زاد المعلم في التعليم والتعلم

الدكتور
عمر علي دحلان

1441هـ - 2020م

الطبعة الثانية

طبعة مزيدة ومنقحة

دكتور / عمر علي دحلان
زاد المعلم في التعليم والتعلم
1431 - 2010 م

{قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}

صدق الله العظيم

(الأنعام: 162)

إهـــداء

إلى الأب الـذي علمـني حـب التربيـة والمـربين والـذي زرع في قلـبي البـذرة الطيبـة لأحفظهـا رافعـة رأسهـا وأكفهـا إلـى السمـاء.

إلى روح الإنســان المعلــم الأســتاذ الــدكتور **إحســان خليــل الأغــا (أبــو خليــل)** أســتاذ المنــاهج وطــرق التــدريس الــذي كــان نبعــا صــافيا دائــم العطــاء وحضنا دافئا رحمه اللـه.

إلى ينـابيع العطـاء وعناويــن الإبــاء ومعاقـد الأمـل في إصـلاح هـذه الأمـة.

إلى من رفعهم الله درجـات وورِثـوا الأنبيـاء

إلى المعلمين تلك المشاعـل التـي لا تنطفـئ.

مقدمـة

الحمد لله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لم يلـد ولم يولـد ولم يكـن لـه كفوا أحد، والصلاة والسلام على رسوله الكريم المعلم الأول الذي فتح الله به قلوبا غلفا، وآذانا صما، وأعينا عميا وبعد:

كان المدرس وما يزال وسـيظل حلقـة محوريـة وركنـا رئيسـا في أي منظومـة تربويـــة، وإذا ما قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها في أيدي الذين يربون أجيالها الناشئة فلن يكون ذلك القول بعيداً عن الصواب إن لم يكن مطابقاً له، ومـن هنـا كانت مكانة المدرس بين الأمم رفيعة جداً، كيـف لا وهـو حـافظ للـتراث، وبـانٍ للحضارة، وهادٍ للبشر ومنير للطريق، ونظرا لتطور العلوم والمعارف وانفجارها بما فيها علم التربية بكافة مجالاته وميادينه، وبناء على رغبة الكثير مـن المعلمـين، وطلبة العلم، والباحثين كان لابد لنا أن نعيد طباعة هذا الكتاب في طبعته الثالثة وحلته الجديدة بعد زيادة وتنقيح للطبعة السابقة، وقـد عمـدتُ إلى تزويـد المعلـم بباقة متنوعة مما يحتاجه في أدائه الصفي فجاء هـذا الكتـاب ليكـون زادا علميـا وعمليا وفنيا للمدرس، وقد اشتمل على عشرة فصول تنـاول الأول منهـا نظريـات التعلم والمبادئ الأساسية لكل نظريـة وتطبيقاتهـا التربويـة، كمـا تنـاول الفصـل الثاني مهارات التدريس الأساسية، وتناول الفصل الثالث تخطيط الـدروس، أمـا الفصل الرابع فقد تناول الأهداف التعليمية، وجاء الفصل الخامس متضمنا الإدارة الصفية، وتحدث الفصل السادس عن طرائق التدريس، أمـا الفصـل السـابع فقـد تناول الأسئلة الصفية، وجاء الفصل الثامن مشتملا على الوسائل التعليمية، بينما

تضمن الفصل التاسع التقويم الصفي وبناء الاختبارات، أما الفصل العاشر والأخير فقد اشتمل على الواجبات البيتية، وقد أُلحق بمسردٍ لمصطلحات تربوية وردت في الكتاب وأخرى لم ترد، إضافة إلى تطبيقات عملية قد تنفع المعلم والطالب المعلم وكل من له علاقة بالتعليم والتعلم، وقد حرصت حرصا كبيرا على أن تكون لغة الكتاب صحيحة وواضحة وسهلة ليتناولها جميع الدارسين والمعلمين والباحثين والقارئين بشكل سهل وبسيط.

أما بالنسبة للموضوعات التي تطرق إليها الكتاب فلا أدعي أنني استكملتها من شتى جوانبها وأبعادها فهناك العديد من القضايا والأمور لم يتضمنها الكتاب، وجاء بعضها مختصرا والبعض الآخر يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، ولكن حسبي أنني اجتهدت لأقدم للمعلم والقارئ والباحث هذا الجهد المتواضع بما يعود بالنفع على أبنائنا، راجيا من الله العلي القدير القبول وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، فإن وفقت فمن الله، وإن أصابني تقصير فمن نفسي والشيطان، وأتمنى على كل من يقرأ هذا الكتاب ألا ينسانا من دعوة في ظهر الغيب والله عز وجل من وراء الجهد والقصد وهو الكامل المعين.

الدكتور/ عمر علي دحلان

مارس 2016

أقوال تربوية مأثورة

- "لو عالج الطبيب جميع المرضى بنفس الدواء لمات معظمهم". **(الغزالي)**
- " لا يزال الرجل عالما ما تعلم، فإذا ترك التعليم و استغنى، و اكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون". **(سعيد بن جبير)**
- "إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار ". **(الزرنوجي)**
- " ما جادلت عالماً إلا وغلبته، وما جادلني جاهل إلا غلبني!". **(الشافعي)**
- "الرجل الذى يتعلم لكى يأكل هو في مرتبة العبيد". **(أرسطو)**
- "الطفل لا يتعلم إلا إذا كان لديه سؤال و انهمك في البحث عن الوسائل التي تساعده للإجابة عن هذا السؤال ". **(جون ديوي)**
- يجب أن يحل النظام المنبعث من الداخل محل النظام المفروض من الخارج. **(كلاباربد)**
- إن هدفنا هو النظام الذي يأتي ثمرة للنشاط لا النظام الذي يأتي ثمرة السكون و الجمود و الطاعة و الإكراه". **(منتسوري)**
- " تسير التربية في تطور مستمر، وكل جيل سيضع خطوة إلى الأمام نحو كمال الإنسانية، لأن التربية هي التي تخفي أكبر سر للكمال الإنساني" **(هربرت سبنسر)**

محتويـات الكتاب

الموضــوع	رقم الصفحة
إهداء	أ
مقدمة	ب
أقوال تربوية مأثورة	ج
محتويات الكتاب	ح
الفصل الأول/ نظريات التعلم	**1- 41**
النظرية السلوكية	3
العناصر التي تقوم عليها النظرية السلوكية	4
المسلمات التي تستند عليها النظرية السلوكية	5
التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية	8
نظرية التعلم الاجتماعي	9
طرق حدوث التعلم حسب نظرية التعلم الاجتماعي	10
التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي	12
النظرية البنائية	13
المبادئ الأساسية للنظرية البنائية	15
مراحل التدريس البنائي	16
مقارنة بين النظرية البنائية والنظرية السلوكية	17
النظرية المعرفية	18
المفاهيم الأساسية للمنظور المعرفي	20
نظرية الجشتالت	21

الفروض التي تقوم عليها نظرية الجشتالت	23
قوانين التعلم في نظرية الجشتالت	26
التطبيقات التربوية لنظرية الجشتالت	26
نظرية التعلم اللفظي القائم على المعنى (أوزوبل)	28
الإطار العام لنظرية أوزوبل	28
أنماط التعلم في نظرية أوزوبل	30
المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في نظرية أوزوبل	30
الفروض التي تقوم عليها نظرية أوزوبل	31
التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل	32
نظرية التعلم بالاكتشاف (برونر)	33
المبادئ الأساسية لنظرية برونر التعليمية	34
أنواع الاكتشاف	38
إيجابيات نظرية الاكتشاف	40
سلبيات نظرية الاكتشاف	40
مراجع الفصل الأول	41
الفصل الثاني/ مهارات التدريس	**42 – 74**
التدريس بين العلم والفن	44
مفاهيم أساسية	46
مهارات التدريس الأساسية	50
مهارة التهيئة الذهنية	50
مهارة الإلقاء	52

مهارة توظيف الوسائل التعليمية	54
مهارة إثارة الدافعية للتعلم	55
مهارة وضوح الشرح والتفسير	58
مهارة التعزيز	59
نظريات العقاب	63
العقاب ما له وما عليه	64
مهارة إدارة الفصل	65
مهارة المناقشة	66
مهارة التفاعل الإيجابي مع الطلاب	68
مهارة الاتصال والتواصل	69
أنماط التفاعل اللفظي	70
مراجع الفصل الثاني	74
الفصل الثالث/ التخطيط للدروس	**75 – 93**
مفهوم التخطيط	78
أهمية إعداد الدروس	78
خصائص الخطة	82
قواعد التخطيط للدرس	83
أنواع التخطيط	84
الخطة السنوية أو الفصلية	84
عناصر الخطة السنوية	85
الخطة اليومية	87

عناصر الخطة اليومية	78
صفات الإعداد اليومي الناجح	91
مراجع الفصل الثالث	93
الفصل الرابع/ الأهداف التعليميـة	**94 - 122**
مفهوم الهدف التعليمي	96
العلاقة بين الأهداف التعليمية والتعلم الصفي	97
أهمية تحديد الأهداف	98
دور الأهداف في العملية التعليمية	99
مصادر اشتقاق الأهداف	101
مستويات الأهداف	102
مكونات الهدف السلوكي	104
شروط الأهداف السلوكية	106
مجالات الأهداف السلوكية	107
نماذج لأفعال سلوكية تساعد في صوغ الأهداف	114
الأخطاء الشائعة في صوغ الأهداف السلوكية	117
طرق صياغة الأهداف	118
الأهداف التعليمية بين التأييد والمعارضة	119
مراجع الفصل الرابع	122
الفصل الخامس / الإدارة الصفية	**123- 172**
مدخل	125
الإدارة الصفية (تعريفها)	126

أهداف الإدارة الصفية	127
أنماط الإدارة الصفية	128
الانضباط الصفي	132
مسؤوليات المعلم الإدارية	133
كفايات الإدارة الصفية	134
التوظيف الفاعل للفروق الفردية	137
(كيف تدير فصلك بمهارة؟)	139
تحركات المدرس داخل غرفة الصف	140
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	141
التفاعل الصفي الاجتماعي	143
عشرون قاعدة لضبط الصف وإدارته	145
المشكلات الصفية	147
أسباب المشكلات الصفية	148
مصادر المشكلات الصفية	149
نصائح للتعامل مع السلوك غير السوي للتلميذ	151
طرق معالجة السلوك غير المقبول	152
أهم المخالفات السلوكية	154
أساليب معالجة المشكلات الصفية	155
بعض المشكلات السلوكية الصفية (أسبابها ومقترحات لحلولها)	157
الصياح والشغب	157
السلوك العدواني	159
السلوك الانعزالي	161

تشتت الانتباه	163
الحركة الزائدة والنشاط الزائد	164
التصرف بطريقة غير لائقة مع المدرس	165
الشجار	166
تحدي المدرس	167
سلوكات عدوانية أخرى	167
أدوار المعلم في معالجة المشكلات الصفية	168
نصائح مفيدة للمعلم المبتدئ	170
أساليب غير مناسبة لعلاج المشكلات الصفية	170
مراجع الفصل الخامس	172
الفصل السادس/ طرائق التدريس	**173 – 231**
مدخل	175
استراتيجية التدريس	175
طريقة التدريس	176
أسلوب التدريس	177
أنواع أساليب التدريس	177
صفات طريقة التدريس الجيدة	180
قواعد عامة تراعى في طرائق التدريس	181
أسس يجب أن تراعى في عملية التدريس	182
أنواع طرائق التدريس	183
المحاضرة	183

المناقشة	190
الحوار التعليمي	194
حل المشكلات	200
لعب الدور	208
خرائط المفاهيم	211
تدريس المفاهيم	218
العصف الذهني (التفاكر)	221
طريقة هربارت	227
مراجع الفصل السادس	231
الفصل السابع/ الأسئلة الصفيـة	**232 – 265**
مدخل	234
مفهوم السؤال	234
أهمية الأسئلة الصفية	236
أهداف الأسئلة الصفية	236
خصائص تقليدية للأسئلة الصفية	237
مشكلات صوغ الأسئلة الصفية	237
خصائص الأسئلة الصفية الجيدة	239
تصنيف الأسئلة الصفية	239
قواعد طرح الأسئلة الصفية	246
فنون طرح الأسئلة	247
الأسئلة السابرة (تعريفها وأنواعها)	254

مهارات إتقان التفاعل الصفي	256
إرشادات لرفع كفاية طرح الأسئلة الصفية	261
إضاءات بحثية	263
مراجع الفصل السابع	265
الفصل الثامن/ الوسائل التعليميـة	**266 – 298**
مدخل	286
تعريف الوسائل التعليمية	269
تطور مسمى الوسائل التعليمية	269
الفرق بين الوسيلة والأداة	270
تصنيف الوسائل التعليمية	271
أنواع الوسائل التعليمية	273
فوائد توظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم	274
دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم	275
إسهامات الوسائل التعليمية في حل مشكلات التعليم	279
قواعد عامة لتوظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم	281
معايير اختيار الوسيلة التعليمية	282
قواعد توظيف الوسيلة التعليمية	283
أساسيات في توظيف الوسائل التعليمية	285
التوظيف الأمثل للوسائل التعليمية	287
الوسائل التعليمية في القرآن الكريم	290
معوقات استخدام الوسائل التعليمية	296

مراجع الفصل الثامن	298
الفصل التاسع/ التقويم الصفي وبناء الاختبارات	**299 - 343**
مدخل	301
القياس وأنواعه وخصائصه	301
أنواع المقاييس	303
التقويم	305
الفرق بين القياس والتقويم	306
أدوات القياس	306
أهمية التقويم	307
خصائص التقويم الجيد	308
أنواع التقويم	309
مجالات التقويم	312
أساليب تقويم نمو المتعلمين في المجال المعرفي	313
الاختبارات	313
أنواع الاختبارات	314
الاختبارات معيارية المرجع	314
الاختبارات محكية المرجع	314
العلامة المعيارية	315
مقارنة بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع	316
أبعاد الأسئلة التعليمية	320
الاختبار التحصيلي (مفهومه وأهميته)	323

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد	324
أنواع أسئلة الاختبارات	325
بناء الاختبار	331
تحليل المحتوى (أهميته)	332
بعض مكوناته تحليل المحتوى	332
جدول المواصفات (تعريفه – وفوائده – وكيفية بنائه)	334
طرق تحديد الأوزان النسبية للوحدات الدراسية	335
نموذج جدول مواصفات	337
إخراج الاختبار وتطبيقه	337
تصحيح الاختبار	338
التحليل الإحصائي (الوسط الحسابي ومعامل الصعوبة ومعامل السهولة ومعامل التمييز)	342 – 339
الفصل العاشر/ الواجبات البيتيـة	**364 – 344**
مدخل	346
المقصود بالواجبات البيتية	347
الواجبات البيتية بين الرفض والقبول	347
واقع الواجبات البيتية	348
أهداف الواجبات البيتية	350
أهمية الواجبات البيتية	351
العلاقة بين الواجبات البيتية والتحصيل	352
عيوب الواجبات البيتية التقليدية	353

أسباب إهمال الواجبات البيتية	353
خصائص الواجبات البيتية الجيدة	355
تنظيم الواجبات البيتية	356
كيف يراعي المعلم الفروق الفردية عند إعطاء الواجبات البيتية	356
أنماط الواجبات البيتية	357
دور المعلم في إنجاز الواجبات البيتية	358
دور أولياء الأمور في الواجبات البيتية	360
مقترحات لتفعيل دور الواجبات البيتية في العملية التعليمية	362
مراجع الفصل العاشر	364
الملاحق	**396 - 365**
ملحق رقم (1) مسرد مصطلحات	565
ملحق رقم (2) تطبيقات عملية	382

الفصل الأول

نظريـــات التعلـــــم

أهـــداف الفصـــل الأول

- **من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:**
- تتعرف إلى أشهر نظريات والتعلم.
- تشرح الأسس الفكرية التي استندت إليها نظريات التعلم.
- تعرِّف أهم المفاهيم والمصطلحات التي تستند إليها كل نظرية.
- تتحدد المبادئ الأساسية التي تقوم عليها كل نظرية.
- تبين المسلمات التي قامت عليها كل نظرية.
- توازن بين أشهر نظريات التعليم والتعلم.
- تشرح التطبيقات التربية لكل نظرية.
- تحدد طرق حدوث التعلم حسب كل نظرية.
- تقارن بين نظريات التعلم في الاتجاه المعرفي.
- تنقد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل نظرية.

نظريــات التعلــم

تقديم:

يشهد العالم اليوم تحوّلا في تصور العمل التعليمي تمثل في المرور من التمركز على التعليم على التمركز على التعلم فاحتل السؤال المركزي " كيف نتعلم؟" مكان الصدارة، وأصبح المعلم يتساءل كيف يساعد المتعلمين على التعلّم.

من هنا جاء الاهتمام بالتعلم وبنظرياته العلمية التي تساعدنا على ممارسة الفعل التعليمي التعلمي وتجويده؛ لذا فإن الآمال كبيرة لمعرفة هذه النظريات والانتفاع بما يمكن أن يـيـسّر العملية التربوية ويحقق نجاعتها.

النظريـــة السلوكيـــة

كانت بدايات الاتجاه السلوكي على يد العالم (جون واطسون) عام 1913م وهو عالم نفس أمريكي تأثر بأعمال العالم الروسي بافلوف (1849 ــ 1958) تأثرا عظيما وانتهى به الأمر إلى اعتبار السلوكية هي علم النفس الوحيد، وإنها تقف على قدم المساواة مع علوم الحيوان والفسيولوجيا والكيمياء، وتعتبر السلوكية من وجهة نظر بافلوف دراسة الأفعال السلوكية بصورة مباشرة، ثم جاء سكنر الذي ولد عام 1904م في إحدى مدن بنسلفانيا الأمريكية حيث اهتم بدراسة كتابات واطسون وبافلوف حول سلوك الإنسان والحيوان، وقد عرّف سلوك الاستجابة بأنه: "تجاوب أو رد فعل من الكائن للبيئة "،كما عرف السلوك الفاعل بأنه:" ما يقوم فيه الكائن بالتأثير في البيئة والفعل فيها"، ثم ظهر تصور ثورندايك للتعلم بالتأثير (قانون الأثر) والذي يعتقد أن تأثير التعزيز هو تقوية الرابطة بين

المثير والاستجابة، وظهرت مفاهيم مثل المعزز والتعزيز وتشكيل السلوك وإطفاء السلوك.

العناصر الأساسية التي تقوم عليها النظرية السلوكية:

1- السلوك في الغالب متعلم: أي أن السلوك الإنساني في معظم أنماطه متعلم الإيجابي منه أو السلبي على حد سواء وبهذا فمن الممكن إكساب الطالب السلوك الإيجابي، وتعديل السلوك السلبي لديه أو إلغاؤه واستبداله بسلوك إيجابي.

2- الدافعية: هي المسؤولة عن تحرير مخزون الطاقة لدى الطالب بتوجيه سلوكه ليشبع حاجاته وطالما أن السلوك متعلم فلا يحدث التعلم بدون دافعية

3- المثير والاستجابة: كل سلوك للطالب عبارة عن ردة فعل أو استجابة لمثير قد تعرض له استجابة سليمة.

4- التعزيز والممارسة: إن تعزيز الاستجابة الإيجابية للمثير أي السلوك الإيجابي يقوي هذا السلوك ويثبته وهذا يؤدي إلى تطبيقه وممارسته في المستقبل عند مواجهة مثير مشابه.

5- الانطفاء: وهو عكس مبدأ التدعيم و التعزيز وهو ضعف و اختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس.

6- التعميم: هو انتقال أثر المثير و الموقف الي مثيرات و مواقف أخري أي أن الفرد ينزع الي تعميم استجابته المتعلمة على استجابات أخري تشبه الاستجابة المتعلمة.

7- **التعليم بالتقليد والمحاكاة** : عادة يكتسب الافراد سلوكهم من خلال مشاهدة نماذج من البيئة و قيامهم بتقليدها ومحاكاتها.

المسلمات الأساسية التي تستند إليها النظرية السلوكية:

1- إن السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية (أي في الفرد نفسه) أو الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان.

2- إن السلوك الذي يتم تعزيزه يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك الذي لا يعزز.

3- إن السلوك الإنساني إجرائي قابل للملاحظة والقياس والتقويم ضمن معايير محددة

4- إن السلوك الإنساني سواء الإيجابي أو السلبي منه متعلم أي مكتسب من عملية التعلم والتعليم، ويمكن تعديل السلوك غير السوي من خلال تطبيقات النظرية السلوكية.

5- إن السلوك لدى فرد أو مجموعة أفراد ليس بالضرورة يكون قد نتج عن نفس العوامل والمؤثرات، وقد لا يؤدي نفس المؤثر بالضرورة إلى نفس الاستجابة عند الأفراد المختلفين ولا يؤدي نفس الاستجابات عند نفس الفرد تحت ظروف مختلفة.

وتعتبر تكتيكات التدخل في هذا الاتجاه سلسة التطبيق في الصف، حيث إن معظمها يتطلب من المعلم إعادة تنظيم البيئة أو مراقبة السلوك وأهم هذه التكتيكات، هي:

أولا: التدخل البيئي عن طريق: تغيير الموقف بواسطة:

أ- إزالة المثيرات المشتتة.

ب – تزويد المتعلم بمثيرات مناسبة للسلوك.

ج- إبعاد المتعلم عن الموقف غير المناسب.

د- تزويد المتعلم بنموذج لسلوك مناسب.

ثانيا: ضبط توابع السلوك عن طريق: تعزيز السلوك المناسب بإجراءات التعزيز المختلفة أو التغذية الراجعة ومنها:

- ❖ إطفاء السلوك غير المناسب عن طريق إيقاف التعزيز.
- ❖ إطفاء السلوك غير المناسب عن طريق العقاب.
- ❖ استخدام الفرص المناسبة للانخراط في نشاط محبب كمكافأة للطفل على سلوك غير مفضل.
- ❖ وضع هدف ومراقبة التقدم للوصول إليه.

ثالثا: الضبط الذاتي عن طريق: تدريب المتعلم أن يضع أهدافا وأن يتعامل مع المثيرات في بيئته الخاصة وصولا إلى تحقيق السلوك المرغوب فيه مستخدمًا الاتجاه السلوكي في التعامل مع الأفراد بشكل رئيس.

ويعرف التعلم من وجهة نظر النظرية السلوكية على أنه: "عملية يتعرض فيها المتعلم إلى معلومات أو مهارات ويتغير سلوكه أو يتعدل بتأثير ما تعرض له، وهذا التغيير ثابت نسبيا لأن التعلم الآلي لا يشكل تعلما، ولأن عملية التغيير

التي حدثت هي عملية لتحقيق هدف لحظي وبتحقيقه تنتهي دواعي استعماله أو تكراره أو تعديله أو تحسينه".

ويركز الاتجاه السلوكي على ثلاثة أنواع رئيسة من التعلم، هي:

1 ـ التعلم الشرطي:

يحدث التعلم نتيجة لمثير قبلي غير شرطي طبيعي، وعند تكرار اقتران المثير غير الشرطي مع مثير محايد يصبح للمثير المحايد نفس قوة المثير غير الشرطي ويولد نفس الاستجابة التي يولدها المثير غبر الشرطي.

2 ـ التعلم الإجرائي: حيث أشار سكنر إلى أن السلوك الإجرائي سلوك إرادي تزداد احتمالية حدوثه في المستقبل إذا اتبع بنتائج سارة.

3 ـ التعلم بالملاحظة: يتعلم الفرد الاستجابات الجديدة في المواقف الاجتماعية من خلال ملاحظة سلوك النموذج. وبذلك ينظر هذا الاتجاه إلى الإنسان على أنه عضوية بيولوجية يجب أن تتفاعل مع البيئة لأجل البقاء، كما أن التفاعل ليس عشوائيا، ولكنه منظم ويتبع قوانين محددة، وبذلك يوجد علاقة وظيفية بين سلوك الإنسان وما يحدث في البيئة قبل وبعد حدوثه مما يجعلنا قادرين على التنبؤ بالسلوك وضبطه ويمكن أن يكون الضبط داخليا أو خارجيا.

السلوك المنحرف أو الشاذ سلوك متعلم، يتضمن منظومة من الاستجابات غير الفاعلة في التعامل مع المشكلة التي لها تأثيرات جانبية غير مرغوب فيها، ويتبع مثل هذا السلوك الفشل والانسحاب والذهول والخوف والقلق.

يتعامل هذا الاتجاه مباشرة مع السلوك المستهدف من خلال زيادة السلوك إذا كان مرغوبا فيه أو التقليل منه إذا كان غير مرغوب فيه أو تشكيل السلوك في حالة عدم وجود السلوك المرغوب فيه أصلا.

التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

الشروط الأساسية اللازمة لحدوث التعلم هي:

أولا: الدافع للتعلم:

إن وجود دافع عند المتعلم شيء أساسي في عملية التعلم ولا تتم بدونه وأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين مثل هذه الدوافع عند الأفراد.

ومن الطرق التي يستعين بها المعلم لتحقيق دافعية التلاميذ نحو التعلم على وجه أفضل ما يلي:

1- توضيح الغرض وصياغة الدروس في صورة مشكلات.

2- زيادة الخبرة بالموضوعات التعليمية المراد تكوين دافع لها.

3- العقاب والإثابة.

4- النجاح والرسوب.

5- صياغة الدروس في صورة مشكلات.

6- تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة.

7- تكوين الميول.

ثانيا، مراعاة عامل النضج في التعلم المدرسي.

ثالثا، الممارسة والتعلم المدرسي:

ويمكن أن يوجه المعلم تلاميذه لأنواع من النشاط من خلال ممارسة التلميذ للموضوعات المتعلمة مثل (الشرح النظري، المناقشة، القراءة، إجراء التجارب ، القيام بالمشروعات)، ولكي ينجح المشروع لا بد من المرور بعدد من الخطوات منها (اختياره، وضع خطته ، التنفيذ، التقييم).

نظرية التعلم الاجتماعي:

تعددت النظريات التي تحاول تفسير كيفية حدوث التعلم، ومن هذه النظريات نظرية التعلم الاجتماعي، التي جاءت لتضيف بعدا جديدا لكيفية التعلم، وإن أول من قدم هذه النظرية هو الأمريكي(ألبرت باندورا 1963 – 1966)، وتتخذ نظرية التعلم الاجتماعي اتجاهاً سلوكياً اجتماعياً، وهي إلى جانب أنها نظرية سلوكية فهي نظرية معرفية ، ففي رأي بندورا أن الاستجابات لا تتأثر آلياً بواسطة المثيرات الخارجية بأسلوب ميكانيكي آلي، بل إن الاستجابات للمثيرات إنما يتم تنشيطها ذاتياً، وعندما يتم تغيير السلوك بواسطة تدعيمات خارجية فإن ذلك يحدث لأن الفرد يكون واعياً وشاعراً بما يتم تدعيمه، وفي حالة تهيؤ لقبول هذا التدعيم المؤدي إلى تغيير للسلوك .

وبالرغم من أن بندورا يتفق مع سكنر في أن سلوكنا يمكن أن يتغير نتيجة للتدعيم إلا أنه يرى بناء على دراساته التجريبية ، أن كل الأنماط السلوكية يمكن أن يتم تعلمها في غياب التدعيم المباشر ، وذلك بملاحظة سلوك الآخرين ، وملاحظة النتائج التي يؤدي إليها هذا السلوك . وهي ما يُسمى التعلم بالمثال أو التدعيم البديل . كما يشير بندورا إلى التعلم من خلال النماذج وذلك أننا نلاحظ الأفراد

الآخرين ثم نتصرف متخذين أنماطهم السلوكية نماذج، ومن هنا نلاحظ الفرق بين سكنر وبندورا في أن التعزيز يتحكم في السلوك عند سكينر بينما النماذج التي في المجتمع هي التي تتحكم في السلوك عند بندورا.

.أخيرا يمكن القول أن السلوكية قد توسعت قاعدتها بإدخال نظرية بندورا .التي تهتم بالجوانب الاجتماعية والمعرفية في التعلم وتغيير السلوك.

والنقطة الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي هي أن الناس يتعلمون من خلال التقليد وملاحظة نماذج القدوة، وأن ما يشاهده الأطفال يكون له تأثير كبير على سلوكهم الاختياري، ولذلك يطلق على هذه النظرية أيضا نظرية التعلم بالملاحظة، ومن الواضح أن أصل الفكرة ليس جديدا، فأثر الملاحظة والتقليد في التعليم معروف منذ القدم.

وهي في الأصل امتداد وتطوير للنظرية السلوكية، حيث ترى نظرية التعلم بالملاحظة أن التعلم يحصل نتيجة لمحاكاة سلوك مشاهد، لكن هذه المحاكاة لا تكون بشكل فوري وآلي بل بعد عمليات عقلية تشمل تنظيم المعلومات وتفسير المثيرات (السلوك الملاحظ) وتكوين الفروض عن نوع الاستجابة المرغوبة التي تؤدي إلى التعزيز المطلوب.

وتحاول النظرية أن تفسر كيف أن ما يشاهده الأطفال من مواقف عدوانية تجاه الآخرين، سواء حقيقية أو في التلفزيون، ينعكس على سلوكهم مع الآخرين، خاصة إذا حصل ذلك الملاحَظ على مكافأة نتيجة لعدوانيته.

طرق حدوث التعلم حسب نظرية التعلم الاجتماعي:

يتعلم الفرد من خلال مشاهدة الآخرين. ويكون التعلم حسب الأنماط التالية:

الامتناع (الإحجام): ففي كثير من الأحيان نتعلم ألا نفعل الشيء الذي نعرف كيف نعمله لأن النموذج (القدوة) الذي نلاحظه أحجم عن فعله، أو عوقب بعدما فعله، أو فعل شيئا مختلفا عما قصدنا عمله. فالمتعلم هنا يقلد ما يراه أمامه، فيكف عن العمل. فالملاحظة كانت سببا في ترك العمل.

الإغراء: ويكون حين نقوم بعمل لا يكون عادة مقبولا، لكننا نفعله لأننا نرى نموذجا يفعله ولا يعاقب. مثال ذلك طالب يرى الفوضى عند مقصف المدرسة ويرى عدم الاهتمام بالنظام ولا أحد ينكر ذلك من المعلمين فيقوم بعمل الشيء نفسه، ففعل الآخرين لهذا العمل غير المقبول وعدم وجود عقوبة يؤديان إلى أن يتعلم الفرد فعل ذلك الشيء.

التيسير: حيث يقوم الفرد بعمل شيء ما لم يكن يفعله عادة، ليس بسبب أنه ممنوع بل بسبب عدم دافع لفعله، لكنه يتشجع لفعله بعد رؤيته لمن يفعله. مثل أن يقوم شخص بالتصفيق لمحاضر أعجبه حديثه بعد أن يبدأ غيره بالتصفيق.

تعلم الملاحظة الحقيقي: وفيه يكون التعلم نتيجة لملاحظة مقصودة والهدف منها المحاكاة مثال ذلك: طالب يراقب كيف يرسم معلم التربية الفنية البيت فيحاكيه.

مراحل عملية التعلم بالملاحظة:

التعلم بالملاحظة لا يحدث فجأة أو من خطوة واحدة، بل عادة ما تمر عملية التعلم بالملاحظة بأربع مراحل رئيسة، ومن خلال هذه المراحل الأربع جميعا تتم عملية التعلم بالملاحظة.

1. الانتباه: فلكي نتعلم من الآخرين لا بد أن نتنبه لما يعملون ونلاحظه باهتمام ومتابعة، فأولى المراحل هي ملاحظة السلوك المراد تعلمه والانتباه له.

2. الاسترجاع: فما نشاهده من سلوك، لا يلزم لكي نتعلمه أن نؤديه في الحال، بل قد نحتفظ به حتى يأتي وقت نكون بحاجة إلى استخدامه، فتحدث عملية التقليد والتعلم من الملاحظة.

3. الدافعية: بحيث يكون لدى المتعلم دافع لأداء السلوك الذي سبق ورآه، ورأى نجاح الآخرين في أدائه. وهذا الدافع غالبا ما يحكمه الموقف الذي يمر به الفرد.

4. الإنتاج: وهو أداء العمل كما يراه المتعلم ومن الطبيعي أن يكون أداءه في أول الأمر لن يكون على درجة عالية من الإتقان، ويزداد الإتقان مع تكرار ذلك العمل، ومع تكرار ملاحظة المثال الأول.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:

لهذه النظرية تطبيقات كثيرة، وقد اعتمد عليها المربون منذ أقدم العصور. ومن ذلك:

- أن يقوم المعلم بعرض المهارات التي يرغب من الطلاب أداءها، ويكرر ذلك حتى يعطي الفرصة الكاملة لهم في مرحلة الانتباه.
- أن يكافئ من يقومون بأداء المهارات المطلوب تعلمها، حتى يغري الطلاب الآخرين بأداء العمل.

- الحرص على ألا يتعرض الطلاب وبخاصة الصغار لمشاهد غير مرغوبة، كمشاهد العنف ونحوها، لأن ذلك قد ينعكس على سلوكهم.

النظريـــــة البنائيـــــة

ظهرت البنائية كمفهوم قديماً، ولعبت دوراً في العلوم الطبيعية، إلا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه بثوب جديد يتمثل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم.

ويرى التربويون أن البنائية كمدرسة نفسية العالم وليام فونت ولكنها ظهرت كنظرية بارزة للتعلم في العقد الماضي نتيجة لأعمال ديوي Dewey، وبياجيه Piaget، وبرونر Bruner ، وفيجوتسكي Vygotsky ، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية والتي تمثل نموذج للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية.

والبنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث ، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية ، وطرق التعامل مع المعرفة ، امتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية لتصبح منهجاً ونشاطاً تربوياً يمارس من قبل الطالب بشكل خاص للوصول إلى المعرفة.

وتعد المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث لأنها تؤكد على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم، كما تركز على أن الفرد

يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وتتميز البنائية بأنها تجمع بين كونها : نظرية في المعرفة ، ومنهجاً في التفكير ، وطريقة في التدريس.

الأساس الفكري للبنائية:

" إن الأساس الإنشائي لأي هيكل جديد من الممكن تحقيقه من خلال النضج والوعي والتجربة".

بدايات ظهور الفكر البنائي:

* أول بيان رسمي فلسفي يعبر عن الفكر البنائي صدر في بدايات القرن الثامن عشر (1710م) في مقولة الفيلسوف الإيطالي جيامبتسا فيكو Giambattista :
" إن الإله يعرف العالم لأنه هو الذي خلقه، وما يستطيع الكائن البشري أن يعرفه هو ما صنعه بنفسه فقط".

البنائية في المعجم الدولي للتربية:

" هي رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تدريسي حيث يتمكن المعلمون من تدريس طلابهم بطرق توصف بأنها بنائية إذا كانوا على وعي ودراية بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب.

وتعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة.

المبادئ الأساسية للنظرية البنائية:

1. المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي لكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

2. يستحضر المتعلم فهمه المسبق ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة.

3. إن معرفة الفرد دالة لخبرته. (فالمعرفة دائمًا قرينية أو سياقية بمعنى أنها لا تنفصل عن العارف بها، ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها).

4. المعرفة "عملية" وليست "نتيجة".

5. يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناء على رؤية خاصة به، فالأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى الأفراد.

6. المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره هو وتكمن في عقله (دماغه) ومن ثم فهي تصبح أساس نظرته إلى العالم من حوله وعلى أساسها يفسر ظواهر هذا العالم وأحداثه.

مفهوم التعلم من منظور البنائية:

"عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد خلالها الفرد تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة".

خصائص التعلم من منظور البنائية:

(1) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.

(2) تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقة.

(3) تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

(4) المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

(5) الهدف من عملية التعلم الجوهري هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

العوامل المؤثرة في التعلم من منظور البنائية:

1- الاستعداد والقابلية للتعلم.

2- الطرق التي يمكن أن تُعد بها مجموعة من المعارف التي يمكن أن يستوعبها المتعلم.

3- التسلسل الأفضل الذي يمكن أن تُقدم به المادة الدراسية.

4- طبيعة الثواب والعقاب وتوقيت كل منهما.

مراحل التدريس البنائي:

1. التنشيط: وفيها يقوم المعلم بـ : إثارة الدافعية لتعلم موضوع الدرس، التعرف على ما لدى الطلاب من أفكار أولية مسبقة حول موضوع الدرس، طرح المشكلة/ السؤال المطلوب البحث عن حل أو إجابات عنه.

2. الاستكشاف: وفيها يتوصل الطلاب بأنفسهم إلى الحلول/ الإجابات للمشكلة/ السؤال موضع الاستكشاف، ممارسة الطلاب لعمليات البحث العلمي.

3. **المشاركة:** تبادل الأفكار بين أفراد الصف فيما وصلوا إليه من إجابات وحدوث تعديلات في أبنيتهم المعرفية.

4. **التوسيع:** وفيها يتم: إثراء معرفة الطلاب عن موضوع الدرس، تطبيق ما توصلوا إليه من معلومات في حياتهم العملية، استخدام هذه المعارف في اتخاذ قرارات في القضايا الشخصية والمجتمعية.

التدريس الفعال من منظور البنائية:

" هو التدريس الذي يخاطب البنية المعرفية للمتعلم، ويواكب النمو المعرفي لديه، ويلائم نواتج تعلمه، ويساعده على تحقيق درجة أعلى من المعالجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكة مفاهيم في عقله".

مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية البنائية:

كلا الطريقتين يتمتع بتطبيقات جيدة في التربية. وشاركت هاتان النظريتان بدفع السيكولوجيين، والتربويين للنظر في تطوير وتحسين التدريس والتعليم في مدارسنا. فبينما يعتبر سكنر أشهر عالم عمل الكثير في النظرية السلوكية، يعتبر بياجيه أشهر عالم في النظرية البنائية، فالنظرية السلوكية الإجرائية لسكنر لها تأثير كبير في النظرية السلوكية للتدريس، بينما المراحل المعرفية لبياجيه لها تأثير كبير في النظرية البنائية للتدريس. كل من هاتين النظريتين تنظر إلى أهداف التعليم، والخبرات، وطرائق التدريس من نواح مختلفة .فالنظرية السلوكية تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم، بينما النظرية البنائية تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم؛ لذلك فإن دور كل من المعلم والطالب مختلف في كلا النظريتين: فدور المعلم في

السلوكية هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب، بينما في البنائية تهيئ بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته.

النظريـــــة المعرفيـــة

مدخل:

يرى الكثير من علماء علم النفس التربوي أن التعلم عبارة عن تغير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب، ومن المؤكد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة مساعدة التلاميذ على التعلم بفاعلية .

وهناك الكثير من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم لكونها من أكثر الظواهر التربوية والنفسية استقطاباً لاهتمام علماء النفس التربوي .

وقد تبلورت تلك النظريات في اتجاهين:

الأول: الاتجاه الارتباطي أو السلوكي: ويتزعمه علماء المدرسة السلوكية، وقد استخدمت التجارب الأولى التي قامت عليها تلك النظريات السلوكية صيغاً بسيطة للتعلم مثل: الحركات الأولية، والمهارات اللفظية، والإقدام، أو الإحجام عن ممارسة بعض الأنماط السلوكية باستخدام التعزيز.

الثاني: الاتجاه المعرفي: وتقوم التجارب الأولى لنظريات التعلم المعرفي على استخدام صيغ للتعلم أكثر تعقيداً تعتمد على دور العمليات العقلية المعرفية في التعلم.

ويقوم هذا الاتجاه على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية مثل: الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما أنه يهتم أيضاً بالعمليات

العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي ، كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي:

- ✓ الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- ✓ التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- ✓ إعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة.
- ✓ تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.
- ✓ استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة.

ومن رواد الاتجاه المعرفي علماء النفس الألمان (ماكس فرتهيمر) و (كيرت كوفكا) اللذان انصب اهتمامهما على سيكولوجية الإدراك والتعلم والتفكير، (كيرت ليفيه) الذي اهتم بمكونات أخرى في الوقف التعليمي مثل المجال النفسي والدافعية والسلوك الاجتماعي إلى جانب ما اهتم به علماء النفس الجشتالتيون وهذه المكونات تشكل المجال الإدراكي للمتعلم، ولذا عرفت نظرية (كيرت ليفيه) باسم نظرية المجال.

كما أسهم في تدعيم هذا الاتجاه كثير من علماء علم النفس المعرفي مثل: ميلر و أوزوبل، و برونر، وجانييه .

الاتجـاه المعرفي ومحاوره الأساسية:

1. إن تفسير ظاهرة التعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة ينطوي على تبسيط مخل وتناقض حاد لما تنطوي عليه النفس الإنسانية من إمكانات وقوى وطاقات عقلية معرفية وانفعالية ووجدانية، وهذا التبسيط يعد قاصراً عن تقديم تفسيرات مقنعة لكثير من القضايا والعمليات المرتبطة بظاهرة التعلم وبصفة خاصة التعلم الإنساني.
2. يعتقد علماء علم النفس المعرفي أن سلوك الشخص هو دائماً محكوم أو على الأقل قائم على ما لدى الفرد من معرفة وأنه نتاج لما يعرفه الفرد ويفكر فيه.

المفاهيم الأساسية للمنظور المعرفي:

تقوم النظريات المعرفية على عدد من المفاهيم الأساسية. وقد كان لاستخدام هذه المفاهيم أثره المباشر وغير المباشر في التفسير الكيفي لظاهرة التعلم من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها وعملياتها ونواتجها، ومن أهم تلك المفاهيم:

1. **الكل أو الموقف الكلي:** يُشكل الكل المدرك وعلاقته بالأجزاء التي تكوّنه مفهوماً أساسياً من المفاهيم التي قامت عليها نظرية الجشطالت ، والكل هو مدرك سابق منطقياً ومعرفياً عن الأجزاء أو العناصر التي تكوّنه حيث لا تقوم الأخيرة بوظيفتها كأجزاء إلا في إطار هذا الكل.
2. **المعنى:** وهو خبرة شعورية عقلية أو معرفية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكوين المعنى المدرك.

3. **المعرفة:** ويشير مفهوم المعرفة إلى تفاعل كل من العمليات العقلية والعمليات المعرفية (المحتوى المعرفي) والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تنعكس في قدرة الفرد على حل المشكلات .
4. **تجهيز ومعالجة المعلومات:** ويقصد به بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة .

وفيما يلي يتم عرض لثلاث نظريات من النظريات المعرفية وهي:

1. نظرية الجشتالت.
2. نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى.
3. نظرية التعلم بالاكتشاف.

نظرية الجشتالت:

ظهرت هذه النظرية في ألمانيا على يد (فرتهيمر) كرد فعل ورفض للمفاهيم والنظريات السلوكية.. وبخاصة مفهوم العناصر وتحليل السلوك إلى عناصره أو أجزائه الأولى المكونة له، ونادت هذه النظرية بدراسة السلوك ككل فدراسة السلوك كأجزاء لا يحقق الهدف المرجو من دراسته لأن طريقة الدراسة غير ملائمة ومضللة ...

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظريـة:

جاءت هذه النظرية بعدد من المفاهيم والمصطلحات، منها:

1. **الجشتالت:** تشير هذه الكلمة الألمانية الأصل إلى معانٍ مختلفة في اللغة العربية فهي تعني الصيغة أو الشكل أو النمط أو الهيئة أو الصورة أو البنية، وهو كل متسق أو منتظم أو ذو معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع.
2. **الاستبصار:** هو الوصول إلى الحل فجأة وبطريقة سريعة وحاسمة أو إدراك العلاقات الموجودة في الموقف المشكل والوصول إلى الحل أو الحلول المناسبة دفعة واحدة.
3. **التوازن أو الاتساق المعرفي:** يرتبط هذا المفهوم بتحقيق الفهم الكامل وإيجاد نوع من الانسجام بين الخبرات السابقة لدى الفرد وما يراد اكتسابه من خبرات جديدة من ناحية، واستبصار الموقف المشكل والوصول إلى حل له ومن ثم استعادة التوازن المعرفي من ناحية أخرى، وهذا التوازن يصبح دافعاً داخلياً أصيلاً لدى الفرد وهو أهم في نظرهم من أي مكافآت خارجية أو أية صورة من صور التعزيز أو الدعم، وهذا التوازن هو الدافع إلى الفهم والمعرفة.
4. **إعادة التنظيم الإدراكي:** والمقصود به إعادة تنظيم المتغيرات الحسية أو البيئية أو محددات أو معطيات الموقف المشكل بصورة تكتسب معها هذه المتغيرات أو المعطيات معاني أو علاقات جديدة.

ويمكن أن نضرب المثال التالي للعلاقة بين التنظيم الإدراكي واستبصار حل المشكلة.

مثال: من خلال النظر إلى الأرقام التالية أوجد الرقم المفقود : [08273645] فمن الممكن أن يكون هناك شيئا من الصعوبة في التعرف على الرقم المفقود.. ولكن لو أعدنا تنظيم هذه الأرقام لتكون [45 36 27 08] لأمكن بيسر وسهولة استنتاج الرقم المفقود من حيث أن التنظيم السابق أظهر علاقات بين ثنائيات الأعداد ، وهذه العلاقة تيسر عملية استبصار الحل والوصول إليه.

الفروض التي تقوم عليها نظرية الجشتالت:

لقد أقام علماء مدرسة الجشتالت نظريتهم على الفروض التالية:

1. عند مواجهة الكائن الحي مشكلة معينة فإنه يصبح في حالة من عدم التوازن المعرفي فيعمل على حل تلك المشكلة لاستعادة التوازن.
2. يعتمد نجاح الكائن الحي في حله للمشكلات التي تواجهه على الكيفية التي يُدرك بها محددات أو خصائص الموقف المشكل أي حدوث عملية الاستبصار.
3. تحدث عملية الاستبصار من خلال الإدراك المفاجئ للعلاقات بين الوسائل والغايات وإعادة التنظيم الإدراكي لمحددات الموقف المشكل.
4. يحدث التعليم عن طريق الاستبصار.
5. التعلم القائم على الاستبصار أكثر قابلية للتعميم وأقل قابلية للنسيان.
6. يعتمد التعلم عند الجشتالتيين على دافع أصيل لدى الكائن الحي هو استعادة التوازن المعرفي.

الإجراءات التجريبية: أجرى علماء نفس الجشتالت العديد من التجارب للتحقق من الفروض التي تقوم عليها هذه النظرية. ومن هؤلاء العلماء العالم

الألماني [كوهلر] الذي قام بتصميم وإجراء تجارب على مجموعة من الشمبانزي وقد وصف [كوهلر] هذه التجارب في كتابه " عقلية القردة " الذي نشر عام 1925م ، وسوف نعرض لنوعين من تجارب [كوهلر] وهما تجربة العصا وتجربة الصندوق.

تجربة العصا:

وضع [كوهلر] قرداً داخل قفص مغلق بإحكام ثم وضع الطعام (الموزة) خارج القفص بحيث لا يمكن الوصول إليها باليد مباشرة، ووضع داخل القفص عصا، وفي البداية حاول القرد أن يصل إلى الطعام باليد لكنه فشل في تلك المحاولة، وبعد فترة لاحظ القرد وجود عصا داخل القفص، فأمسك بها وبدأ في استخدامها استخدامات خطأ، وفجأة تغير سلوك القرد وأخذ باستخدام العصا بنجاح في جذب الموزة إليه، وعندما كرر كوهلر نفس الموقف المشكل كان القرد يلجأ على الفور إلى ما تعلم، ويستخدم العصا بنجاح وبسرعة بمجرد وضعه في القفص.

وقد قام [كوهلر] بإجراء تجربة أكثر تعقيداً من التجربة السابقة وتتلخص في أنه وضع داخل القفص عصوين قصيرين لا تكفي إحداهما لجذب الموزة ، ولكن يمكن الحصول على الموزة إذا وضعت إحداهما داخل الأخرى فتتكون عصا طويلة، وقد استغرق القرد وقتاً طويلاً في محاولات فاشلة لجذب الطعام باستخدام أحد العصوين، وأخيراً أخذ القرد يلعب بالعصوين وفي أثناء لعبه أدخل إحدى العصوين في الأخرى ، فوجد نفسه ممسكاً بعصاً طويلة ، فقفز من مكانه بسرعة كبيرة واستخدم العصا الطويلة في جذب الطعام، ومعنى ذلك أن القرد أدرك العلاقة بين العصوين وعندما كرر [كوهلر] تجربته قام القرد بوضع إحدى

العصوين في الأخرى بمجرد دخوله للقفص واستخدم العصا للحصول على الطعام بنجاح ودون الحاجة إلى محاولات خطأ؛ مما يدل على أن الحل قام على الفهم القائم على إدراك العلاقات الموجودة في المجال الإدراكي.

تجربــة الصندوق:

قام [كوهلر] بوضع القرد داخل قفص ثم وضع الموزة في سقف القفص، ووضع داخل القفص صندوقاً بحيث يؤدي استخدامه إلى حصول القرد على الطعام، وبدأ القرد بمحاولات فاشلة، وأخيراً وقع نظره على الصندوق وفجأة جذب الصندوق أسفل الموزة ثم وثب فوقه ووصل إلى هدفه.

وفي تجربة أخرى أكثر تعقيداً وضع [كوهلر] داخل القفص صندوقين، بحيث لا يمكن الوصول للطعام إلا بوضعهما فوق بعضهما ، وقد قام القرد بمحاولات فاشلة وفجأة جذب الصندوق الثاني ووضعه فوق الصندوق الأول ثم صعد فوقه وجذب الطعام .

ويتضح من خلال التجارب السابقة تأكيداً ودعماً لنظرية الجشتالت التي ترى بأن التعلم يتم على أساس إدراك العلاقات الموجودة بين عناصر الموقف والموقف ككل، أي فهم الموقف والعناصر التي يتكون منها هذا الموقف في صيغة كلية.

كما يتضح من هذه التجارب أن وصول الحيوان إلى الحل كان يحدث فجأة وبطريقة سريعة نتيجة حدوث الاستبصار في الموقف المشكل.

قوانين التعلم في نظرية الجشتالت

يؤكد [كوفكا] أن بعض قوانين الإدراك التي وضعها [فرتهيمر] تعتبر في ذاتها قوانين للتعلم يمكن بها تفسير بعض مواقف التعلم، ومن هذه القوانين:

قانون الامتـلاء:

فعندما يقول علماء نفس الجشتالت أن شكلاً ما ممتلئ فإنهم يقصدون أن طبيعة هذا الشكل ممتلئة كأحسن ما يمكن في أجزائه، فإذا كان الشكل مثلاً شكل دائرة فإنه يكون ممتلئاً إذا كانت طبيعته الدائرية ممتلئة كأحسن ما يكون في كل جزء من محيط الدائرة .

قانون القـرب:

إنّ العناصر أو الأشياء تكوّن شكل المجموعات طبقاً للطريقة التي توضع بها، وبالتالي يساعد تقارب الأشياء من بعضها إدراكها كمجموعة أكثر من أن تدرك على أنها وحدات أو عناصر منفصلة

قانون الغلـق:

ويعني أن إدراك الأشكال شبه المغلقة أو شبه الكاملة على أنها وحدات كاملة أو مغلقة يكون أكثر مما تدرك على أنها أشكال وحدات مفتوحة.

التطبيقـات التربوية لنظرية الجشتالت:

أفرزت نظرية الجشتالت العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن العمل بها داخل الصف، بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية، ومن هذه التطبيقات:

1. استشارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم فحل المشكلة التي يقع فيها التلميذ يكون دافعاً له (استعادة التوازن المعرفي).

ومن هنا فإن إزالة الغموض أو خفضه يمكن النظر إليه على أنه مكافئ لفكرة التعزيز لدى السلوكيين ومع أن التعزيز لدى السلوكيين خارجي يعتمد على المكافأة الخارجية ، فإن خفض الغموض أو إزالته واستعادة التوازن المعرفي [أي الوصول لحل المشكلات] يمكن أن يكون بمثابة مكافأة داخلية.

ويمكن للمعلم إشباع دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم عن طريق ترتيب مواقف التعلم بما يحقق هذه الغاية.

2. يصف الجشتالتيون الفصل الدراسي بأنه نوع من العلاقة بين المعلم والمتعلم تقوم على الأخذ والعطاء فالمعلم يساعد الطالب على اكتشاف العلاقات وتنظيم الخبرات في أنماط ذات معنى مع تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات ترتبط ببعضها بمفهوم عام.

3. وحيث إن التعلم بالاستبصار هو الإدراك الفجائي للعلاقات بين عناصر الموقف فإنه يتضمن دون أدنى شك عمليات عقلية أساسية يمارسها التلميذ في مواقف التعلم ، وهي عمليات الفهم والتفكير وإدراك العلاقات. مما يعني ارتياد مدرسة الجشتالت لأحد أهم المجالات التطبيقية في علم النفس التربوي المعاصر وهو تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وقد أشار [فرتهيمر] إلى وجود نوعين من أساليب حل المشكلات، نوع يتميز بالاستبصار ونوع يستخدم قواعد قديمة من مواقف سابقة بطريقة غير صحيحة، وقد ضرب [فرتهيمر] مثالاً لهذين النوعين في كتابه " التفكير الإنتاجي" حيث قام بتعليم عدد من الطلاب كيفية

إيجاد مساحة المستطيل عن طريق الفهم وليس الحفظ، وذلك عن طريق تقسيم المستطيل إلى مربعات صغيرة ثم أوضح للتلاميذ بأن المساحة الكلية للمستطيل هي عبارة عن حاصل جمع جميع المربعات الموجودة داخل المستطيل، ثم طلب منهم إيجاد مساحة متوازي الأضلاع فانقسم التلاميذ إلى فريقين:

1. فريق يرى أن المشكلة جديدة عليه وتختلف عن المشكلة السابقة ولم يتوصلوا للحل

2. اعتمد الفريق الآخر في الحل على قطع أحد أطراف متوازي الأضلاع ووصله بالطرف الآخر، بحيث يتحول من متوازي الأضلاع إلى مستطيل، وهذا الحل من النوع الأول [الاستبصار].

نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى لـ (أوزوبل) :

تمثل نظرية [أوزوبل] للتعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى إحدى النظريات المعرفية الهامة التي حاولت أن تفسر ظاهرة التعلم من منظور معرفي.

الإطار العام لنظريـة أوزوبل:

حاول [أوزوبل] في هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة . ويرى [أوزوبل] أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة، وبهذه الطريقة تأخذ المعلومات الجديدة بالإضافة إلى المعلومات السابقة معنى خاصاً لديه ، وعلى ذلك فإن سرعة وفاعلية التعلم تعتمدان على عدة عوامل أهمها:

1. مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للفرد.

2. مدى تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد.

3. مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على اكتساب المعلومات الجديدة الحيوية والمعاني والدلالات.

العوامل التي تؤثر على سرعة وفاعلية التعلم عند [أوزوبل]:

يرى [أوزوبل] أن هناك بعض العوامل المهمة ليكون التعلم فعالاً ويمكن استعراض هذه العوامل على النحو التالي:

1. يرى [أوزوبل] أن التعلم هو نوع من أنواع النشاط الفعلي المعرفي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي الداخلي للمعلومات والخبرات السابقة والمعلومات الجديدة ، وهذا التفاعل هو الذي يؤثر على تعلم المعلومات الجديدة، فناتج التعلم يختلف باختلاف مدى قدرة المتعلم على عمل الارتباط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة. فالارتباط إذا كان حقيقياً كان تأثير التعلم السابق على اللاحق إيجابياً، أما إذا كان الارتباط تعسفياً كان التعلم أقل فاعلية وأكثر قابلية للنسيان.

2. تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد، فهذا التنظيم والترابط يؤدي إلى حماية الفكرة الجديدة من الفقد والنسيان السريع، فالأفكار التي يتم تنظيمها بوضعها في علاقة ارتباطية مع الأفكار الأخرى تكون أقل عرضة للنسيان من الأفكار التي توضع بمعزل عن غيرها من الأفكار.

3. تزداد قابلية المعلومات للحفظ والتذكر كلما أمكن لكل من المعلم والمتعلم اشتقاق المعاني والدلالات حيث تميل المادة الجديدة إلى أن تكتسب جزءاً من معناها الإضافي من العناصر المألوفة والمشابهة لها في البنية المعرفية ذات المعنى.

أنماط التعلم في نظرية [اوزوبل]:

هناك أربعة أنماط من التعلم لدى [أوزوبل]، هي:

(1) النمط الأول : التعلم بالاستقبال القائم على المعنى التام.

(2) النمط الثاني : التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ.

(3) النمط الثالث : التعلم بالاكتشاف القائمة على المعنى التام.

(4) النمط الرابع : التعليم بالاكتشاف القائمة على الحفظ.

فمن خلال التعلم بالاستقبال لا يقوم المتعلم بأي دور في اكتشاف هذه المعلومات وإنما دوره يتحدد في استقبال المعلومات التي تعرض أمامه فقط.

أما في التعلم بالاكتشاف فإن المتعلم يؤدي دوراً رئيساً في تحديد وتشكيل بعض هذه المعلومات والمعارف، أي أن المتعلم يحصل بنفسه عليها في هذا الموقف بشكل مستقل.

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية

المعنى: يرى [أوزوبل] أن الشيء يكون له معنى عندما يستثير في وعينا صورة مكافئة له فأي مفهوم لا يكتسب معناه إلا إذا كان موجوداً من قبل في العقل – فكلمة سيارة لا تتخذ معنى لدى الفرد إلا إذا كان هناك تمثيل عقلي لماهية السيارة.

البنية المعرفية: يقصد بها المفاهيم أو الأفكار شبه الثابتة والمنظمة تنظيماً ذاتياً ومتمايزاً في وعي المتعلم، ويفترض [أوزوبل] أن طبيعة هذا التنظيم طبيعة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة إلى المفاهيم الأقل شمولاً .

المنظمـات المُسبقة أو التمهيدية: ويُقصد بها مجموعة من العبارات التنظيمية التي تكون على درجة عالية من التجريد والعمومية والتي تستوعب أو تضم موضوعاً ما.

أو هي الأفكار الرئيسة المراد استخلاصها من تعلم موضوع ما وترتبط بتفاصيل ذلك الموضوع.

الفروض التي تقوم عليها نظرية [أوزوبل] :

1. يصبح التعلم أكثر يسراً كلما كان حجم الارتباط بين ما يتعلمه الفرد ومحتوى البناء المعرفي لديه كبيراً.

2. الارتباط بين مواد التعلم الجديدة والبناء المعرفي للفرد قد يكون جوهرياً بمعنى ألا تتغير هذه العلاقة الارتباطية بتغيير صيغ التعبير عنها، وقد يكون ارتباطاً تعسفياً ينعدم فيه عامل المعنى.

3. لكل فرد أسلوبه الخاص المميز في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات ومن ثم تسكينها داخل بنائه المعرفي، حيث تكتسب هذه المعلومات معناها الخاص في ضوء ما لدى المتعلم من خبرات شعورية ومعلومات سابقة .

4. تتاح المعلومات اللفظية للمتعلم من خلال أسلوبي التعلم بالاستقبال أو الاكتشاف.

5. استخدام المنظمات المسبقة يرفع من كفاءة عمليتي التعليم والتعلم ويُيسر عملية إحداث ترابطات لشبكة المعاني داخل الذاكرة.

6. التعلم بالاستقبال القائم على المعنى أكثر فاعلية من التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ والاستظهار.

7. التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى أكثر فاعلية من التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ .

8. التعليم بالاكتشاف القائم على المعنى أكثر فاعلية من التعلم بالاستقبال القائم على المعنى .

التطبيقات التربوية لنظرية [أوزوبل] :

من خلال استقراء نظرية [أوزوبل] يتضح لنا أن التعلم ذا المعنى يؤكد على دور العمليات المعرفية كالفهم والإدراك والاستدلال في التعلم .

كما أن التعلم في هذه النظرية يهتم بالدور الحيوي للمنظمات المتقدمة التي تسهم في إدراك وتمييز الأفكار الموجودة في المادة الجديدة، وبناء علاقة ذات معنى بين هذه الأفكار وتلك الموجودة لدى المتعلم .

كما أن من أسس النظرية المساهمة في انتقال أثر التعلم وهو أحد أهداف التعلم الرئيسة، وهنا يرى [أوزوبل] أن هدف التعلم المدرسي هو مساعدة المتعلم على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها، ثم نقلها إلى المواقف التعليمية الجديدة، فضلاً عن أهميتها التطبيقية في مجالات التعلم المدرسي الأخرى، كتخطيط المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وخاصة تطبيق أسلوب التعلم القائم على الاكتشاف والاستقبال .

كما أن نظرية [أوزوبل] تُعنى بأساليب معالجة المتعلم للمعلومات المقدمة له في المادة التعليمية، وبأساليب تقديم هذه المادة للمتعلم.

نظرية التعلم بالاكتشاف (برونر)

تعد نظرية التعلم بالاكتشاف امتدادا للتفكير المعرفي لمفهوم التعلم ، فقد قام (جيروم برونر _ 1966) بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال التعليم حيث انطلق من مبدأ : "أن الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة"، لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم، فتتيح للفرد فرصة العلم من خلال استثمار طاقاته العقلية، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم، ولتحقيق ذلك يجب أن يتحول الموقف التعليمي من حشو ذهن التلميذ بالمعلومات والحقائق فقط إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكنه من اكتشاف العلاقات بينها، والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها، وبهذا يؤكد التعلم بالاكتشاف علي عملية التعليم وليس علي نتائج التعليم.

ويرى برونر أن لكل فرد طاقة داخلية للتعلم، ويركز على تفاعل المتعلم مع الأشياء الموجودة من حوله في عملية تعلمه، ولابد من تجهيز وإثراء البيئة المحيطة بهذا المتعلم بكافة المواد والأشياء التي تعينه على استثمار هذه الطاقة الداخلية في تعلمه والذي يمكن أن يكون على شكل خبرات حسية مباشرة يتعرض لها المتعلم خاصة في مراحل تعلمه الأولى، وهذه النظرية لا تركز على النتائج المكتشفة بل تهتم بالعمليات العقلية والأفعال التي يقوم بها المتعلم والتي أدت به إلى هذه النتيجة وهذا ما يزيد الأمر روعة وجمالًا.

المبادئ الأساسية لنظرية (برونر) التعليمية:

أولًا: الميل للتعليم: يرى برونر أن الموقف التعليمي يعد موقفًا استقصائيًا، يقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف، ومن ثم ينبغي تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه، ويتطلب ذلك أمرين:

- ✓ أن تؤدي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل، ومما يساعد في ذلك النمط الثقافي للبيئية والدافعية الشخصية للطفل.
- ✓ أن يساعد المعلم على إثارة الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريسية.

ثانيًا: بناء المعرفة: لكي تبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها، ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها ,ويتوافر للمعلم في رأي (برونر) ثلاثة سبل لتحقيق ذلك:

1. **طريقة العرض:** وهو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة وتوصيلها إلى تلاميذه، ويميز (برونر) بين ثلاثة أساليب لعرض المعرفة وفق خصائص النمو العقلي للمتعلمين :

- ✓ الأسلوب العملي الواقعي: يناسب طفل ما قبل المدرسة، وتعرض فيه المعلومات عن طريق الأفعال والأشياء والنشاط الحسي
- ✓ الأسلوب التصويري: يرى برونر أن الأطفال من سن الثالثة حتى الثامنة يستطيعون تكوين صور ذهنية للأشياء والأفعال، فيصبحون أكثر قدرة على التعلم بالصورة كبديل للخبرات المباشرة.

✓ الأسلوب الرمزي: ويتم العرض من خلال الكلمات أو الأرقام بدلا من استخدام الصور.

2. **الاقتصاد في تقديم المعلومات:** ويقصد برونر الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، وذلك لأن التعليم من وجهة نظره اكتشافيًا يحدث من خلال حل المشكلات ,الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة عامل الاقتصاد في عرضهم المادة التعليمية.

3. **فعالية العرض:** إن العرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين ,فكلما كانت المادة مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيرًا في المتعلمين وأيسر استيعابًا.

ثالثًا: التسلسل في عرض الخبرات: تعد بنية المعرفة المحور الرئيسي الذي تدور حوله نظرية (برونر)، لذا فإنه يرى أن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة، كما أن التسلسل في عرض الخبرات يكسب المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف جديدة.

رابعًا: التعزيـــــز: يتوقف التعلم الجيد من وجهة (برونر) على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات، وزمان ومكان تقديمها، وبصفة عامة فإن نظرية (برونر) قدمت لواضعي المناهج الدراسية والمعلمين خدمة جليلة حين قدمت تصورًا لكيفية تكوُّن البنيات المعرفية لدى المتعلمين من خلال إدراكهم خصائص الأشياء، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم إدراك الأساس

التصنيفي لها، وتبويبها، وترميزها فيما بعد، وتتضمن عملية التعليم بالنسبة (لبرونر) ثلاثة مفاهيم أساسية وهي **الاكتساب، والتحويل، والاختبار** .

ويري برونر أن هذه العمليات تتم بشكل متزامن، حيث أن **الاكتساب** هو العملية التي يستقبل فيها التلميذ المعلومات الخارجية، أما **التحويل** فهو عملية خلق معنى لهذه المعلومات (تفسيرها) وربطها بما لديه من خبرات، أما **الاختبار** فهو عملية التيقن والتحقق من صحة سلامة هذه المعلومات .

ومن خلال فهمنا لهذه العمليات نجد أن التلميذ لا يستطيع أن يكتسب معلومات من الخارج إلا إذا وجد لها تفسيرا باستخدام خبرته في هذا الموضوع ، ولكي تصبح هذه المعلومات من ضمن تكوينه المعرفي لابد من أن يخضعها للتجربة والاختبار.

ولقد ميز (برونر) بين ثلاثة مراحل من التعلم:

فالمرحلة الأولي: عبارة عن التعليم من خلال الخبرة المباشرة حيث يتم التعلم بالاتصال الحسي مع الأشياء الخارجية كأن يتعلم الطفل الفرق بين المثلث والدائرة بإعطائه نموذجا للمثلث وللدائرة، يتحول بعدها الطفل إلى التعلم من خلال قدرته على تكوين صورة بصرية عن طريقها يمكن القول أن الطفل وصل إلى مرحلة تمثيل العالم الخارجي ذاته بشكل صور ذهنية؛ فيبدأ بالتعامل مع العالم من خلال مطابقة هذه الصور على أرض الواقع، فكما نعرف أن الطفل الصغير يستجيب بكلمة ماما لكل امرأة تظهر أمامه لكنه يتحول بعد فترة لأن يستجيب

بهذه الكلمة لأمه الحقيقة فقط . ونستنج من ذلك أن الطفل استطاع أن يكون صورة بصرية للام ويختزنها داخل عقلة ثم يستخرجها كلما رأى أمه.

والمرحلة الثانية: التعلم التصوري حيث توضح الخبرات عن طريق الصور والرسوم والنماذج أو خرائط

أما المرحلة الثالثة والأخيرة: مرحلة التعلم الرمزي وهي مرحلة من مراحل التعلم التي يبدأ التلميذ فيها بالتفكير المجرد أي القدرة على التعامل مع كثير من المفاهيم التي ليس لها تطبيقات حسية مباشرة على أرض الواقع كالديمقراطية والعدالة والفضيلة وما شابه ذلك ووضع (برونر) مجموعة من النقاط التي يمكن عدها شروطا للتعلم بالاكتشاف والشروط هي :

1. استشارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم.
2. أخذ مستويات التلاميذ بعين الاعتبار.
3. تسلسل المعلومات.
4. التغذية الراجعة

والتعلم بالاكتشاف هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.

وتشير بعض الدراسات أن هذه الطريقة تقوم على أربعة مرتكزات:

- ✓ طرح ظاهرة واضحة ومفهومة لدى المتعلم
- ✓ طرح تساؤلات وأسئلة عديدة مترابطة بهذه الظاهرة ومترابطة بمستوى التفكير المنطقي لدى المتعلم.

- ✓ جعل المتعلم يقترح الحلول المناسبة حول هذه الظاهرة.
- ✓ على المعلم تقييم هذه الحلول وجعل الإجابات النموذجية كخطوط عريضة من خلالها تكتشف قدرات الطلاب وإمكاناتهم.

أهمية التعلم بالاكتشاف :

- ➢ يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.
- ➢ يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.
- ➢ يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ➢ يعوّد المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية.
- ➢ يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم لزمن أطول.
- ➢ يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.
- ➢ يزيد من دافعية التلميذ نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

أنواع الاكتشاف:

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للتلاميذ وهي:

أولا: الاكتشاف الموجه:

وفيه يزوّد المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة ، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب طلاب المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.

ثانيا: الاكتشاف شبه الموجه: وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات.

ثالثا: الاكتشاف الحر: وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمون إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها .

دور المعلم في التعلم بالاكتشاف:

- ❖ تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.
- ❖ إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .
- ❖ صوغ المشكلة على هيئة أسئلة فرعية لتنمية مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.

❖ تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون.

❖ تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

إيجابيات نظرية التعلم بالاكتشاف:

✓ قدم برونر المنهج الحلزوني لبناء المنهج.

✓ راعى المستويات العقلية للمتعلم بصورة متدرجة من المحسوس إلى المجرد.

✓ اهتم بالعمليات العقلية التي تتم من خلال الاكتشاف وليس بالنواتج.

✓ تقديم المفهوم للمتعلم بما يتناسب وقدراته واستعداداته.

✓ اهتم بعمليتي التعزيز والتقويم واختبار المعلومات بما لتثبيت عملية التعلم.

سلبيات نظرية التعلم بالاكتشاف:

- قلة مراعاة الفروق الفردية.
- طبيعة التقصي والاكتشاف تتطلب زمنا طويلا نسبيا إذا ما قورنت بالطرق الأخرى.
- تحتاج هذه الطريقة إلى قدرة من المعلم لإثارة التفكير الخاص بالتقصي والاكتشاف.
- احتمال تسرب اليأس إلى نفس الطالب في حالة فشله في الوصول إلى النتيجة.
- ركز على العمليات وأهمل النواتج.
- قد يتطلب الاكتشاف في بعض الأحيان إمكانات يصعب توفرها في كثير من المدارس.

مراجع الفصل الأول

1. جان بياجيه ، (1985) البنيوية . ترجمة/عارف منيمنة، وبشير أوبري، بيروت، منشورات عويدات.

2. جان جاك دوكرية (2001) : البنائية : استخداماتها وإمكاناتها في التربية، مستقبليات، المجلد(31) ، العدد(2) .

3. كمال زيتون، وحسن زيتون (1992) البنائية – منظور إبستمولوجي وتربوي، د.ن.

4. سركز العجيلي، و ناجي خليل (1996) نظريات التعليم. بنغازي، منشورات جامعة قاريونس.

5. إبراهيم ناصر (2001) فلسفات التربية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

6. بدر عمر العمر (1999) المتعلم في علم النفس التربوي،ط.2

7. فؤاد زكريا (1980) الجذور الفلسفية للبنائية، حوليات كلية الآداب،الكويت.

8. كمال زيتون (2000) تدريس العلوم من منظور البنائية، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

9. أرنست فون جلاسرسفيلد (2001) البنائية الراديكالية والتدريس ، مستقبليات المجلد(31) ، العد(2) .

10. أحمد المهدى عبد الحليم (2003) ندوة بعنوان: البنائية والقبليات العرفانية.

الفصـــل الثانـــي

مهـــارات التدريس

أهـــداف الفصـــل الثاني

- **من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:**
- تعرِّف بعض المفاهيم التربوية الأساسية.
- تميِّز بين مهارات التدريس المختلفة.
- توازن بين مهارات التدريس.
- تقترح أساليب لتطبيق مهارات التدريس.
- تحدد الممارسات المثيرة للدافعية.
- تفرق بين التعزيز والعقاب.
- تعدد أنواع المعززات.
- تعدد السلوكات التي من شأنها زيادة فاعلية التعزيز.
- تلخص مهارات إدارة الفصل.
- تعدد إجراءات مهارات طرح الأسئلة.
- تشرح مهارة الاتصال والتواصل .

مهارات التدريس

مدخل:

تهدف عملية التدريس في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلاب المتعلمين، وإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية يتوجب معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس وأساليبه، واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وامتلاكه القدرة على توظيفها مما يساعده على جعل عملية التدريس ممتعة وشائقة ومناسبة لقدرات الطلاب ووثيقة الصلة بحياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية؛ لذلك فإن مهنة التدريس تحتاج إلى دراية وكفاية ومهارة مبنية على الفطرة والتدريب.

التدريس بين العلم والفن:

لعلك لاحظت وأنت طالب عزيزي المعلم اختلاف المعلمين في طرائقهم، وأساليبهم، وفي قدراتهم على إيصال المعلومة، وفي مدى جاذبيتهم، فمنهم من كنت تنتظر درسه بفارغ الصبر، ومنهم من كنت تشعر في درسه بملل وضجر وضيق ، فما سبب كل هذا التباين بين هذه الفئات من المعلمين؟ وهل يخلق المعلم من أساسه معلما؟

إن السبب في اختلاف المعلمين هو ما يتمتعون به من سمات وصفات جيدة، إضافة إلى طرائقهم وأساليبهم ووسائلهم المتبعة في التدريس، وإن المعلم لم يخلق

معلما بل إنه يحتاج بالإضافة إلى مزاياه الخاصة إلى نوع من التأهيل والتدريب، وصقل للمواهب، وبهذا يكون التدريس مزيج من العلم والفن.

التدريس علم: له أصوله وقواعده التي تساعد في فهم التدريس وتفسير ما يحدث في بيئة التعلم والتنبؤ بما يحدث فيها تمهيداً للسيطرة على مجريات هذه العملية وتوجيهها نحو الأفضل، والتعامل مع التدريس على أنه نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

التدريس فن: حيث إن بعض مظاهره ذات طابع فردي أو شخصي، تلعب فيه خبرة المعلم وقيمه وعاداته ومفهومه عن التدريس دوراً مركزياً، ولذلك يختلف المعلمون في تعاملهم مع مواقف التعلم المتنوعة وبراعتهم في استغلال كل فرصة متاحة لجذب انتباه طلابهم ودفعهم للمشاركة في نشاطات التعلم بشغف واهتمام، كما يفعل الممثل تماماً على خشبة المسرح مستغلاً نبرات صوته وتعبيراته الجسدية وسرعة بديهته في معالجة المواقف الطارئة واستثمارها، وكما يفعل المخرج ومعد السيناريو في إعداد القصة والسيناريو والحوار لتحويل المعنوي إلى مجسد يشغل حيزا من الفراغ يملأ به عين المتلقي يمزج المعلم في ممارساته بين التدريس كعلم والتدريس كفن، وبذلك يكون التدريس الفعال بمثابة فن مؤسس على علم ، أو هو علم يقوم على فن ، حيث يقوم العلم على السيطرة ، والإدراك الكاملين للجانب الأكاديمي المتمثل في معرفة المعلومات العلمية الصحيحة المقررة على التلاميذ ، ويقوم الفن على الوسائل التي من خلالها يمكن توصيل هذه المعلومات توصيلاً جيداً وسهلاً للتلاميذ .

ومن هنا يتبين لنا أن كل من يحاول الإجابة على هذا السؤال هل التدريس علم أم فن؟ كالذي يحاول قص الشعرة بشكل طولي كما يقول المثل الإنجليزي، والدخول في هذا السجال نوع من السفسطة التي لا تستقيم ومعارفنا الحديثة سيما ونحن نعيش في القرن الحادي والعشرين، وإن النظر إلى مهنة التدريس من خلال هذه الثنائية الحادة نظرة قصيرة لا تمكننا من فهم طبيعة هذه المهنة في هذا العصر المتغير على الدوام، وما يفرضه عليها هذا التبدل من مواءمة لطرائقها وأساليبها بما يخدم أهداف العملية التعليمية.

مفاهيم أساسية:

التربية (Education)

يعد مفهوم التربية من أكثر المفاهيم التربوية شمولية وعمومية ولها العديد من المعاني والدلالات ومن معانيها أنها: " عملية تنمية شخصية المتعلم وفقا لمعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه، ودمجه في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات وأنماط السلوك وأساليب الحياة السائدة في المجتمع عبر مؤسسات منها نظامية (رسمية) أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه تمثلها مختلف المؤسسات التربوية الرسمية على اختلاف المستويات والمراحل التعليمية، ومنها وسائل غير نظامية (غير رسمية)تمثلها مختلف التجمعات الاجتماعية والثقافية من أسرة وجماعة أقران وأصدقاء ووسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة المسموعة، والمرئية، والصحافة) والنوادي.....

أو هي: "إعداد الفرد للحياة" وحديثا هناك من يقول: (إنها الحياة).

التعليم: (Teaching) هو: "التصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وعموماً هو إدارة التعلم التي يقودها المدرس"، أو هو "نشاط تفاعلي بين المدرس وطلابه، يعتمد على الاتصال اللفظي بشكل رئيس بغرض مساعدة الطلاب على التعلم أو بغرض إحداث تعديل مقصود في سلوكهم" (معلم حقيقي) ليس عبر الوسائط المساندة مثل: (الفيديو – التليفزيون– برامج الكمبيوتر).

ومن تعريفاته:

التعليم: إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب .

التعليم: نشاط مقصود من قبل المعلم لتغيير سلوك طلابه

التعليم: عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات الطلاب.

التعليم: تفاعل معقد بين المعلم والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية.

التعليم" نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

-التعليم جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعلم.

التدريس (Instruction) هو "التفاعل الناشئ عن عملية الاتصال التعليمي ضمن سلسة الخطوات أو الإجراءات العملية التي يخطط لها المدرس وينفذها بمشاركة المتعلم لتحقيق أهداف خاصة في زمن محدد وفي بيئة تعليمية خاصة بمساعدة الوسائط المتعددة لتكنولوجيا التعليم" وقد يكون التدريس من خلال التفاعل مع المدرس أو كتاب أو فيلم تعليمي....

التعلم (Learning) يمكن تعريف التعلم على أنه " إحداث تعديل في سلوك المتعلم ثابت نسبيا ناتج عن الممارسة" وفيما يلي توضيح موجز لمكونات هذا التعريف:

1. **تعديل:** ويعني أن التغير هو تغير جزئي وليس تغيرا كليا.

2. **ثابت نسبيا:** ويعني أن التعديل الحاصل في السلوك ليس مطلقا نظرا لعدم وجود ثبات مطلق في عملية التعلم.

3. **السلوك:** ويقصد به الآراء والأفكار والقيم والاتجاهات والمهارات الحركية، ومن المعلوم أن السلوك يتكون من ثلاثة جوانب هي: الجانب الفكري كالآراء والأفكار، والجانب الوجداني كالاتجاهات والقيم، والجانب الحركي كالسباحة وسياقة السيارات.

4. **ناتج عن الممارسة:** ويعني أن التعديل أو التعلم ناتج عن العمل والممارسة وليس عن طريق الصدفة، ومما تجدر الإشارة إلى ذكره أن السلوك الناتج عن الصدفة ولظروف طارئة لا يعد تعلما؛ وذلك لأنه يزول بزوال المؤثر والظروف الطارئة التي أوجدته، **وتعني الممارسة**" التدريب والخبرة أو المران كما تعني أيضا تكرارا في السلوك والنشاط"، فعلى سبيل المثال يعد المشي عند الطفل الذي هو بمعنى الحركة والتنقل نضجا وليس تعلما، أما مشيه باعتدال على رجليه فيعد تعلما؛ لأنه يحتاج إلى توازن.

وتتحدد كمية كسب التعلم بحساب مدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، وقد يكون التعلم مخططا له أو غير مخطط له، رسميا أو

غير رسمي، مقصودا أو غير مقصود، وقد يتم في المدرسة أو خارجها، وقد يكون ذاتيا أو موجها.

ويتبين من ذلك أن التعليم والتدريس والتعلم سلسلة متصلة عناصرها: المعلم، والمتعلم والمادة الدراسية، وبذلك يكون التفاعل المتوازي للعناصر الثلاثة وبمستوى عقلي راقٍ هو التدريس والتفاعل الذي يتضح فيه نشاط المعلم على حساب المتعلم ويصبح مسيطراً هو التعليم والتفاعل الذي يطغى فيه نشاط المتعلم هو التعلم.

يتضح مما سبق أن جميع أشكال التدريس تعليم ، وليس جميع أشكال التعليم تدريس، وأن جميع أشكال التدريس تعلم ،وليس جميع أشكال التعلم تدريس" وكل ما سبق أدوات لتحقيق أهداف التربية.

ملحوظة: التعليم والتدريس يكونان في إطار المدرسة، أما التعلم فمن الممكن أن يحدث داخل المدرسة أو خارجها.

وإذا كان التدريس يركز على إحداث التغيرات السلوكية التي يطلبها المجتمع عادة في ناشئته، فإن التعلم يهدف إلى إحداث التغيرات السلوكية التي يريدها المتعلم لنفسه، ومن هنا نرى أن التناغم بين ما يريده المجتمع للمتعلمين وما يريدونه لأنفسهم يعتبر مؤشرا تربويا وإنسانيا واجتماعيا هاما ترمي التربية الهادفة دائما إلى تحقيقه.

مهـارات التدريس الأساسيـــة

يتطلب نجاح الموقف التعليمي التعلمي الصفي التخطيط للتعليم والتعلم، والاختيار السليم للأنشطة والطرائق والوسائل وتنظيمها، وتنفيذ الأنشطة وفق الإمكانات المتاحة والأساليب الفاعلة والتقويم المستمر والاستفادة من التغذية الراجعة للارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم، وما دام التعليم والتعلم عمليتين جزئيتين في عملية أكبر وأشمل، هي التربية فلابد أن يكون جميع ما يجري في الصف من عمل ونشاط وتفاعل، وتنظيم للتعليم والتعلم، واقعاً كله في إطار العملية التربوية، أي أنه يجب أن يكون هادفاً يساهم في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة وفاعلية التعليم تقاس بفاعلية التعلم، وفاعلية التعلم تقاس بقابليته للاستدعاء والثبات وانتقال الأثر والممارسة، وكفاءة المدرس تقاس بامتلاكه كفايات أدائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها. **وتعرَّف مهارات التدريس على أنها:** " مجموعة من السلوكات التي يمكن تحديدها إجرائياً وتعد ضرورية للقيام بعمليات التدريس، ويظهرها المدرس في نشاطه وتعامله مع الطلاب ويمكن ملاحظتها، ويتميز هذا الأداء السلوكي بالدقة والسرعة التي تتناسب مع الموقف التعليمي". وتتعدد مهارات التدريس الأساسية ومنها:

مهـارة التهيئـة الذهنيـة للـدرس: تعتبر مهارة التهيئة الضرورية لنجاح الاتصال التربوي، ومن خلالها يتمكن المدرس من جذب انتباه الطلاب وتشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة واستثارة دافعيتهم للتعلم، ويعرِّف (جابر عبد الحميد، 1994) التهيئة" بأنها كل ما يقوله المعلم أو يفعله، بقصد إعداد

التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول" ويمكن تصنيف التهيئة إلي ثلاث أنواع:

1. **التهيئة التوجيهية:** وتستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد أو إثارة اهتمامهم به.

2. **التهيئة الانتقالية:** وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلي المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلي نشاط آخر .

3. **التهيئة التقويمية:** وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلي أنشطة جديدة.

وتستهدف عملية التهيئة واحده أو أكثر مما يلي:

1. تركيز انتباه الطلاب علي موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس أو احدي نقاطه

2. تكوين توقعات لدي الطلاب لما سيتعلمون، وما سوف يحققونه من أهداف.

3. تحفيز ما لدي الطلاب من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها .

4. تستهدف عملية التهيئة تقويم ما سبق تعلمه وربطه بموضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه، وهذا يساعد علي توفر الاستمرارية في العملية التعليمية.

ويحدد (حسن زيتون، 2001) للتهيئة أساليب متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم منها: طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد، أو حكاية القصص، أو عرض الوسائل التعليمية المشوقة (صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه، أو عرض أحداث جارية،

أو تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة، أو ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالطلاب، أو طرح أحجية فكرية أو لغوية.

مهارة الإلقـــاء:

إن عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوب إلا باستخدام المدرس الإلقاء، ولذلك يجب على المدرس أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته، ومتى يخفضه، وكيف يكون حديثه معبراً عما في نفسه ويعكس إحساسه، حيث تتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على طريقة المدرس ونهجه في إلقاء دروسه.

ويتم الإلقاء الفعَّال من خلال :

1. قوة أو شدة الصوت: يجب أن تتوقف قوة أو انخفاض صوتك على الموقف التعليمي مع مراعاة أن التنوع في قوة الصوت يبعد الموقف التعليمي عن الروتين والملل.

2. نوع الصوت: إذا كان لديك بعض العيوب في الصوت فحاول قدر استطاعتك تلافيها

مثل (الخنف، الخشونة، الحدة أو الصراخ، البحة، الانخفاض) فالصوت المنخفض الرتيب يؤدي إلى حجرة دراسة رتيبة، والصوت الحاد يؤدي إلى صخب وتشتيت الانتباه.

3. سرعة الصوت: حاول أن تكون سرعة صوتك مناسبة، فالسرعة الشديدة تشتت انتباه الطلاب لأنهم لا يستطيعون متابعة ما تعرض عليهم من معلومات،

كما أن تغير درجة وتناغم وسرعة صوتك تجدد نشاط طلابك وتوقظ انتباههم. **إلى جانب أشياء أخرى هي:**

- واجه طلابك بشجاعة وحماس بدون رهبة أو خوف مع النظر إليهم.
- أكد على الفكرة وليس على الكلمات.
- حاول أن تضفي سلطة وهيبة المدرس على كلامك.

استخدم فترات الصمت من (3-5) ثوان أثناء العرض خاصة عند التحاور بالأسئلة.

<u>ممارسات تبعث الملل</u>: الصوت الرتيب، والوقوف الثابت، وجمود الملامح، وقلة الأنشطة المفعِّلة للطالب .

<u>الإلقاء الفعَّال: ويتم من خلال العناصر التالية:</u>

4. قوة أو شدة الصوت: يجب أن تتوقف قوة أو انخفاض صوتك على الموقف التعليمي مع مراعاة أن التنوع في قوة الصوت يبعد الموقف التعليمي عن الروتين والملل.

5. نوع الصوت: إذا كان لديك بعض العيوب في الصوت فحاول قدر استطاعتك تلافيها

مثل (الخنف، الخشونة، الحدة أو الصراخ، البحة، الانخفاض) فالصوت المنخفض الرتيب يؤدي إلى حجرة دراسة رتيبة، والصوت الحاد يؤدي إلى صخب وتشتيت الانتباه.

6. سرعة الصوت: حاول أن تكون سرعة صوتك مناسبة، فالسرعة الشديدة تشتت انتباه الطلاب لأنهم لا يستطيعون متابعة ما تعرض عليهم من معلومات،

كما أن تغير درجة وتناغم وسرعة صوتك تجدد نشاط طلابك وتوقظ انتباههم. **إلى جانب أشياء أخرى هي:**

- واجه طلابك بشجاعة وحماس بدون رهبة أو خوف مع النظر إليهم.
- أكد على الفكرة وليس على الكلمات.
- حاول أن تضفي سلطة وهيبة المدرس على كلامك.
- استخدم فترات الصمت من (3-5) ثوان أثناء العرض خاصة عند التحاور بالأسئلة.

مهارة توظيف الوسائل التعليمية:

إن المدرس الجيد هو الذي يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه بناءً على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس وإعداده، من أجل مساعدة الطلاب على بلوغ الأهداف المحددة للدرس، ويجب عليه مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف الدرس تدريجيا من خلال الوسائل التعليمية المستخدمة، و والتي يجب أن تكون متكاملة مع طريقة التدريس، ومناسبة لمستويات الطلاب، كما يجب على المدرس أن يكون على معرفة سابقة بها وبكيفية استخدامها، وأحياناً قد يشرك الطلاب في إعدادها، وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل النماذج والعينات، واللوحات، والسبورات، والصور، والرسوم، والخرائط، والأفلام، والشرائح، والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتسجيلات والإذاعة والتلفزيون بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية الخاصة باستخدام وعرض المواد التعليمية، كما أن التربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند الطلاب لأن

من خلاله يبقى أثر التعلم، وينبغي على المدرس الاهتمام بتحضير هذه الوسائل التعليمية والتأكد من صلاحيتها وإمكانية استخدامها في المكان الذي ستستخدم فيه. وينبغي ألا يؤجل إعداد الوسيلة إلى بداية الدرس حيث إن هذا يضيع الكثير من الوقت، وقد لا تكون الوسيلة المرادة متوفرة أو صالحة للاستعمال.

مهارة إثارة الدافعية للتعلم:

يعرفها (كمال زيتون، 2003) بأنها " تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما ، وتعتمد على عوامل داخلية وأخرى خارجية " .

وينظر إلى الدوافع على أنها محركات التي تقف وراء السلوك الانسان سواء أكان معرفيا أو حركيا أو انفعاليا، ولا يقتصر الاهتمام بموضوع الدوافع على العاملين في مجال علم النفس ولكن موضوع الدوافع يهم كل فرد لكي يعرف كيف يتعامل مع غيره، فهو يهم الأب سبب سلوك طفله، ويهم المعلم لمعرفة دوافع طلابه حتى يتسنى له أن يستغلها في حفزهم على التعلم ويهم القاضي ليعرف الأسباب التي دفعت المجرم لارتكاب جريمته.... ويستعمل علماء النفس مصطلح الدافع motive للدلالة على حالة داخلية – جسمية أو نفسية من شأنها أن تثيره في ظروف معينة، فالطالب يستذكر دروسه بدافع الرغبة في النجاح، أو التفوق، أو الحصول على مركز اجتماعي لائق، والدوافع تكوينات فرضية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإن كان السلوك متجهاً نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع، وان كان متجهاً نحو الشرب استنتجنا دافع العطش، وإن كان متجهاً نحو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعي.

أثر الدافعيــة فــي التعلــم والسلــوك:

- تزيد الدافعية من الجهد الذي يبذل لتحقيق الأهداف وهى تحدد مدى متابعة الطالب لمهمة أو عمل بحماس وبشغف أو بتراخ وتكاسل.
- تزيد الدافعية المبادأة والمبادرة للقيام بأنشطة معينة والمثابرة في أدائها.
- تحسن الدافعية من طريقة تناول المعلومات والمعارف وتجعل التعلم ذا معنى.
- تعزز الدافعية الطلاب وتدعمهم لتحقيق النجاح.
- تؤدى الدافعية إلي أداء أفضل: بسبب الجهد والطاقة المبذولين، والمبادرة والمثابرة والاستعداد المعرفي والتعزيز.

أساليب تنمية الدافعيــة للتعلــم:

من الصعب جدا – إن لم يكن مستحيلا – أن تعلم طالبا ليس لديه دافعية للتعلم، فابدأ بتنمية دافعية الطلاب واستثارتها للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل، مستخدما كافة ما تراه مناسبا من طرائق لإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتوجد سلوكيات وأساليب تدريسية عديدة يمكن أن يقوم بها المعلم لإثارة دافعيه الطلاب للتعلم، منها ما يلي :

1. حث الطلاب من حين لآخر على طلب العلم والاستزادة منه ويستشهد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث وأقوال الصالحين.
2. الحرص على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي والاجتماعي ليكون إيجابياً ومدعماً لعملية التعلم وساراً في ذات الوقت، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- تهيئة البيئة الصفية الفيزيقية (الضوء ، الصوت ، التهوية ، جدران الصف ،المقاعد ...) على نحو يثير الدافعية ويحقق التعلم الفعال.

- يوفر مناخاً اجتماعيا وإنسانيا محفزاً للتعلم، وذلك عن طريق جعل هذا المناخ يسوده المعاملة الإنسانية، والتفاهم والتسامح، والإثارة والتشجيع، والدفء والحنان، والعدل والمساواة، والعفوية وعدم التصنع، والتفاعل المتبادل المفتوح والمتشعب، والتعاون ، والطمأنينة، والدعابة والمرح، والاحترام والتقدير المتبادل.

3. يعمل على استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف لدى الطلاب.
4. يحرص على إشعار طلبته مقدماً بأهداف الدرس.
5. يعبر بصراحة عن توقعاته المرغوبة بشأن أداء طلابه.
6. يشجع طلابه على إنجاز مهام التعلم بنجاح ويساعدهم في تحقيقه.
7. يتأكد من تمكن طلابه من متطلبات التعلم السابقة.
8. يبرز قيمة ما تعلمه الطلاب من معلومات ومهارات، وما يقومون به من أنشطة ومهام في حياتهم الحالية والمستقبلية.
9. يحاول الحد أو التقليل من شعور الطلاب بحالة الملل أو التعب.
10. يربط بين موضوع الدرس وميول واهتمامات الطلاب، وينمي لديهم ميولاً جديدة.
11. يزود الطلاب بنتائج تعلمهم –أولاً بأول– .
12. يستخدم المكافآت من حين إلى آخر لتحفيز الطلاب على التعلم.

مهارة وضوح الشرح والتفسير :

هي امتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة، ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية .

وتتوقف هذه المهارة على المدرس وما يمتلكه من قدرات ذهنية وما يستحوذ عليه من أساليب تربوية وعلمية مدعومة بقدرات لغوية تمكنه من تنمية قدرات الطلاب العقلية التي تمكنهم من اكتساب المعرفة فهماً وتطبيقاً وتحليلاً وتركيباً . وعلى المدرس أن يبتعد كثيراً عن بعض المعوقات التي تعيق وضوح الشرح وتأخر تحقيق الهدف من قبل الطلاب والتي منها: غموض عبارات المدرس، أو رداءتها، أو بعدها عن قاموس الطلاب اللغوي، فإذا استعمل المدرس مثلاً ألفاظاً غير مألوفة للطلاب أو غير واضحة لم يمروا بخبراتها فهذا يؤدي – دون شك– إلى إيجاد حائل يحول بين الطلاب وفهمهم لفكرة الدرس فهماً صحيحاً، ومن المهارات التي يجب أن يقلل منها المعلم :

1. نقص الطلاقة بمعني تقديم جمل ناقصة أو مصاغة بشكل غير مناسب.
2. نقص الاستمرارية : بمعني عرض فكرة جديدة دون أن يتم ربطها بالأفكار المطروحة.
3. الغموض: بمعني عدم وضوح النص أو المعني من وراء الموقف التعليمي.
4. المفردات أو التعابير غير الملائمة.

مهارة التعزيز: يعرِّف (حسن زيتون، 2001) مهارة التعزيز بأنها: " مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بكفاءة بغرض تشجيع الطالب على تكرار السلوك المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية هذا السلوك وظهوره مرات أخرى"، ويرى (جابر عبد الحميد جابر، 1994) أن للتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وشخصيته وبتشكيل سلوكه منها:

1. يقوم التعزيز بإثارة الدافعية للتعلم لدى الفرد ودفعه إلى بذل جهد أكبر.
2. يعتبر وسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة.
3. يزيد من مفهوم الذات لديه ومن شعوره بالنجاح.
4. يلعب دوراً هاماً في حفظ النظام وضبطه في الفصل.
5. إن تأثير التعزيز لا يقف عند حد سلوك الطالب المعزز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية زملائه من الطلاب. **ويوجد العديد من أنماط المعززات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس منها ما يلي :**

أولاً المعززات اللفظية: فهناك الكثير من الألفاظ (الكلمات) والمجمل والعبارات التي يمكن أن يستخدمها المعلم كمعززات لفظية لاستجابة الطالب عقب صدورها منه، ومن أمثلة هذه الألفاظ : رائع، ممتاز، صحيح، جيد، عظيم، حسن، جميل، رائع، مدهش.

ثانياً معززات غير لفظية: وهي تشير إلى رسائل بدنية (جسمية) صادرة من المعلم نحو الطالب، عقب قيام الأخير باستجابة مرغوب فيها، بمعنى أن هذه

المعـززات تأخـذ شـكل إشـارات جسـدية أو حركيـة تحمـل معنـى مرغوبـاً فيـه للطالب، ومن هذه الإشارات والحركات ما يلـي: الابتسـامة، والتواصـل العـيني وتحريك الرأس إلى الأمام أكثر من مرة، ولمـس كتـف الطالـب أو التربيـت عليـه بحنو، و مسح شعر الطالب بحنو، والمصافحة باليد، و التصفيق.

ثالثاً : المكافآت المادية : وهي أشياء ذات قيمة مادية للطالب وتمـنح لـه عقـب قيامه بالاستجابة المرغوب فيها بقصـد تعزيزهـا، ومـن أمـــثلة هــذه الجـوائز: الحلوى، الدمى الأقلام، النقود، الميداليات، الكتب...

رابعاً: المعززات الاجتماعية: ومـن هـذه المعـززات: المـديح المسـهب نوعـاً مـا لإنجازاته وبيان نقاط تميزه، ومنح الطالب شـهادة تقـدير، أو تسـجيل اسمـه في لوحة الشرف، أو عرض أعماله على بقية زملائه، أو تعيينـه رئيسـاً للفصـل، أو تفويضه في الإشراف على بعـض الأعمـال الصـفية مثـل(جمع الكراسـات وحصـر الحضور ..)، أو وضع صورته ونبذة عـن تفوقـه في صـحيفة المدرسـة، أو إقامـة حفلة تكريم له.

شروط التعزيز:

- ✓ يكون فوريا ومواظبا عليه ومقتصرا على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي .
- ✓ يكون متنوعا ومتجددا ومتقطعا ليكون أكثر فاعلية.
- ✓ يكون هادفا وليس عشوائيا.
- ✓ أن يكون المعلم عادلا في التعزيز بين الطلاب.
- ✓ أن يكون المتعلم على دراية بسبب تعزيزه.

✓ أن يكون الثواب متناسبا من حيث شدته مع نوع السلوك المكافأ.

ملحوظة: عند توظيف التعزيز المادي عليك عزيزي المعلم أن تعلن عن الشيء المعزز به أولا قبل طرح سؤالك، وتبين للطلاب بأن التعزيز المادي القادم هو للسؤال الذي سيطرح فقط، وبعد طرح السؤال تقدم الإثابة للطالب المجيب، وبذلك تمنع كل ما يدعو إلى الإحباط أو التذمر أو المنافسة غير الشريفة بين المتعلمين.

أنواع التعزيز:

التعزيز الإيجابي: وهو المكافأة بتقديم الشيء السار: وهو نوع من التعزيز الإيجابي الشائع. وأشهر أنواعه تقبل العمل أو السلوك والموافقة عليه، وقد يكون ذلك بالكلام أو الابتسام أو حتى هز الرأس بالموافقة. وهو نوع مباشر التأثير ولا يحتاج إلى إعداد مسبق، وشرطه الوحيد أن يكون ملائما للعمل أو السلوك.

التعزيز السلبي: وهو المكافأة باستبعاد الشيء غير السار، وهو نمط أقل شيوعا من النمط السابق وأقل نفعا منه، ولا سيما في المدارس الأساسية، والأساس في استعمال هذا النمط أن يكون بديلا بنَّاء لعقوبة سابقة تم استخدامها للتخلص من سلوك غير مرغوب فيه. فعدم الرضا الذي أبداه المعلم للطالب بسبب قصوره في أداء المهمة، يزول عندما يكمل الطالب تلك المهمة بالمستوى المطلوب.

ويختلف العقاب عن التعزيز السلبي ففي الأول يتم تقديم المثير السلبي أو المؤلم بينما يكون الثاني بإزالة هذا المثير المؤلم.

العقاب الإيجابي: وهو العقاب بتقديم الشيء غير السار: وكما ذكرنا أن التقبل أو الموافقة أشهر أنواع المكافأة وأنفعها وأكثرها مرونة، كذلك فان عدم التقبل أو الرفض فهو أكثر أنواع العقاب استعمالا ونفعا، وقد يتراوح ذلك بين عبوس الوجه، وهز الرأس سلبا، وإيقاع العقاب المادي التي تستبعده التربية كليا، وهنا أيضا، يلزم الاهتمام بنوع العقاب المستخدم من حيث مدى ملاءمته للسلوك والطالب على حد سواء، **لأن العقاب غير الملائم أكثر ضررا من المكافأة غير الملائمة.**

العقاب السلبي: وهو العقاب باستبعاد الشيء السار، وهو أسلوب كثير الاستخدام في المرحلة الابتدائية ويمثل تطبيقه حالة تقع وسطا بين تقديم القبول أو الموافقة أو عدم القبول أو الموافقة، ويمكن أن يمثل على ذلك بكف المعلم عن الاهتمام بالطالب الذي يخطئ سلوكيا والذي كان جيدا(يتلقى الشيء السار وهو اهتمام المعلم به) وفي ذلك تجاهل لسلوك الطالب غير المرغوب فيه، مما قد يدفعه إلى تعديله إذا كان يعلق أهمية على اهتمام المعلم به، وقد يكون لهذا النوع تأثير شديد على صغار الطلاب.

ملاحظة: "غالبا ما يرتبط التعزيز الإيجابي بالعقاب السلبي، والتعزيز السلبي بالعقاب الإيجابي "

العقوبة قديماً وحديثاً:

ظنَّ المربون القدامى أن العنف والشدة على البنين والبنات قد يأتي بخير، وذلك لجهلهم بالحقيقة المؤلمة؛ وهي أن الشدة جعلت التلميذ كائناً ميت النفس،

ضعيف الإرادة، خائر العزيمة، قليل النشاط والحيوية، وفي عالم التربية اليوم ثورة حقيقية على العنف والشدة ؛ التي كان الطفل والتلميذ ضحية من ضحاياها في البيت والأسرة والمدرسة والمجتمع، ونحن إذ ندعو إلى الجديد في هذه المسألة ليس لأننا لا نرغب عن القديم لقدمه؛ بل لأن القديم فيه مقدار من الظلم والطغيان لا ضرورة له ولا مبرر منطقي لممارسته.

وللعقاب مميزات وعيوب: فمن مميزاته:

1. يمنع سلوك التلميذ السيئ أو يقلل من حدوثه لفترة طويلة .
2. يساعد التلاميذ على التمييز بين الأنماط السلوكية السليمة والأنماط السلوكية السيئة.
3. يقلل من احتمال تقليد تلاميذ الفصل الآخرين للأنماط السلكية السيئة .

أما عيوبه فقد يؤدي استخدام العقاب إلى واحدة أو أكثر من النتائج التالية:

1. جعل التلميذ المعاقب عدوانياً .
2. انسحاب التلميذ المعاقب من المواقف التعليمية كلياً ، والانطواء على نفسه .
3. جعل التلميذ المعاقب سلبياً بالنسبة لذاته أو للموقف، والشعور بعدم الثقة في النفس
4. ردود أفعال من زملاء التلميذ المعاقب كالسخرية والتعاطف تؤدي إلى فوضى.

نظريات العقاب:

أولاً: نظرية العقاب للحماية: تمثل هذه النظرية مذهب المحدثين من علماء التربية الذين ينادون بالحرية، وحجة هؤلاء العلماء أن العقاب المدرسي لم يوضع

ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام ؛ بل وضع لحماية المجتمع ووقايته من الضرر.

ثانياً: نظرية المنع:

تعتبر هذه النظرية العقاب وسيلة ردع لغير المذنب من ارتكاب الخطأ.

ثالثاً: نظرية المجازاة:

تدعو هذه النظرية إلى أخذ المجرم والمذنب بجريرته، فيعاقب بحسب خطئه وبما يستحق دون الإسراف في العقوبة أو الانتقام من المذنب.

رابعاً: نظرية الإصلاح:

تحتم هذه النظرية على المربين أن يكونوا على اطلاع كاف بخصائص التلاميذ ومراحل نموهم؛ ليسهل عليهم التعامل مع التلاميذ بما يليق بكل حالة على حدة؛ ولأن التلاميذ يختلفون في أمزجتهم وأخلاقهم وميولهم وطباعهم، فمنهم من تكفيه الإشارة، ومنهم من تؤثر فيه المقالة، ومنهم من يحتاج إلى العقاب البدني.

وإذا أردنا أن ننجح في الإصلاح فعلينا أن نستعمل الحكمة فيه، من خلال وزن الذنب ومعرفة الحافز عليه، بعد دراسة خصائص كل تلميذ ومعرفة الظروف التي تحيط به.

العقاب ما له وما عليه:

ربما يحقق العقاب البدني شكلا من أشكال الانضباط، ولكنه قد لا يؤدي إلى تعلم مثمر، وينصح بعدم اللجوء للعقاب البدني لما يترتب عليه من آثار جانبية ضارة

وتجنبا لذلك ينصح باستخدام التعزيز السلبي، فالعقاب يورث الخوف، ويخشى أن يعمم المتعلم هذا الخوف على المعلم في كل حالاته بل على مادته الدراسية، وربما على كل المواد الدراسية، ثم على الجو المدرسي بشكل عام، ويكون إيقاع العقاب أحيانا ذا أثر آني، فإذا ما غاب موقع العقاب عاد الطالب المعاقَب إلى سيرته الأولى ربما إمعانا في العناد أو ردة فعل للعقاب، ولنعلم ان الجو الذي يسوده العقاب يصيب المتعلم بالعجز فيشعر بأن لا حول له ولا قوة، وبأن ما يحيط به مفروض عليه ولا مناص له إزاءه فما عليه إلا الاستسلام لقدره، فتراه عاجزا عن حل مشكلة عادية بسيطة، ومحتارا ومرتبكا أمام موقف غير جدير بالحيرة، وعازفا عن تعلم أي مادة دراسية.

كما يدعو الاتجاه الحديث في التربية إلى تحرير الطالب من الضغط والظلم والقمع والتحكم فكثيراً ما يؤدي الضغط والشدة إلى العناد والتقصير والتقليد والإهمال ، بينما ثبت بالتجربة أن التعزيز بأنواعه يحوِّل الطالب المعاند والمقصر إلى مطيع ونشيط ويؤكد هذا المعنى عالم وفيلسوف التربية الإنجليزي (برسي نن) بقوله: " إن شعور الطالب بالخطأ والندم على فعله يكفي للإصلاح والرجوع إلى الطريق المستقيم دون ممارسة الضرب والشدة والضغط، **فكما أن لجهنم باباً للدخول فلها باب للخروج** ".

مهارة إدارة الفصل: إن مهارة إدارة غرفة الفصل واحدة من أهم مهارات تنفيذ التدريس وبدون اكتساب هذه المهارة لا يكون التدريس ناجحا في أغلب الأحيان ، وضبط الفصل مهارة تكتسب مع مضي الوقت .

وهو يعني المحافظة على حد معقول من النظام دون إفراط أو تفريط ، كما أنه مظهر هام من مظاهر الإدارة الصفية وواجب أساسي للمعلم وبدونه تسود الفوضى التي تمنع التعلم .

ولكي يحقق المدرس إدارة صحيحة داخل الصف:

ومن الأساليب التي يتبعها المدرس لكي يحقق بيئة تساعد على التعلم:

إشراك الطلاب في المناقشة والحوار، وتبادل الرأي، ومنح الطلاب فرصاً متكافئة، واحترام الطلاب وآرائهم وثقافاتهم، وخلق جو من الثقة بينه وبين طلابه، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وإشاعة روح المرح في الصف، وعدم التعالي على الطلاب، وجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم. مما ويحبب الطلاب في التعلّم ويؤدي إلى تحسين أدائهم.

مهارة المناقشة: الأسئلة – كما هو معروف في الأدب التربوي– ينبغي أن تكون مخططة ، وسابرة ، وقصيرة، وهادفة، وتنمي التفكير، وتركز علي قياس مدى تحقق الأهداف، ومن هنا لا ينبغي للمعلم طرح الأسئلة كيفما اتفق بعفوية وارتجال، وهذا ما يلمس في الميدان من قبل بعض المعلمين الذين لا يخططون للأسئلة التي يطرحونها علي تلاميذهم، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلي عدم تحقق الأهداف التي يرمون إلي بلوغها، كما أن بعض المعلمين يميلون إلي النمطية في الأسئلة بحيث تكون من الأسئلة التي تدور حول ما جاء في الكتاب المدرسي، أو حول ما قاله المعلم، وهو ما يحرم التلميذ فرصة المشاركة والتفكير المبدع الخلاق ومن مهارات طرح الأسئلة:

- توجيه السؤال لجميع الطلاب في الفصل ثم اختيار أحدهم .

- عدم توجيه الأسئلة إلى الطلاب بالتسلسل.
- العدل في توزيع الأسئلة على طلاب الفصل وعدم التخصيص
- تكييف الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية للطلبة وبشكل يمكِّن كل طالب من فهمها والمشاركة في الإجابة عنها.
- **التسلسل:** بحيث تكون أسئلة المدرس متسلسلة ومتتابعة، فيبدأ بطرح أسئلة من المستوى الأدنى، ثم ينتقل إلى الأسئلة من المستوى الأعلى وفق نمط مرتب .
- **الموازنة:** أي طرح أسئلة ذات مستويات مختلفة " تذكر، وفهم، وتطبيق ، وتحليل وتركيب، وتقويم **ولحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل على المعلم أن يراعي:**
- **زمن الانتظار:** أي معرفة الطلاب لزمن الانتظار أو مقدار الوقت الذي ينتظره المدرس لتلقي الإجابة بعد طرح السؤال.
- **أسئلة الطلاب:** إن من أنجح الطرق لرفع مستوى التعلم التفاعلي أن يتعلم الطلاب توليد أسئلتهم بأنفسهم والبناء على إجابات بعضهم.

وتنقسم مهارة طرح الأسئلة إلى مهارتين فرعيتين لابد للمعلم أن يمتلكها وهي:

<u>صوغ الأسئلة</u>: من الأدوار المهمة للمعلم في تنظيم التفاعل الصفي، توجيه الأسئلة وتنظيم طرحها، والقدرة على صوغها، فالمعلم يستخدم عادة أسئلة متنوعة داخل غرفة الصف وبقدر كم ونوع الأسئلة المستخدمة يكون كم ونوع التعليم ومن شروط صوغ السؤال:

- يشتق من الأهداف التربوية ومن الهدف السلوكي.
- يكون صوغه واضحًا وبكلمات بسيطة ومفهومة .

- يحتوي على مطلب واحد .
- تتنوع الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى الفهم ومنها إلى مهارات التفكير العليا.

تلقي الإجابات:

- الاستماع باهتمام لإجابة الطالب سواءً من قبل المدرس أو من طلاب الفصل.
- تعزيز الإجابات الصحيحة لفظياً أو ماديا.
- احترام أسئلة الطلاب ومحاولة إظهار القيمة الحقيقية للسؤال.
- تجنب الإصرار على أن يكون جواب الطلاب مطابقا للإجابة المتوخاة لدى المدرس.
- استخدام التعزيز الجزئي " تعزيز الأقسام الصحيحة ".
- الابتعاد عن التسفيه، والتجريح، أو التعليقات السلبية.

مهارة التفاعل الإيجابي داخل الصف: إن الصف الذي يشهد تفاعلا حيا ومنظما يكون طلابه أكثر استعدادا للحياة التي تنتظرهم خارج المدرسة، ويكون تعلمهم أكثر ثراء ومعنى وارتباطا باهتماماتهم، ويتطلب ذلك من المعلم قدرة علي التفاعل مع استجابات الطلاب وأفكارهم وتعزيزها **وتتضمن هذه المهارة عدد من المهارات الفرعية ومنها:** تقبل أفكار الطلاب وربطها بالموقف المطروح، وتوظيفها في إنتاج معارف جديدة، واستخدام التعزيز الهادف، وإن الصف الذي يشهد التفاعل الحي المنظم يساهم في بناء شخصيات الطلاب الاجتماعية السليمة، وفي تربية عقولهم تربية سليمة ويزودهم بمهارات: التخاطب،

والحديث، والإصغاء، والإقناع، وتنظيم الأفكار، وتقدير الآراء، ويعلمهم النقد والجرأة في التعبير عن الرأي.

مهـارة الاتصال والتواصل:

يعرف الاتصال على أنه:" أي سلوك يؤدي إلى تبادل المعنى: أو: "العملية التي يتفاعل بواسطتها الأفراد بهدف التكامل بينهم والتكامل بين الفرد ونفسه".

عملية الاتصال:

وهي: "الكيفية التي يتم من خلالها نقل المعلومات وتعديل السلوك وقيادة الأفراد وتوجيههم وأخذ الاستشارة".

مكونات عملية الاتصال:

1. المرسل: هو المصدر إلي تبدأ فيه عملية الاتصال، فقد يكون المرسل إنساناً أو آلة أم مادة مطبوعة أو منشور أو هيئة أو صحافة أو إذاعة، المرسل هو الذي يصوغ الرسالة في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور لكي ينقلها إلي الآخرين.

2. المستقبل: وهي الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة ويقوم بفك رموزها ليصل إلي محتواها.

3. الرسالة : وهي الترجمة لما يرغب في توصيله إلى المستقبل من خبرات ومعارف ومهارات وحقائق وقيم وعادات واتجاهات في شكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم أو صور أو حركات أو تعبيرات أو إشارات تتناسب ومضمون الرسالة وهدفها ومن شروطها: أن تكون واضحة، ومترابطة، ومفهومة، ومشوقة، وفي مستوى الطلاب.

4. قناة الاتصال (الوسيلة)

وهي التي يتم بها نقل الرسالة من المرسل إلي المستقبل ،فمن خلالها يتم نقل المعارف والمهارات والخبرات والقيم والمشاعر من المرسل إلي المستقبل ومن شروطها: أن تكون مناسبة لأهداف الدرس ، ومثيرة، وجذابة.

5: التغذية الراجعة:

وهي عبارة عن معرفة ردة الفعل عند المستقبل سلباً أو إيجاباً تجاه الموضوع .

أنواع التواصل

التواصل اللفظي: يعد إتقان المدرس لمهارات التفاعل الصفي من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية، بل إن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها بوصفها عمليات تواصل لفظية وغير لفظية.

ويقصد بالتواصل اللفظي "كل ما يصدر عن المدرس من كلام وأقوال من خلال التعبير اللفظي أي اللغة المستخدمة في التدريس"

أنماط التفاعل اللفظي:

هناك أربع صور لأنماط الاتصال بين المدرس وطلابه داخل حجرة الدراسة وهي:

- نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه .
- نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه .
- نمط التفاعل اللفظي المفتوح والهادف .

1. نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه: وفي هذا النمط يعتبر المدرس هو المحور الرئيس في الموقف التعليمي، دون أي مشاركة بينه وبين الطلاب، أو بين

الطلاب أنفسهم، وهذا النمط الاتصالي أقل الأنماط فعالية يتخذ فيه الطالب موقفا سلبيا، بينما يتخذ المدرس موقفا إيجابيا، وهذا النمط يشير في جوهره إلى الطريقة التقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب دون النظر إلى جوانب التعلم الأخرى.

2. **نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه:** ويعتبر هذا النمط أكثر تطورا من النمط الأول وذلك لأنه لا يركز تركيزا كليا على المدرس، بل يعطي فرصة للطلاب لمشاركة المدرس خاصة إذا أراد أن يقوِّم ما تم شرحه فيوجه بعض الأسئلة إلى طلابه ليحصل على التغذية الراجعة، وهذا النمط لا يسمح بحدوث تفاعل بين طالب وآخر، ولكن الاتصال يكون بين المدرس وطالب ثم ينتقل إلى طالب آخر ....وهكذا، أي أن المعلم هو محور الاتصال وإن استجابات الطلاب هي لمجرد تدعيم سلوك المدرس في التدريس التقليدي.

3. **نمط التفاعل اللفظي المفتوح والهادف:** وهذا النمط تزداد فيه فرص الاتصال بين المدرس وطلابه وبين الطلاب أنفسهم بصورة أكثر، ويقوم المدرس فيه بدور الخبير والموجه للتفاعل داخل غرفة الصف، وهو بذلك يعطي فرصة للطالب للتكيف مع المجموعة، حيث تتم مناقشة المشكلات، ووضع الحلول لها والتعبير عن الآراء والأفكار، وبذلك يكون الطالب متعلما نشطا والجو الاجتماعي تعاونيا.

التواصل غير اللفظي: ويقصد به: " توظيف لغة الجسد من حركات وإشارات الجسم وإيماءات المدرس باليدين أو الرأس أو أجزاء من الوجه مثل

العينين والشفتين" **وحتى يكون التواصل غير اللفظي فعالا يجب مراعاة ما يلي:**

1. توظيف إيماءات الرأس أو إشارة اليدين بحيث تنقل معان محددة للطلاب.

2. توظيف حركات العيون ولغة اتصالها لضبط التفاعلات، فمثلا عندما تحدق بشدة في طالب أحدث شغبا ما أثناء الشرح فمن الصعب أن يستمر في سلوكه بل من المستحيل، وعندما تحدق بنظرك في طلابك فإنهم سرعان ما يتجهون نحوك ويتابعوك وهكذا.

3. الاهتمام بالمسافة بينك وبين طلابك حيث توجد أربعة أنواع من المسافات هي:

- منطقة الألفة: (0- 46 سم) وتشكل علاقة خاصة على المدرس أن يتجنبها.
- المنطقة الشخصية: (75 -125سم) وتعني نوعا من الخصوصية وهي لا تصلح للمعلم في حجرة الدراسة.
- المسافة الاجتماعية: (125- 370 سم) وهي أكثر مناسبة للتدريس لأنها تسمح بوجود مسافة معقولة بين المدرس وطلابه، وينبغي أن تراعى عند ترتيب المقاعد المسافة العامة: (370- 760 سم) والتي تصلح أيضا للتدريس، وفي جميع الحالات يجب ألا يتجاوز طول حجرة الدراسة الحد الأعلى لهذه المسافة بينك وبين طلابك.

4. إن وقفة المدرس دليل على تحضيره واستعداده المسبقين فاحرص على أن تكون وقفتك في غرفة الصف مملوءة بالشجاعة والثقة مع مراعاة أن تكون في مقدمة الغرفة مع الحركة الرأسية والأفقية الهادفة أثناء الشرح.

همسة: عزيزي المعلم: تذكر أنَّ العلم بدون دين أعرج، وأنَّ الدين بدون علم أعمى، واعلم أنك قدوة ونموذج لتلاميذك، يتعلمون منك، ويقلدونك في كل ما يصدر عنك، فأنت المنهاج الخفي في سلوكك وفكرك وعاطفتك وقيمك واتجاهاتك وخبرتك، واعلم أنك تترجم رسالة المدرسة والمجتمع وتطلعاته في أبنائه، لذلك أنت أكثر قدرة على التأثير في طلابك الذين يصبحون بدورهم أكثر قابلية واستعدادا لتعلم هذه السلوكات، واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها، وتذكر أن كل ظلام الدنيا لا يستطيع أن يطفئ شمعة أنت تشعلها.

مراجع الفصل الثاني

1. إسماعيل صالح الفرا (2004) تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلم مرحلة التعليم الأساسية الدنيا، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

2. جابر عبد الحميد جابر (1994) مهارات التدريس ، القاهرة، دار النهضة العربية.

3. جامعة القدس المفتوحة (2006) علم النفس التربوي، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

4. حسن زيتون (2001) مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

5. عبد الحافظ محمد سلامة (1993) وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية. الأردن-عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

6. عبد المجيد نشواتي (ب ت) علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الفرقان، عمان ،الأردن.

7. كمال عبد الحميد زيتون (2003) التدريس - نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

8. محمد زياد حمدان (1985) ترشيد التدريس، الأردن، عمان: دار التربية الحديثة.

الفصل الثالث

التخطيـط للدروس

أهـــداف الفصـــل الثالث

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

- تحدد معنى التخطيط وأنواعه.
- تعدد أهمية التخطيط لكل من المعلم والمتعلم والمدير والمشرف.
- تعيِّن الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية أو السنوية.
- تُعد خطة سنوية في مبحث تخصصك.
- تُعد خطة يومية في درس من مبحث تخصصك.
- تعرِّف غلق الدرس.
- تبيِّن أنواع الغلق.
- تعدد صفات الإعداد اليومي الناجح.

التخطيط للدروس

التخطيط عملية فكرية مقننة ضرورية وأساسية للتدريس الناجح، وقد لا تكون هذه الحقيقة ظاهرة مباشرة لدى الكثير من الأفراد الذين يلاحظون معلما ناجحا وله خبرة في تدريسه والذي يفكر عميقا في درسه مسبقا، ليتصور المشكلات التي يحتمل أن تقابله ويضع الحلول المناسبة للتغلب عليها، ويُعنى بكيفية إثارة الدافعية لدى طلابه وتعزيز التفاعل الصفي، وفي الواقع تكثر شكوى بعض المدرسين من اهتمام المسؤولين بكراس إعداد الدروس فما أسباب هذه الشكوى يا ترى؟ ولعل من أهم هذه الأسباب:

1. قصور نظرة بعض المدرسين له، فهم لا يرون فيه سوى جهد كبير لا طائل تحته ولا فائدة منه، وهذا النفر من المدرسين لا ينتفعون حقاً بكراس إعداد الدروس وما إعدادهم إلا لإرضاء متابعي أعمالهم فحسب .

2. لأن تحضير الدروس يستغرق وقتا طويلا يعتبره المدرس ملكا له، فهو يرى أي موظف آخر في أي مؤسسة خاليا من العمل بعد انتهاء ساعات الدوام الرسمية، فلماذا يطالب هو بالعمل بعد انتهاء ساعات دوامه؟ فلقد أقام المدرس محكمة، ونصَّب نفسه قاضيا فيها، ورفع أمامه قضيته ودافع عنها ،وحكم لنفسه فيها، ونفّذ الحكم على أتم قناعه بأنه على حق، متناسيا أن طبيعة مهنته تختلف عن طبائع المهن الأخرى، وأنه لا يصح أن نساويها مع غيرها في الواجبات دون أن نساويها معها في الميزات والحسنات.

3. عدم إجادة كثير من المدرسين إعداد الدروس إما لأنهم لم يتعلموا طريقة الإعداد الجيدة، وإما لاختلاف أساليب الإعداد من وقت لآخر ومن مسؤول لآخر.

4. اعتبار كراس إعداد الدروس لا يضم سوى المعلومة وهي موجودة في الكتاب وفي رأس المدرس فلماذا يكتبها إذن؟ إنه لا يكتبها إلا لإثبات تعاونه مع المسؤولين وكسب رضاهم.

مفهوم التخطيط: "هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة".

مفهوم التخطيط لإعداد الدروس: "هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة" .

أو هو:" تصور مسبق لسلسلة من الإجراءات والخطوات التي سيتبعها المعلم لتحقيق هدف أو أهداف متوخاة".

أهمية إعداد الدروس:

قال الخليل بن أحمد: " ما سمعت شيئاً إلاّ كتبته، ولا كتبته إلاّ حفظته، ولا حفظته إلاّ نفعني"، **وقال أحد المربين** :"إني إذا لم أحضّر الخطوات العامة لمحاضرتي فإني أستخف بنفسي"، **وقد سئل المربي الدكتور توماس أرنولد:** لماذا تعد دروسك قبل أن تقوم بتعليمها؟ فأجاب: " إني أود ألاّ يشرب طلابي إلاّ من نبع جديد وماء عذب لا من ماء راكد" فكيف الحال بالمدرس المبتدئ حديث العهد بالمهنة غير الخبير بما يتطلبه الموقف التعليمي المعقد من معلومات علمية وثقافية، وحنكة ودراية بأصول التربية وطرائق التدريس

والوسائل التعليمية المختلفة، وإلمام بعلم النفس التربوي؛ لذا فإننا ننصح المدرس بالإعداد الجيد حتى يكون على معرفة تامة بموضوع الدرس من جهة، وبحاجات المجتمع وعقيدته وعاداته وتقاليده ومثله العليا من جهة أخرى.

وقالوا عن التخطيط:

- إذا لم تضع خطتك بنفسك فستقع فريسة لخطة غيرك.
- إذا أردت أن تخطط لسنة فازرع حبا، وإذا أردت أن تخطط لقرن فازرع شجرا، وإذا أردت أن تخطط لعمر فثقف وعلِّم النشء.
- بانتهائك من كتابة خطتك تكون قد نقلتها من حيز اللا وجود إلى حيز الوجود.

أهمية إعداد الدروس للمعلم أولاً: (سهيلة الفتلاوي، 2003):

1. يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة ومنظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية ومحققة للأهداف الجزئية .
2. يجنب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة .
3. يسهم في نمو خبرات المدرس المعرفية والمهارية .
4. يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها .
5. يساعد المعلم على تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط، وبالتالي التخبط، وترك الأمور تحت رحمة الصدفة، وتمنعه من الارتجال.
6. يحقق الربط المعنوي بين متطلبات المادة، واحتياجات الطلبة، واحتياجات المجتمع.

7. يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها .

8. يعين المدرس على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

9. يساعد المدرس على اختيار استراتيجية التدريس الملائمة، وكذلك الوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة.

10. يساعد المدرس على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم

11. جعل عملية التعلم ممتعة للطلبة، فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنظمة بإيجابية ويسر دون ملل أو إحباط.

12. يحقق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم وطرائقه وبين الطلبة وإمكاناتهم.

13. التحكم في العناصر المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي، من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.

14. اختيار أساليب التعليم والتقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعليم والتعلم.

ومن كل ما تقدم تتضح أهمية كراس إعداد الدروس حتى للمعلم القديم الذي لا تشفع له سنوات خدمته وخبرته الطويلة في إعفائه من عناء الإعداد.

أهمية إعداد الدروس للمتعلم:

إذا كان التحضير مجدياً للمعلم وهو منشؤه، فإنه للطالب أكثر جدوى إذا ينعكس أثره الإيجابي عليه فهما وتنظيماً عندما يتلقى معلومات أعدت إعداداً حسناً، ووضعت في جداول، وبذلك تتحقق أهدافنا في التربية والتعليم دون أن

يعلم الطالب، ولا شك أن ما يقدمه المدرس من تسلسل في العرض، وتوظيف للوسائل التعليمية النافعة واستحضار للأمثلة المثيرة للتفكير، له أطيب الأثر في نفس الطالب، مما يخلصه من الإحباط، ويجعل منه مشاركاً متذوقاً للدرس، لا مجرد مصغٍ يكره الإصغاء، وطالب علم يكره التعلم .

أهمية إعداد الدروس لمدير المدرسة والمشرف التربوي: كراس إعداد الدروس أحد ضوابط العمل التربوي وأحد مستلزماته الرئيسة، فكما لا يمكن الاستغناء عن الكتاب والسبورة ودفتر الواجبات، لا يمكن أيضاً الاستغناء عن كراس إعداد الدروس ففيه خطة العمل، ولا شك أن هذا الكراس مرآة أعمال المدرس وسجل بصماته، حيث يُظهر كراس التخطيط :

1. الجدية في العمل والانضباط فيه، فالمدرس الجاد يحرص على اصطحاب كراس إعداد الدروس كما يحرص على عرضه على مدير المدرسة.
2. مدى تمّكن المدرس من مادته وامتلاكه ناصيتها.
3. تظهر كفاية المدرس في سلامة لغته المكتوبة.
4. تظهر مدى علم المدرس بأهداف عمله.
5. مدى التزام المدرس بتنفيذ خطة توزيع موضوعات المقرر على أشهر الفصل وأسابيعه .
6. تظهر إعداد المدرس النفسي والذهني والكتابي للدرس
7. متابعة المدير أعمال معلميه من خلال الإشراف على كراس التخطيط والوسائل وأعمال الطلاب.

ومما تقدم يتضح أن الموجه أو الزائر المتخصص، يستطيع أن يحكم على المدرس من كراس تحضيره بالرغم من أن عمل المدرس عمل معقد لا يشكل الجزء الكتابي منه سوى جزء قليل، بينما يستأثر الطالب ومستواه بأكثر الأجزاء، ولكن هذه القلة لا تعني نفي الأهمية أو الانتقاص منها، لأنها تقود إلى الكثرة .

بم ترد على من يزعم أن المدرس قد ينجح دون كراس إعداد الدروس؟ لابد أن نقول أن النجاح درجات فإن أحرز بعض المدرسين نسبة من النجاح دون كراس إعداد الدروس فإنهم بالتأكيد قادرون على النجاح بنسبة أكبر لو أعدوا دروسهم، فقد يكون النجاح الذي أحرزه نتيجة تفوق لا يتوفر للجميع، أو جهد فردي لا يصح أن يقاس عليه فقد يكون مرده مواهب خاصة أو خبرة متميزة ولهذا النفر نقول: ربما صدر اتهامكم كراس إعداد الدروس عن جهل بقيمته، وربما عن كسل وضن بالجهد، وربما عجز وتقصير، وربما عنها جميعاً، ولكن من المؤكد أن المدرس الناجح لا يشكو من كراس إعداد الدروس ولا ينكر أهميته.

خصائص الخطة: قد يقوم معلم بإعداد خطة ضعيفة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها من الناحية النظرية، وقد يقوم معلم آخر بعكس ذلك، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية كما حددها (كمال زيتون، 2003) بحيث تكون:

1. **مكتوبة**: فيجب على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة لأنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه أثناء التنفيذ، فكتابتها تعد ضمانا لعدم الشرود في الدرس.

2. **موقوتة بزمن**: بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك يجب أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفاعلية في التدريس.

3. **مرنة**: فلابد أن تراعي الخطة الظروف التي من الممكن أن تحدث أثناء عملية التدريس وتحول دون تنفيذها وإكمالها.

4. **مستمرة**: وفيه يستوي المعلم الخبير والمعلم المبتدئ في إعداد خطة مفصلة في كل المباحث وفي كل الأزمان على مدار العام الدراسي.

قواعد التخطيط للدرس: لكي يكون التخطيط للتدريس جيداً يجب على المعلم مراعاة القواعد التالية عند التخطيط :

1. الإلمام بالمادة العلمية: وهذا يسهل عليه تحديد الأهداف واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحقيقها.
2. إلمام المعلم بالأهداف بالتربوية وبأهداف تعليم مادته بشكل خاص.
3. معرفة المعلم بالخصائص السيكولوجية للتلاميذ الذين يتعامل معهم، وهذا يعني معرفة قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم.
4. معرفة المعلم بأساليب ووسائل التقويم وذلك لاختيار المناسب منها للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.
5. إلمام المعلم بطرائق التدريس المختلفة وذلك لاختيار المناسب منها .
6. القدرة على إدارة الوقت بفعالية.
7. مراعاة الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة والبيئة.
8. مرونة الخطة الدراسية وذلك لصعوبة التنبؤ بكل المواقف الطارئة.

9. مراعاة الوضوح والدقة العلمية واللغوية في الخطة الدرسية.

أنواع التخطيط:

التخطيط بعيد المدى: وهو التخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي أو أكثر.

التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو اليومي .

الخطة السنوية أو الفصلية:

هو تخطيط طويل الأمد زمنياً ، قد يستغرق تنفيذه فصلاً دراسياً ، أو سنة دراسية كاملة وتوصف الخطة السنوية (الفصلية) بأنها بعيدة المدى، وتستند إلى تصور مسبق للمعلم للنشاطات التعليمية، والمواقف التي سيقوم بها وطلبته على مدى عام أو فصل دراسي.

فوائد الخطة السنوية:

- ✓ تعطي المعلم تصوراً واضحاً عن عمله طوال عام دراسي كامل.
- ✓ تساعد المعلم في إعداد الوسائل والأنشطة اللازمة لتنفيذ الأهداف التي أعدها.
- ✓ تساعد المعلم في توزيع الوقت بعدالة بين الموضوعات التي سيقدمها لطلابه مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بسهولة.
- ✓ تساعد في بناء الاختبارات من خلال التركيز على الأهداف التي وضعها في خطته.
- ✓ الاستفادة من الخبرات السابقة في تدريس المادة.

الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية أو السنوية:

1. الاطلاع على محتوى المقرر الدراسي وتكوين تصور عام عنه.
2. النظرة الفاحصة لمفردات المقرر الدراسي، والتفصيل الدقيق عند تدوينها في الخطة.
3. مراعاة ترابط المضامين العلمية للمادة الدراسية .
4. الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية الفعلية لتدريس المقرر.
5. استشارة المدرس الجديد لزميله المدرس ذي الخبرة والتجربة التربوية .

عناصر الخطة السنوية: تتكون الخطة السنوية من العناصر التالية:

البعد الزمني :

يحدد المعلم الزمن الذي سيستغرقه في تغطية مواد الكتاب وموضوعاته بشكل متسلسل ومنظم من أول أيام الدراسة وحتى نهاية العام الدراسي حسب التقويم المعتمد ، موضحاً الفصل الدراسي ،الشهر ، عدد الحصص لكل موضوع ، مراعياً العطل الرسميّة.

الموضوعات (الوحدات أو الدروس) :

يدون المعلم تحت هذا العنوان الموضوعات التي سيتم تدريسها ،مرتبة متسلسلة.

الأهداف:

بعد تحليل المحتوى يحدد المعلم الأهداف العامة يصوغها صياغةً سلوكية شاملة للمجالات الثلاث [المعرفية ، و المهارية ، والوجدانية] ولابد هنا ممن أن تصاغ الأهداف بصيغة المصدر فلا نقول: أن يتقن الطالب الطباعة ولكن نقول :إتقان الطالب للطباعة.

الوسائل والأساليب والأنشطة :

على المعلم أن يحدد الوسائل والأنشطة والأساليب التعليمية التي سوف يستخدمها في تحقيق الأهداف التي وضعها ولا بد أن يراعي أن تكون الوسائل والأساليب والأنشطة :

جديدة ومبتكرة ،قابلة للتنفيذ بسهولة ويسر، وغير مكلفة ، ومناسبة لمستويات الطلاب ،

ومناسبة للموضوعات المطروحة.

التقويم:

يحدد المعلم تحت هذا العنوان أساليب التقويم التي سيستخدمها في التأكد من تحقيق أهدافه التي وضعها والتي يجب أن تشمل الاختبارات التحريرية والشفوية ، والواجبات المنزلية، تقارير، استبانات، وملاحظة سلوك الطلاب.

مصادر التعلم:

وفيها يحدد المعلم جميع المراجع والمصادر التي يمكن للطالب الرجوع إليها لإثراء تعلمه.

الملاحظات :

يستخدم المعلم هذا الحقل من حقول الخطة عند البدء بتنفيذ الخطة ،وليس عند كتابتها ،إلا بعض الملاحظات الخاصة.

الخطة اليومية:

الخطة الدرسية: " خطة قصيرة المدى، تستند إلى تصور المعلم المسبق للنشاطات، والمواقف التعليمية التعلمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة، أو حصتين". إن عملية التخطيط للتدريس ليست عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب بشكل آلي، بل عمليات تشكيل، وإعادة للبنى العقلية، والوجدانية، والنفس حركية لشخصية المتعلم، بما ييسر عمليات النماء، والتكيف الأمثل لبناء شخصية المتعلم المتكاملة، والمتوازنة

العناصر الرئيسة للخطة اليومية:

1. **موضوع الدرس ومن أهم ضوابطه:**

- أن يكون جزءاً من المقرر المدرسي وملائماً للزمن المخصص للحصة .
- أن يكون حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية .

2. **أهداف الدرس ومن أهم ضوابطها:**

- أن تكون مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وبالمرحلة العمرية للتلاميذ ومحتوى الدرس.
- أن تشتمل على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال النفس حركي) وبصياغة أخرى (معرفية ـ مهارية ـ وجدانية).
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن أو بدونها + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب + المعيار)

مثال: أن يعرب الطالب (أعجبني محمد خلقه) إعراباً تاماً .

3. **تحديد السلوك المدخلي**: لابد من تحديد المتطلبات السابقة التي يمتلكها الطلبة قبل البدء بالتعلم الجديد، ومن أهم ضوابط تحديده أن يكون مشوقاً ومتنوعاً ويربط بين الدرس الحالي بالدرس السابق.

4. **محتوى الدرس** (ما سيدرسه المدرس) ومن ضوابطه:

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس .
- أن يتلاءم الموضوع مع زمن الحصة.
- أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء) .
- أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.
- أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية.

5. **الأنشطة والفعاليات** (أساليب المدرس وأنشطة الطالب للتعلم) ومن ضوابطها:

- أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر .
- أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات والأسئلة المثيرة للتفكير.
- أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.
- أن تشتمل على أنشطة عملية وأخرى كتابية في الصف .
- أن تشتمل على أساليب التعلم النشط من ألعاب تربوية للصفوف من (1-4) والتعلم الفريقي والأحاجي الفكرية والمسابقات....
- أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6. **الوسائـل التعليميـة ومن ضوابطها:**

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.
- أن تساهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية .
- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.

7. **الكتاب المدرسـي والمـواد المرجعيـة ومن ضوابطهما:**

- أن يوظَف الكتاب لتنمية القدرة على المناقشة في حجرة الصف .
- أن يوظـف الكتـاب المدرسـي لأداء الأعمـال الكتابيـة الصـفية بأنواعهـا، والواجبات البيتية
- أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب، ومتصلة بأهداف الدرس .

8. **التقويـم:** تتنوع أساليب التقويم الصـفي بـين القبلـي والتكـويني والنهـائي، وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطـة التـدريس المطبقـة، ومـن أهم ضوابطه:

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس ومتنوعا ويقـيس المعـارف والمهـارات والقيم.
- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفوي ، تحريري ، موضوعي ، مقالي)
- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة وباعثة على التفكير.

الواجبـات كجـزء من التقويـم: وهي تكليف من المدرس للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه، وربطه بالمادة الدراسـية لوقـت أطـول ومـن أهـم ضـوابطها: أن تكـون نابعـة مـن الأهـداف وداعمـة لمحتـوى الـدرس، وأن تكـون متنوعـة في

موضوعاتها وواضحة ومحددة، وأن تساعد الطلاب على التعلم بفاعلية وتحفزهم على الاطلاع الخارجي.

9. **غلق الدرس**: يعرِّف (جابر عبد الحميد جابر: 1994) غلق الدرس أنه" تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة"، ويمثل الغلق آخر مرحلة من مراحل الدرس، وينبغي على المدرس أن يخطط لعملية الغلق أثناء إعداده لخطة الدرس ولكننا نجد أن كثيرا من المدرسين ينهمك في الشرح والحديث حتى يدق الجرس معلنا نهاية الدرس دون أن تتم عملية الغلق بالصورة التي ينبغي أن تكون، فنرى المدرس في مثل هذه الحالات ينهي درسه بما يعده غلقا كأن يقول: حسنا دق الجرس – سوف نكمل الموضوع فيما بعد – يكفي هذا اليوم فلنترك كتبنا ونخرج لنستمتع بالفسحة – أي أسئلة ؟ هل يوجد من يسأل؟ حسنا دعنا ننتقل إلى الفصل التالي.

إن ما تنقله مثل هذه العبارات للطلاب هو أن الدرس انتهى فمثل هذا الغلق يتجاهل حقيقة أساسية هي أن التعليم الفعال يعتمد على التتابع المنظم والسليم لعناصر عرض الدرس، ومن هنا فإن أهم مقومات التتابع الفعال أن يوفر تغذية راجعة لكي يعرف المدرس والطلاب ما تم إنجازه، **ويحقق الغلق وظائف عديدة منها :**

- جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى نهاية الدرس .
- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها .

- إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها .

أنواع الغلق: وهنا سيتم عرض أنواع الغلق التي يتم توظيفها منفردة أو مجتمعة حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي:

1. **غلق المراجعة**: ويستخدم بتلخيص ما تم عرضه وذلك بقيام المعلم أو أحد الطلبة بذكر أبرز المحاور أو النقاط أو المعلومات أو المفاهيم التي سبق أن عرضت أثناء سير الدرس.
2. **غلق الربط** : ويستخدم في ربط ما تم عرضه بمعارف سابقة ، أو ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بمعلومات مستقبلية أو موضوع جديد أو تنظيم في موضوع بحث.
3. **غلق التطبيق**: ويستخدم حينما يطلب المعلم من طلبته تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة تتيح الفرصة للممارسة.
4. **غلق التقويم**: ويستخدم في طرح الأسئلة التلخيصية حينما يوزع المعلم مجموعة من الأسئلة الهدف منها تلخيص درس اليوم ومراجعته على شكل أسئلة تطرح على الطلبة.

صفات الإعداد اليومي الناجح:

1. أن تنبع الخطط اليومية من الخطط الفصلية أو السنوية وأن تحقق حاجات الطلاب.
2. أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.

3. يجب أن تشتمل الخطة اليومية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة.

4. أن يسبق الشروع في التدريس مدخلا تعليميا مناسبا يتصف بالإثارة والتشويق.

5. أن يكون إعداد الدرس متسلسل الخطوات ومتكامل الأنشطة.

6. أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة.

7. أن تتضمن الخطة اليومية إدارة للوقت تحقق الاستفادة القصوى من زمن الحصة.

همسة: اعلم عزيزي المعلم أن النجاح ليس أن تكون عبقريا، بل إنه يتوقف على مدى الاستعداد والتصميم، وتيقن أيضا أن المعلم الذي يرى التعليم وهو في الخمسين من عمره كما رآه وهو في العشرين من عمره قد أضاع ثلاثين سنة من عمره هباء منثورا، واعلم أن خطة مكتوبة بحبر شاحب خير من خطة محفوظة في أقوى ذاكرة، وأؤكد لك فشل ذلك المعلم الذي لا يعد دروسه والذي لا يؤمن بإعدادها ولعله يحضرنا في هذا السياق القول المشهور"**الفشل في التخطيط يعني التخطيط للفشل**".

مراجع الفصل الثالث

1. جابر عبد الحميد جابر (1994) مهارات التدريس ، القاهرة، دار النهضة العربية.

2. حسن زيتون (2001) مهارات التدريس– رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

3. سامي خصاونة (1987). المدرس ومهنة التربية والتعليم، مجلة رسالة المدرس، العدد الأول، السنة: (21)،عمّان، الأردن.

4. سهيلة محسن الفتلاوي (2003) المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

5. عبد العليم إبراهيم، (1979) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط2، دار المعارف.

6. علم الدين عبد الرحمن الخطيب (ب ت) ، تدريس العلوم أهدافه وطرائقه، نظمه وتقويمه، ط1، مكتبة الفلاح الكويت.

7. كمال عبد الحميد زيتون (2003) التدريس – نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

8. محمد إسماعيل عبد المقصود (2002) تدريس الاجتماعيات، تخطيطه، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.

الفصـــل الرابع

الأهداف التعليمية

أهــداف الفصــل الرابع

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

- تحدد العلاقة بين الأهداف التعليمية والتعلم الصفي.
- تبين دور الأهداف في العملية التعليمية.
- توضح أنواع الأهداف، وشروطها ومصادر، اشتقاقها.
- تحلل العبارة الهدفية.
- تصنف مجالات الأهداف المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية.
- تصوغ عددا من الأهداف التعليمية سلوكيا.
- تميز بين الهدف الصحيح والهدف الخطأ بناء على الشروط.
- تذكر طرق صياغة الأهداف.
- تحدد معايير اختيار الأهداف.
- تبرهن على تأييدك للأهداف أو معارضتك لها.

الأهـداف التعليميـة

مدخـل:

مما لاشـــك فيه أن الأهداف التـعليمـية قد احتلت مكانـة بـارزة في كـثير مـن الدراسـات الـتربوية، والنـدوات العلمـــية، حيـث أصـــبحت الأهـداف هـي العنصـر الأهم في تـقويم تقدم الطالب، وفي أداء المعلم، ولها أثر فعال على جميع جوانب العـملية التـعليمية، وقد تغدو الممارسات التربوية السـائدة في المؤسسـات التعليمية المتنوعة آلية إن لم توجه إلى مجموعة من الأهداف لتحقق الغايـة الـتي تنشدها العملية التربوية، ويمكن قياس فاعلية التدريس بمدى نجاحه في إحداث عملية التغيير في سلوك المتعلم بالاتجاه المرغوب؛ لذلك يجب على المعلم والمـتعلم أن يقفا على نوعية هـذا التغـيير وماهيتـه، وذلـك يفـرض عليهمـا الـوعي التـام بالأهداف المراد تحقيقهـا، فالأهـداف التعليميـة هـي حجـر الزاويـة في مصـفوفة التدريس، وتشكل النتاجات النهائية التي نرغب من طلابنا بلوغها عند مـرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية، وغني عن البيـان أن الأهـداف التعليميـة كخـرائط الطرق تساعد المدرسين وطلابهم على معرفة خط سيرهم، متى وصولهم إلى الجهة الـتي يقصـدونها، وفي ضـوئها نختـار طرائـق التـدريس المناسـبة والأنشـطة والفعاليات، والوسائل التعليمية المساندة، وأساليب التقويم الملائمة.

أولا: مفهـوم الهـدف التعليمـي:

يعرَّف الهدف التعليمي لغة: بأنه القصد أو المرمـى أو الغـرض الـذي نسـعى إلى تحقيقه وعادة يعرَّف بدلالة الـتغير السـلوكي الـذي يريـد المـدرس تحقيقـه بعـد

الانتهاء من عملية التعلم لوحدة دراسية أو لحصة دراسية، وبما أن أي تغير يحدث في سلوك الطالب نتيجة التعلم الصفي يدخل في إطار نتاجات تعليمية تشكل في مجموعها السلوك المتوقع ظهوره عند الطالب؛ لذا فإن الهدف التعليمي يتشكل من مجموعه من النتاجات التعليمية (السلوكية) التي يتم تحقيقها عند الطالب خلال حصة دراسية، وبناء على ذلك يمكن **تعريف الهدف السلوكي** كما يراه ميجر (Mager,1984) " بأنه الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد المرور بالموقف التعليمي".

أو هي: "تغيرات سلوكية محددة يتوقع ظهورها عند الطالب بعد تعرضه لموقف تعليمي صفي يتضمن خبرات تعليمية جديدة"، وتظهر النتاجات السلوكية عند الطالب على شكل: معلومات ومعارف وطرق تفكير وعادات ومهارات جديدة وقيم.

أو هي: " وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس"، أوهي: "عبارة مبدئية يضعها المدرس لتحديد النواتج التعليمية المتوقع أن يحققها المدرس بعد عملية التعليم"

العلاقة بين الأهداف التعليمية و التعلم الصفي:

تمثل الأهداف التعليمية الركيزة الأساسية لعملية التعلم الصفي، فهي عندما تُتَرجم إلي صيغ سلوكية أو علي شكل نتاجات تعلمية منتظرة من التلاميذ، فإنها تؤثر في طبيعة الخبرات التي تخطط لمساعدة التلاميذ علي تحقيقها، وفي اختيار الطرائق والأساليب والوسائل المستخدمة في تقديم تلك الخبرات كما أن التحديد المسبق للنتائج أو العوائد المنتظرة للتعلم يعد شرطا أساسيا لإجراء تقويم

سليم، والتأكد من مدى تحقق الأهداف، وفضلا عن ذلك فإن مدى نجاح المعلم في وضع أهداف تعليمية محددة وواقعية يتم من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها التقويم، ومن خلال التأكد من تعلم التلاميذ الموضوع أو المفهوم الجديد.

أهمية تحديد الأهداف:

مما لا ريب فيه أن تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية، فأي عمل ناجح لابد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة ومقبولة، وإلا أصبح العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال، وفي ذلك ضياع للوقت والجهد والمال مما لا تستطيع طاقتنا أن تقبله أو تتحمل عواقبه، وإن هذه العشوائية في حقيقة الأمر هي ما نود أن نتجنبه في تدريسنا وتتحدد أهمية تحديد الأهداف في مساعدة المدرس على:

- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة: ماذا نختار من المعرفة والخبرات الإنسانية المتفجرة المتراكمة (معلومات، مهارات طرق تفكير، اتجاهات وعادات وميول وقيم) لنكسبه لأطفالنا لكي تساعده على التكيف مع مجتمعه في حاضره ومستقبله؟

- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة: فإذا كان من أهداف المدرس تزويد الطلاب بمهارات أو طرق تفكير أو اتجاهات معينة فإن ذلك سيساعد المدرس على اختيار أنواع الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف، ويحدث كثيراً أن نخطئ في اختيار النشاط المناسب ربما لا لسبب إلا لأننا لا نعرف على وجه التحديد ماهية الأهداف التي نطمح في الوصول إليها.

- اختيار أساليب التقويم: فالتقويم: "عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم"، وإذا كانت هذه هي وظائف عملية التقويم، فلا بد أن يكون هناك أساس نبني عليه أحكامنا، ولا يمكن أن نبني تقويم تدريسنا إلا على الأهداف التي نتفق عليها ونرتضيها فالأهداف المحددة هي التي ستحدد ماذا نقوِّم، وفي الوقت نفسه فإنها ترشدنا إلى اختيار أنسب الأدوات التي تصلح لتقويم ما نهدف إليه.

دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية: (نورمان جرونلند، ب ت)

أولا: دورها في تخطيط المناهج وتطويرها:

- تساهم الأهداف في بناء المناهج التعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج .
- تساهم في تطوير الكتب الدراسية وأدلة المعلم المصاحبة لتلك الكتب .
- تساهم في توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المدرسين خاصة تلك البرامج القائمة على الكفايات التعليمية .
- تساهم في تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي، والتعليم المبرمج.

ثانيا: دورها في توجيه أنشطة التعلم والتعليم:

- وضوح الأهداف السلوكية يزيل الغموض عن الأهداف العامة حيث تمكِّن المعلم من معرفة ما يسعى إلى تحقيقه بالفعل، وبالتالي مدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف.
- تيسر عملية التفاهم بين المدرسين من جهة، وبين المدرسين وطلابهم من جهة أخرى فالأهداف السلوكية تمكِّن المدرس من مناقشة زملائه المدرسين في الأهداف

والغايات التربوية ووسائل وسبل تنفيذها؛ مما يفتح المجال أمام الحوار والتعاون مما ينعكس إيجابياً على مخرجات التدريس الصفي.

- توفر إطاراً تنظيمياً ييسر عملية استقبال المعلومات الجديدة من قبل الطالب فتصبح المادة مترابطة وذات معنى مما يساعد على تذكرها.

- تساهم الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية، وترك التفصيلات والمعلومات غير الهامة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية.

- تساعد على تفريد التعلم والتعامل مع الطالب كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من خلال تصميم وتطوير برامج التعلم الذاتي الموجهة بالأهداف والتي يمكن أن تصمم في ضوء مجال خبرات الطالب واستعداده الدراسي.

- تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق التعلم بنجاح بما في ذلك اختيار طريقة التدريس الفاعلة والمناسبة للأهداف، واختيار وسائل التعليم المفيدة لتحقيق الهدف السلوكي.

- تساعد على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها.

- ترشيد جهود المدرس وتركيزها على مخرجات التعلم (الأهداف) المطلوب تحقيقها.

- تيسر التفاهم والاتصال بين المدرسة ممثلة بمعلميها وهيئتها التدريسية وبين أولياء الأمور فيما يتعلق بما تود المدرسة تحقيقه في سلوك الطلاب نتيجة للأنشطة

المتنوعة التي تقدمها لهم في المجالات المختلفة (معرفية ، نفس حركية ، وجدانية)

ثالثًا: دورها في عملية التقويم: تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية فهي تسمح للمدرس بالوقوف على مدى فعالية التعليم، ومدى نجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم، فالأهداف السلوكية الواضحة توفر الأساس السليم لتقويم تحصيل الطلبة، وتصميم الاختبارات، واختيار أدوات التقويم المناسبة، وتحديد مستويات الأداء المرغوبة، والشروط أو الظروف التي من خلالها تقاس مخرجات التعلم، ولكن ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المدرس من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف إلى مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المدرس أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.

مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية:

حدد تايلور ثلاثة مصادر رئيسة تشتق منها الأهداف هي:

1. **حاجات المجتمع:** تنبثق حاجات المجتمع من حاجات المجتمع الإنساني، لذا لابد أن تركز الأهداف التعليمية والتربوية على مشكلات المجتمع وحاجاته ليصبح الفرد عضوا فاعلا في المجتمع.
2. **حاجات المتعلم:** وذلك من خلال مراعاة خصائص المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله، واهتماماته، وتنمية القدرة على التفكير، وتعلم المتعلم كيف يتعلم.

3. **طبيعة المعرفة:** تصاغ الأهداف بطريقة تساعد المتعلم على فهم المعرفة وطبيعتها.

4. **فلسفة التربية:** وهي المنطلقات والأسس التي تنطلق منها التربية، وغايتها التي تسعى إلى تحقيقها.

مستويات الأهداف: يميز التربويون عادة بين ثلاث فئات من الأهداف: الأولى فئة الأهداف الكبرى (أهداف التربية) والثانية تمثل المقاصد (الأهداف التربوية العامة) والثالثة (الأهداف السلوكية)، ففي حين تشير غايات التربية إلى نواتج حياتية عريضة المدى ومتصلة بدرجة كبيرة بالحياة فإن الأهداف التربوية العامة تشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية والتي ترمي إلى التأثير في شخصية الفرد لجعله يتسم باتجاهات وقيم معينة، أما الأهداف السلوكية فتشير إلى الأغراض التي تنشدها العملية التدريسية والتي تتجلى في اكتساب الفرد لأنماط سلوكية أو أدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرائق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في الأوضاع المدرسية، فالأهداف التدريسية ليست إلا تحديدات سلوكية أو أدائية للأهداف التربوية العامة إذ يكمن الفرق الحقيقي بينهما في اختلاف درجة التجريد أو التخصيص التي تتصف بها مستويات الأهداف.

وتتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها رأسيا من العام إلى الخاص، ومن البعيد جدا إلى القريب جدا، ومن الواسع العريض إلى الضيق وتتجسد هذه المستويات على النحو التالي:

1. **غايات التربية** وهي عبارات تصف نواتج حياتية عريضة بعيدة المدى على درجة عالية من التجريد، وتتصل بالحياة بدرجة أكبر من ارتباطها بما يجري في

غرفة الفصل أو المدرسة، وينبغي أن تسعى لتحقيقها كل المؤسسات التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالمدرسة مثل: وسائل الإعلام، ودور العبادة، والنوادي، والأحزاب السياسية، والأسرة، ومن الأمثلة على ذلك: (خلق إنسان صالح) أو (ترسيخ القيم الدينية في نفوس الأفراد).

2. المقاصد: الأهداف التربوية العامة

تعتبر الأهداف التربوية العامة أقل تجريدا وشمولية وعمومية من الغايات، وتحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها من غايات التربية، ومن الممكن أن تتحقق بعد دراسة مرحلة معينة أو بعد تدريس منهج أو مقرر ويمكن قياسها ولها مستويات مختلفة.

مثال: مقاصد المرحلة الابتدائية:

- تحقيق النمو المتكامل في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية.

مثال لمادة دراسية:

- إتقان الطالب العمليات الحسابية الأربع الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.
- أن يكتسب الطالب مهارات القراءة.
- أن يلم الطالب بالعمليات الحسابية الأربعة.

3. **الأهـداف السلوكيـــة** (Behavioral Objectives) وهـي أقـل تجريـدا وعمومية من المستويين السابقين حيث إنها تقيس سلوكاً واحداً فقط يمكن تحقيقه في حصة دراسية واحدة ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ومن أمثلته:

- يعرب جملة أكلت بالأمس أكلتين بدقة.
- يلخص الفقرة بأسلوبه.
- يحاكم الطالب بعض المواقف.

مكونـات الهـدف السلوكي (مهدي سالم، 1997)

يرى ميجر (Mager, 1984) أن الهدف السلوكي يتضمن 3 مكونات هي:

1. السلوك النهائي – Terminal Behavior – وهو السلوك المتوقع من الطالب القيام به بعد مروره بالخبرة التعليميـة، وهـذا السـلوك يـدل علـى الخـبرة الـتي اكتسبها ولهذا فهو قابل للملاحظة والقياس.

2. شروط الأداء أو الظروف – Conditions – وهي الشروط التي يضـعها المعلـم لتحديد أداء الطالب، مثلا السماح أو عدم السماح باستعمال جـدول الضـرب، أو الخارطة، أو القاموس، أو الآلة الحاسـبة فكـل هـذه الأمـور تمثـل الشـرط الـذي يجب أن يظهر من خلال أداء المتعلم.

3. المعيار – Criterion – وهو المحك الذي يستخدمه المعلم للحكم علـى مـدى تحقق الهدف التعليمي لدى الطالب.

مثال توضيحي (1): أن يرسم الطالب خارطة فلسطين أمام زملائه بدقـة خـلال ربع ساعة.

الفعل السلـوكي :	يرسـم
فاعل السلـوك :	الطالب
المحتـــوى :	خارطة فلسطين
الظـرف أو الشرط :	أمام زملائه
معيار الإتقـان	بدقة
معيـار الزمن	ربع ساعة

مثـال توضـيحي (2) : أن يذكر الطالب خمسة مواقع أثرية في فلسطين من خلال شرح المعلم بنسبة خطأ20% .

الفعل السلـوكي :	يذكر
فاعل السلـوك :	الطالب
المحتـــوى :	خمسة مواقع أثرية في فلسطين
الظـرف أو الشرط :	من خلال شرح المعلم
معيار الإتقـان	بنسبة خطأ 20٪

ويمكن تلخيص صياغة العبارة الهدفية على النحو التالي :

(أن أو بدونها + فعل مضارع يصف سلوكا ملحوظا + محتـوى السـلوك (معرفة – مهارة – اتجاه) + وصف الشروط أو الظروف التي يحـدث السـلوك في إطارها + معيار الأداء المقبول للسلوك + معيار الزمن).

ملحوظة: عزيزي المدرس لا يحبذ أن يبدأ الهدف بالمصدر الصريح مثـل: قـراءة الدرس.... أو التعبير عن مضمون ... وذلك لأن فاعله وزمنه مجهولان ويجب أن

يكون الفاعل في الهدف السلوكي الطالب والزمن المضارع، كما ويكفي في العبارة الهدفية تحديد السلوك ومحتوى السلوك ومستوى الأداء المقبول.

ثالثا : شروط الأهداف السلوكية:

إن العبارة الهدفية هي التي تتضمن الهدف السلوكي ومن أبرز الشروط التي يجب أن تتوفر عند صياغة العبارة الهدفية ما يلي :

1. أن تبدأ العبارة الهدفية بالفعل المضارع إما بـ (أن) المصدرية أو بدونها والفاعل الطالب (أن يوضح الطالب...) أو (يوضح الطالب...).
2. أن تصف العبارة الهدفية الأداء المتوقع من الطالب وليس أداء المدرس أو نشاط المتعلم (أن يوظف الطالب الفاعل في جملة) .
3. أن تصف العبارة الهدفية سلوكا قابلا للملاحظة (أن يجمع الطالب 66 + 85)
4. أن تشير العبارة الهدفية إلى نتيجة التعلم (أن يصمم الطالب جهازا للسمع) .
5. أن تشتمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد مبني للمعلوم يسهل قياسه والتحقق منه (أن يُعرّف الطالب المفاهيم التالية : الطقس / المناخ / التصحر).
6. أن تمثل العبارة نتاجا سلوكيا (أن يكتب الطالب (40) كلمة صحيحة في الدقيقة على الحاسوب).
7. أن تتضمن العبارة الهدفية مستوى الأداء المقبول من الطالب (أن يقرأ الطالب الدرس بدون أخطاء)

ويعبر عن خصائص الهدف السلوكي إنجليزيا بكلمة SMART وتعني حروفها على الترتيب:

أن يكون الهدف دقيقاً ومحددا	Specific	S
أن يكون قابلاً للقياس	Measurable	M
أن يكون قابلاً للإنجاز	Achievable	A
أن يكون واقعيا	Realistic	R
أن يكون له بعد زمني	Time	T

رابعا: مجالات الأهداف السلوكية:

مجالات الأهداف السلوكية هي مجالات الإنسان النابعة من فلسفة وجوده فالإنسان: **معرفة**: وهو ما يعرف بالبعد المعرفي أو الإدراكي أو العقلي **وانفعال**: وهو ما يعرف بالبعد الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي **وحركة**: وهو ما يعرف بالبعد النفس حركي أو المهارات الحركية. وهذه هي ثلاثية القدرات المتداخلة بطريقة يصعب فصلها، بحيث لو تم فصل أي جانب فيها بالجبر أو الاختيار حدث الخلل في الشخصية كما يصنف ذلك قاموس الاضطرابات النفسية والعقلية .. فنحن هنا بصدد متعلم سوي ترابطت أبعاد شخصيته الثلاثة ولا مانع أن يبرز جانب عن جانب أو يطغي جانب على آخر، فهذه هي سنة الله في خلقه(الفروق الفردية).

وقد قدم بلوم وزملاؤه (Bloom, Krathwhol, Simpson, etc.) تصنيفاً للأهداف التعليمية السلوكية في مجالات ثلاثة هي كما يلي:

المجال المعرفي / الإدراكي Cognitive Domain

المجال النفسي حركي (المهارات) Psychomotor Domain

المجال الوجداني (العاطفي) Affective Domain

أولا: المجال المعرفي/ الإدراكي Cognitive Domain

طور بلوم وزملاؤه عام (1956) تصنيفاً للأهداف في المجال المعرفي، وهو عبارة عن ترتيب لمستويات (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.

وتهتم الأهداف المعرفية بتزويد المتعلم بالخبرات والمعلومات بالإضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المتعددة كقدرات التذكر، والفهم، والتحليل، والاستنتاج، والمقارنة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وإصدار الأحكام وغيرها، ويعد هذا المجال من أكثر المجالات التي يركز عليه المعلمون كونه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها، ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً وهي: المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتركيب

المعرفة: يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المعرفي عند بلوم، وهي القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات دون تغيير يذكر، وإن السلوك المتوقع من الطالب في هذا المستوى هو استدعاء المعلومة أو التعرف عليها، وإن العامل الأساسي به هو عامل التذكر، بينما المستويات الأخرى تهتم بالتذكر بشكل جزئي وتعطي اهتماما للعمليات الأكثر تعقيدا.

أمثلة على المعرفة:

- أن يذكر الطالب نص وعد بلفور.
- أن يعدد الطالب فرائض الوضوء.
- أن يسمي الطالب عواصم الدول العربية في قارة أفريقيا.

- أن يعدد الطالب مصادر الطاقة.
- أن يحدد الطالب الدول المجاورة لفلسطين.
- أن يسمِّع الطالب سورة الإخلاص غيبا.

الفهم والاستيعاب : وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصَّلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة والفهم في هذا المستوى يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج.

أمثلة علي الاستيعاب والفهم:

- أن يترجم الطالب النص من العبرية إلى العربية.
- أن يفسر الطالب قانون فيثاغورث.
- أن يشرح الطالب البيت الشعري بلغته الخاصة.
- أن يستنتج الطالب العلاقة بين الكتلة والحجم.

التطبيق: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على الاستفادة مما تعلمه من خلال استخدامه في مواقف جديدة، ويتمثل ذلك في القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين التي تعلمها في موقف جديد، فمثلا تعلم الطالب قاعدة الفعل المضارع هنا يقوم الطالب بتطبيق القاعدة بحيث يستخرج الأفعال المضارعة في الجملة التي أمامه.

أمثلة على التطبيق:

- أن يحسب الطالب مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل.
- أن يعرب الطالب ما تحته خط.
- أن يستخرج الطالب معاني المفردات بالرجوع الى قاموس المحيط.

- أن يقطِّع الطالب الأبيات الشعرية التالية.

التحليـــل: وهي القدرة على تجزئـة أو تحليـل المعلومـات أو المعرفـة المعقـدة إلى أجزائها وعناصرها الأولية التي تتكون منها، والتعرف على العلاقة بين الأجـزاء (فهم العلاقة).

أمثلة على التحليـل:

- أن يحلل الطالب نصا شعريا مبينا الأفكار الرئيسية فيه.
- أن يصنف الطالب العناصر إلى فلزات ولا فلزات.
- أن يصنف الطالب النباتات التالية حسب عائلاتها.
- أن يقارن الطالب بـين سـكان مدينـة غـزة ومدينـة رفـح مـن حيـث مسـتوى الدخل.
- أن يبين الطالب الصورة البلاغية في القصيدة التي أمامه.

التركيـب: وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمـط أو تركيب غير موجود أصلاً، والتركيب عكـس التحليـل حيـث يعمـل علـى جمـع الأجزاء في قالب ومضمون جديد، وهذا يظهر المستوى الإبداعي للطالب

أمثلة على التركيب:

- أن يضع الطالب تصورا لحل مشكلة التلوث في بيئته.
- أن يكتب الطالب موضوعا إنشائيا حول موضوع حوادث الطرق.
- أن يخطط الطالب مسارا لرحلة إلى مدينة يافا.
- أن يصمم الطالب وسيلة تعليمية.
- أن يقترح الطالب حلا لمشكلة الاعتداء على أثاث المدرسة.

- أن يصمم الطالب خطة لتقليل حوادث الطرق.
- أن يكتب الطالب تقريرا عن تجربته في المختبر.
- أن يؤلف الطالب قصة حول الطيور المهاجرة.
- أن يعيد الطالب تصنيف العناصر الكيميائية حسب أوزانها.

التقويـــم: وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات محددة، بمعنى قدرة المتعلم على تثمين الأشياء وتقدير قيمتهـا الحقيقية وإصدار حكم عليها، ويتضمن كذلك الاختيار من بـين عـدة بـدائل مـع بيان نقاط القوة والضعف لكل منها، ويتضمن التقـويم مسـتويين همـا: الحكـم في ضوء معيار ذاتي، والحكم في ضوء معايير خارجية بمعنى أن تُعطى هـذه المعـايير للمتعلم أو هو يضعها بنفسه.

أمثلة على التقويـم:

- أن يبدي الطالب رأيه في قضية تهويد القدس.
- أن يحكم الطالب على أهمية الزكاة في مساعدة المحتاجين.
- أن يبرر الطالب أهمية مشاركة المرأة في الإدارة.
- أن ينقد الطالب بموضوعية الفساد في مجتمعه.
- أن يبرهن الطالب صحة نظرية الجاذبية الأرضية.

ثانيا: المجال الـنفس حركـي Psychomotor Domain وتـرتبط الأهـداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتُعرَّف المهارة بأنهـا : تمكُّـن الطالـب مـن إنجاز عمل ما بإتقان ودقة وسرعة، كمـا قـد تكـون اجتماعيـة كحـب الاجتمـاع والتحدث والاستماع، أو مهارة عقلية كمهارات الربط والتفكير والتحليـل والقـدرة على الوصول إلى الحقائق وغير ذلك، وهناك العديد من التصنيفات منها: تصنيف

كبلر وبـاركر ومـايلز (Kibler, Barker & Miles, 1970) و تصـنيف سمبسـون (Simpson, 1966).

أمثلة على أهداف نفس حركية:

- أن يركض الطالب مسافة 100م دون توقف.
- أن يقفز الطالب إلى الأمام باستخدام جهاز الحصان.
- أن يكتب الطالب عنوان الدرس بالخط الكوفي.
- أن يرسم الطالب دائرة قطرها 7سم باستخدام المنقلة والفرجار.
- أن يؤدي الطالب تجربة تبين عوامل عملية الاحتراق.
- أن يلقي الطالب قصيدة شعرية لمحمود درويش.
- أن يقرأ الطالب أمام زملائه قصة قصيرة عن حوادث الطرق.

ثالثا: المجال الوجداني Affective Domain

والأهداف في هذا المجال – بصفة عامة – تختص بالجوانب الانفعالية التي تتصل بتقبل الشخص لأشياء معينة، أو رفضه، أو عدم ميله إليها، فيشمل مضمون هذه الأهداف نواتج تعليمية ترتبط بالقيم والميول والاتجاهات والأحاسيس والمشاعر والتذوق والتقدير ...

والجدير ذكره هنا أنه ليس من السهولة صوغ أهداف سلوكية في هذا المجال ولا ملاحظتها وقياسها، ولكن إذا أردت أن تحكم على اتجاه معين لدى الطلاب مثلاً فلابد من التفكير بتعبير يدل على الأداء السلوكي العملي .. ويتم تقويم هذا السلوك غالباً بالملاحظة وبأسئلة المواقف أحياناً ويتدرج هذا المجال حسب

(كراثول) إلى المستويات التالية (الاستقبال– الاستجابة –التقويم– التنظيم – التمييز).

أمثلة من الأهداف الوجدانية:

- أن يبدي الطالب اهتماما بالمشاركة في حملة لجمع التبرعات لجرحى الحرب.
- أن يهتم الطالب بنتائج هدم المنازل في مدينة القدس.
- أن يتطوع الطالب للمشاركة في حملة جمع التبرعات لمرضى السرطان.
- أن يستمتع الطالب بتلاوة القرآن الكريم.
- أن يقدر الطالب أهمية حملة جمع التبرعات لأبناء الشهداء.
- أن يرفض الطالب استخدام المبيدات الضارة بالبيئة.
- أن يحدد الطالب موقفه من القيم الثقافية الدخيلة على مجتمعه.
- أن يوازن الطالب بين رغباته وإمكاناته.
- أن ينظم الطالب ندوة حول مخاطر التدخين.
- أن يؤمن الطالب بدور المعلم التربوي.
- أن يلتزم الطالب بقول الحق ولو على نفسه.
- أن يحرص الطالب على نظافة جسمه وملابسه.
- أن يمتثل الطالب السلوكات الإيجابية التي يؤيدها الآخرون .

نماذج لأفعال سلوكية تساعد في صوغ الأهداف

أولا : المجال المعرفي:

م	المستوى	الأفعال المناسبة	المثال
1	التذكر أو الحفظ/ تذكر المعلومات التي تعلمها الطالب سابقا تعرفا أو استرجاعا فقط	يعرِّف ، يصف ، يحدد ، يعدد ، يذكر ، يسترجع ، يعين ، يسمي، يتذكر، يرتب، يكرر، يحفظ، يطابق، يستدعي، يميز، يدرج	أن يعرِّف الطالب نظام تشغيل الحاسوب بدون أخطاء
2	الفهم أوالاستيعاب/ القدرة على إعادة ترجمة المعرفة بأسلوبه الخاص.	يوضح ، يفسر ، يميز ، يصوغ ، يشرح ، يرتب ، يعبر ، يستدل ، يستنتج ، يلخص، يحوِّل، يفرز، يعيد صوغ، يترجم، يتنبأ، يصف بكلماته	أن يعبر الطالب عن فهمه لمضمون الدرس شفويا
3	التطبيق/ القدرة على تطبيق الحقائق والمفاهيم في مواقف تعليمية جديدة	يطبق ، يستخدم ، يصنف ، يجرب ، يستعمل ، ينتج ، يجهز ، يمثِّل، يوظف، ينظم، يرسم، يمارس، يعرب، يحل، يشغل،يعرب	أن يعرب الطالب جملة شرب الطفل الحليب دون أخطاء
4	التحليل/ القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية وإدراك ما بينها من علاقات	يحلل ، يوازن ، يصنف ، يقارن ، يفرق ، يبين ، يجزئ ، يفحص، يصنف، يحدد عناصر، يستخلص، يقارن، يختبر، يحقق في.	أن يقارن الطالب بين الحديث القدسي والحديث النبوي بعد دراسة الموضوع
5	التركيب/ وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب جديد	يركب ، يؤلف ، يصمم ، يقترح ، يخطط ، ينظم، يجمع ، يكوِّن، ينسق، يولِّد، يروي، يصوغ، يعدِّل، يبني، يشتق تعميما، يبتكر، ينتج	أن يقترح الطالب خطة للحد من آثار التلوث في فلسطين
6	التقويم/ القدرة على إصدار الحكم في ضوء معايير معينة	يحكم ، يقرر ، يقوِّم ، ينقد ، يبدي رأيه ، يقدر ، يفند ، يثبت ، يبرهن، يدافع، يبرر،يجادل، يتنبأ، يصحح، يدعم	أن يفند الطالب دعوة اليهود بأن فلسطين أرض الميعاد

ثانيا: المجال الوجداني:

م	المستوى	الأفعال المناسبة	المثال
1	الاستقبال أو الانتباه / وهو أن يبدي الطالب الرغبة في الاهتمام بقضية ما	يصغي ، يتابع ، يبدي ، يختار ، يتقبل	أن يبدي الطالب الاهتمام بحصار غزة عند سماعه حديث : "مثل المؤمنين...
2	الاستجابة / وهي تجاوز الطالب درجة الانتباه إلى درجة المشاركة الإيجابية	يوافق ، يجيب ، يتطوع ، يقرر ، يساهم ، يعرض ، يؤدي، يشارك.	أن يشارك الطالب في الإذاعة المدرسية بإلقاء كلمة بمناسبة الهجرة النبوية
3	التقويم / وهوإعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين	يحتج ، يدعو ، يحترم ، يعظم ، يغار ، يبرز ، يقدر ، يبتعد عن .	أن يحتج الطالب على معاملة المسلمين لبعضهم البعض بعد دراسة حديث التكافل
4	التنظيم / وهو ترتيب القيم في نظام واحد وتحديد العلاقات المتبادلة بينها	ينظم ، يرتب ، يقارن ، يوازن ، يفاضل ، يربط ، يدعم ، يلتزم	أن يفاضل الطالب بين المفاوضات والمقاومة بعد دراسة آيات الجهاد.
5	التمييز / وهو قدرة الطالب على إيجاد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة كافية	ينقح ، يغير ، يتجنب ، يقاوم ، يميز ، يتبنى	أن يحترم والديه في ضوء فهمه العميق للآية الكريمة (وقضى ربك .....)

ثالثا المجال المهاري: (النفس حركي)

م	المستوى	الأفعال المناسبة	المثال
1	الإدراك الحسي / وهو مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي	يختار ، يميز ، يكتشف	أن يختار الطالب ما لا يجوز أكله من الطعام بعد دراسته آية ما حرم من الطعام.
2	الميل أو الاستعداد / ويشير إلى استعداد الطالب للقيام بنوع معين من العمل ويشمل الميل المعرفي والعاطفي والجسمي	يظهر ، يباشر ، يتطوع ، يبدي	أن يبدي الطالب رغبته في تطبيق الوضوء بعد دراسته لموضوعه.
3	الاستجابة الموجهة / وهو تعليم المهارة بواسطة التقليد أو المحاولة والخطأ	يحاكي ، يكرر ، يقلد ، يعيد عمل	أن يقلد الطالب صفة التوَّرك في الصلاة بعد تطبيق المدرس لها.
4	الآلية أو التعويد /وذلك عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية دون أدنى تعب وبشكل آلي	يتعود ، يمارس ، يستخدم	أن يتعود الطالب على تطبيق أحكام الغنة عند تلاوة الآيات دون عناء
5	الاستجابة الظاهرية المعقدة / وذلك في أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقانا.	يتقن ، يجيد ، ينفذ ، يقوم، يرسم	أن يرسم الطالب خارطة فلسطين بعد دراسته لخارطة الوطن العربي.
6	التكيف أو التعديل / بحيث يستطيع الطالب تعديل أنماط الحركة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها	يتكيف ، يغير ، يهذب ، يعدل	أن يعدل الطالب من تلاوة زميله إذا ما وجد لديه أخطاء في التطبيق دون تردد.
7	الإبداع أو الأصالة / وهو إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة	يبتكر ، يصمم ، ينتج ، يؤلف ، ينشئ ، يرسم ، يبدع	أن يصمم الطالب نموذجا للعب كرة القدم من الكرتون بصورة مكبرة

الأخطاء الشائعة في صوغ الأهداف السلوكيـة:

هناك من المدرسين من يخطئ في صوغ الأهداف التعليمية بغير قصد فما أشكال هذه الأخطاء يا ترى؟ وما كيفية تصحيحها؟ والجدول التالي يبين ذلك.

الهدف السلوكي الخطأ	وجه الخطأ	تصحيح الهدف
أن يدرك الطالب أهمية الضوء للنبات.	يصف سلوكاً غير قابلٍ للملاحظة (يدرك)	أن يبين الطالب أهمية الضوء للنبات.
أن يستخرج الفعل ويحدد فاعله	هدف مركب يحتوي على فعلين: يستخرج ويحدد	أن يستخرج الطالب الفعل. أن يحدد الطالب الفاعل.
دراسة مناهج البحث العلمي	الهدف لا يشير إلى نتائج التعلم بل إلى الموضوع	أن يقارن بين المنهاجين الوصفي والتجريبي
أن يدرب المدرس الطالب على إعراب الجمل التالية .	يصف نشاط المدرس	أن يعرب الطالب الجمل التالية
أن يدرس الطالب تضاريس فلسطين.	يشير إلى موضوع تعليمي وليس إلى نتائج التعلم	أن يذكرالطالب أهمية دراسة تضاريس فلسطين
أن تُكتب ثلاثة أسطر	الفعل مبني للمجهول	أن يكتب الطالب ثلاثة أسطر
أن يشرح الطالب كل ما يتعلق بالفيروسات .	غير واقعي وغير ملائم لزمن الحصة	أن يشرح الطالب أضرار الفيروسات

عزيزي المعلم: عند صوغك للأهداف السلوكية عليك تتحقق من جودة أدائك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

هل تنبثق الأهداف التعليمية من أغراض المقرر؟
هل الهدف التعليمي قابل للقياس؟
هل يستهدف الهدف التعليمي سمة واحدة محددة مما هو متوقع من الأداء؟
هل الهدف متمركز حول المتعلم؟
هل يستخدم الهدف التعليمي فعلاً يستهدف المستوى المطلوب من الأداء؟
هل يطابق الهدف التعليمي النشاطات التعليمية وعمليات التقييم؟
هل يقوم الهدف التعليمي بتحديد شروط الإنجاز الملائمة؟
هل تم كتابة الهدف التعليمي بكلمات قابلة للملاحظة وبنتائج سلوكية؟

طرق صياغة الأهداف:

يبين(نورمان جرونلند،ب ت) أن هناك طريقتين لصياغة الأهداف التعليمية في صورة نواتج تعليمية.

أولهما: أن نذكر أنواع السلوك التي سوف يظهرها التلاميذ بعد مروره بخبرات التدريس، ومن الأمثلة على هذه الأهداف:

1. يحدد التلميذ المقصود بكل مصطلح بعبارته الخاصة.
2. يفسر كل مصطلح عندما يوظف في سياق معين.
3. يميز بين مصطلحين متشابهين في المعنى.

وثانيهما: أن نكتب في البداية الهدف أو الأهداف التعليمية العامة، ثم نوضح كل هدف بكتابة قائمة من العبارات التي توضح أنواع السلوك التي سوف نتخذ منها دليلا على تحقيق الهدف. ومن أمثلة هذه الأهداف.

- يفهم التلميذ معاني المصطلحات الفنية للموضوع.

1. يعرِّف المصطلح في عباراته الخاصة.
2. يتعرف إلى معنى كل مصطلح عندما يستخدم في سياق معين.
3. يميز بين مصطلحين متشابهين في المعنى.

ولعلنا نلاحظ أن العبارات السلوكية في الحالتين واحدة، ومع ذلك فإن القائمة الأولى تعتبر أن هذه العبارات السلوكية غاية في حد ذاتها، وأن التدريس يتناول مباشرة هذه الأهداف بمعنى أننا نعلِّم التلميذ تحديد المصطلح في عباراته أو كلماته، ثم نختبر تحصيله بأن نطلب منه أن يحدد المصطلح في عباراته الخاصة، ومثل هذه العلاقة بين السلوك المتعلَّم واختبار تعلم التلميذ له تستخدم عادة لتدريس المهارات البسيطة ومستويات التعلم البسيطة للمعرفة.

أما صياغة الهدف العام أولا ثم توضيحه تفصيلا بعد ذلك بكتابة عبارات لأنواع السلوك التي تميز الهدف المراد إحداثها– فهي ولا شك أكثر شمولا من الطريقة الأولى،وفي نفس الوقت فإنها توضح أن الهدف التعليمي هو تحقيق الفهم وليس مجرد التعريف أو التعرف أو التمييز بين الأشياء؛ لأن مثل هذه الجوانب السلوكية ما هي إلا أمثلة لأنواع من الأداء الذاتي يمثل الفهم.

<u>الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة</u>:

هناك من يعتقد بضرورة وضع الأهداف السلوكية المناسبة عند تخطيط الدرس لأثرها البالغ في تحسين ورفع مخرجات عملية التدريس، فهي مهمة كونها تساعد على استرجاع الخبرات السابقة كما أنها تساعد على بناء استراتيجية

للمعلم في تعليم خبرات جديدة وقد أثبتت العديد من الأبحاث أن إعلام الطلاب بالأهداف السلوكية مسبقا في موضوعات مختلفة يؤثر إيجابا في مستوى التحصيل لما يبديه المتعلم من اهتمام في تذكر المادة وفهمها.

الأهداف ضرورية لأنها:

- تجعل عملية التعلم والتعليم أسهل فبواسطتها يعرف الطالب ما هو متوقع منه.
- تساعد المعلم على تخطيط الدرس واختيار طريقة التدريس والوسائل التعليمية المناسبة واختيار وسائل التقويم الملائمة.
- تساعد المعلم في تنفيذ التخطيط وتساعده على الانتقال من مرحلة إلى أخرى بشكل متسلسل ومنطقي، وتوزيع الحصة على الأهداف.
- تساهم في زيادة التحصيل الدراسي.
- تثير الدافعية نحو التعلم.
- تقدم تغذية راجعة حول ما تعلموه.

الأهداف غير ضرورية للأسباب التالية: وهناك من يعتقد بعدم جدوى الأهداف السلوكية للأسباب التالية:

- تركيز المعلمين على الأهداف البسيطة التي من السهل صياغتها وترك الأهداف الهامة لحاجتها إلى جهد لصياغتها.
- أصبحت غاية عند بعض المعلمين وعند بعض المدراء والمشرفين التربويين بينما هي فقط وسيلة لتساعد على التخطيط.
- إهمال الأهداف الوجدانية لأنها صعبة القياس.
- صعوبة صوغ الأهداف السلوكية في موضوعات معينة في بعض الأحيان.

- تجزئة المادة إلى عناصرها يفقدها معناها (حيث أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء – وفق مدرسة الجشطلت).
- الأهداف السلوكية آلية وليست إنسانية وهي لا تمثل إلا مظهرا ثانويا من أهداف التدريس الحقيقية (المذهب الإنساني).
- الأهداف السلوكية تناسب القدرات العقلية المنخفضة أكثر من القدرات العقلية العليا.
- إن التركيز على أهداف واحدة لجميع الطلبة يقلل من مراعاة الفروق الفردية لديهم.
- تؤكد الأهداف السلوكية على التعلم الفوري، وتهمل كلا من التعلم المستمر، والبعيد، والابتكاري (جامعة القدس المفتوحة، 2006)

همسة: اعلم عزيزي المعلم أن الأهداف التعليمية نقطة نبدأ منها وننتهي إليها، ولذلك أنصح بتوظيف الأهداف ذات المستويات العليا المنمية للتفكير والباعثة عليه، والتي لا يمكن أن تترجم من أفكار وكلمات إلى معارف ومهارات وفضائل لدى طلابنا إلا بما نبذله من جهد، وما نبتكره من وسائل، وما نسلكه من طرائق، وما نطبقه من أنشطة، وما نختاره من أساليب تقويم مناسبة وأذكرك بأن الذي يريد أن يتحاشى النقد لا يقول شيئا، ولا يفعل شيئا، وتذكر دائما أن الجرس المكسور لا يصدر رنينًا.

مراجع الفصل الرابع

1. إبراهيم عبد الرزاق.آل إبراهيم (1999) نحو خطوات جديدة لتمهيد التعليم، مجلة التربية(121)، سنة (26) قطر.

2. إحسان الأغا، وعبد الله عبد المنعم (1997) التربية العملية وطرق التدريس، ط2، غزة، مكتبة آفاق.

3. حسن زيتون (2001) مهارات التدريس– رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

4. عايش محمود زيتون (1996) أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.

5. فريد أبو زينه (1999) الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، الطبعة الرابعة، عمان، مكتبة دار الفرقان .

6. كمال عبد الحميد زيتون (2003) التدريس – نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

7. مادان موهان، رونالدا، هل (1997) تفريد التعليم والتعلم فى النظرية والتطبيق ترجمة ابراهيم محمد الشافعى، الكويت، مكتبة الفلاح.

8. مهدي محمود سالم (1997) الأهداف السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

9. نورمان جرونلند (ب ت) الأهداف التعليمية– تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم: دار النهضة العربية.

10. ياسين عبد الرحمن قنديل (2000) التدريس وإعداد المدرس، الرياض، دار النشر الدولي.

الفصل الخامس

الإدارة الصفيـــــة

أهــداف الفصــل الخامس

- **من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:**
  - تعرِّف الإدارة الصفية بأسلوبك.
  - تذكر أهمية الإدارة الصفية وأنماطها.
  - تشرح مسؤوليات المدرس الإدارية.
  - تبين كفايات الإدارة الصفية.
  - تعدد أساليب مراعاة الفروق الفردية.
  - توضح كيف يدار الفصل بمهارة.
  - تحدد أشكال تحركات المعلم داخل الصف.
  - تفسر مفهوم العلاقات الإنسانية وأهدافها.
  - تلخص الأسباب التي تساعد على نجاح الإدارة الصفية.
  - تحدد أسباب المشكلات الصفية ومصادرها.
  - تبين أساليب معالجة المشكلات الصفية.
  - تتعرف إلى أسباب بعض المشكلات السلوكية الصفية وحلولها.

الإدارة الصفيـــة

مدخـــل:

قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (الأحـزاب: 21) وكـان النبي ﷺ أرفق الناس بالناس، وكان يراعـي نفسياتهم وأحـوالهم، ولـه مواقـف تربوية نبوية تبين رفقه وإحسانه وتعليمه، ولأن المعلم يربي ويعلم ويوجه فحـري به "أن يكون رفيقا بطلبته، وأن يظهر اهتمامه بهم، وأن يرحب بهم إذا لقيهم، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهـم بعـد رد السـلام وليعاملـهم بطلاقة الوجه، وظهور البشر، وحسن المودة، وإعلام المحبـة، وإضـمار الشـفقة؛ لأن ذلك أشرح لصدره وأطلق لوجهه وأبسط لسؤاله .."(ابن جماعة، ب ت).

عزيزي المعلم: عرفت أن التدريس علم وفن ولا يمكن أن تتحقق الأهـداف المعـدة بـدون إدارة صـفية ناجحـة مهمـا بلغـت قـدرات المـدرس الفنيـة والأكاديميـة، فالتدريس الإبداعي عبـارة عـن علاقـة إنسـانية يغلـب عليهـا الحـب والتسـامح والحرية، بل هو مسرح إنساني تلعب فيـه العلاقـات بـين المـتعلم والمـدرس دورًا مؤثرًا في معنوياتهم ودافعيتهم وتعلمهم كما يرتبط بالإدارة الصـفية الفاعلـة وإدارة وتنظيم الحوار والخطط التربوية التي يرسمها المدرس لنفسـه ومهـارات التـدريس الفعال فالمدرس المبدع هو الفنان، والممثل الذي يمتلـك أدوات التـدريس المناسـبة والفعالة، يأسر بها خيال المتعلمين ويتحدى عقولهم بتشكيلاته الفكرية وحركاته الوجدانية والسلوكية، وهو الذي يقيم علاقات بينية ناجحة مع المتعلمين ويصـل إلى مستوى رفيع من الاتصال الشخصي معهم، وهو الذي يحول درسه من مجـرد

مثيرات واستجابات إلى موقف إنساني مشبع بالدفء وتميزه التقنية، وفيه يستمر المتعلمون في حالة من النشاط العقلي، والاستغراق في الدرس، والتفاعل معه عبر علاقات وثيقة من الود، والاحترام، والتسامح، تدعو إلى تعزيز التواصل وإثارة التفكير بشكل مستمر .

الإدارة الصفيــة:

يعتبر النظام الصفي معيارا لنجاح الأهداف التعليمية لذا يقول بعض التربويين: " إن لم تعد خطة لتلاميذك فإنهم سيعدون خطة لك" بمعنى أنك إن لم تشغل تلاميذك فإنهم سيشغلونك، وإدارة الصف علم وفن، فهي فن لأنها تعتمد على شخصية المدرس وأسلوبه في داخل الفصل وخارجه وتعد علما لما لها من قوانين وإجراءات.

تعريفهـــا: يعـرِّف (عبـد الحـافظ محمـد سـلامة: 1993) إدارة الفصـل بأنها: "مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف ".

كما يعرفها (كمال زيتون: 2003) بأنها: "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 ".

من خلال التعريفات السابقة للإدارة الصفية يتبين أنها :

1. عملية ذات عنصر استمراري لتوفير التعلم الفعال والمنظم والإيجابي داخل الغرفة الصفية، من خلال ضبط الصف وحفظ نظامه.

2. عملية تتضمن عدداً من العمليات المختلفة من تخطيط وتقويم للعمل والأفراد.

3. عملية يقوم بها المعلم بتوفير علاقات إنسانية وخلق جو اجتماعي تعلمي فعال.

4. عملية تهدف إلى توظيف جميع الإمكانات المتاحة لتنمية جوانب شخصية المتعلم.

5. عملية تهدف إلى توظيف قدرات المتعلم المعرفية والاجتماعية من أجل الاستعداد لخوض غمار الحياة .

ويتضح مما سبق أن إدارة الفصل جانب هام من جوانب عملية التدريس، ومهارة إدارة الفصل لدى المعلم تساعد على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافها بدرجة كبيرة، أي تحقيق التعلم الفعال، كما تعمل على نجاح المعلم في مهنته.

أهداف الإدارة الصفية:

قديما كانت الأهداف الأساسية للإدارة والنظام داخل الفصل توفير الظروف المناسبة والحسنة للدراسة وتوفير الاحترام للمدرس، ويتوقف تحقيق ذلك على استخدام الخوف من العقاب غالبا أما اليوم وفي عصر التحضر والتطور أصبحت الأهداف ما يلي:

- تنمية السلوك الاجتماعي عند الطالب.
- توفير المناخ التعليمي التعلمي الفعال.

- غرس المثل العليا والاتجاهات والعادات، وغيرها من مكونات السلوك السوي التي تضمن أن يكون مسلك كل تلميذ مسلكا اجتماعيا، دون الحاجة إلى استشعاره الخوف، والقلق، أو ممارسة أي ضغوط سوى ما ينعكس من آراء أقرانه عليه.
- توفير البيئة الآمنة والمريحة للطلاب.
- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى الطلاب.
- مراعاة النمو المتكامل للتلميذ، وتوفير الخبرات التعليمية.
- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي .

أنماط الإدارة الصفية (سلوك المعلمين في غرفة الصف):

- المعلم الاستبدادي (التسلطي) .
- المعلم التقليدي.
- المعلم الفوضوي (السائب) .
- المعلم العادل (الديمقراطي) .
- المعلم التوفيقي.

أولا: المعلم الاستبدادي (التسلطي):

ويتميز هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر والإرهاب والخوف، حيث يرى المدرس في نفسه مصدراً رئيساً بل ووحيداً للمعلومات، وينتظر من تلامذته الطاعة التامة لتعليماته وأوامره، ومزاجياً في علاقته بالطلاب فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب، مفقِداً للطلاب ثقتهم بأنفسهم من خلال اعتمادهم عليه كلياً مقاوماً لأي تغيير في نمطه الإداري معتبراً ذلك تحدياً لسلطته.

ومن إيجابيات النمط التسلطي أن المدرس محدد لهدفه ولا يستنزف الجهد والوقت لتنفيذ الهدف، ويكون مستوى تحصيل الطلاب مرتفعا.

سلبيات النمط التسلطي على الطلاب: يؤثر النمط التسلطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر ذلك في إحدى الصور التالية:

1. فقدان الطالب الأمن والطمأنينة ما يجعله يعيش في جو قلق وخوف.
2. إضعاف ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على تحمل المسؤولية.
3. يقتل طموح الطالب، ويحد من آماله، ويفقده القدرة على التعاون .
4. يفقد الطالب الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والرغبة في التعلم .
5. يستجيب الطالب للمعلم خوفاً من العقاب، لا من قناعة ورضي .
6. ضعف قدرة الطالب على التحصيل، والأخذ بزمام المبادرة .
7. الغش في الامتحانات، وكراهية المدرسة والهروب منها، والتسرب الطلابي.
8. الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم، مما يسبب في حدوث مشكلات صفية.
9. عدم تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب كضبط النفس.
10. حدوث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده .

<u>ثانيا: المعلم التقليدي</u>: يرى (كمال زيتون، 2003)أن هذا النمط يعتمد على مبدأ احترام كبار السن، باعتبار المعلم أكبر من طلابه سناً، وأفصح منهم بياناً، وأكثرهم خبرة وتجربة، ولذا يتوقع من الطلبة إطاعته، وكأنه يقوم مقام أبيهم، له الحق في رعاية شؤونهم، ويقوم على ما فيه مصلحتهم، وما عليهم إلا الطاعة

والولاء، كما أنه يحب الحفاظ على القديم لقدمه، فسلوكه ونظامه داخل الفصل امتداد لما كان سائداً في السابق في الزمن الذي تعلم فيه، ولا يحاول التجديد أو التغيير أو التبديل، وإن أي محاولة من هذا القبيل هي تدخل في شؤونه، وتعدٍ على حقوقه، ومثل هذا النمط لا يحترم كيان الطالب، ولا يعمل على صقل شخصيته أو تنمية مواهبه.

ثالثا: المعلم العادل (الديمقراطي): وهو ذلك النمط الذي يوفر الأمن والطمأنينة حيث يسود الفصل جو التفاعل الإيجابي بين المدرس وتلامذته من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، وهو يراعي النمو المتكامل للتلميذ من كافة جوانبه الجسدية والنفسية حيث يعطيه الفرصة في التعبير، والتواصل والتحاور مع زملائه مما يوفر إمكانية التعلم بالأقران، ويبني شخصية الطالب القادرة على نقد الآراء والأفكار المطروحة، والقادرة على الإبداع، وفيها تكون الحرية للمدرس بوضع خطته الخاصة به، ولذلك يحتاج هذا النمط التربوي لمدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة الصحية للصف، مع الحفاظ على مستوى عال من التحصيل، فالمدرس هنا لا يعطي الأولوية لحفظ المعلومات والمعارف، ولكنه يعطيها لفهم المعلومات فهماً صحيحاً وعميقاً، مما يتيح الفرصة أمام الطالب لنقل أثر التعلم وتطبيقه بصورة فعالة في مواقف جديدة.

رابعا: المعلم الفوضوي (السائب): ويمنح المدرس خلال هذا الأسلوب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للطلاب في توجيه شؤونهم وتعلمهم، والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل يذكر منه فهم ينتقلون من مكان لآخر في الفصل ويخرجون منه دون إذن في الغالب، والفوضى والترسل هي ما يميز الحياة

الصفية في هذا الأسلوب، أما المدرس فهو غير مخطط وعديم القدرة على القيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك الطلاب، وغير مبادر وتكاد شخصيته تذوب بين الطلاب بحثاً عن صداقات معهم، وبذلك تكون مخرجات العملية التعليمية ضعيفة، ويضيع الوقت في استفسارات الطلاب التي لا طائل لها.

ويؤثر النمط الفوضوي (السائب) على سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم ومن هذه الأمور السلبية:

1. قلة الإنتاج التعليمي وتركيز الطالب على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي.
2. هدر الوقت في الأسئلة والمعلومات، وعدم استغلاله بطريقة مناسبة.
3. عدم اكتساب الطلاب للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس وتحمل المسؤولية .
4. لامبالاة الطالب في المواقف التعليمية، وعدم الجدية في التفاعل الصفي .
5. شعور الطلاب بالقلق وعدم الثقة بالنفس ؛ لأنهم لا يوجهون نحو الأهداف
6. ضعف في قدرة الطلاب على التخطيط للأعمال المطلوبة منهم .
7. إهمال الطلاب للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم .
8. عدم صقل شخصية الطالب أو تنمية مواهبه واستغلال قدراته الفعالة .

ولقد أثبتت الدراسات التربوية التي أجريت على أنماط الإدارة الصفية التسلطية والديمقراطية والفوضوية ومن خلال دراسة تجريبية قام بها(ليفين وليبت وهوايت) على أنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطية، والديموقراطية، والفوضوية) تبين أن المجموعة التي خضعت للإدارة الصفية التسلطية أكثر انضباطاً من غيرها، كما أنجزت العمل بسرعة لكن على حساب العلاقات

الإنسانية بين أفرادها، أما المجموعة التي خضعت للإدارة الديمقراطية فقد أنجزت العمل وتطلب ذلك بعض الوقت لترتيب أمورها، على عكس المجموعة الأولى (التي خضعت للإدارة الصفية التسلطية) عندما تركت بدون قائد، أما المجموعة التي تخضع للإدارة الفوضوية، فقد عمتها الفوضى ولم تنجز شيئاً .

ومن خلال هذه الدراسة تم استنتاج أن النمط والنظام الديمقراطي هو أفضلها حيث يعمل على خلق جو تعليمي مناسب وفعال في الفصل.

خامسًا: المعلم التوفيقي: وأهم ما يميز هذا المعلم أنه يسعى للتوفيق بين الأنماط الثلاثة السابقة، وهو بذلك يحاول العمل وفق ما يمليه عليه الموقف التعليمي التعلمي وسلوك الطلاب، والتطلع إلى تحقيق الأهداف المرجوة للتربية.

الانضباط الصفي:

هو عملية قبول التلاميذ لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال. "

أشكال الانضباط الصفي:

1. الانضباط الفوقي: حيث يقوم هذا النمط من النظام على القهر والإجبار من أشخاص أعلى مرتبة من التلاميذ وتصبح الحرية الجسمية والحركية للتلميذ محدودة جدا.

2. الانضباط الذاتي: يقوم على ضرورة وجود اتفاق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول النظام إلى مسألة انضباط ذاتي.

مسؤوليات المدرس الإدارية:

التخطيط: وهو وضع خطة واتخاذ إجراءات مسبقة من شأنها بلوغ الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها وتشمل هذا الإجراءات ما يلي:

1. تحديد الأهداف بشكل واضح بحيث تترجم الأهداف النظرية إلى أخرى سلوكية يمكن قياسها وتقويمها.

2. تحديد الأساليب المناسبة التي يتبعها المدرس داخل الصف لبلوغ هذه الأهداف وكذلك الأنشطة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الأهداف وتساعد على بلوغها.

3. إشراك الطلاب في رسم الأهداف وممارستهم للأنشطة التي تساعد على تحقيقها.

4. بيان الوسائل التعليمية المناسبة التي يستخدمها لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف

5. تحديد وسائل التقويم المناسبة لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف.

التنفيذ: وهذا يعني في الإدارة الصفية ما يلي :

1. إثارة الدافعية عند الطلاب، وبعث الشوق والحماسة للدروس في نفوسهم .

2. استخدام أفضل الأساليب في التدريس بما يتناسب ومستوى الطلاب ومراعاة ما قد يستجد على الموقف التعليمي من أمور طارئة.

3. إشراك الطلاب في الحصة وحفزهم على ذلك وتشجيعهم .

الإشراف والمتابعة:

وتعني ضبط النظام داخل الحصة ومتابعة دوام الطلاب والتوجيه والإرشاد .

التقويم: هو"عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة، ومن هنا يتضح لنا أن الهدف من تقويم المدرس لطلابه هو الوقوف على نقاط القوة عندهم لتعزيزها، والوقوف على نقاط الضعف للعمل على علاجها وتلافيها".

كفايات الإدارة الصفية:

أخي المدرس اعلم أن إدارة الصف من أهم مهارات التدريس، وتتوقف كفاءة المدرس وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه، وإن إدارة الصف قيادة، فالمدرس قائد العملية التعليمية داخل صفه ويسعى إلى تنظيم العمل والحياة فيه حتى تسود علاقات طيبة تؤدي إلى تحسين سلوكات الطلاب مما يساعد على ارتياحهم للعمل، فيتحقق الهدف بازدياد تعلمهم وهذا يتطلب من المدرس أن يمتلك كفايات منها:

1. **معرفة خصائص النمو**: وهي تغيرات عضوية ومعرفية ووجدانية واجتماعية تؤدي إلى اكتمال نمو الفرد ونضج شخصيته وأنواعها: التغيرات الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية.

2. **مراعاة الفروق الفردية:**

تعريفها: هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في الصفات المختلفة.

أنواعها: فروق في النوع، وفروق في الدرجة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. **الفروق الجسمية**: هناك طلبة أصحاء، أقوياء البنية، جيدو التغذية، وهناك طلبة مرضى قصيرو النظر، وضعيفو السمع، وضعفاء البنية، وسيئو التغذية، وعلى هذا الأساس ليس من الحكمة معاملة هذين الصنفين معاملة واحدة.

2. **الفروق العقلية**: هناك طلبة مختلون عقلياً، وطلبة ضعيفو الذكاء، و متوسطو الذكاء، وهناك شديدو الذكاء وعلى هذا الأساس فإن قابلية الطلبة للتعلم ليست

واحدة، ولابد في هذه الحالة من دراسة أوضاع الطلبة، وإجراء اختبارات للوقوف على مستوى ذكائهم.

3.الفروق الاجتماعية والاقتصادية: إن المعلم يدرك بلا شك أن الطلبة يعيشون في بيئات اجتماعية واقتصادية يختلف بعضها عن البعض الآخر، فهناك طلبة يعيشون في بيئة اجتماعية متقدمة، ويحيون حياة رغيدة، وتتوفر له كل متطلبات الحياة ومباهجها ومسراتها، وهناك طلبة كثيرون يعيشون في بيئة متخلفة جداً ويحيون حياة بائسة يسودها الفقر والجهل، فليس من الحكمة والحالة هذه النظر إلى كافة الطلبة بمنظار واحد، ولا بد من أخذ هذه الأمور بعين الاعتبار والعمل على تقديم كل المساعدات الممكنة للطلاب الذين يعانون من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وإعطائهم المزيد من الجهد والوقت لتذليل الصعوبات التي تجابههم وتمكنهم من تخطيها.

4. فروق الميول والرغبات الخاصة: إن هذه الفروق ذات أثر حاسم في سلوك الطلبة ونشاطهم المدرسي، ولابد لأي معلم يريد النجاح في عمله أن يدرس أحوال طلبته، ويتعرف على ميولهم ورغباتهم ليستطيع على ضوء هذه الدراسة تحديد الاتجاه الذي يمكن للطلبة السير فيه بنجاح (جامعة القدس المفتوحة، 2006).

<u>أمور يقوم بها المعلم لمراعاة الفروق الفردية داخل الغرفة الصفية:</u>

لكي يحمل المعلم طلبته على الانتباه للدرس وفهمه عليه أن يقوم بما يلي:

- توضيح أهمية المادة، وما تقدمه لهم من فوائد كثيرة لها تأثير كبير على مستقبلهم.

- الثناء على الطلبة المتقدمين وذوي السلوك الجيد وتشجيعهم ودعمهم للاهتمام بدروسهم، كما أنه يكون حافزاً لبقية الطلبة لكي يحذوا حذوهم.

- يعير اهتمامه الكبير للنشاط الذاتي الذي يقوم به الطلبة، من تجارب وتطبيقات على ما يدرسونه من دروس، ويعمل على تشجيعهم وتطويرهم ودفعهم إلى الأمام.

- ينزل إلى مستوى الطلبة لكي ييسر لهم فهم مادة الدرس بصورة جيدة، فمما لاشك فيه أن مستوى الطلبة لا يمكن أن يكون بمستوى المعلم، ومما يؤسف له أن كثيراً من المعلمين لا يلتفتون إلى هذه المسألة، وينظرون للطلبة وكأنهم في مستواهم، ويحملونهم أكثر من طاقتهم، مما يسبب لهم النفور من الدرس، وبالتالي الفشل.

- التركيز على التطبيق العملي للذي يتعلمه الطالب لأن الدروس النظرية التي يدرسها الطلبة لا تلبث أن تتبخر من عقولهم إن لم تطبق على الحياة العملية.

- العمل على إشراك أكبر عدد من حواس الطلبة في التعلم لأن توظيف الحواس أثناء الدرس يعطي نتائج جيدة ويرسخ مادة الدرس في عقول الطلبة.

- توظيف وسائل الإيضاح المتوفرة ، والعمل على توفير ما يحتاج إليه من هذه الوسائل بالتعاون مع الطلبة لأن وسائل الإيضاح تساهم بشكل فعال في فهم الدرس

- استخدام اللغة الفصحى قدر الإمكان على أن تكون المستخدمة واضحة وسلسة، وفي مستوى الطلاب، والبعد ما أمكن عن ازدواجية اللغة (الخلط بين العامية والفصحى) مما لها من أثر خطير على التحصيل وضعف التعبير.

- خلق وباستمرار الانفعالات السارة في نفوس الطلبة، لكي يستمع الطلبة إلى الدرس بشوق ورغبة.

- الاهتمام الجدي بالواجبات البيتيّة وتصحيحها، ولفت انتباه الطلبة إلى الأخطاء التي وقعوا فيها، وإن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى نتائج عكسية تماماً فيبقى المخطئ على خطئه والمهمل على إهماله.

التوظيف الفاعل للفروق الفردية:

من الأساليب التربوية لدى العلماء والمربين أسلوب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ،وذلك يعني مخاطبة المتعلم وفق مستواه في الفهم والقدرة على الاستيعاب لما يلقى عليه من العلوم والمعارف ويقتضي هذا الأمر من المعلم أن يعد المادة العلمية إعدادا يتناسب مع مستويات طلابه؛ لأن العطاء لابد أن يكون على مستوى قدرة الطالب العقلية، فمن الطلاب من هو سريع الفهم يستوعب من المرة الأولى، وآخر أقل منه فيفهم ويستوعب من المرة الثانية من الإعادة وآخر من المرة الثالثة والرابعة وهكذا، وقد قال بن خلدون (وجه التعلم المفيد إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل لبعضهم أقل من ذلك) وقال الغزالي: (ويجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاء والغباوة، ويعلمه على مقدار وسعه ولا يكلفه الزيادة وإلاّ يئس عن تحصيل العلم) وإن من أهم عوامل نجاح المعلم في العملية التعليمية معرفته لخصائص نمو الطلبة النفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، كما أن الطلبة ليسوا جميعاً على نسق ومستوى واحد من الاستعدادات والميول والقدرات والاتجاهات، إذ إن منهم من هو متوقد الذهن قوي الذكاء سريع البديهة، ومنهم من هو أقل من ذلك والتعليم للجميع بالأسلوب نفسه والطريقة ذاتها يعد إجحافا في حقهم نظراً للفروق الفردية

بينهم، **فلا يجوز للطبيب أن يعطي دواء واحدا لكل المرضى بل عليه أن يشخص المرض جيدا ويعطي كل واحد ما يناسبه من الدواء.**

كما أنه ينبغي على المعلم الجديد السعي دوما إلى المشورة والاستفادة من الآخرين ممن لهم الخبرة في مجال التدريس مثل المشرف التربوي، مدير المدرسة، معلم التخصص والمعلمون الزملاء في التعرف على الفروق الفردية لدى الطلبة واستخدام الأساليب والخبرات والوسائل والأنشطة المختلفة لمراعاته.

أساليب مراعاة الفروق الفردية: ننصحك عزيزي المعلم أن تأخذ بالأساليب التالية إذا أردت أن تراعي الفروق الفردية لطلبتك:

- الاستقبال: وهو الإنصات الجيد للطالب والتفكير في كل ما يقول.
- التفسير: وهو التفاعل مع سلوكات كل طالب على حدة.
- الاستيعاب: وهو القدرة على التفاعل مع سلوكات كل طالب بعد فهمها وإدراكها.
- التقويم: وهو القدرة على تحديد الداء والدواء لكل حالة أو تحديد المشكلات وكيفية حلها أو تحديد احتياجات كل طالب وسبل تلبيتها.
- التذكر: وهو القدرة على تذكر المهام والمواقف والأحداث المتعلقة بكل طالب والربط بين ترجمتها وفهمها.
- الاستجابة: ردود الفعل الإيجابية نحو كل طالب والقدرة على التفاعل معه وعلاج مشكلته

3. إثارة الدافعية: ووظيفتها:

- تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معينا لديه.

- زيادة استجابة ومشاركة الطالب.
- توجيه نشاط الطالب لإشباع رغباته وحاجاته وإزالة التوتر.

4. **التعزيز: ومن شروطه:** أن يكون فوريا، ومتنوعا، ومراعيا للفروق الفردية، ومراعيا للأسلوب الأفضل، ومتناسبا مع نوع الاستجابة وألا يكون مفتعلا.

5. المثيرات: "جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه الطلاب في أثناء سير الدرس عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس".

أهميتها: تركيز الانتباه، والتأكيد على النقاط الهامة .

أساليبها: التنويع الحركي، وتوظيف الطرائق والأساليب المناسبة، والصمت، والتنويع في استخدام الحواس .

كيف تدير فصلك بمهارة ؟ لكي يتمكن المعلم من إدارة الفصل بطريقة جيدة ينبغي عليه أن يلم بالجوانب المختلفة التي تمثل أبعاد مهارة إدارة الفصل وهي:

1. سلوك التلاميذ :	- الاستئذان عند دخول الفصل .
	- البدء بالسلام .
	- المدح والثناء لإظهار السلوك الجيد .
	- مراقبة دقيقة للسلوك .
	- تجنب الاستهزاء والسخرية من التلاميذ .
2. مناخ الفصل	- مراعاة مدى انتباه التلاميذ .
	- توفير الجو الودي داخل الفصل .

وحاجات التلاميذ:	- تقديم الحوافز للأداء الجيد .
	- تقديم النشاطات المناسبة .
	- مراعاة اهتمام التلاميذ .
	- مراعاة التلاميذ بطيئي التعلم .
3. التخطيط قبل بدء التدريس في الفصل:	- تجهيز المواد و الأدوات اللازمة للتدريس .
	- التأكد من جلوس التلاميذ في أماكن مناسبة لهم.
	- توزيع المسؤوليات على التلاميذ .
4. مهام تنفيذ التدريس :	- تفسير الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس .
	- التسلسل في عرض الدرس .
	- التنوع في استخدام الأساليب التعليمية .
	- التقويم المستمر أثناء عملية التعلم .
5. تنظيم وترتيب الفصل:	- الرؤية الجيدة لدى التلاميذ في الفصل .
	- مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد .
	- التهوية الجيدة .
	- الإضاءة الجيدة .

تحركات المدرس داخل الصف: وفيه يستخدم المدرس عدة تحركات خلال العملية التعليمية، وتحرك المدرس هو فعل أو سلوك هادف يقوم به من أجل تحقيق أهداف تعليمية محدده وقد يكون تحرك المدرس **أفقيا** لعرض أو شرح مادة

علمية على السبورة أو **رأسيا** لطرح سؤال أوعدة أسئلة على الطلاب يستثيرهم ويوجه اهتمامهم نحو مسألة معينة، وقد يكون إجابة عن أسئلة الطلاب أو عرضا لفكرة معينه أو شرحا لها،وتوجد عدة أنواع من تحركات المدرس الشائعة منها:

- **تحركات العرض والإلقاء**: وهي قيام المدرس بعرض نماذج ومجسمات أو رسومات أو أشكال توضيحية أو إحصائيات أو أي معلومات بقصد توضيح فكرة معينه في الدرس أو معلومات حول موضوع أو فكرة معينة وبذلك يكون هو المرسل والمتعلم المستقبل للمعلومات وبذلك يكون المدرس هو محور هذا النوع من التحركات.
- **تحركات المناقشة والاستقصاء**: وهي قيام المدرس بتوجيه أسئلة للطلبة لاستثارتهم وخلق جو من الحوار والمناقشة معهم حول كيفية حل المشكلة موضوع الأسئلة المطروحة وتوجيههم إلى استقصاء الحقائق واكتشاف العلاقات وملاحظتها بين الأشياء أو للحصول على بيانات معينه أو لمحاولة حل مشكله ما.
- **تحركات إدارة الصف**: وهي قيام المدرس باستخدام ألفاظ أوكلمات أو إشارات وحركات بقصد ضبط الصف وتنظيمه لخلق بيئة دراسية مناسبة.

العلاقات الإنسانية وإدارة الصف:

إن مجرد طرح عنوان "إدارة الصف وتنظيمه" يعني في النهاية ضبط الطلاب والسيطرة عليهم وتوجيههم حيث يريد المعلم الخبير بشؤونهم والعارف بمصالحهم، ولكن مثل هذا الفهم القائم أصلا على ضبط الطلاب لا يسر أصحاب نظريات التربية المتمحورة حول الطفل أو المتعلم الدائرة في فلكه، والساعية إلى

تلبية رغباته وإشباع حاجاته، فهم يرون في ذلك إساءة إلى طبيعة الطفل لأنه يغير في مجراها وتطورها الطبيعيين؛ لذلك كان من الضروري والطبيعي أن تسود الصف العلاقات الإنسانية القائمة على الفهم والود المتبادل والتفاعل الاجتماعي المثمر.

معنى العلاقات الإنسانية: تشير العلاقات الإنسانية في العملية التعليمية إلى لزوم الاهتمام بالطالب المتعلم كإنسان يتمتع بصفات وخصائص وحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية، وضرورة العمل على إشباع هذه الحاجات بالطرق التربوية الملائمة لمساعدته على تحقيق ذاته وتنمية قدراته في نمو متكامل ومتوازن وشامل.

أهداف العلاقات الإنسانية: (جامعة القدس المفتوحة، 2006)

1. جعل المتعلم مسؤولا عن أو مشاركا في تحديد ما يتعلمه تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وبذلك تتحقق مراعاة ميول المتعلم واستعداداته فيما لا يتعارض مع أهداف التربية.

2. تشجيع الأنشطة التي تساهم في إنماء قدرات المتعلم الابتكارية وبذلك تحقق التربية للمتعلم صحته النفسية، وتعده لحياة المستقبل التي يرجى أن يكون له دور إيجابي فيها.

3. جعل المتعلم أكثر استقلالا، وقادرا على التقويم الذاتي، وبذلك تعمل التربية على إنماء قدرات المتعلم في اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بنفسه عن طريق تفكيره.

4. الارتقاء بمستوى المعلم من حافظ لمعلومات محددة، ومركزي منفرد في رأيه إلى معلم ذي حصيلة معرفية واسعة واستراتيجيات حديثة في تنظيم التعليم والتعلم، وواسع الاطلاع في حقل تخصصه، ويتصف بالاتزان والمودة، ويؤمن بقيم العمل التربوي ومتحمس لعمله فيه حنان الوالدين وتسامح الإنسان.

5. تقريب المعلم من دنيا طلابه وواقعهم، وإنشاء علاقات الثقة والود بينه وبينهم وبين أنفسهم، وبذلك تهيئ التربية مناخا يريح المعلم من جهة، ويجعل المدرسة صورة من مجتمع المستقبل المنشود من جهة أخرى.

التفاعل الصفي الاجتماعي: إن الغرفة الصفية بطبيعة الحال تضم شخصيات مختلفة من حيث عاداتها ومشاربها وبيئتها ومن حيث خصائصها وحاجاتها وأنماط سلوكها، وبناء عليه فإن لكل صف شخصية خاصة وطابعا مميزا تسهم في تكوينها خصائص المتعلمين وحاجاتهم المعرفية والاقتصادية والوجدانية ويفرض ذلك نشوء مناخ صفي متباين العلاقات، وهنا تبرز قدرات المعلم في توجيه التفاعل الصفي الوجهة الصحيحة على الرغم من هذا التباين السائد، فينظم علاقته مع طلابه، وعلاقات الطلاب فيما بينهم، وكما يؤثر المعلم في سلوك طلابه التفاعلي يؤثر الطلاب في سلوك معلمهم ويؤثرون في سلوك بعضهم البعض ومن الأسس التي يجب أن يبنى عليها التفاعل:

1. المودة والثقة المتبادلة، واحترام آراء الآخرين

2. تقدير حريات الطلاب في التعبير عن الذات والاختلاف والنقد والاقتراح دون خوف.

3. المشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

4. المبادرة دون خوف من الوقوع في الخطأ.
5. الشعور بالانتماء للصف ويتقبل الدور الذي يؤديه.
6. الإصغاء المتبادل بين أطراف المعادلة الصفية بوعي وانتباه وقلب مفتوح واستعداد للتقبل ولاسيما في أثناء الحوار والمناقشة.
7. التعاون البناء وتقبل الانتماء إلى الجماعة.
8. الحرص على تحقيق أهداف جماعة الصف.
9. أن يكون الصف مجتمعا مصغرا هادفا سليما.
10. سيادة المناخ التدعيمي التأييدي بين جماعة الصف (حيث تسود حرية التعبير دون خوف من العواقب) واستبعاد المناخ الدفاعي المقيت (حيث يتخذ كل فرد موقفاً يدافع عنه، بغض النظر عن صحته أو خطئه لشعوره بأنه معرض دائماً للهجوم).

والأهم من ذلك أن يكون التفاعل موجها لإنماء شخصية المتعلم المميزة بحاجته وميوله ورغباته كشخصية منفردة.

ولكي ينجح المعلم في إدارة صفه لا بد له من أن:

- تكون الأهداف واضحة في ذهنه وفي أذهان طلابه ومرتبطة بحاجاتهم.
- تكون خطته شاملة للإجراءات المنظمة للعلاقات الاجتماعية في الصف، ومرنة قابلة للتعديل، ومشوقة وجذابة وحافلة بألوان الطرائف والأنشطة المتنوعة المناسبة والوسائل اللازمة، وواضحة التوجيهات والإرشادات الخاصة بتنفيذ الأعمال، ومحددة الزمن.
- تكون معرفته لمادته كافية ووافية.

- تكـون معرفتـه لخصـائص طلابـه شـاملة وتوظيفـه لأسـاليب التعزيـز وافـرة ومتنوعة.

- يشرك طلابه في تخطيط الأنشطة وتنفيذها، ويحفـزهم لـذلك ويـثير اهتمـامهم ويحافظ على دافعيتهم ومشاركتهم.

- يعد أسئلته إعدادا جيدا، مراعيا فيها الفروق الفردية بين طلابه، ومسـتخدما أنواع الأسئلة بمحتوياتها المختلفة، وموفرا لهم التغذية الراجعة المناسبة.

- يوضح لطلابه أساليب وأدوات التقويم التي سوف يستخدمها، مشجعا أسلوب التقويم الذاتي ليقوم الطلاب بتقويم إنجازاتهم بأنفسهم.

عشرون قاعـدة لضبـط الصـف وإدارتـه (جامعة القدس المفتوحة، 2006):

فيما يلي بعض القواعد والطرائق والأساليب التي يمكن أن تساعد في تـوفير منـاخ نظامي دافئ يساعد على تنظيم التعليم والتعلم:

1. تعرف إلى طلابك فردا فردا مـن خـلال الملاحظـة والسـؤال ومراجعـة البطاقـة التراكمية.

2. لا تستخدم السخرية مع الطالب المسـيء مهمـا كانـت درجـة انزعاجـك مـن سلوكه.

3. استخدم الطرفة أو الدعابة ولكن بحذر في الوقت والزمان المناسبين.

4. لا تتخذ موقف الحاكم المتسلط في شكلك أو نـبرة صـوتك عنـد إصـدار الأوامـر والتعليمات، ولا تهدد بالعواقب عند المخالفة.

5. اصبر ثم اصبر فالطلاب لا يتعلمون بالسرعة ذاتها ولا بالفاعلية نفسها.

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

7. لا تعاقب الصف كله فنادرا ما يستأهل ذلك وقد يكون فيه من لم يخطئ.

8. حاول أن تبني مفهوم (نحن) محل مفهوم (أنا) وذلك بإرساء القناعة بأن الجميع في سفينة واحدة وشركاء في تحقيق الهدف.

9. تجنب العلاقة الحميمة مع الطلاب فأن تكون صديقهم الكبير ومرشدهم هو المطلوب ولابد من الإبقاء على شيء من الفصل أو الفرق لتجنب الوصول إلى التقليل من الشأن أو عدم الاهتمام.

10. تحكَّم في نفسك ولا تنفعل أو تفقد أعصابك في غرفة الصف فالانفعال أو فقدان الأعصاب أولى الخطوات نحو فقدان السيطرة على الصف.

11. احرص على الانسجام التام مع القواعد والقوانين المتفق عليها والموضحة للجميع.

12. لا تجعل قواعد الصف أو قوانينه كثيرة، ولا تضع قاعدة لا تستطيع تنفيذها، واجعل معيارك في التطبيق موضوعيا وعمليا.

13. إذا اضطررت لتوجيه إنذار فاجعل ذلك سريعا وموجزا دون أن يؤثر على سير الدرس وخير الإنذارات في غرفة الصف ما ابتعد عن اللفظ.

14. لا تطلق ألقابا على طلابك ولا سيما المسيئين منهم ولا تسمح لهم بذلك.

15. استعد قبل الحضور إلى الحصة للتعامل مع كل أنواع السلوك المتوقع مثل: الاستئذان للمغادرة، واستعارة الأشياء، والحديث أثناء الدرس.....

16. احرص على توزيع أسئلتك بين طلابك ولا تجعل بعضهم يحتكرون الإجابة.

17. لا تحدد الطالب المجيب قبل طرح السؤال بل اطرح السؤال وأتبعه بفترة انتظار قصيرة ثم اختر المجيب ممن يبدون استعدادا.

18. غير أماكن جلوس الطلبة إذا لزم الأمر في حالة وجود زمر بينهم.

19. تجنب الجلوس الكثير وتجنب أيضا الحركة الزائدة بين المقاعد بل اجعل حركتك أفقية ورأسية هادفة، ولا تعتمد على صوتك وحده فلغة الجسم هامة أيضا في تنظيم التعلم، وقيل: المعلم الجيد هو ممثل جيد.

20. كن مرنا وغير طريقتك إذا لزم الأمر فالتنويع يجدد النشاط ويسهم في تحقيق النظام والانضباط الصفي.

المشكلات الصفية:

إن المشكلات الصفية كثيرة ومتعددة فبعضها يعود للإدارة المدرسية، وأخرى يعود للمعلم، وغيرها له علاقة بالبيئة التعليمية الصفية وأخرى تعود إلى التلميذ والجو العائلي، ونحذر المعلم من المبالغة في ردود الفعل باعتبار أن كل ما يصدر عن التلاميذ ولا يعجبه مشكلة، فصدور بعض الحركات لا يعتبر مشكلة، فطبيعة الأطفال تحتِّم صدور بعض الحركات للتعبير عن حيويتهم ونشاطاتهم خاصة الأطفال في مرحلة التعلم الأساسي الدنيا ويقترح (ماجد خطايبة وآخرون، 2002) عدة معايير للحكم على السلوك إذا ما كان مشكلة أم لا وهذه المعايير هي:

1. درجة حدة السلوك: إذا كان سلوك التلميذ أو التلاميذ فيه خطورة على الآخرين حتى لو حدث هذا السلوك لأول مرة، كإحضار بعض الأطفال للأدوات الحادة داخل غرفة الصف حتى ولو لم يستخدمها للتهديد الآخرين.

2. تكرار السلوك: إن بعض السلوكات لدى الأطفال تظهر بشكل عرضي لكنها لا تتكرر، وهنا لا نتعامل معها على أنها مشكلة، أما إذا تكرر نفس السلوك كالتمرد والعناد من قبل التلميذ أو مجوعة التلاميذ فيمكن اعتبارها مشكلة تستوجب التدخل.

3. المرحلة العمرية: على المعلم أن يأخذ في اعتباره المرحلة العمرية لتلاميذه بعين الاعتبار عند الحكم على السلوك على أنه مشكلة أم لا، فمثلا الأطفال الصغار في مرحلة التعليم الأساسي هم بوجه عام يميلون للحركة والفوضى، ولا يمكن اعتبار ذلك مشكلة إذا لم يصلوا بذلك إلى درجة الحدة في حين أن تلك الحركات والفوضى يمكن اعتبارها مشكلة لدى تلاميذ المراحل الأخرى

أسباب المشكلات الصفية:

يسعى المعلم جاهدا لتوفير أقصى قدر من الانضباط الصفي الفعال داخل غرفة الصف إلا أن أسباب المشكلات كثيرة ومتعددة فمنها:

❖ **الملل والضجر:** إن التكرار وانعدام التنوع والرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعل الطلاب يقعون فريسة لمشاعر الملل والسأم والضجر ومن مؤشراتها: الشرود والسرحان وتجوال النظر في غرفة الصف، والنظر من النوافذ، والعبث بالأشياء كالأقلام أو الأوراق، والحديث غير المبرر، والرسم العبثي على الأوراق، وكتابة التعليقات وتمريرها على الآخرين، أو تكرار طلب الخروج من الصف

لأعذار واهية وغير ذلك من الأمور التي تؤثر سلبا على مخرجات العمل الصفي؛ لذلك فإن إشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم ويتحدى عقولهم بمستوى مقبول يقلل من هذه المشاعر.

❖ **الإحباط والتوتر**: هناك أسباب تدعو لشعور الطالب بالإحباط في التعليم الصفي لذلك يتحول من طالب منتظم إلى طالب مشاكس ومخل بالنظام الصفي ومن هذه الأسباب

- طلب المدرس أن يكون سلوك طلابه طبيعيا مع عدم تحديد معايير السلوك الطبيعي.
- سرعة سير المدرس دون إعطاء فترات راحة بين الأنشطة التعليمية.
- رتابة الأنشطة التعليمية وقله حيويتها وصعوبتها، وبتوظيف الألعاب التربوية والرحلات والمناقشات تقلل من صعوبة هذه الأنشطة .

❖ **ميل الطلاب إلى جذب الانتباه:**

إن الطالب الذي يفشل في التحصيل الدراسي يسعى إلى جذب انتباه المدرس والطلاب الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع انتباه المدرس بين الطلاب حتى يستطيع المدرس إرضاء طلابه .

<u>مصادر المشكلات الصفية</u>:

يمكن استعراض عدد من المصادر المتسببة في المشكلات الصفية والتي تعيق النظام والتعلم الصفي وهي:

- **<u>مشكلات تنتج عن سلوك المدرس وهي</u>**: نعلم أن المعلم هو حجر الرحى في العملية التعليمية فعند لجوئه إلى الكبت والاضطهاد والإحباط، فلا سبيل أمام الطلاب إلا التحدي باللجوء إلى اختلاق مشكلات سلوكية، ومن هذه الأسباب:

القيادة الاستبدادية المتسلطة وانعدام التخطيط، وحساسية المدرس الشخصية والفردية، وردود فعله الزائدة للمحافظة على كرامته، والإكثار من الوعود والتهديدات، واستعمال العقاب بشكل خطأ وعديم الجدوى.

- **مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ**: يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة فمنهم الذين يقدرون المدرسة ويحترمون جهودها وأنظمتها في تربية وتنشئة أبنائهم وعلى العكس من ذلك منهم الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم.
- **مشكلات متعلقة بإدارة المدرسة:**

لإدارة المدرسة دور كبير في عدم الانضباط الصفي حيث أن عدم واقعية الإدارة وقوانينها وتعليماتها تعد من الأسباب الرئيسية لعدم الانضباط الصفي، ونجد بعض المدارس تسن قوانين صارمة، ونظاما قاسيا يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط والصرامة، بينما البعض الأخر من المدارس معروفة بالتسيب والفوضى واللامبالاة، ونحن ننشد الاتزان والمناقشة الفعالة لنقنع التلاميذ بمدى أهمية الانضباط في حدود المعقول ولكي تطاع عليك أن تأمر بالمستطاع.

- **مشكلات متعلقة بالطالب نفسه وهي:**

مستوى القدرة العقلية للطالب، والعوامل الصحية، وشخصية الطالب.

- **مشكلات تنجم عن الأنشطة التعليمية الصفية:**

وذلك يعود إلى اقتصارها على الجوانب اللفظية، ورتابتها، وعدم ملاءمتها لمستوى الطالب، وصعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في التدريس، وقلة إثارتها للطالب.

- **مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية:** إن الجماعة الصفية تعتبر من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة، وخاصة أن الجماعة أحيانا تفرض على التلميذ أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب منها، أو عندما يكون بمفرده، ومن الأسباب التي تفرض على التلميذ ممارسة هذا السلوك ما يلي:

1. العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.
2. الجو العقابي الذي يسود الصف، وغياب الطمأنينة والأمن.
3. الدكتاتورية والجو العقابي الذي يسود الصف وغياب الطمأنينة والأمان .
4. الجو التنافسي العدواني والإحباط الدائم والمستمر.
5. غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.

نصائح للتعامل مع السلوك غير السوي للتلميذ:

تختلف أنواع السلوكات غير المرغوب فيها، وعدم التكيف لفرد دون الآخر وذلك حسب العوامل التي ساعدت على نشوء السلوك غير السليم لديه. من هنا يتعذر وضع قائمة مقترحات يعمل بها في مثل هذا الموقف بالنسبة للأفراد جميعا، غير أن هناك اعتبارات تفيد عند معالجة هذه الحالات أهمها:

1. لا تؤخذ المخالفات البسيطة على أنها خطيرة فيجب أن تؤخذ بعين الاعتبار العوامل التي أدت إلى وجودها.
2. الهدف من العقاب هو تحقيق تكيف الطالب شريطة ألا يكون الهدف من العقاب هو الإرهاب، لأنه ممنوع أخلاقيا وسلوكيا .
3. ينبغي تحري أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب.

4. إذا كانت المخالفة السلوكية ناجمة عن عجز في اتباع النظام المفروض من المدرسة يراعى تعديل النظام بحيث يساعد على تحقيق السلوك السوي.
5. ينبغي اختيار العلاج طويل المدى والذي يمنع تكرار السلوك غير السليم.
6. إذا كان الاتجاه النفسي العام للطلاب لا يرضي المدرس فلا يعاقب أحدا عليه.
7. يراعى حاجات الطالب المخطئ ومدى جسامة خطئه عند تقرير العقاب.
8. من الخطأ أن يتعقب المدرس تلميذا بعينه لأن ذلك يضر بصحتة النفسية.
9. عدم إظهار الغضب عند معاقبة الطالب.
10. توحيد أساليب الانضباط في الصف الواحد بل وفي جميع الصفوف الدراسية.
11. يعاقب الطالب المذنب فقط لا الفصل كله.
12. طريقة العقاب وشكله ينبغي أن يمكنا الطالب من استعادة احترامه لذاته.

طرق معالجة السلوك غير المقبول:

- إعادة انتباه الطالب إلى المهمة التي انشغل عنها بعمل آخر.
- أن يتواصل المدرس بالنظر مع الطالب أو الاقتراب منه مع استخدام الإشارة.
- تذكير الطالب المخالف بالإجراء الصحيح.
- حث الطلاب على التوقف عن الأسلوب غير المناسب ومطالبتهم بالعودة إلى النشاط.

• **المعالجة الفورية للسلوك غير المقبول**: إن المعالجة الفورية للسلوك غير المقبول من الأمور الهامة لتجنب استمراره، أما السلوكات التي ينبغي أن نهتم بها ونعالجها فهي:

- عدم المشاركة في الأنشطة التعليمية التعلمية.
- عدم الانتباه لفترات طويلة أو تجنب العمل الصفي.
- المخالفة الواضحة للقوانين والإجراءات الصفية .

تنبيه: أحيانا يكون استخدام الإجراءات المباشرة غير مناسب، لأنه قد يعطل نشاطا، وفي مثل هذه الحالة يسجل المدرس المخالفة في ذهنه، ويستمر في الدرس حتى يأتي وقت أكثر ملاءمة ويخبر الطالب بأنه شاهد ما حدث، ثم يناقش معه السلوك المناسب.

كيفية إدارة المخالفات السلوكية: ليس الغرض هنا التقليل من شأن المدرس في حل المشكلات الصفية، وإنما وجوب النظر إلى قائمة الطرائق الملائمة للموقف أو المشكلة عاملين قدر المستطاع على جعل الأشياء التي تعطل البرنامج التعليمي في أدنى حدودها، ومحسنين في نفس الوقت من تكيف الطالب الإيجابي وسلوكه المنتج، وقبل أن نستعرض الطرق التي يمكن بوساطتها حل تلك المشكلات السلوكية الطلابية ينبغي أن نستعرض معا أهم هذه المخالفات السلوكية التي يمكن ارتكابها من قبل الطلاب داخل غرف الدراسة أو خارجها ضمن حيز المدرسة.

أهم المخالفات السلوكية:

المخالفات التافهة وتشمل: عدم الانتباه لفترة طويلة، والتحدث عند الانتقال من نشاط لآخر، والتوقف القصير أثناء العمل على مهمة ما.

تنبيه: هذه السلوكات لا تعتبر بالفعل مشكلات ينبغي العقاب عليها نظرا لقصرها وعدم معارضتها للمواقف التعليمية التعلمية والأفضل تجاهلها.

المخالفات البسيطة وتشمل: جهر الطلاب بالإجابة، ومغادرتهم للمقاعد بدون إذن، أو أداء عمل لا علاقة له بالدرس أثناء الحصة، وتناول بعض الحلوى أثناء الحصة، وإلقاء نفايات في غرفة الصف، والحديث الجانبي أثناء الأنشطة الفردية أو الجماعية.

المشكلات الحادة: كثيرا ما يرتكب الطلاب بعض المشكلات التي يمكن وصفها بالحادة تمييزًا لها عن المخالفات السابقة ولكنها محدودة المدى والتأثير وتشمل: قيام الطالب بأشياء خارجة عن نطاق المهمة المكلف بها وبشكل مستمر، وعدم إنجاز الطالب مهامه المكلف بها إلا نادرا ورفضه أداء أي عمل يكلف به، وإخفاق الطالب باستمرار في الالتزام بالقوانين الصفية المتعلقة بالتحدث، والحركة داخل غرفة الدراسة ومحاولتة التخريب لمحتويات الصف، الغش في الاختبار .

المشكلات المتفاقمة: وتشمل هذه الفئة المخالفات البسيطة والمشكلات الحادة التي أصبحت تشكل تهديدا للنظام والبيئة التعليمية وأهم تلك المشكلات:

1. تجول العديد من الطلاب داخل حجرة الصف بمحض إرادتهم.
2. استمرار الطلاب في الجهر بملاحظات غير مهمة مما يؤثر على أنشطة الدرس سلبا.

3. الأحاديث الجانبية والخاصة التي تستمر بنفس الصخب بالرغم من طلب المدرس بصفة متكررة التزام الهدوء مما يعمل على تشتيت انتباه الطلاب الآخرين.

4. الرد على المدرس بطريقة غير لائقة، ورفض التعاون معه مما يسبب له الإحباط كما يؤدي إلى إفساد الجو الصفي.

نتائج المخالفات والمشكلات السلوكية الصفية:

يترتب على تفاقم المخالفات والمشكلات السلوكية الصفية والمخالفة للقوانين المتعلقة بالسلوك انهيار النظام الإداري والتعليمي الصفي والتقليل من فائدة الأنشطة الصفية.

(أساليب معالجة المشكلات الصفية) (قطامي، 1989)

من المفيد استخدام أساليب معينة لإدارة الصف، ولكن من الصعب شمولية تلك الأساليب واحتوائها لكل المخالفات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن كل طالب أو مجموعة من الطلاب؛ وذلك لتباين تلك المخالفات وتنوعها واختلاف العوامل المسببة في صدورها من طالب لآخر، سنركز على أهم هذه الأساليب مع النظر إلى بعض التوصيات الأخرى.

أولا: التدخلات البسيطة وتشمل:

1. التلميحات أو الإشارات غير اللفظية مثل: (رفع السبابة).
2. التلميح اللفظي مثل: (التنبيه على الالتزام بالقوانين الصفية).
3. مواصلة النشاط التالي بسرعة مثل: (عدم ترك فراغ بين نشاط وآخر).
4. القرب الجسمي (على المدرس توظيف التفاعل غير اللفظي).

5. لفت انتباه الطلاب جميعا مثل: (طرح أشكال أوسع من المشاركة) .
6. إعادة توجيه السلوك مثل: (التذكير بالسلوك المناسب ، كالجلوس على المقاعد بهدوء وعدم الإجابات الجماعية والإصغاء الهادف) .
7. إتاحة الفرصة للطالب للاختيار (يراعى إبلاغ الطالب بأن لديه الفرصة للاختيار: إما أن يتصرف بشكل مناسب أو أن يستمر في مخالفته، وينتظر العقاب المقرر، كإخباره القيام بعمله بهدوء أو يجلس وحده حتى يؤدي النشاط الذي كلف به).
8. إصدار أمر بإيقاف السلوك (على المدرس أن يخبر الطالب أو المجموعة بالكف عن السلوك غير المناسب).

ثانيا: التدخل المعتدل: إن الأساليب الواردة في هذه المجموعة عبارة عن عقوبات معتدلة تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية وأهم هذه الأساليب: حرمان الطالب من بعض الامتيازات لمدة معينة، والتنبيه علنا أمام الطلاب، والتهديد بالعقاب دون إيقاعه، والتجاهل، أو إضافة عمل إضافي، أو خصم علامات على عمل لاحق، أو استخدام تلميحات وحركات جسدية تعبر عن الاستياء.....

ثالثا: التدخل الأوسع: في حالة عدم استجابة الطلاب للتدخل البسيط أو المعتدل وعندما يستمر سلوكهم في تعطيل الأنشطة الصفية، وفي التأثير سلبا على تعلمهم وتعلم الآخرين يراعى استخدام واحدة أو أكثر من الأساليب التي سنذكرها؛ لأن استخدامها يساعد المدرس في التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها وأهم هذه الطرائق: العقد الفردي مع الطالب المخالف، والاجتماع مع ولي

أمره، واتباع أسلوب حل المشكلات بتحديد المشكلة.، ومناقشة الحلول البديلة، والحصول على التزام بتجربة أحد تلك الحلول حسب الظروف، أو استخدام الإجراء الداخلي التالي:

الإشارة اللفظية أوغير اللفظية إذا لم يتوقف الطالب عن المخالفة.

أن يطلب المدرس من الطالب المخالف اتباع القانون المطلوب.

إذا واصل الطالب المخالف سلوكه يطلب منه الانتقال إلى مكان معين من الصف.

إذا رفض الانتقال يرسل إلى مكتب المدير.

بعض المشكلات السلوكية الصفية (أسبابها وحلولها):

إضافة إلى الأنواع العامة من المشكلات السلوكية الطلابية هناك أنواع محددة من المشكلات الحادة التي تستحق أن يفرد لها أساليب معينة لمعالجتها وأهم هذه المشكلات:

أولا: الصياح والشغب :

الأسباب المحتملة للمشكلة:

- حب الظهور أو التظاهر بالمعرفة لجذب انتباه الأقران.
- الاختلاف مع القرين أو تعارض رغباتهما في مسألة معينة.
- عدم معرفة الطلاب نظام وآداب السلوك في الصف .
- وجود قدر كبير من الطاقة والجهود والنشاط لدى الطالب ولا يتمكن من كبته فيصرفه بأسلوب أو بآخر.
- عدم محبة الطالب لزميله نتيجة صفة شخصية فيه .

- إحساس الطالب بالغيرة نتيجة تفوق زميله .
- نوع التربية الأسرية للطالب .
- تعارض القوانين المتبعة في الصف والتباين بين ما هو مسموح عند المعلمين المختلفين.

الحلول الإجرائية المقترحة: يبين (محمد العمايرة، 2002)

- مناقشة المعلم تلاميذه في بداية السنة الدراسية أو عند تعليمه لهم لأول مرة – إذا كان معلما جديدا – لآداب المعاملة ومظاهر النظام العام المستحبة ،وغير المستحبة أيضا وذلك للمساعدة على بلورة مفاهيم واضحة بخصوصها ولتزويدهم بإطار اجتماعي وتربوي عام يتعلمون من خلاله ويعامل بعضهم بعضا باحترام.
- فصل التلميذ وقرينه عن بعضهما بنقل أحدهما إلى مكان آخر.
- حديث المعلم للتلميذ بأسلوب إنساني وجاد حول سلبية الإجابة بدون إذن.
- عدم توجيه أية أسئلة صفية للطالب الذي يتحدث بصوت عال أو يجيب على أسئلة المعلم دون السماح منه بذلك.
- تنبيه الطالب الذي يتحدث مع زميله أثناء الشرح، والطلب منه بالالتزام بالهدوء ومتابعة ذلك إلى أن يتوقف.
- مقابلة الطالب للتعرف على أسباب معارضته لقرينه وتعليقاته السلبية كلما أبدى الأخير مشاركة أو إجابة .
- يقوم المعلم من حين لآخر بتغريم الطالب الذي يمارس هذا السلوك عن طريق تقليل بعض الامتيازات العادية مثل: حسم بعض الدقائق عليه من نشاط ممتع مثلا مع ضرورة توضيح الأسباب للطالب بشكل بناء وليس عدائي .

- إهمال أنماط السلوك التي تهدف إلى لفت الانتباه وتجاهلها.
- على المعلم أن يقوم بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ.
- تعزيز المعلم لسلوك التلميذ المطلوب مباشرة بالمعززات والجداول التعزيزية المناسبة لكل من التلميذ والموقف السلوكي للعمل على تسريع حدوثه واكتماله وتقويته.

ثانيا: السلوك العدواني:

تري (سعدية بهادر، 1984) أن العدوان غريزة عامة موجودة في الإنسان، وقد يكون مكتسب من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد والمتمثلة في السلوكات العدوانية، ومن الأسباب المؤدية إلى العدوان ما يلي:

- من الممكن أن يكون نتيجة لما يواجهه الفرد من احباطات متكررة .
- عدم قدرة الأطفال على إدراك متى يشعرون بالانزعاج أو الإحباط فتنفجر هذه المشاعر في نوبة غضب.
- الطلاب الذين يأتون من بيوت يكون الأب غائبا عنها طويلا يظهرون تمردا أحيانا.
- كثير من الدراسات حول هذا الموضوع ذكرت أن الأطفال الذين يأتون من اسر تستخدم العقاب، وتسودها الخلافات الزوجية يكتسب أطفالها سلوكا عدوانيا.
- أيضا العوامل الفسيولوجية لها أثر في حدوث السلوكات العدوانية كقلة النوم والجوع وعدم السماح للتلميذ بممارسة بعض الألعاب بحرية خارج المنزل.

الحلول المقترحة لعلاج السلوك العدواني:

- التعاون مع البيت للوقوف على أسباب السلوك العدواني للطفل.
- استخدام المكافآت كوضع نجمة على صدره .

- تعليم الطفل كيف يتحمل الإحباط على الأقل للدرجة التي تجعله لا يضار من الإحباطات التي تحدث في الحياة اليومية للأطفال.

- التفريغ العضلي: على المعلم تشجيع الطفل على تفريغ غضبه وسلوكه العدواني عن طريق قيامه بنشاطات جسدية مثل:الركض في ساحة المدرسة ، والألعاب المختلفة.

- على المعلم ألا يستعمل العنف لضبط سلوك الطفل العدواني.

- على المعلم أن يعمل على إيقاف السلوك العدواني ،وأن لا يتغاضى عن سلوك الطفل العدواني ،وألا يسمح لهذا السلوك بأن يتكرر.

- حرمان الطفل المعتدي من المكسب الذي حصل عليه نتيجة عدوانيته حتى لا يرتبط العدوان في ذهنه بنتائج إيجابية.

- الاهتمام بالطفل وإحاطته بالرعاية الاجتماعية حتى لا يشعر بالحاجة إلى العدوان.

- تغيير الظروف البيئية التي أدت لعدوانية الطفل،وإعطاؤه النموذج السليم في التعامل مع غيره وإذا استمر السلوك فلا مانع من استخدام العقاب البسيط.

- أن يتجاهل المعلم بشكل متعمدا نوبات الغضب الذي يمكن احتماله أما إذا كان سلوك نوبات الغضب لا يمكن احتمالها ،كأن يتوقع المعلم من الطفل العدواني أن يقوم بإيذاء الآخرين فعلى المعلم أن يحاول أن يأخذه بعيدا عن الأطفال الآخرين إلى غرفة خاصة ثم يتجاهل سلوكه.

- إحلال السلوك الإيجابي مكان السلوك السلبي العدواني حيث يستطيع المعلم إشغال الطفل العدواني بأعمال تناسب اهتمامه.

ثالثا: السلوك الانعزالي:

أسباب السلوك الانعزالي:

- الخوف من الآخرين.
- محاكاة الوالدين في رفضهم للرفاق.
- عدم توفر الأمن وعدم الثقة بالنفس.
- تنشئة الطفل الاجتماعية غير السليمة.
- نقص المهارات الاجتماعية.
- عدم القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة ويرجع ذلك إلى الفشل المتكرر الذي قابله في حياته الأولى.

الحلول المقترحة لعلاج السلوك الانعزالي:

من الحلول التي يراها (أيمن أبو الروس ،1992) ما يلي:

- على المعلم أن يكافئ الأطفال الذين يقومون بأي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي كأن يشعر طلابه المنعزلين بأن من يدرس مع أقرانه في مكتبة المدرسة سترفع علامة المشاركة له.
- على المعلم أن يشجع المشاركة مع الجماعة تشجيعا نشطا .
- على المعلم أن يقوم بتدريب الأطفال المنعزلين على مهارات اجتماعية محددة كمهارات الاتصال وخاصة كيفية الإصغاء.
- استخدام عدد متنوع من الأساليب والطرق التدريسية الممتعة التي تتطلب سلوكات حركية، لفظية لتوفير مستوى معقول من الإثارة داخل غرفة الفصل.

- على المعلم أن يكون صبورا، وألا يشعر بالخوف إذا استغرق انعزال الطفل عن الآخرين وقتا أكثر من اللازم؛ لأن الطفل الذي يتسم بالبطء بالانسجام مع الآخرين قد يكون أفضل من الطفل الذي يندفع إلى اللعب مع كل واحد دون تمييز .

- تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي التام فعندما يسترخي الطفل يتخيل نفسه يقوم بخطوات سلوكية اجتماعية صغيرة لم يكن قادرا عليها .

- تدريب الطفل الانعزالي على لعب الأدوار أو عكس هذا الدور مثل تدريبه على القيام بدور الضيف، كما يمكن عكس الدور بحيث يقوم بدور الزائر.

- تعريض الطفل ومواجهته بمواقف كانت تسبب له الخجل والخوف الاجتماعي مثل زجه في خضم حفل مدرسي .

- مساعدة الطفل على تعديل بعض الأفكار الخطأ عن نفسه، أو تغيير بعض الأفكار السلبية عن الذات مثل مساعدته على تجنب نقد النفس وعلى الانتباه للحوارات الداخلية المنهزمة التي يرددها عند الدخول في احتكاكات اجتماعية مع الآخرين.

- استخدام اللعب الموجه لمعالجة الانعزالية وذلك بتوظيف بعض الألعاب التمثيلية لتوفير فرص التواصل والتفاعل الاجتماعي للطفل الخجول، وتقديم التعزيز له لقاء اندماجه في مثل هذه النشاطات.

- تشجيع الطفل على الاهتمام بالآخرين وتنمية علاقاته بصورة تتسم بالدفء والتقبل.

رابعا: تشتت الانتباه:

الأسباب المحتملة لتشتت الانتباه (قطامي، 1989)

أولا : العوامل الداخلية :

- الحالة الجسمية والنفسية، والقدرات العقلية .
- الاهتمام: فالموضوعات غير المشوقة وغير المثيرة، والتي لا يهتم بها الطالب من العوامل التي تسبب تشتت انتباهه.
- ضعف في النمو العصبي أو خلل عضوي .
- الشعور بعدم الأمان والكفاءة .

ثانيا : العوامل الخارجية :

- المناخ النفسي الذي يسود غرفة الصف.
- البيئة المادية لغرفة الصف.
- الأنشطة الصفية في الدرس.
- نمط الانضباط الصفي.
- المعلم نفسه فحديثه بنبرة واحدة طيلة وقت الدرس يؤدي إلى الملل وتشتت الانتباه.

الحلول المقترحة لمشكلة تشتت الانتباه: (محمد عدس، 1996)

- القواعد والقوانين والتعليمات: فينبغي أن يتوافر في غرفة الصف مستوى من الانضباط الذي يلتزم به التلاميذ .
- استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة .
- تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف.

- تلبية حاجات التعلم الأساسية : فمن الضروري أن يشعر الطالب بالأمن والحب والحرية والنجاح .
- تشجيع الطالب على الانهماك بالموقف التعلمي التعليمي
- قد يقوم المعلم بمعالجة حالة عدم الانتباه بإزالة الظروف المسببة له.
- نقل التلميذ من مكانه إلى مكان آخر يبعده عن مشاهدة ما يدور خارج الغرفة الصفية.
- تعزيز الانتباه ومقاومة التشتت.

خامسا: الحركة الزائدة أو النشاط الزائد:

الأسباب المحتملة للمشكلة :

- سوء المعاملة المتمثلة في التشدد والحزم المستمرين معه .
- العقاب المتواصل بأشكاله المتعددة .
- عندما لا يقدم له المعلم ما يشد انتباهه .
- انتهائه من تنفيذ النشاط المكلف به وبالتالي لا يوجد ما يشغله .
- الطاقة الزائدة لدى تلاميذ المراحل الأولى .

الحلول المقترحة لمشكلة الحركة الزائدة :

- الفحص الطبي للطفل لمعرفة ما إذا كان السبب مشكلة عصبية أو وظيفية.
- تذكير الطفل باستمرار بسلبيات الحركة الزائدة.
- تعزيز التلاميذ ذوي السلوك المقبول.

- تنظيم قاعة الفصل بشكل يقلل التوتر، فالبيئة الصفية يجب أن تكون مكانا ملائما يحصل منه الطلبة على خبرات تعليمية جيدة.
- عرض الطفل على الأخصائي النفسي في المدرسة للمساعدة في الحل.
- استدعاء أولياء الأمور للمساهمة في حل المشكلة سيما إذا كانت تساهم فيها من خلال الصراع والتفكك وعدم التوافق(محمد عمايرة، 2002).

سادسا: التصرف بطريقة غير لائقة مع المدرس وتشمل:

- الحديث الوقح من وراء ظهر المدرس، والملاحظات الجافة أوغير المهذبة، والجدال، والإيماء بحركات معينة غير لائقة.

تنبيه: عند معالجة هذا النوع من المخالفات السلوكية يجب مراعاة عدم المبالغة في رد الفعل وتجنب الجدال مع الطالب.

الحل المقترح:

- إبلاغ الطالب بأن سلوكه غير مقبول.
- الإشارة إلى قانون صفي عام: كاحترام الآخرين والتأدب في الحوار.
- إذا تكررت المخالفة أو كان التعليق الأصلي يتصف بالوقاحة التامة عندئذ يمكن للمعلم استخدام نوع آخر من الجزاءات يراه مناسبا.
- إذا كان سلوك الطالب مزعجا جدا أو استمر طويلا في أسلوبه غير السليم يمكن للمعلم أن يرسله إلى مكتب المدير ولا يسمح له بدخول الصف حتى يعدل سلوكه.

سابعا: عدم تنفيذ العمل بشكل مزمن:

من المشكلات السلوكية التي يعاني منها كثير من الطلاب، عدم إنجاز الأعمال المسندة إليهم باستمرار، وأحيانا يخفقون في إنجازها في فترة مبكرة من العام

الدراسي، وفي كثير من الأحيان يقوم الطالب بأداء بعض الأعمال وترك بعضها الآخر، فيتراكم عليه العمل باضطراد إلى أن يخفق في أداء العمل.

الحل المقترح: ينبغي على المدرس الربط بين أداء العمل والدرجة المنوحة عليه للطالب، ومن الأفضل معالجة المشكلة قبل أن يتمادى الطالب فيها، وعلى المدرس أن يقدم حافزا ما كالنجاح في المادة مثلا، وجمع عمل الطالب باستمرار وتفقده أولا بأول وتجزئة العمل مع مطالبة الطالب بإنجاز الجزء الأول منه ضمن فترة محددة.

تنبيه: إذا كانت المشكلة ليست في حدود قدرات الطالب فينبغي إلى جانب التحدث معه الاتصال بولي أمره لمساعدة المدرس وكذلك يمكن الاستعانة بمعلم التربية الرياضية إذا كان الطالب ممن لهم ميول رياضية.

ثامنا: الشجار:

غالبا ما يكون الشجار في الساحات أو الممرات أو الأفنية، فإذا حدث داخل الفصل على المدرس أن يتدخل تدخلا مباشرا أو غير مباشر غير أن تدخله ينبغي أن يعتمد على تقديره لما يستطيع فعله دون إلحاق أي ضرر بأطراف الشجار.

تنبيه: يراعى عند تدخل المدرس لفض الشجار ألا يكون بمفرده بل لا بد أن يكون معه أشخاص آخرون حتى يتمكنوا من فضه وخاصة عندما يكون هناك طلاب كثيرون.

الحل المقترح:

لا بد للمعلم من الاطلاع على الإجراءات الخاصة بمعالجة الشجار، ثم كتابة تقرير عن المشكلة ورفعه إلى مدير المدرسة ومن ثم يتخذ المدير الإجراء المناسب.

تاسعا: تحدي المدرس أو التخاصم معه:

إذا وقع مثل هذا السلوك السيئ فإنه يشكل تهديدا للمعلم وخاصة إذا وقع أمام الطلاب ومن الممكن أن يستمر هذا السلوك العدواني ويتفاقم إذا سمح للطالب القيام به دون مساءلة أوعقاب ومن المحتمل أن يفتح الباب أمام الطلاب الآخرين لارتكاب نفس السلوك.

الحل المقترح:

ينبغي على المدرس أن يحاول نزع الفتيل من خلال معالجة المشكلة بشكل فردي مع الطالب إن أمكن، أما إذا وقع السلوك أثناء الدرس ولم يكن حادا يجب على المدرس أن يعالجه بشكل موضوعي، وأن يتجنب صراع القوة مع الطالب وعليه ألا يتورط في جدال مع الطالب، وأن يبين له أن سلوكه غير مقبول ويحدد له نوع العقاب بوضوح مع مراعاة الإصغاء إلى وجهة نظر الطالب، أما في الحالات الحادة والنادرة كعدم استجابة الطالب للمناقشة أو رفضه الهدوء، أو إصراره على عدم مغادرة الغرفة يرسل المدرس إلى مكتب المدير لإبلاغه بالأمر.

عاشرا: سلوكات عدوانية أخرى: هناك بعض السلوكات العدوانية الأخرى غير الشجار تحدث في غرفة الصف وتشمل: التنابز بالألقاب، والتسلط أو الوقاحة تجاه الطلاب الآخرين، والاعتداء البدني على شكل مزاح، والصفع والدفع بقوة.

الأسباب المحتملة لهذه المشكلة:

- خلاف شخصي للطالب مع زميله.
- ضعف الزميل جسميا أو شخصيا.

- شعور الطالب بالغيرة تجاه زميله لصفه مستحبة فيه.
- نوع التربية الأسرية.

الحل المقترح: ينبه على الطلاب المعتدين أن مثل هذه السلوكات تعتبر غير مقبولة حتى ولو كانت على سبيل المزاح، وعلى المدرس الرجوع إلى القوانين الصفية لمعالجة المشكلة كاحترام الآخرين أو عزل الطلاب ذوي السلوكات غير المسؤولة.

أدوار المعلم في معالجة المشكلات الصفية:

يتضح لنا من خلال العرض السابق لمشكلات إدارة الصف أن بعض هذه المشكلات فردية، وينتج معظمها عن محاولة التلميذ تأكيد ذاته؛ لذلك يلجأ إلى أساليب غير مقبولة لجلب الانتباه، فيتحدى ويضرب ويكذب ويشوش، وعلى المعلم أن يفهم دوافع هذا السلوك ويحاول وضع حلول لهذه المشكلات، ويفضل في الحالات الصعبة التعاون مع الأهل ومع الأخصائي النفسي والاجتماعي لتحقيق الهدف المنشود.

وتعتبر المشكلات الاجتماعية التي يقوم بها مجموعة من التلاميذ كالصراعات التي تحدث بين مجموعات من التلاميذ وإصدار ضوضاء جماعية، وموافقة أفراد الصف على السلوك الشاذ لأحد أفراد المجموعة وتشجيعه عليها، أكثر خطورة من المشكلات الفردية، وعلى المعلم أن يبحث عن الطرق الملائمة لحل هذه المشكلات لأن ذلك يعتبر جزءا من عمل المعلم وليس عملا خارجا عن حدود وظيفته، هذا إذا ما أردنا أن نربي أولادنا تربية متكاملة، ويخطئ بعض المعلمين

الذين يعتقدون أن حل هذه المشكلات لا يكون إلا من خلال العقاب على اعتبار أن التلميذ يتمرد ولا يستطيع أن يفهم الحلول السلمية.

وقد أشار (ماجد الخطايبة، 2002) إلى عدد من الإجراءات التي يمكن أن يتبعها المعلم لحل مشكلات التلاميذ وتحقيق الانضباط الصفي ومنها:

- ✓ تسهيل المعلم لعملية التعلم و يكون متمكنا من مادته.
- ✓ اختيار المعلم للمادة المناسبة لقدرات التلاميذ.
- ✓ على المعلم أن يعرف أسماء طلابه فذلك يساعد المعلم على بناء علاقات طيبة بينهما.
- ✓ أن يكون مدركا لأهمية الدافعية للتعلم.
- ✓ ألا يبدأ المعلم درسه إلا بعد التأكد من انتباه التلاميذ ورغبتهم في التعلم.
- ✓ على المعلم أن يعرف ما يريد فعله وكيفية فعله على الوجه الأمثل.
- ✓ على المعلم أن يغير وينوع في أساليبه قبل أن يقل انتباه تلاميذه، وعليه أن يشغل تلاميذه عملا بقاعدة "اشغل الطالب قبل أن يشغلك".
- ✓ ضرورة استخدام لغة الإشارة وتعبيرات الوجه بجانب اللغة اللفظية.
- ✓ أن يجعل المعلم نبراسه أن الثواب خير من العقاب، وإذا ما لجأ للعقاب فلابد أن يكون في أدنى درجاته وبالشروط التربوية .
- ✓ على المعلم أن يكون متسامحا وصبورا، ولا يهتم بالخطأ البسيط مع العلم أن ذلك لا يتنافى مع حرص المعلم على النظام والانضباط، فصدور همهمة أو عطاس من أحد التلاميذ يجب إهماله، وإلا وقع المعلم في معارك كلامية مع التلميذ هو في غنى عنها.
- ✓ يجب أن يعمل المعلم على تشتيت المجموعة المشاكسة للقضاء على الفوضى.

- ✓ يجب على المعلم بألا يسمح للطالب بأن يصبح بطلا لأنه واجه المعلم.
- ✓ يجب على المعلم أن يتجنب التهديدات طالما أنه لا يستطيع تنفيذها.
- ✓ التوقف عن الأداء حين يدرك المعلم أن شيئا ما لا يسير على ما يرام، ثم يخبر المعلم التلاميذ بالأمر ثم يعود للدرس بعد تعديل السلوك .

نصائح مفيدة للمعلم المبتدئ:

- ➢ ألا يبدأ المعلم المبتدئ دروسه الأولى بالمبالغة بالصداقة وسهولة التعامل مع التلاميذ كما يجب ألا يبالغ في الجدية والتحدي بحيث يبدو كأنه يبحث عن المتاعب.
- ➢ أن يصدر تعليماته من الحصة الأولى بحيث لا يترك مجالا لسوء الفهم.
- ➢ ألا يكون سريعا وحازما في معالجته للسلوك السيئ.
- ➢ قد يخل بعض التلاميذ بالنظام بسبب فقدانهم لمراكزهم التي حصلوا عليها لدى معلمهم السابق، وعلى المعلم أن يضع هذه المراكز في أولوياته وأن يعلمهم أن العدل والمساواة هو أساس التعامل معهم.
- ➢ إذا كان التلاميذ يحبون معلمهم السابق ويرفضون المعلم الجديد أو المتدرب فقد يؤدي إعلان المعلم عن وجود علاقة طيبة بينه وبين المعلم السابق إلى تخفيف حدة الرفض.

أساليب غير مناسبة لعلاج المشكلات الصفية:

- ✓ استخدام العقاب المبالغ فيه وبالشروط غير التربوية .
- ✓ طرد التلميذ من الفصل، التهديدات المستمرة .
- ✓ السخرية والاستهزاء بالتلميذ ومحاولة إضحاك الزملاء عليه .

- ✓ تعمد عقاب التلميذ ليكون مثالا للآخرين .
- ✓ إجبار التلميذ على الاعتذار أمام المجموعة.
- ✓ إلقاء مسؤولية سلوك فرد على الجماعة وعقابه.
- ✓ استدعاء مدير المدرسة لعقاب التلاميذ .
- ✓ خصم بعض الدرجات للتلميذ المشاكس.

همسة: عزيزي المعلم: أذكرك بأن الإدارة الناجحة حزم بغير عنف ولين بغير ضعف، وإن التعلم الجيد مرهون بإدارة صفية حازمة وناجحة، يكون فيها للمعلم القدر الكافي من الحكمة والحنكة في معالجة المشكلات السلوكية الطلابية داخل الغرفة الصفية وخارجها مع الالتزام بنظم وقوانين التربية والتعليم، وأذكرك أيضا بقول أبي جعفر المنصور: " إن من يُمن السائس أن يأتلف به المختلفون ومن شؤمه أن يختلف به المؤتلفون".

مراجع الفصل الخامس

1. ابن جماعة (ب ت) أدب العالم والمتعلم.

2. إحسان الأغا، وعبد الله عبد المنعم (1997) التربية العملية وطرق التدريس، ط2، غزة، مكتبة آفاق.

3. أيمن أبو الروس (1992) سنة أولى تدريس، القاهرة، دار الطلائع.

4. جابر عبد الحميد جابر (1994). مهارات التدريس: دار النهضة العربية.

5. جامعة القدس المفتوحة (2006) إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

6. رمزي فتحي هارون (2003) الإدارة الصفية، ط1، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

7. سعدية بهادر (1984)دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين، الكويت للتقدم العلمي.

8. عبد الحافظ محمد سلامة (1993) وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية. الأردن–عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

9. ماجد خطايبة وآخرون (2002) التفاعل الصفي، الأردن، عمان، دار الشروق،

10. محمد حسن العمايرة (2002) المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها: دار المسيرة.

11. محمد عبد الرحيم عدس (1999) مع المدرس في صفه، ط1، عمان، دار الفكر.

12. يوسف قطامي (1989) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفصـــل السادس

طرائـــق التدريس

أهـــداف الفصـــل السادس

- من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:
- تميز بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس.
- تحدد القواعد العامة التي يجب أن تراعى في طرق التدريس.
- تعدد أنواع طرائق التدريس.
- تبين خطوات المحاضرة وأهم مميزاتها وعيوبها.
- تشرح أنواع المناقشة ومميزاتها وعيوبها.
- تلخص آليات السير في طريقتي حل المشكلات والاكتشاف.
- أن تشرح قواعد السير في أسلوبي لعب الأدوار والعصف الذهني.
- أن توازن بين خرائط المفاهيم وتعليم المفاهيم.
- أن تعد دروسا تطبيقية في طرائق التدريس.
- أن تقارن بين الطرائق التدريسية.

طرائــق التدريـس

مدخـل:

كان المعلم ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن علـى منـاخ الفصل الدراسي وما يحـدث بداخلـه، وهـو المحـرك لـدوافع التلاميـذ والمشـكِّل لاتجاهاتهم عن طريق طرائق وأساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسـم في مدى فاعلية عملية التـدريس رغـم مسـتحدثات التربيـة ومـا تقدمـه التكنولوجيـا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها، فالمعلم هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهـداف المحـددة لكـل منهـا، لـذلك يجب أن تتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصـيلة تربويـة لا بـأس بهـا مـن طرائـق التـدريس وأسـاليبه، حتـى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلـف المواد العلمية وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

استراتيجية التدريس:

يعتبر مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام شتى الوسائل لتحقيق الأهداف، فالاستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمـل ودليل مرشد لحركته، وقد تطور مفهـوم الاسـتراتيجية وأصـبح يسـتخدم في كـل موارد الدولة وفي جميع ميادينها واستخدم لفظ استراتيجية في كثير مـن الأنشـطة التربوية.

ويشير (كمال زيتون، 2003) إلى معنيين للاستراتيجية عند توظيفها في المجال التربوي، **فينظر المعنى الأول** إلى الاستراتيجية على أنها "فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بطريقة عالية من الإتقان".

وينظر المعنى الثاني إلى الاستراتيجية على أنها "خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها توظيف كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة".

طريقة التدريس:

هي النهج الذي يتبعه المدرس لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي من معارف ومهارات ونشاطات للمتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين".

فما عناصر هذا التعريف؟

- النهج أي أن هناك مراحل تمر بها طريقة التدريس.
- المدرس أي أنه العنصر الفاعل المولد للطاقة الدافعة.
- الكتاب وهو الوعاء الذي يتضمن محتوى محددا.
- المتعلم وهو المستهدف بإحداث التغيير في فكره وسلوكه.

من عناصر التعريف:

- التفاعل بين الطرفين ومنه نأخذ أن التدريس الناجح لا بد له من وجود أرضية مشتركة بين المدرس والمتعلم نسميها حينا الثقة وحينا المودة والتي بدونهما ينمو

حاجز أو هوة بين الطرفين تجعل كل طرف أسير الصورة النمطية التي كوَّنها عن الطرف الآخر.

- اليسر والسهولة فكم موضوع معقد أتيح له معلم قدير فيسره وجعل الصعب سهلا باستخدام الطريقة المناسبة.

أسلوب التدريس:

هو الكيفية التي يطبق بها المدرس الطريقة ويرتبط ذلك بشخصيتة بشكل وثيق".

أساليب التدريس وأنواعها :

تتنوع أيضاً أساليب التدريس وهي ليست محكمة الخطوات و لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة ، ومن أشهر أساليب التدريس من حيث أنواعها وعلاقتها بمستويات التحصيل لدى الطلبة الآتي:

أسلوب التدريس المباشر:

يعرف أسلوب التدريس المباشر على أنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الخاصة وهو يقوم على توجيه عمل الطلبة ونقد سلوكهم، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرر استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراس، ويقوم بتقويم تحصيل الطلبة وفقاً لاختبارات محددة للتعرف إلى مدى تذكر الطلبة للمعلومات ، ويتفق هذا الأسلوب مع طريقة المحاضرة والحوار والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر:

يعتمد هذا الأسلوب على تقبل آراء الطلبة ومشاعرهم مع تشجيعهم في المشاركة في العملية التعليمية، ويسعى للتعرف إلى مشكلات الطلبة لطرح الحلول المناسبة لها.

أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

يرتبط هذا السلوب بالثواب والعقاب، ويعتمد على المدح المعتدل؛ مما يؤثر إيجابا على تحصيل الطلبة في حين زيادة النقد من قبل المعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى الطلب

أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:

وهذا الأسلوب له تأثير إيجابي على تحصيل لأنه يوضح لهم مستوى التقدم بصورة متتابعة من خلال دعم جوانب القوة وعلاج نقاط الضعف.

أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطلبة:

أشار فلاندرز أن استعمال أفكار الطلبة ينمي لديهم أفكار موجبة نحو المعلم إلى خمسة مستويات وهي كالآتي:

- ✓ تكرار مجموعة من العلاقات والأسماء لاستخراج الفكرة من الطلبة.
- ✓ تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم للمساعدة في وضع الفكرة التي يفهمها الطالب.
- ✓ استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول للخطوة التالية لتحليل المعلومات المعطاة.

- ✓ إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة الطالب عن طريق مقارنة فكرة كل منهم.
- ✓ تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة الطالب أو مجموعة الطلبة.

أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة.

إن تكرار إعطاء الأسئلة للطلبة وتنوعها يرتبط بنمو التحصيل لديهم، وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل الطلبة ، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة.

أساليب التدريس القائم على وضوح العرض أو التقديم:

إن عرض المعلم للمادة التدريسية بشكل واضح وسليم يمكن الطلبة من استيعابه وينعكس ذلك بشكل إيجابي على تقدم تحصيلهم.

أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:

أشارت نتائج العديد من الدراسات مستوى حماس المعلم أثناء المواقف التعليمية له الدور الكبير في التأثير على نمو مستويات الطلبة التحصيلي؛ مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلم الذي يتحلى بحماس متزن يكون أكثر تأثيراً ونفعاً على تحصيل الطلبة .

أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي :

مما لا شك فيه أن استخدام المعلم التنافس الفردي بين الطلبة من خلال توظيفه لأساليب التعلم الذاتي والفردي يرتبط ارتباطا إيجابيا بتحسين مستويات

تحصيلهم، كما يختلف توظيف هذا السلوب باختلاف الخصائص الشخصية للمعلمين.

سؤال: هل يوجد طريقة تدريس مثلى؟

الجواب لا توجد طريقة مثلى في التدريس.

ونخلص مما سبق إلى أن استراتيجية التدريس مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، والطرائق التعليمية التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم.

صفات طريقة التدريس الجيدة:

لكي تستطيع أن نصف طريقة التدريس بالجيدة **يجب أن تكون:**

1. واضحة الهدف، و تتنوع فيها الأنشطة التعليمية.
2. تناسب قدرات المتعلمين وميولهم وتراعي الفروق الفردية بينهم.
3. تزود المتعلم بالتغذية الراجعة.
4. تستثير دافعية الطلاب وتحثهم على التعلم.
5. تنمي مهارات التفكير البناء والحوار بهدوء وموضوعية.
6. تحقق الأهداف بأقل وقت وجهد وتكلفة.
7. تنمي في المتعلمين معرفة جديدة واتجاهات إيجابية وأخلاقا حميدة.

ويمكن أن يحقق المدرس الأهداف المنشودة إذا امتلك ما يلي:

- معرفة متقنة بالمادة والمحتوى الدراسي.
- تقويم دقيق لمعرفة الطلاب القبلية واحتياجاتهم.
- تحليل جيد لمحتوى الكتاب المدرسي.

- فهم جيد لعمليات التعليم والتفكير.
- فهم عميق لخصائص نمو الطلاب.

وللتعرف على محتوى التدريس على المدرس أن يجيب على الأسئلة التالية:

- ماذا ندرس؟ وتمثل المحتوى المعرفي
- لماذا ندرس؟ وتمثل الأهداف التعليمية
- كيف ندرس؟ وتمثل الطرائق والأساليب المستخدمة.
- هل تم التدريس؟ويمثل التقويم بأنواعه

قواعد عامة تراعى في طرائق التدريس:

- ❖ التدرج من السهل إلى الصعب: (مراعاة التسلسل المنطقي للمادة).
- ❖ التدرج من المعلوم إلى المجهول: (الانطلاق من المعلوم إلى اكتشاف المجهول).
- ❖ التدرج من المحسوس إلى المجرد: (مراعاة التسلسل النفسي للمادة وترتيب المادة العلمية والأنشطة المصاحبة لها بطريقة تراعي مستوى المتعلم المعرفي والإدراكي)
- ❖ التدرج من الخاص إلى العام وبالعكس: (التدرج من الخصوصيات من الأمثلة والنماذج إلى العموميات مثل القوانين والقواعد).
- ❖ التدرج من الجزء إلى الكل وبالعكس: (التدرج من الجزء إلى الكل يبدأ بمفهوم أولي جزئي ثم تعمق وتطور للحصول على مفهوم عام، والتدرج من الكل إلى الجزء الذي يبدأ بمفهوم كلي ثم تدريس المفاهيم الأخرى كأجزاء أو حالات خاصة).

❖ النشاط والحركة: (استخدام الوسائل التعليمية والحواس الملموسة في عملية التعليم).

❖ التغيرات الإدراكية: (مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين).

أسس يجب أن تراعى في عملية التدريس:

- عدم بدء العمل الجديد إلا بعد أن يسود النظام والهدوء في الفصل فنظرة حازمة في الفصل تعني أن المدرس موجود.
- عدم الإكثار من التنقل والمشي غير الهادف داخل الفصل.
- يجب أن تبدأ الدرس بالطالب وتنتهي بالطالب وهذا يبين ضرورة إشراك الطالب في كل خطوات الدرس فهو جزء أساس من العملية التعليمية.
- وجوب ربط الدرس الحالي بالدرس السابق وواقع حياة ومجتمع الطلاب.
- اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة والتعرف إلى قواعد استخدامها وتوظيفها في الدرس بصورة صحيحة.
- التعرف إلى أعمار الطلاب وقدراتهم العقلية وميولهم واستعدادهم حتى تكون المعلومات مناسبة لهم فلا تكون أعلى أو أقل من مستواهم.
- اسكن يسكن من حولك وسيطر على نفسك وأعصابك تسيطر على الآخرين.
- عدم البدء في العمل الجديد قبل الانتهاء من العمل السابق.
- التجول بالنظر بين الطلاب ليشعر كل واحد منهم أنه موضع اهتمامك.
- وجود الفواصل المنشطة لإبعاد الملل والسأم عن الطلاب.

أنواع طرائق التدريس:

تتعدد أنواع طرائق التدريس فمن حيث دور المتعلم فيها تنقسم إلى:

1. الطريقة المعتمدة كليا على المدرس (وتسمى طرائق العرض) مثل: المحاضرة، الإلقاء، الشرح، الوصف، القصة.

2. الطريقة التي يتفاعل فيها المدرس مع المتعلم (وتسمى طرائق التفاعل) مثل: المناقشة، والحوار التعليمي ،وحل المشكلات، والاكتشاف، ولعب الدور، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني.

3. الطرائق الفردية الذاتية المعتمدة كليا على الطالب مثل: الكتاب المبرمج، والحقيبة التعليمية، والحاسوب التعليمي....

وتنقسم طرائق التدريس من حيث عدد الطلاب إلى: فردية وزمرية وجمعية، ولأن الصفوف الدراسية في بلادنا لا تقل عن ثلاثين طالبا فقد اخترنا أن نعالج بعض طرائق التدريس الجمعي الملائم لمدارسنا.

المحاضرة " الإلقاء "

تعريف المحاضرة:

اشتق مصطلح المحاضرة من الكلمة اللاتينية Lecture بمعنى يقرأ بصوت عال، وتاريخياً يمكن إرجاع المحاضرة إلى القرن الخامس قبل الميلاد عندما كانت شائعة عند الإغريق ، ومن التعريفات التي يمكن استنتاجها للمحاضرة.

- "تقديم لفظي منظم لموضوع دراسي، أو مادة دراسية معززا باستخدام وسائل بصرية"
- "فترة من الحديث غير المتقطع من المدرس".

- "طريقة تعليمية تتضمن تواصلا وتخاطبا باتجاه واحد، من المقدم إلى المستمعين".

- **مميزات المحاضرة:**

- طريقة تعليم اقتصادية بالنسبة للوقت فهي توفر وقت المدرس، فهو يتحدث لعدد كبير من الطلاب في نفس الوقت وبنفس الجهد

- طريقة ناجحة لتقديم موضوع أو فكرة جديدة وخاصة في حالة غياب الوسائل التعليمية

- مثيرة للدافعية، وباعثة على الانتباه إذا توفرت في المحاضر صفات خاصة تجعله قادرا على إثارة عواطف طلابه والتأثير فيهم.

- صالحة لزيادة وإثراء وإغناء ثقافة ومعارف الطلاب عندما يستطيع المعلم إثراء المادة الدراسية بخبراته فيضيف معلومات جديدة إلى المعلومات المحدودة في الكتب المقررة.

- فعالة جدا إذا تمكن المعلم ذو الكفاية العالية من دعمها بالوسائل والأمثلة وسرد القصص والحوادث المتعلقة بالمادة العلمية ومدعمة لها.

- مفيدة في تقديم وشرح كثير من أمور الحياة عن طريق الإخبار والعرض والقص وهذه الطريقة تتميز بأنها تساعد على الانتباه التام والإصغاء الكامل كما أنها تحتاج إلى حضور الذهن والسرعة والنشاط في التلخيص.

إعداد المحاضرة وتقديمها:

يمثل التخطيط والإعداد الجيد للمحاضرة نقطة البداية اللازمة لتقديم محاضرة جيدة أو فاعلة ولك أن تتصور الفرق بين حالة معلم يقدم محاضرة أعدها جيدا،

وآخر يؤدي هذا العمل دون إي إعداد أو تخطيط، وتذكر هنا أننا نتحدث في إطار الأداء الإبداعي وليس الأداء الروتيني، ويسهم تحليل المقولة التالية "اخبر طلابك بما تريد أخبارهم بـه" في تحديد شكل المحاضرة مـن حيـث إعـدادها وتقـديمها وتقويمها في الخطوات التالية.

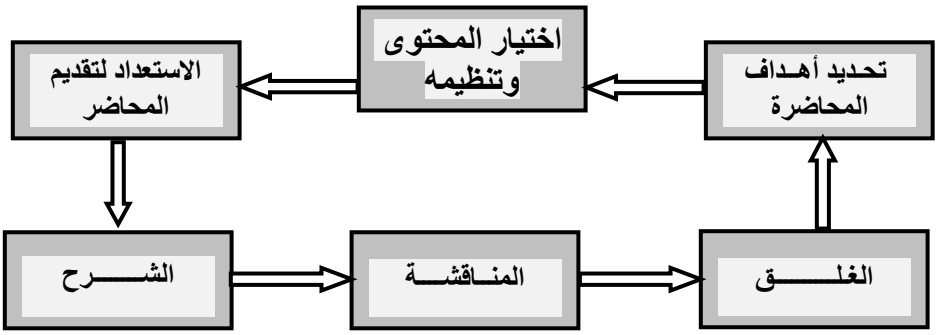
- تحديد الأهداف العامة والخاصة للمحاضرة: هل هـى محاضـرة للإجابـة عـن استفسارات الطلاب حول عمل أو مشروع ما وتقديم ملاحظات عنه؟ أم محاضـرة لتعميق الفهم وحل المشكلات؟ أم محاضرة تلخيصية؟ وتتمركز أهداف المحاضرة حول تقديم معرفة للطلاب وقد تكون هذه المعرفة تقريرية وهى معرفة عن شـئ أو موضوع، أو معرفة إجرائية وهى معرفة كيف تعمل الأشياء، ومهما كان الهـدف من المحاضرة فمن المهم أن ينطلق هذا الهدف من الأهداف العامة للمادة الدراسية التي نقوم بتدريسها.

- اختيـار محتـوى المحاضـرة وتنظيمـه: وذلـك في ضـوء الهـدف منهـا وطبيعـة الطلاب المستهدفين بها ومما يساعدنا على حسن اختيـار محتـوى المحاضـرة أن نراعـى الاقتصـاد وقـوة التـأثير في اختيـار المعلومـات ذات العلاقـة بموضـوع المحاضرة، فنبتعد عن التفاصيل الزائدة ونركز على الأفكار الرئيسة، الأكثر صلة بالموضوع، هذا فضلا عن حداثة تلك الأفكار، ويمكـن تنظـيم محتـوى المحاضـرة وفقا لأساليب متعددة منها التنظيم التقليدي (الكلاسيكي) وذلك بتقسيم الموضـوع إلى أقسام رئيسة ثم أقسام فرعية يحتوى كل منها عناصر ومعلومات وأمثلة، كما يمكن تنظيم محتوى المحاضرة بالتمركز حول مشكلة مـا يـتم عرضـها جنبـا إلى جنب مع الحلول المحتملة لها.

- **الاستعداد لتقديم المحاضرة:** من خلال الإعداد الجيد للمواد المساعدة مثل الشفافيات والشرائح وأوراق العمل وشرائط الفيديو والأفلام والتسجيلات والبرمجيات مثل برنامج البوربوينت، والتأكد من توفر متطلبات استخدام تلك المواد في قاعة المحاضرات ومن المفضل في هذه الخطوة مراجعة الملاحظات المكتوبة للمحاضرة والانشغال بالتفكير في "سيناريو" لتنفيذها.

- **تقديم المحاضرة:** ويعتمد ذلك بالدرجة الأولى على الشرح وهو مهارة مهمة لتقديم محاضرة فاعلة ويراعى فيه فضلا عن حسن استخدام الوقت المتاح وتوزيعه على عناصر المحتوى تحقيق مجموعة من الخصائص المطلوبة منها:

1. الاحتفاظ بانتباه الطلاب واهتمامهم.وضوح اللغة والتحدث بسرعة مناسبة.
2. التأكيد على النقاط والعناصر الجوهرية.
3. إبراز الروابط والعلاقات بين العناصر المختلفة للموضوع.
4. المناقشة : وتكون غالبا بعد انتهاء شرح كل العناصر وقد تكون بعد انتهاء الشرح الخاص ببعض عناصر المحاضرة، وتهدف المناقشة إلى الاستجابة إلى احتياجات الطلاب واستفساراتهم من جهة، ومن جهة أخرى تساهم في حصول المدرس على تغذية راجعة حول فهم الطلاب بتوجيه أسئلة إليهم ومطالبتهم بتقديم توضيحات.
5. الغلق ويتمثل عادة في صورة تلخيص للمحتوى وعناصره الرئيسة، مع إبراز العلاقات بينهما وربطه بمحتوى المحاضرات السابقة وتوجيه الطلاب إلى عمل أو تكليفات ذات صلة بموضوع المحاضرة .



عيـوب المحاضـرة :

لا تخلو طريقة المحاضرة من المشكلات أو العيوب وهى وإن كانت أكثـر طرائـق التدريس شيوعا في الجامعات والمدارس الثانوية إلا أنها تأتى في مرتبة ثانية، إذا ما قورنت بفاعلية الطرائق الأخـرى، في تعلـيم المهـارات، وتغـيير الاتجاهـات، واكتساب المعرفـة وفي معالجـة مسـتويات الـتفكير العليـا: كالتحليـل والتركيـب والتقويم، سيما عندما نحلل هـذه المقولـة "**المحاضـرة هـى فرصـة جيـدة للنـوم عندما يتحدث شخص بلا انقطاع** ".

ويمكن أن تستنتج بعض المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمحاضرة مثل:

1. قناة الاتصال بين المحاضر والطلاب ذات اتجاه واحد، باستثناء بعض الفرص والمناسبات المحدودة للتغذية الراجعة من الطلاب حول مشكلاتهم وحاجاتهم.
2. باستثناء تلك المناسبات فإن المحاضرة لا تزود المحاضر بمصدر عملي للتغذية الراجعة وغالبا ما يعتمد في ذلك على إحساسه الذاتي فقط.

3. يقرر "بلوم" أن حوالي ثلث تفكير الطلاب في المحاضرة ينصرف إلى موضوعات أخرى لا صلة لها بالمحاضرة، وهذا يعنى فقد الانتباه أثناء المحاضرة.

4. إذا كان ما يتذكره الفرد من المعرفة 10٪ مما يقرأ، و20٪ مما يسمع، و30٪ مما يري، و50٪ مما يرى ويسمع، و80٪ مما يقول، و90٪ مما يقول ويفعل؛ فإن من المتوقع أن تنخفض قدرة الطلاب على تذكر مضمون المحاضرة عن 20٪ ذلك أنهم ينهمكون طوال الوقت في الاستماع وكتابة الملاحظات.

5. تضع المحاضر في موقف السلطة لأنه بخبرته في المادة المتحكم في سلوك الطلاب

6. لا تراعى إيجابية الطلاب وما بينهم من فروق فردية وهى لا تشجع التعلم الذاتى.

7. وأخيرا فإن الإلقاء الناجح فن خاص يتوفر لدى البعض دون البعض الآخر والسؤال هنا هو ... هل يتوافر هذا الفن لدى جميع المدرسين بنفس الدرجة؟ الإجابة بطبيعة الحال هى (لا) الأمر الذي يمنح المشروعية ويؤكد الحاجة المستمرة إلى تنمية المهارات الخاصة بهذه الطريقة.

<u>كيف نحسن محاضراتنا ؟</u>

من الطبيعي أن تستمر جهودنا ومحاولاتنا لتحسين طريقة المحاضرة، وتعنى هذه الجهود بتأكيد مزايا المحاضرة ومواجهة عيوبها في الوقت نفسه الأمر الذي من شأنه أن يجعل من محاضراتنا محاضرات فاعلة، وتمدنا أدبيات التربية والخبرة

الميدانية بالعديد من الأفكار والمقترحات لتحسين استخدام طريقة المحاضرة نذكر منها :

- ✓ في بداية المحاضرة قم بإشعار طلابك بالأهداف وحدد أدوارك وأدوارهم.
- ✓ قدم لمحاضرتك بمنظم متقدم يزود الطلاب ببناء تصوري عام وشامل لموضوع المحاضرة ، يساعدهم على معرفة عناصرها الرئيسة ومتابعتها.
- ✓ نوِّع المثيرات باستمرار ... من الحديث إلى الصمت ، ومن الألفاظ إلى المرئيات.
- ✓ اطرح مشكلات ومواقف مثيرة للتفكير في بعض مراحل المحاضرة.
- ✓ اربط موضوع المحاضرة بخبرات الطلاب وتعلمهم السابق.
- ✓ تحسس المشكلات والصعوبات قبل حدوثها واستعد لها.
- ✓ استعن بتعبيرات مثل كيف ؟ لماذا ؟ وماذا ؟
- ✓ استخدم المقارنة وقدم رؤى مضادة تثير الجدل وتشجع التفكير وإبداء الرأي.
- ✓ إذا استشعرت صعوبة نقطة ما تعوق فهم طلابك فأعط شرحا بديلا لها.
- ✓ استعن بالمواد والأدوات المساعدة (السبورة وجهاز عرض الشفافات OHP أو جهاز LCD) لتأكيد النقاط الهامة وتوضيح الرسوم، وزيادة الإيضاح وتعميق الفهم.
- ✓ استخدم الأطر لتوضح للطلاب نهاية جزء من المحاضرة ، وبداية جزء جديد منها.
- ✓ وضح صلة المحتوى وعناصره بالأحداث والاكتشافات الجديدة .

- ✓ غيِّر النشاط الأساسي بتزويد الطلاب بأوراق عمل يناقشونها فرادى أو مجموعات.
- ✓ شجع مشاركة الطلاب بطرح الأسئلة وشجعهم على طرح الأسئلة أيضا.
- ✓ استخدم عند الحاجة بعض الفكاهات البسيطة واذكر بعض الحكايات الشخصية على أن يكون ذلك تلقائيا لخلق بيئة تعليمية دافئة دافعة.
- ✓ أشر إلى مصادر المعرفة الحديثة لتوجيه الطلاب إلى التعلم الذاتى والاستزادة منها.
- ✓ اهتم بصنع فرصة تجعل طلابك ينشغلون في نشاط فكري، مما قد يساعدهم على الحوار وتبادل الخبرات في إطار مجتمع التعلم .
- ✓ بعد المحاضرة دوِّن النقاط التي انتهيت عندها واكتب ملاحظات عن المحاضرة.
- ✓ حافظ على متابعة طلابك هل يشعرون بالملل؟ هل يتحدثون مع بعضهم؟

المناقشة

تعريف المناقشة: المناقشة عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية، وللمناقشة عادة قائد يعرض الموضوع ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب.

مزايا المناقشة:

- توفر الدور الايجابي لكل طالب وتعمل على تدريبه على طرق التفكير السليمة.
- اكتساب روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي.

- التفاعل بين المدرس والطلاب وبين الطلاب أنفسهم.
- تشمل كل الأنشطة التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار.
- فيها استثارة للنشاط العقلي لدى الطلاب، وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل.
- تقوم هذه الطريقة في جوهرها على طرح السؤال والجواب وفيها يعتمد المدرس على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة وربطها بالمعارف الجديدة، والتأكد من فهم هذا وذاك.

بعض أشكال للمناقشة:

♦ **المناقشة المفتوحة:** يتم فيها طرح قضية أو مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس تمثل نقطة انطلاق للمعلم لبدء المناقشة مع طلابه.

♦ **المناقشة المخطط لها:** وتتميز بالتخطيط المسبق، فيحدد المدرس محتوى المناقشة والأفكار التي تتناولها، ويصوغ الأسئلة الرئيسة التي سيطرحها على طلابه.

وللمناقشة أنواع مختلفة هي: (حسن شحاتة، 2002)

1. **المناقشة التلقينية:** تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب اللذين يقودا الطلاب إلى التفكير المستقل، وإلى تدريب الذاكرة فالأسئلة يطرحها المدرس وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف وهذا النوع من المناقشة يساعد المدرس في اكتشاف النقاط الغامضة ليعمل على توضيحها بإعادة شرحها.

2. **المناقشة الاكتشافية الجدلية**: يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة، فهو لم يكن يعطي طلابه أجوبة جاهزة ولم يكن هدفه إعطاء المعارف للطلاب، وإنما كان هدفه إثارة حب المعرفة لديهم، وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة، وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية، و في هذه الطريقة يطرح المدرس مشكلة محددة أمام طلابه، تشكل محورا تدور حوله الأسئلة المختلفة، فتوقظ فيهم استدعاء معلومات سبق لهم أن اكتسبوها وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدؤون في استخراج القوانين والقواعد وتصميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

3. **المناقشة الجماعية الحرة**: في هذه الطريقة تجلس مجموعة من الطلاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع معين، ويحدد قائد المجموعة (المدرس أو أحد الطلاب) أبعاد الموضوع وحدوده ويوجه المناقشة، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة.

4. **الندوة**: تتكون من مقرِر وعدد من الطلاب لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلاب ويعرض (المقرِر) موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجِد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظر كل واحد منهم في الموضوع، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية الطلاب توجيه الأسئلة إلى أعضاء الندوة، وقد يوجه (المقرِر) أسئلة إليهم أيضا، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

5. **المناقشة الثنائية**: وفيها يجلس طالبان، ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

6. **السمبوزيم "ندوة"**: يتكون من ثلاثة أو أربعة طلاب يناقشون موضوعا معينا أمام باقي الطلاب بحيث يناقش كل منهم جانبا واحدا من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه ويقدم (المقرِر) كلا منهم ليعرض جانب الموضوع الذي كلفه إياه.

عيوب طريقة المناقشة: هناك من يدعي أن هذه الطريقة صعبة التطبيق، لأنها تتطلب من المدرس مهارة ودقة وعناية خاصة بالأسئلة، من حيث الصياغة والترتيب المنطقي بما يناسب فهم الطلاب، كما أن طريقة المناقشة تحتاج إلى زمن طويل، والاستخدام السيئ لها يبعثر المعلومات ويفقد الدرس وحدته؛ ولذلك فهي تحتاج إلى مدرس جيد يمتلك مهارات التدريس والمفاهيم والمعارف الجديدة والقدرة على التفكير المنطقي وقيادة المناقشة ليشارك أكبر عدد من الطلاب، ويمتلك القدرة على تقريب الحقائق ليراعي في ذلك كله الفروق الفردية كما يجب أن يتمكن المدرس من فن طرح السؤال بمعنى:

- أن يكون السؤال واضحا وبسيطا وموجزا في صياغته ولا يقبل التأويل.
- أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح وما سبقه من أسئلة بحيث يسير الدرس في نظام متتابع ومتكامل يثير نشاط الطلاب ويساعدهم على حسن الفهم.
- أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير الطالب.
- ألا يعمد المدرس عند إلقائه للسؤال إلى مفاجأة الطالب وإرباكه.
- أن توزع الأسئلة توزيعا عادلا على أساس عشوائي، حتى يضمن المدرس المشاركة الفعالة لكل الطلاب وشد انتباههم للدرس.
- أن تتنوع الأسئلة لتستثير معارف سبق دراستها وتثبيت معارف جديدة وتصنيفها.

الحوار التعليمي

إن مخاطبة العقول والقلوب فن لا يجيده إلا من يمتلك أدواته، ويعتبر الحوار التعليمي الأداة الأساسية التي يتم فيها التواصل بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم ولذا فإن الحوار فن، وإتقان هذا الفن مهم جدا للوصول إلى الأهداف، كيف لا وقد كان الحوار طريقة القرآن في تلمس حاجات العقل والوجدان وأيضاً من عوامل نجاح الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام– في إقناع الناس برسالتهم وما عليك إلا أن تتأمل في أحاديث الرسول– صلى الله عليه وسلم– لتستلهم منها كنوزاً في فقه الدعوة، يقول ابن مسعود – رضي الله عنه–: "ما أنت بمحدِّث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة" ووصولاً إلى تحقيق أهداف

التربية والتعليم يتوجب علينا الاهتمام الشديد بنشر ثقافة الإقناع، وفنون الحوار، وفن الاستماع، وتقمص الشخصية، والتخيل.

ويعتبر الفيلسوف اليوناني سقراط أول من استخدم هذا الأسلوب في تعامله مع طلابه.

ويعتمد هذا الأسلوب على الحوار والمناقشة بين المعلم وطلابه.

فالمعلم من خلال هذا الأسلوب لا يعمد إلى كشف الحقائق مباشرة بل يتخذ الحوار والمناقشة وإلقاء مجموعة من الأسئلة المترابطة حتى يتوصل بأذهان وعقول الطلاب إلى المعلومات والأفكار الجديدة، فشرح الدرس وتوضيح أفكاره من خلال هذه الطريقة يعتمد على تفاعل المعلم مع طلابه واستجوابه لهم .

مزايا هذه الطريقة:

- التفاعل التام بين المعلم وطلابه .
- تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب .
- تعود الطلاب على إعمال الفكر بفاعلية، والاعتماد على النفس في كشف الحقائق.
- جذب أذهان الطلاب وإيقاظ انتباههم داخل الفصل .
- تبعد الطالب عن الملل والسأم .
- تنمي روح العمل الجماعي لدى الطلاب .
- تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

العوامل التي تساعد على نجاح هذه الطريقة:

✓ عدم استخدام هذه الطريقة في تدريس المجموعات الكبيرة .

- ✓ الإعداد الجيد للأسئلة التي ستلقى أثناء الشرح .
- ✓ إلمام المعلم بعوامل ضبط الفصل .
- ✓ تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء الحوار حتى لا تعلق في أذهانهم .
- ✓ توضيح الأفكار وتدوينها على السبورة بعد الانتهاء من كل مناقشة .
- ✓ أن تكون المادة العلمية قابلة للحوار والنقاش بخلاف المواد التي تحتاج إلى سرد كالتاريخ مثلا .

خصائص المدرس الناجح في الحوار التعليمي:

- تعمق المدرس في مادة تخصصه أو الموضوع الذي تتم مناقشته.
- مهارة المدرس في صوغ الأسئلة وتوجيهها في التوقيت المناسب.
- معرفة المدرس بعلم النفس التربوي والتعليمي.
- الإعداد المسبق من قبل المدرس لقضية الحوار أو معلوماته.
- قدرة المدرس علي متابعة الطلاب.
- القدرة علي المثابرة طيلة وقت الحوار لتقويم مدى تقدم الطلاب الفكري.
- التعرف علي ردود أفعال الطلاب تجاه الحوار.
- القدرة علي تعديل الحوار أو تغييره في الوقت المناسب.

مبادئ إجراء الحوار التعليمي:

- تحديد التوقيت المناسب لإجراء الحوار.
- عدم التقليل من أهمية أفكار الطلاب مهما كانت طبيعتها.
- نقل انتباه الطلاب من الحيرة غير المثمرة إلى النقاط الحساسة في الحوار.

- توظيف الحيرة في الحوار لا لتعجيز الطلاب بل لتوجيههم نحو المشاركة والبحث.
- عدم الإطالة في الحوار حول نقطة معينة ومراعاة التوازن بين عناصر الموقف التعليمي.
- إجراء الحوار مع الطلاب في وقت واحد وإشراكهم في التوصل إلى النتائج المطلوبة.
- استعمال أسلوب المرح لا السخرية حيث يساعد هذا علي تنمية جو من التآلف والمحبة بين الطلاب والمدرس وبين الطلاب أنفسهم.
- تقديم الحوار في تسلسل منطقي يسمح للطلاب بإعطاء إجابات مدروسة
- استعمال الوسائل المعينة مثل الكاسيت ..... أثناء الحوار.
- محاولة المدرس رفع مستوي الحوار والعمل علي رفع مستوي الطلاب نتيجة له.

<u>ويمكن للمعلم استخدام إحدى الطرائق التالية مع الحوار:</u>

1. استخدام الوسائل المعينة حيث لا غنى عنها في المجالات الأكاديمية وذلك:
- لاستخدامها قاعدة فكرية للحوار.
- لإغناء الحوار وإنجاحه في أداء المهمة التعليمية بشكل عام، وتتساوي في ذلك الصور والخرائط والأشكال التوضيحية ويمكن اتباع ما يلي في استخدامها:
- عرض الوسيلة، وإعطاء لمحة عن موضوعها للطلاب.
- بدء المدرس الحوار مع طلابه من خلال الوسيلة المعروضة.

2. اختيار الموضوع: إذ إن لكل موضوع نقاطه الرئيسة ومواضيعه الفرعية المتدرجة في أهميتها وشمولها وهنا يوظف المدرس الاستقراء أو الاستنتاج. ويجب علي المدرس أن يختار الموضوع في ضوء أهميته ومناسبته للموقف: ويقصد بالأهمية

مدى قيمة النقطة في بناء وتدريس الموضوع، ويقصد بالمناسبة توافق نقطة الحوار مع أحد عناصر الموضوع المقدم.

3. عملية مزج الأسئلة بالعرض ويقصد بهذه الطريقة أن الحوار يقوم علي الأسئلة المتتابعة التي يوجهها المدرس الخاص لطلابه، أما العرض فهو تقديم المعلومات للطلاب.

4. مراجعة مادة الحوار للتحقق من كفاية التعلم الحالي للطلاب تمهيدا إلى الانتقال إلى عنصر جديد ويتم ذلك عن طريق:

- المراجعة العامة لكل عناصر الحوار مع كل الطلاب.
- مراجعة متكررة متدرجة لكل عنصر من عناصر الحوار.

عيوب هذه الطريقة:

- بطء عملية التدريس من خلال هذه الطريقة لأنها تحتاج إلى وقت طويل لشرح الفكرة.
- ترسخ بعض الأخطاء التي قد لايتنبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة.
- عدم صلاحيتها مع الطلاب الذين راجعوا الدرس ولديهم إلمام كامل بإجاباته.
- قد يؤدي سوء استخدامها إلى إشاعة الفوضى داخل الفصل .
- قد تؤدى إلى تشتيت أفكار الدرس، وتقطيع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة.

ملحوظة: إذا أردت أن تصنع متحدثا جيدا عليك أن تكون محاورا جيدا ومستمعا جيدا، ويجب أن يستند الحوار التعليمي إلى الإقناع بشكل كامل بين المدرس والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم ومقارعة الحجة بالحجة مستندين إلى الأدلة والبراهين في ذلك مستأنسين بالحوار القرآني بين سيدنا إبراهيم والنمرود

في قوله تعالى: "أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَآجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رِبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِـي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِـي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَـإِن اللّـهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَـا مِـنَ الْمَغْـرِبِ فَبُهِـتَ الَّـذِي كَفَـرَ وَاللّـهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ" (البقرة: 258)

والحوار الذي دار بين الله عـز وجـل والملائكـة في قولـه تعـالى: "وَإِذْ قَـالَ رَبُّـكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الـدِّمَاء وَنَحْـنُ نُسَـبِّحُ بِحَمْـدِكَ وَنُقَـدِّسُ لَـكَ قَـالَ إِنِّـي أَعْلَـمُ مَـا لاَ تَعْلَمُـونَ" (البقرة: 30)

أو الحوار المطول الذي دار بين مالك الجنـة وصـاحبه في سـورة الكهـف في قولـه تعالى: " وَاضْرِبْ لَهُمْ مَثَلًا رَجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا (32) كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهَرًا (33) وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا (34) وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَنْ تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا (35) وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُدِدْتُ إِلَى رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِنْهَا مُنْقَلَبًا (36) قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا (37) لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا (38) وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا (39) فَعَسَى رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِ خَيْرًا مِنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِنَ السَّمَاءِ

فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا (40) أَوْ يُصْبِحَ مَاؤُهَا غَوْرًا فَلَنْ تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا (41) وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا:" (الكهف: 32-40)

حل المشكلات

هي " نشاط ذهني منظم ومنهج علمي يبدأ باستثارة عقول الطلاب بوجود مشكلة ما تستفز التفكير للبحث عن حل لها وفق خطوات علمية ومن خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية ويكتسب الطلاب من خلال هذه الطريقة مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها، ويتزودون بالمهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات" لأن إعداد الطلاب للحياة الحاضرة والمستقبلية لا تحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة، بل لا بد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف لم تمر بخبراتهم من قبل ولم يتعرضوا لها.

وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضروري؛ لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وينمي قدرتهم على التفكير التأملي كما أنه يساعد على استخدام طرق التفكير المختلفة، وتكامل استخدام المعلومات، وإثارة حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات، وإعطاء الثقة للطلاب

في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها.

تعريف المشكلات: هي "كل قضية غامضة تتطلب الحل"، أو هي حاله يشعر منها الطالب بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة" .

ويعرف أسلوب حل المشكلات عدة تعريفات منها: "سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه الطالب وبذلك يكون الطالب قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق".

أو هو "الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل." ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلة يتطلب من الطالب قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات فهو يربط بين خبراته التي سبق أن تعلمها في مواقف متنوعة وسابقة وبين ما يواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات، ويفهم الحقائق والقواعد، وصولا إلى التعميمات المختلفة، ولكي يكون الموقف مشكلة لابد من توافر ثلاثة عناصر هي:

- هدف يسعى إليه.
- صعوبة تحول دون تحقيق الهدف.
- رغبة في التغلب علي الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به الطالب .

ويلاحظ من جملة التعريفات ما يلي:

- تعتمد عملية حل المشكلات على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي.

- يتم في حل المشكلات الانتقال من الكل إلي الجزء ومن الجزء إلي الكل بمعني أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنتاج.
- حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معاً حيث يستخدم الفرد المتعلم القواعد والقوانين للوصول إلى الحل.
- تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولاً إلى الحل، حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل.
- تعتمد على هدف تخطط على أساسه أنشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة
- حل المشكلات يعني إزالة التوتر لدي المتعلم وإحداث التكيف والتوازن مع البيئة.

ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين **الإدراك التام، وعدم الإدراك التام**، إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة، ليختار منها ما يطبقه في موقف المشكلة الجديد الذي يواجهه.

و تستند طريقة حل المشكلات إلى أسس ومبررات تربوية حديثة من أبرزها ما يلي:

- تتمشى مع طبيعة عملية التعلم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف أو غرض يسعى لتحقيقه، وعليه فإن استخدام المعلمين وإثارتهم لمشكلة علمية، أو موقف مشكل، أو سؤال محير ، يكون دافعا أو حافزا داخليا للتفكير المستمر لحل المشكلة.

- تتفق وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، وتدربهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي ، وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية، مما يجعل المعلمين يحاولون تحقيقه لدى طلبتهم، وذلك من خلال ممارساتهم الصفية في حل المشكلات.
- تحقق وظيفة أوجه التعّلم (المعارف، والمهارات، والقيم) المختلفة.
- تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقَّي العلم مادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه، وعليه يحاول المعلمون جهودهم في استخدام الطريقة وتطبيقها لمساعدة الطلبة في اتباع الأسلوب العلمي والاتجاه الاستقصائي الاستكشافي لتحقيقه لدى طلبتهم.
- تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد المتعلم على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الفرد من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة.

أهمية توظيف أسلوب حل المشكلات:

- تنمي التفكير الناقد والتأملي لدى الطلاب وإكسابهم مهارات البحث العلمي.
- يراعي الفروق الفردية عند الطلاب كما يراعي ميولهم و اتجاهاتهم و هو أحد الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس.

- يحقق قدراً من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدى الطلاب.
- يساهم في تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساعد في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تواجههم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها.
- يحقق مبدأ التعلم الذاتي وإيجابية الطالب نظراً لسعيه للحصول على المعلومة بنفسه
- يدرب الطلاب على بعض المهارات مثل : القراءة، النقد، الفهم، جمع المعلومات.
- ينمي حب العمل والولاء والإخلاص من خلال اتصال الطلاب ببعضهم البعض خلال مرحلة جمع المعلومات.
- ينمي إحساس الطلاب بالواقع الحقيقي الذي يحيط بهم وبمدرستهم .
- يغرس قيم العمل وحب المشاركة بصورة جماعية لدى الطلاب .

وتدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم بمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو بمشكلات تتصل بحياتهم المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم، وتختلف المشكلات بين الأفراد، فالمشكلة لشخص ما في وقت ما قد لا يكون كذلك للشخص نفسه في وقت آخر

وإن الدارسين لطرق تعلم التفكير يؤكدون أن هناك عدة شروط لحل المشكلة من أهمها:

- ♦ أن تكون المشكلة جديدة ومحددة تستثير التعلم.
- ♦ أن تكون واقعية وقابلة للحل في نطاق الإمكانات المتاحة.
- ♦ أن تتوفر لدى المتعلم الرغبة الصادقة في تعلم أسلوب حل المشكلات.

- أن تتوافر لدى المتعلم المتطلبات الأساسية اللازمة لحل المشكلة كالقواعد والمبادئ.
- أن تتوافر لدى المتعلم القدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة.
- أن يدرك المتعلم الطرق المختلفة لحل المشكلة.
- أن يكون المعلم ملماً بالمبادئ والأسس والاستراتيجيات التي تكفل له القدرة على حل المشكلات.
- أن تنظم الأفكار بصورة متسلسلة تؤدي إلى حل المشكلة (عبد الهادي، 2004).

وفي هذا الصدد يشير (زيتون، 2004) إلى عدة خصائص أو اعتبارات للمشكلة من أهمها :

- يجب أن يكون المتعلم على وعى بموقف مشكل لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
- يجب أن يعترف الطالب أن الموقف أو المشكلة يتطلب حلاً.
- أن يشعر الطالب بأنه يرغب في القيام بإجراء ما تجاه هذا الموقف
- ينبغي أن يكون حل الموقف واضحا أو ممكناً بطريقة مباشرة بالنسبة للطالب الذي يعمل على إيجاد حل لهذا الموقف المشكل.

وهناك عدد من الخصائص على جودة المشكلة منها: .(عايش زيتون، 2004).

- المشكلة الجيدة هي التي تضع الطالب المتعلم في موقف يتحدى مهاراته ويتطلب تفكيرا لا حلا سريعا.
- يكون مستوى صعوبتها مناسبا للطالب وذا ألفاظ مألوفة بالنسبة له.
- ألا تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب.
- أن تناسب المستوى المعرفي للطالب.
- أن تثير المشكلة دافعية الطالب وألا تفقده الثقة في نفسه أو تحبطه بأن تكون أحجية.

♦ أن تكون ذات معنى للطالب بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته.

ويرى" جانييه " أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية، يكتشف المتعلم مجموعة من القواعد والمبادئ المتعلمة سابقاً والتي يمكن للطالب أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة، **ولتوضيح ذلك على سبيل المثال** إذا وضعت الجنادب من الحشرات في الماء فإنها تموت (مشكلة) فالمبدأ الذي يمكن أن يستخدم لإيجاد الحل هو أن الجنادب تحتاج إلى هواء للتنفس، والماء يحتوى على هواء أكسجين مذاب فيه، والجنادب تملك أعضاء خاصة لتنفس الهواء الجوي، وعليه يكون المبدأ الجديد هو أن الأعضاء التنفسية التي تستخدم لتنفس الهواء الجوي ليست بذي فائدة تذكر لتنفس الهواء الأكسجين المذاب في الماء، ومن هنا فإن حل المشكلات تتضمن التفكير بقاعدة أو مبدأ عملي جديد مع استخدام المبادئ والقواعد والمفاهيم العلمية التي تعلمها الفرد.

خطوات تطبيق حل المشكلات في الموقف التعليمي:

1. الإحساس بالمشكلة والشعور بأهميتها ويتعاون المدرس والطلاب في تحديد المشكلة ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلم ويشعر أنه بحاجه إلى حلها وقد تكون ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها ومن هنا نعلم أن المشكلة مهمة للطالب ذاته، ومبنية على اختياره ورغبته في المعرفة، ومن المهم أن تكون المشكلة التي يختارها الطالب متناسبة مع قدراته، وقابلة للحل، ومرتبطة بالمنهاج الدراسي **مثال:** بعض الظواهر الموجودة في المجتمع (البذخ في الأفراح، الأنفاق، الحصار، الاقتتال، الثأر).

2. تحديد المشكلة بمساعدة المعلم من خلال تقسيم الموضوع على مجموعات ويحدد لكل مجموعة فكرة جزئية يختصون بالبحث عن مصادرها وطرائق تقديمها وتقديم نتائج تعلمها

3. يتم تحديد أدوات البحث لجمع المعلومات والبيانات من المصادر المتعددة من المراجع والمصادر والكتب الدراسية وربما الدوائر والمؤسسات الرسمية مثل: المكتبات المركزية، ومكتبات الجامعات والكليات، والاستماع إلى الأشرطة تحت إشراف وتوجيه المدرس وهي تتم بشكل فردي أو جماعي ثم تصنيف المعلومات وتبويبها

4. وضع فروض للحل والتحقق من صحتها لأن المعلومات التي يحصل عليها الطلاب يجب أن تناقش وتحلل علي هيئة أحكام عامة.

5. التوصل إلى النتائج وتعميمها ومعرفة الآثار التي سوف تترتب عليها.

6. التطبيق والتعميم والكشف عن مدى صحة الفروض المحددة وقبول النتائج أو رفضها.

<u>الأساليب التي يتضمنها حل المشكلات:</u>

1. الأسلوب الاستنتاجي: وبه ينتقل عقل الطالب من العام إلي الخاص أي من القاعدة إلي الجزئيات.

2. الأسلوب الاستقرائي: وبه ينتقل العقل من الخاص إلي العام أي من الحالة الجزئية إلي القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلي الحل.

لعــب الـدور

تقوم هذه الطريقة علي افتراض أن للطالب دورا يقوم به معبرا عـن نفسـه أو عـن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئـة آمنـة وظـروف يكـون فيهـا الطلاب متعاونين ومتسامحين، ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين، وتنمي لديهم سلوكات مرغوبا فيها كما تطور شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

ويقصد بلعب الدور: " نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين، وفق قواعـد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها".

كيف يتم تنفيـذ هـذه الطريقـة؟ ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد المبرر من استخدام لعب الدور.
- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار.
- تحديد المهام المطلوبة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- قراءة التعليمات وتحديد أي نمط من أنماط لعب الدور سوف يتم استعماله.
- تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البيت.

أنماط لعب الدور:

- لعب الدور التلقائي: وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها حيث يقوم الطلاب فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق .
- لعب الدور المخطط له: وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المدرس بتوجيه الطلاب لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

خطوات لعب الدور: تقترح الدراسات التربوية عدة خطوات للعب الدور هي:

- تهيئة المجموعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المسرح أو المكان.
- إعداد المراقبين (المشاهدين).
- التمثيل أو الأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المناقشة والتقويم مرة أخرى.
- المشاركة في الخبرات والتعميم.

وكل خطوه لها هدف تساهم به في الإثراء أو التركيز علي النشاط التعليمي.

شروط تطبيق لعب الدور في الموقف التعليمي:

1. أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعياً.
2. أن يكون الموضوع مرتبطاً بواقع الطلاب.

3. أن تكون المشاركة تطوعية وليست إجبارية من الطلاب.

4. أن يبدي الطلاب آراءهم بحرية في حدود الأنظمة (الشرعية والأخلاقية).

5. أن يتم الالتزام بالقضية المطروحة.

6. ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية).

7. أن يسمح بتعدد وجهات النظر واختلافها.

8. عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها واستخلاص الآراء المتفق عليها.

أمور واجب مراعاتها عند توظيف لعب الدور:

- أسلوب لعب الدور هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل سيناريو وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع.

- تحديد الهدف المراد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب؟ وبمعنى آخر ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهداف.

- كتابة السيناريو وتحديد الأدوار التي سيتم تمثيلها ويمكن عدم كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين للاجتهاد في التمثيل بدون التزام دقيق بنص مكتوب.

- ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة للمشاركين من خلال الشرح بإيجاز موضوع المشاهد والأدوار التي سيتم القيام بها.

- يفضل أن يكون السيناريو قصيرا ومركزا.

- اختيار الأفراد الذين سيقومون بأداء الأدوار وقد تكون مجموعة أوعدة مجموعات، وتحديد دور كل فرد وما المطلوب منه ؟

- التوضيح لباقي الفصل ما المطلوب منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي، كالإجابة عن أسئلة معينة مثلا، أو إيجاد حلول معينة، أو الانتباه لممارسات معينة .
- تحديد زمن المشهد، وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة أو الحوار الذي يتبعه.
- الحرص على أن يجسد المشهد التمثيلي واقعا حقيقيا لا خياليا، ويحسن استخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلا من أسمائهم الحقيقية.
- حث كل ممثل على تقمص الدور المكلف به بصدق وإتقان، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها وأن يتخيلها بعمق وأن يتصرف بنفس الطريقة.
- يفضل تطعيم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة.
- الطلب من المشاهدين التزام الهدوء وعدم التعليق.

خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم: هي"عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر كما أنها عبارة عن بنية هرمية متسلسلة، توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديداً عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديداً بالمفاهيم الأكثر عمومية، وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين، ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم".

أهمية توظيف خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم:

تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم في كونها تساعد على:

- تعلم المفاهيم ومعرفة العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بينها مما ييسر تعلمها.
- المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة ومتكاملة ورؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية.
- تنمية التفكير الابتكاري وتصحيح المفاهيم الخطأ لديه.
- توضيح بنية المادة المتعلمة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن المتعلم من فهمها.
- مواجهة التحديات التي تواجهه عند تعلمه للمادة وتكوين علاقات بين مفاهيمها.
- تسهل حدوث التعلم ذي المعنى حيث يقوم المتعلم بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.
- الفصل بين المعلومات الهامة والهامشية واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- جعل المتعلم مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.
- تساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة ومن ثم يتبعها تحسين في قدرة المتعلم في استخدام المعلومات الموجودة لديه.
- تساعد على بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة.
- الكشف عن غموض مادة النص أوعدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خارطة المفاهيم.

- مساعدة المتعلم على حل المشكلات وإكسابه بعض عمليات العلم.
- الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خارطة المفاهيم وإعادة بنائها.

أهميتها بالنسبة للمعلم: وتكمن أهميتها كونها تساعده على:

- التخطيط للتدريس سواء لدرس أو وحدة أو فصل دراسي أو سنة دراسية.
- قد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم) أو أثناء شرح الدرس أو في نهاية الدرس.
- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- اختيار الأنشطة الملائمة والوسائل المساعدة في التعلم.
- تقويم مدى تعرف وتفهم الطلاب للتركيب البنائي للمادة الدراسية.
- كشف التصورات الخطأ لدى الطلاب والعمل على تصحيحها.
- مساعدة الطلاب على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمقررات التي يدرسونها.
- قياس المستويات العقلية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لأن ذلك يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد.
- التركيز حول الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.

خصائص خرائط المفاهيم:

♦ **هرمية ومنظمة**: ينبغي أن تكون المفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخارطة وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، حيث إن من المعروف أن التعلم ذا المعنى يسير بيسر وسهولة، ويكون أكثر ثباتا عندما توضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل.

♦ **مترابطة ومفسّرة:** تعد كلمات وخطوط أو أسهم الربط بين المفاهيم جانبا أساسيا في بناء الخارطة، ويؤخذ في الاعتبار أنه يمكن أن يكون هناك أكثر من طريقة ربط صحيحة فغالبا ما توجد أكثر من طريقة تكون كلها صحيحة بالتساوي في ربط المفاهيم،ولكن لكل طريقة إيحاء مختلف، وتوفر كلمات وخطوط أو أسهم الربط ملاحظة دقيقة لظلال المعنى التي يمتلكها الطالب بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خارطته،وتساهم في الكشف عن التنظيم المعرفي لدى المتعلم.

♦ **تكاملية:** تعد النظرة التكاملية في بناء الخارطة المفهومية ركنا هاما ترتكز عليه فلسفة ووظيفة خارطة المفهوم، ذلك أن هذه النظرة التكاملية هي التي تبين عمق أو سطحية الفهم لدى المتعلم، ومن خلالها يمكن اكتشاف العلاقات الخطأ التي كوّنها المتعلم عن المعرفة، ومن جهة أخرى يعد الوصول إلى صورة تكاملية من نسج المتعلم جهدا إبداعيا يمكن توظيفه في تحسين التعلّم وتعميقه.

♦ **مفاهيمية:** لقد عرفت المفاهيم بأنها نتاجات عمليات العلم، وهي لبناته التي يبنى منها وهي أساس المعرفة النى يطبقها التكنولوجيون، وهي نتاجات تربوية مرغوبة للعديد من التربويين وأهل العلم، وهي مهمة لأنها اللبنات التي تبنى منها المعرفة العلمية وهي نسيج العلم ولحمته، وهي أداة بيد مالكها تؤهله لمواكبة التقدم العلمي المستقبلي، وإن تطوير بناء مفاهيمي لدى الفرد ضروري؛ لمساعدته في إدارة المعلومات التي يمتلكها والتفكير في العلاقات التي تربط بينها مما سيوفر له فرضيات عديدة لاختبارها.

تصنيفات خرائط المفاهيم:

تصنف خرائط المفاهيم حسب طريقة تقديمها للطلاب إلى:

- خرائط للمفاهيم فقط، وخرائط لكلمات الربط فقط، وخرائط افتراضية، و خرائط المفتوحة.

تصنف خرائط المفاهيم حسب أشكالها إلى:

- خرائط المفاهيم الهرمية، وخرائط المفاهيم المجمعة، وخرائط المفاهيم المتسلسلة.

خطوات بناء خارطة المفاهيم: يمكن بناء الخارطة المفاهيمية بالخطوات التالية:

1. اختيار الموضوع المراد إعداد خارطة المفاهيم له مثل: وحدة دراسية أو درسا أو فقرة من درس بشرط أن يحمل معنى متكاملا للموضوع.
2. تحديد المفاهيم في الفقرة (المفهوم الأساسي والمفاهيم الفرعية) ووضع خطوط تحتها.
3. إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازليا تبعا لشمولها وتجريدها.
4. تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها وذلك عن طريق وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخارطة ثم التي تليها في مستوى تال، وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخارطة.
5. ربط المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط، وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط.

كيفيـة تعليـم الطـلاب مهـارة بنـاء خارطـة المفاهيـم:

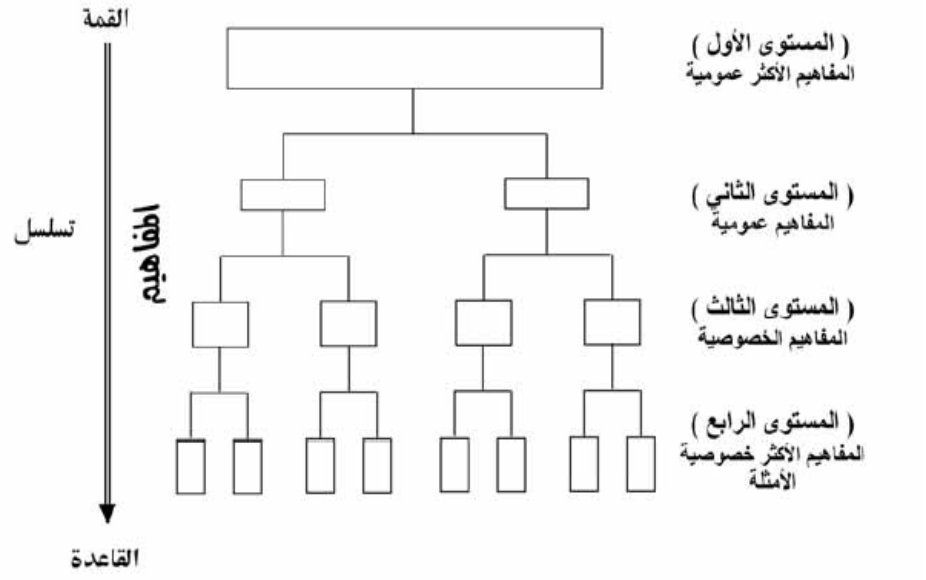
1. تقديم أمثلة مبسطة لخرائط المفاهيم (تم إعدادها من قبل المدرس).
2. توضيح كيفية بناء خارطة المفاهيم في شكل خطوات مبسطة.
3. التدرج في تدريب الطلاب من خلال استخدام خارطة للمفاهيم فقط، ثم خارطة لكلمات الربط ثم استخدم الخارطة المفتوحة وهكذا ...
4. توفر تغذية راجعة لتحسين المحاولات الأولى.
5. إتاحة الفرصة للطلاب للتدريب على استخدام خارطة المفاهيم.
6. البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

معيـار تصحيـح خرائط المفاهيـم:

هناك العديد من معايير لتصحيح خرائط المفاهيم، وأشهرها معيار تصحيح خارطة المفاهيم لنوفاك وجوين (1995)، وهي:

1. العلاقات : درجة واحدة لكل علاقة صحيحة بين مفهومين.
2. التسلسل الهرمي : خمس درجات لكل تسلسل هرمي صحيح.
3. كلمات الربط : عشر درجات لكل وصلة عرضية صحيحة و مهم .
4. الأمثلة : درجة واحدة لكل مثال صحيح.

رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم



تدريس المفاهيم

تشكل المفاهيم القاعدة الضرورية للسلوك المعرفي عند الإنسان، وهي جزء أساسي من أجزاء المعرفة الإنسانية وتعد هدفا تربويا مهمًا في كافة مراحل التعليم والتعلم في المجتمعات الإنسانية، وتتشابه التعريفات التي يتبناها التربويون للمفهوم إلى حد بعيد بالرغم من اختلافات المستوى والعمق الذي جرى تناولهم له، فقد أشار علماء النفس إلى أن المفهوم: "عبارة عن مجموعة من المثيرات التي لها خصائص معينة" ويشير البعض الآخر إلى أن المفهوم "فكرة مجردة تم تعميمها خلال المرور بمواقف ومناسبات معينة" وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف المفهوم على أنه" مجموعة من المعلومات التي يوجد بينها علاقات حول شيء معين تتكون في الذهن وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء".

وتشير الدراسات إلى أن تكوين المفهوم يمر بثلاث مراحل هي:

1. التمييز: بمعنى قدرة الفرد علي أن يميز بين العناصر المتشابهة.
2. التنظيم والتصنيف: وذلك من خلال ملاحظة أوجه الشبه وإيجاد العلاقات والصفات العامة المشتركة بين الأفراد أو الأشياء.
3. التعميم: وهو توصل الطالب إلى مبدأ عام أو قاعدة لها صفة الشمول.

مكونات المفهوم: يتكون المفهوم من مجموعة من المكونات هي:

اسم المفهوم، ودلالة المفهوم، وصفات المفهوم، أمثلة المفهوم .

أنواع المفاهيم:

❖ مفاهيم مجردة: ليس لها أمثلة محسوسة مثل: العدل، والظلم، والانتماء، والشهادة. والتضخم، والتقوى.

❖ مفاهيم مادية: لها أمثلة محسوسة مثل: كتاب، وجدار، ومركبة، وخلية.

وعموما تنقسم المفاهيم إلى:

- مفاهيم بسيطة: وهي المفاهيم التي تشتق من المدركات الحسية مثل: النبات، والإلكترون، والحمض....

- مفاهيم مركبة (علائقية) وهي المفاهيم التي تشتق من المفاهيم الصغيرة مثل: الكثافة، والسرعة، والجاذبية الأرضية....

- مفاهيم علاقات وتتضمن العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

- مفاهيم تصنيفية: وهي المفاهيم المشتقة من خصائص تصنيفية مثل: الفقاريات واللافقاريات، والمخلوط والمركب، والكائنات البحرية والكائنات البرية.... .

- مفاهيم علمية: وهي سلسلة مرتبطة من المفاهيم العلمية تصف الظاهرة أو الحدث وصفا كيفيا، فإذا أخذنا على سبيل المثال المفاهيم التالية: الحمض، النبات، السماد، ورقة عباد الشمس فإننا نجد أن هذه المفاهيم الأربعة لا ترتبط مع بعضها بعلاقات ولا تدور حول ظاهرة أو حدث علمي، وإنما نجد أن ثمة علاقة توجد بين الحمض وورقة عباد الشمس الزرقاء، وكذلك توجد علاقة بين النبات والسماد وعليه يمكن ربط المفاهيم ذات العلاقة على النحو التالي: يغير الحمض ورقة عباد الشمس الزرقاء، ويحتاج النبات إلى السماد (إن السماد ضروري لحياة النبات).

ولكي يتعلم الطالب المفهوم فإنه لابد أن يقوم بأربعة أشياء :

1. يسمي المفهوم .
2. يعبر عن خصائص المفهوم .

3. يختار الأمثلة الصحيحة للمفهوم .

4. يحل مشكلات تتضمن المفهوم .

وهناك العديد من طرائق تدريس المفهوم التي ترتكز على:

- تقديم تعريف للمفهوم أو إجراء تجارب يعقبها تقديم تعريف للمفهوم.
- ذكر الخصائص المميزة للمفهوم.
- تقديم أمثلة للمفهوم.
- إجراء مناقشات بين الطلاب لمعرفة مدى تمكن الطلاب من المفهوم.
- الاستفادة من المواقف العملية في استنتاج المفهوم مع الطلاب.
- حل مشكلات تتضمن المفهوم.

ويجب ملاحظة أن تنمية تعليم المفهوم تتأثر بعدة عوامل منها:

- عدد الأمثلة المقدمة للمفهوم .
- الأمثلة الإيجابية المقدمة للمفهوم .
- الخبرات السابقة للفرد .
- الفروق الفردية بين الطلاب المتعلمين .
- الخبرات المباشرة للأفراد .
- التمكن من المفاهيم السابقة .
- أنواع المفاهيم المقدمة .

<u>قياس تعلم المفاهيم</u>:

يمكن قياس تعلم الطالب للمفهوم من خلال بعض الإجراءات البسيطة ومنها :

1. تعريف المفهوم.

2. استخدام المفهوم في مواقف التمييز والتصنيف والتعميم.

3. تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.

4. تفسير الملاحظات والأشياء في البيئة المحيطة بالطالب في ضوء المفاهيم التي تعلمها

5. استخدام المفهوم في حل مشكلات.

6. بناء مفاهيم مشابهة للمفهوم الأصلي.

العصف الذهني(التفاكر)

هو إحدى طرائق التعلم الجماعي التي تهدف إلى استمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار من جانب الطلاب بغض النظر عن الكيف في البداية وكذلك دون منطق يحكم استمطار هذه الأفكار ودون أي تقويم للأفكار أثناء استمطارها وما يهم هو مشاركة الآخرين أفكارهم حتى تتولد الأفكار التي يجب تسجيلها مباشرة، وذلك بغرض معالجة موضوع من الموضوعات (حل مشكلة أو تقديم اقتراحات....) خلال فترة زمنية قصيرة. والقضايا التي يعالجها العقل البشري نوعان :

1. قضايا مغلقة لها إجابة واحدة صحيحة أو طريقة واحدة للحل، وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي.

2. قضايا مفتوحة ليس لها إجابة واحدة صحيحة أو طريقة واحدة للحل، وإنما تحتمل إجابات متعددة، وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي، ويصلح معها العصف الذهني .

تعريف العصف الذهني: ويقصد به "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة" أي

وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المطروح بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الأفكار؟ أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور "حل المشكلة" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الأخر، العقل البشري(المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة،أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني: من أهداف التدريس بهذه الطريقة ما يلي:

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية .
2. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم .
3. أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.
4. أن يعتاد الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين .

فلسفة العصف الذهني:

- الجميع مسؤول.
- الجميع لديه شيء ما.
- الحلول موجودة لدينا.

- نستطيع أن نعمل ذلك.
- الاعتماد على الذات.
- حلول مشاكلنا يجب أن تبدأ منا.
- الناس ليسوا طبولا جوفاء.
- الجميع له حق بالمشاركة.

القواعد الأساسية للعصف الذهني كما ذكرها (أوسبورن):

1. النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم على الأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار المتعلم، ولانفقده الثقة في نفسه مما يولد في نفسه الخوف والشعور بالتوتر، وذلك ما يعيق التفكير الإبداعي والوصول إلى فكرة أفضل، لذلك يجب أن ندعهم يعبرون عن أفكارهم وأحاسيسهم بحرية وبدون تقويم.

2. إطلاق حرية التفكير: ويتم ذلك بتوفير جوٍ يسوده الهدوء يشجع على التخيل وتوليد الأفكار، فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان ذلك أفضل، ويكون ذلك من خلال عدم التحفظ أو الخوف من النقد مهما كانت الأفكار غريبة وطريفة أو غير واقعية .

3. الكم مطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة،وذلك بالحرص على الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، حيث إن الأفكار غير الواقعية قد تثير أفكاراً أفضل لدى الآخرين .

4. البناء على أفكار الآخرين: أي الاستفادة من أفكار الآخرين لاكتشاف أفكار جديدة مبنية عليها، ويتم ذلك بتوفير جوٍ يسوده الهدوء والاسترخاء يشجع على التخيل وتوليد الأفكار، ويكون ذلك من خلال عدم التحفظ أو الخوف من النقد

مهما كانت الأفكار غريبة وطريفة أو غير واقعية، لذلك يحسن بالمعلم أن يستحث طلابه كما يلي:

- قل أي شيء تريده بغض النظر عن خطئه أو صوابه أو حتى غرابته.
- لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها، ولا تسهب في الكلام وحاول الاختصار.
- يمكنك أن تطور أفكار زملائك أو تستنتج منها .

5. التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة، أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

ويرى (ديفيز Davis) أن عملية التفاكر(العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:

1. التفاكر عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقويم.

2. للتفاكر جاذبية بدهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً بدرجة كبيرة.

3. التفاكر عملية تدريبية: ففيها استثارة الخيال والتدريب على التفكير الإبداعي.

4. التفاكر عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

5. التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

مراحل عملية العصف الذهني: هناك ثلاث مراحل لعملية العصف الذهني هي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح الهدف من جلسة العصف الذهني، وتعيين مدة العصف، وشرح قواعد العصف الذهني، وتقديم الموضوع من خلال توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (1–12) فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع التفاكر والآخرون بعيدو الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مُقرِر الجلسة).

المرحلة الثانية: ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة البناء عليها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة) وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس

الجلسة للمشاركين بقواعد التفاكر وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل أية فكرة ومتابعتها.

المرحلة الثالثة: ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها، ويمكن صياغة هذه الخطوات لموقف العصف الذهني في صورة إجرائية كالتالي:

1. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة) .
2. إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة) .
3. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.
4. البدء بعملية العصف الذهني .
5. إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار .
6. مرحلة التقويم .

ويتم في هذه الطريقة عدة خطوات :

1. طرح سؤال مفتوح لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار من عقول الطلاب.
2. يتم وضع السؤال المطروح في دائرة تخرج منها أسهم بالإجابات أو الأفكار وتسجل كل مجموعة هذه الأفكار كما يسجلها المدرس.
3. لا يتم تقويم أي فكرة مهما كانت أثناء استمطار الأفكار.
4. يتم تصنيف الأفكار التي تقدمت بها كل مجموعة.

الوصول إلى عدد من الأفكار التي يمثل المحصلة النهائية الصحيحة للإجابة عن السؤال

معوقات في استخدام طريقة العصف الذهني:

1. عوائق نفسية: وتتمثل في خوف الطالب من الفشل، والظهور أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية، والسبب في ذلك عدم ثقته بنفسه وقدرته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها.

2. وللتغلب على هذا العائق يجب على الفرد أن يؤمن بقدراته ومواهبه وأنه لا يقل عن غيره ممن أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

3. التسليم الأعمى للافتراضات، وآراء الآخرين .

4. التسرع في تقويم الأفكار، وما يصاب به صاحب الفكرة من إحباط عندما يسمع مثل هذه العبارات: (لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، وهي قديمة جداً)، (من يضمن نجاح هذه الفكرة ؟)، (هذه الفكرة غير مقبولة ، ولن يوافق عليها أحد !).

طريقة هربارت

خطوات طريقة هربارت:

هربارت فيلسوف ألماني تعتمد طريقته في التدريس على خمس خطوات أساسية: التمهيد ، العرض ، الربط ، الاستنتاج ، التطبيق.

وفيما يلي استعراض لهذه الخطوات:

التمهيد: ويطلق عليها المقدمة أو التمهيد، وله دور كبير في إثارة حماس الطلاب ودفعهم إلى التعلم، ويشترط في التمهيد ألا يستغرق فترة زمنية طويلة بل تخصص

فترته لتوجيه عقول الطلاب للدرس، ويمكن أن يكون التمهيد بذكر قصة أو بربط الدرس الحالي بالماضي ، أو بأسئلة عامة لها علاقة بالدرس.

العرض: بعد أن ينتهي المدرس من مهمته الأولى (المقدمة) يقوم بعرض الدرس وطريقة العرض تختلف باختلاف الدروس، كأن يستخدم المدرس في عرضه طريقة الاكتشاف: أي يشير إلى المعلومات الأساسية والطلاب يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها، وعلى المدرس أن يراعي عند عرضه للدرس أن تكون المعلومات صحيحة وأن تناسب المستوى المعرفي والفكري للطلاب وأن يتدرج في الانتقال من فكرة إلى فكرة، مع العمل على إشراك جميع طلاب الفصل في الفعاليات.

الربط: وهي خطوة الموازنة والمقارنة، ففيها يقوم المدرس بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه الآن وبين ما سبق أن تعرف عليه وتتم الموازنة بشكل أفقي وبشكل رأسي، وتعتبر هذه الخطوة أمرا ضروريا لجعل المعلومات الجديدة جزءا من المعلومات السابقة مما يساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب .

الاستنتاج أو الاستنباط: في هذه المرحلة يتم استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسة للدرس حيث يقوم المدرس بمشاركة الطلاب بصياغة القواعد العامة والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط ، ويدون ذلك على السبورة، وعلى المدرس هنا أن يتيح الفرصة للطلاب لإعمال الفكر والاستنتاج والاستنباط قدر الإمكان .

التطبيق: وذلك بطرح عدد من الأسئلة يكون الهدف منها الوقوف على مدى فهم الطلاب للدرس من جهة وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى .

مزايا طريقة هربارت:

1. طريقة منظمة ومتسلسلة في عرض المادة العلمية .
2. تعتمد على عنصر التشويق قبل العرض .
3. تساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب .
4. تساعد الطلاب على التفكير والكشف عن الحقائق والاعتماد على النفس .
5. تساعد على ربط الموضوعات ببعضها .

عيوب طريقة هربارت:

6. اهتم هربارت بالأمور الحسية أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل .
7. تحد هذه الطريقة بخطواتها المحددة من عملية التفنن والإبداع في العملية التعليمية .
8. تهمل طريقة هربارت الدوافع الداخلية للفرد وكل ما يتعلق باستعداداته ونواحيه النفسية والانفعالية، وترى أن المربي يستطيع عن طريق المعلومات والأفكار أن يكوّن الدوافع ويبني العواطف ويوجه السلوك.
9. تصلح هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة ويصعب اتباعها في دروس كسب المهارة.

همسة: اعلم عزيزي المعلم أن "وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة ووراء كل تربية عظيمة معلم متميز" واعلم أيضا أن لكل طريقة تدريس مزايا وعيوب، ويمكن الاستفادة منها في تدريس كل المواد على اختلافها، كما لا توجد في طرائق التدريس طريقة مثالية تماما،لذلك يجب عليك أن تنوِّع في طرائق التدريس وأساليبه.

(واعلم أن أفضل طريقة ألا يكون لك طريقة)

مراجع الفصل السادس

1. إحسان الأغا، وعبد الله عبد المنعم (1997) التربية العملية وطرق التدريس، ط2، غزة، مكتبة آفاق.

2. جابر عبد الحميد جابر (1999) استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

3. جامعة القدس المفتوحة (2006) طرائق التدريس والتدريب العامة، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

4. حسن شحاتة (2002) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

5. زيد الهويدي (2005) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. الإمارات العربية المتحدة– العين: دار الكتاب الجامعي.

6. عايش زيتون (2004) أساليب تدريس العلوم .ط1 ، الأردن، عمان: دار الشروق.

7. عايش محمود زيتون (1996) أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.

8. علي منير الحصري ويوسف العنيزي (2000) طرائق التدريس العامة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

9. عمر الأسعد (1983) طرق التدريس العامة ووسائله المعينة، الرياض، دار القلم.

10. محمد عبد القادر أحمد (1995) ، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

الفصـــــــل السابع

الأسئلـــة الصفيـــة

أهــداف الفصــل الســابع

- من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:
- تميز تعرف الأسئلة الصفية بأسلوبك.
- تعدد أهمية الأسئلة الصفية وأهدافها وخصائصها.
- تحلل واقع ومشكلات توظيف الأسئلة الصفية.
- تصنف الأسئلة حسب سلم بلوم المعرفي.
- تحدد قواعد طرح الأسئلة الصفية.
- تبين فنون طرح الأسئلة.
- تشرح بالأدلة كيفية تفعيل المهارات العقلية العليا.
- تعرف الأسئلة السابرة.
- توضح أنواع الأسئلة السابرة بأمثلة تطبيقية.
- تلخص مهارات إتقان التفاعل الصفي.
- تصوغ أسئلة متعددة ومتنوعة وهادفة.

الأسئلـة الصفيـة

مدخـل:

تمثل الأسئلة الصفية إحدى أدوات التواصل الرئيسة بـين المعلـم وطلابـه، وهـي أحد الأساليب الأكثر شيوعا واستخداما في المدارس، فبها يحصل الطـلاب علـى المعرفة كما أنها تزيد من فعالية التـدريس الصـفي، وتحسِّـن مخرجاتـه، وتـزود الطلاب بتوجيهات بناءة ضرورية، ولأهميتها أمرنا الله عز وجل بالسـؤال بقولـه تعالى: " **فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُـونَ**" (النحـل: 43) ونسـب إلى ابـن عباس رضي الله عنهما قوله حينما سئل عـن علمـــه كيـف اكتسـبه أنـه قـال: "بلسان سئول، وقلب عقول" وحث عليها التربويون بقـولهم : "السـؤال نصـف المعرفة"، وينسجم هذا المعنى مع مقولة سقراط صاحب أسـلوب التعلـيم بـالحوار حيث يقول : كانت أمي قابلة تولِّد الأطفال وأنا أولّد الأفكار.

مفهوم السؤال:

يعـرِّف (حسن زيتون: 2001) السـؤال بأنه "جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين (طالب) أو عدة أشخاص (طلاب) بغرض إثارة استجابة لفظية منه أو منهـم، أو بغرض حثه أو حثهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهه أو انتباههم لأمر معين".

كما يعرفه بأنه "مـثير عقلي محدد وقصير وواضح يؤدي إلى حدوث استجابة فورية تتوقف في النوع والدرجة على نوع هذا المثير ودرجته".

ويعرِّف (كمال زيتون: 2003) السؤال بأنه " جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومات معينة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الإجابة من استفسار ".

وقد ورد ذكر السؤال ومشتقاته في القرآن الكريم حوالي (130) مرة فيرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منبه للحقيقة الهامة التي تعقبه ومثال ذلك قوله تعالى: " **قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا . الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا** (الكهف، 103-104) ومن أمثلة الأسئلة المنبهة إلى التشويق قوله تعالى: " **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ** (الصف، 10) كما تحتل الأسئلة في الحديث الشريف مكانا بارزا وهذا يلقي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم ومن أمثلة ذلك: روى أبو هريرة رضي الله عنه أن النبي – صلى الله عليه وسلم– قال: "أتدرون من المفلس؟" قالوا المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع؛ فقال: "إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي قد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار(صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظلم).ومعظم الأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة لا تهدف إلى إعطاء معلومات فحسب، بل إنها في كثير من الأحيان تدعو إلى التأمل والتدبر بحيث يصل المخاطب في النهاية إلى فهم الموضوع.

أهميــة الأسئلــة الصفيــة: (جابر عبد الحميد جابر، 1982)

1. تعتبر الأداة الرئيسة لمعظم طرائق التدريس.

2. تعتبر الأسئلة وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف المرغوبة في جميع أوقات مراحل الموقف التعليمي التعلمي: (التهيئة أو المقدمة، العرض ، غلق الدرس والتقويم الختامي).

3. قد تكشف الأسئلة عن مدى صلاحية أسلوب المدرس أو الوسائل أو الأنشطة التعليمية التي استخدمها في الحصة.

4. تُعد الأسئلة الصفية المدخل لبدء الدرس واستدعاء الخبرات السابقة وربطها باللاحقة

5. تعد وسيلة للتقويم البنائي؛ ليتأكد به المدرس من تحقيق أهداف الدرس .

6. تعد مصدراً جيداً للاختبارات التي ستطبق على الطلاب مستقبلا.

7. تضفي جواً حماسيا وحيوية على سير الحصة .

8. تبني الوعي وتثير الإدراك لإنتاج المطلوب من أفكار وقيم وسلوك.

9. تساعد على الارتقاء بالمستوى التعليمي وبناء شخصية الفرد .

وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملا يستفهم بها عن أمور معينة،فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية، ويمكن القول إن طرح الأسئلة جزء رئيس من عملية التدريس يمثل تحديا حقيقيا للمعلمين، والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها.

أهداف الأسئلة الصفية:

1. إثارة الانتباه والتفكير والدافعية للتعلم لدى الطلاب بكافة مستوياتهم.

2. البعد عن الارتجالية والعشوائية أثناء الحصة.

3. تبسيط المفاهيم والمدركات على الطلاب.

4. تعويد الطلاب الاستقلالية في التعلم والتفكير وإكسابهم مهارة طرح الأسئلة بأنفسهم.

5. تشجيع الطلاب على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.

6. التعرف على نشاطات وحاجات ومشكلات الطلاب.

7. اختبار معرفة الطلاب للموضوع وتحليل نقاط الضعف عندهم.

خصائص تقليدية للأسئلة الصفية:

1. معظمها موجه لحفظ النظام في غرفة الدراسة.

2. العدد الأكبر منها يطرح بقصد الحصول على إجابات قصيرة جداً من الطلاب.

3. إن أكثرها يوجه عادة بغرض التذكر اللفظي والحكم السريع غير الناضج من قبل الطلاب على رأي أو حقيقة.

4. لا تنمي في معظمها حسن التعبير لدى الطلاب.

5. تتجاهل الطالب كإنسان مفكر له اعتباره واستقلاله وحقه في المبادرة والسؤال.

6. تتجاهل تعويد الطلاب الاعتماد على النفس والتفكير المستقل.

مشكلات صوغ الأسئلة الصفية وتتلخص في:

- أسئلة التخمين والأسئلة الغامضة.
- الأسئلة الموحية بالإجابة والأسئلة المركبة المربكة.
- الأسئلة التي لا تتضمن صيغة الاستفهام.

أسئلـة التخميـن: وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب الاجابـة (بـنعم) أو (لا) مثال:

- هل الاسم في هذا المثال مرفوع؟
- هل المستقيم (أب) عمودي على المستقيم (ج د)؟

فهذه الأسئلة تعتبر ذات قيمة تربوية قليلة.

الأسئلـة الغامضـة: والغموض ينشأ من عدم وضوح الغرض من السؤال على نحـو صحيح كما أنها لا تؤدي إلى إجابة كاملة مثال:

- تكلم عن عبد الرحيم محمود.
- ماذا عن التضامن الاجتماعي؟

الأسئلـة الموجبـة بالإجابـة:

وهي الأسئلة التي تعطي الطالب توجيها نحو الإجابة أكثر مما ينبغي مثال:

- أليس الفاعل هو من فعل الفعل؟
- الجمل من الحيوانات الفقارية أليس كذلك؟

الأسئلـة المركبـة المربكـة:

وهي مجموعة أسئلة ضمن سؤال واحد تربك تفكير الطالب مثل:

كيف بدأت الحرب العالمية الأولى، ومتى، ولماذا ؟

أين ولد الشاعر؟ وما صفات البيئة التي ولد فيها؟ وما أثر تلك البيئة عليه؟

الأسئلة التي لا تتضمن صيغة الاستفهام:

وهي الأسئلة التي لا تتضمن أداة استفهام أو فعل طلبي في بنيتها مثل: الحال هو ..... أو العولمة هي.....

خصائص الأسئلة الصفية الجيدة :

1. أن يدور السؤال حول فكرة واحدة فقط .
2. وضوح السؤال من حيث اللغة واللفظ والدقة بعيدًا عن مجال الاجتهادات والتأويل والتفسير لما هو مطلوب من السؤال.
3. أن يحدد السؤال ضمن إطار الدرس وفي سياق الأهداف المرجو تحقيقها.
4. أن يكون السؤال بمستوى تفكير الطلاب وضمن حدود خبراتهم.
5. يثير التفكير وذو قيمة علمية، وغير موح بالجواب.
6. يتسم بالتحديد والاختصار وصحة التركيب اللغوي.

تصنيف الأسئلة الصفية: (أفنان دروزة، 2005)

قبل أن نناقش هذا التصنيف علينا أن نعلم أن هناك عوامل ثلاثة تحدد المستوى الذي يصنف بمقتضاه سؤال معين.

1. طبيعة السؤال فهو يحوي مستوى التفكير الذي يستثيره.
2. المعرفة السابقة لدى كل تلميذ بالموضوع الذي يسأل فيه المدرس فإذا وجه المدرس إلى طلابه سؤالا يتعلق بالمقارنة بين خصائص الأدب الإسلامي والأدب الجاهلي على سبيل المثال فإن هذا السؤال يستثير مستوى أعلى من التذكر لدى الطلاب الذين لم يقرؤوا مثل هذه من قبل، أما إذا كان تلميذ معين قد قرأ هذه

المقارنة من قبل وأجاب بما علمه منها فإن إجابته في هذه الحالة لن تتضمن أكثر من مجرد تذكر ما قرأه .

3. نوع التدريس السابق فإذا كانت إجابة السؤال قدمت للطلاب في الكتاب المدرسي أو بواسطة المدرس فإن ما يستثيره السؤال من مستويات التفكير هو التذكر للنص فقط.

(وهناك أكثر من تصنيف للأسئلة الصفية وسوف نختار هنا تصنيف بلوم (Bloom) لما لهذا التصنيف من أهمية تتعلق بصياغة الأهداف السلوكية) وقبل مناقشة تصنيف بلوم سنلقى الضوء على: تصنيف الأسئلة وفق نوعية الإجابة المتوقعة: (وهي قسمان)

1. **<u>الأسئلة محددة الإجابة</u>**: وتسمى أيضاً (الضيقة أو المغلقة أوأسئلة التذكر المعرفي). <u>ومن خصائصها :</u>

- لا تحتمل إجابتها أي تأويل أو اجتهاد، وتُحدد بإجابة صحيحة واحدة.
- تسأل عن حقائق أو أحداث أو قواعد أو تعريفات متفق عليها .
- لا تتطلب مهارات تفكير عليا على الإطلاق.
- تؤكد على التذكر (أدنى مستويات المعرفة) واستدعاء المعلومات التي سبق للطالب أن تعلمها واختزنها في ذاكرته.
- إجابتها قصيرة جداً ومحدودة ، ويُكتفى أحياناً بـ (نعم) أو (لا).
- غالبا يبدأ هذا النوع من الأسئلة بـ (من ، ماذا ، أين ، متى ، كم ، ما) .

<u>ومن أمثلتها :</u>

- ما عاصمة دولة فلسطين ؟ من قائل قصيدة (عابرون في كلام عابر) ؟

- أيهما أكبر العدد (36) أو(40) ؟ أين وُجدت الحضارة الفرعونية ؟
- أين نزل الوحي على الرسول عليه الصلاة والسلام ؟
- هل الجهاز العصبي في الإنسان هو المسؤول عن التنفس ؟

2. **الأسئلة مفتوحة الإجابة** : وتسمى (الأسئلة العريضة، وأسئلة التفكير العليا، وأسئلة التفكير المتمايز) ومن خصائصها:

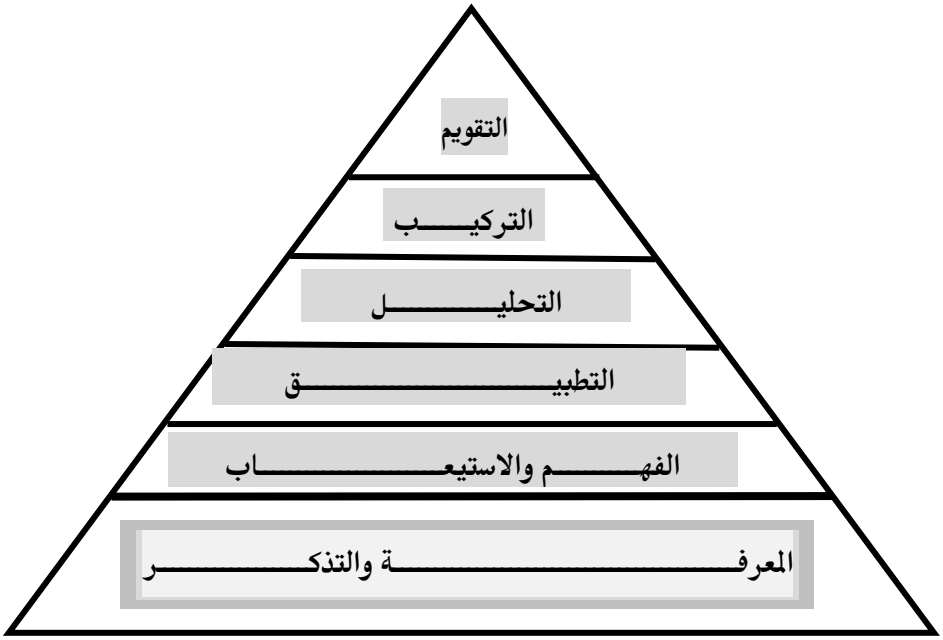
- لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة.
- إجابتها طويلة نسبياً.
- تتطلب استدعاء معلومات أوسع وأعمق مما هو موجود في الكتاب.
- تتطلب استخدام مهارات تفكير مختلفة وعمليات ذهنية متعمقة كالتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج والتقويم والحكم.
- تتطلب إصدار حكم أو رأي أو توقع معين أو تفسير لسلوك أو عمل ما.
- تحفز على التعلم الذاتي وتزيد من حب الطلاب للدرس وميلهم نحوه.
- تفيد في المشاركة الواسعة لعدد أكبر من الطلاب.

ومن أمثلتها:

1. ما رأيك في التوسع في زراعة الأشجار في المناطق الصحراوية ؟
2. قارن بين مديح حسان ومديح أحمد شوقي للرسول (صلى الله عليه وسلم).
3. ماذا تتوقع لو أن النجاشي لم يستقبل المهاجرين المسلمين؟
4. لماذا تتعدد أعضاء الحس عند الإنسان؟
5. لماذا حلل الله البيع وحرم الربا؟

تصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير

تصنيف بلوم المعرفي (Bloom)



1. أسئلـة المعرفـة (التذكر):

وتمثل أدنى مراحل وأنـواع الإدراك الإنسـاني، وتعتـبر القاعـدة الأساسـية لهـذا الإدراك ويجسد التذكر المؤشر الحقيقي للمعرفة ويتم بطـريقتين: الأولى اسـتدعاء المعرفة من الذاكرة مثل: عرّف خط الاستواء؟ والثاني: التعرف على المعرفة مثل: هـل المفعـول بـه مـن المنصـوبات في اللغـة؟ وقـد قسـمها بلـوم إلى معرفـة: (المصـطلحات، والحقـائق الخاصـة والاتجاهـات، والفئـات، والمعـايير، والطـرق والأساليب، والمبادئ والعموميات والقواعد، والنظريات والقوانين) **ومن أمثلتهـا:**

- ما اسم أول معركة بين المسلمين وكفار قريش؟

- ما خطوات البحث عن مفردة في القاموس المحيط؟
- ما أنواع المفاعيل في اللغة العربية؟
- اذكر قاعدة أرخميدس.
- قائد موقعة حطين (سعد بن أبي وقاص – صلاح الدين الأيوبي – خالد بن الوليد)

2. أسئلة الاستيعاب (الفهم): وتتطلب هذه الأسئلة :

- تنظيم الحقائق والمعلومات والتعبير عنها وإعادة ترجمتها بلغة الطالب وطريقته الخاصة بشكل يؤدي إلى الفهم، وغالباً ما يبدأ هذا النوع من الأسئلة بـ (صف، قارن، اشرح، قارن، أعد صوغ، فسّر)، **ومن أمثلتها:**

- اشرح البيت الثاني من القصيدة.
- ماذا يقصد بالتناظر؟
- وضّح أهمية هجرة الرسول(عليه الصلاة والسلام) إلى المدينة المنورة.
- أعد صوغ ما فهمت من الدرس بلغتك الخاصة . .....

3. أسئلة التطبيق ومن خصائصها أنها:

- تتطلب تطبيق قانون أو قاعدة أو عملية معينة أومهارة مناسبة للوصول إلى إجابة صحيحة وحل مشكلة معينة.
- تطبيق معلومات أو مفاهيم أو مبادئ أو قيم تعلمها الطالب في مواقف وظروف جديدة مختلفة عن الظروف التي تعلمها فيها.
- تجعل الطالب حيوياً نشطاً وفاعلاً وممارساً وهي من الخبرات المحببة له.

- تكشف عن مدى نجاح الطلاب في حل مشكلات حياتية واقعية بعيدة عن المشكلات الصفية **ومن أمثلتها:**
- اقرأ الآيات مستخدماً القلقلة في التلاوة .
- باستخدام قانون الكثافة احسب كثافة .....
- جد مساحة دائرة طول قطرها 15 سم ، .....
- أعرب: شرب الطفل الحليب مغليا.....

4. أسئلة التحليل وهي أسئلة توضيحية تتطلب:

- إدراك عناصر المشكلة.
- تحليل المادة العلمية وفق الأسباب والمسببات.
- القدرة على تفتيت الشيء أو المفهوم إلى عناصره الرئيسة وتحديد مواطن التشابه والاختلاف ثم استنتاج العلاقة العامة التي تربطها .
- عمليات ذهنية قائمة على التعليل والاستقراء والاستنتاج. **ومن أمثلتها:**
- استخرج من الفكرة الرئيسة الأولى أفكارا فرعية.
- في ضوء فهمك ما الأسباب التي دفعت الخليفة الثالث إلى جمع القرآن ؟.
- حلل سبب طفو قطعة من الخشب وغوص المسمار في الماء.
- بم تفسر تنوع النبات الطبيعي في الوطن العربي ؟ ....)

5. أسئلة الربط (التركيب) وتسمى (الأسئلة الإبداعية)، **ومن خصائصها أنها:**

- تتطلب عمليات ذهنية عالية، بالإضافة إلى حاجتها للمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل (تجمع المراحل الأربع الأولى من تصنيف بلوم).
- تتطلب تحديداً دقيقاً لعناصر المشكلة واقتراح الحلول المناسبة لها.

- تهدف إلى تشجيع الابتكار لدى الطلاب.
- تتطلب تشكيل علاقات جديدة .
- تنمي قدرة الطالب على التفكير واستخدام خبراته السابقة.
- تبرز الفروق العقلية واختلاف التطور العقلي لدى الطلاب.
- الطلاب بشكل عام والمتميزون منهم يجدون متعة في هذا النوع من الأسئلة.

ومن أمثلتها:

- اقترح نظاماً اقتصادياً جديداً للدول النامية.
- القصة– التي درستها– ذات نهاية حزينة كيف يمكن جعلها سعيدة ؟
- للأركان الإسلامية الخمسة أهمية واحدة. لكن لماذا جُعلت الصلاة عمود الدين ؟.
- ما العلاقة بين الجهاز العصبي والجهاز الهضمي و الجهاز التنفسي في جسم الإنسان؟
- صمم خطة أخرى لتحرير فلسطين من الاحتلال.
- ما الذي تفهمه من عبارة " طلعة الشمس تغنيك عن ضوء القمر؟ "
- ماذا تتوقع أن يحصل لو توقفت الأرض عن الدوران حول الشمس؟

6. أسئلة التقويم وتسمى أيضاً (أسئلة الحكم) ومن خصائصها:

تدور إجابتها حول إبداء الرأي والنقد والمحاكمة وتتضمن المستويات الخمسة السابقة.

- إجابتها تمثل رأياً شخصياً مدعماً بمعيار أو سبب لتبرير الرأي وصلاحيته وبالتالي إصدار الحكم على الأشياء أو الآراء أو السلوك بعد تقدير قيمتها ضمن معايير معينة.

- لا يشترط استخدام كافة الطلاب نفس العمليات الذهنية لأن ذلك يتوقف على الفروق الفردية واختلاف التطور المعرفي فيما بينهم .

- تختلف إجابتها من طالب لآخر إلى حد التناقض أحياناً لأنها مسألة شخصية.

- تبدأ هذه الأسئلة غالباً بعبارات (ما رأيك، ماذا ترى، حاكم، اثبت صحة القول .. ، أي الأشياء تفضل ....) **<u>ومن أمثلتها:</u>**

- اثبت صحة مقولة " أن الوطن العربي مهد البشرية "
- ما رأيك في إعادة النظر في صراع الأخوة في فلسطين ؟
- أي الحواس الخمسة لدى الإنسان أفضل في رأيك ؟
- حاكم موقف الزعماء العرب من اجتياح غزة.

<u>قواعد طرح الأسئلة الصفية:</u>

1. توجيه السؤال إلى الصف بأكمله وليس إلى طالب محدد .
2. الانتظار لفترة قصيرة من الزمن بعد طرح السؤال ثم إتاحة الفرصة للطلاب للإجابة.
3. التوزيع العادل للأسئلة على طلاب الصف جميعهم حسب مستوياتهم.
4. عدم التهكم على الطالب الذي يقدم إجابة خطأ أو السخرية منه .
5. الاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلاب وعدم التسرع في الإجابة عنها.

6. تجنب المدح الزائد والثناء المبالغ فيه؛ حتى لا يستخدم التعزيز في قتل نتائج التعزيز وهدفه ومن المفضل أن يكون التعزيز بشكل متقطع وبألفاظ متنوعة والاستعانة بالإيحاءات غير اللفظية في التشجيع .

فنون طرح الأسئلة: وهي "قدرة المعلم على صوغ وتصنيف وطرح الأسئلة الصفية"،وإن الهدف الأساسي للسؤال هو أن يستثير تفكير الطلاب ويوجهه ويزيده عمقا واتساعا والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو مايثيره من استجابات معينة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطلاب .

وفن طرح السؤال يذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه الطلاب، حيث إنه يجعل استجابات الطلاب أكثر عمقا ودقة، وبطرح المعلم أسئلة متنوعة وباعثة على التفكير فهو يفعِّل ويحرِّك المستويات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم وهذه بعض المهارات التي تجعل المدرس أكثر قدرة على توظيف الأسئلة الصفية وتوجيهها بما يساعده ويساعد طلابه على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

1. الطلاقة في طرح الأسئلة.
2. توظيف أسئلة التفكير العليا.
3. أسئلة أقل وفترات انتظار أطول.
4. توزيع أفضل للأسئلة.
5. تشجيع مشاركة الطلاب.

أولا: الطلاقة في طرح الأسئلة: ويقصد بالطلاقة في طرح الأسئلة القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة والمحددة في زمن قصير نسبيا، وامتلاك هذه

المهارة يأتي بالتدريب عليها مما يقتضي بأن تكون الأسئلة من النوع السهل، ومع أن أسئلة الحقائق وأسئلة الوصف ليست بالضرورة النمط الوحيد المستخدم، إلا أنه يسهل التدرب على استخدام هذه الأسئلة لأنها لا تتطلب سوى مهارة التذكر والتجميع للإجابة ومثال ذلك:

من قائل هذا النص ؟

- إلى أي مدرسة من المدارس الأدبية ينتمي ؟
- اذكر البيت الذي يدل على المعنى التالي.

ثانيا: توظيف أسئلة التفكير العليا: (وصفي عصفور، 1999)

تعد الأسئلة التي توجه إلي التلاميذ إلي مثيرات تستمطر استجاباتهم، كما أنها تشير إلي الأمور الهامة التي يجب أن يتعلمها التلاميذ، ويلاحظ في أغلب الأحوال أن الأسئلة المباشرة لا تقتضي سوى عمليات معرفية بسيطة، بينما تقتضي الأسئلة غير المباشرة نوعا من الانطلاق الفكري، حيث يبدأ المتعلم في التفكير واستغلال كافة طاقاته، ومهاراته المعرفية كي يصل إلي إجابات سليمة، وفضلا عن ذلك فإن الأسئلة غير المباشرة تفتح أفاق المعرفة أمام التلاميذ، وتجعلهم قادرين علي إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية في الحياة كما أنها تكسبهم العديد من مهارات التعلم الذاتي مثل: مهارات البحث والاستقصاء، وحل المشكلات التي يحتاجونها حتى بعد انتهاء دراستهم، ومن هنا يبرز دور المعلم في هذا المجال، فهو بحاجة إلي التمكن من كفايات طرح الأسئلة، وهذا لا يمكن إلا من خلال معرفة عميقة بالأسئلة وأنواعها، وما يقيسه كل نوع منها، وعلاقة كل منها بالمهارات المعرفية لدي المتعلم ، وبهذه الكيفية والتمكن نستطيع

القول بأن المعلم يمارس دوره كصاحب مهنة لها أصولها العلمية، وتعد أسئلة التفكير العليا من المهارات الهامة في التعليم الصفي؛ لأنها تساهم إلى حد كبير في تطوير قدرات الطلاب العقلية ذلك لأنه لا يمكن الإجابة عن هذا النمط من الأسئلة بمجرد استخدام الذاكرة أو من خلال الوصف الحسي للأشياء، ويمكننا القول إن أسئلة التفكير العليا لا تتطلب من الطالب تعريف المفهوم أو القانون وإنما اكتشافه كما تشجعه على توظيف الأفكار أكثر من تذكرها.

إن الكلمة المفتاحية في هذا النوع من الأسئلة هي لماذا ؟ لأن الإجابة عنها تتطلب تحليلا وتصنيفا واستنتاجا وتعميما.

وبإمكان أسئلة التفكير أن تفعِّل مهارات عقلية متنوعة مثل:

1. **الملاحظة:** أمثلة على ذلك:

- استخدم صورة من كتاب غنية بالتفاصيل، أو استخدم شيئا محسوسا كطائرة من الورق واطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظتها وشجعهم على أن يدرسوا الصورة، وأن يذكروا أكبر عدد من التفاصيل، وحين تجمع الملاحظات وضح لهم الملاحظة تعني دراسة دقيقة وفحصا لما ترى ولما تسمع، ولما تستطيع جمعه من خلال الحواس المختلفة.

- اعرض على التلاميذ كلمتين في جملة مثل: "**يقيني بالله يقيني**" واطلب منهم أن يدلوا ببعض الملاحظات عن كل من الكلمتين، اطلب منهم أن يقولوا شفاهة أو يكتبوا كل ما يستطيعونه عن هاتين الكلمتين.

- اطلب من التلاميذ دراسة قصيدة ثم اسأل ما الكلمات التي استخدمت في القصيدة لتسهم في فعاليتها؟ وتأثيرها؟

2. **الربط بين الأسباب والنتائج** وأمثلة على ذلك:

- علل سبب اختفاء الملح في الماء.

انفجار البالون عند تعرضه لأشعة الشمس (فتحي جروان، 2002).

3. **المقارنة:** وأمثلة على ذلك:

- قارن بين: النهر والبحر، ورقة شجر وزهرة، الرمل والماء، القلم والمسطرة.
- اجعل التلاميذ يقارنون بين كتابين أو قصتين تمت قراءتهما.
- تخير كلمتين قد يخلط بينهما التلميذ مثل: (عالا) و (على) واطلب منهم المقارنة بينهما من خلال ذكر أوجه التشابه والاختلاف.

4. **التقويم:** وأمثلة على ذلك: :

- ما رأيك في قيام دولة فلسطينية ضمن حدود سنة 1967؟
- ما الخطأ في غذائنا وفقا لنظام حمية لمريض السكر؟
- حاكم موقف أمريكا من قضية فلسطين.

5. **التصنيف:** ومثال على ذلك:

- صنف وسائل النقل من حيث الحجم، وطريقة الاستخدام، ونوع الوقود.
- صنف الحيوانات إلى أليفة ومفترسة.
- صنف الكلمات إلى أسماء وأفعال وحروف.

6. **التخيل:** وأمثلة على ذلك: اسأل التلاميذ أن يتخيلوا كيف يكون الحال؟

- لو أنهم يعيشون في كوكب آخر.

- لو أن عند كل واحد منهم نمرا أليفا في البيت.
- لو أن لكل واحد منهم كلبا يتحدث.
- لو أن أحدهم لبس طاقية الإخفاء.

أو اطلب من التلاميذ أن يشاركوا في ابتكار علمي مثل: اختراع لعبة جديدة.

- اختراع آلة توقف المطر، أو اختراع جهاز يقوم بمعظم الأعمال المنزلية التي نكرهها.

7. **التلخيص** وذلك بالطلب من التلاميذ أن يلخصوا:

- الدرس بأسلوبهم الخاص.
- نتائج بحوث التصحر.
- عملية التمثيل الضوئي.
- طريقة عمل الجهاز الدوري عند الإنسان.

8. **حل المشكلات:** ويكون ذلك بعرض مشكلة على التلاميذ لمناقشتها ووضع الحلول لها.

- يخطط محمد وأربعة من أصدقائه للقيام برحلة في نهاية الأسبوع بالدراجات إلى مدينة غزة، وهي مدينة تبعد عن مكان إقامتهم ثلاثين كيلومترا، ما أنواع المشكلات المتضمنة في هذه الرحلة؟ وما بعض الاقتراحات الجيدة لمعالجة هذه المشكلات؟

9. **اتخاذ القرار:** وهي عرض موقف مشكل على التلاميذ وتوجيههم ليعملوا معا في مجموعات صغيرة ويناقشوا المسائل، ثم الطلب منهم أن يتبادلوا الأفكار في الصف. مثال:

- تريد المدرسة زراعة حديقة خلف المدرسة، بعض التلاميذ يريدون زرع خضراوات، والبعض الآخر يريدها حديقة أزهار، ويقول المدير: علينا أن نختار لأننا لا نستطيع أن نحصل على الاثنين معا أيهما أفضل الأزهار أم الخضار؟ كيف نستطيع التوصل إلى قرار؟

- أحمد يكره الحشرات، وفي كل مرة يرى نملة يدوسها، ويرى محمود أنه ليس من المناسب قتل الكائنات الحية من يكون على صواب؟ وكيف نعرف؟ ومن تؤيد؟ دلل.

- في الساعة التاسعة مساء قالت أم سعاد لها: "أطفئي الأنوار" لكن سعاد تريد إتمام قراءة كتابها، وتستطيع أن تقرأ وهي تحت الغطاء باستخدام مشعلها الكهربائي، ولكن الأم نبهتها أن هذا ضار بعينيها، ماذا ينبغي على سعاد أن تعمل؟ ما التصرف الصائب؟

ملحوظة: ليس من الضروري أن يستخدم المدرس جميع أصناف أسئلة التفكير العليا في كل موقف صفي بل يختار منها ما يسمح به ذلك الموقف.

ثالثا: أسئلة أقل وفترات انتظار أطول: إن توجيه عدد كبير من الأسئلة أثناء الدرس يعيق نمو القدرة على التفكير عند الطلاب، ولا يؤدي كما يعتقد البعض إلى المحافظة على تركيز انتباه الطلاب في موضوع الدرس، فالتركيز على السرعة في توجيه الأسئلة والإجابات السريعة القصيرة التي تتضمن في الغالب تذكرا للحقائق والمعلومات قد تساعد على استدعاء استجابات كثيرة من جانب

الطلاب، ولكنها لا تراعي الفروق الفردية كما أنها لا تساعد الطالب على تنمية مهارة التعبير اللفظي وهي غير مستندة إلى التفكير العميق.

ويرتبط بالتقليل من عدد الأسئلة إطالة فترة التوقف والانتظار بعد توجيه السؤال، وقد بينت دراسة أن تلميذ الصف الثالث الإعدادي ذا القدرة العالية يحتاج إلى مدة (14) ثانية لكي يجيب على السؤال فكم يحتاج تلميذ المرحلة الدنيا من وقت انتظار؟ وقد بينت الدراسات أيضا أن المدرسين لا ينتظرون في الغالب أكثر من ثانية أو ثانيتين ، ومن ثم فإن معظم الطلاب يحرمون من فرصة استخدام مهاراتهم العقلية فإعطاء الطلاب وقت الانتظار من(3) إلى (5) ثوان بعد طرح السؤال يجعل الطلاب يعطون إجابات أطول وأكثر عمقا واكتمالا من حيث التركيب اللغوي، ويزيدهم ثقة في أنفسهم ويزيد عدد الطلاب المشاركين في الإجابات و طرح عدد أكبر من الأسئلة.

رابعا: توزيع أفضل للأسئلة: على المدرس أن يوجه الأسئلة إلى جميع الطلاب بمستوياتهم التحصيلية المختلفة، وبذلك يجد كل تلميذ بقدر الإمكان فرصة ليختبر تفكيره من خلال التعبير اللفظي عن أفكاره وهذه الفرصة تساعده في توضيح الأفكار الخطأ وتنمية الأفكار الصحيحة.

خامسا: تشجيع مشاركة الطلاب: ونقصد بذلك التقليل من مقدار حديث المدرس أو إلقائه، وإلى زيادة فرص التعبير اللفظي من جانب الطلاب.

تحسين نوعية الإجابات: تتوقف كفاءة المدرس في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات الطلاب، فعدم تقبل إجابات الطلاب بصرف

النظر عن جودتها يعيق تنمية مهارات التفكير المناسبة، كذلك فإن عقاب الطالب بسبب خطأ إجابته أو عدم اكتمالها لا يشجع الطالب على المشاركة وكذلك عجز المدرس عن الاحتفاظ بالسؤال مُثارًا حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية، يعد نقصا في كفاءة المدرس في استخدام الأسئلة الصفية، وإذا أعطى الطالب إجابة خطأ فيمكنك أن توجه إليه أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة بالنسبة له وباستخدام التلميحات اللفظية يمكن أن يكوِّن الطالب إجابة صحيحة ويمكنك أيضا أن تعزز الطالب لإعطائه إجابة بسيطة، وتوجه السؤال بعد ذلك إلى آخرين لإعطاء إجابات أخرى وإذا كانت الإجابة صحيحة في جزء منها يمكنك أن تخبر الطالب بالجزء الصحيح وتشجعه على تصحيح أو توضيح الجزء الخطأ، وإذا كانت إجابة الطالب صحيحة، يجب عليك أن تستخدم تلميحات لفظية أو أسئلة تشجع الطالب على أن يوسع إجابته ليرتفع بها إلى مستوى أعلى من مستويات التفكير.

الأسئلة السابرة:

السؤال السابر سؤال متعمق بطبيعته يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلاب وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم وقد كان بياجيه أول من استخدم السؤال السابر، وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطويرية للطفل، وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص تفكير الأطفال من الولادة وحتى سن السادسة عشر.

تعريفها: "هي مجموعة أسئلة متسلسلة توجه لنفس الطالب عقب إجابته الأولية على سؤال معطى لسبر غور معرفته حتى يتيقن المدرس منها ويتصرف على ضوئها" ويستخدم السؤال السابر عندما تكون إجابة أحد الطلاب أو عبارته من النوع السطحي أو الغامض، الذي يفتقر إلى التخصيص أو الدقة أو التبرير؛ فيلجأ المدرس إلى استخدام أساليب السبر المختلفة التي تساعد الطالب على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير الراقي كما أنها تخلق نقاشاً صفياً ممتعا.

والجدول التالي يوضح أنواع الأسئلة السابرة مع أمثلة لكل نوع:

نوع السبر	الأمـثـلـــة
الاستيضاحي	ماذا تعني تماماً بقولك يا .....
الـنـاقـد	ما الأسباب التي جعلتك تقول ..... يا .....
التركيزي	هذا صحيح لكن ما انعكاسات ذلك على ..... ؟ (عندما تكون الإجابة صحيحة ويريد المدرس إبرازها) .
التذكيري	ما الجذر التربيعي للعدد 41 ؟ ..(لا أعرف) .. ما جذر 49 ؟(7) ... ما جذر 36 ؟(6) أين يقع ؟ (بين6،7). حاول أن تستخدم بعض الإرشادات المساعدة للتلميذ للتوصل للإجابة.
التحويلي	هل توافق زميلك يا ..... ؟ هل بإمكانك إضافة شيء جديد ؟
توسيع الأفكار	هل هناك أفكار أخرى حول هذا الموضوع ؟ تفضل يا ..... هل بإمكانك إضافة شيء حول الموضوع ؟ تفضل يا .....
إعـــادة توجيـــه	من منكم لديه فكرة أخرى ؟ تفضل يا .....

الأفكار	هل هناك طريقة أفضل ؟ ذكّرنا بما قاله زميلك يا .....
إتاحة فرصة أخرى	هل توافق على ما قاله زميلك يا .....؟ ولماذا ؟
للتفاعل الصفي	من يدعم وجهة نظر ..... ؟ تفضل يا .....
مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد	ما رأيك في ذلك ؟ بيّن وجهة نظرك في هذا الموضوع يا.... بم يمتاز الأمر الأول عن الأمور الأخرى ؟ هل تستطيع استنتاج شيء من وراء ذلك.

مهارات إتقان التفاعل الصفي:

وتتمثل في: مهارة طرح الأسئلة، ومهارة صوغ الأسئلة ،ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة معالجة إجابات التلاميذ.

أولا: مهارة طرح الأسئلة الشفوية:

يبين (حسن زيتون، 2001) أن المقصود بمهارة طرح الأسئلة أنها" مجموعة من السلوكات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من: "إعداد السؤال وتوجيهه، واختيار الطالب المجيب، والاستماع إلى الإجابة، والانتظار عقب سماع الإجابة، ومعالجة إجابات الطلاب، وتشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها".

كما يعرِّف (كمال زيتون، 2003) مهارة طرح الأسئلة بأنها " مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صياغة السؤال)،

ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ"

وحيث إن صياغة الأسئلة مهارة، وطريقة طرحها فن، فعلى المدرس أن يتقن هاتين الميزتين ووفقاً للتعريفين السابقين لمهارة طرح الأسئلة نجد أن هذه المهارة تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يمتلكها المعلم وهذه المهارات هي :

1. مهارة صوغ الأسئلة وترتيبها.
2. مهارة توجيه الأسئلة.
3. مهارة معالجة إجابات الطلاب.
4. مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب .

وفيما يلي شرح موجز لكل مهارة من هذه المهارات.

ثانيًا: مهارة صوغ الأسئلة :

تعتبر مهارة صوغ الأسئلة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستخدمها عند قيامه بممارسة عملية التدريس، وتتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من المعلم مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات والتي نوجزها فيما يلي:

- ارتباط الأسئلة بالأهداف التدريسية المراد تحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة، فلا تتركز فقط حول مجموعة أسئلة المستويات الدنيا من التفكير، بل تتضمن أسئلة المستويات المتوسطة وكذلك أسئلة المستويات العليا للتفكير.
- مناسبة الأسئلة لمستويات التلاميذ وقدراتهم.
- وضوح الأسئلة وتجنب الأسئلة الغامضة.

- تجنب الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا.
- يجب أن يستدعي السؤال فكـــرة واحـدة، فالسـؤال المركـــــب الـذي يشمل على أكثر من فكرة يمثل عائقاً أمام الـتلميذ في تنظـيم إجاباتـه حـول كـل فكرة على حـدة، ولذا فسـؤال مثـل: " مـا أنـواع التفاعـــلات الكيميائيـة؟ ومـا مخاطرها؟ وما مميزاتها؟ " يمثل ســـؤالاً مركباً يشتمل على أكثر من فكرة.
- أن تكون صـــياغة الأسئلة في أقل عدد ممكن من الكلمات، فالأسـئلة طويـــلة الصياغة تكـون أقـل وضـوحاً للطالـب ويصـعب عليـه إدراكهـا وتسـبب الشـعور بالضيق.
- أن تكون الـكلمات المستخدمة في السؤال مألوفة ولها مدلول عقلي واضح لدى الطلاب
- أن يكون التركيب اللغوي للسؤال صحيحاً.
- ألا يـــوحي السـؤال بالإجابـة الصـحيحة للطالـب، فسـؤال مثـل " تُسـمى عواصـــم بعض الدول بنفس مسمى الدولة، فما عاصمة دولة الجزائر؟"
- أن يكون للسؤال قيمة علمية.
- ضرورة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي ومتتابع وبحسب ترتيب توجيهها أثناء الدرس.
- أن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة بها مناسباً لوقت الحصة.

ثالثًا: مهـارة توجيـه الأسئلـة:

وتتكون هذه المهارة من مجموعة من السلوكات أو المهارات الفرعية وهي:

- تنظيم جلوس الطلاب بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.

- اختيار ألأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة.
- إلقاء السؤال بنبرة فيها الود والحماس.
- إلقاء السؤال بالسرعة المناسبة حسب مستوى السؤال المطروح، فأسئلة المستويات الدنيا من التفكير يمكن توجيهها بسرعة، أما أسئلة المستويات المتوسطة والعليا فيلقيها ببطء حتى يتمكن الطالب من فهم المقصود منها.
- إلقاء السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة.
- توجيه السؤال إلى جميع الطلاب وليس لطالب معين أو مجموعة من الطلاب.
- توجيه أسئلة متنوعة ومراعاة العدالة في توزيعها على الطلاب.
- تشجيع جميع الطلاب على المشاركة في الإجابات.
- الانتظار فترة من الوقت (فترة سكوت) قبل أن يسمح لأول طالب بالإجابة، وهذه الفترة تتيح له الفرصة للتفكير، وتمتد من 3 ثوان حتى 15 ثانية.
- عدم السماح بالإجابات الجماعية وفرقعة الأصابع وترديد كلمة "أنا".
- الطلب من أحد الطلاب الإجابة عن السؤال ومناداته باسمه.
- النظر باهتمام إلى الطالب المجيب وحثه على الإجابة باللغة الفصحى.
- إعطاء فرصة للطالب لإكمال إجابته وعدم مقاطعته.
- عدم السماح بمقاطعة الطالب المجيب من قبل زملائه.

رابعًا: مهارة معالجة إجابات التلاميذ:

وهذه المهارة تتضمن مجموعة من السلوكات أو المهارات الفرعية وهي :

- عدم تجاهل إجـابة أي طالب، فلا يعاد طرح السؤال الواحد إلى طالب آخر، أو طرح سؤال جديد قبل التعقيب على إجابة الطالب الأول.
- عدم التسرع في الإجابة على السؤال الذي تم طرحه على الطلاب .
- عدم استخدام عبارات محبطة أو ساخرة تعليقاً على إجابات الطلاب الخطأ.
- التنويع مـن أساليـب التعامل مع إجابة الطالب حسب صحة هذه الإجابة، ويوجد أربعة أشكال رئيسية لهذه الإجابات هي:

- إجابة صحيحة تماماً ومصاغة بشكل جيد.
- إجابة صحيحة لكنها غير مصاغة بشكل دقيق علمياً.
- إجابة فيها جزء من الصحة وجزء من الخطأ.
- إجابة (لا أعرف) أو الإجابة الخطأ.

وفيما يلي بيان لكيفية تعامل المعلم مع كل منها: (حسن زيتون، 2001)

- **كيفية التعامـل مـع الإجابـة الصـحيحة المصـاغة بشـكل جيـد:** فـيمكن أن يتعامل المعلم مع هذه الإجابة بواحدة أو أكثر من الأساليب التالية:

- تعزيز الإجابة الصحيحة بأساليب لفظية أو غير لفظية .
- ترديد إجابة الطالب بحماس وبصوت يسمعه جميع الطلاب .
- توجـيه سؤال أو أكثر إلى نفس الطالـب المجيـب بعـد إجابتـه عـن السـؤال الأصلي، بغرض توسيع الإجابة، أو تفسيرها، أو بغرض رفع مستوى التفكير.

- **كيـفية التعامل مع الإجابة الصحيحة المصاغة بشكل غير دقيق علمياً:**

- يمكن أن يخبر المعلم الطالب بأن إجابته تدل على الفهم، إلا أنها في حاجة إلى إعادة صوغ بشكل أكثر دقة.

- **كيفية التعامل مع الإجابة التي فيها جزء صحيح وجزء خطأ**: ويمكن أن يتعامل المعلم مع هذه الإجابة بواحد أو أكثر من الأساليب الآتية:

- يشعر الطالب بأن إجابته فيها جزء صحيح وجزء خطأ، وأن عليه التفكير في تصحيح الجزء الخطأ بنفسه.
- طرح سؤال أو عدة أسئلة على نفس الطالب المجيب تستهدف مساعدته على أن يكتشف الخطأ بنفسه والعمل على تصحيحه.
- تزويد الطالب بتلميحات لفظية تعمل على بيان الجزء الخطأ ومن ثم تصحيحه.

- **كيفية التعامل مع الإجابة (لا أعرف) أو الإجابة الخطأ**: ويمكن أن يتعامل المعلم مع هذه الإجابة بواحدة أو أكثر من الأساليب الآتية:

- الطلب من الطالب التفكير مرة أخرى في السؤال مع تشجيعه لفظياً .
- إعادة صوغ السؤال بعبارات أسهل.
- تبسيط السؤال أو تجزئته إلى عدة أسئلة فرعية.
- إعطاء سؤال ثان أسهل من السؤال الأصلي.
- طرح سؤال لمساعدة الطالب على اكتشاف الخطأ، ومن ثم تصحيحه بنفسه.
- إعادة توجيه السؤال إلى طالب آخر ليجيب عنه.

إرشادات لرفع كفاية طرح الأسئلة الصفية:

1. توظيف أسئلة تباعدية أكثر وتجنب الأسئلة التي يجاب عنها بنعم أو لا.
2. طرح السؤال بصوت واضح طبيعي وبطريقة تخلو من أية إشارة للتهديد أو التكلف.

3. توجيه الأسئلة مباشرة بعد الانتهاء من كل فقرة تعليمية (فكرة معينة) لغرض تقويم الطلاب وتحقيق المزيد من التعلم.

4. تشجيع الطلاب على إعطاء استجابات ثرية باستخدام الأسئلة السابرة.

5. توجيه الأسئلة للطلاب غير المنتبهين أو المتسربين من الحصة ذهنياً حيث يفيد هذا الإجراء التعليمي غالباً في عودتهم إلى جو الحصة ومشاركتهم في أنشطتها المختلفة.

6. توزيع الأسئلة توزيعاً عادلاً على الطلاب ليتساوى الجميع في الحقوق والمسؤوليات وعدم إعفاء غير القادر أو غير الراغب في المشاركة مع اختيار الوقت المناسب والسؤال الملائم لمستوى كل تلميذ.

7. عدم اقتراح الإجابة خلال السؤال لأن ذلك يلغي المبرر من توجيه السؤال، بل لابد من تحري الموضوعية دون الإشارة أو التلميح المباشر للإجابة المطلوبة، لمساعدة الطلاب على التفكير الجاد وزرع الثقة والقدرة الذاتية على العطاء لديهم.

8. البعد عن التعزيز الشديد أثناء المناقشة والبحث دائما عن جواب أفضل.

9. تجنب السرعة في طرح الأسئلة على أن يكون عدد الأسئلة في الحصة الواحدة معقولاً، ويسمح لجميع الطلاب بالتأمل والتفكير وإعطاء الإجابة السليمة، علماً أن قلة عدد الأسئلة لا يعد بحد ذاته إشارة للتدريس الجيد فلابد من الاعتدال.

10. التركيز على النقاط الرئيسة الهامة عند طرح السؤال وعدم استغلال الأسئلة للاستفسار عن المعلومات الهامشية.

11. تحديد نوع الأسئلة على أساس المعلومات والخبرات المتوفرة لدى الطلاب، حيث لا يقوم المدرس بطرح أسئلة التقويم وإصدار الأحكام قبل امتلاك الطلاب لقدرات التذكر والتطبيق والتحليل والربط ليتمكنوا بعدها من التقويم.

12. احترام أسئلة الطلاب ومبادراتهم وتقبلها وعدم رفضها؛ مما يساعدهم على زيادة الثقة بالنفس ونمو الفردية.

13. إعطاء فترة انتظار مناسبة للطلاب بعد طرح السؤال، على ألا تطول الفترة إضافة إلى عدم الانتقال السريع والمفاجىء من سؤال إلى آخر إلا بعد استيفاء السؤال الأول حقه من الإجابة بأسلوب واعٍ وناضج.

14. انتظار الطالب وعدم الانتقال لغيره إلا بعد استيفاء إجابته وبعد المحاولة الجادة معه بإعادة صوغ السؤال له، ويسمح بالتلميح غير المباشر في مثل هذه الحالة أو الاكتفاء بإجابة على جزئية من السؤال وتكملته من تلميذ آخر دون إحراج.

15. تشجيع الطلاب على التفاعل الإيجابي بين بعضهم البعض عن طريق طرح أسئلة فيما بينهم واقتصار دور المدرس على الإشراف والتوجيه.

16. تجنب ردود الفعل المبالغ فيها، والتعليمات المبالغ فيها أيضا.

17. تنمية أساليب الإصغاء الجيد لكل من المعلم والمتعلم.

18. طرح أسئلة تلائم مستويات الطلاب المعرفية والنمائية.

إضاءات بحثية:

ماذا يحدث عندما ينجح المعلمون في تحسين مهارة طرح الأسئلة الصفية؟

لقد أشارت الأبحاث إلى ما يلي:

- قدرة المعلمين على طرح أسئلة ذات مستويات ذهنية عليا لها ارتباط إيجابي بتحصيل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع من المرحلة الابتدائية.
- قدرة المعلمين على زيادة وقت الانتظار يرتبط إيجابا مع تحصيل الطلبة.
- قدرة المعلمين على تنويع استراتيجيات طرح الأسئلة يرتبط إيجابا مع تحصيل الطلبة ومن هنا أخي المعلم لا يستطيع أحد أن يتجاهل دور الأسئلة الصفية في تحسين مخرجات عملية التعليم، فهي تأخذ جزءا كبيرا من وقت التدريس، وإن المعلم الكفء هو الذي يستغل كل دقيقة لمداعبة عقول طلابه بأسئلة متنوعة وباعثة على التفكير، ويجعل من المتعلم مشاركا ومتحدثا ومناقشا ومتفاعلا ليحقق بذلك أهداف التربية والمجتمع.
- أثبتت الدراسات أن لنوعية الأسئلة المستخدمة علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى الطلاب، وقد تبين أن المعلمين الذين استخدموا أسئلة تثير التفكير كان طلابهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب في التفكير.

همسة: عزيزي المدرس: اعلم جيدا أن أحدا لم يكتشف بعد سلاسل تكبل العقول، وإذا أردت أن تملأ الدنيا معرفة جديدة عليك أن تملأها أسئلة جديدة، وتذكر أيضا أن القدرة على توجيه الأسئلة الجيدة ليست موهبة فطرية بل هي مهارة مكتسبة تنمى بالتدريب والممارسة، وإذا أردت أن تصبح مربيا ذا كفاءة عالية يجب عليك أن تبدع في طرح الأسئلة الصفية لأنها مفتاح خلق وتربية العقول، أما نصيحتي لك هي أن تسأل وتستمع، ثم تسأل وتستمع ولا تنس قول أنشتاين: "إن أهم شيء ألا تتوقف عن التساؤل".

مراجع الفصل السابع

1. القرآن الكريم
2. أفنان دروزة (2005) الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، فلسطين.
3. جابر عبد الحميد جابر (1982) مرشد المعلم، القاهرة: عالم الكتب.
4. جابر عبد الحميد جابر (1994) مهارات التدريس، دار النهضة العربية.
5. سلام سيد أحمد سلام، (1991) المرشد في تدريس العلوم، ط1 ، دار طيبة.
6. عايش محمود زيتون (1996) أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.
7. عبد اللطيف إبراهيم، وسعد أحمد(1991) المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، ط6، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
8. عزت جرادات، وآخرون (1983) التدريس الفعال، ط (4)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان.
9. فتحي عبد الرحمن جروان (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
10. كمال عبد الحميد زيتون (2003) التدريس – نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.
11. وصفي عصفور (1999) "ملف خاص حول تعلم مهارات التفكير العليا " مجلة المدرس والطالب، العددان الثالث والرابع، معهد التربية، الأنروا– اليونسكو، عمان ،الأردن.

الفصـــل الثامن

الوسائـــل التعليميـــة

أهــداف الفصــل الثامن

- من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:
- تعرِّف الوسيلة التعليمية.
- تصنف الوسائل التعليمية.
- تذكر أنواع الوسائل التعليمية.
- توضح فوائد توظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.
- تبين دور الوسائل التعليمية في تحسين عمليتي التعليم التعلم.
- تدلل على مساهمة الوسائل في علاج بعض المشكلات التعليمية.
- تعدد معايير اختيار الوسيلة التعليمية.
- تشرح قواعد توظيف الوسائل التعليمية.
- تستدل على أهمية توظيف الوسائل من القرآن الكريم.
- تحدد معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم.

الوسائـل التعليميـة

مدخـل:

إن أفضل أنواع التعلم هو ما يتم من خلال تجارب خبرة حية ومباشـرة وهـذا مـا اتبعه سقراط في تعليم تلاميذه إذ كان يخرج بهم إلى الأماكن العامة لكي يسـتمعوا إلى الناس ويناقشهم في آرائهم وفى أساليب حياتهم،إلا أنه بمرور الزمن تعقـدت الحياة، وازدادت تعقيداً في وقتنا الحاضر، حيث إنه من الصعب توفير هذا النوع من الخبرات، لوجود عوائـق كـثيرة مثـل البعـد الزمـاني والبعـد المكـاني وكثـرة النفقات وكبر حجم الأشياء المطلوب دراستها أو خطورتها علـى حيـاة الطـلاب، لهذا كله أصبحت الحاجة ماسة إلى توفير خبرات أخرى تكون بديلـة للخـبرات المباشرة وتساعد في عملية التعلم فظهر ما يسمى بالخبرة غير المباشرة، وفـى هـذا النوع من الخبرات يتم التعلم عن طريق وسائل اتصال تربط بين الطلاب والواقـع دون الخروج إليه، وسميت هذه الوسائل بوسائل الاتصال "أو الوسائل التعليمية "وهى متنوعة ومتعددة منها ما يسمع ومنها ما يشاهد ومنها مـا يسـمع ويشـاهد في وقت واحد.

وتعتمد العملية التعليمية بوجه عام على مجموعة من العناصر ذات علاقة عضوية متماسكة وتفاعلات مستمرة، لا يمكن فصلها عن بعضها البعض نظـرا لمـا يوجـد بينها من تكامل مستمر في أثنـاء العمليـة التعليميـة، ويمكـن القـول أن الوسـائل التعليمية تمثل أحد هذه العناصر وتعد ركنا أساسيا في العملية التعليميـة،ومرجع ذلك هو أن الوسائل التعليمية هي القناة أو القنوات التي تمر خلالها الرسالة بين

المرسل والمستقبل، فهي باختصار عبارة عن قنوات للاتصال ونقل المعرفة، بل إنها "ضرورة لكل مؤسسة تعليمية ولكل مدرس – ومن هنا – صار التعرف عليها وعلى أسس اختيارها واستخدامها وتقويمها أمراً لازماً لكل فرد في التعليم بمختلف مراحله.

تعريف الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية "بأنها الأدوات والمواد التعليمية التي يوظفها المدرس بخبرة ومهارة في المواقف التعليمية، لنقل محتوى تعليمي أو الوصول إليه بحيث تنقل المتعلم من واقع الخبرة المجردة إلى واقع الخبرة المحسوسة، وتساعده على تعلم فعال بجهد أقل ووقت أقصر وكلفة أرخص في جو مشوق ورغبة نحو تعلم أفضل".

وتعرَّف" بأنها الأدوات والمواد والأجهزة والمواقع التي يوظفها المدرس داخل المدرسة أو خارجها في إطار خطة لتفعيل دور المتعلم وتحويل المجرد من المعلومات إلى محسوس وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية"(محمد البغدادي، 1998)

تطور مسمى الوسائل التعليمية:

لقد ظهرت تسميات كثيرة للوسائل كما يرى (بشير الكلوب، 1992)، منها ما ارتبط بنظرة علمية دقيقة، ومنها ما استمزجه المختصون والمؤلفون في هذا المجال ومن هذه التسميات: الوسائل السمعية والبصرية، ووسائل الإيضاح، والوسائط التعليمية، والوسائل التعليمية، ومعينات التدريس، ووسائل الاتصال، وتكنولوجيا التعليم بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والأدوات والأجهزة

والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، وجدير بالذكر أن تكنولوجيا التعليم تعنى بتوظيف أسلوب النظم في التعليم لكي تتحول العملية التعليمية من المستوى العشوائي إلى المستوى المنظم، ومن تلك اللحظة بدأت الاتجاهات التربوية تنادي بتخطيط وإعداد الدروس، وجاءت تكنولوجيا التعليم لتخرج الموقف التعليمي المعاصر من النمطية والتقليدية التي كرست دور المدرس إلى الحداثة والمعاصرة بتفعيل دور المتعلم وتنظيم دور المدرس فأصبح المدرس ذا مهام راقية والمتعلم يمتلك حرية التعبير والحركة الموجهة والمبادرة.

كما جاءت لتحرر الموقف التعليمي المعاصر من مزاجية وذاتية النظرة، إلى الموضوعية والعلمية حسب نتائج الأبحاث التي تقرر ما يحتاجه الموقف وما لا يحتاجه كما جاءت لتوظيف الآلة إلى جانب الإنسان في الموقف التعليمي في علاقة شاملة ومتوازنة مع كافة عناصر الموقف، ولقد أنقذت تكنولوجيا التعليم الموقف التعليمي من إهدار الوقت والجهد ليصبح في ظلها موقفاً منتجاً وهذا لإنتاج أصبح مؤشراً للحكم عليه بالنجاح أو الفشل.

الفرق بين الوسيلة والأداة:

إن الوسيلة التعليمية تتكون من المادة التعليمية بالإضافة إلى جهاز عرضها الذي هو الأداة، ولا يصح أن نسمي المادة التعليمية بحد ذاتها أو الجهاز وحده وسيلة تعليمية لأنها لا تكسب صفتها الحقيقية إلا إذا كانت تعرض معلومات محددة أي أن جهاز عرض الشفافيات لا يصبح وسيلة تعليمية إلا إذا اندمجت معه الشفافية وعرضت المعلومات التي تحوزها على شاشة العرض.

تصنيفات الوسائل التعليمية: (عاطف فهمي: 2003)

اعتمد في تصنيف الوسائل عدة مبادئ (معايير) منها:

1. **الحواس**: أي حسب الحاسة التي يستخدمها المتعلم في الوسيلة التعليمية وصنفت إلى

- وسائل سمعية: وهي الوسائل التي يستخدم فيها المتعلم الأذن في التعلم (كالراديو، التسجيلات الصوتية).
- وسائل بصرية: وتعتمد على حاسة البصر عند المتعلمين مثل (المخططات، الخرائط، الشفافيات).
- وسائل سمعية وبصرية: وتعتمد على حاستي السمع والبصر معاً مثل: (التلفاز، الأفلام التعليمية المتحركة، جهاز عرض الأفلام (الفيديو).
- التفاعلية: الآلات التعليمية، الألعاب التعليمية، الكتب المبرمجة.

2. **حسب عدد المستفيدين منها**: وصنفت إلى:

- فردية: متعلم واحد (كالمجهر المركب).
- جماعية: مجموعة من المتعلمين (تستخدم داخل غرفة الصف) كالعروض التوضيحية.
- جماهيرية: برامج التعليم والتثقيف كالقنوات التعليمية، الفضائيات.

3. حسب إمكانية عرضها:

- تعرض ضوئياً على الشاشة: الشرائح، الشفافيات، الأفلام.
- تعرض مباشرة على المتعلمين: الخرائط، اللوحات، الملصقات.

4. حسب فاعلية المتعلم:

- سلبية: كالمذياع، الأشرطة الصوتية (ناقلات سلبية).

- نشطة: التعليم بمساعدة الحاسوب، التعليم المبرمج (ناقلات نشطة).

5. حسب طريقة الحصول عليها:

- جاهزة: حيث يتم إنتاجها في المصانع لأغراض تجارية.
- مصنعة محلياً: تلك التي ينتجها المعلم أو المتعلم ومن البيئة المحلية.

6. حسب خاصية الصوت:

- صامتة: مثل الصور، الرسوم، اللوحات، الأفلام غير الناطقة، المجسمات.
- ناطقه: التسجيلات الصوتية، الإذاعة المدرسية، الأفلام التعليمية، التلفاز.

7. حسب طريقة الإنتاج:

- آلياً: مثل الشفافيات المطبوعة، أشرطة الفيديو، الصور الفوتوغرافية.
- يدوياً: مثل اللوحات، الشفافيات اليدوية.

9. حسب دورها في التعليم:

- وسائل رئيسة: (تستخدم كمحور للتعليم) مثل التلفاز، الحاسوب، والتعليم المبرمج.
- وسائل متممة: مثل بعض الأوراق، والراديو.
- وسائل مكملة (إضافية): استخدام وسائل خاصة من إنتاج هيئات تعليمية تكسب التلاميذ مهارة خاصة قد لا تحققها الوسيلة الرئيسية.

9. من حيث وظيفتها:

- وسائل الوصف: ويقصد بها بث المعلومة وعرضها بأشكال مختلفة.

- وسائل الأشياء: وفيها تكون المعلومة جزءاً منها أو فيها مثل الحجم، الكتلة، الوزن، مثل الآلات والأدوات، المقاطع، النماذج، والعينات المحفوظة مثل: الصخور والعينات النباتية والحيوانية.
- وسائل التفاعل: وفيها يتفاعل المتعلم مع الوسيلة مثل الحاسوب والألعاب التربوية، والآلات التعليمية.

أنواع الوسائل التعليمية/ التعلمية (مصطفى عبد الرحمن، 2002):

- الرسومات (البيانية، الخرائط، الرسوم التخطيطية،.)
- الأجهزة التعليمية:
- السمعية: مثل (الراديو، الهاتف المسجل).
- البصرية: مثل (جهاز عرض الشفافيات، جهاز عرض الشرائح، جهاز عرض الصور المعتمة)
- السمعية البصرية: مثل (التلفاز الفيديو، الحاسوب)
- اللوحات التعليمية:
- لوحة الجيوب
- اللوحة المغناطيسية
- اللوحة الوبرية
- اللوحة القلابة
- اللوحة الكهربائية
- **المجسمات:** المجسمات الإسفنجية، والمجسمات الشمعية (البلاستيكية).
- الفحم، الزجاج، الصخور، أوراق النبات.....
- الصور بشتى أنواعها.

- الصحف والمجلات والنشرات
- الوثائق والمعاهدات والاتفاقيات
- المتاحف والمعارض
- العينات بمختلف أنواعها مثل عينة من التربة والمحاصيل. الخ
- العروض التوضيحية: مثل (تشريح أرنب، دراسة انكسار الضوء)

فوائد توظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم: (محمد عسقول، 2006):

إن في توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم فوائد كبيرة تعود على المتعلم في شتى نواحي حياته: النفسية والتعليمية والتربوية وذلك من خلال ما تقوم به من أدوار تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية والمتمثلة في العديد من النقاط.

فمن الناحية النفسية:

- تساهم في تنمية دافعية المتعلم نحو التعلم وتزيد من رغبته في ذلك.
- تساهم في شد انتباه المتعلم بما تشمل من عناصر إثارة.
- لها دورها المباشر في تعزيز التعلم.
- تؤثر في الميول والاتجاهات بتعديلها وتنميتها وبناء ميول جديدة.
- تشعر المتعلم بشيء من المتعة خلال الموقف التعليمي.
- تعزز عنصر الثقة، وتخفف من التأثير السلبي للفروق الفردية.

ومن الناحية التعليمية:

- تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية .

- تنمية القدرات الفكرية والأدائية الخلاقة، وزيادة الطلاقة اللفظية لدى التلاميذ.
- تعزيز الإدراك الحسي من خلال ما توفره من خبرات حسية للتلاميذ.
- تسهيل عملية التعلم وإكساب التلاميذ خبرات أعمق وأبقى أثرا.
- ترفع من كفايات المعلم الأدائية.
- لها دورها في رفع مستوى الكفاءة في العملية التعليمية .
- تعزز دور طريقة التدريس التي لا تنفصل عن الوسيلة المناسبة.
- زيادة التعلم كما ونوعا من خلال التغذية الراجعة التي تزود بها الفرد.
- توفر الكثير من الوقت والجهد للمعلم والمتعلم.

ومن الناحية التربوية:

- تربط الحياة المدرسية بالمجتمع المحلي .
- ترفع من استجابات المتعلم النشطة إما بالقيام بتجربة عملية أو أداء حركة ما أو تحديد موقع على خارطة وغيرها .
- تزيد من حيوية وتفاعل المتعلم، وتساهم في تعديل سلوك الأفراد .
- تساهم في تعزيز بعض القيم مثل الاحترام والتعاون وتحمل المسئولية .

دور الوسائل التعليمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم:

يمكن للوسائل التعليمية أن تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي، ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحاً في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم، إلا أن هذا الدور في مجتمعنا لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل دون التأثير المباشر في عملية التعلم وافتقاد هذا الاستخدام للأسلوب النظامي الذي يؤكد عليه المفهوم

المعاصر لتقنية التعليم. ويمكن أن نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين العملية التعليمية بما يلي:

1. إثراء التعليم:

أوضحت الدراسات والأبحاث (منذ بداية حركة التعليم السمعي البصري)، ومروراً بالعقود التي تلتها أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة، وإن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم، وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية، ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي شكلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الخبرات التعليمية بأساليب مثيرة وجذابة.

2. اقتصادية التعليم:

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة والاقتصاد في الوقت والجهد والمصادر .

3. إثارة الدافعية وإشباع حاجات المتعلم:

يأخذ الطالب من خلال توظيف الوسائل التعليمية بعض الخبرات التي تثير اهتمامه، وتحقق أهدافه، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم

أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى الطالب إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

4. جعل الطالب أكثر استعدادا للتعلم:

تزيد الوسائل التعليمية من حالة استعداد الطالب للتعلم فعل سبيل المثال مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدراسية يهيئ الخبرات اللازمة له وتجعله أكثر استعداداً للتعلم مما يجعل تعلمه في أفضل صورة.

5. تزيد من بقاء أثر التعلم: (محمد البغدادي، 1998):

إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلّم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين كل ما تعلمه الطالب، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم

لمدة أطول.

6. البعد عن الوقوع في اللفظية:

والمقصود باللفظية استعمال المدّرس ألفاظا ليست لها دلالة عند الطالب كالتي عند المدّرس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن الطالب، ولكن إذا تنوعت 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 المدّرس والطالب .

7. زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلم:

تنمي الوسائل التعليمية قدرة الطالب على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند الطلاب.

8. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

الفروق الجسمية: في حالة وجود فروق جسمية بين اثنين من المتعلمين أحدهما مبصر والأخر كفيف ، تتدخل الإمكانيات في النشاط التعليمي لتقليص تأثير هذه الفروق على التعلم بواسطة الوسيلة التعليمية ، بهدف توصيل المعرفة إلى الاثنين، فنلجأ إلى استخدام وسيلة مناسبة لتعليم المبصر ونستخدم وسائل سمعية أو لمسية لتعليم الكفيف.

نلاحظ بعد التقويم أن الأول حصل على المعلومة والثاني حصل عليها أيضاً ، وعندها نكون قد أوقفنا التأثير السلبي للفروق الجسمية بين المتعلمين

الفروق النفسية: تأتي مجموعة من الطلاب إلى الفصل وكل واحد منهم لديه اهتماماته التي يتفق أو يختلف فيها عن الآخرين؛ لهذا يمكن أن نلاحظ في بداية أية حصة أن اهتمامات الطلاب مشتتة، ولكن بمجرد عرض وسيلة تعليمية تتحقق الإثارة التي يترتب عليها تركيز الانتباه، وكأن الفروق النفسية هنا لم يعد لها ذلك التأثير المخل.

1. **الفروق المعرفية**: إن دور الوسيلة في تقليص الفروق العقلية يظهر عند زيادة عدد الطلاب الذين يستوعبون المعلومة في حالة توظيفها، فإذا عرضت المعلومات نظرياً نلاحظ فروقاً كبيرة في درجة الاستيعاب، وإذا عرضت بواسطة وسيلة تعليمية نجد أنه كلما كانت الوسيلة أقرب إلى الواقع فإنها تساهم بدرجة أفضل في تقليص تأثير الفروق المعرفية بين المتعلمين وجدير بالذكر أن الوسيلة لا تزيل تأثير هذه المشكلة بالكامل بل تحد منها.

إسهامات الوسائل في حل مشكلات التعليم: (بشير الكلوب، 1992):

أولاً: ازدحام الفصول بالمتعلمين:

إن الزيادة المستمرة في عدد السكان تنعكس مباشرة على معدل زيادة المقبلين على التعليم، في ظل انتشار الوعي وإلزامية التعليم، فيؤدي إلى اكتظاظ الفصول بالمتعلمين وتظهر جوانب المشكلة كما يلي:

- زيادة عدد الطلاب تجعل مهمة المعلم أكثر صعوبة في السيطرة على الموقف التعليمي.
- إن تزايد عدد المتعلمين في الفصل ينعكس سلباً على واقع العملية التعليمية بكافة عناصرها من متعلم ومعلم وإمكانيات.
- كلما زاد عدد المتعلمين تعمقت مشكلة الفروق الفردية بينهم، ويقل نصيب المتعلم الواحد في المشاركة كلما زاد عدد المتعلمين.

دور الوسائل في المعالجة:

في حالة زيادة عدد المتعلمين يحتاج المعلم إلى مجهود كبير لأداء دوره، مثل رفع صوته وتكثيف المتابعة من أجل السيطرة، أو الحاجة إلى المزيد من التوضيح والشرح والتكرار، حتى يتحقق مستوى من الفهم، وللوسيلة هنا دور مساعد إلى حد كبير مثل استخدام مكبرات الصوت والحاجة إلى مثيرات فنية بهدف تركيز الانتباه، والمحافظة على الهدوء، واستخدام الفيديو وأجهزة الإسقاط واللوحات من أجل الشرح والتوضيح ومن هنا فإنَّ ما لا يستطيع المعلم تغطيته في ظل الأعداد الكبيرة للمتعلمين تأتي الوسيلة التعليمية لتؤدي دورها في هذا الصدد.

ثانياً: الزيادة الهائلة في حجم المعارف الإنسانية:

- إن الثورة المعرفية والانفجار التكنولوجي والحركة المستمرة في البحث والاكتشاف وزيادة وتعمق التخصصات في مجالات العلوم المختلفة أدى إلى مضاعفة المعرفة وتطورها بمعدل سريع ترتب عليه ما يلي:
- أصبح العقل البشري غير قادر على استيعاب المعرفة والاحتفاظ بها.
- صعوبة التنقل بحجم المعارف الهائل من مكان إلى آخر.
- العبء الكبير الذي تسببه عملية تخزين المعرفة.

دور الوسائل في معالجة المشكلة: إن ما يحتويه الإنترنت من معلومات هائلة اليوم ساهم في معالجة مزدوجة لهذه المشكلة فهو يحتفظ بالمعلومات وييسر نقلها إلى أي مكان في العالم في نفس الوقت، وللفيديو كونفرنس دور هام في نقل المعرفة بالاتصال المباشر (صوت + صورة) وفي الاتجاهين، كما أن استخدام الوسائل يؤثر إيجاباً في استيعاب هذه المعلومات والاحتفاظ بها لمدة زمنية طويلة.

•**ثالثا: انخفاض مستوى الكفاءة في العملية التعليمية**: (محمد عسقول، 2006)

يعني الجانب الكمي للكفاءة مقارنة المدخلات بالمخرجات، فكلما تقلصت الفروق بينهما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الكفاءة لو كان – على سبيل المثال - لدينا ستة آلاف خريج من المرحلة الثانوية في منطقة ما، وكان كلهم مسجلا في بداية هذه المرحلة، فهذا يعني أن مستوى الكفاءة في التعليم الثانوي مرتفع إلى المستوى المثالي، لأن كل المسجلين قد تخرجوا في الوقت المحدد، ولو افترضنا أن الذين تخرجوا فقط خمسة آلاف فهذا يعبر عن مستوى أقل من الكفاءة وإذا سألنا

أنفسنا: أين الذين لم يتخرجوا؟ نجد جزءاً قد رسب والآخر قد تسرب، وهذان العنصران هما مؤشر للحكم على الكفاءة:

- انخفاض نسبة الرسوب مؤشرا لارتفاع مستوى الكفاءة (تناسب عكسي)
- انخفاض نسبة التسرب مؤشرا لارتفاع مستوى الكفاءة (تناسب عكسي)

دور الوسائل في معالجة المشكلة:

- عادة ما يكون الرسوب نتيجة لعجز معرفي يؤدي إلى عدم قدرة المتعلم على تحقيق الحد الأدنى من التحصيل المطلوب للنجاح، وإذا كان المتخصصون غير مختلفين على دور الوسيلة في تجسيد المعلومات، وتوضيحها، وتقديم تعلم محسوس يساهم في فهم المتعلم وإدراكه لها؛ فإن من تعلَّم بدون استخدام الوسيلة ورسب يتوقع لو تعلم باستخدامها أن يحظى بفرصة أكبر للنجاح، أي أن نسبة الرسوب تتقلص باستخدام فاعل للوسائل التعليمية، وهذا يعني ارتفاع مستوى الكفاءة، وكذلك التسرب عادة ما يكون مرتبطاً بأسباب نفسية أو نتيجة لتكرار مرات الرسوب يترتب عليه عزوف المتعلم عن التعلم، إلا أن توظيف الوسائل قد يؤدي إلى العكس، بأن تتنامى دافعيتة نحو التعلم، لما لها من دور في زيادة الرغبة في التعلم فتنخفض نسبة التسرب فيكون مؤشراً لرفع مستوى الكفاءة

- **قواعد عامة لتوظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم**: عزيزي المعلم:

- حدد محتوى الدرس وتأكد أن الوسيلة التي ستختارها ترتبط بالمحتوى دون زيادة.
- ادرس خصائص المتعلمين ثم اختر الوسيلة الأكثر ارتباطاً بهم .
- حدد الهدف السلوكي بعناية ثم اختر الوسيلة المرتبطة به .

- اختر طريقة التدريس المناسبة ثم اختر الوسيلة التي تخدم توظيفها .
- تأكد من توفر الوسيلة التي اخترتها أو إمكانية توفيرها .
- ادرس الظروف والإمكانيات المدرسية حين اختيارك للوسيلة التعليمية.
- إذا اخترت وسيلة تعليمية فكن على يقين من امتلاكك لمهارة استخدامها.
- راع القيم والعادات والتقاليد عند اختيار الوسيلة التعليمية .

معايير اختيار الوسيلة التعليمية: (عاطف فهمي، 2003).

- الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.
- طريقة التدريس.
- الخصائص النمائية للمتعلمين.
- الإمكانات الفنية والمادية المتاحة
- اتجاهات المعلم ومهاراته.

وإن نجاح المعلم في اختيار أكثر الوسائل التعليمية ملاءمة يتطلب منه الاسترشاد ببعض الخصائص التي من أبرزها أن تكون الوسيلة المختارة:

- متقنة الصنع وصالحة للاستخدام.
- مناسبة لأعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة.
- متناسبة مع التطور العلمي والتكنولوجي للمجتمع.
- مساوية للجهد أو الوقت أو المال المبذول في إعدادها أو الحصول عليها.
- قابلة للعرض في حدود الوقت المخصص لذلك في سياق الحصة أو الدرس، وفي حدود سعة غرفة الصف وإمكانية مشاهدة جميع تلاميذ الصف لها.

- مرنة تسمح بتعديلها بالإضافة أو بالحذف حسب مقتضيات طبيعة المادة والوقت المتاح.
- ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة ومتوافقة مع الهدف المراد تحقيقه.

وقد فصلت الكتب المتخصصة في هذا الميدان تلك القضايا بصورة وافية، وأي فرد له علاقة بالعملية التربوية سواء أكان مدرسا في رياض الأطفال أم أستاذا في الجامعة ليكون مخطئا إذا لم تحتو مكتبته الخاصة كتابا أو أكثر مما يتحدث عن الوسائل التعليمية للرجوع إليها والاستفادة منها عمليا.

قواعد توظيف الوسائل التعليمية:

- **قواعد قبل توظيف الوسيلة:**

- تحديد الوسيلة المناسبة، والتأكد من توافرها، وإمكانية الحصول عليها.
- تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة، وتهيئة مكان عرضها.

- **قواعد عند توظيف الوسيلة:**

- التمهيد لاستخدام الوسيلة.
- استخدام الوسيلة في التوقيت المناسب.
- عرض الوسيلة في المكان المناسب.
- عرض الوسيلة بأسلوب شيق ومثير .
- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها.
- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها.
- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة.

- عدم الإطالة في عرض الوسيلة تجنباً للملل.
- عدم الإيجاز المخل في عرض الوسيلة.
- التخفيف من ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل.
- عدم إبقاء الوسيلة أمام الطلاب بعد استخدامها تجنبا لانصرافهم عن متابعة المدرس.
- الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة.

قواعد بعد الانتهاء من توظيف الوسيلة ...

1. **تقويم الوسيلة:** من المعلوم أن توظيف الوسيلة التعليمية لا ينتهي بانتهاء عرضها وإنما ينبغي التعرف إلى مدى استفادة التلاميذ منها وعليه فإن تقويم الوسيلة التعليمية يهدف إلى التعرف على مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، ومدى تفاعل الطلاب معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى، وفيما يلي بعض الأسس لتحقيق أكبر قدر ممكن من موضوعية التقويم:

- مدى ملاءمتها للتلاميذ ومدى مساهمتها في زيادة فهمهم للموضوع.
- مدى فعالية الوسيلة في إعطاء صورة واضحة وحقيقية عن الأفكار والعمليات والأشياء والأحداث التي تعرضها، ومدى نجاحها في المساعدة على تحقيق الأغراض التي من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن الدرس.
- مدى سلامة الوسيلة والمادة التي تعرضها من الناحية العملية.
- مدى استحقاق الوسيلة لما يبذل في إعدادها واستخدامها من وقت وجهد وتكاليف.

- نواحي القوة والضعف في استخدام الوسيلة، والأساليب أو الخطوات التي يمكن أن تستخدم في المرات التالية لتحسين فاعليتها التعليمية.

2. **صيانة الوسيلة:** أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفها وتنسيقها، كي تكون جاهزة للاستخدام مرة أخرى.

3. **حفظ الوسيلة:** أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبها أو استخدامها في مرات قادمة.

<u>أساسيات في توظيف الوسائل التعليمية:</u>

1. تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة، وهذا يتطلب معرفة المعلم الجيدة بصياغة الأهداف بشكل دقيق ومدى قابليتها للقياس، ومعرفة مجالاتها العقلية والنفس حركية، والانفعالية، وذلك يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذلك.

2. معرفة خصائص المتعلمين ومراعاتها، ويجب على المعلم أن يكون عارفاً بالمستوى العمري والذكائي والمعرفي، وحاجات المتعلمين حتى يضمن التوظيف الفعّال للوسيلة.

3. معرفة شاملة المنهاج ومدى ارتباط الوسيلة به وتكاملها معه ، ومفهوم المنهاج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي بل تشمل: الأهداف والمحتوى، وطريقة التدريس والتقويم، ومعنى ذلك أن على المعلم الإلمام الجيّد بالأهداف والمحتوى وطريقة التدريس وأسلوب التقويم حتى يتسنى له الاختيار الأنسب والأفضل للوسيلة فقد يتطلب الأمر استخدام وسيلة جماهيرية أو وسيلة فردية .

4. تجربة الوسيلة قبل استخدامها يساعد المعلم على اتخاذ القرار المناسب بشأن هذا الاستخدام، وتحديد الوقت المناسب لعرضها وكذلك المكان المناسب، كما أنه يحفظ نفسه من مفاجآت غير سارة قد تحدث كأن يعرض فيلماً غير الفيلم المطلوب، أو أن يكون جهاز العرض غير صالح للعمل، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها ذلك مما يسبب إحراجاً للمدّرس وفوضى بين الطلاب.

5. تهيئة أذهان الطلاب لاستقبال محتوى الرسالة ومن الأساليب المستخدمة:

6. توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة.

- تلخيص لمحتوى الوسيلة مع التنبيه إلى نقاط هامة لم يتعرض لها التلخيص.
- تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلّها.
- تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة، ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل: الإضاءة والتهوية، وتوفير الأجهزة والاستخدام الأمثل لها فإذا لم ينجح المعلم في تهيئة الجو المناسب فمن المؤكد سيخفق في الحصول على النتائج المرغوب فيها.

7. تقويم الوسيلة: ويتضمن التقويم النتائج التي ترتبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية، وأيضا على المدرس أن يذكر عنوان الوسيلة، ونوعها، ومصادرها والوقت الذي استغرقته، وملخصاً لما احتوته من مادة تعليمية ورأيه في مدى مناسبتها للدارسين والمنهاج وتحقيق الأهداف.

8. متابعة الوسيلة: والمتابعة تتضمن ألوان النشاط التي يمكن أن يمارسها الدارس بعد استخدام الوسيلة لإحداث مزيد من التفاعل بين الدارسين .

التوظيف الأمثل للوسائل التعليمية: إن توظيف الوسائل التعليمية وفقا للأسس العلمية لا يمكن اعتباره ترفا بل هو ضرورة تربوية تؤكدها الدراسات والأبحاث المتخصصة، ويزيد تأكيدها الاحتياجات الميدانية في عالم التدريس، ولكن هذا الاستخدام يعتمد على أسس ومعايير من حيث الكم والكيف، فليس المطلوب من المدرس تجميع أكبر عدد مما يسميه البعض "وسائل" أو استخدامها طيلة وقت الحصة.

فما المطلوب إذن في استخدام الوسائل ؟

الإجابة تتركز في الاعتدال والتوازن وحتى نبسط الصورة نقول: إن عملية استخدام الوسيلة التعليمية يجب أن تكون كاستخدام الملح في الطعام، فلا نبالغ في الاستخدام فيصبح الطعام ممجوجا ومالحا، ولا نغفل الاستخدام فنحرم أنفسنا وطلابنا من فوائد عديدة أبسط ما فيها توفير الجهد والوقت والطاقة.

والمدرس الذي لديه بصيص من الوعي التربوي يعرف متى وكيف وأين يستخدم الوسيلة التعليمية، وإذا لم يتوفر لديه هذا الحد من الوعي فما تزال لديه الفرصة للتعرف على الأسس و المبادئ التي لا غنى عنها لكل تربوي يريد التطوير والارتقاء بعمله وتقديم الأفضل دائما لأبنائه الطلاب.

المسؤولية المشتركة:

عبر مناقشات عديدة مع مجموعات من المعلمين ومع بعض مدراء المدارس ظهر أن توظيف الوسائل التعليمية في ميدان الواقع يواجه مشكلات متنوعة ومن

أطـراف مختلفة، والتهمة موجهة من قبـل المدرسـين لبـعض مـديري المـدارس الذين يرفضون توظيف الوسيلة التعليمية بحجج وأعذار متعددة منها: شك بعض المدراء في معرفة المدرس بكيفية تشـغيل أجهزة العروض الضـوئية مـثلا وبالتـالي يخشـى من أعطال متوقعة لها، وبعضهم يعتز باحتفاظه بالأجهزة سنوات طويلة وهي مخزنة في صناديقها في المستودعات! وفي الوقـت نفسـه يـتهم بعـض مـدراء المدارس بعض المدرسين بأنهم كسالى لا يحبون العمل ويعتذرون بعدم المعرفة كيلا يوظفوا الوسائل والأجهزة التعليمية، وبعض المدراء يلاحظ علـى بعـض المدرسـين عدم الإلمام فعلا بطرق توظيف الوسيلة أو تشغيل الأجهـزة الضـوئية، وفي إحـدى المناقشات صرح أحد المدرسين بقوله: بأن السبب هو تكاسل بعض المعلمين وعدم اهتمام البعض الآخر، كما يتحمل بعض المدراء مسؤولية عـدم توظيـف الوسـائل والأجهزة التعليمية! والحقيقة أن المسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف في قضية توظيف أوعدم توظيف الوسيلة التعليمية، فالمدرس والمدير وربما آخرون لابـد وأن يقفوا صفا واحدا لمحاولة تقديم الأفضل دائما لأبنائنا الطـلاب مـن خـلال المـواد التعليمية وطريقة عرضها بواسطة الوسائل التعليمية التي لا يمكن لمعلم يريد رفـع مستوى أدائه أن يستغني عنها.

الحـل مشتـرك:

في أي ظرف وأمام أية مشكلة لا يمكن للإنسان التصرف بنضج وحكمـة وإصـدار القرار المناسب ما لم يتوفر لديه عناصر أساسية تمكنه من ذلك وهي:

- الرغبة الصادقة لمواجهة الموقف.
- المعرفة الدقيقة والشاملة للموقف.

- الإرادة القوية للعمل على تحقيق الأهداف.
- التحرك بطريقة صحيحة وباتجاه صحيح نحو الهدف.

وفي موقف مثل القضية التي هي مثار حديثنا " توظيف الوسيلة التعليمية" فإن الحل الصحيح والحقيقي هو بيد كل واحد منا، فإن توفرت لدينا الرغبة الصادقة لاستخدام الوسيلة فيتحتم علينا أن يكون لدينا إلمام كاف بمدى الاحتياج إليها، وكيفية اختيارها وتشغيلها،ثم لتكن في أعماقنا إرادة العمل فعلا لتحقيق أهدافنا التربوية من خلال الوسيلة إلى جانب الأساليب الأخرى التي نتخذها في تحقيق الأهداف التربوية، مع الاهتمام بتتبع الخطوات الصحيحة أثناء العمل ومنذ نقطة البدء، ولا يمكن الحديث عن القضايا التعليمية والمشكلات التي تواجه العاملين في هذا المجال دون اللجوء إلى الحديث عن الوسائل التعليمية باعتبارها ركيزة هامة في العملية التربوية، فالمدرس الناجح – كما يراه الكثيرون– هو الذي يحسن توظيف هذه الوسائل إضافة إلى العناصر الأخرى التي يجب أن يتمتع بها في المواقف التربوية المختلفة.

وإذا كانت هذه هي مكانة الوسيلة التعليمية في المجال التعليمي فمن الضروري تسليط الضوء عليها بتركيز قوي يوضح هذه الحقيقة لمن يجهلها ويذكِّر المتغافلين عن أهميتها التي تنبع من المبدأ الذي يفرض نفسه على مجال التعليم بأن الوسيلة ليست حشوا لفراغات لا يجد المدرس غيرها لسدها، بل لأنها تقوم بأدوار أساسية في إعانة المدرس على أدائه للمهمة التي يتحملها في إيصال الرسالة العلمية والتربوية إلى الأجيال المتلقية بأساليب جذابة ومشوقة لا يمكن أن تكون إلا بواسطتها غالبا، حيث إن الوسيلة في حد ذاتها تجعل المتعلم في موقف

إيجابي متفاعل مع الموقف التربوي وهي تنقله – شاء أم أبى– من شخص سلبي جامد إلى أوسع مجالات التفاعل المثمر مع المواقف التربوية التي تمر به داخل وخارج غرفة الدراسة.

وتأكد أهمية الحديث عن الوسائل التعليمية عموما من المنطلق الذي تحدثنا عنه في الأسطر السابقة، ولكن يظهر جانب آخر من الأهمية للوسائل التعليمية فيما يتعلق بدستور الأمة المسلمة الذي ارتضاه لها الرب عز وجل، وأعني بذلك كتاب الله " القرآن الكريم "، فالقرآن الكريم لم يغفل الوسائل التعليمية، وسوف نذكر نماذج من ذلك.

الوسائل التعليمية في القرآن الكريم:

وردت في القرآن الكريم نماذج عديدة وكثيرة مما نسميه اليوم بالوسائل التعليمية، وقد وظفت هذه النماذج لتوضيح القضايا المعروضة بالطريقة التي تتناسب مع العقلية البشرية وإمكاناتها المختلفة حسب الفروق الفردية بين البشر، كما أن من أهداف توظيف هذه النماذج تأكيد المعاني وتقريبها إلى مفاهيم البشر مهما تبدلت ظروف الزمان والمكان، ونحن هنا نحاول استعراض بعض النماذج الواردة في كتاب الله، وإذا رغب أحدكم في المزيد فأمامه كتاب الله يستطيع تلمس المواضع التي وردت فيها نماذج أخرى.

الخبرات الواقعية المباشرة:

إن التعلم بالخبرات المباشرة يعد أفضل أشكال التعلم لأن المتعلم يتعامل مع الواقع مباشرة، فالحقيقة بكافة أبعادها واقعة تحت حواسه من سمع أو بصر أو

شم أو لمس، مما يسهل إدراك المعلومات باعتبارها في أقصى درجات محسوسيتها.

إن معظم علماء النفس يعتقدون أن الخبرات المباشرة مع الواقع البشرى والأشياء هي مصادر التعلم الرئيسة، وهى أساس التعلم عن طريق العمل والإدراك الحسي المباشر للأشياء، وقد جاءت مواقف تعليمية كثيرة في القرآن الكريم تستخدم الخبرات الواقعية كوسائل تعليمية نذكر منها على سبيل المثال قوله تعالى:

" أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللّهُ مِئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِئَةَ عَامٍ فانظر إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى العِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ " **(البقرة: 259)** فليس هناك أعظم تأثيراً في المتعلم من أن يمر بنفسه بالخبرة مباشرة، إذ مر العزير عليه السلام على قرية خربة وتساءل كيف يحيي الله هذه القرية من جديد، فأراد الله تعالى أن يعلمه بالخبرة المباشرة فأماته مائة سنة وبعدها أحياه فرأى القرية وكأنها جنه ويقال أنه كان ينظر إلى جسمه وهو يحيا من جديد، وفي موضع آخر قال تعالى:

" وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ ارني كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ

جَبَـلٍ مِّـنْهُنَّ جُـزْءًا ثُـمَّ ادْعُهُـنَّ يَأْتِينَـكَ سَـعْيًا وَاعْلَـمْ أَنَّ اللّـهَ عَزِيـزٌ حَكِـيمٌ".

(البقرة: 260)

أراد الله تعالى أن يقدم لسيدنا إبراهيم عليه السلام خبرة تعليميـة محسوسـة مـن واقع البيئة (الطير) لكي يحقق الهدف التعليمي التالي: أن يطمئن قلب إبـراهيم عليه السلام إلى أن الله تعالى يحيى الموتى، وينتمي إلى المجال الوجـداني، وقـد حققت الوسيلة الهدف فهناك أربعة طيور مقطعة وممزقة ومخلوطـة مـع بعضـها وموزعة على رؤوس الجبال فبمجـرد أن دعاهـا رأى أجـزاء الطيـور وهـى تلـتحم لتعود حية وتأتى مشياً على هيئتهـا قبـل أن تقتـل وتمـزق، ويلحـظ هنـا وجـود ارتباط قوى بين الوسيلة والهدف التعليمي.

المحاكـاة والعروض التوضيحيـة:

يقـوم مفهـوم المحاكـاة علـى مبـدأ تـوفير ظـروف مشـابهة لظـروف الموقـف في واقع الحياة أي تقليد ومحاكاة لهذا الواقع بهدف إكساب المتعلم مهـارة مـا، وتُعرَّف العروض التوضيحية بأنها " بيان عملي يقوم به المدرس مصحوباً بالشـرح النظري" وهى " تطبيقات فعلية يقـوم بهـا المـدرس أو أفـراد الطـلاب للمهـارات السلوكية المقررة "

وقد ورد موقف تعليمي في القرآن الكريم استخدمت فيـه المحاكـاة بشـكل واضـح وهادف حيث يقول تعالى: " **فَطَوَّعَتْ لَـهُ نَفْسُـهُ قَتْـلَ أَخِيـهِ فَقَتَلَـهُ فَأَصْـبَحَ مِـنَ الْخَاسِرِينَ * فَبَعَثَ اللّهُ غُرَابًا يَبْحَـثُ فِـي الأَرْضِ لِيُرِيَـهُ كَيْـفَ يُـوَارِي سَـوْءةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَـزْتُ أَنْ أَكُـونَ مِثْـلَ هَـذَا الْغُـرَابِ فَـأُوَارِيَ سَـوْءةَ أَخِـي**

فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ " (المائدة: 30) هذه وسيلة تعليمية تعرض المهارات بهدف المحاكاة وكثيراً ما يكون الهدف من التعلم بالمحاكاة مهارياً، فهذا قابيل قتل أخاه ولا يمتلك مهارة دفن جثته فلا بد من موقف محسوس مشاهد أمام المتعلم لكي يقلده فيتحقق الهدف وهو: أن يتعرف المتعلم كيفية دفن الميت، وهو هدف ينتمي إلى المجال المعرفي، ولكي يتحقق هذا الهدف بالمحاكاة جاء غرابان قد قتل أحدهما الآخر فحفر القاتل حفرة في الأرض ووارى جثة المقتول؛ ليحاكي قابيل الغراب فيتعلم كيف يدفن جثة أخيه.

ومن الواضح أن الهدف التعليمي قد تحقق إذ أن المتعلم (قابيل) قال: **" يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ "** مبدياً أنه قد تعرف إلى كيفية دفن أخيه بل يبدو وكأنه أراد أن يقول كان الأولى أن أُعَلِّمَ الغراب لا أتعلم منه.

<u>الرحلات التعليمية</u>:

رحلة موسى مع الخضر عليهما السلام حيث قال تعالى:

- **"فانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا ".(الكهف: 71)**
- **"فانطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكْرًا"(الكهف: 74)**
- **"فانطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا " (الكهف: 77)**

ويبدو واضحاً أن هناك ثلاث محطات في هذه الرحلة:

- الأولى: خرق السفينة في البحر، والثانية: قتل الغلام، والثالثة: بناء الجدار الضعيف. وتسعى هذه الرحلة إلى تحقيق الهدف التعليمي: أن يتبين موسى – عليه السلام– أن هناك من هو أعلم منه، وينتمي هذا الهدف إلى المجال المعرفي.

ويتضح مغزى الرحلة من الرواية التي تشير إلى أن موسى عليه السلام قد سئل أي الناس أعلم؟ قال أنا فأراد الله تعالى من خلال هذه الرحلة التعليمية أن يعلم موسى عليه السلام درساً مؤثراً من خلال مشاهدة مواقف محسوسة، وينطلق المعلم والمتعلم معاً ليرافقه في هذه الرحلة، للتأكيد على واحدة من أهم متطلبات الرحلات التعليمية وهى ضرورة مرافقة المعلم للمتعلمين خلال الرحلة، لأنه الأكثر دراية بالأهداف التعليمية التي يرجو تحقيقها بواسطة الرحلة، ووقف المدرس والمتعلم عند المحطة الأولى ليعبر المتعلم عن عجزه في معرفة العلة من خرق السفينة وعلق على ذلك بسطحية واضحة، ثم ينتقلا إلى المحطة الثانية ليتكرر نفس مستوى العجز بنفس مستوى السطحية، ثم المحطة الثالثة.

ويأتي المدرس ويذكر للمتعلم الأسباب العميقة التي دفعته إلى كل ذلك كما جاء في سياق الآيات التالية :" **أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءهُم مَّلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا * وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا * فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا* وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمدينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا**

كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا " (الكهف: 80-82).

ويلاحظ هنا أن المعلم يحاول استثمار كل المواقف لتحقيق الهدف التعليمي فرغم علمه البيِّن من خلال هذه الشواهد، إلا أنه يتواضع في علمه لله تعالى أمام المتعلم فيقول ضمن عباراته فأراد ربك ... رحمة من ربك ... وما فعلته عن أمري ... وقد تعرض الاثنان إلى مشهد لم تذكره الآية، إلا أن المدرس أيضاً يسخره ضمن هذه الرحلة في تحقيق الهدف المطلوب، إذ أن عصفوراً وقف على حرف السفينة التي كان قد خرقها الخضر، فنقر العصفور في البحر نقرة أو نقرتين فقال الخضر(المدرس): يا موسى (المتعلم) ما نقص علمي وعلمك من علم الله إلا مثل ما نقص هذا العصفور بمنقاره من ماء البحر.

إن عرض هذه المواقف لتحقيق المشاهدة الحسية المباشرة عبر رحلة تعليمية يرافق فيها المتعلم المعلم، فتارة يسأل ويستفسر وأخرى يقرر، وثالثة يحاور، كل ذلك سهل على المتعلم إدراك المطلوب وتحقيق الغاية المرجوة .

<u>الأمثلة الحسية:</u>

يعرض المثل الحسي لوحة فنية تشد انتباه المتعلمين وتنقل المعلومات من مستواها المجرد إلى المستوى المحسوس فيسهل على المتعلم إدراكها ويكوِّن لها صورة ذهنية مدركة بشكل أكبر من عرضها مجردة، وقد جاءت الأمثلة الحسية في مواقع كثيرة في القرآن الكريم، وكثيراً ما كان يلجأ إليها المفكرون التربويون والمدرسون المسلمون نظراً ليسر التعامل معها وسهولة تناولها وذلك في مثل قوله تعالى: "**مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ**

فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ". (البقرة: 261)

يسعى هذا المثل الحسي إلى تحقيق الهدف التعليمي التالي : أن ينفق المسلم أمواله في سبيل الله (وجداني) ويصور المثل المؤمن المنفق ماله في سبيل الله كمزارع يزرع حباً ويحصد سنابل، وفي مثل قوله تعالى: **"أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاء * تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ * وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ" (إبراهيم: 24-25).**

وجاء هذا المثل لتحقيق هدف التمييز بين كلمة التوحيد وكلمة الكفر (معرفي) وضرب الله هذا المثل المحسوس مستخدماً فيه الشجرة الطيبة والشجرة الخبيثة كوسائل تعليمية مساهمة في توضيح الفرق بين الكلمتين، ولما جاءت الإجراءات التعليمية مستخدمة شجرة طيبة أي مثمرة، إشارة إلى الكلمة الطيبة، والشجرة الخبيثة (غير مثمرة) إشارة إلى الكلمة الخبيثة، فإن الهدف التعليمي سيسهل تحقيقه لسببين:

1. الوسيلة المستخدمة واضحة ومناسبة.
2. ترتبط ارتباطاً مباشراً بالهدف التعليمي من حيث احتوائها على نفس المعرفة التي يحتويها الهدف .

معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم: (زينب أمين، 2000)

إن معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم ترجع إلى عدة عوامل رئيسة أهمها:

1. ندرة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم.

2. ضآلة الوعي التكنولوجي وندرة الكتب والمراجع في هذا المجال.

3. عدم وجود صناعة متخصصة على المستوى الوطني لتوفير الوسائل التعليمية والأجهزة والأدوات المناسبة للمناهج الدراسية.

4. ندرة الفنيين – في المراحل التعليمية المختلفة – الذين يتولون إدارة وتنظيم وتوزيع المواد والأجهزة والأدوات التعليمية وصيانتها وتسهيل مهمة الحصول عليها.

5. قصور برامج إعداد المعلمين في برامج التربية.

6. عدم توفر المعلمين المدربين التدريب الملائم على تشغيل الأجهزة والأدوات.

7. عدم ملاءمة تصميم الفصول الدراسية وتجهيزاتها وإمكاناتها للاستخدام الفعال للمواد والأجهزة التعليمية.

8. عدم قدرة المعلمين – بسبب الروتين وطريقة تقدير كفاياتهم وتقويمهم– على إدخال الجديد على طرائق تدريسهم.

همسة: عزيزي المربي هل لديك رغبة في الارتقاء بعملك التربوي وتحسين أدائك الفني؟ إذا كان الجواب بنعم فلا يكفي أن تقرأ نشرة تربوية، أو تستمع إلى محاضرة مختصرة عن الوسائل التعليمية، ولكن من الضروري أن تمتلك في مكتبتك الخاصة بعض الكتب التي تساعدك كثيرا في تطوير نفسك، ولابد من الممارسة والمران حتى تكتسب المهارة والكفاية اللازمة لإتقان العمل وتحسين الأداء، واعلم أنك إذا احتجت إلى من يساعدك في تنفيذ طموحاتك فهم كثر، لكن تذكر أن أهم شخص بإمكانه مساعدتك هو: أنت! وتذكر قول فولتير: "العلم كالأرض لا نستطيع أن نمتلك منه إلا الشيء القليل.

مراجع الفصل الثامن

1. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد (1998) الوسائل التعليمية والمنهاج، القاهرة، دار النهضة.

2. بشير عبد الرحيم الكلوب (1992) استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعلم، بيروت، دار إحياء العلم.

3. زينب محمد أمين (2000) إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، ط1، دار الهدى للنشر والتوزيع.

4. سهيلة محسن الفتلاوي (2003) المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

5. عاطف عدلي فهمي (2003) إنتاج الوسائل التعليمية، جامعة القاهرة.

6. محمد رضا البغدادي (1998)تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر العربي.

7. محمد زياد حمدان (2001) الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، بيروت، مؤسسة الرسالة.

8. محمد عبد الفتاح عسقول (2006) الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي، ط2، (ب ت).

9. مصطفى حسن عبد الرحمن (2002) مفهوم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا، مكتبة الحلبي، المدينة المنورة.

الفصل التاسع

التقويم الصفي وبناء الاختبارات

أهـــداف الفصـــل التاسع

- من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:
- تعرف القياس والتقويم بأسلوبك.
- تفرق بين القياس والتقويم.
- تحدد وظائف التقويم وخصائصه وأنواعه.
- تعرف الاختبارات وأهدافها وأنواعها.
- تذكر أهمية الاختبار التحصيلي الجيد ومواصفاته.
- تحدد أنواع أسئلة الاختبارات وخصائصها.
- تبين خطوات بناء الاختبار.
- تعدد مكونات محتوى المنهاج.
- تشرح فوائد جدول المواصفات وكيفية بنائه.
- تعد اختبار تطبيقا حسب جدول المواصفات.

التقويم الصفي وبناء الاختبارات

مدخل

يحاول الإنسان دائما ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد ومال ووقت، وليست معرفة القيمة هنا هدفا في حد ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة أيستمر الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغيرا في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل.

وهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم الذاتي، أو المتمركز حول الذات، وهو يعني أن الفرد يحكم على الأشياء والمنجزات والأشخاص بقدر ما ترتبط بذاته، والتقويم بهذا المفهوم عبارة عن وزن للأمور أو تقدير لها أو حكم على قيمتها.

وفي التربية قوَّم المدرس أمور الطلاب أي أعطاها قيمة ووزنا، بغرض التعرف إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعليم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات تساعدهم على مواجهة الحياة الاجتماعية وما فيها من مشكلات .

القيـــاس وأنواعه وخصائصه:

" القياس" مشتق من قاس أي قدَّر، يقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثله، و"القياس" بهذا المعنى ممارسة إنسانية يومية؛ تتجلى في مختلف العمليات التي نقوم بها من أجل تقدير أو وزن معطيات حياتنا وما يحيط بنا، سواء

أكانت أشياء مادية كالأحجام والأوزان أم معنوية كعلاقتنا بالآخرين؛ وذلك كله بهدف ضبط التعامل فيما بيننا ومع عالمنا، ومن مجالات " القياس"قياس مستوى المعارف على نطاق واسع في عموم البلاد، أو عند فئة أو فئات معينة من السكان، والقيام بقياسات تستخدم للترخيص بممارسة مهن معينة، كالتعليم الجامعي والتقني والفني، ولا يتحقق " القياس" أياً كان بلا مقاييس متعارف عليها سلفاً فنحن على سبيل المثال نستخدم وحدة المتر لتحديد المسافات، و نقيس الأثقال استناداً إلى وحدة الجرام ، ونعرف الوقت بوحدة الساعة وأجزائها، ومن الناحية العلمية، تختلف تعريفات القياس، نسبياً؛ باختلاف الشيء المراد قياسه والمقاييس المستخدمة فيه وضوابطه وأهدافه ومن ذلك:

1. تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كميا وفق إطار معين من المقاييس المتدرجة وذلك بناءً على القاعدة السائدة القائلة بأن كل ما يحيط بنا يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه.

2. تمثيل الصفات أو الخصائص بأرقام ووفقاً لقوانين معينة.

3. قياس بعض العمليات العقلية أو السمات النفسية من خلال مجموعة من المثيرات المُعدة لتقيس هذه السمات بطريقة كمية أو كيفية.

أنواع القياس:

- قياس مباشر: وفيه تقاس الصفة مباشرة كالطول والحجم والوزن.
- قياس غير مباشر: وهنا لا نستطيع قياس الصفة مباشرة ولكن نقيسها بواسطة الآثار المترتبة عليها كالذكاء والانتباه والإيمان والعواطف والشعور والاتجاهات.....

خصائص القياس النفسي والتربوي:

1. القياس النفسي والتربوي كمي أي أنه يعطي قيمة رقمية.
2. القياس النفسي والتربوي غير مباشر.
3. لا يخلو من وجود نسبة خطأ.
4. نسبي وليس مطلقاً (فالوحدات التربوية لا بد من ربطها بدرجة معيارية أو متوسط حتى نفهمها .
5. وحداته غير متساوية (طالب حصل على 40/25، 40/30، 40/35) الفرق بين كل واحد خمسة لكن الأولى قاست قدرات أقل من الثانية.
6. الصفر فيه ليس حقيقياً ولكنه افتراضياً.

أنواع المقاييس:

تبين (سناء أبو دقة، 2007) أن المقياس يعرف من خلال الغرض منه ويتلخص في تحديد مواقع الأفراد حسب نوع السمة أو درجة امتلاكهم لها.

1. **المقياس الاسمي:** (يصنف ولا يرتب)، وهو أبسط أنواع المقاييس التي يمكن استخدامها، ويدل على النوع ولا يدل على الكم ووظيفة هذا النوع هو المساعدة في عملية التصنيف والترتيب والتنظيم مثلاً إذا كان الباحث مهتما بمتغير الجنس مثلا يقوم بقسمة البيانات إلى فئتين (ذكر وأنثى) ويخصص رقم (1) للذكور ورقم (2) للإناث، أو إعطاء أرقام لقاعات التدريس قاعة (1) وقاعة (2) وقاعة (3) .
2. **مقياس الرتب:** (يصنف ويرتب لكن لا يبين الفرق)

هو المقياس الذي يمكننا من ترتيب المجموعة تصاعدياً أو تنازلياً حسب امتلاكهم لسمة معينة فهو يمتلك خاصية التصنيف والترتيب، ومن أمثلة ذلك يقوم مدري

بترتيب الطلبة بحسب درجاتهم أو معدلاتهم من (1) إلى (25) علما بأن الاختلاف بين (1،2) لا يساوي الاختلاف بين (5،6) أو (8،9) لأن وحدات القياس ومن ثم الفترات غير متساوية، ولا يوجد صفر مطلق في هذا النوع من القياس ووحدات القياس غير متساوية.

3. **مقياس المسافة أو الفترة أو الفئة:** (يصنف ويرتب ويبين الفرق)

وهو أدق من المقياسين السابقين، فالأرقام هنا تحمل معنىً كمياً، حيث إننا نستطيع معرفة كمية الصفة والفرق في كميتها بين شيء وآخر، ويتم فيه تصنيف موضوعات القياس إلى فئات حسب أهميها وأفضليتها تنازليا أو تصاعديا، ومن أمثلة ذلك المسافة بين نقطتين(70، 80) هي نفس المسافة بين (80، 90) حيث إن وحدات القياس هنا متساوية، ولا يوجد صفر مطلق، وقيمة الصفر هنا افتراضية أي أن وجوده لا يعني غياب الشيء الذي نريد قياسه، ومثال ذلك: إذا كانت درجة الحرارة صفر فهذا لا يعني عدم وجود حرارة، ومن أمثلة ذلك أيضا وضع مقدار معين في الجامعات للتعبير عن الصفر الافتراضي 25 ٪ أو 30 ٪ من الدرجة الكلية).

4. مقياس النسبة: تتوفر في هذا المقياس مواصفات المقياس السابق ويتميز بوجود الصفر الحقيقي، وتكون فيه وحدات القياس متساوية، ونستطيع هنا إجراء جميع العمليات الحسابية، وسميت نسبة أي (نسبة إلى الوحدة 1). وهو أدق المقاييس، ومن الأمثلة عليه قياس الأطوال وفيه الصفر حقيقي حيث أن الصفر يعني غياب الطول.

التقدير: هو نوع من التخمين أو الحدس، يعتمد على الحواس، غير دقيق، يختلف من شخص لأخر، لا يعطي قيمة رقمية وإن أعطاها فهي قيمة افتراضية وليست حقيقية،

وهو عملية قياس بطريقتها البدائية، إلا أن للقياس أدوات على درجة من الدقة نستطيع بها تحديد مدار الصفة، إذا تطورت أدوات التقدير قد تصلح لقياس السمات.

التقويم:

إن التقويم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، وهو يواكبها في جميع خطواتها ويعرَّف التقويم بمعناه العام على أنه "عملية إصدار حكم على الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتماداً على معايير أو محكات معينة" .

وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه" إصدار حكم على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها وكذلك التعرف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لعلاجها".

وبذلك هو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعد في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة.

ومن هنا كان التقويم وسيلة للتشخيص لمعرفة مستويات المتعلمين وبالتالي تطويع المادة العلمية وأساليب تدريسها لتتناسب مع كل متعلم، وكذلك هو وسيلة للعلاج

بتقديم التوصيات التي تصحح العملية التربوية للوصول إلى الأهداف المنشودة، كما أنه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي ظهرت أثناء العملية التربوية.

إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للحكم على تحصيلهم الدراسي، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس المختلفة التي تعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي.

الفرق بين القياس والتقويم:

يرتبط غالبا اصطلاح "التقويم" مع اصطلاح "القياس" حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان مع أن بينهما فرقا واضحا.

1. تختلف الإجراءات والوسائل المستخدمة في كل.
2. القياس سابق للتقويم لأنه يعتمد على نتائج القياس وهو أوسع من القياس
3. القياس يعطي قيمة رقمية أما التقويم فيصدر حكماً كيفياً.
4. القياس وسيلة من وسائل التقويم.

أدوات القياس: (إسماعيل الفقي، 2005) ومنها:

- الأسئلة الصفية بأنواعها.
- الواجبات البيتية.
- الاختبارات التحصيلية والأدائية.
- ملفات الإنجاز.

- صحائف التقدير.
- قوائم الرصد..
- الملاحظة.
- البطاقة التراكمية المدرسية.
- المقابلة والنقاش.
- مقاييس العلاقات الاجتماعية.

ولكل وسيلة مما سبق شروط لابد أن يتبعها المدرس عند استخدام أسلوب التقويم المناسب.

أهمية التقويم: تتحدد أهمية التقويم فيما يلي:

1. يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم أو مدى دنوهم أو بعدهم عنها، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لا تغيب عن عيونهم .
2. معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون في اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط .
3. التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها .
4. وضع يد المعلم على نتائج عمله ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلاب.

5. يساعد المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه الأنشطة المختلفة التي تناسبهم وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه وما يمارسونه.

6. يساعد القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبقا بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

7. له دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق فردية.

8. يساعد على تطوير المناهج بحيث تواكب التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

9. يساعد الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم ، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم أو بمجازاتهم .

10. يساعد المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

11. تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها .

خصائص التقويم الجيد:

(جامعة القدس المفتوحة، 2004) وتنبع من كونه:

- هادفا: وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- مستمرا: فالعمل الناجح يحتاج دوما لمتابعة.
- تعاونيا: يشترك فيه المدرس والطالب ومدير المدرسة والمشرف الفني كي يتخلص من القرارات الفردية.
- علميا: يتميز بالصدق والثبات والموضوعية.

- مميزا: يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب (الفروق الفردية).
- شاملا: يتناول الجوانب الرئيسة للوحدة الدراسية (الحقائق والمهارات والاتجاهات).

يتم تقويم نمو المتعلم في الجوانب التالية:

- المجال المعرفي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم.
- المجال الأدائي "النفس حركي": المهارات العقلية– الاجتماعية– الأدائية.
- المجال الوجداني: الميول– الاتجاهات– القيم.

أنواع التقويم: يصنف التقويم إلى ثلاثة أنواع:

(التقويم التشخيصي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي أوالنهائي).

أولا: التقويم التشخيصي:

" هو الحكم على الخبرات السابقة التي اكتسبها المتعلم، وهي ضرورية لبناء خبرات جديدة" وقد يكون الهدف لهذا النوع من التقويم توزيع المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية المختلفة، وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للطلاب؛ ليتسنى له التعرف على ما لديهم من معلومات سابقة، ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية، وذلك يمكنه من تكييف أنشطة التدريس بما يتناسب مع استعداد المتعلم للدراسة، كما يمَّكن المعلم من القيام بتدريس بعض المهارات الضرورية لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن ضعف امتلاك المتعلمين لها.

وعليه فإن التقويم التشخيصي يعتبر من المكونات الأساسية للتعليم الجيد، فهو يساعد المعلم على التعرف على نقطة البداية في التعليم بناء على حاجات

وخلفيات المتعلمين السابقة، فالغرض الأساسي إذاً منه تحديد مستوى المتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة، كما يساعد في تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها، وفي الماضي كان التشخيص التربوي قاصراً على التعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية أما الآن فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو، والتدريس الجيد هو الذي يعتمد على:

- التعرف إلى المستوى التحصيلي للمتعلمين والبدء من ذلك المستوى.
- إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

وثمة أسلوبان يستخدمان في الكشف عن وضع الطالب في أي مجال أكاديمي بقصد العمل على تحسين الأداء التعليمي والتخطيط لتدريس مستقبلي أفضل يضمن نجاح الطلبة في تحقيق الأهداف التربوية، وهما:

التقويم القبلي الكاشف: وهذه نشاطات تقويمية تكشف بشكل عام عن مواطن الخلل في تعلم الطالب السابق لمعالجتها قبل الانتقال أو الشروع في التعلم الجديد، لضمان استيعاب الخبرة الجديدة.

التقويم التشخيصي (البعدي):

ويأتي هذا النشاط التقويمي في أعقاب الانتهاء من عملية تعلم وحدة تعليمية بقصد الوقوف على مواطن الضعف؛ تمهيداً للقيام بتخطيط البرامج العلاجية المناسبة التي تمكن الطلبة من الاستمرار في العلم والبدء في الخبرات الجديدة على أسس سليمة.

ثانيا: التقويم البنائي: وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر أو التكويني، أو الأثنائي، أو البنائي ويعرَّف بأنه "عملية تقويمية منهجية منظمة يقوم بها

المعلم أثناء عملية التدريس بهدف تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة حول مدى تحقق الأهداف ومعرفة مدى تقدم الطلاب لتحسين التعليم والتعلم "، ولكونه يجري أثناء الدرس فإنه يوفر الفرص في كل مرحلة لتغذية راجعة تصحيحية وتطويرية تساعد المعلم في معالجة القصور وتداركه أولاً بأول، وتحسين عناصر الخبرة التعليمية في خطتها وتنظيمها ووسائلها، فهو أي التقويم التكويني، يصمم لتحسين التعلم.

أبرز ما يحققه هذا النوع من التقويم:

1. توجيه تعلم الطلاب في الاتجاه المرغوب فيه.
2. تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.
3. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.
4. مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
5. تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.
6. وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية.
7. حفز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية.

ثالثا: التقويم الختامي أو النهائي:

ويقصد به "العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية وحدة دراسية أو نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما".

ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الاختبارات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي واختبار الثانوية العام، والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية والتصحيح.

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

- إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب.
- الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرائق التدريس.
- إجراء مقارنات بين نتائج الطلاب في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنتها المدرسة الواحدة أو بين نتائج الطلاب في المدارس المختلفة.
- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، الاختبارات الشفوية، والواجبات البيتية، وملاحظات المعلم في الفصل نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات التحصيلية النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم في الانتقال لصف أعلى.

- **مجالات التقويم: تنقسم مجالات التقويم إلى مجالين رئيسين هما:**

مجال المعرفة والفهم: ويقصد به تذكر واستدعاء المعلومات أو ترجمتها وتحليلها من شكل إلى آخر ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات

منهـا: التعـرف، التـذكر، والوصـف، والمقارنـة المجدولـة، وإعطـاء الأمثلـة، والتفسير، إعطاء الدليل.....

مجال العمليـات العقليـة العليـا: وهـي المتصـلة بقـدرة الطالـب علـى التفسـير والتطبيق وإيجاد الشواهد والأدلة على معرفته، واسـتخدام مـا تعلمـه في مواقـف حياتية جديدة، ومن المهارات التي تندرج تحت هذا المجال:

- توظيف المعلومـات، حـل المشـكلات ، والاستقصـاء، وإصـدار الحكـم واقـتراح البدائل والحلول، والتذوق الأدبي والنقـد وإبـداء الـرأي، وإنشـاء وقـراءة الرسـوم الهندسـية والجـداول والخـرائط ... وفي مجـال اللغـات هنـاك أربـع مهـارات أساسـية تسـعى الاختبـارات التحصـيلية لقياسـها وهـي: المحادثـة والاسـتماع والكتابة والقراءة .

أولا: أساليب تقويم نمو المتعلمين في المجال المعرفي: (راشد الدوسري، 2004)

الاختبـــارات: الاختبارات واحـدة مـن وسـائل التقـويم المتنوعـة، وهـي وسـيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف علـى مـدى تحقيـق الطالب للأهداف المرسومة لـه، والكشـف عـن مـواطن القـوة والضـعف في ذلـك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة وبذلك يمكن على ضوئه العمل علـى تحسـين وتطوير العملية التعليمية والسير بها إلى الأفضل.

أهـداف الاختبـارات: على ضوء المفهوم المعاصر للاختبارات سواء أكانت نصف فصلية أو فصلية يمكن تحقيق عدد من الأهداف نجملها في التالي :

1. قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم .
2. تصنيف الطلاب في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة .

3. التنبؤ بأدائهم في المستقبل .

4. الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب من حيث مستوى التحصيل.

5. تنشيط دافعية التعليم ونقل الطلاب من صف إلى آخر ومنح الدرجات والشهادات والتعرف إلى مجالات التطوير للمناهج والبرامج الدراسية.

أنواع الاختبارات:

تنقسم الاختبارات من حيث الهدف إلى نوعين هما :

أولا: الاختبارات معيارية المرجع:

يراد بالاختبار المعياري المرجع ذلك الاختبار الذي يستخدم لتقدير أداء الفرد بالنسبة لأداء الأفراد الآخرين في القدرة التي يقيسها ذلك الاختبار، وتسمى الدرجة التي حصل عليها الدارس درجة معيارية بينما يطلق على المجموعة التي نال فيها هذه الدرجة فئة معيارية.

الدرجة التي حصل عليها الدارس دليل على مدى ارتفاع أو انخفاض فعاليته مع درجة مجموعته المعيارية التي من خلالها نستطيع الوقوف على علامة كل فرد من أفراد هذه المجموعة، فإذا حصل الطالب مثلا في اختبار مادة النحو على درجة (30) من (50) فإن الدرجة (30) هي الدرجة الخام .ولن تكون لهذه الدرجة قيمة إلا عند الرجوع إلى أداء مجموعته في نفس الاختبار، ومن هنا نصل إلى الوضع النسبي لجودة الطالب بهذا المقياس

ثانيا: الاختبارات محكية المرجع:

تعني كلمة المحك لغة الصدق، وعندما تستعمل صفة للاختبار يعنى مدى تمثل الاختبارات بالصدق والثبات في جميع أوصافها، وكلمة "المحك" عند التربويين مصطلح يستعمل لتدلّ على كافة النتائج التعلمية المتوقعة من الدارس والوقوف على مدى تحقيقها.

ويهدف الاختبار محكي المرجع إلى تقدير أداء الفرد بالنسبة إلى المحك أو مستوى أداء مطلق دون اللجوء إلى مقارنة أدائه بأداء أفراد الآخرين.

العلامة المعيارية:

تكون درجات الاختبارات ذات معنى عندما تتم مقارنة مستوى فرد معين بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها للتعرف إلى مدى ارتفاع أو انخفاض هذه الدرجة عن المتوسط، وذلك بتحويل العلامات الخام إلى علامات معيارية عن طريق الانحراف المعياري من خلال القانون التالي:

العلامة الخام مطروح منها المتوسط الحسابي والناتج مقسوم على الانحراف المعياري.

$$\text{العلامة المعيارية أو الزائية } Z = \frac{\text{العلامة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

ملاحظة: للحصول على العلامة المعيارية لابد من تواجد العلامة الخام والوسط الحسابي والانحراف المعياري **مثال:**

حصل طالب على العلامة 75 في الرياضيات، وكان المتوسط الحسابي لجميع الطلاب 70 بينما كان الانحراف المعياري 5 فما العلامة المعيارية لهذا الطالب .

العلامة المعيارية في الرياضيات = $\frac{75-70}{5}$ = $\frac{5}{5}$ = 1

مثال: لنفترض مثلا أن طالبا حصل على العلامة 82 في القراءة وعلى 72 في الأدب . وإذا كان المتوسط الحسابي لعلامة القراءة يساوي 80 والانحراف المعياري لهذه العلامة 4 بينما كان المتوسط الحسابي في الأدب 70 وانحرافها المعياري 3 فأي هذين المادتين يعتبر أفضل؟

العلامة المعيارية في القراءة = $\frac{82-80}{4}$ = $\frac{12}{4}$ = 3

العلامة المعيارية في الأدب = $\frac{72-70}{3}$ = $\frac{12}{3}$ = 4

يتضح فيما سبق أن مستواه في الأدب أحسن من مستواه في القراءة علي الرغم من زيادة علامته الخام في القراءة على علامة الخام في الأدب.

وأحيانا يكون مقيّم الاختبارات مضطّرا إلى تعديل الدرجة المعيارية إذا احتوت تلك الدرجات على كسور وإذا كانت الإشارة سالبة والتي تعني أن الدارس ليس لديه أي معلومة بخصوص ما يمتحن فيه، وللتخلص من هذه المشكلة، اقترح ثورندايك ما يلي:

1. يكون التخلص من الكسر بضرب الدرجة في 10
2. يكون التخلص من الإشارة السالبة بإضافة 50 إلى الدرجة المعيارية المعدلة لها هي:

العلامة التائية ت= (2.3-* 10)+50 =27 والعلامة التائية موجبة دائما.

مقارنة بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع:

- تحكم الاختبارات المعيارية على وضع الطالب التحصيلي بشكل عام وبدرجة أكبر بينما تركز الاختبارات المحكية على اتخاذ قرارات تصنيفية مثل ناجح /راسب
- تصدر الاختبارات مرجعية المعيار حكما على أداء مجموعة ما وكذلك أداء الفرد بمقارنته مع المجموعة، في حين تركز الاختبارات محكي المرجع على أداء الفرد الخاص.
- تستخدم الاختبارات مرجعية المعيار النتائج لوصف مجموعة من الأفراد وقد لا ترتبط بالقرارات التعليمية المترتبة على ذلك، في حين ترتبط الاختبارات محكية المعيار بالقرارات التعليمية بشكل مباشر.
- إن العينة المستخدمة في الاختبارات المرجعية أكبر حجما من العينة المستخدمة الاختبارات المحكية.

وتنقسم الاختبارات من حيث التكوين إلى نوعين هامين هما:

أولا: الاختبارات الشفوية: ربما تكون الاختبارات الشفوية أقدم طريقة استخدمت في تحديد استيعاب المتعلمين للدروس التي تعلموها، فيقال إن سقراط قد استعمل الاختبارات الشفوية منذ القرن الرابع قبل الميلاد للوقوف على مستوى مستمعيه لكي يبني تعليمه لهم على أساس خبرتهم الماضية، ولا شك أن

للاختبارات الشفوية أهميتها في تقويم قدرة المتعلم على القراءة والنطق السليم، والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفوية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال، ويستطيع المتعلمون الاستفادة من إجابات زملائهم.

ومن المآخذ على الاختبارات الشفوية أنها لا تتسم غالبا بالصدق والثبات والموضوعية حيث تتأثر بالمستوى العلمي للمعلم وظروفه النفسية والمهنية وكذلك المناخ التربوي الذي يحيط به، كما تتطلب وقتا طويلا لاختبار عدد كبير من الطلاب.

ثانيا: الاختبارات التحريرية: تتيح للمتعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها، كما أنها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقويم المعلومات والحقائق والمفاضلة بينها، ومنها ما هو مقالي وآخر موضوعي.

ما يتعلق بالمقالي منها فيمكن تقسيم أسئلته إلى نوعين:

❖ **الأسئلة المقالية المفتوحة:** وهنا يمنح المتعلم كامل الحرية في الإجابة من حيث اختيار الحقائق وطريقة شرحها وكمية الكتابة للوصول إلى إجابة شاملة.

❖ **الأسئلة المقالية المقيدة:** وتحتاج إلى إجابة محددة قصيرة.

وتمتاز الأسئلة المقالية بما يلي:

- سهولة بناء وتصميم الاختبار.
- تتيح الفرصة للمتعلم لتنظيم إجابته وترتيبها وعرض الحقائق عرضا منطقيا.
- كفاءتها في قياس كثير من القدرات المعرفية، كالقدرة على تكوين رأي والدفاع عنه، والمقارنة بين شيئين، وبيان العلاقة بين السبب والنتيجة، وشرح وتفسير

معاني المفاهيم والمصطلحات، والقدرة على التحليل، وتطبيق القواعد والقوانين والمبادئ، والقدرة على التمييز وحل المشكلات.

ويؤخذ على الأسئلة المقالية ما يلي:

- لا تغطي جميع موضوعات المادة لأن عدد أسئلتها قليل.
- قد يتأثر تصحيحها بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المدرس.
- تستغرق وقتا طويلا وجهدا في تصحيحها.

وأما ما يتعلق بالأسئلة الموضوعية: فهي الأسئلة التي لا يتأثر تصحيحها بذاتية المصحح، وأخذ هذا النوع من الأسئلة اسمه من طريقة تصحيحه فهي موضوعية تماما، والإجابة عليها محددة لا يختلف في تصحيحها اثنان.

مميزاتها:

1. تستغرق وقتا قصيرا في تصحيحها ويمكن لغير المتخصص تصحيحها.
2. تغطي قدرا كبيرا من المقرر الدراسي لكثرة عدد الأسئلة في الاختبار الواحد.
3. تزيل الأسئلة الموضوعية خوف ورهبة المتعلمين من الاختبارات لأنها تتطلب منهم التعرف فقط على الإجابة الصحيحة.
4. تتصف بثبات وصدق عاليين نتيجة للتصحيح الموضوعي.
5. تشعر المتعلمين بعدالة التصحيح وتبعد التهمة بالتحيز والظلم عن المدرسين.
6. تسهل عملية التحليل الإحصائي لنتائج المتعلمين.
7. تمكن المدرس من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
8. يمكن تجربتها على المتعلمين في السنة الدراسية الحالية ومن ثم تحليلها وإدخال التعديلات المناسبة عليها وتطبيقها بعد ذلك في الأعوام القادمة.

ويؤخذ على الأسئلة الموضوعية ما يلي:

- تهمل القدرات الكتابية، وتشجع على التخمين وخاصة في أسئلة الصواب والخطأ إلا إذا عالجنا ذلك بتطبيق معادلة التصحيح وهي ما يعرف بمبدأ "الخطأ يأكل الصحيح".
- تأخذ جهدا في صياغتها وتتطلب كذلك مهارة ودقة.

وتنقسم الأسئلة الموضوعية إلى أقسام أهمها:

1. أسئلة إكمال العبارات.
2. أسئلة الصواب والخطأ: ونسبة التخمين عالية جدا في هذا النوع من الأسئلة.
3. أسئلة الاختيار من متعدد: وتستخدم في التمييز والتشابه والترتيب.
4. أسئلة المزاوجة: تكون بين قائمتين أو مجموعتين الأولى تضم المقدمات أو الدعامات والثانية تضم الاستجابات.

ملحوظة: الأنواع السابقة من الاختبارات الموضوعية شائعة الاستخدام في مدارسنا، وهي ليست بديلا عن الاختبارات الشفوية أو الاختبارات المقالية ولكنها مكملة لها، وعموما الاختبار الجيد هو ما كان متعدد الأهداف، وشاملا لموضوعات المقرر، وجامعا لأنماط الأسئلة المختلفة، ومراعيا الفروق الفردية بين المتعلمين.

أبعاد الأسئلة التعليمية:

ترى (أفنان دروزة، 2005) أن السؤال التعليمي يقع في أبعاد ثلاثة هي: نمط السؤال التعليمي، ومحتوى السؤال التعليمي، والمستوى العقلي للسؤال التعليمي.

أولا: نمط السؤال التعليمي: هو ذلك النمط الذي يوضح الصورة أو الشكل الذي سيظهر عليه السؤال التعليمي إما على صورة أسئلة مقالية تتطلب إجابة كبيرة

وممتدة، أو شبه مقالية تتطلب إجابة قصيرة أو كلمة أو رمز، أو أسئلة موضوعية تتطلب اختيار الإجابة الصحيحة من المعلومات المعطاة، مثل أسئلة الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة، والترتيب، وتقر بعض الدراسات التربوية التي تناولت موضوع الأسئلة التعليمية أن الأسئلة المقالية أقدر على قياس العمليات العقلية العليا والنواتج التعليمية المتقدمة من الأسئلة الموضوعية أو شبه المقالية، كتنظيم الأفكار وتفسيرها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها واكتشافها، في حين نرى أن الأسئلة الموضوعية وشبه المقالية أقدر على قياس العمليات العقلية المنخفضة والمتوسطة كتذكر الأسماء والتواريخ والعناوين والرموز، وتذكر التعريفات العامة للمفاهيم والمبادئ والإجراءات، فالأسئلة الموضوعية نادرا ما تقيس عمليا عقلية عليا.

ثانيا: محتوى السؤال التعليمي: تبين (أفنان دروزة، 2005) أن محتوى السؤال التعليمي لأية مادة دراسية ينحصر في أربع فئات رئيسة هي: الحقائق والأمثلة، والمفاهيم، والمبادئ، والإجراءات.

أما الحقائق والأمثلة للمعلومات فهي جزئية ومحدودة ولا يمكن تعميمها على مواقف أخرى جديدة مثال: لا تستطيع أن تطلق درجة غليان الماء (100) درجة على درجة غليان الزيت أو الكاز أو غيرها من السوائل، لأن هذه الدرجة خاصة بالماء وحده ومقتصرة عليه، في حين تعتبر كل من المفاهيم والمبادئ والإجراءات معلومات عامة يمكن تعميمها على مواقف أخرى جديدة. مثال: مفهوم الشجرة ينطبق على أي نوع من أنواع الأشجار، كشجرة الزيتون وشجرة الليمون ... وشجرة دائمة الأوراق، وشجرة متساقطة الأوراق... وشجرة مثمرة وشجرة غير

مثمرة ... وشجرة باسقة وشجرة قصيرة صغيرة... وشجرة في الصين وشجرة في الهند ... فهذا المفهوم كما نرى مفهوم عام ويمكن أن يعمم على مواقف كثيرة ومتنوعة.

وتقر بعض الدراسات النفسية والتربوية التي تناولت موضوع الأسئلة التعليمية أن السؤال الذي يسأل عن الحقيقة كالاسم، والتاريخ، والعنوان، والرمز، أو الذي يسأل عن المفهوم أو المبدأ أو الإجراء، يقيس فقط عمليات عقلية دنيا تقتصر على تذكر المعلومات الجزئية، في حين نرى السؤال الذي يسأل عن تعريف للمفهوم العام أو المبدأ أو الإجراء يقيس عملية تذكر أعلى من مستوى تذكر المعلومات الجزئية، فهو يتطلب تذكر معلومات عامة، أما السؤال الذي يسأل عن تطبيق المفهوم العام أو المبدأ أو الإجراء في مواقف أخرى جديدة، فهو يقيس عمليات عقلية تحتاج إلى أكثر من تذكر المعلومات العامة، فهو يحتاج إلى الفهم والتمييز والتفسير والتحليل والتركيب؛ بهدف توظيف المعلومات العامة واستخدامها في مواقف جديدة، أما السؤال الذي يسأل عن اكتشاف المفهوم العام أو المبدأ أو الإجراء من خلال معالجة مواقف وأمثلة جديدة؛ فإنه يقيس أعلى العمليات العقلية، حيث يحتاج إلى أكثر من التذكر والفهم والتمييز و التفسير والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم، فهو يحتاج هنا إلى الاكتشاف الذي يتطلب اشتقاق تعريف المفهوم العام، أو استنتاج مبدأ، أو اكتشاف إجراء وطريقة معينة، أو المبدأ أو الإجراء من خلال أمثلة جديدة يراها المتعلم لأول مرة.

ثالثا: المستوى العقلي للسؤال التعليمي: هو ذلك السلوك أو الأداء التعليمي الذي يظهره المتعلم لدى إجابته عن السؤال المطروح، ويختلف المستوى العقلي

باختلاف الأهداف التعلمية المرسومة، ويختلف مستوى السؤال التعليمي باختلاف الأهداف التعلمية المراد قياسها، فهناك الأسئلة التعليمية التي تقيس أهدافا سهلة بسيطة تتعلق بعمليات عقلية دنيا، كتذكر الحقائق والأمثلة، وهناك الأسئلة التي تقيس أهدافا أكثر صعوبة وتتعلق بعمليات عقلية أعلى درجة من سابقتها كتلك التي تتطلب تذكر معلومات عامة، ومن الأسئلة ما يقيس أهدافا على درجة عالية من الصعوبة وتتعلق بعمليات عقلية عليا، كتلك التي تتطلب تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة. ولعل أعلى مستويات الأسئلة التعليمية ما يقيس أهدافا تعلمية تتطلب اكتشاف المعلومات العامة من خلال معالجة أمثلة جديدة يراها المتعلم لأول مرة، وبالتالي يمكن ترتيب مستوى الأسئلة التعليمية حسب المستوى العقلي الذي تقيسه إلى:

1. تذكر معلومات جزئية.
2. تذكر معلومات عامة.
3. تطبيق معلومات عامة.
4. اكتشاف معلومات عامة.

الاختبار التحصيلي: (رجاء محمود أبو علام، 1987)

مفهومه: هو"طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية".

أهمية الاختبار التحصيلي الجيد:

- تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلاب .
- قياس تحصيل الطلاب ومدى تقدمهم .
- إثارة دافعية الطلاب للتعلم .
- تقويم طرائق التدريس .
- تقويم المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لحاجات الطلاب.
- تزويد أولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلاب.

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد:

يتسم الاختبار الجيد بعدد من الصفات منها:

- **الصدق:** ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه، فإذا صمم الاختبار لقياس قدرة طلبة الصف السابع الأساسي التحصيلية في مادة العلوم مثلا، فيجب أن يقيس هذه القدرة التي صمم لأجلها، أما إذا قاس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم فهو اختبار غير صادق **الثبات:** ويقصد به "أن مركز الطالب النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه في فترة زمنية لا تزيد عن الشهرين، وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من الأفراد".
- **الموضوعية:** "ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح".
- **الشمولية:** "ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها".

- **الملاءمة:** "ويقصد بها أن يكون الاختبار ملائم للهدف الذي وضع من أجله، ومنسجم مع الزمن المخصص له، ومناسب لمستوى المتعلمين، ولغته سليمة والوضوح".
- **القابلية للاستخدام:** والمقصود بها **الأمور الإدارية** من حيث اطلاع المسؤولين على الاختبار من حيث سلامته العلمية وعدم احتوائه على أي شيء حساس قد يفهم بشكل خطأ، **والأمور الفنية** وهي وجود تعليمات واضحة وكافية لتسهل عملية حل الاختبار وتنظيم بنود لاختبار بشكل واضح لا لبس فيه، **والأمور المالية** فهي أن تكون تكلفة الاختبار غير كبيرة ومرهقة للمدرسة أو المعلم.

أنواع أسئلة الاختبارات:

أولا: الفقرات ذات الإجابة المنتقاة: ويمتاز هذا النوع من الفقرات بالموضوعية حيث يتم تقدير العلامة بعيدا عن ذاتية المصحح وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل ويقسم إلى الأنواع التالية:

فقرات الصواب والخطأ: والفقرة في هذا النوع من الأسئلة عبارة عن جملة خبرية يطلب من الطالب أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة، وبالخطأ إذا كانت الجملة خطأ، أو أي صيغة أخرى مثل (نعم ، لا)، ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرة الطالب على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخطأ،ويستخدم لقياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي. ويمتاز هذا النوع من الفقرات بما يأتي:

- موضوعية التقويم .
- سهولة التصحيح .
- الشمولية النسبية .
- سهولة الصياغة .
- قياس التذكر والتشجيع على الحفظ والتخمين .

لذلك فإن من الواجب مراعاة ما يلي عند كتابة هذا النوع من الفقرات:

- أن تكون الجمل واضحة وقصيرة ومحددة وألا تكرر كما وردت في الكتاب المدرسي.
- أن تكون الجملة إما صحيحة وإما خطأ ولا يجوز الجمع بينهما في الجملة نفسها .
- عدم استخدام كلمات مثل: لا، ومطلقا، وأبدا، وأحيانا، وفقط، ودائما .
- أن تكون الجمل مرتبة عشوائيا، وأن يكون عدد الجمل الصحيحة مساويا أو مقاربا لعدد الجمل الخطأ.

فقرات الاختيار من متعدد: ويعتبر هذا النوع من الأسئلة من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها صدقا وثباتا واستخداما في الاختبارات، وتتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذي يوضح المشكلة ويتبعه عدد من البدائل (الموهات) إحداها هو الإجابة الصحيحة، ويطلب من الطالب اختيار الإجابة الصحيحة، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة، ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي:

- تغطية محتوى الكتاب المدرسي.
- سهولة التصحيح.

- صعوبة التصميم وارتفاع تكاليف الإعداد.
- صعوبة قياس القدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية.

ومن الأمور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الفقرات ما يأتي:

- أن يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة ويكون أحد البدائل حلا للمشكلة.
- أن يكون عدد البدائل (4–5) لتقليل نسبة التخمين.
- أن تكون الموهات جميعها محتملة من وجهة نظر الطالب.
- مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال بحيث يبتعد عن صيغة النفي، وتجنب الكلمات التي تحمل عدة معان قد تؤدي إلى إرباك الطالب وتضليله.
- الابتعاد عن استخدام كلمات مثل: أبدا، دائما، مطلقا، جميع ما ذكر، فقط.

أسئلة المطابقة (المزاوجة): يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين (قائمتين) من الكلمات أو العبارات تسمى القائمة الأولى (المقدمات)، وتسمى القائمة الثانية (الإجابات) بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية، ويطلب من الطالب أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم والمبادئ العلمية.

ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يلي:

- سهولة الإعداد والصياغة وموضوعية التقويم .
- مجال التخمين فيه قليل.
- مناسبته للطلبة في المرحلة الأساسية.

- مناسبته لقياس قدرات الطلاب المتعلقة بذكر الحقائق، والتعميمات، والمفاهيم.
- تشجيعه على حفظ المعلومات وتذكرها.
- استخدامه يتطلب وجود عدد من العلاقات المتناظرة من المعارف، وأن يكون عدد البدائل في القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر من عدد القائمة الأولى (المقدمات).

خصائص الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة:

- ذات كلفة مادية عالية نسبيا.
- تتسم بالموضوعية والإجابة المحددة وسهولة التصحيح.
- سهولة الغش واعتمادها على التخمين .

ترتيب الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة:

يمكن أن ترتب بحسب أحد الطرق التالية:

- نوع الفقرة وذلك عن طريق تجميع الفقرات من النوع الواحد في الاختبار.
- المنهاجية وذلك بترتيب الفقرات بما يتلاءم ووحدات أو فصول المادة الدراسية.
- درجة صعوبة الفقرة بحيث تكون أولى الفقرات أسهلها، وآخر الفقرات أصعبها حيث يتم تحديد مستوى صعوبة الفقرات، إما بالطريقة الإحصائية أو بالطرق المنطقية.
- مستوى الأهداف بوضع الفقرات التي تقيس مستوى معينا من الأهداف بشكل متسلسل مع إمكانية ملاحظة أن مستوى الأهداف قد يستخدم لتدريج الفقرات

بناء على صعوبتها. **ثانيا: الفقرات ذات الإجابة المصاغة**: وفيها يطلب من الطالب صوغ الإجابة بكلماته وبأسلوبه ولكن بدرجات متفاوتة من الحرية بحسب درجة تحديد الإجابة التي تختلف

باختلاف نوع الفقرة وتشتمل الفقرات ذات الإجابة المصاغة على الأنواع التالية:

فقرات التكميل: وهي جملة خبرية غير مكتملة المعنى، ويطلب إلى الطالب أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه الجملة، أو الرمز، أو الرقم ويعتبر هذا الشكل من أكثر أشكال فقرات الإجابة المصاغة تقييدا لحرية الطالب في صياغة الإجابة ويمتاز بما يأتي:

- سهولة الصياغة والشمولية النسبية وسهولة التصحيح .
- تشجيع الطالب على حفظ المعلومات.
- الاختلاف على الإجابة في بعض الأحيان (إذا لم يحسن صياغتها).

فقرات الإجابة القصيرة: الإجابة على هذا النوع من الفقرات أطول من إجابة فقرة التكميل، فهي تعطي درجة أعلى من الحرية للطالب في الاجابة عليها خاصة إذا ظهرت الفقرة على شكل سؤال بدلا من جملة غير تامة المعنى.

الفقرات الإنشائية المحددة وحل المسائل: وفيه يعطى الطالب حرية أكبر من أسئلة التكميل والإجابة القصيرة ويقسم إلى:

- الفقرات الإنشائية محددة الإجابة وحل المسائل الحسابية (الرياضية): وهي التي تحتمل إجابتها نقاطا محددة كأن يعدد أسبابا، أو يذكر مكونات، أو يحل مسألة.
- الفقرات الإنشائية مفتوحة الإجابة: وهي التي تعطي حرية للطالب بأن يجيب على الفقرة دون قيود على طول الإجابة أو تنظيمها أو زمن الإجابة.

ثالثا: الأسئلة التركيبية: وهي التي تعنى بوحدة الموضوع وتتألف من عدة فقرات متدرجة في صعوبتها ومتنوعة في المهارات التي تقيسها، ويُراعى في بنائها ما يُراعى في بناء الأسئلة الأخرى ويمكن تقديم مقدمة السؤال فيها بأحد الأشكال التالية:

المشكلة: يصاغ السؤال بطريقة تمكن الطالب عند الإجابة عليه من الإفادة من المعلومات المتوفرة في السؤال، وما لديه من معلومات حول الموضوع.

الأشكال التوضيحية: يصاغ السؤال عن طريق رسم، أو جدول، أو صورة.....

الموقف الحياتي: يصاغ السؤال على شكل موقف حياتي مألوف لدى الطالب.

فوائد الأسئلة التركيبية:

- تساعد الطلاب على الانتقال من مستوى إلى آخر عبر الموضوع الواحد.
- يركز الطلاب إجاباتهم على أهداف محددة ضمن الموضوع الواحد.
- تراعي مستويات وقدرات الطلاب بحيث يمكن للطالب أن يجيب على بعض فقرات السؤال مهما كان مستواه.

تحكيم الأسئلة التركيبية:

بعد كتابة السؤال التركيبي ينبغي تحكيمه قبل إعطائه للطلبة وذلك بـ :

- عرضه على زميل لديه معرفة وخبرة في كتابة الأسئلة التركيبية .
- عرضه على زميل لديه معرفة وخبرة متخصصة في الموضوع نفسه .
- عرضه على محكم لغوي للتأكد من وضوح وملاءمة الصياغة للطلبة .
- محاكمة السؤال لقائمة المعايير التي تحاكم بها الأسئلة عادة .

معايير صوغ سؤال الاختبار الجيد:

- أن يكون نابعا من الأهداف.
- أن يكون السؤال واضحا وملائما للطلاب.
- تكون إجابته محددة.
- طريقة صوغه جديدة ومختلفة عن نص الكتاب.
- ارتباط الفقرات الفرعية جميعها بالموضوع والأشكال والبيانات الأخرى.
- الترتيب المنطقي في الفقرات الفرعية للسؤال؟ مثل تسلسلها بحسب مستوى الأهداف، أو التدرج في الصعوبة، أو ترتيب موضوعات الكتاب.
- التعليمات واضحة وخالية من التكرار مثل: صف واذكر واشرح في آن واحد.
- تحديد العلامة الكلية والفرعية لكل سؤال وفقرة.
- تجنب الكلمات والمصطلحات التي تحمل أكثر من معنى.
- تسليط الضوء على المعلومات الهامة في السؤال بطريقة واضحة.
- الفراغات المخصصة للإجابة كافية.

بناء الاختبار: (لندفل ترجمة عبد الملك الناشف، 1968)

يعتبر الاختبار التحصيلي تطبيقا عمليا لتقويم تحصيل الطلاب ويتم بناؤه باتباع خطوات عملية علمية منظمة وفق ما يأتي:

تحديد الغرض من الاختبار: يجب أن تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي بني الاختبار من أجله.

تحليل المحتوى: ويقصد به "مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس".

أهمية تحليل المحتوى: وتكمن في أنه يساعد المعلم على:

- التركيز على الجوانب والمجالات الرئيسة في الموضوعات الدراسية وبخاصة تلك التي سوف تنتظم في خبرة المتعلم ومخزونه المعرفي.
- تحديد أهداف التعلم بدقة ووضوح.
- الحكم على مدى ملاءمة المحتوى لمستويات التلاميذ ومدى تلبيته للفروق الفردية.
- تنظيم محتوى التعلم تنظيما سيكولوجيا ومنطقيا على نحو ييسر حدوث التعلم.
- تحديد السلوك المدخلي والمتطلبات السابقة اللازمة لحدوث التعلم.
- اختيار طرائق وأساليب وأنشطة ووسائل التعليم المناسبة.
- اختيار أدوات التقويم الملائمة.
- توزيع وقت الحصة بشكل يساهم في استثمار وإدارة الوقت بطريقة فعالة.
- إغناء وتحسين المنهاج وسد الثغرات وجوانب النقص فيه.

بعض مكونات محتوي المنهاج:

أولا: الحقائق: هي عبارات مثبتة موضوعيا عن أشياء لها وجود حقيقي مثل أسماء الأشخاص والأماكن، أو أحداث وقعت فعلا مثل: (انتصر المسلمون في

موقعة بدر) ويتم التوصل إليها بالملاحظة المباشرة (باستخدام وسائل الحس) ومن أنواعها:

الحقائق المطلقة مثل: الصلاة هي الركن الثاني من أركان الإسلام.

الحقائق النسبية مثل: الوسائل التعليمية تحسن مخرجات العملية التعليمية.

الحقائق المادية مثل: أسماء الأشياء والأماكن والألوان.

الحقائق الرمزية مثل: الرموز والخرائط والمصطلحات.

ثانيا: المفاهيم: "هي الصورة الذهنية التي يكونها الفرد لأشياء ذات صفات أو خصائص مشتركة تميزها عن غيرها"، أو هي :الاسم أو المصطلح أو الرمز الذي يعطي دلالة لفظية لمجموعة الصفات أو الخصائص المشتركة ومن أنواعها مفاهيم حسية مثل: الزهرة، والحشرة ، والطيور، والجزيرة، وأخرى معنوية مثل: الحرية، والعدالة، والمنافسة.....

ثالثا: المبادئ: وهي تعبر عن العلاقة بين مفهومين أو أكثر مثل: العدل أساس الملك، والصبر مفتاح الفرج، والغذاء المتوازن أساس النمو.

رابعا: المهارات: وهي قدرة الفرد على أداء عمل بدقة وسرعة وإتقان ومن أنواعها:

مهارات عقلية مثل: التفسير، والتعليل، والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، والربط.....

مهارات أدائية مثل: الرسم، والكتابة، والسباحة، والطباعة، والتركيب بأنواعه.....

خامسا: التعميمات: هي عبارة صحيحة علميا لها صفة الشمول وإمكانية التطبيق علي مجتمع الأشياء أو الأحداث أو الظواهر التي ترتبط بها وهي تجميع للحقائق والمعلومات ومن أمثلتها: يتمدد النحاس بالحرارة ، الحديد يتمدد بالحرارة، الألومونيوم يتمدد بالحرارة وبذلك نتوصل إلي التعميم التالي: جميع المعادن تتمدد بالحرارة: ومن التعميمات الأخرى:

مجموع زوايا المثلث يساوي 180 درجة.

- تدخل كان وأخواتها علي الجملة الاسمية ترفع المبتدأ وتنصب الخبر.

سادسا: الاتجاهات: وهي نزعة أو ميل يظهر لدى الفرد يدفعه إلى القيام بفعل أو رد فعل إيجابي أو سلبي أو محايد تجاه الأشخاص أو الأفعال أو القيم أو المعلومات.... ولكل اتجاه مكونات معرفية أو وجدانية وسلوكية ومن أمثلتها: حب الوطن، واحترام التفكير العلمي، وتقدير العلماء.

سابعا: القيم: والقيمة هي معنى أو موقف أو موضع اهتمام والتزام إنساني تشتق من المعايير الدينية والاجتماعية وتتكون من بعدين هما: البعد المعرفي والبعد الوجداني، ويعبر عنها بسلوك يدل على الالتزام بها ومن أمثلتها: الوفاء، والعفو، والصدق، والانتماء.....

جدول المواصفات: تعريفه: هو: "مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بالأهداف السلوكية ويحدد الأهمية النسبية لكل مستوى منها.

فوائد جدول المواصفات :

- يوزع فقرات الاختبار لتشمل أنواعا مختلفة من مجالات الأهداف.

- يوزع فقرات الاختبار لتشمل الموضوعات كافة.
- يوفر صدقا عاليا للاختبار.
- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية.
- يوزع الزمن على الموضوعات وأهميتها .

كيفيـة بنائـه:

لبناء جدول المواصفات نتبع الخطوات التالية:

- تحليل المحتوى الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي المقرر.
- تحديد مجالات التقويم ومهاراته الفرعية.
- تحديد وزن كل وحدة دراسية من خلال:
- عدد الأهداف الدراسية وعدد الصفحات، وعدد الحصص المخصصة، وتحديـد وزن كل مجال من مجالات التقويم.

طرق تحديد الأوزان النسبية للوحدات الدراسية في جدول المواصفات:

الطريقة الأولى: جد عدد الأهداف في الوحدة الدراسية ، ثـم اقسـمه علـى عـدد الأهداف الكلية للكتاب (الفصل الدراسي) واضرب النتائج في 100٪

مثال:

رقم الوحدة في الكتاب	1	2	3	4	المجموع
عدد أهداف الوحدة	10	15	15	20	60
وزن الوحدة	٪17	٪25	٪25	٪33	٪100

الطريقة الثانية: جد عدد صفحات الوحدة الدراسية ثم اقسمه على مجموع صفحات الكتاب (الفصل الدراسي) واضرب الناتج في 100٪

مثال:

رقم الوحدة	1	2	3	4	المجموع
عدد صفحات الوحدة	35	50	40	30	155
وزن الوحدة	٪23	٪32	٪26	٪19	٪100

الطريقة الثالثة: جد عدد الحصص المقررة لتدريس الوحدة الدراسية ثم اقسمه على مجموع الحصص المقررة للكتاب (الفصل الدراسي) واضرب الناتج في 100٪.

مثال :

رقم الوحدة	1	2	3	4	المجموع
عدد الحصص	8	15	12	10	45
وزن الوحدة	٪18	٪33	٪27	٪22	٪100

ويمكن للمعلم إيجاد وزن وحدة دراسية تبعاً لأهمية هذه الوحدة ومراعاة ذلك عند حساب أوزان الوحدات المختلفة بالطرق السابقة وزيادة نسبة مئوية بسيطة لوزن الوحدة الأكثر أهمية، كما يمكن إيجاد وزن كل مستوى من مستويات الأهداف وذلك بقسمة عدد أهداف المستوى المحدد على عدد كل الأهداف مضروبا في مئة فلو فرضنا أن عدد الأهداف في مستوى التذكر يساوي (20) وأن مجموع الأهداف يساوي (60) لقسمنا الأول على الثاني مضروبا في مئة فيكون الناتج (33٪) وهكذا مع بقية المستويات، وإذا أردنا أن نوجد عدد الأسئلة لكل مستوى في كل وحدة دراسية فإننا نضرب النسبة المئوية لمحتوى الوحدة في

النسبة المئوية لمستوى الأهداف مضروبا في عدد الأسئلة الكلي للاختبار، وهذا مثال على اعتبار أن عدد فقرات الاختبار الكلي (100) فقرة.

نموذج جدول مواصفات لاختبار تحصيلي:

الأهداف / المحتوى	مستويات الأهداف العرفية						المجموع
	التذكر ٪25	الفهم ٪20	التطبيق ٪20	التحليل ٪15	التركيب ٪10	التقويم ٪10	٪100
الوحدة الأولى ٪18	4.5	3.6	3.6	2.7	1.8	1.8	18
الوحدة الثانية ٪33	8.25	6.6	6.6	4.95	3.3	3.3	33
الوحدة الثالثة ٪27	6.75	5.4	5.4	4.05	2.7	2.7	27
الوحدة الرابعة ٪22	5.5	4.4	4.4	3.3	2.2	2.2	22
المجموع الكلي ٪100	25	20	20	15	10	10	100

إخراج الاختبار وتطبيقه:

يتكون الاختبار عادة من مجموعة من الأوراق يمكن تسميتها بكراسة الاختبار وتشمل:

ورقة التعليمات: ويفترض في هذه التعليمات أن تكون على ورقة منفصلة في بداية كراس الاختبار وتبين التعليمات ما يأتي:

- نوع الاختبار، وتاريخه، والصف المعني، والزمن المحدد للإجابة.
- تنبيه الطلاب إلى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة.
- عدد الأسئلة الكلية للاختبار وعدد صفحاته.

- تنبيه الطلاب إلى تدوين الإجابة في المكان المخصص لذلك.
- تدوين اسم الطالب، وصفه، وشعبته، ورقمه في المكان المخصص لذلك.

تطبيق الاختبار: وعند تطبيق الاختبار ينصح بما يأتي:

- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.
- اختيار الغرفة الهادئة وتجهيزها ويفضل أن يكون جميع الطلاب في نفس الغرفة حتى يتعرضوا للظروف نفسها.
- عدم المبالغة في إشعار الطلاب بأهمية الاختبار لأن هذا قد يرفع مستوى القلق لديهم إلى مستوى أعلى من الحد المقبول.
- عدم تحدث المدرس عن قضايا ليست ذات علاقة بالاختبار.
- عدم مقاطعة الطلاب أثناء الإجابة إلا إذا كان ذلك ضروريا.
- عدم إعطاء توضيحات لطالب بمفرده عن فقرة معينة.
- تنبيه الطلاب إلى الفترة الزمنية المتبقية من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة مناسبة، ويمكن أن يفعل المدرس ذلك مرة واحدة أو مرتين على الأكثر.
- عدم السماح بالغش أيا كان شكله ثم جمع أوراق الاختبار.

تصحيح الاختبار:

الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح): ينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النموذجية والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة وقد يكون التصحيح يدويا أو آليا.

فوائد الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح):

- تعتبر محكات لمدى وضوح الأسئلة ووجود إجابات محددة لها.
- تضمن وجود حلول يمكن التوصل إليها بالنسبة لحل المشكلات والمسائل الحسابية وإن كانت هناك طرق أخرى للحل يبين النموذج كيفية توزيع العلامات عليها.
- تؤكد على أن الأهداف المنوي قياسها قد اختبرت.

عند إعداد الإجابة النموذجية يراعى ما يلي:

- تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة السؤال.
- واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية.
- تقويم الإجابة النموذجية بالطريقة نفسها لمراجعة ورقة الأسئلة.
- توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.

عند التصحيح يراعى ما يأتي:

- مناقشة دليل التصحيح قبل البدء بعملية التصحيح.
- التزام المصححين جميعهم بدليل التصحيح.
- تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.

التحليل الإحصائي:

حتى يتمكن المدرس من تفسير النتائج التي حصل عليها الطلاب، ويعرف مدى صلاحية الأسئلة وتحقيقها للأهداف، يجب أن يطلع على المعالم الإحصائية التالية: **الوسط الحسابي:**

ويقصد به: معدل علامات طلاب صف ما ويحسب في الصف الواحد كما يأتي:

الوسط الحسابي = مجموع علامات طلاب الصف

عدد طلاب الصف

وأما الوسط الحسابي للفقرة أو السؤال فيحسب كالتالي:

مجموع علامات الطلاب على السؤال (الفقرة) يقسم على عدد الطلاب

الدلالات الإحصائيـة للوسـط الحسابـي:

❖ كلما ارتفعت قيمة المتوسط الحسـابي للعلامـات دل ذلـك علـى أداء افضـل، بشرط ألا تكون هناك قيم متطرفة عالية أدت إلى ارتفاع المتوسط الحسابي

❖ كلما كانت العلامات موزعة على جـانبي وسـطها الحسـابي بشـكل متماثـل ومتساو كان التوزيع معتدلا وكاشفا عن الفروق بين الطلاب بصورة أفضل.

معامـل الصعوبـة:

تحسب لكل فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل سؤال من الأسئلة المقالية كما يلي:

معامل الصعوبة = عدد الطلاب الذين أجابوا خطأ على الفقرة / عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على الفقرة × 100%

معامل السهولة = عدد الطلاب الذين أجابوا صحيحة على الفقرة / عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على الفقرة **100%**

يكون مدى قيم معامل الصعوبة (صفر ٪ – 100٪) فـإذا كـان معامـل الصـعوبة 100٪ فهذا يدل على أن السؤال صعب جدا، أما إذا كان معامل الصعوبة صـفراً ٪ فهذا يدل على أن السؤال سهل جدا، ولا يوجد هناك معلم يمكنه أن يتوقـع الحصول على معاملات صعوبة مثالية في الاختبار الذي يتبنى بناءه، ولكنه على

أية حال يضع لنفسه مدى من القيم المرغوبة لمعاملات الصعوبة وهي الواقعة بين (30 ٪ – 70٪).

معامل التمييز:

يتم استخراج معامل التمييز للفقرة أو السؤال باتباع الخطوات التالية:

- ترتيب علامات الطلاب الكلية ترتيبا تنازليا.
- تحديد الفئة العليا (27٪) وهم من حصلوا على أعلى العلامات والفئة الدنيا (27٪) وهم من حصلوا على أدنى العلامات.

معامل التمييز = مجموع العلامات المحصلة من الفئة العليا – مجموع العلامات المحصلة من الفئة الدنيا

عدد الطلاب في إحدى الفئتين × علامة السؤال

ويقبل معامل التمييز ضمن المدى (0.4 – 1)

دلالات معامل التمييز: تأخذ معاملات التمييز قيما تتراوح بين (+1 و –1) ومعامل التمييز يدلل على مدى إسهام فقرات الاختبار في التمييز بين المجموعة ذات التحصيل المرتفع والمجموعة ذات التحصيل المنخفض، فإذا كان معامل التمييز سالباً فهذا يعني أن الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من الفئة الدنيا أكثر من عدد الذين أجابوا عليها من الفئة العليا؛ لذلك تكون الفقرة ذات تمييز سالب وتستبعد أما إذا كان معامل التمييز (صفراً) فهذا يعني أن عدد الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من الفئة الدنيا يساوي عدد الذين أجابوا عليها إجابة صحيحة من الفئة العليا، أو أنه لم يجب أحد عليها إجابة صحيحة من الفئتين وفي كلتا الحالتين تكون الفقرة غير مميزة وتستبعد.

وإذا كان معامل التمييز أكثر من (صفر) باتجاه موجب فإن هذا يعني أن عدد من أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من الفئة العليا أكبر من عدد الذين أجابوا عليها إجابة صحيحة من الفئة الدنيا أي أن تمييز الفقرة تمييز موجب، وإذا كان معامل التمييز أقل من (0.19) تحذف الفقرة (تستبعد)، وإذا كان معامل التمييز من (0.2 – ، 0.3) ، فتعدل الفقرة، وإذا كان معامل التمييز أكثر من (0.4) تقبل الفقرة، إذا كان معامل تمييز الفقرة أو السؤال تساوي (1) هذا يعني أن أفراد الفئة العليا جميعهم قد أجابوا عليها إجابة صحيحة، وإن أفراد الفئة الدنيا جميعهم قد أخطأوا في الإجابة عنها وهذا يعني أن الفقرة ذات تمييز عال.

همسة: عزيزي المعلم: ليس العلم أن نعرف المجهول بل أن نستفيد من معرفته، واعلم أن كل صلة وتفاعل بينك وبين طلابك تؤدي إلى تغير ما في السلوك، ويجب الوقوف على مدى هذا التغير في ضوء ما هو ممكن وما هو مرغوب فيه وذلك من خلال توظيف أساليب التقويم المختلفة بشكل نشط وفاعل ومستمر؛ لذلك أنصحك بأن تزيد من قراءاتك لكل جديد في هذا المجال، وأن تسارع إلى تطبيق ما تقرأ، علك تساهم ولو بالقليل في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وأذكرك بأنه لا فقر أشد من الجهل ولا مال أعز من العلم.

مراجع الفصل التاسع

1. أحمد عودة (1993) القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.

2. إسماعيل الفقي (2005) التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب.

3. بنيامين س. بلوم وجورج مادوس و توماس هاستنجس (1983) تقويم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، القاهرة.

4. جامعة القدس المفتوحة (2004) القياس والتقويم.

5. راشد الدوسري (2004) القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

6. رجاء محمود أبو علام (1987) قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت دار القلم للنشر والتوزيع.

7. س. م. لندفل (1968) أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، بيروت– نيويورك.

8. سناء أبو دقة (2007) القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال،ط1، غزة، مكتبة آفاق.

9.سبع أبو لبده (1999) التقويم التربوي– مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ،ط1 ،الجامعة الأردنية، عمان.

10. فخري خضر (2003) الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، ط1، دار القلم ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة .

الفصل العاشر

الواجبـــات البيتيـــــــة

أهــداف الفصــل العاشر

- من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:
- تعرِّف الواجبات البيتية بأسلوبك:
- تبيِّن أسباب رفض وقبول بعض التربويين لها.
- تشرح واقع الواجبات البيتية بالأدلة المنطقية.
- تذكر أهداف الواجبات البيتية ومعاييرها وأهميتها.
- تحدد العلاقة بين الواجبات البيتية والتحصيل.
- تشرح أسباب إهمال الواجبات البيتية.
- تلخص خصائص وشروط الواجبات البيتية الجيدة.
- تذكر دور كل من المعلم وأولياء الأمور في متابعة الواجبات البيتية.
- تقترح آليات جديدة لمتابعة الواجبات البيتية.

الواجبـات البيتيـة

مدخـل:

إن عمليـة التعلـيم والـتعلم عمليـة مسـتمرة لا تتوقـف علـى وقـت الحصـة الصفية،ونظرا لضيق وقتها وزيادة حجم المواد الدراسية، أصبح من الضروري البحث عن وقت يغطي القصور في وقت الحصة من خلال أنشطة منهاجية لا صفية؛ لذا توجه الاهتمام نحو الواجبات البيتية لسد تلك الثغرة كونها تتيح الفرصة للطالب لتطبيق ما تعلمـه في الصـف والتـدرب عليـه وتبقـي الطالـب والأهل على صلة بالمدرسة، وبذلك تعد الواجبات جزءا لا يتجزأ من العمليـة التعليمية

ويبين (محمد العنصرة، 2004) "أن الواجبات البيتية تعد شـكلا مـن أشـكال التعلم خارج الصف،وهـي اسـتراتيجية تعليميـة واسـعة الانتشـار عـبر المراحـل الدراسية جميعها وفي جميع المباحث، ولجميع الطلبة على اختلاف قـدراتهم"، ويرى البعض أن الواجبات البيتية نشـاطا تعليميـا هامـا ومحـورا مـن محـاور التحصيل الدراسي، وبالرغم من أهميـة الواجبـات البيتيـة في تحسـين وإثـراء العملية التعليمية، وربطها بحياة الطالب إلا أن قيـام الطلبـة بهـا يبقـى موضـع تساؤل، من حيث شكل المساعدة، وكميـة الواجـب وطبيعتـه، وهـذا مـا جعلـها تشـكل مسـألة مـن المسـائل المهمـة في ميـدان التربيـة والتعلـيم فهـي مـن أكثـر الموضـوعات الـتي يـدور حولهـا الجـدل، مـن حيـث القلـة أو الكثـرة والصـعوبة والسهولة.

المقصود بالواجبات البيتية:

يقصد بالواجب البيتي "أي عمل أو نشاط تم وضعه من قبل المدرسة ليتم القيام به خارج ساعات الدوام المدرسي بينما يتحمل المتعلم المسؤولية الرئيسة والمباشرة للقيام به" وفي الواقع يمكن أن يقوم المتعلم بإنجاز هذا الواجب داخل المبني المدرسي في المراحل العمرية المتقدمة (الإعدادية والثانوية) أما بالنسبة للأطفال فإن المسؤولية المباشرة الخاصة بالتأكد من قيامهم بالواجب البيتي تقع على الأهالي أو من يعنيه الأمر.

الواجبات البيتية بين الرفض والقبول: ترى (شروق المعايطة، وعبد العزيز سليمان، 2002) أنه مهما اختلفت تسميات الواجبات البيتية إلا أنها تصب في تحقيق نفس الأهداف، ورغم اختلاف التوقعات حول ما تحققه الواجبات البيتية من أهداف، وتباين الآراء حول طبيعة المهمات المطلوبة، وظروف إنجازها ظهر من يؤيدها ومن يعارضها،فمن يتنصر لها يرى أنها تعزز التعلم، وتخلق اتجاهات إيجابية بين الأهل والمدرسة، كما أنها تثير اهتمام الطلبة، وتكسبهم عادات دراسية جيدة،واستراتيجيات التنظيم الذاتي كتنظيم الوقت، وتزيد ثقة الطالب بنفسه، في حين يرى معارضو الواجبات البيتية أن المعلمين لا يخططون لها مسبقا ولا يتابعونها بشكل مستمر، وإن تابعوها قلما يقدمون التغذية الراجعة المناسبة للطالب، بحيث تحدد نقاط القوة ونقاط الضعف.

وقد أظهرت نتائج بعض البحوث العلمية أن الواجبات البيتية التي يحددها المدرسون للطلبة دون وجود تغذية راجعة من قبلهم أي (تصحيحها) ترفع من معدل تعلم الطالب بشكل بسيط بينما الواجبات البيتية التي يتم تصحيحها

وإعطاؤها درجات ويعلق عليها من قبل المدرس ترفع معدل تعلم الطالب بدرجة كبيرة.

ويرى بعض من أولياء الأمور ضرورة فرض المزيد من الواجبات البيتية على الطلاب لأنها في رأيهم تساهم في تحسين مستواهم التعليمي، ويعتبرون ذلك يصب في مصلحة أبنائهم، بينما يرى بعض آخر غير ذلك وكثيرا ما تكون آراء الآباء متناقضة لأنها قد تعتمد على معلومات غير صحيحة، كما أن خلفية الأب الثقافية تؤثر كثيرا على ما يعتقده صحيحا بالنسبة لتعليم أولاده، لكن الذي يتفق عليه الآباء هو أنهم جميعا يريدون لأبنائهم أن يتقدموا في الدراسة ويحققوا نجاحا مهنيا في المستقبل.

أما عن آراء الطلاب في مدارسنا فقد أشار بعض الطلاب إلى أن إهمال العديد من الطلاب لواجباتهم يعود إلى المدرس نفسه؛ وذلك لعدم متابعته لتلك الواجبات بصورة دقيقة وعدم الجدية فيها حيث إن العديد من المدرسين يتمحور هدفهم في إنهاء المقرر الدراسي.

واقع الواجبات البيتية:

يشيع في أوساط المعلمين والمعلمات من مختلف التخصصات والمستويات بعض الممارسات الخطأ بشأن الواجبات البيتية، **فمن حيث تخطيطها وأهدافها وشكلها:**

- يطرحها المعلم في الدقائق الأخيرة من الدرس أو الحصة عند قرع الجرس إيذاناً بانتهاء الحصة، ويكون الطلبة قد أغلقوا كتبهم ووقفوا للخروج من غرفة

الصف أو الاستعداد للحصة الثانية، ويكون المعلم قد هم بالخروج من الصف مما يؤدي إلى عدم الجدية في العمل وبالتالي إهمال إنجازه.

- يكون إعطاؤها بهدف إشغال الطلبة وملء فراغهم، بهدف إلى إقناع أولياء الأمور بأن المدرسة تشغل الطلبة وتعطيهم " وظائف بيتية هامة".

- لا يجري الإعداد لها مسبقا وقليلا ما تظهر في كراسات إعداد الدروس.

- قصر الواجبات البيتية على مباحث دون أخرى.

- إعطاء تعيينات أو واجبات بيتية تافهة من حيث اقتصارها على النسخ أو إعادة كتابة ما هو في الكتاب المقرر دون الارتقاء بها إلى مستوى راقٍ تصبح فيه أنشطة تنمي البحث والتفكير وغيرها من المهارات العقلية الراقية وتساعد على اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

ومن حيث محتواها وأساليب تنفيذها:

- لا تخرج عن نطاق الكتاب المقرر، وقلما يطلب فيها من الطالب الرجوع إلى مكتبة المدرسة أو إلى كتاب آخر أو الصحف أو وسائل الإعلام أو أولياء الأمور.

- كثيرا ما تقتصر على أنشطة عقلية شكلية تستند إلى أسئلة وتدريبات غير مدروسة وردت في الكتاب المقرر.

- لا تراعي الفروق الفردية من حيث التنوع أو المستوى أو المحتوى أو طريقة الأداء فتكون في أغلب الأحيان واحدة لجميع الطلاب.

- لا يعطيها المعلم العناية الكافية في تصحيحها ومتابعتها وكثيرا ما يجري الإطلاع عليها بشكل سريع، ويجيزها المعلمون رغم ما تحمله من أخطاء

وتجاوزات، ولذا فإن فائدتها تصبح محدودة كأنشطة تعلمية فلا تحقق أية فوائد تربوية ويسارع المعلمون إلى معاقبة من يتخلف عن أدائها.

- قد تكون طويلة لا يمكن أداؤها في الوقت المتوفر للطالب في المنزل دون الالتفات إلى واجبات بيتية أخرى، وهذا يؤدي إلى إحباطهم وإهمالهم للواجبات أو اللجوء إلى الغش أو النقل عن الآخرين لتقديمها للمعلم تجنبا لسخطه وعقابه (فريال أبو عواد، 2002)

أهداف الواجبات البيتية:

أجمع المربون على ضرورة أن تكون الواجبات البيتية مفيدة وذات مردود تعلمي إيجابي، ولكي تحقق ذلك لا بد أن تكون هادفة وتلبي حاجات الطلاب وترتبط بأهداف الدرس وتنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير ومن أهدافها:

1. تعزيز عملية التعلم ضمن إطار المناهج الدراسية المقررة وذلك بتوفير المزيد من فرص التعلم عن طريق الخبرة الشخصية والاكتشاف والتدريب والتطبيق.
2. تنمية عادات دراسية جيدة، و التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي.
3. تلبية الحاجات الأساسية للتلاميذ عن طريق أنشطة تتيح لهم التعبير والثقة بأنفسهم.
4. إثارة الاستمتاع عن طريق أنشطة تتطلب حلولا لمشكلات أو تطبيقات على مهارات تفكير عليا.
5. تعزيز تعلم الطلاب للدروس السابقة واستعدادهم للدروس اللاحقة.
6. ترسيخ مبدأ التعاون مع المدرسة.
7. شغل وقت فراغ التلميذ فيما هو مفيد.
8. تنمية ذكاء الطفل لأنها تجعله يفكر أطول فترة ممكنة.

9. توسيع دائرة الطالب المعرفية أو ثقافته العامة ولا سيما فيما يتصل بالأحداث الجارية.

10. ربط التعلم المدرسي بالبيت والبيئة المحيطة به (بسام ضمرة، 2005)

وترى (سهيلة الفتلاوي، 2002) أن هناك بعض سلبيات الأهداف التي لا تجوز من الناحية التربوية أن تشكل أهدافاً حقيقية للواجبات البيتية وهي :

العقاب: وتكون بأن يقوم الطالب بجهد إضافي عقابا له لأنه لم يقم بأداء واجبه على نحو يرضي المعلم، وهذا يدفع الطالب إلى الاعتقاد بأن جميع الواجبات البيتية نوع من العقاب فلا يتحمس لأدائها ولا يتفاعل معها بصورة إيجابية.

1. التهديد بالعقاب: ومن الأمثلة الدارجة على التهديد بالعقاب بأن يقول المعلم للطالب: إذا لم تفعل هذا أو ذلك فإنني سأفرض عليك واجبا آخر، وإن هذا النوع من السلوك يدفع الطالب إلى الاعتقاد بأن جميع الوظائف البيتية نوع من العقاب.

2. الإشغال لمجرد الإشغال: وهذا ينطبق على الواجبات البيتية التي ليس لها أهداف واضحة ومحددة كأن يكلف المعلم الطالب بنسخ جملة عشرين مرة.

3. الدعاية: كأن يكون الهدف إيهام الأهل أو المدرسة أو الطلبة أنفسهم بأن المعلم يشغل طلابه بوظائف بيتية كثيرة، وقد يصل الأمر إلى درجة الطلب إليهم أن يحفظوا ما لا يطاق ولا يفيد. ومن الغرابة بمكان أن نرى اليوم معلمين ومواطنين وأولياء امور يطلبون من المتعلم حفظ مالا يحفظون وتذكر مالا يتذكرون.

أهمية الواجبات البيتية: تظهر أهمية الواجبات البيتية كما يراها (حسين اللقاني، 1995)في مساعدة الطلاب على:

1. إنجاز ما يناط بهم من أعمال مع إعطائهم فرصة المبادرة.
2. تحسين وزيادة مستوى تحصيلهم لا سيما عندما تكون ضمن الأسس التالية:
- مكملة وموضحة لما يعطى داخل غرفة الصف.
- مخطط لها وموجهة توجيها سليما.
- توفر المصادر والمراجع لتنفيذ الواجبات البيتية التي تتطلب البحث والدراسة.
- لا يكون لها تأثير سلبي على نشاطات الطلاب المتوافرة في بيئتهم ومجتمعهم.
3. تعزيز قدرات الطلاب على التعلم الذاتي معتمدين على أنفسهم.
4. زيادة القدرة لدى الطالب على تفسير وتحليل ما يقرأ ويسمع ويلاحظ.
5. تنمية القدرة على الربط والمقارنة بين الأفكار.
6. إبراز الفروق الفردية بين الطلاب.
7. تطبيق المبادئ والقواعد التي يتعلمها الطلاب في المدرسة في المواقف الحياتية.

العلاقة بين الواجبات البيتية والتحصيل:

تشير بعض الأبحاث إلى وجود علاقة بين الواجبات البيتية والتحصيل، وتفيد التقارير في هذا المجال أن الواجبات في المدارس الأساسية يكون لها تأثيرها الإيجابي عندما:

- يكون الطلاب والآباء على دراية بما يحتاجون لعمله.
- مخططة ومنظمة ومثيرة للتعلم.
- تكون هناك قيادة صارمة (حازمة) لمواصلة العمل ومتابعته.
- مراقبة الواجبات البيتية وتقويمها للتأكد من دعمها لتعلم الطلاب بأفضل الطرق.

عيوب الواجبات البيتية التقليدية:

- زيادة الميول السلبية تجاه المدرسة، وتقليل الدافعية للتعلم.
- إمكانية غش الطلاب للواجبات أو نقلها من زملائهم.
- تسبب القلق للطلاب وتقلل من الاهتمام بالمادة.
- قلة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ففي حين يستمتع التلاميذ الأذكياء بأداء عمليات عقلية تتحدى مواهبهم وقدراتهم فإن الواجبات البيتية قد تسبب عبئا على الطلبة ضعيفي التحصيل مما قد يسبب لهم الإحباط وكره المدرسة والتعليم بشكل عام.
- زيادة ضغط الآباء على الأبناء.
- تعمل على تقليص الوقت المخصص للألعاب والأنشطة وكذلك التواصل الاجتماعي للطلاب مع المجتمع.

أسباب إهمال الواجبات البيتية:

إن هذه الظاهرة تنتشر في العديد من مدارسنا بصورة سريعة، وتظهر جليه في مدارس الذكور أكثر منها في مدارس الإناث، وقد حاول العديد من التربويين دراسة هذه الظاهرة ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، ولكن تبقى هناك متغيرات العصر التي تفرض نفسها علينا كتربويين حيث إن طالب اليوم ليس كطالب الأمس؛ لذا لابد أن تختلف الوسائل المستخدمة في صقل شخصية هذا الطالب وتشجيعه على الاهتمام بالدراسة ومتابعة الأعمال اليومية المطلوبة منه ومنها الواجبات البيتية، والناظر إلى أحوال طلابنا ومعلمينا يجد أنه مازال هناك الكثير من الإهمال للواجب البيتي وأدائه أولاً بأول من قبل الطلاب مع تذمر العديد منهم من الواجبات البيتية، ومازال كلٌ من المدرس والطالب مرتبطين

ارتباطا كليا بالكتاب المدرسي، وقلما يسعى المدرس إلى إعطاء واجبات من خارج الكتاب المدرسي. كما أن الكثير من الطلاب لا يتقبلون هذه الأعمال باعتبار أنها ليس لها علاقة بما يأتي في الاختبار والحصول على نتائج مرتفعة(ماجد المومني، 1998)

وترجع ظاهرة إهمال الواجبات البيتية كما يراها (محمد أبو علي، 2000) إلى عدة أسباب من أهمها :

1. قصور في القدرات العقلية لدى بعض الطلاب.
2. أسباب صحية أو المعاناة من إحدى صعوبات التعلم.
3. الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تدريسه وعدم تنويع الواجبات البيتية بما يتلاءم مع الفروق الفردية داخل الصف.
4. افتقار العديد من المدرسين لمهارة إعطاء واجبات مثيرة وإنما أصبحت هذه الواجبات تقليدية وغالبا ما يقوم الكثير منهم بنقل الإجابة من زملائهم قبل بداية الحصة .
5. عدم إجادة المدرسين تقديم المكافأة المناسبة لمن يتم أداء الواجب البيتي بشكل جيد.
6. كثرة إلحاح الوالدين على الأبناء بأداء الواجبات البيتية، وعلى الرغم من تبني أولياء الأمور العديد من الأساليب سواء السلبية أو الإيجابية لتحفيز أبنائهم لأداء الواجبات البيتية إلا أن جميع هذه الجهود تذهب سدى ويكون لها تأثير مؤقت ينتهي سريعا.
7. وهناك أسباب يمكن تصنيفها على النحو التالي :

❖ **أسبـاب اجتماعيـة:**

- عدم متابعة أولياء الأمور لواجبات أبنائهم .
- أمية بعض أولياء الأمور تعيق عملية متابعة أبنائهم دراسيا في البيت.
- ظروف أسرية كانفصال الوالدين أو انشغالهم بأعمـالهم والخـروج المتكـرر مـن البيت.

❖ **أسبـاب نفسيـة:**

- عدم رغبة الطالب نفسه في كتابة الواجب.
- الرغبة في التمرد وعصيان أوامر المدرس والوالدين.

❖ **أسباب تربويـة تعليميـة:**

- عدم اكتراث المدرس وعدم متابعته للطلاب داخل الصف .
- عدم تعويد الطلاب على الواجبات البيتية باستمرار.
- عدم انتباه الطلاب والحصول على تعليمات حـول الواجبـات البيتيـة وكيفيـة أدائها.

<u>خصائـص الواجبـات التعليميـة البيتيـة الجيـدة</u>: (أحمد بلقيس، 1996)

تعد الواجبـات البيتيـة امتـدادا للأنشـطة التعليميـة الـتي حـدثت داخـل غرفـة الدراسة أي أنها تعتبر جزءا مكملا أو تطبيقا لما تم تنفيذه ومناقشـته في موضـوع الدرس داخل الفصـل وتتنـوع الواجبـات البيتيـة وفـق تنـوع الـدروس والأهـداف المنشودة ومن خصائصها:

1. هادفة وتثير دافعية داخلية لدى المتعلم وتحفزه على القيام بها.
2. بعيدة عن العمل التكراري الرتيب.
3. تنمي قدرة التلاميذ على تطبيق المعارف في مواقف جديدة.
4. تنمية عادات دراسية جيدة.

5. توسع ثقافة التلاميذ العامة وتعمقها.
6. تلبي بعض الحاجات الفردية الخاصة.

تنظيم الواجبات البيتية:

يشكو بعض المعلمين من أداء أولياء الأمور الواجبات البيتية بدلا من أبنائهم، ويشكو البعض الآخر من عدم الاكتراث الذي يبديه أولياء الأمور تجاه الواجبات، ومن المعتقد أن الواجبات البيتية الجيدة وطريقة تنظيمها على نحو يحقق الأهداف المتوخاة منها تساعدان على التخفيف من مساوئ هذين الاتجاهين لذلك يجب:

- أن تكون قصيرة فالواجبات الطويلة تحرم الطالب من الوقت الذي يحتاج إليه للاسترخاء فترهقه جسميا وتسبب لأفراد عائلته متاعب نفسية.
- أن تكون اختيارية أحيانا ومتنوعة حسب ميول الطلبة واهتماماتهم .
- التنسيق بين معلمي الصف الواحد في كافة المواد حتى لا يثقل كاهل الطالب.
- أن يضع المعلم خطة لمعالجة الواجبات البيتية بعد أدائها وتقويمها.
- أن تكون داعمة ومثبتة للمعارف للتعلم السابق ومحفزة للتعلم اللاحق.

كيف يراعي المعلم الفروق الفردية عند إعطاء الواجبات البيتية؟

على المعلم عند إعطاء الواجب البيتي للطلبة أن يضع نصب عينيه ما يأتي:

- يجب أن يكون الواجب البيتي متناسباً مع مستوى الطلبة وقابليتهم.
- يجب أن يكون الواجب البيتي محدوداً لكي يستطيع الطلبة إنجازه، وعلى المعلم أن يدرك أن للطلبة واجبات أخرى لدروس أخرى.
- ينبغي العناية بالنوع لا الكم عند إعطاء الواجبات البيتية.

- إن من المؤسف حقاً أن نجد الكثير من المعلمين لا يهتمون بالواجبات البيتية، وكثيراً منهم لا يقوم بتصحيحها، وأن بعضهم يكتفي بالإشارة إلى الواجب دون قراءته وتصحيحه، وطبيعي أن هذا العمل لا يمكن أن يعطينا إلا عكس ما نتوخاه، فلو فرضنا أن معلم الرياضيات قد أعطى الطلبة مسائل حسابية كواجب بيتي ولم يقم بتصحيحها فماذا ستكون النتيجة؟ إنها بلا شك ستكون استمرار الخطأ لدى الطلبة، وبالتالي الرسوب والفشل وضياع الجهد والوقت. وإن عدم إعطاء الواجبات البيتية لهو خير ألف مرة من إعطائه دون تصحيحه.

أنماط الواجبات البيتية: تحدد (سهيلة الفتلاوي) خمسة أنماط للواجبات هي:

1. واجبات الاستذكار: وهي ما يؤكد على حفظ الحقائق والنظريات والمعلومات والمعادلات والتعريفات لاستظهارها داخل الفصل الدراسي.
2. واجبات القراءة: وهي ما تؤكد على المطالعة في موضوعات الصحف والمجلات والكتب والمصادر الخارجية التي تتصل بالعمل المدرسي.
3. الواجبات الكتابية: وهي ما تؤكد على الكتابة التحريرية في الإجابة عن أسئلة نهاية الفصل، أو بعض الأسئلة التي يوجهها المعلم ويطلب إجابة لها، أو حل بعض المسائل الحسابية...وغيرها، ويبذل أولياء الأمور اهتماما زائداً بهذا النوع من الواجبات ظناً منهم أنها الضمان لحدوث عمليتي التعليم والتعلم.
4. واجبات تقوم على النشاط: وفي هذا النوع من الواجبات يسهم الطلبة في أنشطة ذات طبيعة تتصل بالعمل المدرسي مثل الملاحظة وإجراء المقابلات...وغيرها.
5. الواجبات طويلة الأجل: ويعطي بعض المعلمين مشروعات طويلة الأجل يختار الطلبة من بينها ما يناسبهم، وقد تحتاج إلى أسبوع أو شهر أو فصل

دراسي للانتهاء من أدائها، ويقسم التعيين إلي أجزاء يشترك به أكثر من طالب، أو يخصص بعضها للمتفوقين أو لذوي المستويات التحصيلية المنخفضة،ويقدم توجيهاته للطلبة كلما لزم الأمر.

دور المعلم في إنجاز الواجبات المدرسية فيمكن أن نلخصه في الآتي:

أولا: المتابعة: ليس هناك ما يثبط عزائم الطلبة بعد قيامهم بالواجبات البيتية وإنفاقهم وقتهم وجهدهم، أكثر من أن يجدوا المعلم قد نسي كل شيء عنها، أو تركها إلي عمل آخر، أو اكتفى بمجرد إلقاء نظرة سطحية لمجرد التأكد من أن الطلبة قد أدوا ما كلفوا به، دون أن يأخذ عملية إنجاز الواجبات على بجدية.

إن المسألة لا تهدف إلي مجرد تغطية موقف معين من الناحية الشكلية، ولكن المسألة تهدف إلي الوقوف على مستوى تحصيل الطلبة في نواتج التعلم المختلفة المعرفية والوجدانية، والمهارية، لكي يستطيع المعلم تكوين صورة حقيقة لكل طالب مما يساعده في تعديل مسار أسلوب العمل فضلاً عن الوقوف على ما يعترض كل طالب من مشكلات يشعر بها أثناء تأدية الواجبات البيتية.

ثانيا: التصحيح: ليس بالضرورة أن يراجع المعلم جميع الواجبات، لأن ذلك يمثل جهداً يومياً غالباً لا يستطيع المعلم تحمل مسؤوليته، لذلك فمن الأساليب المتبعة في هذا المجال

- أن يجمع المعلم عينة من الواجبات كل يوم دون أن يكون هناك نسق واحد لجمع الواجبات، وإذا أدرك الطلبة ذلك فإنه سيؤدي إلى إهمالهم لانجاز الواجبات البيتية المكلفين بها لحين معرفة الوقت الذي سيطالب كل منهم فيه بواجباته.

- التصحيح الجمعي: حيث يملي المعلم الإجابة الصحيحة بينما يصحح الطلبة إجاباتهم، وقد يكون من المناسب تدوين الإجابات على السبورة باشتراك طالب أو طالبين، ثم يصحح المعلم تلك الإجابات ويطلب من بقية الطلبة تصحيح إجاباتهم على ضوء ذلك مع مراعاة المرور عليهم ومعرفة طبيعة أخطائهم ومعالجة ما يستدعي العلاج.

- المناقشة الجماعية: حيث يناقش المعلم الأسئلة ومن ثم إجابتها وإعطاء الطلاب فرصة كافية لتصحيح الإجابات عن طريق تبادل الطلبة أوراق الإجابات لتصحيحها، ولكل مرة نمط مختلف عن الآخر حتى نمنع تكوين نوع من التفاهم بين الطلبة.

- إنقاص الواجبات البيتية: إن إنقاص كمية الواجبات البيتية يقلل من عبء تصحيحها، مع مراعاة الفروق الفردية وميول واهتمامات الطلبة في توزيعها سلفاً.

ثالثاً: التقويم: من الضروري أن يشارك المعلم طلبته في تقويم الواجبات بشكل أو آخر لمعرفة ما صادف كل منهم من صعوبات وتدريبهم على مناقشة موضوع وثيق الصلة بهم فضلا عن الثناء على الجهد المبذول فيها، والجهود المتميزة لدفع الطلبة إلى مزيد من بذل الجهد بشرط ألا يؤدي ذلك إلى نوع من التنافس غير الشريف بين طلبة الفصل.

ومن الضروري هنا أن يحتفظ المعلم بسجل خاص يدون فيه الواجبات الخاصة بطلبته ومدى التزامهم بأدائها في الأوقات المخصصة وكيفية أداءها، وغير ذلك من البيانات التي يعتبرها المعلم أساسية في الكشف عن نواحي القوة والضعف في أعمال كل طالب.

رابعاً: المعالجة: تكشف عملية تصحيح الواجبات البيتية وتقويمها جوانب الضعف والقصور عند بعض الطلبة والتي يمكن تلخيص البعض منها نتيجة:

- الإهمال، عدم فهم ما طلب منهم.
- التردد في تقديم ما أنجز.
- عدم القدرة على إنهاء الواجبات في الوقت المحدد.
- الفشل في الأداء، والغش في طريقة التنفيذ.

وفي مثل تلك الحالات وغيرها....يتطلب من المعلم مناقشة المشكلة مع الطالب ووضع الحل المناسب لها، وفي بعض الحالات يقتضي الأمر مقابلة ولي أمر الطالب لبحث ما يتصل بمشكلات إنجاز الواجب المدرسي، كما يجب في بعض الأحيان الأخرى إجراء المرونة اللازمة لدى المدرسة بحيث توفر الوقت والمكان للطلبة لأداء واجباتهم البيتية وتعد المعالجة عنصرا أساسيا من عناصر زيادة فعالية ونجاح المواقف التعليمية.

دور أولياء الأمور في الواجبات البيتية: (سهيلة الفتلاوي، 2003)

إن دور أولياء الأمور بالنسبة للواجبات البيتية يتلخص فيما يلي:

1. فهم أهداف المدرسة من تكليف الأبناء بأداء الواجبات المدرسية.
2. تعريف الأبناء بمسؤولياتهم نحو الواجب المدرسي عن طريق توجيههم نحو الإنصات والانتباه لما يقوله المعلم، وتفهم ما يطلب من عمل.
3. تعويد الأبناء المحافظة على أدواتهم بحيث يجدونها أمامهم حين الحاجة إليها.

4. مساعدة الأبناء على تكوين عادات حسنة في الاستذكار مثل: مساعدتهم في تحديد وقت المذاكرة حسب حاجاتهم ومساعدتهم على أن يفهموا الحكمة القائلة **(لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد)**.

- مساعدة الأبناء في وضع خطة منظمة للاستذكار حسب حاجاتهم وليس حسب حاجات ذويهم على أن تراجع الخطة بين الحين والآخر لمعالجة ما يظهر بها من خلل.
- تخصيص مكان منظم ومناسب للاستذكار.

5. الاتصال بالمعلمين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين للتعرف على نقاط القوة والضعف عند أبنائهم لتقديم العون بناءً على ذلك.

6. تقديم التشجيع اللازم للأبناء لزيادة الرغبة في العمل.

7. تعويد الأبناء الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في إنجاز الواجبات البيتية.

8. عدم إشغال الأبناء في أعمال منزلية يترتب عليها إهمال الواجبات المدرسية.

9. على أولياء الأمور التذرع بالصبر والرحمة عند تقديم العون إلى الأبناء.

10. الابتعاد عن أسلوب الضغط على الأبناء في أداء الواجبات لأن ذلك يحرمهم من متعة التعلم ويخلق لديهم اتجاهات معادية نحو العمل المدرسي.

11. تزويد أبنائهم بمصادر المعلومات عن طريق توفير مكتبة منزلية صغيرة تشجع على البحث والاطلاع.

12. ابتعاد أولياء الأمور عن أساليب تثبيط الهمة والإحباط والتحقير ووسائل العقاب لمعالجة قصور الأبناء في أداء الواجبات البيتية.

13. ابتعاد أولياء الأمور عن طريق وسائل الحظر الاجتماعية العقابية التي تبعد الأبناء عن ممارسة الأنشطة المختلفة مع رفاقهم.

مقترحات لتفعيل دور الواجبات البيتية في العملية التعليمية:

من خلال الآراء التي تم استعراضها سابقا ومواكبةً للتغيرات والتطورات المستمرة في العملية التعليمية والعالم من حولنا أتمنى أن يتم توظيف الواجبات البيتية وفقا لما يلي:

- الحرص على توظيفها كمصادر للتعلم تحتوي على أنشطة ممتعة للطالب، يؤديها ويتعلم منها وليس كأساليب العقاب والتهديد وملء الفراغ.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية في تنظيمها وذلك بتنويعها من حيث أهدافها، ومستواها ومقدارها، وطرائق تنفيذها، والوقت الذي يستغرقه أداءها.
- تنظيم توزيعها بين الدروس والمواد المختلفة حتى لا تصبح عبئا على الطلبة.
- إعطاؤهم علامات وتقديرات لأدائهم تحتسب من العلامة الشهرية.
- تجنب اقتصارها على مادة الكتاب المدرسي وتضمنها أنشطة تعلمية أخرى تساعد على توظيف البيئة الاجتماعية والطبيعية ووسائل الإعلام وأولياء الامور كمصادر للتعلم.
- الحرص على أن تكون دائما مخططة ومرتبطة وظيفيا بأهداف الدروس والمنهاج.
- اهتمام المعلم بتصحيح الواجبات وعدم لجوئه إلى العبارات العامة في تقديرها، وأن يعمل على تزويدهم بالملاحظات الهادفة التي تمكنهم من تحسين أدائهم.

- ضرورة الاحتفاظ بكراسات خاصة لهذه الواجبات، وأهدافها، وأوقاتها، وتكرارها وكيفية تنسيقها مع المعلمين الآخرين حتى لا يتحول إلى عبء كبير على الطلبة.
- تعمل على تشجيع العمل الفردي والتعاوني الذي يمكن بعض الطلبة الذين يسكنون متجاورين من التعاون في إنجاز هذه الواجبات بالتعاون مع أولياء الأمور.
- ترك الحرية للطالب لتنظيم كراس الواجبات البيتية وفق رغباته وميوله.
- التأكد من وضوح العمل في أذهان الطلاب، ومن قدرتهم على أدائه.
- مشاركة الطلبة في تصحيحها لتنمية الثقة في نفوسهم وحتى يتدربوا على التقويم الذاتي
- التنسيق مع الأسرة للمساعدة في متابعة الطلاب عند تكليفهم بواجبات بيتية علاجية.

همسة: اعلم عزيزي المعلم أن الواجبات البيتية جزء لا يتجزأ من المنهاج، وحتى تستطيع إقناع الطلاب بأهميتها، وتجذبهم إلى أدائها يجب أن تكون واضحة ومثيرة للدافعية في محتواها وطريقة تعلمها، وأذكرك أنه لا وجود للواجبات التكرارية، أو الروتينية، أو الآلية، والتي لا تنطوي عل شيء من تحدي عقول الطلاب أو استثارتها، كما أنصحك في هذا المجال ألا تحقِر من العلم شيئا فالدرة على صغرها خير من الصخرة على كبرها.

مراجع الفصل العاشر

1. أحمد بلقيس، (1996) تنظيم نشاطات الطلبة الكتابية الصفية والمنزلية المدرسية والميدانية المرافقة للمنهاج، (Ed. 2/97)، الأونروا.

2. أحمد حسين اللقاني، وفارعة محمد (1995) التدريس الفعال، ط3، القاهرة، عالم الكتب.

3. بسام ضمرة (2005) أثر متابعة الواجبات البيتية وربطها بحياة الطالب اليومية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

4. سهيلة الفتلاوي (2003) المدخل إلى التدريس، الطبعة الأولى، رام الله، فلسطين، دار الشروق للنشر والتوزيع.

5. شروق المعايطة، وعبد العزيز سليمان (2002) أثر استخدام الواجبات البيتية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهن نحوها في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

6. فريال أبو عواد (2002) تقييم الواجبات البيتية التي يلجأ إليها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي في منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

7. ماجد المومني (1998) الواجبات المدرسية، المجلة التربوية، قطر (27) (127).

8. محمد العنصرة (2004) مدى أهمية الواجبات البيتية في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، مجلة التربية(12) البحرين

ملحق رقم (1)

مسرد المصطلحات

مسرد المصطلحات التربوية التي وردت في الكتاب

التربيـة: هـي: " عمليـة تنميـة جوانـب شخصـية المـتعلم المعرفيـة والمهاريـة والانفعالية وفقا لمعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه، وإعداده لأن يكـون إنسانا صالحا مفيدا لمجتمعه وقادرا على أداء الواجب المناط به".

أو هي: "إعداد الفرد للحياة" وحديثا هناك من يقول: (إنها الحياة).

التـدريس هـو "التفاعـل الناشـئ عـن عمليـة الاتصـال التعليمـي ضـمن سلسـة الخطوات أو الإجراءات العملية التي يخطط لها المدرس وينفذها بمشاركة المـتعلم لتحقيق أهداف معينة بمساعدة الوسائط المتعددة لتكنولوجيا التعليم"

التعليـم: هو"التصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم علـى إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء.

التعلـم هو " تعديل ثابت نسبيا في السلوك ناتج عن الممارسة".

مهارات التدريس هي:" مجموعة من السلوكات الـتي يمكـن تحديـدها إجرائيـاً وتعد ضرورية للقيام بعمليات التدريس، ويظهرها المدرس في نشـاطه وتعاملـه مـع الطلاب ويمكن ملاحظتها، ويتميـز هـذا الأداء السـلوكي بالدقـة والسـرعة الـتي تتناسب مع الموقف التعليمي".

التعزيـز هو: "إثابة السلوك المرغوب فيه فورا بهدف تكراره".أو"كـل مـا يقـوي الاستجابة ويزيد تكرارها" .

التعزيـز الإيجابي: هو: "المكافأة بتقديم الشيء السار".

التعزيـز السلبي: هو: " المكافأة باستبعاد الشيء غير السار".

العقاب الايجابي: هو: " العقاب بتقديم الشيء غير السار".

العقاب السلبي: هو: " العقاب باستبعاد الشيء السار".

التواصل اللفظي: هو "كل ما يصدر عن المدرس من كلام وأقوال من خلال التعبير اللفظي أي اللغة المستخدمة في التدريس".

التواصل غير اللفظي: هو "التواصل بلغة الإشارات المتضمنة لتعبيرات الوجه وإشارات اليدين والرأس والعينين".

المفهوم العام للتخطيط: وهو "أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة، ودراستها، وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة " .

مفهوم التخطيط لإعداد الدروس: "عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة ".

أو هو "وصف إجرائي لأفضل الفعاليات والوسائل والأدوات والمواد والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق أهداف تدريسية وكيفية توظيفها وإعدادها".

غلق الدرس: هو: "تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المدرس بقصد إنهاء عرض الدرس نهاية مناسبة أو هو إجمال تعلم الطلاب".

الأهداف السلوكية: هي "تغيرات سلوكية محددة يتوقع ظهورها عند الطالب بعد تعرضه لموقف تعليمي صفي يتضمن خبرات تعليمية جديدة"،

الإدارة الصفية: هي: "مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف ".

الفروق الفردية: هي "الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في الصفات المختلفة".

الدافعية: هي "حاله داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".

المثيرات: هي "جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه الطلاب في أثناء سير الدرس عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس".

العلاقات الإنسانية: هي: "لزوم الاهتمام بالطالب المتعلم كإنسان يتمتع بصفات وخصائص وحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية، وضرورة العمل على إشباع هذه الحاجات بالطرق التربوية الملائمة لمساعدته على تحقيق ذاته وتنمية قدراته في نمو متكامل ومتوازن وشامل".

استراتيجية التدريس: هي "خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها توظيف كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة".

طريقة التدريس: هي "النهج الذي يتبعه المدرس لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي أو من معارف ومهارات ونشاطات للمتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين".

أسلوب التدريس: هو "الكيفية التي يطبق بها المدرس الطريقة ويرتبط ذلك بشخصيتة بشكل وثيق".

المحاضرة: هي "تقديم لفظي منظم لموضوع دراسي، أو مادة دراسية معززا باستخدام وسائل بصرية" أو هي: "طريقة تعليمية تتضمن تواصلا وتخاطبا باتجاه واحد، من المقدم إلى المستمعين".

المشكلات: هي "كل قضية غامضة تتطلب الحل". أو هي حاله يشعر منها الطالب بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة" .

أسلوب حل المشكلات: هو " الأنشطة والإجراءات العلمية المنهجة التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل".

المناقشة: هي "عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية".

التعلم بالاكتشاف: هو "عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل".

أو هو "التعلم الذي يسلك فيه المتعلم سلوك العالم، حيث يستخدم معلوماته وقدراته وقابلياته في عمليات تفكيرية عملية وعقلية للوصول إلى نتائج جديدة".

لعب الدور: هو " نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين، وفق قواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها".

خارطة المفاهيم: هي "عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين المفاهيم".

العصف الذهني: ويقصد به "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة".

الأسئلة الصفية: هي "مثيرات لغوية تتطلب إجابات بقصد تحقيق أهداف الدرس".

الأسئلة السابرة: هي "مجموعة أسئلة متسلسلة توجه لنفس الطالب عقب إجابته الأولية على سؤال معطى لسبر غور معرفته حتى يتيقن المدرس منها ويتصرف على ضوئها".

السؤال: "مثير عقلي محدد وقصير وواضح يؤدي إلى حدوث استجابة فورية تتوقف في النوع والدرجة على نوع هذا المثير ودرجته".

الوسائل التعليمية: وتعرَّف بأنها: " الأدوات والمواد والأجهزة والمواقع التي يوظفها المدرس داخل المدرسة أو خارجها في إطار خطة لتفعيل دور المتعلم وتحويل المجرد من المعلومات إلى محسوس وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية".

العروض التوضيحية: هي: " بيان عملي يقوم به المدرس مصحوباً بالشرح النظري"، وهى " تطبيقات فعلية يقوم بها المدرس أو أفراد الطلاب للمهارات السلوكية المقررة "

القياس: هو: "التكميم بمعنى تحويل المشاهدات إلى أرقام كمية"، أو "يعني: مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات أو الخصائص النفسية".

التقويم: هو "عملية إصدار حكم على الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتماداً على معايير أو محكات معينة في ضوء الأهداف" .

التقويم القبلي: "هو الحكم على الخبرات التي اكتسبها المتعلم قبل عملية التعلم اللاحقة، وهي ضرورية لبناء خبرات جديدة".

التقويم التشخيصي: هو" الكشف عن الأساس المعرفي اللازم والمتطلبات السابقة لتعلم المواد والخبرات التعليمية الجديدة ".

التقويم البنائي: وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر أو التكويني أو الأثنائي ويعرَّف "بأنه "عملية تقويمية منهجية منظمة يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس بهدف تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة حول أدائه ومدى تحقق الأهداف.

التقويم الختامي أو النهائي: ويقصد به "العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما".

التقويم المستمر: " هو التقويم الذي يتم مواكباً لعملية التدريس، ومستمراً باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ".

اختبارات معيارية المرجع : اختبارات تهدف إلى تحديد مستوى أداء المفحوص بالنسبة إلى مستوى أداء مجموعته.

اختبارات محكية المرجع: اختبارات تعتمد على تحديد درجة لابد للمفحوص من الوصول إليها لبلوغ درجة الاجتياز بغض النظر عن مستوى إنجاز مجموعته.

الاختبارات المقننة: اختبارات تخضع لإجراءات ومعايير محددة عند تصميمها وتنفيذها وتصحيحها وتفسير نتائجها.

الاختبارات النفسية: أدوات لقياس مظاهر ومكونات الشخصية.

الاختبارات الموضوعية: الاختبارات التي لا أثر لذاتية المصحح على العلامة المتحصلة منها.

الاختبارات الإسقاطية: مقاييس للكشف عن حاجات الأفراد النفسية و مشاعرهم وطرق تفكيرهم تجاه مثير معين.

بطارية الاختبارات: حزمة من الاختبارات الخاصة بقياس سمة معينة.

الاختبار التحصيلي: هو: "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية".

الاختبارات التشخيصية: اختبارات تحدد جوانب الضعف والقصور في أداء الطلاب

الصدق: ويقصد به "قياس الاختبار لما أُعد لقياسه".

الثبات: "ويقصد به أن مركز الطالب النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه في فترة زمنية لا تزيد عن الشهرين، وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من الأفراد" .

الموضوعية: "ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح".

الشمولية: "ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها".

الملاءمة: "ويقصد بها أن يكون الاختبار ملائم للهدف الذي وضع من أجله، ومنسجم مع الزمن المخصص له، ومناسب لمستوى المتعلمين، ولغته سليمة والوضوح".

نسبة معامل الصعوبة: قيمة تتراوح بين (صفر ٪ – 100٪) وتحسب بعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خطأ على السؤال مقسوما على عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على الفقرة مضروبا في 100.

نسبة معامل السهولة: قيمة تتراوح بين (صفر ٪ – 100٪) وتحسب بعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال مقسوما على عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على الفقرة مضروبا في 100.

معامل التمييز: قيمة تتراوح بين (–1 ، +1) يشير إلى نسبة الفرق بين المستجيبين صحيحاً على الفقرة من الفئة العليا "إنجاز جيد" والفئة الدنيا "إنجاز ضعيف" إلى عدد المستجيبين من الفئة العليا أو الدنيا.

تحليل المحتوى: ويقصد به "مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس".

الحقائق: هي "عبارات مثبتة موضوعيا عن الأشياء لها وجود حقيقي، أو الأحداث وقعت فعلا . ويتم التوصل إليها بالملاحظة المباشرة باستخدام وسائل الحس".

المفاهيم: "هي الصورة الذهنية التي يكونها الفرد لأشياء ذات صفات أو خصائص مشتركة تميزها عن غيرها".

المبادئ: "وهي تعبر عن العلاقة بين مفهومين أو أكثر مثل: العدل أساس الملك، والصبر مفتاح الفرج، والغذاء المتوازن أساس النمو".

التعميمات: "هي عبارة صحيحة علميا لها صفة الشمول وإمكانية التطبيق علي مجتمع الأشياء أو الأحداث أو الظواهر التي ترتبط".

الميل: استعداد عاطفي يعبر عن رغبة الفرد لممارسة سلوك معين.

الاتجاهات: "وهي نزعة أو ميل يظهر لدى الفرد يدفعه إلى القيام بفعل أو رد فعل إيجابي، أو سلبي، أو محايد تجاه الأشخاص أو الأفعال أو القيم أو المعلومات.

القيم: "هي معنى أو موقف أو موضع اهتمام والتزام إنساني تشتق من المعايير الدينية والاجتماعية وتتكون من بعدين هما: البعد المعرفي والبعد الوجداني،

ويعبر عنها بسلوك يدل على الالتزام بها ومن أمثلتها: الوفاء، والعفو، والصدق، والانتماء.....".

جدول المواصفات: "مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بالأهداف السلوكية ويحدد الأهمية النسبية لكل مستوى منها".

الواجب البيتي: هو "أي عمل أو نشاط تم وضعه من قبل المدرسة ليتم القيام به خارج ساعات الدوام المدرسي بينما يتحمل المتعلم المسؤولية الرئيسة والمباشرة للقيام به".

المقياس الاسمي: مقياس يصف أو يسمي عناصر في المجتمع لا يمكن ترتيبها أو إجراء عمليات حسابية عليها مثل العنوان ، الجنس ، رقم الهاتف. رقم الشارع.

المقياس الرتبي: مقياس يصف عنصر في المجتمع يمكن وضع ترتيب منطقي لمفرداته ولا يمكن إجراء العمليات الحسابية عليه مثل: درجة المتسابق، ترتيب الطالب في الاختبار" الأول ، الثاني ،الثالث...

المقياس الفتري" فترات متساوية": التعبير عن السمات المقاسة بأعداد تتساوى المسافات بينها بدءاً بصفر افتراضي لا تنعدم عنده السمة المقاسة مثل الصفر في درجة الحرارة.

المقياس النسبي: التعبير عن السمات المقاسة بأعداد تتساوى المسافات بينها بدءاً بصفر مطلق " حقيقي" حيث تنعدم عنده الصفة المقاسة مثل الصفر في الوزن.

مصطلحات تربوية إضافية

الكفايـة: يرى جـود أنها: "القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات". ويعرِّفها (أحمد اللقاني وعلي الجمل): "بأنها الحد الأعلى للأداء".

الاستعـداد: وهو عبارة عن: " قدرة ممكنـة وموجـودة بـالقوة، أي أنهـا في حالـة كمون، وهي عبارة عن أداء متوقع إذا توفرت الشروط الضـرورية عنـد مـا تسـمح بذلك عوامل النضج والنمو والتعلم".

القـدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقليـة أو حركية.

الأداء: وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقـه آنيـا مـن سـلوك محـدد، ومـا يسـتطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة... والمؤشر الأساسي على الأداء هو سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات.

المهـارة: تعرف في علم النفس بأنها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً.

الفاعليـة: هي درجة التطابق بين الأهداف العلنة والنتائج المحصلة .

التدريس الفعال: " مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت والطاقة".

التعلم النشط: هو: "تعلم قائم علي الأنشطة المختلفة تعتمد علي مشاركة المـتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي / التعليمي.

الاستدلال: "هو عملية تهدف إلى وصول المتعلم إلى نتائج معينة، على أساس من الأدلة والحقائق المناسبة الكافية".

الاستقراء: "هو عملية تفكيرية يتم الانتقال بها من الخاص إلى العام أو من الجزئيات إلى الكل، حيث يتم التوصل إلى قاعدة عامة من ملاحظة حقائق مفردة".

الاستقصاء: "عملية نشطة يقوم بها المتعلم باستخدام مهارات عملية وعقلية للتوصل إلى تعميم أو مفهوم أو حل مشكلة".

الاستنتاج: "هو عملية تفكيرية تمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بالاعتماد على مبادئ وقوانين وقواعد صحيحة، فينتقل فيها المتعلم من العام إلى الخاص، أو من الكليات إلى الجزئيات، أو من المقدمات إلى النتائج".

التعلم التعاوني: "هو تعلم يتم بإشراك مجموعة صغيرة من الطلبة معاً في تنفيذ عمل، أو نشاط تعليمي، أو حل مشكلة مطروحة، ويسهم كل منهم في النشاط، ويتبادلون الأفكار والأدوار، ويعين كل منهم الآخر في تعلم المطلوب حسب إمكاناته وقدراته".

التعلم الذاتي: "هو نمط من أنماط التعلم يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تنمية مهارة ذات صلة بالمادة الدراسية أو باهتماماته الخاصة".

النشاط الأساسي: "هو عمل ينفذه جميع الطلبة، بهدف بناء المعرفة العلمية الأساسية في المادة الدراسية".

النشاط التعزيزي: "عمل ينفذه الطلبة الذين أنجزوا المادة الدراسية بصورة عادية، ومن شأن هذه الأنشطة، أن تدعم تعلمهم، وتوصلهم إلى تعميق المادة وإتقانها".

النشاط العلاجي: "هو عمل ينفذه الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ومن شأن هذا العمل الإسهام في معالجة وتذليل هذه الصعوبات

النواتج التعلمية: "هي عبارات تصف أداءات المتعلم المتوقعة بعد دراسته موضوعات معينة".

الدافع: "هو تلك القوة المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما ، وتعتمد على عوامل داخلية وأخرى خارجية " .

الدوافع الأولية أو الفسيولوجية : وهي الدوافع الفطرية التي يولد الكائن الحي مزوداً بها غريزياً، والتي تشترك فيها جميع أنواع الكائنات الحية، وتهدف إلى الحفاظ على بقائه، كدافع الجوع والعطش، أو دافع الحاجة إلى الهواء والحفاظ على حرارة الجسد.

الدوافع الثانوية أو الاجتماعية: وهي دوافع خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية. وهذه الدوافع دوافع متعلمة يتم اكتسابها مع النمو في عملية التنشئة الاجتماعية أو عن طريق الملاحظة، كالحاجة إلى الحب، والاحترام، والتقدير والأمن، والإنجاز، واللعب...

الحافز: دافع داخلي فطري لا يتضمن معنى الشعور، وهى حالة من التوتر تولد نزوعا إلى النشاط بحثا عن إرضاء في الدافع.

الباعث: دافع خارجي يؤثر في الدوافع الداخلية. فالجوع حاجة (أي دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية) أما الطعام فهو باعث (أي دافع خارجي يثير الجوع)، وكذلك أنواع الثواب والعقاب تعد بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية.

الحاجة: وهى حالة من النقص أو الافتقار أو الاضطراب الجسمي أو النفسي تولد نزوعا إلى النشاط بحثا لإشباع الحاجة.

الرغبة: الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة كالرغبة في السفر إلى مكان معين.

الهدف: هو الغاية التي يتجه إليها النشاط الذي يثيره الدافع، فهو البوصلة التي توجه وتحرك السلوك

المجتمع: المجموعة الكلية التي تضم جميع المفردات المستهدفة بالبحث أو الدراسة والمشتركة في صفة أو صفات معينة.

العيِّنة: المجموعة الجزئية من المفردات التي اختيرت من مجتمع الدراسة

العينة العشوائية: العينة التي يكون لكل مفردة من المجتمع نفس فرصة الظهور ضمن أفرادها.

المتغير: خاصية أو سمة يمكن أن تأخذ أكثر من قيمة مثل الذكاء، التحصيل، الطول. الوزن.

المتغير المتصل: متغير يأخذ أي قيمة في مدى معين مثل الدرجات المحصورة بين (20 – 50) فإن أي درجة صحيحة أو كسرية تقع في هذا المدى يمكن أن تسند إلى ذلك المتغير.

المتغير المنفصل: متغير يأخذ قيم صحيحة محددة في مدى معين مثل الجنس إما 1 أو 2 فلا يوجد جنس يأخذ القيمة 1.5مثلاً وكذلك القيم التي تعبر عن المؤهل أو الرتبة أو اللون.

مقاييس السوسيوغرام: مقاييس تصف العلاقات الاجتماعية بين الأفراد على شكل مخططات سهمية.

مقاييس القدرات: مقاييس تحدد درجة ذكاء الأفراد وقدرتهم على التعلم.

مقاييس الذكاء: مقاييس تحدد قدرة الفرد على التعلم والتفكير المنطقي وحل المشكلات والتكيف مع بيئته.

مقاييس الاستعداد: مقاييس تحدد مدى قابلية الفرد للتعلم أو اكتساب سلوك أو مهارات معينة.

المحك: هو أساس للحكم على الظاهرة موضوع القياس من الخارج، وقد تكون كمية أو كيفية.

نسبة الذكاء: النسبة المئوية بين العمر العقلي والعمر الزمني للفرد، ويتم حسابها: العمر العقلي مقسوما على العمر الزمني والناتج مضروب في مائة، وعندما يتساوى العمر العقلي والعمر الزمني تصبح نسبة ذكاء الفرد العادي= 100 وهذه القيمة تعبر عن متوسط ذكاء الفرد العادي.

الاحصاء الوصفي: الإحصاء الذي يصف الظاهرة المقاسة في عينة من السلوك وصفاً بيانياً أو كمياً دون تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها.

الاحصاء الاستدلالي: الاحصاء الذي نستدل من خلاله على سمة المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة.

الوسط الحسابي: معدل القيم و يساوي مجموع قيم البيانات مقسوماً على عددها.

الوسيط: القيمة أو العلامة التي يقع دونها أو فوقها 50٪ من القيم المرتبة ترتيباً تصاعدياً.

الدرجة المعيارية (Z) أو العلامة الزائية: هي عدد الانحرافات المعيارية التي تبعد عن وسط منحنى التوزيع الطبيعي المعياري وتحسب من الفرق بين الدرجة الخام (س) والمتوسط الحسابي (ص) للتوزيع مقسوماً على الانحراف المعياري (ع).

معامل الارتباط: مقياس يحدد قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين.

ملحق رقم (2)
تطبيقات عملية

تطبيقات تربوية عملية لجميع التخصصات

1. هل التدريس علم أم فن؟ دلل على صحة رأيك.
2. هل المعلم مصنوع أم مطبوع؟
3. عرِّف المصطلحات التالية: التربية ، التدريس ، التعليم ، التعلم.
4. فرق بين التدريس ،والتعليم ، التعلم.
5. ما موقع التدريس من التربية؟
6. ما المقصود بمهارات التدريس؟
7. عدد بعض مهارات التدريس الأساسية.
8. ما المقصود بالتهيئة للدرس الجديد؟
9. ما أنواع التهيئة؟
10. ما الأهداف المتوخاة من خلف تهيئة التلاميذ للدرس الجديد؟
11. عدد بعض الممارسات التي تبعث على الملل في الدرس.
12. ما المقصود بالدافعية؟
13. اذكر أنواع الدوافع مع الأمثلة.
14. كيف تؤثر الدافعية في التعلم؟
15. عدد بعض الأساليب التي تثير دافعية المتعلمين.
16. عرِّف التعزيز. وما أنواعه؟ وما شروطه؟
17. ما أثر التعزيز على عملية التعليم والتعلم؟
18. ما الفرق بين المصطلحات التالية؟

- التعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي.

- التعزيز الإيجابي والعقاب الإيجابي.
- العقاب، والانطفاء.
- التعزيز السلبي والعقاب
- العقاب الإيجابي والعقاب السلبي

19. ما المقصود بمهارات إدارة الفصل؟
20. حدد المهام التي يجب أن يقوم بها المعلم لضبط الصف.
21. اذكر بعض مهارات طرح الأسئلة، وشروطها.
22. ما المقصود بالتواصل اللفظي وغير اللفظي؟
23. اذكر أنماط الاتصال اللفظي بين المدرس والطلاب.
24. عرِّف التخطيط.
25. في نظرك ما أهمية تخطيط الدرس لكل من المعلم والمتعلم.
26. بما ترد على من يزعم أن المدرس في عمله قد ينجح دون كراس إعداد الدروس؟
27. ما أسباب عزوف بعض المعلمين عن التخطيط اليومي؟
28. عند التخطيط الجيد للدروس، ما القواعد التي يجب على المعلم أن يراعيها.
29. حدد العناصر الرئيسية للخطة اليومية. وما أهم خطوة في التحضير؟
30. ما المقصود بالسلوك المدخلي؟
31. ما المقصود بغلق الدرس؟
32. هناك نوعان لغلق الدرس اذكرهما مع الشرح.

33. قالوا إذا أنت لم تخطط لطلابك فإنهم يخططون لك. ما تعليقك؟
34. ما المقصود بالتغذية الراجعة؟ وما أهميتها؟
35. عرِّف الأهداف السلوكية. وما أهميتها؟ وشروطها؟ ومجالاتها.
36. اذكر دور الأهداف السلوكية في كل من:
- تخطيط المنهاج وتطويره.
- توجيه أنشطة التعلم.
- عملية التقويم.
37. حدد مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية.
38. اذكر مستويات الأهداف المعرفية عند بلوم.
39. وضح مكونات الهدف السلوكي مع ذكر مثال.
40. حدد تصنيف الأهداف الوجدانية عند كراثول.
41. اذكر ثلاثة أمثلة على أهداف نفس حركية.
42. لماذا يعزف المعلمون عن صوغ الأهداف الوجدانية؟
43. عدد بعض الأخطاء الشائعة في صوغ الأهداف.
44. صغ هدفا عاما واشتق منه ثلاثة أهداف خاصة.
45. هل أنت ممن تؤيد الأهداف السلوكية؟ دلل على قولك.
46. دلل من القرآن الكريم على الإدارة الناجحة.
47. عرِّف الإدارة الصفية. وما أهدافها؟ وما أنماطها؟
48. ما إيجابيات وسلبيات النمط التسلطي في الإدارة؟
49. اشرح مفهوم الانضباط الصفي وأشكاله.

50. وضح أهم مسؤوليات المعلم الإدارية.
51. بين أهم كفايات الإدارة الصفية.
52. عرِّف الفروق الفردية.واذكر أنواعها.
53. اذكر بعض الأمور التي يجب أن يقوم بها المعلم لمراعاة الفروق الفردية في الفصل؟
54. ما معنى العلاقات الإنسانية ؟ وما أهدافها؟
55. اذكر بعض مظاهر التفاعل الصفي الناجح والفعّال في الصف.
56. ما الأمور التي يجب أن يمتلكها المعلم لكي تكون إدارته الصفية ناجحة؟
57. عرِّف المشكلات الصفية. وحدد أسبابها، ومصادرها.
58. ما المعايير التي نحكم من خلالها على أن سلوك الطالب يمثل مشكلة؟
59. عدد أساليب معالجة المشكلات الصفية.
60. عرِّف كلا من: استراتيجية التدريس، طريقة التدريس، أسلوب التدريس.
61. ما صفات طريقة التدريس الجيدة؟
62. هناك قواعد عامة تراعي في طريقة التدريس اذكر خمسة منها.
63. عرِّف كلا من: العصف الذهني، حل المشكلات، لعب الأدوار .
64. عرِّف الأسئلة الصفية، وحدد أهميتها وأهدافها.
65. وضح أهم مشكلات صوغ الأسئلة الصفية.
66. ما خصائص الأسئلة الصفية الجيدة؟
67. عرِّف الأسئلة السابرة. وما أنواعها؟

68. حدد المعايير التي نحكم في ضوئها على جودة الأسئلة.
69. عرِّف الوسيلة التعليمية. وما الفرق بينها وبين والأداة؟
70. اذكر بعض فوائد توظيف الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.
71. بيّن كيف يمكن للوسائل التعليمية أن تراعي الفروق الفردية؟
72. عدد معايير اختيار الوسيلة التعليمية.
73. اذكر قواعد توظيف الوسائل التعليمية؟
74. استدل من القرآن الكريم على توظيف الوسائل التعليمية.
75. حدد معوقات توظيف تكنولوجيا التعليم.
76. عرِّف كلا من القياس والتقويم.
77. عدد أنواع القياس.
78. حدد خصائص القياس التربوي والنفسي.
79. ما الفرق بين القياس والتقويم؟
80. عدد أساليب القياس والتقويم.
81. وضح أهمية التقويم وخصائصه.
82. عدد أنواع التقويم.
83. ما الفرق بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي؟
84. ما أغراض التقويم.
85. عرِّف الاختبار. واذكر أنواعه وأهدافه.
86. حدد مميزات الأسئلة المقالية وعيوبها.
87. عرِّف الأسئلة الموضوعية.واذكر أنواعها.

88. وضح مميزات وعيوب الأسئلة الموضوعية.

89. ينحصر محتوى السؤال التعليمي في أربعة فئات اذكرها.

90. ما المقصود بنمط السؤال التعليمي؟

91. اذكر أهمية الاختبار التحصيلي الجيد.

92. ما مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.

93. عرِّف كلا من: الحقائق /المفاهيم /المبادئ/ التعليمات.

94. ما المقصود بجدول المواصفات. وما فوائده؟

95. ما أهمية ورقة التعليمات في الاختبار التحصيلي؟

96. ما فائدة الإجابة النموذجية للمعلم عند التصحيح؟

97. ما المقصود بالواجبات البيتية؟ وما أهدافها؟

98. تتراوح الواجبات البيتية بين الرفض والقبول . دلل على آراء كلٍ من الفرقين.

99. عدد الأهداف التي لا يجوز أن تشكل أهدافا للواجبات البيتية.

100. بيِّن أهمية الواجبات البيتية.وما خصائصها؟

101. وضح عيوب الواجبات البيتية التقليدية.

102. اذكر الأسباب التي قد تؤدي إلى إهمال الواجبات البيتية.

103. عدد خصائص الواجبات البيتية الجيدة.

104. اذكر شروط الواجبات البيتية الجيدة.

105. بين كيف يراعي المعلم الفروق الفردية عند تكليف الطلاب بالواجب البيتي؟

106. تحدث عن دور المعلم في إنجاز الواجبات البيتية.

107. حدد دور أولياء الأمور في الواجبات البيتية.

108. اقترح بدائل لتفعيل دور الواجبات البيتية في العملية التعليمية.

109. ما الفرق بين التعلم الفعال والتعلم النشط؟

110. ما الفرق بين كل من:

الكفاية والفاعلية، الاستقراء والاستنتاج، الدرس التوضيحي والدرس النموذجي، لعب الدور والتمثيل.

111. عدد عناصر المنهاج.

112. حدد الإجراءات التي تتخذها لرفع المستوى التحصيلي للطلاب .

تطبيقات تربوية عملية لتخصص معلم الصف (تربية ابتدائي)

113. عدد فنون اللغة.

114. ما الفرق بين كل من:

ازدواجية اللغة وثنائية اللغة، النشيد والمحفوظات، صوت الحرف واسمه، الإملاء المنقول والنسخ في الصف الأول؟

115. عدد أنواع الإملاء.

116. عدد أنواع التعبير من حيث الشكل، ومن حيث المضمون.

117. اذكر أهداف تعليم التعبير الشفوي.

118. كيف يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التعبير الشفوي؟

119. لماذا نرفض التعليم بالعامية؟

120. عرِّف الاستماع، وما أهميته،وكيف تنمي مهاراته؟

121. عرِّف القراءة، واذكر أنواعها.

122. قارن بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

123. متى نبدأ بتدريس القراءة الصامتة؟

124. عدد أساليب تدريس القراءة الصامتة.

125. اذكر طرق تدريس القراءة للصف الأول.

126. ما الفرق بين القراءة والمحادثة؟

127. عرِّف التجريد، وما خطوات تدريسه؟

128. ما فوائد التهيئة العامة؟

129. ما الفرق بين التهيئة العامة والتهيئة اللغوية للصف الأول؟

130. حدد مميزات وعيوب الطريقة الجزئية في تدريس القراءة.

131. حدد مميزات وعيوب الطريقة الكلية في تدريس القراءة.

132. اذكر خطوات السير في درس الإملاء المنظور.

133. ما الفرق بين الإملاء المنظور والإملاء المنقول؟

134. ما الفرق بين كل من:

الإملاء المنظور والإملاء المنقول، والإملاء الاستماعي والإملاء الاختباري؟

135. اذكر بعض أمراض الكلام وصعوبات النطق، وما دور المدرسة في علاجها؟

136. اذكر خطوات درس النشيد.

137. ما المقصود بالحفظ بطريقة المحو التدريجي؟

138. عدد مستويات البعد الموضوعي والبعد الوظيفي للغة.

139. ما أهمية الدورات التي تعقد للمعلمين؟

كيف ستتصرف عند تعرضك للمواقف التالية:

140. رفض الطالب الإجابة عن السؤال الموجه له.

141. رفع الطالب صوته في وجه المعلم دون أي سبب.

142. خروج الطالب من الفصل دون إذن المعلم.

143. اعتداء الطالب على زميله في الحصة.

144. تلفظ الطالب بألفاظ نابية على زملائه.

145. طرح أحد الطلاب سؤالا لم تعرف إجابته.

146. سألك الطالب سؤالا و أنت تشرح بدون إذن.

147. خروج طالب من الحصص بصورة متكررة.

148. طلب المشرف حضور حصة و أنت غير مستعد لها.

149. تلميذان تشاجرا فجأة في الحصة و استخدم أحدهما آلة حادة.

150. الفوضى العارمة في الفصل نتيجة حدث معين.

151. عدم تنفيذ التلميذ لواجباته البيتية.

152. انخفاض درجات تلميذ في عدة امتحانات متكررة.

153. تصرف تلميذ بشكل عدواني مع زميله أو اعتداؤه على ممتلكاته.

154. غياب التلميذ المتكرر لمدة تجاوزت الأسبوع بدون إذن أو إشعار المدرسة بذلك.

155. كتابتك الخطأ على السبورة و قيام أحد الطلبة المتفوقين بإعلامك بالخطأ أمام الطلبة.

156. شرود الذهن المستمر لطالب أثناء الدرس.

157. عدم إجابة التلاميذ لسؤال بعد شرحك الكبير للدرس ، واتضح أن التلاميذ لا يعرفون شيئا عن الدرس؟

158. تكليفك من قبل المدير بتدريس مبحث في غير تخصصك تكملة النصاب.

159. كثرة حركة بعض الطلاب داخل الغرفة الصفية وأثناء الشرح.

160. الصراخ والشغب المستمر أثناء الدرس من قبل بعض الطلاب.

أسئلة دينية ووطنية:

161. عدد بعض مؤسسات منظمة التحرير الفلسطيني.

162. متى تم إعلان قيام دولة فلسطين و من أي مكان تم ذلك.

163. اذكر ثلاثة من رؤساء منظمة التحرير الفلسطينية.

164. ما الدول التي عرضت على اليهود كبديل لفلسطين.

165. من هو بلفور؟ وماذا تعرف عن وعده؟

166. ما عدد مخيمات اللاجئين في قطاع غزة؟

167. ما عدد مخيمات اللاجئين في الضفة الغربية؟

168. اذكر أكبر مخيم للاجئين في الضفة والقطاع.

169. اذكر أصغر مخيم في قطاع غزة.

170. كم عدد أعضاء المجلس الوطني الفلسطيني؟

171. من أول رئيس للمجلس الوطني الفلسطيني؟

172. عدد بعض رؤساء المجلس الوطني الفلسطيني.

173. كم عدد مرات انعقاد المجلس الوطني الفلسطيني؟

174. كم عدد أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني؟

175. ما اسم رئيسه الحالي؟

176. من هو وزير الدفاع الإسرائيلي المجرم الذي اجتاح جنين سنة 2003؟

177. من هو رئيس الوزراء الإسرائيلي الذي شن الحرب على غزة سنة 2008؟

178. متى وقعت حرب غزة الأخيرة؟

179. في سنة (1982) حدثت مجزرة فلسطينية في لبنان من قائدها؟ وفي أي مخيم وقعت؟

180. ما الفرق بين النكبة والنكسة للشعب الفلسطيني؟

181. متى أجريت أول انتخابات تشريعية فلسطينية؟

182. عدد بعض مجازر اليهود في حق أبناء شعبنا مع ذكر التواريخ.

183. ماذا يصادف يوم الثلاثين من مارس من كل عام؟

184. ماذا تعرف عن ثورة البراق؟

185. من قائد موقعة القسطل؟ وماذا حدث له؟ وفي أي سنة وقعت؟

186. بم يذكرك أحراش يعبد في جنين؟

187. اذكر ما تعرفه عن ثورة (1936).

188. أين وقع أطول إضراب في التاريخ؟

189. في أي عام قامت السلطة الوطنية الفلسطينية؟

190. متى وقعت انتفاضة الحجارة؟ وما سببها؟

191. في أي عام وقعت انتفاضة النفق؟

192. في أي عام وقعت انتفاضة الأقصى؟

193. اذكر تاريخ انسحاب الاحتلال الإسرائيلي من قطاع غزة.

194. من هو أشهر أسير في العصر الحديث؟

195. معركة حدثت سنة (1968) أعادت الكرامة للأمة العربية جمعاء ما هي؟

196. ما تاريخ إعلان قيام الدولة اليهودية؟ ومن أول المعترفين بها؟

197. شاعر فلسطيني مقاوم مشهور استشهد في معركة الشجرة من هو؟

198. ماذا يحد فلسطين من الجهات الأربع ؟

199. كم يبلغ طول ساحل فلسطين من رأس الناقورة إلى رفح ؟

200. كم تبلغ مساحة فلسطين ؟

201. ما اسم الدولة التي تمتلك أكبر حدود مع فلسطين؟ وما طول هذه الحدود؟

202. كم تبلغ مساحة قطاع غزة؟

203. كم تبلغ مساحة الضفة الغربية ؟

204. كم عدد معابر قطاع غزة واذكر أسماءها؟

205. ما أهم موانئ فلسطين ؟

206. ما أهم البحار التي تطل عليها فلسطين ؟

207. ما اسم أعلى جبل في فلسطين؟

208. ما أشهر جبال نابلس ؟

209. أين يقع جبل المكبِّر؟

210. كم تبلغ مساحة بحيرة طبريا ؟وكم يبلغ عمقها ؟
211. كم عدد محافظات غزة؟ وما عدد مدنها؟
212. كم عدد محافظات الضفة الغربية؟ وما عدد مدنها؟
213. لماذا سميت بحيرة طبريا بهذا الاسم؟
214. لماذا سمي البحر الميت بهذا الاسم ؟
215. ما الفرق بين المياه السطحية والمياه الجوفية ؟
216. عدد أهم الأنهار في فلسطين ؟
217. اذكر اسم وادٍ من أودية فلسطين.
218. ما المقصود بالزراعة البعلية؟ اضرب أمثلة عليها.
219. ما المقصود بالزراعة المروية ؟ اضرب مثالا عليها.
220. كم عدد سور القرآن الكريم.
221. ما اليوم الموعود؟ وما اليوم المشهود؟
222. ما السورة الملقبة بسورة القتال في القرآن الكريم.
223. من حمالة الحطب؟
224. اذكر بعض أسماء القرآن الكريم.
225. ما أطول كلمة في القرآن؟
226. قال تعالى: (الحج أشهر معلومات) عدد هذه الأشهر.
227. عدد أسماء أولي العزم من الرسل.
228. ما أقسام اللحن في القرآن؟

229. امرأة زوجها كافر تدخل الجنة، وأخرى زوجها نبي تدخل النار فمن هما؟

230. كم عدد زوجات النبي صلى الله عليه وسلم؟ وأبنائه؟

231. كم عدد أبناء النبي صلى الله عليه وسلم؟

232. لماذا لقب عثمان بن عفان بذي النورين؟

233. رجل لقب بأمين الأمة. من هو؟

234. أي الأبحر التالية مغلق وأيها مفتوح؟ البحر الأبيض المتوسط، البحر الأحمر الأحمر، البحر الميت، بحر قزوين.

235. أين تقع محكمة العدل الدولية؟ وما مهماتها.

236. ما الفرق بين محكمة العدل الدولية ومحكمة الجنايات الدولية؟

237. ما عاصمة كل من: موريتانا، تركيا، الهند، أثيوبيا.

238. ما أكبر الدول العربية مساحة؟ وما أخصبها أرضا؟

239. اذكر أسماء بعض الشعراء الفلسطينيين.

240. متى توفي الشاعر محمود درويش؟