الاسس الحديثة في تعليم
الأطفال والصفوف الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٨م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٦٤٣٧ / ١٢ / ٢٠١٧

رقم التصنيف: ٢, ٣٧٢

اللصاصمة، محمد حرب

عنوان الكتاب: الاسس الحديثة في تعليم الاطفال والصفوف الاولية

محمد حرب اللصاصمة/ عمان: دار الجنان، ٢٠١٧ ( ) ص

الواصفات: / التعليم / / التعليم الابتدائي/ / الاطفال/

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ - ٣١ - ٩- (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © ٢٠١٧م. لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان - العبدلي - شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري - ط (L)

هاتف: ٤٦٥٩٨٩١ ٦ ٠٠٩٦٢ هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠

E-mail: dar_ jenan@yahoo.com

E-mail: daraljenanbook@gmail.com

www.daraljenan.com

الاسس الحديثة في تعليـم
الأطفال والصفوف الأولية

الدكتور
محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، حيث يكون فيها أكثر قابلية للتأثير بالعوامل المختلفة في محيطه الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصيته، وتترك أثرها فيه طيلة حياته، وتجعل في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية اللازمة، والتركيز المطلوب.

لقد أوصى المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر لسنة ١٩٣٩ بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وضرورة تطبيق برنامج مرن يقوم على نشاط الطفل وتكيفه تبعاً لاحتياجاته العقلية والعاطفية والفسيولوجية. وفي سنة ١٩٦١، أوصى المؤتمر نفسه بضرورة تشجيع السلطات المسؤولة على إنشاء مؤسسات تربوية تعنى بالطفل قبل دخوله المدرسة مع التوسع في استحداث هذه المؤسسات، وهو ما يعبر عنه الان بالروضة، والتي يطلق عليها أحياناً اسم (مدرسة اللعب) نظراً لما للعب من أهمية في بناء منهاج الروضة، ولما له من دور رئيس يلعبه في تحقيق أهدافها.

إن أهمية السنوات الأولى في حياة الطفل لا تعود لكونها بداية سلسلة طويلة من التغيرات التي تطرأ على حياة الطفل بشكل عام فحسب، وإنما لأنها أكثر مراحل النمو أثراً في المراحل التي تليها، ذلك أن السنوات الأولى تشكل مرحلة جوهرية وأساسية لمراحل النمو اللاحقة، وأن للإثارة الاجتماعية والحركية والعقلية واللغوية والإدراكية والحسية في هذه المرحلة آثاراً إيجابية على شخصيته، واستمرار نموه السوي

في المستقبل سواء في حياته الدراسية أم في حياته العملية فيما بعـد، ممـا يفـرض علينـا بذل أشد العناية.

الفصل الأول

مفهوم التعليم الابتدائي

يذهب المربون الى أن التعليم الابتدائي هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصيلة في أول السلم التعليمي، والذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة الى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية[1].

أما المؤلف فيرى بأن أشمل تعريف للتعليم الابتدائي أن نقول بأنه ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة الى الثانية عشر فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه.

أهمية التعليم الابتدائي:

ان أهمية التعليم الابتدائي قضية شبه مسلمة قد لا تحتاج الى تأكيد ذلك ان التعليم الابتدائي في كل أمة يضطلع بمسؤولية جسمية الا وهي تربية الغالبية العظمى من الأفراد واعدادهم للحياة.

ويمكن القول بأن أبعاد التربية في التعليم الابتدائي تتمثل في الجوانب الهامة التالية:

١- صقل معالم شخصية الطفل وتحديد إطارها العام بعد ان تشكلت عواملها الأساسية في المنزل.

٢- وضع بذور التربية النظامية في جميع جوانبها الخلفية والجسمية والفكرية والاجتماعية والسلوكية.

---

(١) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسية التربوية (دراسة مقارنة)، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٨٩م، ص ١٢٥.

٣- اعداد الطفل للمراحل التعليمية التالية للمرحلة الابتدائية.

٤- اعداد الطفل للحياة العامة في المجتمع على اعتبار ان هذه المرحلة قد تكون نهاية المطاف لبعض الأطفال.

٥- المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع.

التطور التاريخي للتعليم الابتدائي:

والتعليم الابتدائي كنمط رسمي للتربية والتعليم نظام قديم، ولكننا لا نستطيع تحديد التاريخ الذي أنشئت فيه أول مدرسة ابتدائية. **الا انه من المفيد ان تتقرر هنا أمرين**[1]:

الأمر الأول: ان مولد أول مدرسة ابتدائية قد ارتبط باتباع الانسان رموز الكتابة واستخدامها في اختزان خبراته وثقافته فاستحداث الكتابة أدى الى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئين قراءة رموزها ليستفيدوا من المختزنات الثقافية.

الأمر الثاني: فهو ان المدرسة الابتدائية اسبق منظمة تربوية أنشئت في مجال التعليم. وتأتي ناحية اسبقيتها من اعتماد ما يقدم في المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التي تقدم فيها ... ولعل هذا هو سبب اشتهارها بتعليم المواد الأساسية الثلاث: القراءة والكتابة والحساب.

اما في تاريخنا الاسلامي فنجد بأن التعليم الابتدائي قد عرف من خلال انماط عديدة ظهرت، خاصة في صدر الاسلام الأول وأهمها: الكتاتيب، والحلقات التعليمية في المساجد والتي كان يؤمها عدد كبير من التلاميذ من مختلف الأعمار حيث يتلقون فيها مبادئ القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة الى تلاوة القرآن الكريم وتجويده وأساسيات الشريعة الإسلامية.

---

(١) المصدر السابق، ص ١٢٥.

وهناك أيضاً "مدارس القصور" والتي ظهرت أبان عصور الخلافة الأموية، وذلك بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام. وفي عام ١٤٥٩هـ أي في عصر الخلافة العباسية ظهرت أول مدرسة للتعليم الرسمي والتي ما لبثت أن انتشرت في أرجاء الدولة الإسلامية آنذاك ويمكن القول بأن هذه المدارس تعتبر بحق نقطة تحول في تاريخنا التعليمي من المسجد الى نظام المدرسة العامة. وفي الواقع فالتعليم الابتدائي في التاريخ الاسلامي كان نظاماً حيث كان الخلفاء العباسيون ابتداءاً بهارون الرشيد، حريصون كل الحرص في نشر التعليم، بل شجعوه بكافة الوسائل، حيث أكدوا ضرورة تزويد كل طفل بأساسيات القراءة والكتابة والحساب وعلاوة على بعض العلوم الأولية والجغرافيا والتاريخ. بالاضافة – طبعاً – الى القرآن الكريم وعلوم الشريعة.

ومن ناحية أخرى فإن المتتبع للتاريخ الإسلامي ليجد بأن التعليم الابتدائي وما بعده قد اتسم بالعمق إذا ما قون بالبرامج المنهجية في نظم التعليم المعاصر. ولذلك لم يكن من المستغرب في ذلك الوقت ان نجد برامج في مجالات الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. ناهيك عن الفلسفة والأدب والطب وعلوم الدين التي كانت تدرس في مراحل متقدمة.

وفي هذا الصدد يقول ناكستين Nakosteen[١]:

"وفي العصر الذهبي لازدهار الحضارة الإسلامية، لم تسمح العلوم والعقائد والعلوم المذهبية بأن تحد من التفوق العلمي، إذ أنهم (أي المسلمين) بحثوا في كل نوع من فورع المعرفة سواءاً الفلسفة والتاريخ والتشريع وعلم الاجتماع والأدب وعلم الاخلاق والطب والرياضيات والعمارة".

---

(١) Nakosteen, Nehdi, History of Islamic Origins of Westren Education, University of Cloado Press, ١٩٦٤.P.٣٧.

ويقول فرانك جريفز Frank Graves في كتابة "تاريخ التربية"[1] لذلك من غير المتسغرب في ذلك الوقت ان تخرج المدارس الإسلامية علماء مشاهري في شتى فروع المعرفة، ومن بين هؤلاء ظهر علماء مثل ابن سيناء (٩٨٠-١٠٣٧) الذي وضع كتباً في الرياضيات والفلسفة ووضع مؤلفاً في الطب والذي كان مرجعاً لخمسة قرون تلت. والغزالي (١٠٥٨-١١١١) الذي تعددت كتبه في الفلسفة وعلوم الدين وصارت مرجعاً للباحثين من بعده".

وبعد اضمحلال الحضارة الإسلامية بعد عصرها الذهبي أصبحت التربية أميل ما تكون الى العشوائية والارتجال في جميع المجتمعات الإسلامية تقريباً بما في ذلك الجزيرة العربية. حيث اقتصرت مدارس التعليم الابتدائي على الكتاتيب وحلقات المسجد.

ومع نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين شهدت الجزيرة العربية نهضة تعليمية واسعة وذلك بفضل الجهود الفردية والجماعات الإسلامية التي قامت في كل من مكة والمدينة.

ففي عام ١٣٢٣هـ تم افتتاح مدارس الفلاح في جدة وبعد ذلك التاريخ بسبع سنوات افتتحت مدرسة الفلاح بمكة. **ولقد كان هدف المدارس ما يلي :**

(١) بعث الثقافة الإسلامية.

(٢) نشر اللغة العربية.

(٣) العمل على تنمية وتطوير المجتمع علمياً وثقافياً.

وفي عام ١٣٥٢هـ تم تأسيس مدرسة دار الحديث في مكة على يد الشيخ عبد الظاهر أبو السمح. وهناك مدرسة الصحراء بالقرب من المدينة المنورة والتي أسسها لابناء البلاد الشيخان علي وعثمان حافظ.

---

(١) Graves, Frank, History of Education, ١٩٣١.

وبالإضافة الى ما تقدم انتشر العديد من المدارس في الحجاز مثل المدرسة الصولتية في مكة والتي كانت تضم مرحلة الروضة والابتدائية والثانوية والعالية[1].

ولم تكن المناطق الأخرى في شبه الجزيرة أحسن حالا من الحجاز ومع ذلك فمع ظهور الحركة الإصلاحية للشيخ محمد بن عبد الوهاب شهدت كل من نجد والاحساء نهضة تعليمية كبيرة.

وبعد أن تم توحيد أجزاء الوطن في شبه الجزيرة العربية على يد المغفور له الملك عبد العزيز آل سعود في مطلع العشرينات من القرن الحالي، كانت مشكلة الأمية من أخطر المشكلات التي تصدت لها الدولية، وبذلت الجهود المكثفة من أجل تعليم الناس من جميع الأعمار ولكي يتحقق هذا الهدف ثم إنشاء مديرية المعارف العامة عام ١٣٤٧هـ-١٣٧٣هـ وكان لصدور نظام المدارس في شعبان من عام ١٣٤٧هـ أثر كبير على تطور التعليم بشكل عام والابتدائي على وجه الخصوص. وقد ظل هذا النظام ساري المفعول قرابة عشر سنوات. وفي عام ١٣٥٨هـ حل محله نظام جديد نص على مجانية التعليم في جميع المدارس الحكومية، وحدد مدة الدراسة في المدارس التحضيرية بثلاث سنوات وفي المدارس الابتدائية بأربع سنوات[2].

أما أول منهاج دراسي للمرحلة الابتدائية طبق في العهد السعودي هو المنهاج الذي اعده محمد كامل القصاب عام ١٣٤٥هـ. **وأهم ما تميز به ذلك المنهاج:**

١- عنايته بالأمور الدينية، فهو قد وضع لتخريج طلاب متمسكين بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

---

(١) لمزيد من الفصيل، انظر عبد الوهاب عبد الواسع، التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٣٩٠هـ.

(٢) عبد الرحمن صالح عبد الله، مرجع سابق، ص ١٤٤-١٤٦.

٢- حرصه على تزويد التلميذ بقدر كاف من العلوم تمكنه من خدمة الوطن بصورة أفضل.

٣- تأكيده على تنمية الروح العربية.

٤- عنايته بتنمية الاتجاهات وخاصة حب الوطن. فالطالب يتخرج بعد دراسته محباً لوطنه عن قناعة لا عن جهل[١].

اما النظام الحديث للتعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية فقد حددت ملامحه وتشكلت معالمه مع قيام وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ الموافق عام ١٩٥٣م. **حيث ارتكزت السياسة التعليمية للمملكة في جميع المراحل التعليمية – بما في ذلك المرحلة الابتدائية – على ثلاث ركائز.**

(١) **القيم الإسلامية**: فالمدرسة في المملكة تهدف الى جعل أقوال وأفعال الطالب مستمدة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف – ولهذا فان التربية الدينية قد خصص لها ٣٣% من وقت الدراسة في التعليم الابتدائي.

(٢) **حب اللغة العربية** وذلك لانها "مصدر عزنا وافتخارنا وسجل امجادنا وملامح بطولاتنا شرفه الله فجعلها لغة القرآن"[٢].

(٣) **الثقافة العامة**: فالمملكة العربية السعودية لا يمن أن تعزل نفسها عن الاحداث العالمية، كما انها بحاجة لمواصلة السير في ركب الحضارة. لذا كان لا بد من تزويد الطالب بقسط كاف من مختلف العلوم الحديثة.

وانطلاقاً من السياسية الحكيمة للمملكة أصبح التعليم الابتدائي مجاني لكنه غير إلزامي: بمعنى ان الدولة لا تلزم اباء من هم في سن الدراسة بالحاق أطفالهم

---

(١) نفس المصدر السابق، ص ١٥٠-١٥١.

(٢) عبد الوهاب عبد الواسع، التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٦٠.

بالمدارس الابتدائية ولكنها تلزم نفسها باستيعاب جميع الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي.

وفي الواقع، فان المتتبع لنمو التعليم الابتدائي في المملكة ليستطيع ان يدرك مدى التغير والتطور الذي أحرزه والمتصفح للوثائق الرسمية وخطط الدراسة ليمكنه الوقوف على التطوير الكمي والكيفي الذي يمر به. فمن الناحية الكمية يكفي ان نذكر ان عدد المدارس الابتدائية في المملكة عام ١٣٤٤هـ كان أربع مدارس فقط واصبح في عام ١٣٧١هـ ٣٦ مدرسة ليقفز ١٣٩٥هـ الى ٢٦٧ مدرسة بمعنى ان عدد المدارس الابتدائية تضاعف في نحو الخمسين سنة الماضية الى خمسمائة مرة[1].

على ان هذا التطور في الواقع كان اسرع في جوانبه الكمية منه في الجوانب الكيفية يتجلى ذلك عندما نقيس مقدار التغير الذي أصاب مناهج هذه المرحلة في ضوء التغييرات المختلفة التي سادت العصر.

(١) د. سعيد بامشموس ونور الدين عبد الجواد: التعليم ابتدائي: دراسة منهجية، دار الفيصل الثقافية، ١٤٠٠ هـ، ص ١٠٨.

الفصل الثاني

الإطار العام لعملية التربية

في المدرسة الابتدائية

تمهيد،،

في الفصل السابق تحدثنا عن مفهوم التعليم الابتدائي وعن طبيعة التطورات التاريخية التي مر بها هذا النوع من التعليم. حيث وقفنا عند صورة المشرفة ابان صدر الاسلام ومررنا بفترة ازدهاره في العصر العباسي وانتهينا بعد ذلك عند الحديث عن تطوره في العصر السعودي الزاهر.

وفي هذا الفصل سنتعرف على طبيعة الاطار العام للعملية التربوية في المدرسة الابتدائية، لنقف عن كثب على أهم العناصر المكونة لهذا الاطار وسنكتشف مدى العلاقة الوثيقة التي تربط هذه العناصر ببعضها وكيف ينبغي ان تنصهر في بوتقة العملية التربوية للمدرسة الابتدائية تحقيقاً للأهداف التربوية التي تنشدها تجاه كل من الطفل والمجتمع.

الإطار العام للعملية التربية في المدرسة الابتدائية :

ان الاطار العام للعملية التربوية في التعليم الابتدائي من حيث الشكل **والمضمون يتكون في حقيقته من ثلاثة جوانب رئيسية كما يلي :**

الجانب الأول: ويتمثل في الأهداف التربوية التي تحدد مسار العملية التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي.

الجانب الثاني : ويشمل وسائل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في المرحلة الابتدائية **والتي تشمل :**

- المنهج المدرسي.

- طرق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- المعلم.
- التوجيه الطلابي.
- الإشراف التربوي.

الجانب الثالث: فيرتبط بعملية التقويم التي عن طريقها يمكن اصدار الحكم على مدى فعالية العملية التربوية والتعليمية في المدرسة الابتدائية ومدى تحقيقها لأهدافها.

الأهداف التربوية في التعليم الابتدائي:

ان أول ما يتبادر الى الذهن السؤال التالي: ما المقصود بالأهداف التربية؟

لقد تعددت التعاريف التي تعرف بها الأهداف التربوية. ولعل أحد هذه التعاريف وأكثرها قبولاً لدى المعنيين بالتربية تعريف بلوم Bloom والذي يرى بأن:

"الأهداف التربوية معناها صياغة الطرق التي فيها يتوقع تغير سلوك التلميذ صياغة واضحة عن طريق العملية التربوية والتعليمية وهذه الطرق هي التي يمكن بها تغير تفكير التلميذ وتغير شعوره وسلوكه العام"[1].

(١) A Committee of College and University Examiners (Benamin S. Bloom Editor) Texonony of Educational Objectives, the Classification of Educational goals Handbook I, Cognitive Domain , David Mc kay Cay Company. Inc. N.Y. ١٩٦٤,P ٢٠ – ٤٤.

والأهداف التربيوة تعتبر بمثابة البوصلة التي في ضوئها تسير العملية التربوية والتعليمية بأكملها. لكونها نقطة الانطلاق في تحديد المنهج المدرسي، واختيار الفرص التعليمية، والوسائل والأساليب التدريسية وبالتالي تقويم العملية التربوية بأكملها.

وللأهداف التربوية خاصة أهمها : انها :

(١) تساعد التلاميذ على اكتساب معلومات وظيفية.

(٢) تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات مناسبة.

(٣) تساعد التلاميذ على اكتساب اتجاهات سلوكية مرغوب فيها.

وفي ضوء هذه الوظائف جرى تقسيم الأهداف التربوية الى اقسام معينة. ومن أشهر هذه التقسيمات ما جاء به بلوم Bloom[١] **حيث قسم الأهداف التربوية الى ثلاثة مجموعات رئيسية كما يلي :**

١- **الأهداف المعرفية Cognitive:** وتشمل الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها مثل التذكر وحل المشكلات والتفكير الجاد وبناء المفاهيم.

٢- **الأهداف العاطفية Affective:** وتشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين. وتتضمن الاتجاهات والميول والقيم.

٣- **الأهداف المهارية Psychomotor:** وتشمل الأهداف التي تعبر عن المهارات اليدوية والمهارات الحركية والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي.

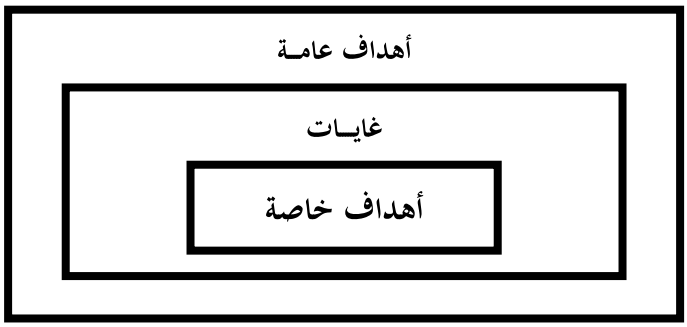
---

(١) A Committee of College and University Examiners, Op Cit.

تصنيف الأهداف التربوية :

يقع البعض في خطأ كبير عند تحديدهم للأهـداف التربويـة وتقسـيماتها. ممـا سيؤدي الى اللبس والخلط. فالمعروف بأن الأهداف التربوية تصنيف علـى مسـتويات، فهناك الأهداف أو الأغـراض العامـة Aims ثـم هنـاك الغايـات (أو أهـداف المـادة) Goals ثم الأهداف الخاصة (أهداف الدرس) Objectives.

والشكل التالي يوضح موقع كل منهما[1]



فالأهداف أو الأغراض العامة Aims: يعبر عنها في عبارات لها غرض مثل تنمية التفكير الابداعي، فهي تعتبر بمثابة البوصلة الـتي تعطينـا اتجاهـاً نسـير فيـه أو معيـاراً نرجع إليه.

أما الغايات Goals: فهي توجد في مكـان بـين الأغـراض العامـة والأهـداف الخاصة، ويمكننا أن نتحدث عن أهداف الدرس وعن غايات الدراسة فهي تكون أكثر عمومية من الأهداف السلوكية Objectives وبالتالي فمن الصعب تقرير مـا إذا كـان الغرض قد تحقق أو لم يتحقق وهذا مرده الى العمومية، إذ يمكننا أن نقسم الهدف العام إلى مجموعة من الغابات إذن فالغابات أكثر تحديداً وتفصـيلاً مـن الأهـداف العامـة أو الأغراض وهي عادة ما تكون أكثر وضوحاً وارتباطـاً بـالواقع العملـي لأنهـا ليسـت

(١) انظر، فوزي طه إبراهيم، ورجب الكلزة: مناهج المعاصر، مطابع الفن، ط ١، ١٩٨٣، ص ٦٥.

مجردة أما الأهداف الخاصة Specific Objectives فهي التي توجه عمل المعلم داخل حجرة الدراسة. وتقاس بمدى ما يتحقق من نتائج عن طريق استخدام أساليب التقويم. فالهدف السلوكي يحدد نوع الأداء الذي ينبغي ان يظهره التلميذ كدليل على حدوث التعلم.

فالأهداف الخاصة سلوكية إجرائية تشمل كل ما يقوم به كل من المعلم والتلاميذ من فعاليات تربوية وتعليمية ممكنة الملاحظة والقياس.

مصادر الأهداف التربوية:

يؤكد بعض المربين أمثال جون ديوي John Dewey وهليدا تابا Hilda Taba ورالف تايلرRalph Tyler وغيرهم[1] على ان الأهداف التربوية ينبغي ان تكون على صلة وثيقة بالحياة التي يحياها المتعلمون، وبالظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها حتى تكون هذه الأهداف ممكنة التحقيق. ويقتضي هذا بالطبع ارتباط هذه الأهداف بذاتية المتعلم ودخيله نفسه وقواه واستعداداته، والا فقدت وظيفتها في دفع المتعلم وامداده بالطاقة في سبيل تحقيقها.

فالحياة الاجتماعية بما تشتمل عليه من نظم وقوانين وعادات وتقاليد وعناصر ثقافية مختلفة لا بد من تحليلها وبحثها بحثاً موضوعياً مفصلاً للوقوف على الاهتمامات العامة والاتجاهات التي تحكم السلوك وتسيطر على عقول الناس والقيم والمثل العليا التي يدينون بها ويتخذ منها مرجع الحكم والقبح أو الحسن وبالسواء أو الشذوذ على الأشياء والتصرفات، هذه الاهتمامات والقيم هي التي تشكل الأهداف التربوية أو انها من مصادر الأهداف التربوية والتي ينبغي على المدرسة ان تحققها من خلال مناهجها الدراسية.

---

(١) لمزيد من التفاصيل: انظر، حسين سليمان قوره، الأصول التربوية التربية في بناء المناهج، ط ٣، دار المعارف، ١٩٧٢م، ص ص ٣٣٢ – ٣٣٧.

والتكوين النفسي للمتعلمين ينبغي ان ينضم الى الحياة الاجتماعية في تكييف الأهداف التربوية وتشكيلها. فليس هناك من نشاط تربوي يؤدي وظيفته اداءاً سليماً ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجياً وعقلياً ونفسياً.

فإذا كانت الأهداف التربوية تتحد في طبيعتها الاجمالية بالنسبة لكل الأفراد فانها تختلف في مداها ومستواها وتفصيلاتها تبعاً لمستوى النضج فيهم والاختلافات الفردية بنيهم. فمثلاً قد يقال ان المناهج الدراسية تهدف الى التكيف الاجتماعي لكل الأفراد، ولكن هذا التكيف – رغم انه ينصب على الجميع – تتغير صوره طبقاً للظروف النفسية التي تحكم هؤلاء الأفراد والتي تضع كلا منهم في المكان الذي يليق به والذي يتيح له ان يسد حاجة معينة من حاجات المجتمع.

ول شك ان علم النفس بخاصة وعلم الاحياء بصفة عامة يساعدان المساعدة الكبيرة في تحديد الامكانات المتعلقة بالنفس البشرية، وفي توجيه هذه الامكانات النفسية توجيهاً سليماً يؤدي الى أفضل مستوى من التكيف.

وجملة القول بأن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية تعتمد على عنصرين هامين هما الحياة الاجتماعية للمتعلم والحياة النفسية الخاصة به. ولا يصح لتربوي ان يغفل هذين العنصرين عند التفكير في تحديد الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها والا كان عمله عشوائياً وتفكيره خيالاً بعيداً عن الحقيقة العلمية الصائبة.

صياغة الأهداف التربوية:

لكي يتم صياغة الأهداف التربوية وتحديدها بطريقة علمية سليمة ينبغي ان تشكل لجان معينة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع إضافة إلى العلماء ورجال الفكر والأدب. وتتلخص مهام هذه اللجان في هذا الصدد كما يلي:

(١) القيام بالدراسة الفاحصة لظروف المجتمع ونفسية أفراده.

(٢) الاستعانة بالمدرسين في تجميع المشاكل حتى التي تعرض لهم في ميدان المهنة مما يستحق النظر والدراسة والاعتبار كالمشاكل التي تتعلق بتعليم غير العاديين من التلاميذ أو بالمناهج القائمة على المواد الدراسية المنفصلة، أو علاقية البيت بالمدرسة، أو تبنى الأهداف التي سبق وضعها أو نحو ذلك.

وليس من شك في ان اقتراحات الحلول التي يبدلها المدرسون لمثل هذه المشاكل لها قيمة كبيرة في صياغة الأهداف التربوية لانها تبنى على الواقع الملموس.

(٣) الاستعانة ببعض الدراسات التي تمت في مجال الأهداف التربوية للمناهج، مع البعد عن التعصب أو التحيز لأي منها دون سند من ظروف المجتمع وقيمه الدينية والثقافية.

(٤) إشراك بعض المدرسين وذوي الثقافة والخبرة من أولياء أمور التلاميذ. إلا تبدأ اللجان عملها الا إذا تأكد أعضائها من انهم أحسوا فعلا بالحاجة إلى معرفة الأسس التي تبنى عليها الأهداف التربوية ثم ألموا بها الماماً كاملاً.

وبعد البحث والتقصي الكامل وجمع الحقائق والخبرات الضرورية من ميادينها وهضم هذا كله بالمناقشة الشاملة في ضوء الغرض الرئيسي من عمل الجان، ينبغي بعد ذلك، ان تعد الأهداف وتكتب كتابة لتكون وثيقة ومرجع يسترشد به كل من يتصدى للعملية التربوية والتعليمية، تدريساً وتقويماً وتطويراً.

أسس صياغة الأهداف التربوية :

يحدد المعينون ببناء المناهج المدرسية الأسس التالية لصياغة الأهداف[1].

(١) أن تصاغ بعبارات واضحة الدلالة إذ ان أي غموض في الهدف معناه اختلافاً في تفسيره، ومن ثم في اختيار المحتوى وطرق تدريسه والخبرات التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيقه.

(٢) ان تعكس الأهداف حاجات الفرد والجماعة لتكون خادمة لسعادة كل منهما وموجهة لحياتهم السلوكية والفكرية والاجتماعية.

(٣) ان لا تقتصر الأهداف على ناحية دون أخرى في نمو المتعلمين، فلا ينبغي مثلا ان تهتم بالجانب الذهني وتترك ما عداه من النواحي الخلقية والاجتماعية والجسمية والانفعالية.

(٤) ان تتسم بالاتساق وعدم التنافر والا لم يؤد واحد منها وظيفته في حياة التلميذ أو المجتمع لان ما يبينه بعضها يهدمه البعض الآخر بتناقضه معه.

(٥) ان تتضمن الأهداف أفعالا سلوكية تشير الى نوعية السلوك المتضمن ومستواه.

(٦) ان يفهمهما ويقبلها كل من له علاقة بها المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم.

(٧) ان تكون الأهداف مرنة وقابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المنتظرة حتى تظل ناجحة في أداء وظيفتها دون ان يتقلص فاعليتها بالتطورات المختلفة التي تحدث في المجتمع.

---

(١) محمد أمين المفتي، حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج وتنظيماتها مطبعة حسان، ط١، ١٩٨١/ ١٩٨٢م، ص ص ١٥٥-١٥٦.

أهداف التعليم الابتدائي في العالم العربي:

لقد حدد مؤتمر التعليم الإلزامي الأول المنعقد في القاهرة في ديسمبر من عام ١٩٥٤م في إحدى توصياته أهداف التعليم الابتدائي في العالم العربي بقوله:

"يجب ان تزود المدرسة الابتدائية الأطفال بأنواع المعرفة والاتجاهات والعادات والقيم والخبرات الآتية[١]".

(١) غرس مبادئ الدين، وأداء واجباته، ومحاربة الشعوذة والخرافات وتربية الأطفال على الأخلاق والاعتزاز بالوطن والتراث العربي المشترك.

(٢) القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة، وتعود ممارستها في معاملة الآخرين.

(٣) التمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

(٤) عادة التفكير المنطقي المنظم، وإقامة الأحكام على النقد والدرس والاقتناع.

(٥) عادة النشاط المنتج، وحسن استخدام أوقات الفراغ فيما ينفع الفرد والجماعة.

(٦) التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع وضوح علاقتها بمواقف الحياة العملية والقدرة على تطبيقها.

(٧) تكوين جسم سليم، والتدريب على الحركات النظامية.

(٨) ادراك المشكلات التي تواجه المجتمع، وغرس الميل نحو المساهمة في حل تلك المشكلات والعلم بطرق التغلب عليها والتدرب على ذلك.

---

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون، والمدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨م، ص ص ٢٥- ٢٦.

(٩) المهارات والمعلومات الأساسية لقيام الفرد بدور منتج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية.

(١٠) تكوين المثل العليا ذات الصفة الاجتماعية، كاحترام الأسرة والتقيد بمعايير السلوك الصالحة واحترام القانون وإتقان العمل.

(١١) تذوق الجمال في الطبيعة والأدب الفن.

(١٢) احترام العمل اليدوي.

(١٣) عادة وضع خطة للعمل والمشاركة في تنفيذها ونقدها.

(١٤) عادة التعاون والنجدة، وتقديم الصالح العام على الصالح الشخصي ومعرفة الواجبات والحقوق وادائها.

أهداف التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية :

يمكن تلخيص أهم أهداف التعليم الابتدائي في المملكة كما حددتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على النحو التالي[1] :

(١) تهذيب النشئ نفسياً وروحياً بما يتفق والأهداف السامية والمثل العليا والتي دعت اليها الشريعة الاسلامية السمحة.

(٢) تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام هذه النعم وينفع نفسه وبيئته.

(٣) اكساب الطفل مهارات في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب والعلوم التي يستعين بها على تمهيد الطريق أمامه، ليعبر عن وجوده في الحياة والعمل من أجل نفسه ومن أجل الآخرين.

---

(١) وزارة المعارف، التعليم بين الأمس واليوم م، الرياض، ص ص ٥٦-٥٧.

(٤) تربيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً.

(٥) تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

(٦) تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق في حدود سنة وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حسب وطنه والاخلاص لولاة أمره.

(٧) تزويده بقدر من الثقافة والمعرفة يمكن ان يساعده على مواصلة دراسته في المراحل التعليمية التالية، أو في حياته العملية إذا لم تسمح له ظروفه المعيشية بمتابعة الدراسة.

الفصل الثالث

التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية

تمهيد:

لقد عرفنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب ان العملية التربوية في المدرسة الابتدائية تقوم من حيث المبدأ على جوانب رئيسية ثلاث:

الجانب الأول: ويتمثل في الأهداف التربوية التعليمية التي تنشدها المدرسة الابتدائية.

الجانب الثانية: ويتمثل في الوسائل وأوجه النشاط التي يقدمها المدرسة الابتدائية تحقيقاً للأهداف.

الجانب الثالث :فهو تقويم ما نفذ فعلا من هذه الوسائل وأوجه النشاط في ضوء الأهداف المنشودة، وبعبارة أخرى الحكم على العملية التربوية والتعليمية في المدرسة الابتدائية من حيث اتجاهاتها نحو الأهداف المرسومة، ومدى قربها من هذه الأهداف حتى يتسنى تحسين الأوضاع نحو الأفضل.

وفي هذا الفصل الأخير من الكتاب سوف نناقش عن كثب موضوع التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية باعتباره أحد المرتكزات الأساسية لعناصر الإطار العام للعملية التربوية في المدرسة الابتدائية، حيث سنقف على مفاهيمه، ونتعرف على أهميته ومجالاته، ثم نتطرق للحديث عن الإجراءات العلمية في بناء أدوات التقويم التربوي، وأخيراً نقف على أهم الشروط أو القواعد الرئيسية التي تحكم التقويم التربوي الفعال في المدرسة الابتدائية.

أولاً: مفهوم التقويم:

ان عملية التقويم اصبحت عملاً لازماً وضرورياً لأي عمل أو جهد، وكل منا عايش عملية التقويم في حياته اليومية لكل افعاله ونشاطاته وهو يقوم بهذا العمل عندما يتسائل وماذا حققت من وراء عملي هذا؟ لقد احسنت عندما فعلت كذا، وكذا، ولكني أخطأت عندما فعلت كذا أو فعلت كذا.

ورغم ان عملية التقويم يمارسها الانسان في حياته اليومية عدة مرات في اليوم الا ان هذا المفهوم لم يدخل مجال التربية كعملية فنية الا حديثاً. والحقيقة ان مفهوم التقويم نشأ ونما وتطور في مجال الصناعة والتجارة وإدارة المشروعات الصناعية والتجارية اولاً. ولا غرابة بعد ذلك ان تنتقل هذه الوسيلة الموضوعية من عالم الصناعية الى عالم التربية. ففي أوائل هذا القرن تقدم "دكتور ريس" الى إدارة التربية بمدينة انديانا بولس بولاية انديانا بخلاصة جهوده لتقويم نجاح عملية التعليم، وتراقصت أمام أعين المربين علامات استفهام كثيرة، فهل حقاً يمكن تقويم عملية التعليم وما كان من رؤسائه الا ان تناولوا الموضوع بالسخرية والتهكم والتساؤل. ولكن لم يمض على اقتراح "ريس" هذا خمسة عشر عاماً حتى اقيم مؤتمر عام تكلم فيه ثمان وأربعون باحثاً كل منهم وجه بحثه الى مشكلة تقويم عملية التعليم[1].

ويعرف التقويم عامة على انه معرفة قيمة الشيء أو أي وجه من أوجه النشاط كما يقصد به تقدير ووزن لما تحقق من آثار في ميدان ما نتيجة تطبيق منهج معين. وهذا التقدير والوزن يشمل النواحي الكمية والنواحي الكيفية. وهذا هو الفرق بين القياس والتقويم. فالقياس يقتصر على النواحي الكمية بينما التقويم يشمل كلا من النواحي الكمية والكيفية[2].

---

(١) سعيد بامشموس، ونور الدين عبد الجواد، مرجع سابق، ص ١٤١، نقلا عن صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٩، ص ٣٦٣.

(٢) نفس المصدر السابق، ص ١٤٢.

ويذهب آخرون الى ان المقصود بالتقويم، عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية وكيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في اصدار الحكم أو القرار حول هذه الظاهرة أو الموقف أو السلوك.

ومما سبق يمكن القول بأن التقويم معناه:

تقدير ما تحقق من آثار للعملية التربوية في ضوء الأهداف التربوية. أو أنه يعني عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير المعلومات (الكمية والكيفية) حول العملية التربوية والتعليمية بكاملها بقصد اصدار القرار النهائي حولها من حيث مدى وفائها لغايات التلاميذ وأهداف المجتمع.

أهمية التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية:

١- يساعد على تشخيص العملية التربوية في المدرسة الابتدائية بجميع عناصرها تشخيصاً يقوم على أسس علمية مقبول.

٢- كشف مواطن القوة والضعف للفعاليات التربوية والتعليمية في المدرسة الابتدائية.

٣- تطوير العملية التعليمية في هذه المرحلة لتمكينها من ممارسة دورها التربوي الطليعي على أكمل وجه.

مجالات التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية:

(١) تقويم الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية: من حيث:

- علاقة الهدف بتلميذ المدرسة الابتدائية وبالمجتمع المحلي وبطبيعة الخبرة التربوية التي تقدم للتلاميذ.
- مدى اجرائية الهدف.

- مدى إمكانية تحققه.
- مدى وضوحه.
- مدى تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات نمو التلاميذ.

(٢) تقويم المنهج المدرسي: من حيث التأكد عن:

- مدى وفاء خبراته لاحتياجات التلاميذ.
- مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها.
- مدى منطقية التسلسل في المحتوى.
- مدى مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.
- مدى استخدامه البيئة كمصدر لخبرات المنهج.
- مدى شمول الخبرات التربوية والتعليمية.
- مدى شمول الخبرات التربوية والتعليمية لجوانب السلوك من معرفة واتجاه ومهارة.

(٣) تقويم التدريس: من حيث:

- خصائص المعلمين ومدى كفايتهم المهنية والثقافية والفكرية.
- مدى التفاعل الإيجابي بين المدرس والتلاميذ.
- مدى نتائج التعليم والتغير والإيجابي في سلوك التلاميذ باعتبار ذلك أهم المؤشرات لكفاية المعلم.

(٤) تقويم نمو التلاميذ من حيث:

- ما اكتسبوه من صفات اخلاقية فاضلة حث عليها الدين الإسلامي الحنيف.
- ما اكتسبوه من نمو إيجابي في النواحي الفكرية والمعرفية.
- ما اكتسبوه من اتجاهات اجتماعية وسلوكية وثقافية مرغوب فيها.

(٥) تقويم الامكانيات المادية:

من حيث توافر الوسائل التعليمية والمكتبية والمختبرات العلمية وأماكن النشاط اللامنهجي في المدرسة.

إجراءات التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية:

يمكن تلخيص الإجراءات العلمية التي يجب اتباعها عند القيام بالتقويم التربوي الشامل في المدرسة الابتدائية بالخطوات التالية:

(١) جميع المعلومات اللازمة من مصادرها الأساسية وهي: منهج المدرسة الابتدائية، والمعلم وطرق التدريس ووسائل التوجيه الطلابي والإشراف التربوي وكافة الامكانيات والمواد والوسائل التعليمية المتاحة لممارسة الانشطة المنهجية واللامنهجية في المدرسة الابتدائية.

(٢) تحديد المعايير التي في ضوئها يتم النظر في المعلومات المجمعة، وتصاغ هذه المعايير في ضوء أهداف المجتمع، وأهداف المدرسة الابتدائية وخصائص التلاميذ.

(٣) تحليل المعلومات وتفسيرها في ضوء المعايير التربوية المحددة.

(٤) اصدار الحكم المبدئي على العملية التربوية والتعليمية في المدرسة الابتدائية في ضوء تفسير وتحليل المعلومات.

(٥) اصدار الحكم أو القرار النهائي حول عناصر العملية التربوية. والتعليمية في المدرسة الابتدائية.

(٦) اعداد التقرير النهائي عن الوضع الشامل للمدرسة الابتدائية تمهيداً لرفعه للسلطات التعليمية.

القواعد العامة للتقويم التربوي في المدرسة الابتدائية :

(١) ان يبنى التقويم التربوي وينبثق من أهداف التعليم الابتدائي.

(٢) ان يكون شاملاً لجميع عناصر العملية التربوية والتعليمية في المدرسة الابتدائية.

(٣) ان تكون ادواته صادقة وثابته.

(٤) ان تكون عملية التقويم التربوي مستمرة ومتوالية.

(٥) ان تستخدم نتائجها في تحسين العملية التربوية في المدرسة الابتدائية.

(٦) ان يشترك في عملية التقويم كل من له علاقة بالتعليم في المدرسة الابتدائية.

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأن هناك فرق كبير بين الامتحان والتقويم في المدرسة الابتدائية ويمكن ان نلخص أهم الفروق بين الاثنين في النقاط التالية :

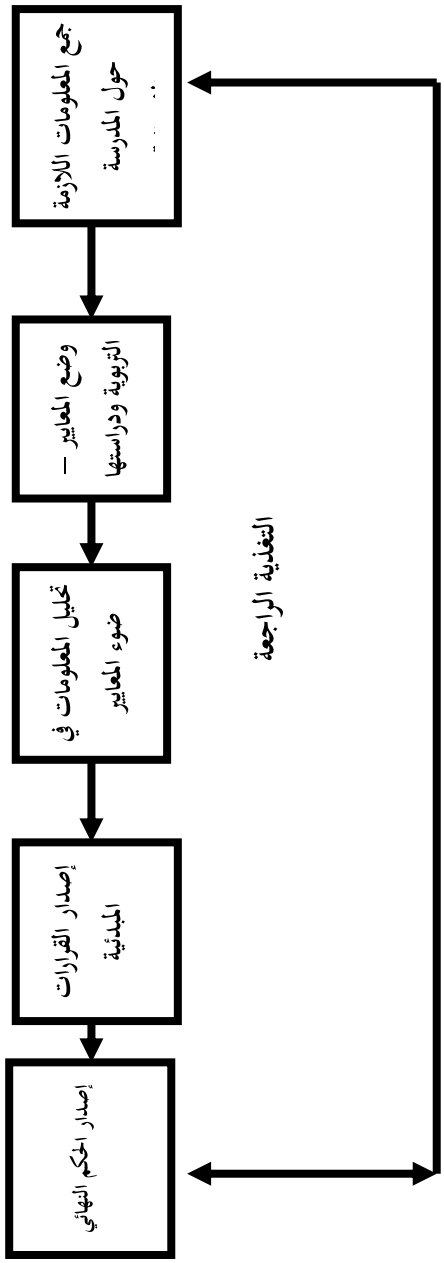
(١) الامتحان عملية نهائية تقيس جانب واحد من جوانب التكوين النفسي لطفل المدرسة الابتدائية وهو الجانب المعرفي، اما التقويم فيمتد ليشمل جميع جوانب الطفل المختلفة، وذلك بهدف إعطاء صورة كامل لنمو هذه النواحي كما يخضع للتقويم أيضاً الوسائل المستخدمة للوصول الى الهدف ومدى كفايتها كالمنهج وطرائق التدريس وكافة المواد التعليمية.

(٢) الامتحان عملية يقوم بها طرف واحد وهو المعلم الذي يضع الامتحان، ثم يتخير الزمان والمكان، ثم يقوم بالتصحيح... الخ.

اما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية في المدرسة الابتدائية كل حسب موقعه ودوره في هذه العملية.

(٣) الامتحان عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في احدى النواحي، اما التقويم فعملية علاجية، فهي تشخص الحالة الراهنة، لكنها لا تتوقف عن هذه المرحلة بل ترسم العلاج المناسب.

إذن التقويم التربوي في مفهومه ووظائفه اعم وأشمل من مفهوم الامتحان ووظائفه وهما وان كانا لا يتعارضان الا انهما غير مترادفين.



الفصل الرابع

كيف يتعلم الأطفال

أ- عوامل مؤثرة.

ب- تقبل السلوك.

ج- العدالة للجميع.

د- مشاجرات الأطفال:

١. المشادة الكلامية.

٢. الاعتداء على الآخرين.

٣. اعمال الفوضى والتخريب.

٤. الطفل العدواني.

٥. الطفل والنشاط الزائد.

٦. التوجيه أفضل من العقاب.

ان التصور الشائع عن المعلم أنه شخص يمتلك قدراً كبيراً من المعرفة يقوم بنقلها للأطفال فالمعلم يعلم، والطفل يتعلم، أو هكذا يعملون.

غير أن (بياجيه) وصحبة أعطونا صورة مختلفة عن ذلك تمام الاختلاف فقد دلت الدراسات التي قاموا بها عن النمو المعرفي أن الذكاء ينمو ما دام هناك إثارة للطفل، وما دامت هناك أدوات يتدرب عليها ز

إن المعرفة ليست نسخة طبق الأصل عن الحقيقة، فإذا أردت أن تعرف شيئاً فعليك ان تمارسه وان تكون قادراً على التكيف، وان تفهم عملية التكيف هذه.

ان الخبرة والممارسة العملية ضرورة دائمة للنمو الذهني، الا انه يجب عليك ان تضع في اعتبارك ان مجرد القيام بالممارسة العملية ليس عملاً كافياً لاكتساب المعرفة، فنحن بحاجة الى أكثر من ذلك. نحن بحاجة الى قدر من النشاط والحيوية، والى قدرة على تطبيق ما اكتسبناه من خبراتنا وتجاربنا في مجالات جديدة، ومن هنا كان على طفل الروضة أن يأخذ دوراً فاعلاً ونشطاً في تكوين تجاربه وخبراته الخاصة.

ان الاهتمام في الروضة ينصب على النمو اللغوي، والإدراكي، اما النمو في المفاهيم فلا يحظى الا بالقليل، على اعتبار ان نمو المفاهيم عند الطفل والتدرب على استعمال اللغة هما أمران مترادفان، ولذا تجد الطفل ينهي كلامه بكلمات مبهمة لا تعطي من المعنى الا القليل.

وقد نعمد الى إعداد برنامج يساعد المعلم على تعليم طلابه التفكير المنطقي باستخدام ما لديه من أدوات، ومواد وبأسلوب من شأنه ان يقوي عندهم الحس بالمنطق وقد نزودهم بألعاب من شأنها ان تدفعهم الى التفكير، فنعد لهم مجموعات من المواد قابلة للتصنيف، واستخدامها في الأعداد، وفي المساحة، وفي الترتيب المتسلسل.

لقد أكدت أبحاث عالم النفس (جيروم برونر) أهمية التعلم بالعمل. وأهمية التعبير عن التجارب التي نمارسها من أثار أفكاراً عديدة ذات أهمية خاصة لدى معلمي الرياض، أولها: تعزيز رأي (بياجيه) بالنسبة لمبدأ (التعلم بالعمل). وثانيها: ان الإنسان يستقي معرفته من مصادر ثلاثة هي: (العمل، والتبصر، والرمز). وبشكل التعلم بالعمل الأساسي الذي يقوم عليه الفهم والتبصر، وثالثها: ان لدى الطفل القدرة على ان يقوم بالتعلم الذاتي، فيعلم نفسه بنفسه ما دام لديه الرغبة في التعلم أولاً، والقدرة على إثبات كفايته الذاتية ثانياً، وكلاهما دافع ذاتي ينبع من داخل الطفل نفسه، ومن هنا نشأت الحاجة الى تزويد طفل الروضة بمختلف المواد والأجهزة والأدوات اللازمة، ومن ثم تشجيعه على استخدامها، والتعبير عما يقوم به، على ان

يأخذ التعلم مجراه على أساس إفرادي ويصبح تفاعل الطفل مع بيئته هو معلمه الخاص، كما ان تفاعله مع الأجهزة والمواد المتوافرة لديه يؤدي الى اكتشافات فردية.

والأطفال بحاجة دوماً الى مزاولة النشاط الذي يقدرون عليه، ويمكنهم القيام به، وليس النشاط الذي يجب عليهم عمله. وهم بحاجة الى التعزيز المستمر لبعث روح الطموح والمنافسة البريئة عندهم لذلك فيجب ان تكون غرفة الصف مصممة بشكل يتيح للأطفال أن يمارسوا بأنفسهم كل نشاط يوكل اليهم وان يشجعوا على ممارسته، فتقول للطفل مثلاً "هل لك أن نتحدث لزميلك ما تعرفه عن هذه الأداة" أو "هل يمكن ان تشاركه وتساعده في عمله".

شجع كل ناحية إيجابية يبديها الطفل، فهو يجب ان يكون متعاوناً، ولكنه أحياناً لا يفهم ذاته، ولا يقدرها حق قدرها لدرجة يستطيع معها أن يعرف ما يجب عليه عمله. وقد تتمكن من تقديم المساعدة اللازمة له إذا ما همست في أذنه بما تتوقعه منه ان يعمله، وحينئذ يستجيب لك كما لو كانت هذه التوقعات صادرة عنه، وليس عنك. وإذا بدا لك انه يتحداك، فاعرف ما إذا كان طلبك منه قد صيغ بصيغة إيجابية، فصيغة الأمر والنهي تحمل في طياتها اتجاهاً معاكساً لما تريده كقولك، لا تبعثر الرمل، أو لا تركض، أو – قف حيث انت ولا تتحرك.

ان الصيغة الإيجابية تتضمن أسلوباً خاصاً في العمل، وتوحي بالمساعدة في توجيه السلوك وعندما تنطق اموراً محددة من خلال جملة إيجابية فأنت تحمل للطفل شعوراً بالأمن والطمأنينة وتخلق عنده جواً يمنحه الحرية ليتعلم، ويكشف.

أ- عوامل مؤثرة:

المعلمون والمعلمات أناس كسائر البشر، فمن أين جاءت تصوراتهم عن النظام؟ ومن أين لهم ما يحملون من آراء وأفكار حوله؟

يقول أحد مديري التربية والتعليم:" عندما أجري مقابلة لإحدى المعلمات لاختارها معلمة للروضة تلقي على مسامعي كل النظريات التي درستها في الكلية أو الجامعة عن الأطفال وعندما أقوم بزيارة صفية لها اجدها تعامل الأطفال كما كانت امها تعاملها من قبل".

ان هذا القول لا يعدو الحقيقة، ولا يجانب الصواب. ذلك أن البشر من أي طبقة كانوا، وبغض النظر عن مستواهم العلمي والاجتماعي والمهني يعرفون كيف يسلك الأطفال وكيف يجب ان تكون تربيتهم.

ان معرفتهم هذه قد نجمت من خلال التجربة التي مر بها كل منهم أيام طفولته ولذا منهم يتمثلونها ويطبقونها على ابنائهم حين يصبحون آباء وعلى الأطفال الذين يقومون على تنشئتهم، فيربونهم كما تربوا هم وقد يذهب البعض في ذلك الى الطرف الآخر فيربي الأطفال على عكس ما تربى هو.

ومفهوم النظام يختلف تبعاً للطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها الفرد، فقد دلت الدراسات على أن الأفراد من الطبقة الوسطى يتطلبون من أطفالهم وفي سن مبكرة ضبط النفس، وضبط السلوك الذي يرضى عنه المجتمع، أما الآباء الذي ينتمون الى الطبقة الفقيرة فسرعان ما يستثيرهم أطفالهم وهم قليلو التحمل، ويوقعون العقاب البدني على أطفالهم ودون داع أحياناً إذا خالفوا أوامرهم ويشجعونهم على استعمال القوة مع من يعتدي عليهم أو يتعرض لهم.

ومعظم المعلمات تستخدم معايير الطبقة الوسطى في تطبيق النظام، مما يجعلهن عرضة لانتقاد أولياء الأمور من الطبقة الفقيرة والذين يرددون على مسامعهن وبصورة مستمرة: "إذا أذنب ابني فاستخدمي معه الشدة. لك اللحم ولنا العظم".

وسلوك المعلمة تجاه النظام هو نتاج الطبقة التي تنتمي اليها، والعائلة التي نشأت فيها فتصوراتها عن السلوك الصالح منه والطالح يتكون لديها في سن مبكرة ومن خلال نشأتها، الأمر الذي يدفعها لنعكس تصوراتها هذه على معاملتها لأطفال الروضة الذين تتعهدهم.

ان ما نتعلمه ونحن صغار يبقى جزءاً لا يتجزأ منا ونحن كبار. ويؤثر على اتجاهاتنا نحو الحسن ونحو القبيح، أو نحو الصواب ونحو الخطأ، مصداقاً للقول المأثور: العلم في الصغر كالنقش في الحجر.

ومن هنا على المعلمة ان تبذل جهداً كبيراً لتعرف مصادر اتجاهاتها وردود فعلها تجاه سلوك الأطفال وتصرفاتهم والإجابة على السؤال: هل من الأفضل ان نعاقب الأطفال داخل الصف أو نخرجهم منه عندما يخطئون؟

ب- تقبل السلوك:

إن أطفال الروضة، والجدد منهم بشكل خاص، لم يكتسبوا السلوك المهذب نظراً لحداثة عهدهم بالروضة، ولذا فهم يتصرفون بشكل متسرع وبما يتفق مع ما تمليه عليهم عواطفهم ولذا يأتي رد الفعل منهم بعيد عن التروي. فهم يتصرفون أولاً ثم يفكرون بعد ذلك الأمر الذي يجعل سلوكهم من وجهة نظرنا نحن الكبار سلوكاً غير مقبول، مع انهم في الواقع يتمتعون بقدر لا بأس به من الرقة والتهذيب. وعلينا ان لا يكون رد فعلنا مشابها لهذا السلوك لانه لم يصدر عن سلوك متعمد يقصد به الإساءة. وأن نتوقع منهم تصرفات من هذا القبيل لانهم لا يتصرفون ضمن ضوابط ثابتة في مثل هذا السن فليس من الغريب ان يصيبهم الاحباط وان يطغى عليهم الغضب أو الإحساس بالمرارة أو الشعور بالقلق وعدم الاطمئنان، أو بالتعب والخوف، الأمر الذي يجعلهم يسلكون سلوكاً هو في نظرنا غير حضاري، ولا نرضى عنه.

ج- العدالة للجميع:

من طبيعة الإنسان ان يقبل على شخص ما وأن ينفر من غيره وأن يستلطف هذا ويستثقل ذاك. والمعلمات شأنهم شأن غيرهم قد يلاطفون طفلاً ويسامحونه على تصرفه في الوقت الذي يحاسبون غيره على كل ما يبدر منه، ونحن لا نتطلب من المعلمة أن تألف جميع الأطفال وتميل اليهم بنفس المقدار والشدة، فذلك أمر يصعب ان لم يتعذر القيام به، ولكننا نؤكد انه يتوجب عليها احترام مشاعر كل طفل تحت رعايتها، وان تتيح للجميع الفرص المتكافئة للنوم دون تمييز، وان يشعروا جميعاً بانهم عندها موضع ترحيب فتقوم بإرشادهم، وملاطفتهم وتتقبلهم جميعاً فلا يشعرون انها تحابي طفلاً معيناً، ومع صعوبة هذا السلوك الا انها يجب ان تتحلى بالصبر، والعدالة، وان تتوخى الموضوعية في تعاملها مع الجميع، وبالشكل الذي لا يؤثر على الأطفال تأثيراً سلبياً بحيث نضمن للجميع نمواً سليماً في ظل جو يسوده الحب والعطف والحنان والاحترام.

وقد يكون من الأفضل أن نورد الأمثلة التالية كنماذج تستعين بها معلمة الروضة في تصرفها إزاء الأطفال في مثل هذه الحالات، وقد تتصرف بشكل مغاير تبعاً للحالة الخاصة، والموقف الخاص الذي هي فيه مستعينة بخبراتها الخاصة، وذلك حرصاً منا على ان لا يبقى ما سبق اعلاه في المستوى النظري فحسب، ويكون للكلام معناه.

قررت معلمة الروضة ان يخرج أطفالها في يوم مشمس ولكنه بارد الى الساحة الخارجية فاخذوا يتدافعون للخروج عدا ثلاثة منهم رفضوا ذلك معلنين انهم يفضلون البقاء في داخل الصف في هذا الجو القارس، وقد شعرت المعلمة ان هذا الرفض يشكل تحدياً لها فقالت وهي تحتفظ بهدوئها: انا اعرف انكم تفضلون البقاء في ركن الألعاب داخل الحجرة غير ان هناك ركناً مماثلاً في الخارج، فتعالوا نخرج سوياً. فقالوا: غير ان البرد شديد في الخارج.

فقالت: نعم ولكنه ليس للحد الذي يحول دون خروجنا.

قالوا: لكننا لا نحب اللعب في الخارج.

فقالت: علينا ان نخرج جميعاً، فلن تكونوا هنا دون رقيب.

قالوا: نحن كبار، ولا حاجة لنا لرقيب.

فقالت: لا يمكن لكم اللعب دون رقابة المعلمة، فقد يحتاج احدكم الى مساعدتها حالياً يا أحبائي لنلحق ببقية الرفاق.

وإزاء هذه اللهجة المعتدلة والتي تشعر بالمودة لم يسع الأطفال الثلاثة الا ان يخرجوا الواحد تلو الآخر.

لقد كانت المعلمة حازمة ومقنعة في آن واحد، ولم تستخدم اسلوب الضغط والإكراه وإنما لجأت الى الحوار والمنطق، وتمر المعلمة يومياً بالعديد من هذه المواقف التي ينفع فيها اسلوب الإقناع وجو الألفة أكثر بكثير من جو الضغط والإكراه.

ان المعلمة لم تترك الأطفال الثلاثة وشأنهم داخل الحجرة، ولكنها استطاعت تطبيق النظام على الجميع بأسلوب الإقناع والحوار وفي جو ودي هادئ بعيد عن التوتر والتهديد وبذلك ترسخ في أذهان الأطفال ضرورة احترام ما تقوله المعلمة وتطلبه منهم، وعليهم العمل على تنفيذه.

د- مشاجرات الأطفال:

١- المشادات الكلامية:

قد ينشب بين الأطفال نزاع حاد يتخلله اسعمال الأيدي والأرجل إثر مناقشة تعارضت فيها الآراء وحمي فيها وطيس الكلام مما قد يؤدي الى إثارة الضغائن والأحقاد، ويتهدد نظام العلاقات بين الأطفال ويعكر جو الأمن والهدوء في الصف او الساحة فكيف نتصرف إزاء ذلك؟ اليك هذا المثال الذي حدث بين طفلين وكانت المعلمة ترقبهم بانتباه ودون تدخل، قال الأول بحماسة بالغة :لقد خلق الله الدنيا والناس في يوم واحد فرد الثاني، هذا غير صحيح.

فقاطعه الأول قائلاً: بلى انه صحيح.

الثاني: قل لي كيف كان ذلك، ان كلامك سخيف.

فاحتد الأول وظهرت عليه علائم الارتباك وانهمرت من عينيه الدموع وهنا تدخلت المعلمة قائلة للطفل الثاني:

من حقك ان تعبر عن أفكارك وآرائك، ولكن ليس من حقك ان تستخف بآراء غيرك.

فأجابها: انا لم أعمل شيئاً.

فقالت: بلى، لقد جرحت شعور زميلك بسخريتك من رأيه. قد لا يتفق رأي الواحد منا مع غيره، ولكن ليس من حقك أو حق احد سواك أن يستهين برأي غيره ويسخر منه ويجرح بذلك شعوره.

إن المعلمة لم تسو الخلاف بين الطرفين ولم تتدخل الا حين أساء الطفل الثاني الى شعور زميله ولكنها كانت تؤكد وبالحوار الهادف على أن من حق كل إنسان ان يعبر عن رأيه، وان يطلب من الآخرين الاصغاء اليه والاستماع لرأيه وعليه بالمقابل ان يحترم آراء الآخرين وان يستمع الى آرائهم.

ان الواجب يقتضي ان نوقف السلوك غير المرغوب فيه عند الأطفال، وان لا نشجع على قيام علاقات غير ودية بينهم، وقد عملت المعلمة على إبراز حق كل منا في حرية التعبير عما يحس به ويعتقده وعلى ضرورة احترام رأي الاخرين حتى ولو كانت مخالفة لرأيه تطبقاً للمثل القائل: اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية.

٢- الاعتداء على الآخرين:

من المألوف ان يعتدي بعض الأطفال على بعض بالضرب بالأيدي، والركل بالأرجل والتهجم بالألفاظ غير المقبولة ومن الواجب منع مثل هذه الممارسات وتوجيه الأطفال الى حل خصوماتهم بالحوار والمناقشة بدلاً من استخدام الأيدي والأرجل. فإذا جابهت معلمة الروضة، مثل هذه المواقف فما عليها بعد فض

الاشتباك، الا ان تستمع اولاً الى أقوال المتخاصمين بتفهم وبعدم تحيز وان ترى الأشياء بمنظار الأطفال أنفسهم، وتحكم على الأمور من هذه الزاوية، وعليها ان تكون عادلة ونزيهة في أحكامها وفي تعاملها مع الجميع.

يجب ان تضع المعلمة في اعتبارها أن الأطفال يتعلمون كيف يواجهون مواقف معينة مما ينقلونه عن أولياء امورهم من تصرف إما باتباع ما ينهون اليهم من تعليمات وإما بتقليدهم في تصرفاتهم إزاء ما يواجهون من مواقف، وقد تكون مثل هذه التصرفات خاطئة، وغير مقبولة اجتماعياً فقد يشجع العديد من الآباء مثلاً اطفالهم على ان يأخذوا حقهم بأيديهم، ويطلبون منهم استخدام القوة إذا لزم الأمر في مواجهة أي تعد يقع عليهم من أي جانب، بينما يوصي غيرهم من أولياء الأمور أولادهم بأن لا يكونوا البادئين في أي نزاع مع غيرهم من الأطفال وقد ينتقل اليهم مثل هذا السلوك عن طريق التأثير بنتيجة اختلاطهم بأولاد الجيران الذين يسلكون مثل هذا السلوك الخاطئ وقد ينتقل اليهم مما يشاهدونه من سلوك الأطفال على شاشة التلفاز أو من تصرفات الكبار التي تتميز بالعنف واستخدام القوة.

ومن واجب المعلمة – والحالة هذه – ان تحاول مساعدة الأطفال على التنفيس عن مشاعرهم وعن غضبهم وانفعالاتهم إما بالكلام المرتفع ولكن غير الجارح وغير المؤدي لمشاعر الآخرين، وإما بمزاولة أنشطة متنوعة، وقد نلجئهم الى الاسترخاء بعيداً عن جو الغضب والانفعال، كما تدعوهم وبأسلوب غير مباشر الى احترام القانون والى ان من حق كل طفل أن يطالب بحقه، ولكنه ليس عن طريق العنف وخرق النظام، وانما عليه ان يكل ذلك الى المسؤولين ممن بيدهم الأمر أو المشرفين على تطبيق النظام وهم (المعلمات).

٣- أعمال الفوضى والتخريب:

من الممكن ان نجد في أي تجمع للأطفال نقرأ منهم يجد متعته في التشويش على الآخرين وإفساد أعمالهم وأنشطتهم وتخريب منجزاتهم.

علينا أن ننظر الى أمثال هؤلاء الأطفال باهتمام شديد، ذلك أن مثل هذا الاتجاه قد تنتقل عدواه الى الأطفال الآخرين. كما انه قد يؤدي الى الحاق الأذى ببعضهم ومع انه لا تستطيع المعلمة القضاء على هذا الاتجاه العدواني، ولكن يمكنها توفير مخرج آمن لمنع الأذى على الغير، ومن ذلك إشغال هؤلاء الأطفال بالأنشطة المختلفة كاللعب بالرمل والماء والطين والأعمال الخشبية والتي ستكون منفساً لما يشعرون به من غيظ وميل للعدوان. وان تفهمهم ضرورة احترام حق ملكية الآخرين لان في تطبيق ذلك ما يساعد على احترام الآخرين لملكيتهم فلا تتعرض للتلف أو التخريب.

والتخريب سلوك خاطئ له عدة معان، وينشأ من عدة أسباب، فهو مظهر من مظاهر الحقد والكراهية وعلاجه يتطلب تفهماً عميقاً لما يعانيه الأطفال من مشكلات وقد يحتاج الأمر الى علاج من قبل الأخصائيين في الحالات المتفاقمة والتي تصبح فيها جهود المعلمة غير ذات جدوى.

٤- الطفل العدواني:

إن الطفل العدواني يشكل تحدياً مستمراً لمعلمته فسلوكه يتصف عادة بالخشونة والاعتداء الى الآخرين، مما يصعب علاجه والسيطرة عليه، وعلى المعلمة أن لا تؤنبه على عدوانيته، بل تحاول التعرف على مصادر هذا العدوان، وتساعد على تحويله الى مجالات إيجابية وبناءة حتى لا يتجه الى الهدم والتخريب، وهو أمر يحتاج الى فترة زمنية ليست بالقصيرة عليها ان لا تدينه بالعجز والتقصير، وإنما تحاول ان تتبنى في سلوكه الأساليب المقبولة، إن اتجاه الطفل للعدوان قد يكون بسبب القيود المفروضة عليه في البيت، أو بسبب معايير سلوكية يحددها له والداه ولا تتناسب معه

وقد يكون بسبب حرمانه من حرية الحركة بسبب ضيق المكان الذي يعيش فيه، ولذا فقد تجد المعلمة انه من المناسب دعوة ولي أمره لنعرض عليه ويتفهم ما يواجهه طفله من صعاب ليغير من أسلوب معاملته له ويجرب أسلوباً آخر أكثر جدوى، وقد ترتب له زيارات لأطفال آخرين من زملائه أو تعهد اليه بألعاب وأنشطة تستغرق جهده وتستنفذ طاقته، ويحسن بها ان تقف على النواحي الإيجابية في سلوكه لإبرازها وإطلاع والديه عليها، وان توضح المعلمة له بأنها موجودة لمساعدته وليس لمنعه عن القيام بأعماله، فتحييه بحرارة كل يوم، وتشعره بأنه أصبح موضع اهتمامها، وتحاول جهدها ان تجره الى نشاط برغبة، ويستأثر باهتمامه، وتشعره بانه بحاجة اليها ليبدأ عمله اليومي فالبداية الحسنة هي أفضل وسيلة تطمئنه على انه سيقضي يومه في راحة واطمئنان، وان تشعره بأن هناك اموراً يتوجب عليه ان لا يقوم بها وان عليه ان يراعي الآداب العامة وقواعد الاخلاق المرعية فلا يخالفها ولا يتعداها، وان له حدوداً وبدونها تصبح الحياة دون قوانين تضبطها، وتسود الفوضى حياة الناس، ذلك ان طبعه العدواني انه لا يعترف بالحدود ولا بالقيود ولكن عليها ان لا تصل الأمور والعلاقة بينهما الى حد التأزم بشكل لا تستطيع التراجع عنه، حتى لا يستهين بالمعلمة نفسها فيعمد الى مخالفتها وتعهد اليه بأنشطة تستنزف طاقته العدوانية وتبرز أعماله الناجحة وتبدي موافقتها على كل تصرف تحاول ان تشجعه عليه **فتقول مثلاً:**

- ما الطف هذا منك.
- لقد سرت في طريقك دون ان تسبب ضرراً لأحد.
- ما أجمل ان تستأذن زميلك قبل ان تأخذ منه شيئاً.

ان لمثل هذه العبارات أثر إيجابي يشعر الطفل بان المعلمة انما هي معين له وليست رقيباً يتسلط عليه، فيشعر بالسرور والارتياح.

ومن الضروري ان تثق المعلمة بقدرة الطفل على العمل وعلى النجاح وتبعده عن كل ما يجرح شعوره، أو يسيء اليه، وتجنبه أي موقف قد يفقد فيه السيطرة على نفسه وعلى أعصابه أو يسلمه الى اليأس والقنوط.

إن سلوك الطفل العدواني يتطلب من المعلمة اليقظة والانتباه، وبذل طاقة كبيرة في العمل لتصبح مهمتها تقوم على أن الوقاية خير من العلاج فتحاول ان تمنع تفجر الموقف، بنزع الفتيل قبل ان يشتعل، أو تعمل على تحويل إتجاهه الى طريق آخر لا ينجم عنه أذى.

٥- الطفل صاحب النشاط الزائد:

تواجه كثير من المعلمات أطفالاً لا يهداون، ولا يستطيعون التركيز، فهم يقضون معظم وقتهم في الركض أو التنقل في الصف من مكان الى آخر دون التركيز على نشاط معين، ويعود هذا السلوك الى عدة أسباب تناول الطفل كمية كبيرة من المواد السكرية مما يزيد السعرات الحرارية عنده بشكل كبير ويصبح أكثر نشاطاً عن الحد المعتاد، وقد يكون نشاطه هذا ناجماً عن تأثير ما يعرض عليه من افلام في التلفاز في مثل هذه الحالات. ان هذا الطفل يوصف عادة بعدم الاستقرار فعلينا ان نوجه انتباهه ليبقى هادئاً وإذا لم يكن السبب عاطفياً أو فسيولوجياً علمناه بالتدريج ان يسترخي لفترات قصيرة، وقد نعمل عل إجهاده جسمياً بالركض أو القفز أو ما شابه ذلك من أنشطة تستلزم بذلك جهد عضلي كبير.

٦- التوجيه أفضل من الترهيب:

تشير الابحاث الى ان العقاب على السلوك الخاطئ، هو أقل فاعلية من المديح والثناء على السلوك السوي، وتفيد الأبحاث العلمية أن الأطفال بحاجة ماسة الى معرفة الأطر السلمية لسلوكهم الاجتماعي المقبول، لذلك يبج ان يوجه الكبار لهم النصح والإرشاد وأن يبدوا معارضتهم للسلوك الخاطئ بأسلوب حازم إذا لزم الأمر، وان يبدوا موافقتهم على السلوك السوي مما لا يدع مجالاً للشك أو اللبس.

وقد نتساهل مع الأطفال في امور لا نرضى كثيراً عنها هادفين الى ان يتعلم الأطفال من اخطائهم الا إذا كان الأمر يتعلق بسلامتهم وصحتهم، والحفاظ على حقوق الغير وممتلكاتهم فيجب وضع حد لذلك بشكل حازم وحاسم.

يجب ان لا نمنع الأطفال حرية كاملة فهم لا يعرفون كيف يستعملونها دون ان يسيئوا لأنفسهم ولغيرهم لانهم لا يعرفون حدودها، ولا يعرفون أين ومتى يقفون عند هذه الحدود، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يعيشون في جو الحزم والشدة في بيوتهم يكونون أكثر طواعية لما يتلقونه دون سؤال أو مراجعة.

الفصل الخامس

منهج المدرسة الابتدائية

مفهومه واعداده

تمهيد،،،

في الفصل السابق تناولنا موضوع خصائص النمو التلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث وقفنا على طبيعة هذه الخصائص ومميزاتها المختلفة وعرفنا ان هناك متطلبات تربوية وتعليمية معينة يتوجب على المدرسة الابتدائية القيام بها لمقابلة الاحتياجات المختلفة للنمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي والروحي لطفل المرحلة الابتدائية لتمكينه من النمو الشامل ليقوم بدور القيادي الفعال في المجتمع.

وفي هذا الفل سوف يتجه حديثنا الى منهج المدرسة الابتدائية باعتباره أحد عناصر العملية التربوية فيها لنتعرف على مفهومه، وعلى مكوناته الرئيسية، وكذلك الأسس العامة التي يجب ان تراعى عند بنائه أو تطويره.

والسؤال الآن هو:

ما المقصود بالمنهج المدرسي؟

في الحقيقة أن اصطلاح المنهج المدرسي Curriculum له مفاهيم عديدة – يقول فرانكين بوبت Franklin Bobbit[1] أن كلمة (منهج) لا تينية الأصل ومعناها، السباق أو حلبة السباق – أي سلسلة من النشاطات والأعمال – ويضيف قائلاً: أما في المجال التربوي فان المنهج عبارة عن سلسلة من الممارسات والأعمال التي يجب على الأطفال القيام بها بشكل جيد".

(١) Fraklin Bobutt, The Curriculum Houghton, Mifflin Co, P, ٤٢, ١٩١٨.

ويؤخذ على بوبت عدم اشارته للمدرسة كمؤسسة مسؤولة عن تلك الممارسات والأعمال التربوية- ويبدو من تعريفه كما لو انه يشير الى مؤسسات غير نظامية كالأسرة مثلاً.

ولو رجعنا الى الماضي البعيد لوجدنا أن أول منهج عرف في التاريخ هو ذلك الذي وضعه الإغريق متمثلاً في الفنون السبعة التي قسمت الى قسمين :

القسم الأول: وهو ما يعرف "بالمنهج الثلاثي" ويتكون من النحو والبلاغة والمنطق.

القسم الثاني: وهو ما يعرف "بالمنهج الرباعي" ويشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

ويتابع العصور أضيفت الى هذه المواد مواداً أخرى كالجغرافيا والتاريخ والعلوم البحتة والاشغال وغير ذلك[١].

ومن هنا يمكن القول بأن مفهوم المنهج المدرسي قديماً كان يتمثل في المواد الدراسية التي يطلب من التلميذ في المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدركات بأية طريقة من الطرق.

ونتيجة لتطور الفكر التربوي والنمو المعرفي، فلقد اتسع أيضاً مفهوم المنهج المدرس ليتناسب وينسجم مع تلك التطورات المختلفة.

ولعل المتتبع لدراسات المربين المدثين أمثال كلوزمير Klausmeier[٢] ١٩٥٦، ودول Doll ١٩٦٤[٣] وبيكوب Beauchamp ١٩٦٨م[٤] وغيرهم ليجدهم متفقين على

---

(١) حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ٢٣٨.

(٢) Herbert Klausmeier Teaching in the Elementary Schools, ١٩٥٦, P. ١٠٧

(٣) Ronald Doll, The Curriculum Improvement, Decision Kaking and Process, Boston, Allgn, Bacon, ١٩٦٩, P ١٥

(٤) George Beauchamp, The Curresivulem Theory, The Kogg Press, ١٩٦٨.

إن المنهج المدرسي بمفهومه الحديث يشمل "جميع الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على إنماء شخصياتهم في جميع جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التربوية".

المنهج (المستتر) أو الكامن Hidden Curriculum:

بالإضافة الى ما ذكرنا من مفاهيم للمنهج المدرسي، هناك – في الواقع – مفهوم مكمل للمنهج يلاقي استحساناً لدى فريق معاصر من المربين أمثال مكايل آبل Michael Apple، ١٩٧٥م[١] وفيليب جاكسون Philip Jackson ١٩٧٠م[٢] وغيرهم.

ان هذا المفهوم المكمل للمنهج الحديث هو ما اتفقوا على تسميته بالمنهج (المستتر) أو الكامن Hidden Curriculum وهو ما نسميه نحن (بالخبرات المصاحبة للمنهج).

والمنهج الكامن على حد قوله زعمائه – يشمل تلك الجوانب غير المقصودة في العملية التربوية ولكنها هامة جداً وأنها كثيراً ما تكون مهملة ولا تنال اهتمامه بعض المعلمين في المدارس. ومن أمثلة ذلك "الجو المدرس والآثار التي تتركها العناصر الأساسية في العملية التربوية – كالمعلم نفسه، والمنهج الرسمي، وطرق التدريس وأساليب التوجيه والإشراف – في نفسية المتعلم فتشجيعه او تحده من التعلم أو من النمو الشامل خلقياً وجسمياً وفكرياً واجتماعياً".

وبالإضافة الى العوامل المدرسية السابقة، فان هناك عوامل في المجتمع نفسه تعتبر مصدراً رئيسياً للمنهج الكامن، من أمثلة ذلك طبيعة النظام الاجتماعي والثقافي أو القيم العامة التي تسود المجتمع، وسائل الإعلام، الأسرة... الخ.

---

(١) Micheal Apple, What Do School The University of Wisconsin, ١٩٧٥.

(٢) Philip Jackson, Life the Classroom N.Y. Oxford University Press, ١٩٦٧.

وأخيراً تخلص من كل هذا الى القول بان المنهج المدرسي بمفهومه الحديث، هو ذلك الذي يوفر مختلف الانشطة والخبرات الهادفة، والمنظمة تنظيماً دقيقاً، والموجهة توجيهاً سليماً من قبل المدرسة لمقابلة ميول التلاميذ بهدف تنميتها الى أقصى كمالها الذاتي الذي فطرها الله عليه، لينشأ التلميذ سليم العقيدة والفكر والسلوك، ليغدوا عضواً نافعاً لمجتمعه وامته. ولا شك أيضاً بأن تطبيق المنهج المدرسي بهذا المفهوم الشامل يستوجب اعداداً خاصاً لمعلمين اكفياء، كما انه يتطلب مرونة فائقة في طرائق التدريس، وبالتالي فانه يستدعي توافر الوسائل والإمكانيات التعليمية اللازمة، علاوة على ذلك فانه يستلزم تصميم وسائل خاصة للتقويم والمتابعة.

الأسس العامة في بناء منهج المدرسة الابتدائية :

ان المتتبع لدراسات الباحثين في مجال بناء المناهج ليجد اختلافهم في انتقاء الاصلاح العلمي المناسب والدال على عملية بناء المنهج. ولذلك فكثيراً ما يجد المرء نفسه أمام عبارات مثل "تطوير المنهج" و"بناء المنهج" و"تحسين المنهج" و"تغيير المنهج" و"تخطيط المنهج".

ولما كانت هناك فروق واضحة في دلالات أو مفاهيم تلك العبارات، الا أن المؤلف يميل الى قبول عبارة " بناء المنهج " باعتبارها أكثر شيوعاً بين المعنيين في الميدان، ولكون هذا الاصطلاح يصف لنا بدقة عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد أهداف المنهج المدرسي، واختيار خبراته وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها.

ومن ناحية أخرى نجد أن " أسس المنهج " اصطلاح يستخدم للدلالة على المصادرة الرئيسية التي تؤثر في المنهج وتتدخل بشكل أو بآخر في تحديد خبراته التربوية وفي بناء تنظيماته[1].

---

(١) Zais, Robert, Curiculum, Principles and Foundation Thomas, Crowell Co. Inc P. ٣ ,١٩٧٦.

وهناك شبه اجماع بين عدد من المربين المعاصرين أمثال رالف تـايلر R. Tyles وهيلداتابا Hilda Taba وغيرهم على اعتبار العوامل التالية كعناصر أساسـية تـؤثر في المنهج المدرسي **وتتدخل في عملية بنائه وتطبيقه ، هذه العوامل هي :**

(١) الطفل.

(٢) المجتمع.

(٣) التعليم وطرائقه.

(٤) طبيعة المعارف الإنسانية.

(١) الطفل :

ليس من شك في أن الطفل في نظر التربية المعاصرة يعتبر محوراً للعملية التربوية، ومن اجل انمائه وتطوره المتكامل يبنى المنهج المدرسي، بل ان عمليـة البنـاء بكاملـها انمـا تقوم من حيث المبدأ على أساس من المفهم الدقيق لطبيعة وخصائص نمو الطفل[١].

ومن هنا كان على المعنيين ببناء منهج المرحلة الابتدائية الوقوف على خصائص تلاميذ هذه المرحلة ومعرفة مختلف استعداداتهم وميولهم وقدراتهم الخاصة، ذلـك انـه بمقدار ما يحققه المنهج مـن تلـك الخصـائص عندئـذ يمكـن القـول بأنـه مـنهج يتميـز بالواقعية والمرونة، وبالتالي يمكن التوقع بأنه يسعى فعلاً الى تحقيق أهدافه التربوية.

(٢) المجتمع :

يعرف المجتمع بأنه " مجموعة من الأفراد تحكمهم عادات وتقاليد خاصـة بهـم، وهؤلاء الأفراد لكي يكونوا مجتمعاً يجب ان يشعروا – بما يشبع بينهم مـن عموميـات الحياة وطرق المعيشة المشتركة – انهم ذو كيان يتميزون به عن غيرهـم مـن النـاس في المجتمعات الأخرى"[٢].

---

(١) راجع الفصل الثالث، حيث نوقشت فيه خصائص طفل المرحلة الابتدائية بالتفصيل.

(٢) حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، مرجع سابق، ص ٥٠ – ٥١.

والعلاقة بين المجتمع والمدرسة الابتدائية قضية لا تحتاج الى تأكيد ذلك ان المجتمع قد اقامتها لتحقيق اغراض مختلفة: ثقافية واجتماعية واقتصادية، **مثل العمل على:**

- نقل تراثه الثقافي وتقاليده العريقة الى الأجيال القادمة.
- تطبيع الأطفال اجتماعياً عن طريق التنشئة الاجتماعية.
- المساعدة على تطوير المجتمع ثقافياً واقتصادياً وحضارياً.
- المساهمة في اعداد الأطفال للحياة العملية في المجتمع.

ومن هنا يمكن القول بأن مهمة واضعي منهج المرحلة الابتدائية تكمن في إدراكهم بأن المدرسة الابتدائية رغم أهميتها فانها ليست المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي يتوقع ان تضطلع بتحقيق تلك الأغراض التربوية. ذلك ان عملية اعداد الطفل اعداداً متكاملاً في عالم اليوم المتميز بالتعقيد تتطلب تضافر مؤسسات اجتماعية أخرى كالأسرة والمسجد والأندية الثقافية والاجتماعية. كما تستدعي تعاون عدد كبير من الشخصيات الاجتماعية البارزة في المجتمع كالعلماء ورجال الفكر والعلم والأدب والسياسة والاجتماع والاقتصاد وغيرهم.

(٣) طبيعة المعارف الإنسانية:

هناك اختلاف في وجهات النظر بين المربين فيما يتعلق بمفهوم المعرفة Knowledge فهناك من المربين أمثال ب جلاس B. Glass من يرى بأن المعارف "ما هي الا مجموعة من الحقائق التي اكتشفها الإنسان وتعلمها وطورها، أو انها تلك التي جمعها وصنفها ومن ثم نظمها في نسق منطقي"[١].

(١) Ghen Hass and Kimball Willes, Reading in Curriculum, Boston, Allan and Baccon, ١٩٦٥.P.٢٦٧

وأصحاب هذا الرأي يذهبون الى القول بأن من أهم وظائف المدرسة هو قبول تلك الحقائق المعرفية بتنظيماتها المنطقية بهدف مساعدة التلاميذ على اكتساب أكبر قدر منها.

ويمكن القول بأنه طبقاً لوجهة النظر هذه، فإن مهمة المعنيين ببناء منهج المرحلة الابتدائية تنحصر في فحص المواد الدراسية ومن ثم اتخاذ القرار فيما يتعلق بترتيب الحقائق المعرفية التي سوف يتعلمها التلاميذ في مادة المنهج وبالتالي تحديد الخطوات التي سيسلكها التلاميذ في التفاعل مع تلك الحقائق.

ولعله من الواضح القول بأن العديد من المشكلات تواجه القائلين بهذا الرأي ذلك ان كمية المعارف الإنسانية التي تراكمت على مر الأزمان وبدرجة تفوق التصور هي من الكثافة بحيث يستحيل حشوها في مادة دراسية معينة كما يصعب من ناحية ثانية تعلمها بشكل تام من قبل التلاميذ. وهذا ما حدا بفريق من المتهمين ببناء المناهج أمثال آرنوبللاك Arno Bellack الى القول بأن الانتقال من منهج المواد الدراسية الى تنظيم أوسع كمنهج المواد المترابطة أو منهج المجالات الواسعة هو أحد الوسائل العملية الكفيلة بحل مشكلات تنظيم المعارف الإنسانية في المنهج المدرسي.

ولعل ما اثبته الواقع يخالف ما جاء به (بللاك) ذلك ان منهج المواد المترابطة او منهج المجالات الواسعة لم يتغلبا على كل مشكلات منهج المادة بدليل ظهور العديد من التنظيمات الجديدة للمنهج المدرسي كمنهج النشاط أو الخبرة والمنهج المحورى وغيرها.

وفي اعتقادي ان أهمية المعارف الإنسانية في أي تنظيم من تنظيمات المنهج لا تكن نفي كميتها بقدر ما تكمن في مدى تأثيرها الفعلي في مساعدة التلميذ على النمو السليم خلقياً وجسمياً وفكرياً واجتماعياً وسلوكياً.

ومن هنا فان المعنيين ببناء منهج المرحلة الابتدائية عند اتخاذهم القرارات الخاصة باختيار الخبرات المعرفية للمنهج عليهم ان يركزوا على أنواع المعارف التي تساعد التلاميذ على معرفة ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه الآخرين وكذلك التركيز على المعارف التي تساعدهم على اختيار أفضل الطرق لاكتشاف اهتماماتهم وميولهم لتنميتها، وللتعرف على مشكلاتهم المختلفة لمحاولة التغلب عليها باعتبار ان تحقيق تلك الأغراض لدى التلاميذ يعتبر من أهم الأمور التي يتوقع ان يسعى منهج المرحلة الابتدائية الى تحقيقها فعلا.

(٤) التعلم وطرائفه :

يعرف التعلم على أنه معدل التغير الايجابي في السلوك نتيجة تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي[١]. وهناك خلاف بين المربين فيما يتعلق بطبيعة عملية التعلم والطرائق التي تضمن حدوثها. فمنهم من يرى بأن التعلم عملية تدريب المسؤولة عن التعليم في البلاد ببناء المناهج لضمان تحقيق الأهداف الوطنية. ويضيف هؤلاء بأن السلطة المركزية، بحكم امكانياتها يمكنها الاستعانة بالخبراء وكافة المشاركين اللازمين لبناء المناهج مما قد لا يتوافر للسلطات المحلية. وان كان هذا الرأي هو الارجح في رأي المؤلف الا ان هذا لا ينفي دور السلطات المحلية وقدرتها في اختيار المعنيين ببناء المناهج محلياً.

(١) Ralph Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago Press, ١٩٥٠.P.٦٣

وعلى العموم فهمها كان الخلاف، فان هناك عدة مستويات لبناء منهج المرحلة الابتدائية وهي كما يلي:

١) الهيئات المركزية: التي قد تكون على هيئة لجان عليا للمناهج تعالج مختلف أنواع المشكلات المنهجية، مثل الأهداف العامة للبرامج التعليمية، والتحسينات ويمكن تلخيص أهم هذه الهيئات كما حددها أحد المختصين بما يلي[1]:

(أ) قيامها بتوضيح أهداف التربية وأنواع السلوك المرغوبة.

(ب) ضمان وجود بعض الجوانب الأساسية في المنهج.

(ج) التأكد من الوصول الى مستوى معين في العليم.

(د) ضمان الاستفادة من أفضل الخبراء فيما يتصل ببناء المناهج.

٢) الهيئات المحلية (المديريات التعليمية):

وفي مثل هذا المستوى توضع المناهج وفي الصورة التي تخدم البيئة من ناحية وتخدم الاهداف الوطنية من الناحية الأخرى، وقد تكون هذا الهيئات مسؤولة وضع توجيهات المنهج التي تساعد المدارس في حل مشكلاتها الخاصة. كما يمكن ان تقوم بتنظيم البرامج التدريسية للمدرسين لتساعدهم في عملهم. وتقوم هذه المهيئات بالإضافة الى تزويد المدارس وبالوسائل التعليمية.

للعقل واكساب للمعارف عن حقائق الكون. واصحاب هذا الرأي هم اتباع المدرسة التربوية المهتمة بالتربية العقلية.

والذين يرون بأن غرض التربية هو تنمية قوى الإنسان الكامن التي تتضمن عقله أولاً ثم حشوه بالمعلومات ثانياً.

---

(١) وهيب سمعان، ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، ط٧، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٢م، ص١٧٠.

وهنا فريق آخر من المربين يذهب الى ان التعلم عملية شرطية أو تعزيز للسلوك لدى المتعلم. وأصحاب هذا الاتجاه هم اتباع المدرسة التربوية المعروفة باسم المدرسة الترابطية Mental Discipline الذين يؤكدون بأن وظيفة التربية هي نقل المعارف.

وهناك فريق ثالث من المربين يرى بأن التعلم عملية استبصار Insight واصحاب هذا الرأي هم المؤيدون للمدرسة الشكلية في التربية أو مدرسة المجال Gestelt Field الذين يركزون على ان التعلم يهدف الى مساعدة المتعلم على معرفة المكونات الكلية للموقف التعليمي.

وفي ضوء ذلك على المعنيين ببناء منهج المرحلة الابتدائية ان يحللوا هذه الدراسات في ضوء القيم الدينية المحلية. وفي ضوء طبيعة المتعلم (طفل المدرسة الابتدائية) لاختيار ما يتناسب مع هذه القيم وما ينسجم مع طبيعة هذا الطفل لاختيار الخبرات التربوية للمنهج وطرق التدريس الملائمة بحيث يتسق هذا مع بقية الأسس التي تبنى في ضوئها المنهج.

مستويات بناء منهج المدرسة الابتدائية:

من الأمور التي يدور حولها الجدل في الميدان التربوي، المستوى الذي يبنى عليه المنهج عامة، هل يبنى على المستوى المركزي العام؟ (مستوى الدولة أو الوطن)، أم على المستوى المحلي؟ (مديريات التعليم) أم على مستوى المدارس؟

فأنصار المستوى المركزي لبناء المناهج يؤكدون بأهمية قيام السلطة العليا.

٣) المدارس وبناء المنهج:

وبناء على المناهج على هذا المستوى يمكن ان يتم عن طريق هيئة التدريس بالمدرسة أو هيئة التدريس الخاصة بكل مادة دراسية أو مدرسي الصفوف المختلفة أو عن طريق لجان خاصة يشترك فيها المدرسون والآباء والخبراء.

ويحقق بناء المنهج على هذا المستوى، معرفة حاجات التلاميذ، وتحديد أهداف المدرسة، وتوفير المواد والوسائل التعليمية لتحقيقها.

٤) الفصل الدراسي وبناء المنهج:

ويتم بناء المناهج في هذا المستوى باشتراك المدرسين مع زملائهم أو مع تلاميذهم.

ولا يمكن للمدرسين وللتلاميذ ان يقوموا بدور فعال في بناء المنهج على هذا المستوى، اذا كان المفهوم من المنهج مجرد تضمينه مواد دراسية معينة كتراث منظم للماضي، لانهم لا يعرفون هذا التنظيم بمثل ما يعرفه الخبير.

أما إذا كان المفهوم من المنهج هو مجموعة من الخبرات التي تحقق أهداف الفرد والمجتمع فإن دور كل من المدرس والتلميذ يصبح فعال.

من هم واضعوا المنهج؟

هناك خلاف بين المربين حول من يقوم ببناء منهج المدرسة الابتدائية. فهناك من ينادي بقيام مدرسي هذه المرحلة بهذه المهمة. وهناك من ينادي بانها مسؤولية الخبراء والمواجهين التربويين. وفريق آخر يرى انها مهمة العلماء ورجال الفكر في المجتمع. اما الفريق الأكبر من المربين فينادي بضرورة تعاون كل من يتصل بالعملية التربوية بالمرحلة الابتدائية بالقيام بمهمة بناء منهج هذه المرحلة.

أما بريجز Briggs[1] فيدعو الى إنشاء سلسلة من اللجان يشترك فيها ممثلون من المواطنين، تبدأ من لجان مركزية ذات سلطة عليا حتى تصل الى لجان للمواطنين في القرى الصغيرة. ويعرف المواطنون في هذه اللجان بالحاجة الى مناهج جديدة، ثم

---

(١) وهيب سمعان ورشدي لبيب، مرجع سابق ص ١٧٣ نقلاً عن:
Briggs, Thmas H. Secondary School Curriculum, Yesterday, Today and Tomorrow Teacher College Record, ٤٤٨, ١٩٥١.

تؤخذ موافقتهم على الأهداف التي ينبغي تحقيقها كما يؤخذ رأيهم في المبادئ الأساسية للمناهج.

ويرى بريجز ان اشتراك المواطنين في تحديد الأهداف وتفهم المبادئ الأساسية يوفر الفرصة المرغوبة في المهمة التربوية.

وأياً كانت هوي المعنيين ببناء منهج المدرسة الابتدائية، فإن الأمر في رأينا يتطلب تشكيل لجنة رئيسية لبناء المنهج على ان تتفرغ الى أربعة لجان فرعية على النحو التالي:

(أ) **اللجنة الأولى:** وتسمى "لجنة الأعداد لبناء المنهج":

- وتنحصر مهمتها في تحديد معايير عملية بناء المنهج.
- اختيار المشاركين في عملية البناء.
- تهيئة الإمكانيات والمستلزمات المختلفة.
- اعداد البرامج التدريسية للمشاركين في عملية البناء والبرامج التجريبية.

(ب) اللجنة الثانية: وتسمى "لجنة التنفيذ" وهي المسؤولة مسؤولية مباشرة في القيام بعملية بناء المنهج.

(ج) اللجنة الثالثة: وهي "لجنة التجريب" ومهمتها الإشراف على تنفيذ البرامج التجريبية للمنهج الجديد ومتابعته وتقويمه وتقديم تقرير نهائي عن مرئياتها حول مدى صلاحية المنهج الجديد للتطبيق العام.

(د) اللجنة الرابعة: وهي "لجنة التقويم الشامل" وتكون مسؤولة عن القيام بتقويم كامل للمشروع المتعلق ببناء المنهج في كافة مراحل وخطواته.

مكونات عملية بناء المنهج:

لقد اجمعت معظم الدراسات المعنية ببناء المناهج الدراسية[1] على أن عملية بناء المناهج **تتضمن الخطوات التالية:**

١- تحديد الأهداف التربوية المرغوب فيها للمنهج.

٢- اختيار الخبرات والأنشطة التربوية للمنهج.

٣- تنظيم الخبرات في وحدات دراسية معينة.

٤- التقويم.

معايير عملية بناء المنهج:

ان عملية بناء منهج المدرسة الابتدائية لن تتم بالصورة المرغوبة المحققة **للأهداف المنشودة منها ما لم تحكمها معايير علمية واضحة تنحصر فيما يلي:**

(١) معايير الأهداف: وتتلخص في الآتي:

- ان تكون الأهداف متسقة مع الأهداف العامة للتربية في البلاد.
- ان تكون واضحة بعيدة عن الغموض.
- ان تكون وافية وشاملة لجميع جوانب الخبرة من معلومات ومهارات التربوية والتعليمية.
- ان تصاغ بطريقة إجرائية تفيد في اختيار المحتوى.

(٢) معايير اختيار الخبرات التربوية للمنهج:

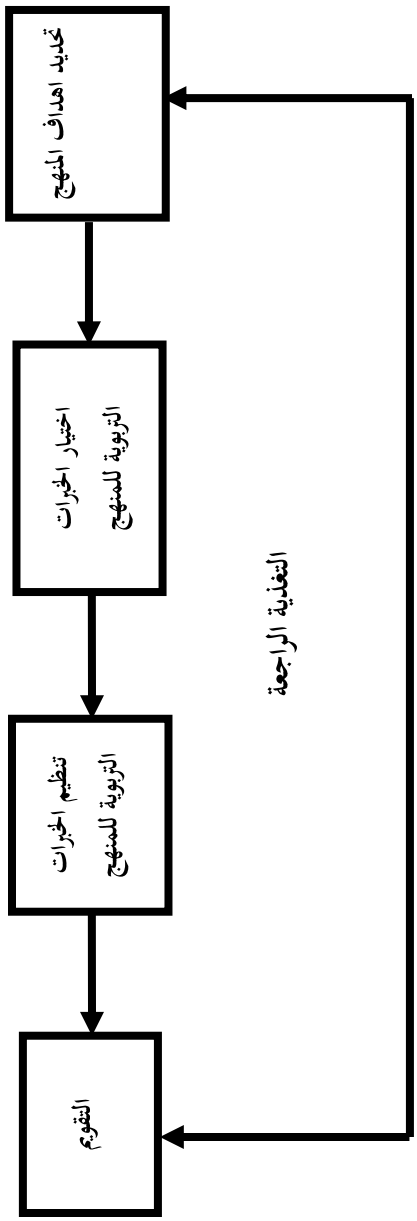
- ان يكون النشاط المتضمن في الخبرة في مستوى الدارسين.
- ان تكون الخبرات التربوية متنوعة وتختار أكثر من خبرة لتحقيق نفس الهدف.
- ان تؤدي ممارسة النشاط المتضمن في الخبرة اكثر من هدف.

---

(١) انظر على سبيل المثال:

- Rapg Tyler, ap. Cat.
- Hilda Taba Curriculum Development, N.Y. Harcourt, Mcnally, ١٩٦٣.

- ان تتيح الخبرات التربوية فرصاً متعمدة لنشاط التلاميذ.
- ان يحصل التلاميذ على راحة نفسية عند ممارسة ألوان النشاط المتضمن في الخبرة كأن تشبع عنده حاجة وان تكون متفقة مع ميوله.



(٣) معايير تنظيم الخبرات في المنهج:

- مراعاة العلاقات الرأسية بين خبرات المنهج ويقصد بذلك مراعاة تسلسل الخبرة التربوية في منهج المواد الاجتماعية في الصف الخامس الابتدائي مثلاً مع خبرات نفس المنهج في الصف السادس.
- مراعاة العلاقة الافقية بين خبرات المنهج، ويقصد بها الترابط الكمي بين الخبرات التربوية في المستوى الواحد، أي كمية المعلومات والأنشطة التي يجب ان يشملها منهج اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي مثلاً.
- ان تتضمن عملية التنظيم عناصر الخبرة الثلاثة وهي:

أ- القيم أو المعتقدات الدينية والأخلاقية التي تسود المجتمع.

ب- المعارف الإنسانية المتجددة والمرغوب فيها.

ج- المهارات بمختلف صورها واشكالها.

- توازن الخبرات النظرية والعلمية بحيث لا يصغي جانب على حساب الآخر، مع ضرورة شموليتها وتكاملها بما يتلاءم مع مرحلة النمو النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٤) معايير التقويم:

- ان يكون شاملاً لكافة جوانب عملية بناء المنهج.
- ان يمتاز بالصدق والثبات في نتائجه.
- ان يكون منوعاً تستخدم فيه العديد من الطرق والأساليب العلمية الممكنة.
- ان يكون التقويم عملية مشتركة، يقوم بها كل المعنيين بالعملية التربية في المرحلة الابتدائية.

- ان يرتبط التقويم بالأهداف العامة للبلاد وبخاصة بالمرحلة الابتدائية.
- ان تستخدم نتائج التقويم في التغذية الراجعة.

نظرة عامة حول مناهج التعليم الابتدائي:

(١) تطور مناهج التعليم الابتدائي:

عندما أنشئت وزارة المعارف استمرت في تبني المناهج الدراسية لبعض الأقطار العربية، كما انها اختارت لتنفيذ هذه المناهج كتباً مقررة في تلك الأقطار ولقد أدراك القائمون على التربية ضرورة طبع المنهاج بطابع البيئة المحلية، فالمنهاج لا بد وان يكون نابعاً من صميم البيئة التي يطبق فيها.

واعتباراً من بداية العام الدراسي ١٣٧٧هـ طبق منهاج في المرحلة الابتدائية روعى فيه متطلبات هذه البيئة ومكانة المملكة باعتبارها دولة إسلامية حديثة دستورها القرآن[١].

وأهم التعديلات التي طرأت على الخطة الدراسية بعد تطبيق منهاج ١٣٧٧هـ:

(أ) اصبحت التربية البدنية تدرس بواقع حصتين لكل صفاً من صفوف المرحلة الابتدائية.

(ب) ادخلت موضوعات جديدة مثل مبادئ العلوم والتربية الصحية التي تدرس في كل صف من صفوف هذه المرحلة.

(ج) ادخلت الاناشيد في منهاج اللغة العربية.

---

(١) عبد الرحمن صالح عبد الله، نقلاً عن وزارة المعارف، التعليم الابتدائي بين الأمس واليوم، ص ٥٦- ٥٧.

وهكذا أصبحت الخطة الدراسية في صفوف المرحلة الابتدائية كما يوضحها الجدول التالي[1].

المواد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
العلوم الدينية	١٤	١٦	١٣	١٢	٩	٩
اللغة العربية	٥	٧	١٠	١٠	١٠	١٠
الحساب والهندسة	٥	٥	٦	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	–	–	–	١	٣	٣
العلوم والتربية الصحية	٢	٢	٢	٢	٣	٣
الرسم والاشغال اليدوية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
التربية الرياضية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
المجموع	**٣٠**	**٣٤**	**٣٤**	**٣٤**	**٣٤**	

المقدمة (مناهج التعليم الابتدائي)[2]. وهو الكتيب الذي نشرته وزارة المعارف عام ١٣٨٨هـ يجد انه ينص على ان التعليم الابتدائي في المملكة يعتبر المرحلة الأولى التي تقوم عليها تربية أبناء الأمة تربية يتم بموجبها اعداد الفرد اعداداً صالحاً متكاملاً علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً، خلقياً واجتماعياً، بحيث يكون ذلك الاعداد عونا له على التمسك بدينه ومواجهة ومتطلبات الحياة في ايامه المقبلة.

ونظراً لما لهذه المرحلة من أهمية فاننا نشير الى اهدافها فيما يلي:

١- بناء المنهج على أسس تساير اتجاهات التربية الحديثة بحيث لا تكون قاصر على التعليم المجرد الذي يكون فيه دور الطفل سلبياً قاصراً على الاصفاء والاستماع لما يجود به المدرس، تتعدى ذلك الى تربية الطفل لنجعل منه مواطناً صالحاً يخدم دينه

(١) عبد الرحمن صالح عبد الله، المرجع السابق، ص ١٧٥.

(٢) وزارة المعارف، منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين، الرياض، ١٣٨٨هـ، ١٩٦٨م، ص ص ٥- ٦.

وامته ووطنه. ولا يتسنى له ذلك الا عن طريق التربية التي تواكب التعليم منذ مراحله الأولى والتي يكون دور الطفل فيها إيجابياً يعتمد على البحث والمناقشة والدراسة والاطلاع واعمال الفكر والعمل في حدود ما تسمح به إمكانياته العقلية والجسمية.

٢- ان تدور المناهج حول موضوعات دينية، وخلقية، واجتماعية، وصناعية، وزراعية، وصحية، واقتصادية وترويحية هادفة ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وبيئته وظروف مجتمعه لتساعد على تكوين شخصيته واعداده ليصبح مواطناً صالحاً يخدم في نطاق ما في الشريعة الإسلامية من نظم وتعاليم. وبذلك يمكن ان تكون هذه المناهج اكثر مسايرة للتطورات التي عمت مجتمعنا في شتى النواحي واصبحت ذات قيم ومفاهيم تتفق وتقاليدنا وتعاليم ديننا الاسلامي الحنيف.

٣- لما كانت المرحلة الابتدائية قد تكون مرحلة منتهية بالنسبة لكثير من التلاميذ فقد وضعت بشكل تعدهم لمواجهة الحياة العملية مزودين بقدر من المعرفة يساعدهم في التغلب على ما قد يواجههم من صعاب، وهي الصفوف الدراسية.

ومنذ البدء في تطبيق هذا المنهاج عام ١٣٧٧هـ أخذت وزارة المعارف تراقب سير الدراسة بموجب تجميع المعلومات المتعلقة بتنفيذه من المديرين (والمفتشين). وقد شكلت الوزارة لجنة الدراسة المنهج عام ١٣٨١هـ ونتيجة للدراسة التي قامت بها هذه اللجنة، ثم وضع منهاج جديد ابتدئ بتنفيذه عام ١٣٨٨/ ١٣٨٩هـ. **وأهم الخصائص التي يتميز بها المنهاج هي:**

١- انه يسير وفق المبادئ التربوية الحديثة.

٢- يعني عناية فائقة بالدين الاسلامي والتراث العربي.

٣- حددت فيه أهداف كل مادة من المواد التي تدرس في المرحلة[١].

---

(١) نفس المصدر السابق، ص ١٧٥ – ١٧٦.

أهم مشكلات مناهج التعليم الابتدائية في المملكة :

قبل الخصوص في الحديث عن أهم مشكلات مناهج التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، بحيث ان نقرر الحقيقة الهامة التالية. وهو أن المتصفح في الوقت نفسه مرحلة تعد من تسمح له ظروف المعيشية والاجتماعية وإمكانياته العقلية والجسمية لمواصلة الدراسة اعداداً يمكنه من متابعة دراسته في أية مرحلة من مراحل التعليم المختلفة – التي يميل اليها – مما يلي المرحلة الابتدائية.

ان شئنا بعد ذلك ان نعدد أهم المشكلات التي تكتنف مناهج المرحلة الابتدائية في المملكة. لقلنا أن أهم هذه المشكلات تنحصر فيما يلي :

١- كون مناهج المرحلة الابتدائية لا تتلاءم مع حجم التطور الشامل والملموس في مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية التي تعيشها المملكة :

والمعروف انه لا يمر يوم تقريباً دون ان يشهد المجتمع السعودي نمو في البناء العمراين، نمو في المجال الصحي، نمو في المجال التجاري، والصناعي والزراعي، وفي مجال المواصلات وغير ذلك. فهل تتواكب مناهج التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع هذه التغيرات الشاملة للحياة في هذا المجتمع؟

اعتقد بأن الاجابة هي بالنفي ذلك ان المناهج المطبقة حالياً في المدارس الابتدائية موضوعة منذ ما يقرب من ستة عشر عاماً، ولم يطرأ عليها تطوير جذري، اللهم إذا استثنينا إذا استثنينا بعض الحذف والاضافة في بعض المناهج وخاصة مناهج العلوم والرياضيات. ومن ناحية أخرى يلاحظ خلو مناهج التعليم الابتدائي من مواد هامة وأساسية لمتطلبات التنمية في المملكة وهي المواد الزراعية والصناعية رغم تأكيد السياسة التعليمية على توفيرها[1].

(١) سعيد بامشموس ونور الدين عبد الجواد، مرجع سابق، ص ١١.

ومن جانب آخر يلاحظ افتقار هذه المناهج الى تقديم دراسات عملية في مجالات مختلفة داخل المنهج، رغم أهمية هذه المجالات العملية اليدوية في دعم وتثبيت الجزء النظري من المنهج، إضافة الى أهميتها في تنمية المهارات العملية لدى التلاميذ، ومعروف ان هذه المهارات هي من أهم متطلبات ميادين التنمية الشاملة في المملكة.

٢- اقتصار عملية بناء المناهج على المختصين في المادة العملية:

من المعروف ان يقوم بوضع مناهج التعليم الابتدائية في المملكة هم المختصين في المادة العلمية، اساتذة الجامعات والمعاهد العليا مما يعني اهمال ميول التلاميذ واهتماماتهم وكذلك اهمال ظروف المجتمع. والدليل على ذلك ما يلاحظ على محتوى المناهج من ازدحام المواد الدراسية والتركيز على الجوانب المعرفية والمنطقية واهمال التلاميذ.

٣- فقدان المناهج للمرونة المطلوبة[١]:

ونعنى بذلك ان محتوى مناهج المرحلة الابتدائية لا تسمح للمدرس من تكييف المناهج لحاجات التلاميذ والبيئة وظروف المدرسة وامكاناتها ذلك ان المناهج قد صيغت بطريقة جيدة في بعض جوانبها، كما هو على سبيل المثال في منهج التعبير للصف الثالث، حيث أوضحت الخطة الدراسية بأن الهدف من هذا المنهج، محادثة المدارس تلاميذه في موضوعات من بيئتهم تتناسب ومقدرتهم العقلية واللغوية كأن يختار قصة ويوجه الى التلاميذ اسئلة تدور حول موضوع معين كالمسجد، وحجرة الدراسة أو حديقة المدرسة أو السيارة ...الخ. ثم تكليفهم تدوينها في كراساتهم ويقوم بتصحيحها.

(١) نفس المصدر السابق، ص ١٢٦.

والحقيقة ان هذا مثال جيد لما يجب ان تكون عليه صياغة المناهج، ولكن للأسف ليس الأمر كذلك في شتى جوانب المنهج بل نجد في كثير من جوانبه تدخل كثير من التفاصيل تجعل حرية المدرس شبه معدومة في اختيار ما يراه مناسباً لمستويات تلاميذه وبيئاتهم.

اتجاهات تطوير مناهج التعليم الابتدائية:

من خلال التقرير الذي تقدمت به المديرية العامة للتعليم بمنطقة الرياض الى ندوة التعليم الابتدائي والمتوسط المنعقدة في الرياض في الفترة من ٢-٤ من جمادى الآخرة عام ١٤٠٤هـ بإشراف إدارة التطوير التربوي بالوزارة يمكن ان نستخلص أهم الاتجاهات لتطوير مناهج التعليم الابتدائي في المملكة **والتي يمكن تحديدها فيما يلي**[1]:

(١) جعل المناهج وطرق التعليم وظيفية:

لما كانت مناهجنا يغلب عليها الطابع التحصيلي ومساعدة التلاميذ على الحفظ والاسترجاع في حين يجب ان تكون دراستها وسيلة لمعاونتهم على حل مشكلاتهم وتزويدهم بالخبرات الصالحة التي تؤهلهم لمواجهة الحياة. ولن يتحقق ذلك دون ان نجعل مناهجنا الحاضرة ترتبط التلميذ بواقعه وتمكنه من مواجهة مشكلاته وفيما يلي بعض الأمثلة لتحقيق هذا الاتجاه:

أ- في التربية الدينية:

من خلال ربط موضوعات الدراسة بواقع الحياة واستغلال المناسبات الدينية وغيرها في ابراز القيم الروحية والخلقية وتعويد التلاميذ من خلال المواقف التعليمية على الفضائل وعلى إقامة الشعائر الدينية على ان يكون المعلم قدوة صالحة.

---

(١) المديرية العامة للتعليم بمنطقة الرياض، تطوير المناهج والخطة الدراسية في التعليم الابتدائي، والمتوسط، بحث مقدم الى ندوة التعليم الابتدائي والمتوسط، ط رياض، جمادى الآخرة ١٤٠٤هـ.

ب- في اللغة العربية:

اتقان التلميذ للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة يفتح له ابـواب المعرفـة ويساعد في دراسة المواد المختلفة. ويستطيع التعبير عما في نفسه.

الجوانب الوظيفية:

- في البداية يدرب التلميذ على قراءة وكتابة اسمه واسماء زملائـه ومحتويـات الفصـل والمنزل واسماء المزروعات والطيور.
- التدريب على القراءة الهادفة الى غرض معين (مثل الاجابة على اسئلة جمع المعلومات عن موضوع في الصحف والنشرات).
- توفير فرص القراءة للتذوق والمتعة (القصص – العناية بمكتبات الفصول).
- تنمية القدرة على التعبير الوظيفي بواسطة تحدث المدرس وتلاميذه باللغة العربيـة لان المهارات اللغوية تنمو بالمحاكاة.
- تعبير التلاميذ باللغة العربية في مواقف الحياة (كتابة الرسائل والبرقيات والاستثمارات).

ج- في الرياضيات:

خاصة الحساب لانه علم اجتماعي ولا دلالـة لارقامـه واعـداده الا إذا كانـت مـن واقع الحياة. ودراسته اصبحت لخدمة الانسان وحل مشكلاته اليومية ولذلك يجـب ان تتجـه المناهج وطرق التدريس الى موضوعات واقعية مما يتصـل بالبيئـة كالمزرعـة والسـوق والغـذاء والملبس والمسكن، ويكتمل الاطار الاجتماعي باختيار الصور والرسوم والوسائل من البيئة.

د- في العلوم والصحة:

تساعد دراستها على فهم البيئة ومعرفة ما تؤديه العلوم من خدمات، **ويتحقق ذلك عن طريق:**

- الاعتماد على الجولات في المشاهدة مما يؤدي الى دقة الملاحظة والمشاهدة.
- انتهاز المواسم والمناسبات لتدريس موضوعات المنهج.
- التفسير الصحيح لبعض الظواهر والاحداث والقضاء على الخرافات.

هـ- في المواد الاجتماعية:

- تنمية روح الاعتزاز بالوطن والولاء له.
- تهيئة الفرص لجعل التعليم وظيفياً عن طريق الجولات.

في البيئة وزيارة المؤسسات والمنشآت وربط الدرس بالحياة والأحداث الجارية وجمع الصور والبيانات والمعلومات وتعويد التلاميذ على القيام بالخدمات الاجتماعية (النظام – النظافة – شؤون التغذية-... الخ) والاهتمام بالمناسبات الدينية والوطنية ودراسة سير الأبطال والمجاهدين.

(٢) ربط المواد الدراسية بعضها ببعض:

من المعروف أن أفضل أنواع التعليم هو المبنى على اكساب التلاميذ الخبرات والمعلومات عن طريق النشاط الذاتي لان خبرتهم التي يكتسبونها اثناءه وتفاعليهم المستمر مع البيئة هما الضمان للخبرة والمعرفة اللتان لهما معنى ووظيفة في الحياة. وان الخبرة السليمة تتصف بالوحدة والتكامل والشمول.

ولذلك وجب أن توضع مناهجنا مترابطة تتناسب مع ظروف البيئة وميول التلاميذ واستعداداتهم على النحو التالي :

- الاهتمام بربط موضوعات الدراسة في مختلف المناهج المقررة بشكل طبيعي غير مفتعل.
- الاهتمام بربط المناهج بالبيئة وأحوال المجتمع وظروفه.

أنواع الربط :

(أ) **الربط العرضي:** ويقوم به المدرس حينما تسنح الفرصة بين المواد كالربط بين المواد الاجتماعية أو فروع اللغة العربية، أو بين فروع التربية الإسلامية.

(ب)**الربط المنظم:** ويتم بتجميع مناهج المواد الدراسية على شكل محاور تدور حولها الدراسة في صورة خبرات متكاملة (وحدات).

اتجاهات في تنفيذ الربط المنظم :

١- دراسة منهج الصف المعنى مع الاطلاع على مناهج الصفوف السابقة واللاحقة.

٢- دراسة بيئة المدرسة للتعرف على ما يميزها اقتصادياً واجتماعياً.

٣- في ضوء دراسة المناهج والبيئة تختار محاور تدور حولها الدراسة.

٤- يوضع دليل لكل محور **كما يلي** :

(أ) أهداف الدراسة.

(ب) موضوعات الدراسة في المواد.

(ج) الموضوعات والمعلومات التي يمكن الوصول اليها.

(د) المهارات والاتجاهات التي يمكن تكوينها من الدراسة.

(هـ) الوان النشاط التي تساعد على تحقيق الأهداف مع العناية بالوسائل التعليمية ومراجع الاطلاع.

(و) اساليب التقويم لقياس ما تحققه الدراسة من اهداف سواء في التحصيل أو السلوك أو المهارات أو الاتجاهات.

٥- ربط خطة عمل للتنفيذ في اطار المحاور المقترحة **يراعي فيها :**

(أ) تنظيم جولات في البيئة ذات برامج وأهداف.

(ب) الافادة من امكانيات البيئة والافادة من المصادر التعليمية.

(ج) التعاون مع الجماعات والمنظمات القائمة في البيئة لخدمة العلمية التعليمية توجيه جهود جماعية للربط في جمعي الادارات التعليمية وان يؤخذ بمبدأ التجريب قبل التعميم والتنفيذ.

استأنف المعلم الحوار بقوله: عليكم أن تعرفوا سلفاً أن إنساناً واحداً هو المهم، فمن منكم يعرفه؟ فأجاب احدهم، نعم انه (كيب كانادي) فمنه نطلق الصواريخ، فقال المعلم: صحيح انه مكان هام، لكن هل تعرفون شخصاً هاماً في عائلتكم؟ فقال احدهم نعم، انه والدي لانه يعمل ويكتب، فقال المعلم: ومتى تشعر انك إنسان مهم له قيمته؟ فأجاب: عندما أسمع قصيدة وطني وطني انت الغالي، وقال آخر: عندما أساعد أمي في أعمال البيت، وقال ثالث: عندما أغني أنشودة عن الأطفال، وقال رابع: عندما ابتعد عن امي وهي تكنس الأرض، تغسل الصحون، وتكوي الثياب، فلا يصيبني ما يؤذيني، وقال غيره: حين لا أضايق أمي وهي تتحدث بالهاتف. اما غيره فقال: عندما اساعد والدي في نقل الامتعة من السيارة.

فقال المعلم: حين تعودون الى اماكنكم، أريد من كل منكم ان يفكر بنفسه حتى تتكون لديه فكرة متى يشعر بأهميته.

بهذا الأنموذج من النشاط يمكن للطفل أن يفهم شعوره الخاص، وان نحفزه ليقوم بعمل ذي شأن، كما يمكن بواسطته أن ننمي ثروته اللغوية، وقدرته على التعبير، أو دفعه نحو المجال الفني، أو مساعدته على فهم ذاته، وان كان هذا النوع من النشاط له صلة بجميع هذه الحقول، فهو يساعد على نمو الطفل نفسياً، وذهنياً، واجتماعياً.

إن مهمة معلمة الروضة تنحصر في تقبل أحاسيس الأطفال وشعورهم، وفي توضيح المفاهيم الخاطئة التي قد تعلق في أذهانهم، وان توفر جواً يجد فيه كل طفل التحدي لقدراته، ويمنحه فرصة الفوز والإنجاز.

الفصل السادس

المنهاج وبناء الخبرة الأكاديمية

أولاً: تنمية الخبرات الابداعية للغة.

ثانياً: تنمية الاتجاه القرائي.

ثالثاً: توفير الخبرات اللازمة لتعلم الراءات الثلاث.

رابعاً: المهارات الخاصة بالاستعداد القرائي.

أ- الفهم والاستيعاب.

ب- الإدراك.

ج – اللغة.

د- الجانب العاطفي والاجتماعي.

خامساً: انشطة المهارات القرائية.

سادساً: أنشطة الرياضيات.

سابعاً: الكتابة.

ثامناً: بناء القوة المفكرة.

تاسعاً: أنشطة العلوم.

على برنامج الروضة أن يوفر الأساس المتين لبناء الخبرة الأكاديمية عند الطفل، والمتمثلة في بناء النمو اللغوي، والخبرة القرائية، والأنشطة التي من شأنها ان تثير فيه الاهتمام بالكتابة والحساب.

لقد اعتاد الناس ان يسلكوا أي نشاط يتم بالورقة والقلم ويتعامل بالرموز في عداد النشاط الأكاديمي في وقت يأتي فيه استخدام الرموز المكتوبة والمطبوعة في المرتبة الرابعة من أنماط السلوك التي تبني عند الطفل القدرة على الفهم والاستيعاب **والتي تتم من خلال امور أربعة هي:**

أ- التجارب والخبرات العقلية.

ب- التعبير الشفوي عن التجارب والخبرات.

ج- التعلم من خلال السماع والاصغاء.

د- القدرة على القراءة والكتابة.

ومع انه يمكن لنا ان نبدأ أولاً بالقراءة والكتابة، الا انها لن تكون فاعلة على المدى البعيد. يستخدم أطفال الروضة وسائل عديدة للتعبير عن أفكارهم، ومنها الورقة والقلم والألوان والسبورة والطباشير كما يتعرضون لمواقف لها معنى بالنسبة لهم يستخدمون فيها الأرقام والحروف التي تشكل أساساً صلباً للتعامل مع الرموز فيما بعد.

ومع ان الأطفال يتزودون بخبرات محسوسة تتناول الحيوانات والطيور والمواد المحسوسة وغير المحسوسة كالطوب والآلات والمكعبات ومختلف الألعاب، الا انها لا تعتبر ضمن القطاع الأكاديمي وبخاصة حين يمارس الأطفال هذه الخبرات بإرادتهم الحرة، ومن المستحسن ان يقارن المعلم بين التعليم بهذا الأسلوب، وبينه حين يجلس الأطفال معاً استجابة لإرشاد المعلم ليتعاملوا بالمرموز، ويقوموا بتجارب محسوسة في هذا المجال.

وعلينا أن ندرك الظروف التي يحس الأطفال ويدركون في ظلها أنه في حالة إضافة طوبتين مثلاً، الى طرف واحد، يجب ان تقابلهما طوبتان أخريان على الطرف الآخر لإحداث التوازن من جديد، وان ندرك ما إذا كان الدافع لهم لقراءة الكلمات المطبوعة بحماسة هو حاجتهم لما تدل عليه هذه الكلمات، أو لانهم اكتشفوا بانفسهم

عوامل مشتركة بين كلمتين مطبوعتين مع اختلافهما في الدلالة: مثل (بيع، بائع، مبيع) وهل تحولوا للتعامل مع الرموز المطبوعة بعد أن تعلموها وطبقاً لإرشادات المعلم. وعلينا إذا ما أردنا في الروضة برنامجاً أكاديمياً أن نطرح جانباً القول الذي يشير أن بإمكان الطفل أن يتعلم، وان يتعامل بالورقة والقلم إذا ما جلس في غرفة الصف بهدوء ونظام، وان نستبدل بدلاً من ذلك ما يقوله علماء النفس ومنهم: (بياجه، وبرونر) الذين أكدوا على أهمية التفاعل مع البيئة، وعلى أهمية التعلم النابع مع الطفل ذاته، وعلى أهمية التجارب الحسية التي تسبق التعلم بالرموز المجردة.

إن هذا يشكل الإطار الذي نوليه لأهمية التجارب والخبرات التي تشكل اساساً للتعلم الأكاديمي والذي يتطلب توفير خبرات لغوية إبداعية، وبرنامج تعلم إفرادي وتجارب وخبرات تصلح أساساً لتعلم القراءة والكتابة والحساب، وتتضمن أفكار ومبادئ تصلح أساساً لبناء قوة مفكرة عند الطفل.

اولاً: تنمية الخبرات الإبداعية في اللغة:

إن نوعاً من الإبداع موجود في سلسلة الكتب التي تسير على مبدأ: (انظر وقل) أو: (أنظر، اصغ، واقرأ).

وفي هذا الأسلوب يحمل المعلم الكتاب ويصغي الأطفال للتسجيل على الشريط والذي يتضمن إشارة معينة تدل على الوقت المحدد لقلب الصفحة والتي على الطفل إذا سمعها ان يقلب صفحته.

ينظر الأطفال للصورة، يصغون للقصة أو الحديث، ويعملون بما تقتضيه الإشارة، وبعد ان يتشرك الأطفال في القصة بشكل جماعي، نستخدم المسجل والكتاب جانباً ليعيد الأطفال ما سبق أن سجلوه على شريط، ثم يأخذون في المقارنة بين ما قاموا به أخيراً وبين ما قاموا به بالاستعانة بالكتاب أو المسجل، فما يسمعونه يصبح ملكاً لهم يستخدمونه، وبذلك ينمون ثروتهم اللغوية. وقد يقول البعض ان هذه هي مهارة الاصغاء أقرب منها للقاء لغوي إبداعي.

إن الإبداع لا يحدث من فراغ، وحتى تصل الى نتيجة إبداعية، فلا بد لك من توفير جو فاعل يساعد على ذلك. ومن هنا كان على المعلمة ان تشجع الأطفال على استخدام أفكارهم الخاصة، وهم يعدون تسجيل لقائهم، وسيعمد بعضهم الى تقليد ما سمعه وهو سبيله لتنمية حصيلته اللغوية وإثرائها بمفاهيم جديدة، وسترى ان الطفل يستخدم – وفي مواقف غير متوقعة – ما حصل عليه من أفكار ومفاهيم وعبارات جديدة شجع الطفل على ابتكار قصة من خياله أو ما سمعه، أو مما يحس او يشعر به ليتعود صياغة أفكاره وأحاسيسه بنماذج لغوية شفوية.

وقد نشجعهم كذلك على عمل نماذج وأشكال مختلفة، منها المألوف، ومنها غير المألوف، أما بالرسم وأما بعمل نموذج غير تام مثل وجه دون أذنين، أو دون شعر، أو عمل دمية مقطوعة اليد أو الرجل، ثم ندفعهم للحدي عما صنعوه، وقد يلهمهم ذلك الى سرد قصة مماثلة عرفوها عن شخص فقد عينه مثلاً، أو فقد أحد أعضائه نتيجة لحادث معين، ثم يقوم بالتعبير عن شعوره نحوه بعد ان يسرد الحادث الذي تعرض له، وأدى به الى هذه النتيجة.

ان لغة الطفل هي بطبيعتها إبداعية، ولكنه بحاجة الى أمرين اثنين، أولهما ان نوفر له أحداثاً تمده بأفكار يتحدث عنها، فأفكاره وكذلك مفاهيمه لا تزال قليلة نظراً لأن خبرته ويمكن للمعلمة ان تحقق هذا الدور، وقد نستخدم معهم تجربة (انظر وقل) أو (المس وقل) ونقول بتسجيل استجاباتهم على ذلك، وحين يتعرف الأطفال على أفكارهم من خلال التفاعل معاً ومن خلال المشاركة، ينمو إدراكهم، كما تنمو قدرتهم اللغوية.

ثانياً: تنمية الاتجاه القرائي

وقد يتمكن بعض أبناء الخامسة من معرفة القراءة وهم في الروضة، فكيف تستطيع المدرسة أن تلبي احتياجاتهم القرائية فيما بعد؟

إن برنامج الروضة الأكاديمي أمر أساسي لكل طفل يتوفر لديه الاستعداد لحل الرموز، ومعرفة الحروف، وبالتالي القدرة على القراءة سواء توفرت لديه هذه الخبرة قبل هذا التاريخ، أو لم تتوفر. وفي كلا الحالتين فإن قدرة الطفل على استيعاب المادة المكتوبة، ومهارة استخدام المفاهيم الجديدة يتوقف على حصيلته من الخبرات الأولية التي يكتسبها في البيت وفي الروضة، على ان لا نتجاهل او نغفل عن ضرورة الاهتمام بتنمية واستثمار من امتلك هذه المهارة بشكل مسبق.

إن برنامج القراءة الإفرادي يجب ان يكون امتداداً لقدرات الطفل القرائية واهتماماته الخاصة، وعلى المعلمة بموجب هذا البرنامج أن توفر عدداً كبيراً من الكتب المصورة ،والكتب الاخبارية وأخرى سهلة القراءة، وان يكون لكل منها بطاقة يدون عليها كلمات مقتبسة من الكتاب، وتثير الاهتمام، وأسئلة للمناقشة وتعليمات للقيام بأنشطة مقترحة. وبعد ان ينهي الطفل قراءة أحد الكتب، على المعلم ان يتأكد من مقدار ما فهمه منه وما استوعبه، إما بالمناقشة والحوار، أو بقراءة نماذج وفقرات معينة منه بصوت عال، ثم يدرج اسم الكتاب ضمن قائمة الكتب التي سبق ان قرأها، وبإطلاع المعلم، وقد يقوم فيما بعد بتصنيف مجموعة الكتب التي قرأها حسب موضوعاتها.

ومع أن ابناء الخامسة قد لا يصلون في القراءة الى درجة الاتقان، والقدرة على التحليل والتركيب، الا اننا نعتبرهم قارئين بسبب ما يحصلون عليه من اخبار وأحداث من خلال استماعهم لما يتلى عليهم من القصص، أو الكتب وبسبب قدرتهم على قراءة نبعض الاعلانات التي يرونها على شاشة التلفاز، أو الإعلانات والإشارات التي تقع عليها عيونهم في الشوارع، أو على المحلات التجارية. ومن خلال ذلك يمكن أن نشجعهم على البحث في مكتبة المدرسة عن كتب ذات مواضيع معينة، أو توافق تلك التي قرأوها، أو تقع ضمن فئة معينة أو تصنيف معين، وأن يقوموا بنسخ عناوينها، وان يجيبوا عن أسئلة تدور حول كتب قرأوها أو قرأها لهم آخرون.

إن أحد الحوافز الهامة لمن استطاع اتقان القراءة في سن مبكرة هو وجود شخص شاركهم متعتهم وهو يقرأ على مسامعهم أخباراً أو قصصاً، وشاركهم متعة الحوار عن مضمونها، وفي هذا دعوة غير مباشرة للآباء والأمهات ليشاطروا أبناءهم هذه المتعة.

ثالثاً: توفير الخبرات اللازمة لتعلم الراءات الثلاث: (القراءة والكتابة والحساب)

حتى يكون لدينا أطفال قراء، فلا بد لنا من أن نوفر لهم أولاً فرصاً يمارسون فيها مهارتي الاصغاء والحديث، وثانياً فرص التدرب على المهارات الأساسية للقراءة. وكل معلم له اتجاهاته الخاصة وأساليبه في توفير مثل هذه الفرص. فإذا أراد المعلم أن يدرب أطفاله على معرفة الأصوات الأولى في الكلمات وتمييزها عن طريق السماع، كلف فرداً منهم أو مجموعة صغيرة ان يحصوا الصور او المجلات التي تبدأ اسماؤها بنفس الحرف أي: (الصوت) أو ان يأتوا بأنواع الطيور أو الحيوانات أو الخضراوات أو الفواكه أو الألعاب، أو أسماء الاشخاص التي تبدأ كلها بنفس الحرف، أو كلفهم القيام بعمل معين (كرفع الأيدي مثلاً) إذا ما سمعوا المعلم أو أحداً منهم ينطق بكلمة تبدأ بنفس الحرف (الصوت).

رابعاً: المهارات الخاصة بالاستعداد القرائي

غالباً ما نستطيع ان ننمي هذه المهارات ضمن برنامج ما قبل مرحلة القراءة العادية، ويمكن تعديلها حسب ما يتوافر لدينا من التسهيلات اللغوية المختلفة، **وهذه المهارات هي:**

أ- **الفهم والاستيعاب**: ويمكن تنميتها بالطرق التالية: تسمية مواد موجودة ومعروفة بشكل بارز، وصف مواد وأدوات بجمل مفيدة، سرد أفكار رئيسة لموضوع ما، التعبير عما يقوم به الطفل بجمل تامة المعنى، إيجاد العلاقات بين المواد والأشياء من حيث النوع والسبب والنتيجة، التعبير عن خبرات وتجارب سابقة، أو إعادة صياغة أفكار عن شيء ما، التعبير عن انفعالات عاطفية، أو ردة الفعل تجاه شيء ما، أو عن تعبيرات الوجه، أو وصف مزاج شخص معين، أو الحديث عن الانطباع

الذي أحدثه فعل او تصرف ما في النفس، استخدام جمل تامة خلال المناقشة لقصة ما وبيان خصائصها، التعبير عن مضمون صورة أو فيلم أو شريط مسجل، إعادة سرد حادثة معينة، أو قصة بعد سماعها، ترتيب عدة صور بشكل متسلسل الأكبر فالأصغر مثلاً أو العكس، أو الحيوانات الأليفة فالمفترسة وهكذا. التعبير عن تداعي الأفكار بشكل منطقي متسلسل، تصنيف المواد ضمن فئات معينة.

ب- **الإدراك:** ويمكن تنميته عن طريق القيام بأعمال حركية واسعة، كالتمييز بين الأصوات والألوان، وبين الأدوات والمواد، وإيجاد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحجوم والموقع، وبين التمييز بين الأنغام والالحان والترعف عليها، وكذلك التوافق بين حركات العين واليد، والتمييز بين ظرف الزمان وظرف المكان مثل اليمين واليسار، فوق وتحت، خلف أو وراء وأمام، والجهات: شرق وغرب، شمال وجنوب، وكذلك إدراك الفرق بين قبل وبعد وبين اليوم والأمس والغد، ثم التمييز بني أصوات الحروف وبين أشكالها عن طريق المقارنة، واختلافها باختلاف موقعها من الكلمة، وذلك حين يكون الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها. ثم الترتيب من الأقل للأكثر، أو من الأكبر للأصغر، أو من الأطول للأقصر، أو من الأوسع للأضيق، غير ذلك.

ج- **اللغة:** ويتم ذلك عن طريق الإصغاء للآخرين، والتعامل مع الجماعة، والاشتراك في جمع المعلومات والأخبار ووسائل الإعلام المختلفة، ثم في التعبير عن الأفكار بشكل واضح، والقيام بأدوار اللعب والتمثيل، وإعادة صياغة الجمل أو الأخبار، أو التعبير عن حادثة معينة أو قصة من القصص تنفيذاً لتعليمات سمعها الأطفال، وكذلك من الإصغاء الى أهداف خاصة وتكوين اسئلة وإنشاء قصص. والقيام بأعمال دراماتيكية.

د- الجانب العاطفي والاجتماعي: وذلك عن طريق الاتصال بالمعلم والمشاركة في الألعاب أو الأنشطة المختلفة، وعن طريق تحمل المسؤولية حين يوكل اليه القيام بعمل ما ويقوم بإنجاز، والتعبير عن النفس من خلال وسائل الاتصال المختلفة. هذا، وقد يقوم بعض المعلمين بإعداد لوحات تتضمن المعلومات البسيطة والإرشادات. ووضعها في مكان بارز يسهل الأطلاع عليها وبخاصة في غرف النشاط، وأثناء قيام الأطفال بالألعاب المختلفة، لتعمل هذه الإرشادات والتعليمات على تسهيل مهمة الطلبة ودون الرجوع المستمر للمعلم، أو الاحتكاك بزملائهم. وقد يعبر الطفل عن نفسه حين يتخيل نفسه رائد فضاء، أو قائد أو طيراً أو حيواناً مفترساً، أو طياراً أو طبيباً أو معلماً أو وزيراً وهكذا ... وإذا ما نمت مهارات الاستعداد القرائي عن الأطفال ،استطاع المعلم أن يتعامل معهم جميعاً أو من كل منهم حسب المستوى الذي بلغه.

وحين يعبر الطفل عن اهتماماته ولديه القدرة على القراءة، تصبح المهارات العملية في النشاط القرائي وفي التعبير الشفوي أكثر إمتاعاً، ويصبح الأطفال قادرين على ان يعلموا انفسهم، ويتطلب ذلك منهم القدرة على تحديد المشكلة ونوعها، والحلول المقترحة التي يتصورها هو لحلها. وعلى الإدارة أن تشجع المعلمات على اتباع الأسلوب الإفرادي في التعليم. وعلى المعلمة ان تعد قائمة بالمهارات القرائية التي تسعى لبلوغها لتستطيع أن تقف بين الحين والآخر على مدى التقدم الذي طرأ على كل مهارة، وعلى أي تعديل ترى إجراءه ضرورياً على خطتها.

خامساً: أنشطة المهارة القرائية

فيما يلي بعض الأنشطة التي لها علاقة بتنمية المهارة القرائية عند الأطفال وهي في متناول كل معلم ومعلمة **وبها يستطيع ان يلبي احتياجاتهم بشكل يتلاءم مع اسلوبه الخاص هي:**

لوحة الفانيلا: نثبت على اللوحة ثلاث صور أو أكثر يمثل كلا منها فئة مغايرة للأخرى مثل: صور الحيوانات، الألعاب، وسائل النقل، الطيور، الخضراوات، الفواكه، الأزهار، أدوات المطبخ، الملابس، ثم يقوم الطفل باختيار صورة أخرى من مجموعة بين يديه ويضع كلا منها إزاء الصورة التي تمثل المجموعة، أو تحتها أو فوقها، وتقوم المعلمة بعد ذلك بتقويم عمله، أو تعهد اليه هو ان يقوم بهذا التقويم بعد ان تعطيه بطاقة عليها تقسيم للمجموعات بشكل صحيح، أو تقدم له الصورة التي تندرج تحت فئة معينة منها.

وقد نقص صوراً مختلفة تمثل في مجموعها قصة ما، ونلصق خلف كل منها ورقة صغيرة ثم نشجع الأطفال على إلصاقها باللوحة بشكل متدرج ومتسلسل يمثل مراحل احداث القصة.

ويمكن الإفادة من لوحة الفانيلا في تدريب الأطفال على التمييز بين الحروف المشابه شكلاً أو لفظاً، كما يمكن استخدامها لمقابلة شكل الحرف مع صوته حين نلفظه أو نكتبه، وقد نستخدم الوان الملابس التي يلبسونها للتعرف عليها باستخدامها حين خروجهم من الحصة مثلاً كأن نقول: من كانت ملابسه زرقاء اللون فليتقدم ليأخذ معطفه أو حقيبته، أو من كانت ملابسه بيضاء فليخرج أولاً.

وقد نطلب منهم ان يقارنوا بين الألوان وبخاصة المتشابه منها، ومن المهم في كل حالة ان يقوموا هم أنفسهم بالعلم تطبيقاً لمبدأ (التعلم بالعمل) ثم يلي ذلك عملية تقويم ذاتي أو يقوم بها المعلم ليعرف مدى التقدم الذي طرأ على كل منهم، ومدى ثقة كل منهم بنفسه إذا ما قاموا بتنفيذ العمل وبالتقويم معاً.

سادساً: أنشطة في الرياضيات

على المعلمة ان تعد قائمة بالمهارات التي تطلبها من الأطفال للعمل على تحقيقها لديهم ومن هذه المهارات: معرفة مفهوم العدد، كتابة الأرقام، تقدير الحجوم والمقارنة بين الأطوال والحجوم والمساحات، وترتيب المواد حسب الطول أو الحجم أو الشكل، وقد تقوم بترقيم مقاعد الأطفال لتدريبهم على الأرقام فيكون لكل منهم رقم خاص به مثبت على مقعده، وقد نستخدم اللعب بالبطاقات للوصول الى هذا الغرض.

ويمكن استخدام الماء والرمل للتدرب على مهارة الحجوم حين يقوم الطفل بتفريغه من وعاء كبير الى عدة أوعية صغيرة، أو حين نقوم بعمل نماذج من الورق المقوى مختلفة الأشكال والحجوم من المواد المتوفرة وعلى المعلمة أن تطرح الأسئلة المناسبة بعد ذلك، وتوفر المكعبات يزود الأطفال بالخبرة بالعدد، فضلاً عن مزاياها الأخرى، فهم يستمتعون بوضع المكعبات وفق نظام معين، فيصنعون منها المربعات والمثلثات ومختلف الاشكال الأخرى، ومن ثم ترتيبها في مكانها المعد لها.

ان تلعيم الحساب في الروضة أكثر قابلية للتطبيق من تعليم القراءة لأن الحساب عملية عقلية على الإدراك الحسي وردود الفعل الشخصية، فالفرق مثلاً واضح تمام الوضوح بين الجزء والكل كما يظهر بين البرتقالة وتصف موزة كما هو واضح بين الأكثر والأقل حين نضع أمام الطفل الجزء والكل كما يظهر بين البرتقالة ونصف موزة كما هو واضح بين الأكثر والأقل حين نضع أمام الطفل كعكتين واحدة. ان طبيعة الرياضيات تتفق مع طبيعة الإنسان التي فطر عليها وحبه في تنظيم حياته ومعاشه، وتوافقه مع بيئته، فهو مضطر لمعرفة الزمان والمكان والمسافات، والأعداد والكميات، والحجوم والأوزان، وهي أمور كلها تعتبر من مستلزمات الحياة في أي بيئة كانت.

وتأخذ المفاهيم طريقها العفوية في خبرة الأطفال وفي سن مبكرة حين تسأل الأم طفلها: أين أنفك؟ عيناك؟ فمك؟ رأسك؟ يدك أو رجلك؟ وحين تعطيه مرة تفاحة وفي مرة أخرى نصف تفاحة، أو نصف كأس ماء، أو كعكتين مرة، وكعكة مرة أخرى. ومع كل هذا فلن يكون مفهوم العدد عند الطفل واضحاً حين يلتحق بالروضة، وإنما يفهمه بشكل عام كالأكثر والأقل، والأكبر والأصغر، أو حين يكون العدد قليلاً لا يتعدى الثلاثة الى الخمسة ،وإن كان هناك أطفال تمتد معرفتهم فوق ذلك بحكم وجود فروق فردية بينهم تعود الى الاستعداد الحسابي لدى كل منهم والى مدى نضجه الجسمي والعقلي واثر بيئته الأسرية.

وعلينا أن نذكر ان الحساب بالنسبة الأطفال الروضة يعني الأشياء المتشابهة واكتشاف العلاقات بينها، وهي مفاهيم بسيطة يفهمها الأطفال بيسر وسهولة، ودون التقيد الحرفي بالمفاهيم المعروفة عند الكبار.

وتتخذ الأمثلة والنماذج الحسابية أشكالاً عدة كالمجموعات، والأعداد الفردية والزوجية، والأشكال الهندسية وتصنيف الحقائق والمواد.

لقد كانت روضة (فروبل) غنية بالأشكال الهندسية كالدوائر والمثلثات والمربعات والمستطيلات، حتى أن هداياه للأطفال لم تكن سوى مكعبات وكرات، وكل ما له علاقة بالمهارات الحسابية، إذ باستطاعة الطفل ان يتعلم وبدون تعرف: ما هي الكرة، وما هو الخط العامودي، والأفقي وأنواع الخطوط المستقيمة والمنحنية بل والمتكسرة، وأنواع الزوايا المختلفة، وكذلك أنواع المضلعات وأنواع الأشكال كالأسطوانة والمنشور والمكعب، وعلاقة كل منها بالآخر عن طريق اللعب وأعمال البناء، ومن خلال الرسم على الورق أو السبورة أو أرض الملعب.

ان اطفال الرابعة وحتى السادسة يستعملون كلمات دون فهم واضح لمفهومها مثل: النصف والمثلث أو المربع وغيرها وان كانوا يحاولوا اكتشاف أوجه

التشابه فيها التي تؤدي بهم الى التعميم فهم يصلون الى ذلك بطريق الحواس قبل الوصول اليها بإدراك الفهم المجرد لها. فهم يدركون معنى الاستدارة عن طريق الإدراك الحسي للكره أو البرتقالة أو التفاحة وكل شيء مستدير يقع ضمن تجربتهم بغض النظر عن الحجم أو اللون أو الوزن أو الرائحة. وهو يدرك معنى كلمة (مستدير) بهذه الطريقة ويعرف معنى (الاستدارة) كصيغة للشيء سواء أكانت في البرتقالة أم في البالون، ومن ثم يأخذ في تعميمها على الأشياء المستديرة الأخرى والتي ستقع تحت حسه وتجربته فيما بعد. فليس المطلوب هو تعليم الأطفال الأعداد المجردة وإعادتها من الذاكرة، دون فهم لمعناها وما تدل عليه، وانما نريد له معرفة بها مبنية على تجاربه الحسية في مختلف أنشطته اليومية.

وحين يبدأ الطفل في عملية البناء، أو إحداث الأشكال فهو يستمتع بذلك في الوقت الذي يمارس فيه مهارات حسية عديدة وبشكل عفوي، فهو يكتشف مثلاً انه بحاجة لمكعبين صغيرين ليقوما مقام مكعب كبير، وكذلك حين يكتشف عدد المكعبات التي يحتاجها ليصفها على خط ذي طول معين أو حين يصنع مثلثاً، أو مربعاً، أو يبني بيتاً أو غير ذلك، وقد يكتسب الكثير إذا ما كان بصحبته راشد يساعده في حل المشاكل التي قد تعترض طريقه وهو يقوم بنشاطه، كما يقوده الى اكتشافات جديدة.

سابعاً: الكتابة

إن مهارات الكتابة والقراءة والحساب هي مهارات مترابط بعضها ببعض ويؤثر كل منها على الآخر. وحين يعرف الأطفال الرموز المطبوعة وهي الأعداد والحروف، يتشوقون لكتابة هذه الرموز، ومن ثم لقراءة ما يكتبون.

ان البرنامج الفعال في الروضة هو الذي يوفر الفرص للأطفال ليكتبوا بأنفسهم. وتكون الكتابة في بادئ الأمر عبارة عن نسخ ما يكتبه المعلم، أو نسخ كلمة مطبوعة امامهم، وحين يصبحون أكثر كفاية تنتفي الحاجة للاعتماد على نسخ أنموذج ما.

تشجع المعلمة الأطفال على وضع إشارات معينة وهم يلعبون أو يقومون بعملية البناء أو يتعاطون أعمال البيع والشراء، وقد يكتبون أسماءهم على لوحة أو يضعون إشارة معينة على كل عمل يقومون به، مثل هلال أو نجمة أو خط أو إشارة صواب أو غير ذلك، وقد يستخدم بعضهم القلم أو الطبشورة، وقد يحتاج بعضهم الى مساعدة لاستخدامهما فيفيدون من ذلك في تقوية عضلات أيديهم الصغيرة، واتقان المهارة في استخدامها في الحركات الدقيقة وتطوير التوافق بين حركات اليد والعين وهم يكتبون.

وعلى المعلمة ان تقوم بمراقبة العمل الكتابي، وان تشرف عليه كما تشرف على المهارات الأخرى ن وان تعمل كذلك على تنميتها عند الطفل.

ومن واجب المعلمة ان تقوم بدور الملاحظة باهتمام وبشكل جدي، وان تكون على معرفة واطلاع وبشكل إفرادي بالتقدم الذي احرزه كل طفل، وان تعد لكل منهم من الأعمال ما يتناسب وقدراته، فلا تجبر احدهم على التدرب على أية مهارة لا يريدها، اذ لا داعي لاجباره مثلاً على كتابة حرف ما طالما ان الفرصة لم تفته وسيقوم بذلك بعد فترة وجيزة، ودون عناء، فمن الواجب ان لا تلزمه بشيء من هذه المهارات ما لم يظهر اهتماماً بالنواحي الأكاديمية.

ثامناً: بناء القوة المفكرة

مما تعنى به معلمة الروضة وهو مساعدة الطفل على التفكير السليم، وان ترشده الى الأسلوب الأقوم فيه. ويترتب على المنهاج ان يتضمن ما يؤكد على طريقة حل المسألة، والأخذ بيد الطفل نحو التفكير المنطقي لإيجاد الحلول للمشاكل التي يتعرض لها، إذ من الأهداف الرئيسية لمنهاج الروضة مساعدة الطفل على ان يحل مشاكله بنفسه، وان يكون هدف المعلمة كذلك. فإذا علقت ملابس الطفل مثلاً، بشيء ما في الممر، أو تعثر فوقع، فهل تسرع المعلمة لتخلصه من مأزقه أم تشجعه ليقوم بذلك؟

ويرى العالم السويسري (جون بياجه) ان الذكاء ينمو خلال مراحل مميزة، وان أي مرحلة منها لاحقة يجب ان تقوم على مرحلة سابقة قوية وراسخة. وان القدرة على التفكير تنمو بكثرة الخبرات والتجارب، وبالتوافق بين الأعمال أكثر منها بين الرموز. وأي منهاج يقوم على هذه النظرية، يجب ان يتضمن انشطة لبناء عملية المعرفة التي تتناسب ومراحل نمو الطفل، ومن هذه الأنشطة: المقارنة وإعادة التنظيم والترتيب والاتصالات، وكل ما من شأنه ان يدفع الطفل نحو التعلم الذاتي كالتصنيف الى فئات أو مجموعات، والترتيب بشكل متسلسل، أو بشكل متدرج، والتمثيل، وغير ذلك من الأنشطة مما هو في مستواها.

تاسعاً: العلوم في رياض الأطفال

يعيش اطفالنا هذه الأيام في عالم تسوده التكنولوجيا التي تغلغلت في جميع مظاهر الحياة اليومية والتي تتطلب من كل مواطن ان يكون على قدر من العلم ليفهم ما يدور حوله.

إن رياض الأطفال هي المكان المناسب لوضع الأساس لتربية المواطن المستنير، لذلك فالروضة بحاجة الى ما يسمى (ركن المعلم) وهذا يقتضي ان نلقي بعض الضوء عن ماهية ركن العلوم، وكيف يمكن للأطفال الإفادة منه في تكوين الأساس العلمي لديهم، ودور المعلمة في الإفادة من حب الاستطلاع لديهم لتلبية رغباتهم في البحث والاستكشاف.

الإفادة من المواقف التلقائية:

إن أول خطوة تقوم بها المعلمة في هذا المجال هو تقديرها لحب الاستطلاع وتشجيعه. واليك هذا المثال: في الشتاء يشتد البرد قد يغطي الصقيع سطح الماء في البركة الصغيرة، أو بعض أجزاء الملعب والساحات، وهذه ظاهرة تلفت انتباه الصغار فيأخذون بتكسيرها بأرجلهم. وقد تنتهز المعلمة هذه الظاهرة، حتى وإن لم يلاحظوها بأنفهسم، لتبدأ معهم حواراً حولها، فتسألهم مثلاً: من أين جاء هذا الثلج كما تظنون؟ وقد يجب بعضه (من الأرض) أو (من البرد). ثم تسألهم: من أين نحصل على الثلج في البيت؟ فيجيبون: من الثلاجة أو من (الفريزر). إن إجابتهم هذه طبيعية دون ان يلحظوا ما بين الماء والثلج من علاقة، أو من اثر تدني درجة الحرارة بحصول الثلج

ودون أن يعرفوا كيف يتكون. وبالمناقشة تلفت انتباههم الى انه إذا ما أردنا الحصول على ثلج، فلا بد من وضع الماء في جو بارد إما في الثلاجة أو الفريزر أو تركه طيلة الليل خارج البيت في ليل بارد. وقد يقومون معاً بعمل التجربة.

من هذه التجربة الواقعية يتعلم الأطفال أن الماء هو أصل الثلج، ويمكن تحويله الى ثلج إذا وضعناه في مكان بارد جداً، كما يمكن ان نتعرف على الوجه الآخر لهذه الحقيقة وهو ان الثلج يعود ماء كما كان إذا وضع في مكان دافئ، فيتعرفون أثر الحرارة والبرودة على الماء. ولا بد ان نلحظ الفرق في هذا المجال بين الحقيقة العلمية

الحقيقة والمفهوم:

يجب ان يكون هناك وضوح في ذهن المعلمة بين الحقيقة العلمية والمفهوم العلمي، فقد اعتادت مدارسنا، منذ برهة ليست بالقصيرة، على تحفيظ الحقائق دون توضيح الفرق بينها وبني المفاهيم. ولنوضح هذا بالمثال التالي:

الحقيقة شيء صحيح ودقيق بشكل نهائي غير قابل للجدل ن وغير قابل للتغيير أو التحوير. فإذا قلنا أن الشمس قد أشرقت اليوم في الساعة الخامسة والدقيقة الثلاثين فقولنا هذا هو حقيقة. أما (شروق الشمس) فهو مفهوم، وإذا قلنا إن ٢٢=٤ فهذه حقيقة، اما عملية الجمع نفسها فهي مفهوم.

إن المفهوم ليس بالضرورة أمراً دقيقاً بشكل نهائي، أو حتى صحيحاً فهو عادة مرن قابل للتغيير، ثم ان المفاهيم تعتمد على الحقائق، وبالرغم من أن الحقائق أو المفاهيم متداخلة، الا انها ليست متساوية، ولذا لا يمكن ان نتعلمها بنفس الأسلوب.

صحيح أن كثيراً من الأشياء يتعلمها الطفل كما هي ويحفظها كما هي، ولكننا إذا ما أردنا أن نكون اتجاهات علمية صحيحة عند الأطفال، فلا بد من أن يقوم ذلك على التجربة أو الخبرة الذاتية، وليس على الحفظ والتلقين. على الطفل ان يعرف علاقة الجزء بالكل، كما هو الحال بالنسبة لاعضاء جسمه، وان يعرف كيف تتحول الأشياء والمواد من حالة الى أخرى، كما هو الحال بين الماء والجليد وبين الماء والبخار.

ويمكن للمعلمة ان توجه انتباه الأطفال ليلحظوا ان بعض الأشياء يمكن ان يتغير مذاقها أو طعمها أو شكلها أو لونها أو حجمها، فإذا أذبنا قليلاً من السكر في الماء أصبح الماء حلواً، وان أذبنا فيه الملح أصبح مالحاً، وإذا وضعنا فيه شيئاً من الحامض صار حامضاً، أو شيئاً مراً صار مراً كذلك، وإذا اضفنا اليه صبغاً أحمر أو أصفر أو برتقالي صار لونه كذلك أحمراً أو اصفراً أو برتقالياً. كما يمكن ان يلحظوا تغير الماء الى بخار عند غليه، وان يلحظوا تغير الحجوم والأشكال بصب الماء في أوان مختلفة الأشكال والأحجام.

ويمكن ملاحظة التبخر أيضاً من ملاحظة نشر الغسيل المبلول على الحبال ثم جمعه بعد ذلك بعد أن يصبح جافاً، وبذلك تصبح لديهم فكرة عن التبخر، ولو أننا تركنا نصف تفاحة في مكان ما لشاهدج الأطفال كيف يتحول لونها الأبيض الى اللون البني الأمر الذي يسترعي انتباههم ويدفعهم الى السؤال: كيف حدث هذا؟ ولماذا؟ وهل كل قطعة من التفاح يتحول لونها هكذا؟ وهل إذا ما وضعنا قطعة التفاح هذه في ثلاجة، فهل يتحول لونها هكذا؟

إن السؤال هو أول خطوة تقود الطفل نحو الاستشكاف والذي هو أساس تعلم العلوم، ويمكن القول إن الطفل يستطيع إدراك المفهوم إذا كان شرحنا له واضحاً يقوم على استخدام الحواس، ومع ذلك فهنالك العديد من المفاهيم المجردة والتي لا تدرك بالحواس مثل (حرية ومساواة وعدالة) فالطفل لا يدركها الا بعد ان يبلغ درجة كبيرة من النضج العقلي.

تجد المعلمة في تعليم العلوم للأطفال تحدياً لها يتطلب منها ان تقف على مستوى الأطفال وقتوم بتصحيح ما رسخ لديهم من مفاهيم خاطئة، أو غير دقيقة. وأول خطوة تخطوها المعلمة هي قولها لهم: (دعونا نجد) أو (دعونا نعرف) والخطوة التالية تكون بالإفادة من ملاحظة الأطفال للأشياء ومن قدرتهم على التمييز في

تصنيف المعلومات، ولذا كان من مهمة المعلمة اتاحة الفرصة أمام الأطفال ليحتكوا بالطبيعة وأن نشجعهم على فهمها، فيقومون مثلاً بجمع نماذج من الحجارة ليكتشفوا من ذلك الخفيف والثقيل، واليابس واللبن، والكبير والصغير، والمدبب والمستدير. وقد يشبهونها أشياء أخرى مما يعرفون عن طريق المحلاظة أو الحس فيقولون: هذا الحجر يشبه حبة البطاطا، أو هذا ناعم مثل اليد، فحاسه اللمس تحرك في الطفل حب الاستطلاع، وتثير عندهم الفضول للأسئلة الكثيرة التي هي أساس التعلم.

والأطفال يبدون اهتماماً ملحوظاً بالأحياء الصغيرة مثل فراخ الحمام والبط والدجاج والأرانب والقطط والعصافير، والديدان والحشرات والفراش والأسماك الموجودة في الأحواض فيمكنهم مراقبة البطة مثلاً كيف تسبح في الماء دون أن يبتل ريشها، وقد يلاحظون الأرانب الصغيرة وهي تنمو يوماً بعد يوم، وكيف تسير. وكم تكون فرحتهم كبيرة عندما تكبر، هذه الأرانب تأخذ بالأكل من أيديهم ما يقدمونه لها.

يتعلم الأطفال من وجود مثل هذه الحيوانات الأليفة الملاحظة العلمية الدقيقة، علاوة على انها مصدر سرور دائم للأطفال، لذا فمن المستحسن ان يكون في الروضة حيوانات وطيور من السهل رعايتها واطعامها. كعصفور في قفص أو سمك في حوض زجاجي، وأن يكون الهدف من وجود أي منها هو التعلم بالدرجة الأولى وليس لمجرد الزينة.

قد يقود اللعب الى اكتشاف في علم الطبيعة :

كلما لاحظ كيف ان الأطفال يحاولون ان يطيروا طياراتهم الورقية، وكيف انها تقع اخيراً على الأرض رغم تكرارهم للمحاولة دون أن يدروا السبب في ذلك انهم يكتشفون عامل (الجاذبية الأرضية) دون ان يعرفوا اسمها، ويلاحظون كيف أن البالون يطير في الهواء بعد نفخه، اما قبل ذلك فلا يطير.

ثم هم يشدون الخيوط ليختبروا متانتها، ويضعون الأشياء أحياناً تحت أسنانهم ليفحصوا صلابتها وكيف يلتقطون الأشياء المعدنية بقطعة ممغنطة، ويجرون هذه التجربة على الخشب وعيدان الكبريت فلا تلتقطها، ليلاحظوا أثر ذلك أو العلاقة بين المغناطيس والحديد وأنه يلتقط بعض الأشياء المعدنية فقط.

وأطفال الروضة لا يدركون معنى الزمن، وكثيراً ما يسألون عن اليوم أو الغد والان وقبل وبعد.

ان مفهوم الزمن يتعلمه الأطفال تدريجياً ومن خلال خبراتهم الحياتية في الأوقات المحددة ولا بأس من وجود الساعات والروزنامات في الصف، الا انه يجب ان لا ترهقهم في معرفتها والتدرب عليها، فهذا سيأتي في مرحلة لاحقة وفي وقت يكون فيه الطفل أكثر نضجاً.

وهم مغرمون بأعياد الميلاد، ومن هذه الظاهرة نستفيد بتعليم الأطفال على الأشهر والأيام والأسابيع والسنين.

ومن الأمور التي تستهوي الأطفال اللعب بقضبان المغناطيس ومشاعل البطاريات والأجراس وأزرار الكهرباء ويمكن بتوفير مثل هذه الأشياء في الصف وبسهولة.

وتحتوي البيوت هذه الأيام على أدوات كهربائية ومواد كثيرة للأكل والشرب واللباس، فالطفل يشرب العصير، او يفتح علبة فيها مرطبات أو بعض الأطعمة يأكلها ويشربها دون ان يعرف مصدرها وكيف تحضر في البيت أو المصنع، ولذا فقيام المعلمة بتحضير بعض المأكولات في الصف أمام الأطفال هو على جانب كبير من الأهمية.

ان الطبخ يزود الأطفال بمبادئ العلوم في مختلف المراحل وهو عملية تؤقظ عنده حب الاستطلاع وتثير لديه الأسئلة وتجلب له المتعة والرضا النفسي.

ومن السهل ان تطلب المعلمة من الطفل إحضار بعض الخضار أو حبات من البقول الى الصف ليتعرفوا على اسمائهم وطبيعتها ثم تقوم المعلمة بغسلها وتقشيرها وتقطيعها الى مختلف أنواع القطع المستديرة والمستطيلة وغيرها، وقد تسمح لهم المعلمة بتذوق كل نوع فيها أو اكلها طازجة.

وهنالك أمر له أهميته الكبيرة وهو ان يتعرف الطفل على ذاته وعلى اعضائه ووظيفة كل عضو فيها، كالحواس والجوارح والعضلات وضبط النفس بعملية الشهيق والزفير، ومحاولة النفخ بالبالون واستعمال يده مثل كأس الماء، وذراعه لقياس خيط مثلاً.

تجارب مع النبات:

ومن الأهمية بمكان ان يكون هناك رقعة من الأرض تستخدم مثل بستان يزرع فيه الأطفال بعض البقول، كالحمص والعدس والفول والحبوب كالقمح والشعير أو بعض الخضراوات أو البصل، ويتعهدها الأطفال بأنفسهم وستكون فرحتهم كبيرة كلما شاهدوا نبتها وطلوع أوراقها وأثمارها.

وإذا لم يكن هناك أرض تصلح للزراعة، فبالإمكان وضع بعض الحبوب على قطعة قطن مبللة في صحن صغير وملاحظة نموها وهي تكبر بفعل الماء والهواء والشمس التي لا عنى عنها للنبات حتى ينمو ويكبر.

ويجدر بالمعلمة ان تكون مصدراً علمياً لأطفالها، وان تحترم معرفتهم المحدودة وقدرتهم على التعلم كذلك، والإفادة من كل ما يحيط بهم من نبات وحيوان ومختلف الأشياء في تعليمهم مبادئ العلوم البسيطة التي ستكون الأساس المتين الذي ستقوم عليه معارفهم العلمية في المستقبل.

الفصل السابع

مصادر التعلم

أولاً: البيئة الخارجية:

أ- الافادة مما بين ايدينا.

ب- الأناشيد.

ج- الرياح.

د – النمل.

هـ- تقدير البيئة.

و – الأجهزة والمعدات.

ز – الأصوات.

ح – المعماريون.

ط- المواد الأكاديمية.

ي – أنشطة من الطبيعة.

ك – الساحات.

ل – اللعب التخيلي.

م – الألعاب الجماعية.

ن – أنشطة ذات تجهيزات خاصة.

ثانياً: البيئة الداخلية:

أ- سهولة الاستعال.

ب- الساحات الداخلية.

التخطيط للتعليم في رياض الأطفال:

أولاً: تخطيط البيئة الطبيعية داخل الصفوف وخارجها

يعتبر موضوع المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم، فإن كان قوياً ثابتاً صلح البناء، وان كان واهياً إنهار البناء، **والعنصران الأساسيان في عملية التربية هما:**

اولاً: كائن حي لم يتم نضجه بعد.

ثانياً: أهداف ومعيار، وقيم تتمثل في الخبرات الناضجة للكبار.

إن المشكلة الرئيسة في التربية، والتي تعتبر من اعقد المشاكل التي يواجهها المربون في العصر الحاضر في جميع أنحاء العالم، هو وضع منهاج دراسي، لان معناه تعيين نوعن الثقافة وتحديد مداها لابناء الأمة، وقبل ان ندخل في تفاصيل موضوعنا، **الا وهو تخطيط التعليم في رياض الأطفال علينا ان نفرق بين امرين هامين.**

١) "خطة الدراسة" او "برنامج العمل في رياض الأطفال" وتطلق على تعيين مواد في البرنامج وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمة البرنامج في تربية الأطفال.

٢) المناهج التفصيلية "وتشمل تحديد الموضوعات التي تشتمل عليها تلك البرامج من حيث النوع والحكم".

والمنهاج هو مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها الروضة لأطفالها وبإشراف بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم، أما عملية التخطيط فانها العملية التي تساعد المربية في تحقيق اهداف الروضة من خلال البرامج التي تصفها، والتخطيط بشكل عام هو عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية يهيؤها المعلم، قوامها: الأهداف، المحتوى، الأساليب، الأنشطة، عملية التقويم.

اما مصطلح تخطيط البيئة الطبيعية فيقصد به تحديد مكونات البيئة الطبيعية، وهي كل ما يحيط بالطفل من مكونات مختلفة تؤثر على عملية التعلم ويقصد بها "البيئة الفيزيقية" وتشمل: الهدوء، التهوية، الإضاءة، ترتيب المقاعد داخل الموقف التعليمي، الأركان التي تشتمل عليها الروضة، البناء وساحاته واتساعه، والمساحة المخصصة لكل طفل، دورات المياه ومدى مناسبتها لسن الطفولة ،والبيئة الطبيعية يقصد بها العوامل المادية، خارج الموقف التعليمي وداخله، والتي بالتالي تحقق الأهداف المرجوة من الروضة.

١- مراكز الأهتمام:

مراكز الاهتمام أثناء التخطيط للبيئة الطبيعية في الروضة، لا بد من الاهتمام في البناء ويبرز ذلك في المساحة المخصصة للروضة لتتسع لساحات اللعب والقاعات، وأركان الألعاب بحيث تبدون بسيطة، مرتبة ونظيفة وجذابة وتدعو الأطفال والحيوانات تعلق على الحائط بحيث تكون على مستوى نظر الأطفال، أما بالنسبة الى الساحات والملاعب سواء أكانت ألعاب ثابتة أو متحركة. داخلية أو خارجية فوجودها ضروري لنمو الطفل مثل أدوات التسلق، والمراجيح، والرمل، والمكعبات، والسيسو، والسحسيلة، بما لا يؤدي الأطفال.

وبالنسبة للمرافق الملحقة بالروضة كغرف وقاعات الطعام والمطبخ الذي يتم فيه تجهيز وإعداد وتسخين وجبات الطعام(*) وضرورة ملاءمتها للشروط الصحية، وكذلك دورات المياه الخاصة بأطفال الروضة وضرورة مناسبتها لسنهم، مع مراعاة النظافة والتهوية لها.

من ذلك كله ندرك أهمية هذه المراكز للطفل سواء أكانت أماكن لعبهم أو أماكن عرض ما نتيجة الروضة أو الأطفال من رسومات ومجسمات وصور، أو أماكن

(*) بالنسبة لرياض الأطفال التي تقدم وجبة غذائية للأطفال.

العمل "الورش" أو أماكن النظافة، ويكن أن تستعرض بعض الأركان الضرورية اللازم توافرها في الروضة ما تشتمله هذه الأركان بإيجاز(*).

غرفة روضة الأطفال:

- ترتب الغرفة وتترك مساحة كافية للزوايا الهامة.
- عمل براويز لصور جميلة للأطفال والحيوانات... الخ وتعلق على الحائظ بحيث يكون على مستوى نظر الأطفال.

مراكز النشاطات:

١- **زاوية المكعبات:** تحتوي هذه الزاوية على قطع خشبية، علب كرتون فارغة بأحجام مختلفة، حيوانات خشبية، أنابيب من المطاط، صناديق خشب فارغة الخ.

٢- **زاوية الكتب:** تعبتر من الزوايا الهادئة في غرفة الصف، هنا يجلس الطفل لوحده أو بمشاركة رفاقه، ينظر في الكتب والصور، تحتوي هذه الزاوية على كراسي صغيرة أو بساط ومخدات.

٣- **زاوية الفن:** حتى يتمتع الأطفال بحريتهم أثناء اللعب الحر، وتحتوي هذه اللوازم على لوح للدهان، فراشي دهان، اقلام تلوين، مقصات، ورق أبيض للرسم، ورق ملون، معجون... الخ.

٤- **التمثيليات:** ترتب هذه الزاوية على اساس مستلزمات البيت، والنشاطات الجماعية الأخرى. طاولة صغيرة، ملابس، زهور اصطناعية، أدوات طبيب، إشارة وصافرا شرطة... الخ.

(*) انظر احمد زبادي: حاجات معلمات رياض الأطفال للكفايات، رسالة ماجستير غير منشورة، أربد، جامعة اليرموك، كلية الآداب، دائرة التربية ١٩٨٨.

٥- **النشاطات اليدوية:** الأطفال بحاجة الى فرص أكبر للعمل بأصابعهم، فرز الأشياء تقدير الأحجام، المقارنة، كيفية انتماء الاشياء لبعضها، ازرار للتصنيف ،براغي، مكعبات ليجو... الخ.

٦- **زاوية العلوم:** تتكون من ورق أو طاولة يحفظ عليها مجموعة هامة مثل، أصداف، ورق شجر، صخور، عش عصافير، نباتات توضع في الماء حتى يصبح لها جذور.

٧- **زاوية الرمل والماء:** وذلك بملأ وعاء من البلاستيك ووضع الرمل به، ملاعق، فناجين، سطل صغير، مغرفة.

أما زاوية الماء وذلك بوضع ماء في وعاء بلاستيك، وعلى الأطفال أن يرتدوا مرايبل بلاستيك وهم يلعبون بالماء.

٢- تصميم الأثاث والأدوات:

إن تصميم يعني إعداد أثاث الأطفال وأدواتهم ضمن مواصفات قياسية معينة من حيث الحجم والارتفاع والمساحة، وتجهز بحيث تتناسب مع الأطفال الصغار لانها أعدت خصيصاً لهم حتى يتمكنوا من استخدامها بسهولة، وفي الوقت الذي يشاء الطفل، وتكون ضم الزوايا التي تحدثنا عنها في السطور السابقة، فمثلاً الرفوف التي يضع الأطفال عليها ألعابهم، لا بد وأن تكون قريبة، في متناول ايديهم، حتى يتمكنوا من خدمة انفسهم بأنفسهم، واما ما يتعلق بالطاولات والأثاث والمقاعد والمكتبات، علينا في إعدادها "تصميمها" ان نراعي عدم وجود زوايا حادة قد تلحق الضرر بالأطفال الصغار، مع مراعاة عدم ازدحام غرفة الصف بالأثاث لذا علينا ان نراعي تصميم ليتناسب مع حجم غرفة الصف أو الزاوية المعدة له.

وفيما يتعلق بألعاب الأطفال، فعلى الروضة أن تعد ألعاب صيفية وأخرى شتوية، حتى يتمكن الأطفال من اللعب في فترة الشتاء، بحيث تكون لها مظلة أو محاطة بالزجاج.

٣- تخطيط المصادر التعليمية:

تشتمل المصادر التعليمية جميع الأدوات والوسائل التي تعمل على نمو شامل للطفل، من تجهيزات مختلفة، كتب، مجلات، أدوات رسم، خشب، بلاستيك. وهو ما سبق ان تحدثنا عنه عند الحديث عن زوايا اللعب، فعلينا أن نوفر للطفل كل ما من شأنه أن يعمل على نمو إيجابي "حسياً، حركياً، انفعلياً، وجدانياً".

ويدخل ضن المصادر التعليمية أدوات التعليم، قصص، مجلات، اشكالا يدوية، وأيضاً ألعاب كاللعب بالدمى، والعرائس، والدراجات، السيارات، الجرافات، الطيارات.

كل هذه المصادر لا بد من توافرها في الروضة لانها تعمل دافعية للطفل، للتعلم وتجعله أكثر تفاعلاً مع الروضة ومتجاوباً مع مربية الروضة، ويفضل تواجد تلفزيون وفيديو ومسجل كاسيت في الروضة بالإضافة الى الالآت الموسيقية.

كل هذه ضمن زوايا تخصص لكل نشاط داخل الروضة، واننا مهما تحدثنا عن هذه الأدوات، فإن للمربية الدور الأكبر في تصميم وسائل تعليمية مناسبة ومساعدة في عملية التعلم وتجهيزات إدارية ومالية لن تحقق الأهداف المرجوة، الا إذا توافر، لها مربيات واعيات بأهداف المجتمع وآماله وطموحاته، ومدركات لخصائص الطفولة ومتطلباتها، ومن هنا تظهر أهمية إعداد مربية الروضة، خاصة وإن مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حاسمة في تكوين شخصية الطفل واتجاهاته[١].

ثانياً: تخطيط البيئة التعليمية

إن تخطيط البيئة الطبيعية مشابهة الى التخطيط التعليمي، لان تخطيط البيئة الطبيعية لوحدها ليس كافياً ولن يحقق الأهداف المنوطة بالروضة ما لم يتم توفير أفضل الشروط والظروف المحيطة بعملية التعلم والتي تشمل المربيات بالروضة،

(١) احمد زبادي: المرجع السابق، ص ٤.

والطلبة والعاملين في الروضة جميعاً، والذين لهم صلة بالطفل من قريب أو بعيد سواء إدارة الصف المناخ الصفي، النشاط المقدم للطفل، الممرضة، المشرفات... الخ.

إذ إن عملية البيئة التعليمية هام جداً ومن ذلك:

١- تنظيم الطلبة:

إن عملية تنظيم الأطفال في مجموعات يساعد على تعلمهم ويعتمد ذلك على: عمر الطفل بحيث نضع الأطفال من الفئات العمرية الواحدة في مجموعة واحدة حتى لا يصاب إحباط لدرى الأطفال، وأيضاً حتى لا نسمح باستغلال الكبار للصغار(*) وكذلك يعتمد التنظيم على: المستوى التعليمي للطلبة، وهذه يتطلب من المربيات تحديد إستعداد للأطفال حتى يوضع الأطفال في مجموعات حسب خبراتهم التعليمية ومستواهم التعليمي.

وقد يكون للجنس أثر على تنظيم الأطفال في الروضة، بحيث يوضع الأطفال الذكور من الفئة العمرية معاً، وكذلك الفتيات في فئة أخرى.

٢- تنظيم النشاط:

يقصد بتنظيم النشاط تحديد أنواع النشاط التي تهدف الى قيام الطلبة بممارستها داخل المواقف الصفي لتنمية الطفل نمواً شاملاً كاملاً موجباً، إذ ان وسائل اتصال الأطفال بالعالم الخارجي تكون عن طريق الحواس، كالبصر، السمع، الشم، الذوق، اللمس، من هنا كان لا بد من توافر أدوات تسمح للطالب باستخدام هذه الحواس، مفردة أو مجتمعة معاً. وذلك عن طريق اللعب بالمكعبات، الورق، الكرتون، القص، الصلصال، وكذلك سماع الموسيقى، والأناشيد، اللعب بالرمل، الماء، وأيضاً تذوق الطعام والتمييز بين حلو، حامض، مر، مالح... الخ.

(*) بعض الدول تفصل بين المدرسة والروضة حتى لا يحدث هذا الاستغلال.

٣- إدارة الصف والمناخ الصفي:

لا بد لمعلمة الروضة من إمتلاك مجموعة من الكفايات حتى تتمكن من القيام بالأعياء الموكلة اليها. والكفاية: اهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً تصف كل المعارف والاتجاهات التي يعتقد انها ضرورية للمربية لكي، تعلم تعليماً فعالاً[١] ومن هذه الكفايات التي تساعد المربية على تنظيم سلوك واضح في المواقف الصفية، مثل قدرة المربية على استخدام أدوات التقويم المختلفة[٢]. وما نحن بصدده هو كفايات التنظيم تنظيم الموقف الصفي وإدارة الصف، يقصد بكفايات التنظيم تنظيم الموقف الصفي وإدارة الصف، ويقصد بكفايات التنظيم "تلك المهارات الأدائية التي تجعل المعلمة قادرة على توفير المناخ التنظيمي،الصحي اللازم لحدوث التعلم الجيد[٣].

فالمربية من خلال الإدارة الصفية تحقق ما تريد من أهداف من خلال تنظيمها للنشاطات، والطلبة، وتنظيم عملية التعلم ويقصد بالإدارة الصفية، مجموعة النشاطات والاستراتيجيات والطرق المستخدمة من قبل المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، بحيث يكون الموقف الصفي فعال، ومثير للتعلم، وبحيث يبقى الإتصال بين المربية والطلبة مستمراً سواء أكان هذا الإيصال مباشراً أم غير مباشر، على ان لا يتخلل ذلك فترات من الصمت والتشويش، لان ذلك يبعد الأطفال عن موضوع التعلم، فعلى المربية عرض والوسائل التعليمية بطريقة تثير دافعيتهم لمزيد من التعلم، وعدم عرضها باستمرار على الحائط.

ويعتبر الجو النفسي عاملاً هاماً في الإدارة الصفية، ويحقق ذلك عن طريق عرض وتحديد الواجبات التي تحقق أهداف الطفل ولا تجعله يعبث بأي نشاط لا

---

(١) احمد زبادي، نفس المرجع، ص ٨.

(٢) نفس المرجع، ص ٨.

(٣) نفس المرجع، ص ٨.

قيمة، له بل لا بد ان يحس الطفل ان لهذا النشاط معنى وهدف وغاية، كما ان توزيع الأدوات والأجهزة على الأطفال بطريقة الى ضرورة التعزيز بشكل يتناسب مع الأداء ليكون حافزاً للأطفال بالاقتداء بالطفل الذي عززنا له سلوكه.

اما المناخ الصفي فيقصد به الجو العام للموقف الصفي والمتعلق بممارسات الأطفال تجاه بعض، وممارسات المربيات تجاه الأطفال، واشعارهم بالحب والطمأنينة وتوجيهم بطريقة علمية سليمة بعيدة عن الضعف والتوبيخ والقسوة، وإشعارهم بأنهم سواسية، وضبط انفعالاتهم تجاه بعض، وعدم تركهم لوحدهم أثناء قيامهم بأي نشاط.

٤- الفروق الفردية:

على المربية ان تدرك هذا المبدأ الهام أثناء تعاملها مع الأطفال الصغار، أو اثناء إعدادها للبرامج والأنشطة لهم، وعليها ان تدرك ان للجنس أثر في اختيار الانشطة والألعاب، فاختيار الأولاد يختلف عن اختيار البنات لأدوات اللعب والأنشطة. والمسلمة الأخرى التي على المربية ان تدركها ان لكل طفل شخصية مستقلة بذاتها، متميزة فريدة في طاقاتها وقدراتها وتعاملها مع البيئة المحيطة، من هنا علينا ان نتعامل مع كل طفل بحسب قدراته وخبراته، **وحتى تحقق مربية الروضة ذلك عليها أن تقوم بما يلي:**

- التنوع ف يالنشاطات المقدمة للطفل، بحيث يختار كل طفل ما يتناسب مع قدراته وحاجاته وميوله.
- ان يشتمل البرنامج نشاطات متنوعة "حسية، حركية، لغوية" ليحقق أهداف متعددة ولا يقتصر على جانب واحد، **وبهذا الصدد نشير الى برامج الأطفال متعددة الأنواع ومنها[1]:**

أ- برامج نمائية: Developmental وتهتم بالنمو وتحقي إمكانيات الطفل.

---

(١) احمد زبادي: مرجع سابق: ص ٤.

ب- برامج لفظية وعقلية: Verbal and Cognitive وتهتم بالنمو اللغوي والعقلي لدى الأطفال.

ج- برامج حسية عقلية: Senoryand and Cognitive وتهتم بالنمو العقلي ونمو الحواس.

د- برامج تهذيبية لفظية: Verbal Didactic وتهدف الى تنمية مهارات أولية تعد الأطفال للمرحلة التالية في المدرسة الإبتدائية.

٥- دور المعلم:

لقد سبق ان اشرنا الى دور المربية وضرورة توافر مجموعة من الكفايات لديها لتتمكن من القيام بعملها على اكمل وجه، ولمربية الروضة لا بد وأن تتصف بمجموعة من الصفات نشير الى بعض منها:

- تحتاج مربية الروضة ان تكون في حالة صحية جيدة.
- ان تكون في حالة عاطفية وعقلية جيدة.
- ان تتوفر لديها محبة حقيقية للأطفال الصغار، والتي تعني احترامهم كأفراد وقبول كل منهم على حقيقته.
- ان تكون مرنة قادرة على الإبداع.
- ان يتوفر لديها الحماس للتعلم، وقادرة على خلق جو من الإثارة.
- ان تكون واثقة من نفسها قادرة على رؤية الأشياء من عيني الطفل.
- ان يتوفر لديها روح الدعاية، واحترام والدي الطفل.

بالإضافة الى كل ذلك، عليها تبسيط العملية وجعلها سهلة وقريبة مشوقة.

٦- استراتيجيات التعليم(*):

ويقصد بها مجموعة الأساليب أو الفلسفات التي توضع لأمر ما، فهي تدل على إطار محدد لسلوك معين يحتوي بداخله على أهداف يسعى الى تحقيقها.

واستخدم هذا المصطلح في المجال التربوي ويعني "رسم سياسية تربوية واضحة لتحقيق الأهداف داخل الموقف الصفي، وهي منوطة بالمعلم وقدراته وكفاياته".

واستراتيجيات التعليم في الروضة تتشكل من مجموعة خطوات أو تفرعات كثيرة نشير الى بعض **منها:**

١- النمذجة والمحاكاة:

هذا الأسلوب قديم في مجال التربية، ويعتمد على التقليد والمحاكاة ويستخدم في تعليم الكتابة والقراءة والرسم، وفي بعض النماذج السلوكية اللامنهيجة التي يعتمد على تقليد سلوكات المربية في الروضة، وكذلك يستخدم في الأناشيد والحركات الرياضية.

٢- الأسئلة وحل المسألة أو الموقف المشكل:

حيث تتاح للأطفال الإجابة على تساؤلات المربية التي تطرحها عن طريق المحادثة والتعبير الحر، مما يثري قدرة الطفل اللغوية وقدرته على التفكير، وقوة الشخصية، وإثبات الذات والجرأة في التعبير مما يعطي الطفل فرصة لإثبات الذات.

٣- الرحلات:

حيث تتاح الفرصة للتلميذ لإثراء لغته من خلال المحادثة في الرحلة والإنطلاق في جو لا منهجي، وإيضاً زيارة الأطفال الى أماكن أثرية وحدائق ومصانع تعطيه فرصته لمعرفة البيئة المحيطة، وقد يكون ذلك من باب التوجيه المهني من خلال معرفته بيئته، وفرصة للطفل للإنطلاق والجري والقفز مما تساعد على تنشيطه جسمياً وعقلياً.

(*) من مهام المعلم في الإدارة الصفية تحديد استراتيجيات التعليم.

٤- التجارب الميدانية:

وهو من الأساليب الجيدة القائمة على عمل الطفل نفسه حيث يشعر بالسعادة وهو يكتشف العالم من حوله، حيث يفاجئ ببعض نتائج أعماله وكأنه كباقي العلماء والباحثين، من خلال قيامه بمعرفة الأشكال والأحجام والتميز ما بينها وعملياً ببناء أشكال جديدة في المكعبات أو ألعاب اليجو.

٥- الأفلام:

كالصور الثابتة والمتحركة، كلها وسائل تعليمية تساعد في عملية التعلم وتبعد الطفل عن الملل، والكسل ويجعله يتلقى من أكثر من مصدر وإشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم.

الروضة: نموذج لحصة في
وحدة فصل الشتاء

- **الهدف:**

١- إعطاء الطفل فرصة للملاحظة.

٢- مساعدة الطفل للتعرف على مختلف الفصول.

٣- مساعدة الطفل للتعرف على استعداد الناس والحيوانات لفصل الشتاء.

٤- مساعدة الطفل ليدرك كيف يبقى في صحة جيدة أثناء فصل الشتاء.

٥- مساعدة الطفل في ملاحظة التغير الذي يحصل للنبات والأشياء الأخرى التي حوله.

٦- إعطاء الطفل فرصاً كثيرة للحركة داخل الصف مع بعض التمارين الرياضية.

- **تجارب للمتعلم:**

١- الذهاب في جولة إستطلاعية حتى يتمكن الأطفال من رؤية بعض علامات الشتاء.

أ- ان بعض الأشجار تتعرى أوراقها.

ب- توقفت الأزهار عن التفتح.

ج- تبدأ الأعشاب بالاخضرار.

د- تموت كروم العنب.

هـ- يخزن النمل طعامه – ممكن ان نجعل الأطفال ينشدون بعض الأناشيد – في هذا المجال مثل "ها الصرصور ها الصرصور راح للنملة شو مقهور قال لها دخيلك يا جارة اعطيني أربع حبات، قالت له روح يا كسلان، وقت الصيف شو سويت، وين الحب الي لميت ودعها صرصور الزين دمعي يجري عالخدين".

و- اختفاء الذباب والبق.

ونجعل الأطفال يلاحظون ذلك.

٢- تحدثي عن تغيرات أخرى تحدث للطقس، ويلاحظها الأطفال في الشتاء.

أ- تكون الأيام أكثر برودة.

ب- تلبد السماء بالغيوم.

ج- تسقط الأمطار بغزارة.

٣- عمل صور تمثل إختلاف حالات الطقس، مشمس، ماطر، متلبد بالغيوم، وندع الأطفال يقولون بأنفسهم عن حالة ذلك اليوم.

٤- عمل ميزان حرارة من الكرتون بطريقة بسيطة، والحديث عن درجة الحرارة في يوم دافئ ويوم بارد، ندع الأطفال يرون هذه الدرجات.

٥- الحديث عن استعداد الناس للطقس البارد وما أعد الأهالي لذلك.

أ- تنظيف المدافئ وشراء الكاز.

ب- تحضير الحرامات والبطانيات الدافئة.

ج- يرتدي الأطفال ملابس دافئة.

٦- الحديث عن كيفية العناية بالصحة أثناء فصل الشتاء.

أ- استعمال منديل في حالة إصابة أحد بالزكام.

ب- البقاء في المنزل عندما يكون الأطفال مرضى حتى لا تنتقل العدوى.

ج- خلع الأطفال ملابسهم الثقيلة وقبعاتهم داخل الصفوف.

د- الإكثار من تناول الحمضيات والبرتقال.

٧- **إعطاء الأطفال فرصة لجمع الأوراق المتساقطة من الأشجار على الأرض.**

٨- **عمل تمرينات رياضية داخل الصفوف.**

٩- **الأغاني.**

أ- اغنية الشتاء – طق طق طق طق.

ب- اغنية سحابة المطر.

ج- اغنية الشمس.

نموذج آخر لحصة في الروضة

وحدة المواصلات

الأهداف:

زيادة معرفة الأطفال:

١- وإدراكهم عن الطريق الكثيرة للسفر.

٢- لزيادة كلمات جديدة في قاموس معرفتهم.

٣- لزيادة معرفة الأطفال عن الذين يشتغلون في المواصلات **مثلاً**: الطيار، سائق السرفيس، سائق الباص، رجل الفضاء... الخ.

٤- لزيادة معرفة الأطفال للقواعد السليمة المتبعة وملاحظاتها.

من تجاربنا:

١- عددي جميع طرق السفر التي تعتقدين بأن الأطفال يعرفونها :

أ- الجمل هـ- الباص

ب- الحمار و - القطار

ج- الحصان ز - الطائرة

د – السرفيس ح - القارب.

٢- اضيفي الى قائمتك الطرق الأخرى التي لا يعرفها الأطفال في السفر:

أ- طائرة الجيت.

ب- القطار.

ج- القوارب: قارب صغير، سفينة.

د- زلاجة الكلاب.

هـ- التزحلق.

تجارب للتعلم:

١- التحدث مع الأطفال بطريقة مشوقة عن كيفية اصطحابهم في مشوار من مكان الروضة الى عمان "البلد" ضعي صوراً على اللوحة حتى يفكروا في طرق المواصلات مثلا: المشي، السرفيس، الباص.

٢- دعي الأطفال يقلدون الطرق التي ذكرت عن السفر، مثلا، التظاهر بأن جميع الأطفال داخل الباص، وذلك بوضع الكراسي في صف واحد داخل الصف، التظاهر بأن الأطفال يركبون حصاناً.

٣- المشي الى محطة سكة حديد إن كانت قريبة، أو القيام برحلة اليها.

٤- مراقبة الطائرات أثناء قدومها.

٥- اغاني عن المواصلات.

٦- اصنعي سيارات قوارب، قطارات.

٧- تحدثي عن السلامة العامة، وعمل إشارات المرور الضوئية.

برنامج يومي مقترح في رياض الأطفال[1]:

صمم البرنامج ليدل على توزيع مناسب للوقت ومرناً يستجيب لاحتياجات الأطفال التي تتنوع من يوم إلى يوم، وبحيث يحقق النمو الجسمي والعقلي والعاطفي والبرنامج **هو كما يلي:**

٨ – ٨,٣٠	تحيي المربية الأطفال وتحضر معهم مواد اللعب والعمل وري الأزهار والنباتات، ونقاش مع المربية.
٨,٣٠ – ٩,٣٠	يقوم الأطفال ببناء البيوت من قطع التركيب الصغيرة والرسم والتلوين وكذلك اللعب بالطين والعجين.
١٠,٠٠ – ١٠,٣٠	يقوم الأطفال بمجموعة نشاطات منظمة ويكون جميعهم في نقاش وغناء والعاب مختلفة وقصص.
١٠,٣٠ – ١١	يتناول الأطفال وجبات الطعام وهي وجبة نصف صباحية.
١١ – ١٢	يقوم الأطفال بالعمل واللعب في الساحة والعناية بحديثة الروضة واللعب بالرمل والماء وبمواد مختلفة.
١٢ – ١٢,٣٠	فترة العاب هادئة وفردية أو في مجموعات صغيرة لتطوير اللغة والمفاهيم العامة ورؤية صور الكتب وحل الألغاز.
١٢,٣٠ – ١	رواية القصص والاستمتاع بالموسيقى وتدور قصص بينهم وبعد ذلك يغادروا إلى منازلهم.

(١) احمد زبادي، مرجع سابق ص ٢.

الفصل الثامن

تقويم منهاج تربية الطفل وتطويره

أولاً : مفهوم تقويم المنهج وأغراضه

التقويم في التربية عملية تشخيصية، إرشادية، علاجية، تعليمية، تعملية، والتقويم يعني مقدار تحقيق الأهداف ولمعرفة اين وصلت مربية الروضة في تحقيق الأهداف التي وضعتها؟ ماذا حققت من البرامج التي وضعتها لأطفالها، وإن أيم منهج **يشتمل على مجموعة من العناصر وهي :**

١- الأهداف.

٢- المحتوى.

٣- الأساليب والأنشطة.

٤- التقويم.

فتقويم المنهج: هو العملية التي من خلالها نحكم على فعالية البرنامج في الروضة، وهل حقق الأهداف العامة التي وضع من أجلها؟ وهل تنسق الأساليب الموضوعية مع الأهداف أم لا؟

أغراض تقويم المنهج :

- معرفة مدى ملائمة المنهاج لإحتياجات الأطفال، وميولهم واستعدادهم.
- معرفة الى أي حد تترابط عناصر المحتوى، وتتكامل والى أي حد هناك تكامل بين حلقات المستوى.
- معرفة إن كانت البرامج تراعي الفروق الفردية ام لا.

- التأكد من الإفادة من البيئة المحلية.
- التأكد من وظيفية البرنامج في حياة الطفل.
- معرفة مكانة الطفل من البرنامج ومدى فعاليته فيهزفيه.
- معرفة مدى تحقيق البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها.
- معرفة الى أي مدى أفاد الطفل من البرنامج التعليمي ويتضح ذلك من خلال نمو الطفل، معرفياً، حسياً، عقلياً، لان هذا النمو يعني تفاعل التلميذ مع البرنامج وبالتالي مع الروضة والبيئة المحيطة حيث ان كمية التغير والتعديل في سلوك الطفل تتناسب طردياً مع فعاليته المنهج ومدى ملاءمته لاستعدادته وميوله وحاجاته وقدراته العقلية والمعرفية.
- التأكد من شمولية البرنامج لكافة نواحي التلميذ، وعدم إقتصاره على جانب واحد فقط.
- التقويم يعمل على وضع برامج علاجية للمشكلات التي واجهت البرنامج أثناء عملية التنفيذ، لاننا قلنا عند تعريف التقويم أنه عملية تشخيصية علاجية.

١- التقويم التكويني "البناتي" والتقويم الختامي:

يهدف التقويم البنائي الى تصحيح مسار التعليم، ولذلك يطلق عليه أداء التصحيح الذاتي، فيطبق أثناء قيام الأطفال بإشراف المربية بتطبيق البرنامج.

فالتقويم التكويني يعمل على تطوير وبناء المنهج من خلال عمليات التغذية الراجعة المستمرة للبرنامج، ويمكن ان يكون من خلال التوجيه أثناء العمل وذلك بملاحظة المربية للأطفال أثناء قيامهم بمختلف النشاطات، أو من خلال طرح اسئلة على الأطفال أو اختبارات قصيرة تتناسب ومستوياتهم العمرية.

اما التقويم الختامي:

وهو تقويم شامل لكافة أطراف العملية التعليمية، يتم بعد الانتهاء من البرنامج، **ويشمل:**

١- الأهداف.

٢- البرامج المخطط لها في الروضة.

٣- عمل المربية وأسلوبها في تنفيذ البرنامج.

٤- نمو التلميذ في الجوانب المختلفة.

١- تقويم الأهداف:

يمثل جانباً من جوانب القتويم التربوي، وذلك من خلال إتصال الأهداف الموضوعة في برامج الروضة بحاجات الأطفال وميولهم، وهل يمكن أن نلاحظ نتائج هذه البرامج في مواقف سلوكي لدى الطفل أم لا؟ وأيضاً وضوح الأهداف يساعد على تحققها. وهل هي شاملة لجميع نواحي الطفل حسياً، حركياً، إنفعالياً، وجدانياً أم لا؟

٢- تقويم البرنامج:

يستفاد من نتائج تقويم البرنامج في تطويرها وإثرائها لانها هي الأساس في عملية التعلم، وهنا نسأل عن مدى إرتباط البرامج بمستويات نمو الأطفال؟

أهمية هذه البرامج للطفل؟ أي هل تثير لديه اهتمام أم لا؟

هل راعت هذه البرامج الفروق الفردية أم لا؟

هل استفادت هذه البرامج من البيئة كمصدر لخبرات التلاميذ؟

٣- تقويم عمل المربية:

وهنا نسأل عن:

- أسلوب المربية في تحقيق أهداف البرامج.
- خصائص المربية السلوكية.
- الى أي حد استطاعت ان تغير في سلوك الأطفال.

٤- تقويم نمو التلاميذ:

ويقصد به الى أي حد استطاعت هذه البرامج ان تعدل في سلوك الأطفال وأين هم من تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

فالتقويم سواء أكان تقويم بنائي أو تقويم ختامي ضروري وهام في إنجاح الروضة: ومعرفة القائمين عليها حين يسألوا أنفسهم السؤال التقليدي ماذا قدمنا للطلبة؟

ولا شك ان في كل روضة بطاقات ملاحظة يمكنهم من خلالها معرفة تقدم الأطفال في كافة الجوانب، فقد تعمل الروضة بطاقة ملاحظة بتقويم ومتابعة جانب من جوانب النمو، وليكن المعرفي مثلاً لطفل الروضة. فنضع على بطاقة السلوك المطلوب ملاحظتها مثلا.

- قدرة الطفل على الانتباه في المواقف الصفية وأثناء قيام الأطفال بأي برنامج.
- قدرة الطفل على المتابعة والتركيز.
- قدرة الطفل على استرجاع المعلومات وتذكرها.
- معرفة الأعداد وإدراك العلاقات بين الأشكال والأحجام.
- التعبير بلغة سليمة، عما يدور في ذهنه.

وهكذا يمكن عمل بطاقات أيضاً ملاحظة لسلوكه أثناء النشاط واللعب بالساحة.

- هل هو اجتماعي يشارك زملائه اللعب؟
- هل هو عدواني تجاه زملائه الأطفال وأدوات اللعب؟
- هل يميل الى اللعب في لعبة واحدة أم ينوع في أدوات اللعب؟
- هل يحترم أدوات وألعاب الآخرين؟
- هل يحترم آراء زملائه أثناء قيامهم بنشاط ما؟
- هل يتحمل الأطفال المسؤولية في تنفيذ بعض البرامج لوحدهم؟
- هل هم قادرين على توزيع الأدوار فيما بينهم أثناء اللعب؟

تقويم تعلم الأطفال ونموهم:

إن ذهاب الطفل للروضة يعني اننا بحاجة الى ان نعدل من سلوك هذا الطفل وننمي عنده إتجاهات مرغوبة جديدة. لان التباين يكون واضحاً بين الأطفال من حيث ما يحملون من خبرات من المنزل والبيئة الاجتماعية والثقافية والإقتصادية الوافدين منها. وهنا سؤال يطرح نفسه على القائمين على الروضة. الى أي حد استطاعت الروضة ان تحدث تغيات سلوكية أدائية عند الطفل بعد دخوله الروضة ؟

ولمعرفة ذلك لا بد للقائمين على الروضة من معرفة وتحديد نمو الطفل جسمياً، وعقلياً وانفعالياً ومعرفياً حال دخوله الروضة أي تحديد استعداده الحالي، أي قبل اشتراكه في برامج ونشاطات الروضة، ويمكن ان يكون ذلك عن طريق اختبارات قبلية تتناسب مع عمرهم الزمني والعقلي(*) وهذا يسهل علينا معرفة التقدم الذي أحرزوه في شتى البرامج والأنشطة، وببساطة هذا يتطلب **منا ما يلي:**

١- معرفة استعدادات التلاميذ الحالية حال دخولهم الروضة وما لديهم من معلومات ومفاهيم وخبرات.

(*) يمكن للاهل ان يحددوا مدى التقدم الذي أحرزه طفلهم في الروضة لمعرفتهم بمستواه قبل ذهابه للروضة.

٢- عمل تغذية راجعة مستمرة لكافة سلوكاتهم في الروضة، وما يتفق والأهداف، حتى نتمكن من السير في برامجنا بطريقة سليمة.

٣- تقويم ختامي بهدف معرفة ما حققته الروضة من نمو لدى التلاميذ في شتى المجالات.

أغراض تقويم الأطفال:

لقد سبق وان عرضنا لتقويم نمو الأطفال بإيجاز، ويمكن أن نذكر بعض أغراض تقويم تعلم الأطفال ومنها:

١- الحكم على برامج الأطفال ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ.

٢- تحديد استعدادات الأطفال وقدراتهم ومستواهم الحالي بعد قضاء عام أو عامين في الروضة، وهل كان متفاعلاً مع الأنشطة أم لا؟ ونحكم على ذلك من خلال كمية التعلم، ومقدار التغيرات السلوكية والإدائية لدى الأطفال.

٣- الروضة تعد الطفل للمدرسة الابتدائية، فهل استطاعت الروضة أن تعد الطفل للمدرسة من خلال برامجها وأنشطتها وأساليبها المتبعة

٤- قدرة الطفل في الروضة على إكساب الأطفال إتجاهات مرغوب فيها نحو الزملاء، الروضة، الأهل، العاملين في الروضة.

وسائل تقويم تعلم الأطفال:

هناك وسائل متعددة لتقويم التلميذ ومنها :

١- قوائم الميول: وفي هذه القوائم يطلب من الطفل أو التلمي ان يبين أنه أولاً يحب شيئاً ما، أو لا شعور لديه تجاه ذلك الشيء. وباستعمال مثل هذه القوائم نتمكن من دراسة ميول التلاميذ ثم توجيهها.

٢- المقابلة: وذلك بمقابلة الأطفال والتحدث في أمر معين ثم نقيم كل طفل من خلال هذا الحديث، ونحكم على مقدرته في التعبير أو الجرأة في الحديث، والثقة بالنفس، وكل هذه من أهداف الروضة.

٣- السجل التراكمي: ملف التلميذ حيث يوجد في كل مدرسة أو روضة ملف لكل تلميذ مدون فيه تحصيله منذ دخوله المدرسة، وتسجل على هذا السجل، ميوله، واتجاهاته، وهواياته.

٤- الاختبارات الشفوية: وتشبه المقابلة الا اننا أردنا منها هنا في الجوانب التحصيلية، أي يعطي الطفل مجموعة اسئلة شفوية في البرامج والموضوعات التي تعلمها، ويفضل ان يكون شفوياً في هذا السن.

٥- الاختبارات المصورة: وذلك بعرض صور على الأطفال لمعرفة هذا الصور أو عددها، أو العلاقة ما بينها، أو الشاذ منها.

٦- الاختبارات الاسقاطية "روشاخ" وذلك للكشف عن شخصية الطفل حتى يطلب منه ان يحدد الرسم الموجود على الورق من خلال يقع حبر علماً انه لا يوجد أي معنى لمثل هذه البقع أو الصور.

٧- الملاحظة: وذلك بملاحظة الطفل، وتسجيل أنواع النشاط الذي يقوم به، وعلاقته مع زملائه، وقد تكون الملاحظة مقصودة أو غير مقصودة، مباشرة أو غير مباشرة... الخ.

تقويم بيئة التعلم:

تضمن بيئة التعلم الطبيعية وبيئة التعلم التعليمية، ونعني بتقويم بيئة التعلم، تحديد مدى فاعلية الروضة أو المؤسسة على مساعدة الأطفال لمزيد من النمو والى أي حد تنمي هذه البيئة عند أطفالها اتجاهات مرغوب فيها، وله هي بيئة اجتماعية سليمة، تعمل على نمو اجتماعي سوي لدى الأطفال، وهل هي صحية تبعد الأطفال عن الأخطار سواء من حيث تجهيز أدوات اللعب فيها أو تجهيز مرافقها الصحية.

ويمكن أن نستخدم أساليب بيئة المتعلم، مثل الاستبانات والتي هي عبارة عن مجموعة أسئلة تعطى للشخص للإجابة عليها، وترتبط أرتباطاً مباشراً بالموضوع الذي نعمل على تقويمه، مثل أدوات وتجهيزات الروضة كالساحة، الملاعب، المبنى، الغرف الصفية، المرافق الصحية، وأيضاً يمكن ان نستخدم المقابلات الشفهية بين المشرفين والقائمين على الروضة وعن بيئة المتعلم بشكل عام، ويمكن إشراك الأهالي في تقويم بيئة المتعلم وهذا يكسبهم الثقة بهذه المؤسسة، وذلك للتأكد من قيام الروضة بوظائفها المطلوبة، وأيضاً انطباعات الزوار من الأهالي أو غيرهم عن الورضة. حيث نعطي صورة موضوعية تعيد في تعديل بيئة المتعلم بناء على ملاحظات الأهالي والزوار وآرائهم.

وعادة ما تكون الملاحظات حول بيئة المتعلم في المجالات التالية :

١- الوقع: هل موقع الروضة يبعد الأطفال عن الأخطار والحوادث والمشاكل.

٢- المبنى: هل المبنى مناسب لمستوى الأطفال، ويفضل ان يكون مبنى الروضة من طابق واحد.

٣- المرافق الصحية: هل يتوفر عدد من الحمامات مناسب لسن الأطفال. وهل يوجد مغاسل أيضاً مناسبة لسنهم.

٤- التهوية والإضاءة: هل التهوية جيدة، وهل تدخل الشمس قاعات الدراسة.

٥- الخدمات: هل تنظف غرفة الصف والمرافق بصورة جيدة.

٦- الملاحظة: هل الأطفال يراقبون من قبل المربيات حتى لا يحصل استغلال من الكبير للصغير، أو الحد من الخصومات والمشاكل داخل الروضة.

٧- العدد: هل عدد الأطفال في القاعات مناسب لحجم الغرفة.

٨- التجهيزات: هل الروضة مجهزة بوسائل وأساليب جيدة تناسب ومرحلة الطفولة، مكتبة، العاب، قاعات، أركان نشاط، ماء، رمل ... الخ.

تقويم تعليم معلمة الروضة :

ونعني به معرفة مدى تحقيق هذه المعلمة للأهداف التربوية، وحاجتها الى الكفايات التعليمية بالروضة، سواء أكانت كفايات أدائية أم كفايات تنظيم، إذ أنها هي التي تقوم على تنفيذ برامج وأنشطة الروضة ،وفي هذا المجال يستخدم العديد من الوسائل في تقويم تعليم معلمة الروضة، كالاختبارات الشخصية واختبارات الأداء واختبارات الملاحظة، بالإضافة الى التقارير الشهرية التي تصدر عن إدارة الروضة.

وقد تعمل المعلمة تقويماً ذاتياً لنفسها "التقويم الذاتي" عن طريق اجابتها على نموذج خاص بالأداء، تجيب المعلمة على كل فقرة من فقراته، مما يضمن معرفتها لنفسها واداءها ويساعدها في تحسين نقاط الضعف بنفسها(*).

تطوير المنهج :

إن مرحلة تطوير المنهج تأتي كمرحلة نهائية بعد عملية التقويم وتشخيص نقاط القوة فيها والضعف، والتوجيهات التي تصدرها لجنة التقويم تجاه المنهج والى أي حد عمل على نمو الطفل أن أو الى أي حد كان مناسب لمستواهم وخصائصهم النمائية، وعملية تطوير المنهج ليست مقصورة على فئة دون غيرها وإنما يشترك بذلك، المشرفون التربويون والأهالي، والمعلمين بالإضافة الى مصممي البرامج والمناهج بالأصل.

ان أي عملية تقويم للمنهج يتبعها عملية تعديل في المنهج أو إثراء له، وفق المتطلبات الاجتماعية والتغيرات التي يمر بها المجتمع وخاصة ان سرعة التغير من سمات هذا العصر، بالإضافة الى أماني وطموحات المجتمع في تغير مستمر على

(*) نظر احمد زبادي: حاجات معلمات رياض الأطفال للكفايات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٨٨.

الصعيد الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي، كل هذه المتغيرات تحتم على واضعي المناهج إعادة النظر في مناهجهم وبرامجهم بين الفنية والأخرى.

وأيضاً لا تستبعد الأهالي ودورهم في عملية تطوير المنهج، إذ انهم يلاحظون سلوك أطفالهم ويدركون الى أي حد وصل أبناؤهم في تحقيق هذه الأهداف، والى أي حد تتناسب هذه الأهداف مع طموحاتهم وطموح ابنائهم. ويمكن عمل استبانه تتضمن اسئلة عن البرامج والخطط اليومية في الروضة، وتوزيعها على الأهالي والمعلمين من خلالها نعمل على تطوير المنهج على ان تتوفر الموضوعية في ذلك تتضمن اسئلة عن البرامج والخطط اليومية في الروضة.

الفصل التاسع

طرق التدريس في المدرسة الابتدائية

تمهيد،،

في الفصل السابق تحدثنا عن منهج المرحلة الابتدائية، حيث تعرفنا على مفهومه ،وأهدافه ،وأسس عملية بنائه وأهم معايير هذه العملية، واختتمنا الفصل بالقاء نظرة عامة حول مناهج التعليم الابتدائية في المملكة من حيث تطورها واهم مشكلاتها واتجاهات وتطويرها.

وفي هذا الفصل سنتعرض بشئ من التفصيل لقضية طرق التدريس باعتبارها تمثل عنصراً مهما من عناصر العملية التربوية في التعليم الابتدائي حيث نناقش مفهومها وأنواعها والاتجاهات الحديثة لتطبيقها، ثم نقف عند المعايير اللازمة لاختبار الطرق المناسبة لمرحلة التعليم الابتدائي.

ما المقصود بطرق التدريس؟

في كتابهم "أساسيات المنهج وتنظيماته" يعرف محمد عزت عبد الموجود وآخرون طريقة التدريس بانها تعنى: مجموع الانشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على منتج التعليم الذي يحققه المتعلمون. والمقصود بالأنشطة والاجراءات هنا مجموعة العمليات العقلية التي يمارسها المعلم في سبيل التعامل مع المادة العلمية في الموقف التعليمي وما يتصل بها من اهتمامات واتجاهات وقيم نحو المادة العلمية ونحو تلاميذه ونحو العملية التعليمية كلها وكذا الأداء الذي يصدر عن المعل.

ومما يمكن ملاحظته على التعريف السابق ما يلي:

١- انه يركز على المعلم كعنصر أساسي في العملية التربوية.

٢- انه يحدد محتوى العملية التربوية بالمادة العلمية.

الإجراءات العقلية التي يقوم بها المعلم :

ولما كان مفهوم دور المعلم والتلميذ والمنهج قد تغير في ظل التربية الحديثة – كما رأيناه في الفصول السابقة من هذا الكتاب –، من هنا فإن ما جاء في التعريف السابق قد يجانب الحقيقة فيما يتعلق بطبيعة الممارسات التربوية في الموقف التعليمي، ونشاط كل من المعلم والتلميذ.

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التعريف الأمثل لطريقة التدريس في المرحلة الابتدائية هو القول بأنها عبارة عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها كل من التلميذ والمعلم لاكساب التلميذ الخبرات التربوية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها عن طريق تمكينه الممارسات الفعلية لهذه الخبرات باستغلال كافة الوسائل والامكانيات التعليمية المتاحة له في الموقف التعليمي.

اقسام طرق التدريس :

يقسم المربون طرق التدريس الى ثلاث أقسام رئيسية تبعاً لطبيعة المتطلبات والظروف التي تفرضها المواقف التعليمية :

القسم الأول :

ويشمل الطرق التي تستند الى جهود المدرس وحده ويتخذ فيها التلميذ موقف المتلقى أو المستمع. وأهم الطرق التي يشملها هذا القسم. الطريقة الألقائية المتمثلة في المحاضرة أو الوصف أو القصة.

القسم الثاني :

ويتضمن الطرق التي تعتمد التعاون بين المدرس والتلميذ والمشاركة بينهما وأهم هذه الطرق الاستنتاجية والحوارية (المناقشة).

القسم الثالث:

ويشمل الطرق التي تقوم على جهود التلميذ الذاتية وهي ما يعرف بالاتجاهات الحديثة في التربية، ومن أمثلها "التعليم المبرمج".

Programmed Instruction والتعليم المصغر Micro Teaching والتعليم بالمراسلة وغير ذلك.

وسنتحدث بشيء من التفصيل عن أكثر الطرق شيوعاً في المرحلة الابتدائية لكل قسم من الاقسام السابقة:

١) الطريقة الالقائية: وهي مثال للقسم الأول من أقسام التدريس. وتعتبر هذه الطريقة من اكثر طرق التدريس شيوعاً في التعليم الابتدائي. وقد حظيت بتلك المكانة نتيجة لامكانية تقديم الحقائق والمعلومات الى التلاميذ والتي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

ولعل من أهم أهداف هذه الطريقة تقديم أكبر قدر من المعلومات بأقل وقت وجهد.

ومن مساوئ الطريقة الالقائية:

١- دور التلاميذ فيها سلبي، حيث لا تتاح لهم فرصة المناقشة وتبادل الرأي فيما يتعلمون.

٢- تأثير هذه الطريقة من الصعب تقويمه، ذلك ان استفادة التلاميذ وتعلمهم من خلالها غير مضمون.

٣- قد لا يكون المعلم قوي التأثير في التلاميذ، لعجزه في تقديم القصة أو موضوع الحديث باسلوب شيق وجذاب مؤثر.

ومع ذلك فان هناك من المربين من يرى بأن طريقة الالقاء يمكن ان تكون من الطرق الفعالة في التدريس في المرحلة الابتدائية إذا اتبع المعلمون في تطبيقها **الشروط الهامة التالية**[1]:

(١) الاعداد المسبق:

ويتطلب التعرف على المستوى المعرفي للمتعلمين حول موضوع الدرس والاسترشاد به في تحديد أهداف ومحتوى الموضوع ومستواه، واستخدامه كمدخل اساسي في عرض الموضوع.

(٢) التدريج:

ويتضمن الانتقال من البسيط الى المعقد الى الأكثر تعقيداً. بمعنى ان يبدأ المعلم بما هو معروف او مألوف لدى التلاميذ، وينتقل بهم الى المعلومات أو الحقائق الجديدة، كما يجب ان يكون المعلم قادراً على التفسير والتبسيط وان يكون على قدر كبير من الحساسية لما يجرى من تفاعلات داخلية بين التلاميذ وتفاعلات خارجية بينه وبينهم.

(٣) إثارة التساؤلات:

ويعنى ذلك ان يثير المعلم العديد من التساؤلات وخاصة تلك التي عن ماذا وأين. ذلك ان مثل هذه التساؤلات تثير لدى التلاميذ الصغار كثيراً من الاهتمام لديهم كما تشحذ تفكيرهم وتجعلهم أكثر استعداداً للتفاعل والمشاركة وتقلل من أثر عوامل التشتت والانصراف عن وموضوع الدرس.

(٤) المناقشة:

والمقصود بها هو اتاحة الفرص للتلاميذ لابداء آرائهم وتحليل ونقد ما يقدم لهم من معلومات في الموقف التعليمي. ومن ناحية أخرى، فالمناقشة مجال مناسب

(١) نفس المصدر السابق، ص ١٣٧.

ليصحح المعلم المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ وبذلك يضمن حصول التلاميذ على خبرات تربوية وتعليمية سليمة وهادفة بل وذات معنى لديهم.

(٥) التقويم والمتابعة:

وله جانبان: يتضمن الأول تقويم أثر الخبرات التربوية والتعليمية على التلاميذ، بحيث يستخدم المعلم من الاختبارات ووسائل القياس المختلفة ما يساعده على معرفة تحقيق الأهداف المحددة سلفاً والوقوف على طبيعة المعوقات في هذا السبيل.

والجانب الثاني يتضمن تقويم الخبرات التربوية والتعليمية ذاتها من حيث اهدافها ومحتوياتها وأسلوب عرضها ونقاط القوة والضعف فيها.

٢) المناقشة:

وهي أحد الأمثلة على القسم الثاني من أقسام طرق التدريس الشائعة الاستعمال في المرحلة الابتدائية.

ويمكن استخدام المناقشة كطريقة للتدريس في المرحلة الابتدائية لتنمية كثير من المهارات والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها. ومن الملاحظ أن هناك احجام من معلمي التعليم الابتدائي في استخدام طريقة المناقشة نتيجة لخبراتهم السابقة غير الناجحة. على ان الاسلوب الوحيد لتعلم كيفية استخدام المناقشة في التدريس هو ممارستها حيث يتعلم المعلم وتلاميذه معاً عن طريق العمل والاستكشاف الجماعي.

ومهما كان نوع المناقشة فيجب ان يتجه المعلم الى جانبين رئيسيين في آن واحد :

الجانب الأول: هو ان يضع من الضمانات ما يكفل ارتباط كل ما يقال بمحتوى الموضوع محور المناقشة.

الجانب الثاني: هو تقويم عملية التفكير أو المهارات أو الاتجاهات التي يستخدمها التلاميذ في مناقشة الموضوع:

أهداف طريقة المناقشة :

يمكن تلخيص أهم الأهداف التي يتوقع ان تحققها المناقشة كطريقة للتدريس في التعليم الابتدائي فيما يلي :

(أ) مساعدة التلاميذ على اكتشاف مشكلاتهم ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

(ب) تشجيع التلاميذ على اكتساب خبرات تعليمية متجددة من خلال مساهمتهم الفعالة فيها.

(ج)مساعدة التلاميذ على كيفية اكتساب مهارات المناقشة الفعالة وحضهم على أبداء آرائهم بحرية.

(د) تنمية مهارات القيادة التربوية والاجتماعية في التلاميذ.

(هـ) مساعدة التلاميذ في اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه القضايا الحياتية وبخاصة التربوية والثقافية.

وللمناقشة كطريقة للتدريس في المدرسة الابتدائية أنواع ثلاثة :

الأولى : وهي المناقشة الحرة

وتستخدم لاستكشاف موضوعات أو مجالات جديدة مثل الاستماع الى مشكلات أو أفكار، أو تلمس ردود الأفعال بعد قراءة موضوع أو وصف حادثة.

وهنا يتوجب على المعلم ان يسمح بالاستجابات العفوية، كما يجب ان يمتنع عن التقويم الفوري للاستجابات ودوره هنا هو ممارسة الاستماع الى التلاميذ أكثر من التحدث.

الثانية: وهي المناقشة الضبوطة جزئياً

وتستخدم لتعويد التلاميذ على تبادل المعلومات والأفكار. والهدف الرئيسي منها هو أحداث نوع من التكامل بين ما سبق تعلمه. وخاصة حينما يكون على كل تلميذ ان يعد تقريراً أو واجباً حول موضوع معين وحيث يشعر كل منهم بالحاجة الى تبادل المعلومات للمقارنة والتعرف على أوجه الاتفاق والتناقض.

الثالثة: المناقشة المضبوطة

وتستخدم حينما يوجه الموقف التعليمي باستخدام سلسلة مخططة ومتعاقبة من الاسئلة، والغرض من الضبط هنا هو التقيد بالخطوات المتتالية لتقديم الخبرات التربوية والمعرفية، وهنا تتاح للتلاميذ فرصة تقديم ما لديهم من معلومات وخبرات واكتساب خبرات ومعلومات من الآخرين.

ومن هنا يمكن القول بأن هذا النوع من المناقشة يساعد على تكوين المهارات المعرفية، كما يساعد على تدريب التلاميذ على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

ولتمثيل الأدوار مكانة أساسية في المناقشة مهما كان نوعها، فيقوم المعلم بدوره جنباً الى جانب مع الأدوار التي تحدد للتلاميذ والتي تقوم على التشجيع بصورة متزايدة للحصول على الخبرات والمعارف بصورة فردية والاقلال من الاعتماد على المعلم كما هو الحال في الطرق التقليدية. ومن ثم فهذه الطريقة تستهدف كذلك تنمية التفكير وتتخذ من استراتيجية السؤال وسيلة لذلك. بمعنى ان التركيز ينصب على وظائف البحث أكثر من وظائف الاعطاء والتلقين.

٣) التعليم المبرمج Programmed Instruction:

التعليم المبرمج مثال للقسم الثالث من أقسام طرق التدريس في المدرسة الابتدائية، ويعتبر المبرمج من الاتجاهات الحديثة في مجال طرق التدريس مثله في ذلك مثل التعليم المصغر Micro-Teaching والتعليم الجمي Team Teaching أو التعليم بالمراسلة.

وفكرة التعليم المبرمج ليست حديثة كما يتصورها البعض فقد استخدم سقراط طريقة مماثلة عندما كان يسأل أحد تلاميذه اسئلة يقصد من ورائها الوصول الى أهداف معينة، وكثير من نظريات التعليم التي طالعتنا مع بداية هذا القرن تمس بطريقة أو بأخرى التعليم المبرمج. ولسنا هنا بصدد مناقشة هذه النظريات أو تحديد مدى ارتباطها بموضوع التعليم المبرمج فهذا موضوع علم النفس التعليمي. ولكن مما لا شك فيه ان تكاد تجمع الآراء على ان فكرة التعليم المبرمج بصورته الطبيقية الراهنة، يرتبط الى حد كبير باسم سكنر B.F Skiner عالم النفس التجريبي المعروف ببحوثه في سلوك الحيوانات والإنسان ونظريته السلوكية التي تصف التعلم Learning على انه تعديل في السلوك وتصف التعليم Teaching بانه تشكيل السلوك.

وتتلخص نظرية سكنر[1] في التعليم في ان التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحية. وبعبارة أخرى، فانه اذا دعمت الاستجابة لمثير معين، بطريقة ما، فان الاستجابة ستقوى وتدعم وتعزز ويمكن ان تعاد مرة اخرى في وجود المثير. وبتطبيق هذه النظرية على التعليم المبرمج. نلاحظ ان السؤال الذي يطلب من المتعلم الاجابة عليه يعتبر (مثيراً). ويعتبر اجابة المتعلم على هذا السؤال "استجابة" وعندما يدرك المتعلم انه وفق في اجابته، فان ذلك (يعزز) هذا الاستجابة فيحدث التعلم،

---

(١) انظر، ابراهيم بسيوني عمرة، فتحي الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، بمصر، ط٦، ١٩٧٧م، ص ١٨٢.

بشرط ان يحدث التعزيز بعد الاستجابة مباشرة. وبناء على ففي رأي سكنر ان البرنامج هو الذي يمكن المتعلم من الوصول الى استجابات صحيحة، ولهذا فانه – من وجهة نظر سكنر – يلزم تقديم المادة العلمية في صورة اجزاء صغيرة ومحددة بحيث يشتمل كل إطار الى فكرة واحدة.

واثبت سكنر انه باستخدام التعليم المبرمج في التدريس يستطيع التلاميذ ان يدرسوا بنجاح فصل دراسي مقرراً واحداً في مادة معينة من المنهج، كان يدرسه تلاميذ أكبر سناً في مدة عام دراسي كامل. ولقد أثارت هذه النتائج اهتمام المربين والمدرسين والهيئات التربوية والتعليمية[1].

وللتعليم المبرمج كطريقة تدريس فعالة في المدرسة الابتدائية، خصائص معينة نلخصها فيما يلي:

١- هي طريقة تعليم فردية حيث يتحمل التلميذ مسؤولية تعلمه.

٢- من خلال التعليم المبرمج يتعلم كل تلميذ بسرعته الخاصة، ولهذا يعتبر التعليم المبرمج طريقة لمقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية من حيث السرعة في التعليم، كما انه يختلف عن الانشطة الأخرى التي تتطلب نشاطاً جماعياً من المتعلمين مثل الافلام الثابتة، والمتحركة والتلفزيون التعليمي وغيرها.

٣- في التعليم المبرمج تقسم المادة الى أجزاء صغيرة نسبياً، وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة، تسمى كل خطوة منها اطاراً Frame ويحتوي كل إطار عادة قدر صغير من المادة العلمية بحيث يستطيع المتعلم ان يتعلم بسهولة، وينتهى كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الاجابة عليه.

---

(١) نفس المصدر السابق نقلا عن:

D. Mackenize and P,mcdpmmell, Programmed instruction, London: Instate of Personnel Management , ١٠٦٤,P.٩.

٤- في التعليم المبرمج يجيب التلميذ على السؤال الموجود في الإطار بصورة محدودة، وبعبارة أخرى، فان التلميذ يستجيب "استجابة" Response معينة للمثير، ويصاغ السؤال عادة بصورة تجعل التلميذ يستجيب استجابة موفقة في معظم الحالات.

٥- وبعد ان يحدد التلميذ استجابة، يسمح له فوراً بمعرفة الإجابة الصحيحة على السؤال. ويقارن بين اجابته وبين الاجابة الصحيحة. فإذا كانت إجابته متفقة مع الاجابة الصحيحة فان ذلك يعزز Reinforce عملية التعليم. اما اذا لم يوفق التلميذ في الاجابة على أحد الاسئلة فان البرنامج غالباً ما يوجهه الى ما يجب عمله قبل الانتقال في البرنامج الى الخطوة التالية أو الإطار التالي.

اعداد التعليم المبرمج:

يحتاج اعداد البرنامج الجيد الى وقت وجهد كبيرين من المعلم أو القائمين على العملية التربوية في التعليم الابتدائي، ويرجع ذلك الى ما يتطلبه اعداد البرنامج الجيد من عناية فائقة في تحديد اهداف البرنامج، ومحتواه وفي طريقة كتابة الإطارات وترتيبها وتقويمها.

وبصفة عام يمكن تلخيص أهم الخطوات التي يجب اتباعها في اعداد البرنامج كما يلي:

١- تحديد الأهداف التي من أجلها يعد البرنامج، بحيث تكون الأهداف واضحة ومحددة ومفصلة.

٢- تحديد نقطة البداية في البرنامج، بمعنى انه يلزم معرفة مستوى التلاميذ الذين سيدرسون هذا البرنامج من حيث درجة نضجهم ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة.

٣- تحديد المادة العلمية أو الخبرات التربوية التي سيقدمها البرنامج.

٤- تحديد النظام الذي ستعرض فيه المادة العلمية بطريقة منظمة تتدرج من السهل الى الصعب، كما يتطلب تحديد الوسائل والأدوات اللازمة.

٥- كتابة إطارات البرنامج، وهذه المرحلة في غاية الأهمية، ذلك انها تتطلب مهارة فائقة من جانب واضعي البرنامج.

وأخيراً يمكن القول بأن التعليم المبرمج كطريقة للتدريس يحقق تعليماً لكل تلميذ مهما كانت قدراته، ذلك ان الفرق بين تلميذ وآخر في ظل (التعليم المبرمج) هو فرق في سرعة انجاز البرنامج فقط والوصول الى الهدف النهائي. فالفروق الفردية لا تظهر في التحصيل بقدر ما تظهر في المدة اللازمة للتحصيل. وها هو مدير مكتب التربية للابحاث بالولايات المتحدة يعرض مميزات التعليم المبرمج بقوله "انه لن تمر عشرة أو خمسة عشر عاماً الا ويكون كل تلميذ في المدارس العامة بالولايات المتحدة أمام نهاية الكمبيوتر يلتقى المعارف والمعلومات التي اعدت بواسطة أفضل مدرسي الأمة الأمريكية[١].

والسؤال الهام الان هو:

ما هي أفضل الطرق التدريسية التي يمكن ان تستخدم بفعالية أكثر في المدرسة الابتدائية؟

في الواقع ليس هناك طريقة واحدة افضل أو اكثر فعالية من غيرها تصلح للاستخدام في التعليم الابتدائي ذلك ان هناك عوامل عديدة تلعب دوراً هاماً في تحديد الطريقة الملائمة في أي موقف تعليمي، من ذلك مثلا طبيعة الخبرة التربوية أو المادة العلمية المراد تدريسها، أو التليمذ المتعلم وحاجاته الملحة وخبراته السابقة ودرجة ذكائه ومدى استعداده ورغبة في التعلم، أضف الى ذلك طبيعة الوسائل أو المواد التعليمية المعينة في تحقيق الأهداف المرجوة، وأخيراً دور المعلم نفسه، ومدى كفايته ورغبته الأكيدة في العمل التربوي الجاد. ومن هنا نؤكد بأن طبيعة الموقف التعليمي بعناصره المختلفة – سالفة الذكر – هي التي تحدد أي الطرق التدريسية أكثر ملاءمة، فقد تكون الالقائية وحدها، وقد تكون الألقائية المناقشة في موقف تعليمي واحد، أو قد تكون التجريبية، أو التعليم المبرمج أنسب الطرق في موقف تعليمي آخر وهكذا.

---

(١) Michael Plardy, Elementary School Curriculum, New York, the Macmillan Co. ١٩٧١ P٢٥٨.

على انه لا يفوتنا ان نذكر في هذا الصدد ان هناك معايير ثلاثة يحددها بعض العلماء – كأسس عامة تتم في ضوئها اختيار المعلم للطريقة المناسبة التي تحقق أهدافه. هذه المعايير هي **كما يلي**[1]:

المعيار الأول:

يجب ان تكون الطريقة قائمة على ما توصل اليه علم النفس الحديث. وفي ضوء ذلك فان:

- الطريقة يجب ان تكون اهتمامات التلميذ وان تساعده على تطوير اهتمامات جديدة في المستقبل.
- الطريقة يجب ان تشجع التلميذ ان يتعرف على الأهداف.
- الطريقة يجب ان تمنح التلميذ فرصة حقيقية لتطوير امكاناته.
- يجب ان تستغل الفرص للتعليم وذلك من خلال استخدام المواد الملموسة.
- الطريقة يجب ان تساعد على نمو المهارات الاساسية للتلميذ وذلك من خلال مواقف ذات مغزى.
- يجب ان تمد الطريقة التلميذ بخبرات مناسبة لمستوى نموه.
- يجب ان تعكس الطريقة فهماً لا وسع معاني التعليم على انه تغير في السلوك.

---

(١) سعيد بامشموس، نقلا عن:

Ragan, Wilian, Moderm Elementary Curriculum lk ٥th ed. New York, Halt Rinclart & winstron & Sons, Inc, ١٩٦٢, P.١٨٣- ١٨٤.

المعيار الثاني:

يجب ان تكون الطريقة قائمة على المثل التعاونية وفي ضوء ذلك فانه:

- يجب ان تحقق الطريقة فرصاً حقيقة للمدرس والتلميذ للتعاون معاً في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- يجب ان تحقق الطريقة توازناً حقيقياً بين حرية التلميذ ودور المدرس في إرشاده.
- يجب ان توفر الطريقة مشاركة التلميذ في حل المشكلات التي لها علاقة بالحياة المدرسية.
- يجب ان توفر الطريقة فرصاً للتلاميذ لكي يعلموا معاً وان يطورا مهاراتهم من خلال عمليات جماعية.
- يجب ان تحقق الطريقة فرصاً واقعية لاتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات.
- يجب ان تهئ جوا مناسباً لكي تنمو تدريجياً قدرة التلميذ على توجيه نفسه في داخل جماعته.

المعيار الثالث:

يجب ان تكون الطريقة خادمة للأهداف العريضة للمدرسة الابتدائية وفي ضوء ذلك فانه:

- يجب ان تكون الطريقة مهتمة بتنمية جميع جوانب التلميذ.
- يجب ان تحقق الطريقة توازناً جيداً بين برامج نشاط التلاميذ.
- يجب ان توجه الطريقة الى واقع مجتمعه وامته والعالم ككل.
- يجب ان تحقق الأمن والقبول لجميع التلاميذ.

- يجب ان تعكس الطريقة فهماً للمهارات الاساسية على انها أوسع من تعليم القراءة والكتابة والحساب.
- يجب ان تعكس الطريقة فهماً لتدريس الأساسيات من قراءة وكتابة وحساب على انها يجب ان تتضمن تنمية الاتجاهات وتقدير الاشياء تماماً كالمعارف والمهارات.
- يجب ان تكون الطريقة وسيلة لتنمية الذكاء والروح العلمية.

الفصل العاشر

خصائص برنامج التعلم القائم على الكفايات

تتميز حركة اعداد المعلمين القائمة على الكفايات بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من البرامج، **نعرضها فيما يلي:**

- الأهداف.
- الأساليب.
- دور المتعلم.
- التقويم.

وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص المميزة:

١) الأهداف:

تتميز الأهداف في البرنامج القائم على الكفايات بما يلي:

أ- الاهداف محددة ومصوغة بشكل سلوكي قابل للقياس:

يحدد البرنامج القائم عن الكفايات الأهداف التي يطلب من المتدرب (الطالب المتعلم) ان يصل اليها. وهذه الأهداف مصوغة سلوكياً، وتصف التغيرات المراد احداثها في سلوك المتعلم، ولذلك تبدو سهلة القياس لانها نصف تغيرات ملموسة يراد احداثها.

ب- الاهداف معلنة ومعدة مسبقاً: لا يفاجأ الطالب المعلم بالأهداف التي سيحققها، فهي أهداف معلنة بوضوح قبل البدء بالدراسة، فهي أساس البرنامج ومحتواه الحقيقي، وهذا ما يجعل الطالب والمعلم واعياً لكافة النشاطات التي سيمارسها، ولتسلسل هذه النشاطات.

ج- الأهداف مشتقة من مهمات المعلم وأدواره :

ترتبط أهداف البرنامج القائم على الكفايات بالمهمات والأدوار التي سيمارسها الطالب المعلم في اثناء عمله بعد تخرجه، فهي ترتبط تماماً بمهام المعلم وممارسته المستقبلية في العمل، ولعل هو الأساس الأول لحركة اعداد المعلمين عن طريق الكفايات، لان المعرفة لا تمكن صاحبها من اتقان الأداء، ولذلك ترتبط أهداف برامج الكفايات بمهمات العمل مباشرة. ان تحقيق هذه الأهداف يعني قدرة الطالب المعلم على أداء متطلبات ومهارات العمل في مهنة التعليم.

د- يحدد لكل هدف معيار معين لدرجة الاتقان :

الأهداف كما ذكرت سابقاً محددة ومصوغة بشكل سلوكي قابل للقياس وهذا يتطلب ان تكون على جانب من الدقة والوضوح حيث يتضح للطالب المعلم مستوى الأداء المطلوب الذي سيصل اليه المتدرب.

هـ- الاهداف مترابطة ومتسلسلة :

ان مجموعة الأهداف في برنامج اعداد المعلمين تترابط مع بعضها تماماً، حيث تتكامل جميعها في تمكين المتدرب من اتقان متطلبات العمل في التعليم، كما تقدم هذه الأهداف بشكل متسلسل حيث ينتهي الطالب من تحقيق هدف معين كامتلاك كفاية ما ليجد نفسه أمام هدف آخر أو كفاية أخرى، وهكذا حتى ينهي الطالب عملية التدريب بعد تحقق الأهداف جميعها.

٢) أساليب التدريب :

تتميز أساليب التدريب في البرامج القائمة على الكفايات بالخصائص التالية :

أ- تفريد التعليم : تراعى حركة تربية المعلمين، القائمة على أساس الكفايات، إمكانات وقدرات المتدربين، **وهذا يظهر من خلال الاعتبارات التالية :**

- البدء مع المتدرب من حيث هو لا من نقطة معينة في البرنامج، فالمتدرب هو الذي يختار – وفقاً لقدراته – النقطة التي سيبدأ منها التدريب.

- يتم التدريب وفقاً لسرعة المتدرب نفسه، وليس وفقاً لجدول زمني معلن، فلكل متدرب جدوله الزمني الخاص به.
- ينتقل المتدرب من كفاية الى كفاية بعد ان يؤدي، باتقان وتبعاً للمعايير المعلنة، السلوك المطلوب أو الأداء المطلوب في الكفاية الأولى.
- ينهي كل طالب معلم عملية التدريب على الكفايات في وقت خاص به وليس هناك وقت مخصص يلتزم به الجميع.

ب- تكامل النظرية والتطبيق :

يبدأ الطالب المعلم عملية التدريب وفق برنامج الكفايات، بعد اكتسابه الأساس النظري المتين المتمثل في اكسابه الكفايات المعرفية اللازمة، ثم يبدأ عملية التطبيق الميداني، فالتطبيق مرتبط بالنظرية، وهدف البرنامج هو رفع مستوى كفايات المتدرب المعرفية والإدائية، مع ملاحظة ان التوقف عند النظرية لا يعني اكتمال التدريب فلا بد من اتقان الاداء عن طريق الممارسة الفعلية والتطبيق العملي المباشر.

ج- تشابه طرق الاعداد والتدريب بطرق وأساليب العمل في التعليم :

يتدرب الطلاب ويتعلمون بنفس الطريقة التي سيعملون بها، فالمواقف التعليمية مصممة لتتم في ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سيعمل بها المعلمون بعد تخرجهم، وهذا يعني ان انتهاء عملية التدريب تعني اكتساب المتدرب الكفايات المرتبطة بالبرنامج جميعها، وبالتالي اكتمال قدرته العقلية على أداء متطلبات العمل في التدريس.

د- ارتباط التعلم والتدريب بأهداف البرنامج اكثر من الارتباط بمصادر التعلم ووسائله، فالاهداف هي التي تحدد النشاطات والمواد والوسائل، ومعيار الأداء والاتقان مرتبط بالأهداف. فالمتدرب لا يعني بالمادة الدراسية او الكتب والوسائل بمقدار ما يعني بالهدف الذي يتدرب على تحقيقه.

هـ- ان ارتباط التعلم بالاهداف يعني ان عملية التعلم تهدف الى اكساب الطالب المعلم الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم، وان اكتمال التدريب مرتبط بمستوى امتلاك الطالب للكفايات التعليمية اللازمة لممارسة العمل.

استخدام تكنولوجيا التعليم في البرنامج:

يقصد بتكنولوجيا التعليم استخدام القواعد المتمثلة في التخطيط والروح العملية أو المنهج العلمي للعمل، بالاضافة الى استخدام المواد والاجهزة والأدوات التعليمية. فالتدريب في برامج الكفايات يتم وفق منهج علمي يقوم على أساس الطبيق العملي للكفاية، مع تلقي التغذية الراجعة المناسبة. واستخدام الاجهزة المختلفة مثل الفيديو والاشرطة والمواد المختلفة مثل المجمعات والحقائق التعليمية.

سيادة الأسلوب الديمقراطي:

تتمثل الديمقراطية في برنامج الكفايات في مختلف مراحل هذا البرنامج بدءاً من عملية الالتحاق بالبرنامج، وتحديد نقطة البدء، واحترام قدرات وإمكانيات المتدرب وسرعته الخاصة، ومروراً بمشاركة أو مساهمته في مراحل تنفيذ البرنامج مرحلة تقويم البرنامج، فالأساس الديمقراطي للبرنامج واضح تماماً ويتمثل في تعاون المعلمين والطلاب والمعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين.

٣) دور المتعلم:

ان ابرز خصائص البرامج القائمة على الكفايات هي تركيزها على دور المتعلم في عملية التعلم، وفق مفهوم عملية التعلم كتغير في سلوك المتعلم ناتج عن النشاط الذي يقوم به.

فالطالب المعلم يدرس وفق اسلوب التعلم الذاتي، ومواد التعلم هي نفسها مواد يتم تعلمها ذاتياً، فالمجتمعات والحقائب التعليمية هي مواد تقدم للمتدرب ليقوم بتعلمها تعلماً ذاتياً.

كما ان عملية التطبيق والأداء تتم من خلال ممارسة المتعلم للمواقف العملية الفعلية، فالمدرسون الذين يشرفون على برامج قائمة على أساس الكفايات يعدون المواد، والطلاب المعلمون هم الذين يدرسون ويعملون في ضوء التغذية الراجعة التي تصل اليهم من زملائهم أو مدرسيهم.

ولذلك يحتاج الطالب المعلم، في برامج قائمة على الكفايات، ان يكتسب المهارات التالية:

- مهارات التعلم الذاتي التي تتم بالعمل والممارسة والدراسة الذاتية.
- مهارات التعلم المتبادل التي تتم من خلال المناقشات مع الاخرين والتفاعل معهم والمشاركة في النشاطات الجماعية.

وهذا يعني ان المتدرب أو الطالب المعلم هو الذي يقوم بعملية التدريب يخطط لها وينفذها، ويقومها، في جو من الاشراف الذاتي، أو التغذية الراجعة التي يتلقاها من زملائه أو من المشرفين على البرنامج.

٤) التقويم:

يتميز التقويم في برنامج اعداد المعلمين القائم على الكفايات بما يلي:

أ- ان قدرة الطالب المعلم على ممارسة العمل في التعليم هي المؤشر أو المعيار الوحيد لتقويمه. فالتقويم يرتبط بالأداء، لا بما يجمعه الطالب المعلم من معلومات ومعارف، ولا بما يحصل عليه من علامات في امتحانات نظرية.

ب- يتم التقويم بشكل مستمر، فالتقويم الذي يستخدم في هذا البرنامج تقويم بنائي أو تقويم تكويني، حيث يتلقى الطالب المعلم تغذية راجعة مستمرة في اثناء فترة التعلم وفتر التطبيق.

ج- تتم عملية التقويم الختامي في الوقت الذي ينهي فيه الطالب عملية التدريب على أداء مختلف الكفايات، وليس لهذه العملية وقت محدد لانها تتم لكل طالب معلم على انفراد، بعد ان يمتلك القدرة على اداء الكفايات كافة.

د- يسهم الطالب المعلم في عملية التقويم، والتقويم ليس اصدار احكام على مدى الفاعلية بل هو توجيه للطالب المعلم لرفع مستوى أدائه واتقانه للكفايات، فالطالب المعلم يراقب نفسه ويعيد ملاحظة الموقف – من خلال اشرطة الفيديو – ويوجه نفسه ذاتياً.

هـ- يتم التقويم في ضوء معايير محددة للاداء. فلكل كفاية تعلمية مستوى معين ومعلن من الاداء والاتقان، ويعتبر الطالب مؤهلا أو مكتسباً للكافية إذا بلغ هذا المستوى المعين من الأداء.

و- يركز التقويم على الانجاز والنتاج لا على الأداء فقط، فمن المهم ان يكون الطالب المعلم قادراً على احداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلم، وهذه التغيرات هي المعيار الحقيقي للفعالية، ولذلك يميز المربون بين الكفاءة وهي امتلاك القدرة على الأداء وبين الفعالية، وهي توظيف الكفاءة بشكل ماهر لتحقيق الهدف المطلوب. فالكفاءة هي القدرة على القيام بالعمل والفعالية هي القدرة على انجاز العمل في ضوء الأهداف المنشودة.

ز- لا رسوب في برنامج الاعداد القائم على الكفايات، لانه لا مجال للرسوب فالكل يجب ان ينجح، ويبقى الطالب المعلم خاضعاً لعملية التدريب حتى يبلغ المستوى المطلوب، فالطلاب يتفاوتون في فترة التدريب لا في النتيجة النهائية له.

الأسس العامة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

اتضح مما ذكر سابقاً ان تربية المعلمين القائمة على الكفايات جاءت كرد فعل لتربية المعلمين التقليدية القائمة على أساس المعرفة. ولم يكن رد الفعل هذا ناتجاً عن فراغ بل كان نتيجة لتطورات وتغيرات هامة في مجالات التربية وعلم النفس والتكنولوجيا والادارة.

وفيما يلي أبرز الأسس أو التغيرات التي أثرت على نشوء حركة الكفايات:

١- تطور التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم:

ان التغيرات التي أحدثتها التكنولوجيا، والتي شملت وجود أجهزة ومواد جديدة، بالاضافة الى الروح المتمثلة في التخطيط للعمل وتطبيق النظريات في مجال العمل، قد انعكست كثيراً على التربية، وتطورت مفاهيم خاصة من استخدام التكنولوجيا في التربية- وهي التي تعني استخدام المواد والأجهزة والوسائل التعليمية – ونشأ مفهوم تكنولوجيا التربية، أو تطبيق الروح العلمية والقواعد العلمية في المجالات التربوية. وكان من نتائج تكنولوجيا التربية طرح مفاهيم وأساليب جديدة مثل: تفريد التعليم والتغذية الراجعة، وقياس الأهداف، والتعليم المصغر والتعليم المبرمج.

ان تكنولوجيا التربية قد زودت العملية التربوية بمفاهيم وأساليب وأدوات وطرق ومصادر جديدة، ساهمت جميعها في دفع حركة الكفايات التي يمكن مشاهدة الصلة بينها وبين مفاهيم التكنولوجيا التربوية بوضوح، حتى يمكن القول ان حركات الكفايات هي احدى منجزات تكنولوجيا التربية.

٢- الأهداف السلوكية:

ترتبط حركة الكفايات ايضا بحركة الأهداف السلوكية من حيث المفهوم والشكل والمحتوى.

فالهدف السلوكي هو تغير يخطط لاحداثه في سلوك المتعلم، ويتكون هذا الهدف من سلوك له معيار معين للأداء، ومن محتوى يحدد وجهة هذا السلوك. والكفاية أيضاً هي سلوك ومحتوى ومعيار معين للاداء، ومن هنا ندرك التأثير الذي احدثته مفاهيم الأهداف السلوكية على حركة الأهداف حيث تتضح هذه التأثيرات

من خلال ما يلي:

- الأهداف السلوكية محددة قابلة للقياس.
- الأهداف السلوكية معيار معين يشير الى مدى التغير المطلوب.
- الأهداف السلوكية معلنة مسبقاً للطلاب.

ان هذه الخصائص للاهداف السلوكية توضح الى أي مدى تأثرت حركة الكفايات بهذه الأهداف، الى حد دفع بعض المربين ان يعرفوا الكفاية بانها هدف سلوكي والكفايات تعكس تماما الالتزام بتحقيق الأهداف.

٣- المسؤولية:

المسؤولية هي حركة مطالبة بالالتزام، فالمؤسسة مسؤولة وملتزمة بتحقيق أهداف معينة، والمعامل في المؤسسة ملتزم بتحقيق أهدافها، ويتعرض للمسألة والمحاسبة إذا لم تتحقق هذه الأهداف وتعتبر المسألة والمسؤولية من مميزات الحياة الثقافية الامريكية حيث ترى ان الأهداف محددة والأعمال موصوفة بدقة.

ومن الطبيعي ان تنعكس هذه الحركة على التربية، في عملية تحديد الأهداف أولاً، وفي التزام المعلم بتحقيق هذه الأهداف، فالمؤسسة التربوية مسؤولة وملتزمة بتحقيق أهدافها، وهي تتعرض للمسألة في حالة عدم تحقيقها والمعلمون ملتزمون بتحقيق أهداف معينة أو نتاجات معينة في سلوك المتعلمين أو في البيئة التي يعملون فيها، فالمعلم الناجح هو الذي يكون قادراً على احداث التغير المطلوب في سلوك طلابه، ويدفعهم للقيام بالعمل الذي دربوا للقيام به.

ويتضح انعكاس مفهوم المسألة والمحاسبة على حركة الكفايات في ان المعلم الذي يمتلك الكفايات اللازمة يستطيع ان يحقق تغيرات منشودة في سلوك طلابه.والكفاية هي كفاءة وفعالية، وهما أساس المسؤولية والالتزام.

٤- المدرسة السلوكية في علم النفس:

طرحت المدرسة الحديثة من خلال نظرية الاشتراط الإجرائي "سكنر" طرحت مفاهيم جديدة مثل تشكيل السلوك، وتعديل السلوك، والتعزي، والتغذية الراجعة وهذه المفاهيم تعتبر أساسية في حركة التربية عن طريق الكفايات، وما نظرية الاشترا الإجرائية الا نموذج للتدريب على اكساب سلوك معين عن طريق التعزيز.

٥- التدريب الموجه نحو العمل:

ترتبط حركة الكفايات بحركة التدريب الموجه نحو العمل الذي يعتبر من الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلمين. ويستند مفهوم التدريب الموجه نحو العمل الى ضرورة تحديد مهام وأدوار المعلم وتدريبه على أدائها، مع تأكيد دور المعلم في تحديد حاجاته، وفي ممارسة النشاطات التدريبية اللازمة له في ضوء هذه الحاجات.

ولا شك ان حركة الكفايات تمثل بوضوح اتجاه التدريب الموجه نحو العمل، حيث ترتبط الكفايات بمهام وأدوار المعلم.

٦- التعليم المفرد:

تطور التعليم من عملية جماعية تصميم نشاطات موحدة لمجموعة كبيرة من الطلاب الى عملية فردية تصمم نشاطاً معيناً لكل متعلم وفق حاجاته وقدراته وميوله، كما تطورت أهداف التعليم وأساليبه ومحتواه من الجمعية الى الفردية، فتفردت أهداف التعليم واساليبه، وتفردت المناهج حيث يستطيع كل متعلم ان يختار ما يوافقه من أهداف ويتعلم بالطريقة التي تناسبه، والى المدى الذي يستطيعه، وظهرت المجمعات

التعليمية كبرنامج للتعلم الذاتي والتعليم المفرد، كما ظهرت مواد وأساليب تعليمية، وفق مبدأ التعليم المفرد كالرزم والحقائب التعليمية.

اما الكفايات فهي نموذج للتعليم من حيث الهدف، والسرعة الذاتية في الوصول اليه وطريقة الوصول اليه.

٧- تطور أساليب التقويم:

ان تطور عملية القياس والتقويم أدى الى أحداث أساليب وأداءات جديدة للتقويم، وبرزت مفاهيم التقويم البنائي والتقويم الذاتي، والتغذية الراجعة، وارتباط التقويم بالأهداف وبحركة المسؤولية. وأستخدام المنحى متعدد الوسائط للتقويم، واستخدام أدوات تقويم متعددة مثل بطاقات الملاحظة ومقاييس التقدير.

ان هذه المتغيرات تمثل الملامح الأساسية لحركة التربية القائمة على الكفايات.

٨- تغير النظرة الى التعليم والتعلم:

تطورت النظرة الى التعليم من عملية نقل الحقائق والمعلومات الى الطلاب الى عملية تهيئة وتصميم المواقف التي يتم من خلالها تعلم الطلاب ،كما اتضحت النظرة الى عملية التعلم كأحداث سلوكية مرغوبة عند الطلاب، ان عملية تصميم المواقف التعليمية واحداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلمين تتطلب توفر الكفايات اللازمة لمثل هذه المواقف، وبذلك تعتبر حركة الكفايات امتداداً طبيعياً للمفهوم الحديث للعملية التعلمية التعليمية.

٩- النظرة الى التعليم كمهنة:

ان هناك اتجاهاً للنظرة الى التعليم كمهنة، وذلك بعد تطور وسائل وأساليب الأعداد لممارسة التعليم، وقام المربون بجهود متعددة لرفع مستوى العمل في التعليم، ليصبح المعلم صاحب مهنة، **وتحدد الشروط التي تجعل من التعليم كمهنة بما يلي:**

- وجود إطار نظري أو فلسفة معينة للتعليم.
- الاعتراف الاجتماعي بالتعليم كمهنة.
- ضرورة الاعداد المسبق قبل ممارسة المهنة.

ان رفع مستوى التعليم الى مستوى المهنة يتطلب تحديد كفايات خاصة بممارسة مهنة التعليم، وبهذا المعنى تعتبر حركة الكفايات، أو اعداد المعلمين عن طريق الكفايات، هو الاساس الأول في تطوير النظرة الى التعليم باعتبارها مهنة لن يستطيع ممارستها الا من امتلك الكفايات الخاصة بها.

مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية:

كيف تحدد الكفايات المطلوبة من المعلم؟ وما المصدر الذي يمكن ان تشتق منه هذه الكفايات؟ لقد استخدم المربون وسائل متعددة لتحديد الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.

فلجأ بعض المربين الى طريقة التخمين في تحديد هذه الكفايات، حيث يفكر المربي فيما يراه من كفايات لازمة لعمل المدرس ويسجل هذه الكفايات.

ولجأ بعضهم الى ملاحظة المعلمين وهو يعملون في صفوفهم، وسجل الكفايات التي يمارسها المعلم، والكفايات التي يحتاج اليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للموقف، وفي ضوء تأثير المعلم على تغيير أداء طلابه.

وحاول بعض المربين اشتقاق كفايات المدرس من خلال التزامهم بنظرية تربوية معينة أو نموذج للتعليم، فيحددون الكفايات اللازمة لممارسة التعليم في ضوء المنطلقات الخاصة بالنظرية التربوية.

كما حاول المربون اللجوء الى تحليل دقيق المعلم ومتطلبات التعلم، ثم تحديد الكفايات اللازمة لممارسة التعليم في ضوء هذا التحليل الذي يقدم وصفاً دقيقاً للعمل في التعليم.

ويلاحظ ان بعض هذه الطرق تنقصها الدقة والموضوعية في بعض جوانبها، فالتخمين ليس طريقة علمية، انه وجهة نظر فردية ينقصها الصدق، كما ان الملاحظة على الرغم من كونها اسلوباً عليماً، ترتبط بقدرة الباحث وباتجاهاته، وهذا ما دفع المربين على محاولة البحث عن منهج علمي متكامل لتحديد كفايات المعلم، لا يرتبط باسلوب معين أو بمصدر معين، **بل يستند الى اشتقاق هذه الكفايات من مصادرها المتعددة التي تعرضها فيما يلي:**

١- النظرية التربوية:

ان وجود نظرية للتعليم سيسهم كثيراً في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة، في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية، فإذا اعتمدنا النظرية التقليدية للتعليم كعملية نقل المعلومات الى الطلاب فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها، وإذا اعتمدنا النظرية الحديثة القائمة على ان التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسبة، فان الكفايات المطلوبة من المعلم ستختلف عن كفايات المعلم في ضوء النظرية التقليدية. وإذا نظرنا الى التعليم كعمل صفي فان الكفايات اللازمة لممارسة التعليم تختلف عن الكفايات اللازمة لممارسة التعليم، إذا كان التعليم عملاً صفياً وعملاً اجتماعياً.

وبذلك تعتبر النظرية التربوية مصدراً سليماً لاشتقاق الكفايات.

٢- تحليل مهام المعلم:

ان مهام المعلم من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات المطلوبة منه وتتم دراسة مهام المعلم من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهو يعملون، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، **وهذا يتطلب:**

- تحليل نشاطات المعلم ومهامه العقلية والانفعالية والإدائية.
- وضع معيار يوضح درجة الاتقان المطلوبة لكل نشاط.

- ترجمة المعايير الى اهداف تفصيلية.

فإذا اردنا ان نحلل مهام المعلم لنشتق الكفايات المطلوبة فاننا :

أ- نحدد النشاطات التي يمارسها المعلم مثل: التخطيط، الشرح، التجريب، إدارة الصف، توجيه الأسئلة، تقويم الطلاب...

ب- تحليل كل نشاط لاكتشاف المهارات الأساسية التي تمكنا من القيام بالنشاط بصورة فعالة، وبذا نصل الى قائمة الكفايات المطلوبة.

٣- تقدير حاجات المتعلمين:

يمكن اعتبار حاجات المتعلمين في المدرسة مصدراً من مصادر اشتقاق الكفايات المطلوبة من معلميهم، فإذا أردنا تحديد كفايات للمدرسين في كليات المجتمع فاننا ندرس حاجات الطلبة في كليات المجتمع، فالطلبة المعلمون في كليات المجتمع يحتاجون الى اكتساب ما يلي: اكتساب مهارات التخطيط الدراسي، ومهارات التعامل مع الطلاب، ومهارات ادارة الصفوف ومهارات تقويم الطلاب، ومهارات العمل في البيئة المحلية، التدريب على مواجهة المواقف الطارئة...

ويفترض في المدرس في كليات المجتمع ان يكون قادراً على اكتساب الطلاب هذه المهارات، وبذلك تشتق كفايات في ضوء حاجات الطلاب المعلمين.

٤- الابحاث والدراسات:

تزودنا الابحاث والدراسات التربوية بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، وتبين مدى اسهام كل معيار او صفة في احداث التغير المطلوب عند الطلاب، وهذه الابحاث، **على سبيل المثال، يمكن ان تزودنا بما يلي:**

- الشروط المناسبة لاحداث التفاعل اللفظي من المعلم والطلاب.
- اثر التفاعل اللفظي على تحسين المواقف التعليمية.
- اثر التغذية الراجعة على تعديل سلوك المعلم.
- اثر التخطيط الدراسي على تحسين تحصيل الطلاب.

ان مثل هذه الابحاث تزودنا بمعلومات قيمة تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين،لانها تعطينا صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي أساس هام أو مصدر هام لاشتقاق الكفايات.

الخطوات العملية لتحديد كفايات المعلم:

تساعدنا المصادر التي ذكرت سابقاً في ايجاد المجالات العامة للكفايات، وان علينا ان نسير في خطوات اخرى لوضع قائمة الكفايات التعليمية المطلوبة من المعلم، فإذا افترضنا ان احد الباحثين يريد ان يضع قائمة كفايات لمعلمي المدرسة الابتدائية في الأردن فما الخطوات التي يتبعها للوصول الى القائمة؟ **انه يتبع الخطوات التالية :**

١- مراجعة وصف وظيفة المعلم في المرحلة الابتدائية وذلك لمعرفة المهارات المطلوبة منه، في ضوء المهام التي يكلف بها هذا المعلم رسمياً من قبل الدولة:هل هو مكلف بتوجيه الطلاب وارشادهم؟ هل يطلب منه القيام بدراسات وابحاث؟ هل يطلب منه العمل في مهام غير تعليمية أو تعلمية في البيئة المحلية؟ ان الاجابة على هذه الاسئلة تعطينا وصفاً لعمل في المرحلة الالزامية، **كما حددته الأنظمة والتعليمات الرسمية:**

- ان تحليل هذه المهام يعطينا تصوراً واضحاً لعدد من الكفايات المطلوبة من المعلم.
- تقديم استبيان للمعلمين في المرحلة الاتبدائية، نسالهم فيه عن الكفايات التي يشعرون بالحاجة اليها، هل يشعرون بالحاجة الى كفايات تتعلق بقيادة عملية التغيير الاجتماعي مثلا؟ هل يحتاجون الى كفايات في تحليل وتطوير المناهج؟ هل يحتاجون الى كفايات في تعليم الكبار.

ان المعلمين العاملين في مدارسهم يستطيعون تزويدنا بما يحتاجون اليه من كفايات، فهم على وعي بالمهام التي يقومون بها، وبحاجتهم الى كفايات معينة لاداء هذه المهام وانجازها.

- دراسة آراء الخبراء والمتخصصين في الكفايات التي يلزم توفرها لدى معلمي المدارس الابتدائية، ان للخبراء تصوراً عن التعليم الجيد ومشكلاته، وعن أدوار المعلم ومهامه، وعن التغيرات التي حدثت في مجال التعليم وأدوار المعلم، وعن الأدوار المتوقعة والتغيرات المتوقعة في عمل المعلم، وهذا كله يعطيهم القدرة على وضع قائمة بالكفايات التي يحتاج اليها المعلم.
- الرجوع الى قوائم كفايات سابقة اعدت في اقطار اخرى، ودراسة هذه القوائم لمعرفة ما يمكن ان يكون منها مشابها لما يحتاج اليه المعلم في الأردن، كما يمكن الافادة من الطريقة التي اشتقت بها هذه الكفايات، والعمل بموجبها أو تعديلها أو فقدها، لتكون أساليبنا في اشتقاق الكفايات اكثر دقة.
- وفي هذا المصدر يمكن الحديث عن قائمة "فلوريدا" لتصنيف كفايات المعلم التي أنتجتها دائرة التربية في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة. وتضم هذه القائمة (١٣٠١) كفاية.

انواع الكفايات:

يصنف الباحثون الكفايات في ثلاثة أنواع: كفايات معرفة وكفايات انجاز، وكفايات نتائج.

١- الكفايات المعرفية:

ان التعليم كمهنة لا بد وان يستند الى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم:طبيعته ونموه ومشكلاته وحاجاته، بالإضافة الى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصيه في مجال معين.

ولا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد الى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية.

وقد كان من الشائع ان هذه الكفايات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عمله بفعالية، وكانت الفلسفة التقليدية في اعداد المعلمين تؤمن بان معرفة اساليب التدريس وأصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لايجاد المعلم المؤهل الفاعل.

ولكن حركة التربية القائمة على الكفايات اوضحت ان الكفايات المعرفية ضرورة لاغنى عنها للمعلم، على ان تشكل بكفايات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

٢- كفايات الأداء:

وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية، مثال:

- ان يكون المعلم قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- ان يضع خطة يومية يحدد اهدافاً متنوعة.
- ان يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

ان مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المعلم لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، والمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام باداءات سلوكية متعددة تشمل ابعاد الموقف التعليمي كله.

٣- كفايات الانجاز أو كفايات النتائج:

ان امتلاك الكفايات المعرفية يعني ان المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون ان يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الأداء. اما امتلاك المعلم للكفايات الادائية فيعنى انه قادر الى اظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم المتعددة دون ان يعني وجود مؤشر على ان هذا المعلم قادر على احداث نتيجة مرغوبة أو تغير مرغوبة في أداء طلابه، وهذا هو الهدف الأساسي للتعلم، ولذلك

يفترض المعلم صاحب كفاية إذا القدرة على احداث التغيرات في سلوك المتعلمين لا مجرد امتلاك المعرفة واظهار الأداء، فقد يمتلك معلم ما جميع المعارف والأساليب الضرورية. وقد يكون قادراً على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون ان يكون فاعلاً في احداث النتائج المتوقعة، **او ما نسميه بكفايات النتائج أو كفايات الانجاز، وهذه امثلة على كفايات الانجاز:**

- ان يكون المعلم قادراً على اكساب الطلاب الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات.
- ان يكون قادراً على زيادة سرعة الطلاب في القراءة لتصل الى ١٠٠ كلمة في الدقيقة.

ان مثل الكفايات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة. ولا شك ان هذه الكفايات ترتبط بالكفايات المعرفية والكفايات الأدائية، ولكنها تتميز عنها بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول الى النتائج.

ان الكفايات الادائية قد تعنى ان المعلم قادر على القيام بالنشاط، ولكن الكفايات الانتاجية تهتم بما ينتج عن هذا النشاط، فقد يكون النشاط واسعاً والنتائج محدودة، وقد يكون النشاط محدوداً والنتائج كبيرة.

المهمات الأساسية في التعليم:

حين يدور الحديث حول المهمات الأساسية التي يتوقع من المعلم ممارستها في عملية التعليم، تظهر هناك حاجة إلى توضيح مفهوم عملية التعليم. ويرى (جانبه) أن التعليم يتضمن تنظيم الشروط اللازمة لحدوث التعليم عند التلاميذ، وبخاصة تلك الشروط التي تتصل بالمتعلم، والشروط التي تتصل بالظروف التي تحيط به، في أثناء عملية التعليم والتعلم. وتتضمن هذه الشروط مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم للتعلم، وتحديد الأساليب والإجراءات التي تستخدم في الكشف عن هذه الاستعدادات، والأساليب التي تؤدي إلى اثارة الدافعية لدى المتعلم للتعلم، والتخطيط لعملية التعليم، وتهيئة الظروف والأجواء التي تؤدي إلى حدوث التعلم. ويتفق (أندرسون) في تعريفه مع (جانبه)، حيث يرى أن التعليم هو تلك العملية التي تؤدي إلى حدوث تعلم فعال لدى التلاميذ، وهذا يتطلب تنظيما فاعلا للشروط المادية والنفسية التي تحيط بالتلاميذ، أثناء عملية تعلمهم.

ان عملية التعليم متعددة العناصر، وهذه العناصر متداخلة ومتشابكة فيما بينها. كما ان عملية تحديد هذه المهمات تتطلب إجراء تحليل دقيق لعملية التعليم. وينبغي النظر إلى هذه المهمات على أنها تمثل وحدة متكاملة. **وفيما يلي أبرز هذه المهمات التعليمية:**

أ- مهمة تحديد الاستعداد التعليمي عن التلاميذ.

ب- مهمة تحديد وتوضيح الأهداف التعلمية.

ج- مهمة تحديد واختيار الأساليب والإجراءات التعليمية.

د- مهمة اثارة الدافعية وحفز المتعلم للتعلم.

هـ- مهمة تحديد واختيار وبناء الوسائل والأدوات التقييمية.

و- مهمة التخطيط للتعليم.

ز- مهمة توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته.

ح- مهمة الضبط والمحافظة على النظام في الموقف التعليمي.

ط- مهمة إرشاد التلاميذ.

وعشرة طلاب يعانون من حساسية معينة أو أكثر، وواحد يحتاج إلى مصح صحي أو عقلي.

٤- الفروق الفردية في الذكاء حقيقة قائمة، وقد تكون من الجوانب الصعبة التي تواجه المعلم، وهذا يتطلب منه الاهتمام والإلمام باختبارات الذكاء من جهة، وبمراعاة هذه الفروق في المواقف التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

٥- التحصيل الدراسي للطلبة في المباحث الدراسية يختلف من طالب لآخر، ومن مبحث لآخر، للطالب الواحد وهذا أمر طبيعي في مستوى التحصيل الدراسي، ينبغي الا يؤدي بالمعلم إلى الإحباط أو إلى تعميم ضعف الطالب في جميع المباحث

التي يدرسها، إذا كان ضعيفا في مبحث معين. وهـذا يتطلـب منـه التعـرف علـى ميول كل طالب لتمكينه مـن تحقيـق أعلـى مسـتوى مـن التحصـيل الدراسـي في الجانب أو المبحث الذي يتفق مع ميوله واهتماماته.

٦- توافر المعلومات عن الطالب يعتبر جزءا من العملية التربوية، باعتباره محـور تلـك العملية. وهذا يتطلب من معلم الحصول على المعلومات الممكنة عن كـل طالـب من سجلات المدرسة، ومن الطالب نفسه، ومن ولي أمره، ومن ملاحظات المعلم الدقيقة له. وحتى يتمكن المعلم من استخدام تلك المعلومات للنهوض بالطالـب، والبدء معه من حيث مستواه، فان تنظيم تلك المعلومات في جـداول أو سـجلات خاصة به، يمكنه من الرجوع إليها بطريقة سهلة يعتبر من ابرز المهمات التي ينبغـي أن يتقنها المعلم.

المراجـع

المراجع العربية:

١- حسين سليمان قوره، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار العارف بمصر، الطبعة الثالثة ١٩٧٢م.

٢- حمد إبراهيم السلوم، التطبيقات التربوية للمفهوم الحديث للإشراف التربوي وتنظيماته الجديدة بمنطقة الرياض التعليمية، من ابحاث ندوة التوجيه التربوي، الجزء الأول، الطبعة الثانية، وزارة المعارف وكلية التربية بمكة جامعة ام القرى ١٤٠٣هـ.

٣- حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتحدة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٧٠ م.

٤- خالد قرملى، اعداد معلم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة ومدى تحقيق ما رسم له. من بحوث المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، كلية التربية بمكة، جامعة الملك عبد العزيز بمكة، صفر ١٣٩٤هـ.

٥- روجيه جال، التوجيه التربوي، ترجمه محمد مصطفى زيدان ونجيب فايق اندراوس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٦م.

٦- سعيد باشمسوس، ونور الدين عبد الجواد، التعليم الابتدائي: دراسة منهجية، دار الفيصل، ١٤٠٠هـ، / ١٩٨٠م.

٧- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٩م.

٨- عبد الحميد الهاشمي، علم النفس التكويني، دار المجمع العلمي، جدة ١٩٨٠م.

٩- عبد الرحمن صالح عبد الله، تاريخ التعليم في مكة المكرمة، دار الشروق بجده، الطبعة الثانية ١٤٠٣هـ.

١٠-عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج: اسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها، مكتبة مصر، القاهرة، الطبعة الخامسة ١٩٨٠م.

١١-عبد الله عبد الحميد محمود، اعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، "رسالة ماجستير" غير منشورة، قسم المناهج وطرق تدريس، كلية التربية بمكة، جامعة ام القرى ١٤٠٣هـ.

١٢-عبد الوهاب عبد الواسع، التعليم في المملكة العربية السعودية، تهامة ١٤٠٢هت.

١٣-عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية: دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الثانية، القاهرة ١٩٨٢ح.

١٤-غانم سعيد شريف، وحنان سلطان، الاتجاهات المعاصرة في التدريب اثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.

١٥-فؤاد البهى السيد، الاسس النفسية للنمو في الطفولة الى الشيخوخة دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، ١٩٧٤م.

١٦-فوزي طه ابراهيم، رجب العكزه، المناهج المعاصرة، مطابع الفن الطبعة الاولى، ١٩٨٣م.

١٧-محمد امين المفتي، حلمي احمد الوكيل، اسس بناء المناهج وتنيماتها مطبعة حسان الطبعة الاولى القاهرة، ١٩٨١م.

١٨-محمد الهادى عفيفي وزميله، المعلم العصري: اسس اعداده ونموه المهنى قراءات في التربية المعاصرة ١٩٧٥م.

١٩- محمد حامد الافندى، الاشراف التربوي، عالم الكتب الطبعة الثالثة القاهرة ١٤٠١هـ.

٢٠- محمد زكى عوض اطفالنا والتربية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، جده، ١٩٧٠م.

٢١- محمد عزت عبد الموجود، اساسيات المنهج وتنظيماته دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٨، ١٩٧٩م.

٢٢- وزارة المعارف، التعليم الابتدائي بين الامس واليوم الرياض، ١٣٨٩هـ.

٢٣- وزارة المعارف، سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٣٩٠هـ، ١٩٧٠م.

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
المقدمة	٥
الفصل الاول مفهوم التعلم الابتدائي	٧
الفصل الثاني الإطار العام للعملية التعليمية في المدرسة الابتدائية	١٣
الفصل الثالث التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية	٢٧
الفصل الرابع كيف يتعلم الأطفال	٣٥
الفصل الخامس منهج المدرسة الابتدائية مفهومه واعداده	٤٩
الفصل السادس المنهاج وبناء الخبرة الاكاديمية	٧٥
الفصل السابع مصادر التعلم	٩٥
الفصل الثامن تقويم منهاج تربية الطفل وتطويره	١١٣

الفصل التاسع طرق التدريس في المدرسة الابتدائية	١٢٣
الفصل العاشر خصائص برنامج التعلم القائم على الكفايات	١٣٧
المراجع	١٥٧

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.