إنتاج الفيديو	لوازم إنتاج الفيديو وأجهزته	جهاز حاسب آلي ، مسجل	30

شكل رقم (11 - 7 ب) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد

عند التخطيط لاستخدام وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد على المدرس الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما هي الوسيلة التعليمية المناسبة لهذا الموقف التعليمي ؟
- كيف أحصل على هذه الوسيلة ؟
- لمن ستعرض هذه الوسيلة " مستوى المتعلمين " ؟
- متى استخدمها أثناء الحصة ؟
- أين أضعها داخل الصف ؟
- إلى متى أبقيا معروضة في الصف ؟

وفيما يلي شكل رقم (11 - 8) يحتوي أنواع التقنيات والوسائل التعليمية ، وقد قسم محتوى هذا الجدول إلى ثلاثة أقسام هي : (1 : 90 - 91)

- 1- الأجهزة التقنية باختلاف أنواعها .
- 2- المواد التعليمية والبرامج التي تستخدم من خلال تلك الأجهزة .
- 3- النشاطات التعليمية المرتبطة بمنظومات التدريس والتي تعتبر بيئة التعلم الصفية والمدرسية والمجتمعية المصدر الرئيسي لها .

وبدراسة الشكل رقم (11 - 8) دراسة علمية ، يستطيع المتعلم التعرف على جميع أنواع الوسائل التعليمية المتاحة والممكنة في المدارس وفي مراكز التقنيات وفي الأسواق التجارية مما

يساعده على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي المحدد عندما يقوم بتصميم عملية التعلم والتعليم .

الأجهزة التعليمية التعليمية	أجهزة ميكانيكية	سمعية	الراديو - المسجلات الصوتية - قرامافون - مختبرات اللغات
		بصرية	- جهاز عرض الأفلام الثابتة - جهاز عرض الشرائح - جهاز عرض الشفافيات - جهاز عرض الصور المعتمة
			- أجهزة عرض الأفلام المتحركة قياس 8 ، 16 مم - جهاز الاستقبال التلفزيوني - أجهزة الفيديو
		أجهزة إلكترونية	الحاسبات الإلكترونية - الكمبيوتر
الأجهزة التعليمية التعليمية	مطبوعات ومصورات		الكتب ، الصور ، الرسومات ، الخرائط ، الشفافيات ، البطاقات اللوحات التعليمية ، لوح الطباشير ، الجيوب ، الفئلا ، الكهرباء
		مسموعة ومرئية ثابتة	الأشرطة الصوتية ، الأسطوانات ، لوحات الأوبتاكارت الشرائح ، الأفلام الثابتة المرفقة بأشرطة صوتية .
		مسموعة مرئية متحركة	الأفلام المتحركة قياس 16 مم ، 8 مم - أشرطة الفيديو - أسطوانات الكمبيوتر
التعليمية والبيئة	التفاعلات		- الرحلات والزيارات - المعارض - المتاحف ، المسارح - المختبرات والتجارب العلمية - الأشياء ، العينات - النماذج

شكل رقم (11 - 8) يوضح أنواع التقنيات والوسائل التعليمية

- معايير اختيار الوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد خطة لدرس ما ، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العناصر ، تحوي الأهداف التدريسية المراد تحقيقها ، وتحدد المادة التعليمية التي ستقدم للطلاب ، والنشاطات المرفقة لها ، وتقرير أساليب عرضها وتقديمها وقياس مردودها على الطلبة .

كما يجب تحديد الوسائل التعليمية اللازمة للخطة ، على أن تعامل هذه الوسائل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة المرجعية له ، وأسلوب تعليم لا وسائل إيضاح لو معينة يستطيع المدرس إهمالها والاستغناء عنها إذا أراد .

ولسناح هذه الوسائل في تأدية دورها المرسوم في علمية التدريس لابد لها من أن تختار حسب معايير محددة ترتبط بما يلي : (١ : 90-91)

- ارتباط الوسائل بالأهداف العامة والسلوكية .
- يجب أن تشكل جزءاً أساسياً من المادة المرجعية للدرس .
- أن تعزز أسلوب التدريس وتدعيم الموقف التعليمي بالفعالية والنشاط .
- في حال توفر الوسيلة المطلوبة ، يجب أن تحوي هذه الوسيلة مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة ؛ وأن تتوفر أجهزة عرضها إذا كانت بحاجة لذلك .
- اعتماد نتائج تجريب الوسيلة وتأثيرها على الطلاب أثناء الاستخدام "التغذية الراجعة "
- إذا كانت الوسيلة اللازمة غير متوفرة في المدرسة لابد للمعلم من إنتاجها ولا نجاح علمية الإلتحاق لابد من توفر المواد الخام اللازمة من حيث الوقت، أدوات العمل ، ويستحسن إشراك الطلبة في عملية الإنتاج .
- على المدرس أن يتوخى البساطة وعدم الإسراف المادي عند الاختيار أو الإعداد للوسيلة

- قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية

هناك قواعد عامة تنطبق على استخدام أية وسيلة ، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة ، سنحاول الآن عرض القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة : (2 : 51-54)

أ - في مرحلة التحضير قبل الاستخدام :

بعد أن يكون قد تم اختيار الوسيلة أو الوسائل المناسبة للاستخدام في موقف صفي ، يقوم المعلم بما يلي :

- 1- اختيار الوسيلة ، وتجربتها ، ليتأكد من المحتوى ، وإذا كان استخدامها يتطلب جهازاً ما ، عليه أن يتأكد من أن الجهاز يعمل بشكل صحيح ، ويستمع إلى البرنامج الصوتي ، ويعرض الفيلم ، ويرتب للشرائح في القطعة المخصصة لها من الجهاز وغير ذلك .
- 2- اختيار المكان المناسب ، وإعداده بشكل يسهل استخدام الوسيلة ، وهل هناك مكان لتعليق الصورة أو اللوحة أو الخارطة ؟ وهل يتوافر مخرج قريب للتيار الكهربائي ؟ وهل يمكن تعميم الغرفة إذا كان العرض يتطلب ذلك ؟ وهل شاشة العرض موجودة ، وهل موقعها يمكن جميع الطلاب من مشاهدة العرض ؟
- 3- توفير الوسائل والأدوات والمواد والأجهزة في غرفة الدرس قبل البدء ، كي لا يضطر المعلم لترك الصف أو إرسال بعض الطلاب للحصول عليها . وترتيبها بشكل متسلسل حسب استخدامها ، ولأن كانت مجموعة من اللوحات ، يضع ما سيستخدمه أولاً في الترتيب الأول ؛

ويليه ما بعده في الأهمية وهكذا ، وإذا كان فيلماً ثابتاً يضعه بالشكل الصحيح في الجهاز ، وهكذا باقي الوسائل .

4- تخطيط النشاطات والخبرات التي سينظمها للطلاب عند استخدام الوسيلة ، وما يريد من الطلاب أن يفعلوا عندما يعرض الوسيلة عليهم . وهل سيجيبون عن أسئلة محددة ؟ إذا كان هذا ما يتوخاه فإن عليه إعداد تلك الأسئلة وهي : هل سيحضرون لائحة بأسماء العناصر في الصورة ؟ وهل سيصفونها على أساس معين ؟ وهل سيقومون بتجربة ؟ وهل سيكتبون تقريراً حول ما لاحظوا وما سمعوا ؟

5- كما خطط المعلم لنشاط الطلاب عليه أن يحدد متى ؟ وأين ؟ وكيف سيعرض الوسيلة ؟ والعمل على تهيئة أذهان الطلاب ، بحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشعرولفيه أنهم بحاجة لها للحصول على معرفة أو حل مشكلة ما أو تفسير ظاهرة .

ب - في مرحلة الاستخدام :

من الضروري مراعاة ما يلي عند استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق فعالية التدريس في تلك المرحلة .

1- إذا كان المعلم قد خطط لاستخدام الوسيلة أو الوسائل بشكل صحيح ، وتأكد من توافر الظروف المساعدة على استخدامها بشكل فعال ، فما عليه إلا أن يراقب نشاط الطلاب موجهاً ومرشداً ، ولا يتدخل إلا إذا تطلب الأمر ذلك ، كأن يوقف الفيلم لمساعدة الطلاب على تلخيص ما ورد في القسم الذي عرض من أفكار ، أو لمناقشة ذلك القسم لإلقاء الضوء على القسم الذي يليه ، أو لتوزيع ورقة عليه على الطلاب ، أو تكليفهم برسم شيء أو تسجيل شيء .

2- إن مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة ، من أهم مقومات الاستخدام الوظيفي لهذا ؛ فالمتعلم هو الذي سيكتشف المعلومات منها ، وهو الذي سيحدد مواقع المدن ومساها على الخارطة ، وهو الذي سيفسر ما يراه في الفيلم أو الرسم البياني من ظواهر ، وهو الذي سيلخص الأفكار في القصة التي سمعها من شريط مسجل ويعطي لها عنواناً .

3- تشمل بعض الوسائل ، في توفير فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم ، لهذا وجب على المعلم التخطيط لاستخدام الوسائل ، بشكل يثير الدهشة ، ويبحث على التساؤل عند الطلاب ، وأن يقوم هو نفسه بإعداد أسئلة وطرح قضايا بينه وبين الطلاب أو بين الطلاب أنفسهم ، تولد عندهم الحافز للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة .

4- كلما كان استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية ، كان أجدى وأكثر فعالية في تحقيق الأهداف ، وشد اهتمام المتعلمين . فعند عرض فيلم تحقيق الأهداف مثلاً قد يتطلب الأمر تسجيل بعض المعلومات أو استخدام خارطة ، تبين المكان الذي تجري فيه الأحداث أو قراءة نص في الكتاب أو سماع أصوات أو إجراء تجربة .

5- لا بد أن تكون التعليمات التي تعطي للطلاب عن ما تريده أن يفعل في الوسيلة واضحة ، وأن يكون الهدف من استخدامها واضحاً في ذهنه .

ج - مرحلة ما بعد الاستخدام أو العرض :

لا تقل المرحلة التي تلي عرض الوسيلة واستخدامها أهمية عن المراحل الأخرى ، وإذا لم يتم التخطيط للنشاطات التي سيقوم بها المتعلم بعد العرض بشكل مدروس ومنظم ، فلن تحقق الوسيلة الهدف من استخدامها . فما النشاطات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم والمعلم بعد العرض ؟

- 1- عادة ما يتبع العرض ، نقاش حول الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي نقلتها الوسيلة . يكون المعلم قد حضر مسبقاً بعض الأسئلة التي يطرحها النقاش ، لاستخراج الأفكار وتفسيرها وتحليلها ومقارنتها بخبراتهم السابقة . أو لإضافة أفكار جديدة ، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة عند المتعلمين ، حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم ، أو معنى كلمة ، أو عبارة .
- 2- ومن النشاطات أيضاً التي تتبع عرض الوسيلة ، المتابعة . قد يعالج محتوى الوسيلة بعض جوانب الموضوع وليس كلها ، مما يثير الرغبة عند المتعلم للبحث والاستقصاء ، فينظم المعلم نشاطات للمتابعة كإجراء تجربة ، أو كتابة ، تقرير ، أو العودة للمكتبة ، أو البيئة المحلية .
- 3- أما النشاط الآخر ، الذي يتبع مرحلة عرض الوسيلة واستخدامها ، هو التقييم الذي يعتبر عنصراً أساسياً من عناصر الموقف التعليمي التعليمي . فالتقييم ، هو العملية التي يستطيع المعلم أن يعرف من خلالها ، ما إذا كان الهدف أو الأهداف قد تحققت أم لا ، وأن الوسيلة التي اختارها ، وخطط لاستخدامها ، كان توظيفها فعالاً أم لا . ففي ضوء التغذية للراجعة ، يستطيع المعلم أن يعد النظر في الموقف التعليمي التعليمي ككل ، وفي اختيار الوسيلة التعليمية التعليمية ، ومناسبتها للموضوع والأهداف ومستوى الطلاب ، والطريقة التي وظفها بها من حيث النشاطات التي خططها للطلاب بشكل خاص .

- معوقات استخدام الوسائل التعليمية :

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية إلا أنه توجد بعض المعوقات والتحديات التي تحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل التعليمية ويمكن إيجاز هذه المعوقات فيما يلي : (6 : 113-114)

- 1- ينظر بعض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية واللهو وليست للدراسة الفعالة الجادة مما يجعلهم يعرضون عن الانتباه والاهتمام للدرس والوسائل المستخدمة مما يؤدي إلى عدم استخدامها بصورة فعالة .
- 2- أن الكثير من المدارس غير مجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية ، كما تعاني هذه المدارس من النقص في وسائل التعليم وإمكانياته .
- 3- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدانها وما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من مرتبات المعلمين أو الفنيين .

- 4- يحتاج تشغيل أجهزة الوسائل إلى فن وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة مما يزيد من أعباء المعلم ، ويؤدي إلى إجهافه عن استخدامها ، كما قد يعرض المعلم عن استخدام الوسيلة لعدم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معينة .
- 5- ويرتبط بالنقطة السابقة عدم توفر الفنيين اللزمين للقيام بعمليات إعداد ؛ وأحياناً تشغيل ؛ وكذلك صيانة الأجهزة والمواد التعليمية .
- 6- ارتفاع تكاليف وأثمان بعض الوسائل التعليمية وصيانتها وسرعة التلف ، مما يزيد من الأعباء المالية للمدارس .
- 7- تركيز الامتحانات على اللفظية وتكرار ما حفظه التلاميذ من الكتب الدراسية ولا تتناول الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية كالمهارات العملية وغيرها ، مما يدفع الكثير من المدرسين إلى الشرح اللفظي وعدم اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية أو التجارب العملية.

تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

تدريب (1) :

قارن بين الوسائل التعليمية المختلفة مع بيان إمكانية توظيفك لها أثناء التدريس في مادة تخصصك مع توضيح مميزات وعيوب كل وسيلة .

تدريب (2) :

اختر موضوعا من مادة تخصصك واختر وسيلة تعليمية أو أكثر تراعي فيها معايير اختيار الوسيلة التعليمية ، وقواعد الاستخدام الوظيفي لها ، وإمكانية التغلب على ما قد يعترضك من عقبات محتملة في سبيل توظيفها واستخدامها بأقصى فائدة وعائد ممكنين علل لما تقول .

مراجع الفصل الحادي عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- بشير عبد الرحيم الكلوب (1988) . التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم . الأردن : دار الشروق .
- 2- توفيق مرعي ، محمد رشيد الناصر (1993) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية (ط 3) سلطنة عمان : دائرة إعداد وتوجيه المعلمين . الكليات المتوسطة .
- 3- حسين حمدي الطوبجى (1987) . وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . الكويت : دار القلم .
- 4- خليل عزيز ، خباز البيرماني (1987) . التقنيات التربوية . بغداد : جامعة الموصل : مديرية دار الكتب والنشر .
- 5- عبد الحافظ محمد سلامه (1992) . مدخل إلى تكنولوجيا التعليم . الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 6- على محمد عبد المنعم (1995) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية . مذكرة ، كلية التربية بدمهور ، جامعة الإسكندرية .
- 7- محمد زياد حمدان (1986) . وسائل تكنولوجيا التعليم : مبادئها وتطبيقاتها في التعلم والتدريس . عمان : دار التربية الحديثة .
- 8- مصطفى سيد عثمان ، أمينة سيد عثمان (1994) . رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة . القاهرة : مطابع روز اليوسف .
- 9- هنري إيليتجتون (1994) إنتاج المواد التعليمية : دليل للمعلمين والمدرسين ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي . الرياض : جامعة الملك سعود : عمارة شؤون المكتبات .

● الفصل الثاني عشر ●

تخطيط التدريس

- مفهوم التخطيط للتدريس .
- خصائص التخطيط الفعال .
- أهمية التخطيط للتدريس .
- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس .
- مستويات التخطيط .
- التخطيط اليومي للتدريس .
- صور تخطيط الدرس .
- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط الدروس .
- مراحل تدريس حصة .
- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس .
- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثاني عشر (تخطيط التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد أهمية تخطيط التدريس .

2- التعرف على مستويات تخطيط التدريس .

3- الإلمام بأنماط وصور وخطط الدروس المختلفة .

4- التعرف على مكونات خطة الدروس اليومية .

5- القيام بتقييم خطة درس .

الفصل الثاني عشر

تخطيط التدريس

مقدمة :

التخطيط مثل صنع الخرائط ، يمكن الفرد من التنبؤ بمجرى الأحداث في المستقبل ، والخطوة في الأساس هي برنامج عمل . يمكن - كما يعلم أي مسافر - أن تتعرض للإخفاق أفضل الخطط الموضوعية للرحلة . ففي بعض الأحيان تحول أحداث غير منظورة أو متوقعة دون الشروع في رحلة تم التخطيط لها بمنتهى العناية . وفي أحيان أخرى تستجد ظروف تجعل من الضروري إجراء تعديلات جذرية في خطة الرحلة بعد الشروع فيها .

وفي أغلب الأحيان يجرى إدخال تعديلات طفيفة تسمح بالقيام برحلات صغيرة جانبية مما يستحسن إضافته إلى الخطة الأصلية التي وضعت بعناية .

وقبل لقاء المعلم بتلاميذه عليه أن يقرأ درسه قراءة فاحصة ، ويحل محتواه ، ويحدد أفضل تتابع للمادة العلمية المقدمة للتلاميذ ، ويحدد أهداف ومواد التدريس المستخدمة ، وطريقة التدريس التي سوف تتبع ، وكذا أسلوب التقويم ، ويحدد ذلك كله في ضوء تحليل خصائص المتعلمين .

فالمعلم مطالب بوضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه وهذا ما يطلق عليه التخطيط .

ومن ذلك تتضح الأهمية الكبرى لتخطيط التدريس بالنسبة للمعلم ، والذي إذا استغنى عنه فإنه لا يستطيع السير على طريقة ومنهج واضحين ، فهو حينئذ يشبه الشخص الذي تاه في ليلة شديدة الظلام ، فالتخطيط يعد بمثابة السراج الذي ينير لهذا المعلم طريق التدريس .

مفهوم التخطيط للتدريس

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية (8 : 37)

والتخطيط يُعد من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس ، والذي يقوم به المدرس قبل مواجهة تلاميذه في الفصل .

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس ؛ سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم ، وترجع

أهمية التخطيط للدرس إلى أن هذا التخطيط المسبق للدرس أو للمقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة ؛ أو غير مباشرة على سلوك المدرس في الفصل ؛ أو أمام تلاميذه ، فشتان ما بين أستاذ يدخل الفصل دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس ، وأستاذ أعد وحضر الدرس ؛ فنجد أن الأول يتخبط بين الأفكار ، وبالتالي يشوش على فكر مستقبلية ؛ وهم التلاميذ ، أما الثاني فنجد أنه يلقي درسه بكل سلاسة ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق الذي قام به ، ومن ثم تجد طلابه مدركين لما يقول في الغالب .

ومن الخطأ الكبير جداً أن يعتمد المعلم على حفظه للدرس وتمكنه منه فيتكامل في تحضير دروسه ، فكل درس مهما كان بسيطاً فإنه يتطلب من المدرس رسم خطة لتدريسه ؛ وإعداد مادته وتعيين حدوده .

خصائص التخطيط الفعال :

قد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً وقد يقوم آخر بعكس ذلك ، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون :

1- مكتوبة : Written

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة ؛ حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه ، وذلك ضماناً لعدم الشroud أثناء التدريس .

2- موقوتة : Timed

يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الزمن ، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة ؛ أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة ؛ كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس .

3- مرنة : Flexible

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة ؛ حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السابق ؛ بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد ، وكذلك يجب أن تراعى الخطة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل: اجتماع طارئ لمجلس المدرسة .

4- مستمرة : Continuous

عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة ؛ حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل ؛ مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط .

أهمية تخطيط التدريس :

يمكن أن نلخص أهمية تخطيط التدريس في النقاط التالية :

- 1- يشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لها متخصصوها ، ويلغى الفكرة التي سادت عن التدريس زمن طويل بأن التدريس ' مهنة من لا مهنة له ' .
- 2- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمل المعلم إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة ، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم .
- 3- يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضح له .
- 4- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة ، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس .
- 5- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية .
- 6- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي ؛ سواء ما يتعلق بالأهداف ؛ أو المحتوى ؛ أو طرق التدريس ؛ أو أساليب التقويم ، ومن ثم يمكنه من العمل على تلافيها ؛ ويساعده على تحسين المنهج بنفسه ، أو عن طريق تقويم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية (10: 19) .
- 7- يتيح التحضير والإعداد للمعلم فرصة الاستزادة من المادة ؛ والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرس .
- 8- يعطى للمعلم فرصة تحقيق بعض المعلومات ، سواء منها ما ورد في الدرس ؛ أو اكتسبه المعلم من السماع دون دراسة أو بحث .
- 9- يساعد المعلم على التمكن من المادة ؛ وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص .

- 10- التخطيط والتحضير يساعدان المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم .
- 11- يكشف التخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشوق التلاميذ إليها ، وتوضح الدرس وتحمل على المشاركة الإيجابية فيه .
- 12- يُعد التحضير سجلاً لنشاط التعليم ؛ سواء أكان ذلك من جانب المعلم ، أم التلميذ ، وهذا السجل يفيد المعلم إذ يمكنه من الرجوع إليه إذا نسى شيئاً في أثناء سير الدرس كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع .
- 13- يُعد التحضير وسيلة يستعين بها الموجه الفني ؛ أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه .
- 14- ييسر التحضير على المعلم عملية المراجعة ؛ والتعديل ؛ والتفتيح إذا وجد ضرورة لذلك (7 : 30 - 31) .

الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس :

يستند التخطيط إلى عدد من الافتراضات الأساسية المستمدة من بحوث التدريس ومن أهم هذه الافتراضات :

- 1- يحتاج المعلمون المبتدئون لإعداد خطط درس مكتوبة ومفصلة .
- 2- تحتاج بعض مجالات المعرفة والموضوعات إلى خطط أكثر تفصيلاً من غيرها .
- 3- يقوم بعض المعلمين من ذوي الخبرة بتعريف الأهداف والمرامي بشكل واضح في ذهانتهم ؛ بالرغم من عدم كتابتها ضمن خطط للدرس .
- 4- العمق المعرفي للمعلم حول المادة أو الموضوع يؤثر على كمية التخطيط الضرورية للدرس .
- 5- مهارة المعلم في وصل حبل أفكاره أثناء مواقف الارتباك سيؤثر على كمية التفاصيل اللازمة عند تخطيط الأنشطة .
- 6- من الأفضل أن تكون الخطة مجبوبة بعناية عند كتابتها .
- 7- لا يوجد نمط معين أو نسخة يحتاجها كل المعلمين للاعتداء بها عند كتابة الخطط ؛ وبعض برامج إعداد المعلمين وافقوا على صور معينة لخطة الدرس لطلابهم المعلمين .
- 8- يمتلك كل المعلمين الفعاليين نمطاً مخططاً للتعليم لكل درس ؛ سواء أكان هذا مكتوباً أم لا .

مستويات تخطيط التدريس :

يسأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة ، فإذا كان المعلم يُعَلِّم في صف من الصفوف الابتدائية الأولى ، فهو يخطط ليوم تدريس واحد باعتباره معلم صف ، أما إذا كان المعلم يُعَلِّم مبحثاً دراسياً محدداً ، فهو يخطط لحصص تدريسية محددة (9 : 77) .

وفي التدريس لابد للمدرسين من تخطيط التدريس بحيث يضعون خططاً للمقررات وتسلسلها ومحتوياتها وللوحدات التي يجب تدريسها وللأنشطة التي يجب استخدامها ، وللاختبارات التي يجب إعطائها . ولا ينكر إلا القليل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته . لكن المدرسين يختلفون في مدى التخطيط وطبيعته . والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضاً حول مدى التخطيط الضروري . فبعضهم يشعر أن تخطيط الوحدات يُغني تقريباً عن تخطيط الدروس ، بينما يؤكد البعض الآخر أهمية تخطيط الدروس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدراسية. (6 : 35)

ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوءها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصص دراسية ، وتخطيط لشهر دراسي ، أو لسنة دراسية ، ويمكن القول أن هناك مستويين من للتخطيط هما : (9 : 77)

- التخطيط بعيد المدى : مثل الخطط السنوية والفصلية .
- التخطيط قصير المدى : مثل التخطيط لحصة دراسية ، أو لأسبوع دراسي ، أو لوحدة دراسية .

ويمكن عرض مستويات التخطيط على النحو التالي كما يبينها الشكل رقم (12 - 1) (6 :

35)

Levels of Planning	مستويات التخطيط
Course Plans	- تخطيط المقرر General العام
Unit Plans	- مخطط للوحدة
Weekly Lesson Plans	- التخطيط الأسبوعي
Daily Lesson Plans	- التخطيط اليومي
	 Special الخاص

شكل رقم (12 - 1) مستويات تخطيط التدريس

التخطيط بعيد المدى :

يُطلب من المعلم إعداد خطة سنوية يوضح فيها خطة سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظيم عمله في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المتضمنة في مناهج المباحث المطلوب منه تعليمها ، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذي يقود عمل المعلم ، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات ، والأساليب والإجراءات التعليمية ، والفترة الزمنية ، وأولويات العمل فهي تُحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي .

التخطيط قصير المدى :

وهو التخطيط الذي يتم خلال لفترة وجيزة ، كالتخطيط الأسبوعي ، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين .

ويفضل عادة القيام بتخطيط عام لكل أسبوع في الأسبوع السابق له مباشرة ، وذلك لتجهيز مستلزمات التدريس ، إذ يساعد هذا التخطيط المعلم عند وضعه لخطة للدرس اليومية .

Daily Lesson Plans

- التخطيط اليومي للدرس :

يُعد تخطيط الدروس اليومية من أهم واجبات المعلم ، وخاصة المعلم المبتدئ ، فهو يعدّه مقدماً عقلياً وانفعالياً لما سوف يقوم به المعلم في الفصل . فالمادة التي سيقوم بتدريسها ، والأسئلة التي سوف يثيرها للتلاميذ ، والمشكلات التي يحتمل أن تقابله ، وكيفية التغلب عليها - كل هذه أمور يتصورها في مخيلته ، وهو يخطط لدروسه اليومية . وقدّر كبير من مقدار نجاح المعلم في وضع خطط دروسه يتوقف على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل .

ويمثل إعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس ، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم (الحصة) . وعلى هذا ، فليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها ، أو النقاط التي سيحاول شرحها ، بل إنه أكثر شمولاً من هذا ، وإن كانت عملية الكتابة (فيما يسمى بكتابة التحضير) تُعد في حد ذاتها جزءاً من التفكير (3: 57) .

وعلى ذلك فإن خطة الدرس اليومية تتسم بالخصائص التالية :

- 1- ضمان إجراء الإجراءات العادية Routine بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة .
- 2- وضع الخطوط السريضة للنشاطات اليومية .
- 3- ضمان توفر المواد الضرورية لاستخدامها .
- 4- تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات .

وجدير بالذكر أنه عند تعدد الفصول التي سيقوم المعلم بالتدريس بها ، يُتصح بأن توضع خطة أساسية لتدريس الموضوع ، ثم تُدخل عليها التعديلات المناسبة لكل فصل من هذه الفصول ؛ وذلك وفقاً لمستوى التلاميذ فيه .

- صور تخطيط الدرس : Formats of Planning The Lesson

لا يوجد شكل محدد لصور إعداد الدرس ، فبينما يُفضل بعض المعلمين أن تُكتب الخطة وفق صورة محددة ، ثم يقوم المعلم بملئ خاناتها نجد أن البعض الآخر يفضل أن تكتب الخطة دون تقيد بشكل محدد ، وتختلف صور إعداد الدرس بالنظر إلى الطريقة التي يستخدمها المعلم ، فخطة درس تقوم على المناقشة تختلف كثيراً عن خطة درس تقوم على التعيين أو حل المشكلات..... إلخ .

وسوف نورد فيما يلي صوراً وأشكالاً لإعداد خطط الدروس وردت في بعض الأدبيات للتربية .

الصورة الأولى

فقد وردت صورة من صور الإعداد على النحو التالي : (7 : 41)

- التاريخ الهجري : المادة :
- التاريخ الميلادي : الموضوع :
- الحصة : الغرض من الدرس :
- الفرقة والفصل : الوسائل المعينة :

خطوات الدرس	المادة والطريقة
1-	
2-	
3-	
4 -	
5 -	

الصورة الثانية

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (4 : 18)

- التاريخ الهجري : (1) أهداف التدريس :
- الصف والفصل : (2) المحتوى :
- الموضوع : (3) الطرق والاستراتيجيات :
- الوحدة : (4) المواد والوسائل التعليمية :
- (5) التقويم :
- (6) التقييمات :

الصورة الثالثة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (1 : 8)

- الاسم : - المادة :
- المدرسة : - الموضوع :

الزمن	خطوات الدرس	أهداف الدرس والجوانب السلوكية لأهداف الدرس	الأساليب والأنظمة المقدمة لتحقيق الأهداف	التقويم

الصورة الرابعة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

- التاريخ : - الصف والفصل :
- الوحدة : - الموضوع :

□ موضوع الدرس :

□ طرق المناقشة :

□ الأسئلة الأساسية :

-1

-2

-3

-4

□ الإجابات المحتملة :

□ تلخيص :

□ الاستنتاج :

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

- التاريخ :
- الصف والفصل :
- الوحدة :
- الموضوع :
- عنوان الدرس :

□ الخطوات الإجرائية :

- 1 - تحديد المشكلة
- 2 - تجميع البيانات والمعلومات
- 3 - صياغة الفروض
- 4 - تحليل البيانات
- 5 - اختبار الفروض
- 6 - الاستنتاج

الصورة الملائمة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

الخطوات	المادة	الطريقة
- التمهيد	موضوع التمهيد .	بين بالتفصيل كيف تسير .
- العرض	تقسيم المادة وتجزئتها .	بين طريقة سيرك في كل جزء من الأجزاء من بيان وسائل الإيضاح .
- الربط	موازنة ما ذكرته في العرض ببعض وربط العرض بما يشابهه من معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم .	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- التعميم	اذكر القاعدة ، أو التعريف ، أو الحقيقة العامة	بين كيف تستنتج القاعدة من التلاميذ
- التطبيق	مسائل وأسئلة تطبق عليها القاعدة	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- الملخص	تكتب الخلاصة	مع بيان الذي تتبعه في ذلك .
- المبرور	انتهاء الدرس	

- مكونات خطة الدرس Component's of Lesson Plane

تشتمل خطة الدرس اليومي العناصر التالية:

- 1 - الأهداف Objectives
- 2 - المقدمة Introduction
- 3 - المحتوى Content

Method and Procedure
Resources and Materials
Assignment
Closure

- 4 - طرق وإجراءات التدريس
5 - مصادر وأدوات التعلم
6 - التكاليفات والتعيينات
7 - الإغلاق

وسوف نتناول تفسير هذه العناصر للوصول إلى تخطيط جيد للدروس اليومية .

Objectives

أولاً : الأهداف

يجب أن تشمل خطة المدرس على الأهداف التي يرجي تحقيقها من وراء هذا النشاط والنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدرس وأهمية الأهداف في أي عمل على أنها تعين على تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويتعذر على المدرس تحديد الأهداف تحديداً سليماً إذا لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة ، وأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها خاصة ، وذلك في علاقتهما بأهداف المادة التي يقوم بتدريسها ، وأهداف الدرس أو الحصة .

ويمكن الحكم على صياغة الأهداف التدريسية من خلال عدد من المعايير نوردنا فيما يلي:

يلي:

1 - التحديد : Specificity

إن الأهداف العامة أقل نفعا وفائدة من الأهداف المحددة ، لأن الهدف المحدد يوضح الخطوات التالية اللازمة لتحقيقه ، والمظاهر السلوكية التي تحتاج إلى تغيير .

2 - الأداء : Performance

إن الأهداف التي تصاغ في صورة أساليب الأداء التي يقوم بها الشخص تكون أكثر فائدة ونفعا في توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به ، وكمثال للأهداف الأدائية الحصول على تأييد زميل واحد في كل حلقة مناقشة " كل ذلك يندرج تحت سؤال " ماذا سأفعل ؟ " .

3 - الانتماء الشخصي : Involvement

تحديد وتعيين نوع ومدى مشاركة الشخص في الهدف ، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط " أن تزداد الثقة بالقائد " ومثال لهدف يستوفي هذا الشرط " أن تزداد ثقة الجماعة في قائدها " .

4 - الواقعية : Realism

يقصد بها إمكانية تحقيق الهدف المناسب للشخص في فترة محددة من الأهداف غير الواقعية " تعلم التلميذ للقراءة " ومن الأهداف الواقعية " يستطيع التلميذ قراءة قطعة مناسبة لمنه وذلك بدونه أخطاء " .

5 - إمكانية الملاحظة : Observability

يعبر هذا المعيار عن مدى إمكانية إدراك الناس للنتائج بصورة واضحة لا غموض فيها حتى يمكنهم الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف ، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط " اكتساب مزيد من الثقة بالنفس " .

وقد وضع " ماجر " بعض الشروط التي يمكن إتباعها عند صياغة الأهداف في صورة

سلوكية محددة

- أولاً : يجب استخدام الألفاظ التي تعبر عن السلوك المتوقع أدائه في نهاية الدراسة أو البرنامج .
- ثانياً : حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقه .
- ثالثاً : حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب .
- رابعاً : حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.
- والجدول التالي يوضح ذلك

أفعال لا تحدث معان عديدة	أفعال تحدث أكثر من معنى
أن يكتب	أن يعرف ، أن يعتقد
أن يروي	أن يفهم ، أن يقدر تماما
أن يتعرف على ، أن يميز	أن يدرك أهمية
أن يكون ، أن يقارن ، يكتب قائمة	أن يستمتع

Introduction

ثانياً : المقدمة

لعمري بالمقدمة ما يجب على المعلم القيام به قبل البدء في شرح معلومات الدرس الجديد ويتلخص ذلك في عدة خطوات هي 00

3 - تحديد إطار العمل Establishing A Frame Work	2 - توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد Student Interest and Involvement	1 - انتباه التلاميذ Student Attention

1 - انتباه التلاميذ Student Attention

عادة ما يكون التلاميذ غير مستعدين لعملية التهيئة قبل البدء في الدرس الجديد ، وغالباً ما يكون بدء الحصة متعلقاً بالواجب المنزلي أو بعض المعلومات عن الدرس الجديد ، وأفضل طريقة لكسب انتباه التلاميذ هي المراجعة السريعة على الدرس السابق عن طريق الأسئلة .

وتوجد عدة أساليب يمكن للمعلم أن يستخدم أيها منها في محاولة لكسب انتباه التلاميذ ، ومن هذه الأساليب ما يأتي 000

- 1- الوقوف الهادئ البسيط للمدرس في مواجهة التلاميذ هي الطريقة المثلى لضمان جذب انتباه التلاميذ ، ثم يتحدث بعد ذلك .
- 2- ابتداء الحديث أو الكلام بصوت هادئ منخفض ، ثم الارتفاع بالصوت تدريجياً كلما أحس أن الفصل أخذ في الهدوء أو الانتهاء .
- 3- الإشارة - الإيماءة - الحركة عوامل لجذب الانتباه ، تحريك المعلم يده أثناء الشرح ، المشي البسيط ، كلها عوامل جذب الانتباه .
- 4- استخدام أي أسلوب من الأساليب السابقة سوف يبين للمعلم أي تلك الأساليب هو الأفضل والأكثر فعالية .

2 - توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد Student Interest and Involvement

ثاني الخطوات هي توجيه اهتمام التلاميذ إلى الدرس الجديد وجعلهم متحضرين لتلقي هذا

الدرس . لذا يجب على المعلم إدراج عناصر دافعه لعملية التعلم في تخطيطه لعملية التهيئة ، ويجب عليه أيضاً توفير الجو المناسب لتنفيذ هذه العناصر . وعلى المعلم أن يبحث عن عناصر تكون موضع اهتمام من التلاميذ ، ومن العناصر التي تستخدم في ذلك ربط الدرس الجديد بموضوع يمثل أهمية عند التلاميذ .

3 - تحديد إطار العمل Establishing A Frame Work

معدل التعلم لدى التلاميذ يأخذ في الارتفاع عندما يعرفون المتوقع من هذا الدرس ، ولكي يتم ذلك يجب أن يتبع المعلم قاعدة " تنظيم الخطوات " ، فيجب مثلاً أن تكون نقطة البداية هي عن أى شئ نبحث ؟ ، ولا تقتصر عملية تنظيم الخطوات على عملية التهيئة بل إن دورها يتعدى ذلك بمراحل عديدة ؛ والغرض من ذلك جعل العائد من الدروس أعلى ولجدي ولمساعدتهم أيضاً على استدعاء المعلومات القديمة وتوظيفها للدرس الجديد .

نخلص من الخطوات الثلاثة السابقة أنه يجب على المعلم أن يرتب ويمهد لعملية التعلم ، فإذا فشل المعلم في تحريك انتباه التلاميذ فإن عملية التعلم تصبح غير ذات جدوى أو فائدة . علاوة على ذلك فإن هيكلة الدرس يجب أن تبني لتحقيق الحد الأقصى من التحصيل الدراسي.

تبقى نقطة هامة وهي أنه في معظم الحالات يجب أن يبني المعلم مقدمة الدرس مستخدماً عنصرين أساسيين هما :

- أ - دافعية التلاميذ للتعلم .
- ب - تنظيم الخطوات للمسير في الدرس .

Content

ثالثاً : المحتوى

محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف ، لذا يجب أن يختار على أساس قيمته في تحقيق الأهداف ، وعند اختيار محتوى الدرس ، يقرر المدرس أولاً أي المواد المتوفرة يتصل بالأهداف وبعد اختيار المادة تنظم في شكل هيكل أو تخطيط عام ، مع مراعاة الأسس النفسية والترتيب المنطقي ، ويجب أن يحتوي الدرس على كل المبادئ الأساسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها في الفصل (6) .

وعند التحدث عن المحتوى ينبغي التعرض لما يلي :

- أ - كيفية اختيار المحتوى وأنشطته .
- ب - التنظيمات العامة لهذه الخبرات والفلسفات التي تحكمها .

١ - الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار المحتوى وأنشطته :

- 1 - رأى الخبراء ...
فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم .
- 2 - التحليل
ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات ، وتوافر حدوثها ، ثم تبويبها ؛ ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر .
- 3 - المسح ...
استخدمت هذه الوسيلة في مجالات متعددة ؛ وأدى المسح إلى وجود معلومات قيمة ، مثلاً مسح الصحة استخدم كثيراً في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية

ب - معايير اختيار المحتوى والأنشطة ..

معايير تتصل بالمحتوى	معايير تتصل بعملية التعلم	معايير تتصل بحاجات التلاميذ
صلة المحتوى بالأهداف .	ميل التلاميذ .	أهمية حاجات الشباب .
صدق المحتوى وأهميته .	الاستمرار والتنظيم .	المحتوى والحياة .
	تعدد أهداف التعليم .	عمومية الحاجة .
	مراعاة الفروق الفردية .	

Method and Procedure

رابعاً : طرق وإجراءات التدريس

- ☐ عند اختيار طرق التدريس يجب دائماً أن ينظر إلى الطالب باعتباره المركز الأساسي في كل قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل .
- ☐ ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة لبدء لمزيد من الخبرات تقدم له ، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواحي النشاط الجديد بالخبرات السابقة التي يملكها التلاميذ .
- ☐ والتنوع في طرائق التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية لتلاميذ للفصل الواحد .
- ☐ إذا استخدم المعلم السؤال والجواب وهي الطريقة الشائعة فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ مقدماً وقد يجد المدرس المبتدئ من المفيد له أن يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الأسئلة . (10)

خامساً : مصادر وأدوات التعلم Resources and Materials

- ينبغي أن تحتوى خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية سوف تستخدم في تحقيق أهداف الخطة في أثناء تنفيذ التدريس أو قبله ، ويشمل ذلك كل أنواع المواد التعليمية : المقروءة أو المسموعة أو المرئية ، كما ينبغي أن تحتوى الخطة على ما قد يستخدم من أدوات أو وسائل تقنية لازمة لمرض المادة التعليمية ، وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة .
- ويجب اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس . ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليمية كثيراً ما يعوق تحقيق الهدف . كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة للدرس من توافر هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس .

سادساً : التلخيصات والتعيينات Assignment

- يتضمن هذا الجزء كل ما يكلف الطلاب بأدائه خارج المدرسة ، من أعمال تتعلق بما درسوه أو ماسيرسونه من موضوعات ، وتتمدد أهداف هذه الواجبات ، فقد يكون الهدف منها المراجعة وزيادة التمكن من المادة المتعلمة ، أو استثارة دوافع الطلاب وتحصن قدراتهم على التفكير . (5 : 123)
- وتتضح أهمية التعيينات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع الطلاب وللتطبيق على أمثلة وتمارين .
- لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على تعيينات أو واجبات يكلف التلاميذ بأدائها خارج الفصل . ولأشك أن التنوع في التعيينات يعطى المعلم فرصة طيبة لمراعاة الفروق الفردية وعلى عن البيان أن التعيينات التي تعطى للتلاميذ يجب أن تكون في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم .

سابعاً : الإغلاق Closure

- في حالة الانتهاء من الدرس يجب أن تكون المفاهيم والمعاني الرئيسية قد ترابطت مع بعضها البعض في صورة منظمة ومرتبطة لاستمرار ما في وجدان التلاميذ وخبراتهم المعرفية .
- إغلاق الدرس يجب أن يتعدى مرحلة المراجعة السريعة والتأكيد على المفاهيم الرئيسية والنقاط الهامة في الدرس ، لذا يجب أن تكون مرحلة إغلاق الدرس عبارة عن دفع التلاميذ في الطريق الصحيح لتنظيم المعلومات والمفاهيم الجديدة مع بعضها البعض ومع مفاهيم ومعلومات الدروس الأخرى .
- اقترح أحد التربويين بعض المواقف التي يمكن القيام عندها بعملية الإغلاق عن هذه المواقف ما يلي (6) :

- 2- التوقف عند تدريس المفاهيم الجديدة .
- 3- إغلاق باب المناقشة الجماعية .
- 4- التعقيب على مشاهدة فيلم تعليمي أو شريط مسموع أو مباراة أو برنامج تليفزيوني .
- 5- تلخيص خبرات ومفاهيم متضمنة في مجال معين .
- 6- تلخيص مقدمة أو عرض طويل .
- 7- الانتهاء من تجربة علمية .

□ وقد اقترح خمسي طرق مختلفة يمكن القول عند الانتهاء من أي منها أن عملية الإغلاق قد تمت . هذه الطرق هي :

- 1- يستطيع المعلم أن يقوم بتنظيم محتوى الدرس بحيث يدور هذا المحتوى حول بحث مركزي أو موضوع معين أو نموذج . وعندئذ يستطيع كل من المعلم والتلاميذ ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بالتنظيم الجديد للبحث أو الموضوع أو النموذج .
- 2- يمكن أيضاً إغلاق الدرس باستخدام أسلوب التلميح . ويمكن تنفيذ هذا الأسلوب عن طريق القيام بتلخيص النقاط الرئيسية على السبورة .
- 3- يمكن استخدام طريقة الأسئلة التلخيصية ، أو أن يطلب للمعلم من التلاميذ تلخيص درس اليوم .
- 4- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة يساعد التلاميذ على تخطي مرحلة إغلاق الدرس ، فمثلاً يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
- 5- الطريقة الأكثر استخداماً وتأثيراً هي أن يطلب المعلم من التلاميذ عرض أو إظهار المفاهيم أو للمعلومات التي تعلموها في هذا الدرس . فإذا فشل التلاميذ في ذلك فكان الدرس لم يتم التعرض له بالشرح .

فمثلاً بعد شرح درس الأنبياء التي تعد والتي لا تعد يطلب المعلم من التلاميذ طرح نماذج أخرى لأشياء تعد وأخرى لا تعد غير النماذج التي قام بطرحها أثناء شرح الدرس .

- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط التدريس :

على الرغم من وضوح أهمية إعداد الدروس أو تخطيطها والمزايا العديدة التي يجنيها المدرس من وراء قيامه بها إلا أن هناك عدة اعتراضات يثيرها البعض ضد هذا التخطيط لجملة ما فيما يلي : (2 : 90 - 91)

- 1- أن التخطيط يحتاج لكثير من الوقت والجهد ، ونحن لا ننكر أنه يتطلب ذلك إلا أنه لن يكون مصدراً للشكوى إلا في حالة قيام المدرسين بعمل خطط مطولة جداً لدروسهم إرضاء للموجهين أو الممتحنين أو غيرهم . وليس إرضاء للغرض المنشود من الوحدة أو الدرس أو التربية بوجه عام ، وعلى المدرس أن يواجه ضرورة بذل الجهد والوقت في تخطيطه لعمله ، فالتدريس عملية شاقة تستلزم ذلك .

ويجب على المدرس المبتدئ بصفة خاصة أن ينظر إلى التخطيط أو التحضير المطول على أنه أمر ضروري عليه أن يؤديه بصدر رحب ودون ضجر ، حتى إذا ما اكتسب الخبرات الكافية أمكنه أن يتبع أسلوباً مبسطاً في تحضيره .

2- أن المدرس لا يمكنه أن يتبأ بالاتجاه الذي سيسير عليه الدرس ولا المشكلات التي تقوم فيه . وهذا اعتراض خاطئ ؛ إذ أن المدرس الكفء يمكنه أن يتبأ بدرجة كبيرة من الدقة بالاتجاه الذي سيسير فيه الدرس بوجه عام ، فإذا لم يكن قادراً على ذلك فمن الأفضل له أن يخطط عمله جيداً ليضمن بذلك اتجاهاً معيناً .

ومن الملاحظ أن المدرسين من ذوي المران والخبرة تكون لديهم المهارة والقدرة اللازمة لتكثيف خططهم للتطورات التي تحدث في أثناء عملهم مع تلاميذهم ، ولكن المبتدئين منهم يحتاجون دائماً إلى خطة منظمة يرجعون إليها ، وإلا تعرض عملهم للاضطراب والارتباك الذي يملع التلاميذ من الحصول على النتائج المرغوبة ، ويسمح بالحصول على التعلم غير المرغوب فيه ، كما يقتل ميول التلاميذ ويدعو إلى الإخلال بالنظام والوقوع . ولعله من الأوفق أن يجبر المدرس على أن يقوم بتخطيط عمله لا أن تشجعه على إهمال ذلك الواجب ؛ ذلك لأن النتائج التي تنتج عن إهمال التحضير لا تحصى ولا تعد أضرارها .

أما عن المشكلات التي قد تقوم في أثناء العمل وعدم قدرة المدرس على التنبؤ بها ، فإن خبرة المدرس كفيلة بالتغلب عليها في كثير من الأحيان . ثم إننا نلاحظ أن معظم المشكلات التي يثيرها التلاميذ ما هي إلا استجاباتهم المادية للخبرات التي يقدمها المدرس ، فإذا وضع للمدرس نفسه موضع تلاميذه وهو يعد درسه استطاع أن يتنبأ بكثير من المشكلات التي يثيرها تلاميذه ، وأن يتخذ الخطط لمواجهتها .

3- أن الأسئلة - وهي جزء مهم من الخطة - لا يمكن أن توضع مقدماً ، وهذا أمر يتصل بالاعتراض السابق ، ويجاب عنه بالمثل ، ومن المؤكد أن المدرس لا يستطيع أن يخطط كل الأسئلة التي سيجهاها لتلاميذه في أثناء عمله معهم ، ولكنه يستطيع أن يخطط كثيراً من الأسئلة الهامة التي قد يستخدمها في درسه ، بدلاً من الاعتماد على الإلهام ، أو وحي الساعة في أثناء العمل .

4- يصعب التنبؤ بدرجة كافية من الدقة بإجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس ؛ فقد يطلب منه أحياناً أن تشمل خطته إجابات التلاميذ عن أسئلته ، ومن الواضح أنه لا يوجد من يستطيع التنبؤ بدقة بإجابات التلاميذ لكل الأسئلة ، ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطة التحضير بياناً بإجابات التلاميذ المنتظرة ، ففي هذا تدريب له على فهم سيكولوجية تلاميذه ، وتوجيهها باختيار أسئلته .

5- لا يستطيع المدرس تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطة التحضيرية . ومن الملاحظ عادة أن المدرسين المبتدئين يضعون خطأً لدروسهم لا يستطيعون إكمالها أحياناً ، كما أن البعض الآخر يضع خطأً قصيرة لدروسهم تنتهي قبل الزمن المحدد لها ، وليس هذا عيباً في التخطيط نفسه ، بل هو عيب المدرس غير المتمرن ، ولا علاج له إلا الخبرة والمران ، فبهما يتغلب المدرس على هذه الصعوبة .

6- أن التخطيط يقيد من حرية المدرس ، ويجعله أكثر اعتماداً على الخطة منه على نفسه . وهذا خطر حقيقي ، ولكنه ليس خطأً طبيعياً في التخطيط نفسه ، بل هو خطأ المدرس الذي يستخدم الخطة ، فهؤلاء الذين يعتمدون كل الاعتماد على الخطة ، ويسرون عليها حرفياً - هم من المبتدئين في المهنة ، أو من بين الذين لا يميلون بطبيعتهم إلى الاستقلال في حياتهم وشئونهم ؛ أو من الذين يتجاهلون ميول تلاميذهم ، ويوجهون عنايتهم للمشكلات التي يثيرونها ، فالخطة ليست قيداً حديدياً يسيطر على المدرس ويمنعه من حرية التصرف والابتكار ، بل هي مرشد له يكيّفه وفق المواقف التعليمية .

تقويم خطة الدرس :

يحتاج المعلم الجيد دائماً للنمو المهني والأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه كفاءة في تنفيذ الدرس وتخطيطه . مما يساعده على تدريس نفس الدرس من حيث تنمر مكان السوء والجودة فسي تدريسه حتى يتلاشي مواطن السوء ويعزز مواطن الجودة ، وبغرض تقويم الدرس يمكن الاستعانة بقائمة المراجعة الآتية :-

قائمة مراجعة خطة الدرس Lesson Plan Checklist

هل خطة الدرس (10)

- 1- تقدم ربطاً بالدروس السابقة ؟
- 2- تقدم تقديماً مدروساً ودقيقاً ؟
- 3- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة ؟
- 4- تقدم عرضاً واضحاً لمحتوى التعلم ؟
- 5- تقدم شرحاً وتوضيحاً دقيقاً ؟
- 6- تنهض بأعباء تصحيح فهم الطلاب في أثناء الدرس ؟
- 7- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الواجب المنزلي ؟
- 8- تقدم ملخصاً ومتابعة جيدة ودقيقة ؟
- 9- تنهض بعبء إلغاء النقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة ؟
- 10- تقوم بتوفير الوسائل لأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق ؟
- 11- تقوم بمراجعة الفروق الفردية ؟
- 12- تنهض بدقّة بعبء تقديم الأدوات والمواد التعليمية ؟

13- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق ؟

مراحل تدريس الحصة

أولاً : مرحلة ما قبل الدخول في الدرس الجديد :

- 1- عند دخولك الفصل ، قف في منتصفه ثم ألقِ التحية على التلاميذ .
- 2- أعطي للتلاميذ فرصة للهدوء (حوالي دقيقة) وقد تحتاج للتنبيه عليهم بالهدوء ، وقد تنذر ثم تعاقب من لا يستجيب لإنذارك .
- 3- قم بتسجيل التلاميذ الغائبين في سجل الغياب .
- 4- أسمح للتلاميذ بطرح أي استفسارات عن الدروس السابقة .
- 5- ناقش الواجبات المنزلية أو الاختبارات السابقة أو وجدت .
- 6- راجع الدرس السابق بسرعة .

ثانياً - مرحلة التمهيد للدرس :

- 1 - مهد للدرس الجديد بأحد الأساليب التالية
 - ☐ ربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
 - ☐ الأسئلة مثيرة للتفكير .
 - ☐ الأحداث الجارية ذات العلاقة بموضوع الدرس .
 - ☐ عرض وسائل تعليمية (كائنات حية ، عينات ، لوحات ، أفلام ، صحف 000 الخ)
 - ☐ إعطاء فكرة عامة ، (خريطة مفاهيم) عن نقاط الدرس أو للدروس التالية (منظم قبلي)
 - ☐ عرض آية قرآنية أو حديث شريف ذات صلة بموضوع الدرس .
- 2 - أكتب عنوان الدرس أعلي منتصف السبورة .

ثالثاً : مرحلة الدخول في الدرس :

- 1 - أكتب عنوان كل عنصر من عناصر مادة الدرس ، بالترتيب المذكور في تحضير الدرس ، في الربع الأيمن من السبورة كلما أمكن ذلك .
- 2 - ساعدي ما يلي عند تدريس هذه العناصر :
 - ☐ تبسيط المعلومات الصعبة باستخدام الأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية (لوحات عينات ، نماذج ، أفلام ، 000 إلخ) .
 - ☐ محاولة جذب انتباه التلاميذ باستمرار لموضوع الدرس وذلك باستخدام الأسئلة والقصص ، والطرائف ، وتنويع المثيرات وغيرها 000 مع متابعة هذا الانتباه من خلال النظر للطلاب أثناء التدريس ومن خلال أسئلة متابعة (فجائية) توجه لبعضهم .

- ربط عناصر الدرس بعضها مع بعض وأيضاً ربطها بواقع حياة التلميذ العملية .
- طرح أسئلة من حين لآخر للكشف عن مدى فهم الطلاب لما يدرس .
- السماح للتلاميذ بالاستفسار من حين لآخر عن ما يغمض عليهم في الدرس .
- إعادة شرح بعض نقاط الدرس إذا تطلب الأمر ذلك مع الاستعانة من حيث لآخر بالطلاب المتفوقين للقيام بهذا الشرح .
- تنويع طرق التدريس (التلقينية ، المناقشة ، العرض العملي ، الكشفية) في الدرس الواحد كلما أمكن ذلك مع مراعاة أن تختار الطريقة التي تناسب مقتضيات الموقف التعليمي .
- تنويع نبرات الصوت والحركات أثناء التدريس .
- كتابة ملخص " لكل عنصر أمام عنوانه عقب الانتهاء من شرحه مباشرة .

رابعاً : مرحلة ختام الدرس :

- 1 - فحص عناصر الدرس - مستعيناً بالملخص السبوري - أن سمح الوقت بذلك .
- 2 - أ طرح أسئلة ختامية (تقيس الحفظ والفهم) تغطي كافة عناصر الدرس .
- 3 - اقترح الواجبات المنزلية والأنشطة الإضافية (أن وجدت) وقد يشمل الواجب المنزلي سؤالاً يفكر فيه التلميذ حتى الحصة التالية .
- 4 - نقل التلاميذ للملخص السبوري^(١) (أن وجد ، وإن كان ذلك ضرورياً) .
- 5 - امسح السبورة قبل مغادرة الفصل .
- 6 - ودع التلاميذ على أمل اللقاء بهم بأذن الله .

(١) يطلق على ملخص الدرس المكتوب على السبورة : " الملخص السبوري "

- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس :

تعليمات :

ضع علامة (x) في المربعات الخاصة بما يلي : (غير متوافر ، متوافر جزئياً ، متوافر تماماً) . وذلك للإشارة إلى مدى توافر المكونات المشار إليها أمام هذه المربعات وإذا كان رأيك أن هناك ظروفاً تحول دون تنفيذ هذه المكونات أو جعلها غير عملية ، يمكنك أن تضع علامة (x) في المربع الذي يقع أسفل (دون إجابة) .

التاريخ / / 200

الاسم /

الشخص الذي يمكن الرجوع إليه/

مستوى توافرها				عناصر التقييم
متوافر تماماً	متوافر جزئياً	غير متوافر	دون إجابة	
				1 - هناك هدف محدد في الخطة . 2 - الهدف مصوغ بصورة سلوكية (إجرائية) قابلة للقياس . 3 - يشمل الهدف على الظروف التي يتم فيها تحقيقه ، وكذلك المعيار الذي يقاس على ضوئه مدى التحقق منه . 4 - هناك تمهيد للدرس 5 - يشمل التمهيد معلومات تهدف إلى إثارة دافعية الطلاب ، وتوجيههم نحو هدف الدرس 6 - هناك عبارات في الخطة تشير إلى الطرق والأساليب الفنية أو خبرات التعلم المزمع استخدامها ؛ لمساعدة الطلاب على تحصيل أهداف الدرس.
				7 - يتم إعطاء الطلاب فرصاً لتطبيق ما تعلموه 8 - تشمل خطة الدرس المحتوى الضروري (مثل : الأسئلة الاستهلاكية ، معلومات ، إجراءات تتم خطوة بخطوة) . 9 - تشمل خطة الدرس المصادر والمواد التعليمية التي تناسب تحقيق الأهداف. 10 - يوجد ملخص للدرس في الخطة .

مستوى توافرها				عناصر التقييم
متوافر تماماً	متوافر جزئياً	غير متوافر	دون إجابة	
				11- يشمل ملخص الدرس : معلومات تهدف إلى ربط النتائج ببعضها ، إعادة تحديد النقاط الرئيسية ، وربط الدرس بالهدف منه . 12- الواجب المنزلي مصمم بصورة تسمح بتحسين التعلم .
مستوى الأداء : جميع العناصر ينبغي أن تأخذ الإجابات " متوافرة تماماً " أو " دون إجابة " ، وإذا حصل أي من المفردات على ترتيب " غير متوافر " أو متوافر جزئياً فإنه ينبغي أن يُعاد النظر في الخطة تبعاً لذلك .				

- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس

تدريب

خطط أحد الدروس وفق مادة تخصصك مبرزاً فيها المكونات المختلفة لخطه للدرس اليومي ، مع التركيز بالنقاش على المراحل التي يمر بها تدريس الحصة ، وكيفية تقويمك للخطه للمبدئية للدرس وفقاً للبطاقة السابق عرضها .

مراجع الفصل الثاني عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد وآخرون (1982) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 2- رشدي لبيب وآخرون (1983) . الأسس العامة للتدريس ، بيروت : دار النهضة العربية .
- 3- رشدي لبيب (1974) . معلم المعلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني . القاهرة : مكتب الأنجلو المصرية .
- 4- عبد العليم إبراهيم (1972) . الموجه الفني ، القاهرة : دار المعارف .
- 5- فكرى حسن ريان (1993) . التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه . القاهرة : عالم الكتب .
- 6- كنيث هوفر (بدون دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية ، ترجمة أديب يوسف شيش ، دار السلام للترجمة والنشر ، دمشق .
- 7- محمد عبد القادر أحمد (1982) . طرق التدريس العامة : الطبعة الأولى ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
- 8- المركز التربوي للتأهل والتدريب (1977) . دليل نموذج مكررة الدرس . البحرين : وزارة للتربية .
- 9- المهدي أحمد عبد الواحد (1987) . تخطيط التدريس ، ماهية ، ومستوياته ، وأسمه ، وعناصره ، رسالة التربية ، سلطنة عمان : دائرة للبحوث التربوية . ص ص 75 - 89 .
- 10- يس عبد الرحمن قنديل . (1983) . التدريس وإعداد المعلم ، الرياض ، دار النشر الدولي .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 11- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill.

العقائد الرواني

الباب الثالث مهارات التدريس

- الفصل الثالث عشر: تحسين الاتصال .
- الفصل الرابع عشر: جذب الانتباه .
- الفصل الخامس عشر: إثارة الدافعية .
- الفصل السادس عشر: توجيه التعزيز .
- الفصل السابع عشر: فن طرح الأسئلة .
- الفصل الثامن عشر: حسن إدارة الفصل .

● الفصل الثالث عشر ●

تحسين الاتصال

- مفهوم الاتصال
- خصائص عملية الاتصال .
- عناصر عملية الاتصال .
- العوامل المؤثرة في فعالية عملية الاتصال .
- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية .
- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي .
- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث عشر (تحسين الاتصال)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :

- 1- تحديد مفهوم الاتصال وخصائصه .
- 2- تحديد أهمية الاتصال وخطواته .
- 3- التمييز بين الاتصال اللفظي وعناصر الرسالة الصوتية .
- 4- التعرف على المتغيرات المتعلقة بالاتصال اللفظي وعناصر الرسالة .
- 5- تحديد الدور الذي يلعبه الاتصال غير اللفظي خلال خطوات الاتصال .
- 6- تحديد أهمية السلوك غير اللفظي الذي يستخدم بشكل واسع في مواقف التدريس والتعليم.
- 7- التعرف على أهمية الاتصال مع الآباء .
- 8- تحديد أهمية الاستماع كجزء من خطوات الاتصال .
- 9- التعرف على المتغيرات التي تتداخل مع عناصر الاستماع .
- 10- تحديد الدور الذي تعكسه خطوات الاستماع .
- 11- تحديد أهمية التغذية الراجعة في خطوات الاتصال .

الفصل الثالث عشر

تحسين الاتصال

مقدمة :

تُعد غرفة الصف بمثابة المسرح الذي تحدث فيه عمليات التعليم ،ومن المتعارف عليه أن عمليات التعليم هي عمليات اتصال لذا فإن كفاية المعلم في الاتصال وإتقانه لمهاراته وفنونه تعد مطلباً أساسياً لمقدرته على إحداث التعلم .

فعلمية للتدريس والتعليم لا تحدث - بأي حال - في غياب الاتصال ، حيث إن الاتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والتلاميذ ويتبادل كلاماً الأوار ما بين مرسل ومستقبل .

- مفهوم الاتصال :

الاتصال ليس نقلاً للرسائل من طرف إلى آخر - كما يتصور البعض - ولكنه عملية مشاركة وتفاعم ، وهذه العملية تُثير استجابات معينة عند المستقبل ينتج عنها تولد خبرة جديدة لديه ودليل نجاح هذه العملية هو ازدياد للقر المشترك من هذه الخبرة بين مبدئها - وهو المصدر - ومتلقيها وهو المستقبل - حتى تصبح مشاعاً بينهما .

وبناء على ذلك فإنه يمكن تعريف الاتصال على أنه : " عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة - أي مفهوم ، أو فكرة ، أو رأى ، أو مبدأ ، أو مهارة ، أو قيمة أو اتجاه إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما " .

- خصائص عملية الاتصال :

يرجع أصل كلمة الاتصال Communication إلى الكلمة اللاتينية Communis والتي تعنى في الإنجليزية Common أي مشترك أو اشترك ، فحينما نحاول أن نتصل مع الآخرين فإننا نحاول أن نؤسس اشتراكاً في المعلومات والأفكار والاتجاهات - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - بيننا وبينهم . من هذا المنطق نجد أن عملية الاتصال تتصف بعدة صفات نوجزها فيما يلي : (3 : 85)

- 1- أنها عملية هادفة .
- 2- أنها عملية ديناميكية .
- 3- أنها عملية دائرية غير خطية .
- 4- أنها عملية منظمة .

وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على ما سبق من خلال ما يلي :-

1 - عملية الاتصال عملية هادفة :

عملية الاتصال عملية تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف ، وهذا يعنى أن الاتصال عملية هادفة تحدث عندما تتحقق المشاركة بين طرفيها .

2 - الاتصال عملية ديناميكية .

لعملية الاتصال تتضمن تفاعلا بين طرفين - أحدهما يؤثر والآخر يتأثر - ولعل هذا يعنى أن هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطرفان الأدوار بينهما خلال عملية التفاعل هذه ، ويدل ذلك على أن عملية الاتصال عملية ديناميكية.

والواقع أنه ما من فرد أو مجموعة تأخذ دور المرسل أو المستقبل طوال موقف الاتصال ، فقد يكون للمستقبل هدف ما نتيجة لاستقباله رسائل المرسل ، وهو الأمر الذي يدفعه إلى الاتصال به ، ومن هنا يحول المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل .

ومثال ذلك : أن المعلم يسمى داخل حجرة الدراسة إلى الاتصال بتلاميذه لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية ، ومن هنا فهو يقوم بدور المرسل في حين يكون كل تلميذ في حجرة الدراسة مستقبل ، وقد يحدث أن تثير رسالة المعلم تساؤلا لدى أحد التلاميذ فيلجأ إلى المعلم ، وهنا يأخذ المعلم دور المستقبل ويأخذ التلميذ دور المرسل .

3 - الاتصال عملية دائرية غير خطية .

عملية الاتصال لا تبدأ عند المرسل وتنتهي عند المستقبل فبالإضافة إلى الديناميكية - التي تتصف بها - والتي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها - تحدث عملية الاتصال على هيئة حلقات متتابعة ، ويتم الربط بين هذه الحلقات عن طريق التغذية الراجعة التي تنهي حلقة أخرى ، ففي ضوء ما يتلقاه المصدر من تغذية مرتجعه يقرر ما إذا كان هدفه قد تحقق فيبدأ نشاطاً جديداً لتحقيق هدفه آخر أو يستمر في عملية الاتصال التي بدأها معدلا في رسالته حتى يتحقق الهدف .

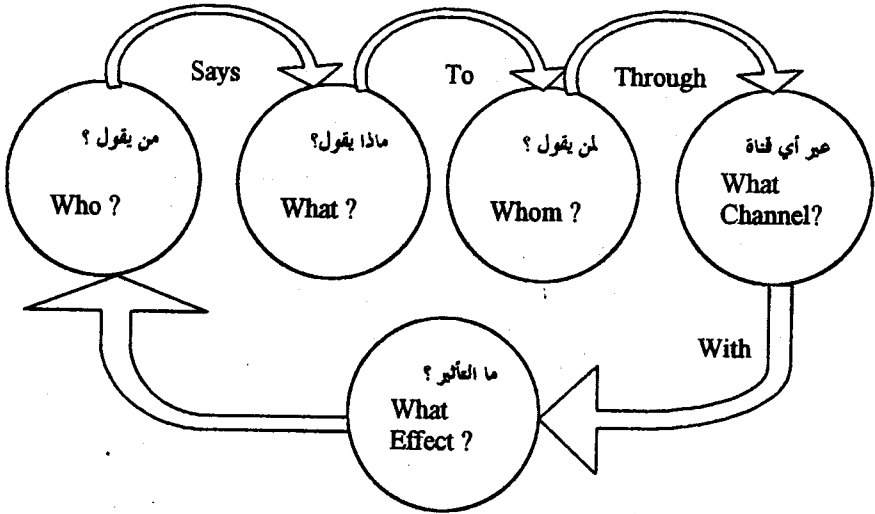
4 - الاتصال عملية منظمة .

عملية الاتصال باعتبارها عملية تعليم تعتبر وبالضرورة - عملية مقصودة يتم تخطيطها وتضمينها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعمدة لإحداث التعلم ، وتشير خاصية التنظيم إلى أن العملية تتضمن قيام كل طرف من طرفيها بأدوار محددة فالمرسل مثلا يقوم بعملية ترميز الرسالة ؛ أي صياغتها في رموز ، والمستقبل عليه القيام بفك الرموز أي ترجمتها وتفسيرها .

- عناصر عملية الاتصال :

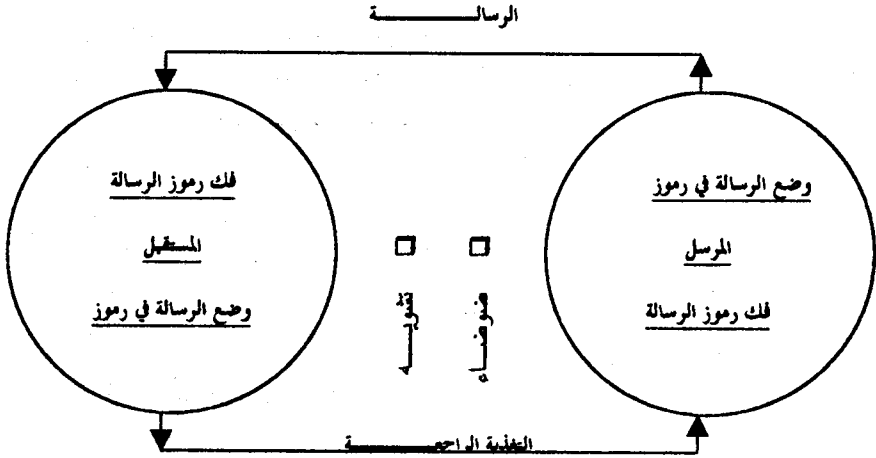
وضع علماء الاتصال نماذج عديدة توضح عناصر عملية الاتصال ، وتعتبر عن كيفية ارتباط بعضها ببعض - والنماذج التي نقصد هنا هي أشكال تخطيطية يتم عليها تمثيل الظاهرة التي بها بصورة تظهر مكوناتها و توضح العلاقات المنطقية بين هذه المكونات ويعتبر نموذج " لازويل " Losswell من أبرز نماذج الاتصال المعروفة حتى الآن ، وقد أوضح هذا النموذج أن العناصر الأساسية لعملية الاتصال هي :-

- 1- من يقول ... المصدر / المرسل .
- 2- ماذا يقول ... الرسالة .
- 3- لمن يقول ... المستقبل .
- 4- بأي قناة ... قناة الاتصال .
- 5- ما الأثر ... التغذية المرتجعه .



شكل رقم (1 - 13) نموذج " لازويل " لعناصر عملية الاتصال (2)

وقد وضع (كينث مور 1995 , Kenneth . M) نموذجاً لخطوات عملية الاتصال يوضحه الشكل رقم (13 - 2) التالي :



شكل رقم (13 - 2) خطوات عملية الاتصال الأربع عند "كينيث مور" Kenneth. M

1 - المرسل : Sender

هو مصدر الرسالة والقائم بصياغتها ، وتقع عليه مهمة ترميز الرسالة ، أي وضعها في صورة ألفاظ أو رسوم أو أشكال قابلة للفهم من جهة المستقبل ، كما أنه المتلقي لردود الفعل الناتجة عن الرسالة من خلال التغذية الراجعة ، ويقوم ببناء مواقف الاتصال الجديدة على أساسها ، فيعدل الرسالة أو يستبدل الصياغات وينوع في الأدوات بما يتناسب مع السياق الرئيسي للرسالة والهدف منها

2 - الرسالة : Message

هي نسق من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي صيغت بغرض إحداث أثر معين في المستقبل ، وهي المحتوى الذي يرغب في أن يشاركه فيه المستقبل ويبدأ المرسل في إعداد الرسالة على هيئة (حروف أو أرقام أو رموز معينة) ثم يرسلها إلى المستقبل الذي يبدأ بدوره في فك رموز الرسالة .

3 - قناة الاتصال الوسيطة : Channel

وهي الأداة التي تحمل الرسالة ، وقد تكون مجموعة متكاملة من الأدوات التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل - وتعتبر الحواس الخمس هي القنوات الناقلة للرسائل في عملية الاتصال ، ونظراً لتعدد الأدوات المستخدمة في نقل رسائل الاتصال . فإنه نادراً ما تصل بنفس النقاء

والصفاء كما أرادها المرسل ، ولكن يشوب عملية النقل نوع من التشويش ؛ وهو كل ما يؤثر سلباً في وضوح الرسالة عند نقلها من طرف لآخر . فصوت جهاز التكييف أو أصوات المحركات العالية قد تتداخل مع صوت المرسل وتعوق وصول الصوت بوضوح إلى المستقبل . كما أن الخريطة المليئة بالتفاصيل غير الضرورية يمكن أن تحدث تشويشاً للرسالة البصرية . وفي عملية الاتصال ينبغي أن تحرص على أن يكون التشويش عند حده الأدنى حتى نضمن وصول إشارات الرسائل واضحة جلية .

4 - المستقبل : Receiver

وهو الشخص المتلقي للرسالة والمستهدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى لإحداث أثر معين فيه ، لذا فهو معيار تصميم الرسالة سواء في اختيار رموزها أو محتواها أو الأداة الناقلة لها . أي أنه في بداية تصميم الرسالة يجب التعرف على خصائص المستقبل - من حيث السن والمستوى الثقافي والحاجات والاتجاهات والعدد - حتى يمكن وضع الرسالة في صورة رموز تكون مفهومة وواضحة للمستقبل ، وعملية الاتصال بين المرسل والمستقبل تتضمن القيام ببعض المهام التالية :

- الترميز أي صياغة الرسالة سواء في رموز لفظية أو غير لفظية وهو عمل يقوم به المرسل .
- فك رموز الرسالة من جانب المستقبل .
- محاولة فهم المحتوى الذي تتضمنه الرسالة وهو عمل يقوم به المستقبل بعد تلقيه الرسالة

5 - التغذية الراجعة : Feedback

وهي رد فعل الرسالة على المستقبل فإذا فهم الرسالة كانت التغذية الراجعة إيجابية ، كأن تكون في صورة كلمات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس للأمام والخلف ؛ أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة ، أما إذا لم يفهم المستقبل الرسالة فإن التغذية الراجعة تكون سلبية كأن يهز رأسه في جهة اليمين واليسار أو في شكل إجابات غير صحيحة عن الأسئلة التي توجه إليه ، وبالتالي يمكن للمرسل أن يغير أو يعدل من رسالته ، وعليه فإن التغذية الراجعة هي التي تربط عناصر عملية الاتصال بعضها ببعض .

- العوامل المؤثرة في فاعلية عملية الاتصال : (3)

عملية الاتصال الناجحة - من وجهة النظر التربوية - ينبغي أن يتم فيها التفاعل في اتجاهين حتى يتمكن المرسل من التعرف على استجابات المستقبل ، وحتى يزداد احتمال مشاركة المستقبل في الدفع بعملية الاتصال .

ولتوقف فاعلية عملية الاتصال - بجانب ذلك - على توافر شروط معينة خاصة بعناصر الاتصال نجملها فيما يلي :

أولاً : الشروط الخاصة بالمرسل والمستقبل :

أ - المستوى المعرفي :

كلما زادت معرفة المرسل بموضوع الاتصال ، وخصائص المستقبل ، وطبيعة عملية الاتصال كلما كان أكثر على اختيار موضوعات رسالته ، ووسيلة الاتصال المناسبة ، وبالتالي التأثير في المستقبل كما أن استيعاب المستقبل يتوقف على مستوى معرفته بمجال الرسالة .

ب - مهارات الاتصال :

وتتضمن مهارات الاتصال التعليمية اللفظية أي الكتابة والتحدث (مهارات الإرسال) والقراءة والاستماع (مهارات الاستقبال) وبجانب المهارات اللفظية ينبغي توافر مهارات أخرى غير لفظية تتصل بالإرسال مثل: استخدام الوسائل السمعية والبصرية كالتسجيلات والأفلام والرسوم والتعبير الحركي .

ج - الاتجاهات :

العامل الأخير الهام والمؤثر في فاعلية المرسل والمستقبل هو اتجاه كل منهما نحو نفسه ولحو الآخر نحو الرسالة . فمما لا شك أن ثقة المرسل بنفسه ولقناعته وإيمانه بمضمون الرسالة ؛ وكذلك اتجاهاته الإيجابية نحو المستقبل من شأنه أن يحفز له لبذل الجهد اللازم لاختيار الرسالة والوسيلة المناسبين ، ومن ناحية أخرى فإن ثقة المستقبل في قدرته على فهم الرسالة وتقديره وتعاطفه مع المرسل يدفعه إلى مواصلة الانتباه والتركيز . كما أنه يستجيب للموضوعات التي تتصل بمجالات اهتمامه ومشاكله .

ثانياً : الشروط المتصلة بالرسالة :

تصاغ الرسالة في رموز مناسبة ، وبأسلوب فعال بغرض إحداث أثر معين في المستقبل ، وتحقيق الهدف من عملية الاتصال ، وفيما يلي العوامل المؤثرة في فاعلية كل من محتوى الرسالة ورموزها وأسلوبها :

أ - محتوى الرسالة :

كلما أحسن اختيار محتوى الرسالة بحيث يتناسب مع قدرات المستقبل العقلية ويتمش مع مستواه المعرفي وخبراته السابقة ، وفي نفس الوقت يكون متصلاً باحتياجاته واهتمامه ومشاكله كلما كان المستقبل أكثر استعداداً لقبول الرسالة ، والاستجابة لها . وعلى ذلك يتمين على المرسل أن يهتم - عند تحديد محتوى الرسالة - بالنواحي التالية .

- ٢٥ مستوى السهولة والصعوبة .
- ٢٥ مقدار الإيجاز والتفصيل .
- ٢٥ درجة القرب أو البعد عن بيئة المستقبل وخبراته .

ب - رموز الرسالة : (2)

لكي يتم الاتصال بنجاح يتعين على المرسل الاهتمام باستخدام الرموز المعروفة للمستقبل سواء أكانت هذه الرموز لفظية أو غير لفظية .

ج - أسلوب معالجة الرسالة :

اختيار الأسلوب المناسب للهدف من الاتصال يزيد من احتمالات التأثير في المستقبل وهذا ما يفرق بين مرسل وآخر مما يجعل لكل كاتب أو فنان أو غيرهم أسلوبه الخاص الذي يميز شخصيته ؛ ويمكن بواسطته أن يحقق أكبر قدر من التأثير لتحقيق هدفه من الاتصال .

ثالثاً : الشروط الخاصة بالوسيلة

يعتبر اختيار وسيلة الاتصال المناسبة أحد العوامل التي تؤثر في فاعلية الاتصال ، وتحكم عملية الاختيار عدة عوامل نجملها في التساؤلات الآتية :

1- أي الوسائل أثرها أكبر ؟ لماذا لدير ندوة أو حوار؟ لماذا أستخدم هذا الفيلم ؟ ما الذي تحققه الزيارة الميدانية ؟

إن إلمام المرسل بخصائص وسائل الاتصال يجعله أقدر على اختيار أكثرها فعالية في تحقيق هدفه من الاتصال .

2- أي الوسائل أكثر ملاءمة لأغراض الرسالة ؟

3- أي الوسائل أكثر إثارة لاهتمام المستقبل ؟ ولهذا العامل أهمية خاصة في عملية الاختيار . وعلى ذلك فإنه كلما حققنا تنوعاً أكبر في الوسائل المستخدمة كلما هيأنا بذلك الفرصة لكل مستقبل ليجد وسيلة الاتصال المناسبة التي تمكنه من فهم الرسالة .

- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية :

تعلم الآن أن قاعة الدارسة تعد عالماً صغيراً من عوامل الاتصال 00 ففي داخله يتم تبادل الرسائل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض 00 فما هي أنواع الاتصال التي تحدث داخل هذه القاعات ؟

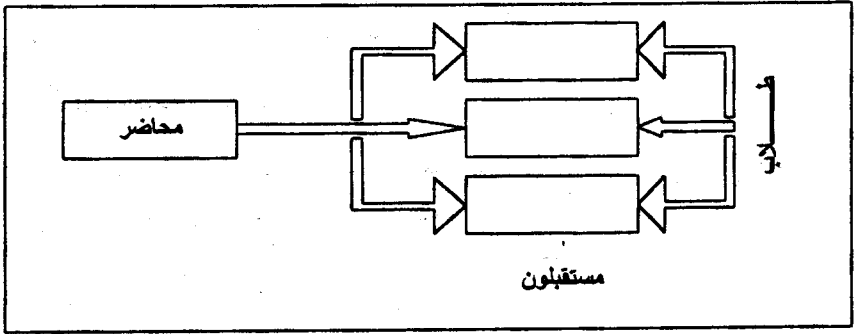
و تتعدد أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية 00 ومن أبرزها ما يلي :

1 - الاتصال ذو الاتجاه الواحد

ويتم هذا النوع من الاتصال بأحد الصور التالية :

أ - اتصال المحاضر بالطلاب :

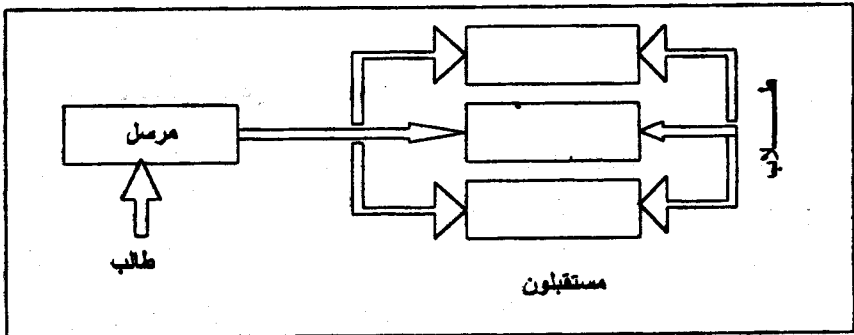
يحدث هذا النوع من الاتصال عادة عندما يشرح المحاضر الدرس أو جزءاً منه للطلاب الذين يستمعون إلى المعلم أن ينسخون ما يكتب على السبورة دون أن يستفسروا منه عن شيء، فلا يتلقى المحاضر أية تغذية راجعة لفظية من الطلاب في هذه الحالة [أنظر شكل رقم (13 - 3)] .



شكل رقم (13 - 3) اتصال ذو اتجاه واحد ، المحاضر بالطلاب

ب - اتصال طالب بزملائه :

يحدث هذا النوع من الاتصال ذو الاتجاه الواحد عندما يقوم أحد الطلاب بشرح معلومة معينة لزملائه أو عندما يعرض عليهم كيفية القيام بمهارة معينة (مثل مهارة إعطاء حقنة في الوريد) ، أو عندما يتلو عليهم تقريراً كُلف بكتابته عن مرض الصرع مثلاً إلى غير ذلك من الأمور التي يمكن أن يقدمها أحد الطلاب لزملائه ... الذين يكتفون بالاستماع إليه ؛ دون أن يصدر منهم أي تغذية راجعة لفظية حول ما يقول لهم . [انظر شكل رقم (13 - 4)] .



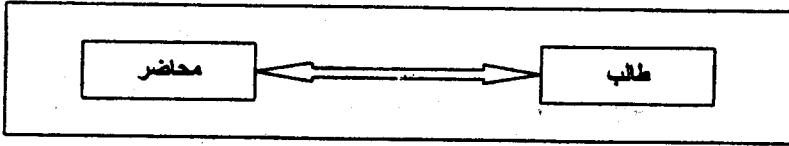
شكل رقم (13 - 4) اتصال ذو اتجاه واحد : طالب ببقية زملائه .

2 - اتصال ذو اتجاهين :

ويمكن أن يتم هذا النوع بإحدى الصور التالية :

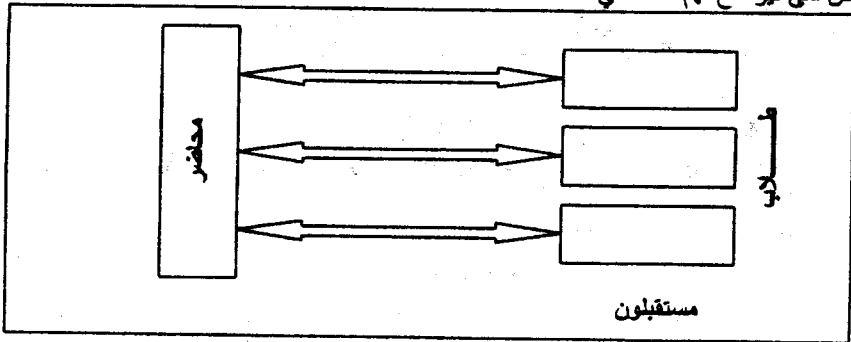
أ - اتصال المحاضر بطلاب واحد أو بطلاب الفصل :

ويحدث هذا الاتصال عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعاً من الحوار أو المناقشة بين المحاضر وطلاب واحد [شكل رقم (5 - 13)] أو بين المحاضر وعدد من طلاب الفصل [شكل رقم (6 - 13)] .



شكل رقم (5 - 13) اتصال ذو اتجاهين ؛ بين المحاضر وطلاب واحد

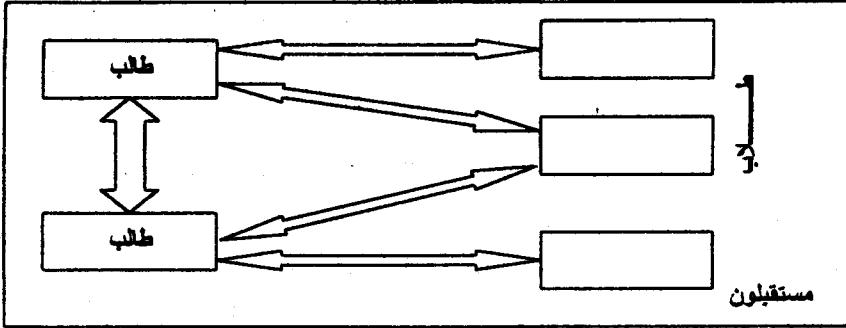
ومما يميز هذا النوع من الاتصال أنه يحدث فيه تبادل للأدوار بين طرفي الاتصال المحاضر والطلاب فمرة يكون المحاضر مرسلًا ومرة يكون مستقبلًا وهكذا كما يتميز هذا النوع من الاتصال بتلقي كل طرف من أطراف الاتصال تغذية راجعة لفظية فورية من الطرف الآخر فالمحاضر مثلاً قد يسأل سؤالاً فيجيب الطلاب فوراً على سؤاله كما قد يستفسر الطلاب من المعلم عن شيء فيوضح لهم هذا الشيء



شكل رقم (6 - 13) اتصال ذو اتجاهين ؛ محاضر وطلاب الفصل

ب - اتصال الطلاب مع بعضهم البعض :

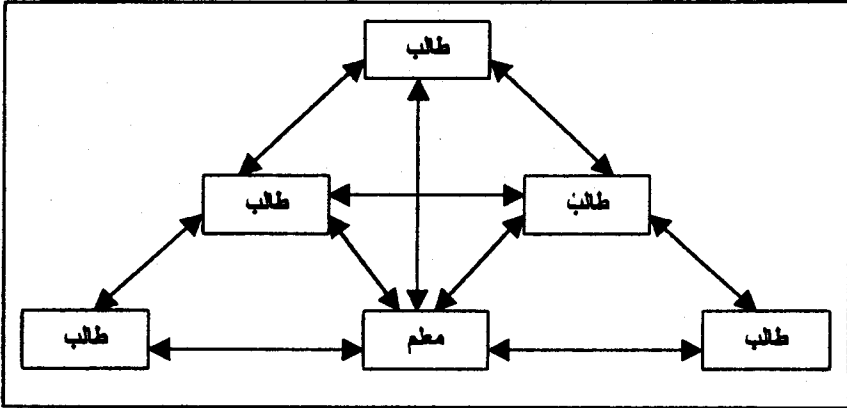
وفيه يقوم ما بعرض موقف ما على زملائه ثم يتلقى أسئلتهم واستفساراتهم أو قد يسأل طالباً طالباً آخر سؤالاً ويجب التلميذ الآخر عليه . ويلاحظ هنا تبادل الأدوار أيضاً في عملية الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض كما هو واضح في الشكل رقم (7 - 13)



شكل رقم (13 - 7) اتصال ذو اتجاهين ؛ بين الطلاب مع بعضهم البعض

3 - اتصال متعدد الاتجاهات :

وهو أكثر أنواع الاتصال وأشكاله فعالية في حجرة الدراسة وتظهر أهميته في الموقف الذي يناقش فيه المحاضر طلابه . كما يحدث عندما يناقش الطلاب بعضهم البعض . فمثلا قد يسأل المحاضر طلابه سؤالاً ما تسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض [شكل رقم (13 - 8)]

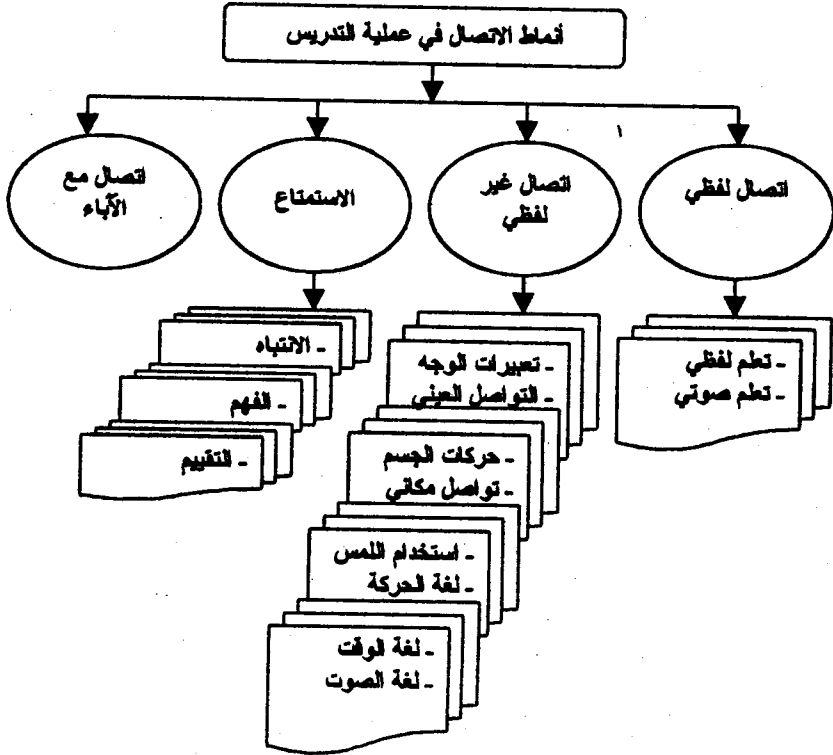


شكل رقم (13 - 8) اتصال متعدد الاتجاهات

- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي :

إن الاختلاف في محتوى التعلم يؤدي - بالضرورة - إلى الاختلاف في نمط الاتصال ، فبعض أنماط الاتصال قد يشجع على حفظ الحقائق عن ظهر قلب ، في حين نجد أنماط أخرى من الاتصال تشجع الطلاب على البحث والاستقصاء وإيجاد الأدلة والبراهين ، ومن هنا 00 فإن نمط الاتصال يحدد نمط التعليم . الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن المعلم في حاجة ماسة إلى معرفة أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي لكي يتمكن من تنفيذ المنهج في ضوء الأهداف التي يرمى إليها .

ولمسل شكل رقم (13 - 9) يساعدنا على توضيح أنماط الاتصال ، والتي سنوردها -
تفصيليا - في الصفحات التالية :



شكل رقم (13 - 9) أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي

يتضح من الشكل السابق أن للاتصال أربعة أنماط وهي :

1 - الاتصال اللفظي : Verbal Communication

يحدث التعليم نتيجة لوجود رسالة منقولة من طرف إلى آخر ، وعلى ذلك فقد يحدث التعليم نتيجة لحديث المعلم اللفظي فالالاتصال اللفظي يقصد به كل ما يصدر عن المعلم من كلام وأقوال وذلك من خلال التعبير اللفظي .

ويقسم " هيننجز " (1975) Hennings الرسائل الشفهية إلى :

- أ - لفظية : Verbal وتحتوي الكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات .
- ب - صوتية : Vocal وتتضمن عدد من المتغيرات مثل تباين الصوت ، وتناغمه ، واختلاف الإيقاع ، وارتفاع أو انخفاض الصوت ، وسوف نتناول فيما يلي لمطي الرسائل الشفهية :

أولاً : التعلم اللفظي : Verbal Learning

يتم تعليم الرسالة تبعاً للمعاني التي تتضمنها هذه الرسالة ، وهذه المعاني تختلف طبقاً لخبرة المتعلم الذي يحلل الكلام والكلمات ، فعلى سبيل المثال : مناقشة موضوع حول التلوث أو انقراض الكائنات الحية حتماً سيختلف التلاميذ حول جوانبه طبقاً لخبرات كل منهم الماضية ، وعلى المعلم أن يعي ما إذا كان التلاميذ يفهمون التعليمات اللفظية التي تصدر منه ، وأن هذه التعليمات تتماشى مع أعمار هؤلاء التلاميذ ؛ ونسبة ذكائهم ؛ وخبرتهم وقدرتهم على التعلم ، وأن هذه التعليمات توضح ما إذا كانت الرسالة مفهومة 0000 أم لا ؟

ويقترح كل من " هيرت ، وسكوت ، ومكروسكي " Hurt , Scott , and McCrosky عدداً من المتغيرات تتعلق بعناصر الرسالة اللفظية ، وتؤثر على فهم تلك العناصر ، وهي :

1 - التنظيم :

إن الرسالة التي تنظم تنظيمياً جيداً تكون أشد فعالية ، وأقوى أثراً وقدرة على البقاء لفترة أكبر في ذهن المتعلم .

2 - جانب الرسالة :

حيث أن الرسالة التي تعرض آراء مختلفة وتناقش الموضوع من كلا جانبيه السلبي والإيجابي تكون أكثر وضوحاً ، وأقوى أثراً .

3 - كثافة اللغة وقوتها :

إن المعلومات التي تأتي من مصدر محايد تكون أقوى وأطول بقاء عن غيرها من المعلومات .

4 - المحسوس والغامض :

كلما كانت الرسالة محسوسة ، أي تتناول أشياء يسهل إدراكها ، كلما كانت أقوى أثراً وأطول بقاء بالنسبة للمستقبل ، وعليه فيجب ألا تكون الرسالة مبهمه مجردة حتى لا يتم فقد أو ضياع المراد الرئيسي منها .

مما سبق يتضح أن المتغيرات السابقة قد تؤثر على جذب الانتباه وفهم الرسالة ، ومن ثم تحسين التعلم .

ثانياً : التعلم الصوتي : Vocal Learning

إن الصوت الإنساني هو المسمول عن وضع الكلمات في موضوع حي ، والتغير في طبقات الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض واللغمة له مفعول السحر في إثراء عملية التعلم فمثلاً : " تعال هنا " أو " اجلس " للنطق بالكلمة يعطيها معنى مغاير لمعنى آخر .

ولكن .. ما العمل إذا كان المعلم منخفض الصوت ؟ نجد أن المعلم ذا الصوت المنخفض يجب عليه أن يعتاد التفاعل مع تلاميذه ؛ ويغير من طبقات صوته ؛ ولا يسير على وتيرة واحدة أثناء الحديث ؛ كما يجب عليه أيضاً أن يتحكم في لبرات صوته من حيث الارتفاع والانخفاض ؛ وذلك لأن أهمية الموضوع تأتي من خلال صوت المعلم فكما كان صوته سريعاً كلما كان الموضوع أقل أهمية وغير منظم ، وعلى عكس ذلك كلما كان المعلم بطيئاً في أدائه كلما سمح ذلك بأن تكون الرسالة أكثر وضوحاً وأدعى للانتباه ، وللصوت أهمية كبيرة في بيان حال المعلم حيث أن المعلم الذي لم يعد درسه إعداداً جيداً نجده متذبذب الصوت منفعل دائماً ، ويعبر عن هذا الانفعال بعبارات مثل : " لم أعد أحتمل هذا الفصل " " نفذ صبري " .

علاوة على ذلك فإن الصوت الذي يسير على وتيرة واحدة يكون باعثاً على الملل والشروذ الذهني ، حيث أن علو الصوت وانخفاضه ينقل إحساس المعلم فعندما يكون صوته مرتفعاً وقوياً يصير ذلك عن حماس المعلم ورغبته في الشرح ، أما الصوت المنخفض فإنه يعبر عن عدم الاهتمام وعدم الرغبة في شرح الدرس أحياناً .

وعليه فإن صوت المعلم هو ناقل إحساسه من غضب وتعجب وألم وعدم سعادة وتصميم وحماس 0000 والصوت القوي للمعلم يعمل على جذب انتباه التلاميذ وعدم شروذ ذهنهم ويمكن المعلم من السيطرة على فصله .

2 - الاتصال غير اللفظي : Nonverbal Communication

تشير بعض الأبحاث التربوية إلى أن أكثر من 80% من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ - أثناء عملية التفاعل داخل الصف - رسائل غير لفظية . ولما كانت الرسائل غير اللفظية تنقل إلى التلاميذ - بصدق وأمانة ووضوح - مشاعر المعلم واتجاهاته نظراً لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم ، لذا فإن تأثيرها على أداء التلميذ وفعاليتته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم .

وتلعب أنماط السلوك غير اللفظي دوراً هاماً في تعزيز السلوك الإيجابي واستثارة دافعية التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية . (1 : 143)

فالالاتصال غير اللفظي يمثل قيمة هامة للمعلمين فكثيراً ما يرسل المعلم رسائل من خلال حركات الجسم فإن الاتصال غير اللفظي يساعد على فهم الاتصال اللفظي أو التعبير عنه تعبيراً جيداً .

فعلي سبيل المثال : عندما نقول لشخص معين " أنا مسرور للقاءك " فتعبيرات وجهك لها أكبر الأثر في نقل هذه الرسالة فيما إذا كنت مسروراً أم غير ذلك .

والاتصال غير اللفظي يكون أحيانا عرضيا أو مخططا ومرتبيا له ، وغالبا ما يستخدم الاتصال غير اللفظي في حجرة الفصل الدراسي ، لذا فيجب أن يكون المعلم علي دراية واسعة بكل حركة ومالها من تأثير على التلاميذ ، ورغم أن السيطرة على هذه الحركات تكون من الصعوبة بمكان ولكن يمكن التحكم فيها ، وسوف نناقش فيما يلي عدداً من تلك الحركات :

أ - تعبيرات الوجه : Facial Expressions

طبقاً لما قاله " ميلر " (Miller , 1981) فإن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص ، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة .

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة ، أنفق على أن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي : السعادة ، والحزن ، والدمشة ، والتعجب ، والضييق ، والغضب .

وتعتبر تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر كبير على أداء التلميذ ؛ لتلقائيتها ووضوحها وسهولة تفسير دلالاتها من جانب التلميذ ، وأما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر عكسي على التلميذ وخاصة عند ما تصدر عن شخص ذي منزلة وأهمية خاصة لدى المتعلم كالمعلم (1 : 150) .

أهمية تعبيرات الوجه في حجرة الفصل الدراسي :

1- السيطرة على التلاميذ : فتستخدم تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب ولتعديل سلوك بعض التلاميذ .

2- تخفيف الشد والتوتر في الفصل عن طريق استخدام تعبيرات الفرح والسرور .

3- تجديد نشاط التلاميذ في الفصل فتستخدم تعبيرات الوجه لجعل التلاميذ أكثر اجتماعية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يجب تدريب المعلمين على التحكم في تعبيرات الوجه في نقل رسائل معينة إلى التلاميذ مثال ذلك : استخدام الابتسامة التي تدل على الموافقة ، أو عبوس الوجه الذي يدل على عدم الموافقة .

ب - الاتصال البصري (التواصل العيني) : Eye Contact

من خلال علاقات المعلم بتلاميذه في الفصل نجد أنه يستطيع - من خلال النظر في أعينهم - قراءة انطباعاتهم حول الدرس واستنباط الأسئلة التي قد تلح عليهم ، كما أن التلاميذ - أيضاً - يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين .

ويدل التلاقي البصري - بين طرفي عملية الاتصال - علي الاهتمام بما يقوله الطرف الآخر بينما غض النظر عن المتحدث إليه أو تحويل النظر عنه يحمل دلالة عكسية ، وقد يستخدم

المعلم أسلوب التلاقي البصري لتحديد التلميذ الذي يرغب في توجيه السؤال إليه ، كما قد يستخدمه كإشارة للتأكيد على صدق ما يقوله تلميذ أو تعزيزه .

وقد يستخدم المعلم التواصل البصري كأسلوب لضبط النظام داخل الفصل والتحكم فيه عند طلب الصمت ، أو عند ما يريد جذب انتباه التلاميذ لموضوع ما .

والعين خير دليل على صدق كلام صاحبها ، حيث إن لغة العين واضحة تماماً لدى الإنسان الذي يكذب فهي كثيراً ما تنحرف عن وضعها الطبيعي .

ج - حركات الجسم :

للحركات التي تصدر عن المعلم - داخل الصف الدراسي - تأثير مباشر على تلاميذه ، فقد يترجم سلوك الاقتراب من التلميذ على أنه إظهار لمشاعر المودة وقد تدل حركات اليد على الامتنان أو التقدير ، بينما تدل حركة أخرى تصدر من يد المعلم على الرفض أو المقاطعة وطلب الصمت أو التزام الهدوء والتوقف المفاجئ أو التراجع للخلف ، وتدل إيماءات الذراع وحركات اليد والرأس والأجزاء الأخرى من الجسم - عادة - ما يكون لها تأثير إيجابي على أداء التلميذ عندما تسترجم أو تفسر - من قبل التلميذ - على أنها إشارات تدل على التشجيع أو التقدير أو الثناء أو التعزيز ، بينما تكون ذات تأثير سلبي على أداء التلميذ إذا ما دلت على عدم الاهتمام أو اللامبالاة . ويجب التنبيه هنا على أن إصراف المعلم في استخدام الإشارات والإيماءات قد يُفسد الرسالة ويجعل التلاميذ يستجيبون إلى الإشارات أكثر من الاستجابة إلى الرسالة المراد توصيلها إليهم .

د - التواصل المكاني : : Place Contact

للفراغ الذي يتحرك فيه المعلم في الفصل ويشغله في تنظيم هذا الفصل التعليمية أثر واضح على عملية التفاعل بينه وبين التلاميذ . فالمسافة بين المعلم والتلميذ تعطى إشارة معينة يمكن أن يفسرها التلميذ في ضوء الموقف ؛ وتؤثر على سلوك التلميذ بطريقة إيجابية أو سلبية .

فعندما يكون المعلم في وضع قريب من التلاميذ (25-35سم) يدل هذا على حب المعلم لتلاميذه ، إذا ابتعد كثيراً فإن هذا يدل على أن المعلم غير ودود أو يدل على عدم توافر عنصر الاجتماعية لدى المعلم ، والمعلم الذي يتحرك - بصفة مستمرة - بين تلاميذه له من التأثير ما يفوق المعلم الذي يستمر طوال الوقت في مكان واحد لا يحد عنه .

كذلك فإن وقفة المعلم في صلابة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن طلاقة ومرونة وصداقة وود المعلم لهذا الفصل الدراسي .

هـ - استخدام اللمس : The Use of Touch

إنه لحري بنا عند بداية الحديث عن استخدام اللمس كمعصر من عناصر نمط الاتصال غير اللفظي أن يتذكر حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم والذي يقول فيه ﴿ من وضع يده على رأس يقيم ترحماً كانت له بكل شعرة تمر عليها يده حسنة ﴾ (أخرجه أحمد والطبراني ، كتاب أحياء علوم الدين ، للإمام أبي حامد الغزالي ، المجلد الثاني ، 1994) .

فللمس أثر إيجابي على الطفل - وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية - فالإتصال غير اللفظي بالطفل عن طريق اللمس ، كالتربيت على الظهر أو الكتف أو المصح على شعر الرأس ، يشعره بالاهتمام والتوحد الانفعالي مع المعلم ويتفهم مشاعره ؛ والتجاوب معها ، وبالأمن والاطمئنان له ، في حين أن عدم استخدام اللمس من جانب المعلم قد يشعر التلميذ بالعزلة والرفض مما قد يؤثر سلباً على اتجاهاته نحو هذا المعلم .

وعليه فإن استخدام اللمس من العوامل الهامة في خلق جو من الأمن والأمان بين التلاميذ ؛ ولكننا نجد أن هناك محذورات في استخدام اللمس فلا يستطيع المعلم أن يربت على كتف طالبة في المرحلة الثانوية مثلاً ، لذلك فمهاره استخدام اللمس تكون فعالة فقط في المرحلة الابتدائية وأكثر فعالية في مرحلة رياض الأطفال .

ومهاره اللمس عملية تقديرية تترك لتقدير المعلم من حيث الاستخدام أو عدم الاستخدام مع المراحل العمرية المتقدمة .

و - لغة المكان والحركة : Place and Motion Language

كيف تتم الاستفادة من المكان في بيئة التعلم ؟ وكيف يمكن أن ينقل المعلم رسالة ما من خلال الوضع المكاني ؟ 000 نجد أن ترتيب وتهيئة الفصل بطريقة ما يجعل المعلم أكثر قدرة على التخاطب مع تلاميذه ، فمقعد المدرس والتلاميذ يعكس مكانهما في الفصل وعلى ذلك فكل فرد يعرف موقعه تماماً وهذا يخلق نوعاً من النظام والألفة داخل الفصل الدراسي ، ويساعد المعلم على الحركة الحرة غير المقيدة داخل الفصل ويساعده أيضاً في عملية الاتصال الفعال ، وهذا ما تعكسه أبحاث " ميللر " (Miller , 1981) في تأثير الفصل المنظم الجميل في عملية الاتصال .

فلقد أوضحت تلك الأبحاث أن الموضوعات التي تتم مناقشتها في الفصل الجميل المنظم تكون مليئة بالحيوية ويسردها المعلم في جو مليء بالحب والصداقة ويتفاعل معه التلاميذ بنفس الشعور على العكس من الفصل قبيح المنظر فإن انطباع المعلم عن الفصل ينعكس على تفاعله مع التلاميذ حيث يكون حديثه مليئاً بالغضب وعدم الرضا والسخط ، وعليه فإن الفصل المنسق المنظم يكون باعثاً على حيوية الاتصال والتفاعل المتفرع غير المقيد .

ز - لغة الوقت : Time Language

عندما لا يقضي المعلم وقتاً قليلاً في شرح موضوع معين فإن ذلك يدل على عدم اهتمام المعلم بهذه الجزئية ، أو عدم أهمية هذه النقطة وعلى العكس 00 فعند ما يطول المعلم في شرح نقطة ما فإن بذلك يجذب انتباه تلاميذه إلى أهمية هذه النقطة من التدريس .

وعسيلة التوقف عن الحديث لبرهة تدل على أن شيئاً مهماً سوف يسرده المعلم لذا يجب على التلاميذ الاهتمام بهذه الجزئية في حين أن التوقف لفترة طويلة يكون باعثاً على الملل والضيق ، وكذلك فإن مهارة طرح السؤال تحتاج إلى تمكن المعلم من استخدام الوقت استخداماً جيداً وهو الوقت الذي يتركه المعلم للتلميذ للإجابة عن السؤال ، فكلما كانت المدة كافية كلما كانت الإجابة منظمة ودقيقة .

وللوقت المحدد ، وحسن استخدام الوقت واستغلاله من جانب المعلم أثر واضح على اتجاه التلميذ نحو الوقت وتقديره لقيمه والاستفادة منه ، واستغلاله استغلالاً هادفاً .

ح - لغة الصوت : Voice Language

إن لطريقة استخدام الصوت ولنوعيته أثر كبير على عملية الاتصال ، فالرسالة التي يفسرها المستقبل تتأثر بدرجة كبيرة بطريقة الكلام وبنوعية الصوت .

وترى بعض الأبحاث أن استخدام الأسلوب التهكمي أو أسلوب السخرية عادة ما يكون ذا تأثير سيئ على طفل المرحلة الابتدائية في عملية التفاعل مع التلميذ نظراً لعدم قدرته في هذه السن على التمييز بين السخرية والواقع .

ويرى " دافيز " (Davies , 1981) أن المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالاهتمام ، والحماس ، وعدم التردد ، والثقة بالنفس ، يكشف أسلوبه هذا عن اهتمامه بالتلاميذ وتقبله لمشاعرهم وأفكارهم ، بينما المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالفتور ، وعدم الاهتمام ، واللامبالاة ، والت تردد ، وعدم التأكيد مما يقوله قد يعكس سلوكه هذا على أداء تلاميذه وسلوكهم وتفاعلهم داخل حجرة الدراسة . (1 : 157) .

3 - الاتصال مع الآباء : Communication With Parents

يمثل الآباء سداً كبيراً للمعلمين في العملية التعليمية ، لذا فمن الأشياء الهامة الواجب مراعاتها هو التأكيد على الاتصال بين المعلمين والآباء منذ بداية العام الدراسي .

ومن هنا فوجب على المربين محاولة البحث عن طريقة لمحاولة إشراك الآباء في تعليم أبنائهم ، وهذه المبادرة يجب أن تأتي من الشخص المسئول عن الفصل المدرسي ، ومن الملاحظ أن

الاتصال الفعلي بين الأب والمعلم لا يحدث إلا عندما تحدث مشكلة من الابن فيضطر الأب إلى أن يأتي إلى المدرسة .

ولخلق اتصال جيد مع الآباء لابد من وجود استراتيجيات وأساليب معينة مثل: الخطابات ، والمذكرات والمكالمات التليفونية ، والملفات الأسبوعية التي ترسل إلى المنزل ، والتقرير اليومي ، واجتماع مجالس الآباء 000 بيد أن التقرير اليومي والأسبوعي يكون غاية في الصعوبة بالنسبة للمعلم الذي يتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ .

وفيما يلي بعض النقاط الهامة التي تقوى الاتصال بالآباء .

- 1- تشجيع الآباء على حضور المؤتمرات والندوات المدرسية .
- 2- الاتصال بالآباء من بداية العام الدراسي اتصالاً مبكراً ، بإرسال رسائل إليهم مع أبنائهم يوضح المعلم فيها أنه سيكون سعيداً بمقابلتهم في أي وقت للاتفاق والتعاون المستمر لصالح أبنائهم .
- 3- العمل بما يقترحه الآباء وإطلاع الآباء على تنفيذ مقترحاتهم .
- 4- المرونة في التعامل مع الآباء .
- 5- الحرص في التعامل مع الآباء المتشددين .
- 6- إضافة وقت إضافي للاجتماع مع الآباء إذا انتهت وقت الاجتماع قبل أن يتم مناقشة كل ما هو مدون بجدول الاجتماع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الصعب تصميم نموذج خاص للتعامل مع الآباء لاختلاف وجهات النظر والآباء مع بعضهم البعض ، واختلاف أدائهم في القراءة والكتابة والاستماع والكلام ، واختلاف عامل الوقت من ولي أمر إلى آخر ، ومدى راحة أولياء الأمور في التعامل مع إدارة المدرسة .

وعلى المعلمين عدم استخدام مصطلحات علمية جافة أمام الآباء وعليهم أن يتسموا بالتفاؤل والأمل وأن يكونوا واثقين بأن العمل مع الآباء سيكون فعالاً ومجدياً في العملية التربوية .

4 - الاستماع : Listening

إن الاستماع مهارة خاصة وفن من نوع خاص ، فلقد أن الظاهرة العامة هي الكلام Speaking ، لأن الاستماع فقط صعب وشاق إذا قورن بالكلام ، فالاستماع فن يجب أن يمتيه الإنسان بداخله وأول خطوة تجاه إثراء مهارة الاستماع هي قلة الكلام ، فكما أن الصورة أحياناً قد تكون أجدى من ألف كلمة . A Picture is worth than a thousand of words فإن صمت المعلم - أيضاً - قد يكون أجدى من ألف كلمة ينطق بها .

وللاستماع خطوات ثلاث هي :

أ - الانتباه : Attention

يعد الانتباه بمثابة المفتاح لباقي الخطوات ، فلنكن نستمع ولنذكر جيداً أن نتوقف عن الكلام وعن التملق أو الضجر أو عن شرود الذهن ، وألا نفكر في شيء يحيط بنا عدا المتحدث ويجب على المعلم أن يدرك ما يحدث في الفصل ، فالانتباه دائماً يتعلق بموضوع الرسالة والوقت المحدد لها ، وصحة الرسالة والمكان الذي تُتلق منه الرسالة .

وبالرغم من أهمية دور المستمع في عملية الاستماع ، فإن المتحدث له دور كبير في جذب الانتباه لما يقوله ويرجع ذلك إلى : ذكائه ، أهمية الرسالة ، جاذبية الحديث ، المعتقدات والأفكار والقيم التي تحويها الرسالة ، تشابه أفكار الرسالة مع أفكار المستمع ، فعلى المتحدث أن يتحكم في كل هذه الأشياء حتى يتمكن المستمع من الانتباه إلى رسالته .

كيف يؤثر التفاعل غير اللفظي على الانتباه ؟

- 1- التواصل المعنوي : فتركيز العين على المتحدث من أهم العوامل في جذب الانتباه.
- 2- تعبيرات الوجه : فتعابير الوجه توحى بما إذا كانت الرسالة قد تم فهمها أم لا ؟
- 3- وضع الجسم : أفضل وضع للانتباه يكون الجسم في حالة استرخاء ، أفضل منه والجسم في حالة صلابة وتوتر .
- 4- المكان : على المتحدث ألا يكون في موضع قريب جداً أو بعيد جداً عن المستمع .

ب - الفهم : Understanding

في هذه الخطوة ينتقي المستمع المعلومات وينظمها تبعاً لأهميتها من خلال حكمة عليها ، هل هي معلومات هامة أم لا ؟ وكل هذا لا يتم إلا بعد إدراك الرسالة التي تم نقلها أو سردها حيث أن عملية الفهم والإدراك هي الغرض المنشود من الرسالة .

ج - التقييم : Evaluation

يعد التقييم آخر مرحلة من مراحل الاستماع حيث يتم تقييم الرسالة بكل ما تحمله من أفكار وأسئلة ودوافع ، ومثل هذا التقييم يرجع إلى خبرة الفرد السابقة فالاستماع الفعال أكبر من أن يكون استماعاً فقط بل يحتاج للفهم والقدرة على استيعاب الفكرة الرئيسية من محتوى الرسالة ، والاستماع النشط تماماً مثل التفكير المركز ... ديناميكي .. وكل ذلك يحتاج إلى النظام وإلى الخبرة الماضية والشعور الداخلي .

إن الاستماع مثل الملاحظة عملية انتقائية لأفضل الأشياء . وهناك ثلاثة موضوعات يجب فهمها قبل تقييم الرسالة :

- 1- لا تقوم بتقييم الرسالة إلا بعد الانتهاء من الاستماع إليها مع التنظيم الجيد لعناصر هذه الرسالة .
 - 2- البحث عن دلائل وبراهين تثبت صحة ما تم سماعه .
 - 3- تحليل واقعي لما قد تم سماعه ثم مطابقة محتوى وصديق الرسالة بالواقع وأفكاره .
- والاستماع غير الجيد يكون نتاج :

- 1- التركيز على الحقائق فقط ، فلبعض الأسباب قد يركز بعض الناس على الحقائق فقط التي تتضمنها الرسالة ، والتركيز على الحقائق ليس هو المهم فالأهم هو فهم النقاط الرئيسية في الرسالة .
- 2- تشتت الانتباه وشروء الذهن ، حيث يبدو المستمع مهتماً بالموضوع بينما هو شارد الذهن في موضوع آخر لذا يجب أن يتعدى المستمع عن التفكير في أي شيء أثناء الاستماع .
- 3- بعض الناس يشعرون بأن الاستماع عمل يحتاج إلى بذل مجهود عقلي لفهم ما يقال فهو يمثل لهم عملاً صعباً لذا يجب التدريب على الاستماع للمعلومات الصعبة .
- 4- يتوقف البعض عن الاستماع الجيد إذا شعر بأن الرسالة - في بدايتها - لا تبحث على الاهتمام ولا تثير التفكير أو أن للرسالة خالية تماماً من عنصر المعلومات العامة .
- 5- يرفض البعض الرسالة ولا يقبلها نظراً لمظهر ملقى الرسالة العام ، أو لأسباب أخرى .

- التغذية الراجعة : Feedback

إن عملية الاتصال تتطلب وجود رسالة محددة ، ومرسل يقوم بترميز تلك الرسالة ، ومستقبل يحاول فك رموز الرسالة في المقابل تغذي راجعة تتم عن مدى فهمه لهذه الرسالة وتكون هذه التغذية غير لفظية فالمستمع غالباً ما تكون استجابته للرسالة غير لفظية Nonverbal ، وهذا الاستجابة تدل على فهم أو عدم فهم محتوى الرسالة أو أنها تدل على الموافقة أو عدم الموافقة على ما ورد بالرسالة، أو تدل على الاهتمام والشغف بكل ما تحويه الرسالة من معلومات .

وعلى هذا فالمحدث يستطيع إدراك ما إذا كان المستقبل مدركاً وراضياً عن كل ما ورد بالرسالة أم العكس ، من خلال تعبيراته غير اللفظية ، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة غير اللفظية Nonverbal Feedback وعلى هذا يفهم المعلم ذو المهارة العالية ما إذا كانت الرسالة تحتاج إلى كثير من الأمثلة أم لا ، أو تحتاج إلى تغيير طريقة الشرح ، وبالرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يستجيبون إلى هذه التغذية الراجعة ولا يتفاعلون معها ، ومن ثم فهم يقضون على استمرار عنصر الاتصال Communicative Component .

إن أكثر المعلمين كفاءة هو الذي يدرك ما للتغذية الراجعة من أهمية كبيرة في تنشيط وإحياء عملية الاتصال ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التدريسية .

وأخيراً فإن الاتصال هو محور عملية التعلم Learning فبدون الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فكل إيماءة من الوجه ؛ أو العين ؛ أو حركة الجسد ؛ أو تغير في الوضع المكاني سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم ، والوقت المناسب لاستخدام الرسالة واستخدام الصوت واستخدام اللمس كل ذلك له تأثير أثناء نقل الرسالة من المعلم إلى المتعلم والعكس ، وعليه فإنه من الضروري تنمية مهارة الاتصال لدى المعلم

- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي :

تدريب (1)

حاول ملاحظة مناقشة بين اثنين أو أكثر ، ودون ملاحظتك - في الفراغ التالي - عن كيفية التحدث وتعبيرات الوجه ، وحركات الجسم ، وهل تعبر الرسالة عن الفرح أم الخوف أم الحزن أم الاهتمام ، وذلك من خلال ملاحظة أثر الرسالة على المتلقي لها .

من خلال محادثة أو حوار أو عرض تليفزيوني ... حاول أن تتعرف على أهمية التفاعل غير اللفظي في هذا المشهد ، دون ما يحدث في الجدول التالي :

المشهد	أمثلة التفاعل غير اللفظي	مدى الأهمية
	1 - تعبيرات الوجه	
	2 - التواصل المعنوي	
	3 - الإيماءات	
	4 - موضع المتحدث بالنسبة للمستمع	
	5 - الوقفة	
	6 - استخدام اللمس	
	7 - الحركة والوقت	

تدريب (2)

فيما يلي نموذج من النماذج التي يتم إرسالها إلى الآباء ، بعد فحص هذا النموذج ، قم بالتعليق عليه مع تعديله أو اقتراح نموذج آخر .

اسم التلميذ :

التاريخ : / / 200

ساعات الفصل	سجل الحصص	السلوك المقبول	السلوك غير المقبول	المشاركة		الواجب		توقيع المدرسين
				نعم	لا	نعم	لا	
1								
2								
3								
4								
5								
تعليق المدرس : تعليقات ولي الأمر : توقيع ولي الأمر : التاريخ :								

للتعليق :

النموذج المعدل أو المقترح :

تدريب (3)

من خلال دراستك لأنماط الاتصال ن ومالها من أهمية في نقل الرسائل بين المرسل والمستقبل وضع رأيك في المهارات التالية بوضع علامة (صح) في الخانة المناسبة :

خطأ	صواب	العبارة
		- كمدرس يجب أن ينصب الاهتمام الأكبر على تشفير الرسالة وإرسالها فقط .
		- لمعل إلى إرسال رسائل مختلفة من خلال طريقة أدائها للكلمات .
		- أحياناً يقلل المعلم رسائل غير مرغوب فيها من خلال تعبيراته ، وطريقة أدائه .
		- الاتصال بالآباء يثرى عملية التدريس والتعلم .
		- المتكلم الجيد مستمع جيد بالضرورة
		- الاستماع خطوة فعالة لفهم الرسالة .
		- مهارة الاستماع مهمة سهلة جداً لأنها تعتمد على استخدام الأذن فقط

- باختصار ، أكتب ست وسائل يتم عن طريقها الاتصال غير اللفظي :

- 1 -
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 -

- ما هي الاستراتيجيات التي يجب أن تتبع مع الآباء في أثناء عملية الاتصال ؟
الاستراتيجيات هي :

- اشرح باختصار خطوات الاستماع الجيد .

- 1 -
- 2 -
- 3 -
- 4 -

تدريب (4)

من خلال ملاحظائك للجدى المحادثات بين عدد من الأشخاص ، حاول أن تكون التغذية الراجعة غير اللفظية التي يتم إرسالها من المستمع إلى المتكلم ، ودون كذلك ما إذا كان المستقبل يستجيب إلى تلك التغذية الراجعة أم لا؟
من خلال الجدول التالي :

التغذية غير اللفظية	استجابة المتحدث إلى هذه التغذية الراجعة
1 - هز الرأس بالموافقة	
2 - هز الرأس بعدم الموافقة	
3 - قول أه أم م م	
4 - يرفع حاجبيه دليل على الدهشة	
5 - يضرب بيده على المصدة	
6 - يتنحجر 00 يتنهد من الملل .	

مراجع الفصل الثالث عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- سميرة أحمد السيد ، كمال يوسف إسكندر (1988) . أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد العاشر ، مركز التنمية البشرية والمعلومات .
- 2- عبد المجيد سيد أحمد منصور (1982) ، سيكولوجية والوسائل التعليمية ، الطبعة الأولى . دار المعارف
- 3- على محمد عبد المنعم على (1994) ، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ، مذكرة ، كلية التربية : جامعة الأزهر .
- 4- يوسف قطامي ، نايفة قطامي (1993) . استراتيجيات التدريس ، دار عمار ، الأردن .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 5- Hennings, D.G. (1975) . Mastering Classroom Communication - What Interaction Analysis Tells The Teacher , Pacific Poolside Calif. Good Year.
- 6- Hurt, H.T. ; Scott , M.D, & McCroskey, J.C. (1978) . Communications In The Classroom, Menlo Park, Calif.: Addison - Wesley.
- 7- Miller , P. W (1981) . Nonverbal Communications. Washington , D.C. : National Educational Association .
- 8- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd. ed.) . New York : McGraw - Hill.

● الفصل الرابع عشر ●

جذب الانتباه

- مفهوم الانتباه .
- أنواع الانتباه .
- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس .
- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون .
- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل .
- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الرابع عشر (جذب الانتباه)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد ماهية الانتباه .
- 2- تحديد أنواع الانتباه
- 3- تحديد أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس .
- 4- التعرف على الحركات التي يقوم بها المعلم للحفاظ على انتباه التلاميذ طوال الدرس .
- 5- تحديد البدائل التي يستخدمها المعلم عند فشله في طريقة ما حتى يصل لتركيز انتباه التلاميذ نحو للنقطة الهامة .

الفصل الرابع عشر

جذب الانتباه

مقدمة :

تتعدد المثيرات داخل الدراسة ، ويتعدد المثيرات لا يتمكن جميع التلاميذ من الانتباه طوال موقف التدريس ، فالانتباه عملية معقدة وتعد من أهم المعطيات المعرفية التي لا غنى عنها في تنفيذ التدريس ، ومن هنا تبرز أهمية الانتباه ؛ ويبرز دور المعلم في المحافظة على انتباه التلاميذ إلى ما يجرى من نشاطات تعليمية وتعليمية ترتبط بموضوع التعلم .

وجدير بالذكر أن كثيراً من المعلمين يواجهون مشكلات عديدة تؤثر سلباً على تنفيذ عملية التدريس ، ولعل أهمها ضبط التفاعل الصفّي ، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق الحد الأدنى من الانتباه لكل الطلاب ؛ أو معظمهم ، فهناك الكثير من العوامل التي تحدد درجة الانتباه ونوعه .

مفهوم الانتباه :

يمكن التوصل لمفهوم الانتباه من خلال معرفة كلمة الانتباه لفظاً ومعنى ، فمن حيث اللفظ تعرف كلمة الانتباه في العربية (بالفتنة) (9 : 601) . وتجدر الإشارة إلى كلمة Attention في اللغة الإنجليزية بمعنى الانتباه (4 : 57) ، وتعني كذلك يقظة ، حذر (10 : 24) ، ويطلق عليها أيضاً (جذب الانتباه أو الاهتمام لبعض الأشياء ، والفعل الجيد) (11) أما من حيث المعنى ، نجد من الآراء التي تناولت الانتباه ، وخاصة لدى علماء النفس ، وذلك على النحو التالي :

تعد عملية الانتباه واحدة من العمليات العرفية التي تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التي يعيش فيها ، وبالتالي فالانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي معين جديد (8 : 156) ، ويرى (بوجالسكي) أن الانتباه استجابة متعلمة ، ينبغي أن يعرف التلاميذ على سلوك الانتباه . (3 : 323)

ويعرف الانتباه على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية ، بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة فيزداد هذا العنصر وضوحاً عما عداه ، وهو تكيف حسي تلجم عنه حالة قصوى من التنبه. (2 : 48)

ويرى البعض أن الانتباه تلقى الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس ، أو مستوى الإدراك الذهني أو كلاهما معاً بحيث تشر به الشخصية متبلوراً واضحاً جلياً (6 : 117)

ويعرف الانتباه بأنه انتقاء في الإدراك ، أو لتجاه الإدراك إلى مثيرات معينة دون أخرى (104 : 5)

مما سبق نستنتج أن الانتباه عملية معقدة ، يقصد بها " توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعداداً لما فيه من سلوكيات تحتاج إلى تدبر " .

- أنواع الانتباه :

تشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن النظر لأنواع الانتباه باعتبار أنها ثلاثة أنواع (1 : 113) ، هي :-

☛ الانتباه القسري .

☛ الانتباه التلقائي .

☛ الانتباه الإرادي .

وما يهم المعلم هو الانتباه التلقائي ، إذ يؤكد هذا النوع من الانتباه على أهمية توفير الظروف المناسبة التي لا تكلف الطالب جهداً لتحقيقه ، ليكون سهلاً طبعاً ، ولا يحمله درجة عالية من الإجهاد تحول بينه وبين الاستمرار في التفاعل الصفي ، كما هو الحال في الانتباه الإرادي .

ويأتي الانتباه الإرادي في الدرجة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمعلم ، لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على وعي الطالب وإرادته وصبره ، وهذا قد لا يتوافر لدى بعض الطلبة ، وبخاصة في المراحل الدنيا .

أما الانتباه القسري فهو الانتباه الذي لا يحتاج إلى تخطيط من المعلم ، ولا يرتبط بخصائص الطلبة ، وإنما هو أشبه بالمنعكسات ، ويحدث إجبارياً بمجرد حدوث إثارة من نوع ما ، وفق شكلية (Modality) نقل المعلومات وأهمها السمعية والبصرية ، وعادة ما تكون خاطفة . وهذا النوع من الانتباه لا يعمل عليه كثيراً في تحقيق الأهداف التي تحتاج إلى فترة طويلة نسبياً من الانتباه خلال التفاعل الصفي .

أما من الناحية الواقعية ، فالأنواع الثلاثة من الانتباه واردة باستمرار ، ولعل المهم هو هندسة التفاعل الصفي بطريقة توفر حدوث الانتباه المناسب في

الوقت المناسب تسبباً للموقف التعليمي ، ويساعد على ذلك وعي المعلم بجميع العوامل ؛ أو بأهم العوامل المؤثرة كماً ونوعاً على مجريات التفاعل الصفّي ، والتي تختلف في تأثيرها من طالب إلى آخر ، مع الإيمان بوجود درجة من التجانس في التأثير على الطلبة ضمن مجموعات التفاعل الصفّي .

- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس -

يركز بارامتر (عامل) الانتباه على مهارات المعلم في المحافظة على عمل التلاميذ أثناء وقت الفصل الدراسي ، وذلك عن طريق دمج وإشراك التلاميذ في أنشطة المنهج المختلفة وفي تلك السنوات الأخيرة قامت مجموعة من الباحثين بمعرفة الوقت الذي يقضيه التلاميذ أثناء أقيامهم بالمهام المختلفة ثم الربط بين ذلك الوقت والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ، ويدون شك حصلوا على ارتباط إيجابي متناسق:

كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في الانغماس في أنشطة التعلم كلما تمكنوا من تلك المواد ، ولا ننسى في هذا دور الانتباه للهام ، فالانتباه يعتبر على رأس مجموعة بارامترات الإدارة داخل الفصل الدراسي، فإذا لم ينتبه التلاميذ للتعليمات فليس من المهم معرفة مدى حسن سير الدرس .

والانتباه يدور حول مشاركة واندماج التلاميذ في أداء المهام سواء كان ذلك في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو خبرات تعلم فردية ، ومعنى آخر فالانتباه هو محور الإدارة السليمة داخل الفصل وشرط أساسي في عملية التدريس الجيد .

وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، فالمعلم يستخدم العديد من المثيرات والحركات المتنوعة لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة من لحظات اللحظة داخل الفصل الدراسي الذي من شأنه زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

ونحن حينما نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء ، نصبح في حالة " تهيؤ ذهني " استعداداً لملاحظة هذا الشيء والتفكير فيه وفحصه وفهمه ، فالمعلم يسعى لكي يجعل التلاميذ في حالة التهيؤ الذهني وذلك من خلال التمهيد للدرس بطريقة تدريجية حيث يركز كل اهتمام التلميذ في بؤرة الشعور لا مامش الشعور وبالتالي يستطيع أن يكسب التلميذ في الدرس طوال الوقت .

- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون -

يقوم المعلم الماهر بحركات معينة لجذب انتباه التلميذ للسيطرة وإعادة التركيز عندما يذهب عقل التلميذ بعيداً ، وهذا هو النوع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة البارامتر *

الانتباه " ومن خلال النوع العام من حركات الانتباه فإنه يمكن أن تميز هذه الحركات الانتباهية إلى خمس فئات من سلوك المعلم والتي نطلق عليها : **الكف Desisting** ، **التيقظ Alerting** ، **التطوع Enlisting** ، **والاعتراف Acknowledging** ، **والكسب Winning** .

وسلسلة الحركات التي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة على عمل التلاميذ تشمل كل واحدة منها مجموعة من الحركات ، وذلك على النحو التالي : (12)

أولاً : حركات الكف Desisting

تحمل حركات (الكف) معنى " الاتصال والتهنيؤ " وهي حركات مباشرة وعلاجية وتطلع التلاميذ على أن الشيء الذي يفعلونه يبني الكف عنه ، وتتضمن ما يجب أن يقدموا به " إعداد العمل من جديد " .

والقائمة التالية تعرض لنا الأنواع المختلفة لسلسلة حركات الكف والتي يمكن ملاحظتها على سلوك المعلم الماهر أثناء قيامه بتلك الحركات ، وسلسلة حركات الكف مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي :

- 1- **العقاب Punish** : حسناً ، سوف تطرد من المجموعة الآن إذا لم تتفد هذا العمل "
- 2- **الانفصال Exclude** : يا عبد الله ، اترك هذه المجموعة "
- 3- **التهديد Threaten** : يكفي ما فعلت ، هيا يا محمد اترك المجموعة "
- 4- **المسخرة Sharp Sarcasm** مصطفى 000000 هل نسيت نفسك مرة أخرى "
- 5- **التأنيب الحكمي Judgmental Reprimand** : " ألا تستطيع وقف الشيء ؟ 00000 لماذا لم تفعل مثل التلميذ الرابع ؟ "
- 6- **الأمر Order** : هيا يا أحمد ارجع للعمل الآن "
- 7- **الكف الشفوي المحدد Specific Verbal Desist** يحدد المعلم السلوك ويعطى التلميذ السلوك يعطى التلميذ السلوك البديل المناسب مثل : " امنع الكلام يا أمجد ، وارجع للكتابة مرة ثانية "
- 8- **الكف الشفوي العام General Verbal Desist** : حسام ، توقف عن العمل الآن "
- 9- **المسخرة المعتدلة Mild Sarcasm** كأن يقول المعلم للتلميذ " محمد إلهي سعيد لأفك حظيت بصديق جديد "
- 10- **الكف الخاص Private Desist** سواء أكان عاماً أو خاصاً ، ويكون بصوت خافت وموجه للتلميذ أو المجموعة المحددة .
- 11- **المجموعات المرتبطة Bring in Group Pressure** : محمود لن نترك حتى تظل معنا " ، " يقول أصدقاء الفصل يقولون أنت معنا يا محمود "

- 12- المنافسة الثانية : Peer Competition " مدحت مستعد ، استعد يا أحمد " .
- 13- تحريك المقعد : Move Seat " هيا يا محمود ، تحرك للمضدة رقم 4 " .
- 14- رسالة الأنا : Massage " I " " إنه لمن الإحباط أن نتحدث لأصدقائك أثناء تدريسي لكم ، وذلك مؤسف لضاياع مجهودي هباءً ، فدعنا نجلس مستمعين جيداً " .
- 15- الحماسة : Urge " علي ، هل أنت جاهز للعمل ؟ حسنا دعنا نجلس ونكون مستمعين جيدين " .
- 16- التذكيرة : Remind " ما العمل الذي يفترض أن يقوم به أكرم ؟ " .
- 17- الإطراء (المدح) : Flattery " كل هذا الوقت الذي قضيناه مضيقاً لابد أن نعود للعمل ثانية " ، هيا يا شباب " .
- 18- الإشارات : Signals " رفع اليد ، دق الجرس ، عزف البيانو ، دون قطع تيار الحديث مع تلاميذ ويرفع المعلم يده ليبين وقف المقاطعة " أو أي شيء يفعله " ، أو ربما عن طريق ملامح الوجه ، ولغة الجسم: مثل: " انتظر لحظة واحدة وسأكون معك يا محمود " .
- 19- وقفة ونظرة : Pause and Look كأن ينظر المعلم للطفل " نظرة طويلة " .
- 20- نكر الاسم : Name يقوم المعلم بإسقاط اسم الطالب خلال الحديث " دون أن ينادي عليه " كغرض تنبيهي مثل " المشكلة التالية الآن ، تتكون من عدة عناصر ، يا محمود ، وذلك كما يلي : " ، ، ، ، " .
- 21- عرض المساعدة : Offer Help " هل تحتاج مساعدة ، يا أمجد ؟ " ، " كيف أستطيع مساعدتك ، يا أحمد ؟ " .
- 22- اللامسة : Touch " كأن يضع المعلم يده برفق على كتف التلميذ ، أو تضع المعلمة يدها برفق على كتف طالبة ، ويمكن أولاً مصاحبة ذلك بوقف النشاط وعمل تواصل بصري " .
- 23- القرب : Proximity أي التجول وهو حركة المعلم جسدياً ناحية التلميذ وبانتباه..

ثانياً : حركات التنقيط Alerting

غالباً ما تكون حركة التنقيط " التنبيه " موجبة نحو مجموعة من التلاميذ في مقابل الأفراد الآخرين ، ولها تأثير الحفاظ على انتباه التلاميذ ، ولا توجد رسالة مباشرة في توصيل تلك الحركات ولكنهم عامة يبقون على يقظة المجموعة أثناء المشاركة على النقيض من حركات الكف ، فإن تلك الحركات المختلفة والتي يقوم بها المعلم تختلف في درجة دقتها ، وسلسلة حركات التنقيط مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي :

- 1 - الإجفال : Startle عندما يجد المعلم أن انتباه التلميذ حدث به تشتت عند سماع الكاسيت فإنه يقوم بالضغط على أزرار الوقف ويسأل التلاميذ فجاء " لماذا نفترض أن " جيفرسون " شعر بذلك ناحية " هاميلتون ؟ " .

- 2 - استخدام اسم التلميذ في الأمثلة التعليمية : Using student's name in instructional example كأن نقول : الرئيس " جون لين " جلس متهاماً ، فمن يريد أن يصبح رئيساً ؟ 0000 أنست يا محمود أم أنت يا ماجد ؟ وكنا نعتقد أن الحياة صارمة تحت حكم لين ، والآن كريستينا بيكر أصبحت رئيسة فهذا هو وقت التحرك لكندا .
- 3 - إعادة توجيه الإجابة الجزئية : Redirecting Partial Answer يعيد المعلم السؤال لتلميذ آخر لتكملة الإجابة للحث على المشاركة والتفاعل الإيجابي .
- 4 - التنبه القبلي : Pre-Alert " هذا صحيح ، حاول ثانيه يا محمد وتحري ما إذا كان هذا صحيحاً أم لا ؟ " ، " والآن حاول مره أخرى يا محمود وسيساعدك في ذلك أحمد للتوصل إلي الإجابة " .
- 5 - الانسجام : Unison " كم يساوي حاصل ضرب 6×6 ؟ " " أهدأ صحيح " ، " $8 \times 8 = 000000$ الجميع معاً " .
- 6 - النظر لواحد والحديث مع آخر : Looking at one , Talking to another ينظر المعلم لتلميذ ما ولكنه يتحدث مع الآخر لعدد من اللحظات .
- 7 - الجمل الناقصة : Incomplete Sentences مثلما نقول : " كما نعرف أن الشيء الذي نضعه في نهاية الجملة هو 0000 ، محمود " . وربما يستخدم المعلم الأيدي المفتوحة أو الحواجب المرفوعة أو إشارات اليد ليشجع الأفراد على الإجابة .
- 8 - الجمل المتكافئة : Equal Opportunity يتأكد المعلم من أنه قد نادى كل انتباه التلاميذ ، من خلال التجارب السابقة للتلاميذ فإنهم يعرفون ما سيحدث لهم في أي لحظة .
- 9 - الترتيب العشوائي : Random Order حيث ينادى المعلم على التلاميذ دون ترتيب مقادهم ولذلك فإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالوقت الذي سينادى المعلم عليهم .
- 10 - الحركة الدائرية : Circulation يتحرك المعلم بجسمه حركة دائرية حول تلاميذ الفصل .
- 11 - وقت الانتظار : Wait - time يتوقف المعلم ويمتنع عن الكلام إذا لم يجب للتلميذ على السؤال في الحال " وهذا يعني مدى صبر المعلم ليشمل ما هو غير مريح له خلال خمس ثوان ، وخلال هذه المدة يستطيع التلميذ أن يولد إجابة لو لم لتخطئه بشيء من المساعدة ، ويجعل التلاميذ الآخرين يركزون على الإجابة ويشاركون فيها .
- 12 - الاتصال البصري : Eye Contact " يقوم المعلم بالنظر بعينه إلى عين التلميذ " .
- 13 - التحرر من التشوش السمعي والبصري : Freedom from visual and auditory distraction يعيد المعلم ترتيب الحجرة بحيث يكون وجه المجموعة الصغيرة ناحية ركن الحجرة ، أو بعيداً عن المجال البصري الرئيسي في الحجرة . وذلك يجعل مساحات نطاق العمل والتعليم مفصولة عن المساحات التي بها الضوضاء ، أو أي شيء يبدلي يمكن أن يواجه معلم الفصل ليقت ويقوم بالعمل .

ثالثاً : حركات التطوع Enlisting

تطلق على المجموعة الثالثة من حركات جذب الانتباه حركات التطوع "الخدمة" ، لأن الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التطوعية في الأنشطة المنهجية . تلك الحركات تشد انتباه التلاميذ عن طريق تأكيد جاذبية النشاط وتشمل قائمة حركات التطوع سلسلة من الحركات الانتباهية مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

- 1 - اختلاف نبرات الصوت : Voice Variety ينوع المعلم في نبرات الحديث ، حجم الصوت ، والارتفاع ، أو الانخفاض في حجم الصوت ودرجته لتأكيد نقطة ما وازدياد أهمية الموضوع .
- 2 - الإيماءات : Gesture يستخدم المعلم حركات اليد أو الجسم أو أي أشياء هامة .
- 3 - إثارة الفضول : Piquing Children's Curiosity " و الآن ، أتمال 0000000 ما الذي جعل هذا يحدث "

- 4 - إثارة الشك : Suspense " ما الشيء الذي بالصندوق ؟ 000000 انتظر حتى ترى الآن ما الشيء الذي بالصندوق "

- 5 - التحدي : Challenge " النقطة التالية ، متجهلون بها جميعاً "

- 6 - استخدام التلميذ كمساعد : Making Student a helper " حسين ، هل يمكن أن ترفع النباتات الذي معك لكي تراه المجموعة " لاحظ أن انتباه حسين يكون تماماً .

- 7 - الأدوات : Props يستخدم المعلم أشياء مجموعة ترتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتناوله بالشرح .

- 8 - التجسيم : An Thorpomrphizing يحدث وخاصة مع الأطفال صغار السن " دعونا الآن لنرى كيف يمكن أن نخدم الآخرين في طريقنا ونصل للعبة دون أن نسمنا أحد . ولو كان الأستاذ / أحمد يمشي خلال الباب الآن ، ويبحث عن أشياء تبدأ بصوته . فما الذي يجعله يشعر وكأنه في منزلة .

- 9 - الربط بخيال التلاميذ : Connecting With Student's Fantasies " لو كان معك مليون دولار ، فكم تكون مائة دولار في المبلغ الذي معك ؟ "

رابعاً : حركات الاعتراف Acknowledging

أحياناً لا يكون التلاميذ منتبهين وليس لذلك علاقة بما يحدث داخل المدرسة أو غير مرتبط بالمعلم الماهر ، فهناك عوامل أخرى خارجية لها وزن كبير في التأثير عليهم ، مثل : عدم رغبة الصديق الحميم في أن يجلس بجانب هذا الطالب في الأتوبيس هذا الصباح ، وانفصال الولدين ، و مباراة السبولة هذه الظهيرة وهم مشتركون فيها ، وفي نفس الوقت فإن المعلم يعلن فهمه لما يحدث في ذهنهم . إنه من الصعب أن تعرف شعورهم أي شعور شخص ما بصوت مسموع ولا يستطيع أن يطرح بها أحد بصراحة ، ومثال ذلك :

أُعرف أنكم مشتاقين لرؤية مبارزة الأمل والزمالك اليوم ، ولكني أطلبكم بأن تتحوا هذا جانباً الآن ، لأن مراجعة اليوم هامة جداً .

أعلم جيداً أن لديكم مبارزة بعد هذه الحصة مع فصل آخر ، ولكن هناك تشكيلة ممتازة منكم ، عليكم أولاً الاستماع للدرس وبعدها تتبادل تشكيل الفريق ، فهيا بنا للدرس الآن .

من المعروف أنه اليوم سيأتي الفيلم الهندي بالتلفزيون ، ولكن إن استمتعتم جيداً للدرس وفهمتموه . سأقص عليكم أحداث هذا الفيلم بعد شرح وفهم الدرس .

الكل يشترك للخروج ومشاهدة ما يحدث من ترتيبات الحفلة التي تقيمها المدرسة اليوم . لكن عليكم درس هام هذه الحصة ، دعونا نهتم بالدرس ثم نخرج بعدها مباشرة لتحقيق مطالبكم .

أحياناً يسأل المعلم " ميسرة " ، ما الذي يدور بخاطرك ؟

يبدو أنك لست معنا هذا الصباح . كل هذا يساعد المعلم في جذب انتباه التلاميذ وخروجهم من حالة التنشيط التي تصيبهم .

خامساً : حركات الفوز أو الكسب Winning .

تشبه حركات الفوز حركات القطوع من حيث إنها إيجابية ، وتتجه نحو جذب الانتباه أكثر من إجبار انتباه التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم ، بينما تركز حركات القطوع انتباه التلميذ على النشاط أكثر . وتعتمد هذه الحركات على شخصية المعلم الناجحة للاستغراق في الانتباه ، وسلسلة حركات الفوز أو الكسب مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي :

1 - التشجيع : Encouragement يحفز المعلم التلميذ على العمل المستمر ، ذلك بنوع من وسائل الصوت المختلفة ، و تعبيرات الوجه المتنوعة .

2 - الحماسة : Enthusiasm " هذا موضوع شيق ، ذلك الذي تناولته يا سعيد 000 يمكن للآخرين الكتابة فيه .

3 - المدح : Praise ويقصد به الثناء ، كأن تقول " هذا عمل رائع يا أحمد 00000 "

4 - المرح : Humor يمرح المعلم دون سخرية بأسلوب إيجابي مؤيد بحيث يتمتع التلاميذ .

5 - التمثيل : Dramatizing أي التعبير بصورة مسرحية مثلاً المعلم أو يؤدي أنشطة مرتبطة بما ندرس ، أو يوجه التلاميذ نحو خبرات معينة .

تحليل السلوك الانتخابي .

يمكن أن نرتب أنواع الحركات المكونة من الخمس فئات على هيئة سلسلة متصلة إلى عدم السلطة أو من حيث قوة الجذب فهناك حركات وفئات في أعلى نهاية السلسلة تمثل سلطة المعلم

الكبرى المباشرة والثابتة الاستخدام . وعندما نصل لأسفل السلسلة تصبح مكونات السلطة أقل وأضعف سيطرة .

ومكذا ، فإن بارامتر الانتباه يتضمن أكثر وأقل تدرج متصل من القيم على طول الصفة الوظيفية ، وتلك الخاصية الوظيفية هي التي تتضمن مشاركة التلاميذ باستمرار في خبرات التعليم ، ونحن نعتقد من الناحية الوظيفية أن تلك الحركات على الأقل تركز الانتباه من الناحية المنطقية ، وبالإضافة إلى ذلك فالانتباه بسيط ضروري منطقي " عقلي " للنواتج الأخرى والتي ترتبط بها الحركات " تحصيل دوافع " .

ولهذا يمكن ربط تلك الحركات خلال بارامتر الانتباه المتناسق والذي هو مؤثر بالنسبة لفهم عملية التدريس .

متصل حركات الانتباه

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
سلطة المعلم كبيرة جداً عند القمة وتقل بالتدرج كلما اتجهنا إلى أسفل في قاع السلسلة	1- العقاب 2- الانفصال 3- التهديد 4- المخزية الحادة 5- التأديب التكيفي 6- الأمر 7- الكف الشفوي المحدد 8- الكف الشفوي العام 9- المخزية المعتدلة 10- الكف الخاص 11- المجموعات المرتبطة 12- المنافسة الثنائية 13- تحريك المقعد 14- رسالة الأنا 15- الحماسة 16- التنكرة 17- المدح	Desisting حركات الكف

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
	18- الإشارات 19- وقفة ونظرة 20- ذكر الاسم 21- عرض المساعدة 22- الملامسة 23- التقرب 24- الإجفال 25- استخدام التلميذ كمثال 26- إعادة توجيه الإجابة الجزئية 27- التنبه القبلي 28- الانسجام 29- النظر لواحد والحديث لآخر 30- الجمل الناقصة 31- الجمل المتكافئة 32- الترتيب العشوائي 33- الحركة الدائرية 34- وقت الانتظار 35- الاتصال البصري 36- التحرر من التشويه السمعي والبصري	٥ مركبات لتنفيذ Alerting
	37- اختلاف نبرات الصوت 38- الإيماءات 39- إثارة الفضول 40- إثارة الشك 41- التحدي 42- استخدام التلميذ كمساعد 43- الأدوات 44- التجسيم 45- الربط بخيال التلاميذ	٥ مركبات لتنوع Enlisting
	46- الاعتراف	حركات الاعتراف

حركات الانتباه	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية
حركات	47- التشجيع 48- للحماسة
للفوز	49- المدح 50- المدح 51- المرح 52- التمثيل
كل سلطة للمعلم وأكثر جانبية	

- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل :

يوجد بعض السلوكيات التي ينبغي على المعلم ممارستها للمحافظة على انتباه تلاميذه وعدم تشتتهم ، ومن بين هذه السلوكيات ما يلي (7 : 183) :-

- 1 - أن يبقى المعلم على موقف ثابت وواضح من كل ما يريد أن يوجه انتباه الطلبة إليه ، ضمن أمور محددة ، لا يلحقها التعديل والتبديل ، فلا يهملها حيناً ؛ ويوجه الأنظار إليها حيناً آخر .
- 2 - إذا لم تكن الأمور التي تجري داخل الحصة من الموضوعات الجوهرية التي تشد انتباه الطالب ؛ وتثير لفتباهه ، فسيان عندهما أن يكون الطالب قد تنبه إليها بنفسه ، أو بفعل توجيه المعلم .
- 3 - تنويع الأنشطة داخل الحصة ، من طرح أسئلة إلى إجراء حوار إلى القيام بعمل كتابي على السبورة أو الدفاتر ، أو بيان وجهة نظر فيما يمرض من أفكار وآراء ، وفي استخدام الوسائل المعينة .
- 4 - تنويع نبرة الصوت ، أو الصمت برهة قصيرة من الزمن ، أو تكليف أحد الطلبة إعادة ما سمعه من المعلم ، أو ما سمعه من طالب آخر أو التعقيب عليه .
- 5 - إذا لفتنا الانتباه إلى أمر ما أو فكرة أو هدف أو مقولة ؛ فعلينا أن نركز عليه لفترات زمنية متعاقبة ، وكافية إذا ما أردنا أن يكون تعليمنا فعالاً .
- 6 - الصمت برهة بعد طرح أي سؤال على الطلبة ، ففي ذلك ما يجلب انتباههم ، ويمنحهم فرصة للتفكير في الإجابة ، فالانتباه لا يعلي مجرد غياب الضجة ، وسيطرة الهدوء ، وإنما هو ذلك الذي يصدر عن قناعة ذاتية ، ويوحى داخلي بمقتضى الواجب ، أو للشعور بأهمية الفكرة المطروحة ، وتقديرنا لها ولأهميتها .

7 - إشارة امتتام الطلبة فيما نعرضه من أمور وأفكار داخل الحصة ، وبخاصة إذا ما اتفقت مع رغبتهم وأشيت بعض ميولهم .

8 - إذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطلبة ، وكانت نظرتهم إيجابية للمدرسة ولعملية التعليم ، فادهم ذلك إلى الاهتمام بما يقول المعلم ، وزاد على إقبالهم على التفاعل معه ؛ ومن المتوقع أن يوجه المعلم انتباه الطلبة أولاً إلى ما يريد منهم ثم يقود هذا الانتباه ويعمل على تعزيزه ، وإدامة أمدّه .

9- تكليف الطلبة القيام بأعمال يجدون فيها المتعة والقدرة على إنجازها والتحدى لقدراتهم .

10- أن يقوم المعلم بملاحظة الطلبة ومراقبتهم طيلة الحصة ، وأن يدخل في روعهم ذلك فلا يغيب عن أذهانهم .

11- أن يكون المعلم نفسه يقطاً متتبهاً لما يجري داخل الحصة ، وعلى وعي بما يدور في أذهان الطلبة حتى يفل هذا التأثير إلى الطلبة بفعل عامل التأثير والتأثر .

- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه

تدريب (1)

هناك بعض الأساليب التي يلجأ إليها المعلمون لتشجيع تلاميذهم على الانتباه لنشاطات الدرس ، وضع وجهة نظرك في هذه الأساليب بوضع علامة (x) أمام كل عبارة تقرأها في الجدول المعروض أمامك أسفله لتحدد درجة موافقتك على تلك الأساليب .

درجة الموافقة			الأساليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه
موافق	محايد	غير موافق	
			1 - يستخدم الوسائل التعليمية (خريطة ، مجسمات ، عارض رقمي ..)
			2 - يشرح المعلم بهدوء ودون الفعال أو عصبية على الطلبة .
			3 - يدون المعلم المعلومات المهمة على السبورة.
			4 - للمشاركة درجة عالية من الأهمية لدى المعلم ويتابعها باستمرار .
			5 - ينادي المعلم على الطالب باسمه للإجابة عن سؤال .
			6 - يضيف على الحصة روح المرح .
			7 - يتوقع معه كل طالب أن له نصيباً في المشاركة في المناقشة .
			8 - يعقب الحصة تطبيق عملي للمفاهيم ويربطها المعلم بالحياة .
			9 - يشجع المعلم على الاستفسار عن النقاط الغامضة خلال الحصة .
			10- معاملة المعلم للطلبة معاملة حسنة ودون تميز .
			11- ينظم المعلم عملية رفع الأيدي للمشاركة لتوزيع الأسئلة بالتساوي.
			12- ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة بالكتاب المدرسي .
			13- يوجه تعزيزاً لفظياً لتلاميذه (ممتاز ، أشكر ، ذكي ، عظيم ، أحسنت ..)
			14- يجعل تلاميذه على علم مسبق بأهداف الدرس الرئيسية .

درجة الموافقة			الأساليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه
موافق	محايد	غير موافق	
			15- يخصص المعلم فترة زمنية لنقل المعلومات من على السبورة .
			16- يشير المعلم باستمرار للنقاط التي يشرحها وإلى مكانها في الكتاب .
			17- يحرص المعلم على أن تكون السبورة منظمة ومرتبعة بالمعلومات الواضحة .

مراجع الفصل الرابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- إبراهيم ناصر . (1989) . أسس التربية ، عمان : دار عمار .
- 2- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدائم . (1977) . موسوعة علم النفس ، ط1، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- 3- جابر عبد الحميد جابر . (1989) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكتاب الحديث .
- 4- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس ، القاهرة : عالم الكتب .
- 5- عادل أحمد عز الدين الأشول . (1987) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 6- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط1، الكويت : جاز سعاد الصباح للنشر والتوزيع .
- 7- محمد عبد الرحمن عس . (1996) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، عمان : دار الفكر
- 8- محمود عبد الحليم منسي . (1991) . علم النفس التربوي للمعلمين ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- 9- وزارة التربية والتعليم . (1992) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 10- Doniach , N .S,. (1982) . The Concise Oxford English .
Oxford University Press .
- 11- Horby , A . S. ; Gatenby , E. V. & Wakefield , H. (1963).
The Advanced Learner's Dictionary of Current
English , (2nd . ed.).London , Oxford University
Press .
- 12- Saphier , J. & Gower, R . (1987) . The Skillful Teacher :
Building your Teaching Skill , Calisle ,
Massachusetts .

● الفصل الخامس عشر ●

إثارة الدافعية

- حول مفهوم الدافعية .
- نظريات الدافعية .
- الدافعية والموقف التعليمي التعلمى .
- وظائف الدافعية فى عملية التدريس .
- الدافعية فى بيئة الفصل .
- الدافعية واستراتيجيات التدريس .
- تدريبات حول إثارة الدافعية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الخامس عشر (إثارة الدافعية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم الدافعية .
- 2- تحليل النظريات التي تفسر الدافعية (المعرفية ، السلوكية ، والإنسانية) .
- 3- التعرف على دور الدافعية في زيادة فعالية التدريس .
- 4- التعرف على الأساليب التي يمارسها المعلمون لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.
- 5- التعرف على بعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم .

الفصل الخامس عشر

إثارة الدافعية

حول مفهوم الدافعية

تناول العديد من علماء النفس والمربين مفهوم الدافعية . واصطلاح على أن الدافعية ترجمة لمصطلح " Motivation " والتي تعنى دافعية ، ودفع ، ودافع ، فهناك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدافعية مع بعض المصطلحات ، مثل : باعث Incentive ، وحافز Drive ، ورغبة Desire ، وحاجة Need ، ونزعة Inclination ، وميل Tendency . (305 : 3)

ولفظه " Motivation " تستخدم عموماً للدلالة على الظواهر التي تتطوي عليها عملية الحوافز أو الدافع . وفي علم النفس التربوي تعرف الدافعية بالتشويق على أنها ضرباً من فن استخدام الحوافز والمجربات السلوكية بقصد إيقاظ رغبة الطالب في العمل والإجتهاد ويتضمن منح المكافأة واستعمال المشوقات وحث الفرد على بز أقرانه . (69 : 1)

وهناك اتفاق عام بين النظريات المختلفة على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ؛ فالدافع يتأثر بالعملية الداخلية والبيئة الخارجية . (28 : 2)

ويعرف الدافع أيضاً بأنه مثير داخلي يُحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين . أمّا إذا اعتبرنا تقسيماته فإنه يمكن القول بأن الدافع حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة ؛ بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، وتثير السلوك في ظروف معينة ، ويستمر السلوك حتى يصل إلى هدف معين . وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز Incentive و الدافع Drive ؛ حيث يعرف الباعث بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته سواء اتجاهاً بعيداً عنها ؛ ويعمل بذلك على التخلص من حالة التوتر . بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى ؛ ويمكن تمثيل ذلك بما يلي : (128 : 7)

الطعام (حافز وهو موجود في البيئة)	الجوع (دافع وهو مثير داخلي) للماء
(حافز وهو موجود في البيئة)	المعش (دافع وهو مثير داخلي)

وكثير ما يتردد على الألسن مصطلحي دافع الإنجاز Achievement Motive ويشير إلى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال وولجبات بأحسن مستوى حتى يحوز رضا رؤسائه ليسهل زيادة الدخل والترقي والتقدم ، والآخر دافع التحصيل الدراسي Achievement

Motive ويشير إلى الدافع النفسي المتمثل في رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي ، بحيث يؤدي هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل بذلك على أعلى ما يستطيع من درجات علمية ويتقديرات ونسب ممتازة . (4: 327-328)

قدم علماء النفس تعريفات عديدة لمفهوم الدافعية ، ونتج تعددها هذا عن اعتبارات عدة ربما كان من أهمها :

❖ تركيز المنظرين المختلفين على مظاهر بعينها ، فمنهم من يركز على بعض مظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد ، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إشباع حاجاته الملحة .

❖ اختلاف مناهي المتعاملين مع مفهوم الدافعية بوصفها مكونا فرضيا ، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم ، وهناك من يركز على النتائج المترتبة على افتراضه .

❖ تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به ، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد ، ومن أمثلة هذه المفاهيم : الحاجة ، والحافز ، والدافع ، والباعث ، والتوتر ، والاستثارة وما إلى ذلك . (6: 6)

- نظريات الدافعية :

هناك ثلاثة أسئلة عادة ما تُطرح في مجال الدافعية ، وتساعد على توضيحها ، وفهم اتجاهاتها ، ومن بين هذه الأسئلة :-

- 1 - ما الذي يجعل الفرد عادة يقوم ببعض سلوكيات ؟
- 2 - ما الذي يجعل الفرد يسير نحو تحقيق هدف محدد ؟
- 3 - ما الذي يجعل الفرد يصّر ويلجأ في المحاولة لتحقيق الهدف ؟

وسوف يتم معالجة الإجابة عن هذه الأسئلة بامتنعاض للنظريات الرئيسية التي تفسر الدافعية وهي النظرية المعرفية ، والنظرية السلوكية ، والنظرية الإنسانية . (9: 209)

أ - النظرية المعرفية : Cognitive Theory

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإشباع الحاجات الداخلية للفرد . وهم على اعتقاد أن الناس يستجيبون إلى الإدراكات الداخلية التي تسبب لديهم نتيجة للأحداث البيئية وبناء على ذلك فهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدوافع . ودور المعلم عندهم تشخيص وإرشاد التلاميذ .

ب - النظرية السلوكية : Behavioral Theory

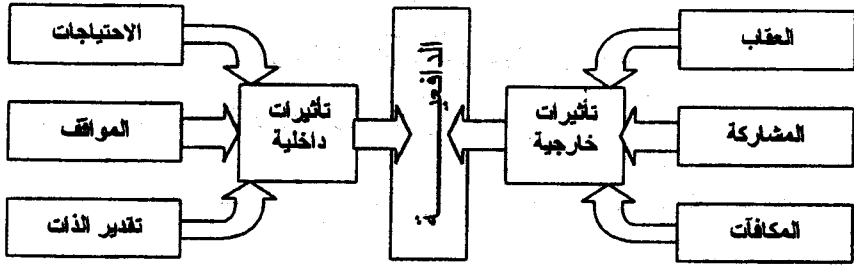
ينظر أصحاب النظرية السلوكية إلى الدافعية من منظور آخر وهو المثير الخارجي والتعزيز له . والمعلم لديهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية .

ج - النظرية الإنسانية : Human Theory

يؤكد أصحاب النظرية الإنسانية على النمو الشخصي لذلك فهم متفقون مع النظرية المعرفية في أهمية الاحتياجات الجوهرية الداخلية ولكن ينصب اهتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل : الحرية ، والاختيار ، وتأكيد الذات .

نستنتج مما سبق ، أن الدافعية هي تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما ، وتعتمد على عوامل داخلية ، وأخرى خارجية وبالتالي تختلف نظرة التلميذ إلى المدرسة وإلى المعلم حيث نجد أن تلميذ يحب المدرسة والمعلم لأنه يجد فيها من المثيرات ما يرضى حاجاته وأن بيئة المدرسة سهلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه . وعلى الجانب الآخر هناك تلميذ يكره المدرسة نظراً لأنها بيئة معقدة ومملة والمعلم فيها يعمل " كجلاد " .

وعلى ذلك فالدافعية Motivation يمكن تمثيلها بالشكل رقم (15 - 1) التالي عرضه:



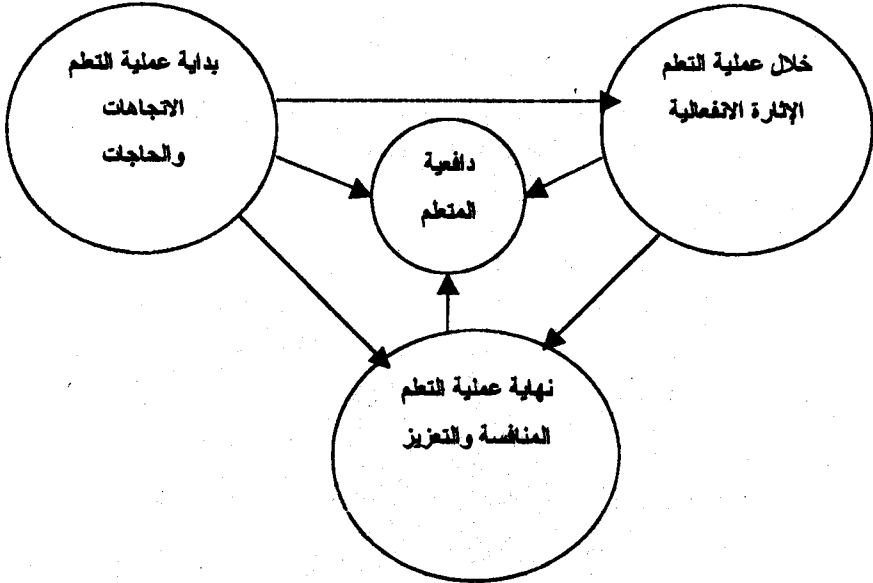
شكل رقم (15 - 1) يبين ماهية الدافعية

- الدافعية والموقف التعليمي التعليمي

ظل تأثير الدافعية على التعلم موضوع الاهتمام الرئيسي بالنسبة لعلماء النفس خاصة عدة سنوات ، ولعل السؤال ذا القدر الأكبر من الأهمية النظرية هو : هل ازدياد الدافع يسهل تعلم استجابة معينة جديدة من أجل الحصول على الإثابة الملائمة ؟

وبعبارة أخرى . هل يتعلم الطالب الذي يكون لديه دافع أكثر مما يتعلم الطالب الذي لا يكون لديه دافع ؟ لقد أظهر عدد كبير من الدراسات أن الاستجابات الجديدة يتم تعلمها بمعدل أسرع عندما يزداد الدافع إلى مستويات معتدلة ، وبعد تعلم الاستجابة ، يتوقف أداء الاستجابة على درجة شدة الدافع .

ويمكن توضيح أهمية توفر الدافعية لزيادة فعالية التدريس من خلال معالجة العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم ، وهي ممثلة في الشكل رقم (15- 2) التالي عرضه. (7: 136)



شكل رقم (15 - 2) العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم

هل الدافعية من شأنها أن تسهل عملية التعلم والأداء ؟

أجمعت الأدلة على أن ازدياد الدافع إلى نقطة معينة يسهل أداء الاستجابة الجديدة . (8 :

34 - 35)

إن وجود دافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين . فالدافعية من أهم أسس التعلم والتي تقضى بأن يعمل المدرس على استشارة دوافع المتعلمين وأن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية وتثبغ حاجاتهم ورغباتهم .

وقد أدركت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية ، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم . ولذلك تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكاً فعلياً في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم والتي تمس نواحي هامة في حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الأغراض المرجوة .

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الجاهلية . فحسب ، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة .

ومن المعروف أن الدوافع التي يعمل للفرد تحت تأثيرها أثناء التعلم إما أولية ، وهي الدوافع الناشئة عن حاجات الجسم الفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس 0000 إلخ ، و إما ثانوية ناشئة عن تفاعل الفرد مع المجتمع ، وأن الدوافع الأولية لا تستخدم كدوافع للتعلم في المدرسة وإنما يتعلم للتلميذ عادة تحت تأثير الدوافع الثانوية . ومجموعة الدوافع الثانوية التي يتعلم للتلميذ تحت تأثيرها في المدرسة تختلف من فرد إلى آخر كما تختلف عند الفرد الواحد في المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها .

وهناك عدة وسائل لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية المختلفة

وهي :

أ - صياغة موضوعات المنهج في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويؤدي تحقيقها أو حلها إلى إشباع دوافع المتعلم ، وكلما كانت هذه المشكلات وثيقة الصلة بالفرد نفسه وتمس حاجاته الحقيقية ، أو كلما كانت وثيقة الصلة بالمجتمع وحاجاته بالمثل ، ارتبطت أكثر بالتلميذ وشجعت على الاهتمام بها ودفعت نحو دراستها بقصد إيجاد حلول لها .

ب - صياغة أجزاء المنهج في صورة وحدات تمثل كل وحدة منها موضوعاً أساسياً يرتبط بناحية لها أهميتها عند التلميذ أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه .

وصياغة أجزاء المنهج بهذه الكيفية يمكن أن يساعد في إبراز دوافع المتعلمين . فقد يكون المنهج سليماً من حيث تنظيمه ومن حيث احتوائه على عدد من المشكلات الرئيسية التي تمس حاجات المتعلم الحقيقية ، ولكن المدرس بإساعته التصرف يستطيع أن يحول هذه الموضوعات إلى مجرد مادة جافة يلقنها للتلاميذ ، أو يطلب منهم حفظها دون التعرض للنواحي التي توضح أهميتها أو بيان الغرض من دراستها أو غير ذلك من الوسائل التي تستثير دوافعهم .

وفي الحقيقة ، أن هذه النقطة الأخيرة ذات أهمية خاصة للمدرس . فالفجوة كبيرة بين ما نطالبهم به عادة من تنمية ميول تلاميذهم نحو المادة التي يدرسونها واستشارة دوافعهم وبين ما يقدم لهم عادة من حقائق ووسائل تمكنهم من تحقيق الدافعية .

ومن الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون عادة ويستخدمونها دون غيرهم لتحقيق دافعية

(5 : 214 - 224)

التلاميذ نحو موضوعات التعلم على نحو أفضل، ما يلي:

1 - العقاب والإثابة :

يعتمد المعلمون كثيراً على العقاب والإثابة ، والعقاب بصفة خاصة كدوافع للتعلم والأفضل أن يكون العقاب متنفس عينة السلوك مصدر الشكوى ، وفي صورة إصلاح للشيء الذي عوقب للفرد من أجله فحجز التلميذ الذي أهمل كتابة واجباته في المكتبة حتى ينتهي من كتابة هذه الواجبات عقاب ، ولكنه عقاب يعالج الموقف نفسه أصل الشكوى .

أما بالنسبة للإثابة التي تأخذ شكل الحوافز المادية والهدايا أو غير المادية فهي تستثير النشاط والحيوية والرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير وكلها حاجات أساسية ودوافع جيدة للتعلم .

2 - النجاح والرسوب :

إن النجاح يشجع النشاط الحقيقي للطفل ، ويجعل العمل أكثر جاذبية ، وينفعه إلى الحصول على مزيد من النجاح بينما يعمل الفشل على كراهية للتلميذ للمادة التي يفشل فيها .

3 - وضوح الغرض من المادة :

إن وضوح الغرض من المادة المتعلمة أمام التلاميذ يساهم في تحقيق دافعيتهم إزاء هذه المادة ، فمما لا شك فيه أنه مما يستثير دوافع التلاميذ بالنسبة لموضوع معين ، أن يمهّد المدرس للمادة أو الموضوع بمناقشة توضح أهميته والغرض منه وتشير إلى الجوانب التي ترتبط بتعلمه أو الفوائد التي تعود على التلميذ نفسه من دراسته أو تعود على المجتمع الذي يعيش فيه .

بهذه الكيفية يمكن استثارة ميل التلميذ نحو دراسة الموضوع أو المادة المعينة وتحقيق دافعيته.

4 - صياغة الدروس في صورة مشكلات :

شعور الإنسان بمشكلة حقيقة تواجهه وتتحدى قدراته دافع للرغبة في البحث عن حلها والتعرف على أسبابها . ولذلك يفضل الطرق التربوية الحديثة صياغة الدروس في شكل مشكلات . ولكن ، أغلب المدرسين يعتمدون على تلقين المادة للتلاميذ والحادث أن التلاميذ لا يستطيعون تتبع مدرسيهم طيلة الوقت عندما يستخدمون هذا الأسلوب ، وبعد فترة يقل حماس التلاميذ واهتمامهم ويلتفتون إلى مهام أخرى غير الدرس .

5- تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة :

يمكن تحقيق الدافعية نحو التعلم عن طريق تكوين عادات تتأصل عند التلاميذ وتكون بمثابة دافع لهم للقيام بأعمال مماثلة . فاكْتساب الفرد عادات معينة وطرق معينة يمكنه أن يتصرف في أي موقف مشابه . للموقف الذي تعلمه ولديه الرغبة في ذلك دون الهرب منه .

6- زيادة الخبرة بالموضوع المراد تكوين دافع بالنسبة له :

نادرا ما يقدم التلميذ على تعلم موضوع لا يعرف شيئا عنه فإحساس التلميذ بتملكه ناحية الموضوع الذي يعالجه يجعله أكثر ميلا للإقدام على تعلمه وأكثر ثقة في التقدم نحو استكمال بقية أجزائه و إتمام عملية التعلم .

7- تكوين الميول :

في علمية استثارة نشاط التلميذ وتشجيعه ودفعه للتعلم لا يستطيع المدرس أن يعتمد على الدوافع الصناعية كالعقاب والإثابة أو إثارة التنافس بين التلاميذ ، أو الاعتماد على الدرجات المدرسية ، وهي الدوافع التي تقدمها المدرسة في المادة ، ولا تحقق إلا نتائج وقلية و سطحية ؛ فضلا عن الأضرار التي تسبب فيها في الوقت الذي يمكنه فيه أن يعتمد على دوافع تنشأ من داخل التلميذ وتكون بمثابة قوة دافعة توجه سلوكه نحو تحقيق أغراض التعلم المطلوبة . بل يؤدي مساعدته لتلاميذ في تكوين ميول إيجابية نحو مادته الدراسية دوراً مهماً في زيادة دافعيتهم للتعلم .

8- عرض الحدث المتناقض : Discrepant Event

فعلما يمر التلميذ بحدث متناقض كلغز أو مسألة مميزة تتناقض مع خلفيته المعرفية ومعلوماته القبلية لحدث له تلقاً مغرباً يجعله في سعي دؤوب للوصول إلى حالة الاستقرار . ومن أمثلة تلك الأحداث أن يضع " شفرة موسى " عائمة فوق سطح الماء الموجود بالكوب . وقد يكون ذلك عاملاً على زيادة دافعية التلاميذ لدراسة موضوع التوتر السطحي .

9- تناول الطرائف أثناء الحديث :

تزداد دافعية التلاميذ في تعلم المعلومات عندما يُطعم المعلمُ درسه ببعض الطرائف ، فطرفة " السم في حلق باستير " قد تكون دافعاً للتلاميذ نحو دراسة موضوع عن " البكتريا وتكوين اللقاح والأمصال " في حصص الأحياء .

- وظائف الدافعية في عملية التدريس :

يمكن القول بوجه عام أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التدريس ، هي على النحو التالي : (5 : 53 - 57)

أ - أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها :

بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي . فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى لتحقيقه ، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه .

وبهذا أن نتعرف على هذه الأوجه المتعلقة بأهمية الغرض وأثره في علم الفرد .

1 - حيوية الغرض :

كلما زادت حيوية الغرض كلما زاد الجهد المبذول وكلما استمر الكائن الحي في بذله حتى يحقق الغرض المنشود . فالحصول على شهادة دراسية تؤهل الفرد الحصول على عمل مناسب يعتبر غرضاً حيوياً له أهمية في حياة الفرد ومن ثم يبذل في سبيل تحقيقه كل جهد مستطاع ولا يبخل عليه بالجزاء الأكبر من حياته بمضيه في تعلم المواد الدراسية لهذه الشهادة .

ومن ثم نكتبين أهمية ربط المواقف التعليمية بأغراض حيوية تمس الفرد ، واهتمام المناهج وطرق التدريس الحديثة بالأغراض الأساسية عنده ، وعند الجماعة التي يعيش بينها . فمحتويات المنهج يجب أن تتضمن بصفة أساسية موضوعات وأوجه نشاط تتصل بحياة التلميذ وواقعه وتمس مصالحه الحقيقية . وطريقة التدريس يجب أن تبنى على ربط واضح بين مادة للدرس وبين نواحي لها أهميتها وضرورتها عند التلميذ . وإلا أصبح من الصعب توجيهه نحو تعلمها أو إثارة اهتمامه لبذل الجهد في سبيل معرفتها والإلمام بها .

2 - وضوح الغرض :

لبلوغ الهدف تأثيره أيضاً في دفع المتعلم نحو بلوغه . فالمعلم من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه ، بخلاف العمل من أجل هدف غير واضح . ومهما كانت طبيعة الموقف التعليمي ، فإنه في الأحوال التي لا يعرف التلميذ فيها الغرض الحقيقي لمادة تعليمية ، فإنه سيتجه نحو أغراض أخرى يسعى لتحقيقها ؛ أغراض لا تتعلق بالمادة ذاتها ؛ لذلك فمن الأفضل أن يتبين التلميذ حقيقة الغرض مما يتعلمه ، وأن يكون هذا الغرض واضحاً ومحددًا .

3 - قرب الغرض أو بعده :

من أغراض التعلم ما يمكن تحقيقه في حصة مدرسية واحدة ، ومنها ما يحتاج إلى عدد من الدروس ، ومنها ما يستغرق حياة التلميذ المدرسية كلها هذا ، ويجب أن نوضح أن قدرة التلميذ على التعلم لأغراض قريبة أو بعيدة تتوقف على عوامل كثيرة لعل من أهمها عامل السن ، فالأطفال يتعلمون في الغالب لأغراض قريبة لعل أهمها إرضاء المدرس أو الأب ، أو التخلص من الموقف التعليمي في حد ذاته والفراغ منه . أما الكبار يتعلمون في الغالب لأغراض أبعد تتصل مستقبلهم وحياتهم .

ب - أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط :

فالتعليم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدي إلى الإشباع . فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الفرد والتي تجعله يقوم بنشاط معين ، فقد تستطيع درجات الامتحان كدافع أن تشجع التلميذ وتمده بقدر من الجهد للمذاكرة والتعلم .

ج - أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم :

للدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر عندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمرجمة درس مثلاً أو تحضير موضوع لا يفتنه إلا إلى الأجزاء المتصلة بعمله ، ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً ، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله . فلابد من إدراك أهمية هذا المبدأ في ميادين التدريس والتربية والأمثلة على ذلك كثيرة ، فالتلميذ الذي لا يساير بقية زملائه في حل التمرينات والواجبات المدرسية لا يكفي أبداً أن نلومه ، أو أن نقول له: إن فلاناً وفلاناً أحسن منه ، فهذه أمور قد تثير فيه طاقات العمل 00000 ولكنها لا تكفي . وإنما لا بد من تحديد الكيفية التي تحقق لنا أن يبدأ مثل بقية التلاميذ في حل التمرينات وأداء الواجبات التي يرتبط بها بخاصة ، أو بمعنى آخر لابد من توجيه سلوكه نحو الغرض الذي نسمى إليه . ومن هنا تأتي أهمية تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يتحقق تعلمه ويتعدل سلوكه .

- الدافعية في بيئة الفصل المدرسي

تلمب بيئة الفصل دوراً كبيراً في إحداث عملية التعلم والتأثير فيها ، فكما كانت بيئة الفصل مثيرة كانت أكثر إثارة لدى التلاميذ من غيرها . خاصة أن هناك بيئات للفصول غير مثيرة مثل: البيئة الفصلية في مرحلة التعليم الثانوي العام حيث لا يهتم التلاميذ بها فهي بيئة خالية من اللغات والإعلانات الحائطية .

لذا يجب أن يضع المتعلمون في اعتبارهم أن بيئة الفصل هي بمثابة بيت لهم يجب أن يهتموا به ويجب أن يفخروا به .. وهنا يستطيع المعلم أن ينمي روح العمل والتعاون لدى التلاميذ ويجعل التلاميذ متحابين مقاربين ، بهذا تصبح بيئة الفصل أكثر فعالية ودافعية لدى التلاميذ .
ومن الأخطاء التي تؤثر في بيئة الفصل الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ والعكس فعلي المعلم أن ينمي سلوكه الأكاديمي وينوعه داخل الفصل حتى يثير حماس ودافعية للتلاميذ .
ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية في نفس التلاميذ ما يلي : (9 : 216-

(220)

1 - تنوع المثيرات :

يقصد به عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار . فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كلما كانت أكثر إثارة للدافعية .

2- الإيماءات :

يقصد بها استخدام المعلم رأسه كإيماءة للرأس بالموافقة أو العكس أو للدلالة على الإعجاب . وكذلك استخدام حركة اليد وتعبيرات الجسم مثل : الوجه أو التحرك من مكان لآخر كل ذلك يزيد من دافعية التلاميذ .

3-تركيز الانتباه :

يحث المعلم التلاميذ على التركيز على بعض النقاط المهمة في الدرس كأن يقول: " هذه للقطعة مهمة يجب التركيز عليها " أو " هذه المعلومة يجب تدوينها في الكراسة " أو " الكل يجب أن ينتبه إلى هذه النقطة "

4-تنوع الأساليب :

تستخدم أربعة أساليب داخل حجرة الفصل الدراسي وهي :

- أسلوب المدرس → الفصل : يحدث عندما يحاضر المعلم مجموعة كبيرة من التلاميذ .

- أسلوب المدرس → التلميذ : يحدث عندما يوجه المعلم سؤالاً محدداً للتلميذ .

- أسلوب التلميذ → التلميذ : يحدث عندما يكلف المعلم طالباً ما بعمل شيء ما ويسأل أحد التلاميذ سؤالاً حول الموضوع .

- أسلوب التلميذ → الفصل : وهذا أسلوب صعب في تطبيقه حيث أن بعض التلاميذ ليست لديهم روح القيادة حيث تتتابههم بعض حالات الخجل عند الحديث إلى الجماعة فيجب على المعلم أن يخلصهم من ذلك رويداً .

5-استخدام التوقعات :

أحياناً يكون الصمت أمضى سلاح من الكلام في التأثير على معظم الطلاب وجذب انتباههم إلى ما سوف يقوله المعلم وذلك عندما يرى المعلم فوضى داخل الفصل ؛ فيصمت ، فإذا بكل الفصل في حالة صمت تام لذا يستأنف المعلم حديثه مرة أخرى .

6- تحركات المعلم :

ينصب اهتمام التلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس لأن المعلم يعتبر هو الشخص الأول في الفصل ، لذا فتحركاته تلفت الانتباه وتؤثر على التلاميذ لذا يجب أن يضع المعلم في حسابه حتى لا يشتت أمر وانتباه التلاميذ ويراعي :

- ☞ أن يتحرك من الشمال لليمين .
- ☞ أن يتحرك من الأمام للخلف .
- ☞ أن يتحرك بين التلاميذ .

إن التحرك من الأمام للخلف أو بين التلاميذ يجعل المعلم يقلص من دوره ويزيد من دور التلاميذ ومن فعاليتهم مع بعضهم البعض .

والدوافع التي يستخدمها المعلم في الفصل تنقسم إلى :

دوافع تستخدم بصورة مستمرة ، وأخرى تستخدم بصورة مؤقتة ويمكن التعرف على ذلك من خلال الجدول رقم (15 - 1) التالي عرضه :

جدول رقم (15 - 1) الدوافع التي يستخدمها المعلم في الفصل

دوافع يستخدم بصورة مؤقتة		دوافع يستخدم بصورة مستمرة	
سنوياً	شهرياً	أسبوعياً	يوماً
1 - امتحانات آخر العام	1 - النشاط المحبوب لدى التلاميذ	1 - امتحانات سريعة	1 - المدح
2 - الانتقال من صف إلى آخر	2 - اليوم الحر الذي لا يتقيد بنظام	2 - كتابة مذكرات	2 - شدة الانتباه
3 - الحوافز	3 - المناقشة الحرة	3 - تقييم أسبوعي لأدائهم	3 - التغذية الراجعة
	4 - تغيير المقاعد		4 - الإلتزام
			5 - الاهتمام بمشاركة التلاميذ

وغالباً ما تتم المشاركة في حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ حيث يمكن للمعلم أن يستغل هذه المشاركة في تحقيق دافعية المتعلم والتعرف على كل واحد من التلاميذ - خاصة في الأسبوع الأول من الدراسة - وهناك مجموعة من التساؤلات يمكن للمعلم استخدامها ليثير دافعية المتعلم وهي : (8: 169)

- ما الاسم الذي تحب أن تتأديك به ؟
- ما اسم مدرستك في العام الماضي ؟
- ما اهتماماتك وهواياتك خارج المدرسة ؟
- ما الشيء الذي تحب أن نعرفه عنك ؟
- هل تحب القراءة ؟
- ما نوع الكتب التي تقرأها في وقت فراغك ؟
- هل تقرأ الجريدة باستمرار ؟
- ما نوع الأفلام التي تحب مشاهدتها ؟
- ما رأيك في التليفزيون ؟
- ما هي برامجك المفضلة ؟
- أي المواد الدراسية تحبها أكثر ؟
- ما الشيء الذي يبعثك ويخيفك من المواد التي تنفر منها ؟

فمن خلال إجابة التلاميذ على هذه الأسئلة ، يتيح للمعلم أن يستخدم الاستراتيجية التدريسية التي تفيد وتثير الدافعية بما يحقق التعلم المنشود

- الدافعية واستراتيجيات التدريس :

نشأ طلاب اليوم في عصر إلكتروني متختم بالتليفزيون ذي الميزانية التي توازي ملايين الجنيهات والمسرح وإنتاجيات الشاشة وألعاب الكمبيوتر والاتصال المباشر ونظم استرجاع المعلومات التي أنتجت الإلكترونيات الحديثة .

هذا الجيل من التلاميذ يختلف عن أي جيل سابق من تلاميذ المدرسة ، فعندما يدخل التلاميذ إلى الفصل ويدرسون شيئاً مثل ارتفاع الميزانية أو الجهاز الهضمي بدون أن يكون لديهم ما يثير حواسهم بشأن هذا الموضوع ، يكون من الصعب دفعهم وحثهم ، أو جذب انتباههم لمدة تزيد عن عشر دقائق . لذا يجب على المعلم أن يقوم بتخطيط موضوعات دراسية تثير الاهتمام وتحفز التلاميذ من أجل التعلم الجيد .

وفيما يلي قائمة ببعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لجذب اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم ، وذلك على النحو التالي : (8: 174)

- مشروعات خاصة للأفراد والمجموعات .
- مواقف من الحياة يقوم فيها بعمل أشياء حقيقية .
- التمثيل والمحاكاة .
- ألعاب تعليمية .
- حل مشكلات حقيقية عامة ، ومشكلات مجتمع المدرسة خاصة .
- القيام ببناء أشياء حقيقية .
- المناقشة واتخاذ القرارات الخاصة بمشكلات حقيقية .
- استخدام معدات مرئية حديثة ، مثل : أشرطة الفيديو ، وبرامج الكمبيوتر .
- تقديم مهارات تخيلية للأفراد والمجموعات .
- تقديم الموضوعات بشكل إبداعي ، مثل : استخدام السحر في مجال العلوم البيولوجية والاجتماعية والرياضيات .
- لمثلة الحياة يمكن أن يتفاعل معها التلاميذ .
- استخدام تخيلي للمعدات السمعية والمرئية التقليدية .

- تدريبات حول إثارة الدافعية.

أجب عن الأسئلة التالية :

1 - اذكر أسماء اثنين من المدرسين أثاروا دوافعك بشكل أكبر وقم بتعريفهما من خلال السنة الدراسية التي يدرسان فيها والفصل الدراسي الذي يدرسان فيه ؟

المدرس الأول .

المدرس الثاني .

2 - ماذا فعل كل مدرس بالتحديد لإثارة دوافعك ؟

المدرس الأول .

•
•
•
•

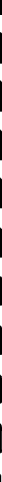
المدرس الثاني .

•
•
•
•

3 - هل تعتقد أن معظم الأطفال في الفصل مثارين بواسطة أفعال اثنين من المدرسين ؟ ولماذا ؟

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

4 - بعد عرض إجابتك علي زملائك ، هل هناك أي إجابات شائعة للأسئلة السابقة؟ قم بوصفها



مراجع الفصل الخامس عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدايم . (1977) . موسوعة علم النفس . ط1 . بيروت : مطابع الشروق .
- 2- إدوارد . ج . مسواي . (1988) . الدافعية والافعال . ط1 . ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة . القاهرة . دار الشروق
- 3- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
- 4- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . ط1 . الكويت : دار سعاد الصباح .
- 5- محمد حلمي المليجي وآخرون . (1988) . علم النفس التعليمي - كلية للتربية . جامعة الإسكندرية . ص ص : 214 - 224 .
- 6- محيى الدين أحمد حسين . (1988) . دراسات في الدافعية والدوافع . ط1 . الإسكندرية : دار المعارف .
- 7- يوسف قطامي . (1989) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي . عمان : دار الشروق .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 8- Callahan , J.F . et. al.(1992) . Teaching in the Middle & Secondary School, (4th ed.), New York: Macmillan. Publishing Company
- 9- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill.

● الفصل السادس عشر ●

توجيه التعزيز

- مفهوم التعزيز .
- أهمية التعزيز .
- أنواع التعزيز .
- نظم التعزيز .
- جداول التعزيز .
- سوء استخدام التعزيز .
- بدائل التعزيز الموجب .
- الفرق بين التعزيز والعقاب .
- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السادس عشر (توجيه التعزيز)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم التعزيز .
- 2- التعرف على أنواع التعزيز .
- 3- تحديد أنواع المعززات الموجبة .
- 4- كيفية اختيار المعززات .
- 5- تحديد أنماط التعزيز .
- 6- التعرف على جداول التعزيز .
- 7- التعرف على وسائل فعالية استخدام التعزيز .

الفصل السادس عشر

توجيه التعزيز

- مفهوم التعزيز :

لا تزال قضية التعزيز من وجهة نظر النفسانيين Psychologists والتربويين محل جدل نفسي وتربوي مستمر لما تحظى به من أهمية كبيرة في شتى مجالات التربية وبخاصة تربية الأطفال وتوجيههم .. ولأن الأعمال التي تجلب السرور تميل لل تكرار ، وهذه هي الطبيعة البشرية (5: 236) فإن للتعزيز دوراً هاماً في اكتساب السلوك Acquisition of Behavior والتعلم . حينما يعمل تلميذ ما ليحصل على شيء معين ، فإن هذا الشيء سواء أكان هدفاً محسوساً أو عمل حدث أو إلخ ، فإنه يعمل كمعزز لهذا التلميذ وعلى أي حال ما يعزز تلميذاً قد لا يعزز آخر . وعلينا ألا ننسى أن أي سلوك يتكرر - ملائم أو غير ملائم - يمكن تعزيزه بطريقة أو بأخرى .

ومصطلح التعزيز في اللغة الإنجليزية يعنى Reinforcement ولقد تناول مفهوم التعزيز العديد من الدراسات والبحوث وتم صياغته بأكثر من طريقة ، ولذلك يعرف بأنه عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار (3: 349) أي المكافأة على السلوك المرغوب من الطالب (5: 236) .

وهناك العديد من المصطلحات التي ترتبط بمصطلح التعزيز ارتباطاً وثيق الصلة مما يحدث داخل الفصل ، ومن أهم المصطلحات ما يلي :-

□ التشجيع : Encouragement ويقصد به استثارة الجهود والقدرات الخاصة بالفرد لأجل أداء عمل معين (5: 247) .

□ العقاب : Punishment وهي عملية تقليل معدل تكرار سلوك معين (3: 357) .

□ المدح : Praise وهو تعزيز لفظي موجب بعد أداء العمل ، وليس أثناءه وإلا صار تشجيعاً وهذا هو الفرق بين المدح والتشجيع ، والعبارات التالية هي عبارات مدح : أن تقول : "إجابة صحيحة" ، أو تقول : "ولد ممتاز" ، بينما العبارات التشجيعية التي تُعطى أثناء العمل مثل : "استمر في الممارسة" ، "لا تتوقف" ، "أنا واثق من أنك تستطيع حل المسألة" .

- أهمية التعزيز :

إن للتعزيز داخل الفصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعلم وتحسين مخرجات التدريس ، وليس هذا من فراغ بل يرجع لعدة نقاط ، وهى على النحو التالي :-

1- يعتبر التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ والأنشطة التعليمية المختلفة والتي بدورها تؤدي إلى زيادة التعلم .

2- يزداد الانغماس في الخبرات التعليمية عن طريق المشاركة وزيادة الانتباه مما ييسر عملية التعلم .

3- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل .

4- تتيح مهارات التعزيز للمعلم أن ينمى إمكانياته كإنسان ، وكقائد للعملية التعليمية .

5- يحفز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين (1 : 246) .

تؤدي إثابة السلوك المرغوب إلى الزيادة من احتمال حدوثه ، فإثابة أو عقاب سلوك تلميذ ما يمكن أن يكون له تأثير قوى على حدوث هذا السلوك من قبل التلاميذ الآخرين .

- أنواع التعزيز :

يمكن أن نستبط من تعريف التعزيز هدفين هامين ، ومن الممكن تطبيق إجراءات لتحقيق أي من هذين الهدفين :

أولهما : بل وأكثرهما شيوعا هو الذي يتضمن اقتران المشاركة في السلوك المرغوب أو مستوى الأداء بواقعة مرضية أو سارة كان يقدم للطفل المتوحد Autistic Child قطعة من طعامه المفضل حين يقوم باستجابة لفظية مرغوبة كأن يقول: " أمي " إذا رأى صورتها فالحصول على الطعام هذا الأثر المرغوب لزيادة تكرار حدوث السلوك المرغوب، وعلى هذا يسمى هذا الفعل " تقديم الطعام " بالتعزيز الموجب Positive Reinforcement ويسمى الشيء المسئول عن زيادة تكرار الهدف " لقطعة ذاتها " بالمعزز الموجب (3 : 349 - 350) . Positive Reinforcer

فالتعزيز الموجب يحدث حين يستخدم المعلم مثير مكافئ Rewarding Stimulus ليحفز سلوكاً فعلاً ما . والمكافأة إما غير مادية كالدرجات والمدح والحصول على لقب " ألفه " الفصل .

أما الإجراء الثاني : فيتضمن اقتران المشاركة في السلوك أو مستوى الأداء وذلك بإزالة الأحداث التي تكون في الغالب غير سارة ، أو إزالة التهديد المرتبط بمثل هذه الأحداث ، فعلى سبيل المثال الطالب القلق قد يكون متخوفاً من الأبوين ، فإذا كان الإبقاء على مستوى ملائم من الاستنكار لأجل الأبوين ، فإذا تجنب التلميذ هذه النتيجة المتوقعة أو غير السارة في نفس الوقت فإن التهديد يدعى التعزيز السالب Negative Reinforcement ، ويسمى التهديد ذاته بالمعزز السالب Negative Reinforcer .

فالتعزيز السالب يتضمن إقصاء التلاميذ عن مثير غير سار إذا أدوا السلوك المرغوب بشكل ملائم ، كأن يسمح للتلاميذ بأن يذهبوا إلى أماكن غير متخصصة للعمل حتى يستعدوا ويهدأ كل واحد ويشاركوا في العمل تارة أخرى .

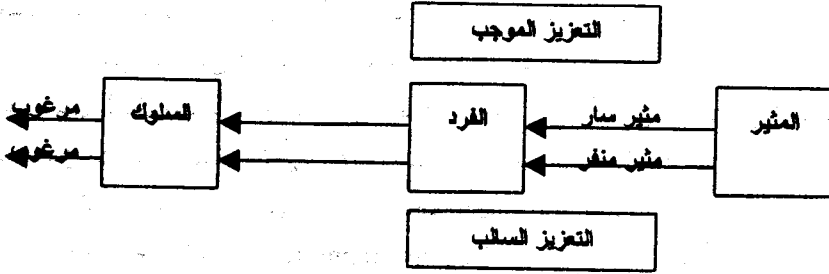
مما سبق نجد أن هناك نوعين للتعزيز هما :

1 - التعزيز الموجب	Positive Reinforcement
2 - التعزيز السالب	Negative Reinforcement

ومن خلال نوعي التعزيز نجد ما يلي :-

- يتكرر حدوث تعزيز موجب لسلوك غير ملائم أحياناً داخل الفصل بشكل غير مقصود، ويرجع ذلك للفهم المحدود من المعلمين إلي ما يعده التلاميذ مكافأة ، لذا يجب على المعلم أن يشخص المعززات المختلفة حتى يدوم أي سلوك غير مرغوب .
- يحدث دائماً خلط بين التعزيز السالب والعقاب الذي لا يعطى للطالب أي مجال للاختيار .
- التعزيز سواء كان موجباً أو سلباً ، هو أداء فعاله لدفع التلاميذ ، ويؤدي إلى زيادة بعض السلوك المرغوب ، وحينما يتوقف المعلم عن التعزيز ، فإن السلوكيات غير المرغوبة تكون قد توقفت في الأغلب الأعم .
- يكون التعزيز مرغوباً فقط في سياق تأثيراته على السلوك المستهدف ، وأي نتيجة تؤدي لزيادة في سلوك قليل التكرار أو إبقاء سلوك مرتفع التكرار يتصف على أنه تعزيز .

□ مصطلحان موجب وسالب لا يحويان أهمية نسبية فهما غير مترادفين لجيد وسيئ ، ولكن تشير هذه المصطلحات إلى اتجاه الاشتراط بين السلوك " الهدف وعاقبته ، ويمكن توضيح ذلك كما هو موضح بشكل رقم (16 - 1) .



شكل رقم (16 - 1) يبين نوعي التعزيز الموجب والسالب

يوضح الشكل رقم (16 - 1) السابق أن التعزيز الموجب ببساطة عبارة عن إعطاء مثير سار للفرد عند حدوث السلوك المرغوب المستهدف ، وعلى النقيض يعنى التعزيز السالب مجرد منع مثير منفّر عن الفرد عند حدوث السلوك المرغوب بشكل مرضي.

- أنواع المعززات الموجبة :

التعزيز الموجب يتضمن عدة أنواع من المعززات الموجبة والتي يمكن تقسيمها إلى (3: 350-354) ما يلي :-

(1) المعززات الأولية : Primary Reinforcement

يوجد لمعظم الكائنات الحية حاجات أساسية بيولوجية واجتماعية وتسمى هذه الأشياء والأحداث التي تقي طبيعيا ببعض من هذه الحاجات بالمعززات الأولية " غير شرطية " بمعنى أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجات علاقة فطرية غير متعلمة ، حيث إن الشخص الجائع ليس بحاجة لأن يتعلم أن الغذاء سوف يلطف من الجوع ، وسوف ينهمك في سلوكيات متعددة تؤدي للحصول على الطعام ، ويتوفر لمعلم الفصل معززات أولية متعددة رغم أن غالبيتها تختلف باختلاف الأفراد والسلوكيات المرغوبة المتضمنة ، فلقد ثبت أن المعززات الصالحة للاكل " المأكولات " فعالة جداً وذات أهمية للأطفال في عمر ما قبل المدرسة في حين أنها ليست فعالة للأطفال الأكبر سناً والراشدين .

أما الماديات كالكتب واللعب 0000 فتتمثل نمطاً آخر من المعززات الأولية والتي تناسب كل الأعمار ولكن يعيها اختلاف الأفراد حيث إنها تعتمد على الميراث الثقافي والاجتماعي للفرد ، وعلى المعلم أن يصل إلى تشكيلة واسعة من الماديات .

ويمثل القبول الاجتماعي معززا أوليا فعلا من الناحية النفسية وذلك للإبقاء على مستوى صحي نفسي لاحترام الذات علاوة على أن الأحداث غير المادية التي تشبع هذه الحاجة من بين المعززات تكلفة وأغلاها فعالية داخل الفصل .

وتمثل المعززات الأولية اختيارات مرضية كنتائج للسلوك الفعلي بشرط أن يمتلك المعلم التحكم الكافي في تيسير وجود هذه المعززات وعلى أي حال يجب أن نذكر أن أي معزز مهما كان قويا مع طالب معين في سياق معين أن يكون فعالا لكل الأفراد في كل البيئات .

(2) المعززات الثانوية Secondary Reinforcement

إذا استجاب الفرد للمعززات الأولية فقط ليسهل فقط تفسير كل أنماط سلوكه ، لكنه يعمل بجد لا ليحصل على المثيرات الأولية فحسب بل ليحصل على أشياء حيادية تكتسب بطريقة أو بأخرى خصائص التعزيز المرغوب فيها ومثل هذه الأشياء أو الأحداث تسمى معززات ثانوية " مشروطة " أي أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجة علاقة متعلمة وترتيبها مصطنع ، وهي تكتسب الخصائص عن طريق الاقتران المتكرر بمثيرات تشبع مباشرة حاجات أولية ، وهذه المثيرات الحيادية إما ناشئة عن نزوات الخبرة الشخصية أو عن بنية المجتمع . ولإيضاح أثر الخبرة في اكتساب مثير حيادي صفة التعزيز ، نفترض فتاة في سن الطفولة يقدم لها الغذاء يوميا مشرف يرتدى نفس الزي الأزرق ، يحدث اقتران بين الطعام " مثير أو معزز أولي " واللون الأزرق " مثير حيادي " قد يكسب اللون صفات تعزيزية تظهر في عمل الفتاة للحصول على أي شيء أزرق .

رغم أنه ليس للمعلم أي سيطرة على الأشياء المحايدة التي تكتسب صفات تعزيزية نتيجة الخبرة الشخصية أو بنية المجتمع فإن المعرفة بوجودها ذات قيمة عالية حيث تستخدم كبدايل معقولة للتعزيز الأولي . ومن ثم وجب الاحتفاظ بسجلات دقيقة وموضوعية للنتائج التي تستبقي سلوك التلميذ يوما بعد يوم وحيث إن استخدام المال كمعزز للحصول على جهود أكاديمية أو سلوك فصلي أخلاقي قد يكون غير مناسب لمعظم النظم المدرسية فقد ظهر نظام حديد لافي نجاحا هائلا وهو ما يسمى " بنظام التوفير الرمزي " Token Economy ⁽²⁾ ومن خلاله يقدم المعلم أشياء رخيصة ومحايدة مثل: قطع الخشب

والبلاستيك في شكل رموز نموذج أو تنكارات 0000 وتسمى الرمزيات Token إثابة للسلوك المرغوب وهذا يعتمد على مستوى المهارة وصعوبة السلوك نفسه عند التلميذ . ومثال على ذلك ، يمنح تلميذ - عمره خمس سنوات رمزيات إذا جلس ملتزماً لمدة 15 دقيقة بينما يحصل المراهق على نفس العدد إذا جلس ملتزماً لمدة 30 دقيقة وهكذا .

لذا يجب على المعلم الذي يستخدم هذا النظام - نظام التوفير الرمزي - أن يراعى أمرين :

الأول : الزيادة التدريجية في تكرار أو جودة سلوك ما ضرورة للحصول على تنكارات وذلك من أجل تقليل وجود التنكارات تدريجياً .

الثاني : إحداث تزامن بين تقليل التنكارات وزيادة وجود القبول الاجتماعي أو المعززات الطبيعية الأخرى .

ويمكن للمعلم أن يستخدم شكلاً آخر من أشكال التعزيز الثانوي وهو ' اعتماد المعززات الرمزية والمعنوية Symbolic مثل: كلمات الإطراء وعبارات القبول الاجتماعي رغم أنها أقل أهمية من الرمزيات إلا أنها تتحاشى بعض عيوبها وهي معززات اجتماعية فعالة إذا استخدمت في سياق ملائم .

ولا ننسى أن نؤكد على أن أهمية المعززات الرمزية في زيادة حدوث سلوك أكاديمي منخفض التكرار هي أهمية محدودة ، ولكنها تكون ذات نتيجة فعالة للتصرف قبل الاجتماعي Pre-Social في الفصل مثل الاقتران المتناغم بين المدح والتقدير العام للسلوك المؤدب من ناحية وتقديم تنكار مناسب يحمل شارة " مواطن صالح " من ناحية أخرى مما يكسب الرمز بعد ذلك صفات تعزيزية للسلوك قبل الاجتماعي .

(3) معززات النشاط Activity Reinforcement

يستند هذا النمط إلى مبدأ " بريماك " Premack والذي صاغه بالشكل التالي " افعل ما أريدك أن تفعله كي أسمح لك بأن تفعل ما تريد " (6) ؟

First What I Want to do , Then you can do What you Want to do

بمعنى يعزز الآباء السلوك الأكثر تفضيلاً لهم عن السلوك الأقل تفضيلاً . فمعظم الآباء يهتمون أبناءهم في القيام بالأعمال المنوطة بهم إذا كان الأبناء يريدون منهم شيئاً ما للحصول عليه .

ويستلزم تطبيق هذا المبدأ - مبدأ بريماك - إلمام المعلم بالسلوكيات المفضلة لدى التلاميذ وتكرارها حيث يستخدمها لتعزيز السلوكيات الأقل اهتماماً فمن يقوم بتكملة الواجب المنزلي بأخذ تذكرات ما ثم يستبدل بالنشاط المحبب له . من هنا يجب على المعلم أن يقدم تفضيلاته الشخصية كمعززات رغم احتمال حدوث تطابق بينها وبين تفضيلات التلاميذ .

- اختيار المعززات Selecting Reinforcement

وجدنا فيما سبق أن ما قد يعزز طالبا ما قد لا يعزز الآخر بولذلك فإن أفضل المعززات هي ما يختاره الطالب نفسه ويوجد لذلك طرق عدة يستطيع المعلم من خلالها أن يحدد معززات الطالب مثل: الملاحظة أو استفتاءات الطالب .

ويعد الاهتمام معزراً فعالاً لمعظم التلاميذ وقد يكون لفظياً أو غير لفظي كالجمل أو إشارات القبول ويجب الحذر عند إظهار الاهتمام بالتلميذ ، ويعد النقد أحد أشكال الاهتمام وقد يسئ بعض الطلاب التصرف تبعاً للحصول على اهتمام سالب .

وبالنسبة لاختيار المعززات يحتل " مبدأ بريماك " مكانة عالية في الإرشاد لاختيار التعزيز الأكثر فعالية حيث يقرر كما أشرنا أن النشاط المفضل هو معزز فعال بشكل خاص للنشاط الأقل تفضيلاً .

ويملك المعلمون العديد من المعززات التي يمكنهم استخدامها في تفاعلهم اليومي مع الطلاب فهم يملكون الحق في فتح الامتيازات والمكافآت المادية وأوقات الفراغ والسماح بالتحدث والإعفاء من الأعمال والاختبارات ، أو حتى مجرد مدح التلاميذ مقابل عمل مقنن^١ (246: 5)

- أنماط التعزيز

هناك أنماط عديدة للتعزيز تستخدم بشكل نموذجي ، وأكثرها فعالية في موقف معين يتوقف على بعض المتغيرات ، مثل: مستوى الصف ، طبيعة التلميذ ، نشاط التعلم ، المعلم نفسه ، ومن أكثر الأنماط فعالية ما يلي :

1 - التعزيز اللفظي : verbal Reinforcement

يحدث التعزيز اللفظي حينما يتبع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التطبيق الإيجابي كأن يقول :

- كلمة واحدة ، مثل : " مدهش ، رائع ، ممتاز ، صحيح "
- كلمتين ، مثل : " اقتراح جيد ، فكرة مدهشة ، "
- جملة ، مثل : " أنا معجب بإجابتك يا أحمد ! كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع يا حسام ! وتأثر الكلمة المنطوقة دائماً بنغمة الصوت ، وسرعة الإلقاء ، والتركيز على المقاطع ، ودرجة علو الصوت وحدته ، وهو ما يطلق عليه في اللغة الموازنة ، فكلمة نعم قد تعبر عن القبول أو الاستكار ، والاستسلام أو اللامبالاة . ويجب على المعلم ألا يفرط في استخدام المعززات اللفظية حتى لا تفقد فعاليتها وبالمثل لا يجب تعزيز كل الاستجابات وإلا فقدت قيمتها ، وقد يفيد المعلم أن يسجل صوته عند تحليل السلوك اللفظي ومن ثم تعديله (1 : 251 - 253).

ويعد استخدام أفكار الطالب - رغم إهمال المعلمين له - أحد أشكال التعزيز اللفظي ذات الفعالية ، والتي تبين للتلاميذ أن ما يقولونه له أهمية وهذا يزيد من درجة مشاركتهم في الفاعل .

2 - التعزيز غير اللفظي : Nonverbal Reinforcement

يشير التعزيز غير اللفظي إلى استخدام فعل بدني لبعث رسالة قبول لاستجابة أو عمل ما ، ولا يجب إهمال استخدام هذا النوع من التعزيز في الفصل ، حيث إنه قد يكون أكثر فعالية من التعزيز اللفظي ذاته ، فالدراسات والبحوث أسفرت عن أنه عندما تختلف الرسالة اللفظية عن الرسالة غير اللفظية فإن التلاميذ يميلون للاستجابة إلى الرسالة غير اللفظية (5 : 238) ، ونحن نطالب بتقليل التعبيرات اللفظية في أثناء استخدام المعززات غير اللفظية ، ولا يستطيع أحد أن يفصل بين اللغتين لأن السلوك العادي وسلوك المعلم مزيج من اللغتين ، ويكون القصد من تقليل استخدام المعززات اللفظية أن يتمكن المعلم من اللغة غير اللفظية ويتقنها . وقد يكو الفعل البدني - تعبير وجه أو هزة رأس أو حركات الجسم - تعبيراً عن التشجيع والإحياء بأن الإجابة تسير في طريقها الصحيح ، ومن ثم تعززت بالإيجاب أو يوحى بالدهشة والاستغراب وأن الطريق خاطئ مما يعزز بالسلب ، ويجب على المعلم استخدام هذه اللغة ليعبر بها عن المشاعر والأفكار المختلفة .

3 - التعزيز غير المباشر : vicarious Reinforcement

يستعلم الأفراد بملاحظة الآخرين ، فإذا لاحظوا الآخرين يعززون أفعالاً سلوكية معينة فإنهم يميلون للتصرف بنفس الطريقة إذا كان التعزيز مرغوباً بالنسبة لهم، ويسمى هذا التعزيز " التعزيز غير المباشر " فعلى سبيل المثال لو أن طالبا ما امتدح على سلوك معين وكان الطالب الآخر يرغب في نفس المدح من المعلم فإن هذا الطالب الآخر سيتصرف بنفس الأسلوب ليحصل على نفس التعزيز .

وهناك أمثلة عديدة على الاستعمال الفعال للتعزيز غير المباشر مثل: " يعجبني أسلوب " منال " في رفع يدها قبل التحدث " أو " كان تعزيز " حسام العلمي رائعا " أو " تستحق ربهام التقدير على أدائها الواجب المنزلي " وهذا النوع من التعزيز يكون فعالا أكثر مع التلاميذ الصغار ، وقد يستخدم بفعالية مع التلاميذ الكبار حين يتم اختيار المعززات بعناية . فالتعزيز غير المباشر فعال دائما في تدعيم السلوك المرغوب ، ويجب اختيار المعززات بدقة مع استخدام التعزيز غير المباشر لتعليم سلوكيات جديدة ، وتدعيم أخرى قديمة .

4 - التعزيز المؤجل : Delayed Reinforcement

يعزز المعلمون التلاميذ فوراً بعد حدوث السلوكيات المرغوبة ومن الأفضل أن يعزز التلاميذ على عمل مبكر ، مثل : أن توجه سؤالاً داخل الفصل لتلميذ معين أظهر معرفة مسبقة في جزء معين من المادة . ويعرف هذا التعزيز على الأعمال المبكرة بالتعزيز الموجب ومن خلاله يمكن توضيح أن الأعمال والمساهمات لا تنسى ولكنها تبقى ذات أهمية مستمرة .

5 - التعزيز المشروط : Qualified Reinforcement

يطلق على التعزيز المقيد التعزيز الجزئي أو التحفظي ، ويحدث التعزيز المقيد حينما تعزز فقط الأجزاء المقبولة من فعل التلميذ أو المحاولات ذاتها ، مثلاً : حين يقع تلميذ في خطأ على السبورة . فيمكنك أن تعزز حقيقة أن الخطوات صحيحة ، أو تعزز المجهود الطيب للتلميذ أو تعزز طالبا ما لتقديمه فكرة شائقة حتى ولو لم تتصل بالموضوع محل النقاش . وتعتبر تقنية التعزيز الجزئي فعالة حيث تستخدم لتسح مجالا رحبا للتلاميذ الخجولين والطلاب الأقل انهماكاً في مناقشات الفصل (5 : 240) .

- نظم التعزيز : Reinforcement System

يحتاج المعلم إلى استخدام نظم تعزيز منهجية بشكل أكثر مثل : نظام التعزيز الرمزي Token Reinforcement System حيث يحصل التلميذ على عدد معين من الرمزيات ، كالنقاط والنجوم والشارات والفيشات المالية ويختلف هذا العدد حسب مستوى التلميذ وسنه ومستوى صعوبة السلوك وبعد ذلك يمكن للتلميذ استبدال هذه الرمزيات بالمكافآت المادية والمعنوية مثل: الوقف الحر أو ألفة الفصل. ولهذا يستطيع الفرد أن يقدم قائمة من المكافآت في نظام تعزيز رمزي ، فمن الحكمة أن تقدم بعض المكافآت المرغوبة بشكل ضئيل مقابل عدد قليل من الرمزيات ، أما المكافآت الأكثر قبولاً فتقدم مقابل عدد أكبر من الرمزيات .

- جداول التعزيز : Schedules Reinforcement

يعتبر اختيار المعززات الملائمة ضرورياً جداً ولكنه ليس شرطاً قليلاً كافياً لإحداث تعديل فعال في السلوك ويجب على المعلم أن يضع في اعتباره طبيعة الارتباط الشرطي بين الهدف والنتيجة بمعنى أن يأخذ في اعتباره درجة وجود التعزيز ومقداره المحدد ويجب على المعلم أن يتيح سلوك التلميذ المرغوب بتعزيز فوري ، فكلما طالبت مدة تأخير اتباع التعزيز للسلوك المرغوب من التلميذ ، قلت احتمالية تكرار السلوك فتكرار التعزيز على قدر كبير من الأهمية في نظرية التعزيز .

لذا ، حدد الباحثون السلوكيون طرقاً عديدة لتقديم المعززات تسمى " جداول التعزيز " يقيد كل جدول علاقة (استجابة - معزز) ويتميز بنمط خاص من السلوك المعزز . ومن هذه الجداول أربعة أنواع وذلك على النحو التالي (3: 354-355).

(1) جداول النسبة المحددة (الثابتة) : The Fixed - ratio Schedule

تتاح المعززات بسهولة بعد صدور عدد معين من السلوكيات المرغوبة ، ويوضح هذا الشكل أكثر الأشكال أهمية لجداول النسبة المحددة ويطلق عليه " التعزيز المستمر ويسمى هكذا بسبب علاقة واحد لواحد بين الأهداف والنتائج ويعد جدول التعزيز المستمر أكثر مناسبة حين يكون السلوك المستهدف منعماً أو نادر التكرار ونظراً لأن أي كائن حي قد يمل عادة من كل المعززات رغم أنها تكون الأكثر فعالية إذا أصبح الوصول إليها سهل

المثال بدرجة واضحة ، ولذا يجب على الفرد ألا يبقى على التعزيز المستمر بعد اللحظة التي يصبح عندها السلوك المستهدف حادثاً بمعدل ثابت .

وتؤدي جداول النسبة المحددة عموماً إلى مستويات سلوكية ثابتة ولكنها معتدلة ولها خاصية الارتكاز على حدث سهل الرصد نسبياً وهو حدوث عدد محدد من الأهداف . ومن أهم عيوبها أن السلوكيات المستتقة عن طريق جداول النسبة المحددة أكثر حساسية للانطفاء عن سلوكيات أو وسائل بديلة .

وتستخدم جداول التعزيز المستمر في المراحل المبكرة من التعلم ، وبمجرد أن يستقر السلوك المرغوب من الأفضل أن تستخدم جداول التعزيز المنقطع " المتناوب " بمعنى أن تعزز الاستجابات دائماً ولكن ليس بعد كل حدوث للسلوك المرغوب .

(2) جداول الفاصل الزمني المحدد : The Fixed – Interval Schedule

يعزز التلميذ تعزيزاً مشروطاً بحدوث عدد من السلوكيات المرغوبة كما أنه قد يعزز باشتراط حدوث سلوك مرغوب بعد مرور فترة محددة من الزمان ، ومن الأمثلة على ذلك التلميذ الذي يقضى وقتاً أكثر محققاً من النافذة ويلاحظه المعلم ويقام المعلم بملاحظة التلميذ كل فاصل زمني قدره خمس دقائق من فترة القراءة داخل الفصل ، وكما قد تكون الملاحظة بالتعزيز عن طريق الترتيب على الرأس كل فاصل زمني محدد .

وليس جداول الفاصل الزمني مناسبة دائماً لاكتساب سلوكيات جديدة ، وإنما أحياناً تساعد على توليد واستبقاء مستويات منخفضة ومعتدلة من الأنشطة النادرة الحدوث على وجهه خاص ، حيث لا يكون المعلم قادراً على رصد كل مثال من السلوكيات المستهدفة في جداول النسبة المحددة .

ويوجد لجداول الفاصل المحدد عيبان هما :-

الأول : ما لوحظ بالنسبة لحساسية جداول النسبة المحددة للانطفاء السريع إذا منعت النواتج المعززة بشكل فجائي .

الثاني : هو النمط المميز الذي يميز سلوك الفاصل الثابت إذ الكائن الذي يعتاد على التعزيز المشروط بحدوث سلوك معين عند نهاية فواصل زمنية محددة ، قد ينهمك في ذلك السلوك فقط عند نهاية الفواصل الزمنية أو قريباً .

(3) جداول النسبة المتغيرة : The Variable - ratio Schedule

يفضل المعلم أن يعزز عددا مناسباً من الاستجابات بدلا من أن يعزز عدد كبير منها ، وذلك بتغيير النسبة بين الاستجابات والمعززات مثل بعض المعززات المادية آتى تكون مشروطة بإجابة الطالب الصحيحة على أسئلة المعلم الشخصية ، وقد تكون إجابة أو إجابتان صحيحتان كافيتين للحصول على المكافأة . وقد يحتاج الأمر لثماني أو عشر إجابات صحيحة ، وفي المتوسط يكون التعزيز موافيا بعد كل خمس إجابات بعينها فالتمييز لا يعرف متى يتحقق الهدف .

وتمدنا جداول النسبة المتغيرة ببعض المميزات عن جداول النسبة المحددة المناظرة لها أحدها أنها تحدث معدل أعلى من الاستجابات بشكل عام ، والأفراد الذين يؤدون بعض الأفعال في جداول النسبة المتغيرة يظهرون توقعات وجيزة وقليلة لحد بعير بين السلوكيات هذه الميزة تجعل تلك الجداول مفيدة بشكل خاص لعديد من السلوكيات للفصلية المرغوبة مثل: إكمال الواجب المنزلي ، والتفاعلات الاجتماعية بين الزملاء ومعلميهم ، كما يعتبر أكثر مقاومة للانطفاء من جداول النسبة الثابتة .

(4) جداول الفاصل المتغير : The Variable - Interval Schedule

يجب أن تتوزع الفواصل الزمنية بين التعزيزات مثلما يجب أن تتوزع عدد الأهداف المطلوبة للتعزيز ، وتكون جداول الفاصل المتغير للقبول الاجتماعي مناسبة تماما للتمييز فالتمييز الذي يقضى معظم وقته محدقا من النافذة ، يفضل أن يلاحظه المعلم كل دقيقة أو دقيقتين فقط كل على حدة لبعض الوقت ، وثمانية عشرة دقيقة على أجزاء بدلا من ملاحظته كل فاصل ثابت - خمس دقائق - مع الإبقاء على فاصل زمني ثابت مدته خمس دقائق في المتوسط بدون ملاحظة ، وينتج عن هذا الجدول طلاب أعلى معدل في سلوك القراءة من جدول الفاصل الثابت أكثر ثباتا وأعلى مقاومة للانطفاء مما يجعله مفيدا بشكل هائل إذا ارتبط بسلوكيات أكاديمية ذات أهمية طويلة المدى ويجب على المعلم أن يراعي ما يلي :-

- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير غير مفيدة لاكتساب سلوكيات جديدة
- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير تؤدي إلى تدهور في جودة السلوك المستهدف .

- سوء استخدام التعزيز :

لا يؤدي التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة في تعلم التلاميذ وأفعالهم حيث قد يساء استخدامه ويؤدي هذا بدوره إلى الإضرار بعملية التعلم ، وسوء الاستخدام هذا مظاهر وطرق عدة منها :- (5 : 246)

- 1- اعتماد المعلمين بشكل كامل على نمط أو نمطين مفضلين من أنماط التعزيز ، حيث يؤدي إلى أن يفقد التعزيز فعاليته نتيجة الإفراط في الاستخدام حيث يكون التلاميذ في مرقب لهذا النمط .
- 2- التعزيز العملي لكل استجابات التلاميذ ، بما في ذلك الاستجابات غير الملائمة ، وهذا خطأ فادح وفي هذه الحالة يكتفي باستخدام التعزيز الجزئي تعزير المحاولة أو النتيجة الصائبة .
- 3- تعزيز الاستجابات النافهة للتلاميذ مرتفعي التحصيل وهذا خطأ حيث يجب أن تكون استجابات المتميزين متميزة .
- 4- تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع تطوير أفكار التلاميذ .
- 5- التعزيز المتكرر بشكل ملحوظ خطأ حتى ولو تنوعت أنماطه حيث إن التكرار المفرط للتعزير يؤدي ويؤثر على تفاعلات " طالب وطالب " حيث يركز التلاميذ على المعلم مع كل معزز جديد ، أي يصبح نمط التفاعل " طالب - معلم - طالب " ويتم تقادي ذلك بأن ينظر التلاميذ لمعلمهم قبل أن يقدم التعزيز المرغوب حتى ينتهي كل التلاميذ من مساهمتهم ، ثم يقدم تعزيراً فردياً أو جمعياً .
- 6- تؤدي المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إلى استفحال أوجه النقد الأساسية فيه حيث يؤدي ذلك إلى إعاقة تنمية الدافعية الداخلية وتقوية الاعتماد على الدافعية الخارجية بمعنى أن التلاميذ يستجيبون بشكل مرغوب فقط من أجل المكافأة الممنوحة من الخارج لهم عن طريق الرضا الداخلي ، ويمكن تقادي ذلك العيب الرئيسي في التعزيز عن طريق استخدامه بحذر وبشكل ملائم و فقط مع التلاميذ الذين يعوزهم الحافز الخارجي أو عندما يكون السلوك المرغوب صعباً ، أو غير معتاد ، ويجب التوقف عن التعزيز المصطنع حين يتصرف التلاميذ بشكل مرغوب .

أ - التعزيز السالب :

يلعب التعزيز السالب دوراً بارزاً في إنتاج الأنشطة البشرية حيث يسعى الإنسان جدياً لتفادي أي عاقبة مزعجة ، لذلك تكون تقنية التعزيز السالب أحياناً أكثر فعالية لتحقيق أغراض الفصل كإتمام الواجبات حيث قد يستلزم للتلميذ اللامبالي التهديد بالطرد أو استبعاد الوالدين ولكن لا يجب الإقراط في استخدام التعزيز السالب لأنه :

قد يفلح التلميذ في إيجاد سلوكيات يهرب بها من العقوبة المزعجة كأن يقطع بطاقة الملاحظات أو يزور توقيع الوالدين بدلاً من إكمال الواجب أي أن التعزيز السالب ذاته لا يضمن اكتساب أو استبقاء السلوكيات المرغوبة .

ويؤدي الاستخدام الواسع للتعزيز السالب داخل الفصل إلى ارتفاع مستوى القلق بين التلاميذ حتى ولو رافقه تعزيز موجب ، إذا كانت المعززات السالبة على درجة عالية من الإزعاج كالتهديد بالسخرية أو العقاب البدني وقد عرف للفسانيين منذ بداية هذا القرن أن المستويات العليا للقلق تتيح مستويات دنيا من الأداء أي كان نوع الكائن الحي . ورغم أننا لا نستطيع أن نوصي بعدم استخدام التعزيز السالب ، فنوصي بأن يقدم مقترنا بالتعزيز الموجب وأن يتوقف التعزيز السالب بمجرد أن يصل السلوك للمستوى المرغوب .

ب - العقاب :

يعرف العقاب على أنه عملية تقليل من معدل حدوث سلوك . والعقاب مثل التعزيز ينقسم إلى عقاب موجب وسالب ، والعقاب الموجب يتضمن تقديم مثبّر منفرد عقب الاستجابة غير المرغوبة والعقاب السالب يعني إزالة مثبّر سار عقب السلوك غير المرغوب ، فالعقاب عكس التعزيز في الهدف ، فالتعزيز يرمي إلى اكتساب سلوك مرغوب ، والعقاب يشير إلى إطفاء سلوك غير مرغوب ، لذا فالعقاب له دور فعال في ضبط حالات النظام داخل الفصل وإلغاء السلوكيات غير المرغوبة بشكل فوري ، ومع ذلك لم يثبت مطلقاً أن العقاب وحده لا يكفي لتعلم الكائن سلوكاً مرغوباً فيه .

وقد يكون العقاب رفضاً اجتماعياً لو حرّمنا من الماديات أو فقد الرمزيات أو حتى

فيجب عدم الإقراط في العقاب مع مزامنته بالتعزيز الموجب لأجل المزيد من الاستجابات الملائمة . ويوضح جدول رقم (16 - 1) الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما .

ج - التشجيع والمدح :

أشرنا أن التشجيع والمدح ليسا بديلين للتعزيز ولكنهما أداتان للتعزيز الفعال . ويجب توخى الحذر عند استخدام المدح كمعزز موجب حيث إنه يكافئ الفرد ويقوم بتوجيه احترام الذات عنده . ويجب على المعلمين أن يعرفوا تلاميذهم جيداً وبالقدر الكافي حتى يمكنهم تشجيع تلاميذهم على أساس فردي ، مع عدم الإقراط في استخدامه .

جدول رقم (16 - 1) إيضاح الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما

السلوك الحادث	سلوك مرغوب	سلوك غير مرغوب
الهدف الذي يسعى إليه المعلم تجاه السلوك	الالتزام بموعد الحضور	عدم الانتباه للمعلم أثناء الشرح
التقنية المهارية التي يقوم المعلم	زيادة تكرار حدوث السلوك كما وكيفا	نقصان معدل تكرار حدوث السلوك
اتجاه الاشتراط	تقديم مثير سار . إبعاد مثير منفر .	- تقديم مثير منفر . - إبعاد مثير سار .
أثر التقنية على المتعلم	محببة إلى المتعلم	سالب موجب
اسم المهارة	تعزيز	عقاب
أمثلة	هذا القلم هدية " لحسام " لالترامه بموعد الحضور	" إبراهيم " أنت ملزم بالتنظيف يوماً إضافياً لأنك لا تنتبه أثناء الشرح
	لقد تم إعفاء " عماد " من تنظيف الحديقة اليوم لالترامه بموعد الحضور	" مصطفى " أنت محروم من حضور احتفالات هذا الشهر لأنك لا تنتبه أثناء الشرح

- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز.

تدريب رقم (1)

حدد أي الجمل الآتية تمثل تعزيزاً موجباً - P - وأيها يمثل تعزيزاً سالباً - N -
ثم قارن بين إجابتك وإجابة زميل لك :

- 1- حازم ، تستطيع أن تقرأ كتابك بعد أن تكمل الواجب . ()
- 2- من فضلك يا جمال ، اجلس حتى تستطيع أن تتصرف بشكل ملائم. ()
- 3- هذا المقال رائع يا مريم ، لقد تعرضت لبعض النقاط الهامة
استمري في عملك الرائع ()
- 4- " اذهب يا فريد للمنطقة الخلفية حتى تهدأ ()
- 5- " سوسن " حيث إنك رفعت يدك قبل الحديث أريدك أن تكوني
مراقبة الفصل في الأسبوع القادم ()

تدريب رقم (2)

صنف كلا من الأسئلة التالية للتعزيز باعتبارها : تعزيزاً لفظياً (VR) ، تعزيزاً غير لفظي (NR) ، تعزيزاً غير مباشر (RI) وتعزيزاً مؤجلاً (DR) ، وتعزيزاً مقيداً (QR) ، نظام تعزيز (S R)

- 1 - " يعجبني أسلوب" سمية " في أداء العمل الميزلي .
- 2 - " لقد حصلت " هالة " على ثلاث شارات اليوم لأنها التزمت بالقواعد حتى آخر الحصة .
- 3 - " أومات المعلمة برأسها إلى أن التلميذ " علي " تحدث بدون إذن "
- 4 - " إجابة ممتازة يا خالد "
- 5 - " قام المعلم باتصال بصري مستحسن إجابة التلميذ على سؤاله "
- 6 - " هذه نقطة هامة " يا سمير " ، ولكنها في الواقع لا تجيب على التساؤل "
- 7 - " أعتقد أن هناك مكاناً يمكن حل هذا السؤال حيث إنها قدمت تقريراً ممتازاً حول هذا الموضوع في الأسبوع الماضي "
- 8 - " إن مقالة " سمير متقنة بكل تأكيد "
- 9 - " هذه نقطة جيدة يا عبير "
- 10 - " من يكمل الواجب المنزلي هذا الأسبوع سيحصل على ساعة ترفيه يوم الجمعة "
- 11 - " يقوم المعلم بكتابة إجابة أحد التلاميذ على السبورة "
- 12 - " هذه محاولة جيدة لحل المشكلة يا " محمد " ، لكن الإجابة غير صحيحة "
- 13 - " أنت مصيبة " يا وفاء " في أن المرض ينتقل عن طريق حشرة ولكنها ليست طائفة "
- 14 - " نقطة رائعة " يا خليل " ، يمكنك الاسترسال منها "
- 15 - " سلوى " هل يمكنك إضافة جديد لموضوع " ليلي " من واقع دراستك السابقة "

تدريب رقم (3)

أجب عن العبارات الآتية بكلمة "صواب" أو "خطأ"

- 1- تنشأ السلوكيات الراسخة عادة عن نمط ما من أنماط المكافأة .
- 2- يحدث التعزيز الموجب والسالب حينما يقدم مثيرا مرغوبا مقابل سلوك مناسب .
- 3- إن نظام التعزيز بالرميزات هو الأعظم فعالية في فصول التربية الخاصة .
- 4- يتطلب جدول التعزيز المتقطع تعزيزا بعد كل حدوث لسلوك مرغوب .
- 5- يجب أن يكون السلوك المرغوب من التلميذ متبع بتعزيز فوري .
- 6- يستخدم جدول التعزيز بالفاصل الثابت حين يحصل التلاميذ على التعزيز مرة أسبوعيا . (أيام الجمعة) مقابل السلوك الملائم خلال أسبوع .
- 7- يستخدم جدول التعزيز بالنسبة المتغيرة حين يحصل التلاميذ على تعزيز بعد كل فعلين مرغوبين ثم ستة أفعال مرغوبة ثم 1 ، 4 ، 5 وهكذا .
- 8- يجب على الفرد أن يوطد السلوك المرغوب باستخدام التعزيز المتقطع .

تدريب عام :

(1) " يرى بعض الباحثين مثل " أوزويل " أن التعزيز لا يلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم " حدد موقفك من هذا الرأي باختصار .

(2) " يلعب اتجاه الاشتراط بين المثير ونتيجة دوراً هاماً في التعزيز والعقاب " وضح ما المقصود بذلك مع التمثيل .

(3) قارن بين أنواع المعززات الموجبة مطبقاً على مواقف تعليمية من إشاراتك .

(4) " يعتمد نمط التعزيز المستخدم في أي موقف تعليمي على المتغيرات المرتبطة بهذا الموقف " ناقش موضعاً تأثير هذه المتغيرات مع إعطاء أمثلة على ذلك .

(5) " يحاط استخدام التعزيز بالعديد من الاعتبارات " وضح الإجراءات التي يمكنك القيام بها قبل أي موقف تعليمي كي تقدم تعزيزاً فعالاً متقارباً مظاهر سوء استخدامه .

مراجع الفصل السادس عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد جابر وآخرون . (1986) ، مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 2- Ayllon , T . & Azrin , N.H. (1968) . The Token Economy : A Motivational System for Therapy and Rehabilitation . New York : Appleton century – crafts .
- 3- Bates , J . A ; Reinforcement . In M.J . Dunkin (1987) . The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York : Pergamon Press .
- 4- Copper , J. A. & et. al. (1986) . Classroom Teaching Skills . (3rd ed.) . Lexington , Mass : D.C. Heath.
- 5- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill . Inc .
- 6- Premack , D . (1959). Toward empirical Behavior Laws : I. Positive Reinforcement . Psychological Review .vol. 66. (2) , PP. 216-233.
- 7- Woolfolk , A. E. (1987) . Educational Psychology for Teacher . New Jersey: Englewood , Cliffs. Prentice – Hall.

● الفصل السابع عشر ●

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال .
- أهمية الأسئلة الصفية .
- مهارات طرح الأسئلة .
- مهارة صوغ الأسئلة .
- مهارة تصنيف الأسئلة .
- مهارة توجيه الأسئلة .
- مهارة تحسين نوعية الإجابات .
- الأخطاء الشائعة عن طرح الأسئلة .
- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

التدريس نماذج ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع عشر (فن طرح الأسئلة)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد معنى السؤال والأساليب التي يمكنك من خلالها صياغة أسئلة جديدة .
- 2- أن تحدد معنى مهارة طرح الأسئلة وما لها من أهمية في نجاح عملية التدريس.
- 3- أن تجيد المهارات الفرعية لفن طرح الأسئلة .
- 4- أن تحدد الإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند وضع الأسئلة أو التخطيط لها .
- 5- أن تكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة وتحدد نوعها ، وأن تعد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة .
- 6- أن تذكر تصنيفات الأسئلة الصفية وفقاً لنوعيتها ، ومستوياتها ، ووظيفتها .
- 7- أن تجيد استراتيجيات توجيه الأسئلة والمهارات المتضمنة فيها .
- 8- أن تحدد السلوكيات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة .
- 9- أن تجيد مهارة تحسين نوعية الإجابات والسلوكيات التي تتطلبها تلك المهارة .

الفصل السابع عشر

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال :

تتحدى الاتهامات الحديثة في التربية بالعمل على مساعدة للتلاميذ أن يتعلموا كيف يتعلمون Learning how to Learn ، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ، وأن يفكروا لأنفسهم . ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة لدى للتلاميذ..... أسئلة المعلم . فلكي يصبح التلاميذ مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة ، ويتخذوا من المعلم نموذجاً لهم في ذلك.

وتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملاً يُستفهم بها عن أمور معينة ، أو كونها تقنيات تُستخدم لأغراض معينة ، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية ، ويمكن القول إن طرح الأسئلة كجزء رئيسي في التدريس يمثل تحدياً حقيقياً للمعلمين . والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها .

وقد ورد ذكر السؤال والمسائل ومشقاتهما في القرآن الكريم حوالي 130 مرة (6 : 169) فالسؤال يرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منبه للحقيقة الهامة التي تعقبه ، ومثال ذلك قوله تعالى { قل هل ننبئكم بالأخسرين أصلاً . الذين ضل سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا } (سورة الكهف ، الآيات 103 - 104)

ومن أمثلة الأسئلة المنبهة إلى التشويق قوله تعالى : { يا أيها الذين آمنوا هل أنلكم على تجارة تبجيكم من هذه الأليم } (سورة الصف ، الآية 10)

كما تحتل الأسئلة في الحديث الشريف مكاناً بارزاً ، وهذا يلقى الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم . ومن الأمثلة على ذلك : الحديث الشريف : روى عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : { اتدرون من المفلس ؟ } قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع . ، فقال : إن المفلس من امتني يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا ، وقذف هذا ، وأكل مال هذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا . فوعى من حسناته وهذا من حسناته وهذا من حسناته . فإني فئت حسناته قبل أن يقضي ما عليه ، أخذ من خطاياهم فطرحها عليه ثم طرح في النار } . (صحيح مسلم . كتاب البر والصلة والآداب . باب تحريم الظلم) .

ومعظم الأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فحسب ، بل إنها في كثير من الأحيان تدعو إلى التأمل والتدبر بحيث يصل المخاطب في

نهاية المطاف إلى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة . والملاحظ أن تلك الأسئلة ليست أسئلة تأملية غير واقعية بل موصولة بالأمور والأشياء التي يصادفها المخاطبون في بيئتهم ، وعليه فإن الإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين . (2 : 12)

تجدر الإشارة إلى أن السؤال عبارة عن : جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة ، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ليحجب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار .

ويمكن في ضوء التعريف السابق للسؤال تعريف مهارة طرح الأسئلة على أنها : مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في المواقف التعليمية ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجافته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ . (4 : 68)

أهمية الأسئلة الصفية

لقد كشفت الدراسات عن أن المعلمين يطرحون - أثناء تدريسهم - عدداً هائلاً من الأسئلة . ولعل من أوائل الدراسات التي أجريت على السلوك داخل الفصل كانت في الولايات المتحدة ، أجريت عام 1912 . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن 80 % مما جرى من سلوك لفظي داخل الفصل يوجه إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها . على أن معظم هذه الأسئلة كانت من نوع أسئلة التذكر التي لا تتطلب إلا فهماً سطحياً للمادة . كذلك أوضحت إحدى الدراسات الحديثة أن معلمي المرحلة الابتدائية يسألون ما بين 3.5 إلى 6.5 سؤالاً في الدقيقة ، وأن متوسط عدد الأسئلة التي يوجهها المعلم في اليوم هو 348 سؤالاً ، وقد كانت أغلبية الأسئلة تعتمد على الذاكرة الصماء للإجابة عنها .

وقد وضع جابر عبد الحميد وآخرون (1986) افتراضيين رئيسيين يتبلور حولها دور الأسئلة : (1 : 152-154)

الافتراض الأول : المعلمون يمكنهم أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية جميع أنواع التفكير عن طريق الاستخدام الفعال للأسئلة والمشكلات والمشروعات .

الافتراض الثاني : بعض المعلمين يستخدمون أسئلة ذات مستوى عالٍ من الجودة ، ولكن البعض الآخر يستخدم أسئلة بسيطة لا تتطلب من التلاميذ أكثر من مجرد التذكر ، ولا يستفيد التلاميذ من الأسئلة بالدرجة المطلوبة .

ومن بين القوائم الخاصة بأهمية الأسئلة الصفية ما حده " تورني " Turny في قائمته التي تشمل اثنتي عشرة وظيفة للسؤال يمكن إيجازها فيما يلي :

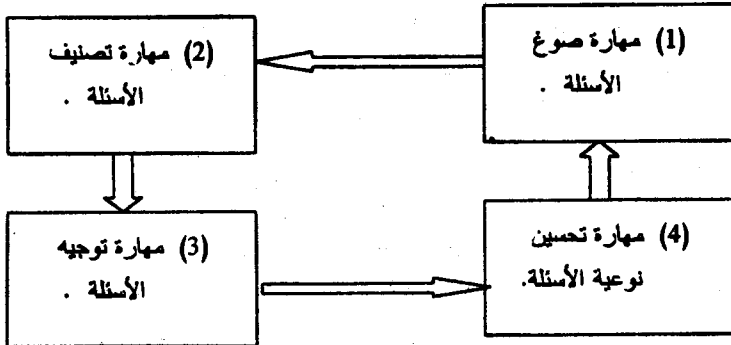
- 1 - إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معين .
- 2 - تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين .
- 3 - تطوير المدخل النشط في عملية التعلم .
- 4 - استشارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم .
- 5 - المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى أقصى درجة ممكنة .
- 6 - المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ .
- 7 - المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس .
- 8 - تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات .
- 9 - جعل التلاميذ يستخدمون العمليات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير .
- 10 - تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة .
- 11 - إتاحة الفرصة للتلاميذ - من خلال المناقشة الجادة الهادفة - أن يُعبّروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معينة وبالشعور الخاص لديهم .

- مهارات طرح الأسئلة :

ووفقا للتعريف الذي سبق ذكره حول مهارة طرح السؤال ، نجد أن هذه المهارة تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يلم المعلم بها ، وهذه المهارات هي :

- 1- مهارة صوغ الأسئلة .
- 2- مهارة تصنيف الأسئلة .
- 3- مهارة توجيه الأسئلة .
- 4- مهارة تحسين نوعية الإجابات .

ويوضح الشكل رقم (17 - 1) التالي يوضح تتابع تلك المهارات



شكل رقم (17 - 1) تتابع المهارات الفرعية لقن طرح الأسئلة .

وفيما يلي شرح مفصل لك مهارة فرعية من تلك المهارات على حدة :

لولا : مهارة صوغ الأسئلة

تعتبر صياغة الأسئلة صياغة جيدة مهارة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يلم بها المعلم ويراعيها عند قيامه بممارسة عملية التدريس والصياغة الجيدة للسؤال ، ترتبط بالمصطلحات ، ويحدد الكلمات المستخدمة فيه ، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات . وصياغة الأسئلة الجيدة تتطلب من المعلم مراعاة بعض الإرشادات التي نوجزها فيما يلي :

1 - وضوح السؤال وتجنب السؤال الغامض :

فسؤال مثل : ماذا عن البيئة ؟ يمثل سوالاً غامضاً . إذ لم يحدد ما المطلوب أن يذكره التلميذ للإجابة عن مثل هذا السؤال . ومن ثم فالتلميذ سيقيم إجابات غير مترابطة وغير منظمة . بعكس لو سأل المعلم سوالاً مثل : عرف البيئة . أو ما أنواع البيئات ؟

2 - تجنب صوغ أسئلة نعم / لا :

غالباً ما يبدأ هذا النوع من الأسئلة بكلمة هل ، وغالباً ما يتبعه المعلم بسؤال آخر يبدأ بماذا - كيف - لماذا - متى مما يمثل إهداراً للوقت والجهد ، إن كان من الممكن الاكتفاء بسؤال واحد . فقد يسأل المعلم سوالاً مثل : هل اللبات ذاتي التغذية ؟ وهذا يمثل عينة من الأسئلة ضعيفة الصياغة إذ سيكتفي في الإجابة عنه بنعم أو لا .

ففي حين لو غدلت صياغته فصارت : ما نوع التغذية في اللبات ؟ لأتاح ذلك مساحة فكرية أوسع لطرح التلميذ معلوماته حول هذا السؤال .

3 - يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة :

عادة ما يسأل المعلمون - وخاصة المبتدئون منهم - أسئلة مركبة تشتمل على أكثر من فكرة مما يمثل عائقاً أمام التلميذ في تنظيم إجاباته حول كل فكرة على حدة ، ولذا فسؤال مثل : ما أنواع المفاعلات النووية ؟ وما مخاطرها ؟ وما مزاياها ؟ يمثل سوالاً مركباً يشتمل على أكثر من فكرة مما يربك التلميذ ويشوش تفكيره ، لذا فالأفضل تقسيم السؤال إلى ثلاثة أسئلة يتطلب كل منها إجابة منفصلة .

4 - يجب ألا يوحي شكل السؤال بالإجابة :

قد يحول المعلم عبارة وردت في الكتاب المدرسي إلى السؤال مثل : الصين أكبر دولة في العالم من حيث تعداد السكان ، أليس كذلك ؟ ويظن أنه بذلك قد سأل سوالاً مفيداً ، في حين أنه يبحث عن مدى تمكن التلميذ من تكرار الإجابة الصحيحة . ومثل هذا السؤال يدل على تفكير سطحي من جانب المعلم ولا يؤثر تفكيراً لدى التلاميذ .

5 - يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ .

إذا كان السؤال صعبا وأعلى من مستوى التلاميذ فقد قيمته في استثارة قدرات التلاميذ وسبب لهم الإحباط . وفي الوقت نفسه فإن الأسئلة البسيطة التافهة تعتبر مضيعة لوقت وجهد التلاميذ .

فقد يسأل المعلم في المرحلة الأولى تلاميذه سواليا مثل : لماذا تقف أمريكا إلى جانب إسرائيل ضد الدول العربية ؟ ومثل هذا السؤال يعتمد على التفكير المنطقي والتحليل وإدراك العلاقات ، وذلك بالطبع لا يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الأولى (الابتدائية) .

ثانيا : مهارة تصنيف الأسئلة

لقد ظهر توجه خاص نحو الأسئلة التي يستخدمها المعلمون داخل الصفوف وفي جملة ذلك تنوع الأسئلة ما بين :

- أسئلة حقائق **Factual questions** وأسئلة استنتاج **Inferential questions** .
- أو أسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا وأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا .

وتعرف الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا بأنها تلك التي تطلب من التلميذ أن يسترجع - حرفيا أو بالفاظه الخاصة - مادة قرأها أو تعلمها من معلمه ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التذكر **Memory** والفهم **Comprehension** في تصنيف " بلوم" للمستويات المعرفية ؛ ويظهر إليها أحيانا على أنها أسئلة حقائق أو أسئلة محددة **Convergent question** .

أما الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا فتتمثل الأسئلة تتطلب نوعا من التفكير أعلى من تلك التي تتطلبها عمليات استدعاء حقائق مذكورة في المادة المتعلمة ، كان تطلب من التلميذ أن يعالج ذهنيا أجزاء من معلومات تعلمها من قبل لابتكر إجابة جديدة أو يدعم إجابة معطاة بأدلة عقلية مقنعة . ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التطبيق **Application** والتحليل **Analysis** ، والتركيب **Synthesis** ، والتقويم **Evaluation** في تصنيف بلوم ويشار إليها أحيانا على أنها أسئلة استنتاج أو أسئلة متشعبة **Divergent question** .

وقد قسم " نيسيل فضل ، وناجي ميخائيل (1991) نمودجا مقترحا للتصنيفات المختلفة لأنواع الأسئلة الصفية ، (وذلك استنادا إلى مفهوم التعلم بالعمل أي يستطيع الطالب القيام بأكثر من عمل ويشارك فيه وهو جالس في مقعده) ويركز هذا للنموذج على تصنيف الأسئلة الصفية وفقا لنوعيتها ومستوياتها ، ووظيفتها وذلك على النحو التالي : (241-7:236)

(أ) - تصنيف الأسئلة وفقاً لنوعيتها :

1 - أسئلة تحليلية : وهى أسئلة يمكن التحقق من صحة استجاباتها بتحليل هذه الاستجابات وفحصها في ضوء تعريفات ومسلمات متفق عليها أو نظريات وقوانين مثل:

- ما شبه الجزيرة ؟
- ما لكائن الحي ؟
- ما الجذر التربيعي للمعد 9 ؟

2 - أسئلة واقعية : وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات واقعية يمكن للتحقق من صحتها عن طريق جمع أدلة حية لحصل عليها بالملاحظة والتجربة مثل :

- أيهما يمتص حرارة أكثر : الجسم الأسود أم الجسم الأبيض ؟
- كم عدد محافظات جمهورية مصر العربية ؟

3 - أسئلة تقييمية : هي أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات تقييمية أو نقدية كما تثير آراء شخصية مبررة في ضوء معايير خاصة. مثل :

- أيهما تفضل الدراسة الأدبية أم الدراسة العملية ؟

4 - أسئلة غيبية : وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات غيبية لا توجد شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها . مثل :

- هل توجد كائنات حية على الكواكب الأخرى ؟
- هل تلعب الصدفة دوراً في خلق الحياة على الأرض ؟

(ب) - تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها

يمكن أن نقسم الأسئلة وفقاً لمستوى التفكير اللازم للاستجابة إلى ثلاثة مستويات :

1 - الأسئلة ذات المستوى الأدنى :

وهذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها مجرد استرجاع وتذكر معلومات موجودة بصورة مباشرة في النص .

2 - الأسئلة ذات المستوى المتوسط :

في هذه الأسئلة يقوم الطالب باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عنها كالقدرة على الفهم والاستنتاج والترجمة ، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف مألوفة لدى الطلاب .

3 - الأسئلة ذات المستوى الأعلى :

في هذه الأسئلة يستخدم الطالب قدراته العقلية العليا للإجابة كالقدرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف غير مألوفة وجديدة بالنسبة للطالب .

- تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لمستواها :

وقد قدم (كينيث مور 1995 , Moore) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقاً لمستوياتها ، وذلك على النحو التالي :

1 - أسئلة ذات مغزى ضيق وأسئلة ذات مغزى واسع :

أ - ذات مغزى ضيق : Narrow questions وهذه تتطلب استدعاء إجابات حقيقية ، محددة صحيحة ، وغالبية المعلمين يعتمدون على تلك الأسئلة أثناء تفاعلهم مع تلاميذهم .

ب - أسئلة ذات مغزى واسع : Broad questions من الممكن أن تكون إجاباتها مجرد كلمة واحدة ولكن لا توجد إجابة محددة لها ، فهذه النوعية من الأسئلة دائماً تتطلب من الطالب ألا يقتصر على مجرد عملية التذكر البسيطة ولكن يستخدم عمليات التفكير الأعلى من التذكر للإجابة عليها . وبصفة عامة فإن هذين النوعين من الأسئلة لهما أهمية كبيرة في عملية التعلم.

2 - أسئلة تجميعية ومتشعبة :

أ - أسئلة تجميعية : Convergent questions وهي التي تتطلب استجابة واحدة صحيحة وتحدو حول حقائق ملموسة مثل: الأسئلة التي تبدأ (من ، ماذا ، متى ، أين) وتدور كذلك حول معلومات مكتوبة ومختزنة في الذاكرة .

ب - أسئلة متشعبة : Divergent questions وهي أسئلة من الممكن أن تكون لها استجابات عديدة صحيحة وتتعامل مع الآراء والافتراضات والتقويم حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع ولذلك فهي الأكثر ملاءمة لاشتراك التلاميذ في عملية التعلم . وهذه النوعية من الأسئلة تتطلب من التلاميذ أن يقدموا زناد فكرهم ليتوصلوا للإجابة .

3 - أسئلة تعتمد على العمليات العقلية :

أ - أسئلة حقائقية : Factual questions تميز قدرة الطالب على التذكر ، والإجابة على هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات ، وتعد الأسئلة الحقائقية من أضيق أنواع الأسئلة حيث ترتبط بنوعية المعرفة الإخبارية وليس للمعرفة الأسلوبية أو الكيفية.

مثال : من اخترع السيارة ؟

ب - أسئلة تجريبية : Empirical questions تتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحلوا معلومات معطاة أو مختزنة في الذاكرة ويعطوا إجابة متوقعة ، وقد تتطلب الإجابة فترة طويلة من التفكير ، ولكن في معظم الأوقات تقتصر الإجابة على إجابة صحيحة واحدة ، ولا بد أن تطبق المعلومة بصورة صحيحة حتى نصل منها إلى الإجابة الصحيحة أو اتباع الأدلة المنطقية للتحليل لتقودنا لخلاصة مصدق عليها .

مثال : ما شكل الحكومة الأكثر ديمقراطية ؟

نلاحظ أن هذا السؤال يتطلب من التلاميذ أن يستوعبوا معلومات مكتوبة من قبل واستخدموها للتوصل للإجابة الصحيحة على هذا السؤال ، ومع هذا فإن هناك إجابة واحدة فقط .

ج - أسئلة إنتاجية : Productive questions وهذه لا تقتصر على إجابة صحيحة ، فهي أسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عليها وتطلب من التلميذ أن يستخدم خياله للتفكير بإبداع وتقديم شيء فريد . فهي من نوعية الأسئلة ذات المغزى الواسع التي تحت الطالب على عدم الاكتفاء بمجرد تذكر المعلومات ، وبالرغم من هذا فالطالب في حاجة إلى هذه للمعلومات المخزنة للإجابة على السؤال .

د - أسئلة تقييمية : Evaluation questions وتطلب من التلاميذ إصدار أحكام أو تقييم شيء ما ، ومثل هذه الأسئلة غير محددة بإجابة معينة ولكنها أكثر صعوبة عدد الإجابة عليها مقارنة بالأسئلة الإنتاجية حيث إنها تتطلب استخدام المعايير الداخلية والخارجية وتصميم بعض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام وإجابات الأسئلة التقييمية يمكن أن تختزل لعدد من الاختيارات فعلى سبيل المثال :

- أي من هذين الكاتبين أفضل ؟ فقد حدد الاختيارات بين اثنين .

بينما السؤال :- ما هي أفضل سيارة في الوقت الحالي ؟ يسمح بعد كبير من الاستجابات .

(ج) - تصنيف الأسئلة وفقاً لوظيفتها :

ويقصد بوظيفة السؤال : الدور الذي يقوم به وفقاً لهدف المعلم أثناء سير الدرس لزيادة فعالية التفاعل العقلي داخل حجرة الدراسة - بناء على ذلك فإن المعلم يستخدم في تدريسه أنماطاً للأسئلة على النحو التالي :

1 - أسئلة تركيز :

وتهدف هذه الأسئلة إلى تركيز الانتباه على نقطة معينة في موضوع المحاضرة أو للدرس أو إلى تحويل المناقشة في اتجاه معين . ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية المحاضرة أو للدرس للتأكد من فهم الطلاب للنقاط الأساسية التي تم تناولها .

2 - أسئلة تأسيس :

وظيفة إثارة استجابات في بداية الدرس بحيث تصبح فيما بعد الأسس لأسئلة ومناقشة أكثر تعقيداً .

3 - أسئلة امتداد :

وتقدم أثناء عرض الدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات لتوضيح أو دراسة موضوع الدرس . وأسئلة الامتداد تحفظ المناقشة في نفس مستوى التفكير مهما مر عليها من زمن ، وهدفها جعل نقاط الدرس الأساسية أكثر وضوحاً وكماًلاً .

4 - أسئلة ارتفاع :

وتقدم أثناء عرض الدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات أعلى في محتواها الفكري من مستوى الإجابات المتداولة في المناقشة .

5 - أسئلة تعزيز :

تقدم أثناء عرض الدرس ووظيفتها إثارة استجابات تدفع المشاركين على الاستمرار في المناقشة وإكمال استجاباتهم .

- تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لوظيفتها :

وقد قدم (كينيث مور 1995 , Moore) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقاً لوظيفتها ، وذلك على النحو التالي :

1 - الأسئلة الالامية : Focusing questions

قد تكون حقيقية أو تجريبية أو إنتاجية أو تقويمية ، وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس اليوم أو المادة موضوع النقاش علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب أو لجذب انتباهه في بداية الدرس أو للتأكد من استيعابه خلال أو عند الانتهاء من الدرس .

2 - الأسئلة المحفزة : Prompting questions

ماذا يفعل المعلم إذا أخفق الطلاب في إجابة سؤال ؟ بعض المعلمين يقومون بإجابة هذا السؤال بأنفسهم أو يسأل طالبا آخر . هذا الأسلوب يأتي بإجابة السؤال ولكنه لا يسمع للطالب

الأصلي بالاشتراك في النقاش فهو يترك لديه شعوراً بالفشل والذي بدوره سوف يؤدي إلى انكماش مشاركته المستقبلية 00000 ولكن هناك طريقة أفضل لطرح سؤال لم يجاب عليه ، وهي أن يتبع هذا السؤال بآخر محفز . فالأسئلة المحفزة تستخدم وإيماءات تساعد الطالب على إجابة السؤال الأصلي .

على سبيل المثال :

أ : هات مثالا لاسم .

ب : يذهب

أ : دعنا نرى هل هذه الإجابة صحيحة أم لا ؟ 000 ما هو الاسم ؟

ب : "فترة صمت " 0000 شخص ، مدينة ، شيء

أ : هل "يذهب " شخص أو مكان أو شيء أو مدينة ؟

ب : "فترة صمت " 00000 لا .

أ : حسنا 000 هل يمكن أن تعطينا مثالا آخر ؟

ب : مصر

أ : حسنا جداً .

فتلاحظ أن المعلم هنا طلب من الطالب أن يفحص إجابته الأولى وساعد الطالب في الوصول للإجابة الصحيحة من خلال استخدام المحفزة باستخدام الأسئلة المحفزة يعطى الطالب شعوراً بالنجاح عندما يصل للإجابة الصحيحة في النهاية ، وهذا النجاح يؤدي بدوره إلى مزيد من المشاركة .

3 - الأسئلة الثابتة : Probing questions

وهي أسئلة تدفع التلاميذ للتفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى . فتستخدم هذه الأسئلة لإعادة التركيز على الإجابة أو تلمية وعى نقدي أو توضيح إجابة الطالب ، فهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من الشرح من قبل الطالب . مثال ذلك :

- ماذا تعلى بذلك ؟

- هل يمكن أن توضح هذه النقطة ؟

- هل يمكن أن تشرح هذا بمزيد من التوضيح ؟ " عقب إجابة الطالب "

وتعد أنماط الأسئلة المختلفة أدوات تدريسية تمكن التلاميذ من المشاركة بصورة أكبر في عملية تعلمهم ولذا على المعلم أن يكون ماهراً في استخدامها .

ثالثاً : مهارة توجيه الأسئلة :

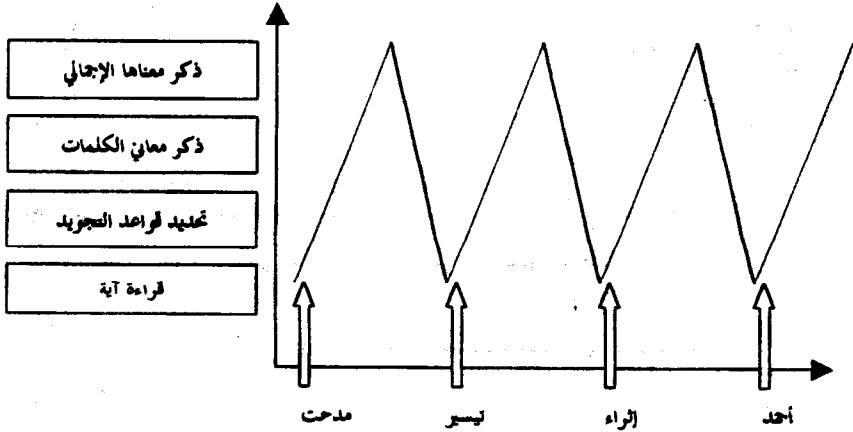
المقصود بالمهارة هنا طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ ، فهي ترفع من مستوى إجابات التلاميذ أن تغير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوباً ويمكن أن يظهر

هذا التعبير في إنتاج استجابات أطول وأكثر عمقاً من جانب التلاميذ ، ولتقليلهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات . (7 : 242)

وقد أوضح " هيمان . (Hyman , 1979) " وجود ثلاثة أساليب تشجيع عند توجيه الأسئلة، وهذه الأساليب هي : (9 : 23)

1 - أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) : Peaks Style

وفيه يسأل الطالب سؤالاً ، ثم يستمر المعلم في سؤاله مجموعة أخرى من الأسئلة في نفس الموضوع وفي مستويات مختلفة قبل الانتقال إلى طالب آخر ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجية . فقد يستمر المعلم في سؤال التلميذ " مدحت " مجموعة من الأسئلة المتتابعة حول آية كريمة بمسأل عن قراءتها ، ثم ينتقل إلى تحديد قواعد التجويد المتضمنة بنفس الآية ، ثم يسأله عن معاني كلماتها وأخيراً يطلب منه تحديد معناها الإجمالي ، ثم ينتقل إلى " تيسير " ، ثم ينتقل إلى " إثراء " ثم إلى " أحمد " ، وهكذا



شكل رقم (17 - 2) أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) في إلقاء السؤال

2 - أسلوب صعود الهضاب (تسليق الجبال) : Plateaus Style

وفيه يقوم المعلم بمسأل مجموعة مختلفة من الطلاب في نفس البلد أو المستوى قبل الانتقال إلى بند آخر ، ويمكن تنفيذ هذه الأسلوب - في درس الهندسة - على نحو ما يلي :

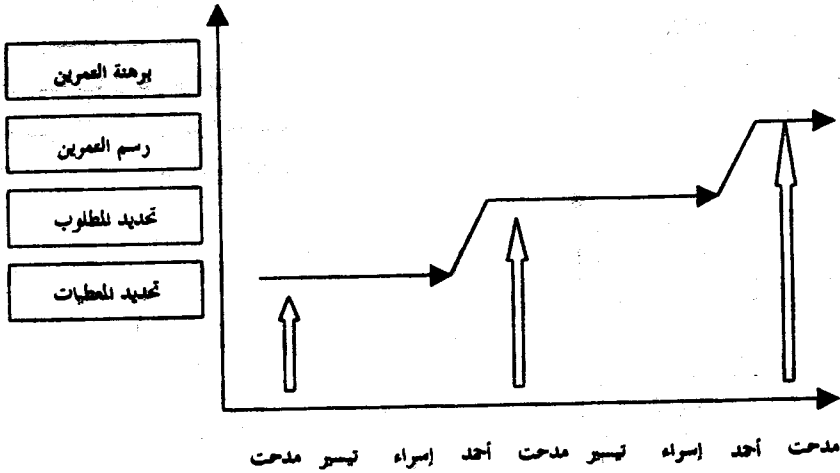
- 1- يحدد المعلم المسألة في كتاب المدرسة ، أو يعطيها للتلاميذ .
- 2- يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يرسم التمرين ن ثم يكلمه آخر - فيقوم بمسأل تلميذ آخر الخ .

3- يطلب من تلميذ آخر المعطيات . وإن احتاج الأمر أن يكمله آخر - فتقوم بسؤال تلميذ آخر إلخ

4- ما حدث بالنسبة للمعطيات يحدث أيضا بالنسبة للمطلوب والبرهان حتى يتم الانتهاء من برهان التمرين أو النظرية .

يفضل في هذا الأسلوب أن مجموعة الطلاب الذين سئلوا في الرسم وتحديد المعطيات والمطلوب هم الذين يسألونه في برهنة التمرين .

ويمكن تمثيل هذا الأسلوب على نحو ما هو موضح بالشكل رقم (17 - 3) التالي :



شكل رقم (17 - 3) يوضح أسلوب صعود الهضاب في إلقاء السؤال

الأسلوب الثالث :

ويسمى الأسلوب المختلط The Mixed Style ، وفيه يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة بطريقة عشوائية سواء من ناحية المستوى أو من ناحية اختيار التلميذ الذي يقوم بالإجابة على سؤال منها ، وهو الأسلوب المتبع في مدارسنا أو ما نسميه الأسلوب المعتاد .

وعلى الرغم من تعدد أساليب توجيه الأسئلة وفق ما سلف فإن بعض الدراسات التربوية قدمت عدداً من الإرشادات أو السلوكيات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة نوجزها فيما يلي : (4: 91-96)

1- توجيه السؤال إلى تلاميذ الفصل ككل في التوقيت المناسب .

2- توجيه السؤال أولاً ، ثم اختيار من يجيب على السؤال .

- 3- وجود فاصل زمني بين طرح السؤال وتحديد من يجيب في حدود (2-5) ثوان بعد توجيه السؤال .
- 4- اختيار من يجيب على السؤال من المتطوعين وغير المتطوعين بالإجابة .
- 5- عدم تكرار السؤال بعد توجيه بلغة واضحة .
- 6- عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، بل التلميح من خلال الأسئلة إلى معلومات أو خبرات أو مهارات يعرفها الطالب .
- 7- عدم السماح بالإجابة الجماعية عن الأسئلة .
- 8- ألا تسبق السؤال أو تلحقه عبارات تروحي بالتخايل والإحباط مثل :
- التلميذ الأول على الفصل هو الذي يجيب على السؤال التالي وذلك (قبل توجيه السؤال)
- التلميذ الواصل من إجابته هو الذي يرفع يده وذلك (بعد توجيه السؤال) .

طرق طرح الأسئلة (مهارة توجيه الأسئلة) Questioning Techniques

قد قدم (كينيث مور 1995 , Moore) أربعة تكنيكات لطرح الأسئلة هي:

- 1- إعادة توجيه السؤال
 - 2- وقت الانتظار ووقت التوقف
 - 3- الاستماع
 - 4- التعزيز
- وسوف نفضلها فيما يلي :

إعادة توجيه السؤال : Redirecting

يمكن المعلم من خلال هذه الطريقة من معرفة استجابات الطلاب لسؤال طرح مسبقاً - في ضوء الاستجابات الأخرى السابقة - وتعد هذه الطريقة فعالة لتوسيع دائرة للمشاركة في مناقشات الفصل . والمثال التالي يوضح كيفية استخدام طريقة إعادة توجيه السؤال :

" الآن قد تناولنا إسهامات بعض العظماء في مجال العلم . أي منهم تعتقد أنه قد حقق إسهاما فعالا في ذلك المجال ؟ (فترة صمت)

(ترفع بعض الأيدي)

- محمد ؟	ابن سينا
- عمر ؟	ابن النفيس
- أحمد . ما رأيك ؟	جابر بن حيان

لاحظ أن المعلم في حالة استخدامه لطريقة إعادة توجيه السؤال يتفاعل مع استجابات الطالب ولكنه ببساطة يعيد توجيه السؤال للطالب آخر ، ومن هنا تزيد المشاركة من قبل الطلاب مما

يؤدي بدوره إلى زيادة نسبة التعلم لذا فإن هذه الطريقة تستخدم لدمج غير المتطوعين للإجابة على الأسئلة والمثال التالي يوضح ذلك:

- لقد تناول الطاقة الذرية كمصدر للطاقة ،ومع ذلك فإن هناك أخطاراً مرتبطة باستخدامها والسؤال هل يمكن أن نطورها باعتبارها مصدر للطاقة ؟ (فترة صمت طويلة) (ترفع بعض الأيدي)

- عصام ؟ - نعم أعتقد أن يجب علينا ذلك .

- حسناً ، ماذا تعتقد يا جابر ؟

(فترة صمت) لا أعتقد ، فهي خطيرة جداً .

- هل تريد التعليق يا مصطفى ؟

(فترة صمت طويلة) أوافق رأى عصام .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم لم يجبر غير المتطوعين على الإجابة فهو أعطاهم الفرصة للمشاركة في النقاش ومنحهم وقتاً للتفكير في الإجابة وهذا الوقت يطلق عليه " وقت الانتظار"

وقت الانتظار : Wait Time

يحتاج الطلاب لوقت لتأمل الإجابة والتفكير فيها . وبالرغم من ذلك فقد أوضحت بعض الأبحاث أن المعلم ينتظر - في المتوسط - ثانية واحدة للحصول على الإجابة من الطلاب .

كذلك أوضحت هذه الأبحاث انه عندما يعطى المعلمون فترة زمنية مناسبة تصل إلى (3-5) ثوان . تحدث الأمور التالية :

1- تتخفض احتمالات الفشل في الإجابة

2- تزداد الاستجابات الواضحة المحددة .

3- تزداد الأسئلة من قبل الطلاب .

4- تزداد ثقة الطلاب .

5- يزداد التفكير التأملي .

وهناك نمطان من وقت الانتظار هما :

1- الوقت المتاح لأول طالب يعطى إجابة للسؤال المطروح .

2- الوقت الإجمالي الذي يعطيه المعلم للطلاب حتى يستجيبوا لنفس السؤال أو هو الوقت الذي ينتظره التلاميذ لمعرفة إجابات بعضهم البعض على نفس السؤال وإذا أراد المعلم زيادة نسبة مشاركة التلاميذ فعليه أن يطيل وقت الانتظار حتى يصبح عدة دقائق .

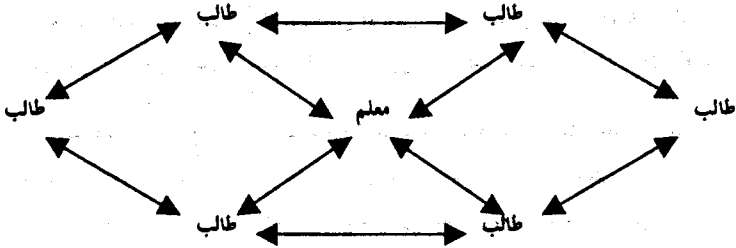
نموذج طرح الأسئلة ، وهو متماثل - لدرجة كبيرة - في كل الفصول المتوسطة وهو

المعلم ← الطالب (أ)

المعلم ← الطالب (ب)

المعلم ← الطالب (ج)

- ☐ والمعلم هنا لا يتيح سوى فترة وجيزة ما بين إلقاء السؤال وتلقي الإجابة :
- ☐ والمعلم يلقي السؤال على الطالب ويحصل منه على إجابة ثم ينتقل بعدها لطالب آخر يسأله ويتلقى إجابة ثم ينتقل للثالث وهكذا 000000
- ☐ فالمعلم يعطي فترة وجيزة للتفكير ولا يتيح له الوقت للتفاعل أو التعليق على إجابات غيره من التلاميذ . غير أن فترة الانتظار من الممكن أن تغير من هذا النموذج



فبدلاً من مجرد تتابع : السؤال - الإجابة ، نجد أن هذا النموذج يتبع طريق المناقشة ، فالطالب هنا يعطي استجابات ممتدة ويعلق على استجابات غيره من الطلاب ويسأل أيضاً ، فينتج عن ذلك مشاركة حقيقية من قبل الطالب . ومن هنا تتضح أهمية وقت الانتظار .

وقت التوقف : Halting Time

عند استخدام وقت التوقف يطرح المعلم مادة أو اتجاهات - يعتقد أنه من الصعب على التلاميذ استيعابها - ثم يتوقف حتى يتمكن الطلاب من التفكير و أثناء التوقف يستطيع المعلم بمجرد النظر معرفة إن كان الطلاب قد استوعبوا ما أراد توصيله إليهم أم لا ، فإذا كانوا قد استوعبوه يستمر المعلم في الشرح أما إذا ظهر الارتباك عليهم فعليه أن يطرح سؤالاً لإعادة الشرح والتوجيه .

الاستماع : Listening

كما يجب على المعلم أن يكون متحدثاً جيداً عليه كذلك أن يكون مستمعاً جيداً ، فيجب عليه أن يتعلم كيف يالصت لطلابه أثناء الإجابة وعندما ينتهي الطلاب عليه أن يبدأ في توجيه أسئلة جديدة أو التعليق على إجاباتهم ، وفي الغالب الأعم يحاول المعلم أن يجمع شتات أفكاره في الوقت الذي يتحدث فيه الطلاب فهو يحاول صياغة السؤال التالي أو الإعداد لتمرين قادم . والمعلمون - غالباً - شغوفون بإكمال دروسهم مما يجعلهم يقاطعون الطلاب قبل إكمال حديثهم ، فقد لوضحت الدراسات أن المعلمين ينتظرون - في المتوسط - ثانية واحدة بعد إجابة الطالب ثم يقومون بطرح أسئلة جديدة ،

ووقت الصمت الذي يعقب الإجابة يعادل في أهميته الوقت الذي يعقب طرح السؤال لذا يجب أن يتراوح وقت الصمت ما بين (3 - 5) ثوان ليتيح ذلك الفرصة للطلاب للتفكير على إجابات زملائهم .

التعزيز : Reinforcement

كل مثير لا بد له من استجابة تتوافق معه كما وكيفا ، ولكي تثبت تلك الاستجابة وتبقى لا بد أن يتم تعزيزها .

فعندما يسأل المعلم سؤالا ويتلقى إجابة مقبولة على ذلك السؤال عليه أن يقرر كيف سيكون رد فعله حيالها هل : يمدح أم يستحسن أم يقبل الإجابة بدون تعليق عليها أم غير ذلك فرد الفعل يعبر عن نموذج التعزيز لدى المعلم والذي له تأثير قوى على اتجاه التفاعل داخل الفصل .

إن المكافأة أو المديح الذي يعقب إجابة الطالب يعد أداة فعالة لحث الطلاب على المشاركة وكذلك التعليقات: " حسناً " ، " عظيم " ، " يالها من فكرة رائعة " ، " ممتاز " من الممكن أن تستخدم كمكافأة فعالة لإجابات الطلاب الصحيحة ، وعلى الرغم من أن التعزيز يعد عاملاً هاماً في زيادة مشاركة التلاميذ وتفاعله فإن التعزيز المبكر لإجابات الطلاب أثناء عرض سلسلة من الإجابات يتنافى مع فوائد الانتظار الذي يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير في الإجابة ، فالتعزيز المبكر يجعل باقي التلاميذ يمتنعون عن الإجابة خشية ألا تكون إجاباتهم في نفس مستوى الإجابة المقدمة سلفاً لذا فمن الأفضل أن يتيح المعلم الفرصة لعدد من التلاميذ للإجابة وبعد ذلك يقوم بتعزيز جميع الإجابات أو يقوم بإعطاء أفضل تعليق لأفضل إجابة .

رابعاً : مهارة تحسين نوعية الإجابات

لعل التحدي الحقيقي لعملية توجيه الأسئلة يكمن في الاستخدام الكفء لاستجابات التلاميذ ولعله أيضاً أهم جانب في هذه العملية . فاستخدام المعلم لإجابة التلميذ يعادل في أهميته توجيه سؤال جيد ، يتوقف كفاءته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يقبل بها استجابات التلاميذ أو يعززها ، أو يشجع التلميذ على أن يضيف إلى إجابته ، لتقبل إجابات التلاميذ بغض النظر عن جودتها - يحوق تنمية مهارات التفكير المناسبة . كذلك فإن عقاب التلميذ بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها لا يشجع التلميذ على المشاركة . أضف إلى هذا أن عجز المعلم في الاحتفاظ بالسؤال مثاراً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية يعتبر نقصاً في كفاءة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية (1 : 213)

وتتطوي مهارة تحسين نوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكيات يجب على المعلم مراعاتها وهذه السلوكيات تناولتها كتابات عديدة وتتمثل فيما يلي : (4 : 102)

1- عدم تكرار المعلم لإجابات تلاميذه .

2- عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة .

- 3- تجنب المعلم للتعليق السالب على الإجابات الخاطئة .
- 4- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها .
- 5- تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة .

- بعض الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة " (8 : 11)

- أن تطرح أسئلة عديدة في الحال .
- أن تطرح سؤالا وتجب عنه بنفسك .
- أن تسأل الأسئلة للبارزة .
- أن تسأل السؤال الصعب مبكراً .
- أن تسأل أسئلة غير مترابطة .
- أن تسأل دائما نفس نمط الأسئلة .
- أن تسأل أسئلة بطريقة التهديد .
- ألا تستخدم أسئلة ثابتة .
- ألا تعطى التلميذ وقتاً للتفكير .
- ألا تصحح الإجابات الخطأ .
- أن تتجاهل الإجابات .
- الإخفاق في رؤية التطبيقات على الإجابات .
- أن تخفق في البناء على الإجابات

- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

تدريب (1)

الأسئلة الآتية بعضها صحيح في صوغه وبعضها الآخر خطأ . أقرأ هذه الأسئلة ثم ضع علامة (✓) أمام السؤال جيد الصياغة ، وعلامة (x) أمام السؤال غير جيد الصياغة ، وصححه .

تعديل الصياغة غير الجيدة	نوع خطأ الصياغة					الأسئلة
	الفاظه بوجي	اجابته نعم أو	بوجي بالاجابة	مركب	غامض	
						1- تحدث عن معركة رشيد ؟ 2- هل انقرضت الديناصورات؟ 3- تكلم عن المجموعة الشمسية؟ 4- ما الفرق بين الخلية النباتية والحيوانية ؟ 5- ماذا عن البكرات ؟ 6- الروافع توفر الجهد، أليس كذلك؟ 7- ناقش نظرية العرض والطلب؟ 8- كيف بدأت الحرب العالمية ؟ ومتى كان ذلك ؟ ولماذا؟ 9- هل تعرف ما الجملة الاسمية؟ 10- متى قامت الثورة الفرنسية؟

تدريب (2)

الأسئلة التالية بها أخطاء في صياغتها ، اقرأ كل سؤال بعناية ، وحدد نوع الخطأ ، ثم أعد صياغة السؤال بحيث يصبح سؤالاً جيداً :

1 - السؤال :

ماذا عن قانون الجانيبة ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

2 - السؤال :

هل استخدم المسلمون البحر في فتحهم للأكتلس ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

3 - السؤال :

أشهر محصول زراعي في اليمن هو البن ، أليس كذلك ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

4 - السؤال :

تحدث عن جزيرة سيلان ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

5- السؤال :

متى تم تأميم قناة السويس ؟ وكيف كان ذلك ؟ وعلى يد من ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

تدريب (3)

فيما يلي مجموعة من الأسئلة . بعضها رديء الصياغة ، والبعض الآخر جيد الصياغة
وضح كلا من النوعين بوضع علامة صح في الخانة التي تناسبه ، ثم أعد صياغة الأسئلة رديئة
الصياغة :

المسؤل	جيد الصياغة	رديء الصياغة	إعادة صياغة المسؤل رديء الصياغة
1- ماذا عن مشكلة البطالة ؟ 2- نهر النيل أطول من نهر دجلة، أليس كذلك ؟ 3- ما الخصائص التي تميز بها شعر أحمد شوقي ؟ 4- هل السودان أكبر أم أصغر من مصر ؟ 5- بماذا تسمى عملية تحول الماء إلى بخار ؟ 6- ما هي أسباب تلوث البيئة ؟ 7- تحدث عن الحرب العالمية ؟ 8- هل باب الكعبة من الذهب أم من النحاس ؟ 9- لماذا يمكن تصنيف جميع الطيور في عائلة واحدة ؟ 10- ماذا عن الثورة المصرية ؟			

مراجع الفصل السابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد وآخرون (1986) . مهارات التدريس . القاهرة : دار النهضة العربية.
- 2- زيد عبد المحسن آل الحسين وآخرون (1964) . فن صياغة الأسئلة . سلسلة الدراسات والبحوث التربوية ، بحث رقم (13) مكة المكرمة . كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- 3- شادية أحمد التل ، محمد فخري مقدادى (1989) . دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي . المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت . العدد العشرون ، المجلد السادس .
- 4- عزة شديد محمد عبد الله (1991) فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملية بالدبلوم العامة في تنمية مهارة طرح الأسئلة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 5- لطفي عمارة مخلوف (1990) أثر استخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي . دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، جزء 27 ص ص 243-265 .
- 6- ناصر حسين الموسوي (1990) أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- 7- نبيل عبد الواحد فضل ، ناجى ميخائيل (1991) استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي . كلية التربية جامعة طنطا .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 8- Brown, G & Wragg, E (1993). Questioning, London: Routledge.
- 9- Hyman, R (1979). Strategic Questioning. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- 10- Wragg, E . C.(1984). Classroom Teaching Skills .New York: Nichols. Publishing Company.

● الفصل الثامن عشر ●

حسن إدارة الفصل

- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- كفايات إدارة الفصل .
- النظام داخل الفصل الدراسي .
- أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل .
- استراتيجيات إدارة الفصل .
- أنماط إدارة الفصل .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل .
- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثامن عشر (حسن إدارة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد المعنى الحقيقي لمفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- 2- تحديد أهمية إدارة الفصل باعتبارها من أهم العمليات التي تساعد على تحقيق الناتج التعليمي المرغوب .
- 3- التعرف على أهداف ومبادئ وخصائص النظام داخل الفصل الدراسي .
- 4- تحديد الاستراتيجيات التي تستخدم في إدارة الفصل .
- 5- التمييز بين ثلاثة أنماط الإدارة الفصل ، وتحديد خصائص كل منها .
- 6- التعرف على مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .

الفصل الثامن عشر

حسن إدارة الفصل

مقدمة :

ربما يعجب المرء عندما تعرض عليه فنيات إدارة الفصل ، ويمكن إعجابه - بالطبع - في اعتقاد أن إدارة الفصل أمر عارض ، غير أصيل 000 ولكن بعد الفحص والتحليل يلحظ أن إدارة الفصل أمر يحتاج إلى دراسة متأنية وهادئة ، ليكن عنده حسن التصرف مهما كان الخطأ داخل الفصل المدرسي .

ومن خلال هذا الإطار نعرض تعريفاً لإدارة الفصل ، وتحديد كفايات إدارة الفصل ، ثم تنتقل إلى النظام داخل الفصل الدراسي ، وأسباب سوء سلوك للتلاميذ داخل الفصل ، ثم نخرج إلى استراتيجيات إدارة الفصل وأنماطها ، ثم نقدم مشكلات إدارة الفصل وعيوبه ، ثم نقدم قائمة المعلم لمنع مشكلات الصف . وعليه فإن هذا الفصل يدور حول محاور ثمانية هي :

- أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- ثانياً : كفايات إدارة الفصل
- ثالثاً : النظام داخل الفصل المدرسي
- رابعاً : أسباب سوء سلوك للتلاميذ داخل الفصل
- خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل
- سادساً : أنماط إدارة الفصل
- سابعاً : مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
- ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل

أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته . Classroom Management

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند تعريف إدارة الفصل هو المصطلح التربوي ، ألا وهو الضبط والنظام ، ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من إدارة الفصل (9: 15 - 17) ، ولكن عملية إدارة الفصل لا تتوقف عند حفظ النظام والاضباط فحسب ، وإنما تتعدى ذلك لمهام أخرى ، ومن هذه المهام تعريف التلاميذ ببعض القواعد التي ينبغي مراعاتها داخل الفصل حتى تكون واضحة لهم ، ويمكن ترجمتها إلى سلوك . وهذه القواعد تتمثل في :

- 1- اتباع وتنفيذ التوجيهات والإرشادات التي تعطى منذ أول يوم .
- 2- للتواجد في الفصل والجلوس فيه بمجرد دق الجرس .
- 3- إحضار الكتب والكراسات والأقلام .

4- رفع اليد للاستئذان قبل التحدث .

5- التعاون لإنجاز الواجبات المحددة في الوقت المحدد لها .

لذا يمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته ومن خلال ما سبق فإن إدارة الفصل تتضمن العناصر التالية :

1- حفظ النظام داخل الفصل .

2- توفير المناخ الوجداني والاجتماعي .

3- تنظيم البيئة الفيزيكية .

4- توفير الخبرات التعليمية .

5- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم .

6- تقديم تقارير عن سير العمل .

وسوف نناقش العناصر المرتبطة بإدارة الفصل على النحو التالي :

1 - حفظ النظام داخل الفصل :

يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المستمر بين المعلم والتلاميذ تارة وبين التلاميذ أنفسهم تارة أخرى . ونحن لا نلحى بالهدوء - هنا - الصمت الذي مصدره الخوف ، وإنما نلحى به الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يتعلموا ويستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو ، ويرتبط بموضوع النظام والحركة التي يسمح بها المعلم لتلاميذه داخل الفصل ، ويتوقف ذلك على طبيعة النظام للمساعد في المدرسة ، والمرحلة العمرية للتلاميذ .

أي يمكن القول بأن النظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والافتقار بها وبأهميتها لأي عمل ، وإيراز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص أن يصنع حدوداً واضحة لا يتجاوزها التلميذ ويفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم .

2 - توفير المناخ الوجداني والاجتماعي :

من الصعب على المعلم أن يدير فصلاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوثام ، وهذا المناخ يمكن الإحساس به بمجرد دخول الفصل . فالمناخ الذي يشجع على التعليم في جو اجتماعي يجعل التلميذ يشعر بأنه يستطيع أن يجرب فيخطئ ويصحح أخطاءه ، فيتعلم منها .

3 - تنظيم البيئة الفيزيقية :

لا شك أن تلاميذ الفصل هم العنصر الفعال في الموقف التعليمي ، وتنظيم المتعلمين لا يتطلب الكثير من الجهد أو التكلفة ، ولكن يحتاج إلى فهم طبيعتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل .

4 - توفير الخبرات التعليمية :

إن المعلم لا يستطيع أن يكون مديراً جيداً للفصل ما لم يشعر تلاميذه بأنهم يتعلمون أشياء جديدة ، وهذا لا يتأتى إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية ، فأفضل إدارة تلك التي - في ظلها - يعمل الجميع كل وفق سرعته واستعداداته واهتماماته .

5 - ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم :

وذلك من خلال متابعة ورصد تحركات التلاميذ سواء كانت سلوكية أم تعليمية ، فيقوم باستمرار سلوكيات تلاميذه وفق قواعد السلوك المتفق عليها ، بالإضافة إلى المتابعة النشطة لمستويات تحصيل التلاميذ المعرفية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم ومعالجتها باستمرار .

6 - تقديم تقارير عن سير العمل :

إن مهنة التدريس يغلب عليها الطابع الفني ، ولذلك يحتاج المعلم إلى عمل كشوف بأسماء التلاميذ تحون بها درجات وتقديرات كل تلميذ ليقيم تقريراً يحدد مستوى التلميذ الفعلي كسند يقدم لإدارة المدرسة وأولياء الأمور .

ولهذا الغرض يحتاج المعلم إلى سجلات وملفات يحفظ فيها هذه المعلومات بطريقة منظمة وبشكل يجعل من السهل الوصول إليها ، فهذه السجلات تعد وسيلة أساسية من وسائل التقويم ومصدراً للمعلومات .

وتشمل إدارة الفصل على مجموعة من الأفعال نوردتها فيما يلي (10 : 130-161)

- 1- أفعال المدرس أو المدرسة والتي تعطي تنظيم مسبق لطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ .
- 2- الأفعال التي يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوبة حتى تتم عملية التدريس .
- 3- أفعال يكون الهدف منها تنظيم السلوك الاجتماعي للتلاميذ في صورة توجيهية كتوجيه أسئلة للتلميذ غير المنتبه .
- 4- أفعال من خلالها تأكيد سلطة المعلم كتحديد موضع جلوس التلاميذ .
- 5- أفعال تعتمد على مبادئ نفسية أو بديهيّة حول طرق ضبط السلوك الاجتماعي للتلاميذ باستخدام طرق معينة للتدعيم واستخدام أنواع معينة من العقاب .

6- أفعال مشتقة من نظريات عامة وقيم المعلمين حول العلاقات الإنسانية وحول التعليم كاستخدام طرق للتعليم الاكتشافي ، أو توزيع السلطة لدخل الفصل .

ورغم اتساع هذه النظرة يمكن الاستفادة منها في زيادة الوعي بكثير من القضايا ، كما أنها تعد مؤشرات لما يمكن توقعه من نتائج عند تبني أنماط معينة للإدارة الصفية أو تطبيق فليات محددة للضبط .

ثانياً : كفايات إدارة الصف المدرسي :

Classroom Management Competencies

تعرف كفايات إدارة الفصل بأنها " مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات الذي يكتسبه الطالب / المعلم ، وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيقياً ، واجتماعياً ، وضبط سلوكيات التلاميذ ، ومتابعة تقدم التلاميذ ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الحدود الزمنية المحددة لها .

ومن خلال التعريف السابق تتحدد مهام إدارة الفصل في خمس مهام هي (1 : 83-96) :

1 - تخطيط القواعد والإجراءات Planning Rules Procedures : وتطلب تلك المهمة أن يكون

لدى القائم بالتدريس بصورة ، وإحساس بالمسئولية تجاه توقع السلوكيات ، - غير المرغوب فيها - من التلاميذ قبل حدوثها . وتطلب ذلك من المعلم التخطيط لوضع قواعد الفصل ، أو المعايير أو النواهي ، ومناقشتها مع تلاميذه ؛ بحيث تتسق مع القواعد العامة للمدرسة والمجتمع المحلي . كما يتطلب ذلك أيضاً وضع الإجراءات أو الأوامر Orders الخاصة بسلوكيات كثيرة يتوقع الاحتياج إليها لإتمام عملية التعلم مثل التوجيه لإكمال عمل محدد ، أو اختيار بعض التلاميذ للقيام بمسئوليات محددة ، أو تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس .

وعن طريق التخطيط الدقيق للقواعد والإجراءات يمكن للمعلم أن يتجنب الفوضى التي يمكن حدوثها في الفصل المدرسي ، وتوفير وقت أطول لعمليات التعليم والتعلم ، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة التلاميذ في إنجاز الأعمال بصورة أفضل .

2 - تنظيم البيئة الفيزيكية لحجرة الدراسة Physical Environment Organization : تتطلب

مهمة تنظيم البيئة الفيزيكية لحجرة الدراسة من المعلم فهم طبيعة المتعلمين ، واحتياجاتهم ، وأساليبهم في العمل عن طريق تهيئة الظروف الفيزيكية التي سبق تناولها في الفصل السابق (الخاص ببيئة الفصل) ، والاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة دون إزحامها بأشياء لا ضرورة لها ، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية والسماح بتقل التلاميذ بسهولة بين الأركان ، مع تقسيم السبورة إلى أجزاء تساعد على تسجيل البيانات والشرح مع مراعاة الظروف الفيزيكية من تهوية

وإضاعة ، ورؤية ونظافة . ويسهم التنظيم السابق في المحافظة على وقت الحصة ، وجودة العمل ، ومشاركة التلاميذ الإيجابية وشعورهم بالراحة .

3 - تنظيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة Social Environment Organization : تنطلق تلك المهمة من مسلمة بأن بيئة الفصل تمثل نظاماً اجتماعياً يضم المعلم والتلاميذ ، والمنهج ، وما بينهم من علاقات مستمرة . ويعتبر تيسير التعلم وإتمامه إلى حد كبير وظيفة لخصائص اجتماعية تتجلى من خلال العلاقات بين المعلم (أو المُيسر للتعلم) والتلميذ (المتعلم) . وتتسم تلك العلاقات بالواقعية عند المعلم وتقبله لتلاميذه ومشاركتهم وجدانياً مع خلق جو يشبع فيه الشعور بالاهتمام والألفة والتعاطف ، بما يعكس على زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم والتعليم ..

4 - ضبط السلوك غير المرغوب فيه (حفظ النظام) Control Inappropriate Behaviors : ويقصد بهذه المهمة كيفية منع المعلم للسلوك غير المرغوب فيه، ومعالجته إياه بما يكفل عدم عرقلة عملية التعلم ، وللوصول للنظام النابع من رغبة التلاميذ أنفسهم ، لتهيئة جو يتم بالهدوء والحرية المتاحة حتى يتم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من ناحية ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية أخرى لتحقيق التعلم . وقد وضع " بل " قائمة سميت بقائمة " أفضل ولا تفعل " حدد من خلالها إمكانيات استخدام المعلم لهذه القائمة لمنع حدوث مشكلات بالصف ، وهي مدرجة في آخر هذا الفصل .

5 - متابعة تقدم التلاميذ Monitoring Students Progress : ويتحدد المهام الموكلة للمعلم للمتابعة تلك في استخدامه سجلاً خاصاً بحضور وغياب التلاميذ بالنظام المتفق عليه ، وإعداد السجلات الخاصة بتقدير درجات التلاميذ ونواحي مشكلاتهم ، والالتزام بالسجل الخاص لمتابعة العملية التعليمية ، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة ، وأداء وواجبات منزلية ، تفوق في امتحانات ، إعداد أنشطة ، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لتوضيح جهودهم للفصل كله .

ثالثاً : النظام داخل الفصل الدراسي :

لقد أشارت الكثير من الأدبيات التربوية إلى الدور الذي يسهم به النظام داخل الفصل في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصال بين عناصر العملية التدريسية .

ولذا سيتم مناقشة النظام داخل الفصول الدراسية وفق :-

- 1- أهداف النظام في الفصل .
- 2- مبادئ النظام في الفصل .
- 3- خصائص الموقف النظامي الجيد .
- 4- المحافظة على النظام في الفصل .

- 5- خصائص التنظيم الفعال للفصل .
- 6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .
- 7- كيفية التغلب على مصاعب النظام في الفصل .
- 8- تنظيم المجموعات في الفصل الواحد .

وفيما يلي نعرض لتلك العناصر بشيء من التفصيل ، وذلك على النحو التالي :

1 - أهداف النظام في الفصل :

كان الهدف من النظام قديماً توفير الظروف الحسنة للتدريس وتوفير الاحترام للمدرس ، وكان استخدام الخوف من العقاب السبيل - غالباً - لتحقيق ذلك، أما الهدف من النظام في ضوء الفلسفة الجديدة للنظام الإدارة فيتمثل في تنمية المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقدرات العقلية التي تضمن أن تكون مسلماً اجتماعياً لكل تلميذ دون حاجة لاستعارة الخوف أو ممارسة ضغط عليه .

هذا ومن الضروري - أيضاً - أن تتوفر ظروف حسنة للتدريس حتى لا يضعف وقت الفرد بهاء أثناء أنشطته غير الموجهة كما لا تشتت جهود غيره في التعلم ، فمن الواضح أن الهدف الأكثر أهمية هو تنمية السلوك الاجتماعي عند الفرد.

2 - مبادئ النظام في الفصل :

إن المدخل الأساسي لإدارة الفصل كان يستند - قديماً - إلى إثارة الخوف لا إلى الاهتمام بالأنشطة التعليمية أو المثال العليا ، بل إن المدرس كان يعتبر محافظاً على النظام في الفصل حين يظهر تلاميذه دلائل الخضوع والامتثال لأوامره . على أن هذا المدخل قد قل استخدامه في السنوات الأخيرة وأصبحت العناية موجهة نحو تخطيط الأنشطة التعليمية التي تثير اهتمام التلميذ وتحث قدراته ، وتنمية المثال العليا التي تدعم السلوك الخلقى المقبول .

وقد أثبتت البحوث أن للشايط التعليمي القائم على هذا النظام يستمر سواء أكان للمدرس حاضراً في الفصل أم غائباً حيث يسود التفاهم نتيجة ثقة التلاميذ في قيمة الأنشطة التعليمية .

3 - خصائص الموقف النظامي الجيد :

تتمثل خصائص الموقف النظامي الجيد في عدة نقاط أهمها :

- ☞ توفر اتجاهات التعاون وحسن اللفة بين التلاميذ والمدرس .
- ☞ إشغال التلاميذ بمواد وأنشطة تعليمية تتضح لهم قيمتها وتثير اهتمامهم.
- ☞ أن يصدر السلوك الاجتماعي والخلقى السليم عن التلميذ احتراماً لجماعة الأقران ونتيجة للجهود التعليمية والتعاونية أكثر منه نتيجة لسيطرة المدرس عليه عن طريق إثارة الخوف في نفسه .

تحرر التلاميذ من عوامل القلق والإحباط المصطنعة الناتجة عن فرض إدارة الكبار الراشدين على جماعة المراهقين . (7)

4 - المحافظة على النظام في الفصل :

إن السيطرة على النظام بروح ديمقراطية حقيقية تمثل منهجاً محبباً لدى الكثير من المنظرين للتربويين المحدثين ، وقد قدم هؤلاء بعض المقترحات التي تساعد على تحقيق سيطرة جماعية محببة للفصل والمحافظة عليه ، ومنها :-

- كن مخلصاً واثقاً من أنك قادر على مساعدة التلاميذ كلهم ، واعمل على إشعارهم أنك تحبهم جميعاً .
- كن بشوشاً مرحاً وفي نفس الوقت لا تحاول أن تكون أكثر المدرسين شعبية لدى التلاميذ ، فإن نجاحك في تحقيق شعبية رخيصة لدى التلاميذ قد يؤدي بك وبمكانتك .
- تجنب استخدام العقاب الانتقامي وبخاصة العقاب الجماعي على خطأ ارتكبه عدد قليل
- لا تلجأ إلى السخرية من التلميذ أو إضحاك الآخرين عليه فليس من المتوقع أن يحترم التلاميذ مدرساً يستخدم مثل هذا الأسلوب .
- لا توجه كل مخالفة مهما كانت ضئيلة فهذه المخالفات الضئيلة غالباً ما يحس بها المدرس وحده فتضايقه .
- أحفظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن .
- يبدأ درسك بمجرد بدء الحصة ، ولا تتأخر بسبب حصر الغياب ، أو القيام بأي أعمال أخرى . (2)

5 - خصائص التنظيم الفعال للفصل :

يتميز التنظيم الفعال للفصل بالمرونة والاستقلال والضبط ، فالمرونة تتيح أحداث التغيير حسبما تمليه الظروف ، والاستقلال يتيح الفرصة للمبادأة الفردية من جانب المدرس والتلميذ ، والضبط أمر ضروري وجوهري لأداء أي مجموعة لوظائفها أداء منظماً هادئاً . (4 : 61)

والتنظيم الفعال للفصل يتسم بعدد من الخصائص نجملها فيما يلي :

1 - تنظيم الفصل يجب أن يكون مرناً :

عند تخطيط المدرس لتدريسه قد يقدر تكوين مجموعات عريضة من التلاميذ على أساس تحصيلهم أو قدراتهم ، ولكن البحوث تشير إلى أن تجميع التلاميذ معاً أمر لا يمكن تقديره مقدماً في كل حالة ، وعلى ذلك يجب على المدرس أن يكون المجموعات لسد حاجة أو لتحقيق هدف ما ،

ولذلك عليه أن يعدل طرق تجميع التلاميذ معاً بحيث يواجه احتياجات التلاميذ الخاصة في وقت معين ومن الجائز أن يتخذ أكثر من أساس لتجميع التلاميذ في الفصل في وقت واحد فمن الجائز مثلاً أن يكون مجموعات عامة على أساس القدرة ، وأخرى على أساس الاهتمام ، وثالثة على أساس تكوين الصداقة ، وكلها تعمل في الفصل في وقت واحد . (4 : 61)

ب- تنظيم الفصل يجب أن ينمي المناشط المستقلة :

إن تنمية القدرة على العمل لدى التلاميذ مستقلين عن كل من المدرس وزملائهم الآخرين تتوقف على صفة الاستقلال التي يبنونها التلاميذ ، وتتميز هذه الصفة باستغراق التلميذ فيما يؤديه استغراقاً تاماً بحيث لا يشتت انتباه الآخرين ولا يشتت الآخرون انتباهه بسهولة ومشكلة المدرس هنا هي أن يتيح للتلميذ فرصاً متنوعة ذات مناسط ومواد مناسبة . (4 : 61)

ج - الجو الاجتماعي مهم في الفصل :

إن ما توصلت إليه البحوث بشأن تأثير شخصية المدرس في جو الفصل يدل على أن أمام المدرس فرصة سانحة لكي ينظم فصله وإجراءات تدريسه بحيث يهيئ الظروف والخبرات التي تؤدي إلى النمو الفردي والجماعي السليم ورفع الروح المعنوية لدى التلاميذ لأن اتصال المدرس بتلاميذه يكون مستمراً .

لذلك فإن مسالك المدرس تؤثر في الجو الوجداني والاجتماعي في غرفة الدراسة كما أن قابلية المدرس للتكيف الاجتماعي تقدر العلاقات التي تقوم بينه وبين تلاميذه وتؤثر في العلاقات بين التلاميذ أنفسهم . (4 : 61)

وعاطفة المدرس العطوف الودود تترجم نفسها إلى عاطفة صادقة تلقائية في مجموعة التلاميذ ، وفي العديد من الدراسات وجد الباحثون أن المسلك التعاوني الديمقراطي ، والتقدير لكل تلميذ على حدة ، والصبر والحكمة من بين السمات البارزة التي سجلها التلاميذ للمدرس الذي ساعدهم أكثر من غيره ، وقد دلت الدراسات على أن الطرق التحكيمية تشجع لدى التلاميذ ذوي مسالك الاهتمام بالذات والتنافس مع الآخرين ، كما أن المسلك المتهاون من جانب المدرس يميل إلى أن يحدث حالة من الفردية المتطرفة ومن الاهتمام بالذات إلى حد الفوضى . ولكن بفضل القيادة الديمقراطية ينمو لدى التلاميذ الاهتمام بمصلحة المجموعة ككل ، والاهتمام بالأفراد فيها ، والزمانة المثمرة بين أعضاء المجموعة .

د - يجب أن يكون لتنظيم الفصل ما يضبطه :

لا يمكن لأي فصل أن يعيش في جو من الفوضى بل أن التلاميذ أنفسهم يشعرون في الجو المضطرب ولا يمكن العمل بالمناشط المستقلة أو الجماعية ما لم يتوافر الإحساس بالنظام والضبط ، وإذا كان لمدرس الفصل أن يقدم الضبط والنظام الذي يحتاج إليه كل التلاميذ وجب عليه أن يظهر الاحترام لكل تلميذ ، ويجب أن تكون حدود السلوك مفهومة من جانب التلاميذ ، ويجب على المدرس

أن يساعد التلميذ على أن يشعر بالصلة بين أعماله وآثارها في الآخرين ، ولابد أن تكون هناك حدود واضحة ومعترف بها يمكن للتلميذ في نطاقها أن يجروا التجارب في مسلهم، مع إعطائهم الحق في أن يرتكبوا بعض الأخطاء ، وينبغي على المعلم تشجيع التلميذ على أن يكافح من أجل التوصل إلى أن يتقبل نفسه ؛ ويتقبله مدرسه ؛ أو ولي أمره ؛ أو التلاميذ الآخرون ؛ ومن المهم ألا يخلط بين النظام والعقاب لأن الهدف الأساسي من النظام هو إرشاد التلاميذ حتى يتجهوا في لموهم نحو اهتمامات جديدة لسلوكهم وتصرفاتهم (4: 65)

6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .

إن تنظيم الفصول يتطلب معرفة كاملة عن الأطفال ، كما يتطلب طرقاً جيدة للتدريس ، فعد تخطيط برنامج التدريس يجب أن تأتي المعرفة بأهداف التدريس الخاصة وطرق التدريس الجيدة قبل التخطيط لتنظيم الفصل .

والاعتبارات التالية تساعد المدرس على أن يخطط برنامج المجموعات بصورة جيدة :

أ - أعرف ما يمكنك معرفته عن التلميذ :

- لما كان تكوين المجموعات يتم غالباً على أسس تختلف من ظرف لآخر فإن الإجابة عن الأسئلة التالية تساعد المدرس على أن يتخذ قرارات شديدة بشأن وضع التلميذ :
- ☞ س : ما هي المستويات العامة التي بلغها التلميذ في الميادين المختلفة ؟
 - ☞ س : ما هي مواطن قوته الخاصة ؟ وما هي احتياجاته ؟ وما هي طاقته في التحصيل ؟
 - ☞ س : ما هو تكيفه العام والاجتماعي والشخصي ؟

ب - أربط بين تخطيط غرفة الدراسة وبين برنامج الفصل :

إذا أريد للتلاميذ أن يتخلصوا من الاعتماد الدائم على توجيهات المدرس فإنه ينبغي التفكير في تنظيم غرفة للدراسة ، بتدبير أمر مواد التدريس ، ومثل الأسئلة التالية تُرشد إلى مبادئ هادئة لإدارة غرفة الدراسة إدارة طيبة :

- ☞ س : هل ترتيب الغرفة يساعد على النجاح في تكوين المجموعات ؟
- ☞ س : هل أعددت للترتيبات اللازمة لمواد التدريس المتنوعة ؟
- ☞ س : هل بنى تنوع مواد التدريس على أساس تنوع المستويات ؟
- ☞ س : هل بذل بعض الجهد للربط بين جلوس التلاميذ والوصول إلى مواد التدريس ؟
- ☞ س : هل هناك تسهيلات ميسورة تضبط نفسها بنفسها ؟

ج - ضع المستويات التي تسهل العمل الجماعي التعاوني : (4: 68)

وهنا تدور التساؤلات حول كيفية التصرف مع الفصول المشاغبة ، بالطبع لا يوجد حل واحد يعالج كافة حالات سوء النظام ولكن هناك خطوطاً رئيسية منها :

- وضع للتلاميذ المطلوب منهم خلال اليوم ، ولبدأ الدرس في وقت محدد وانتهى في وقت محدد .
- احفظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن ، ونادهم بها حتى لا تلجأ لاستخدام بعض العبارات مثل " يا من ترتدى القميص البلي " .
- اهتم باستخدام كلمة " اعمل كذا " بدلا من " لا تعمل كذا " ذلك لأن أسلوب الإيجاب كثيرا ما يكون أكثر نجاحاً من أسلوب النهي في مواجهة المواقف التي يعوزها النظام .
- وجه نظرك للفصل بأجمعه طوال الوقت ، وكن شديد الحزم عندما تطلب تعاون التلاميذ ، وتجنب الاتهامات غير الصحيحة بمسوء النظام ، ولا تتجاهل حالات سوء السلوك عندما تتكرر .
- لم لدى التلاميذ اتجاهاً صحيحاً يتم بالتعاون وذلك عن طريق التعبير لهم بإخلاص عن قلقك بالنسبة لما يحدث من اضطراب ، ولا تكن متعجلاً في أن تقوم بإعطاء الدرس ؛ لأن نظام الفصل أمر ضروري مثل إلقاء الدرس .
- حاول أن تظل هادئاً واثقاً من نفسك ، فالتدريس في حاجة إلى أعصاب هادئة وذهن صاف .
- عاقب عند الضرورة باعتبار أن العقاب هو الملجأ الأخير لضبط النظام ، وأعرف من سلطات المدرسة أن العقاب المصرح بها .
- لجعل التلاميذ يدركون منذ بداية العام مدى ما تسمح به وما يمكنك تحمله .

7- كيفية التغلب على مصاعب حفظ النظام في الفصل .

- وهناك بعض النقاط يجب التغلب عليها والتي من شأنها أن تساعد المدرس في التغلب على بعض من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي :
- لا تجعل تصرفك إزاء سوء سلوك الفصل يأخذ صفة شخصية .
- لا تهدد بعمل شيء بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهديد .
- لا تستخدم السخرية أو الإحراج فإلها ما يثيران الشعور بالمرارة تجاه المدرس ، ويباعدان بين المدرس وفصله .
- لا تعاقب وأنت غاضب ، وحاول أن تتحكم في مشاعرك مهما كان الموقف .
- كقاعدة عامة لا تخرج التلاميذ خارج الفصل لسوء سلوكهم .
- لا تستخدم من العقوبات ما فيه إهانة شخصية .
- لا تكافئ التلميذ على سلوك غير مناسب ، ولا تعطى بعض التلاميذ أعمالاً معينة لتحصل على رضاهم .
- لا تستخدم العقوبة البدنية ، أو تهدد باستخدامها .
- لا تعلن أما الآخرين عن مخالفات بعض التلاميذ وأسلوب مواجهتك لها .
- لا ترغم التلميذ على الاعتذار لك ، ولكن إذا اعتذر من تلقاء نفسه فاقبل الاعتذار .

- ❑ لا تستخدم الواجبات المنزلية كمعاقب على سوء السلوك ، أن هذا الإجراء يساعد على القضاء على القيمة الحقيقية للعمل المدرسي .
- ❑ لا تماقب الفصل بأجمعه من أجل سوء سلوك فردى .
- ❑ لا تحاول أن تجد خلا نهائياً لكل موقف سلوكي على الفور فإن إساعة للتوقيت هي من الأخطاء للشائمة التي يقع فيها المدرسون أثناء مواجهتهم المواقف السلوكية لتلاميذ. (4)

8- تنظيم المجموعات في الفصل الواحد .

نقصد بالتنظيم هنا ما يقوم به المعلم كخطوة تلي التخطيط وتسبق للتنفيذ ، وهذه الخطوة التي يتجاوزها الكثير من المعلمين تكتسب أهمية خاصة في ظل المفهوم الحديث للتعليم ، حيث يطلب من المعلم التقليل من التعليم المباشر واستخدام أساليب التعليم غير المباشر من خلال تنظيم بيئة المتعلم ووقته واستخدامه للوسائل والمواد ومصادر المعلومات وتوجيه عمليات الاكتشاف ليعلم التلميذ نفسه معظم الوقت (9 : 208 - 209)

وسنلتاول هذا العنصر من خلال النقاط التالية :

1 - تكوين المجموعات في الفصل الواحد :

كطريقة لتحسين التدريس وتهيئة الفرص لمواجهة الفروق الفردية ، ولكي يكون تكوين المجموعات الفرعية مثمراً ، لابد أن يمثل ذلك هدف ومغنى للمعلم والتلميذ على السواء داخل الفصل ، ووظيفة تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات تتمثل في أن تكوين المجموعات الفرعية نوع مرّن من تنظيم الفصل الدراسي لتكثيف المنهج المدرسي لاحتياجات تلاميذ الفصل وقدراتهم ، وليس تكوين هذه المجموعات طريقة للتدريس أي مادة دراسية ، وإلّا هو في جوهره مرحلة من مراحل إدارة الفصل ، فهو وسيلة لغاية وليس غاية تدرك في حد ذاتها .

2 - تكوين المجموعات للأغراض المختلفة :

من هذه الأغراض تهيئة الظروف المناسبة للتدريس مهارة معينة تدريساً مباشراً ومنها تنمية اهتمامات التلاميذ ، وتتألف مثل هذه المجموعات في الفصل الواحد عندما تظهر اهتمامات جديدة ويتحقق التعلم الفعال عن طريق المناقشة والتخطيط الجماعي .

3 - تكوين المجموعات للتدريس المباشر :

من الممكن للتلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المتقارب أن يكونوا أساساً لتشكيل مجموعة تقدم لها المساعدة لكسب بعض المهارات المتخصصة عن طريق الخبرات المشتركة أو عن طرق استخدام مواد دراسية متشابهة وتستمر هذه المجموعات مدة قصيرة في العادة ثم تحل عندما تتحقق

الحادة التي دفعت إلى تكوينها . وفي بعض الأحيان قد يجمع التلاميذ من مستويات مختلفة للتغلب على صعوبة مشتركة أو لتنمية مهارة خاصة .

4 - التوزيع في حجم المجموعات :

في بعض الأحيان يقوم المدرس بالتدريس للفصل ككل وقد يتضمن هذا التدريس تنمية مهارة متخصصة عندئذ يسهم كل تلميذ بنصيبه في المناقشة على قدر مستواه ويتباين التلاميذ في عمق فهمهم ولكنهم جميعاً يشتغلون بألوان النشاط المرتبط بخبرة الفصل كله .

5 - تكوين المجموعات لمواجهة مشكلة خاصة أو اهتمام خاص :

وهذا يجعل التدريس أكثر فعالية ، ويعمل على تنمية روح التعاون الفعال لدى التلميذ .

6 - تكوين المجموعات للأغراض الاجتماعية (4: 47-48)

إن أسلوب تكوين المجموعات الصغيرة يشجع التعليم الاجتماعي إلى درجة أكبر مما يمكن أن تفعله أساليب التدريس الجمعي إذا توافر لمدرس الفصل الكفاء المواد والتسهيلات التي يحتاج إليها ، كما تعمل ألوان الرضا الوجداني المستمدة من مناقشة المجموعات الصغيرة على دفع كل تلميذ لكي يحقق جميع طاقته الكاملة ويتعلم المعرفة وتحقيق الإجراءات الديمقراطية .

7 - تكييف المدرسة الثانوية للتدريس

تقع مسؤولية تكييف التدريس على كاهل مدرس الفصل فقد أظهرت إحدى عمليات المسح الدور القيادي للمدرس إذا عمل على جعل التدريس أكثر فاعلية باستخدام طرق التدريس التي تهيئ الجو لجعل التدريس فردياً حيث أنها تشجع الطالب على المبادرة وتؤدي إلى نتائج أفضل من غيرها ، كما أن مدرس الفصل يجب أن يتمتع بالحرية في اتخاذ القرارات فهذا يعمل على جعل التعليم النظامي في الفصل أقل جموداً مما يؤدي إلى زيادة حرية الطلبة على أنه عندما تستهدف المناشط الجماعية تحقيق اهتمام ذي مغزى فإن أقصى درجة من النمو الفردي يمكن أن تتحقق لدى الطالب . (4: 48)

رابعاً : أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل : (12: 79-84)

1 - سوء الإدارة العامة في الفصل والفشل في استغلال الوقت استغلالاً حسناً

المعلم الذي لا يهتم بالوقت نجد أن الفوضى تسود فصله لأنه يترك الفرصة أمام التلاميذ لاستغلال الوقت استغلالاً سيئاً في إثارة الفوضى ، فعادة ما يكون الوقت - أن لم يتم استغلاله - منفذاً لكي يعبر التلاميذ عن الضيق والضرر والملل والتعب وكل هذا يصدر من التلاميذ الأسوياء فما

بال غير الأسوياء ، وغالباً ما تكون هذه الشكاوى غير صحيحة ولكن ما عساهم أن يفعلوا بهذا الكم الهائل من الوقت إلا أن يشغلوا أنفسهم بمثل هذه الأشياء .

أن مهارة استغلال الوقت وكذلك المكان والفراغ والعلاقات الشخصية والروتين تعمل على تنشئة سلوك سوى داخل الفصل وعلى النقيض فغياب الاستغلال الأمثل لهذه المهارات يجعل الفصل في حالة من الفوضى .

2 - الواجب غير المناسب .

من حيث الصعوبة أو من حيث السهولة الزائدة أو أنه لا يلائم قدرات التلاميذ وأساليب تعلمهم ، فلا بد من التأكد من أن الواجب ملائم للتلاميذ ، أي موضوعي حيث أن الواجب الصعب جداً أو السهل جداً يعمل على الإحباط والضيق وكلاهما يؤدي إلى السلوك الفوضوي لدى التلاميذ .

3 - الإكثار من التعليمات المملة والمحيرة وغير الواضحة :

التعليمات الكثيرة لا تتيح الفرصة الكافية لنشاط الطلاب بينما التعليمات القليلة المنظمة والمخطط لها تتيح المرونة للطلاب فيما يقومون به من أعمال وتجعلهم أكثر مسؤولية عن أعمالهم فالمربون عليهم أن يتعاملوا بدرجة من السلطة تتناسب مع التلاميذ كذلك نجد أن التعليمات الكثيرة من جانب المعلم تبعث على الملل والضيق وتكون لها نتائج عكسية في بعض الأحيان .

4 - التوقعات الخاطئة من جانب المعلم لسلوك التلاميذ :

التوقعات المتبادلة بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في عملية حفظ النظام داخل الفصل حيث أن المعلم لابد أن يتوقع ما سيقوم به التلميذ إذا قام هو بسلوك معين تجاههم حتى يتمكن من القيام بالأعمال التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ داخل الصف المدرسي .

5 - إحساس التلميذ بالخوف :

في كثير من الأحيان تصيب بيئة الفصل بالخوف والإحباط عن طريق التحكم في قدراته حيث أن هذا التحكم لا يروق لكثير من التلاميذ الإيجابيين غير أنه عادي لغيرهم من التلاميذ فإذا استطاع المعلم التحكم في هذا القوة والسلطة بحكمة ومهارة تمكن من السيطرة على هؤلاء التلاميذ فالمعلم والتعليم عمل شاق يتطلب من المعلم عمل الواجبات ولكن من الاتفاق المتبادل بين المعلم والتلاميذ فإن ذلك يخلق جواً من الثقة داخل الفصل ويساعد التلميذ على الشعور بالأمن والاطمئنان .

6 - عقاب المعلم للتلميذ على أفعاله الأسباب :

يجب ألا يفعل المعلم ويعاقب التلميذ على أفعاله ، وأقل الأسباب فلا بد من تشجيع المعلم على التعامل مع السلوك الفوضوي في الفصل عن كذب حتى يتمكن من فحص سلوك التلاميذ ويجب عمل ملف يوضح سلوك الطلاب ، ويبين كل ما هو مهم وضروري في علاقاتهم بغيرهم .

7 - الصراع القيمي :

الصراع الثقافي بين المعلم والتلميذ ربما يؤدي إلى السلوك الفوضوي وهذا نادر ولكنه حقيقي خاصة لدى هؤلاء الطلاب الذين يلتزمون إلى أسر لها معتقدات وأفكار خاصة .

وكذلك نجد أن بعض الطلاب يقاومون التعلم لأنهم لا يؤدون أداء جيداً في المدرسة فهم طلاب سلبيون انهمازيون يتصرفون بقوة وعناد .

وهناك بعض الأساليب الخاصة للتعامل مع هؤلاء الطلبة وهذه الأساليب تعرف بالاستراتيجيات الست :

- 1- تعديل السلوك .
- 2- التدريب على إدراك الذات .
- 3- للتأثير الشخصي .
- 4- للتربيع المنطقية .
- 5- معالجة الواقع .
- 6- للتدريب الفعال للمدرس .

وكل استراتيجية يجب أن يساعد في بذرها آباء متعلمون وشخصيات تحيط بالطالب ولها تأثير من قريب أو بعيد في سلوكه . (84 : 83 - 84)

خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل .

إن إدارة الفصل هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة . (302 : 303 - 302)

ولعل إدارة الفصل وضبطه من أهم الجوانب في علمية التدريس التي تشغل بال واهتمام المعلمين ، وتوقف كفاءة المعلم وفمايلته على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه .

وهناك ثلاث مداخل رئيسية لإدارة الفصل هي :

- 1 - مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach
 - 2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach
 - 3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach
- وسوف نناقش المداخل الرئيسية لإدارة الفصل على النحو التالي :

1 - مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach

إن طريقة تعديل السلوك تستند إلى مبادئ السلوكية في علم النفس وهذه النظرية تقوم على مبدأ أن السلوك كله متعلم ، وتعتقد هذه الطريقة أن التلميذ يسيئ السلوك لمبببين :

- أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة .
- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً .

وهناك مسلمان رئيسيتان بدأ منهما تعديل السلوك هما :

- أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب أو الانطفاء .
- أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في اللواقع البيئية .
- أن اكتساب سلوك معين مرهون بالتعلم شريطة أن يثاب أو يكافأ هذا السلوك بمعنى أن يؤدي هذا السلوك على نوع ما من أنواع التعزيز ، فالتعزيز يتخذ أشكال مختلفة هي :
- ♦ **التعزيز الموجب** : وينظر إليه كمكافأة للتلميذ الذي يسلك سلوكاً سليماً لكي يستمر هذا السلوك ويتقدم .

- ♦ **التعزيز السلبي** : ويتم فيه تدعيم السلوك عن طريق استبعاد مثير غير سار .
- ♦ **العقاب** : هو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه . وعلى الرغم من رفض العقاب كوسيلة من وسائل إدارة الفصل فدعاة تعديل السلوك ينظرون إلى أن له ميزة أساسية وهي أن يكف أو يمنع السلوك غير المرغوب فيه لذا فهم لا يرفضونه رفضاً تاماً .
- ♦ **الانطفاء** : يعنى استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في نهاية الأمر .

ويميز الباحثون بين عدة أنماط من المعززات المكتسبة وهي :

- **معززات اجتماعية** : أي إثابة السلوك من قبل الأفراد الآخرين في السياق الاجتماعي (الثناء - التصفيق) .
- **معززات رمزية** : وهي في جوهرها أشياء غير مادية ولكن يمكن استبدالها في وقت لاحق بمعززات ملموسة كالنقود التي تستبدل بهدايا مثلاً أو مواد دراسية وغيرها .
- **معززات النشاط** : وهي الأنشطة المثيية التي تقدم للتلميذ كالعاب خارج الفصل وتخصيص وقت للقراءة الحرة .

وتحدد الإثابة أو العقوبة في ضوء قدرتها على زيادة تكرار حدوث السلوك المثاب وتقليل حدوث العقاب وبذلك نجد أن الإثابة أو العقوبة تختلف من تلميذ لآخر .

وهناك ثلاثة طرق للتعرف على المعززات المناسبة للأفراد :

- البحث عن المعززات المناسبة عن طريق ملاحظة ما يميل التلميذ إلى عمله .

- ملاحظة ما يتبع تصرفات سلوكية معينة من قبل التلميذ ومحاولة تحديد سلوك زملاء التلميذ الذي يعزز سلوكه .
 - السؤال المباشر للتلاميذ عما يرغبون عمله في وقت الفراغ وما يودون الحصول عليه وما يودون العمل من أجله .
- كذلك هناك وجهات نظر متباينة إزاء استخدام العقاب في العملية التعليمية يمكن تحديدها فيما يلي :

- 1 - الرأي الأول : يرى أن الاستخدام المناسب للعقاب له كفاءة وفاعلية عالية في حذف سلوك التلميذ السيئ .
 - 2 - الرأي الثاني : يرى أن الاستخدام الملائم للعقاب في أنماط محددة من المواقف والذي يمكن أن يكون له تأثير مباشر وقصير المدى يعد أمراً مرغوباً فيه .
 - 3 - الرأي الثالث : يرى ضرورة تجنب العقاب تجنباً كاملاً .
- مزاي العقاب :

- 1- يساعد التلاميذ على التمييز بين الأنماط السلوكية المقبولة وغير المقبولة .
- 2- يمنع سلوك التلميذ المعاقب مباشرة ويقلل حدوثه لفترة طويلة .
- 3- يعلم التلاميذ الآخرين لأنه يقلل من احتمال تقليد أعضاء الفصل الآخرين للأنماط السلوكية المعاقبة .

عيوب العقاب :

- 1- قد يؤدي استخدام العقاب إلى أن يصبح المتعلم المعاقب عدوانياً .
- 2- قد يؤدي إلى انسحاب التلميذ المعاقب كلية والانسواء علي نفسه .
- 3- قد يساء تفسير العقاب إذ أن عقاب سلوك محدد قد يعمم على أنماط سلوكية أخرى .
- 4- قد يؤدي العقاب إلى استجابات وردود أفعال من زملاء التلميذ المعاقب كالمسخرة أو التعاطف معه .
- 5- قد يؤدي العقاب إلى جعل التلميذ المعاقب سلبياً بالنسبة لذاته أو بالنسبة للمواقف فقد يؤدي إلى الشعور بعدم الثقة في النفس .

- وبذلك نستنتج أنه إذا تيسر استخدام إجراءات بديلة للعقاب لحذف السلوك غير المرغوب فيه كان ذلك أفضل ، ونجد أن البحوث النفسية والتربوية قد أسفرت عن كثير من النتائج منها :
- أن تجاهل السلوك غير المناسب وإظهار الموافقة على السلوك المناسب لسلوبان فعالان في تعديل السلوك .
 - أن إظهار الموافقة والتقبل للسلوك المناسب هو في الأغلب المسبيل إلى الإدارة الناجحة للفصل .

2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach

إن الإدارة الفعالة للفصل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وعلى المعلم أن يدرك أن تيسير المتعلم لدى التلاميذ يتوقف على الخصائص المرتبطة بين المعلم والتلاميذ :

- ☐ الواقعية عند المعلم .
- ☐ تقبل للمعلم وثقة التلاميذ .
- ☐ مشاركة للمعلم الوجدانية للتلاميذ .

إن الحب واحترام الذات هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان ينبغي إشباعهما لدى التلميذ حتى يستطيع أن يلمى ذاته بنجاح ، ولذلك يجب على المعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق النجاح كما يجب عليه أن يساعد تلاميذه على تجنب الإخفاق والفشل وذلك لأن الإخفاق يقتل الدافعية ويخلق صورة سلبية عن الذات ويؤدي إلى سوء السلوك ، لذلك ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكاناً يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان.

كما أن من الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي :

- تأكيد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه .
- أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل حجرة الدراسة .
- أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به .

لقد حدد "كارل روجرز" (1969) عدة أمور اعتبرها أساسية إذا أريد أن يكون للمعلم الحد الأقصى من التأثير في تيسير التعلم وهي :

(الواقعية ، الأصالة ، التطابق ، التقبل ، المكافأة ، الرعاية ، الثقة ، الفهم والعطف)

ويرى "جيلو" (1972) أن المبدأ الأساسي للتفاهم والتواصل أن يوجه المعلم حديثه إلى الموقف وليس إلى التلميذ أو الشخصية وقد وضع "جيلو" مجموعة من التوصيات تصف الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم .

- 1- أن يوجه حديثه لموقف التلميذ ولا يحكم على خلقه وشخصيته .
- 2- أن يعبر عن مشاعر حقيقية وأهمية نحو التلميذ .
- 3- أن يدعو إلى التعاونيين التلاميذ ويتيح الفرصة أمامهم لذلك .
- 4- أن يقلل من التحدي بتجنب الأوامر التي تثير استجابات دفاعية .
- 5- أن يتعرف على آراء التلميذ ويحترمها بطرق تزيد من شعوره بقيمته .
- 6- أن يتجنب الأسئلة التي تثير الحقد والتعليقات التي تدعو إلى الكراهية .
- 7- أن يتجنب استخدام المسخرية لأن هذا يقلل من احترام التلميذ لنفسه .
- 8- أن يصف العمليات ولا يحكم على النواتج أو الأشخاص .

- 9- أن يكون موجزاً مختصراً وأن يتجنب الوعظ الذي لا يثير الدفاعة .
- 10- أن يستخدم الثناء الذي يتم على التقدير .
- 11- أن يستمع للتلاميذ ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

وجهة نظر " جليسر " (1969) في هذا المجال :

يرى " جليسر " أن الحاجة الأساسية التي يحتاج الناس إلى إشباعها هي الحاجة إلى الهوية والذاتية أي مشاعر التمييز والجدارة ، ويرى أنه لكي نحقق النجاح في ذلك في سياق المدرسة لابد أن ننمي لدى الفرد المسؤولية الاجتماعية ومشاعر القيمة الذاتية والمسؤولية والقيمة نتيجة لتكوين علاقات طيبة مع الآخرين ، ويرى أن سوء سلوك التلاميذ ناتج عن إخفاقه في تنمية ذات نجاحه .

ويقترح " جليسر " عملية على المعلم أن يتبعها لكي يساعد التلميذ على تغيير سلوكه غير المرغوب فيه :

- 1- أن يكون علاقة ودية مع التلميذ أي أن يتقبل التلميذ دون أن يتقبل سلوكه ويبين مدى اهتمامه بمساعدته لحل أي مشكلة .
- 2- أن يصف سلوك التلميذ الحالي وإن يعالج المشكلة دون أن يقوم التلميذ أو أن يحكم على شخصيته .
- 3- أن يساعد التلميذ على إصدار حكم قيمي على المشكلة السلوكية .
- 4- أن يساعد التلميذ على أن يخطط مساراً أكبر للفعل وإذا لزم الأمر عليه أن يقترح على التلميذ بدائل مختلفة .
- 5- أن يوجه التلميذ لكي يلتزم بمسار الفعل الذي اختاره بنفسه .
- 6- أن يمزج سلوك التلميذ خلال متابعتها لخطئه وأن يتيح للتلميذ فرصة أن يدرك تقدمه بنفسه .
- 7- ألا يتقبل أي أعذار إذا أخفق في اتباع ما التزم به ويساعد التلميذ على أن يفهم أن مسئول عن سلوكه .
- 8- أن يدع التلميذ يقامي من النتائج الطبيعية من لسلوكه دون أن يعاقبه ويساعده على المحاولة مرة أخرى .

ويعتقد " جليسر " أن كثيراً من المشكلات السلوكية تعالج على أفضل نحو من خلال استخدام الفصل لأسلوب حل المشكلات بصورة جماعية تحت توجيه المعلم فاللقاء الاجتماعي ويقصد به توفير المساعدة التي يحتاجها التلميذ في هذا المجال ، وهو يرى أن هناك ثلاث توجهات تساعد على أن تكون اللقاءات الصفية لحل المشكلات فعالة وهي :

□ أي مشكلة فردية أو اجتماعية يمكن أن تطرح للمناقشة ويمكن للمعلم أو التلميذ أن يطرح للمشكلة .

□ ينبغي أن توجه المناقشة لحل المشكلة على ألا يكون الجو متسماً بالعقاب .

□ ينبغي أن يتم الاجتماع بحضور كل من المعلم والتلاميذ .

3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach

تقوم الفكرة الرئيسية التي يستند إليها هذا المدخل في إدارة الفصل على مجموعة من المسملمات هي :

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل .
- أن جماعة الفصل نسق اجتماعي له خصائص يشترك فيها مع جميع الانساق الاجتماعية ، والجماعة الصفية للفعالة تتميز بشروط تتسق مع تلك الخصائص .
- أن العمل الرئيسي للمعلم هو وأن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل .

ولقد حدد " شمك وشمك " (1975) ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي :

التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التماسك.

♦ التوقعات .

ويقصد بها تلك المدركات التي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقتهم بعضهم ببعض وهى توقعات فردية ، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة وسلوك المعلم ينقل إلى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه منهم .

♦ القيادة .

هي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم لتحقيق أهدافها وهذه الأنماط تشمل الأفعال التي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديد ما وجد أنه حين يشارك للتلاميذ المعلم في قيادة الفصل فمن المرجح أن يكون مسئولين عن سلوكهم .

♦ الجاذبية .

وهى تشير إلى أنماط الصداقة في الجماعة الصفية ويمكن أن توصف بأنها مستوى الصداقة التي تتوفر بين أعضاء الجماعة ولذلك فإن مدير الفصل الكفاء وهو الذي ينمى علاقات إيجابية بين الأعضاء .

♦ المعايير .

وهى التوقعات التي تتصل بما ينبغي أن يكون عليه تفكير وشعور أعضاء الجماعة وكذلك سلوكهم فهي تساعد على فهم ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه هم من الآخرين وعلى ذلك نجد أن من أهم أعمال المعلم أن يساعد الجماعة الصفية على أن ترمخ معايير جماعية منتجة

♦ التواصل .

سواء أكان لفظياً أم غير لفظي فأى حوار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة إنسانية فردية على فهم الفرد بمشاعر الآخرين ، والتواصل هو الوسيلة التي يتم عن طريقها تفاعل ذو معنى بين الأعضاء ومن خلاله تحدث عمليات الجماعة في الفصل.

وعلى ذلك فعلى المعلم أن ينشأ قنوات الاتصال بحيث يعبر جميع التلاميذ عن مشاعرهم وأفكارهم تعبيراً حراً وأن يتقبل هذه الأفكار والمشاعر .

♦ التماسك .

ويهتم التماسك بالشعور الذي يتوافر لدى الأعضاء نحو جماعة الفصل فهو مجموع مشاعر الأعضاء نحو الجماعة ويختلف التماسك عن الجاذبية حيث يؤكد على علاقة الفرد بالجماعة ككل ، والتمسك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات المتماسكة التي تتميز بشكل واضح بتوافر معايير راسخة لها .

□ مضامين هذا التصور .

- 1- ينبغي أن يوضح المعلم للتلاميذ التوقعات التي يتمسك بها الأفراد في الجماعة.
- 2- على المعلم أن يبذل جهداً موجِباً نحو الهدف وذلك بإظهار أنماط سلوكية قيادية مناسبة .
- 3- يجب أن يظهر للمعلم توحداً عاطفياً مع التلاميذ ويشجع الصداقات .
- 4- عليه أن يظهر مهارات اتصال فعالة ويساعد التلاميذ على تلميذتها .
- 5- ينبغي على المعلم أن يلمى تماسك الجماعة وذلك بتكوين جماعة صفية ذات توقعات مفهومة موجهة نحو الهدف ومستويات عالية من التوحد العاطفي والتقبل والصداقة .

سادساً : أنماط إدارة الفصل :

يختلف المعلمون فيما بينهم بوصفهم مديرون لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم في أثناء قيامهم بواجباتهم ومسئولياتهم ، يمكن أن نميز عدة أنواع من الأنماط التي يلجأ إليها المعلمون في أثناء إدارتهم لهذه الصفوف وأهم هذه الأنماط ما يلي :

- 1- النمط التسلسلي .
- 2- النمط التقليدي .
- 3- النمط الديمقراطي .

النمط التسلسلي :

وفي هذا النمط يقوم المعلم - أثناء إدارته لصفه - بالممارسات العملية التالية :

- 1- الاستبداد بالرأى وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آراءهم .
- 2- استخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف .
- 3- عدم السماح بالنقلش .

- 4- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه ومتى وأين ؟
- 5- ينعزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم ، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم .
- 6- التحكم الدائم بالدراسيين .
- 7- توقع التقبل الفوري لكل أوامره (نظام صارم) .
- 8- يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب .
- 9- يعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم .
- 10- يحاول أن يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصياً باستمرار .

ولهذا التصط تأثير كبير على فاعلية التعلم واستجابات الطلاب فيبدو عليهم (الخنوع الذي قد تلبه ثورة وشيكة على المعلم وكرامية له ، وكذلك فإن الشرود يظهر على الطلاب وعدم الاطمئنان إلى معلمهم ويبدو عليهم الاستئثار دائماً ولا يرغبون في التعاون وقد يلجئون إلى الغيبة والوشاية)⁸ .

ويلاحظ أن العمل ينحدر بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم ، وكذلك فإن الطالب الذي يخضع إلى هذا النمط (يضطر إلى كبت رغباته وميوله ودوافعه بما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى قد تنشأ عن ذلك مثل: تدهور في الصحة العقلية) (6: 5).

النمط التقليدي .

ويعتمد هذا النمط على احترام كبير السن . على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب وافصح منهم لساناً وأكثر منهم خبرة وحكمة ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة والولاء الشخصي لهم ، فهو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المعلم ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تغييره ويقاوم هذا المعلم أي محاولة للتغيير ويعتبر مثل هذه المحاولة تحدياً على سلطته ونفوذه داخل حجرة الدراسة .

النمط الديمقراطي :

المعلم المتبع لهذا النمط في إدارته لصفه يلاحظ عليه أنه يقوم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن اتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب إذ لا يكفي القول أن هذا المعلم ديمقراطي بل لابد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية ، وأهم هذه الممارسات ما يلي : (5: 10)

- 1- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلاً .
- 2- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة .

- 3- تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البعض .
- 4- للعمل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بعمله بفاعلية .
- 5- تشجيع استئثاره مهم الطلاب لهذا أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم .
- 6- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم .
- 7- إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب والثقة فيهم في قدراتهم والرغبة في التعامل معهم .
- 8- عدم إشعار الطلاب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي وكذلك عدم التساهل معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له .

سابعاً : مشكلات إدارة الفصل : Classroom Management Problems

للتدريس يتألف من مجموعتين رئيسيتين من الأنشطة هما :

□ - الأنشطة التعليمية .

□ - الأنشطة الإدارية .

وبطبيعة الحال يتوقع دائماً أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الفصل :

☞ مشكلات تعليمية .

☞ مشكلات إدارية .

وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التعليمية كما أن المشكلات التعليمية تتطلب حلولاً تعليمية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية ، وعلى ذلك فإن الخطوة الأولى في حل مشكلات إدارة الفصل هي القدرة على التمييز بين المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في الفصل ولكي يكون فعالاً في إدارته فصله لابد أن تكون لديه القدرة على التمييز بين :

☞ المشكلات الفردية .

☞ المشكلات الجماعية .

كذلك تكون لديه القدرة على فهم نوع السلوك الذي يلائم كل نوع منها والقدرة على تطبيقه في مواقف مشكلة معينة ، والتمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية ليس تصنيفاً قاطعاً لأن مشكلات الفرد ومشكلات الجماعة كثيراً ما تتداخل بعضها مع البعض الآخر بحيث يصعب الفصل بينهما ، ومع ذلك يظل هذا التصنيف مفيداً للمعلم مع إدراكه ووعيه بهذا للتداخل ، وفيما يلي عرضاً لأهم جوانب المشكلات الفردية والجماعية .

أ - المشكلات الفردية :

إن السلوك الإنساني سلوك أَرْضَى هادف وإن لدى كل فرد حاجة أساسية للانتماء والشعور بأنه ذو قيمة وجدارة ، والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجته للانتماء والإحساس بقيمته

الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعية فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإلتحاق.

ولقد حدد "دريكرز" و"كاسل" (1972) أربعة أنماط سلوكية غير مقبولة يقوم بها الفرد :

1 - أنماط سلوكية لجذب الإنتباه :

التلميذ الذي يعجز عن تحقيق مكانة بين الآخرين بطريقة مقبولة اجتماعياً يلجأ إلى استخدام أنماط سلوكية غير مقبولة لجذب الإنتباه سواء أكانت نشطة كان يستعرض نفسه أو يقترب أفعال سيئة تضايق غيره ، أم سلبية كالتمليذ العجول الكسول الذي يحاول أن يحصل على الإنتباه بطلب المساعدة المستمرة من الآخرين .

2 - أنماط سلوكية تبحث عن السلطة والقوة :

وهي وسائل للاستحواذ على الإنتباه بطريقة هدامة ، والباحث عن السلطة بطريقة نشطة يجادل ويجذب ويرفض القيام بما يطلب منه أما الذي يستخدم الطريقة السلبية فهو الذي يظهر كسله بشكل بارز ولا ينجح أى عمل على الإطلاق مثل التلميذ كثير النسيان العنيد غير المطيع .

3 - أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام :

والتلميذ هنا يعاني من إحباط عميق ويبحث عن النجاح عن طريق إزاء الآخرين وتغلب عليه الروح الرياضية المنخفضة والحق على نجاح الآخرين .

- المشكلات الجماعية التي تواجه المعلم في إدارة الفصل :

1- قصور في الوحدة :

ويظهر في صورة صراعات بين الجماعات الفردية كالصراع الذي ينشأ بين التلاميذ نتيجة الاختلاف في القومية أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية ويتميز جو الفصل هنا بالكراهية والتوتر .

2- عدم الإلتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل :

ويظهر عندما تقوم الجماعة في الفصل بسلوك غير مناسب في مواقف تتوفر فيها معايير راسخة وواضحة ومن أمثلة ذلك إثارة الضجة والسلوك الفوضوي المخرب للنظام في وقت يتوقع فيه التلاميذ الهدوء وحسن السلوك .

3 - الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة :

وتعبر هذه الاستجابات السلبية عن الكراهية نحو الآخرين الذين لا تقبلهم الجماعة ممن يعوقون جهودها ، من أمثلة هذه الاستجابات مضايقة تلاميذ الفصل لتلميذ معين يعتبرونه مختلفاً عنهم .

4 - موافقة الفصل وتقبله لسلوك سيئ :

وهنا تشجع الجماعة التلميذ الذي يسلك بطريقة غير مقبولة وتؤيده في تبني التلاميذ هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية ولذا تكون أشد خطراً (3 : 320-322)

ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات الفصل :

تستق القائمة التالية مع (قائمة افعل ولا تفعل) التي أشار إليها البعض " فريدريك " 1986 " والتي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع حدوث المشكلات بالفصل، ومن الممكن عرض تلك القائمة على النحو التالي :

1- كن مستعداً جيداً لكل صف من صفوفك	1- لا تحاول أن تضع الوقت في صفك بتكليف الطلاب مهاماً غير مفيدة .
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول الطالب .	2- لا تصنع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلاب .
3- ضع قواعد عادلة ومعقولة وافرضها على طلابك	3- لا تعاقب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة في الصف .
4- أشرك الطلاب في القواعد واثرح السبب وراء كل منها .	4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض .
5- اشرك الطلاب في وضع قواعد السلوك في الصف .	5- لا تكن قاسياً وغير مرن في وضع النظام .
6- كن على استعداد للتوافق .	6- لا تحمل الضغائن لطلابك .
7- استخدم تنوعاً من الأنشطة التدريسية والتعليمية في صفك .	7- لا تحاول أن تتساهل مع الطلاب عند ملاحظتك السلوك غير سوى .
8- أعط الطلاب فرصاً للتحدث والتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف .	8- لا تفقد صبرك أو تحكمك في نفسك .
9- انشغل بسلوك مهني راقى المستوى في كل الأوقات .	9- لا تستخدم عقوبات بدنية كثير من المدارس تمنعها ، والآباء تعترض عليها .
10- احفظ أسماء طلابك وخاطبهم به .	10- لا تتألب في الجدية لدرجة الخطأ .
11- اهتم - بإخلاص - بأنشطة الطلاب خارج الصف .	11- لا تنتظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلات نظام الفصل .
12- اشترك في أنشطة إضافية للمنهج تتعلق بالطلاب .	12- لا تهدد بما لا تستطيع .
13- استخدم تعزيزاً مخلصاً وإيجابياً .	13- لا تسخر من الطلاب .
14- اصبر على الطلاب عندما يخطئون من	14- لا توقفهم في حيرة .

حين لآخر .	
15- استخدم التعزيزات الإيجابية المتنوعة .	15- لا تعط عقوبات يعتبرها الطلاب ثواباً
16- كن متسقاً في معاملتك للطلاب .	16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب .
17- تذكر أن المراقبين ممثلون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحياناً .	17- لا تعط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوك سي .
18- أخبر أولياء أمور الطلاب عن نجاح أبنائهم	18- لا تبحث عن المتاعب .
19- أسس قواعد للسلوك في بداية كل مقرر .	19- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب .
20- أعط اهتماماً فردياً لكل طالب .	20- لا تكن ودوداً مع الطلاب أكثر من اللازم .
21- اعترف بأخطائك .	21- لا تصنع من الطلاب مجموعة مندلله .
22- تأكد من أن كل تلميذ لديه معياراً للنجاح والمكانة .	22- لا تصرخ في الطلاب .
23- حاول أن تضيف لمسة مرح على طلابك وكن قادراً على الضحك .	23- لا تتوقع دائماً أن الطلاب سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك .
24- تلمس احترام وتعاون طلابك .	24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضيق .
25- اجعل مزاجك رهن تحكمك .	25- لا تستخدم التهديد كأسلوب وحيد للسيطرة على الطلاب .
26- افرض تنظيمات المدرسة .	26- لا توقع العقاب وأنت غاضب .
27- عامل الطلاب برقة واحترام .	27- لا تتوقع أن يعاملك الطلاب باحترام إن لم تحترم مشاعرهم .

- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل

تدريب (1)

من خلال دراستك لموضوع مشكلات إدارة الفصل حاول أن تميز بين المواقف التالية من حيث كونها مشكلات إدارية أم مشكلات تعليمية وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة .

مشكلة تعليمية	مشكلة إدارية	الموقف
		1- محمد يلجز أعماله بسرعة كبيرة عن زملائه ولكنه يضايقهم بالتحدث إليهم وتشتيت جهودهم .
		2- أسماء تلميذة جديدة نضى الفصل، وبالرغم من مرور شهرين على انضمامها للفصل فما تزال التلميذات يعتبرونها عضواً غير مقبول في الجماعة مع أنها ذكية وجذابة .
		3- إبراهيم يقطع المتحدث دائماً أياً كان هذا المتحدث المعلم أم أي تلميذ آخر وهذه المقاطعة تكون بتعليق مثير فهو حاضراً للبيدهة وعادة ما تثير تعليقاته ضحك زملائه في الفصل .
		4- ليلى تعاني دائماً من شرود الذهن وهي بطبيعتها خجولة هادئة ودرجاتها بصفة عامة أقل من المتوسط .

تدريب (2)

فيما يلي مواقف مشكلة تتصل بإدارة الفصل من الممكن أن تواجهك أثناء قيامك بمهمة التدريس ، وضع كيف يمكنك التصرف حيالها .
الموقف الأول : في أثناء استغراقك في شرح أحد الدروس وجدت أحد التلاميذ يتحدث إلى زميله وقد شغلا عن متابعة الشرح .

التصرف :

-
-
-

الموقف الثاني : في بداية الحصة عندما دخلت الفصل وجدت أن طالبين يتشاجران ولم يشعرأ بدخولك وعندما شعرا توفقا عن المشاجرة .

التصرف :

-
-
-

الموقف الثالث : أثناء قيامك بالكتابة على السبورة وجدت أحد الطلاب يتحدث بصورة تشد الانتباه وتثير الفوضى في الفصل .

التصرف :

-
-
-

الموقف الرابع : خالد تلميذ جديد في الفصل وهو من منزل منطوي وليس له أصدقاء .

التصرف :

-
-
-

مراجع الفصل الثامن عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- ألفت عيد محمد عيد شقير. (1996). فعالية كل من برنامج تدريب وسمه جهة الضبط على اكتساب كفايات إدارة الفصل لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأماسي بكلية التربية جامعة طنطا . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا .
- 2- جابر عبد الحميد . (1982) . مرشد المعلم . القاهرة : عالم الكتب .
- 3- جابر عبد الحميد وآخرون . (1986) . مهارات للتدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 4- ج . وين راتبتون . (1977) . تنظيم الفصول الدراسية للتعليم ، ترجمة السيد العزاوى ، ومحمد شعلان ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 5- عدنان مصلح . (1976) . أوضاع الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : الجامعة الأردنية .
- 6- عمر الشيخ . (1978) . إدارة الصفوف والتعيينات المدرسية ، مركز للتأهيل التربوي ، عمان : الأردن .
- 7- فكرى حسن ريان . (1993) . التدريس : أهدافه وأسسه ، القاهرة : عالم الكتب .
- 8- كمال دسوقي . (1977) . التعليم والتعلم ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- 9- محمود عبد الرزاق شفشق ، هدى محمود الناشف . (1987) . إدارة الصف المدرسي ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 10- محمود فتحي عكاشة ، داود عبد الملك الحدابي . (1991) . أبيولوجية ضبط الفصل لدى عينة من المعلمين والطلاب بالجمهورية اليمنية ، التربية المعاصرة ، عدد (28) .
- 11- مسدوح محمد سليمان ، عباس أنيبي . (1990) . نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين ، رسالة الخليج العربي ، عدد (32) ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : السعودية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

12 - Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) .

New York : McGraw – Hill .

المفاهيم الرواني

الباب الرابع التقويم

- الفصل التاسع عشر: تقويم مخرجات التعليم .
- الفصل العشرون: تطوير الواجب المنزلي .

● الفصل التاسع عشر ●

تقويم مخرجات التعليم

- القياس والاختبار والتقويم .
- أنواع التقويم .
- معايير التقويم .
- وظائف التقويم .
- الاختبارات وأنواعها .
- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها .
- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي .
- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات .
- قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء) .
- تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع عشر (تقويم مخرجات التعليم)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :
- 1- تحديد مفهوم كل من القياس والاختبار والتقويم والفروق بينها.
 - 2- التعرف على وظائف التقويم وأنواعه والمعايير التي يستند إليها .
 - 3- التعرف الاختبارات وأنواعها وأسس بنائها.
 - 4- كيفية القيام بتصميم اختبار تحصيلي ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس .
 - 5- كيفية القيام بتصميم مقياس اتجاهات ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس
 - 6- كيفية القيام بتصميم اختبار للأداء المهاري ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس.

الفصل التاسع عشر

تقويم مخرجات التعليم

مقدمة :

تمثل عملية التقويم واحدة من الكفايات اللازمة لإعداد المعلم ، فقد تناولنا جميع نماذج مهارات التدريس المختلفة باعتبارها واحدة من المكونات الأساسية لأي نموذج ، إذ يتم عبرها الحكم على فعالية منظومة التدريس بأكملها . فالتدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية ، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعلم ، أو أثناءه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ ، تمهيداً لعلاج نقاط الضعف ؛ والتركز على نقاط القوة ، كما يتطلب التدريس الجيد أيضاً تقويماً دقيقاً في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة . وقبل الخوض في الإجراءات اللازمة لتنفيذ عملية التقويم يتطلب الأمر ضرورة توضيح بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بمفهوم التقويم حتى يزال أي التباس على القارئ فيما يمكن أن يحدث من خلط بين هذه المفاهيم وبعضها البعض .

- القياس ، والاختبار ، والتقويم

يخلط بعض المعلمين بين كل من مفهوم القياس ، ومفهوم الاختبار ، ومفهوم التقويم ، وعلى الرغم من أن هذه المفاهيم الثلاثة مترابطة إلا أن بينها اختلافات واضحة وسنعرض بإيجاز لتلك المفاهيم .

1- القياس : Measurement هو عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة ومتفق عليها . ويعرفه التربويون بأنه عملية تُعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الواقع المقيس . وهو لا يتضمن أحكاماً بالنسبة

لفائدته أو قيمته أو جدواه . فحصول طالب على (60 درجة) من 100 مائة قد لا يعني شيئاً بالنسبة لتفوق هذا الطالب أو تأخره .

2- الاختبار : Test وهو الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقق الأهداف . فيمكن قياس التحصيل المعرفي بواسطة اختبار تحصيلي كما يمكن قياس الأداء المهاري بواسطة قوائم التدقيق . كما يمكن قياس الجوانب الوجدانية بواسطة اختبارات أو مقاييس الميول أو الاتجاهات أو القيم .

3- التقويم : Evaluation ويشمل في معناه القياس والاختبار ، فهو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة ، أو ظاهرة ، أو موقف ، أو سلوك . (11: 112)

- أنواع التقويم

منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم في القيام بالإعداد لعملية التدريس وحتى الانتهاء منها يتخذ عدداً كبيراً من القرارات التي تتصل بتلك العملية ، ومن شأن عملية التقويم أن تحسن من سوية تلك القرارات ، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطيع أن يتخذ في ضوءها قرارات صائبة . سواء في مرحلة الإعداد لعملية التدريس أو تنفيذها أو بعد الانتهاء منها .

ففي مرحلة الإعداد يحتاج أن يطرح سؤاليين هما :

- (1) إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد ؟
- (2) ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يتصل بنواتج التعلم المزمع تنفيذه ؟

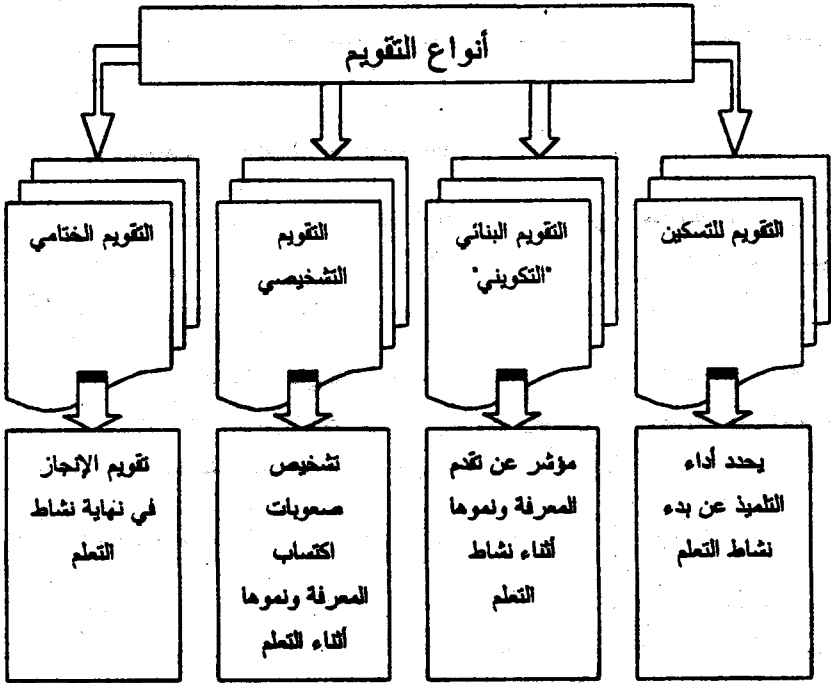
وفي مرحلة التنفيذ يحتاج أن يطرح السؤاليين التاليين :

- (1) على أي المهام التعليمية يظهر التلاميذ تقدماً مقبولاً ، وعلى أيها يحتاجون إلى المساعدة ؟
- (2) أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية حادة تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية ؟

وبعد الانتهاء من عملية التدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي يحتاج إلى طرح السؤالين التاليين .

- (1) أي التلاميذ يمكن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفة جديدة ؟
- (2) ما الدرجات التي ستعطي لكل تلميذ ؟

وللإجابة على الأسئلة نجد أنفسنا بحاجة إلى التعرف على أنواع التقويم المختلفة وفق الموضح بالشكل رقم (1-19) (19)



شكل رقم (1-19) مختصر لأنواع التقويم

ولاً: التقويم للتسكين أو التقويم القبلي Placement (Pre-assessment) Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤالين السابقين والمتعلقين بمرحلة الإعداد . إذ يهدف إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه ، وهو ما يحدث عادة عند استخدام استراتيجية التعلم الإثرائي Mastery Learning ، ويقوم المعلم بذلك النوع من التقويم عند البدء في دراسة درس جديدة أو وحدة جديدة ، بغية تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم السابقة قبل الولوج في عملية التدريس .

وتفيد هذه الأنواع من الاختبارات كثيراً في حالة المعلم الذي لا يوجد لديه معرفة جيدة بالخلفية العلمية للتلاميذ الذين سيتولى تدريسهم ، حيث أنها توقفه على حقيقة أمرهم من حيث المادة التي يعرفونها ومهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وبالتالي يستطيع بناء خطته التدريسية أو برنامجه التعليمي على أسس وقواعد صحيحة .

ثانياً : التقويم البنائي " التكويني " Formative Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤال الأول في مرحلة تنفيذ التدريس السابق ذكره ، إذا يهدف هذا النوع من التقويم بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريسية المنشودة ، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع محدد بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها ومن أدواته الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والتمارين والتي يقدمها أثناء الحصة .

ثالثاً : التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة عن السؤال الثاني في مرحلة تنفيذ التدريس ، إذ يتم هذا التقويم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب التلميذ لكل هدف من الأهداف التدريسية أو السلوكية للدرس .

وتحلل إجابات التلميذ على تلك الاختبارات بهدف جمع معلومات مفصلة عما تعلمه وما حققه من أهداف وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف ، والوصول إلى توصيف دقيق للأسباب الضعف التي يعاني منه التلميذ بغية علاجها .

رابعاً : التقويم النهائي أو الختامي Summative (Post-assessment) Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤالين اللذان يعقبان عملية التدريس ، ويستخدم هذا التقويم في نهاية الفصل الدراسي بغرض تقدير مدى تحصيل التلاميذ في نهاية الوحدات الدراسية أو في نهاية البرنامج كما أنه يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للمقرر ككل ، كما أنه يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ .

معايير التقويم :

هناك اتجاهان رئيسان في تحديد معايير التقويم : الاتجاه السيكمومتري والاتجاه الأبيومتري .

- (1) المعيار السيكومتري : وهو معيار جماعي المرجع إذ يتم الحكم على مستوى تحصيل التلميذ من خلال مقارنة ذلك بتحصيل زملائه ، ومن أمثلة هذا التفسير للأداء ما يسمى بالأداء على اختبار معياري المرجع Norm - Referenced Test .
- (2) المعيار الأديومتري : وهو معيار فردي أو محكي المرجع ، إذ يتم الحكم على الدرجة التي يحصل عليها المتعلم إما في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية ومثل تلك الاختبارات التي تستخدم تسمى اختبارات محكية المرجع Criterion - Referenced Test .
- وجدير بالذكر أن مصطلحي محكي المرجع ، ومعياري المرجع إنما يخصان طريقة تفسير نتائج الاختبار سواء بمقارنة نتائج تعلم التلميذ بأقرانه ، أو بتقدير مستوى تقدمه الشخصي في إيجاز مهام التعليم والتعلم .

وظائف التقويم :

- يمكن حصر وظائف عملية التقويم سواء بالنسبة للتلميذ أو للمعلم أو للبيئة المحيطة فيما يلي:
- (1) يساعد المتعلم على تلمس نقاط القوة والضعف في تعلمه ، وتحسين دافعية للتعلم ، وزيادة مستوى الحفظ وانتقال أثر التعلم ، وزيادة معرفة التلاميذ بحقيقة أنفسهم ، وكذا توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية .
- (2) يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها ، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستعداداتهم ، ومن ثم اتخاذ القرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس .
- (3) الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبعادها .
- (4) تحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل تعليم التلاميذ .
- (5) إنجاز وكتابة التقارير الإجمالية إلى إدارة المدرسة والتعليم ، وإلى الآباء
- (6) يساعد التقويم على صناعة القرار الناجح : فصناعة القرار الناجح على أي مستوى (التلميذ ، المعلم ، المؤسسة) يتطلب عملية تقويم سليمة . (1)

الاختبارات Tests

تمثل الاختبارات أهم وسائل التقويم التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي يتبعها المعلم أو يدرس وفقاً لها ، كما يمكن من خلالها الحكم على بيئة التعلم في مختلف أبعادها .

والاختبارات متنوعة إلى درجة كبيرة ويزيد تنوعها مع تقدم البحوث والدراسات فيها ، ومع الحاجة إليها في كثير من مجالات النشاط الإنساني في المجتمع المعاصر ، ويعرف الاختبار على أنه موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد . والاختبار طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ، وهناك اعتباران أساسيان لابد من تولفهما في أي اختبار هما : (5)

التقنين والموضوعية : ويشتمل التقنين على ناحيتين : الأولى معايير الاختبار والثانية : وهي تقنين طريقة إجراء الاختبار ويقصد بالاختبار أنه :

- (1) نوع من أنواع الملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصعب ملاحظته مباشرة لفترات طويلة .
- (2) نوع من أنواع الامتحانات المقلنة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات .
- (3) يمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكيفية للأفراد .
- (4) الاختبارات منها ما هو شامل ومنها ما هو متخصص .

وقد حدث تطور كبير ملحوظ في مجال الاختبارات ويمكن تصنيف الاختبارات في ثلاثة

أنواع رئيسية مستخدمة في الحقل التربوي وهي :

- (1) الاختبارات التحصيلية : وتهدف إلى قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ .
- (2) اختبارات الأداء : وهي ذات طابع عملي تهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة للكتابة أو العزف 00000 إلخ .
- (3) الاختبارات النفسية : وتهدف إلى الكشف عن نكاه التلميذ وقدراته واستعداداته وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي ومن أهمها :
 - اختبارات الذكاء .
 - اختبارات القدرات والاستعدادات مثل : اختبارات القدرة اللغوية ، القدرة الكتابية ، التفكير الابتكاري إلخ .
 - اختبارات الشخصية مثل : اختبارات مفهوم الذات ، الاختبارات الإسقاطية .
 - اختبارات الميول .
 - اختبارات القيم والاتجاهات .

وتصنف الاختبارات تبعاً لمجموعة من الأسس (14: 387-389) وذلك على النحو التالي:

1 - تقسيم على أساس المحتوى :

- أ - اختبارات لفظية .
- ب - اختبارات مصورة .
- ج - اختبارات عددية .

2 - تقسيم حسب نوع المفردات التي يحتويها الاختبار :

- أ - اختبارات المقال .
- ب - اختبارات الموضوعية ، ومنها :
 - الصواب والخطأ .
 - الاختبارات من متعدد .
 - إعادة الترتيب .
 - المزاوجة .
 - التكملة .

3 - تقسيم حسب الأجزاء :

- أ - اختبارات فردية .
- ب - اختبارات جماعية .

4 - تقسيم حسب طريقة الإرشادات والفقرات :

- أ - اختبارات شفوية .
- ب - اختبارات كتابية .

5 - تقسيم حسب الوقت المخصص للاختبار :

- أ - اختبارات موقوتة " اختبار سرعة " .
- ب - اختبارات غير موقوتة " اختبار قوة " .

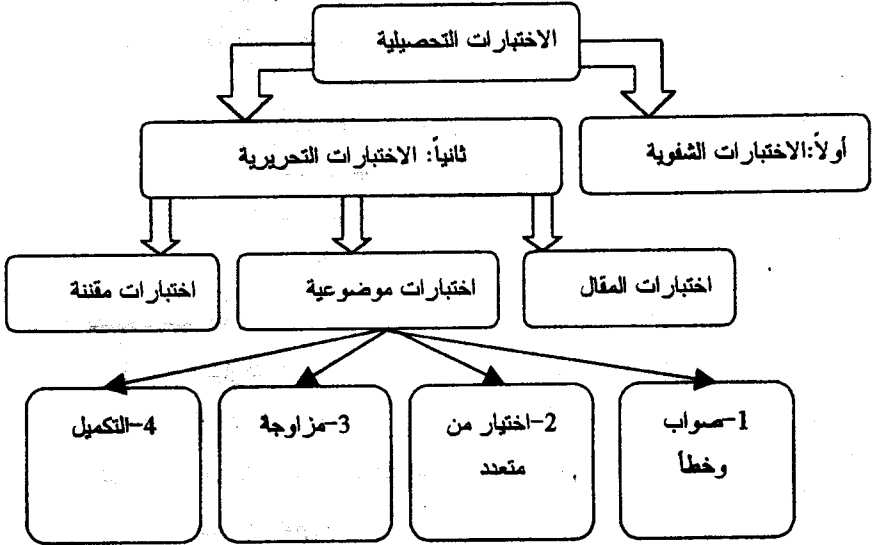
6 - تقسيم حسب ما تقيسه الاختبارات :

- اختبارات الذكاء .
- اختبارات الاستعداد الخاصة مثل : الاستعداد الموسيقي والاستعداد اللغوي والميكانيكي .
- اختبارات التحصيل الدراسي .
- اختبارات الشخصية .
- اختبارات التوافق (العام - الشخصي - الاجتماعي) .
- الاختبارات الإسقاطية .
- اختبارات الميول .
- اختبارات القيم والاتجاهات .
- اختبارات حسية حركية (المهارات الحركية - التأثر الحسي حركي) .

وسوف نستعرض هنا في دراستنا لأنواع ثلاثة من أنواع الاختبارات هما

: الاختبارات التحصيلية ، ومقاييس الاتجاهات ، واختبارات الأداء .

- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها



شكل رقم (19-2) الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها

أولاً : الاختبارات الشفهية : Oral Exam

لعلة أقدم طريقة من طرق التقويم التقليدي وكانت عبارة عن حفظ حقائق ومعلومات معينة ثم إعادتها وتذكرها فكانت تركز على الذاكرة والطريقة الوحيدة هي التسميع الشفوي (4).

وتعتبر الاختبارات الشفهية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى ، فإذا أجريت الاختبارات الشفهية بدقة تامة وفي توقيت مناسب فإنها تساعد المعلم على تفهم بعض الجواب لدى تلاميذه أكثر مما تؤدي إليه أنواع الاختبارات الأخرى .

ومن أهم مزايا الاختبارات الشفهية ما يلي :- (5)

1- تعطى صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي عن دراسة اللغة القومية أو إحدى اللغات الأجنبية .

2- تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة والحوار وكذلك على سرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام عليها .

- 3- ذات فائدة عند تقويم التلميذ في السلوات الأولى من المرحلة الابتدائية نظراً لعدم اكتسابه المهارات الكتابية .
- 4- تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستفادة من إجابات بقية التلاميذ بطريقة مختلفة ولذلك فإنها تعمل على تثبيت المعرفة في ذهن التلميذ وتجنب الأخطاء التي يقع فيها الآخرون .
- 5- تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات الأخرى .
- 6- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فور حدوثها .
- 7- تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المتقاربين في المستوى .
- 8- تتيح الفرصة للمعلم لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة إلى تلاميذ الفصل .
- 9- تعمل على ربط أجزاء المادة بعضها ببعض وتسهل عملية الانتقال من موضوع لآخر في صورة أسئلة وأجوبة يستفيد منها التلاميذ .
- 10- تدفع التلاميذ إلى بذل جهد أكبر في عملية استنكار الدروس حتى لا يخطئ أمام بقية التلاميذ .

أهم الانتقادات :

- 1- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفاحص ، إذ لا يمكنه إعادتها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والظروف .
- 2- تعتمد اعتماداً كبيراً على ذاتية المعلم ووضع المعلم للنفس والجسمي وقد يتأثر المعلم أثناء تقويمه بما يعرفه عن التلاميذ مسبقاً .
- 3- أن الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تختلف في درجة سهولتها أو صعوبتها من تلميذ إلى آخر ، ومن وقت إلى آخر ، وهذا ما يجعل تقويمها غير سليم .
- 4- لا يمكن الامتحان الشفوي المعلم من صرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في الفصل كبير .
- 5- إن الوقت الذي يصرفه الفاحص لإجراء الاختبار الشفوي بشكل هدفًا قيمياً لو كان من الممكن توظيفه في نواتج تربوية أخرى .
- 6- أن وجود فروق فردية بين التلاميذ يجعل من الصعوبة بمكان تكافؤ الفرص فيما بينهم .
- 7- لا يندون نتائجها في المجالات الخاصة بالتلميذ ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليلها إذ ما استدعت الظروف لذلك .
- 8- بالرغم من أنها تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة إلا أن نصيب كل تلميذ منها يعتبر ضئيلاً ، وبالتالي فهي لا تعطي الدرجة الكافية من الثبات . ومن ذلك نستخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعتمد اعتماداً كلياً على الاختبارات الشفوية ، أو يبالغ في استخدامها ، وإنما عليه أن يستخدمها بجانب أنواع الاختبارات الأخرى حتى يكون هناك نوع من التوازن والتنسيق والتكامل بين وسائل التقويم المتبعة .

والآن ما أهم أساليب تحسين فعالية الامتحان الشفوي ؟

أهم النصائح والوسائل للمعلمين والتربويين .

- 1- يفضل إجراء الاختبار الشفوي أكثر من مرة لكل تلميذ .
- 2- عدم للتأثر بالشكل والإخراج الذي يتمتع به المفحوص كي يأتي التقدير موضوعياً .
- 3- يفضل أن يكتب المعلم أسئلة متساوية الحجم علي ورقة حتى يبعد الذاتية .
- 4- على المعلم أن يبعد نفسه قدر الإمكان عن كل شأن يؤثر على المفحوص إذ أن الحالة النفسية والمزاجية للمعلم تؤثر على عملية التقويم التربوي .
- 5- ويبقى الضمير المهني خير رقيب لكل ما يقوم به المعلم أثناء الاختبار الشفوي .

ثانياً : الاختبارات التحريرية

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى ثلاثة أنواع هي :

- 1- الاختبارات التحصيلية المقننة .
- 2- اختبارات المقال .
- 3- الاختبارات الموضوعية .

1 - الاختبار التحصيلي المقنن .

الاختبارات التحصيلية المقننة هي في الأصل اختبارات موضوعية ، ولكنها وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة والإتقان ، وتتوافر فيها الشروط العلمية للتقويم بطريق متعددة حتى وصلت إلى صورتها النهائية .

والاختبار المقنن هو الاختبار الذي تم حساب معاملات صدقة وثباته وتحديد الوقت المناسب للإجابة عليه . (7 : 465)

وعامة تنقسم الاختبارات المقننة إلى ثلاث فئات رئيسية هي :

- 1- اختبارات الذكاء General Intelligence Tests
- 2- اختبارات الشخصية Personality Tests
- 3- اختبارات الاستعداد والاهتمام Interest and Aptitude Tests

• مميزاته

- 1- يكون الاختبار المقنن مواد منشورة وجاهزة فهو يصدر عن دار نشر معينة .
- 2- يصححه مجموعة من الخبراء في حقل الاختبار والتقويم حتى لا تكون حكراً على رأي أحد ، فيتجنب الأخطاء التي مكن أن يرتكبها المعلم أثناء وضعه للامتحان .

- 3- يتميز بموضوعيته العالية التي تتطلب تجربته على مجموعة من التلاميذ .
- 4- يحدد شروط إجرائه وفق تعليمات معينة على مجموعة معينة من التلاميذ في الصف كي تقارن فيما بعد بمجموعة أخرى .
- 5- يزود المعلم بوسيلة للتعرف على درجة التقدم الذي يحققه التلاميذ في الصف .
- 6- يسلح المعلم بإطار يمكنه من تقدير كل تلميذ في صفه .
- 7- يسلح المعلم بطريقة مناسبة لمقارنة تحصيل تلاميذه مع تحصيل تلاميذ آخرون .
- 8- يزود المعلم بوسيلة ناجحة لمقارنة تحصيل تلميذ معين في صفه مع مجموعة التلاميذ الذين هم في الصف نفسه وفي السن نفسها .
- 9- يستفاد من نتائج الاختبار المقتن أنه يمكن الاعتماد عليه إذا ما أُنقل للتلميذ من مدرسته إلى مدرس أخرى .
- 10- يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية .
- 11- يساهم في اقتصاد وقت المعلم وتسهيل أموره بحيث يستطيع الاعتماد عليه .

كيف يتم إعداد الاختبار المقتن :

1. المرحلة الأولى : تحديد الأبعاد المختلفة لجوانب قياس السمة وفق التعريف الإجرائي لتلك السمة
2. المرحلة الثانية : وضع الصياغة المناسبة للمفردات التي تعبر عن تلك الأبعاد وتمثلها .
3. المرحلة الثالثة : إجراء الاختبار على عينة عشوائية من التلاميذ ليتم تحليل المفردات وتقرير صلاحية المقياس الأولية .
4. المرحلة الرابعة : يقرر نتائج الاختبار من ثبات وصدق الصيغة النهائية للاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة كبيرة وممثلة .
5. المرحلة الخامسة : ترتيب البلود بشكل منسق بحيث تبدأ من الأسهل إلى الأصعب .
6. المرحلة السادسة : توضع التعليمات المقترحة لكل جزء من أجزاء الاختبار .

ثانياً : اختبارات المقال .

فسي هذا النوع من الاختبارات يعبر التلميذ كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصة ، ومستعياً بمعلومات يستمددها من خلفيته المعرفية الخاصة . ويمكن التعبير من خلالها عن مدى إلمام التلميذ بالحقائق أو الأفكار ، كما يمكنه التعبير عن قدرات عقلية واستدلالية علياً مثل تلك التي تتضمنها عمليات الاستنتاج وتنظيم الأفكار والمقارنة والنقد .

وأغلب الأسئلة المنتشرة في المؤسسات التعليمية في مصر تعتمد على هذا النوع من

الأسئلة:

بعض الأسئلة لاختبارات المقال :

- لخص قصة الأيام لطفه حسين .
- قارن بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية .
- فسر أسباب الحملة الفرنسية على مصر .

مميزات اختبارات المقال :

- 1- أنها سهلة في إعدادها ولا تستغرق من الدرس إلا وقت قصير .
- 2- تكشف عن قدرة الطالب على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتعرض لكل جزء فيه وفقاً لوزنه وأهميته .
- 3- تكشف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات لتنظيم أفكاره وربطها ببعض .
- 4- تبين في بعض الأحيان قدرة الطالب على النقد وإبداء الرأي الشخصي وإصدار الأحكام على ما يقرأ .

ولهذه الاختبارات بعض العيوب :

- 1- أنها ذاتية التصحيح أي أن درجات المعلمين لنفس الموضوع تختلف اختلافاً كبيراً وفقاً لمعامل ذاتية متعددة .
- 2- لا تشمل جميع أجزاء المادة المراد قياسها ، بل تشمل عدد قليل من الأسئلة مما يجعل للصدفة دوراً في وضعها .
- 3- صياغة أسئلة المقال قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف التلاميذ في فهم المقصود .
- 4- قد يكون لبعض التلاميذ مهارة لغوية في التعبير الكتابي وفي طريقة عرضهم لربطهم للمعلومات فيؤثر هذا على المصحح .
- 5- يتطلب تصحيحها وقتاً طويلاً علاوة على إجهادها للمعلم .
- 6- تدفع التلاميذ إلى الاهتمام بالحفظ والاعتماد على الملخصات والدروس الخصوصية .

مقترحات لتحسين اختبارات المقال :

- 1- أن يتضمن الاختبار عدداً كبيراً من الأسئلة ، كما يتطلب كل سؤال إجابة قصيرة ومحددة ، فمن المسلم به أن كثرة عدد الأسئلة يسمح بتغطية أكبر قدر ممكن من المقرر الدراسي ، وبالتالي فإن الدور الذي يلعبه الحظ في نتيجة الاختبار يعتبر أقل خطورة عما كان .
- 2- صياغة الأسئلة بطريقة أكثر وضوحاً حتى تساعد التلاميذ على فهم المطلوب من السؤال بكل دقة ، مع وضع تعليمات دقيقة للإجابة عنها ، وتجنب الأسئلة الاختيارية .
- 3- ضرورة إعداد نموذج للإجابة يوضح فيه نظام تقدير الدرجات .

ثالثاً : الاختبارات الموضوعية :

وهي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محددة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها ، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد (13) .

ومن أهم مميزات الاختبارات الموضوعية :

- 1- أن النتائج التي يتم التوصل إليها لا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية ، أو الظروف التي يمر بها .
- 2- يمكنها تغطية معظم جوانب المنهج لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة .
- 3- سهولة التصحيح وسرعته .
- 4- أنها متنوعة وبالتالي يمكنها المساعدة في قياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم .
- 5- تعتبر الاختبارات الموضوعية من أنسب أنواع الاختبارات للتلاميذ الذين لم يصلوا بعد اكتساب مهارات الكتابة أو مهارات التعبير اللغوي .
- 6- تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ويمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ :

عيوب الاختبارات الموضوعية :

- 1- لا تفسر قدرة التلميذ على وضع إطار عام للإجابة يعرض فيه معلومات مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي .
- 2- تتطلب هذه الاختبارات جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً لإعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء.

ومن ذلك يمكننا اقتراح ما يلي :

- 1- ضرورة التوسع في الاختبارات الموضوعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية .
- 2- حيث أن لكل نوع من الاختبارات محاسنه وعيوبه فمن الأصلح عدم الاعتماد على نوع واحد .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

من أمثلة أنواع الاختبارات الموضوعية المشهورة الأنواع التالية :

1. اختبارات أسئلة الصواب والخطأ True - False Tests

2. اختبارات أسئلة المزوجة Matching Tests

3. اختبارات أسئلة التكميل " الإكمال Complete Tests

4. أسئلة الاختيار من متعدد Multiple – Choice Tests

وسنقوم فيما يلي شرحاً مفصلاً لكل نوع من تلك الأنواع .

1 - اختبار الصواب والخطأ :

وهي من أوسع الاختبارات الموضوعية انتشاراً وذلك لسهولة كتابتها نسبياً وتصحيحاً موضوعياً وإمكانية تغطيتها لمساحة كبيرة من المقرر ومن أمثلتها :

ضع علامة (√) أو (x) أما كل عبارة من العبارات التالية :

- 1 - عصير الليمون يحمر عباد الشمس الأزرق (علوم)
- 2 - يقع مضيق جبل طارق بين البحر الأحمر و الأبيض (جغرافيا)

إرشادات لتحضير فقرات (صواب - خطأ) .

- 1- اجعل العبارة تحتوى على فكرة رئيسية واحدة فإذا احتوت الفقرة على أكثر من فكرة رئيسية واحدة أو على مواد هامشية فإنها تكونه مضللة ويكون الاهتمام بها قليل .

مثال سيئ :

تقع مدينة الإسكندرية والميناء الرئيسى لجمهورية مصر العربية على شواطئ البحر الأحمر () .

مثال جيد :

تقع مدينة الإسكندرية على شواطئ البحر الأحمر () .

أو مدينة الإسكندرية هي الميناء الرئيسى لجمهورية مصر العربية () .

- 2- التأكيد من أن المعلومة المعطاة في الفقرة هي صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً وليس بين البينين .

مثال سيئ :

التعزيز شرط أساسي لحدوث التعليم الجيد .

مثال جيد :

التعزيز من بين العوامل المساعدة على حدوث التعليم الجيد .

3- لتكن العبارة قصيرة ومكتوبة بلغة واضحة ، فكلما كانت العبارة قصيرة كلما زاد ذلك من درجة وضوحها ، وسهل على التلميذ الاهتداء إلى الجواب الصحيح لها .

مثال سيئ :

القائد العربي المسلم الذي قاد عدد كبير من الفتوحات وسمى بسيف الله المسلول هو خالد بن الوليد .

مثال جيد :

سيف الله المسلول هو لقب أُعطي لخالد بن الوليد .

4- قلل ، بل تجنب استخدام العبارات السالبة ، و أحذر من استخدام العبارات الثنائية السلبية لأنها تحول العبارة إلى إيجابية .

مثال سيئ :

لا يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

مثال جيد :

يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

أهم عيوبها :

1 - نسبة التخمين عالية (50%) .

2 - لجوء المعلم إلى كتابة عبارات غامضة لتلافي سهولة التخمين .

3 - صعوبة استخدام العبارات المطلقة دون استثناء .

مقترحات لتحسين نوعية الأسئلة

بالإضافة لما سبق من إرشادات يمكنك فعل الآتي لتحسين أسئلتك :

- يمكن اختزال عامل التخمين عن طريق زيادة عدد الأسئلة في الاختبار .

- تجنب العبارات التي قد تعطي إشارات بصحة أو خطأ العبارة Cues .
 - وازن بين العبارات الخاطئة والصحيحة في الاختبار الواحد .
 - تجنب الأسئلة المخادعة التي كثيراً ما يلجأ إليها المعلمون دون مبرر .
- 2 - اختبارات المزوجة :

اكتب بجانب كل دولة من القائمة (أ) رقم الميناء الموجود فيها من القائمة (ب) :

(أ)	(ب)
1. مصر	() جدة
2. سوريا	() حمص
3. لبنان	() جنوة
4. السعودية	() صيدا
5. الأردن	() الإسكندرية
6. ليبيا	() العقبة
7. الكويت	() اللاذقية
8. اليمن	() تونس
	() بلي غازي
	() الأحمدى

إرشادات لكتابة فقرات المزوجة :

- من المفروض أن تكون مكونات كل قائمة متجانسة بولاً تصبح عملية المقابلة لا معنى لها ، ويستطيع الشخص الامتداء إلى الجانب الصحيح دون معرفة حقيقة به .

مثال سيئ

1 - أحمد شوقي ()	أ - عام 1453
2 - فتح القسطنطينية ()	ب - أمير الشعراء
3 - مصر ()	ج - ابن عم الرسول عليه السلام
4 - علي بن أبي طالب ()	د - نهر النيل
	هـ - ميناء العقبة

مثال جيد

1 - اشتهر بالعدل ()	أ - أبو بكر الصديق
2 - أول من دخل الإسلام ()	ب - عمر بن الخطاب
3 - أول من فُكروا تدوين القرآن ()	ج - عثمان بن عفان
4 - قُتل وهو يصلي بالمسجد ()	د - علي بن أبي طالب
5 - كان يعمل بالتجارة ()	

- مفردات القائمة الواحدة كبير ، والمفضل أن تكون هذه المفردات في حدود (5-8) على الأكثر ، وألا تصبح عملية المزاوجة بين القائمتين صعبة .
- يفضل أن يتم ترتيب البنود في القائمة المعينة غما أبجدياً أو منطقياً ، حتى لا يكون في موقع البند ما يكشف هويته ويدل عليه .
- من المفروض أن تكون تعليمات الإجابة واضحة فيما يتصل بالطريقة التي تتم المقابلة بموجبها . وفيما إذا كانت بعض مفردات القائمة الثانية تصلح لأن تكون جواباً مقبولا لأكثر من مفردة واحدة من مفردات القائمة الأولى . حيث أن مثل هذا الأجراء في حالة فقرات المقابلة .

3 - اختبار التكميل :

أكمل العبارات الآتية :

- (1) يتركب الماء من أكسجين + ...
- (2) تقع نيجيريا في قارة وعاصمتها هي
- (3) عدد زوايا المثلث تساوي درجة .

(إرشادات لكتابة فقرات التكميل :

- اكتب الفقرة بحيث يكون الجواب المطلوب إعطاؤه محدداً أو مختصراً أو صحيحاً كان يكون كلمة لها شكل واحد محدد بالنسبة لجميع المفوضين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة .

مثال سيئ

عاصمة جمهورية مصر العربية

مثال جيد

تسمى عاصمة جمهورية مصر العربية

- أبدأ بكتابة سؤال مباشر ، ثم أنتقل منه إلى صيغة الجملة غير التامة عندما تمتلك القدرة على ذلك ، لأن استخدامك لصيغة السؤال يزيد من احتمال أن يأتي واضحاً ، وأن يكون له جواب محتمل واحد ، وكذلك فإن العبارات غير التامة تميل لأن تكون أقل غموضاً عندما تعتمد على قضايا سبق أن صيغت على هيئة سؤال .

مثال

- ما اسم المادة الموجودة في لفائف التبغ ، النيكوتين .
- تحتوي لفائف التبغ على مادة (النيكوتين) .

• الكلمات التي ستملأ بها الفراغات من الواجب أن تكون ذات صلة بالفكرة الرئيسية في الفقرة ، بحيث تجنب التلاميذ أن يستجيبوا للأجزاء غير الهامة في السؤال لذلك حاول أن تكون الكلمات الناقصة هي أشياء رئيسية لها أهميتها ودالاتها .

مثال سيئ

تدخل على والخبر ، فترفع ويسمى
أسمها ، الثاني ويسمى خبرها .

مثال جيد

تدخل كان على المبتدأ أو الخبر (فترفع) الأول ويسمى أسمها و(تنصب)
الثاني ويسمى (خبرها) .

- يفضل أن تأتس الفراغات في نهاية الفقرات ، وهذا يتيح للمفحوص أن يقرأ كامل الفقرة قبل أن يصل إلى الفراغ المطلوب إكماله .

مثال سيئ

(الامازون) هو أطول نهر في العالم .

مثال جيد

أطول نهر في العالم يسمى نهر (الامازون)

4 - أسئلة الاختيار من متعدد (2-31)

يتكون اختبار الاختيار من متعدد من مجموعة من الأسئلة ، كل سؤال منها يتكون من جزئين رئيسيين هما : مقدمة السؤال أو رأس السؤال ، والبدائل أو الاختيارات . والمقدمة أو رأس السؤال قد تكون جملة غير تامة ، أو سؤالاً ، أو مشكلة ، أو رسماً بيانياً ، أو جدولاً ، أو مخططاً لتجربة . أما البدائل أو الاختيارات فهي تتكون عادة من الإجابة الصحيحة (والتي يجب أن يكون مضمونها صحيحاً تماماً وإن كانت صحته ليس من البديهي اكتشافها) ، وعدد من الإجابات الخاطئة أو البدائل غير الصحيحة والتي تُعرف بالموهات Distracters في مضمونها ومعناها

وإن كانت لا تبدو وكذلك بسهولة ، كما تشكل إغراء للمهتمين غير المتمكن من القدرة التي يستهدف السؤال قياسها ، ويتراوح عددها من 3-4 . وبذلك يتراوح عدد البدائل بما فيها الإجابة الصحيحة ما بين 4-5 بدائل وذلك لتقليل أثر التخمين .

وتواجه تلك الأسئلة بعدد من الانتقادات إذ يقال بأنها محددة وخائفة أو مقيدة Stifling لتفكير الطالب المبتكر ، ولكن قد تكون تلك الشكوى مقبولة بالنسبة للأسئلة رديئة التصميم ، أما أسئلة الاختيار من متعدد ذات التصميم الجيد فيمكن أن يأتي لها قدر من التحدي والعدالة للتلاميذ ، ولكي يتحقق ذلك نقدم بعض التوجيهات التي يمكن أن تحسن من تصميم هذا النوع من الأسئلة .

أ- يجب أن يرتبط كل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد بهدف من أهداف الدرس أو الوحدة أو المقرر . وبالتالي يمكن أن يتجنب مصمم الاختبار بناء أي سؤال على تفاصيل فرعية وغير هامة ، ولا تتصل بالأهداف المحددة سلفاً .

ب- يجب على جميع الاستجابات أن تكون متفقة نحوياً مع رأس السؤال ومتوازنة مع بعضها في الشكل (من حيث طول الاستجابة والمضمون) ، لأن التلميذ ذا الحدث الاختياري قد يمكنه أن يكتشف البدائل الضعيفة ويختار الاستجابات الصحيحة دون أن يكون متمكناً من المفهوم أو القدرة التي يتطلبها السؤال .

ج- يجب أن تكون الاستجابات مستقلة عن بعضها البعض فكل استجابة ترتبط بالاستجابة الأخرى بصفاتها إجابة محتملة لرأس السؤال ولكنها لا يجب أن تتداخل معها .

د- ينبغي تجنب الإكثار من عبارات " لا شيء مما سبق " ، أو " كل ما سبق " أو ما ذكر في أ ، ج مثلاً .

هـ- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً دون اللجوء لأي نمط بحيث يكون هناك شيء من التوازن بين الإجابات الصحيحة لكل استجابة من الاستجابات .

و- يجب أن يتضمن رأس السؤال كل المعلومات الممكنة ، بحيث لا تتكرر نفس المعلومات في كل مرة مع البدائل .

ج. إذا دعت الضرورة لاستخدام صياغة نافية ، فيجب التأكيد على هذه الصياغة وذلك بوضع خط تحت الكلمات التي تفيد النفي أو كتابتها بحروف مميزة .

أنماط مختلفة من أسئلة الاختيار من متعدد :

- إذا كان لدينا أربع آلات ، الأولى تبذل شغلاً قدره 4000 جوال في 10 ثوان ، والثانية 4500 جوال في 15 ثانية ، والثالثة 5000 جوال في 20 ثانية ، والرابعة 5500 جوال في 25 ثانية . أي من الآلات الأربع السابقة أقدر على بذل شغل ؟

أ - الأولى
ب - الثانية
ج - الثالثة
د - الرابعة

- يتركب الجدار الخلوي النباتي كيميائياً وبشكل رئيسي من :
أ - الكربوهيدرات
ب - البروتينات
ج - الستيرويدات
د - الدهون والبروتينات
- فيما يلي مجموعة من الاعتقادات الشائعة بين الناس ، وأسفل كل عبارة مقياس يصنف مدى صحة أو خطأ الاعتقاد ، في ضوء معلوماتك العلمية اختر الحرف المناسب لإجابة كل سؤال.

□ خسوف القمر ينشأ بقرب حدوث زلازل على الأرض .

أ - صحيح تماماً
ب - يحتمل أن يكون صحيحاً
ج - خطأ تماماً
د - يحتمل أن يكون خطأ

- فيما يلي مجموعة من الأسئلة مسبقة بعدد من الإجابات المحتملة لكل منها. حدد الإجابة الصحيحة لكل سؤال منها باختيار الحرف الدال على هذه الإجابة.

أ - "أرشميدس"
ب - "ليفنهورك"
ج - "كوبر نيكس"
د - "أنيشتين"
هـ - "دارون"
و - "نيوتن"

- مكتشف قانون الجاذبية .
- مكتشف نظرية النسبية .

قائمة مراجعة الاختبارات الموضوعية التحريرية ذات الاختيار المتعدد

210-207 : 17) Reviewing Objective Paper-and Pencil Multiple-Choice Tests

1 - اعتبارات عامة . General Consideration

أ- التعليمات الخاصة بالممتحنين واضحة وكاملة ؟ وهل هذه التعليمات :

- (1) تصف الظروف التي سيتم خلالها إعطاء الاختبار ؟
- (2) تصف الإجراءات التي سيتم استخدامها بالضبط ؟
- (3) تضع قائمة بالمواد المطلوبة ؟
- (4) تصف اعتبارات وضع الدرجات (على سبيل المثال تحديد جزاء التخمين) ؟

(5) تحدد الوقت المسموح به للاختبار ، ولكل جزء من أجزائه ؟

ب- هل التعليمات الخاصة بالمختبرين واضحة وكاملة ؟ وهل تتضمن :

- (1) كيفية استجابتهم للبند ؟
- (2) الوقت المسموح به ؟
- (3) كيفية وضع الدرجات ؟
- (4) كيفية تسجيل الأسئلة أو التعليقات الخاصة بنقد الاختبار ؟

ج- هل توجد ورقة إجابة منفصلة لتسهيل عملية وضع الدرجات ؟

2 - بنود الاختبار ككل :

- ☐ هل بنود الاختبار مهمة وواقعية ملائمة للمقر ؟
- ☐ هل المعارف والمهارات الممثلة في بنود الاختبار ضرورية للتقدم إلى المراحل التالية في البرنامج " أو المقرر " ؟ (ينطبق هذا على الاختبارات في أثناء البرنامج فقط) .
- ☐ هل البنود عينة ممثلة بشكل كاف للمعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج " أو المقرر " ؟

- ☐ هل تتطلب الإجابة عن البنود استخدام المعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج ' أو المقرر ' ؟
- ☐ هل تقيس البنود تطبيق المعارف التي تم اكتسابها خلال البرنامج أو المقرر وليس المعارف العامة ؟
- ☐ هل تتعامل البنود مع الجوانب المهمة والمقيدة للمقرر وليس التفاصيل التفافية ؟
- ☐ هل تتطلب البنود معارف وظيفية معينة وتتجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها عن طريق التفكير المنطقي الذكي ؟
- ☐ هل تستخدم البنود اللغة الدارجة ؟ وهل تتجنب استخدام المصطلحات غير الضرورية .
- ☐ هل كل بند مستقل عن الآخر بحيث إن حل أحد البنود لا يعطي الإجابة عن البند الآخر ؟
- ☐ هل تتجنب البنود استخدام الكلمات والتراكيب اللغوية الصعبة ؟
- ☐ هل تتجنب البنود التراكيب اللغوية الضعيفة والأخطاء النحوية وعدم الدقة ؟
- ☐ هل المجموعات المترابطة من البنود (والتي تتعلق بالخريطة أو الرسم البياني أو المخطط ؟ أو البيانات نفسها) مسبقة بعنوان يحدد بالضبط البنود التي تنتمي للمجموعة ؟
- ☐ هل تم فصل البنود بمسافة بيضاء كافية تجعل من الواضح معرفة أين يبدأ البند وأين ينتهي ؟

3 - رأس السؤال أو جذر السؤال (الذي يظهر في شكل سؤال أو مشكلة) :

- ☐ هل تم تحديد مشكلة واحدة ، واضحة ومحورية ؟
- ☐ هل تم تجنب عدم الوضوح في الصياغة ؟
- ☐ هل تتوفر كل المعلومات اللازمة للاستجابة ، بما في ذلك المحددات ؟
- ☐ هل تتضمن المشكلة فقد المعلومات ذات العلاقة بحلها ؟
- ☐ هل تم تجنب رؤوس الأسئلة الموضوعية في صيغة النفي ؟

4 - المشتقات (البدائل) :

- ☐ هل تتجنب البنود البدائل التي يكون من الصعب على المختبرين التمييز بينها ؟
- ☐ هل البدائل معقولة وجذابة ؟
- ☐ هل تتجنب البنود جعل الإجابة الصحيحة واضحة لدرجة تشير لشك المختبرين ؟
- ☐ هل تم تجنب المشعرات التي لا داعي لها والتي توجه نظر المختبر للإجابة (مشعرات لفظية ، لأخطاء نحوية ، أو عدم الاتساق في البدائل) ؟
- ☐ هل تم صياغة البدائل في صيغ متشابهة أو متوازنة ؟
- ☐ هل تم التداخل بين البدائل ؟
- ☐ هل تم تجنب البدائل (كل الإجابات السابقة صحيحة) ، و(لا توجد أي إجابة صحيحة بين الإجابات السابقة) ، أو استخدامها بشكل متوازن ؟
- ☐ هل تم تحديد موضع الإجابة الصحيحة بين البدائل بشكل عشوائي ؟
- ☐ هل تم تحديد تجنب البدائل ذات الصياغة الفنية الزائدة عن اللازم ؟
- ☐ هل تم ترتيب البدائل الرقمية بشكل صاعد أو هابط ؟
- ☐ هل تم تجنب وضع البدائل المماثلة ؟
- ☐ هل تم تجنب المشعرات أو المحددات التي تعتمد البديل مثل 'دائماً' و 'أحياناً' و 'إطلاقاً' و 'ممكن' و 'غالباً' و 'عامة' و 'عادة' ؟
- ☐ هل طول البدائل تقريباً واحد ؟
- ☐ هل توجد أربعة بدائل على الأقل ؟

- خصائص الاختبار المقبول

يجب أن يتوفر في الاختبارات المستخدمة كمقاييس معيارية في مجال التدريس معايير معينة . وعلى وجه التحديد ، فإن كل اختبار يجب أن يكون صادقاً واقعياً وثابتاً وموضوعياً وقابلًا للتطبيق وشاملاً واقتصادياً . وتستوفي كل الاختبارات هذه المتطلبات بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ولكن لا يوجد اختبار صادق بشكل كامل ، أو ثابت بشكل كامل . ويوضح الشكل رقم (19-3) تقويماً للخصائص الأساسية لأحد الاختبارات المستخدمة في مجال التدريس (17: 182-186)

صادق			↓				غير صادق
واقعي			↓				غير واقعي
ثابت				↓			غير ثابت
موضوعي	↓						غير موضوعي
قابل للتطبيق				↓			غير قابل للتطبيق
مقتن		↓					غير مقتن
شامل					↓		قاصر
غير مكلف						↓	مكلف

شكل (19-3) تقييم أحد الاختبارات بالنسبة لثماني خصائص

□ الصدق : Validity

يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئاً آخر . وعلى سبيل المثال ، إذا صمم اختبار لقياس القدرة على رسم الأجهزة باستخدام الرسم التخطيطي ذي المربعات Equipment block diagram ، وكان ما يقيسه فعلياً هو سرعة القراءة والاستيعاب فإن الاختبار لا يعتبر اختباراً صادقاً . وإذا كان اختبار ما يهدف إلى قياس قدرة المتدرب على تطبيق المعارف ، يجب أن يقيس القدرة على التطبيق وليس مجرد القدرة على تذكر الحقائق وكتابتها على ورقة الإجابة . وصدق الاختبار له تأثيراته الضمنية بالنسبة لشكل الاختبار (شفهي أو تحريري أو أدائي) وما يغطيه الاختبار . فالشكل يجب أن يكون مناسباً للأداء المطلوب ، كما أن بنود الاختبار يجب أن تغطي كل هدف من الأهداف .

وعلى الرغم من وجود أنواع متعددة من الصدق⁽¹⁾ ، فإن صدق المحكمين هو النوع ذو الأهمية بالنسبة للمقياس المتعلق بالتحصيل الأكاديمي . ويكون المقياس المتعلق بالتحصيل ذا صدق عندما يكون الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات عند استخدام المقياس هم الأفراد الذين يستطيعون أداء المهام المتعلقة بموضوع الاختبار بكفاءة ، ويستتقي صدق المحكمين عندما يقرروا أن موضوع مفردات الاختبار تعكس جوانب القياس التي ينبغي له قياسها .

(1) أنواع الصدق هي صدق المحوي ، والصدق اللازم والصدق التكويني ، والصدق التنبئي والصدق المعياري (وهو مزيج من الصدق التنبئي ، والتكويني) .

□ الثبات : Reliability

يكون الاختبار ثابتاً إذا كان هناك اتساق في نتائجه ، فإذا كان هناك تطابق في النتائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار ، فإنه يمكن اعتبار الاختبار ثابتاً إلى حد كبير ، ولكن لا توجد أداة قياس ثابتة تماماً . على سبيل المثال ، فإنه يمكن الحصول على قياس لدرجة ثبات مقياس المسافات Odometer بأخذ عدة قراءات للمسافة التي يسجلها الجهاز بالنسبة لميل مقيس . وفيما عدا الأخطاء التي يرتكبها الشخص الذي يأخذ القراءة ، فإن كمية التشتت في القراءات يمكن أن تمثل درجة عدم الثبات في مقياس المسافات .

يعتبر الحصول على قياس لدرجة ثبات الاختبار مشكلة غاية في التعقيد نظراً لأن الأشياء التي يقيسها الاختبار لا تظل ثابتة. فإذا أعيد تطبيق الاختبار نفسه على التلاميذ أنفسهم ، فإنه يتوقع حدوث تغيير في التلاميذ من تطبيق إلى آخر نظراً لتعلمهم بعض الأشياء نتيجة اخذ الاختبار في المرة الأولى (ويمكن أيضاً أن يتذكر التلاميذ بعض الإجابات) . أما إذا طبق الاختبار نفسه على مجموعة من التلاميذ نفسها في فرصتين ، ولم يحصل هؤلاء التلاميذ على أي تدريب إضافي في الموضوعات التي يتضمنها الاختبار فإن الأوضاع النسبية للمجموعة يجب ألا تتغير بشكل ملموس . فإذا تغيرت فإن الاختبار يعتبر غير ثابت . وتتضمن مصادر عدم الثبات الفشل في تقنين توجيهات الاختبار ، والأخطاء في التصحيح ، وعدم تقنين ظروف الاختبار ، والتخمين بواسطة التلاميذ والأخطاء في تحديد عينة المحتوي ، وتقلبات الصدفة في انتباه التلاميذ وفي اتجاهاتهم وفي حالتهم الجسمية . وعادة ما يؤدي إعداد معايير لتطبيق الاختبار ، واستخدام الآلات في تصحيح الاختبار ، وتطويل الاختبار إلى زيادة درجة ثباته .

□ الواقعية : Realism

الواقعية (أو مدى دقة تمثيل الواقع) هي مدى تطابق أو قرب سلوك وظروف ودلائل ومعايير المقياس المعياري مع تلك الخاصة بالتعريف الإجرائي . ويتطلب الوضع المثالي تطابق الأداء في الاختبار مع أداء المهمة ، ولكن هذا الوضع المثالي لا يكون ممكناً دائماً نظراً لعوامل الصعوبة والخطر والتكلفة . ولسوء الحظ فإن الخصائص المادية لدقة تمثيل الواقع لا تضمن درجة عالية من

صدق التنبؤ . ومع ذلك ، فإنه في حالة عدم إمكانية استخدام صدق التنبؤ فإن أفضل بديل هو الواقعية .

□ الموضوعية : Objectivity

يكون الاختبار موضوعياً عندما يتم تجنب أثر عنصر التقدير والتحيز من قبل المصحح في عملية التصحيح . فإذا كان الاختبار موضوعياً بشكل كامل - وهو الوضع المثالي - فغن المصححين المختلفين الذين يقومون الأداء نفسه أو أوراق الاختبار في أوقات الاختبار نفسها ، وتوصلوا إلى الدرجات نفسها ، فإن الاختبار يعتبر موضوعياً .

□ القابلية للتطبيق : Administrability

يكون الاختبار قابلاً للتطبيق عندما يمكن إعطاؤه بسهولة نسبية لمجموعة من المختبرين ، وعندما تتوفر فيه القدرة على توصيل ما يجب القيام به بوضوح للمسئول عن تطبيق الاختبار والمختبرين . ويكون تطبيق بعض الاختبارات غاية في الصعوبة ويتطلب تدريباً متخصصاً . وبعض الاختبارات الأخرى تكون ذاتية التطبيق من الناحية العملية ، حيث تتطلب مجرد توزيع أوراق الأسئلة والإجابة ، وإعطاء التلاميذ إشارات البدء والانهاء ، وجمع الأوراق . ويؤدي إعداد توجيهات مكتوبة لتطبيق الاختبار - والتي تتطلب إما قيا المسئول عن تطبيق الاختبار بقراءة هذه التوجيهات للمجموعة أو قيام المختبرين بقراءتها - إلى ضمان قابلية الاختبار للتطبيق . كما أن القابلية للتطبيق تزداد باستخدام أوراق إجابة منفصلة لتسجيل استجابات المختبرين .

□ القابلية للتقنين : Standard ability

يكون الاختبار مقنناً عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ويتم تصحيحه طبقاً لقواعد محددة . وتشتمل عوامل التقنين على الأجهزة والأدوات ووسائل العمل المساعدة والمواد والترتيبات وصعوبة المشكلات وبيئة الاختبار . ويجب أن تتطابق جميع الظروف بالنسبة لجميع المختبرين . وبالإضافة إلى ذلك - ولضمان التقنين - فإن الاختبار المقنن يجب أن يتم تقويمها بشكل تجريبي للحصول على أدلة على صدقها وثباتها .

□ الشمول : Comprehensiveness

يكون الاختبار شاملاً عندما يأخذ عينة متكاملة لما يتم قياسه . وفي مجال التدريس التعليمي ، فإن الاختبار يجب أن يكون عينة ممثلة بشكل كاف لأهداف منظومة التدريس ، ومع ذلك ، وفي أفضل الأحوال فإن أي اختبار يكون فقط عينة للسلوك الذي تم تدريسه في النظام ، وعلى مصممي الاختبارات التأكد من أن كل اختبار يكون عبارة عن عينة ممثلة وشاملة للأهداف .

□ الاقتصاد : Economy

يكون الاختبار اقتصادياً عندما يتطلب الحد الأدنى من الوقت والأجهزة والمواد والأفراد لتطبيقه وتصحيحه . وأنه لمن الواضح أن الاقتصاد هو أصعب العوامل التي يمكن الحفاظ عليها في حدود معينة إذا ما أريد تعظيم الخصائص الأساسية الأخرى للاختبار .

- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي في ضوء عدد من الخطوات التي تتم تباعاً حال انتهاء عملية التدريس ويتم ضبط الاختبار بهدف الحصول على الخصائص الإحصائية التي تؤكد صلاحية الاختبار للاستخدام ، والثقة في البيانات التي تسفر عن تطبيقه .

وفيما يلي نقدم عرضاً مختصراً للخطوات التي يتم في ضوءها تصميم اختبار تحصيلي .

أ - تحديد الهدف من الاختبار :

إذ يهدف الاختبار التحصيلي إلي الحصول على بيانات تتعلق بتحصيل التلاميذ للمحتوى العلمي المتضمن في وحدة دراسية معينة وفقاً لمستويات المجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق ، ع على سبيل المثال)

ب- تحديد أبعاد الاختبار :

ترتبط أبعاد الاختبار بالهدف منه والذي يتعلق بدوره ببعدين هما :

(1) بعد المحتوى : الذي يمثل محتوى المادة العلمية المتضمنة في وحدة

دراسة معينة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ، والمتوقع كسب التلاميذ

له بعد دراسة هذه الوحدة .

(1) بعد السلوك : وهو يشير إلى نوع السلوك الذي يقيسه الاختبار، وقد يقتصر الاختبار على قياس قدرة التلاميذ على التذكر ، الفهم ، التطبيق ، و التي تمثل الثلاثة مستويات الأولى من تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ويمكن عرض نتائج تحليل محتوى بعدي الاختبار في جدول كما موضح بجدول رقم (1-19)

جدول رقم (1-19) نتائج تحليل محتوى بعدي الاختبار

السلوك	تذكر		فهم		تطبيق		الاختبار ككل	
	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة
المحتوى	الأسئلة	المنوية	الأسئلة	المنوية	الأسئلة	المنوية	الأسئلة	المنوية
حقائق								
مفاهيم								
مبادئ								
قوانين								
الاختبار ككل								

ج - تحديد نوع الاختبار ومفرداته :

تمثل أسئلة الاختبار من متعدد نمطاً من أسئلة الاختبارات الموضوعية إذا تشمل مفردات هذا النمط من الأسئلة على ثلاثة أجزاء هي : مقدمة السؤال ، الإجابة الصحيحة ، الإجابات المضللة (المشوشة) ، على أن يتوافر في كل جزء مجموعة من المواصفات ، كما سبق أن أوضحنا ويتألف من :

(1) مقدمة السؤال : وفيها يقدم التلميذ موقفاً مشكلاً يتطلب حلاً ، أو عبارة ناقصة تكملها أو تفسرها أو تجيب عنها إحدى الاستجابات التالية لها مباشرة، بحيث يراعى فيها :

- أن تشمل على كافة البيانات التي يحتاج إليها التلميذ لكي يختار على أساسها الاستجابة الصحيحة .

- أن تكون المعلومات والألفاظ المستخدمة في مستوى التلميذ ومألوفة لديهم .

(2) الإجابة الصحيحة : وهي إحدى الاستجابات التي يختار منها التلميذ ، ويراعي فيها :

- ألا تحتوي على كلمة أو كلمات مترابطة أو متشابهة مع كلمة في مقدمة السؤال، توحي بأنها الإجابة الصحيحة .
- ألا تكون أكثر طولاً أو قصراً بشكل واضح عن الاستجابات الأخرى .
- ألا توضع في نفس الترتيب بين الاستجابات الأخرى بصفة مستمرة ، ويفضل أن تحتل 25% في كل ترتيب بالنسبة للاختبار ككل في حالة كون عدد الاستجابات أربع استجابات ، أو 20 % في حالة خمس استجابات .

(3) الإجابات المضللة : وهي تمثل باقي الاستجابات التي تكون مع الإجابة الصحيحة مجموع الاستجابات التي تلي مقدمة السؤال ، وهي تبدو جميعها محتملة الصحة من وجهة نظر التلميذ ، بمعنى ألا يكون خطأها واضحاً .

د - تحليل مفردات الاختبار : Item Analysis (19)

يتم تحليل مفردات الاختبار لتحديد معامل السهولة لكل مفردة ومعامل التمييزية والثبات لكل مفردة .

وفيما يلي خطوات تحليل مفردات الاختبار .

• أ - تحديد معامل السهولة لكل مفردة Facility Index (F.I)

يقصد بمعامل السهولة نسبة عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كل مفردة .

ويستطيع المعلم الحصول على قيمة معامل السهولة لسؤال " لمفردة " بشكل بسيط ، وذلك بأن يسأل التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة بأن يرفعوا أيديهم ، فتكون نسبة هؤلاء إلى جميع التلاميذ في الفصل هي معامل سهولة السؤال أو المفردة .

وتستخدم المعادلة التالية لتحديد معامل السهولة للمفردات :

C

$$FI = \frac{C}{C+W}$$

C+W

حيث أن :

FI : معامل السهولة

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

وبما أن معاملات السهولة تتأثر بالتخمين ، وسيما في حالة مفردات الاختيار من متعدد ، لذلك فقد يقوم الباحث بتصحيح معاملات سهولة المفردات من أثر التخمين باستخدام المعادلة التالية :

$$FI = \frac{C - \left(\frac{W}{n-1} \right)}{C+W}$$

حيث أن :

FI : معامل السهولة المصحح من أثر التخمين

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

n : عدد الاحتمالات الاختيارية لإجابة السؤال

وقد اعتبر أن المفردة التي يصل معامل السهولة لها أكثر من 0.9 مفردة شديدة السهولة ، وان المفردة التي يصل معامل السهولة لها أقل من 0.1 مفردة شديدة الصعوبة .

ويمكن مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار بالجدول رقم (19 - 2)

الآتي : (8 : 124)

جدول (19 - 2) يوضح مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار

درجة السهولة	مدى معامل السهولة	عدد الأسئلة المقترحة
سهل جداً	1 - 0.85	15 %
متوسط السهولة	0.85 - 0.60	25 %
متوسط الصعوبة	0.60 - 0.25	25 %
صعب جداً	0.25 - صفر	15 %

• ب - تحديد معامل التمييز لكل مفردة :

يعبر معامل تمييز المفردات عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف في الإجابة عن الاختبار .

ويتم حساب معاملات تمييز المفردات باستخدام تقسيم " كيلي " الذي يعتمد على ترتيب درجات الطلاب في الاختبار تنازلياً ، ثم فصل الـ 27 % من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي وكذلك الـ 27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي ، ثم استخدام معادلة " جونسون " .

$$D.I = \left(\frac{QH - QL}{N \times 0.27\%} \right)$$

حيث :

DI	معامل تمييز المفردة
QH	عدد الإجابات الصحيحة في الأرباعي العلوي (الطرف العلوي).
QL	عدد الإجابات الخاطئة في الأرباعي السفلي (الطرف السفلي).
N	عدد الأفراد الذين أجابوا على الاختبار .

وكلما اقترب معامل التمييز لمفردة اختبار من الواحد الصحيح ، دل ذلك على قدرة هذه المفردة على التمييز بين المجموعتين (الممتازين والضعفاء) ، وهذا يعني أن معظم أفراد المجموعة الممتازة أجابوا عن تلك المفردة . وكلما اقترب معامل تمييز المفردة من الصفر كلما قل تميز العبارة . ومن المحكات الشائعة لقيم معامل التمييز هو + 0.3 ويجب أن يكون موجباً . واقترح البعض استخدام حد قطع لمعامل التمييز بقيمة +0.2 أو +0.4 . (8 : 126)

• ج - تحديد معاملات ثبات مفردات الاختبار :

يتم تعيين ثبات الاختبار ككل اعتماداً على ثبات مفرداته ، وتستخدم طريقة " الاحتمال المنوالى " لحساب ثبات مفردات الاختبار ، وتعد من أصح الطرق

لحساب ثبات الاختبار حيث تعتمد على اختيار إجابة واحدة من عدة إجابات محتملة،
وتستخدم المعادلة التالية لحساب ثبات الاختبار :

$$R_i = \frac{n}{1} \left(L - \frac{1}{n} \right)$$

حيث أن :

- R_i هو معامل ثبات المفردة
 N هو عدد الاحتمالات الاختيارية للمفردة
 L هو أكبر تكرار نسبي لأي احتمال من الاحتمالات للمفردة

- خطوات تحليل مفردات الاختبار : (153-154)

افترض أن عدد التلاميذ الذين أجابوا عن اختبار ما هم (50) تلميذاً .

- 1- رتب أوراق إجابات التلاميذ ترتيباً تنازلياً تبعاً لدرجاتهم .
- 2- اقسّم جميع الأوراق إلى مجموعتين مجموعة عليا (تلك التي حصلت على درجات عالية) ، ومجموعة منخفضة (تلك التي حصلت على درجات منخفضة).
- 3- بالنسبة لكل مفردة اختبار ، أحسب عدد التلاميذ في المجموعة العليا الذين تخيروا كل بديل (إذا كانت مفردة الاختبار على هيئة الاختيار من متعدد) ، وكرر نفس العمل مع التلاميذ في المجموعة المنخفضة .
- 4- سجل هذه النتائج في جدول كما هو موضح بجدول رقم (19 - 3) الآتي عرضه ، والذي يوضح نتائج التحليل لكل مفردة من مفردات الاختبار :

جدول رقم (19 - 3) نتائج تحليل معاملات الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار

مفردة رقم 1	عدد التلاميذ	البدائل أ ب ج د				معامل الصعوبة	معامل السهولة
المجموعة العليا	25	3	20	1	1	50/30	50/20
المجموعة المنخفضة	25	8	10	5	2	0.6	0.4 +

5- احسب معامل صعوبة المفردة ، وذلك بتقدير عدد الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والمنخفضة (20 + 10) ، ثم أقسم ناتج الجمع على العدد الكلي للتلاميذ في المجموعتين .

$$\text{معامل صعوبة المفردة} = \frac{30}{50} = 0.6$$

6- احسب معامل تمييز كل مفردة اختبار وذلك عن طريق إيجاد حاصل طرح عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا من عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة المنخفضة ، ثم قسم الناتج على عدد أفراد المجموعة الواحدة .

$$\text{معامل التمييز للمفردة} = \frac{10 - 20}{25} = 0.40$$

• د - تحديد معامل ثبات الاختبار :

يقصد بمعامل الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العملية في نفس الظروف ، ويتم حساب ثبات الاختبار من خلال المعادلة الآتية

$$R_{tt} = \frac{n}{n-1} \left[\frac{S^2_{\cdot t} - \sum p_i q_i}{S^2_{\cdot t}} \right]$$

والتي تسمى بمعادلة " كيوودريشاردسون " وتقيس هذه المعادلة مدى الاتساق الداخلي

لفقرات الاختبار ، كما أن هذه الطريقة تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وتعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات وفقاً لهذه المعادلة فإن الرموز التي تحويها تعني أن :

- R_{tt} - هي معامل ثبات الاختبار
 n - هي عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار
 S_{2t} - هي تباين درجات الاختبار
 P_i - نسبة الطرب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال
 Q_i - نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن نفس السؤال .
 $\sum P_i Q_i$ - مجموع حاصل ضرب P_i في q_i لكل سؤال .

ولكن يكون الاختبار ذو ثبات مرتفع ، يجب أن نراعي ما يلي :

- 1- أن يكون عدد أسئلة الاختبار كبيراً ، إذا كلما زاد عدد أسئلة الاختبار زاد معامل ثباته .
- 2- أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة ، وذلك لأنه كلما كانت الأسئلة متوسطة الصعوبة زاد معامل الثبات . فالاختبار ذو الأسئلة السهلة جداً أو الصعوبة جداً له معامل ثبات منخفضة ما إذ يقل الثبات كلما ابتعدت صعوبة الأسئلة .
- 3- أن يكون الاختبار نفسه صادقاً ، إذ كلما زاد صدق الاختبار زاد ثباته .

وعند تفسير ثبات الاختبار نجد أن المعايير تتنوع بتنوع المؤلفين والغرض من الاختبار . واللوحة التالية تلخص بعض الإرشادات المقبولة بشكل واسع في هذا المجال . (8 : 133)

- 0.95 - 0.99 عالية جداً ، نادرة الوقوع
- 0.90 - 0.95 عالية ، وكافية للقياسات على الأفراد.
- 0.80 - 0.90 عالية إلى حد ما ، ممكنة للقياسات على الأفراد
- 0.70 - 0.80 مقبولة ، كافية للقياسات على الجماعات وليس على الأفراد
- أقل من 0.70 منخفضة ، مفيدة فقط في حالة الأوساط الحسابية في المسح الإحصائي .

• هـ - تحديد معامل الصدق الذاتي للاختبار :

يقصد بالصدق الذاتي أنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس .

وترجع أهمية هذا النوع من أنواع الصدق إلى أنه يمثل الحد الأعلى لصدق الاختبار ويقاس معامل الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

• و - صلاحية الاختبار للاستعمال : Usability

يتعلق هذا المعيار بالسهولة في إجراء الاختبار وفي تصحيحه وتفسير نتائجه ، والخصائص الأربع التالية تعتبر من الخصائص العشر الضرورية للاختبار الجيد وهي : السرعة Speediness ، والكفاءة Efficiency ، الموضوعية Objectivity ، العدالة Fairness ، وهذه الخصائص الأربع جميعها ذات علاقة بصلاحية الاختبار للاستعمال ويعرفها بين كما يلي : (8 : 133 : 134)

السرعية : إلى أي مدى تؤثر سرعة الاستجابة على العلامات في الاختبار ؟ يجب أن لا يسمح للسرعة بأن تلعب دوراً بارزاً في تقرير العلاقات على الاختبارات التحصيلية ، إذ يجب أن يُعطي جميع الطلاب أو على الأقل غالبيتهم وقتاً كافياً لإنهاء الإجابة عن فقرات الاختبار .

الكفاءة : وتعرف ضمن إطار عدد الاستجابات في وحدة الزمن . ويرى البعض ضرورة التوافق بين الوقت المتاح للاختبار وتصحيحه ومواعيته .

الموضوعية : حتى يكون السؤال المطروح في الاختبار موضوعياً فإنه يجب أن يتفق المختصون على الجواب الصحيح ، أو الأفضل له ، فالموضوعية لذلك تعتبر خاصية في تصحيح الاختبار وليست خاصية في شكل الأسئلة (على سبيل المثال أسئلة الاختبار من متعدد ، أسئلة الصواب والخطأ) .

العدالة : لضمان العدالة فإن على المعلم أن ينشئ ويجري الاختبار بطريقة ما بحيث يعطي طالب نفس الفرصة لإبداء معرفته .

فيما عدا الاختبارات المقننة المؤقتة (المحددة بوقت معين للإجابة) ، فإن أثر سرعة الطالب في الاستجابة يجب أن يقل بإعطاء معظم الطلاب وقتاً كافياً لإنهاء جميع الاختبار . وقد يبدو الاهتمام بإجراء الاختبار شيئاً غير جديد إلا أنه يجب التذكر بأن وقت الطلاب شيء ثمين جداً على جميع مستويات التعلم ، التعليمات الواضحة البسيطة والإجابات الصحيحة المدروسة بشكل حسن أمور ضرورية لكل يكون شكل الفقرة أو أسلوب الاختبار جديداً أو فريداً . يجب أن يتم تنبيه الطرب بهدوء وبساطة إلى الوقت المتبقي للاختبار حتى نهاية الحصة أو نهاية الوقت المخصص لهذا الاختبار . سهولة التصحيح ضرورية بشكل خاص إذا كان المعلم يختبر خمسة أو ستة صفوف في كل منها خمسة وثلاثون طالباً . إعطاء أوراق إجابة منفصلة أو تحديد موقع الإجابات على أحد هوامش ورقة الاختبار يساعد في تصحيح الإجابات عن الفقرات الموضوعية في الاختبار . وقبل إجراء فقرات الاختبار من نوع " حل المشكلات " فإن الخطوات والطرق المقبولة يجب أن تلخص كما ويجب أن تحدد الخطوات التي تستحق علامات جزئية . وفي حالة أسئلة المقال فإن الإجابة النموذجية يجب أن تحدد ، أو يجب أن توضع قائمة بالنقاط والأفكار المقبولة في الإجابة . أن هذه التعليمات تقيد المعلم كثيراً لكي يكون أكثر فعالية وموضوعية ونزاهة .

- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات :

يمكن بيان إجراءات تصميم مقياس للاتجاهات وفق الخطوات التالية : (2)

1. تحديد الهدف من المقياس .

تهدف مقاييس الاتجاهات عامة إلى تحديد درجة استجابة الأفراد (المفحوصين) نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض ، التأييد أو المعارضة ، المحاباة أو المجافاة .

2. تحديد أبعاد المقياس الأساسية .

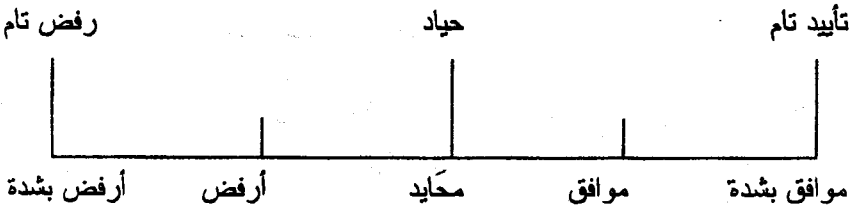
يتم تحديد المحاور أو الأبعاد التي يقيسها المقياس وذلك عن طريق تحديد الاتجاهات التي يدور حولها المقياس وذلك من خلال الدراسات وثيقة الصلة بموضوع الاتجاه . والمقاييس الأخرى التي أجريت وذلك بالمقياس المزمع إعداده.

3. تحديد التعريف الإجرائي لموضوع المقياس .

يتم تحديد التعريف الإجرائي للأبعاد التي يدور حولها المقياس باستقراء موضوع الاتجاه ومحاوره إذ يتم الحكم على صدق المقياس من خلال مدى تمثيل عباراته للتعريف الإجرائي لأبعاده وللمقياس ككل .

4. تحديد طريقة قياس الاتجاهات .

يستخدم مقياس " أولت أوثر مستون " ومن أشهر الطرق " ليكرت " والذي يتسم فيه تقديم عدة عبارات للفرد تتصل بموضوع الاتجاه وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة على نحو ما هو موضح بشكل (19-4)



شكل (19-4) متصل شدة الاتجاه

وتقدر درجات العبارات الموجبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) وتقدر العبارات السالبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) .

وقد وضع الباحثون عدداً من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد مقاييس للاتجاهات على طريقة " ليكرت " وذلك حتى تتوفر لها درجة عالية من الصدق والثبات وتتمثل تلك المعايير في :

أ - عدد بدائل الاستجابة :

تتطلب طريقة ليكرت أن يقوم الطالب بتحديد استجابته على كل عبارة من عبارات المقياس وذلك باختيار أحد بدائل الاستجابة المقدمة له وهذه البدائل تتكون من ثلاثة أو خمسة بدائل وقد أوصي باستخدام الصورة باستخدام الصورة ذات الخمسة بدائل عند إعداد مقاييس الاتجاهات ذلك لأنها أكثر الصور شيوعاً للمقاييس المعدة وفقاً لطريقة " ليكرت " بالإضافة إلى أنها تعطي الشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها ما يتوافق مع شدة انفعاله مع كل عبارات المقياس .

ب - البديل المحايد :

وهو البديل الذي يفترض أن يقوم الشخص المفحوص باختياره عندما يكون موقفة محايداً أو وسطاً من عبارة الاتجاه . وبعض الباحثين يرون أن الأشخاص يتجهون إلى تفضيل البديل المحايد ، حتى وأن كان غير محايد من العبارة .. ولذلك فقد أوصي بضرورة إعادة النظر في عبارة الاتجاه التي تكون فيها نسبة من يفضل البديل عن غيره من بدائل الاستجابة الأخرى أكثر من 25% من الطلاب ، حيث أنه من المحتمل أن تكون هذه العبارة غير مفهومة ، أو أنها لا تتطلب من المفحوص (الطالب) إظهار شدة انفعاله نحو العبارة الخاصة بالاتجاه سواء بالرفض أو القبول .

ج - طول المقياس (عدد عبارات المقياس) :

يرى البعض أن زيادة عدد عبارات المقياس يضمن تمثيل العبارات للجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه ، يرفع معامل ثبات المقياس ، ولكن احتواء المقياس على عدد كبير جداً من العبارات دون النظر إلى مضمونها قد لا يعني تمثيل المقياس للجوانب المختلفة له كما لا يؤدي إلى رفع ثبات المقياس .. بالإضافة إلى أن هذا المقياس (ذي العدد الكبير من العبارات) يستغرق وقتاً طويلاً ؛ الأمر الذي قد يتأثر منه نتائج المقياس بمعامل التعب Fatigue Factor . لذلك ويجب أن يتكون المقياس من عدد معقول من العبارات التي يتم اختيارها بعناية بحيث تمثل الجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه الذي يتراوح ما بين 20-25 وبحيث لا يقل عدد العبارات الممثلة لكل جانب من جوانب المقياس عن 6 عبارات .

د - صياغة عبارات المقياس :

يجب مراعاة الأمور التالية عند صياغة عبارات مقياس الاتجاه "

- أن يتم صياغة المقياس بحيث تمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه حتى تستطيع توفير صدق المحتوى للمقياس .
- أن تحتوى عبارات الاتجاه على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية.
- أن تتم صياغة عبارات المقياس بما يتفق والمعايير المحددة لصياغة عبارات الاتجاه ومنها :

- ◆ أن تستبعد العبارة التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة .
- ◆ أن تصاغ بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة .
- ◆ أن تستبعد العبارة التي يتوقع أن يوافق عليها أو يرفضها الجميع .
- ◆ أن تكون العبارة قصيرة ولا يزيد كلماتها عن 20 كلمة .
- ◆ أن لا تحتوى العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
- ◆ أن لا تحتوى العبارة على ألفاظ مثل: (كل ، دائما ، قط ، لا أحد) .
- ◆ أن يتم صياغة الجمل المكونة للعبارة بصورة بسيطة .
- ◆ أن تكون العبارة خالية من الغموض في الصياغة .
- ◆ أن لا تستخدم في العبارة أسلوب نفى النفي .

هـ - عدد العبارات السالبة والموجبة :

طريقة " ليكرت " تتطلب أن يحتوى المقياس الخاص بالاتجاه على عبارات موجبة وعبارات سالبة معاً ، ويجب أن يكون هناك توازن بينهما ، وأن يتم توزيع هذه العبارات بصورة عشوائية حتى نتجنب الاستجابة النمطية ؛ أي نزوع بعض المفحوصين إلى تفضيل خيار واحد معين عند إجابتهم على جميع العبارات الخاصة بالمقياس دون مراعاة كل عبارة .

5. تحديد صدق محتوى المقياس :

وتستهدف هذه الخطوة ، التحقق من قدرة المقياس على قياس ما أعد

لقياسه، بمعنى أن المقياس يتضمن عبارات يبدو أنها على صله بالجانب

موضع القياس ، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه ، ويتطلب ذلك عرض المقياس على عدد من الخبراء ممن تتوفر لديهم خبرة بإعداد مثل هذه المقاييس ، وذلك لفحص العبارات في ضوء التعريفات الإجرائية لموضوع الاتجاه .

6. إعداد المقياس في صورته المبدئية المعدة للتجريب الاستطلاعي بهدف إجراء الضبط الإحصائي المناسب :

وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية :

- أ - ترتيب العبارات بطريقة عشوائية وترقيمها ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات هي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) مع مراعاة ألا تكتب العبارة الواحدة في أكثر من صفحة .
- ب - صياغة تعليمات المقياس ، ووضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس وتتضمن :
 - ♦ الإشارة إلى الهدف من المقياس .
 - ♦ وصفا مختصراً للمقياس وتركيب عباراته وطريقة الإجابة عنها .
 - ♦ مثال يوضح كيفية الإجابة عن المقياس .
 - ♦ تنبيهها للتلاميذ إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما أنها تعبر عن رأيه بصدق موضوعياً .
 - ♦ التأكيد للتلاميذ أن هذا المقياس ليس امتحاناً ولا علاقة لاستجاباتهم للمقياس بدرجاتهم في مادة " العلوم " ، أو أي مادة أخرى وأن عليهم أن يعبروا عن آرائهم الحقيقية .
 - ♦ تنبيهها للتلاميذ إلى عدم ترك أي عبارة دون إبداء الرأي فيها .

ج - تحديد نظام تقدير الدرجات ، حيث يتم تحويل استجابات التلاميذ على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح بين 1 : 50 وفقاً لنوع العبارة كما هو مشار إليه سابقاً .

7. التجريب الاستطلاعي للمقياس وضبطه :

وتهدف التجربة الاستطلاعية للمقياس للحصول على بيانات تمكن من تحديد الخصائص الإحصائية الآتية للمقياس :

أولاً : التحليل الإحصائي لعبارات المقياس للحصول على :

- تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة .
- تحديد درجة واقعية العبارات .
- تحديد الشدة الانفعالية لعبارات المقياس .
- تحديد معاملات صدق العبارات .
- تحديد معاملات تمييز العبارات .

ثانياً : تحديد معامل ثبات المقياس

ثالثاً : تحديد معال الصدق الذاتي للمقياس .

رابعاً : الصورة النهائية لمقياس الاتجاه .

وسيتم عرض مبررات إجراء التحليلات الإحصائية السابق ذكرها كل على حدة والوقوف على الأساليب الإحصائية التي تم إجراؤها لضبط عبارات المقياس كل على حدة ثم ضبط المقياس بصورة كلية .

أولاً : التحليل الإحصائي لعبارات المقياس ويتم وفق ما يلي : (18)

أ - تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة :

يهدف تحديد العبارات التي تجاوز نسبة الذين اختاروا البديل المحايد عن 25 % وبالتالي لا تصلح لعبارات المقياس ، وتحديد العبارات التي لم يتجاوز نسبة الذين اختاروا البديل المحايد لها عن 25 % ، ويتم رصد تكرارات استجابات الطالب لكل عبارة . وحساب النسبة المئوية للبديل المحايد .

ب - تحديد درجة واقعية العبارات :

تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من أن كل عبارة من عبارات المقياس تتضمن موقفاً واقعياً بالنسبة للطلاب ، حتى يمكنهم اختيار الاستجابة التي تعبر عن اتجاههم بصدق .

وهذه الخاصية (الواقعية) ترتبط مع خاصية نسبة المحايد حيث يشير ان معاً إلى وضوح معنى هذه العبارة في ذهن الطلاب ، حيث تشير العبارة غير الواقعية إلى تفضيل الطلاب للاستجابة المحايدة . ومن هنا جاء الارتباط بين الخاصيتين .

وتستخدم معادلة " هوفستاتر " Hofstaetter لقياس مدى واقعية العبارات الخاصة بالمقياس وهذه المعادلة هي :

$$\sqrt{\frac{(\text{مـ جـ س } +) + (\text{مـ جـ س } -)}{(\text{مـ جـ س } 0)}} \quad \text{مدى واقعية العبارة}$$

حيث أن :

(مـ جـ س +) : مجموع استجابات موافق بشدة وموافق

(مـ جـ س -) : مجموع استجابات أرفض بشدة وأرفض

(مـ جـ س 0) : مجموع استجابات محايد

وقد قام " هوفستاتر " Hofstaetter بوضع حدود لمدى درجة واقعية لكل

عبارة موضحة بالجدول رقم (19-4) التالي :

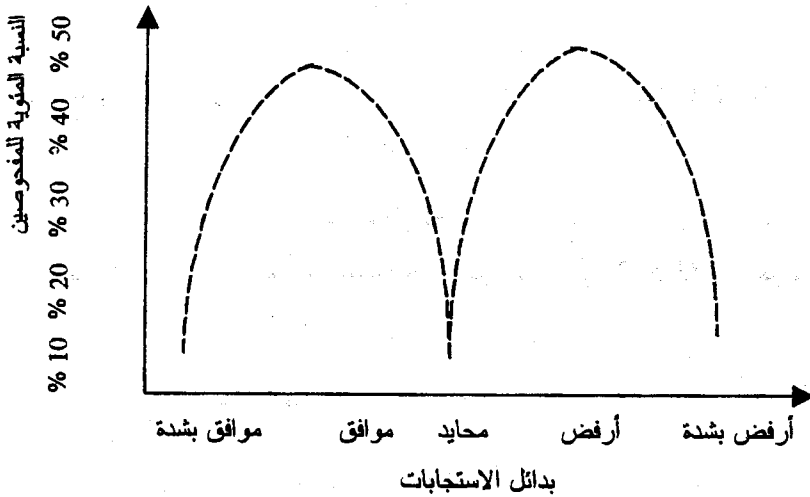
جدول رقم (19-4) حدود مدى درجة الواقعية

حدود الواقعية	مدى درجة الواقعية
منخفضة	أصغر من 1
متوسطة	1-2.49
فوق متوسطة	2.5-4.99
مرتفعة	5-10
مرتفعة جداً	أكبر من 10

ج - تحديد الشدة الانفعالية لعبارات المقياس :

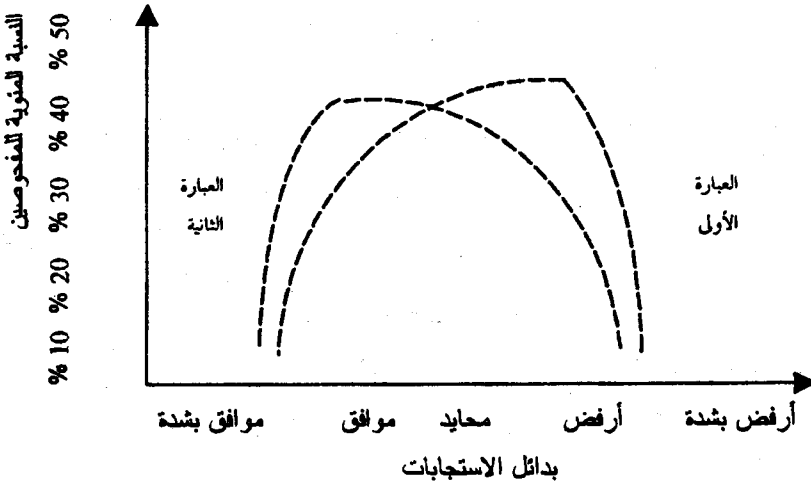
وتهدف هذه الخاصية إلى التأكد من جدلية العبارة أي أن الطلاب يختلفون حول العبارة . بحيث تكون نسبة الطلاب المؤيدين للعبارة مقارنة لنسبة الطلاب المعارضين لها ، وتقل نسبة الطلاب المحايدون على نفس العبارة . وللتأكد من ذلك يتم حساب المتوسط والانحراف المعياري للدرجات على كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه .

وفي حالة العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية فإن توزيع النسبة المئوية للأشخاص المفحوصين على بدائل الاستجابات تأخذ شكلاً يقترب غالباً من المنحني ثنائي القطبية Bipolar Distribution . كما يتضح في الشكل رقم (19-5) :



شكل رقم (19-5) توزيع ثنائي القطبية للاستجابات على العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية .

أما في حالة العبارة ذات الشدة الانفعالية المنخفضة فإن توزيع النسبة المئوية للأشخاص المفحوصين على أثر الاستجابة للعبارة تأخذ شكل المنحني الملتوي السالب أو الموجب كما يتضح في الشكل رقم (19-6) ، حيث يكون هناك تفاوتاً واضحاً بين نسبة الموافقين عليها ونسبة غير الموافقين عليها .



شكل رقم (19-6) توزيع منحني ملتو موجب وسالب لعبارتين شدتهما الانفعالية منخفضة .

وقد أقترح معياراً إحصائياً نختار به العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية وهي التي تكون متوسط درجات المفحوصين عليها ما بين (2.5-3.5) والانحراف المعياري لهذه الدرجات ما بين (1 - 1.5) .

د - تحديد معاملات صدق العبارات :

يتم حساب صدق العبارة بطريقة Internal Consistency ، وذلك عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق Correlation Contingency Coefficient من اختبار χ^2 للدلالة الإحصائية ، ذلك لمناسبة هذه الطريقة لحساب معاملات الارتباط التوافقي لعبارات المقياس التي تزيد احتمالات استجاباتها عن اختبارين ، لحساب معامل ارتباط التوافق لابد من حساب قيمة χ^2 أولاً وفقاً للمعادلات التالية :

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(F_o - F_e)^2}{F_e} \right)$$

حيث أن :

F_o : التكرار الواقعي أو الفعلي لاستجابة الطلاب

F_i : التكرار المتوقع ويمكن حسابه من المعادلة التالية

$$F_i = \frac{F_o \cdot n}{N}$$

حيث أن

f_i : التكرار الكلي

n : عدد الاحتمالات الاختيارية للاستجابة

ثم يتم حساب معامل ارتباط التوافق من المعادلة الآتية :

$$R = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

حيث إن :

R : معامل ارتباط التوافق .

N : عدد أفراد العينة .

ويتم حساب القيمة المصححة لمعامل ارتباط التوافق بقسمة قيمة معامل

ارتباط التوافق النتائج عن المعادلة السابقة ، على الحد الأعلى لأقسام البدائل في

حالة البدائل الخمسة :

وتعتبر العبارة صادقة إذا كان معامل ارتباط التوافق المصحح مساوياً أو

أكبر من 0.3 .

ز - دليل التمييز لعبارات المقياس :

لدليل تمييز كل عبارة يهتم بقدرة كل عبارة من عبارات المقياس على

التمييز بين الطلاب ذوي الاتجاه الموجب الحالي والطلاب ذوي الاتجاه السالب

المنخفض . وللتحقق من هذه القدرة تستخدم أي من الأسلوبين الإحصائيين التاليين :

1 - اختبار (ت) T - test :

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين متوسط درجات مجموعتين من الطلاب على العبارة، المجموعة الأولى العليا وتشتمل على الـ 27% الأعلى من الطلاب في الدرجة الكلية للمقياس ، والمجموعة الثانية (الدنيا) وتشتمل على أدنى 27% من الطلاب في الدرجة الكلية للمقياس ، وتكون العبارة مميزة إذا كانت قيمة (t) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي (0.05) لصالح المجموعة العليا ، هذا وتكون عبارة مقياس الاتجاه لها دليل تمييز مرتفع إذ كانت قيمة (t) المحسوبة للعبارة هذه أكبر من أو تساوى (1.75) مع أخذ في اتجاه العبارات في الاعتبار (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارات السالبة)

2 - معامل الارتباط بين درجات الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية :

وفي هذه الطريقة يتم حساب معامل الارتباط بين درجة الطلاب على كل عبارة ودرجتهم الكلية على المقياس ، فإذا جاء معامل الارتباط مساوياً أو أكبر من (3) كانت العبارة صادقة (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارة السالبة)

واختبار (t) يعطي نتائج متشابهة مع التي يعطيها معامل الارتباط بين درجة الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية ، ويمكننا الاكتفاء بواحد منها فقط دون الآخر ، وذلك للتعرف على القدرة التمييزية لكل عبارة من عبارات المقياس الخاص بالاتجاه . ويتم حساب معامل تمييز العبارة بالمعادلة :

$$t = \frac{X.H - X.L}{\sqrt{\frac{S.H - S.L}{1 - (0.27 N)}}}$$

حيث إن :

X.H	:	متوسط درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
X.L	:	متوسط درجات طلاب الأرباعي الأدنى لكل عبارة .
S.H	:	تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
S.L	:	تباين درجات طلاب الأرباعي الأدنى لكل عبارة .
0.27 N	:	عدد أفراد المجموعة في كل أرباعي .

ثانياً : ثبات المقياس :

يقصد به أن يكون المقياس على درجة عالية من المقياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق . يتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة " كرونباخ " فهي من أنسب طرق حساب ثبات مقاييس الاتجاهات ، ويطلق على الثبات المحسوب بهذه المعادلة معامل ألفا Coefficient alpha . ويجب أن لا يقل معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة عن 0.8 كشرط لثبات المقياس .

ويتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ التالية :

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{S^2_i}{S^2_t} \right]$$

حيث إن

- α = معامل الثبات
- S^2_i = تباين درجات الطلاب في كل عبارة من عبارات المقياس .
- S^2_t = التباين الكلي لدرجات الطلاب الكلية على المقياس
- n = عدد عبارات المقياس

ثالثاً : تجديد معامل الصدق الذاتي للمقياس :

ويتم ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات . وبانتهاء هنا الأجراء يكون قد تم تحديد الخصائص الإحصائية للمقياس . ويمكن عرض نتائج الخصائص الإحصائية للمقياس كما في جدول (19 - 5) .

وللتأكد من أن عبارات مقياس الاتجاه متجانسة Homogeneous ، وأن المقياس يقترب من بعد واحد Unidimensional ، أي يركز على قياس اتجاه واحد ، يستخدم التحليل العنبري Factor analysis لتحليل معاملات الارتباط بين محاور المقياس ، ويفسر ذلك الارتباط إلى عدد من العوامل التي تتبع من العلاقات بين عبارات المقياس وذلك من خلال إعطاء التحليل العنبري أوزاناً لعبارات المقياس في صورة عوامل مشتركة Common Factors نابعة من عامل عام Commonality بعد إجراء التدوير الملائم (المتعامد والمائل) للعوامل السابقة Rotated Factor Pattern .

جدول (19-5) الخصائص الإحصائية لمقياس الاتجاهات

معامل ثبات المقياس		
معامل الصدق الذاتي للمقياس		
التحليل الإحصائي لعبارات المقياس	معاملات تمييز العبارات	
	معاملات صدق العبارات	
	المتوسط	الشدة الانفعالية لعبارات المقياس
	الانحراف المعياري	
	فوق المتوسط	واقعية العبارات
	مرتفعة	
	مرتفعة جداً	
	النسبة المئوية للمحايدتين	

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس :

وفيها تم وصف المقياس وعدد عباراته النهائية ، فتوزع عبارات المقياس على أبعاده المختلفة وتحدد أرقامها مع بيان العبارات الموجبة منها والسالبة (وذلك حتى يتم تصحيح المقياس وفقاً لذلك) ، إذ تُقدر درجة المفحوص الكلية على المقياس بناء على مفتاح التصحيح المستقي من سلبية وإيجابية عبارات المقياس .

كما ينبغي أن تشمل صفحة غلاف المقياس على مسمى المقياس والبيانات التصنيفية التي يطلب من المفحوص كتابتها . وفيما يلي وصف لمقياس اتجاهات نحو الوراثة لطلاب المرحلة الثانوية .

مقياس اتجاهات طلاب الثانوية العامة نحو الوراثة

الاسم : الفصل :
 الشعبة : التاريخ :

تعليمات استخدام المقياس

- ◆ يستخدم هذا المقياس لقياس اتجاهك نحو الوراثة .
- ◆ لن تؤثر درجتك في هذا المقياس على درجتك في الوراثة .
- ◆ يتكون المقياس من 23 عبارة .
- ◆ يوجد أمام كل عبارة خمس خانات هي :

موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً

- ◆ اقرأ كل عبارة ثم قرر شعورك نحوها وضع علامة (x) في إحدى للخانات السابقة . طبقاً لما يلي :
- إذا كنت موافق تماماً ضع علامة (x) تحت موافق جداً
- إذا كنت موافق جزئياً ضع علامة (x) تحت موافق
- إذا كنت غير متأكد ضع علامة (x) تحت غير متأكد
- إذا كنت معترض ضع علامة (x) تحت لا أوافق
- إذا كنت رافضاً تماماً ضع علامة (x) تحت لا أوافق مطلقاً
- ◆ حاول أن تبدي رأيك في كل العبارات .
- ◆ لا توجد إجابة صحيحة وأخري خاطئة فأي إجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن شعورك الحقيقي .
- ◆ وإليك المثال التالي يوضح لك كيفية الإجابة :
- ◆ مثال :

موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	العبارة
	(x)				أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة

العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1- أفضل الصمت عند حدوث مناقشة في محاضرة الوراثة .					
2- أتمنى أن أدرس الوراثة في الفصول الدراسية القادمة .					
3- أشعر بصعوبة عند دراسة قوانين توارث الصفات.					
4- أرى أن دراسة الوراثة خارج موضوع اهتماماتي.					
5- يضايقني التحدث مع زملائي أثناء الانغماس في حل مسائل الوراثة.					
6- دراسة الوراثة تحد من طريقة تفكيري .					
7- أستمتع بدراسة تحديد الجنس .					
8- أفضل استرجاع المعلومات عن باب الوراثة أكثر من المعلومات بالأبواب الأخرى .					
9- أشعر بالرضا عند دراسة الوراثة .					
10- أعتقد أن دراسة الوراثة ممتعة .					
11- أشعر أن قوانين الوراثة غير ذات جدوى .					

العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
12- استفادتي من الوراثة تنعكس على المقررات الأخرى .					
13- أعتقد أن دراسة الوراثة تزيد من قدراتي على التخيل .					
14- أشعر بالملل عند الحديث عن مسائل الارتباط والعبور .					
15- أجد نفسي مستمتعاً أثناء تعاملتي مع مسائل وراثية تستثير تفكيري ويعزز من متعتي وصولي للحل الصحيح لمسألة وراثية غير نمطية .					
16- أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة .					
17- أميل إلى حل مسائل الوراثة .					
18- يسعدني مناقشة زملائي في بعض مسائل الوراثة.					
19- أتضايق من حل مسائل الوراثة .					
20- أحب قراءة الإنجازات العلمية في مجال الهندسة الوراثية .					

موافق جلياً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	المعبارات
					21-أفضل تناول الألفاظ الوراثية عن برامج التعليم الأخرى .
					22-أعاني من السكون والوحدة أثناء التعامل مع وحدة الوراثة .
					23-أستمتع بحل مسائل الوراثة بكثرة .

- قياس الجوانب المهارية " اختبارات الأداء "

تهتم اختبارات الأداء بقياس المهارات ، ففي مقررات العلوم يكون تركيز الجوانب المهارية منصباً على مهارات العمل في المختبرات بجانب المهارات العقلية المرتبطة بالأداء المعلمي ، وفي دراسة اللغات يتم التركيز على قياس مهارات الاتصال ومهارات الكتابة ، وفي الجغرافيا يتم التركيز على مهارات رسم الخرائط ، وفي التربية الفنية ينصب الاهتمام على الرسم والزخرفة ، كما يحتل الرسم الهندسي مكانة هامة في تعليم الرياضيات والتعليم الصناعي .

وتركز اختبارات الأداء ، في العادة ، على الطريقة أو الناتج ، أو عليهما معاً . ففي حالة إلقاء خطبة ، أو ممارسة السباحة أو أي نوع آخر من أنواع المهارات الحركية ، يكون هننا وشغلنا الشاغل موجهاً نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب . أما في حالة الأعمال الفنية كالرسم والنحت وما شابه ، فيكون هننا وشغلنا الشاغل موجهاً نحو الناتج النهائي أكثر من كونه موجهاً نحو طريقة الوصول إلى هذا الناتج . ولكن في حالات أخرى ، من مثل الضرب على الآلة الكاتبة ، فيكون هننا موجهاً إلى الطريقة والناتج معاً .

أنواع اختبارات الأداء :

يمكن تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختباري إلى أربع فئات هي: (10 : 88)

1. الأداء من النوع الكتابي .
2. الأداء باستخدام نموذج المحاكاة .
3. الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه .
4. الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

أولاً : الأداء من النوع الكتابي

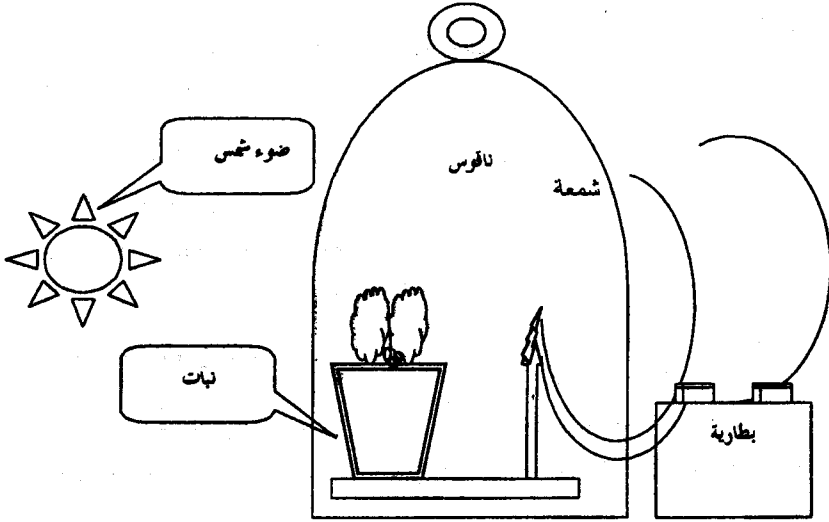
يختلف هذا النوع من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة في كونها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة وقياس مهارات الأداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية أو الحقيقية .

وهذه التطبيقات الكتابية بحد ذاتها من الممكن أن تقضي إلى النواتج التعليمية النهائية المطلوبة ، أو أنها قد تكون بمثابة خطوة متوسطة على طريقة الأداء الذي يتضمن درجات أعلى من الواقعية (وذلك مثل : الاستخدام الحقيقي للأدوات والأجهزة) .

ويمكن النظر للاختبار الكتابي على أنه يمثل خطوة مبدئية على طريقة بناء الاختبار الأدائي الفعلي . فإذا كان السلوك أو الأداء الفعلي معقداً جداً ، وكانت الأجهزة الالجب استخدامها ثمينة ، فإن الاختبار الكتابي يمكن أن يخدم كخطوة مبدئية تجنباً لمخاطر الاستخدام الفعلي للأجهزة وتعريضها للخراب أو التلف .

فيمكن أن يطلب من التلميذ بناء خريطة للطقس ، أو تصميم مخطط لشبكة كهربائية في عمارة ، أو وضع تصميم لعمل نوع من الملابس ، أو وضع خطة لتجربة علمية . ويمكن بناء هذا النوع من الاختبارات على النحو التالي الوارد كما في شكل رقم (19-7) لقياس عدد من المهارات العقلية المرتبطة بالعمل المعملى مثل: تحديد المتغيرات ، وتصميم التجارب ، وتفسير البيانات . (8)

الأسئلة (1 : 4) تتعلق بالتجربة التالية :



شكل رقم (19 - 7) يوضح كيفية قياس عدد من المهارات العقلية المرتبطة بالعمل المعملي لتجربة في معمل النبات

افترض أن التجربة أعلاه قد أجريت بفرض إظهار أن النبات الذي ينمو تحت الناقوس يقلل مقدار ثاني أكسيد الكربون ويزيد مقدار الأكسجين تحت الناقوس. وضع النبات والشمعة المشتعلة تحت الناقوس كما بالشكل. تحترق الشمعة لمدة دقيقة ثم تنطفئ، وبعد ثلاثة أيام تشعل الشمعة باستعمال البطارية لمدة دقيقة قبل أن تنطفئ.

1- قبل استخلاص أي نتيجة من هذه التجربة ، يجب أن تعاد التجربة مع تغيير واحد مما يلي:

- ♦ استعمال ناقوس أكبر ،
- ♦ إخراج الشمعة .
- ♦ إخراج النبات .
- ♦ إشعال الشمعة بحزمة ضوء مركزة .

2- أكثر مصادر الخطأ المحتملة في هذه التجربة هو :

- ♦ المواد غير النقية في الشمعة .
- ♦ التغير في الطاقة التي تقدمها البطارية .
- ♦ حجم الناقوس .
- ♦ التسرب بين الناقوس وسطح الطاولة .

3- أي من النتائج التالية يمكن استخلاصها من التجربة :

- ♦ جميع أجزاء النبات تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعطي الأكسجين .
- ♦ تحتاج النباتات إلى الضوء حتى تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعطي الأكسجين .
- ♦ النباتات والشموع المحترقة لها نفس التأثير في الهواء .
- ♦ تنتج النباتات مادة تمكن الشمعة من الاحتراق .

4- على أساس هذه التجربة يمكن للمرء أن يفترض أن اللبّات يعطي الأكسجين ، وإذا كان ذلك صحيحاً فيتوقع أن :

- ♦ تنطفئ الشمعة عندما تقترب من نبات ينمو .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود نباتات نامية .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود شمعة محترقة .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة من الزمن تحت الناقوس أطول مما تعيش النباتات .

ثانياً : الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه

تتضمن اختبارات الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه مدى واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية . فقد يطلب من التلميذ أن يتعرف إلى أداء ما ويسمي أجزائها ، أو نعرض عليه جهازاً به عطل يستمع إلى تشغيله ويحدد العطب الحادث به .

ومثل هذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي، كما يشيع في البيولوجيا إذ يطلب من التلميذ التعرف على العيلة التي تحت الميكروسكوب ، أو يتعرف الطلاب في حصة الكيمياء على نوع ملح مجهول . وتقدر درجة الأداء على ضوء النتائج النهائي الذي يصل إليه

ثالثاً : الأداء باستخدام نموذج المحاكاة

يؤكد الأداء في حالة المواقف التي تحاكي الموقف الأصلي على أهمية اتباع الخطوات الصحيحة للقيام بالعمل المطلوب . فاللتلميذ في مثل هذه الحالة يُنتظر منه أن يقوم بنفس الحركات التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي ، وتستخدم نماذج المحاكاة بكثرة في مجال التدريب على قيادة السيارات ؛ ومجالات التعليم المهني . ويُقيّم الأداء على ضوء الحركات الصحيحة التي يمارسها التلميذ .

رابعاً : الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

إذا اختبر الأداء ممثلاً بأعمال حقيقية تعكس الأداء الكامل مثل: اختبار مهارة قيادة السيارة.

كيفية قياس المهارات :

مما سبق يتضح أنه يمكن قياس الأداء المهاري بتقدير قيمة الناتج النهائي (كنتيجة تجربة ، أو نتيجة تشخيص ، أو نتيجة التعرف على عينة أو) .

كما يمكن ملاحظة التلميذ أثناء قيامه بالأداء العملي للموقف الاختباري وذلك من خلال استخدام قوائم التدقيق Checklists ومقاييس التقدير Rating Scales ، ولبناء هذه القوائم يتبع الآتي:

- 1- تحديد المهارة المطلوبة بدقة .
 - 2- تحليل المهارة إلى أجزائها الأولية البسيطة أو المهارات الفرعية .
 - 3- أكتب هذه الجزئيات بالترتيب النموذجي لأدائها في بطاقة .
 - 4- حدد مدى أداء التلميذ لكل جزئية .
 - 5- حدد قيمة (درجة) مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لكل مهارة فرعية .
 - 6- لاحظ أداء التلميذ وضع العلامات أو الدرجات المناسبة أمام كل جزئية من مكونات المهارة أو الأجزاء العملي حتى ينتهي تماماً من المهمة .
 - 7 - احسب المجموع الكلي الذي حصل عليه التلميذ من خلال أدائه للنشاط العملي .
- ويوضح جدول رقم (19 - 6) قائمة تدقيق خاصة بقياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية . (8 : 102)

قياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية :

1 - قائمة التدقيق :

جدول رقم (19 - 6) يوضح قائمة تدقيق خاصة بقياس المهارات

اليدوية في مجال الكيمياء العملية

قسم أ . نوبان المادة الصلبة في الماء	نعم	لا
1.أ هل غسلت الكأس وقصيت التحريك في البداية بماء مقطر ؟		
2.أ بعد نقل المادة الصلبة إلى الكأس ، هل غسلت زجاجة الوزن الماء ؟		
3.أ هل كانت إضافة الماء إلى المادة الصلبة في الكأس بطريقة		

		صحيحة (مثلاً إضافة الماء إلى جدار الكأس)؟	
أ.4		هل حرك المحلول حتى ذوبان جميع المادة الصلبة ؟	
ب.1		هل كانت الكأس المحتوية على المحلول مثبتة بطريقة مناسبة أثناء التحريك ؟	
ب.2		هل كان فعل التحريك آمناً ومرضياً ؟	
ب.3		هل أجريت جميع العمليات بطريقة لا تتناقض مع الطبيعة الكمية للتمرين ؟	

وبالرغم من الإجراءات المحددة المتعلقة بالمحلول ، إلا أنه يمكن تعميم هذه الأسئلة بحيث يجري تكييفها وتطبيقها في مواقف مخبرية متعددة . وللمساعدة في عملية المشاهدة ، يمكن تطوير مقاييس أو قوائم تقدير لكل وحدة من المحتوى أو المجموعة من مهارات المختبر . ويمكن أن يشار إلى درجة المهارة التي ينجز فيها الطالب مهمة معينة باستعمال مجموعة أرقام تمثل مستويات معينة من المهارة مثل :

- 1 - غير مناسب
2 - مناسب
3 - فائق

2 - قوائم المراجعة Checklists

مراجعة اختبارات الأداء (17 : 207) Reviewing Performance Test

- 1 - هل عناصر الاختبار مهمة للأداء ككل ؟
- 2 - هل البنود واقعية من حيث متطلبات الأداء ؟
- 3 - هل العناصر قابلة للتقويم الموضوعي ؟
- 4 - هل العناصر مستقلة ؟ وإذا لم تكن ، فهل توجيهات بالاستمرار في الاختبار إذا لم يستطع المختبر أداء جزء أو عملية ؟
- 5 - هل التعليمات الخاصة بالمختبر واضحة ومباشرة ؟ وهل تتضمن :
 - أ - المطلوب من المختبر عمله ؟
 - ب - كيفية تنفيذ ما هو مطلوب منه عمله ؟
 - ج - الظروف التي سيقوم المختبر بالأداء خلالها (ما سيتاح له وما سيمنع من استخدامه)؟
 - د - كيفية وضع درجات الأداء ؟
 - هـ - كيفية طرح أسئلة أو عمل تعليقات على الاختبار ؟

6 - التعليمات الخاصة بالمتحن واضحة ومتكاملة ؟ وهل تتضمن :

- أ - الظروف التي سيتم خلالها تطبيق الاختبار بالضبط ؟
- ب - الإجراءات التي ستتبع بالضبط ؟
- ج - قائمة الأدوات ، وأساليب العمل المساعدة ، والأجهزة ، والمواد التي سيتم استخدامها ؟
- د - توقيت وكيفية إعطاء المساعدة للمتحن (إذا كان ذلك مسموحاً به على الإطلاق) ؟
- هـ - إجراءات التصحيح ؟
- و - الوقت المسموح به لكل جزء من الاختبار ؟
- ز - نظام التناوب إذا كان سيتم أداء مهام مختلفة على أكثر من محطة اختبار ؟
- ح - تعليمات التقرير عن الأخطاء في الاختبار أو ظروف الاختبار والمشكلات غير العادية ؟
- ط - هل تم تحقيق صلاحية بنود الاختبار بشكل صحيح ؟

- تطبيقات عملية

تدريب (1)

صمم اختباراً تحصيلياً في مجال تخصصك يشمل على (20) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، وطبقه على تلاميذ المرحلة التعليمية (أو الصف الدراسي) الذي تمارس به التدريس ، ثم أعد تحليلاً لمفردات الاختبار وقرر ثباته وارصدها في الجدول التالي :

القيمة	بيانات الاختبار
()	متوسط زمن تطبيق الاختبار - ()
()	متوسط معامل صعوبة المفردات - ()
()	- مفردات عالية الصعوبة ن - ()
()	- مفردات متوسطة الصعوبة ن - ()
()	- مفردات سهلة جداً ن - ()
()	متوسط معامل التمييز للمفردات - ()
()	مفردات معامل تمييزها أقل من $0.3 \times$ ن - ()
()	معامل ثبات الاختبار - ()

مراجع الفصل التاسع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- إبراهيم بسيوني عميرة . (1987) . المنهج وعناصره . ط 2 . القاهرة : دار المعارف .
- 2- إبراهيم توفيق غازي . (1992) . أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتتمسية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .
- 3- بنجامين بلوم وآخرون (1983) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون : القاهرة : مؤسسة الأهرام .
- 4- توما جورج خوري . (1991) . الاختبارات المدرسية ومراكز تقويمها . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- 5- جودت أحمد معادة ، عبد الله محمد إبراهيم (1991) . المنهج المدرسي الفعال . الأردن : دار عمار للنشر .
- 6- حلمي الوكيل ، محمد المفتي . (1993) . المناهج . القاهرة : مكتبة الأجلو المصرية .
- 7- الدمرداش سرحان ، منير كامل . (1991) . المناهج . الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأجلو المصرية .
- 8- رونني دوران . (1985) . أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم . ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون . الأردن : دار الأمل .
- 9- عايش زيتون . (1994) . أساليب تدريس العلوم . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- 10- عبد الرحمن عيس . (1989) . دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- 11- عبد المنعم أحمد حسن . (1985) . مقدمة في تدريس العلوم الفيزيائية . الإسكندرية : مكتب فلمنج للألة الكاتبة .
- 12- عبد الوهاب محمد كامل . (1993) . أسس الفروق الفردية . القاهرة : دار الكتب .

- 13- محمود عبد الحليم منسي . (1991) . علم النفس التربوي للمعلمين . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- 14- محمود عبد الحليم منسي ، محمود فتحي عكاشة (1994) . التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء . كلية التربية بدمهور .
- 15- يوسف قطامي ، نايفة قطامي . (1993) . استراتيجيات التدريس . الأردن : دار عمار .
- 16- وهيب سمعان ، رشدي لبيب (1977) . دراسات في المناهج . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 17- وليم د. تريسي . (1990) . تصميم نظم التدريب والتطوير . الرياض : معهد الإدارة العامة ، الإدارة العامة للبحوث .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 18- Abdel – Gaid , S. (1986) . A Systematic Procedure for Constructing a valid microcomputer attitude scale . Journal of Research in Science Teaching , 23 (6) : PP. 823-839.
- 19- Gronlund, N. E & Lim, R.L. (1990) . Measurement and Evaluation in Teaching (6th. ed.). New York : Macmillan Publishing Company .
- 20- Saphier, J. & Gower, R. (1987). The Skillful Teacher. Building Your Teaching Skills. Massachusetts: Carlisle.

● الفصل العشرون ●

تطوير الواجب المنزلى

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلى .
- فعالية الواجب المنزلى على نواتج التعلم .
- مفاهيم خاطئة عن الواجب المنزلى .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية .
- دور المعلم فى إنجاز الواجبات المنزلية .
- خصائص الواجب المنزلى الجيد .
- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلى .
- تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلى .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل العشرين (تطوير الواجب المنزلي)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد دور الواجب المنزلي في تحسين نواتج التعلم .
- 2- التعرف على المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية .
- 3- التنبؤ بمتغيرات التعلم المترتبة على شيوع المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية لدى المعلمين.
- 4- تحديد دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية .
- 5- التعرف على أبرز خصائص الواجبات المنزلية الجيدة .
- 6- دراسة اللاتحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي وإمكانية تنفيذها من قبل الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين بمختلف القطاعات .

" إنك لا تستطيع أن تحصل على شيء من لا شيء لأن فاقد للشيء لا يعطيه، وعندما يطالب بعض الآباء بإلغاء الواجب المنزلي يكونون كمن يريد شيئاً من لا شيء . إن المرء ليحصل على النشاط المدرسي بمقدار ما يضع فيه "

الفصل العشرون

تطوير الواجب المنزلي

- مقدمة :

لو تساءلنا عن الأسباب التي تجعل التلاميذ يكرهون المدرسة وبخاصة صغار السن ، فإنني أعتقد أن الواجب المنزلي سوف يأتي في قائمة تلك الأسباب . وقد أثير جدل بين التربويين حول مغزى الواجب المنزلي وأهميته ، وتباينت الآراء ما بين مؤيد ومعارض لتضمين الواجب المنزلي والحث على أدائه ، كما اختلفت نتائج الدراسات المتعلقة بفعاليتها على نواتج التعلم .

وعلى الرغم مما يثار حول الواجب المنزلي وفعاليتها إلا أنه يشكل بعداً ومكوناً مهماً من مكونات منظومة التدريس الفعال ، وبخاصة عند النظر إلى التعلم أنه عملية بلائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه تستلزم من المتعلم إعادة بناء معرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين سواء كانوا أولياء الأمور أو الزملاء أو الأخوة خارج أسوار المدرسة .

ومن ثم فإداء الواجبات المنزلية تسمح بتطور التعلم الذاتي وبناء صفات مهمة في الشخصية مثل: الالتزام والاستقلال والمسئولية والتوجيه الذاتي وكلها صفات أصبحت ضرورية للمواطنة والتكيف للمعاصر .

ويعرف الواجب المنزلي بأنه مهمات يكلف بها المدرسون تلاميذهم بحيث يطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسية وهذا التعريف يستلزم كلاً من :

- ❖ المذاكرة الموجهة والتي تتم داخل أسوار المدرسة .
- ❖ حلقات الدروس المنزلية أو الخصوصية .
- ❖ الأنشطة غير المنهجية . وهي الأنشطة التي لا يرتبط تنفيذها بمناهج دراسي معين .

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي

ساد في مستهل القرن العشرين مفهوم أن العقل عبارة عن صفحة بيضاء تمتلئ بالتمارين العقلية أو عمليات الحفظ ، وقد انعكس هذا التصور على عملية التدريس ؛ مما جعل فكرة الواجبات المنزلية تلقى قبولاً طيباً . ثم تحول التركيز في الأربعينات من نقل المعارف إلى حل المشكلات مما انعكس سلباً على دور الواجب المنزلي .

وقد أدى إطلاق الروس للقرع الصناعي في فترة الخمسينات إلى تبني الاعتقاد بأن الواجب المنزلي يزيد من سرعة اكتساب المعرفة سعياً لمواجهة التكنولوجيا المعقدة ، في حين شجعت الستينيات

تحولاً آخر ن فقد اعتبر الواجب المنزلي جهداً لا ضرورة له ، إذ يؤدي الضغط الزائد من جانب المدرسة إلى الإهمال في إشباع جوانب الشخصية الأخرى ومنذ بداية الثلثينات عادت الدعوة إلى المطالبة بالواجب المنزلي وبخاصة عندما أصبح التلاميذ يقضون ساعات من أوقاتهم أمام مشاهدة التلفزيون مما انعكس سلباً على نتائج تعلمهم ، إذ تشير دراسة والبرج (Walberg , 1983) على المجتمع الأمريكي ومقارنة نتائج تحصيل تلاميذه بالأكطار الأخرى إلى انخفاض درجات هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم ببلاد أخرى ، وذلك بسبب أنهم يقضون أقل الأوقات في المذاكرة سواء داخل المدرسة أو خارج فصولها (10) .

فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم

يختلف المربون حول جدوى الواجب المنزلي وعوائده فمنهم من يرى أن الفترة التي يقضيها التلميذ في المدرسة كافية إذا أحسن استخدامها من جانب المدرسة ، وأن وقت ما بعد المدرسة هو خاص بالتلميذ يقضيه في الترفيه عن نفسه وممارسه الهوايات التي يجبها ، وبالرغم من ذلك فإن للواجبات المنزلية أهمية كبرى في نمو التلميذ وتقدمه إذا أحسن ونظم استخدامها وتنفيذها ومتابعتها .

إلا أنه نظراً لأن المقررات الدراسية أصبحت مفعمة بكثير من الحقائق والمعلومات التي أصبحت تؤكد عليها الامتحانات في مختلف الشهادات الدراسية بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الثانوية ، ويحتاج التلميذ إلى وقت طويل لاستيعابها وفهمها وهو الأمر الذي لا يسمح به وقت المدرس ودوام اليوم الدراسي وبخاصة في ظل نظام الفترات الثلاث في بعض الأقطار العربية ، مما يدفع إلى تكليف التلاميذ بمهام يؤدونها في المنزل .

وكثيراً ما نجد من التلاميذ من يخافون مدرسيهم ويكرهونهم الأمر الذي ينعكس على مجرى حياتهم اليومية بل وعلى أحلامهم ، ولذلك فإن التلميذ يؤدي واجباته عن خوف وليس عن اقتناع بجودها وقيمتها وإنما إرضاء لمن حوله ، بل كثيراً ما يؤدي الآباء واجبات أبنائهم إشفاقاً عليهم وتجنباً لهم مما قد يتعرضون له من عقاب المدرس .

ونظراً لتباين آراء التربويين حول جدوى الواجبات المنزلية من عرضها فقد أجرى إيرلي Earle (1992) تلخيصاً لنتائج الدراسات حول فعالية الواجب المنزلي على التحصيل وتوصل إلى ما يلي (8) :

- تتفاوت نتائج البحوث حول فاعلية الواجب المنزلي في تحسين التحصيل الدراسي ، فثمة بعض الدراسات التي تشير إلى دوره في التحسين ، إلا أن هناك دراسات قد أوضحت عدم وجود دليل يدعم تلك العلاقة .
- يرتبط الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات بإنجاز التعيينات التي يكلف بها التلميذ .

- انتظام المدرسة في إعطاء واجبات بصورة منتظمة يؤثر على التحصيل المنرسي .
- لم تقدم نتائج الدراسات موافقة صريحة حول ضرورة تقديم واجبات مدرسية من عدمها .
- تبدو الأفضلية في إعطاء الواجب المنزلي على عدم إعطائه وبخاصة للصفوف من الرابع الابتدائي حتى الأول الثانوي .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الواجب المنزلي والدرجات التي يحصل عليها التلميذ .
- يرفع الواجب المنزلي من تحصيل الطالب .
- لم توضح البحوث بأن الواجب المنزلي هل يرفع من درجات المتعلمين التحصيلية أم أنه ينشطهم من الفطور والامبالاة .
- يمكن أن يدعم الواجب المنزلي التعلم .
- يسهم الوقت الذي يستغرقه الطالب في المذاكرة في درجات تحصيله بمعدل دال إحصائياً .
- الطلاب الذي يكملون واجباتهم يميلون لتعلم محتوى المادة الدراسية بصورة أكثر .

كما يلقي كوبر (1983) Cooper الضوء على تحليله لنتائج بحوث 120 دراسة حول فعالية الواجب المنزلي مبيناً أن للواجب المنزلي أثره الإيجابي على التحصيل ، ولكن هذا الأثر يختلف باختلاف الصف الدراسي ، وإذ يزداد تأثيره في المرحلة الثانوية ، كما أن له تأثير إيجابي أيضاً بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة إلا أنه يعدل نصف ما يؤثر به في المرحلة الثانوية ، في حين أن تأثيره بالمرحلة الابتدائية يعتبر تافهاً ⁽⁷⁾.

كما تتفاوت كمية الواجب على التحصيل في الصفوف المختلفة . ففي المرحلة الابتدائية لا تأثير للواجب سواء زاد أم قل ، أما المرحلة الإعدادية فأفضل نتائج تحصيل تتحقق بأداء الواجب لمدة تتراوح من ساعة إلى ساعتين كل ليلة . أما في المرحلة الثانوية فكلما زاد زمن إنفاذ الواجب كلما زاد التحصيل .

ويوضح جدول رقم (20-1) كلا من التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي وذلك وفق التحليل الذي أجراه " كوبر " (1983) Cooper . إلا أن تلك التأثيرات تتأثر بعدد من العوامل وفق ما يوضحه جدول رقم (20-2) .

جدول (20-1) التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي ⁽⁷⁾

التأثيرات الإيجابية
- التأثيرات الآتية على التحصيل والتعلم • إعادة أفضل للمعلومات الحقائقية • زيادة الفهم . • تحسن كل من التفكير الناقد وتكوين أو بناء المفاهيم ، ومعالجة أو تجهيز المعلومات • إثراء المنهج Curriculum Enrichment

- التأثيرات الأكاديمية بعيدة المدى

- الرغبة في التعلم أثناء وقت الفراغ
- تحسين الاتجاهات نحو المدرسة
- تحسن عادات الاستنكار ومهاراته

- التأثيرات غير الأكاديمية

- توجيه الفرد توجيهاً ذاتياً
 - زيادة القدرة على الانضباط الذاتي
 - تنظيم الوقت بصورة مثلى
 - تنمية الرغبة في البحث
 - زيادة استقلالية الفرد في حل مشكلاته
- زيادة تقدير أولياء الأمور لدورهم في المشاركة في الأمور المدرسية .

التأثيرات السلبية

- التخم Satiation

- فقد الاهتمام بالمواد الأكاديمية
- الإرهاق للجسمي والذهني
- الحرمان من وقت الفراغ والأنشطة المجتمعية
- تدخل أولياء الأمور

- التشدد في إكمال الواجب وأدائه بصورة حسنة
- الخلط في الاستفادة من التقنيات والأساليب التعليمية

- الغش

- اللبس من زملائه
- الاعتماد على الدروس الخصوصية لإنفاذ الواجب
- تزيد الفجوة بين ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض .

جدول رقم (20 - 2) نموذج للعوامل المؤثرة في النتائج المترتبة على الواجب المنزلي

عوامل خارجية	عناصر	عوامل صفية	عوامل اجتماعية	المعاصرة الصفية	النتائج أو الحصيلة
الصفات الذاتية	- كمية	- مدى توافر	العوامل المراجعة	التعليمية المراجعة	- إكمال الواجب
للتلميذ	الواجب	المواد المتعلقة	لوقت التلميذ		
بالموضوع					
- القدرة	- الغرض من	- التسهيلات	محيط المنزل	- كتابة	- أداء الواجب
الواجب	المعطاة للتلميذ		تعليقات		

عوامل محارجية	مخصص	عوامل صفية	عوامل اجتماعية	المتابعة الصفية	النتائج أو
- الدافع	- جانب المهارة الموارد تطبيقها من خلال الواجب	المقترحات لطريقة الأداء	- سعة المكان - منزلة	- وضع درجات	الحصيلة <u>آثار إيجابية</u>
المادة الدراسية	- درجة الفردية في تكيف الواجب	عقوبات الربط بالمنتهج	- الإحساء	- تخصيص مكافأة	تعلم نظري بعيد الآجل
المرحلة الدراسية	- درجة حرية التلميذ في اختيار الواجب	أسباب منطقية أخرى	- الهدوء	إعطاء اختبار في الموضوعات المعلقة بالواجب	تعلم عملي
- المدة المحددة لتسليم الواجب	مدى توافر الأدوات اللازمة لأداء الواجب	مدى توافر الأدوات اللازمة لأداء الواجب	مناقشة الواجب داخل الفصل	اشترك الآباء	
المخطط الاجتماعي	مدى تدخل الآخرين	مدى تدخل الآخرين			<u>آثار سلبية</u>
	- الآباء الأقارب	- الآباء الأقارب			- التشجيع - الحرمان من وقت الترفيه
	- زملاء الدراسة	- زملاء الدراسة			- وقت الترفيه
					- تدخل الآباء - الغش - زيادة وضوح الفروق الفردية

- مفاهيم خطأ عن الواجبات المدرسية :

أن انتشار فكرة الواجبات المدرسية في المنزل في كل المدارس ولدى كل المعلمين أعطت بعض الانطباعات الخاطئة عند المعلمين وأولياء الطلاب ينبغي الاهتمام بها وتصحيحها ومن هذه المفاهيم (2) .

- 1 - المعلم السناجح هو المعلم الذي يعطي واجبات مدرسية معقدة تعمل على أشغال الطالب أطول وقت ممكن . ويتبارى كثير من المعلمين ليحصلوا على مرتبة ذوى الواجبات

الطويلة والمعقدة لأنهم يعتقدون أن الطلاب يجب أن يبذلوا جهداً كبيراً ومستمرّاً حتى يرتفع مستوى أدائهم في المادة الدراسية .

2 - الواجبات المدرسية هي عمل يكلف به الطلاب وينشغلون به في منازلهم ولذا يعتمد المعلم إلى إعطاء الواجبات دون أن يفكروا بالأهداف التربوية التي تحققها هذه الواجبات .

3 - يعتقد أولياء أمور الطلاب أن المدرسة التي تهتم بطلابها هي المدرسة التي تكثر من الواجبات فهم يعتقدون أن الطالب وجد للمدرسة وأن انشغاله في أعمال مدرسية هو الأمر الطبيعي ، فيطلب الآباء من المعلمين زيادة هذه الواجبات لأن التعلم يرتبط بكمية ما يعلمه الطالب من عمل مدرسي في البيت.

- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية :

إن انتشار المفاهيم الخاطئة السابقة وعدم اهتمام بعض المعلمين بمشكلات الطلاب ، وعدم فهمهم لطبيعة عملية التعليم تجعلهم يسرفون في إعطاء الواجبات دون مراعاة لظروف طلابهم ، فمن المتوقع أن تحدث الأخطاء التالية (2) :-

1- إن أداء الطالب للواجبات المدرسية دون حصوله على توجيه وإرشاد يمكن أن يؤدي إلى عدم معرفة بالطريقة الصحيحة لأداء الواجبات فيخطئ في أدائها وقد يكرر الخطأ عدة مرات . فما جدوى هذه الواجبات إذن .

2- قد يضطر بعض الطلاب المتفوقين والمتأخرين إلى نقل هذه الواجبات من زملائهم في ما يسمى بعملية الغش . فالمتفوقون قد لا يجدون جدوى في الواجبات الروتينية التي يعطيها بعض المعلمين فيعمدون إلى نقلها عن دفاتر زملائهم .

والطلاب المتأخرين دراسياً قد لا يستطيعون أداء الواجبات لصعوباتها فيلجؤون إلى نقلها أيضاً .

3- تشير بعض الدراسات أن الطلاب المتأخرين دراسياً وحتى المتوسطين لا يميلون إلى الواجبات المدرسية ، وهذا يعني أن بعض الواجبات لا تحل من قبل هؤلاء الطلاب فهل تقدم الواجبات للمتفوقين ؟ وما النتيجة ؟ ستكون طبعاً زيادة تفوق المتفوقين وزيادة الهوة بينهم وبين زملائهم الضعاف - المتوسطين .

4- لا ينسق المعلمون في ما بينهم فيعطون واجبات لا تناسب أوقات طلابهم فقد تتجمع الواجبات في فترة محدودة مما يربك الطلاب ويشعرهم بالتوتر والقلق والخوف .

5- يعتمد المعلمون إلى الإكثار من الواجبات المدرسية بعد أيام العطل المدرسية فبدلاً من أن يهتموا بهذه العطلة ، ويساعدوا الطلاب على التمتع بها نجد أن بعض المعلمين يتسابقون إلى إعطاء واجبات إضافية في أيام العطل وأيام آخر الأسبوع .

6- يتطلب أداء الواجبات المدرسية ظروفاً منزلية جيدة . وأن عدداً كبيراً من الطلاب لا يعيشون في مثل هذه الظروف ، وكيف نطلب منهم أن يؤدوا هذه الواجبات وهم يعيشون في منازل قد تزدحم بعدد الأفراد وقد تخلو منها أماكن العمل المريحة ؟؟

أن هذه الأخطاء ليست موجودة في طبيعة الواجبات المدرسية إنما في طريقة إعداد هذه الواجبات ويستطيع المعلمون المؤهلون أن يتجنبوا معظم هذه الأخطاء ويعدوا واجبات منزلية محددة وبأهداف تربوية سليمة .

- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية

لكي يساعد المعلم تلاميذه على إنجاز واجباتهم المنزلية سواء في داخل الفصول أو في منازلهم عليه القيام بالمهام التالية :

1- على المعلم أن يقوم بالتجوال بين الطلبة أثناء تأدية الواجب لتقديم المساعدة اللازمة لكل من يحتاجها منهم .

2- أن يعد المعلم الواجب بعناية فائقة ، وبشكل هادف ، فإذا أسرع في إعداده أصبحت أهميته وفائدته موضع جدل ونقاش ، وإذا كان الواجب طويلاً أو صعباً أو مكرراً سبب عند الطلبة الضيق والتبرم ، وفقدان الحماسة للعمل .

3- يمكن أن يقدم واجبات متعددة لطلبة متعددين في الصف أو لمجموعة منهم كما يمكن اللجوء إلى عملية التفريد في إعطاء الواجب ، أي أن نعطي لكل فرد واجباً معيناً بعد محاضرة عامة ، أو بعد نقاش وحوار عام .

4- على المعلم أن يراقب عمل كل طالب ليقف على مدى صحته ، وبشكل مستمر ، وإذا كان الواجب طويلاً لجأ إلى تدقيق كل جزء منه في حينه ودون انتظار لإتمام الواجب كله . فقد بينت دراسات التحليل البعدي لخمسة عشر دراسة عن الواجب المنزلي أن أقوى تأثير للواجب عندما يضع المعلم درجات عليه أو يعلق عليه بملاحظات .

5- أن لا يغفل المعلم المشاريع الجماعية ، وقد يلجأ إلى أن يسند إلى كل طالب في المجموعة جزءاً معيناً من هذا المشروع ، بحيث تكون المجموعة كلها مسؤولة مسؤولية جماعية عن إنجاز المشروع .

6- يمكن - ومن حين لآخر - أن نمنح الطلبة حرية اختيار الواجب ، ففي ذلك ما يساعدهم على تحمل المسؤولية والإحساس بها .

7- قد ينظر بعض الطلبة إلى الواجب المدرسي وكأنه مجرد أشغال للوقت وليس غير ، وأن المكافأة على القيام به هي مجرد القيام بواجب جديد (4) .

- خصائص الواجب المنزلي الجيد :

ليس المهم أن نكلف التلاميذ القيام بنسخ الدروس عدة مرات أو حل عدد من المسائل في الحساب أو رسم خريطة ملونة لقطر ما . إنما المهم أن يكون الواجب أو التعيين مفيداً ، هادفاً ، فعالاً وله مردود تعليمي . وفي سبيل ذلك أنفق عدد من المربين الوقت والجهد والمال لمعرفة خصائص التعيين الجيد ، وفيما يلي أبرزها (1) :

أولاً : ضرورة ربط التعيين بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها المعمول بها في البلد وفي المدرسة ذات العلاقة . لذا يتعين على المعلم دراسة ما يطمح إليه التعليم في بلده وفي مدرسته ، فإذا كان أحد الأهداف هو تنمية الاتجاهات الخلقية عند التلاميذ كالأمانة والصدق مثلاً ، فإن إعطائهم تعيينات يقوم بإنجازها على الغش والخداع يصبح أمراً لا معنى له . وإذا كان أحد الأهداف تنمية شخصية التلميذ ، فينبغي تنويع التعيينات بحيث تؤدي إلى الإبداع الفردي ، كتشجيعه على التعبير عن الأشياء والأحاسيس التي تتكون

لديه في المواقف المختلفة وعلى النحو الذي يستطيع أو يريد ، سواء كان ذلك بالكتابة أو بالرسم أو بأي شكل من أشكال التعبير الأخرى .

ثانياً : زيادة نمو التلميذ أو تحصيله بالنسبة للمواد والخبرات التي تتم في المدرسة بإعطائه تعيينات بيته مكملة . وبعبارة أخرى إغناء الخبرات المدرسية عن طريق وجوه النشاطات التي يتمكن من القيام بها في البيت والمتصلة بتلك الخبرات .

فإذا كان التلاميذ يدرسون موضوع التكاثر النباتي مثلاً ، فإنه من المفيد والممتع معاً أن نطلب إليهم أو إلى من تتوافر عنده إمكانيات ، القيام بزراعة حديقة البيت أو القوارير ، بنباتات تتكاثر بالدرن والعقل والأبصال والتطعيم البرعمي ، والتطعيم القلمي الخ .

إن نشاطاً من هذا النوع إذا وجه التوجيه السليم وضمن له خطة متابعة وإشراف حسنة يمنح التلميذ فرصة للعمل الذاتي وتحمل المسؤولية .

ثالثاً : الأيمان بالمبدأ الذي يقول : أن عملية التعلم تتم في كل مكان ، في المدرسة وفي الشارع وفي البيت . وعلى سبيل المثال يمكن إعطاء تعيين للتلاميذ الذين يدرسون التاريخ المحلي يكون عبارة عن إجراء مقابلات واتصالات مع الأقارب والجيران والكبار في السن في البلد لاستجلاء حقيقة حادثة معينة وقعت في المنطقة في الزمن الذي عاصروه .

رابعاً : يستحسن أن تقوم التعيينات على أساس من التخطيط المشترك بين المعلم والتلميذ .

فقد يطلب المعلم من التلاميذ الذين يدرسون رواية في اللغة الإنجليزية أن يحاولوا كتابة رواية بنفس اللغة ومن فصل واحد ليقوموا بتمثيلها في المدرسة . وهذا يستدعي تكليف التلاميذ بالتخطيط والأعداد للرواية ، ويشمل ذلك الكتابة والحبك والحيل المسرحية والتدريب على التمثيل .. الخ ، وبالطبع يتم ذلك كله بالتعاون مع المعلم وبإشرافه .

خامساً : تنمو التعيينات وتكبر مع نمو التلاميذ وكبرهم ، فالتعيينات التي تعطى لتلميذ الصف الرابع الابتدائي ليس كالتعيينات التي تعطى لتلميذ الصف الخامس

السادس الابتدائي أو الثالث الإعدادي والتعيينات التي تعطى (لسمير) قد لا تكون مناسبة (لإبراهيم) .

وعلى العموم تنمو التعيينات وتزداد كما وكيفا بنمو التلاميذ وازدياد نضجهم.

سادساً: عنصر الثواب أو المكافأة على إنجاز التعيين أمر مستحسن . فلا بد من أن يكافئ المعلم تلاميذه على إنجاز التعيين ، والمكافأة أو الثواب لها أشكال وأنواع شتى ، ولكن لا يجوز أن تستخدم بإفراط بحيث ينسي التلميذ أن الهدف الرئيسي هو التحصيل الجيد ، أو الخبرة العملية لا الجائزة أو نيل رضا المعلم فقط .

سابعاً : تكون التعيينات فعالة إذا ساعدت التلميذ على الشعور بأنه يستفيد منها ، أداء وخبرة ، وإلا كانت عاملاً يولد القلق والتوتر والانفعال عند بعض التلاميذ .

- اللاحقة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي (6)

أولاً : بالنسبة للإدارات التعليمية :

الواجب المنزلي هو أسلوب تعليمي مكلف وفعال يمكن أن يؤثر إيجابياً على مستوى التحصيل وعلى تنمية الشخصية كذلك يمكن أن يعمل كعامل ربط بين المدرسة والبيت .

ويجب أن يخدم الواجب المنزلي أغراضاً مختلفة حسب المرحلة الدراسية. وبالنسبة للتلاميذ الصغار يجب أن ينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ويربي فيهم العادات الجيدة والخصال الحميدة ، وبالنسبة للتلاميذ الأكبر سناً يجب أن يسهل عليهم اكتساب المعلومات في مواضيع معينة .

ويجب أن يكلف تلاميذ جميع المراحل الدراسية بأداء الواجب المنزلي ، ويكون الخلط بين الواجب الإجمالي والواجب الاختياري أكثر نفعاً .

وفيما يلي عدد المرات التي يجب أن يكلف بها التلاميذ والزمن المطلوب قضاؤه لأداء الواجبات الإجمالية :

- 1- الصفوف من 1 - 3 واجب واحد إلى ثلاث واجبات في الأسبوع لا يستغرق أدائه أكثر من 15 دقيقة .
- 2- الصفوف من 4-6 واجبان أو أربع واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من 15 - 45 دقيقة لأدائه .
- 3- الصفوف من 7 - 9 ثلاث أو خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (45 - 75) دقيقة لأدائه (المرحلة الإعدادية أو المتوسطة) .
- 4- الصفوف من 10 - 12 أربع إلى خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (75 - 120) دقيقة لأدائه . (المرحلة الثانوية) .

ثانياً : بالنسبة للمدارس :

يجب أن يوضح بالتحديد عدد مرات إعطاء الواجب والزمن اللازم لأدائه وذلك اعتماداً على الظروف المحيطة خارج المدرسة .

وفي المدارس التي تدرس بها عدة موضوعات من قبل عدد من المدرسين عل كل مدرس أن يكون على علم بالآتي :

- 1- أيام الأسبوع التي يمكن فيها إعطاء واجبات منزلية تخص مادته الدراسية .
- 2- الزمن المطلوب قضاؤه يومياً لكل واجب .

وعلى الإداريين أن يعملوا بما يلي :

- 1- توصيل ما جاء في لائحة الواجبات الخاصة بالإدارة التعليمية وتلك الخاصة بالمدرسة لأولياء الأمور .
- 2- مراقبة تنفيذ تلك اللوائح .
- 3- عمل جدول للواجبات المنزلية للتنسيق بين المواد الدراسية المختلفة إذا احتاج الأمر .

وعلى المدرسين توضيح الأمور التالية :

- 1- وجه العلاقة بين الواجب وموضوع الدراسة .

- 2- الغرض من الواجب .
- 3- أفضل الطرق المتبعة لأداء الواجب .
- 4- ما الذي يتعين على التلميذ أدائه لكي يثبت بأنه قد أدى الواجب كاملاً .

ثالثاً : بالنسبة للمدرسين :

- يؤدي جميع التلاميذ في الفصل الواحد نفس الواجب مع وجود بعض الاستثناءات .
- يجب أن يتضمن الواجب واجبات إجبارية ، وفي حالة عدم تعلم الواجب الإجمالي فإن ذلك يستدعي فرض أنشطة علاجية بديلة .
- يجب أن يتضمن الواجب كذلك واجبات اختيارية لكي توافق حاجات التلاميذ فرادى أو كمجموعات .
- لا يجب أن يقيم أي واجبات منزلي ، فالواجب يجب أن يستخدم فقط لمعرفة المشاكل التي تعوق تقدم التلميذ ، و كذلك للتمكن من إعطائهم التعليمات فردياً أو جماعياً كل حسب ما يتطلبه .
- تشمل الواجبات المنزلية الموضوعات الدراسية قبل وبعد تغطيتها داخل الفصل وليس فقط تلك التي تمت مناقشتها في نفس اليوم .
- لا يجب أن يستخدم الواجب كوسيلة للتدريب على مهارات معقدة بل يجب التركيز على مهارات أو مواد دراسية بسيطة أو على تكامل المهارات التي سبق للطلاب التمكن منها . يجب أن لا يعطى ولي الأمر دوراً رسمياً في التدخل في عمل الواجب إلا نادراً ، بل يجب أن يطلب منه تهيئة الجو الذي يساعد ابنه على أداء واجباته بنفسه .

- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات الواجب المنزلي

تدريب (1)

ناقش اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي مع المدرسين والهيكل الإداري من مديري مدارس ووكلاء بالمدرسة التي تتدرب / أو تعمل بها وضع تصوراتكم ومقترحاتكم لتطويرها .

أولاً بالنسبة للإدارات التعليمية

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

ثانياً بالنسبة للمدارس : مديري المدارس والوكلاء

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

ثالثاً بالنسبة للمدرسين

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

تدريب (2)

فيما يلي عدد من العبارات التي قد تمثل بعض السلبيات والإيجابيات للواجب المنزلي .

أقرأ كل عبارة بعناية ، ثم ضع علامة (x) أمام العبارة التي قرأتها وتحت الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك حيالها .

الاستجابات					بنود الاستبيان
غير موافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	موافق بشدة	
					1- تتيح للتلميذ فرصة الممارسات والتطبيقات العملية للمواضيع التي درسها .
					2- تمكن التلميذ من محتوى المادة العلمية .
					3- توفر للمعلم وقتاً أطول للتدريس في المدرسة .
					4- تساهم في تحسين علاقة التلميذ بالمعلم .
					5- تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي .
					6- تساعد التلميذ على التحصيل الذاتي .
					5- تساعد التلميذ على الإبداع .
					5- تساعد التلميذ على الاستفادة من وقت فراغه فيما هو مفيد .
					9- تقوى العلاقة بين المدرسة والمنزل .

الاستجابات					بنود الاستبيان
غير موافق بشدة	أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	لا أوافق	
					10- تزيد من متابعة أولياء الأمور لمستويات أبنائهم التعليمية .
					11- تزيد من فرصة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم
					12- ترهق التلميذ بسبب كثرتها .
					13- تزيد من أعباء أولياء الأمور
					14- تقلل من الوقت الذي يقضيه التلميذ مع أسرته وأصدقائه .
					15- تقلل من الوقت الذي يحتاجه التلميذ في الترفيه عن نفسه وممارسة هواياته .
					16- تدفع بعض أولياء الأمور لتنفيذ الواجبات المدرسية نيابة عن أبنائهم .
					17- تؤدي إلى قيام بعض التلاميذ بنقل الواجبات من زملائهم .
					18- تساهم في تعويد بعض التلاميذ على الإتكالية والغش .
					19- تركز على الحفظ والاستظهار .
					20- يؤديها التلميذ عن خوف وليس عن اقتناع بجودها .

الاستجابات					بنود الاستبيان
غير موافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	غير موافق بشدة	
					21- لا يوجد تنسيق بين المعلمين في إعطاء الواجبات المنزلية .
					22- تزيد من ثقل حقيبة التلميذ المدرسية .
					23- تسبغض التلميذ في المدرسة وتزيد من نفوره منها .

مراجع الفصل العشرون

أولاً : المراجع العربية :

- 1- حسنى عايش ، كمال الفحماوى . (1976) . التعيينات المدرسية البيئية : أهدافها وتطبيقاتها . المؤسسة القومية للتربية . الأردن : عمان .
- 2- راضى الواقفى وآخرون . (1976) . التخطيط الدراسى . سلسلة الكتب التربوية . الأردن : عمان .
- 3- روث سترانج . (1977) . الواجبات المدرسية والاستذكار الموجه ، ط2 ، ترجمة جابر عبد الحميد . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 4- محمد عبد الرحمن عدس . (1996) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال . الأردن : دار الفكر للطباعة ، عمان .
- 5- معدي العجمي . (1991) . مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائي داخل المدرسة وبإشراف الهيئة التدريسية ، حولية كلية التربية ، قطر ، العدد الثامن . ص ص 119-152 .
- 6- هارسي كوبر . (1990) . التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجبات المنزلية . ترجمة خديجة علي نقى . مجلة التربية ، العدد الخامس ، ا لكويت . ص ص 141-158 .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 7- Cooper, H. (1989) . Synthesis of Research on Homework .
Educational Leadership , 47 (4) : PP. 85 – 91 .
- 8- Earle , R. S. (1992) . Homework as an Instructional Events .
Educational Technology , 32 (4) : PP. 36 – 41 .
- 9- Paschal , R. A ; Weinstein , T, Walberg , H. J.(1984) . The
Effect of Homework on Learning : a
Quantitative Synthesis , Journal of Educational
Research , 78 (2) : PP. 97 – 104 .
- 10- Walberg , H. J .(1983) . Educational achievement and
economic development in International
Perspective . Daedalus , 112 (2) , PP. 1 – 28.