

طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي

إعداد

د. رشا عمر تدمري

محاضرة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية / قسم علم النفس

وكلية الصحة في الجامعة اللبنانية الفرع الثالث

وكلية التربية في جامعة الجنان بطرابلس

إهداء وشكر

إهداء إلى كل معلّم ومعلّمة يتفانون في سبيل بناء الأجيال .
إلى طفليَّ أيّهم وجوّان، تلاميذ المستقبل

والشكر والامتنان أولاً إلى الله سبحانه وتعالى الذي هداني
إلى طريق المعرفة،

وثانياً إلى أمي وأبي اللّذين كوّننا بداخلي نواة البحث
العلمي،

وثالثاً إلى زوجي الحبيب وليد غمراوي الذي دعمني
وآزرني كثيراً لأمضي قدماً في هذا العمل .

رشا عمر تدمري

تقديم

الدكتور حسن الصديق

عندما أمر الله نبيه محمداً ﷺ بقوله: « إقرأ » فإنه بذلك يُشير إلى وظيفة أساسية في حياة الإنسان، ألا وهي التعلّم. وهنا نتساءل: كيف يتعلّم الإنسان، وما هي الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية التعلّم واكتساب المعرفة؟

في الواقع، لقد زوّد الخالق الإنسان بأدوات التعلّم والمعرفة. وقد أشار بشكل صريح مرة، وبالإيجاز مرات أخرى، في القرآن الكريم، إلى بعض هذه الأدوات، مثل السمع والبصر والفؤاد (أي القلب) والعقل... وهذا ما يوجّه الأنظار للحديث على دور الحواس والعقل والقلب. فهي تمثل في الحقيقة أدوات الاتصال بالمحيط، بالواقع، بالوجود والكون. فالحواس هي بمثابة نوافذ يُطلّ من خلالها العقل إلى مختلف نواحي هذا الوجود.

إنّ كل باحث في المجال التعليمي والتربوي لا بدّ أن يتوقّف عند هذا الثالوث: الحواس والعقل والقلب، ليحلّل ويبحث بروية وعمق عن طبيعة العلاقة بينهما وعن دورهما في عملية التعلّم واكتساب المعرفة.

والتعلّم يحصل، كما نعلم، بعدّة أساليب مثل الخبرة الذاتية أو التدريب على يد معلّم عن طريق التعليم. ولا شك بأنّ نجاح العملية التعليمية يشترط إشراك أكبر عدد من الأدوات المذكورة آنفاً. فالعملية التعليمية التي يشترك في أدائها الحواس والعقل والقلب... تكون أكثر فعالية وأعمق أثراً في نفس المتعلّم.

لقد أضحي موضوعي التعلّم والتعليم من المسائل والقضايا الرئيسية التي يتناولها الباحثون من علماء النفس والتربية، ويجرون حولها الدراسات والأبحاث التجريبية لتحديد العوامل المؤثرة فيها واستخلاص القوانين التي تحكمها. وتوصّلوا إلى كتابة بعض المؤلّفات التي اشتملت على عدد من النظريات التي تفسّر عملية

التعلّم وتحديد أفضل الطرائق التعليميّة التي تؤدّي إلى تعلّم فعّال، وقد عمل الباحثون والعاملون في هذا المجال إلى تحويل نتائج وخلاصات الأبحاث إلى برامج عمليّة وتقنيات يُستفاد منها في تدريب المعلمين .

كما نعلم، أنّ الأهداف الأساسيّة للتربية والتعليم تتمثّل في تحضير الفرد ليتكيّف مع متطلّبات البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، بما يُحقّق أمانه وسعادته وكمالته الإنساني . ومن المؤسف والمؤلم أن نرى في بعض مدارسنا من يعتمد طريقة التعليم بالتلقين، الذي لا يُشرك من قوى العقل إلا عمليّتي الحفظ والتذكّر . وهذا التراث العقيم الموروث، الذي تختزل فيه وظيفة المتعلّم في حفظ ما هو مقرر له في متن الكتاب . واقتصرت وظيفة المعلم على شرح المتن وتلقينه للتلاميذ، وبذلك أضحت علوم الجغرافيا والتاريخ وعلوم الطبيعة والرياضيات . . . محصورة بما في الكتاب، الذي صار موضوع العلم وغايته، وتحفيظه هدفاً للمعلم، وحفظه واجباً على المتعلّمين . والعبارات الشائعة مثل : «أدرس الدرس، واحفظ وأسّمع الدرس . . .» تعطينا المثال والدليل على استمراريّة هذا النمط من التعليم التلقيني . واختصرت معها أهداف التعليم بالقدرة على النجاح في الامتحانات، التي تركز أساساً على قدرة التلميذ على حفظ وتذكّر المعلومات الواردة في متون الكتب .

وقد ارتكزت التربية الحديثة على خلاصة ما قدّمه علم النفس والعلوم التربويّة، فيما يخصّ خصائص النمو لدى الفرد ودور التربية في حياته الشخصية والاجتماعيّة، فعملت هذه التربية على مراعاة واحترام شخصيّة الطفل والفرد عموماً، باعتبارها شخصيّة نامية وديناميّة ومتفاعلة مع محيطها . وهي مفطورة على حب الاستطلاع والتساؤل والاستفسار . فهي دائماً تفكّر وتحلّل وتقارن وتقبل وتستقرئ وتستنتج وتقدر وتتأمّل وتتخيّل وتستدل . . . في سبيل هدف عام وهو معرفة حقيقة هذا الوجود وفهم خصائص الظواهر الغامضة التي تكتنفه . ومع هذا المنهج التربوي التعليمي يُصبح المعلم والكتاب وسائل لنجاح عملية التعلّم .

في الحقيقة، وفي رأينا المتواضع، إنّ عملية التعليم هي من المهارات التي تتطلّب بعضاً من التفنّن والإبداع، ليصبح المعلم معها فناً ومبدعاً في رسالته، فيعمل على تفعيل دور «الثالث» الذي ذكرناه: الحواس، والعقل، والقلب، بأن يستحضر الميادين التعليمية لكل منها . فيتعلّم الطفل بيديه وعينه وأذنيه . . . وهو

عندما يُعْمَلُ حواسه فإنه يُشْرِكُ عقله وقلبه، فيتفاعل بكلّيته في عملية التعلّم وينمو بجميع جوانبه. وبهذه الطريقة يصبح السعي للتعلّم وكسب العلم والمعرفة، كاستجابة لحب الاكتشاف وإدراك وفهم الوجود، ويُصبح سلوكاً مرغوباً يلزمه طيلة حياته.

وتجدر الإشارة إلى أنّه مع التطوّر الهائل والمتسارع في مختلف المجالات العلمية، وخاصة في ميدان المعلومات، وبعد أن وصلت التكنولوجيا إلى حقل العلوم التربوية، وأصبحت من الوسائل المساعدة في نجاح عملية التعليم، أصبح لزاماً علينا أن نولي عناية أكثر لعمليات تحضير المعلمين، والعمل على تأهيلهم وتدريبهم بشكل مستمر ليواكبوا حركة العصر ويتفاعلوا مع متغيّراته، بما يُحقّق ارتقاءهم المهني والمنفعة لدى أجيال المستقبل.

ختاماً، وبعد هذه المقدمة العامة، أقول: إنّ ليغبطني حقاً أن أرى طالبة من طلابي بالأمس، تصبح زميلة اليوم، قد أحسّت بواقع التعليم في مجتمعنا، وما يكتنفه من بعض الشغرات والمعوقات، التي تؤثر سلباً على مردوده وفاعليته، فحاولت أن تُسهم في تحسينه وتطويره في الاتجاه الصحيح الذي يضمن تحقيق أهدافه الحقيقيّة في تنمية الإنسان والمجتمع.

إنّ هذا البحث القيم المُعَنَوَن «طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي» يأتي ليسدّ حاجة مكتبتنا، ليستفيد منه خاصة الطلاب في كليات التربية ودور المعلمين، وجميع المهتمّين بالحقل التربوي، متمنياً لها دوام النشاط والعطاء.

د/ حسن الصديق

طرابلس في ١٠/٤/٢٠١٢

مقدمة المؤلف

لقد غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا هذا، مشروعاً إنسانياً طويلاً الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للمتعلم، من أجل مدّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته. لذا أصبحت هناك حاجة ملحة لتوظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة للسعي نحو تطوير مهارات المتعلم على التفكير، والبحث، والنقد، والإصغاء، والانضباط إلى الحد الأقصى الممكن. ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة بات على المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق التلاميذ ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم.

وتؤكد الدراسات إلى أنّ معرفة المعلمين للمركبات المختلفة لطرق توظيف الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، لها أهمية كبرى في عملية نجاح العملية التعليمية. ومن المركبات الهامة لتلك الاستراتيجيات، ما يعتمد على أسلوب شرح المعلم، ووسائل الإيضاح التعليمية وطرق توظيفها، والنمط المتبع في إدارة وضبط الصف، وأنواع وأدوات التقويم والقياس. (Mastropicri & Scruggs, 1994. Lovitt, 1995).

وتحتّم علينا مُعطيات العصر الحديثة بما فيها من تكنولوجيا، استراتيجيات تقويم حديثة مختلفة عن تلك التقليدية التي تعتمد في جُلّها على الاختبارات، حيث أصبح التقويم من أهم الأدوات التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي وفي رفع كفايته وفاعليته، لذا يتطلّب النهوض الحقيقي بالمناهج التعليمية توظيف استراتيجيات تدريس وأدوات تقويم متطورة خاصة مع نمو الاتجاه الذي يركّز على الأهداف التربوية المبنية على معايير عالية المستوى، وتتضمّن الكفايات المهمة للحياة ومنها التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحلّ المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعاون. فالتركيز على هذه الكفايات شمل - إلى جانب الكفايات المعرفية التخصصية - مهارات الحياة والكفاية الشخصية وقد وجّه الاهتمام إلى أهمية

التحوّل من أساليب التدريس والتقويم التقليدية إلى أساليب تتعدّى قياس تحصيل المتعلّم لتقيس مقوّمات شخصيته بشتّى جوانبها. وتدعو إلى مساعدة المتعلّم لأن يُصبح قادراً على تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنةً بمستويات الأداء المطلوبة.

ويُناقش هذا الكتاب النقاط التالية :

الفصل الأوّل: التربية.

حيث سنوضّح مفهومي التربية والتعليم ونقوم بتسليط الضوء على العلاقة بينهما وتوضيح الفرق بينهما، مع تبيان أهمّيتهما وأهدافهما.

الفصل الثاني: التعلّم والتعليم.

سنبدأ في هذا الفصل بتحديد كل من التعليم والتعلّم موضّحين العلاقة بينهما ومحدّدين أبرز العوامل المؤثرة في عملية التعلّم. كما سنعرّف المتعلّم / التلميذ موضّحين الفرق الاصطلاحي بينه وبين مصطلح طالب مع التأكيد على أبرز الصفات التي تجعل من المتعلّم ناجحاً.

أما في القسم الثاني من هذا الفصل سنعمد إلى التعريف بالمعلّم وتحديد صفات المعلّم الجيّد سواء الشخصية منها أو المهنية.

الفصل الثالث: إعداد وتدريب المعلّم.

سنبرز في هذا الفصل أهميّة وأهداف إعداد وتدريب المعلّم، وأبرز أنواع نظم الإعداد، مسلّطين الضوء على مشروع التدريب المستمر للمعلّمين في لبنان.

الفصل الرابع: التخطيط للتدريس وطرائق التعليم.

يوضّح القسم الأوّل من هذا الفصل أهميّة التخطيط للتدريس، وأنواعه، ومتطلّبات إعداداته بشكل جيّد من حيث تحديد الأهداف وصياغتها بطريقة علميّة، وبالاستناد إلى المجالات الثلاث للأهداف (المجال المعرفي / الإدراكي، المجال الإنفعالي / الوجداني، والمجال النفس - حركي / المهاري).

أما القسم الثاني من هذا الفصل فسنفرد لتبيان أهميّة الوسائل والطرائق والألعاب التعليمية لما لها من دور في مراعاة الفروق الفردية وتعدّد واختلاف الذكاءات بين التلاميذ.

الفصل الخامس: التقويم التربوي.

سيتناول القسم الأول من هذا الفصل التعريف بكل من التقييم والتقويم، وتوضيح علاقة التقييم التربوي بكل من المعلم، والمتعلم، والمنهاج.

أما في القسم الثاني من هذا الفصل فسنميز بين أنواع التقييم الثلاثة (التشخيصي، التكويني / البنائي، والتقريبي / الختامي) معزفين بكل نوع، ومبينين وظيفته والهدف منه وموعد إجرائه، والغاية المرجوة منه.

أما في القسم الثالث من هذا الفصل فنعرض لأبرز أدوات التقويم التربوي بدءاً من الاختبارات بأشكالها الثلاثة (الشفهية، الخطية، والأدائية)، مروراً بالملاحظة، والمقابلة، وملف الإنجاز Le Portfolio، والتقويم الذاتي، وصولاً إلى مقاييس الاستعدادات والقدرات، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، ومقاييس الشخصية، مشددين على شروط أدوات القياس الجيدة (الموضوعية، والثبات، والصدق، والشمولية).

الفصل السادس: التفاعل الصفّي .

في القسم الأول من هذا الفصل سنعرض لأنماط، وأهميّة، ووظائف التفاعل الصفّي وعلاقة هذا الأخير بأسلوب التدريس.

وسيتطرق القسم الثاني من هذا الفصل إلى موضوع الانضباط الصفّي ودور المعلم في حفظ النظام، وأبرز العوامل المؤثرة في ذلك. كما وسنحدّد شروط استخدام الثواب والعقاب أثناء التدريس عارضين لبعض الأساليب التربوية البديلة للعقاب.

طرابلس في ٦ نيسان ٢٠١٢

الفصل الأول

التربية

- تمهيد
- تحديد مفهوم عملية التربية
- تحديد مفهوم عملية التعليم
- العلاقة بين التربية والتعليم
- الفرق بينهما
- أهميتهما
- أهدافهما
- أنواع التربية

تمهيد

أصبح الإهتمام بمهنة التعليم من أهمّ الخطوات على طريق إصلاح التعليم لأنّ التطوير لا يتمّ إلا من خلال المعلم الذي لديه الكفايات المهنية المطلوبة. وينطلق الإهتمام بهذه المهنة في أي مجتمع من المجتمعات من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيّات متعلّميّه، وأخلاقهم، وعقولهم، وشخصيّاتهم. وتمرّ مهنة التعليم اليوم بتقدّم علمي، وتقني، وبحثي هائل. لذلك فإنّنا بحاجة قويّة إلى مزيد من المهارات وطرق التفكير التي لا بدّ أن يكتسبها المعلم. وأصبح تطوير المعلم واجباً على علماء النفس والتربويين وذلك للأسباب التالية:

- ١ - إتّساع المعرفة وسرعة تطوّرها من وقت لآخر.
- ٢ - التطوّر المستمر للحياة الإجتماعية وتجّدّد وظائفها.
- ٣ - الإستفادة من نتائج البحوث والدراسات النفسيّة والتربويّة الحديثة والأخذ بأهمّ نتائجها وتوصياتها.
- ٤ - خضوع الكثير من المقرّرات الدراسية لعمليّات تطوير وتجديد مستمرة.
- ٥ - التطوّر التقني في صناعة الوسائل التعليميّة الخاصة بتدريس جميع العلوم في المنهج المدرسي.
- ٦ - ضعف وقصور برامج إعداد المعلمين.
- ٧ - إستحداث طرق جديدة في مجال تدريس كافة العلوم. (فرج، ٢٠٠٥ : ٧).

تحديد مفهوم التربية

إنّ المفهوم العام للتربية الذي كان سائداً قديماً ينحصر في كونها وسيلة لتحصيل المعرفة، ولكنّ علماء التربية اليوم، أضافوا تحديدات جديدة إلى هذا

المفهوم، فاعتبروا التربية طريقة لإعداد المرء إعداداً صحيحاً، وصالحاً، ومتميزاً بسلوكه الفكري والإنساني، وبقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة وتوظيفها في حل مشاكله ومشاكل مجتمعه.

ولم تعد التربية محصورة في بناء مجتمعات بشرية متجانسة في الأفكار والآمال، والطموحات، وإنما باتت تهتم بصورة خاصة، في بناء شخصية الإنسان بناءً قائماً على أفكار بناءة، وعلى قيم إنسانية وخلقية متماسكة، وعلى أهداف تسعى لتعميق جذور العلاقات البشرية في كل مكان وزمان على وجه الكرة الأرضية، وذلك بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة بظهور العولمة.

والتربية لا تكون مقيّدة في مجال أو حقل معيّن، كتربية الأولاد وتثقيفهم، وإنما تكون في حقول مختلفة كالتربية الدينية التي توجّه المرء نحو التقيد بالأخلاق الحميدة والتعاليم الدينية، والسلوك الاجتماعي الصالح، والتربية الرياضية أو البدنية التي تنمي عضلات المرء وتدرّبه على روح الجماعة والاهتمام بالصحة الجسدية والعقلية، والتربية المدنية التي تُعنى بتوجيه المتعلمين نحو المسائل القانونية، وكيفية احترامها والتقيّد بها، والتصرّف إزاء المجتمع المدني بطريقة حضارية واعية. (جرجس، ٢٠٠٥: ١٦٢ - ١٦٣).

ومفهوم أو معنى التربية إعتماً على النظريات والمدارس التربوية المختلفة إمّا يعني:

- ١ - إعداد الفرد للتعيش مع المجتمع.
- ٢ - أو إنتاج مواطن صالح للمجتمع.
- ٣ - أو تشكيل الفرد للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية.
- ٤ - أو يعني إعداد الإنسان لمواجهة الحياة الدنيوية والأخروية.

فإعداد الإنسان بمعنى تزويده بكل ما يحتاج إليه من المعلومات التهديبية، والأخلاقية، والفنية، والفكرية، والعلمية، والثقافية، والدينية، لأجل أن ينسجم ويتفاعل مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية، والمادية، والثقافية للصالح العام ولصالح نفسه.

مما سبق نستخلص أنّ التربية هي عملية تكيف وتكيف للمحيط، وإعداد الأفراد لحياة سعيدة، وهي عملية نقل المعارف والخبرات والعادات من فرد ومن

جيل إلى جيل مع تحسينها وتوسيعها، وهي صنع المواطن الصالح، واكتشاف مواهب الأفراد وقابليتهم لفرض تنميتها والإستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع.

أما التربية المنظمة فتقتصر على التعلم المدرسي، وهي عملية ضبط وتوجيه التعلم نحو أهداف جيّدة التحديد يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين، على أيدي هيئة مدرّبة ومُعَدّة علمياً للتعليم والإدارة والنظم المدرسيّة بواسطة منهج دراسي مُحكم التخطيط بمواد ووسائل مناسبة، وأصول، وفنون، وأساليب وطرائق صحيحة في بيئة وأبنية وتسهيلات معدّة خصيصاً لذلك. (سليمان، ١٩٨٤: ١٣٦).

مفهوم التعليم:

هو نقل المعارف النظرية أو العملية يقوم به معلم إلى التلاميذ، ويمكن أن نميّز:

- ١ - أشكالاً مهيمنة من التعليم: تعليم متبادل حيث يعلّم التلاميذ الأكثر تقدماً رفاقهم الأصغر منهم، والتعليم الفردي حيث يتوجّه المعلم تبعاً إلى كل تلميذ، والتعليم المتزامن حيث يتوجّه إلى الصف بكامله.
- ٢ - أنواعاً من المحتويات المعلّمة: التعليم العام يدل على الإعداد الفكري والثقافي، ويتعارض مع التعليم التقني أو التكنولوجي الموجه نحو ممارسة مهنة معيّنة.
- ٣ - مستويات للدراسة: التعليم الابتدائي وهو الذي يتكوّن من معارف تُعتبر ضرورية للحياة في مجتمع معيّن، وهو إلزامي بشكل عام، يليه التعليم الثانوي، ثم التعليم العالي أو الجامعي.
- ٤ - الهيكليّات المؤسّسية والإدارية لمجمل المؤسّسات المدرسيّة: التعليم الرسمي على عاتق الدولة أو المنطقة التربويّة ويتعارض بذلك مع التعليم الخاص. (شاهين، ١٩٩٦: ٤٠٨).

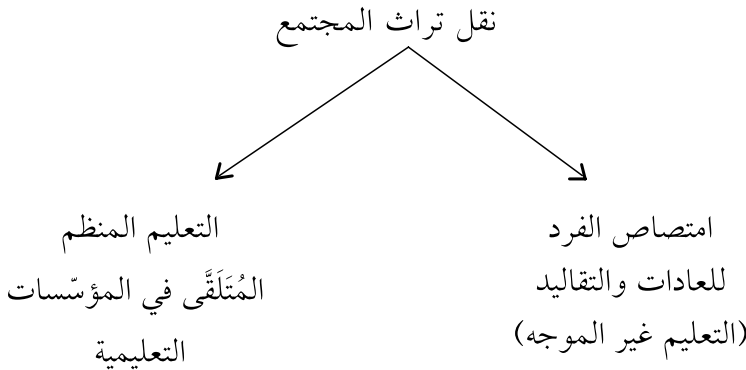
والتعليم الأساسي صيغة تعليميّة تهدف إلى تزويد كل طفل مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والثقافيّة بالحدّ الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والإتجاهات والقيم التي تمكّنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه وتربط بين التعليم والعمل، والعلم والحياة من جهة،

وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة للجميع. (المهدي، د.ت: ١٨).

العلاقة بين التربية والتعليم:

ويُقصد بالعلاقة بين التربية والتعليم العلاقة التكاملية التجاورية، حيث تمثل التربية الجانب النظري التهديبي، ويمثل التعليم الجانب العملي الفني في الفرد أو الإنسان. فالتربية تهذب وتقوم الإنسان أخلاقياً، ودينياً، وقيماً، ونفسياً، والتعليم يزود ويكسب الإنسان المعلومات والخبرات الفنية، والثقافية، والمهارية، والعقلية لتغيير حياته المادية والاجتماعية إلى الأفضل والأحسن المطلوبة والمنشودة في المجتمعات البشرية.

وللتربية والتعليم دور حيوي في كل مجتمع في إعداد الكوادر المؤهلة والقادرة على العمل والإنتاج، والتقدم والرفق المادي والاجتماعي. (سليمان، ١٩٨٤: ١٤).



شكل رقم (١): يوضح دور التربية والتعليم

الفرق بين التربية والتعليم:

السؤال الذي يُطرح في هذا الصدد هل التربية مرادفة للتعليم أم هي شيء آخر غيره، أم أنّ أحدهما يحتوي الآخر ويشمله؟

لقد التبس الأمر على الكثيرين فجعلوا التربية والتعليم شيئاً واحداً مع أن المدة التي يقضيها الطفل في المدرسة ليست إلا جزءاً من وقت نموه تسبقها فترة يتعرض فيها لعوامل التربية وتتلوها فترة أخرى يقضيها في غمار المجتمع. فهو

يترك المدرسة قبل أن يستكمل نموّه، وكل ما تفعله المدرسة في هذه الناحية أن تمدّه بقدرٍ من العلم يتّخذهُ أساساً لفهم تجاربه المستقبلية ويستعين به في فهم ما يقابله من مشاكل الحياة.

وبهذا نستطيع القول إنّ التربية تتجه إلى الفرد وتهتمّ به من جميع النواحي، ويتناول التعليم جانب العقل.

إلا أنّه قد يُطلق أحياناً مصطلح التربية على التعليم، وذلك عندما يكون هذا الأخير منظوياً على تعديل في السلوك، لا مجرد تحصيل حقائق فقط، ففي أثناء اكتساب الحقائق ينمو الميل عند المتعلم إلى تكوين عادات وصفات، وهذا ما يُعبّر عنه بالأثر النفسي Attitude، وقد أُطلق عليه إسم التعليم «المصاحب» أو «المرافق» ويُقصد به الإتجاهات التي يأخذها المتعلم أثناء عمليّة التعليم (مثلاً الحساب والميل نحو التعامل مع الأرقام بطريقة التفكير). ولعل هذا التعليم «المصاحب» أبقى أثراً في تكوين شخصيّة الطفل وسلوكه، وأخلاقه إذ يُكسبه قدراً لا بأس به من عادات التفكير والسلوك. (رمضان، ١٩٨٤ : ١٢ - ١٣).

أهداف التربية والتعليم:

إستُخدمت في السنوات الأخيرة طريقتان في التفكير في أهداف التربية، إحداهما تعبّر عن هذه الأهداف في صورة أنشطة الحياة ومسؤولياتها، أما الثانية فيُعبر عنها في صورة أنواع النمو التفصيلي الذي يُمكن أن يحدث للفرد.

أولاً: أهداف التربية في صورة أنشطة الحياة ومسؤولياتها:

وقد قسّمت أنشطة الحياة إلى أقسام مختلفة، وأصبحت مهمّة التربية أن تنمّي الفرد كي يستطيع الإشتراك في تلك الأنشطة بنجاح.

أما أقسام هذه الأنشطة فهي:

١ - المواطن الصالح: وتتضمّن الإشتراك الفعّال في الجماعات المحليّة والدوليّة السياسيّة، والإقتصاديّة، والترويحيّة. وهو ميدان واسع جداً إذ يضمّ كل النشاطات والمسؤوليّات في المواقف الجماعيّة.

٢ - العضويّة والمسؤوليّات الأسريّة: وتضمّ تربية الأطفال وشراء البضائع واستهلاكها، والخدمات، والتعاون بين أفراد الأسرة، وإسعاد الحياة المنزلية.

- ٣ - الإستمتاع بالحياة: وتشمل أوقات الفراغ، والترويح، وفهم الإنسان لنفسه والعالم، وتكوين فلسفة سليمة للحياة، والإستمتاع بالبيئة المحلية.
- ٤ - الصحة العقلية والجسدية: وتتضمن الجوانب الصحية لجميع نواحي النشاط، والطعام، والترويح الفردي والإجتماعي، واتجاه الشخص بالنسبة لنفسه وغيره وبالنسبة لمشاكل وظروف الحياة.
- ٥ - الكفاية المهنية: وتقوم على القدرة على الإسهام في التقدم الإقتصادي للمجتمع، وتسويق الفرد لخدماته الخاصة وإنتاجه، وضمان قدرة الفرد على كسب عيشه هو ومن يعول، والحصول على مثل هذه الخدمات والمواد، وليكون راضياً عن حياته.
- ٦ - التعلم المستمر في المدرسة وفي الحياة، ويستلزم تنمية الإهتمامات والمهارات والقدرات العقلية كالمهارة في القراءة، والإستماع، والملاحظة، وإجراء العمليات الحسابية والقدرة على التفكير والبحث والدراسة الفعالة.

ثانياً: أهداف التربية في صورة مكونات السلوك:

وتيسيراً لعرض هذه الأهداف يمكن أن نعدّد نتائج الخبرات التي يمرّ بها المتعلم في ما يأتي:

١ - المعرفة:

- معلومات عن حقائق تفصيلية: مثل بيروت عاصمة لبنان.
- معاني وتعريف: كمعنى الديمقراطية ومفهوم التطور.
- مبادئ ومفاهيم عامة: كالنظريات الهندسية وقوانين الطبيعة.

٢ - المهارات:

- مهارات إجتماعية: كمهارة المحادثة وآداب التحية.
- مهارات عقلية: كالمهارة في القراءة والإستماع وإجراء العمليات الحسابية.
- مهارات حركية: كركوب الدراجة واستخدام الآلة الكاتبة.

٣ - عادات :

- عادات إجتماعية : كشكر الغير في الأوقات المناسبة .
- عادات عقلية : كتأجيل إتخاذ قرار حتى تتوافر المعلومات الكافية .
- عادات حركية : كالركض .

٤ - قيم ومثل عليا :

كالصدق، والأمانة، واحترام النفس، والرغبة في كسب تقدير الناس .

٥ - إهتمامات :

كالإهتمام بالشؤون القومية العامة .

٦ - أذواق :

كتذوق الأدب الجيد .

٧ - إتجاهات :

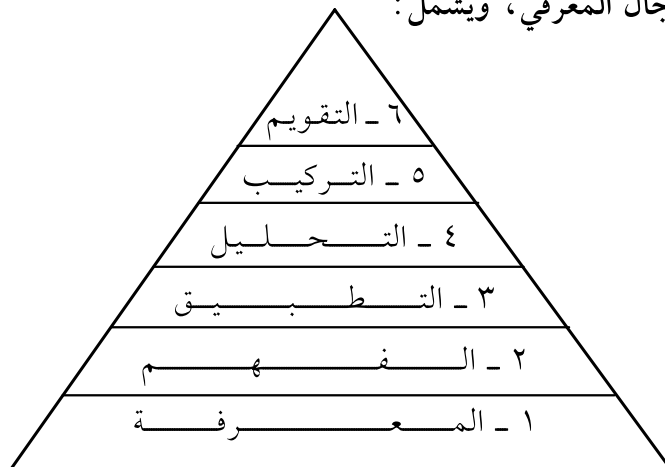
كأنواع التعصب المختلفة، وحب الديمقراطية، وكرهية الظلم .

جدول رقم (١): الأهداف السلوكية التربوية

ثالثاً : تصنيف بلوم وزملائه (Bloom & al 1956)

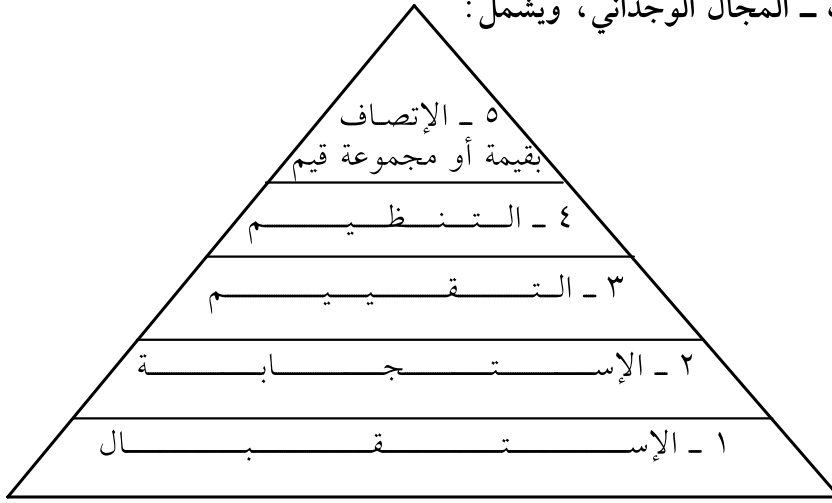
وهو من أشهر التصنيفات الحديثة لأهداف التربية، وتنقسم الأهداف في هذا التصنيف إلى ثلاثة أقسام رئيسية، ويتدرج تحت كل قسم منها أقسام فرعية، وقد إتخذ تصنيف بلوم الشكل التالي :

أ - المجال المعرفي، ويشمل :



شكل رقم (٢): المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم

ب - المجال الوجداني ، ويشمل :



شكل رقم (٣): تصنيف المجال الوجداني الانفعالي

ت - المجال النفسي الحركي، ويشمل المهارات الجسميّة،
(ريّان، ٢٠٠٤ : ٢١ - ٢٤):

أهميّة التربية والتعليم :

ومعنى الأهميّة أو الاهتمام بالتربية والتعليم حكومة وشعباً، وتتمثل أهميّة التربية والتعليم من جانب الدولة في :

- إنشاء المدارس والمعاهد والكلّيات والجامعات في مختلف التخصصّات .
- تعيين المعلمين والمحاضرين والمؤهلين والمتخصّصين في مختلف فروع المعارف والفنون، والخبرات العلميّة والأدبيّة .
- توفير الأدوات والوسائل والمعامل التعليميّة اللازمة لمصلحة العمليّة التعليميّة .
- توفير وإحضار الكتب والمقرّرات والمناهج الدراسيّة في مختلف المراحل التعليميّة .
- إنشاء هيئة مسؤولة عن متابعة وتقييم ومراجعة العمليّة التعليميّة بكل أبعادها وغاياتها المختلفة .
- إنشاء مراكز للبحوث والتدريب والتأهيل لإجراء الدراسات الميدانيّة والمسح الفئّي والعملي والإجتماعي في مجال التربية والتعليم والتوجيه .

● حثّ وحمل الناس بمختلف الوسائل على إلحاق أبنائهم بالمؤسّسات التعليمية المختلفة حسب الإمكانيّات الماديّة والطبيعيّة والميول النفسيّة والقدرات العقلية لكلّ إنسان.

أما أهمية التربية والتعليم أو الإهتمام بالتربية والتعليم من جانب الأفراد فتتمثل في :

● إرسال الأولاد باكراً إلى المدارس والمعاهد، والكليّات، والجامعات حسب إمكانيّات الأسرة الماديّة والاجتماعية وحسب مستوى الأبناء من الناحية العقلية والطبيعية ومن الناحية النفسية والطموحية والاتجاهات والرغبات.

● توجيه الأولاد إلى الإهتمام بالتعليم ومتابعة الدراسة والبحث العلمي في المراحل التعليمية المتتابعة.

● دعم ومساندة الأولاد على مواصلة الدراسة مادياً ومعنوياً وثقافياً في جميع المراحل التعليمية المختلفة.

● توفير وتهيئة الجو الملائم للأولاد لاستيعاب العلوم، والمعارف، والثقافة العامة بقدر الإمكان.

● توفير الوسائل الثقافية والترفيهية والتشجيعية لإقبال الأولاد على مواصلة الدراسة والبحث والإنتاج العلمي في جميع أنواع العلوم والمعارف المختلفة.

● عقاب الأولاد إذا أهملوا في متابعة الدراسة بالأسلوب التربوي المسموح به. (سليمان، ١٩٨٤ : ٢٦ - ٢٨).

أنواع التربية :

للتربية أنواع كالآتي :

● التربية الجسميّة والبدنيّة وتشمل تنمية الإنسان والعناية بالجسم والبدن من الناحية الصحيّة والغذائيّة، والرياضيّة والنمائيّة الطبيعيّة والجماليّة.

● التربية العقلية وتشمل تنمية العقل الإنساني من الناحية التعليمية والثقافية والمعرفيّة ومن الناحية التفكيرية والعلمية والمهنية والفنية.

● التربية النفسيّة، وتشمل تنشئة وتهذيب الإنسان من الناحية المعنوية

والسيكولوجية والروح المعنوية السليمة والإيمانية والعناية بالصحة النفسية وإزالة العقد النفسية من نفوس الأطفال وتعويدهم على التكيف النفسي السليم مع المدرسة والأسرة ومع المجتمع العام وإزالة الصراعات والقلق والإحباطات النفسية.

● التربية الوطنية وتشمل غرس القيم والمثل، والفضائل الوطنية والإنسانية والتعاون والعدالة الاجتماعية وتنشئة الأطفال على احترام العادات والتقاليد والثقافات الوطنية وحب الوطن والتفاني في خدمته والدفاع عنه.

● التربية الاجتماعية والإنسانية وتشمل تثقيف الأطفال وتعويدهم على احترام القيم الأخلاقية والإنسانية مثل العدالة والمساواة والتعاون ومساعدة الآخرين والحب المتبادل بين أفراد المجتمع والتعايش مع الآخر باحترام وسلام. (ريان، ١٩٨٤ : ٣١ - ٣٢).

مراجع المقدمة والفصل الأول

أولاً: المراجع العربية

- ١ - جرجس، جرجس ميشال (٢٠٠٥): معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٢ - رمضان، محمد رفعت وشعلان، محمد سليمان وعلي، خطاب عطية. (١٩٨٤): أصول التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣ - ريان، فكري حسن (٢٠٠٤): التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقه، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤ - سليمان، مكي. (١٩٨٤): أساسيات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥ - شاهين، فؤاد. (١٩٩٦): موسوعة علم النفس، المجلد الأول، (A - E)، بيروت: منشورات عويدات.
- ٦ - العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم، دمشق: دار الأنوار.
- ٧ - المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (د. ت): التربية المقارنة، المفهوم، الهدف، المنهج، القاهرة: منشورات كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 - Lovitt, T.C. (1995): Tactics for Teaching, (sed ed), Colombus: Ohio, Englewood Cliffs.
- 2 - Mastropieri, M.A & Siruggs, T.E. (1994)L Effective Instruction for Special Education, (sec ed), Austin, TexasL Pro - Ed Inc.

الفصل الثاني

التعلّم والتعليم

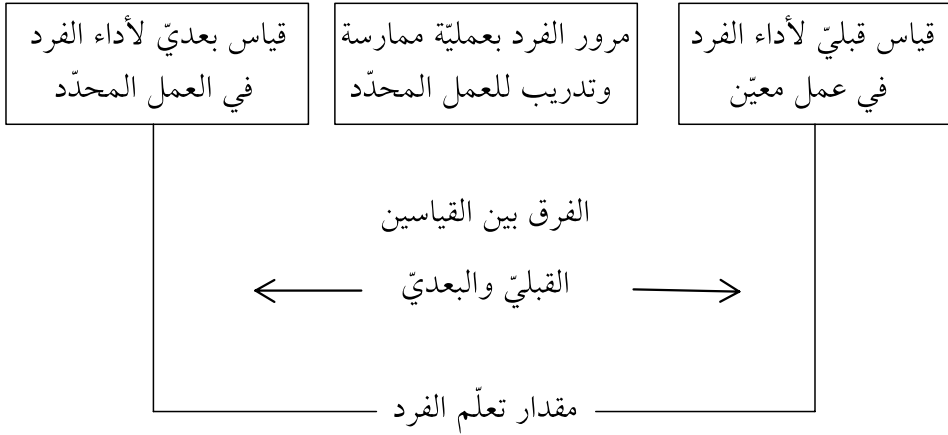
- ١ - تعريف التعلّم .
- ٢ - تعريف التعليم .
- ٣ - العلاقة بين التعليم والتعلّم .
- ٤ - العلاقة بين الدّرس والتدريس .
- ٥ - تعريف المتعلم .
- ٦ - صفات المتعلّم الناجح .
- ٧ - تعريف المعلم .
- ٨ - تحديد صفات المعلم الجيد .

تعريف مفهوم التعلم

لا يُقصد بالتعلّم في علم النفس مجرد التحصيل والإستذكار الدراسي، بل هو تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، أي كل تغيير يحدث في سلوك الكائن الحيّ - فنحن لا نلاحظ إلا سلوك الكائن. أما العمليات التي تجري داخله فلا نلاحظها إنّما تُستنتج من السلوك أو الأداء Performance ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن بنشاط معين كالمران أو التكرار. وهكذا يكون التعلّم - كعملية - غير خاضع للملاحظة المباشرة، وإنّما يُستدل عليه من التغيرات الطارئة على السلوك والتي يُمكن ملاحظتها أو قياسها بطريقةٍ ما من طرق القياس، ومن أمثلة التعلّم الواضحة تعلم ركوب الدراجات، وتعلم السباحة وتعلم حل المسائل الرياضية، واكتساب العادات والقيم الإجتماعيّة المقبولة والسائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

فمثلاً لو أردنا أن ندرس ما يتعلمه تلميذ من هجاء مجموعة من الكلمات الجديدة الصعبة في مدّة ما، فنحن نستطيع قياس محصول التلميذ قبل دروس الهجاء عن طريق اختبار معين، وهكذا نكون قد حدّدنا مقدار هذه القدرة الموجودة لديه بمقياس موضوعي بمقدار (س)، ثم يخضع هذا التلميذ لمجموعة من المواقف التعليميّة المتكرّرة الهادفة التي يُقصد منها زيادة قدرته على الهجاء الصحيح، ثم بعد انتهاء هذه المواقف، يُطبّق عليه نفس اختبار الهجاء السابق، ويتبيّن أنّ قدرته أصبحت (س + ص)، وهنا نستطيع أن نستدل على حدوث التعلّم من التغير في الأداء الذي عبّرنا عنه في هذه الحالة بـ (+ ص). (صالح، د.ت: ٣٠٣ - ٣٠٤).

ويُعبرُ الرسم التوضيحي عمّا نقوله :



شكل رقم (٤): يوضح مقدار تعلّم الفرد بعد مروره بعملية الممارسة والتدريب

ويتّضح ممّا سبق أنّه يُمكن قياس التعلّم عن طريق ملاحظة التغيّرات الحاصلة في السلوك (الأداء).

فالتعلّم عملية نستطيع بواسطتها اكتساب الطرق التي تساعدنا في إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلّب على ما يُصادفنا من مشكلات (العيسوي، ٢٠٠٠: ١١ - ١٢).

ويتمّ التعلّم عن طريق بذل المتعلم جهداً يُحاول من خلاله تعلّم تلك المهارات أو المعارف ومن ثمّ اكتسابها، وللتحقّق من معرفته لها يتمّ الكشف عن الفرق بين حالة الإبتداء في الموقف وحالة الإنتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء ضمن لنا ذلك حصول التعلّم.

تعريف مفهوم التعليم:

يُسند إلى المعلم مهمّة التربية وكذلك مهمّة التعليم، بمعنى تدريب التلميذ على التعرّف على أمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين، واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه ومساعدته على تخطي المشاكل وإيجاد الحلول لها، وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصّصه، ما يؤهّله لاستلام مسؤوليّات فيما بعد، وبناء مجتمع يسير نحو الأفضل. (جرجس، ٢٠٠٥: ١٩١).

بتعبير آخر يقوم المعلم من خلال عملية التعليم بنقل المعارف والحقائق ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى تلاميذه كما يُساعدهم على إكتساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم، وذلك يعني أنّ المعلم يسعى إلى إحداث تغيّرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه. (اللقائي، د.ت: ٩).

تعريف مفهوم التدريس:

هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة وإستجابة المتعلّم، حيث تمثّل هذه الإستجابة أهمية جزئية لتحقيق التعلّم، وهي التي يتمّ الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائج التدريس، وهو ما يُعرف بتعلم المتعلم. ففي التدريس يتمّ تشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكّنه من تعلم ممارسة سلوك محدّد أو الإشتراك فيه وفق شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة. وهذا يعني مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في موقف التعلّم لكي يحدث التعلّم المنشود.

فالتدريس بمثابة النشاط التواصلي بين المتعلّم والمعلّم بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتمّ ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المعلّم والمتعلّم مجموعة من الأسئلة تتمثل في: ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟

ويجب النظر إلى الموقف التدريسي على نحو كلي، باعتبار أنّه يضمّ عوامل عديدة تتمثل في: المعلّم، والتلاميذ، والأهداف التي يُرجى تحقيقها من الدرس، والمادة الدراسية، والزمن المُتاح، والمكان المخصّص للدرس، وما يستخدمه المعلّم من طرق للتدريس، إلى جانب العلاقة التي ينبغي أن تكون وثيقة بين المدرسة والبيت، والمحيط الإجتماعي الذي ينتمي إليه التلميذ. (قطامي، ٢٠٠٢: ١٦).

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين مصطلح التدريس والدرس، حيث يُقصد بهذا الأخير المجال الزمني المخصّص لتدريس موضوع ما. ولذلك يستطيع التلميذ أن يقول: الدرس الأول مخصّص مثلاً لمادة العلّوم، والدرس الثاني مخصّص للإجتماعيات... كما يستطيع المعلّم في بداية الحصة أو الدرس أن يقول: درس اليوم عن مشكلة التلوّث أو البطالة...

أمّا ما يقوم به المعلّم من إجراءات وعمليات وما يستخدمه من أدوات ووسائل تعليميّة فهو يعني في مجموعه عمليّة التدريس، أي أنّ عملية التدريس تعني تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلّم مع تلاميذه لإنجاز مهام معيّنة لتحقيق أهداف سبق تحديدها. (اللقائي، د.ت: ١٠).

العلاقة بين التعلّم والتعليم:

يختلف التعلّم عن التعليم من حيث أنّ المصطلح الأخير عبارة عن تلقين أو تدريس يقوم به شخص هو المعلّم لشخص آخر يتلقّى المعلومات هو المتعلّم.

وقد سلطت «فارغاس» Vargas (١٩٧٧) الضوء على العلاقة بين التعلّم والتعليم داخل إطار السلوك حيث تقول: «التعلّم هو تغيّر السلوك، ونحن نُعلم الآخرين، ليكون تعلمهم أسرع وأفضل ممّا لو تركوا وحدهم ليقوموا بذلك بأنفسهم ويمكن أن يصل المعلّم إلى هذه النتيجة عن طريق تفاعله مع التلاميذ، ومن هنا نستدل على أنّ التعليم يحدث إذا ما حدث تعلم فعلاً».

ومن الجدير بالملاحظة أنّ التعلّم يمكن حدوثه دون تعليم مباشر، فالطفل مثلاً يتعلم من مصادر متعدّدة داخل المدرسة وخارجها، ومن أفراد عائلته، ومن أصدائه وأصدقائه، أو ممّا يشاهده، أو يسمعه ممّا يدور حوله، وكثيراً ما يتمّ ذلك دون تخطيط مسبق، أو إعداد أهداف محدّدة، فالكثير ممّا يتعلمه الطفل هو نتيجة حبّ الاستطلاع عنده، والرغبة في الاستكشاف، والبحث عن الجديد غير المألوف ممّا تقع عليه عيناه، أو يلتقطه بيديه، وممّا يتّخذه من أساليب للتحرّي والبحث للتعرف على ما في بيئته، وفي عالمه الخاص. وعليه فقد يتعلم دون معلم، ولكن لا تعليم دون تعلم. (عدس، ٢٠٠٠: ١١٣ - ١١٤).

ومن خلال ما ذُكر عن التعلّم والتعليم والتدريس يُلاحظ التالي:

أ - دور المتعلّم في:

- التعلّم: هو مبادر في عملية التعلّم إضافة إلى تنظيمه للمعارف.
- التعليم: دور المتعلّم في التلقّي والإمتثال لِمَا يسمع.
- التدريس: حيث يُدرّب على عمليات الإنتباه، والتذكر، والتفكير، والتنظيم، والإستيعاب.

ب - دور المعلم في :

- التعلم: أنه منسق، ومنظم، ومعقب، ومتابع للتحقق من تحقيق التعلم.
- التعليم: موجه وملّم بالمعرفة وخبير بها.
- التدريس: منظم للخبرات والمواقف والأحداث، ومعدّ للمهام التي سيتفاعل معها التلاميذ ومستشير لدوافعهم. (قطامي، ٢٠٠٢: ٢٢).

مظاهر التعلم:

وتظهر مظاهر التعلم على مستويين:

أ - تغير في التنظيم الإنفعالي:

ويأخذ أكثر من مظهر، كالعادة الإنفعالية والعواطف والميول السائدة، واكتساب الاتجاهات والقيم.

ولا شك أنّ هذا النوع من التغيير يُعتبر المسؤول الأول عن تنوع أهداف السلوك البشري، ويكشف عن مدى تحديد عملية التعليم لاتجاهات ودوافع التلاميذ المستقبلية.

ب - تغير في التنظيم المعرفي:

يعتقد الكثير من المشتغلين بالتربية والتعليم أنّ غزارة المادة وكثرة المعلومات عند التلميذ هي الأمور التي تساعد على النجاح في الحياة، إلا أنّ اكتساب المعلومات لا يُمثل إلا جانباً واحداً من جوانب التغير في التنظيم المعرفي إذ يوجد بجانبه العديد من الجوانب، وهي:

● المهارات: حيث أنّ أولى مظاهر التعلم هو التغير في السلوك، ولعل ذلك راجع إلى أنّ أول ما يطرأ على الطفل من تغيرات يتعلق بهذه التنظيمات السلوكية. وتكمن أنماط التعليم العليا في السلوك الحركي في المهارات الحركية التي تميّز الأفراد المحترفين للمهن الفنية والصناعية المختلفة، ومن أمثلتها مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة.

● إكتساب المعلومات والمعارف: فالتعليم ما هو إلا مساعدة المتعلم على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة كي تساعد على أن يواجه المجتمع الخارجي مجابهة صحيحة تيسر له عملية التكيف الناجح. والواقع إنّ المعلومات والمعارف تحتل جزءاً هاماً من خبرة الأفراد، حيث أنّهم يتلقّون خلال دراستهم

مقرّرات مختلفة المواضيع . وعلى قدر تمثيلهم لهذه المعلومات ، وهضمهم لها ، وقدرتهم على إعادة صياغتها يكون تعلمهم .

● إكتساب المعنى العام أو المدرك الكليّ: فوظيفة المؤسسة التربويّة هي تدعيم حصيلة الفرد من المدركات العامّة ، وإكساب الأفراد أكبر ذخيرة من المدركات الدقيقة المفهوم الواضحة المعالم حتى يسهل عليهم التكيف مع مشكلات العصر وصقل قدرتهم على حل المشكلات الشخصية والاجتماعيّة . . . ويتوقف إكتساب المدركات على الرموز بوجه عام واللغة بوجه خاص ، وتقوم هذه المدركات بدور هام في التكوين النفسي للإنسان فهي تفيد وظيفيّاً ، فمثلاً نستطيع أن نستمتع بمباراة كرة القدم عن طريق الإستماع إلى الراديو حيث تُذاع المباراة ، ونستطيع أن نتفاعل مع كثير من الأحداث عن طريق قراءتنا لها . ويحدث هذا كله بفضل اكتساب المدركات الكليّة أو المعاني العامّة . ويمكن التمييز بين أنواع مختلفة من المدركات كالمدركات الاجتماعيّة ومنها على سبيل المثال الحق والواجب ، وتنظيم الأسرة ، إلى غير ذلك من المفاهيم التي تتّصل بحياتنا اليوميّة الاجتماعيّة . إضافة إلى المدركات الرياضيّة كمدرجات العدد والمكان والأشكال ، ويوجد كذلك مدرجات الزمن والعلاقات الزمنيّة ، ومدرجات الجمال . . . إلخ .

● إكتساب طريقة التفكير: فلا يكفي أن تزود المدرسة التلميذ بالمعلومات المختلفة في مختلف نواحي العلوم والآداب والفنون ، بل يجب أن تُعنى عناية خاصّة بتعليمه طريقة التفكير لما تلعبه هذه العادة المعرفيّة من دور كبير في التقدّم البشري . (صالح ، د . ت : ٣١٤ - ٣٢٣) (بتصرّف) .

العوامل المؤثرة في عمليّة التعلّم:

١ - النضج:

ويُقصد بالنّضج التغيّرات الداخليّة في الفرد التي ترجع إلى التكوين الفيزيولوجي والعضويّ ، وخاصّة الجهاز العصبيّ ، حيث لا تلعب العوامل البيئيّة دوراً في خلقها . بتعبير آخر النضج هو وصول الكائن الحيّ إلى مستوى من النمو يمكنه من القيام بسلوك معيّن أو تعلم شيء معيّن .

وينقسم النضج لدى الإنسان والمتعلق بعمليّة التعلّم إلى نوعين:

أ - النضج الجسمي: ويُقصد به النمو الجسمي السويّ لأعضاء الجسم

المتعلقة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في إطارها والقدرة على التعلّم تُحدّد من خلال هذا النضج .

ب - النضج العقلي : ويُقصد به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية التي تتصل بموضوع التعلّم مع الأخذ في الاعتبار مبدأ الفروق الفردية . (سليم ، ٢٠٠٣ : ٢٥) .

٢ - الدافعية :

ليست الدافعية سلوكاً قابلاً للملاحظة بطريقة مباشرة بل هي مفهوم وُضع للتعبير عن مجموعة من العلاقات التي تنظم سلوك الكائن الحي في البيئة تحت شروط معينة .

والدوافع نوعان :

- دوافع أولية : وهي الحاجات التي ترتبط بالتكوين الفيزيولوجي للكائن مثل الحاجة إلى الطعام ، والشراب ، والهواء . . . وهي دوافع ملحّة لا بُدّ من إشباعها .
- دوافع ثانوية : ويلعب الإكتساب دوراً كبيراً في نموّها كالميلول ، والإلتجاهات ، والرغبات . . .

وقد تكون مبنية على الحاجات الأولية .

والدافعية شرط أساسي لحدوث التعلّم ، حيث أنّها تُملي على الفرد أن يستجيب لموقفٍ معيّن ويُهمل المواقف الأخرى ، وتوجّه سلوكه وُجهة معينة حتى يُشبع الحاجة الناشئة لديه .

ويرتبط بمفهوم الدافعية مجموعة من المفاهيم وهي :

أ - الحاجة : وترتبط بالمحافظة على بقاء الكائن الحي ، وتنشأ عن هذه الحاجة حالة عدم اتزان بينه وبين بيئته الخارجية ممّا يدفعه لتحقيق حالة الاتزان .

ب - الحافز : وقد قُدّم هذا المصطلح كبديلاً للغريزة ، والحافز هو ما يضع الميكانيزمات العصبية في حالة عمل وإجراء .

ت - العَرَض : وهو الموضوع الخارجي الذي يختزل الحاجة أو يُشبعها .

ث - الباعث : وهو ليس بدافع في حدّ ذاته ، حيث أن الدافع داخليّ والباعث خارجي . وهو عبارة عن مواقف وموضوعات يُحتمل حين الحصول عليها أن تُشبع الدافع . (الغريب ، ١٩٩٨ : ٤٣ - ٤٤) .

٣ - الممارسة :

وتُعتبر شرطاً أساسياً لحدوث عملية التعلّم حتى إنّ تعريفات التعلّم قد تضمّنت هذه الكلمة .

والممارسة تكرار للسلوك في حالة وجود مشير . ويؤدّي هذا التكرار إلى حدوث التعلّم .

والممارسة أنواع :

أ - التكرار : وتكرار السلوك دون إرشاد وتوجيه من الآخرين يؤدّي إلى تحسّن ضئيل في التعلّم ، كما قد يؤدّي إلى تثبيت الأخطاء .

ب - التكرار القائم على التوجيه والإرشاد : وهنا يتمّ تكرار السلوك في ضوء عملية التوجيه والإرشاد من قبل القائمين على التعلّم ويتمّ خلاله تلاشي السلوكيات الخاطئة والإبقاء على السلوكيات الصحيحة .

ت - التكرار الذي يؤدّي إلى إشباع الحاجات : يتمّ في هذه الحالة تعزيز السلوك وتثبيته ويتأتّى التعزيز من خلال إشباع الحاجات لدى الإنسان . (دمنهوري ، د.ت : ٤١) .

تعريف مصطلح التلميذ - المتعلّم :

هو أساس العملية التعلّميّة ، إذ تنصّب باتجاهه جميع الطرائق والأساليب والتقنيات التعليميّة ، بهدف تزويده بما يحتاج إليه من معرفة وثقافة ومعلومات حول مادة ما .

فقد يكون المتعلّم تلميذاً أو طالباً أو عاملاً أو مهنيّاً يتدرّب على مهنة ما ، وقد يكون أحد الجنسين ، ومن أعمار مختلفة ، إذ يتحدّد عمر المتعلّم بزمان معيّن ، إلا في صفوف المرحلة التمهيديّة حيث تحدّد القوانين عمر الطفل الذي يدخل المدرسة لأوّل مرّة . (جرجس ، ٢٠٠٥ : ٤٣٨ - ٤٣٩) .

وثمة فرق بين إصطلاح التلميذ والطالب في العملية التعليميّة العربية وحتى الدولية . . . ولقد جرى العرف وحتى القانون على أن يُقصد باصطلاح (التلميذ) الفرد الذي يُتابع دراسته في المرحلة الابتدائيّة أو الإعداديّة ، أو الثانوية ، في حين يُقصد بالطالب ذاك الذي يتابع دراسته في الجامعة أو الكلية أو المعهد العالي .

ومنذ الوهلة الأولى يتبادر إلى الذهن أن الفرق بين الإصطلاحين مرتبط بعامل السن، إلا أن ذلك غير صحيح، حيث أن كلاً من المصطلحين يعطي مرحلة تعليمية بعينها تتسم بخصائص عقلية وسلوكية مخالفة بصورة واضحة لخصائص المرحلة الأخرى. ذلك أن التلميذ يتفاعل مع المادة المعرفية المُقدّمة له بطريقة مباينة لطريقة تفاعل الطالب. حيث إن هذا الأخير في الجامعة مثلاً يكون قد تجاوز ردود فعل الدهشة المعرفية الأولى ودخل مرحلة التعمق الناضج والتعامل مع الكليات المعرفية وممارسة أنماط من التركيب أشدّ تعقيداً من أنماط ممارسة التلميذ.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى ضرورة التمييز بين التلميذ والطفل، فالتلميذ لا يكون بالضرورة طفلاً حيث يمكن العثور على رجال يتابعون دراستهم في الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي. وإنّ الرجل والمرأة يمكن اعتبارهما تلميذين مثلاً في دروس محاربة الأمية أو في التعليم الذي يتمّ بالمراسلة أو في الدروس الخصوصية.

ومن الضروري أن نُضيء فرقاً آخر بين إصطلاح «التلميذ» و«المتلقّي»... فإذا كان الأول مرتبطاً بالوظيفة التعليمية النظامية، فإنّ الإصطلاح الثاني يتّسم بالشمولية والتعميم، ذلك أن إصطلاح المتلقّي ليس مرتبطاً بضرورة مرحلة عمرية محدّدة ولا بوظيفة بعينها بما فيها وظيفة التعليم النظامي. إنّ المتلقّي في نظرية التلقي المعاصرة غير مقيّد بسن ولا بوظيفة مسبقة ولا بنوع تلك الوظيفة. إنّها نظرية تركز أساساً على الوظائف الإنفعالية والتفاعلية والذهنية التي يقوم بها القارئ وليس على سنّه أو جنسه. وفي هذا السياق يغدو التلميذ متلقياً تُوجّه له عبر الكتب المدرسية وعبر التربية رسالة أدبية وثقافية وصور بلاغية لا بدّ أن يكون له إزاءها إنفعالات وردود فعل ذهنية وتفاعل إيجابي أو سلبي. (Manhal. Net).

صفات المتعلّم الناجح :

- الإهتمام الشديد بالدراسة والبحث والتعليم.
- بذل الجهد في سبيل المعرفة والعلم.
- المذاكرة، والمراجعة، والإطلاع، والقراءة.

- تنظيم الوقت والعمل .
- المواظبة .
- شدة الإنباه والوعي . (سليمان ، ١٩٨٤ : ١٦) .

صفات المعلم الناجح :

مع أنّ لكل إنسان خصائصه وصفاته الخاصة، إلا أنّ هناك صفات وخصائص مشتركة تجمع بين المعلمين ولها أثرها على ما يحمله تلاميذهم عنهم من تصوّرات وأفكار، وما تُحدثه لديهم من إنطباع عنهم .

ويُمكن تناول صفات المعلم الناجح من زاويتين :

أ - الصفات الشخصية :

ويمكن إيجازها فيما يلي :

- أن يكون عطوفاً، يعرف متى يكون مرحاً ومتى يكون جاداً .
- متمتعاً بصحة جسدية جيّدة وبالحويّة وسلامة الحواس .
- متمتعاً بصحة نفسية واطّزان إنفعالي والقدرة على ضبط النفس، بحيث لا يسهل مضايقته ولا تبدو صورته المزاجية هوجاء مُنفّرة .
- أن يكون أنيقاً ونظيفاً، وطيب الرائحة، وحسن الهمام .
- أن يكون واضح الصوت ويُخرج الحروف من مخارجها الصحيحة، وينوّع في نبرته ولهجته .
- متودّداً إلى زملائه، بعيداً عن المشاحنات .
- يفهم تلاميذه ويعرفهم بأسمائهم، ويشاركهم في حل مشكلاتهم، وغير متحيّز في معاملتهم . (عدس، ٢٠٠٠ : ٣٦) .

ب - الصفات المهنية :

- إحترام شخصيّة التلميذ بمراعاة حاجاته واهتماماته وحقوقه ومعرفة قدراته وإمكانيّاته .
- القدرة على ضبط الصف بوعي .
- تشجيع التلاميذ على المساهمة في النشاطات المدرسيّة، لأنّ شخصيّة

الطفل تظهر على حقيقتها أثناء انطلاقه واللعب والنشاط وذلك يُساعده على التعرف على خلفياته وتفهم مشكلاته .

- مراعاة الفروق الفردية في الصف .
- تزويد الدرس بالطرائق الحيوية والمُزاح وتحديد نشاطات التلاميذ دون إسراف ليكون الجدّ هو الأصل في الدرس .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتحدثوا عن أعمالهم معظم الوقت .
- حسن التعامل مع السلوكيات غير اللائقة بحكمة وروية .
- التشجيع على حُسن الأدب والإجتهاد والجدّ في الدّراسة وذلك بالشكر والثناء والقبول والإستحسان . . . ممّا يدفع التلميذ لمزيد من النجاح .
- إضافة نشاطات على الكتب النظرية المعزولة عن تطبيقاتها في الحياة وذلك بهدف تحويل المعلومات النظرية إلى سلوكيات عملية . (شكشك، ٢٠٠٨ : ١٣١ - ١٣٢) .

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية:

- ١ - جرجس، جرجس ميشال. (٢٠٠٥): معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٢ - دمنهوري، رشاد. (د.ت): علم النفس التربوي، جدة: منشورات جامعة الملك عبد العزيز.
- ٣ - سليمان، مكي. (١٩٨٤): أساسيات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٤ - سليم، مريم. (٢٠٠٣): علم نفس التعلّم، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٥ - شكشك، أنس. (٢٠٠٨): الإرشاد المدرسي للأطفال، شعاع للنشر والعلوم.
- ٦ - صالح، أحمد زكي. (د.ت): علم النفس التربوي، ط ١٤، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٧ - عدس، محمّد عبد الرحيم. (٢٠٠٠): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٨ - العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلّم، دمشق: دار الأنوار.
- ٩ - الغريب، رمزية. (١٩٩٨): التعلّم بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- ١٠ - قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (٢٠٠٢): تصميم التدريس، ط ٢، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١١ - اللقائي، أحمد حسين وسليمان، فارعة حسن محمد. (د.ت): التدريس الفعال، القاهرة: عالم الكتب.

المواقع الإلكترونية:

- ١ - منهل الثقافة التربوية، ديوان العرب، مجلة أدبية وثقافية، على الموقع التالي:
نُظر في ١٠ / ١١ / ٢٠١٠، www.manhal.net/articles.php?action-show&id-5965

الفصل الثالث

إعداد وتدريب المعلم

- تمهيد
- تحديد مفهوم التنمية المهنية .
- أهمية إعداد وتدريب المعلم .
- أهداف إعداد وتدريب المعلم .
- نظام إعداد المعلم .
- مشروع التدريب المستمر في لبنان .

تمهيد

إنّ التربية وثيقة الصلة بالتغيّرات العلميّة والتكنولوجيّة المتسارعة التي تحدث، وعليها ملاحقة هذه التغيّرات من أجل تحقيق أهدافها في التنمية في مجالاتها المتعدّدة. ويسير دور التربية في اتّجاهين: مواكبة التغيّرات العلميّة والتكنولوجيّة من جهة، وتحقيق أهداف التنمية المطلوبة من جهة أخرى.

وقد انعكست هذه التطوّرات والتغيّرات على التربية إذ أحدثت ثورة المعلومات وتطبيقاتها التكنولوجيّة تغيّراً ملموساً على التربية من خلال تعديل المناهج والبرامج التعليميّة وما تحتويها من تغيّر في الأهداف والمحتوى وطرائق وأساليب التدريس ووسائل التقويم حتى تتناسب مع هذه التغيّرات الجديدة، لذا كان لا بدّ من إعداد المعلّمين لمواكبة هذه التطوّرات. (دياب، ٢٠٠٢: ١).

وتعدّ التنمية المهنيّة للمعلم من أساسيّات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهميّة بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم. (حمادة، ٢٠٠٧: ٨).

تحديد مفهوم التنمية المهنيّة:

إنّسّع مفهوم التنمية المهنيّة للمعلّمين بعد أن كان يُنظر إليه كمترادف للتدريب أثناء الخدمة ليُصبح التدريب جانباً واحداً منه، حيث يُعرف النمو المهني بأنّه «كل الطرُق والإجراءات التي تعمل على الإرتقاء وتحسين أداء المعلّمين».

كما يُعرّف بأنّه محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصيّة المعلّم من الناحية العلميّة والثقافيّة والاجتماعيّة المرتبطة بحياته المدرسيّة بالإضافة إلى البرامج والأنشطة التي تستهدف رفع كفايته وزيادة تأهيله للقيام بواجبه على أكمل وجه. (نصر، ٢٠٠٤: ٣٢).

أهمية إعداد وتدريب المعلم :

يُشكل المعلم أحد الركائز الأساسية للعملية التعليمية والمساعد على نجاحها وتقدمها، ولا يتم ذلك النجاح إلا بإيجاد المعلم المُعدّ إعداداً جيّداً، حتى يصبح التعليم مواكباً للعصر الذي نعيشه. (الفتلاوي، ٢٠٠٤ : ١٣).

ويمكن تلخيص أهمية إعداد المعلم في النقاط التالية :

- يُساعد في إكتساب معلومات جديدة، فالمعلومات التي بحوزة المعلم قبل الانخراط في العمل تتآكل مع مرور الأيام، فيضيق نطاق المعرفة لديه، ويحتفظ بالحد الأدنى الذي يُساعده على أداء مهمته على نحوٍ شبه مقبول، حيث أنّ طول الخدمة يؤدي إلى التكرار والرتابة ممّا يقتل روح التجديد والإستمتاع بالعمل. (صقر، ١٩٩٢ : ٣٩٦).
- يشكل إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أنّ الأبنية المدرسية، والتجهيزات، والمرافق، والمناهج، والكتب، والوسائل التعليمية تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوفّر المعلم الكفء. (الأحمد، ٢٠٠٥ : ١٩).
- يُساعد الإعداد على تعزيز وزيادة الكفاية المهنية.
- يُقدّم حُكماً على كفاية المعلمين والثقة فيهم، حيث أنّ النجاح التعليمي يرتبط بالإعداد والتأهيل التربوي، وكلما ارتفع مستوى الإعداد وزادت مستوياته وتحسّنت برامجها، زادت الثقة في خريجه، وبالتنبؤ بمدى نجاحهم في مهنة التدريس. (سعفان، ٢٠٠٧ : ٦٦).
- يُسهّم في مواجهة المشاكل التعليمية، فالمعلم المُعدّ إعداداً جيّداً يستطيع أن يُسهّم في إيجاد الحلول المناسبة لها. (دندش، ٢٠٠٣ : ١٠٠).

أهداف إعداد وتدريب المعلم :

إنّ تحديد أهداف إعداد المعلم، هو النقطة الأولى في وضع البرامج المناسبة لإعداداته، ونظراً للتغيّر الذي يطرأ على العالم من مستجدّات حديثة، يفرض على معديّ برامج الإعداد عدم وضع أهداف ثابتة على الدوام، فأهداف الإعداد متغيرة تبعاً للتغيرات الطارئة.

ومن الأهداف العامة لإعداد المعلم، ما يلي :

- تنمية الطالب / المعلم من ناحية الثقافة الشخصية والتعليم العام.
- إكسابه القدرة على التدريس وتعليم الآخرين. (عبد السميع، ٢٠٠٥ : ٤١).
- تنمية إتجاهات الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس ونحو التلاميذ.
- تعديل إتجاهات الطالب / المعلم السلبية نحو مهنة التدريس. (قنديل، ٢٠٠٠ : ١١٧).
- تمكينه من فهم احتياجات التلاميذ ومطالب العملية التعليمية.
- تمكينه من فهم متطلبات المجتمع وتطلعاته من عملية التربية.
- غرس أخلاقيات مهنة التعليم في الطالب / المعلم.
- مساعدته على امتلاك القدر من المعرفة والثقافة التي تُعينه على تقديم تخصص ما من التخصصات المعرفية. (الحامد، ٢٠٠٥ : ٢٤٦).
- الإسهام في زيادة قدرته على مواجهة الظروف المتغيرة في مجال التربية والتعليم الذي يعمل فيه، والتكيف معه.
- تنمية مجموعة من المهارات التي يتطلبها عمله التربوي، والأدوار المتنوعة التي يقوم بها، وتنمية قدراته على الملاحظة والحكم والتقويم والمشاركة في بناء وتطوير وتقويم المناهج والوسائل المعنية.
- الإسهام في زيادة قدرته على التعلم الذاتي عن طريق إكسابه مهارات البحث العلمي في جميع فروع المعرفة. (الزاهراني، ١٩٩٤ : ٢٧٢).

نظام إعداد المعلم :

وضعت المجتمعات الحديثة أنظمة تُسهم في إعداد المعلم بطريقة علمية لمهنة التعليم. ويوجد نظامان في إعداد المعلم، هما :

١ - النظام التتابعي :

وهو النظام الذي يتخذ فيه إعداد المعلم مرحلتين :

- أ - مرحلة الدراسة في إحدى الكليات أو المعاهد العليا - غير التربوية - يدرس فيها العلوم المتخصصة.
- ب - مرحلة الدراسة في كلية التربية يدرس فيها الطالب جميع العلوم التربوية، النظرية منها والتطبيقية. (سعفان، ٢٠٠٧ : ٧٧).

٢ - النظام التكاملي :

وهو الذي يتم فيه الجمع بين المواد التربوية، والمواد التخصصية في وقت واحد على مدى فترة زمنية لا تقل عن أربع سنوات، وهو المعمول به في كليات التربية. (عطا، ٢٠٠٤ : ٦٥).

ومن حيث التوقيت يُمكننا التمييز بين نوعين من الإعداد:

١ - إعداد قبل الخدمة :

ويشمل نوعي الإعداد اللذين تم ذكرهما سابقاً.

٢ - تدريب وتأهيل أثناء الخدمة :

ويُقصد به كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية. (طعيمة، ١٩٩٩ : ١٠) فالإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني للمعلمين، والتدريب هو الضمان لاستمرار هذا النمو المهني. (عبد الموجود، ١٩٧٥ : ٦٥).

وغالباً ما يهدف هذا النوع من التأهيل إلى نقل المعلومات والخبرات الجديدة لجعل المعلمين مواكبين للتطور والتجديد، وقد يتم ذلك في أثناء الدوام المدرسي أو خارجه، وفي أثناء العطل. وتمتد هذه الدورات التدريبية من يوم واحد إلى أسبوع أو أكثر بحسب أهدافها وظروف المستهدفين وحاجاتهم. ويلجأ المسؤولون التربويون إلى إعداد دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين وعن أكثر الجوانب التي يشعرون بأنهم بحاجة إلى تطويرها للتمكن من تقديم المواد التعليمية التي تلبي حاجاتهم الفعلية.

ويُعتبر التأهيل في أثناء الخدمة مكملًا للإعداد قبل الخدمة، فهو يأتي بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الميدانية الواقعية، وذلك لأن مشكلات المعلمين في أثناء الخدمة تُستمد من خبراتهم المباشرة وتتعلق بمشكلات النظام وصلته بالبيئة، والمناهج، والإمتحانات، والإدارة، ومشكلات التلاميذ، وطرق التدريس.

ومن الإعتبارات التي جعلت لتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية كبيرة مبدأ تعميم التعليم ومدد السن الإلزامي لمرحلة التعليم الأساسي. (حافظ، ١٩٩٦ : ٢ - ٩).

ويذكر «فيليب جاكسون» ثلاثة مفاهيم شائعة عن التدريب أثناء الخدمة:

أ - المفهوم العلاجي:

وهو مُصمَّم لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأصلي وعلاج تلك الأخطاء.

والتدريب بهذا المفهوم يعالج جهل المعلمين، وينتج هذا الجهل عن:

- إمّا أنّ المعلمَ تخرّج منذ فترة طويلة ولهذا فهو يحتاج إلى صقل وإعادة تكوين.
- أو أنّ المعلمَ لم يلتحق بكلّية قويّة في مقرّراتها تؤهّله للإطلاع على الجديد في تخصّصه أو في طريقة تدريس هذا التخصّص.

ب - المفهوم السلوكي:

ويركز هذا المفهوم للتدريب على ما يدور في الصف من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك. كما يركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المعلم. حيث يرى أصحاب هذا الرأي أنّ ما يحدث في الصف المدرسي هو أهم عناصر الموقف التدريسي، وعليه يجب أن يُدرَّب المعلم على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وكيف يفسّر ما يلاحظه من سلوك بينه وبين التلميذ - لفظياً كان أو غير لفظي.

ت - مفهوم النمو:

ويؤكد هذا المفهوم للتدريب على طبيعة النمو المهني للمعلمين، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي. ويُعتبر مفهوم النمو الذاتي عند «جاكسون» متمشياً مع نظريات التعلّم والنمو حيث يُنظر إلى الموقف التدريسي على أنّه موقف تعليمي يجب أن تتوفر فيه شروط التعلّم الجيّد من دافعية، وإيجابية، ومشاركة، وتعزيز، وتدعيم للخبرات المكتسبة. (حافظ، ١٩٩٦: ١٢ - ١٣).

مشروع التدريب المستمر في لبنان:

في نهاية المرحلة الثانية من خطة النهوض التربوي للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ أنهى المركز التربوي للبحوث والإنماء إنتاج وإصدار الكتب المدرسية الخاصة به وأنجز في الوقت نفسه تدريب معلمي التعليم الرسمي ومعلمي القطاع الخاص.

وفي محاولةٍ لدعم المرحلة الثالثة من خطة النهوض التربوي وُضع مشروع التعليم العام PEG (سابقاً) أي مشروع الإنماء التربوي حالياً والذي يتألف من جزئين:

الجزء الأول: ويتعلق بتنمية وتطوير المؤسسات وإدارتها.

الجزء الثاني: ويرتبط بتحسين نوعية التربية والتعليم.

حيث تمّ وضع جهاز دائم للتدريب المستمر للمعلمين بإدارة المركز التربوي للبحوث والإنماء، من أجل تحقيق الجزء الثاني من المشروع. ويرتكز هذا المشروع على مبدأ عام هو أنه لا يُمكن القيام بأي إصلاح تربوي من دون المعلمين إذ لا يقوم النظام التربوي بوظيفته إلا من خلال المعلمين، ولا يُمكن أن يتطوّر إلا بفضلهم ولا يمكن أن يتحقّق إلا بتوافر شرطين إثنيين:

١ - أن يدرك كل معلم أهداف التجديد والإصلاح التربويين إدراكاً عميقاً.

٢ - أن يتبناها ويلتزم بها في عمله اليومي.

وقد بُني جهاز التدريب المستمر على عدّة مبادئ، هي:

١ - الإستمرارية:

ويُقصد بذلك إمتداد التدريب على مدار السنة خارج أوقات الدوام التعليمي، أو في أثناء الدوام مع إيجاد بدائل للمعلمين في صفوفهم. الأمر الذي يتطلب وضع خطة للتدريب متماسكة وشفافة من دون إثقال روزنامة المعلمين من جهة والإدارة من جهة أخرى.

٢ - الإنتظام في عمل جهاز التدريب:

وهذا يعني دوام التدريب واستمراريّته، ما استدعى العمل على وضع آليات تشغيل لمركز الموارد مُسرّعة ومُعترف بها وطويلة الأمد. إضافة إلى تعزيز إنتظام العمل في جهاز التدريب عن طريق تأمين دورات تأهيل مستدامة للموارد البشرية وتجديدها بشكلٍ مستمر.

٣ - التدريب المناطقي:

أي إعداد خطة التدريب المناطقيّة، بناءً على الحاجات المحليّة وعلى تكييف التدريب بما يتلاءم مع متطلبات الواقع (واقع المعلمين والمناهج) ولهذا كان اختيار المركز للمدرّبين بحسب منطقة السكن. (غريب، ٢٠٠٧: ٣٠ - ٣٢).

مراجع الفصل الثالث

- ١ - الأحمّد، خالد طه. (٢٠٠٥): تكوين المعلّمين من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٢ - حافظ، إبراهيم. (١٩٩٦): التعليم والقوى البشريّة والنمو الإقتصادي، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة.
- ٣ - الحامد، محمد بن معجب. (٢٠٠٥): التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة، رؤية الحاضر وإستشراف المستقبل، ط٢، الرياض: مكتبة الراشد ناشرون.
- ٤ - حمادة، محمّد وآخرون. (٢٠٠٧): الإتّجاهات المعاصرة في إعداد المعلّم وتنميته مهنيّاً، الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربويّة والمناهج.
- ٥ - دندش، فايز مراد. (٢٠٠٣): دليل التربية العمليّة وإعداد المعلّمين، الإسكندريّة: دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- ٦ - دياب، سهيل رزق. (٢٠٠٢): واقع برنامج إعداد المعلّمين بكليّات التربية بفلسطين، ورقة عمل، غزّة: جامعة القدس المفتوحة.
- ٧ - الزاهراني، سعود حسين. (١٩٩٤): المعلّم، إعداداه تدريبيه وتقويمه، جدّة: دار البلاد للطباعة والنشر.
- ٨ - سعفان، محمّد أحمد. (٢٠٠٧): الإتّجاهات الحديثة في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلّم، ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٩ - صقر، عبد البديع. (١٩٩٢): إثنا عشر عاماً مع الأستاذ البنا، الإسكندريّة: دار المدائن.
- ١٠ - طعيمة، رشدي. (١٩٩٩): المعلّم، كفاياته إعداداه وتدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١ - عبد السّميع، مصطفى وحدالة، سهير محمّد. (٢٠٠٥): إعداد المعلّم تنميته وتدريبه، عمّان: دار الفكر ناشرون مؤرّعون.

- ١٢ - عبد الموجود، محمد عزّت. (١٩٧٥): تدريب المعلمين أثناء الخدمة دراسة في المفهوم والوظيفة، ورقة عمل مقدّمة إلى حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وثيقة رقم ٢، البحرين: جامعة الدول العربيّة، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.
- ١٣ - عطا، إبراهيم. (٢٠٠٤): المعلم إعداد وتدريبه ومسؤوليّاته، القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة.
- ١٤ - غريب، نزار. (٢٠٠٧): التدريب المستمرّ، آفاقه وأبعاده، المجلة التربويّة، العدد ٣٩، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- ١٥ - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٤): تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٦ - قنديل، يس عبد الرحمن. (٢٠٠٠): التدريس وإعداد المعلم، ط٣، الرياض: دار النشر الدولي.
- ١٧ - نصر، نجم الدين نصر. (٢٠٠٤): التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلّة كليّة التربية، العدد ٤٦، مصر: جامعة الزقازيق.

الفصل الرابع

التخطيط للتدريس وطرائق التعليم

- تعريف التخطيط للتدريس
- ركائز التخطيط للتدريس
- أهمية التخطيط للتدريس
- مقومات التخطيط الجيد
- أنواع التخطيط للتدريس
- متطلبات تخطيط الدرس :
- ١ - تحديد المكتسبات السابقة
- ٢ - تحديد الأهداف
- ٣ - مراعاة حاجات التلاميذ
- ٤ - التهيئة للدرس
- ٥ - تحديد الوسائل التعليمية
- ٦ - تحديد طرائق التدريس

تعريف التخطيط للتدريس

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية، ويُعدّ التخطيط من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس، والذي يقوم به المعلم قبل مواجهة تلاميذه في الصف، ويُشير التخطيط إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم. (زيتون، ١٩٩٢ : ٣٧١ - ٣٧٢).

وهو عملية يرى فيها المعلم المستقبل ويضع في ضوئه إطاراً للعمل . وهو مهارة تدريسية يجب أن يتّسم بها أداء المعلم عند قيامه بتخطيط وإعداد دروسه اليومية والتي تجعله يقوم بهذا الأداء بسهولة وسرعة ودقة، وتتضمّن :

- ١ - صياغة الأهداف بعبارات محدّدة قابلة للقياس .
- ٢ - تحديد إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف .
- ٣ - تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس .
- ٤ - تحديد أساليب التقويم التي سيوظفها المعلم في الدرس . (الهويدي، ٢٠٠٢ : ١٧) .

ركائز التخطيط للتدريس :

إنّ أيّ تخطيط سواء أكان على المدى القريب أم على المدى البعيد يعتمد على ما يلي :

- تصوّر المعلم لحاجات التلاميذ .
- مهارات المعلم وأولوياته .
- الخطوط العريضة للمنهاج والسياسة الإدارية والتربوية العامة، وعلى المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار :

- أ - مدى ما يتوفّر لديه من تسهيلات تربويّة .
- ب - مدى ما يتوفّر لديه من مصادر المعرفة المتنوّعة .
- نوع تصميم غرفة الصف .
- توفّر الزمن الكافي لما تتطلبه الحصّة الصفّيّة من شرح ومناقشة وأنشطة .
- (عدس، ٢٠٠٠ : ١١٠) .

أهميّة التخطيط للتدريس :

- تتمثّل أهميّة التخطيط في عدّة اعتبارات من أهمّها :
- تنظيم تنفيذ التدريس وتقييمه بنظام دون عشوائية .
- تهيئة بيئة تعلم منتجة ومثمرة وموجّهة نحو الأهداف السابق تحديدها .
- تقديم تغذية راجعة للمعلم عن مدى صحّة تصوّراته الفعليّة أثناء تخطيط التعليم وتعديل مسار هذه التصرّوات بما يُسهم في تحقيق الأهداف .
- إستعداد المعلم لما يحدث من عوامل طارئة ومشكلات داخل حجرة الصف، وتقديم الحلول الملائمة والتصرّف المناسب إزاء هذه العوامل والمشكلات .
- إعداد تصوّر لتوزيع الزمن أثناء تنفيذ التخطيط، يُسهم في إدارة زمن التعلّم بكفاءة .
- إختيار الأنشطة العلاجيّة والإثرائيّة مسبقاً، ممّا يُسهم في دمج التلاميذ في عمليّات التعلّم النشط على نحو صحيح، وإثارة إهتمامهم نحو موضوع الدرس، الأمر الذي ينعكس بدوره على عمليّات التفكير وحل المشكلات وإتخاذ القرارات لدى التلاميذ .
- رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس وتقويمه .
- يُجنّب المعلم العشوائية في الكثير من المواقف الطارئة والمخرجة .
- (الشربيني، ٢٠٠٢ : ٦) .

مقومات التخطيط الجيد :

- يتطلب التخطيط من المعلمّ الإعتبارات الآتية :
- كتابة التخطيط ، حيث يصعب على المعلمّ التفكير في كيفية تنفيذ الدرس ، أو مواجهة المواقف وهو في حجرة الدراسة دون وجود خطة مكتوبة .
- تحديد توقيتات تنفيذ مراحل الدرس وأنشطته أثناء التخطيط .
- مرونة تخطيط الدرس ، فيمكن للمعلم تغيير تخطيطه بناء على مستجدّات حجرة الدراسة ، وتطويره بما يتفق مع المواقف .
- إستمرار التخطيط ، حيث أنّه من الصعوبة إعتماد المعلمّ على خبرته فقط .

أنواع التخطيط للتدريس :

أولاً: الخطة السنوية أو بعيدة المدى :

يقوم المعلمّ بوضع خطة سنوية للمادة العلمية التي يقوم بتدريسها ، إذ يوزّعها على أشهر السنة بالتساوي مع مراعاة المادة العلمية من حيث الصعوبة والسهولة ، ومع مراعاة أيام الإمتحانات الفصلية ، ونصف السنة ، ونهاية السنة ، والإجازات الرسمية ، ليتمكن من توزيع هذه المواد على مدار السنة .

أ - متطلبات التخطيط السنوي :

- ١ - معرفة أهداف تدريس المادة في المرحلة التي يدرّس فيها المعلمّ .
- ٢ - معرفة أهداف تدريس المادة في الصف الذي ينوي التخطيط لتدريسه .
- ٣ - الإطلاع على المقرّرات الدراسية .
- ٤ - تحليل المناهج تحليلاً دقيقاً .
- ٥ - الرجوع إلى دليل المعلمّ وخاصة وأنّ أدلة المعلمّ للمناهج الجديدة فيها معلومات أساسية مفيدة ومساعدة .
- ٦ - الإطلاع على الإمكانيّات المتاحة في المدرسة .

ب - عناصر الخطة السنوية :

- ١ - البُعد الزمني : يُعبّر عن توزيع المحتوى على أشهر وأسابيع السنة الدراسية .

- ٢ - الموضوعات: أي وَحَدَات أو موضوعات المقررات الدراسية.
- ٣ - الأهداف والمحتوى: ويدلّ هذا العنصر على الأهداف المرجو تحقيقها ويجب أن تتضمن هذه الأهداف المحتوى مُصاغاً صياغة عامة حتى لا يخلط المعلم بينها وبين الأهداف السلوكية المعتمدة في التخطيط اليومي.
- ٤ - الأساليب والأنشطة والوسائل: يحدّد المعلم في هذا العنصر:
 - أ - الأنشطة التي ينوي القيام بها.
 - ب - الوسائل والتقنيات التي سيستخدمها في تدريس الوحدة مفصلة.
- ٥ - التقييم: يحدّد المعلم أساليب التقييم التي سيتبعها لتقييم الأهداف والأنشطة ويجب أن تكون منسجمة مع الأهداف ومتفرعة منها. (جابر، ١٩٩٨: ١٥).

ثانياً: الخطة الشهرية أو متوسطة المدى:

على المعلم أن يدوّن في دفتر تحضير الدروس الخطة الشهرية إذ يقوم بتوزيع الموضوعات على الشهر الواحد، من خلال إعداد جدول بذلك، وبالتساوي مع الأشهر الأخرى.

ثالثاً: الخطة اليومية أو قصيرة المدى:

يقوم المعلم بوضع خطة يومية يكتبها قبل دوام المحاضرة، ويتناول فيها الآتي:

- ١ - وضع التاريخ واليوم والسنة.
- ٢ - كتابة الموضوع الجديد.
- ٣ - توضيح الهدف الخاص والهدف العام من الدرس. (الحصري، ١٩٧٥: ١٩).
- ٤ - العرض: ويشمل:

أ - تهيئة البيئة المادية والجو النفسي المحفّز للتعلّم من خلال شدّ انتباه التلاميذ عن طريق خبر، أو قصة طريفة، أو ملاحظة حياتية...

ب - مناقشة الخبرات السابقة التي تتعلق بالموضوع الجديد، ويتمّ من خلالها تهيئة المتطلّبات السابقة للتعلّم الجديد من خلال التأكّد أنّ التلاميذ أتقنوا التعلّم السابق وبلغوا الأهداف المنشودة، وهذا ما يُطلق

عليه إسم «الإستعداد القبلي» أو «المكتسبات السابقة»^(١).

ت - وُضِل الخبرات السابقة بالموضوع الجديد.

ث - تسجيل الأهداف المتوقع من التلميذ أن يبلغها بعد إعطاء هذه الحصّة، وتُصاغ صياغة سلوكيّة واضحة محدّدة قابلة للقياس ومتنوّعة ومناسبة للمحتوى والأساليب والأنشطة.

ج - تحديد الأساليب والوسائل التعليميّة والأنشطة، ويتمّ فيها تدوين:

● نوع الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم في تنفيذ الحصّة.

● الأنشطة التي سيقوم بها المعلّم.

● الوسائل والتقنيّات التي سيستخدمها المعلّم وكيفية استخدامها.

● الأنشطة التي سيقوم بها التلاميذ إما إفرادياً أو ضمن عمل مجموعات.

ح - التقييم والتقويم: ويقيس الأوّل مدى تحقّق الأهداف أما الثاني فيُعالج القصور، لذا يجب أن يكون مستمراً حيث يتمّ تقويم الهدف قبل الانتقال إلى الهدف الثاني. ويسجّل المعلّم طريقة التقويم التي سيستخدمها في تقويم الهدف (أسئلة، تصويب إجابات، تدقيق، أعمال، اختبار، تحرير قصير، ملاحظة أداء...).

خ - الزمن: حيث يسجّل المعلّم الزمن اللازم لتحقيق الهدف مع تقويمه بشكلٍ تقريبيّ.

د - الملاحظات: ويسجّل فيها المعلّم ملاحظاته حول سير الدرس وما قد يتعرّض له من صعوبات ومفاجآت ومواقف طارئة للإفادة منها مستقبلاً في التخطيط الدراسي أو السنوي.

ذ - الأنشطة اللاصفية: ويسجّل فيها المعلّم الواجبات التي ينوي تكليف التلاميذ بها. (النّجار، ١٩٩٣ : ٣٤ - ٣٦).

(١) المكتسبات القبليّة: هي المعلومات والمفاهيم والحقائق والنظريات والمبادئ وإستراتيجيّات التفكير التي سبق أن اكتسبها المتعلّم وتدرّب عليها، وأصبح متمكناً منها والتي تصبح من مميّزات التعليم الجديد. ومن أهدافها أنّها تسهّل التعلّم الجديد، وتربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وتنقل المعرفة وتعالج المفاهيم، وتدرّب الذاكرة الإجرائيّة ممّا يسهّل حفظ المعلومات وتخزينها على المدى البعيد.

متطلبات تخطيط الدرس :

أولاً: تحديد مكتسبات التلاميذ السابقة :

ممّا لا شكّ فيه أنّ التلاميذ في أيّ صف دراسي لديهم قدر لا بأس به من المعلومات والمهارات السابقة التي تتّصل بموضوع الدرس الذي سيقوم المعلم بتدريسه، وهذه المعلومات ضرورية للبدء في تعلّم مادّة الدرس الجديد.

فالمعلّم الذي سيقوم بالتدريس لتلاميذ الصف الرابع أساسي موضوع «ضرب الكسور العشرية» مثلاً لا بدّ أن يعرف أنّ تلاميذه في هذا الصف قد سبق لهم دراسة مفهوم الضرب ومفهوم الكسر العشري، ولذا فإنّ بإمكانهم ضرب أعداد صحيحة بسيطة، كما أنّ بإمكانهم تمييز الكسر العشري من بين مجموعة من الأرقام أو الرموز الرياضية.

ولذا فإنّ أوّل المهارات التي ينبغي على المعلّم إمتلاكها والتدريب عليها: مهارة تحديد الخبرات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس لدى التلاميذ، إذ أنّ هذا التحديد ضروريّ لصياغة الأهداف ولتصميم استراتيجية التدريس. (عبد المجيد، د.ت: ٢ - ٦).

ثانياً: تحديد الأهداف :

يحتاج التلاميذ في أيّ موقف تدريسي إلى :

أ - معرفة المبرّر أو المبررات التي من أجلها يدرسون هذا الموضوع أو ذاك .

ب - معرفة خطة العمل في دراسة الموضوع .

ت - معرفة كيفية تنفيذ هذه الخطة .

ث - معرفة أثر ما بذلوه من جهد من أجل تنفيذ تلك الخطة . (اللقاني،

د.ت: ٣١).

وتتعدّد المصطلحات والتّعبير المُستخدمة في صياغة الأهداف التّربويّة، بحيث نجدّها تختلف من بلدٍ إلى آخر، بل وأيضاً من باحثٍ إلى آخر في البلد الواحد.

وقد اعتمدت لجنة التقييم والإمتحانات في المركز التربويّ للبحوث والإنماء التّعبير التّالية :

١ - «غاية» أو «هدف عام» للتعبير عن مُبتغى يتعلّق بقيمة إجتماعيّة معيّنة . وتُعتبر الأهداف العامة هي الخطوط الموجهة للنظام التربويّ، مثلاً: «يهدف النظام التربويّ إلى تطوير إستقلاليّة التلميذ بحيث يكون قادراً على اتّخاذ قرارات تتعلّق بمستقبله، ويتحمّل مسؤوليّة تلك القرارات». وتمثّل الأهداف التربويّة إذن، المستوى العام جداً من التطلّعات التربويّة التي يودّ فلاسفة التربية أو رجال الدّولة أن تسود المجتمع مثل السّعي لإقامة مجتمع عادل أو مثل تحقيق ديمقراطيّة التربية .

وعند بنائها يجب أن تتوافر عدّة أسس ومعايير رئيسيّة، من أهمّها:

- الواقعيّة: أي أن تلامس الأهداف مشكلات الواقع التربوي والإجتماعيّ الفعلية .
- الشمول: أي أن تكون الأهداف ممثلة لوظائف التربية والتعليم المختلفة وأن لا تقتصر على جانب واحد من جوانب التعليم .
- الوضوح: أي أن تُصاغ الأهداف العامة صياغة واضحة محدّدة تمنع اللبس ويفهمها كلّ من المخطّط والمنفّذ على السّواء .
- إمكانيّة التطبيق: أي المواءمة بين الوسائل اللازمة لتنفيذ الأهداف والإمكانات الفعلية المتوفّرة في الواقع التربويّ والإجتماعيّ .
- وتكمن فوائد تحديد الأهداف التربويّة وأهميّتها في النقاط التّالية:
- تشكيل الإطار العام الذي تتحرّك فيه كلّ عناصر النظام التربويّ .
- المساهمة في التّخطيط الملائم للعملية التربويّة .
- المساعدة على تقويم المناهج .
- مساعدة المعلّم والمتعلّم في توفير الوقت والإستفادة منه .

٢ - «هدف تعلّمي» أو «هدف خاص» للتعبير عمّا يُريد المعلّم أن يتعلّمه التلميذ خلال حصّة تعليميّة، أو خلال درس معيّن، مثلاً «سرد قانون كولومب» .

أي هو الأداءات المحدّدة التي يكتسبها المتعلّمون خلال إجراءات تعليميّة محدّدة وتسمّى الأهداف التعليميّة الأهداف القريبة، أو المباشرة، أو الخاصّة وتتبع هذه الأهداف بشكل مباشر الأهداف التربويّة العامة وترتبط بها، وتنقسم بدورها إلى قسمين:

أ - الأهداف الوسيطية: وهي التي تتحقق من خلال فصل دراسي أو عدد معين من الساعات.

ب - الأهداف الإجرائية: وهو ما يُتوقع من المتعلم اكتسابه خلال حصّة دراسية معينة أو خلال وقت معين. وهو الهدف الأولي أو السلوكي. فهو يصف عن طريق صياغته بفعل مضارع السلوك النهائي المطلوب من المتعلم تحقيقه، ويكون محدداً، واضحاً، دقيقاً، وقابلاً للقياس.

ويمكن لنا، بصورة عامّة، أن نعتبر الأهداف التي تبدأ بكلمات من نمط: تحليل، شرح، تفسير، إنشاء... أعلى مستوى من تلك التي تبدأ بكلمات من نمط: سرد، تعريف، تسميع، تسمية، وصف...

ورغم اختلاف العبارات في تحديد الهدف السلوكي، إلا أنّ المضمون واحد، فنجد أنّ هذه التعريفات لا تهمل ثلاثة عناصر رئيسية في التعريف، وهذه العناصر هي التغير في السلوك، وأنّ الهدف هو المتعلم، وأخيراً معرفة النتيجة.

ومن أمثلة هذه التعريفات:

١ - وصف لتغير سلوكي يُتوقع حدوثه في شخصية التلميذ؛ لمروره بخبرة تعليمية وثقافية مع موقف تدريسي. أو هو الهدف الذي يمكن ملاحظته، والذي سوف يكون التلميذ قادراً على أدائه بعد أن تكتمل فترة تعلّمه. (طه، ١٩٨٩ : ٨٢).

٢ - الأهداف السلوكية وتسمى أيضاً الأهداف الإجرائية أو الأدائية أو القياسية: وهي نتائج متوقعة من عملية التعليم، تُصاغ في عبارات تصف أداء المتعلم الذي يمكن ملاحظته، والذي يستطيع المتعلم أن يُظهره سلوكياً في نهاية عملية التعليم. (سالم، ١٩٩٧ : ٢٨).

ويتمّ تصنيف هذه الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعاً لطبيعة القدرة:

أ - المعارف Savoirs وتتمثل بالنسبة لمادة ما، في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

ب - المهارات Savoir - Faire: وتتمثل في تطبيق قدرة حسب حركته على موضوع

للتعلّم . ويتمّ تطويرها من خلال التمرّن على تنمية مراحلها في مواضيع تعلّم مختلفة .

ت - المواقف والاتجاهات / حُسن التواجد - Savoir - être : ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيو - وجدانية على موضوع تعلّم ، كالتعود على تصفّح «قاموس المنجد» للبحث عن معنى كلمة .

الهدف من صياغة أهداف الدرس :

- ١ - توفّر للمعلّم الأسس التي تمكّنه من توجيه عمليّة التدريس وتوضّح للآخرين ما يهدف إلى تحقيقه .
- ٢ - توفّر أساساً سليماً للتخطيط الجيد الذي يُساعد المعلّم على اختيار المحتوى التعليمي وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة .
- ٣ - تحدّد المعايير التي تساعد المعلّم في جعل تدريسه أكثر إثارة وتشويقاً .
- ٤ - توجّه الأهداف السلوكيّة عمليّة التدريس ، فيطمئن المعلّم من حدوث نتائج إيجابية محقّقة بإنهاء التدريس .

صياغة أهداف الدرس :

يحتاج المعلّم في هذا الشأن إلى معرفة خصائص أهداف الدرس كما يجب أن تكون ، حتى يستطيع الحكم على مدى سلامة ما يحدّده من الأهداف لدروسه . وأولى هذه الخصائص هي النظر إلى التلميذ باعتباره المحور الرئيسي وليس المادّة العلميّة ، ممّا يعني أنّ الجهد المبذول في تخطيط المنهج وتنفيذه وهو جهد مرتبط أساساً بالأداء المتوقع من التلميذ ، لذلك فإنّ صياغة الأهداف لا بدّ أن تكون وصفاً دقيقاً إجرائياً لأشكال الأداء المختلفة والمتوقّعة من التلاميذ في نهاية الدرس ، والخاصيّة الثانية هي أنّ أهداف الدرس يجب أن تكون نوعيّة ، بمعنى أنّها يجب أن تكون واضحة ومحدّدة ، والسبيل إلى ذلك هو أن تبدأ بفعل إجرائي ، أما الخاصيّة الثالثة فهي ضرورة إشتغال الهدف على ناتج واحد من نواتج التعلّم .

ويمكن إختصار شروط صياغة الهدف في ما يلي :

- ١ - أن يكون الهدف واضحاً ومحدّداً ، بحيث لا يختلف على تفسيره اثنان ،

- فالهدف الغامض يُعطي تفسيرات مختلفة، وبالتالي نتائج غير مرغوبة ومتفاوتة.
- ٢ - أن يكون قابلاً للملاحظة في ذاته وفي نتائجه المطلوبة.
- ٣ - أن يكون قياسه ممكناً، فهذا يساعد على تقييم نتيجة التعلم، وبالتالي تقييم مدى تعديل سلوك التلميذ.
- ٤ - أن يوجّه الهدف السلوكي نحو سلوك التلميذ وليس نحو نشاط المعلم؛ لأنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية فمن أجله تُكتب الأهداف.
- ٥ - أن تشتق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة للمقرر.
- ٦ - عدم تكرار وتداخل الأهداف السلوكية.
- ٧ - أن يوجّه الهدف السلوكي إلى ناتج تعليمي واحد، فلا يتضمّن الهدف الواحد أكثر من هدف سلوكي في الفقرة الواحدة.
- ٨ - أن يوجّه الهدف السلوكي إلى نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم المقررة.
- ٩ - أن تحتوي عبارة الهدف السلوكي على القاعدة التالية:
- أن + الفعل السلوكي + التلميذ + مصطلح المادة العلمية + الحد الأدنى للأداء.
- أن للتأكيد على ملاحظة السلوك أو الأداء أو توقّعه.
- الفعل السلوكي: يمكن ملاحظته في داخل الصف؛ لأنّ هناك أفعالاً ليست سلوكية يصعب قياسها.
- التلميذ: ويقصد به المتعلم.
- مصطلح المادة العلمية: وهو الجزء الخاص من الدرس المراد السؤال عنه.
- الحد الأدنى للأداء: وهو الأداء المقبول من التلميذ، ويُقيّم التلميذ في ضوءه. (الخطيب، ١٩٩٧: ٤١).

العناصر غير الأساس	العناصر الأساسية			الهدف السلوكي	م
	المحتوى المرجعي العام	الفعل السلوكي المضارع			
المستوى الأدنى للأداء المتوقع					
مكونين فقط	مكونات الزهرة الأساسية	يعدد		أن يعدد اثنين فقط من مكونات الزهرة الأساسية بالترتيب من الداخل للخارج	١ -
قراءة سليمة دون أخطاء مدة دقيقتين	الدرس السادس	يقرأ		أن يقرأ التلميذ الدرس السادس من الكتاب المدرسي قراءة سليمة دون أخطاء في مدة دقيقتين فقط	2 -
مدة لا تزيد عن 5 دقائق بدقة لا تقل عن 70٪	الكشف عن النشا في البطاطا	يكشف		أن يكشف التلميذ عن النشا في البطاطا في المعمل المدرسي بدقة لا تقل عن 70٪ في مدة لا تزيد عن 5 دقائق	3 -

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف :

إنَّ صعوبة تحديد الهدف السلوكي المطلوب هو الذي يجعل الكثير من المعلمين يقعون في بعض الأخطاء، ولعلَّ من أبرز الأخطاء الشائعة ما يلي :

أ - وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك التلميذ، ومثال ذلك :

- تعريف التلاميذ بأنواع الأفعال .

- أن تزداد قدرة التلاميذ على القراءة .

ففي المثال الأوّل ركز المعلم على نشاطه هو وأهمّل التلاميذ، وفي المثال الثاني يشير إلى أنّ المعلم هو الذي سيقوم بالعمل على زيادة قدرة التلاميذ على القراءة وليس التلميذ نفسه .

ب - وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم، ومثال ذلك :

- أن يكتسب التلميذ معرفة تكوين الجمل .

فنجد أنّ هذا المثال يركّز على عملية التعلم، دون نتائجه .

ج - تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم، ومثال ذلك :

- أن يدرس التلميذ موضوع . . . في القراءة . (حمدان، ١٩٨٤ : ٣٣) .

د - صياغة أهداف مركّبة :

والمقصود أن تتضمّن عبارة الهدف أكثر من ناتج للتعلم، ومثال ذلك : أن يذكر التلميذ قاعدة الفعل المضارع، ويكون جملة بها فعل مضارع .

فوجود أكثر من ناتج تعليمي واحد فيه إرباك للتلميذ، فقد يعرف القاعدة ولكنّه لم يستطع أن يحضر جملة بها فعل مضارع .

هـ - إستعمال أفعال لا تصلح للصياغة السلوكية :

يستعمل بعض المعلمين أفعالاً لها أكثر من تفسير، وبذلك يصبح الهدف غير دقيق وغير واضح وغير محدّد، أو أفعالاً لا يمكن قياسها أو ملاحظتها في حدّ ذاتها، فتنتفي صفة سلوكيّة الهدف، ومن أمثلتها: يعرف، يتذوّق، يعي، يتذكّر، يوضّح، يفهم، يدرك، يعتقد . . . (الحوالدة، ١٩٨٤ : ١٢) .

أقسام الأهداف السلوكية :

تمّ تقسيم الأهداف السلوكية على أساس عدد من الجوانب ، ولكن عند ذكر تقسيم أو تصنيف أو مجالات الأهداف السلوكية فإنه يتبادر للذهن التصنيف على أساس الجوانب الأدائية ، ولعلّ من أشهر هذه التصنيفات والتقسيمات هو تصنيف «بلوم» ، Taxonomie de Bloom فقد قسّم الأهداف إلى ثلاث مجالات هي :

١ - المجال المعرفي أو الإدراكي :

ويختص هذا المجال بالمعارف والمعلومات التي تقتضي تعديلات في السلوك اللفظي والمعرفي للمتعلم ، وقد تمّ تقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متدرّجة من البسيط إلى المعقّد ، بالإضافة إلى أنّ كل مستوى يعتمد على المستوى الذي يسبقه ، وهذه المستويات هي :

أ - التذكّر Connaissance : ويمثل أدنى مستوى من المجال المعرفي حيث يتمثّل في القدرة على تذكّر المعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرّف عليها .

ب - الفهم Compréhension : وهو القدرة على إدراك واستيعاب معنى المادة التي يتعلّمها التلميذ ، وكذلك تفسير ما تعلّمه ، وصياغته في أشكال جديدة .

ث - التطبيق application : ويتمثّل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في مواقف جديدة أو إجرائية أو استخدام العموميات في مواقف غير مألوفة للفرد .

ج - التحليل analyse : وهو قدرة المتعلّم على تحليل المادة إلى عناصرها الأساسية المكوّنة لها ، وكذلك العلاقة بين الأجزاء ، والأسس التنظيمية المستخدمة .

ح - التركيب synthèse : وهو وضع الأجزاء والعناصر معاً ؛ لتكوّن شيئاً واحداً ، وكلاً متكاملاً ، ويتّضح في هذا المستوى الإبداع والإبتكار لدى المتعلّم .

خ - التقويم évaluation : وهو إصدار حكم أو اتخاذ قرارات مناسبة في ضوء معايير معينة ، وتتضمّن هذه العملية جميع القدرات السابقة ، وتمثّل أعلى مستوى من مستويات المجال المعرفي . (الخطيب ، ١٩٨ : ١٩٩٧) .

ويوضّح الجدول التالي هذه المستويات :

تصنيف بلوم للأهداف

أولاً: المجال المعرفي (الإدراكي): يشمل هذا المجال كل ما يتوقع أن يعرفه المتعلم من حقائق ومبادئ

م	مستوياته	تعريف	أمثلة لأفعال سلوكية
1	التذكر أو المعرفة	معرفة المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات	يذكر، يتعرف، يسمي، يحدد
2	الفهم	تعبير الفرد عما تعلمه من معارف واستخدامها	يشرح، يفسر، يستنتج، يترجم
3	التطبيق	القدرة على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة	يمثل، يجدول، يحسب . . .
4	التحليل	القدرة على تحليل المادة إلى عناصرها الأساسية المكونة لها	يفرق، يربط، يحدد العناصر الرئيسة
5	التركيب	القدرة على وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد	يصف، يبتكر، يصمم، يربط
6	التقويم	القدرة على إصدار الحكم على شي ما	يقدر، يقارن، يثمن، يحكم، ينقد

جدول رقم (٣): مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم

غير أنه تبين أن هناك مشكلة تتعلق بالتمييز بين مستويي التطبيق Application والفهم Compréhension فقدرة المتعلم على تطبيق المعرفة تُعدّ دليلاً واضحاً على فهمه للمادة المتعلمة، لذلك فإنّ التوجّه الجديد الآن هو أنّ التطبيق، والفهم مترادفان. كما أن «ستيجنز» (Stiggins, ١٩٩٤) قدّم أدلةً تجريبية تدحض فرضية البنية الهرمية للمستويات. وأوضح أنه يُمكن تقديم معارف معقّدة، وتمارين تتطلّب الفهم، وتكون أكثر تعقّداً في مستواها المعرفي من مستوى التحليل أو التركيب، لذلك فهو يرى أنّ طريقة عرض السؤال، والقيود التي تُفرض على الاستجابة هي التي تُحدّد مدى تعقّد مهارات التفكير التي يتمّ تقويمها.

لذلك قام «كراثول ومعاونوه» (Krathwohl et al, ٢٠٠١) بإعادة النظر في تصنيف بلوم ومراجعته، إستناداً إلى النتائج المتجمّعة للبحوث والدراسات في العقود الخمسة السابقة. (علام، ٢٠٠٧: ٩٨ - ٩٩).

٢ - المجال الوجداني:

ويُقصد به الأهداف المرتبطة بالقيم المستمّدة من العقائد والتقاليد، والتي تسعى إلى أن يسلك المتعلّم سلوكاً وجدانياً تجاه الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات وقد صنّف كراثول وزملاؤه (١٩٤٤) التعلّم الوجداني في خمس مستويات، هي:

أ - التقبّل أو الإنتباه: ويتمثّل في استعداد المتعلّم للاهتمام بمثير معيّن أو ظاهرة معيّنة، ويتضمّن هذا المستوى، المستويات التالية: الوعي أو الإطلاع، والرغبة في التلقّي، والإنتباه المنضبط.

ب - الإستجابة: وتكون بمشاركة التلميذ الإيجابية والحسيّة والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتّضح فيه الميول والإهتمامات، ويندرج تحت هذا المستوى عدد من المستويات: الإذعان في الإستجابة، الرغبة في الإستجابة، الإرتياح للإستجابة.

ج - التقييم: وهي القيمة التي يعطيها المتعلّم لشيء معيّن، أو القيم التي يعبر عنها بسلوك ظاهر وواضح، ويتّصف هذا السلوك بقدر من الثبات والإستقرار، ويتضمّن المستويات التالية: تقبّل قيمة معيّنة، تفضيل قيمة معيّنة، الإقتناع أو الإلتزام.

د - التنظيم: ويتمثّل في عملية الجمع بين أكثر من قيمة، ومحاولة حلّ التناقضات بينها، وتحديد العلاقات المتبادلة بينها، ثم بناء نظام قيمى يتّسم بالثبات والاتّساق الداخلي، ويتضمّن تحته المستويات التالية: إعطاء تصوّر مفاهيمي للقيمة، ترتيب نظام القيمة.

هـ - التمييز: يتّسم سلوك الفرد في هذا المستوى بالاتّساق الداخلي، الذي يضبط سلوكه ويوجّهه فترة من الزمن، فيصبح للفرد شخصيّة يميّز بها، وأسلوب خاص في حياته، بجانب فلسفة عامة حول العالم المحيط به، ويندرج تحت هذا المستوى ما يلي: إعطاء تصوّر مفاهيمي للقيم، تجسيد القيم.

وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

ثانياً : المجال الإنفعالي (الوجداني) :

م	مستوياته	التعريف	أمثلة لأفعال سلوكية
١	التقبل	جعل المتعلم يهتم ويتقبل وجود مشيرات معينة	يصف، يجيب، يختار . . .
2	الاستجابة	المشاركة الإيجابية للمتعلم	يقرر، يروي، يكتب، يناقش
3	التقييم	وهي القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين	يساهم، يفرق، يقترح . . .
4	التنظيم	وهو التنظيم القيمي، ويشير إلى الجمع بين أكثر من قيمة	يدعم، يغير، يركب
5	تكامل القيمة مع سلوك الفرد (التمييز)	تكوين قيمة أو نظام قيمي معين لدى المتعلم تضبط سلوكه فترة من الزمن	يتحقق من، يؤدي، يعدل، يميز

جدول رقم (٤) : مستويات المجال الانفعالي الوجداني

٣ - المجال النفسي - حركي (المهاري) :

ويعدّ هذا المجال من الأهداف المركّبة التي تتطلب تآزراً حركياً ونفسياً وعصبياً وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفيّة، ويتكوّن هذا المجال من سبع مستويات، هي :

أ - الإستقبال : ويتضمّن عملية الإدراك الحسي، والإحساس العضوي والتنبّه والوعي الذي يقود إلى النشاط الحركي .

ب - التهيئة : وهي الإستعداد النفسي والبدني لأداء سلوك معين .

ج - الإستجابة الموجهة : وتتمثّل في تعلّم المهارات المركّبة بوساطة التقليد أو المحاولة والخطأ في ضوء معيار أو حكم معين .

د - الإستجابة الميكانيكيّة الآليّة : وهي الأداء بطريقة آليّة بعد تعلّم المهارة بثقة وبراعة وإتقان وجراحة .

هـ - الإستجابة المركّبة : وتتضمّن أداء المهارات المركّبة بأقصى حدّ من الدقّة

والسرعة، وبأدنى حدّ من الجهد.

و - التكييف: وهي المهارات التي يطورها الفرد ويغيّر فيها ويعدّل ويبدّل تبعاً للموقف الذي يواجهه، وما يتطلّبه من مهارة.

ز - التنظيم والابتكار: وهو مستوى يرتبط بعلمية الإبداع والتنظيم والتطوير لمهارات جديدة، لحلّ مشكلة معيّنة أو بما يلائم الموقف الجديد.

ويختصر الجدول التالي هذه المستويات:

ثالثاً: المجال المهاري (النفس حركي): وترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها وتطويرها.

م	مستوياته	التعريف	أمثلة لأفعال سلوكية
١	الملاحظة أو (الاستقبال)	عملية الإدراك الحسي، والإحساس العضوي الذي يؤدي إلى النشاط الحركي	يحدد، يربط، يفاضل
2	التهيئة	الاستعداد والتهيئة الفعلية لسلوك معين	يظهر، يحرك، يبدأ
3	الاستجابة الموجهة	التقليد أو المحاكاة والمحاولة والخطأ	ينظم، يطبق، يفكك
4	الآلية أو الميكانيكية	وهو مستوى خاص بالأداء بعد تعلم المهارة بثقة وبراعة	يعمل، يفحص، يبني...
5	التعديل أو التكيف	تطوير الفرد للمهارة وتقديم نماذج مختلفة تبعاً للمواقف المختلفة	يعدّل، يكيّف، يلائم، ينوع...
6	الإبداع أو الابتكار	عملية إبداع التعلّم وتطوير المهارة لمهارات حركية جديدة	يصمم، يطور، يبتكر

ثالثاً: مراعاة حاجات التلاميذ:

تُعَدُّ مراعاة احتياجات المتعلّمين أثناء تخطيط الدرس من أهم العوامل التي تُسهم في إنجاح التدريس وتحقيق أهدافه، فقد يتطلّب تخطيط التدريس لتلاميذ لديهم مواهب متعدّدة غير ذلك الذي يتطلّبه لتلاميذ يُعانون من بعض صعوبات التعلّم. ويُسهم تخطيط الدرس في ضوء احتياجات المتعلّمين في توفير عديد من المزايا من أهمّها:

- بدء عملية تنفيذ التدريس في ضوء المعلومات السابقة لدى المتعلّمين، ويُسهم ذلك في توفير الوقت والجهد من قِبَل المعلّم، وفي تجنّب ملل التلاميذ من تكرار المعلومات.

- مراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ وبعضهم البعض، بتصميم الأنشطة والمهام التعليميّة التي تناسب كلّاً منهم، وتوفير مصادر التعلّم طبقاً لميولهم ورغباتهم حيث يتباين المتعلّمون في درجة تفاعلهم مع الموقف التعليمي، فليس الجميع سواء في الإستقبال أو التواصل مع ما يقوم به المعلّم، وكثيرة هي الشواهد على هذه الاختلافات فمن طفل شديد الحركة إلى آخر هادئ ومن طفل عدواني إلى آخر إنطوائي. (ديراني، ٢٠٠٥: ١٢).

وهذا ما يُطلق عليه مصطلح «الفروق الفرديّة»، وترتبط هذه الفروق بأبعاد أو سمات يمكن تصنيفها في مجموعتين:

أولاً: مجموعة الصفات الجسميّة وهي تلك التي تتعلّق بالنمو الجسمي العام والصحة العامة، ويمكن أن نميّز بين السمات العامة مثل الصحة العامة وبين الصفات الخاصة مثل الطول والوزن أو بعض العاهات الجسديّة.

ثانياً: مجموعة الصفات التي تتعلّق بالتنظيم النفسي في الشخصية، وهو ما يميّز الفرد في تفاعله مع مواقف الحياة، والتي تحدّد أهدافه وتميّز سلوكه في تكيفه مع الظروف الاجتماعيّة. كما يرتبط هذا التنظيم بإدراك الفرد للعالم الخارجي وقدرته على حلّ المشكلات التي تواجهه، إضافة إلى ارتباطه بدوافعه، وميوله، واتّجاهاته، واستعداداته. (الشيخ، ١٩٩٠: ١٦ - ١٧).

- تكوين إتجاهات إيجابيّة لدى التلاميذ نحو بيئة التعلّم، حيث يجد كل منهم ما يلائم استعداداته.

● توطيد أواصر الصلة بين المعلم وتلاميذه. (الشربيني، ٢٠٠٢: ٨).

رابعاً: التهيئة للدرس:

تعتبر مهارة التهيئة من مهارات التدريس التي يجب أن يمتلكها المعلم، وهي ضرورية لنجاح الإتصال التربوي. ويُقصد بها كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبل بدء تعلم محتوى درس جديد أو تعلم إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعداد التلاميذ عقلياً، ووجدانياً، وجسمياً لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه، وجعلهم في حالة قوامها الإستعداد للتعلم. (زيتون، ٢٠٠١: ٧٣).

ولا تتم التهيئة فقط في بداية الدرس، حيث أنّ الدرس عادةً ما يشمل عدّة أنشطة متنوّعة، يحتاج كلّ منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقّق الغرض منه، ويكون الانتقال من غرضٍ لآخر انتقالاً تدريجياً.

ويمكن تصنيف التهيئة إلى ثلاثة أنواع هي:

١ - التهيئة التوجيهية: وتُستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد أو إثارة إهتمامهم به.

٢ - التهيئة الإنتقالية: وتُستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبق معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر.

٣ - التهيئة التقويمية: وتُستخدم لتقويم ما تمّ تعلّمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة. (جابر، ١٩٩٨: ١٢٧ - ١٢٨).

وتستهدف عملية التهيئة واحدة أو أكثر ممّا يلي:

١ - تركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم.

٢ - تكوين توقّعات لدى التلاميذ لما سيتعلّمون من محتوى هذا الدرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

٣ - تحفيز ما لدى التلاميذ من متطلّبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها.

٤ - تزويد التلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمّنه محتوى الدرس من نقاط وما يربطها من علاقات.

٥ - تستهدف عملية التهيئة تقويم ما سبق أن تعلّمه التلميذ وربطه بموضوع الدرس

الجديد أو إحدى نقاطه، وهذا يساعد على توفير الإستمرارية في العملية التدريسية.

وللتهيئة أساليب متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم، منها الأساليب التالية: (زيتون، ٢٠٠١: ٧٥ - ٨٠).

الأسلوب الأول:

طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد، فإذا كان موضوع الدرس الجديد عن (الحرارة والبرودة) مثلاً فهو قد يبدأ الدرس الجديد بطرح سؤال مثل: لماذا نرتدي الملابس الخفيفة في الصيف والملابس الثقيلة في الشتاء؟ أو بماذا تشعر عندما تجلس بجوار المدفأة أو إذا لمست قطعة ثلج؟

ويتلقى المعلم الإجابات من التلاميذ. وبعد الإنتهاء من الإجابة يقول المعلم لتلاميذه عنوان الدرس الجديد وهو الحرارة والبرودة ثم يسجله على اللوح، ويبدأ في تدريس نقاطه أو عناصره.

الأسلوب الثاني:

حكاية القصص، فإذا كان موضوع الدرس هو (الصدقة) مثلاً، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بحكاية القصة التالية: أحمد زميل محمود في الصف وصديقه، قبل الإمتحان بثلاثة أيام مَرَضَ محمود وانقطع عن الدراسة، حزن أحمد على صديقه وخاف عليه من الرسوب، إستأذن أحمد والدته لزيارة محمود ومساعدته في مذاكرة دروسه فسمحت له، ذهب محمود إلى المدرسة وأدى الإمتحان ونجح ففرح محمود فرحاً شديداً وشكر صديقه أحمد على حُسن صنيعه.

وبعد سرد القصة يناقش المعلم تلاميذه في أحداثها. ومن خلال المناقشة يتوصل التلاميذ إلى أنّ عنوان الدرس هو الصدقة، ثم يسجل المعلم هذا العنوان على اللوح ويبدأ في تدريسه.

الأسلوب الثالث:

عرض وسيلة تعليمية (صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه:

فإذا كان موضوع الدرس هو (تلوث الماء) مثلاً، فإن المعلم قد يعرض على تلاميذه صوراً فوتوغرافية أو فيلماً ثابتاً أو شرائح شفافة، ثم يناقشهم فيما شاهدوا،

وبعد المناقشة يتوقع التلاميذ عنوان الدرس، وهو تلوث الماء، فيكتبه المعلم على اللوح ويبدأ في تدريس هذا الموضوع.

الأسلوب الرابع:

عرض أحداث جارية، فإذا كان الدرس عن (الفيروسات) مثلاً، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بقراءة مقال مكتوب في إحدى الصحف اليومية الصادرة حديثاً عن انتشار مرض أنفلونزا الطيور، ثم يسأل عن الميكروب المسبب لهذا المرض؟ وما سبب انتشاره بشكل وبائي؟

وبعد المناقشة، يتوصل التلاميذ إلى أن الميكروب المسبب لهذا المرض هو أحد الفيروسات، ثم يكتب المعلم عنوان الدرس على اللوح ويبدأ في تعليمهم نقاطه أو عناصره.

الأسلوب الخامس:

ممارسة التلاميذ لنشاط من الأنشطة الإستقصائية أو الكشفية. فإذا كان عنوان الدرس هو «فطر عفن الخبز»، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بنشاط يتم فيه توزيع قطع متعقنة من الخبز على التلاميذ، ويطلب منهم فحصها بواسطة الميكروسكوب للتعرف على الكائن الدقيق المسبب لهذا العفن، ويعتبر هذا النشاط مقدّمة لتعليمهم ذلك الدرس.

الأسلوب السادس:

ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد. إذا كان موضوع الدرس الجديد هو (الوجبة الغذائية الكاملة)، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بمراجعة محتوى الدرس السابق (أنواع الأغذية وأهميتها) وربطه بالدرس الجديد، فيقول مثلاً: «لقد درسنا في الدرس السابق أنواع الأغذية، وهي البروتينات، والفيتامينات، والمواد الكربوهيدراتية والمواد الدهنية، والأملاح المعدنية والماء، وفي هذا الدرس سوف ندرس كيف نختار من هذه المواد وجباتنا اليومية، بحيث تتصف كل منها بالغذاء الكامل».

ثم يكتب عنوان الدرس على اللوح (الوجبة الغذائية الكاملة) ويبدأ في شرح نقاطه.

الأسلوب السابع:

تقديم منظّم متقدّم في صورة لفظية. فإذا كان موضوع الدرس هو تركيب

جسم الإنسان، فإنَّ المعلم قد يبدأ هذا الدرس بعرض المنظم المتقدّم التالي مكتوباً على اللوح أو لوحة ورقية أو معروضاً عبر جهاز عارضٍ فوق الرأس Retroprojecteur :

يتكوّن جسم الإنسان من أجهزة وأعضاء .

والجهاز هو مجموعة من الأعضاء تعمل مع بعضها في

تعاون وانتظام للقيام بمظهر من مظاهر الحياة .

وإذا فحصت جسمك وجدت فيه مجموعة من الأجهزة تقوم بمظاهر الحياة المختلفة هي :

الجهاز الهضمي - الجهاز التنفسي - الجهاز العصبي - الجهاز الدوري -

الجهاز البولي - الجهاز التناسلي .

هل تحب أن تتعرّف على كل جهاز من الأجهزة السابقة

تعال معنا في رحلة داخل الجسم، للتعرف على الأجهزة

والأعضاء التي يتكوّن منها الجسم ووظيفة كل منها .

وبعد ذلك يكتب موضوع الدرس على اللوح ويبدأ في تدريس عناصره وأفكاره .

خامساً: تحديد الوسائل التعليمية :

تمهيد :

تُساعد الوسائل التعليمية كلاً من المعلم والمتعلم على فهم واجتياز المراحل التعليمية المختلفة، كما أنها تُسهم في تقليل الجهد والتكاليف وفي اختصار الوقت . من هنا كان لا بدّ من اقتران ما يقرأه المتعلم بأمور محسوسة معروفة، خاصة وأنّ تقريب المفاهيم منه وتوصيلها لتكوين مدركات واضحة يتطلّب الإهتمام بالحواس . خاصة وأنّ المتعلمون يختلفون كأفراد بينهم فروق على مستوى القدرات والميول والإستعدادات، في طرق واستراتيجيات إكتساب المعلومات واستيعابها، حيث تغلب عليهم سمة من السمات التالية، تجعل تعلّمهم أكثر يسراً وسلاسة، أو العكس؛ على أنّه لا بدّ هنا من التمييز بين هذه السمات كميّزات عامة في إكتساب المعارف والخبرات، وبين الأساليب العامة لتعلّم الأشخاص كاستراتيجية مؤسسة على طبيعة التكوين النفسي، وظروف الوسط الإجتماعي والبيئي وما إلى ذلك، مما يميّز به بعضهم عن بعض لظروف وأسباب موضوعيّة عدة (غريب، ٢٠٠١ : ١٩٧) .

وقد أشارت العديد من الدراسات، إلى ثلاثة طرق أو بالأحرى سمات مميزة لكل متعلّم أو مجموعة من المتعلّمين هي كالتالي:

١ - المتعلّمون السّمعّيون:

يُعرّف أرمسترونج (Armstrong, ١٩٩٤) المتعلّمين السّمعّيّين بأنهم الأشخاص الذين يتذكّرون ٧٥٪ على الأقلّ مما يُتناقشون ومما يسمعون خلال فترة (٤٠ - ٤٥) دقيقة ويستمتعون بالحديث والاستماع، ويصدّرون أصواتاً أثناء القراءة كتحرّيك الشفاه واللمس، ويميلون لاستخدام الصوتيات، ويتذكّرون أسماء الأشخاص أكثر من الوجوه، ويتحدّثون عن مشاكلهم وحلّها بالكلام، ويُعبّرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم لفظياً، ويُفضّلون الموسيقى على الفنون، ويتذكّرون ما يسمعون ويستطيعون أن يُعيدوا ما سمعوه في مناقشات سابقة أو محاضرات ما، فهم يخترنون الكلمات في أدمغتهم بنفس طريق المسجّل، ويستعيدونها متى أرادوا - عندما يتذكّرون - أو يندفعون إلى ذلك. (Abiator ٢٠٠١).

إنّ المتعلّمين الذين يتعلّمون بسهولة وكفاءة بالاستماع، يُفضّل أن تُقدّم لهم المعلومات الجديدة بالاستماع إليها، فحاسة السمع هي التي يجب أن تُستعمل منطقياً في بداية التدريس، فبعد سماع المتعلّمين للمواد الجديدة، فلا بدّ من أن يُعزّزوا ما تعلّموه بالاعتماد على الحاسة الأقوى الثانية لديهم بعد السمع، فإن كانت حاسة البصر، فإنّ على المتعلّم بعد أن يسمع المادة الجديدة أولاً أن يقرأها مستخدماً ثاني حواسه قوّة (البصر)، وإذا كانت الحاسة الأقوى الثانية عنده هي اللمس، فإنّ على مثل هذا المتعلّم بعد الاستماع للمادة الجديدة، أن يكتب ملاحظات من المحاضرة أو النقاش الذي استمع له، وبعد ذلك ينبغي للمتعلّم أن يقرأ مستخدماً ثالث حواسه قوّة (البصر) لتعزيز ما سمع أو كتب. (٦٨ - ٦٩: Black, ٢٠٠٤).

٢ - المتعلّمون البصريّون:

يُعرّف المتعلّمون البصريّون بأنهم المتعلّمون الذين يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في مُداخلاتهم، أي الأشياء التي يرونها كالمواد المكتوبة والصور والخرائط (Armstrong, ١٩٩٤)، تحبّ هذه الفئة التعلّم من خلال المشاهدة، فتراقب وترى ما يفعله الآخرون، وتحبّ التطبيقات العملية والصور والأشكال، ويُميّزون الكلمات بالنظر من خلال شكلها، ويتميّزون بالتصوّرات الحيّة كأحلام

اليقظة، والتخيّل الترتيب، والدقة والهدوء، ويتذكرون الوجوه أكثر من الأسماء. (Abiator, ٢٠٠١).

إنّ المتعلّمين الذي يتعلّمون بسهولة وكفاءة بالنظر، ينبغي أن تُقدّم لهم المعلومات والمواد والمهارات الجديدة، إمّا بالقراءة عنها أو رؤيتها وهي تُستعمل، لذا على المعلّم قبل البدء بالموضوع المُراد دراسته، استعراض الصور والعناوين والفهرس. (Black, ٢٠٠٤ : ٦٨ - ٦٩).

٣ - المتعلّمون اللّمسّيّون :

هم المتعلّمون الذين يستعملون أصابعهم وأيديهم، هم في العادة متعلّمون لّمسّيّون، فهم يتذكّرون بسهولة أكبر عندما يكتبون، أو يُخربشون أو يُحرّكون أصابعهم. وغالباً ما يقومون بأمور إبداعية بأيديهم كالخياطة والتصميم والرسم، فيتعلّمون بالأداء والمشاركة الفعلية بالمهمّة التعليميّة، ولا يستمتعون بالقراءة أو الاستماع إليها. ويتميّز المتعلّمون اللّمسّيّون بضّعف التهجئة ورداءة الخط، والقراءة بعناء، والضعف في تطوّر القراءة، وضعف الانتباه للمثيرات السمعيّة والبصريّة، وعدم إدراك ما يُحيط بهم. (Rochford, ٢٠٠٣).

مما سبق، يُلاحظ أنّ هناك تنوّعاً في أساليب التعلّم لدى المتعلّمين، وعليه تُعدّ معرفة المعلّمين بأساليب التعلّم المفضّلة لدى متعلّميهم على غاية من الأهميّة، إذ إنها تُساعدهم في إيجاد أطر للتعامل مع هذا التنوّع بطرق ناجحة أثناء قيامهم بعملهم كمعلّمين. بالإضافة إلى أنّها تزوّد المعلّمين بأطر معيّنة تمكّنهم من تقديم أي محتوى من المواد التعليميّة المختلفة وتقديمه بعدة طرق، وتساعدهم على توسيع استراتيجياتهم التعليميّة لتصل إلى أكبر عدد من المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم وأساليبهم التعليميّة وقدراتهم.

ومن هنا تبرز أهميّة الوسائل التعليميّة التي يُعبّر عنها بأنّها «وسائل الإتصال المباشر، التي تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف، والمهارات، والإتجاهات، والأساليب». (شاكر، ١٩٩٩ : ٩٨).

ويمكن تعريفها بأنّها «كلّ أداة يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التعليم والتعلّم، وتوضّح كلمات الدرس، وتوضّح المعاني، وتشرح الأفكار، أو تدربّ التلاميذ على المهارات أو تعودّهم على العادات، أو تنمّي الإتجاهات دون أن

يعتمد المعلم أساساً على الألفاظ والأرقام والرموز». (السامرائي، ١٩٨٤ : ١٥٣).

دور الوسائل التعليمية :

إنّ للوسائل التعليمية دوراً مهماً وفاعلاً في توصيل المادة التعليمية إلى التلاميذ، كما أنّ للجانب النفسي الذي تؤدّيه أهمية كبيرة في خلق الدوافع وإيجاد الرغبة في العمل وصولاً إلى المعرفة المطلوبة. (فاضل، ٢٠٠٧ : ٢ - ٣) ومن أبرز أدوارها، ما يلي :

- تقليل الجهد واختصار الوقت من المعلم والمتعلم.
- تُعلّم بمفردها.
- تساعد على نقل المعرفة وتوضيح الجوانب المبهمة وتثبت عملية الإدراك.
- تثبت المعلومات وتزيد من حفظ التلميذ وتضاعف استيعابه.
- تقوم معلومات التلميذ وتقيس مدى ما استوعبه من مادة الدرس.
- كما أنّ استخدام الوسائل التعليمية المختلفة في العملية التعليمية يجعل عملية التعلم الحركي أكثر فعالية وإيجابية، حيث يصبح المتعلم مسؤولاً ومشاركاً وإيجابياً على نحو كبير بعد أن كان مستقبلاً ومقلداً. (عثمان، ١٩٨٧ : ١٥٢).
- وتبرز أهميتها في أنّها :
- تُهيئ خبرات متنوعة ومحسوسة للتلاميذ.
- تعمل على إثارة هواياتهم وتجديد نشاطاتهم ومشاركتهم.
- تساعد على التذكّر وسرعة التعلم أو التدريب وتثبيته.
- تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تساعد على تكوين النزعات العلمية المرغوبة وتكوين الإتجاهات الجديدة.

● تُهيئ وتوفّر فرص التعلم الذاتي للفرد.

● ترفع إنتاجية المؤسسة التعليمية كمّاً ونوعاً.

وقد أثبتت الدراسات أنّ الفرد يُمكن أن يتذكّر ١٠٪ ممّا يقرأه، و ٢٠٪ ممّا يسمعه، و ٣٠٪ ممّا يُشاهده، و ٥٠٪ ممّا يرويه أو يقوله، و ٧٠٪ ممّا يرويه أثناء أدائه لعملٍ معيّن. وبما أنّ التعليم والتذكر عمليّتان متلازمتان ومتداخلتان بدرجة

كبيرة لذلك فإن نسبة تذكر الفرد لما يتعلمه تتوقف على الطريقة التي تمّ التعلّم بها .
فإذا تمّ التعلّم عن طريق أكثر من حاسة فإنّ ذلك يؤدّي إلى نسبة تذكّر أعلى وتعلم
أكثر فعالية . (مرعب ، ٢٠٠٧ : ٢) .

مراحل اختيار الوسائل التعليمية :

لا توجد خطوات ثابتة يتفق عليها علماء التربية لاختيار وسيلة أو أسلوب
تعليمي ، وإن هناك خطوات عامّة لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار :

١ - تحديد الإحتياج :

أ - إذا كانت المادة التعليمية معقّدة ويصعب شرحها أو يصعب إيصال المعلومات
إلى التلاميذ بدون وسيلة .

ب - إذا كان التلاميذ في الصف يتألّفون من شرائح مختلفة المستوى في التحصيل
العلمي .

٢ - تحديد الهدف من إختيار الوسيلة التعليمية :

حيث يجب أن تتوافق الوسيلة مع الغرض الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه
منها ، كتقديم معلومات أو اكتساب التلميذ لبعض المهارات أو تعديل اتجاهات .

٣ - وجود الوسيلة أو إمكانية الحصول عليها :

كثيراً ما يتطلب موقف تعليمي استخدام وسيلة معيّنة ، وبقدر تعدّد أنواع
الوسيلة التي تخدم الغرض بقدر توافر فرص أفضل أمام المعلم .

٤ - التأكد من صلاحية الوسيلة وكفايتها :

وهذه المرحلة على جانب كبير من الأهميّة ، ولنجاح الجهود يجب البحث
عن حداثة الوسيلة ، أي أن تكون مصمّمة وفق متطلبات تقنية العصر الحديث ،
والتأكد من مساهمتها في إثراء العملية التعليمية / التعلّمية .

معايير اختيار الوسائل التعليمية :

١ - معايير تتعلق بالمتعلّمين :

لا بدّ أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة للتلاميذ الذين ستُعرض عليهم من

حيث مستواهم العلمي، الثقافي، الاجتماعي، الإقتصادي، والعقلي.

٢ - معايير تتعلق بنمط التعليم:

فالتعليم قد يكون في مجموعات كبيرة أو مجموعات صغيرة، أو قد يكون تعليمًا فرديًا. ولا بدّ أن تكون الوسيلة مناسبة لذلك، كما أنها لا بدّ أن تكون مناسبة للنشاطات التي ينوي المعلم أن يقوم بها تلاميذه. (غزاوي، ٢٠٠٧: ٢ - ٥).

تصنيف الوسائل التعليمية:

تصنّف الوسائل التعليمية وفقاً لأسس مختلفة، فقد تصنّف وفقاً للحاسة أو الحواس المستخدمة في إدراكها، أو طريقة عرضها، أو عدد المستفيدين منها، أو حسب الخبرات التعليمية التي توفرها، وفيما يلي توضيح لهذه التصنيفات.

أولاً: تصنيف الوسائل على أساس الحواس المستخدمة.

وتصنّف إلى ثلاثة أنواع رئيسية، هي:

١ - الوسيلة السمعية: وهي جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع، ومنها اللغة المسموعة أو التسجيلات الصوتية.

٢ - الوسائل البصرية: وهي جميع الوسائل التي يعتمد الإنسان في دراستها على حاسة البصر وحدها، ومنها الصورة، والرموز التصويرية، والنماذج، والعينات، والرسومات، والخرائط، والأفلام الصامتة المتحركة منها والثابتة.

٣ - الوسائل السمعية البصرية: وهي جميع الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر، وتشمل التلفزيون التعليمي، والأفلام التعليمية. (الحيلة، ٢٠٠١).

ثانياً: تصنيف الوسائل التعليمية على ضوء عدد من المستفيدين منها.

وهي ثلاثة أصناف:

١ - وسائل فردية: أي الوسائل التي يستخدمها الفرد بصورة مستقلة مثل الصور، وآلات التعليم الفردي، وبرمجيات الكمبيوتر.

٢ - وسائل جماعية: أي الوسائل التي تُستخدم لتعليم مجموعات التلاميذ في مكان واحد، منها: الخرائط، والمصورات، والأفلام المتحركة.

٣ - وسائل جماهيرية: وهي الوسائل التي تُستخدم لتعليم عدد كبير من الأشخاص

في مواقع متباعدة في وقت معيّن كبرامج الإذاعة والتلفزيون. (قنديل، ٢٠٠٠).

ثالثاً: تصنيف الوسائل التعليمية في ضوء طريقة إنتاجها.

وهي نوعان:

١ - وسائل تنتج آلياً: وتشمل جميع الوسائل التعليمية التي يتم إنتاجها بالإعتماد على أجهزة آلية، مثل: الشفافيّات المطبوعة آلياً Transparent، وأشرطة الفيديو، والصور الفوتوغرافية... وغيرها.

٢ - وسائل تنتج يدوياً: وهي جميع الوسائل والمواد التعليمية التي يقوم المعلم أو المتعلم أو أي شخص آخر بإنتاجها يدوياً، دون الإعتماد على الأجهزة والآلات مثل: الخرائط، اللوحات، النماذج والرسومات. (عبد الحليم، ١٩٩٨: ٣٧ - ٣٨).

رابعاً: تصنيف الوسائل على أساس طريقة عرضها.

وتنقسم إلى قسمين رئيسيين تبعاً لإمكانية عرضها، وهما:

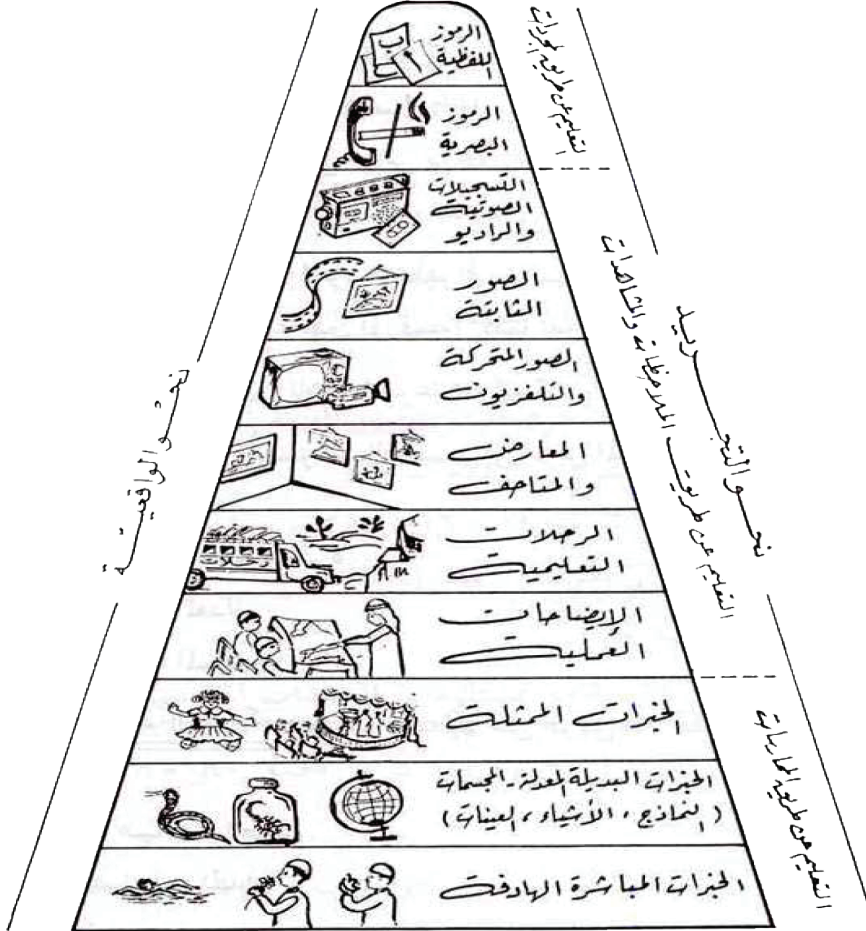
١ - مواد تُعرض ضوئياً على الشاشة وهي التي تبث من خلال جهاز، منها الشرائح، والأفلام، والشفافيّات، وبرمجيّات الحاسوب.

٢ - مواد لا تعرض ضوئياً: وهي تعرض مباشرة على المتعلمين، ويتعلمون من خلالها بطريقة مباشرة، ومنها الرسوم البيانية، المجسمات، اللوحات، الخرائط، الشفافيّات، الألعاب التعليمية... (الحيلة، ٢٠٠٧).

خامساً: تصنيف الوسائل على أساس الخبرات التي تهيئها.

أشار «إدجار دال» «Edgar Dale» (١٩٧٨) في كتابه «الطرق السمعية والبصرية في التدريس» إلى ترتيب الوسائل التعليمية في مخروط أسماه «مخروط الخبرة»، وفيه رتب الوسائل بدءاً بالخبرات الحسية الهادفة المباشرة في قاعدة الهرم، وحتى الرموز اللفظية المجردة في قمته، ومروراً بمجموعة الخبرات التي تكون أقرب للحسية، كلّما كانت قريبة للقاعدة، وتأخذ بالتجريد كلّما كانت قريبة للقاعدة، وتأخذ بالتجريد كلّما ابتعدنا نحو القمة، (الحيلة، ٢٠٠١)، كما هو موضّح بالشكل التالي:

مخروط الخبرة

CONE OF EXPERIENCE
EDGAR DALE

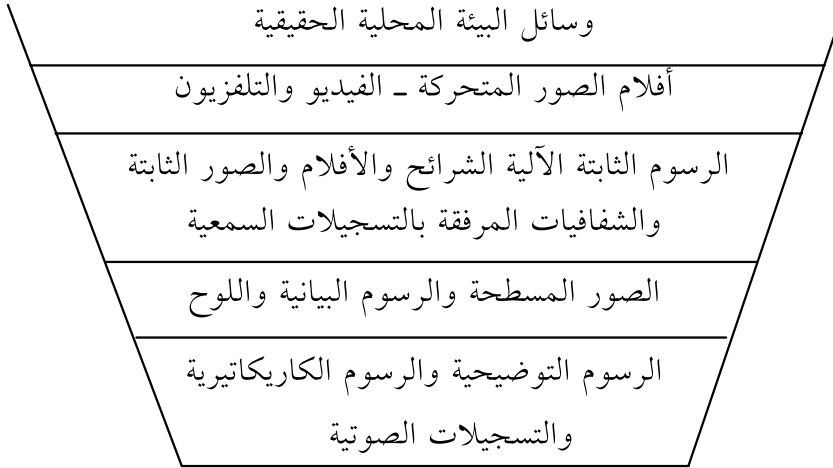
شكل رقم (٥): تصنيف «إدجار» للوسائل التعليمية

تصنف الوسائل التعليمية في مخروط الخبرة في ثلاث مجموعات، توضح توزيع الخبرات التي يمرّ فيها المتعلّم أثناء عمليات الإتصال التعليمي، حيث تتداخل هذه المجموعات فيما بينها، بما تشمله من الأنواع الفرعية للوسائل التعليمية، وفي ضوء ذلك، فإنّ مخروط الخبرة يشمل ثلاث مجموعات من الوسائل التعليمية. (الحيلة، ٢٠٠١).

سادساً: التصنيف وفق عدد المثيرات.

قدم «أدليج» إقتراحاً قسّم فيه الوسائل التعليمية إلى خمس فئات، إعتماًداً

على عدد المثيرات التعليمية التي قد توفرها، ويأخذ هذا التصنيف شكل هرم مقلوب، أي عكس تصنيف «إدجار» وهو كما في الشكل التالي:



ونلاحظ في هذا التصنيف إزدياد عدد المنبّهات التعليمية من الأسفل إلى الأعلى، وكذلك زيادة الخبرة المرئية وغناها.

سابعاً: تصنيف الوسائل التعليمية على أساس فاعليّتها.

- ١ - الوسائل السلبية: وتشمل هذه الفئة وسائل اتصال يمكن أن تخلق أنماطاً مختلفة من التعليم، ولا تتطلب إستجابة نشطة من المتعلّم مثل المذياع، الأشرطة الصوتية، والمادة المطبوعة.
- ٢ - الوسائل النشيطة: وتشمل هذه الفئة وسائل يكون المتعلّم فيها نشطاً في إستجاباته والتعليم بواسطة الكمبيوتر.

ثامناً: تصنيف الوسائل التعليمية حسب درجة واقعيّتها.

وهي على سبع مجموعات:

المجموعة الأولى: ومنها:

- ١ - الأشياء الحقيقية، وتمثّل الأشياء نفسها كما هي موجودة في بيئتها الطبيعيّة دون إحداث أي تعديل أو تغيير عليها، ومن أمثلتها الحيوانات والنباتات في بيئتها الطبيعيّة.

- ٢ - مواقف حقيقيّة وتتمثّل في الأحداث الواقعيّة العيانيّة التي يُعايشها التلاميذ داخل المدرسة، أو في البيئة المحليّة، حيث يتلقّون عن طريقها خبرات تعليميّة

تعلّميّة مباشرة، ومن أمثلتها التجريب المخبري، العروض التوضيحيّة، الزيارات الميدانيّة، الاجتماعات، الندوات.

٣ - العيّنات، وتتمثل في الأشياء الحقيقيّة أو أجزاء منها، تمّ انتزاعها من بيئتها الحقيقيّة ومن أمثلتها عيّنة من بذور النباتات، عيّنة لطائر محطّط، عيّنة من صخور...

٤ - الخبراء وهم مجموعة الأشخاص ذوو الخبرة في مجال معيّن، يؤتّى بهم إلى الموقف التعليميّ بُغية مساعدة التلاميذ على تعلم موضوعات محدّدة، ومن أمثلة هؤلاء الخبراء إحدى الممرّضات التي تقدّم درساً حول الصّحة العامة، أو شرطي المرور الذي يقّدّم درساً حول إشارات المرور.

٥ - مواقع في البيئة المدرسيّة أو المحليّة: وهي مجموعة الأمكنة الموجودة في البيئة المدرسيّة أو المحليّة ذات العلاقة بموضوعات الدرس، ومنها: الحدائق، المتاحف، المعارض، المزارع، معاصر الزيتون...

٦ - المواقف التدريبيّة المحاكاة: وهي مجموعة المواقف المعتمدة على المحاكاة، والتي تُقدّم للتلاميذ لتعلم المهارات، حيث يقلّد فيها التلاميذ نموذجاً جيّداً لأداء المهارة، ومنها مواقف التدريب على تصويب كرة السلة نحو الهدف.

٧ - التمثيل والمحاكاة التربويّة: وينطوي على تقليد أو تمثيل مواقف واقعيّة من الحياة ولو بصور مبسّطة من خلال مشاركة التلاميذ في أحداثها، بقيامهم بأدوار محدّدة ومن أبرز صور التمثيل التربوي: الألعاب التربوية، تمثيل الأدوار، المواقف المسرحيّة، الدمى التعليميّة، ومسرح العرائس.

٨ - النماذج المجسّمة: وهي تقليد إصطناعي مجسّم لشيء ما، (له ثلاثة أبعاد) ومنها: النماذج المجسّمة لبعض الطيور، والحيوانات، أو نماذج مجسّمة للكرة الأرضيّة. وقد تكون هذه النماذج مكبرة أو مصغرة أو طبق الأصل.

المجموعة الثانية: الوسائل التعليميّة والتعلّمية ذات الصور المتحرّكة، ومنها:

١ - الأفلام السينمائيّة الناطقة.

٢ - تسجيلات الفيديو.

٣ - البرامج المتلفزة.

المجموعة الثالثة: البرامج الموجودة على شبكة الإنترنت.

وهي مجموعة من الوسائل التعليميّة والتعلّميّة التي تتضمّن الكمبيوتر، والتي يتمّ عرضها من خلاله.

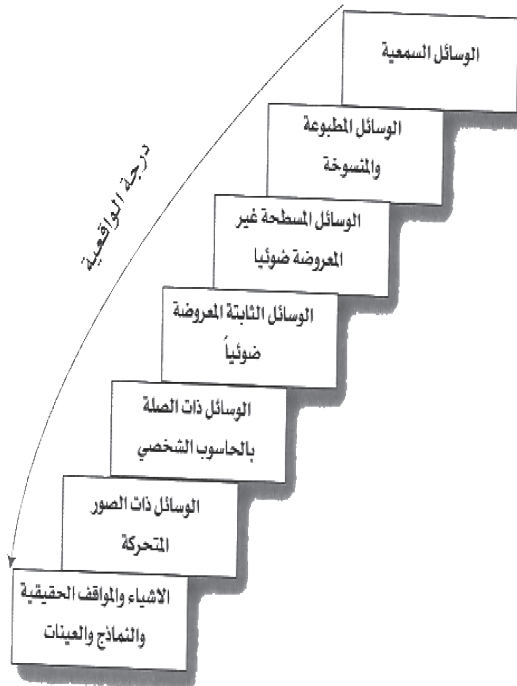
وهي مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة، يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي Retro Projecteur أو LCD يعمل على تكبيرها أو عرضها على الحائط أو على شاشة خاصة، ومنها الصور الفوتوغرافية، السلايد، الشفافات Transparent.

المجموعة الخامسة: مجموعة الوسائل التعليمية غير المعروضة ضوئياً ويتم عرضها مباشرة على التلاميذ دون الحاجة إلى استعمال آلات عرض، ومنها الصور الفوتوغرافية، الرسوم البيانية، الملصقات، الخرائط...

المجموعة السادسة: الوسائل التعليمية المطبوعة إما على آلة تصوير أو آلة طباعة ليستعملها التلاميذ وهي تعتمد على الرموز اللفظية، (الكلمة المقروءة) وأحياناً على الرموز البصرية ومن أنواعها الكتب المدرسية، المراجع العلمية، الموسوعات، الصحف، المجلات، الملحقات، التمارين...

المجموعة السابعة: الوسائل السمعية وهي الوسائل التي تعتمد على الصوت، الحديث المباشر، الموسيقى... وتشمل التسجيلات السمعية بأنواعها المتعددة. (زيتون، ٢٠٠٧).

ويوضح الشكل التالي تصنيف «زيتون» للوسائل التعليمية حسب درجة واقعيتها:



شكل رقم (٦): تصنيف زيتون للوسائل التعليمية وفق درجة واقعيتها

سادساً: تحديد طرائق التعليم:

رأى مربّو القرن العشرين أنّ الطرائق المُعتمدة سابقاً في التعليم لا تؤدّي إلى تنمية شخصيّة التلميذ وإعداده للحياة العملية على أحسن وجه، لذا وضعوا الطرائق الحديثة التي تهتمّ بالطفل ومستقبله، فكانت التربية الحديثة التي تسود هذا العصر مراعاةً للإعتبارات السيكولوجيّة للتلاميذ والإهتمام بمقدرتهم العمليّة باختلافاتهم ومستوى ذكائهم كأفراد. (عوكر، ١٩٨٠ : ٣٠).

وتُعتبر طرائق التعليم عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليميّة، ويُقصد بها: «مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلّم، والتي يُخطّط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس بما يُحقق الأهداف التدريسيّة المرجوة بأقصى فاعليّة ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة». (الخليفة، ٢٠٠٣ : ١٦٨).

وقد اختلف التربويّون في مدى التمايز أو الترادف بين كل من الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التعليم.

● وتمثل استراتيجية التدريس خطة عمل لمدى محدّد يضعها المعلّم قبل البدء في التدريس لتنفيذ عملية التدريس وفق خطوات منطقيّة منظمة تحقق الكفاءة التدريسيّة، ومن خلالها يتم تحديد طرائق التعليم المستخدمة، والأسلوب المناسب، والتقنيات التعليميّة اللازمة، وتحديد أدوار المعلّم والمتعلّم، وتوزيع الوقت على الأهداف المُراد تحقيقها، وأساليب التقييم المستخدمة.

● أما طريقة التدريس فهي تعبّر عن الإجراءات التنفيذية التي يقوم بها المعلّم، والأنشطة التعليميّة التي يُمارسها التلميذ، لتحقيق أهداف الدرس، وذلك وفق الإستراتيجية المرسومة مسبقاً، أي أنّ الطريقة تمثل جزء من استراتيجية التدريس وتحقق تسهيل التعلّم للتلاميذ.

● ويُعبّر أسلوب التدريس عن الإنفعالات، والسلوكيّات الشخصيّة التي يستخدمها المعلّم لزيادة فاعليّة التدريس، ويشمل ذلك: الأفعال والأقوال والمشاعر التي يُبديها أو يستخدمها المعلّم عند تفاعله مع التلاميذ لتحقيق أهداف الدرس كأسلوب المدح والثناء أو بثّ روح التنافس والتشجيع على المشاركة في الأنشطة.

ويُمثل الأسلوب عموماً شخصيّة المعلّم في التعامل مع التلاميذ والذي يجب أن يكون تعاملًا إيجابيًا لكي تتحقق الأهداف المرجوة. (الوعاني، ٢٠٠٩ : ٤٥ - ٤٦).

وفي هذا السياق تعتبر استراتيجية التدريس أعمّ وأشمل من طريقة التدريس، باعتبار أنّ الأولى تقوم على طريقة أو عدة طرائق بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الإستراتيجية، أما الثانية فإنها تُختار لتحقيق هدف متكامل من خلال موقف تعليمي واحد، وتتألف من الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، في حين أنّ الأسلوب مرتبط بتحركات المعلم. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٦٣).

ويُمثل المفهوم الحديث لطرائق التعليم «خطة متكاملة تتضمن جميع الإجراءات والنشاطات ووسائل التقييم والتقويم التي يهيئها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ في غرفة الصف أو خارجها». (جابر، ٢٠٠٣: ١٥٤). ومن المهم أن يتعرّف المعلم على أساليب التعلم الملائمة لتلاميذه ولطبيعة ميولهم:

- المتعلم التحليلي: هو الذي يتعلم بسهولة عندما تُقدّم له المعلومات في خطوات قصيرة، وهو يتحلّى بالمنطق ويحبّ اتباع التعليمات المحددة، ويميل إلى النقد والإستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممتعاً.

- المتعلم الكلي: هو الذي يتعلم بشكل أفضل عندما تُقدّم له المعلومات كوحدة واحدة. ويميل للتخيّل والمرح ويستجيب للإنفعالات ولا يركّز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحثثيات الصغيرة ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة.

وتجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنّه كليّ بحت أو تحليلي بحت. وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية، أو اللمسية، أو الحركية. فيكون المتعلم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً حسيّاً حركياً أو مزيجاً. (١٦ - ١٧ : ١٩٩٦، Cole).

أهمية طريقة التعليم:

تعتبر طريقة التعليم عاملاً رئيسياً في نجاح عملية التعليم لأنّه بواسطتها يتحدّد مدى تفاعل التلميذ مع الخبرات التعليمية التفاعل المحقق للأهداف التعليمية / التربوية المرجوة، وبالتالي فإنّه يمكن القول إنّ اختيار طريقة التعليم المناسبة يُسهم في:

- توفير الكثير من وقت وجهد كل من المعلم والمتعلم .
- تقليل الإجهاد العقلي والجسدي ، وزيادة الثقة للمعلم والتلميذ أثناء التدريس .
- إستشارة دافعية التلاميذ نحو الدرس ، وتحريك اهتماماتهم به وانتباههم إليه .
- تنمية الإتجاهات السليمة لدى التلاميذ ، فهي توحى إليهم بالنظام والترتيب ، وتعودهم على الإعتماد على النفس ، والمثابرة . (بدر ، ٢٠٠٧ : ٩٥) .

معايير اختيار طرائق التعليم :

- كي تكون طرائق التعليم فعالة في تحقيق أهداف التعلم ، لا بد أن يتم اختيارها وفق معايير مناسبة أهمها :
- مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية .
 - قدرتها على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج .
 - مراعاتها للجانبين المنطقي والنفسي عند تقديم المحتوى التعليمي .
 - إرتباطها بحياة التلاميذ الإجتماعية .
 - مساعدتها للتلاميذ في تفسير النتائج التي يتوصلون إليها في دراستهم .
 - مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري والعملي للمادة الدراسية .
 - إستغلالها لنشاط التلاميذ نحو التعلم .
 - مراعاتها لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية . (جابر ، ٢٠٠٣ : ١٥٥) .

تصنيف طرائق التعليم :

من أبرز تصنيفات طرائق التعليم تصنيفها وفق الجهد المبذول في كل طريقة أي بناءً على دور المعلم أو التلميذ أو حسب العبء الذي يتقاسمه كل من المعلم والمتعلم على حدّ سواء . (شحاته ، ١٩٩٢ : ٢٣) .

يمكن تبويبها إلى الفئات الآتية :

١ - طرق العرض وهي تعكس دور المعلم .

- ٢ - طرق التفاعل وهي التي تعكس التفاعل المتوازن لكل من المعلم والمتعلم.
- ٣ - طرق الاستكشاف إذ تقوم هذه الطرق على عاتق المتعلم حيث يكون دوره هو الدور الرئيسي في مواقف التعلم. (دروزة، ١٩٩٢).

١ - طُرُق العرض :

وتتميّز بما تتضمنه من أساليب تكتيكية وخبرات تعليمية في أنها تتمحور حول دور وعمل المعلم، فدوره هو الأساس في عملية التدريس. ويتصف المعلم في ضوء هذه الطرق بالفاعلية والإيجابية، ولكن ليس معنى ذلك أنه غير قادر على تحقيق الأهداف التعليمية لدى التلاميذ بل المقصود أنه هو الذي يتحدث ويتكلم ويقوم بكل الأفعال والأقوال المتعلقة بموضوع الدرس.

ويُعَدّ النشاط اللفظي عصب هذه الطرق ويندرج تحتها كذلك استخدام الأفلام والرسومات التوضيحية والأجهزة الخاصة بالعرض. (مطر، ١٩٩٨ : ٤٦).

ومن أبرز أشكالها :

١ - طريقة المحاضرة :

تعتبر طريقة المحاضرة أو الإلقاء من أقدم الطرق التدريسية، من خلالها يتم عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المعلم مرتبة مبنية بأسلوب شائق جذاب، ويقوم التلاميذ بتدوين ما يرغبون تدوينه.

مكونات أسلوب المحاضرة :

يتكوّن أسلوب المحاضرة من عدّة مراحل :

- المرحلة الأولى : وهي مرحلة تمهيدية تحضيرية.
- المرحلة الثانية : وهي مرحلة الإعداد للمحاضرة وتشمل ما يلي :
 - أ - الإعداد النفسي كتشويق التلاميذ وشدّ انتباههم.
 - ب - الإعداد الفكري مثل تحديد أهداف المحاضرة ونقاطها الأساسية أو تحديد الأنشطة.

ت - الإعداد الفني ويشمل كتابة المحاضرة بالتفصيل وتطوير اختبار بعدها وكتابة الملاحظات والتعليقات الجانبية والإطلاع على ردّات فعل التلاميذ.

- المرحلة الثالثة : ويقوم المعلم خلالها بمراجعة الخطوط العامة للمحاضرة

السابقة مع التلاميذ، وإذا كان الموضوع جديداً يسرد قصة أو حادثة تتصل بالمحاضرة.

- المرحلة الرابعة: المقدمة، ويقوم فيها المعلم بتأسيس علاقات إنسانية مع التلاميذ وشد انتباههم وعرض الأفكار الرئيسية للمحاضرة.

- المرحلة الخامسة: العرض، وتشمل تغطية المعلم جوانب الموضوع، وتنظيم المعلومات وممارسة استراتيجيات تساعد على التعلم.

- المرحلة السادسة: الخلاصة، وفيها يلخص المعلم مع التلاميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار التي وردت في المحاضرة.

شروط المحاضرة الجيدة:

- الإستعداد أو التحضير لها للتمكن من المادة العلمية والإستعداد للأسئلة المحتملة.

- المدخل المناسب لموضوعها ليثير تفكير التلاميذ ويهيئ أذهانهم.

- سلامة اللغة التي يتكلم بها المعلم نُطقاً وإعراباً ومفردات وتراكيب.

- أن يكون صوت المعلم مسموعاً ولهجته متناسبة مع المعاني.

- الابتعاد عن الإلقاء السريع أو المتقطع البطيء.

- إعادة بعض الأفكار الهامة للتأكيد عليها وتثبيتها في ذهن التلاميذ.

- الإستعانة بإثارة الحواس الأخرى باستعمال وسائل مُعينة بصرية أو سمعية بصرية.

- عدم إشغال وقت التدريس كله بالإلقاء وإتاحة فترة للأسئلة والإستفسارات والمراجعة والتطبيق.

- مراعاة مستوى التلاميذ اللغوي، العلمي، والعقلي.

- أن يكون المعلم على دراية جيدة بالإشارات والإيماءات غير الشفوية التي تصدر عن المتعلمين وتبين ضعف اهتمامهم أو ضعف قدرتهم على متابعة شرح المحاضر. ومن أهم هذه الإيماءات النظر إلى الساعة، وفقدان التواصل البصري، أو القيام بالأحاديث الجانبية أو الشرود الذهني بعيداً عن موضوع الدرس. (عقل وآخرون، ٢٠٠٦: ١٦٦).

أساليب الإلقاء:

أ - الأسلوب القصصي: وهو سرد قصة مناسبة للموضوع لتؤخذ منها معاني

الدرس أو ليتوصّل بها المعلّم إلى موضوعه بأسلوب جذاب ومتفاعل .

ب - أسلوب الشرح : وهو إيضاح كلمة أو اصطلاح أو جملة أو نص بعبارات أسهل أو أوسع أو أقرب إلى مدارك التلاميذ .

ت - الوصف : وهو ذكر صفات الموصوف بأساليب جذابة مرتّبة مترابطة في تسلسل لا يدعو إلى النسيان .

حسّنات طريقة الإلقاء :

- تساعد على توضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل ممّا في الكتب المنهجية .

- تثير الشوق والرغبة في تتبّع سير المحاضرة إذا كانت ذات طابع تسلسلي ومشوّق .

- تنمّي لدى التلاميذ ملكة الإصغاء والانتباه والإستماع .

- تغرس فيهم روح الصبر وضبط النفس .

- تقدّم المادة بطريقة أكثر تنظيماً وتنسيقاً وتدرّجاً .

سلبيات طريقة الإلقاء :

- تجعل التلاميذ يعتادون على الإستماع والتلقّي ويُخيّم عليهم الملل والسآمة .

- تغرس فيهم روح الإعتماد والإتكال على المعلّم في حصولهم على معلومات المادة .

- تُبعد عنهم روح البحث والإستقصاء والإبداع .

- لا تشجّعهم على التفكير والتحليل أو الإستنتاج .

- عدم بقاء أثر كبير للمعلومات المقدّمة في أذهان التلاميذ .

- تُخفي ناحية التعاون بين التلاميذ .

- تُخالف فلسفة التربية الحديثة التي تجعل التلاميذ نقطة الإرتكاز في العملية

التعليمية / التعلمية . (فرج ، ٢٠٠٥ : ٩٢ - ٩٥) .

٢ - طريقة الوصف :

هي وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي التي تُستعمل حين يتعدّر وجود وسائل

أخرى من وسائل الإتصال التربوي. وتعتمد هذه الطريقة على ذكر صفات الموصوف (حيوان، إقليم، بلد...) بأساليب جذابة مرتبة، مرتبطة بعضاً ببعض في تسلسل وترتيب منطقي لا يدعو إلى النسيان. (النحلاوي، ١٩٧٠: ٧٢).

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المعلم بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها. وتأتي براعة المعلم في ضرب الأمثلة وتقديم الفكرة المعنوية في صورة مادية لتوضيح ما هو غامض. (العقيل، ٢٠٠٣: ٢٤٥).

٣ - طريقة الاستقراء:

إنّ الاستقراء طريقة قديمة في التعليم، وتعني تفحص الأمثلة، والبحث عن المفاهيم والقواعد والنظريات.

تتيح هذه الطريقة للتلميذ فرصة المشاهدة والملاحظة والتعلم مع تنمية مهارات التفكير وتحته على النشاط والاعتماد على النفس والثقة.

إنّ الاستقراء في التدريس يسير وفق الخطوات التالية:

المقدمة: إستدعاء الأفكار والمعارف المرتبطة بموضوع الدرس إلى مركز انتباه التلاميذ.

العرض: يوضح المعلم المعلومات والأفكار بالاستعانة بالأشياء المحسوسة وبالأمثلة مع التدرج في المعلومات من البسيط إلى المركب.

الربط: يُساعد المعلم التلاميذ على تحليل المعارف الجديدة ومقارنتها والارتباط بينها وبين المعارف السابقة.

التعميم: تشتمل عمليات التلخيص والاستنتاج للأفكار عن طريق صياغة التلاميذ لما يجدونه بعبارة واضحة تمثل مبدأ أو قانوناً.

التطبيق: وهي خطوة التدريب والتمرين على المعارف مما يُساعد على حفظها وفهمها وتقسيمها في أذهان التلاميذ والإفادة منها في مواقف تعلمية، إذ يُطلب منه تنفيذ كيفية عمل أو خطوات بالإطلاع عليها والالتزام بها. (أبو خليل، ٢٠١١: ١٢١ - ١٢٢).

٤ - طرق التفاعل:

توحي هذه الطرق من خلال لفظة التفاعل بتركيزها على أهمية الحركة

المتبادلة المتوازنة القائمة بين طرفين محدّدين وهما المعلّم من جانب والتلميذ من جانب آخر. وتحقّق هذه الحركة المتبادلة التوازن في التفاعل والأخذ والعطاء، والتأثير والتأثر، وتكفل هذه الطرق مشاركة التلاميذ في الحصّة مشاركة فاعلة ممّا يترك أثراً إيجابياً في شخصيّة المتعلّم. (شحاته، ١٩٩٢ : ٣١).

١ - طريقة الحوار :

وهي من أقدم طُرُق التعليم وجوداً، ولا تزال شائعة الإستعمال حتى الوقت الحاضر. وترتكز على إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على التلاميذ بحيث تصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسّع آفاقهم ويكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم.

مراحل الطريقة الحوارية :

أ - إلقاء أسئلة غايتها معرفة ما عند التلميذ من معلومات حول الدرس الجديد من غير تصحيحها لأوّل وهلة.

ب - إلقاء أسئلة مرتبطة بالأولى تُشعر التلميذ بالخطأ أو النقص.

ت - إستدراج التلاميذ للوصول إلى المعلومة الصائبة.

مزايا الطريقة الحوارية :

- تُعين المعلّم على معرفة مقدار المعلومات والحقائق عند التلاميذ.
- تساعد على اكتشاف ما في أذهان التلاميذ من تساؤلات أو أفكار.
- يتحقق بها المعلّم من مدى فهم التلاميذ للدروس السابقة.
- تعينه على إعمال فكر التلاميذ وربطهم بالخبرات السابقة.
- تعينه على إثارة مشاركة التلاميذ وانتباههم ويقظتهم.
- تيسّر للتلميذ معرفة الحقيقة في ذات نفسه.
- تتدرّج بالتلميذ من المجهول إلى المعلوم فتعتمد على تصحيح المعلومة.

سليبيات الطريقة الحوارية :

- قد تكون سبباً لنفور التلاميذ من المعلّم ومن الدرس ولا سيّما إذا كانت الأسئلة تسبّب لهم السخرية أو تكشف عجزهم.
 - قد تكون سبباً في ضياع الوقت لكثرة أسئلة التلاميذ بقصد إشغال المعلّم.
- (فرج، ٢٠٠٥ : ٩٦ - ٩٧).

٢ - طريقة المناقشة :

هي عبارة عن إجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو إلى رأي في موضوع القضية .

ويقوم المعلم في المناقشة بعرض الموضوع وتوجيه المجموعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب . وتتخذ المناقشة شكلين :

أ - المناقشة المفتوحة : ويتم من خلالها طرح قضية أو مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس تمثل نقطة انطلاق المعلم لبدء المناقشة مع تلاميذه .

ب - المناقشة المُخطَّط لها : ويتميز هذا النوع بالتخطيط المسبق ، فيحدّد المعلم محتوى المناقشة والأفكار التي تتناولها ويصوغ الأسئلة الرئيسية التي سيرحها على تلاميذه .

أنواع المناقشة :

أ - المناقشة التلقينية : تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل ، وتدريب الذاكرة . فالمعلم يطرح الأسئلة وفق نظام محدّد يُساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة ، ويثبّت المعارف التي استوعبها التلاميذ ويعزّزها ، كما أنّه يعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف .

ب - المناقشة الإكتشافية الجدلية : وقد سُمّي هذا النوع من المناقشة بالطريقة السُّقراطية ، حيث يُعتبر «سقراط» أوّل من استخدم هذه الطريقة ، ويطرح المعلم في هذا النوع من المناقشة مشكلة محدّدة أمام تلاميذه تشكّل محوراً تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف ، فتوقظ فيهم معلومات سبق لهم أن اكتسبوها ، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيويّة ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الإستدلال المنطقي ويستوعبون المعارف بأنفسهم دون الإستعانة بأحد .

ت - المناقشة الجماعيّة الحرّة : في هذه الطريقة يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهتمهم جميعاً ، ويحدّد قائد الجماعة (المعلم أو أحد التلاميذ) أبعاد الموضوع وحدوده . ويوجّه المناقشة لِيُتيح أكبر قدر من المشاركة الفعّالة ، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن

موضوع المناقشة ويحدّد في النهاية الأفكار الهامّة التي تمّ التوصل إليها.

ث - المناقشة الثنائية: وفيها يجلس تلميذان، ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المُجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

مزايا طريقة المناقشة:

أبرز مزاياها:

- الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة.
- التدريب على طرق التفكير السليمة.
- إكتساب روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعية.
- التفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ ببعضهم البعض.

سلبيات طريقة المناقشة:

- تحتاج إلى زمن طويل حيث يسير الدرس ببطء.
- الإستخدام السيئ لها يُبعثر المعلومات ويُفقد الدرس وحدته. (غزاوي، ١٩٩٥: ٨ - ١٠).

٣ - العصف الذهني^(١):

يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معيّنة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الإتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح. (أبو سنينة، ٢٠٠٨: ١٤٤٩).

مبادئ العصف الذهني:

أ - إرجاء التقييم: لا يجوز تقييم أيّ من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة، لأن نقد أو تقييم أيّ فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يُفقد المتابعة

(١) لمصطلح Brainstorming العديد من الترجمات الأخرى: العصف الذهني، التفكير، المفارقة، إمتطار الدماغ، تدقّ الأفكار، توليد الأفكار، عصف الدماغ، قدح الذهن، استمطار الأفكار، تهيج الأفكار، عصف التفكير، تنشيط التفكير، إعمال الفكر، إثارة التفكير، كما يُسمّى أسلوب العصف الذهني أحياناً بمُسميات أخرى أهمّها: التحريك الحر للأفكار (Free Wheeling) إطلاق الأفكار (Ideation) وحلّ المشكلات الإبداعي (Creative Problem Solving) وتجاذب الأفكار.

ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل، خاصة وأنّ الخوف من النقد والشعور بالتوتر يُعيقان التفكير الإبداعي.

ب - إطلاق حرية التفكير: أي التحرّر من كل ما قد يُعيق التفكير الإبداعي بُغية الوصول إلى حالة من الإسترخاء وعدم التحفظ ممّا يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيّل وتوليد الأفكار. (حسين، ٢٠٠٢).

ت - الكم قبل کیف: أي التركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فكل الأفكار حتى غير المنطقية منها مقبولة. ويستند هذا المبدأ على الافتراض القائل بأنّ الأفكار والحلول المُبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة. (كفافي، ٢٠٠٣).

ث - البناء على أفكار الآخرين: فأی حوار هو تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة. (أبو سينية، ٢٠٠٨).

مراحل العصف الذهني:

أ - صياغة المشكلة ومناقشتها: في هذه المرحلة ينبغي أن يعرف التلاميذ بعض التفاصيل عن الموضوع، ويتمّ الحصول على هذه المعرفة سواء من خلال إعداد الموضوع مقدّماً، أو بتزويد التلاميذ ببعض التفاصيل قبل بداية الجلسة.

ب - إعادة صياغة المشكلة: الطلب من المتعلّمين في هذه المرحلة تحديد أبعاد الموضوع وجوانبه المختلفة.

ت - تسخين الجلسة: هذه المرحلة قصيرة وسريعة يقوم المتعلّمون فيها بطرح أفكارهم.

ث - العصف الذهني: يطلب المعلّم في هذه المرحلة الأفكار، ويشجّع المتعلّمين لتقديم أكبر عدد ممكن منها، وينبغي أن يكون تدفق الأفكار سريعاً وتُكتب كل فكرة من قبل المعلّم.

ج - تحديد أغرب فكرة: عندما توشك الأفكار أن تنضب لدى التلاميذ، يُمكن للمعلم أن يدعوهم إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى أفكار علمية مفيدة.

ح - جلسة التقييم: الهدف منها هو تقييم الأفكار وتحديد ما يُمكن أخذه منها، وتحتاج عملية التقييم إلى مهارة التلخيص الذي يبدأ بعشرات الأفكار وينتهي بالعدد القليل الجيّد. (عويّدات، ٢٠٠٦).

٤ - طريقة الجدل :

وهي تقنية في التنشيط تقسم المجموعة إلى تحالفين كل منهما يدافع عن فكرة معارضة تتعلق بموضوع معين، ويستهدف هذا الشكل من النقاش تعلم تقديم الحجج والجدال، وتنمية الفكر النقدي. وينطلق النقاش في هذه التقنية على أساس إشكال، ويُطرح الإشكال في هذه التقنية بطريقة تمكّن المتعلمين من الدفاع عن الموقف المؤيد أو المعارض. (هاروشي، ٢٠٠٤ : ١٧٣).

٣ - طرق الإكتشاف :

نظراً لتطور المفاهيم التربوية في مجال علم النفس والتربية ومحاولتها الإبتعاد بالمعلم عن دور الملقّن، والإقتراب به نحو دور المرشد والموجه والمنظم لعملية التعليم، فقد بدأت تظهر في الأفق التربوي طرق تدريس جديدة تركز على جهود المتعلمين وتنظر إليهم على أنهم محور العملية التعليمية التعلمية. وتعدّ طرق الإكتشاف هذه ثمرة من ثمرات المدرسة المعرفية في مجال علم النفس لا سيّما نظرية «برونر» Bruner فهو يرى أنّ الموقف التعليمي موقفاً إستقصائياً يقوم فيه التلميذ بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف الذي يكون التلميذ بصده. (سرکز، ١٩٩٣ : ٧٢).

وقد عرّفها «برونر» بأنها عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكّن المتعلم نفسه من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات، وهي عبارة عن طريقة تعليمية يقوم بها المتعلم نفسه للوصول إلى معرفة جديدة، وهي نوعان: موجهة من الغير، وغير موجهة أي تتم بشكل ذاتي بحث. (الفنیش، ١٩٩٢ : ٩٣).

ويرى «برونر» أنّ المهم في عملية الإكتشاف ليس النتيجة أو الشيء المكتشف وإنما المهم هو الطريقة أو سلسلة العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ والتي تقود في النهاية إلى الإكتشاف. (المغيرة، ١٩٩٨ : ٧٤).

ومن أبرز طرق التعلم بالإكتشاف :

١ - طريقة حل المشكلات :

تعتمد طريقة حل المشكلات على التفكير العلمي، ومن خلالها يمكن أن يتدرّب التلاميذ على ممارسة هذا النوع من التفكير السليم. وقد حدّد «ديوي» John Dewey الخطوات العامة لحل المشكلات، كما يلي :

أ - الشعور بالمشكلة، حيث لا يبدأ العقل في خطوات حل مشكلة ما إلا إذا شعر بها وأدرك وجودها.

ب - تحديد المشكلة عن طريق حصرها والبحث عن البيانات التي تساعد في توضيح ماهيتها.

ت - تحليل المشكلة.

ث - إفتراض الحلول التي قد تؤدي إلى الحل.

ج - التحقق من صحة الفروض التي سبق اختيارها.

ح - الوصول إلى النتائج. (Lebrun, 2002: 132).

شروط طريقة حلّ المشكلات:

- أن يشعر التلميذ بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط بحاجاته واهتماماته أو حاجات مجتمعة.

- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير التلميذ بحيث تستثير أفكاره، وتحفّز قدراته وتحفّزه على حلّها.

- أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس بحيث يكتسب التلاميذ خلال حلّها المعرفة العلميّة، والمهارات، والإتجاهات، والميول العلميّة المناسبة. (فرج، ٢٠٠٥: ١٢٧).

مزايا طريقة حلّ المشكلات:

- تهتمّ بالجانب العملي حيث يسعى التلميذ إلى مصادر المعلومات.
- تساعد التلميذ على مواجهة صعوبات الحياة حيث تنمّي لديه القدرة على الإعتماد على النفس في التحصيل والفهم والإبتكار.
- تُعوّد التلميذ من خلال هذه الطريقة على التعلّم الذاتي حيث يعتمد على نفسه في جمع المعلومات والوصول إلى الحل. (عبيد، ١٩٩٨: ١١٢).

٢ - التعلّم بالبحث:

وهو أسلوب منظم يساعد على السعي نحو المعلومات والإجابات والحلول تجاه موضوع ما وتنظيمها وتحليلها.

أهمية إستخدام طريقة التعلّم بالبحث:

- تجعل التعلّم أسرع، أمتع، وأعمق.

- تنمّي لدى المتعلّم التعلّم الذاتي .
- تساعد على تنمية المهارات اللغويّة لدى المتعلّم .
- تعمل على تعزيز التفاعل وبناء العلاقات بين المشاركين في البحث .
- أشكال التعلّم بالبحث :**
- بحث علمي مبسّط خارج الصف لدراسة موضوعات معيّنة .
- إجراء التجارب .
- البحث في الكتب والصور .

٣ - طريقة المشروع :

- كل مشروع يُعتبر عبارة عن موقفٍ تعليمي، تتوافر فيه الاعتبارات التالية :
- ضرورة وجود مشكلة، يشعر بها التلاميذ مباشرةً .
 - أن يكون هناك غرض ودافع قوي عند التلاميذ لحلّ هذه المشكلة .
 - ضرورة بذل نشاط (عقلي وجسدي واجتماعي) .
 - أن تكون أجواء التعاون الجماعي، ديمقراطية .
 - التعليم فيها لا يقتصر على غرفة الدراسة، بل يتعدّها إلى خارج المدرسة من خلال الرحلات والزيارات والمؤتمرات .
 - التعليم في هذه الطريقة لا يتم إلا من خلال الخبرة العمليّة .

خطوات المشروع :

أولاً: اختيار المشروع وتحديد الغرض :

- على هذه النقطة يتوقّف نجاح المشروع أو فشله، وهي من أهم مراحل المشروع، وفي اختيار المشروع، هناك أمور يجب مراعاتها :
- أ - إفهام التلاميذ بماهيّة المشروع والفائدة منه، وطرق تنفيذه، وإعطاء بعض الأمثلة عن مشروعات مشابهة للمشروع .

ب - خلق الظروف المناسبة وإجراء النقاش والزيارات، واستفتاء الرأي بشكل مبدئي، حول تقرير ما إذا سيُحدّد هذا المشروع أو ذاك مع بيان الأسباب الموجبة .

ت - توحيد الرأي حول الأسباب الداعية لدراسة هذا المشروع دون غيره كأن يلحظ في التقرير الأولي: الغاية منه، فائدته، مناسبته لمستوى التلاميذ وأعمارهم، الإمكانات المادية والمعنوية المطلوبة، والزمن الذي يستغرقه بالإضافة إلى صلة المشروع ببقية المواد الدراسية الأخرى.

هذه المسائل إذا أُخذت جميعها بالاعتبار تجعل من اختيار المشروع اختياراً واقعياً منطقياً يمكن أن يُكتب له النجاح إذا نُفذ بدقة.

ثانياً: رسم الخطة.

يجتمع التلاميذ لمناقشة الخطة، ويستعرضون الخطوات والإمكانات.

ثالثاً: تنفيذ المشروع:

بعد رسم الخطة، تقوم كل مجموعة، بالدور المناط بها، ودور المعلم، ضبط العمل، ومنع الفوضى فهو يُشارك ويوجه ويتأكد من أن الجميع يقومون بتدوين ملاحظاتهم التي ستطرح للنقاش في اجتماعات دورية بعد ذلك.

رابعاً: الحكم على المشروع:

بعد التنفيذ يجتمع فريق العمل لتقييم النتائج واستعراض التقارير التي أُعدت.

مزايا طريقة المشروع:

- هو موقف تعليمي يستمد قوّته من ميول التلاميذ.
- التلاميذ هم محور النشاط، ولهم الدور في تحويل المدرسة، إلى مجال حيوي.

- ينمّي في التلاميذ روح التعاون والمسؤولية. (شحيمة، ١٩٩٤: ١٨٥ - ١٨٧).

٣ - التعليم المبرمج:

هو أحد أساليب التعلم الذاتي، والتي تمكّن التلميذ من أن يُعلم نفسه بنفسه ذاتياً بوساطة برنامج أعد بأسلوب خاص. وتستند هذه الطريقة إلى النظرية السلوكية (نظرية سكينر Skinner)، ويعرض هذا البرنامج المادة العلمية في صورة كتاب مبرمج أو أداة تعليمية، وتقسم المادة إلى أجزاء أو وحدات صغيرة، ولا ينتقل المتعلم من إطار إلى آخر إلا بعد اجتياز الإطار الأول، وتنفيذ ما يُطلب منه بصورة صحيحة. (الجمال، ١٩٨٨: ٩٧ - ١٠٤).

أنواع التعليم المبرمج :

أ - البرمجة الخطية - الطولية : وهي من إضافات «سكنر» ومعاونيه، وتقوم على تحليل المادة الدراسية لأجزاء مستقلة، يُسمّى كلّ منها إطار، وتقدّم الأسئلة مباشرة في البرنامج الخطي بحيث يُفكّر التلميذ ويكتب إجابته المُنشأة، وتُسمّى البرمجة الخطية ببرامج الخط المستقيم الذي يبدأ من السلوك الأولي إلى السلوك النهائي المطلوب، ولذلك فإنّ كل إطار يتضمّن الإستجابة الصحيحة للإطار السابق، بالإضافة إلى المعلومات الجديدة والمنبهات، أي أنّ استجابة التلميذ يتمّ تعزيزها مباشرة. (الفرجاني، ١٩٨٥ : ٦٥).

ب - البرمجة التفرعية - المتشعبة : وتشمل إطارها فقرة أو فقرتين من المعلومات، وهي أكثر تعقيداً ممّا يحتويه الإطار في البرنامج الخطي عند «سكنر» ثم يوجّه سؤالاً من نوع الاختيار من متعدّد يُجيب عليه المتعلّم باختياره إجابة واحدة بين عدّة إجابات مقترحة، فإذا كانت الإجابة صحيحة يطلب البرنامج من المتعلّم الانتقال إلى إطار آخر أصعب، أمّا إذا كانت الإجابة خاطئة فإنّ المتعلّم ينتقل إلى التشخيص والعلاج ويستمرّ في ذلك حتى يختفي الخطأ فينتقل إلى الأصعب. ونلاحظ بذلك أنّ البرمجة التفرعية هي أسلوب تشخيصي لنواحي القوة والضعف في التعليم وأسلوب علاجي لأخطاء المتعلّم إلى جانب أنّه أسلوب اكتساب. (صادق، ١٩٨٤ : ٤١٧ - ٤٢٠).

خطوات إعداد الوحدات المبرمجة :

- التعرف على المتعلّم من حيث سنّه، وجنسه، ومستواه، واستعداداته العقلية ومستواه الدراسي.
- تحديد نوع النشاط والسلوك المطلوب من المتعلّم.
- تحديد المستوى والهدف المراد التوصل إليه من البرنامج.
- تحديد الخطوات اللازمة لتحقيق الهدف النهائي.
- الاستعانة بعدد من المثيرات المساعدة والمثيرات الحادثة التي يُمكن أن تساعد المتعلّم على الإستجابة الصحيحة (مثير - إستجابة - تعزيز).
- تجربة الكتاب المبرمج قبل استخدامه في صورته النهائية.
- تقويم البرنامج وتعديله.

- كتابة البرنامج في صورته النهائية. (الغريب، ١٩٨٦ : ٢٢٦ - ٢٣١).

مبادئ التعليم المبرمج :

- تقسيم كل عمل أو مهمة إلى الخطوات الصغيرة التي تتكوّن منها.
- الإستجابة والمشاركة الإيجابية.
- المعرفة الفورية لنتيجة الإستجابة التي تمّت أو التعزيز.
- السير في التعليم حسب قدرة المتعلّم الشخصية.
- الإعتماد على التقييم الذاتي للمتعلّم. (الطوبجي، ١٩٨٨ : ٢٦٢ - ٢٦٣).

مزايا التعليم المبرمج :

- يتفوّق التعليم المبرمج على طريقة التعليم العادي في معدّل التقدّم في التعلّم، وفي اختصار كثير من وقت المتعلّم وجهده.
- يتفوّق على الطريقة العادية في حجم التذكّر، وطول مدة احتفاظ المتعلّم بالخبرة المتعلّمة في الذاكرة بنسبة ١/٣ أي نسبة ما يتذكّره التلميذ بطريقة الكتاب المبرمج تبلغ ثلاثة أمثال ما يتعلّمه بالطريقة العادية.
- يميّز التعليم المبرمج بتعميق الخبرة وانتقال أثر التدريب كونه يُساعد على تعميق المشيرات أكثر من الطرق العادية في التعليم، ممّا يُمكن من استخدام الإجابة المتعلّمة في مواقف عديدة جديدة. (الغريب، ١٩٨٦ : ٢٣٢ - ٢٣٣).

٤ - طريقة لعب الأدوار : أو تمثيل الأدوار

يوحي مُسمّى هذا الأسلوب أنّ هناك تمثيلية وممثّلين ومشاهدين وموضوع التمثيل والمسرح ومخرج التمثيلية.

فالتمثيلية هنا هي : موقف تدريبي يُحاكي موقفاً أو حدثاً تدريسياً فعلياً يواجهه المعلم في صفّه.

وهو أحد الأساليب التي يتم من خلالها التدريب على مهارة تدريسية عن طريق تنظيم موقف تدريبي يُحاكي موقف تدريسي فعلي يحدث في الصف الدراسي الحقيقي. (زيتون، ٢٠٠٦ : ٥٧٠ - ٥٧١).

مميزات طريقة لعب الأدوار :

- توفر فرص التعبير عن الذات وعن انفعالات المتعلّم.

- تزيد من اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس المطروح .
- تساعد في التعرف على أساليب التفكير لديهم .
- تشجع روح التفاني لديهم .

إستراتيجية لعب الأدوار :

- تحديد المبرر من استخدام لعب الأدوار .
- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار .
- تحديد المهام المطلوبة .
- توفير الوقت الكافي للمتعلّمين لقراءة الدور المطلوب القيام به .
- الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة .
- تحديد الأنشطة التي سوف يُمارسها التلاميذ في البيت .

أنماط لعب الأدوار :

- أ - لعب الدور التلقائي : وفيه يُمارس التلاميذ الأدوار في نشاطات حرّة غير مخطّط لها يقوم المتعلّمون فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق .
- ب - لعب الدور المخطّط له : وهنا يُمكن أن يكون الحوار قد تمّ إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلّم بتوجيه التلاميذ لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي (بدوي، ١٩٨٧ : ٢٢٧) .

٥ - التعلّم التنافسي :

إنّ استراتيجية التعلّم المقابلة لاستراتيجية التعاون هي التنافس، والتعلّم التنافسي هو التعلّم الذي يعمل فيه التلاميذ بتنافس مع بعضهم البعض، فنجاح أو فشل التلميذ يتناسب عكسياً مع نجاح أو فشل تلميذ آخر. وفي مثل هذه البيئة التعليمية لا يجد المتعلّم سبباً جوهرياً يدعو للتعاون مع زميله، وطبقاً لهذا النمط من التعلّم، يتم تصحيح أعمال التلاميذ ومقارنة درجاتهم مع درجات أفضل متعلّم في الصف. (العمر، ٢٠٠١ : ١٧) .

وهناك نوعان من التعلّم التنافسي :

- الأول هو التنافس الجماعي أي التنافس بين المجموعات، حيث يتعلّم التلاميذ المادة الدراسية في الجماعة التعاونية الواحدة، ثم تتنافس

الجماعة مع الجماعات الأخرى عن طريق تقديم أسئلة يُجيبون عنها في الجماعة^(١)، ثم تصحح إجابة كل جماعة، وتُعطى درجة للجماعة بناءً على إسهام كل عضو فيها، وتأخذ الجماعة التي حققت درجة أعلى جائزة وتُعتبر هي الفائزة على الجماعات الأخرى.

– والنوع الثاني هو التنافس الفردي، وفيه يوزع التلاميذ على مجموعات ثلاثية غير متجانسة في القدرة التحصيلية، بحيث يتنافس التلاميذ على المركز الأول في دراسة الموضوع، وبعد أن يدرسوه منفردين يقدم المعلم لهم اختباراً يُجيبون عنه لتحديد المتعلم الفائز في كل جماعة، وبناءً على المركز الذي حققه المتعلم في جماعته يُنقل إلى جماعة أخرى كي ينافس التلاميذ الذين حققوا المركز نفسه وفي دراسة الموضوع التالي، وهكذا يُعاد توزيع التلاميذ في كل مرة بحيث ينافس كل تلميذ زميله الذي حقق المركز الأول في المجموعات الأخرى، وبذلك يصبح التلاميذ تارة متجانسين وتارة غير متجانسين في الأداء التحصيلي عندما يتنافسون في كل موضوع. (النجدي، ١٩٩٦ : ١١٧).

دور المعلم في التعلم التنافسي:

- ١ – تحديد مخرجات التعلم المطلوبة من النشاط أو التدريب.
- ٢ – إعطاء إرشادات للمتعلمين حول القواعد أو المهام المطلوبة دون إعطاء أي متعلم معونة أكثر من متعلم آخر.
- ٣ – السماح لأفراد الصف بأن يتنافسوا مع بعضهم البعض بحيث يراقب كل منهم تحصيل الآخر، ويُسمح للمتعلم بمعرفة ترتيبه في الصف مقارنةً بالمتعلمين الآخرين (الأول، الثاني، الثالث...) (النجدي، ١٩٩٦ : ١٣٣).

٦ – التعلم التعاوني:

هو أحد استراتيجيات التعلم النشط، وذلك باعتباره عملية تعلم بديلة

(١) ويمكن اللجوء في هذه الحالة إلى طريقة أسئلة تُسمى Question à Foison أي طرح أسئلة بكثافة وغزارة ودون أن تعتمد هذه الأسئلة على تسلسل أو منهج محدد. من مثل ذلك طرح سؤال عن الأشخاص مثلاً، ثم الزمان، ثم العودة إلى السؤال عن الأشخاص، ثم الأحداث، ثم المكان... وهكذا يقوم التلاميذ في طريقة التعلم هذه بتحضير الأسئلة مسبقاً وطرحها على المجموعة المنافسة (Viret, ٢٠٠٦ : ٧٩٦).

لنظام التعليم التقليدي، حيث يتم تكوين مجموعات تعلّم صغيرة كي يعمل المتعلّمون سوياً بغرض تحقيق أقصى إستفادة ممكنة. (سلافين، ١٩٩٧: ٢٨٤). ويقوم هذا النوع من التعلّم على تنظيم الصف، حيث يقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتكوّن كل منها من أربعة أفراد على الأقل يتعاونون مع بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون لحلّ المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها (الطنطاوي، ١٩٩٨: ٧٥)، ويكون كل فرد في المجموعة مسؤولاً عن تعلّم زملائه وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلّفت بها، ويتحدّد دور المعلم في التوجيه والإرشاد، وتشجيع التلاميذ، والإجابة عن تساؤلاتهم، وتوزيع الأدوار على كل تلميذ في المجموعة. (Bourgeois et Nizet, 1997: 172).

مراحل التعلّم التعاوني:

يتم التعلّم التعاوني بصورة عامة، وفق مراحل أربعة هي:

أ - المرحلة الأولى: **مرحلة التعرّف**: وفيها يتم تفهّم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصّص للعمل المشترك لحلّها.

ب - المرحلة الثانية: **مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي**: ويتم في هذه المرحلة الإتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الإستجابة لأداء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

ت - المرحلة الثالثة: **الإنتاجية**: يتم في هذه المرحلة الإنخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، والتعاون على إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

ث - المرحلة الرابعة: **الإنهاء**: يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقّف عن العمل وعرض ما توصّلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام. (زغلول، ٢٠٠٣: ١٧١)

ويرى «بياجيه» Piaget أنّ العمل التعاوني له أثر مهم في تكوين استراتيجيّات العمل الذهني التي تُساعد المتعلّمين في حياتهم العمليّة أكثر من استيعاب المعلومات نفسها. (الديب، ٢٠٠٥: ٢٩).

وقد وُضِّح «جونسون وجونسون» (Johnson & Johnson, ١٩٩٦) أنّه حتى يُعتبر التعلّم تعلّماً تعاونياً، فلا بدّ من أن يتوفّر فيه خمسة عناصر أساسية، هي:

أ - الاعتماد الإيجابي المتبادل: ويتمثّل هذا العنصر في أن يشعر كل عضو في المجموعة أنّه عليه أن يعمل بجدّ لإنجاح العمل المطلوب وإنجاز المهمة الموكلة للمجموعة، بحيث يُدرك كل عنصر أن النجاح نجاح للجميع. وينفذ هذا العنصر عندما تكون المهمة المطلوبة من المجموعة واضحة من حيث الأهداف، والمحتوى، والمهمّات الفرعية الموكلة لكل واحد وعندما يُدرك كلّ فرد أنّه يعتمد اعتماداً إيجابياً على الآخر ويشعر بروح التآزر مع الجماعة. (خطاب، ١٩٨٩: ٧).

ب - التفاعل المباشر وجهاً لوجه: وفيه يشجع ويسهّل أعضاء المجموعة مجهودات بعضهم البعض لتحقيق الأهداف الأكاديمية المنشودة، وتقديم الدعم الشخصي لكل عضو في المجموعة. ويتطلّب هذا العنصر وقتاً كافياً لحدوث التفاعل، وأن يعمل أعضاء المجموعة معاً لتحقيق أهداف المجموعة. (Dawson, ٢٠٠٤: ١٦٠).

ت - المسؤولية الفردية: بالرغم من أنّ كل أفراد المجموعة يتعلّمون معاً، إلا أنّ لكل فرد دوراً محدّداً للقيام به، ويجب التأكيد على أهميّة أن يؤمّن كل فرد بأنه مسؤول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وأن عليه ألا يعتمد على الآخرين في إنجاز دوره، وهذا من شأنه أن يُحدّث تنسيقاً بين أفراد المجموعة بصفاتهم شركاء في تحقيق الهدف الجماعي. (الطنطاوي، ٢٠٠٢: ٨٣).

ث - المهارات التعاونيّة: ويتضمّن هذا العنصر الاستعمال المناسب للمجموعات الصغيرة والمهارات البين شخصية^(١)، ولتسهيل المهارات الاجتماعية يجب على التلاميذ أن يمتلكوا المعرفة المتبادلة والثقة والاتصال بفاعلية مع بعضهم البعض بالإضافة إلى حل التعارض فيما بينهم. (Anthony, ٢٠٠١: ١٦٦).

ج - المعالجة الجمعيّة: ويتضمّن هذا العنصر تحليلاً يقوم به أعضاء فريق العمل التي تعمل تعاونياً فيما بينها إلى أن تتحقّق الجودة في العمل

(١) تعني مهارات التواصل غير اللفظي بين الأفراد كالإصغاء، والصمت، وتعابير الوجه، والانتباه الواعي...

وتحقيق الهدف، وهذا يتطلب استخدام أعضاء المجموعة المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة الطيبة بينهم، الأمر الذي يُسهّل مهارات التواصل بينهم وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة. (خطاب، ١٩٨٩ : ٩).

دور المعلم في التعلّم التعاوني:

- ١ - تحديد أهداف الدرس.
- ٢ - توزيع التلاميذ في مجموعات تعليمية قبل أن يتمّ تعليم الدرس.
- ٣ - إعطاء شرح واضح للمهمة والهدف المطلوب من التلاميذ.
- ٤ - مراقبة التفاعل بين مجموعات التعلّم التعاوني، والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة المنوطة وقت الحاجة. (كالإجابة على الأسئلة، تعليم المهارات ذات الصلة بالمهمة) أو لزيادة مهارات التلاميذ البين شخصية، أو مهارات العمل في زُمر (مجموعات).
- ٥ - تقويم تحصيل التلاميذ ومساعدتهم في أن يقيموا معاً درجة جودة أدائهم مع بعضهم البعض. (البغدادى، ٢٠٠٥ : ٢٣٠).
- ومن الأدوار التي يُتوقع من المتعلّم القيام بها في التعلّم التعاوني:
- ١ - التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.
- ٢ - الإسهام بوجهات نظر وأفكار تنشط الموقف التعليمي.
- ٣ - مساعدة التلاميذ لزملائهم الضعفاء.
- ٤ - مساعدة التلاميذ بعضهم البعض في فهم الأفكار والمسائل.
- ٥ - مشاركة الرفاق في تقديم المعلومات والمواد التعليمية.
- ٦ - تقبل نقد الأفكار من الآخرين.
- ٧ - الاستقلالية في التفكير.
- ٨ - تعزيز التلاميذ لبعضهم البعض في الإنجاز. (الديب، ٢٠٠٥ : ١٠٠).

٧ - طريقة الألعاب التعليمية والألغاز:

تُركّز هذه الطريقة على تزويد المتعلّم بالمعرفة العلمية والمهارات من خلال اللعب، فالهدف الأساسي لهذه الطريقة تزويد المتعلّم بكفايات منها

طرق العلم ومهاراته والمعرفة العلمية من خلال اللعب الجماعي، حيث تولّد لديه رغبة أكيدة في تعلّم الكثير من الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية التي لها ارتباط مباشر بحياته ويكون لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو تعلّم المادة الدراسية.

وتعمل الألعاب التعليمية على إيجاد جو ديمقراطي في غرفة الصف وبالتالي تزيد من دافعية المتعلّمين واهتماماتهم وتُشبع رغبتهم في الاكتشاف وحب الاستطلاع وذلك باكتشافهم للعالم الذي يُحيط بهم ومع بعضهم البعض، وحب الاستطلاع من الأهداف التي يسعى المعلّم من خلال تدريسه لها إلى تنميتها عند المتعلّمين. كما تُظهر الألعاب التعليمية قدرة المتعلّم على الإبداع والابتكار وتوسّع مجاله الإدراكي.

وقد نادى العديد من التربويين باستخدام الألعاب الجماعية خاصة في المرحلة الأساسية لأنها تتماشى مع حاجاتهم وميولهم ومرحلتهم العمرية وتُتيح فرصاً أفضل لممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تحقّق نموّهم. ويرى «بياجيه» أنّ اللعب يشكّل مدخلاً أساسياً لنمو الأطفال من جميع النواحي المعرفية والاجتماعية والمهارية، فعن طريق اللعب يُمكن للطفل التعلّف إلى المفاهيم والحقائق والمبادئ والأحكام العامة التي تحكم اللعبة وأن يُعبّر عن تلك القواعد والمفاهيم لغوياً، مما يُنمّي لديهم القدرة اللغوية والتعبير الرمزي، وعن طريق اللعب والأنشطة المختلفة يمكن للفرد أن يتعرّف إلى ذاته من وجهة نظر الآخرين، لأنّ الشخصية تتشكّل من خلال النشاط وعن طريق النشاطات والألعاب يمكن اكتشاف أهدافه ودوافعه ورغباته وميوله وخصائص شخصيته وأسلوبه في مواجهة الموقف وحلّ المشكلات. (الحيلة، ٢٠٠٢) ولا تقتصر أهداف استخدام الألعاب الجماعية على الجانب الوجداني فقط من حيث إحساس الطفل بالمتعة في العمل بل تُساعد أيضاً في تنمية قيمة اتخاذ المبادرة والتنافس البريء والنشاط الذي يجمع بين التنافس والتعاون بتوازن تحكمه قواعد اللعبة، فالطفل يمكنه اكتساب جوانب معرفية ومهارية من خلال المشاركة في ألعاب متنوعة هادفة، ويمكنه أن يتعلّم مهارات التخطيط والتفكير المسبق للعمل واتخاذ قرار وحل المشكلات والتعلّم من الخطأ، ويجب على المعلّم حُسْن اختيار هذه الألعاب حتى لا تكون هذه الألعاب مجرد نشاط ترويجي. (عبيد، ٢٠٠٤).

كما تحدّث «أوزبل» (Ausubel) عن الألعاب باعتبارها تمثّل نشاطاً جماعياً يكون فيه الطفل مشتركاً مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة، مؤكّداً على أهميّة استخدام الألعاب التنافسية في البيئة الصفية من أجل تحقيق المهام التربويّة المتمثّلة في زيادة التفاعل مع القواعد الأكاديميّة والمهنية واستثارة دافع الطفل نحو التعلّم وزيادة قدرته على الإنجاز وحثّه على استخدام أساليب التعلّم طبقاً لخصائص الموقف التعليمي ووعيه لجوانب التحصيل والإنجاز وفهم طبيعة المعرفة العلميّة مما يجعل سلوكه يتّخذ شكلاً معيّناً نتيجة التعزيز غير المباشر الذي توفّره له تلك الألعاب متّفقاً بذلك مع وجهة نظر بياجيه باعتبار اللعب أساس النمو العقلي للطفل. (قنديل وبدوي، ٢٠٠٧).

وتجدر الإشارة إلى أنّه يُمكن أن تُستخدم الألعاب والألغاز لكي تفتح للتلاميذ إمكانيات جديدة للتفكير والخبرة، ولبناء مهارات اللغة والمهارات اللفظيّة الرياضيّة. ومن أبرز الألعاب التعليميّة^(١):

أ - لعبة التكميل: حيث يقوم المعلّم بتقسيم الصفّ إلى مجموعتين أو أكثر ثم يعرض صور عن الموضوع الذي يهدف إليه الدرس، ويُبرز الحرف الأول أو الحرفين الأولين للكلمات التي تدلّ عما يُشاهد المتعلّم، أو عمّا يقوم المعلّم بشرحه، وهنا بعد تقسيم المجموعة الصفية إلى عدة مجموعات تنافسيّة، يبدأ المعلّم بسؤال المجموعات للحصول على الإجابات، والفريق الذي يقدّم أكثر عدد من الإجابات الصحيحة هو الذي يفوز.

وفي ضمن هذه اللعبة يُمكن للمعلّم أن يعرض هذه الصور عبر الكمبيوتر عن طريق Power Point شرائح السلايد، أو عن طريق إعداد اللعبة على الكرتون المقوّى مُسبقاً. ويوضّح المثال التالي المقصود بهذه اللعبة.

(١) تجدر الإشارة إلى أننا قمنا بتصميم وتجريب كل هذه الألعاب، وقد أثبتت فعاليتها في كافة المراحل التعليميّة من حيث تحقيق الأهداف التعليميّة، وتوصيل المعلومات، وهذا في كافة المراحل الدراسيّة بدءاً من المرحلة المدرسيّة، مروراً بالتعليم المهني العالي، كما في التعليم الجامعي. ونودّ أن نُشير في هذا الصدد إلى أننا أطلقنا على كل لعبة من هذه الألعاب اسماً يتلاءم مع محتواها وطريقة تنفيذها.

موضوع الدرس : أصناف الحيوانات .

أصناف الحيوانات

تتوزع الحيوانات على خمسة أصناف، هي:

النم - ب -

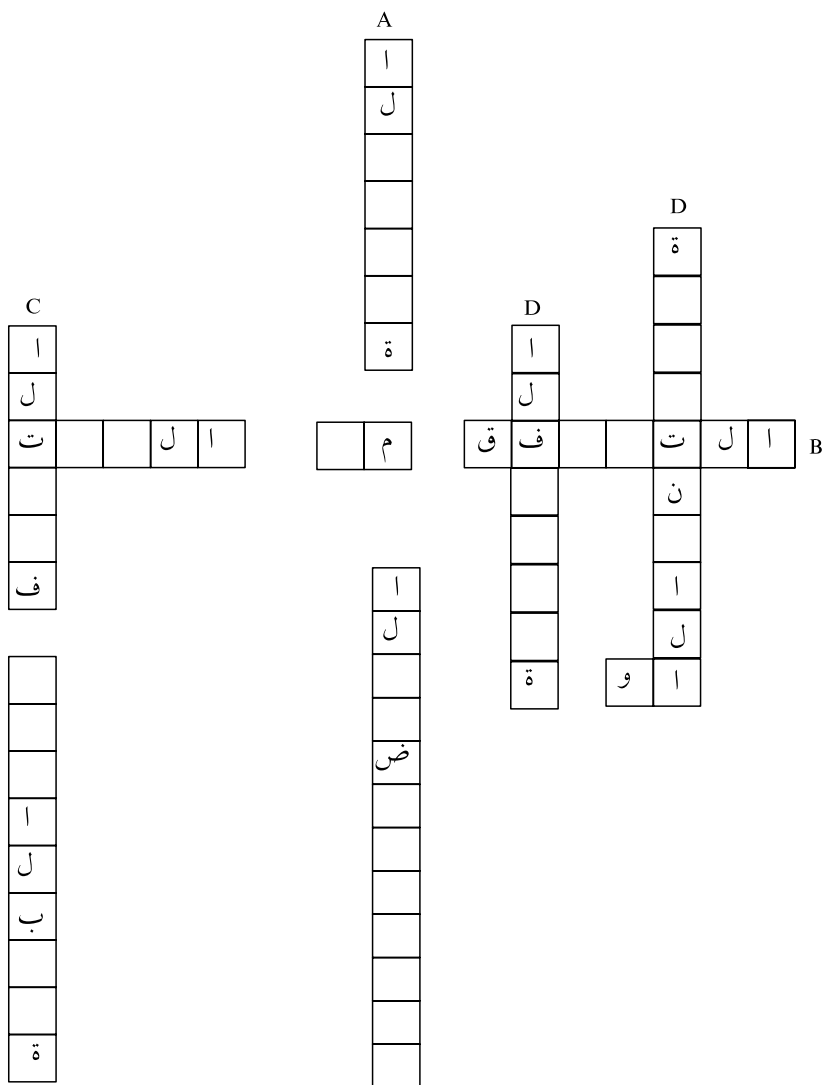
الط - و -

الز - ح -

البرم - ي - ن

الام - م -

مثال : موضوع الدرس : مقومات الصحة النفسية :



شكل رقم (٨): مثال توضيحي عن طريقة لعبة الكلمات المتقاطعة

- A - السلامة من المرض .
B - التوافق مع الذات .
C - التكيف مع البيئة .
D و D' - الفاعلية والإنتاجية .

ت - التوفيق والتجميع والمناقشة: يكتب المعلم معلومات على بطاقات صغيرة ويقوم بتوزيعها على المتعلمين، ثم يضع على اللوح عناوين عن الموضوع المراد شرحه، ويوزع هذه البطاقات على المتعلمين ويطلب إليهم كل بدوره لصق البطاقة التي بحوزته تحت العنوان المناسب لها على اللوح. وبعد أن ينتهي كل المتعلمين من المهمة الموكلة إليهم يُبادر المعلم بقراءة ما تمّ التوصل إليه ومناقشته مع جماعة الصف للوصول إلى صيغة نهائية.

كما قد يضع المعلم العنوان الرئيسي الذي يسعى إلى شرحه وتوضيحه، ويوزع على المتعلمين بطاقات فارغة ويطلب إليهم كتابة مُسبّب للعنوان، أو نتيجة، أو عوامل مرافقة... ويتم لصق هذه البيانات المجمعة على اللوح، ثم خلال عمل جماعي يقوم المعلم والجماعة الصفية بتبويب حصيلة هذه البيانات ضمن العناوين الفرعية بعد مناقشة كل فكرة مع المتعلم الذي كتبها. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة:

موضوع الدرس: أسباب اندلاع الحرب العالمية الثانية.
يضع المعلم العناوين التالية على اللوح:

أسباب اجتماعية	أسباب اقتصادية	أسباب سياسية

جدول رقم (٦): مثال توضيحي عن طريقة التوفيق والتجميع والمناقشة

وقد يطلب إلى كل متعلم كتابة سبب أو سببين ووضعه تحت العنوان المناسب، كما قد يوزع هو بطاقات، يكون قد أعدها مسبقاً، على المتعلمين ويطلب إليهم تبويبها ووضعها تحت العنوان الملائم.

كما يمكن وضع العنوان الكبير للدرس، وفي هذا المثال هو: أسباب اندلاع الحرب العالمية الثانية، ويطلب إلى كل متعلم أن يدون سببين يعتقد - من وجهة نظره - أنهما تسببا في اندلاع هذه الحرب ويقوم المعلم بمناقشة هذه البيانات التي تمّ لصقها على اللوح، وأثناء هذه المناقشة يُصار إلى تصنيفها وتبويبها ضمن عناوين فرعية، (أي الأسباب السياسية، الأسباب الاقتصادية، والأسباب الاجتماعية).

ث - **التصوّر - التخيل**: يلعب التخيل دوراً هاماً في كثير من التكنيكات السابقة فهو يُعتبر أحد الأشكال (الأساليب) الأولى لمعالجة المعلومات، يمكن أن تُستخدم هذه العملية لدفع التلميذ للمشاركة في التعبير الشفهي انطلاقاً من صورة غير واضحة - صورة مكبّرة عن موضوع لكن وُضع أمامها ورق أبيض ليُغطّي ملامحها، ويُبادر المعلم إلى تمزيق جزء صغير من هذه الورقة الخارجية الساترة، ويُفسح المجال أمام المتعلّمين كلّ بدوره للتعبير عمّا يرون من خلال هذه النافذة الصغيرة، وفي كل مرحلة يتم تمزيق جزء آخر من الورقة الخارجية المغلفة للصورة موضوع الدرس ويطابق هذا الأمر مع إفساح المجال أمام المتعلّمين للتداعي وإطلاق الخيال حول ما يظهر أمامهم. وفي كل مرة يتم تمزيق جزء من الورقة الساترة يتكشف موضوع الصورة أكثر وأكثر ويُترك في كل مرة المجال أمام المتعلّمين للتعبير عمّا يُشاهدوه... حتى يُصار إلى تمزيق كل الورقة البيضاء فتتكشف ملامح الصورة ويتم وصف ومناقشة الموضوع الذي تناوله هذه الصورة.

ج - **لعبة البطاقات**: تتطلب هذه اللعبة من المعلم إعداداً وتحضيراً مسبقين كبقية الألعاب السابق ذكرها، فيتم تدوين المعلومات الخاصة بموضوع الدرس على بطاقات بشكل مُجزأ وتُشكل كلّ مجموعة من البطاقات فكرة مترابطة ومتماسكة. ويقوم المعلم بتقسيم جماعة الصف إلى عدّة مجموعات ويعطي لكل فريق مجموعة من البطاقات، ويطلب إليهم ترتيب الأفكار الواردة في البطاقات التي بحوزتهم ضمن ترتيب تسلسلي منطقي لتكون فكرة واضحة ومتلاءمة مع موضوع الدرس. وتُخاطب هذه الطريقة الذكاء المنطقي - الرياضي حيث تتطلب من المتعلّمين فهم الروابط، المنطقية والعلائقية بين المعلومات الواردة في البطاقات التي أمامهم، وتحليل كل فكرة والتمنّع فيها وفهم أبعادها. كما تُخاطب أيضاً الذكاء الاجتماعي حيث تُفسح المجال أمام المتعلّمين للحوار، والإصغاء الجيد، وتقبّل آراء الآخرين، والمناقشة، واستدعاء المعلومات المكتسبة سابقاً وربطها مع الأفكار الجديدة، ومحاولة إقناع كل عضو في الجماعة للآخرين بوجهة نظره. ثم يتم تدوين الأفكار على كرتون كبير وتُعرض على اللوح أمام جماعة الصف لمناقشتها وتفسيرها، أو قد يُطلب من كل فريق عرض ما قد توصل إليه شفهيّاً. ونوضح هذه الفكرة في

المثال التالي :

موضوع الدرس : أشكال الديناصورات .

ونذكر منها نوعين :

الديناصورات

ومن تلك الحيوانات التي لم تشهد حياتها على الأرض :

منذ الأمد البعيد كانت توجد حيوانات مغيرة لما يوجد الآن

١ - البراشيوصور :

ليضع بيوضه

٢ - الأركيولون :

وهو من الزواحف المائية

يتغذى من النباتات

وكان يمشي على أربع أقدام

يزحف إلى الشاطئ

وهو حيوان مسالم

شكل رقم (٩) : مثال توضيحي عن طريقة لعبة البطاقات

والنص المطلوب منهم الوصول إليه ، هو على النحو التالي :

منذ الأمد البعيد كانت توجد حيوانات مغيرة لما يوجد الآن . ومن تلك

الحيوانات التي لم نشهد حياتها على الأرض الديناصورات . ونذكر منها نوعين :

١ - البراشيوصور : وهو حيوان مسالم يتغذى من النباتات وكان يمشي على أربع أقدام .

٢ - الأركيلون: وهو من الزواحف يزحف إلى الشاطئ ليضع بيوضه .

ح - دائرة التكامل: يقوم المعلم باختيار عددٍ من المتعلّمين - على ألا يتجاوز هذا العدد العشرة - ويوزّع على كلٍ منهم بطاقة ومجموع هذه البطاقات يؤلّف فكرة، أو حادثة، أو تجربة. لذا على كل فرد في المجموعة قراءة ما دُوّن على بطاقته وكذلك ما دُوّن على بطاقة زميله من أجل تحديد موقعه في التجربة أو الحادثة... وترتيبه بين أفراد الجماعة التي تقف على شكل دائرة، وبعد أن يُحدّد كل متعلّم موقعه انطلاقاً من الفكرة التي بين يديه، يُبادر كل منهم إلى قراءة المعلومة التي بحوزته إلى أن تتكشف أمام باقي الجماعة الصفيّة، التي تلعب دور المشاهد والمتلقّي في هذه المرحلة ملامح التجربة. ونوضّح ذلك في المثال التالي:

موضوع الدرس: الإشراف الكلاسيكي .

بطاقة رقم (1):	قام «بافلوف» بحبس كلب بمفرده في غرفة مانعة للصوت، وشدّ عليه رباطاً يمنع الحركات العنيفة.
بطاقة رقم (2):	وكان الطّعام يُقدّم بجهاز أوتوماتيكيّ يُدار من خارج الغرفة، فكان مجرد تقديم الطّعام للكلب يُسيّل لعبه.
بطاقة رقم (3):	وهذا الإفراز هو فعل منعكس بسيط وطبيعيّ.
بطاقة رقم (4):	ثمّ عمّد «بافلوف» إلى إقران تقديمه للطّعام بصوت جرس.
بطاقة رقم (5):	فأصبحت رؤية الطّعام وسماع صوت الجرس معاً، يؤدّيان إلى سيلان لعاب الكلب.
بطاقة رقم (6):	وبعد أن كرّر «بافلوف» هذه التّجربة 40 مرّة.
بطاقة رقم (7):	حذّف الطّعام وأبقى قرع الجرس فقط، فسال لعاب الكلب.
بطاقة رقم (8):	فكأنّ صوت الجرس.
بطاقة رقم (9):	وهو منبّه إصطناعيّ Stimulus Conditionnel.
بطاقة رقم (10):	قد اكتسب قوّة المنبّه الطّبيعيّ Stimulus Naturel عندما اقترن به.

خ - الدائرة المتحركة: تتطلب هذه اللعبة أن يقف مجموعة من المتعلمين على شكل دائرة، على ألا يزيد العدد عن خمسة تلاميذ، ويتم اختيار متعلم آخر ليقف أمام الدائرة. يطرح المعلم سؤالاً على المتعلم، ويكون هناك احتمالات خمسة للسؤال، في يد كل متعلم من المتعلمين - الذين يُشكلون الدائرة - بطاقة كبيرة دُون عليها إجابة، على المتعلم أن يلفّ حول الدائرة ويقرأ الإجابات جميعها ثم يُحدّد الإجابة التي يرى أنها الصحيحة بصوت مرتفع. ويقوم المعلم بتصحيح الإجابة من خلال بقية التلاميذ الذين لم يُشاركوا في اللعبة، ثم يختار متعلم جديد لي طرح عليه سؤالاً جديداً وهكذا...

د - بنك المعلومات: يطلب المعلم من المتعلمين جميعاً تحضير الدرس الذي ستقوم بشرحه في الحصة التالية، وذلك من خلال البحث عن معاني ودلالات المفردات الأساسية التي تُشكّل ركيزة الدرس. وفي الحصة التالية يبدأ المعلم بقراءة المعلومات أو الدرس بشكل سريع وبصوت مرتفع وتتوقف بشكل فجائي عند أحد المفردات الأساسية أو العناصر الهامة في الدرس موجهة نظرها نحو أحد المتعلمين الذي بدوره يقف ويستعرض ما جمعه من معلومات حول هذا المفهوم، ثم يتابع المعلم قراءة الدرس بشكل متواصل إلى أن يتوقف عند عنصر جديد فيطلب بالنظر من متعلم آخر توضيحه، وهكذا...

مراجع الفصل الرابع

- ١ - جابر، وليد أحمد (٢٠٠٣): طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، عمّان: دار الفكر.
- ٢ - جابر، عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٩٨): مهارات التدريس، ط ٣، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٣ - الجمل، حلمي لطيف والجمال، عبد النبي إسماعيل. (١٩٨٨): فاعلية التعلّم المبرمج في بعض خطفات المصارعة للناشئين، مؤتمر تاريخ علوم الرياضة، كلية الرياضة للبنين، جامعة المنيا.
- ٤ - الحصري، أبو خلدون ساطع. (١٩٧٥): دروس في أصول التدريس، بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية.
- ٥ - حمدان، محمد زياد، (١٩٨٤): طرق منهجية للتدريس الحديث، الأردن: دار التربية الحديثة.
- ٦ - الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٧): تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط ٤، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٧ - الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠١): التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٨ - الخطيب، علم الدين (١٩٩٧): الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٩ - الخليفة، بركات محمد. (١٩٨٦): علم النفس التعليمي، الكويت: دار القلم.
- ١٠ - الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٣): المنهج المدرسي المعاصر، الرياض: مكتبة الرشد.
- ١١ - الخوالدة، محمد وصادق، إباراهيم. (١٩٨٤): نظام تصنيف الأهداف التربوية عمّان: دار الشروق.
- ١٢ - دیراني، لیلی. (٢٠٠٥): الفروقات الفردية وتأثيرها على التحصيل التعليمي،

- المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، لبنان، العدد (٣٣).
- ١٣ - زغلول، عماد. (٢٠٠٣): نظريات التعلم، عمان: دار الشروق.
- ١٤ - زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١): مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٥ - سالم، مهدي محمود. (١٩٩٧): الأهداف السلوكية، السعودية: مكتبة العبيكان.
- ١٦ - السامرائي، إفتخار أحمد. (١٩٨٤): تطوّر مستوى الأداء الحركي أثناء عملية تعليم السباحة للبنات، أطروحة ماجستير، بغداد: كلية التربية الرياضية.
- ١٧ - سلافيين. (١٩٩٧): التربية الحديثة وتطبيقاتها، الجزء الخامس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١٨ - الشرييني، أحلام. (٢٠٠٢): التخطيط للتدريس ومكوّناته، القاهرة: المركز القومي للإمتحانات والتقييم.
- ١٩ - صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (١٩٨٤): علم النفس التربوي، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- ٢٠ - طه، فوزي وأحمد، رجب. (١٩٨٩): المناهج المعاصرة، ط٢، السعودية: دار الثقة للنشر والتوزيع.
- ٢١ - الطوبجي، حسين عدي. (١٩٨٨): وسائل الإتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت: دار التعلم.
- ٢٢ - الطنطاوي، عفت مصطفى. (١٩٩٨): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الجزء الثاني، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٣ - عبد الحليم، فتح الباب. (١٩٩٨): الوسائل وتكنولوجيا التعليم، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- ٢٤ - عثمان، محمد. (١٩٨٧): التعلم الحركي والتدريب الرياضي، الكويت: دار القلم.
- ٢٥ - عدس، محمّد عبد الرحيم. (٢٠٠٠): المعلم الفاعل، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٦ - عوكر، حنا. (١٩٨٠): ثقافة تربوية، طرائق التدريس، سلسلة مقررات دور المعلمين والمعلّمات، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

- ٢٧ - الغريب، رمزية. (١٩٨٦): التعلّم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- ٢٨ - غزاوي، عبد الحكيم. (٢٠٠٧): دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية، ندوة في جامعة الجنان، صيدا، تاريخ ١/٢٤.
- ٢٩ - الفرجاني، عبد العظيم. (١٩٨٥): تكنولوجيا المواقف التعليمية، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٣٠ - قنديل، ياسين عبد الرحيم. (٢٠٠٠): الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الرياض: دار النشر العربي.
- ٣١ - اللقاني، أحمد حسين وسليمان، فارعة حسن. (د.ت): التدريس الفعّال، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣٢ - مرعب، نسرين. (٢٠٠٧): الوسائل التربوية أداة أما حاجة، ندوة في جامعة الجنان، صيدا، بتاريخ ١/٢٤.
- ٣٣ - المغيرة، عبد الله عثمان. (١٩٨٩): طرق تدريس الرياضيات، السعودية: جامعة الملك سعود.
- ٣٤ - المفتي، محمد أمين وسليمان، ممدوح (ترجمة) وبل، فريدريك (تأليف). (١٩٨٧): طرق تدريس الرياضيات، ط٢، ج٢، القاهرة: الدار العربية.
- ٣٥ - النجّار، المفتي والوكيل، ظافر (ترجمة) ورتسي، روبرت (تأليف). (١٩٩٣): التخطيط للتدريس، الدار الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٦ - الهويدي، زيد. (٢٠٠٢): مهارات التدريس الفعّال، العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٣٧ - الوعاني، ماجد ركان. (٢٠٠٩): واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية

- 1 - Bourgeois, E et Nizet, J. (1997): Apprentissage et Formation des Adultes, Paris: PUF.

-
- 2 - Cole, M. (1996): Culture in Mind, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - 3 - Le Brun, Marcel. (2002): Théories et Méthodes Pédagogiques pour Enseigner et Apprendre, Quelle Place pour TIC dans L'Éducation? Belgique: De Bœck Université. .

الفصل الخامس

التقييم التربوي

- تعريفه
- علاقة التقييم التربوي :
 - أولاً: بالمعلم
 - ثانياً: بالتلميذ
 - ثالثاً: بالمنهاج
- دور التقييم في البرنامج
- دور التقييم في المنهاج الحديث
- أنواع التقييم :
 - ١ - التقييم التشخيصي
 - ٢ - التقييم التكويني
 - ٣ - التقييم التقريري
- أدوات التقييم :
 - ١ - الاختبار
 - ٢ - الملاحظة
 - ٣ - المقابلة
 - ٤ - ملف الانجاز
- شروط أدوات القياس الجيدة
 - ٥ - التقويم الذاتي
 - ٦ - مقاييس الاستعدادات والقدرات
 - ٧ - مقياس العلاقات الاجتماعية
 - ٨ - مقاييس الشخصية

التقييم

اختلفت تعريفات التقييم باختلاف المدارس التربوية، وتطوّرت مع تطوّر مفهوم المناهج الحديثة. ويُحدّد التقييم في الأصل اللغويّ في نقطتين:

أ - حدّد له قيمة سواء كانت هذه القيمة مادية، (كم ليرة يساوي هذا الشيء)، أو حدّد قيمته المعنوية (مقدار ما في هذا الشيء من جمال أو قُبْح).

ب - قيّم الشيء بمعنى أصدر عليه حكماً.

ويُعرفه «إيل» Ebel بأنه حكم له أهميته بحيث يُبنى على القياس والربط بين القياسات المختلفة ووقائع ذات أهمية. (منشورات جامعة القدس، ١٩٩٨ : ٩).

ويستخدم البعض مصطلح «التقويم» للتعبير عن «التقييم». ويشمل التقويم التربويّ العمليّات التي نستطيع أن نتعرّف بواسطتها على مدى تحقيق الأهداف التربوية لفترة زمنية معيّنة، أو مناخ تعليمي معيّن، فتعرّف على ما تمّ تحقيقه وما لم يتمّ.

وفي اللغة الفرنسيّة كلمتان توضّحان المراد، هما: Valorisation وهي ترجمة كلمة تقييم. بينما كلمة évaluation فهي ترجمة التقويم.

ويرى علماء النفس التربويّ أنّ كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلى التعديل، والتّحسين، والتّطوير.

ويعتمد التقييم في جوهره على تمرّكه حول ذات المقيّم فهو الذي يُصدر أحكامه على:

أ - الأداء بحيث يتمّ تحديد مستواه وفقاً لمعايير الجودة.

ب - الأفراد من حيث المُفاضلة بينهم (في خصائصهم، صفاتهم، قدراتهم...).

ت - الأشياء من حيث صلاحيتها أو عدم صلاحيتها.

ث - الموضوعات (الأفكار، الإنجازات).

وبهذا نستطيع القول إن:

- التقييم: هو إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل «ناجح - راسب» أو «متفوق - متوسط - ضعيف» دون التعرض للأسباب التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل، وهذا النوع شائع في مؤسساتنا التربوية لسبب عدم تدريب المعلم على أساليب التقويم الموضوعي.

- أما التقويم فهو عملية تربوية تهدف إلى إصدار حكم كمي أو كيفي حول مردودية العملية التربوية في ضوء الأهداف المحددة لها، وذلك بقصد الكشف عن جوانب الضعف فيها والقيام بتصحيحها وتعديلها للتمكن من تلافي ذلك الضعف مستقبلاً.

يتضح من هذا التعريف أمران جوهريان هما:

- أن التقويم جزء مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية يهدف إلى إصدار حكم على مخرجات العملية التعليمية وكفاية البرامج ومستوى أداء المعلمين وكفاية التلاميذ في التحصيل الدراسي.

- أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران.

مجالات التقييم التربوي:

أولاً: تقييم المعلم.

من وظائف التقييم أنه يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية طريقته في التدريس. فالمعلم الذي يجري اختباراً لا يختبر تلاميذه فقط، بل يكون قد اختبر نفسه أيضاً. فإذا عجز الصف عن الإجابة عن أسئلة موضوع معين فمعنى هذا أن تعلمهم له كان ناقصاً، فربما كان شرح الموضوع غير واضح، أو أن التلاميذ لم يتبينوا أهم المفاهيم، ومن ثم لم يهتموا بدراستها. الأمر الذي يحدّد له ما ينبغي إعادة تدريسه، كما أنه يبين له ما إذا كانت طريقته في التدريس فعالة إلى حدّ يبرّر استخدامها مرة أخرى، إذا ما أراد تحقيق الأهداف نفسها.

ثانياً: تقييم التلميذ.

يُفيد التقييم في تحديد جوانب الضعف في الأداء، إذا استطاع التلميذ أن يلاحظ ما أحسن أداءه وما لم يحسنه، إذ أن التلميذ عندما يحاول التمكن من عملٍ

معين، فإنه يبذل جهداً ليحكم على أدائه، فالإختبارات التي تُستخدم في المدرسة تُتيح فرصة للتلميذ ليتبين الجوانب التي يلزمها التحسين. ويجب أن يُصبح التقييم تقييماً للذات، بعدما ينتهي التلميذ من الدراسة، إذ ينبغي أن يحكم بنفسه على درجة إجادته لما يعمل. وكلّما بدأ ذلك مبكراً ازدادت قدرته على الحكم على نفسه.

ثالثاً: تقييم الإدارة التربوية:

يتضمّن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقوم الممارسات الإدارية، والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام التي تشتمل عليها الإدارة، وغالباً ما يتمّ التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو التلاميذ أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تُصمّم لهذا الغرض. (عقل، ٢٠٠١: ٦٥).

رابعاً: تقييم المنهاج.

يوفرّ التقويم المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة ويزيد من فعالية تنفيذ المنهج وإتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة. (الإمتحانات الرسمية).

دور التقييم في البرنامج:

لم تُعط سابقاً عملية التقييم المدرسيّ الدور الذي تستحقّ من قبل المعنيين بالشأن التربويّ، فقد كانت تُعتبر عملية ثانوية في النظام التربويّ، هدفها الأساسيّ العلامة في نهاية الشهر أو نهاية الفصل.

وكانت تقوم عملية التقييم على أساس قياس المحتوى (أسئلة كلّها تعاريف) من خلال المستويين: التذكّر والفهم. دون التطرّق إلى العمليات الفكرية المبنية على التطبيق Application، والتحليل Analyse، والتركيب Synthèse.

دور التقييم في المنهاج الحديث:

مع بداية الثمانينات تحوّلت العملية التربوية من ثقافة البرنامج Programme الذي يقوم فقط على المحتوى إلى ثقافة المنهج Curriculum الذي يركز على

أربعة أبعاد، هي :

- ١ - الغايات العامة Compétence .
- ٢ - الأهداف التعليمية Objectifs d'apprentissage .
- ٣ - الطرائق التعليمية Méthodologie d'apprentissage .
- ٤ - التقييم Évaluation .

أنواع التقييم:

- ١ - التقييم التشخيصي Diagnostique :

هو أسلوب تعليمي مبني على جمع البيانات عن المستوى التعليمي للتلاميذ، حتى يتمكن المعلم من التعرف على مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ول يتمكن من تصميم أنشطة صفية تلائم حاجتهم التعليمية.

ويسبق التقييم التشخيصي التدريس عادة، كما يمكن استخدامه عند ظهور مشكلات تعليمية لدى التلاميذ، ويمكن أن يعطي نتائج التقويم التشخيصي للمعلمين معلومات قيمة حول معارف التلاميذ الجدد، واتجاهاتهم، واستعداداتهم. ويمكن لهذه المعلومات أن تشكل أساساً للعلاج الفردي، وتنظيم خطوات تدريسية معينة، وبالتالي تسهم في رفع درجات التحصيل.

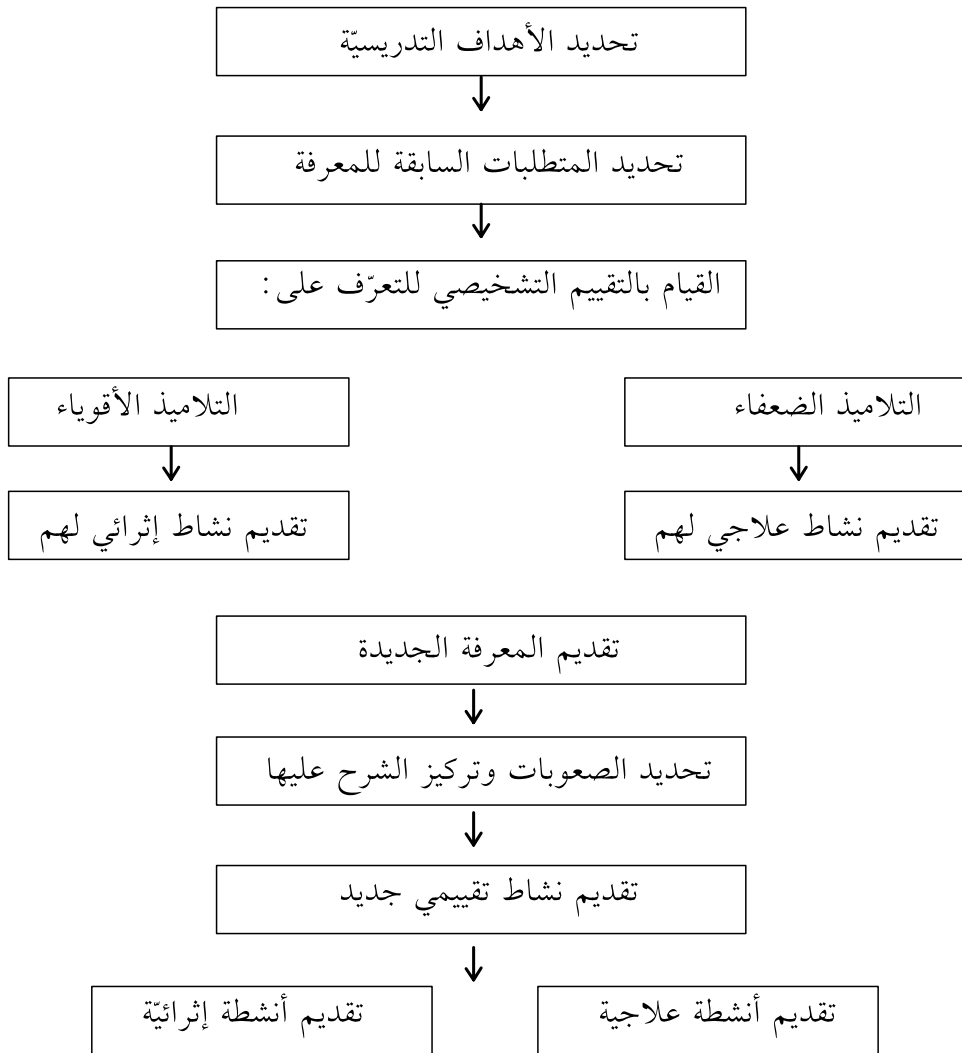
وظائف التقييم التشخيصي:

- ١ - تشخيص المنهج المدرسي القائم، وعملية التدريس المتبعة وهل حققت الأهداف المرجوة.
- ٢ - يساعد على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- ٣ - تشخيص مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ والكشف عن نقاط القوة والضعف عنده.

٤ - تشخيص التلاميذ من حيث تعلّمهم والخبرات التي مروا بها، وما هي المشكلات التي يعانونها، ووصف العلاج المناسب للمشكلات التعليمية. وتتنوع طرق علاج المشكلات التعليمية بين الدعم المدرسي داخل وخارج المدرسة، وعلى أيدي أخصائيين تربويين، وبين تكرار المعلم لشرح الدرس، وقد تتخذ شكل أنشطة حيث يمكن للمعلم توزيع الصف على مجموعتين، مجموعة خاصة بالضعفاء الذين أفرزهم التقييم التشخيصي ويُقدّم إليهم المعلم أنشطة يُطلق عليها

اسم أنشطة علاجية هدفها تقويم وتصحيح الثغرات ، ومجموعة خاصة بالأقوياء الذين بين التقييم التشخيصي أنهم اكتسبوا المعلومات والمعارف بشكل جيد فيقدم إليهم أنشطة يُطلق عليها اسم أنشطة إثرائية أو إغائية تُثري معلوماتهم ومعارفهم، وهكذا إلى أن تتقارب أو تتساوى جماعة الصف من حيث المكتسبات وحصيللة المعارف .

ويوضح الشكل التالي الخطوات التي يمكن للمعلم أن يتبعها :



فوائد التقييم التشخيصي :

- أ - تحديد معرفة أو مهارة التلاميذ كمّاً ونوعاً قبل التدريس أو أثرائه .
- ب - معرفة المعلم لمدى تأثير عملية التعليم من خلال معرفة مقدار تعلم التلاميذ .

ت - إستفادة المعلم من هذه الإختبارات في توزيع وتعديل التدريس من حيث كمية المعلومات ونوعها، وطرق التدريس، والأنشطة المستعملة لإيصالها للتلاميذ حسب حاجة المعلمين الفردية أو المجموعات الصغيرة منهم .

كيف تتم عملية التقييم التشخيصي؟

- تتم هذه العملية، خلال ربع ساعة تُقرّر في بداية التعلّم أو الحصة عبر :
- إختبار خطي .

- نقاش التلاميذ إنطلاقاً من سؤال يطرحه المعلم بشكل مشكلة، ويقوم بإدارة هذه المناقشة مع التركيز على الإجابات التي تعبّر عن مفاهيم خاطئة ولها علاقة بالمفاهيم المنوي تعلّمها .

كما يمكن حصول هذا التقييم في بداية العام الدراسي أو عند البدء بوحدة تعليمية - تعلّمية جديدة أو عند ملاحظة مشكلة خلال عملية التعليم - التعلّم . (عواضة، ٢٠٠٥ : ١٢٠).

- عندما يكون هناك أهداف تعليمية محدّدة هامة للتعليم المستقبلي .

٢ - التقييم التكويني Formative :

حدّد قاموس التقييم التربوي (٦٠ - ٧٩ De landsheere) التقييم التكويني على أنه مرحلة من مراحل عملية التعليم - التعلّم ويهدف في الأساس إلى مساعدة المتعلّم على التعرّف إلى النواقص في تعلّمه من أجل تحمّل المسؤولية في علاجها بشكل شخصي وخاص . ويمكن للمعلم الاستفادة من هذا التقييم وتحليل أسباب الشغرات والعمل على حلّها إما بالعودة إلى الوراء أو تعديل ما يلي . وفي كلتا الحالتين يأخذ هذا التقييم دوراً تشخيصياً وبنائاً . إن طبيعة هذا التقييم لا تسمح بوضع علامات على الإجابات وإنما رموز من أجل طمأننة المتعلّم إلى عدم إمكانية جمعها وانسجاماً مع الهدف البنائي وليس التقرير لهذا التقييم . (عواضة، ٢٠٠٥ : ١٢٠ - ١٢١).

من خلال التعريف، نجد أنّ:

- عملية التقييم ملازمة لعمليتي التعلّم والتعليم.
- تعتمد عملية التقييم على الكفايات التعليمية كمحكات للإتقان.
- عملية تشخيصية تصحيحية تهدف إلى تحديد مواطن الضعف فتعالج ومواطن القوة فتُعزّز.
- يسمح بممارسات معاودة التّعليم والتعلّم للوصول بالمتعلّم لمستوى الإتقان المنشود.

- يتميّز بعدم إصدار حكم على المتعلّم أثناء تعلّمه.
- لا يعاقب المتعلّم على الوقوع في الخطأ بل يصحّح خطؤه مبيناً أسبابه.
- لا يقارن إنجاز المتعلّم الفرعي أو الكلي بإنجاز رفاقه بل يقارنه بإنجازه الذاتي وبالمطلوب تعلّمه.

- هو تقويم من أجل تحسين عملية التعلّم والتعليم واستمرار النمو الشخصي. ويخدم التقييم التكويني كل من المعلم والمتعلّم، فالأدلة التي يتمّ جمعها من خلاله هي عبارة عن تغذية راجعة Feed Back، يتمّ من خلالها تنظيم عملية التعليم والتعلّم، للوصول إلى الأهداف المنشودة.

إنّ توافر التغذية الراجعة للمعلّمين، من خلال التقييم التكويني المستمر، الذي يمارسونه خلال تدريسهم، يُساعدهم في تعديل استراتيجيات التعليم، كما يُساعد في توجيه المتعلّمين في أثناء تعلّمهم، وتحسين تحصيلهم الدراسي. فالتغذية الراجعة تُعدّ من إجراءات التعليم، التي يجب على المعلّمين عدم إغفالها. فمن خلالها يستطيع المتعلّم معرفة نقاط القوة لديه في دعمها، ومعرفة نقاط الضعف فيعمل على التغلّب عليها بمساعدة المعلم. (الراشدي وأمبو سعيدي، ٢٠٠٩: ١٥١).

مقتضيات التقييم التكويني:

- عند الانتقال من عمل لآخر.
- عند الانتقال من أهداف لأخرى.

أهداف التقييم التكويني:

- التعرف على مدى متابعة التلاميذ للدرس.

- الكشف عن الصعوبات والعوائق .
- تعديل وتصحيح المسار .
- التحكم في عناصر الفعل التعليمي .
- مميزات التقييم التكويني :**
- إنه تقييم وتقويم مستمر للتلميذ بحيث أنه يُبرز أي تقدم أو تأخر دراسي لدى التلميذ .
- يضع معايير محدّدة تصف إنجازات التلميذ .
- يقدّم أعمال التلميذ على مدار السنة .
- يعرف المعلم باحتياجات كل تلميذ، ونقاط ضعفه .
- يوفر للتلميذ والمعلم تغذية راجعة تساعد على تطوير الأداء ومدى تحقيق الأهداف التعليمية .

أدوات التقييم التكويني :

- ١ - المناقشة الصفية .
 - ٢ - الإختبارات الشهرية .
 - ٣ - التمرينات والتطبيقات .
 - ٤ - المشروعات .
 - ٥ - ملاحظة أداء المتعلّم (الإستجابة الصفية) .
 - ٦ - ملف أعمال التلميذ^(١) .
 - ٧ - البحث .
 - ٨ - الأسئلة الشفهية داخل الصف .
 - ٩ - الإختبارات القصيرة .
 - ١٠ - الأنشطة اللاصفية .
- الوظائف التي يحققها التقييم التكويني :**
- مراقبة تقدّم المتعلّم بقصد علاج الضعف وتعزيز مواطن القوة .

(١) سنتناوله لاحقاً بالتفصيل .

- إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه .
 - مساعدة المعلّم على تحسين أسلوب تدريسه أو إيجاد طرق بديلة (تقويم ذاته) .
 - إزالة الخوف والقلق عند المتعلّم من إختبارات التقييم النهائي حيث يزول ذلك مع كل اختبار تكويني ومع التغذية المستمرة .
 - الوصول إلى قرارات من شأنها تحسين العملية التربوية والتعليمية واقتراح خطط بديلة .
 - توجيه تعلّم المتعلّمين نحو الإتجاه المرغوب .
- فوائد التقييم التكويني :**

بالنسبة للمعلم	بالنسبة للمتعلم
١ - يمكنه من قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها .	١ - يبيّن له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس ومدى تحكّمه فيها .
٢ - يمكنه من معرفة فعالية الطرق والوسائل المستعملة في التدريس .	٢ - يتيح له إمكانية التعرّف على درجة مسابقة المهارات والقدرات .
٣ - يمكنه من معاينة ما تمّ تنفيذه من خلال العملية التعليمية .	٣ - يمكنه من القيام بتقويم ذاتي لمجهوده وتصحيح مساره .
٤ - يمكنه من إصلاح وتصحيح التغيّرات واستدراك نقاط الضعف بالتدرّج .	٤ - يمكنه من إدراك ما قام به وحصل عليه بنفسه .
٥ - يضمن تحسين تعلّمه ويحثّه على تقويم ذاته أكثر ويشجّع فيه روح المبادرة .	٥ - يحثّه على تحسين مستواه .
٦ - يضمن تقدّمه وينمّي قدرته على التقويم الذاتي (الفتلاوى، ٢٠٠٥ : ١٠٧)	

جدول رقم (٨): فوائد التقييم التكويني على مستوى كل من المعلم والمتعلّم

٣ - التقييم التقريري أو الختامي Sommative :

بالرغم من أنّ التقييم التكويني يوفر للتلاميذ وللمعلّمين معلومات حول كفيّة أدائهم خلال العمل في المشروع، إلا أنّه يتعيّن على المعلّمين في بعض الأحيان

عمل تقرير عن تعلم التلاميذ في نهاية وحدة محدّدة أو مشروع محدّد. كما يحتاج التلاميذ أيضاً معرفة كيف كان أدائهم خلال المشروع. ويُطلق على هذا النوع من التقييمات، الذي يتعلّق بوحدة أو مشروع محدّد، إسم التقييم الختامي.

هو إذاً العملية التقييمية التي يُجرى القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، حين يكون المفحوص قد أتمّ متطلّباته في الوقت المحدّد لإتمامها. ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الإمتحانات التي تتناول مختلف المواد الدّراسية في نهاية كلّ فصل دراسي، وإمتحان الثانوية العامة، والإمتحان العام للكلّيات.

ويتم التقييم الختامي في ضوء محدّدات معيّنة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقّة في التصحيح.

أهدافه:

- رصد علامات التلاميذ في سجلات خاصة.
- إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ كالإكمال، والنجاح، والرسوب.
- توزيع التلاميذ على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكلّيات المختلفة.
- الحكم على مدى فعالية جهود المعلّمين وطرق التدريس.
- إجراء مقارنات بين نتائج التلاميذ في الشعب الدّراسية المختلفة التي تضمّها المدرسة الواحدة أو يبيّن نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.
- الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليميّة والسياسات التربوية المعمول بها.
- وهنا يبرز الفارق الأساسي بين وظيفتي التقييم التشخيصية والتكوينية من جهة، والوظيفة التقريرية من جهة أخرى.

فبينما يسعى التقييم التشخيصي والتقييم التكويني إلى إبراز الغاية التربوية من عملية التعلّم في جعل الصف موحّداً ومنسجماً من خلال سدّ الثغرات واكتساب التلاميذ أكبر عدد من الكفايات. يُبرز التقييم التقريري الفروقات في درجات الإكتساب بين التلاميذ، كما أنه يعطي الصورة الشاملة عن مكتسبات كل تلميذ وثغراته بعد انتهاء العملية التربوية. (المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٩).

تتنوّع أساليب وأدوات التقويم كما تتنوّع طريقة التدريس وتتنوّع الأهداف التعليمية، وكي يكون التقويم محققاً لأهدافه يجب ألا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى التلميذ؛ وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة المتعلّم مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات. وذلك يتطلب ضرورة البحث عن أدوات تقويم جديدة نستطيع عن طريقها أن نعرف ما لدى التلميذ من معرفة وتطبيقها في مختلف المواد الدراسية. (خليفة، ١٩٨٦ : ٣١٢).

تصنيف أدوات القياس والتقييم:

يُمكن تصنيف أدوات القياس بأكثر من طريقة، فقد يتمّ حسب جوانب السلوك الإنساني (معرفي، وجداني، مهاري) من ناحية، كما قد يُصار إلى تصنيفها حسب عدد من العوامل من مثل: موضوع الأداة، وطريقة الإجابة المتوقع أن يُعطيها الممتحن، أو حسب الجهة التي ستُسجّل أو تُلاحظ السلوك موضع البحث، أو حسب طريقة تفسير النتائج. فالاختبارات مثلاً تصلح في الغالب في قياس الجوانب المعرفيّة وهي الأكثر شيوعاً وتطوّراً واستخداماً، في حين هناك أساليب أخرى لا تقلّ أهميّة عن الاختبارات كالمقاييس التي تُستخدم في قياس الاتجاهات والشخصيّة وتقويم المهارات والميول وغيرها.

ويُمكن تصنيف أدوات القياس عموماً حسب مجالات السلوك الإنساني وحسب الصفة والهدف، كما هو مُبيّن في المخطّط التالي: (النبهان، ٢٠٠٤ : ٣٥٦ - ٣٥٧).

اختبار من إعداد معلم المدرسة أو أستاذ الجامعة	اختبار من إعداد الأخصائي النفسي أو الاجتماعي	غير رسمية			
اختبارات تشخيصية بطاريات الاختبارات المسحية الاختبارات المسحية المتعلقة بمادة دراسية اختبارات تحصيل لأغراض التنبؤ	اختبار أيوا للمهارات الأساسية IBST بطارية كاليفورنيا للاختبارات CAT لفظي كاليفورنيا، كالمان وأندرسون غير لفظي مصفوفات رافن المتتابعة، اختبار غودانف - هاريس لرسم الشخص فردي، بينيه، ويسكلر جمعي بيتا، أونيس - ليون للقدرة العقلية بطارية الاستعدادات الفارقة DAT اختبارات سجل الدراسات العليا GRF اختبارات استعداد منفصلة: هندسة، طب، قانون، لغات، تهيؤ للقراءة أو الحساب اختبارات استعدادات منفصلة: فني، موسيقى، كتابي، يدوي، ميكانيكي بطاريات استعدادات: فارقة وعامة اختبارات موقفية: محاكاة ومواقف عمل فعلية بطارية اختبار تورنس للتفكير الابتكاري بطارية اختبارات الإنتاج التباعدي / جيلفورد اختبار التداعي الطليق / مدنك	التحصيل القدرات مقاييس لفظية أو غير لفظية مقاييس فردية أو مقاييس جمعية مقاييس ذكاء عقلية وعاطفية اختبارات استعداد أكاديمية اختبارات استعداد مهنية اختبارات التفكير الابتكاري أسلوب التقدير الجمعي (ليكرت) أسلوب الفترات المتساوية ظاهرياً (ثيرستون) أسلوب تمايز معاني المفاهيم (أوزجود) أسلوب التصنيف الترتيبي Q (سيتسفنسون) أسلوب البسط (كومبس) أسلوب الاستناد إلى أسس نظرية أو منطقية أسلوب الاستناد إلى فقرات متجانسة أسلوب الاستناد إلى التحقق الأمبريقي طريقة مورينو طريقة جاردنر وتومسون مقاييس محددة البناء وواضحة الهدف مقاييس إسقاطية مقاييس غير محددة البناء وواضحة الهدف مقاييس محددة البناء وغامضة الهدف	المجال المعرفي رسمية مقاييس الاتجاهات قوائم الميول مقاييس العلاقات الاجتماعية قوائم الشخصية	مجالات السلوك الإنساني المجال الوجداني (الانفعالي)	
مقاييس إسقاطية	أدوات تركز على المحتوى أدوات تركز على الشكل أدوات تتضمن المحتوى والشكل مقاييس أساليب الملاحظة مقاييس أساليب المقابلة مقاييس مفهوم الذات مقاييس الأنشطة الفسيولوجية مقاييس الإدراك				

	حسب تحديد المؤثر والاستجابة	(1) أدوات إسقاطية	(2) أدوات محددة البناء
	حسب مستوى الأداء	(1) أدوات ذات أقصى أداء	(2) أدوات الأداء العادي
حسب الصفة والهدف	حسب عدد الأفراد	(1) مقاييس فردية	(2) مقاييس جماعية
	حسب شكل الفقرات	(1) الاختبارات الاختيارية	(2) اختبارات الإجابة المصوغة
	حسب الزمن المخصص للاستجابة	(1) اختبار سرعة	(2) اختبار قارة
	حسب طريقة التصحيح	(1) موضوعية	(2) دائية
	حسب كيفية ظهور الأداء	(1) مقاييس لفظية	(2) مقاييس غير لفظية (مقاييس الأداء العملي)
	حسب الجهة التي نبني وتطور المقياس	(1) اختبارات مفتتة أو منشورة	(2) اختبارات غير رسمية (من إعداد الشخص)
	حسب درجة تحديد المجال الذي يتم قياسه	(1) اختبار عينة	(2) اختبار مؤشر
	حسب تشابه السلوك المقاس والمستقبلي	(1) اختبار ممثل	(2) اختبار متبني
	حسب طريقة تفسير النتائج	(1) مقاييس معيارية المرجع	(2) مقاييس محية المرجع

جدول رقم (٩): أدوات القياس النفسي في ضوء عدد من المتغيرات

- أدوات التقييم:

وستتناول في هذا الفصل الأدوات التالية:

١ - الإختبار، Le Contrôle :

كلمة «إختبار» أو «إمتحان» من الكلمات الشائعة، وربما تتكرر أكثر من غيرها في الأوساط التربوية، ويعود السبب إلى أنّ الإختبار من أكثر أدوات القياس والتقييم استخداماً من قِبَل المعلمين في كافة المراحل، بمعنى أنّ الإختبار أحد المقاييس المستخدمة، وبالتالي فإنّ كلمة مقياس أعمّ من كلمة إختبار أو إمتحان.

ويُعرّف الإختبار بأنّه أداة قياس يتمّ إعدادها وفق طريقة منظّمة يقوم بها المعلم ويمكن أن تُجرى لمرة واحدة أو لمرات عدّة. وهو مجموعة من المعلومات والملاحظات الكميّة عن الشيء موضع القياس، ويقيس الإختبار تقدّم التلميذ في ناحية من نواحي التحصيل بواسطة مجموعة من الأسئلة، أو المُشكلات، أو التمارين. وتظهر نتائجه على شكل درجات، أو تقديرات توضع مُسبقاً من قِبَل المشرفين عليه. وتتوقّف دقّة نتائج الإختبار

على دقة أداة القياس المُستخدمة، وعلى المقارنة أيضاً، حيث لا يكون هناك قياس إلاً بمقارنة شيء بشيء آخر، أو بمحك آخر، أو بمستوى تحصيلي آخر.

أهداف الإختبار:

– يُنمّي الإختبار لدى التلاميذ الدافعية، روح الجدّ، والمُذاكرة، والإجتهد، والمُثابرة، والرغبة في تصحيح الأخطاء.

– يُساعدهم على تنظيم أفكارهم وتنمية قدراتهم على التركيز.

– يهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم،

كونه يجعل المعلم على دراية:

● بمستويات التلاميذ.

● بمدى نجاحه أو فشله.

● بمدى نجاح وفشل المنهج.

● نجاح أو فشل طرق التدريس.

– يُسهم في اتخاذ قرارات إدارية مُرتبطة بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام.

– يُمكنه أن يُعطي بعض المؤشرات عن المُستقبل التعليمي للتلاميذ.

– بوساطته تُمنح الشهادات.

– بوساطته يتمّ نقل التلاميذ من صفّ إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى.

ويُعتبر الإختبار أكثر موضوعية من التقييم ولكنّه أقلّ قيمة منه من الناحية التربوية، لأنّ معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئاً.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين كلّ من التقييم والتقويم والإختبار، فإذا كان الإختبار أكثر موضوعية من التقويم والتقييم، فإنّ الدّرجة التي نحصل عليها من الإختبار ليس لها قيمة في حدّ ذاتها، ما لم يتمّ تفسيرها في ضوء كافّة الظروف المحيطة. فالإختبار هو تقدير كمّي

ويتناول جانب الوصف، بينما التّقييم هو إصدار حكم على قيمة الشّيء، بينما التّقويم هو تشخيص وعلاج.

بناء الاختبارات التّحصيلية:

يعتقد المعلّمون عموماً أنّ مهمّة بناء الاختبارات مهمّة سهلة ولا تستدعي الزّمن والجهد الكبير للإعداد لها.

فمن السّهل على المعلّم أن يُعدّ اختباراً لتلاميذه ويدوّنه على اللّوح من ذاكرته، ثمّ يقوم بعد تقديم الاختبار للتلاميذ بتحديد درجات كلّ سؤال من أسئلة الاختبار. في حين أنّ معظم الدّراسات تؤكّد على أنّ بناء الاختبارات التّحصيلية الصّفيّة يتطلّب المزيد من الدّقة والجهد في إعداده، كما يتطلّب تتبّع خطوات معيّنة متتالية عن هذا الإعداد.

ومن الأخطاء التي من المُمكن أن يقع فيها المعلّم نتيجة سرعته في إعداد اختبارات، التّالي:

- ١ - إغفال بعض المفاهيم الهامّة التي درسها التّلميذ وتركيزه على بعض المفاهيم دون البعض الآخر.
- ٢ - الإرتجالية عند وضع أسئلة الاختبار ممّا يُسبّب التّركيز على بعض الأجزاء من المقرر دون غيرها.
- ٣ - عدم وجود علاقة بين أسئلة الاختبار والأهداف السلوكيّة المطلوب تحقيقها من التّلميذ.
- ٤ - غموض تعليمات الاختبار.

ومن البديهيّ أن يزودنا الاختبار الذي يحوي عدداً من تلك الأخطاء بمعلومات غير صحيحة عن مستوى التّلاميذ الحقيقيّ، فبالنتالي لا يستطيع المعلّم أن يستفيد من نتائجه، كما ولن يستطيع أن يتّخذ أيّ قرارات بناءً على تلك الاختبارات. (أبو علام، ١٩٨٧ : ٢٢ - ٢٤).

خطوات بناء الاختبارات التّحصيلية:

- ١ - تحديد الغرض من الاختبار: فقد يكون تقويماً تشخيصياً، تمهيدياً، قبلياً أو تقويماً بنائياً تكوينياً، أو تقويماً نهائياً، ختامياً، تقريرياً.

- ٢ - تحديد الأهداف السلوكية المرتبطة بمحتوى الاختبار: لكل اختبار مجموعة من الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها من خلال إجراءاته، لذلك يجب على المعلم تحديد تلك الأهداف ليتسنى له إعداد أسئلة ذلك الاختبار.
- ٣ - تحديد المفاهيم الممثلة لمحتوى المادة المتعلمة: فيجب على المعلم أن يحدد المفاهيم التي ستغطيها أسئلة الاختبار، وبالتالي عليه أن يحرص على تغطية معظم المفاهيم الأساسية والجديدة دون المفاهيم الأخرى التي سبق للتلميذ تعلمها في فصول سابقة.
- ٤ - تنوع أنماط الأسئلة المستخدمة في الاختبار: على المعلم أن يحرص على أن يحوي اختباراه معظم أنماط الوحدات الاختبارية. حيث أنه يفضل أن يتضمن الاختبار أسئلة إختبارية مقالية مطولة لا تزيد نسبتها عن ٢٠٪ من إجمالي مكونات الاختبار، وكذلك يجب أن يشمل وحدات إختبارية مقالية محدّدة بنسبة ٢٠٪ أيضاً، ثم عدد من الوحدات الإختبارية الموضوعية بنسبة لا تزيد عن ٦٠٪ من إجمالي مكونات الاختبار.
- ٥ - تحديد طول وزمن ووقت الاختبار: يجب على المعلم تحديد وقت الاختبار، وتحديد طوله بما لا يتعارض مع المعلومات السابقة، لذلك عليه الحرص على التناسق والتناغم بين مكونات الاختبار من مفاهيم وأهداف وبين طول وزمن ووقت الاختبار.
- ٦ - تحديد وصياغة تعليمات الاختبار الأساسية: فعلى المعلم أن يحرص على وضوح أسئلة الاختبار وكذلك على دقة المفردات، وسلامتها، وصحتها لغوياً وعلمياً، مع تجنب التعليمات الطويلة.
- ٧ - تحديد أسلوب التصحيح والإجابات النموذجية ودرجاتها: فكلما حرص المعلم على دقة مفردات الاختبار وأسئلته كلما تمكّن من تحديد الإجابات النموذجية ودرجاتها تحديداً دقيقاً لا لبس فيه.
- ٨ - إعداد لائحة مواصفات الاختبار: وتعدّ هذه المرحلة من أهمّ مراحل إعداد الاختبار، فبواسطتها يتمّ تحديد جميع مكونات الاختبار بسهولة ويسر.

ويقترح أنور عقل اللائحة التالية :

- غرض أو هدف الاختبار	- اختبار تشخيصي - اختبار نهائي .
- زمن الاختبار	- 55 دقيقة (حصّة دراسيّة كاملة) - 85 دقيقة
- توقيت الاختبار	الموعد المُقترح لإجراء الاختبار .
- الصفّ والشّعبة	- اختبار موحد لكلّ الشّعب - اختبار خاصّ بشعبة معيّنة .
- نوع الاختبار	أسبوعيّ - شهريّ - فصليّ - سنويّ
- الفترة الزمنية المتعلّمة	يتمّ تحديد دقيق للفترة الزمنية التي درّسها والتي يتمّ تقويم التلميذ عنها، وقد تكون - أسبوعاً - شهراً - فصلاً - عاماً دراسياً
- المادّة الدّراسيّة	كلّ المادّة - فرع من المادّة .
- المحتوى الدّراسيّ	- الوحدات الدّراسيّة - المواضيع المطروحة .
- الأهداف السلوكيّة	يتمّ تحديد الأهداف السلوكيّة المطلوب تحقيقها .
- أنماط أسئلة الاختبار	يتمّ تدوين : - عدد الأسئلة ودرجة كلّ منها - إجماليّ عدد الأسئلة - إجماليّ الدّرجات .

العوامل المؤثرة على طول الإختبار :

أ - الغرض من الإختبار : فإذا كان الإختبار سيَغطّي وحدة دراسيّة صغيرة فإنّه يحتاج إلى عدد من الوحدات الإختباريّة أقلّ ممّا يحتاجه الإختبار الفصليّ أو السنويّ .
ب - عدد المفاهيم المكوّنة للإختبار فكّلما زاد عدد المفاهيم كلّما زاد طول الإختبار .

ت - عدد الأهداف السلوكيّة : فكّلما زاد عدد الأهداف السلوكيّة كلّما زاد طول الإختبار .

ث - نوع العمليّات العقلية التي تتطلّبها أسئلة الإختبار : فالأسئلة التي تتطلّب مجرد الإستدعاء البسيط للمعلومات والمعارف يُمكن الإجابة عليها بسرعة أكبر من تلك التي تتطلّب تطبيق المفاهيم في ظروف وأوضاع جديدة أو غير ذلك من العمليّات العقلية . (عقل ، ٢٠٠٢ : ١٨٥ - ١٨٦) .

أنواع الإختبارات :

تُصنّف أسئلة الإختبارات الصفيّة حسب إستجابة التلميذ لها ، إلى أربعة أنواع رئيسيّة ، هي :

١ - الإختبارات الشفويّة .

٢ - الإختبارات الأدائيّة .

٣ - الإختبارات الكتابية المقاليّة .

٤ - الإختبارات الكتابية الموضوعيّة .

ويضمّ البعض هذه الأنواع الأربعة في ثلاثة أنواع ، على اعتبار أنّ الإختبارات المقاليّة والموضوعيّة تُصنّف تحت نوع واحد ، هو الإختبارات التحريرية .

١ - الإختبارات الشفويّة : وهي إختبارات تُوجّه فيها الأسئلة إلى التلميذ مُشافهً من قبل المعلم . وهي من أقدم أنواع الإختبارات .

وهي العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلّم ، حيث يتعاطى المعلم مع الواقع بشكل مباشر من خلال حركات المتعلّم وطريقة إجابته وانفعالاته ومواطن القوة والضعف فيه ومدى استيعابه وفهمه للمادة أو العكس ، لذلك تكون نتيجة التقويم ، ضمن ظروف موضوعيّة ، هي الأقرب إلى الصحة مع بعض التحفّظ على بعض الحالات الإنفعالية للمتعلم كالخجل ، والإرباك أو بالنظره المُسبقة للمعلم عن المتعلّم . (بزّي ، ٢٠٠٤ : ٢٢٠ - ٢٢١) .

مميزات هذا النوع :

- يحتاج إلى عملية توازن بين الأسئلة المُقدّمة من حيث درجات الصّعوبة والوقت اللازم للإجابة .
- يُفيد التّلميذ في تدريبه على التّعبير عن نفسه .
- يُحفّزه على إعداد نفسه لمواجهة المواقف الصّعبة .
- يُساعد على استدعاء العبارات المُناسبة عند الحوار والمناقشة .

عيوب هذا النوع :

- غياب التوازن والعدل بين متعلّم وآخر من حيث سهولة السؤال أو صعوبته .
- يُركّز على الذاكرة عموماً .
- يحتاج إلى وقت طويل في إجراءاته .
- غير شامل للمادّة المُراد قياسها .
- غير موضوعيّ وبالتّالي لا يُعطي فرصاً متكافئة للجميع ، فقد يكون نصيب تلميذ سؤالاً سهلاً ، ونصيب آخر سؤالاً صعباً .
- بالإضافة إلى تقلّب مزاج المصحّح بين فترة وأخرى (عقل ، ٢٠٠١ : ٢٩) .
- ٢ - الإختبارات الأدائية : وهي الإختبارات التي تقيس أداء الأفراد العمليّ ، وتُستخدم في المجالات التي لا يُمكن قياسها بالإختبارات الكتابيّة . وتعتمد على قياس وتقييم ما يقدّمه التّلميذ من أداء عمليّ في الواقع . (علام ، ٢٠٠٧ : ٢٩) .

عيوب هذا النوع :

- كثرة التّكاليف .
- يستغرق وقتاً طويلاً .

- ٣ - الإختبارات الكتابيّة المقاليّة : وتُسمّى أحياناً بالإختبارات الإنشائيّة أو التّقليديّة ، وهو نوع شائع في المدارس . ويسمح هذا النوع للتّلميذ بأن يسترسل في الإجابة ، حيث قد يتّبع أسلوباً إنشائياً . ويُمكن تصنيف هذا النوع من الأسئلة إلى نوعين :
- أ - أسئلة الإجابة المُحدّدة أو المُقيّدة : وهي الأسئلة التي تتطلّب الإجابة عنها كتابة جُملة أو فقرة . ويقيس هذا النوع قدرة التّلميذ على إنشاء الإجابة ، ولكن بشكل مُقيّد .

مثال : لماذا يُعتبر «بياحيه» رائد النّظرية البنائيّة؟ أجب بفقرة قصيرة .

ب - أسئلة الإجابة الطويلة أو الحرة: وهي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، كتابة مقال يتكوّن من عدّة فقرات، وفيها تظهر قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل أفكاره. مثال: ناقش الأثر النسبي لكلّ من الوراثة والبيئة في حياة الفرد.

مميّزات هذا النوع:

- قدرته على قياس المستويات العليا من التواتج التعليميّة المركّبة.
- سهولة وضعه وقلة تكاليفه.

عيوب هذا النوع:

- ذاتيّة التصحيح، حيث تختلف تقدير درجاته من مصحّح لآخر.
- عدم قدرته على تغطية كلّ موضوعات المنهج، بسبب طول وقت الإجابة على كلّ سؤال من أسئلتها.
- ولتحسين هذا النوع من أسئلة الاختبارات يُمكن إتّباع ما يلي:
- أن تكون أسئلة المقال لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة قصيرة وإجابتها محدّدة بدقّة.
- يُحدّد هدف السؤال قبل وضعه مع تقييد حرية الإجابة حتى لا يخرج التلميذ عن الجانب الذي تطلبه.
- تحديد على ورقة الأسئلة علامة كلّ سؤال من الأسئلة لكي يُعطي التلاميذ الوقت المُستحقّ لكلّ سؤال.

مجالات استخدامها:

- قياس القدرة التعبيريّة للتلميذ وقياس قدرته على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.

- عندما يكون عدد التلاميذ قليلاً.

- لإجراء مقارنة بين شيئين أو تكوين رأي والدّفاع عنه.

أسس كتابة الأسئلة المقاليّة:

١ - وضع خطة تشمل ما يلي:

- أ - تحديد أهداف تدريس المادّة واختيار تلك التي يُمكن قياس تحقيقها بواسطة أسئلة المقال، بحيث تكون شاملة لمستويات المعرفة من فهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم.

ب - تحديد عدد الأسئلة في الإختبار وأهميّة كلّ سؤال قبل البدء بكتابته.

١ - تصنيف محتوى المادة إلى عناوين رئيسية ثم وضع الأسئلة لتكون شاملة ما أمكن لجميع أجزائه.

٢ - تقدير الزمن اللازم للإجابة على جميع الأسئلة في الاختبار.

٣ - عند كتابة الأسئلة يجب أن يكون المطلوب فيها محدداً وواضحاً، وأن تفهم الأسئلة على نحو واحد من جميع التلاميذ.

٤ - يُفضل أن يبدأ السؤال بعبارات مثل (قارن بين... من حيث)، (بين الأسباب التي أدت إلى... كيف)، وتجنب ما أمكن أن يبدأ السؤال بعبارات مثل: عدد، أذكر، متى، من، أكتب كل ما تعرفه عن، قارن، اشرح لماذا، كيف حدث، ما رأيك... .

٥ - على الأسئلة أن تتعلق بأساسيات المادة وليس بالهوامش.

٦ - تجنب كتابة الأسئلة قبل الاختبار مباشرة، ومن الأفضل إتباع الخطوات التالية:

أ - كتابة الأسئلة في البيت، آخذاً بعين الاعتبار مستوى التلاميذ.

ب - تركها جانباً ليوم أو أكثر ثم إعادة النظر فيها.

٧ - تجنب إعطاء أسئلة إختيارية، لأن كل تلميذ يصبح له إختباره الخاص، وتصبح حينها المقارنة بين التلاميذ، كما يصعب اكتشاف نقاط الضعف عندهم، لأن المتعلم يتجنب الأسئلة التي لا يعرفها.

٨ - زيادة عدد الأسئلة ذات الإجابات المحددة القصيرة، وذلك لمراعاة شمول الأسئلة لأمثلة متنوعة من معرفة التلميذ، والقضاء على عامل النجاح بالصدفة، وتحقيق الموضوعية في التصحيح قدر المستطاع.

٩ - أن يتم وضع إجابة نموذجية لكل سؤال، ويُفيد هذا الإجراء في:

أ - التأكد من سلامة صياغة السؤال.

ب - تحديد المطلوب من السؤال بشكل دقيق.

ت - تحديد الوقت اللازم للإجابة عن السؤال.

ث - تقدير العلامة التي ينبغي أن تُعطى للسؤال، في ضوء مقارنة أهميته بأهمية الأسئلة الأخرى التي يتضمنها الاختبار.

طرق تدقيق إجابات الأسئلة المقالية:

١ - يُفضل أن يتم تصحيح السؤال نفسه في جميع الأوراق، بمعنى أن يُصحح

المعلّم السّؤال الأوّل في جميع الأوراق، ثمّ يُصحّح السّؤال الثّاني في جميع الأوراق. ويُساعد هذا الأسلوب المصحّح على تذكّر أسس التّصحيح الخاصّة بكلّ سؤال، ومقارنة أجوبة التّلاميذ بها.

٢ - أن يُصحّح المعلّم جميع أوراق الإجابة في جلسة واحدة، وذلك لضمان تشابه الظروف التي يتمّ فيها التّصحيح، ومن ضمنها الحالة النفسيّة للمعلّم.

٣ - الإهتمام عند التّصحيح بالمعلومات المطلوبة فقط وعدم الأخذ في الحسبان الأسلوب، الخطأ، الإملاء، ويمكن لفت إنتباه التّلميذ إليها ولا يُحاسب عليها.

٤ - إذا كان المعلّم سوف يُعيد الأوراق إلى التّلاميذ، فمن المفصّل أن يكتب ملاحظاته وتعليقاته عليها، ويحاول تصويب الأخطاء فيها إن أمكن، لأنّ ذلك يجعل الإختبار أقرب ما يكون إلى الوسيلة التّعليميّة. (كوجل، ١٩٨٣ : ١٠٨ - ١١١).

٤ - الإختبارات الكتابية الموضوعيّة: وتُسمّى أيضاً بالإختبارات الحديثة مقارنة بالإختبارات المقالّيّة، وقد أخذت إسم الموضوعيّة من طريقة تصحيحها.

مميّزات هذا النوع:

- عدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتيّة للمُصحّح.

- تشمل مختلف أجزاء المادّة.

عيوب هذا النوع:

- تعجز أحياناً عن قياس بعض الأهداف التّعليميّة المعقّدة كالإبتكار، والتّعبير.

- تسمح بالتّخمين والغشّ.

- مكلفة مادّيّاً، كونها تتطلّب كمّيّة أكبر من الورق لذلك يُنصح أن يكون معها إختبارات مقالّيّة.

أشكال الإختبارات الخطيّة الموضوعيّة:

١ - إختبارات الصّواب والخطأ Vrai ou Faux :

مفهومها:

تتكوّن من مجموعة من الفقرات كلّ فقرة منها عبارة عن جُملة إخباريّة، تتضمّن معلومة واحدة، وليس هناك شيء في الحكم على صحتّها أو خطئها.

ويُطلب من التلميذ تحديد ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة، وذلك بوضع إشارة معيّنة في المكان المُعدّ للجواب.

أنواعها:

أ - النمط العام: وهو الأكثر انتشاراً، ويتألف عادةً من جملة إخبارية، حيث يُطلب من التلميذ أن يحكم على هذه الجملة بأنها صحيحة أو خاطئة.

مثال ١: ضع إشارة (×) أو (√) أو ضع كلمة (نعم) أو (لا) فيما يلي:

تدور الشمس حول الأرض: (.....)

مثال ٢: ضع دائرة حول (ص) إذا كانت العبارة صحيحة أو (خ) إذا كانت

العبارة خاطئة.

ص. خ: يقلّ الضّغط الجويّ كلّما ارتفعنا عن سطح الأرض.

ب - نمط التصحيح: يُطلب من التلميذ أن يُصحّح الجملة، فإذا كانت خاطئة تُشطب الكلمة الخطأ، ويضع بدلاً منها الكلمة التي تجعل الجملة صحيحة، أو يقوم بتصحيح العبارة الخاطئة.

مثال ١: ضع بين القوسين علامة (√) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة

(×) إذا كانت خاطئة، ثم صحّح العبارة الخاطئة:

(.....) للنحلة ثمائي أرجل.....

(.....) يكون القياس إمّا كمياً أو كيفياً للسمة المُقاسة.....

ج - النمط العنقودي: يوضع في كلّ سؤال عدّة جُمَل تدور حول محور أو موضوع

واحد، ويُطلب من التلميذ أن يضع إشارة (√) أو (×) / أو كلمة (صح) أو

(خطأ) / أو كلمة (نعم) أو (لا) / أو حرف (ص) أو (خ) في الفراغ.

مثال ١: ضع دائرة حول (ص) إذا كانت العبارة صحيحة أو حول (خ) إذا

كانت خاطئة. الموادّ التي تطفو في الماء هي:

ص. خ: الفلين

ص. خ: الخشب

ص. خ: الحديد

ص. خ: التّحاس.

د - نمط صح - خطأ - لا أعرف : يُستخدم هذا النمط في حالة وجود عقوبة على التّخمين، وعدم استخدامها للتلميذ الذي يكتب لا أعرف، وبذلك لا يُخصم منه علامات .

مثال ١ : القراءة في الضّوء السّاطع تُفيد العين : ص لا خ .

التّعزيز السّلبّي من أشكال العقاب : ص لا خ .

مميّزات إختبارات الصّواب والخطأ :

- تُمكن المعلّم من وضع أسئلة شاملة لمختلف أجزاء المادّة الدراسيّة .

- سهولة الإعداد والتّصحيح .

- موضوعيّة في التّصحيح .

عيوب إختبارات الصّواب والخطأ :

- إرتفاع نسبة التّخمين فيها، إذ أنّ نسبة التّجّاح بالصدّفة تصل إلى ٥٠٪ لأنّ التّلميذ يختار جواباً من جوابين .

- توجد صعوبة في استخدامها في قياس عمليّات عليا كالّتحليل، والتّركيب، والتّقييم .

- يُشجّع هذا النّوع على الحفظ، والصّم دون فهم .

- سهولة الغش^(١) .

٢ - إختبارات الإختيار من متعدّد QCM :

تُشير الدّراسات إلى أنّ هذا النّوع من الإختبارات يُعتبر من أفضل أنواع الإختبارات الموضوعيّة كونها تقيس أهدافاً عقليّة عليا يصعب على الإختبارات الموضوعيّة الأخرى قياسها .

الجوانب المختلفة لفكرة إختيار من متعدّد :

أ - أجزاء الفقرة : تتألّف فقرة الإختيار من متعدّد من جزئين رئيسيّين، يُسمّى الأوّل منهما بالأصل أو الأرومه، والذي يكون إمّا على شكل سؤال أو على شكل عبارة ناقصة، أو قضيّة تحتاج إلى إجابة . ويُسمّى الجزء الثّاني بالبدائل وهي عبارة عن حلول أو إجابات مُحتملة للقضيّة أو للسؤال الوارد في الجزء الأوّل .

(١) يُمكن الحدّ من هذه المشكلة عبر إعداد نماذج مختلفة من الاختبارات، كل نموذج يأخذ رمزاً (أ) و (ب) تكون فيه الأسئلة واحدة ولكن مرتبة بطريقة مغايرة للنموذج الثّاني .

ب - صيغة الأرومة: يُمكن أن تُصاغ على شكل عبارة إستفهاميّة، كما يُمكن أن تُصاغ على هيئة عبارة ناقصة أو غير ناقصة.

مثال ١: ما هي لغة الأنباط؟

أ - الآراميّة ب - الفارسيّة ج - العربيّة القديمة د - اليونانيّة

مثال ٢: لغة الأنباط هي:

ت - الآراميّة ث - الفارسيّة ج - العربيّة القديمة د - اليونانيّة

ت - عدد البدائل: يختلف عدد البدائل من اختبار إلى آخر، ولتقليل تأثير عامل التّخمين، يُستخدم عادةً بين ٤ و ٥ بدائل، فكلّما كان عدد البدائل كبيراً، كلّما قلّ ذلك من إمكانيّة الوصول إلى الإجابة الصّحيحة عن طريق التّخمين. وينبغي أن يتمتّع كلّ بديل من البدائل المُستخدمة بقُدرة على جذب التّلميذ.

ث - مفتاح الإجابة والمموّهات: البدائل أو الأجوبة المُمكنة، تتضمّن بديلاً واحداً صحيحاً، من بين الأربعة أو الخمسة بدائل في الفقرة، ويُسمّى بالجواب الصّحيح أو مفتاح الإجابة، أما بقية البدائل أو الأجوبة فتُسمّى المموّهات أو الأجوبة الخاطئة.

مميّزات إختبارات الإختيار من متعدّد:

- يُمكن إستخدامها في قياس أغراض متعدّدة (معرفة المصطلحات، مستوى الإستيعاب، التّطبيق، التّحليل...).

- تمكّن من قياس مختلف مستويات الأهداف التعلّميّة.

- عامل التّخمين فيها أقلّ من إختبار صحّ - خطأ.

- تُساعد في تشخيص نقاط الضّعف لدى التّلاميذ.

- تجعل التّلميذ يُحلّل المادّة التي يقرأها.

عيوب إختبارات الإختيار من متعدّد:

- صياغة فقراتها تتطلّب وقتاً وجهداً كبيرين.

- مُكلفة مادّيّاً كونها تتطلّب كمّيّة أكبر من الورق.

- تتطلّب وقتاً في قراءة الفقرات والإجابة عنها، أطول ممّا تتطلّبه فقرات الإختبارات الموضوعيّة الأخرى.

- الغشّ فيها أسهل منه في الإختبارات المقاليّة.

٣ - إختبارات المُقابلة، أو التّوفيق، أو المُطابقة، أو الربط Reliement :

وفيها يُطلب من التلميذ أن يربط بين قائمتين وذلك باختيار البند في القائمة الثّانية الذي يرتبط مع كل بند في القائمة الأولى. وتُعرف القائمة الأولى بقائمة المقدمات، والقائمة المُقابلة تُسمّى قائمة الإجابات. وتقيس فقرات إختبار المقابلة حقائق ومعلومات مترابطة تعتمد على التذكّر، لذلك تُعتبر بسيطة وسهلة.

مثال ١: صل بالقلم والمسطرة بين البلدان في القائمة الأولى والأنهار التي تجري فيها في القائمة الثّانية :

القائمة الأولى	القائمة الثّانية
السّودان	العاصي
سوريا	دجلة
العراق	النّيل
لبنان	الرقراق
المغرب	الكلب

جدول رقم (١١): مثال توضيحي لاختبارات المُقابلة أو التوفيق

مثال ٢: ضع دائرة حول الحرف المناسب الذي يسبق كلّ إسم من علماء التعلّم في القائمة الأولى، والمفهوم الذي يرتبط به في القائمة الثّانية :

القائمة الأولى	القائمة الثّانية
أ. ب. ج. د. هـ. بافلوف	أ. التعلّم الإرشاديّ
أ. ب. ج. د. هـ. جثري	ب. السّلوّك الإجرائيّ
أ. ب. ج. د. هـ. سكنر	ج. التلازم الشّروطيّ
أ. ب. ج. د. هـ. تولمان	د. قوّة العادة
	هـ. الفعل المنعكس الشّروطيّ

جدول رقم (١٢): مثال توضيحي ثانٍ لاختبارات المُقابلة أو التوفيق

أُسُس صياغة فقرات المقابلة :

- ١ - يجب أن تكون عناصر كلّ من القائمتين متجانسة وتدور حول محور واحد .
- ٢ - يُفضّل أن تُرتّب بنود كلّ قائمة ترتيباً أبجدياً، أمّا إذا كانت أرقاماً فترتّب ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً وذلك لتقليل الزّمن اللازم للعثور عليها .
- ٣ - يجب أن يكون عدد الإجابات في القائمة الثانية أكثر من عدد البنود في القائمة الأولى ، كي تمنع معرفة الجواب بطريق الصدفة .
- ٤ - يجب توضيح ما المطلوب من السّؤال بدقّة ، وكيفيّة الإجابة عليه ، فتعليمات الفقرة يجب أن تُبيّن ما إذا كان بالإمكان استعمال الرّقم أو الحرف أكثر من مرّة ، أو وصل بعض كلمات أو بنود إحدى القائمتين بأكثر من كلمة أو بند من بنود القائمة الأخرى .

مميّزات اختبارات المقابلة :

- عمليّة التّخمين فيها قليلة بالمقارنة مع اختبارات صح / خطأ .
- إعدادها سهل وفيه اقتصاد في الجهد والتكاليف .
- مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية .
- لا تتأثر بذاتيّة المُصحّح فهي تتصفّ بالموضوعيّة .

عيوب اختبارات المقابلة :

- تُركّز على حفظ المعلومات واستدعائها .

٤ - إختبارات التكميل Accomplissement :

- أ - نمط التكميل : ويُعرف أيضاً باسم اختبارات ملء الفراغ .
مثال ١ : إحترام واجب على الأبناء .
مثال ٢ : يتكوّن علم لبنان من ثلاثة ألوان ، هي : ،
ب - نمط الجواب القصير : ويتألّف عادةً من عبارة تامّة على شكل سؤال يُجاب عليه بكلمة أو أكثر .
مثال ١ : ما هي الألوان الثلاثة لعلم لبنان؟

ت - نمط التسمية :

مثال ١ : في العمود (أ) أسماء لأنهار في الأقطار العربيّة، أكتب في العمود (ب) أسماء الأقطار التي توجد بها هذه الأنهار .

العمود (أ)	العمود (ب)
الليطاني	
دجلة	
بردى	
الرقراق	
الأردن	

جدول رقم (١٣): مثال توضيحي لاختبارات التكميل نمط التسمية

ث - نمط التناسب :

مثال ١ : الإتحاد قوّة، والتجزؤ.....

- الشّتاء بارد، والصيف.....

مجالات استخدام اختبارات التّكميل :

يُستخدم لقياس مستويات بسيطة من الأهداف، مثل تذكّر الأسماء أو التّواريخ... ويغلب استعمالها في المرحلة الابتدائية .

مزايا اختبارات التّكميل :

- فرصة التّخمين أقلّ .

- تصحيحها سهل مقارنة بالاختبارات المقالية .

- تتمتع بالموضوعيّة .

- يُمكن أن تُغطّي جزءاً كبيراً من المادّة .

- سهولة الإعداد .

عيوب اختبارات التّكميل :

- تعتمد على الحفظ والإستظهار .

- هناك صعوبة في كتابة عبارات ناقصة، يكون للواحدة منها جواب صحيح

واحد فقط .

مثال ١ : - إنّ الصيف لحرارته يجعل الكثير من الناس يلجأون إلى.....

فقد يُجيب تلميذ: (المصايف)، وآخر (الجبال)، وثالث (البحر) وكلّها إجابات صحيحة.

أُسُس إعداد فقرات اختبارات التّكميل :

١ - يجب أن يكون المطلوب من الفقرة محدّداً، فلو قلنا: أين يقع المسجد الأقصى؟ تكون الإجابة غير محدّدة، فيمكن أن تكون الإجابة: فلسطين، أو بلاد الشّام، أو مدينة القدس. لذلك يجب أن نحدّد في السّؤال: ما اسم المدينة التي يقع بها المسجد الأقصى؟

٢ - يجب أن يُخصّص الفراغ المطلوب تكملته للكلمات الهامّة والتي لها دلالتها.

٣ - يُفضّل أن يكون في كلّ فقرة فراغ واحد فقط، كي يقيس هدفاً واحداً فقط.

٤ - يُفضّل أن يقع الفراغ في آخر الفقرة، وليس في أولها، حتى تُتاح الفرصة للتلميذ أن يقرأ المشكلة قبل أن يصل إلى الفراغ.

٥ - يجب عدم استعمال عبارات الكتاب نفسها، حتّى نجعل التّلميذ يفهم ما يدرسه، لا أن يحفظه غيباً دون فهم.

تنظيم أسئلة الاختبار :

يجب مراعاة مجموعة من الشّروط الخاصّة عند تنظيم الأسئلة ضمن الاختبار الواحد، نذكر منها:

١ - تنظيم أسئلة الاختبار تبعاً للتّوابع: وذلك بتجميع الأسئلة للتّوابع الواحد، أو التّمت الواحد من أنماط الأسئلة معاً ممّا يُساعد التّلميذ على التّركيز عند الإجابة، وممّا يُساعد المعلّم على التّصحيح وتقدير الدّرجات تقديراً سليماً.

٢ - تنظيم أسئلة الاختبار تبعاً لصعوبتها أو سهولتها: حيث يبدأ الاختبار بالأسئلة السّهلة، ثم تتدرّج على نحو متصاعد من الصّعوبة.

ويقترح «الظاهر» تنظيم الأسئلة في الاختبار الواحد، في حالة وجود أكثر من نمط واحد، كما يلي:

أ - الصّواب والخطأ.

ب - الإكمال.

ت - الاختيار من متعدد .

ث - المطابقة (الرّبط) .

ج - تصويب الخطأ .

ح - المقاليّة المُحدّدة .

خ - المقاليّة المُطوّلة .

٣ - تنظيم الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفيّة التي تقيسها: حيث يُمكن وضع الأسئلة التي تقيس التذكّر قبل الأسئلة التي تقيس الفهم . . .

٤ - مراعاة الفروق الفرديّة للتلاميذ: يجب أن تُراعي أسئلة الإختبار الفروق الفرديّة بين التلاميذ بحيث تكون هناك نسبة لا تزيد عن ٢٠٪ من الأسئلة الصّعبة التي تُناسب مستوى التّلاميذ المتفوّقين، وكذلك نسبة لا تقلّ عن ٢٠٪ من الأسئلة الهامّة والتي تُناسب مستوى التّلاميذ الضّعاف وتركز على أساسيات المادّة الدّراسيّة، فبينما ٦٠٪ من أسئلة الإختبار تقريباً تكون في مستوى التّلميذ المتوسّط . (الظاهر، ٢٠٠٢: ٨٩ - ١٢٦) .

لائحة مواصفات اختبار التحصيل الدراسي للتلاميذ عن الفترة من وحتى

المدرسة :
الصف :
الشعبية :
المادة :

هدف الإختبار :
زمن الإختبار :
نوع الإختبار التحصيلي :
توقيت الإختبار :

أنماط الأسئلة أو الوحدات الاختبارية المقابلة										الأهداف السلوكية			المفاهيم		فترة الدراسة		الموضوع	الوحدة	م
مقال	مقالية محددة		الاختبار من متعدد		المطابقة		الإكمال		تصويب الخطأ		صواب أم خطأ		العدد	الفعل السلوكي	الهدف	العدد	المفهوم	عدد	الفترة بالأسابيع
العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد
											1	1	1	يذكر	تذكر	1	الحيوانات	1	-
											1	1	1	يذكر	تذكر	1	الحيوانات	1	-

أهمّ ما اشتملت عليه لائحة المواصفات السابقة :

- ١ - تحديد مفهوم واحد وهو الحيوانات اللافقاريّة .
- ٢ - عدد الأهداف السلوكيّة ١٠ أهداف معرفيّة فقط وتتضمّن التّالي :

الهدف	العدد
تذكّر	3
فهم	3
تطبيق	2
تحليل	1
تقويم	1
المجموع	10

جدول رقم (١٥) : لائحة لتبيان عدد الأهداف السلوكيّة المعرفيّة

- ٣ - عدد الأسئلة الاختباريّة المُختلفة ١٠ أسئلة .
- ٤ - إجماليّ درجات الاختبار ١٠ درجات فقط .
- ٥ - الزّمن الكافي للإجابة عن الاختبار باعتباره اختباراً تشخيصياً لمدى إتقان التّلميذ لتعلّم مفهوم الحيوانات اللافقاريّة، وإمكانيّة إجرائه أثناء الحصّة الدّراسيّة وفي نهايتها تحديداً أو مع بداية الحصّة الدّراسيّة القادمة .
- ٦ - نسبة الأسئلة المقاليّة ٤٠٪ تحديداً .
- ٧ - نسبة الأسئلة الموضوعيّة ٦٠٪ تحديداً .
- ٨ - التنوّع واضح في أنواع الأسئلة المُستخدمة .
- ٩ - التنوّع واضح في الأهداف السلوكيّة المطلوب التّأكد من مدى تحقيقها خلال عمليّة التعلّم .
- ١٠ - يستطيع المعلّم عند تصحيح إجابات التّلميذ التعرّف بسهولة على الأهداف السلوكيّة التي لم تتحقّق وكذلك على نسبة تمكّن التّلميذ من تعلّم مفهوم الحيوانات اللافقاريّة . (عقل ، ٢٠٠٢ : ١٩٣ - ١٩٦) .

إخراج الاختبار وتطبيقه :

أ - إخراج الاختبار :

يتكوّن الاختبار عادةً من مجموعة من الأوراق يُمكن تسميتها بكُرّاسة الاختبار، وتشمل على ما يأتي :

١ - ورقة التعليمات : ويُفترض في هذه التعليمات أن تكون على ورقة منفصلة في بداية كُرّاس الاختبار وتُبيّن التعليمات ما يأتي :

- نوع الاختبار وتاريخه والصف المعني .

- الزمن المحدّد للإجابة .

- تنبيه المتعلّم إلى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة .

- عدد الأسئلة الكليّة للاختبار، وعدد صفحاته .

- تنبيه المتعلّم إلى تدوين الإجابة في المكان المخصّص لذلك .

- تدوين اسم المتعلّم وصفّه وشعبته .

٢ - ورقة أو مجموعة أوراق الأسئلة .

ب - تطبيق الاختبار

يُحدّد تطبيق الاختبار وفق ظروف تُساعد في ضبط مصادر خطأ القياس، وعليه يُنصح بما يأتي :

- اختيار الغرفة المجهّزة بشكلٍ جيّد ويُفضّل أن يكون التلاميذ جميعهم في نفس الغرفة حتى يتعرّضوا للظروف نفسها .

- اختيار الغرفة الهادئة .

- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار .

- عدم إشعار التلاميذ بأهميّة الاختبار أكثر ممّا يستحقّ، لأنّ هذا قد يرفع مستوى القلق لديهم إلى مستوى أعلى من الحدّ المقبول .

- تنبيه التلاميذ إلى الفترة الزمنيّة المتبقّيّة من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة

مناسبة، ويمكن أن يفعل المعلّم ذلك مرة واحدة أو مرّتين على الأكثر .

- عدم إعطاء توضيحات لمتعلّم بمفرده عن فقرة معيّنة .

ت - تصحيح الاختبار :

الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح).

ينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النموذجية والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة.

فوائد الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح).

- تعتبر محكّات لمدى وضوح الأسئلة ووجود إجابات محدّدة لها.

- تضمن وجود حلول يمكن التوصل إليها بالنسبة لحلّ المشكلات والمسائل الحسابية.

- تؤكد على أنّ الأهداف المنوي قياسها قد اختُبرت.

- وعند إعداد الإجابة النموذجية يُراعى ما يأتي :

- تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة السؤال.

- واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية.

- توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلّباته. (الرواشدة وآخرون،

٢٠٠٠ : ١٢ - ١٥).

نموذج اختبار تحصيلي تشخيصي في مادة العلوم

للمصف الخامس الابتدائي

اسم المتعلّم:

التاريخ:

أجب على الورقة نفسها عن جميع الوحدات الإختبارية التالية بعد قراءة التعليمات بدقة: (١٠ درجات فقط).

السؤال الأول: أكتب كلمة (صح) أمام العبارة التي تراها صحيحة، أو كلمة (خطأ) أمام العبارة التي تراها خطأ: (درجتان فقط).

١ - من الحيوانات اللافقارية حيوان الإسفنج ().

٢ - تتميز الحيوانات اللافقارية بوجود عمود فقاري لها. ().

السؤال الثاني: أعد كتابة الجملة التالية مرة أخرى بالصيغة التي تراها صحيحة: (درجة واحدة فقط).

يعيش المحار داخل صدفة رقيقة.

السؤال الثالث: أكمل العبارات التالية بكلمات مناسبة: (درجة واحدة فقط).

١ - تميّز الحيوانات _____ بعدم وجود عمود فقاري لها.

٢ - يعتبر الثعبان من الحيوانات _____.

السؤال الرابع: ضع خطأ أسفل الإجابة التي تراها صحيحة ثم أكتب الكلمة التي تراها مناسبة مكان الفراغ: (درجتان فقط).

١ - من الحيوانات البحرية اللاقارية: (_____).

أ - الفراشة.

ب - العقرب.

ج - الإسكارس.

د - الأسماك.

هـ - الربيان.

٢ - من الحيوانات اللاقارية: (_____).

أ - الثعبان.

ب - التمساح.

ج - الذبابة.

د - السلحفاة.

هـ - الضفدع.

السؤال الخامس: أجب عن التالي: (درجتان فقط).

١ - أذكر أسماء إثنين فقط من الحيوانات اللاقارية.

- ١

- ٢

٢ - لماذا يعيش المحار داخل صدفة؟

السؤال السادس: أجب عن التالي: (درجتان فقط).

عرّف الحيوانات اللافقارية واذكر سبب تسميتها بهذا الاسم؟

إعطاء الدرجات والتقييم المستمر:

إنّ التقييم عملية يومية يمكن بواسطتها جمع البيانات عن مستوى التقدّم في تحصيل المتعلّم. ومن الشائع أنّ التقييم يُستخدم في اتخاذ قرارات عن التخطيط لدروس يومية، وثم تطوير تلك الدروس. ومن المعروف أيضاً، أنّه لا يتم تسجيل نتائج التقويم البنائي في سجلّ المتعلّم النهائي. بل يلجأ البعض إلى تزويد المتعلّم بتلك النتائج مباشرة. كما يُمكن أن تُناقش نتائج ذلك التقويم مع أولياء الأمور من خلال اجتماع خاص، أو عن طريق الاتصال التلفوني، أو المراسلة.

تُشير عملية إعطاء الدرجات مبدئياً إلى عملية استخدام نظام الرموز (عادةً الحروف) للتعبير عن أشكال تقدّم المتعلّم. ولأغراض ختامية، تُساعد هذه العملية في تزويد المعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ، والمهتمّين بمعلومات عن مدى تحقيق المتعلّم للأهداف التعليمية. وهذه الدرجات التي تُعطى للمتعلّم في نهاية المرحلة الدراسية، يُمكن أن تكون بمثابة كشف الدرجات الذي يُستخدم في أغراض متعدّدة من قبل المؤسسات الأكاديمية العليا أو هيئات الاستخدام والتوظيف.

من ناحية أخرى، فإنّ تلك الدرجات التي تُستخدم في الإيفاء بعددٍ من الأغراض التقويمية لا بدّ لها من أن تستند على تقييم رسمي ومستمرّ ينسجم مع معايير المدرسة والأهداف التعليمية للمنهاج الدراسي.

وتُسهّم التقييمات في الدرجات التي تأتي من مصادر متعدّدة: المواد الدراسية (المنهاج)، الإمتحانات بأنواعها، المشاريع البحثية.

ولا بدّ أن تكون الدرجات النهائية صادقة، لذا من غير العدالة أن تعتمد الدرجة النهائية للمتعلّم على امتحانٍ منفرد لأنّ هذا الأسلوب من التقويم ربما يتجاهل عدداً من العوامل الهامة في تقييم التلاميذ، مثل:

١ - هناك وقت محدّد لإجراء التقييم خلال فترة تدريس محدّدة.

٢ - هناك عدد قليل فقط من المهام التي يُمكن عرضها على التلاميذ خلال فترة تدريس محدّدة.

٣ - ربما يكون المتعلّم على علمٍ بعدد أكبر من المهام والمعارف من تلك التي يتضمّننها تقييم واحد.

- ٤ - تؤدّي الظروف الشخصية والأسريّة للمتعلم (كالمرض وغيره) إلى التدخّل في قدرة المتعلّم على إظهار ما لديه من مستوى تحصيلي مطلوب .
- ٥ - يستطيع المتعلّم أن يُعبّر عن مستوى تحصيله الدراسي في أكثر من أسلوب غير تلك التي يتطلّبها التقييم الذي صمّمه المعلم لتلاميذه .
- ٦ - هناك عدد غير قليل من الأهداف التعلّمية التي يتطلّب تقييمها من خلال مشاريع بحثية أو من خلال مهام وواجبات خارج إطار المدرسة .
- تُعتبر عملية إعطاء الدرجات إحدى أصعب جوانب العملية التدريسية بالنسبة للمعلّمين . وقد شاعت هذه المقولة منذ زمن بعيد ، ويُعزي «أبل» (Ebel, ١٩٧٩) ذلك إلى الأسباب التالية :

- ١ - ليس من السهولة تقويم التحصيل بالشكل المطلوب .
- ٢ - أن وجود آراء تربويّة وفلسفات مختلفة تستوجب استخدام طرق لتقييم وتقويم والحكم على مستوى تقدّم التلاميذ .
- ٣ - تتطلّب عملية إعطاء الدرجات من المعلّمين الحكم على التلاميذ ، ومعظم تلك العمليات صعبة وغير سارة التنفيذ .

طُرُق التعبير عن تقدّم المتعلّم :

تنوّعت طرق ووسائل التعبير عن تقدّم أي متعلّم في برنامجه الدراسي نظراً لتنوّع وتداخل النمو الإنساني واختلاف درجات تعقيدها وشمولها من ناحية ، وبناءً على اختلاف مزايا وفعالية أو محدّدات أساليب التعبير عن مدى التقدّم . فيمكن التعبير عن واقع المتعلّم كميّاً أو نوعيّاً ، فيكون تقدير الدرجات نوعيّاً Qualitative عندما يتمّ التعبير هجائيّاً أو لفظيّاً عند تقييم مستوى المتعلّم ومدى تقدّمه . كأن يتمّ التعبير عن ذلك بالحروف التالية : ممتاز (E) - Excellent ، مُرضي - Satisfaisant (S) ، وغير مُرضي (NS) - Non Satisfaisant . . .

ويكون تقديرها كميّاً Quantitative عندما يتمّ التعبير عن مستوى المتعلّم رقميّاً كما في الحروف (أ ، ب ، ج ، د . . .) حيث تُشير هذه الحروف إلى دلالات رقميّة ، كما هو الحال في مدارسنا الوطنية^(١) (النبهان ، ٢٠٠٤ : ١٤٧ - ١٥٤) .

(١) تشير (أ) إلى الدرجة (٥) ، و(ب) إلى الدرجة (٤) ، و(ج) إلى الدرجة (٣) ، و(د) إلى الدرجة (٢) و(هـ) إلى الدرجة (١) و(و) إلى (صفر) .

التحليل الإحصائي للاختبار:

يختبر المعلم الجيد اختباره لتحديد «من هو أكفأ ممن»، أي لترتيب المتعلمين حسب تحصيلهم.

ويمكن اعتماد إحدى الطريقتين التاليتين:

- الأولى هي التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار، وفي هذه الطريقة يُعامل الاختبار كوحدة أثناء تحليل نتائجه كيف يكتشف هل هو اختبار جيد أم لا، ويُطلق على هذه الطريقة اسم الطريقة الكلية.

- الثانية يقوم خلالها الفاحص بتحليل الأسئلة كل سؤال على حدة، ويُطلق عليها اسم الطريقة الجزئية أو الذرية كونها تهتم بالعناصر أو الأسئلة فقط.

ويتوقف التحليل الإحصائي للامتحان على الغرض منه وعلى من يقوم به، فإذا كان من يقوم به معلماً غير ملم بالإحصاء فيمكنه أن يكتفي بالملاحظات التالية:

١ - يجب ألا يكون في الاختبار أسئلة أجاب عليها جميع التلاميذ بطريقة صحيحة، أو لم يُجب عليها كل التلاميذ، إذ أن كل سؤال يُجب عليه الجميع أو لا يجيب عليه أحد لا قيمة له لأنه لا يُميز بين التلاميذ أو لا يُعرف باختلاف مستوياتهم.

٢ - يجب ألا توجد علامات كاملة أو علامة كلية تساوي صفراً.

٣ - يجب أن يكون المتوسط الحسابي في منتصف العلامات الممكنة أي التي يمكن الحصول عليها.

فإذا كان لدينا مئة سؤال موضوعي مثلاً وكان متوسط علامات التلاميذ (٥٥) ومدى العلامات يتراوح بين ١٥ - ٩٦٪، مثلاً، يُعتبر الامتحان جيداً. أما إذا كان الوسط (٣٥) وكانت أعلى علامة (٦٠) يُعتبر الامتحان صعباً أي فوق مستوى التلاميذ. كذلك إذا تراوح مدى العلامات بين ٧٠ - ١٠٠٪ ومتوسط العلامات (٨٥٪) فيُعتبر الامتحان سهلاً أو دون مستوى التلاميذ.

تحليل الأسئلة:

يُقصد بتحليل الأسئلة استخراج معاملات السهولة والصعوبة والتمييز ومن أبرز فوائده:

١ - من خلال تحليل فقرات الاختبار يستطيع المعلم أن يحدّد مواطن الضعف والقوة عند التلاميذ، وتشخيص الأسباب سواء كانت فنيّة في الاختبار أم تربوية في طريقة التدريس، فمثلاً إذا وُجدت أكثر الأخطاء في الفقرات التي تقيس التطبيق فربما كان ذلك عائداً إلى أنّ المعلم لم يكن يعطي الوقت الكافي للتدريب وحل التمارين المتعلقة بالمادة، وبناءً على التغذية العائدة من التحليل يتم العلاج.

٢ - إنّ تحليل فقرات الاختبار من قِبَل معلم الصف يُساعده في التخلّص من كثيرٍ من العيوب التي تُصيب الفقرة سواء من حيث الصياغة أو الأخطاء الفنية الأخرى.

٣ - إن بحث وتحليل فقرات الاختبار مع التلاميذ كما هي خبرة تعليميّة جيّدة للمعلم هي خبرة تعليميّة جيدة للتلاميذ، لأنّها تخلق لديهم نوعاً من الدقة والانتباه في فحص البدائل قبل اختيار الجواب.

٤ - إنّ التعرف على درجات الصعوبة يحدّد مواقع الفقرات في الاختبار فإذا كانت درجة صعوبة الفقرة عالية (أي الفقرة سهلة) تأتي هذه الفقرة في أول الاختبار وإذا كانت درجة صعوبتها منخفضة (أي الفقرة صعبة) توضع في نهاية الاختبار، وهكذا توضع كل فقرة في الاختبار في المكان المناسب لها.

معامل السهولة:

يُحدّد عدد من حاول الإجابة على السؤال بجمع الإجابات الصحيحة والخاطئة معاً. وهذه تكون مساوية لعدد تلاميذ الصف إذا لم يحذف أحدهم ذلك السؤال، أما إذا حذف البعض هذا السؤال فيُطرح عددهم من عدد التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أنّ الإجابة الصحيحة تحصل على علامة واحدة فقط والخاطئة تُعطى صفراً. ويُمكن التعبير عن معامل السهولة بالقانون التالي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد من حاول الإجابة عليه من التلاميذ}} \times 100$$

مثال: في امتحان بلغ عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال الأول

(١٥) متعلماً وبلغ عدد المتعلمين (٢٥) متعلماً ولم يحذف أحدهم السؤال . جد معامل السهولة : (لبده، ١٩٨٥ : ٣٤٨ - ٣٥٠).

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد من حاول الإجابة عليه من التلاميذ}} \times 100$$

$$\text{معامل السهولة} = \frac{15}{25} \times 100 = 60\%$$

معامل الصعوبة :

يساوي هذا المعامل النسبة المئوية لمن أجابوا على السؤال إجابة خاطئة، ويُعبّر عنه بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الإجابة على السؤال}}{\text{عدد التلاميذ أو عدد الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

فإذا طبقت هذه المعادلة على المثال السابق لاستخراج معامل الصعوبة، نجد ما يلي :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{10}{25} \times 100 = 40\%$$

معامل التمييز :

إذا كان الغرض من الاختبار التمييز بين التلميذ القادر والتلميذ الأقل قدرة في مجال معين فإنّ السؤال الجيد هو ما يخدم هذا الغرض . ولتحقيق ذلك لا يُفيد الوقوف فقط على نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة وإنما يجب معرفة أي نوع من التلاميذ هم . وهناك طرق كثيرة لحساب معامل التمييز أبرزها يتلخص في الخطوات التالية :

- ١ - تُرتب أوراق التلاميذ تصاعدياً حسب الدرجات .
- ٢ - تُقسم الأوراق إلى مجموعتين عليا ودنيا وتمثل أعلى ٢٧٪ من الأوراق ذات الدرجات العليا، وأدنى ٢٧٪ منها ذات الدرجات الدنيا . وقد يتساءل البعض

عن سبب عدم إدخال جميع الأوراق في التحليل، حيث وجد الباحث كيلي T.L. Kelley أنه إذا كانت المجموعتان مؤلفتين من أعلى ٥٠٪ وأدنى ٥٠٪ من الأوراق فإن تأثير الأوراق التي هي حول الوسيط على معامل التمييز ضعيف وأنه إذا أخذ ٤٠٪ أو ما دون ذلك فيتم الحصول على معاملات أفضل.

٣ - يتم حصر عدد التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات العليا.

٤ - يتم حصر عدد الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات الدنيا.

٥ - تطرح الخطوة (٤) من الخطوة (٣).

٦ - يقسم النتائج من الخطوة (٥) على عدد أفراد إحدى المجموعتين.
(www.minshawi.com/vb/attachment.php)

ويمكن التعبير عن معامل التمييز بالقانون الآتي:

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد التلاميذ في إحدى المجموعتين}}$$

مثال: إذا كان عدد التلاميذ في كل مجموعة (٢٥) تلميذاً وأجاب على السؤال الخامس (١٨) متعلماً من المجموعة العليا و(٨) متعلّمين من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة، جد معامل التمييز.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{18 - 8}{25} \times 100$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{10}{27} \times 100 = 40\%$$

٢ - الملاحظة:

يمكن للملاحظة الدقيقة والمدرسة أن تكون أداة هامة من أدوات التقييم،

فهي تقنية تسمح بتجميع المعطيات الضرورية حول تنفيذ المهمة المطلوبة منه . فيستطيع المعلم أثناء الدرس أن يلاحظ تلاميذه من حيث استيعابهم للدرس الماضي، وفهمهم للدرس الجديد وطريقة تفكير كل واحد منهم، ومقدرة كل فرد على إستقراء الحقائق والقياس عليها، ويعرف من يصعب عليه الفهم ويحتاج إلى المحسوسات، ومن يسهل عليه إدراك المجردات، ويلمّ بالتلاميذ الذين لديهم القدرة على المواصلة والمثابرة والذين يسمّون ويملّون بسرعة، ومن الذي يحبّ مادة الدراسة ومن الذي ينفر منها .

كما يستطيع المعلم أن يشاهد كل تلميذ من تلاميذه في أثناء تفاعله مع رفاقه خلال الدرس أو عندما يقومون بأنواع من النشاطات التعليمية تحت إشرافه . وقبل أن ينتهي الدوام اليومي يكون المعلم قد صحّح بعض دفاتر تلاميذه وراجع إنتاجهم، ووقف في أثناءها على مستوى تحصيل كل واحد منهم . وكلّ هذا بهدف إتخاذ القرار المناسب بشأنهم (إرشادات إضافية، تمارين إضافية، شروحات إضافية...).

وهكذا لا يلبث أن ينتهي اليوم الدراسي حتى يكون لدى المعلم كثير من المعلومات عن تلاميذه، وبتوالي الأيام وبتنوّع المواقف تتكرّر الملاحظات الواحدة تلو الأخرى . ولا يلبث أن يتحرّر المعلم من النظرة الإجمالية لمجموع التلاميذ حتى تظهر التفاصيل الدقيقة لكل تلميذ . ف تكرار المواقف وتعدّدها يُتيح الفرصة للمعلم أن يعرف كل تلميذ على حدة وأن يكون له الصورة الفريدة التي يتميّر بها عن باقي زملائه . حينئذ يستطيع المعلم أن يصف كل واحد منهم من حيث استعداداته العقلية، وميوله، وذكائه، وتحصيله، واتجاهاته، وشخصيته، وصفاً صادقاً إلى حدّ كبير .

وتأخذ الملاحظة شكلين اثنين :

أ - الشكل الأول : وفيه يلجأ المعلم إلى تحضير قائمة بالتصرّفات المحتملة، فيلاحظ التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ثم يُسجّل عدد المرات من التصرّفات المعيّنة التي يقوم بها التلميذ .

ب - الشكل الثاني : يستعمل المعلم طريقة الملاحظة السريعة التي تتضمن مراقبة تصرّفات التلميذ اليومية في نطاق معيّن ثم يلجأ إلى تصنيفها ضمن قائمة معيّنة .

وتعتمد دقة الوصف على عدة أمور منها أن يكون الملاحظ على دراية بالهدف من الملاحظة، وبالجوانب التي يجب ملاحظتها، وبكيفية الملاحظة، وأن يكون ملماً أيضاً بطرق تسجيل ملاحظاته. هذا على أن يكون الملاحظ على سجيته أثناء فترة الملاحظة حتى تكون النتيجة ذات طابع الثبات.

ويستطيع المعلم استغلال أسلوب ملاحظة التلاميذ كأداة من أدوات تقييم التحصيل من خلال تركيز ملاحظته على:

- سرعة استجابة التلاميذ على أسئلة المادة الدراسية.
- النطق السليم للألفاظ المستخدمة في الحصّة الدراسية وخاصة المصطلحات العلمية الجديدة.

- متابعة التلميذ لواجباته المنزلية في المادة الدراسية.
- مدى ارتباط التلميذ بالأنشطة اللاصفية والتي لها ارتباط بالمادة الدراسية.
- متابعة التلميذ للبرامج التلفزيونية ذات الصلة بالمادة الدراسية.
- تنوع المعلومات التي يمتلكها التلميذ والتي تخصّ المادة الدراسية.
- الوقت الذي يُنفقه التلميذ في متابعة مقرّر المادة الدراسية.
- إلتزام التلميذ بحضور جميع الحصص الدراسية للمادة.
- مدى ارتباط التلميذ بمعلّم المادة الدراسية.
- قراءات التلميذ المختلفة والمرتبطة بالمادة الدراسية.
- درجات التلميذ خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي في اختبارات المادة الدراسية.
- المشكلات التي يتعرّض لها التلميذ أثناء تحصيله لمعلومات المادة الدراسية.

- أسلوب التلميذ في الإستجابة لأسئلة المادة الدراسية.
- معلومات التلميذ عن المادة الدراسية السابقة، ومدى ارتباطها بالمعلومات الحالية.

ومن أهم الشروط الواجب توافرها إذا ما قام المعلم بعملية الملاحظة:

أ - أن يكون الملاحظ موضوعياً، ولهذا يتوقّف نجاح الملاحظة على مدى تطبيق هذه الموضوعية.

ب - يجب على الملاحظ أن لا يخلط بين المظهر وسبب التصرف الحقيقي، ففي هذا الخلط تشويه وتعطيل لعملية الملاحظة .

ت - يجب أن يوضع سجلّ الملاحظات ضمن السرعة المطلوبة وعلى الفور، وذلك حرصاً على عدم نسيان أي شيء . (الخوري، ٢٠٠٨ : ١٨٢) .

وبالرغم من شيوع هذه الطريقة إلا أنه تتجمّع حولها بعض الملاحظات السلبية، أولها الوقت الطويل الذي تتطلبه والمرات المتعددة للقاء الملاحظ بالملاحظ، ثانياً إحتياجها إلى وقت طويل وبالذات حين يكثّر عدد التلاميذ، إضافةً إلى أنّ المعلمين قد يقعون في خطأ التحيز لآرائهم الشخصية بحيث يعمّمون هذه الآراء على مواقف أخرى قد تكون مختلفة كلّ الاختلاف عن الظروف التي لاحظوا فيها التلاميذ . (كوجلا، ١٩٨٧) .

٣ - لقاءات مع التلميذ (المقابلة) :

ويقوم بها المعلم كلّما رغب بلقاء تلميذه أو تلاميذه بشكل جماعي أو إفرادي، فهو يستطيع أن يلعب دور المرشد النفسي شرط أن يكون معدّ بشكل جيّد للقيام بهذا الدور . إنّ هذه اللقاءات تمنح كلاً من المعلم والتلميذ فرصة للقاء الآخر والتحدّث معه عن قُرب، من أجل التعرّف على بعض حاجاته ورغباته ومن ثمّ مساعدته فيما بعد، ويُفترض أن تتعزّز المقابلة الثقة بين التلميذ ومعلمه، وتجعله أكثر انفتاحاً على المعلم، وبالتالي التحدّث معه عن مشاكله الشخصية . (الخوري، ٢٠٠٨ : ١٨١ - ١٨٤) .

كما يستطيع المعلم من خلال مقابلاته الشخصية مع تلاميذه فرادى أو جماعات، أن يحدّد مدى اكتسابهم أو تحصيلهم للمعرفة العلمية، وبالتالي تحديد مدى تقدّمهم نحو تحقيق الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها من دراستهم لهذه المادّة .

كما يستطيع أن يُدعّم ملاحظاته السابقة عن تلاميذه بمعرفة المزيد من المعلومات عنهم سواء ما ارتبط منها بتحصيل المادّة الدراسية أو غيره .

ويُستحسن أن يتحدّث المعلم مع كلّ تلميذ على حدة إذا رغب الخوض في أيّ أمور خاصّة مع التلميذ، كأسلوبه في دراسة المادّة الدراسية في المنزل، مدى متابعة والديه له، ومدى إرتباطه بهم، والمشكلات الأسرية الخاصّة إن وُجدت .

فيستطيع المعلم أن يكسب ودّ التلميذ في هذه الحالة، وقد يستطيع مساعدته في التغلب على الكثير من مشكلاته، أو تعويده على حلّ مشكلاته بأساليب صحيحة.

ويمكن للمعلم كذلك مقابلة تلاميذه في حالة تكرار حدوث أي مشكلات بينهم وبين أقرانهم أو معلميه في المواد الدراسية الأخرى، وما إلى ذلك من مشكلات ربما يكون لها ارتباط أساسي بتحصيل التلميذ في المادة العلمية أو المعرفية. (الزبد، ١٩٩٨).

٤ - ملف الإنجاز Le Portfolio :

ويُطلق عليه أسماء عديدة أبرزها «ملف أعمال التلميذ» و«ملف التقويم» و«الملف التتبعي» و«الملف التراكمي»، ويُعدّ من التطوّرات التربوية الهائلة التي أفرزتها التوجّهات التربوية المعاصرة، حيث يُعتبر مرآة تعكس أهداف ومفردات المنهج الدراسي، وما تمّ التأكيد عليه في العملية التعليمية كونه يُعزّز التعلّم الصّفي الحقيقي في الغرفة الصفية والذي يؤدّي بدوره إلى تقويم حقيقي لأداء المتعلّم من الصعب الحصول عليه من أي وسيلة تقويمية أخرى. (عثمان والدغدي، ٢٠٠٧ : ١٠٣).

وهو أداة غير تقليدية فهو أحد الاختبارات الوظيفية التي تهتم بقياس ما يستطيع أن يستخدمه التلميذ ويفعله لا ما يعرفه فقط، وينتمي إلى الاختبارات معيارية المرجع، حيث يقوم أداء التلميذ الحالي في ضوء أدائه السابق، بالإضافة إلى طبيعته التراكمية التي يتسم بها، وهو يعتمد على عينات حقيقية من أداء التلميذ في أي مادة دراسية وأي جانب من جوانب التعلّم، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة ذات مستويات متدرّجة.

ويجمع ملف الإنجاز أعمال المتعلّم اليومية، أو الأسبوعية، أو الشهرية لكل مادة على حدة، وتضمّ أحياناً أعمال التلميذ في جميع المواد، وهو بمثابة رسم توضيحي لأدائه، ومستواه، وتحصيله على مدى فصل دراسي أو سنة، وكأنّها دراسة طولية تتبعية، ممّا يُعطي صورة متكاملة عن جوانب القوّة والقصور عند كل تلميذ. (كوجاك، ١٩٩٧ : ٢٥٥).

أسباب ظهوره :

رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية في أميركا عام

٢٠٠٠ (INCEST) أنّ التركيز في الماضي على الكفايات، أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار التلاميذ إلى المهارات العقلية العليا، وأنّ اختبارات الحد الأدنى للأهداف، والتي تقتصر على الورقة، والقلم كانت لها آثار سلبية، فكان هناك ردّ فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحوّل من التقويم المعتاد الذي يقدّم صورة أحادية البعد عن أداء التلميذ باستخدام أسلوب تقويم واحد إلى التقويم البديل الذي يقدّم صوراً متعدّدة الأبعاد عن أداء التلميذ؛ باستخدام أساليب متنوّعة. (علام، ٢٠٠٧: ١٥).

معالم الملف:

يتم تحديد أو اختيار مكوّناته بناءً على أهداف محدّدة سلفاً تتمثّل في أوقات مختلفة، ولذلك يمكن للمعلّمين، والآباء، والمديرين ملاحظة التغيّر الحادث في تعلّم التلاميذ، وهو بذلك يختلف عن الأدوات التشخيصية الأخرى، كما أنّه يقترح ويحدّد القيمة أو الغاية التي نسعى لها، ويضم أعمال مختلفة للتلاميذ يُنتجونها تحت شروط محدّدة، وتُجمع أثناء فترة زمنيّة معيّنة، وتشير هذه العينات إلى مدى النمو المعرفي واللغوي لدى التلميذ، ومدى وعيهم الثقافي والاجتماعي؛ بحيث يستفيد منها التلاميذ، ويستعين بها في تطوير استراتيجياته التي يتبنّاها في تعلّمه.

يمكن لهذا الملف التقويمي أن يكون متّسعاً يشمل جميع المجالات السلوكية، المعرفية، والمهارية، والاجتماعية، والوجدانية، وقد يكون في مجال واحد كالمجال المعرفي فيشتمل على جميع المواد الدراسية، وقد يقتصر على بعض المواد المرتبطة معاً؛ والذي يحدّد ذلك الأهداف التي نسعى لتحقيقها من وراء هذا الملف.

وملف التقويم يتضمّن الجانب العلمي الذي يمكن أن يقوم به المتعلّم في المواد الدراسية التي تُعنى بتقويمها؛ فعلى سبيل المثال يتضمّن الملف في اللغة العربية بعض العينات من أداء التلميذ اللغوي والتي تعكس مدى تمكّنه من مهارات اللغة (الإستماع والتحدث والكتابة والقراءة) ومدى تطبيقه للقواعد اللغوية المختلفة التي درسها، هذا بالإضافة إلى أنّه يتضمّن نتائج التلميذ في بعض الاختبارات التقليدية التي تُعنى بالجانب النظري للغة والتي تدعم درجة التلميذ في الجانب الأدائي للغة لتُشعر المعلّم والتلميذ بمدى مصداقية ملفات التقويم من خلال الارتباط بين درجات التلميذ في الاختبارات التحصيلية ودرجاته في الجانب الأدائي

في الملف كما تتّضح من خلال تصحيح عيناته الأدائية باستخدام المقاييس المتدرّجة المتضمّنة داخل الملف. (١٦ - ٢١ : ١٩٩٥، Johns).

أهداف ملف الإنجاز:

الهدف من ملف الإنجاز هو إبراز نقاط القوّة لدى التلميذ، وتعزيزها، وتطوّر الحصيلّة العلمية لديه، والمهارات التي اكتسبها، والتعرّف إلى ميوله واتجاهاته نحو المادة الدراسية من خلال اختياره للموضوع، واستخراجه للمفاهيم الرئيسة، والفرعية المتضمّنة فيه، وإنجازه للعمل خلال فترة زمنيّة معيّنة، واكتسابه مهارات الاتصال التي يمكنه عن طريقها التعامل مع الآخرين وإقناعهم، ومقدرته على الاستماع، والمناقشة البناءة، وكذلك مدى تقدّمه نحو الأهداف الخاصة بالمادة التعليميّة وذلك عن طريق الاختبارات التي يتضمّنها الملف. (أبو جلاله، ٢٠٠٧: ١٨١).

ومن أهداف ملف الإنجاز أيضاً ما يلي:

- ١ - يتيح للمعلم تقويم نمو التلميذ وتقدّمه.
- ٢ - يحقّق للمعلّمين دراية أكثر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة.
- ٣ - يساعد المعلّمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية.
- ٤ - يجعل التلاميذ شركاء مع المعلّمين في عملية التقويم.
- ٥ - يتيح للآباء، والمعلّمين أن يتواصلوا، ويتفاهموا بفعالية أكبر عن عمل التلميذ. (جابر، ٢٠٠٥: ٨٩).

أهمية ملف الإنجاز:

برغم وجود عدة أنواع وصيغ لملفات التقويم إلا أنّه يمكن تحديد أهميّة وخصائص ملفات التقويم فيما يلي:

- أنها تهدف إلى توصيل عدّة أمور للتلاميذ منها إتساع نطاق التعلّم والمناقشة ومحك الجودة الخاص بالأداء؛ لذا يمكن للتلاميذ أن يطبّقوا هذه المحكات على أعمالهم الخاصة ويعرفون نقاط القوة والضعف في أعمالهم، كما أن الملف يمثل شاشة أو مرآة يعرض عليها التلميذ أعمالها. (الخرابشة، ٢٠٠٥: ١٣).

- أنها تدفع التلاميذ نحو الأنشطة التي يمكن أن ينتجوا فيها من خلال مشاركة الآخرين، وذلك نظراً لاهتمام الملف بالجانب العملي بالدرجة الأولى في مختلف

أنواع ومجالات التعلّم، ويحفظ هذا المنتج في الملف ويدعم العمل بشكل دوري .
 - أنها تدوّن عمل المتعلّم، وتفتح قناة جديدة للاتصال الجوهرى بين التلاميذ والمعلّم مما يؤثّر في العمل الفردي للتلميذ. فالهدف من الملف ليس حفظ أعمال ودرجات التلاميذ فقط، وإنما تطوير أداء وتعلم هؤلاء التلاميذ مستقبلاً والعمل على اتساع آفاقهم العقلية من خلال قنوات النقاش والمحاورة التي تفتحها ملفات التقويم بين المعلّم وتلاميذه، وبين التلاميذ وأبائهم وغيرهم من المهتمين والمُسهمين في العملية التعليمية .

- برغم أن هدف الملفات - عند معظم المعلّمين - هو الإهتمام بالتلميذ إلا أنها أيضاً تدعم وتهدف إلى تحقيق جودة المنهج والتعلّم وتحسين جماعة التلاميذ وهناك بعض البرامج في الملفات تُصمّم لأغراض أخرى كأن تستخدم لتحقيق مشاركة الآباء في برامج تعليم أبنائهم، وتقديم تقريراً يُعرّف بمعدل التقدم الفردي للدارسين .

- تضع المشكلات للتلاميذ في صورةٍ تسمح لهم بامتلاك مصادر ومواد متعدّدة يستطيع التلميذ أن يستعين بها في التوصل لحل المشكلات التي يمرّ بها، والتي يتعلم من خلالها المعلومات والمهارات المختلفة؛ وذلك لقياس قدرات التلاميذ في استخدام المصادر المتعدّدة لحل المشكلات .

- تقدّم للتلميذ مهاماً تركز على الواقع؛ حيث تُعنى بالمهام الواقعية التي يؤديها التلاميذ في حياتهم وتدرّبهم على تخطيط الاستجابات وفقاً لها. لأنّ التعلّم الجيّد هو الذي يستطيع التلميذ أن يستخدم نتائجه في مواقف جديدة مطابقة أو مشابهة لموقف التعلّم، ويكون لدى الفرد القدرة على التعامل معها بنجاح بناءً على تعلّمه السابق .

- يمكن للملفات أن تكون إتجهاً أو طريقاً لتحقيق دافعية التلاميذ وتحسينها، حيث يطلّع التلميذ على نتائج تعلّمه أولاً بأول ويمكن له مقارنتها بدرجات أداء زملائه في ملفات التقويم الخاصة بهم، وذلك يزيد من دافعيته للتعلم ولا سيما دافع الإنجاز. (جابر، ٢٠٠٥ : ٧٩).

- تفيد في تحسين وتطوير التأمل الذاتي للتلميذ؛ حيث تعمل الملفات على تشجيع التلميذ على تأمل نتائج تعلّمه النظرية والعملية التي حقّقها وموقع هذا الأداء من الأداء الأمثل؛ وذلك من خلال بطاقات التأمل الذاتي المتضمّنة في ملفات

التقويم، والتي تتضمن أسئلة موجهة للتلميذ تعمل كمثيرات يستجيب لها التلميذ بالتأمل في أدائه السابق لإكتشاف مميزاته وعيوبه، والبحث في استراتيجيات وطرق تحسينه في المستقبل.

- تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال تقويم التلميذ لعينات أدائه ونقد أعماله المتضمنة في الملف، والنقد هنا لا يكون عشوائياً ولا نقداً من أجل النقد، وإنما يكون نقداً موضوعياً يسير في خطوات عملية معتمدة على إجراءات ومهارات التفكير الناقد التي ينبغي أن يتمكن منها التلميذ حتى يصل كل منهم إلى تقويم جيد لأدائه.

- أنها تنمي لدى التلاميذ الإحساس بمسؤولية التعلم، حيث يعرف التلميذ من خلال الملف ما ينبغي عليه تحقيقه من أهداف تعليمية، وأنه المسؤول الأول عن تحقيق نتائج التعلم ولن يستطيع الفرار من هذه المسؤولية أو المراوغة؛ لأن ذلك سوف يتضح من نتائج تعلمه وخاصة الجانب الأدائي والتي ستعكسها عينات أدائه المتضمنة في ملف التقويم الخاص به. (Arter and Spandel, 1992: 36 - 44). وقد تمّ تحديد أهمية ملف الإنجاز في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص فيما يلي:

١ - يتيح الفرص للتلاميذ لبيان أسباب اختيارهم لبعض الأعمال التي يعرضونها؛ مما يكشف عن نموهم، وتطورهم في جوانب شخصيتهم المختلفة.

٢ - يسمح للتلاميذ أن يكونوا جزء من عملية التقويم.

٣ - يساعد التلاميذ على مراجعة أعمالهم المبكرة. (Gelfer and Peggy, 1998: 4).

٤ - يساعد التلاميذ على تحمّل المسؤولية.

٥ - يُعدّ ملف الإنجاز أداة لبناء مقارنات إنجازات الطفل الواحد في مراحل عمرية مختلفة؛ حتى يرى بنفسه واقع تحسّنه.

٦ - يُحدث الشعور بالمتعة لدى التلاميذ. (Herbert, 1998 : 83).

أنواع ملف إنجاز التلميذ:

تمّ تقسيم ملف إنجاز التلميذ إلى قسمين كما يلي:

أولاً: ملف الإنجاز العام أو الشامل:

وهو الذي يقوم التلميذ في جميع جوانب السلوك الإنساني المعرفي، المهاري، الوجداني، الاجتماعي، وينقسم هذا النوع إلى قسمين:

أ - ملف إنجاز عرضي: يتناول تقويم شخصية التلميذ من جميع الجوانب في فترة زمنية محدّدة (فصل دراسي، عام دراسي، مرحلة تعليمية محدّدة) بحيث تكون كل مرحلة مستقلّة عمّا قبلها، وما بعدها في عملية التقويم.

ب - ملف إنجاز طولي: يتّفق مع النوع الأول من حيث شمولية التقويم، ولكن يختلف عنه في كونه يتناول التلميذ في جميع الصفوف والمراحل التعليمية.

ثانياً: ملف الإنجاز الخاص:

وهو الذي يُعنى بجانب واحد أو أكثر من جوانب السلوك، ويندرج تحت هذا النوع الأنواع التالية:

أ - ملفات التأمّلات الذاتية: هذا النوع لا يُعنى بقياس أداء التلميذ بقدر اهتمامه بمدى معرفة التلميذ بنفسه، فهي تُظهر تطوّر التلميذ وتأمّلاته الشخصية حول أعماله. (Graves, ١٩٩٢: ٦٥).

ب - ملفات تقويم للعرض: وتتضمّن عيّّنات من أجود الأعمال التي اختارها التلاميذ من أعمالهم مع إشراف المعلم، ثم تُعرض على المعلمين، والآباء، والمسؤولين.

ج - الملفات الخارجية: ملفات يأخذها التلميذ معه عند انتقاله من صف دراسي إلى صف أعلى، أو من مرحلة إلى مرحلة للتعرف على مستواه العلمي بصورة واقعية.

د - ملفات دخول الكلية: ملفات تُستخدم لتحديد مدى جدارة صاحبها في دخول كلية ما، من خلال الاطلاع على محتويات الملف المختلفة التي توضح قدرات التلميذ، ومهاراته.

هـ - ملفات تقويم التلميذ كممارس للمهنة: وهنا تعبّر العيّّنات التي يتضمّنها الملف عن الغاية البعيدة للتعلم كالعمل في مهنة ما.

و - الملفات الإلكترونية: يُسجل محتوى الملف في أشكال مختلفة «صورة، صوت، فيديو» وتكون المعلومات مخزّنة، ومجمّعة، ومُدارة إلكترونياً. (عرفان، ٢٠٠٥: ٦١ - ٦٦).

وأياً كانت صيغة ملف الإنجاز، ينبغي أن تكون أكثر من مجرد مجموعة من المواد، ولكي يكون ملف الإنجاز جيد التصميم لا بد أن يحتوي على مجموعة من الأعمال المنظمة بطريقة علمية مترابطة، تشكل كلاً متكاملًا.

عناصر تقويم الملف:

على الرغم من اختلاف ما يؤكده خبراء القياس والتقويم من مكونات تقويم ملف الإنجاز (البرتفوليو)، إلا أن الأدبيات تشير بعامة إلى ستة عناصر لهذا النوع من التقويم:

١ - تركيز إهتمام التقويم على نواتج ذات قيمة عالية:

فهذه النواتج المهمة تشمل تلك التي تتطلب مستويات عليا من الفهم والتفكير، وتتطلب تطبيق عمليات أو استراتيجيات معينة للتوصل إلى إجابات، وهذه تُعدّ من العمليات المعقّدة التي تتحدّى قدرات التلاميذ.

٢ - استخدام مهام تعكس الأنشطة الحياتية الواقعية:

فالتقويم البديل يتطلب حلّ أنواع من المشكلات المتعلقة بالعالم الواقعي. وهذه المشكلات تكون بُنيته غير محدودة (مفتوحة الإجابة)، ويتطلب حلّها وقتاً كبيراً من جانب المتعلّم، أو تتطلب منه إحداث تكامل لمعارفه ومهاراته، وليس التعامل معها كأجزاء منفصلة.

٣ - الحثّ على التعاون بين التلاميذ، وبين المعلمين والتلاميذ:

فالنواتج المُراد تقويمها ينبغي أن تشمل على نتائج أو أداءات تقوم بها مجموعات من التلاميذ، وكذلك كل تلميذ على حدة.

٤ - استخدام أبعاد متعدّدة لتقويم أعمال التلاميذ:

يهتم تقويم البرتفوليو بما هو أبعد من تقويم محتوى المعارف التي يكتسبها التلاميذ. فهو يهتم أيضاً بالاستراتيجيات المتعلقة بمحتويات نوعية، وطرق الإستقصاء، والعمليات المتعلقة بالأعمال المختلفة، حيث تعدّ جميعها مكونات أساسية لتعلم التلاميذ.

٥ - حثّ التلاميذ على الانعكاس الذاتي:

فالتلاميذ ينبغي أن يفكروا تفكيراً ناقداً حول ما يُنجزونه وما يُنجزه أقرانهم، وينبغي أن يعملوا جاهدين على تحسين نتائجهم. لذلك ينبغي على المعلمين

تشجيع التلاميذ على مراجعة وتهذيب أعمالهم، على عكس التقويم التقليدي الذي يُجيب فيه التلميذ على مفردات وأسئلة اصطناعية في مرة واحدة.

٦ - إحداه تكامل بين التقويم والتعليم:

فالتقويم ينبغي أن يخدم أغراضاً تعليمية لا تنفصل عنه؛ لذلك فإن التقويم ينبغي أن يتخطى حدود تقديم معلومات دقيقة عن أداء التلاميذ بصفة مستمرة، ويحثهم على بذل الجهد والدافعية للتعلم، ويُيسر عملية التدريس. (علام، ٢٠٠٧: ١٨٩ - ١٩٠).

محتويات ملف الإنجاز:

يختلف حجم ملف إنجاز التلميذ من صف إلى صف، ومن مادة دراسية إلى أخرى، ومن معلم إلى معلم، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، لكنه لا يختلف في محتوياته، فمن الممكن أن يحتوى ملف الإنجاز على مواد متنوعة مثل: ملاحظات المعلم، ردود الأفعال للتلميذ، وقائمة قراءاته، وعينات من صفحات الجرائد والمجلات، وملخصات مكتوبة، وأشرطة تسجيل للقراءة الشفهية. ويلاحظ أنّ محتويات الملف تكون من اختيار التلميذ نفسه، ويمكن أن يشارك المعلم في الاختيار. (قحوف، ٢٠٠٧: ٨٣).

كما أن ما يدخل في ملف الإنجاز يتوقف على الغرض منه. وهل يُستخدم أساساً لتشجيع تقييم الذات؟ هل يُستخدم لتقييم المعلم للتلاميذ كأفراد؟ وسوف يتفاوت المحتوى مع تفاوت الجمهور المستهدف. من الذي سينظر في ملف الإنجاز؟ هل هم التلاميذ؟ أم الأسر؟ أم المعلمون؟ أم الإداريون المسؤولون؟ (جابر، ٢٠٠٥: ٩٢).

ويحتوي ملف الإنجاز على كثير من الأنشطة، والجهود، والأعمال التي قام بها التلميذ طوال فترة التعلم، ومنها ما يلي:

١ - أوراق عمل.

٢ - صحائف التأمل الذاتي.

٣ - قوائم بالمصادر التي اطلع عليها التلميذ والمواد التي استخدمها.

٤ - حلول لبعض التمارين والأسئلة. (عيد، ٢٠٠٦: ٦٦).

كما أُضيفت بعض محتويات ملف الإنجاز بحسب نتائج التعلم، وأبرزها ما

يلي:

١ - رسالة إلى المُطَّلَع على ملف الإنجاز تشرح جدول المحتويات، وتأملات التلاميذ في العمل المتضمّن في الملف.

٢ - عينات من أعمال التلميذ المنتقاة، ومن بينها:

أ - كتابات التلميذ (مقالات، ملخصات، تقارير، قصائد شعرية).

ب - مشروعات من أعماله.

ت - تسجيلات مسموعة أو مرئية.

ث - صورة مرئية (فوتوغرافية) ورسومات ولوحات فنية.

ج - قصص ونوادر.

ح - مشاعر التلميذ نحو المادة الدراسية، أو المعلم، أو الزملاء، أو البيئة الصفية.

خ - CD أقراص مدمجة أنتجها التلميذ أو استفاد منها

د - ملفات مستجلبه من شبكة الإنترنت.

ذ - أنشطة تم إنجازها بصورة تعاونية.

ر - إجابات على الاختبارات التحصيلية، أو درجات الاختبارات التحصيلية.

(الزهراني، ٢٠٠٨ : ٢٦٢).

خطوات إعداد ملف الإنجاز:

يتطلب إعداد ملف الإنجاز تخطيطاً جيداً قبل البدء في تكوينه، وهناك مجموعة من الخطوات يمكن اتباعها في مراحل إعداد ملف الإنجاز وهي كما يلي:

١ - تحديد الأهداف التعليمية من ملف الإنجاز.

٢ - عرض فكرة الملف للصف.

٣ - تحديد مضمون الملف.

٤ - إعطاء الأساسيات لتقديم الملف بشكل واضح ومنفصل.

٥ - شرح كيفية تقييم الدرجات.

٦ - إبلاغ الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية.

٧ - تخصيص حصة لعمل اجتماع ما بين المعلم والتلميذ للتدريب على التقويم الذاتي وإعداده للملف.

٨ - تقويم الملف وإعطاء معلومات .

٩ - المتابعة بعد الانتهاء من الملف . (المفرج وأخريات، ٢٠٠٦ : ٦٦) .

كما يمكن أن يكون تنظيم محتويات ملف إنجاز التلميذ في شكل قوائم مرتبة زمنياً، وأن تُنظم طبقاً لتقسيم المجال المعرفي، أو المهاري، أو الوجداني . (خليل، ٢٠٠٢ : ٦٥٤) .

الصعوبات التي تقابل عمل ملف الإنجاز :

نظراً لتعدد أنواع ملفات إنجاز التلميذ، واختلاف أهدافها، وأغراضها؛ ولكون هذه الملفات حديثة الاستخدام فإنه ترتب على ذلك وجود كثير من الصعوبات التي تواجه استخدام ملف الإنجاز، بصورته الصحيحة، ومن أهم هذه الصعوبات :

أولاً: الصعوبات التي تواجه التلميذ :

- من أسباب صعوبة اختيار التلاميذ للأعمال وتنظيمها داخل الملف ما يلي :
- عدم فهم خطوات عمل الملف .
- صعوبة تجميع الأعمال المنتقاة بأنفسهم .
- تقويم بعض التلاميذ لأعمالهم ربما لا يغطي أهداف المنهج .
- عدم استخدامهم معايير تقويم حقيقية، فنجدهم يسوقون أسباباً تلقائية تتسم بالفردية .
- استخدامهم معايير سطحية عند تنظيم واختيار الموضوعات .
- تركيزهم على المظاهر الإيجابية في أعمالهم .
- قصور في قدرة التلاميذ على التأمل الفكري في أعمالهم فيصعب على بعضهم كتابة جمل تأملية . (بكار والبسام، ٢٠٠١ : ١٦٠) .
- وأضيفت صعوبات أخرى تتعلق بالتلميذ منها ما يلي :
- لا يأخذ التلاميذ فرصة كافية لتعلم وممارسة المادة موضع البحث، أو لم يتوفر لديهم الوقت الكافي لاكتشاف العلاقات بين المفاهيم والإجراءات .
- عدم توفر خبرات عملية لدى بعض التلاميذ مرتبطة بتطبيق المعرفة الخاصة وبموضوع التعلم، وذلك في حل المشكلات المبتكرة، أو النهايات المفتوحة .

- الكفاءة اللغوية المحدودة لدى بعض التلاميذ في القراءة، والحديث، والاستماع. (عرفان، ٢٠٠٤: ١٠٩).

ثانياً: الصعوبات التي تواجه المعلمين:

- عدم فهم بعض المعلمين لمفهوم ملف الإنجاز، ووظيفته، وكيفية تقويمه، ووجود اتجاهات سلبية لديهم نحوه.

- صعوبة توفير وقت كافٍ لدى المعلم لكتابة تعليقات على كل عمل في الملف.

- التحيز وعدم الدقة اللذين يمكن أن يقع فيهما بعض المعلمين بصورة مقصودة، أو غير مقصودة عند تقييم ملفات الإنجاز.

- ارتفاع معدل كثافة الصفوف الدراسية، وكثرة عدد الحصص المكلف بها المعلم تجعل أسلوب ملف الإنجاز صعب التطبيق.

- عدم قناعة بعض أولياء الأمور بملفات الإنجاز كأداة للتعليم أو التقويم.

- صعوبة التحقق من أنّ الموضوعات المتضمنة في الملف من عمل التلاميذ أنفسهم.

- ارتفاع التكلفة المادية، حيث يتطلب تقويم الملف موارد مالية، وإمكانات مادية كافية لتصميمه، ومواد تعليمية متنوعة، وتسهيلات لحفظ هذه الملفات.

- صعوبة إعداد محكات وموازن تقدير درجات ملف الإنجاز على كثير من المعلمين. (علام، ٢٠٠٧: ٢١٢ - ٢١٨).

كما أضيفت بعض الصعوبات حول استخدام ملف الإنجاز وهي كما يلي:

- عدم وجود مستوى مقبول من الاتفاق بين المحكمين في وضع الدرجات عند تقويمهم للملف؛ فعادةً ما يكون ثبات المصححين متدنياً.

- صعوبة بناء معايير تصحيح الملف من قبل المعلم.

- يستغرق وقتاً كبيراً وجهداً مضاعفاً من قبل المعلم، خاصة وأنه يستخدم بالإضافة إلى أدوات التقويم الأخرى.

- الأحكام الصادرة بحق أداء التلميذ قد تتغير بوصفها عملاً لعينات من الأعمال المختارة، فإذا ما قام التلميذ بعرض عينات أخرى فإن مستواه قد يتغير نزولاً أو صعوداً. (الزامللي وآخرون، ٢٠٠٨: ٤٢١).

مقترحات للتغلب على الصعوبات التي تواجه بناء ملف الإنجاز واستخدامه:

- تحديد الهدف من إنشاء الملف، يساعد في حل مشكلة محتوى الملف وتصميمه.
- تكرار عملية التقويم أكثر من مرة، واللجوء إلى محكمين يساعد في تقويم الملف، والحصول على صدق وثبات بدرجة مقبولة.
- التدريب المستمر للمعلمين، وتوفير خبراء في هذا المجال، يحل مشكلة طول الوقت المستغرق في التصميم والتنفيذ. (السيد، ٢٠٠٧: ٩٨).
- وأضيفت بعض العوامل المهمة لنجاح توظيف ملف الإنجاز في عمليتي التعلم والتقويم منها ما يلي:
- توعية التلميذ بأغراض ملف الإنجاز وأهميته بالنسبة له.
- تدريب التلميذ على بناء ملف الإنجاز وفق تصوّر معين له، وكذلك على انتقاء الأعمال التي يشملها ملف الإنجاز وفق أسس معينة.
- عقد لقاءات دورية بين المعلم والتلميذ لمتابعة بناء الملف.
- تشجيع التلميذ على التفكير التأملي بكتابة جمل تأملية، تظهر سبب اختياره لأعمال معينة، ومدى ما حدث لديه من تقدّم في خبرته.
- تشجيع التلميذ على كتابة جمل شارحة، أو توضيحية عن العمل المختار، وتاريخ إنجازه، وكيف تمّ إنجازه.
- إعلام التلميذ بمعايير تقويم الملف، ومناقشته فيها. (الزهراني، ٢٠٠٨: ٢٦٣).

٥ - التقويم الذاتي:

يستند التقويم التربوي إلى منظور جديد للتعلم الإنساني يؤكد المشاركة النشطة من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات^(١) Schèmes يوظفها في فهم

(١) ويُطلق عليها أيضاً «صُمية»، بالنسبة لبياجيه يصدر الفكر عن الفعل. فالأفعال الأولى، تحت تبعية النشاط المنعكس تتناسق تدريجياً في صُميمات حسية - حركية هي تنظيمات تحيط بالحركات وتمكن في الوقت نفسه من تكرار هذه الأفعال في أوضاع مشابهة، وتعميمها تطبيقاً على مواضيع أكثر تنوعاً وبُنية المعارف بإعطاء =

المادة التعليمية، وإضفاء معنى ودلالة عليها. ويُعدّ التقويم الذاتي مكوّنة أساسية من مكوّنات التعلّم المستقلّ للمتعلم، تنمّي لديه التفكير الناقد البناء. كما أن تقويم الأقران يسمح للمتعلمين بالعمل معاً في تقييم أعمال بعضهم البعض الآخر، وبذلك يُصبح للمتعلم دوراً إيجابياً نشط في تعلّمه وتقويم أعماله بنفسه. فمن خلاله يقوم المتعلم ببناء معنى التعلّم الخاص بكلّ منهم، كما يقوم بتخطيط أهدافه، واستراتيجيته بناءً على المعلومات الداخلية والخارجية المتوفرة عن موضوع التعلّم. ويُعتبر المتعلّمون في هذه الحالة فعّالون ومُشاركون أساسيون في تعلّمهم.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ المتعلّمين يُصبحون قادرين - من خلال التقويم الذاتي - على مراقبة وإدارة مظاهر تعلّمهم، ودافعيتهم، وسلوكهم وبيئة تعلّمهم. ويمكن النظر إلى عملية المراقبة هذه على أنها عملية تقدير قيمة التغذية الراجعة التي يحصل عليها التلاميذ. (Pintrich, ٢٠٠٠ : ٤٥٥).

ويُساعد التقويم الذاتي في تنظيم عملية التعلّم الذاتي التنظيم وذلك من خلال تأثيره في المكوّنات الثلاث التالية:

١ - استراتيجية ما وراء المعرفة: فالمتعلّم يُصبح أكثر وعياً بالاستراتيجيات التي يستخدمها، والتي تعود إلى عمليات التفكير المعقّدة التي تحدث أثناء نشاطاته المعرفيّة، مما يُساعد بدرجة عالية في تمكّنه من التحكم في بُنيته المعرفيّة، كما أنها تُساعده في تنسيق عملية التعلّم عن طريق استخدام وظائف معيّنة مثل: المركزيّة، والتدريب، والمراقبة، والتخطيط للوصول إلى التقدّم.

٢ - مكوّن التوجيه: ويتعلّق بتوجيه المتعلّمين للتحكّم في مجهوداتهم أثناء أداء مهامهم الدراسية داخل قاعات الدرس، مثل حثّهم على المشاركة

= دلالات وظيفيّة للأشياء المستعملة. إنّ هذه العملية لتكوين الصُميمات توجد على جميع مستويات النمو المعرفي. وهكذا تظهر تباعاً للصُميمات الحسية - الحركيّة، الإدراكية، العمليّة، الرمزيّة، الحدسيّة، العمليّات الملموسة ثم العمليّات الشكليّة. الصُميمة ليست السلوك بحدّ ذاته، فهي المطابق المعرفي للسلوك، نوع من مخطط شكلي، مهارة نفسانية، غير قابلة للملاحظة، وإنما يمكن أن يُستنتج وجودها انطلاقاً من ملاحظة السلوكات. (شاهين، ١٩٩٧ : ٩٧٤).

والاستمرار في المحاولة عند مواجهة مهمّات صعبة، وعدم الاستسلام واليأس .

٣ - مكوّن الاستراتيجيّات المعرفيّة: التي يستخدمها المعلّم في تعلّم وفهم وتذكّر المادة الدراسيّة . وقد تأخذ هذه الاستراتيجيات أشكالاً مختلفة مثل: التسميع، والترديد، والتفاصيل . (الغرايبة، ٢٠١٠ : ٩٠) .

ومن أبرز وظائف التقويم الذاتي :

- زيادة دافعيّة المتعلّم .
- زيادة ثقته بنفسه .
- إحساس المتعلّم بامتلاك مقدرات تعلّمه دون تدخّل خارجي .
- توفير الوقت الذي يستغرقه المعلّم في تقويم التلاميذ وتقرير النتائج .
- إثراء المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانيّة .
- تيسير التعلّم المستقلّ .
- إصدار المتعلّم الأحكام على عمله في ضوء العمل الجيّد .
- تحديد المتعلّم لأهدافه الشخصيّة . (علام، ٢٠٠٧ : ٢٢٩) .
- إجراءات التقويم الذاتي :

١ - تحديد المستويات أو النواتج التعليميّة :

فبدون منظور واضح لما يجب أن يعرفه التلاميذ وما يستطيعون أداءه، وتحويل هذا المنظور إلى أفعالٍ تُسهم في رفع مستوى تحصيل التلاميذ، يُصبح من الصعب عليهم تخطيط أنشطة التقويم الذاتي، أو تقويم الأقران، لذلك ينبغي أن يتأكّد المعلّمون من وضوح المستويات أو النواتج التعليميّة لدى التلاميذ، وذلك باختيار مستوى أو ناتج تعليمي وتركيز هذه الأنشطة عليه .

٢ - إسهامات التلاميذ في تحديد المحكّات :

لكي تتحقّق المستويات المحدّدة ينبغي أن يُشارك التلاميذ في انتقاء وبناء مهام الأداء، وموازنين التقدير الوصفية التي تصف مستويات الكفاءة، أو إجراءات تقدير الدرجات . وتُساعد هذه المشاركة التلاميذ في تمثّل المستويات، والشعور بضرورة تقويمهم لأعمالهم .

٣ - إتاحة الفرصة للتلاميذ للتصحيح الذاتي :

فالمعلم الذي يُشجّع المتعلّم على التعلّم من أخطائه، يجعله يُدرك مقدّراته على تحسين أدائه وأعماله، ويحثّه على الضبط الذاتي في سياق التعلّم. وهذا يزيد من احتمال تحقيق الكفاءة المرجوة في المادة الدراسية المعيّنة.

٤ - ممارسة التلاميذ للأنشطة الانعكاسية :

فالتلاميذ يتعلّمون كيفية تحسين أعمالهم إذا أُتيحت لهم فرصة المشاركة في أنشطة انعكاسية، ويمكن أن تشتمل هذه الأنشطة الانعكاسية على أنشطة تتعلّق بتحديد الأهداف، وانعكاسات تتعلّق بشكل النتائج النهائي. ففي الحالة الأولى يُرشد المعلم تلاميذه إلى تقييم احتياجاتهم، ووضع خطط محدّدة لتحقيق أهداف معيّنة، مثل: الإعداد لاختبار نهائي، أو أداء عمل معيّن. وفي الحالة الثانية يُطلب من التلاميذ التفكير في شكل أداء أو نتاج نهائي معيّن، وتقويم جوانب قوّتهم وضعفهم، ووصف خبراتهم في إجراء عملياتهم وأعمالهم. (علام، ٢٠٠٧ : ٢٣٢ - ٢٣٣).

أساليب التقويم الذاتي :

أ - طرح التساؤلات :

يُعدّ من الأساليب شائعة الاستخدام في الصفوف الدراسية، حيث يقوم المعلم بتوجيه أسئلة إلى التلاميذ كي يُجيبوا عليها بعد فترة قصيرة، أو يطلب منهم تفسيرات أو توضيحات معيّنة لما يدور في أذهانهم أثناء حل مشكلة معيّنة. وأحياناً يوجّه التلاميذ أسئلة لأنفسهم من أجل مراقبة أدائهم ذاتياً، وتعرف الاختلافات بين وجهات نظرهم فيما يقومون به من أنشطة، وبين تحقيق أهداف شخصية، أو أكاديمية، أو مهنية معيّنة.

ب - قوائم المراجعة :

تُفيد هذه القوائم بوجه خاص إذا كانت المفاهيم أو العناصر أو الخصائص الأساسية محدّدة مسبقاً بوضوح. فمثلاً إذا كتب المتعلّم فقرة وصفية في موضوع إنشائي، قد تكون قائمة المراجعة كالتالي :

			
			- هل كانت الجُمْل مؤلفة من فعل وفاعل ومفعول به .
			- هل استخدمت في النص الصفة والموصوف الملائمين .
			- هل قمت باستخدام أسماء الألوان المناسبة لوصف الطبيعة .
			- هل أنشأت جملاً تامة الأركان .
			- هل وضعت في نهاية كل جملة نقطة .

جدول رقم (١٦): نموذج لقائمة مراجعة ذاتية

٦ - مقاييس الاستعدادات :

يُمكن تقسيم هذه المقاييس إلى نوعين أحدهما يُسمّى مقاييس قدرة حيث تُتخذ كوسائل لمعرفة ما يستطيع الفرد تعلّمه، وثانيهما مقاييس تحصيليّة وتُستخدم لمعرفة ما استطاع الفرد تعلّمه - وقد تناولنا مُسبقاً في هذا الفصل القسم الثاني من المقاييس (الاختبارات).

فاختبارات القدرة الميكانيكيّة، والقدرة اللغويّة، والقدرة الموسيقيّة تُستخدم للكشف عن استعدادات الفرد في النواحي الميكانيكيّة أو اللغة أو الموسيقى. فالتلميذ مثلاً الذي يحصل على درجة عالية في اختبار القدرة الميكانيكيّة يُمكن توجيهه إلى الدراسات ضمن هذا الاختصاص لأنّ تفوّقه في الاختبار يُعدّ مؤشراً إلى أنّ هذا التلميذ يستطيع تعلّم الميكانيكا بسهولة ويُسر. (الجسماني، ١٩٩٤ : ٣٢٩ - ٣٣٠).

إضافةً إلى ذلك تطال هذه المقاييس القدرات العقليّة، ومن أبرز اختبارات الذكاء مقياس «ستانفورد بينيه» Binet ومقياس «مكارثي» للأطفال، والذي يشمل ثمانية عشر اختباراً فرعياً، رُتّب كالتالي :

١ - بناء المكعبات .

٢ - حلّ الألغاز .

٣ - استعادة الصور من الذاكرة .

- ٤ - المعرفة بالكلمات .
- ٥ - الأسئلة حول الأرقام .
- ٦ - القرع المتسلسل .
- ٧ - الذاكرة اللفظية .
- ٨ - التعرف على اليد اليمنى واليسرى (للأطفال ما بعد سن ٥ سنوات) .
- ٩ - توازن القدم .
- ١٠ - توازن اليد .
- ١١ - تقليد السلوك .
- ١٢ - الرسم من النموذج .
- ١٣ - رسم الولد .
- ١٤ - استعادة الأرقام من الذاكرة .
- ١٥ - إعطاء الكلمات .
- ١٦ - العد والتصنيف .
- ١٧ - المتضادات .
- ١٨ - تصنيف المفاهيم .

وعلى سبيل المثال تورد «قطامي» بعض نماذج الأسئلة، ولمزيد من المعلومات يمكن الرجوع لدليل الصورة الأردنية لمقياس مكارثي لقدرات الطفل ترجمة وليد البطش .

الأرقام :

- ١ - كم آذان لك؟
 - ٢ - كم منخار (أنفاً) لك؟
 - ٣ - كم يد لك؟
 - ٤ - إذا كان معك لعبتين وأعطيتك لعبة كمان كم لعبة يصير معك؟
 - ٥ - افترض بأن معك أربعة بالونات إذا نصفهم انفجر كم يبقى معك؟
- (قطامي، ١٩٩٩ : ٢٤٢ - ٢٤٣) .

ويمكن تصنيف مقاييس الاستعدادات والقدرات على الشكل التالي :

أولاً: التصنيف على الوظائف المُقاسة .

- روائز ذكاء عام لفظية .
- روائز قدرات أو إستعدادات خاصة (القدرة الكتابية اللغوية، الموسيقى، وروائز تحصيل مدرسي).
- روائز حسيّة حركيّة (دقة البصر - دقة السمع والمهارات والتآزر الحسي الحركي).

ثانياً: التصنيف على أساس شروط التطبيق :

- روائز سرعة، وروائز قوّة وتتضمّن زمناً محدّداً.
- روائز فردية، روائز جماعية، ثم روائز لفظية وغير لفظية تهتم كثيراً بالزمن . (فاروق، ١٩٩٣ : ٢٨).

ثالثاً: التصنيف على أساس الأدوات المستخدمة .

- وتُسمّى روائز ورقة وقلم تكون هذه لفظية أو غير لفظية .

رابعاً: التصنيف على أساس طرق التصحيح وعلى أساس تصميم «بينيه Binet» من خلال المعادلة التالية :

$$\text{العمر العقلي على العمر الزمني مضروب بمئة عمر العقلي} \\ \text{حاصل الذكاء} = \frac{100 \times (\text{عبد المجيد})}{\text{عمر الزمني}}$$

وتجدر الإشارة إلى أنه إلى جانب كون الذكاء قدرة عامة استطاع الباحثون التوصل إحصائياً إلى وجود عوامل خاصة تشترك مع العامل العام مثل القدرة اللفظية، والقدرة الإدراكية، والقدرة العددية، والقدرة على التذكر . وهذا ما أشار إليه «غاردنر» Gardner (١٩٨٣) في نظرية الذكاءات المتعددة^(١) Intelligence Multiple التي تؤكد أنّ كل أنواع الذكاءات موجودة لدى كل فرد ولكنها تتواجد بدرجات متفاوتة وتتوقّف على شخصية كلّ منهم، كما إنها منفصلة عن بعضها

(١) تقترح هذه النظرية أنّ الإنسان يمتلك سبع وحدات متميزة على الأقل من الوظائف العقلية، وتُسمّى كل وحدة ذكاء، وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الموسيقي الإيقاعي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي . (الأعسر، ١٩٩٩ : ٢).

البعض، إلا أنها تعمل سويةً وتتحد معاً لإبراز الشخصية الفردية. (الوقفي، ٢٠٠٣: ١٨) وتُشير هذه النظرية إلى أن الفرد يمكنه تحسين كل ذكاء من الذكاءات الإنسانية. (عبد الهادي، ٢٠٠٩: ١٩).

وتفيد هذه المقاييس المعلم في:

- الكشف عن الصعوبات التي يجب التغلب عليها عند التدريس.
- مراعاة الفروق الفردية في الصف.
- اكتشاف الأنماط التعليمية المختلفة لدى المتعلم.
- تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ، ورفع مستوى اهتمامهم بمحتوى التعليم لأن المتعلم بموجبها يتلقى التعليم بالطرائق التي تتلاءم وذكاءاته وتمثيلاتة المفضلة.
- إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كاستراتيجية للتدريس بأساليب متنوعة تستجيب لمستويات الذكاءات المتعددة المتنوعة. (عطية، ٢٠٠٩: ٣٠٠).

٧ - مقياس العلاقات الاجتماعية^(١):

لا شك بأن التجانس غير موجود في كل صف كما يجب وإنما هناك تجانس نسبي، وهكذا يُمكن أن يوجد في الصف الواحد، التلميذ المرح، والتلميذ المتشائم، والمجتهد، والكسول، والمحبوب، والمخلص، والمُفسد، والمشغب وغيره... وحتى يتمكن المعلم من دراسة العلاقة الاجتماعية ضمن الصف بشكل موضوعي لا بدّ من قياسها بشكل عملي عبر ما يُمكن تسميته «بالخط البياني الاجتماعي» الذي يُعتبر من أكثر طرق القياس شيوعاً واستعمالاً. ويزود هذا الخط البياني المعلم بمؤشر واضح حول تركيب المجتمع الصفّي. ويتم ذلك عبر إجراء تصويت حيث يطلب المعلم من كل تلميذ أن يختار عدداً من الأفراد الآخرين في الجماعة الصفية يشاركونهم في نشاطٍ معيّن. ويُمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين ذكر أسباب الاختيار وأسباب الرفض، وذكر الصفات الشخصية للأفراد المرفوضين، وبعد ذلك تحليل بيانات المقياس.

وتُعطي قراءة وتفسير البيانات السوسيومترية أو رسم العلاقات الاجتماعية معلومات هامة عن بناء الجماعة أهمها ما يلي:

(١) يمكن دراسة العلاقات الاجتماعية باستخدام الاختبار السوسيومترى الذي أدخله يعقوب مورينو Moreno (١٩٤٣) في علم النفس الاجتماعي.

- التعرّف على النجوم في الصف أي الذين يحصلون على أكبر عدد من الاختيارات .

- التعرّف على المرفوضين وهم الذين يحصلون على أكبر عدد من أصوات الرفض وهم غير المتوافقين اجتماعياً .

- معرفة الاختيار المتبادل والرفض المتبادل . (الزعبي، ١٩٩٤ : ١٣١ - ١٣٢) .

وهنا من الضروري لفت نظر المعلم إلى عدم لجوئه إلى تصنيف التلاميذ وبالتالي وضعهم ضمن فئات معيّنة كأن يلجأ إلى وضع «نجوم الصف» في فئة «غير المحبوبين» في فئة أخرى وغيرها . إذ من شأن هذا التصنيف أن يخلق تفاوتاً بين التلاميذ ويُنشئ فيما بينهم نوعاً من الحسد، لذلك يُفترض في المعلم أن يمزج بين الفئات ليجعل منها كلاً واحداً كي تؤثر وتتأثر بعضها ببعض . (الخوري، ٢٠٠٨ : ١٨٦ - ١٨٨) .

٨ - مقاييس الشخصية :

تتعدّد الطرق والوسائل الخاصة بقياس الشخصية، ويمكن تصنيفها إلى أربعة :
- ما يُقرّره الفرد عن نفسه، وتعتمد هذه الطريقة على مقابلة المتعلّم والتحدّث معه وجهاً لوجه، أو استعمال الاستبيان لإبراز بعض المعلومات عن حياة الفرد السابقة، أو باللجوء إلى استبيان الميول، واستبيانات الأمزجة والتكيّف، إضافةً إلى استبيانات الاتجاهات وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة صيغت بطريقة خاصة لتبيّن تأييد المتعلّم لفكرة أو لعمل .

- رأي الآخرين في الفرد وذلك من خلال جمع المعلومات عبر خطابات التوصية وموازن التقدير .

- الملاحظة وقد استُخدمت هذه الوسيلة في مجال التعليم من قبل «هارتشورن وماي» (Hartshone and May 1928) عبر اختبارات لوصف سلوك الأمانة لدى الأطفال .

- الاختبارات الإسقاطيّة وتطلب هذه الاختبارات من المتعلّم أن يتصرّف بطريقة تخيليّة مثل تكوين قصة، تفسير بقع حبر، استكمال بعض العبارات، وهكذا... .

فوائد استخدام الاختبارات في المجال المدرسي :

- تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة، بحيث يكون مستوى أداء التلاميذ متقارباً. وذلك بتضييق الفروق الفردية بينهم. ويُساعد هذا الإجراء كلاً من المعلم والتلميذ، إذ يستطيع المعلم أن يعرف مستوى التلاميذ في الصف فيُعدّ المادة الدراسية إعداداً يتناسب ومستواهم.

- مقابلة الاستعدادات الفردية لدى التلاميذ، حيث يميل المعلمون إلى معرفة كل متعلّم عل حدة، بقصد توجيه كل واحد الوجهة التي تُلائمه بدلاً من النظر إلى مجموع التلاميذ ككلّ.

- تشخيص نواحي الضعف لدى التلاميذ بقصد وضع العلاج الملائم لهم.

- تكوين صورة ذاتية حقيقية عند التلاميذ، ذلك أنّ أهداف التوجيه التربوي مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم فهماً قائماً على أساس واقع قوتهم وضعفهم.

- مساعدة التلاميذ على اختيار أنسب أنواع الدراسة. (الجسماني، ١٩٩٤ : ٤١٥ - ٤٤٣).

شروط أدوات القياس الجيدة

١ - الموضوعية :

يُعتبر الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي نفس الدرجة بالرغم من اختلاف المصحّحين، ولذلك فإنّه من الأفضل استخدام أسئلة التكملة، والاختيار من متعدّد... حتى يسهل على المعلم تصحيحها على نحو موضوعي دون تدخّل حكمه الذاتي في تقدير الدرجة.

كما يُقصد بموضوعية الاختبار عندما يكون لأسئلته نفس المعنى والإجابة من مختلف التلاميذ الذين يُطبّق عليهم الاختبار.

٢ - الثبات :

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنّه يُشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أنّ ثبات الاختبار هو أنّه يُعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استُخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

ويُشير الثبات إلى ناحيتين :

- ١ - أن وضع المتعلّم أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغيّر جوهرياً إذا أُعيد تطبيق الاختبار تحت نفس الظروف .
- ٢ - عند تكرار تطبيق الاختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار .

طُرُق تقدير درجات الثبات :

١ - طريقة إعادة تطبيق الاختبار: يُطبّق المعلّم نفس الاختبار على نفس التلاميذ مرّتين متتاليتين الفارق بينهما لا يقلّ عن أسبوع ولا يزيد عن شهر، بحيث يكون التطبيق تحت نفس الظروف بقدر الإمكان، ثم يوجد معامل الارتباط بين نتائج مرّتي التطبيق. وهناك بعض النقد لهذه الطريقة هو احتمال تذكّر المتعلّم لإجاباته عند إجراء التطبيق الأوّل للاختبار ممّا يؤثّر في إجابته عند التطبيق الثاني عليه، كما تتأثّر إجابات المتعلّم نتيجةً لعوامل أخرى مثل التعلّم، والنضج، والخبرة، وأثر التدريب والممارسة الأولى التي يحصل عليها في الفترة بين التطبيقين، هذا بالإضافة إلى صعوبة الضبط الدقيق والمساواة بين ظروف تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه .

٢ - طريقة الصورتين المتكافئتين: وتتطلّب هذه الطريقة استخدام صورتين متكافئتين للاختبار الواحد. ثم يقوم المعلّم بتطبيق هاتين الصورتين على نفس التلاميذ بفترة فاصلة تتراوح بين ١٠ أيام وشهر على الأكثر وإيجاد معامل الارتباط بين نتائج مرّتي التطبيق. وتتغلّب هذه الطريقة على عيوب الطريقة السابقة من حيث أثر التذكّر ولكنها تحتاج إلى توفير صورتين متكافئتين للاختبار من حيث الشكل والتنظيم والمحتوى ودرجة الصعوبة .

٣ - طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة يُطبّق المعلّم الاختبار مرة واحدة، ثم يحسب درجات إجابات التلاميذ على جميع الأسئلة الفردية، ثم يحسب درجات الأسئلة الزوجية، ثم يوجد معامل الارتباط بينهما .

ولكي تكون هذه الطريقة مناسبة يجب أن يكون تصميم أسئلة الاختبار على درجة كبيرة من التكافؤ بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية. ويُفضّل استخدام هذه الطريقة للتغلّب على صعوبة الضبط الدقيق والمساواة بين ظروف تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه .

ويجب أن يُطبّق المعلّم معادلة «سبيرمان - براون» لإجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة وذلك لأنّ الثبات يتأثر بطول الاختبار. (صابر وخفاجة، ٢٠٠٠: ٦٦ - ٦٧).

٣ - صدق الاختبار:

أي أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة، أو الهدف، أو الاستعداد الذي وُضع الاختبار لقياسه، بمعنى آخر أن يقيس فعلاً ما يقصد أن يقيسه.

طُرُق الحصول على صدق الاختبار:

١ - صدق المضمون: ويُسمّى أيضاً الصدق المنطقي وفيه يقتضي التأكد من تمثيل جميع المواقف التي تبدو فيها القدرة المُراد قياسها. وهو من أصح أنواع الصدق في إختبارات التحصيل، ويتطلّب ذلك عمل تحليل للمواد المُراد قياسها ثم أخذ عيّات ممثلة للسلوك الذي تظهر فيه القدرة ووضعها في الاختبار.

٢ - الصدق التنبؤي: ويتطلّب هذا النوع من الصدق تطبيق الاختبار ثم متابعة سلوك التلميذ فيما بعد. فإذا كان الاختبار يقيس القدرة الحسابية يتم ملاحظة أداء المتعلّم في العمليات الحسابية، فإذا اتّفق مستوى عمله وإنتاجه ومستواه على الاختبار دلّ ذلك على أنّ الاختبار صادق. وتُسمّى هذه الطريقة بالتبعية كونه يتمّ تتبّع أداء الفرد الفعلي في مجال القدرة المُراد قياسها.

٣ - صدق المفهوم: يُقصد به نجاح الاختبار في قياس سمة أو قدرة معيّنة، ولإثبات صدق إختبار ما طبقاً لهذا المفهوم في الصدق يُمكن تطبيق منهج التحليل العاملّي Analyse Des Facteurs لمعرفة تشبّع الاختبار بالعامل الذي يقيسه. وتتطلّب دراسة من هذا النوع تطبيق عدداً من الاختبارات على مجموعة من التلاميذ، ثم يتم إيجاد معامل ارتباط كل اختبار ببقية الاختبارات الأخرى. فإذا طُبّقَت مثلاً ثلاث اختبارات في الجمع والطرح والقسمة ووُجد أنّ هناك معاملات ارتباط عالية بين هذه الاختبارات ومعاملات ارتباط منخفضة بينها وبين الاختبارات الأخرى مثل اختبار المفردات أو الهجاء ومعرفة أضداد الكلمات، يُمكن عندها الاستنتاج أنّ الاختبارات الثلاث الأولى تقيس شيئاً واحداً يمكن إطلاق اسم عامل واحد عليه وليكن «العامل الحسابي».

ومن بين الطرق المستخدمة لإيجاد صدق الاختبار تبعاً لصدق المفهوم التأكد

من مدى تناسق وتكامل وتوحيد وحداته أي مفرداته، بمعنى التأكد من أنّ مفردات الاختبار تكون كلاً متناسقاً مترابطاً. وفي هذه الحالة تُستخدم الدرجة الكلية للاختبار كمحكّ له. ولذلك يتم الحصول على الدرجات الكلية لأفراد العينة وعلى أساس منها يُصنّف التلاميذ ويؤخذ ٢٧٪ الذين حصلوا على أعلى الدرجات ثم ٢٧٪ الذين حصلوا على أقلّ الدرجات، وتُسمّى المجموعة الأولى بالمجموعة العليا والمجموعة الثانية بالدنيا، ثم يُقارن أداء كلاً من المجموعتين على كل سؤال من أسئلة الاختبار. وإذا فشل السؤال في التمييز بين المجموعة الدنيا والعليا، أي إذا فشل في إعطاء نسبة نجاح متعلمي المجموعة العليا أعلى مما يُعطى من متعلمي المجموعة الدنيا، دلّ ذلك على عجزه عن التمييز بين هاتين المجموعتين وبالتالي على عدم صدقه. (عيسوي، د.ت: ٤٥ - ٥١).

٤ - الشمولية:

أي أن يكون شاملاً لكافة أجزاء المادة المطلوبة للاختبار أو للقياس ولا يقتصر على جزء دون آخر، أو هدف دون غيره.

٥ - سهولة الإستعمال:

أي ألا يتطلب الكثير من الوقت لإعداده وتصحيحه. ولا يتطلب تكلفة عالية من الأوراق وغير ذلك... (حمدان، ١٩٨٥: ٢٠٧ - ٢١٣).

مراجع الفصل الخامس

- ١ - أبو جلاله، صبحي حمدان، وجمل، محمد جهاد (٢٠٠٧): أثر استخدام الطالب/ المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، جامعة دمشق.
- ٢ - أبو خليل، فاديا. (٢٠١١): إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٣ - أبو سنيّة، عودة. (٢٠٠٨): أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأورنوا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد ٢٢ (٥).
- ٤ - أبو علام، رجاء محمود. (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم.
- ٥ - أبو ليدن، سبعز. (١٩٨٥): مبادئ القياس النفسي التقييم التربوي، ط ٣، عمان: المؤلف.
- ٦ - الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٩): في التربية السيكلوجية، الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- ٧ - أورفلي، منى وبطرس، نهى الحاج وقنبر، نبيل. (١٩٨٣): التقويم، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- ٨ - بدر، بثينة محمد (٢٠٠٧): الأساسيات في تعليم الرياضيات، جدة: دار كنوز المعرفة.
- ٩ - جابر، وليد أحمد. (٢٠٠٣): طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، عمّان: دار الفكر.
- ١٠ - بزّي، حسن. (٢٠٠٤): مناهج التعليم وطرائق التدريس، بيروت: دون دار نشر.

- ١١ - البغدادي، محمد رضا، وأبو الهدى، حسام الدين حسين وكامل، آمال ربيع. (٢٠٠٥): التعلّم التعاوني، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٢ - جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٥): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٣ - حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (٢٠٠٢): دليل مهارات التفكير، ١٠٠ مهارة في التفكير، عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.
- ١٤ - حمدان، محمد زياد. (١٩٨٧): وسائل تكنولوجيا التعليم، عمّان: دار التربية الحديثة.
- ١٥ - حمدان، محمد زياد. (١٩٨٥): تقييم التحصيل إختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية، الأردن: دار التربية الحديثة.
- ١٦ - الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢): الألعاب من أجل التفكير والتعلّم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ١٧ - الخرابشة، بنان عبد الرحمن، (٢٠٠٥): أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا.
- ١٨ - خطاب، محمد. (١٩٨٩): التعلّم التعاوني، التعاون داخل الصف وخارجه، عمان: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.
- ١٩ - الخطابية، ماجد، (٢٠٠٤): التفاعل الصفّي، الجزء الثاني، عمان: دار الشروق.
- ٢٠ - خليفة، بركات محمد. (١٩٨٦): علم النفس التعليمي، الكويت: دار القلم.
- ٢١ - خليل، محمد أبو الفتوح. (٢٠٠٢): أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر العلمي الرابع عشر، (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، القاهرة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- ٢٢ - الخوري، توما جورج. (٢٠٠٨): القياس والتقويم في التربية والتعليم، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- ٢٣ - دروزة، أفنان. (١٩٩٢): النظرية في التدريس ترجمتها عملياً، فلسطين: دائرة البحث والتطور، رابطة الجامعيين الخليل.
- ٢٤ - الديب، محمد مصطفى. (٢٠٠٥): علم نفس التعلّم التعاوني، القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٥ - الراشدي، ثريا وأمبو سعيدي، عبد الله. (٢٠٠٩): صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عيّنة من معلّمي العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٢) يونيو، المجلد (١٠)، كلية التربية، جامعة البحرين.
- ٢٦ - الرواشدة، إبراهيم وآخرون (٢٠٠٠): مرشد المعلّم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار التربية والتعليم، عمّان.
- ٢٧ - الزاملي، علي عبد وآخرون. (٢٠٠٨): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٢٨ - زيتون. حسن حسين. (٢٠٠٧): أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المفاهيم والممارسات، الرياض: دار الصوتية للتربية.
- ٢٩ - زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦): مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣٠ - زيتون، كمال عبد الحميد. (١٩٩٢): التدريس، نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣١ - الزاهراني، مرضي غرم الله. (٢٠٠٦): فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- ٣٢ - الزيزد، نادر فهمي وعليان، هشام عامر. (١٩٩٨): مبادئ القياس والتقويم في التربية، القاهرة: دار الفكر.
- ٣٣ - سرّكز، العجيلي و خليل، ناجي. (١٩٩٣): نظريات التعليم، ليبيا: جامعة الفاتح، كلية التربية.
- ٣٤ - السيّد، علياء علي. (٢٠٠٧): فعالية التقويم بملفات التعلّم في تنمية

التحصيل والتفكير الابتكاري وخفض قلق الامتحان في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس.

٣٥ - شاهين، فؤاد (ترجمة) وبارو، فرانسواز ودورون، رولان (تأليف). (١٩٩٧): موسوعة علم النفس، المجلد الثالث Q-Z، بيروت: عويدات النشر والطباعة.

٣٦ - شحاته، حسن (١٩٩٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٧ - شحيمي، محمد أيوب. (١٩٩٤): دور علم النفس في الحياة المدرسية، بيروت: دار الفكر اللبناني.

٣٨ - الشيخ، سليمان الخضري. (١٩٩٠): الفروقات الفردية في الذكاء، القاهرة.

٣٩ - صابر، فاطمة وخفاجة، ميرفت. (٢٠٠٠): أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية: مكتبة الإشعاع.

٤٠ - الظاهر، زكريا وعبد الهادي، جودت عزّت. (٢٠٠٢): مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: الدار العلمية.

٤١ - عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز. (١٩٧٦): التربية وطرق التدريس، القاهرة: دار المعارف.

٤٢ - عبد المنعم، شاکر محمود. (١٩٩٩): الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية، مجلة الفتح، العدد الرابع، مارس.

٤٣ - عبد الهادي، محمد. (٢٠٠٩): تنمية الذكاءات المتعددة، توثيق الاندماج مجالات قضايا وحلول، العدد ١، مجلة الباحثة، العين، دار الكتاب الجامعي.

٤٤ - عبید، ولیم. (٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التغيير، عمان: دار المسيرة.

٤٥ - عبید، ولیم والشرقاوي، عبد الفتاح ورياض، آمال والعنيزي، يوسف (١٩٩٨): تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، العين: مكتبة الفلاح.

- ٤٦ - عثمان، سلوى، الدغيدى، هبة. (٢٠٠٧): العلاقة بين تحقيق أغراض الحقيقة الوثائقية (البرتفوليو) والقدرة على الحوار والتفاوض الفكري لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٤٧ - عرفان، خالد. (٢٠٠٥): التقويم التراكمي الشامل البرتفوليو ومعوّقات استخدامه في مدارسنا، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤٨ - عطية، محسن علي. (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان: دار صفاء.
- ٤٩ - عقل، أنور. (٢٠٠٢): تطوير تقويم أداء الطالب، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٥٠ - عقل، أنور. (٢٠٠١): نحو تقويم أفضل، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٥١ - عقل، فواز وإشيتية، جميل وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦): التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق.
- ٥٢ - العقيل، إبراهيم. (٢٠٠٣): الشامل في تدريب المعلمين، الرياض: دار الوراق.
- ٥٣ - علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧): التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٤ - علي، عادل فاضل. (٢٠٠٧): الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم، جامعة بغداد: كلية التربية الرياضية.
- ٥٥ - العمر، عبدالعزيز بن سعود. (٢٠٠١): أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع(٨٠).
- ٥٦ - عواضة، هامش. (٢٠٠٥): دليل المربي في الأهداف والطرائق والتقييم، بيروت: دار العلم للملايين.
- ٥٧ - عودات، ميسر حمدان. (٢٠٠٦): أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، أطروحة دكتوراه، الأردن: جامعة اليرموك.

- ٥٨ - عيد، غادة خالد. (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٥٩ - عيسوي، عبد الرحمن. (دون تاريخ): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٦٠ - الغرايبة، سالم علي سالم. (٢٠١٠): قياس استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٧)، العدد (٢).
- ٦١ - غريب، عبد الكريم. (٢٠٠١): الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، دون بلد نشر: منشورات عالم التربية.
- ٦٢ - غزّاوي، محمد ذبيان وإسكندر، كمال يوسف. (١٩٩٥): مقدمة في تكنولوجيا التعليم، الكويت: دار الفلاح.
- ٦٣ - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٥): المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، عمان: دار الشروق.
- ٦٤ - فرج، عبد اللطيف بن حسين. (٢٠٠٥): طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمّان: دار المسيرة.
- ٦٥ - الفينش، أحمد. (١٩٩٢): التربية الإستقصائية، ليبيا: الهيئة القومية للبحث العلمي.
- ٦٦ - فهم، كلير. (١٩٩٨): أولادنا والمدرسة، مصر: جهاد للنشر والتوزيع.
- ٦٧ - قحوف، أكرم إبراهيم. (٢٠٠٧): أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراة غير منشورة، صر: جامعة عين شمس، كلية التربية.
- ٦٨ - قطامي، نايفة. (١٩٩٩): علم النفس المدرسي، عمان: دار الشروق.
- ٦٩ - قنديل، محمد متولي وبدوي، رمضان مسعد. (٢٠٠٧): الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر.
- ٧٠ - كفاقي، وفاء محمد. (٢٠٠٣): مهارات الإتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، عمّان: دار الفكر.

- ٧١ - كوجاك، كوثر حسين. (١٩٩٧): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- ٧٢ - كوجلا، موثر حسين. (١٩٨٣): تقييم تعلّم الطالب التجميعي والتكويني، مصر: المركز الدولي للترجمة والنشر.
- ٧٣ - لبيب، رشدي. (١٩٨٣): الوسائط التعليمية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ٧٤ - مجذوب، فاروق. (١٩٩٣): الروايز النفسية وتقنياتها، بيروت: دار النجمة العلمية للنشر والتوزيع.
- ٧٥ - المركز التربوي للبحوث والإنماء. (١٩٩٩): أسس التقييم ومبادئه.
- ٧٦ - مطر، ماجد. (١٩٩٨): أصول عامة في التدريس، غزة، كلية التربية، جامعة الأقصى.
- ٧٧ - المفرج، بدرية وأخريات. (٢٠٠٦): واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، دراسة ميدانية، إدارة البحوث والتطوير التربوي: الكويت.
- ٧٨ - منشورات جامعة القدس المفتوحة. (١٩٩٨): القياس والتقويم، عمّان: برنامج التربية.
- ٧٩ - النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٧٠): التربية وطرق التدريس، الرياض: الرئاسة العام للكلّيات والمعاهد العلمية.
- ٨٠ - النبهان، موسى. (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٨١ - النجدي، أحمد عبد الرحمن. (١٩٩٦): أثر بنية التعلّم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٢، ع ٣ و ٤.
- ٨٢ - هاروشي، عبد الرحيم. (٢٠٠٤): بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرّسين والمكوّنين، الدار البيضاء.
- ٨٣ - الوقفي، راضي. (٢٠٠٣): صعوبات التعلّم النظري والتطبيقي، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية :

- 84 - Anthony, J.O. (2001): Relationship between peer orientation and achievement in cooperative learning- based research methodology courses, The Journal of Educational Research, vol (94), No.3.
- 85 - Armstrong, T. (1994): Learning Styles and Multiple Intelligences in the Classroom, New York: U.S.A.
- 86 - Arter, J. and Spandel, U. (1992): Using Portfolios of Students Work, in Instruction and Assessment, Educational Measurement: Issues and Pratica, 11(1).
- 87 - Black, J. (2004): Assessing Learning Preferences, in Plastical Surgical Nursing, 42(2).
- 88 - Dawson, H. (2004): Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement, The Journal Of Educational Research, vol(97), No.3.
- 89 - Gelfer, IJeffery and peggy. G.Perkins. (1998): Portfolios: Focus on. - "Young Childern". Teaching Exceptional Childern. 31,(2).
- 90 - Graves, D. (1992): Help Students learn to Read their Portfolio, in Portfolio Portraits, Edited by D. Graves, B. Sunstein and N. Heineman.
- 91 - Herbert, Elizabeth, A. (1998). "Lessons Learned About Student portfolios". Phi Delta Kappan. 79,(8).
- 92 - Johns, M.A., (1995): An Excellent Match, Literacy Portfolios and ESP, Forum, vol.33, No.4, october.
- 93 - Pintrich, p. (2000): The Role of Goal Orientation in self Regulated learning, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich and Zeidne, eds, Hand boock of self Regulation, Mawah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- 94 - Viret, Roger. (2006): Dictionnaire Français, France: Roger Viret.

المواقع الإلكترونية:

٩٥. عبد المجيد، عبد القادر، فتحي، السيد أبو هاشم: البناء العالمي للذكاء في ضوء تصنيف كاردنر، وعلاقاته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات لدى طلاب الجامعة، نقلاً عن الموقع: www.docs.ksg.edu.50/doc/articles10/ : 00878 شوهد في ٢٢/٩/٢٠١١.

٩٦. عواطف حسان عبد المجيد: الاتصال التربوي والمنهج الدراسي، على الرابط:

97 - http://www.geocities.com/awatif_hssn/educational_communication.htm

نُظر بتاريخ: ١٨/١٠/٢٠١٠

98 - Abiator, A. (2001): Learning styles modalities, retrieved July 17, 2004 from: <http://www.berghuis.com.nz/abiator/isismen.html>.

99 - Rochford, R. (2003): Assessing Learning Styles to Improve the quality of performance of community writing programs: A pilot study retrieved June 9, 2004, from: <http://www.acc.cuny.edulis/journals>

100 - www.minshaw.com/vb/attachment.php. ٢٠١٢/٤/٥ نُظر بتاريخ

الفصل السادس

التفاعل الصفّي ودور المعلم في حفظ النظام

١ - التفاعل الصفّي .

- تمهيد .
- تعريف التفاعل الصفّي .
- التفاعل الصفّي وأسلوب التدريس .
- أشكال عملية التواصل الصفّي .
- تحليل التفاعل الصفّي .
- أهمية تحليل التفاعل الصفّي .
- وظائف التفاعل الصفّي وأدواره .

٢ - المعلم والبيئة المادية للصف :

- تمهيد .
- دور المعلم في تنظيم البيئة الصفّيّة المادية .

٣ - المعلم والانضباط الصفّي :

- تمهيد .
- العوامل المؤثرة في حفظ النظام في الصف .
- شروط استخدام الثواب والعقاب أثناء التدريس .
- الأساليب التربوية البديلة للعقاب .

التفاعل الصفّي

تمهيد :

إن قدرة المعلم على إحداث تعليم فعّال، وتحقيق النجاح الكامل في مهمّاته التعليمية الصفّية، يستند إلى مدى إمتلاكه كفايات التواصل، وقدرته على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة اللفظية وغير اللفظية في غرفة الصف في استشارة دافعية التلاميذ، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية، وتعزيز تعلّمهم ومساعدتهم على الإحتفاظ به، ونقله وتوظيفه.

وإنّ فهم المعلم نظرية التفاعل الصفّي وتبينها وإتقان استراتيجيّتها، تمكّنه من تحقيق الأهداف المتوقعة من العملية التربوية داخل المدرسة. (بليس، ١٩٨٧ : ١).

ويضم التفاعل الصفّي نمطين من التفاعل، هما: التفاعل اللفظي وغير اللفظي. ويعتمد أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفّي في التدريس على الفكرة القائلة بأنّ نوعيّة الإطار الاجتماعيّ والمُناخ السائد (ديمقراطي - تسلّطي) أثناء موافق التعليم - التعلّم، لها أثر كبير في نمط التفاعل الصفّي بين المعلم وتلاميذه. (الصباطي، ١٩٩٧ : ١٤٩).

كما أنّ للتفاعل الصفّي المتمثّل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دوراً مهماً ومؤثراً في أنماط سلوك المتعلّمين وفي أدائهم التحصيلي. وقد بيّنت نتائج دراسات عدّة أنّ السلوك التدريسيّ للمعلّم يؤثّر في الأنماط السلوكيّة للمتعلم بصفة عامّة^(١). (قطامي، ٢٠٠٥ : ٣٢٥ - ٣٢٦).

(١) حيث لا يجوز محاسبة المتعلّم على أثر لم يتمّ ذكره في السؤال.

مثال على ذلك: أسئلة الصواب والخطأ.

من الشائع لجوء المعلمين إلى طرح السؤال الثاني: أجب بصح أو بخطأ وصح ما هو خطأ:

وقد بدأت المحاولات الأولى لقياس طرق التفاعل الصفّي سنة (١٩٣٩) على يد «أندرسون» ANDERSON حيث قسّم سلوك المعلم اللفظي في غرفة الصف إلى سلوك متسلّط وغير متسلّط. فإذا كان سلوك المعلم غير متسلّط إتّصف سلوك التلاميذ بالمبادرة والتلقائية، وإذا كان سلوكه متسلّطاً إتّصف سلوك التلاميذ بالسلبية والإحجام.

وبعد أربع سنوات أجرى «وايت وليبيت» WHITE and LIPPIT ١٩٤٣ دراسة ركّزت على سلوك القائد (المعلم) عند تفاعله مع التلاميذ، حيث قسّم سلوك المعلمين إلى ديمقراطي، وآخر تسلّطي، فأيدت نتائج الدراسة ما توصل إليه «أندرسون».

وقد شكّلت هاتان الدّراستان نقطة تحوّل في التفاعل، وكانتا بداية تحدّد حقيقي، وأفضّتا إلى جُملة من البحوث والدّراسات التي أفرزت أنظمة لملاحظة التفاعل الصفّي. ولعلّ أبرز هذه الأنظمة نظام «فلاندرز» FLANDERS العشري (١٩٧٦) Les Catégories D'Analyse de L'Interaction de Flanders الذي يقيس الجزء اللفظي للنشاطات الصفّية.

تعريف التفاعل اللفظي الصفّي :

هو مجموع ألفاظ الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل الصف بقصد الشرح، أو نقل المعلومات أو إعطاء التعليمات والتوجيهات، أو طرح الأسئلة، أو الثناء، أو الانتقادات، أو التوبيخ. (الجبر، ١٩٩٥ : ٣١٤).

أنماط التفاعل الصفّي :

تقوم العملية التربويّة على ما يجري من إتّصال المعلم والتلاميذ في المواقف التعليميّة، ويُعدّ الحديث أو الكلام وسيلة هذا الإتّصال اللفظي الذي يسود غالباً جو الصف. (إدريس، ١٩٨٥ : ٢٠٩).

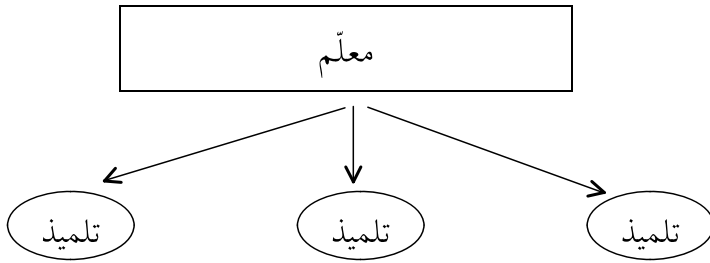
= - الكبت، هو العودة إلى مراحل الطفولة المبكرة. قد يصحّح التلاميذ الجزء الأول من العبارة باستبدال كلمة «الكبت» بكلمة «النكوص» وقد يعولون في النصف الثاني من العبارة لوضع التعريف الملائم للكبت؛ وفي هذه الحالة علينا وضع العلامة الملائمة لأيّ تصحيح، كوننا لم نوضّح في السؤال أي قسم من العبارة يجب تصحيحه.

والأنماط الأساسية للتفاعل الصفّي :

أ - نمط الإتصال وحيد الإتجاه :

يُرسل المعلّم في هذا النمط ما يُريد نقله للتلاميذ ولا يستقبل منهم، ويُعدّ هذا النمط من الإتصال الأقلّ فعاليّة بين أنماط الإتصال حيث يتّخذ المتعلّمون فيه موقفاً سلبيّاً بينما المعلّم يتّخذ موقفاً إيجابيّاً.

ويُشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عمليّة التدريس حيث يجعل المعلّم من نفسه مصدراً وحيداً للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الإستقبال والتلقّي، ويُمكن تمثيل هذا النمط بالشكل التالي : (الزيود، ١٩٨٩ : ١٩٣).

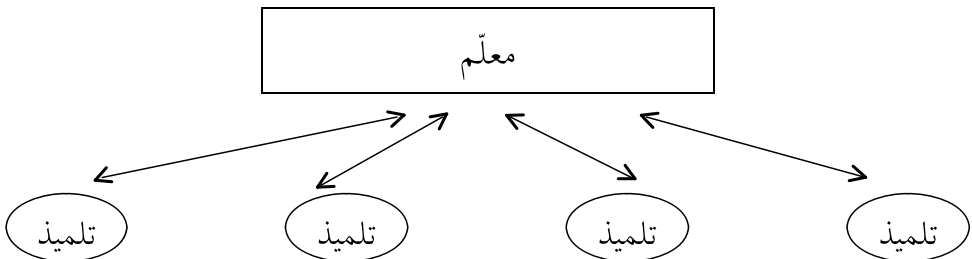


شكل رقم (١١): نمط الاتصال وحيد الاتجاه بين المعلّم والتلميذ

ب - نمط الإتصال ثنائي الإتجاه :

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأوّل، ففيه يسمح المعلّم أن يردّ إليه إستجابات من التلاميذ ويسعى لمعرفة ردود أفعال المتعلّمين من خلال سؤالهم أسئلة تكشف عن مدى الفائدة التي حقّقوها. ولكن يؤخذ على هذا النمط أنّه لا يسمح بالإتصال بين متعلّم وآخر، حيث المعلّم هو محور الإتصال وإستجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلّم في الأداء التدريسي التقليدي.

ويوضّح الشكل التالي معالم هذا النمط :

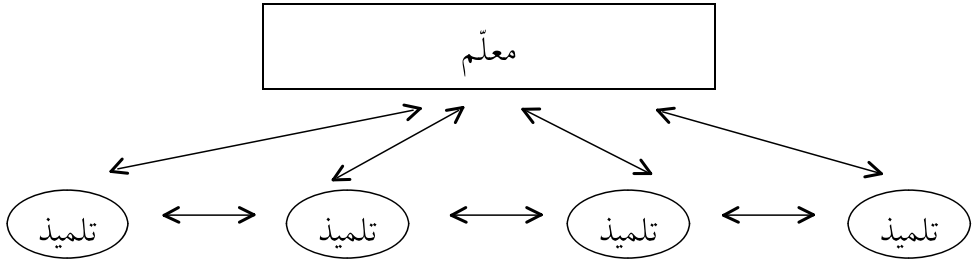


شكل رقم (١٢): نمط الاتصال ثنائي الاتجاه بين المعلّم والتلميذ

ت - نمط الإتصال ثلاثي الإتجاه :

يُعدّ هذا النمط من الإتصال الأكثر تطوّراً من السابق، حيث يسمح العمل فيه بأن يجري اتّصال بين تلاميذ الصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر فيما بينهم، وبالتالي فإنّ المعلّم في هذا النمط من الإتصال لا يكون المصدر الوحيد للتعلّم.

وتظهر معالم هذا النمط من خلال الشكل التالي :

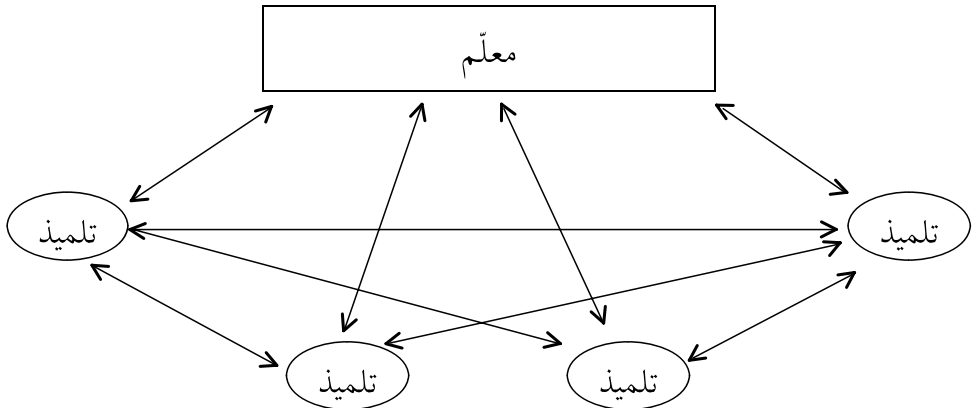


شكل رقم (١٣) : نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه بين المعلّم والتلميذ

ث - نمط الإتصال متعدّد الإتجاه :

يمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة بتعدّد فرص الإتصال بين المعلّم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم بعضاً، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، ممّا يُساعد كل متعلّم على نقل أفكاره وخبراته إلى الآخرين.

والشكل التالي يوضّح ذلك : (قطامي، ٢٠٠٥ : ٣٢٢ - ٣٢٤).



شكل رقم (١٤) : نمط الاتصال متعدّد الاتجاه بين المعلّم والتلميذ

ومن الأنماط غير المرغوب فيها :

- إستخدام المعلّم عبارات التهديد والوعيد .
- إهماله أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها .
- فرض المعلّم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ .
- الإستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي .
- إستخدام الأسئلة الضيقة .
- إحتكار الموقف التعليمي من قبل المعلّم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام .
- النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لأرائهم . (جرات، ١٩٨٤ : ١٠٠) .

ومن الأنماط المرغوب فيها :

- أن يُنادي المعلّم تلاميذه بأسمائهم .
- أن يستخدم الألفاظ التي تُشعرهم بالإحترام والتقدير مثل : أحسنت، شكراً، من فضلك، تفضل . . .
- أن يتقبل آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم .
- أن يُكثر من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجّع المشاركة الإيجابية للتلميذ .
- أن يستخدم أسئلة واسعة وعريضة والتي تتطلب تفكيراً واسعاً واستشارة للعمليات العقلية العليا .
- أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ، وأن يوجّه النقد لتلميذ محدّد ولا يُعمّم . (شكشك، ٢٠٠٨ : ١٥٦ - ١٥٧) .

التفاعل الصفّي وأسلوب التدريس :

يُمكن التمييز بين أسلوبين في التدريس :

- أ - الأسلوب المباشر: ويكون المعلّم خلاله مباشراً في سلوكه إذ يمنح تلاميذه الحد الأدنى من الحرية في الإستجابة داخل غرفة الصف . (فلاندرز، ١٩٨٦ : ١٥) إذ نجده يحدّ من حريّتهم باهتمامه بالإلقاء في الدروس وإعطاء

التوجيهات غير عابئ بمشاعر وأفكار التلاميذ. (الأهل، ١٩٨٥ : ٤).

ب - الأسلوب غير المباشر: وهو الأسلوب الذي يمنح من خلاله المعلم التلاميذ الحرية، ويُقدّم لهم نشاطات وأساليب من شأنها زيادة تلك الحرية، أي أنّ المعلم لا يركّز إهتمامه على إلقاء الدروس فقط بل يُتيح لتلاميذه المشاركة والمبادرة مهتمّاً بأفكارهم ومشاعرهم. (الأهل، ١٩٨٥ : ٤).

أشكال عملية التواصل الصفي:

أ - التواصل اللفظي: وهو الأكثر شيوعاً وانتشاراً وأكثرها فاعليّة في غرفة الصف. ومن خلال التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة.

ب - التواصل غير اللفظي: وهو كافة الرسائل أو المعاني التي يتمّ نقلها وتبادلها دون استخدام الألفاظ. (لطفي، ١٩٨٣ : ١٦) ويلعب التواصل غير اللفظي دوراً هاماً في العلاقات الشخصية، ويقدر «هاريسون» أنّ حوالي ٦٥٪ من المعاني المتعلقة بالجوانب الإجتماعيّة التي يتمّ تبادلها في أثناء التواصل المباشر تحدث عن طريق التواصل غير اللفظي. (أبو جادو، ١٩٩٨ : ١٦) ومن أبرز وسائل الإتصال غير اللفظي تعابير الوجه، الابتسامة، حركات الرأس واليدين. (حريم، ١٩٩٨ : ٢٤).

تحليل التفاعل اللفظي الصفي:

يفترض «فلاندرز» أنّ سبعين في المئة من مهمّات المعلم داخل غرفة الدّرس تكون لفظيّة، وتتضمّن إمّا حديثاً للمعلم أو حديثاً للتلميذ. وحديث المعلم إمّا يكون غير مباشر، حيث تُترك فيه الحرية للتلاميذ للتعبير عمّا يشعرون به، أو يكون مباشراً، حيث يكبح فيه جماح تلاميذه. وكذلك كلام التلميذ، فهو إمّا يستجيب فيه لسؤال يطرحه المعلم، أو أن يُبادر المعلم بسؤال. وهناك حالة التّشويش والفوضى، حيث ينقطع الإتصال ثم حالة الصمت. (قطامي، ٢٠٠٥ : ٣٢٦).

ويُعرّف «فلاندرز» تحليل التفاعل اللفظي الصفي بأنّه عملية يتمّ من خلالها الحكم على التفاعل اللفظي بين المعلم وتلاميذه بحيث يتمّ تحويل الألفاظ والعبارات إلى أرقام ونسب. وذلك بقصد مساعدة المعلم على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه. (اللقاني، ١٩٨٧ : ٦).

أهمية تحليل التفاعل اللفظي الصفّي :

- يُفيد بالتنبؤ بمخرجات التعليم وفي تحسين العملية التعليمية.
- يُساعد المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللفظي.
- التعرف على مدى نجاح العملية التعليمية، ومدى إسهام المعلم في توفير جوّ اجتماعي ملائم في الصف.
- يُساعد المعلم على تطوير أسلوبه في التدريس. (المحيسن، ١٩٩٩ : ٢٤).

وظائف التفاعل الصفّي وأدواره :

إنّ استخدام التفاعل اللفظي استخداماً فاعلاً في غرفة الصف، يُمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية فاعلة، وتتمثل هذه الوظائف والأدوار في:

- ١ - الإعلام: ويتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.
- ٢ - التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجّع على التعلّم بالثناء وتقبّل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة.
- ٣ - التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبّلها.
- ٤ - الحفز وإثارة دافعية التلاميذ للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك التلاميذ المرغوب فيه، وتقبّل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بفهم وموضوعية، كما تُستخدم الأسئلة بأنواعها لحفز التلاميذ وإثارة دوافعهم للتعلّم.
- ٥ - التقييم: أي إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ التعلّمي «أقوالهم وأفعالهم» من خلال الأداء الصفّي، ويلعب كثير من أنماط الكلام الصفّي دوراً تقييمياً من خلال التقبّل والثناء والرفض والانتقاد وإعطاء التعليمات والتوجيهات وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة البناءة التي تتصل بسلوكهم الصفّي. (أبو نمره، ٢٠٠٦ : ٧٥ - ٧٦).

المعلم والبيئة المادية للصف

تمهيد:

يُقصد بالبيئة المادية للصف مجموعة الشروط والظروف التي تحيط به. وتمثل مكانة هامة من حيث الآثار التي يمكن أن تُخلّفها في صحة المتعلّم. وتضم هذه الشروط عدداً من العناصر، منها: بناء الصف، مساحته، وتقسيماته، ولونه، ونظافته، ترتيب مقاعده وأثاثه ومحتوياته الأخرى، والتهوئة والإنارة، وبُعده عن الضجة، وسهولة الحركة فيه للمعلّم والتلاميذ. (السعيد، ١٩٩٥ : ٢٥).

دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية:

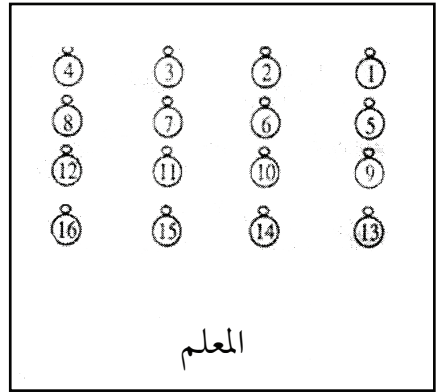
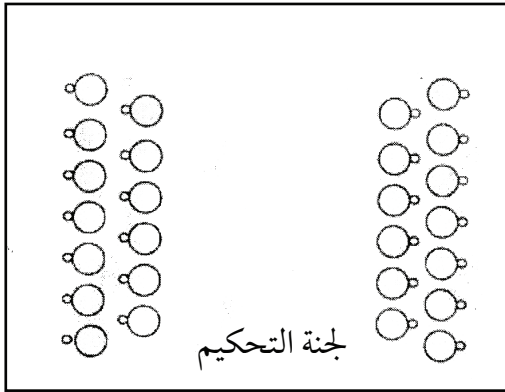
يُحقق التصميم المادي للغرفة الصفية تعلّماً أفضل. لذلك على المعلم أن يراعي:

- إظهار غرفة الصف في أبهى صورة وأرتب مظهر وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور على الجدران، ويُفضّل تزيين الجدران برسوم التلاميذ.

- إدخال تعديلات من وقتٍ لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنّب الملل والرتابة في طبيعتها.

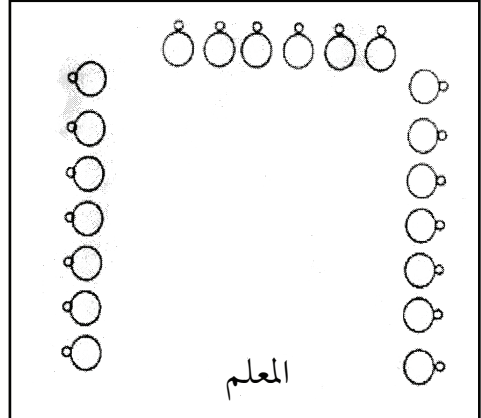
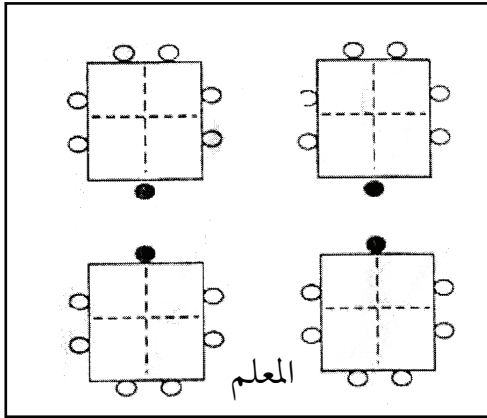
- تنظيم جلوس التلاميذ بما يتناسب وحاجاتهم.

- تنظيم جلوس التلاميذ بما يتناسب وأهداف الدرس والنشاطات التي سيقومون بها أو طريقة التدريس التي سيتبعها المعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار إتاحة الإتصال البصري المستمر بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. ومن الأشكال المتبعة في جلوس التلاميذ داخل غرفة الصف الأشكال التالية: (أبو نمر، ٢٠٠٦ : ٥٦ - ٥٧).



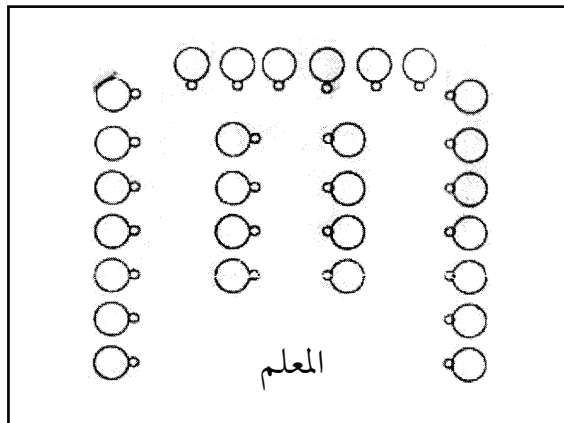
شكل رقم (١٦): تنظيم التلاميذ لمباراة صفية

شكل رقم (١٥): تنظيم التلاميذ بالشكل التقليدي



شكل رقم (١٨): تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات لإنجاز بعض المهمات

شكل رقم (١٧): تنظيم التلاميذ للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم



شكل رقم (١٩): تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي المستقل

المعلم والانضباط الصفّي

تمهيد :

تُعدّ مسألة حفظ النظام في الصف من أهم أركان العملية التعليمية ومتطلّباتها الأساسية. ويشكو المعلمون من أنّ ضبط النظام داخل غرفة الصف يستهلك جزءاً كبيراً من وقت المعلمين وجهدهم. وعليه فإنّ نجاح عملية التعلّم الصحيح والفعال، يتوقّف بدرجة كبيرة على حفظ النظام والانضباط في غرفة الصف والمدرسة.

العوامل المؤثّرة في حفظ النظام في الصف :

يتأثّر النظام والانضباط الصفّي بعوامل متعدّدة ومتنوّعة، يتّصل بعضها بممارسات المعلم ومعتقداته وطُرّقه التي يستخدمها في ضبط صفّه وبقدرته على إدارة الوقت والمكان والأنشطة التعليمية، ويتّصل بعضها الآخر بالتلاميذ والمناخ التعليمي السائد في غرفة الصف، وبمدى تفاعلهم مع ألوان النشاط الصفّي التي يوفّرها المعلم لكل منهم. كما يتأثّر النظام والانضباط الصفّي ببيئة الصف المادية، من حيث اتّساعها وتنظيمها وترتيبها ونظافتها وتهويّتها وإضاءتها، وطريقة جلوس التلاميذ فيها.

ويلجأ بعض المعلمين من أجل تحقيق الانضباط والنظام في الصف إلى استخدام العقاب بشتى أشكاله.

شروط استخدام الثواب والعقاب أثناء التدريس :

على العقوبة أن تتوجّه نحو سلوك شخص، وليس نحو مجموعة، كما لا يجب أن يلعب المعاقب دور القدوة والعبرة للمجموعة. أضف إلى أنّه على العقوبة أن تكون محكّية ومشروحة، ومفهومة قدر المُستطاع من قِبَل المعاقب إذ لا تسعى

العقوبة التربوية إلى الانتقام، بل إلى إعادة نُقش الآخر في صُلب القاعدة والنظام، وبالتالي دمج في صميم الجماعة. وتُعتبر العقوبة مناسبة لإعادة تعلّم أساسيات الأخلاق: يوجد أنا ويوجد الآخر، وما يأتي في المقام الأول ليس السلطة والقانون، بل إحترام الآخر والتعامل معه على أنه مساوٍ لنا، وفي الوقت نفسه مختلف عنا.

ومن القواعد التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الثواب والعقاب في حجرات الدّراسة أثناء إدارة التعلّم، ما يلي:

- أن يأتي العقاب كردّ فعل على عدم أهليّة الفعل، وليس عدم أهليّة الشخص. (Villerbu, 2000).

- أن يكون الهدف من استخدام الثواب أو العقاب واضحاً تماماً لدى كلّ من المعلّم والتلميذ.

- أن يتناسب أسلوب الثواب أو العقاب المُستخدم من قِبَل المعلّم مع نوع وحجم الإستجابة الصّادرة عن التلميذ، وهذا يعني عدم المبالغة في استخدام الثواب والعقاب، وعدم التّهاون في تقديمه، لأنّ ذلك سيُكسب المعلّم صفة الموضوعيّة في نظر تلاميذه، على نحوٍ يجعلهم أكثر تقبلاً له، وانصياعاً لتعليماته، وتقبلاً لتوجيهاته.

- مشاركة التلاميذ في تحديد قواعد وأشكال استخدام الثواب والعقاب في حجرات الدّراسة، وإعلام التلاميذ بها في بداية العام الدراسي، وتذكيرهم بها كلّما تطلّب الأمر ذلك.

- الإلتزام بتطبيق قواعد وقوانين الثواب والعقاب التي تمّ الإتفاق عليها بين المعلّم والتلاميذ كلّما دعت الحاجة لذلك.

- ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات وعدم الإنسياق وراء مشاعر الغضب عند تطبيق العقاب على التلاميذ، لأنّ ذلك من شأنه أن يقود المعلّم إلى المزيد من المُشكلات الناتجة عن الإندفاع، التي قد تؤدّي إلى التصرفات غير السليمة.

- عدم التسرّع في استخدام العقاب، أو تقديم الإثابة قبل إستكمال صدور الإستجابة من التلميذ، وتمام فهمها من قِبَل المعلّم، وذلك تجنباً لسوء الفهم الذي قد ينتج عن سرعة إدراك الموقف. (عمران، ٢٠٠١: ٤٥ - ٤٦).

الأساليب التربوية البديلة للعقاب :

١ - إستراتيجيات لتعديل سلوك التلميذ :

١ - التّجاهل المُخطّط :

وتعني هذه الإستراتيجية الإستخدام المُخطّط لتجاهل السلوك غير المناسب للتلاميذ. وتتماشى هذه الإستراتيجية مع السلوك الجاذب للانتباه، فهناك تلاميذ يسعون إلى شدّ انتباه معلّميهم دائماً، يتركون مقعدهم أو يوجهون أسئلة لا صلة لها بالموضوع. ويكون التهديد بالعقاب أسلوباً غير مُلائم لمعالجة هذه السلوكيات، وعندما لا يهتم المعلّم بمثل هؤلاء التلاميذ تقلّ مرّات صدورها.

٢ - المديح :

ويتمّ ذلك من خلال مدح التلاميذ الذين يؤدّون سلوكاً حسناً، مع التّجاهل المُنظّم للتلميذ الذي يُظهر سلوكيات غير مُلائمة. فإنّ مدح التلاميذ الذين يقومون بسلوكٍ مقبول ومُلتزم يكون له أثره في سعي بعض التلاميذ أو كلّهم للحصول على المديح والثناء.

٣ - تقارير التقدّم أو جدول المُراقبة :

من خلاله يتمّ التعريف بالتصرّف المقصود تعديله، لذلك يجب تحديد تصرّف يُمكن مراقبته وقياسه، ثم يلي ذلك وصف موضوعي لما يفعله التلميذ، حيث يقوم المعلّم بتسجيل تقدّم التلميذ سلوكياً، ومناقشته في نواحي هذا التقدّم، مما يُعتبر بمثابة مكافأة له على تحوّل سلوكه، وقد يُرسل التقرير إلى الأسرة. (حجّي، ٢٠٠١ : ٢٤٢ - ٢٤٣).

وفي أغلب الحالات عندما لا يكون السلوك معرّفاً، بحيث يُمكن ملاحظته وقياسه، فإنّه من المُمكن أن يفسّره الملاحظون بطرق مختلفة حسب ملاحظاتهم له. ونورد فيما يلي مثلاً لتعريف السلوك الإجرائي الذي يُمكن ملاحظته وقياسه :

كثير الحركة :

- عدد المرّات التي يترك التلميذ فيها مقعده.

- الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في التحرك في الغرفة.

- مدّة الفترة الزمنية التي ينتبه التلميذ فيها.

- عدد المرات التي يتحدّث فيها التلميذ دون انتظار دوره .

إختيار طريقة التسجيل :

عند تحديد السلوك وتعريفه إجرائياً يُمكن البدء بجمع البيانات عن السلوك، وذلك بهدف :

- تقدير حجم المشكلة بالضبط .

- رؤية فعالية لبرنامج تعديل السلوك أو عدمه .

فعند إختيار طريقة تسجيل السلوك يجب التمييز بين السلوك الذي يُمكن أن يستمرّ والسلوك الذي لا يمكن أن يستمرّ . ويُمكن قياس السلوك الذي يستمرّ بواسطة الوقت . أمّا السلوك غير المستمرّ فيُمكن قياسه إمّا بعدد التكرارات، أو معدّل حدوثه في الدّقيقة .

$$\text{معدّل حدوث السلوك بالدّقيقة} = \frac{\text{عدد مرّات حدوثه}}{\text{الفترة الزمنية التي لوحظ فيها}}$$

$$\text{نسبة حدوث السلوك} = \frac{\text{الفترة الزمنية التي حصل فيها السلوك}}{\text{الفترة الزمنية التي لوحظ فيها السلوك}} \quad (\text{قطامي، ٢٠٠٥ : ٣٧٨ - ٣٧٩})$$

وعند إعداد تقرير التقدّم، يجب استخدام أحكام موضوعية، وفيما يلي نموذج :

حكم قيمي	تعريف موضوعي
كسول،	لا يُنهي فرضه في الوقت المحدّد له،
عدواني،	يضرّب، يدفع زملاءه، يصيح بالشّتائم،
ينقصه الحافز،	لا يُنفذ الواجب الذي يطلبه منه المعلّم،
ثرثار،	يتكلّم مع زملائه،
نشاطات حركيّة،	يُدير رأسه، يتهدّد، يلعب بحاجيّاته .

٤ - استخدام التلميحات غير اللفظية :

وذلك باستخدام النظر إلى التلاميذ المُشغّلين بالحديث مع بعضهم، أو التّربيت على الكتف، أو التحرك نحو التلميذ المُخلّ بالنظام، أو الطلب إليه الإعتدال في جلسته .

تضمن هذه الطريقة إستمرارية الدّرس وعدم المقاطعة، بينما قد تؤدّي التلميحات اللفظية إلى التوقّف عن العمل، وتشتّت إنتباه التلاميذ .

٥ - التذكير اللفظي البسيط :

من شأن التذكير اللفظي إعادة سلوك التلميذ للمسار الصحيح، والانتظام مع زملائه في إكمال النشاط . وينبغي أن تُعطى التذكرة مباشرة بعد حدوث السلوك، حيث أنّ التذكّر المتأخّر لا يفيد . ويمكن أن تكون الصورة السليمة للتذكير باستعراض ما يُفترض أن يقوم به التلاميذ، لا أن يُذكر على السلوك الخطأ، كذلك مع التركيز على السلوك، وليس على التلميذ . (قطامي، ٢٠٠٥ : ٢٠١ - ٢٠٢) .

٦ - تقوية السلوك الموجود :

يُستخدم هذا الأسلوب في حالة وجود سلوك يتّصف بالإيجابية، ويتمّ ذلك باستخدام مبدأ التعزيز الإيجابي، وهو «الإجراء الذي يؤدّي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية» .

وللتعزيز الإيجابي أربعة أشكال رئيسة هي :

أ - معزّزات تُستهلك، وتنقسم بدورها إلى :

١ - معزّزات غذائية، كالسكاكر والبسكويت . . .

٢ - معزّزات ماديّة، وتشمل الأشياء التي يحبّها التلاميذ كالألعاب والأفلام والصّور . . .

ب - معزّزات رمزيّة : وهي قابلة للإستبدال كالنقاط والنجوم . . . ويمكن إستبدالها فيما بعد بمعزّزات أخرى .

ت - معزّزات نشاطيّة : وهي عبارة عن نشاطات معيّنة يحبّها التلميذ، ويُسمح له القيام بها في حال تأديته للسلوك المرغوب فيه، كتوزيع الأوراق، قضاء وقت في غرفة الفنّون، في المكتبة . . .

ث - معزّزات إجتماعيّة : وهي متنوّعة، منها الإطراءات، وشهادات التّقدير، والنقاط الجيدة، والتعليقات المُحبّبة .

وإذا كان مستوى ظهور السلوك المراد تعزيزه «صِفراً»، تعزّز سلوكيات لدى التلميذ تكون قريبة من السلوك، أو مشابهة للسلوك النهائي المرغوب فيه.

٧ - عقد السلوك:

يتطلّب عقد السلوك إلزام طرفين اثنين، أي أنّه يجب على التلميذ والمعلّم أن يوقعوا العقد. وعلى العقد أن يكون شخصياً وخاصاً بكلّ تلميذ، وعلى هذا الأخير أن يُشارك بفعاليّة في وضعه وصياغته. وليتمّ تفادي الأحكام المُبهمّة والعامّة، من المهمّ أن يتمّ تحديد التصرفات التي يتناولها العقد ومحصّلة هذه التصرفات. (محصّلة = دعم إيجابي يقدمه المعلّم كتعزيز لجهود التلميذ). ويجب أن يتضمّن هذا العقد موعد إعادة التفاوض، مثلاً بعد مرور أسبوع على سريان مفعول العقد. وفيما يلي نموذج لعقد سلوك:

عقدي	
التاريخ:	
الاسم:	
الصف:	
● التصرّفات التي أود أن تغيّرها:	● التبعات السلبية:
1 - رفع إصبعي قبل أن أتكلم.	1 - الحجز خلال الفرصة
2 -	2 -
3 -	3 -
● التبعات الإيجابية:	● موعد إعادة التفاوض على العقد:
1 - تغيير مكاني في الصف.	
2 -	
3 -	
توقيع التلميذ	توقيع المعلّم

(جمعيّة مدى، ٩٨ - ٩٩).

٨ - التعزيز السلبي :

ويعمل على تقوية السلوك المرغوب فيه من خلال إزالة مُثير مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة. ومثال على ذلك السماح لتلميذ كان مُزعجاً وتمّ حرمانه من المشاركة في إحدى النشاطات المحبّبة إليه، بالرجوع والمشاركة بعدما جلس هادئاً، ووعد بعدم الإزعاج.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ الكثيرين يخلطون بين التعزيز السلبي والعقاب، لأنّه يتمّ استخدام المُثيرات التجنّبية، غير المُحبّبة في الإجراءات. إلّا أنّ التعزيز السلبي يُقوّي السلوك المرغوب فيه، في حين يُقلّل العقاب أو يوقف السلوك غير المرغوب فيه.

وفي التعزيز السلبي يعرف التلميذ السلوك المُتوقّع منه وعليه أنّ يؤدّيه لينتهي العقاب. أمّا في حالة العقاب، فيُعاقب التلميذ حتّى ولو أظهر السلوك المُتوقّع منه. ويبقى التلميذ في التعزيز السلبي مسيطراً على سلوكه، فهو حرّ في إنهاء الموقف المؤلم، وذلك عندما يختار أن يسلك الشكل المقبول. أمّا في العقاب فيكون التلميذ دون قوّة، ويستمرّ عقابه بغضّ النظر عن سلوكه. (أبو نمره، ٢٠٠٦ : ٢٤٤ - ٢٥٩).

٢ - إستراتيجيات لتحسين مستوى تحصيل التلميذ :

١ - التذكير المتكرّر :

إنّ الإستراتيجية الأولى للتذكير المتكرّر هي أن يُعيد المعلّم التذكير مُتجاهلاً أيّة مناقشة وعُذر يقدمه التلميذ ليس له علاقة بالمُشكلة، وتُسمّى هذه الإستراتيجية باستراتيجية «النظام التأكيدي». حيث ينبغي على المعلّم أن يقرّر ماذا يُريد، وبصيغة جيّدة وواضحة، ويكرّرها مرّات عديدة، حتّى يستجيب التلميذ، مع تجنّب النقاش والاستماع للتسويع، لأنّ التلميذ يهدف من ذلك إلى تجنّب العمل. (٧٣ - ٧١ : ١٩٨٨، Canter).

٢ - نظام وضع النقاط :

إذا كان الهدف من المكافآت هو دعم التّحصيل العلميّ، فلا بُدّ لها من أن تُمثّل شيئاً ما للتلميذ، فقد يصعب على عدد كبير من التلاميذ أن يفهموا محاسن النقاط الجيدة. ويختلف مفهوم «العلامة الجيدة» من تلميذ إلى آخر، فتجد الكثيرين

لا يُبالون لدى إستلامهم ورقة بالعلامات. ووفقاً لهذا السياق على المعلم إختيار الحوافز التي تؤثر إيجاباً في التلاميذ بشكل خاص.

ويشكل هذا النظام وسيلة ممتازة لتعديل العلاقة بين المعلم والتلميذ، فهي تتحول من علاقة متناقضة ومهمشة إلى أخرى إيجابية. ويضع المعلم منذ البدء الحدود، لكي يدرك التلاميذ ما هو المطلوب منهم، ومن شأن معرفة الحدود أن تساعد في توجيه جهودهم.

كما يسمح هذا النظام بمراقبة التلاميذ لسير تحصيلهم العلمي، مما يؤدي بالتالي إلى الثقة بالفوز. وإن تطبيق سياسة «التغذية المرتدة» Feed Back على عمل منجز يشكل مصدراً حقيقياً للحث والتشجيع، خلافاً للإطراء والمديح يُساعد «التشجيع» على معرفة التلميذ لإمكانياته، كما يدلّه على الطريقة التي تمكّنه من تطوير نفسه. وهكذا تزداد ثقته بنفسه كما تزداد سرعته في التحصيل العلمي. إلا أنه ليس من الضروري أن يكون المردود إيجابياً دائماً ليكون فعالاً. فالانتقادات التي تُبرز نقاط القوة أو الضعف لدى التلميذ، لها القدرة أيضاً على تسريع عملية تحصيله العلمي، شرط أن يتمّ منحه فرصة للتقدم. (Martin, ٢٠٠٠ : ٧٨ - ٨٣).

٣ - مكافأة كافة القدرات :

إن فكرة القلق الدائم من إثبات الكفاية يهدم الرغبة في التعليم، وهذا لا يعني عدم تقدير المعلم أهمية الكفاية، أو معاملة كافة التلاميذ بطريقة مُماثلة. فالمشكلة ليست في تفاوت القدرات بين التلاميذ لتبلغ حدّ مقارنة نقاط القوة والضعف فيما بينهم. بل تكمن في أن لكل تلميذ كفاية يعمل على تنميتها بشكل عام. فإن حُصرت الكفاية بقدرات محدّدة، فسوف يفقد البعض الثقة بكفاياتهم، ويسلمون أنه لا سبيل لتطوير أنفسهم.

وفي الحقيقة إن الكفاية مسألة متنوعة الأشكال ومتعددة الأبعاد، وبخطوة نحو الأمام يُثبت كل تلميذ وجوده في أيّ مجال كان، ولسوء الحظ تملك المدارس رؤية ضيقة حول الكفاية التي تنحصر - من وجهة نظرهم - بالقدرات الكلامية، والمنطقية، والذهنية.

إلا أنه توجد أنواع أخرى وطرائق أخرى من الكفايات، ليس فقط للتعلّم، بل

أيضاً لإثبات ما تمّ تعلّمه . وإنّ عدم إهتمام المدرسة بكافة طرق التعبير عن الأفكار يحدّ من حظوظ التلميذ في أن يرى نفسه ناجحاً . لذلك تمّ إقتراح المكافأة على الأفكار الصادرة عن شتى أنواع الذكاءات ، والتي قسّمها «غاردنر» GARDNER (١٩٩٣) ، إلى سبعة أصناف :

نوع الذكاء	تحديده
الذكاء اللّغويّ	القُدرة على التعبير عن الأفكار والآراء بواسطة الكلمات المكتوبة منها أو المحكيّة .
الذكاء التحليلي - الحِسَابيّ	القُدرة على التفكير بواسطة الأرقام والكميّات ، والقُدرة على التحليل المنطقيّ .
الذكاء المرتبط بالمكان	القُدرة على التفكير في كلّ ما هو مرئيّ أو حيّزيّ .
الذكاء الجسديّ الحسّي - حركيّ	القُدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر عبر الإيماء والحركة الجسديّة .
الذكاء الموسيقيّ	القُدرة على التفكير موسيقيّاً ، الإحساس بالإيقاع والنّعمة .
الذكاء الاجتماعيّ	القُدرة على كشف طباع الآخرين على إختلافها .
الذكاء الإستبطانيّ	قدرة الفرد على كشف الدّوافع ، والمشاعر ، وطُرُق التفكير الخاصّة . والقُدرة على تقييم نقاط ضعفه وقوّته ، وذلك بهدف كشف وتطوير نفسه . (Martin, 2008: 102 - 104)

جدول رقم (١٨) : تصنيف (غاردنر) لأنواع الذكاءات المتعدّدة

٤ - جدول تقويم الأعمال :

يسمح هذا الجدول للتلميذ بأن يفهم جيّداً ما هو المطلوب منه وقيس بانتظام التقدّم الحاصل في تنفيذ هذا المطلوب ، ويُمكن تنسيق هذا الجدول تبعاً لسنّ

التلميذ، بحيث يُمكن أن تتبدّل المكافأة وفقاً لسنّه . وفيما يلي نموذج تقييم الأعمال :

الجمعة	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	
	برافو	-	ناجح	برافو	أنهيت واجباتي في الموعد المحدد
					

النتيجة :

يمكن أن أזור الملاهي في عطلة نهاية الأسبوع .
أربح نقطتين وأجمعهما لكي أبادلهما بعلامة إضافية على نتيجة الإمتحان .

(جمعية مدى ، ١٠٠) .

جدول رقم (١٩) : نموذج لجدول تقييم الأعمال

٥ - مكافأة حُسن التنظيم :

القدرة على التنظيم ، كفاية تلعب دوراً رئيساً في حثّ التلميذ على العمل ، فهي تساعد في التعرّف على نقاط القوة ونقاط الضعف في أسلوب تفكيره ، وتسهّل عليه عملية اختيار طُرُق التفكير المفضّلة لديه .

إنّ الأشخاص القادرين على التّنظيم يستطيعون تقييم وتوظيف الوقت والجهد المطلوبين للوصول بالعمل إلى أفضل صيغة . ومن الوسائل المعتمدة لهذه المهمة استخدام «عقد شرطيّ أو مشروط» يُبرمه المعلّم مع التلميذ . ينص هذا العقد بوضوح على ما يجب على التلميذ القيام به ، وفي أيّ يوم عليه أن يقدّم عمله ، وعلى أيّ نوع من «التّغذية الراجعة» أو المكافأة يُنتظر أن يحصل عليها .

وميزة هذا «العقد المشروط» أنّه يُشير إلى أنّ المكافآت ترتبط بشرط إتمام العمل حسب الشّروط المنصوص عليها ، كتحديد المهلة القصوى لتسليمه ، وتحديد المهمّات المطلوب تنفيذها واختيار المحكّات الأهمّ . وتأتي أهمية «العقد المشروط» كونه أولاً ، لا ينطوي على أيّ نوع من المنافسة ، حيث أنّ النّجاح والفشل مرتبطان بالعمل ، وبتصرّف كلّ تلميذ بشكل فرديّ . وثانياً ، كونه يؤكّد على

أَنَّ كَلَّ التَّلَامِيذِ - وَلَيْسَ فَقَطْ جِزْءاً مِنْهُمْ - قَادِرُونَ عَلَى إِتِمَامِ عَمَلِهِمْ كَمَا يَجِبُ .
وَفِيمَا يَلِي نُمُودَجَ لِهَذَا الْعَقْدِ:

عقد عمل

الإسم:

لِلْوُصُولِ بِهَذَا الْعَمَلِ إِلَى أَفْضَلِ صِيغَةٍ، عَلَيْكَ الْإِجَابَةُ عَلَى مَا هُوَ مَطْلُوبٌ مِنْكَ تَمَاماً،
وَذَلِكَ بِاحْتِرَامِ الْخُطَوَاتِ التَّالِيَةِ، كَمَا تَوَافَقْتَ عَلَيْهَا مَعَ مَعْلَمِكَ:

.....

.....

أَنْتَ مُوَافِقٌ عَلَى أَنْ تُقَدِّمَ هَذَا الْعَمَلِ فِي مَدَّةٍ أَقْصَاهَا
إِذَا أُنْجِزَتْ هَذَا الْعَمَلِ ضَمِنَ الشَّرُوطِ الَّتِي اتَّفَقْنَا عَلَيْهَا سَابِقاً، سَوْفَ تَحْصُلُ عَلَى
الْعَلَامَةِ التَّالِيَةِ:

دُونَ مَا تَقْدِرُ أَنْ تُنْجِزَهُ مِنْ هَذَا الْعَمَلِ كُلِّ يَوْمٍ:

اليوم الأول: اليوم الثالث:

اليوم الثاني: اليوم الرابع:

توقيع المعلم توقيع التلميذ

جدول رقم (٢٠): نموذج خاص بتقويم الأعمال

تحليل العمل المطلوب

الإسم:

العمل:

على ماذا يشتمل هذا العمل ومِمَّ يَتَأَلَّفُ؟

.....

هل توجد أشياء يصعب أن تقوم بها في هذا العمل؟

.....

ماذا ستفعل لتسهيل هذه المهمة؟

.....

برأيك ما أكثر ما سيُعجبك في هذا العمل؟

.....

جدول رقم (٢١): نموذج خاص بتحليل العمل المطلوب

نلاحظ أنّ هذه العقود تستند إلى ملاءمة ومطابقة قُدُرات التلميذ ومتطلبات العمل المطلوب منه . كما أنّها تُبْعِد عن التلميذ شعوره بالقلق والحرمان، خاصّة عندما يفوق العمل المطلوب قُدُراته ، وبهذا يتجنّب مصدر الفشل . (٩٥ - ٩١ : ٢٠٠٨ , Martin) .

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية:

- ١ - أبو جادو، صالح. (١٩٩٨): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة.
- ٢ - أبو نمره، محمد خميس. (٢٠٠٦): إدارة الصفوف وتنظيمها، الأردن: دار يافا.
- ٣ - إدريس، علي. (١٩٨٥): مدخل إلى علوم التربية: أصول التربية العامة، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٤ - الأهدل، أسماء زين. (١٩٨٥): التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات دراسة تحليلية للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- ٥ - بلقيس، أحمد. (١٩٨٧): التواصل في غرفة الصف ودوره في إدارة الصف وتنظيم التعلم فيه، الأردن: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.
- ٦ - الجبر، سليمان محمد. (١٩٩٥): أنماط التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا بالمدارس السعودية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا، السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، العدد (٧).
- ٧ - جرادات، عزت. (١٩٨٤): التدريس الفعال، الأردن: دار الفكر.
- ٨ - حجّي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠١). إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٩ - جمعية مدى. (دون تاريخ): المتعلم، المدرسة وصعوبتها. دليل عملي مخصص للمعلمين.
- ١٠ - حريم، حسين (١٩٩٨): السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات، الأردن: دار زهران.
- ١١ - الزيود، نادر فهمي. (١٩٨٩): التعلم والتعليم الصفي، الأردن: دار الفكر.

- ١٢ - شكشك، أنس. (٢٠٠٨): الإرشاد المدرسي للطفل، مركز شعاع.
- ١٣ - الصباطي: إبراهيم سالم، (١٩٩٧): إدراك تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية للسلوك التدريس لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي، مجلة دراسات نفسية، المجلد السابع، العدد الأول.
- ١٤ - عمران، تغريد. (٢٠٠١): نحو آفاق جديدة للتدريس «نهايات قرن - وإرهاصات قرن جديد». مصر: دار القاهرة.
- ١٥ - قطامي، نايفة وقطامي، يوسف. (٢٠٠٥): إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية، عمان: دار الفكر.
- ١٦ - اللقاني، أحمد. (١٩٨٧): تحليل التفاعل اللفظي الصففي في تدريس المواد الإجتماعية، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٧ - المحيسن، إبراهيم عبد الله. (١٩٩٩): تدريس العلوم تأصيل وتحديث، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ١٨ - نوفل، محمد (ترجمة) وفلاندرز، نيد (تأليف): دور المدرّس في حجرة الدراسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

المراجع الأجنبية:

- 1 - CANTER, L.(1988). «Let The Educator Beware: A Response to Curwin - and Mendler», in: Educational Leadership. Volume 46. N2. P: 71 - 73.
- 2 - MARTIN, V. CONVINGTON et KAREN, M. Teel. (2000): Vaincre L'échec Scolaire (Changer Les Raisons D'Apprendre). Belgique: Campin.

المواقع الإلكترونية:

- 1 - VILLERBU, Loick et PRAIRAT, Eirick, et Costa, Chantal: Sanction et Pédagogie, des Mesures Disciplinaires aux Sanctions Éducatives, (Colloque Académique, 27 et 28/ 11/ 2000).

sur le cite <http://stepfan.free.fr/ress/peda/sanction.htm>. 23 Juillet 2009.

- 2 - Centre Virtuel de Formation. (2009), Sur le Cite: WWW.csmb.qc.ca/ge-sclasse/contexte.htm

فهرس الموضوعات

٥	إهداء وشكر
٧	تقديم
١١	مقدمة المؤلف

الفصل الأول

١٥	التربية
١٧	تمهيد
١٧	تحديد مفهوم التربية
١٩	مفهوم التعليم
٢٠	العلاقة بين التربية والتعليم
٢٠	الفرق بين التربية والتعليم
٢١	أهداف التربية والتعليم
٢٤	أهمية التربية والتعليم
٢٥	أنواع التربية
٢٧	مراجع الفصل الأول

الفصل الثاني

٣٢	تعريف مفهوم التعليم
٢٩	التعلم والتعليم
٣١	تعريف مفهوم التعلم
٣٢	تعريف مفهوم التعليم
٣٣	تعريف مفهوم التدريس

٣٤	 العلاقة بين التعلّم والتعليم
٣٥	 مظاهر التعلّم
٣٦	 العوامل المؤثرة في عملية التعلّم
٣٨	 تعريف مصطلح التلميذ - المتعلّم
٣٩	 صفات المتعلّم الناجح
٤٠	 صفات المعلم الناجح
٤٢	 مراجع الفصل الثاني

الفصل الثالث

٤٥	 تمهيد
٤٥	 تحديد مفهوم التنمية المهنية
٤٦	 أهمية إعداد وتدريب المعلم
٤٦	 أهداف إعداد وتدريب المعلم
٤٧	 نظام إعداد المعلم
٤٧	 ١ - النظام التتابعي
٤٨	 ٢ - النظام التكاملي
٤٨	 ١ - إعداد قبل الخدمة
٤٨	 ٢ - تدريب وتأهيل أثناء الخدمة
٤٩	 مشروع التدريب المستمر في لبنان
٥٠	 ١ - الإستمرارية
٥٠	 ٢ - الإنتظام في عمل جهاز التدريب
٥٠	 ٣ - التدريب المناطقي
٥١	 مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع

٥٣	 التخطيط للتدريس وطرائق التعليم
٥٥	 تعريف التخطيط للتدريس
٥٥	 ركائز التخطيط للتدريس

٥٦	أهمية التخطيط للتدريس
٥٦	مقومات التخطيط الجيد
٥٧	أنواع التخطيط للتدريس
٥٧	أولاً الخطة السنوية أو بعيدة المدى
٥٨	ثانياً الخطة الشهرية أو متوسطة المدى
٥٨	ثالثاً الخطة اليومية أو قصيرة المدى
٦٠	متطلبات تخطيط الدرس
٦٠	أولاً تحديد مكتسبات التلاميذ السابقة
٦٠	ثانياً تحديد الأهداف
٦٣	الهدف من صياغة أهداف الدرس
٦٣	صياغة أهداف الدرس
٦٦	الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف
٦٦	د - صياغة أهداف مركبة
٦٦	هـ - إستعمال أفعال لا تصلح للصياغة السلوكية
٦٧	أقسام الأهداف السلوكية
٦٧	١ - المجال المعرفي أو الإدراكي
٦٩	٢ - المجال الوجداني
٧٠	٣ - المجال النفسي - حركي (المهاري)
٧٢	ثالثاً مراعاة حاجات التلاميذ
٧٣	رابعاً التهيئة للدرس
٧٦	خامساً تحديد الوسائل التعليمية
٧٧	٢ - المتعلمون البصريون
٧٨	٣ - المتعلمون اللمسيون
٧٩	دور الوسائل التعليمية
٨٠	مراحل اختيار الوسائل التعليمية
٨٠	١ - تحديد الإحتياج

- ٢ - تحديد الهدف من إختيار الوسيلة التعليمية ٨٠
- ٣ - وجود الوسيلة أو إمكانية الحصول عليها ٨٠
- ٤ - التأكد من صلاحية الوسيلة وكفايتها ٨٠
- معايير اختيار الوسائل التعليمية ٨٠
- ١ - معايير تتعلق بالمتعلمين ٨٠
- ٢ - معايير تتعلق بنمط التعليم ٨١
- تصنيف الوسائل التعليمية ٨١
- سادساً تحديد طرائق التعليم ٨٧
- أهمية طريقة التعليم ٨٨
- ١ - طرق العرض ٩٠
- ٢ - طريقة الوصف ٩٢
- ٣ - طريقة الاستقراء ٩٣
- ٤ - طرق التفاعل ٩٣
- معايير اختيار طرائق التعليم ٨٩
- تصنيف طرائق التعليم ٨٩
- ٣ - طرق الإكتشاف ٩٨
- مراجع الفصل الرابع ١١٨

الفصل الخامس

- التقييم التربوي ١٢٣
- أشكال الاختبارات الخطية الموضوعية ١٤٦
- التقييم ١٢٥
- أدوات التقييم ١٣٧
- أهم ما اشتملت عليه لائحة المواصفات السابقة ١٥٦
- إخراج الاختبار وتطبيقه ١٥٧
- نموذج إختبار تحصيلي تشخيصي في مادة العلوم ١٥٨
- للصف الخامس الابتدائي ١٥٨

١٦٢	التحليل الإحصائي للاختبار
١٦٢	تحليل الأسئلة
١٦٣	معامل السهولة
١٦٤	معامل الصعوبة
١٦٤	معامل التمييز
١٨٩	١ - الموضوعية
١٨٩	٢ - الثبات
١٨٩	شروط أدوات القياس الجيدة
١٩٠	ويُشير الثبات إلى ناحيتين
١٩٠	طُرُق تقدير درجات الثبات
١٩١	٣ - صدق الاختبار
١٩١	طُرُق الحصول على صدق الاختبار
١٩٢	٤ - الشمولية
١٩٢	٥ - سهولة الإستعمال
١٩٣	مراجع الفصل الخامس

الفصل السادس

٢٠٥	تمهيد
٢٠٦	تعريف التفاعل اللفظي الصفي
٢٠٦	أنماط التفاعل الصفي
٢٠٩	التفاعل الصفي وأسلوب التدريس
٢١٠	أشكال عملية التواصل الصفي
٢١٠	تحليل التفاعل اللفظي الصفي
٢١١	أهمية تحليل التفاعل اللفظي الصفي
٢١١	وظائف التفاعل الصفي وأدواره
٢١٢	تمهيد
٢١٢	دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية

٢١٤	تمهيد
٢١٤	العوامل المؤثرة في حفظ النظام في الصف
٢١٤	شروط استخدام الثواب والعقاب أثناء التدريس
٢١٦	الأساليب التربوية البديلة للعقاب
٢١٦	١ - إستراتيجيات لتعديل سلوك التلميذ
٢٢٠	٢ - إستراتيجيات لتحسين مستوى تحصيل التلميذ
٢٢٦	مراجع الفصل السادس

فهرس الأشكال

٢٠	يوضح دور التربية والتعليم	شكل رقم (١):
٢٣	المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم	شكل رقم (٢):
٢٤	تصنيف المجال الوجداني الانفعالي	شكل رقم (٣):
٣٢	يوضح مقدار تعلم الفرد بعد مروره بعملية الممارسة والتدريب	شكل رقم (٤):
٨٣	تصنيف «إدجار» للوسائل التعليمية	شكل رقم (٥):
٨٦	تصنيف زيتون للوسائل التعليمية وفق درجة واقعيتها	شكل رقم (٦):
١١١	مثال توضيحي عن طريقة لعبة التكميل	شكل رقم (٧):
١١٢	مثال توضيحي عن طريقة لعبة الكلمات المتقاطعة	شكل رقم (٨):
١١٥	مثال توضيحي عن طريقة لعبة البطاقات	شكل رقم (٩):
١٢٩	رسم توضيحي لخطوات علاج المشكلات التعليمية التي أفرزها التقييم التشخيصي	شكل رقم (١٠):
٢٠٧	نمط الاتصال وحيد الاتجاه بين المعلم والتلميذ	شكل رقم (١١):
٢٠٧	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه بين المعلم والتلميذ	شكل رقم (١٢):
٢٠٨	نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه بين المعلم والتلميذ	شكل رقم (١٣):
٢٠٨	نمط الاتصال متعدد الاتجاه بين المعلم والتلميذ	شكل رقم (١٤):
٢١٣	تنظيم التلاميذ بالشكل التقليدي	شكل رقم (١٥):

٢١٣	تنظيم التلاميذ لمباراة صفيّة	شكل رقم (١٦):
٢١٣	تنظيم التلاميذ للمناقشة الجماعيّة الموجهة من المعلم	شكل رقم (١٧):
٢١٣	تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات لإنجاز بعض المهمّات	شكل رقم (١٨):
٢١٣	تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي المستقلّ	شكل رقم (١٩):
٢١٩	نموذج لعقد سلوك	شكل رقم (٢٠):

فهرس الجداول

٢٣	الأهداف السلوكية التربوية	جدول رقم (١):
٦٥	تحليل مكونات بعض الأهداف السلوكية	جدول رقم (٢):
٦٨	مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم	جدول رقم (٣):
٧٠	مستويات المجال الانفعالي الوجداني	جدول رقم (٤):
٧١	مستويات المجال المهاري أو النفس - حركي	جدول رقم (٥):
١١٣	مثال توضيحي عن طريقة التوفيق والتجميع والمناقشة	جدول رقم (٦):
١١٦	مثال توضيحي عن طريقة لعبة دائرة التكامل	جدول رقم (٧):
١٣٣	فوائد التقويم التكويني على مستوى كل من المعلم والمتعلم	جدول رقم (٨):
١٣٧	أدوات القياس النفسي في ضوء عدد من المتغيرات	جدول رقم (٩):
١٤١	لائحة مواصفات الاختبار	جدول رقم (١٠):
١٥٠	مثال توضيحي لاختبارات المُقابلة أو التوفيق	جدول رقم (١١):
١٥٠	مثال توضيحي ثانٍ لاختبارات المقابلة أو التوفيق	جدول رقم (١٢):
١٥٢	مثال توضيحي لاختبارات التكميل نمط التسمية	جدول رقم (١٣):
١٥٥	لائحة مواصفات اختبار تحصيل دراسي للتلاميذ	جدول رقم (١٤):
١٥٦	لائحة لتبيان عدد الأهداف السلوكية المعرفية	جدول رقم (١٥):
١٨٤	نموذج لقائمة مراجعة ذاتية	جدول رقم (١٦):

٢١٧	لائحة خاصة بتحديد السلوكيات المُراد تعديلها محدّدة بشكل موضوعي (Centre Virtuel de Formation, 2009)	جدول رقم (١٧):
٢٢٢	تصنيف (غارندر) لأنواع الذكاءات المتعدّدة	جدول رقم (١٨):
٢٢٣	نموذج لجدول تقييم الأعمال	جدول رقم (١٩):
٢٢٤	نموذج خاص بتقويم الأعمال	جدول رقم (٢٠):
٢٢٤	نموذج خاص بتحليل العمل المطلوب	جدول رقم (٢١):



السيرة الذاتية

- * رشا عمر تدمري
- * مكان وتاريخ الولادة: القاهرة، ١٩٧٦ .
- * الجنسية: لبنانية - مصرية.
- * عنوان السكن: طرابلس، لبنان، منطقة الضم والفرز.
- * جوال: ٢٩٨٥٦٠ / ٠٣
- * بريد إلكتروني: rashatadmouri@yahoo.com

الدراسات:

- ٢٠١٠ - ٢٠٠٧ دكتوراه في علم النفس التربوي بدرجة جيد جداً، جامعة القديس يوسف، بيروت.
- ٢٠٠٤ - ٢٠٠٠ ماجستير في علم النفس التربوي بدرجة جيد جداً، الجامعة اللبنانية، فرع العمادة، بيروت.
- ٢٠٠٠ - ١٩٩٩ دبلوم في علم النفس بدرجة جيد، الجامعة اللبنانية، الفرع الأول، بيروت.
- ١٩٩٩ - ١٩٩٤ ليسانس في علم النفس بدرجة جيد، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث، طرابلس.
- ١٩٩٤ - ١٩٨١ بكالوريا، فرع الفلسفة، مدرّسة راهبات العائلة المقدسة، طرابلس.

الدورات التدريبية:

- ٢٠٠٩ - ٢٠٠٠ دورات تدريبية متخصصة في تعليم اللغة الفرنسية في المدارس.
- ٢٠٠٥ ورشة تدريب مدرّبين على مفهوم المشاركة لدى الشباب بالتعاون مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأول Cesmo.
- ٢٠٠٥ دورة لغة فرنسية، المستوى الرابع، المركز الثقافي الفرنسي، طرابلس.
- ٢٠٠٠ ورشة تدريب عن الصحة العقلية في العالم العربي مع مركز إدراك (مركز الأبحاث وتطوير العلاج التطبيقي) بالتعاون مع قسم الطب النفسي وعمله في مستشفى القديس جاورجيوس، وكلية الطب في جامعة البلمند، وبالتنسيق مع جامعة هارفرد، ومنظمة الصحة العالمية.

الخبرة المهنية:

- ٢٠١٢ - حتى الآن محاضر في كلية التربية، جامعة الجنان.
- ٢٠١٢ - حتى الآن مشرف على رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية، جامعة الجنان.
- ٢٠١١ - حتى الآن مدرّب في دار المعلمين والمعلمات، فرع طرابلس لأساتذة التعليم الأساسي الناجحين في إمتحانات مجلس الخدمة المدنية.

٢٠١٠ - حتى الآن محاضر في قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث.
 ٢٠١٠ - حتى الآن عضو في لجنة تحكيم الأبحاث التربوية العلمية لمستوى الإجازة الفنية (LT) في فرع العلوم التربوية، بيروت.
 ٢٠٠٩ - حتى الآن محاضر في قسم الإشراف الصحي الإجتماعي، كلية الصحة العامة، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث.

٢٠١٠ - ٢٠٠٧ أستاذ اللغة الفرنسية للحلقة الثانية في مدرسة المربي سميح مولوي الرسمية.
 ٢٠٠٥ - حتى الآن مشرف على البحوث التربوية لمستوى الإجازة الفنية (LT) لفرع العلوم التربوية، في المعهد الفني التربوي الرسمي، طرابلس.
 ٢٠٠٧ - ٢٠٠٥ أستاذ مادة علم النفس لمستوى بكالوريا فنية (BT) لفرع العلوم التمريضية، في معهد طرابلس الفني الرسمي.

٢٠٠٨ - حتى الآن أستاذ مادتي التقويم التربوي في المدرسة، وإدارة المؤسسات التربوية لمستوى الإجازة الفنية (LT) لفرع العلوم التربوية في المعهد الفني التربوي، طرابلس.
 ٢٠٠٥ مدرب في دورة تدريبية حول مفهوم المشاركة لدى الشباب، مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأوسط Cesmo.

٢٠٠٥ عضو مشارك في إعداد كتيب "دليلك إلى الديمقراطية" بالتعاون مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأوسط Cesmo.

٢٠٠٣ - حتى الآن أستاذ مادة علم النفس ومادة أدب الأطفال لمستوى الإمتياز الفني (TS) لفرع التربية الحضانة والابتدائية، في معهد طرابلس الفني الرسمي.

٢٠٠٦ - ٢٠٠٣ أستاذ مادة اللغة الفرنسية في مدرسة تل الزراعة الرسمية.
 ٢٠٠٠ عضو في فريق الإشراف على مشروع "الصحة العقلية في العالم العربي" مع مركز إدراك (مركز الأبحاث وتطوير العلاج التطبيقي) بالتعاون مع قسم الطب النفسي وعلمه في مستشفى القديس جاورجيوس، وكلية الطب في جامعة البلمند، وبالتنسيق مع جامعة هارفرد، ومنظمة الصحة العالمية.

٢٠٠٣ - ١٩٩٩ أستاذ مادة اللغة الفرنسية في مدرسة مراح السراج الرسمية.
 ٢٠٠٠ - ١٩٩٧ مرشداً نفسياً متطوعاً في ثانوية روضة الفيحاء، طرابلس.

أبحاث منشورة:

١- Les effets de la Punition scolaire sur l'étudiant sur le plan émotionnel, dans annales de Psychologie et des sciences de l'éducation. Dans l'annale de psychologie, ISSN ٦٩٦-١٧٢٩X- Année - ٢٠١٠ volume ٢٦.

٢- أثر العقاب المدرسي في دافعية التلميذ للإنجاز والتحصيل وفي علاقته بمعلميه، مجلة رابطة التربية الحديثة، مجلة علمية محكمة، تحت رقم ٣٧٣ في ١٧ / ١٠ / ١٩٧٦ القاهرة، العدد....

٣- Le rôle de l'enseignant dans la formation du jugement moral chez l'apprenant, dans l'annale de psychologie. ISSN ٦٩٦-١٧٢٩X- Année - ٢٠١١ volume ٢٧.

أبحاث قيد النشر:

١- مدى انتشار العقاب المدرسي في مدارسنا، مجلة جامعة الكويت.