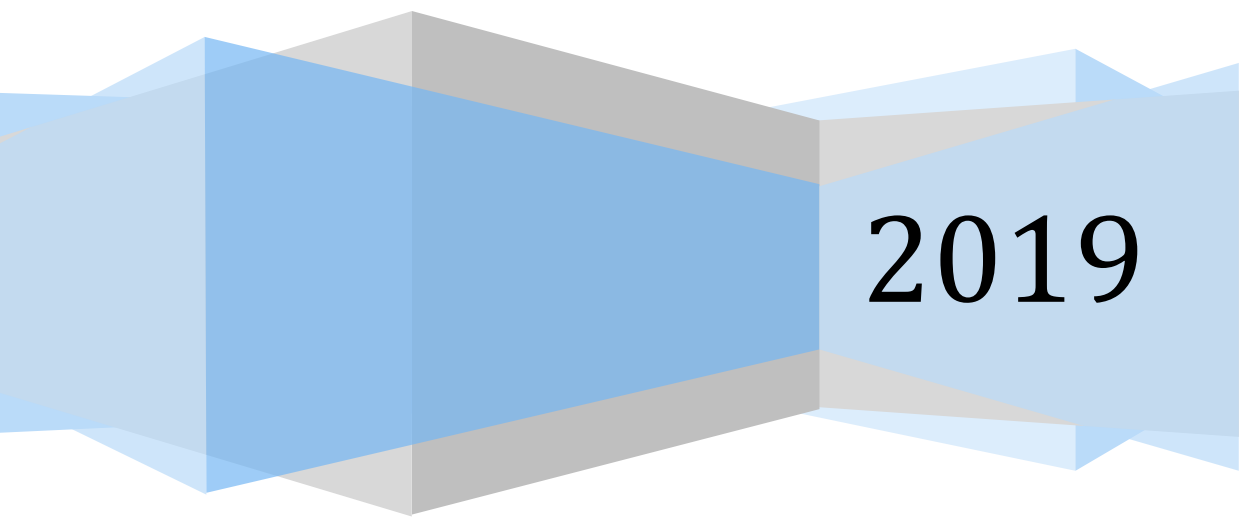
جامعة قناة السويس

التدريس

المبادئ والمهارات بين النظرية والتطبيق

الدكتور/ محمد اسماعيل أبورحمة



التدريس

المبادئ والمهارات بين النظرية و التطبيق

تأليف

الدكتور/ محمد اسماعيل ابورحمه

ماجستير تعليم اللغة الانجليزية، جامعة قناة السويس

دكتوراه الفلسفة في تعليم اللغة الانجليزية، جامعة مانشستر بالمملكة المتحدة

استاذ تعليم اللغة الانجليزية بجامعة قناة السويس

2019

حقوق المؤلف

يحتوي هذا الكتاب على مادة علمية من إعداد المؤلف و لا يجوز بأي حال إعادة إخراجها سواء بالتصوير أو الطباعة أو أية وسيلة إلكترونية أو غير إلكترونية إلا بإذن كتابي مسبق من المؤلف:

الاستاذ الدكتور/محمد اسماعيل أبو رحمة

استاذ متفرغ تعليم اللغة الإنجليزية جامعة قناة السويس

كلية التربية بالإسما علية

All rights reserved. No part of this book may be produced in any form or by any means without the prior written permission of the author:
Dr. Mohamed Ismail Abu-rahmah
Emeritus Professor of English education at
Suez Canal University.

Fall 2019

إهداء

إلى روح أمي وأبي،

اللهم ارحمهما،

وأسكنهما فسيح جناتك.

إلى زوجتي، رفيقة درب الحياة،

إلى أولادي البررة،

أهدي هذا الكتاب.

فهرس الموضوعات	الصفحه
الفصل الأول: مفهوم التدريس	**11-31**
1. مخرجات التعلم للفصل الأول	
2. المفهوم التقليدى للتدريس	
3. المفهوم المعاصر للتدريس	
4. النظرية البنائية وتطبقاتها في التدريس	
5. التدريس كعملية اتصال	
6. العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال/التدريس	
7. بعض مبادئ ومهارات التدريس الفعالة	

الفصل الثاني: أهداف التدريس	**62-33**
1. مفهوم الهدف وأهميته	
2. مستويات الأهداف التعليمية	
3. المجال المعرفي ونموذج بلووم	
4. نموذج بلووم المعدل	
5. المجال الوجداني	
6. المجال المهاري (النفسحركي)	
7. مستويات المجال النفسحركي	
8. المجال المهاري (النفسحركي) المعدل	
9. الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية	
الفصل الثالث: محتوى و أنشطة التدريس	**84-63**
1. مخرجات التعلم للفصل الثالث	
2. محتوي التدريس	
3. معايير و مبادئ اختيار المحتوى التدريسي	
4. طرق و استراتيجيات التدريس	
1.طريقة المحاضرة	
2.أسلوب الأسئلة	
3.البيان العملي	
4.الرحلات الميدانية	

5.الوسائل/الوسائط التعليمية	
6.مخروط الخبرة الأصلي لادجار ديل	
7.مخروط الخبرة المعدل و اهميته في التدريس	
8.العلاقة بين الطريقة و الوسيلة/الوسيط	
9.النشاط المدرسي	
الفصل الرابع: تخطيط التدريس	**98-85**
1. مخرجات التعلم للفصل الرابع	
2. مفهوم تخطيط التدريس	
3. أهمية تخطيط التدريس	
4. مشاكل مرتبطة بتخطيط الدرس	
5. فوائد خطة درس الحصة الاحتياطي (الطوارئ)	
6. عناصر/مكونات خطة الدرس الأساسية	
7. النموذج التتابعي لتخطيط الدرس	
8. النموذج العرضي لتخطيط الدرس	
9. النموذج التأملي لتخطيط الدرس	
الفصل الخامس: مهارات تنفيذ التدريس	**109-99**
1. مخرجات التعلم للفصل الخامس	
2. مهارات عرض الدرس	
3. مهارة صياغة و توجيه الأسئلة وتعزيز الاستجابة	
4. مهارة الاتصال في حجرة الدراسة	
5. مهارة تحليل الدرس بعد تنفيذه	
6. مهارة ادارة الفصل	
الفصل السادس: تقويم التدريس	**124-111**
مخرجات التعلم للفصل السادس	
مفهوم التقويم	
أولا: الاختبار القصير	
ثانيا: الاختبارات العادية و أنواعها (طبقا للهدف)	
ثالثا: القياس/التقييم	
أنواع القياس /التقييم	

1. التقييم التكويني/البنائي	
2. التقييم النهائي	
3. التقييم البديل/الأصيل	
4. التقييم الذاتي	
5. تقييم الأقران	
6. الملف الحقائبي/ ملف الانجاز كأداة للتقييم	
رابعا: التقويم	
الفرق بين القياس/ التقييم و التقويم	
الفصل السابع: تمهين التدريس	**143-125**
1. مخرجات التعلم للفصل السابع	
2. متطلبات مهنة التدريس	
3. نموذج KAS لتمهين التدريس	
4. الخصائص المهنية للمعلم المتميز بجامعة كيمبريدج	
5. الخصائص المهنية في نموذج ولاية ايوا الأمريكية	
6. دراسة اليونسكو المسحية عن الخصائص المهنية المعلم المتميز	
7. برنامج الاعداد المهني للمعلم بكلية التربية	
8. النظام التكاملي و التتابعي لاعداد المعلم	
9. التدريس المصغر	
10.مفهوم التدريس المصغر و نشاته في جامعة ستانفورد	
11.خطوات التدريس المصغر	
12.التربية العملية/التدريب الميداني	
13.أهمية وأهداف التربية العملية/التدريب الميداني	
14.مراحل التربية العملية	
15.تقويم الأداء في التربية العملية	
16.نموذج مقترح لتطوير التربية العملية	
المراجع العربية	**153**
المراجع اللأجنبية	**154**

الفصل الأول
مفهوم التدريس
Definition of Teaching

مخرجات التعلم:

Intended Learning Outcomes

بعد دراسة هذا الفصل، من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

مخرجات التعلم للفصل الأول: مفهوم التدريس

1. **يعرف المفهوم التقليدي (القديم) للتدريس (بضم العين)**
2. **يعرف المفهوم المعاصر (الحديث) للتدريس**
3. **يميز بين المفهوم التقليدي و المفهوم المعاصر للتدريس**
4. **يحدد عناصر الموقف التدريسي (المعلم–المادة ألتعليمية- المتعلم)**
5. **يبين دور كل من المعلم و المتعلم المرتبط بالمفهوم التقليدي و المعاصر للتدريس.**
6. **يذكر أنماط التفاعل داخل الفصل**
7. **يحدد أفضل هذه الأنماط**
8. **يوضح مفهوم النظرية البنائية و تطبيقاتها في التدريس**
9. **يوضح مفهوم التدريس كعملية اتصال**
10. **يشرح عناصر الاتصال و العوامل المؤثرة في فاعليته داخل الفصل**
11. **يذكر عوائق الاتصال بين المعلم و التلاميذ في حجرة الدراسة**
12. **يستخرج الطالب من المفاهيم التى درسها في هذا الفصل بعض المبادئ و المهارات التي تسهم في تحسين فاعلية عملية التدريس**

مفهوم التدريس: Teaching Definitions

التدريس كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي درسَ ومرادفات كلمة التدريس هى تعليم و تربيه و الفعل من هذه الكلمة هو عَلَّمَ، دَرَّسَ ، لَقَّنَ، والتدريس يعتمد على نقل المعلومات الثقافية والحقائق و المفاهيم العلمية للطلاب من قبل المُدرس. ويعد التدريس من المهن القديمة التي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض فحرصوا على أن يدرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها والتعرف عليها وكانت تتم عملية التدريس سواء قبل ظهور المدرسة او بعد ظهورها والتدريس أداةً من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية **وللتدريس مفهومان وهما:**

أولا المفهوم التقليدي للتدريس:

Traditional Definition of Teaching

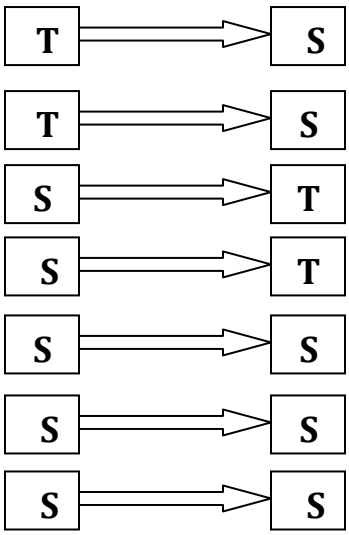
هو مجموعةُ من الشروحات الكلامية، والكتابية التي يقوم بها المُدرس من أجل توصيل المادة العلمية المكونة من معلومات وحقائق ومفاهيم للطلاب، ودور الطلاب هو **التكرار والحفظ و الاستظهار (التسميع)** و ويرتبط هذا المفهوم بفكرة أن المُدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات الدراسية و المعرفة، وهو الذي يمتلك كل الإجابات حول أسئلة الطلاب. و التدريس بهذه الطريقة يكون خطى، اى فى اتجاه واحد، من المعلم الى التلاميذ، بمعنى أن يقوم المعلم بالتركيز على المادة العلمية الموجودة فى المنهج وشرحها، و يكون دور الطلاب الحفظ و الاستظهار بدون اى تفاعل أو نشاط ، ومدير المدرسة التقليدى يقيس مهارة ونجاح معلميه عندما يمر على الفصول ويجدها هادئة و الطلاب صامتون ويستمعون الى تلقين معلمهم للمعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي او يرددون ورائه

مساحة المستطيل = الطول X العرض أو I am a pupil .

ثانيا المفهوم المعاصر للتدريس:

Contemporary Definition

فى ضوء النظرية البنائية Constructivism Theory يتم تحديد المفهوم المعاصر للتدريس بأنه مجموعة من النشاطات و التفاعلات المشتركة بين الطلاب، والمعلمين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار، والمعلومات حول المادة الدراسية، فيتحول دور المُدرس من كونه المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه، ومشاركٍ، و مرشد للطلاب في بناء المعرفة، وهذا يعتمد على تحديد او خلق الموقف التدريسي، النقاش، والحوار، والبحث من قبل الطلاب حتى يتمكنوا من فهم المادة الدراسية بوضوح، ومن ثم بناء المعرفة لديهم. و "التفاعل" هنا كلمة مفتاحية لانها تدل على أن الطالب طبقا للمفهوم المعاصر للتدريس فى حالة من النشاط الذهنى و المشاركة فى بناء مخزونه المعرفى، فالفارق الوحيد و الفعال بين التعريف التقليدي و المعاصر للتدريس هو بدلا من أن يقوم المعلم **بإعطاء** المعلومة للتلميذ يقوم بمساعدته بشتى الطرق في الحصول بنفسه على المعلومة. ومما هو جدير بالذكر في هذا السياق أن أفضل أنواع/أنماط التفاعل في الفصل عندما يكون التفاعل بين طالب وطالب أخر او بين طالب و مجموعة من الطلاب أو عندما يتم تقسيم الطلاب للعمل في مجموعات كما يتضح من شكل (1.1) التالي الذي يوضح انماط/انواع التفاعل داخل الصف.



شكل (1.1)
انماط/انواع التفاعل بين المعلم (T) و التلاميذ (Ss)
داخل الصف
المصدر: من اعداد المؤلف

و المعلم هنا ليس المصدر الوحيد للمعرفة، بل هناك مصادر اخرى للتعلم مثل المراجع، و الانترنت، وبنوك المعرفة، و الحياة نفسها.

النظرية البنائية و تطبيقاتها في التدريس

تعرف كلية التربية بجامعة سيدني الاسترالية "hالبنائية"، التي اسسها عالم النفس جان بياجيه، على انها نظرية تعلم تشرح كيف يمكن للناس اكتساب المعرفة و مهارات التعلم، ولذلك لها تطبيقات مباشرة على التعليم. و مضمون هذه النظرية أن البشر يبنون المعرفة والمعنى من تجاربهم، واعتقد بياجيه أن الأطفال يلعبون دورًا نشطًا في عملية التعلم ، حيث

يتصرفون مثل العلماء الصغار كثيرًا أثناء قيامهم بالتجارب وإجراء الملاحظات والتعرف على العالم من حولهم، فبينما يتفاعل الأطفال مع العالم من حولهم ، فإنهم يضيفون باستمرار معرفة جديدة ، ويستفيدون من المعرفة الحالية ، ويتكيفون مع الأفكار الموجودة سابقًا لاستيعاب المعلومات الجديدة. و كان لنظرية بياجيه للتعلم البنائي تأثير واسع النطاق على نظريات التعلم وأساليب التدريس في التعليم وهي موضوع أساسي للعديد من حركات الإصلاح التعليمي. (جامعة سيدني 2012)

مثال على تطبيق النظرية البنائية في المدارس الأمركية:

عندما قررت وزارة التربية والتعليم في مصر ادخال تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية، قامت الحكومة المصرية – بالتعاون مع هيئة فولبرايت Fulbright الامريكية عام 1999 – بارسال مجموعة عددها 27 استاذا من اساتذة الجامعات المصرية المتخصصين في تعليم اللغة الانجليزية الى ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية، وذلك لتلقي تدريبا مكثفا مدته شهرين عن تعليم اللغة الانجليزية للصغار في جامعتين وهما جامعة ولاية كاليفورنيا California State University و جامعة ولاية جنوب كاليفورنيا University of Suthern California وكان المؤلف ممثلا لجامعة قناة السويس في هذا الوفد التدريبي، و اشتمل البرنامج التدريبي على محاضرات، وورش عمل، وزيارات ميدانية لبعض المدارس الامريكية فى لوس انجيلوس عاصمة ولاية كاليفورنيا، وفي احدى الزيارات الى مدرسة تسمى "الحمرا" في لوس أنجيلوس، تم تقسيمنا الى مجموعات صغيرة مكونة من ثلاثة اساتذة وذلك للقيام بزيارة فصول تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعند دخول احد الفصول قامت معلمة الفصل بالتطبيق العملي للنظرية البنائية في التدريس، وهذا يتضح جليا من الجدول (1.1) التالى الذي يحتوي على الحوار الذي تم ترجمته الى اللغة العربية.

جدول (1.1) يحتوي على المثال التطبيقي للنظرية البنائية
Constructivism

AT	Welcom. Those are professors from Egypt; coming to vsit you.	أهلا وسهلا بكم... هؤلاء أساتذة من مصر. قادمين لزيارتكم.	**المعلمة**
Ps	Welcome guests.	أهلا وسهلا بكم أيها الضيوف.	**التلاميذ**
AT	Do you know where Egypt is. (looking at the map of the world on the walls of the classroom)	هل تعرفوا اين مصر. (بالنظر إلى خريطة العالم على جدران الفصل الدراسي)	**المعلمة**
Ps	Yes, Miss. Yes, Miss. (Ss showed the locatin of Egypt on the map.)	نعم ،مس. نعم، مس ، (اشار التلاميذ الى موقع مصر على الخريطة.)	**التلاميذ**
AT	Bravo.What is the captal of Egypt?	برافو. ماهي عاصمة مصر؟	**المعلمة**
Ps	Cairo, Miss. Cairo Miss.	القاهرة... مس ..، القاهرة. (وقاموا بالاشارة الى القاهرة على الخريطة)	**التلاميذ**
AT	Very good. What do you think about the weather there?	حسنا . ما رأيكم في الطقس هناك؟	**المعلمة**
Ps	Like here Miss, Like here Miss; referring to the location of Egypt on the map and moving backward till they reached Los Angelos in the West of	مثل هنا..مس، مثل هنا مس؛ (الإشارة إلى موقع مصر على الخريطة والانتقال للخلف حتى وصلوا إلى لوس أنجيلوس في غرب أمريكا)، و التي تقع على خط عرض قريبا من خط العرض التي	**التلاميذ**

جدول (1.1) يحتوي على المثال التطبيقي للنظرية البنائية
Constructivism

	America.	تقع عليه مصر.	
AT	Clapping; why is it like here?	التصفيق من قبل المعلمة. لماذا هو مثل هنا؟	**المعلمة**
Ps	Nearly, the same horizontal line.	تقريبا ، على نفس خط العرض.	**التلاميذ**
AT	Well; smart pupils. What is it famous for?	حسنا؛ التلاميذ الاذكياء. ما الذي تشتهر به مصر؟	**المعلمة**
Ps	Sphinx and pyramids	أبو الهول والأهرامات.	**التلاميذ**
AT	Now, I'd like you to conduct a project about Egypt. This group should write about its locatin, population daily activities, etc. This group about Tourism in Egypt, and this gru write about the history of Egypt.	الآن ، أود أن تشتركوا في عمل مشروعا عن مصر. يجب أن تكتب هذه المجموعة من التلاميذ عن موقعها الجغرافي والأنشطة اليومية للسكان ، إلخ. هذه المجموعة عن السياحة في مصر ، وهذه المجموعة تكتب عن تاريخ مصر.	**المعلمة**
Ps	Ps quickly went to the three computers in the classroom, loged into and began searching …	ذهب التلاميذ بسرعة إلى أجهزة الكمبيوتر الثلاثة التي في الفصل الدراسي ، وسجّلوا الدخول وبدأوا في البحث …	**التلاميذ**
Ps	Done, Miss. Done Miss.	تم ، انتهينا مس....	**التلاميذ**
AT	Very clever, pupils. Who wants to read out what you have written?	تلاميذ اذكياء ، من يريد أن يقرأ ما كتبه؟	**المعلمة**
Ps	They began to to read	بدأوا في قراءة مقالاتهم	**التلاميذ**

جدول (1.1) يحتوي على المثال التطبيقي للنظرية البنائية Constructivism

	their essays.	مجموعة بعد الخرى	
Ep	We were still standing and astonished.	كنا مازلنا واقفين وفي غاية الدهشة و التعجب.	**ألزائرين**

الاساتذة الزائرين = Ep ، التلاميذ = Ps ،المعلمة الامريكية = AT

وفي هذا الموقف التدريسي الرائع عندما بدأ التلاميذ في القراءة وتأكدت المعلمة انها ساعدت التلاميذ في بناء المخزون المعرفي لديهم عن مصر طلبت منا بالجلوس للاستماع الى منتج التلاميذ ويعتبر هذا الموقف مثالا عمليا على التطبيق الفعلي للنظرية البنائية، والتي نرغب في تطبيقها فى مدارسنا بدلا من الطرق التي تعتمد على التلقين و التكرار من جانب المعلم و الحفظ و الاستظهار من جانب التلاميذ.

واذا حللنا هذا الموقف التدريسي بدقة وعمق، يمكن استخراج المبادئ و المهارات التالية:

1. ضرورة تجهيز الفصل بالوسائل و الاجهزة التعليمية التي تساعد التلاميذ في البحث عن المعلومة.
2. جلوس التلاميذ في مجموعات ، وهذه الطريقة تساعد المعلمة على استخدام أنشطة التعلم التعاوني.
3. لم تقم المعلمة الامريكية بالشرح، مثلما يحدث في مدارسنا، بل قامت بالاستفادة من تواجدنا بأكبر قدر ممكن، وقامت بالبناء على ماهو موجود من معلومات لدى التلاميذ.
4. كان يوجد داخل الفصل و في أحد أركانه مجموعة أخرى من التلاميذ لم يشاركوا مع اقرانهم في هذه المناقشة و عندما اقتربت منهم للاستفسار عن أسباب عدم مشاركتهم، وجدتهم يشاركون في نشاط مختلف تماما، و هو القيام بقص الاقمشة و حياكتها لصناعة العلم الأمريكى، لأنهم كانوا يحتفلون بالعيد القومى للولايات المتحدة الامريكية فى الرابع من

يوليو من كل عام، وهذا يدل على تنوع الأنشطة داخل الصف الواحد في ذات الوقت، وذلك حسب ميول ورغبات التلاميذ.

5. وجود المعلمة داخل فصلها الثابت باستمرار، و يقوم التلاميذ بالانتقال اليها، وهذا يعطي الفرصة للمعلمة أو مجموعة من المعلمات بتجهيز الفصل و المحافظة عليه. ونحن كمتخصصين اوصينا مرارا وتكرارا و نوصى بأن يتم تطبيق ذلك فى مدارسنا.
6. لابد من تدريب التلاميذ تدريبا جيدا على مهارات البحث عن المعرفة و استخدام الأجهزة التعليمية المختلفة.
7. لم تغفل المعلمة أبدا عن تشجيع التلاميذ و اعطائهم تغذية راجعة متل: Bravo, Very good, Well done, Clapping وهذا ضروري للمحافظة على الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ، (قصة التلميذة مريم العمانية).

التدريس كعملية اتصال:

Teaching as a Communication Process

كان تعلم الأفراد في العصور القديمة يتم عن طريق النقل و الاتصال المباشر، فالأبن يتعلم صنعة ابيه و الابنة تتعلم صنعة أمها عن طريق الملاحظة المباشرة أثناء أداء الكبارللعمل فى الأرض أو الصيد أو اعمال المنزل، وكان هذا النوع من التعليم و التفاهم مناسبا لنوعية الحياة في تلك العصور، لأنها كانت تضم ثقافات وخبرات محدودة يمكن اشباعها بسهولة، و بالرغم من ذلك كان الأب الصياد مثلا يستخدم كل الطرق و الوسائل التي يعرفها لكي يعلم ابنه مهارة الصيد، فكان يشرح له عملية الصيد تارة، ويمثلها أمامه تارة أخرى، ثم يصطحبه في رحلات الصيد لكي يشاهد الأبن أباه و هو يمارس الصيد بنفسه، ثم بعد ذلك يمارس الأبن عملية الصيد في وجود وتحت اشراف والده، وبعد فترة من التدريب و الملاحظة الموجهة يستقل الابن عن والده ويمارس الصيد بنفسه.

وعندما تعقدت الحياة وكثرت الخبرات، وزادت المشكلات، أصبح من الضروري عدم ترك الأمور المتعلقة بتنشئة الأطفال تسير بالطرائق السابقة، ولذلك أنشأت المدارس التي اقتسمت مع المنزل مهمة التربية:

المنزل مسؤل عن تقديم الخبرات التعليمية الحسية البسيطة، و المدرسة تقدم تعليما لفظيا مجردا يحشو الذهن بأكبر قدر من المعلومات و المعارف التي تراكمت بمرور الوقت نتيجة الاكتشافات و الاختراعات في مجال الطباعة و التصوير و البث الاذاعي والتلفزيوني و الكومبيوتر وشبكات الأنترنت.

واذا انتقلنا الى تحديد مفهوم الاتصال، مع ربطه بعملية التدريس فانه يمكن اشتقاق المبادئ و المهارات التالية:

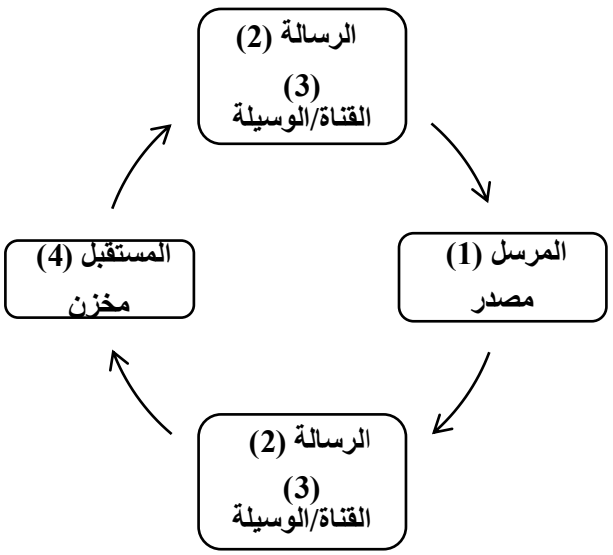
1. الاتصال بمعناه العام هو حدوث التقاء بين طرفين أو أكثر لنقل فكرة أو حقيقة أو معلومة معينة، وهذا يعني أن أحد ألاطراف لديه مايقوله أو ينقله الى الطرف الأخر أو الأطراف الأخرى، كما يعني أن هذه ألأطراف لديها حاجة لمعرفة شيء تجهله أو معارف ناقصة.
2. الاتصال هو عملية تفاعل ديناميكية تتم بين فرد أو مجموعة من الأفراد وبين فرد أخر و مجموعة أخرى من الأفراد بهدف نقل او المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في السلوك.
3. الاتصال يعني عملية تبادل الأفكار و المعلومات...الخ بين شخصين أو أكثر بهدف احداث تغير في كم المعرفة التي لدى الأفراد أو في سلوكهم.
4. و التدريس يعتبر كعملية اتصال في المقام الأول، و المعلم هو العنصر الفعال و المحرك لتلك العملية، يحاول عن طريق استخدام الألفاظ والرسومات و الصور تعديل سلوك الدارسين بحيث يصبحون في النهاية اناس تتحقق فيهم الأهداف التعليمية من اكتساب معلومات ومهارات واتجهات موجبة وقيم وطرق تفكير بناءة.
5. في عملية التدريس يمكن أن يتم الاتصال بين التلميذ و المعلم شفاهية، أو من خلال قراءة رواية أو قصيدة لكاتب معين أو من خلال التفاعل مع برنامج معين على الكومبيوتر او مشاهدة فيلم أو مسلسل تليفزيوني.

عناصر عملية الاتصال:

Communication Process Elements

"لقد اسهما كل من شانون و ويفر سنة 1947 Shanon and Waver بتقديم نموذج لتوضيح عناصر الاتصال، وهذا النموذج يتضمن – كماهو

موضح في شكل (1.2) التالي– أربعة مكونات أو عناصر أساسية تشكل عملية الاتصال، و هذه العناصر هي: المرسل، الرسالة، قناة الاتصال و المستقبل. و يعتبر هذا النموذج الأساس الذي بنيت عليه العديد من النماذج الاتصالية الأخرى".(*In Abu*-Rahmah, 1997)



شكل (1.2)
يوضح عناصر الاتصال في نموذج شانون & ويفر سنة 1947
المصدر: أبورحمة 1997

والشكل (1.2) يحتوي على عناصر الاتصال الأربعة وهي: (1) المرسل، (2) الرسالة، (3) قناة الاتصال أو الوسيلة و (4) المستقبل، وفيمايلى شرح مبسط لهذه العناصر/المكونات.

أولا المرسل: Sender/Transmitter

المرسل هوالعنصر الأول من عناصر ألاتصال، وقد يكون شخصا او مجموعة اشخاص يعملون في مؤسسة اعلامية أو صحفية مثل محطة اذاعة او صحيفة أو مجلة من المجلات، وقد يكون المرسل معلما داخل فصلا دراسيا ويستخدم في اتصاله اللغة سواء بالتحدث او الكتابة على السبورة أو الاشارة أو الرسم...ألخ. وقبل أن يبدأ المرسل عملية الاتصال وجب عليه تحديد هدف معين أو سبب لأن يبدأ عملية الاتصال، وقبل أن يبدأ عملية ألاتصال يجب عليه ان يتأكد من أن أجهزة الاستقبال Receivers مفتحة وجاهزة لاستقبال الرسالة، وتطبيق ذلك على مهنة التدريس يمكن القول بأنه قبل أن يبدأ المعلم فى الشرح مثلا عليه التأكد من جاهزية الطلاب لاستقبال الرسالة.

ثانيا الرسالة: Message

و الرسالة هي العنصر الثاني من عناصر أو مكونات الاتصال، وقد تكون كلمة منطوقة أو مكتوبة أو "مشفرة"، كما هو الحال في طرق اتصال المخابرات، وقد تكون باستخدام حركات الوجه أو الجسم والتي لها معان ودلالات محددة متعارف عليها بين أفراد الشعب الواحد، وهذا مايسمى بلغة الاشارة أو Body Language ، ومماهو جدير بالذكر في هذا السياق أنه في احدى الزيارات التدريبية للكاتب الى الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية ميتشجان سنة 1990) ، حدث موقف اتصالى مضحك بسبب الاستخدام الخاطئ للغة الاشارة، وفى هذا الموقف كان يوجد معنا متدربة أمريكية، و في نهاية اليوم التدريبى وعند انصرافنا، قامت هذه المتدربة بعمل اشارة بيدها، فرجعنا اليها وسألناها عما تريد، فقالت انها لاتريد شيئا بل تريد أن تقول مجرد Good Bye ، وكانت الاشارة التي قامت بها بيدها تشبه تماما الاشارة التي نقوم بها باليد عندما نقول لأحد الأفراد "تعالى هنا". وهذا يعني الاستخدام العكسى تماما لمدلول الاشارة.

ثالثا القناة او الوسيلة: Channel / Medium

الوسيلة أو القناة هي العنصر الثالث من عناصر الاتصال او- بالتطبيق على التدريس- عناصر الموقف التدريسي، وهي حامل للرسالة التي يهدف المرسل الى توصيلها للمستقبل وهي شرط اساسي من شروط الاتصال، وتوجد طرق و وسائل متعددة لنقل الرسالة ويتم الاختيار من هذه الطرق طبقا لطبيعة الرسالة و طبيعة المرسل و المستقبل، و اختيار الوسيلة يمثل عاملا مؤثرا في فاعلية الاتصال.

رابعا المستقبل: Receiver

يعتبر المستقبل – كما هو مبين في شكل (1.2) – العنصر/ المكون الرابع من عناصر عملية الاتصال، و في عملية الاتصال يقوم المستقبل بفك رموز الرسالة التي تصله من المرسل Sender ، و"الفك" هنا يعني الفهم و الاستيعاب للمعلومات و المعارف و المهارات و الاتجاهات و الافكار المتضمنة في الرسالة، ثم بعد ذلك يصدر استجابات مناسبة للرموز التي فكها، اي فهمها، وهذا يدل على وجود اتصال ايجابي بين المرسل و المستقبل. والمستقبل يمكن ان يكون فردا أو مجموعة أفراد، و هو الهدف اللأساسي من احداث عملية الاتصال، فلايمكن أن يحدث اتصال دون أن يكون هناك مستقبلا، فلكي تتحدث (المرسل) لابد من وجود من يستمع اليك (المستقبل)، وفي الموقف التدريسى يكون التلميذ هو "المستقبل" والمدرس هو "المرسل"، ولكي يتم اتصال لفظي بين فردين أو فرد ومجموعة أفراد ينبغي ان يتم استخدام نفس اللغة.

كما هو مبين في شكل (1.2)، نجد ان مايحدث في عملية الاتصال هو عملية تبادل الأدوار، ففي النصف السفلى من الشكل نجد انسياب الرسالة من المرسل في القناة أو الوسيلة الى المستقبل، اما في النصف العلوي من الشكل التوضيحي، نجد أن المستقبل أصبح مرسلا عندما يفهم الرسالة ويتفاعل معها و يقوم بالرد على المرسل حتى بالاشارة أوهز الرأس. مثال ذلك الموقف التدريسي في الفصل: فعملية الشرح و التوضيح التى يقوم به المعلم وعملية توجيه وطرح الأسئلة الى تلاميذه، كل هذا يضع المعلم في

موقف "المرسل"، وكل تلميذ في الفصل يكون "مستقبلا"، وفي حالة عدم فهم نقطة معينة قام بشرحها المدرس، يقوم الطالب بتوجيه سؤال الى المعلم لكي يستفسر عن هذه النقطة، ومن ثم يصبح هو "المرسل"، وياخذ المعلم وبقية الطلاب دور "المستقبل".

العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال:

Factors Enhancing Communication Effectiveness

لكى تتم عملية الاتصال بنجاح و فاعلية، بمعنى أن يتمكن المرسل من التعبير عن رسالته بدقة ووضوح، وأن يستطيع المستقبل فك رموز الرسالة وفهم معانيها و استيعابها بدقة ووضوح ايضا، يجدر الأشار الى بعض العوامل التي تتفاعل مع بعضها وتسهم في نجاح عملية الاتصال، و أهم هذه العوامل هي:

1. مهارات اتصال المرسل و المستقبل
2. اتجاهات المرسل و المستقبل
3. المستوى المعرفي للمرسل و المستقبل
4. محتوى الرسالة والرموز التي صيغت بها
5. اختيار الطريقة و الوسيلة المناسبة لمعالجة الرسالة

وفيمايلي شرح مبسط لهذه العوامل مع ربطها بالموقف الاتصالي العادي وكذلك الموقف التدريسي الذي نعتبره موقف اتصالي:

أولا مهارات اتصال المرسل و المستقبل:

وتنقسم هذه المهارات الى ثلاث مهارات رئيسية وهي:

1. مهارات لغوية عن طريق استخدام الالفاظ
2. مهارات تعبيرية: عن طريق الرسم و التصوير و الموسيقى Expression Skills
3. مهارات حركية Motor skills: عن طريق استخدام الايماءه بالوجه أو الجسم أو مايسمى بلغة الاشارة Body Language.

وتوجد اربع مهارات لغوية اساسية وهي: الاستماع Listening ، والتحدث Speaking و القراءة، Reading والكتابة، Writing ، والكتابة و التحدث تمثل مهارتي ارسال، ولكي يعبر المرسل عن اهدافه واغراضه فانه من الضروري أن يتوفر لديه المهارات اللغوية اللازمة لصياغة أهدافه بدقة ووضوح، و الطالب مثلا الضعيف في اللغة العربية غالبا مانجده ضعيف في مستوى تحصيل المواد الأخرى، و المعلم الذي يستخدم مفردات لغوية تفوق مستوى تلاميذه لايمكنه توصيل مايريد من معلومات و حقائق اليهم.

و لايكتفي الانسان باستخدام اللغة المنطوقة، فهناك تعبيرات الوجه و الاشارة و الصمت، وغيرذلك، فنجد مثلا لحظة الصمت التي يبدأ بها المعلم عند دخوله الفصل كفيلة أن تجعل كل تلميذ يجلس في مكانه وينتبه الى المعلم دون حاجة المعلم الى الصياح مسستخدما عبارات مثل "هدوء" أو "انتبهوا من فضلكم"...الخ من العبارات و الألفاظ التي تستحدم في ادارة الفصل، ولاينسى الكاتب أبدا موقف تلميذ الاعدادي "سلمان"، ذلك التلميذ البدوي الذي لم يقوم بعمل الواجب المكلف به، وعندما سئل عن سبب ذلك، فرد قائلا أنه كان يساعد والده في ري حقل الفلفل، فربت على كتفه قائلا: "كنت مثلك ياسلمان ولكن الفرق بيني وبينك أنني كنت أصطحب كتبي معي الى الحقل"، وكانت لهذه الكلمات أثرا طيبا في نفس "سلمان" الذي أقبل على تعويض الدروس التي فاتته بالحضور مبكرا و السؤال عن النقاط التي لم يفهمها في الدرس، ولم يتأخر أبدا في عمل أية واجبات كلف بها بعد ذلك، وبعد 25 عاما قابلني "سلمان" في أحد شوارع الاسماعلية، وأراد أن يقبل يدي فرفضت، و أخبرني بانه حصل على بكارليوس تجارة ويعمل في ضرائب مبيعات الاسماعلية (ضريبة القيمة المضافة الأن **V**alue **A**dded **T**ax) ويتقاضى راتبا طيبا، وكنت سعيدا جدا لمعرفة هذه الأخبار عن "سلمان"، وتأثرت جدا بهذا الموقف ، وقمت بكتابة قصة عن ذلك،... برجاء قراءة القصة كاملة في ملاحق الكتاب.

ثانيا اتجهات المرسل و المستقبل:

تؤثر اتجهات المرسل و المستقبل بنوعيها الموجب و السالب في فاعلية عملية الاتصال، فالمرسل لابد ان يكون لديه اتجاهات موجبة نحو نفسه وأن يكون معتزا بنفسه، ومعتزا بالرسالة التي يؤديها وأن يكون لديه ايضا نفس الاتجاهات الموجبة نحو المستقبل، فلايمكننا ان نتخيل على مستوى الاتصال العادي أن يكون المرسل لديه اتجاهات سالبة نحو المستقبل أو الموضوع الذي يتحدث فيه، وعلى مستوى التدريس يجب على المعلم أن يعتز بنفسه وبتخصصه، ويحترم تلاميذه و ألا يكون لديه اتجاهات سالبة نحوهم او نحو البعض منهم بسبب مستواهم الثقافي او الاقتصادي او الاجتماعي، وهذا يساعد التلاميذ (المستقبلين) في تكوين اتجاهات موجبة نحو المعلم ونحو مادته، ومن ثم يتم الاستفادة من الرسالة، وكم من الطلاب اختاروا تخصصا معينا في المرحلة الجامعية مشابها لتخصص معلميهم بسبب علاقتهم الطيبة معهم، وكم من الطلاب ابتعدوا عن تخصص الأدبى او العلمي بسبب الاتجاهات السالبة التي تكونت معلميهم . وما يجب التركيز عليه في هذا السياق هوحب و ابداع كل من المعلم و المتعلم في التخصص.

ثالثا المستوى المعرفي للمرسل و المستقبل:

ان مقدار مايعرفه المرسل عن محتوى الرسالة أو عن الموضوع الذي يريد ان يتحدث فيه سوف يؤثر بالضرورة على الرسالة التي يصوغها، وعليه يجب على المعلم أن يكون متمكنا من الموضوع الذي يتناوله ، وعليه أيضا أن يضع فى الاعتبار المستوى المعرفي للدارسين (المستقبلين) حتي يستطيعوا فهم مايقدم لهم، وبذلك يكون الاتصال فعالا، وسوف نعالج خصائص المعلم المتميز في فصل لاحق. (قصة مستر أحمد مدرس اللغة العربية).

رابعا محتوى الرسالة والرموز التي صيغت بها:

Encoding Message

لكي يصل محتوى الرسالة من معلومات وحقائق و مفاهيم الى الدراسين يجب ان يوضع في صورة رموز، وهذه الرموز تبدا من الحروف ثم الكلمات و الجمل و الفقرات، ولكي يتحقق الهدف من فهم Decoding هذه الرموز، يجب ان تكون معروفة للمستقبل و كذلك دلالات هذه الرموز، ومعانيها يجب أن تكون واضحة وبسيطة ومفهومة لدي الطرفين. وكثيرا مايحفظ التلاميذ رموزا و الفاظا عن ظهر قلب ويتم ترديدها دون أن يعرفوا معناها.

خامسا اختيار الطريقة و الوسيلة المناسبة لمعالجة الرسالة:

ان عملية اختيار الطريقة و الوسيلة لعرض الرسالة عاملا مهما في فهم الرسالة وزيادة فاعلية الاتصال، فيمكن للمعلم أن يستخدم الخريطة بطريقة مباشرة لشرح موقع مصر الجغرافي، ويمكن له - كما فعلت المعلمة الامريكية في المثال السابق- أن يستخدم طريقة الأسئلة و المشروع البحثي، و المهم أن يتحقق الغرض من استخدام الطريقة وكذلك اختيار الوسيلة في توصيل الرسالة للتلاميذ و في جذب واثارة انتباههم.

بعض مبادئ ومهارات التدريس الفعالة:

Some Effective Teaching Principles and Skills

فى ضوء المفاهيم التي تم عرضها سابقا لعملية التدريس و علاقتها بعملية الاتصال، يمكن استخلاص و مراعاة المبادئ و المهارات التالية عندما نتصدى لمهنة التدريس:

1. تنمية الابداع لدى الطلاب، والابداع هنا بمعناه البسيط تقديم افكار غير تقليدية، فمثلا ان يقوم المعلم بتكليف الطلاب باجراء مشروع بحثى عن افضل استراتيجيات التدريس التى يستخدمها المعلمون معهم، او خصائص المعلم المتميز فى مدرستهم، أو أسباب تلوث البيئة من حولهم...الخ. وفى احدى المدارس اليابانية طلب مدرس التربية الفنية من تلاميذه ان يرسموا رأس الانسان، فقام جميع التلاميذ برسم وتلوين رأس الأنسان من الخارج بما فيها من اذنين و عينين... ألخ، ولكن تلميذا واحدا فقط قام برسم دائرة وقسم الجزء العلوي الى نصفين، وعندما سأله المعلم

عن ذلك رد قائلا بأنه قام برسم "الرأس من الداخل" وأشار الى النصفين الكرويين لمخ الأنسان، وهذا يمثل ابداعا، ... لماذا؟

2. التفاعل بين المدرس، والطلاب و الذى يعتبر مبدءا هاما من مبادئ التدريس، فيتم الاعتماد على المشاركة بين كافة العناصر المكونة للتدريس من أجل استخدامها في تزويد الطلاب بالمادة الدراسية.
3. فاعلية التدريس او التدريس الفعال عندما يكون شاملاً، ومعتمداً على تحقيق التوازن بين دور المدرس، والطالب، والمنهج الدراسي.
4. اشباع حاجات و ميول الطلاب لأن التدريس فى هذه الحالة يعتمد على فكرة "الاختيار" حسب الميول و الاتجاهات، بمعنى أن يختار الطلاب الطريقة التي تناسبهم في دراسة موادهم، مثل - كما ذكرنا سابقا - الاعتماد على دراسة المراجع، والمصادر الخارجية، أو البحث في شبكة الإنترنت و بنوك المعرفة او البحوث الميدانية.
5. تنمية روح التعاون و العمل الجماعى Team Work بمعنى تبادل الأدوار بين المدرسين، والطلاب، فيقوم كل طالب بشرح جزءٍ من الدرس، ويعمل المعلم على ارشاده وتوجيهه اثناء اجراء المشروع البحثى.
6. تنمية مهارات الطلاب، و هذا يساهم في دعم مواهبهم، وهواياتهم في النشاطات البحثية، و الصفية و اللاصفية.
7. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث إن لكل طالبً قدرات و مميزات أودعها الله سبحانه وتعالى فيه جعلته مختلفا و متميزا عن زملائه الآخرين.
8. تنمية كفاءات و مهارات الطلاب وقدراتهم المختلفة، مثل القدرة على التفكير، والتحليل، والتطبيق، والبحث، والنقد البنّاء.
9. تدريب الطلاب على استخدام الوسائل و الوسائط التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية.
10. الانتقال من تبنى مدخل التدريس المتمركز حول المعلم الى تبنى التدريس المتمركز حول الطالب.

A shift from teacher-centered teaching to student – centered teaching or what is called the **C**hild-**C**entered **C**lassroom **M**ethodology (**CCCM**)

11. يجب غرس ثقافة "لاأدري أو لا أعرف" من قبل المعلم و"دعنا نبحث سوياً"، و"دعنا نتصفح بنك المعرفة أو Google للحصول على هذه المعلومة"، وذلك لانه - كما ذكرنا سابقا- لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، ويجب على المعلم فى ذات الوقت ان يكون على دراية كاملة بكيفية الاجابة على السؤال الموجه له و أن يقتنع التلاميذ بأنه يتظاهر بعدم المعرفة حتى يشجعهم على البحث والاطلاع، وهذا سوف يتم مناقشته بالتفصيل فى فصل لاحق يعالج خصائص المعلم الناجح و المتميز.
12. يجب التسليم بأن التدريس مهنة تطبيقيّة من الدرجة الأولى، فكما أنّ المهندس او الطبيب يحتاج إلى تطبيق كافّة المبادئ والنظريات التي تعلّمها خلال دراسته على أرض الواقع، فإنّ المعلم أيضاً بحاجة إلى تطبيق كافّة ما تعلّمه أثناء دراسته لهذه المهنة، وذلك بالتدريب الميدانى فى المدارس بمراحلها المختلفة.
13. يمثل التدريس نشاطًا معقدًا متعدد المحاور، وغالبًا ما يتطلب من المعلمين المرونة في تحديد الأولويات بين مهام وأهداف متعددة في آن واحد، وهذا لايمكن أن يتم بدون تبني بعض المبادئ و المهارات التي تم اشتقاقها من النظريات والأبحاث التي هدفت الى جعل التدريس أكثر فاعلية وأكثر كفاءة ، و هذا يساعد على تهيئة الظروف التي تدعم تعلم الطلاب ، و تنفيذ هذه المبادئ وتطبيق تلك المهارات يتطلب التزاما في الوقت و بذل الجهد والطاقة من قبل جميع المختصين.
14. يتضمن التدريس الفعال اكساب الطلاب المعرفة و المهارات ذات الصلة بهم وبحياتهم، و التي تشبع ميولهم وحاجاتهم، و يجب استخدام تلك المعرفة في تصميم المناهج وطرائق التدريس التي تطبق في الفصل. وعندما نقوم بالتدريس ، لا نقوم بتدريس "المحتوى" فحسب ، بل "نعلم الطلاب المحتوى". وفي ضوء هذا المبدأ يجب الا نصيغ الاهداف التعليمية بهذ الشكل:
15.

يهدف هذا الدرس الى شرح النقاط التالية:

- ان و أخواتها، وأمثلة على ذلك.
- الفرق بين: Since; For; Ago

- قانون الطفو لأرشميدس.
- حساب حجم الهرم.

ويجب أن تكون الصياغة بهذا الشكل:

بنهاية الدرس من المتوقع ان يكون التلميذ قادرا على:

- أن يذكر أخوات ان. √
- أن يعطي امثلة مستخدما فيها ان و اخواتها. √
- أن يشرح الفرق بين: Since; For; Ago √
- أن يعرف قانون الطفو لأرشميدس. √
- أن يستطيع حساب حجم الهرم. √

16. و مما هو جدير بالذكر ان هذا الموضوع، الأهداف التعليمية، سوف يتم معالجته بشئ من التفصيل في فصل لاحق.
17. مجموعة متنوعة من خصائص الطالب يمكن أن تؤثر على التعلم. على سبيل المثال ، تؤثر خلفيات الطلاب الثقافية و العمرية على كيفية رؤيتهم للعالم ؛ وتؤدي هذه الخلفيات بالاضافة الى معرفة الطلاب السابقة Background knowledge Schemata/، الى معالجة المشكلات بطرق مختلفة، وهذا في حد ذاته يشكل التعلم الجديد.
18. يتضمن التدريس الفعال إحداث توازن بين المكونات الرئيسية الثلاثة للتعليم: أهداف التعلم ، والأنشطة التعليمية بما فيها من محتوى، وأساليب التقويم، وأخذ الوقت لإحداث هذا التوازن والقيام به مقدما يوفر الوقت في النهاية ويؤدي إلى مسار تعليمي و منتج أفضل.
19. يتعزز تعلم الطلاب عندما نقوم بصفتنا مدرسين باعداد و صياغة مجموعة واضحة من أهداف التعلم (أي المعرفة والمهارات التي نتوقع

من الطلاب إظهارها بنهاية المقرر) ؛ وكذلك توفير ممارسة موجهة نحو تحقيق تلك الأهداف.

20. يتعزز تعلم الطلاب عندما نقوم بتدعيم الأنشطة التعليمية (مثل دراسات الحالة، والمختبرات ، والمناقشات ، و اجراء المشروعات البحثية وما يستلزم ذلك من بحث و قراءات).

21. يتعزز تعلم الطلاب عندما نوفرأساليب التقويم المتنوعة (مثل الاختبارات الموضوعية و المقالية و اساليب التقويم الذاتي، وتقويم الأداء)، وهذا يعطي فرصًا للطلاب لإظهار وممارسة المعرفة والمهارات المحددة في الأهداف، وكذلك يعطي فرصة للمعلمين للابداع، وتحسين ادائهم التدريسي نحو مزيدا من التعلم.

22. التدريس الفعال ينطوي على إعطاء الأولوية للمعارف والمهارات التي نختار التركيز عليها."التغطية هي العدو: لا تحاول أن تفعل الكثير في مقرر واحد"، و المثل الانجليزي يقول:

John should be before the curriculum, **NOT** the curriculum before John,

بمعنى ان يكون التركيز على تعلم جون، وليس على انهاء شرح المنهج.

22. التدريس الفعال ينطوي على الاعتراف والتغلب على البقع العمياء لدينا عندما ننظر الى انفسنا "كخبراء" و نتصرف على هذا الاساس مع الطلاب و نستمر فى الشرح، ثم الشرح، محاولين "سكب" المعرفة، ومستخدمين لغة الخبراء مع طلاب، مخزونهم المعرفي بسيط، يجلسون و كأن على رؤسهم الطير في صفوف متراصة امام المعلم و اجهزة استقبالهم ربما تكون مقفلة، او ربما يكونوا جوعى ومن ثم يفكرون في الساندوتش الذي معهم، وهذا يشكل نقطة سوداء و خطأ فادح في مهنتنا.

23. يتضمن التدريس الفعال تبني الأدوار التعليمية المناسبة لدعم أهدافنا التعليمية، كمرشد، موجه، مشارك، منظم...الخ. التدريس الفعال ينطوي على تعديل و تحسين تدريجياً المقررات التى ندرسها ، بناءاً على التفكيرو التامل والتغذية الراجعة، ونتائج الطلاب عند النتهاء من المقرر.

نشاط

أقرأ الفقرة السابقة، وناقش مع زملائك مدى امكانية تطبيق ذلك على الموقف التدريسي في المدارس المصرية.

الفصل الثاني
أهداف التدريس
Aims of Teaching

مخرجات التعلم: Intended Learning Outcomes

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على:

1. **يشرح مفهوم الأهداف التعليمية**
2. **يفرق الطالب بين ثلاثة انواع/ مستويات من الأهداف: (1) الأهداف العامة (2) الاهداف النهائية (المرحلية أو الوسيطة) و (3) الأهداف السلوكية (الاجرائية)**
3. **أن يعدد الطالب عناصر الهدف السلوكي (السلوك، الشروط، المعيار)**
4. **يشرح شروط صياغة الهدف الاجرائي (السلوكي) SMART**
5. **يحدد مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفي و الوجداني و المهاري)**
6. **يشرح المجال المعرفي طبقا لتصنيف بنيامين بلوم (1956)**
7. **يذكر المستويات المختلفة في تصنيف بلوم ألأصلي للمجال المعرفي (التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-و التقويم)**
8. **يذكر الأفعال المستخدمة في كل مستوى**
9. **يقوم بصياغة أهداف سلوكية (اجرائية) تنتمي للمجال المعرفي في مجال تخصصك**

10. يميز بين الصياغة الصحيحة و الخاطئة لبعض الأهداف في المجال المعرفي
11. يذكر ما حدث من تعديلات في نموذج "بلوم ألمعدل ويشرح اسباب ذلك
12. يذكر بعض الأفعال المستخدمة في مستوي "يبدع" في نموذج بلوم المعدل
13. يقوم بصياغة او اعداد أهداف سلوكية (اجرائية) للمستوى (يبدع) في نموذج بلوم المعدل
14. يعرف (بضم العين) الأهداف الوجدانية
15. يعدد المستويات المختلفة في تصنيف كراثول للمجال الوجداني
16. يذكر الأفعال المستخدمة في كل مستوى
17. يعطي أمثلة (أي يقوم بإعداد و صياغة أهداف وجدانية) لكل مستوى في تخصصك
18. يشرح المكون المعرفي و الأدائي للمهارة وكيفية اكتسابها
19. يذكر المستويات الثلاثة في نموذج ليندساي لتصنيف الأهداف في المجال المهاري (النفسحركي)
20. يذكر الأفعال المستخدمة لإعداد أو صياغة أهداف نفسحركية مهارية (مثل يشرح المكون المعرفي للمهارة، يمارس المهارة، يثبت المهارة، يتقن ممارسة المهارة...الخ)
21. يقوم بصياغة او اعداد اهداف سلوكية مهارية (نفسحركية) في ضوء تصنيف ليندساي
22. يوضح التعديل الذي حدث على نموذج ليندساي

23. يذكر المستويات المختلفة للمجال المهاري (النفسحركي) في النموذج المعدل
24. يقوم بإعداد أو صياغة أهداف مهارية/نفسحركية في ضوء النموذج المعدل
25. يميز بين المجالات المختلفة التي ينتمي اليها هدف ما (أن يشرح الطالب قاعدة If ، ينتمي هذا الهدف الاجرائي الى المجال المهاري، خطأ) ، (يميل التلميذ للتعلم التعاوني والعمل مع اقرانه في مجموعات، ينتمي هذا الهدف الى المجال ألوجداني، صح) ...الخ
26. يميز بين الصياغة الصحيحة و الخاطئة لهدف ما (ان يشرح المعلم كان و اخواتها X)،

(أن يشرح المعلم معالم مصر السياحية X)، (أن يذكر الطالب كان و أخواتها √)، (أن يعدد التلميذ علامات الفعل الماضي في اللغة الانجليزية، √)، (ان يشرح المعلم الفرق بين : since , for, ago (X
27. يقوم التلميذ بإعداد هدف نهائي (وسيط/مرحلي) في تخصصه الأدبي اللغوي و يكسره (يستخرج منه) أهداف اجرائية/سلوكية.
28. يذكر الطالب المعلم الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية

أهداف التدريس
Aims of Teaching

مفهوم الهدف وأهميته :

ان من يحفظ هدفه نصب عينه يسخر كل شيء لبلوغه، وإذا وضح الهدف سهل الوصول إليه . ومما لا شك فيه أن لكل فرد هدف أو مقصد يسعي إليه في حياته، ولتحقيق هذا الهدف فإن الفرد يزاول عمل ما أو يسلك سلوكاً جزئياً لتحقيق أهداف مرحلية، وبتحقيقها فأن الناتج يتكامل ويتحدد في طريق واضح يؤدى إلي الغرض والمقصد النهائي الذي حدده الفرد لنفسه أو أنه مفروض عليه كي يسير ويسلك طرقاً ويتخذ أساليبًا لتحقيق أهدافا موضوعه له ولم يشترك هو في تخطيطها، وبالطبع لا يغيب عن الذهن أنه كلما أشترك الفرد المنفذ والقائم بعمل ما في تخطيط ووضع الأهداف المطلوب منه تحقيقها كلما كان عملة ونشاطه أجدي وأنفع .

وتحديد الأهداف له أهميه كبيرة في العملية التعليمية، ومن ثم إذا خلت عملية التدريس من وجود أهداف محددة المعالم، واضحة المفهوم يؤمن بها المعلم فإنها تصبح نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد علي الارتجال والعشوائية وفي هذا ضياع للمال والوقت والجهد، ولا شك أن أي عمل ناجح لابد أن يكون موجهاً نحو أهداف محددة واضحة. ولهذا كان من الضروري على المعلم الذي يبدأ درسه أن تكون واضحة في ذهنه الأهداف التي يسعي إلى تحقيقها وكذلك النتائج المترتبة علي هذا الدرس أو الصورة التي سوف يظهر بها درسه عندما تكتمل، وإلا فانه قد يعمل في فراغ، ولا يعي ما يقوم به،ولا يعرف متى ينتهي عمله، وما المطلوب منه أن يعمله أو الصورة التي من الممكن أن يظهر بها هذا العمل، أما إذا كانت الأهداف واضحة ومحددة فإن ذلك يساعده في عمله وفي تحديد الوسائل التي تعنيه علي تحقيق ما يصبو إليه .

مستويات الأهداف التعليمية :

و تحديد أهداف التدريس يمثل نقطة البداية في تخطيط التدريس، وهذا المجال – أي مجال الأهداف – مازال يحيط به الكثير من الجدل والغموض والحوار بين التربويين علي جميع المستويات ومرجع هذا الغموض هو عدم التفرقة بين المستويات المختلفة للأهداف، وكذلك عدم التفرقة بين المصطلحات الثلاثة التالية :

1. **الأهداف العامة : Aims**
2. **الأهداف الوسيطة أو المقاصد: Goals**
3. **الأهداف التعليمية: Instructional Objectives**

فالأهداف العامة Aims علي درجة كبيرة من العمومية والتجريد والتعقيد وذلك لأنها تمثل الإطار العام للعمل في هذا المجال، وهي تعد تعبيراً عما يراه الفلاسفة والمفكرون التربويون كإطار عام General Framework للعمل التربوي يضع في اعتباره الجوانب والأبعاد المختلفة للمجتمع الذي يتبني فكراً تربوياً يتفق مع قيمه وتقاليده وعاداته .

وتحقيق هذه الأهداف يحتاج إلى سنوات كثيرة وإلي جهد متواصل من كافة المؤسسات الاجتماعية والتربوية وهذه الأهداف لا تصلح لأن تكون أهداف مرحلية أو أهداف لمنهج معين، ولا يمكن أن يعتبرها المعلم أهدافاً لموقف تعليمي معين، وعلي هذا عندما نجد في دفاتر تحضير المدرسين، وكذلك الطلاب المعلمين وكتب دليل المعلم كلمة "أهداف" Aims في مقدمة خطة الدرس، يكون هناك لبس أو غموض في استخدام هذا المصطلح. ومن ثم لابد من استبداله بمصطلح Behavioral Objectives الأهداف السلوكية .

ومن أمثلة الأهداف العامة عند هذا المستوي ما يلي :

1. بناء المواطن الصالح الذي يحب وطنه ويستشهد للدفاع عنه.
2. غرس القيم الروحية والدينية والأخلاقية في النشئ .

3. المحافظة علي البيئة وعدم تلوثها.
4. تربية الفرد بحيث يكون قادر علي مواجهة المشكلات وحلها.
5. تربية الفرد بحيث يكون قادر علي المشاركة في تنمية وتقدم البلاد.

واذا نظرنا إلى الأهداف السابقة، نجد أنها تمثل الإطار العام الذي يتم الرجوع إليه لتحديد الأهداف في المستويات التالية، فهي تمثل الصفات التي نرجوها في أجيال المستقبل و بالتالي فإنه تحقيق أي منها يعد أمرا غير ميسورا بالنسبة لمنهج ما، بل وبالنسبة لمرحلة تعليمية بأكملها . وتحديد هذه الأهداف يعتبر نقطة البداية للعمل في المراحل أو المستويات التالية. و يكون ذلك عن طريق المستويات المختلفة، و توزيعها على جميع المراحل التعليمية، و في النهاية يتم وضع خريطة تحليلية بالأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية، وهذه الأهداف تمثل النوع أو المستوى الثاني من الأهداف والذي يتم عنده صياغة " المقاصد " أو الأهداف الوسيطة Goals ، وفى ضوء ما يتم تحديده لكل مرحلة تعليمية يتم الانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر تحديدا، حيث تجرى عملية تحليل أخرى فى إطار تلك المرحلة و في إطار السنوات أو الصفوف التي تتكون منها تلك المرحلة و كذلك المناهج الدراسية التي يتم تدريسها فى كل صف .

وإذا كانت الأهداف في المرحلة الأولى – أى **الأهداف العامة** – تتميز بالتجريد والعمومية فإن الأهداف عند المستوى الثاني (أى مستوى المرحلة التعليمية والصفوف والمناهج الدراسية) تتميز بأنها أقل تجريدا وعمومية من الأهداف العامة و تكون مرتبطة بالمواد الدراسية التي يتم تقديمها فى كل مرحلة .

وهذه النوعية من الأهداف يمكن تحويلها أو تكسيرها إلى أهداف خاصة بمواضيع الدروس والنشاطات والمواقف التعليمية المختلفة، وخير طريقة لذلك أن تحول تلك الأهداف الخاصة لتصبح في صور سلوكية يستطيع التلميذ أن يسلكها بطريقة أو بأخرى، وهذا يدل على أن هناك تعلما أو تغيرا في سلوكه، وهذا ما يسمى بالأهداف السلوكية

Behavioral Objectives أو المستوى الثالث من الأهداف و الذي يمثل المرحلة التنفيذية للمنهج ويقوم المعلم بتحقيقها على مستوى الدروس المختلفة،وبصورة ملحوظة ويمكن قياسه، وفى هذ السياق لابد من الاشارة الى التفرقة بين مستويين لصياغة الأهداف التعليمية قام بها Gronlund (10:2000):

المستوى العام

ان يفهم الطالب بعض المصطلحات المعملية.

وهذا ما أطلق عليه الهدف التعليمى العام:

General Instructional Objective (GIO)

ونلاحظ ان هذا الهدف يرتبط بمرحلة دراسية و مادة دراسية معينة، ومن ثم يسمى أحيانا بالهدف الوسيط أو النهائي لتوسطه بين الأهداف العامة و الاهداف السلوكية/الاجرائية التي تعمل على مستوى الدرس، و النهائي لأنه "يمثل نهاية المطاف من حيث نواتج التعلم بالنسبة لمادة أوحدة تعليمية داخل مقرر دراسي معين (الجبالي 2011: 46).

وقام Gronlund (2000:119) بتحديد الأفعال التى يمكن استخدامها فى صياغة هذه النوعية من الأهداف العامة كالتالى:

Analyse	**يحلل**	**Listen**	**يستمع**
Apply	**يطبق**	**Locate**	**يحدد**
Appreciate	**يقدر**	**Perform**	**يؤدى**
Comprehend	**يفهم**	**Recognize**	**يدرك**

هذه الأفعال بصورتها هذه، لايمكن قياسها الا بعد "تكسيرها" او تحويلها الى أهداف محددة، يمكن قياسها، وهذا مايطلق عليه **المستوى المحدد** الذى سنشير اليه فيما بعد بالخمسة شروط الموجودة فى كلمة SMART ، وتطبيقا على ذلك، فان الهدف (**أن يفهم المصطلحات المعملية)** هو هدف عام لايمكن قياسه الا اذا اتبعناه بأهداف محددة كمايلى:

1. ان يعرف تلك المصطلحات، (العين مضمومة)
2. أن يحدد الجهاز المرتبط بكل مصطلح،

3. ان يحدد اوجه التشابه و التباين بين هذه المصطلحات.

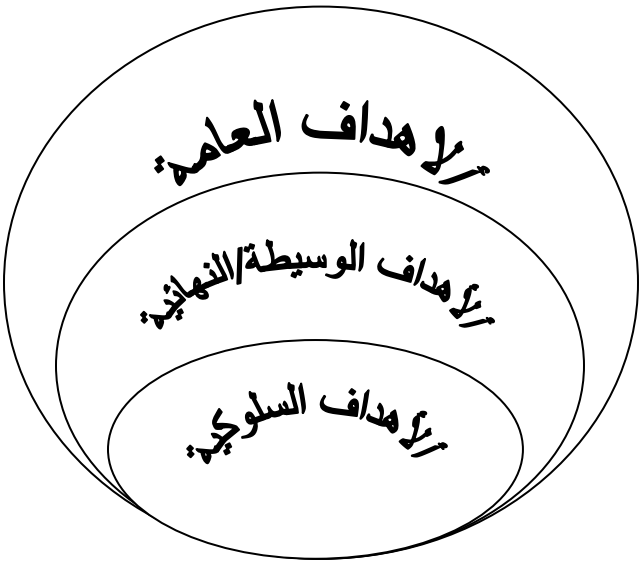
وهذا ما نطلق عليه "الهدف التعليمى المحدد"، او "مخرجات او نواتج التعلم المحددة".

"Specific Learning Objective" or
Intended Learning Outcome (SIO)

وفى الأونة الأخيرة اصبح يشار الي هذه النوعية من الأهداف من قبل الهيئة القومية للاعتماد و الجودة بمصطلح "نواتج التعلم المقصودة:
"Intended Learning Outcomes (ILOs).

وهكذا نرى أن الأهداف التي تصل إلى المعلم تكون على مستوى عال من التجريد، وتلك الأهداف تعبر عن تصورات المسئولين عما يرجى تحقيقه في سلوك التلاميذ بعد الانتهاء من تنفيذ التدريس، و بالتالي فإذا كانت تلك الأهداف تمثل توقعات نهائية، فهي لا تمثل أهدافاً للمعلم فيما يخططه من الخبرات والمواقف التعليمية ولكنها تعد إطارا عاما يقلب الرأي فيه، و يخضعه للدراسة في ضوء المتوافر لديه من المحتوى وفى ضوء ما يمتلكه من كفايات لتنفيذ المنهج والمتاح له من مصادر التعلم، و غير ذلك من الاعتبارات المتعلقة بالمعلم ذاته من ناحية والظروف والضغوط المحيطة به من ناحية أخرى، وعلى ذلك و كما يتضح من الشكل التالي، يمكن القول أن أكثر الأهداف عمومية و شمولا و بعدا هي الغايات (Aims) ثم يليها الأهداف التعليمية أو المقاصد (Goals) وهى أهداف تعليمية يمكن تحقيقها بنهاية وحدة في مقرر دراسي، و يلي ذلك الأهداف التعليمية السلوكية التي ترتبط بدرس معين وهى أكثر الأهداف تخصيصا وتحديدا وقربا من الواقع

.



شكل 2.1
يوضح العلاقة التي بين الهداف العامة و الهداف الوسيطة/ النهائية , الأهداف العامة

مفهوم الهدف السلوكي وشروط صياغته:

كما ذكرنا في النقطة السابقة أن الأهداف التعليمية لابد وان تترجم و تصاغ بطريقة محددة وواضحة، فإنها كذلك يجب أن تصف نوع السلوك الذي سيكتسبه التلميذ نتيجة عمليات التعليم والتعلم، و على ذلك فالهدف التعليمي يعتبر وصفا للسلوك أو عرضا لنشاط يستطيع التلميذ أن يسلكه أو يقوم به، و من ثم نحكم عليه بأنه استطاع أن يتعلم شيئا ما، و غالبا ما يكون الهدف السلوكي مرتبطا بالدرس الذي يقوم المعلم بإعداد خطة لتدريسه، وهذا الدرس لابد أن يتضمن هدفا أو أكثر من الأهداف السلوكية و كل هدف يساعد على تحقيق جزء من أهداف الوحدة الدراسية، وبتحقيق أهداف الوحدة

الدراسية تتحقق أهداف المادة الدراسية التي تتكون من مجموعة وحدات دراسية، ومما هوجدير بالذكر فى هذا السياق، أنه أثناء مرورالكاتب و اشرافه على طلاب التربية العملية لاحظ أن معظم الطلاب يقومون بصياغة من 5-7 أهداف سلوكية، لكن عند التدريس لايتحقق الا هدفين أو ثلاثة على الأكثر و يترك الباقى دون تحقيق، ومن ثم وجب عليهم أن يراعوا وقت الحصة الدراسية، وأن يقوموا بصياغة العدد المناسب من الأهداف.

شروط كتابة الأهداف السلوكية:

Behavioral Objectives

1. ان يكون الهدف محددا وواضحا ***S***pecific، بحيث لا يكون غامضا، مما يؤدى إلى عدم تحقيقه .
2. أن يمكن قياسه، ***M***easurable بحيث يمكن معرفة مدى تحقق الهدف من عدمه، و يساعد ذلك في تقويم فاعلية المادة التعليمية بوجه عام.
3. أن يكون متفقا عليه ***A***greed upon من قبل الخبراء والمتخصصين في المادة الدراسية المراد تعليمها، و يقول البعض بأن ال A هى الحرف الأول من ***A***chievable or ***A***ttainable أى يمكن تحصيله أو تحقيقه.
4. أن يكون الهدف واقعيا ***R***ealistic ويمكن تحقيقه في حدود الإمكانيات والموارد المتاحة .
5. أن يكون تحقيقه محددا بزمن معين ***T***imed.
6. ويشار الى الشروط الخمسة السابقة بكلمة **SMART** وهذه الكلمة لا تعنى **"ذكى"** أو **"جميل"** (المعنى اللغوى الموجود فى القاموس)، ولكنها مجموعة من الحروف تشير الى الحرف الأول لكل كلمة من الكلمات أو الشروط السابقة، وذلك لسهولة تذكرها.
7. أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب الخبرة، فيجب ألا نركز على جانب واحد كالمعرفي و نترك الجوانب الأخرى كالجوانب المهارية والوجدانية.
8. أن تكون الأهداف السلوكية متسقة مع الأهداف العامة للمنهج ولا يوجد تناقض بينها .

9. يجب أن تكون الأهداف وظيفية، وذلك على مستوى الفرد والمجتمع، و يكون الهدف وظيفي إذا كان مفيدا للفرد سواء في حاضرة أو مستقبله، و يمكن تحقيقه في نهاية الحصة و حين يقوم المعلم بشرحه، و يكون وظيفي بالنسبة للمجتمع إذا تم الاستفادة منه بواسطة أناس آخرون.

عناصر الهدف السلوكي

1. السلوك : يبدأ بفعل سلوكي واضح ومحدد ويمكن قياسه
2. الشروط او الظروف: مايتم توفيره أو عدم توفيره للمتعلم من ادوات او اجهزة تساعد في تحصيل الهدف مثل (أن يحسب حجم الهرم باستخدام الألة الحاسبة)
3. المعيار: هو مستوى أو معيار الكفاءة المطلوب في ألأداء المتوقع من التلميذ مثل (ان يحلل قصيدة شعرية في خمسة اسطر).

ومما هو جدير بالذكر أن العنصر 1، و العنصر 2 يستخدمان فقط مع المهارات الذهنية و النفسحركية.

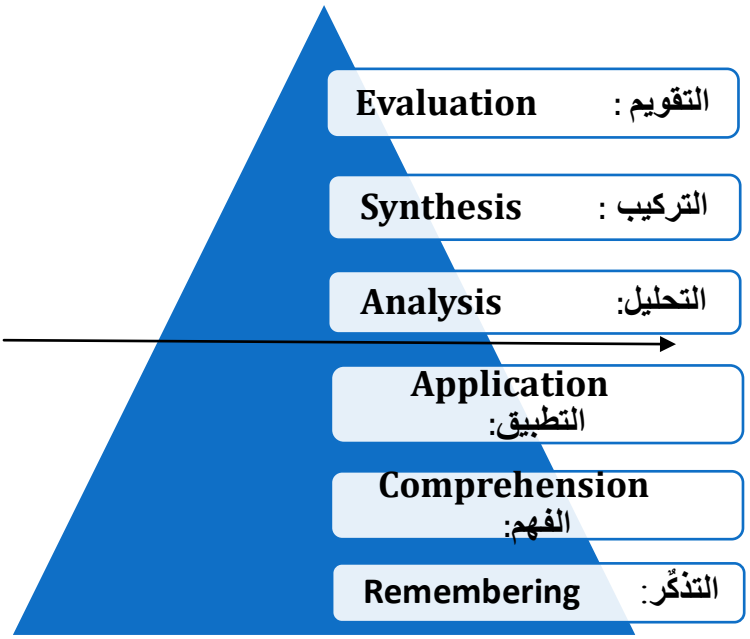
تصنيف وصياغة الأهداف التعليمية:

Taxonomy of Behavioural Objectives

أولا الأهداف المعرفية:

Cognitive Objectives

قام بنيامين بلوم و رفاقه عام (1956) .Bloom et al بتصنيف الأهداف المتضمنة في المجال المعرفي إلى ستة مستويات، كما يتضح في الشكل رقم (2.1) التالي:



شكل رقم (2.1)
تصنيف بلوم للأهداف التعليمية قبل التعديل
المصدر : (بتصرف من الجبالى، 2013 ، صـ 115) و
Bloom (1956; Gronlund (2000: 29- 30 & 112-113)

ويلاحظ من الشكل السابق أن هذه المستويات تبدأ من مستوى المعرفة (التذكر والاسترجاع) - مستويات سهلة (او دنيا) – وتنتهي بمستوى التقويم، وهو أصعب وأعقد المستويات. وحديثا قامت هيئة الاعتماد و الجودة في مصر باعتبار المستوى الأول و الثاني: (التذكر والاسترجاع)، و الفهم و الاستيعاب مستويات مرتبطة بالمعرفة، أما بقية المستويات فهي مستويات تعبر عن المهارات الذهنية (Intellectual Skills).

وفيمايلى شرح لهذه المستويات، مع ذكر بعض الأفعال التي يحسن استخدامها مع كل مستوى من هذه المستويات، ويلى ذلك امثلة لبعض ألأهداف فى هذا المستوى.

مستوى تذكر المعرفة: Knowledge Level

تعلم و استرجاع المعلومات و المعارف وهذا يشمل الحقائق و المفاهيم و المصطلحات و المبادئ،...الخ، وفيمايلى أمثلة لبعض ألأفعال المرتبطة بهذا المستوى،
(ولمزيد من هذه الأفعال، الرجاء الرجوع للملحق فى نهاية هذا الكتاب).

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى

Arrange	**ينظم**	**Recall**	**يسترجع**
Define	**يعرف**	**Recognize**	**يدرك**
Duplicate	**ينسخ**	**Record**	**يسجل**
Identify	**يحدد**	**Memorize**	**يحفظ**
Label	**يعنون**	**State**	**يقرر**

أمثلة:

1. أن يذكر التلميذ أخوات إن .
2. أن يتعرف التلميذ جملة الشرط If.
3. أن يذكر التلميذ أسباب ثورة 23 يوليو.

مستوى الفهم والإستيعاب:

Comprehension Level

ربط المعلومات الجديدة بماسبق من معرفة، وذلك بطريقة لها معنى.

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى:

Classify	**يصنف**	**Provide**	**يعطى**
Describe	**يصف**	**Example**	**مثال**
Discuss	**يناقش**	**Recognize**	**يدرك**
Distinguish	**يميز**	**Report**	**يكتب تقرير**

أمثلة لبعض الأهداف :

1. أن يشرح التلميذ بعض أبيات الشعر مثلاً.
2. أن يعرب التلميذ الكلمات التي تحتها خط .
3. أن يفسر التلميذ معانى الكلمات الاتية (---) .

مستوى التطبيق : Application Level

ربط المعلومات الجديدة بماسبق من معرفة، وذلك بطريقة لها معنى.

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى:

Apply	**يطبق**	**Practice**	**يمارس**
Choose	**يختار**	**Predict**	**يتنبأ**
Complete	**يكمل**	**Prepare**	**يعد**
Compute	**يحسب**	**Produce**	**ينتج**
Demonstrate	**يبين**	**Schedule**	**يجدول**
Dramatize	**يمثل**	**Show**	**يوضح**
Employ	**يوظف**	**Sketch**	**يرسم**
Illustrate	**يوضح**	**Solve**	**يحل**

أمثلة لبعض الأهداف:

1. أن يطبق نظرية كذا في حل المسألة الرياضية .
2. أن يستنتج الأفكار الرئيسية الموجودة في النص .
3. أن يستدل على بعض نعم الله في الكون .
4. أن يستنتج القاعدة أو النظرية

مستوى التحليل: Analysis Level

تجزئة و تحليل المعلومات الى مكوناتها الأصغر.

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى:

Analyze	**يحلل**	**Examine**	**يمتحن**
Appraise	**يفحص**	**Experiment**	**يجرب**
Calculate	**يحسب**	**Illustrate**	**يصور**
Categorize	**يصنف**	**Infer**	**يستنتج**
Compare	**يقارن**	**Inspect**	**يفتش**
Contrast	**يقارن**	**Outline**	**يلخص**
Criticize	**ينقد**	**Question**	**يسأل**
Debate	**يجادل**	**Relate**	**يربط**

مستوى التركيب :Synthesis Level

تجميع وتكامل عناصر المعلومات معا لتشكيل بنية أكبر وهذا المستوى عكس التحليل.

بعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى

Arrange	**يرتب**	**Generalize**	**يعمم**
Assemble	**يجمع**	**Manage**	**يدير**
Collect	**يجمع**	**Modify**	**يعدل**
Combine	**يوحد**	**Organize**	**ينظم**
Compose	**يركب**	**Plan**	**يخطط**
Construct	**يبنى**	**Prepare**	**يعد**

أمثلة لبعض الأهداف :

1. أن يكون بعض الجمل مستخدماً قاعدة If .
2. أن يكون بعض الجمل مستخدماً قاعدة إن و أخواتها .
3. أن يلخص الدرس في نقاط.
4. أن يعدل من فكرة الكاتب .
5. أن يكون جملاً توضح معاني بعض الكلمات.

مستوى التقويم أو الحكم: Evaluation Level

عبارة عن تقييم المعلومات طبقا لمجموعة من المعايير .

بعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى

Appraise	**يمدح/يقدر**	**Grade**	**يدرج**
Argue	**يجادل**	**Judge**	**يحكم**
Assess	**يقيس**	**Justify**	**يبرر**
Attach	**يرفق**	**Predict**	**يتنبا**
Choose	**يختار**	**Rank**	**يرتب**
Compare	**يقارن**	**Rate**	**يقدر**
Conclude	**يستنتج**	**Relate**	**يربط**

أمثلة لبعض الأهداف:

1. أن يدافع عن وجهة نظره .
2. أن يدلل على صحة مسألة معينة .

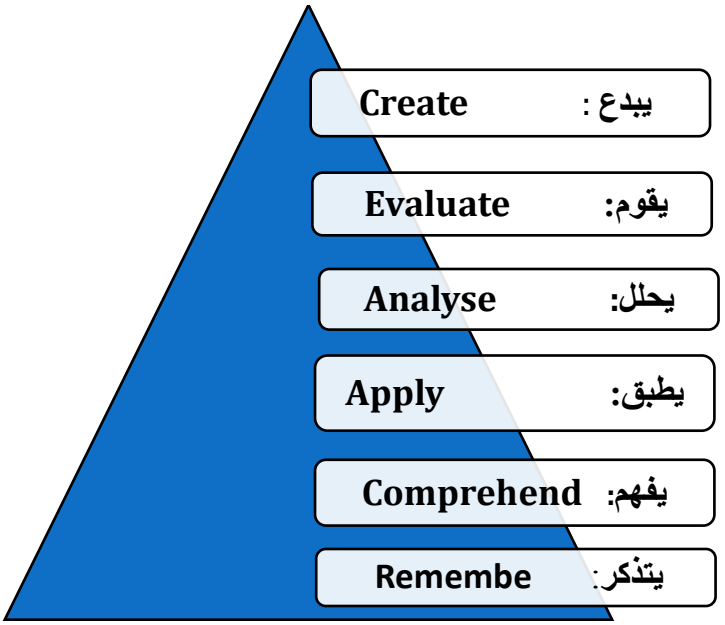
3. أن يقارن بين المستوى اللغوي لنصين أو أكثر .
4. أن يدعم و جهة نظر الكاتب من خلال آراء أخرى .

وبالنظر إلى المستويات المعرفية السابقة نجد أنها تدور في إطار مستويين أساسيين وهما "أهداف معرفية" وهى التي تعتمد على تنمية قدرة التلميذ على تذكر المفاهيم والقواعد واستيعابها (المستوى الأول و الثانى)، أما الثاني فهو "أهداف المهارات الذهنية" (من المسنوى الثالث حتى المستوى الأخير) وهى التي تعتمد على استخدام تلك المفاهيم والقواعد تطبيقاً وتحليلا وتركيباً، ثم تقويما، و كما يتضح فى الفكرة التالية، قام بلوم ورفاقه بتعديل النموذج السابق وذلك بتغيير المستوى الخامس ليصبح التقويم، و المستوى السادس ليصبح الابداع،،،،،، ناقش لماذا حدث ذلك؟

تصنيف بلوم <u>المعدل</u> للأهداف التعليمية:

Bloom's Revised Taxonomy (1999-2001)

فى نوفمبر سنة 1995 اجتمع مجموعة من علماء النفس المعرفى، ومنظرى المناهج، وخبراء الامتحانات من الجامعات و مراكذ البحوث و القياس المختلفة فى مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الامريكية، وذلك لمناقشة امكانية تعديل النسخة الاولى من نموذج بلوم لتصنيف الاهداف التعليمية المعرفية و التى قام بلوم هو ورفاقه باعدادها و نشرها عام 1956، و استمرت الاجتماعات و المناقشات حتى انتهت بنشر النسخة المعدلة عام 1999 و2001 وتم التعديل كما يتضح فى شكل رقم (2.2) التالى:



شكل (2.2)
تصنيف بلوم المعدل للأهداف التعليمية
المصدر : (بتصرف من الجبالى، 2013، صـ 101) و
Anderson (1999); Anderson et al. (2001); Amer (2006)

وبمقارنة شكل (2.1) مع شكل (2.2) تتضح نقاط التعديل التالية:

1. استبدال الأسماء فى النموذج ألأول (الاستيعاب، التطبيق، التحليل...الخ) بأفعال (يتذكر، يستوعب، يطبق،....الخ)، وذلك لان الأفعال اكثر ارتباطا بالعمليات العقلية المعرفية و تتصف بالديناميكية و الحركة.
2. **المستوى الأول** به "المعرفة"، و هذا غير منطقى لان النموذج كله يشتمل على "المعرفة" فى جميع مستوياته وليس فى المستوى الأول فقط، ومن ثم تم حذف هذا المصطلح و استبداله بالفعل "يتذكر".
3. وضع الفعل **"يبدع"** **Create** فى المستوى السادس و الاخير بدلا من الفعل **"يقوم"** و الذى انزله الى المستوى الخامس، و يقصد به " تركيب الأشياء معا فى "كل جديد" "له معنى" ومن ثم يصبح

منتج أصلى، ومثال ذلك كتابة موضوع انشاء يتم فيه تحليل أنماط، وأفكار، وموضوعات، و ايجاد العلاقة بينها، و الفعل "يبدع" يشتمل غلى ثلاث عمليات عقلية اساسية: **التوليد (أى توليد الأفكار)، و التخطيط، والانتاج.** وهذه العمليات يمكن أن نعبر عنها بالافعال المحددة التالية:

بعض الأفعال المرتبطة بالفعل "يبدع" *Create* الذى تم اضافته للمجال المعرفى فى النموذج المعدل.

Arrange	ينظم	Assemble	يجمع
Build	يبنى	Collect	يجمع
Combine	يوحد	Compile	يجمع
Compose	يركب	Constitute	يشكل
Construct	يبنى	Create	يبدع
Design	يصمم	Develop	يطور
Devise	يصمم	Formulate	يصيغ
Generate	يولد	Hypothesize	يفترض
Integrate	يكامل	Invent	يخترع
Make	يصنع	Manage	يدير
Modify	يعدل	Organize	ينظم
Perform	يؤدى	Plan	يخطط
Prepare	يجهز	Produce	ينتج
Propose	يقترح	Arrange	يرتب
Revise	يراجع	Write	***يكتب***
Specify	يحدد	Synthesize	يركب

4. ربط كل فعل من هذه الافعال بمجموعة من الاسماء تمثل اطارا معرفيا يعبر عن المحتوى الذى نرغب فى ان يتعلمه الطالب، ويتضح ذلك فى الجدول (2.1) التالى.

المجال المعرفى	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
الحقائق Factual Knowledge						
المفاهيم Conceptual Knowledge						
الاجراءات Procedural Knowledge .						
ماوراء المعرفة Metacognitive Knowledge						

جدول (2.1)
يوضح محور العمليات العقلية (الأفقى) و المعارف (الرأسى) الواجب تحديد اهداف تعليمية لها و تدريسها و قياسها.
ألمصدر: Anderson, Lorin W. (1999) & Amer (2006)

ويوضح الجدول السابق بأن الهدف الواحد، وليكن (يتذكر) يجب أن يشتمل على العملية المعرفية العقلية المرتبطة بالفعل "يتذكر" و كذلك المحتوى العلمى الموجود فى مادة دراسية معينة وليكن **(الحقائق والمفاهيم والمبادئ والاجراءات و ما وراء المعرفة)**، وهذا ينطبق على بقية الأفعال : يفهم و يطبق، ويحلل...الخ. ومن ثم يجب ان يتم صياغة الاهداف التعليمية التى تصف مخرجات التعلم فى ضوء محورين: (1) جزء او فكرة من المحتوى العلمى الموجود فى مقررما، و (2) وصف العملية العقلية المرتبطة بما يتم فعله او عمله بهذا الجزء او تلك الفكرة، ويسبق هذين المحورين عبارة:

بنهاية هذا الدرس يستطيع الطالب ان: + *فعل* من المحور الأفقى فى الجدول (يعبر عن احدى العمليات العقلية) + *اسم* يعبر عن جزء او

فكرة (محتوى) من المحور الرأسى فى الجدول. وفيمايلى بعض الأمثلة:

بنهاية هذا الدرس يستطيع الطالب ان:

1. يذكر قانون ارشميديس للطفو.
2. يطبق قانون نيوتن فى حل بعض المسائل الرياضية.
3. يعرف Define حالات If الشرطية.
4. يذكر اسباب اختياره لطريقة ما فى حل هذه المسألة الرياضية.

ومماهو جدير بالذكر أن الاختيار من الأفعال و المعلومات و الحقائق يمتد ليشمل ألأفعال المرتبطة بكل مستوى و التى تم تحديدها سابقا، وكذلك يمتد المحتوى ليشمل تفاصيل المقرر الدراسى الموجودة فى المحور الرأسى، وهى **الحقائق، المفاهيم، الاجراءات، و ماوراء المعرفة**. ومكون ***ماوراء المعرفة*** لم يكن معروفا وقت ظهور النموذج الأصلى عام 1956، ويشتمل على المعرفة المتعلقة بكيفية التفكير عموما، وأيضا وعى التلميذ ومعرفته بعمليات **ماوراء المعرفة، و من ثم معرفته بالوسائل والطرق التى تساعده على التفكير و اعمال العقل وعلى تعديل وتحسين تلك الطرق و الوسائل.**

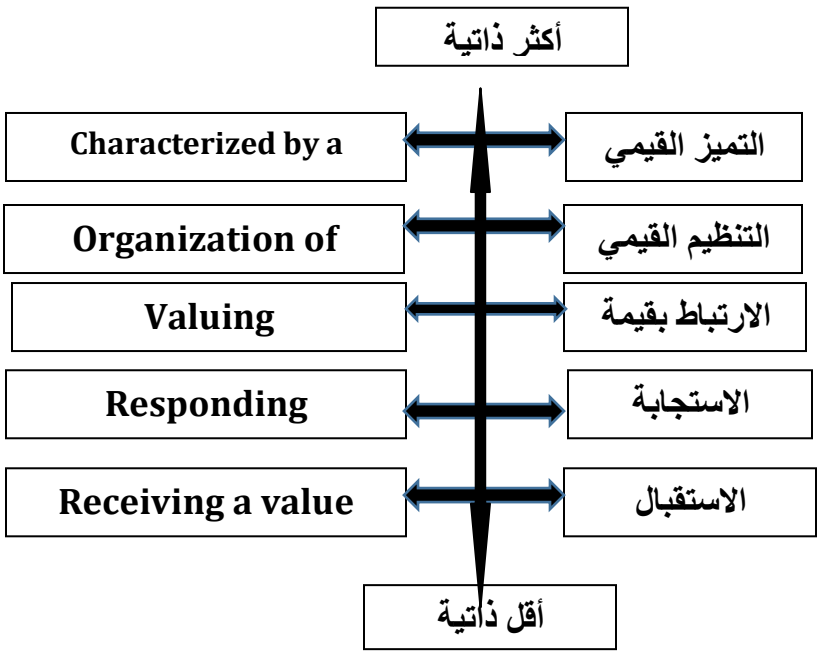
(Amer, 2006, citing Pentrich, 2002)

وفى عام 2002 قام **Lorin Anderson** ورفاقه باضافة وظيفة أخرى لتصنيف بلوم وهى استخدامه فى الأختبارات، بمعنى الأفعال والأسماء المستخدمة فى صياغة الأهداف التعليمية تستخدم فى اعداد أسئلة لتقييم ماتم تحقيقه من أهداف.

ويلاحظ من الشكل و الجدول السابقين أن هذه المستويات تبدأ من مستوى التذكر والاسترجاع - مستويات سهلة – وتنتهي بمستوى الابداع ، وهو أصعب وأعقد المستويات.

ثانياً الأهداف الوجدانيةِ: Affective Domain

ترتبط الأهداف الوجدانية بالتنظيم الوجداني لشخصية التلميذ، كميوله واتجاهاته و قيمة. ويصنف كراثول ورفاقه عام (1964) الأهداف الوجدانية إلى خمسة مستويات كما يتضح من الشكل التالي :



شكل رقم (2.3)
تصنيف كراثول و أخرون (1964) للأهداف الوجدانية
المصدر : (بتصرف من الجبالى، 2013 ، ص 105) و
Krathwohl, Bloom, & Masia (1964);
Gronlund (2000:112-113)

المستوى الأول الاستقبال: Receiving a Value

والمستوى الأقل ذاتية في التصنيف السابق هو مستوى الاستقبال أو الرغبة في الاستقبال،وعنده يصبح مستقبلا ومتفاعلا مع المثيرات من حوله

ومستعد لاستقبال المعارف. ويهتم هذا المستوى بجذب انتباه التلميذ، ليتحقق التفاعل بينه وبين المعلم، ومن الأفعال المستخدمة عند صياغة أهداف هذا المستوى :

(أن يشارك، أن يفضل، أن يختار، أن يقبل، أن يرغب في، أن يبدى ميلاً نحو ...الخ) .

Follow	**يتبع**	**Ask**	**يسأل**
Greet	**يحيى**	**Assume**	**يفترض**
Hold	**يمسك**	**Attend to**	**ينتبه الى**
Listen	**يستمع**	**Choose**	**يختار**
Locate	**يحدد مكان**	**Select**	**ينتقى**

والمستوى الثاني الاستجابة: يمثل استجابة التلميذ ومشاركته الفعالة بحيث لا يقف عند مستوى الاستقبال فقط، بل يستجيب للمثيرات التي تقدم له، ويتفاعل معها و يشعر بالارتياح لذلك، ومن الأفعال المستخدمة عند صياغة أهداف هذا المستوى:

Answer	**يجب**	**Engage in**	**ينغمس**
Argue	**يجادل**	**Help**	**يساعد**
Assist	**يساعد**	**Offer**	**يعرض**
Attempt	**يحاول**	**Participate**	**يشارك**
Avoid	**يتجنب**	**Perform**	**يؤدى**
Confirm	**يؤكد**	**Present**	**يقدم**
Discuss	**يناقش**	**Read**	**يقرأ**
Reply	**يجيب**	**Recite**	**يتلو**

المستوى الثالث طبقاً لتصنيف كراثول – هو **الارتباط القيمي** و معناه ان يظهر التلميذ التزامه بشئ له قيمة، او بقيمة ما أو سلوك معين و يصبح لديه ولاء لمدرسته او لناديه، أو لقضية أو مبدأ معين، ومن الأفعال المستخدمة:

(أن يساعد - أن يؤيد- أن يعترض –أن يحاول – أن يؤثر – أن يقبل .الخ)

Acclaim	**يعترف**	**Follow**	**يتبع**
Agree	**يوافق**	**Initiate**	**يبادئ**

Complete	**يكمل**	**Invite**	**يدعو**
Defend	**يدافع**	**Join**	**يلتحق**
Dispute	**يتنازع**	**Justify**	**يبرر**
Disagree	**يختلف**	**Praise**	**يمدح**
Propose	**يقترح**	**Share**	**يشارك**
Report	**يكتب تقرير**	**Study**	**يدرس**
Resist	**يقاوم**	**Work**	**يعمل**

أما المستوى الرابع من التصنيف السابق فهو " التنظيم القيمي" ومعناه أن يدخل التلميذ مجموعة من القيم المختلفة مع بعضها مكوناً نظام قيمي متسق، ويكون التركيز فى هذا المستوى على المقارنة والربط و المزج بين القيم، ومن الأفعال المستخدمة مع هذا المستوى: (أن يربط – أن ينظم – أن يقارن ، الخ)

Adhere	**يلتزم**	**Cooperate**	**يتعاون**
Alter	**يغير**	**Define**	**يعرف**
Arrange	**ينظم**	**Explain**	**يشرح**
Combine	**يجمع**	**Identify**	**يحدد**
Compare	**يقارن**	**Modify**	**يعدل**
Order	**يرتب**	**Relate**	**يربط**
Prepare	**يعد**	**Synthesize**	**يركب**

والمستوى الأخير في تصنيف كراثول ورفاقه (1964) هو **"مستوى التميز القيمي "** وهوأن **يتصرف التلميذ طبقا لقيمة او خلق معين و** أن يكون نظام قيمي مستقر يحكم سلوكه لفترة طويلة، و يكون سمة تميزه عن غيره من التلاميذ، و يكون سلوكه شمولياً و متسقاً ومستقراً بدرجة يمكن التنبؤء به مثل التعاون مع الآخرين في الأنشطة الجماعية، و فى حل المشكلات بالطريقة الموضوعية، و الاعتماد على النفس والاستقلالية، وثمة أفعال يمكن استخدامها فى هذا المجال:

(يتصرف، يميز، ينظم، يعرض، يظهر، يؤثر، يستمع، يعدل، يؤدى، يمارس، يقترح، يؤهل، يسأل، يراجع، يخدم، يحل، يستخدم، يمحص... الخ.)

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى

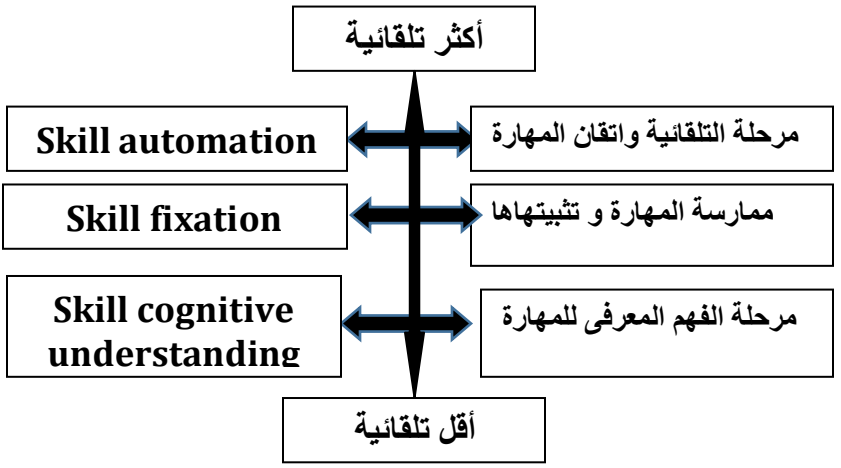
Act	**يتصرف**	**Modify**	**يعدل**
Challenge	**يتحدى**	**Perform**	**يؤدى**
Discriminate	**يميز**	**Practice**	**يمارس**
Display	**يعرض**	**Qualify**	**يؤهل**
Influence	**يؤثر**	**Use**	**يستخدم**
Question	**يسال**	**Verify**	**يمحص**
Solve	**يحل**		

ثالثاً الأهداف المهارية / النفسحركية :

Psychomotor Domain

لم يتفق فريق بلوم ورفاقه الذى بدأ عمله عام (1956) على نموذج معين لتحديد اللاهداف المهارية/ النفسحركية ومن ثم تعلمها، ولذلك ظهرت نماذج عديدة منها: نموذج ليندساى 1967 Lindsay الذى اقتبسه الجبالى عام (2013)، و هو يعتبر أبسط النماذج، ولذلك سوف

نعرضه فيمايلى بشئ من التفصيل. و فى نموذج ليندساى تم تصنيف الأهداف **المهارية/النفسحركية** إلى ثلاثة مستويات، يمكن توضيحها في الشكل التالي :



شكل رقم (2.4)

نموذج ليندساى (1966): الأهداف التعليمية في المجال المهاري
المصدر : (بتصرف من الجبالى، 2013 ص 110) و
Simpson (1972); Gronlund (2000:112-113)

مرحلة الفهم المعرفى للمهارة:

ويمثلها **المستوى الأول** وهى مرحلة إدراكاً معرفياً للمهارة، أى أخذ فكرة عامة على المستوى النظري دون ممارستها، وهذه الفكرة المعرفية لا تكفى لتعلم أو اكتساب مهارة ، فمثلاً عند معرفة موقع الفرامل على الدراجة لا يعنى إنك تستطيع استخدامه، و كذلك عندما نشرح لك بطريقة نظرية كيفية إحداث توزان عند قيادة الدراجة، لا يعنى إنك تستطيع القيام بذلك دون ممارسة، وهذا يقودنا إلى **المستوى الثانى (مرحلة ممارسة المهارة و تثبيتها)** و الذي يتم فيه ممارسة المهارة أكثر من مرة، و يتكرر ذلك حتى يتحول الاداء الارتجالى المحرج، إلى اداء دقيق و متقن وعلى درجة كبيرة من التلقائية – أى يتم بشكل تلقائى وبسرعة بحيث يمكن القول بأن الاستجابات تتم بدون تفكيروهذا هو **المستوى الثاث** فى النموذج (**مرحلة**

التلقائية واتقان المهارة)، وللاستفادة من هذه المستويات فى تعليم المهارات الحركية، لابد من صياغة الأهداف التعليمية بحيث تضع فى الاعتبار المراحل الثلاثة لتعلم و اكتساب المهارة . و يستحسن أستخدام الافعال التالية عند صياغة الأهداف المهارية (أن يعبر، أن يكتب، أن يقرأ، أن يتقن، أن يستخدم، أن يضبط، أن يتمرن ... الخ.)

وبالاضافة الى النموذج السابق، ظهرت نماذج اخرى مثل:

نموذج	**Simpson, B.J. (1966-67).**
نموذج	**Dave, R.H. (1970).**
نموذج	**Harrow, A.J. (1972).**
نموذج	**Simpson E. J. (1972).**
نموذج	**Gronlund, N.E. (2000).**

نموذج الأهداف التعليمية المعدل للمجال المهارى:

جميع مراجع هذه النماذج موجودة فى نهاية هذا الكتاب، وبالاطلاع عليها، وعلى المستويات التى تتضمنها، تمكن المؤلف من اعداد نموذج مبسط (شكل **2.5**) يتوافق مع الممارسات الفعلية التى تحدث عند **تعلم مهارة ما**، سواء كانت على درجة عالية من التعقيد، مثل مهارة الجراحة، او على درجة عالية من التبسيط مثل مهارة العوم او قراءة النشرة باللغة الانجليزية فى طابور الصباح.

شكل (2.5)
نموذج الأهداف التعليمية المعدل للمجال المهارى
المصدر: بنصرف من:
Adapted from: Simpson (1966-67) & (1972); Dave (1970); Harrow (1972); Gronlund (2000)

والشكل (2.5) السابق يحتوى على ستة مستويات، تبدأ من **المستوى الأول** و هو **(استقبال معلومات وشرح نظرى عن المهارة)**، وينتهى بالمستوى **السادس** و الذى يتم فيه **(أداء المهارة بمهنية واتقان)**، وبتطبيق هذا النموذج مثلا على مهارة العوم أو مهارة قراءة النشرة باللغة الانجليزية فى طابور الصباح، أو مهارة الجراحة ، نجد ان المدرب/المعلم/استاذ الجراحة

يبدأ مهمته بمجموعة من الجلسات النظرية، يتم فيها شرح القواعد و المبادئ العامة التى تتصف بها مهارة العوم، أو مهارة قراءة النشرة باللغة الانجليزية فى طابور الصباح أو مهارة الجراحة، وبعد ذلك ينتقل المدرب/المعلم/الجراح الى المستوى الثانى للمهارة و هواعطاء **(بيان عملى عن اداء المهارة)**، ويتم ذلك فى حمام السباحة او فى الفصل أو غرفة العمليات.

بعد ذلك يتم الانتقال الى المستوى الثالث فى النموذج **(الممارسةالموجهة/التشاركية للمهارة Guided/Participatory Practice of Skill:)** و فيه يتم اعطاء فرصة للمتدرب او الطالب بممارسة المهارة فى ظل **توجيه ومشاركة** المدرب/ المعلم/ استاذ الجراحة، و نقصد "بالتشاركية" هنا، مشاركة مدرب السباحة مع المتدرب فى أداء مهارة العوم داخل حمام السباحة، أو مشاركة المعلم مع المتعلم فى قراءة النشرة باللغة الانجليزية فى طابور الصباح، او مشاركة مدرب قيادة السيارة مع المتدرب فى قيادة السيارة، او مشاركة الدكتور مجدى يعقوب مع طلابه فى اجراء احدى عمليات القلب المفتوح داخل غرفة العمليات، ويستمر ذلك الى ان يحدث اكتساب للمهارة و التشبع بها و من ثم ينتقل الى المستوى الرابع، **(ممارسة المهارة باستقلالية)**، دون توجيه من المدرب او المعلم، ولكن يكتفى بالمراقبة و الملاحظة عن كثب بحيث يمكن له التدخل عند اللزوم، خاصة عند التدريب على مهارة معقدة و خطيرة مثل مهارة الجراحة، والتى تحتاج تكرار الممارسة فى كل مستوى لفترة أطول.

وبعد ذلك ينتقل المتدرب الى المستوى الخامس فى النموذج **(أداء اعتيادى للمهارة)**، وعند هذا الستوى يقوم بممارسة المهارة بطريقة اعتيادية دون الحاجة الى اى توجيه، كأن يقوم الجراح باجراء عملية القلب المفتوح فى غرفة عمليات مجاورة لغرفة العمليات الموجود بها الدكتور مجدى يعقوب، او يقوم السباح بممارسة ألأنواع المختلفة للسباحة مع وجود

المدرب فى المكتب أو مكان قريب من حمام السباحة، وتكرار الممارسة للمهارة فى هذا المستوى، مع الرجوع من وقت لأخر الى المستويات السابقة بحثا عن كل جديد سواء على مستوى المعلومات، و المعارف، و النظريات، او على مستوى الأداء و التطبيق يؤدى الى الانتقال الى المستوى الأخير فى النموذج (**أداء المهارة بمهنية واتقان**)، ومن ثم يصبح خبيرا فى هذه المهارة ويشار له بالبنان، وينتقل الى تدريب وتعليم الأخرين. وفيمايلى بعض الأفعال المستخدمة مع المجال المهارى (**النفسحركى**)، ولمزيد من الأفعال، برجاء الرجوع الى الملاحق فى نهاية هذا الكتاب.

أمثلة لبعض الأفعال المستخدمة فى المجل المهارى (النفسحركى)

Fasten	**يثبت**	**Mix**	**يخلط**
Flex	**يفرد عضلاته**	**Reach**	**يصل**
Grasp	**يقبض**	**Relax**	**يستلقى**
Grip	**يمسك**	**Run**	**يجرى**
Jump	**يقفز**	**Regulate**	**ينظم**
Set up	**ينشئ**	**Stretch**	**يتمدد**
Compose	**يركب**	**Formulate**	**يشكل**
Create	**يبدع**	**Invent**	**يخترع**
Design	**يصمم**		

الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية :

1. يرى المعارضون أن الأهداف السلوكية تركز على الجوانب البسيطة للمتعلم، و ذلك لسهولة تحديدها فى شكل اجرائى سلوكى مثل المهارات البسيطة، والتذكر ، أما الجوانب المعقدة مثل القدرة على الإبتكار وحل المشكلات وتكوين الميول والاتجاهات والقيم ، فإن الاهداف السلوكية لا تركز عليها وذلك لصعوبة تحديدها فى شكل اجرائي سلوكى .
2. من الصعب – و خصوصاً فى العلوم الإنسانية و الفنون – تحديد الأهداف فى شكل سلوكى.

3. إن استخدام الأهداف السلوكية كأساس لصياغة أهداف المنهج يقتل الإبتكار والتلقائية فى عملية التدريس .
4. بعض المدرسين يعارضون أستخدام الأهداف السلوكية وذلك لأنها ستكشف عن مدى كفاءته فى ضوء مدى تحيق طلابه لهذه الأهداف
5. تحديد الأهداف فى شكل سلوكى يستغرق الكثير من الوقت والجهد .
6. تحديد الأهداف فى شكل سلوكى يؤدى إلى تعثر أو إجهاض إمكانيات التفوق لدى الطلاب وذلك لأنها تضع حدود قصوى على نتاج التعليم بالنسبة لجميع الطلاب .

ويرى المؤيدون لأستخدام الأهداف السلوكية أنه يجب بذل أقصى جهد ممكن لتطبيق فكرة الأهداف السلوكية فى مجالات الميول والأتجاهات والإبتكار، وهذا أفضل من الإرتجالية أو إتباع طرق تقليدية غير واضحة عند التعامل مع الأهداف . و هذا الجهد و الوقت يبرره المزايا الكبيرة التي يحققها تحديد الأهداف فى شكل سلوكى .

الفصل الثالث
محتوى وأنشطة التدريس
Teaching Content & Activities

مخرجات التعلم للفصل الثالث:

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً علي :

1. **يحدد العناصر الأساسية للموقف التدريسي (معلم، متعلم، مادة تعليمية او محتوى تدريسي)**
2. **يذكر مكونات محتوي التدريس (معارف ومهارات و اتجاهات و خبرات ابداعية)**
3. **يشرح الطالب أهمية طرق التدريس و يفرق بين الطريقة و الاستراتيجية**
4. **يشرح الطالب خطوات استخدام طريقة المحاضرة فى التدريس**
5. **يذكر الطالب مميزات و عيوب طريقة المحاضرة فى التدريس**
6. **يشرح الطالب خطوات استخدام اسلوب الأسئلة فى التدريس**
7. **يذكر الطالب مميزات و عيوب اسلوب الأسئلة فى التدريس**
8. **يشرح الطالب خطوات استخدام البيان العملي فى التدريس**
9. **يذكر الطالب مميزات و عيوب البيان العملي فى التدريس**
10. **يشرح الطالب خطوات استخدام الرحلات/الزيارات الميدانية**
11. **يذكر الطالب مميزات و عيوب الرحلات/الزيارات الميدانية**
12. **يشرح الطالب مفهوم الطريقة التوليفية**
13. **يذكر المستويات المختلفة لمخروط الخبرة لادجار ديل و اهمية كل مستوى**

14. **يحدد الوسائل التعليمية ونوع الخبرة (مباشرة وغير مباشرة) المرتبطة بكل مستوى**
15. **يوضح التعديلات التي حدثت في مخروط الخبرة**
16. **يوضح أهمية الأنشطة التعليمية**
17. **يحدد نشاط تعليمى يمكن ان يستخدمه في مجال تخصصه**

محتوى التدريس

Content of Teaching

يمثل **" المحتوى "** العنصرأو المكون الثانى من عناصر أو مكونات العملية التدريسية، ويمكن التعبيرعنه بإستخدام السؤال: ماذا ندرس ؟ (What to teach) ، ولقد أثارت محاولة الإجابة على هذا السؤال مناقشات كثيرة وكان انصار كل اتجاه أو فلسفة تربوية يدافعون عن وجهة نظرهم ويقدمون الدلائل على صحة آرائهم، و فى خلال ذلك ظهرت بعض المشكلات التي تتعلق بمضمون المحتوى، فمثلاً نرى بعض المربين ينادون بأن يكون محتوى التدريسي مشتملاً على المعارف التي تنفع التلاميذ فى حياتهم، و يستفيدون منها فى نشاطهم العملى، بينما يرى آخرون أن ما يقدم للتلاميذ يجب أن يساعد في إنماء مواهبهم وفى تدريب عقولهم بغض النظر عن ارتباطه بالحياه أم لا، و هناك فريق ثالث يقول أن محتوى التدريس يجب أن يتضمن – بالإضافة الى المعرفة – قدرات ومهارات تتلائم مع مستوى نمو التلاميذ .

وفيما يلى عرض موجز لما يتألف منه محتوى التعليم من عناصر اساسية وهى :

المعارف : Knowledge

تحتل المعرفة المركز الأول بين العناصر التي يشتمل اليها محتوى التدريس ، فبدون المعارف لا يمكن أن يحدث أى فعل هادف وموجه، ونقصد بالمعارف هنا المفاهيم و المصطلحات الأساسية التي لا يمكن بدونها فهم أى عنصر أو نص من نصوص المعرفة، ومن الضرورى جداً أن

يشمل محتوى المنهج الأنواع المختلفة من المعارف، وخاصة تلك التي ترتبط بالعلوم الأساسية، لأن المعارف لا تقوم بوظائفها الأساسية فى مثل هذه الحالة فقط، إذ تساعد الفرد على بناء لوحة عامه للعالم من حوله، وتكون أداة للنشاط العملى، والعقلى ووسيلة لتكوين عقائده وقيمه وأخلاقه .

المهارات والقدرات العقلية والعملية:

Skills & Mental Abilities

إن المعرفة وحدها لا تكفى ولابد من استيعاب خبرة تطبيقها عملياً، فالخبرة التي جمعتها الإنسانية على مر العصور تقع خارج حدود الإنسان ما دام لم يستخدمها عملياً و لم تصبح ملكاً له . وعندما تتحول المعارف إلى مهارات و قدرات عند الأنسان تصبح الخبرة خبرة مفيدة، و قد تكون هذه القدرات و المهارات عملية او عقلية و لكل مادة دراسية مهاراتها و قدرتها الخاصة بها . و لكن توجد ايضاً قدرات ومهارات عامة تشارك فيها عدة مواد . فالفيزياء و الكمياء والرياضيات تملك مهارات و قدرات عند تنفيذ تجاربها أو أساليب حلها، و بالإضافة لمثل هذه القدرات و المهارات نجد أن هناك قدرات أخرى تجمع هذه المواد، كالقدرة على التلخيص، والتصنيف وأستخراج النقاط الهامة ، الخ

. **الخبرات الإبداعية : Creative Learning Experience**

لابد وأن يتضمن المحتوى التدريسي على خبرات إبداعية تساعد المتعلم فى البحث عن حل للمشكلات الجديدة، وقوة الإبداع لا ترتبط بالمعرفة وحجمها فقط، و لاترتبط بالمواهب الطبيعية التي يولد بها الفرد فقط، و لكن ترتبط بالأثنين معاً ، بالإضافة إلى التدريب المستمر على النشاط الإبداعى وذلك يجب أن يتم فى جميع المراحل العمرية، وإذا لم يتدرب الإنسان على استيعاب المعارف وتنمية القدرات التي لديه، فمن الممكن أن تضعف مواهبه الإبداعية والطبيعية التي منحها له الله سبحانه و تعالى .

ومما هو جدير بالذكر أن العناصر الثلاثة السابقة ترتبط فيما بينها إرتباطاً و ثيقاً، فلا وجود لقدرات بدون معارف كما لا يمكن لأى نشاط إبداعى أن يحدث بدون قدرات، وعلى هذا يجب أن يشتمل محتوى التدريس و الذي سنطلق عليه فيما بعد محتوى المنهج، على العناصر السابقة مجتمعة و متكاملة معاً .

معايير أو مبادئ اختيار المحتوى التدريسي :

1. ينبغى أن يتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف العامة للتربية و كذا أهداف المادة المعنية، (أى التي يراد اختيار محتوى لها) .
2. يجب أن يشتمل المحتوى التدريسي على المفاهيم والأفكار والمهارات التي تمثل كل ميدان من ميادين المعرفة أو التخصص.
3. يجب أن يتضمن المحتوى طرق البحث فى نفس الميدان، بحيث يعتمد الفرد على نفسه في البحث والاطلاع والتعلم الذاتيSelf-learning.
4. ينبغى أن يكون المحتوى صادقاً وذا دلالة، وهذا يعنى أنه يواكب المعرفة العلمية المعاصرة وألا يتخلف عن ركب المعرفة الإنسانية، ذلك لأنه من النتائج المترتبة على التغير السريع فى مجال المعرفة الإنسانية، أن تصبح بعض الموضوعات التدريسية متخلفة و ينبغى نبذها وعدم تدريسها، و هذا الزوال المعرفى قد يترتبط بالحقائق، وقد يتصل بالمفاهيم والنظريات التي تنظم هذه الحقائق وتفسرها، أو بطريقة التفكير المستخدمة فى هذه العناصر، بما فى ذلك أنواع الاسئلة التي تطرح والإجابات التي نحصل عليها، و أصحبت فكرة زوال المحتوى وقدمه وتخلفة مشكلة واضحة فى مجال العلوم والرياضيات على الأخص . وإذا عرفنا أن المحتوى التدريسي هو ما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ وما ينبغى أن يدرسه (أى يقدمه) المعلمون، فإنه يمكن أن نقولمحتوى تدريس مادة الرياضيات مثلاً، لكى يكون متطوراً ونافعاً ينبغى أن يراعي :

أولا : المعرفة النامية فى مادة الرياضيات .

ثانياً : ما تحتاجه العلوم والمهن من الرياضيات .
ثالثاً : الحد الأدنى من فهم الرياضيات الذى يحتاج إليه الإنسان العادى لكى يعيش ويتوافق مع مجتمع عصري متقدم .

وإذا نظرنا إلى محتوى مادة الرياضيات فى مدارسنا فى ضوء المعايير الثلاث السابقة فإننا نجد أن معظمه متخلف ومن هنا يجب التطوير المستمر له . ويمكن تطبيق المعايير الثلاث السابقة على المواد الأخرى كالعلوم والدراسات الاجتماعية واللغات ... الخ .

5. والمعيار الخامس من معايير اختيار المحتوى هو الاتساق مع الواقع الاجتماعي، فيجب أن يكون محتوى المنهج والغايات التي يحاول الوصول إليها متسقة مع الواقع الاجتماعي و الثقافي و مقتضياته فى نفس الوقت، فعند اختيار المعارف نختار منها ما هو أساسي، صادق عملياً وذو أهمية .
6. ينبغي أن يحقق المحتوى التدريسي توزناً معقولاً بين الشمول والعمق، وهذا يكون عندما ننظر إلى محتوى المنهج باعتباره طريقاً لأدارك العلاقات الهامة بين الحقائق والأفكار الأساسية وليس مجموعة من الحقائق النوعية الوصفية .
7. ينبغى أن يكون المحتوى ملاءماً لقدرات التلاميذ، وميسراً للتعلم، ففي كل موقف تعليمي نختار فيه محتوى، ينبغى أن يكون ذلك متلائماً مع قدرات التلاميذ حتى يتحقق التعلم على نحو فعال .
8. ينبغى ان يكون المحتوى ملاءماً ً لخبرات التلاميذ الحياتية، ونعنى هذا أن نستخدم طريقة أو مدخلاً لتعلم الأساسيات التي تربط بين ما لدى التلاميذ من خبرات سابقة وما يقوم بتعلمه .
9. يجب أن يلاءم محتوى التدريس حاجات وميول التلاميذ، وذلك لأن الكثير من البحوث أثبتت أنه من الصعب تجاهل الحاجات الخاصة والميول ، ويجب ألا نغض النظر عن نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلاميذ حين نحدد المحتوى الذى يتعلمونه وطرق تعلم ذلك المحتوى، و

تجاهل هذه الحقائق معناه العجز عن تحقيق التعلم بفاعلية، واذا كانت التربية تركز على التنمية الشخصية للفرد، فإن ميوله وحاجاته ينبغى أن يتحقق لها النماء .

10. جميع ماسبق ينطبق على محتوى جميع المواد بمافي ذلك اللغات ايضا، بالاضافة الى ضرورة ان يشتمل المحتوى على المهارات اللغوية: الاستماع، التحدث، القراءة، و الكتابة، و يجب أن يمتحن الطلاب فى تلك المهارات.

ومما سبق يتضح أن اختيار المحتوى لا يخضع للعشوائية، بل إن هذه العملية تحتاج إلى نظره علمية واعية بعناصر التدريس.

طرق و استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية:

Teaching Methods & Multimedia

تُعرف طريقة التدريس بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق ألأهداف وقد تكون تك الإجراءات الشرح والإلقاء والمناقشات وتوجيه الأسئلة أو التخطيط لمشروع ما، أو إثارة لمشكلة معينة، أو تهيئة لموقف معين يتم فيه التساؤل والبحث عن إجابات لهذه الأسئلة أو غير ذلك من الإجراءات . وهنا تجدر الاشارة الى ضرورة التفرقة بين "الطريقة" (Method) و "الاستراتيجية" (Strategy) ، فالطريقة معناها مجموعة من الخطوات و المبادئ التى يجب الالتزام بها عند التدريس، مثل الطريقة التى تركز على التراكيب "النحوية و الترجمة" (Gramar-Translation Method) التى ربما نستخدمها عند تدريس اللغة الانجليزية، او المدخل الاتصالى (Communicative Approach)...الخ، أما مصطلح "الاستراتيجية"، فهو كلمة تم اقتباسها من العلوم العسكرية و تعنى الخطة و الخطة البديلة، وعند تطبيقها فى مجال التدريس، فانها تكون أعم و أشمل من الطريقة ، بمعنى أن المعلم يدخل الفصل و فى جعبته (أو خطته التدريسية) أكثر من طريقة، حتى يتمكن من شرح الدرس بفاعلية، وبما يتوافق مع ميول و اتجاهات كل الطلاب. وهو عندما يسلك هذا المضمار

يكون مشابها للقائد العسكرى الذى يدخل المعركة ومعه خطط على المستوى التكتيكى و اخرى على المستوى الاستراتيجى، ومن ثم ينتصر فى المعركة. و يمكن القول أن الاستراتيجية أشمل و أعم من الطريقة، و يفضل – دائما – أن نقول استراتيجية التدريس، ولكن يمكن أن نقول طرق او طرائق التدريس، ولكننا نعنى بذلك أكثر من طريقة. وأوضحت كثير من الابحاث التى اجريت لملاحظة اداء المعلم فى الفصل، أنه لايلتزم مطلقا بطريقة واحدة، ولكنه يميل دائما الى عبور الحدود الفاصلة بين الطرق المختلفة، مستخدما مايسمى بالطريقة "التوليفية" (Eclecticism) وفي هذا الفصل سوف تقوم بدراسة بعض طرائق و استراتيجيات التدريس العامة كالمحاضرة و اسلوب الأسئلة و البيان العملي و الزيارات الميدانية، وبعد ذلك تقوم بدراسة طرق التدريس المختلفة التي تتناسب مع تخصصك بالتفصيل في مقررات طرق التدريس في الفرقتين الثالثة والرابعة.

طريقة المحاضرة

استمرت المحاضرة كطريقة تقليدية شائعة للتدريس في الفصول الدراسية لعقود طويلة و على الرغم من استخدامها كأسلوب للتدريس على نطاق واسع ، فقد تم مناقشة فاعليتها كطريقة للتدريس على نطاق واسع أيضا.

وبداية استخدام المحاضرة في التدريس كان في الجامعة للتدريس لمجموعات كبيرة من الطلاب ، مصحوبة بالدروس العملية (العملي او التمارين العملية) وورش العمل. ومع ذلك ، هناك عدة طرق أخرى يمكن أن نحقنها في طريقة المحاضرة لكي تكون فعالة مثل اسلوب اللأسئلة و استخدام مهام التقويم الذاتي والتعلم القائم على حل المشكلات... الخ.

و يعرف فاروق (2012) طريقة المحاضرة على انها اقدم طريقة تدريس تطبق في المؤسسات التعليمية، وهي عبارة عن طريقة للاتصال من طرف واحد، حيث يقوم المحاضر بشرح موضوع ما و وظيفة الطلاب هي مجرد الاستماع وأحيانًا تدوين بعض الملاحظات إذا لزم الأمر. وتوجد مشكلة عند

استخدام هذه الطريقة وهي صعوبة التركيز ولفت الانتباه من جانب الطلاب، ومن ثم صعوبة متابعة موضوع المحاضرة.

مزايا وعيوب طريقة المحاضرة

وهناك بعض المزايا لطريقة ألمحاضرة منها تنمية مهارة الاستماع للطلاب و امكانية تغطية عدد كبير من الموضوعات في المحاضرة الواحدة و عدم الحاجة الى استخدام معدات او اجهزة، حيث يقوم المحاضر بإلقاء ما لديه من معلومات مرتبة بطريقة منطقية متسلسلة للطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم للاستماع و لا يحد من عددهم إلا مساحة المدرج او القاعة التي بها المحاضرة. وعلى هذا يمكن القول بان طريقة المحاضرة طريقة اقتصادية للتدريس.

وعلى الرغم من هذه المزايا **يوجد بعض العيوب لطريقة المحاضرة** منها: (1) هذه الطريقة غير مقبولة نفسيا من قبل كل الطلاب لأن المعلم يقدم الماضرة نفسها لكل الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية، (2) سلبية الطالب حيث انه يستمع فقط دون المشاركة الفعالة في الفصل، (3) ربما تكون اللغة المستخدمة في المحاضرة أعلى من مستوى الطلاب، ومن ثم يصبحوا غير قادرين على الاستفادة الكاملة من المحاضرة، وأخيرا (4)غالبًا ما ينسى الطلاب المحاضرة بعد فترة وجيزة لأنه كما سترى في مخروط الخبرة المعدل شكل (3.2) فإننا نتذكر فقط 20% مما نسمع و 10% مما نقرأ، وانه كلما كانت الخبرة مباشرة و مرتبطة بالعمل و المشاركة بدرجة اكبر، كلما ارتفعت نسبة التذكر ومن ثم التعلم.

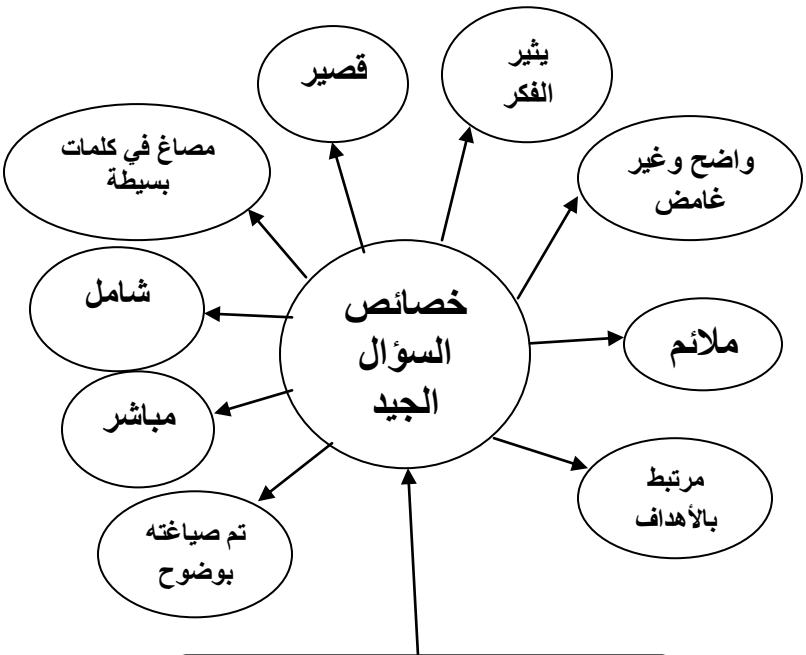
اسلوب الأسئلة:

يمثل طرح الأسئلة جزءًا مهمًا من التفاعل اليومي لأي معلم مع طلابه، و السؤال عبارة عن اثارة اجابة شفوية، أما الاجابة فهي انجاز مايتوقع من السؤال ويلي ذلك التعقيب على السؤال وتوضيحه وتعزيز من قام بالاجابة و تمثل الأسئلة ثلث ما يجري في قاعة الدرس من حديث (الجبالي

2011:101)، ويوفرأسلوب الأسئلة للمدرسين القدرة على التحقق من تعلم الطلاب وتعزيز ذلك التعلم، ومع ذلك ، يجدرالإشارة إلى أنه لا يتم صياغة جميع الأسئلة بطريقة متساوية من حيث السهولة او الصعوبة وذلك وفقًا للدكتور دويل كاستيل ، في كتابه "التدريس الفعال" (1994)، ويضيف قائلا بانه يجب أن يكون للأسئلة الفعالة معدل استجابة مرتفع (على الأقل من 70 إلى 80 في المائة) ، وأن يتم توزيعها بالتساوي في جميع أنحاء الفصل.

أنواع الأسئلة الأكثر فعالية:

غالبا ما تعتمد طرق طرح الأسئلة للمعلمين على الموضوع الذي يتم تدريسه، والتجارب الماضية مع طرح أسئلة في فصل دراسي معين، وعلى سبيل المثال ، في فصل رياضيات نموذجي، قد تكون الأسئلة قصيرة وسريعة، و في فصل العلوم ، يشرح المعلم لمدة دقيقتين إلى ثلاث دقائق ثم يطرح سؤالًا للتحقق من الفهم قبل الانتقال الى فكرة أخرى، أما في فصل الدراسات الاجتماعية ربما يسأل المعلم أسئلة لبدء مناقشة تسمح للطلاب الآخرين بالانضمام إليها. و بالإشارة مرة أخرى إلى "التدريس الفعال" ، فإن أكثر أشكال الأسئلة فاعلية هي تلك التي تتبع تسلسلًا واضحًا وتتصف بالصفات الموجودة في شكل (3.1) (Melissa Kelly :.2019).



شكل رقم (3.1) خصائص السؤال الجيد

وعندما نستخدم اسلوب الأسئلة في الفصل، يجب ان تكون الأسئلة متنوعة ولا تعتمد على التذكر فقط، بل يجب ان تشمل المهارات العليا من التفكير بنوعيه القياسي و الاستنتاجي و المهارات الذهنية العليا . ومن الخبرة العملية للكاتب من الصعب الاعتماد على اسلوب الأسئلة فقط في التدريس، ولكن يجب تطعيمه بطرق تدريسية أخرى، والعكس صحيح و هو استخدام اسلوب الأسئلة لحقن الطرق التدريسية الأخرى، وهذه ميزة من مميزات اسلوب الأسئلة، بالأضافة الى انه يزيد من مشاركة التلاميذ في الفصل.

طريقة البيان العملي: التعريف و المزايا و العيوب

تستخدم طريقة العرض التوضيحي أو البيان العملي في التدريس بواسطة معظم الجامعات والكليات الحديثة وغالبية اعضاء هيئة التدريس من العجبين بهذه الطريقة. وهناك العديد من الطرق المختلفة لنقل المعرفة إلى عقول فتية لديها رغبة جامحة في أن تتعلم ولكن هذه الطريقة بالذات تستحق الأستخدام لأنها لها مزايا عديدة منها:

و يمكن تعريف طريقة العرض التوضيحي للتدريس على انها طريقة لشرح العلوم المختلفة أو المبادئ العلمية التي تتطلب "التصور"؟ كيف يمكنك أن تصف تجربة بشكل أفضل؟ كيف يمكنك أن توضح لطلابك كيفية عمل جهاز معين؟ أو أداء مهارة معينة؟ أن افضل طريقة للقيام بذلك هي إظهار أو توضيح كل شيء. يمكن صياغة طريقة لذلك وهي: العرض التوضيحي = الكلمات (الصوت) + الأداء (المعلومات المرئية) وهو يعتمد على إظهار المهارات والمبادئ والنظريات من خلال الأداء و عرض الأفلام و الشرائح التوضحية والعرض المباشر وما إلى ذلك. وتعد طريقة العرض التوضيحي طريقة فعالة و رائعة للشرح ومساعدة الطلب على تعلم المهارات اللازمة ، ومع ذلك فهي تتميز بإيجابيات وسلبيات.

الإيجابيات و السلبيات لطريقة المحاضرة:

1. تساعد في تحسين فهم المهارات والمبادئ المعقدة.
2. تمكن للطلاب من زيادة الأهتمام و التركيز والمتابعة مع عملية التعلم.
3. تصبح المعرفة دائمة لأن هذه الطريقة تتطلب حواسًا مختلفة بالضافو الي الاستماع.
4. تحفز الطلاب على الدراسة واكتساب المهارات اللازمة.
5. يتم تحقيق الأهدف بسهولة وبسرعة من خلال هذه الطريقة و لا يضيع الوقت لأن الطلاب يرون عملية حية لتطبيق المعرفة النظرية بشكل عملي.

أما عن السلبيات فهي:

1. لا يُسمح للطلاب بطرح الأسئلة أو بدء المناقشات أثناء العرض التوضيحي.
2. يمكن تدريس المهارات الفنية والتدريبية فقط بهذه الطريقة.
3. تفتقر الجامعات والكليات غالبًا إلى المعدات اللازمة لصنع النماذج "التوضيحية".
4. هذه الطريقة تتطلب جهدا كبيرا من المعلم.
5. تقتصر الطريقة على مواقف تدريس معينة فقط.
6. مشاكل عديدة بسبب الأجهزة وصياناته وعدم وجود فنيين لذلك.

الرحلات الميدانية: التعريف والفوائد والعيوب

الرحلات الميدانية ليست شيئًا جديدًا في التعليم، لقد كان الطلاب والمعلمون متحمسون دائمًا للخروج من الفصل واستكشاف مفاهيم مختلفة عن الطبيعة والتاريخ والفن والعلوم وغير ذلك مباشرةً. ولسوء الحظ يولي المعلمون اهتمامًا أقل للرحلات الميدانية كأحد أكثر الوسائل فعالية للتدريس بسبب تطور التكنولوجيا التي تحدث في التعليمي اليوم ، فمثلا أتاحت التكنولوجيا جولات المتاحف الافتراضية التي تعتبر وسيلة رائعة للمعلم لجعل بعض المحاضرات أكثر متعة ، إلا أنها لا يمكن أن تحل محل التجربة الحقيقية. و تشير المتاحف إلى انخفاض كبير في الرحلات المدرسية ، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن هذه الرحلات تطلب نفقات غير ضرورية.

فوائد ومميزات الرحلات الميدانية

1. من خلال رحلة ميدانية ، يمكن للطلاب التركيز بسهولة وحفظ المعلومات الواقعية، و على سبيل المثال ، إذا أخذ المعلم الطلاب إلى المتحف ، فسيتمتعون حقًا بمشاهدة الفنون التي تعبر عن ثقافات

مختلفة. (قصة الطفلة الأمريكية التي كانت ترسم النحلة المنقرضة كبيرة الحجم).

2. تعرض الرحلات الميدانية في الطبيعة الطلاب لخبرات مختلفة يصعب فهمها من خلال الكتب المدرسية. عندما يربط الطالب الأشياء التي كان يقرأ عنها بتجربة فعلية ، يصبح فضوليًا لاستكشاف ومعرفة المزيد.
3. يمكن أن تستفيد التخصصات المختلفة من الرحلات الميدانية، بما في ذلك التاريخ والعلوم والفن والرياضيات والدراسات الاجتماعية.
4. تمثل الرحلات الميدانية فرصة رائعة للطلاب للاستراحة من الإعداد المعتاد للفصول الدراسية ، مع تشوقهم لمعرفة المزيد، عندما يقضون اليوم في بيئة تعليمية مختلفة ، فإنهم يظهرون اهتمامًا حقيقيًا بموضوع المادة.
5. من خلال الرحلات الميدانية ، يتعرف الطلاب على مجموعة كبيرة ومتنوعة من المهن ، لذلك فهي مصدر إلهام لتجربة واكتشاف أشياء جديدة .
6. عندما يتمكن الطلاب من رؤية تطبيق حقيقي للمفاهيم التي يتعلمونها في المدرسة ، يبدأون في تقدير أهمية كل درس.
7. الرحلات الميدانية مفيدة للتدريب على العمل في فريق ومن ثم تقوى الروابط بين الطلاب.
8. الطلاب الشباب الذين يسعدون بالتجربة الخارجية سوف يأخذون تلك التجربة إلى منازلهم وهذا يشجع الكثير من الآباء على تنظيم رحلات عطلة نهاية الأسبوع بمفردهم.

عيوب الرحلات الميدانية

1. يستغرق المدرسون الكثير من الوقت للتخطيط لرحلات ميدانية ، ويرى الكثير منهم أن هذا النشاط هو مهمة إضافية لا تجلب لهم أموال إضافية.

2. تتعرض المدارس بالفعل لضغوط مالية كبيرة ، لذا يصعب على الإدارة تنظيم رحلات ميدانية فعالة.
3. قد يكون من الصعب على المعلم التحكم في مجموعة الطلاب في محيط جديد، يصبح الطلاب متحمسين لقضاء بعض الوقت خارج الفصول الدراسية ، لذلك يميل بعضهم إلى سوء التصرف أو التجوّل بعيدًا عن المجموعة.
4. يمكن أن يكون الطلاب الخجولون قلقين عند وضعهم خارج ماتعودوا عليه ولذلك يصعب عليهم الاندماج في المجموعة والمشاركة الفعالة خلال الرحلة الميدانية.
5. على الرغم من وجود بعض العيوب في الرحلات الميدانية ، إلا أنها قليلة مقارنة بالفوائد والقيمة التعليمية الكبيرة لها من خلال الإدارة المناسبة والتخطيط الجيد، ومن ثم يمكن تحويل الرحلة الميدانية إلى تجربة لا تُنسى لكل من الطلاب والمعلمين.
6. تؤدي الرحلات الميدانية المنفذة بشكل صحيح إلى تحسن كبير في مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب ، والتسامح ، والتعاطف التاريخي ، والميل الفني. عندما يتم نقل الأطفال إلى أماكن مثيرة للاهتمام لم يشاهدوها من قبل ، فإنهم قادرون على اكتشاف اهتمامات جديدة والتعامل مع دراساتهم من زاوية أكثر عملية وهذا هو محور عملية التعلم!

الوسائل أوالوسائط التعليمية:

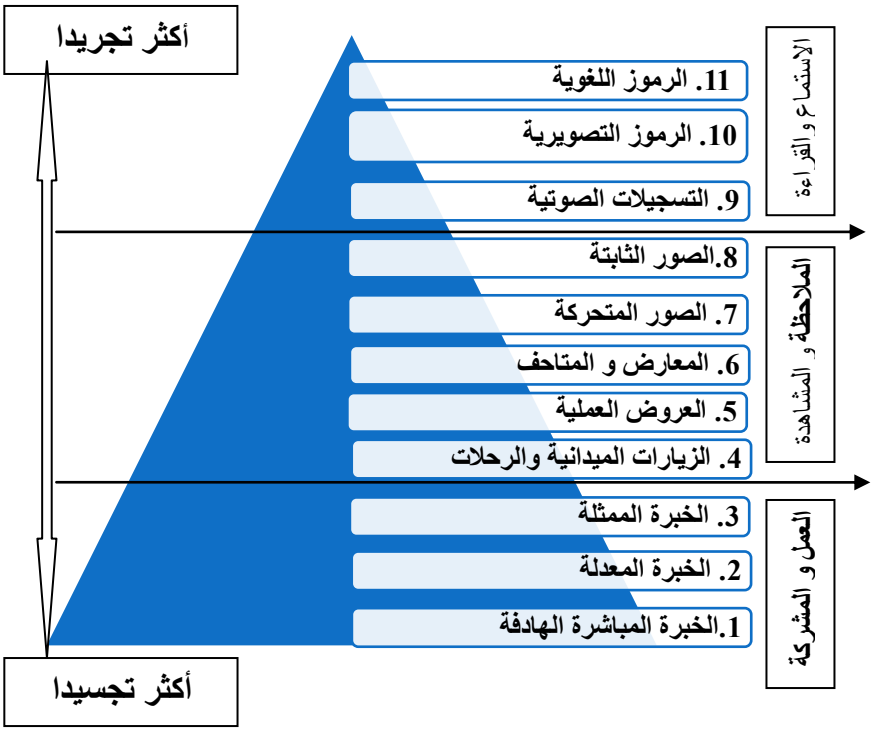
بلغة تكنولوجيا التعليم- فهى الأداة التي تساعد المعلم وتيسر له استخدام طريقة ما ، وعلى هذا يمكن القول أن عملية التدريس تضم كلاً من الطريقة و الوسيط او الوسيلة، وكذلك الظروف التي يهيؤها المعلم لكى تتم عملية التدريس على أفضل نحو ممكن ووفق ألأهدف المحددة، وهناك قصور حادث عند بعض المهتمين فى المجال التعليمي يتعلق بمفهوم وأهمية الوسيلة، فالبعض يعتبر الوسيلة التعليمية زيادات تضاف إلى الدرس لكى

تشوق التلاميذ او توضح وتؤكد ما يقوله المعلم أو الكتاب، ومن ثم أصبح دور الوسيلة فى ضوء هذا الاتجاه "دوراً ثانوياً " ، واستمر هذا الحال حتى ظهر مفهوم جديد للوسيلة التعليمية ووظيفتها الفعالة يضعها فى مرتبة متساوية مع مكونات/ عناصر عملية التدريس ويجعلها تدخل ضمن خطة الدراسة، و تقوم بدور رئيسي وأساسي فى عملية التعلم، و اصبحت هذه الأيام "وسائط" تعليمية متعددة، بمعنى استخدام اكثر من وسيلة في ان واحد كالصوت و الصورة والحركة، كما هو الحال عند استخدام الكومبيوتر.

مخروط الخبرة او التعلم لادجار ديل:

Cone of Experience/Learning

قام بتصميمه عالم يسمى Edgar Dale سنة (1946- 1969)، ويهدف هذا الشكل الى توضيح مصادرالتعلم والخبرة التي يحصل عليها المتعلم، و انواعها من حيث قمة التجريد (كاللغات والرموز الهندسية ويمثلها السهم المتجه الى أعلى) وقمة التجسيد (كالعمل والمشاركة في الميدان و الموجودة في الثلاث مستويات الأولى للمخروط)، و التي يشير اليها السهم المتجه الى اسفل على يسار المخروط.



شكل (3.1)
مخروط الخبرة أو التعلم لادجار ديل (1946- 1969)
Edgar Dale's Cone of Experience/Learning
المصدر: بتصرف من: Janoska, Lubus (2017)

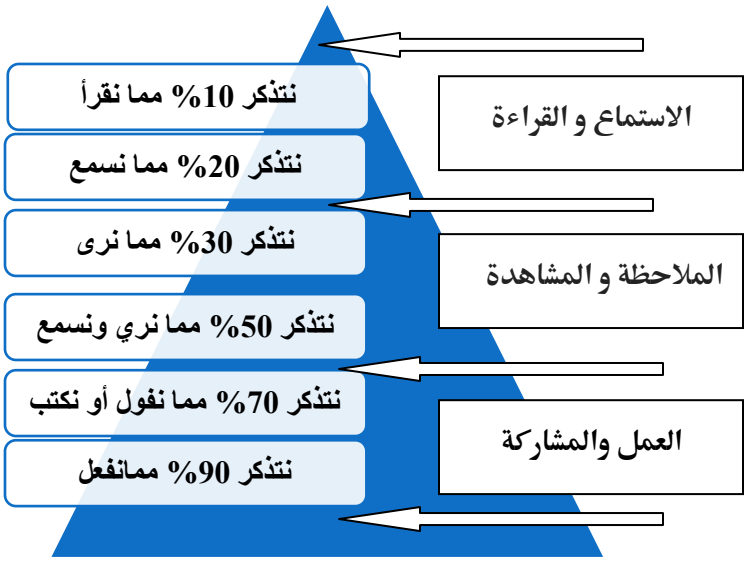
وينقسم الشكل (3.1) السابق الى ثلاثة مجموعات: (1) المجموعة الأولى ويطلق عليها العمل و المشاركة ويمثلها المستويات (1+2+3)، و فيها يكتسب المتعلم الخبرة المباشرة او التعلم بالعمل الفعلي و المشاركة، كأن يذهب ابن الفلاح مع والده الى الحقل، أو ابن العامل مع والده الى المصنع، أو طالب كلية التربية ليتدرب في احدى المدارس، او طالب الطب ليتدرب في المستشفى، الخ، . ولكن في بعض الحالات نجد صعوبة في توفير ذلك نظرا لخطورة مكان التدريب، كالمفاعل النووي، أو أماكن تكاثر الثعابين،

وفى هذه الحالة نستعيض عن ذلك بالخبرات المعدلة، كنموذج مكيت للمفاعل النووي، او نموذج بلاستيكي للثعبان السام او الحيوان المفترس أو الهرم. وكذلك الحال بالنسبة للخبرات الممثلة، يمكن مشاهدة فيلم وثائقى تاريخي للهجرة او الحرب العالمية الثانية، او حرب اكتوبر المجيدة، وبعد ذلك ننتقل الى المستويات الأخرى الأقل تجسيدا كلما انتقلنا الى أعلى حتى نصل الى اللغة وهى الاكثر تجريدا، فمابالكم اذا قمنا بتحليلها الى حروف منفردة ومجردة، وذلك عندما نحلل الفعل المبني للمجهول "كتب" (ك ضمة كو، ت كسرة تي، ب فاتحة باء)، و يجدر الأشارة هنا الى ان المدرس المتميز هو الذي يحاول دائما ان يجعل ايدي تلاميذه منغمسة في الأنشطة **Hands-on-Activities** كما نادى بذلك جون ديوي منذ عام 1936.

مخروط الخبرة او التعلم المعدل:

Cone of Experience/Learning

قام كل من Davis and Summers عام (2014) بتعديل نموذج ادجار ديل للخبرة و التعلم، و اوضحا أن مقدار ما نتعلمه يعتمد على الوسيلة التي نستخدمها في عملية التعلم، ويتضح ذلك من نموذج ادجار ديل المعدل شكل (3.2)، ويشتمل هذا التعديل على نقطتين هامتين: (1) حيث أضافا عن يمين المخروط مخرجات التعلم ، وتشمل: **بنهاية المقرر او البرناج يستطيع الطالب ان**: يقوم، يبدع، يعرف، يحلل (مستوى العمل و المشاركة)، يمارس، يطبق، يوضح (مستوى الملاحظة و المشاهدة)، ثم يحدد، يعدد، يتذكر، يصف، يشرح (مستوى الاستماع و القراءة)، و (2) أضافا عن يسار النموذج نسبة ما نتذ كره وما نحصل عليه من تعلم من كل مستوى و هذا يتضح في شكل (3.2).



شكل (3.2)
مخروط الخبرة المعدل لادجار ديل
المصدر: Davis & Summers (2014) *(Adapted)*

ويوضح شكل (*3.2*) السابق (على يسار النموذج) انه نتذكر نسبة 90 % ممانفعل أو نشارك في فعله، 70% مما نقول ونكتب، وهاذين المستويين يمثلان التعلم النشط،، و 50% مما نرى و نسمع، 30% مما نرى، و 20% مما نسمع، و10% مما نقرأ، وهذه المستويات تمثل التعلم السلبين بمعنى أن يكون فيه المتعلم سلبي و يكتفي بالاستماع و المشاهدة و القراءة.

العلاقة بين الطريقة و الوسيلة/الوسيط:

توجد علاقة تفاعلية تكاملية بين الطريقة والوسيلة، فهما يتفاعلان ككل مع كل من الأهداف و المحتوى، فالمعلم عندما يختار طريقة معينة ووسيلة تتكامل وتتفاعل معها، إنما يصدر قراراً فى هذا الشأن فى إطار نظرة واعية وفاحصة لأهداف درسه ومحتواه، فليس من المعقول مثلاً أن يختار طريقة ووسيلة لتدريس درس ما وهما لا يصلحان لتحقيق أهدافه، وعلى هذا يجب أن يسأل المعلم نفسه الأسئلة التالية :

1. ما الطريقة المناسبة لتحقيق هدف الدرس ؟
2. ما الوسيلة المناسبة لتحقيق هدف الدرس؟
3. ماامدى التفاعل والتكامل الذى يمكن أن يحدث بين الاثنين ويزيد من فاعلية التدريس ؟

ويجدر الإشارة هنا إلى انه توجد أكثر من طريقة تدريسية وأكثر من وسيلة لتحقيق الهدف، وفى نفس الوقت قد لا يكون هناك سوى طريقة ووسيلة واحدة لتحقيقه، وقد لا يكون هناك ضرورة لاستخدام وسيلة أثناء شرح درس ما، فاستخدام الوسيلة ليس غاية فى حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق غاية . و هكذا يصبح غياب الوسيلة من الموقف التدريسي أفضل من استخدام وسيلة ليست ذات صلة وثيقة بالمحتوى والطريقة، يتم تعليقها فى الفصل، لكى يقال فقط أن المدرس يستخدم وسائل تعليمية، وهذا يدعونا إلى تلخيص المبادئ و المهارات و الشروط الواجب توافرها فى الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس أحد الدروس كمايلي:

1. ملائمة الطريقة و الوسيلة للهدف المحدد للدرس، عندما يكون الهدف غير واضح وغير محدد يصبح المدرس فى حيره من أمره عند اختيار الطريقة والوسيلة .
2. ملائمة الطريقة والوسيلة للمحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه، ذلك لأن المحتوى يعد ترجمة للأهداف، ومحتوى الدرس اليومي يعد أداة لتحقيق الأهداف المحددة له، و من ثم فإن معرفة طبيعية المحتوى وتركيبه وعلاقاته يعد أمراً ضرورياً لأنه يمكن المعلم من استخدام واختيار المناسب ويستبعد غير المناسب
3. ملائمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ، فالطريقة التي تصلح للصغار ربما لا تصلح لتعليم الكبار، وهذا ينطبق أيضاً على الوسيلة، وعلى هذا يجب أن يخضع اختيار المعلم لمدى وعيه بخبرات تلاميذ ه السابقة وقدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم نحو المادة و حاجاتهم وتوقعاتهم من دراسته . ويجدر الإشارة هنا أنه في أحد الاستطلاعات

البحثية التي قام بها الكاتب وجد أن غالبية طلاب منطقة القناة يفضلون Pair Work عن العمل مع مجموعةً Group Work ومن الأسباب التي ذكرها الطلاب لاتجاههم هذا هو أن العمل أو التحدث مع قرين يقلل من درجة الاخراج التي ربما تنتاب الطلاب عند تحدثهم مع " مجموعة"

4. تنوع الطريقة والوسيلة، والمقصود بذلك هو ألا يظل المعلم معتمداً على طريقة أو وسيلة واحدة فى عرض دروسه ، وذلك لأن هذا الأمر يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ و يقلل من دافعيتهم . و فكرة التنوع هذه تدعونا إلى الإشارة إلى ضرورة تبنى الاتجاه الذى يؤيد استخدام " توليفة من الطرق التدريسية " The Eclectic Aproach ، والذى يؤيد أيضاً الاتجاه الذى يجب أن يتبناه كل معلم وهو أنه لا توجد طريقة تدريسية أفضل من الأخرى.

There is no best method

Teachers cross methoological borders.

النشاط المدرسى : Activities

ويقصد بالنشاط المدرسى هنا ذلك الجهد العقلى أو البدنى الذى يبذله المتعلم فى سبيل انجاز هدف ما، ولعل هذا التعريف يشير إلى العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجى تحقيقة، ومن ثم لا يوجد بل ولا يصح أن يوجد نشاط مدرسى بلا هدف، ولابد أن يكون هذا الهدف مرتبطاً بأهداف التدريس التي تم عرضها فى سابقا . و من الملاحظ أن بعض الأنشطة المدرسية يقتضى نشاطاً عقلياً وربما بدنياً ومع ذلك لا نلمس هدفاً أو أهدافاً يسعى التلاميذ إلى تحقيقها من وراء ما يبذلونه من جهد . وظهرت حركة النشاط المدرسي بظهور فلسفة " جون ديوى " التربوية التي كان يطبقها فى مدرسته التجريبية التي أنشأنها عام 1860 وتم الحاقها بجامعة شيكاغو . وتؤكد حركة النشاط فكرة أن الخبرات كلية، بمعنى أن الاستجابات الحسية والحركية والعقلية ليست منفصلة عن بعضها، بل أن هناك استمراراً فى

العمل والوظيفة، وأن العقل نتاج ذلك النشاط والنمو المرتبط به . و يقول جون ديوى فى هذا الصدد :

" ينبغى على الطلاب أن يتعلموا بشكل إيجابي، بمعنى أن ينخرطوا شعورياً و ألا يكتفوا بالجلوس والاستماع الى المحاضرة أو المدرس وأخذ المذكرات، أى أن يعدوا أنفسهم لمعالجة المادة الدراسية في كل نواحي طبيعتها بطريقة إيجابية تحيطها الحركة و النشاط ".

وفى ظل هذا الاتجاه أصبح النشاط المدرسي جزءا أو مكون هام من العملية التدريسية، و لم يعد مكوناً أو عنصراً مصاحبا Co-Component ، وبدأت الأنشطة التي كانت تعتبر مصاحبة تندمج في المنهج التدريسي و ترتبط به، لدرجة انه اصبح يشار الى العناصر الثلاثة (المحتوى التدريسي و الوسائل و الأنشطة) على انها مكون واحد وهو النشاط التعليمي، و الذي يشكل مكون اساسي من مكونات الموقف التدريسي الثلاثة (المعلم، المتعلم و النشاط التعليمي)، وحاول الكثير من المدرسيين توسيع نشاط فصولهم التعليمي بتجريب الأفكار الجديدة في جمعيات النشاط المتصلة بموادهم الدراسية . ولعله من المفيد أن نعرض في هذه العجالة الوظائف الأساسية للنشاط المدرسي وهى:

1. تنمية الوظائف والمهارات المعرفية لدى التلميذ، فالمتعلم عندما يشترك فى مواقف تعليمية تطلب منه نشاطاً من نوع ما نجد أنه يستغل كافة طاقاته ومهارته المعرفية، فقد يحتاج الموقف إلى مقارنات أو إلى إيجاد علاقات ربط أو تكامل أو غير ذلك، إذن فالنشاط يثير الاهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلي وبداية لتعلم أسلوباً جيداً للتفكير
2. تنمية ميول واتجاهات وقيم مرغوب فيها، و هذه الجوانب مهمة في التعليم التقليدي، أما النشاط المدرسي فيعد فرص حقيقية لتنمية هذه الجوانب وتعديل الخاطئ منها .
3. الربط بين النظرية والتطبيق، فالنظرية دائماً تظل دون دلالة أو معنى حتى يثبت صحتها علمياً أو عن طريق المشاهدة، وهذا لا يتم إلا

باشتراك التلميذ في جمعية النشاط أو حينما يجرى تجربة مع غيره من التلاميذ تحت إشراف مدرس النشاط المدرسي أو مدرس العلوم، و في هذه الحالة يدرك التلميذ التطبيقات العملية التي تقدمها النظرية بعد أن يراها بأم عينه

4. . تنمية مهارات الاتصال الفعال، وهذه المهارات لا تنمو في ظل الموقف التعليمي الخالي من النشاط – أي التقليدي – و ذلك لأن الاتصال يكون فيه خطى أو سلبي، أي من جانب واحد.
5. تعلم التخطيط والعمل في فريق، وذلك لأن العمل في أي شكل من أشكال النشاط المدرسي يحتاج إلى تخطيط وعمل بالتعاون مع الآخرين، فالمشروعات والمقابلات والزيارات والدراسات التي يقوم بها المتعلمون كلها تحتاج إلى تعاون والتنفيذ. ومما هو جدير بالذكر في هذا السياق أن النشاط مازال ينظر إليه فى العديد من مدراسنا على أنه شئ إضافي مرتبط بالترف واللعب والدليل على ذلك أن معظم حصص النشاط تكون لعباً دخل فناء أو ملعب المدرسة، أو يشغلها مدرسي المواد الأخرى كالرياضيات واللغات ... الخ، والنقطة الثانية أنه تم تخصص مدرس للنشاط فى كل مدرسة على الرغم من أن النشاط جزء أساسي من المناهج التعليمية .

الفصل الرابع
تخطيط التدريس
Lesson Planning

مخرجات التعلم للفصل الرابع

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً علي أن:

1. **يشرح مفهوم تخطيط التدريس**
2. **يوضح أهمية تخطيط الدروس**
3. **يبين المشاكل المرتبطة بتخطيط الدروس**
4. **يشرح المكونات الاساسية الموجودة في اية خطة دراسية (الأهداف، المحتوى،طرق التدريس، الوسائل/ الوسائط التعليمية، اجراءات وخطوات التدريس، التقويم)**
5. **يعدد فوائد خطة درس الطوارئ (الخطة التي تستخدم في الحصة الاحتياطي)**
6. **يطبق النموذج التتابعي في تخطيط احد الدروس**
7. **يستخدم النموذج العرضي في تخطيط أحد الدروس**
8. **يستخدم النموذج التأملي في تخطيط احد الدروس**

تخطيط التدريس:

Lesson Planning

مفهوم تخطيط التدريس:

لايمكن تصور حياتنا المعاصرة بدون تخطيط، فربة المنزل لاتستطيع الذهاب للتسوق بدون قائمة قامت باعدادها مسبقا وسجلت فيها متطلبات المنزل، و الا ستقوم بشراء بضائع غير مطلوبة وتنسى البضائع الملحة، ولايمكن للمهندس أن يبني برجا سكنيا أو تجاريا او كبري بدون تصميم، ولايمكن ابدا للجراح

ان يجري عملية جراحية دون الاعداد الجيد و المحكم لذلك، ولايمكن لقائد عسكري أن يدخل معركة ما بدون خطة وخطة بديلة وخطة ثالثة، اذن من الأهمية بمكان أن يقوم المعلم بتخطيط التدريس الذي يقوم به على مستوى الفصل الدراسي و على مستوى الوحدات الدراسية والموضوعات التي يقوم بتدريسها، وأيضا على مستوى الدرس الواحد.

وتخطيط الدروس هو الهيكل التنظيمي الأساسي في العملية التعليمية. إنه "... فن خلط الأساليب والأنشطة والمواد التعليمية او المحتوى بطريقة يتم بها إنشاء توازن مثالي وفعال داخل الفصل" (Harmer 1991: 259). والسؤال الأساسي الذي يجب ان نساله عند تخطيط الدرس هو "ما الفرق الذي سيشعر به طلابي أو يعرفونه، أوما سيكونون قادرين على القيام به في نهاية الدرس، و الذي لم يشعروا به أو يعرفونه أو لم يتمكنوا من فعله في بداية الدرس ". و أثناء تخطيط الدرس وتنفيذه ، فإن شاغلنا الرئيسي كمعلمين هو مساعدة المتعلمين على اكتساب: (1)المعرفة و (2) المهارات و (3) الاتجاهات الموجبة، (أي مكونات نموذج KAS)، و الذى سنشرحه بالتفصيل في فصل لاحق عند شرح خصائص المعلم المتميز.

أهمية تخطيط الدروس:

Importance of Lesson Planning

نجد في الأدبيات التربوية أن العديد من المتخصصين يذكرون أسباب عديدة لتخطيط الدروس، فعلى سبيل المثال، يربط Harmer (1991: 256) التخطيط الجيد للدروس بالمعلمين المتميزين، وهو يشير في هذا الصدد إلى:

1. أن أفضل المعلمين هم أولئك الذين يفكرون بعناية في ما سيفعلونه في فصولهم والذين يخططون لتنظيم التعليم والتعلم.
2. و يذكر Harmer في مرجع آخر (1998: 121) أن تخطيط الدرس مهم لكل من الطلاب والمعلم، على حد سواء، فبالنسبة للطلاب، فإن

تخطيط الدرس (او كما يطلق عليه في مدارسنا تحضير الدروس)، يوضح لهم أن المعلم قد اهتم بهم و كرس وقتًا للتفكير في كيفية مساعدتهم داخل الفصل، وخطة الدرس تشير بقوة إلى مستوى من المهنية و الاحتراف، والالتزام بنوع الأداء الذي قد يتوقعونه من معلمهم، فالخطة تعطي الدرس إطارًا وشكلًا عامًا يسمح للمعلم بالتفكير في مصادر التعلم المختلفة، بحثا عن أفكار لدروس الغد والأسبوع القادم.

ويشير Doff عام (1988: 101) إلى أن "... خطة الدرس الجيدة يجب أن تعطي صورة واضحة عما يعتزم المعلم القيام به في الدرس".وهو في هذا الصدد يحدد ثلاثة أسباب مهمة لكتابة خطة الدرس وهي: (1) مساعدة المعلمين على إعداد الدرس، (2) أن يقرروا بالضبط ما سيفعلونه داخل الصف وكيف سيفعلونه ، (3) لتقييم ما حدث (أي هل فعل المعلمون ما خططوا له؟ هل كانت كل مرحلة ناجحة؟).

وفي هذا السياق أيضًا تشدد الدكتورة عواطف شعير (83 : 1990) على أهمية تخطيط الدروس وتؤكد أنه لكي يكون المعلم ناجحًا وقادرًا على مساعدة الطلاب على فهم المواد الدراسية وإتقانها ، يجب عليه "التخطيط الدقيق للدروس على أساس يومي" ، وهي تعتبر الدخول إلى الفصل بدون وجود خطة درس يشبه:

1. الجراح الذي يبدأ العملية دون اجراء تحاليل أو اشاعات للمريض.
2. المقاول أو مشرف البناء الذي يقوم ببناء جسر بدون مخططات.
3. أو الطيار الذي يقلع بالطائرة في الهواء دون الرجوع إلى التقارير و النشرات، والخرائط الجوية التي توضح حالة الطقس.

والنتيجة ، كما نرى في كل حالة ، ستكون "على الأقل غير فعالة، وعلى الأكثر كارثية".

اضافة الى ماسبق يقدم Propst (1997: 47) قائمة أخرى تحتوي على عدة فوائد لتخطيط الدروس كما يلي:

1. يساعد المعلم في التركيز على نقاط التدريس في الدرس.
2. يوفر للمعلم خطة وخطة احتياطية.
3. يجبر المعلم على النظر في الغرض من الدرس والسبب في كل خطوة.
4. يحدد أهدافًا واضحة للدرس التي يفهمها المعلم والمتعلمون.
5. يسمح للمعلم بالتنبؤ بالمشاكل المحتملة.
6. يساعد المعلم في تصميم درس متماسك ومتماسك.
7. يساعد المعلم في الانتقال السلس من درس إلى آخر.
8. يزود المعلم بسجل مكتوب للدورة.
9. يشجع المعلم على فحص الدروس بشكل نقدي وإدخال تحسينات عليها.

ويعتبر دانيلسون وماكريال (2000: 48) أن التخطيط هو أحد المجالات المهمة التي تشكل تعليمًا جيدًا. بدون تدريب الطلاب المعلمين على معرفة وتطبيق آلية تخطيط الدروس ، لن يتم تحقيق أهداف العملية التعليمية بأكملها.

مشاكل مرتبطة بتخطيط الدرس:

هناك بعض المشاكل المرتبطة بتخطيط الدروس، قام بتحديدها في دراسة ميدانية Abu-Rahmah (2004)، و يمكن تلخيصها كمايلي:

1. الاعتماد على نموذج واحد في تخطيط الدرس - عادةً ما يحدده مستشار المادة أو المعلم الأول أو المعلم المتعاون ، وهو مرتبط بالكتاب المدرسي المستخدم في المدرسة.
2. قلة الوعي بالمداخل النظرية و الاستراتيجيات التي تقوم عليها نماذج تخطيط الدرس.
3. قلة الوعي بالمكونات العامة الموجودة في أي خطة درس، التي تم تحديدها سابقا، بغض النظر عن شكلها أو النظرية التي تقوم عليها.

4. الفجوة الواسعة بين ما يتم تخطيطه والتنفيذ الفعلي للخطة الدراسية داخل الفصل الدراسي، فغالبا مايقوم المعلمون بتخطيط دروسهم فقط من أجل ارضاء الموجه أو مدير المدرسة، وعندما يدخل المعلم الفصل يضع الخطة جانبا و يقوم بالتدريس العشوائي، ويقول (Harmer 1998: 121) في هذا الصدد " إن مشكلة تخطيط الدروس هي أنه أثناء التنفيذ ، قد لا تسير الأمور وفقًا للخطة وقد يتخلى عنها المعلم"، وقد قام الكاتب باجراء بحثا ميدانيا في هذا الموضوع، وكان السؤال الرئيس هو: إلى أي مدى ينفذ الطلاب المعلمون تخصص اللغة الانجليزية خطوات التدريس الفعلية في خطط الدروس التي يعدونها؟ وبتصميم أداة لملاحظة ادائهم التدريسي في الفصل وجد أن الغالبية العظمى منهم لا يتبعون ماخططوه، (انظر أبو رحمة 2002).
5. قد لا تكون خطة الدرس أداة مناسبة أو مرتبطة بالدرس الذي سيدرسه التلاميذ، خاصة عندما يتم تكليف الطلاب المعلمين بدخول حصص اضافية لم يستعدوا لها.

وللتغلب على هذه المشكلات يقترح الكاتب مايلي:

1. مساعدة الطلاب المعلمين على معرفة المكونات العامة بأي نموذج من نماذج التدريس و التدريب على استخراجها من محتوى الدرس.
2. تدريب الطلاب المعلمين على استخدام نماذج و أشكال مختلفة لتخطيط الدروس.
3. إتاحة الفرص للطلاب المعلمين لتجربة الخطة في سياق أقل إثارة وقلق مثل تدريس الأقران Peer Teaching أو مايعرف بالتدريس المصغر Microteaching.
4. مساعدتهم على التفكير و التأمل عند تطبيقهم لنماذج تخطيطية مختلفة، وهذا مايسمى بالمدخل ألتأملي Reflective Approach
5. تدريب الطلاب المعلمين على ما يمكن أن يسمى خطط الدروس الطارئة، Emergency Lesson Plans ونعني بها اعداد خطة

درس، ربما تكون مفيدة و ذات صلة بأي مستوى (الفرقة الأولى والثانية أو الثالثة). وممكن أن تحتوي هذه الخطة على جزءً من القواعد النحوية أو فقرة مثيرًة أو نصا قصصيا سرديًا ، أو فزورة رياضية... إلخ. وبناءًا على هذه المدخلات، يقوم الطلاب المعلمون بتصميم العديد من المهام والأنشطة ذات الصعوبة المتدرجة، و إذا ماتم تكليفهم بالدخول لحصص إضافية للفرقة الأول ، على سبيل المثال، يقدمون المهام التعليمية البسيطة، وإذا تم تكليفهم لدخول الفرق الثانية ، فإنهم يتعاملون مع المهام و الانشطة الصعبة إلى حد ما، وأخيرا إذا تم دخولهم الفرقة الثالثة، يتعاملون مع المهام و الأنشطة الأكثر تحديا.

وتوجد أكثر من فائدة لخطة دروس الطوارئ هذه:

1. تزويد الطالب المعلم بمعلومات مفيدة ليقولها للتلاميذ أثناء تكليفه بدخول حصة اضافية، بدلاً من دخول الفصل دون معرفة ماذا يفعل أو يقول، ومن ثم يترك التلاميذ بدون الانشغال في فعل شيئ ما فيكثر الهرج و المرج داخل الفصل و تنفلت الأمور منه، وبدلا من التدريب و اكتساب اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس، يكتسب اتجاهات سالبة في مقتبل حياته المهنية.
2. قبول أي حصص إضافية والتدريس فيها يحفزالتعاون و الاتصال الفعال بين الطالب المعلم وإدارة المدرسة.
3. توفرالحصص الاضافية للمتدرب، عندما يقوم بتنفيذ خطط الطوارئ التي أعدها مسبقا، المزيد من الفرص للتدريب على ممارسة التدريس بفعالية.
4. تنبع أهمية خطط الطوارئ من حقيقة أنها تشكل أكثر من 50٪ من مدة التدريب العملي، حيث تقوم المدرسة بمنح أي طالب معلم أو متدرب الفرصة لتدريس فصل واحد أو فصلين في يوم التدريب الميداني (التربية العملية)، في حين أنه قد يتم تكليفهم بأكثر من حصة احتياطية،

وبالتالي تخطيط دروس للطوارئ، ومنح فرص لتدريسها أثناء الحصص الاضافية، يؤدى الى مضاعفة فعالية التدريب الميداني.

نشاط

اقرأ الجمل/العبارات التالية وقم بتسويد (ا) اذا كانت الجملة/ العبارة صحيحة، وسود (ب) اذا كانت الجملة/ العبارة خاطئة.

	√	X	
.1	تخطيط الدروس هو الهيكل التنظيمي الأساسي في العملية التعليمية.	(ا)	(ب)
.2	تخطيط الدرس "... هو فن خلط الأساليب والأنشطة والمواد بطريقة تحدث التوازن المثالي بين مكونات التدريس"	(ا)	(ب)
.3	السؤال الرئيسي عن تخطيط الدروس هو "ما الذي يجب عمله في الفصل الدراسي؟"	(ا)	(ب)
.4	أثناء تخطيط الدرس وتنفيذه ، فإن شاغلنا الرئيسي هو مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف (أي نموذج KAS).	(ا)	(ب)
.5	لا يمكننا ربط التخطيط الجيد مع أفضل المعلمين.	(ا)	(ب)
.6	أفضل المعلمين هم أولئك الذين يفكرون بعناية فيما سيفعلونه في فصولهم والذين يخططون لكيفية تنظيم التعليم والتعلم.	(ا)	(ب)
.7	التخطيط للدرس مهم فقط للطلاب.	(ا)	(ب)
.8	بالنسبة للطلاب ، فإن دليل الخطة يوضح لهم أن المعلم قد كرس وقتًا للتفكير في الفصل.	(ا)	(ب)
.9	نوعية تخطيط الدروس تشير بقوة إلى مستوى من الاحتراف والالتزام بالوظيفة.	(ا)	(ب)
.10	يتيح تخطيط الدروس للمعلمين التفكير في الأماكن التي يذهبون إليها ويمنحهم الوقت الكافي للحصول على أفكار لدروس الغد والأسبوع القادم.	(ا)	(ب)
.11	لا يساعد تخطيط الدرس المعلم في التركيز على نقاط التدريس في الدرس.	(ا)	(ب)
.12	التخطيط الجيد يوفر للمعلم خطة واحدة ولابد الالتزام بها.	(ا)	(ب)
.13	التخطيط الجيد يجبر المعلم على النظر في الغرض من الدرس وذلك لارضاء الموجه.	(ا)	(ب)

.14	التخطيط الجيد يحدد أهدافًا واضحة للدرس ينفذها المعلم و يحققها المتعلمون.	(ا)	(ب)
.15	تخطيط الدرس يساعد المعلم بالتنبؤ بالمشاكل المحتملة اثناء الحصة.	(ا)	(ب)
.16	تخطيط الدرس يساعد المعلم في تنفيذ درس متماسك، يفهمه التلاميذ.	(ا)	(ب)
.17	تخطيط الدروس يساعد المعلم في الانتقال السلس من درس إلى آخر.	(ا)	(ب)
.18	تخطيط الدرس لا يزود المعلم بسجل مكتوب للمقرر.	(ا)	(ب)
.19	تخطيط الدروس يشجع المعلم على فحص الدروس بشكل نقدي وإدخال التحسينات التي يقترحها والتي تجعل الدرس اكثر فاعلية.	(ا)	(ب)
.20	تخطيط التدريس يساعد المعلم في التركيز على نقاط محددة وهامة في الدرس.	(ا)	(ب)

عناصر/مكونات خطة الدرس الأساسية:

Lesson Planning Basic Elements/Components

تتكون أية خطة درس جيدة في أي تخصص من عدة عناصر أساسية وهى:

1. معلومات عامة عن تاريخ اعطاء الدرس ، والصف الدراسي و موعد الحصة و موضوع الدرس.
2. الأهداف السلوكية أو مايطلق عليه مخرجات التعلم لهذا الدرس، وقد اوضحنا سابقا بشئ من التفصيل ماهية مخرجات التعلم و الأهداف التعليمية، ومجالاتها المختلفة، و الأفعال المرتبطة بكل مجال، وكيفية صياغة أهداف او مخرجات تعلم SMART. وفي المدارس المصرية يوجد ثلاثة طرق او مصادراسترشادية لمساعدة المعلم في صياغة/اشتقاق الأهداف وهي "وثيقة المنهج" التي ترسلها الوزارة الى المدرسة، "المقدمة المفصلة الموجودة في بعض الكتب المدرسية كتب اللغ الانجليزية مثلا، ومحتوى الدروس الموجود فى الكتاب نفسه، والذي يتطلب اجراء عملية تسمى "تحليل المحتوى"، وذلك لتحديد المعارف و المفاهيم والحقائق و المهارات و الأفكار الموجودة فى درس معين، ومن ثم اسنخدامها في صياغة اهداف الدرس.

3. المحتوى التدريسي أو الاشارة الى موقع ورقم الدرس في الكتاب المدرسي، ويجدر الاشارة هنا الى أن الدول التي لايوجد فيها كتب دراسية، مثل المملكة المتحدة يوجد مايسمى "بالمنهج القومي" National Curriculum ويحتوي على الأهداف العامة و التخصصية لكل مرحلة دراسية، ويترك للمعلم اختيارالمحتوى الذى يساعده فى تحقيق تلك الأهداف.

4. و المكون الرابع الذي يجب أن تتضمنه خطة الدرس هو الوسائل/الوسائط التعليمية، التي تساعد المعلم في شرح الدرس، ويجب مراعاة شروط اختيار الوسيلة او الوسيط التي تم ذكرها و شرحها سابقا.

5. بعض الأسئلة لتقويم مدى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها للدرس، ويجدر الاشارة هنا الى ضرورة مناظرة الأسئلة التقويمية مع أهداف الدرس التي تم تحديدها مسبقا. و المقصود بالأسئلة هنا اية وسيلة لتقويم الهدف، كأن يكلف الطلاب مثلا بقراءة بعض أبيات الشعر أو القيام باعادة شرح فكرة معينة في الدرس، أو حل مسألة رياضية.
6. التكليفات المنزلية، او مايعرف **بالواجب المنزلي**، والكاتب يعترض على هذا المكون، بمعنى انه لايفضل اعطاء واجبات منزلية للتلاميذ، **ناقش ذلك مع مجموعتك**.
7. الخطوات او الأجراءات التي سيتم اتخاذها لشرح الدرس، التي تسمى- طبقا للمفهوم المعاصر للتدريس- الأنشطة التعليمية، وهذه المكونات الستة (فيماعدا الواجبات المنزلية) التي يجب ان تتضمنها خطة الدرس يمكن أن تظهر أو ترتب في صورأو نماذج عديدة لتخطيط الدرس، منها "النموذج التتابعي او الطولي"، "النموذج العرضي"، أو "النموذج الـتأملي" ، و فيمايلي عرض مبسط لهذه النماذج الثلاثة:

أولا النموذج التتابعي لتخطيط الدرس:

في هذا النموذج التخطيطي، كما يتضح في شكل (4.1)، يتم وضع المكونات السابقة بطريقة متتابعة، ولا توجد خلية لمحتوى الدرس لأنه يتم الاشارة اليه مع موضوع الدرس ورقمه في الكتاب.

شكل (4.1)
النموذج التتابعي لتخطيط الدروس
المصدر: Abu-Rahmah (2002)

التاريخ:

الفصل:
الحصة:

موضوع ومحتوى الدرس: الوحدة الأولى، *موقع مصر الجغرافي*
أهداف/مخرجات التعلم: **بنهاية الدرس يستطيع التلميذ أن:** 1. يذكر عدد سكان مصر 2. يشرح أهمية موقع مصر الجغرافي 3. يحدد موقع مصر على الخريطة 4.يذكر اشهر المعالم السياحية في مصر
الوسائل/الوسائط التعليمية: 1.خريطة العالم 2.خريطة مصر 3.بعض الصور التي تحتوي على معالم سياحية أو التابلت
التقويم: 1. كم عدد سكان مصر؟ 2. أشرح أهمية موقع مصر الجغرافي. 3.حدد موقع مصر على الخريطة. 4. تحدث عن وصف المغالم السياحية الموجودة في الصور.

خطوات و أنشطة الدرس (أو اجراءات الدرس):

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....الخ من الخطوات.

ثانيا النموذج العرضي لتخطيط الدرس:

ويحتوي هذا النموذج على العناصر و المكونات الموجودة في النموذج السابق، ولكن موضوعة بطريقة عرضية، كما يتضح في شكل (4.2) التالي:

شكل (4.2)

النموذج العرضي لتخطيط الدرس

التاريخ: **ألفصل:** **الحصة:**

النشاط التعليمي	الهدف	الوسيلة/ الوسيط	الاجراءات	التقويم
نشاط 1				
نشاط 2				
نشاط 3				

وكلمة نشاط في النموذج **العرضي لتخطيط الدرس،** شكل (4.2)، تعني خطوة في الدرس يغلب عليها مايقوم به التلاميذ من نشاط وبحث عن المعلومات، ودور المعلم المساعدة والتوجيه للوصول الى المعلومة، بخلاف

دوره في النموذج الموجود في شكل (4.1)، والذي يرتكز على الشرح و التوضيح، وتوصيل المعلومة او الفكرة على طبق من فضة للمتعلم.

ثالثا النموذج التأملي لتخطيط الدروس:

Reflective Model/ Template for Planning Lessons

وهذا النموذج- عبارة عن ورقة واحدة Sheet، لها وجهان: الوجه (A)، و يكتب عليه فقط أهداف الدرس، و الفصول التي سيتم التدريس لها، اما الوجه (B) فنجده مقسم الي مستطيلات وفي كل مستطيل مكتوب اسم الفصل الذي تم فيه تدريس هذه الأهداف، و هذا النموذج يتخلص من المكونات الستة التي تم شرحها سابقا و يعتمد على مدخل تأملي، على درجة كبيرة من البساطة وسهولة في التطبيق، كما يتضح في شكل (4.3) Sheet (A) و (4.3) Sheet (B) التاليين.

شكل (4.3)
النموذج التأملي لتخطيط الدروس
Sheet (A)

أهداف التدريس في الصف (A)
1. .....
2. .....
3. ..... .
4. ..... .
أهداف التدريس في الصف (B)
1. .....
2. .....
3. ..... .
4. ..... .
أهداف التدريس في الصف (C)
1. .....
2. .....
3. ..... .
4. .....

المصدر: Abu-Rahmah (2003)

شكل (4.3)
النموذج التأملي لتخطيط الدروس
Sheet (B)

ملاحظات تأملية على التدريس في الصف (A)

1.....
2. .....
3. . .....
4. . .....

ملاحظات تأملية على التدريس في الصف (B)

1.....
2. .....
3. . .....
4. . .....

ملاحظات تأملية على التدريس في الصف (C)

1.....
2. .....
3. . .....
4. . .....

المصدر: Abu-Rahmah (2003)

بعد انتهاء التدريس في كل فصل، يقوم المعلم بالذهاب لغرفة المعلمين ثم يجلس في استرخاء تام، وهو يحتسي كوبا من الشاي أو القهوة، ويقوم باسترجاع الأحداث التي وقعت في الفصل و يسجل ملاحظاته وتأملاته عماحدث من تفاعل وأحداث داخل الفصل، مثلا: لماذا لم يشارك أحمد في الاجابة؟ لماذا لم يستطيع انهاء الدرس؟ هل الجو التدريسي داخل الفصل كان مريحا؟ وما اسباب ذلك...الخ من الأسئلة التأملية وفي نهاية اليوم يقوم بمقارنة تلك الأحداث في الصفوف **(A)**، **(B)** و **(C)** ويحكم بنفسه على مدى التقدم الذي حدث في سلوكه التدريسي، اذن الهدف من استخدام النموذج التأملي يتضح بعد التدريس وليس قبله، وهو التحسين المستمر في أداء كل من المعلم و المتعلم داخل الصف.

الفصل الخامس
مهارات تنفيذ التدريس
Implementation of Teaching

مخرجات التعلم للفصل الخامس:

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. **يذكر مهارات عرض الدرس**
2. **يشرح مهارة التمهيد أو التهيئة أو التقديم للدرس**
3. **يطبق استراتيجية العصف الذهني في مرحلة التهيئة للدرس**
4. **يشرح مهارة تنويع المثيرات لجذب انتباه التلاميذ.**
5. **يوضح مهارة التلخيص و الربط و الغلق**
6. **يحدد مهارة صياغة و توجيه الأسئلة وتعزيز الاستجابة**
7. **يشرح أهمية مهارة الاتصال الفعال في حجرة الدراسة**
8. **يصمم أداة لتحليل الدرس بعد تنفيذه**
9. **يشرح مهارة ادارة الفصل**

مهارات تنفيذ التدريس
Implementation of Teaching

في الفصول السابقة قمنا بتعريف التدريس على انه عملية تفاعل و اتصال بين المعلم و المتعلمين بغية اكتساب معلومات ومفاهيم وحقائق، ومن ثم بناء المخزون المعرفي لدى الطرفين، فالمعلم يقوم بقراءة وتحليل و تخطيط الدروس بهدف مساعدة المتعلمين في اكسابهم المعارف و المهارات و الاتجاهات، ومن ثم المساهمة في بناء مخزونهم المعرفي. و هذا لايتم الا

بتنفيذ الخطط التدريسة التي قام باعدادها، أى بالدخول الى الصف و القيام بالتدريس الفعلي، مطبقا و منفذا عناصر وخطوات الدرس الذي قام باعداده. ويذكر جابر عبد الحميد و اخرون (1985)، بأنه عندما يدخل المعلم للفصل لتنفيذ خطوات و اجراءات ***شرح الدرس*** لابد من التمكن من عدة مهارات و تنفيذ عدة خطوات وهي:

1. مهارات عرض الدرس وتشمل:
   - مهارة التمهيد أو التهيئة أو التقديم للدرس.
   - مهارة تنويع المثيرات لجذب انتباه التلاميذ.
   - مهارة التلخيص و الربط و الغلق
2. مهارة صياغة و توجيه الأسئلة وتعزيز الاستجابة
3. مهارة الاتصال في حجرة الدراسة

ويضيف الكاتب مهارتي:

4. مهارة تحليل الدرس بعد تنفيذه
5. مهارة ادارة الفصل

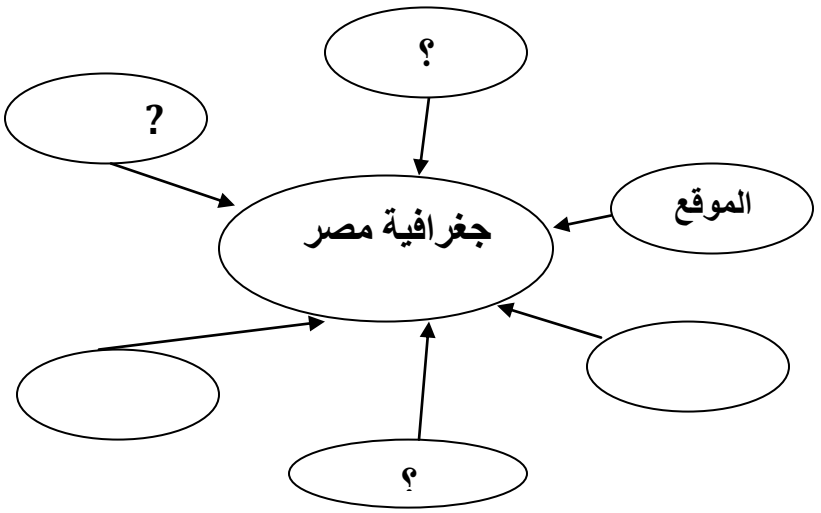
وفيما يلي شرح مبسط لهذه المهارات:

أولا مهارات عرض الدرس وتشمل:

(أ) مهارة التمهيد أو التهيئة: Warming-up

توجد مسميات عديدة لهذه المهارة منها مهارة تقديم الدرس، مهارة التمهيد للدرس ، او مهارة التهيئة، وجميعها لها دلالات متقاربة. بعد أن يدخل المعلم الفصل، ويحيي التلاميذ، يقوم بكتابة عنوان الدرس "جغرافية مصر" مثلا على السبورة، ويمكن أن يرسم دائرة حوله ويساعد الطلاب للقيام بعملية عصف ذهنى Brainstorming لاستخراج أفكار الدرس منهم، ويمكن أن يبدأ هو باعطاء مثال لذلك، كأن يكتب "الموقع"، ثم بعد ذلك يحث الطلاب على

استخراج افكار مثيلة، مثل "تعداد السكان"، "أهمية موقع مصر"، " النشاط الاقتصادي للسكان"...الخ.



شكل (5.1)

مثال على تطبيق استراتيجية العصف الذهني في مرحلة التهيئة للدرس

في المثال السابق ممكن ان يعطي التلاميذ بعض الأفكار الزائدة عما هو موجود في الدرس، وعلى المعلم أن يقبل هذه الأفكار ويسجلها فى دوائر العصف الذهني على السبورة، وبعد ذلك ينتقل الى نشاط أخر و هو أن يقوم بتقسيم الطلاب الى مجموعات و يطلب من كل مجموعة فتح الكتاب و البحث عن النص الذي يحتوي على او يعالج تلك الفكرة، وهذا يدفع الطلاب الى الانغماس في الدرس، وبعد الانتهاء من تحديد أماكن الأفكار التي على السبورة في نص الدرس، ربما يكتشف المعلم ومعه الطلاب أن هناك أفكارا تم تسجيلها أثناء العصف الذهنى، وترتبط بموضوع الدرس لكنها غير موجودة في نص الدرس المقرر، وهذا يكون منطلق للمعلم لكى يكلف الطلاب بأنشطة اضافية تثري الدرس وتشجع الطلاب على البحث و الاطلاع.

وهناك جدل محتدم بين المتخصصين فيما يتعلق بكتابة او عدم كتابة الأهداف على السبورة، فيرى البعض بضرورة الكتابة، أما الأخرين، ومنهم الكاتب، فيروا بضرورة عدم الكتابة عند الدخول للفصل، واستخراج الأهداف من التلاميذ. وثمة طريقة أخرى لتهيئة وجذب انتباه التلاميذ للدرس الجديد، وذلك بمراجعة الدرس السابق عن طريق توجيه أسئلة بسيطة للطلاب، وهناك طريقة ثالثة للتمهيد لعرض الدرس وهي ان تحكي لهم قصة مثيرة ومرتبطة بموضوع الدرس أو تعطي الفرصة لاي تلميذ لكي يحكى طواعية قصة عاشها أو قرأ عنها.

(ب) مهارة تنويع المثيرات لجذب انتباه التلاميذ:

لكي لايحدث ملل في الفصل، لابد من تنويع المثيرات التي يتعرض لها التلاميذ، والمقصود بالمثيرات هنا جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم وذلك لجذب انتباه التلاميذ باستمرار و انغماسهم في تنفيذ المهام التعليمية المختلفة، ويكون ذلك بتنويع نبرة الصوت، من الصوت المنخفض الى الصوت المعتدل، ثم الصمت في بعض الأحيان، والمهم في هذ الصدد ان تستخدم صوت المعلم الذي يتصف بالوضوح في جميع أرجاء الفصل **Teacher's Voice**، بحيث لا يكون مرتفع فيزعج التلاميذ ويجهد المعلم او منخفض فلايسمعوه، وكذلك التنويع في طريقة العرض و الشرح، وذلك من المحاضرة الى المناقشة، ومن العرض التوضيحي الى التعلم التعاوني، و التنويع في الوسائط التعليمية، والتنويع في نوع التفاعل الذي تم شرحه سابقا.

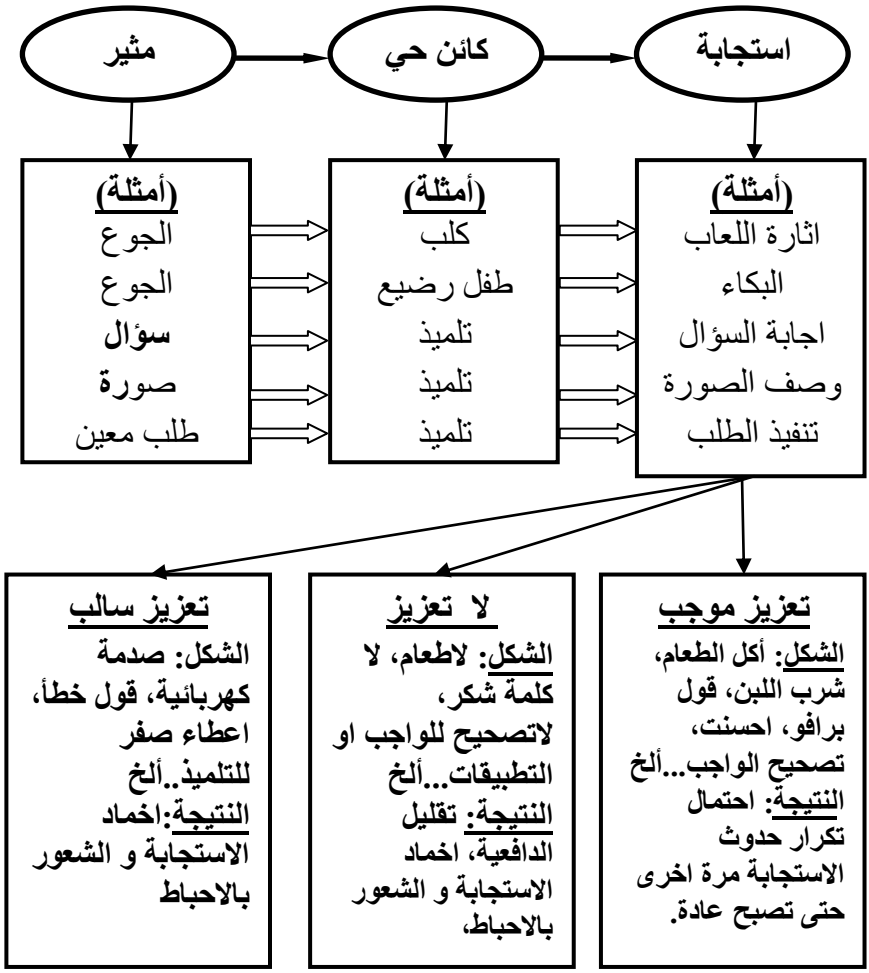
(ج) مهارة التلخيص و الربط و الغلق:

يقع الغالبية العظمى من المدرسين في خطأ غير مقصود ، ينم عن اخلاصهم لمهنة التدريس، وهوالانهماك و الاستمرار في الشرح حتى يدق الجرس معلنا نهاية الحصة، وينتهي الدرس بدون غلق، و الغلق يساعد على تلخيص النقاط

الهامة بالدرس، و يربط بداية الدرس بنهايته، ويعطي فرصة للمعلم للتعقيب على النقاط الهامة التي تم معالجتها في الدرس، أوللتعقيب على عرض مجموعة من التلاميذ، أو على فيلم تم مشاهدته، وطبقا لمهارات التقييم الذاتي التي سنعرضها لاحقا، يمكن أن يختار المعلم أحد التلاميذ للقيام بهذه المهامة.

ثانيا مهارات توجيه الأسئلة وتعزيز الاستجابة:

مهارة توجيه الأسئلة من المهارات الهامة في تنفيذ وشرح خطة الدرس، وهي تتصف بهذه الأهمية لانها تستخدم في تطعيم جميع طرائق التدريس الأخرى، ولايمكن تخيل معلم يشرح في فصله بدون توجيه أسئلة الى تلاميذه، وثمة شروط للأسئلة التي يوجهها المعلم لتلاميذه منها: (1) ان تكون بسيطة وسهلة فى مرحلة "التمهيد للدرس"، و ايضا في حالة محاولة التفاعل مع أو اشراك تلميذ ضعيف التحصيل (قصة مس فاطمة العمانية و التلمبذة مريم)، (2) ان تكون مرتبطة بموضوع الدرس السابق في حالة المراجعة، (3) أن يقيس السؤال الهدف الذي تم الانتهاء من شرحه، (4) ألا تكون مركبة، و(5) عند توجيه السؤال لا تذكر اسم تلميذا محددا، بل قم بتوجيه السؤال لجميع تلاميذ الفصل حتى يتوقع كل تلميذ بأن المعلم سيختاره، (6) انتظر فترة تقدر من 8 الى 10 ثوان، ثم اختر التلميذ الذي يقوم بالاجابة، و(7) أخيرا لابد من التعزيز الموجب بكلمة "أحسنت، برافو، ممتاز، رائع"، كما رأينا سابقا، في درس المعلمة الامريكية، ويجب ألا نستخدم أبدا... أبدا كلمات التعزيز السالبة مثل "خطأ، غير صحيح، No، او نعطي صفرا في الاختبار ...ألخ"، لأن ذلك، كما نرى في شكل (5.2)، يسهم في بناء عادات غير صحية للتعلم، مثل عدم رفع الأيد للمشاركة، عدم تحضير الدرس، عدم الانتباه، كره المعلم والمادة الدراسية، بل ربما كره المدرسة قاطبة، و الشكل (5.2) التالي يوضح أهمية التعزيز الموجب في التدريس، ويوضح ايضا اضرار اللاتعزيز، و التعزيز السالب.



شكل (5.2)

نظرية التعزيز و الارتباط الشرطي و تكوين عادات التعلم

المصدر: Harmer (1991: 31) and Richards & Rodgers (1986: 50) ; Abu-Rahmah (1997) : مترجم من:

واذا نظرنا الى الشكل رقم شكل (5.2) السابق و الذي يوضح العلاقة بين نظرية التعزيز و الارتباط الشرطي وتكوين عادات التعلم ، فسنجده يتكون من المستويات الثلاث التالية:

1. المستوى الأعلى وفيه مكونات الارتباط الشرطي الثلاثة: (1) وهي المثير و (2) الكائن الحي (الكلب أو الفأر في التجربة أوالتلميذ في الفصل) و (3) الاستجابة المتوقعة وهذه المكونات موجودة في ثلاثة دوائر بيضاوية و يتم قرائتها من الشمال الى اليمين.
2. المستوى الثاني في الشكل أو المستوى الأوسط و يحتوى على **أمثلة للمكونات السابقة**، فمثلا أمثلة المثير يمكن ان تكون: الجوع للكلب او الفأر، وسؤال التلميذ أو تقديم صورة له للتعليق عليها أو وصفها أو أن يكلف المعلم التلميذ بنشاط ما، وامثلة الاستجابة المتوقعة تكون اثارة اللعاب للكلب ،البكاء للطفل الجائع، اجابة السؤال من قبل التلميذ، وصف الصورة و التعليق عليها، أو القيام بالنشاط الذي طلبه المعلم.
3. المستوى الثالث، ويحتوي على **تعزيز الاستجابات** الموجودة في المستوى الأوسط، وهناك ثلاثة أنواع من **التعزيز**: **(1) التعزيز الموجب** وشكله: أكل الطعام، شرب اللبن، قول برافو، احسنت، تصحيح الواجب...ألخ، ونتيجته: احتمال تكرار حدوث الاستجابة مرة اخرى حتى تصبح عادة صحية تسهم في عملية التعلم، **و (2) اللاتعزيز** وشكله: لاطعام، لا كلمة شكر، لاتصحيح للواجب او التطبيقات...ألخ، و النتيجة: تقليل الدافعية، اخماد الاستجابة و الشعور بالاحباط، و (3) النوع الثالث من التعزيز وهو **التعزيز السالب**، وشكله: صدمة كهربائية للكلب او الفار كما حدث في تجربة بافلوف الروسي ورفاقه، قول خطأ للتلميذ عند الاجابة على سؤال ما، اعطاء صفر للتلميذ في الواجبات أو الامتحانات...ألخ، ونتيجة هذا السلوك التعزيزي السالب هي اخماد الاستجابة و الشعور بالاحباط، وكره المعلم و المادة الدراسية، بل وربما كره المدرسة كما ذكرنا سابقا. (قصة الابناء مع معلم اللغة العربية، و قصة معلمة الرسم الانجليزية مع

الطفلة اسراء).

ثالثا مهارة الاتصال في حجرة الدراسة:

تم مناقشتها بشئ من التفصيل في الفصل الأول عند تعريف التعليم على انه عملية اتصال.

رابعا مهارة تحليل الدرس بعد تنفيذه: Lesson Analysis

تحليل الدرس، هوعكس تخطيط الدرس تماما، انه في غاية الأهمية لتنمية المعلم وتحسين أدائه داخل الفصل، ومع ذلك فإنه يحصل على اهتمام أقل بكثير من تخطيط الدروس، وقد يتفق الخبراء على الحاجة الماسة للطلاب المعلمين إلى تعلم كيفية تخطيط الدروس (من النظرية)، و يحتاجون أيضًا إلى تنفيذ هذه الخطط (في الممارسة داخل الفصل)، وبالإضافة إلى هذين الشرطين ، يمكن الافتراض هنا بأنهم بحاجة ايضا إلى معرفة إلى أي مدى تم تنفيذ خططهم في الفصل، ومن خلال التحليل ، يمكن "للمدرسين المعلمين تحديد أجزاء من الدرس التي لم تكن ناجحة ومدى ابتعادهم عن الخطة الأصلية، و يحتاجون أيضًا إلى ادراك هذه المشكلة، و تعلم كيفية العمل علي ايجاد الحلول المناسبة، وسوف يحدث هذا ، إذا تم إعطاؤهم الفرصة لقراءة تحليلية من خلال خطط الدروس التي تم أعدادها إما من قبل أنفسهم أو من قبل الآخرين ومقارنتها مع تنفيذها خطوات تنفيذها الفعلية.

وفي هذا السياق يقرر Gatbonton (1999: 50) ، بأن تحليل الدروس مربحًا للغاية لأنه يحقن عنصرًا فعالا في طريقة التدريس، ويضبف قائلا بأن تحقيق الجودة في التدريس يعتمد ليس فقط على قدرة المعلم على التخطيط وتقديم درس ، ولكن أيضًا على تحليل مدى متابعة وتنفيذ الخطة، وفي الهندسة المعمارية ، إذا لم ينفذ المقاول بالضبط التصميم الذي قدمه له صاحب المنزل أو البناية، فلن يوافق المهندس المسؤول على الاشراف على أو استلام المبنى، وهذا يعني أن المقاول يجب أن يتبع التصميم تمامًا ويجب تنفيذ 100٪ من وصفه، يعتمد نجاح المقاول على أمرين: (1) اتباع

الخطة / التصميم ، و (2) الحصول على نتيجة مقبولة ، وهي المبنى الذي تم انشاؤه.

و يعد اكتساب القدرة على **تخطيط وتنفيذ وتحليل الدرس** مكونًا أساسيًا في التدريب المهني للطلاب المعلمين، و ويمكن تنمية هذه المهارة و ذلك باعطاء فرصة للطلاب المعلمين بتحليل نماذج مختلفة لتخطيط الدروس التي اعدوها، وهذا لا يكفي، بل يجب منحهم الفرصة لتحليل خطط الأقران واجراء تقييم نقدي لمعرفة مدى تنفيذ و نجاح خططهم.

نشاط

ناقش في مجموعات الفرق بين تخطيط الدرس وتحليل الدرس.

4. مهارة ادارة الفصل: Classroom Management

تعتبر ادارة الفصل من المهارات الهامة والحاسمة في مهنة التدريس ؛ و يقول بعض الخبراء أن مهارة ادارة الفصل بالنسبة للمعلم أكثر أهمية من معرفة المحتوى المعرفي Content Knowledge و الخاصة بتخصصه.

ومع ذلك ، لا توجد طريقة واحدة يجب اتباعها لضمان النجاح في ادارة الفصل وتشير إدارة الفصل إلى مجموعة واسعة من المهارات والتقنيات التي يستخدمها المعلمون لضمان سير دروسهم بسلاسة ودون أي سلوكيات معوقة او تخريبية من قبل الطلاب ، و هذا يتطلب وجود بيئة تعليمية منظمة ذات قواعد واضحة ومعروفة لدي الطلاب و المعلمين و الادارة، تعزز التعلم و تقلل أو تقضي على السلوكيات غير المرغوب فيها، التي تعوق عملية التعلم، و هذا يعتمد على طبيعة المادة الدراسية و الموضوع الذي يقوم بشرحه المعلم، ووقت الحصة، والفئة العمرية للتلاميذ، وعدد الطلاب بالفصل، والأهم من ذلك، السمات الشخصية للمعلم التي سنتعامل معها تفصيليا في فصل لاحق بهذا الكتاب. وبطبيعة الحال، فإن الهدف النهائي لأي معلم هو صف دراسي منتج أكاديميًا مع طلاب على درجة كبيرة من التركيز و الاهتمام، والخلاصة فانه يمكن القول بأن الإدارة الفعالة للفصول

الدراسية تؤثر على قدرتك على أن تكون معلمًا ناجحا وأن تستمتع بمهنة التدريس، كما أنها تؤثر على نجاح طلابك.

أما إذا كان الفصل الدراسي خارج عن نطاق السيطرة ، فلن يهمك مدى تقدمك في دروسك، وسوف يتأثر التعلم سلبًا. وللتغلب على ذلك لابد من قضاء بعض الوقت في بناء علاقات موجبة وبناء الثقة مع الطلاب، يجب ان تتعرف عليهم، ما هي نقاط قوتهم؟ وتحدياتهم؟ وهذا هو مفتاح الإدارة الناجحة للفصول الدراسية، ويجب التركيز على أهمية وجود خطة تدريسية قوية وجيدة قبل وصول طلابك في اليوم الأول من الدراسة، عند دخولك ***الفصل لأول مرة*** قم بالشرح الواضح، و أشعر الطلاب بأنك ستفيدفهم و أنك قوي في تخصصك، وقم بفرض مجموعة من القواعد المتعلقة بالنظام داخل الفصل في نهاية الحصة وليس في اولها، وقم بتشجيع و تحفيز الطلاب. واليك بعض المبادئ و المهارات التي تساعد في **خلق إستراتيجية فعالة لإدارة الفصل:**

1. اجعل الطلاب يعملون كوحدة متماسكة في فصلهم، ويشعرون للانتماء له ويفخرون بتقدمهم العلمي وربما بتفوقهم على اقرانهم في الفصول الأخرى.
2. قم باعداد دستور للفصل، واطلب من التلاميذ العمل معًا لطرح الأفكار الأكثر أهمية التي تساعد في خلق مجتمع تعليمي ناجح. وبمجرد أن يقرر التلاميذ مجموعة من النقاط ، اكتبها في لوحة عنوانها "دستور الفصل" و قم بتعليقها على الحائط، و اشر اليها من وقت لاخر، عندما يقترب الفصل من انتهاك احد بنود الدستور، وربما تطلب من التلميذ الذي يحاول خرق هذه القواعد قراءة بنود الدستور المعلق على الحائط.
3. حاول أن تجعل الطلاب يجلسون في مجموعات لسهولة وسرعة اجراء الأنشطة و العمل بشكل تعاوني.
4. كلف كل طالب بمهمة في الفصل تتغير أسبوعيًا حتى يشعر بالمسؤلية.

5. امنح الطلاب الوقت للتحدث مع زملائهم في المجموعة حول المواضيع الأكاديمية والشخصية.
6. حدد كل أسبوع "الطالب النجم" وقم بالاختيار على اساس التقدم الدراسي، أو لخلق مرغوب قام به. وضع صورته و اسباب اختياره في لوحة الفصل.
7. ضع زجاجة في الفصل، وفي كل مرة يقوم فيها الفصل بعمل "متميز"، ضع "بلية" في الزجاجة حتى تمتلئ، وعندما تمتلئ، قم بمكافئة الفصل جميعا بأن تأخذهم الى فناء المدرسة او حديقتها أو عمل حفل صغير لهم...الخ، وهذا يتم بالطبع بعد احاطة مدير المدرسة بذلك.
8. قم باعطاء تكليفات تتعلق بادارة الفصل للتلاميذ كثيرة الثرثرة وذوي السلوك المقلق Chatty or Disruptive Pupils حتى يشعروا بالمسؤلية.
9. لاتكبح روح المرح و الفكاهة داخل الفصول الدراسية، وفي احدى الندوات العلمية في جامعة السلطان قابوس، تم توجيه هذا السؤال لي من أحد المعلمين: ماذا أفعل اذا ضحك التلاميذ؟ وكانت اجابتى بعون الله وتوفيقه "اضحك معهم" ثم قل "شكرا يابني أنك اضحكتنا"، ولكن لاتتمادى في ذلك حتى لاتنفلت الأمور منك وقل للتلاميذ بشئ من الحزم " لقد ضحكنا ودعنا ننتبه للدرس مرة أخرى".

الفصل السادس
تقويم التدريس
Evaluation of Teaching

مخرجات التعلم للفصل السادس:

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. **يحدد الطالب المقصود بمفهوم التقويم و مستوياته المختلفة**
2. **يوضح الطالب العلاقة بين اربعة مصطلحات تستخدم باستمرار في المجال التربوي مثل الاختبار (القصير و العادي)، القياس /التقييم و التقويم**
3. **يذكر الطالب اهداف ووظائف و شروط الاختبار الجيد**
4. **يشرح الطالب الاختبار القصير Quiz ويعطي أمثلة من مجال تخصصه**
5. **يفرق الطالب بين انواع الاختبارات المقالية و الموضوعية**
6. **يحدد مزايا و عيوب كل من ألاختبارات المقالية و الموضوعية**
7. **يشرح الطالب القواعد الصحيحة لإعداد الاختبارات المقالية و الموضوعية**
8. **يعرف القياس/التقييم ويقارن بينه وبين الاختبار**
9. **يعدد مع الشرح أنواع القياس /التقييم:**
10. **يعرف التقييم التكويني/البنائي ويعطي امثلة**
11. **يوضح معنى التقييم النهائي ويقارنه مع التقييم البنائي**
12. **يشرح التقييم البديل/الأصيل ويذكر اسباب هذه التسمية**
13. **يعرف التقييم الذاتي ويوضح علاقته بأنماط التقييم الاخرى**
14. **يشرح معنى تقييم الأقران و التحفظات على تطبيقه في مدارسنا**

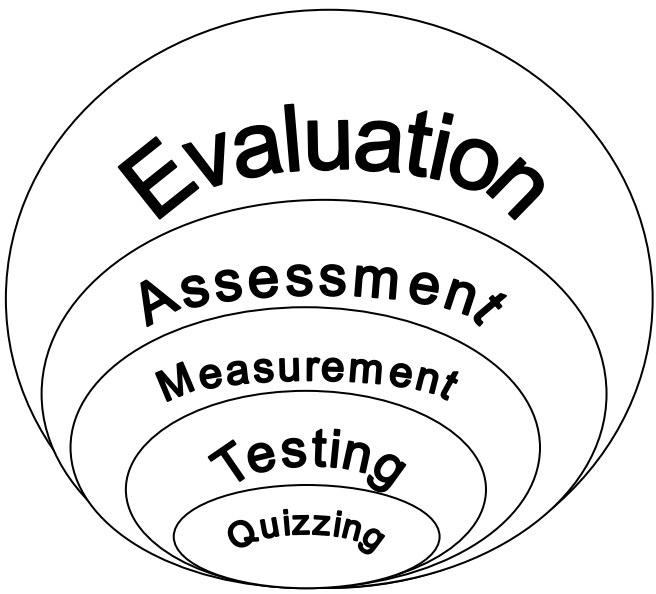
15. يوضح معنى التقييم باستخدام الملف ألحقائبي (ملف الانجاز)

16. يشرح العلاقة بين التقييم الذاتي و الأنماط الأخرى من التقويم

17. يعرف المفهوم العام للتقويم ومستوياته المختلفة

مفهوم التقويم: Evaluation Definition

يعتبر التقويم مكون أساسي من مكونات/عناصر العملية التعليمية، ويحظى بأهمية كبيرة في جميع الممارسات التربوية سواء التقليدية منها أو المتطورة، وجدير بالذكر هنا وجوب تعريف أربعة مستويات من التقويم و التفرقة بينها كما يتضح من شكل (6.1) التالي:



شكل (6.1)
العلاقة بين الاختبار القصير، و الاختبار العادي،
و القياس، والتقدير (التقييم) و التقويم

يوضح شكل (6.1) العلاقة بين خمسة مصطلحات هامة تستخدم باستمرار في المجال التربوي وهي: (1) الاختبار القصير Quiz و(2) الاختبار العادي Test، و(3) القياس Measurement، و(4) التقدير (التقييم) Assessment و(5) التقويم Evaluation وعلى الرغم من الاختلافات الهامة بين المصطلحات الأربعة: الاختبار والقياس، والتقدير (التقييم) والتقويم، فان غالبية المعلمون و كذلك الخبراء - كما يقرر Pobham (1995) - يستخدمونها بالتبادل، أي بمعنى واحد للاشارة الى قياس التحصيل و الانجاز داخل الفصل، وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه المصطلحات.

أولا الاختبار القصير: Quiz

يعرف قاموس Merriam Webster Dictionary (2019) الاختبار القصير، او مايطلق عليه باللغة الانجليزية Quiz على انه مجموعة من الأسئلة الشفهية أو التحريرية، ويتم إجراؤه غالبًا دون تحضير، فمثلا يمكن ان يقول أحد التلاميذ:

أعطانا المعلم اليوم اختبارًا قصيرا حول الموضوع الذي درسناه أمس.

وهناك تعريف آخر للاختبار القصير و هو مجموعة من الأسئلة حول موضوع معين يحاول الناس الإجابة عليها كلعبة للتسلية أو للمنافسة بينهم، وثمة تعريف ثالث للاختبار القصير وهو عبارة عن لعبة أو دعابة لتشغيل الدماغ لاختبار ما بها من معرفة و يمكن أن يحتوي على عنصر من المنافسة عندما يلعب المشاركون ضد بعضهم البعض للحصول على أعلى الدرجات، مما يجعل المشاركين أكثر انخراطًا و اندماجا في اللعب، وغالبًا ما يستخدم هذا النوع من الاختبارات من قبل المعلمين عدة مرات خلال المقرر، حيث يعتبرونه طريقة سهلة لتتبع التقدم لدى الطلاب وإعطائهم فرصة للعثور على الموضوعات التي يحتاجون إلى التركيز عليها ،

ويكتسب المعلمون نظرة ثاقبة حول فجوات المعرفة، وهناك أنواع مختلفة من الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذه النوعية من الاختبارات مثل: التكملة، أو ملء الفراغ بكلمة واحدة ، الاختيار من متعدد ، وأسئلة الصواب و الخطأ... الخ، ومما هو جدير بالذكر ان الاختبار القصير يعتبر ابسط مستوى من مستويات التقويم كما يتضح في شكل (6.1) و يحتضنه الاختبار وهو يمثل جزءا من الاختبار. وقبل الالتحاق للعمل بالجامعة استخدم المؤلف هذا النوع من الاختبارات القصيرة في طابور الصباح لعمل مسابقات بين فصول مدرسة بدر الاعدادية التي كان يعمل بها، ونجحت هذه المسابقات في خلق جو من المنافسة و النشاط داخل المدرسة.

ثانيا الاختبار العادي: Test

المستوى الثانى في شكل (6.1) **هو الاختبار العادى،** ويمكن أن نعرفه بانه أداة أو تقنية أو طريقة تهدف إلى قياس معرفة الطلاب Knowledge أو قدرتهم Skills/ Abilities على إكمال مهمة معينة، وثمة تعريف آخر للاختبار وهو ما نقوم به من أفعال أو ممارسات أو إجراءات لقياس معرفة أو قدرة شخص ما وبهذا المعنى يمكن اعتبار الاختبار شكلاً من أشكال القياس لأنه يعطى ، كما سنرى عند تعريفه، و يجب أن تفي الاختبارات ببعض الشروط او المتطلبات الأساسية ، مثل الصدق **Validity** و الثبات **Reliability والموضوعية Objectivity**. ومعنى الصدق هو المدى الذي يقيس فيه الاختبار ما يفترض قياسه، فمثلا أذا قمت بوضع امتحان في مادة العلوم (موضوع الكهربية)، لا تجعل الاختبار يتضمن أسئلة خارج المنهج في (الصوت أو الضوء)، وعند التصحيح، لاتصحح ولا تعطي درجات إلا على اجابات أسئلة الكهربية، بمعنى اذا كان الطالب ضعيفا في اللغة العربية و عنده أخطاء لغوية و نحوية كثيرة، فلا تنقص درجاته بسبب ذلك لأنك تختبره في العلوم وليس اللغة العربية. أما شرط الثبات فمعناه اتساق درجات الاختبار عند اجراءه اكثر من مرة في مناسبات وظروف مختلفة، و شرط الموضوعية يرتبط بتصحيح الاختبار،

بمعنى ان يكون التصحيح منصبا على الموضوعات و الافكار التي يكتبها التلاميذ، ولا يتاثر أبدا بذاتية المصحح. وهذه الشروط تقودنا الى شرح أنواع الاختبارات طبقا لنوع الاجابة التي ينتجها الطالب و هي الاختبارات المقالية و الموضوعية.

أنواع الاختبارات طبقا لشكل الاجابة:

أولا ألاختبارات المقالية:

ثانيا الاختبارات الموضوعية:

أنواع/انماط الاختبارات (طبقا للهدف):

يمكن تقسيم الاختبارات طبقا للهدف الذي أعدت من أجله كالاتي:

1.اختبارات التحصيل: Achievement tests

وتهدف اختبارات التحصيل إلى قياس المهارات والمعارف التي تعلمها الطلاب بعد تدريس مقرر معين.

2.اختبارات تحديد المستوى: Placement tests

وهي مصممة لمساعدة المعلمين على وضع الطالب في مستوى معين أو قسم معين من مناهج اللغة أو المدرسة.

3.اختبارات الكفاءة: Proficiency tests

وهي معدة لتقيس مستوى اللغوي للمتعلم.

4.الاختبارات التشخيصية: Diagnostic tests

تساعد الطلاب و المعلمين و الباحثين على تحديد نقاط القوة والضعف في مدى تحصيل تخصص معين.

ثالثا القياس/التقييم: Assessment

المستوى الثالث في شكل (6.1) السابق هوالقياس أو التقييم، ونقصد بها عملية جمع المعلومات عن الطلاب من مصادر متنوعة حتى يتمكن المعلمون من تكوين فكرة عن المعرفة و المهارات التي اكتسبها الطلاب، و بينما يهتم التقويم – كما سنري لاحقا- بإصدار أحكام عامة حول التدريس

أو المنهج الدراسي، أو النظام التعليمي ، فإن القياس/التقييم يهتم بأداء الطلاب. بمعنى آخر ، المعلم يقيس/يقيم مستوي تقدم التلميذ بوسائل شتى منها الاختبارات، ولكنه يقوم البرنامج أو المنهج أو النظام التعليمي ، إلخ.

وغالبًا ما يترافق الفعل "يقيس" أو"يقيم" مع المعارف، المهارات، والقدرات، التي اكتسبها التلاميذ، ويحدث القياس أو التقييم عند جمع معلومات حول هذه المحاور باستخدام طرق أو أدوات مختلفة (مثل الاختبارات القصيرة ، الاختبارات العادية ، بطاقات الملاحظة، إلخ)، ومن ثم يمكن إصدار أحكام حول أداء المتعلم.

وثمة أهداف متعددة للقياس أو التقييم منها:

1. تقييم الاحتياجات والاهتمامات التعليمية للتلاميذ Needs & Interests
2. تشخيص استعدادهم الأكاديمي Academic Readiness
3. قياس تقدمهم في المقررات الدراسية Progress . .
4. قياس اكتساب المهارات Skill Acquisition.

أنواع القياس /التقييم: Assessment Types

كما اوضحنا سابقا بانه يمكن استخدام مصطلحات الاختبارات و التقييم و التقويم للاشارة الى نفس الشئ و هو قياس و تقويم مدى تعلم الطلاب، الا اننا في هذا المقام سنستخدم مصطلح "التقييم" لشرح انماطه المختلفة الي أن يتم التفرقة بينه وبين مصطلح التقويم لاحقا، وبعد ذلك يمكن استخدام المصطلحين بالتبادل، أي يمكن أن نقول التقييم التكوينى أو التقويم التكوينى، ألخ مع بقية الأنماط.

ويحدد الخبراء ستة انماط للتقييم/التقويم، سنعرض ملخصها فيمايلي:

1. **التقييم التكويني**
2. **التقييم النهائي**
3. **التقييم البديل/الأصيل**

4. **التقييم الذاتي**
5. **تقييم الأقران**
6. **الملف الحقائبي/ ملف الانجاز كأداة للتقييم**

1.التقييم التكويني: Formative Assessment

يهدف هذا النوع من التقييم الى "تقييم و تحسين التعلم" والتطبيقات التي تعطى في دروس اللغة العربية تمثل هذا النوع من التقييم، انه عملية مستمرة لمراقبة التعلم ، والهدف منها هو تقديم ملاحظات لتحسين أساليب وطرائق التدريس التي يستحدمها المعلمون، و ايضا تحسين تعلم الطلاب، ويتم أثناء شرح المقرر، وأطلق عليه هذه التسمية لأنه كان ومازال يستخدم عند تجريب المناهج الجديدة، ويتم التعديل في شكل المنهج ومحتواه بناءا على نتائج هذا التجريب ، وتستمر هذه العملية حتى يتم يتم الانتهاء من **بناء جميع أجزاء المنهج**، ولذلك يطلق عليه ايضا التقييم البنائي.

2.التقييم النهائي: Summative Assessment

إنه موجه نحو المنتج التعليمي النهائي، وغالبًا ما يشار إليه باسم "تقييم مخرجات التعلم"، و يتم استخدامه لقياس تقدم تعلم الطالب وتحقيقه في نهاية فترة تعليمية محددة، وهذا مانطبقه في مدارسنا و ايضا الكلية هذه الأيام، وثمة فرق جوهري بين التقييم البنائي و التقويم النهائي، فالتقييم البنائي هدفه تحسين التحصيل (Improving Achievement)، اما التقييم النهائي فهدفه اثبات التحصيل (Proving Aachievement)، واذا مالاحظنا الفرق بين المصطلين باللغة الانجليزية سنجده مجرد حرفين (***Im***prove) ، (Prove).

3.التقييم البديل/الأصيل:

Alternative/Authentic Assessment

يشار إليه أيضًا باسم تقييم الأداء أو التقييم الأصيل، و كلمة أصيل هنا توضح أن الأنشطة التقيمية و الأسئلة المستخدمة في هذا النوع من التقييم تماثل تماما الأنشطة الأصيلة المستخدمة في حياة الطلاب، , وأحيانا يشار

اليه بكلمة التقييم البديل لأنه بديل للتقييم التقليدي الذي يعتمد فقط على الاختبارات والامتحانات الموحدة، وفي هذا النوع من التقييم يقوم الطلاب بمهام أصيلة مثل العروض التقديمية للزملاء وتقارير دراسات الحالة، ومشاريع بحثية لحل مشكلت البيئة ، إلخ، بدلاً من قياس ما يعرفه الطلاب ، يركز التقييم البديل/الأصيل على ما يمكن للطلاب القيام به من مهام ومهارات بهذه المعرفة.

4.التقييم الذاتي: Self- Assessment

قام عدد كبير من المتخصصين بتعريف مصطلح التقييم الذاتي وتحديد العديد من الفوائد التربوية له، فعلى سبيل المثال، في قاموس Longman لتدريس اللغة واللغويات التطبيقية ، قام ريتشاردز وشميدت (1985: 475) ، بتعريف التقييم الذاتي (أو التقويم الذاتي) على أنه "التحقق من أداء الفرد في مهمة التعلم بعد اكتمالها أو التحقق من نجاح الفرد في استخدامها ... [إنه] مثال على تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة في التعلم " و ويعدد ديكنسون (1987) فوائد التقييم الذاتي كمايلي: (1) يطور الاستقلالية و الاعتماد على الذات ، (2) يؤدي إلى تقييم الذات وهو أمر مهم في حد ذاته ، (3) إنه نوع من التدريب المفيد لتحسين العملية التعليمية، (4) هو أحد طرق تخفيف عبء التقييم على المعلم، (5) تشجيع التعلم ، (6) رفع مستوى الوعي ، (7) تحسين توجيه الهدف ، (8) توسيع نطاق التقييم ، (9) أن التقييم الذاتي هو مفتاح التعلم.

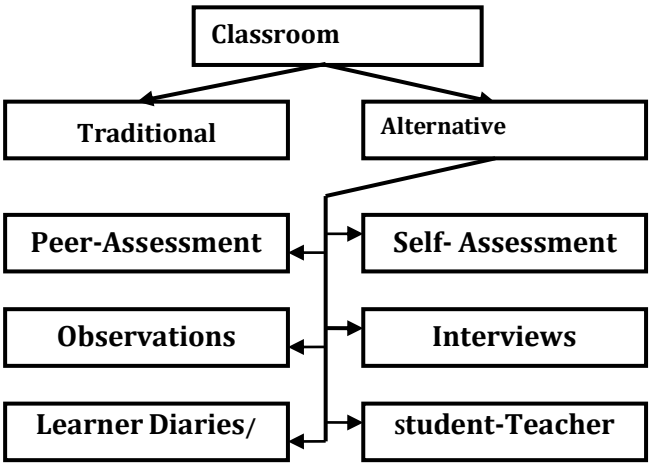
ويعتبر Harris (1997: 15) التقييم الذاتي كأداة عملية يمكن أن تجعل الطلاب أكثر نشاطًا ويمكّن الطلاب من إدراك ومراقبة تقدمهم وربط التعلم بالاحتياجات الفردية، و أضاف Harris قائلا إن الطلاب غالبًا ما يكونوا سلبيين في أسلوبهم في التعلم ، وقد يصبحون أقل فاعلية إذا لم يتمكنوا من رؤية أي تقدم واضح، أما التقييم الذاتي فيؤدي إلى إنتاج متعلمين أكثر تحمسًا ونشاطًا وتركيزًا ، وهم في وضع أفضل لتقييم تقدمهم ، ويعرف هارفي (2004) التقييم الذاتي على أنه عملية للتأمل الذاتي حيث

تتم مراجعة جودة الأداء الخاص بهم بشكل نقدي، ويقدم تعريفًا بسيطًا آخر للتقييم الذاتي في شكل أربعة أسئلة: أين أنا وماذا أعرف؟ أين أريد أن أذهب؟ كيف يمكنني الوصول إلى هناك؟ ماذا أحتاج أن أعرف؟

و في عرض تقديمي في جامعة هونج كونج ، تعرف الخبيرة التربوية Carless (2007) ، التقييم الذاتي وتلخص فوائده في النقاط التالية:

1. لا يتعلق الأمر بمدح الذات.
2. إنه ليس خيارًا رائعًا أو رفاهية ، فهو ضروري للتعلم ، ويساعد الطلاب على التعلم بشكل أفضل.
3. أنه ينطوي على التفكير في العمل فيما يتعلق بالمعايير المطلوبة للنجاح.
4. يحدد نقاط القوة والضعف وكيفية تحسينها.
5. يتضمن استخدام مهارات ما وراء المعرفة مثل: مراقبة تقدم الطالب لنفسه أثناء تعلمه ، وتكييف استراتيجيات التعلم الخاصة به.
6. يفيد في تعزيز التعلم (التكويني).
7. يجعل الطلاب أقل اعتمادا على المعلم وأكثر استعدادا للتعلم مدى الحياة.

وفي ضوء التعريفات المذكورة أعلاه ووفقًا لريتشاردز وشميدت (1985: 23) ، يعتبر التقييم الذاتي نوعًا من التقييم البديل أو الأصيل الذي ، كما هو مبين في الشكل (6.2) أدناه ، يشتمل على "أنواع مختلفة من إجراءات التقييم التي يتم رؤيتها كبديل أو مكمل للاختبار الموحد التقليدي ... و تشمل تلك الإجراءات المستخدمة في التقييم البديل: التقييم الذاتي ، وتقييم النظراء ، والملف الحقائبي ، ومذكرات المتعلم أو المجلات ، ومؤتمرات الطلاب والمعلمين ، والمقابلات ، والملاحظة ".



شكل (6.2)

العلاقة بين التقييم الذاتي و الأنماط الأخرى من التقييم

المصدر: Abu-Rahmah (2009)

بالإضافة إلى المزايا المذكورة أعلاه ، يحدد Gardner (1999) بعض الفوائد الأخرى للتقييم الذاتي كالتالي:

1. **تفريد التعليم**: يساعد التقييم الذاتي المتعلمين على مراقبة تقدمهم الفردي من خلال معرفة كيف يتقدمون في تعلمهم.
2. **التدبر أو التأمل**: يساعد التقييم الذاتي المتعلمين على التفكير في استراتيجياتهم التعليمية والمواد التي يدرسوها ، ثم استخدام هذه الملاحظات التأملية لتقييممدى تحقيق أهدافهم.
3. **زيادة الدافعية**: يمكن أن يكون للتقييم الذاتي تأثير تحفيزي خاصةً عندما يظهر النجاح الذي يولد الثقة ويعزز تحفيز المتعلمين.
4. **استخدامه كأداة تقييم رسمية**: يمكن أن يسهم التقييم الذاتي في متطلبات التقييم الرسمية. ومع ذلك ، لا يزال الطريق طويلًا لاستخدام التقييم الذاتي رسميًا في الفصل الدراسي.

5. **مراقبة الذات**: يساعد التقييم الذاتي المتعلمين على مراقبة الكفاءة اللغوية ومستوى النجاح أثناء أداء المهام التعليمية المختلفة.
6. **دعم المتعلم**: من خلال التقييم الذاتي ، يمكن للمتعلمين تحديد مجالات محددة يحتاجون فيها إلى الدعم والمساعدة من المعلمين.

5.تقييم الأقران: Peer-Assessment

تقييم الأقرا ن - وأحيانا يسمى تقييم النظراء- هو تقييم عمل الطلاب من قبل أقرانهم وفقًا لمعايير التقييم المحددة، ويتم تقييم عمل بعضهم البعض، ومع مرور الوقت، يكتسبون المهارات التي يحتاجون إليها لإصدار أحكام على عملهم ، انه أسلوب تعليمي تعاوني ، يقوم الطلاب بتقييم عمل أقرانهم وتقييم عملهم بواسطة أقرانهم. وعند استخدامه في اعطاء تقديرات، يمكن أن يوفر تقييم الأقران للمدرس المعلومات اللازمة عن أداء الطالب، خاصة بالنسبة للصفوف الكبيرة.

6.تقييم الملف الحقائبي: Portfolio Assessment

في هذا النوع من التقييم يستخدم "ملف الانجاز" و الذي يسمى "الملف الحقائبي" او "حافظة انشطة الطالب" كاداة بديلة لتقييم انجاز الطالب، و بذلك يحاول المعلمون وخبراء التربية الانتقال من الاختبارات التقليدية بالورقة والقلم إلى أشكال التقييم البديلة، كالتقارير اليومية أو مايسمى بيوميات الطالب، والمشاريع ، والمقالات ، وغيرها من الطرق الأكثر إبداعًا لتوثيق ومن ثم تقييم التعلم الذي يحدث في الفصل الدراسي و هذا يؤدي الى مزيدًا من المتابعة داخل الفصل الدراسي.

و لكي نحقق الاستفادة المرجوة من الملف الحقائبي او ملف الانجاز، كما تقرر Emaa McDonald (2011) لابد من تحديد هدفًا أو غرضًا لاستخدامه: هل ترغب في رؤية تحسن الطالب على المدى الطويل أو إتقان لمجموعة معينة من المهارات؟ هل تريد أن ترى مدى تعلم الطالب مع مرور الوقت؟ أو هل ترغب في جمع عينات من عمل الطالب لتمريرها إلى المعلم التالي؟ أو عرضها علي الوالدين؟ أو كل ماسبق؟ و

تعد مشاركة الطلاب مهمة جدًا في انجاز الملف الحقائبي و من الأهمية بمكان أن يفهم الطلاب أيضًا الغرض من اعداد ملفات يحفظون فيها ما قاموا به من أنشطة تعليمية، وأن تعطيهم الفرصة لاختيار بعض الاعمال التي ستوضع في ملف الانجاز وان يطلب منهم التدبر فيها وتقيمها من ان لأخر.

و التقييم الذي يعتمد على ملف الانجاز لا يعد أسهل أنواع التقييم التي يمكن تنفيذها ، ولكنه يمكن أن يكون أداة فعالة للغاية، لانه يعرض الجهود التراكمية التي بذلها طالب معين للتعلم مع مرور الوقت، وهو يوفر بيانات قيمة حول تحسين الطلاب وإتقان المهارات و حول كيفية تعلم كل طالب وما هو مهم له في عملية التعلم.

ومما هو جدير بالذكر في هذا السياق ان فشل، او قل، عدم فاعلية استخدام ملف الانجازكأداة للتقييم في المدارس المصرية ربما يعود الي استمرار استخدام نظام التقييم التقليدى الذي يعتمد علي الامتحانات جنبا الى جنب مع ملف الانجاز، وهذا يشكل عبئ ليس بالهين على المعلمين، لكن هذا الراي يحتاج الى اجراء بحث ميدانى عن فاعلية استحدام الملف الحقائبي في تقييم الأداء الصفي لدى الطلاب في التخصصات المختلفة.

ومماسبق يمكن القول أن القياس او التقييم يحدث عندما يتم إصدار أحكام حول أداء المتعلم ، ويتطلب ذلك جمع وتنظيم المعلومات عنه باستخدام طرق أو أدوات مختلفة (مثل الاختبارات القصيرة ، الاختبارات العادية ، ملف الانجاز، إلخ) من أجل اتخاذ القرارات والأحكام المتعلقة بتعلمه.

رابعا التقويم: Evaluation

يعني التقويم تكوين فكرة عن شيء ما أو إصدار حكم بشأن شيء ما. وفقًا لما ذكره فايس (1972) ، يشير التقويم إلى التجميع المنهجي للمعلومات بغرض اتخاذ القرارات، و لا يهتم بتقييم أداء الفرد ، بل يهتم بتكوين فكرة عن المنهج وإصدار حكم بشأنه، و يتم إصدار هذا الحكم بناءً على نوع من

المعايير والأدلة التي تم وضعها لضبط هذه الأحكام، والغرض من ذلك هو اتخاذ القرارات المتعلقة بقيمة التدريس أو المقررات الدراسية، أو حتى المنهج بأكمله، وقد يشمل تحليلًا لجميع جوانب النظام التعليمي، وبالتالي فإن التقويم أكبر من التقييم، بل ويشتمل على جميع المستويات، كما يتضح من شكل (6.1) الذي تم عرضه في بداية هذا الفصل.

الفرق بين التقييم و التقويم:

مصطلح "التقييم" تم استخدامه في العصور الوسطى ليشير إلى مساعد القاضي، او مايقابل مصطلح الخبير في مصر، الذي كانت مهمته الجلوس بجوار القاضي لتقدير أو تثمين أو تقييم سعر عقارأو بناية ما، ومن ثم مساعدة القاضي في تحديد مقدار الغرامة أو الضريبة التي يجب فرضها على هذا العقار أو تلك البناية، وبالتالي ، فإن عملية التقييم هي عملية جمع المعلومات عن الطلاب من مصادر متنوعة حتى يتمكن المعلمون من تكوين فكرة عن المعرفة التي تحصل عليها هؤلاء الطلاب وما يمكنهم فعله بهذه المعرفة (المهارات)، وبينما يهتم التقويم بإصدار أحكام حول التعليم أو المنهج أو النظام التعليمي ، فإن التقييم يهتم بأداء الطلاب، وبمعنى آخر ،هدف التقييم هوقياس مدى تعلم التلميذ الفرد، ولكن هدف التقويم هو قياس مدى فاعلية البرنامج أو المنهج أو النظام التعليمي لاعطاء صورة أكبرعن تلك المتغيرات. والفعل "يقيم" غالبا مايتلازم مع مصطلحات هامة في مجال التربية: المهارات، القدرات، الأداء، الكفاءة، الاستعداد، بينما الفعل "يقوم" غالبا مايتلازم مع مصطلحات مثل: فاعلية برنامج تعليمي معين، مقرر دراسي، عملية التدريس داخل الفصل، منهج ما.

وكما ذكرنا سابقا، يحدث التقييم عندما يتم إصدار أحكام حول أداء المتعلم، بعد جمع وتنظيم معلومات عنهم من أجل اتخاذ القرارات والأحكام المتعلقة بتعلمهم وبالتالي ، فإن عملية التقييم هي عملية جمع معلومات حول المتعلمين باستخدام طرق أو أدوات مختلفة (مثل الاختبارات ، الاختبارات ، المحافظ ، إلخ).

اذن "التقييم" (Assessment) هو المرادف "للقياس" و التشخيص، بينما التقويم (Evaluation) هو المرادف للتحسين و التجديد. وأفضل مثال للتفرقة بين الاثنين هو عندما نقوم بالزيارة الأولى لطبيب الأسنان، فانه يقوم أولا بعملية تشخيص و"تقييم" لحالة الأسنان، وفى الجلسة الثانية يقوم بعمليات التنظيف أو الخلع او الحشو...الخ، وهذا مايطلق عليه بعملية "تقويم" الأسنان. ويمكن تعريف التقويم بأنه مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعليم و التعلم و تشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح المسار، ويتضح من هذا التعريف:

1. أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران .
2. أن التقويم جزء مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية
3. أن التقويم يشمل جميع جوانب العملية التعليمية: تحصيل المتعلم، أداء المعلم، فاعلية الكتاب المدرسي، أراء أولياء الأمور بخصوص منهج معين، حتى تقويم "التقويم نفسه" عندما نقوم اللاختبارات.

الفصل السابع
الأداء التدريسي
Teaching Performance

مخرجات التعلم للفصل السابع: الأداء التدريسي

1. يشرح نموذج KAS الذي حدد بعض السمات المهنية للمعلم الكفء (المتميز)
2. يصنف تلك السمات في ثلاثة محاور: (1) السمات الشخصية والاتجاهات (2) المعرفة التخصصية (3) مهارات تدريس التخصص.
3. يذكر الخصائص المهنية للمعلم المتميز (الكفء) في محور السمات الشخصية
4. يعدد الخصائص المهنية للمعلم المتميز في محور المعرفة (أي معرفة التخصص)
5. يذكر الخصائص المهنية للمعلم المتميز فى محور مهارات التدريس
6. يوضح الخصائص المهنية للمعلم "المتميز" فى نموذج كيلى (2000)
7. يذكر المعايير المهنية فى نموذج جامعة كمبريدج للمعلم المتميز
8. يعدد المعايير المهنية في نموذج ولاية ايوا الأمريكية
9. يعرف النظام التكاملي و التتابعي لإعداد المعلم في كليات التربية ومكونات كل منهما
10. يشرح مفهوم التدريس المصغر و نشأته في جامعة ستانفورد
11. يعدد خطوات التدريس المصغر
12. يعرف التربية العملية/التدريب الميداني
13. يوضح أهمية وأهداف التربية العملية/التدريب الميدانى

14. يذكر مراحل التربية العملية وما يتم في كل مرحلة

15. يوضح كيفية تقويم الأداء و العمليات في التربية العملية من قبل المشرف و الأقران و التقويم الذاتي و مكونات النماذج أو الاستمارات المستخدمة لهذا الغرض

متطلبات مهنة التدريس:

ممالاشك فيه ان مهنة التدريس من أرفع وأسمى المهن، وهي اساس تقدم المجتمعات، و هذا يتطلب الاعداد المهني الجيد لمن يرغب أن يكون عضوا متميزا و فعالا في هذه المهنة، ويحمل على عاتقه القيام بهذا الدور التنويري، و من منا لم يتذكر واحدا من المعلمين- أو اكثر- لأنه برز في حياته التعليمية وأثر على مستقبله ، ومع ذلك يصعب في أحيان كثيرة تحديد اسباب ذلك الانطباع العميق الذي لايمكن نسيانه بمرور الدهر، فالكاتب مثلا مازال يتذكر مستر احمد عبد الفتاح، رحمه الله، مدرس الرياضيات في مدرسة السادات الثانوية العسكرية بالاسماعلية عام 1975، الذي كان لايدخر وسعا في مساعدة أي طالب، وكان يعيد حل المسألة الرياضية أكثر من مرة حتى يتأكد أنه تم استيعابها من جميع الطلاب بالفصل ، ومن قبله مستر عبد الشافي رحمه الله، الذي كان يقيم في المدرسة الابتدائية عام 1968 ، ويجمعنا في الصباح الباكر، وبعد المدرسة ليشرح لنا دروسا – والله لايمكن نسيانها- في كل التخصصات، وبدون مقابل.

ويعتبر تحديد الصفات والخصائص و المعايير المهنية للمعلم الجيد و المتميزأمرًا مهمًا للغاية ، ليس فقط لكي يتذكره الطلاب، ولكن أيضًا للمساعدة في اختيار من سيقوم بمهنة التعليم في المستقبل، ولتكون اساسا لتصميم وتنفيذ برامج اعداد مهني للمعلم عالية الجودة ، وكذلك لاعداد برامج تدريبية للنمو المهنى للمعلم، ومن ثم **"تمهين عمليةالتدريس/التعليم"**، بمعنى أن تصبح مهنة لها قواعدها و اصولها و متخصصيها مثل مهنة الطب والهندسة و المحاماة، ولا نتركها للعشوائية، لتصبح مهنة من لامهنة له كما

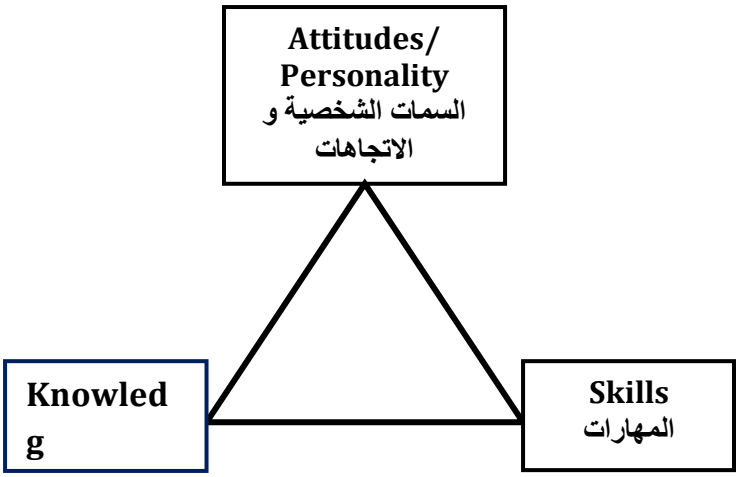
وصفها الأديب الانجليزي المشهور برنارد شو عندما قال "من يجد مهنة ما للعمل بها، فليعمل، ومن لم يجد، فليعمل بمهنة التدريس".

وفي الأدبيات ذات الصلة ، تم إجراء عدد كبير من الدراسات للإجابة على السؤال: ما الذي يجعل المعلم متميزا وجيدا؟ وكانت هذه الدراسات معنية بتوفير الأطر النظرية التي تعالج أبعاد التدريس الفعال وتميز المعلم، (على سبيل المثال: Freeman 1989 ؛ Gordon 1992 ؛ Kelly 2000 ؛ Edge 2002 ؛ Gabrielatos 2002 ؛ Carter 2005 ؛ Norris et al. 2005).

بالإضافة إلى ذلك ، حددت العديد من المؤسسات والجمعيات التعليمية صفات المعلم المتميز وذلك لاستخدامها كمعاييرللجودة والتخرج والمساءلة، و تحديد ما يجب أن يعرفه المعلمون وما يمكن أن يفعلوه بهذه المعرفة (مثل: Willson 1994 ؛ Iowa Dept. of Education 2001 ؛ No Child Left Behind Leg Leglation 2001 ؛ New Zeeland Model 2003/4 ؛ مواصفات مفتشي المدارس التابعين لملكة بريطانيا 2004 ؛ جامعة كامبريدج 1994 ؛ و لا تزال هناك دراسات أخرى تهتم بتحديد صفات المعلم المتميز من وجهة نظرالطلاب انفسهم مث دراسة اليونسكو المسحية النى اجريت عام 1996.

أولا المعايير و الصفات المهنية للمعلم المتميزفي نموذج KAS

وفقًا لنموذج فريمان (1989) و الذي يمكن تسميته KAS أوASK ، يتصف المعلم المتميزبمجموعة من الصفات يمكن تقيسيمها الى محاور ثلاثة على درجة كبيرة من الأهمية، كما هو مبين في الشكل (7.1) أدناه.



،

شكل (7.1)
نموذج ال KAS
لتحديد سمات/خصائص المعلم المتميز
Adapted from Freeman (1989)
المصدر: Abu Rahmah (2008)

يوضح شكل (7.1) السابق، أن أول هذه المحاور هو: الشخصية التي تحمل اتجاهات موجبة نحو الذات ، و الاخرين و المدرسة و الزملاء والنشاط التدريسي، و المهنة عموما، الخ، و المحور الثاني يتعلق بمعرفة المعلم لتخصصه، و المحور الثالث يحتوي على مهارات التدريس، وهذه المحاور الثلاثة في نموذج Freeman (1989) ، يمكن أن تشكل أساسًا لتحديد صفات أي معلم متميز، لكي تصبح معايير للاعداد، و التوظيف، و النمو المهنى المستمر للمعلم، وفيمايلي امثلة على كل محور.

أولا محورالسمات الشخصية و اتجاهاتها الموجبة

1. متسامحا مع الطلاب
2. يشرح بطريقة جيدة وواثقة
3. صبورا مع التلاميذ
4. لديه روح الدعابة
5. لديه علاقة جيدة مع التلاميذ
6. متحمسًا للتعليم والتعلم (أي يتمتع بمهنة بالتدريس)

7. يعامل الطلاب على قدم المساواة
8. يحب جميع الطلاب
9. لديه مواقف إيجابية تجاه التلاميذ
10. له مظهر مقبول ....ألخ من السمات الشخصية الموجبة

ثانيا محور المعرفة عن التخصص

1. لديهم مستوى عال من الكفاءة في اللغة الإنجليزية
2. على دراية بثقافة اللغة الإنجليزية
3. معرفة الخلفية الاجتماعية والثقافية للمتعلمين
4. يعرف أساليب التدريس الحالية
5. تعرف كيف تضع الأهداف
6. معرفة كيفية تقييم تلاميذهم
7. معرفة كيفية إشراك التلاميذ في الأنشطة
8. معرفة كيفية تحفيز المتعلمين
9. على دراية بالاتجاهات الحديثة في التخصص.
10. معرفة كيفية تحديد أهدافهم التعليمية
11. قادر على المساهمة في تطوير المناهج الدراسية
12 لديهم القدرة على مساعدة الزملاء الآخرين للتطوير مهنيا.
13لديهم تصورومعرفة بالتنمية المهنية

ثالثا محور مهارات التدريس:

1. كن مبدعا في التدريس
2. استخدم طرق تدريس مختلفة
3. تشجيع مساهمات المتعلم
4. إعطاء ردود الفعل المناسبة
5. لديه مهارات إدارة الفصول الدراسية
6. لديهم المهارات التنظيمية والتجميعية
7. الاستفادة من الموارد المتاحة
8. قادرة على تخطيط الدروس المناسبة
9. يمكن التعليق على ردود التلاميذ

10. استخدام الوسائل السمعية البصرية / الوسائط المتعددة
11. يمكن تقييم نقاط القوة ونقاط ضعف المتعلمين
12. ضع في الاعتبار احتياجات واهتمامات المتعلمين في لفصل.

و من أكثر التعريفات المختصرة و المحددة للمعلم "المتميز" قدمتها كيلي (2000) في مقال لها على الانترنت، وفيه تقول:
"يمكن للمعلمين المتميزين تحفيز الطلاب، وذلك بدون تخويف، ويجب أن يكون لديهم المهارات و الصبر لتحقيق ذلك، وبنفس القدر من الأهمية ، يجب عليهم ليس فقط معرفة تخصصهم، بل يجب أن يكون لديهم أيضًا القدرة على نقل تلك المعرفة بلا عناء للآخرين."

ثانيا نموذج جامعة كيمبريدج لتحديد المعايير و الصفات المهنية للمعلم المتميز

صرح ممثل جامعة كامبريدج، قسم TEFL أن النهج المعتمد في برنامج اعداد معلمي اللغة يمكّن من إعداد معلمين متميزين وعلى درجة كبيرة من المسؤلية و يتمتعون بالصفات المهنية التالية:

1. معرفة موضوعهم، أي تخصصهم
2. يمكن الاستفادة من الموارد المتاحة
3. يمكن أن تخطط الدروس المناسبة
4. يمكن الرد على تعليقات الآخرين
5. لديك علاقة جيدة مع المتعلمين
6. يمكن أن يفسر ويشرح موضوعهم بمهنية
7. التعرف على المتعلمين
8. يمكن تقييم نقاط القوة والضعف الخاصة بهم
9. متحمسون للتعليم والتعلم
10. يمكن تقديم اللغة بطرق مختلفة
11. يمكن أن توفر مجموعة متنوعة من الدروس
12. يمكن تدريس / اختيار المواد المناسبة
13. ترغب في النمو و التطوير المهني

ثالثا المعايير و الصفات المهنية للمعلم المتميز في نموذج ولاية ايوا الأمريكية:

قامت وزارة التربية والتعليم في ولاية ايوا الأمريكية عام 2001 باعتماد مجموعة من الصفات للمعلم المتميز التي تم تحديدها من قبل المؤسسات التعليمية بالولاية ، وذكرت الوزارة أن المعلم الجيد و المتميز يؤمن ويطبق ما يلي:

1. يوضح القدرة على تحسين الأداء الأكاديمي ودعم وتنفيذ أهداف تحصيل الطلاب في المنطقة التعليمية.
2. يوضح الكفاءة في معرفة المحتوى المناسب لموقف التدريس.
3. يوضح الكفاءة في التخطيط والإعداد للتعليم.
4. يستخدم استراتيجيات لتقديم التعليم الذي يلبي احتياجات التعلم المتعددة للطلاب.
5. يستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب لمراقبة تعلم الطلاب.
6. يوضح الكفاءة في إدارة الفصول الدراسية.
7. يشارك في النمو المهني.
8-الوفاء بالمسؤوليات المهنية التي وضعتها منطقة المدرسة.

رابعا دراسة اليونسكو المسحية عن الخصائص المهنية للمعلم المتميز

أجريت هيئة اليونسكو عام 1996 دراسة مسحية على أكثر من 500 تلميذ من مختلف البلدان حول العالم، ونتيجة لتلك الدراسة المسحية، نشرت اليونسكو كتابًا بعنوان **"ما الذي يجعل المعلم متميزا؟".** وسنحاول استعراض بعض الاستشهادات او الاقتباسات الواردة من بلدان تمثل مختلف أنحاء العالم ، على سبيل المثال اندونيسيا، ايرلندا؛ المغرب ونيجيريا والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية، و تقدم هذه الاقتباسات/ الاستشهادات بعض الإجابات التي تشير إلى الصفات المهنية التي تجعل المعلم "متميزا".

الاقتباس (1): طالب من تشاد

"يجب أن يعامل المعلم الجيد جميع التلاميذ مثل أطفاله. يجب عليه

الإجابة على جميع الأسئلة ، حتى لو كانت أسئلة غبية".

الاقتباس (2): طالب من ألمانيا

"باختصار ، تحتاج المعلمة إلى الثقة بالنفس ومعرفة موضوعها (تخصصها) ، ولكن الشيء الأكثر أهمية هو أن المعلمة يجب أن تستمتع بما تفعله! يجب أن تكون متحمسة ولديها اهتمام حقيقي بتلاميذها! "

الاقتباس (3): طالب من جاكرتا ، إندونيسيا

"يتفاعل المعلم العظيم مع التلاميذ ... ويعطي عاطفة للتلاميذ ، ويجعلهم يفهمون ما هي المشاعر. يبتسم إلى تلاميذه ... لا يعلم فقط المقررات المدرسية، ولكن أيضًا مايحدث خارج الفصل. ويجب أن يكون لديه توازن بين الممارسة والنظرية. ويصبح مدرسا عظيما عندما يكرس نفسه للعمل. لقد التزم بمهنة التدريس، ، وبعد ذلك يتعين عليه القيام بمهامها على اكمل وجه "

الاقتباس (4): طالب من الهند

يجب أن يكون لدى المعلم حب للتلاميذ مثل حب الام لابنائها (يعني أنه يجب أن يكون أمًا في المدرسة)، ويجب أن يكون شخصية أخلاقية تتمتع الصدق، يجب أن يكون مستعدا دائما لتدريس مادة تخصصه. ويجب أن يكون لديه معرفة جيدة بتخصصه. [يجب أن يكون] لائقا بدنيا وعقليا لهذه المهنة، يجب أن يكون نشطًا وذكيًا في الفصل، وأثناء التدريس ، يجب عليه استخدام الكثير من المواد و الوسائل المساعدة. يجب إعداد هذه مواد المساعدة بنفسه. يجب أن يكون التلاميذ فرحين في فصله.

الاقتباس (5): طالب من ايرلندا

"عندما يعمل الحب والمهارة معًا ، توقع تحفة فنية. من الضروري أن يهتم المعلم بالإنسانية بشكل عام. بمجرد أن نحب ونستمتع ونقدر الفردية لكل طفل في فصلنا - كل شيء آخر يقع في مكانه. ومن المهم ان يدرك المعلم حقيقة كونه قدوة للأطفال، ويجب عليه ان يعرف أننا كأطفال نتعلم أكثر من خلال ما نقوم به من أنشطة و أعمال أكثر مما نقوله! إنه تحدٍ للجميع المعلم و التلاميذ! "

الاقتباس (6): طالب من جامايكا

" لكي تصبح مدرسًا متميزا وجيدًا ، فأنت لا تعلم (بضم التاء) الأطفال فقط، ولكن عليك أيضًا أن تتعلم منهم".

الاقتباس (7): طالب من المغرب
يجب أن يستجيب المعلم المتميز لاحتياجات التلاميذ وليس فقط احتياجات البرنامج الذي يعمل فيه.
الاقتباس (8): طالب من نيجيريا
" المعلم المتميز هو الشخص الصديق للطفل ، الذي يهتم به، و يكون طيب القلب ، متواضع ، صبور، هو الذي لديه الخوف من الله ، وهو دائما على استعداد للإصغاء للتلاميذ ، الذي لا يشعر بالغيرة ... الذي لديه حب أمومي. و اقترح أنه يجب أن يكون هناك قانون وعقوبة للمعلمين الذين يسيئون معاملة، ويسبون الأطفال ... من المفترض أن يكون المعلمون أصدقاء أفضل للأطفال بدلاً من أن يكونوا أسوأ أعداءهم. وفي الواقع ، يرفض بعض الأطفال الذهاب إلى المدرسة بسبب معلميهم. ليس من المفترض أن يتعلم الأطفال وهم في حالة من الخوف ".
الاقتباس (9): طالب من إسلام أباد ، باكستان
"يجب أن يعرف المعلم جيدًا: علم نفس الأطفال ، وعلم النفس التربوي ، وواجباته والتزاماته والسلوك الأبوي، وأساليب واستراجيات التدريس و التعلم. إضافة إلى ذلك ، يجب أن يكون لديه معرفة حديثة بالمقررات التي يدرسها. "
الاقتباس (10): طالب من المملكة العربية السعودية
"يجب أن يكون للمعلم 3 صفات أساسية: (1) المعرفة الأساسية لتخصصه ، (2) مهارات التدريس، (3) الصفات الشخصية."
الاقتباس (11): طالب من الولايات المتحدة الأمريكية
"لكي تكون معلمًا جيدًا ، من الضروري: أن تشعر كأنك طفل ، وأن تفكر كطفل ، وأن تتصرف كطفل ، وفي نفس الوقت أن تتصرف وتتفاعل كشخص بالغ ومتفهم ، وتتذكردائما أن المرء كان ذات مرة طفلًا ، وقد حان الوقت لإحياء هذا الطفل ".

الاقتباس (12): طالب آخر من الولايات المتحدة الأمريكية (تكساس)
"يمكن تعريف المعلم العظيم بكلمتين بسيطتين: انه افضل صديق. ومن تثق فيه أكثر من الصديق؟ ومن تحب أفضل من الصديق؟ و في المقابل تجد الحب فيه اكثر؟ انه الصديق، بل ومن الأفضل أن تكتسب المعرفة

من ذلك الصديق الافضل؟ من الأفضل أن تتذكره طوال أيام حياتك ، انه الأفضل صديق؟ لنكن جميعا معلمين ، هل يمكن ذلك؟ "

نشاط

مايلي مجموعة من سمات المعلم المتميز، برجاء العمل فى مجموعات لتحديد المحور الذي تنتمي اليه السمة/ الصفة: معرفة التخصص (K) ومهارات تدريس التخصص (Ts)، و سمات الشخصية/الاتجاهات (A/P).

	يجب على المدرس المتميز ان يتصف بمجموعة من الصفات /السمات وهي ان:	**K**	**Ts**	**A/P**
.1	يكن مبدعا في التدريس	K	Ts	A/P
.2	يحصل على مستوى عال من الكفاءة في التخصص	K	Ts	A/P
.3	يستخدم طرق التدريس المختلفة	K	Ts	A/P
.4	يكن متسامحا مع الطلاب	K	Ts	A/P
.5	لديه مهارات إدارة الفصول	K	Ts	A/P
.6	يتحدث بصوت عال ويكتب بوضوح	K	Ts	A/P
.7	يهتم بجميع الطلاب	K	Ts	A/P
.8	يشرح بطريقة جيدة وواثقة	K	Ts	A/P
.9	يكن مستعدا للشرح باستمرار	K	Ts	A/P
.10	يكن لديه المهارات التنظيمية والتجميعية	K	Ts	A/P
.11	معرفة كيفية تحديد أهدافهم التعليمية	K	Ts	A/P
.12	يعرف كيفية إشراك التلاميذ في الأنشطة	K	Ts	A/P
.13	يشجع مساهمات المتعلم	K	Ts	A/P
.14	يكن صبورا مع التلاميذ	K	Ts	A/P
.15	يكن لديه روح الدعابة	K	Ts	A/P
.16	يعرف كيفية تحفيز المتعلمين.	K	Ts	A/P
.17	يكون قادرة على تقديم اللدرس بطرق مختلفة	K	Ts	A/P
.18	الاستفادة من الموارد المتاحة	K	Ts	A/P
.19	يكون قادرا على تخطيط الدروس المناسبة	K	Ts	A/P
.20	يمكن التعليق على ردود التلاميذ	K	Ts	A/P
.21	استخدم الوسائط المتعددة في التدريس	K	Ts	A/P
.22	لديه علاقة جيدة مع التلاميذ	K	Ts	A/P
.23	يعرف أو يحاول أن يعرف المتعلمين	K	Ts	A/P
.24	يكن متحمسًا (أي يتمتع بالتدريس)	K	Ts	A/P
.25	يعرف الخلفية الاجتماعية والثقافية للمتعلمين	K	Ts	A/P

.26	مراعاة احتياجات الطلاب واهتماماتهم	K	Ts	A/P
.27	يمكن أن يحفز المتعلمين	K	Ts	A/P
.28	يمكن تقييم نقاط القوة والضعف للمتعلمين	K	Ts	A/P
.29	يعامل الطلاب على قدم المساواة	K	Ts	A/P
.30	تختلف طريقة تدريسه لتناسب جميع المتعلمين	K	Ts	A/P
.31	يمكن تقييم نقاط القوة والضعف للمتعلمين	K	Ts	A/P
.32	يكن على علم بأساليب التدريس الحالية	K	Ts	A/P
.33	يعرف كيفية وضع الأهداف	K	Ts	A/P
.34	يعرف كيفية تقييم تلاميذهم	K	Ts	A/P
.35	حريص [متحمس] للتدريس	K	Ts	A/P
.36	يحب جميع الطلاب	K	Ts	A/P
.37	يدير الفصل بشكل صحيح	K	Ts	A/P
.38	لديه مواقف إيجابية تجاه التلاميذ	K	Ts	A/P
.39	يخلق جو من روح الدعابة ، مثيرة للاهتمام في الصف	K	Ts	A/P
.40	يكون له مظهر مقبول	K	Ts	A/P
.41	يستخدم صوت المعلم	K	Ts	A/P
.42	تكون كتابته على السبورة قابلة للقراءة	K	Ts	A/P
.43	ياتي إلى الصف في الوقت المحدد	K	Ts	A/P
.44	يكن صبورا	K	Ts	A/P
.45	يكن مبدعا ويستخدم مجموعة متنوعة من أساليب التدريس	K	Ts	A/P
.46	يستخدم أحدث التقنيات في التدريس	K	Ts	A/P
.47	يهتم دائمًا بالطلاب	K	Ts	A/P
.48	يكن واثقا من ضبط النفس	K	Ts	A/P
.49	يكن على علاقة جيدة مع الطلاب	K	Ts	A/P
.50	يتطور مهنيا	K	Ts	A/P
.51	يكن متحمسا للتعليم.	K	Ts	A/P
.52	يكون لديه موقف إيجابي تجاه التغيير والابتكار	K	Ts	A/P
.53	يكون قادرا على التفكير و التأمل في تدريسه	K	Ts	A/P
.54	يكن على استعداد للمشاركة في فعاليات النمو المهني للمعلمين كلندوات وورش العمل والمؤتمرات وغيرها	K	Ts	A/P
.55	لديه المهارات اللازمة لتطوير الادارة الذاتية	K	Ts	A/P
.56	لديه القدرة على المساهمة في تطوير المناهج	K	Ts	A/P
.57	لديه القدرة على مساعدة الزملاء الآخرين للتطوير مهنيا.	K	Ts	A/P
.58	لديه تصور عام وشامل و مقبول التنمية المهنية	K	Ts	A/P

برنامج الاعداد المهني للمعلم بكلية التربية:

في ضوء ماسبق، يمكن القول بأن صفات المعلم المتميز، والتي يكن اتخاذها كمعايير او متطلبات لتمهين التدريس، تتحدد في ثلاث محاور: معرفة التخصص **(المعرفة والفهم المهني)** ، والأشياء التي يمكن للمدرس القيام بها **(مهارات التدريس)** و ما يتصف به من **(سمات شخصية)** مثل اتجاهاته الموجبة نحو التلاميذ، والزملاء، ومهنة التدريس. و السؤال الذي يجب أن نسأله في هذاالسياق هو: إلى أي مدى يمكن أن نقوم باعداد معلما يتصف بهذه السمات و المعايير المهنية السابقة ولديه المعرفة، و مهارات التدريس التي تجعله معلما متميزا؟ ونترك الاجابة لكم معلمي المستقبل، عندما نستعرض سويا، في هذا الجزء المتبقي من الكتاب، برنامج اعداد طلابنا في كلية التربية لمهنة التدريس، والذي يشتمل على الاعداد الاكاديمي، والتربوي، و التدريب العملي بما ذلك التدريس المصغر و التربية العملية.

النظام التكاملي و التتابعي:

يشتمل برنامج الاعداد المهنى للمعلم بكلية التربية على نظامين: النظام التكاملي وفيه يدرس الطالب في مرحلة الباكرليوس المقررات التخصصية التي تجعله متخصصا في مادة ما كاللغة العربية و الانجليزية والفرنسية و الرياضيات و العلوم و الدراسات الاجتماعية...الخ، وبالتزامن مع ذلك يقوم بدراسة المقررات التربوية التي تكسبه المبادئ و المهارات التي تجعله يقوم بتدريس تخصصه بمهنية و تميز.

أما في مرحلة الدراسات العليا فيوجد مايسمى بالدبلوم العام و الذي يتبع مرحلة الباكرليوس، وفيه يدرس الطالب خريج اية كلية أخرى غير التربية، مقررات تربوية مكثفة تجعله يقف على قدم وساق مع خريج كلية التربية، وبعد ذلك تتاح له فرصة الالتحاق بالدبلوم المهني مع زميله خريج كلية التربية، وبعد الدبلوم المهني الدبلوم الخص، ثم الماجستير و الدكتوراه. وهذه البرامج تساعد في تمهين التدريس واعداد كوادر متميزة تسهم في تطوير مهنة التعليم في مصرنا الغالية.

التدريس المصغر: Microteaching

مفهوم التدريس المصغر و نشأته في جامعة ستانفورد:
تم ظهور التدريس المصغرفي أوائل ومنتصف الستينيات في برنامج ستانفورد لإعداد المعلمين، حيث أكد هذا النموذج المبكر على أسلوب التدريس والمراجعة والتأمل وإعادة التدريس ، وذلك باستخدام تلاميذ المدارس الفعليين. وبعد ذلك تم تكييف النموذج لتدريس الكليات والجامعات. ويمكن تعريف للتدريس المصغر على أنه أسلوب لتدريب الطلاب المعلمين يتطلب من الطالب المعلم أن يقوم بتدريس مفهوم واحد او فكرة واحدة من درس معين باستخدام مهارة تدريس محددة لفترة قصيرة لعدد صغير جدًا من زملاءه الطلاب المعلمين. "بهذه الطريقة يمارس الطالب المعلم مهارة التدريس دورات متكررة حتى يصل إلى إتقان في استخدام المهارة (موقع الجامعة الافتراضية ، صفحة 6)"، و يربط كوبلاند (1975: 289) التدريس المصغر بالتدريب المعملي/ المخبري، و في هذا الصدد يقول:

"لقد تم اعتماد التدريس المصغرعلى نطاق واسع من قبل مؤسسات اعداد المعلمين كنظام للتدريب على مهارات التدريس. ويعتمد إدراج التدريس المصغر في برامج اغداد المعلمين على افتراضين على الأقل: أولاً أن يزيد التدريس المصغر من احتمال أن يتم اكتساب المهارات المستهدفة بسرعة وبدرجة عالية من الكفاءة ... وثانياً ، أن التدريس المصغّر هو وسيلة فعالة لزيادة مجموعة السلوكيات التي يستخدمها المعلم في الفصل الدراسي بعد اكتمال التدريب ".

و يعرف والاس (1991: 87 و 92) "التدريس المصغر" على أنه أحد التقنيات لتطوير" المعرفة التجريبية " والمهنية بطريقة مضبوطة وتقدمية، وفيه بقوم أحد الطلاب المعلمين بتدريس جزء من الدرس لمجموعة صغيرة من زملائه في الفصل داخل الكلية (وممكن ان يكون ذلك داخل المدرسة) عندما يقوم المشرف بتدريب الطلاب على مهارة ما، ولكن يتم ذلك بالتنسيق مع المشرف.و يمكن تسجيل الدرس على شريط أو شريط فيديو

ومناقشته لاحقًا في دروس فردية أو جماعية. ويشتمل MT على واحد أو أكثر من العناصر التالية:

1. تدريس مجموعة صغيرة من الزملاء،
2. عدم تدريس ما يعتبر عادةً درسًا كاملاً ، سواء من حيث الوقت أو من حيث المحتوى.
3. التدريس في موقف يركز فيه الملاحظون (الزملاء من الطلاب المعلمون) على عناصر محددة في الدرس الصغير.

ويتم التركيز في خطة التدريس المصغر علي ما يلي:

1. ألموضوع: وفيه يختار الطالب المعلم درسا معينا يكون الطالب مرتاحًا له من أجل التركيز على طريقة تدريس معينة أو عنصر معين.
2. أهداف الدرس: لتوضيح ما سوف يتعلمه التلاميذ من الدرس (مثل الحقائق والمفاهيم والمهارات و / أو القيم)، ويفضل أن يكون هدف واحد.
3. ردود الفعل أو التغذية الراجعة: و هذا يتم من قبل الزملاء فيما يتعلق بالمهارة التي يريد التركيز عليها.

وفيما يتعلق بالنظرية التي يقوم عليها MT ، يشير والاس (1991: 93 و 94) إلى أن النموذج الأصلي الذي اعتمدته جامعة ستانفورد عام (1969) كان مرتبطًا بالمدرسة السلوكية ومفاهيم سكينر. ومع ذلك ، تم دحض هذا الفرض من قبل بعض الدراسات التجريبية (انظر Dunkin و Biddle، 1974 ؛ Stoddard، 1981 ؛ McGarvey and Swallow، 1986)، حيث أشارت هذه الدراسات التجريبية إلى أن أهداف جميع المعلمين الذين يستخدمون MT كانت مختلفة عن أهداف نموذج جامعة ستانفورد الأصلي. وهكذا يُنظر إلى MT على انه أسلوب للتفكير و التدريس التأملي بدلاً من كونه مجرد أسلوب لتشكيل السلوك.

خطوات التدريس المصغر:

1. تجهيز القاعة بالاجهزة اللازمة.
2. كل متدرب يقوم باختيار جزء من درس يتطلب تدريسه التدريب على مهارة معينة، ويعد خطة تدريس لهذا الجزء تحت اشراف المحاضر.
3. يقوم المحاضر بعقد ورشة عمل لتهيئة المتدربين و يوضح فيها كيفية تقويم أداء المتدرب و الذي يعتمد على ثلاثة انواع: التقويم الذاتي للمتدرب (اول خطوة بعد التدريس)، و تقويم الزملاء، ثم تقويم المحاضر، وفيه يقوم بتلخيص نقاط القوة و الضعف في أداء المتدرب.

وبمرور الوقت، نجد أنه تم إجراء بعض التعديلات على التدريس المصغر والتي أثرت سلبًا على نوعيته. ومع ذلك ، فقد اعتُبرت تلك التعديلات ضرورية ، بالنظر إلى النقص في الموارد المالية و الفنية، ومن التعديلات الأكثر شيوعا زيادة حجم فصل التدريس المصغر حيث يصل في بعض الأحيان الى 30 طالبًا، وكذلك استخدام دروس أطول.

التربية العملية/التدريب الميداني:

Concept of Teaching Practice/Practicum

كما ذكرنا سابقا، يشتمل برنامج اعداد المعلم بكلية التربية على مقررات متخصصة بالإضافة إلى مقررات تربويه و المقررات التخصصية توفر للطلاب أساسًا قويًا لمعرفة محتوى مادة التخصص التي يتم تدريبهم على تدريسها ، في حين تتضمن المكونات التربوية مقررات تغطي أصول التربية وعلم النفس التربوي، و الصحة النفسية، و المناهج وطرق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم والتدريب الميداني أو ما يطلق عليه التربية العملية، و تسمى قي نظام التعليم البريطاني Practice Teaching وفي النظام الأمريكي Practicum . و تم تعريف "التدريب الميداني أو التربية العملية من قبل والاس (1991: 121) على أنها " الفرصة الممنوحة للطالب المعلم المتدرب لتطوير وتحسين ممارسته المهنية في سياق فصل دراسي حقيقي ، عادةً تحت شكل ما من التوجيه أو الإشراف" .

ويقدم ريتشاردز وآخرون (1985: 284) تعريفًا شاملاً يربط بين النظرية و التطبيق العملي (التربية العملية) في المدارس، و يشتمل هذا التعريف على التدريب الميداني بالإضافة إلى التدريب الذي يحدث في الكلية و المعروف بالتدريس المصغر Microteaching. ومن وجهة نظر ريتشارد ورفاقه فان التربية العملية هي:

"الفرص المتاحة للطالب المعلم لاكتساب الخبرة في التدريس ، وذلك من خلال العمل مع موجه أو مشرف في التخصص أو مدرس متمرس يسمى - المعلم المتعاون - لفترة من الوقت من خلال ممارسة التدريس الفعلي داخل الفصل. وربما تتضمن التربية العملية بعض دروس التدريس المصغر التي يقوم بها مشرف الكلية أو الموجه او المعلم المتعاون... ويهدف برنامج التربية العملية إلى تزويد الطلاب المعلمين بتجربة التدريس الفعلي في الفصل ، وإعطائهم فرصة لتطبيق المعلومات والمهارات التي درسوها في برنامج الإعداد، وثالثا اعطائهم فرصة لاكتساب مهارات التدريس الأساسية. و تعتبر التربية العملية أو ممارسة التدريس جزءًا أساسيًا ، إن لم يكن جوهرًيا ، في أي برنامج لإعداد المعلم، و ربما تكون هذه الأهمية ناتجة عن حقيقتين: الحقيقة الاولي هي أن النظرية بدون ممارسة غير مجدية والممارسة بدون النظرية قاتلة، ويجدر هنا الى ذكر المثل الإنجليزي الذي يعبر عن هذه الحقيقة:

Theory without practice is futile and practice without theory is fatal.

و الحقيقة الثانية هي ان التدريس مهارة تحتاج إلى نظرية وممارسة حتى يمكن تعلمها.

أهمية و أهداف التربية العملية

و يهدف برنامج التدريب الميداني في جامعة قناة السويس، مثل غيره من برامج اعداد المعلم، (انظر ريتشاردز ونونان 1991 ؛ والاس 1991 ؛ بيلي ، 2001 ؛ و Smith، 2011 ؛ الخ)، الى:

1. تطوير الكفاءات المهنية والشخصية للطالب المعلم.
2. سد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
3. تطوير سلوك وممارسات الطالب **المعلم** في عمليات التدريس.

4. توفير الفرص لإعطاء تغذية راجعة بناءة من خلال تقييم خطط الدروس وملاحظة الأداء التدريسي ، والمناقشة الشفوية مع المشرف الفني سواء الموجه أو عضو هيئة التدريس من الكلية.
5. تشجيع بعض انشطة و مهام التقييم الذاتي لدى المتدربين.
6. مساعدة المتدربين على تطوير أساليب التدريس الخاصة بهم.
7. تزويد المتدربين بالتعرف على ولقاء المتعلمين الحقيقيين (الطلبة) ومشكلتهم والعوامل المؤثرة على تعلمهم، وهذا فرق جوهري بين التربية العملية و التدربي المصغر الذي تم توضيحه سابقا.
8. مساعدة الطالب المعلم على تطوير المواقف المهنية و اكتساب صفات القدرة على التكيف مع بيئة المدرسة والتلاميذ الذين يقومون بالتدريس لهم.
9. السماح للمتدربين بالتعامل مع الوضع التعليمي الحقيقي تحت إشراف ذوي الخبرة من الموجهين و أعضاء هيئة التدريس.
10. توفيرالتدريب و التعلم الحقيقي للطلاب المعلمين.
11. مساعدة المتدربين على تطوير فهمهم العملي لأدوار المعلمين الرئيسية والمهارات المطلوبة منهم.

مراحل التربية العملية:

1. مرحلة المشاهدة و الاستماع، بعد التسكين في مجموعة داخل مدرسة يتراوح عددها من 8-10 طلاب، يتم اعطاء الفرصة للطالب المعلم بمشاهدة نماذج تدريسية لمعلمين ذوي خبرة، ومناقشة ماتم مشاهدته بعد الحصة مع الزملاء والمشرف.
2. مرحلة التربية العملية المنفصلة، وهي عبارة عن يوم كل اسبوع يتم فيه الذهاب للمدرسة للتدريب على التدريس ويكون ذلك في الفرقة الثالثة و الرابعة.
3. مرحلة التربية العملية المتصلة لمدة اسبوع نهاية كل فصل دراسي فى الفرقة الثالثة و الرابعة.

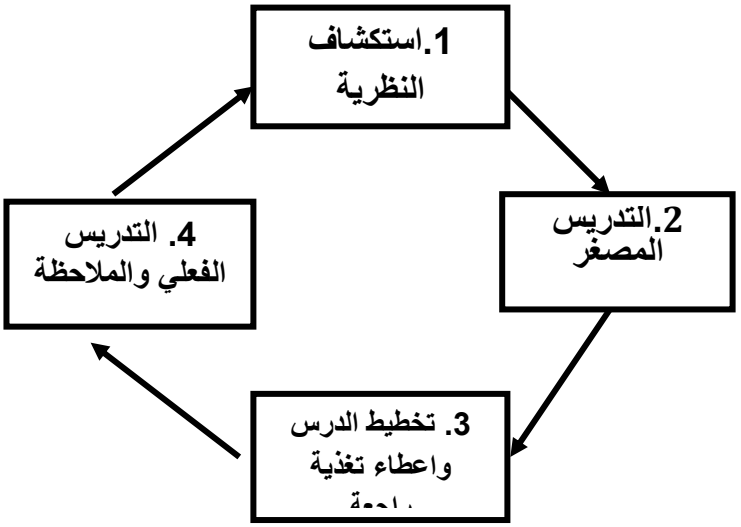
تقويم الأداء في التربية العملية:

يقاس الأداء في المهارات ، بما في ذلك مهارة التدريس، عن طريق الملاحظة المستمرة لأداء ألمهارة، ولتقليل الذاتية وزيادة الموضوعية في التقويم، يتم ارسال بطاقة تقويم للمشرف لاستخدامها في تقويم أداء المتدربين. وتختلف بنود هذه الاستمارة من كلية الى أخري، ولكن ثمة بنود اساسية لابد ان تحتوي عليها اية استمارة أو نموذج لتقويم الأداء في التربية العملية وهي:

1. مدي كفاءة وجودة الخطة التدريسية
2. مدى كفاءة وجودة مهارات عرض الدرس، بما في ذلك مهارات التهيئة،و تنويع المثيرات، و التعزيز، والتلخيص والغلق.
3. مدى كفاءة استخدام اسلوب الأسئلة
4. مدى كفاءة استخدام الوسائط التعليمية.
5. مدى كفاءة مهارات الاتصال بين الطالب المعلم و التلاميذ.
6. مدى التمكن من التخصص.
7. وفي هذا السياق لابد من الرجوع الى الفصل الثالث و الرابع والخامس لمراجعة اهم مهارات تخطيط، وتنفيذ، وتقويم التدريس.

نموذج مقترح لتطوير التربية العملية:

كما أوضحنا سابقا فان التدريب الميداني أو التربية العملية يعتبر مكونا هاما في برامج اعداد المعلم بكليات التربية، وهو يعكس التأثير العملي والمهني للمقررات التربوية والمتخصصة المقدمة للطلاب المعلمين في كلية التربية، و من أجل تطويرها و تعظيم فعاليتها ، ينبغي مراجعة أهدافها وأدواتها وإجراءاتها بشكل متكرر مع مراعاة التطورات الحالية في مجال اعداد المعلم، و من ثم يقترح المؤلف نموذجًا- أثبت التجريب فاعليته- لتطوير وتحسين برنامج التربية العملية في كليات التربية، يتكون من اربع محاور كما نرى في شكل (7.2).



شكل (7.2)
نموذج مقترح لتطوير التربية العملية
المصدر: أبورحمة (2012)

كما نرى في شكل (7.2)، يقترح المؤلف في نموذج تطوير التربية العملية أربعة خطوات وهي: (1) استكشاف النظرية، ونقصد بها النظريات و الاستراتيجيات و المبادئ و المهارات التي تسهم في تحسين الأداء التدريسي ويتم ذلك في مقررات طرق التدريس، (2) تطبيق تلك النظريات في دروس التدريس المصغر مع الأقران قبل الذهاب للمدرسة، (3) يقوم الطالب بتخطيط الدرس وعرضه على المشرف للتغذية الراجعة، و (4) التدريس الفعلي للخطة داخل المدرسة، ثم مناقشة ماحدث مع المشرف والزملاء في جلسة المناقشة و التغذية الراجعة، وهذه الخطوات الاربع تساهم فى تطوير الأداء في التربية العملية، لأنها تسهم في تكامل النظرية مع التطبيق وفي بناء علاقة قوية بينهما، مما يساعد الطلاب المعلمين على الوصول إلى مرحلة "بناء المعرفة" حول التدريس بدلاً من "نقل المعرفة" (انظر Larsen-Freeman 2003: 74).

ملحق (1) ألأهداف العامة للمقرر

مخرجات التعلم الخاصة بالمعرفة و الاستيعاب لكل فصل من فصول هذا الكتاب

يهدف هذا المقرر الى:

1. **معرفة التدريس و تطور مفاهيمه التقليدية و المعاصرة ودور المعلم و المتعلم في كل مفهوم**
2. **فهم الأهداف التعليمية و مستوياتها ومجالاتها المعرفية و الوجدانية و المهارية (السيكو نفسية) و كيفية اعداد و صياغة اهداف سلوكية اجرائية للمجالات المختلفة ومعرفة الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية.**
3. **معرفة محتوى التدريس وما يشتمل عليه من معارف ومهارات و قدرات ابداعية**
4. **فهم الفرق بين الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة و الترتيب الهرمي لتلك الخبرات طبقا لمخروط الخبرة الاصلي و المعدل وتحديد الوسائل/الوسائط التعليمية المناسبة لتلك الخبرات.**
5. **دراسة الفرق بين الطريقة و الاستراتيجية مع التركيز على بعض الطرق مثل المحاضرة و اسلوب الأسئلة و البيان العملي و الطريقة التو ليفية (الجمع بين اكثر من طريقة) ومعرفة مميزات و عيوب كل طريقة.**
6. **معرفة مفهوم تخطيط الدرس و المكونات الاساسية في اية خطة تدريسية**
7. **تطبيق بعض النماذج المستخدمة لإعداد خطة للدرس في مجال تخصصك**
8. **اكتساب مهارات تنفيذ التدريس كمهارات العرض و التهيئة وتنويع المثيرات و التعزيز و التلخيص والغلق و صياغة وتوجيه الأسئلة والاتصال الفعال داخل الصف**
9. **اكتساب مهارة ادارة الفصل الفعالة**
10. **فهم مهارات تقويم التدريس و معرفة التقويم التقليدي و البديل (الاصيل) و كذلك شروط الاختبار الجيد و التفرقة بين الاختبارات المقالية و الموضوعية وإعداد بعض الأسئلة فى مجال تخصصك**
11. **تحديد بعض السمات المهنية للمعلم الكفء (المتميز) وتصنيف تلك السمات فى ثلاثة**

محاور: (1) السمات الشخصية والاتجاهات (2) المعرفة التخصصية (3) مهارات تدريس التخصص.

12. التعرف على مكونات برنامج اعداد المعلم بكلية التربية بما في ذلك الاعداد التخصصي و التربوي و العملي مع التركيز على التدريس المصغر و التربية العملية.

ملحق (2)

مخرجات التعلم على مستوى الفهم و الاستيعاب لفصول الكتاب السبعة

ثانيا المخرجات التعليمية المستهدفة من تدريس المقرر:

Intended Learning Outcomes (ILOs)

بعد دراسة هذا المقرر من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

مخرجات التعلم للفصل الأول: مفهوم التدريس

1. يعرف المفهوم التقليدي (القديم) للتدريس (بضم العين)
2. يعرف المفهوم المعاصر (الحديث) للتدريس
3. يميز بين المفهوم التقليدي و المفهوم المعاصر للتدريس
4. يحدد عناصر الموقف التدريسي (المعلم–المادة ألتعليمية- المتعلم)
5. يبين دور كل من المعلم و المتعلم المرتبط بالمفهوم التقليدي و المعاصر للتدريس.
6. يذكر أنماط التفاعل داخل الفصل
7. يحدد أفضل هذه الأنماط
8. يوضح مفهوم النظرية البنائية و تطبيقاتها في التدريس
9. يوضح مفهوم التدريس كعملية اتصال
10. يشرح عناصر الاتصال و العوامل المؤثرة في فاعليته داخل الفصل
11. يذكر عوائق الاتصال بين المعلم و التلاميذ في حجرة الدراسة

12. يستخرج الطالب من المفاهيم التى درسها في هذا الفصل بعض المبادئ و المهارات التي تسهم في تحسين فاعلية عملية التدريس.

مخرجات التعلم للفصل الثاني: أهداف التدريس

13. يشرح مفهوم الأهداف التعليمية
14. يفرق الطالب بين ثلاثة انواع/ مستويات من الأهداف: (1) الأهداف العامة (2) الاهداف النهائية (المرحلية أو الوسيطة) و (3) الأهداف السلوكية (الاجرائية)
15. أن يعدد الطالب عناصر الهدف السلوكي (السلوك، الشروط، المعيار)
16. يشرح شروط صياغة الهدف الاجرائي (السلوكي) SMART
17. يحدد مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفي و الوجداني و المهاري)
18. يشرح المجال المعرفي طبقا لتصنيف بنيامين بلوم (1956)
19. يذكر المستويات المختلفة في تصنيف بلوم ألأصلي للمجال المعرفي (التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-و التقويم)
20. يذكر الأفعال المستخدمة في كل مستوى
21. يقوم بصياغة أهداف سلوكية (اجرائية) تنتمي للمجال المعرفي في مجال تخصصك
22. يميز بين الصياغة الصحيحة و الخاطئة لبعض الأهداف في المجال المعرفي
23. يذكر ما حدث من تعديلات في نموذج "بلوم ألمعدل ويشرح اسباب ذلك

24. يذكر بعض الأفعال المستخدمة في مستوي "يبدع" في نموذج بلوم المعدل
25. يقوم بصياغة او اعداد أهداف سلوكية (اجرائية) للمستوى (يبدع) في نموذج بلوم المعدل
26. يعرف (بضم العين) الأهداف الوجدانية
27. يعدد المستويات المختلفة في تصنيف كراثول للمجال الوجداني
28. يذكر الأفعال المستخدمة في كل مستوى
29. يعطي أمثلة (أي يقوم بإعداد و صياغة أهداف وجدانية) لكل مستوى في تخصصك
30. يشرح المكون المعرفي و الأدائي للمهارة وكيفية اكتسابها
31. يذكر المستويات الثلاثة في نموذج ليندساي لتصنيف الأهداف في المجال المهاري (النفسحركي)
32. يذكر الأفعال المستخدمة لإعداد أو صياغة أهداف نفسحركية مهارية (مثل يشرح المكون المعرفي للمهارة، يمارس المهارة، يثبت المهارة، يتقن ممارسة المهارة...الخ)
33. يقوم بصياغة او اعداد اهداف سلوكية مهارية (نفسحركية) في ضوء تصنيف ليندساي
34. يوضح التعديل الذي حدث على نموذج ليندساي
35. يذكر المستويات المختلفة للمجال المهاري (النفسحركي) في النموذج المعدل
36. يقوم بإعداد أو صياغة أهداف مهارية/نفسحركية في ضوء النموذج المعدل

37. يميز بين المجالات المختلفة التي ينتمي اليها هدف ما (أن يشرح الطالب قاعدة If ، ينتمي هذا الهدف الاجرائي الى المجال المهاري، خطأ) ، (يميل التلميذ للتعلم التعاوني والعمل مع اقرانه في مجموعات، ينتمي هذا الهدف الى المجال ألوجداني، صح) ...الخ
38. يميز بين الصياغة الصحيحة و الخاطئة لهدف ما (ان يشرح المعلم كان و اخواتها X)،
(أن يشرح المعلم معالم مصر السياحية X)، (أن يذكر الطالب كان و أخواتها √)، (أن يعدد التلميذ علامات الفعل الماضي في اللغة الانجليزية، √)، (ان يشرح المعلم الفرق بين : since , for, ago X)
39. يقوم التلميذ بإعداد هدف نهائي (وسيط/مرحلي) في تخصصه الأدبي اللغوي و يكسره (يستخرج منه) أهداف اجرائية/سلوكية.
40. يذكر الطالب المعلم الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية

مخرجات التعلم للفصل الثالث: محتوى وأنشطة التدريس

1. يحدد العناصر الأساسية للموقف التدريسي (معلم، متعلم، مادة تعليمية او محتوى تدريسي)
41. يذكر مكونات محتوي التدريس (معارف ومهارات و اتجاهات و خبرات ابداعية)
42. يشرح الطالب أهمية طرق التدريس و يفرق بين الطريقة و الاستراتيجية
43. يشرح الطالب خطوات استخدام طريقة المحاضرة فى التدريس
44. يذكر الطالب مميزات و عيوب طريقة المحاضرة فى التدريس
45. يشرح الطالب خطوات استخدام اسلوب الأسئلة فى التدريس
46. يذكر الطالب مميزات و عيوب اسلوب الأسئلة فى التدريس

47. يشرح الطالب خطوات استخدام البيان العملي فى التدريس
48. يذكر الطالب مميزات و عيوب البيان العملي فى التدريس
49. يشرح الطالب مفهوم الطريقة التوليفية
50. يذكر المستويات المختلفة لمخروط الخبرة لادجار ديل و اهمية كل مستوى
51. يحدد الوسائل التعليمية ونوع الخبرة (مباشرة وغير مباشرة) المرتبطة بكل مستوى
52. يوضح التعديلات التي حدثت في مخروط الخبرة
53. يوضح أهمية الأنشطة التعليمية
54. يحدد نشاط تعليمى يمكن ان يستخدمه في مجال تخصصه

مخرجات التعلم للفصل الرابع: تخطيط التدريس

55. يشرح مفهوم تخطيط التدريس
56. يوضح أهمية تخطيط الدروس
57. يبين المشاكل المرتبطة بتخطيط الدروس
58. يشرح المكونات الاساسية الموجودة في اية خطة دراسية (الأهداف، المحتوى،طرق التدريس، الوسائل/ الوسائط التعليمية، اجراءات وخطوات التدريس، التقويم)
59. يعدد فوائد خطة درس الطوارئ (الخطة التي تستخدم في الحصة الاحتياطي)
60. يطبق النموذج التتابعي في تخطيط احد الدروس
61. يستخدم النموذج العرضي في تخطيط أحد الدروس
62. يستخدم النموذج التأملي في تخطيط احد الدروس

مخرجات التعلم للفصل الخامس: تنفيذ التدريس

63. يذكر مهارات عرض الدرس
64. يشرح مهارة التمهيد أو التهيئة أو التقديم للدرس
65. يشرح مهارة تنويع المثيرات لجذب انتباه التلاميذ.
66. يوضح مهارة التلخيص و الربط و الغلق
67. يحدد مهارة صياغة و توجيه الأسئلة وتعزيز الاستجابة
68. يشرح أهمية مهارة الاتصال الفعال عند تنفيذ التخطيط
69. يشرح مهارة ادارة الفصل

مخرجات التعلم للفصل السادس: تقويم التدريس

بعد دراسة هذا الفصل من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن

70. يحدد الطالب المقصود بمفهوم التقويم و مستوياته المختلفة
71. يوضح الطالب العلاقة بين اربعة مصطلحات تستخدم باستمرار في المجال التربوي مثل الاختبار (القصير و العادي)، القياس /التقييم و التقويم
72. يذكر الطالب اهداف ووظائف و شروط الاختبار الجيد
73. يشرح الطالب الاختبار القصير Quiz ويعطي أمثلة من مجال تخصصه
74. يفرق الطالب بين انواع الاختبارات المقالية و الموضوعية
75. يحدد مزايا و عيوب كل من ألاختبارات المقالية و الموضوعية
76. يشرح الطالب القواعد الصحيحة لإعداد الاختبارات المقالية و الموضوعية
77. يعرف القياس/التقييم ويقارن بينه وبين الاختبار
78. يعدد مع الشرح أنواع القياس /التقييم:
79. يعرف التقييم التكويني/البنائي ويعطي امثلة

80. يوضح معنى التقييم النهائي ويقارنه مع التقييم البنائي
81. يشرح التقييم البديل/الأصيل ويذكر اسباب هذه التسمية
82. يعرف التقييم الذاتي ويوضح علاقته بأنماط التقييم الاخرى
83. يشرح معنى تقييم الأقران و التحفظات على تطبيقه في مدارسنا
84. يوضح معنى التقييم باستخدام الملف ألحقائبي (ملف الانجاز)
85. يشرح العلاقة بين التقييم الذاتي و الأنماط الأخرى من التقويم
86. يعرف المفهوم العام للتقويم ومستوياته المختلفة

مخرجات التعلم للفصل السابع: تمهين التدريس

87. يشرح نموذج KAS الذي حدد بعض السمات المهنية للمعلم الكفء (المتميز)
88. يصنف تلك السمات في ثلاثة محاور: (1) السمات الشخصية والاتجاهات (2) المعرفة التخصصية (3) مهارات تدريس التخصص.
89. يذكر الخصائص المهنية للمعلم المتميز (الكفء) في محور السمات الشخصية
90. يعدد الخصائص المهنية للمعلم المتميز في محور المعرفة (أي معرفة التخصص)
91. يذكر الخصائص المهنية للمعلم المتميز فى محور مهارات التدريس
92. يوضح الخصائص المهنية للمعلم "المتميز" فى نموذج كيلى (2000)
93. يذكر المعايير المهنية فى نموذج جامعة كمبريدج للمعلم المتميز
94. يعدد المعايير المهنية في نموذج ولاية ايوا الأمريكية
95. يعرف النظام التكاملي و التتابعي لإعداد المعلم في كليات التربية ومكونات كل منهما
96. يشرح مفهوم التدريس المصغر و نشأته فى جامعة ستانفورد

97. يعدد خطوات التدريس المصغر
98. يعرف التربية العملية/التدريب الميداني
99. يوضح أهمية وأهداف التربية العملية/التدريب الميداني
100. يذكر مراحل التربية العملية وما يتم في كل مرحلة
101. يوضح كيفية تقويم الأداء و العمليات في التربية العملية من قبل المشرف و الأقران و التقويم الذاتي و مكونات النماذج أو الاستمارات المستخدمة لهذا الغرض

ملحق (2)

المهارات الذهنية و المهنية : Intellectual & Professional Skills

1. يستخرج من مفهوم الاتصال و مكوناته المبادئ و المهارات التي تسهم في تحسين فاعلية التدريس
2. يعطي أمثلة لصياغة بعض الاهداف العامة ويحللها الي أهداف اجرائية/سلوكية محددة في اللغة المتخصص فيها
3. يحلل الطالب نص لغوي وذلك لصياغة بعض الأهداف العامة ثم يشتق منها بعض الأهداف الإجرائية السلوكية المحددة وبعد ذلك يصيغ بعض الأسئلة لتقويم مدى تحقق تلك الأهداف.
4. يقارن بين النموذج الاصلي لمخروط الخبرة لادجار ديل والتعديلات التي حدثت عليه ويوضح مدى الاستفادة من هذه التعديلات ، خاصة مستوى اللغة و الاستماع في تدريس تخصص اللغات
5. يقارن بين الطريقة و الاستراتيجية

6. **يوضح مكونات خطة درس طارئة ويطبق تلك المكونات لإعداد خطة يمكن استخدامها في الحصص الاضافية.**
7. **يقارن بين التقييم الذاتي و الأنماط الأخرى من التقويم**
8. **يشرح الخصائص و المعايير المهنية للمعلم المتميز في محور السمات ألشخصية محور ألمعرفة ومحور مهارات التدريس.**
9. **يقارن بين مكونات النظام التكاملي و التتابعي لإعداد المعلم في مصر وبين نموذج جامعة كمبريدج للمعلم المتميز .**
10. **يقوم بإعداد خطة تدريسية مصغرة ويطبقها مع مجموعة من أقرانه.**
11. **يقيم الاستمارة الحالية لتقويم الأداء/ العمليات في التربية العملية.**
12. **يصمم استمارة لتقويم الأداء و العمليات في التربية العملية ويطبقها على اقرانه**

أولا: المراجـــــع العربية:

أحمد حسين اللقاني (1989): **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد اللقاني (1995): **المنهج – الأسس، المكونات، التنظيمات**، القاهرة، عالم الكتب.

جابر عبد الحميد، سليمان الخضري، فوزي زاهر (1982): ***مهارات التدريس***، القاهرة، دار النهضة العربية.

سعد احمد الجبالي (2013) **: *إعداد المناهج الدراسية (مدخل النظم)***، القاهرة ، دار الفكر العربي.

سعد احمد الجبالي (2011): ***الجدارات الأساسية للتدريس***، القاهرة : دار الفكر العربي.

يحيي حامد هندام ، جابر عبد الحميد جابر (1978): ***المناهج : أسسها، تخطيطها، تقويمها،*** **ط2** ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abu-Rahmah, M. I. (2002). Lesson planning versus lesson analysis. *Journal of Ismailia Faculty of Education, Suez Canal University*, *2*(3), 1-23.

Abu-Rahmah, M. I. & Al-Humaidi, S. H. (2012). Enhancing ELT through self-assessment. ELT Research Journal (International Association of Research in Foreign Language Education and

Applied Linguistics), 1(1), 31-52. Available online at: http://www.udead.org.tr/journal

.Abu-Rahmah, M. I. (2008). The qualities of the good language teacher as perceived by prospective teachers of English in the Arab World. Sultan Qaboos University, Journal of Educational and Psychological Studies, 2(1), 98-144.

Abu_Rahmah, M. I. (1997). Developing communicative English materials for general secondary schools in Egypt. A PhD thesis, Manchester University, UK.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Anderson, Lorin W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment. University of South Carolina, Columbia, SC USA. The Educational Resources Information Center (ERIC).

Armstrong, P. (2016). ***Bloom's taxonomy***. *Vanderbilt University Center for Teaching*.

Bloom, B.S. M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, & D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive* ***Domain*** (McKay, New York). Retrived in March 2019 from http://epsilonlearning.com

Bloom, Benjamin S. "Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain." New York: McKay (1956): 20-24. Retrieved in March 2019 from: Colorado College.

Bloom's Revised Taxonomy Assessment Colorado College. Retrieved in March 2019 from

https://www.coloradocollege.edu/other/assessment/how-to-assess-learning/learning-outcomes/blooms-revised-taxonomy.html

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus (2019). Definnitin f Testing. Cambridge University Press.

Casteel, J. Doyle. Effective Teaching. (1994). Retrieved from Melissa Kelly on 27 Oct. 2019. Available at:

https://www.thoughtco.com/effective-teacher-techniques-8389

Dale, Edgar (1946, 1954, 1969). ***Audio-Visual Methods in Teaching***. New York: Dryden Press.

Dave, R.H. (1970). ***Psychomotor levels.*** In R.J. Armstrong (Ed.), ***Developing and writing educational objectives*** (pp. 33-34). Tucson AZ: Educational Innovators Press.

Dave, R. H. (1975). Developing and Writing Behavioural Objectives. (R J Armstrong, Ed.) Educational Innovators Press.

Davis, B. & Summers, M. (201 4) . Applying Dale's Cone of Experience to increase lerning and Retention. Qscience Proceedings. Available at *https://www.qscience.com /docserver/fulltext/qproc/ 2015/4/qproc.2015*.

Farooq, O. (2012). Lecturing Technique. Available at: http://www.studylecturenotes.com/social-sciences/education/382-lecture-method-of-teaching-definition-advantages-a-disadvantages-

Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York: Mac Millan, Publishing Company.

Gronlund, N.E. (2000). ***How to Write and Use Instuctional Objectives.*** Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Inc.

Harrow, A.J. (1972). ***A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives.*** New York: David McKay.

Janoska, Lubus (August 28, 2017). What really is the cone of experience? An insight into the cone of rxperience. Available at https://elearningindustry.com/cone-of-experience-what-really-is

Jakson, Sonai (2012). 3 New Teaching Methods Improve the Educational Process. Available at: https://www.gettingsmart.com/ 2012/09/3-new-teaching-methods-improve-educational-process/

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practice, 41(4), 212-218.

Krathwohl, D.R., B.S. Bloom, & B.B. Masia (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affectiv Domain.* (McKay, New York). Available at http://epsilonlearning.com

Lindsay, V. J. (1967). Psychological concepts germane to efficient motor skill development in typewriting. Dissertation Abstracts International, 27(10-A), 3346-3347.

Lindsay, V. J. (1967). Psychological concepts germane to efficient motor skill development in typewriting (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning). Retrievedfrom:https://scholar.google =Lindsay+ Motor+Skill+Development&btnG=

McDonald, E. (2011). Student Portfolios as an Assessment Tool. Education World®. Available at:

https://www.educationworld.com/a_curr/columnists/mcdonald/mcdonald025.shtml
Merriam Webster Dictionary (2019). Definition of Quizzes. Retrieved on 9 October 2019 from https://www.merriam-webster.com/dictionary/
Popham, W. J.(1995). Classroom asessment: What teachers need to know. Boston : Allyn – Bacon .
Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development*. New York: Harcourt Brace Inc.
Questioning Techniques (2019). Available at: https://images.search. yahoo.com/search/ images?p =%2 BQuestining+technique&
Sincero, S. M. (Apr 18, 2011). Domains of Learning. Retrieved October 3, 2019 from Explorable. com:https://explorable. com/ domains-of-learning
Simpson, B.J. (1966-67). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics,* 10(4), 110-144.
Simpson E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
Tersoo, A. (2019). Definition, advantages and disadvantages of the demonstration method. Available at: https://www.legit.ng/1142120-definition-advantages-disadvantages-demonstration-method-teaching.html

المؤلف في سطور

Biodata of the Author

Prof. Dr. Mohamed Ismail Abu-Rahmah is a professor of English education at Suez Canal University, Egypt. In 1985, he received a grant from the **British Council** to attend a **Summer Institute** on English for specific purposes (ESP) at Mosely International Conference; **Birmingham University** (UK). In 1990, he obtained a Fulbright grant to attend a summer training program at **Michigan University** (East Lansing; USA) on applied linguistics. From 1990 to 1997, he received a scholarship from the Egyptian government and Suez Canal University to do his Ph.D. in the United Kingdom (**Manchester University**). After doing the Ph.D., Dr. Abu-Rahmah was appointed as a lecturer of English

Education (TEFL) at Suez Canal University, Egypt. In 1999, he was granted a scholarship for two months by the Fulbright Commission to receive training at **California State University** and the **University of Southern California**. In 2004, he attended a one-month training program on service learning at **Maryland State University**. In 2007, he was promoted to the assistant professor degree and became **the head** of the Curriculum and Instruction Dept. In 2013 he was promoted to the professor degree and appointed as the **Vice-Dean** for Education and Student Affairs and the **acting head** of the Music and Art Education. He published 21 research papers and two CDs on English language teaching. He presented research papers at many local, regional, and international conferences and symposia in **Egypt, Oman, UK, USA, Malaysia and South Korea**. He is interested in classroom assessment techniques (CATs), teaching strategies, teaching practice, teacher education and reflection, task-based language teaching (TBLT), learner-centered teaching, teaching English to young learners (TETYL) and pedagogical grammar. Currently, he is supervising a large number of Master and Ph.D. students of TEFL. He is also working as their internal and external examiner.

Email: mabu_rahmah@hotmail.com