طرائق التدريس العامة

لطلبة المستوى الثاني في أقسام كلية التربية، ومركز التعلم عن بعد
محافظة المهرة، جامعة حضرموت

الفصل الدراسي الأول

د. هلال محمد علي السفياني
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد

الطبعة الأولى (تجريبية)

١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م

إعداد: هلال محمد علي السفياني.

إيميل: h1m1a1s1@hotmail.com

تلفون: 00967772717308

المؤسسة التعليمية: كلية التربية، ومركز التعلم عن بعد، محافظة المهرة، جامعة حضرموت.

المستوى والفصل الدراسي: المستوى الثاني، الفصل الدراسي الأول.

المواصفات: التدريس/ طرائق التدريس العامة

بيانات الكتاب: السفياني، هلال محمد علي. (٢٠٢٠). **طرائق التدريس العامة**. ط١، المهرة، اليمن: كلية التربية ومركز التعلم عن بعد، جامعة حضرموت.

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

يحتفظ المؤلف بجميع الحقوق، فلا يجوز نسخ الكتاب أو طباعته بأي شكل من أشكال النسخ أو الطباعة، إلا بأذن خطِّي من المؤلف.

الطبعة الأولى

١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الهادي إلى الصراط المستقيم، والطريق القويم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، معلم الإنسانية وأستاذ البشرية، وبعد:

عزيزي الطالب المعلم، عزيزتي الطالبة المعلمة،،،،

يطيب لي أن أضع بين يديك كتاب طرائق التدريس العامة، الذي اسعى من خلاله إلى توضيح طرائق التدريس العامة وعملياتها: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، واتمنى أن يستفيد منه طلبة العلم، والمعلمين بشكل عام، في تنمية خبراتهم ومهاراتهم التدريسية، ويساعدهم على تحسين أدائهم لعملية تدريس.

وقد حرصت أن يكون الكتاب متوافقا مع التوجهات المعاصرة في عمليات التدريس ومتطلباتها، فضمَّنتُه الأشياء الجوهرية من المعارف والخبرات والمهارات التي توافرت لدي، واعتمدت في تصميمه على مبادئ واستراتيجيات التعلم الذاتي؛ ليسهل تعلمه وتقييمه ذاتيا، حيث تم تضمينه العديد من التدريبات والأنشطة وأسئلة للتقييم الذاتي.

المؤلف

الفصل الأول

مدخل إلى طرائق التدريس والمفاهيم المتعلقة بها

- مفهوم التدريس وعلاقته بالتعليم والتعلم.
- مفهوم طرائق التدريس وعلاقته بالأساليب والاستراتيجيات.
- أهمية طرائق التدريس.
- مميزات الطريقة الجيدة ومعايير اختيارها.
- التدريس الفعال: وظائف وخصائصه وشروطه.
- محاور التدريس وعملياته.
- تصنيف طرائق التدريس.

مفهوم التدريس وعلاقتها بالتعليم والتعلم

تمهيد:

يُعد التدريس عملًا علميًا معقدًا، ويحتاج من المعلم إلى جهودٍ عظيمةٍ ومضنيةٍ؛ لأنه يتعامل فيها مع بشرٍ لهم ميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم، وازدادت العملية التدريسية تعقيدًا في العصر الحاضر؛ بسبب التقدُّم التكنولوجي، والانفجار المعرفي، وظهور التقنيات الحديثة؛ لذا فلا بد أن يكون المعلم على مستوى الحدث، ويواكب التقدم العلمي المعاصر، ويجد الحلول للمشكلات المعاصرة في شتى المجالات.

فالتدريس عملٌ علمي وفنيٌّ، يستند إلى علوم متخصصة مختلفة، لعل من أبرزها علم النفس بفروعها المختلفة، وبحوث ودراسات التعلم ونظرياته، ودراسات النمو في المراحل العلمية المختلفة، ودراسات الصحة النفسية وتعليم الفئات الخاصة، ودراسات علم النفس الاجتماعي، كل هذه الفروع والمجالات تدخل ضمن نطاق الأسس النفسية للتدريس، والتي لا يستغني المعلم بأي حال من الأحوال عن الإلمام ببعض خطواتها العريضة؛ كي يتمكن من ممارسة مهامه التدريسية بدرجة مقبولة من النجاح (الفقى، ٢٠١٠، ٣٣).

كما يمثل التدريس (Teaching)، عملية تنفيذ المنهج في التربية الدراسية؛ وذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلم في أثناء الموقف التعليمي والتعلمي؛ حيث ينظر إلى التدريس على أنه مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع طلابه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة؛ إنه التأثير في التلميذ بقصد التعلم، ويحدث هذا التأثير من خلال التفاعل الحاصل بين التلاميذ من جهة، والمعلم وما يوفره من الإمكانيات والنشاطات والإجراءات في الموقف التعليمي من جهة أخرى (علي، ٢٠١١، ١٤٧).

ويتداخل مفهوم التدريس مع بعض المفاهيم، منها مفهوم: التعليم، والتعلم، وسيتم تناولها مع توضيح الفرق بينها فيما يأتي:

أولًا: مفهوم التدريس:

إن التوصل لمفهوم محكم وقاطع للتدريس أمراً صعب المنال؛ إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعاً لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه وتطور مفهوم التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتابات والأبحاث التربوية والنفسية. ولقد مر مفهوم التدريس بالكثير من التغيير والتعديل والتطوير، وظهر العديد من المداخل في اتجاهات وتفسير وتحديد معناه، ومن هذه المداخل (الفتلاوي: ٢٠١٠، ٩-٢٥):

١) مدخل ينظر إلى التدريس على أنه عملية (impact) توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وفيه ينظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية، وهي النظرة الشائعة.

٢) المدخل الذي يرى أن التدريس طريقة (method).

٣) وهناك مدخل يعد التدريس عملية (process) تربوية متكاملة.

٤) وظهر مدخل معاصر يرى أن التدريس نظام (system) متكامل العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

٥) التدريس نشاطاً اجتماعياً، هذا المدخل يهتم بالمنظور السيكولوجي الاجتماعي، يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين المعلم والمتعلم.

٦) التدريس مهنة إنسانية (profession) يتميز العاملون فيها بالإثارة والعطاء، ويجتمع العاملون فيها من خلال أهدافها وغاياتها الإنسانية والاجتماعية والتربوية.

٧) التدريس مجالاً معرفياً منظماً يختص بحقل خاص من المعرفة وهو التدريس وما له من مفاهيم ومبادئ وطرائق وأساليب ونظريات ومهارات ترتبط ببعضها بعلاقات متبادلة.

٨) التدريس علماً وفناً، أو هو عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم.

٩) النشاط العملي للتدريس والذي يصف ما يقوم به المعلمون من أنشطة تدريسية يمن وصفها وملاحظتها وقياسية.

ونظرا لتعدد المداخل التي تناولت عملية التدريس؛ فقد تعددت وجهات نظر التربويين في تناولها لمفهوم التدريس، تبعا لذلك.

فعرف التدريس بأنه: عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم؛ لإكساب المتعلم مجموعة من الخبرات، والمهارات، والمعلومات، والحقائق؛ لبناء القيم والاتجاهات الايجابية المخطط لها في فترة زمنية محددة هي الدرس (الخوالدة وعيد، ٢٠١٠، ٢٣٤).

والتدريس هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين تلاميذه بُغية تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم (علي، ٢٠١١، ١٤٧).

أو هو: "مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعاً في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال" (الفتلاوي، ٢٠١٠، ١٣).

ويعرف التدريس بأنه: عملية تفاعلية من العلاقات (relationships)، والبيئة (environment)، واستجابة المتعلم (learner response)، والتي له دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم (جابر، ٢٠٠٥، ٨١).

ويُعد التدريس (Teaching)، بأنه: الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمها، والتعليم لا يكون فعالاً، إلا إذا خُطط له مسبقاً، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة.

لذا فالتدريس هو نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة

الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، وبتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلمًا، ومتعلمًا، ومنهجًا دراسيًا، وهذه العناصر ذات خاصية دينامية، كما يتضمن نشاطاً لغوياً هو وسيلة اتصال أساسية، بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هذا النظام إكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والميول المناسبة (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٣).

ويمكن الاستنتاج من المفاهيم السابقة أن التدريس هو: علمٌ وفنٌ له أساليب وطرائق وإجراءات وعمليات متنوعة، إلى جانب أنه إنساني واجتماعي وتطبيقي ومنظومة منسقة كسائر الأعمال الأخرى.

ثانيًا: التعليم:

التعليم (Instruction)، هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والقرارات التي يتخذها المعلم أو(الطالب)، في المواقف التعليمية.

كما أنه علم يهتم بدراسة طرائق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتعلم أيضاً، تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم، أو إدارة التعلم التي يشرف عليها المدرس (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢١).

ثالثًا: التعلم:

يعرف التعلم بأنه تعديل وتغير في السلوك، وهذا التعريف يركز على أن التعلم يتضمن: التغيير، والتعديل فيما يعرضه المتعلم من سلوك، ويمكن تفصيل التعريف من خلال القول: إنه تعديل وتغيير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابتاً نسبياً، وأن لا يكون مؤقتاً مرهوناً بظروف أو حالات طارئة، كما يمكن تحديد الملامح المفاهيمية للتعلم وفق ما تضمنه التعريف بالآتي (جابر، ٢٠٠٥، ٦٥):

١) تغير.

٢) تعديل.

٣) يظهر على صورة سلوك

٤) يترتب على موقف الممارسة والخبرة.

٥) ثابتاً نسبياً.

كما أن التعلم (learning)، هو تغير ثابت نسبياً، في الحصيلة السلوكية للكائن الحي نتيجة الخبرة، ويتفق علماء النفس عامة، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبياً تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة، ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلاً على حدوث التعلم، وتمر عملية التعلم في ثلاثة مراحل هي: الاكتساب، والاختزان، والاستعادة (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٢).

خصائص التعلم: يمكن تلخيص خصائص التعلم في ست نقاط رئيسة، حيث أورد (منصور، ٢٠١٧، ٤٣-٤٤) أن التعلم عملية:

١-تنطوي على تغيير شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويأخذ أشكالًا ثلاثة هي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

٢- تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي المتمثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة، والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظوماته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية، فهو نتيجة الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة.

٣-مستمرة، لا ترتبط برمان أو مكان، تبدأ منذُ المراحل العمرية المبكرة، وتستمر طوال العمر، بالرغم من اختلاف معدل سرعة التعلم ونوعية الخبرات باختلاف العمر.

٤-تراكمية تدريجية، فهي تحدث شيئًا فشيئًا.

٥-حيوية قد تكون مقصودة، وعرضية غير مقصودة نتيجة التفاعل مع البيئة.

٦-شاملة:

- لكافة السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة.
- لجميع المتغيرات الثابتة نسبيًا بفعل عوامل الخبرة والتدريب والممارسة.
- ومتعددة المظاهر، فلا تقتصر على الجوانب السلوكية، بل تتضمن كذلك كافة التغييرات السلوكية في المظاهر العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والحركية، واللغوية، والاخلاقية، فمن خلالها يكتسب الفرد العادات، والمهارات الحركية، ويطور خبراته، وأساليب التفكير لديه.

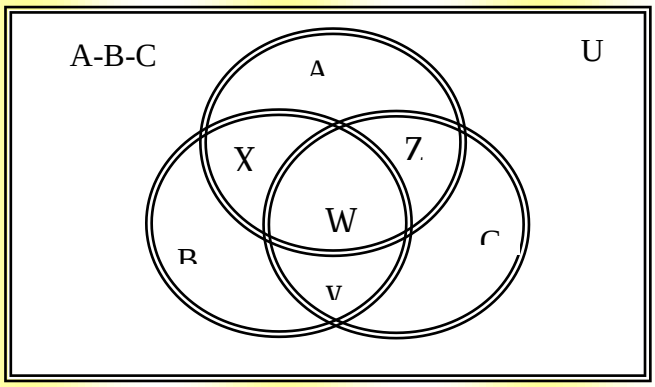
الفرق بين التعليم والتعلم:

إن التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، فالمعلم يقوم بعملية التربية والتعليم، حيث أنه ينقل للتلاميذ المعارف والحقائق، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، كما يسعى إلى إحداث تغيرات عقلية ووجدانية ومهارية أدائية لدى طلابه وهذا ما يُسمَّى (بعملية التعليم)، أما التعلُّم فهو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والميول، والمدركات والمهارات، والتعلم أيضاً هو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما يفعل أو يلاحظ (جامل، ١٩٩٨، ١٤).

العلاقة بين التدريس والتعليم:

إن التدريس مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفقًا لأزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة وما يجربه التلاميذ من أداءات، ويضم التدريس مجموعة من الأحداث الخارجية التي صُممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم (جابر، ٢٠٠٥، ٨٢).

ويلاحظ أنه كثيراً ما يستخدم مصطلح التعليم مرادفًا لمصطلح التدريس، إلا أن أن التعليم (Instruction)، نظام (system)، يتضمن مجموعة عناصر (أنظمة فرعية)، متداخلة ومترابطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً، وتعمل جميعها وفقا لنسق يستهدف تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد أو مجموعة من الأفراد، سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، بواسطة الفرد نفسه أم غيره، والتعليم بهذا المعنى أوسع نطاقاً من التدريس وأكثر شمولاً، ويوضح الشكل التالي مكانة التدريس من أنظمة التعليم (علي، ٢٠١١، ١٤٧):



شكل رقم (١) أشكال فن لأنظمة التعليم

حيث أن:

- U تمثل المجموعة الشاملة (كل أنظمة التعليم).
- A تمثل نظام المنهج.
- B تمثل نظام التدريس.

- C تمثل نظام التقويم
- ABC تشير إلى الفراغ المتبقي داخل المجموعة الشاملة "U" والتي تمثل كل أنظمة التعليم عدا الأنظمة A,B,C مثل: النظام الإداري، ونظام التمويل، ونظام شئون التلاميذ (علي، ٢٠١١، ١٤٨).

يتضح من الشكل السابق أن التدريس نظام فرعي من نظام التعليم، ومن ثم فإن التعليم أشمل وأعم من التدريس، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الهدف الأسمى والغاية الأعم من التدريس والتعليم هو التعلم.

إن علم التدريس هو علم محتويات التدريس وطرائقه، واعتمادا على ذلك يمكن القول أن علم التدريس يتضمن ما يأتي(جابر، ٢٠٠٥، ٨٢):

١- محتوى التعليم.

٢- التلميذ أثناء حدوث التعلم.

٣-المساعدة التي يؤديها المعلم لتسهيل التعلم والتحصيل.

٤-المدرسة كمجال حيوي.

ويمكن التفريق بين التعليم والتدريس بالقول: إنَّ التعليم أشمل من التدريس، فمفهوم التعليم هو تعبير شامل وعام يُستعمل في اللغة اليومية في مواضعَ كثيرةٍ، كمثل أن يقول الإنسان لقد تعلمت الكثير من قراءتي لهذا الكتاب، أو مشاهدتي لهذا الفيلم، أما مفهوم التدريس فيُشير إلى نوعٍ خاص من طرائق التعليم، أي أنَّه تعليمٌ مخطَّط ومقصود، ويمكن تحديد الفرق بين المفهومين في أن التدريس: يحدد بدقة السلوك المرغوب في تعلميه للمتعلم، ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدد (جامل، ١٩٩٨، ١٥).

مفهوم طرائق التدريس وعلاقته بالأساليب والاستراتيجيات

أولًا: طرائق التدريس:

الطريقة لغة: معناها السيرة، والمذهب، والسبيل، والحال، وخيار القوم، والأخدود في الأرض، وعمود الخباء، وطريقة الرجل تعني مذهبه؛ قال تعالى: ﴿وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴿١٦﴾﴾، [الجن: ١٦]، أي: إن الله سبحانه وتعالى قد شرع لعباده طريقة يسيرون عليها وفق طريق مستقيم وهو الإسلام (ابن منظور، ج ١٧، ١٥٤٣).

وفي الاصطلاح: الطريقة هي سلسلة من النشاط المُوَجَّه للمدرِّس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ أو هي العملية أو الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم وهي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالاً (Edgar, 1950, 421-422).

أو هي: الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض، أو غير ذلك من الإجراءات (جامل، ١٩٩٨، ١٤).

كما تعرف بأنها: أساليب وإجراءات التشكيل المخطط والمنظم لعمليات العلم، وهي لذلك أساليب تنظيم وتنفيذ للتعليم والتعلم، أو هي نظام من الأفعال الواعية والهادفة من أجل تنظيم النشاط النظري والتطبيقي للتلميذ، وتأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التعليمي (جابر، ٢٠٠٥، ١٥٤).

أو هي: مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ بأيسر السبل وبأقلِّ الوقت وبأدنى النفقات، ويحتاج المعلم في هذا الشأن أن

يكون قادراً على تقديم المادة وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح (القرش، ٢٠١٥، ١٤).

وأرى أن طريقة التدريس هي مجموعة من الإجراءات المخططة، والتي تسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة، من خلال نقل المعارف والخبرات الدراسية إلى المتعلم وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديه، خلال فترة زمنية معينة، باستخدام أساليب متنوعة، تتناسب مع طبيعة الأهداف، وكفايات المعلم ومستويات المتعلمين وقدراتهم وخبراتهم السابقة.

ويمكن شرح وتوضيح ما يتضمنه التعريف السابق من عناصر فيما يأتي:

١- مجموعة من الإجراءات المخططة، والتي تسهم في تحقيق أهداف محددة: أي أن الطريقة تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات والمراحل التي تم التخطيط لها مسبقا، فهي ليست عشوائية أو ارتجالية، كما أنها هادفة، وأهدافها محددة بدقة، فالمعلم الذي يقوم بالتدريس، لابد أن يحدد أهدافه بدقة؛ ليسهل عليه عملية التأكد من تحقيق تلك الأهداف من خلال أساليب التقويم المناسبة لتلك الأهداف.

٢-نقل المعارف والخبرات إلى المتعلم، وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديه: فالنقل المعارف والخبرات إلى المتعلم قد يعتمد على المعلم أو قد يشترك في عملية نقلها كلا من المعلم والمتعلم، وقد تكون عملية النقل معتمدة على المتعلم نفسه، كما هو الحال في برامج التعلم عن بعد، كما أن تنمية القيم والاتجاهات لدى المتعلم تتطلب المحاكاة والتقليد وفاعلية طرق التدريس وأساليب المعلم وتفاعله مع المتعلمين، ولابد من الإشارة هنا إلى أن اختلاف المعارف والخبرات والقيم والاتجاهات التي يسعى المعلم اكسابها للمتعلم تتطلب تنوع طرق التدريس بما يتناسب مع المخرجات المرغوبة من عملية التعلم.

٣-خلال فترة زمنية محددة: فخطوات طرق التدريس ومراحلها محددة بفترة زمنية معينة، يجب على المعلم التخطيط الجيد لعملية التنفيذ وفقا للوقت المحدد.

٤-باستخدام أساليب متنوعة: هذا يعني أن طريقة التدريس تتضمن العديد من الأساليب التدريسية، فطريقة التدريس الواحدة قد تنفذ بأكثر من أسلوب تدريسي.

٥-تتناسب مع طبيعة الأهداف، وكفايات المعلم، ومستويات المتعلمين وقدراتهم، وخبراتهم السابقة: أي أن طريقة التدريس وأساليب تدريسها لابد أن تتناسب مع الآتي:

- نوعية الأهداف التعليمية وطبيعتها، فاختلاف الأهداف يتطلب تنوع طرق وأساليب التدريس.
- كفايات المعلم: فتتوقف أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ طريقة التدريس على مدى كفايات المعلم وقدراته الشخصية؛ لذلك فقد يختلف فاعلية التدريس وحيوته من معلم إلى آخر بالرغم من استخدامهم لنفس الطريقة.
- مستويات المتعلمين وقدراتهم: فالطريقة الجيدة لابد أن تتناسب مع مستويات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم، من خلال تنوع أساليب التدريس وانشطته.
- خبراتهم السابقة: فالطريقة لابد أن تربط بين خبرات الدرس الحالي وخبرات المتعلمين السابقة؛ ليسهل تعلمها، وينتقل أثر التعلم بشكل ايجابي.

ثانيًا: أساليب التدريس:

أسلوب التدريس هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها. ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم الطريقة نفسها (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٦).

وأرى أن أساليب التدريس هي الكيفية التي يوظفها المعلم لتنفيذ طريقة التدريس، وفقا لكفاياته وقدراته الشخصية.

وهذا يعني أن طريقة التدريس بمكن تنفيذها بأكثر من أسلوب تدريسي، وقد سبق توضيح ذلك عند تناولنا لتعريف طريقة التدريس.

كما أن أساليب التدريس تختلف باختلاف المعلمين، وترتبط بقدراتهم وسماتهم الشخصية، مما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم وغيرها.

وتمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقاً لها يتميَّزُ أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدَّدُ طبيعته وأنماطه (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٧).

وتعد الأساليب التدريسية مهمة جدًا في تنمية الاتجاهات وغرس القيم وترسيخها لدى المتعلم؛ لأن تنمية القيم والاتجاهات تتوقف على المحاكاة والتقليد في أغلبها، وعلى قدرة المعلم ومهارته في الإقناع والتأثير على المتعلمين بأهميتها، وبالتالي فالأساليب التدريسية التي يوظفها المعلم في التدريس تلعب دورا رئيسيا في عملية التعليم؛ لأن بعض أساليب التدريس أبلغ أثر في نفوس المتعلمين، ومن هنا يقال أن التدريس علم وفن:

- فالتدريس علم؛ لأن له أصول وقواعد ونظريات تم التوصل إليها بالطرق العلمية.
- والتدريس فن؛ لأنه يتطلب من المعلم قدرات شخصية وفنية لتوظيف تلك القواعد والأصول والنظريات العلمية بمهارة وبشكل فعال بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين والأهداف المنشودة.

ثالثًا: استراتيجيات التدريس:

قبل التعرض لمفهوم استراتيجية التدريس، ينبغي التركيز على مبادئ استراتيجية التدريس الآتية (علي، ٢٠١١، ١٥٦):

١- المبدأ الذي ينبغي إرساه في بداية الحديث هو أنه لا توجد طريقة مثلى في التدريس تصلح لجميع الطلاب ولجميع المواد الدراسية، وفي جميع الظروف.

٢- في ضوء المبدأ السابق، يحق للمعلم، بل يفضل له أن يوظف عدة طرق في الموقف التعليمي الواحد، لكل طريقة هدفها ومهارتها وموقعها المناسب.

٣- في ضوء المبدأ الثاني، يكون مفهوم الاستراتيجية أوسع وأشمل من مفهوم الطريقة؛ فكل طريقة من طرائق التدريس هي نوع من الاستراتيجية وليس كل استراتيجية طريقة، ولقد جرى العرف التربوي على استخدام مصطلح الاستراتيجية لمختلف أشكال العلاقة بين التلميذ والمعلم في الموقف التعليمي التعلمي، والذي يستهدف به ضبط المتغيرات البيئية المحيطة في سبيل تسهيل عملية التعلم.

٤- قد تكون الاستراتيجية معتمدة على الوجود الفيزيائي للمعلم (وهنا يستخدم مصطلح تدريس)، وقد تكون معتمدة على الغياب الفيزيائي للمعلم، كأن توظف الآلة بدلاً منه مثل استخدام الكمبيوتر أو آليات التعليم المبرمج أو غيرها (وهنا يستخدم مصطلح تعليم)، وقد تكون معتمدة على المتعلم ذاته، فيعلم نفسه بنفسه دون وجود المعلم، بل قد يكون دون وجود الآلة ذاتها (وهنا يستخدم مصطلح تعلم ذاتي).

٥- قد تكون الاستراتيجية عامة تصلح لمختلف المواد الدراسية أياً كانت طبيعتها (المحاضرة، المناقشة، التعليم التعاوني،.... الخ)، وقد تكون مختصة بمادة دراسية معينة ذات طبيعة خاصة، وهذا ما يطلق عليه الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس مثل استراتيجيات تدريس العلوم، استراتيجيات تدريس الرياضيات، استراتيجيات تدريس القرآن الكريم،.... الخ.

وتعرف استراتيجية التدريس، بأنها مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة (جامل، ١٩٩٨، ١٥).

ويمكن تعريف استراتيجية التدريس بأنها: كل ما يقوله المعلم ويفعله من إجراءات مخططة لإدارة الموقف التعليمي وتنفيذ أنشطته المختلفة بفاعلية، منذ دخول المعلم إلى حجرة الصف إلى خروجه منه، بما يسهم في تحقيق أهداف الدرس المختلفة، والتأكد من تحققها.

بالنظر إلى التعريف السابق سنجد أن الاستراتيجية تتضمن المهارات والعناصر الآتية:

١- كل ما يقوله المعلم ويفعله من إجراءات مخططة: أي أن الاستراتيجية تصف كل أقول وأفعال وإجراءات المعلم، وبالتالي فالاستراتيجية أشمل من الطرق والأساليب التدريسية.

٢-مخططة: تتطلب أن تكون كل تلك الأقوال والإجراءات التدريسية قد تم التخطيط الدقيق لها من قبل المعلم قبل بدء الحصة بوقتٍ كافٍ، بحيث تبعده على الارتجال والعشوائية.

٣- إدارة الموقف التعليمي: إدارة الموقف التعليمي أحد عناصر الاستراتيجية.

٤-تنفيذ الأنشطة: يعنى أن الموقف التعليمي لابد أن يتضمن العديد من الأنشطة التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتسهم في تحقيق الأهداف.

٥-بفاعلية: وفاعلية الموقف التعليمي مهمة جدًا، فالدرس الفعال أدعا إلى إحداث التعلم، ولا يمكن أن نصف الدرس بأنه فعال إلا إذا كانت البيئة الصفية مهيئة بشكلٍ جيد، وتنوعت الأساليب والوسائل التعليمية، وكان المتعلم نشطًا ومتفاعلًا بشكلٍ ايجابي طول وقت الدرس، بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

٦-منذ دخول المعلم الصف إلى خروجه: تنحصر استراتيجية التدريس بإجراءات الدرس التي يقوم بها المعلم والمتعلمين داخل غرفة الصف، أثناء وقت الحصة، وبالتالي فالتخطيط للتدريس لا علاقة له باستراتيجية التدريس.

٧- تحقيق أهداف الدرس المختلفة: فالدرس قد يشمل العديد من الأهداف، واختلاف أهداف الدرس وتنوعها، يتطلب تنوع طرق وأساليب تنفيذ تلك الأهداف، وهذا يدلنا على أن استراتيجية التدريس قد تتضمن العديد من طرق التدريس بحسب طبيعة ونوعية الأهداف التي يتضمنها الدرس.

٨-التأكد من تحقق الأهداف: أي تقويم التدريس، فالتقويم عنصر من عناصر الاستراتيجية.

الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

يمكن تحديد الفروق بين الاستراتيجية، والطريقة والأسلوب في: أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها أوسع من الأسلوب، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية(جامل، ١٩٩٨، ١٦).

أهمية طرائق التدريس:

طرائق التدريس تمثل أهمية كبيرة للعملية التعليمية، فالطريقة هي الأداة الرئيسة التي يعتمد عليها المعلم؛ لإحداث التعلم واكساب المتعلم الخبرات والمهارات المختلفة، وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة.

فطريقة التدريس تحول المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء.

وقد اشار الحاوري (٢٠٠٨) إلى أن أهمية الطريقة تأتي من كونها حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، فهي المكون الثالث من مكونات المنهج، ومن الصعوبة بمكان أن نفصل بين محتوى المنهج والطريقة المتبعة في تدريسه.

لذا تُعد طريقة التدريس من أهم عناصر العملية التربوية، إذ يتوقف عليها نجاح العملية التربوية؛ لأن اختيار الطريقة يُمكِّن المعلم من معالجة نواحي القصور في المنهج، وتحديد صعوبات الكتاب المدرسي، والوقوف على نقاط الضعف والقوة.

كما أنها وسيلة لتقويم المعلم، والكشف عن نقاط ضعفه في هذه الطريقة أو تلك، ويمكن تلخيص أهمية طرائق التدريس في ما يأتي (يعقوب، ٢٠١٥، ٢٢):

١- تحقيق الأهداف التربوية العامة.
٢- تحقيق الأهداف التربوية الخاصة.
٣- تمكين المعلم من رسم خططه السنوية.
٤- تمكين المعلم من تنظيم الدرس على نحو مترابط ومتناسق.
٥- مساعدة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
٦- تحديد الاختبارات والتقويم.

كما تكمن أهمية عناية المعلم بطرائق التدريس؛ لما لها من أهمية كبرى في العملية التعليمية، وذلك لاعتبارات عدة أهمها (البوسعيدي، ٢٠١٨، ١٨٢):

١- لأن طريقة التدريس هي همزة الوصل بين المعلم والمحتوى والتلميذ، ولأجل نجاح عملية التعليم وتحقيق الأهداف لابد من اتباع طريقة مناسبة وفق الأبعاد التعليمية، فالتدريس الفعال هو: نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات ذات معنى غنية ومؤثرة ومتنوعة يمر بها الطلاب بناء على خبراتهم السابقة، وبالاعتماد على أسس منها: جعل الطالب محورا للعملية التعليمية، والتنويع في استراتيجيات وطرائق التدريس .

٢- لضمان تحقيق الأهداف التربوية من العملية التعليمية لابد للمعلم أن يختار الطريقة المناسبة للتدريس في كل مرة أو أنه يمزج بين أكثر من طريقة إضافة إلى اختياره الاستراتيجيات والأساليب والمهارات التدريسية المناسبة، فالمعلم يعد العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس.

٣- العناية بطرق التدريس يجعل من التعليم فنا ومهارة؛ لأنه السبيل إلى المعرفة، والطريق إلى تربية النشء والأجيال تربية قويمة، لذا كلما زادت العناية والاهتمام بطرق التدريس زادت فعالية التعليم وأينعت ثماره.

مميزات الطريقة الجيدة ومعايير اختيارها

أولًا: مميزات الطريقة الجيدة:

إن طريقة التدريس الجيدة هي الطريقة السهلة التنفيذ، والتي تتلاءم مع نوع أهداف أو مخرجات التعلم، وطبيعة المحتوى الدراسي، وتتناسب مع خصائص المتعلمين النمائية، ومستويات العقلية، وخبراتهم العلمية السابقة، وتسمح بتنوع الأنشطة والأساليب التدريسية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعمل على تفعيل دور المتعلم ونشاطه الايجابي، وتوزان بين الجانب النظري والجانب العملي، وتلبي متطلبات الانفجار المعرفي والتوجهات المعاصرة للتربية، بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهدٍ وأقصر وقتٍ ممكن.

ثانيًا: معايير اختيار طرائق التدريس الجيدة:

لتكون طريقة التدريس فعالة في تحقيق أهداف التعلم، فينبغي أن يتم اختيارها وفق معايير مناسبة، ومنها ما يأتي(جابر، ٢٠٠٥، ١٥٥)، (محمد، ٢٠٠٧، ٩٩):

١) المرحلة التعليمية، فما يلائم مرحلة تعليمية من طرائق قد لا يلائم مرحلة أخرى.
٢) مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية.
٣) قدرتها على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج.
٤) مراعاتها للجانبين المنطقي والسيكولوجي عند تقديم المادة التعليمية.
٥) ارتباطها بحياة التلاميذ الاجتماعية.
٦) مساعدتها للتلاميذ في تفسير النتائج التي يتوصلون إليها في دراستهم.
٧) مساهمتها في الربط بين الجانبيين النظري والتطبيقي للمادة الدراسية.
٨) استغلالها لنشاط التلاميذ نحو التعلم.

٩) مراعاتها لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية.

١٠) نظرة المعلم وفلسفته للعملية التعليمية التعلمية كلها.

ثالثًا: قواعد أساسية تبنى عليها طرائق التدريس:

هناك مجموعة من القواعد التي تبنى عليها طرائق التدريس منها (القرش، ٢٠١٥، ١٢)، (جابر، ٢٠٠٥، ٣٤-٣٥):

١) التدرج من المعلوم إلى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي يعرفها التلميذ، فإنها عندئذ تُفهم.

٢) التدرج من السهل إلى الصعب: يقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعباً.

٣) التدرج من الكل إلى الجزء: وهذا مبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملاً، ثم يبدأ في النظر إلى جزئياتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر.

٤) التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد؛ فالطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة ثانية يعرفها عن طريق الصور، وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرداً حين سماعها أو ذكرها.

٥) التدرُّج من البسيط إلى المركَّب فالأكثر تركيباً.

٦) التدرُّج من الواضح المحدَّد إلى المبهم.

٧) التدرُّج من المألوف إلى غير المألوف.

٨) التدرُّج من المباشر إلى غير المباشر.

التدريس الفعال: وظائفه ومبادئه وشروطه.

أولا: تعريف التدريس الفعال:

التدريس الفعال هو الذي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم في عملية التعليم، فينتقل دور المتعلم من متلقٍ (سلبي) للمعلومات والخبرات، إلى دور المشارك والباحث النشط عنها في مصادر التعلم المختلفة؛ وبالتالي فالتدريس الفعال يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، بأيسر السبل وايسرها، وأقلها جهدًا وأقصرها وقتًا، واكثرها متعةً وتشويقًا.

ثانيًا: وظائف التدريس الفعال:

يبتعد المعلم من خلال التدريس الفعال عن دوره التقليدي: (الإلقاء، والتقلين، والمصدر الوحيد للمعلومات)، إلى دور المخطط والموجه والمشرف على تنفيذ عملية التدريس، موظفًا العديد العدد من مهاراته الشخصية والعلمية والفنية، ومنوعًا لطرائق واستراتيجيات تنفيذ عملية التدريس؛ بهدف تجويدها، واكساب المتعلمين: المعارف والخبرات، والمهارات العملية المخططة، بالإضافة إلى القيم والاتجاهات المرغوبة، من خلال تدريبهم على ممارسة الأنشطة العلمية المختلفة، التي تضمن تحقيق الوظائف الآتية:

- توفير بيئة تعليمية مراعيةً للفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح فرص التعلم إلى أقصى حدٍ تسمح به استعداد وقدرات المتعلم.
- ايجابية المتعلم، ونشاطه، وتفاعله في كل إجراءات تنفيذ الدرس.
- اتاحة الفرص لاستخدام مصادر التعلم المتنوعة.
- تنمية مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، والتفكير الناقد، والابداع والابتكار، وغيرها.
- تنمية مهارات البحث العلمي، وحل المشكلات، والمشاركة في خدمة المجتمع.

- تنمية مهارات المناقشة والحوار، وتقديم العروض المختلفة.
- تحقيق المتعلم لذاته، وتحمل المسؤولية.
- تحقيق التعاون بينهم، وتنمية الجانب الاجتماعي، والعمل بروح الفريق الواحد.
- تنمية مهارات القيادة المختلفة، مثل: الديمقراطية، واحترام راي الأخر، واتخاذ القرار.
- ردم الفجوة بين الخبرات التي تقدمها المدرسة، ومتطلبات الحياة الاجتماعية، من خلال الربط بين الجانب النظري والتطبيقي.
- اتاحة الوقت للمعلم؛ لممارسة دوره في التخطيط والاشراف والتوجيه والتقويم، والنمو المهني المستمر.

ثالثًا: مبادئ التدريس الفعال:

يعتمد التدريس الجيد على مبادئ أساسية مستمدة من علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع... الخ. وتتمثل أهم هذه المبادئ فيما يلي (الخطيب، ١٩٩٧، ٢٦-٣٠):

١- تحديد أهداف التدريس.

٢- تحديد الاستعداد التعليمي لدى التلاميذ.

٣- اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية.

٤- مناسبة التدريس مع حالة التلاميذ.

٥- إثارة دافعية التلاميذ: ويقصد بإثارة دافعيتهم، ايجاد الرغبة عندهم للتعلم، وحفزهم عليه، وهذا يؤدي إلى تعلم فعال وعميق الأثر.

٦- مراعاة الفروق الفردية.

٧- الاهتمام بحاضر التلاميذ.

٨- استخدام الوسائل التعليمية: يراعي التدريس الجيد مبدا استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها، وفي مواضعها المختلفة؛ نظر لما لتلك الوسائل من أهمية في العملية التعليمية.

٩- المرونة والتعديل.

١٠- استخدام التقويم المستمر.

١١- الاعتراف بمبدأ إنسانية الإنسان، وتأثيره وتأثره.

رابعًا: شروط التدريس الفعال:

تتمثل شروط التدريس الفعال وأسسه العامة فيما يأتي (الحاوري، ٢٠٠٨، ٣٧-٣٨):

١- مراعاة ميول التلاميذ؛ بحيث يعطون من المواد ما يلائمهم، ويتفق مع رغباتهم.

٢- استغلال النشاط الذاتي لهم، بأن يشرك المعلم معهم في كل عمل يقومون به، ويعطيهم فرصة للتفكير والعمل، ويشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم.

٣- تشويق التلاميذ إلى العمل وترغيبهم فيه.

٤- العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة لها.

٥- إيجاد روح التعاون فيما بينهم وبين المعلم.

٦- تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، فيثقوا في أنفسهم، ولا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة.

٧- التربية عن طريق اللعب، بأن يجعل اللعب وسيلة للتربية وخاصة في مرحلة الطفولة.

ومن القواعد العامة التي يجب أن مراعاتها في التدريس الفعال (جابر، ٢٠٠٥، ٣٣-٣٤):

١-أن التعليم يكون أبعد أثراً وأعمق إذا توصل إليه المتعلم بنفسه.

٢-أن التعليم لا يتأتى إلا عن طريق الفهم، لا عن طريق التلقين والترديد الشكلي.

٣-أن يوزع دوره وأدوار التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة.

٤-أن تكون الطرق التي يختارها المدرس ملائمة للمستويات العقلية للتلاميذ.

٥-أن يبتعد المعلم في تعامله مع التلاميذ عن القسوة والمحاباة، وأن يكون واسع الصدر، وأخاً أو أباً لكل تلميذ.

مهارات التدريس الفعال:

إن أبرز المهارات التي يجب على المعلم اتقانها؛ لتحقيق التدريس الفعال هي مهارات:

- التهيئة والتقديم للدرس.
- عرض الدرس.
- الربط والاستنتاج.
- استخدام الإشارات والإيماءات.
- إثارة الدافعية والتعزيز.
- استخدام الوسائل ومصادر التعلم.
- استخدام الأسئلة والأجوبة الصفية.
- إغلاق الدرس وتقويمه.
- إدارة الصف وضبطه.

محاور التدريس وعملياته

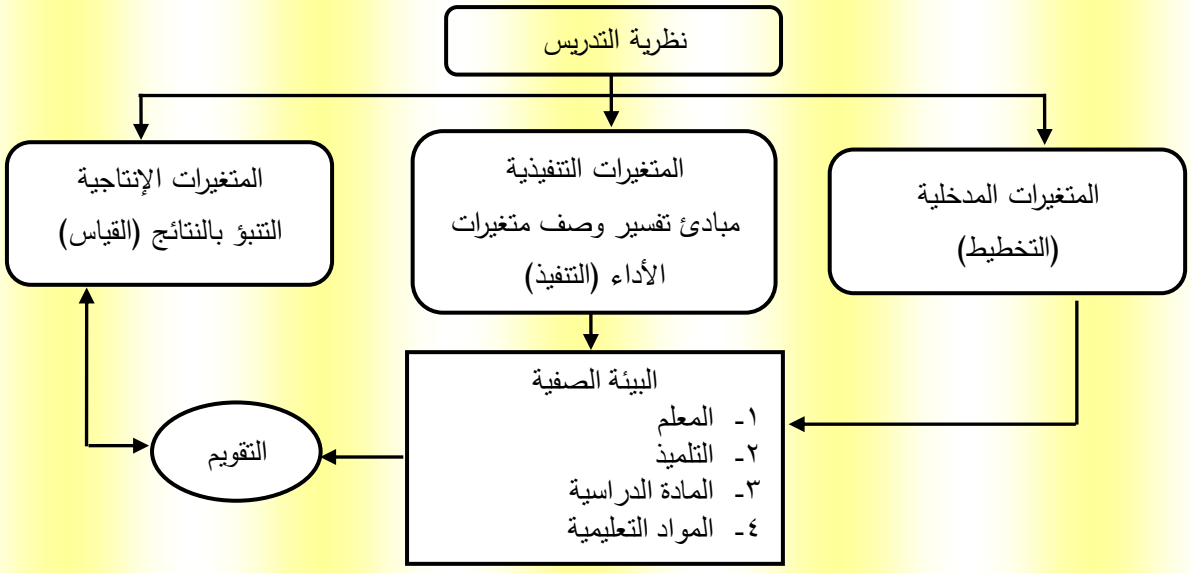
أولًا: محاور التدريس:

يتضمن التدريس ثلاثة محاور رئيسة هي (عفانة واللوح، ٢٠٠٨، ١٨-١٩):

- **المحور الأول: المتغيرات المدخلية:** تشمل خصائص المتعلمين النمائية وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ومستويات نضجهم، بالإضافة للخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية والبيئية إلى جانب المعلمين ومواد التعلم وبيئة التعلم وإدارة المدرسة.

- **المحور الثاني: المتغيرات التنفيذية:** تشمل المبادئ التي تصف كيفية تهيئة الظروف والأنشطة التعليمية والتعلمية من خلال الموقف التعليمية أمام التلميذ وبما ييسر له إنجاز الأهداف المرغوبة ويشمل ذلك تفاعل المعلمين مع التلاميذ وسلوكهم وتوجهاتهم وأساليب تخطيطهم للدروس، والوسائل التعليمية التي يستعينون بها.

- **المحور الثالث: المتغيرات الإنتاجية:** من خلال التنبؤ بالمتغيرات في أداء التلاميذ من خلال مرورهم بخبرة معينة في بيئة دراسية وأساليب قياس ووصف وتشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف في أداء التلاميذ وعلاجها. ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:

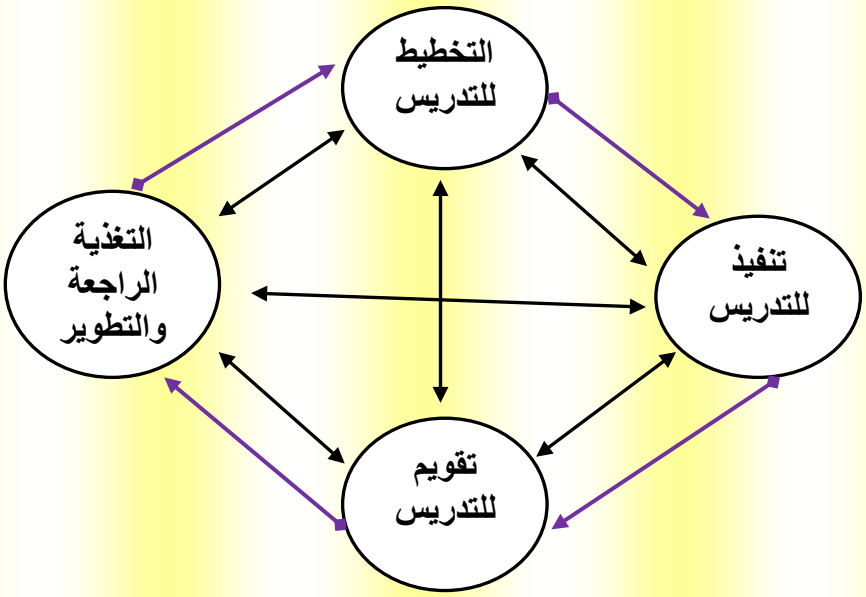


شكل رقم (٢): المحاور الرئيسة للتدريس (عفانة واللوح، ٢٠٠٨، ١٩)

ثانيًا: عمليات التدريس:

إن التدريس عمل منظم ومخطط، وله أهداف ومخرجات تعليمية يسعى إلى تحقيقها، من خلال القيام بالعديد من العمليات الأساسية، وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، التغذية الراجعة والتطوير.

ويمكن توضيح دورة حياة عملية التدريس الفعال من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (٣) يوضح عمليات التدريس الأساسية

يُلاحظ من الشكل السابق أن التدريس الفعال يتكون من أربع عمليات أساسية، مترابطة ومتكاملة مع بعضها، ولا يمكن أن يحدث التدريس الفعال بدونها جميعًا، بالرغم من أن الكثير يقصرها على الثلاث العمليات الأولى؛ باعتبار أن التغذية الراجعة والتطوير هي جزء من عملية التقويم، ولكن مع الأسف الشديد فإن بعض المعلمين يختصر عملية التقويم بوضع الاختبارات وتصحيحها ورصد الدرجات وتسليمها للتلاميذ، وهو ما يمثل تقصير كبير وفهم ضيق لمفهوم التقويم؛ لذلك يعزى إليه سبب تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في أغلب الأحيان، وسيتم مناقشة ذلك بالتفصيل في فصل لاحق من هذا الكتاب بمشيئة الله.

تصنيف طرائق التدريس:

لا بُدَّ من الاعتراف بتعدد طرائق التدريس، وكثرتها، وبتعدد الأُسس التي يتم على أساسها التصنيف، ويمكن عرضها في التصنيفات الآتية (الحاوري، ٢٠٠٨، ٦٦-٦٧):

١-وفقاً لنشاط التلميذ:

أ- طرائق تركز كلياً على نشاط التلميذ، مثل: طريقة حل المشكلات.

ب- طرائق تهمل نشاط التلميذ، مثل: طريقة الإلقاء.

ج- طرائق تركز جزئياً على نشاط المتعلم، مثل: طرقة المناقشة أو الحوار.

٢- وفقاً لنوع التعلم وعدد الطلاب:

أ- طرائق التدريس الجمعي، مثل: طرائق الإلقاء، وحل المشكلات، والمناقشة أو الحوار.

ب- طرائق التدريس الفردي، مثل التعليم المبرمج، أو التعليم بالحاسبات الآلية.

٣- وفقاً لنمط الاحتكاك بين المعلم والطلاب:

أ- طرق تدريس مباشرة، يحتك المعلم فيها بطلابه، ويتعامل معهم وجهاً لوجه، مثل طرق الإلقاء، والمناقشة، والدروس العلمية.

ب- طرق تدريس غير مباشرة، لا يرى فيها المعلم طلابه، ولا يقابلهم، مثل التدريس عن طريق الدائرة التلفزيونية، والبرامج التعليمية في الأقراص المدمجة.

٤- وفقاً لأسلوب الأداء:

أ- الطرائق الكلامية، مثل: الإلقاء، والقصة، والحوار.

ب- الطرائق التوضيحية، مثل: حل المشكلات، وتمثيل الأدوار.

الفصل الثاني

بعض طرائق واستراتيجيات تدريس التعليم الأساسي والثانوي

أولًا: طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على المعلم.

ثانيًا: طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على المعلم والمتعلم.

ثالثًا: طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد المتعلم.

الفصل الثاني

بعض طرائق واستراتيجيات تدريس التعليم الأساسي والثانوي

لما كان للتدريس طرائق، واستراتيجيات عديدة، وليس هناك طريقة أو استراتيجية معينة صالحة لكل الدروس، فإن هناك مجموعة من العوامل نستطيع من خلالها أن نُحدِّدَ متى تكون طريقةً ما، أو استراتيجيةً ما أكثرَ مناسبة من غيرها.

لذا ينبغي أن يقوم المدرس بتحديد ما يناسبه من الطُّرق والاستراتيجيات في ضوء: الدرس المُراد عَرْضُه، ونوعية الطلاب القائم بتدريسهم، وشخصية المعلم وقدرته، ليقوم بتقديم ذلك الدرس (إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٤٤).

كما يمكن الجمع بين أكثر من طريقة في تدريس الموقف التعليمي الواحد؛ لتحقيق أهداف الدرس، وأكثر طرائق التدريس نجاحًا في نظر التربية الحديثة هي الأكثر تمركزًا حول المُتَعَلِّم؛ ليُمارِس عملية التَّعلم، كما أنَّ الأساس الذي تقوم عليه التربية الحديثة، هو أن التَّعلُّم يحدث نتيجةً للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وأن دور المعلم هو تهيئة الظروف؛ بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل معها، مما يجعله إيجابيًا نشطًا في الكشف، والتحصيل، والابتكار، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (الحاوري، ٢٠٠٨، ٦٢-٦٣).

ويمكن القول: إنَّ تعدد طرائق التدريس يشكل ثروة من الأداءات التي ينتفع بها المعلم، ويعود نفعها على المتعلم، ويمكن استغلال هذا التنوع في تحقيق الطموحات المرغوبة (الحاوري، ٢٠٠٨، ٦٨).

وفي هذا الفصل سنتناول أنواع طرائق، واستراتيجيات التدريس التي يمكن للمعلم توظيفها في تدريس طلبة مرحلة التعليم: الأساسي، والثانوي، كما يأتي:

أولًا: طرائق التدريس التي تعتمد على المعلم:

من أبرز طرائق التدريس التي تعمد على المعلم، ويمكن استخدامها في تدريس جميع المواد، ما يأتي:

١- طريقة الإلقاء و(المحاضرة):

تعدُّ طريقة الإلقاء والمحاضرة من أقدم الطرق التدريسية، وتعتمد أساسًا على جُهد المدرس/ المحاضر في الشرح والتوضيح بيانًا وتفصيلاً لجميع جزئيات الموضوع المراد تعلمه، ويسميها علماء التربية وطرق التدريس بالطريقة الإخبارية.

وفي هذه الطريقة يقوم المدرس بعرض الجزئيات التي يشتمل عليها الموضوع، فيلقن التلاميذ التعريف اللغوي والاصطلاحي، ويعرض الأمثلة، ويركب ويحلل ويستنتج، ولا يعطي التلاميذ فرصة للمشاركة (الرومي والزعبلاوي، ١٩٩٦، ٦١).

وتعرف بأنها: عرض المعلومات في عبارات متسلسلة، يسردها المدرس مرتبة مبوبة بأسلوب شائق جذاب (فرج، ٢٠٠٥، ٩٢).

ايجابيات طريقة الإلقاء (القرش، ٢٠١٥ أ، ١٨-١٩):

١- يُعطى الطلاب من خلالها قدرًا من المعارف الجيدة، فهي وسيلة فعالة لنقل المعلومات الكثيرة.

٢- يستطيع المعلم التعامل مع كثرة الدارسين في الفصول أو القاعات.

٣- تنمى في الطلاب حب الاستماع، والإنصات.

٤- تعين المعلم على التعرف على الطلاب المتيقظين معه.

٥- تنمي في الطلاب عادة حب القراء، ومهارة الاستفادة من المكتبة.

٦- يستطيع المدرس من خلال نبرات صوته، رفعاً وخفضاً أن يؤكد على بعض المعاني، وأن يبرز أهمية بعض المواقف.

٧- تتأثر المحاضرة عادة بشخصية المعلم وبثقافته.

عيوب طريقة الإلقاء والمحاضرة:

يعتقد بعض المربين بأن طريقة الإلقاء والمحاضرة مملة، ومشجعة للاستظهار، وضارة بذكاء الطلبة، وتقدم لهم المعلومات بشكل لا يتعدى المستوى الأول من تصنيف بلوم، وهي المعرفة والاستظهار، كما أن المحاضرة تتعامل مع جزئيات الموضوع ولا تنظر إليه نظرة كلية في عملية التعلم، وتشجع المعلم على اعتبار الطلبة أدوات يسهل التلاعب بها والتأثير فيها (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣٩-٤٠).

خطوات عرض الدرس بطريقة المحاضرة:

وضع فريدريك هربارت نظاما لعرض الدرس تتضمن الخطوات الآتية (المسعودي والجبوري والجبوري، ٢٠١٥، ١٠٣-١٠٤):

الخطوة الأولى: المقدمة أو التمهيد: حيث يربط المدرس بين معلومات الطلبة السابقة بالمعلومات الجديدة لإثارة اهتمامهم بالدرس.

الخطوة الثانية: العرض: ويتم في هذه الخطوة عرض المعلومات والأفكار الجيدة بطريقة المحاضرة الذي يستغرق معظم وقت الحصة في الصف الدراسي.

الخطوة الثالثة: الربط والموازنة: وفيها يربط المدرس المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة حتى تتعرف على العناصر المشتركة بينهما، وأوجه الشبه والاختلاف.

الخطوة الرابعة: الاستنباط والتعميم: ويتم هنا استخلاص التعميمات والأحكام العلمية والمفاهيم واستنباطها.

الخطوة الخامسة: تطبيق: يتم هنا تطبيق المبادئ والأحكام التي توصل إليها الطلبة في مواقف جديدة بقصد تثبيت المعلومات الجديدة في التدريس الصفي.

بينما يرى فرج (٢٠٠٥، ٩٢-٩٣) أن مراحل أسلوب الإلقاء يتكون مما يأتي:

١- المرحلة الأولى: تمهيدية تحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد.

٢- المرحلة الثانية: الإعداد للمحاضرة وتشمل ما يلي:

أ- الإعداد النفسي كتشويق التلاميذ وشد انتباههم أو تحديد أساليب التعارف.

ب-الإعداد الفكري مثل تحديد أهداف المحاضرة ونقاطها الأساسية أو تحديد الأنشطة.

ج- الإعداد الفني ويشمل كتابة المحاضرة بالتفصيل، وتطوير اختبار بعدها، وكتابة الملاحظات والتعليقات الجانبية، والاطلاع على الصف لمعرفة مناسبته للمحاضرة.

٣- المرحلة الثالثة: التمهيد: ويقوم المدرس خلاله بمراجعة الخطوط العامة للمحاضرة السابقة مع التلاميذ، وإذا كان الموضوع جديداً سرد لهم قصة أو حادثة تتصل بالمحاضرة.

٤- المرحلة الرابعة: المقدمة: ويتم فيها تأسيس علاقات إنسانية مع التلاميذ وشد انتباههم وعرض الأفكار الأساسية للمحاضرة.

٥- المرحلة الخامسة: العرض: ويشمل تغطية المدرس جوانب الموضوع وتنظيم المعلومات، وممارسة استراتيجيات تساعد على التعلم.

٦- المرحلة السادسة: الخلاصة: وفيها يلخص المعلم مع التلاميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار الواردة في المحاضرة.

أساليب الإلقاء:

لطريقة الإلقاء عدد من الأساليب التعليمية التي يتمكَّن المعلم خلالها من معالجة دروسه معالجةً منظمة وناجحة، ومن هذه الأساليب ما يلي (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٤٣-٤٨):

١- **أسلوب التحاضر**: حيث يقدم المدرس الموضوع العلمي عن طريق العرض الشفهي من دون مناقشة أو إشراك التلاميذ المستمعين، أو حتى السماح بالسؤال أثناء الإلقاء، وانما بعد الانتهاء منه، ويكون حديث المدرس مستمراً أو يكاد يكون مستمراً، والطلبة

يستمعون إليه ويدونون ملاحظاتهم مما يصدر عنه من المعلومات والحقائق لغرض تأملها وحفظها بعد انتهاء حصة الدرس (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ١٥).

٢- **أسلوب العرض التوضيحي:** يهدف العرض التوضيحي توضيح الحقائق والظواهر والعمليات من خلال مشاهدة المتعلمين المباشرة لها، أو لنماذج حية، أو رمزية، أو تعبيرية عنها ومن أمثلتها: توضيح المعلم لتجربة، أو لوسيلة ما (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٤٢).

٣- **أسلوب القصة:** تعرف القصة بأنها: الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في عرض مواقف وتجارب وأعمال أشخاص في موضوع الدرس، لاستثارة العواطف، واستمالة القلوب، لقبولها والاقتداء بها أو رفضها والإعراض عنها (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣١٢)، وهذا الأسلوب يتناول فيه المعلم أشكال المعرفة العلمية بطريقة القصة، حيث يستند إلى توليد التخييلات العلمية المعقولة والمنطقية عند الطلبة وهو أسلوبٌ مناسب مُحبَّبٌ عند الطلبة في كافة أعمارهم ومستوياتهم التعليمية، فيولد لديهم التشوق والإثارة للتعلم، وينبغي عند استخدام هذا الأسلوب بناء القصة العلمية بصورة أحداث مترابطة ومتسلسلة وسردها بلغة عربية سليمة ما أمكن، ويحذر من الإغراق في الخيال والابتعاد عن الواقع؛ لأثر ذلك على التفكير عند الطلبة، ويطرح في نهاية القصة أسئلة ذكية تعتبر خلاصة لها وتساعد على بناء الاستدلالات والاستنتاجات العلمية التي تضمنتها القصة (عطاالله، ٢٠٠١، ٢٤٥).

٤- **أسلوب الشرح:** ويقصد به التوضيح والتفسير لما غمض على الطلبة فهمه، وتتوقف قوة الشرح على(السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ١٦):

أ- أن لا يكون الشرح مجرد كلام يُلقَى، بل تكون مهمة الشارح إظهار وتوضيح النقاط والأمور الجوهرية والأساسية، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى، كما ينبغي أن ينصبَّ الشرح على ما يعتقد المدرس وجوب شرحه وفقًا لمستوى طلبته مع الأخذ بالاعتبار اختلافهم قُوَّةً وضعفاً، ووجود الفروق الفردية بينهم.

ب-اللغة والألفاظ والتعبيرات والأسلوب التي يستعملها المدرس، فكثير من الألفاظ التي يعتقد المدرس أنها سهلة معروفة لطلبته تكون غامضة أو غير متداولة أو مسموعة أو ذات معنى غير محدد.

٥- **أسلوب التقليد والمحاكاة:** يقصد به قيام المعلم ببعض الأفعال أو النشاطات، ويرددها المتعلمون من بعده، أو يقلدون ما يفعله المعلم، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يتم بدون صعوبات كبيرة، ولا يحتاج إلى عناء كبير إذا ما أحسن المعلم الإعداد والتهيئة الجيدة، كما أنه من الأساليب الجيدة لتحفيز المتعلمين وإثارتهم، فكلُّ تلميذٍ يشعر بأنَّهُ ملزمٌ بإعادة وتكرار ما يقوله أو يفعله المعلم، ويصلح هذا الأسلوب مع تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٤٣).

٦- **أسلوب الوصف:** هو وسيلة من وسائل الايضاح اللفظي في حالة تعذر الوسيلة الحسية، وحتى في حالة وجودها يحدث أن يزيد الوصف ايضاحها، ففي تدريس المواد نجد أن الوصف ملازماً للأجهزة والأدوات والتجارب وغيرها، ولهذا أثرا في فهم الطلبة للشرح، ويتوقف الوصف الجيد عند المعلم على (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ١٦-١٧):

أ- مقدار علمه بما يصف وعلى احاطته بمضمونه.

ب- استخدام اللغة والأسلوب اللازم.

ج- معرفته لمعلومات طلبته.

د- استغلاله تلك المعلومات.

هـ- تأكيد النقاط والأمور الأساسية.

و- قابليته واستعداده على الوصف.

ويمكن تحسين طريقة المحاضرة من خلال الآتي (الفقى، ٢٠١٠، ٧٣):

- استخدامها مع طرق التدريس الأخرى.
- الإعداد الجيد للمحاضرة، وترتيب عناصرها بأسلوب مشوق.

- استخدام بعض المواد والأجهزة التعليمية خلالها، يؤدي إلى التخلص من الملل الذي تتسم به المحاضرة التقليدية، ويجعل منها طريقة جيدة.
- ترتيب عناصر الدرس؛ حتى لا تتناثر المعلومات في أذهان الطلبة.
- جهارة الصوت ووضوحه.
- تمثيل المعاني الواردة في الدرس، واستخدام التلميحات غير اللفظية.
- استخدام ألفظا وكلمات تتناسب مع مستوى الطلاب المعرفي والفكري.
- الاعتدال والتوسط في سرعة الإلقاء، أي البعد عن السرعة المفرطة أو البطء الممل.
- اشراط الطلبة في استخلاص أهم أفكار الدرس وتدوين ذلك على السبورة.

ويفضل استخدام طريقة المحاضرة والإلقاء في الحالات الآتية:

- كثرة عدد الطلبة.
- قصر زمن الحصة.
- كثافة المادة التعليمية (الدرس).
- إذا كان محتوى الدرس جديد على الطلبة ومتعلقا بالجانب المعرفي.

٢- طريقة المنظمات المتقدمة (المقدم التمهيدي):

تُعد المنظمات المتقدمة من النظريات المبتكرة لتيسير استيعاب المفاهيم، وقد طرحه عالم النفس الأمريكي أوزوبيل في الستينات الميلادية، وقصد من نظريته إعطاء التعلم معنى، وتفترض هذه النظرية أن البنية المعرفية للفرد منظمة على نحو هرمي، حيث إنها تحتوي على مفاهيم وحقائق وأفكار ثابتة على مستوى عالٍ من العموميةٍ والشمولية، وتحتوي هذه المفاهيم على مفاهيم أقل عمومية منظمة بشكل هرمي، ومن خلال عملية الاحتواء وهي ايجاد العلاقة بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المادة التعليمية (الجديدة)، والمفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها البنية المعرفية السابقة

(المخزنة)، ودمج هذه الأفكار والمفاهيم جميعًا فيما بينها بطريقة يتم تعديلها، لتصبح المفاهيم الأقل عمومية محتواها ضمن المفاهيم الأكثر عمومية ومرتبطة بالمفاهيم السابقة لدى المتعلم (المحيسن، ٢٠٠٧، ١١٩).

فالمنظم المتقدم هو ما يزود المعلم طلابه من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، تقدم في بداية الموقف التعليمي، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ١٧٢).

وتبرز الخصائص التالية للمنظمات المتقدمة (عفانة وآخرون، ٢٠٠٧، ٦٤):

- أنها مادة تعليمية تسبق تقديم محتوى المادة الدراسية.
- إنها أكثر تجريدا وعمومية وشمولا من جزئيات المحتوى الدراسي.
- تصلح في تعليم أي مادة دراسية تعرض بطريقة التفاعل اللفظي.
- تمثل دعائم فكرية (سقالات معرفية)، لتثبيت المعلومات الجديدة حيث يقوم بمثابة الجسور التي تربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في البنية الذهنية للمتعلم.

ويستخدم هذا النمط إذا توافرت في المادة شروط معينة هي(المحيسن، ٢٠٠٧، ١١٩):

- أن تكون المادة الجديدة غامضة على المتعلم وتحتاج إلى جسر يربط المفاهيم السابقة واللاحقة.
- أن يكون المنظم مرتبطًا بالمفاهيم السابقة واللاحقة.

أنواع المنظمات المتقدمة: صنف أوزوبل المنظمات المتقدمة إلى نوعين حسب ألفة المتعلم بالمادة الدراسية هما (عفانة وآخرون، ٢٠٠٧، ٦٤-٦٥):

أ. المنظم المتقدم الشارح:

يقدم عندما يكون محتوى المادة الدراسية جديدا تماما على المتعلمين، أي غير مألوف لديهم، وبذلك تكون وظيفة هذا النوع تزويد المتعلمين بالأفكار والمعلومات الفرعية التي يتضمنها المحتوى

ب. المنظم المتقدم المقارن:

يستخدم هذا النوع عندما يكون محتوى المادة الدراسية محتوى المادة الدراسية مألوفا لدى المتعلمين، ولديهم خبرة سابقة حول بعض جوانبه، وهذا النوع يلعب دورًا بارزًا في إيجاد التكامل بين المعلومات الجديدة وما هو موجود أصلًا في بنائه الذهني من خلال إجراء المقارنات وأوجه الشبه بينهما مما يسهل على المتعلم إيجاد التكامل بينهما في نسق معرفي متكامل ويزيد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها وفق الحاجة إليها.

ويشترط للتعلم كي يكون له معنى شرطان (المحيسن، ٢٠٠٧، ١٢٠):

- الأول: أن يربط المتعلم المادة المتعلمة الجديدة ببنيته المعرفية الحالية ربطًا يدل على المعنى.
- الثاني: أن تكون المادة المتعلمة ممكنة المعنى، أي يمكن ربطها بالبنية المعرفية السابقة بطريقة حقيقية.

نموذج التدريس الشرحي ذو المعنى:

يرى اوزوبل أن التعلم يكون استقبالي حفظي عندما تقدم المعلومات في شكلها النهائي دون أن يقوم المتعلم بأي دور في اكتشافها، ويكون استقبالي ذو المعنى عندما يقوم المتعلم بربط المعلومات المعروضة عليه بما يلائمها من معلومات موجودة في البنية الذهنية المتواجدة لديه (عفانة وآخرون، ٢٠٠٧، ٦٥).

مراحل التعليم في نمط المنظم:

تشتمل عملية التعليم، على ثلاث مراحل هي (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ١٧٢):

- تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف، ثم تحديد السمات المميزة، مع إعطاء الأمثلة.
- تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار، وتوضيحها في أثناء التقديم، مع المحافظة على الانتباه.

- تقويم النسق أو النظام المعرفي من خلال ربط المادة الجديدة بالمادة السابقة لدى المتعلم.

ثانيًا: طرائق التدريس التي يشترك فيها المعلم والمتعلم: أي تركز على نشاط المعلم والمتعلم معًا، ومنها ما يأتي:

١- طريقة المناقشة:

تعرف المناقشة بأنها: "فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المساهمون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها" (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٢).

أهمية المناقشة:

تُعد طريقة الحوار والمناقشة علمية تربوية هادفة بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض، وتحقق أهدافا تربوية وتعليمية وسلوكية واجتماعية، كما أن الحوار أسلوب تربوي فريد في قوة تأثيره وعمق آثاره التربوية والنفسية، وحسبه أنه مظهر من مظاهر تجلي العناية الإلهية بالإنسان، ليعتز بإنسانيته ويستمر في مناجاة ربه وتفهم آياته وتشريعه (البوسعيدي، ٢٠١٨، ١٨٣).

ولاستخدام طريقة المناقشة في التدريس أهمية كبيرة، تتمثل فيما يأتي(عطاالله، ٢٠٠١، ٢٣٣):

١- تُعد طريقة ناجحة وفعالة في تطوير قدرات الطلبة واستعداداتهم في مجالات متعددة.

٢- طريقة المناقشة من الطرق الجيدة لتطوير ميول الطلبة وخبراتهم في المادة العلمية وجوهرها.

٣- تعمل على تدعيم وتعميق استيعاب الطلبة للمادة العلمية وتشجع من من مشاركتهم الايجابية في موضوع الدرس.

٤- تنجح في تزويد الطلبة بتغذية راجعة وفورية عن أنفسهم حين مشاركتهم الايجابية بالدرس.

٥- تنمي لدى الطلبة مهارات الاتصال والتواصل عبر التفاعل اللفظي الذي يحدث بينهم كفريق كما يطور لديهم الاسلوب الديمقراطي بالتعامل من خلال تقبل آراء الأخرين واحترامها.

وتراعي هذه الطريقة – التي يمكن أن تكون أساساً لمعظم طرق التدريس الحديثة الاهتمام بالتفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في غرفة الصف، وعن طريق الحديث الموجه من المعلم للتلاميذ- وعن طريق الإجابات التي يؤديها التلاميذ في الصف، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها التلاميذ إلى زملائهم أو إلى معلمهم (جابر، ٢٠٠٥، ١٦٧).

وتعتمد طريقة المناقشة على ثلاثة دعائم هي (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٢):

١- النقد والتمحيص.

٢- وضوح الغاية والقصد.

٣- المساهمة الفعالة من قبل طلبة الصف وطرح المعلومات والحقائق العلمية والتعبير والشرح والإيضاح اللازم لها.

شروط المناقشة:

للمناقشة مجموعة من الشروط، منها ما يلي (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٥٣):

١- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.

٢- يجب أن لا يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالباً، وأن لا يقل عن اثنين.

٣- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.

٤- أن يكون الطلبة على قد من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.

٥- أن يعد المعلم الاسئلة المناسبة التي يدور حولها الدرس بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة.

٦- أن تكون الاسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.

أساليب طريقة المناقشة:

لطريقة المناقشة أساليب أربعة، يمكن اتباع أحدها أو جميعها حسب الامكانات وهي(السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٥-٥٨):

١-طريقة المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها.

٢-طريقة المناقشة التي يديرها المدرس ولا يشارك فيها.

٣-طريقة المناقشة التي يديرها أحد الطلبة.

٤- طريقة تقسيم الصف إلى عدة مجموعات.

ويمكن استخدام المناقشة في الحالات الاتية (الحيلة، ٢٠٠٢، ١١٦):

١- لمقارنة الحلول المختلفة للمشكلة نفسها.

٢- لتحديد ما الذي يمكنك تعلّمه من تجربة مختبر، أو مشروع بحث موسع أو رحلة حقلية مفيدة .

٣- لاختبارات أيدولوجيات أو مذاهب سياسية مختلفة.

٤- لتقييم التغيرات الجديدة أو المفترضة في السياسة الاجتماعية.

٥- لاكتشاف أوجه الشبه والاختلافات بين الثقافات.

عيوب المناقشة:

هناك عيوب أو انتقادات وجهت لأسلوب المناقشة هي (محمد، ٢٠٠٧، ١٠٨):

١-تتسم في أغلب الأحوال بدرجة عالية من التجريد؛ لأنها تعتمد على اللغة اللفظية دون استخدام المواد المحسوسة.

٢- تحتاج معلمين يمتلكون مهارات عالية في إدارة الصف؛ كي يتمكن من إداراتها وإلا تحول الصف إلى فوضى، وخرجت المناقشة عن أهدافها.

٣- تحتاج إلى معلمين ذوي مهارات عالية في صياغة الأسئلة وفن طرحها بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤-تهمل إلى حد كبير التعليم المهاري.

٢- طريقة الأسئلة والأجوبة:

تعريفها: هي طريقة يقوم فيه المدرس بإلقاء الأسئلة على الطلاب، حتى يصل إلى فهم الدرس.

وهو أسلوب قديم، ولا يزال هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس شيوعا حتى يومنا الحاضر، لأنه يعتبر أداة طيبة لإنعاش ذاكرة الطلاب، ولجعلهم أكثر فهما(القرش: ٢٠١٥، ٢٤).

شروط طريقة الأسئلة الجيدة (القرش: ٢٠١٥، ٢٤-٢٥):

- التحضير الجيد للموضوع الذي سيتناوله المدرس.
- حسن اختيار نوعية الأسئلة التي سيلقيها المعلم.
- أن تكون الأسئلة ملائمة للموضوع، ومناسبة لأهداف الدرس.
- إتاحة الفرصة للطلاب بسؤال المعلم.
- إتاحة الفرصة للطلاب بسؤال الطلاب أنفسهم.
- أن يتيقظ المعلم أن تخرجه إجابات الطلاب أو أسئلتهم عن الموضوع.
- أن يوضح المعلم الأفكار الرئيسة التي يسعى إلى تحقيقها على السبورة.
- أن يلخص المدرس، من حين لآخر ما وصلت إليه المناقشة.
- أن يحذر المعلم من إحباط الطلاب بأسئلة فوق قدراتهم.
- أن يجعل الطلاب يسيطرون على جو المناقشة، ولا يهملهم.
- أن يكافئ المعلم الإجابة الصحيحة في الحال بالتعزيز أو التحفيز.
- أن يحرص المعلم في نهاية المناقشة على ربط خيوط المناقشة.

شروط صياغة الأسئلة: هناك مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة ومنها (السامرائي وآخرون: ٢٠٠٠، ٤٥):

١- أن تصاغ بلغة واضحة وموجزة.

٢-تتناسب واعمار الطلبة.

٣-الاكثار من تقديم الأسئلة السابرة.

٤-الابتعاد عن الأسئلة التي تحتاج سرد المعلومات.

٥-أن تصاغ أسئلة متنوعة ترتبط بأهداف تعليمية معينة.

٦-الابتعاد عن الأسئلة التي توحي بالإجابة.

٧-التركيز على أسئلة المستويات العليا مثل (التحليل، التركيب، التقويم).

مميزات طريقة الأسئلة والأجوبة: تمتاز طريقة الأسئلة والأجوبة بما يأتي (الخطيب، ١٩٩٧، ٥٦):

- تشجيع المتعلمين على المشاركة في العملية التعليمية.
- تطبيق المعلومات والخبرات السابقة.
- اثارة النشاط الذهني للمتعلمين.
- اكتشاف مستويات الطلبة المختلفة.

عيوب طريقة الأسئلة والأجوبة: يعيب المتخصصون على طريقة السؤال والجواب ما يأتي (الخطيب، ١٩٩٧، ٥٧-٥٨):

- تعتمد على التجريد: أي أنها تعتمد على الألفاظ والمشافهة، وهو ما يمثل درجة عالية من التجريد.
- المغالاة في توجيه الأسئلة.
- قد تكون الأسئلة غير جيدة الصياغة.
- قد لا يكون توزيع الأسئلة عادلًا.

- قد تؤدي هذه الطريقة إلى فقدان السيطرة على الفصل.

ثالثًا: طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على المتعلم: أي تركز على التعلم الذاتي للمتعلم:

التعلّم الذاتي يُعرف بأنه: الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية، وأشرطة فيديو، وبرامج تلفزيونية، ومسجلات، وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والارتقاء لتحقيق أهداف تربوية منشودة (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣١٠).

وطرائق التعلم الذاتي تتم بدون مساعدة المعلم، إذ يقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يُحدِّدُها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأنْ يسير وفقاً لسرعته الذاتية مع توفير تغذيةٍ راجعة فورية (محامدة، ٢٠٠٥، ٦٧).

ويمكن استخدام التعلّم الذاتي في إطار التعليم المدرسي، ويكون بتهيئة الموقف التعليمي، ومنظومته على النحو الذي يستثير دوافع الفرد إلى التعلم ويزيد من قدرته في الاعتماد على نفسه في تعلمه، متفاعلا مع مصادر الخبرة حوله، ويوفر له قدرا كبيرا من المشاركة في اختيار مادة تعلمه، والمقدرة على تقييم مدى فهمه نحو تحقيق أهدافه (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣١١).

ودور المعلم في التعلم الذاتي، هو دور الميسر والمسهل للتعلم، ويستطيع أن يحقق ذلك ضمن الثلاثة الآتية (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ١٨٨):

١- السجية: يتيسر تعلم الطلاب عندما لا يلعب المعلم الدور الذي يصفه له النظام التربوي، بل عندما يكون على سجيته، أي عندما يقول ما يشعر دون أن يخفي أيًا من مشاعره، إيجابية كانت أم سلبية.

٢-التقدير والقبول والثقة: على المعلم أن يقبل الطالب على أنه شخص له قيمة، ويستحق الاحترام، ويقبل آراءه ومشاعره دون شروط مسبقة.

٣-المشاركة الوجدانية: وفيها على المعلم أن يضع نفسه مكان الطالب؛ ليفهم ردود فعله من الداخل.

ومن أمثلة طرائق واستراتيجيات التعلم الذاتي ما يأتي:

١- طريقة حل المشكلات:

هي طريقة تعتمد على التفكير العلمي، في حل المشكلات، ومن خلالها يتدرب التلاميذ على ممارسة التفكير السليم. أو هي حالة من الحيرة والقلق والشك أو التردد تتطلب بحثًا أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل، هذه المشكلة التي تؤرق التلميذ تدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل. كما تعرف بأنها: وسيلة تربوية لاكتشاف الحل بطريقة ذاتية من خلال إعطائه الفرصة لمعرفة خطأه مما يؤدي إلى ترسيخ الفكرة (القرش، ٢٠١٥، ٣٢).

وتُعدُّ طريقة حلَّ المشكلات من الطرق التي تساعد التلاميذ على إيجاد الحلول (للموقف المشكل)، بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات، هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة)، والوصول إلى حلها (فرج، ٢٠٠٥، ١٢٥).

خطوات حل المشكلات: هناك مجموعة من الخطوات التي تستخدم في حل المشكلات وهي (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ٨٦):

١-اختيار المشكلة.

٢-تحديد المشكلة.

٣-جمع البيانات والمعلومات.

٤-تحليل المشكلة.

٥-التوصل إلى الاستنتاج واقتراح الحلول.

٦-تأكيد الكتابة الصحيحة.

إيجابيات طريقة حل المشكلات (القرش، ٢٠١٥، ٣٣-٣٤):

١- تجعل التلميذ في موقف إيجابي؛ لأنه يشترك في تحديد المشكلة وتوضيحها، وافتراض الحلول لحلها.

٢- تجعل التعليم أكثر ثباتًا في الذهن؛ لأنه جاء عن طريق محاولة التلميذ بنفسه أن يكتشف المشكلة التي تعترضه بنفسه.

٣- تساعد التلميذ على الاهتمام بالجانب العملي، فهو يسعى إلى مصادر المعلومات بنفسه، كالمعاجم، والمعامل، والمكتبات.

٤- تنمي في التلاميذ التعلم الذاتي، فهو الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات بنفسه.

٥- تساعد على إيجاد شخصية تواجه صعوبات الحياة حيث يتعود التلميذ من البداية على الفهم، والتحليل، والنقد.

٦- تدرب الطالب على أساليب تنمية التفكير في الوصول إلى الحل.

٧- تنمي الدقة لدى الطالب فهو يرفض الحقائق المطلقة ولا يسلم بها دون اختبار أثرها في المواقف المختلفة.

عيوب أسلوب حل المشكلات:

على الرغم من المزايا التي يتصف بها أسلوب حل المشكلات إلا أن له عيوب أو مثالب منها (محمد، ٢٠٠٧، ١٢٧):

١- يحتاج إلى تكاليف مالية باهظة لكي ينفذ.

٢- يستغرق وقتاً طويلاً في التنفيذ والوصول إلى النتائج.

٣-يحتاج إلى بذل جهد كبير من قبل المعلم والمتعلمين.

٤- تحتاج معلمين من نوع معين ومستوى معين حتى يتم تنفيذه كما هو مطلوب وتتحقق الأهداف المنشودة.

٥-وتعد الطريقة القياسية والاستقرائية وطريقة حل المشكلات من طرق التدريس التي تهتم بالتفكير في عرض المحتوى.

٢- التعلم التعاوني:

تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة التي من شأنها زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، حيث تتيح الفرصة للتلاميذ للعمل والقيام بدور إيجابي ونشط للتفاعل في المواقف التي تقابلهم، ولتحصيل المعلومات والحقائق المتصلة بأنفسهم، كما أن ما يتعرض له التلاميذ من مواقف له تأثير واضح في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، فهم حينما يشتركون في التعلم من خلال أسلوب المشاركة الجماعية تتاح لهم فرص جمع البيانات والأدلة والشواهد، كما يجدوا المجال متاحاً لتقويم الأشياء وإصدار الأحكام، بأنفسهم ولو بدرجة ما، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية في العمل الجماعي فيشعر التلميذ بأنه شريك فعال في المواقف التعليمية وعليه مسئوليات وأدوار معينة لا بد أن يقوم بها(محمد، ٢٠٠٧، ١٣٧).

ويعرف التعلم التعاوني بأنه: استراتيجية من استراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسؤولية في التعليم بين أفراد المجموعة، وتفاعلها مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى التعلم المنشود، ويعد من الأساليب الفعالة في عملية التعليم؛ لما يحققه من الإيجابية بين أفراد المجموعة الواحدة، والمسؤولية الفردية، والجماعية لأفراد المجموعة في عملية التعلم (عطية: ٢٠٠٨، ١٤٥).

كما يعرف التعلم التعاوني بأنه: استراتيجية يعمل الطلبة بواسطتها على شكل مجموعات صغيرة، وتتكون كل مجموعة من أربعة إلى ستة من مختلف المستويات، يقومون بالعمل ما، ويتعلمون من بعضهم لتحقيق الهدف المشترك الذي رسمه المعلم لهم (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣١٤).

ويبنى التعليم التعاوني على أساس تقسيم التلاميذ على مجموعات صغيرة يكون عدد أفرادها بين (٤-٦) يمارسون نشاطاً تعليمياً سرمي إلى تحقيق هدف، أو أهداف تعليمية واجتماعية تتصل بهم أفراداً، ومجموعة، بطريقة أفضل من مجموع أعمالهم الفردية (عطية: ٢٠٠٨، ١٤٦).

تقوم هذه الطريقة على تقسيم التلاميذ إلى عدة مجموعات، بحيث تكون المجموعة غير متجانسة (يتنوع فيها مستويات التلاميذ وقدراتهم)، ويتوزع عليهم المهام المطلوب انجازها خلال فترة زمنية محددة.

وفي التعلم التعاوني يتم تقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات غير متجانسة (أي أن كل مجموعة تتضمن تلاميذ يختلفون في مستوياتهم ومهاراتهم وقدراتهم)، ويتم توزيع الأدوار فيما بينهم؛ بحيث يتكاملون معا في تنفيذ المهام الموكلة إليهم، ويقوم المعلم بالتخطيط المسبق، وتوزيع المهام المطلوبة على المجموعات، وتحديد زمن تنفيذ المهام، ثم يقتصر دوره بعد ذلك على التوجيه والإشراف ومساعدة المجموعة التي تحتاج إلى مساعدة.

توزيع الأدوار بين المتعلمين في المجموعة:

يمكن للمعلم توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة بعدة نماذج؛ حسب ما تتطلبه المهام التي سيقومون بتنفيذها من خلال التعلم التعاوني، ومن ذلك ما يأتي: (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ١٢٦):

- **مسؤول المجموعة:** ومن مهامه التأكد من مشاركة الجميع، وفهمهم للمطلوب، وتنظيم العمل وتفعيل ضبط الوقت، وحثهم على الدقة.

وعليه أن يصقل مهارته القيادية، والإدارية، والتنظيمية، كما يجب أن يعلم أن المجموعة تعتمد عليه في تنظيم أفكارها واخراج إنتاج يلقى القبول عند الجميع.

- **الكاتب:** عليه تحضير ورقة وقلم وكتابة ما يتوصلون إليه أثناء مناقشة المهمة المكلفين بها، وأن تكون كتابته منظمة؛ بحيث يستطيع المتكلم أن يقرأها ويقدمها لباقي الفصل بصورة واضحة.

وعليه أن يعلم أن دوره الآن في صقل مهارته في كتابة أفكار معبرة ومفهومة للجميع، ويجب أن يعلم أن المجموعة تعتمد عليه في صياغة أفكارها وتسجيلها بصورة منظمة تسطيع تقديمها للجميع.

- **المتكلم:** عليه متابعة ما يدور في النقاش؛ لكي يستطيع تقديمه لبقية الصف بصورة واضحة ومفهومة، وعليه أن ينظم ما سيقوله في عقله تنظيمًا ذهنيًا قابلًا للعرض لبقية التلاميذ.

ويجب أن يعلم أن دوره الآن في تنمية مهارات تنظيم الأفكار ومهارة الخطابة والإلقاء، كما يجب أن يعلم أن المجموعة تعتم عليه لتظهر بمظهر المتفوق أمام باقي المجموعات.

- **مندوب المجموعة:** عليه تمثيل المجموعة، فهو يعبر عن وجه المجموعة البشوش، وعليه تزويدها بالأدوات اللازمة التي يوزعها المعلم، وإعادتها بعد انتهاء العمل.

وعليه أن يدرك أن دوره الآن في تنمية مهاراته الاجتماعية والتنظيمية، وعليه أن يعلم أن المجموعة تعتمد عليه في حصولها على الأدوات الكاملة، وفي سرعة الحصول عليها، وفي ظهورها بمظهر المجموعة الخلوقة والبشوشة.

- **المصمم:** يقوم بالجانب العملي كعملية تصميم الأوراق وتركيب وتشغيل الاجهزة، وتبديل الأدوات، وقد يستعين ببعض زملائه في المجموعة.

ودوره الآن تنمية مهاراته المعملية ليسير على طريقة العلماء، وعليه أن يعلم أن المجموعة تعتمد عليه في الحصول على نتائج دقيقة وفي نجاح مهمتها.

مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

تسير استراتيجية التعلم الذاتي بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: التهيئة والتمهيد: يتم فيها التمهيد للدرس وتعريف الطلبة بمشكلة الدرس ومفاهيمها، وتقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات، وتوضيح المعلم للمهام المطلوبة من كل مجموعة، والاتفاق على كيفية تقسيم أفراد المجموعة، ومسؤوليتهم ككل عن النجاح في تنفيذ المهمة، وكيفية مشاركتهم في اتخاذ القرار، واختيار البديل المناسب لحل المشكلة بصفة تعاونية، مع تحديد زمن كل مهمة.

المرحلة الثانية: التنفيذ: حيث تقوم كل مجموعة بتنفيذ مهامها، وفقا للمعايير والقواعد المتفق عليها، مع متابعة المعلم لعملية التنفيذ وتقديم المساعدة للمجموعة التي تحتاج إلى مساعدة.

المرحلة الثالثة: العرض: يقوم قائد المجموعة بعرض ما توصلت إليه مجموعته على باقي المجموعات في الصف، ويكون العرض إما شفهيًا أو كتابيًا من خلال تعليق ورق مقوى على السبورة أو في مقدمة الصف أو على الحائط، ومناقشته ذلك مع باقي المجموعات في الصف في الزمن المتاح لذلك.

المرحلة الرابعة: التقييم: ويتم فيها مشاركة تلاميذ كل مجموعة في إبدا رايهم ومناقشتهم لما توصلت إليه باقي المجموعات، بالإضافة إلى تعقيبات وتصويبات المعلم وتعزيزه لجهود كل مجموعة.

المرحلة الخامسة: الخاتمة: يقوم المعلم بتلخيص أفكار المجموعات والربط فيما بينها، وتدوين أهمها كملخص على السبورة، كما قد يكلف المتعلمين بكتابة تقرير ختامي للعمل.

مميزات التعلم التعاوني: للتعلم التعاوني العديد من المميزات منها ما يأتي:

- التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، من خلال قيامه بأنشطة التعلم المختلفة بشكل فعال وايجابي.
- ينحصر دور المعلم بالتخطيط والمتابعة والإشراف والتوجيه والتقويم، فهو ميسر للعملية التعليمية ومسهلًا لها.
- تنمية الجانب الاجتماعي بين المتعلمين؛ من خلال تكوين صدقات جديدة، والعمل ضمن فريق والتعاون، واحترام آراء الآخرين، والمشاركة في النقاشات والمداخلات.
- تنمية المسؤولية الفردية لدى المتعلم من خلال تنفيذ المهمة المكلف بتنفيذها، ومسؤوليته عن ناجح مجموعته أو فشلها.
- تنمية المهارات القيادية المختلفة لدى المتعلمين، وتقبل فكرة تبادل الأدوار في المجموعة.
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته، مما يساعد على اظهار مواهبه وابداعاته.

عيوب التعلم التعاوني: ومما يعاب على التعلم التعاوني ما يأتي (مركز نون، ٢٠١١، ٢٧٠-١٧١):

- الافتقار إلى نضج أفراد المجموعة، فقد يحتاج أعضاء المجموعة إلى وقت في العمل بعضهم مع بعض ليكونوا مجموعة عمل فاعلة.
- العدد غير المناسب لأعضاء المجموعة.
- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لممارسة التعلم التعاوني.
- عدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى هذا النوع من التعليم، وبالتالي انعكاسه على مشاركتهم.
- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد المتعلمين في الصف الواحد.
- قد لا يتناسب مع نوعية أثاث الفصل من الكراسي والطاولات والتسهيلات المتوافرة.

٣- طريقة واستراتيجية التعلم بالاكتشاف:

في هذه الاستراتيجية يتم تدريب المتعلم على ممارسة أسلوب البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة، مثل الكتب، والمراجع، والمختبرات، والملاحظات الميدانية، والرحلات العلمية وغيرها، ويكون دور المعلم هو التخطيط والتوجيه والارشاد، ويقوم الطالب بفحص المعلومات المتاحة لديه ويربط بين أجزائها ويدرك ما بينها من علامات محاولًا الوصول إلى حل مشكلة معينة أو قاعدة أو تعميم تحت إشراف وتوجيه المعلم (موسى، ٢٠٠٢ أ، ٣٠٩)

أنواع طرق التعليم بالاكتشاف:

هناك خمسة أنواعٍ لطرق التعلم بالاكتشاف هي (المسعودي والجبوري والجبوري، ٢٠١٥، ١١٨-١١٩):

أولًا: الاكتشاف الموجه:

فيه يزود الطلبة بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، ويشترط أن يدرك الطلبة الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف. ويناسب هذا تلاميذ المرحلة الأساسية.

ثانيًا: الاكتشاف شبه الموجه:

يتم فيه تقديم المشكلة من قبل المدرس وبعض التوجيهات العامة، بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العلمي والعقلي.

ثالثًا: الاكتشاف الحر:

هو أرقى أنواع الاكتشاف ولا يجوز أن يخوض الطلبة فيه إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعيين السابقين: (الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبه الموجه)، ويتم فيه مواجهة مشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها، ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

وفي هذه الطريقة يطغى دور الطالب على دور المعلم، فالاهتمام جميعه يتركز حول الطالب خلال الموقف التعليمي، ففي طريقة الاكتشاف الحر يقرر الطالب بنفسه

ما يريد أن يتعلم، فهو الذي يعد نشاطات التعلم المناسبة التي تمكنه من اكتشاف وتحديد الموضوعات التي يريد تعلمها، وهو أيضاً يخطط لمواقف الإستقصاء، ويختار مصادر التعلم التي تساعده على فهم ومراجعة الخبرات السابقة(عطاالله: ٢٠٠١، ٢٠٣).

رابعًا: الاكتشاف بالاستقراء:

يمكن للطلبة أن يكتشفوا الحقائق من خلال تزويدهم بالبيانات اللازمة لاكتشافهم، ثم تكليفهم بصياغة ملاحظات ومشاهدات بعد تحليلها وتفسيرها للوصول من خلالها إلى التعميمات المناسبة بعد قيامهم بمعالجة عددٍ كافٍ من الحالات الفردية التي تمثل هذا التعميم وفي مختلف الظروف المتشابهة.

خامسًا: الاكتشاف بالاستنباط الاستدلالي:

يبدأ الطلبة بمجموعة من التعميمات معروفة لديهم وذات صلة بالتعميم المراد اكتشافه، فمن خلاله يبدا البحث عن تطبيقات تدعم التعميم المكتشف وتلل على صحته.

فوائد ومميزات التعليم بالاكتشاف:

للتعليم بالاكتشاف العديد من الفوائد منها (موسى، ٢٠٠٢ أ، ٢٠١٠):

- تنمي القدرة العقلية الكلية للطالب فيصبح قادرًا على التصنيف، وإدراك العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي تنتمي أو لا تنتمي للموقف.
- يكسب الطالب القدرة على استخدام أساليب البحث والاكتشاف، وينقل ذلك إلى مواقف الحياة العملية.
- يزيد من قدرته على تذكر المعلومات ودوامها لفترة طويلة على أساس من الفهم والاستيعاب الواعي.
- يعتبر أسلوب مشوقًا للطالب، يحفزه على الاستمرار في التعلم، خاصة عندما يحصل على الرضا (تحفيز)، عند وصوله إلى اكتشاف ما.

٤- طريقة المشروع:

تعريف المشروع: هو أي عمل يقوم به الفرد، ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفًا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية.

ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات؛ لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها؛ لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلًا من دارستها بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليه ثم حفظها. هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددًا من وجوه النشاط ويستخدم الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ (المظفر، ٢٠٠٩، ٢٩).

وتهدف هذه الطريقة إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة، وترجع فكرة طريقة المشروع إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر مثل: روسو وبستالوتزي وهيربارت وفروبل، حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعاليات الذي تدور حوله جهود المربين والمعلمين (مرعي الحيلة، ٢٠١٥، ٧٦).

مميزات وعيوب طريقة واستراتيجية المشروع: (المظفر، ٢٠٠٩، ٣١):

أولًا مميزاتها:

- المواقف التعليمية في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات المتعلمين وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلاب داخل الصف، حيث أنه لا يعترف بوجود مواد منفصلة.
- يقوم المتعلمين بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.

- تنمي بعض العادات الجيدة عند المتعلمين: مثل تحمل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، الاستعانة بالمصادر والمراجع والكتب المختلفة.
- تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحس ميولهم وقدراتهم.

ثانيًا عيوبها:

- صعوبة تنفيذه في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية الكثيرة والمناهج المنفصلة، وكثرة المواد المقررة.
- تحتاج المشروعات إلى إمكانيات ضخمة من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع، والأدوات والأجهزة وغيرها.
- افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل فتتكرر الدراسة في بعض المشروعات، فكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات، يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منظمة.

ومن الصعوبات التي تواجه طريقة المشروع ما يأتي (المسعودي والجبوري والجبوري، ٢٠١٥، ١٢٦-١٢٧):

- وجود فروق فردية، وتأثيرها على مدى انسجام وتوافق الطلبة.
- تباين آراء وأفكار الطلبة حول أولويات المشاريع التي يمكن اختيارها.
- صعوبات تتعلق بإدارة الصف أو مجموعة المشروع في مراحل اختيار المشروع والتخطيط له وتنفيذه وتقويمه بسبب التباين والتناقض في أفكار وآراء ومواقف وميول الطلبة.
- صعوبات في الامكانات المالية ومدى التسهيلات التي تقدمها الإدارة المدرسية في توفير اللوازم التي يحتاجها المشروع.

٥- طريقة لعب الأدوار:

لعب الأدوار من الطرق الحديثة التي تركز على نشاط المتعلم، حيث يقوم المتعلم بتمثيل دور شخصية: تاريخية، أو دينية، أو خيالية، كما يمكن أن يمثل المعرفة المجردة ويجسدها بشكل محسوس، وتعد من الأساليب الشائقة والمحببة للطلبة.

كما تجعل المادة العلمية المجردة محسوسة لدى الطلبة، وتضيف للعلم البعد الإنساني، كما أنها تبعد السأم والملل عن الطلبة وتجعلهم متفاعلين مع الحصة، ومحبين لمادة التعلم، لذا نجد أن عدد من المعلمين يستخدمون لعب الأدوار، ولكنهم قد لا يحسنون توظيفها بشكل جيد، فلكي يؤدي لعب الدور أهدافه بشكل جيد فله مجموعة من الأصول والأسس سنعرفها فيما يلي (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٥٩١).

أنواع لعب الأدوار:

هناك عدة أنواع من لعب الأدوار، ولكن سنتعرض إلى نمطين رئيسين هما (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٥٩٢- ٥٩٣).

١-لعب الدور الناطق:

وفيه يقوم الطلبة بتقمص شخصيات أو مفاهيم علمية مستخدمين الكلمات المنطوقة والحركات، وينقسم إلى نوعين:

- **لعب الدور المحكم البناء:** وفي هذا النوع يقوم المعلم بالإعداد والتجهيز المسبق بالتعاون مع الطلبة لهذا النوع من خلال كتابة السيناريو وتدريب الطلبة مسبقا على تقمص الأدوار، كما يتم فيه استخدام أدوات ومواد مختلفة؛ لإظهار لعب الدور بصورة ممتعة ومشوقة.

وفي هذا النوع لابد أن يقوم المعلم بإعداد الأدوار بشكل جيد، ويدرب الطلبة عليها قبل بدأ الحصة الدراسية، حتى ينفذ الدرس بشكل فعال، ويتفاعل الطلبة مع الطريقة بشكل ايجابي، ومن الجدير بالذكر أن الذين يقومون بتمثيل الأدوار هم

أكثر الطلبة احتفاظا بأثر التعلم، وأكثر استفادة من خبرات الدرس (السفياني أ، ٢٠٢٠).

- **لعب الدور الارتجالي:** وفي هذا يقوم أحد الطلبة بتقليد ومحاكاة شيء ما مثل الذرة، أو العنصر أو الخلية في درس العلوم، أو المبتدأ أو الخبر في درس اللغة العربية، دون أن يكون قد استعد له مسبقا أو نسق معه المعلم مسبقًا، فيطلب منه المعلم تقليد الشيء في وقته داخل الحصة.

كما أن الموقف التمثيلي لا يتم فيه استخدام أدوات، وإن استخدمت فهي بسيطة جدًا (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٥٩٢).

٢-لعب الدور الصامت:

ويتم فيه التقليد والمحاكاة باستخدام الحركات دون استخدام عنصر الصوت، حيث يؤدي الطالب دورًا صامتًا دون كلام أو محاورة، ويرى البعض أن لا يستغرق تنفيذ هذا النوع من لعب الأدوار وقتًا طويلًا؛ حتى لا يمل الطلبة، وتلتمس الفائدة والمتعة من ورائه (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٥٩٣).

مثال تطبيقي: على درس (إقلاب النون الساكنة):

الأدوار المطلوبة تمثيلها:

- تلميذ يمثل **النون الساكنة** (يصنع له المعلم قبعة مكتوبا عليها النون الساكنة).
- ثلاثة تلاميذ يمثلان **النون المتحركة:** (المفتوحة، والمضمومة، والمكسورة).
- تلميذ يمثل حرف الباب.

الأدوات المطلوبة:

- ورق مقوى مربعة كتب عليها بعض الحروف المكونة لبعض كلمات القرآن الكريم مثل الحروف المكونة لـ (مـ ن بـ عـ د)، وغيرها مع وضع حركة النون المتحركة والساكنة.

- لاصق شفاف.
- مقص.
- قبعات ورقية عليها حرف النون الساكنة والمتحركة وحرف الباء.

إجراءات تنفيذ أسلوب لعب الأدوار:

أولا: يقوم إلى مقدمة الصف التلميذ الذي يمثل حرف **الباء** وقد ألصق على صدره ورقة كتب عليها حرف الباء بهذا الشكل (بـ)، ثم يلصق على السبورة أوراق بالحروف (سـ.. ..عـ ثـ هـ م) بشكل مستقيم بحيث تقابل حرف الباء الذي على صدره، (يجب أن يكون فراغ كل حروف من الحروف الناقصة بمساحة تسمح بوقوف التلميذ الذي يمثل الحرف فيه)، ثم يلتفت إلى زملائه، ويعرف بنفسه قائلا: أنا حرف الباء، أنا حرف الباء(بأسلوب غنائي)، ثم يشير إلى زملائه بقبعته الورقية المكتوبة عليها حرف الباء، قائلا لهم: هل عرفتم من أنا؟

أنا حرف الباء صديق كل الحروف، وأحب أن أكسب الأصدقاء، هل عرفتم من أنا؟

أنا ابحث عن صديق مخلص، نكمل معا هذه الكلمة، بحيث يساعدني على الظهور، فأين أجده؟

ثم يصعد تلميذ (يمثل حرف النون المفتوحة، وملصقة على صدره) إلى مقدمة الصف ويعرف بنفسه قائلا: أنا النون المفتوحة، أنا النون المفتوحة، هل عرفتم من أنا؟

ثم يلتفت إلى حرف الباء قائلا: أهلا بحرف الباء، أنا صديقك النون المفتوحة، ثق يا صديقي أنك معي دائما ظاهر.

فيمسك بيد الباء قائلا له: هيا يا صديقي نكمل الحروف الناقصة مع باقي زملائنا الحروف على السبورة لنكون كلمة جميلة، فيصطفا في الفراغات بحسب ترتيبهم في الكلمة، بحيث يقف حرف الباء بعد حرف النون المتحركة، ثم يقولا: زملائنا من يقرأ كلمتنا؟ وبعد أن يسمعوا الإجابة من زملائهم في الصف، يقول حرف النون: أريتم يا زملائي إني حرف النون المفتوحة، وقد أظهرتموني عند قراءتكم لكلمة **(سنبعثهم)** وأنا

أجلس قبل صديقي حرف الباء، فشكرا لك يا صديقي حرف الباء (يمكن تكرار الأدوار مع باقي حروف النون المتحركة).

ثم يصعد تلميذ حرف النون الساكنة وقد ألصق على صدره ورقة كتب عليها حرف النون الساكنة، ويلصق على السبورة الحروف: (مـ.. ..ـعد)، ثم يعرف بنفسه، بالأسلوب نفسه الذي عرَّف به النون المتحركة عن نفسه، ثم يقول: أهلا بالباء، فهيا بنا يا صديقي نكمل الحرفان الناقصان، فيقفان في الفراغات بحيث تكون الحروف الملصقة على صدريهما مكملة للحروف الناقصة على السبورة، مكونين لـ **(من بعد)**، ثم يبرز تلميذ الباء بيده فوق حرف النون الساكنة لوحة كتب عليها: حرف **(م)** تم تغشيتها بمجموعة من الخطوط؛ لتخفي حرف الميم، ثم يقولان: من يقرؤنا؟، فتقرأ (مم بعد)؛ (أي تقلب النون الساكنة ميمًا مخفاةً عند النطق بها)، وتكرَّرُ العملية، مع حروفٍ لكلمات أخرى حتى يتضح للتلاميذ درس الإقلاب.

٦- التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني:

التعليم الالكتروني هو: "استخدام التكنولوجيا الجديدة والانترنت لتطوير جودة التعليم واتاحة الوصول للمصادر والخدمات عن بعد" (الطاهر وعطية: ٢٠١٢، ١١).

يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي عندما تفصل المسافة الطبيعية ما بين المعلم والتلاميذ، خلال حدوث العملية التعليمية، حيث تستعمل التكنولوجيا مثل الصوت والصورة، والمعلومات، والمواد المطبوعة، إضافة لعملية الاتصال التي قد تتم وجهاً لوجه، لسد الفجوة في مجال توجيه التعليمات (جابر: ٢٠٠٥، ٢٧١)،

ويتم التعليم الالكتروني في العملية التعليمية التعلمية وفقاً لثلاثة نماذج هي: الأنموذج المساعد، والأنموذج المزدوج، والأنموذج الخالص، وهي كما يلي (علي:٢٠١١، ١٢٨- ١٢٣٠)، (الطاهر وعطية: ٢٠١٢، ٢٨-٢٩):

١-النموذج المساعد: ويطلق عليه النموذج المكمل، وهو عبارة عن تعليم إلكتروني مكمل للتعليم المعتاد المؤسس على حجرة أو قاعة المدرسة، حيث تخدم الشبكة هذا التعليم بما يحتاج إليه من برامج وعروض مساعدة، وفيه توظف بعض أدوات التعليم الإلكتروني جزئياً في دعم التعليم الصفي المعتاد، ورفع كفايته؛ مما يسهل عملية التعليم، وتحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، ومن أمثلة تطبيقات هذا النموذج: توجيه المعلم تلاميذه للاطلاع على عناصر موضوع الدرس في شبكة الانترنت أو قرص مدمج قبل تدريسه، أو تكليفهم بالبحث عن معلومات معينة في شبكة الانترنت.

٢-الأنموذج المزدوج (المخلوط): وهو عبارة عن توليفة من التعليم الإلكتروني، والتعليم الصفي المعتاد، بحيث يتم استخدام بعض أدوات التعليم الإلكتروني لجزء من التعليم داخل قاعات الدرس الحقيقية، ويتحمس كثير من المختصين لهذا النموذج؛ باعتباره يجمع بين ميزات التعليم الإلكتروني، وميزات التعليم الصفي المعتاد، ومن تطبيقاته أن يتم تعليم درس باستخدام التعليم المعتاد، وتعليم درس آخر باستخدام التعليم الإلكتروني، ويتم التقويم باستخدام التقويم التقليدي والإلكتروني تبادلياً، أو أن يتم تعليم درس تبادلياً بين التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني.

٣-النموذج الخالص (المنفرد): وفيه يتم الاعتماد على شبكة الإنترنت كلياً في إنجاز عملية التعليم والتعلم، حيث تعمل الشبكة كوسيط أساسي للعملية التعليمية، ومن أمثلة تطبيقات هذا الأنموذج أن يدرس الطالب المقرر الإلكتروني انفرادياً عن طريق الدراسة الذاتية المستقلة، ويتم هذا التعليم عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

٧- طريقة التعليم المبرمج:

يمتد جذور التعلم الذاتي المبرمج في أعماق التاريخ الإنساني، فقد استخدم "سقراط" الطريقة الحوارية التوليدية، كما تمتد جذوره النفسية إلى أبحاث علماء القرن التاسع عشر مثل (بافلوف)، في الارتباط الاشراطي، و(ثورندايك)، في قانون الأثر الذي ربط بين المثير والاستجابة، والذي يقوى بالإشباع أو الجزاء الذي يتبع الاستجابة، ويعرف اليوم بمبدأ التعزيز (عليان والدبس، ٢٠٠٣، ٣١١).

ويُعد التعليم المبرمج من أساليب التعليم الذاتي التي دعت إليها الفلسفات التربوية لاسيما الفلسفة الوجودية التي شددت على تبني تعليم المتعلمين أفراداً لا جماعات؛ مراعاةً لما بينهم من فروق (عطية، ٢٠٠٨، ١٣٨).

وقد بدأ الاهتمام بالتعليم المبرمج في عام (١٩٥٤)، مع نشر مقالة (سكنر): (علم التعليم وفن التدريس)؛ التي أشار فيها إلى وجه القصور والنقص في أساليب التعليم التقليدي، وأوضح أنه باستخدام آلات للتدريس يمكن التغلب على كثير من هذه المشكلات (جانييه، ٢٠٠٠، ٤٧-٤٨).

ومن هنا فقد قامت طريقة التعليم المبرمج على أُسسٍ تجريبية، تستهدف الوصول إلى نظام فعال في تقديم المعلومات والمفاهيم للمتعلم وضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من النشاطات الإيجابية، بالتصحيح الفوري للاستجابة، وتسلسل الخبرة خطوة تلو الخطوة؛ لذلك فقد لاقت هذه الطريقة نجاحًا، وتقدُّمًا منذ اللحظة الأولى التي قدَّم فيها عالم النفس الأمريكي (سكنر) هذه الطريقة، حيث بدأ المربُّون والعاملون في مجال البحث التربوي، بإخضاع برامج متعدِّدة في مختلف المواد الدراسية للتجريب، والتطبيق لتحسين طرق التعليم ونوعيته (فرج، ٢٠٠٥، ١٦٦).

واستند (سكنر)، في طريقته هذه على مبادئ مترابطة، إذ رأى أن المواد التعليمية يجب أن تتألف من سلسلة من الخطوات أو "الإطارات" الصغيرة التي ينبغي أن تتطلب استجابة إيجابية نشطة من جانب المتعلم الذي سيتلقى تغذية راجعة فورية مباشرة،

ورأى أن كل متعلم يجب أن تتاح له فرصة المضي قدماً حسب مُعدَّل سرعته وقدرته (جانييه، ٢٠٠٠، ٤٨).

فضلا عن ذلك فإن هذا الأسلوب يعتمد على قدرات المتعلم وسرعته في التعلم، إنه في الواقع تعلم ذاتي أصبح له شأنه، ومن المؤكد أنه سيلعب دوراً كبيراً في برامج التعليم الالكتروني التي أصبحت الأساس في تعلم الجيل الحالي وأجيال المستقبل (جابر، ٢٠٠٥، ٢٨٣).

مفهوم التعليم المبرمج:

التعليم المبرمج عبارة عن استراتيجية لترتيب المحتوى التعليمي في أطر أو خطوات صغيرة مرتبة ترتيباً منطقياً، بحسب الأهداف السلوكية للمحتوى، وينتقل التلميذ في تعلمه لها انتقالاً تدريجياً، فلا ينتقل إلى إطار إلا إذا أتقن الإطار الذي يسبقه، ويتكون الإطار من أربعة مكونات: المحتوى (المادة التعليمية)، والمثير (السؤال)، والاستجابة (وهي إجابة التلميذ)، والتعزيز أو التغذية الراجعة الفورية، التي قد تكون على شكل مادة مكتوبة، أو مرئية، أو مسموعة (ريان، ٢٠٠٥، ٣٤٤).

أو هو: "طريقة من طرق التعليم الفردي، تُمكن الفرد من أن يعلّم نفسه بنفسه (ذاتياً)، بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها منطقياً وسلوكياً، بحيث يستجيب لها المتعلم تدريجياً، ويتأكد قدر من صحة استجابته حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب فيه"(عليان والدبس، ٢٠٠٣، ٣١٣).

أو هو نوع من أنوع التعليم الذاتي الذي يعمل المعلم بموجبه على قيادة المتعلم وتوجيهه نحو السلوك المنشود لبرنامج تعليمي أعد لتعلم مادة تعليمية إعداداً خاصاً، وتم عرضه في صورة كتاب، أو آلة تعليمية (عطية، ٢٠٠٨، ١٣٩).

ويتضح من التعريفات السابقة أنها جميعاً تتحد في (عليان والدبس، ٢٠٠٣، ٣١٦):

- التعليم المبرمج طريقة من طرق التعليم.
- تصاغ المادة العلمية في خطوات صغيرة ومتسلسلة منطقياً.
- جميع الخطوات مرتبطة ببعضها، ويتبع كل خطوة تعزيز لإجابة المتعلم الذي لا يستطيع الانتقال من خطوة إلى أخرى دون إتقانه للأولى.
- يتعلم كل متعلم بمفرده (ذاتياً).
- يتركز النشاط في التعليم حول المتعلم الذي يتحمل المسؤولية جميعها.
- يمكن عرض البرامج في صور مختلفة، كالكتب المبرمجة أو الآلات التعليمية أو أجهزة العرض.
- طريقة التعليم المبرمج تعد من طرق التعليم الذاتي التي تنادي بها التربية الحديثة.

>

الفصل الثالث

الأهداف التربوية وعلاقتها بالتدريس

أهمية الأهداف التربوية

مصادر اشتقاق الأهداف.

مستويات الأهداف التربوية

مكونات الهدف السلوكي.

شروط صياغة الهدف السلوكي

تصنيف الأهداف السلوكية

الفصل الثالث

الأهداف التربوية وعلاقتها بالتدريس

في هذا الفصل سيتم تناول علاقة التدريس بالأهداف التربوية، والتعرف على مستوياته الأهداف التربوية، ومصادر اشتقاقها، ومكونات الأهداف السلوكية، وشروط صياغتها، وتصنيف مجالاتها: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، فيما يأتي:

أهمية الأهداف التربوية:

تمثل الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي (دعمس، ٢٠١٠، ٢٨).

ويمثل الهدف وصفًا دقيقًا لمخرجات العملية التعليمية، وهذا يعني أن عمليات التدريس تسعى لتحقيق الأهداف المخططة، أي أن التخطيط للتدريس قائم على الأهداف، ويرتبط بها بشكل كبير، كما أن التدريس الجيد والفعال يلزمه الاهتمام بتحديد أهداف التدريس وصياغتها بدقة؛ ليسهل عملية قياس مدى تحققها، فالمعلم إذا لم يكن لديه أهداف واضحة يسعى لتنفيذها، فإن تدريسه لن يكون له معنى، كما لا يمكن معرفة مدى سلامة الأساليب والطرق والاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها في ظل غياب الأهداف أو عدم دقتها؛ لذا فالأهداف ضرورة أساسية لعملية تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تشتق الأهداف التربوية من عدة مصادر، أهمها ما يأتي:

- العقيدة الإسلامية ومصادره الأساسية.
- ثقافة المجتمع وتوجهات فلسفته التربوية وسياسته التعليمية.
- متطلبات المتغيرات والتوجهات التربوية المعاصرة.

- الخصائص والسمات النمائية والعقلية للمتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم واحتياجاتهم وتوجهاتهم وتطلعاتهم المختلفة.
- مبادئ وأفكار نظريات التربية وعلم النفس.

مستويات الأهداف التربوية:

تقسم الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات هي:

١-أهداف تربوية عامة (بعيدة المدى):

وهي أهداف غائية موجهه تشمل عدة مراحل تعليمية، ولا تخضع للقياس المباشر، ومنها تشتق سائر أهداف العملية التعليمية، وتُعدُّ بقية الأهداف جزءا منها وخادمة لها (الحاوري، ٢٠٠٨، ١٧٥)؛ وتشترك أكثر من مؤسسة تربوية في تنميتها، كما أنها تحتاج إلى وقت كبير لتحقيقها.

٢- أهداف تعليمية (متوسطة المدى):

تتمثل بالأهداف التي تضعها دائرة المناهج بوزارة التربية والتعليم، ويمكن تحقيقها خلال مرحلة تعليمية، أو صف من الصفوف الدراسية.

وتُعد الأهداف التعليمية أقل عمومية من الأهداف التربوية، وأكثر اتساعا من الأهداف الإجرائية (السلوكية). ومن أمثلتها الأهداف الخاصة بالمرحلة الثانوية (الحاوري، ٢٠٠٨، ١٧٥)، أو أهداف المادة الدراسية في مرحلة من المراحل أو سنة دراسية معينة.

٣- أهداف سلوكية (إجرائية):

الأهداف السلوكية تشير إلى مخرجات العملية التعليمية، التي تظهر في سلوكيات الطلبة بعد مرورهم بمواقف تعليمية مخططة، ويمكن تحقيقه نهاية حصة أو وحدة دراسية.

يعرف الهدف السلوكي بأنه: أصغر ناتج تعليمي سلوكي لفظي أو غير لفظي متوقع لعملية التعلم ويمكن قياسه(محمود، ٢٠٠٤، ١٥٦).

وبقدر وضوح الأهداف وسلامتها تتحقق سلامة الموقف التعليمي من اختيار للطريقة وتحديد للأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة وانتهاء بالتقويم السليم الذي لا يمكن أن يتم إلا في ضوء الأهداف، ومن ثم يمكن ضمان جودة نواتج التعلم على النحو المرغوب (الضبع، ٢٠٠٦، ٣٦).

فالأهداف التي تتضمنها المادة المقررة عامة بطبيعتها، مصاغةً بعبارات غير محدَّدة بفترة زمنية معينة ولا بمحتوى دراسي محدد وواضح المعالم، ويَفترضُ واضعوها أنها شاملة للجوانب العقلية والوجدانية والنفسحركية للمتعلم، ولكن دون تصنيف واضح مرتبط بالمحتوى المقرر؛ ومن هنا كان لابد لعمليات التخطيط للتعليم أن تشمل إضافة إلى حصر الامكانات وتنظيمها ترجمة الأهداف التربوية العامة إلى أهداف إجرائية خاصة مصاغة بعبارات واضحة تعكس نتاجات تعلمية محددة متوقعة من المتعلمين المعنيين وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم(الضبع، ٢٠٠٦، ٣٦).

عناصر الهدف السلوكي:

يتكون الهدف السلوكي من ستة عناصر هي (محمود، ٢٠٠٤، ١٥٦):

أن + فعل سلوكي + فاعل + المحتوى + شرط الأداء + معيار الأداء.

مثال لصياغة هدف سلوكي وفقا للمعادلة السابقة:

أن + الفعل + فاعل + المحتوى العلمي + الشرط + معيار الأداء

أن + يقرأ + التلميذ + سورة الفاتحة + غيبا + دون أخطاء.

ملاحظات:

١- يقصد بالفعل: الفعل المضارع القابل للقياس، أي الذي يمكن تحويله إلى سؤال.

٢-لا يمكن أن تكون هناك عبارة هدفية إذا لم تتضمن: (الفعل والمحتوى)؛ فهما عنصران أساسيان للعبارة الهدفية، ولا يمكن الاستغناء عنهما بحال من الأحوال.

شروط صياغة الهدف السلوكي:

تتمثل شروط صياغة الهدف السلوكي الجيد في الآتي أن (كوافحة، ٢٠١٠، ١٣٧):

١- أن تكون الصياغة واضحة المعنى قابلة للفهم، لا تحتمل التأويل، يفهمها الجميع بالتساوي.

٢- أن يركز على سلوك الطالب وليس المعلم؛ لأن الهدف هنا هو الطالب.

٣- أن يصف ناتج التعلم وليس موضوعه أو نشاطه؛ لأن المعلم عليه الاهتمام بالنتائج التعليمية.

٤- أن يكون قابلا للملاحظة والقياس، وإلا كيف يمكن قياسه من قبل المعلم.

٥- أن يكون مناسبا لمستوى التلميذ ليس تحت مستواهم أو أعلى من مستواهم.

٦- أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء.

نشاط تقويم ذاتي: فيما يلي مجموعة أهداف ردئه، حدِّد وجه القصور في الأهداف في ضوء فهمك لشروط صياغة الهدف السلوكي الجيد، موضحًا كيفية تصحيحها:

- أن تزداد قدرة التلميذ على القراءة .
- أن يفهم التلميذ حكم الاقلاب.
- أن يمثل التلميذ للإخفاء الشفوي.
- أن أوضح للتلميذ معنى القلقلة.
- أن يتدرب التلميذ على حفظ نشيد الصلاة.
- أن يكتب التلميذ ثلاث آيات من أول سورة المزمل ويشرحها.

تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التعليمية:

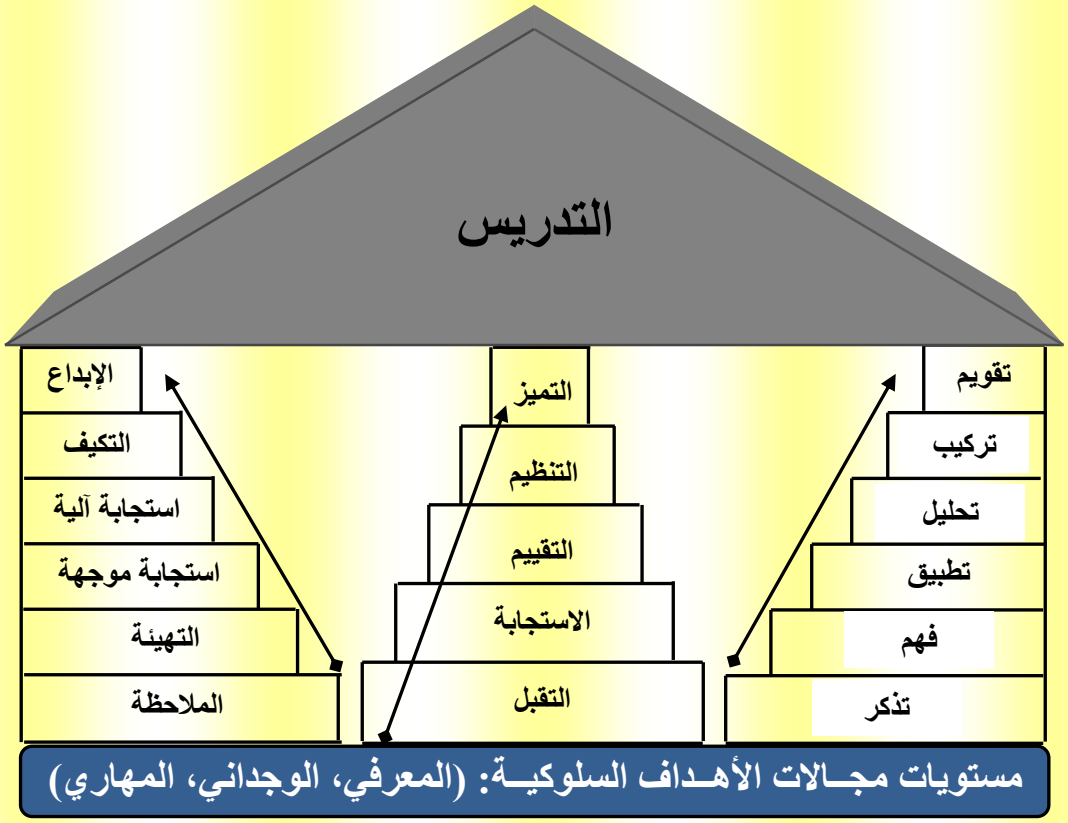
يعد من أشهر التصانيف، ويشتمل هذا التصنيف على نتاجات التعلم التي يتوقع أن يكتسبها المتعلم بعد إخضاعه لبرنامج تعليمي، وهذه النتاجات تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات كبرى هي المجال (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٠-٤١):

أ- **الذهني أو المعرفي (الإدراكي):** ويشمل الأهداف والنتاجات العقلية المعرفية.

ب-**الوجداني:** ويشمل الأهداف المتصلة بالاهتمامات والمشاعر والقيم والاتجاهات.

ج- **المهاري (النفس حركي):** يشمل الأهداف الدالة على المهارات الحركية.

وينبغي على المعلم الاهتمام بجميع أهداف المجالات الثالثة، والتخطيط الجيد لتدريسها، وتقويم مدى تحققها؛ وذلك لأهميتها في تحقيق فعالية التدريس، ويمكن توضيح أهمية مجالات الأهداف السلوكية لعملية التدريس من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (٤) يوضح أهمية الأهداف التعليمية لعمليات التدريس

أولًا: المجال الذهني (المعرفي):

تتعلق الأهداف السلوكية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام المعرفة العلمية (السليتي، ٢٠٠٨، ٣٩٦)، ويتضمن المجال المعرفي ستة مستويات مرتبة تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٤)، كما يأتي:

١- **التذكر** (المعرفة): وهو يمثل المستوى الأدنى للتعلم، وأهداف هذا المستوى لا يتطلب أكثر من مجرد تعرف الحقائق والمعلومات التي درسها الطالب أو استرجاعها بالشكل ذاته الذي تعلم به (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٤).

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يعدد، يذكر، يُحدد، يُعرف، يسمي، يكمل، يتلو غيبا، يقرأ غيبا.

أمثلة لأهداف هذا المستوى:

- أن يسمع التلميذ سورة الناس غيباً خلال دقيقتين.
- أن يعدد التلميذ حروف المد الطبيعي.

وتتطلب الأسئلة في هذا المستوى أن يتعرَّف الطالب المعلومات أو يستدعيها، والقدرة على التذكر، هي القدرة العقلية الوحيدة المطلوبة للإجابة عن أسئلة هذه الفئة، وعلى الرغم من أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير، فإن تذكر المادة التعليمية أمر لا بد منه (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٧)، ومن أسئلة هذا المستوى: اذكر، عدد، عرف، سمع، إكمل.

٢- **الفهم أو الاستيعاب:** وتعني استيعاب التلميذ لمعنى الموضوع الذي يدرسه، بحيث يستطيع تفسيره وترجمته والتعبير عن بأسلوبه الخاص.

أي أنه يُعنَى بترجمة الأفكار من شكل لفظي أو رمزي إلى شكل آخر، كأن يُعيد الطالب بلغته الخاصة فكرةً قرأها أو سمعها (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٢-٤٣).

ومن الأفعال المستخدمة مع هذا المستوى: يفسر، يشرح، يوضح، يترجم، يستنتج ما ترشد إليه الآيات، يكتب بأسلوبه الخاص، يبين.

أمثلة لأهداف هذا المستوى:

- أن يُعرف التلميذ بأسلوبه الخاص المد الجائز المنفصل بشكل صحيح.
- أن يُوضح معنى الإدغام المتماثل بشكل صحيح.
- أن يستنتج التلميذ ما ترشد إليه سورة الضحى، بعد شرح المعلم لآياتها بنسبة صواب لا تقل عن ٨٠%.
- يستنتج ما ترشد إليه سورة الضحى اذا ما قرأها بإمعان وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٠%.

ومن أسئلة هذا المستوى: اشرح، وضِّح، صنِّفْ.. (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٣).

٣- **التطبيق**: أي أن التلميذ قادرا على أن يطبق ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وقوانين وتعميمات ومهارات في مواقف جديد تختلف عن المواقف التي درس فيها.

ومن أفعال هذا المستوى: يحل مسألة، أو مشكلة، يوجد ناتج، يجع يطرح يضرب، يطبق، يوظف، يحسب يستعمل، يُعرب جملة، يستشهد بآية أو حديث أو بيت شعر أو حكمة، يقرأ قراءة صحيحة، يتلو الآيات مراعيا احكام التجويد، يُلقي قصيدة، يستخدم، يدلل على، يطرح مثالا، (سعادة، ٢٠٠١، ٢٩٥)

وفي أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ونظريات فيحل مشكلات غير مألوفة لديه، والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف، أو المهارة، أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٨).

ومن أسئلة هذا المستوى: طبق، جرب، تنبأ.

أمثلة لأهداف من هذا المستوى:

- أن يتلو التلميذ سورة الفجر غيبا مراعيا أحكام التجويد في قراءته.

- يطبق التلميذ مد اللين عند قراءته سورة قريش أمام زملائه وبدقة.

٤- **التحليل:** ويتطلب عند هذا المستوى أن يكون الطالب قادرا على تحليل المادة إلى عناصرها ومكوناتها مع الكشف عن الروابط بين هذه العناصر أو المكونات، والأسئلة التي تشير إلى هذا المستوى مثل تحليل قصيدة شعر، أو تحليل مقال إلى مفاهيم وحقائق وآراء وغيرها (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٥).

ومن أفعال هذا المستوى: يُحلل، يُقارن، يُفرِّق، يجزئ،

أمثلة لأهداف هذا المستوى:

- أن يقارن التلميذ بين الحديث القدسي والقرآن الكريم بشكل صحيح.
- أن يُفرق التلميذ بين المد العارض للسكون ومد اللين من حيث: حروف المد، ومقدار المد، بنسبة صواب لا تقل عن ٨٠%.

ومن أسئلة هذا المستوى: قارن، علل، حلل، فرق.

٥- **التركيب:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على الإبداع والانتاج، أي قدرة الطالب على تجميع الأجزاء وإعادة بنائها وفق تصور جديد أو بشكل يختلف عن الصورة الأصلية للموضوع، كأن يقوم بكتابة موضوع إنشائي من عنده... (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٣).

ومن أفعال هذا المستوى: يركب، يؤلف، يربط، يصوغ جملة أو فقرة، يقترح، يخطط، يضع خطة، ينظم، يصمم، يشكل، يولد فكرة، ينتج، يحول، يعيد بناء، يكتب، يعيد كتابة، يعيد ترتيب، ينشئ، يوثق، يضم، يتحدث بأسلوب، (سعادة، ٢٠٠١، ٤٠٣)

أمثلة لأهداف هذا المستوى:

- أن يكتب التلميذ مقالة قصيرة عن فوائد التلاوة الصحيحة لآيات القرآن الكريم في ضوء قواعد التجويد.

- أن يصمم التلميذ خريطة مفاهيم توضح أحكام النون الساكنة والتنوين بدقة.

ومن أسئلة هذا المستوى: ابتكر، افترض، صمم، استنتج.

٦- **التقويم**: ينبغي أن يكون الطالب قادرا على إعطاء الأحكام حول قيمة الأفكار والأعمال والمواد وغيرها. ويتطلب هذا المستوى القدرة على التفكير النقدي وعدم التسليم بالمبادئ والأفكار الجاهزة المسبقة(مخائيل، ٢٠١٥، ٦٦).

أمثلة لأهداف هذا المستوى:

- أن يُصدر التلميذ حكماً على صحة تلاوة زميله لسورة قريش في ضوء تطبيقه لأحكام التجويد.
- أن يُفند التلميذ ادعاءات الملحدين بأن القرآن الكريم ليس كلام الله، من خلال تقديم الأدلة التي تثبت صحة ما يقول.

وأسئلة هذا المستوى تتطلب إعطاء أسبابا يبرر بها أحكامه، كما أن الحكم الذي يصدره، لابد أن يقوم على بعض الشواهد، والمستويات والمعايير التي يضعها هو أو غيره، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٩)، ومن أمثلتها: ثمن، قيم، راجع.

افعاله: يحكم على، يختار موضحا الاسباب، يفند، يبدئ رايا، يقرر، يدافع، يدحض، يعطي رتبة أو ترتيبا، يحاور، يناظر، يجادل(سعادة، ٢٠٠١، ٤٤٩).

نشاط تدريبي: فيما يلي أهداف سلوكية من المجال المعرفي، صنفها إلى مستوياتها:

م	العبارة الهدفية	مستوها
١	أن يصدر التلميذ حكما على صحة تلاوة زميله لسورة قريش في ضوء تطبيقه لأحكام التجويد.	تقويم
٢	أن يكتب التلميذ مقالة قصيرة عن فوائد التلاوة الصحيحة لآيات القرآن الكريم في ضوء قواعد التجويد	تركيب
٣	أن يتلو التلميذ سورة الضحى غيبا خلال دقيقتين	تذكر
٤	أن يفسر التلميذ معنى (والفجر وليال عشر)، بنسبة صواب لا تقل عن٩٠%	فهم
٥	أن يحلل التلميذ سورة الضحى مبينا العبرة من ورائها بعد رجوعه الى تفسير ابن كثير وبدقة لا تقل عن ٨٠%	تحليل
٦	أن يطبق التلميذ احكام التجويد عند قراءته لسورة قريش.	تطبيق

ثانيًا: المجال الوجداني:

أهداف هذا المجال تتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعالات والقيم والاتجاهات؛ وبالتالي يرى الكثير من التربويين صعوبة قياسها، لذا فإن الكثير من المعلمين يترك صياغة الأهداف الوجدانية في خططهم الدراسية؛ بحجة صعوبة قياسها، بالإضافة إلى أن بعضها تحتاج إلى وقت طويل لتنميتها، يتجاوز الوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة، ورغم كل هذه الحجج فإن المعلم لا بد أن يخطط لتنمية الأهداف الوجدانية، ومن هنا يجب على المعلم الاهتمام بصياغتها بشكل جيد، مع التخطيط السليم لأساليب تنفيذها، واستراتيجيات تقويم مدى تحققها لدى المتعلم.

ولكن السؤال الذي قد يطرحه المعلم هنا: كيف يمكن تقييمها؟

فالجواب: بالرغم من الصعوبات التي تحدَّثَ عنها التربويين لقياس هذه الأهداف، إلا أن هناك أكثر من وسيلة يمكن بها قياس مدى تحقق الأهداف الوجدانية في العملية التدريسية، ولعل أهمها أداة الملاحظة التي يمكن من خلالها قياس مدى تحققها بشكل كبير، كما يرى سعادة (٢٠٠١)، أنه يمكن للمعلم استخدام المعيار لقياس الأهداف الوجدانية، وذلك من خلال تحويل الشرط إلى نشاط معرفي أو مهاري يمكن قياسه وفقا للمعيار أو المحك المحدد.

مثال تطبيقي:

أن يستشعر التلميذ دور العلماء التابعين في حفظ علم التجويد، من خلال ذكر ثلاثة أمثلة لما قاموا به من أعمال ساهمت في حفظ علم التجويد.

ويذهب فريق ثالث إلى القول بأن الأهداف الوجدانية تقاس بالملاحظة أثناء تنفيذ التدريس، أي داخل الموقف الصفي، ولا تدخل في التقييم الختامي بشكل مباشر، ومع ذلك فهي ممثلة فيه؛ لأن أغلب الأهداف المعرفية والمهارية تتضمن جوانب وجدانية، وبالتالي فهي متحققة في التقييم الختامي.

ومما سبق يمكن الخروج باستنتاجين، هما:

الاستنتاج الأول: أن الأهداف الوجدانية ترتبط بالمواقف الدراسية، وبالتالي فهي تركز على جذب انتباه التلميذ للموضوع أو الفكرة التي يريد المعلم تنميتها لدى المتعلم، تمهيدا لقبولها، مع الاستمرار بالمتابعة والاهتمام والمشاركة في عملية التنفيذ، وهذا بدوره يساعد على تكوين القيم والاتجاهات وتعميقها وترسيخها لدى المتعلم، وبالتالي فدور المعلم هو التخطيط الجيد لإثارة انتباه التلميذ للموضوع، وتشويقه وإقناعه بأهميته، والاستمرار بتنميته وتعميقه، ووفقا لهذا الاستنتاج ينحصر مستوى قياس المعلم على المستويات الثلاثة من هذا المجال: (التقبل، والاستجابة، والتقييم)، من خلال الملاحظة لسلوكيات التلميذ في الموقف التعليمي، ولا يمكن قياسها من خلال الورقة والقلم، أما باقي المستويات العليا، فيصعب قياسها من خلال الملاحظة؛ لأنها تحتاج إلى وقت كبير في تنميتها، كما تشترك في تنميتها أكثر من مؤسسة تربوية مثل الأسرة والمسجد والرفاق، ووسائل الإعلام وغيرها.

الاستنتاج الثاني: إنَّ الأهداف الوجدانية تتحقق بتحقق الأهداف في المجالات الأخرى؛ لأنَّ كلَّ مهارة لابُدَّ أن ترتبط بالجانب الوجداني وتنطلق منه، وبالتالي فقياسها مرتبط بمدى تحقق أهداف المجالات الأخرى، ووفقا لهذا الاستنتاج، فإن الأهداف الوجدانية تقاس من خلال الملاحظة، كما يتم تقييمها من خلال الورقة والقلم والتقييم الختامي بدلالة الأنشطة المعرفية والمهارية.

مستويات المجال الوجداني:

أشهر التصنيفات التي تناولت مستويات المجال الوجداني هو تصنيف (كراثوهل)، الذي قسم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي:

١- **التقبل** (الاستقبال): وأهداف هذا المستوى تتطلب من التلميذ تركيز انتباهه نحو موضوعا أو فكرة ما، واهتمامه بها، واستمرار متابعة المعلم أثناء مناقشتها، وهذا يتطلب من المعلم استخدام أساليب واستراتيجيات تثير انتباه المتعلم وترغبه بأهمية

الموضوع، مع الحرص على تنوع المثيرات التي تحافظ على استمرارية انتباه المتعلم. ومن أفعال هذا المستوى: يتابع، يصغي، يتقبل، يسأل، يتذوق، يستقبل، يشير إلى.

مثال لهدف في هذا المستوى: أن يصغي التلميذ باهتمام للمعلم أثناء شرحه لأهمية تلاوة القرآن الكريم بخشوع وتدبر.

٢- **الاستجابة:** الاستجابة تأتي بعد مستوى التقبل، واقتناع التلميذ بأهمية الموضوع أو الفكرة التي يتناولها المعلم، فيبدا المتعلم بالمشاركة الايجابية، ومناقشة المعلم حول الفكرة التي يتناولها واهتمامه بها. من الأفعال التي تناسب هذا المستوى: يجيب، يناقش، يتطوع،، يتدرب، يشارك، في قضايا عاطفية.

مثال لهدف في هذا المستوى: أن يتلو التلميذ سورة الضحى بخشوع وتدبر عند طلب المعلم منه قراءة السورة.

٣- **التقييم:** في هذا المستوى مطلوب من المتعلم إعطاء قيمة لفكرة معينة. من أفعاله: يحتج، يدعم، يصف، أن يعمل، يقترح، يساهم، يحترم أراء الأخرين.

مثال: أن يساهم التلميذ في إنشاء صندوق صغير للمصاحف في صفه.

٤- **تنظيم القيم:** يقوم المتعلم بوضع نظام قيمي يتسم بالثبات والاتساق الداخلي. من أفعاله: يقارن، يوازن، ينظم، يعدل، يختار، يعطي الأولوية.

مثال: أن ينظم التلميذ إلى جماعة القرآن الكريم في المدرسة.

٥- **التميز** (الوسم بالقيمة): ويتمثل هذا المستوى باتصاف المتعلم بقيمة معينة، فتظهر على وتسيطر سلوك. من أفعاله: يدير، يثابر، يلتزم، يحكم.

مثال لهدف في هذا المستوى:

أن يلتزم التلميذ بآداب التلاوة عند سماعه لتلاوة زملائه لآيات القرآن الكريم.

ثالثًا: المجال المهاري (النفسحركي):

يتعلق هذا المجال بالمهارات التي تتطلب تآزر حركي، للقيام بعمل ما أو مهارة معينة، ويصنف أهداف هذا المجال إلي ستة مستويات، وهي كما يأتي:

١- **الملاحظـة:** عمليـة الادراك الحسـي والاحسـاس الـذي يـؤدي إلـى نشـاط حركـي، فالملاحظـة تكون للقيام بمهارة ما، أي أنها تكون ملاحظة للنموذج الذي يقوم بإداء المهارة، كملاحظته لتطبيق المعلم مهارة المد الجائز المنفصل بمقدار حركتين وأربع وخمس حركات. ومن أفعاله: يحدد، يفاضل، يتابع.

مثال:

أن يتابع التلميذ باهتمام طريقة مد المعلم لحرف الصلة الكبرى بمقدار حركتان وأربع وخمس أثناء قراءته للأمثلة الواردة في الكتاب.

٢- **التهيئة:** في هذا المستوى يبدأ المتعلم التهيؤ والاستعداد لأداء المهارة التي لاحظ أدائها. ومن أفعاله: يظهر، يبدأ، يحرك.

مثال:

أن يحرك التلميذ أصبعه (خفضا وبسطا)، أثناء مد المعلم لحروف المد اللازم الكلمي المثقل بمقدار ست حركات.

٣- **الاستجابة الموجهة** (المحاكة والتلقيد): في هذا المستوى يبدا التلميذ تقليد ومحاكة أداء النموذج (المعلم) للمهارة، أي أن الاستجابة يتخللها المحاولة والخطأ وفقا لملاحظته للمهارة التي أداها المعلم مثلا. ومن أفعاله: يطبق، يقلد، يحاكي، ينظم.

مثال:

أن يقلد التلميذ قراءة المعلم للأمثلة المعروضة أثناء تطبيقه لحركات المد اللازم الكلمي المثقل، بنسبة صواب لا تقل عن ٨٠%

٤- **الاستجابة الآلية** (أو المكانيكية): بعد أن يتدرب المتعلم على أداء المهارة، يتحسن أدائه عن طريق التدريب والمرن عليها فيستطيع أدائها بشكل آلي، وهذا يعني أنه قد تعلم المهارة. ومن أفعاله: يعمل، يفحص، يبني.

مثال:

أن يمد التلميذ حروف المد اللازم الكلمي المثقل المعروضة عليه بمقدار ست حركات بشكل صحيح.

٥- **التكيف:** في هذا المستوى يكون المتعلم قد اتقن المهارة، ويستطيع أدائها بدقة وسرعة، ويطور من أساليب تنفيذها بما يتوافق مع المواقف المختلفة التي تواجهه. ومن أفعاله: يعدل، يكيف، يلئم، ينوع.

مثال:

أن يلائم التلميذ بين أسلوب قراءته لآيات الدرس وبين طبيعة المواضيع التي تتناولها تلك الآيات بشكل متقن.

٦- **الإبداع:** في هذا المستوي يصل المتعلم إلى ابتكار وتطوير لمهارات جديدة. ومن أفعاله: يطور، يبتكر، يصمم.

مثال:

أن يبتكر التلميذ تصميم خريطة مفاهيم لتوضيح أنواع المدود وأقسامها، بشكل صحيح.

الفصل الرابع

التخطيط للتدريس

الفصل الرابع

التخطيط للتدريس

في هذا الفصل سيتم تناول أول عملية من عمليات التدريس ألا وهي عملية التخطيط للتدريس. وأنواع التخطيط: طويلة وقصيرة المدى مع نماذج تطبيقية فيما يأتي:

إن التدريس عمل منظم ومخطط، وله أهداف ومخرجات تعليمية يسعى إلى تحقيقها، من خلال القيام بالعديد من العمليات الأساسية، وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، التغذية الراجعة والتطوير.

بداية، إن الادعاء بعدم أهمية التخطيط للتدريس، لاسيما من قُدَامَى المعلمين ادعاءٌ مرفوض؛ لأنهُ يعكس وجهة النظر التقليدية، التي ترى أن التدريس هو مجرد نقل لبعض المعلومات من الكتب الدراسية إلى الطلاب بواسطة المعلم، ولو اقتصر مفهوم التدريس على ذلك لأغلقت المدارس، وتم الاكتفاء بتسجيل الدروس على شريط كاسيت أو اسطوانة كمبيوتر يسمعها الطلاب في المنازل.

وكلنا يعلم أن التدريس يتضمَّن مُهامًّا كثيرة ومتنوعة، قد يكون من بينها نقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى طلابه، الأمر الذي يفرض تعدد أهداف المواقف التدريسية، وتشعب مجالات هذه الأهداف، مما يجعل من الصعب على المعلم أن يؤدي أي مهمة تربوية دون تخطيط مسبق ومتقن (الفقى، ٢٠١٠، ٣٤).

تعريف تخطيط التدريس:

يُعرف التخطيط بأنه: أسلوب أو منهج حديث يهدف إلى حصر الإمكانات والموارد المتوافرة ودراستها وتحديد إجراءات استغلالها، لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية معينة (الفقى، ٢٠١٠، ٣٤).

والتخطيط للتدريس كنظام يعرف بأنه: تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي، على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣١٥).

ويعرف التخطيط للتدريس بأنه: "تصور عقلي، وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة، ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية، بطريقة منظمة هادفة، عن طريق اختيار خبرات، وأنشطة، وإجراءات، ووسائل تعليمية، وأسئلة تنشيطية، وتقويمية مناسبة. ويتضمن التخطيط ما يمكن أن ينفذ في بداية الدرس، أو في مرحلة من مراحله، أو في نهايته، أو عند إغلاقه، وبما يعطى للطلاب من التكليفات التي يقومون بها داخل المدرسة وخارجها" (الحاوري، ٢٠٠٨، ١٦٣).

ويعرف بأنه: تلك العملية التي تؤدي إلى وضع تصور للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للدرس، أو هو تلك العملية التي تؤدي إلى وضع خطة تدريسية تتضمن مواقف تعليمية، بما تشمله من عمليات أخرى تقوم على تحديد الأهداف، واختيار الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيقها وتقويمها وتنفيذها(الفقى، ٢٠١٠، ٣٤-٣٥).

أهمية التخطيط للتدريس:

إن المعلم الذي يخطط لعمله سيكون مطمئنا واثقا من نفسه، مرتب الفكر والعمل، عارفا مسبقا ما سيعمل، وكيف يعمل وأين ومتى ومع من يعمل، وعارفا لدوره ودور طلابه، ومحددا النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها، والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، وأساليب التعليم وإجراءات التقويم، ومحددا الخبرات السابقة للطلاب، وطرقة ربطها بموضوع الدرس، والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلاب(مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣١٥).

ويمكن تلخيص أهمية التخطيط للتدريس بشكل عام في النقاط الآتية (الفقى، ٢٠١٠، ٣٥-٣٦):

- التخطيط للدرس يحول عمل المعلم إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم، بعيدًا عن الارتجال والعشوائية.

- يؤدي التخطيط إلى وضوح الرؤية أمام المعلم، حيث يساعده على تحديد دقيق لخبرات الطلاب السابقة وأهداف التعليم الحالية، وبالتالي يمكنه من تحديد أفض الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس وتقويمه، بما يحقق أهداف الدرس ويناسب عقول طلابه ومستوياتهم.

- يؤدي التخطيط إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية مستمرة، وذلك لمروره بخبرات متنوعة أثناء القيام بتخطيط الدروس، وهذه الخبرات تتباين وتختلف عامًا بعد عام؛ بسبب اختلاف المقررات التي يقوم المعلم بتدريسها، وتغير الأهداف التربوية، ومحتوى المناهج، والمشكلات الاجتماعية، والأحداث الجارية ذات العلاقة بمجريات عملية التدريس.

- التخطيط للدرس يجعل المعلم واعيًا ومدركًا للصعوبات والمشاكل التي تواجهه أثناء الدرس أو يتنبأ بها، وبالتالي يعمل على تلافيها أو الحذر من الوقوع فيها، كما يجنبه الكثير من المواقف الطارئة أو المحرجة، التي ترجع في أغلب الأحيان إلى دخول عالم التدريس دون تصور مسبق لأحداث ذلك العالم ومفاجآته.

- التخطيط للدرس يجعل عمل المعلم متجددًا باستمرار، ويتساوى المعلم القديم مع المعلم الجديد في التهيئة والإعداد للدرس وأدراك أهمية التخطيط للتدريس.

- التخطيط يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي، سواء ما يتعلق منها بالأهداف، أو ما يتعلق منها بالمحتوى أو طرق التدريس والتقويم، وبالتالي يتمكن من

تلافيها ويساعد على تحسين المنهج نفسه، أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للجهات المعنية.

أنواع التخطيط للتدريس:

هناك نوعين للخطط الدراسية هما التخطيط: طويل المدى (السنوي أو الفصلي)، قصير المدى (التحضير اليومي للدرس)، وتفصيلهما كما يأتي:

أولا: التخطيط طويل المدى (السنوي أو الفصلي):

التخطيط طويل المدى: يقصد به الخطة التي يقوم المعلم بتصميمها لتدريس مادة تخصصه خلال سنة أو فصل دراسي، وأغلب المواد الدراسية في مدارس التعليم العام تصمم لتنفيذها خلال فصل دراسي؛ لذا يمكن تسميتها بخطة التدريس الفصلية.

تعرف خطة التدريس الفصلية بأنها: عملية توزيع مسبق للدروس على أيام التدريس الفعلية المتاحة للمادة الدراسية في الفصل الدراسي، مع مراعاة متطلبات تنفيذ التدريس الفعال، والمواءمة بين: الأهداف واستراتيجيات التدريس والتقويم ومصادر التعلم وأنشطته.

يُلاحظ من خلال التحليل للتعريف السابق أن هناك إجراءات يتبعها المعلم؛ لتصميم الخطة الفصلية، كما أن هناك عناصر أساسية تتضمنها خطة التدريس الفصلية، أبرزها ما يأتي:

١- **عملية توزيع مسبق:** إن كلمة: (عملية) تعني أن لها أهداف تسعى لتحقيقها، وتُتَبع إجراءات محددة ودقيقها في تصميم الخطة؛ تُتِيح إمكانية تقييمها بسهولة.

٢- **توزيع مسبق:** تدل على أن تصميم الخطة يجب أن يسبق عملية التدريس بوقت كافي؛ ليتسنى للمعلم مراجعتها، وتعديلها.

٣- **للدروس:** تدل على أن فئة التوزيع الذي يجب أن يعتمده المعلم في الخطة الفصلية هو الدرس، وليس الوحدة الدراسية، ولا الموضوعات أو المفردات الفرعية التي يتضمنها الدرس.

٤- **على أيام التدريس الفعلية المتاحة للمادة في الفصل:** توضح العبارة أهم شرط لتصميم الخطة وهو أن يكون توزيع الدروس وفقًا لعدد الأيام الفعلية المتاحة لتدريس المادة، ولكي يعرف المعلم مجموع الأيام الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي يتطلب منه الاطلاع على عدة أشياء منها: (التقويم الدراسي، عدد أيام الإجازات الرسمية والعطل الأسبوعية خلال الفصل، إجمالي أيام التدريس الفعلية خلال الفصل، نصيب المادة الأسبوعي من الحصص)، وسيتم توضيح هذا لاحقًا بصورة عملية.

٥- **مع مراعاة متطلبات تنفيذ التدريس** الفعال: هذا الشرط الثاني لتصميم الخطة، وهو مراعاة المعلم في توزيعه للدروس لمتطلبات التنفيذ الفعال لتدريسها؛ لكي تكون الخطة الفصلية قابلة للتطبيق في الواقع، وليس مجرد تصميم، ومتطلبات التنفيذ الفعال للتدريس كثيرة ومتنوعة.

٦- **والمواءمة بين:** الأهداف واستراتيجيات التدريس والتقويم ومصادر وأنشطة التعلم: **المواءمة** هو الشرط الثالث لتصميم الخطة الفصلية، وتعني أن يختار المعلم لكل درس من الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة التدريسية ما يتلاءم مع طبيعة أهداف الدرس ومخرجاته التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، وكذا يجب أن تتناسب أساليب التقويم مع أهداف الدرس واستراتيجيات تنفيذه، كما شملت العبارة السابقة أغلب العناصر المكونة لخطة التدريس الفصلية.

مكونات خطة التدريس الفصلية: تتضمن الخطة الفصلية من عدة عناصر، ترتب بشكل أعمدة في تصميم الخطة، وقد تصل إلى(١٢) عمود، يمكن توضيحها مرتبة بحسب ورودها في الخطة كما الشكل النموذج الآتي:

نموذج خطة تدريس مادة ..... للفصل الدراسي...

الشهر	الأسبوع	الفرع	الوحدة	الدرس	عدد الحصص	الأهداف العامة	أساليب وأنشطة واستراتيجيات التدريس	الوسائل التعليمية ومصادر التعلم	استراتيجيات التقويم	تاريخ التنفيذ	ملاحظات
فبراير	١										
	٢										
	٣										
	٤										
مارس											

من خلال النموذج السابق يتضح أن عناصر خطة التدريس الفصلية تتكون من الآتي:

١- **العمود الأول: الشهر**: يوضع في العمود الأول للخطة الفصلية اسماء الشهور الدراسية خلال الفصل، وغالبا تكون أربعة أشهر، ويفصل بين كل شهر وآخر بخط أفقي.

٢- **العمود الثاني: الأسبوع**: العمود الثاني يقسم المربع المجاور لكل شهر إلى أربعة أو خمسة أقسام (حسب عدد الأسابيع التي يتضمنها ذلك الشهر)، ويكتب فيها الأسبوع: الأول، والثاني: الثالث... الخ.

٣- **العمود الثالث: الفرع**: يكتب فيه اسم الفرع الذي ينتمي إليه الدرس.

٤- **العمود الرابع: الوحدة الدراسية**: يكتب فيه اسم الوحدة التي ينتمي إليها الدرس.

٥- **العمود الخامس: الدروس**: يكتب فيه اسم الدروس.

٦- **العمود السادس: عدد الحصص**: يسجل فيه عدد الحصص اللازمة لتنفيذ كل درس، وينبغي على المعلم الانتباه هنا لما يأتي:

- أن تكون مجموع الحصص المرصودة للدروس التي ستنفذ خلال أسبوع مساوية لنصاب الحصص الأسبوعية للمادة تماما، بدون زيادة ولا نقصان.

- الدرس الذي يحتاج أكثر من حصة ينصح أن تكون تلك الحصص متتالية؛ لكي لا يتشتت التلاميذ، وفي حال كانت حصص تنفيذ الدرس تتوزع على اسبوعين، ينبغي كتابة اسم الدرس مرتين مرة في الأسبوع الأول ومرة في الأسبوع التالي، مع رصد عدد الحصص اللازمة له في كل أسبوع تماما كما سينفذ.

٧- **العمود السابع: الأهداف العامة للدرس:** الأهداف التي توضع في الخطة الفصلية هي أهداف عامة، وغالبا يضع المعلم أهداف عامة لكل الدروس خلال الفصل.

وبالرغم من أن الأهداف في الخطة الفصلية هي عامة، إلا أنها تدور حول أربع مجموعات: العمليات العقلية من المستويات المختلفة، وإدراك المفاهيم، واكتساب الاتجاهات والقيم، وامتلاك المهارات (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣٢١-٣٢٢).

٨- **العمود الثامن: أساليب وأنشطة واستراتيجيات التدريس:** يوضح في المعلم الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات المناسبة لموضوعات الدروس وتتلاءم مع أهدافها.

ويُنصح بوضع خطة فصلية بالأنشطة اللاصفية بشكل مستقل عن خطة التدريس؛ لأهميتها، وسيم توضيح محتوى خطة أنشطة التدريس الفصلية لاحقا، بعد الانتهاء من موضوع الخطة الفصلية.

٩- **العمود التاسع: الوسائل التعليمية ومصادر التعلم:** الوسائل ومصادر التعلم مثل الكتاب والسبورة، والتسجيلات الصوتية، وعارض البيانات، وجهاز الحاسب، والتلفاز، وغيرها، وينبغي أن تتناسب الوسائل التعليمية ومصادر التعلم مع طبيعة الدروس وأهدافها.

١٠- **العمود العاشر: أساليب التقويم:** يوضح فيها المعلم أساليب التقويم التي يستخدمها لتقويم تنفيذ الدروس، مثل الأسئلة الصفية، والمناقشات، والواجبات والتكاليف، وغيرها.

١١- **العمود الحادي عشر: تاريخ التنفيذ:** هذا العمود يبقى فارغ أثناء تصميم الخطة، بحيث يقوم المعلم بتسجيل تاريخ التنفيذ لكل درس بعد تنفيذه فعلا.

١٢- **العمود الثاني عشر: الملاحظات:** ويبقى هذا العمود فارغ، ويدون فيه المعلم أي ملاحظات قد يرها أثناء تنفيذ التدريس خلال الفصل الدراسي، مثل ملاحظة سبب تأخر تنفيذ الدرس عن التوقيت الذي وضع في الخطة، أو تقديمه، وغيرها من الملاحظات.

إجراءات إعداد وتصميم الخطة الفصلية: عند تصميم خطة التدريس الفصلية يجب مراعاة ما يأتي:

- تحليل المادة الدراسية، وتحديد المفردات (الدروس) وتقدير عدد الحصص المطلوبة اللازمة لتنفيذ كل درس (توضع في قائمة).
- الاطلاع على دليل المعلم ويستفاد منه في تحديد عدد الحصص وطرق التدريس والانشطة والوسائل وأساليب التقويم.
- الاستفادة من التقويم المدرسي؛ لمعرفة بداية الفصل الدراسي ونهايته ومعرفة عدد العطل الرسمية والاجازات الأسبوعية خلال الفصل الدراسي.
- معرفة نصاب المادة من الحصص الاسبوعية.
- تحديد الحصص المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي.
- اجعل بعض الحصص الاحتياطية لمواجهة أي أمور طارئة.
- خصص عدد مناسبا من الحصص للاختبارات الشهرية والشفهية والمراجعة، ولتنفيذ الأنشطة اللاصفية.

ويمكن توضيح إجراءات تصميم الخطة الفصلية بالتفصيل فيما يأتي:

أولًا: تحليل المادة الدراسية إلى مفرداتها (الدروس) وحساب مجموع الحصص المطلوبة لتنفيذ كل درس: حيث يقوم المعلم بتحليل المادة الدراسية، وتحديد الدروس فيها، ويتم تنظيمها في قائمة مع رصد عدد الحصص للازمة لتنفيذ كل درس، ويستفاد في تقدير عدد الحصص من والمقترحات الواردة في دليل المعلم (أو يقدرها المعلم بحسب خبرته السابقة إن لم ترد في الدليل).

ثانيًا: حساب مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي:

ويتطلب هذا إطلاع المعلم أولا على الآتي:

١- التقويم السنوي.

٢- التقويم الدراسي: يتعرف المعلم من خلاله على بداية ونهاية الفصل الدراسي، والإجازات الرسمية والعطل الأسبوعية، ومجموع أيام التدريس المتاحة خلال الفصل.

٣- نصاب المادة من الحصص الدراسية في الأسبوع (يختلف من صف إلى أخر، ومن بلد إلى أخرى).

٤-الجدول الأسبوعي لتوزيع المواد الدراسية في المدرسة (تعده الإدارة المدرسية بداية كل فصل).

ومن البيانات التي تتوافر لدى المعلم من خلال المتطلبات السابقة يمكنه القيام بحساب مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي إتباع إحدى الطرق الآتية:

الطريقة الأولى: لحساب الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة، ويتم فيها القيام بالإجراءات الآتية:

١-**حساب مجموع أيام الفصل الدراسي:** من خلال الاطلاع التقويم الدراسي وتحديد بداية ونهاية الدراسة في الفصل الأول على سبيل المثال، ثم جمع أيام الفصل الدراسي بالاستفادة من التقويم السنوي الميلادي، ويمكن توضيحها بالمثال الآتي:

إذا كان الفصل الدراسي الأول، يبدأ بتاريخ (٧- ٩-٢٠٢٠م)، وينتهي بتاريخ (٧-١-٢٠٢١م)، فإن مجموع أيام الفصل الدراسي الأول هي (١٢٢) يومًا شاملة لأيام الإجازات والعطل.

٢- **حساب مجموع أيام الدراسة الفعلية المتاحة خلال الفصل:** ويتم ذلك بخصم أيام الإجازات الرسمية للبلد (الأعياد والمناسبات) والعطل الأسبوعية (الجمعة والسبت مثلا)

من المجموع الكلي لأيام الفصل الدراسي الأول، ويمكن توضيح ذلك بمثال فيما يأتي:

لو كان عدد الإجازات الرسمية الواردة خلال الفصل الدراسي الأول هي (٣) أيام، وعدد والعطل الأسبوعية هي (٣٢) يوما، فإن مجموع الإجازات والعطل خلال الفصل الدراسي الأول هي (٣٥) يومًا.

وعليه فإن حساب مجموع أيام الدراسة الفعلية المتاحة خلال الفصل الدراسي تحسب من خلال طرح مجموع الإجازات والعطل الدراسية خلال الفصل من المجموع الكلي لأيام الفصل الدراس، أي (مجموع أيام الفصل الدراسي **مطروحا منها** مجموع أيام الإجازات والعطل خلال الفصل).

وفي مثالنا السابق، فإن: مجموع أيام الدراسة الفعلية المتاحة للفصل الأول هو: (١٢٢- ٣٥= ٨٧ يومًا).

ملاحظة: (٨٧) يومًا، هي مجموع أيام الدراسة الفعلية المتاحة خلال الفصل (أي لكل المواد الدراسية)، أما أيام الدراسة الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل، سيتم توضيحها فيما يأتي:

٣-**حساب مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة الدراسية:** لحساب الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة يجب القيام بالآتي:

أولًا: تحويل الأيام الفعلية المتاحة للتدريس خلال الفصل إلى أسابيع: من خلال قسمتها على خمسة، **(لما نقسمها على خمسة وليس على سبعة؟)**.

وفي مثالنا السابق يمكن تحويل مجموع أيام الدراسة الفعلية المتاحة للفصل الأول (٨٩) إلى أسابيع بقسمتها على (٥)؛ لأنه قد تم حذف العطل الأسبوعية، أي يومين من كل أسبوع (الجمعة والسبت)، والمتبقي هي فقط الأيام الدراسية فعلا (أي خمس أيام في الأسبوع)؛ ومن ثمَّ فإن مجموع الأسابيع الفعلية المتاحة للتدريس خلال الفصل الأول هي: (٨٧ ÷ ٥= ١٧,٤ أسبوعا)، أي أن مجموع الأسابيع التدريسية هي (١٧) أسبوعا تقريبا خلال الفصل الدراسي

ثانيًا: تحديد عدد الحصص الفعلية المتاحة المادة خلال الفصل الدراسي: ويتم من خلال ضرب نصاب المادة من الحصص الأسبوعية في مجموع أسابيع التدريس الفعلية المتاحة خلال الفصل الدراسي.

الطريقة الثانية: هناك من يرى أن الطريقة السابقة طويلة في إجراءاتها، بالإضافة إلى كثرة العمليات الحسابية فيها، وعليه فيمكن حساب مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي بطريقة ثانية، قد تكون أسرع وأسهل في اجراءاتها، حيث يمكن حساب مجموع الحصص المتاحة من خلال التقويم الميلادي، وذلك بالتأشير داخل التقويم الميلادي على الأيام التي تتضمن حصص لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي، ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بالآتي:

- إعداد نموذج للتقويم الميلادي يتضمن أيام الفصل الدراسي كما في التقويم .
- تحديد أول يوم وآخر يوم للفصل الدراسي في نموذج التقويم.
- تضلل الأيام الإجازات الرسمية في النموذج.
- وضع إشارة (/) في النموذج على اليوم التي فيها حصة للمادة (كما وردت في جدول توزيع الحصص الأسبوعي الذي تعده الإدارة المدرسية)، وفي حال كانت هناك يوما تتضمن حصتان لنفس المادة توضع إشارتين عليها (//).
- تُجمع الإشارات التي تم وضعها في النموذج، والتي تمثل مجموع الحصص المتاحة فعليا لتدريس المادة الدراسية.

ويمكن توضيح ما سبق بتطبيقيه على مثالنا السابق كما يأتي:

لو فرضنا أن الفصل الدراسي الأول يبدأ التدريس فيه بتاريخ (٧-٩-٢٠٢٠)، وأخر يوم دراسي فيه يوم الخميس (٧-١-٢٠٢١م)، كما أن توزيع حصص المادة وردت في جدول الحصص الصادر عن إدارة المدرسة كما يأتي: (حصة **الأحد**، وحصة **الاثنين**، وحصة **الأربعاء**)، لذا فيمكن التأشير على يوم الأحد والاثنين والأربعاء من كل أسبوع في النموذج الذي يتضمن أيام الفصل الأول بعد حذف الإجازات الرسمية منه، كما

يوضحه النموذج الآتي:

نموذج تقويم ميلادي بتضمن أيام الفصل الدراسي الأول

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
				02-سبتمبر	03-سبتمبر	04-سبتمبر	05-سبتمبر	06-سبتمبر	07-سبتمبر	08-سبتمبر	09-سبتمبر	10-سبتمبر	11-سبتمبر
12-سبتمبر	13-سبتمبر	14-سبتمبر	15-سبتمبر	16-سبتمبر	17-سبتمبر	18-سبتمبر	19-سبتمبر	20-سبتمبر	21-سبتمبر	22-سبتمبر	23-سبتمبر	24-سبتمبر	25-سبتمبر
26-سبتمبر	27-سبتمبر	28-سبتمبر	29-سبتمبر	30-سبتمبر	01-أكتوبر	02-أكتوبر	03-أكتوبر	04-أكتوبر	05-أكتوبر	06-أكتوبر	07-أكتوبر	08-أكتوبر	09-أكتوبر
10-أكتوبر	11-أكتوبر	12-أكتوبر	13-أكتوبر	14-أكتوبر	15-أكتوبر	16-أكتوبر	17-أكتوبر	18-أكتوبر	19-أكتوبر	20-أكتوبر	21-أكتوبر	22-أكتوبر	23-أكتوبر
24-أكتوبر	25-أكتوبر	26-أكتوبر	27-أكتوبر	28-أكتوبر	29-أكتوبر	30-أكتوبر	31-أكتوبر	01-نوفمبر	02-نوفمبر	03-نوفمبر	04-نوفمبر	05-نوفمبر	06-نوفمبر
07-نوفمبر	08-نوفمبر	09-نوفمبر	10-نوفمبر	11-نوفمبر	12-نوفمبر	13-نوفمبر	14-نوفمبر	15-نوفمبر	16-نوفمبر	17-نوفمبر	18-نوفمبر	19-نوفمبر	20-نوفمبر
21-نوفمبر	22-نوفمبر	23-نوفمبر	24-نوفمبر	25-نوفمبر	26-نوفمبر	27-نوفمبر	28-نوفمبر	29-نوفمبر	30-نوفمبر	01-ديسمبر	02-ديسمبر	03-ديسمبر	04-ديسمبر
05-ديسمبر	06-ديسمبر	07-ديسمبر	08-ديسمبر	09-ديسمبر	10-ديسمبر	11-ديسمبر	12-ديسمبر	13-ديسمبر	14-ديسمبر	15-ديسمبر	16-ديسمبر	17-ديسمبر	18-ديسمبر
19-ديسمبر	20-ديسمبر	21-ديسمبر	22-ديسمبر	23-ديسمبر	24-ديسمبر	25-ديسمبر	26-ديسمبر	27-ديسمبر	28-ديسمبر	29-ديسمبر	30-ديسمبر	31-ديسمبر	01-يناير
02-يناير	03-يناير	04-يناير	05-يناير	06-يناير	07-يناير								

مجموع الحصص	9		8	9				9		9	9		

يلاحظ من النموذج السابق أن:

مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي الأول للصف .. هو (٥٣) حصة.

بينما الحصص المطلوبة لتدريس المادة ...خلال الفصل الدراسي الأول للصف ... هي (٦٧) حصة.

لذا فإنَّ الفرق بين الحصص الطلوبة والحصص المتوافرة فعليا هو (١٣ حصة)

تقييم ذاتي:

عزيزي من خلال الإجراءات السابقة المتبعة في حساب مجموع الحصص المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الدراسي بين:

- بين الفرق بين الطريقة الأولى والطريقة الثانية، من حيث: الدقة، وسهولة التطبيق؟
- أي الطرق تراها مناسبة لك؟ ولماذا؟

بمقارنة نتائج الطريقة الأولى والثانية لحساب مجموع الحصص المتاحة لتدريس المادة خلال الفصل الأول يلاحظ أن الحصص المتاحة لتدريسها هي:

- (٥١) حصة وفقا للطريقة الأولى.
- (٥٣) حصة وفقا للطريقة الثانية.

نشاط:

برايك أي الطريقتين مناسبة في حال أن جدول الحصص الأسبوعي:

- تصدره إدارة المدرسة قبل بدء الدراسة بوقت كافٍ.
- يتأخر صدوره إلى الأسبوع الأول أو الثاني من بدأ الدراسة.
- غير ثابت يتغير أكثر من مرة خلال الفصل الدراسي.

ثالثًا: المقارنة بين الحصص المطلوبة والمتاحة: حيث تتم المقارنة بين مجموع الحصص المطلوبة لتنفيذ المادة وبين مجموع الحصص الفعلية المتاحة لتدريسها خلال الفصل الدراسي، ووضع المعالجة المناسبة إذا كان هناك فرق في عدد الحصص.

ومن خلال المثال السابق فإن:

- مجموع الحصص المطلوبة للمادة هو (٦٧) حصة.
- مجموعة الحصص المتوافرة وفقا للطريقة الثانية هو (٥٣) حصة.
- الفرق بين الحصص المطلوبة المتوافرة وفقا للطريقة الثانية هو (١٤ حصة).

أي أن هناك (١٤) حصة نقص بين الحصص المطلوبة لتدريس المادة، وبين الحصص الفعلية المتاحة لتدريسها خلال الفصل الأول، وهذا يتطلب من المعلم وضع المعالجات المناسبة؛ بما يضمن تدريس المادة الدراسية خلال الفصل الدراسي وتحقيق أهدافها بشكل فعال.

رابعًا: وضع مسودة أولية للخطة: يتم فيها ترتيب توزيع الدروس على أسابيع الفصل الدراسي؛ ليتسنى للمعلم التعديل والتغيير في المسودة.

كما يمكن للمعلم مناقشة رئيس الشعبة أو المعلمين القدماء من ذوي الخبرة، وإدارة المدرسة، والاستفادة من ملاحظاتهم في تصميم الخطة الفصلية بصورتها النهائية، والتي تكون بصورة النموذج الآتي:

نموذج خطة فصلية لمادة القرآن الكريم للصف السادس من التعليم الأساسي للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠-٢٠٢١م

مدرسة: **مدرس المادة:**

الشهر	الأسبوع	الفرع	الوحدة	الدرس	الحصص	الأهداف العامة	أساليب وأنشطة واستراتيجيات التدريس	الوسائل التعليمية ومصادر التعلم	استراتيجيات التقويم	تاريخ التنفيذ	ملاحظات
سبتمبر	٢	تلاوة		مراجعة جزء عم	٣						
	٣	حفظ وتفسير		سورة الملك (١-١١)	٣						
	٤			سورة الملك (١-١١)	١						
	٤	حفظ وتفسير		سورة الملك (١٢-١٨)	٢						
	٥			سورة الملك (١٢-١٨)	١						
	٥	تجويد		المد الطبيعي	١						
أكتوبر	١	تلاوة		سورة المجادلة	١						
	٢	حفظ وتفسير		سورة الملك (١٩-٢٦)	٣						
	٣	تجويد		مد البدل	١						
	٣	تلاوة		سورة الحشر	١						
	٤	حفظ وتفسير		سورة الملك (٢٧-٣٠)	٣						
	٥	تجويد		الصلة الصغرى+ والعوض	٢						
	٥	حفظ وتفسير		مراجعة سورة الملك	١						
نوفمبر	١	تجويد		مراجعة المد الأصلي	١						
	١			**الاختبار التحريري الأول**	١						
	١	حفظ وتفسير		**اختبار شفهي**	١						
	٢	حفظ وتفسير		سورة القلم (١- ١٦)	٣						
	٣	تجويد		مد اللين	١						
	٣	تلاوة		سورة الممتحنة	١						

الشهر	الأسبوع	الفرع	الوحدة	الدرس	الحصص	الأهداف العامة	أساليب وأنشطة واستراتيجيات التدريس	الوسائل التعليمية ومصادر التعلم	استراتيجيات التقويم	تاريخ التنفيذ	ملاحظات
	٣	حفظ		سورة القلم (١٧- ٣٣)	١						
	٤	وتفسير		سورة القلم (١٧- ٣٣)	٢						
	٤	تجويد		المد الجائز المنفصل	١						
	٥	تلاوة		سورة الصف	١						
ديسمبر	١	حفظ وتفسير		مراجعة سورة القلم	٢						
	٢	تجويد		مد الصلة الطويلة	١						
	٢	تلاوة		سورة الجمعة	١						
	٢	تجويد		العارض للسكون	١						
	٣	تلاوة		سورة المنافقون	١						
	٣	تجويد		مرجعة المدود	١						
	٣	تلاوة		سورة التغابن	١						
	٤			**أنشطة لاصفية**	٢						
	٤	حفظ وتفسير		مراجعة سورة القلم	١						
	٥			**اختبار تحريري**	١						
	٥	حفظ وتفسير		**اختبار شفهي**	١						
	٥	تلاوة		سورة الطلاق	١						
يناير	١	تلاوة		سورة التحريم	١						
	١	تجويد		مراجعة عامة	٢						

توقيع رئيس الشعبة **توقيع مدير المدرسة** **توقيع موجهة المادة**

هناك بعض الكفايات والمتطلبات للتخطيط للتدريس على المدى الطويل (السنوي، الفصلي) من أهمها ما يأتي(الفقى، ٢٠١٠، ٣٧):

- الإلمام والتمكن من المادة العلمية.
- معرفة الحقائق العامة للمادة العلمية ومفاهيمها.
- معرفة أهداف المادة المستوحاة من منهجها العام، سواء معرفية أو وجدانية أو مهارية.
- تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب.
- توزيع وحدات المنهج على مدار العام أو الفصل الدراسي.
- تحديد الإمكانات المادية والبشرية التي تتطلبها المواقف التعليمية
- تحديد أساليب وطرق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وإدراجها ضمن الخطة.
- تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية اللازمة تنفيذها والتي تدعم تدريس المقرر.
- تحديد المراجع التربوية والعلمية التي تخدم تدريس المقرر (أي تحديد مصادر التعلم المختلفة).

نشاط تدريبي:

بالاستعانة بزملائك قم بإعداد خطة فصلية لمادة القرآن الكريم لإحدى صفوف المرحلة الأساسية وفقا للجدول السابق.

ثانيًا: الخطة الدراسية اليومية (التحضير الدراسي):

تعريفها:

تعرف خطة الدرس اليومية بأنها: عبارة عن عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية ويشمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة (عفانة وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٠٧).

وإذا ما حللنا التعريف السابق، سنجد أنه يتكون من الآتي:

١-**عملية تحضير**: عملية تشير على أن هناك مدخلات متنوعة في العملية، وأنها تتم وفقا إجراءات محددة ولها متطلبات يجب توافرها للقيام بعملية إعداد وتصميم التحضير الدراسي.

٢-**ذهني وكتابي**: تدل على أن خطة التحضير للدرس اليومية تنقسم إلى نوعين متتالين، وهما: الأول: تحضير ذهني، والثاني: تحضير كتابي.

٣-**يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية**: أي أنها تصور المعلم المسبق للموقف الدراسي.

٤-**يشمل على عناصر مختلفة**: تدل على أن التحضير للدرس بنوعيه يتضمن العديد من العناصر التي تتكامل فيما بينها.

٥-**لتحقيق أهداف محددة**: تدل على أن عملية التحضير ليست عشوائية، وإنما تهدف إلى تحقيق أهداف محددة، وتحقق هذه الأهداف تعد معايير ومؤشرات تقييم لنجاح وفشل للخطة الدراسية اليومية التي يعدها المعلم.

وقد أشار الفقى (٢٠١٠، ٣٧- ٣٨)، إلى أن هناك بعض الكفايات والمتطلبات اللازمة لإعداد الخطة الدراسية (التحضير اليومي)، أهمها ما يأتي:

- صباغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية أو سلوكية دقيقة ومحددة.
- صياغة الأهداف شاملة جميع الجوانب التعليمية.

- ربط الأهداف بحاجات الطلاب.
- تنظيم المادة العلمية في ضوء أهداف الدرس.
- تحديد المدخل المناسب للدرس.
- اختيار الوسائل التعليمية الملائمة والفعالة في ضوء المتاح.
- تخطيط الدرس باستخدام إحدى طرق التدريس المناسبة.
- تحديد المدى الزمني لكل مرحلة من مراحل الدرس.
- إعداد الأسئلة الشفوية.
- اختيار وتحديد المواد والأنشطة التعليمية.
- اختيار وسائل التقويم المناسبة خلال الدرس.
- إعداد الملخص السبوري.

مما سبق يمكن القول: إنَّ إعداد الخطة الدراسية اليومية تنقسم إلى قسمين، أو تمر بمرحلتين، تتعلق: **الأولى** منها بالتفكير بشكل كبير، **والثانية** بالتنفيذ. ويمكن التفصيل فيهما كما يأتي:

أولًا: التحضير الذهني للدرس:

التحضير الذهني للدرس هو عبارة عن تصور المعلم الذهني المسبق لكل مجريات الموقف التعليمي (من أنشطة ووسائل وأساليب واستراتيجيات تدريس وتقويم)، بعد اطلاعه على مصادر التعلم المختلفة المرتبطة بالدرس، وتحديد أهدف الدرس، وتحليليه لمحتوى الدرس والبيئة الدراسية، وتحديد مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة.

إن التعريف السابق يشير إلى وجود مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على المعلم مراعاتها للقيام بالتحضير الذهني للدرس، ومع الأسف الشديد فإن بعض المعلمين يقصرون هذه الإجراءات على مجرد قراءة الدرس فقط، والمجتهد منهم يطلع

على كتاب دليل المعلم، لكن هذا غير كافي للتحضير الذهني الجيد؛ لذا يمكن تلخيص الإجراءات التي يجب أن يتبعها المعلم للقيام بالتحضير الذهني للدرس فيما يلي:

١- **تحليل محتوى الدرس:** تحليل محتوى الدرس هي أول الخطوات التي ينبغي القيام بها، ويتطلب تحليل المحتوى الاطلاع الواعي من المعلم على الدرس بدقة واستيعاب ما فيه، وتحليله إلى عناصر البنية المكونة له.

عناصر بنية الدرس: يتكون الدرس غالبا من العناصر الآتية: المفردات، والحقائق، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ، والتعميمات أو النظريات، كما يتكون من المهارات، والقيم والاتجاهات، ويمكن توضيح هذه العناصر بإيجاز فيما يأتي:

- **المفردات:** هي العناوين الرئيسة والفرعية للدرس، والعنوان الرئيس للدرس مثل: المد الطبيعي، ومن أمثلة العناوين الفرعية أو الجانبية للدرس ما يأتي: تعريف المد، حروف المد الطبيعي، صفة المد الطبيعي، مقدار المد الطبيعي، شروط المد الطبيعي.

- **الحقائق:** جمع حقيقة، والحقيقة هي كل ما أثبت صحتها، ولا مجال للشك فيها، وهي تمثل أغلب محتوى الدرس.

- **المصطلحات والمفاهيم:** إن مجموعة الحقائق المشتركة في السمات والصفات تكون المصطلح، ويطلق البعض لفظ مصطلح أو مفهوم بمعنى واحد، وغالبا ما يستخدم لفظة المفهوم، والمفهوم هو كل كلمة تدل على مجموعة من الخصائص والسمات وتتطلب إلى شرح أو توضيح؛ لتبيين معناها، ومن أمثلتها في مادة القرآن الكريم: كلمة (السور المدنية) فهذا مفهوم يحتاج توضيح بذكر خصائصها أو سماتها، وكذلك كلمة: (القلقة)، فهذا مفهوم يحتاج إلى قول شارح يوضح معناها، أي أن المفهوم كلمة تتطلب تعريف يوضح معناها.

كما يذهب بعض التربويين إلى التفريق بين المصطلح والمفهوم، فيرون أن المصطلح هو الكلمة التي تتطلب تعريف (أي المعرف) مثل كلمة (القلقة)، والمفهوم هو التعريف الذي يوضح معنى القلقة.

- **المبادئ:** المبدأ هو عبارة عن مجموعة من المفاهيم المرتبطة مع بعضها بعلاقات متداخلة، فمثلا: (تظهر النون الساكنة إذا أتي بعدها أحد حروف الإظهار)، فالنون الساكنة مفهوم، وحروف الإظهار مفهوم.

- **التعميمات:** عبارة عن علاقة تربط بين مبدأين أو أكثر ومن أمثلتها: (كل المدود التي سببها السكون تمد بمقدار حركتين، وأربع وخمس)، فالمدود التي سببها السكون مبدأ، ومقدار الحركات مبدأ.

- **المهارات:** المهارات التي قد يتضمنها الدرس نوعين: **النوع الأول:** مهارات عقلية، مثل مهارة: التحليل، التركيب، التقويم، أو استنتاج ما ترشد إليه الآيات، وغيرها من المهارات العقلية، والنوع الثاني: المهارات الأدائية، والتي تتطلب الحركة والعمل.

مثل: مهارة النطق والتلاوة، وتطبيق أحكام التجويد، والرسم والكتابة الصحية وغيرها من المهارات التي تتطل توافر التآزر بين أعضاء الجسم للقيا بها.

- **القيم والاتجاهات:** وتزخر مادة القرآن الكريم بالكثير من القيم والاتجاهات التي تهدف إلى غرسها وتعميقها في نفوس التلاميذ، مثل: الصدق، الأمانة، الإخلاص، وغيرها.

أهمية تحليل محتوى الدرس: إن تحليل محتوى الدرس إلى البنية التي يتكون منها يساعده على:

أ) صياغة الأهداف السلوكية بدقة وبشكل واضح.

ب) اختيار الأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ الدرس في ضوء أهدافه، حيث أن أساليب تنفيذ المفاهيم تختلف عن أساليب تنفيذ المهارات، لأن تدريس المفاهيم تعتمد على الشرح والتوضيح النظري، بينما اكتساب المهارات تتطلب التطبيق والتدريب العملي، كمهارة التلاوة الجيدة، وتطبيق احكام التجويد، وكذا المثل بالنسبة لغرس القيم وتنمية الاتجاهات تتطلب استراتيجيات مختلفة كالتعلم بالقدوة، والنموذج والمحاكاة.

ج) تصميم الأنشطة التدريسية الملائمة لمستويات التلاميذ.

د) اختيار الأساليب التقويمية المناسبة، فتقييم مدى التزام التلميذ بآداب التلاوة تعتمد على الملاحظة، وتقييم مدى قدرة التلميذ على تطبيق أحكام التجويد تتطلب اختبارات شفهية، فكل هدف له أساليب تقييم خاصة به.

هـ) يتعرف المعلم على الأشياء الجوهرية والثانوية في الدرس، فيركز على الأشياء الجوهرية، ويربط الدرس بخبرات التلاميذ وحياتهم، ويضع تصور على أيصال خبراته إلى التلاميذ بسلاسة وبتسلسل منطقي، ويختار الوسائل التعليمية المناسبة لذلك.

و) يساعد المعلم على توقع الأسئلة أو الاستفسارات التي قد يثيرها التلاميذ أثناء تنفيذ الدرس، ويعد الإجابات المناسبة مسبقا، بدلا من أن يقع في الإحراج أمام التلاميذ عند عندم مقدرته الإجابة عن أسئلتهم.

٢- **الاطلاع على دليل المعلم:** الخطوة الثاني التي يجب على المعلم القيام بها بعد تحليل محتوى الدرس هي الاطلاع على دليل المعلم والاستفادة من الإرشادات والتوصيات التي يقترحها كتاب دليل المعلم للمادة الدراسية لتنفيذ الدرس، مع إجراء المعلم التعديلات في ضوء خبراته واطلاعه على مستوى التلاميذ وقدرتهم وزمن الحصة الدراسية. حيث أن كتاب دليل المعلم يساعده في الآتي:

- وضع أهداف للدرس، وغالبا الصياغة التي يقدمها الدليل تحتاج تعديل وإعادة صياغة من قبل المعلم لكي تكون أكثر تحديدا وقابلية للقياس.

- توضيح فكرة للتمهيد المناسب للدرس، وكيفية تنفيذه.
- توضيح استراتيجية تنفيذ الدرس، والطرق والأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها.
- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن توظيفها لتنفيذ الدرس.
- تحديد أساليب التقويم، واقتراح تدريبات وأنشطة لاصفية والواجب، وغيرها.

٣- **صياغة الأهداف السلوكية للدرس:** بعد تحليل محتوى الدرس، والاطلاع على دليل المعلم يقوم المعلم بصياغة أداف الدرس بطريقة إجرائية، وقد سبق توضيح مفهومها، أنواعها، وشروط صياغتها، فيما سبق من هذا الفصل.

٤- **الاطلاع على المصادر العلمية المرتبطة بالدرس:** حتى يستفيد منها المعلم في تنظيم أفكاره وشرح ما ورد في الدرس للتلاميذ بأكثر من أسلوب، بما يتناسب ومستوياتهم.

٥- **تحديد الأنشطة المناسبة لكل هدف:** وينبغي أن تتنوع الأنشطة، وتركز على ايجابية المتعلم ودوره الفاعل في تنفيذها، وتراعي الفروق الفردية، وتثير التلاميذ وتدفعهم للمشاركة في الدرس، ومما يلزم التنبيه عليه هنا أن يقوم المعلم بتحديد أنشطة تبديد الملل التي قد يصيب التلاميذ أثناء تنفيذ الدرس.

٦- **تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل هدف،** مع تحديد الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها ومع وضع تصور بزمن تنفيذ كل هدف.

٧- **اختيار أساليب التقويم المناسبة:** وينبغي أن يتنوع، فهناك تقويم قبلي وتقويم تكويني، وتقويم ختامي، بالإضافة إلى تحديد الواجب المنزلي في ضوء أهداف الدرس.

٨- **وضع ملخص للدرس، واختيار أساليب الاغلاق المناسبة.**

وأنصح المعلم أن يكتب المعلومات التي سيجمعها وكل ما يتعلق بالفقرات السابقة بدفتر مستقل خاص به (كشكول)، غير دفتر التحضير.

بعد أن يقوم المعلم بالإجراءات السابقة، ويستوعب كل ما يتعلق بالدرس، فيمكنه الآن أن يضع تصور ذهني مسبق للموقف التعليمي ويختار ما يراه مناسبا لتنفيذ الدرس الفعال، وكيفية إجرائه وخطواته بالتفصيل، تمهيدا لوضع الخطة المكتوبة.

ثانيًا: التحضير الكتابي للدرس:

التحضير الكتابي هو عملية تلخيص للتحضير الذهني للدرس بصورة مكتوبة، بحيث تتضمن معلومات عامة، وأهداف الدرس، والأساليب والاستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتنفيذها، وأساليب التقويم، وزمن التنفيذ.

مكونات خطة الدرس (التحضير):

يتضح مما سبق أن مكونات الخطة الدراسية هي ما يأتي:

١- **معلومات عامة:** وتتضمن: الصف الدراسي، والشعبة إن وجدت، الفرع، وعنوان الدرس، التاريخ واليوم، والحصة الدراسية، وأي معلومات أخرى يراها المعلم.

٢- **التهيئة والتمهيد للدرس:** يحدد المعلم إجراءات التهيئة والتمهيد للدرس بدقة.

٣- **هدف أو أهداف عامة للدرس:** يرى أغلب التربويين أن الهدف العام للدرس لا يكتب في الخطة؛ لصعوبة تقييم الهدف العام، وإنما يكتفى بالأهداف السلوكية للدرس.

٤- **الأهداف السلوكية للدرس:**

تظهر الأهداف التعليمية في الخطة الدراسية ظهورا مباشرا، وتكون سلوكية ومن جهة نظر المتعلم، وتكون شاملة لنتاجات التعلم المختلفة، ومن هنا ظهر الأهداف بأربع مجموعات: أهداف العمليات العقلية، والأهداف المتصلة بالمفاهيم وتشكيلاتها من مبادئ وتعميمات، وأهداف الاتجاهات والقيم، والأهداف الأدائية أو ذات العلاقة بالمهارات (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣٢٧).

٥- **الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتنفيذ كل هدف:** يقوم المعلم بوضع مقابل كل هدف سلوكي آلية تنفيذه، بحيث يوضح الأنشطة التي سيتم تنفيذها، ودور

المعلم والمتعلم فيها، ويورد طرق وأساليب التدريسية والوسائل التعليمية لشكل ضمني في إجراءات الدرس.

٦- **أساليب التقويم الهدف السلوكي:** يحول المعلم الهدف السلوكي إلى سؤال؛ بهدف تقييم مدى تحقق الهدف، وهناك بعض الأهداف يتم قياسها عن طريق الملاحظة، وخاصة الأهداف المهارية، والوجدانية.

وهذا يسمى بالتقويم التكويني، ونرى أن تخصص الخطوة الأخيرة لتقويم نسميه بالتقويم الختامي، ويجب أن تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف اولًا، وبقية عناصر الموقف الصفي ثانيًا(مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٣٢٨).

٧- **الزمن:** يحدد المعلم الزمن اللازم لتنفيذ الهدف في ضوء خبرته ومهاراته في التدريس.

٨- **الخاتمة والواجب المنزلي:** في نهاية الدرس يحدد المعلم كيفية اغلاق الدرس، والإشارة إلى الملخص السبوري، ثم تحديد الواجب المنزلي، والأنشطة اللاصفية المتعلقة بالدرس.

٩- **الملاحظات:** نهاية التحضير يقوم بوضع ملاحظات حول عدد الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس.

ملاحظة هامة:

الدرس الواحد قد يتطلب أكثر من حصة (حصتين ثلاث أو أربع)، والمعلم الملتحق بالميدان التربوي حديثا **يضع خطة مستقلة لكل حصة؛** باعتباره جديد على مهنة التدريس ويحتاج الى معرفة كافة الاجراءات التي سيتبعها في تنفيذ الحصة، بخلاف المدرس المتمرس والممتلك للمهنة فيمكنه وضع خطة واحدة للدرس الذي يتطلب أكثر من حصة لتنفيذه. وفيما يلي نموذج مقترح لمكونات الخطة الدراسية:

نموذج مقترح لتصميم خطة التحضير اليومي:

الصف:	الشعبة: ( )	المادة:	الفرع:
موضوع الدرس:	التاريخ: / /٢٠٢٠م		الحصة:

الأهداف	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم	الزمن
الهدف العام: قد يكون هدف واحد أو أكثر يعبر عما يريد المعلم ان يكتسبه الطالب من خبرات ومهارات واتجاهات بعد دراسة الموضوع، (غالبا يصاغ العنوان كهدف عام) ولا يقاس بشكل مباشر وانما يقاس من خلال قياس الأهداف الفرعية له	**التمهيد:** **يوضح المعلم فيه الأنشطة التي سيقوم بها عند دخوله الصف وكيفية ادارته للصف، كما يذكر نوع التهيئة التي سيستخدمها وكيفية الدخول للدرس وكيفية الربط بالمعلومات السابقة والأسئلة المستخدمة في ذلك، كما يذكر انشطة الطلبة ودورهم ومشاركتهم في التمهيد.**	**الزمن اللازم للتمهيد والتهيئة للدرس من ٥- ٧ دقائق على الأكثر** **يفضل أن يكون التمهيد شيق ومثير ومرتبط بالدرس**	
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرا على: **الهدف السلوكي الأول** : يجب أن يصاغ بطريقة واضحة ومدة بدقة	يوضح المعلم كيف سينفذ الهدف الأول والوسائل المستخدمة واساليبه وانشطة المتعلم ودوره في تحقيق الهدف. تذكر طرق واساليب التدريس ووسائلها ضمنيا **مثال**: سأقوم بعرض لوحة كتب عليها مفهوم.... وأناقش التلاميذ فيها واقسم التلاميذ الى مجموعات ووزع عليهم النشاط ....الخ	يحول الهدف السلوكي الى سؤال، مثال: اذا كان الهدف : أن يعرف.. السؤال هو : عرف... ؟	يحدد الزمن اللازم لتحقيق الهدف
الهدف السلوكي الثاني	اتبع نفس الطريقة بالهدف الأول مع محاولة الربط قبل الانتقال	يحول الهدف الى سؤال	//
. . .	. . .	. . .	//
الهدف السلوكي .... الخ لا يشترط عدد محدد من الأهداف ولكن ينبغي أن تشمل كل جوانب الدرس وتمثل ما يعرف بـ (عناصر الدرس)، ويفضل أن تكون من المجالات المختلفة (معرفية، وجدانية، مهارية) إن أمكن **الزمن اللازم لتحقيق أهداف الحصة الواحدة تقريبا ما بين ٢٠-٢٥ دقيقة على الأكثر.**		يحول كل هدف الى سؤال ما عدى بعض الاهداف الوجدانية او المهارية فيمكن قياس تحققها من خلال الملاحظة او القياس وغيرها.	
في نهاية التحضير تضع خاتمة تراجع ما تم تناوله خلال الحصة و تربط عناصر الدرس ببعضها، وتتأكد من فهم الطلبة للدرس، وتثبت المعلومات وتصحح الأخطاء وتعطيهم التغذية الراجعة، وتستنتج ما يستفاد من الدرس بمشاركة الطلبة وتدونها على السبورة (الزمن اللازم للخاتمة والواجب يقدر ما بين ٧-١٠ دقائق أو حسب ما تراه مناسبا)			
يفضل أن يكتب اسئلة الواجب ولا يقتصر على تحديدها بأرقام وبصفحة معينة من الكتاب.	**الواجب المنزلي: مثال** س١: ما معنى المفاهيم التالية: .....؟ س٢:.....؟ **نشاط**: اقرأ في كتاب... وتتبع .... ودونها في دفترك.	زمن تنفيذ الأهداف والتمهيد والخاتمة والواجب يساوي زمن الحصة في المدرسة (تختلف من ٣٥-٤٠ دقيقة)	

ملاحظات: تكتب فيها عدد الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس، وأي ملاحظات طرأت أثناء التنفيذ

الفصل الخامس

مهارات عرض الدرس

الفصل الخامس

مهارات عرض الدرس

التدريس الفعال والنشط هو ما تنشده التربية الحديثة، وتسعى إلى تحقيقه، من خلال توظيف المبادئ والأفكار التي توصلت إليها نظريات التعلم المعاصرة في تنفيذ التدريس الفعال، ويعُد التدريس فعالًا ونشطًا، إذا ما حقَّق الأهداف بأقلِّ جُهدٍ، وكُلفَةٍ، وأقصر وقتٍ، وأمتع أداءً؛ لذا فإن تنفيذ التدريس الفعَّال يتطلب أن يمتلك المعلم العديد من المهارات التي تساعده على تنفيذ وعرض الدرس الفعَّال.

تنفيذ التدريس:

تنفيذ التدريس يعني عملية تفاعل العناصر والمدخلات في المواقف التعليمية مع بعضها بهدف تحقيق المخرجات المرغوبة، وتتضمن عملية تنفيذ التدريس مجموعة تفاعلات بين عناصر الموقف التدريسي ومكوناته؛ من خلال القيام بالعديد من الأنشطة المخططة والهادفة إلى إحداث التعلم لدى التلاميذ.

ويتطلب التنفيذ الفعال للدرس عددًا من المهارات، يلزم المعلم إجادتها وتطبيقها في غرفة الصف، ولكن لا يعني ذلك أنه يجب على المعلم أن يطبقها جميعًا في كل درس، وإنما يختار منها ما يناسب أهداف درسه، ويتوافق مع قدرات تلاميذه وميولهم، وزمن الحصة الدراسية. ومن أهم تلك المهارات ما يأتي:

أولًا: مهارات التهيئة والتمهيد للتدريس:

مهارات التهيئة والتمهيد للتدريس من أساسيات تحقيق التدريس الفعال والتي يجب على كل من يمتهن مهنة التدريس أن يلم بها، ويجيد تطبيقها، ويمكن تقسيم هذه المهارات لغرض الدراسة إلى أربعة أنواع من المهارات كما يأتي:

١- التهيئة الصفية:

عزيزي المعلم، التهيئة الصفية هي أول المهارات التي يجب عليك امتلاكها وتطبيقها في كل درس، وتبدأ هذه المهارة من دخولك إلى حجرة الصف، وتستمر طول زمن الحصة، وتتضمن التهيئة الصفية مجموعة من الأعمال التي يجب على المعلم القيام بها كما يأتي:

أ- ما يقوم به عند دخوله الصف:

فأول ما يجب على المعلم عند دخوله حجرة الصف الوقوف في منتصف مقدمة الصف (أمام السبورة)، وإلقاء نظرة عامة للتلاميذ، وملاحظة البيئة الصفية ومحتوياتها بدقة، أي يتجول ببصره على كل الصف، وهو صامت، ولا يبدأ الكلام حتى يهدأ الصف، وينتبه التلاميذ للمعلم، خاصة في إذا دخل والصف في حالة فوضى، وصراخ التلاميذ وأصواتهم تملأ المكان، فلا يصرخ المعلم، ولا يرفع صوته لإسكاتهم؛ لأن ذلك قد يسبب للمعلم التوتر والغضب، ويفقده حماسه لتأدية الدرس، ناهيك عن تغير لون وجهه واحمراره، فتختفي ابتسامة المعلم، ووضاءة ونور وجهه؛ لذا عزيزي المعلم في مثل هذا الموقف استعن بالصمت مع تركيز النظر والتحديق على التلاميذ الذين يُحدثون الفوضى (وكأنك تُسجِّل ما يحدث بصريًا فقط، دون أن تُظهِر ردَّة فعلٍ أو حركة)، ويُعد ذلك انجعُ وأنسب وسيلة لتهدئتهم والسيطرة عليهم.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن بعض المدارس تلجأ لمعالجة مشكلة الفوضى الصفية وتنبيه التلاميذ بدخول المعلم للصف من خلال وضع سياسات خاصة بذلك، مثل: الطلب من التلاميذ الوقوف بمجرد دخول المعلم للصف، مما يسهم في الحد من الفوضى والشغب، وهذا الأسلوب قد يكون مجديًا مع تلاميذ المرحلة الأساسية (وإن كنت لا أحبِّذُه)، إلا أنه لا يتناسب مع طلبة المرحلة الثانوية والجامعة، كما تنتهج

بعض المدارس تكليف رئيس الصف بتسجيل أسماء من يتكلم من التلاميذ في الوقت الذي يكون فيه المعلم خارج الصف؛ ليتم معاقبتهم من قبل المعلم أو الإدارة المدرسية، وهذا الأسلوب خاطئ من الناحية التربوية، فالعقاب وسيلة غير جيدة، كما أن محاولة منع التلميذ من الحركة والكلام حتى في حال خروج المعلم من الصف يُعد مخالفًا ومناقضًا لطبيعة التلميذ وخصائصه النمائية في مرحلة الطفولة المتأخرة، فالطفل في هذه المرحلة كثير الحركة؛ لذلك فإني أرى أن أنسب وسيلة هو الصمت فهو أبلغ من الكلام والصراخ أو التهديد بالعقاب وأبغ من أي وسيلة أخرى.

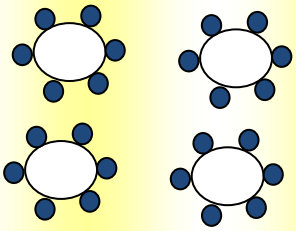
فإذا صمت التلاميذ، فلا تعاتبهم ولا تأنبهم ولا تتوعدهم وتهددهم؛ بلْ يجب أن يكون أول كلامك هو إلقاء تحية السلام عليهم بصوت مسموع للجميع، مع إظهار الوقار والبشاشة والحماس على تقاسيم وجهك، ولتكن ابتسامتك عزيزي المعلم عنوانًا لتفاعل التلاميذ بعذوبة حديثك، وطريقًا سهل لمرور كلامك وحديثك إلى قلوب التلاميذ وعقولهم، وتذكر أن الابتسامة صدقة، وابتعد عن تكشيرة الوجه، واترك مشاغل الحياة وضغوطها خارج أسوار المدرسة، ولا تصحبها إلى داخل الصف، فتعيق تنفيذ الدرس.

ب- ترتيب الصف:

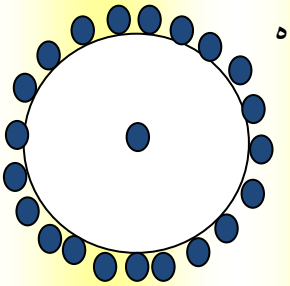
بعد إلقاء المعلم لنظرة عامة للصف وإلقاء التحية يبدا بتهيئة الصف: كفتح النوافذ والتهوية الجيدة للصف بتشغيل المراوح وأجهزة التكييف إن توافرت؛ (فتجدد الهواء ودخول الاكسجين إلى غرفة الصف يزيد من نشاط التلاميذ وحيويتهم)، وكذا تشغيل الإضاءة والأنوار في الصف، وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان إعادة ترتيب المقاعد؛ إما بسبب تغيير التلاميذ لوضعيتها، أو أن طبيعة الدرس واستراتيجية تنفيذه قد تفرض على المعلم إعادة ترتيب المقاعد في الصف؛ ليسهل عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض أثناء التدريس.

وهناك عدة طرق لإعادة ترتيب مقاعد الصف، كأن ترتب على شكل:

- **حلقات دائرية صغيرة:** وتتناسب هذه الطريقة استراتيجية التعلم التعاوني، وتعلم المجموعات، واستراتيجية تعليم الأقران خاصة في درس التحفيظ للآيات القرآنية أو استخراج أحكام التجويد، أو في استراتيجية حل المشكلات، وفي تنفيذ كل الأنشطة الصفية التي تتطلب تقابل التلاميذ في المجموعة الواحدة لبعضهم البعض، وعمومًا يتم الترتيب بهذا الشكل عندما يخطط المعلم لاستخدام استراتيجيات وطرق تدريس تركز على التلميذ بحيث يصبح أكثر ايجابية ونشاط فعال وأكثر مشاركة في تنفيذ أنشطة الدرس وتحقيق أهداف التعلم، بينما يكون المعلم مرشد وميسر وموجه ومنظم للعملية التعليمية فقط.

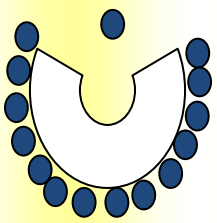


- **حلقة دائرية كبيرة** مغلقة: قد يرى المعلم بترتيب مقاعد الصف كحلقة دائرية كبيرة مغلقة، بحيث يكون مكان المعلم في منتصف الدائرة، وتتناسب هذه الطريقة مع الأعمال التي تتطلب من المعلم تطبيق مهارة ما أمام التلاميذ؛ بحيث يتمكن جميع التلاميذ من مشاهدته أثناء تطبيقه للمهارة.



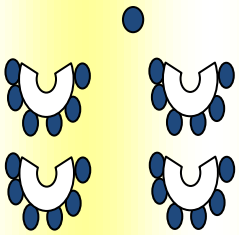
- **حذوة الفرس:** قد يعيد المعلم ترتيب مقاعد التلاميذ في الصف على شكل حذوة الفرس، وهذه تكون على نمطين:

❖ **النمط الأول:** هو أن يعيد ترتيب مقاعد الصف ككل على شكل حذوة الفرس، بحيث يكون المعلم في منتصف مقدمة الصف مواجهًا لجميع التلاميذ، وتحبذ هذه الطريقة في حال كان المعلم قد خطط لاستخدام أسلوب النقاش والحوار في الدرس، وتتميز هذه الطريقة بأن بفاعلية عملية الاتصال بين المعلم وجميع التلاميذ، لأن كل تلميذ في الصف

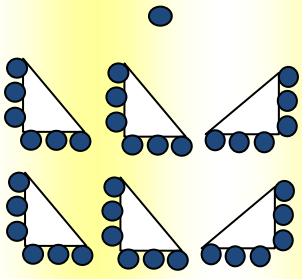


يشعر أن المعلم يدرسه هو، ومهتم به، ولا يوجد عائق للاتصال المباشر مع المعلم؛ مما يُسهم في استمرار تفاعل التلميذ مع المعلم طوال الحصة، كما أن التلميذ يلاحظ جميع الحركات والإشارات والإيماءات غير اللفظية (لغة الجسد)، التي يوظفها المعلم؛ لتوضيح درسه للتلاميذ، أي أن تدريس المعلم لا يقتصر على الصفوف الأولى أو على الجيِّدين من التلاميذ كما يحدث في تدريس بعض المعلمين، ويسهم هذا النمط في زيادة تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض، أي أن التفاعل في هذا النمط ثلاثي الاتجاه، تفاعل: (المعلم وجميع تلاميذ، المعلم وتلميذ، تلميذ وتلميذ)، ولكن ترتيب المقاعد بهذا الشكل يتطلب أن يكون عدد التلاميذ في الصف قليل، أو أن يكون غرفة الصف واسعة.

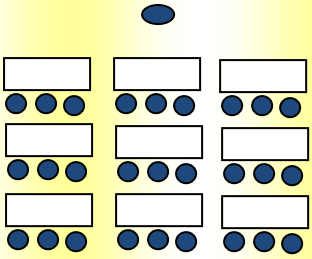
❖ **النمط الثاني:** هو أن يتم تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة، ويتم ترتيب المقاعد في كل مجموعة على شكل حذوة الفرس، بحيث تبقى مفتوحة من جهة، مما يسهل للمعلم الدخول إلى وسط المجموعة، ويستخدم هذا النمط عندما تكون خطة المعلم تقتصر على حصر النقاش بين المجموعات وليس الصف بكامله، خاصة عندما يكلف كل مجموعة بنشاط خاص بها، يتطلب هذا النقاش.



- **ضلعي مثلث قائم الزاوية:** قد يرى المعلم أن يقسم تلاميذ الصف إلى مجموعات صغيرة، ثم يعيد ترتيب مقاعد التلاميذ في كل مجموعة على شكل ضلعي مثلث قائم الزاوية، بحيث يسمح لتلاميذ المجموعة الواحدة بالنقاش مع بعضهم البعض، وبنفس الوقت تسمح بمقابلتهم للمعلم ومتابعتهم لكل ما يقوم به في الصف، وميزة هذه الطريقة أنها لا تشترط أن يكون عدد التلاميذ في الصف قليل؛ لاسيما إذا أحسن استغلال المعلم لمساحة غرفة الصف الدراسي.



- **مستطيلات متتالية:** هذه الطريقة المعتمدة في ترتيب مقاعد الصفوف –غالبا– في معظم المدارس، وترتب المقاعد بأشكال مستطيلة: (حيث ترتب كل ثلاثة أو أربعة مقاعدة بجوار بعضها، تليها مثلها إلى نهاية الصف)، مشكلة بذلك عمود على طول غرفة الصف، يقابله عمود ممثلا وموازيا له، وقد ترتب المقاعد في الصف في



عمودين أو ثلاثة من على هذا الشكل مع بقاء ممر بين كل عمود وآخر يسمح بمرور المعلم والتلاميذ إلى نهاية الصف، وبالرغم من ميزة هذه الطريقة لأنها تستوعب أكبر عدد من التلاميذ في الصف، إلا أن لها عيوبًا، فهي تسمح بتشتت انتباه التلاميذ، وكثرة الفوضى في الصف، وقد يحدث انطواء لدى بعض التلاميذ، كما تسمح بتخفي التلميذ خلف زملائه، وقد يصعب على المعلم السيطرة الكاملة على تلاميذ الصف، ويكثر انقطاع الاتصال بين المعلم بعض التلاميذ أثناء الحصة، مما يسمح بالشرود الذهني لبعض التلاميذ، والانشغال بغير الدرس.

عمومًا قد يعيد المعلم ترتيب المقاعد بحسب ما يراه مناسبًا لتنفيذ درسه، ويفضل إعادة ترتيب المقاعد من حينٍ لآخر من باب التغيير للبيئة الصفية، ولكن هذا لا يعني أن ينشغل المعلم في بداية كل حصة بتغيير ترتيب المقاعد الصفية؛ لأن ذلك سوف يستهلك أغلب وقت الحصة، لذا يقتصر الترتيب حسب الحاجة، ووفقًا لما خطط، وقد يلجأ المعلم إلى ترتيب المقاعد في الصف مع بداية اليوم الدراسي قبل دخول التلاميذ من الطابور الصباحي؛ حتى لا يضيع وقت الحصة في ترتيب مقاعد الصف، وهذا هو الأفضل.

ج– **تنظيف السبورة وتقسيمها:** بعد ترتيب المقاعد يقوم المعلم بتنظيف السبورة وتقسيمها حسب الكيفية التي خطط لاستخدامها في تنفيذ الدرس، فقد يقسمها إلى قسمين أو ثلاثة، ثم يكتب البسملة في منتصف السبورة من الأعلاء وعلى يمين

البسملة يكتب التاريخ الهجري، وعلى يسارها يكتب التاريخ الميلادي، وينصح معلمي الصفوف الأولى من التعليم الأساسي أن يسطِّروا السبورة، أو يقسموها بالكيفية نفسها التي يريدونها من التلاميذ أن يقسموا ويسطروا بها دفاترهم، فالسبورة هي دفتر المعلم، والتلاميذ يُقلِّدُونه في دفاترهم.

٢- **التهيئة الجسدية:** النوع الثاني من التهيئة للدرس هي تهيئة جلوس التلاميذ، وحقيقة التهيئة الجسدية تترافق مع تهيئة الصف وتكملها، وإنما تم إفرادها بنقطة مستقلة؛ لغرض الدراسة، وزيادة التفصيل لما لم يرد في الفقرة السابقة، وتتمثل التهيئة الجسدية بإعادة ترتيب التلاميذ في الصف، وذلك بوضع قصار القامة من التلاميذ في مقدمة الصف، يليهم الأطول منهم فالأطول؛ بحيث لا يحجب جلوس التلاميذ في المقدمة الرؤية على زملائهم الجالسين خلفهم، ويسهل على المعلم رؤية جميع التلاميذ ويسهل الاتصال والتواصل معهم، كما يجب على المعلم الانتباه للتلاميذ الذي يعانون من ضعف في حاسة السمع أو في حاسة البصر بترتيب جلوسهم في بداية الصف، وفي حال كان ضعيف البصر أو السمع من طوال القامة، فيوضع في الصفوف الأول بمحاذة الجدار، كما أن المعلم قد يعيد ترتيب التلاميذ، لأسباب تربوية، كتفريق (الشِّلَل) والتكتُّلات، ومعالجة المشاكل لدى بعض التلاميذ كالذين يكثرُ شرودهم الذهني، فيرتِّبُ المعلم جلوسهم في الصفوف الأولى ليبقوا تحت نظر المعلم وسيطرته. وعمومًا الترتيب والتوزيع التلاميذ على مقاعد الصف يكون أغلبه في بداية العام الدراسي، إلا في حالات قلية يضطر المعلم إلى إعادة الترتيب، مع أني أرى أنه من الأفضل إعادة ترتيب جلوس التلاميذ على مقاعد الصف بين فترة وأخرى خلال الفصل الدراسي؛ بحيث يتاح لجميع التلاميذ الجلوس في مقدمة الصف، ولا تقتصر على تلاميذ بعينهم؛ فمن يجلس بمقدمة الصف يكون حضه أوفر من الحصة وتفاعله مع المعلم أكبر؛ لذا وجب تدوير جلوس التلاميذ على المقاعد في الصف مع الانتباه في إعادة الترتيب

لطوال القامة، كان يوزعوا بجوار جدران الصف؛ بحيث لا يؤثرون على رؤية من يجلس خلفهم، والانتباه لضعاف السمع والبصر.

ومن مميزات إعادة ترتيب جلوس التلاميذ بشكل دوري، أنها تحقق العدالة بين التلاميذ؛ فلا يستأثر بعض التلاميذ بالمقاعد الأمامية القريبة من السبورة، مما يساعد التلاميذ على تقبل فكرة التغيير والتبديل في المهام والوظائف والأدوار مستقبلا، كما أنها تساهم في القضاء على تكون (الشلل) والتكتلات، وتحد من الفوضى والمشاغبة بين التلاميذ، وتساعد على تنمية الجانب الاجتماعي لدى التلاميذ؛ من خلال اكتساب صداقات جديد مع إعادة ترتيب جلوسهم، كما تسهم في حل مشكلة الانطواء الذي يعاني منه بعض التلاميذ.

ومما ينبغي التنبيه عليه، هو أن ينسق المعلم مع زملائه المعلمين ومع الإدارة المدرسية في موضوع إعادة ترتيب جلوس التلاميذ وتوقيت ذلك؛ حتى لا يحدث مشاكل لزملائه المعلمين، ويضيع أوقاتهم في إعادة ترتيب التلاميذ الذي غير أماكنهم في كل حصة.

٣- **التهيئة النفسية:** التهيئة النفسية للتلاميذ هي المهارة الثالثة اللازمة للدرس، حيث يقوم المعلم بعد تهيئة البيئة الصفية وترتيب جلوس التلاميذ بتهيئة التلاميذ نفسيًا للدرس، وهي مهارة مهمة جدًا لإحداث التدريس الفعال؛ لأن التدريس الفعال ذو الأثر، يتطلب أن يسلم التلميذ عقله للمعلم؛ لينقش فيه ما يريد من المعرفة والخبرة؛ وهذا لن يتحقق بدون التهيئة النفسية؛ فالتلميذ عادة يدخل إلى الصف وعقله مشوش بما دار خارج الصف: كالمشاكل الأسرية، وحرمان الأسرة أو تنقيص لمصروفه اليومي، وشجاره مع زملائه خارج الصف، وغير ذلك مما علق في ذهنه قبل دخوله للصف، إذا كانت الحصة الأولى، وكذا في باقي الحصص، فعقل التلميذ مشوش وعلق فيه الكثير

مما دار في الحصة السابقة، وتأثره بنمط معلم الحصة وأسلوبه، وكل ذلك يتطلب ويحتاج من المعلم أن يهيئ التلاميذ نفسيًا؛ من خلال فرمتته عقول تلاميذه (إن جاز التعبير)، أي إفراغها مما علق فيها؛ لأن عقل التلميذ لا يفكر بأمرين بنفس الوقت، فيستحيل أن يتفاعل التلميذ مع درسك إذا كان عقله مشغول بأحداث خارج الدرس.

فالتهيئة النفسية سُنَّةٌ ربانية، ونضرب – مثلًا– على ذلك بقصة سيدنا موسى عليه السلام أثناء عودته من مدين مع زوجته: عندما كان في منطقة طور سيناء في ظلمة الليل وشدة البرد القارس، راء سيدنا موسى نارًا فطلب من أهله المكوث في مكانهم، بينما يذهب هو إلى مصدر النار ليحضر قبس منها تساعدهما على اشعال النار ويدفان بها من برد الصحراء القارس.

عندما أقترب سيدنا موسى عليه السلام من مصدر النار، ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِيَ يَٰمُوسَىٰٓ ﴿١١﴾ ﴾ [طه: ١١]، أي نودي باسمه: يا موسى.

ومما لا شك فيه أن سيدنا موسى عليه السلام حينما سمع من ينادي باسمه أصابه الرعب والخوف الشديد.

فمن ذا يعرفه في هذا المكان؟، وفي ظلمة الليل؟، ومن يعرف أنه عائد من مدين بهذا الوقت؟، إلا أن يكون عفريت من الجان، أو أنه من جنود فرعون يتربص به؛ خاصة وأن سيدنا موسى عليه السلام قبل مغادرة مصر كان قد قتل نفس من جماعة فرعون؛ عندما استنصره الذي هو من شيعته (والقصة معروفة لديكم)؛ لذا اشتد خوف موسى عليه السلام (أي حدث وقد علق في ذهنه وانشغل به تفكيره).

لكن الله تعالى اخبره أنه إله الكون لا إله إلا هو سبحانه جل في علاه، فماذا طلب الله تعالى من سيدنا موسى؟

فقد قال تعالى: ﴿إِنِّيٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخۡلَعۡ نَعۡلَيۡكَۖ إِنَّكَ بِٱلۡوَادِ ٱلۡمُقَدَّسِ طُوٗى ١٢﴾، [طه: ١٢]، طلب منه أن يخلع نعله وفي هذا نوع من التهيئة النفسية (فكما قلنا سابقًا أن العقل لا ينشغل بأمرين في نفس الوقت)، فبمجرد أن دنى سيدنا موسى ليخلع نعله، قل خوفه، وهدأت نفسه، وسكن روعه، ولكن لا يزال عقله مشوش بعض الشيء.

فسأل الله تعالى سيدنا موسى سؤال:﴿وَمَا تِلۡكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ١٧﴾، [طه: ١٧]، سأله هذا السؤال وهو أعلم بما في يمينه، ولكن من باب التهيئة النفسية لسيدنا موسى، فالأهم ليس ما بيد سيدنا موسى، ولكن ما بعد ذلك.

لأن انشغال سيدنا موسى عليه السلام بالتفكير في السؤال سيخلص عقله مما بقى عالقًا فيه من الخوف؛ خاصة وأن العقل لا يفكر بأمرين في نفس الوقت (التهيئة النفسية للدرس).

ويلاحظ أن سيدنا موسى استرسل في شرح العصاء، واستخدامه لها، وكان يكفيه أن يكون جوابه عن السؤال بقوله: عصاء.

لكن هذا الاسترسال في الإجابة يدل على أن عقله تهيأ، ولم يعد منشغلًا وأصبح جاهزًا لتلقِّي الدرس والتعليمات من الله، عندها كلَّفَهُ الله بالرسالة وطلب إيصالها إلى فرعون، فالتهيئة قبل اعطائه للتعليمات والرسالة كانت ضرورة ليستوعب ما طلب منه.

لذا يجب عليك عزيزي المعلم أن تعد تلاميذك وتهيئهم لتقبل الدرس والتفاعل مع مجرياته وأحداثه بكل شغف، وينبغي أن تكون التهيئة النفسية كافية وفاعلة، ويحبذ أن ترتبط بالدرس إن أمكن.

ولعل من أساليب التهيئة النفسية الأكثر فاعلية هي: الطُّرفة الهادفة أو الأمثال والحكم المرتبطة بالدرس، وكذا القصة القصيرة؛ لاسيما إذا ما أجاد المعلم أسلوب

إلقائها ووظَّف الحبكة القصصية في إثارة تلاميذه، فضلا عن الأسئلة المثيرة للتفكير والعصف الذهني، وغيرها من الأساليب التي يراها المعلم مناسبة.

٤- **التمهيد للدرس:** التمهيد هو المدخل الرئيس للدرس، فالتمهيد الجيد يعد سببًا أساسيًا في فاعلية الدرس، وإثارة انتباه التلاميذ للمعلم، فكما يقال: (أن الرسالة تعرف من عنوانها).

قد يدمج المعلم بين التمهيد للدرس وبين التهيئة النفسية، لاسيما إذا ما استخدم القصة المرتبطة بالدرس في التهيئة النفسية، وقد يكون التمهيد مستقلًا عن التهيئة، فيمهد المعلم للدرس بالأسئلة عن الدرس السابق، وقد يمهد للدرس بوسيلة تعليمية، أو بالأحداث الجارية، أو بخبرات التلاميذ، أو بمشكلة يعالجها موضوع الدرس، ويوصل التلاميذ من خلال إجابتهم عن أسئلته إلى عنوان الدرس، فيكتبه في منتصف السبورة من الأعلاء تحت البسملة، ومن ثم يبدأ الدرس.

ويطلق البعض على التهيئة والتمهيد لفظ مقدمة الدرس، ويستغرق الوقت اللازم للتهيئة والتمهيد للتدريس ما بين (٥- ٧) دقائق، ولا يزيد عن عشر دقائق على الأكثر.

كما أن للتمهيد الجيد شروط ينبغي مراعاتها أهمها (الفقى، ٢٠١٠، ٩٢-٩٣):

أ- أن يكون التمهيد مناسبا لزمن الحصة، فلا يكون طويلا ولا قصيرا للغاية.

ب-أن يعتمد التمهيد على خبرات التلاميذ ومعلوماتهم السابقة؛ حتى يتم الربط بين الدرس وبين المعلومات السابقة.

ج- أن يكون التمهيد شيق حتى يثير اهتمام التلاميذ، ويثير انتباههم للدرس.

د- أن يكون التمهيد مناسبا لموضوع الدرس.

هـ-وأن يكون التمهيد مناسبا لأعمال التلاميذ من جهة ولمستواهم الثقافي والفكري من جهة أخرى.

ويـرى الفقـى (٢٠١٠، ٩٣): أن بعـض المعلمـين يطلقـون لفـظ (المقدمـة) علـى التهيئة والتمهيد، ولا يعتبر في ذلك مشكلة، بل المشكلة هي اعتقاد بعض المعلمين بأن مقدمة الدرس تعني فقط توجيه أسئلة للتلاميذ حول الدرس السابق، وهذا ليس صحيحا، فالدرس الجديد يمكن أن يبدا بمقدمة خاصة به، أي ذات علاقة ارتباطية بموضوع الدرس الحالي، إلا أنه يشترط فيها الإثارة، وتحقيق انتباه التلاميذ، وارتباطها بخبرات قديمة لديهم، بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة.

ثانيًا: مهارات عرض الدرس: بعد التمهيد للدرس يبدأ المعلم بعرض الدرس، حيث يبدأ بعرض الهدف الأول، ويوظف الأنشطة المتنوعة التي تساعده على تحقيق الهدف، ويشرك التلاميذ في مجريات الحصة، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية.

ولابُدَّ أن يعتمد المعلم في تنفيذ أهداف الدرس على مصادر متنوعة للتعلم؛ تتناسب مع استعدادات وقدرات التلاميذ، وتراعي الفروق الفردية بينهم، ويركز على تدريب التلاميذ على تطبيق المهارة التي يتضمنها الهدف، ولا ينتقل إلى الهدف التالي قبل أن يتأكد من تنفيذ الهداف الأول، واكتساب التلاميذ له.

كما ينبغي على المعلم ترتيب أفكاره، مع تركيزه على الأشياء الجوهرية، والابتعاد عن الأشياء الثانوية، ويعرضها للتلاميذ بسلاسة، وبتسلسل منطقي، ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، وينوع في أساليب عرض الدرس، ويوظف الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة، مع الاهتمام بالطرق الحديثة التي تركز على فاعلية وإيجابية المتعلم ونشاطه الفاعل في الدرس، وتحقيق التعلم الذاتي، ويوظف التكنولوجيا الحديثة في عرضه للدرس، ولابد أن يواءم المعلم بين مخرجات تعلم الدرس (الأهداف)، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، فكل هدف من أهداف الدرس طرق مناسبة لتنفيذه، وكل طريقة من طرق

التدريس العديد من الأساليب التدريسية التي يمكن توظيفها لتنفيذ طريقة التدريس، وكذا لكل هداف أساليب خاصة لقياس وتقويم مدى تحققه؛ لذا فلابد من مواءمة مخرجات الدرس واستراتيجيات تدريسه وتقويمه.

وعلى المعلم أن يفعل مهارة الاتصال والتواصل بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ مع بعضهم البعض، ويفعل التفاعل متعدد الاتجاهات، ويشرك التلاميذ في النقاش والحوار وفي شرح وعرض الدرس.

فالمعلم الناجح في نظر التربية المعاصرة هو من يتحدث تلاميذه في الصف أقل منه، فدورك عزيزي المعلم مخطط وميسر ومنظم لعملية تعلم التلاميذ وموجهًا ومرشدًا لهم، وليس ملقنًا لهم.

كما أن العرض الجيد للدرس يتطلب من المعلم أن يُلم بالثقافة العامة ويكون واسع الاطلاع، فغزارة المعرفة والإلمام بمجال التخصص يزيد من ثقة التلاميذ بمعلمهم، ويخطأ المعلم الذي يعتقد أن إلمامه بمادة التخصص يجعل منه مدرسًا فعالًا، قادرًا على تنفيذ درسه بجداره، فسعة المعرفة والثقافة العامة لابد منها لكل معلم؛ خاصة وأن التلاميذ ينظرون إلى معلمهم بأنه مكتبه متنقلة، أو بحر زاخر بالمعرفة والعلم، وأن ما يقوله المعلم صحيح ولا غبار عليه، بل قد يواجه ولي الأمر مشكلة مع أبنه عندما يقدم له معلومة لا تتفق مع ما قاله المعلم، ويحتج التلميذ على أبيه بقول معلمه، حتى لو كان الأب يحمل شهادة دكتورة في مجال تخصص المعلم.

فالمعلم في نظر التلاميذ صاحب الحقيقة المطلقة وأن كل سؤال يخطر في عقولهم، إجابته بلا شك موجودة لدى معلمهم، وهنا تكمن الخطورة، فحينما لا يستطيع المعلم الإجابة عن سؤال التلاميذ، يفقد ثقتهم به، ويصبح في نظرهم معلم غير متمكن أو معلم فاشل (إن جاز التعبير)، وإذا فقد التلاميذ الثقة بكفاءة معلمهم فلن يتقبلوا ما

يقول ولن يستطيع عرض الدرس بشكل فعال، ويعجز عن إثارتهم مهما نوع من أساليبه، بل قد يصبح محل سخريتهم، واستهزائهم به، وتنقلب الحصة إلى فوضى يصعب عليه السيطرة عليهم.

بل والأخطر من ذلك أن بعض التلاميذ يجهزون أسئلة تعجيزية للمعلم بغرض اختبار كفاءته، وقد يعينهم على ذلك بعض المعلمين، وهنا يجب على المعلم أن يكون قادرًا على الإجابة عن هذه الأسئلة أو يمتلك فن المراوغة فمثلًا عندما يوجه لك تلميذ سؤلًا تعجيزيًا، لا تحال التفكير، فملامح الحيرة والارتباك تظهر على وجهك، ويسهل على التلاميذ ملاحظة ذلك عليك، وإنما ينبغي عليك أن تبادر التلميذ السائل بالإشادة بالسؤال حتى قبل أن ينهي سؤاله، كأن تقول: سؤالا مميز من تلميذ مميز، هذا السؤال الذي كنت انتظره من بداية الحصة، وهذا يدل على ذكاء السائل، وتبالغ في مدحه، ثم تحول السؤال إلى التلاميذ، بقولك: من يجيب عن سؤال زميلكم، وهنا تعطي نفسك فرصة التفكير بالجواب بعيدا عن ملاحظة التلاميذ الذين اشغلتهم بالتفكير بالإجابة عن السؤال، وينبغي أن لا تخمن الإجابة، ولا تستعجل، بل يمكنك الذهاب ابعد من ذلك، كأن تقول: من يجيب عن السؤال وله درجة، وقد يدفع التلميذ السائل الإجابة عن سؤاله للحصول عن الدرجة، ويجب عليك أن تسمع الإجابات المتعددة للتلاميذ، فإن لم تكن الإجابات مقنعة، أو أن لديك شك في بعضها، فمدد فترة الإجابة عنه للحصة المقبلة مع رفع الدرجة للإجابة الصحيحة، ويكون ذلك من خلال قولك:(نظرًا لأهمية السؤال وروعته، وحرصا على مشاركة أكبر عدد من التلاميذ في البحث عن إجابة هذا السؤال أعطي لكم فرصة إلى الحصة القادمة للإجابة عنه، وأفضل إجابة صحيحة ودقيقة سأعطيها درجتان)، وهنا اعطيت نفسك فرصة البحث عن الإجابة، وبنفس الوقت أثرت التلاميذ للبحث عن الإجابة عن السؤال، مع ضرورة اعطاء التلاميذ الذين يقدمون الإجابات الصحيحة للدرجة التي وعدتهم بها.

ثالثًا: تنوع المثيرات وحيوية التدريس وفاعليته:

يعتبر الملل من المشكلات التربوية المزمنة، فمن النادر أن تسأل طالبا عن رايه في المدرسة ومدى حبه لها وإقباله عليها، ويكون رده إيجابيا ومعبرا عن شعوره بالبهجة والارتياح نحو المدرسة ونحو عملية التعلم عموما، وعلى الرغم من أن هذا الملل راجع لعدة أسباب، إلا أن النظرة المتعمقة تكشف عن أن ما يحدث داخل حجرة الصف له الدور الأكبر في هذا الشعور بالملل لدى التلميذ؛ وهو ما يعرف بقصور تنوع المثيرات، وتنوع المثيرات في الدرس يقصد بها جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم لهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير والتنويع المقصود في أساليب عرض الدرس (الفقى، ٢٠١٠، ٩٤)؛ بما يسهم في بث الحيوية والفاعلية في تدريس المعلم.

حيث أن حيوية التدريس وفاعليته هو سر نجاح المعلم، ولكي يتمكن المعلم من بث الحيوية في تدريسه، ينغي عليه أن يكون مؤمنًا بما يقول ومقتنع به، فما يخرج من القلب يصل إلى القلب، أما ما يقال من طرف اللسان، فلا يتجاوز أذان السامعين، ولابد من تفاعل المعلم مع درسه، فذبذبات تفاعل المعلم وحيويته تنتقل إلى التلاميذ، وكذا الملل والسام؛ لذا عزيزي المعلم إذا شعرت بالممل أثناء تأدية الدرس، فعلم أن التلاميذ لا يستوعبون ما تقول، أو أن هناك خلل ما في قنوات الاتصال بينك وبينهم.

وينبغي على المعلم أن يظهر الحماس والبشاشة مع ما يقول، ولا يستطيع المعلم القيام بذلك إلا إذا كان للدرس وقع في قلبه وذا أهمية بنظره، فيتمثل حماسه في الفاظه وإشاراته وكل حركاته أثناء تأدية الدرس، ولابد أن يحلى الدرس بابتسامة المعلم وبشاشة وجه، ومرحه وسرعة البديهة لديه، وحبه لمهنة التدريس، واستشعاره عظمة رسالته، وأن تلاميذ الصف هم مثل أبنائه، وأن مسؤولية تعليمهم أمانة تقع على عاتقه، فإذا امتلك

المعلم ذلك كان أقدر على إثارة انتباه تلاميذه ودافعيتهم، وأقرب إلى عقولهم وقلوبهم، فينقش فيها ما يريد.

وتتنوع المثيرات التي يجب على المعلم القيام بها؛ لإثارة انتباه التلاميذ، وبث الحيوية والفاعلية في التدريس، ومنها ما يأتي:

١- **تحرك المعلم في الصف:** يعد جلوس المعلم على الكرسي طول وقت الحصة من الأسباب الرئيسة لضعف فاعلية وحيوية الدرس؛ بل يعد سببًا رئيسًا في تسلل الملل والسأم إلى نفوس التلاميذ؛ لذا يجب على المعلم أن لا يجلس طوال الوقت على الكرسي، بل يتحرك أثناء التدريس، وأن يكون تحركه هادفًا؛ فالحركات المتزنة والهادفة لها أثر كبير في إثارة انتباه التلاميذ، فقد يتحرك المعلم باتجاه معين من الصف، إذا شعر أن مثيرا ما بدأ يشغل بعض التلاميذ عنه، أو رأى بعضهم بدا شارد الذهن، فاقتراب المعلم نحوهم يشد انتباههم.

كما أن حركة المعلم تساعده على جذب انتباه التلاميذ واستمرار عملية الاتصال بينه وبينهم، فيقترب المعلم من التلميذ الذي بدأ بالنعاس، أو من بدا بالحديث الجانبي مع زميله، وهو يشرح الدرس، وقد يضرب المعلم على الطاولة القريب منهم متفاعلا ومتحمسا مع الدرس، وتنبيها وأيقاظا لمن حاول الشرود من الدرس، دون أن يشعرهم بالحرج، وقد يقترب من السبورة لتسجيل إجابة التلاميذ، كما قد يقترب من التلاميذ الذين يديرون النقاش والحوار مشجعا ومنظما ومعززا لهم لاستمرارهم في نقاشهم.

كما أن الوقوف المفاجئ مع الصمت تعد مثيرًا قويًا؛ تدل على أهمية ما سيقوله المعلم بعد توقفه عن الحركة وصمته.

كما ينبغي التنبيه هنا أن التحرك العشوائي للمعلم ربما شتت انتباه التلاميذ عن الدرس، بل ربما ركز التلاميذ على حركة المعلم الزائدة وانشغلوا عن الدرس، وهذا ما يعرف باللازمة الحركية.

٢- **صوت المعلم وصمته:** ينبغي أن يكون صوت المعلم مسموعًا لجميع تلاميذ الصف؛ فصوت المعلم هو وسيلته لنقل المعرفة والخبرة للتلاميذ؛ لذا لا يجوز أن يكون صوت المعلم خافتًا، بحيث أن التلاميذ الجالسين نهاية الصف لا يسمعونه، لأن ذلك سيكون سببًا في حرمانه من حدوث التعلم، بل وربما كان ذلك سببًا لحدوث الفوضى والمشاغبة في الصف.

كما ينبغي أن يكون الصوت متنوع في نغماته وخاماته، متوافقًا مع مضمون مادة التعلم التي ينقلها للتلاميذ، ويتمثل معانيها؛ بحيث يساعد التلاميذ على فهم مكنون المادة العلمية التي ينقلها الصوت، فخامة الصوت لها أثر في نفس السامع.

ويجب أن لا يكون الصوت على وتيرة واحدة؛ فإن ذلك يفقد التلاميذ حماسهم ودافعيتهم للاستمرار في الانتباه لشرح المعلم، ولذا على المعلم أن يرفع من صوته ويخفضه بما يتناسب مع الموقف الذي يشرحه، فمثلًا: يغلظ صوته في مواضع الشدة، خاصة عند قراءته وشرحه لآيات العذاب، ويرقق صوته في قراءة وشرح آيات الرحمة، فتنوع خامة الصوت وتناغمها مع الأحداث التي يتناولها الدرس، تسهم في إثارة انتباه التلاميذ، واستمرارية حيويتهم ونشاطهم أثناء سير الدرس.

ومثلما لصوت المعلم من تأثر كبير في العملية التعليمية، فكذلك صمته عن الكلام له دلالته، وربما يعد الصمت في بعض المواقف أبلغ من الكلام، فالصمت مهارة لا يستهان بها، ويمكن للمعلم أن يوظفها بأكثر من موقف تعليمي، وقد سبق أن أشرنا أن لصمت المعلم عند دخوله للصف بالغ الأثر في تهدية فوضى التلاميذ وانتباههم

للمعلم، كما أن صمت المعلم فجأة عند حديثه عن موضوع معين، يدل على أهمية ما سيقوله المعلم، فيشد انتباه التلاميذ إليه، وصمت المعلم المفاجئ لبرهة من الوقت أثناء الشرح إذا رأى بعض التلاميذ انشغلوا بغير الدرس، له بالغ الأثر في تهدية الصف، وهنا يجب على المعلم أن يتابع شرحه للدرس، دون أن يبين سبب صمته، بل يشرح وكأن شيء لم يحدث، فيتابعه التلاميذ الذين انشغلوا عنه باهتمام؛ لأنه لم يحرجهم.

٣- **توزيع النظرات:** يجب على المعلم أن لا يغفل عن التلاميذ في الصف أثناء تأديته للدرس، فيوزع نظراته عليهم بالعدل، فلا يجوز أن يقتصر نظراته على التلاميذ الذين يجلسون في مقدمة الصف، أو التلاميذ المشاركين والمتفاعلين معه، ويهمل باقي التلاميذ، بل يجب أن يستوعب نظر المعلم كل تلميذ في الصف، فيراقب كل تحركاته وأعماله، فالتلميذ إذا تفلت من مراقبة المعلم أنشغل بغير الدرس.

وينبغي عزيزي المعلم أن يكون تركيز نظرك على عيون التلميذ أثناء الشرح لمدة تتراوح بين (٢٠-٣٠) ثانية؛ لأن ذلك يشعر التلميذ أنك تشرح له وحده، وأنك مهتم به، فيزيد تركيزه معك، ويقع كلامك في قلبه، فيستوعب ما تقول.

كما أن تركيز نظرك عزيزي المعلم على من يتحدث من التلاميذ ومتابعتك وتفاعلك مع ما يقول باهتمام (وليس تصنعًا)، يشعر التلميذ المتحدث أن ما يقول مهمًا، وأن له مكانة في قلبك، فيعزز من ثقته بنفسه، ويزيد حبه لك فيتابع شرحك باهتمام، وقد قيل قديمًا: (إن الحبيب إلى من يحب يميل).

ويجب التنبيه هنا أن انشغالك بالتفكير بسؤال آخر أثناء إجابة التلميذ عن سؤالك، حتى لو أظهرت للتلميذ اهتمامك بما يقول، من خلال تركيز نظرك عليه، وهز رأسك، وبالرغم من ذلك فأن التلميذ يشعر بأنك غير مهتم بما يقول، فيصاب بخيبة الأمل؛ ويمكن تفسير ذلك بمثال من خلال تجربتك الشخصية في الحياة كما يأتي:

مما لا شك فيه أنه في يوم من الأيام كان لديك موضوعًا ما واردت أن تتحدث به لصديقك المقرب، فعندما قابلته وبدأت تحكي له الموضوع بكل شغف، وهو يستمع وينظر إليك، ومع ذلك توقفت في منتصف الحديث وقلت له: يبد أنك لست معي، وأن هناك ما يشغل بالك.

فيجيبك: نعم.

لكن **السؤال:** كيف عرفت أنه لم يكن مهتما بما تقوله وأن هناك ما يشغله عن حديثك، بالرغم من تحديق نظره طول الوقت إليك وأنت تتحدث؟

الجواب: هو شعور داخلي، ليس إلا.

وهذا ما يحدث بالضبط للتلميذ الذي تنشغل عنه بالتفكير بسؤال آخر أثناء إجابته عن سؤالك أو حديثه معك.

وتفسير ذلك ببساطة: أن ذبذبات صوت التلميذ أثناء تحدثه بالإجابة إليك تم صدها، ولم يتم استقبالها لديك؛ لانشغال عقلك بمهمة أخرى، فعادت إلى التلميذ، محدثة في نفسه إحساسًا وشعورًا بأنك لست مهتم بما يقول، وأن هناك ما يشغلك؛ ومن هنا يجب عليك عزيزي المعلم الانتباه باهتمام للتلميذ المتحدث، فذلك يعززه ويشجعه على الاستمرار في المناقشة والتحدث.

كما أن للعيون لغة خاصة، هي أبلغ أثر من الكلام المنطوق، ويمكن للمعلم توظيفها في التعليم بفاعلية، ومثال ذلك: تصغير العينين مع ابتسامة خفيفة أثناء تحدث التلميذ ومناقشته لموضوع ما، تدل على اعجابك بما يقول، كما أن فتح العينين وتوسيعها عند قيام التلميذ بعمل ما تدل على استغرابك، كما قد تدل على اعجابك وانبهارك لما قام به، كما أن نظرك شزرا نحو تلميذ دالة على عدم رضاك واعراضك

عنه، وتركيز نظرك وتحديقه على التلميذ الذي بدا ينشغل عن الدرس أو يثير الفوضى في الصف هي رسالة قوية وتحمل من التحذير والتهديد الكثير له، وهناك الكثير من حركات العين ورمشها التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، وهي بالغة الأثر.

٤- **إيماءات وإشارات المعلم:** تعد لغة الجسد من المؤثرات الكبيرة في العملية التعليمية، وينبغي توظيفها بشكل فاعل في العملية التعليمية، بحيث تتناغم إيماءات وإشارات المعلم مع أقوله وشرحه للدرس، وتمثلها بما يسهم في توضيح مقصدها ومضمونها الذي يرمي إليه المعلم؛ فيسهل على التلميذ استيعاب وفهم الدرس، فحركة رأس المعلم إلى الأمام والخلف أثناء حديث التلميذ تشعره بصواب ما يقول وتعززه على الاستمرار في المناقشة والتحدث، ويوظف حركة الرأس إلى اليمين واليسار لينبه التلميذ عن انحراف كلامه عن المعنى المطلوب، كما يمكن للمعلم توظيف حركة اليدين لتدل على معاني عدة كمطالبته للتلميذ باستمرار التحدث من خلال تقليب اليد بشكل دائري أو التوقف برفع الكف، كما أن حركة اليد إلى جهة اليمين واليسار تدل على عدم صحة ما يقول التلميذ، كما يمكن توظيفها لتوضيح ما يريد المعلم قوله للتلاميذ.

وينبغي أن تكون إيماءات وإشارات المعلم هادفة ومقصودة، وليست عشوائية، فالإيماءات العشوائية والغير هادفة، تجعل التلاميذ يركزون عليها وتشغل انتباههم عن الدرس، حيث أن المعلم يكرر مثل هذه الإشارات أو الحركات دون قصد، وأكثر من مرة، وتسمى باللازمة الحركية، وينبغي على المعلم التخلص منها، أو على الأقل الحد من تكرارها، فهي تعيب من أدائه، ومن أمثلة اللازمات الحركية التي يكررها بعض المعلمين: المعلم الذي يكثر المسح بيده على بطنه أثناء الشرح وبدون قصد، أو يكثر من تسريح شعره بيد، أو المسح بيده على وجه، أو ينظف أنفه، أو أن يقف على رجل ونصف أثناء الشرح، أو أن يقف على رجل ويعطف الرجل الثانية إلى الجدار مشكلا بذلك زاوية قائمة، كما أن بعض المعلمات تكثر من مد يدها إلى خلف رأسها لتسوية

رباط الرأس (الخمار) أو التأكد منه، وغيرها الكثير من اللازمات الحركية الغير مقصودة التي تثير انتباه التلاميذ وتشغلهم عن الدرس.

٥- **التركيز**: التركيز يقصد به هنا إثارة انتباه التلاميذ نحو فكرة أو نقطة معينة في الدرس؛ لأهميتها، ويتم ذلك بعدة أساليب منها: أساليب لفظية كان يقول المعلم أن هذه النقطة مهمة ويجب الانتباه لها؛ لأنها الأساس للتعلم اللاحق، أو أنها من الفقرات التي سيشملها الاختبار القادم، كما يمكن تركيز الانتباه عليها من خلال الصمت قبل توضيح الفكرة؛ ليثير انتباه التلاميذ إلى أهمية ما يأتي بعد صمته، ويمكن كتابتها على السبورة بلون مختلف عن ما يكتب في السبورة، أو وضع تحتها خط أو خطين، أو إثارة أنتباه التلاميذ بالأسئلة عنها، وغيرها من الأساليب المتنوعة التي تسهم في تركيز انتباه التلاميذ إليها.

٦- **تحويل التفاعل**: التفاعل الايجابي والنشط للتلاميذ أثناء الدرس من متطلبات التربية المعاصر؛ ولذا يجب على المعلم أن يهيئ أنشطة تعليمية تسمح بإشراك التلاميذ في تنفيذها، وأن توفر أنواع متعددة من التفاعل في الغرفة الصفية، بحيث تسمح هذه الأنشطة بتفاعل المعلم مع مجموع التلاميذ، وتفاعل المعلم مع تلميذ، وتفاعل تلميذ مع مجموع التلاميذ، وتلميذ مع تلميذ أخر، كما يقوم المعلم بتحويل التفاعل من تلميذ إلى آخر في المناقشات والحوارات والأنشطة الصفية، فيصبح تلاميذ الصف كخلية نحل، ويتسم التلميذ بالإيجابية والنشاط الفاعل، ويقل من سلبيته.

٧- **التنوع في استخدام الحواس**: تؤكد البحوث أن الاستيعاب يكون جوهريا إذا اعتمد على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل، ولكن معظم ما يحدث داخل الفصول لا يخاطب إلا حاسة واحدة فقط هي حاسة السمع، فقد وجد أن حديث المعلمين يستغرق (٧٠%) من وقت الدرس، وهي لغة لفظية تخاطب حاسة السمع فقط، وإذا

كان ذلك مقبولا في العصور السابقة، فإنه لم يعد مقبولا في العصر الحاضر، عصر اللغة البصرية التي فرضت نفسها عبر وسائل الإعلام، وينبغي ألا ينسى المعلم أن لكل تلميذ خمس حواس، وعليه أن يعد درسه بحيث يخاطب كل حاسة عند التلميذ قدر المستطاع (الفقى، ٢٠١٠، ٩٥).

فكلما زادت الحواس المفعلة في عملية التعليم أدى ذلك إلى تعلم أكثر فاعلية، ومن هنا فقد يدمج المعلم بين الإيماءات الجسدية والإيحاءات اللفظية لتفعيل التعلم، فيحرك يديه قائلا للتلميذ واصل حديثك، كلنا نصغي إليك. ويقدم أكثر من وسيلة لتشترك العين والأذن وربما اليد واللمس والذوق كوسيلة تعليمية بغرض تعلم مهارة معينة. ويستطيع المعلم تغيير قنوات الاتصال في أثناء الدرس، فيناوب بينها، ويشركها معا أحيانا، ويزاوج بين ما تراه العين، أو تسمعه الأذن، أو يكلف الطلبة بممارسة تذوق شيء ما، كل هذا يعطي فاعلية وحيوية للدرس (الحاوري، ٢٠٠٨، ٢٠٤-٢٠٥).

رابعًا: مهارة الأسئلة الصفية: الأسئلة الصفية من المهارات الضرورية والتي يجب أن يتقنها كل من أمتهن التدريس.

يُعَرَّفُ السؤال بأَنَّهُ: مجموعة من الكلمات التي تُوَجَّهُ إلى شخصٍ ما؛ بحيث يفهم المقصود بها، ويُعمِل فِكْرَهُ فيها، ويستجيب لها بشكل ما، فَيَفْهَمُهُ مَنْ وَجَّهَ السُّؤَال في البداية (اللقاني وسليمان، ١٩٨٥).

والسؤال الجيد هو الذي يمكن التعبير عنه بلغة سهلة واضحة مباشرة يمكن فهمها، وهو الذي يقود إلى استثارة تفكير الطلبة، ويتسم بالدقة والوضوح، ويؤدي إلى تحقيق غرض محدد، ويكون في مستوى قدرات واهتمامات وأعمار الطلبة (شلبي، ١٩٩٧، ١٩٨).

كما أن السؤال فن في التعليم، وكفاية المعلم تظهر بطريقة صياغته للأسئلة وبطريقة توجيهه لها، وإثارة التلاميذ لتلقيها وفهمها، وحثهم للإجابة عنها، وقد قيل: من لا يحسن الاستجواب فلا يحسن التعليم، فمن رزق من المعلمين مقدرة على صوغ الأسئلة، وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها بشكل يستطيع التلاميذ فهمهما، فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٥).

وقد أشار الفقى (٢٠١٠، ٩٥) إلى أن مهارة الأسئلة ليست موهبة، بل هي مهارة يتم اكتسابها وتنميتها بالممارسة، ويجب على المعلم أن يحسن صياغة الأسئلة وطرحها، بحيث تدعو هذه الأسئلة إلى التفكير، وتبتعد عن قياس الفهم السطحي للمادة العلمية، فالاتجاهات التربوية الحديثة تنادي بذليل الصعوبات أمام التلاميذ لكي يتعلموا ويفكروا باستقلالية، وصياغة الأسئلة وطريقة عرضها من أهم الوسائل التي تساهم في تعلمهم بفاعلية.

أنواع الأسئلة الصفية:

١- الأسئلة التمهيدية: يمهد بها للدرس، وقد يستخدمها المعلم بهدف التعرف على ما لدى التلاميذ من خبرات سابقة.

٢-الأسئلة البنائية: وتستخدم طيلة الحصة، حيث لا يجوز للمعلم الانتقال من هدف إلى آخر إلا بعد التأكد من مدى تحقق الأهداف عند الطلبة عن طريق هذه الأسئلة.

٣-الأسئلة الختامية: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم في نهاية الحصة، من أجل التلخيص للمفاهيم والمبادئ التي طرحت في الحصة وتثبيتها في أذهان الطلبة.

وتعد الأسئلة الصفية وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف المرغوبة في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، ويمكن استخدامها في التهيئة الحافزة من أجل إثارة التلاميذ وشد انتباههم إلى موضوع الدرس (السفياني، ٢٠١٠).

كما ينبغي أن تتناسب الأسئلة مع طبيعة الأهداف المراد قياس مدى تحقُّقها لدى التلاميذ، وهناك مجموعة من المهارات المتعلقة بالأسئلة الصفية التي يجب على المعلم أن يمتلكها ويُتقن تطبيقها، ومنها ما يأتي:

أ- **مهارة صياغة وإعداد الأسئلة الجيدة:** لكي تحقق الأسئلة الأهداف المنشودة ينبغي أن تتصف بما يأتي (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٩):

- الوضوح، والتحديد، والاختصار، وصحة التركيب اللغوي.
- إثارة التفكير والبعد عن الأسئلة الإيحائية.
- مناسبتها لمستوى التلاميذ.
- قيمتها العلمية.
- التنوع من حيث أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية.

ب-**مهارة توجيه الأسئلة:** توجيه الأسئلة لتلاميذ الصف مهارة يجب على المعلم أن يمتلك فنون تطبيقها، ومما يجب على المعلم أن يهتم به في توجيه للأسئلة الصفية ما يأتي:

- يجب أن يوجه المعلم السؤال لجميع التلاميذ في الصف بصوت مسموع وواضح؛ بهدف إثارة جميع التلاميذ للتفكير في إجابة السؤال.

- يجب أن يصمت المعلم بعد توجيه السؤال لبرهة من الزمن؛ لأنه بمجرد اختياره تلميذ للإجابة عن السؤال يتوقف التلاميذ عن التفكير بالإجابة؛ فلذا يجب أن يعطيهم فرصة كافية للتفكير بالإجابة، مع توزيع نظراته على كل تلاميذ الصف (كأنه يفكر من يختار للإجابة من التلاميذ) وهذا يثير التلاميذ للتفكير.

– ينبغي أن يكون اختبار المعلم للتلميذ الذي يجيب عن السؤال بشكل عشوائي، فمرة يختار من الأمام، ومرة من الوسط، ومرة من الخلف، فلا يعتمد ترتيب معين في اختيار من يجيب عن السؤال؛ بحيث يوزع المعلم أسئلته على كل الصف.

ج– **مهارة الاستماع للإجابة:** يجب على المعلم الاهتمام بإجابة التلميذ والاستماع إليه بعناية، ويتفاعل مع إجابته، ويعززه بشكل مناسب، مع ضرورة أن ينظم المعلم طريقة تلقي الإجابة، فلا يقبل منهم الإجابات الجماعية حتى لا يتحول الفصل إلى فوضى ويخرج عن سيطرة المعلم، وقد يطلب المعلم تكرار الإجابة على نفس السؤال أو مزيدا من التوضيح للإجابة من تلميذ آخر (تحويل التفاعل من تلميذ إلى آخر)؛ بهدف ترسيخ فهم التلاميذ لموضوع السؤال.

سادسًا: مهارة التعزيز: نظرا لما أكدته دراسات وابحاث علم النفس التربوي من أهمية التعزيز وأثره في عمليتي التعليم والتعلم، نجد أنه من الضروري التأكيد على أهمية التعزيز، وأهمية اكتساب المعلم لهذه المهارة؛ لكونها مهارة مهمة وأساسية، وبدونها يفقد التدريس أحد خصائصه الأساسية؛ لأن عملية التعليم ما هي إلا تفاعل إنساني بين طرفين هما المعلم والتلميذ (الفقى، ٢٠١٠، ١٠٧).

أنواع التعزيز: يأخذ التعزيز التي يمكن أن يقوم به المعلم أنواع متعددة، منها ما يأتي:

١– **التعزيز اللفظي:** وهو أن يعزز المعلم نشاط التلميذ لفظيا، وينقسم التعزيز اللفظي إلى قسمين: الأول: تعزيز للتلميذ نفسه: كقولك ممتاز، وأحسنت، وبارك الله فيك. والثاني: تعزيز للإجابة: كقولك: إجابة موفقة، هذه الإجابة التي كنت انتظر سماعها، لم أسمع من قبل أفضل من هذه الإجابة، وقد يعزز المعلم حتى الإجابة الخاطئة، بقوله: محاولة جيدة.

٢- **التعزيـز المـادي:** وهـو أن يقـدم المعلـم تعزيـز مـادي للتلميـذ بعـد قيامـه بالنشـاط المرغوب فيـه، كـأن يقدم لـه هديـة، قطعـة حلوى، قلـم، كتـاب، مبلـغ مـالي، شـهادة تقدير.

٣- **التعزيز المعنوي:** هو أن يعزز المعلم التلميذ معنويًا، كأنْ يأمر التلاميذ بالتصفيق له، أو يوضع صورته مع صور التلاميذ المتفوقين في المجلة الحائطية للمدرسة.

ومما ينبغي التنبيه عليه هو أن يعزز التلميذ بعد استجابته بشكل مباشر، ولا يتأخر التعزيـز حتـى لا يفقد فاعليتـه، كمـا ينبغـي أن يتناسـب التعزيـز مـع المسـتوى العُمـري للتلميذ، فـالحلوى تعزيـزٌ مناسـب لتلميذ الصـف الأول، بينمـا لا تُناسـب طالـب المرحلـة الثانوية.

وتذكَّر أنَّ القلم الذي تُعزِّزُ بـه التلميذ بعد إجابتـه عن السؤال، يرفـع من معنويتـه ويعـودُ التلميـذ إلـى بيتـه منشـرح الصـدر، كأنمـا حصـل علـى جـائزة عالميـة أو ميداليـة ذهبيـة، فالتلميـذ فـي هـذه المرحلـة يبـدأ البحـث عـن ذاتـه، ويسـعى إلـى تحقيـق ذاتـه، والاعتماد على نفسه؛ لذا عزيزي المعلم فلتهتم بمهارة التعزيز وتوظفها بشكل فعال.

ويجب أن ينوع المعلم من الألفاظ المستخدمة في التعزيز، ولا يقتصر تعزيزه على لفظ واحد، مثل إطلاقه لفظ ممتاز بشكل مستمر، دون تغيير، فقد يطلق التلاميذ عليه الأستاذ ممتاز؛ لكثرة تكرار استخدامه هذا اللفظ.

سـابعًا: تلخـيص الـدرس: تلخيص الدرس لـه أهميـة كبيرة فـي العمليـة التعليميـة، وهـو عملية تعاونية بين التلاميذ تحت إشراف المعلم الذي يقوم بتوجيه الأسئلة لإشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ويتم كتابة الملخص على السبورة ويشترط فيه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨):

١- أن يؤخذ من أفواه التلاميذ أولًا وبمشاركتهم الفاعلة، ومن الخطأ انفراد المعلم بكتابة الملخص، وحرمان التلاميذ من الايجابية والمشاركة.

٢- يُدَوِّن التلاميذ الملخص في دفاترهم الخاصة بالمادة في الدقائق الخمس الأخيرة من الحصة.

٣- أن يحرص المعلم على كتابة الملخص على السبورة بخطٍّ جيِّدٍ واضحٍ مستخدمًا الطباشير الملونة، وأن يكون مُنظمًا ومُرتبًا حسب تسلسل أجزاء الدرس الرئيسية.

٤-يجب ألا يكتب المعلم شيئًا إلا بعد أن يقوم بشرحه والتأكد من فهم التلاميذ له وتقويمه بشكل جيد.

فوائد تلخيص الدروس: وتتمثل فوائد الملخص فيما يأتي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨):

١- تثبيت الخبرات، الربط بين أجزائها المتفرقة.

٢- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الموقف التعليمي.

٣- تدريب التلاميذ على مهارات الحوار والمناقشة.

ثامنًا: الواجبات المنزلية: الواجبات هي: "مجموعة من الأعمال المدرسية الصفية التي يكلف المعلم بها تلاميذه داخل الصف ويقوم التلميذ بتأديتها بمفرده أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد أسرته في المنزل" (أحمد، ١٩٩٣، ٧٥).

أهداف الواجبات المنزلية: تتمثل أهداف الواجبات المنزلية فيما يأتي(الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٥٢):

١- ترسيخ وزيادة مستوى التحصيل الدراسي الذي تعلمه التلميذ داخل حجرة الصف.

٢- تدريب التلميذ على التعلم الذاتي خارج المدرسة.

٣- توسيع مصادر ثقافة التلميذ من خلال عملية البحث والتنقيب في المراجع والكتب غير المقررة.

٤- تنمية ثقة التلميذ بنفسه من خلال إشعاره بأنه قادرٌ على مواصلة التعلم بنفسه.

٥- توظيف المبادئ والقواعد العامة التي تعلَّمها في المدرسة وتطبيقها في مواقف الحياة.

٦- تكوين القدرة لدى التلميذ على تجريب الأفكار ومحاكاتها.

٧- تُنمِّي حاسَّة التَّذوُّق، وتبعث الاستجابات الوجدانية لديه.

ويذهب أبو سُليمة (١٩٩٩، ٢٤) إلى أنَّ الواجبات المنزلية يمكن أن تشتمل على ما يأتي:

١- واجبات للاستعداد لتعلم موضوع جديد.

٢- واجبات لتثبيت ما تم تعلمه في الصف.

٣- واجبات لمراجعة ما تمت دراسته؛ استعدادًا للامتحان.

٤- واجبات للتلاميذ المتفوقين.

٥- واجبات علاجية للتلاميذ ضعيفي التحصيل.

عزيزي المعلم: تابع الواجبات والتكاليف المنزلية، وكافئ التلميذ الذي يؤدي واجبه أولا بأول، والمنظم لدفتره، وميزه بالدرجات عن غيره من التلاميذ، ودقق في تصحيح إجابة التلميذ، وتأكد أن الذي كتب الواجب هو التلميذ نفسه وليس أحد أفراد أسرته أو زميله، فبعض الأسر تكتب لأبنائها الواجبات، من باب المساعدة.

وقد يكافئ المعلم تلميذًا على حسن الإجابة والتنظيم والخط الذي كتب بخط والديه، بينما يعاقب زميله الذي كتب واجبه بنفسه؛ لعدم دقة الإجابة، أو لرداءة الخط؛ لذا وجب على المعلم التدقيق في فحص الواجبات، كما يجب على المعلم التنسيق مع باقي

المعلمين بشأن الواجب؛ فلا يثقل كاهل التلميذ بكثرة الواجبات، كما ينبغي مراعاة الظروف التي يمر بها التلاميذ والتقليل من الواجبات أثناء فترة الاختبارات.

ومن الطرائف: أن أحد المعلمين كان يصحح دفتر الواجبات دون أن يقرأ الإجابة، وفي امتحان نهاية الفصل وردت فيه بعض الأسئلة من أسئلة الواجبات، فأجاب أحد التلاميذ بنفس إجابته بدفتر الواجب، وكانت خاطئة، مما تسبب في رسوبه، فأقبل ولي الأمر إلى إدارة المدرسة متهما المعلم أنه رسب ابنه متعمدا، وحاول أثبات ذلك بدليل أن إجابة ابنه صحيحة في دفتر الواجب وفقا لتصحيح المعلم للإجابة في دفتر الواجبات، وهي نفس الإجابة في ورقة الامتحان.

تاسعًا: تقويم التدريس: تقويم التدريس يبدأ منذ دخول المعلم حجرة الصف ويرافق كل خطوة من خطوات تنفيذ التدريس، فلا ينتقل من هدف إلى هدف آخر قبل أن يتأكد من مدى تحقق الهدف الأول، كما يجب أن يكون هناك تقويم ختامي للتأكد من تحقيق أهداف الدرس، والاستفادة من التغذية الراجعة في التحسين والتطوير، بالإضافة إلى إجراء المعالجات للمشكلات التي قد يكتشفها المعلم أثناء قيامه بعملية التقييم، كما ينبغي على المعلم استخدام الأساليب والوسائل التقييمية المناسبة.

بعض المشاكل والصعاب التي يقابلها المعلم أثناء تنفيذه للدرس:

١) **الشرود الذهني للتلاميذ:** السبب الرئيس للشرود الذهني يعود إلى قلة دافعية التلميذ واهتمامه بالدرس؛ وذلك لعدة أسباب منها: صعوبة الدرس وعدم فهم التلميذ للمفاهيم الواردة فيه أو أنه فوق مستوى قدراته، ورتابة الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلم، وعدم قدرته على إثارة انتباههم، وقد تعود لأسباب نفسية وصحية وغير ذلك، ومن أجل لفت انتباه التلاميذ وإثارتهم لمتابعة الدرس ينصح المعلم بالآتي:

- التحدث مع جماد: كأن يلتفت المعلم نحو السبورة قائلا لها سبورتي الجميلة: لم يبقى إلا أنت أشرح لك الدرس؛ طالما التلاميذ منشغلين عن الدرس؛ لذا دعيني اشرح لك معنى القلقة....

- تفاعل بحماس مع الدرس، وأديه بنشاط وحيوية، وربطه بحياة التلاميذ، وخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء الشرح.
- تغيير الأساليب التدريسية بشكل مستمر، بما يتناسب مع الأهداف، مع ضرورة توظيف المعلم لفن استخدام الأسئلة الصفية، والتعزيز المتنوع والتشجيع المتواصل.
- استخدم الإيماءات والإشارات والتلميحات غير اللفظية بشكل جيد.
- استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- غير روتين الدرس وكسر الجليد وبدد الملل بقصة أو أحجية (فكاهة) أو أمثال أو عصف ذهني، أثناء تنفيذ الدرس.
- حفز التلاميذ للمشاركة في الدرس.

٢) **ضيق وقت الحصة أو الانتهاء من تنفيذ الدرس بوقت قصير**: إن مشكلة ضيق وقت الحصة أو طوله يعود سببه الرئيس للمعلم؛ لعدم التخطيط الجيد لتنفيذ الدرس، فالمعلم يجب أن يضع تصور لكل ما سيقوم به أثناء تنفيذه للدرس، كما يجب أن يتوقع الأسئلة التي قد يثيرها التلاميذ، ويصمم الأنشطة المناسبة لتنفيذ الدرس بالإضافة إلى تصميم أنشطة ترفيهية أو تروحية لكسر الجليد.

فإن قصر وقت الحصة بعد ذلك، يكملها في الحصة التالية، ويحاول ضبط وقته في الحصص القادمة، لكن المشكلة الكبرى في حال انتهى المعلم من تنفيذ درسه قبل نهاية الحصة بوقت كبير، فإن ذلك أدعى لاضطراب الصف، وخروجه عن سيطرة المعلم؛ لذا على المعلم اتباع بعض الأساليب الآتية:

- تكليف التلاميذ بقراءة الدرس من الكتاب، مع توجيه الأسئلة، وشرح ما لم يتم شرحه.
- تكيف بعض التلاميذ بشرح بعض عناصر الدرس، والطلب من التلاميذ توجيه الأسئلة له.

- تنفيذ بعض الأنشطة الصفية، مثل: مسابقة بين التلاميذ، سوى كانت: مسابقة ثقافية، أو في المادة، أو توجيه بعض الأسئلة التي تتطلب من التلميذ عصف ذهني.
- تحويل باقي الحصة إلى نشاط ترفيهي: كأن يطلب من التلاميذ أن يحكوا لزملائهم بعض القصص القصيرة، أو الفكاهات الجميلة، أو أن يعطهم المعلم بعض الأمثال ويطل من التلاميذ أن يوضحوا معانيها.
- التفتيش على دفاتر التلاميذ، وتصحيحها.

٣) **صعوبة فهم التلاميذ للدرس:** إذا واجه المعلم مثل هذه المشكلة أثناء تنفيذه للدرس فعليه أن يتحلى بالصبر، وينوع في أساليبه، مع تبسيط الدرس، والتركيز على الأشياء الجوهرية التي يتضمنها الدرس، والبعد عن الحشو الزائد، مع ضرورة استخدام وسائل متعددة تخاطب أكثر من حاسة، وربط الدرس بحياة التلاميذ، مع ضرب الأمثلة، وتقريب المعنى بأساليب تناسب مستوى التلميذ، كما يجب تكليف بعض المجيدين من التلاميذ بإعادة الشرح لبعض نقاط الدرس؛ فقد يفهم التلميذ من زميلة أكثر من فهمه من المعلم.

٤) **حدوث الفوضى من بعض التلاميذ:** إن حدوث الفوضى داخل الصف وفي حضور المعلم سبب رئيس في ضياع وقت الحصة. وأسباب الفوضى متعددة، منها: ضعف دافعية المتعلم ورغبته في الدراسة، وتدني مستواه، بالإضافة إلى المشاكل النفسية والصحية والأسرية، وقد ترجع أسبابها إلى عدم مناسبة الأساليب التي يستخدمها المعلم في الدرس؛ لذا فإن معرفة وتشخيص دوافع الفوضى تسهل على المعلم معالجتها والتعامل مها بشكل جيد، وإليك بعض النصائح عزيزي المعلم التي تساعدك في الحد من حدوث الفوضى لدى تلاميذك داخل الصف، وهي:

- تعامل مع التلاميذ بوصفك أب لهم، قبل أن تكون معلما، واحرص على تقديم ما ينفعهم، واصبر على ما بدر منهم، ولا تتعامل مع التلميذ وكأنه خصمك في حلبة

المصارعة، فإن المعلم الذي يقول: (يا أنا يا التلميذ في الصف) هو معلم لا يمتلك الكفايات اللازمة للتعليم، فإياك عزيزي أن تفكر بهذه العقلية، وأعلم أنك إن عاندت التلميذ فلن تجني غير معاندته، فهو لا يفكر تفكير منطقي مثلك، ولا يهمه مستقبله، بالإضافة إلى أنه بين جمهوره من التلاميذ ويتشجع بهم، وقد يستمر ليثبت لهم شجاعته وقدرته؛ لذا تحلى بالصبر، وفعل درسك، وراقب تلاميذك جيدا، واشركهم في الدرس، وتغاضى عن بعض الهفوات التي لا تؤثر على سير الدرس.

- تذكر أن التلميذ الذي يقوم الفوضى داخل الصف قد يهدف من ذلك إلى لفت انتباه المعلم إليه؛ فأشعرهم باهتمامك بهم، وشجعهم واصنع لهم أهداف يسعون لتحقيقها، ورفع سقف طموحاتهم وساعدهم للوصول إليها.
- تقبل تلاميك بمختلف مستوياتهم، وانظر إلى الجانب الايجابي لديهم وليس الجانب السلبي، واثني على قدراتهم، وشجعهم على الابداع والابتكار، وخطط لأنشطة لاصفية متنوعة تتناسب مع مختلف التلاميذ وتلائم قدراتهم تلبي اهتماماتهم وطموحاتهم.
- ابتسم لتلاميذك، وامنحهم السعادة، واقترب منهم، واجعلهم يشعرون بدف مشاعرك تجاههم، ووثق عرى العلاقات ببينك وبينهم، وتحسس مشاكلهم، وساعدهم على حلها، واسدي لهم النصح على انفراد، مبتدئًا بالثناء على ما لديهم من ايجابيات، وكن مرحا في تعاملك معهم لين الجانب، عذب اللسان، يألفه التلاميذ ويألفهم، ويلجؤون إليه عند حاجتهم، ويثقون به وبقدراته، وبادلهم الثقة، ولا تحبطهم، ولا تجعل اليأس يتسرب إلى نفوسهم، فكن خير معين.
- انزل في تدريسك إلى مستوى تلاميذك، لكن لا تبقى بنفس المستوى، وإنما خذ بأيدهم إلى مستويات عليا، وحلق بهم في سماء المعالي، وساعدهم على تحقيق التقدم الشامل في كل جوانب شخصيتهم.

الفصل السادس

علاقة التدريس ببعض المضامين التعليمية

- علاقة التدريس بمحتوى المادة الدراسية:
- علاقة التدريس بالأنشطة التعليمية:
- علاقة التدريس بالدافعية والاستعداد للتعلم:
- علاقة التدريس بالوسائل والتقنيات التعليمية:

علاقة التدريس بمحتوى المادة الدراسية

المحتوى الدراسي:

تباينت التعريفات التي تناولت المحتوى الدراسي فيما بينها وفقا لاختلاف وجهات نظر المختصين في علم المناهج، وقد أورد سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤، ٢٥٤) ثلاثة من التعريفات لمحتوى المنهج المدرسي، نعرضها فيما يأتي:

عرف المحتوى قديمًا على أنه عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار. وفي هذا التعريف يكون التركيز على المعرفة التي يتم نقلها من المربين إلى المتعلمين بعد وضعها أو تنظيمها في كتب مدرسية مقررة يتم تدريسها ضمن أوقات محددة على مدار السنة، بناءً على أدلة المنهج المرافقة لها.

وفي تعريف آخر يرى أن محتوى المنهج عبارة عن المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ أو النظريات، وأنه عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتفكير الناقد وصنع القرار، وأنه عبارة عن القيم التي تتمثل في المعتقدات التي تدور حول الأمور الجيدة والرديئة، والصائبة والخاطئة، والجميلة والقبيحة.

إلا أن أوسع تعريف للمحتوى هو ما يرى على أنه الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وبناه وإعادة تنظيمه وتربيته لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات.

َ>عزيزي المعلم من خلال مراجعة العديد من التعريفات للمحتوى، يمكن القول أن المحتوى الدراسي يتضمن عناصر أساسية ثلاث هي (معارف، ومهارات، اتجاهات)، وكل عنصر من العناصر الثلاثة ينقسم إلى عدة أقسام، وبالتالي فالتعريف الجيد للمحتوى الدراسي لابد أن يتضمنها وبدقة.

نشاط: عرف المحتوى بشكل دقيق حسب فهمك لما سبق.

مكونات بنية المحتوى الدراسي:

يتكون المحتوى الدراسي من مجموعة من العناصر المهمة التي يجب على المعلم تحليلها والتعرف عليها، فالمحتوى يعكس النظام المعرفي الإنساني، وبالتالي يمكن تحديد عناصر بنية المحتوى الدراسي التي سيتم تناولها هنا فيما يأتي:

١-المعلومات والحقائق.

٢-المفاهيم.

٣-التعميمات والقواعد والقوانين والمبادئ.

٤-المهارات.

٥-القيم والاتجاهات.

أولًا: المعلومات والحقائق واستراتيجيات تدريسها:

المعلومات والحقائق تمثل الجزء الأكبر من المحتوى الدراسي، وتشكل القاعدة الرئيسة لباقي عناصر المحتوى، وهناك أنواعا مختلفة منها، وهي تختلف من مادة دراسية إلى أخرى، كما تختلف أهداف إكسابهم للمتعلمين، وبالتالي تختلف استراتيجيات تدريسها.

عزيزي تفحص الأمثلة الواردة في المجموعتين (أ، ب)، فيما يأتي:

أمثلة المجموعة (أ)	أمثلة المجموعة (ب)
– الشمس أكبر من القمر.	– القرآن الكريم معجزة آخر الرسل.
– الحرير ناعم الملمس.	– الجملة الإسمية تتكون من مبتدأ وخبر.
– صوت البرق مزعج.	– الزكاة ركن من أركان الإسلام.
– ماء البحر مذاقه مالح.	– الأمانة من الأخلاق الحميدة.
– الزهور رائحتها جميلة.	– العدل أساس الملك.

من خلال ما ورد في المجموعة (أ) من أمثلة أجب عن الأسئلة التالية:

س١: هل معلومات المجموعة (أ) حقائق؟ ولماذا هي حقائق؟

س٢: كيف يمكن التأكد أن أمثلة المجموعة (أ) هي حقائق؟

س٣: هل أمثلة المجموعة (أ) محسوسة أم مجردة؟

من خلال ما ورد في المجموعة (ب) من أمثلة أجب عن الأسئلة التالية:

س١: هل معلومات المجموعة (ب) حقائق؟ ولماذا هي حقائق؟

س٢: كيف يمكن التأكد أن أمثلة المجموعة (ب) هي حقائق؟

س٣: هل أمثلة المجموعة (ب) محسوسة أم مجردة؟

نشاط تقييم ذاتي: من خلال ما اجابتك على الأسئلة السابقة:

- ضع تعريفًا للحقيقة وفقًا لما فهمت.
- حدد أنواع الحقائق.

قارن تعريفك الخاص للحقيقة مع التعريف الآتي:

الحقائق: هي المعلومات المؤكدة، ولا تحتاج إلى إثبات، أو هي التي تم التأكد من صحتها.

نشاط تقويم ذاتي: ما الفرق بين المعلومات والحقائق؟

فمثلًا: **تغرب الشمس في المساء**، هذه حقيقة مشاهدة تتكرر كل يوم، ويلاحظها كل مبصرًا على الأرض.

كما أن: **الأم أكبر عمرًا من بنتها**، هذه حقيقة مسلم بها عقلًا، ولا يقول بخلاف ذلك إلا من اختل عقله.

وبالتالي يمكن القول أن المعلومات والحقائق تنقسم إلى قسمين هما:

- معلومات وحقائق حسية: يمكن إدراكها بالحواس الخمس: (البصر، السمع، الشم، الذوق، اللمس)، كما في أمثلة المجموعة (أ).
- معلومات وحقائق مجردة: تدرك من خلال إعمال الفكر، ولا يمكن إدراكها بشكل مباشر عن طريق الحواس، ويعبر عنها بالكلمات والرموز والأشكال. ومن أمثلتها ما ورد في المجموعة (ب) من حقائق.

نشاط تقييم ذاتي:

- عرف الحقائق المحسوسة.
- عرف الحقائق المجردة.

أهداف تدريس المعلومات الحقائق وأهميتها:

سبق القول أن أهداف تدريس المعلومات والحقائق تختلف من مادة إلى أخرى؛ بحسب طبيعة المادة الدراسية، فقد يكون من أهداف تدريسها هو: (الحفظ، أو الفهم، أو التطبيق، أو ...)، وتمثل المعلومات والحقائق القاعدة العريضة للتعلم، وبها يعبر الفرد عن مختلف معارفه ومهاراته.

استراتيجيات تدريس المعلومات والحقائق:

لما كانت المعلومات والحقائق نوعان: (محسوسة، ومجردة)؛ فإن أساليب وإجراءات تعليمها ستختلف وفقًا لذلك.

أولًا: استراتيجيات تدريس الحقائق المحسوسة:

الحقائق المحسوسة (المادية)، تُعد الأسهل والأيسر في عملية تدريسها؛ لأنها تعتمد في تعليمها على الحواس، وبالتالي فإن توظيف الخبرات المباشرة والخبرات شبه المباشرة، والزيارات الميدانية والرحلات، والنماذج، والمعارض، والعروض التوضيحية والصور والرسومات كلها أساليب مناسبة لتعليمها.

ولتسهيل تعلم المعلومات والحقائق المحسوسة وبقاء أثرها ينبغي على المعلم القيام بالإجراءات الآتية:

- قدم الحقائق بأساليب تتناسب مع مستويات المتعلمين: خبرات مباشرة، عروض توضيحية، قصص ولعب أدوار ومسرحيات تمثيلية، وخرائط ذهنية وغيرها.
- وضح للمتعلمين أهمية تلك الحقائق، ونوع من أنشطة التعلم التي توضحها.
- صنف المعلومات والحقائق إلى فئات، وفقًا للخصائص المشتركة فيما بينها ووضح أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الفئات، واشرك المتعلمين في اكتشاف تلك الخصائص.
- اربط تلك الحقائق بخبرات المتعلمين السابقة، ثم اطلب منهم توظيفها في مواقف جديدة.
- قدم تلك الحقائق بنماذج متنوعة؛ ليسهل استيعابها، وتذكرها، فمثلًا: تعليم حروف اللغة الانجليزية، يمكن تقديمها بمقاطع غنائية، أو في أبيات شعرية ملحنة تردد بشكل جماعي.
- كلف المتعلمين في توظيف تلك الحقائق في مواقف جديدة.
- وظف أساليب تقويم تتناسب مع أهداف تدريسها؛ لقياس مدى اكتساب المتعلمين لها.

ثانيًا: استراتيجية تدريس المعلومات والحقائق المجردة:

المعلومات والحقائق المجردة تُعد أصعب في تعلمها من الحقائق المحسوسة؛ لأن تعلم الحقائق المجردة يتطلب تكوين صور ذهنية في عقل المتعلم لتلك الحقائق.

وتكوين صور ذهنية للحقائق مهمة ليست بالسهل، فهي تتطلب مجموعة من الأمور، منها البدا بدارسة الحقائق المحسوسة قبل المجردة، وامتلاك المتعلم معرفة كافية بالحقائق، وأهميتها، مما يدفعه للاهتمام بها.

ولمزيد من التوضيح نورد المثال الآتي:

الفاعل مرفوع. (حقيقة):

لكن المتعلم لا يدرك معنى ولا مدى أهمية ذلك، فلا يرى فرقًا في أن يكون الفاعل مرفوعًا أو منصوبًا، بل إن شرحك كله لا يعنيه، فانشغاله بلعبته أفضل من سماع الشرح الذي لا يفهمه، فإذا كتب المعلم على السبورة عبارتي: ضرب محمداً زيدٌ، وضرب محمدٌ زيدًا، ثم سأل عن الفرق بين العبارتين وناقش الفاعل فيهما، ووضح معنى مفهوم الفاعل، وأهمية رفعه في توضيح معنى الكلام، وهكذا حتى يستوعب المتعلم الحقيقة السابقة ومدى أهميتها في سلامة الكلام.

ويمكن القول أن الأساليب التدريسية الفاعلة في تدريس المعلومات والحقائق المجردة، هي التي تساعد المتعلم على تكوين صورة ذهنية لها، وتدفعه للاهتمام بها، واستخدامها وتوظيفها في حياته.

وعليه يمكن تلخيص إجراءات وخطوات تدريس المعلومات والحقائق المجردة في ما يأتي:

- يجب على المعلم تزويد المتعلمين بالحقائق الحسية المرتبطة بالحقائق المجردة، وتوضيح المفاهيم المرتبطة بها.
- تقديم المعلومات والحقائق المجردة بأساليب تساعد المتعلم على تكوين صورة ذهنية لها، مع ضرورة التنويع من الأنشطة التي تيسر عملية التعلم.
- ربط الحقائق والمعلومات المجردة بالخبرات اليومية للمتعلم، وتوضيح أهميتها.

- يحاول المعلم تجسيد صور للمعلومات والحقائق المجردة، تساعد المتعلم على اكتسابها.
- يطلب من المتعلم توظيف واستخدام المعلومات والحقائق المجردة في مواقف جديدة.
- يستخدم المعلم أساليب تقويم تتناسب مع أهداف تدريسها.

ثانيًا: المفاهيم واستراتيجيات تدريسها:

المفهوم: هو عبارة عن كلمة تشير إلى مجموعة من الخصائص الأساسية التي تشترك فيها مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الأسماء، وتساعد هذه الخصائص على رسم صورة ذهنية له عند سماع منطوق كلمة المفهوم، لتمييزه عن غيره من المفاهيم.

أي أن المفهوم يتكون من العديد من المعلومات والحقائق التي تشترك مع بعضها ببعض الخصائص والسمات الجوهرية التي تميزها عن غيرها، ويتم اكتسابها بشكل متدرج، وتعد تعلم المفاهيم من الأشياء الرئيسية لتنمية مهارة التفكير لدى المتعلم، وتساعده في اكتساب التعميمات والقواعد والقوانين والمبادئ والنظريات العلمية.

والمفاهيم مثلها مثل الحقائق نوعًا: مفاهيم حسية، مثل: (الكتاب، المدرسة، الشجرة، الطيب)، ومفاهيم مجردة، مثل: (الحرية، التعاون، الصدق، الأمانة، الذكاء).

ويتحقق تعلم المفهوم إذا استطاع المتعلم أن يحدد السمات المميزة له، واستطاع أن يعطي أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية، وأستطاع أن يميز بين المفاهيم المختلفة والمتشابهة، وأن يصوغ تعريفات لكل منهما، وأستطاع أن يضعهما موضع التطبيق. ويمكن تلخيص خطوات تنظيم تعلم المفاهيم في الخطوات التالية (مرعي والحيلة، ٢٠١٥):

١) **الخطوة الأولى:** تحديد الناتج المتوقع.

٢) **الخطوة الثانية:** تحديد التعلم القبلي للمفهوم.

٣) **الخطوة الثالثة:** اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة لتنظيم تعلم المفهوم، ومهما كانت الطريقة، فلا بد من مساعدة المتعلمين على:

- تحديد السمات المميزة للمفهوم أو المبدأ.
- إعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية.
- مقارنة المفهوم والمبدأ بما يشبههما من المفاهيم والمبادئ وبما يختلف عنهما.
- وضعهما موضع التطبيق؛ لتيسير انتقال تعلمهما أفقيا وعموديا.
- إتاحة فرصة التدريب والممارسة الكافية لتكوين المفاهيم والمبادئ واكتسابهما.

٤) **الخطوة الرابعة:** تقويم تعلم المفهوم: وتتم بالاستعانة بالتغذية الراجعة، والتأكد من تحقق الأهداف، مع تقويم طرق التعليم وما يرتبط بها.

أساليب تعلم المفاهيم:

هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن من خلالها تعلم المفاهيم، ومنها ما يأتي:

١- **أسلوب الاستنتاج:** يقدم المعلم المفهوم ويوضحه، ثم يعرض عليه مجموعة من الأمثلة المنتمية، ويوضح الخصائص المشتركة بين هذه الأمثلة، بهدف اكتساب المتعلمين للمفهوم، وتميزه عن غيره من المفاهيم المشابهة، أي أن المعلم ينتقل مع الكل إلى الجزء، مثال: في درس النحو يقدم المعلم مفهوم اسم الإشارة، ويوضحه، ثم يقدم مجموعة من الأمثلة التي تتضمن أسماء إشارة، والخصائص المشتركة، ويطلب من التلميذ تطبيقها في أمثلة أخرى.

٢-**أسلوب الاستقراء:** في هذا الأسلوب يقوم المعلم بعرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم، ثم يتم اختيار الأمثلة المنتمية، ويصنفاها إلى فئات تمهيدا لتحديد المفهوم، أي من الجزء إلى الكل، كما يفعل معلم الرياضيات في درس المثلث: حيث يقدم مجموعة من الأشكال الهندسية، ثم ينصفها إلى فئات منتمية وغير منتمية، ثم يوضح الخصائص المشتركة بين فئات المثلث: (قائم الزاوية، وحاد الزاوية، ومنفرج الزاوية)، تمهيدا للوصول لوضع تعريف للمثلث.

ثالثًا: التعميمات واستراتيجيات تدريسها:

التعميمات والقواعد والقوانين والمبادئ هي من عناصر بنية المحتوى الدراسي، وهناك من يرى أنها متقاربة فيما بينها في بعض الخصائص والصفات؛ لذا يعدها بمعنى واحد، وهناك من يتناولها بالتفصيل، ونحن هنا نكتفي بالتعميمات، وعليك عزيزي البحث الاطلاع على كتب تحليل المحتوى؛ لمعرفة الفرق فيما بينها.

والتعميمات تعرف بأنها العلاقة التي تربط بين مفهومين أو أكثر المتصلة بموضوع معين.

عزيزي فيما يلي مجموعة من الأمثلة، حدد منها ما يمثل التعميمات:

- كلما ارتفعنا عن سطح البحر قلة درجة الحرارة.
- الشمس تشرق كل صباح.
- المثابرة على التعلم تؤدي إلى التفوق.
- العسل تنتجه النحل.
- لكل فعل ردة فعل مساوي له في القوة ومضاد له في الاتجاه.
- الجهاز العصبي.
- المتوسط= مجموع الأعداد مقسوما على عددها.

نشاط تقييم ذاتي:

س١: لماذا المثال: (العسل تنتجه النحل) لا يعد تعميما؟

س٢: ما سبب أن مثال: (الجهاز العصبي) ليس تعميما؟

فكما قلنا التعميم هو العلاقة التي تربط بين مفهومين أو أكثر متصلة بموضوع معين.

وقد تكون هذه العلاقة مصاغة بصورة صحيحة علميًا، وتتميز بالشمول، ويمكن التوصل إليها من خلال التفكير وهذا ما نسميه: (المبدأ)، مثال: (يزداد اعداد السكان بسبب زيادة المواليد وقلة الوفيات والهجرة).

كما قد تصاغ بطريقة صحيحة علميًا، وتصف العلاقة بين المفاهيم بطريقة كمية، ويعبر عنها رمزيًا وتتسم بالثبات العلمي وهو ما يعرف بـ: (القانون)، مثال: (الزيادة الطبيعية = عدد المواليد– عدد الوفيات) (ز ط= م – ف).

وتكمن أهمية تدريس التعميمات للمتعلمين كونها الأساس في تنمية تفكير المتعلمين، وتنمية التفكير الابداعي، وحل المشكلات، وشرح وتفسير الأحداث المختلفة المرتبطة بحياة المتعلم.

استراتيجيات تدريس التعميمات:

يمكن للمعلم استخدام العديد من الأساليب لتدريس التعميمات والمبادئ ومنها (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ١٤٠–١٤١):

١– استخدام الحواس والقوى العقلية الادراكية في اكتساب المبادئ والقواعد عن طريق الجهد الذاتي والتفاعل المباشر أو غير المباشر مع ظواهر الحياة والأشياء في الطبيعة.

٢– باستخدام الطريقة الاستنتاجية: وتتكون من الخطوات العريضة الآتية:

- تعريف المبدأ أو القاعدة من قبل المعلم.
- شرح المبدأ وتفسيره من قبل المعلم.
- تطبيقات توضيحية للمبدأ في مواقف حياتية مختلفة.
- الطلب من المتعلم تطبيق المبدأ أو القانون في حالات أخرى عن طريق التمارين أو المواقف.

وتستخدم هذه الخطوات في تعليم مبادئ وقواعد اللغة العربية واحكام التجويد ومبادئ العلوم، والرياضيات وقواعد اللغة الإنجليزية وغيرها.

٣– باستخدام الطريقة الاستقرائية والاستكشافية وتتكون من الخطوات الآتية:

- يطرح المعلم مجموعة من الأمثلة على المبدأ أو القاعدة (باستخدام الاستكشاف).
- التأمل في هذه الأمثلة لاستكشاف العلاقات القائمة بينها.

- شرح الظواهر المشاهدة والعلاقات التي تم اكتشافها، فيما بين هذه الأمثلة.
- تفسير الظواهر المشاهدة وتحديد الأساسيات التي تقوم عليها.
- صوغ العلاقات في قاعدة أو قانون ينطبق على كل الحالات المفروضة.
- تطبيقها على حالات جديدة، للتأكد من صدقها وثباتها بهدف اختيار المبدأ تمهيدا لتعميمه وتبنيه.

مثال تطبيقي لتدريس التعميمات في النحو:

في درس دخول (كان، وأن وأخواتهما على المبتدأ والخبر):

يبدأ المعلم درسه بقوله أبنائي التلاميذ: لدينا اليوم ضيفين عزيزين، وهما صديقين لكم، تعرفتم عليهما فيما مضى وقد حضرا إليكم لتحكموا بينهما بعد أن نشب بينهما خلاف شديد، هل تعرفون من هما؟

إنهما أخوين عاشا طفولة سعيدة، وتعاهدا أن يكونا معًا، في السراء والضراء، ولا يخالفا بعضهما، كما اتفقا أن يقف الأكبر في المقدمة، والأصغر يأتي بعده سندًا وعونًا وموضحًا لأخيه، ويلبسا كليهما عمامة الرفع، ولا يتخليان عن زينتهما هذه، فهل عرفتم من هما؟

إنهما الركنان الأساسيان لأسرتهما (الجملة الأسمية)، نعم إنهما الأخوين المبتدأ والخبر.

فهل تقبلون أن تصلحوا فيما نشب بينهما من خلاف؟

سيجيب التلاميذ نعم

إذا فلنسمح لهما بالدخول، لنسمع منهما، ولنبدأ بالخبر الذي قدم الشكوى.

تفضل عزيزي الخبر فهؤلاء التلاميذ يسمعون شكواك.

يقول الخبر احبتي التلاميذ فقد كنت وأخي المبتدأ كما اخبركم المعلم سعيدين، فيقف هو في المقدمة ويسمى المبتدأ، وأتي أنا بعده أكمل وأخبر بمعناه، فسميت خبرا، وكلانا يلبس عمامة الرفع، ولا نخالف بعضنها، ولكن للأسف الشديد فقد تغير أخي المبتدأ

بعد أن قدمت كان وأخواته إلى بيتنا (الجملة الأسمية)، فقد اعطها أخي المبتدأ مكانه وغير اسمه، واصبح تابعًا لها، وبات يعرف باسم كان مع احتفاظه بعمامة الرفع، ثم طلب مني أغير عملي، لصبح خبر كان، ولم يكتفي بذلك، بل طلب مني أن أغير عمامة الرفع بعلامة النصب، أي أكون خبر كان منصوب. أليس هذا ظلم؟

بعد أن سمعنا شكوى الخبر، لنسمع للمبتدأ، فهي أيه المبتدأ تكلم نحن نسمعك.

يقول المبتدأ إخواني، لقد سمعتم ما قال أخي الخبر، وانا لا أنكر ما قال، ولكن هناك ظروف أجبرتني على ما فعلت، فعندما دخلت كان وأخواتها علينا اضطررت إلى أن اجعلها في المقدمة وأن أغير عملي لصبح اسم كان مرفوع، من باب إكرام الضيف أولًا، ثم إنها فتاة ضعيفة فطلبت من أخي أن يخبر عنها وغير اسمه ونصب نفسه، وتعاهدنا على أن أكون أسم كان مرفوع، وهو خبرها منصوب، وبالمثل نعامل أخواتها.

رابعًا: المهارات واستراتيجيات تدريسها:

المهارة هي الأداء المتناسق المنظم، الذي يؤدي إلى إتقان العمل بسرعة. أو هي مجموعة من الأعمال والأفعال الذهنية، والجسدية، التي يقوم بها الفرد لإنجاز شيء معين أو التفاعل مع موقف معين بقدرة عالية الاتقان (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥، ٤٠).

وتتراوح المهارات في درجة تعقيدها وصعوبتها بين البسيط نسبيا كلفظ الحروف، والكلمات، وتطبيق أحكام التجويد، وبين الشديدة التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢١٥).

أنواع المهارات: (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥، ٤٣)

١- المهارات المعرفية: وتعني الأداءات الذهنية التي يغلب عليها الطابع الذهني، التي يبديها المتعلم عند مواجهة موقف أو مشكلة بحاجة إلى حل.

٢- المهارات النفس حركية: وتشمل الأداءات التي يغلب عليها الطابع الحركي، فيما يبذله المتعلم مثل تمثيل الأدوار، أو الكتابة، أو ممارسة عملية أو الأداء عمل معين يمتزج فيه النشاط النفسي والحركي.

٣- المهارات الاجتماعية: ذات الطبيعة الوجدانية: مثل ابداء الأراء ووجهات النظر وطريقة التحدث، وطريقة الانصات، ومهارة التعامل مع الأخرين وغيرها مما تستلزمه الحياة من ممارسات في إطار العلاقات الاجتماعية.

المبادئ التربوية والنفسية التي يجب مراعاتها في تعليم المهارة: يتم تعلم المهارة بشكل أفضل (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢١٦-٢١٧):

- عندما تكون المهارات ذات أهمية للمتعلم، وتتوافر لديه الرغبة والحافز لتعلمها.
- عندما تكون جزءا من نشاط تعليمي معين وليست بشكل منفصل.
- إذا توافرت خطة منظمة لتتابع المهارات في البرنامج المدرسي، أي ينتقل في العادة من المهارة البسيطة إلى الأصعب وهكذا.
- بالتدريب الموزع والتدريجي الذي يؤدي إلى نتاجات أفضل بالنسبة للمهارات الصعبة.
- باستخدام طرائق تعليم وتعلم جيدة وفعالة، وإلا فإن المتعلم سيهدر جهودا كبيرة، ويتم تقويمها من خلال التغيير الحادث في سلوك المتعلم.

كما أن المهارة تكتسب بالممارسة والتدريب واكتسابها من قبل المعلم يتطلب (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥، ٤٠-٤١):

١-معرفة نظرية بالمهارة، وامتلاك خلفية معلوماتية عنها.

٢-التدرب والممارسة: بقصد التخلص من الأداءات الخاطئة وتثبيت الأداءات الصحيحة.

٣-الألية: وتعني أن تؤدي المهارة بطريقة آلية تجافي النسيان.

خطوات تعلم المهارة: تتمثل خطوات تعلم المهارة في المراحل الآتية (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢١٩-٢٢٠):

- **مرحلة النموذج:** وتتم تقديم نموذج للطلاب لمحاكاته أو مناقشته.

فمثلا: عندما يرغب المعلم بتعليم الطلبة مهارة مد حرف هاء الضمير المفرد الغائب مد صلة كبرى بمقدار حركتين وأربع وخمس حركات، يشرح المعلم للتلاميذ معنى مد الصلة الكبرى ويوضحها لهم، ويعرض عليهم آيات قرآنية تتضمن مدى صلة كبرى، فيقرأها أمامهم مطبقا لمد الصلة الكبرى بحالات حركاته الثلاث، ويمكنه إحضار جهاز تسجيل صوتي يتضمن تطبيقات لمد الصلة الكبرى ويعرضه على الطلاب.

- **مرحلة التطبيق أو التدريب مع المساعدة:** وتتمثل في تهيئة الفرص للطلاب للتدرب على المهارات مع المساعدة من المعلم.

مثال: يقوم المعلم بعرض أمثلة الآيات القرآنية التي سبق ودربهم على تطبيق مد الصلة عليها، فيطلب من التلاميذ تطبيق مد الصلة الكبرى كما طبقها هو، ويصحح لهم أخطائهم.

- **مرحلة التطبيق أو التدريب بعد المراجعة:** تتلخص في تهيئة المجال للطلاب للتدرب على المهارة بعد إجراء مراجعة قصيرة حولها.

مثال: يقوم المعلم بتقديم أمثلة جديدة ويطلب من التلاميذ تطبيق مد الصلة عليها، بعد تدريبهم على تطبيق أمثلة الدرس، ويعطيهم التغذية الراجعة.

- **مرحلة الأداء المستقل:** يتم في هذه المرحلة تشجيع الطلاب على القيام بالمهارة دون مراجعة أو مساعدة من المعلم.

مثال: عندما يلاحظ المعلم تقدم تعلم التلاميذ للمهارة، يمكنه أن ينتقل بهم إلى التدريبات أو الأنشطة الواردة في نهاية الدرس، أو التي أعدها المعلم ويطلب منهم التدرب على تطبيقها.

- **مرحلة الإبداع:** وتتم فيها تهيئة الفرص أمام الطلاب للإبداع باستخداماتهم الخاصة للمهارات. وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد اتقن المهارة، ويؤديها باحترافية أو بأسلوب يميزه عن غيره، وتتطلب وقت ليصل المتعلم إلى هذا المستوى وخاصة في المهارات الصعبة.

خامسًا: القيم والاتجاهات واستراتيجيات تعليمها وتعلمها:

تنمية الاتجاهات والقيم لدى التلاميذ من أهم أهداف التدريس في مختلف المراحل التعليمية، ويمكن تعليم الاتجاهات والقيم بعدة طرق منها:

- **الطرق والأساليب التلقينية الإلزامية:** مثل الوعظ والارشاد وإلزام الطلاب بقيم وقواعد معينة، وقد يستخدم في ذلك الثواب والعقاب (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٣١).
- **القدوة:** للقدوة الصالحة أهمية كبرى في تربية الفرد، وتنشئته على أسس سليمة وسيما في مرحلة الطفولة، حيث يشاهد الطلبة الأخلاق متمثلة في شخص القدوة مما يدفعهم للتأسي به والأخذ عنه (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣٢١).

فاستراتيجية القدوة مؤثرة لاسيما عند لأطفال، فالأطفال يتعلمون عن طريق الملاحظة والمحاكاة والتقليد، وترتبط القدوة بالخبرة المباشرة من خلال الاقتداء بالمعلم وزملائه التلاميذ، وبالخبرة غير المباشرة عن طريق الافلام والقصص والأدب والسير التي تعرض أو تسرد عليهم (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٣١).

- **طريقة القصة:** القصة أسلوب تربوي ذو أهمية نفسية وتربوية كبيرة؛ وذلك لأن الأسلوب القصصي في التعليم يشوق المتعلمين ويشد انتباههم إلى المعاني والأفكار، ويربطهم نفسيا بالأحداث والمواقف التي يواجهونها، فيتفاعلون معها، ويتأثرون بها فرحا وحزنا (الزدجالية، ٢٠١٩، ٣٢١٢).

لذا يمكن توظيف قصص تتضمن مواقف وقيم واتجاهات مرغوبة للتأثير على التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم وقيمهم.

- **الاحتكام للقرآن والسنة النبوية:** للدين أثر فعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها في نفوس النشء؛ لذا ينصح المعلمون بالاحتكام إلى الآيات القرآنية، والسنة النبوية في تقييم المواقف والممارسات، وانماط السلوك التي تعرض على الأطفال (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٣٢).

- **استراتيجية الاستجابة الموضحة:** وهي سؤال مختصر، يطرحه المعلم بشكل غير رسمي على أحد الطلاب استجابة لعبارة قالها أو عمل بها، من أجل حثه على إعادة النظر في مشاعره التي عبر عنها أو في أفعاله التي قام بها (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٢٣٢).

علاقة التدريس بالأنشطة التعليمية

سبق الإشارة إلى أن الأنشطة الدراسية تمثل ما يقوم به كل من المعلم والمتعلم من مهام وإجراءات لتنفيذ أهداف الموقف التعليمي بفاعلية، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على أهمية تنوع الأنشطة المستخدمة في التدريس؛ لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أنها تعزز عملية التعليم والتعلم، وتدعم جهود المتعلمين لتحقيق التعلم الذاتي، استنادًا على أن التعلم الفعال يعتمد على أنشطة المتعلمين أنفسهم، تحت إشراف وتوجيه المعلم.

أنواع الأنشطة المستخدمة في التدريس:

ويمكن تقسيم الأنشطة التعليمية إلى قسمين بحسب مكان تنفيذها، وهما:

- الأنشطة الصفية: وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها كل من المعلم والتلاميذ داخل حجرة الصف.
- الأنشطة اللاصفية: وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها غالبا خارج حجرة الصف: (أي أن مكان تنفيذها إما في فناء المدرسة، أو خارج أسوار المدرسة).

أولًا: الأنشطة الصفية:

وهو عمل تعيينات خاصة ببعض الموضوعات المختارة في درس معين وبرمجة هذه الموضوعات بطريقة معينة تسمح للطلبة بدراستها والتقدم في تعلمها كل حسب قدرته وإمكانيته، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم تقويم أداء الطلبة بتتبع تقدمهم في التعين، واختبار قدراتهم على الفهم وانجاز العمل المطلوب، وإتمام كل جزء في الوقت المناسب، فضلًا عن اختبار قدراتهم على القيام بالأعمال والأنشطة المرتبطة بالتعيين (الغريب، ١٩٩٦، ٨٣).

ولهذا يراعى في تقديم النشاطات المختلفة تنويعها؛ بحيث تُشبع الميول وتنمي الاهتمامات، كما تُراعي النشاطات الصفية الاختلافات الفردية بين الطلبة، وتنوع البيئات والإمكانات، فضلًا عن أنها تعمل على تشجيع التعلم الذَّاتي، وتنمية الاهتمام بالعلم والدراسة حتى تتوطَّد علاقة الطالب بما يدرسه ويكون في ذلك خير إعداد له لممارسة التعلم المستمر الذي تفرضه ظروف ثقافتنا الراهنة وما تخضع له من تطور سريع وتغير مستمر(الشطي،٢٠٠١، ١٨٥).

وهناك العديد من ألوان الأنشطة الصفية المستخدمة في التدريس، والنشاط الأكثر فعالية، هو النشاط الذي يتناسب مع أهداف ومحتوى الدرس، وزمن الحصة، ويتوافق مع ميول المتعلمين وتطلعاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم، مما يثير اهتمامهم للمشاركة الايجابية في تنفيذ النشاط.

ويمكن تقسيم الأنشطة الصفية التي تستخدم في تنفيذ عملية التدريس إلى عدة أقسام، منها ما يأتي:

١- **أنشطة لفظية شفهية:** تتمثل بجميع مشاركة المتعلمين اللفظية في تنفيذ الدرس، ومنها:

- المناقشة والحوار الصفي بجميع أشكاله.
- الشرح والتوضيح، والوصف، والإلقاء، والإنشاد.
- أسئلة وإجابات المتعلمين الشفهية.
- المسابقات الصفية، وغيرها من الأنشطة اللفظية التي تستخدم في الصف.

٢- **أنشطة لفظية كتابية:** وتتمثل بجميع ما يشارك به المتعلمين من مهام وفعاليات لفظية مكتوبة داخل حجرة الصف، التي تساهم في تحقيق أهداف الدرس، ومنها ما يأتي:

- تلخيص الدرس أو فقرة منه كتابيًا (سواء كانت فردية أو جماعية).

- العصف الذهني المكتوب.
- الإجابة على الأسئلة كتابتًا.
- حل المسائل، وتلخيص الدرس.
- التعبير، وكتابة قصة، أو تقديم خطة أو حل مقترح لمشكلة مكتوب.
- كتابة تقرير لعمل المجموعات أو فردي مرتبط بمهمة تعليمية معينة.

٣- **أنشطة أدائية حركية:** وهي تتعلق بالأنشطة التي تتطلب من المتعلم القيام بأداء مهارة ما تتطلب تآزر بين أعضاء الحس المختلفة، ومنها ما يأتي:

- القيام بتطبيق تجربة ما.
- المشاركة في استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة التعليمية.
- التمثيل، ولعب الأدوار، والتطبيق العملي للمهارات الأدائية المختلفة.
- الرسومات والتصاميم والمهارات الإبداعية للمتعلمين.

مميزات الأنشطة الصفية: ومن مميزات الأنشطة الصفية ما يأتي:

- تساهم في تنفيذ أهداف الدرس وتحقق التعلم الفعال.
- تتيح للمتعلمين فرص التعلم الذاتي.
- تساهم في تنمية الجانب الاجتماعي بين المتعلمين وتعودهم على التعاون والعمل في فريق.
- كما أنها تنمي العلاقات بين المتعلمين وتدعمها.
- توفر فرص التطبيق العملي للمهارة، وتنمي مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين.
- تساهم في الكشف على مستويات المتعلمين ومدى تقدمهم.

ثانيًا: الأنشطة اللاصفية:

هو ألوان الفعاليات التي يقوم بها المتعلمين خارج زمن الحصة الدراسية، ويمكن تسميتها بـ "النشاط الحر" تمييزاً له عن النشاط المقيد بمحتوى الكتاب وحجرة الصف.

الفرق بين النشاط الصفي والنشاط اللاصفي:

يتبين بعد تحديد مفهوم النشاط اللاصفي أنه لا يختلف عن النشاط الصفي من حيث مكان التنفيذ في الصف أو خارجه، إنما يختلف عنه بعدة أمور جوهرية يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

أ- النشاط اللاصفي ينبع من الطالب تخطيطاً وتنفيذاً بإشراف المعلم.

ب- النشاط اللاصفي ينفذ في داخل حجرة الصف أو خارجها، فهو لا يخدم مقرراً بعينه وإن كان يساند المقررات المختلفة في تحقيق أهدافها.

ت- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية.

ث- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية

ج-الحرية والتلقائية سمة من سمات النشاط اللاصفي (السفياني، ٢٠١٠).

أهمية الأنشطة اللاصفية:

الأنشطة اللاصفية تخدم الأهداف العامة كثيراً، وتلبي حاجات الطلبة خاصة في سن المراهقة في تحقيق الذات والظهور والحرية وغيرها، حيث يتم التعلم فيها عن طريق غير مباشر بعيداً عن قوانين حجرة الدرس، ويمكن تلخيص أهميتها فيما يلي (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦):

- تشغل أوقات فراغ الطلبة والمعلمين بما يصقل خبرات الجميع.
- تكشف عن قدرات واستعدادات الطلبة، مما يساعد المعلم على توظيفها لخدمة الأهداف التربوية داخل الصف وخارجه.
- تمتص الفائض من حيوية الطلبة وطاقاتهم وتوجهها التوجيه النافع.
- تساند في تحقيق أهداف الكتب المقررة، حيث يمكن أن تخدم بعض الموضوعات المقررة التي لا يتسع وقت الحصة الدراسية لتحقيق أهدافها.

- تكسب الطلبة صفات خلقية عملية كثيرة، كالتعاون والتضحية والبذل والإيثار والنظام والطاعة والألفة.
- تكسب الطلبة خبرات اجتماعية في التعامل مع الآخرين.
- تدرب الطلبة على تحمل المسؤولية وتكسبهم الثقة والجرأة.

أنواع الأنشطة غير الصفية: تتنوع الأنشطة غير الصفية، وتتعدد مجالاتها، بتعدد الجماعات في المختلفة في المدرسة: كجماعة: القرآن الكريم، واللغة العربية، والثقافة، والرياضة، المسرح، والبيئة، ويرها، ومن هذه الأنشطة:

- الإذاعة المدرسية.
- الفرق الكشفية.
- الأناشيد والتمثيليات والمسرحيات.
- الرسومات والتصاميم الابداعية والملصقات.
- إقامة المعارض.
- الرحلات والزيارات الميدانية.
- إعداد المطويات والمجلات المختلفة
- الدراسات والبحوث القصيرة.
- المشاريع المختلفة.

علاقة التدريس بالدافعية والاستعداد للتعلم:

أولًا: علاقة التدريس بالدافعية:

إن عملية التدريس الجيدة تتطلب من المعلم إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم للانتباه للدرس، والمشاركة النشطة والايجابية في كل إجراءاته، وهذا لن يتأتّى دون وجود دوافع وبواعث داخلية لدى المتعلم.

تعرف الدافعية بأنها حالة شعور داخلي لدى المتعلم تدفعه للانتباه والتفاعل مع المعلم أثناء تنفيذه للدرس، والمشاركة الايجابية والنشطة في تحقيق أهداف الدرس.

الدوافع هي عبارة عن رغبات واهتمامات المتعلم التي تعمل كمحفز وباعث له؛ للقيام بسلوكيات وأنشطة معينة؛ بغية اشباع رغباته وتلبية اهتماماته واحتياجاته.

أنواع دوافع التعلم:

إن المعلم الجيد هو من يوفر الأسباب الباعثة لدافعية المتعلمين نحو العملية التدريسية، والدوافع نوعان هما:

- **دوافع داخلية (ذاتية):** تنبع من ذات الفرد، وتعد الأكثر أهمية في فاعلية عملية التدريس؛ لأنها تنبع من ذات الفرد؛ نتيجة الخبرات السابقة التي مر بها، ومنها: الحاجات، والميول، الاهتمامات والهويات، حب الاستطلاع والبحث والتقصي، والشعور بالرضى عن الانجاز المتحقق.
- **دوافع خارجية:** وهي عبارة عن مثيرات أو استجابات معينة تتم في الموقف التعليمي، منها: المثيرات المختلفة التي يوفرها المعلم في الدرس، والتعزيزات المتنوعة التي تمنح للمتعلم بعد قيامه بنشاطات معية، وغيرها.

اطلع على القصة التالية ثم فسر سبب ما حدث:

طلب المعلم من ولده أحمد الذي يدرس في الصف الأول الأساسي العودة إلى المنزل؛ لإحضار كشف درجات الطلبة والعودة إلى المدرسة بسرعة، عاد أحمد إلى البيت وأخذ الكشف من مكتب والده، وعندما مر بصالة البيت شاهد موقف ما في فلم كرتوني على شاشة التلفاز، فقال في نفسه انتظر دقيقة لأشاهد ما يحدث في هذا الموقف ثم اذهب إلى المدرسة، واستمر واقفا يشاهد التلفاز، ونسي نفسه حتى انتهى الفلم، فاسرع بالذهاب إلى المدرسة بعد أن تأخر عنها لأكثر من ساعة، بالرغم من أن والده طلب منه الإسراع.

السؤال: ما الذي سلب لب أحمد، فنسي نفسه؟

الإجابة باختصار: فن ومهارات العرض التلفزيوني، وقدرته على التأثير، حتى نسي أحمد نفسه، وهذا هو المطلوب من المعلم، فن التأثير في أساليب العرض للمادة التعليمية، بحيث يسلم التلاميذ عقولهم للمعلم لينقش فيها ما يريد من مهارات وخبرات، وقيم واتجاهات.

وتذكر عزيزي المعلم أن المتعلم لا يستمر في متابعة المعلم أكثر من ثلاث دقائق إذا لم يغير من طرق وأساليب عرضه وتقديمه للمادة التعليمية، ولعلك تذكر عزيزي أن بعض حصص مدرسيك كانت تمر بشكل بطئ، لدرجة أنك شعرت ذات يوم أنك في سجن، وانتظرت سماع صوت جرس المدرسة بفارغ الصبر، بينما في حصص أخرى كانت تمر بسرعة خاطفة، وكنت تتمنى لو أنها طالت لمدة أكثر، بل ربما تنسى نفسك فيها.

السؤال لماذا؟

إنه التدريس الفعال، ومهارة المعلم في التدريس توظيف أساليب التدريس، وإثارة المتعلمين.

أهمية الدوافع في عملية التدريس:

إن للدوافع أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلم، فتعد من الأسباب الرئيسة لتحقيق التدريس الفعال والنشط، وبدون توافر المستوى المطلوب للدافع، فأن المتعلم لا يتجاوب مع المدرس بالشكل المطلوب؛ لذا فإن الدوافع تسهم في فاعلية عملية التدريس، فيما يأتي:

- توجه انتباه المتعلم نحو مثير التعلم المستهدف
- تعمل كمحفز للمتعلم للقيام بالسلوك الذي يتطلبه التعلم، ويرتبط شدة السلوك من عدمه اعتمادًا على مدى قوة الباعث أو الدافع.
- الحفاظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق التعلم.
- الشعور بالرضى عن الانجاز بعد تحقق التعلم، وينعكس بشكل ايجابي كبواعث للتعلم اللاحق.

العوامل المساعدة في تقوية دوافع المتعلمين:

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن من خلالها تقوية الدوافع لدى المتعلمين، ويجب على المعلم القيام بها ومنها:

- مساعدة المتعلم على بلورة أهداف وطموحات واضحة يسعى لبلوغها: وهنا يجب أن يساعده المعلم على تحديد أهدافه، وطموحاته، والتخطيط لتحقيقها، على أن تكون تلك الأهداف والطموحات متنوعة، منها: قريبة، ومتوسطة وبعيدة المدى، فلو اقتصرت أهدافه الدراسية على النجاح نهاية العام، ربما تقل دافعيتها؛ لطول الفترة؛ لذا فوجود أهداف يحققها المتعلم بوقت قصير، فيصبح الانجاز دافع لتحقيق الأهداف التالية، وهكذا.

- اشراك المتعلمين في التخطيط لأنشطة التدريس، والاتفاق على القواعد والمعايير المنضمة لعملية التنفيذ.

- الاهتمام بالمتعلمين ومساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة، ومنحهم الثقة بقدراتهم على الانجاز، واكتشاف مهاراتهم ومواهبهم ومساعدتهم على إظهارها وتطويرها، مع ضرورة اشعارهم بأهميتهم ودورهم المستقبلي في تقدم وازدهار المجتمع.

- التنوع في أساليب وأنشطة التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي لديهم.

- توضيح أهداف الدرس، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها.

- توظيف مصادر التعلم المختلفة، مع التركيز على المصادر الحديثة.

- التنوع في مثيرات التعلم: وقد سبق توضيحها فيما سبق.

ثانيًا: علاقة التدريس بالاستعداد للتعلم:

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنه: حالة من التهيؤ النفسي والجسمي؛ بحيث يكون فيها الفرد قادرًا على تعلم مهنة أو خبرة ما. ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحوٍ فاعلٍ، ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد، رغم المحاولات الجادة، بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم، ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب والخبرة (منصور، ٢٠١٧، ٤٨).

لذا فالاستعداد للتعلم تعني توافر المتطلبات اللازمة للتعلم، سواءً كانت هذه المتطلبات نفسية أو جسمية أو معرفية أو اجتماعية، ولا يمكن للفرد أن يتعلم بالشكل

المطلوب دون توفرها، ويرتبط الاستعداد للتعلم بعاملي النضج والوراثة، والقدرات العقلية، والعوامل النفسية والاجتماعية، والخبرات السابقة.

لقد عالج التربويين وعلماء النفس موضوع الاستعداد بطرق مختلفة، فالبعض منهم عمد إلى ربطه بالعمر الزمني، ففي هذا الشأن يرى بياجيه أن الاستعداد للتعلم يتوقف على مدى توافر خصائص المرحلة التعليمية التي يمر بها المتعلم، أما جانيه فيرى أن هناك نوعين من الاستعداد عام، وخاص، نوضحها فيما يلي.

أنواع الاستعداد:

قسم جانيه الاستعداد للتعلم إلى قسمين، هما (منصور، ٢٠١٧، ٤٨):

- الاستعداد العام: ويتمثل في السن الذي يدخل فيه الفرد إلى المدرسة ويستطيع اتقان المهارات الكتابية والقرائية والحسابية.
- الاستعداد الخاص: والذي يتمثل في توافر تعلم قبلي أو قابليات معينة تمكنه من حدوث تعلم جيد.

وسنوضح هنا النوع الثاني من الاستعداد، حيث أنه يشير إلى أن عملية التدريس تتطلب أن تتوافر لدى المتعلمين أمران ضروريان لحدوث التعلم الفعال، وهما: التعلم القبلي (خبرات المتعلم السابقة)، الذي يُعد أساسًا يُبنى عليه التعلم اللاحق، والأمر الثاني هو قابلية التعلم، وهو مستوى القدرات والاستعدادات التي يمتلكها المتعلم، وتسهل حدوث التعلم، وهي مرتبطة بالذكاء بشكل أساسي.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا والمتعلق بخبرات المتعلم السابقة هو:

عندما تكون الخبرات السابقة للمتعلمين لا تتناسب مع متطلبات الدروس الجديدة، فماذا يعمل المعلم؟

غالبًا الخبرات السابقة للمتعلمين هي تراكمية، اكتسبها المتعلمين خلال سنوات وفصول سابقة، فلو عاد المعلم لتدريسهم بعض تلك المهارات، فأنه لن يستطيع تنفيذ دروس مادته الدراسية وفقًا للخطة التي تم تصميمها بداية الفصل، وهنا قد يقع بمشكلة مع الإدارة المدرسة والتوجيه أو الإشراف التربوي، ويُتهم بالتقصير في أداء رسالته على الوجه المطلوب.

وإذا لم يهتم بالخبرات السابقة، واستمر بتنفيذ دروسه كما خطط لها، فأن التدريس هنا لا معنى له؛ لأن الأهداف لن تتحقق، أي أن أغلب المتعلمين لن يستوعبوا دروسه، وقد تظهر الكثير من المشكلات الصفية، وصعوبات التعلم لدى المتعلمين.

فما الحل الذي تقترحه؟

أن يقوم المعلم بالتنسيق مع الإدارة المدرسية والمعلمين، لمعالجة هذه المشكلة؟

أن يقوم المعلم بتشخيص المشاكل التي يعاني منها المتعلمين، ووضع برامج علاجية تمكنه من التوفيق بين تنفيذ دروسه وتزويد المتعلمين بالخبرات السابقة اللازمة لها، كأن يُخصص بعض الحصص بداية الفصل لتزويدهما بالخبرات الأساسية، وأثناء تأدية الدرس، يُوضح لهم الخبرات اللازمة لذلك الدرس.

علاقة التدريس بالوسائل والتقنيات التعليمية:

الوسائل التعليمية: هي مجموعة من الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم في تنفيذ الدرس.

أو هي: المثيرات التي يتم عن طريقها التعلم الفعال نتيجة الاتصال المباشر أو غير المباشر بين المرسل (المعلم)، والمستقبل (المتعلم)، باستخدام أدوات ومواد وأجهزة متنوعة (الأهدل، ١٤٢٩هـ، ٤١).

كما تعرف بأنَّها كل ما يستخدم من مواد وأجهزة وأدوات للمساعدة في نقل الرسالة (المادة التعليمية)، من المرسل إلى المستقبل، على أن تكون هذه الوسائل التعليمية متضمنة في خطة أو استراتيجية التدريس ولها دور واضح في تحقيق أهداف الدرس(محمد، ٢٠٠٧، ١٥٧).

وقد اثبتت التجارب أن استخدام الوسائل، سواءً كانت مواد تعليمية، أو ملصقات، أو أجهزة تعليمية، يوفر الجهد والوقت في استيعاب المتعلمين للمواد الدراسية، وتيسير فهم الأفكار المجردة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الأهدل، ١٤٢٩، ٤٢).

وساهمت التقنيات الحديثة بشكل فعال في جعل العملية التعليمية أسهل، وتنوعت وسائل التعليم والإيضاح بحيث لم يعد المعلم مقتصراً في وسائل التعلم على السبورة والطباشير، فهناك الحاسب الآلي والأجهزة العارضة والمعدات التي ساعدت المعلم في توصيل المعلومة للتلميذ، ويجب تدريب المعلمين في كسب المهارات والمعارف في التعامل مع هذه التقنيات المتعددة (إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٨).

ولقد أكد علماء النفس على أنه لو اشتركت أكثر من حاسة من حواس الإنسان في إدخال المعلومة لمخ الإنسان تكون فرصة تذكرها أكثر، ومن هنا يتضح الحاجة للوسيلة التعليمية التي توفر تقديم المعلومات بشكل مبسط، ويفضل أن تكون مرئية ومرتبطة بصوت وصورة، سهلة التعامل، وإمكانية تكرارها بنفس الكيفية، وإمكانية

التعامل معها عن بعد، وكذلك سهولة الإضافة عليها أو تعديلها بواسطة مؤلفها دون الحاجة لإعادة إنتاجها من جديد.

أهمية الوسائل التعليمية:

تكمن أهمية الوسائل والتقنيات التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها الكبير في العناصر الرئيسية الثلاثة للعملية التعليمية: المعلم، والمتعلم، والمادة الدراسية.

فالوسائل التعليمية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق التعليم الفعال، وتساعد المعلم على أداء دوره بكفاءة، كما أنها تثري عملية التعلم وتساهم في زيادة التحصيل الدراسي وانتقال أثر التعلم، وتساعد على توفير وقت التعلم بنسبة (٤٠%) تقريبًا، وتعمل على تقريب المسافات الزمنية والمكانية، وتثير اهتمام المتعلم وتشبع حاجاته، وبالتالي تساهم في تحقيق أهداف التعلم.

ويمكن إيجاز ن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس في أنها (الرومي والزعبلاوي، ١٩٩٦، ٥٢-٥٣):

١- ترهف حواس التلاميذ وتجذب انتباههم، فينشطون لإدراك المعاني والقواعد والأحكام التي يتضمنها الدرس.

٢- تثير تفكير التلاميذ وتمكنهم من تصور الجزئيات التي يشتمل عليها الدرس.

٣-تبعث روح النشاط الذاتي والحيوي على عمليات التعلم.

٤-تحول دون انصراف التلاميذ عن موضوع الدرس.

٥- تساعد على تثبيت المعلومات، فيسهل على التلاميذ استدعاؤها عند حاجتهم لذلك.

٦- تربي في التلاميذ روح الملاحظة والدقة والتأمل الواعي وحصر الانتباه.

٧- تسهم في دفع التلاميذ إلى التفكير المستقل في العلاقات التي تربط بين جزئيات الدرس.

٨- تعمل على توفير الوقت والجهد على المعلم والطالب.

ومما سبق يمكن القول: إنَّ الوسائل والتقنيات التعليمية – لاسيما الحديثة – ومنها البرامج التعليمية، تُساعد المدرس على إيصال المعلومات في تتابعٍ ووضوحٍ، وتُسهم في إيجابية المتعلِّم، لهذا عُدَّتْ من مستلزمات التعليم الجيد؛ لأنها تُسهم في توجيه الإدراك الحسي والمعنوي، فالوسيلة التعليمية المناسبة للمادة والموضوع لها دور مهم في عملية التعلم بصفة عامة.

أنواع الوسائل التعليمية:

والوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، والمعلم بحكم خبرته ومعرفته بخصائص مادته، ومستوى تلاميذه، وميولهم، بإمكانه أن يختار لهم من الوسائل ما يكون مناسبا وموافقا لميولهم، وكلما ازدادت خبرة المعلم أمكنه أن يبتكر من الأدوات والوسائل التي تعطي للتلاميذ فرصة للتفكير في أهداف الوسيلة وصلتها بالدرس، فينتج عن ذلك تثبيت عملية الإدراك الحسي والمعنوي، ذات العلاقة بموضوع الدرس (العنزي، ١٤٢٦، ١٧).

ومن تصنيفات الوسائل والتقنيات التعليمية التي المستخدمة في التدريس ما يأتي:

- وسائل وتقنيات سمعية: أي توظيف أجهزة التسجيلات الصوتية بجميع أنواعها، ومنها: مشغلات الأقراص المضغوطة، الحواسيب، والمسجلات، والإذاعة، والتلفاز، والتلفونات، والإم بي ثري، وغيرها.
- وسائل وتقنيات بصرية: مثل الرسومات والصور الثابتة، والخرائط، والنماذج، والعينات، والمجسمات.
- وسائل وتقنيات سمعية بصرية: وهي تمثل جميع أجهزة العرض المرئية والمسموعة، التي وظفت الوسائط التعليمية في التدريس، ومنها: أجهزة عرض البيانات، والبرامج المحسوبة (التفاعلية)، والأيباد (الكمبيوتر اللوحي)، والسبورة التفاعلية (الذكية)، والانترنت، والتلفاز، وغيرها.

قواعد ومعايير استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية: يجب على المعلم أثناء استخدام الوسائل التعليمية في تنفيذ التدريس، مراعاة ما يأتي:

- عرض الوسيلة بالوقت والمكان المناسب.
- التقديم لاستخدام الوسيلة وتعريف المتعلمين بها.
- توجيه الأسئلة التي تثير انتباه المتعلمين وتدفعهم للبحث عن الإجابة في محتوى الوسيلة التعليمية.
- اشراك المتعلمين في استخدام الوسيلة التعليمية، وإثارات حوارات هادفة، ومناقشتهم بما تتضمنه الأسئلة.
- رفع الوسيلة بعد الانتهاء من استخدامها؛ كي لا تشغل المتعلمين عن الدرس.
- يقوم المعلم بعد انتهاء الدرس بإجراء تقييم للوسيلة، والاستفادة من التغذية الراجعة في تحسين وتطوير عملية التدريس.

ومن الوسائل التعليمية التي لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها في كل درس: السبورة والكتاب المدرسي، فيجب توظيفها بشكل فاعل أثناء التدريس.

أولا: السبورة: السبورة هي دفتر المعلم التي يعرض من خلالها درسه، ويجب العناية بها وتنظيفها وتقسيمها بحسب الحاجة إليها في كل درس، وكتابة البسملة والتاريخ الهجري والميلادي عليها، كما يجب على المعلم كاتبة الأحرف والكلمات عليها بشكل واضح يتناسب مع مستويات التلاميذ، كما ينبغي أن تكون الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية واللغوية، ويستخدم الألوان، وينظم المحتوى عليها، وأن يشرك التلاميذ في استخدامها، فالتلميذ في الصفوف الأولى إذا تم تكليفه بكتابة حرف على السبورة، يشعر بتحقيقه انجاز وتقدم كبير، ويعود إلى منزله سعيدا وبنفسية مختلفة، محدثا كل من قابله أن المعلم كلفة بالكتابة على السبورة، وصفق له كل التلاميذ في الصف.

ثانيا: الكتاب المدرسي: يجب على المعلم توظيف الكتاب المدرسي بشكل فاعل في العملية التعليمية، فمثلا في نهاية الدرس ينبغي تكليف التلاميذ بقراءة الدرس من الكتاب، لأن قراءة الطلبة للدرس مهم وله فوائد، فليحرص المعلم على جعل الطلبة يقرأون الدرس على أن يبدأ بالجيدين، ولكن لا يجعل طالباً واحداً يقرأ الدرس كله بل جزءاً منه ثم يختار طالباً آخر للتكملة ثم آخر، وذلك بطريقة الاختيار الفجائي وبعد قراءة الجيّدين ينتقل إلى الضعاف.

ومن فوائد قراءة التلاميذ للدرس ما يأتي (المظفر، ٢٠٠٩، ٢٢٤-٢٢٥):

- تصحيح قراءة الطلبة.
- فهم وترسيخ معلومات الدرس مما يساعد على التطبيق.
- ضبط الفصل.
- تعويدهم على الإلقاء والجرأة والتعبير.
- ربطهم بالكتاب المدرسي.
- تعويدهم الاستئذان.
- تعويدهم القراءة والثقافة.
- تذكير للمعلم.
- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- اكتساب المهارات القرائية.
- اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة.

التدريس وعلاقته بتنمية مهارات التفكير

التفكير: يُعرف بأنه مفهومًا معقدًا يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في: العمليات المعرفية المعقدة، وعلا رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توافر الاستعداد والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول (سعادة، ٢٠٠٣، ٤٠).

التعريف الابداعي: عرفه جلفورد بأنه: تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة، تتمثل في تنوع الإجابات المنتجة، والتي لا تحددها المعلومات المعطى (دليل تدريب اللغة العربية، ٢٠٠٨، ١٨٢).

مهارات التفكير: هي عبارة عن عملية عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات؛ لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وتقديم الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات (سعادة، ٢٠٠٣، ٤٥).

ومن خلال التعريف السابق، يُمكن القول أن هناك العديد من مهارات التفكير التي ينبغي أن يكسبها المعلم لتلاميذه، ومنها مهارة: الوصف، والملاحظة، والتنبؤ، والتصنيف، وحل المشكلات، والاستنتاج أو القياس، والاستقراء، والتفكير الناقد، والإبداع، وغيرها.

استراتيجيات تدريس مهارات التفكير:

تختلف الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن للمعلم استخدامها بحسب نوع المهارة وطبيعة المتعلمين ومستواهم، وطبيعة المادة الدراسية، وغيرها من الأمور.

كما أن أنشطة التفكير تختلف عن التمارين المدرسية من عدة وجوه، فهي مفتوحة النهاية، بحيث لا توجد إجابة واحدة صحيحة نبحث عنها، فكثير من الإجابات مقبولة

ومناسبة (دليل اللغة العربية، ٢٠٠٨). ونوضح فيما يلي بعض مهارات التفكير واستراتيجيات تدريسها:

- **الملاحظة:** أحدى المهارات التي يجب على المعلم تنميتها لدى المتعلم، فالملاحظة مهارة عقلية تتيح للمتعلمين أن يتمعنوا في الأشياء المطروحة أمامهم، ويلاحظوها من عدة اتجاهات، وبطرق مختلفة، وكل الملاحظات التي يقدمونها تقريبًا تكون مقبولة، ومن أجل تنمية هذه المهارة على المعلم أن يبدأ أولًا بالأشياء المحسوسة، مثل: عرض صورة مليئة بالتفاصيل، أو أداة من أدوات الصف، أو مكوناته، وتشجيعهم على طرح أكبر عددٍ من الملاحظات، وإخبارهم أن الملاحظة تعني دراسة دقيقة وفحص شامل لما يشاهد.

- **المقارنة:** المقارنة تكون بين شيآن أو أكثر، وينبغي بالمتعلم أن يكون أكثر وعيًا بنواحي التشابه والاختلاف، وترتيب البيانات، بناءً على المعلومات التي تستند عليها أحكامها.

- **التصنيف:** وفي هذه المهارة تتاح للمتعلم قدرًا من الترتيب، والنظام، التي تمكنه من تصنيف الأشياء إلى فئاتها وفقًا لمعايير التصنيف.

- **الخيال والتخيل:** الخيال والتخيل مرتبط بالتفكير، ويؤدي إلى تكوين صورة ذهنية تستند إلى تفكير الفرد وخبراته السابقة، والتخيل وثيق الصلة بالإدراك، ولما كان الخيال يهدف إلى تنمية القدرة على التصور لما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل، أو لما كانت عليه في الماضي، فأنه يجعل الفرد مبدعًا في تفكيره؛ لذا فإن الخيال ينمي الإبداع، كما أن الإنسان قد يستحضر صورة خيالية لم يسبق تكوينها من قبل، وهذا ما يطلق عليه الخيال الإبداعي.

ويُعرف الخيال بأنه: نشاط عقلي يتمثل في تصور أشياء غير موجودة، استنادًا إلى الخبرات الماضية التي من شأنها أن توضح الماضي وتحسن الحاضر وتطور المستقبل.

الخيال العلمي: يُشكل منطلقًا أساسيًا لتكوين صورة جديدة في أذهان المتعلمين لما ستكون عليه الأشياء في المستقبل، الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم المزيد عنها، والسعي حثيثًا نحو وضع هذه الصورة موضع الحقيقة، وهذا هو التفكير الإبداعي.

- **التنبؤ:** يُعرف مفهوم التنبؤ بأنه: عملية تفكير من جانب شخص ما يتوقع ما سيحدث في المستقبل، من خلال معطيات حقيقية، أو افتراضية، أو خيالية، وقد تتحقق الأحداث، وقد لا تتحقق.

الفرق بين الخيال والتنبؤ: الخيال لا يحتاج إلى معطيات، بل يحتاج إلى توظيف الخبرات السابقة، أما التنبؤ فإنه يبنى على معطيات، ويفترض مشكلات، ويضع لها الحلول.

- **التفكير الإبداعي:** للتفكير الإبداعي عدة مهارات، ومنها:

- **الطلاقة:** وهي قدرة الفرد على انتاج أكثر عدد ممكن من الأفكار، أو الإجابات المناسبة، خلال فترة زمنية محددة ومن أمثلتها في هذا المجال: (إنشاء كلمات مبتدئة بحرفٍ ما أو مقطع معين، تصنيف الكلمات إلى فئاتها، إعطاء أكثر قدرٍ من الأفكار، وضع كلمةٍ ما في أكثر من جملة من الجمل ذات المعنى)

- **المرونة:** وتعني قدرة الفرد على الانتقال من وجهة نظر إلى أخرى بسهولة، وذلك مثل الانتقال من طريقة حل إلى طريقة حل أخرى، وتتضمن أكثر عدد من الأفكار ذات العلاقة بالمشكلة أو بالموقف.

- **الأصالة:** وهي قدرة المتعلم على إنتاج أفكار جديدة تختلف عن أفكار زملائه أو تتميز بقيمتها وحداثتها.

التدريس وعلاقته بالفروق الفردية والأنماط المفضلة للتعلم

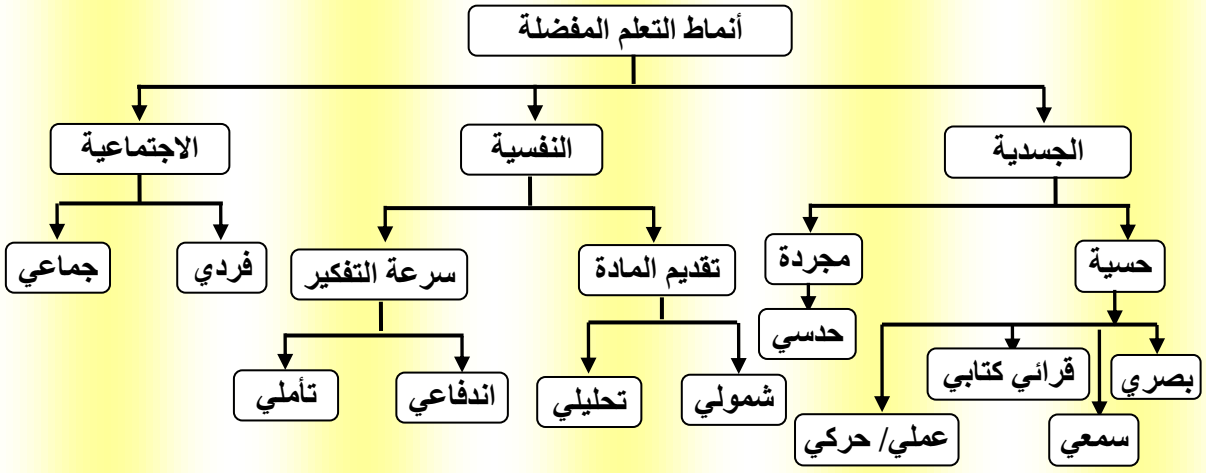
مما لا يخفى على الجميع أن المتعلمين في الصف الواحد يختلفون فيما بينهم في الاستعدادات والقدرات ومستوى الذكاء والخبرات السابقة؛ لذلك فالتدريس الفعال هو الذي يوفر أنشطة تعلم وخبرات تعليمية تتناسب مع جميع المتعلمين، بحيث يستطيع كل واحدٍ منهم أن يتعلم إلى أقصى مدى تسمح به قدراته.

وقد أثبتت الدراسات والبحوث العلمية عن وجود تباينات مختلفة بين المتعلمين، من حيث مدى استعداداتهم للتعلم وقدراتهم المختلفة، وبالتالي فقد أوصت تلك الدراسات بضرورة تنوع الأنشطة التعليمية وتوظيف استراتيجيات متعددة تتناسب مع طبيعة المتعلمين وقدراتهم، وتتوافق مع ما يفضلون من أنماط تعليمية.

أنماط التعلم المفضلة:

تعد أنماط التعلم مصدرًا من مصادر تصميم التدريس وهي ترتبط بتعدد الطرق والاستراتيجيات المفضلة التي يستقبل بها المتعلمون المعارف والخبرات.

مما يجب التنويه عليه هنا أن هناك أنماط عدة يفضلها المتعلمون لتقديم التعلم من خلالها، ويمكن تصنيف الأنماط المفضلة للتعلم إلى عدة تصنيفات، كما يوضحها الشكل الآتي:



ولكل نمط استراتيجيات معينة تناسب خصائصه، وتفصيله فيما يأتي:

أولًا: أنماط التعلم الجسدية:

أنماط التعلم المفضلة وفقًا لهذا التصنيف يمكن تعريفها بأنها: الطريقة التي يفضل الطلبة أن تقدم لهم من خلالها المعلومات والمهارات والقيم، بحيث يسهل عليهم استقبالها وتنظيمها ومعالجتها (الشهري، ٢٠١٨، ١٣٦).

وأنماط التعلم الجسدية تنقسم قسمين هما:

القسم الأول: الأنماط الحسية: تركز على الحواس في تقديم الخبرات والمهارات العلمية، وهي تنقسم بدورها إلى أربعة أقسام كما يأتي:

١-**النمط البصري:** يعرفه الشهري (٢٠١٨، ١٣٦) بأنه وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات.

يتعلمون بشكل أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات والأشكال والتمثيلات البيانية والعروض التصويرية، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط لديهم القدرة على إدراك الخبرات الصورية من خلال الترابطات، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتحضير ومعالجات الخبرات المرئية (بدون، ٢٠١٥، ٣٩٥).

يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات من خلال الصور أو المخططات، ويفضل الدراسة بغرف هادئة مع مجموعة من الطلاب، وعند تذكر معلومات معينة، يكون عادة صورة في ذهنه ترتبط بالمعلومة، ويستمتع بالنشاطات التي تتطلب تصميمات وفنونًا مرئية.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- عمل بطاقات مرئية للمعلومات التي يحتاج لتذكرها، ورسم مخططات وصور على البطاقات لتسهيل تذكرها.

- استخدام أقلام الفلور سنت؛ لإبراز المعلومات الأساسية، والرسومات والصور، والمجسمات والعينات.
- عمل هامش في حاشية الكتاب؛ لكتابة المصطلحات الرئيسة، والرموز والأشكال التي تساعد على تذكر المعلومات.
- ترجمة المعلومات كلما أمكن إلى رموز وصور ومخططات، مثل خرائط المفاهيم.

٢-**النمط السمعي (أو السمعي/ اللفظي):** يعرفه الشهري (٢٠١٨، ١٣٦) بأنه وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات.

يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليه المعلومات بشكل مسموع، وبلغة شفهية، ويستفيد من المعلومات المسجلة على أشرطة، وعندما يحاول تذكر شيء ما عادة ما يستمع وكأن شخصًا يخبره المعلومة أو يسمعها بنفس الطريقة التي قرأ بها بصوت مرتفع، ويستفيد عندما يندمج مع الآخرين في الحديث والسماع.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- الالتحاق بالمجموعات الدراسية للمساعدة على تعلم المادة، أو العمل مع زميل الاستعداد والمراجعة للامتحان.
- مراجعة المادة بصوت مرتفع للمساعدة على التذكر.
- استخدام التسجيلات الصوتية للكتب، أو عمل تسجيلات خاصة يتم إعدادها من خلال قراءة المعلومات بصوت مرتفع، والاستماع لها عندما يريد.
- تسجيل المحاضرات باستخدام مسجلات الصوت.
- تكليفه بتدريس الطلبة الآخرين.
- مناقشة المحاضرات مع مدرس المادة.

٣- **النمط القرائي/ الكتابي:** يعرفه الشهري (٢٠١٨، ١٣٦) بأنه وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات.

يعتمد على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم بشكل أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني، ويفضلون أن تعرض عليهم الخبرات منطوقة أو مكتوبة (بدون، ٢٠١٥، ٣٩٥)

- يمكن أن يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليه المعلومات بصريًا أو تكتب لغويًا.
- يفضل أن يقرأ في كتاب بشكل منفرد.
- يفضل كتابة المعلومات على اللوح أو باستخدام جهاز عرض البيانات.
- يفضل أن يزود بالخطوط العريضة للمحاضرة قبل الشرح.
- يستفيد بشكل كبير من المعلومات في الكتاب والملاحظات الصفية.
- يفضل أن يدرس في غرفة هادئة.
- يرى المعلومات وكأن شريطًا مصورًا يسير أمام عينيه عندما يحاول أن يتذكر شيئًا.
- لا يحتاج إلى الكثير من الشرح والتوضيح للمعلومات المكتوبة.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- لتسهيل التذكر، يمكنه استعمال الترميز اللوني للمعلومات المجودة في الكتاب أو دفتر الملاحظات، وذلك باستخدام ألوان متعددة للمعلومات المختلفة.
- كتابة الجمل أو المقاطع التي تلخص المعلومات الأساسية في الدرس.
- استخدام البطاقات لكتابة المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي يحاول تذكرها، بحيث تكون المصطلحات مكتوبة على بطاقة تحليلية لمساعدة الذاكرة على استرجاعها.
- عندما تمثل المعلومات بواسطة مخططات أو رسومات توضيحية يفضل كتابة تفسير لهذه المعلومات.

- كتابة الملاحظات في الحصة تسهل تذكر المعلومات.

٤-النمط العملي/ الحركي:

يعرفه الشهري (٢٠١٨، ١٣٦) بأنه وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي، في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات.

يعتمد على الإدراك اللمس لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم بشكل أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم والعمل، ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية والطبيعية واستخدام الحاسوب والمختبرات (بدون، ٢٠١٥، ٣٩٥-٣٩٦).

يتعلم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطة، ويستفيد كثيرًا من القيام بالتجارب، ويتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشطًا جسميًا في البيئة التعليمية، ويستفيد من المعلمين الذين يشجعون العروض الصفية، والأنشطة اليدوية، والعمل الميداني خارج غرفة الصف، والرحلات.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- الجلوس في مقدمة الصف، وأخذ المعلومات باستمرار أثناء الحصة، مع عدم الاهتمام بالتهجئة السليمة للكلمات، أو إكمال الجمل أثناء الكتابة.
- كتابة الكلمات الرئيسة أو رسم الصور، أو عمل مخططات تساعد في تذكر المعلومات.
- أثناء الدراسة يمكنه السير وبيده الكتاب أو البطاقة، ويقرأ بصوت مرتفع.
- استخدام طرق تساعد على جعل تعلمه ملموسًا، مثل: عمل نماذج لتوضيح المفاهيم المختلفة.
- قضاء وقت أكبر في الميدان: (المتحف، الأماكن التاريخية، أماكن العمل)، لامتلاك خبرات مباشرة حول المواضيع المختلفة.
- عمل عدة بطاقات للخطوات المختلفة، والتدرب على ترتيبها بالشكل الصحيح، واستخدام الرسومات والأفلام الملونة للمساعدة على التذكر.

ثانيًا: أنماط التعلم النفسية: يمكن تقسيم هذا التصنيف إلى قسمين كما يأتي:

القسم الأول: الشمولي أو التحليلي:

تتعلق أنماط هذا القسم بإمكانية تعلم الطالب بشكل أفضل إذا تناول مهام التعلم بشكلٍ كاملٍ أم على شكل مهامٍ متسلسلةٍ (شاهين، ٢٠١١، ٨٧). وبالتالي فإن هذا القسم ينقسم إلى نمطين كما يأتي:

١-**النمط الشمولي:** الطالب الشمولي يهتم بالمعنى العام والنتائج النهائية، وهم يحتاجون أن يبدوا بمقدمة أو صورة كبيرة عن الموضوع قبل البدء بالأجزاء (شاهين، ٢٠١١، ٨٧)

يتعلم بشكل أفضل عندما يبدأ الدرس بمقدمة عامة وشاملة، ويفضل التعلم من خلال مجموعات استكشافية، كما يفضل المهام الحسية التي يمكن ترجمتها إلى مشاريع عملية، ويستفيد من الأنشطة التعليمية التي تتطلب رسم أشكال، وكتابة تقرير، ولبعة تعليمية، والعمل على مشروع صفي، ويتعلم من خلال عرض المادة على شكل مقتطفات، يمكن أن تكون عشوائية، ويقوم بحل المشكلات المعقدة بسرعة، وربما لا يستطيع توضيح الطريقة التي توصل فيها للحل.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- رؤية الصورة الكلية قبل البدء بدراسة التفاصيل.
- ربط الموضوع الجديد بمواضيع أخرى درست من قبل.
- إعطاء صورة للدروس التي تتناولها الوحدة والربط بينها.
- التعمق قدر الإمكان في المواضيع المطروحة.
- الرجوع إلى مراجع أو طلب مساعدة المعلم لعمل الترابط اللازمة بين المعلومات المعروضة مع بعضها، أو مع معلومات سابقة لديه.
- رسم خارطة توضح العلاقة بين المعلومات التي يدرسها.

٢- **النمط التحليلي:** الطالب التحليلي يفضل تعلم التفاصيل بصورة متسلسلة ثم يضعها مع بعض وصولًا إلى الصورة النهائية (شاهين، ٢٠١١، ٨٨).

يتعلم بشكل أفضل عندما يكون الدرس واضحًا لديه ويدرك العلاقات بين عناصره المختلفة، ويفضل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي ستدرس بشكل متسلسل مرفقة بالتواريخ، ويفضل وجود تعليميات مكتوبة لجميع التعينات والمشاريع المطلوبة، ويتعلم بشكل أفضل عندما تكون هناك إجراءات تعليمية مباشرة، مثل: محاضرات وملاحظات على السبورة، وعرض على الشرائح، واختبارات وتغذية راجعة منتظمة، ويستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما يكون التدريس في خطوات متسلسلة كل خطوة تلي الخطوة السابقة منطقيًا، ويتبع خطوات منظمة متسلسلة عندما يحاول حل مشكلة معقدة.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- ملء الفرغات في المعلومات المعطاة، إما بسؤال المعلم وإما بالرجوع إلى مرجع.
- عند الدراسة يفضل إيجاد وقتٍ كافٍ لوضع ملخصات للمعلومات بتسلسل منطقي.

القسم الثاني: الاندفاعي أو التأملي:

يتعلق هذا القسم بدرجة سرعة التفكير من ناحية تفضل الطالب اتخاذ القرارات بسرعة أم التروي والتفكير قبل اتخاذ القرار (شاهين، ٢٠١١، ٨٨). أي أن هذا القسم ينقسم إلى نمطين كما يأتي:

١- **النمط الاندفاعي:** يسترجع المعلومات ويفهمها بشكل أفضل من خلال النشاط مع الآخرين، والعبارة المحببة لديه: دعنا نجرب هذا الشي؛ ونرى كيف يعمل، ويحب التعلم من خلال المجموعة، ويصعب عليه الجلوس بهدوء أثناء المحاضرة.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- أثناء الدراسة يفضل مناقشة المادة مع الزملاء، والبحث عن الأسئلة والتمارين التي تتطلب حل المشكلات.

- الدراسة مع مجموعة، بحيث يأخذ كل منهم وقتًا كافيًا؛ لتفسير أحد المواضيع للبقية.
- محاولة التنبؤ بالأسئلة التي يمكن أن تأتي بالامتحان، وكيف يمكن الإجابة عنها.
- استرجاع المعلومات بشكل أفضل بإيجاد طرق لتفعيلها.

٢- النمط التأملي:

يتعلم بشكل أفضل عندما يفكر بالمادة بهدوء، وعبارته المفضلة هي: دعنا نفكر بالموضوع أولًا، ويفضل التعلم منفردًا، ويصعب عليه الجلوس بشكل هادئ في المحاضرات.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- إعطاء وقت كافٍ للتفكير بالمعلومات أثناء الدراسة.
- التوقف أثناء الدراسة، من حين لأخر لمراجعة ما تمت قراءته، وللتفكير بالأسئلة المتوقعة وبالتطبيقات.
- كتابة ملخصات قصيرة للقراءة أو الملاحظات الصفية باستخدام كلماته الخاصة.

ثالثًا: أنماط التعلم الاجتماعي: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

١- النمط الفردي:

يتعلم بشكل أفضل عندما يعمل أو يدرس وحده.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- القيام بالدراسة، أو إتمام الواجبات البيئية بشكل فردي في مكان هادئ.

٢-النمط الجماعي:

يتعلم بشكل أفضل عندما يدس مع الآخرين، ويكمل واجبه بشكل أفضل عندما يعمل مع الآخرين، ويثمن النقاشات الصفية والعمل الصفي مع الزملاء، ويتذكر المعلومات بشكل أفضل عندما يتعلمها بمشاركة زميل أو أكثر، كما يتعلم المعلومات الجديدة من خلال الإثارة التي يتلقاها من العمل مع مجموعة.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- القيام بالدراسة أو إتمام الواجبات اليومية من خلال مناقشة الآخرين والعمل معهم.

٣-النمط الحدسي:

يفضل المتعلم الحدسي استكشاف الإمكانيات والعلاقات، ويفضل الإبداعات ويكره التكرار، كما أنه جيد في امتلاك المصطلحات الجديدة، ويجد راحة في التعامل مع الرموز والعلاقات الرياضية، ويعمل بسرعة وابداع، ويكره المساقات التي تتطلب الكثير من التذكر والحسابات الروتينية.

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:

- التعويض عن الحصص الدراسية التي تركز على الحفظ بتوفير خبرات توضح دلالتها والعلاقات التي تربط بين عناصرها.
- أخذ الوقت الكافي في قراءة كل سؤال قبل البدء بالإجابة، والتأكد من فحص النتائج.

عزيزي المعلم: من خلال الأنماط السابقة نستنتج أن الدرس الجيد والفعال، هو الدرس الذي يتضمن أنشطة وخبرات تعليمية تراعي خصائص أنماط المتعلمين على اختلافها، كما يجب على المعلم تشخيص خصائص المتعلمين والتعرف على الأنماط التعليمية التي يفضلونها، واستثمار ذلك في تقديم أنشطة الدرس وفقًا لتلك الخصائص، وهذا يتطلب منه أولًا المعرفة الدقيق لتلك الأنماط من خلال استخدام عدة أساليب منها: الاستبانات، والمقابلات، والاختبارات، بالإضافة إلى ملاحظة أداء المتعلمين وملاحظات باقي المعلمين، كما يمكن للمعلم عرض خصائص الأنماط على الطلبة، والطلب منهم تحديد النمط الذي يفضلونه، وهذا يساعد المعلم في تقديم النصائح لكل نمط حول كيفية المراجعة والتحضير لاختبار المادة الدراسية، كما يساعد المعلم على تصميم واستخدام الاستراتيجيات والأنشطة التدريسية المناسبة لكل نمط.

الفصل السابع

تقويم التدريس

الفصل السابع:

تقويم التدريس:

يُعد التقويم التربوي من الموضوعات المُهمَّة والمؤثرة في العملية التربوية بسبب ما يُقدِّمه من معلومات ونتائج تُوَضِّحُ الجهود التي تُبذل لتحقيق الأهداف التربوية، فهو العملية التي يُحكَم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومدى التطابق بين الأداء والأهداف (خضر، ٢٠٠٥، ١٦).

فالتقويم التربوي ركيزة أساسية وركنٌ هامّ من أركان المنهج الحديث، وأحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فهو يهتم بجميع جوانب العملية التعليمية المختلفة، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بكل جزئياتها، ويُسهم بدورٍ فاعلٍ فيها؛ بما يحدثه من تعديل وتصويب لكل مراحلها.

تعريف التقويم:

يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية، بأدوات متنوعة، وتشخيص جوانب القصور؛ لعلاجها، والتعرف على الجوانب الإيجابية، وتعزيزها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة واستخدام تلك البيانات في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

أغراض التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أغراض عديدة في التدريس من بينها ما يأتي(الفتلاوي، ٢٠١٠، ٢٦٦):

١-معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

٢-الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

٣-يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

٤- يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضًا تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وماهي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها.

الأسس التي تراعى عند تقويم الطالب:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تقويم الطالب لعل أهمها(ربيع، ٢٠٠٦، ٧٩-٨٠):

١- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب الطالب، بحيث يعطي صورة واضحة وكاملة عن المعارف والمعلومات والعادات والاتجاهات والميول والاستعدادات والمهارات والذكاء.

٢- أن تكون أدوات تشخيص التقويم صالحة، لأن التشخيص السليم يتوقف على صلاح هذه الأدوات، فإذا كانت الاختبارات أداة من أدوات تشخيص نمو الطالب فيجب أن تتَّجِهَ إلى قياس ما يُقصد منها فقط، فلا تقيس القدرة على التفكير إذا كان المراد منها قياس القدرة على التحصيل مثلًا.

٣- أن يكون تقويم الطالب مستمرًا، بمعنى أن يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التعليم منذ بدايتها حتى نهايتها.

٤- أن يُبنى التقويم على أهداف التعليم في المراحل التي يجري فيها هذا التقويم فإذا كان الهدف من التعليم هو تدريب الطلبة على التفكير السليم مثلًا، فيجب ألّا يتجه التقويم إلى قياس قدرتهم على الحفظ وإنما إلى قياس قدرتهم على توجيه الفكر باتجاه معين وإبقاءه في هذا الاتجاه.

٥- أن يقوم التقويم على فلسفة ديمقراطية، وأن يترك أثرًا طيبًا في نفس الطالب، ولكي يكون دقيقاً يجب أن يُعهد به إلى من يستطيع جمع البيانات والأدلَّة وتفسيرها، واقتراح أوجه العلاج.

٦- أن يكون التقويم تعاونيًا: أي بمعنى لا يقوم به المدرس وحده بل يجب أن يشترك فيه كل من له علاقة بالطالب، كالمعلم والمدير والمرشد التربوي والأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور والزملاء وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، فالمشاركة والتعاون تعد من أهم أسس التقويم التربوي.

٧- أن يَنْصَبَّ التقويم بالدرجة الأساسية على مدى تقدم الطالب في جميع الجوانب، وقدرته على بلوغ الأهداف المنشودة، أما الحكم على الطالب بالنسبة لغيره، فينبغي أن يكون المقصود به حاجة المدرسة إلى ذلك في تنظيماتها الإدارية وفي كيفية علاجها للمشكلات الجماعية، ومساعدتها في توجيه الطلبة إلى ما يناسبهم من أنواع التعليم.

٨- ينبغي عدم اعتماد وسيلة واحدة في عملية تقويم الطلبة بل يجب استخدام جميع الوسائل المناسبة لذلك، كالملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستبيان، والوسائل الإسقاطية، والسجل القصصي، ودراسة الحالة، وغيرها من الوسائل المناسبة.

٩- يجب عدم النظر إلى عملية تقويم الطالب بوصفها تقريرًا لمصير، بل ينبغي النظر إليها بوصفها وسيلة لتحسين العملية التعليمية، وبهذا يكون الاتجاه إلى الجانب العلاجي في عملية التقويم فنستخدمه طريقًا إلى الإصلاح والعلاج.

فوائد التقويم: تكمن أهمية التقويم في أنه يتعلق باتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين العملية التعليمية؛ لذلك فإنَّ عملية التقويم لها فوائد كثيرة منها(السر وآخرون: ٢٠١٦، ١٣٧-١٣٨):

١. تحديد التعليم القَبْلِي لدى الطالب ومن ثمَّ معرفة مدى استعداده للتعلُّم الجديد.

٢. التعرُّف على حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

٣. تُعزِّفُ الطالب بمستواه التعليمي وتزوده بتغذية راجعة حول تعلمه.

٤. تحليل نتائج الاختبارات وتشخيص نواحي الضعف والقوة لدى المتعلم.

٥. تُوفِّرُ للطلبة الضعاف برنامجًا تعليمًا علاجًا للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.

٦. تساعد المعلم على تحديد الأهداف التعليمية بدقة والعمل على تحقيقها.

٧. تُمكن المعلم من التعرُّف على فاعلية الطرق والاساليب التي تمَّ استخدامها في التدريس، ما تساعده على معرفة مدى فاعلية الوسائل المستخدمة.

٨. تُزوِّد أولياء الأمور بمعلومات عن مستوى تحصيل أبنائهم، وتعرفهم بالمشكلات التعليمية عندهم حتى تمكنهم من التغلب على هذه المشكلات.

٩. التَّعرُّف على جوانب الضعف والقوة في المناهج الدراسية.

١٠. تُساعد الإدارة المدرسية على التعرف على مستوى أداء المعلمين.

أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم التربوي باعتبار الوقت الذي يجرى فيه إلى (ريان، ٢٠٠٢، ٥٢٨)، (دعمس، ٢٠١٠، ٣٢-٣٣)، (الفرح، ٢٠٠٧، ٣):

أ- **التقويم الأولي:** غرض هذا التقويم هو التشخيص؛ لمعرفة مدى استعداد الطلبة للتعلم الجديد، إذ قد تظهر جوانب قصور عند بعض الطلبة في خبراتهم السابقة الضرورية؛ ليتمكنوا من التعلم الجديد، فيتم إعداد تدريبات علاجية، لتلافي جوانب القصور حتى يتمكنوا من البدء بالموضوع الجديد بشكل صحيح .

ب- **التقويم التكويني:** يجرى هذا التقويم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويتخلل هذه العملية من أجل تحسينها وتطويرها، حيث يقدم معلومات عن مدى تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف وجوانب القصور، كما يقدم تغذية راجعة عن جميع عناصر العملية التعليمية، فيتم إجراء التعديلات الضروري في ضوئها.

ج_ **التقويم الختامي:** عملية تجرى في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثم إصدار حُكمٍ نهائي على مدى تحقق الأهداف المنشودة، ورصد النتائج وإصدار أحكام النجاح والرسوب، ومثال هذا النوع من التقويم: الاختبارات التحصيلية التي تنجز نهاية كل فصل دراسي.

أدوات التقويم:

يشير الأدب التربوي إلى وجود العديد من الأدوات والأساليب التي يُمكن أن يستخدمها المعلم في قياس تعلُّم الطلبة وتقويمهم، ومن هذه الوسائل والأساليب الملاحظة بأنواعها المختلفة، والمقابلات الشخصية، واللقاءات الفردية والجماعية، وتقارير الطلبة ومشروعات البحوث، والتقويم الذاتي، والاختبارات التحصيلية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٥٣) والتكاليف والواجبات المنزلية والأسئلة الصفية، وملاحظات المعلمين وغيرها.

لهذا فإن أدوات تقويم الطلبة لا تقتصر على الاختبارات التحصيلية، وإنما ينبغي أن تتسع هذه الأدوات، بحيث تشمل اختبار الذكاء والاستعدادات ومقاييس الميول والاتجاهات وغيرها من الأدوات متضمنة بطاقات ملاحظة السلوك، والمقابلات الشخصية، وقوائم المراجعة، واختبارات المواقف، والبيانات المستمدة من هذه الأدوات المتنوعة لا تفيد فقط في تقويم ومتابعة التقدُّم الدراسي للطلاب وإنما تفيد أيضا في تقويم عملية التعليم، وبعبارة أخرى، فإنَّ عملية تقويم الطلبة تقدُّم تغذيةً راجعةً للطالب والمعلم، كما تساعد في زيادة دافعية الطالب وتشجيعه على تكوين عادات استذكار

جيدة، وتعريفه بجوانب القُوَّةِ والضَّعف في تحصيله أو أدائه، وبذلك تؤدي عملية تقويم الطلبة إلى تحسين وأثراء عملية التعليم، حيث إن هاتين العمليتين متكاملتان، وهذا يؤكد أهمية التقويم البنائي (علام، ٢٠٠٠، ٣٧- ٣٨).

الاختبارات التحصيلية:

تعد من أهم أساليب التقويم وأكثرها استخداما في المؤسسات التعليمية على اختلافها. وتستعمل لقياس التحصيل الدراسي للمتعلم ومدى فهمه لمقرر دراسي، وتحديد مستواه التحصيلي فيه.

وما يؤكد أهميتها أنها غدت لها مؤسسات ووكالات خاصة في كل أرجاء العالم، عملها إنشاء وتقنين ونشر وتوزيع الاختبارات والمقاييس الجيدة وفقا للمواصفات والمعايير والأسس المتفق عليها (بافطوم والسفياني، ٢٠١٩).

تعريف اختبار التحصيل:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه: "أداة رئيسية في التقويم التربوي ويعني مجموعة من الأسئلة "النواتج التعليمية" الشفهية أو التحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسية معينة، ويطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات ومهارات" (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٦).

موصفات الاختبار الجيد:

ينبغي أن يتوافر في الاختبار أو المقياس خصائص معينة يصعب بدونها الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صائبة، ومن أهم هذه الخصائص الموضوعية والثبات والصدق والعدالة والواقعية (علام، ٢٠٠٢، ٥٩)؛ (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤١٦-٤١٧)، ويمكن إيجاز مواصفات الاختبار الجيد فيما يأتي (دعمس، ٢٠١٠، ٦٨):

أ- الصدق: أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.

ب- الثبات: وهو الحصول على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار، بشرط عدم حدوث تعلم بين المرتين.

ج- الموضوعية: يعطي نتيجة معينة بغض النظر عمن يصححه (لا تتأثر الدرجة بشخصية المصحح).

د- السهولة: سهولة التطبيق والتصحيح.

هـ- اقتصادية (غير مكلف ماديا).

و- التمييز: يميّز بين الطلبة، أي يبرز الفروق الفردية بين الطلبة ويميّز بين المتفوقين والضعاف.

ز- الشمول: أي شامل لجميع أجزاء المنهج الدراسي (المقرر الدراسي).

ح- الوضوح: خالٍ من اللبس والغموض.

أسس بناء اختبار التحصيل:

أكد الكثير من العلماء على مجموعة من المبادئ والأسس اللازمة لبناء الاختبار التحصيلي، منها (مخائيل، ٢٠١٦، ١٢٨- ١٣٠)؛ (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢١)؛ (الفرح، ٢٠٠٧، ٢٦-٢٧):

أ- بناء الاختبار في ضوء أهداف وأغراض استعماله، فاذا كان غرضه تقويم تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف فلابد أن يوضع الاختبار بحيث يلبي هذا الغرض.

ب- اختيار نوع الأسئلة يتحدد بطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المقيسة.

جـ- وضع الأسئلة بحيث تكون بمثابة عينة ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي، فكل مجال من مجالات المحتوى، ولكل نتاج تعلمي خاص لابد من اختيار عينة من الأسئلة تؤخذ الإجابة عنها بمثابة دليل على التحصيل في ذلك المجال، ويعد جدول المواصفات من أهم الوسائل للحصول على عينة ممثلة للمحتوى الدراسي، وبطبيعة الحال كلما زاد عدد الأسئلة اصبحت أكثر تمثيلا، والنتائج أكثر ثباتا.

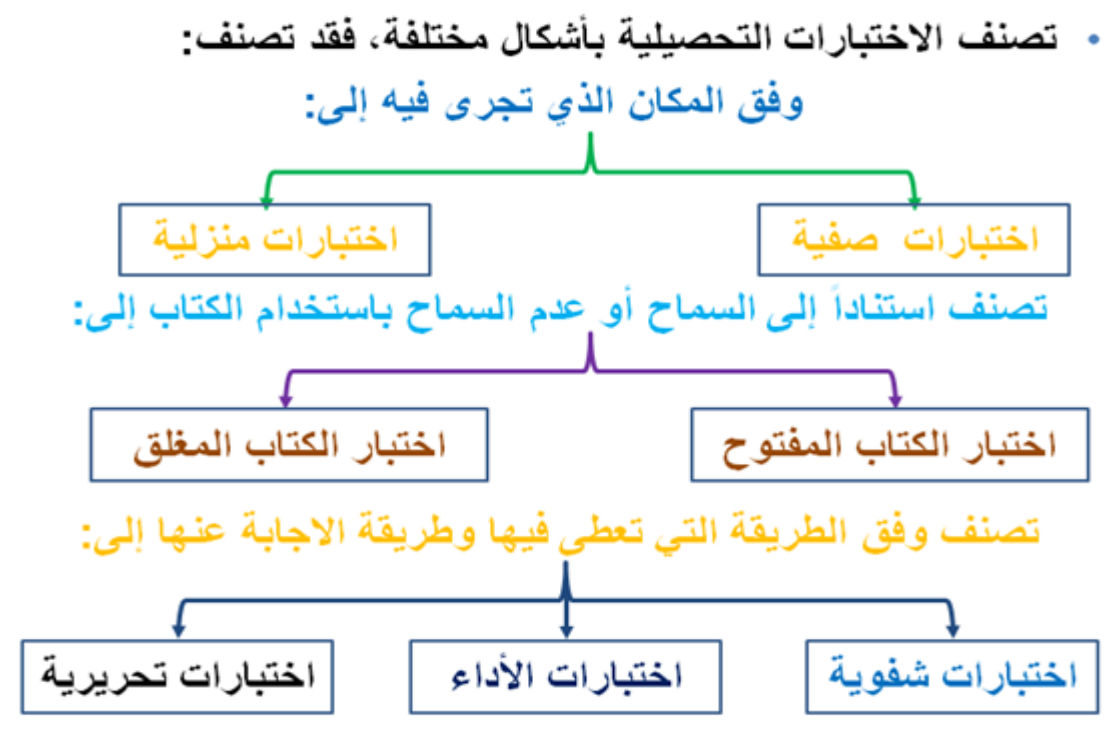
د- الملاءمة، إذ ينبغي أن تكون الاسئلة من مستوى صعوبة ملائم، والمستوى الملائم للصعوبة في اختبارات الانجاز معيارية المرجع (٠,٥٠)، فضلا على أن الأسئلة التي يصل معامل سهولتها (٠,٥٠) تتمتع بقدرة تمييزية عالية، وتحقق مستوى عال من الثبات.

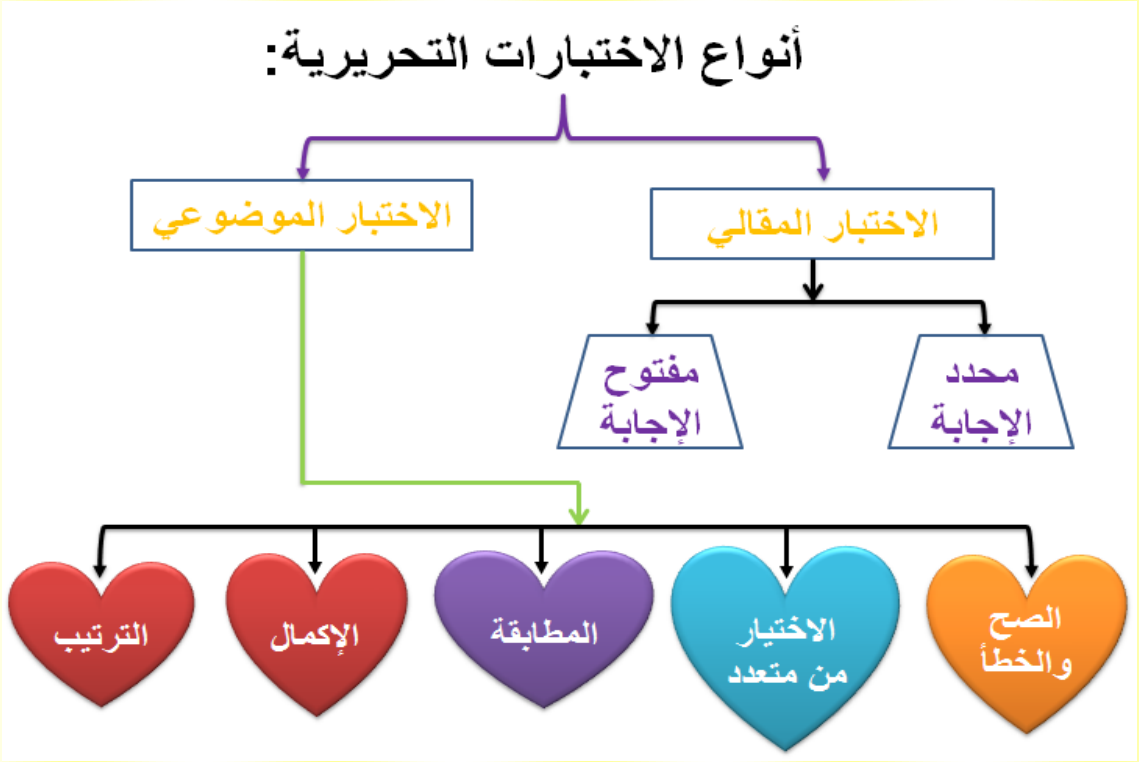
هـ- الحيادية، يجب أن لا تؤثر العوامل الجانبية في أداء الطالب وتمنعه من إظهار مستواه الحقيقي.

و- الإسهام في تحسين العملية التعليمية، فالغرض النهائي للقياس هو تحسين التعلم.

أنواع اختبارات التحصيل:

تصنف اختبارات التحصيل بعدة تصنيفات، ويمكن توضيحها من خلال الأشكال الآتية:





وستناول فيما يلي بعض أنواع اختبارات التحصيل:

أولًا: الاختبارات الشفوية:

الاختبارات الشفوية من أقدم أساليب التقويم المستخدمة في تحديد استيعاب الطلبة للدروس التي تعلموها، إلا أنها أصبحت تستخدم بصورة أقل نسبيا بعد انتشار الاختبارات التحريرية. وتعد الاختبارات الشفوية من الأدوات الضرورية لتقويم الأهداف التعليمية المتعلقة بالتلاوة، والتجويد، والتسميع، وغيرها.

وتستخدم الاختبارات الشفوية لمعرفة مدى إتقان الطلبة للمادة بمعزل عن قدرات الكتابة والتعبير، وقياس قدرته على القراءة والنطق السليم، كما تستخدم في المناقشة والدفاع عن رسائل الماجستير والدكتوراه (مجيد، ٢٠١٤، ٢٤٠):

مميزاته: ومن مميزات الاختبارات الشفهية ما يأتي (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٣٦ – ٢٣٧)، (أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥):

١– التأكد من صدق الاختبارات التحريرية.

٢– التمييز بصورة دقيقة بين الطلبة المتقاربين في المستوى.

٣- تصويب الأخطاء فور حدوثها.

٤- إصدار الحكم على مدى قدرة الطالب على المناقشة والحوار.

٥- تكشف عن قدرة الطالب على إتقان مهارات القراءة الجهرية.

٦- تعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية .

٧- تجعل التقويم عملية مستمرة وتدفع الطلبة إلى مذاكرة دروسهم يوم بيوم.

٨- تعتبر من انسب الوسائل للتعرف على قدرة الطلبة على النطق والتعبير.

نشاط:
عزيزي إذا كان هناك مميزات أخرى للاختبار الشفهي، اذكرها؟

سلبياته (أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥):

١- قد يتأثر تقدير الدرجة في الامتحان الشفوي بعوامل أخرى بعيدة عن المادة الدراسية.

٢- اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة التي توجه للطلبة المختلفين.

٣- لا يمكن أن تكون الأسئلة الشفوية شاملة لجميع قدرات المتعلم.

٤- تتأثر بعيوب التقدير الذاتي للمدرس.

نشاط:
عزيزي إذا كان هناك سلبيات أخرى للاختبار الشفهي، اذكرها؟

مجالات استخدامها:

قد تحتاج للاختبارات الشفهية في بعض المواد لقياس المهارات الشفهية، وعند وضع اختبار شفوي لابد أن تتأكد من تحديد الهدف منه، وتأكد من المهارة التربوية التي تريد قياسها، فليس الفرق بين الاختبار الشفهي والتحريري هو أن الطالب في الأول يتكلم بالجواب وفي الثاني يكتبه كما يضن البعض (المظفر، ٢٠٠٩، ٤١١)؛ بل أن الامتحان الشفهي يستخدم لقياس مهارات محددة تتمثل بالقدرة على النطق الصحيح والتعبير اللفظي والحوار والمناقشة.

وتستخدم الاختبارات الشفوية لمعرفة مدى إتقان الطلبة للمادة بمعزل عن قدرات الكتابة والتعبير، وقياس قدرته على القراءة والنطق السليم، كما تستخدم في المناقشة والدفاع عن رسائل الماجستير والدكتوراه (مجيد، ٢٠١٤، ٢٤٠)، كما يمكن أن استخدمها في الحالات الآتية (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٨-٣٥٩):

- قياس مستوى التحصيل الدراسي والقدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي.
- قياس مستوى تفكير الطالب ومدى سرعته في الفهم والتفكير وإصدار الأحكام.
- المساعدة في تصحيح وتعديل الأخطاء عند وقوعها والكشف عن أسبابها وعلاجها في حينه.
- تنمية قدرة الطالب على المناقشة والدفاع عن آرائه.
- الكشف عن اتجاهات الطلبة واهتماماتهم وميولهم العلمية.

ثانيًا: الاختبارات التحريرية:

هي أسئلة تتطلب الإجابة عنها باستخدام الورقة والقلم، وتنقسم إلى قسمين:

١- الاختبارات المقالية:

الاختبارات المقالية هي: "عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للمتعلمين من أجل الإجابة عنها، وفي هذه الحالة فإن دور المتعلم هو أن يسترجع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب والسؤال المطروح، كما تحتاج الإجابة أيضا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات" (مركز نون، ٢٠١١، ٢٢٧)، وتعتبر من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها انتشارا وتعمل على توضيح القدرة على التفكير الناقد وتفكير الطلبة في حل المشكلات (جلجل، ٢٠٠٧، ١٨٤).

ويعطى الطالب فيها الحرية بدرجة كبيرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وبالتالي قياس مستوى تحصيله ومدى تقدمه.

تعريفها: تعرف الاختبارات المقالية بأنها: تلك الاختبارات التي تقتضي عرضا تحريرياً للإجابة يتضمن شرحاً أو مناقشة أو تعليلاً أو تقديم اقتراح (الجاغوب، ٢٠٠٧، ٢٣٧).

نتاجات التعلم التي تقيسها اختبارات المقال:

من القدرات التي يقيسها هذا النوع من الاختبارات ما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٦-٨٧):

- القدرة على استرجاع المعلومات وشرح المعاني والمفاهيم والألفاظ.
- القدرة على النقد والتحليل والمقارنة.
- القدرة على التلخيص والاستنتاج.
- القدرة على ربط النتائج بالأسباب.

مميزاته: للاختبارات المقالية العديد من المميزات منها (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤):

١- تخلو من التخمين ولا تسمح بالغش.

٢- سهلة الإعداد.

٣- يمكن من خلالها التركز على مهارات التفكير العليا.

٤- قياسها لترتيب أفكار الطلبة وتنظيم إجابتهم.

نشاط:
عزيزي إذا كان هناك مميزات أخرى للاختبار المقالي، اذكرها؟

سلبياته: هناك مجموعة من العيوب للاختبار المقالي منها ما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٧-٨٨)، (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤):

١- لا تغطي محتوى المادة الدراسي.

٢- تتأثر بذاتية المصحح وتفتقر إلى الصدق والثبات.

٣- تحتاج إلى وقت كبير في تصحيحها.

٤- تلعب الصدفة دورا فيها فقد يأتي السؤال مما قرأ الطالب أو العكس.

٥- قد تتأثر درجة الطالبة بمدى قدرته على التعبير التحريري وجودة خطه وقلة أخطائه اللغوية.

٦- يصعب تحديد أوجه القصور في تصحيح الأسئلة المقالية، مقارنة بالأسئلة الموضوعية.

نشاط:
عزيزي إذا كان هناك سلبيات أخرى للاختبار المقالي، اذكرها؟

وتنقسم اختبارات المقال بحسب الإجابة المطلوبة إلى فقرات: قصيرة الإجابة، وطويلة الإجابة:

أ- **مفتوحة الإجابة:** تعطي الفقرات المقالية مفتوحة الإجابة حرية نسبيه للتلميذ للتعبير عن رأيه في الإجابة عن الفقرة بأكثر من طريقة أو أسلوب دون تحديد أو تقييد لكم أو لزمن الإجابة المطلوبة.

أمثلة:

- ناقش أهمية حفظ القرآن الكريم في الصغر.
- تحدث عن أفضل طرق تفسير القرآن الكريم.

ب- محددة الإجابة: الفقرات المقالية التي تتطلب إجابة محددة تركز على فكرة صغيرة أو رئيسة والمطلوب من التلميذ الاتيان بها فقط، وعد أكثر تحديدا من الفقرات المقالية طويلة الإجابة.

الإجابة على هذا النوع من الفقرات أطول من إجابة فقرة التكميل، فهي تعطي درجة أعلى من الحرية للطالب في الاجابة عليها؛ خاصة إذا ظهرت الفقرة على شكل سؤال بدلا من جملة غير تامة المعنى.

أمثلة:

- عدد ثلاثة من آداب تلاوة القرآن الكريم.
- استخرج ثلاثة أمثلة للنون الساكنة من الآية التالية:

معايير وقواعد صياغة الفقرات المقالية:

عند صياغة الفقرات المقالية ينبغي اتباع جملة من القواعد منها (عيد، ٢٠٠٦، ١٨)، (دعمس، ٢٠١٠، ٧١)، (الخوري، ٢٠٠٨، ١٢٠-١٢٢)، (Raiken, 2007, 116):

١) تحديد الهدف منها قبل وضعها، وتحديد حرية الإجابة حتى لا يخرج الطالب عن الجواب المطلوب.

٢) يجب وضعها قبل فترة من بدء الامتحان، وأن تكون واضحة تبين للطالب المطلوب منه.

٣) تستخدم هذه الفقرات مع المخرجات التي لا يمكن قياسها بالفقرات الموضوعية.

٤) يفضل الابتعاد عن صياغتها بعبارات مثل: اذكر، عدِّد، تحدَّث عمَّا تعرف... وفي حالة كهذه، يجب البدء بعبارات أكثر شمولا واتساعا وتحديدا، مثل: اشرح لماذا...، قارن بين...، حلل النص الآتي...الخ، وذلك انسجاما مع تحسين فعالية ومستوى الأداء من جهة، ولإبعاد عملية الحفظ من جهة أخرى.

٥) يحدد على ورقة الامتحان علامة كل فقرة؛ لكي يعطي الطلاب الوقت المستحق لكل فقرة.

٦) التنويع في الفقرات؛ من حيث صعوبتها وسهولتها لتناسب مختلف فئات الطلاب.

٧) تضمين الفقرة البيانات الضرورية والابتعاد عن إعطاء معلومات لا علاقه لها.

سؤال لا يحقق المعيار:

إن المؤمنين يتميزون بصفات كثيرة تميزهم عن غيرهم من البشر، امتدحها الله تعالى في كتابه، وحث المؤمنين على التحلي بها، وبها استحق المؤمن الفلاح، في ضوء دراستك لسورة المؤمنون عدد ثلاث من الصفات التي استحق بها المؤمنون الفلاح؟

سؤال يحقق المعيار:

عدد ثلاث من الصفات التي استحق المؤمنون الفلاح لأجلها كما وردت في سورة المؤمنون.

٨) شمولية الفقرات لكل المحتوى الدراسي.

٩) تجنب الأسئلة المركبة، وتجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة فقرات قصيرة تدور كل منها حول فكرة واحدة، وأن تكون إجابتها محددة.

سؤال لا يحقق المعيار:

أكتب خمس آيات من أول سورة المزمل، ثم ناقش ما حثت عليه الآية الثانية.

سؤال يحقق المعيار:

أكتب خمس آيات من أول سورة المزمل.

١٠) تحديد كمِّ الإجابة أو عدد الأسطر في حالة الأسئلة الطويلة، وتخصيص عدد أسطر كافية إذا كانت الإجابة في الورقة نفسها.

سؤال لا يحقق المعيار:

ناقش أثر الفواحش في حياة المجتمع.

سؤال يحقق المعيار:

ناقش أثر الفواحش في حياة المجتمع بما لا يزيد عن أربعة أسطر.

نشاط تدريبي:

عزيزي: الأسئلة التالية غير متوافقة مع معايير صياغة الأسئلة المقالية، والمطلوب تحديد مكان الضعف فيها، وإجراء التعديل المناسب عليها:

١) اكتب مقالا عن أهمية القرآن الكريم في حياة المسلم.
٢) بين أهمية التجويد.
٣) اعط أمثلة للإدغام المتماثل.

مقترحات لتحسين الاختبارات المقالية:

لتحسين هذا النوع من الفقرات ينبغي اتباع ما يأتي (دعمس، ٢٠١٠، ٧١):

- يجب أن تكون قصيرة وإجابتها محددة، خاصة إذا كانت لطلبة المرحلة الأساسية.
- تحديد هدف السؤال قبل وضعه، مع تحديد حرية الإجابة حتى لا يخرج الطالب عن الجواب المطلوب.
- يحدد على ورقة الأسئلة علامة كل سؤال؛ لكي يعطي الطلاب الوقت المستحق لكل سؤال.
- لتكن الأسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة ومتعلقة بأساسيات المادة.

الاختبارات الموضوعية:

بعد أن تبين للمربين عيوب اختبارات المقال، ضعوا الاختبارات الموضوعية لتلافي مثالب الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد من الاختبارات في أمريكا انتشارا واسعا، وسميت بالاختبارات الموضوعية (الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٩).

تعريفها: الأسئلة الموضوعية هي عبارة عن أسئلة يجيب عنها الطلبة باختيار إجابة أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملء فراغ بكلمة أو عبارات أو أي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطولة (جلجل، ٢٠٠٧، ٢١٤).

أو يقصد بها تلك الأسئلة التي لا تكون في صورة مقالة، بل تكون الإجابة عنها قصيرة، وإجاباتها محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، كما عرفت بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة (المظفر، ٢٠٠٩، ٤٠٩).

مميزاتها: تتميز الاختبارات الموضوعية بما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٩):

١-الموضوعية: أي لا تتأثر النتائج بالعوامل الذاتية للمصحح ولا بعدد المصححين ولا مرات التصحيح.

٢-تكشف عن قدرة الطالب على سرعة التفكير ودقة الفهم والتركيز.

٣-لها قدراً عالياً من الثبات والصدق والدقة في نتائجها، وسهولة التصحيح والتطبيق.

٤-تغطي مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية. وتشمل أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي.

٥-إجابة الطلبة لا تتأثر بقدرتهم اللغوية أو قدرتهم على الكتابة السريعة.

نشاط: إذا كان هناك مميزات أخرى للفقرات الموضوعية، **اذكرها؟**

-

-

-

عيوبها: ومن عيوب الاختبارات الموضوعية ما يأتي(سمارة، ٢٠٠٣، ١٥٧):

١-يحتاج إعدادها إلى وقتٍ طويلٍ وجهدٍ كبيرٍ، ومكلفة مادياً، وتحتاج إلى مهارة وخبرة في صياغتها

٢-تشجع على التخمين والغش.

٣-تقتصر على قياس بعض جوانب التحصيل، وقد تحتوي على أسئلة غامضة.

٤-لا تسمح للطالب أن يعبر عن إجابته بلغته الخاصة.

نشاط: إذا كان هناك عيوب أخرى للفقرات الموضوعية، **اذكرها؟**

-

-

-

أنواعها: هناك أنواع للاختبارات الموضوعية أهمها: الصواب والخطأ، التكميل، المطابقة والمزاوجة، الاختيار من متعدد (السليتي، ٢٠٠٨).

١- فقرات الإكمال:

يطلب فيه من الطالب أن يضع كلمة ناقصة، أو رقماً ناقصاً، أو رمزاً ناقصاً في بعض العبارات التي تعرض عليه، وهو إما أن يكون مطلقاً أو مقيداً، فالمطلق ينتقي فيه المعلم نصاً، ويحذف أهم ألفاظه وعباراته، ويطلب من الطالب ملء الفراغ بوضع الكلمة أو العبارة الناقصة، ويراعي هنا ألا تكون الكلمات المطلوبة محل خلاف

في الرأي حتى لا تجهد المعلم في تصحيحها، أم المقيد فيوضع النص الناقص وتدون الكلمات المحذوفة في حقل جانبي، ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة من الحقل الجانبي، ويستحسن أن تكون الفقرة مكتملة المعنى (الحيلة، ١٩٩٩).

مثال: اكمل الفرغات بما يناسبها:

- والتين ..... ، وطور.....
- ناصية..... خاطئة.

معايير وقواعد صياغة فقرات إكمال الفراغات: تتمثل بـ (دعمس، ٢٠١٠، ٧٤)، (كوافحة، ٢٠١٠)، (المظفر، ٢٠٠٩، ٤١٦)، (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤٢٦-٤٢٧):

- إيضاح ما يجب أن يفعله الطالب في مقدمة فقرة التكميل (أي كتابة تعليمات خاصة بالسؤال).
- أن تكون الإجابة محددة برقم، كلمة، أو عبارة مختصرة؛ كي لا يحتمل الفراغ أكثر من إجابة صحيحة.
- عدم كتابة جزء في الفقرة يوحي بالجزء الناقص في الإجابة.
- أن تكون الفراغات المخصصة للإجابة متساوية في الطول؛ حتى لا تعمل كمؤشرات للإجابة.
- ينبغي أن لا تتضمن الفقرة أكثر من فرعين، حيث أن ذلك يجعلها غامضة.
- يؤتى بالفراغ في آخر الفقرة ما أمكن (أو وسطها)، حتى يتضح المطلوب أكثر.

تقييم ذاتي:

في ضوء المعايير السابقة حدد أمكان ضعف الفقرات التالية، وكيفية تصويبها:

- كلا لا..... و..... و.....
- ..... نادية.

٢- فقرات الصح والخطأ:

يستهدف هذا النوع من الاختبارات تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، والتمييز بين الخطأ والصواب، وإعطاء الحكم السليم، وهذا النوع من الاختبارات يستخدم في اختبار معرفة حقائق ثانوية، أو تعاريف، ومعاني المصطلحات، ويصعب قياس الفهم، والاستنتاج، والتطبيق عن طريقها (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

تقييم ذاتي:
ما مستويات الأهداف التي يمكن استخدام فقرات الصواب والخطأ لقياسها في مادة القرآن الكريم؟
-
-
-

معايير وقواعد صياغة فقرات الصواب والخطأ: هناك مجموعة من المعايير والقواعد التي ينبغي الالتزام بها لصياغة فقرات الصواب والخطأ أهمها (طامش، ٢٠٠٦، ٢٨٧)، (خوري، ٢٠٠٨، ١٣١-١٣٣)، (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤٢٨-٤٣٠):

- تجنب العبارات الغامضة أو الكلمات غير واضحة المعني.
- يجب صياغة الفقرة بدقة، فإمَّا أن تكون صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً.
- تجنُّب استخدام كلمات التعميم والتخصيص، وكذا تجنب النفي قدر الإمكان.
- لا تتضمن الفقرة كلمات توحي بصواب العبارة أو خطئها.
- الابتعاد عن المنطقية في ترتيب العبارات الصحيحة والخاطئة.
- الابتعاد عن نقل الفقرات حرفيا من الكتاب.
- يُطلب تصحيح العبارة الخاطئة، ويفضل وضع خط تحت الكلمة التي يجب أن تصحح في حال كانت الفقرة خاطئة.
- الابتعاد عن الفقرات المركبة.
- يجب أن لا يتساوى عدد الفقرات الصحيحة والفقرات الخاطئة.
- يفضل أن تكون الدرجات موزعة بالتساوي بين كل الفقرات.

تقييم ذاتي:

ناقش الفقرات التالية في ضوء فهمك للمعايير السابقة:

- سقر وادٍ في جهنم، وهو اسم من اسماء الملائكة. (×)
- لا أحد يعلم عدد الملائكة إلا الله تعالى. (/)
- الكفار لا ينكرون البعث والحساب يوم القيامة. (×)
- المسلم يؤمن بجميع الملائكة ، وجميع الرسل. (/)
- أهل التوراة هم النصارى، وأهل الانجيل هم اليهود. (×)

١- **الاختيار من متعدد:** تتكون صيغة الاختيار من متعدد في أبسط صورها من مشكلة وعدة حلول بديلة، وتسمى المشكلة بأصل السؤال، أما الحلول أو الإجابات تسمى بالبدائل (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥). ويطلب من الطالب أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليه، ويضع عليها علامة، أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في مكان مخصص لذلك (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

مثال: قارئ القرآن الكريم يبدأ تلاوته بـ:

أ- البسملة. ب- الاستعاذة. ج- الفاتحة. د- الدعاء.

ويجب ألا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعو إلى التخمين، وألا يزيد عن ست (أبو باسل، ٢٠٠٢، ٤٤)، تتضمن إجابة صحيحة وعدداً من الإجابات الخاطئة والتي بدورها تعمل على صرف انتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥).

قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد: تقسم أهم القواعد التي يجب مراعاتها لصياغة فقرات الاختيار من متعدد إلى قسمين هما: قواعد متعلقة بأصل الفقرة، وقواعد متعلقة بالبدائل، وتفصيلها كما يأتي: (كوافحة، ٢٠١٠، ٦٠)، (المظفر، ٢٠٠٩، ٤١٤-٤١٥)، (دعمس، ٢٠١٠)، (Raiken, 2007, 122-123):

أولا: قواعد صياغة أصل أو جذر الفقرة هي:

- ينبغي أن تطرح في أصل الفقرة مشكلة واضحة ومحددة، والابتعاد عن الاطالة والحشو وتعقيد البناء.
- يفضل أن يصاغ المتن على شكل سؤال.

- التأكيد على الاستثناء إذا ورد في متن الفقرة (كل ما ذكر ... باستثناء).
- تقيس الفقرة نتاجا تعليميا واحدا.
- أن يخلو المتن من أي تلميح أو إشارة للإجابة.
- يفضل أن يحتوى الجذر على الجزء الأكبر من الفقرة، وأن تكون البدائل قصيرة.
- أن تتجنب الفقرات المنفية وخاصة ازدواج النفي؛ لكي لا يساء فهمها، وإن كان ولابد من استعمال النفي فضع خطا تحته ليسترعي الانتباه.
- أن يتحاشى نقل الجمل حرفيا ونصا من المقرر الدراسي.
- يتأكد من أن كل فقرة تتناول جانبا مهما في محتوى المقرر، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة عن فقرة تالية.
- أن تصاغ الفقرات مرتبة من السهل إلى الصعب قد الإمكان.

ثانيا: قواعد صياغة البدائل هي:

- أن تكون البدائل مختصرة، فمتن الفقرة يجب أن يتضمن جميع الكلمات المشتركة .
- يجب أن يكون هناك إجابة صحيحة واحدة فقط أو إجابة أفضل من غيرها.
- عدد البدائل من (٤-٦)؛ للتقليل من نسبة التخمين.
- البدائل متساوية في الطول؛ كي لا يوحي المختلف بالإجابة.
- ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائياً.
- التقليل ما أمكن من المموهات التي تقول: كل ما ذكر صحيح، ليس مما ذكر
- التأكد من أن البدائل متجانسة وترتبط كلها بالمشكلة.

تقييم ذاتي: **ناقش الفقرات التالية في ضوء معايير صياغتها:**

١- قارئ القرآن الكريم يعطيه الله تعالى:

أ – عشر حسنات بكل حرف. ب – عشر حسنات بكل آية.

ج- عشر حسنات بكل سورة. د – عشر حسنات بكل جزء.

٢- لا يمد أكثر من حركتين هو:

أ- الطبيعي. ب- الجائز المنفصل. ج- الواجب المتصل. د – الصلة الكبرى.

٣- الكلمة التي تبدأ بهمزتين، الأولى متحركة والثانية ساكنة، فتبدل الهمزة الثانية بحرف مد من جنس حركة الهمزة الأولى ويسمى مد:

أ- لين ب- عوض ج- بدل د- صلة

٤- فقرات المطابقة والمزاوجة:

ويسمى اختبار الربط والتوفيق، أو اختبار المقابلة أو المطابقة، ويشتمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين، يضم كل عمود مجموعة من العناصر، ويطلب من الطالب أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني، ويفيد هذا الاختبار في إرجاع نسبة النظريات إلى أصحابها، والاكتشافات إلى مكتشفيها، والرموز إلى ما تدل عليه ،... ويشترط في هذا الاختبار أن يكون عدد عناصر العمود الثاني أكثر من عدد عناصر العمود الأول، وألا ترتبط أية عبارة من عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني، (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١١، ٤١٢).

مثال: صل بخط بين الكلمة في العمود الأول بنوع المد التي تمثله في العمود الثاني:

الكلمة	نوع المد: هو مد
قال	بدل
آمن	صلة صغرى
السمآء	طبيعي.
خوف	جائز منفصل.
	واجب متصل.

قواعد صياغة فقرات المطابقة والمزاوجة: تتمثل قواعد صياغة فقرات المطابقة والمزاوجة بما يأتي (خوري، ٢٠٠٨، ١٤٤-١٤٥)، (إبراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧، ٢٦٩)، (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤٤٥-٤٤٧)، (Raiken, 2007, 119):

- يجب أن تكون تعليمات الفقرة واضحة بكيفية الإجابة (ربط الخط، ضع الرقم المناسب).
- لكل قائمة عنوان يصف محتوياتها بدقة.
- يجب أن تكون عدد المقدمات أكثر أو أقل من عدد الاستجابات (بمقدار بندين على الأقل).
- يفترض أن توضع جميع المقدمات والاستجابات في جهة واحدة من الورقة.
- التجانس التام بين القائمتين، (أي من صنف واحد).

- يفضل عدم الاكثار من هذه الفقرات في اختبار واحد (لا تزيد عن عشر فقرات).
- يجب أن لا يحتوي الاختبار على ألفاظ أو عبارات غامضة.
- يجب أن يكون من عمودين يحتوي كل منهما على قائمة من الكلمات أو العبارات.
- يجب أن لا ترتبط أي عبارة من العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني.
- ينبغي أن لا تُساعد الصياغة اللغوية في التعرف على الإجابة الصحيحة.
- يفضل تنظيم عبارات الاستجابات في نوع من الترتيب المنطقي مثل ترتيب الاسماء أو الأحرف.

٥- فقرات إعادة الترتيب:

هذا النوع من الفقرات يعطى المتعلم مجموعة من المصطلحات أو المفاهيم أو العبارات أو الكلمات أو الأحداث وفقاً للحجم أو النتائج أو الأهمية، ويطلب منه ترتيبها وسلسلتها وفق نظام معين يتم تحديده في متن السؤال (الخولي، ١٩٩٨، ٤١).

ويقيس هذا النوع من الفقرات قدرة المتعلم على تذكر وربط المعلومات أو المقارنة بينها وهى ذات قيمة محددة في قياس القدرات العقلية العليا.

قواعد صياغة فقرات الترتيب: تتمثل معايير صياغة فقرات الترتيب بما يأتي (دعمس، ٢٠١٠، ٨٥)، (إبراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧، ٢٧١):

- أن يُعطى الطالب في الاختبار مجموعة من الكلمات أو التواريخ غير مرتبة.
- يطلب من الطالب إعادة ترتيبها حسب أقدميتها أو صحتها أو غير ذلك من المعايير.
- يجب أن تكون واضحة لا يعتريها غموض، والبعد عن المترادفات والتشبيهات.
- أن لا يكون من بينها احتمال المساواة.
- يفضل ألا تزيد العناصر المطلوب ترتيبها على خمسة.
- أن تكون العبارة بعد ترتيبها متكاملة ومفهومة للطلاب.

مثال لفقرات الترتيب:

١-رتب الكلمات التالية تنازليا حسب مقدار حركات المد في الحرف الذي تحته خط:

- (قـال)، (العالمـين)، (خـوف).

قائمة المصادر والمراجع: