

التدريس في المرحلة الابتدائية

Primary Teaching

مقدمة

لا يمكننا التحدث عن عمليتي التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية دون الإشارة إلى بعض المبادئ المهمة التي تشكل قاعدة التعليم الابتدائي ، ويمكننا القول - بناء على نتائج بعض الأبحاث والمقالات التي قدمت تحليلات للجوانب الفكرية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للتعليم الابتدائي - أن هناك عدداً من المبادئ الرئيسة التي تشكل أصول الممارسة العملية للتعليم في المرحلة الابتدائية ، يمكن تناولها فيما يلي :

- ١- اعتبار الطفولة حالة بذاتها وعملية إعداد لمرحلة المراهقة.
- ٢- استخدام طرق الاستكشاف والنشاط العملي.
- ٣- التعلم من خلال العمل - النشاط العملي.
- ٤- استخدام اتجاه حل المشكلات في التعليم والتعلم.
- ٥- القيمة الكبرى للعب والتعلم النشط.
- ٦- يأخذ التعلم أشكالاً متنوعة - تفاعلي ، شكلي ، رمزي.
- ٧- تكامل ووحدانية الخبرات من خلال منهج متكامل.
- ٨- القيمة الكبرى لعمليات ومهارات التعليم وكذلك منتجات ومصادر المعرفة.

- ٩- القيمة الكبرى للمحتوى والعمليات باعتبارهما من النواحي المكملة للمعرفة المنهجية.
- ١٠- الأنشطة والعمليات التعليمية لها قيمة داخلية بالإضافة إلى قيمتها كأحدى وسائل التعليم.
- ١١- أهمية إيجاد بيئة اجتماعية ووجدانية ومادية ثرية.
- ١٢- الحاجة لتسمية الإحساس بالاستقلال الذاتي لدى الأطفال.
- ١٣- توفير منهج يسمح ويتيح المجال أمام التوسع والتوازن والترابط والاستمرارية والتقدم والتميز والتوافق.
- ١٤- التركيز على احتياجات وقدرات واهتمامات الأفراد وعلى أساليب ومعدلات التعلم في المنهج.
- ١٥- تعزيز وإرضاء حب الاطلاع.
- ١٦- أهمية مساندة مجموعات الرفاق.
- ١٧- القيمة الكبرى للتعبير عن الذات.
- ١٨- الحاجة لاستشارة الدوافع الداخلية والخارجية.
- ١٩- استغلال البيئة المحيطة في تعزيز عملية التعلم.
- ٢٠- أهمية زيادة جودة وكثافة خبرات الطفل.
- ٢١- كل طفل له سمات متميزة عن الأطفال الآخرين.
- ٢٢- النظر إلى العالم المحيط نظرة إنسانية.
- ٢٣- النظر إلى المعلم باعتباره الوسيط المتحكم في جميع أشكال النمو.
- ٢٤- النظرة واسعة النطاق إلى "أساسيات" المنهج بهدف استيعاب جميع مجالاته.
- ٢٥- الحاجة لتسمية القدرة على القراءة والكتابة والحساب عن طريق أساليب منهجية متباينة.

ويجب أن نقول بكل وضوح أن هذه المبادئ مقنعة، وفي كتابين مهمين عن

نظرية التعليم الابتدائي دعا الباحث الكسندر Alexander إلى نظرة أكثر وعياً إلى المنهج المتكامل والمبادئ التي يفرسها كل معلم في طلاب الفصل أثناء تدريس جميع المواد الدراسية ، بالإضافة إلى مفهوم التعليم المتمركز على الطفل ، وأكد أيضاً في بحث لاحق أن التعليم الابتدائي يجب أن يتخلي عن المعتقدات الفكرية المنحازة من أجل النظر بموضوعية إلى ما يفعله ويتعلمه الأطفال في المرحلة الابتدائية داخل الفصول وكيف يمكن توصيل هذا التعلم بشكل آخر أكثر كفاءة وفاعلية ، ونحن سنتناول الجدل المثار حول الطبيعة المثلى للتعليم في المرحلة الابتدائية - مثال : التعليم التقليدي في مقابل التعليم التقدمي أو التعليم المتمركز على الطفل في مقابل التعليم المتمركز على المادة الدراسية - لأن هذا الجدل يشهد أحياناً بعض سوء الفهم لدرجة التعقيد الذي تتسم به عملية التعليم في المرحلة الابتدائية.

وهناك حاجة قصوى للنظر من جديد في قيم موضوع العمل ، والعمل الجماعي الموسع والمبادئ التي يفرسها المعلم في طلاب الفصل والأنشطة المنهجية المتنوعة التي تحدث تلقائياً داخل الفصول بهدف الحكم دون تحيز على مدى فعالية وكفاءة تعلم الأطفال في المدرسة ، كما أن هناك ضرورة إعادة النظر في طرق تدريس المواد الدراسية والتعليم الشامل للفصول والأنشطة المنهجية في بعض المواد القليلة واستخدام المعلمين لأساليب التعليم المباشر (مثال : التوسع في استخدام أوراق العمل والتعلم القائم على المصادر) وتخفيض عدد إستراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم في الحصة الواحدة ، وعلى الرغم من دفاع هيئة المناهج القومية عن أساليب تدريس الموضوعات خاصة إذا كانت تدعم التقدم والاستمرارية إلا إنها رأت أن المصطلحات الدقيقة الخاصة بكل مادة تقف عائقاً أمام هذه الأساليب المتكاملة في تدريس الموضوعات ، ومن ثم فإن هيئة المناهج القومية لم تنكر الحاجة إلى الفصل بين طرق تدريس المواد الدراسية من أجل تغطية جميع البرامج الدراسية المعتمدة لديها ، وأكد الباحثان " لبي وكروول " أن الأساليب المتكاملة في تدريس الموضوعات ينبغي أن

تكون جوهر أجندة العمل في المرحلة الابتدائية لاسيما في التعليم لأطفال الصف الثاني الابتدائي ، فقد وجدنا في دراسة مسحية أجريها في مؤسستين محليتين أن أكثر من ثلث نظار المدارس يدعمون الأساليب المتكاملة في تدريس الموضوعات ، بينما دعم أقل من الثلث التعليم التخصصي في كل مادة خاصة في المدارس التي تضم أكثر من ثلاثمائة طفل.

الأطفال

هناك مفهوم مهم يجب أن يؤخذ في الاعتبار في جميع مستويات التعليم والتعلم ، وهي الدوافع وصلاتها بالحاجات الخاصة لطلاب الفصل الابتدائي والتي يجب أن تحتل الأولوية أثناء فترات ممارسة التعليم ، فهناك -أولاً- الحاجات الداخلية ، فبالإضافة إلى الحاجات الأساسية للطعام والشراب والدفع والمأوى.. الخ هناك أيضاً حاجات وجدانية ونفسية مثل الحب والاعتزاز بالذات والرغبة في التقدير وتحمل المسؤولية.. الخ ، وكل هذه الحاجات تؤثر في الرغبة في التعلم.

وهناك أيضاً حاجة "الرغبة في المعرفة" وهي تنشأ من الخبرات الأولى ، والمشاركة في الأنشطة والمهام هو أمر محفز للدوافع في حد ذاته ، وهذه المشاركة يمكن تعزيزها عن طريق الاستفادة من الحواس - خاصة النظر والسمع واللمس والشم ، وثالثاً- يمكن إنتاج الدوافع من خلال إيجاد بيئة محفزة ، وأحد السمات الإيجابية المتعددة للمدارس الابتدائية البريطانية هي البيئات الجاذبة المحفزة للخيال التي أوجدها معلمو الفصول ، ويعتبر تزيين وإنارة وترتيب الفصل ولوحات العرض والإعلان من العوامل التي لها صلة مهمة بهذه البيئات ، ورابعاً: هناك أهمية قصوى لاستخدام أساليب حل المشكلات في استثارة اهتمامات الأطفال ، وخامساً: هناك أيضاً عامل المنافسة الذي إذا تم استعماله بشكل عقلاني فإنها

يمكن أن تكون دافعا نحو العمل والإنجاز، والنقطة الأهم هنا هي التأكيد على التعلم، ويُفضل الاعتماد في هذا السياق على المنافسة الذاتية لأن الاعتماد المبالغ فيه على استثارة المنافسة بين الأطفال غير مرغوب فيه، وسادساً وأخيراً: ترتبط المنافسة الذاتية بتحسين الذات مما يساعد الطفل على تحديد مجموعة من الأهداف قصيرة المدى وإن يسعى إلى تحقيقها مما يدفعه أكثر نحو التعلم.

ومن الضروري إدراك الدور المهم الذي يلعبه العالم الاجتماعي المحيط في تشكيل ودعم التعلم لدى الأطفال الصغار، كما يجب إدراك الدور المهم الذي يلعبه العالم الواقعي والمهام التعليمية الواقعية في نمو الطفل. وهذه العوامل المحفزة للدوافع يمكن أن تحقق فعالية أكبر عندما تعرف أطفالك جيداً، ولكي تتحقق هذه المعرفة فمن الضروري:

١- دراسة سجلات وملفات الأطفال للحصول على معلومات حقيقية: افحص الأدلة المتوافرة عن القدرة العامة والقدرات القوية والضعيفة لدى الأطفال ولاحظ الفروق بين القدرات المفترضة وحجم الانجازات الفعلية، ابحث عن أي معلومات تدل على الإصابة بإعاقات بدنية مثل ضعف النظر أو مشكلات السمع، دون ملاحظات عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والعوامل المنزلية التي قد تؤثر على سلوك الطفل و/أو أدائه.

٢- التحدث إلى معلم (معلمي) الفصل (الفصول) التي ستقوم بالتعليم فيها: اطلب معلومات واقعية ودون ملحوظات عن العمل الذي تم إنجازه، استكشف طرق التعليم المستخدمة ومدى فعاليتها، اطلب معلومات عن أطفال معينهم مثل الأطفال ذوي القدرات العالية جداً وذوي القدرات المتدنية والأطفال المشيرين للمشكلات وأصحاب المهارات الخاصة منهم... إلخ، ويجب تعرف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما يجب على الطالب المعلم السعي

دائماً للحصول على نصيحة معلم الفصل حول كيفية التعامل مع هذه الحالات والأخذ بهذه النصائح.

٣- الاستفادة القصوى من الزيارات الأولية : يجب أن تتلمس إحساس الفصل أو المجموعة وتدون ملاحظات حول كيفية استجابتهم كمجموعة واحدة للأسئلة والتعليمات ، وإذا أمكن التحدث مع بعض الأطفال واستكشف ما يقومون به ، وافحص عملهم ، وعلى وجه الدقة ابحث عن شيء غير طبيعي في أعمالهم مثال الطفل قد يكون عمله ضعيفاً ولكن لديه أفكار جيدة ، وتواصل مع الأطفال ذوي الأفكار أو وجهات النظر غير العادية.

هذه الرؤية المتأنية والمفصلة سوف تمكّنك من تحديد مجموعات الأطفال ذوي القدرات المتميزة والذين يشكلون البنيان الرئيس للفصل ، بالإضافة إلى الأطفال ذوي القدرات المتدنية أو الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، والاحتفاظ بملف خاص لكل طفل عند البدء بالتعليم سوف يساعدك على تخطيط الدروس جيداً والتوفيق بينها وبين دروسك النظرية في الكلية.

المعلمون

سوف نتناول هنا جانبين من الجوانب المتعلقة بالمعلم في المدرسة الابتدائية وهما : دوره أو مهامه بالإضافة إلى المعارف والمهارات المطلوبة منه ، ويمكن عرض بعض النواحي المتعلقة بالأدوار والمهام التي يمارسها المعلم في الفصول في المرحلة الابتدائية على النحو التالي :

- ١- المدير : دوره هو إدارة مجمل البيئة التعليمية ، ويشتمل هذا على الأطفال كأفراد ومجموعات وعلى برنامج التعلم وبيئة التعلم والموارد المتاحة بها.
- ٢- المراقب : تعتمد فعاليته النهائية على قدرته على مراقبة الأطفال عن كثب ومراقبة أفعالهم وردود أفعالهم والتفاعلات فيما بينهم.

- ٣- المشخص: هذا الدور يشتمل على الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى كل طفل وبرنامج تعليمي.
 - ٤- المربي: هذا الدور يشتمل على اتخاذ القرار حول الغايات والأهداف وطبيعة ومحتوى المنهج والبرنامج التعليمي.
 - ٥- المنظم: ويقصد به تنظيم برنامج التعلم حالما تم تحديد طبيعته بدقة.
 - ٦- صانع القرار: المعلم مسؤول عن اختيار مواد التعلم المناسبة واتخاذ القرارات المتعلقة بالموضوعات والمشروعات والبرامج.
 - ٧- المقدم: هذا يشتمل على ممارسة المعلم بأدوار المقدم والراوي وطراح للأسئلة والمفسر موضح والبادئ للمناقشات.
 - ٨- المتواصل: ويشتمل على التحدث مع أعضاء هيئة التعليم الآخرين.
 - ٩- الميسر: وهو جانب مهم من عمل المعلم حيث يقوم بدور الوسيط بين الطفل أو طلاب الفصل والمشكلة الموجودة.
 - ١٠- المحفز: وهو من أهم الأدوار التي تتضمن استشارة الاهتمام والعمل على استمراره.
 - ١١- المستشار: في هذا الدور يقوم المعلم بتقديم النصيح حول مجموعة كاملة من المشكلات والقضايا التعليمية والشخصية والاجتماعية والوجدانية.
 - ١٢- المقوم: وهو جانب مهني مهم من عمل المعلم ويشتمل على تقويم وتقويم وتسجيل قدرات ومستويات التحصيل والتقدم لدى الأطفال.
- ومن المفيد في هذا السياق الحديث عن بعض الصعوبات التي تواجه المعلم عند ممارسة هذه الأدوار، والجدول (٥٩) يعرض عدداً من المشكلات والصعوبات التي حددها الباحثان بولارد وتان التي غالباً ما يتعرض لها المعلمون، وهي مشكلات وصعوبات ليس من السهل حلها ولكننا نحاول فقط التقليل من التوتر والضغوط الناشئة عنها.

الجدول رقم (٥٩): المعوقات الشائعة التي يواجهها المعلمون والحلول المقترحة.

- معالجة كل طفل كإنسان كامل.	- معالجة كل طفل كتلميذ يتلقى المعارف.
- تنظيم الأطفال على أساس فردي.	- تنظيم الأطفال كطلاب في الفصل.
- منح الأطفال درجة من التحكم في استخدامهم للوقت وعلى أنشطتهم ومقاييس عملهم.	- تشديد الرقابة على استغلال الأطفال للوقت والأنشطة ومعايير العمل.
- السعي لتحفيز الأطفال من خلال الاندماج الداخلي والاستمتاع بالأنشطة.	- عرض أمعاب تقديم الثواب بحيث يتم تحفيز الأطفال خارجياً على معالجة المهام.
- تطوير المنهج من خلال تمرّك اهتمامات الأطفال.	- تقديم منهج يشرح الأطفال أنهم بحاجة إليه ويتوقعه المجتمع.
- محاولة أحداث التكامل بين مختلف عناصر المنهج.	- التعامل المنظم مع كل جانب من جوانب المنهج.
- السعي لتحقيق الجودة في العمل المدرسي.	- السعي لتحقيق الكم في العمل المدرسي.
- التركيز على المهارات الأساسية أو على النمو المعرفي.	- التركيز على المجالات التعبير والإبداع في المنهج.
- محاولة بناء المهارات التعاونية والاجتماعية.	- تنمية الاعتماد على الذات والثقة بالنفس لدى الأفراد.
- تحفيز الأطفال على إيجاد ثقافة مشتركة فيما بينهم.	- تقبل التنوع الثقافي في مجتمع متعدد العرقيات.
- توزيع وقت المعلم واهتمامه والموارد المتاحة بالتساوي على جميع الأطفال.	- الاهتمام بالاحتياجات الخاصة لأطفال معينين.
- المحافظة على قواعد مفهومة ومتسقة للسلوك والعمل المدرسي.	- التمتع بالمرورة عند الاستجابة لمواقف معينة.
- تقديم المعلم نفسه للأطفال رسمياً.	- الهدوء عند التعامل مع الأطفال أو الضحك معهم.
- اتباع أسلوب مهني في العمل يراعي الأطفال.	- الأخذ في الاعتبار الاحتياجات الشخصية للمعلم نفسه.

ولكني يؤدي المعلم الأدوار التي وردت سابقاً بكل فعالية فإنه ينبغي أن يتمتع بقدر كبير من المعارف والمهارات ، وقد عرض الباحثون دين وبولارد وتان أمثلة لأهم هذه المهارات :

١- معرفة الذات : يقصد به الوعي بنقاط القوة والضعف ، وهذا نوع مهم جداً من المعرفة يجب عليه أن يتمتع به عند العمل في المدرسة الابتدائية التي تتوقع من المعلمين تدريس الكثير من الأشياء.

٢- الانفتاح العقلي : يستخدمه بولارد وتان بمعنى "القدرة على التفكير في ذاتنا ونحدي افتراضاتنا وأفكارنا ومعتقداتنا وكذلك افتراضات وأفكار ومعتقدات الآخرين".

٣- الفلسفة الشخصية : وهي الفلسفة التي يمكن أن تأخذ شكلا عمليا ، وكما يقول دين : "ما يحتاجه المعلم هو غايات وأهداف فكر فيها بشكل جيد ويمكنه استغلالها في تقويم عمله وتحديد اتجاهات ومواد التعليم الملائمة له" ، فالمعلمون الذين لديهم تصور واضح عن أهدافهم المنشودة هم الأكثر قدرة على تحقيقها.

٤- تنمية الطفل : المعرفة الجيدة بأسس نظريات نمو الطفل ضرورية ، وتشمل هذه النظريات نظريات حول النمو العقلي والبدني والوجداني والاجتماعي بالإضافة إلى الفروق الفردية.

٥- طرق تعلم الأطفال : يجب معرفة بعض المفاهيم والموضوعات الرئيسة مثل الدوافع ونظريات التعلم واستخدام الثواب والعقاب والعلاقة بين الكلام النظري والتجربة.

٦- السلوك الجماعي : تهتم عملية التعليم بإدارة المجموعات ولذا فإن الوعي بديناميكيات الجماعات ضروري ، وفي هذا السياق يقترح الباحث دين أن يسأل المعلم نفسه الأسئلة التالية : ما الذي أفعله لتعليم الأطفال كيف يعملون سوياً؟ هل حققت التوازن بين المنافسة والتعاون بشكل صحيح؟ هل أي من الأطفال يغش من أجل أن يفوز؟ وإذا كان الأمر كذلك فهل هذا يرجع إلى المبالغة في استخدام المنافسة؟ هل تؤدي كثرة المنافسة إلى تحفيز قدرات الأطفال الأكثر تميزاً؟.

٧- المعرفة الدقيقة بالمادة الدراسية : على الرغم من حاجة المعلم لمعرفة كل ما يخص مادته الدراسية إلا أن هذا قد يكون صعباً في بعض الأحيان للمعلم الابتدائي الذي يتوقع منه أن يعرف الكثير ، وقد وجدت هيئة OFSTED أن معرفة المعلم بالمادة الدراسية ترتبط ارتباطاً قوياً بمستويات التحصيل العليا لدى

الطلاب ، وقد تكون هناك بعض الجوانب التي تكون معرفته فيها ضئيلة ، ويمكن أن يحقق ذلك آثاراً سيئة خاصة عندما يتعامل الطفل مع موضوع أو مشروع في مجال لا يعرفه المعلم ، وفي هذه الحالة قد يشعر المعلم بأنه ضعيف ، ولذلك فإن الباحث "دين" يوصي المعلمين بما يلي ١- تحديد المجالات التي يشعر المعلم بالاطمئنان عند التعامل معها. ٢- الاستفادة من خبرات الآخرين مثل الزملاء وأولياء الأمور. ٣- استغلال الإذاعة المدرسية.

إن قضية معرفة المعلم الدقيقة بالمادة الدراسية تحتل مكانة رئيسة في الجدل الحالي المشار حول التعليم الابتدائي إلى جانب قضايا القيادة المنهجية وأدوار المعلمين في المدرسة ، وقد أكدت دراسة "الكساندر وآخرين" - في أحد أجزائها التي جاءت تحت عنوان "مشكلة الخبرة في التعامل مع المنهج" - أن "معرفة المعلم الدقيقة بالمادة الدراسية عامل مهم في تنفيذ كل جوانب عملية التعليم : التخطيط والتقويم والتشخيص وتحديد المهام وطرح الأسئلة والشرح والتغذية الراجعة ، والسؤال الرئيس الذي ينبغي الإجابة عليه هو هل أسلوب التعليم المستخدم في الفصل يفرض متطلبات معرفية مبالغ فيها على المعلم الابتدائي أم لا. وقد ذكرت دراسة "بينيت وآخرين" ودراسة "بولارد وآخرين" أن طريقة صياغة المناهج على المستوى القومي تضاعف الضغوط الملقاة على كاهل المعلم وتؤدي جزئياً إلى عدم تمتع المعلمين بالمعرفة الكاملة بكل جوانب المادة الدراسية ، كما أكدت دراسة "موريسون" بأن الربط بين موضوعي تدريس المواد الدراسية والقيادة المنهجية ضروري لأن قائد المنهج ينبغي أن يتمتع بما يلي :

- المعرفة الأكاديمية.
- المعرفة المهنية والتربوية (التمتع بخبرات حول الطرق الفعالة في تدريس المواد بناء على الوعي بالطرق التي يتعلم بها الأطفال المادة الدراسية وطرق تشخيص احتياجات الأطفال وتخطيط مسارات المناهج والتعلم الملائمة لهم ،

وطرق تقويم أداء الأطفال وطرق التخطيط للتقدم والاستمرارية في المادة).

- الوعي بأحدث التطورات والموارد في المادة.

- الشعور بالحماس عند تدريس المادة.

هذه الرؤية تبينها دراسة "الكساندر وآخرون" التي حددت أربعة أدوار

تدريسية للمعلم الابتدائي :

- المعلم العام : وهو الذي يدرس معظم أو كل المنهج أو يتخصص في التعليم

لمجموعة عمرية معينة أكثر من التخصص في مادة بعينها ولا يدعي المعرفة

الدقيقة بكل جوانب المادة.

- المعلم العام المستشار : الذي يجمع بين دور المعلم العام في المدرسة وتقديم

المشورة والمساندة في أكثر من مادة واحدة.

- المعلم شبه المتخصص : وهو الذي يدرس مادته إلا أنه يلعب أيضاً دور المعلم

العام المستشار.

- المعلم المتخصص : وهو الذي يدرس مادته طيلة الوقت.

وفي تقرير صدر بعد دراسة الكساندر وزملائه وجدت هيئة OFSTED أن أكثر

من ٨٠ ٪ من المدارس التي يمارس بها المعلمون ادوار المعلم العام شبه المتخصص

لا تزيد نسبة هؤلاء المعلمين بها عن ١٥ ٪ من أعضاء هيئة التعليم بها بينما يتولى

التعليم المتخصص بها معلمون مؤقتين ، وينبغي على الطالب المعلم أن يستكشف

طرق ممارسة القيادة المنهجية في المدرسة بحيث يمكنه الرجوع إلى المعلم (أو المعلمين)

المناسبين في المدرسة للتعرف على كيفية القيام بوضع وتنفيذ الخطط والأنشطة.

المنهج

لقد تبين لنا أن المعلم مسؤول عن "توصيل المنهج" ، وأثناء زيارته الميدية

للمدرسة وأثناء ممارسة التعليم ينبغي على الطالب المعلم استكشاف أكبر قدر

يمكن عن طرق تنظيم المنهج داخل المدرسة ككل ومدى ملائمة تلك الطريقة لطلاب فصله ، والنقاط التالية قد تساعد الطالب المعلم في هذا الخصوص :

١- استكشاف الأسلوب الذي تتبعه المدرسة في تطبيق المنهج ، هل التركيز بها ينصب - على سبيل المثال - على التعليم المباشر أم على التعلم الاستكشافي؟ أم أن هناك توازناً بينهما؟

٢- ما أساليب التعليم المستخدمة في المدرسة وهل كل المعلمين يتبعون هذه الأساليب أم لا؟

٣- هل يتعاون المعلمون سوية في العمل أثناء الأسبوع؟

٤- كيف يتم تنظيم مجموعات التعليم؟

٥- ما الذي يتم عمله للأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وللأطفال الذين يعانون من إعاقات بدنية؟

٦- هل يقوم المعلمون المتخصصون بزيارة المدرسة؟

٧- ما علاقة المدرسة بأولياء الأمور؟ وهل يتم حث الأهل على زيارة المدرسة أم لا؟

٨- ما الأساليب المتبعة في تدريس المواد الفردية؟

ومن الممكن القيام بتحليل واف لمهام المنهج من خلال دراسة بعض المفاهيم والمصطلحات المرتبطة به مثل المعرفة والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يعرفها "بولارد وتان" على النحو التالي :

- المعرفة : اختيار ما هو جدير بالمعرفة والاهتمام.
- المفاهيم : الأفكار العامة التي تمكن التلاميذ من تصنيف وتنظيم وفهم بعض العلاقات والنماذج والمعاني مثل الاستمرار/التغيير، السبب/النتيجة، الاعتماد الضمني/التكيف / التسلسل/المدة، الطبيعة/الغرض ، الواقعية ، القوة / الطاقة ...
- المهارات : القدرات أو الكفايات اللازمة لأداء مهمة من المهام سواء كانت

شخصية أو اجتماعية (تبادل الأدوار، التعاون) أو مادية أو عملية (المهارات الحركية المتخصصة / العامة) أو فكرية (الملاحظة والتحديد والفرز/التصنيف ووضع الفروض والمنطق والاختبار والتخيل والتقويم) أو اتصالية (شفهي، تحريري، حسابي، بياني) ... إلخ.

• الاتجاهات: التعبير الواضح عن القيم والسمات الشخصية مثل حب الاستطلاع والمثابرة والمبادرة والانفتاح العقلي والثقة والأمانة والمسؤولية والاحترام والثقة ... إلخ.

ومن الأفضل أن يتم التركيز في بداية التعلم على المهارات أكثر من التركيز على المحتوى مثل المهارات الاجتماعية والمهارات الاتصالية والسلوكية المرتبطة بالمهام التعليمية.

تنظيم الفصل الدراسي

تؤثر الطريقة التي ينظم الطالب المعلم بها فصله تأثيراً قوياً على عمليتي التعليم والتعلم، كما يجب الربط بين طريقة التنظيم وفلسفة المدرسة أو المعلم وأهداف المنهج وطرق التعليم والتعلم والعلاقات الشخصية، وهناك أربعة جوانب من جوانب تنظيم الفصل الدراسي ينبغي على الطالب المعلم الاهتمام بها على وجه الخصوص عند ممارسة التعليم، وهذه الجوانب هي تنظيم الأطفال بطريقة تتلاءم مع العمل الجماعي واستغلال البيئة المادية المحيطة واستغلال المكان واستغلال الموارد.

تنظيم الأطفال بطريقة تتلاءم مع العمل الجماعي

تشير دراسة "هارجريفز وهارجريفز" إلى أهمية العمل الجماعي في تحقيق التعلم الفعال والنمو المعرفي، وقد أكدنا - بناءً على نظرية بياجيه - أنه يمكن

تشجيع النمو المعرفي بشكل أكبر عن طريق حث الطفل على العمل مع أقرانه وليس مع أطفال أكبر سناً أو مع الكبار أو لوحده، فالعمل الجماعي بين الأقران - في رأيهما - أكثر فعالية من العمل الجماعي بين الأطفال والكبار، لأن الأطفال في مجموعات الأقران يتحدثون بعضهم البعض وي طرحون أسئلة أكثر مما يفعلون عند العمل مع الكبار، وأن هذا التحدي المتبادل بينهم (الصراع المعرفي) يعزز التعلم. وبالفعل فإن العمل الجماعي بين الأقران يُمكن الطلاب من تزويد بعضهم البعض بدعم فعال للتعلم، وفي المقابل - يرى "فيجوتسكي" أن العلاقات بين الأطفال والكبار مفيدة جداً لأنها تهيئ الطفل لدخول عالم جاهز بشكل مسبق يجعله يتعلم من الناس الأكثر علماً، كما يرى أن تحقيق التعلم الأعلى يتطلب تفاعلاً جماعياً واجتماعياً، وأن تشغيل القوي العقلية العليا يستلزم وجود علاقات اجتماعية متداخلة مع الآخرين، و ترتبط مستويات التحصيل العليا بالعمل الجماعي المنظم بين الأقران مما يحقق فوائد معرفية ووجدانية واجتماعية حيث يعلم الطلاب التعاون فيما بينهم ومساعدة بعضهم البعض.

ويشير كل من "كوتنيك ومانسون" إلى أن أنواعاً مختلفة من المجموعات تتلاءم مع التنوع في الأهداف، العمل الفردي - على سبيل المثال - قد يكون أفضل عند العمل في التدريبات، بينما العمل في أزواج أفضل عند التعامل مع مهام حل المشكلات المعرفية، في حين أن تكوين مجموعات صغيرة تتألف من أربعة أو ستة طلاب يتناسب مع مهام التطبيق العملي والميداني، وتتلاءم طريقة العمل الشامل لكل طلاب الفصل مع التعليم والضبط التحويلي.

من الضروري أن يعرف الطالب المعلم نوع الموقف الذي يريد أن يسود في الحصة أو في جزئية معينة منها، وهذا يتحقق بصورة رئيسة من خلال تحديد أهداف الدرس وتعرف العوامل الأخرى المؤثرة في هذا الموقف ككل، وهذه العوامل قد تكون واحداً مما يلي :

- سيطرة المعلم العالية أو المحدودة على الفصل.
- صغر أو كبير عدد التلاميذ في الفصل.
- المشاركة الإيجابية أو السلبية للتلاميذ.
- الجهود الفردية أو الجماعية.
- فائدة أو عدم فائدة المواد المستخدمة.
- الاحتياجات القوية أو الضعيفة.
- اختبارات المهام أو الاختبارات التعليمية.
- التوجيه أو المساعدة (الإرشاد).

أما فيما يتعلق باتجاه الفصل الشامل فيقول "بولارد وتان" ما يلي :

" يوفر هذا الاتجاه فرصاً قد تساعد المعلم على تنمية أساليب المناقشة وتشجيع التعلم التعاوني واستثارة تفكير الأطفال من خلال استكشاف الأفكار وطرح المزيد من الأسئلة وطرح المشكلات العامة وتشجيع الأطفال على المشاركة في حلها ، غير أن الاستخدام المبالغ فيه لهذا الاتجاه قد يفرض ضغوطاً شديدة على كل من المعلم والمتعلم ويؤدي إلى صعوبة الموازنة بين التعليم والاحتياجات المختلفة لكل طفل "

وترى دراسة "الكسندر وآخرين" أن اتجاه الفصل الشامل بإمكانه "أن يوفر النظام والانضباط والتركيز والالتزام بالهدف ، وهي نواحي لا تتوافر - في رأي كثير من النقاد- في الفصول الدراسية الابتدائية الحديثة" ، كما أكدت الدراسة التي أجراها "جالتون وآخرون" في الثمانينيات أن اتجاه الفصل الشامل يشجع "العاملين المنعزلين" (ويقصد بهم الطلاب الذين يعملون معظم الوقت لوحدهم على الرغم من تفاعلهم مع المعلم ومع أقرانهم) ، كما يشجع على "التركيز" لأن هذا الاتجاه ساعد بدرجة كبيرة في استغلال الوقت المتاح لتنفيذ المهمة التي وردت في دراستهم (٧٧، ١) ، وتؤكد دراسة "الكسندر وآخرين" أن " اتجاه الفصل الشامل

يرتبط بطرح أسئلة وعبارات عالية المستوى لها صلة وثيقة بمستويات التحصيل العليا لدى التلاميذ، وبالإضافة إلى ما سبق فإن المعلمين الذين يلتزمون بمجهر اتجاه الفصل الشامل يحققون فعالية أكبر عند تدريس المواد الأساسية، كما أن اتجاه الفصل الشامل يتفق مع الرأي القائل بأن "هناك أوضاعاً كثيرة يكون فيها من الأنسب تقديم المعلومات بدلاً من طرح الأسئلة وبالتالي تظهر الحاجة إلى الاعتماد بوضوح على أسلوب التلقين أكثر من أي أسلوب آخر في التعليم"، وأن الاعتماد على الجماعات قد يخلق بعض المشكلات المحتملة للمعلمين الذين يتعاملون مع أطفال في سنواتهم الأولى.

ويجب تخطيط العمل الجماعي بأن حتى عند العمل في فصول تبني اتجاه التعليم "المتمركز على الطفل"، ويمكن القول بأنه كلما كانت عملية التعلم أكثر تخطيطاً وتنظيماً من جانب المعلم كلما كانت أكثر تنوعاً وتعقيداً ومناسبة للطفل، وأن عدم القيام بذلك يؤدي إلى مشكلات سلوكية مما يقود بدوره إلى عدم كفاءة عملية التعلم، وهذا يتفق بدوره مع الدراسة المهمة عن المدارس الابتدائية التي أجراها الباحثان "شارب وجرين" ومع مقولة "بيرنشتاين" بأن هناك طرق تدريس "ظاهرة" و"خفية" في المدارس لا ينكر أي منها أهمية عنصر التخطيط، لكن بشكل عام يمكن القول أنه كلما كان الفصل أكثر تخطيطاً وتنظيماً كان أكثر حرية. وقد لخص "موريسون وريدلي" المزايا العديدة للعمل الجماعي في الجدول رقم (٦٠).

الجدول رقم (٦٠). مزايا العمل الجماعي.

- يساعد الأطفال على العمل التعاوني.
- يمكن التلاميذ من التعلم من بعضهم البعض.
- يشجع جميع الأطفال على المشاركة.
- يقلل الإحساس بالفشل لدى الأطفال.

تابع الجدول رقم (٦٠).

• يمكن المعلم من التجول بسهولة أكثر داخل الفصل.
• يمكن الأطفال من العمل كل حسب سرعته.
• يمكن الأطفال من احترام نقاط القوة والضعف لدى الأطفال الآخرين.
• يمكن الأطفال من استغلال المعدات القليلة المتاحة جيداً.
• يسر العمل الجماعي.
• يسر تحقيق نظام اليوم الكامل.
• يشجع على اتخاذ القرارات المشتركة.
• يوفر للأطفال فرصة ممارسة القيادة.
• يشجع على تنمية الشعور باستقلال الذات والقدرة على الفعل وقيمة الذات.
• يركز على العمليات وكذلك على المنتجات.
• يعزز التفكير عالي المستوى.
• له فعالية خاصة في أنشطة حل المشكلات.
• يعزز التجانس بين الأطفال الذين ينتمون لمجموعات عرقية مختلفة.
• يشجع الأطفال على تقبل الاختلاف في الرأي.
• يحسن المناقشة والحوار داخل الفصل.

ويرى "بينيت ودان" أن العمل الجماعي يُعد "حلاً وسطاً مقبولاً" بين أسلوب العمل باتجاه الفصل الشامل وأسلوب العمل الفردي، فالاتجاه الأول غير مقبول بسبب النظر بعين واحدة إلى جميع الطلاب، والاتجاه الثاني غير عملي بسبب عدم توافر الموارد والوقت والمواد والمعلمين الكافين لذلك، ويفضل الكسندر وزملاؤه إيجاد توازن بين الأسلوبين لأن الأطفال في حاجة لهما معاً، وقد وجد "بولارد وزملاؤه" أن هذا التوازن قد تحقق في حوالي ٥٠٪ من الفصول التي تمت دراستها. ويُعد العمل الجماعي إستراتيجية تعليمية وليس مجرد ترتيب لمقاعد الطلاب، وفي بحث أجراه "جالتون وآخرون" وجد أن أطفال المدارس الابتدائية - رغم جلوسهم في مجموعات - قد عملوا بشكل مستقل عن بعضهم البعض ولم يتعاونوا فيما بينهم إلا قليلاً مما أثر على النتائج الفردية والجماعية، ورغم أن

الأطفال جلسوا في مجموعات لنحو ٦٠٪ من الوقت إلا أنهم لم يعملوا في شكل جماعي إلا في ٥٪ فقط منه، ويدل هذا الأمر على أن الطالب المعلم ينبغي أن يخطط للمهام والأنشطة والأساليب التي تعزز وتزيد من التعلم التفاعلي، وهذه ناحية مهمة لتعزيز الانضباط والسلوك الجيد في الفصول، وبالتالي فإن استغلال العمل الجماعي كوسيلة تعليمية يتطلب من الطالب المعلم أن يحدد أهداف واضحة وقاطعة عند تقسيم الأطفال لمجموعات وأن يتأكد من فهم الأطفال لهذه الأهداف.

إلا أن هناك بعض العيوب في أسلوب العمل الجماعي، فعلى سبيل المثال - إن وضع الأطفال في مجموعات قد يحول الحديث "المدعم بالمهمة" إلى حديث "مرتبط بالمهمة"، وقد وجد الباحثان "دان وبينيت" أن الطلاب ذوي القدرات المتباينة قد حسّنوا مهاراتهم في المناقشة والاقتراحات والاستنتاج وإجراء الاختبارات والمداخلات والتفكير المتعمق عند العمل الجماعي في مجموعات متباينة القدرات، كما حسّنوا قدرتهم على التعاون والاستقلال، وقد وجد "بينيت ودان" أنه إذا تم استغلال العمل الجماعي في نشاط جماعي ثم في نشاط مرتبط بالمهمة فإنه يحقق فائدة عالية جداً، ويؤكد الباحثان "مويجس ورينولدز" أن العمل الجماعي قد يعوق التفكير المستقل وينتج "تفكيراً جمعياً"، وهذا قد يكون خطأ جسيماً ولكن من الصعب تغييره وهو يدعم الاعتماد على عضو واحد أو أكثر من البارزين في المجموعة وبالتالي يتراجع الطلاب الضعفاء أو الكسالى عن المساهمة الكاملة أو بذل أي جهد ذو قيمة في المجموعة.

وينبغي إتاحة وقت كاف أمام الأطفال كي يفهموا جيداً أساسيات العمل الجماعي (مثال: الحوار، الحركة، توزيع المهام) وتعريفهم بأنماط التعاون المسموح بها، وبدون ذلك قد يتحول وقت التعليم إلى مجرد قضاء وقت عابر في العمل الجماعي، ويرى الباحثان "كوتنيك ومانسون" أن غموض المهام أو عدم

وضوحها لأفراد المجموعة يجعلها غير فعالة.

ويري الباحث "كوهين" أن الطلاب في حاجة لمعرفة محتوى التعاون المنشود - مثل الإصغاء والشرح والدعم والتلخيص وتبادل الأفكار، بينما يرى الباحث هال أن الأطفال في حاجة ماسة لمعرفة الأهداف التي تسعى أساليب التعلم المختلفة إلى تحقيقها لاسيما عندما يطلب منهم المعلم التعلم عن طريق المناقشة في مجموعات صغيرة، ويدون ذلك لن يدركوا قيمة كل منها في التعلم، وهذا ما أيده أيضاً الباحث "هارود" الذي أوضح أن وجود المعلم يؤدي إلى تحسين فعالية التعلم أثناء العمل الجماعي حيث يقوم المعلم باستشارة دوافع الطلاب وشرح الأفكار وضبط آليات العمل بالمجموعة - مثل تنافدي تشتيت وقت المجموعات وسيطرة طالب واحد على المجموعة أو تقديم أحد الطلاب ككبش فداء.

ويؤكد الباحثان "دان وبينيت" أن الطلاب ينبغي أن يتعلموا بوضوح كيفية طرح الأسئلة على بعضهم البعض داخل المجموعة قبل اللجوء للمعلم، وأنه ينبغي على المعلمين أن يدرسوا بعناية نوع المهمة الخاصة بكل مجموعة وتوقع أنواع الحاجات التي سيضطر المعلمون إلى الوفاء بها.

وتشير الكثير من البحوث إلى أن الطلاب ينبغي أن يتدربوا على مهارات العمل الجماعي - مثل مهارات تبادل الأفكار والمشاركة والتواصل والإصغاء، وأكد الباحثان "دان وبينيت" أن هذه المهارات ينبغي أن تشتمل على ما يلي: معرفة السلوك المقبول والإصغاء وطرح الأسئلة والتوضيح والتكيف مع التحديات والتعامل مع المشكلات واتخاذ قرارات فعالة حول ما يجب فعله تجاهها، ويؤكد الباحث "هارود" وجهة نظر الباحثين "دان وبينيت" حيث يؤكد أن المعلمين ينبغي أن يعملوا في المراحل الأولى من العمل الجماعي على تنمية مهارات التواصل والإصغاء وطرح الأسئلة والتوضيح والدعم والحصول على القبول الجماعي وعرض الأدلة، كما يرى الباحثان "مويجس ورينولدز" أن من المفيد أن يمارس

الطلاب أدواراً متباينة داخل المجموعة الواحدة مثل الملخص والباحث والمدقق والمراقب ومحل المشكلات والمسجل ، في حين يرى الباحث كوهين أن الطلاب في حاجة إلى المراجعة المستمرة لمدى نجاحهم في العمل التعاوني داخل المجموعة ، وقد أوضح الباحث "ماك اليستر" هذه النقطة أكثر حين أشار إلى أن الطلاب يستفيدون من تحليل المعلم لعملهم ويفيدون بعضهم بعضاً داخل المجموعة ، كما يرى "كوهين" أن المعلمين ينبغي أن يعرفوا الطلاب بمدى نجاحهم في العمل الجماعي ، ويؤكد "ماك اليستر" أن عنصري المناقشة والتخطيط التفصيلي مهمان جداً لنجاح العمل الجماعي وأنه ضمان وجود هذين العنصرين عند تنفيذ العمل الجماعي ، وتري دراسة "جالفن وآخرون" أن الأطفال يعملون بطريقة أفضل في المجموعات التي يشترك فيها المعلم في العمل معهم ، وأن مستوى نشاطهم يهبط إلى حوالي ٥٠٪ عندما تعمل المجموعة بدون المعلم.

كما وجدت دراسة "مورنيمور وآخرين" أن العمل الجماعي يصبح فعالاً فقط إذا اقتصر استخدامه على مادة واحدة أو مادتين من المنهج فقط (مثال : كل المجموعات تعمل في مادة الرياضيات وتتميز أي مجموعة عن الأخرى حسب المهام المطلوبة منها) ، أما إذا اتسع استخدامه ليشمل ثلاث مواد أو أكثر في وقت واحد فإن تعلم الطلاب لن يكون فعالاً ، وهذه الرؤية تبتتها أيضاً دراسة "الكسندر وآخرين" التي توصلت إلى أن استخدام العمل الجماعي في مواد متعددة في وقت واحد يؤدي إلى تعقيد إجراءات تنظيمه وتنفيذه والابتعاد عن التعلم الفعال وعدم الاستفادة من المعلم — حيث يظفي الحوار عن الجوانب الإجرائية والإدارية على الحوار عن جوانب التعليم والتعلم ، ويشير الباحثان "ينيت ودان" إلى ضرورة أن يقلل المعلمون من متطلبات وإجراءات العمل الجماعي لاسيما عند استخدامه في مجالات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات ، ووجدت دراسة "بولارد وآخرين" أن المعلمين أثناء تنفيذ العمل الجماعي ينخرطون بشدة في العمل مع الأطفال ذوي

القدرات المتدنية أكثر من انخراطهم في العمل مع للأطفال ذوي القدرات العليا بما يعادل الضعف تقريباً.

إن تنظيم المجموعات أسراً صعباً بالفعل - لكن ما هي المبادئ أو طرق التنظيم التي يمكن للفرد أن يتبعها في ذلك؟، يمكن لنا الاسترشاد في ذلك بدراسات "بولارد وتان" و"بولارد وآخرين" التي أظهرت أن المعايير التي ابتكرها الباحثان "كيري وساندز" لها فاعلية كبيرة في التغلب على بعض العقبات، وهذه المعايير هي كما يلي:

١- المجموعات العمرية: تفيد في بعض المهام والأنشطة المحددة ولكن نظراً لتنوع القدرات ومستويات التحصيل والاهتمامات.. إلخ فإنها قد لا تحقق فوائد واسعة عند استخدامها في تدريس بعض المواد الدراسية.

٢- مجموعات الإنجاز: تفيد في بعض المهام والأنشطة المحددة جيداً والتي تناسب قدرات الأطفال، إلا أن دراسة الباحثان "بولارد وتان" ترى أنها لا توحد بين الأطفال إذا استخدمت بشكل دائم.

٣- مجموعات الإهتمام: إن توزيع الأطفال لمجموعات وفقاً لإهتماماتهم مفيد دائماً وله مزايا اجتماعية محددة خاصة عندما تكون هناك اختلافات من نوع أو آخر بين الأطفال مثل الجنس أو الطبقة الاجتماعية.

٤- مجموعات الصداقة: وهي من الأشكال الأكثر شيوعاً عند توزيع الأطفال على المجموعات، ويمكن أن تتناسب مع الأطفال لحد كبير، وهي وسيلة لها قيمة مهمة في التربية الاجتماعية، ولكن على المعلم أن يراعي احتياجات الأطفال الذين لا يختلطون بغيرهم.

٥- مجموعات المواءمة: وتستغل هذه المجموعات في تحقيق أغراض تنظيمية أكثر من استغلالها في تحقيق الأغراض التعليمية.

٦- مجموعات الإنجاز المتباينة.

٧- مجموعات النوع الجنسي : (من جنس واحد أو جنسين).

ويرى الباحثان "مويجس ورينولدز" أنه من الضروري تكوين مجموعات متعاونة ذات قدرات متباينة ولكن مع عدم المبالغة في هذا التباين ، فالمجموعات التي تتكون من (أ) أطفال ذوي قدرات عالية ومتوسطة و (ب) أطفال ذوي قدرات متوسطة ومتدنية حظيت بعناية من المعلم أكثر من المجموعات التي شملت أطفالاً ذوي قدرات عالية أو متوسطة أو متدنية متجانسة ، فعندما تم تشكيل مجموعات من أطفال ذوي قدرات عالية فقط كان التفاعل والتعاون محدوداً (لأن الطلاب لم يشعروا بالحاجة إلى مساعدة بعضهم البعض) وعندما تم تشكيل مجموعات من أطفال ذوي قدرات متدنية لم يتمكن الأطفال من مساعدة بعضهم البعض بغض النظر عن رغبتهم في ذلك.

لقد وجدت دراسة "بولارد وآخرين" أنه في عامي ١٩٩٠ و ١٩٩٢ قام ٨٠٪ من المعلمين بتوزيع الأطفال إلى مجموعات حسب مستوياتهم التحصيلية لاسيما في الرياضيات والمواد الأخرى التي استلزمت التمييز بين الطلاب حسب المهمة (مثل اللغة الإنجليزية) ، وقد تم استغلال مجموعات الإنجاز ومجموعات الصداقات المتباينة بعض الوقت لاسيما عندما كان المطلوب التمييز بين الطلاب حسب الدرجات ، وقد لاحظ الباحثان محدودية الاعتماد على المجموعات العمرية المتباينة - حتى في المدارس الريفية والقليل جداً - بالإضافة إلى قلة الاعتماد على مجموعات النوع الجنسي ، وقد رحب الباحثان "بينيت زدان" بعدم التوسع في الاعتماد على مجموعات النوع الجنسي حيث وجدوا أنه إذا تم وضع بنت في مجموعة يتألف أغلبها من أولاد فإن حجم مشاركتها سيكون قليلاً وسيقل حجم الحوار ذي المستوي العالي بين الطرفين ، وقد لاحظت دراسة "بولارد وآخرين" زيادة في الاعتماد على مجموعات الإنجاز منذ انطلاق عمل هيئة المناهج القومية.

وتتحقق عملية توزيع الأطفال لمجموعات النجاح عندما تراعي "ملائمتها مع

الهدف العام"، ويرى الباحثان "بينيت ودان" أن العمل الجماعي يتم بصورة مثالية عندما تتشكل المجموعات بما لا يزيد على أربعة أطفال وعندما تشارك المجموعات في نشاط الفصل الشامل الذي يشتمل على تقديم حصص للتغذية الراجعة، وقد حددوا أنواعاً متباينة من العمل الجماعي التعاوني مثل:

- عندما يعمل الأطفال سوياً داخل المجموعة في عنصر يحقق فائدة "مشتركة"
- عندما يعمل الأطفال سوياً في مهمة شاملة للفصل كله لتحقيق فائدة مشتركة.

- عندما يعمل الأطفال كل على حدة لتحقيق نتائج فردية الخاصة ولكن يعتمدون على موارد مشتركة.

والنوع الأخير بالطبع يعبر عن نظرة محدودة جداً للعمل الجماعي، ويؤكد الباحث "كاجان" أن تشكيل مجموعات من عدد فردي أمر خطير - فتشكيل المجموعة من ثلاثة أطفال سرعان ما يهمل بها أحد الطلاب وتتحول إلى مجموعة ثنائية حيث يخرج الفرد الثالث من المشاركة، ونفس الأمر ينطبق على تشكيل مجموعة من خمسة أطفال، كما وجد الباحثان "دان وبينيت" أن المجموعات المشكلة من خمسة أو ستة أطفال غالباً ما تنقسم إلى مجموعات فرعية أصغر حجماً.

وفي حالة اختيار أطفال لقيادة المجموعات - كما هو الحال عند اختيار الأطفال الأكبر عمراً - فيجب أن تحدد أهدافك والمهارات المطلوبة منك بدقة، ومنها على سبيل المثال:

١- استخلاص الأفكار من المجموعة: ومن ثم يجب تنظيم هذه الأفكار وتخطيط إجراءات متابعتها.

٢- توزيع المهام: بعد تحديد الأفكار لا بد من توزيع المهام على الأطفال وشرح المهمة التي سيقوم بها كل منهم.

٣- ملاحظة العمل بدقة : أي مراقبة تقدم العمل ومساعدة الطفل البطيء على اللحاق بالآخرين وإعادة توجيه الأطفال الذين يتهون مهامهم مبكراً.
٤- تقديم التشجيع والمساندة : يجب أن يعي قادة المجموعات بدورهم المهم في العمل.

٥- التوفيق بين أجزاء العمل : وهذا يشتمل على التأكد من توافق أجزاء العمل مع بعضها البعض والاستعداد للعرض النهائي للعمل.
وعند الاعتماد على العمل الجماعي لابد للطلاب المعلم من الإجابة على سلسلة من الأسئلة كما يلي :

- ١- ما الأساس الذي على أساسه يتم توزيع كل طفل على المجموعات؟
- ٢- إلى أي مدى تستمر كل مجموعة؟
- ٣- كيف يحدد من يعمل أو لا يعمل بكفاءة داخل المجموعة الواحدة؟
- ٤- ما المدة التي تستغرقها كل المجموعات المتباينة في إنهاء مهمة واحدة أو مهام مختلفة (أي ما الذي يخططه الطالب المعلم للأطفال الذين يتهون مهامهم بسرعة/بطء)؟
- ٥- هل سيكون هناك قائد للمجموعة؟
- ٦- ما المطلوب عمله بالضبط من كل فرد في المجموعة - هل هناك مهام كافية لكل فرد في المجموعة لكي يشغل وقته فيها بشكل مفيد؟ كيف سيعرف كل طفل ما هو المطلوب منه بشكل جيد؟
- ٧- كيف سيتمثل الطالب المعلم قدراته الشخصية ويتدخل بشكل كفو عند الضرورة ويجري حواراً مفيداً تعليمياً ومعرفياً وإجرائياً وإدارياً مع الأطفال؟
- ٨- كيف ستبدأ لقاءات المجموعة (بمعنى آخر : هل سيقف بعض الأطفال صامتين بينما يعد الطالب المعلم غيرهم للعمل وأي من هؤلاء الأطفال سيصير لأطول فترة ممكنة)؟

٩- كيف سيتم إنهاء لقاء المجموعة (لا تعتمد فقط على مجرد التوقف بحجة انتهاء الوقت)؟

١٠- كيف سيتم تقديم التغذية الراجعة لكل الفصل؟

١١- كيف تتصرف مع الأطفال الذين لا يرغبون بالعمل سويًا أو الذين لا يرغبون بالعمل في أي مجموعة؟

١٢- كيف تتصرف عندما لا يوافق طفل ما على قرار المجموعة ويصبح غير متعاون وغير مهتم بالآخرين؟

ويري الباحث "ماك اليستر" أن الطلاب يستغلون قدراتهم على النحو الأمثل في المراحل الأولى من العمل الجماعي عند العمل مع الأصدقاء الذين يختارونهم ، أما الباحثان "موريسون وريدلي" فيقترحان سلسلة من سبع مراحل للبدء في وتنمية العمل الجماعي في الفصول الجديدة على هذه الفكرة.

المرحلة الأولى : تشكيل مجموعة أو مجموعتين للعمل بشكل منفصل عن باقي طلاب الفصل في أي وقت من الأوقات بينما يشارك الباقون في العمل الفصلي أو العمل الفردي.

المرحلة الثانية : تقوم كل مجموعة بنفس النشاط.

المرحلة الثالثة : تعمل كل مجموعة في نفس النشاط بطريقة مختلفة.

المرحلة الرابعة : تعمل كل مجموعة في جانب واحد من الجوانب المتعددة لموضوع ما.

المرحلة الخامسة : تعمل كل مجموعة في عدة جوانب من الموضوع الواحد بحيث تغطي الكثير من الجوانب الرئيسة له مع إتاحة الفرصة للأطفال للقيام بالتخطيط بأنفسهم.

المرحلة السادسة : تعمل كل مجموعة في جوانب متعددة من موضوعات متنوعة.

وإذا تبين أن إحدى المراحل تثير مشكلات فمن السهل العودة إلى المرحلة السابقة التي حققت نجاحاً، وعند تنمية العمل الجماعي هناك عدد من المتغيرات التي يجب مراعاتها بصورة تدريجية، وهي كالتالي:

- الوقت (الزيادة التدريجية في الوقت المخصص للأنشطة الجماعية).
- عدد الأنشطة المختلفة التي تحدث (بداية من كل الأطفال الذين يقومون بنفس الشيء في المجموعات المختلفة إلى كل المجموعات التي تقوم بأشياء مختلفة).

- عدد المجموعات (بداية من مجموعة واحدة فقط تعمل بصورة منفصلة عن كامل الفصل إلى العمل الجماعي الشامل لكل طلاب الفصل).
- عدد جوانب المنهج التي تتم معالجتها (على ألا تزيد على أكثر من ثلاثة أو أربعة جوانب في المرة الواحدة).

وإذا سبب أحد المتغيرات مشكلات فيمكنك الاستفادة من ميزة العمل الجماعي بالعودة إلى المرحلة السابقة في حالة الضرورة، أي تعزيز المرحلة التي حققت فعالية ونجاحاً.

تحقيق العمل الجماعي نجاحاً باهراً أو فشلاً مرعباً يتوقف على مراعاة التخطيط الجيد للجوانب الإدارية، ويجب على الطالب المعلم أن:

- يتجنب الطموحات المبالغ فيها سواء بالنسبة لنفسه أو بالنسبة للأطفال.
- يحاول أن يعمل على أكثر من مادة واحدة في المنهج إذا كان هو والأطفال قادرين على ذلك.
- يمكن الأطفال من الممارسة في المجموعة (أي أن لا يتوقع نتائج رائعة من مجموعة مبتدئة).
- يعطي تعليمات واضحة.
- يتجنب الإفراط في حجم التعليمات الملقاة على الأطفال وتوزيعها بالتساوي

على وقت الحصة.

- يكون يقطاً ويشرف على كل طلاب الفصل بالتساوي وألا يقتصر كل وقته على العمل مع مجموعة واحدة.
- يتحدث إلى طلاب الفصل ككل (مثال: حول مدى نجاح سير العمل ونجاح الفصل في إدارة العمل داخل المجموعة) وأن يتحدث إلى المجموعات كلها أو بمعنى آخر أن يتجنب قصر تفاعلاته مع طلاب الفصل على مجموعة بعينها.
- يكون مستعداً لإيقاف عمل المجموعات في أي وقت أثناء الحصة لتهدئتهم أو ليقدم لهم فكرة تعليمية/إجرائية/إدارية/سلوكية.

عندما يحقق العمل الجماعي النجاح المرجو فإنه سيكون مرضياً للطلاب المعلم والأطفال، ونرى أن الطالب المعلم ينبغي عليه عند تنظيم الفصل أن يراعي جيداً فكرة "الملاءمة مع الهدف العام"، وهو ما دعت إليه أيضاً بعض الدراسات، فعلى سبيل المثال - رأيت دراسة "ويلدال وآخرين" أنه إذا أراد الطالب المعلم من طلابه أن يعملوا بشكل جماعي فإن عليه "ترتيب أماكن جلوس كل مجموعة" بشكل يلاءم أسلوب العمل الجماعي في حين أن أسلوب العمل المستقل يفضل الفصل بين المجموعات، ومن غير الخطأ جلوس الطلاب في مجموعات والتوقع منهم العمل بصورة مستقلة عن بعضهم البعض، كما تؤكد دراسة "هاستنجز وسكيويسو" أن جلوس الطلاب في صفوف متتالية يجعلهم يفضلون العمل الفردي لأن ذلك يقلل من فرص التواصل بالعين بين الطلاب وبعضهم البعض ويزيد من الفرص المتاحة أمام المعلم في مراقبة كل الفصل، في حين أن ترتيب المقاعد في شكل مجموعات يناسب المناقشات والأنشطة التعاونية.

البيئة المادية

الهدف الأساس لبيئة الفصل هو تنظيمه بطريقة تدعم أهداف الطالب المعلم

التعليمية، مع مراعاة بعض النواحي المهمة مثل: قيم المدرسة (مثل: الانسجام الاجتماعي) ومتطلبات المنهج وطرق تعلم ونمو الأطفال وكيف وأين يتم حفظ الموارد واستعمالها وإستراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة في الفصل وآراء الطلاب والمعلمين حول الفصل وما هو مهم أو مرغوب لديهم، ويؤكد الباحث "كيرشنز" أن بيئة الفصل ينبغي أن تهتم ببعض الجوانب مثل: تعزيز الهوية الشخصية وتنمية المشاركة وتقدير الذات عن طريق مساهمة الأفراد في البيئة (مثال: عن طريق العروض) والحث على تنمية الكفايات وتسهيل الحركة وتقليل الفوضى وتعزيز الشعور بالثقة بالنفس والأمان والسماح بالتفاعل الشخصي والاجتماعي وتوفير فرص للنمو الاجتماعي والبدني والحركي والانفعالي والمعرفي (وهو أحد الجوانب التي تعزز موضوع الذكاءات المتعددة).

وننصح الطالب المعلم بالبدء بإعداد خطة جيدة لإدارة الفصل بعدما يحصل على صورة متكاملة عن الفصل، ويمكنه الاعتماد في تصميم هذه الخطة على مجموعة من المعايير، ومن أهمها المعايير الجمالية ما يلي:

- هل التصميم والديكور والإنارة داخل الفصل يساهم في إحداث أثار سارة في الفصل؟

- هل الغرفة تسر الموجودين بها؟

- هل الغرفة "عملية" أو ملائمة لطبيعة العمل؟

- هل تصميم الغرفة يفي باحتياجات الطالب المعلم ليقوم بما يريد القيام به؟

- هل يمكنه تنفيذ العمل بكل كفاءة؟

- هل هناك مساحة كافية للتخزين؟

- هل يمكن تنفيذ أنشطة متنوعة في الوقت نفسه؟

- هل هناك مواد وأدوات كافية؟

- ما مدى توافر متطلبات العرض والتقديم في الفصل؟

- هل لوحات الإعلان وطاولات العرض تلبي احتياجات العمل؟
 - هل تساعد لوحات الإعلان وطاولات العرض على تحقيق المطلوب؟
 - لا تتسم أي غرفة بالكمال ، فما هي الإمكانيات المتوافرة بها التي تساعد على انجاز المزيد من التحسينات؟
 - هل يمكن الاستفادة أكثر من التوافد أو السقف؟
 - هل هناك نباتات كافية في الغرفة؟
- وهناك جانب آخر مهم ينبغي مراعاته عند تنظيم بيئة الفصل ألا وهو حجم الفراغ في الفصل الذي يمكن استغلاله بشكل فعال ، وهذا ما سنتناقشه في الجزء التالي.

استغلال الفراغ

- رأي الباحثان كيري وتوليت* أن استغلال الفراغ في الفصل يُعد مصدر أساس من مصادر التعلم ، وأن إدارة الفراغ مهارة حيوية ينبغي أن يتمتع بها المعلم المبتدئ ، وأن إدارة الفصل تركز على خمسة مبادئ رئيسة ، هي :
- ١- توفير الفرص لتنفيذ مجموعة متنوعة من الأنشطة المتمركزة على الطفل والموجهة من قبل المعلم (الوقت المخصص للحكايات).
 - ٢- تعزيز التعلم الرسمي للأطفال من خلال الخبرات الواقعية أو اللعب (مثال : من خلال العرض والتقديم).
 - ٣- إتاحة الفرص أمام اللعب الملموس أو التخيلي (استخدام الرمل والماء والمكعبات).
 - ٤- توفير الموارد الأساسية التي يحتاجها الأطفال للتعلم.
 - ٥- إيجاد بيئة تؤدي إلى التعلم التلقائي.

وننصح الطالب المعلم أن يحسب حجم الفراغ المطلوب لأداء الأنشطة المختلفة التي سيقوم بتنظيمها جيداً، وهذا يتوقف على طبيعة العمل الجماعي المستهدف، ومن الضروري مراعاة الاختلافات الموجودة في استغلال الفراغات في الفصل بين المواد الدراسية المتنوعة مثل المهارات اللغوية والرياضيات والعلوم والدراسات البيئية والفنون والحرف والفنون التعبيرية واللعب والتربية الدينية. وينبغي عند حساب حدود الفراغ مراعاة الخزائن أو الحواجز أو الأرفف أو الطاولات المستعملة في الفصل، ويتم تقسيم الأنشطة إلى عدة أنواع أساسية مثل الأنشطة التنظيفية / الأنشطة غير التنظيفية أو الأنشطة الهادئة / الصاخبة، وقد يتطلب الأمر جدولة الأنشطة الصاخبة بحيث لا تنعكس سلباً على الأنشطة الهادئة، ويقترح الباحثان كيري وتوليت في الجدول رقم (٦١) أفكاراً تساعدك على التفكير في كيفية استغلال الفراغ.

الجدول رقم (٦١). كيفية استغلال الفراغ.

فراغات الأرضية:	التخطيط الأمثل للطاولات والكراسي الخ، مما يكون له أثر على أنواع الأنشطة التي يمكنك استعمالها فيها - فكر في الفراغات التي يمكن استغلالها في العمل الفردي والنشاط الجماعي ووقت الحكايات... الخ.
فراغات الجدار:	هل يمكن استغلال الفراغ المتاح في عرض أعمال الأطفال أو المواد المعفزة أو مواد المصادر المتعلقة بالموضوع الحالي.
لوحات الإعلانات:	قد تتروى أدوات التثبيت المتاحة هنا (دياسات، دبابيس، مسامير) ويمكن استغلالها في تعلم بعض المفاهيم الأساسية مثل مفهوم "سلاسل الكلمات" المتعلق بالمفردات اللغوية الأساسية وبطاقات استشارة الدوافع التي تمنح الطلاب بعض المهام وتوافر لهم خطوات للعمل.
السبورة السوداء أو البيضاء:	يمكن استغلالها في عرض اليوم والتاريخ والموسم وتعليق الساعة وكلمة اليوم.
مساحة التخزين:	فكر في مشكلات الدخول إليها والنظافة والخروج منها، وإذا كان منظرها غير جميل ففكر في كيفية إخفاءها المساحة - مثال: الباب يمكن تزيينه بساعة زمنية أو حجة بستارة جميلة.
الأسطح الأفقية:	يمكن استغلالها في عرض المعدات (مثال: عدسة التكبير) والعينات والتشكيلات ثلاثية الأبعاد التي يصنعها الأطفال والمعلم بالإضافة إلى النباتات.
كمرات السقف:	في المدارس القديمة يمكن استعمال هذه الكمرات في تعليق لوحة "شجرات الكلمات"... الخ.

تابع الجدول رقم (٦١).

الأركان:	يمكن استعمالها كركن للقراءة أو في العمل الجماعي أو مكان لإدارة مشروع ما.
التواصل والمشاركة:	يمكن فيها عرض الأعمال الفنية بفعالية خاصة عندما يسلط على خلقيتها ضوء الناقد، وقد تظل الناقد على الحقل ويمكن من خلالها مشاهدة الحياة البرية أو حوش المدرسة الذي وضعت فيها صناديق إطعام الطيور.
المناطق الرطبة:	يمكن أن تستعمل هذه المساحة لتنفيذ التجارب العلمية بالإضافة إلى استعمالها في عرض الأعمال الفنية وغيرها.
الممر العائلي:	يمكن ترتيبه بحيث يتوافق مع أي فكرة تم تطويرها في الفصل أو استعماله في وضع رفوف الكتب.
فيس الكهرباء:	يمكن استعمالها في تشغيل الوسائل الصوتية والبصرية المساعدة في التعليم والتعلم حيث تمكن الأطفال من تشغيل المسجلات وأجهزة عرض الشرائح البسيطة مما يزيد من إمكانيات العمل الجماعي أو الفردي ومساعدة الطلاب الذين لا يهونون القراءة.

الموارد

الجانب الأخير في تنظيم الفصل الدراسي يتعلق بالموارد المتاحة لأن توفير الموارد واستعمالها في الفصل الابتدائي يحتل أهمية قصوى في تعلم الأطفال، وقد اقترح الباحثان "بولارد وتان" أربعة معايير يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تنظيم الموارد وترتيبها، وهي كما يلي:

- ١- الملاءمة: ما الموارد الملائمة لأنشطة التعلم؟
- ٢- التوافر: ما الأشياء التي تتوافر في الفصل الدراسي والمدرسة والبيئة الواسعة؟
- ٣- التخزين: كيف يتم تخزين الموارد؟ وما الموارد التي توضع تحت تصرف المعلم أو الأطفال؟ وما عوامل السلامة التي يجب تذكرها؟
- ٤- الصيانة: ما نوع الصيانة المطلوبة ومن المسئول عنها؟

بعض المفاهيم التنظيمية في التعليم الابتدائي

لقد سبق أن قدمنا فكرة عن التدريس القائم على المادة الدراسية والمتخصصين في المدرسة الابتدائية، ولاشك أن قيمة هذا الموضوع أصبحت محسوسة لاسيما مع اعتماد المناهج عليها مؤخراً.

ونهدف هنا إلى عرض فكر بديل في التعليم الابتدائي له تاريخ قصير، وهو فكرة التربية المتمركزة على الطفل التي دعا إليها بعض الفلاسفة أمثال "روسو وديوي" والتي ظهرت أيضاً آثارها في تقرير "هادو" الذي دعا إلى التفكير في المنهج من حيث النشاط والخبرات وليس المعارف التي ينبغي تعلمها أو الحقائق التي ينبغي حفظها، ويقصد بالمركز على الطفل عدة أشياء تبدأ من اختيار الطفل للمنهج وحتى التوسع في التعلم النشط والتجريبي والملموس.

وعلى الرغم من أن فكرة التعليم المتمركز على الطفل أو التعليم التقدمي أصبحت محل اتهام المعلمين لفشلهم في الوصول بالطلاب إلى المستويات المطلوبة فإننا نرى أن القراءة المتأنية للتعليم المتمركز على الطفل ضرورية، فهذا الشكل من التعليم يحترم فردية الطفل (في الأنشطة المميزة) ويظهر قيمة التعلم التجريبي (المتضمن في علم النفس البنائي) والذي "يبدأ من حيث يكون الطفل" ويدعم شكلاً من أشكال التفاوض مع الأطفال بدلاً من إتباع أسلوب التلقين مما يمكن المعلمين من الاستغناء عن الأفكار الرومانسية غير الواقعية واستبدالها ببعض المبادئ التعليمية المهمة التي تدعم الممارسة الجيدة بغض النظر عن المعتقدات الفكرية.

لقد ورد في تقرير "بلودين" Plowden مجموعة من الأفكار التي تركز على مبادئ وطرق التعليم المتمركز على الطفل، وقد كان لهذا التقرير تأثير قوي في التأييد الذي تحظى به مفاهيم المدارس المفتوحة والتعليم المفتوح وغيرها من المفاهيم التي أدت ترجمتها من ممارسات مدرسية إلى تحول ملحوظ في النظرة التقليدية للأطفال كمتعلمين، وتتسم النظرة المفتوحة أو التقدمية للتعليم بثلاث مفاهيم واسعة هي الحرية والنشاط والاستكشاف، مع توجيه اهتمام خاص للعملية التعليمية في مقابل المحتوى، بالإضافة إلى توسيع نطاق بعض المفاهيم التقليدية مثل التربية والتعلم والمسؤولية، وهي المفاهيم والأفكار السائدة التي

تؤثر تأثيراً مهماً في تنظيم وممارسات المدارس الابتدائية، وينصب التركيز على - على سبيل المثال - التعلم الاستكشافي أو "التعلم من أجل التعلم" وإلقاء الضوء على احتياجات الطفل كفرد باعتبارها من أهم العناصر ذات التأثير الأكثر على استمرارية التعليم المفتوح، كما ينصب التركيز بالمثل على قيمة العمل الجماعي، وقد اعتبر معدو تقرير "بلودين" المجموعات وحدة اجتماعية طبيعية لازمة لأطفال المدارس الابتدائية تدخل ضمن عملية التطبيع الاجتماعي لهم، ويقصد بالانفتاح "الانفتاح في الاتجاهات والتبادل الاجتماعي والعلاقات بين المعلم والتلميذ أو بين التلميذ والتلميذ أو بين المعلم والمعلم، وهي الظاهرة الشائعة في عالم التعليم الابتدائي حالياً.

إن فكرة "التعليم المفتوح" لم تنعكس فقط على الأساليب التعليمية المتبعة بل وعلى المخطط الواقعي لبنى المدرسة ككل ومجالات التعليم المتوافقة مع عمر الأطفال، وسوف نشير الآن إلى فكرة المدرسة المفتوحة أو شبه المفتوحة التي يتم فيها استغلال الفراغات والمواد وأسلوب فريق التعليم في تكوين مجموعات أطفال تتسم بالمرونة الكبيرة، ففي المدرسة المفتوحة يتم تقسيم الفراغ بواسطة الأثاث وخلق أركان مؤهلة للدراسة، بينما في المدرسة شبه المفتوحة يتم تقسيم الفراغات بواسطة الحوائط والفتحات المشتركة مع القاعات الأخرى (مثل المكتبة المشتركة أو المساحات الفنية والتكنولوجية المشتركة)، وتتمتع المدارس المفتوحة بمواجز مرنة يمكن تحريكها لفتح أو إغلاق فراغات أخرى حسب الحاجة.

وهناك العديد من المزايا للمدارس المفتوحة لحصنها في الجدول رقم (٦٢).

الجدول رقم (٦٢). مزايا المخطط المقترح للمدارس.

يمكن للمخطط المقترح أن يعمل على:

- تنمية الإحساس بالاستقلال والمسؤولية لدى الأطفال (العمل بدون إشراف دقيق).
- استغلال الفراغ على النحو الأمثل من خلال المساحات المشتركة.

تابع الجدول رقم (٦٢).

- الانتقال من التعليم الشامل لطلاب الفصل إلى أنشطة متميزة.
- دعم التخطيط الجماعي والتعليم الجماعي والتقييم الجماعي.
- تيسير التعلم الاجتماعي والتعلم من خلال مجموعات الأقران.
- التقليل من الاستغلال المزيج للموارد.
- تشجيع العمل التعاوني لدى الأطفال والمعلمين.
- دعم حجم وعضوية المجموعات المرنة.
- تقادي مشاعر عدم الأمان والانعزال التي قد يشعر بها الطالب المعلم (والمعلمون ذوي الخبرة) في الفصول الدراسية التقليدية.
- تيسير التعامل المرن والداعم للأطفال الذين يعانون من صعوبات بواسطة معلم أو أكثر.
- تيسير تبادل الأفكار بين الطلاب والمعلمين.

ومن ناحية أخرى فإن التعليم المفتوح ليس شائعاً على المستوى العالمي ولا يخلو دائماً من بعض الصعوبات وقد لخصنا هذه الصعوبات في الجدول رقم (٦٣).

الجدول رقم (٦٣). مساوئ المخطط المفتوح.

- يمكن أن يؤدي المخطط المفتوح للمدارس إلى:
- الحاجة إلى الكثير من الوقت للانتقال بين الأماكن.
- السماح للأطفال بالتدخل من مراقبة المعلم.
- فشل المعلمين لغير الملتزمين.
- إهدار الموارد.
- الكثير من الضوضاء والصخب.
- عدم استغلال المواد والموارد على الوجه الأمثل.
- زيادة الاعتماد على أوراق العمل.
- مشكلات في التنظيم.
- مشكلات في التغطية إذا كان الموظفون غائبين.
- التزاحم أثناء مجوال الأطفال في مساحات الفصل.
- نقص مساحة العرض.
- المشاحنات الشخصية بين المعلمين.
- إهدار وقت كثير في التخطيط الجماعي.
- مشكلات في الإشراف.

إن التعليم المفتوح يلقي على كاهل المعلمين وعملية التخطيط أعباء كبيرة، وهو ما أكدته دراسة "مورتي مور" ودراسة "الكسندر وآخرون" اللتين أكدتا أن وجود عدد مبالغ فيه من المجموعات التي تقوم بتنفيذ أنشطة متعددة في الكثير من مواد المنهج يجعل عملية التعلم غير فعالة.

وهناك اثنان من المفاهيم الأساسية يمثلان جوهر الممارسات التعليمية داخل الفصول المفتوحة والتقدمية وهما: اليوم الكامل، والمنهج المتكامل وكلاهما يلعب دوراً مهماً في ميدان التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر.

ويوصف اليوم الكامل بأنه مفهوم تنظيمي يركز على جدولة الأنشطة وطرق التحول من نشاطات تم التخلي عنها لأخرى بديلة عنها، بحيث يصبح تدفق الأنشطة أثناء تعلم الأطفال تدفقاً غير منقطع ويتحول إلى شكل غير رسمي وفردى مع تحكم الأطفال في اختيار المادة الدراسية، وأثناء ذلك من الممكن إجراء مجموعة متنوعة من الأنشطة المتزامنة في الحجرة أو المكان، فبعض الأطفال قد يقرؤون أو يكتبون وآخرون يرسمون أو يجرون تجارب أو يجربون بعض النماذج بينما يشارك آخرون في الإجابة على أو طرح أسئلة على المعلم.

ويرى الباحث "ديردن" أن هناك ثلاثة أشياء ضرورية لدعم نظام اليوم الكامل: أولاً أن هذا اليوم ينبغي أن يسمح بمزيد من فرص التعلم الفردي من حيث المحتوى والسرعة مما يتيح فرصاً أكبر للاندماج والمشاركة، حيث قال "ديردن" أن "عندما تصمم المناهج والطرق بشكل أكثر دقة فإن تحقيق النجاح هو الأرجح"، "ثانياً: نظراً لأن مقدار الوقت الذي يكرسه المعلم لكل طفل محدود فإن الأطفال يتعلمون كيفية التعلم الذاتي في مجالات العمل التي يكون فيها هذا التعلم ممكناً حيث قال "ديردن" أن:

هذا يعني بالنسبة للمرحلة الابتدائية اكتساب المزيد من مهارات الحصول على المعلومات مثل استخدام الكتب المرجعية واستخدام

الكتابات والكتابة إلى الأشخاص المعنيين، كما أن ذلك يشتمل على اكتساب عادات تمتاز بروح المبادرة والمواظبة بحيث لا يتم هدر الفرص المتاحة للاستكشاف.

وثالثها أن التعلم الفردي وتنمية مهارات التعلم لدى الطفل يرتبط بشكل وثيق بتنمية الإحساس بالاستقلال الشخصي والتوجيه الذاتي. وقد اعترض مؤيدو التعليم المفتوح أو التقدمي على الفصل بين المواد في الفصول الدراسية التقليدية لأن التعلم لا يمكن أن يصمم بشكل محكم دائماً في مجموعات منفصلة، والكثير من الأنشطة تشتمل على اكتساب المعارف والمهارات في مجموعة متنوعة من المواد، ولذا ينصحون المعلمون المؤيدون للتعلم المفتوح بالاعتماد على منهج متكامل تقل فيه الحدود الفاصلة بين المواد، وهكذا يمكن تنظيم عمل الفصل بحيث يدور حول أفكار واسعة و متميزة وموحدة حول مجموعة من المواد، ويتم دراسة المهارات حسب الحاجة إليها في النشاط ويتم ممارستها عملياً أثناء تنفيذ المهام، وفي هذا الشأن يقول "ديردن":

التكامل يفترض منطقياً وجود اختلافات بين العناصر إلا أن هذه العناصر المختلفة ينبغي أن تشكل كياناً واحداً، فقيماً يسمى بالتكامل "الحُر" يتم اختيار العناصر وفقاً لصلاتها بموضوع الدراسة أو الفكرة أو موضوع الاهتمام، ومن هنا فإن اختيار الجغرافيا والتاريخ والعلوم والموسيقى والفن يتوقف على مدى مساهمتها في تطوير اكتساب الطلاب لأفكار معينة مثل القنوات أو البحر أو السكك الحديدية أو الطيران أو الهند أو أي شيء آخر، فإذا كانت الفكرة - على سبيل المثال - هي البحر فينبغي أن يكون هناك خرائط للمحيطات وعرض لتاريخ رحلات الاستكشاف وتجارب العوم في المياه المالحة والعذبة ورسم لمناظر تحت البحر ولعبة "كهف الفنجال" وغناء أناشيد البحر، ويمكن قراءة قصة "جزيرة الكنز"

ودراسة الفوائد الاقتصادية للبحر، ولاشك أن أهم شروط هذا التكامل "الحر" للمواد هو أن تصب بصورة طبيعية في الموضوع محور الاهتمام دون أي انقطاع، ويمكن اكتساب قدر جيد من هذه المعارف العامة في مجالات يكون من الصعب فيها الإدعاء بأن ما تم معرفته أكثر مما يجب أو أكثر مما يجب تناوله، ومن ثم فإن أهم دعائم التكامل الحر هي استثارته للدوافع.

وهكذا فإن الحجة الرئيسة التي تؤيد المنهج المتكامل تتمثل في أن التلاميذ يشاركون بطريقة فعالة في تجربة التعلم، فالمعلم هو "الميسر" الذي يساعد على الوفاء بالشروط اللازمة لحدوث التعلم، والطفل هو الذي يقوم بالتعلم، ويذكرنا الباحثان "بولارد وتان" بحجتين أخريين يؤيدان المنهج المتكامل: أولهما إضافة مواد جديدة إلى المنهج بحيث تكون متداخلة في التخصص ومرتبطة موضوعياً ببعضها البعض، ومن الأمثلة الدالة على ذلك مادة الدراسات البيئية، لأن طبيعة هذه المادة يندرج فيها عدد من التخصصات، وثانيهما: إذا تم التقليل من الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية فيمكن عندها التقليل من تأثير المحتوى الدقيق للمادة، حيث قال الباحثان أن "التقليل من التركيز على معرفة مادة معينة يساهم في إعطاء أولوية أكبر للعمليات والمهارات والاتجاهات العامة".

وبناء على ذلك لابد أن تحتوي الأيام الكاملة على قدر معين من الجداول الرسمية، بالإضافة إلى استعمال الموارد العامة أو المشتركة مثل برامج الموسيقى أو التلفزيون، ويلزم تدريس المواد المتنوعة حتى لو كان المنهج المتكامل معمولاً به في مواد مثل "التربية الرياضية لأغراض عملية والرياضيات لأغراض التسلسل المنطقي في التفكير والمهارات اللغوية بسبب الأعراف الاجتماعية المتباينة التي يجب تمييزها لبعض الوقت على الأقل".

وفيما يتعلق بالطفل فإن التكامل في التعلم أمر طبيعي خلال السنوات

الأولى من الحياة، ففي هذه المرحلة من النمو العقلي لا يفهم الطفل ما يتعلمه على أو يدرك أن التعلم قابل لتصنيفه إلى مواد متميزة أو مهارات منفصلة، فهو يقرأ ويسجل ويحسب في ضوء اهتماماته الحالية ولا يبدأ بتصنيف ما يتعلمه في المواد الدراسية قبل أن يبلغ سن التاسعة، وينشأ التكامل من الطفل ومن الطرق الطبيعية التي يتعلم بها، ولذلك يمكن القول بأن الطفل بالفعل هو الذي يقوم بعملية التكامل وليس المعلم.

وحدد الباحثان "موريسون وريدلي" للطالب المعلم خمس مراحل لتقديم اليوم الكامل، هي:

المرحلة الأولى: تجميع الأطفال وتدريبهم على الحصول على المواد واستعمالها وإعادتها وتحقيق الانضباط والنظام.

المرحلة الثانية: استخدام حصص تمتد ساعة واحدة أو لجزء معين للقيام بمهمتين محددين بحيث يقوم الطالب المعلم بتحديدهما ويقوم الطلاب باختيار التجهيزات والتوقيت الملائم للتنفيذ.

المرحلة الثالثة: يقوم الطالب المعلم بتوسيع فترات التكامل وعدد المهام على أن يقوم بذلك مجموعة واحدة في كل مرة.

المرحلة الرابعة: يقلل الطالب المعلم لمقدار التوجيه والإرشاد تدريجياً بحيث يعرف الأطفال المهام التي سيقومون بها دون أن يخبرهم المعلم مباشرة بذلك، كما يتم إطالة فترة التكامل عن طريق قيام الطالب المعلم بإعداد خطط يومية للأطفال.

المرحلة الخامسة: تحويل الأيام الكاملة إلى أسابيع كاملة بحيث يتم الاعتماد على مجموعة واحدة في كل مرة مع التوسع في استخدام بطاقات الواجبات.

وكما هو الحال في العمل الجماعي - الذي سبق لنا تناوله - يقوم المعلم بالتحكم في متغيرات الزمن ومجالات المنهج وعدد الأنشطة... إلخ، ومع اكتساب

الاستمرار في خطوات التكامل تظهر مشكلات إدارية محتملة ، فقد يؤدي اليوم الكامل إلى موقف يعمل فيه المعلم المرهق بأعبائه أكثر مما يعمل الأطفال ، أو إلى موقف يرتفع فيه مستوى الضوضاء ويهرب فيه الأطفال الكسالى من الرقابة (ما لم يتم وضع تسجيلات دقيقة يتم تحديثها يومياً تقريباً) ، أو إلى موقف يمكن الأطفال من التحرك بحرية في الغرفة بحيث ينشبتون ويشتون انتباه غيرهم ، أو إلى موقف تطغى فيه الاستعانة بأوراق العمل على الاستعانة ببطاقات الواجبات مما لا يمكن بعض الأطفال من الاستفادة من الحرية المتاحة لهم وتصبح درجة التخطيط المطلوبة أكبر من العائد المستثمر في الوقت والجهد.

لقد تناولنا سابقاً الفرص المتاحة لتقسيم وتوزيع الأطفال على مجموعات متعددة داخل الفصل الواحد التي يطلق عليها أحياناً مصطلح التقسيم الداخلي للفصل ، أما الآن فسوف نتناول تقسيم وتوزيع الأطفال إلى مجموعات داخل المدرسة ، ويتوقف ذلك على عمر أو قدرة الطلاب ، وسنبدأ بالحديث عن العمر ، وهناك ثلاثة اختيارات في هذا الإطار ، هي : تقسيم الأطفال المتساويين في العمر (يسمى أحياناً التقسيم الأفقي أو الزمني) والتقسيم الرأسى (ويقصد به تكوين المجموعات من أطفال من أعمار مختلفة) والتقسيم الانتقالي.

ويقصد بالتقسيم الأفقي أو الزمني أن ينتمي الأطفال الموجودون في الفصل إلى مرحلة عمرية واحدة ، على أن يتراوح التفاوت بين أعمارهم ما بين ثلاثة أشهر إلى سنة واحدة فقط حسب حجم المدرسة ، وهناك عدد من المزايا والمساوئ للتقسيم الأفقي ، وتمثل المزايا فيما يلي :

١- كلما قل التفاوت العمري بين الأطفال شعر المعلمون بأمان أكبر لأن ذلك ييسر تنفيذ المهام المقررة.

٢- يتمكن كل من الأطفال والمعلمون من تحقيق بداية جديدة مع كل سنة دراسية جديدة.

٣- تظهر الفصول المقسمة بهذه الطريقة ارتباطاً وتفاعلاً اجتماعياً أكبر لأنها في مستوى واحد من النمو الفكري والاجتماعي والعاطفي وبها اهتمامات متشابهة. وتتمثل بعض مساوئ هذا التقسيم فيما يلي :

- ١- بما أن الفصل جديد في بداية كل سنة فليس هناك استمرار لما تم السنة السابقة.
- ٢- هناك احتمال بأن يتدنّى انجاز الأطفال الأصغر سناً بين أقرانهم لأنه من المعروف أنهم أصغر سناً وأقل قدرة.
- ٣- المعلم الذي يرى أن طلاب فصله يشكلون مجموعة متجانسة بصورة جيدة قد لا يلاحظ الاستثناءات الموجودة بينهم.
- ٤- المعلمون الذين يميلون للتخصص في مجموعة عمرية واحدة لعدد من السنوات سوف يحصرون خبراتهم في نطاق ضيق.

ويمكن بشكل عام تعريف التقسيم الرأسي على أنه طريقة لتنظيم الأطفال بحيث يحتوي كل فصل على أطفال من نفس المرحلة العمرية ، وفي الوقت الحاضر ينفذ التقسيم الرأسي في مدارس رياض الأطفال والمدارس الريفية التي تضم أعماراً مختلفة في فصل واحد (بسبب قلة أعداد الأطفال في المدرسة) ، وفي هذه الفصول يقوم كل طفل بالعمل لوحده تحت قيادة معلم واحد.

التقسيم الرأسي أو تقسيم الأطفال لمجموعات من أعمار مختلفة يعني ضمناً إقامة تنظيم مرّن يوفر أساساً واسعة النطاق لنمو الأطفال وجدانياً واجتماعياً وفكرياً ، ونقطة القوة التي تميز هذا النظام تكمن في مرونته ، ومن ثم فإنه يوفر فرصاً متعددة لتنفيذ العمل الفردي والجماعي والفصلي لأن الاحتياجات والاهتمامات الفردية للأطفال وليس أعمارهم هي الأساس لتشكيل المجموعات وتغيير تشكيلها.

وبالإضافة إلى الهيكل التنظيمي المرّن يتمتع التقسيم الرأسي بعدد من المزايا الإضافية (بعضها يشترك فيه نظم التقسيم الأفقية للأطفال إلى مجموعات بحري

تعليمها على أساس فردي أو جماعي)، وهذه المزايا تتمثل في الآتي:

- ١- تؤدي هذه المرونة إلى مناخ تعليمي طبيعي وهادئ.
- ٢- يقلل من المشكلات التي تنشأ عند دخول الطفل إلى مدرسة رياض الأطفال لأول مرة - حيث تساعد في خلق مجتمع مستقر وآمن وبهذا يتمكن الطفل المبتدئ من التكيف بسرعة ونجاح أكبر.
- ٣- ترتبط المرونة التنظيمية بصورة أكبر بدوافع الأطفال ومحتوى التعلم والمنهج المتكامل أكثر وهو خلاف ما يحدث في الأحوال التقليدية.
- ٤- تتوفر لدى الأطفال قدرات أفضل على التعلم من بعضهم البعض وكذلك التعلم من المعلم بشكل أفضل.
- ٥- يسمح بتغيرات متنوعة في النمو والتطور الشخصي أكثر مما يتم في النظم الصارمة.
- ٦- يزيد التنظيم من احتمالات تفاعل الأطفال مع بيئتهم.
- ٧- توفير نطاق أوسع من الخبرات الاجتماعية بالإضافة إلى فوائد أخرى مثل زيادة الإحساس بالانتماء والمساندة والأمان.
- ٨- إذا ثارت أي مشكلات يمكن نقل الطفل إلى فصل آخر دون صعوبة تذكر.
- ٩- ينمو لدى الأطفال الأكبر سناً إحساس بالمسؤولية تجاه الأطفال الأصغر سناً.
- ١٠- يصبح المعلم في وضع أفضل للتعامل مع الأطفال كل على حدة.
- ١١- التواصل بين المعلمين يفيدهم حيث يواجه كل معلم مشكلات متشابهة في مختلف المجموعات العمرية.
- ١٢- يميل المعلمون الذين يستخدمون التقسيم الرأسي للتحديث بشكل إيجابي عنه.

إلا أن منتقدي التقسيم الرأسي يبدون الاعتراضات التالية :

- ١- الواجبات الملقاة على كاهل المعلم مرهقة جداً.
- ٢- المشاهدات الشخصية بين المعلم والطفل تجعل الطفل لا يرغب في قضاء ستين أو ثلاث سنوات في نفس الفصل.
- ٣- الأطفال الأكبر سناً قد يساعدون الأطفال الأصغر سناً في كثير من الأحيان مما يعوق تقدمهم الشخصي.
- ٤- عند دخول الأطفال في مدرسة رياض الأطفال قد تتوافر له معاملة مميزة.
- ٥- الضجيج الذي يثيره الأطفال الأصغر سناً قد يزعج الأطفال الأكبر سناً (التقسيم الرأسي الجزئي قد يحل هذه المشكلة).
- ٦- يتسبب في صعوبات بالنسبة لبعض الأنشطة مثل : القصص والقصائد والتعليم الديني والمجالات الأخرى مثل الموسيقى والحركة والتربية البدنية حيث تتوقف المهارة على درجة التصج.
- ٧- المجموعات التي يكون معلموها غير ملتزمين أو ضعافا سوف تتضرر منه.
- ٨- اعتراض بعض الآباء عليه (رغم أن هذا الاعتراض غالباً ما ينشأ عن سوء الفهم).

وهناك أربعة مبادئ تعليمية أساسية وراء ممارسة التقسيم الرأسي يمكن تلخيصها بإيجاز على النحو التالي :

- ١- يساهم هذا التنظيم في خلق مجتمع مستقر وآمن ولذلك فإن المدرسة التي تنبني مبادئ التقسيم الرأسي توافر الاستمرار والتماسك الضروريين في الحياة التعليمية للطفل.
- ٢- التقسيم الرأسي يلبي احتياجات نطاق واسع من الأطفال ذوي الأعمار المتباينة ويوفر الدوافع الفردية والخوافز والنضوج ومن ثم ييسر النمو الفردي إلى أقصى حد.

٣- يساهم في تقبل الطفل كعنصر فاعل في مجال تعلمه.

٤- يوفر مجالاً أكبر لنمو الشخصية المتوازنة ، فهو يفي بالحاجات التي تنبأها الرؤية الشاملة لنمو الطفل ويعزز الاتجاهات والسمات والقدرات التي تمكن الطفل من العيش حياة سعيدة ومستقرة في بيئة اجتماعية معقدة ومتغيرة. وعلى الرغم من أن السعة الأساسية للتقسيم الرأسي تتمثل في الجمع بين الأعمار المختلفة إلا أن بعض المعلمين يرون أن له سمتين أخريين هما :

١- اليوم الكامل ، حيث يرون أن هذا اليوم ضروري لنجاح العمل في نظام التجميع الرأسي ، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة تتخلص من التقسيمات الاصطناعية قدر الإمكان.

٢- البيئة المنظمة ، حيث إن اليوم ممكن فقط من خلال إيجاد فصل منظم للغاية ، والنجاح في التقسيم الرأسي يتوقف إلى حد كبير على البيئة المنظمة ، فالفراغ وتوفير فرص للانطلاق خارج الفصل شيء أساسي ، وكل فصل يجب أن يتوافر له عدد جيد من المعدات الأساسية.

أما التقسيم الانتقالي فهو يجمع بين نظام تكوين المجموعات من أطفال من نفس العمر ونظام التقسيم الرأسي ، والبعض يرى أنه حل وسط بين الاثنين ، وتنسم تربيّات التقسيم الانتقالي في مدارس الأطفال الصغار وأطفال المدارس الابتدائية بمرونة كبيرة ، وهذا الترتيب في مدارس رياض الأطفال تتمثل في تقسيم الأطفال الذين يبلغون من العمر خمس أو ست سنوات إلى مجموعات متوازنة والعزل بينهم في فصول مختلفة عند بلوغهم سن السابعة ، وللتقسيم الانتقالي مزاياه ومساوئه ، وتشمل مزاياه ما يلي :

١- يمر الأطفال بخبرة تغيير الفصل والانتقال لفصل آخر بطريقة آمنة داخل نفس المدرسة.

٢- يتيح للأطفال أشكالاً أكثر تنوعاً في التواصل مع الكبار.

٣- الفصل بين الأطفال في سن السابعة يقلل من الحاجة للتربية البدنية والقصص والموسيقى على خلاف مما هو عليه الحال في فصل التقسيم الرأسي.

٤- يساعد على حل مشكلات الأطفال الأصغر سناً الذين يحاولون تقليد الأطفال الأكبر سناً ومن ثم يفتقدون إلى خبرة ممارسة الأنشطة المتنوعة مثل اللعب التخيلي أو استقصاء خواص المواد.

٥- الأطفال الأكبر سناً يستفيدون كذلك حيث تتوافر لهم فرص أكبر في استعمال المواد بشكل مبدع بالإضافة إلى مساعدة أكبر من المعلم عند ممارسة المهارات الأساسية.

٦- بعض المعلمين يشعرون بسعادة أكبر عند التعامل مع الأطفال الأكبر سناً وآخرون يجدون أنفسهم أكثر ارتياحاً مع الأطفال الأصغر سناً.

٧- يفيد بشكل خاص المدارس المحرومة من الامتيازات الاجتماعية. وهناك ثلاث مساوئ لهذا النظام ، وهي تتمثل في الآتي :

١- إذا كان الطفل لم يصل بعد إلى المستوى الوجداني والفكري الذي يتوافر لزملائه فإن هذا القصور سيظهر بشكل أوضح عند الانتقال إلى فصل لأطفال في سن السابعة أو إلى فصل يجمع رأسياً لأطفال من سن السابعة إلى الثامنة.

٢- قد يكون هناك سوء فهم من قبل أولياء الأمور مما يتطلب تقبل المدرسة لذلك وشرح أهدافها لهم.

٣- قد يشعر الأطفال بالضيق خاصة إذا كانوا قد كونوا صداقات مع الأطفال الأكبر أو الأصغر سناً في الفصل المقسم رأسياً وتم فصلهم الآن ، وينبغي على المدرسة تفهم ذلك الإحساس.

أما التقسيم داخل المدرسة حسب القدرة فيوفر إمكانييتين : مجموعات ذات قدرات متساوية أو متشابهة أو مجموعات ذات قدرات متباينة ، ومن ثم فإن المدارس التي تنظم على أساس القدرات المتساوية تستفيد منه جيداً ، وإذا كان

هذا الوضع غير مرغوب فيه (لأسباب فلسفية وعملية كذلك) فالحل يكمن في المجموعات ذات القدرات المتباينة، ويؤكد الباحثان كيري وتوليت أن استخدام نظام المجموعات ذات القدرات المتباينة في مستوى رياض الأطفال نادراً ما يحقق نفس القيمة التي يحققها في المدارس الشاملة، وقد أوضحا بعض الأسباب التي تجعل المعلمين في مدارس رياض الأطفال يفضلون المجموعات ذات القدرات المتباينة:

- ١- ترتيب الأطفال حسب القدرة أمر مقبول اجتماعياً.
 - ٢- من المبكر جداً إصدار أحكام مرضية حول القدرات الدراسية للأطفال في مدارس رياض الأطفال.
 - ٣- الحكم على الأطفال بالفشل التام أمر غير لائق.
 - ٤- لا يتفق التقسيم مع الطريقة التي يعيش الأطفال بها في المجتمع.
 - ٥- يتعلم الأطفال ذوو القدرات المتباينة مساعدة زملائهم في الفصل أو تلقي المساعدة منهم.
- وسوف نواصل عرض بعض أساليب التعليم والتعلم الرئيسة الموجودة في الفصول الابتدائية، وسوف نركز على الطرق التي نشأت مع ظهور الفصول الدراسية المفتوحة والتقدمية.

أساليب التعليم والتعلم في الفصول الدراسية الابتدائية

إن الاعتماد على مقدار متنوع من أساليب التعليم والتعلم في الفصول الابتدائية المعاصرة هو أحد الظواهر الشائعة، ويتوقف استخدام أسلوب ما في التعليم على مجموعة من العناصر، وهي:

- نوع التخصص.
- العلاقات والتفاعلات بين المعلمين والأطفال.

- سلوك المعلم.
- تنظيم الفصل.
- طبيعة ومقدار الحوار المطلوب من المعلم.
- درجة الحرية المتاحة في اختيار الطالب.
- طبيعة الموارد واستعمالها.
- طبيعة عملية التقويم.
- تنظيم المنهج.
- أساليب التعلم.
- المناخ العام في الفصل الدراسي.

وينظر الأسلوب التقليدي إلى هذه العناصر بشكل مختلف عن الأسلوب غير التقليدي، فعلى سبيل المثال - يتسم الأسلوب الرسمي بالمصرامة والتنظيم المعقد ووضع خطوط حمراء اجتماعية بين المعلمين والطلاب والاعتماد على طريقة "استعمال الطباشير والحديث" في الحصص مع القليل من التفاعل بين طالب وآخر والعمل الفردي بدون أي حديث والتركيز على عمل الواجبات وممارسة المعلم لدور الخبير وتنظيم المنهج في شكل مواد وتقويم الطلاب بموجب اختبارات موحدة، أما الأسلوب غير التقليدي فقد يمتاز بتنظيم أكثر حرية وخطوط اجتماعية أقل بين الطلاب والمعلمين والتعلم التجريبي والنشاط واستعمال مجموعة متنوعة من المواد وتعلم الأطفال في مجموعات والاعتماد على التقويم التشخيصي.

وتشمل مراجعتنا لأساليب التعليم والتعلم الجوانب التالية: الفردية - الاهتمام الفردي - التعلم الاستكشافي - اللعب والتحدث - الموضوعات والمشروعات.

الفردية

فردية التعليم تقوم على أساس الإقرار بأنه لا يمكن أن نتوقع من جميع الأطفال التعلم بنفس المعدل، ويستعمل هذا الأسلوب في الفصول الدراسية التقليدية والمفتوحة على الرغم من تباين علاقته بمحتوى التعلم في كلا الحالتين، ففي الفصل الدراسي التقليدي تتحقق الفردية بتغيير سرعة أو مدة التعلم أو بتغيير طريقة التعليم، ونتيجة لذلك تنشأ الحاجة إلى التقيويم والاختبار المتكرر للتحقق من تقدم الأطفال، أما في الفصول الدراسية المفتوحة أو المتقدمة تعتبر الفردية مفهوماً رئيساً ويشارك الأطفال في صياغة أهداف المنهج، وأحياناً يساء تفسير الفردية على أنها تعني أن كل طفل يعمل بمفرده، ولكن الأمر ليس كذلك، فالفردية تعني ببساطة مراعاة الاحتياجات الفردية لكل طفل، وغالباً ما يتم الوفاء بهذه الاحتياجات من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات - وهو موضوع سبق أن ناقشناه.

المفتاح الرئيس نحو تحقيق تعلم فردي فعال يكمن في توفير الموارد والمواد الكافية مع تنظيمها بعناية وبطريقة مناسبة لقدرات الأطفال، وتعد الفردية أحد جوانب عملية التعلم التي يمكن أن تستفيد من الثورة التكنولوجية وتطبيقاتها في الفصول الدراسية.

الاهتمامات الفردية

وقد تؤدي الفردية إلى مشاحنات بين المعلم والطلاب، ولذلك ينبغي النظر إلى مساهمة المعلم في عمليتي التعليم والتعلم في الفصل الدراسي الابتدائي في ضوء مراعاته للاهتمامات الفردية لجميع الطلاب، فقد تسبب المشاحنات بين المعلم والطالب في الفصول غير التقليدية في إلقاء أعباء ثقيلة على كاهل المعلم الذي قد يضطر إلى التواصل في اليوم الواحد مع مجموعتين فقط هما الأطفال

المجدون النشطون والأطفال غير المجددين وإبداء قدر متساوي من الاهتمام بهم جميعاً، والطفل متوسط المستوي بالتالي قد لا يحظى بأي اهتمام من المعلم ليس لعدم توافر سياسة عاقلة من جانب المعلم ولكن لأن ضغوط الفصل المتواصلة تمنع المعلم من التواصل الفعال مع هذا الطفل، مما يساهم في وجود طفل مهممل منعزل عن الآخرين ولا يفضل التحدث حتى مع الأطفال الآخرين في مجموعته مما يساهم بدوره في حرمان الفصل الدراسي من لغة الحوار الإيجابي المستهدفة.

ويؤدي تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات فرعية هي مجموعة المجددين بشكل عال ومجموعة المجددين بشكل متوسط ومجموعة الأطفال ذوي المستوى المتدني إلى الحد من تباين التفاعل بين المعلم والطلاب في المجموعات الثلاث، ولا يكون هناك أي تمييز سواء لصالح أو ضد أي مجموعة معينة من التلاميذ بناء على مستواهم.

التعلم الاستكشافي والتجريبي

التعلم الاستكشافي والتجريبي هما مفهومان نشأ من إستراتيجيات العمل في الموضوع والمشروع في البيئات التقدمية، ولهما أهمية كبيرة أثناء العمل في الفصل الابتدائي.

فعن طريق التعلم الاستكشافي نتوقع أن يتعلم الأطفال شيئاً جديداً وأن يقوموا بذلك من خلال مبادرة منهم، وهناك ثلاث نقاط يجب مراعاتها عند استخدام التعلم الاستكشافي، أولها: أن هذه العملية تهتم بصورة رئيسة بتعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ وليس المهارات أو الأساليب، والمواد الدراسية الأكثر صلة بالتعلم الاستكشافي هي الرياضيات والعلوم والدراسات البيئية، وثانيها: أن التعلم الاستكشافي يختلف تماماً عن نمط التعلم السائد في الفصل الدراسي التقليدي القائم على التعلم بالتلقين، وثالثاً: التعلم بالاستكشاف لا يهتم فقط

بما يحدث بل أيضاً بنتائج استخدام طريقة أو إستراتيجية معينة في التعليم ، وهناك العديد من الإستراتيجيات المستخدمة في ذلك وربما أكثرها شيوعاً هي إستراتيجية الاستكشاف الموجه ، فعن طريق هذه الإستراتيجية يدعم المعلم النشاط الذي يختاره الطفل من خلال الأسئلة والتعليقات والاقتراحات.

وهناك أساليب أخرى مفيدة مثل أسلوب التعلم الاستكشافي المفتوح وأسلوب الاستكشاف التخطيطي ، وبالنسبة للأسلوب الأول فإن المعلم لا يعرف نتائج الموقف الذي يوضع الطفل فيه أو الذي يختاره ، ومن الأمثلة الدالة على ذلك مادة الدراسات البيئية ، أما الاستكشاف التخطيطي فيتم عندما يريد المعلم أن ينمي جانباً معيناً في عملية التعلم مثل تنمية أو اكتساب المفاهيم العلمية أو الرياضية.

اللعب والتحدث

لقد تناولنا سابقاً في الفصل الرابع الأهمية التعليمية للعب بالنسبة للأطفال الصغار بين سن الرابعة والسابعة على سبيل المثال ، وقد منح رواد الحركة التقدمية للعب مكانة مهمة في التربية ، وهو يحظى الآن بمكانة كبيرة نظرياً وعملياً في تعليم الأطفال الصغار ، ويساهم اللعب في تحقيق غرضين ، أولاً : يفي اللعب بمقدار واسع من احتياجات الأطفال النفسية والتعليمية والاجتماعية والوجدانية والحركية ، بالتالي يصبح اللعب مصدراً مهماً للمعرفة لدى الطفل ، ويرى الباحثان كيري وتوليت أن هناك حاجة لإحداث التوازن بين اللعب المنظم واللعب غير المنظم في الفصل الدراسي والملاعب ، وثانياً : يساهم اللعب في إحداث التكامل ، فهو وسيلة حيوية للتغلب على الانقسامات التقليدية ، وهكذا فإن اللعب يتحول إلى شكل من العمل الإيجابي يساهم في إزالة الحواجز بين الثنائيات التقليدية الشهيرة مثل العمل والمعرفة أو بين التفكير والعاطفة.

ويوفر اللعب للأطفال نوعاً من التعلم النشط والتجريبي، فعلى الرغم من أنه لعب إلا أنه نشاط جدي للأطفال يمكن لهم أن يمارسوا من خلاله الاستكشاف وتنمية واستغلال مهاراتهم وحل المشكلات والتدريب، وهو كذلك يتطلب - ويعمل على استئارة التركيز والتعلم لديهم، وهذا يتطابق مع ما دعت إليه نظرية نورمان حول التعلم المركب، حيث يقوم المتعلمون:

- باكتساب معارف ومهارات جديدة (معرفة تدريجية).
- باستغلال معارفهم ومهاراتهم الحالية في سياقات مختلفة وجديدة (مهام التطبيق).

- بتحديد وحل المشكلات (إعادة هيكلة المهام).
- بممارسة معارفهم ومهاراتهم (ممارسة المهام).
- تنقيح ما تعلموه من أجل المساعدة على الاستظهار (تنقيح المهام).

الأهم من ذلك أن اللعب يتيح التكرار، أي التعلم من خلال التجربة والخطأ الذي أثبتت أبحاث المخ البشري أنه جانب رئيس من جوانب التعلم الفعال.

ويحتل التحدث كذلك مكانة مهمة في الفصل الدراسي لأنه واحداً من العناصر الرئيسة اللازمة للتعلم، ولذلك فإن التحدث أثناء المناقشات التي تجري في الفصل الدراسي عامل مهم في حدوث التعلم، وهذا يعني أن المعلم ينبغي عليه أن يطور ويحسن مهارات الأطفال ومهاراته في هذا الجانب، وينبغي أن تجري المناقشات بين المعلم وطلاب الفصل أو بين المجموعات الصغيرة في وجود أو بدون وجود المعلم. وينبغي على الطالب المعلم التفكير بتأني فيما يأمل تحقيقه من المناقشات وأدوارها، وهذا ينطوي على تحديد الأسئلة المهمة مع مراعاة مهارات الأطفال اللغوية وخبراتهم العامة في الوقت نفسه، وستناقش كيفية إدارة المناقشات في فصل لاحق، ولكن نكتفي هنا بذكر النقاط الأهم وهي: كيف يستقبل الطالب المعلم مساهمات الأطفال ويمسح الفصل لاستكشاف الراغبين منهم في المساهمة

وأولئك الذين لا يريدون المساهمة وتفسير لغة الجسد لمعرفة مدى اكتفاء الطلاب بما تعلموه وأخيرا القدرة على تلخيص وبناء الأفكار بهدف تطوير المناقشات.

لقد اقترح الباحثان "بولارد وتان" عددا من الأسئلة أخرى ينبغي على الطالب المعلم التفكير فيها في ضوء خبراته في التعليم، وهذه الأسئلة هي:

- ١- ما هو طبيعة الأدوار التي يمكن أن يمارسها المشاركون؟
- ٢- ما الذي يتعلمه المشاركون في المناقشات منها حتى لو لم يتحدثوا فيها؟
- ٣- كيف يؤثر اختلاف أنواع المهام وأحجام المجموعات وتركيبها على عمليات المجموعة؟
- ٤- كيف يمكن لنا استغلال المناقشات في تنمية وضبط مهارات المناقشة لدى المشاركين؟

العمل في الموضوع والمشروع

يعرف الباحث "تان" العمل في الموضوع بأنه "أسلوب في التعلم ينمي اهتمامات الأطفال ويشغلهم بشكل نشط في تخطيط وتنفيذ وتقديم وتقييم الخبرة التعليمية المستهدفة، وفي هذا الشكل من العمل في الموضوع تُعد "الرقابة" مسؤولية مشتركة بين الطلاب والمعلمين، ولقد كان استغلال العمل في الموضوعات والمشروعات والأفكار أحد السمات الرئيسة للتعلم في الفصول الابتدائية لفترات طويلة لاسيما في الفصول التي يسود فيها التعليم المتمركز على الطفل التي سبق تناولها تفصيلياً، وهو أسلوب يدعم التعلم التجريبي من خلال نظام محدد مسبقاً.

إن أسباب مساندتنا للعمل في الموضوع عديدة، حيث يرجع ذلك إلى قيمته في التكامل والتعلم الاستكشافي - على سبيل المثال - بالإضافة إلى الفوائد الاجتماعية التي تنتج عن العمل الجماعي الذي يتبناه، وبالنسبة فإن استخدام هذه الأساليب ليس قاصراً على الفصل الدراسي الابتدائي بل يمتد أيضاً ليشمل فصول التعليم الثانوي والعالي، وتلعب المشروعات بالفعل دوراً مهماً في عمل الفصول الثانوية،

ومصطلحا العمل في الموضوع والعمل في المشروع ينقصهما التعريف الدقيق للتمييز بينهما مع مراعاة أن بينهما بعض النواحي المتشابهة ، فهما يتمتعان بطبيعة عملية ويحاولان الابتعاد عن الطرق التقليدية للتدريس ويركزان على الطفل بشكل أكبر من تركيزهما على الموضوع ، كما يسمحان للطفل باستغلال اتجاهاته الخاصة في الوصول للمعرفة ويعطيانه الفرصة "لتعلم كيف يتعلم" ، ويقضيان على الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية ، وكلاهما يستغلان اهتمامات الطفل.

ويمكن تعريف العمل في الموضوع على أنه الاستقصاءات والتسجيلات والعروض الفردية أو الجماعية التي يجريها الأطفال عند دراسة موضوع من الموضوعات ، والموضوع الفردي ينفذه طفل واحد ، بينما الموضوع الجماعي ينفذه مجموعة من الأطفال تضم من أربعة إلى ستة أفراد ، والموضوع الفصلي ينفذه كل طلاب الفصل ، والمجموعة المستقلة عبارة عن وحدة مستقلة ذاتياً تساهم في تنفيذ جزئية واحدة من الموضوع ، والمجموعة المترابطة هي التي تتعاون مع مجموعة أخرى واحدة أو أكثر.

وبشكل عام يجب اختيار الموضوعات على أساس اهتمامات الأطفال بهما وبما يتفق مع متطلبات المناهج.

إن طرق إجراء موضوع ما تتفاوت حسب طبيعة الموضوع ودرجة نضج وخبرات الأطفال ، وقد تساهم الخطة المقترحة التالية المؤلفة من خمسة مراحل في مساعدة الطالب المعلم على البدء في العمل في موضوع معين في المرة الأولى :

١-تحضير المعلم للمادة (انظر جدول رقم ٦٤).

٢-تقديم المادة (المواد) إلى الفصل.

٣-تنظيم المادة (المواد) بالتعاون مع الفصل.

٤-إجراء الأطفال لبحوث في صميم المادة.

٥-المنتج النهائي.

الجدول رقم (٦٤). التحضير للعمل من خلال موضوع محدد.

قبل البدء بالموضوع ينبغي على المعلم:

١- إعداد المختبر وطرق التعليم:

- عمل رسومات بيانية لخرائط تدفق أو هوامش الجاهات الدراسة المتوقعة.
- تقسيم المحتوى إلى مجالات - تحديد أنشطة أو أنماط التعليم المستخدمة في تقسيم المضمون.
- الرجوع إلى مخطط العمل المفصل بالمدرسة.
- القراءة حول الموضوع بما يتناسب مع مستواه.
- عمل قائمة بالمهارات الواجب تدريسها.
- تدوين ملاحظات حول إجراءات إدارة الفصل (مثال: توزيع التلاميذ على مجموعات العمل).
- تحديد الحدود الزمنية للعمل في الموضوع.
- تعديل الرسومات البيانية أو المخططات بالتشاور مع التلاميذ.

٢- إعداد الموارد والمواد:

- القيام بالبحث في مكتبة المدرسة والمكتبات العامة.
- لجميع البرامج السمعية البصرية المناسبة.
- ترتيب الزيارات والمتحدثين.
- الاتصال بالشاحف والمؤسسات الخارجية الأخرى.
- تحضير أوراق العمل أو بطاقات الواجبات.
- بحث التلاميذ والزلاء أو أولياء الأمور على تجميع المواد.
- التشاور مع مسؤولي برامج الإذاعة والتلفزيون.
- كتابة خطابات إلى الجهات الموردة.
- زيارة نقابة المعلمين المحلية.
- التحديد المسبق للمنطقة التي سيقوم طلاب الفصل بزيارتها لاحقاً.

٣- إعداد الفصل ذاته:

- استعراض النواتج والكتب المرجعية ذات الصلة بالتح.
- إعداد منطقة العرض.
- إعداد مجموعات الموارد.
- وضع مخطط لاستغلال أثاث الفصل.
- التأكد من توافر البرامج أو الأجهزة المطلوبة.
- توفير الملفات اللازمة لحفظ أعمال التلاميذ.
- تنظيم المساعدة الخارجية أو التكميلية.
- استكشاف التسهيلات الأخرى التي تتيحها المدرسة (مثال: أنبوبة قياس المطر).

وتتنوع مهام وادوار المعلم طيلة هذه المراحل ، فإذا كان الموضوع يدور حول مكان أو مبنى فإن جزءاً من استعدادات المعلم مستشمل القيام بزيارة لهذا المكان أو المبنى ، وشكل المقدمة التي يعدها المعلم يتوقف على طبيعة المادة الدراسية ولكن يجب أن تنفذ بطريقة تثير دوافع مبدئية قوية لدى الطلاب ، كما يمكن للمعلم أن يعتمد على الاتجاه التخيلي مثل رواية قصة أو أن يطلب من الأطفال تمثيل جانب من الموضوع ، وعندما يصبح الموضوع جاهزاً للمناقشة فإن المعلم يمارس عندها دور المستشار أو المسئول المختص ، وينبغي أن يكون المعلم حذراً بحيث لا يوجه إرشادات مباشرة أو ملحوظة حول مسار الاستقصاء ، ويترك الفرصة للأطفال لتحديد الطريقة التي يرغبون من خلالها في إجراء البحث والعرض ، وسيحتاج المعلم من وقت لآخر لإعادة استثارة الاهتمام واقتراح أساليب وطرقاً جديدة أو بديلة للاستكشاف على الأطفال أثناء عملهم في الموضوعات ، ويجب أن يكون المعلم متيقظاً على الدوام لكي لا يقل الاهتمام بالموضوع.

إن أهمية الوصول إلى منتج نهائي محدد بشكل جيد متفق عليه في المرحلة التنظيمية لا يمكن التغاضي عنها ، ولا يمكن إنكار دور الدوافع في تحفيز الأطفال على العمل لكن هؤلاء قد يفقدون الاهتمام بالموضوع بسهولة بمجرد إدراكهم أن الموضوع أصبح تحت السيطرة ، وإذا حدث ذلك فإن المنتج النهائي المحدد سوف يفقد التركيز والاهتمام ، وشكل المنتج النهائي يتوقف على عدد من العوامل منها طرق العرض والتقديم ، وتشمل هذه الطرق على العرض في كتيبات ومجلدات والتسجيلات والمحاكاة واللعب والحديث من قبل فرد أو أكثر من المجموعة والأفلام وتسجيلات الفيديو والنماذج والمجلات أو الصحف أو الاحتفالات والشعر والنثر أو أي طريقة أخرى تجمع بين هذه الطرق معاً.

وبإيجاز ، نذكر القارئ بأن النقاط الرئيسة التي يجب مراعاتها هي كالتالي :

١- التحضير الشامل للموضوع خاصة القراءة المبدئية والبحث والاستكشاف.

٢- تنظيم الموضوع بالتعاون مع طلاب الفصل (يُعد توفير الموارد وتعريف المنتج النهائي أمرين مهمين في هذا السياق).

٣- التأكد من استمتاع الأطفال بالعمل.

٤- تطوير مستوى عال من الدوافع والحافطة عليها، بالإضافة إلى توقع النقاط التي يمكن أن تظهر أثناء العمل.

وللاطلاع على قائمة فحص تفصيلية عن الاستعداد للعمل في الموضوع يمكنك الرجوع إلى الجدول رقم (٦٤) الذي وردت به بعض البنود التي ابتكرها "كيري وتوليت" لمراعاة الأطفال الصغار.

ومن الصعب التمييز بشكل واضح بين العمل في الموضوع والعمل في المشروع، فالعمل في المشروع - وكما هو الحال بالنسبة للموضوع - يمكن أن يكون عملاً فردياً أو جماعياً، إلا أن المشروعات أكبر حجماً من الموضوعات ومن ثم فهي تتطلب وقتاً أطول لإنجازها، فمن الممكن على سبيل المثال قضاء فصل دراسي كامل في تنفيذ مشروع معين.

والكثير مما قيل عن العمل في الموضوع ينطبق على المشاريع، ويناسب العمل في المشروعات عدة مواد دراسية مثل: الدراسات الاجتماعية والدراسات البيئية والعلوم، ويعرض الجدول رقم (٦٥) بعض مزايا المشروعات القائمة على الاستقصاء في مادة العلوم في المدارس الابتدائية.

وهناك عامل مهم يجب مواجهته أثناء العمل في المشروع وهو البناء العام للمشروع، ويرى "بونيت" أن التحدي الرئيس الذي يواجهه الأطفال عند العمل في المشروع يكمن في مساحة الحرية المتاحة لهم للاستكشاف بأنفسهم في عالم حقيقي، كما يرى "بونيت" أن هذا التحدي لا يمكن الوفاء به من خلال محاولة الترتيب

المسبق" للمشروعات مسبقاً ومعايرة الانجازات، "فالبناء العام للمشروع يتخذ شكله في ضوء علاقة الأطفال مع العالم والطرق التي يستخدمونها في استكشافه".

الجدول رقم (٦٥). مزايا المشاريع القائمة على الاستقصاء.

- إنها توافر سياتاً قد يساعد الأطفال على فهم عمليات العلوم عن طريق ممارستها فعلياً.
- تشجع الأطفال على العمل سوياً ومبادلة الأفكار وتحدي بعضهم الآخر وتنمية الوعي النقدي لديهم.
- تغير دور المعلم من المقدم للمعرفة إلى دور المراجع والموجه.
- تشجع الطلاب على تحقيق درجة من الاستقلال عن المعلم ومن ثم تبدأ عملية التعلم المستقل وإصدار الأحكام.
- تحث الأطفال على اعتبار مادة العلوم مجالاً نتائجه وقتية ومتغيرة وليس مجالاً معصوماً من الخطأ.

ومن خلال دراسته للعمل في المشروعات بالمدارس حدد "بونيت" خمسة مصادر تمثل البناء العام للمشروع، وهذه المصادر تتجسد في المبادئ التالية:

١- مبدأ محورية دور المعلم: وهذا يتوقف على السمات الشخصية للمعلم التي تنتج عن خبرات المعلم ونظراته إلى العالم، ويقول "بونيت": "وهكذا قد يكون البناء العام للمشروع ذاتياً إلى حد بعيد ويتأثر كثيراً بحماس المعلم ومجالات معرفته".

٢- المبدأ المتمركز على المعرفة: حيث يُعد المشروع وسيلة لنقل المعلومات والمفاهيم والأفكار المحددة مسبقاً إلى الطالب والتي يتم اختيارها - كما يقول الباحث - "على أساس أنها ذات قيمة في حد ذاتها أو لأن تعلمها يشكل جزءاً من اندماج التلميذ في نطاقات أوسع من المعرفة".

٣- المبدأ المتمركز على المهارات: حيث يُعد المشروع وسيلة لنقل مهارات معينة إلى الطلاب وتتصف هذه المهارات بعدة صفات مثل مادية/حركية ومعرفية واجتماعية...إلخ، ويشير "بونيت" إلى "أنها ينبغي أن تكون محددة مسبقاً ومستقلة نسبياً بالنسبة لمحتوى معرفي معينة".

٤- المبدأ المتمركز على المشكلة : حيث يتم تحديد البناء العام للمشروع من خلال الاستقصاء ذاته ويتم تطوير المحتوى والتوجيه وفقاً لنتائج هذا الاستقصاء بغض النظر عن طبيعة هذه النتائج.

٥- المبدأ المتمركز على الطفل : ويقصد به وعي الطفل بذاته - أي الوعي باحتياجاته واهتماماته وفرص الاختيار المتاحة له والإحساس بالمسؤولية التي يتطلبها الاستقصاء.

وأحياناً توجه بعض أصابع النقد للمشروعات حيث يُقال أنها تفتقر إلى التوجيه التربوي الإيجابي وأنها تؤدي إلى نسخ الخبرات دون وعي وأنها في أفضل أحوالها تبقي الأطفال المشيرين للضجيج هادئين وفي أسوأ أحوالها تؤدي إلى الشعور بالملل والإحباط وهي أمور يمكن تجنبها إذا ما تم تنفيذ الاقتراحات المعروضة أعلاه.