رؤية في مناهج
تدريس اللغة العربية

تأليف

أ.د. سعد علي زاير أ.م.د. محمد عبد الوهاب عبد الجبار

١٤٣٦ هـ بغـــداد ٢٠١٥ م

الطباعة والتنضيد

مكتب نور الحسن – بغداد – باب المعظم

٠٧٧٠٥٣٨٦٧٧٧

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد٢٣٠٦لسنة ٢٠١٥

رؤية في مناهج
تدريس اللغة العربية

ا.د سعد علي زاير ا.م.د محمد عبد الوهاب عبد الجبار

;

بسم الله الرحمن الرحيم

((لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا))

صدق الله العظيم

سورة المائدة / من الاية ٤٨

الإهداء

إلى

أفصح من نطق بالضاد
النبي محمد
(صلى الله عليه واله وسلم)

مقدمة

يرمي هذا الكتاب الى تأكيد التربية عموما لاسيما العقلية منها، لأنها الهدف الاعلى للمنهج الدراسي مهما كان نوعه، وإكساب الطلبة حقائق ومفهومات وقوانين بما يضمن اكساب المعرفة لهم، وتحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما تتضمنه من تعميمات، وإبراز العلاقات التي توجد بين مكونات المنهج، وتعليم الجانبين السيكولوجي والاجتماعي، على درجة مساوية في الأهمية، ورفد طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية بمعارف مهنية تساعدهم على فهم العملية التدريسية، فضلا عن تطوير كفاياتهم العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بوصفها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته

ويمكن الإفادة من محتوى هذا الكتاب في تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية، فضلا عن إمكانية إفادة طلبة الدراسات العليا مما يحتويه من مفاهيم وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية ونشاطات وغيرها ، ويأمل الباحثان من وضع الكتاب مرضاة الله سبحانه وتعالى .

وفي نهاية المقدمة نود القول أن الغاية الرئيسة منه فائدة أهل العلم وطلبته منه، والله من وراء القصد.

المؤلفان

ثبت المحتويات

الفصل الأول	التربية اسسها، مجالاتها، فلسفتها	١٣
الفصل الثاني	اللغة العربية	٣١
الفصل الثالث	مدرس العربية	٤٣
الفصل الرابع	المنهج ونظرياته	٦٣
الفصل الخامس	التدريس	٧٥
الفصل السادس	مفاهيم في المنهج	٩٧
الفصل السابع	تطوير المنهج	١١٥
الفصل الثامن	اسس بناء المنهج	١٢٧
الفصل التاسع	انواع المناهج	١٥٣
الفصل العاشر	الاهداف في المنهج	١٧٧
الفصل الحادي عشر	محتوى المنهج	١٩٩
الفصل الثاني عشر	طرائق التدريس	٢٠٥
الفصل الثالث عشر	الوسائل التعليمية والنشاطات	٣٤٩
الفصل الرابع عشر	تقويم المنهج	٣٧٩
الفصل الخامس عشر	الكتاب المدرسي	٤٠٥
الفصل السادس عشر	التخطيط للدرس	٤١٧

الفصل الاول

التربية

اسسها، مجالاتها، فلسفتها

التربيـة:

بداية لنوجه الى انفسنا سؤالا: ما التربية؟ فالتربية في اللغة تعني التنمية، والزيادة، والتطوير، والتحسين، وقد جاء في قول العرب: (ربا– يربو: بمعنى زاد ونمى)، ومعنى أصلح الشيء وعالجه متى تمّ إصلاحه، وربّ الرجل قومه: أي سادهم وساسهم، ومأخوذ من قول العرب: ربّ الإنسان الشيء، على وزن شبَّ.

أما التربية في الاصطلاح فقد عُرّفت بتعريفات عديدة، منها:

– عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جوانب شخصيته جميعها، وتسير به نحو كمال وظائفه من طريق التكيف مع ما يُحيط به، ومن حيث ما تحتاج اليه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات.

– عملية تطبيع مع الجماعة، وتعايش مع الثقافة، وهي بالنتيجة حياة كاملة في مجتمع ما، وتحت ظروف معينة تتماشى مع نظام محدد، وتخضع لمعتقدات ثابتة، أنها عملية تشكيل الإنسان وصقله.

الأهداف العامة للتربية:

تتعدد مستويات الأهداف بدءاً بأهداف العملية التعليمية ككل، أهداف لكل مرحلة، ثم أهداف لكل صف دراسي، وأهداف المناهج الدراسية، ثم الأهداف السلوكية التعليمية في المراحل التنفيذية، وهي على درجات متفاوتة من التجريد والعمومية حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية المرتبطة بالمواقف التدريسية التي يتم تحقيقها في أوقات محددة، وهي عبارة عن أهداف وأنشطة إجرائية، ويتم تحديد الأهداف باختلاف مستوياتها بناء على ثقافة المجتمع، وطبيعة المتعلم وخبراته ونموه، والتطورات في الأساليب والبحوث العلمية والجديد في المجال التربوي في العالم المتقدم بما يتفق ومبادئ المجتمع.

ونرى أنّ ما له الأولوية في الأهداف العامة للتربية يمكن أنّ يتمثل في الآتي:

١– تنمية الفهم الصحيح للإسلام وتعاليمه السمحة كافة.

٢- تعميق الانتماء الوطني المبني على فهم صحيح لمكتسبات الوطن الحضارية وتطلعاته المستقبلية.

٣- توثيق الروابط الاجتماعية بين المواطنين.

٤- تقدير المصالح المشتركة.

٥- تنمية الشعور بالهوية العربية للوطن تاريخاً وثقافة ومصيراً.

٦- تنمية مهارات التفكير المنظم والقدرة على استعمالها في فهم المواقف المتجددة، وحل المشكلات من طريق التحليل والنقد والربط بين الأسباب والنتائج.

٧- تنمية مهارات التعلم الذاتي باستعمال مصادر التعلم وتقنيات المعلومات المختلفة.

٨- تنمية الاتجاه نحو المشاركة بفاعلية في الفكر العالمي والإبداع العلمي والتطور التقني والتفاعل الإيجابي مع الشعوب والثقافات الأخرى بثقة واقتدار في إطار مبادئ الإسلام وقيم المجتمع ومثله.

٩- تنمية الاتجاه نحو الإخلاص في العمل وإتقانه ومعرفة أهميته لحياة الفرد والمجتمع.

١٠- تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوي والمهني لاكتساب مهارات العمل الأساسية لسد حاجة الفرد واعتماده على نفسه.

أسس التربية:

للتربية منذ القدم مكانة خاصة في حياة المجتمعات والأفراد، ففيما يتعلق بالمجتمع تمثل التربية دورا مهما في المحافظة على تراث المجتمع، وأنها أداة تقدم هذا التراث وتطويره وإغنائه.

ومن طريق التربية يتم توفير اكثر عناصر تنمية المجتمع وتقدمه اهمية، وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة. وفي كل ذلك تنطلق العملية التربوية من فلسفة المجتمع وأهدافه، وتتجه نحو المستقبل ساعية إلى تحقيق تطلعات المجتمع ومراميه.

وفيما يتعلق بالفرد تهدف التربية إلى توفير الفرص الضرورية لتنمية جميع جوانب شخصيته، وتمكينه من تحقيق أقصى إمكاناته، والوصول به إلى ما يُريد. ولتحقيق هذه الأهداف، تعمل التربية على توفير سبل التفاعل مع المعرفة المتطورة، لمواجهة المشكلات وتنمية شخصيته بجهوده الذاتية.

إنّ التربية حاجة أساسية للإنسان ومطلب رئيس من متطلبات بناء الدول. أي أنّ هنالك علاقة تربط بين التربية من جهة والإنسان من جهة أخرى. ويمكن أن تندرج هذه الجوانب المتعددة من حياة الإنسان ضمن عنوانات رئيسة هي الأسس: التاريخية، الفلسفية، الاجتماعية، الاقتصادية، العلمية، السياسية.

أولاً – الأسس التاريخية:

إنّ التاريخ من أهم روافد التربية الناجحة إذا قمنا بالإفادة منه، لا نقله من غير نقده. ويستطيع التاريخ أن يمنحنا الآتي:

١– تزويد الناس في كلّ جيل بالحقائق المتوارثة، والحِكم السائرة، ومن ثَمّ الحفاظ على العلوم والفنون والمعارف النافعة.

٢– إثراء الفكر الإنساني الذي ينمو بتراكم الخبرات الجيدة، فالتاريخ إرث لمكارم الأخلاق، وديوان لطبائع الناس، وفيه تجارب طُبِقَتْ على أرض الواقع قد تصلح للاقتداء بها.

٣– دراسة الفكر التربوي بنحوٍ تاريخي وسيلة من وسائل إعداد المدرسين، ليفيدوا من تجارب الآخرين ويضيفوا إليها.

ونرى انّه لا بُدّ من الاطلاع على أسس التربية في الأزمان والعصور المختلفة، والإفادة منها في بناء أسس نافعة، ابتداءً بالتربية في المجتمعات البدائية، ثم أسس التربية عن حضارة وادي الرافدين، وحضارة ارض النيل، وحضارة الصين القديمة، وما تمخض عن النظام التربوي في التربية اليونانية، وسواها وصولاً إلى أسس التربية قبل الإسلام وبعده، والمراحل التي مرت بها التربية قبل الإسلام وحتى أواخر الدولة العربية الإسلامية .

ومما لاشك فيه أنّ التربية تطورت بظهور الإسلام، واتخذت مساراً جديدا يتفق ومبادئ الدين الجديد، إذ دعا القرآن الكريم في آيات كثيرة إلى العلم والتعلم، وأكد الرسول محمد (صلى الله عله وآله وسلم) في أكثر من حديث أهمية العلم، وضرورة تعلمه، وفي بدء الدعوة الإسلامية كان الاهتمام منصبّا بالدرجة الأولى على تعليم القراءة والكتابة، وكان القرآن الكريم هو الكتاب المعتمد في هذه العملية، ولم يكن النظام التربوي مقتصراً على الناحية التربوية الصرفة، بل امتزج بالفكر السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتاريخي لاسيما في العهد الراشدي.

وبعد أن قاربت الفتوحات الإسلامية نهايتها في العهد الأموي اتجه المسلمون إلى الثقافات والحضارات الموجودة عند أهل البلدان التي فتحوها، وبدأت نهضة علمية شاملة كانت العلوم الدينية كالقرآن والتفسير أساساً لها، واهتم المسلمون بالعلوم النقلية المتصلة بالقرآن الكريم كالحديث وأصول الفقه والتفسير، فضلاً عن اهتمامهم بعلم اللغة والنحو والبيان.

وانصرف المسلمون في العهد العباسي بعد إتمام فتوحاتهم إلى نشر العلم والمعرفة، حتى بلغ النشاط الفكري أوجّه في القرن الرابع الهجري، إذ امتزجت الثقافة العربية بثقافات أجنبية نظراً لاحتكاك المسلمين العرب بحضارات الفرس والروم والهند واليونان والصين، فاقتبسوا منها الشيء الكثير، إذ ترجموا كتب العلوم والمعارف المختلفة إلى اللغة العربية، ونقلوا أيضاً معارفهم إلى تلك الحضارات بترجمتها إلى اللغات المختلفة، وقد شاركت المراكز الإسلامية التربوية في بغداد ودمشق والقاهرة والقيروان والأندلس وسواها في ازدهار الثقافة والعلم التربوي، ونبغ فيها عدد كبير من العلماء في شتّى ميادين العلم والمعرفة، وقد امتاز الفكر التربوي في هذه المرحلة بالشمول والعمق والأصالة والموضوعية، إذ أجرى العلماء العرب والمسلمون التجارب والأبحاث المتنوعة التي نالت اهتمام الخلفاء ورعايتهم، واستعملت نتائج أبحاثهم وتجاربهم في ميادين متعددة كالزراعة والصناعة والملاحة والتجارة والصحة، إذ شاركت في تقدم الأمم والمجتمعات البشرية.

ونرى أنّ التربية وأصولها التاريخية تمثل دوراً مهماً في حياة الشعوب، إذ يستمد منها مبادئ إرشاد الناس لسبل الخير، وتُستسقى منها نماذج الفكر التربوي والإنساني، مما يمكن أن يخدم الواقع ثقافياً وتعليمياً وتطبيقياً، فمن المؤكد أنّ رصد الحقائق وتوثيق الوثائق من اللبنات البارزة في جدار التاريخ الإنساني الذي يعلو بحسن الاستفادة من الماضي.

ثانياً – الأسس الاقتصادية للتربية:

إنّ إعداد المواطنين وتأهيلهم للعمل في مجال النشاط الاقتصادي والاجتماعي يتوقف على نوع التربية التي يرمون العمل بها، بوصفها إحدى الأدوات المهمة التي يستعملها المجتمع في تنمية موارده، ولذلك أصبحت النظرة إلى النظام التربوي على أنّه مجهود لإعداد القوى العاملة المدربة، وإذ ينظر إلى التربية على إنّها عملية اقتصادية تعطي عائدا اقتصاديا أسوة بالمشروعات الزراعية والصناعية.

وقد أوضحت الأبحاث والدراسات أهمية التربية في التنمية الاقتصادية بوصفها عملية استثمارية لرأس المال البشري، ويحسب عائدها إلى المجتمع من طريق ما تضيفه إلى الدخل القومي للدولة، ومنها الدراسة التي أجراها الاقتصادي السوفيتي (كايروف) على المجتمع الروسي، ودراسة (شولتر) على المجتمع الأمريكي، وبينت هذه الدراسات أثر التربية والتعليم في النمو الاقتصادي، وارتفاع مستوى الدخل للفرد والمجتمع.

ويبدو واضحاً أنّ التربية –لاسيما التربية النظامية– تساعد على زيادة دخل الفرد من طريق ما يكتسبه من مهارات معرفية وعلمية، ومن ثمَّ تنعكس هذه الزيادة على الدخل القومي. وكلما حصل الفرد على تعليم أكثر زاد دخله، فضلا عن إنّ التربية تعمل على إزالة الفروق الطبقية من طريق ما تحدثه من تقارب اجتماعي واقتصادي وثقافي بين أبناء المجتمع.

وهنالك من يرى أنّ العائد الاقتصادي للتربية مباشر أو غير مباشر، وان العائد المباشر قد يكون فرديا أو على نحو عوائد اجتماعية، ويعني العائد الفردي الدخل الإضافي الذي يحصل عليه الفرد بسبب مستواه التعليمي، أما العائد الاجتماعي فيقصد به الموارد الصافية التي تؤول إلى المجتمع ككل نتيجة الاستثمارات في التعليم، وهذا هو أساس الأنظمة الاقتصادية للتعليم في المجتمع الاشتراكي بوصفها أكثر تعبيرا عن المصالح العامة، أما العائد الاقتصادي غير المباشر فيقصد به مجموعة الآثار الايجابية التي يخلقها التعليم في خارج نطاق المجال التعليمي نفسه، لتوافر فرص الإبداع والتطور، وخلق إمكانيات التجديد والاختراع.

إنّ أهم العوامل التي دفعت رجال الاقتصاد إلى الاهتمام بالتربية، ودراسة آثارها في المجال الاقتصادي في السنوات الأخيرة من هذا القرن هي:

١- الإدراك المتزايد للدور الذي تؤديه التربية في المجال الاقتصادي والنمو الاقتصادي ولاسيما بعد أن أوضحت نتائج الأبحاث أنّ التربية عملية استثمارية للأموال وتوظيف لها، فضلا عن كونها خدمة استهلاكية.

٢- تزايد الإنفاق على التعليم في شتّى بلدان العالم بنحوٍ كبيرٍ، الأمر الذي دعا الاقتصاديين والمختصين إلى البحث عن مدى الفوائد الاقتصادية التي تعود على الاقتصاد والمجتمع نتيجة لما ينفق على التعليم.

٣- عجز الكثير من البلدان عن القيام بأعمالها التعليمية كاملة نتيجة التزايد الكبير في أعداد المعلمين، وظهور الحاجة إلى دراسة تكاليف التعليم دراسة علمية، للوصول إلى أحسن مردود ممكن بأقل النفقات، فضلا عن ظهور أبحاث عن مصادر التنمية لتوفير تعليم ملائم للأعداد المتزايدة باستمرار من الطلبة.

٤- تغير النظرة إلى التربية من مجرد كونها خدمة استهلاكية، إلى عدّها عملية استثمارية لها آثار مباشرة وأخرى غير مباشرة في التنمية الاقتصادية.

٥- تشكل التنمية قوة ضاغطة في اتجاه زيادة الطلب على التعليم، فالتقدم الاقتصادي الذي تحققه دولة ما من طريق تحسين المستويات العلمية والتقنية في

حقول الإنتاج المتنوعة، يفرض مزيدا من التعليم للعاملين ليحققوا به مستويات أعلى في القدرات والمهارات المهنية أو الحرفية الفنية.

٦- إنّ زيادة دخول الأفراد نتيجة التنمية الاقتصادية للمجتمع تزيد من تطلعاتهم إلى فرص تعليمية أعلى وأرقى.

٧- تزيد التربية من قدرة الأفراد على التكيف مع ظروف العمل وتقلباته الناجمة من النمو الاقتصادي من طريق ما تقدمه للأفراد من ثقافة عامة وثقافة اقتصادية من شأنها أن تيسّر عملية التكيف والانتقال، أو تغيير العمل والمهنة، وأنّ الفرد الذي يحصل على مزيد من التعليم يكون مستقبلا للأفكار الجديدة، وأكثر وعيا بالأساليب الأفضل في انجاز الأعمال والمهمات المنوطة به.

ثالثاَ – الأسس العلمية للتربية :

التربية والمنهج العلمي في البحث:

أضحت تنظر دول العالم الآن إلى التربية نظرة جديدة وتضع فيها ثقتها من أجل أن تشارك في حل المشكلات المتزايدة التي تواجهها يوماً بعد آخر في شتى مجالات الحياة، وأخذت تنظر إليها على أنها مسؤولة إلى مدى بعيد عن جزء كبير في النمو في الميادين المختلفة، لهذا أصبح البحث العلمي في مجال التربية ذا أهمية في زيادة كفاية التربية وفاعليتها في تحقيق الآمال والطموحات، وأخذت البلدان المختلفة تصرف الأموال الطائلة على البحث العلمي في مجال التربية بوصف البحث ضرورة لا بُدّ منه لتحسين التربية وتطويرها من الجانبين الكمي والنوعي.

وتبدو أهمية البحث العلمي في مجال التربية واضحة تماما في تحسين أساليب التعليم والتدريس، وتدريب المدرسين وإعدادهم، وفي اكتشاف صيغ جديدة للأنظمة التربوية، وتقنيات حديثة تشارك في العملية التربوية كالوسائل التعليمية والأجهزة المختبرية وما شابه ذلك، والبحث العلمي في مجال التربية يساعدها على مواجهة الأزمات التي تعترضها ووضع الحلول الملائمة.

ونحن اليوم في وطننا العربي بأشد الحاجة إلى الاهتمام بالبحث العلمي في مجال التربية، إذ ما نزال نعاني من مشكلات تربوية حادة ورثناها من العهود السابقة، ومن أنظمة تربوية غير قادرة على تحقيق طموحاتنا الوطنية ودفع عجلة التقدم في وطننا العربي إلى الأمام، لهذا نحن بحاجة إلى البحث العلمي لإيجاد نظام تربوي ينسجم وخصائصنا الوطنية مع الأخذ بما وصل إليه العالم اليوم من تطور وتقدم تكنولوجي في ميادين الحياة المختلفة، ويكون قادرا على خلق جيل جديد يتحمل مسؤولية التغيير والبناء المنشود لتحقيق الأهداف الوطنية التي نطمح إلى تحقيقها.

والبحث العلمي في التربية هو استعمال الطريقة العلمية في دراسة المشكلات التربوية، للتوصل إلى حلول ملائمة لتلك المشكلات، بما يساعد على تطوير التربية، ويجعلها أداة فاعلة في خدمة الفرد والمجتمع.

وتعد الطريقة العلمية منهجا منظما لملاحظة الحقائق باستعمال أدوات القياس والتحليل، وهي تجمع بين الفكر والملاحظة، وبين الاستقراء والاستدلال، وتوصف بأنها عملية يقوم بها الباحثون من طريق الانتقال استقرائيا من ملاحظاتهم إلى الفرضيات، ثم استدلاليا من الفرضيات إلى التطبيقات المنطقية لها.

وقد حدد عدد من الباحثين خطوات هذه الطريقة بخمس، هي:

- تعريف المشكلة.
- وضع الفرضية.
- التفكير الاستدلالي.
- جمع البيانات.
- قبول القضية أو رفضها .

وعلى وفق الطريقة العلمية، يتم قبول الفرضية أو رفضها باستعمال الاختبار التطبيقي لها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن التوصل إلى أنّ للبحث العلمي في الحقل التربوي أهدافاً رئيسة هي:

١- تعرّف واقع النظام التربوي أو احد عناصره، وتشخيص الضعف أو القوة، لتعزيز جوانب القوة، ووضع الحلول لجوانب الضعف.

٢- تعرّف علاقة النظام التربوي أو عناصره بما يحيطه من المتغيرات، ومدى تأثيره فيها، أو تأثره بها، لزيادة مشاركة النظام التربوي في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

٣- إيجاد صيغ جديد ومستخدمات تربوية تشارك في تطوير النظام.

مجالات البحث العلمي في التربية:

١- مجالات البحث في النظام التعليمي:

مثل مجالات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي، وهناك مجالات المنهج والكتب الدراسية والمدرس والطالب والتقويم والاختبارات، وهناك مجالات المدارس الريفية والحضرية ومدارس الذكور ومدارس الإناث وسواها، ويمكن أن يكون لكل هذه المجالات عدد كبير من المجالات الفرعية الأخرى، وأنّ دراسة أية مشكلة في أيّ من هذه المجالات أو غيرها لا بُدّ أن تتأثر بالمجالات الأخرى، فعند دراسة المنهج يؤخذ في الحسبان المتعلم والمدرس والبناية المدرسية وغيرها.

٢- مجالات البحث التربوي خارج النظام التعليمي :

يمكن أن تجري بحوث تربوية خارج نطاق النظام التعليمي، وتكون لها أهمية وفائدة لا تقل عن الأهمية للنتائج التي يتم التوصل إليها من أجل إجراء البحوث من النمط الأول، لأنّ النظام التعليمي ليس بمعزل عما حوله من مؤسسات مختلفة في المجتمع نفسه، فهو يتفاعل مؤثرا أو متأثرا بما حوله وبما يحيط به من مؤسسات رعاية الطفولة والأمومة والجمعيات والمنظمات المهنية والشعبية، وكذلك النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يكون النظام التعليمي فيه، وما إلى

ذلك لأنّ كلا من هذه المؤسسات يمكن أن يكون مجالا من مجالات البحث التربوي.

وبناءً على ما تقدم فإننا نرى أنّ مجالات البحث العلمي في التربية متعددة مثل البحث التاريخي والتجريبي والوصفي، ومتشعبة إلى مجالات أخرى فرعية، وعلى الباحث أن يختار البحث الملائم على وفق أسس علمية وخطة مدروسة، وان تعطى أولويات البحث على وفق لتلك الخطة المبينة في ضوء حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع الأساسية في نطاق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولا يوجد مجال أحسن من الآخر، وإنّ ما يحدد البحث طبيعة المشكلة موضوع البحث ونوع البيانات المطلوبة للمشكلة.

٣- التربية والتقدم العلمي والتكنولوجي:

التكنولوجيا كلمة مستحدثة بدأت تتردد بعد انتشار التعليم الفني وتوسعه وبدء التصنيع، فالتكنولوجيا هي تطبيق العلوم النظرية وتطويعها في المصانع، أما دور الأساليب التربوية والتدريبية فهو لتمكين التكنولوجيا لتؤدي دورها في تطوير الصناعة ودفعها إلى الأمام، وإيجاد نوعيه تنمي في الجيل الجديد العقلية التكنولوجية؛ ليشاركوا في نشرها لسد الثغرة في حياتنا الصناعية التي تميز العصر الحالي بتطور سريع في العلوم وفي ميدان التكنولوجيا المبنية على العلم، وبطبيعة الحال لم تكن التنمية العلمية والتكنولوجية لتسير بالقدر نفسه في البلدان جميعها بسبب الإمكانات الاقتصادية والفنية المتباينة. ونرى أنّ التكنولوجيا قد دخلت في مجالات الحياة جميعها، ومن الأجدر إدخالها في التربية والتعليم بنحوٍ فعال لكون التربية والتعليم المدخل الرئيس لتنمية الموارد البشرية التي تقود عجلة التقدم، وقد أصبح البحث العلمي قوام التعليم في كل بعد من أبعاده وبهذا تم التحام العلم والتكنولوجيا وأصبحت التربية متغيره وأداة تغيير تعتمد على البحث العلمي والتكنولوجيا للوصول إلى النتائج.

رابعاً – الأسس الوطنية للتربية:

تعدّ التربية هدفا من الأهداف المركزية للبلدان المتحضرة جميعا على الرغم من الاختلافات الموجودة في أطرها الأيديولوجية والفلسفية، وفي نظرتها إلى التربية بوصف التربية عملية أساسية لبناء المجتمعات وتقدمها، وهي التي تعمل على خلق المواطنين الصالحين الذين يؤدون التزاماتهم الوطنية والقومية، وتجعلهم أعضاء فاعلين مؤثرين في مجتمعهم يشاركون بعضهم الاخر في المسرات والمعضلات ويشاركون مجتمعين في رفع مستوى بلادهم نحو الأفضل.

والتربية المنظمة المتمثلة بالمدارس والمؤسسات التربوية الأخرى تتحمل مسؤولية تقليل شقّ الخلاف وإزالة التناقضات بين أبناء الوطن الواحد، وتعزيز الروابط التي من شأنها زيادة تماسك المواطنين واتحادهم، وهذا الأمر يتطلب من هذه المؤسسات أداءها الدور الفعال في تحقيق هذا الهدف الأساسي، وذلك من طريق أهدافها التربوية التي اختطتها الدولة، وبرامجها التربوية، ومناهجها التعليمية المنبثقة من هذه الأهداف.

ويلاحظ أن خلق المواطن المؤمن بواجباته الوطنية والقومية، والحريص على صيانة وحدته الوطنية والمتفاني والمضحي في سبيل نصرة أمته لا يتم إلاّ بتدريبه وتربيته منذ نعومة أظفاره على أنواع النشاط التي يمارسها أبناء مجتمعه، وعلى العادات والتقاليد السائدة، وغرس القيم والعادات الإسلامية وجعلها جزءا من سلوكه اليومي، وبثّ حبّ الوطن والتضحية في سبيله.

وبات من الضروري تحصين المواطن ضد أساليب الانحراف بتزويده بقدر كافٍ من التربية الوطنية والحس الإنساني الذي يمكنه من مواجهة هذه الأساليب الخبيثة، ويغرس فيه الشعور العميق بالانتماء الوطني والروحي، ويجب غرس روح المحبة والألفة ونبذ الخلافات التي أوجدها المغرضون، وتحويل القيم إلى أنماط وممارسات سلوكية يؤديها الطلبة في تعاملهم بعضهم ببعض، ومن ثم ينقلونها إلى المجتمع الكبير خارج المدرسة.

خامساً – الأسس الاجتماعية:

تعدّ الأسرة في المجتمعات كلها المصدر الرئيس للتوالد والاستمرار، وفي تقدم الأمم وتطورها، لذلك هي محاطة باحترام الأديان السماوية كافة، وتشير الدراسات التاريخية، والانثروبولوجية إلى أنّ وظائف الأسرة شاملة وواسعة جدا، إذ تقوم بجميع الوظائف الاجتماعية والحيوية في الحدود التي يسمح بها نطاقها، وبالقدر الذي تقضيه حاجاتها الاقتصادية والدينية والخلقية والقضائية والتربوية، إذ كانت الأسرة هيئة اقتصادية تقوم بإنتاج ما تحتاج إليه، وكانت تشرف على شؤون التوزيع والاستهلاك والاستبدال الداخلي، وكانت بجانب ذلك هيئة تشريعية، تصنع الشرائع وترسم الحدود وتمنح الحقوق وتفرض الواجبات، وكانت إلى جانب ذلك هيئة دينية خلقية، وهيئة تربوية.

ومع الاعتراف بأنّ التطور الذي حصل في حياة المجتمعات، وظهور المؤسسات التي حلت محل الأسرة في أداء وظائفها؛ فانّ دور الأسرة ما زال واسعا ومتشعبا ومؤثرا في حياة الإنسان والمجتمع، فما زالت الأسرة تشترك مع المدرسة والمجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل، وهي محيط تربوي بالدرجة الأولى يتم فيها اكتساب اللغة والقيم ومعايير السلوك وضبطه، ويكتسب بها أساليب التعامل الاجتماعي، والأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل، ويعيش معها السنوات التي يؤكد علماء النفس والتربية أنّ لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته تشكيلا يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال.

وتتضح أهمية الأسرة في تشكيل شخصية الطفل إذا ما تذكرنا أنّ الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ الطفل بتكوين ذاته فيها، والتعرف على نفسه من طريق الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفي هذه البيئة الاجتماعية يتلقى الطفل أول إحساس بما يجب، وما لا يجب القيام به، وعلى العموم فالأسرة تقوم بتنظيم عملية الإنجاب وتدريب الأبناء على مهارات الاتصال وتعليمهم فن التعامل مع الآخرين، ولهذا فان التربية لا تقتصر على المدرسة، وإنما

تبدأ بداية الحياة في الأسرة وتنتهي بنهايتها في المجتمع. وما المؤسسات التربوية بجميع مراحلها وأنواعها إلاَّ حلقة من الحلقات التي فيها جزء من التربية.

إنّ مؤسسات المجتمع تمثل دوراً مهماً في تحقيق أهداف التربية، لأنّ هذه المؤسسات تعمل على تحقيق انسجام الفرد في الإطار الثقافي العام للمجتمع انسجاماً يؤدي إلى تكيفه، وإنها تقدم الخبرات المطلوبة لتحقيق انسجام تكيف الإنسان في المجتمع، وتسعى إلى الارتقاء بالعملية التربوية شكلاً ومضموناً إلى المستوى الذي يمكنها من مقابلة الاحتياجات والمتطلبات الأساسية للتطور والتغيرات الاجتماعية، وإنّ معايير نجاح هذه المؤسسات واستمرار بقاؤها يتحدد بمقدار تأثيراتها التربوية.

فلسفة النظام التربوي في العراق:

يمتد أصل كلمة (الفلسفة) إلى عهد بعيد في التاريخ، ويرجع تاريخها إلى عهد الإغريق، إذ كانت الكلمة عندهم تعني لغويا (حب الحكمة)، وبهذا يكون المعنى الذي تدل عليه كلمة (فيلسوف) هو (حكيم).

وكانت الفلسفة عند اليونان تسمى(أم العلوم) فهي تضم الطب، والفلك، واللاهوت ، والقانون وغيرها من العلوم.

وتناول الكثير من الباحثين كلمة الفلسفة بالتعريف والتحليل، فقالوا عنها: دراسة المبادئ الأولى، وتفسير المعرفة عقليا. وقيل أيضا: إنّ الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الايجابي كالقانون، أو الأحياء، أو التاريخ، أو الجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي توضيحي.

وعرّف (فينكس) فلسفة التربية بانها طريقة من طرائق النظر الى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح، ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة.

وعرفها النجيحي بأنها مجموعة من الافكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية، وظواهرها الطبيعية والبشرية.

ونرى أنّ الفلسفة مفهوم ينظر في الافتراضات الرئيسة لفروع المعرفة في العلوم الأخرى، فعندما تسلط الفلسفة الانتباه إلى العلم نحصل على ما يسمى بفلسفة العلم، وعندما تفحص أو تمتحن الفلسفة المفهومات الرئيسة للقانون نحصل على فلسفة القانون، وعندما تتناول الفلسفة التربية نحصل على فلسفة التربية أو الفلسفة التربوية.

وهكذا يمكن أن تنعكس الفلسفة على العلوم، وتغطي فروع المعرفة كلها، وهكذا أيضا أصبح ميدان التربية من الميادين المعرفية التي تتناولها الفلسفة تبعا لذلك.

ولما كانت التربية عملية قصدية يتم من طريقها توجيه الأفراد، فأن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة المسمى التربية، وهي تتضمن البحث عن المفاهيم التي تتسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة، وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تستند إليها التعبيرات الخاصة بالتربية، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وميادين الاهتمام الإنساني الأخرى.

إنّ الفلسفة الاجتماعية تمهد الطريق للفلسفة التربوية و ترسم لهما معالمها الرئيسة، إذ إن الأفكار، والمعتقدات، والقيم المتعارف عليها اجتماعيا، وأساليب العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع، كله يقدم لنا منبعا ومصدرا رئيسان للفلسفة التربوية، وللأهداف التربوية ولمحتوى المنهج في أي مجتمع وفي أية فلسفة.

وقد أثبتت الحلقة الدراسية الأولى لتخطيط السياسة التربوية في العراق عام ١٩٧٠، إنّ الفلسفة التربوية في مفهومها الصحيح ما هي إلا دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية، وهي كذلك الإطار الشامل، والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق أهداف المنهج الاقتصادية، والسياسية، والثقافية.

وقد حُددت معالم هذه الفلسفة التربوية في العراق في الهيئة العليا للتخطيط التربوي التي أخذت على عاتقها جملة أمور منها:

١. إعادة صياغة الفلسفة التربوية والاجتماعية.

٢. وضع أهداف تربوية للمراحل التعليمية المختلفة.

٣. وضع دراسة عن واقع التعليم في العراق.

وفي ضوء هذه الفلسفة شهد القطاع التربوي في العراق نموا في مراحله الدراسية كافة، وقد حقق هذا القطاع الواسع تطورات كمية ونوعية في مختلف مجالاته، لذا اهتمت وزارة التربية بمرحلة التعليم الثانوي بشقيه المتوسط والإعدادي، لما تشغله هذه المرحلة من مكانة مهمة في السلم التعليمي، وهي تكمل المرحلة الابتدائية، وذات تأثير بالغ في حياة الطالب وبناء شخصيته، وتمثل مرحلة عمرية مهمة (مرحلة المراهقة)، مما تتطلب إعطاء المزيد من العناية لنواحي النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والسلوكي لهم، بما ينسجم مع الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الثانوية. وعنيت وزارة التربية بتحديد الأهداف التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي وان الهدف الشامل للتربية الذي يتصدر الأهداف العامة هو "تنشئه جيل واع، مؤمن بالله، محب لوطنه، آخذ بالتفكير العلمي، متسلح بالعلم والخلق معتمد العمل والتعليم الذاتي".

وانبثق من هذا الهدف الشامل أهداف عامة يسير بموجبها النظام التربوي في المرحلة الثانوية، وقد توزعت بين عشرة مجالات تتصل بالنمو الجسمي والعقلي والنمو الروحي والوجداني والنمو الاجتماعي والعلمي والمهني والنمو الوطني والقومي والإنساني.

وقد تمت ترجمة الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية بما يخدم أهداف المواد الدراسية المختلفة وصفوف كل مرحلة، وقد جاءت الأهداف شاملة بما يتطلبه الواقع التربوي، واستيعاب أصول الثقافة العربية والإسلامية.

الفصل الثاني

اللغة العربية

قيل في اللغة:

لقد اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدد للغة ويرجع سبب كثرة التعريفات إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم، فانتقاء تعريف لها ليس بالعملية اليسيرة منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. يعرفها ابن جني [١] بقوله : "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".
٢. اللغة نظام من الرموز الصوتية الاعتباطية يتم بوساطتها تعارف أفراد المجتمع فيما بينهم، وتخضع هذه الرموز للوصف من حيث المخارج والحركات التي يؤديها جهاز النطق ومن حيث الصفات والظواهر الصوتية المصاحبة لهذه الظواهر النطقية[٢] .
٣. ظاهرة اجتماعية تستعمل لتحقيق التفاهم بين الناس [٣].
٤. صورة من صور التخاطب سواء أ كان لفظياً أم غير لفظي.
٥. اللغة على ما يقول (أوتو يسبرسن): نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر عملية ادراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون.
٦. اللغة نظام الأصوات المنطوقة .
٧. اللغة معنى موضوع في صوت أو نظام من الرموز الصوتية [٤].
٨. ادوارد سابيير: اللغة وسيلة إنسانية خالصة ، وغير غريزية إطلاقا، لتوصيل الأفكار والأفعال والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية [٥].
٩. انطوان ماييه: إنّ كلمة (اللغة) تعني كل جهاز كامل من وسائل التفاهم بالنطق المستعملة في مجموعة بعينها من بني الإنسان بصرف النظر عن الكثرة العددية لهذه المجموعة البشرية أو قيمتها من الناحية الحضارية.

---

[١] ابن جني، أبو الفتح. الخصائص، ج/١ص/٣٣، عالم الكتب، تح/ محمد علي النجار.
[٢] عمايرة، خليل احمد. في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، ط/١ ،١٩٨٧م .
[٣] يوسف، جمعة سيد. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص/ ٥١، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٠/١/١٤٥م.
[٤] نفسه ص/ ٥٦.
[٥] الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام ص/٤٧ سلسلة كتاب (الأمة) ع/٨٤رجب١٤٢٢هـ

١٠ . اللغة نشاط مكتسب تتم بواسطته تبادل الأفكار والعواطف بين شخصين أو بين أفراد جماعة معينة ، وهذا النشاط عبارة عن أصوات تستخدم وتستعمل وفق نظم معينة .

واللغة نعمة من الله عزّ وجل للإنسان مثله مثل كل الحيوانات التي تمتلك نظاما من الرموز والإشارات للتفاهم فيما بينها. فيقال: لغة الحيوان، ولغة الطير، ولغة النبات. ولكن لغة الإنسان تتميز بأنها ذات نظام مفتوح بينما الحيوانات الأخرى نظامها التعارفي نظام مغلق.

وظائف اللغـــة :- [٦]

يتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير أو التواصل أو التفاهم رغم أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير او التواصل ؛ فالتواصل إحدى وظائفها إلا انه ليس الوظيفة الرئيسة .

وقد حاول " هاليداي " halliday تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخضت محاولاته عن الوظائف الآتية:

١) الوظيفة النفعية (الوسيلية):

وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها " أنا أريد " فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم وأن يعبروا عن رغباتهم .

٢) الوظيفة التنظيمية:

وهي تعرف باسم وظيفة " افعل كذا ... ولا تفعل كذا " من خلال اللغة يستطيع الفرد ان يتحكم في سلوك الآخرين، لتنفيذ المطالب أو النهي وكذا اللافتات التي نقرؤها وما تحمل من توجيهات وإرشادات ...

[٦] يوسف، جمعة سيد. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص/ ٢٢، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٠/١/١٤٥م.

٣) الوظيفة التفاعلية :

وهي وظيفة "أنا وأنت" تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته، فنستخدم اللغة في المناسبات، والاحترام ، والتأدب مع الآخرين .

٤) الوظيفة الشخصية :

من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤاه الفريدة ، ومشاعره و اتجاهاته نحو موضوعات كثيرة ، وبالتالي يثبت هويته وكيانه الشخصي ويقدم أفكاره للآخرين.

٥) الوظيفة الاستكشافية:

وهي التي تسمى الوظيفة "الاستفهامية" بمعنى انه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة.

٦) الوظيفة التخيلية:.

تتمثل فيما ينسجه من أشعار في قوالب لغوية، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، مثل ما هو الحال في الأغاني والأهازيج الشعبية ...

٧) الوظيفة الإخبارية (الإعلامية):

يستطيع الفرد باللغة أن يتقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية، اقناعية؛ لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة أو العدول على نمط سلوكي عير محبب.

٨) الوظيفة الرمزية:.

يرى البعض ان ألفاظ اللغة تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي ، وبالتالي فان اللغة تخدم كوظيفة رموزية . [٧]

[٧] يوسف، جمعة سيد. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص/ ٢٢، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٠/١/١٤٥م.

واللغة كالكائن الحيّ، فهي تنمو وتترعرع وتشب وتشيخ وقد تموت إذا لم تتوافر لها عوامل الديمومة والاستمرار، مرهونة في ذلك بتنوع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية فعندما يتطور المجتمع حضارياً وإنتاجيا تتطور اللغة والعكس ... فهي في الطور البدوي تختلف عنها في المدنية والحضارة، وهي في أهل الصحراء خلافها في الجبال والسهول.

نشأة اللغة :

أما حول أصل نشأة اللغة وما يتصل بهذه النقطة من موضوعات فكرية لن نخرج منها بكثير فائدة بله أن تشتت أفكارنا فقد تصدى للبحث فيها كثير من الفلاسفة والمتكلمين واللغويين ، وذهبوا في البحث مذاهب شتى : فهذا يقول مصدرها التوقيف من الله ، وذلك يقول مبدؤها الطبيعة ، وآخر يقول منشؤها الاصطلاح والتواطؤ ـ ويكفينا هنا أن نعلم أن هناك نظريات متعددة حول نشأة اللغة ، أشهرها أربع نظريات:

(١) نظرية التوقيف: قال بها أفلاطون وأبو علي الفارسي، وابن حزم، وابن قدامة، وأبو الحسن الأشعري، و الآمدي، وابن فارس ومعظم رجال الدين، ويستدلون بقوله تعالى: ((وعلّم آدم الأسماء كلها)) " البقرة /٣١.

(٢) نظرية المواضعة والاصطلاح: قال بها سقراط ، وديمقريط، وآدم سميث، ومن العرب أبو الحسن البصري، وأبو إسحاق الاسفراييني، والسيوطي، وابن خلدون.

(٣) نظرية المحاكاة: تعني أن يحاكي الإنسان ما حوله في الطبيعة من الظواهر، وأول من أشار إلى ذلك ابن جني في الخصائص ثم قال: "وهذا عندي وجه صالح ومذهب متقبل [٨] "، ولكنه لم يستقر على هذا الرأي أيضاً بعد أن ناقش الرأيين السابقين، والأسلم ألا ننسب الرجل إلى مذهب بعينه من المذاهب الثلاثة.

(٤) نظرية الغريزة: يريدون أن الله زوّد الإنسان بآلة الكلام، وبجهاز للنطق، فهو حتما سينطق شاء أم أبى.

---

[٨] الخصائص ج/١ ص/٤٧

والحديث في أصل نشأة اللغة ـ على رأي حجة الإسلام الإمام الغزالي ـ فضول لا أصل له وكأنه يدعو إلى الانصراف عنه إلى معالجة اللغة بوصفها حقيقة واقعية في وضعها الراهن ، وهذا التوجه من الإمام الغزالي ينسجم تماماً مع توجه علم اللغة المعاصر الذي أخرج هذه القضية من نطاق مباحث علم اللغة ...

قيل في العربية:

متى كانت العربية؟ علم ذلك عند الله، ولكنه سبحانه لم يصادر حريتنا في أن نحاول معرفة أي شيء يمكن أن يبلغه قدراتنا بالقطع، أو بالحدس والتخمين. يقال إن العربية تنحدر من اللغة الآراميّة، وهي التي تكلم بها آرام بن سام بن نوح عليه السلام.

واللغة العربية أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة. ونظراً لتمام القاموس العربي وكمال الصرف والنحو فإنها تعد أمّ مجموعة من اللغات تعرف باللغات الأعرابية أي التي نشأت في شبه جزيرة العرب، أو العربيات من حميرية وبابلية وآرامية وعبرية وحبشية.

بعض العلماء نسب الصفة العربية إلى مدينة (عربة) في بلاد تهامة، وقيل أنها نسبة إلى يعرب بن يشجب بن قحطان وهو أبو العرب العاربة، أول من تكلم العربية على صورتها المعروفة وقيل أيضا أنهم سموا كذلك نسبة إلى فصاحة لسانهم في الإعراب ، وقد وردت تسمية "العربية منذ منتصف القرن التاسع قبل الميلاد ، إذ وردت في نصوص شلمناصر الثالث الآشوري [٩]"... والأقوام الذين تكلموا العربية لا يحصي عددهم إلا الله، منهم العرب البائدة، وهم قبائل طسم، وجديس، والعماليق وأهل الحجر، وقوم هود وصالح عليهما السلام وغيرهم. وهؤلاء لم يصل لنا شيء من أخبارهم لا من قريب ولا من بعيد ... وهناك العرب

[٩] مهد الإنسان العربي نظرية تحتاج إلى تأصيل د/ محمود عبد الحميد أحمد مجلة العربي ع/٤٧٢/مارس١٩٩٨م ص/١١٥

العاربـة: وهـم القحطـانيون ومـن ينحـدر مـنهم. وأخيـرا العـرب المسـتعربة وهـم أبنـاء إسماعيل العدنانيون.

إن الشخصية العربية تقوم على تشابه أذواق العرب وملكاتهم، وهذا التشابه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتراثنا الثقافي العريق ، ويرتبط بعمالقة الشعر والأدب بخاصة الذين سجلوا مثلنا العليا [١٠]، ويرتبط باللغة العربية التي نعتز بالحديث بها. ولهذا فإهمال الأدب القديم والاتجاه أكثر إلى الأدب الحديث يساعد من يروج للفصل بين الآداب القديمة (حيث امتداد أخلاق الآباء والسلف) وبين الآداب الحديثة ولسنا بحاجة إلى تأكيد دور اللغة في بناء الأمة وصناعة وجدانها وتكوين هويتها وثقافتها وضمان تماسكها وتواصل أجيالها.

العربية مقدّسة:

العربية لغة القرآن الكريم، وهو مهيمن على ما سواه من الكتب الأخرى، وهذا يقتضي أن تكون لغته مهيمنة على ما سواها من اللغات الأخرى. وهي لغة خاتم الأنبياء والمرسلين أرسله الله للبشرية جمعاء، واختار الله له اللغة العربية، وهذا يعني صلاحيتها لأن تكون لغة البشرية جمعاء، ينبغي أن ندرك أبعاد هذه المسألة. قال تعالى: ((إنه لتنزيل رب العالمين* نزل به الروح الأمين* على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين)(الشعراء/١٩٣ـ ١٩٥)، فلما وصفها الله بالبيان علم أن سائر اللغات قاصرة عنها، وهذا وسام شرف وتاج كلل الله به مفرق العربية، لاسيما حين ناط الله بها كلامه المنزل ، قال تعالى: ((إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون)) (الزخرف/ ٣) وقال تعالى: ((كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون))(فصلت / ٣). وقال تعالى: ((قرآناً عربياً غير ذي عوج)) (الزمر/٢٨) ، ومن هنا قال حافظ على لسان العربية:

وسعت كتاب الله لفظاً وغايةً وما ضقت عن آي به و عظات

[١٠] حصوننا مهددة من داخلها د/ محمد محمد حسين ص/ ٢٤٥ ط/٥/١٩٧٨/ المكتب الإسلامي .

فهو يشير إلى الطاقات الهائلة والمخزون الضخم الذي تمتلكه العربية التي وسعت هذا القرآن بكل أبعاده و آفاقه . إنها لغة الخلود حيث لا يمكن أن تزول عن الأرض إلا أن يزول هذا الكتاب المنزّل، وقد تكفل الله بحفظها ضمنياً في قوله: ((إنا نحن نزلنا الذكر، وإنا له لحافظون)) (الحجر/٩).

ومن الطريف ما ذكره محمد الخضر حسين: "كتب (جون فرن) قصة خيالية بناها على سياح يخترقون طبقات الكرة الأرضية حتى يصلوا أو يدنوا من وسطها، ولما أرادوا العودة إلى ظاهر الأرض بدا لهم هنالك أن يتركوا أثراً يدل على مبلغ رحلتهم فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية، ولما سئل جون فرن عن اختياره للغة العربية، قال انها: لغة المستقبل، ولاشكّ أنه يموت غيرها، وتبقى حية حتى يرفع القرآن نفسه" [١١].

أهمية اللغة العربية:

اللغة عند العرب معجزة الله الكبرى في كتابه المجيد، وقد حمل العرب الإسلام إلى العالم، وحملوا معه لغة القرآن العربية واستعربت شعوب غرب آسيا وشمال إفريقية بالإسلام، فتركت لغاتها الأولى وآثرت لغة القرآن، أي أن حبهم للإسلام هو الذي عربهم، فهجروا ديناً إلى دين، وتركوا لغة إلى أخرى.

وشارك الأعاجم الذين دخلوا الإسلام في عبء شرح قواعد العربية وآدابها للآخرين فكانوا علماء النحو والصرف والبلاغة بفنونها الثلاثة: المعاني، والبيان، والبديع. واللغة العربية أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة. ونظراً لتمام القاموس العربي وكمال الصرف والنحو فإنها تعد أمّ مجموعة من اللغات تعرف باللغات الأعرابية أي التي نشأت في شبه جزيرة العرب ، أو العربيات من حميرية وبابلية وآرامية وعبرية وحبشية، أو الساميات في الاصطلاح الغربي وهو مصطلح يعود إلى أبناء نوح الثلاثة : سام وحام ويافث.

---

[١١] القياس في اللغة العربية محمد الخضر حسين ص/١٢ ط/٢/١٩٨٣م دار الحداثة .

إن اللغة العربية أداة التعارف بين ملايين البشر المنتشرين في آفاق الأرض، وهي ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها. وإن الأمة العربية أمة بيان، والعمل فيها مقترن بالتعبير والقول، فللغة في حياتها شأن كبير وقيمة أعظم من قيمتها في حياة أي أمة من الأمم. إن اللغة العربية هي الأداة التي نقلت الثقافة العربية عبر القرون، ومن طريقها اتصلت الأجيال العربية جيلاً بعد جيل في عصور طويلة، وهي التي حملت الإسلام وما انبثق عنه من حضارات وثقافات، وبها توحد العرب قديماً وبها يتوحدون اليوم ويؤلفون في هذا العالم رقعة من الأرض تتحدث بلسان واحد وتصوغ أفكارها وقوانينها وعواطفها في لغة واحدة على تنائي الديار واختلاف الأقطار وتعدد الدول. واللغة العربية هي أداة الاتصال ونقطة الالتقاء بين العرب وشعوب كثيرة في هذه الأرض أخذت عن العرب جزءاً كبيراً من ثقافتهم واشتركت معهم – قبل أن تكون (اليونيسكو) والمؤسسات الدولية – في الكثير من مفاهيمهم وأفكارهم ومثلهم، وجعلت الكتاب العربي المبين ركناً أساسياً من ثقافتها، وعنصراً جوهرياً في تربيتها الفكرية والخلقية.

لقد غدت العربية لغة تحمل رسالة إنسانية بمفاهيمها وأفكارها، واستطاعت أن تكون لغة حضارة إنسانية واسعة اشتركت فيها أمم شتى كان العرب نواتها الأساسية والموجهين لسفينتها، اعتبروها جميعاً لغة حضارتهم وثقافتهم فاستطاعت أن تكون لغة العلم والسياسة والتجارة والعمل والتشريع والفلسفة والمنطق والتصوف والأدب والفن .

وإن القرآن بالنسبة إلى العرب جميعاً كتاب لبست فيه لغتهم ثوب الإعجاز، وهو كتاب يشد إلى لغتهم مئات الملايين من أجناس وأقوام يقدسون لغة العرب، ويفخرون بأن يكون لهم منها نصيب.

ونورد هنا بعض الأقوال لعدد من العلماء الأجانب في أهمية اللغة العربية، على سبيل التمثيل، إذ يقول الفرنسي إرنست رينان: "اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة".

ويقول الألماني فريتاغ: "اللغة العربية أغنى لغات العالم". ويقول وليم ورك: "إن للعربية ليناً ومرونةً يمكنانها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر".

أثر اللغة العربية في عدد من اللغات:

إنّ الكلمات العربية في اللغات الإسلامية: الفارسية والتركية والأوردية والمالاوية والسنغالية أكثر من أن تحصى. والكلمات العربية في الإسبانية والبرتغالية، ثم في الألمانية والإيطالية والإنكليزية والفرنسية ليست قليلة أيضاً.

لقد التقت العربية بالفارسية والسريانية والقبطية والبربرية. وكان عندها أسباب القوة، فهي لغة القرآن، وتتميز ببناء قوي محكم، وتملك مادة غزيرة. وقد حملت رسالة الإسلام فغنيت بألفاظ كثيرة جديدة للتعبير عما جاء به الإسلام من مفاهيم وأفكار ونظم وقواعد سلوك، وأصبحت لغة الدين والثقافة والحضارة والحكم في آن واحد. وغزت العربية اللغات الأخرى كالفارسية والتركية والأوردية والسواحلية فأدخلت إليها حروف الكتابة وكثيراً من الألفاظ، وكان تأثيرها في اللغات الأخرى من طريق الأصوات والحروف والمفردات والمعاني والتراكيب .

وأدى اصطدام العربية باللغات الأخرى إلى انقراض بعض اللغات وحلول العربية محلها كما حصل في العراق والشام ومصر، وإلى انزواء بعضها كالبربرية وانحسار بعضها الآخر كالفارسية.

وأصبحت لغات الترك والفرس والملايو والأوردو تكتب جميعها بالحروف العربية، وكان للعربية الحظ الأوفر في الانبثاث في اللهجات الصومالية لرجوع الصلة بين شرق إفريقيا وجزيرة العرب إلى أقدم عصور التاريخ.

الفصل الثالث

مدرس العربية

;;

أهمية التعليم التربوي:

أصبح المجتمع اليوم يُعنى بالعملية التربوية ، ويهدف إليها ، ويستعين بها بما شاء من تعليم أو تدريب ، وبما أن التعليم جزء لا يتجزأ من التربية ووسيلتها فقد أصبح أداتها المهمة لتحقيق أغراضها .

إنّ التربية عملية تعليم وتعلّم في الوقت نفسه ، وبما أن أحوال الحياة العصرية تحتم على كل إنسان أن يتعلم كل يوم أصبحت التربية والتعليم ضرورة لابد منها ، فهما بداية وانفتاح، وبمنزلة تلقيح يجعل من الزهور التي تمثلها الأجيال الناشئة ثمرات يانعة تنضج بمرور الزمن .

والتعليم ذراع التربية في تنفيذ ما تسعى إليه ، فهو يعكس أهدافها ويترجم منطلقاتها بما يمتلكه من مؤسسات تربوية تغذي المتعلم بالتفكير السليم ليصبح قادراً على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويحيط نفسه بجانب من العلوم والمعارف . فهو المرتكز الأساس للتربية في تحقيق أهدافها ، إذ ليست الغاية في أن يتعلم الطالب فحسب ، وإنما المقصد الأساس هو كيف يُكون المتعلم بعد التعلم شخصا له خصائص تغاير خصائصه التي كان عليها قبل التعلم ، وقد ازداد الاهتمام بالتعليم ورفع مستواه وأصبح شرطا مهما لتقدم الأمم وتطورها ؛ فالتعليم أداة فعالة لزيادة الإنتاج وتحسينه في جميع مجالاته وخلق أساس لتطوير مستمر ، فكل تطور يبدأ بالعامل الإنساني ويستمر فهو مبدع كل شيء جديد وخالقه والمسؤول عن تنمية نفسه وأسرته ووطنه وتطويرها . وارتبطت الحاجة إلى التعليم منذ البدء بكيان المجتمعات واستمرارها وتطورها ، وهو ضرورة أوجدها تقدم البشرية في المعرفة ، وللحاجة الملحة للتعليم فقد اتفقت المجتمعات جميعها على ضرورته واعتمدت على شتى الوسائل في سبيل تحقيقه .

ومع القفزات العلمية التي حدثت ، وازدياد كمية المعلومات بنحوٍ مطرد، ظهرت الحاجة إلى ترتيب هذه المعلومات وتنسيقها ، وكان التعليم هو الموكل للقيام بهذه العملية ، فأصبحت الحاجة إليه ماسة ولاسيما أن الحاجة إليه لا تقتصر على مرحلة معينة بل هي حاجة متواصلة في كل المراحل .

وأدى الاهتمام بالتعليم إلى الاهتمام بالمناهج الدراسية ؛ لأنها عنصر أساسي في تحقيق التربية والتعليم ، وهي من مقتضيات عملية التعليم والتعلم ، فتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية ، فالمناهج الناجحة هي التي تشتق من حاجات المجتمع وتخدم أغراضه في المواقف الحياتية المختلفة. فالمنهج هو لبّ التربية وأساسها الذي ترتكز عليه ، وهو النقطة الحيوية التي توصل الطالب بالعالم المحيط به ، وهو الوسيلة الفعالة التي يصل بها الطالب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال .

المنهج واللغة:

إن التفكير في المنهج بوصفه وسيلة للتأثير في نمو الطلبة وسلوكهم غير موجه لاختيار المحتوى المناسب ، فالمنهج ليس مجرد شيء يتعلمه الطالب، وليس مجرد اكتساب خبرات ، وانه ليس ذا قيمة في ذاته ، بل هو وسيلة وليس غاية ، فالمنهج لا يمكن أن يخطط إلا في ضوء القوى التي تؤثر في نمو الطلبة ، وإن أهمية المنهج تتمثل في التخطيط الموزون لما يقدمه للطالب من خبرات، فهو لا يقتصر على العناية بالنمو العقلي بل يتعداه إلى جوانب الشخصية الآخر كافة ، ويدرّب طلابه على التخطيط لمشاريعهم المدرسية بدقة وجهد قليل .

والمنهج الدراسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة ، فالتربية العسكرية والتربية الزراعية والتربية الصناعية تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها ، وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى .

ولما للمنهج من أهمية في بناء الطالب من الناحية العقلية والجسمية ، فقد ارتبط بالسياسة التعليمية العليا التي ترسمها الدولة وبظروف المجتمع وحاجاته ، ومما تتطلبه الحياة من إعداد خاص للقوى البشرية وحاجات الأفراد أنفسهم ، وانطلاقاً من الأهمية التي تمثلها المناهج في حياة الشعوب ، وجب علينا الاهتمام بأكثر المناهج علاقة بوعي الإنسان وتفكيره ، والتعبير عن أحاسيسه ، ولما كانت

اللغة اكثر الوسائل التي تعمل على تحقيق الوعي ، والقدرة على التفكير عند الإنسان ، لذا أصبحت مناهجها من اكثر المناهج أهمية وقدرة على ترجمة أهدافه.

وإذا كان العطاء الإنساني الذي يفخر به الوجود والمتمثل في الإبداع والإتقان مصدره الأفكار التي تعطي لها اللغة شكلها ومضمونها ، ثم تأخذ طريقها من خلاله إلى هذا الإبداع والإتقان ، وإن التقدم الفكري لا يمكن أن يحصل إلا إذا وجد في اللغة قاعدة يستند إليها ، فإنّ عجز اللغة وقصورها عن تشكيل هذا الفكر ، وحمل مقتضياته يؤثر تأثيراً مباشراً في حركة التغيير والعطاء المستهدف ومن ثم تتوقف عجلة الحضارة التي يمثلها ذلك الإبداع الإنساني في مجالات الحياة كافة ، وهكذا تبدو العلاقة بين اللغة والحضارة ، فكلما ارتفعت اللغة إلى مستوى الفكر واستجابت لبلورته ارتقت الحضارة ، فلا حضارة من دون لغة، وانطلاقاً من هذا الدور الذي تؤديه اللغة في بناء الحضارة ، فإنّ اللغة أي لغة تتأثر بالروح السائدة للحضارة وإنجازاتها وآلياتها، ويؤثر في اللغة النمط الحضاري السائد في مجتمع من المجتمعات ، والحضارة تتأثر باللغة: بأنماطها التعبيرية وقدراتها الإبداعية التي اكتسبتها عبر تاريخها الطويل ، وإذا كان من الميسور التدليل على تأثير الحضارة في اللغة ، والإتيان بالشواهد الكثيرة التي تعززه ، مثلاً اللغة العربية تمتلئ بالألفاظ التي تصف الصحراء وحيواناتها ومظاهر الحياة فيها ، وكان تأثير البحر واضحاً في مفردات اللغة الانجليزية ، إذا كان ذلك ميسوراً فإنّ تأثر الحضارة باللغة قد خاض فيه الفلاسفة وعلماء اللغة المحدثون تحت ما سمي بعلاقة الفكر باللغة ، ووجدوا تأثيراً خفياً للغة في طريقة تفكير الناس وتصوراتهم عن الكون والحياة ، على الرغم من أن اللغة في المحك الأخير من ابتداعهم . وأحد المؤشرات المهمة على تحضر شعب من الشعوب هو علاقته بلغته : كيف ينظر إليها ؟ وكيف يتعامل معها ؟ ثم ما قدرات لغته على التعامل مع نمط الحياة السائد ؟ (١)

---

[١]- ميرة ، "www.Islam online –net/iol-arabic/dowalia/fan- "53/alqwe11asp.

فاللغة من بين المواد التي نالت مناهجها عناية المربين ، فهي من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد ، وتوطيد العلاقات التي تربط بعضهم ببعض ، وهي تمثيل لحضارة الأمة ونظمها وعاداتها وتقاليدها وعقائدها، ومظاهر نشاطها العملي والعقلي .

المدرس:

المدرّس عنصر مهم في الجهاز التعليمي ، إذ يتمثل فيه النضج العقلي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه ، وفي الميدان الإداري بمدرسته ، وهو بهذا كله يعد من المقومات الرئيسة لتحسين العملية التعليمية ، وهو من أكثر أركان العملية التعليمية أهمية ، فعلى كفايته ومدى فاعليته تعتمد مخرجات النظام التربوي اعتماداً كبيراً ، فالمدرس ليس ناقلاً للمعلومات والمعارف فقط، وإنما تقع عليه مهمة تربية الجيل تربية عقلية وجسمية وخلقية وترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس .

إن الدور الحيوي الذي يؤديه المدرّس في حياة الأمة وإعداد الجيل كبير، وإن المدرّس بما تهيأ له من إعداد سليم وبما توفر له من خصائص عقلية وخلقية وجسمية هو الدعامة التي تبني مجد الأمة وتشيد صرح رقيها . وإدراكاً لأهمية المدرّس حفل تراثنا الإسلامي بما يؤكد دوره في إعداد الجيل وبناء المجتمع ، فقد عني العرب بالمدرس عناية كبرى واهتموا بتلقي العلم من المدرسين اهتماماً ملحوظاً .

والمدرّس الجيد هو الذي يقف على أصول مادته ويدرسها بإتقان ويعرف أغراضها ومراميها ويدرك أن لمادته أصولاً وقواعد ، كما يقف على موضوعه الوقوف كله ويكثر من المطالعة والدرس ، ويكون له اتصال دائم بأحدث الكتب الخاصة بمادته ، ويقف على كتب علم النفس وأساليب التربية الحديثة .

ولما كان التدريس علم وفن في الوقت نفسه ، فالمدرس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر، فضلاً عن أنه فنان يرسم الطريق ويهيئ اللوحة بأجمل الألوان

وأزهى الأشكال ، ويزيد على طلابه سعة في التفكير وقدرة على المناقشة وإبداء الرأي . فتوفر المدرّس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس ؛ لأنه يكون قادراً على توفير الشروط الأساسية للتعليم .

إن نجاح المدرّس في تأدية رسالته التعليمية يتوقف – إلى حد كبير – على مقدار فهمه الدقيق الواضح والإحاطة التامة بالوظيفة العملية للمادة التي يقوم بتدريسها وبالغرض من تدريسها ، فعلى أكتاف المدرس تقع مسؤولية تحديد الوظيفة الدقيقة لمادته في الحياة .

لقد تبوأت قضية إعداد المدرسين أولوية متميزة ، ليست على صعيد العراق فحسب، بل على صعيد الوطن العربي ، نظراً للدور الرائد الذي يؤديه المدرس في حقل التربية والتعليم .

لذا نجد أن الدول المتقدمة والنامية تحرص في الوقت الحاضر على تنمية طاقاتها البشرية وتطويرها إلى أقصى حدٍّ ممكن دفعا للتنمية والتقدم ، وان مسألة إعداد المدرسين ، تستند إلى حقيقتين : أولهما أهمية الأثر الذي يمارسه في العملية التدريسية ، وأثره الايجابي في تطورها ، والآخر الوضع الحالي للمدرسين وعدم كفايتهم سواء أكان من الناحية الكمية أم من الناحية النوعية ، إذا ما قيست بالتقدم المستمر في العلوم المتخصصة ، والعامة على السواء ، فكثير من المدرسين المتخرجين لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملا ، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر .

وانطلاقا من اثر المدرس في النظام التربوي ، وتأثيره في نوعية التعليم ومستواه ، فان الدول على اختلاف فلسفاتها ، وأهدافها ، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التدريس والارتقاء بالمدرس كل عناية ، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر ، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية . وان الاعتناء بنوعية برامج إعداد المدرس وتدريبه في أي مجتمع، إنما يعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع اتجاه مستقبل أجياله ، ومدى حرصه على توافر الخدمات التربوية لأبنائه .

وللمدرس أهمية كبرى بوصفه أساس العملية التربوية وهو " مناط الأمل في التنفيذ الجذري في المناهج وفي محتوى العملية التعليمية ووسائلها وأنشطتها " (١) ، ويتبوأ مكان الصدارة بين عوامل نجاح التربية وتحقيق غاياتها الأساسية من طريق تكوين المواطن الذي ينبغي إعداده ؛ وذلك من ترجمة القيم والمثل والأهداف العامة إلى إجراءات تشكل المواصفات المطلوبة ؛ فهو " ينفرد بكونه مطالبا بالقيام بدور اجتماعي متعدد الجوانب " تمتاز هذه الجوانب بأنها مترابطة ومتكاملة بعضها ببعض ، لذلك فإن موضع المدرس ودوره يؤثران إلى حد بعيد في صياغة الواقع والمستقبل " (٢) ، وأصبح من الضرورة جدا إعداد مدرس المستقبل إعدادا يتناسب مع المسؤولية التي تقع على عاتقه للنهوض به.

وورد في ندوة إعداد المدرس في أقطار الخليج العربي في الدوحة (١٩٨٤) " أنّ عملية إعداد المدرس تعتمد على طريقة الحفظ وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات النظرية من دون تطبيقها ومشاهدة الكثير منها ، ويقتصر دور الطالب المدرس على سماعها فقط " (٣) .

ومن مظاهر التقدم الحضاري في الوقت الحاضر تزايد عناية الأمم بإعداد المدرس ؛ ذلك أن المدرس المعد اعدادا جيدا يمكن أن يؤدي دوره على نحو أفضل من الدور الذي يؤديه ضعيف الإعداد ؛ لان أحسن المناهج قد تصبح من دون جدوى وفائدة عند مدرس لا يقدر على تدريسها . ومما يزيد من ضخامة مسؤولية المدرس هو التطور الملموس لجوانب الحياة المختلفة ، الذي جعل من المدرسة مركزا مهما من مراكز الإصلاح ، وجعل المدرس عاملا من عوامل النهضة تعتمد عليه الدول في تحقيق أغراضها وبلوغ غاياتها . وقد " زعم بعضهم أنّ المدرس الصالح يجب أن يكون حكما ورسولا ومصلحا اجتماعيا مثاليا " (٤) .

لقد عنيت الاتجاهات الحديثة لبرامج إعداد المدرسين أيما عناية بالكفايات الأدائية التي تمكن المدرس من أداء متطلبات العمل ، لان معيار تحقيق هذه

١- ميرة ، "www.Islam online –net/iol-arabic/dowalia/fan- "53/alqwe11asp.
٢- حسن ، عباس . **اللغة والنحو بين القديم والحديث** / ص٥٧٤ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٦.
٣- نفسه / ص١٠ .
٤- صليبا ، جميل ، **المنطق** / ص٣٥٥ ، منشورات عويدات ، ط٢ ، بيروت، ١٩٦٧.

الكفايات هو قدرة المدرس على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله .

ونجد أنّ اعتناء القائمين على العملية التعليمية بمفهوم الأداء يأتي من اعتقادهم أنّ المعيار الأساسي المطلوب توافره في المدرس هو كفايته وقدرته على مساعدة المتعلمين ، وامتلاكه القدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة . ومما يؤكد هذا الاعتناء ما أقرته استراتيجية تطوير التربية العربية حول ضرورة تحديد إعداد المدرسين وبرامج تدريبهم ، إذ تؤدي الى التفوق في أداء مهماتهم التعليمية . وان عملية إعداد المدرس إذا ما اقتصرت على تزويده بالمعارف وطرائق التدريس على نحوها النظري ، فإنها ليست كافية لتهيئة المدرس الناجح، إذ لمهنة التدريس كفاياتها المعرفية والأدائية . وإذا ما حصل خلل في الكفايات الأدائية فان المدرس لا يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية مهما تفوق في كفاياته المعرفية بالمادة التعليمية ، فهي غير كافية ، بل عليه أن يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء المهمات التدريسية في المواقف التعليمية .

ونرى أنّ عملية التدريس في القرن الحادي والعشرين طرأ عليها كثير من التغيير فلم تعد تقتصر على التدريس اللفظي من المدرس ، وإنما يتطلب منه معرفة ومهارات ، تسهم في تحقيق أهداف الدرس على النحو المطلوب .

ويُعَدّ إعداد المدرسين ضرورة في مهمة التعليم تفوق المهن الأخرى بسبب التطور المستمر في المعرفة والمفاهيم التربوية ، وتنويع أساليب التدريس ووسائله وأهمية العمل ذاته ودوره في بناء الأجيال .

التعليم في الجامعة:

تسهم الجامعات الحديثة بدور بالغ الأهمية في الحياة المعاصرة فهي تتحمل مسؤوليتها في قيادة النهضة العلمية للمجتمع باعتنائها بالبحث العلمي وتصديها لمشكلات المجتمع القائمة ومحاولة تقديم الحلول لها ، وتضطلع بمهمة

نشر المعرفة وتوسيع آفاقها في عالم يسوده الانفجار المعرفي ، وتقدم خدماتها إلى المجتمع من الاستشارات والتصورات التي ترسمها في مجالات الحياة المختلفة .

وإنّ مهمة التعليم العالي لم تعد نشر العلم والمعرفة فقط ، بل أصبح من مهماته تنميتها وتطويرها من طريق البحث العلمي داخل الجامعة ، وبهذا تكون الجامعة هي الأقدر على التصدي لمفهوم التطوير ، والاقتدار على استيعابه من ناحيتين العلمية والعملية ، فضلا عن تشجيع عملية الإبداع التي تتمثل في إعداد جيل من الشباب للعمل في وظائف اجتماعية متخصصة ، فتبقى هذه العملية المنهل الذي يزود الطلبة بالخبرات المعرفية المتنوعة وتمنحهم فرصة تحقيق الذات لمواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع للتخلص من الأساليب التقليدية في التفكير.

إنّ من مظاهر ازدياد أهمية العملية التربوية في إطار التعليم الجامعي التطور العلمي والتكنولوجي في العصر الحاضر ، إذ ترك آثاراً عميقة في مختلف جوانب الحياة ، وقد أوضحت عدة دراسات أن التمايز الموجود بين دول العالم المختلفة من حيث مدى تقدمها الاقتصادي ، واستقرار أنظمتها السياسية والاجتماعية ، يعود بدرجة كبيرة إلى مدى تمايزها في مجالات العلوم المختلفة .

ومن هنا نستطيع القول إنّ الطالب الجامعي يعدّ إنسانا منظما لعملية تعلمه متحكما بها ضابطا لنتائجها ، ويسير في عملية تعلمه على وفق إمكاناته الذاتية من دون الوقوع تحت ضغط الوقت ، وانه قادر على إتباع الطريقة الدراسية التي يراها مناسبة سواء أ كان ذلك باستعمال الكتاب المدرسي أم المراجع المتعددة أم المختبرات أم القيام بزيارات علمية أم استعمال أدوات ووسائل تقنية ، ففي النصف الثاني من القرن العشرين أصبحت الجامعات تركز بدرجة اكبر على نوعية التدريس ، وتجلى هذا الاعتناء بعقد المؤتمرات والندوات وإجراء الأبحاث على النطاق العالمي ، بإشراف المنظمات الدولية المتخصصة ، وزاد الاعتناء في تحسين طرائق التدريس الجامعية وتطويرها .

لقد كان النظام التربوي يسيراً أول ظهوره ، يتماشى مع اليسير من العلوم والمعارف التي تراكمت عند الإنسان ، ثم تطورت المعرفة وتعقدت الحياة بالتدريج وكان يقابل هذا التطور، تطور في النظام والسلم التربوي ، الى أن ظهرت الجامعات لتحضى بقمة الهرم في ذلك السلم .

وهكذا فان الجامعة نشأت لتسد حاجة اجتماعية ، إذ تعدّ الجامعة في أي مجتمع من المجتمعات الركيزة الأساسية لتطوره وتمكنه من مسايرة التقدم العلمي والتقني ؛ فالجامعة تجمع فريقين من الناس تدريسيين وطلبة متفقين في مهمتهما الأساسية وهي ان كلاً منهما طالب للحقيقة وباحث عنها ، احدهما أكثر خبرة وأوسع معرفة ، واشدّ تمكناً لأصول البحث العلمي وأساليبه ، وبالنتيجة فهو يرشد الآخر في العمل الواحد المشترك للبحث عن بواطن الأمور وكلياتها ، وفي هذا التوجيه والإرشاد جوهر العلم ، فالتعليم الجامعي يُعَدُّ المصدر الأساسي لرأس المال البشري من طريق توفيره للنخبة المهنية والفنية والإدارية عالية التكوين.

وقد جرت محاولات كثيرة للنهوض بالتعليم العالي ومنه الجامعي وتطويره لجعله أكثر ملاءمة لمتطلبات المجتمع ، وبرزت الحاجة لمزيد من التطور ومواجهة مشكلاته ، ومنها إزاحة مؤسساته واتجاهاته التقليدية .

وُجِدَ أن هناك محاولات جادة وحثيثة من اجل تحسين النظم التعليمية والتربوية وتطويرها في جميع أنحاء العالم ، وإعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق وأساليب تدريسها على أسس علمية حديثة وسليمة لتحقيق التقدم الذي تنشده وتهدف إليه .

أصبح المنهج ليس مجرد مفردات ومقررات دراسية على ما في المفهوم القديم ، بل مجموعة الخبرات التربوية التي تضم الحقائق والمفهومات والمهارات والاتجاهات التي تهيؤها المدرسة أو الجامعة في داخل حدودها ، أو في خارجها ، لإحداث النمو الشامل في جوانب شخصياتهم جميعها ، وتوجيه سلوكهم على وفق الأهداف التربوية المحددة بما يؤدي الى إشباع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم ، ولكي تكون المناهج الدراسية ذات قيمة فيما تهدف إليه ينبغي لمن يقوم على

شؤونها وتوجيه سياستها أن يتعرف خصائص المجتمع ، ويتبين صفاته المميزة لتكوينه ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة ، ويتعرف الحاجات التربوية والنفسية للمتعلمين من جهة أخرى ، وفي ضوء ذلك تبنى المناهج على أساس مقبول ليكون التعامل مع المتعلمين مثمراً في تربيتهم ، وتعليمهم وموسوماً بسمة القبول منهم وتحقيق أهداف مجتمعهم .

إنّ الجامعة عليها أن تحمي نفسها من الجمود والانغلاق ، بتعديل برامجها ومناهجها بما يثمر إعداد الشباب إعداداً يتناسب ومتطلبات العصر الذي يعيشون فيه ، وأن تحسن توجيههم؛ لأن طلبة الجامعات يمثلون عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية ، والمسيطرون على متغيراتها بحيث تراعي الأنشطة التعليمية دافعيتهم ومتطلباتهم وقدراتهم ، إنهم مشاركون في تحديد الأهداف التعليمية التي يسعون مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيقها ، وهم مع ذلك لابد أن يكونوا مشاركين في تصميم الأنشطة التي تحقق الأهداف ، بحيث تتناغم مع حاجاتهم ، وقدراتهم واعتناءاتهم داخل مجتمعهم .

فالهدف منها تنشئة جيل مؤمن واعٍ ، محب لوطنه ، متسلح بالعلم والأخلاق ، قادر على مواجهة التحديات الواردة ، مستوعب لمعطيات التطور الحضاري منفتح على الفكر الإنساني في إطار الأصالة والمعاصرة .

إن الاعتناء بالطلبة الجامعيين وبذل الجهد لمساعدتهم أمر ضروري لاجتياز الصعوبات التي تواجههم في حياتهم ؛ لأنهم شريحة مختارة ، وما تكتسب هذه الشريحة من معارف يكون عاملاً أساسياً في إحداث عملية النهوض التي ينشدها المجتمع في جوانب الحياة كافة ، وهذا الاعتناء نابع من الدور المهم الذي تضطلع به الجامعة عموماً ، فهي تتحمل مسؤولية إعداد الملاكات المتخصصة في المجالات المختلفة التي تسهم في تنفيذ خطط التنمية .

وإذا كانت الحاجة الى تشجيع التعليم ملحة بصفة عامة في المراحل الجامعية ؛ فهي اشد إلحاحا في كليات التربية التي يقع على عاتقها إعداد مدرس مرحلة التعليم الثانوي ؛ فالمدرس هو عماد العملية التربوية التعليمية فهو ليس ناقلاً

للمعلومات ومقدماً للمعرفة ، بل هو قائد تربوي ، لذا يعد اختياره وإعداده وتدريبه من أهم ما يشغل بال التربويين في الوقت الحاضر.

ومن مجالات التعليم الجامعي ومؤسساته كليات التربية التي تحمل رسالة ذات طابع إنساني كبير ، التي تضم الأقسام الإنسانية والعلمية ، وتهدف إلى إعداد متخصصين في التربية والتعليم ، مؤهلون تربوياً وعلمياً للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية ، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، أو إعدادهم للدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) للعمل ضمن اختصاصهم خبراءً وتدريسيين في وزارتي التربية والتعليم العالي وغيرهما ، إذ يعد ذلك هدفاً من أهدافها .

ومن أقسام كليات التربية ، أقسام اللغة العربية ، وتهدف هذه الأقسام إلى إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، إعداداً يليق بالمكانة المهمة التي تتمتع بها هذه المادة ، لاعتماد المجتمع على المدرس على نحوٍ عام ، ومدرس اللغة العربية على نحوٍ خاص في بناء أجياله ، وتسليحه بالمعارف والعلوم والثقافة .

مدرس العربية:

إن كانت أهمية أي مدرّس تنبع من أهمية مادته وخصوصيتها في الحياة، فان لمدرس اللغة العربية من الخصوصية والأهمية ما تجعله يتبوأ مكان الصدارة في الميدان التعليمي ، فهو يدرس لغة القرآن والتنزيل ، وانه يضطلع بمهمة تعليمها للطلبة ، وهو الحارس الحافظ على سلامتها والمسؤول عن إيصال المادة للمتعلمين ، ودرسه المفتاح لباقي الدروس ، وفهمه هو بداية لفهم باقي المواد ، لأن هذه المواد تُدرّس بلغة عربية فصيحة ، ولكي يوصل باقي المدرسين مادتهم إلى الطلبة فلابد مسبقاً من أن يؤدي مدرّس اللغة العربية دوره، فعلى قدرته في إيصال مادته وإتقان طلبته لمهارات لغتهم يتوقف سعي باقي المدرسين في إيصال مادتهم إلى الطلاب ، ولا يمكن أن يبلغ مدرّس آخر مهما بلغ شأنه أو شأن مادته ما يبلغه مدرّس اللغة العربية من الأهمية والمنزلة.

ومن أبرز العوامل التي تساعد مدرّس اللغة العربية في نجاح مهنته عامل القدرة العلمية والعملية ، مثل عبقريته وقدرته على تكييف نفسه وبعد النظر والخيال والبصيرة وحسن المظهر ، ورخامة الصوت وقوة شخصيته ومهارته في إيصال معلوماته إلى أذهان الطلبة ، وهي صفات لابد من توفرها في مدرّس اللغة العربية.

ومدرس اللغة العربية يدرس مادته على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وهو الذي يهتم بتدريس طلابه على الاستعمال اللغوي السليم ، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف وصبها في قوالب جامدة ، فله آفاق واسعة في اختصاصه العلمي ، فهو يُقَوّم الألسنة بتدريسه، مما يدعوه إلى ضبط حركات الكلمات وأواخرها بحسب قواعد اللغة العربية الواسعة جداً في نحوها ، وأوائل الكلمات وأواسطها بحسب قواعد الاشتقاق والتصريف . وهو يُعنى بجودة النطق مما يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف وصفاتها وأنواعها، و يُعنى برسم الحروف بصورة صحيحة وجيدة على قواعد دقيقة مما تلزم حسن الخط وإتقان قواعد الإملاء ، وتقوي الناشئ إلى النطق الصحيح والتفكير السليم، والقدرة على الإفهام الصحيح .

<u>ضعف الأداء الوظيفي:</u>

نتفق مع الأدبيات والدراسات السابقة بإشارتها إلى أن هناك الكثير من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ولاسيما في العراق ، المتخرجون في كليات التربية لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً ، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر ، ويقصر في تربية النشء علميا وتربويا ، ومن ثم ينبغي أن تُبنى لهم برامج تدريسية تتناول متطلبات مهنة التدريس . فضلا عن أن نظام إعداد المدرسين واجه انتقادات كثيرة ، إذ شُخّص اعتناء البرامج بالجانب المعرفي من دون الاعتناء بالجانب العملي ولاسيما في طرائق التدريس ومناهجها .

زيادة على ما لحظناه من ضعف واضح في أداء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها، وما أظهرته نتائج عدد من الدراسات التي تناولت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أو طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية من ضعف واضح ، نعتقد أن أسباب ذلك قد تعود في الدرجة الأساس إلى ضعف البرامج المعتمدة في الكليات التي خرّجت هؤلاء المدرسين والمدرسات .

والضعف في اللغة العربية من المشكلات التي ظهرت بوضوح في المؤسسات التربوية ، إذ أُعلنت الشكوى من تدني مستوى الطلبة فيها ، وينطبق ذلك الحكم على كثير من طلبة الجامعات والمثقفين ، إذ إنّ الأخطاء اللغوية كثيرة في الأعوام الأخيرة إلى حدٍّ صار الباحثُ عنها لا يحتاج إلى طول العناء لاستحضارها ، فبعد أن كان الأمر استقصاء الأخطاء ، صار لغزارتها اختيار منها ما يصلح أن يكون أنموذجا لغيره ، ويمثل الضعف اللغوي واقع حال كثير من طلبة الجامعات ولاسيما المتخرجون في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الذين يعدّ كل واحد منهم مدرسا للغة العربية ، إذ تجدهم دون المستوى المطلوب، فعلى الرغم من ازدياد حملة الشهادات الجامعية فإنهم لا يجيدون لغتهم ولاسيما طلبة أقسام اللغة العربية الذين من المفروض أن يكونوا القدوة الحسنة والموجه الصحيح والقائد المثالي والمنادي بضرورة الالتزام باللغة الفصيحة . على عكس ما يُرى من انصراف غالبيتهم إلى حفظ المعلومات والحقائق والقواعد في ضوء الأساليب التقليدية في التدريس ، فضلا عن ضعف خزينهم المعرفي ، الأمر الذي يؤدي إلى سلبية العملية التدريسية المتمثلة في أنّها عاجزة عن تحقيق أهدافها ، وما زال هذا الضعف مستمرا ، ويكاد أن يكون عاما.

إنّ أساس ضعف استعمال اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة عمل ينوء به التدريسيون والطلبة ، إذ إنّ معظم هؤلاء لا يتلقون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر وسهولة ولا يقبلون عليها بشوق ورغبة ، وقد يكون سبب المشكلة في مواد اللغة العربية المقررة في كليات التربية التي مضى على تأليفها واستعمالها مدة ليست بالقصيرة ولم تتعرض في هذه المدة لعملية تقويم ، وهناك مشكلة أخرى

مهمة جداً ، وهي مشكلة طرائق التدريس ففي اللغة العربية ينبغي أن تتبع طرائق خاصة لتدريسها . ومن مشكلات البحث في المرحلة الجامعية ما يتعلق بالمنهج الدراسي ، وعدم توافر منظومة خاصة للبناء المنهجي في معايير التقويم ، وبعبارة أخرى غياب الأنموذج العلمي الدقيق الذي يمكن الاعتماد عليه لتقويم مناهج اللغة العربية .

ونرى أنّ مشكلة ضعف الطلبة تتمثل بالمحاور الخمسة الآتية :

المحور الأول : يرتبط بالتدريسي وطرائق التدريس .

المحور الثاني : يرتبط بالطالب .

المحور الثالث : يرتبط بالمنهج الدراسي .

المحور الرابع : غياب الكتاب التعليمي المقرر لتعليم هذه المادة .

المحور الخامس : الاعتماد على مجموعة من المفردات الفقيرة التي قد لا تقدم للطلبة منفعة جديدة أو تنمي مقدرته على تدريس لغته في المواقف المختلفة .

فمن طريق ما بُحثَ في المصادر المختلفة وُجدَ أن هناك حاجة الى حل هذه المشكلات وإيجاد طرائق لمعالجتها .

وإذا بُحِثَ في مشكلة اللغة العربية وواقع صعوبتها ، وُجِدَ أن تبعة ذلك تلقى على " طبيعة المادة نفسها " أو على المناهج الدراسية التي تُنعت غالباً بالجفاف والتعقيد أو على الكتب المقررة التي تتصف بالعقم والقصور أو على أساليب التقويم المتبعة .

وقد أشارت ورقة عمل قطاع التعليم الثانوي عام ١٩٨٠ (١) إلى وجود ضعف في برامج إعداد المدرسين . أما ورقة إصلاح التعليم العالي في العراق عام ١٩٨٩ (٢) ؛ فقد أكدت وجود ضعف في كفاية عدد من المدرسين في التوجيه العلمي التربوي المطلوب . لذا وجدنا ضرورة توافر كتاب يتناول مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها .

---

[١]- وزارة التربية . **التشريعات التربوية في الجمهورية العراقية** ، ١٩٨٠ .

[٢]- جمهورية العراق ، وزارة التربية . **الأهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي /** ص١٦ ، وزارة التربية، العدد (١٩٧) ، ١٩٨٩ .

العناية بإعداد مدرس العربية:

مدرس العربية ليس باحثاً لغوياً يُعنى بدراسة الظواهر اللغوية ، بل يتعامل مع اللغة على أنها وسيلة اتصال يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، وعندما يقوم بتدريس لغته فانه يدربهم على عملية الاتصال ، وعلى مهارات اللغة ، كما يعلمهم كيفية ترتيب أفكارهم وحسن التعبير عنها .

ولهذا أصبح من الضرورة الاعتناء بإعداد مدرس اللغة العربية إعداداً ثقافياً وعلمياً بما يتلاءم والعصر الذي يعيش فيه ، وإعداداً إسلامياً عميقاً ، ومن ثم تقويمه على نحوٍ دقيق ومستمر لمساعدته في اكتساب أبعاد شخصيته ، بإيجابياتها ومآخذها ، ليتجدد ويتطور وبالنتيجة ينعكس أثر ذلك في طلبته .

لقد تبنت كليات التربية في القطر العراقي مسؤولية إعداد المدرسين في الاختصاصات المختلفة العلمية والإنسانية . وأقسام اللغة العربية في تلك الكليات هي أحد الأقسام الإنسانية التي أخذت على عاتقها مسألة إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين تنتظرهم مهمة السعي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية ، زيادة على أنهم سيكونون أمناء الأمة على سلامة لغتها ، وهم المسؤولون عن تدريسها وإيصالها الى المتعلمين . ولذا فقد اتبعت هذه الأقسام النظام التكاملي في برامجها الذي يشتمل على المكونات الثلاثة الآتية :

١. الإعداد النظري الأكاديمي ، ويشتمل على مواد المتطلبات العامة والمواد المتخصصة .
٢. الإعداد النظري الوظيفي ، ويشتمل على دراسة مواد وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المدرس التدريسية ، مثل طرائق التدريس ، وعلم النفس ، وأصول التربية .
٣. التربية العملية ، وتعد التربية العملية الاختيار الحقيقي لكفاية الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التدريس ، والتحقق من صلاحية الإعداد النظري ، فضلا عن الإسهام في تهيئة فرص عملية مباشرة للطلبة لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية .

لفتت أهمية اللغة انتباه الأقدمين من فلاسفة ومفكرين وعلماء فتوجهوا لدراستها بحسب ما تمليه حاجات تلك الشعوب والأمم من دراسة لنشأتها وقواعدها وعلاقة الألفاظ بمدلولاتها ، وإن الاهتمام باللغة والعناية بها في مجتمعاتنا المعاصرة لا يعادله أي اهتمام أو عناية بالمجالات النظرية الأخرى ، " فاللغة تقع في مقدمة اهتمامات عالم اليوم " (١) .

أما ما يخص اللغة القومية ، فلها بُعد آخر في الأمة التي تتكلمها فهي جزء من كيانها ورمز لوحدتها ومستودع لأفكار أبناءها ومنجزاتهم العلمية ومآثرهم التاريخية ، والأمة تنظر إلى حاضرها وتخطط لمستقبلها من وعيها بماضيها وما يحفل به من تجارب ودروس ، ولا يمكن الوعي بذلك الماضي إلاّ من اللغة التي تعطي الأمة ملامح شخصيتها بما تشكله من مفاهيم ومعتقدات وعادات وتقاليد تلك الأمة ، فهي " لغة الهوية السياسية والاجتماعية والثقافية في آن واحد " (٢) .

ومن هذه الأهمية التي تتبوأها اللغة القومية ، اجمع المختصون في مجال التربية والتعليم على أن اللغة القومية يجب أن تتبوأ مركزاً ممتازاً بين تلك اللغات التي تدرس للطالب لغات ثانية إلى جانب لغته القومية ، وإنه لا يجوز بأي حال من الأحوال أن تنافسها لغة أجنبية أو تفوقها في المكانة ؛ لأنّ معظم ما يتلقاه الطالب من أنواع التعليم في المدرسة يتلقاه بلغته القومية، وإن نجاحه وتفوقه مرتبط بمدى فهمه لما يتلقاه من العلوم وما يستوعبه من قراءات، فكلما ازدادت سيطرته على اللغة وتمكنه من مفرداتها وأشكال تعبيرها ازدادت قدرته على استيعاب ما يتلقاه وما يقرؤه ، لذلك نرى المجلس القومي المدرسي في اللغة الانكليزية البريطاني يوصي كل مدرس مهما كان تخصصه أن يكون لديه استعداد لتدريس اللغة الأم ، وفي الولايات المتحدة الأميركية يختبر الطالب في اللغة الأم قبل تسجيله في الجامعة .

١- فيصل ، شكري ، قضايا اللغة العربية المعاصرة ، **المجلة العربية للدراسات اللغوية** / ص٩ ، مج ٢، ع١، أغسطس ، الخرطوم ، ١٩٨٣.
٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . **التقرير الختامي لندوة التعليم العالي والتنمية في البلاد العربية** ، المؤسسات وسياسات القبول ، إدارة برامج الندوة ، القاهرة ، ١٩٩٨.

إنّ اللغة بمعناها الأشمل مجموعة من الرموز ، تعارف الناطقون بها على دلالة ومعنى كل رمز منها ويستعملونها في التفاهم بينهم ، واللغة وسيلة الفرد لتلبية حاجاته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه وكذلك الإطلاع على تجارب الآخرين ، وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً ؛ فاللغة وسيلة اتصال ، ولا يمكن تصور حياة سليمة من دونها . وإذا عَدَدْنَا على نحوٍ خاص أهمية اللغة كوسيلة لنقل المعارف العصرية في مختلف المجالات فأنه يتجلى لنا واضحاً مردود ذلك على التنمية الشاملة في مجتمعنا العربي . لذا وجب الاهتمام بتعليم اللغة واستعمالها .

الفصل الرابع

المنهج ونظرياته

مقدمة في المنهج:

ورد ذكر المنهج ، في كتابات عددٍ من الفلاسفة مثل أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي كتابات بعض رجال التربية من مثل كومنيوس (Commenius) في القرن السابع عشر، وكتابات المربي الألماني فروبل (Froebbel) في القرن التاسع عشر ، ومع هذا فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة كما هو موجود اليوم ، وإنما هو منهج في ذهن المدرس أو المربي يقوم على أساس تدريس الطالب مواد تعليمية يشعر الكبار بأنها مهمة للناشئة .

وعلى الرغم من استعمال المربين عبر التاريخ لمفهوم المنهج كوسيلة لتربية الإفراد إلا أن سجويل (Seguel) أشار الى أن تاريخ الفكر في ميدان المناهج يعود الى عام ١٨٩٠ ، ولم يظهر المنهج علماً إلا في القرن العشرين عندما نشر فرانكلن بوبت (Franklin Bobbitt) كتابه المنهج (The Curriculum) عام ١٩١٨ ، إذ كان أول كتاب في المناهج أشار الى تعريف المنهج بأنه " يتحدد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة التي يحتاجون إليها ، ومن ثمَّ ما يحتاج المتعلمون إليه " ، وفي عام ١٩٢٤ نشر كتابه الثاني كيف تصنع منهجا (How to make a Curriculum) وبعد عامين أي في عام ١٩٢٦ أصدرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية (NSSE) كتابا بجزأين بعنوان (أصول وأسلوب بناء المنهج) ثم بدأت الجامعات وكليات المدرسين بفتح أقسام للمناهج وطرائق التدريس ، وتأسست جمعية تطوير المناهج ، وفي الأربعينيات تركز الاهتمام على تطوير المناهج بعد أن نشر تايلر (Tyler) كتابه أساسيات المنهج عام ١٩٦٩ (١) .

وقد لاقت أفكار العالم الألماني هربارت (Harpart) عن المناهج قبولا واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم كان هناك تدعيم كبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج وطرائق التدريس في إحدى كليات المدرسين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٧٣، وهكذا توالت بعد ذلك إصدارات

[١]- التميمي ، عواد جاسم . **تطوير المناهج - دليل عمل /** ص٦-٧ ، جمهورية العراق ، وزارة التربية، ٢٠٠٤ .

الكتب وإنشاء مراكز خاصة بدراسة المناهج وتطويرها ، ومع بداية ظهور علم المناهج حقلا مستقلا ، ظهر مفهومان للمناهج التعليمية ، واتفق المربون على تسمية المفهوم الأول بالمفهوم التقليدي للمنهج ، والمفهوم الثاني بالمفهوم الحديث للمنهج.

نظريات المنهج التربوي:

لقد مرت نظريات المنهج بمراحل تطور منذ أكثر من ثمانين عاما في العقد الثاني من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر ، إذ قام عدد كبير من المنظرين والمختصين والدارسين في مجال المناهج الدراسية ببحوث ودراسات تباينت فيما بينها حول مسألة بناء المنهج وتطويره ، فكان الهدف الأساس من هذه البحوث والدراسات هو تحديد طبيعة نظرية المنهج، ووصفها ، وبيان مكانها ، ووضع مفاهيمها من أجل تطوير نظرية المنهج .

وبعد مؤتمر شيكاغو الذي عقد عام ١٩٤٧ في جامعة شيكاغو ، دخلت الجوانب الفنية في بناء نظرية المنهج وعلى نحوٍ حقيقي في التراث التربوي ، إذ نوقشت في هذا المؤتمر نظرية المنهج لأول مرة على نطاق واسع ، ونشرت الاطروحات المقدمة الى هذا المؤتمر في كتاب عام ١٩٥٠ ، وقد أشير في أحد أقسام هذا الكتاب الى ثلاث مهمات لنظرية المنهج هي :

١- تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما ضمّه من تعميمات.

٢- أبراز العلاقات التي توجد بين هذه النقاط المهمة.

٣- التنبؤ بمستقبل المدخلات التي وضعت لحل هذه القضايا .

وفي عام ١٩٦٣ قدم كل من بوشامب (Bouchamp) وسمث (Smith) أطروحتين للمؤتمر القومي لجمعية الأشراف وتطوير المناهج ، للحوار حول نظرية المنهج، فقام (بوشامب) بتحليل مدخل العالم في مهمات بناء نظرية المنهج من طريق الورقة التي قدمها للمؤتمر ، أما الورقة الثانية التي قدمها (سمث) فكان

موضوعها (دور الفلسفة في تطوير نظرية علمية للمنهج) لخّص فيها ثلاث مهمات يمكن أن تتناولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي:

- تكوين الأهداف.
- اختيار وتنظيم المعرفة.
- التعامل مع مشكلات لفظية.

وقد عُرِّفَتْ نظرية المنهج على أنها " مجموعة الالتزامات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتنفيذ وتطوير في ضوء فلسفة وأهداف تربوية معينة"، أما زيس (Zais) فقد قدم مفهوما شاملا لنظرية المنهج بقوله: "تعد نظرية المنهج بمنزلة مجموعة من التعريفات المتداخلة والمترابطة منطقياً، والمفاهيم والمبادئ والآراء الأخرى التي تمثل نظرة متماسكة لظاهر المنهج ، فأن نظرية المنهج هي وصف ظواهر المنهج وتنبؤها وتوضيحها وخدمة السياسة الخاصة بقيادة نشاطات المنهج".

وقد صنف ماكدونالد (Macdonald) نظريات المنهج على ثلاثة أنماط هي:

١- النمط الضابط لنظرية المنهج : وهو نمط خطي يبدأ بتحديد الأهداف ثم طرائق تنفيذها وتحقيقها وينتهي بعملية التقويم .

٢- النمط التفسيري لنظرية المنهج : ينظر هذا النمط الى المعنى المتضمن للأفكار بوصفه عنصرا أساسيا في تخطيط المنهج ، فتطرح أفكارا وآراء ووجهات نظر متباينة ، ورواد هذه النظرية لا يقفون عند الاعتبارات العلمية ، وإنما يحاولون التوصل الى تفسيرات وتأويلات جديدة من أجل تنميتها .

٣- النمط الناقد لنظرية المنهج:يجمع أصحاب هذه النظرية بين الجانبين النظري والعملي ، لأن تكامل الجانبين من وجهة نظرهم يؤدي الى تمكن المسؤولين من تخطيط المنهج .

إن المنهج لابد أن يستند الى نظرية تربوية تأخذ في الحسبان جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه ، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يجب أن

تأخذ بالحسبان فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم ونوع المعرفة ، وقد قال بعض التربويين : ان أي نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم ، ومعرفة ، ومجتمع) ، ولكي تكون هذه النظرية علمية وشاملة فلابد أن تراعي الخبرات السابقة في بناء المنهج ، والإمكانيات المادية والبشرية وكذلك التجارب والخبرات العالمية في وضع المناهج .

مما تقدم يتضح أن نظريات المنهج تعنى بالمبادئ والأفكار والأصول الفلسفية والتاريخية والمعرفية والثقافية التي يُبنى في ضوئها المنهج ومكوناته المختلفة .

وهناك أربع نظريات رئيسة تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم وهي:

١- النظرية الأساسية(الجوهرية) Essentialism Theory

٢- النظرية الموسوعية Encyclopedsim Theory

٣- النظرية العملية Pragmatism Theory

٤- النظرية التطبيقية Polytecnicalisation

<u>النظرية الأساسية (الجوهرية) :</u>

يرى أصحاب هذه النظرية من التقليديين أن الأساسيات أو الجوهريات التي يجب أن يعرفها كل إنسان ، هي الأساس في مفاهيم الدراسة العلمية ، ويعتقد أنصار هذه النظرية أنه يجب على كل إنسان الإلمام بتراثه الثقافي وما فيه من معارف وحقائق واقعية ، لكونها أساسيات تربوية تمثل جوهر الحقيقة ، فالنظرية الأساسية ترى أن هناك أساسيات تربوية في جوهر المعرفة ، قد صيغت ورتبت سلفا وينبغي على الأطفال والشباب أن يتعلموها ، وأن تكون الأساس في مناهجهم العلمية ، وتركز هذه النظرية بالدرجة الأولى على الناحية العقلية؛ لأن العقل يمثل عاملا مهما في تحديد الأساسيات أو الجوهريات ، وهذا لا يعني إهمال النواحي الجسمية والنفسحركية والوجدانية في التربية ، وفي بناء المناهج الدراسية لكل المراحل ، وإنما يكون الاهتمام بالتربية العقلية أولا ثم يتبعها النواحي الأخرى.

وقد أولت هذه النظرية المادة الدراسية اهتماما كبيرا ، فركزت على الفنون الحرة (منطق ، وأدب ، ولغة ، وحساب، وفلك ، وهندسة ، وموسيقى)، وكذلك اهتمت بالعلوم الإنسانية (تاريخ ، واجتماع ، جغرافية) ، واهتمت أيضا بعلوم الدين والأخلاق ، وقد فرضت هذه المواد على الطلبة بصرف النظر عن ميولهم واهتماماتهم .

واهتمت هذه النظرية بالمدرس اهتماما خاصا ، من طريق توفير السلطة والهيبة له ، وتأهيله تأهيلا جيدا في النواحي العلمية والنفسية والتربوية حتى يستطيع فهم نفسية الطفل والمراهق والراشد ، ويصبح قادراً على إيصال المفهومات والحقائق والقوانين للأجيال اللاحقة.

وتصف هذه النظرية المدرسة بأنها مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل أساسيات المعرفة والمهارات الأساسية الخالية من الآراء والمناقشات السياسية والدينية .

والمتعلم في هذه النظرية أصبح دوره سلبيا ؛ لأنه مجرد متلقٍ وليس له حق في معرفة ما أهمية ما يفهمه،وأن الطريقة المتبعة في التعليم هي التلقين والحفظ بالإجبار والعقاب ، فأصبح العقاب واجبا ؛ لأنه العلاج المفضل لقمع الجسد وسمو الروح .

ومن ايجابيات هذه النظرية تأكيدها الجوهريات أو الأساسيات ، أي الاهتمام بالأصالة، واهتمامها باعداد المدرس ، أما ما يؤخذ على هذه النظرية فهو اعتمادها على نظرية الملكات العقلية المستقلة ، وهذا غير متوافق مع نتائج البحوث التربوية والنفسية في الوقت الحاضر التي تؤكد ايجابية دور المتعلم .

النظرية الموسوعية :

تمتد الجذور التاريخية لهذه النظرية الى فكرة الحكمة الشاملة التي تتناول بالدراسة (الآلة ، والطبيعة ، والفن)، وقد عرفت هذه النظرية منذ عصر التنوير في القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر ، ومن مسلمات هذه النظرية أن

أصحابها يرون أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعليما شاملا ، ويشكل تشكيلا صحيحا ، ويبنى بناءً سليما في جميع الأمور التي تحقق كمال الطبيعة البشرية .

ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الإنسان قادر على السيطرة والتحكم في الطبيعة ، وقادر على السيطرة والتحكم في ذاته ، فتؤكد هذه النظرية سمو العقل، فهو الأداة التي تجعل الإنسان قادرا على فهم وأدراك العالم من حوله إذا ما أتيح للعقل أن يعمل على نحوٍ صحيح ، وأن سعادة الإنسان تكمن في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة .

وتؤكد النظرية الموسوعية التربية العقلية ، لكونها الهدف الرئيس للمنهج ، إذ لابد من تعلم الحقائق واكتساب المعرفة للمعرفة نفسها وللانتفاع منها في المستقبل، فيرى الموسوعيون أن هذه المعارف يجب أن تكون مُضَمَّنة في محتوى المنهج ، وتأكيدها اللغات والعلوم التطبيقية .

وتعدّ طرائق التدريس الوسيلة التي يمكن منها إكساب الطلبة الحقائق والمفهومات والقوانين خطوة بعد أخرى،مع التركيز على عملية التلقين في المحاضرات ، فأصبح دور المدرس هو المرسل ودور الطالب هو المستقبل ، وقد تجري بعض المناقشات في الدروس إلا أن الشائع في هذه النظرية هو أن أهمية الطالب ومشكلاته تأتي بالدرجة الثانية .

أما التقويم فهو نهائي وليس بنائي ؛ لأن هدفه معرفة نتائج الطلبة لقياس ما أستوعبه الطلبة من المادة الدراسية ، ولا يهدف التقويم في هذه النظرية الى تطوير المنهج ، فأصبح التقويم في هذا المفهوم يعطي كل مادة دراسية أهمية خاصة .

ولهذه النظرية مجموعة من المزايا والعيوب ، فمن مزاياها المهمة النظرة الشاملة للمعرفة الإنسانية وتحرير الفكر ، أما عيوبها فتكمن في عدم فائدتها في العصر الحالي ، عصر الانفجار المعرفي والحاجة الى التخصص .

النظرية العملية (البراجماتية) :

يرى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب المعرفة يتم من طريق الخبرة الإنسانية وليس من طريق الأسلوب التسلطي ، إذ تأثرت هذه النظرية بالحركة التقدمية التربوية المعاصرة في الولايات المتحدة الأمريكية التي طورها كل من فرانكلين (Francalen) ، وبيرسي (Pierce) وجيمس (James) ، لكن جون ديوي (John Dewey) هو من قدمها بهيأتها الحالية .

وترى النظرية البراجماتية أن التربية لها جانبان أساسيان هما الجانب السيكولوجي والجانب الاجتماعي ، وأن كلا الجانبين على درجة واحدة من الأهمية، ولذا يجب الاهتمام بميول الطلبة ودوافعهم وحاجاتهم من جهة ، والاهتمام بالبيئات التي انحدروا منها من جهة أخرى ، فاهتمت هذه النظرية بتفاعل الفرد مع بيئته ورفضت الأسلوب الإجباري للحفظ،مع تأكيدها أهمية ربط العلم بالديمقراطية؛ لأنها ترى أن العلم حرر الإنسان من الخرافات ، وأن الديمقراطية حررت الإنسان من ظلم وتسلط الطبقات الحاكمة ، أما في بناء المنهج فقد ركزت النظرية البراجماتية على المتعلم وعدته المحور الأساس في بناء المنهج ، ورفضت الاتجاهات التقليدية التي تجعل من المادة الدراسية محورا أساسيا في بناء المنهج ، وتؤكد الخبرة الذاتية للمتعلم كوسيلة في معرفة العالم الخارجي .

وتعد الفلسفة البراجماتية من أبرز الفلسفات التي تهتم بالمتعلم وتؤكد أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وأهمية إشباعها ، لأن ذلك يعود بفوائد كثيرة على الفرد والمجتمع، لذلك فإن البراجماتيين يشجعون المواهب الخاصة ويؤكدون ضرورة صقلها وإظهارها الى حيز الوجود ، كي يتميز صاحب الموهبة من غيره من الأفراد .

وتستعمل النظرية البراجماتية أنواع التقويم (الابتدائي ، والبنائي ، والختامي) وهو لا يهدف الى معرفة مدى استيعاب الطلبة للمادة الدراسية فقط ، وإنما يهدف أيضا الى تقويم العملية التعليمية ككل من أجل تطويرها .

وقد تميزت هذه النظرية من غيرها بأنها مرنة في تنظيم محتوى المنهج، وهي تستوعب التغيرات التي تطرأ على المعرفة ، مع تأكيدها ضرورة اشتراك الطلبة أو المدرسين في تحديد الخبرات ، وتميزت أيضا من غيرها بتنوع طرائق التدريس بحسب تنوع المعرفة ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، أما النقد الموجه الى هذه النظرية فهو تركيزها على المتعلم وإهمال حاجات المجتمع فترتب على ذلك عدم الموازنة بين الجانبين الاجتماعي والفردي .

النظرية التطبيقية (البولتيكنيكية):

إنّ المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه النظرية هو كسر الحواجز وإزالة الازدواجية بين التعليم والتدريب المهني ، وضرورة الجمع بين التعلم والعمل الإنتاجي ؛ لأن العمل هو العنصر الجوهري لحياة أي مجتمع ، ومن طريق العمل يمكن صنع الأدوات والوسائل المناسبة للسيطرة على الطبيعة وخلق حياة ثقافية متطورة ، فيؤمن أصحاب هذه النظرية – التي تستند في مبادئها الفلسفية الى الفلسفة الماركسية – بأن (المادة) هي أصل الوجود ، أما العقل والحياة فهي وظائف معقدة لأشكال المادة .

وترى هذه النظرية أن المواد العامة والمواد الفنية هي المحور الأساس في المنهج ، وهي إلزامية لجميع الأطفال من البنين والبنات حتى سن السابعة عشر ، وأكدت التربية البدنية والخلقية ؛ لأنّها جزء من العملية التربوية الشاملة لحياة الطفل في البيت والمدرسة والمجتمع ، وكذلك أكدت التربية العسكرية والألعاب والتعاون الجماعي كصفات أساسية في النشاط البدني ، للحفاظ على الصحة البدنية ، أما ما يخص ترتيب هذه المواد في المنهج فدعت هذه النظرية الى تنظيم المواد الدراسية بحسب العلوم الأساسية ومراعاة التتابع والتنظيم ومنطق المادة والعلم ، وتوحيد المنهج لكل الطلبة في كل البلاد .

ومن الأهداف الأساسية لهذه النظرية ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق التربية المتكاملة للناشئة ، ورفد الشباب بمعارف علمية تساعدهم على فهم الطبيعة

والمجتمع ، وهدفت أيضا الى الاهتمام بالتربية العقلية وأكدت العلم ، لأنه قوة ثورية وحركة علمية له خصوصية في بناء المجتمع الجديد على أسس علمية .

والتقويم في ظل هذه النظرية إلزاميا على جميع الطلبة وفي كل المدارس، مع تأكيدها الواجب المنزلي ، لأنه جزء من العملية التربوية ، وعليه يخضع التقويم لعملية التقويم ، ويرى أنصار هذه النظرية أن عملية التقويم مهمة لسببين : الأول لضمان سيطرة الدولة على العملية التربوية ، والثاني تأكد تمكن الطلبة من السيطرة على المواد وفهمها .

وتتميز هذه النظرية من النظريات السابقة في اهتمامها بالعمل لأجل المجتمع مع ربط التعليم بواقع العمل والإنتاج والتدريب ، وليس هناك علاقة ثنائية بين الجسم والعقل ، أما العلاقة بين العمل والمعرفة فهي علاقة ديناميكية.

عرضنا فيما تقدم نظريات المنهج الرئيسة التي تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم ويتضح أن النظريات التي مر ذكرها تختلف في نظرتها الى (المعرفة ، الفرد ، المجتمع) لأن كل نظرية تستمد أفكارها من فلسفة المجتمع وطبيعته التي توجد فيه ، وهذا يؤثر في طبيعة المنهج وبنائه ، مما يؤثر في الفرد، فوجدنا أن النظرية الأساسية والنظرية الموسوعية أكدت المعرفة ؛ لأنها ثمرة جهود المبدعين والتراث الثقافي الأصيل الذي يجب الحفاظ عليه ، في حين ركزت النظرية البراجماتية على المتعلم وعدته محور العملية التعليمية، إذ إن كل فرد له طبيعة خاصة يختلف بها عن الآخرين،أما النظرية البولتيكنيكية فقد اهتمت بالمجتمع من الجمع بين التعليم والعمل الإنتاجي.

الفصل الخامس

التدريس

مفهوم التدريس:

لقد بدأ وحي الله تعالى بالنزول فكانت أول كلمة سمعها الرسول محمد بن عبد الله (صلى الله عليه واله وسلم) من الوحي " اقْرَأْ "، الذي يتأمل هذه الكلمة يجد أنها تحمل مفتاحاً ليس فقط للدين بل للعلم والدين معاً فالعلم يدعو للإيمان، والإيمان يقود للعلم ، قال تعالى: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ * كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى * أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى * إِنَّ إِلَى رَبِّكَ الرُّجْعَى)) [١] .

واستنادا الى ذلك جعل الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) مهمته الأساسية هي التربية فقال: (إنما بعثت معلماً) واستصحب أهمية التعليم وحتى التخصص في سعيه في كل مراحل الدعوة في سلمه وحربه ، فكان من فداء الأسرى في معركة بدر ، أن يعلم الأسير عشرة من أبناء المدينة ، يكون ذلك ثمناً لفكاكه من الأسر وعد العمل الفكري من أعلى أنواع الجهاد ، وكان الجهاد بالقرآن مصدر جهاده الكبير استجابة لقوله تعالى : ((وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَاداً كَبِيراً)) [٢] .

ومن المعروف أن الدرس والتدريس عند العرب نشأ بنشأة الإسلام ، فقد روي أن جماعة من الصحابة كانوا يعلمون في مسجد قباء في عهد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم). واستعملت المساجد للتدريس منذ ذلك العهد. ويحدثنا المؤرخون أن أبا عثمان ربيعة المشهور بربيعة الرأي، كان يجلس في مسجد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) بالمدينة وكان يأتيه مالك والحسن وأشراف أهل المدينة للأخذ عنه وكانت له فيه حلقة وافرة. وتتوالى حلقات الدرس المنتشرة في المساجد المنتشرة في حواضر المدن الإسلامية وغيرها من المناطق والممالك الإسلامية وعواصمها ومدنها . وسُمِّيَ الدرس حلقة ؛ لأن الطلاب كانوا ينتظمون في شبه عقد او حلقة حول شيخهم ، وكانت الحلقة تضيق او تتسع او تتضاعف تبعاً لعدد الطلاب. وكان رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يحث أصحابه على ارتياد مجالس العلم؛ لأنها وسيلة من وسائل نشر الوعي السليم، ورغب فيها

[١]- العلق / ١- ٨ .
[٢]- الفرقان / ٥٢ .

بذكر فضلها، وان الملائكة تذكر الحاضرين بخير، ويذكرهم الله فيمن عنده. وجعل منزلة العلم كمنزلة الجهاد في سبيل الله ، وكل جهد يقوم به للحصول على العلم فتح أمامه الطريق إلى الجنة ، قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم): (من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهل الله طريقا إلى الجنة) [١] .

وفي العصر الحديث يختلف مفهوم التدريس على وفق الفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة التي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين : أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي، والآخر الاتجاه التقدمي.

وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر الى التدريس على انه مجرد إعطاء معلومات واكتساب معارف للطالب ، وفي ضوء الاتجاه التقدمي ينظر الى التدريس على انه الجهود المبذولة من المدرس لمساعدة الطلبة على النمو المتكامل كل على وفق ظروفه واستعداداته وقدراته ، ويلاحظ اهتمام المربين بالتدريس كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المدرس والطلبة لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف معينة .

مهنة التدريس:

المهنة مجموعة الوظائف والعمليات التي يضمها العمل ويؤديه الفرد في نشاط معين كمهنة التعليم أو الطب أو التجارة وغير ذلك .

والتدريس نشاط يستهدف تحقيق التعليم ، ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل ، وتعد مهنة التدريس من أصعب المهن وأسبقها وهي بهذا تختلف عن المهن الأخر ، إذ إنها مهنة شاملة تتناول النشء من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والروحية والقومية بعكس المهن الأخرى إذ تتناول كل منها جانبا معينا أو جانبين.

إن مهنة التدريس عملية متصلة زمانا، إذ تأخذ العملية التعليمية وقتا أطول، وعليه فان مهنة التدريس عائدها فردي، وجماعي، وحتى العائد الفردي هو ملك

[١]- الحاكم ، احمد بن عبد الله . **المستدرك على الصحيحين** ، ص٨٩-٩٠ ، بيروت ، ب.ت .

للجماعة سواء أكان عائدا ماديا أم أدبيا، وان تلك العملية هي ثلاثية الأبعاد من المدرس والمتعلم والمادة. وتعتمد على النشاط العقلي غالبا أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي والعمل الذي يمارسه القائمون بالتعليم أساسا في الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى وكثيرا ما يشار إلى مهنة التعليم على إنها أم المهن، وعليه فإنّ التدريس في حقيقته ليس مجرد عملية تعليمية مجردة تهدف إلى تأسيس الخلفية المعرفية للمتعلمين ولكنه عملية إنسانية اجتماعية منتجة تُغرس من طريقها القيم والاتجاهات المرغوبة في سلوك الطلبة، وانه عملية إنتاج اجتماعي؛ فالتدريس فن من حيث هو يحتاج لشخص موهوب وهو من ناحية أخرى علم كونه لا يمارس خارج السياق الاجتماعي فهو جزء منه، وبالنتيجة يخضع لقوانينه؛ فأصحاب هذا التوجه يرون أن المهارات التدريسية شيء من الموهبة، ولذلك لا يستطيع أي شخص أن يكون مدرساً؛ لان الموهبة لا تدرس ولكن يصفها التدريس ويُيسر الطريقة أمامها للبروز، وأن مهنة التدريس في طبيعتها من المهن الفنية الدقيقة فهي للبعض مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد بما يمتلكه من قدرات ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له أسس وله مقومات ولهذا يعدّ التدريس عملاً فنياً وهو كغيره من الفنون وثيق الصلة بالعلوم التي تمده بالتجارب وتقوده من نجاح الى نجاح فهو يرتبط بعدد من العلوم ومنها التربية ومجالاتها وعلم النفس بفروعه وعلم الاجتماع التربوي.

أسس التدريس العامة :

١- مراعاة ميول الطلبة ، فيعطون من المواد ما يلائمهم ويتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم لكي يستفيدوا من الدراسة .

٢- العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها.

٣- تشويق الطلبة إلى العمل وترغيبهم فيه حتى يعملوا ؛ فان من يعمل برغبة لا يتعب .

٤- مراعاة عالم الطالب ، والتفكير فيه قبل أي شيء آخر ، والعمل على إعادته للحياة التي تنتظره ليُفاد من التعليم النظري والعملي .

٥- إيجاد روح التعاون ، بإنْ يتعاون الطالب مع المدرس ، والمدرس مع الطالب ، والأب مع المدرس . وبعبارة أخرى البيت مع المؤسسة التعليمية للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التي تنشدها التربية والتعليم .

٦- تشجيع الطلبة على أن يتعلموا بأنفسهم ويعتمدون عليها ، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة .

٧- استثمار النشاط الذاتي للطلبة ؛ بان يُشرك الطلبة في كل عمل يقوم به المدرس ، ويعطيهم فرصة للتفكير والعمل ، ويشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم .

معوقات التدريس:

إنّ التدريس من الظواهر الإنسانية الكثيرة التعقيد؛ بسبب تعدد المؤثرات وتشابك العوامل ومن صعوباتها ما يأتي:

١- إنّ المدرس مجرد ملقن للطلبة جملة من المعارف والمعلومات بما يمكن أن يؤدي الى إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين وتزويدهم بكل ما قد يحتاجون للنجاح في الحياة ، وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة .

٢- إن العملية التدريسية معقدة ؛ لأنها تتأثر بشخصية المدرس ، وإن لكل مدرس ميولاً واتجاهات خاصة متميزة من غيره ، تتحدد بدورها بانتمائه الاجتماعي والثقافي ونمط تكوينه التربوي والعلمي مما يميز تدريسه من غيره ويطبعه بطابع منفرد .

٣- محتويات التعليم ومواده والمصادر التكنولوجية المتوافرة والمستعملة والظروف السيكولوجية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية وأنواع التنظيمات والاختبارات .

٤- إنّ التعليم يتحدد أيضا بالمتعلمين ، إذ إنّ لكل طالب شخصية متميزة وميول خاصة على الرغم مما قد يكون بين الطلبة من أمور مشتركة فان عناصر

الاختلاف تبقى ظاهرة للعيان ، ومن بينها الاختلاف في وتيرة التعلم التي تتفاوت بينهم على الرغم من تقارب أعمارهم .

٥- إنّ الطابع الجماعي لعملية التدريس يزيد معوقا آخر في تعقيدها على الرغم من اختلاف الطلبة في اتجاهاتهم ، فإنّ التعليم يوجه إليهم كجماعة تمثل وحدة تبدو كما لو كانت متجانسة ، فإنّ المدرس لا بدّ وأن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين طالبا في الوقت نفسه ، وان يكون بإمكانه إرضاؤهم جميعا لذا فان غالبا ما تتجاوزه الأحداث ويقف موقف العاجز ولا يصل الى درجة الاكتمال، بمعنى انه لا يشعر بتاتا بالارتياح على الرغم من جهوده المبذولة .

أركان العملية التدريسية :

١- الأهداف التدريسية : تعني التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة التي تعد بمنزلة تحصيل للتعلم ، ووصف للأداء المطلوب من الطلبة في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب .

٢- المدخلات السلوكية : وتشتمل على خصائص الطلبة وحاجاتهم ، إذ لا فائدة من تدريس شيء يعرفه الطالب ولا يحتاج إليه ، فضلاً عن ضرورة تحديد خصائص الطلبة العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نموهم ونضجهم ، زيادة على الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للطالب وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم .

٣- الخبرات والنشاطات التدريسية : وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة التي تتحقق من طريقها الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية للطلبة في صورة المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيقه ، فضلاً عن الإجراءات والنشاطات المدرسية التي يقوم بها المدرس والطلبة بقصد تحقيق الأهداف التي يمكن أن تختلف من هدف إلى آخر تبعا للخبرات والنشاطات ، فالدروس النظرية تتطلب طرائق محددة في تحقيق أهدافها ،

أما المهارات الأدائية فتتطلب طرائق أخرى ، في حين يتطلب إكساب الاتجاهات والمبادئ طرائق ونشاطات تدريسية أخرى .

٤- القياس والتقويم : يطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتشتمل على الجانب القياسي والتقويمي ، وهو ما يبين نوع التعليم والتعلم ومقدارهما اللذين حصلا من طريق عملية التدريس ، ويقاسان من الأهداف السلوكية المحددة ، وتدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من تحديد حاجات ومهارات القدرة التحصيلية وقابلية الطالب للتعلم ومدى استعداداته وقدراته؛ لذا تصف عملية القياس والتقويم عدة مستويات، منها : التقويم التمهيدي والتقويم التكويني والتقويم النهائي.

ونرى أن أركان عملية التدريس ترتبط ارتباطا عضويا ومتفاعلا ؛ فالأهداف محور عملية التدريس والموجه لها، وفي الوقت نفسه تتطلب خبرات ونشاطات تعليمية تصاغ في ضوء خصائص الطالب مثل قياس مدى تحقق الأهداف، حصيلة عملية التدريس.

إعداد المدرس :

للمدرس دور كبير في العملية التعليمية ، ومن دونه لا يمكن أن تتحقق الأهداف المنشودة، فالمنهج مهما تم إعداده على وفق أحدث الطرائق والأساليب والاتجاهات ؛ فان أهدافه لا يمكن أن تتحقق في ظل مدرس غير معد وغير مدرب على القيام بوظيفته على النحو المطلوب.

ولكي يكون المدرس قادرا على القيام بدوره التربوي بكفاية فلا بد من أن يمر بمرحلتين، هما :

أ- الاختيار :

البدء باختيار نوعية الطلبة الذين يصلحون للتدريس وعندهم استعداد ورغبة صادقة لتحمل أعباء مهنة التعليم الشاقة ، ويستدعي ذلك رفع مستوى المدرس المادي والاجتماعي بحيث يشجع الطلبة على الالتحاق بهذه المهنة ، وأن تكون

برامج الإعداد بكليات التربية مبنية على أسس سليمة ، ومتماشية مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعمل على إكساب الدارسين المهارات والكفايات اللازمة ، ويتطلب ذلك تقويم برامج الإعداد من وقت إلى آخر والعمل على تطوير هذه البرامج باستمرار .

ب- التدريب :

إن إعداد المدرس مهما كان جيدا فإنّه لا يكفي في حدِّ ذاته ؛ لأننا نعيش الآن في عصر الانفجار المعرفي ، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وما يتبع ذلك من تغيير وتطوير في طرائق التدريس وأساليبه ، وبالنتيجة فان المدرس بعد تخرجه يفاجأ بتغيرات كثيرة وتجديدات متتابعة في الحقل التربوي مما يستدعي تدريبه في أثناء الخدمة ، وهناك برامج حالية لتدريب المدرسين، لكنها غير مثمرة على النحو المطلوب ؛ لأنها تتم بصورة رتيبة ، ولا يتحمس لها المدرسون ، وتكتفي هذه البرامج في غالبية الأحيان بتزويد المدرسين بعددٍ من المعلومات والمفهومات ، وهذا في حد ذاته غير كافٍ على الإطلاق .

ويرى (الوكيل) انه من المفروض عند إعداد برامج التدريب مراعاة ما يأتي :

١- التخطيط الجيد لهذه البرامج ، إذ يُحدد موضوع التدريب استناداً الى حاجات المتدربين والاتجاهات الحديثة في هذا المجال .
٢- اختيار المتدربين .
٣- تحديد المدة الزمنية والموعد المناسب .
٤- تحديد أهداف كل برنامج تدريبي بطريقة إجرائية .
٥- تحديد الطرائق والأساليب المناسبة التي سوف تستعمل في البرنامج التدريبي على أن تركز هذه الأساليب على ورش العمل والتعلم الذاتي بقدر المستطاع.
٦- توفير الإمكانات اللازمة والمطلوبة للبرنامج .
٧- إسناد إعداد هذه البرامج وتنفيذها للخبراء والمتخصصين .

٨- التقويم النهائي لكل برنامج واخذ رأي المتدربين فيه ومدى افادتهم منه .

أهمية إعداد المدرس:

لا يمكن أن تخفى أهمية المدرس في المجتمع ، إذ له الصدارة بين عوامل نجاح التربية وتحقيق غاياتها الأساسية من طريق إعداد المواطن على النحو المرغوب فيه ، من طريق ترجمة القيم والمثل العليا إلى أهداف تترجم بدورها الى إجراءات سلوكية تمثل المواصفات المطلوبة .

فللمدرس دور كبير في نقل حضارة المجتمع الى الأجيال اللاحقة وتعليمهم على وفق فلسفة المجتمع وأهدافه ، فضلا عن انه يسهم على نحوٍ فعال في تلبية تطلعات الأمة الى التقدم والازدهار ، والمحافظة على خصوصية الأمة وأصالتها وتراثها الحضاري . وعلى الرغم من الاختلافات التي نجدها بين النظريات التربوية، فان هنالك تسليما بان المدرس يُعدّ مفتاح العملية التعليمية .

وإذا كان للتدريس مستلزمات لا يكون من دونها فعالا ، فان المدرس من تلك المستلزمات البارزة ، فقد أكد المؤتمر الثقافي العربي السابع المنعقد في القاهرة عام ١٩٦٧ في إحدى توصياته " ان المدرسين هم الأداة الأولى في تحقيق أية نهضة تعليمية لذلك يجمع خبراء التخطيط التربوي على إعطاء الأولوية في خطط التربية والتعليم لإعداد المدرس كماً ونوعاً" (١) لذلك ونتيجة لاعتناء المجتمعات بالمدرس، فقد ارتفعت مكانته وتغيرت النظرة إليه عند كثير من الشعوب بسبب ما حصل عليه من إعداد ثقافي ومسلكي جيد.

ومن الملاحظ أن التخطيط لإعداد المدرس وتربيته وتدريبه قد اخذ مرتبة مرموقة بين خطط التنمية ، وأصبح اعتناء رجال التربية به اعتناءا كبيرا؛ لأنّ القناعة حصلت عند رجال الفكر والأدب والسياسة والاجتماع وغيرهم على حد سواء، بان للمدرس أهمية كبيرة ، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية والتربوية، فضلا عن انه عنصر مهم من عناصر تطوير المجتمع باتجاه طموحاته ومستقبله.

١- جامعة الدول العربية ، الأمانة العامة . **المؤتمر الثقافي العربي السابع** ، المنعقد في القاهرة من ٦-١٢ آذار ، ١٩٦٧.

ومن الضروري إعداد المدرس إعداداً يمكّنه من تحمل المسؤولية الواقعة على عاتقه، إذ يتوقف عليه – الى حدٍّ كبير– نجاح العملية التعليمية أو فشلها . واستنادا الى ذلك يمكن الاستنتاج أن لا صلاح للتربية من غير صلاح المدرس وتمكينه من أن يكون قائدا ذا فاعلية يمتلك صفات القيادة التربوية والعلمية والاجتماعية، ويسهم في دفع العملية التعليمية الى أمام. إذ لا يمكن أن يؤدي دوره ومهمته على وجه جيد ما لم يعد إعدادا جيدا ، الأمر الذي وضعت لأجله البرامج التعليمية والتدريبية لتحقيق هذا الهدف " إذ لا يمكن للمدرس أن يكون مدركاً لرسالته وأهميتها على نحوٍ فعال جيد ، إذا لم يكن معدا إعدادا جيدا " ، وكذلك لا يمكن إن يكون مدرسا منتجا وفاعلا إذا لم يكن مؤمنا برسالته بصفة مربٍّ ، وقائدٍ، وأداة مهمة من أدوات التغيير الايجابي والإيمان الواعي ، فيحتاج إلى المعرفة والإدراك والدراية ، والثقة بالقدرة على العمل . وإعداد المدرس هو الأسلوب الذي بوساطته يكون المدرس عارفا برسالته ، مدركا لها، وبالنتيجة مؤمنا بها قادرا على تحقيقها .

لذا فان نوع الإعداد عنصر مهم في تكوين المدرس الجيد ، وتعتمد كفاية المدرس ليس فقط على الخبرة التي يكتسبها من ممارسة المهنة ، بل يأتي قبل ذلك على الأساس الذي يبنى في سنوات الدراسة ويضم كل ما يتلقاه في أثناء إعداده في كليات التربية من المهارات والخبرات .

فالتغيير الذي قد حصل في التربية وأهدافها وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها فرض نفسه على ضرورة الإعداد العلمي الرصين للمدرس كي يضمن لنفسه النجاح في مهنته وفي تربية حديثة ، مرغوب فيها ، ومطلوبة للجيل الجديد. إذ لابد من القول إنّ أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد المدرس.

وعلى الرغم من اعتراف كثير من رجال التربية بأهمية إعادة النظر في إعداد المدرس والعمل على تطوير أدائه فان هذا الإعداد "ما زال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها. وان مشكلة وضع برنامج شامل

لإعداد المدرس العربي ، لم تنل إلا قليلا جدا من الاعتناء الجاد عند المهتمين بإعداد المدرس" [١]، إذ ينبغي أن يراجع إعداد المدرس مراجعة شاملة كي يكون مواكبا للتطور العلمي الذي يشهده العالم ، فبسبب تقدم العلم وسرعته في الوقت الحاضر ، وتفجر المعرفة في مجالات الحياة كافة، اتسعت مجالات العلوم التربوية والنفسية ، إذ انتهت إلى رصيد كبير من الحقائق والمعلومات والنظريات، فأصبح مضمون مهنة التدريس في هذا العصر يختلف عما كان عليه في الماضي، لذا وجبت المراجعة الشاملة لما استجد من المعارف والعلوم كي نختار منها ما يحتاج إليه المدرس في إعداده لمواجهة التحديات المستقبلية في هذا العصر.

ولا تخفى أهمية مدرس اللغة العربية نظرا لما يحمله على عاتقه من أمانة أوصى بها الرحمن ، وتعلق بها قلب الإنسان ، فتدريس اللغة العربية مسؤولية كبيرة ، لذا أصبح من الضروري إعداد مدرسها إعدادا يتلاءم مع المسؤولية التي تقع على عاتقه للنهوض من كبوته الأليمة ، إذ أثبتت نتائج استطلاع آراء مدرسين ومفكرين ينتمون الى سبع دول عربية أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٨ " إن أكثر من ٨٠ % يرون أن مستوى مدرس اللغة العربية غير مناسب ، وانه يصل الى مرحلة الضعف ، وذلك لقصور قدراته التعبيرية، والتذوقية ، والنحوية ، والهجائية ، وقصور مناهج إعداده وعدم متابعة كليات ومعاهد الإعداد متابعة ميدانية" [٢]. فضلا عما ورد في ندوة إعداد المدرس في أقطار الخليج العربي التي انعقدت في الدوحة عام ١٩٨٤ "إن عملية إعداد المدرس تعتمد على طريقة الحفظ وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات النظرية من دون تطبيقها ومشاهدة الكثير منها، ويقتصر دور الطالب – المدرس على سماعها فقط" [٣].

إذ إن إعداد المدرس على نحوٍ عام ومدرس اللغة العربية على نحوٍ خاص لا يحقق الهدف المنشود ولاسيما في النواحي الثقافية والمهنية .

---

[١]- الغامدي ، محمد عبد الله بن حجر . **الكفايات البشرية في قطاع التعليم الحكومي الخاص بأوضاع المدرسين /** ص٣٨، اليونسكو ، باريس، ١٩٦٦ .

[٢]- خاطر ، محمود رشدي وآخرون . **نتائج الاستفتاءات التي طرحتها المنظمة على الدول العربية وكليات الإعداد ومعاهده /** ص٦٨ ، معلم التربية الإسلامية واللغة العربية ، تونس ، ١٩٨٦ .

[٣]- حسن ، عباس . **النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة ، والحياة ،اللغوية المتجددة /** ص١٠ ، ط٥ ، دار المعارف ، مصر ، ب.ت .

وفي توصيات حلقة إعداد المدرس العربي التي نظمتها الجامعة العربية ما يؤكد أن إعداد المدرس لا يحظى باعتناء لائق من حيث رعايته بتدريسيين ذوي كفاية يشرفون على إعداده ليكون بمستوى يؤهله لأداء دوره على نحوٍ فعال .

وقد أصدرت هيئة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية وثيقة دولية عام ١٩٦٦ تطرقت الى أوضاع المدرسين ، وحددت ما يحتاج إليه المدرس في إعداده من دراسات في الثقافة العامة ودراسات علمية تخصصية وأخرى مهنية تشتمل على علم النفس وتاريخ التربية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وطرائق التدريس للمواد المختلفة والتدريب العملي الميداني وإجراء البحوث التربوية لمعرفة مواطن القوة والضعف في العملية التربوية .

وفي العراق أولت المؤسسات التعليمية اعتناءا واضحا بالمدرس وطرائق إعداده ، وحرصت على تطوير كفاياته العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم من طريق تطوير مناهجه ، وتهيئة أفضل الملاكات التدريسية التي تقوم بإعداده مستمدة علومها ومعارفها مما استجد من البحوث والدراسات وما تؤكده مبادئ علم النفس التربوي للتعلم والتعليم بتنمية المهارات والكفايات التعليمية سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بعدّها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته وإدخال توصياتها في مناهجه وفصول دراسته .

إنّ مدرس اللغة العربية يشترك مع سائر المدرسين بالصفات العامة التي يتصفون بها، وبالأهمية التي يكتسبونها من طريق أهمية الدور الذي اضطلعوا به، ولكبر المسؤولية التي تقع على عاتقهم بحكم مهنتهم وتشابه أعمالهم ، إلا أن اختصاصهم – اللغة العربية – يقتضي تميزهم من غيرهم واختلافهم عنهم من حيث الأهمية لما ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يتميز به من زملائه بسبب دقة اختصاصه وصعوبته وحيويته وشموليته .

فضلا عن أن مدرس اللغة العربية هو الذي يحمل لغة التراث الإسلامي والإنساني الى الطلبة ، وجميل بهذا التراث المحمول من طريق لغة المدرس أن يجد وعاءً يناسب مقامه ، وسمو قدره . وان لمدرس اللغة العربية آفاقا واسعة في

اختصاصه العلمي فهو يقوّم الألسن بتعليمه، مما يدعوه إلى ضبط حركات كل حرف وسكناته على وفق قواعد اللغة العربية الواسعة جدا من نحوها وأوائل الكلمات وأواسطها على وفق قواعد الاشتقاق والتصريف وفقه اللغة، وأحيانا على وفق قواعد الإبدال والإعلال. وهو يعنى بقواعد النطق الصحيح ومخارج الحروف، فضلا عن عنايته برسم الحروف بهيأة سليمة وجيدة، فاختصاص مدرس اللغة العربية موازنة بالاختصاصات الأخرى واسع جدا، فهو يتناول لغة الحياة .

من هنا تأتي خصوصية مدرس اللغة العربية وأهميته، إذ إنها تنبع من خصوصية لغتنا المقدسة وأهميتها، تلك اللغة المتجددة دائما وأبدا، المزدانة بالقرآن الكريم، وقدسية العقيدة الإسلامية، وإنها أداة مهمة من أدوات التطور الثقافي.

خصائص المدرس الناجح :

١- القدرات العلمية .

٢- أساليب التدريس وطرائقه المختلفة .

٣- الشخصية والاتزان الانفعالي .

أما المعيار العالمي الذي تأخذ به عدد من البلدان المتقدمة في تقرير خصائص المدرس الناجح فقد أكد ما يأتي :

١- الكفاية في تخطيط الدرس .

٢- الكفاية في تنفيذ الدرس وتطبيقه.

٣- البعد العلمي والنمو المهني .

٤- العلاقات الإنسانية والضبط .

٥- تقويم الطلبة .

المبادئ الأساسية في التدريس الجيد :

١- المهارة في توجيه التدريس :

لا يقتصر التدريس على توصيل المعرفة للطلاب وتثبيت نوع محدد من السلوك المرغوب فيه ، وإنما يضم توجيه الطلبة وإرشادهم لبذل أقصى الجهود في عملية التعلم وهذا يأتي من طريق خلق مواقف تؤدي على نحوٍ طبيعي إلى فعاليات مرغوب فيها .

٢- توفير جو المحبة والعطف والتعاون :

تقاس كفاية المدرس في عددٍ من جوانبها من حبه لطلبته جميعا ومن دون تمييز فيما بينهم أقوياء كانوا أم ضعفاء، مجدين أم كسالى ...، ضمن قناعة منه أنهم بحاجة إلى توجيهه ومساعدته وحبه ، وهذا ما يستوجب عدم الإكثار من التأنيب والتعزيز ، وأن تعزز لديه القناعة من أن شخصيته تؤثر في أمزجة طلبته وتشدهم إليه أو تنفرهم منه ، مما يتطلب فهمه لهم على نحوٍ عام ، وبما أن التدريس عملية تعاونية بين المدرس وطلبته فعلى المدرس أن يتيح لهم الفرص الكافية وينَوِّه في تخطيط العمل وتنظيمه، أن يسهموا في مناقشة موضوعات الدراسة.

٣- اعتماد القيادة الديمقراطية :

يؤكد التربويون أن العلاقة الحسنة بين المدرس وطلبته تقوده إلى الضبط الذي يخلق جوا من الاحترام المتبادل الذي ينبغي على المدرس أن يستثمره لغرض إيصال الدرس لطلبته أو إتاحة الفرصة لهم بالتعبير عما يعتقدونه صحيحا ضمن سياق الدرس؛ مما يخلق لديهم مواقف سلوكية جديدة وتعتمد على الاحترام المتبادل في تبادل الآراء.

٤- إثارة انتباه الطلبة واعتماد خبراتهم السابقة :

إن المدرس الكفء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته ونشاطاته أن يثير الطلبة ويحفزهم على العمل والنشاط من طريق أساليب التدريس المناسبة وتطبيق

الفعاليات وإثارة المناقشات الجادة التي من طريقها يمكنه أن يسترجع خبرات طلبته السابقة بشأن الموضوع، ويحفز فيهم الاستطلاع وربط الدرس السابق باللاحق.

٥- تشخيص الصعوبات وعلاجها :

يدرك المدرس الكفء من طريق مراعاته للفروق الفردية بين طلبته، الصعوبات التي يواجهها عدد منهم في عملية التعليم ، فالطالب الذي يجد صعوبة في نقل ما على السبورة من معلومات في دفتره نتيجة لضعف بصره ينبغي أن يجلسه المدرس في مقدمة الصف بحيث لا يؤثر في بقية الطلبة ، وكذلك الحال من ناحية السمع ، إذ يحتاج الطلبة إلى صوت أكثر وضوحا، يستوجب الأخذ بالحسبان السبل الملائمة في توفير جو ملائم لعلاج الصعوبات التي يواجهها عدد من الطلبة.

مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين :

التفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء في اختيار الأفضل من مختلف الطرائق والأساليب ، فلا ينبغي اعتماد طريقة واحدة ، والانتقاء يتطلب جهدا من المدرس ، وأن يعرف المصادر والنظم وأساليب التعلم، ويتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب سواء أ كان من القديم أم من الحديث وكيفية طرحه بحكمة بدلا من اتباع طريقة بعينها .

والتدريس يتضمن أكثر من المعرفة لطرائق التدريس ، ومعرفة المدرس للنظريات النفسية ولأساليب التدريس لا تكفي وحدها ولا تضمن النجاح ، إذ إنّ من أسس التعلم الجيد اتجاهات المدرس نحو عمله وطلبته ؛ فيجب ان يحب المدرس طلبته ويخلص لهم ويتفانى في أداء واجبه ويحب المادة التي يدرسها .

والنظرة الشائعة الى طرائق التدريس تعدّ وسائل لإيصال المعلومات الى المتعلمين بوساطة المدرس والأساس الذي تستند إليه هو أن التعليم عملية نقل للمعلومات من الكتب أو عقل المدرس الى عقل المتعلم ، ويؤخذ على هذه النظرة إنها تقتصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى ، وتجمد المعرفة البشرية

فيما هو موجود حاليا ، وتجعل المتعلم سلبيا لا عمل له الا استقبال المعلومات ، وتساوي بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فردية .

وإنّ النظرة الحديثة الى طرائق التدريس تعدها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه ، إذا فهمنا من السلوك الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء . والأساس الذي تستند إليه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المدرس هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها .

وتتميز هذه النظرة من غيرها بأنها تنوع أهداف التعليم وتقتصر على المعلومات وتعد المعرفة البشرية متجددة باستمرار ، وتجعل دور المتعلم إيجابيا في الكشف والتحصيل ، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، ويتوسع مجال عمل المدرس من حيث اختيار المادة التي يقدمها والأسلوب الذي يتبعه في التقويم والوسائل التي يستعين بها .

ونستخلص من ذلك أنّ طريقة التدريس ليست بشيءٍ منفصلٍ عن المادة العلمية او عن المتعلم ، بل هي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشتمل على المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

وهناك عدة شروط ينبغي ان تتوافر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها ، واهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين الى التعلم والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه واشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلم ، وهناك شروط تختص بها عدد من الطرائق دون بعضها الآخر تبعا لنوع الهدف المنشود ، فإذا كان الهدف منها المعلومات فيحسن ان تكون نقطة البدء في الطريقة إثارة مشكلة يستقبلها المتعلمون ويقسم الموضوع على مقاطع واضحة ، والعرض المنظم للأفكار التي نطوي عليها كل مقطع ، والتكرار في سياقات مختلفة ثم تلخيص وعرض المراجع .

وإذا كان الهدف منها القيم والاتجاهات ؛ فان الطريقة ينبغي ان تؤكد القدرة والجو العام للموقف واستعمال الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها . وإذا كان الهدف منها القدرة او المهارة العملية ؛ فينبغي ان تعنى الطريقة في إيجاز بتكوين الأساس النظري للعمل ثم تنطلق الى التدريبات العملية المنظمة ، والى جانب النوعين السابقين من الشروط ينبغي ان يأخذ المدرس في حسبانه ان الطريقة عنصر اقتصاد في الوقت والجهد وعنصر الإمكانات المتاحة ؛ فكلما حققت الطريقة اكثر من غرض في وقت اقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار ، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت الأفضل .

القواعد التربوية المستندة إليها طرائق التدريس :

لكي تكون التربية عملية تهتم بالنواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والعاطفية والجمالية لا بد من مراعاة طرائق التدريس واستيعابها وفهمها ؛ لأن هذا يسهل على المتعلم مهمته ويوصله إلى تحقيق أهداف الدرس بأقل جهد ووقت ويحقق أغراض الطالب في التعلم والنمو وقد دلت التجارب والبحوث العلمية على ضرورة مراعاة القواعد المهمة في طرائق التدريس ومن هذه القواعد :

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول :

إن الإنسان لا يدرك الأمور الجيدة إلا بوساطة المعلومات القديمة التي تمثلها ، لذلك على المدرس ان يتعرف ما عند الطلبة من معلومات ليتخذ منها مقدمة ومدخلا لدرسه الجديد

٢- التدرج من اليسير إلى المركب المعقد :

على المدرس ان يبدأ من الأجزاء الأساسية التي يراها المتعلم بسيطة فيوضحها توضيحا كاملا ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن الطالب حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو قريبا منه .

٣- التدرج من المحسوس إلى المجرد :

إن المتعلم لا يدرك المعنى إلا بمدلوله الحسي والمعاني المجردة كالحرية والفضيلة ، لذا لا بد من وسائل إيضاح يستعان بها في التدريس لنقل المتعلم من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد .

طبيعة المعرفة وطرائق التدريس :

هناك علاقة بين طرائق التدريس وطبيعة بنية النظام المعرفي الذي يشكل الجسم المعرفي، الذي تنتسب إليه المادة التعليمية التي يدرسها المدرس للطلبة، إذ إنّ المواد التعليمية التي يدرسها الطلبة في خطتهم الدراسية داخل المدرسة تنتمي الى نظم معرفية مختلفة الأنواع، منهم يدرسون مادة اللغة العربية ومادة التربية الدينية ومادة الرياضيات ومادة الدراسات الاجتماعية ومادة التعليم المهني ومادة العلوم الطبيعية ومادة التربية الرياضية وغير ذلك من موضوعات تعليمية ، وان الذي يتأمل طبائع هذه المواد التعليمية فانه يجد انها نظم معرفية مختلفة ، أي ان بنية المعرفة الرياضية تختلف عن بنية المعرفة الاجتماعية والدينية وهكذا .

إنّ اختلاف النظم المعرفية في طبيعة البنية يعني أنها مختلفة في منطق ترتيبها ومنطق بنائها ومنطق اكتسابها ومنطق تعلمها وتحصيلها ، ومن ثمّ منطق تعليمها الى الطلبة، فإذا كانت اللبنات الأساسية التي تكوّن الجسم الأساسي في أي نظام معرفي هي المعلومة البديهية والحقيقية والمفهوم والمبدأ والقاعدة والتصميم والفرضية والنظرية والاتجاهات والقيم والإجراءات والمهارات .

فالله رب العالمين خلق آدم من تراب وأنزله من الجنة ، وأرسل النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وأنزل عليه القرآن الكريم في ليلة القدر هدى للناس ، واحتفال المسلمين بالعيدين ، وصلاة المسلمين خمس مرات لله في اليوم الواحد هذه كلها حقائق دينية وهي تختلف في مضمونها عن مضامين الحقائق العلمية .

إنّ الطرائق التدريسية التي تستعمل لتعليم الموضوعات العقلية المحسوسة تختلف عن الطرائق التي تستعمل لتدريس الموضوعات الوجدانية المجردة ، وهكذا

فإن اختيار الطريقة واختيار أساليبها واستراتيجياتها أو إجراءاتها يجب أن يكون في ضوء طبيعة النظام المعرفي أو المادة التعليمية المرغوب تعليمها إلى الطلبة ، فإذا كانت الطريقة إجراء ، أو أسلوب لتقديم المادة التعليمية فيجب ان يكون هذا الأسلوب إطارا مناسبا ملائما لانسياب المادة التعليمية من خلالها دون ان تفقد المادة التعليمية بنيتها المنطقية ، لذلك فإن إدراك المدرس لطبيعة المعرفة يشكل معيارا مهما يرشد المدرس إلى اختيار أسلوب التدريس الملائم لتعليم المادة التعليمية واختيار الأسلوب الملائم لتدريس المادة التعليمية ، وهذا يعني تجويد عملية التعليم ، وبالنتيجة مساعدة الطلبة على تعلم أفضل ودور اجتماعي افضل .

مبادئ التعلم والتعليم الفاعلة :

يقصد بمبدأ التعليم الفعال هو المبدأ الذي إذا استعمله الطالب في أثناء تعلمه لموضوع ما، فإنه يتعلم هذا الموضوع ويكتسب الأهداف التعليمية المقصودة منه، وهذا يعني ان المبدأ الذي اتبعه الطالب كمدخل للتعلم ذاته يكون آلية ملائمة للموقف التعليمي وشروطه ، ويمكن الطالب من تمثيل الأهداف التعليمية في البنى العقلية أو الوجدانية أو الادائية .

مثال (١)

إذا استعمل الطالب مبدأ الاستقصاء المستند الى إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف وفهم الموقف على نحوٍ شامل ، يمكن من طريق هذا المبدأ الاستقصائي من فهم المشكلة وإدراك العلاقات في المجال الادراكي ، فان هذا يسمى مبدأ فعلاً.

مثال (٢)

إذا استعمل المدرس مبدأ الإثارة والاستجابة والتعزيز في تعليم الطلبة القراءة او الكتابة، وكان هذا المبدأ ناجحا في إكساب الطلبة القراءة والكتابة ، فان هذا المبدأ يكون مبدأً فعالاً ، هذا هو مبدأ التعلم اذن ، فما هو مبدأ التعلم الفعال ؟ يمكن تفسير هذا المبدأ بأن المدرس يستعمله في تنظيم البيئة التعليمية لتسهيل عملية التعلم على الطلبة فإن كان هذا المبدأ ملائما لطبيعة الموقف وميسرا لعملية

تعلم الأهداف من قبل الطلبة سُمّيّ هذا المبدأ التعليمي فعالاً ؛ لأنه يساعد الطلبة على إكساب الأهداف التعليمية .

مثال (٣)

إذا نظم المدرس محتوى المادة التعليمية في موضوعات تعليمية تلائم حاجات المتعلمين وتشكل معنىً في حياتهم ، وسهل هذا التنظيم على الطلبة عملية اكتساب الأهداف التعليمية ، فان هذا المبدأ التعليمي يسمى مبدأً فعالاً ، ومن المبادئ الأساسية للتعلم والتعليم الفعال ما يأتي:

١- اختيار المادة التعليمية والخبرات التعليمية بدلالة حاجات المتعلم ومتطلباته الذاتية ، بحيث يصبح التعليم مركزا للعملية التعليمية .

٢- مراعاة الفروق الفردية .

٣- تأكيد مبدأ التعلم الذاتي في تعليم الطلبة واستقرارهم في العمل وارشادهم للمساعدة على التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم .

٤- تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها لمعرفة الاتجاه المقصود واختبار الطرائق المناسبة.

٥- الإعلاء من دور استعمال الحواس والإدراك الحسي والموضوعات الإجرائية المحسوسة في عملية التعلم داخل غرفة الصف .

٦- تنظيم المادة التعليمية في ضوء المنظم المتقدم بحيث تُعرض المادة التعليمية في إطار من التسلسل الهرمي لنظام التخزين السائد عند المتعلم ، ليسهل عليه التعلم .

الفصل السادس

مفاهيم في المنهج

معنى كلمة المنهج:

قال تعالى: ((لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجَاً)) (سورة المائدة، الآية ٤٨)، وفي قول لابن عباس (رضي الله عنهما) لم يمت رسول الله (صلى الله علية واله وسلم) حتى تركككم على طريق ناهجة. إنّ كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة وكلمة ناهجة في قول ابن عباس تعني الطريق الواضح.

والكلمة الانجليزية الدالة على المنهاج هي (Curriculum) مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل ، وهناك كلمة أخرى تستعمل مرادفة لكلمة منهج أحياناً هي كلمة المقرر وتقابلها بالإنجليزية كلمة (Syllabus) ويقصد بها بالعربية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضع في اثناء سنة دراسية.

والمنهج كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل الى هدف معين؛ فالطالب مثلاً حين يضع نصب عينة النجاح في الاختبار العام في جامعته ، فانه يذاكر بجد ويتفهم دروسه بعمق ، ويؤدي ما عليه من واجبات الدراسة ، وهذا الأسلوب الذي اتبعه يسمى منهجاً .

مفهوم المنهج قديماً :

لقد عرف المنهج المدرسي قديما بعدة تعريفات منها : انه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس . وانه مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة او مرحلة من مراحل الدراسة . وانه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ والتي يتضمن من موضوعات المقررات الدراسية ، والشكل الآتي يوضح الفكرة القديمة عن المنهج.

المفهوم التقليدي للمنهج:

كان المنهج المدرسي في أساسه يعني المقررات الدراسية ، أو المواد التي تُعلم للطالب، وكانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا لما يسمى بالمنهج المدرسي ، وهذا يطلق عليه المفهوم التقليدي أو القديم للمنهج الذي ساد في أذهان المدرسين وعدد من المربين زمنا ، وما يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيدوه ، ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود الى تقديس المعرفة الإنسانية ، ووضعها في صورة دراسية بوصفها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثة الجيل الحاضر من الأجيال السابقة ولا يجوز إهماله أو التقليل من أهميته بأي حال من الأحوال.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب بل حتى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان ولاسيما تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم ، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية .

النقد الموجه الى المنهج بمفهومه التقليدي :

لقد وجهت انتقادات كثيرة للمفهوم التقليدي للمنهج منها :

١- تركيزه على المعلومات أدى الى إهمال الطالب الذي هو الأساس في بناء المنهج ويتمثل ذلك بما يأتي :

أ- اهتمامه بتنمية الجانب المعرفي لدى الطالب أدى الى إهمال الجوانب الأخرى مثل الجانب (العقلي ، والجسمي ، والاجتماعي ، والديني ، والفني) وبالنتيجة لم يعمل المنهج على تحقيق النمو الشامل للطالب .

ب- تركيزه على الجانب المعرفي أدى الى إهمال ميول الطلبة وحاجتهم ومشكلاتهم وأدى الى عدم المساهمة في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لديهم .

ج- تركيزه على إكساب الطلبة المعلومات أدى الى إهمال توجيه سلوك الطلبة .

د- تركيزه على المعلومات جعل الطالب سلبيا ، وأصبح دوره منحصر في حفظ المعلومات التي تضمها الكتب ، ويشرحها المدرس . وقد أدى ذلك الى عدم تنمية قدرة الطالب على التفكير ، وأدى الى قتل روح الخلق والإبداع والابتكار لديهم .

٢- تركيزه على المعلومات أدى الى عزل المدرسة عن البيئة والمجتمع ؛ لأن المنهج على هذا النحو لم يعمل على التعرض لمشكلات البيئة والمجتمع ولم يعمل على تنمية قدرات الطلبة على المساهمة في حل هذه المشكلات .

٣- تركيزه على المعلومات لم يتح الفرصة للمدرس لكي يؤدي رسالته التربوية التي يستوجب علية القيام بها التي تنحصر في توجيه الطلبة وإرشادهم ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل وإنما جعل المدرس ناقلا للمعلومات التي تضمها الكتب الدراسية وأصبحت وظيفته العمل على شرح هذه المعلومات وتفسيرها وتيسيرها وتوضيحها أي أن المدرس في ظل هذا المنهج فقد دوره التربوي الذي ينبغي ان يؤديه التوجيه السليم [١].

٤- آلية التدريس ، اعتمدت على طريقة التدريس في هذا المنهج في ظل آلية التلقين من المدرس.

٥- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية ، إذ إن المنهج التقليدي في ظل مفهومه الضيق ركز على الجوانب النظرية واللفظية واتخذ الاختبارات بهيأتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس مدى ما اكتسبه الطلبة من المعرفة مما أدى الى إهمال النواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات اللامنهجية وقد اقتصر تحصيل الطلبة للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع أما المستويات العليا في المعرفة وهي الفهم والتطبيق في الممارسة والنقد الابتكاري في الإبداع لم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة .

٦- ازدحام المنهج بمجموعه ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها استنادا الى الرأي القائل : ان المعرفة هي الخير الأسمى أي انه بازدياد معرفة الفرد تزداد فضائله وأن (المعرفة قوة).

---

[١] - الوكيل ، حلمي احمد ، ومحمود حسين بشير **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى** ، ص٢٠-٢١ ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٧- إهمال الفروق الفردية ، يفترض في المنهج معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ولكن المنهج بمفهومه التقليدي يهمل هذه الفروق ويتطلب من الطلبة جميعا الوصول الى مستوى تحصيل واحد مما يؤدي الى فشل الكثير منها .

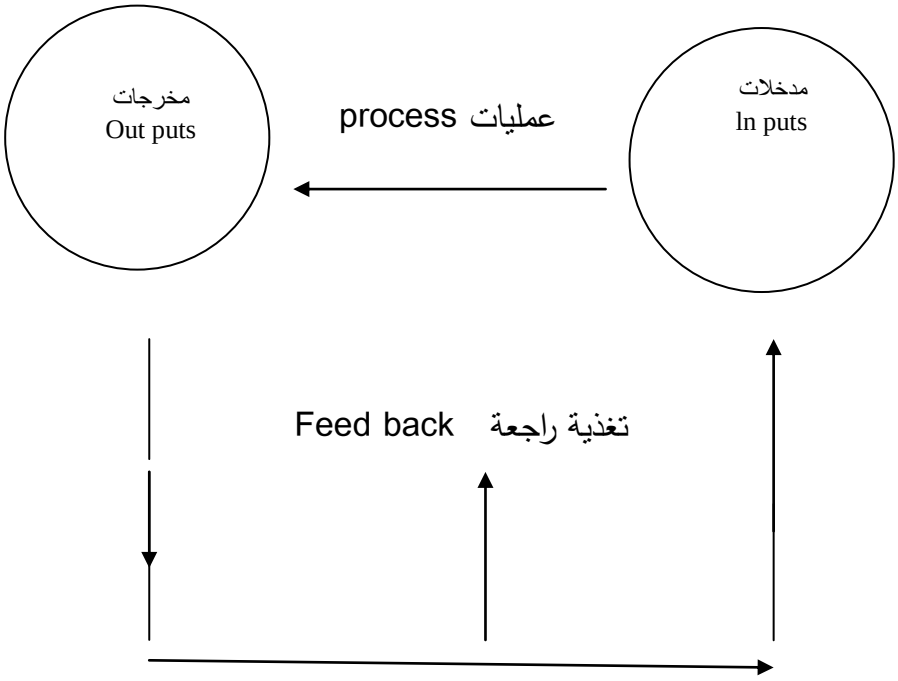
بعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في تلبية حاجات الطلبة والمجتمع كما ينبغي ، وبعد أن ظهرت التطبيقات العملية والواقعية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية ، وأن الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس ، وغيرت كثيراً مما كان سائدا عن طبيعة الطالب و سيكولوجيته كان لها الأثر في تغير هذا المفهوم عن المنهج والى الحركة العلمية التي غيرت الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي جعلت التكنولوجيا تؤدي دورا كبيرا في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة . وان وظيفة المدرسة لم تعد مقصورة على الإعداد لحياة المستقبل بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها ، إذ تصبح المدرسة جزء من المجتمع وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة من مجرد تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات الى العمل على تعديل السلوك على وفق مطالب نمو الطلبة وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه من طريق إعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقق نموه في الاتجاهات الفلسفية .

المنهج الحديث :

لقد عرف التربويون المنهج الحديث تعريفات كثيرة منها :

- الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيعه قدراتهم .
- كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم أو يؤديها تحت إشراف المدرسة أو توجيهها سواء في داخل المدرسة أم في خارجها .
- النشاطات المتنوعة التي يؤديها الطلبة أو الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء في داخل أبنية المدرسة أم في خارجها.

ويعرف سكنر وآخرون (Skinner and others)المنهاج المدرسي بأنه عملية تكنولوجية تضم مدخلات وعمليات ومخرجات تعليمية يتم بها تقويم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس الكيفية للمدخلات والمخرجات. وعلى ما موضح في شكل (١) .



شكل (١)

المنهاج من وجهة نظر سكنر

المنهج بمفهومه الحديث :

يعني المنهج بمفهومه الحديث : جميع الخبرات التي تهيئ للطالب وتستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون اكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين مما يمكن استنتاج ما يأتي :

١- إن المنهج يوجد في منهج الطلبة ، ولا يوجد في الكتب وكراسات الدراسة أو الخطط والأغراض الخاصة للمدرسين .

٢- إن المنهج يشتمل على أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه فاختيار المحتوى الدقيق والمفيد مسؤولية كبرى تقع على عاتق المدرس ، ولكن المحتوى لا يكوّن المنهج إلا إذا كان جزءاً من خبرة الطالب وكمية المحتوى التي تلائم منهج طفل أو طالب معين قد تختلف عن ذلك الذي يلائم منهج طالب آخر والعلاقات الإنسانية في الصف وطريقة التدريس وطرائق التقويم المستعملة ، فهي كلها جزء رئيس من المنهج الواجب تعلمه .

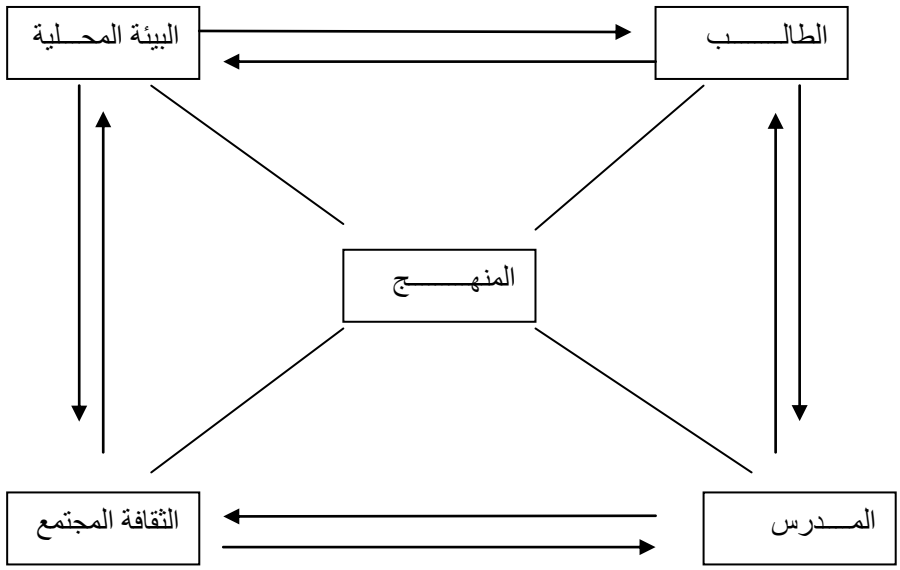
٣- إن المنهج المدرسي مشروع للحياة القائمة على التوجيه بدلا من أن يكون واسعا كالحياة نفسها ، فالمنهج المدرسي يمثل بيئة خاصة منظمة لغرض معين .

٤- إن المنهج بيئة تعليمية متخصصة ومنظمة بطريقة متعمدة لتوجيه اهتمامات الطلبة وقدراتهم نحو مشاركة فعالة في حياة المجموعة أو الأمة وينصب على مساعدة الطلبة لإثراء حياتهم والإسهام في تحسين مجتمعهم من طريق اكتساب معلومات مفيدة والمهارات والاتجاهات .

٥- إن المشكلة التي ينصب عليها اهتمام المشتغل في مجال المنهج ليست مجرد تحديد موضوعات الواجب تعلمها أو تحسين الصف وزيادة المعرفة ولكنها مشكلة تحسين الفرد وحياة الجماعة .

٦- إن المنهج الحديث يؤكد النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا ، فالتربية لم تعد قاصرة على الإعداد للحياة فقط ، لكنها هي الحياة بكامل أبعادها والماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزءً لا يتجزأ من المجتمع ، تتأثر بما يحدث فيه وتختلف حياتها عن حياته حتى

لا يقع الطالب في صراع وحيرة نتيجة الاختلاف بين المدرسة والحياة والبيئة . وبهذا تصبح الحياة في المدرسة مواقف تعليمية تشمل الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع ، وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل بل يعكس هذا التفاعل ويعبر عنه بالشكل (٢) الآتي :



شكل (٢)

تفاعل عوامل المنهج مع بعضها [١]

[١] - هندام ، يحيى حامد ، وجابر عبد الحميد جابر . **المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها** ،، ١٣-١٥ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ . (مع التصرف)

مبادئ المنهج التربوي الحديث :

من المبادئ التي يمكن استخلاصها من تعريفات المنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يأتي :

١- لا يتحدد المنهج الحديث بمقررات دراسية ، وإنما هو جميع النشاطات التي يؤديها الطلبة أو جميع الخبرات التي يمرون بها بإشراف المدرسة وبتوجيه منها .

٢- إن التعليم الجيد يستند الى مساعدة المتعلم على التعلم من خلال طريق الشروط والظروف الملائمة لذلك ، وليس من طريق التعليم والتلقين المباشر.

٣- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف الى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، وان يرتفع الى غاية قدراتهم واستعداداتهم، والى مستوى توقعاتهم ، مع الأخذ بالحسبان ما بينهم من اختلافات وفروق فردية .

٤- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة والمهارات التي يكتسبونها ، تتوقف على مدى استعمالهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة .

٥- إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفاً مع حاضر الطلبة ومستقبلهم ومرنا بحيث يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أساليب التعليم الفضلى وبين خصائص نمو طلبتهم .

٦- ينبغي أن يراعي المنهج ميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وان يساعد على النمو الشامل ، وعلى إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب .

موازنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

١- طبيعة المنهج

التقليدي	الحديث
١-المقرر الدراسي مرادف للمنهج	١- المقرر الدراسي جزء من المنهج
٢- ثابت لا يقبل التعديل بسهولة	٢- مرن يقبل التعديل
٣- يركز على الكم في تعلم الطلاب	٣- يركز على التكيف في تعلم الطالب
٤- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق	٤- يركز على تفكير الطالب في إطار كلي

٥- يهتم في نمو الطلبة العقلي فحسب	٥- يهتم بنمو الطالب في مختلف الإبعاد
٦- يكيف المتعلم للمنهج	٦- يكيف المنهج للمتعلم

٢- تخطيط المنهج

التقليدي	الحديث
١- يعدّه المتخصصون في المادة الدراسية	١- تشارك الإطراف المعنية في الإعداد
٢- يركز على اختيار المادة الدراسية	٢- يشمل عناصر المنهج الأربعة
٣- المادة الدراسية محور المنهج	٣- المتعلم محور المنهج

٣- المادة الدراسية

التقليدي	الحديث
١- غاية في ذاتها	١- وسيلة مساعدة في نمو الطالب تكامليا
٢- لا يجوز إدخال التعديلات عليها	٢- تعدل على وفق ظروف الطلبة وحاجاتهم
٣- المقرر الدراسي يُبنى على وفق التنظيم المنطقي للمادة	٣- المقرر الدراسي يُبنى على وفق سيكولوجية الطلبة
٤- المواد الدراسية منفصلة	٤- المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة
٥- مصادرها الكتاب المقرر	٥- مصادرها متعددة ومتنوعة .

٤- طريقة التدريس

التقليدي	الحديث
١- تستند الى التعليم والتلقين المباشر	١- تستند الى توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم
٢- لا تهتم بالنشاطات	٢- تهتم بالنشاطات بأنواعها المختلفة
٣- تسير على وفق نمط واحد	٣- أنماطها متعددة ومختلفة
٤- إغفال استعمال الوسائل التعليمية المعينة	٤- استعمال وسائل تعليمية معينة مختلفة

٥- المتعلم

التقليدي	الحديث
١- سلبي غير مشارك	١- ايجابي مشارك
٢- يحكم عليه وفقا لنجاحه في اختبارات المواد الدراسية	٢- يحكم عليه وفقا لمدى توجهه نحو الأهداف المنشودة

٦- المدرس

التقليدي	الحديث
١- علاقته مع الطلبة تستند الى التسلط	١- علاقته مع الطلبة تستند الى الثقة والاحترام والانفتاح
٢- يحكم عليه وفقا لنجاح الطالب في الاختبارات	٢- يحكم عليه وفقا لمساعدته الطلبة على النمو المتكامل
٣- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣- يراعي الفروق بين الطلبة
٤- يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة	٤- يشجع الطلبة على التعاون في اختيار النشاطات والطرائق وممارستها
٥- دوره ثابت	٥- دوره متغير متجدد
٦- يهدد بالعقاب وينفذه	٦- يوجه ويرشد

٧- الحياة المدرسية

التقليدي	الحديث
١- تخلو من النشاطات الهادفة	١- تهيئ الجو المناسب لعملية التعلم
٢- لا ترتبط بواقع المجتمع	٢- تستند الى العلاقات الإنسانية الاجتماعية بمفهومها الواقعي
٣- لا توفر جوا ديمقراطيا	٣- توفر الحياة الديمقراطية في داخل جدران المدرسة
٤- لا تساعد على النمو السوي	٤- تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم

٨- البيئة الاجتماعية للمتعلمين

التقليدي	الحديث
١- يعدّ الطالب فردا مستقلا من دون تفاعل اجتماعي	١- يعدّ الطالب فردا اجتماعيا متفاعلا
٢- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدّها من مصادر التعلم	٢- لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدّها من مصادر التعلم
٣- لا يوجه المدرس لخدمة البيئة الاجتماعية	٣- يوجه المدرس في خدمة البيئة الاجتماعية
٤- فيه حواجز بين البيئة الاجتماعية والمدرسة	٤- ليس هناك حواجز فيه بين البيئة الاجتماعية والمدرسة

مميزات المنهج التربوي الحديث :

لتحقيق أهداف التربية ، هناك حاجة الى منهج تربوي متكامل متوازن يراعي المجتمع بما فيه من تطورات وتناقضات ، ويراعي طبيعة النشاط أو المادة التي يقدمها للطلبة ، وبعبارة أخرى تريد التربية منهاج يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به الى مستوى الكفاية في بنائه ؛ لأنّ العمل الأساسي للنمو الثقافي يمكن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد ان يتعلم من طريق عملية التربية الجديدة ليصبح إنسانا بنمط ثقافي جديد فيه تلاؤم واضح بين التربية السائدة في خارج المدرسة وتلك التي تكون في داخلها . إن الدارس للمبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج التربوي يستخلص أن هذا المنهج قد روعي في تصميمه أن يتصف بمميزات وخصائص في فلسفته ومحتواه تجعله قادرا على تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية من أهداف ، ومن ابرز هذه المميزات والخصائص ما يأتي :

١- يفترض أن يكون المنهج المدرسي في فلسفته ومحتواه محافظا وتقدميا في الوقت نفسه ، إذ يجب أن يكون محافظا بحيث يتضمن تركيزا على الأوجه الصحيحة من ثقافة الحقب الماضية ويجب أن يكون متقدما متطورا بحيث يؤكد الأوجه الثقافية الجديدة التي يجب أن تُفهم إذا أريد للمدرسين أن يكيفوا أنفسهم لكل ما يجد من حولهم في إطار السماح لهم بخلق أنواع من العلاقات الاجتماعية التي يرغبون فيها .

٢- يفترض أن يُعدّ المنهج المدرسي بطريقة تعاونية يراعي عند تخطيطه وتصميمه الأمور الآتية:

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفة وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وان يحصل ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات .
- أن يظهر التفاعل بين الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع .
- أن يضم جميع أنواع النشاط التي يؤديها الطلبة تحت إشراف المدرسين وتوجيههم .

– أن يتم اختيار الخبرات التعليمية التي يضمها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة .

– أن يؤكد أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفردية .

– أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج .

٣– أن المنهج الحديث يمتاز بتأكيده الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية ، وذلك يعني تكوين الشخصية التي تمتلك ضوابط السلوك الاجتماعية واهتمام المنهج بما فيه إعداد للمجتمع الذي تحكمه معايير من الخلق ليس من اليسير أن تظهر فيه تلك النتؤات السلوكية التي تمثل تعبيرا عن انحرافات التي أساسها عدم اهتمام المدرسة والمجتمع بتكوين الجانب الخلقي من الأفراد.

٤– إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها ، ويبرز أهمية العمل الجماعي ويركز على فاعلية الجماعة وأهمية ارتباط الفرد فيها.

٥– إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي ، بحيث يكون عند المتعلم استعدادا لقبول التغير أهمية بناء شخصيات اجتماعية قادرة على التفاعل والتوافق الاجتماعي ويتحدد بالاتجاهات الاجتماعية السائدة المعاصرة ، ويستند الى المشكلات الاجتماعية المتميزة والمستمرة في المجتمع الذي توجد فيه المدرسة .

٦– يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم .

٧– يمتاز المنهج الحديث بأنه يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

٨– يمتاز المنهج الحديث في قيام المدرس بالتنوع في طرائق التدريس ، إذ يختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين ، وما بينهم من فروق فردية ويتعاون مع طلابه في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرائق تنفيذها ،مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم الى الإقبال على تعلم المادة الدراسية ويكون دور المدرس تنظيم تعلم الطلاب وليس التلقين أو التعليم المباشر

٩- يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس فهم الطبيعة الإنسانية ، وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الإنسانية باختلاف فلسفات كل نظرة ، فالطبيعة الإنسانية في نظر الإسلام طبيعة خيرة ولا تعرف الشر والشر من صنع البيئة والظروف ، وكان من آراء روسو ومن تلاه من أمثال فروبل وبستالوتزي ووليم جيمس وجون ديوي في القرن الحاضر ردود فعل في الفلسفة التربوية الصارمة التي سادت عليها المسيحية ، فهم يرون أن طبيعة الإنسان خيرة ولا يفسدها المجتمع وان دور المجتمع أن يهيئ الظروف التي يمكن فيها لهذه الطبيعة ان تتفتح وتزدهر بالخير الذي نشأت فيه ، وان هؤلاء المفكرين يلتقون مع الفكر الإسلامي الى حد كبير.

<u>اتجاهات بناء المنهج :</u>

الاتجاه الأول :

ينظر هذا الاتجاه الى المعرفة الإنسانية على أنها التراث الخالد ، وأنها أقدس من كل شيء ، من المدرس الذي يعلمها ومن الطالب الذي يتعلمها ، ومن ثم يتم تقديم هذه المعرفة في ضوء فلسفة الكبار وتعلمهم من دون النظر الى المتعلم ومدى استعداده وقدراته وميوله واتجاهاته ومن استطاع أن يواجه من الطلبة عبء تحصيل المعرفة فلا بأس عليه ، أما هذا الذي لا قدرة له ولا استعداد لديه، فليترك مجال التعليم والتعلم ، لقد كان هو هذا الاتجاه في وضع المنهج القديم وبنائه ، إذ كثيرا ما كانت المعرفة متحدية المتعلم ، يقف أمامها عاجزا ، ومن هنا كان الانقطاع عن التعليم والهروب منه أمرا شائعا ، فقد كان العقاب احد وسائل غرز المعرفة بالقهر ، وتعلمها بالقسوة والعنف ، ولذلك تعلم القليل وفشل الكثير وقتذاك .

وكان المجتمع يعاني من مشكلة الأمية العنيفة فقد شاءت الفلسفة التعليمية التي يوضع المنهج في ضوئها أن تجعل التعليم وقفا على فئة من يتصف بالذكاء او بالجهد او بالمال وتحرم غالبية عظمى من أبناء المجتمع من فرصة التعليم ،

ولم تكن عملية التعليم ووظيفة المدرسة عملية اجتماعية في أساسها على ما هو الآن .

وان حركة المجتمع التي ظهرت في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين في النصف الثاني منه ، صاحبها الكثير من الدراسات الاجتماعية التي أبرزت بوضوح الدور الاجتماعي لمؤسسة اجتماعية كالمدرسة ، ومن هنا بدأ الربط الواضح في المنهج بين المعرفة ووظيفتها الاجتماعية ، وظهر الاتجاه الذي يرمي الى المنهج يجب إلا يكون منعزلا عن المجتمع كما كان ، فهو يعد إنسانا للعيش في مجتمع له قيمه ومثله وعاداته وتقاليده واتجاهاته ، لذلك كانت مسؤولية المنهج أن يكون النافذة التي يُطل منها هذا الطالب على مجتمعه بهيأة نقية سليمة ، وان يكون أداة من الأدوات الاجتماعية ، والمدرسة حقيقتها وواقعها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لأداء وظائف اجتماعية معينة ولها أهميتها فمنهجها لابد أن يكون مستند الى أسس اجتماعية وان يربط هذه المؤسسة بواقع المجتمع وظروفه ومشكلاته .

الاتجاه الثاني:

لقد صاحب حركة المجتمع في تطوره وتقدمه نهضة واضحة في الدراسات النفسية لفهم طبيعة الإنسان ، وكانت العناية واضحة بدراسة المتعلم ؛ فالطالب فرد من أفراد المجتمع ولكن ما شخصيته المتميزة التي لها كيانها الذاتي المستقل ، وله استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته ، ومن هنا ركزت الدراسات السيكولوجية على المتعلم في سنيه المختلفة وفي مراحل الدراسة المتعددة ووضعت تصنيفات لقدرات الطالب واستعداده وميوله واتجاهاته ، ومن ثم ظهر الاتجاه الذي يرمي الى الاهتمام بالطالب ، وهو يرى أن الطالب من العناصر الأكثر أهمية في العملية التربوية ؛ فشخصيته وبناؤها أكثر أهمية من المادة التي يتعلمها ، فإذا لم تكن المعرفة الإنسانية في مستوى هذا الطالب وفي ضوء قدراته واستعداداته فلن تكون له أي نتيجة أو فائدة مهما بذل الطالب فيها من جهد ومهما تحمل من عناء .

عوامل الانتقال من المفهوم التقليدي الى المفهوم الحديث :

١- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي الذي غير الكثير من المفهومات الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً وأدى الى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه .

٢- التغير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النظرة الى وظيفة المدرسة بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث .

٣-نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي وأظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مفهومه .

٤- أثبتت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة وبالنتيجة التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدي الى تحقيق الهدف، ومن هنا كان التركيز على النمو الشامل للطالب .

٥- طبيعة المنهج التربوي نفسه ، فهو يتأثر بالطالب والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ولما كان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة ، فقد كان لابد من ان يحدث فيه التغير ، وان يأخذ مفهوما جديدا لم يكن له من قبل .

٦- أثبتت الدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس التعليمي وطرائق التدريس أن ايجابية الطالب ونشاطه لهما دور فعال في عملية التعليم ومن ثم فقد عمل المنهج على إتاحة الفرصة أمام الطلبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تؤدي الى مرور الطلبة بالخبرات المتنوعة .

٧- النظريات التربوية المتضاربة ، إذ تدعو الفلسفة التربوية الحديثة الى ضمان مساواة الفرص التربوية للطلبة جميعا على الرغم من الأخذ بهذا المبدأ وتطبيقه في كثير من بلدان العالم ، فانه يصطدم بجملة عراقيل تحول دون تطبيقه نصا وروحا.

الفصل السابع

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج :

معناه الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لكي تتحقق كل الأهداف التربوية المتوقعة منها على أحسن وجه ، وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة ، ومعنى ذلك إن المتعلم سوف يساير العصر ويتعرف المستحدثات في كل مادة دراسية يدرسها ، وبذلك سيعد الطالب أحسن إعداد، كل ذلك سوف يكون في ضوء الأهداف التربوية المنشودة ، فالمنهج المطور عندما ينفذ على أكمل وجه سيتوقع تخريج كوادر صالحة للمجتمع ، تؤمن بالتطوير وتسهم بالتنمية في مجالات الحياة كافة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية ، لذا يمكن القول أن تطوير المنهج عملية علمية منظمة تهدف أساسا إلى الوصول بالمناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة بحيث تحقق غايات النظام التعليمي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي في مجتمع يتقبل التغيير ، ويسعى نحو التقدم ، حتى يساير العالم المتقدم على إن نبدأ بتحسين المنهج وتطويره عند أي نقطة ، شرط إن يشمل التطوير جميع العناصر .

التغيير والتطوير :

هناك فرق واضح بين مفهومي التغيير والتطوير . فالتغيير قد يتجه أحيانا نحو الأفضل وأحيانا بالعكس ، فكثير ما نسمع بأن عدداً من القيم قد اندثرت وتدهورت وظهرت قيم وعادات أخرى ، وأحيانا تتغير اتجاهات عدد من الأفراد بشكل لا يتناسب مع مجتمعنا ، مثل التعصب والأنانية وتقبل الشائعات والخرافات، وأحيانا قد نسمع بأن التغيير قد أدى إلى تقدم ملموس مثل احترام العمل اليدوي وعدم التعصب ، فالتغير قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا ، كذلك قد يتم التغيير بإرادة الإنسان أو دون إرادته ، أما التطوير فهو عملية تقوم على أسس علمية هادفة تؤدي غالبا إلى التقدم والارتفاع بمستوى الشيء المطور كذلك فالتطور يكون برغبة القائم عليه أي إن التطوير يتم بإرادة الإنسان وانه يستلزم التغيير ، والتغيير

قد يؤدي أو لا يؤدي إلى التطوير وبذلك يمكن القول إن التغيير جزئي في حين التطوير شامل ، بمعنى إن التغيير قد يحدث في جانب معين أما التطوير فينصب على جميع جوانب الموضوع ؛ لان التطوير يهدف إلى الوصول إلى الصورة المثلى للشيء ، ويتطلب التطوير القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور ، أما التغيير فقد يكون جذريا ومعناه بناء منهج جديد، وهذا يعني تصور جديد لأساسيات المنهج ومكوناته .

أما عملية حذف عدد من الموضوعات أو إضافة موضوعات أخرى فلا يمكن عدّه نوعا من أنواع التطوير ؛ لأن الكتاب المدرسي ليس الأداة الوحيدة لتطوير التعليم وليست الكتب المدرسية هي المشكلة الوحيدة التي تعرقل سير العملية التعليمية مثل المدرس والإدارة المدرسية والمباني المدرسية وأدلة المدرس والمعامل المدرسية ... الخ فتطوير المنهج إذن مراجعة كل جوانب المنهج وعناصره وتطويعه وتعديله ليتلاءم مع مقتضيات العصر .

أسس تطوير المنهج :

أولا : التطوير عملية عقلانية علمية :

إن تطوير المنهج عملية عقلانية علمية ليس مجرد عمليات عفوية لأنها تستند إلى التخطيط السليم الهادف وهذا البحث والدراسة والتجريب المستمر.

ثانيا : التطوير عملية شاملة :

إن تطوير المنهج عملية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب ، فلا نقوم بتطوير الكتاب المدرسي دون النظر إلى تطوير الامتحانات وتطوير طرائق التدريس وتطوير استعمال الوسائل التعليمية وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتطوير الأنشطة المدرسية وتطوير أداء المدرس وتطوير المكتبات المدرسية وتطوير المباني المدرسية. أما إدخال تحسينات على الكتاب المدرسي أو على نظم امتحانات الثانوية العامة دون إن تأخذ في الحسبان بقية جوانب

وعناصر المنهج المؤثرة فهذا يعد مضيعة للوقت ، ومن ثمّ مضيعة للأموال الباهظة التي تنفق ببذخ في هذه المجالات.

ثالثا : التطوير عملية مستمرة :

إن الهدف الأساس من تطوير المنهج هو مسايرة التغييرات الحادثة في جميع مجالات الحياة العلمية والسياسية والاجتماعية وهذا يعني الوصول بالمناهج الحالية إلى أفضل هيأة ممكنة في ظل التطورات الحادثة حاليا ، وهذا يعني إن عملية تطوير المنهج عملية مستمرة مع استمرار الحياة ويجب إن تواكب ما يحدث في العالم من تطور في جميع جوانب الحياة .

رابعا : التطوير عملية تعاونية :

وهذا يعني إن المدرس والمتعلم ومدير المدرسة والموجه الفني وأولياء أمور الطلبة ورجال السياسة والدين معنيون بالعملية التعليمية ، وان عملية تطوير المنهج تتطلب مشاركتهم جميعا ولا تقتصر على المتخصصين في المنهج .

خامسا : الاتسام بالواقعية :

ينبغي إن يتسم التطوير بالواقعية ، معناها إن تكون خطة التطوير قابلة للتنفيذ والمتابعة والتقويم في ضوء الإمكانات والموارد البشرية والموارد المادية .

مبررات تطوير المنهج :

أولا : قصور في أداء المناهج الحالية في المساهمة في التنمية الشاملة :

أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجدد دائم في أنماط المهارات التي يحتاجها الإنسان ، اذ لم يعد الإنسان في حاجة إلى أن يبذل جهودا شاقة في العمل على إحدى الآلات أو قضاء وقت طويل في التعليمات الحسابية فقد ظهرت الآلات والحاسبات والكومبيوتر لتقوم في مثل هذه الأعمال في سهولة ويسر وسرعة فائقة ، والدليل على إن المناهج الحالية لا تعنى بحاجات المجتمع ولا تحقق أهدافه في المساهمة في إعداد المواطن الصالح هو ما يظهر من تحليل نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها الطلبة ، إذ تظهر التركيز على الجانب

المعرفي فقط ، وإن التقارير تجمع على وجود قصور في العملية التعليمية وغموض في المقررات المدرسية وسوء استعمال الكتب المدرسية وإتباع أساليب تعتمد على التلقين وحفظ المادة العلمية مما أدى إلى هبوط في مستوى كل من المدرس والمتعلم.

ثانيا : ظهور ما يسمى بالتربية المستمرة :

ينادي أصحاب هذا المبدأ التربوي المهم على استمرار تعليم الفرد طوال حياته ، أي إن حياة الفرد التعليمية لا تنتهي بتخرجه في مدرسة أو جامعة وإنما تستمر مع استمرار حياة الفرد ، ومن هنا أصبح من الضروري أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير باستمرار حتى تستطيع أن تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع. ومن هنا نرى أن المنهج في ظل هذا المبدأ مطالب بتحرير طاقات الإنسان بحيث يكون له أدواره الإيجابية في أي عملية تعليمية سواء أ كانت مقصودة داخل المؤسسات التعليمية أم كانت غير مقصودة خارج المؤسسات التعليمية ذلك أن الهدف الذي يسعى إليه مبدأ التربية المستمرة وهو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم ، وهناك مثل يقول لا تقدم لي السمك على طبق من فضة ولكن علمني كيف أصيد السمك .

ثالثا : ظهور التجديدات التربوية :

أدى ظهور التجديدات التربوية الذي شمل التجديد في المناهج المدرسية من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم سببا في مطالبة خبراء المناهج بمراجعة مناهجهم باستمرار حتى يستطيعوا مواكبة ما يحدث من تطوير في العالم من حولهم .

رابعا : سيادة المنهج العلمي في المجتمع المعاصر :

من أبرز سمات العالم المعاصر هو الأخذ بالمنهج العلمي في جميع مجالات الحياة ، وبذلك أصبح من ابرز أهداف التعليم العمل على اكتساب الفرد الاتجاه العلمي في التفكير في كل مشكلاته على المستويين الفردي والجماعي ؛ لأن ذلك أصبح أمرا ضروريا وجوهريا في التكوين النفسي للمواطن العادي .

خطوات تطوير المنهج :

تمر خطوات تطوير المنهج المدرسي بمرحلتين أساسيتين هما الأولى: مرحلة التقويم وتستهدف تعرف الواقع الحقيقي ومدى نجاح المنهج الحالي ، والأخرى التي تعتمد على المرحلة السابقة ، إذ تأخذ من نتائج التقويم نقطة البداية والانطلاق نحو التطوير . وتمر خطوات التطوير بما يأتي :

أولا : تشخيص الحاجات :

للحاجة معان مختلفة ، وهي تمثل نقصا يحس به الفرد ويسبب له توترا وقلقا يدفعه إلى القيام بنشاط ما لسد هذا النقص وهو ما يسمى بإشباع الحاجة ، والحاجة قد تكون بيولوجية أو فسيولوجية ، كالحاجة إلى الطعام أو الماء ، وقد تكون اجتماعية كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي ...الخ . ويتطلب إشباع الحاجات القيام بنشاط متنوع يختلف من مجتمع إلى أخر ومن بيئة لأخرى ، وتختلف أيضا داخل المجتمع نفسه وفقا لحاجة الأفراد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والمهنية ، إذ لكل مجتمع حاجات واهداف معينة يسعى الى تحقيقها من طريق مؤسساته المختلفة ، ومنها المدرسة كمؤسسة رسمية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، ولكل مجتمع حاجاته ومطالبه التي تختلف عن حاجات ومطالب المجتمعات الأخرى ، مثل الحاجة الى تعلم القراءة والكتابة فقد تكون حاجة ملحة في مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية ، بخلاف مجتمع أخر لايعاني هذه المشكلة وهكذا ، وتتنوع الحاجات داخل المجتمع من بيئة الى أخرى ، مثل حاجات البيئة الزراعية تختلف عن حاجات البيئة الصناعية وهكذا .

ومطالبه في الحاضر والمستقبل ، من الأمور الفردية المهمة التي يجب القيام بها قبل تطوير المنهج ؛ لأن نتائج هذا التحليل تعد المرشد والموجه عند وضع أهداف المنهج واختيار محتواه والخبرات التعليمية التي يجب أن يتضمنها المنهج ، ومن الأمور التي يجب على القائمين بتطوير المنهج مراعاتها ، التعرف على حاجات المتعلمين ، من طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية التي يقوم بها المتخصصون في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، بهدف تعرف وتحديد

حاجات ومشكلات المتعلمين في المجتمع واعداد قائمة بهذه الحاجات وترتيبها بحسب أهميتها .

ثانيا : تحديد الأهداف :

إن موضوع تحديد الأهداف التربوية المنشودة يتم في ضوء السياسة العامة للتعلم في الدولة ، وعادة تشتق هذه الأهداف من عدة مصادر ابرزها :

أ- طبيعة المجتمع وفلسفته وتطلعاته ومتطلباته ونظرته المستقبلية .

ب- طبيعة المتعلمين ، لان المتعلم يمر بمراحل نمو وكل مرحلة لها خصائصها ومتطلباتها .

ج- طبيعة المعرفة ، إذ إن دراسة البيئة الأساسية لكل مجال معرفي وما يحدث فيه من تطورات ، تساعد في تحديد الأهداف المناسبة والتي تختلف من مجال الى مجال أخر ، ولابد من التعرف على آخر ما توصلت اليه الدول المتقدمة في هذا المضمار .

ثالثا : اختيار المحتوى والخبرات التعليمية :

ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار التي يتم تنظيمها على نحو معين وتقديمها الى الطلبة بهدف بلوغ الأهداف التي سبق تحديدها في الخطوة السابقة والتأكد أن المحتوى يجب أن يكون ترجمة للأهداف ويجب أن تخضع عملية اختيار المحتوى لمجموعة من المعايير ، منها الصدق ودلالة المعرفة ومراعاة التوازن والشمول والتعمق أو مراعاة ميول وحاجات الطلبة وحاجاتهم وحداثة المادة العلمية ، بعد ذلك يتم تنظيم المحتوى في وحدات دراسية أو موضوعات متسقة ومتكاملة .

رابعا : تحديد أساليب التدريس الملائمة والخبرات التعليمية المطلوبة :

ينبغي عند تحديد أساليب التدريس المناسبة مراعاة مناسباتها لمستوى نضج الطلبة من حيث خبراتهم وخلفيتهم الثقافية .

خامسا : تطبيق مشروع المنهج :

بعد الانتهاء من وضع خطة المنهج الذي يجب إخضاعه للتجريب ، والهدف من ذلك التعرف على مدى صلاحية المنهج للاستعمال على نطاق واسع. وإن تطبيق مشروع المنهج هو أسلوب عمل يستهدف إصدار أحكام علمية بشأن جوانب المنهج كافة، فلا يقتصر التجريب على وحدة معينة ، ومن الأدوات التي يمكن تقيس كفاية المنهج ما يأتي :

أ- استطلاع آراء مجموعة من المدرسين العاملين في الميدان .

ب- استطلاع آراء مجموعات المشرفين والفنيين العاملين في الميدان .

ج- تطبيق المنهج على عدة مجموعات من الطلبة لمدة عام دراسي على الأقل .

سادسا : تقويم نتائج تطبيق المشروع :

يتم ذلك من طريق التقارير والندوات والمناقشات التي تتم بين المعنيين بأمر المنهج على المستويات كافة .

سابعا : تهيأة الظروف والشروط الملائمة للتنفيذ :

في ضوء ما أسفرت عنه الخطوة السابقة، يتم تهيأة الظروف للتنفيذ ، وهذه الخطوة تتطلب إعداد الكوادر القادرة على تنفيذه وإعداد الكتب المدرسية أو أدلة المدرس والوسائل التعليمية وأدوات التقويم المناسبة للمنهج الجديد ، كذلك إعداد وتهيأة المباني المدرسية من فصول ومختبرات وورش ، بحيث تكون قادرة على استيعاب التطوير وتوفير مصادر التمويل القادرة على تهيئة الظروف الملائمة للتنفيذ .

ثامنا : تقويم المنهج ومتابعة تنفيذه :

تعدّ هذه الخطوة من الخطوات المهمة؛ لأن التقويم قد يظهر عدد من العقبات التي تعرقل مسيرة التطور ، وقد تسند العديد من الظروف التي تستدعي المراجعة وهذا يستلزم عملية تطوير المنهج بالمرونة ويجب أن يصاحبها تقويم مستمر في المراحل كافة .

معوقات التطوير :

أولا : انعدام استراتيجية شاملة للتطوير :

يعد التعليم خطة شاملة لتنمية المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والصحية . ومن الأسباب الرئيسة التي تؤدي الى قصور فاعلية أي نظام تعليمي هو غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التعليمية وتحديد خطوات العمل بطريقة قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتقويم .

ثانيا : المركزية في التخطيط للتطوير :

يسير التطوير على وفق افتراض أساسي ومغزاه أن العلاقات في هذا العمل المهني تسير في اتجاه رأسي من أعلى الى أسفل ، إذ تنساب التعليمات والتنظيمات والإجراءات من المراكز العليا الى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية على الرغم من عدم استيعاب هؤلاء العاملين لأهداف الإصلاح المنشود وعدم شعورهم بالحاجة إليه وضعف مدى ملائمة مشروعات الإصلاح . وإن هذه المركزية غالبا ما تؤدي الى مشكلات تربوية ابرزها :

أ- غياب الوعي الجماهيري لمشكلات النظام التعليمي وأهمية تطويره .

ب- أن عدم مشاركة المدارس في عملية تخطيط التطوير يبعدها عن الوعي بأهداف التطوير ومبرراته .

ج- أن الاعتماد الزائد على التنظيمات الإدارية لتحقيق جوهر تطوير المنهج والاعتماد على مجموعة من اللجان والمجالس معناه أن نحل مشكلات التربية من طريق التنظيم وحده .

ثالثا : غياب المدرس الكفء القادر على تنفيذ عملية التطوير :

المدرس هو الأساس في أية عملية تطويرية ، فهو أداة اتصال مباشر بالتلميذ وهو الذي يوكل آلية في النهاية تنفيذ تلك العملية ويتوقف نجاح أي تطوير على الصورة التي يترجمها المدرس في النهاية ، غير إن دور المدرس قد يتحول من دور فعال الى دور سلبي في عملية التطوير للأسباب الآتية :

أ- عدم أدراك المدرس لأهمية التطوير وأهدافه وعدم إيمانه بجدواها .

ب- عدم امتلاك المدرس المهارات والكفايات التي تساعده على أداء مهامه في ضوء متطلبات خطة التطوير .

ج- إن كثيراً من المدرسين قد يقفون ضد التطوير ، لاسيما إذا ظنوا أنه يهدد أوضاعهم أو يقلل من مكاسبهم (كالقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية) وإذا اضطروا الى التنفيذ فإنهم ينفذون وهم كارهون .

رابعا : ضعف الميزانية المخصصة للتطوير وقلة التجهيزات اللازمة :

من الطبيعي إن عملية التطوير بحاجة الى نفقات طائلة كي يتم تنفيذها على نحو سليم ، وهذه يتطلب قيام مراكز البحث بأجراء الدراسات والأبحاث ومراجعة المناهج وتحسين المباني وتوفير المعدات وتدريب المدرسين والموجهين ومديري المدارس وغير ذلك مما يحتاج الى ميزانيات كبيرة ، فإن لم يتوافر التمويل اللازم للأنفاق على ذلك ، فإن التطوير لن يحقق إثارة المطلوبة .

الفصل الثامن

أسس بناء المنهج

مفهوم أسس المنهج :

إن المنهج المدرسي بناء هندسي له أسسه وأركانه التي ينطلق منها أو يضعها المخططون في حساباتهم في عملية البناء أو التخطيط لذلك المنهج.

والمقصود بالأسس تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في عملية التخطيط والتنفيذ ، وتعد هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسة للأفكار التربوية كافة التي تصلح أساسا لبناء المنهج الصالح وتخطيطه ، والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه ، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه .

وقد استعمل مصطلح المنهج بمعان مختلفة ، فمثلا يرى (ديوي) أنّ الطفل والمنهج حدّان لعملية واحدة عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية الى ما يمثل حقائق نطلق عليها دراسات وهي الخبرة نفسها خبرة الجنس البشري .

أما (بونيت) يرى أنّ المنهج يشمل الخبرات الموجهة واللا موجهة جميعا والمهتمة بتفتيح قدرات الفرد . ويشمل أيضا خبرات التدريب الموجهة بطريقة واعية، وهي التي تستعملها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه .

إنّ أسس المناهج تؤثر قبل كل شي في محتوى المنهج وتنظيمه وتؤثر ايضآ في أهدافه ومواده وأنشطته ، ومن هنا يطلق على هذه الأسس اسم المحددات التي تحدد جوانب المنهج ، ولا يُستغنى عنها في عمليات البناء والتطوير والتحسين .

وتسود ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يستند إليها في بناء المناهج وهذه الاتجاهات هي :

الأول : يرى أنّ الطالب محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من الطالب وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج

الثاني : يرى أنّ المعرفة محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، إذ توجه الجهود والإمكانيات كافة لصب المعلومات في عقول الطلبة بنحوٍ تقليدي وهذا يعني عدم إعطاء أي أهمية لإمكانيات الطلبة أو ميولهم أو خبراتهم السابقة ، مما يجعل مهمة المدرس تقتصر على نقل المعرفة من الكتب الى عقول الطلبة وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج .

الثالث : يرى ان المجتمع محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وفلسفته ، وثقافته... الخ وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج .

أولا : الأسس الفلسفية للمنهج :

يستند كل منهج الى فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع من طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا . والمقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة ، وتهدف فلسفة المجتمع الى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة ، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها لابد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمنزلة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة .

ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون، وان الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية ، وان رجال التربية هم فلاسفة ، فسقراط وافلاطون وارسطو وابن سينا والفارابي وابن رشد وروسو وجون ديوي ، هم فلاسفة ومربون في آنٍ واحد .

ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم الغاية من الحياة ؛ فالفلسفة تقرر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية، وان اختلاف الفلسفات أدى الى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم من قبل ويشهدها اليوم. وتعرف فلسفة التربية بأنها: تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميادين التربية وتنظيمها في منهج خاص لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية :

ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة من التفاعل بين الطالب والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها .

١-الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية :

ترى هذه الفلسفة أن التربية عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله ، وان يملك في أي مرحلة من مراحل تطوره تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون ، وان الوظيفة الأساسية للمدرسة بعدِّها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء ونقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي ميسر ، وتؤكد هذه الفلسفة أهمية حصول الطلبة على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها اكثر أهمية إليهم من إرضاء دوافعهم أو تنمية خبراتهم .

٢- الفلسفة التقدمية :

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة قسم منها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطالب وان واجب المدرسة إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته ، وقسمها الثاني يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين نوع المعيشة فيه ، في حين يوازن قسمها الثالث بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع .

وتتفق المدارس التقدمية فيما بينها على انه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقا، وترى أن المناهج تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء ميول الأفراد وحاجاتهم أو في ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشونها ، وترفض

هذه المدارس عدِّ نقل التراث الثقافي العنصر الأساسي في العملية التربوية إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب ان تساعد على تحقيق حاجات الطالب وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن دون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى . وأحدثت الفلسفة التقدمية ثورة كبيرة في المجال التربوي، ولا يستطع احد أن ينكر أثرها الملموس في مختلف مدارس العالم ، إذ لا يوجد اليوم مدرسة ينتصر عملها على تلقين الطلبة على المعلومات الأساسية للتراث الاجتماعي وتغفل حاجاتهم وميولهم أو حاجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها أو المجتمع الذي ينتسبون إليه .

وقد أثرت الفلسفة التقدمية في المناهج التقليدية وعلى الفلاسفة التقليديين لدرجة ، وبعض أنصار الفلسفة الأساسية (التقليدية)نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب ، وأدت هذه الفلسفة الى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات والى ظهور نوعين من المدارس هما :

أ–المدارس التقليدية المعدلة :

ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية منفصلة وتعطي المدرسين حرية في طرائق التدريس والسماح للطلبة بنشاط محدود .

ب– المدارس الثنائية :

ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية ، فضلا عن النشاطات الإضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية .

مرتكزات المنهج الفلسفية :

١– اهتمام المنهج باحترام شخصية الطالب وبيان أهمية دوره في المجتمع وبإثارة اهتماماته في كل مناشط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة .

٢- الاهتمام بذكاء الطالب وفكره ، وبإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول لها.

٣- الاهتمام بقدرة الطالب على التفكير الناقد من خلال تعليمه كيف يفكر ؟ وكيف يتأمل ؟ وضرورة تدريبه على استعمال الطرائق العلمية في حل مشكلاته .

٤- الاهتمام بإتاحة الفرص المتكافئة أمام الطالب ، ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته .

٥- الاهتمام بحرية التعبير والسماح لكل طالب في أن يعبر عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة .

٦- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل ، وفي احترامه من طريق انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد الطالب على تحقيق ذلك . والنظرية التربوية تعد إطارا فكريا يضم مجموعة من الفرضيات والتوجيهات حول الأهداف والمحتوى والطرائق التي تتبعها التربية لأداء وظائفها ولابد لواضع المنهج من معرفة طبيعة عناصر النظرية التربوية هي :

١- الهدف النهائي للتربية : شكل الإنسان أو المواطن المراد الوصول إليه .

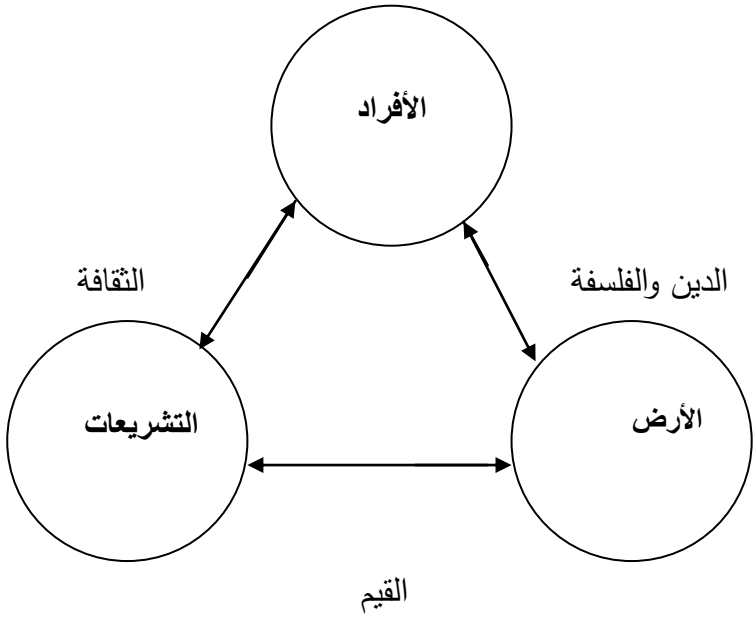
٢- طبيعة المتعلم : من المعروف إن طبيعة الإنسان تتأثر بالفلسفة الاجتماعية القائمة

٣- طبيعة المعرفة والطرائق المؤثرة في اكتسابها .

ثانيا : الأسس الاجتماعية :

ينصب هذا المجال على الأسرة وعدد من الجماعات الأخرى التي تؤثر جميعها وتتأثر بالمنهج المدرسي . وكذلك علاقة المنهج بالتغير الاجتماعي .

والمجتمعات جميعها تختلف فيما بينها من حيث الدرجات التغير فهناك مجتمعات سريعة التغير وأخرى بطيئة التغير تتمثل الأخيرة بالمجتمعات شديدة الانعزال التي لا تعطي الفرصة للانتقال والانتشار الثقافي ، ويجب إلا يتجاهل المنهج التغيرات التي تحدث داخل المجتمعات ؛ فلهذا يجب إعادة النظر في المنهج بما يتماشى مع هذا التغير ، بل يجب ان تُفيد هذه المناهج من التقدم العلمي الهائل ولاسيما في المجال التربوي .



شكل (٣)

نظام المجتمع [١]

[١] - مرعي ، توفيق احمد ، واحمد بلقيس . **الميسر في علم النفس الاجتماعي /** ص١٥٤، عمان – الأردن ، مطبعة دار الفرقان ، ١٩٩٦ .

- الأسرة

يقضي المتعلم مدة ليست بقليلة مع أسرته ، تلك المدة يعتمد فيها المتعلم على أسرته اعتمادا كبيرا في معظم الأمور الى أن يلتحق بالمدرسة ، ويجب أن يدرك المنهج ما تعلمه هؤلاء المتعلمون في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة ويراعي نضج مستوى كل منهم وحاجته وميوله واستعداداته .

إن التربية تهدف أساسا الى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعيا لكي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه ، ويؤدي النظام التعليمي دورا رئيسا في ذلك ، فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانية ، والإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية .

فالثقافة على ما يراها (كلباترك) تعني كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية ، وقال آخرون بأنها : مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها المجتمع إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية ، وتكييف نفسه لبيئته .

إنّ دور المنهج هو أن يُظهر مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها الى سلوك يمارسه الطالب يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع وفي جوانبه المختلفة، وبما ان المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أسسها المجتمع لاستمرار إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فمن الطبيعي أن تتأثر هذه المدرسة بالمجتمع والظروف المحيطة به بمعنى أن القوى الاجتماعية التي يعكسها المجتمع تعبر عنه في مرحلة ما من مجتمع الى آخر . ومن المعروف أن أول واجبات المدرسة تزويد الطلبة بالقدر المناسب من ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه ، وهنا يجب معرفة العلاقة بين المنهج والثقافة ، وقد حددت هذه العلاقة بأنها إنسانية أي خاصة بالإنسان ومكتسبة، أي أن الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وقابلة للانتقال، إذ إن الإنسان وحده القادر على نقلها واجتماعية، وهي عبارة عن عادات اجتماعية

مشتركة في جماعة معينة فضلا عن أنها مشبعة لحاجات الإنسان ومتغيرة ومتطورة ومتكاملة .

- المؤسسات الدينية :

لاشك أن للمؤسسات الدينية وعلى رأسها المسجد تأثير واضح في الناس لاسيما فيما يتعلق بالنواحي العقائدية والخلقية ؛ فمنذ الطفولة يتعلم الأطفال مبادئ دينهم من طريق اتصالهم بهذه المؤسسات التي تكوّن لديهم نوعا من الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال.

والمدرسة بدورها تشترك مع هذه المؤسسات في تعزيز التربية الدينية والخلقية التي يتلقاها الطفل ولذلك فان التداخل بين وظيفة المدرسة ووظيفة المؤسسة الدينية مما يلتزم التعاون والتنسيق بينهما بحيث تكون رسالة المدرسة استكمال لرسالة المؤسسات الدينية وتصويبا لما يتلقاه الطفل فيها .

- وسائل الإعلام :

تؤدي وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون دورا كبيرا ذا أهمية في تربية الأفراد وقد تميز عصرنا الحديث بانتشار هذه الوسائل وإقبال الناس عليها بوصفها وسائل وضعها المجتمع في خدمة اهدافة وإعداد أفراده وتشكيل شخصياتهم في ضوء ما يرضى عنه وما يريده ، والمدرسة تستعين بوسائل الإعلام في رسالتها فان الواجب يفرض التنسيق والتكامل بينها وبين هذه الوسائل .

- الجماعة :

هي وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل ولها أداة اتصال رئيسة هي اللغة وعلاقة صريحة قد تكون جغرافية أو إسلامية أو اقتصادية أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل والشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع أو الانتماء الى وحدة واحدة يتحدد فيها للأفراد أدوارهم الاجتماعية

ومكـانتهم الاجتماعيـة ولهـذه الوحـدة الاجتماعيـة مجموعـة مـن المعـايير والقـيم الخاصـة بها والتي تحدد سلوك أفرادها سعيا لتحقيق هدف مشترك وبصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجات كل منهم .

دور الثقافة في المجتمع :

للثقافـة دور بـالغ الأهميـة فـي المجتمـع ، إذ هـي تمكنـه مـن تحقيـق اهدافـة الآتية :

١- المحافظة على كيانه من خلال تعليم أفراده أنماط سلوكه ، إذ أن تثبيت التراث على هذه الصورة يؤدي الى تقاربهم في الآراء بشأنها والى تشابههم في الاتجاهات والمشاعر نحوها مما يقوي روابطهم ويوحد كلمتهم .

٢- تأمين استمرارية وجوده ، عن طريق تثبيته ودعمه وتقويته لنظمه وطرائقه في الحياة مما يحول دون تحللها ويؤدي الى امتداد تأثيرها الى مجتمعات أخرى .

٣- تحقيق التقدم والتطور عن طريق استثماره لطاقاته الخلاقة وغرس روح البحث العلمي في الناشئة ومتابعة نتائج هذا البحث في المجتمعات الأخرى لمواكبة ركب الحضارة .

عناصر الثقافة :

يقف الإنسان أمام الحصيلة الثقافية المتراكمة المتشبعة في المجتمع الحديث عاجزا عن الإلمام بجوانبها مما يلجئه الى التخصص الدقيق في نشاط معين ليتمكن من إجادته وتطويره . ولتوضيح مضمون هذه الحصيلة الثقافية قسمها بعض المفكرين على عناصر محددة ومنهم (لنتون ، Lintoh) الذي قسمها على ثلاثة مستويات :

١- العموميات :

يمثل هذا المستوى أساس الثقافة ويشتمل على ما سيشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة والزي والعادات والتقاليد وهو يسعى الى تحقيق نمط ثقافي موحد

للمجتمع والى التقريب بين أفراده في التفكير والاتجاهات مما يظهر لديهم الاهتمامات نفسها ، ويعمق فيهم الشعور بالوحدة والتضامن وبالنتيجة يزداد التماسك الاجتماعي اللازم للبقاء المستمر للمجتمع .

وتهتم الدولة بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الأولي الإلزامي المجاني كي يصبح لدى أفرادها قدرا مشتركا من الثقافة ويقرب بينهم .

ويتوقع من المنهج تأكيد العموميات الأساسية من الثقافة كاللغة بنوعيها اللفظي وغير اللفظي التي تعدّ الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني ، وما تنطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية معرفية معنوية ومادية التي هي بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحس الحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخير والتذكر ، ويمكن المنهج تحقيق العناية بها عن طريق سعيه لإثراء المحصول اللفظي للطالب وإكسابه مهارته المختلفة وتيسير قواعدها من العموميات والمفاهيم التي تكون المحتوى الأخلاقي للمجتمع وتمكن الأفراد من التميز بين ما هو مقبول وغير مقبول من السلوك .

٢- الخصوصيات :

يمثل هذا المستوى الأنماط سلوكية الخاصة بقطاع أو بفئة معينة تأهل حرفة أو مهنة، إذ يكون لأفرادها مهارات يدوية أو معرفية خاصة بهم ونافعة للمجتمع ، فمثلا لقطاع الفلاحين أهدافهم ومصطلحاتهم اللغوية وتجمعاتهم واهتماماتهم مما يميزهم عن قطاعات المجتمع الأخرى.

ويتوقع من المنهج المدرسي تدريب الناشئة على أنماط سلوكية تؤهلهم لممارسات خاصة كممارسة مهنة معينة في مستقبل حياتهم بصرف النظر عن جنسهم أو عقلياتهم أو خلفياتهم الاجتماعية ، إذ هو يهيئ لهم فرصا متكافئة للتخصيص فيها تبعا لقدراتهم واستعداداتهم .

٣- البديلات :

ويمثل هذا المستوى الأنماط الثقافية الذي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد وهي لا تنتمي للعموميات او الخصوصيات ، وأساليب التفكير والعمل فيها لا تتفق مع الأساليب التي يتبعها الناس في تفكيرهم وعملهم ، اذ هي متغيرة ومتجددة مما يستحدث إضافات جديدة للثقافة كاعتماد أسلوب جديد في تعليم الرياضيات أو في علاج مرض مستعصي بتأثير بعض عوامل التغير الاجتماعي وهي تقتصر في البداية على فئة قليلة تقوم بتجربتها وتعتمد استمرارية بقائها على مدى إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع ؛ فان حققت ذلك اكثر من النمط القديم أخذت مكانه وأصبحت جزءً من ثقافة المجتمع الكلية فان مثلت لدى فئة منهم اعتبرت من الخصوصيات تختلف البديلات من حيث قدرتها على التسبب في إحداث التصدعات في البنيان الثقافي فبعضها ضعيف التأثير فيه كالمقررات الوافدة وبعضها شديد التأثير فيه كابتكار طريقة جديدة في توليد الكهرباء أو في النقل أو في صنع الملابس أو الغذاء مما يتطلب من أفراد المجتمع إعادة تكيفهم بناء على متطلبات البديل الجديد وإعادة البناء في الموقع الذي تسبب في تصدعه وتدل كثرة البديلات على توافر خاصية الحيوية في الثقافة وعلى احتكاكها بثقافات أخرى وتبادلها التأثير معها ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع فان ما يحدث فيها من تغيرات يؤثر في المنهج .

المنهج والبيئة :

تمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي توثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في الفرد منذ بداية مرحلته وتحديد العوامل الوراثية ، وتشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وللبيئة دور كبير ايجابي ، إذ تسهم في تشكيل شخصية الفرد وفي تعين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة ؛ فهي إذن كلما يحيط بجماعة الأفراد من عوامل طبيعية كالمناخ والتضاريس والنبات والحيوان ومن عوامل بشرية تتعلق للأفراد وصلتهم بالجماعة التي لها تقاليد

وعادات وقيم خاصة لها ، وبكلمات أدق أنها مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي (الإنسان) التي توثر فيه ويؤثر فيها .

إن البيئة بوجه عام تشمل جانبين أساسين متفاعلين هما المصادر الطبيعية وهي الجزء من المجتمع الذي يجده الأفراد طبيعيا حوله والثقافة هي الجزء الذي وضعه أفراد مجتمع معين خلال تاريخهم الطويل ولا يمكن المنهج الدراسي أن ينجح في تحقيق ما وضع من اجله من دون تحديد موقفة بدقة من كلا الجزأين .

المصادر الطبيعية والمنهج :

ينبغي للمنهج أن يساعد الطلبة على اكتساب مختلف الخبرات المتعلقة بالمصادر الطبيعية تبعا لأهميتها لهم ولنضجهم ولمدى اتصالها بحياتهم وتحدد هذه المساعدة على النحو الآتي :

١- مساعدتهم على الإلمام بطبيعة مكونات المصادر الطبيعية ؛ فإذا كانوا يعيشون في منطقة زراعية ساعدهم على التزود بقدر مناسب من المعرفة التي يشتركون مع مدرسهم في جمعها ، وبما يتعلق بالمنتجات الزراعية والحيوانية ، وما تتركه تلك المعرفة من آثار في حياة المواطنين وفي اقتصاديات المجتمع بوجه عام.

٢- مساعدتهم على التزود بالمعرفة المناسبة عن حقائق ومعلومات تتعلق بهذه المصادر وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها وصياغتها واستثمارها بوعي ، وهذه المعرفة قد يكون موضوعها غاباتنا في الشمال أو مياهها .

٣- مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات النفسية السليمة اتجاه هذه المصادر ، واتجاه العاملين في مهن تعتمد عليها كالعمال .

٤- مساعدتهم على اكتساب مهارات مختلفة في معالجتها كمهارة الواقعية أو الموضوعية في التفكير تجاه مشكلة من مشكلاتها كالضوضاء أو تجميل مركز المدينة القديمة .

٥- مساعدتهم على تقويم ما تبذله الدول من جهود نافعه للحفاظ على هذه المصادر أو صيانتها أو تطويرها .

٦- تشجيعهم على المساهمة في المشروعات الجماعية التي تستهدف تحقيق مستوى نوعي جيد للبيئة الطبيعية كحملات النظافة وتشجير المناطق المهدمة أو المتربة .

ثالثا : الأسس المعرفية للمنهج التربوي الحديث :

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما الى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ؛ فالمعرفة مجموعه المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي :

أ- معرفة مباشرة وغير مباشرة : عندما تقول عن إنسان ما انه يعرف أن المعادن تمدد بالحرارة يعني أن المعرفة حصلت عن خبرة مباشرة ، أي عن علم ودراية ، أما حينما تقول عن إنسان آخر يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة ؛ فان معرفته تمت بوساطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره ، أي معرفة وصفية .

ب- المعرفة الذاتية والموضوعية : المعرفة نوع من العلاقة بين الإنسان والشيء المعروف، وان نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة المعارف ، والمعروف اختلف فلاسفة نظرية المعرفة بشأن ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية ، منهم من قال أنها ذاتية ومنهم من قال أنها موضوعية ، وبعضهم قال أنها ذاتية وموضوعية، وهو القول الأرجح ؛ فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد معرفة مطلقة ، وهناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة تتلخص في الآتي:

١- الحواس :

يستطيع الفرد أن يتعرف العالم المحيط به من خلال حواسه ؛ فالحواس هي مرشد أساسي نحو الحقيقة ، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة ؛ لان منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان .

٢- العقل :

وهو مصدر ثاني من مصادر المعرفة ، ويقصد به عملية التفكير التي يؤديها الإنسان ويرتبط ارتباط وثيقا بالإدراك الحسي ؛ فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعدية (بعد الخبرة) في حين تسمى المعرفة التي تكتسب عن طريقة العقل الخالص بمعرفة قبلية (قبل الخبرة) .

٣- الحدس :

وهو ليس نوع من أنواع الإدراك الحسي ؛ فالمعرفة التي تحصل عن طريق الحدس هي ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منظم ؛ فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي ؛ لان هذا التعلم يحدث مباشرة من الداخل من دون وسيط .

٤- التقاليد :

وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والثقافة والعادات والأخلاق وهذه المعرفة يجري استقبالها عن طريق العقل والحواس معا .

٥- الوجود :

ويقصد به الخبرة الذاتية والعمل التي تحقق بهما المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهج أن يعتني بالخبرات الذاتية للمتعلمين وتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم .

٦- الوحي والإلهام :

وتفترض المعرفة هنا وجود عالم الغيب وتحصل عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى الى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل ؛ فالإلهام يعد هبة خاصة من الله جل وعلا لمن يشاء من عباده .

خصائص المجال المعرفي :

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما :

أ- حصيلة من المعلومات .

ب- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة .

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم على أربعة مستويات :

١- الحقائق النوعية ، وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا: إن بغداد عاصمة العراق ، أو كليات المجتمع العراقي تتبع جامعة بغداد، وهذه الحقائق على أيسر مستويات التجريد هي حقائق تفصيلية تتعلق بادراك الحواس مباشرة .

٢- الأفكار الأساسية أو الرئيسة ، وتمثل الأفكار والمبادئ والقوانين ، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ العقلية ونحوها ، وهذه تتصف بحقائق عامة إذا فهمها الطالب استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة وان ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة .

٣- المفاهيم ، وهي انساق (جمع نسق) معقدة من أفكار مجردة تتكون خلال خبرات او مواد دراسية متتابعة مثل الديمقراطية والتغير الاجتماعي ، ومفهوم الفئة في الرياضيات ، والعينة والإحصائيات في مناهج البحث.

٤- الأنساق الفكرية أو التراكيب ، وتمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير ؛ فهي تحدد الأسئلة التي تطرح أو أنواع الإجابة التي يبحث عنها والطرائق التي يستعملها في الحصول على المعرفة وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر ان يحسن استعمال عقولهم ومعارفهم وتطبيقها على مشكلات جديدة باستعمال أصول التفكير المنظم

المنهج وحقول المعرفة :

تتمثل حقول المعرفة في الأمور الآتية :

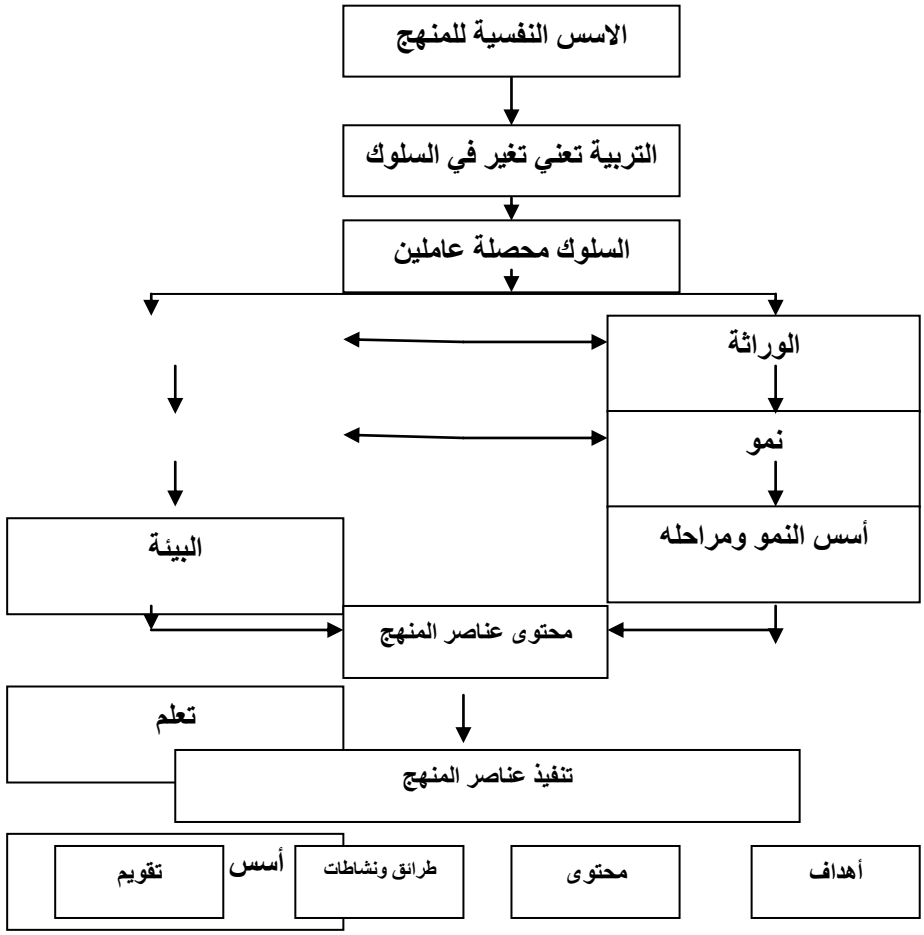
١- العلوم الرمزية ، وتشمل :

- اللغات ، وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها .

– الرياضيات ، وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة .
– الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها .
واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للطلبة الإفادة منها معنى وهدف .
٢– العلوم التذوقية : وتشتمل على الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر .
٣– العلوم الأخلاقية : وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.
٤– العلوم التجريبية : وتشتمل على العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية .

رابعا : الأسس النفسية للمنهج :

هي المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات وبحوث علم النفس بشأن طبيعة الطالب وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وبشأن طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه ، وان محور العملية التربوية الطالب الذي تهدف الى تنميته وتربيته عن طريق تعديل سلوكه ، ووظيفة المنهج إحداث تغيير في السلوك، ويقول علماء النفس التربوي السلوك محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة ومن تفاعل الوراثة ينتج نمو مع البيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم.



الشكل (٤)

يوضح اثر الأسس النفسية في وضع المنهج وتنفيذه

فيما يأتي تفصيل لعلاقة المنهج بكل مما يأتي :

أولا : طبيعة الطالب المتعلم

ثانيا : طبيعة عملية التعلم

أولا : علاقة المنهج بطبيعة الطالب :

يعود الاهتمام بدراسة طبيعة الإنسان المتعلم كونه محور العملية التعليمية ، وان تقديم أي خبرات تعليمية له من دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي الى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي الى تحقيقها المنهج ؛ فان معرفة طبيعة المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه ، وقد اختلفت النظرة الى طبيعة الإنسان باختلاف العصور ، مما اثر في تشكيل المنهج ، ومن النظريات المهمة التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يأتي:

١- النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية :

تعود الى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن طبيعة الإنسان تنقسم على اسم وعقل ، وترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها ، وقد ترتب على هذه النظرية اعتناء المدرسة بالنواحي النظرية والعقلية من دون اعتنائها بالنواحي الجسمية وما يتطلبه من نشاط وعمل ، والتربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية ، واعدّ الإنسان وحدة متكاملة وعدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي .

٢- نظرية الاختزان العقلي :

إن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وان واجب المدرسة يتمثل في التراث والخبرات الإنسانية المتنوعة ، وترى النظرية أن الطالب ليس إلا مجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المدرس وعدّه مسؤولا عن ملء عقل الطالب بالتراث الثقافي سواء كان مفيدا للطالب ام غير مفيد ، واثبت علم النفس خطأ هذه النظرية ، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله

مع البيئة ، وانه لا يتعلم إلا إذا كان كاملا فعالا وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة .

٣- نظرية التدريب العقلي :

سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي قرون عدة ، وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة الملكات تستقل كل منها على الأخرى ، مثل ملكة التفكير ، وملكة الذاكرة ، وغيرهما، وان هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ؛ لذلك نظمت المناهج المدرسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات ؛ فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة ، والعلوم تدرب ملكة التحليل ، غير أن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظرا لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل ، إذ أن كل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه .

٤- نظرية الغرائز :

وتقول هذه النظرية أن طبيعة الإنسان تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز، ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة ومتطورة وتسعى الى تكييف نفسها بحسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم .

النمو الإنساني وعلاقته بالمنهج :

تستهدف التربية مساعدة كل فرد على ان ينمو وفقا لقدراته واستعداداته نموا موجها نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه ، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المنهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث بشأن سيكولوجية نمو الأفراد من اجل مراعاة خصائص النمو في مراحل التعليم المختلفة .

النمو مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص .

يتأثر نمو الفرد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه ، ومن عوامل النضج والتعلم فضلا عن عوامل أخرى كالوراثة وإفرازات الغدد

ولاسيما الغدد الصماء ، ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئية الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان ونوعية انفعالاته وقوتها ، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به ، يقول (تومسون) " إن النضج والتعلم يتدخلان تدخلا محبوكا معقدا في عملية النمو ، حتى انه من العبث عمليا محاولة الاستمرار في الفصل بينهما ، إذ لا يوجد أدنى شك في أن كل منهما يعد حيويا للنمو النفسي الطبيعي للإنسان " [٢] .

الفرق بين النضج والتعلم :

النضج عملية نمو داخلي تشمل جميع جوانب الإنسان ، وتتم بطريقة لاشعورية وبشكل مستمر حتى في وقت النوم ، في حين أن عملية التعلم إرادية تعتمد على ظروف البيئة التي تؤثر في الإنسان سواء أ كانت طبيعية أم اجتماعية، فمن واجب المنهج يأخذ بالحسبان نضج المتعلم ونموه وان يكون متطورا ناميا باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

المنهج وحاجات الطلبة :

المتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية من اجل تحقيق حاجاته الأساسية ، وتعرف الحاجة بأنها : حالة توتر أو اختلال في التوازن ، يشعر الفرد بها بخصوص هدف معين ويرغب في عمل شيء لبلوغ الهدف وإزالة التوتر أو استعادة التوازن.

وتقسم حاجات الإنسان على :

[٢] - حافظ ، محمد علي ، **تطور السياسة التعليمية في الوطن العربي** ، ص٨٣ ، دار الكشافة للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، القاهرة ، بغداد ، ط١ ، ١٩٦٧.

أ- حاجات أساسية : ويطلق عليها حاجات بيولوجية او فسيولوجية مثل حاجة الإنسان الى الأكل والشرب والهواء .

ب- حاجات عقلية : مثل التعرف الى أساليب العمل ، والتعبير عن الذات واتخاذ القرارات وتذوق الجمال والتزود بالمهارات العقلية ، والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة .

ج- حاجات نفسية - اجتماعية - وهي :

- الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والروحي .
- الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة إنسانية مثل الأندية والفرق الرياضية المهنية .
- الحاجة إلى الحرية .
- الحاجة الى الشعور بالنجاح.
- الحاجة الى اعتراف الآخرين بالفرد وبدورة بينهم .
- الحاجة الى الاطمئنان والأمن .
- الحاجة الى حب الاستطلاع والاستكشاف .

ومن واجب المنهج أن يساعد الطلبة على معرفة حاجاتهم وكيفية تحقيقها .

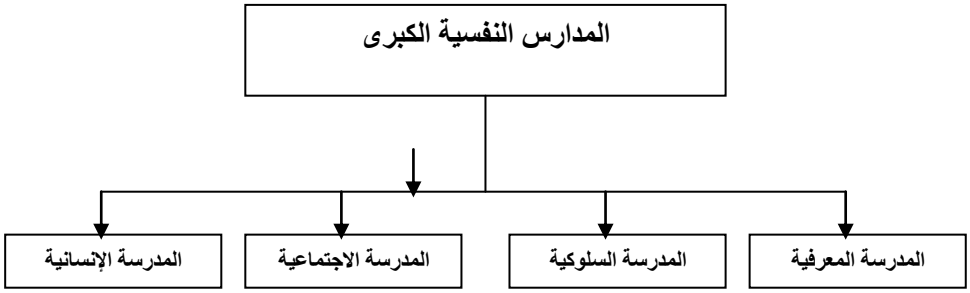
ثانيا :علاقة المنهج بطبيعة المتعلم :

إن الهدف من عملية التربية ووسائلها المختلفة تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم التعديل تعلما وهو النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها ، وهو تغيير في سلوك الكائن الحي أو تعديله ينتج عن قيامه بإشباع حاجة من حاجاته .

ونتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارات أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية ، ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغيير ، أما التعليم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأيسر طريقة ممكنة .

طبيعة التعلم وتفسيره :

بسبب اختلاف فلسفات المفكرين اختلفت وجهات النظر في طبيعة التعلم وظهرت نظريات تعلم متعددة ، وعلى الرغم من تعددها فانه يمكن جمعها في أربع مدارس كبرى وعلى ما موضح في الشكل الآتي :



الشكل (٥)

المدارس النفسية الكبرى

– المدرسة النفسية المعرفية :

ويـرى أصـحابها أن العقـل أداة الـتعلم الأولـى ، وهـم الجشـتالطيون الـذين ينظـرون الـى العقل علـى انـه يتكـون مـن مجموعـة البنـى العقليـة ، وينزعـون الـى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها وان لكل شي جوهرا ، ويحدث التعلم من وجهة نظرهم بالاستبصار .

– المدرسة النفسية السلوكية :

ويهتم أصحابها بالسلوك الظاهر ، ويعطون أهمية كبرى للإدراك الحسي ، أو التعلم بالحواس ، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، أما المفاهيم والأفكار ما هي إلا نتاج انطباعات حسية جزئية مركبة .

– المدرسة النفسية الاجتماعية :

ويتعامل أصحابها مع الإنسان من خلال بيئته الاجتماعية ؛ فالإنسان كائن اجتماعي ، ويرون أن التعلم ينبغي أن يحصل عن طريق الاستقصاء ومن خلال الجماعة .

– المدرسة النفسية الإنسانية :

ويفترض أصحابها أن كل إنسان يمتاز بخبرة شخصية خاصة به ، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل وواقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار ، وان الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئتهم على نحو واع .

الفصل التاسع

أنواع المناهج

أولا : منهج المواد المنفصلة

١- مفهوم منهج المواد المنفصلة :

ويقصد به دراسة المواد منفصلة بعضها عن بعض ، والاهتمام بكل مادة على انفراد ، من طريق تنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إكسابها للطلبة في صور دراسية مستقلة عن بعضها: تاريخ ، وجغرافية ، لغة ، ورياضيات ... وهكذا، وقد يكون طابع هذا المنهج المغالاة في الانفصال بين هذه المواد ، وقد نلحظ فيه شيء من الترابط ، وهذا النوع من المناهج يشبه نظرية فصل فروع اللغة العربية عن بعضها مثل التعبير ، والإملاء ، والقراءة، والقواعد ، والبلاغة ، والأدب ... الخ .

وهو إجراء قديم اتخذ لتنظيم المواد الدراسية ، ويعدّه بعض التربويين أول شكل من أشكال المناهج وأكثرها شيوعا ، وقد انتشر استعماله انتشاراً واسعاً .

٢- فلسفة منهج المواد المنفصلة :

يفضل هذا النوع من المناهج بعض المواد على بعض ، من حيث القيمة في تدريب العقل، وكذلك تقسيم المواد تقسيما جافا بحيث لا يتكون من عدد من المواد الدراسية التي تدرس منفصلة ويخصص لكل مادة مدة زمنية محددة في الجدول الدراسي فتقسم اللغة العربية على فروع الأدب ، والقواعد ، والمطالعة ، والتعبير ، والإملاء ، والخط ، وغيرها ، ويقسم الأدب على نصوص ، ونقد ، وتاريخ أدب ، وغيرها .

وينادي أصحاب هذا النوع من المناهج بأنه لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية المنفصلة ، وتقتضي هذه النظرة تفضيل بعض المواد على بعض .

ويرى أنصار هذا النوع أن المواد وسيلة منطقية فعالة لتنظيم المعرفة الجديدة وتمكن الطالب من أن ينمي معارفه في وقت قليل ، وهذه نظرة تستند الى نظرة أخرى هي إن تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل ، وهذه النظرة رفضها علم النفس التربوي؛ لان المشكلة الأساس للذاكرة الإنسانية ليست

في الاختزان ، بل في الاسترجاع وان هذا التنظيم مدعوم من المدرسين الذين تم إعدادهم على وفقه ، فضلاً عن انه يمتاز بسهولة التخطيط والتنفيذ .

٣- خصائص منهج المواد المنفصلة :

اولاً : التخطيط :

التخطيط في هذا منهج المواد الدراسية المنفصلة يسبق حضور الطلبة إلى المدرسة .

ثانياً : اختيار وتنظيم المنهج :

ينبغي تنظيم المحتوى في منهج المواد المنفصلة على ما يأتي :

أ- الانتقال من الماضي إلى الحاضر : فعند دراسة الأدب نبدأ بدراسة الأدب الجاهلي ، ثم صدر الإسلام ، ثم الأموي ، ثم العباسي ، ... وهكذا .

ب- تنظيم المحتوى من اليسير إلى المعقد : فعند دراسة الرياضيات نبدأ بتدريس العمليات البسيطة مثل الجمع ، ثم الطرح ، ثم الضرب ، ثم العمليات المركبة ... وهكذا .

ج- تنظيم المحتوى من الأجزاء إلى الكليات : فعند تدريس الكتابة نبدأ بالحروف، ثم الكلمات، ثم الجمل ... وهكذا .

د- تنظيم المحتوى من السهل إلى الصعب : فعند دراسة القواعد نبدأ بالمبتدأ ، ثم الخبر ، ثم أنواع المبتدأ ، ثم أنواع الخبر ، ثم حذف المبتدأ أو الخبر جوازا أو وجوبا ... وهكذا .

ثالثاً : دور المدرس :

يتحمل على المدرس عبئاً كبيراً في هذا المنهج ، لأنه يلقن الطلبة المعلومات والمفاهيم التي يضمها الكتاب المدرسي ، وعليه توضيح هذه المعلومات والمفاهيم لهم .

رابعاً : دور الطالب :

الطالب في هذا المنهج يتلقى المعلومات من المدرس ، ويحفظها استعداداً لاسترجاعها في الاختبار .

خامساً : دور الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي في هذا المنهج يعد المصدر الأساس للمعلومات ، وهو يوضع من قبل لجنة من خبراء المادة ، ويتخذه الطالب مرجعاً للاختبارات ، وبالنتيجة يعدّ الدعامة الأساسية التي يستند إليها منهج المواد الدراسية المنفصلة ، لأنه يضم المعلومات المراد تزويدها للطلبة.

سادساً : طرائق التدريس :

في هذا المنهج تُعتمد طريقة الإلقاء والمحاضرة ؛ لان المدرسين مطالبين بإكمال المقررات الدراسية قبل بدء الاختبارات .

سابعاً : النشاطات المصاحبة :

يمارس الطلبة نشاطاتهم بعيدا عن المنهج الدراسي ؛ لأنها نشاطات تلقائية غير مخطط لها من قبل المدرس أو إدارة المدرسة . وهناك نوعان من النشاطات: النشاط الترفيهي الحر، والنشاط التعليمي .

ثامناً : التقويم :

من الطرائق الكثيرة الاستعمال في التقويم على وفق هذا المنهج هي الاختبارات التحصيلية؛ لأنها تقيس مدى فهم الطالب وتذكره للمحتوى الذي درسه وقدراته على استعادة ذلك المحتوى في الاختبار .

تاسعاً : مشكلات المجتمع :

يهمل هذا المنهج مشكلات المجتمع ؛ لأنه يرى إن الغاية الاعتناء بالمواد الدراسية فحسب .

٤- مميزات منهج المواد المنفصلة :

أ- نقل التراث بين الأجيال .

ب- سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره .

ج- يحظى بتأييد عدد كبير من رجال التعليم .

د- اقتصادي .

هـ- سهولة عمل المدرس فيه .

ز- سهولة مهمة الطالب فيه .

٥- مآخذ على منهج المواد المنفصلة :

١- إن منهج المواد المنفصلة يهتم بالتراث الثقافي ، وهو المعرفة مع إهمال العادات والميول والاتجاهات والقيم وغيرها .

٢- إن منهج المواد المنفصلة لا يفسح المجال لخبرة الطالب ، ولا ينمي مهاراته في تطبيق ما تعلمه على مشكلات الحياة التي تواجهه في المجتمع الذي يعيش فيه .

٣- إن منهج المواد المنفصلة يهمل الفروق الفردية بين الطلبة ، ويعاملهم على أساس أنهم جميعا متساوون في قدراتهم العقلية وليس هناك فروق فردية بينهم.

٤- إن منهج المواد المنفصلة يستند الى فلسفة غير سليمة ، إذ يتصور واضعو هذا المنهج إن التوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الطالب على فهم الحياة وإتباع السلوك السليم ، وهذا غير صحيح ، لأن المعرفة وحدها غير كافية ، فمثلا يقوم الشخص بالسرقة على الرغم من معرفته إنها عمل غير جيد ويؤدي إلى العقاب .

٥- إن زيادة تعليم المعلومات غير المترابطة يؤدي إلى زيادة النسيان لدى الطالب ويقلل من فرص التطبيق للحقائق والمفاهيم .

٦- أثبتت الدراسات السيكولوجية إن الفرد ينمو عن طريق إكسابه سلسلة من الأنماط السلوكية ، والاتجاهات الاجتماعية ، والمهارات مما يؤكد إن التنظيم المنطقي للمادة الدراسية لم يعد وسيلة مثلى مرغوب فيها .

٧- إن هذا التنظيم يركز على الجانب المعرفي فقط ، ويهمل جوانب النمو الأخرى مثل ميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم .

٨- يعتمد هذا المنهج طريقة الإلقاء من جانب المدرس ، والتسميع من جانب الطالب ، وهذا يؤدي إلى حرمان الطالب من فرص البحث والتنقيب عن المعلومات التي تناسبه، وقد أثبتت التجارب إن طريقة الإلقاء تؤدي إلى تنمية التفكير السلبي ومنع انتقال اثر التدريب لدى الطلبة .

ثانياً : منهج المواد المترابطة

إنّ هذا المنهج محاولة من محاولات تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة ؛ فقد ظهر نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ويقصد به الربط وإيجاد الصلات بين المواد الدراسية ، مثل أن يُدرّس تاريخ الدولة العباسية ، وفي الوقت نفسه يتم دراسة الأدب العربي في العصر العباسي ... وهكذا .

ومن أنواعه :

أولاً : الربط العرضي :

ويؤديه المدرس كلما تمكن من ذلك، على ألا يكون من صلب تخطيط الدرس، وإنما يأتي عرضا وفي أثناء الدرس، فمثلا الربط بين التاريخ وبين الأدب. وقد فشل هذا النوع من الربط في بلوغ الهدف المنشود منه ولم يهتم به عدد كبير من المدرسين فأصبح بلا فاعلية، وأسباب ذلك كثيرة منها :

١- إنها عملية مرهونة بقدرات المدرس ورغباته في أداء عملية الربط .

٢- إنها عملية تحصل من دون تخطيط مسبق من المدرس أو إدارة المدرسة .

٣-إن عملية الربط بين أجزاء من مادتين مختلفتين قد تعرض المدرس في الوقوع في الأخطاء ولاسيما في سنواته الأولى في التدريس .

ثانياً : الربط المنظم :

يختلف هذا النوع عن الربط العرضي من حيث الإعداد المسبق الذي يتولاه واضعو المناهج ، والموجهون ، والمدرسون في إطار تلوني ، إذ يجتمع المدرسون في بداية كل عام دراسي ، ويتفقون على أهداف الخطة ، ومحتواها وتنظيمها ، وأساليب تنفيذها ، ودور كل منهم في عملية التنفيذ والإشراف والتقويم والمتابعة ويحصل ذلك بوسيلتين هما :

- اختيار الموضوعات وتحديد العلاقات التي توجد بينها .

- يوضع في الخطة موضوع في التاريخ ، وفي الوقت نفسه يتم دراسته في الجغرافية ، ثم في العلوم ، وبذلك يشترك أكثر من مدرس في التدريس .

ثالثاً – منهج المجالات الواسعة

أ– مقدمة :

وهو أيضا منهج ظهر في محاولة لتحسين منهج المواد المنفصلة وتلافي السلبيات والانتقادات التي وجهت له .

لقد ظهر هذا النوع من المناهج في محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المواد ، سواء أ كانت تحت مجال واحد ، أم تحت أكثر من مجال ، واستهدف ظاهرة تكدس المواد الدراسية ، ووجود الفواصل بينها ، ومن أمثلته :

– مجموعة العلوم العامة : وتضم الكيمياء ، والفيزياء ، وعلم الحيوان ، والنبات ، والجيولوجيا

– مجموعة الدراسات الاجتماعية العامة : وتضم التاريخ ، والجغرافية ، والاقتصاد، والفلسفة، والاجتماع ، والتربية القومية .

– مجموعة الدراسات اللغوية : وتضم القراءة ، والكتابة ، والقواعد ، والأدب ، والنحو ، والإملاء ، والخط ، والبلاغة .

– مجموعة الدراسات الدينية : وتضم القران ، والتفسير ، والحديث ، والفقه، والعقيدة ، والأخلاق .

وهدف هذا المنهج رفع الحواجز الفاصلة بين تلك المواد لإذابة محتوى كل منها في محتويات المواد الأخرى ، لإيجاد مادة واحدة تهدف إلى شمول الخبرة وتفاعلها ، وتوضح العلاقات الوثيقة بين محتويات هذه المواد .

والاختلاف بين منهجي المواد المنفصلة والمجالات الواسعة يكمن في الطريقة التي تُتبع في اختيار المواد الدراسية وتنظيمها ، وقد بقيت أجزاء كل مادة منظمة بخصائصها مع اختلاف خفيف ، هو إن الأجزاء كلها جُمعت في كتاب واحد .

ب– مميزات منهج المجالات الواسعة :

١– يرتبط بمشكلات حقيقية تحث الطالب على فهم هذه المشكلات والإسهام في حلها .

٢- يؤدي إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة من خلال دمج بعض المواد الدراسية بمواد أخرى .

٣- يتيح الفرص أمام الطالب لمعرفة العلاقات الموجودة بين خبرات الحياة .

٤- يقلل من عدد المواد الدراسية .

٣- مراحل منهج المجالات الواسعة :

المرحلة الأولى :

كان المقرر يضم مجموعة من الدراسات النوعية المتخصصة التي لا يجمعها إلا غلاف واحد ؛ فمنهج الاجتماعيات (مثلا) كان يضم بعض الفصول من كل من التاريخ والجغرافية والاقتصاد ... وهكذا ؛ فهي إذن مرحلة شكلية لم تحقق الاندماج الحقيقي .

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة أُعدت مناهج جديدة على أساس عدد من الموضوعات تمثل في كل منها وجهات نظر المواد المختلفة ؛ ففي دراسة موضوع الماء في العلوم العامة يدرس تركيبه من وجهة نظر الكيمياء ، ثم طبيعته من وجهة نظر الفيزياء ، ثم الكائنات الحية ، ... وهكذا .

المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة يتحقق نوع من الاندماج الحقيقي بين المواد ، فإذا كانت الدراسة مثلاً في موضوع وطني في المواد الاجتماعية العامة ؛ فإنها تتناول طبيعة الوطن ، وسكانه ، وإنتاجه ، وعلاقاته ... الخ ، وهي دراسة تشترك فيها جميع المواد المختصة من دون التزام بمنطق التخصص بين المواد، وهذا النوع من المناهج يحتاج إلى نوع خاص من الإعداد سواء للمدرسين ، أم الكتب ، أم ظروف التدريس ، أم طرائق التدريس وأساليبه .

رابعاً : منهج النشاط

١- فلسفة منهج النشاط :

لقد ظهر منهج النشاط بعد ظهور الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد المنفصلة ، ويستند في فلسفته إلى أساس نقل محور الاعتناء من المادة الدراسية إلى الطالب ، ويعني ذلك تطويع المنهج للطالب بدلا من إخضاع الطالب للمنهج، على ما هو عليه الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة ، إذ كان النشاط يمارس فيه على نطاق ضيق وفي صورة هوايات يسيرة ، ويمكن القول إنّ النشاط يستند إلى ما يأتي :

١- ارتباط مواقف التعليم بميول الطلبة وحاجاتهم ، واستعداداتهم ، ومطالبهم في المجتمع

٢- إيجابية الطالب في الموقف التعليمي وفعاليته .

٣- من طريق النشاط يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والحقائق والاتجاهات.

٢- نشأة منهج النشاط :

إنّ فكرة النشاط ليست فكرة حديثة ، بل هي قديمة قدم نشأة التعليم نفسه ، وقد كانت المدارس القديمة في إسبارطة وأثينا تعتني بضرورة إشراك الطلبة في الحكم الذاتي ، والنوادي، والتمثيليات ، والاحتفال بالمناسبات .

وظهرت فكرة النشاط في الفكر التربوي لأفلاطون وروسو ، وتبلورت أخيرا في فكر جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر ، إذ يرى جون ديوي إنّ الطالب محور العملية التعليمية ، وان المنهج ينبغي أن ينظر إلى الطالب على أساس انه نقطة البداية ، والوسط ، والنهاية ، وانّ نموه وتطوره ينبغي أن يكون الهدف الأساس في العملية التعليمية . ولعل النشاط في هذا المنهج يستند إلى أساس إيجابية الطالب ، ويتم من طريق ممارسة الطالب لأنواع من النشاطات ذات المعنى والدلالة بالنسبة إليه ، ومن طريق هذه الممارسة يكتسب المتعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة ، وغيرها .

٣- خصائص منهج النشاط :

أولاً / تنظيم المحتوى :

يعدّ أصحاب منهج النشاط الميول هي الأساس الذي في ضوئه يختار محتوى المنهج، وهذا يتطلب من القائمين على تنفيذ هذا النوع من المناهج إتباع الخطوات الآتية :

أ. التوصل إلى تحديد الميول والحاجات الحقيقية الأساسية والمقصود بالميول الأساسية تلك الميول التي يشترك فيها اكبر عدد من الطلبة التي تستمر معهم أطول مدة زمنية ممكنة ، عكس الميول الطارئة التي لا تستمر إلا مدة قصيرة ، ثم سرعان ما تتبدل أو تتغير ثم تختفي نهائيا ، أما الميول الحقيقية فهي تلك الميول التي تعبر فعلا عن ميول الطلبة أنفسهم وليست تلك التي يتخيلها الكبار .

وإذا كان أنصار هذا المنهج يدعون إلى ضرورة إشراك المدرس في عملية بنائه ؛ فان ذلك يعبر عن دعوتهم لكل المشتركين في العملية التربوية إلى ضرورة الكشف عن الميول الحقيقية للطلبة .

ومن الطبيعي إن هناك ميول مشتركة في كل مرحلة من المراحل الدراسية تتخذها المدرسة أساسا لتحديد قدر مشترك من الثقافة يقدم لجميع الطلبة بهدف الوصول إلى الوحدة الفكرية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد في الجيل الواحد . أما بالنسبة لمكانة المعرفة ، والمواد الدراسية فقد يرى البعض إن المعلومات والمعارف ليس لها مكان في هذا المنهج لأنه يقوم على اللعب والحركة والتسلية من دون الاهتمام بالجوهر .

ويرى أصحاب هذا المنهج إن للمعلومات والمعارف جانب مهم من جوانب التعلم والخبرة الإنسانية ، وإن الرغبة في المعرفة تظهر خلال ممارسة ألوان النشاطات الهادفة ، وهم يرون أيضا انه لا مانع من أن تقدم تلك المعارف على شكل درس أو عدة دروس ، على ما هو متبع في منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ثانياً / وحدة المعرفة وتكاملها :

إنّ منهج النشاط لا يعتمد في تنظيم محتواه المواد الدراسية ، وإنما يعتمد موقف الخبرة عن طريق مواقف نشاط يمارسها الطالب بهدف إشباع ميلا من ميوله ، وبهدف حل مشكلة من مشكلاته ، والطالب يحتاج إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات في أثناء حلّه لمشكلاته.

ثالثاً / منهج النشاط لا يعد مقدماً بالوضع :

إنّ عملية تخطيط منهج النشاط لا تتم مسبقا على ما هو الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وسبب ذلك يعود إلى موضوع ميول الطلبة وحاجاتهم التي تعدّ المحدد لمحتوى منهج النشاط . وإن منهج النشاط يحمل المدرس أعباءً كثيرةً ، ويطلب منه جهداً يفوق ما يطلب منه في منهج المواد المنفصلة ، إذ يبدأ من حيث لا منهج وعليه في أثناء القيام بالعملية التعليمية أن يُوجِد منهجاً ناجحاً بمحتواه وتنظيمه ، وان يساعد الطلبة على تخطيط أعمالهم ونشاطاتهم ، فضلاً عن توجيههم الوجهة الصحيحة . في حين أن المدرس في منهج المواد الدراسية المنفصلة يبدأ وهو يعلم تماماً ما سوف يقوم به في العام الدراسي كله .

وينبغي تأكيد أنّ ما يوجه إلى منهج النشاط من فشل لا يعود إلى طبيعة المنهج ، ولكن إلى عدم وجود المدرس الذي يستطيع أن يقوم بتنفيذه ، والى عدم وجود المساهمة الحقيقية من مجال البحث العلمي في ميدان ميول الطلبة وحاجاتهم . ومن المستحيل على أصحاب منهج النشاط إعداد منهجهم مقدما ، بسبب اختلاف الأساس الذي يستند اليه ؛ ففي منهج النشاط يُحدد المحتوى على أساس ميول الطلبة ، وبما إن ميول الطلبة تتغير بتغير الظروف ، وبتعدد الطلبة، وتختلف من وقت لآخر ؛ فأنه يصبح من المتعذر التنبؤ بتلك الميول ، ومعنى ذلك إن منهج النشاط لا يخطط مسبقا ، وهو عملية مستمرة مشتركة بين الطلبة والمدرس .

رابعاً / طريقة التدريس :

إنّ طريقة حل المشكلات من انسب الطرائق لتنفيذ هذا المنهج ، فالطلبة يتصدون لمشكلة من المشكلات ، ويبحثون عن الوسائل المناسبة لحلها ، ويتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة، والبحث عن البدائل المختلفة لحلها ، ثم تخطيط العمل الذي يؤدي إلى حل تلك المشكلة ، ثم توزيع مسؤوليات العمل والمهارات اللازمة أو المتصلة بحل المشكلة ، ودور المدرس هنا التوجيه والإرشاد خلال مراحل حل المشكلة .

ربما يظن البعض إن طريقة حل المشكلات تعني إهمال المعرفة والتقليل من قيمتها ، ولكن الحقيقة تخالف ذلك لان طبيعة المعرفة من جهة ، وطبيعة عملية التفكير من جهة أخرى تخالف ذلك ، فالمعرفة لا تبنى إلا على أساس مجموعة من الحقائق والقوانين والنظريات . ومن هنا نجد إن هناك ترابطا بين المعرفة والتفكير ، والخلاف هنا بالنسبة الى المعلومات هو إن أصحاب هذا المنهج يعدّون المعلومات وسيلة لحل المشكلة وليست غاية .

٤- مزايا منهج النشاط :

١-دور الطالب فيه إيجابي .

٢- يعتني بنمو الطالب في النواحي جميعها

٣- يستند الى أساس سيكولوجي سليم .

٤- لا يخطط مسبقا .

٥- يراعي مبدأ الفروق الفردية .

٦- يؤدي إلى التكامل في العملية التعليمية .

٥- مآخذ على منهج النشاط :

١- صعوبة تحديد ميول الطلبة .

٢- ضعف الاهتمام بمشكلات المجتمع .

٣- لا يمكّن الطلبة من إتقان المادة الدراسية .

٤- لا يساعد على ترابط الخبرات .

٥- صعوبة تنفيذ هذا المنهج في مدارسنا الحالية .

٦- لا توجد أساليب محددة للتحقق من نجاح بناء المنهج وتنفيذه .

خامساً : منهج المشروعات

١- مقدمة :

يعد هذا المنهج من أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط انتشاراً وقبولاً في الميدان التربوي ، وأول من أطلق عليه هذا الاسم ، وطبقه في المدارس الأمريكية عام ١٩٢٠ هو "وليم كلبا ترك" . والمقصود بالمشروع قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من النشاط بحيث تؤدي إلى بلوغ الهدف المنشود ومن طريق ذلك يكتسب التلميذ كثيرا من المعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بالجوانب المختلة للمشروع ، ويتعلم كيف يفكر في حل ما يصادفه من مشكلات ، ولعل ابرز ما في هذا التعليم انه يتم من طريق الخبرة المباشرة.

٢- خطوات منهج المشروعات :

اولاً : اختيار المشروع :

يكون اختيار المشروع عن طريق المناقشة بين المدرس وطلبته ، يؤدي فيها المدرس دور القائد الذي يوجه ويرشد ، وإذا وافق الطلبة جميعهم على مشروع معين ، ولكنه محدود الفائدة ؛ فهنا من واجب المدرس التدخل لإلقاء الضوء على المشروع المقترح بحيث يظهر لهم ما به من عيوب ولإقناعهم بالبحث عن مشروع آخر .

وينبغي مراعاة الأمور الآتية عند اختيار المشروع :

١- أن يكون متفقا مع ميول الطلبة وحاجاتهم :

٢- أن يرتبط بواقع الطلبة :

٣- أن يراعي إمكانات الطلبة والمدرسة والبيئة .

٤- أن يتيح الفرص لمرور الطلبة في خبرات متنوعة ووفيرة .

٥- أن يكون مناسبا لمستويات نضج الطلبة .

٦- أن يكون مترابطاً ومتنوعاً ومتزناً .

ثانيا : وضع خطة المشروع :

يضع الطلبة خطة المشروع تحت إشراف المدرس، ولكن عادة ما يقع الطلبة في أخطاء، وهنا يكون دور المدرس التوجيه، وهذا يستوجب ما يأتي:

١- توزيع العمل على الطلبة .

٢- تنسيق جهود الطلبة لأداء المهمات الموكلين بها .

٣- الاستعداد من جانب الطلبة لأداء المهمات التي تم اختيارهم لها .

٤- تحديد المكان الذي سيتم فيه المشروع .

ثالثاً : تنفيذ المشروع :

وتعدّ هذه المرحلة من أهم مراحل المشروع وأخطرها ؛ لأنها تستثير دافعية الطلبة، وتمثل الحركة والنشاط وتحقيق الذات . ولنجاح التنفيذ ينبغي مراعاة ما ياتي :

١- أن يؤدي الطلبة أنفسهم العمل .

٢- عدم تدخل المدرس المباشر .

٣- اختيار المكان المناسب وإعداد المواد اللازمة .

٤- أن يسجل الطلبة النتائج في سجلات خاصة .

٥- عدم التركيز على الإنتاج ، لان الهدف مرور الطلبة في مواقف الخبرة التربوية .

٦- على الطلبة الاستعانة بالمدرس والعودة إلى المراجع والكتب .

رابعاً : تقويم المشروع :

التقويم في منهج النشاط يقيس مدى نمو الطالب في الجانب الاجتماعي والجانب الوجداني، وكذلك الجانب المهاري والجانب المعرفي ، ولكي يصل المدرس إلى ذلك يستعمل العديد من الوسائل والأدوات ، ثم يسجل كل شيء عن الطلبة ، ويحلل المعلومات ، ثم يخرج بصورة متكاملة عن نمو الطلبة وتقدمهم ، ويضعها في صورة تقرير عام وشامل يقدم لإدارة المدرسة.

سادساً : منهج الوحدات

١- مقدمة :

رأى أحد التربويين وهو " هر برت " إن ما يساعد على تحقيق تماسك المنهج أن يعمل المدرس على تنظيم كل موضوع بحيث تظهر وحدته ، وتترابط أجزاءه ، واقترح لذلك البداية بدراسة الموضوع بمقدمة ، يثير فيها المدرس الاعتناء بدرسه ، ثم يقدم عرضا لمادة الموضوع وحقائقه ، ثم يجري موازنة يبين ما يدرسه الطلبة وما درسوه من قبل تعين على تحديد أساسيات الموضوع وتعميماته ، ثم تنتهي الدراسة بتطبيقات عملية ، وقد استهدف " هربرت " بذلك أن تلتحم الدراسة الجديدة بما لدى الطلبة من خبرات سابقة في الموضوع ، وبذلك يتحقق مبدأ تماسك الخبرة وتلاحمها داخلياً في عقل الطالب .

ثم جاء التربوي " مكموري " الذي أعلن أن منهج الوحدات أفضل وسيلة لحل المشكلات وفي بداية العشرينيات اهتم " توماس ريسك " باستعمال منهج الوحدات الدراسية .

٢- مفهوم الوحدات :

الوحدة دراسة مخطط لها مسبقاً ، ويقوم بها الطلبة في صورة سلسلة من النشاطات التعليمية المتنوعة تحت إشراف المدرس وتوجيهه ، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم الطلبة ، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم ، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها الطلبة من خلال النشاطات التي يؤدونها ، وتعمل هذه الدراسة على إكساب الطلبة المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة ، وتعمل أيضا على تكوين العادات والاتجاهات النافعة، وتسهم في تنمية بعض القدرات وإكساب بعض المهارات اللازمة .

٣- أسس الوحدات الدراسية :

اولاً : المعرفة المتكاملة :

إن المعلومات التي يتوصل إليها الطلبة من خلال دراستهم للوحدة الدراسية التي ليست بينها حواجز أو فواصل يؤدي إلى التكامل المعرفي . إذ ينظر إلى الموضوع أو المشكلة من جميع جوانبها وزواياها ككل متكامل .

ثانياً : الوحدة تخطط مسبقاً :

تتطلب الوحدة إعداداً مسبقاً ودقيقاً بوساطة المدرس والطلبة ؛ فالوحدة تضم موضوعاً رئيساً ، أو عدة موضوعات ، وتضم فكرة رئيسة أو مجموعة أفكار ترتبط بها الحقائق والمفاهيم، وألوان النشاطات المختلفة ، ووسائل التقدم وأساليبه ، وكل هذه الأمور ينبغي أن تعدّ مسبقاً قبل دراسة الوحدة ؛ فالوحدة الدراسية تبنى لتحقيق أهداف معينة مرغوب فيها . وإعداد الوحدة مسبقاً لا يعني جمودها ، أو نهاية الطريق بالنسبة الى المدرس والطالب ، بل هناك فرصة لكل من المدرس والطالب لإضافة أفكار جديدة تثري العمل في المدرسة ، وإعطاء الحرية لكل من المدرس والطالب لتعديل الأفكار أو المقترحات التي يرونها غير مناسبة لتحقيق أهدافهم المرغوب فيها .

ثالثاً : الخبرة شاملة ومتنوعة :

للخبرة المربية جوانب متعددة فهي تشمل المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات ، والقيم، والميول . وكذلك تؤكد الوحدات الدراسية مراعاة التوازن بين الجانب المعرفي ، والجوانب الأخرى .

رابعاً : اعتماد أسلوب حل المشكلات :

تُقدم المعلومات والمفاهيم في منهج الوحدات ، في صورة مواقف يواجهونها ويعيشونها، وفي صورة مشكلات يسعون إلى حلها بأسلوب علمي ، وبالنتيجة يحدد الطلبة تلك المشكلات ، ويقترحون الفروض المناسبة لحلها ، ثم يختبرون صحة الفروض رغبة في الوصول إلى حل المشكلة عن طريق قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات بنشاط ، فهو يربط بين خبراته السابقة وبين ما يواجهه من مشكلة

حالية، فيجمع المعلومات ويفهم الحقائق والقواعد وصولاً إلى التعميمات المختلفة ، ويعد هذا الأمر ذا أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية ، اذ يساعد المتعلم على أن تنمو قدرته في التفكير والابتكار والتجديد ، وزيادة قدراته على الكشف والاختراع والإبداع .

خامساً : التعاون والاشتراك في التخطيط والتنفيذ :

استعمال منهج الوحدات يهدف إلى تنمية روح الجماعة لدى الطلبة ، لان من سماته الرئيسة التخطيط على أساس تعاون بين المدرس والطالب ، وان تضم الخطة إتاحة الفرصة لعمل تعاوني مشترك ، فعند تحديد أهداف الوحدة ، واختيار أنواع النشاطات التعليمية التي ستستعمل في تحقيق هذه الأهداف ، وتوزيع العمل، وتقديم نتائجه ؛ يكون للطلبة دور إيجابي في تقريره ، وتكون صورة العمل التعاوني أكثر وضوحاً في أثناء التدريس .

سادساً : الارتباط بالحياة في خارج المدرسة :

تهدف الوحدات الدراسية إلى صياغة المنهج بحيث تدور حول مشكلات البيئة والحياة وحاجات الدارسين ، وتعمل على جعل ما يكتسبه الطالب من علم ومعرفة عونا له على مواجهة الحياة من جهة ، ومواجهة الصراع بين الميول والقيم والحاجات من جهة أخرى .

سابعاً : وجود المحور الرئيس :

تتخذ الوحدة الدراسية محوراً رئيساً ، وقد يكون مادة ، أو موضوعاً ، أو مشكلة ، أو مشروعاً يقترحه الطلبة ، أو نشاطاً يمارسونه في داخل المدرسة .

وعند اختيار الموضوع لابد أن يرتبط بميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم الحقيقية ، وإذا لم تقم الوحدة على موضوع رئيس ، ودارت الخبرة فيه والنشاط والمواقف التعليمية ، فقدت خصيصة مهمة .

ثامناً : التقويم العلمي السليم :

المنهج التقليدي في التقويم يركز على الجانب المعرفي ، اذ يتحدد باستعمال الاختبارات التحصيلية لقياس عملية الحفظ والتحصيل . في حين يختلف الامر في

منهج الوحدات ، إذ يستعمل أسلوباً مختلفاً يعتمد ملاحظة سلوك الطلبة، ومدى تقدمهم في مجالات النمو ، وما يكتسبونه من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم ، فضلاً عن استعمال الاختبارات العملية ، وأسلوب الملاحظة .

٤- أنواع منهج الوحدات :

أولا : منهج الوحدة المستند الى المادة الدراسية :

في هذا النوع من الوحدات تركز الدراسة في محور رئيس يشتق من الدراسة ذاتها ، ويهدف معالجة ناحية في حياة الطالب ، ولا يتقيد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرس في الوحدة ويكون على أشكال :

- الوحدة المستندة الى موضوع معين :

وتضم الوحدة هنا موضوعاً دراسياً محدداً ، يحصل تناوله بشيء من التفصيل والإسهاب ، وينبغي أن تنظم الوحدة على أساس المعنى ، وان يكون الموضوع ذا أهمية تربوية واضحة .

- الوحدة المستندة الى التعميم :

وتهدف هذه الوحدة إلى فهم الطلبة لتعميم قاعدة ، أو مبدأ ، أو قانون ليعرفوا ويفهموا ويطبقوا عليه .

- الوحدة المستندة الى حل المشكلات :

وفيها تنطلق الوحدة في صيغة سؤال ، مثلاً : كيف نعالج مشكلة البطالة ؟ أو ما أثر الدين في حياة الفرد والمجتمع ؟ وهكذا نرى السؤال الرئيس يمثل عنوان الوحدة ، ويتفرع إلى أسئلة فرعية بحيث يمثل كل سؤال جانباً من جوانب هيكلية الوحدة .

ثانياً : الوحدة المستندة الى الخبرة :

إن نشاط الطلبة في هذا النوع من الوحدات يتصل ، ويدور حول حاجات الطلبة ، وميولهم، ومشكلاتهم ، وليست المادة الدراسية فحسب . ومن خصائص هذا النوع ما يأتي :

١- الارتباط بحاجات الطلبة ومشكلاتهم .

٢- يضع الخبراء والمختصون الخطوط العريضة لعدد كبير من الوحدات .

٣- يختار الطلبة من هذه الوحدات ما يفضلون ، ثم يشتركون مع مدرسيهم في تخطيط جوانب الوحدة .

٤- يكون التركيز على نشاطات تساعد على تكوين العادات والاتجاهات ، وتنمي قدرات الطلبة المختلفة ، وتراعي الفروق الفردية بينهم .

ثالثاً : الوحدة ذات المرجع :

إنّ مرجع الوحدة نوع من كتب المدرس ، يستمد منه المقترحات التي يمكن أن تفيده في تدريسها ، وليس في هذا المرجع ما يقيد حرية المتعلم أو يلزمه بأتباع أي من المقترحات الواردة فيه ولكن أنموذج يمكن الاسترشاد به عند التنفيذ ، ومرجع الوحدة هو نظام معين يحتوي على تنظيم للمراجع التي يحتمل استعمالها ، وأنواع المشكلات والمناقشات المحتمل إثارتها في داخل الصف ، ووسائل التقويم المناسبة . ومن محتويات مرجع الوحدة ما ياتي :

١- عنوان الوحدة .

٢- مقدمة الوحدة .

٣- أهداف الوحدة : ويراعى في تحديد الأهداف ان تكون :

- متسقة مع الأهداف العامة للتربية .
- واضحة يسهل ترجمتها إلى أهداف سلوكية.
- صحيحة سيكولوجياً .
- شاملة لجميع جوانب نمو الطلبة .
- مناسبة لمستويات الطلبة .
- ممكنة التحقيق .

٤- تحديد نطاق الوحدة : وفيها تحدد الموضوعات أو المشكلات الرئيسة للوحدة.

٥- النشاط المقترح : وهناك أمور يفضل مراعاتها عند اقتراح أنواع النشاطات:

- أن تعالج مشكلات ذات مغزى للطلبة .

– أن تراعى الفروق الفردية .
– أن تساعد على تنمية القيم الأساسية للحياة .
– أن تُرتب بطريقة يمكن الرجوع إليها ، والإفادة منها .

٦– المراجع و الوسائل المعينة على تدريس الوحدة : ويمكن ان تتمثل بالكتب ، والكتيبات ، والنشرات ، والمجلات . وكذلك الصور ، والخرائط ، والرسوم التوضيحية ، والنماذج والمجسمات ، وغيرها .

٧– التقويم :

ينبغي أن تكون وسائل التقويم متنوعة ، وشاملة لجميع الأهداف المحددة في الوحدة ، وأن لا تتحدد بقياس تحصيل الطلبة فقط .

٥– تخطيط الوحدة وبناؤها :

١ : تعرف خصائص مَنْ ستقدم لهم الوحدة :

من الضروري تعرف طبيعة الطلبة الذين ستقدم لهم الوحدة ، من خلال تعرف ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم العقلية وحالتهم الاجتماعية ، والاقتصادية ، والانفعالية ، ومقدرتهم على التحصيل للتعرف على مستوياتهم ، ومعلوماتهم السابقة ، ويمكن اعتماد السجلات المدرسية ، وبطاقات الطلبة ، وخبرات المدرسين السابقين ، وعمل لقاءات مع أولياء الأمور ، واستعمال بعض الاختبارات لتحديد مستويات الطلبة .

٢ : تحديد أهداف الوحدة :

يمكن تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها باعتماد المعلومات التي حصلنا عليها في الخطوة السابقة . ويمكن للمدرس أن يحدد أهدافا عامة للوحدة ، أما الأهداف الجزئية والمرحلية فيمكن أن تكشف في أثناء تنفيذ الوحدة .

٣ : اختيار محتوى الوحدة :

ويحصل ذلك من خلال اختيار الموضوعات ، واختيار الأفكار الرئيسة ، واختيار المحتوى التفصيلي لكل فكرة .

٤ : تنظيم المحتوى :

ينبغي أن يكون تنظيم المحتوى مرنا يساعد على استعمال طرائق متعددة ، ومتنوعة للتدريس يتلاءم والمستويات المختلفة للطلبة ، إذ ينبغي أن ينظم المحتوى من المحسوس إلى المجرد أو من السهل إلى الصعب أو من الكل إلى الجزء .

٥ : اختيار خبرات التعلم ونشاطاته :

ينبغي أن تتوافر الشروط الآتية عند اختيار النشاطات المناسبة :

- أن تعمل على تحقيق أهداف الوحدة.
- أن تكون متنوعة لمراعاة الفروق الفردية .
- أن تراعى إمكانات المدرسة.
- أن يصاحبها خبرة لتنفيذها .

٦ : إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية :

إن تخطيط وبناء الوحدة يضم إعداد المواد ، والأدوات ، والوسائل التعليمية اللازمة لأداء النشاطات المختلفة ، وتوفير المصادر والمراجع اللازمة للمدرس والطلبة .

٧ : تقويم الوحدة :

ينبغي أن تضم خطة الوحدة طرائق ووسائل تقويمها ، وتحديد الأساليب التي ستُتبع في التقويم ، وهذا يتطلب تحديد عملية التقويم ، و بناء وسائله من اختبارات ومواقف ونشاطات وسجلات وقوائم ملاحظة ، وغيرها .

الفصل العاشر

الأهداف في المنهج

مكونات المنهج التربوي :

مكونات المنهج التربوي أو عناصره هي : الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والنشاطات ، والتقويم ، وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويؤثر فيه ، وكل عنصر يشكل نظاما فرعيا من النظام الكلي من عناصر المنهج .

الأهداف:

إنّ الهدف التربوي المحصلة النهائية للعملية التربوية ، والغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية ؛ فالهدف هو الغاية ، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في المجال التربوي ، والهدف التربوي في محصلته هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح ، بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير الى ان التعليم قد اخذ مكانه في الفعل وأعطى ثماره عند المتعلم .

والأهداف نتاجات تعلمية مخططة ، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وعلى نحو يلبي احتياجاته . والتربية عملية إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الطلبة، وقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك الطلبة نتيجة لعملية التعليم ، ومن التغييرات التي يراد إحداثها في سلوك الطلبة إضافة معلومات جديدة الى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات ، أو تنمية مفاهيم جديدة ، أو استبصار ، أو تقدير ، أو نحو ذلك . وهناك من يعرف الهدف بانه وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية الطالب بعد مروره بخبرة تعلمية .

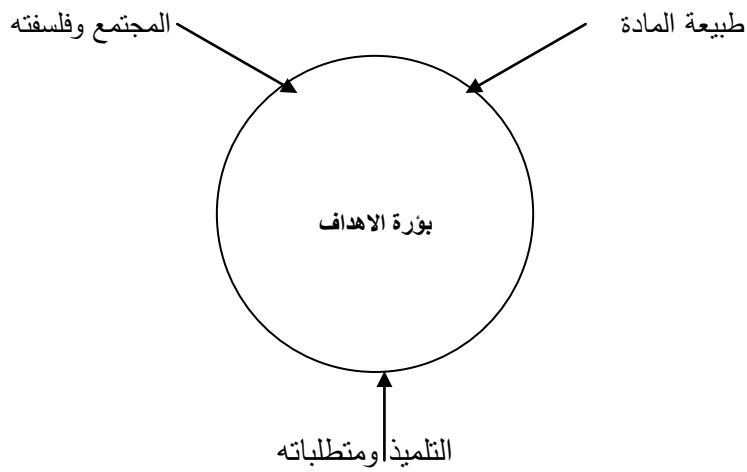
ان أي برنامج تعليمي لابد ان يكون له اهداف واضحة المعالم . والاهداف صمام الأمان وهي أولى مدخلات العملية التعليمية .

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية :

مازال الجدل قائما بين التقليدين ومتخصصين المواد الدراسية ومتخصصي علم النفس على المصادر الاساسية للاهداف التعليمية ؛ فالتقدميون يؤكدون اهمية

دراسة الفرد المتعلم ومعرفة وتحديد ميوله ومشكلاته ؛ فهي المصدر الرئيس لتحديد اغراض التعليم واهدافه . ويرى التقليديون اهمية الفرد والمادة الدراسية متاثرين بالتراكم الهائل للمعرفة ؛ فيؤكدون ان هذا هو المصدر الاول للاهداف التعليمية ، في حين يعدّ الكثيرون من علماء النفس اهمية المشكلات الاجتماعية المعاصرة مصدرا من مصادر تحديد الاهداف ومعرفتها .

ويرى فلاسفة التربية ان هناك قيما اساسية للحياة تنتقل من جيل الى اخر، ويرون ان اهداف المدرسة نقل هذه القيم وان الفلسفة التربوية المصدر الاساسي الذي يمكن ان تشتق من الاهداف التعليمية ، والاتجاه الحديث يرى ليس هناك مصدر واحد بالتحديد يعد مناسبا لتشتق منه الاهداف التعليمية ؛ فلكل من هذه المصادر اهميتها في اشتقاق الاغراض والاهداف التربوية ، ويوضح الشكل (٦) مجمل المصادر التي تشتق منها الاهداف التعليمية:



الشكل (٦)

مصادر اشتقاق الاهداف التعليمية [١]

[١] - ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، ص٧٠ ، ط٩ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٩٠ .

١- فلسفة المجتمع والتربية مصدر للاهداف :

ان هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الاهداف من المصادر الاخرى؛ ففلسفة التربية تعدّ انعكاسا لفلسفة المجتمع ، وهذا يفسر الاختلاف في الاهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية ؛ فالمنهج لابد ان يحقق الاهداف التي يسعى اليها المجتمع .

مثال :

١- ان يعرف الطالب اهمية الفرد في المجتمع الديمقراطي ، كفرد له ذاته من دون النظر الى اعتبارات اخرى مثل الجنس والوضع الاجتماعي او الاقتصادي .

٢- ان تعطى الفرصة للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة .

٣- ان يشجع الطلبة على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر امكانياتهم والسلوك المطلوب من كل منهم بدلا من محاولات صبهم في قالب واحد أي مراعاة الفروق الفردية .

٤- الايمان بالاسلوب العلمي والتفكير في حل المشكلات بدلا من الاعتماد على السلطة .

من هذه القيم الديمقراطية يمكن ان تشتق وتصاغ الاهداف التربوية التي لا تخرج عن الاطار الديمقراطي للتعلم ؛ فمن خلال التربية والتعليم يمكن للمواطن ان ينمو او تنمو قدراته ومواهبه وان يصل المستوى والدرجة التي تؤهله للمطالبة بالتغيير نحو الاحسن .

ومن هذا يتضح ان هناك علاقة وثيقة بين الاهداف التربوية والفلسفة التي تستند اليها، ومن ثم فان الفلسفة التربوية هي بالحقيقة انعكاس لفلسفة المجتمع التي تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الاهداف .

٢- دراسة الطالب مصدر لتحديد الاهداف :

اذا كان المنهج يأخذ في حسبانه المجتمع ، وفلسفته وظروفه ، وفي الوقت نفسه طبيعة الطلبة بعدّهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان . واذا كان التعليم في ايسر معانية تعديل السلوك ؛ فهذا التعديل لا يأتي من فراغ ، ولكن يأتي من

داخل الطالب ، فقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وميوله كلها في حاجة الى الانطلاق ، لاسيما في بدايتها تكون كامنة داخل الفرد وتحتاج الى عملية انماء عن طريق المواقف التربوية التي نوفرها للطالب ، حتى يتيح الفرصة لكوامنه ان تظهر في سلوكه وتصبح عادات ثابتة . ودراسة طبيعة الطلبة في مختلف مراحلهم العمرية تعد مصدرا من مصادر الاشتقاق الاهداف التربوية التي تقابل حاجاتهم وميولهم وتنمي قدراتهم واستعدادتهم .

وينبغي عند وضع الاهداف التربوية للمنهج المدرسي ان تُراعى جميع جوانب شخصية المتعلم وخصائص كل جانب ، وذلك من منطلق ان الشخصية تعمل في تكامل وتوازن معتمد على جميع جوانبها العقلية والانفعالية والجسمية والخلقية ... الخ ، ومن ثم ينبغي ان نعطي الاهداف التربوية المرسومة للمنهج جميع هذه النواحي ، حتى نضمن في المحصلة النهائية تخريج طلبة متسمين بالشخصية المتكاملة والمتزنة في ابعادها وجوانبها .

٣- الحياة والبيئة المحلية مصدر لتحديد الاهداف التربوية :

لقد نمت وزادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل ، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات والميادين مما يجعل اختيار مهمة المعارف في المناهج صعبة للغاية ، تحلل هذه المعارف وفقا للاحتياجات خاصة بكل منها او وفقا للرغبات الخاصة والميول الفردية ، انطلاقا من ان المؤسسة التربوية – كالمؤسسات الاجتماعية الاخرى –تعمل في بيئة ينبغي الا تكون منعزلة عنها ، بل ينبغي ان تكون تلك المؤسسة منفتحة على بيئتها الخارجية التي توجد بها حتى ترفع مستوى حياتها وتحقق تقدمها.

ومن الأهداف التي يمكن اشتقاقها من البيئة المحلية مثلا : ان يعرف الطالب مصدر الثروات الطبيعية في بيئتهم بما يتفق ونموهم ، وتنمية وعيهم باهميتها واكسابهم اساليب الانتفاع بها والمحافظة عليها وتنمية الاسلوب العلمي لديهم في التفكير .

٤- المادة الدراسية كمصدر للاهداف :

يمكن الاعتماد على المواد الدراسية واراء المتخصصين فيها كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية للمنهج الدراسي ؛ فاذا كانت المواد او المقررات الدراسية المختلفة تمثل بعدا من ابعاد محتوى المنهج ، فمن المنطق ان نعتمد عليها ونتخذها مصدرا تُشتق منه اهداف تربوية تتماشى مع طبيعة هذا المواد او تلك المقررات ، بعد تحليلها والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن ان يحقق ما يتلقاه الطلبة من معارف من طريق وجود أهداف تربوية واضحة سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة الطالب وليس العكس . ويمكن الاعتماد على اراء المتخصصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج بعدّ هؤلاء المتخصصين هم قائمون بتصميم المنهج من منظورهم الخاص وفقا لفهمهم ابعاد المادة الدراسية وحقائقها ومتضمناتها التي يقومون منهجها من اجل تربية واعداد الاجيال المختلفة من الطلبة ، وينبغي مراعاة ان المتخصصين ليسوا قاصرين فقط على المربين المتخصصين في المواد الدراسية التي تشكل صلب المنهج ، وانما يضم فريق المتخصصين اصحاب العلوم المختلفة ، ويقوم المهتمون بالتربية – وبصفة خاصة في مجال المناهج – بتقسيم الاهداف التي يقترحها المتخصصون وتصنيفها ، ثم التنسيق بينها وتحديدها بصورة واضحة كل في مجال تخصصه، والاستعانة بها في تصميم موضوعات المنهج ورسم اطاره . وان المادة الدراسية تعد تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائجه اذ هي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق الاهداف المنشودة .

٥- سيكولوجية التعلم كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية :

يوضح علم النفس التعليمي – بصفة خاصة – ان التعلم محصلة نهائية نتيجة التفاعل بين العوامل الذاتية (الشخصية) للطالب والعوامل البيئية ، أي ان:

تعديل السلوك = العوامل الشخصية × العوامل البيئية

وفي تحديد الاهداف المنهج ينبغي الا نعزل الفرد في تعلمه عن البيئة، حتى نضمن انه قد تعلم بالفعل وفقا لطبيعة عملية التعلم ، وينبغي مراعاة ان تكون

الخبرات التي تظهر الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة بحيث لا تكون اصعب من قدراتهم واستعدادتهم والا سوف يشعرون بالاحباط . وتفيد سيكولوجية التعلم في فهم طبيعة الطلبة ومن ثم يحتم مراعاتها في تحديد الاهداف التربوية ؛ فالطلبة ليسوا متساوين في قدراتهم او استعداداتهم أي ان نراعي الفروق الفردية التي بين الطلبة ، تشجيعا لمبدأ التنوع وليس صب الطلبة في قوالب تتسم بالجمود. ويساعد فهمنا لسيكولوجية التعلم على التفرقة بين الاهداف التي يمكن ان نحققها في مدة قصيرة وتلك التي تستغرق في تحقيقها وقتا طويلا او التي لا يمكن تحقيقها في مرحلة عمرية معينة .

ويمكن الاستعانة بنظريات التعلم وعلم النفس التعليمي في توزيع الاهداف على الصفوف المختلفة ، بحيث تكون ممكنة التحقيق من الناحية التربوية .

وأوضحت الدراسات السيكولوجية ان هناك موضوعات معينة يراد تعلمها ، الا انها تحتاج الى فترات طويلة حتى تتم او يتحقق تعلمها بالفعل مثل اكساب اتجاهات جديدة او تغيير اتجاهات قديمة ، اذ لا يمكن تغيير مثل هذه الاتجاهات تغييرا ملحوظا بوساطة تعلم يستغرق شهرا او اربعة اشهر ، وبالمثل في اكتساب طرائق تفكير معينة وعادات مثل هذه الاهداف ، وكذلك تفيد سيكولوجية التعلم في توضيح مدى اتساق الاهداف التي يتم تحديدها للمنهج فيما بينها .

مستويات الأهداف التربوية :

الهدف غاية يسعى الفرد الى تحقيقها ، وعلينا التفريق بين الهدف والرغبة والامنية ، فكل منا يحلم باماني كثيرة يتمنى لو تحقق، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها. وهناك فرق بين ان ينال الفرد شيئا يتمناه، وبين ان يسعى الفرد لتحقيق كل الرغبات او الاماني، ومعنى ذلك لكي تصبح الرغبة او الامنية هدفا لابد ان يعمل الفرد وان يسخر عقله وطاقته وكل ما اتيح له من مواد لكي يحقق هذا الهدف.

فتوجد اهداف عامة كبيرة واهداف خاصة صغيرة ، واذا كان مقدرا لهذه الاهداف ان تكون ذات قيمة ، فيجب ان تكون دينامية في تطبيقها الفعلي والعملي. ويكون من اليسير على المدرس ان يضع لنفسه عددا من الاهداف العملية الخاصة ، وقد يكون من اليسير ايضا ان يضع مجموعة من الاهداف المتصلة ذات طابع عام وعلى مستوى عالي من العمومية ، مثل تنمية قدرات الطلبة العقلية ؛ فان وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه الى تحقيق قيمة معنية ، وعليه التمييز في مجال اهداف التربية بين مستويات الاهداف وهي :

أولا – أهداف عامة بعيدة المدى :

وتشتق من فلسفة التربية واهدافها في النظام المعمول به ، ومن الاهداف العامة لتدريس المواد المختلفة ، ومن امثلتها :

– مساعدة الفرد على النمو المتكامل .

– تنمية المسؤولية الاجتماعية .

– تنمية قوة الفرد الذاتية واطلاق مواهبه .

ان هذا النوع من الاهداف يمثل اهداف نهائية تتصف بالعمومية وعدم التحديد ، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد ، او في سنة دراسية واحدة ، وانما تحتاج عدد من السنوات .

ثانيا : اهداف عامة مرحلية :

وتستنتج من الاهداف العامة البعيدة المدى ، وتكون اكثر تحديدا واقل عمومية منها ، ويراعي فيها ان تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب ان يحرزه الطلبة في فصل دراسي واحد، أو في سنة دراسية واحدة ، ومن امثلتها :

– قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم .

– معرفة الحالات المختلفة في المادة وتطبيقاتها العملية .

– نقد مجموعة من النصوص التاريخية تدور حول عهد تاريخي معين .

ثالثا : اهداف خاصة محددة :

وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني ، وهي تصف نتائج التعلم بصفة عامة ، وينتظر من الطلبة ان يحققوها في حصة واحدة او في عدد محدد من الحصص، ومن امثلتها:

- ادراك مفهوم الفاعل .
- نقد نص قرائي معين .
- نقد نص مصدري في احد دروس الادب والنصوص .

رابعا : اهداف سلوكية خاصة :

وتصاغ من الاهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون اكثر تحديدا منها ، وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من الطلبة ان يحققوها ، ويسهل ملاحظاتها وتقويمها .

وفي ما يأتي عدد من الامثلة التي توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الاهداف السلوكية من الاهداف العامة :

مثال :

هدف عام : ان يكتسب الطالب المهارات اللغوية الاساسية .

هدف عام مرحلي : ان يدرس الطالب الموضوعات النحوية المتعلقة بالمرفوعات مع الفهم .

هدف خاص : ان يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل .

اهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه :

- أن يبين الطالب مفهوم الفاعل .
- أن يعطي مثالا يشتمل على فاعل .
- أن يعين الطالب الفاعل في عدد من الجمل .
- أن يكتب الطالب جملة تكون فيها كلمة (المدرس) فاعلا .
- أن يميز الطالب الفاعل عن غيرة من المرفوعات في نص يعطي له .

تصنيف الأهداف السلوكية :

يعد تصنيف (بلوم Bloom) من اهم المحاولات التي تصدرت تصنيف الاهداف التربوية ، ومن اكثرها استعمالا ، وتتبع اهميته من كونه يمثل دليلا يمكن ان يسترشد به في التعرف على الاهداف التربوية بموجب ذلك في ثلاثة مجالات موسعة هي :

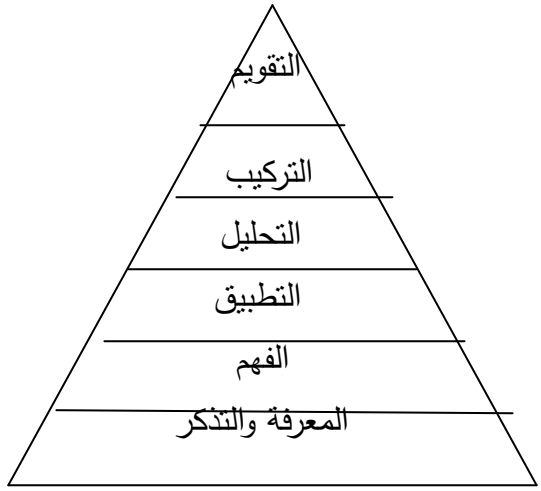
١- المجال المعرفي الإدراكي العقلي .

٢- المجال الوجداني أو الانفعالي .

٣- المجال النفسي الحركي .

أولا : المجال المعرفي :

يهتم هذا المجال بالنشاطات الذهنية والعمليات العقلية ، وتصنيف الاهداف وترتب في هذا المجال ترتيبا هرميا من اليسير الى المعقد .



الشكل (٧)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي تبعا لتصنيف بلوم

١- مستوى المعرفة :

ويسمى بالتذكر او الحفظ ، ويقصد به ان يحفظ الطالب مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات والقوانين والمبادئ ، وعليه ان يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها ، وان يسترجعها اذا طلب منه ذلك ، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل ، وشحذ الذهن ، وتدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة . وهو يمثل ادنى المستويات المعرفية في القدرة العقلية. ومن الأفعال التي تستعمل كثيرا في هذا المستوى : يحفظ ، يعرف ، يذكر ، يسمي ، يعدد، يسمع ، يحدد... .

٢- مستوى الفهم :

ويسمى بمستوى الاستيعاب ، ويعرف بانه القدرة على ادراك المعاني واستيعابها ، وان يفهم مدلول الكلمة او المصطلح ، ويحصل ذلك من خلال ترجمة صورة الى اخرى ، وتفسيرها وشرحها . ومن امثلة الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يشرح ، يفسر ، يترجم ، يحدد علاقة ، يعيد صياغة ، يفهم ، يستوعب، يدرك ... .

٣- مستوى التطبيق :

ويقصد به القدرة على استعمال المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية ، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الطرائق والاساليب والمفاهيم والاسس والقوانين والنظريات والافادة منها في حل بعض المشكلات ، او تفسير الظواهر الجديدة ، او معالجة بعض المواقف الجديدة . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يحلل ، يفكك ، يفرق، يخطط ، يحدد ، يشير ، يستخرج ، يستنبط ... .

٤- مستوى التركيب :

وهو المستوى الذي يتطلب القدرة على تجميع الاجزاء لتكوين حل متكامل ، او تأليف شيء جديد من عناصر او جزيئات ، وهذه القدرة العقلية تتضمن انتاجا فكريا ابتكاريا فيه جدة وحداثة ويتم ذلك عن طريق ايجاد علاقات جديدة ، او تكوينات مبتكرة ، او اتصال فريد ، او تخطيط لعملية او تجربة . ويعد هذا المستوى هو المحك للقدرة على الابتكار والابداع . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤلف، يصمم، يبتكر، يعيد ترتيب، يعدل، ينظم، ينتج، يكون ...

٥- مستوى التحليل :

ويقصد به تمكن الطالب من تعرف مكونات موقف معين واجزائه من اجل بنائه التنظيمي، وهذا يضم تحديد الاجزاء وتعريفها ، وتحليل العلاقات بين الاجزاء، وتمييز الاسس المنظمة للكيان المتكامل . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يحلل ، يفكك، يفرق ، يخطط ، يحدد ، يشير ، يستخرج ...

٦- مستوى التقويم :

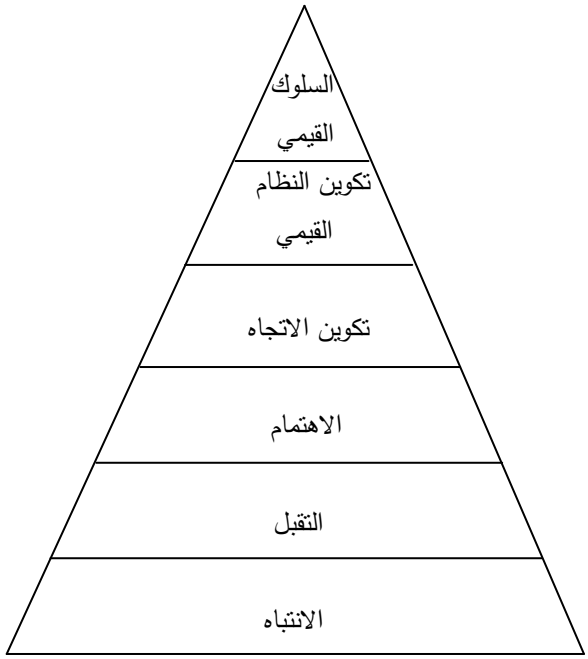
وهو اعلى مستويات الجانب العقلي على ما يرى بلوم (Bloom) ، ويتطلب القدرة على اصدار الاحكام على الاشياء او المواقف ، في ضوء معايير معينة ، سواء أ كانت معايير داخلية أم خارجية . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يقارن، يفاضل، ينقد، يقوم، يحكم على، يوازن، يعلل ...

لائحة للصياغة الإجرائية في ضوء تصنيف بلوم

المستوى	أمثلة عن الأفعال السلوكية	أمثلة عن بعض المكونات التي ينص عليها الفعل
المعرفة	يحدد، يعرف، يصف، يسمي، يرسم، يتعرف، يذكر، يشير، يسجل، يعدد، يكرر ، يكتب، يختار، يعين، يسترجع، يميز، يبين	كلمات ، مصطلحات ، عبارات ، رموز، عناصر، وقائع، أخبار، مراجع، اسماء، أحداث، أمثلة ، خصائص ، اشكال، أسباب، أنواع ، مجموعات ، نظريات
الفهم	يحول، يميز، يقدر، يشرح، يعمم، يقدم، يلخص، يستنتج ، يقارن، يترجم ، يبرهن ، يعيد الترتيب، يميز، يكمل ، يعيد التعريف	معان ، أمثلة ، تعريفات ، صيغ، جمل، علاقات ، عناصر ، خصائص ، آثار
التطبيق	يطبق ، يحسب ، يبرهن ، يستعمل، يعدل ، ينجز ، ينتج، يوسع ، يبوب، يختار، يستخدم	مبادئ ، قوانين ، طرائق ، نظريات ، عمليات ، توجيهات ، مقايس
التحليل	يوضح ، يقسم ، يعزل ، يميز، يفكك ، يتعرف، يشخص ، يقرر، يشير ، يربط ، يختار ، يوزع ، يكتشف ، يستنبط	عناصر ، مكونات ، اجزاء ، فرضيات ، مميزات ، اسباب ، نتائج ، اساليب ، وسائل
التركيب	يكتب ، يقص ، يقترح ، يخطط ، يؤلف، يفسر، ينتج، يعدل ، ينظم، يصنف ، يستنبط ، يشرح	نماذج، مشاريع، اعمال، تعبير، اهداف، طرائق، حلول، وسائل، ظواهر، جداول، نظريات، علاقات ، مدركات
التقويم	يحكم، يجمع، يقدر، يقارن، يثمن، يقيم، ينتقد ، يوازن ، يميز	صحة ، دقة ، تناسق ، غايات ، تعميمات، نظريات ، تقنيات

ثانيا : المجال الوجداني :

ويطلق عليه ايضا المجال العاطفي او الانفعالي ، وتعنى الاهداف في هذا المجال بالاحاسيس والمشاعر والانفعالات ، فضلا عن تكوين الاتجاهات والميول والقيم ، وتندرج مستويات هذا المجال من اليسير الى المعقد ، ومن البسيط الى المركب .



الشكل (٨)

تصنيف الأهداف الوجدانية على وفق تصنيف كوثر كوجك

١- مستوى الانتباه :

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه الطالب الى مثير ما ، وهذه الاثارة قد تكون عن طريق البصر ، او السمع ، او اللمس ، او الشم ، وغير ذلك مما يثير الفضول لدى الطالب والرغبة فيه لأن يتعرف مزيدا عن هذا المثير.

ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستمع بيقظة ، ينتبه ، يتابع ، يركز على، يصغي ، يلاحظ ، يحسن، يشعر ...

٢- مستوى التقبل او الاستجابة :

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم ان يفعل شيئا مرتبطا بالظاهرة التي اثارته بمعنى ان هذا المستوى يتطلب مشاركة حية من جانب الطالب ، وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى في انها استجابة مفروضة او مطلوبة من الطالب الى استجابة تلقائية تطوعية . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يستجيب، يبادر ، يتقبل ، يطيع ، يجيب بحرية، يشترك في ، يناقش، يبدي استعداده ... .

٣- مستوى الاهتمام :

وهو المستوى الذي يتميز فيه سلوك الطالب بالفعالية والايجابية في الاطار الذي قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس وينعكس الاهتمام بالظاهرة التي تجذب انتباه الطالب من خلال محاولته تعرف المزيد من جوانب الظاهرة باثارة الاسئلة والناقشات حولها . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى . يشير الى نقاط جديدة ، يعتني بـ ، يبدي اهتماما ، يتعاون في ، يجمع مادة حول الموضوع ... .

٤- مستوى تكوين الاتجاه :

وهو المستوى الذي يهتم بادراك الطالب وتقديره للموضوع او الظاهرة تقديرا ذاتيا ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته ، ولا يمكن الحكم على اتجاه ما من خلال ظاهرة سلوكية واحدة ، بل ينبغي ان يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة ، يتكرر بدرجة من ثبات والاستمرارية التي تدل على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه .

وتكوين الاتجاه هو الطريق الممهد لتكوين القيم ، اذ يبدأ الطالب في التعبير عن وجهة نظره بجرأة وشجاعة ، حتى في مواجهة الرأي المخالف ، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأي قولا وفعلا . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يختار بحرية ، يمارس بحماس، يتبنى فكرة ، يظهر ولاء لـ ، يبادربـ ، يدافع عن ... .

٥- مستوى تكوين الاتجاه القيمي :

الاتجاه الذي يقوى عند فرد معين بدرجة كبرى ، فانة يصل الى حد الايمان به والاعتقاد فبه ، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم . وهذا المستوى يتطلب من الطالب ان يحدد مكانة كل قيمة في وجدانه ، وعلاقة هذه القيم ببعضها ، وان ينظم تنظيما قيما طبقيا تبعا لاهميتها بالنسبة اليها ، اذ يستند الى هذا التنظيم الطبقي سلوك الطالب .

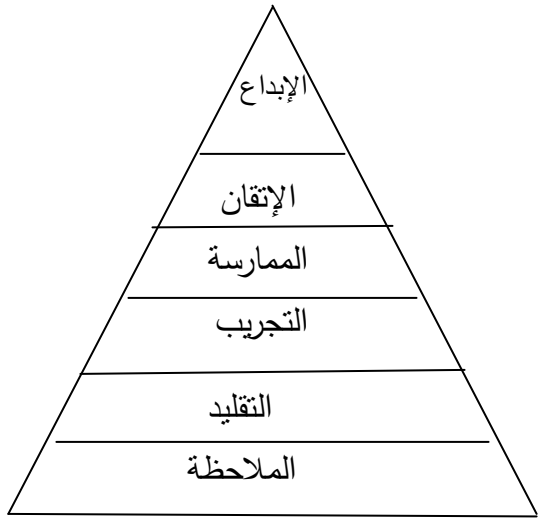
ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يختار ، يفاضل ، يصنف ، يرتب على وفق الاهمية ، يوائم ويكيف ، يعدل ويطور ... .

٦- مستوى السلوك القيم :

وهو اعلى مستويات المجال الوجداني ، وفية تتكامل الافكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم ، ويثبت النظام القيمي الذي في ضوئه ينتج سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة . ومن الصعب جدا قياس هذا المستوى قياسا موضوعيا ، ولا يمكن الحكم عليه في درس او دروس او مقرر دراسي كامل ، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة ام في خارجها . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يسلك ، يتصرف ، يواظب ، يحافظ على ، يدافع عن ، يتطوع لـ ... .

ثالثا : المجال النفس الحركي :

يهتم هذا الجانب بتكوين المهارات وتنميتها ،وهي تلك المهارات التي تتطلب استعمال او تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء والعمل . وكثير من الخبرات التعليمية تصنف في هذا المجال كمهارات فسيولوجية في الابداع وممارسة الفنون والرياضة ، فضلا عن مهارات الكتابة والتحدث والمهارات العملية .



الشكل (٩)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي على وفق تصنيف كوثر كوجك

١- مستوى الملاحظة :

وهو اول مستويات تكوين المهارات ، وفيه يصبح الطلبة على وعي بما يحدث حولهم، او بما يقدم امامهم ، ولا تتحدد الملاحظة بالنظر فحسب ، اذ يمكن استعمال حواس الانسان الخمس في عملية الملاحظة التي تؤدي الى ادراك التفصيلات ودقائق الاشياء او الافعال سواء اكان ذلك من حيث الكمية او النوع ام الاجراءات . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يراقب ، يتابع ، يشاهد، يلاحظ ، يرى ، ينكشف ، يعاين ، ينصت ،...

٢- مستوى التقليد :

وفي هذا المستوى يؤدي المتعلم عملا ما او جزء منه ، متبعا الطريقة او الخطوات التي شاهدها ونفذت أمامه، والأداء هنا يكون على طريقة المحكاة ، التي يقلد فيها الصغير الكبير ، وغالبا ما يكون اداء الطالب في هذا المستوى تحت اشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينقل، يكرر، ينسخ، يعيد عمل، يتبع، يقلد، يحاول، يحكي ... .

٣- مستوى التجريب :

وهو المستوى الذي يتطلب رفع المراقبة عن الطالب ، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف ، اذ قد يجرب الطالب عمل شي ما اعتمادا على ما شاهده ولاحظه من قبل ، ولكنه ليس تقليدا حرفيا له ، وفي هذا المستوى تتكون ثقة الطالب بنفسه ، ويتعرف اغلاطه في العمل ويتلافاها في محاولاته المتكررة . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يؤدي، يجرب، ينفذ ، ينتج ، يتبع نظرية في عمل شي ما ، يطبق ما تعلمه ... .

٤- مستوى الممارسة :

وهو المستوى الذي يبدأ فيه تكوين المهارة فعلا ، اذ يصبح اداء الطالب تلقائيا سلبيا فيؤديه بسهولة وثقة ، ومن مظاهر الاداء في هذا المستوى زيادة سرعة العمل ، وقلة الأغلاط، وزيادة الإنتاج . ومن الافعال التي تستعمل في هذا

المستوى : ينتج بكميات ، يعمل بثقة ، يؤدي بقليل من الاغلاط ، يتدرب على ، يصنع ... .

٥- مستوى الإتقان :

وهو الدلالة على تكوين المهارة ، اذ يعمل الطالب على تطوير واحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين او مشكلة محددة تنتج القدرة على الابداع من الاتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج عن المألوف ، والاقدام على ابتكار شي جديد فيه حداثة وفن. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمم، يشيد، يبني، يستحدث، يبتكر، يطور، يؤلف، يكون ... .

٦- مستوى الإبداع :

الإبداع في هذا المستوى حركي ، بمعنى قدرة الطالب على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج من المألوف والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن . ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى : يصمّم ، يشيّد ، يستحدث ، يطوّر ، يبتكر ، يؤلّف، يكوّن ، ... .

أهمية صياغة الأهداف السلوكية :

أولا : اهميتها بالنسبة الى المدرس :

تساعد صياغة الاهداف الواضحة المحددة الواصفة للاداء المدرس على ما ياتي :

١- تعرف مستوى طلبته قبل البدء بالتدريس .

٢- تجمع المادة التعليمية .

٣- اختيار النشاطات التعليمية والوسائل التقنية المناسبة .

٤- الاهتمام بموازنة جوانب المقرر الدراسي .

٥- اختيار أساليب التقويم الملائمة للاهداف .

٦- تعرف جوانب القوة والضعف في طرائق التدريس واساليبه .

٧- تعرف جوانب القوة والضعف في اداء طلبته .

٨- الحصول على مؤشرات التقويم الذاتي لادائه التدريسي .

ثانيا : اهميتها بالنسبة الى الطلبة :

ان تعرف الطلبة الاهداف التي يصوغها المدرس بوصفها سلوكا متوقعا منهم يساعدهم على ما يأتي :

١- التركيز على نقاط الدرس الاساسية .

٢- الاستعداد لوسائل التقويم الشفهية او التحريرية والعملية .

٣- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة .

٤- عدم الخوف من الاختبارات .

٥- تعرف جوانب القوة والضعف في تعلمهم .

ثالثا : اهميتها بالنسبة للمادة الدراسية :

ويتحدد ذلك بالاتي :

١- تحليل المادة الدراسية الى مفاهيم ومدركات .

٢- وضوح الترابط العلمي وتتابع موضوعات المختارة .

٣- تحديد التكامل في مجالات العلم الواحد .

٤- تنمية المادة الدراسية واثرائها .

أهمية دراسة تصنيف بلوم للاهداف التربوية :

تنطوي دراسة هذا التصنيف على مردود ذي قيمة كبيرة للمدرس ، اذ تساعده في الامور الاتية :

- تكوين فكرة واضحة عن الاهداف التعليمية ومجالاتها والافادة في ذلك في تحديد اهداف الدروس ، وفي تحقيق التوازن بين تلك الاهداف .

- إدراك مدى التنوع الكبير في الاهداف التعليمية ، وما بها من تسلسل هرمي ، مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الاهداف ، وفي اعطاء اهمية خاصة للعمليات العقلية العليا .

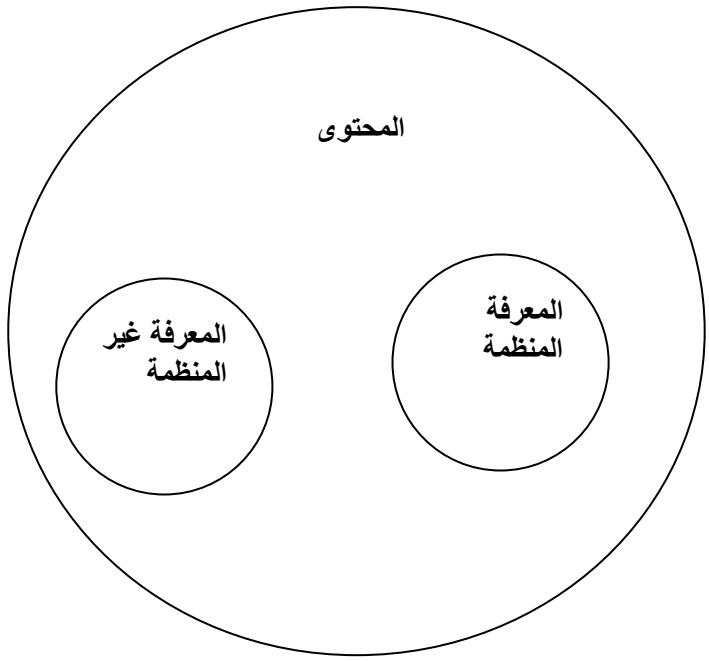
- بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية او على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من الطلبة مما ييسر على المدرس تنظيم عملية التعليم ، وتقويم التغييرات التي تطرأ في سلوك الطلبة .

الفصل الحادي عشر

محتوى المنهج

تعريف المحتوى :

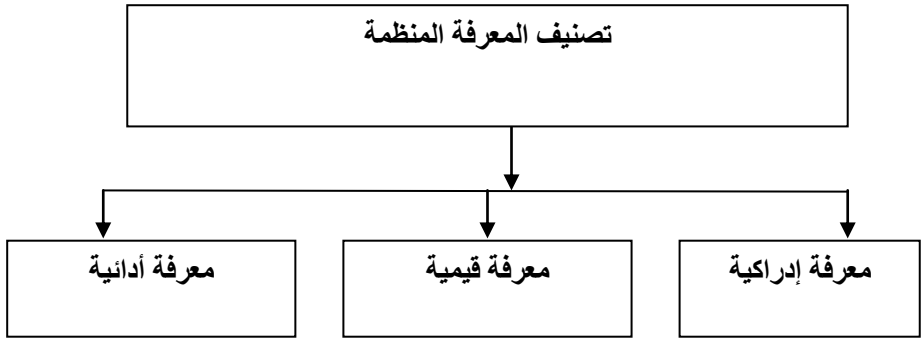
المحتوى : احد عناصر المنهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهج الى تحقيقها، ويشمل المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من المنجزات اليومية التي لم تنتظم بعد في مجال معرفي معين ، ويشمل المحتوى الأهداف والأساليب والتقويم.



الشكل (١٠)
يوضح المحتوى

تصنيفات المحتوى :

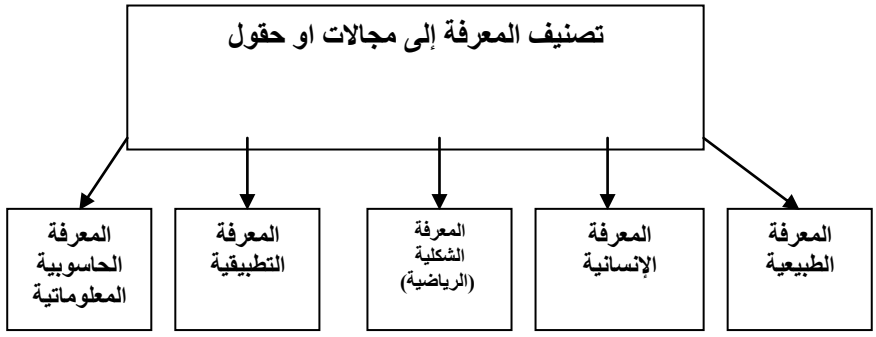
المحتوى مجموعة المعارف والمعلومات ، وذلك فان له تصنيفات منها تصنيفه بحسب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا معرفة إدراكية ، ومعرفة قيمية ومعرفة أدائية .



الشكل (١١)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب الأهداف

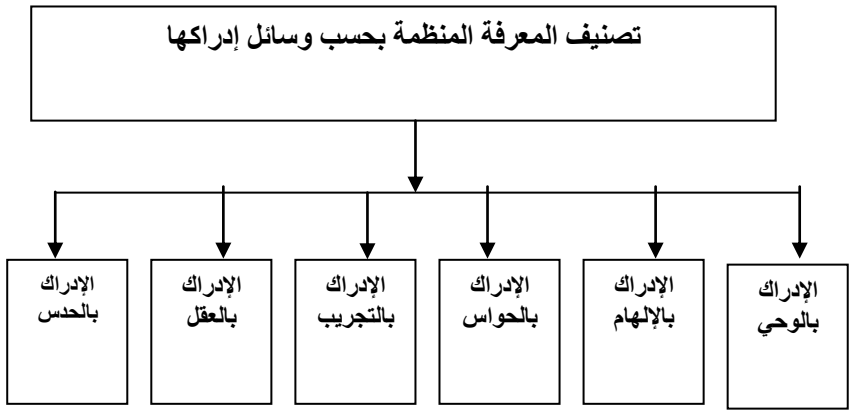
وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة



الشكل (١٢)

تصنيف المعرفة بحسب المجالات او الحقول

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب وسائل ادراكها بالوحي او بالالهام او بالحواس او بالتجريب او بالعقل او بالحدس .



الشكل (١٣)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب وسائل إدراكها [١]

معايير اختيار المحتوى :

هناك اتجاهان في اختيار محتوى هما :

الأول : اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه الى الطالب في نظام منطقي متابع ، وهذا الاتجاه يشير إلى وضع المعرفة المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية ، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديد الأهداف .

الثاني : اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج ، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة .

وهناك معايير ينبغي أن تراعى عند اختيار المحتوى هي :

[١] - مرعي ، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة . **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساسها وعملياتها** ، ص٧٩-٨٢ ، ط١ ، دار الميسرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

١- صدق المحتوى : وهو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية .

٢- الاتساق مع الواقع الثقافي والاجتماعي .

٣- التوازن بين العمق والشمول ، والنظري والتطبيقي ، والأكاديمي والمهني .

٤- مراعاة تعلم الطلبة السابق .

٥- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع .

معايير ترتيب المحتوى :

عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية :

١- معيار الاستمرار ، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات بحسب الصفوف الدراسية.

٢- معيار التكامل ، ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما ، وربط التاريخ بالجغرافية وهكذا ، ويكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة .

٣- معيار التوحيد ، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا ، مثل وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة ، أو وضع التاريخ والجغرافية في وحدة واحدة.

إن ترتيب وتنظيم المحتوى يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للطالب ، والمعيار الحقيقي هو التجربة الميدانية واستطلاع آراء ذوي الخبرة ، ولاسيما المدرسين على أن يتبع ذلك عملية مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التطورات الأولية.

الفصل الثاني عشر

طرائق التدريس

الإستراتيجية:

مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من التدريسي أو التدريسي ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة .

الطريقة:

هي الإجراءات التي يتبعها التدريسي لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة آو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض أو غير ذلك في الإجراءات .

الأسلوب:

يعرف أسلوب التدريس بأنه النمط التدريسي الذي يفضله تدريسي ما ويمكن تعريفه بالكيفية التي تناول بها التدريسي طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس أو النمط الذي يعتمده التدريسي في توظيف طرائق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من التدريسيين الذين يستعملون الطريقة نفسها. ومن ثم فأن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للتدريسي .

الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب :

يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية ، والطريقة ، والأسلوب في أن استراتيجية التدريس اشمل من الطريقة فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب إذ لا تتحد بالخصائص الشخصية للتدريسي .

<u>تصنيف طرائق التدريس :</u>

هناك طرائق عديدة يمكن استعمالها لتسهيل عملية التعلم وهي طرائق فردية ، وطرائق جماعية ، مع الإشارة انه لا توجد طريقة مثلى للتدريس ، وربما

يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقا لأهداف الدرس ومستويات ونوعية المحتوى الذي تدرسه الإمكانات المادية والبشرية المتاحة . وتتعدد طرائق التدريس وتتنوع الى حد كبير فهناك طرائق الإلقاء ، المشروع، التعيينات ، والاكتشاف ، والمشكلات ، والوحدات ، والاستقصاء وغيرها ، ويبدو أن هذا التعدد والتنوع قد جاء نتيجة لطبيعة التطور في فلسفة التربية وتعدد أهدافها وتطور نظريات التعلم وقوانينه وأيضا لتطور الوسائل التكنولوجية وما أضافته من طرائق جديدة .

ونتيجة لهذا التعدد والتنوع في طرائق التدريس ؛ فقد وجدت عدة تصنيفات لها إذ صنفها بعضهم على نوعين : طرائق مستندة الى أساس نشاط المتعلم وأخرى مستندة الى المدرس ، وصنفت على طرائق ديمقراطية وطرائق استبدادية ، وصنفها بعضهم على طرائق فردية وطرائق جماعية ، وصنفها آخرون على مجموعات أو فئات تتوافر فيها بعض القواسم المشتركة المميزة التي تميز كل مجموعة منها على حدة . وقد صنفت بشكل رئيس على ثلاث مجموعات تنتمي كل منها الى اتجاه تربوي أو فلسفة تربوية وهذه المجموعات هي :

<u>مجموعة طرائق العرض</u> :

وهي ما تسمى بالطرائق الاستبدادية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن المتعلم كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه وهذه الفلسفة تسعى الى تزويد المتعلم بقدر من المعارف لاعتمادها على أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها ، وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المدرس إليه من دون البحث فيها أو إعمال الفكر ، مما يفقد المتعلم روح البحث والرغبة والاكتساب ويقلل من إمكانية توظيف المتعلم لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضه للنسيان وتشمل مجموعة العرض طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وطريقة المشاهدة التوضيحية ، وطريقة المناقشة ، وطريقة القصة ، وغيرها .

مجموعة طرائق الاكتشاف :

تنتمي هذه المجموعة الى اتجاه يطلق عليه الاتجاه الكشفي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية ، ويكون المتعلم إيجابيا في أثناء عملية التعلم والتعليم ، وانه يجب أن يبحث عن المعرفة بنفسه ، وان دور المدرس هو التشجيع والتوجيه والإرشاد وتصميم المواقف المناسبة .

ويختلف هذا الاتجاه عن الاتجاه التسلطي في كونه يهيئ العرض أمام المتعلم للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه عن طريق وضعه أمام مشكلة تحتاج إلى حلول فيقوم بالتخطيط للوصول الى حل تحت إشراف المدرس .

ويعتني هذا الاتجاه الذي ينطلق من الفلسفة البراجماتية ، أو التربية التقدمية بتدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة واكتشاف المتعلم للمعرفة يجعله يفهمها ويحتفظ بها لمدة أطول ويستعملها في حياته اليومية وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرائق هي طريقة حل المشكلات، وطريقة الزيارات الميدانية ، وطريقة التدريب العملي ، وطريقة الاستبصار والتفاعل ، وطريقة الوحدات ، وطريقة المشروعات .

مجموعة طرائق التعلم الذاتي :

يقصد بالتعلم الذاتي ذلك النوع من التعلم الذي يقوم المتعلم بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات أو المهارات دون عون مباشر من المدرس أي ان المتعلم يقوم باستعمال وسائل تعليمية معينة يعلم نفسه دون الحاجة الى تدريسي يعلمه طريقة مباشرة ويتميز التعلم الذاتي بسمات هي :

١- يعد التعليم الذاتي حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي والنشاطات المنطوية تحته .

٢- تستند ذاتية التعلم الى مداخل ثلاثة أولها أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها ، وثانيها أن تصميم النشاطات التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتوافق مع حاجات المتعلم وقدراته ورغباته ، وثالثها

أن تعتمد سرعة عرضه المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه ويعد المتعلم ذاتيا إذا سار على وفق كل هذه المداخل الثلاثة أو تضمن أحدها على الأقل .

٣- يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة المتعلم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات المتعلم وتتغير على وفق رغباته .

ويمكن إيجاز هذه السمات في أن المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر الأساسي على متغيراتها بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية لدافعية المتعلم ورغباته وقدراته ومن الطرائق التي تندرج تحت مجموعة التعلم الذاتي طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة ، والتعليم المبرمج، والتعلم بواسطة الوحدات التعليمية، والتعلم بالحاسبات الإلكترونية ، والتعلم عن طريق الحقائب التعليمية ، والتعلم بالمراسلة وغيرها من الأساليب والطرائق التي تتخذ جميعها الفرد محوراً لعملية التعلم .

العوامل المؤثرة في طرائق التدريس :

١. الهدف من الدرس .
٢. الوسائل التعليمية .
٣. القراءات الخارجية .
٤. خبرة المدرس .
٥. التوجيه التربوي للمدرس .
٦. مستوى الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم .
٧. تنظيم المنهج الدراسي .
٨. إمكانات البيئة .
٩. طبيعة الموضوع الدراسي .
١٠. الإدارة التعليمية .

١١. التنظيم الدراسي .

عوامل اختيار طرائق التدريس :

هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمدرس أن يختار طريقة التدريس في ضوئها وهي :

الهدف التعليمي :

الأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المدرس المتصل بالطريقة. فطريقة التدريس التي تستعمل في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات فإذا كان المدرس يهدف الى إكساب الطلبة بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم فأذن يمكن أن يستعمل التعليم عن طريقة الاكتشاف كمدخل في التدريس وإذا كان يهدف الى تحميل الطلبة مقدارا من الحقائق فيمكن أن يستعمل طريقة الإلقاء أو القراءات الخارجية .

طبيعة المتعلم :

أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى الطلبة وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة وان يراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم فقط ولكنهم يختلفون أيضاً عن أنفسهم من وقت لآخر فما ينطبق على الطلبة في هذا الموقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر ووقت لاحق فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من الطلبة قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى .

طبيعة المادة :

يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة .

لذا تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال الى آخر فالتاريخ مثلا يضم حقائق وأهداف تنتمي الى الماضي لا يمكن إثباتها تجريبيا في المعمل ولكن معرفتها تتم

عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية لذلك تختلف طرائق تدريس التاريخ عن طريقة تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعامل من خلال التجارب المعملية .

خبرة المدرس :

يختلف أداء المدرس لطريقة التدريس باختلاف كفايته ومهارته وبحسب شخصيته ولكل تدريسي أسلوبه الخاص في التدريس وكذلك فان الطريقة التي تناسب معلما ما قد لا تكون مناسبة مع تدريسي آخر ، وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته الى عملية التعليم ونوع الفلسفة التي يستعملها إذا كان يرى أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها الطالب فان طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة لذلك يجب التنوع في طريقة التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك الى اهتمام الطلبة ودافعيتهم .

ويرتبط اختيار المدرس لطريقة التدريس المناسبة بعدة أمور من بينها:

١. الهدف التعليمي المراد تحقيقه فاكتساب المعلومات يتطلب طرائق تختلف عن الطرائق المطلوبة لاكتساب المهارات .
٢. طبيعة المادة المدروسة .
٣. الإمكانات المادية المتاحة لتدريس هذه المادة .
٤. قدرات المتعلمين واستعداداتهم واتجاهاتهم المرابطة بالتعلم .
٥. كفايات المدرسين ومهاراتهم في استعمال الطريقة .

مميزات الطريقة التدريسية الجيدة :

على الرغم من أن الطريقة الجيدة في موقف تدريسي معين قد لا تكون كذلك في موقف آخر لوجود متغيرات ومستجدات عديدة تتدخل في عملية التدريس فتؤثر في الطريقة وأساليبها؛ فان طريقة التدريس بالتأكيد ستكون أحد عناصر اتصال المدرس والطالب والمادة الأساسية ويمكن إجمال مميزات الطريقة الجيدة بما يأتي :

١- قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي .
٢- تتلاءم مع قدرات وقابليات المتعلمين .
٣- تستثير دافعية المتعلمين .
٤- إمكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي .
٥- تتيح استعمال وسائل ومواد تعليمية عديدة .
٦- إمكانية تعديلها على وفق الظروف المادية والاجتماعية للتدريس .
٧- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله .
٨- تستند الى نظريات التعلم وقوانينه .
٩- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية .
١٠- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها في المتعلم .
١١- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
١٢- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها .

الطريقة والمنهج :

إن كلا من المناهج وطرائق التدريس يشكلان جزأين متداخلين غير قابلين للانفصال في تطوير المناهج الدراسية وطرائق تدريسها ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس ، والمنهج ، والطالب) بحاجة الى وسيلة أخرى ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) ويستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات والعلم الى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما على الآخر (أي المنهج والطريقة) ؛ فكما يقال أن منهجا فقيرا في محتواه وجيدا في طرائق تدريسه لهو أفضل بكثير من منهج غني في محتواه وسيء جامد في طرائق تدريسه فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمهارة للمتعلم فكلما كانت العلاقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة .

طريقة التدريس وأركان العملية التعليمية :

إن اختيار طريقة تدريس لتلائم أفرادا معينين لتعلم شيء ما يعد علما وفنا لا يجيده إلا المؤهلون ؛ لذلك فالشهادة والدرجة العلمية التي يحملها الأفراد لا يمكن عدّها جواز مرور يضفي على من يحملها إجادة التدريس فقد أثبتت الدراسات المتعددة حاجة ممارس التعليم في المدارس والجامعات إلى التأهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عملية عرض المادة وإفادة المتعلمين منها ؛ فطريقة التدريس تكمن أهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطالب، والمادة الدراسية ، وبالنسبة للمدرس نجد الطريقة تعينه على الوصول الى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصادا في الجهد والوقت مما يجعله قادرا على المطاولة والاحتفاظ بحيويته وطاقته لأفادة الآخرين بفاعلية اكبر كما أنها تتيح فرصة استثمار الوقت المتوافر أفضل استثمار .

أما أهميتها بالنسبة الى الطلبة فأنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح كما إنها توفر لهم فرصة الانتقال من فقرة الى أخرى بوضوح تام وبخاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمده المدرس في تدريسه فيتحقق الاتصال الجيد بينه وبينهم أما من حيث المادة الدراسية فان الهدف الأساس من التعليم هو نقل المادة أو المعلومات أو المعارف أو العلم أو المهارات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد .

وعلى ذلك فان التدريس ينبغي أن يستند إلى إحراز تعلم شيء جديد أو تطوير مهارة ما لان التعليم يسعى لتحقيق التعلم ويهدف إلى إيصال الحقائق والمهارات الى المتعلم والتأكد من أنها فهمت واستوعبت فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفايتها التعليمية أعمق وأدق وأكثر ثباتا وأرقى مستوى.

التدريس والطريقة :

إن مهنة التدريس مهنة تحتاج الى دراية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها المواجهة ، فمواجهة المدرس للطلبة في داخل غرفة الصف ليس بالأمر السهل ، ويجب التذكير هنا ان اختيار طريقة التدريس الناجحة تقع على عاتق المدرسين فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب الذي يدرسون مادتهم بوساطته .

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده بلا شك في معرفة الظروف المدرسة المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شائعة وممتعة ومناسبة ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية .

والشيء المهم الذي يجب ملاحظته هو ان الطريقة سواء أ كانت خاصة أم عامة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة او بيئة الطالب فالمدرس ليس مطالبا بالتزام طريقة معينة او جامدة في التدريس بل عليه ان يكون المبتدع لطريقته مرنا في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بانها توصله الى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة ، ومن الواجب ان يكون المدرس ملما بطرائق التدريس الحديثة والقديمة ولشخصيته كبير الأثر في التدريس وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعا الى قدرة المدرس ومهارته اكثر مما يرجع الى مادة الدرس .

طريقة المحاضرة

تعد المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً ، وبخاصة في المناسبات العامة التي تتطلب عرض موضوعات محددة في أوقات قصيرة، لتفسير ظاهرة كونية مثلاً، أو تعديل اتجاهات سلبية، أو شرح موقف شرعي، وترتبط هذه الطريقة بالمادة العلمية والموضوع المحدد للدرس ارتباطاً مباشراً، وللمدرس الدور الرئيس فيها، وفي إلقائها، أما دور الطلبة فيتمثل في الاستماع والحفظ والاستقبال.

مفهوم المحاضرة:

في ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المحاضرة بأنها: عملية عرض المعلومات عرضاً شفوياً، وعلى نحو مستمر من المدرس إلى الطلبة دون أن يقاطعه أحد منهم، فدورهم الأساس هو حسن الإصغاء والاستماع لما يقدمه من حقائق ومعلومات، وقد يوجه في أثناء المحاضرة أو في نهايتها بعض الأسئلة إلى الطلبة للتأكد من مدى انتباههم وتتبعهم لما قدمه، وتعرف مدى اكتسابهم لتلك المعلومات واستبقائهم لها.

التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة:

المدرس الذي يرغب في عرض درسه بصورة منهجية، يتوجب عليه أن يخطط لذلك، ويتضمن التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة ما يأتي:

١- تحديد المشكلة: تنطلق فكرة المحاضرة في موضوعٍ ما من تقدير المدرس لضرورتها ومناسبتها لتحقيق الأهداف التي ينشد إيصال الطلبة إليها، فإذا رأى مدرس التربية الإسلامية مثلاً: أنه من الواجب تقديم محاضرة عن الصحبة وحسن اختيار الزملاء، يتعين عليه قبل كل شيء أن يحدد المشكلة التي ينطوي عليها الموضوع، وتصاغ هذه المشكلة على شكل سؤال، الهدف منه توضيح الحقائق وتقديمها.

٢- تحديد أهداف المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس مشكلة درسه، يعمل على

تحديد الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتصاغ هذه الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) أي أنها تصف أنواعاً من السلوك القابلة للملاحظة والقياس.

٣- اختيار مقدمة المحاضرة وصياغتها: على المدرس أن يختار مقدمة جذابة يستطيع لفت أنظار الطلبة إليه.

٤- كتابة نص المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس المشكلة والأهداف من المحاضرة، ينتقل إلى كتابة نص المحاضرة، وهناك ثلاثة أشكال لكتابة نص المحاضرة.

الشكل الأول: قد يقتصر المدرس على تدوين عنوانات الفقرات، ويسجل أمام كل فقرة بعض الأرقام والأسماء والمواقع فقط، حتى لا ينساها أثناء تقديم المحاضرة، أما ما يتعلق بالشروح، والأمثلة، والمقارنات، فلا يرى الطلبة منها شيء على أمل أن يلقيها بشكل ارتجالي أي دون الرجوع إلى نص مكتوب، وفي مثل هذه الحالة يفترض أن يكون المدرس متمكناً جداً من الموضوع.

الشكل الثاني: يعمد المدرس على كتابة نص مختصر لكل فقرة من فقرات المحاضرة، وذلك ضماناً لعدم نسيانها أولاً، وتحسباً لتقديمها إلى طلابه على شكل ملخص للمحاضرة ثانياً.

الشكل الثالث: يعمد المدرس إلى تدوين نص كامل للمحاضرة بحيث يستطيع أي طالب أو أي شخص أخر مهتماً بالموضوع الإفادة منه، ولا ينم استعمال هذا الشكل من كتابة نص المحاضرة عن ضعف في إمكانات المدرس، بل أنه ينم عن حرص المدرس على توفير مادة علمية مفيدة بين أيدي طلابه يمكنهم من الرجوع إليها عند الحاجة، ولا ننسى الجهد الذي يبذله المدرس في سبيل كتابة مثل هذا النص.

٥- كتابة خلاصة للمحاضرة: على المدرس أن يكتب النتائج التي سيخلص إليها من محاضرته، لذلك يثبت الحقائق، والمفاهيم الأساسية، والعلاقات، والنظريات التي خلص إليها من خلال المحاضرة.

٦- تحديد الوقت: يقسم وقت المحاضرة على قسمين متساويين تقريباً:

القسم الأول: يخصص للإجراءات التي سيقوم بها المدرس أثناء إلقائه المحاضرة التي تتضمن: إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع، وعرض المعلومات عن طريق الشرح واستعمال الوسائل التعليمية والعروض العلمية.. وغير ذلك، وإذا افترضنا أن المدة الزمنية المخصصة لهذه المحاضرة هي ساعة واحدة فيمكن للمدرس أن يوزع الوقت على وفق ما يأتي:

– من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص لتقديم المحاضرة، وإثارة الاهتمام بها.

– من (٢٥) إلى (٣٥) دقيقة، تخصص لعرض المعلومات التفصيلية.

– من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص للخلاصة الختامية.

أما القسم الثاني من الوقت: أي فيما بين (١٥–٣٠) دقيقة فإنها تخصص لمرحلة المسألة، وهي من أهم خطوات تنفيذ المحاضرة، إذ يعطي المدرس من خلالها الفرصة لطلابه ليسألوا ويستوضحوا منه عما تصوروا أنه أراد إيصاله إليهم.

وتقوم المسألة بدور التقويم في الدروس العادية، فهي توفر التغذية الراجعة والتعزيز لكل من المدرس والطلبة.

تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة:

ينفذ درس المحاضرة على وفق أربع خطوات رئيسة هي:

١– التقديم للمحاضرة وإثارة اهتمام الطلبة: والزمن المحدد لها (٢–٥) دقائق.

٢– عرض المعلومات التفصيلية: ويخصص عادة لهذه الخطوة من (٢٠–٣٠) دقيقة.

٣– عرض الخلاصة الختامية: ويخصص لهذه الخطوة من (٢–٣) دقائق.

٤– المسألة: ويخصص لهذه الخطوة من (٥–١٠) دقائق .

شروط نجاح طريقة المحاضرة:

١– أن يكون موضوع المحاضرة مناسباً لاهتمامات المستمعين، ملبياً لاحتياجاتهم.

٢– ترتيب معلومات المحاضرة ترتيباً منطقياً وعقلانياً بحيث يسهل الانتقال من

فقرة إلى الفقرة الآتية بيسر ، من دون تكلف أو جهد .

٣- الاستشهاد بالنصوص من الكتاب والسنة وكذلك الأمثال والشعر.

٤- الجمع بين المنهج العلمي العقلاني، والمنهج العاطفي الذي يستثير العواطف ويحركها.

٥- يهيئ المحاضر نفسه تهيئة جيدة بدراسة موضوع المحاضرة والتعمق فيه، ومحاولة توفير الإجابات عن الأسئلة المحتملة، والابتعاد عن النمطية في الحديث.

محاسن طريقة المحاضرة:

للمحاضرة محاسن ومزايا عدة يمكن إيجازها بما يأتي

١- يستطيع المدرس التحكم في الوقت ، وإنجاز المنهج المقرر في المدة المحددة له ، عن طريق عرض الأفكار والمعلومات وشرحها ، فالمعلومات الغامضة والحقائق الصعبة تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصل الطلبة إليها بأنفسهم.

٢- يستعمل المدرس هذه الطريقة عند تقديمه موضوعاً جديداً في الصف ، ولاسيما إن لم تكن هناك رابطة بين الدرس السابق والعمل الجديد .

٣- تساعد طريقة المحاضرة على تقديم خبرات إضافية للطلبة ، فالمدرس بخبرته وسعة إطلاعه يستطيع أن يضيف خبرات ومعلومات فضلاً على المعلومات المحددة في الكتاب المقرر.

٤- إذا أحسن المدرس تقديم المحاضرة ، وتوفير عنصر الإثارة والتشويق لدى الطلبة ، فإنها سوف تكون محاضرة مثيرة ومفيدة وناجحة .

٥- تستخدم في الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة .

٦- لما كان السماع مصدراً أساسياً من مصادر التعلم ، فإن طريقة المحاضرة توفر للمدرس فرصة استثمار حاسة السمع لدى الطلبة من أجل عرض الموضوعات والأفكار وفهمها .

٦- مآخذ طريقة المحاضرة:

من مآخذ طريقة المحاضرة ما يأتي :

١- إن مشاركة الطلبة محدودة ، وفي بعض الأحيان لا توجد أي مشاركة بالشكل الذي يجعله سلبياً تجاه عملية التعلم .

٢- تتطلب الكثير من الجهد من المدرس خلال الدرس، وذلك عن طريق الاستمرار بتقديم الموضوع.

٣- لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح، لأنها تتطلب مهارات ومميزات خاصة، ينبغي أن تتوافر لدى المدرس، فضلاً على امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج إطار المنهج الدراسي المقرر.

٤- لا تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلبة.

٥- لا تترسخ جميع المعلومات في ذهن الطلبة، وغالباً ما ينساها الطلبة بعد مدة وجيزة.

٦- قد لا يتابع الطلبة ما يقدمه المدرس، وذلك لأنهم يدركون عدم مشاركتهم في الدرس.

٧- لا تصلح هذه الطريقة في المرحلة الابتدائية، وذلك لكون الطلبة ليست لديهم القدرة على المتابعة، ولا توجد لديهم المعلومات الكافية للربط والتحليل ولا يستطيعون التركيز لمدة طويلة.

٨- لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلبة، لأنهم يدركون جيداً أنَّ الموضوع سوف يشرح ويعرض من المدرس.

طريقة المناقشة

مفهوم المناقشة:

يمكن أن نعرف المناقشة بأنها: عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي تعلمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها.

وللمناقشة صور عدة منها ما يأتي:

١. الندوة: في هذا النوع من المناقشة تجلس مجموعة صغيرة من طلبة الصف لا يزيد عددهم على ستة، وعلى شكل نصف دائرة قبالة الصف ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يدير أمور الندوة، ومهمة المشرف أو المقرر أن يعرض على طلبة الصف موضوع المناقشة والآراء المختلفة للقضية المطروحة للناقش والتوازن بين الآراء المطروحة حول موضوع المناقشة، وبعد انتهاء المناقشة بين مجموعة الندوة يسمح المشرف لبقية الصف بتوجيه الأسئلة، وقد يجيب المشرف عن بعض الأسئلة أو يوجهها بدوره إلى المناقشين في الندوة. وبعد ذلك يحاول المشرف أن يعرض على طلبة الصف ملخصاً مركزاً يتضمن الأفكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة والنتائج الأخيرة التي توصلوا إليها حول الموضوع أو المشكلة المطروحة.

٢. حلقة المناقشة (السمبوزيوم): في هذا النمط من المناقشة يجلس أربعة أو خمسة طلاب يتكلم كل منهم على (جانب معين) من الموضوع أو المشكلة المطروحة للمناقشة، ويدير هذه المناقشة مقرر أو مشرف من طلبة الصف، مهمته تلخيص رأي كل عضو من أعضاء هيئة الحلقة لطلبة الصف، وبعد انتهاء كل أعضاء هيئة الحلقة من الإدلاء بآرائهم حول الجوانب المختلفة لموضوع المناقشة يسمح المقرر للطلبة بتوجيه أسئلتهم إلى المناقشين بشرط أن يوجه كل سؤال إلى الطالب الذي ناقش الجانب الذي تضمنه السؤال، وفي ختام المناقشة يقوم المشرف بعرض مركز للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون والنتائج التي توصلوا إليها طلبة

الصف.

٣. المناقشة الثنائية: وفي هذا النوع من المناقشة يناقش طالبان أمام بقية طلبة الصف، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يجيب عنها وغالباً ما يكون موضوع النقاش ذا طابع جدلي، لأن المناقشة الثنائية تلائم معالجة القضايا الجدلية ومناقشتها .

أنواع المناقشة:

تختلف المناقشة تبعاً لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهي نوعان:

١- المناقشة الحرة:

ترمي المناقشة الحرة الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التي تأتي نتيجة الحركة الحرة للعقل في موضوعٍ أو قضية ما، وتستعمل هذه الطريقة داخل غرف الدراسة مع الصغار والكبار على حدٍ سواء، وينماز هذا النوع من المناقشة بفاعليته في الوصول إلى التعميمات، وطرقٍ مبتكرةٍ في حل المشكلات وتجاوزها. إلا أنه في الوقت نفسه تحتاج هذه الطريقة إلى وقتٍ طويل نسبياً، فضلاً على أن المناقشة قد تصل إلى نهايتها دون الوصول إلى قرار.

٢- المناقشة الموجهة:

تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضاً عن طريق الطلبة، ولكنها – بالمقارنة إلى المناقشة الحرة – تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار .

تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة:

يسير درس المناقشة على وفق تسلسل الخطوات الثلاث الآتية:

١- التقديم للمشكلة موضوع المناقشة:

يهدف التقديم إلى إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع المطروح للنقاش، وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة، والفوائد التي يمكن أن يجنوها من طريق الإسهام في مجريات المناقشة، ويفترض بالطلبة هنا أن يكونوا قد جمعوا المعلومات عن

الموضوع المراد مناقشته قبل جلسة المناقشة.

ويقوم المدرس في المقدمة بما يأتي:

- عرض الفكرة الأساسية التي ستخضع للمناقشة، ويثبتها على السبورة، وهي الفكرة التي سبق له أن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير للمناقشة.
- إلقاء السؤال الرئيس، أي المشكلة الرئيسة التي سبق وأن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير لجلسة المناقشة.
- يُعلم الطلبة بموضوع المقتطفات التي سيعرضها عليهم.
- يطلب من الطلبة تدوين أسئلتهم ذات العلاقة بالمشكلة لمناقشتها بعد عرض المقتطفات.
- يعرض المقتطفات التي أعدها.

٢- إجراء المناقشة:

بعد أن يقدم المدرس لموضوع النقاش تبدأ المناقشة الفعلية، وغالباً ما يدير المدرس هذا النقاش، لذلك ينبغي أن يكون ممتلكاً للكفايات اللازمة للنقاش، (صياغة الأسئلة، قيادة المناقشة وإدارتها، إلقاء الأسئلة، حسن التعامل مع إجابات الطلبة).

ويتضمن إجراء المناقشة قيام المدرس بما يأتي:

- يذكر بالمشكلة من خلال إلقاء السؤال الرئيس.
- يطلب من الطلبة تحديد الأسئلة الفرعية المتعلقة بالمشكلة بعد أن قاموا بتدوينها أثناء العرض بناءً على تعليمات المدرس في خطوة المقدمة. وبعد أن يعرض الطلبة أسئلتهم الفرعية يطلب إليهم صياغتها بشكل واضح ودقيق. وإذا تلكأ الطلبة بإلقاء أسئلتهم، أو فتر النقاش يقوم المدرس بإثارته وذلك بأن يقترح عليهم بعضاً من الأسئلة الفرعية التي خطط لها مسبقاً، وبعد عرض جميع الأسئلة التي يقدمها الطلبة، تتم مناقشتها وتثبت الأسئلة الصالحة، وتستبعد الأسئلة التي ليس لها صلة بالمشكلة.
- يناقش مع الطلبة الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها بشكل متسلسل تماشياً

مع عناصر المشكلة، وفي هذه المرحلة يعرض الطلبة المعلومات ويتبادلونها فيما بينهم، وذلك لتثبيت الصحيح منها واستبعاد المشكوك فيها، وعلى كل متعلم أن يبين مصدر المعلومة التي يدلي بها، وأن يدعم رأيه بالحجج المقنعة.

٣- ختام المناقشة:

وهي الخطوة الأخيرة في المناقشة، وفيها يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها نتيجة جلسة المناقشة، ومن المفيد أن يكون المدرس أثناء تخطيطه للمناقشة، قد وضع تصورات لهذه التعميمات، وكذلك لبعض الحلول الممكنة.

٤- تقويم جلسة المناقشة:

في نهاية المناقشة يقوم المدرس بإجراء تقويم شامل لمجريات جلسة المناقشة ويمكن أن يعتمد المدرس على الأسس الآتية في إجراء التقويم:

- ما المعلومات التي اشتملت المناقشة عليها ؟
- ما نوع الاتجاهات التي كانت سائدة في المناقشة ؟
- كيف كان الطلبة يتكلمون أثناء تقديم الآراء والمقترحات ؟
- كيف كان الطلبة يستمعون إلى بعضهم البعض ؟
- من الطلبة الذين لم يشاركوا بالقدر الكافي في المناقشة ؟
- هل كانت آراء الطلبة سليمة، أم أنها كانت تحتاج إلى المراجعة والتعديل ؟
- ما إيجابيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما سلبيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما الفائدة التي حققتها المناقشة في مجال تنمية تفكير الطلبة واتجاهاتهم، فضلاً على مقدرتهم على حل المشكلات .

<u>صعوبات استعمال طريقة المناقشة في التدريس</u>:

١- المحافظة على استمرار المناقشات بين الطلبة.

٢- الامتناع عن الكلام أغلب الوقت.

٣- الحاجة إلى المرونة والتركيز الذهني.
٤- صعوبة التعامل مع الإجابة غير الموفقة أو الخارجة عن الموضوع.
٥- صعوبة السيطرة على الصخب داخل الصف من بعض الطلبة.
٦- صعوبة خلق البيئة الملائمة لتشجيع بعض الطلبة على المناقشة بسبب خوفهم الشديد من الوقوع في الخطأ، وصعوبة تشجيع الطلبة الذين يخجلون من المناقشة.
٧- قد يلاقي المدرس صعوبات ناشئة عن ضيق أفق الطلبة.
٨- احتكار عدد من الطلبة للمناقشة وإهمال بقية الطلبة وعلى نحوٍ خاص الانطوائيين منهم.
٩- قد يحدث تشعب وخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة في السير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.
١٠- تحتاج المناقشة إلى وقت ودروس كثيرة، ليصل الطلبة المناقشون إلى اتفاق تام عن صياغة المعلومات ووضعها بصورتها أو شكلها النهائي.
١١- تحتاج هذه الطريقة إلى تعرف المراجع والمصادر المعرفية المتنوعة وتحديد أوجه النشاط المطلوبة، وهذا يحتاج إلى مدرس له خبرة وافق ثقافي واسع، وإلا ضل الطريق وأضل الطلبة معه.

شروط نجاح طريقة المناقشة :

١- إعداد الأسئلة مسبقاً وتوجيهها إلى الطلبة في الوقت المناسب في أثناء الدرس.
٢- أن ترتبط الأسئلة بموضوع المناقشة ولا تبتعد عنه.
٣- عدم ترك النقاش مفتوحاً بالشكل الذي يفقدهُ قيمته وأهميته، لذلك على المدرس أن يتدخل في الوقت المناسب بلباقة وإنهاء النقاش.
٤- السماح للطلبة كلهم بعرض آرائهم ومقترحاتهم.

٥- التأكد من أن جميع الطلبة أعطوا وجهات نظرهم، وأن جميع المناقشين كانوا متابعين لما يدور، ولقد تم الاستماع إلى جميع وجهات النظر المختلفة.
٦- تدريب الطلبة على احترام آراء الآخرين، وحرية طرح الأسئلة والموضوعات.
٧- تشجيع الأفكار والطروحات التي فيها نوع من التجديد والاستقلالية.
٨- عدم الضغط على الطلبة من أجل التوصل إلى حلول ونتائج سبق تحديدها من المدرس.
٩- احترام آراء جميع الطلبة وإشعارهم بأهمية المشاركة والابتعاد عن الزجر والتجريح حتى وأن كان طرحهم غير صحيح.
١٠- أن ترتكز المناقشة على المعلومات الأساسية للموضوع المعني بالمناقشة، وتكون متصلة بالموضوعات التي تهم الطلبة والمجتمع.

محاسن طريقة المناقشة:

١- تجعل الطالب مركزاً للفعالية بدلاً من المدرس، فتعودهم الاعتماد على أنفسهم، وفي هذا فهي تستجيب للاتجاه التربوي الحديث، الذي يؤكد أن مركز الثقل في المجال التعليمي أو المدرس ينبغي أن يكون الطالب، وحوله يجب أن تدور الجهود التربوية والتعليمية والتدريبية.
٢- غرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلبة تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات. فطبيعة الطريقة تتطلب المجهود الجمعي.
٣- إنها طريقة تدفع الطلبة إلى التفكير والبحث والمطالعة والتتبع والتنقيب واستنتاج الحقائق وتمحيص الأدلة والإطلاع على وجهات النظر المختلفة للموضوع المراد بحثه.
٤- إنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بتكييف العمل بحسب هذه الفروق لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب.
٥- إنها خير وأنجح وسيلة لتحفيز الطلبة إلى الاندفاع والعمل.
٦- تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة نظراً للفعاليات التي يؤدونها

والمسؤوليات والواجبات المعهود إليهم.

٧- عدم نسيان المعلومات العلمية التي أعدوها بأنفسهم، وبذلوا جهداً في تحضيرها وتقديمها لمناقشتها.

٨- تنمي الجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي، وذكر المعلومات الدقيقة، واحترام آراء الطلبة الآخرين.

٩- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم الفعلية لإنتاج الآراء والحلول المناسبة.

مآخذ طريقة المناقشة :

١- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة.

٢- التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

٣- سيطرة عدد معين من الطلبة على سير المناقشة.

٤- تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة المتناقشون إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات ووضعها بصورتها النهائية.

طريقة الاستكشاف

مفهوم الاستكشاف :

يُعرف الاستكشاف عامةً بأنه الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره وطاقاته الخاصة.

والشرط الأساسي للتعلم بالاكتشاف هو ألا تعرض المادة على الطلبة في شكلها النهائي، إذ ينبغي أن يعيد تنظيمها أو أن يقوم بتحويلها على نحو آخر أن يتمثلها في بيئته المعرفية.

فالاستكشاف ببساطة يعني ألا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب، وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه .

أهميته:

يُعدّ العالم التربوي برونر (Bruner) من أكثر الدعاة في علم النفس التربوي المعاصر لما يسمى بالتعلم الاكتشافي (Discovery Learning)، ويرى أنه مطلب تربوي مهم في عصرنا، يحل محل التعلم بالحفظ وطرق التفكير المقيدة .

فالاستكشاف عملية تفكير بنائي، أشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة ، والمدرس الذي يرغب في استعمال هذه الطريقة في التدريس إنما يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها لدى الطلبة ، مثل الافتراض والقياس وجمع المعلومات والتحليل والتلخيص وإيجاد العلاقات، وغير ذلك من المهارات التي تمكن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم وتجعلهم قادرين على أن يفكروا تفكيراً ذاتياً قدر الإمكان حتى بعد انتهاء حياتهم المدرسية.

من هنا فإن التعليم بالاستكشاف يكسب أهميته من أنه لا يعطى فيه الطلبة خبرات التعلم كاملة، وإنما تهيَّأ فيه الفرصة أمامهم للتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، التي تمكنهم من الملاحظة، وجمع المعلومات، ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النتائج بأسبابها بقصد التوصل إلى الأدلة ومقارنتها بعضها ببعض، وصولاً إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة .

أنواع الاستكشاف :

للاستكشاف أنواع عدة منها:

١- الاستكشاف الموجه:

يعني مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الطلبة في الموقف الصفي ، تحت إشراف المدرس المختص ، لهدف جمع المعلومات عن مفهوم معين أو مصطلح ما ، وتضيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم أو المصطلح ، وصياغته صياغة إجرائية دالة عليه في وقتٍ محدد وهو الدرس .

٢- الاستكشاف الحر:

هو أعلى مرحلة من الاستكشاف الموجه ، إذ يترك الطالب فيه ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعته الخارجية وتتبع مصادر المعرفة ، ويكون دور المدرس هنا دوراً بسيطاً وغير ملزم أحياناً .

خطوات التدريس بالاستكشاف :

١- تحديد الأهداف السلوكية.

٢- استدعاء جميع معلومات الطلبة حول الموضوع أو المشكلة مثار الدرس.

٣- الاستنتاج عن طريق إلقاء الأسئلة من أجل الوصول إلى القاعدة أو التعميمات.

٤- التقويم وهو المرحلة الأخيرة للتأكد من صحة التعميمات وتثبيتها في أذهان الطلبة.

محاسن الاستكشاف:

١- جعل الطالب مركز عملية التعليم والتعلم، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة اللازمة لجعل الطالب يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستعملها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من مدرس.

٢- مساعدة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في كثير من المواقف المدرسة،

والحصول على المادة من مصادرها المتعددة.

٣- لا تؤكد طريقة التعلم بالاستكشاف على المادة العلمية في حد ذاتها بقدر ما تركز على العمليات العقلية العليا من مهارات تفكير وأساليب بحث من خلال ما تتيحه من مواقف، وما تثيرهُ من مشكلات تتحدى تفكير الطلبة، وما تتطلبه طبيعتها من عمليات متعددة ومتنوعة مثل البحث والملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتصنيف والتنظيم والتفسير، وغير ذلك عمليات عقلية عليا.

٤- تنمية الأهداف الشخصية لدى الطلبة وشحذ الهمم لتحقيقها.

٥- تعويد الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة مواجهة منطقية سليمة.

٦- تنمي الشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.

مآخذ الاستكشاف:

على الرغم من المحاسن المتعددة للاستكشاف، إلا أن هناك مآخذ عدة، منها:

١- تحتاج إلى توفير مصادر كثير من كتب وأجهزة ووسائل تعليمية.

٢- تحتاج إلى وقت طويل.

٣- تحتاج إلى مدرس معد ومدرب تدريباً عالياً.

٤- لا تستخدم في كل المواقف.

٥- لا تصلح للمراحل الأولية من التعليم.

طريقة الاستقصاء

تعد طريقة الاستقصاء من الطرائق المهمة في عملية التعليم والتعلم، فهي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم، لأنها تمثل طريقة علمية في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات وإعطاء الحلول المناسبة.

مفهوم الاستقصاء:

يقصد بالاستقصاء عامة أن يبحث الفرد معتمداً على نفسه للوصول إلى الحقيقة والمعرفة.

ويواجهنا لدى دراسة مفهوم الاستقصاء في عملية التعليم والتعلم نوع من الغموض، وعدم الإبانة والتداخل مع مفاهيم أخرى، فنجد أن هذا المفهوم يستعمل مرادفاً لمعانٍ ومضامين أخرى كالتفكير الناقد والتفكير التأملي، ومرادفاً لطرائق تدريس، مثل طريقة كحل المشكلات والاستقراء.

والحقيقة أن هذه المفاهيم في معانيها ومضامينها التفصيلة لا تعني شيئاً واحداً، ولكن ثمة خصائص مشتركة بينها، منها:

- تأكيد إثارة تفكير الطلبة وتنميته.
- تأكيد مشاركة الطلبة بصورةٍ حقيقية وفاعلية في عملية تعلمهم، وهذا يتطلب أن يتعلم الطلبة تدريجياً كيف يتعلمون بأنفسهم.
- الوقوف ضد الفكرة القائلة، ان التدريس مجرد عملية عرض الحقائق والمفاهيم والمبادئ من المدرس للطلبة، وان التربية مجرد تراكم الحقائق والمعلومات في ذهن الطلبة.

مما تقدم يمكن تعريف الاستقصاء في مجال عملية التعليم والتعلم بأنه نوع من أنواع التعليم، يستعمل فيه الطالب المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها الطالب

المستقصي لحل مشكلة ما، ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة.

أنواع الاستقصاء:

إن الاستقصاء من حيث القائمين به يعني مدى مساهمة كل من المدرس والطلبة في القيام بهذا الاستقصاء، وبشكل عام يقسم الاستقصاء على قسمين:

الأول: الاستقصاء الحر

الآخر: الاستقصاء الموجه

ففي النوع الأول من الاستقصاء تترك الحرية الكاملة للطلبة باختيار الطريقة، والأسئلة، والأسلوب، والأدوات المساعدة، وطبيعة الأنشطة اللازمة من أجل جمع المعلومات ومواجهة المواقف التي تواجههم، وفهم ما يدور حولهم من ظواهر وأحداث.

إن هذا النوع من الاستقصاء يعطي الفرصة للطالب في استعمال قدراته العقلية والمعلومات التي لديه، حتى يتمكن من وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة من اجل التوصل إلى المعرفة العلمية.

أما الاستقصاء الموجه فيكون للمدرس فيه دور كبير في الإشراف على الطلبة وتوجيههم، وذلك من خلال قيام المدرس بإعداد خطة البحث وتحديد الإجراءات والأنشطة المناسبة للطلبة، التي يجب أن يتبعوها، فالاستقصاء في هذا النوع يمكن عدّه عملية تدريب الطلبة على البحث والتحليل من اجل أن يصبحوا في المستقبل قادرين على القيام بالبحث العلمي معتمدين في ذلك على جهودهم الشخصية، وقابلياتهم الذاتية.

خطوات التدريس بالاستقصاء:

– تحديد المشكلة أو السؤال: يبدأ الاستقصاء بموقف ينطوي على مشكلة تتحدى تفكير الطالب ويشعر إزاءها إنها تتصف بالغموض والتعقيد، وأن خبراته ومعلوماته السابقة لا تمكنه من فهم أسباب هذه المشكلة ومكوناتها وتلمس الحلول لها، ومما

ينبغي توافره في هذه الخطوة شعور الطلبة المستقصين كلهم بدافعية حقيقية تحثهم على البحث والاستقصاء، لأن عدم توافر الدافعية لاستقصاء مشكلة ما، وعدم التمكن من تحديدها سيجعلان عملية استقصاء المشكلة أو السؤال لدى الطلبة عملية مبعثرة وهزيلة المردود في تقدمها ونتاجها.

– وضع الفرضيات: الفرضيات عبارة عن تخمينات أو احتمالات مسبقة أو حلول مؤقتة للمشكلة او السؤال مثار البحث والاستقصاء، وينبغي أن تتوافر في الفرضية خصائص عدة منها: أن تكون واضحة ومحددة في صياغتها وإطارها بشكل لا يقبل التأويل وغير متناقضة مع حقائق العلم، وتتناسب مستوى نضج الطلبة وخبراتهم، ولا تعكس أي نوع من أنواع التعصب والتحيز.

ومن المفيد هنا قيام الطلبة وبمساعدة مدرس المادة وتوجيهه بتوضيح ما تنطوي عليه الفرضيات التي اقترحوها من مفاهيم وتعميمات ومبادئ وتفسيرها بحيث تكون معاني هذه الفرضيات ودلالاتها واضحة ومفهومه من الطلبة جميعهم.

– اختبار صحة الفرضيات المقترحة: وتتضمن عملية اختبار الفرضيات المقترحة إجراءات عدة تدعى بعملية تحليل المعلومات والأدلة، التي عن طريقها يتأكد الطلبة من صحة ما اقترحوه من فرضيات، ومن هذه الإجراءات:

– أن يجمع الطلبة الأدلة والحقائق التي لها علاقة بالفرضيات.

– تحديد الأدلة والأسانيد العلمية التي نحتاجها للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة.

– التأكد من مدى (صدق الدليل)، وتوافر الدقة العلمية فيه.

وبعد استكمال الإجراءات التحليلية تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الأدلة التي سبق للطلبة أن قاموا بتحليلها.

– استعمال الاستنتاجات أو التعميمات في مواقف جديدة:

في ضوء نتائج خطوة اختبار صحة الفرضيات سابقة الذكر، يحاول الطلبة التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات قائمة أساساً على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات، ثم يعمدون إلى تطبيق هذه الاستنتاجات على مواقف جديدة بينها

وبين القضية أو المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء.

محاسن طريقة الاستقصاء :

- تنمي القدرات الفكرية والعقلية والمعرفية لدى الطلبة.
- تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم.
- تدريب الطلبة على البحث على المصادر والمراجع وجمع البيانات والمعلومات بحيث تشكل قاعدة واسعة من المعلومات والخبرات، وبذلك يمكن الإفادة منها مستقبلاً في مواقف حياتية مشابهة.
- تنمية قدرات الطلبة على تفسير المعلومات وتحليلها، والتوصل إلى النتائج وإجراء المقارنات والربط.
- تصبح لدى الطلبة القدرة على توقع الأحداث والتأمل وصياغة الفروض.

مآخذ طريقة الاستقصاء:

- لا يمكن تطبيقها في جمع المواد الدراسية.
- تحتاج إلى وقت طويل.
- تحتاج إلى جهد كبير ومصادر عديدة ومعلومات واسعة.
- ليس كل الطلبة لديهم القدرة على القيام بهذه الطريقة.
- لا يمكن استعمال هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.

طريقة تحليل النص

مفهوم تحليل النص

هو عملية تجزئة النص إلى أجزاء (عناصر ذات أفكار رئيسة)، والأجزاء إلى أجزاء أصغر (أفكار فرعية)، وهذه إلى كلمات مفتاحية تؤدي إلى المعاني الفرعية التي يتضمنها النص المراد تحليله.

ولتحليل النص مسميات عدة نحو: (تحليل المهمة) و (تحليل المضمون)، و (تحليل الجملة) في مجال تدريس قواعد اللغة العربية.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن تحليل النص ينبغي أن يتصف بصفات عدة من ذلك:

- الموضوعية: أي على المحلل ألا يُدخل تقديره الخاص في جرد المعطيات التي ينطوي عليها النص.
- الشمولية: بالا يهمل المحلِّل أي جانب من النص، ويغطي جوانب النص بتوسع يناسب الهدف ومستوى الطلبة.
- المنهجية: وذلك أن يُخضع التحليل لقواعد معروفة أولاً، لا أن يعتمد حدسه فقط.

خطوات طريقة تحليل النص

١- التمهيد: وهو عبارة عن مدخل لموضوع الدرس الذي يراد شرحه، ويترك للمدرس الحرية في أن يقدم للدرس ما يراه مناسباً لتحقيق الأهداف، والتمهيد أما أن يكون بإلقاء الأسئلة أو بسرد قصة ذات علاقة بموضوع الدرس، أو ربط موضوع الدرس بموضوع سابق.

٢- عرض النص أو كتابته: يعرض المدرس في هذه الخطوة بطاقة كتب فيها النص أو الحديث، أو أن يكتب هو بنفسه النص على السبورة، ثم يقرؤه المدرس بتركيز ووضوح، وبطريقة يؤكد عن طريقها المفردات التي يدور حولها الدرس، ويفضل استعمال الطباشير الملون لكتابة تلك المفردات أو الجمل التي هي

موضوع الدرس. ويمكن الاستغناء عن هذه الخطوة. إذا توافرت لدى الطلبة الكتاب المقرر، الذي يحتوي على النص المراد شرحه.

٣- تحليل النص: يكون تحليل النص على مرحلتين:

الأولى: التحليل من داخل النص: ويكون بشرح أفكار النص، مع مراعاة الترتيب في عرض هذه الأفكار وتسلسلها. ويعمل المدرس في هذه المرحلة بما يأتي:

- توضيح المصطلحات والكلمات وبيان مدلولاتها.
- تفكيك وحدات النص وتحديد العناصر الرئيسة في التحليل.
- التوسع والتعمق في التحليل عن طريق أقوال الكاتب او القائل من غير النص إن أمكن، للإفادة منها في توضيح رؤية الكاتب أو القائل، ففي الحديث النبوي الشريف مثلاً، يكون عن طريق النصوص الشريفة الأخرى والآيات القرآنية الكريمة التي تصب في المعنى نفسه.

الثانية: التحليل من خارج النص: أو الدراسة الخارجية للنص نحو (ترجمة لحياة صاحب النص، والحديث، والقول، والمناسبة التي قيل فيها النص إن وجدت، وغير ذلك)، ويمكن الإفادة في هذه المرحلة من القراءات الخارجية للطلبة وسعة الإطلاع لديهم.

٤- التعميم: واستنباط المفاهيم والدروس والعبر وما يرشد إليه النص.

٥- التطبيق: وذلك عن طريق ضرب الأمثلة ومقارنة بعضها ببعض، وفحص صحة الاستنباطات، بعرضها على المراجع.

٦- الخاتمة: وتشمل الخلاصة، والفوائد العلمية، والتقويم.

محاسن تحليل النص

١- تعمل طريقة النص على إثارة انتباه الطلبة واهتمامهم.

٢- توجيه تفكيرهم باتجاه النص وما يتضمنه من أفكار ومعلومات تسهم في الوصول إلى التعميمات أو القاعدة، التي ينشدها كل من المدرس والطالب

على السواء.

٣- تزيد الثقة وتقوي العلاقة ما بين الطلبة والمدرس، وذلك عن طريق التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.

٤- ترسيخ المادة في أذهان الطلبة، لأنهم توصلوا إليها بأنفسهم.

٥- تشجيعهم على استعمال المصادر والمراجع من أجل التثبت من صحة التعميمات التي توصلوا إليها، وتوسيع دائرة ثقافتهم للإحاطة بالقراءة الخارجية للنص.

٦- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى الطلبة.

مآخذ تحليل النص

١- قد لا يستطيع جميع الطلبة الوصول إلى التعميم والاستنتاج.

٢- إن عدم امتلاك المدرس القدرة الكافية لتحليل النص وإعطاء التوجيهات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى الطلبة وأدائهم.

٣- لا تصلح لكل المواد الدراسية.

٤- تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من المدرس.

٥- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، والخبرات المتباينة بينهم.

طريقة الاستجواب

مفهوم الاستجواب

الاستجواب هو توجيه أسئلة إلى الطلبة وتلقي أجوبتهم طوال مدة الدرس بحيث تغطي عناصر الدرس وأجزاءه بصورة كاملة .

وهو ايضا أسلوب تدريسي منظم يتضمن صياغة الأسئلة من المدرسين وعملية توجيهها الى الطلبة، فضلاً على استقبال أسئلة الطلبة المثارة في أثناء الدرس والإجابة عنها.

مهارات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية

- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة واضحة.
- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة تتناسب وحصيلة الطلبة اللغوية.
- أن يراعي المدرس واقع الطلبة وخبراتهم اليومية عند صياغة الأسئلة.
- أن يراعي المدرس مستوى نضج الطلبة العقلي عند صياغة الأسئلة.
- أن تكون صياغة الأسئلة موجزة لا حشو فيها ولا ترادف.
- أن تكون الأسئلة ذات أهداف تربوية.
- أن يؤكد المدرس الأسئلة المثيرة للتفكير والمناقشة.
- أن تكون الأسئلة متنوعة في مستوياتها
- أن يتجنب المدرس صياغة السؤال بلغة الكتاب.
- ألا تكون صياغة السؤال موحية بالإجابة.
- أن يتجنب المدرس الأسئلة التي تعتمد إجابتها على الحدس والتخمين.

مهارات توجيه الأسئلة :

- أن يوجه السؤال بلغة مفهومة الدلالة.
- أن يوجه المدرس السؤال إلى الطلبة جميعهم قبل أن يعين المجيب.
- أن يوزع المدرس الأسئلة بين الطلبة بصورة عادلة (دون إهمال أو استثناء).

- أن يوجه المدرس السؤال إلى غير المنتبهين.
- أن يترك المدرس مهلة كافية بعد عرض السؤال للتفكير فيه.
- أن يكون صوت المدرس واضحاً ومسموعاً من الطلبة عند توجيه الأسئلة.
- ألا يوجه المدرس أسئلة كثيرة مثيرة للتفكير في وقت واحد.
- أن يكون المدرس هادئاً وواثقاً من نفسه عند توجيه الأسئلة.
- أن يتجنب المدرس توجيه السؤال الذي يتضمن مطلبين في آن واحد.
- أن يوجه أسئلة تتعلق بموضوعات جديدة لا يعرفها الطلبة ولا تتضمنها خبراتهم العلمية.
- ألا يتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة.

مهارات تلقي إجابات الطلبة والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم :

- أن يستمع المدرس بعناية إلى إجابات الطلبة.
- أن يتقبل المدرس الإجابة غير الصحيحة بأسلوب تربوي.
- أن يثني المدرس على إجابات الطلبة الصحيحة ويشعرهم بذلك.
- أن يعنى بضبط الصف في أثناء إجابات الطلبة.
- أن يلخص المدرس الإجابات المهمة.
- أن يترك المدرس الفرصة في إبداء آرائهم وإن كانت خاطئة.
- ألا يسمح المدرس بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي.
- أن يسمح المدرس للطلبة بمناقشة أجوبة زملائهم بعناية واحترام.
- ألا يلح المدرس على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة.
- أن يتجنب المدرس الإجابة الجماعية للطلبة عن السؤال.
- ينبغي الاهتمام بمن لا يرفع أصبعه طالباً الإجابة، فقد يكون هذا الطالب عارفاً الإجابة ولكنه شديد الخجل.
- ألا يسخر المدرس من إجابات الطلبة مهما كانت غير مكتملة أو خاطئة.
- أن يعود المدرس الطلبة على الاستماع إلى إجابات زملائهم .

طريقة الإلقاء

مفهوم الإلقاء

يُعد الإلقاء من أقدم الأساليب في التدريس، وهو يقوم على عرض أو تقديم المدرس أو المدرس المعلومات جاهزة إلى الطلبة بصورة من صور الإلقاء المختلفة.

ويقصد بالإلقاء : كل حديث مخطط أو مرتجل يلقيه المدرس على المتعلمين.

وبعبارة أخرى قيام المدرس أو المدرسة بإلقاء المعلومات والمعارف على الطلبة في الجوانب كافة، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى .

ومن صور الإلقاء :

– الشرح: ويقصد به التوضيح والتفسير لما غمض على الطلبة فهمه. وتتوقف قوة الشرح وجودته على:

أ– ألا يكون الشرح مجرد كلام يلقى، بل تكون مهمة الشارح إظهار النقاط والأمور الجوهرية والأساسية وبيانها، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى، ومراعاة مستوى نضج الطلبة ووجود الفروق الفردية بينهم.

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

– الوصف: وهو من وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية.

ويتوقف الوصف الجيد عند المدرس على:

أ– مقدار علمه بما يصف وعلى إحاطته بمضمونه.

ب– استعمال اللغة والأسلوب اللازم.

ج– معرفته لمعلومات طلبته واستثمارها.

د- تأكيده النقاط والأمور الأساسية الجوهرية.

هـ- قابليته واستعداده على الوصف.

- القصص: تساعد القصة في التدريس على جذب انتباه الطلبة وتشويقهم، وتساعد على نقل المعلومات بطريقة شيقة، فالقصة تستجيب لميول الطلبة، وتبعث في نفوسهم السرور، وتجذب انتباههم إلى الدرس برغبة واندفاع، وتزيد من قدراتهم على التركيز.

شروط الإلقاء الجيد

حتى يضمن المدرس النتيجة المتوخاة من التدريس عن طريق الإلقاء لابد من توافر بعض الشروط المهمة في إلقائه، وأهم هذه الشروط:

- أن يتناسب صوت المدرس من حيث ارتفاعه وانخفاضه مع سعة غرفة الصف وعدد الطلبة.
- أن تكون لهجة الإلقاء معبرة عن المعاني المطروحة، فيعطي كل أسلوب من أساليب اللغة العربية (استفهام، وتمني، وترجي، وتعجب... وغيرها) حقه في مد الصوت أو رفعه أو خفضه.
- ألا يكون الإلقاء سريعاً يتعذر على الطلبة متابعته، ولا بطيئاً يدعو إلى الملل والضجر، بل يكون معتدل السرعة مناسباً.
- أن يكون الإلقاء بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والكلمات العامية حتى يألف الطلبة سماع اللغة الصحيحة، ويتمرنون على استعمالها.
- أن يركز المدرس على الأفكار المهمة في درسه، وأن يكررها بأساليب مختلفة في محاولة لترسيخها في أذهان المتعلمين.
- ألا تكون المدة المخصصة للإلقاء طويلة مملة، ليتمكن الطلبة من المتابعة وحصر الذهن.
- أن يراعي المدرس معلومات الطلبة وخبراتهم السابقة.
- ينبغي على المدرس العناية باستثارة اهتمام الطلبة، وبكل ما يجعلهم مشتركين

في الدرس اشتراكاً فعلياً، ميالين إلى الاستغراق فيه، وبذل كل جهد في فهمه وحسن إدراكه.

متى يستعمل الإلقاء في التدريس ؟

على الرغم من الانتقادات المتعددة التي يتصف بها الإلقاء، إلا أن المدرس لا يمكنه الاستغناء عنه في أثناء التدريس، وعلى نحو خاص في المجالات الآتية:

١- في بداية الدرس ، لإعطاء الطلبة فكرة عامة عن الموضوع الذي سيتم دراسته، وإثارة اهتمامهم به ، حيث يتوافق ذلك مع بيان المدرس الفوائد التي يجنيها الطلبة من دراسة هذا الموضوع أو ربطه بخبراتهم السابقة.

٢- عند تقديم خبرة جديدة شيقة ترتبط بالدرس أو ليوجههم لدراسة صورة جذابة تتصل اتصالاً وثيقاً بما يدرسونه، أو لشرح بعض المصطلحات المهمة، او لشرح خبرة خاصة مرَّ بها ولها علاقة بموضوع الدرس أو عندما تكون الحقائق جافة تحتاج إلى وقت طويل من الطلبة ليحصلوا عليها بأنفسهم.

٣- عندما يصعب على الطلبة الاستنتاج، لأن المادة جديدة وليس للطلبة خبرة سابقة بها، وعندما لا تتوافر إمكانات الحصول على المعلومات الجديدة من وسائل تعليمية مناسبة.

٤- حين يريد ربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة أطلع عليها الطلبة في المادة نفسها أو في مواد دراسية أخرى، أو حتى فيما عرضته وسائل الإعلام المختلفة.

٥- لمساعدة الطلبة على تذليل صعوبة أو مشكلة صادفتهم في دراسة أحد الموضوعات أو لإعطاء تعميمات تساعدهم على استنتاج العلاقات وقراءة الوسائل التعليمية المستعملة في الدرس أو عند إعطاء الوظائف والواجبات المنزلية، وتوضيح نوع الأنشطة التي يتوجب عليهم القيام بها.

محاسن الإلقاء في التدريس

١- يمتاز الإلقاء بصفة عامة بسهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم.

٢- يمتاز الإلقاء باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

٣- يفيد الإلقاء في توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن.

٤- يمتاز الوصف بمناسبته لمختلف مراحل التعليم وصلاحه لميادين المعرفة المختلفة، أما القصص في التدريس، فإنها تشد انتباه الطلبة، وتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدرس.

مآخذ الإلقاء في التدريس

١- لا يمتلك كثير من المدرسين أو المدرسات القدرة على التحدث بطلاقة طوال مدة الدرس، فالقدرات اللفظية واللغوية تتفاوت كثيراً بين المدرسين.

٢- بسبب الفروق الفردية بين الطلبة، فإن بعضهم لا يستطيع مجارة حديث المدرس واستيعاب المعلومات بالسرعة نفسها التي يعرضها المدرس.

٣- إن اعتماد الإلقاء بشكل دائم لا يعطي فرصة للطلبة في العمل على تحصيل المعرفة بإشراف المدرس وتوجيهه. وهذا بدوره يفقد المدرس دوره التوجيهي من ناحية وحرمان الطلبة من تعلم طرائق جمع المعلومات وتضيقها وتحليلها وعرض نتائجها من ناحية أخرى.

٤- يجعل الإلقاء من المدرس مصدراً للمعلومات أو مكرراً لنصوص الكتاب.

٥- يجعل الإلقاء من حفظ المعلومات واستظهارها غاية في حد ذاته، وهذا يتنافى وأهداف التدريس التي تؤكد على تنمية المهارات (الملاحظة، التفكير، التطبيق، التحليل، التركيب) لدى الطلبة.

الطريقة الاستقرائية

مقدمة :

تشير المصادر الى ان جذور هذه الطريقة تمتد الى عهد اليونان عندما انتقدها سقراط لأنها تضع الأفكار جاهزة في ذهن الطالب .

إن أول من استعمل هذه الطريقة هو المولى جل وعلا حين أراد أن يبين قوته وعظمته في خلقه وانه موجد هذه الأشياء. دعا القران الكريم الى التفكر بالايات من خلال المنهج الاستقرائي. قال تعالى: ((سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)) [١]، إذ ينتقل هذا المنهج من الجزئيات لتقدير العموميات . ونجد ان الأنبياء ساروا على وفق المنهج الاستقرائي في محاججة أقوامهم .

فهذا سيدنا إبراهيم عليه السلام استخدم الاستقراء في بيان عظمة الله سبحانه وتعالى مع المشرك في قوله تعالى: ((أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ)) [٢] .

وقد أشاد ابن خلدون بهذه الطريقة واوصى المربين باستعمالها في التعلم ذلك ان المتعلم يكون عاجزا عن الفهم بادئ الأمر بالجملة فيعطي الجزئيات ثم ينتقل منها الى الكليات . ويرى أنصار الطريقة الاستقرائية انها طريقة تعمل على تربية القوى الادراكية للمتعلم من تخيل وتذكر وحكم واستدلال ، وانها تنمي لديهم الثقة بالنفس وتساعد على رسوخ المادة العلمية في ذهن المتعلم والاحتفاظ بها مدة أطول.

لقد سميت هذه الطريقة بعدة أسماء منها الهربارتية أو الاستنباطية أو الاستكشافية وهذه حقيقة تقودنا إلى معرفة كيف نشأت واين ؟

---

[١] - فصلت / ٥٣ .
[٢] - البقرة / ٢٥٨ .

لقد اكتشفت هذه الطريقة في ألمانيا على يد الفيلسوف هربارت في القرن التاسع عشر ثم انتشرت في أمريكا وأوربا ، وقد سميت هذه الطريقة باسم الفيلسوف الألماني هربارت حتى عرفت بالطريقة الهربارتية مع العلم أن المصادر التاريخية العربية تشير الى ان العرب قد استعملوا هذه الطريقة في تقعيد قواعد النحو العربي مما يدل على ان ولادتها كانت عربية.

وتستند هذه الطريقة الى نظرية علم النفس الترابطي التي تنص ان الطلبة ياتون إلى مدارسهم حاملين أسساً عامة تساعدهم على تعلم حقائق جديدة ويقوم المدرس بربط الخبرات الماضية مع الخبرات الجديدة لكي يتوصل إلى تعميم جديد إذ يقوم المدرس بتوجيه سؤال (مثير) إلى الطلبة ثم يربطها مع معلومات جديدة .

وتنطلق الطريقة الاستقرائية من الجزئي إلى الكلي ومن المعلوم إلى المجهول أي من المثال المبني على الخبرات السابقة إلى القاعدة العامة المراد التوصل إليها .

مفهومها :

وهي الطريقة التي يبحث المدرس فيها قبل كل شئ من الجزئيات والمفهومات الجزئية التي تعرف بالحدس والمشاهدة ثم ينتقل منها عن طريق التعميم إلى القضايا الكلية . فهي عملية يكون انتقال الإنسان فيها من الخاص إلى العام .

وهو ما يقر به المدرس من قاعدة عامة أو قانون في موضوع ما من خلال عرضه لجملة من الحقائق والأمثلة التي يعرفها الطلبة من خبراتهم ثم يسير عليهم بإجراء عملية تحليل ومقارنة لهذه الأمثلة وصولا إلى قاعدة مشتركة أو قانون عام بينهما .

مزايا الطريقة الاستقرائية:

١- تنمي في الطلبة القدرة على التفكير فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء وينتهي إلى الكل إذ ينتقل فيه الطالب من المثال إلى القاعدة .

٢- تهيئ للطالب الفرص الإيجابية من حيث المشاركة في الدرس وتجعله اكثر تشويقاً إلى الدرس بما تهيئ له من الدافعية في التعلم.

٣- تحمل الطالب على الهدوء في التفكير وتعلمه على الإصغاء وتعوده على استنباط الحقائق وحده.

٤- توثق العلاقة بين الطالب والمدرس وتكون المعلومات المخزونة بهذه الطريقة في الذاكرة مدة أطول .

مآخذ الطريقة الاستقرائية :

١- تهتم بالتربية الادراكية وتهمل التربية الوجدانية وهي تحدد المدرس فلا يلتفت إلى مراعاة المتعلم وميوله النفسية.

٢- تجعل موقف المتعلم مستلما الكثير من المعلومات فلا مجال للنقاش فيها فهي وهذا لا تمثل تفكير المتعلم الذي ينبغي ان يكون محور العملية التعليمية.

٣- لا يمكن ان تستخدم هذه الطريقة لأفراد أو مجموعة صغيرة إذ أنها تصلح لصف يمثلون عدداً غير قليل من المتعلمين مع عدم ضمانها لوصول جميع المتعلمين إلى التعميم واستنتاج القاعدة .

علاقة الطريقة الاستقرائية بالطريقة القياسية:

يتبين ان الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية عمليتان متداخلتان فهما أساس على تفكير صحيح وان الطريقة القياسية لابد ان تسبقها طريقة استقرائية إذ كيف يتم التوصل إلى الكليات من دون الجزئيات.

خطوات الطريقة الاستقرائية:

ان خطوات الطريقة الاستقرائية هي :

الخطوة الأولى: التمهيد أو المقدمة :

هي عملية تحليلية كما في عقول الطلبة من المعلومات السابقة التي لها صلة بالدرس الجديد يتعرض لها المدرس بترتيبها ترتيبا مناسبا. وقد يسميه البعض بالتعريف ، أو بإعطاء أمثلة منتمية أو غير منتمية للموضوع أو الآية القرآنية المراد تدريسها من حيث التركيز عليها ومن حيث التدرج في مستوى الصعوبة .

الخطوة الثانية : عرض الموضوع :

وهي عرض الموضوع من خلال ترتيب المفاهيم والحقائق الجزئية التي طرحت .

الخطوة الثالثة : الربط والموازنة :

وهي أن يقوم المدرس باشراك المتعلمين في ربط الأمثلة التي قدمها المدرس على السبورة وموازنة تلك الأمثلة.

الخطوة الرابعة : التعميم واستقراء القاعدة :

وهي ميل العقل إلى أن ينتزع من خلال تلك الأمثلة التي عرضت قاعدة باستخلاصه حكما عاما .

الخطوة الخامسة : التطبيق :

في هذه الخطوة يستطيع إصدار حكم على صحة القاعدة أو خطأها وهذا يعتمد على فهم المتعلمين للدرس .

الطريقة القياسية

مقدمة :

إن الاستدلالات العقلية لا يمكنها أن تقتصر على المحاكمات الاستقرائية فلابد من الرجوع إلى المحاكمات القياسية أيضا في بعض الأحيان فالطريقة المثلى هي التدريس بالاستقراء في بادئ الأمر مع التوصل بالقياس مؤخرا .

وعلى الرغم من ذلك فان القياس هو عكس الاستقراء إذ يقوم المدرس أولا بعرض القاعدة العامة للموضوعات المراد تدريسها ثم يبدا بتحليل القاعدة إلى جزئياتها من خلال تطبيق القاعدة على الأمثلة .

فالطريقة القياسية هي أداء عقلي يقوم به الفرد ويتم عن طريق اشتقاق الأجزاء من قواعدها العامة إذ يكون انتقال التفكير فيها من الكلي إلى الجزئي .

ومع هذا نجد ان الطريقة القياسية في الواقع هي صورة موسعة للخطوة الأخيرة من الطريقة الاستقرائية إذ يقوم المدرس بعد كتابة القاعدة باستخلاص النتائج من خلال المفاهيم التي عرضت فينتقل بذهن الطالب من الكل إلى الجزء وهي بواقعها تكون قريبة إلى مدارك المتعلمين من الكليات .

ولقد كانت هذه الطريقة موضع اهتمام علماء الشريعة ، وغالبا ما كانت الأحكام التي تستنبط من مصادرها التشريعية بوساطة الطريقة القياسية.

مزايا الطريقة القياسية :

١- إنها سريعة ولا تستغرق وقتا طويلا لان إعطاء القاعدة العامة فيها يكون بصورة أسرع .

٢- إنها مرغوبة عند المدرس لأنها سهلة الجهد.

٣- يفهم الطالب فيها القاعدة فهما جيدا باعتمادها على الحفظ بوصفها وسيلة للتذكر.

٤- تصلح للتدريس في المراحل الثانوية والجامعية .

مآخذ الطريقة القياسية :

١- لا تهتم بالقدرات العقلية لأنها تعتمد على حفظ القاعدة واستظهارها .

٢- يكون موقف المتعلم فيها ضعيفا من حيث المشاركة.

٣- تكون صعبة الفهم لاعتمادها على السير من الكل إلى الجزء وليس من السهل إلى الصعب.

٤- نسيان المتعلمين قواعدها بسرعة لعدم بذلهم جهدا في استنباط قواعدها.

خطوات الطريقة القياسية

١- التمهيد أو المقدمة: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس، والشروع في تنفيذه، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه إليه.

٢- عرض القاعدة: يتم في هذه الخطوة الإعلان عن القاعدة، وكتابتها بخط واضح على السبورة، أو إبرازها إن وجدت وسيلة تعليمية، ويوجه انتباه الطالب نحوها بحيث يشعر أن هناك مشكلة تتحداه، وأنه يجب أن يبحث عن الحل.

٣- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً سليماً، لأن ذلك مدعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

٤- التطبيق: بعد أن يقدم المدرس أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة الطلبة، يكون الطالب قد وصل إلى شعور بصحة القاعدة وجدواها، وبعد ذلك يمكن أن يطلب المدرس من طلبته التطبيق على هذه القاعدة، قياساً على الأمثلة التي تناولوها في أثناء تفصيل القاعدة .

علاقة الاستقراء بالقياس :

يتبين أن ثمة علاقة بين الاستقراء والقياس من حيث المقدمات والنتيجة .

– في القياس تكون إحدى مقدماته كلية وتكون نتائجه جزئية أو كلية أما في الاستقراء تكون مقدماته جزئية ونتائجه كلية دائما أي أن النتيجة فيه اكبر من المقدمة دائما.

– في الاستقراء يكون انتقال الذهن من الخاص إلى العام أي من الجزء إلى الكل وفي القياس يكون انتقاله من العام إلى الخاص.

– في الاستقراء تكون النتائج احتمالية وتقريبية بينما في القياس تكون النتائج يقينية وصادقة دائما.

– في الاستقراء تكون النتائج جديدة لأنها غير ظاهرة في المقدمات بينما في القياس لا نأتي بشيء جديد لان النتيجة تتبع إحدى المقدمات .

– ومع هذا الفرق والتباين فكل قياس لابد أن يسبقه استقراء وكل استقراء لابد أن يسبقه قياس للتحقق من صدقه.

إستراتيجية التقارير القصيرة

مقدمة :

إن القدرة اللغوية ، هي القدرة على الفهم والقدرة على التعبير ، فالقدرة على الفهم هي فهم ما نسمع وفهم ما نقرأ . أما القدرة على التعبير فهي تشمل التعبير الشفوي والتعبير الكتابي ، والأخير هو السائد في حياة الطالب ، ومن هنا يستمد أهميته الخاصة .

وبما أن الكتابة إحدى وسائل التعبير الرئيسة ، فلابد ان يتقن الطالب هذه الوسيلة لتنقل أفكاره الى الآخرين بوضوح وكفاية وفاعلية .

إن القدرة الكتابية هي مهارة مركبة من عدة مهارات فرعية وأساسية ، ينبغي على الطلاب جميعهم ، التدرب على إتقانها واكتسابها لأنها تؤدي أثرا مهما في كتابة التقارير القصيرة الفاعلة في مختلف الموضوعات الإنسانية ، ومن هذه المهارات أن تكون الكتابة ذات مضمون سليم وواضح ومحدد وان تكون مرتبة وتعرض بترتيب معين متسلسل ، وفقراتها موحدة تعبر عن أفكار محددة ورئيسة ، لتصبح ذات معنى مستقل ومترابط ، وجملها متماسكة ، ومفرداتها صحيحة ومناسبة ومعبرة ، تعكس فعالية الكتابة وينبغي أن تكون صحيحة المفردات وخالية من الأخطاء الإملائية ، وتمتاز بصحة تراكيبها اللغوية وترقيم صفحاتها وتثبيت النقط والفواصل وعلامات الاستفهام اللازمة.

وينبغي أن تتماز القدرة الكتابية بالخط الواضح والجميل ، لان التقرير القصير مضمون مرتب في فقرات متحدة متماسكة ، ذات جمل سليمة نحويا تضم مفردات صائبة في الاختيار .

خطوات كتابة التقرير القصير :

إن عملية كتابة التقارير القصيرة تمر بخطوات متسلسلة ، ينبغي أن تراعى لكي تكون تلك التقارير رصينة وقوية ومعبرة عن الأهداف التربوية لموضوعاتها ، ومدى ما تحققه من أهداف ومن أهم خطوات كتابة التقارير القصيرة ما يأتي :

١-الاطلاع :

إن من أهم الخطوات الأساسية لكتابة التقرير القصير ، هو الاطلاع على الموضوع المراد الكتابة فيه ، وتتمثل هذه العملية في القراءة الناقدة للكتب والمجلات أو المراجع المتوافرة في المكتبة عن الموضوع ، لغرض تكوين رصيد فكري لدى الطالب عنه ، ورصيد مضاف للموضوع نفسه ، لمحتوى المادة الدراسية.

٢- التفكير والتفاعل :

وهي الخطوة التي تلي خطوة الاطلاع على أهمية الموضوع وجمع المعلومات عنه ، إذ لابد من أن يفكر الطالب لفهم ما قرأه واطلع عليه ، ودمجه بطريقة تكاملية ، وإحداث التفاعل المطلوب بين تلك القراءات والتعلم السابق ، لغرض إعداد الموقف الخاص والواضح لديه .

٣- التخطيط :

وهو عملية وضع الأفكار على الورق على شكل مخطط هيكلي للتقرير القصير ، ولكل فقرة من فقراته على حدة ، ويحدد هذا المخطط ، التقرير القصير من ناحية الكم (كم فقرة وكم جملة في الفقرة) ومن ناحية المحتوى (الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية) .

٤- كتابة (مسودة) التقرير القصير :

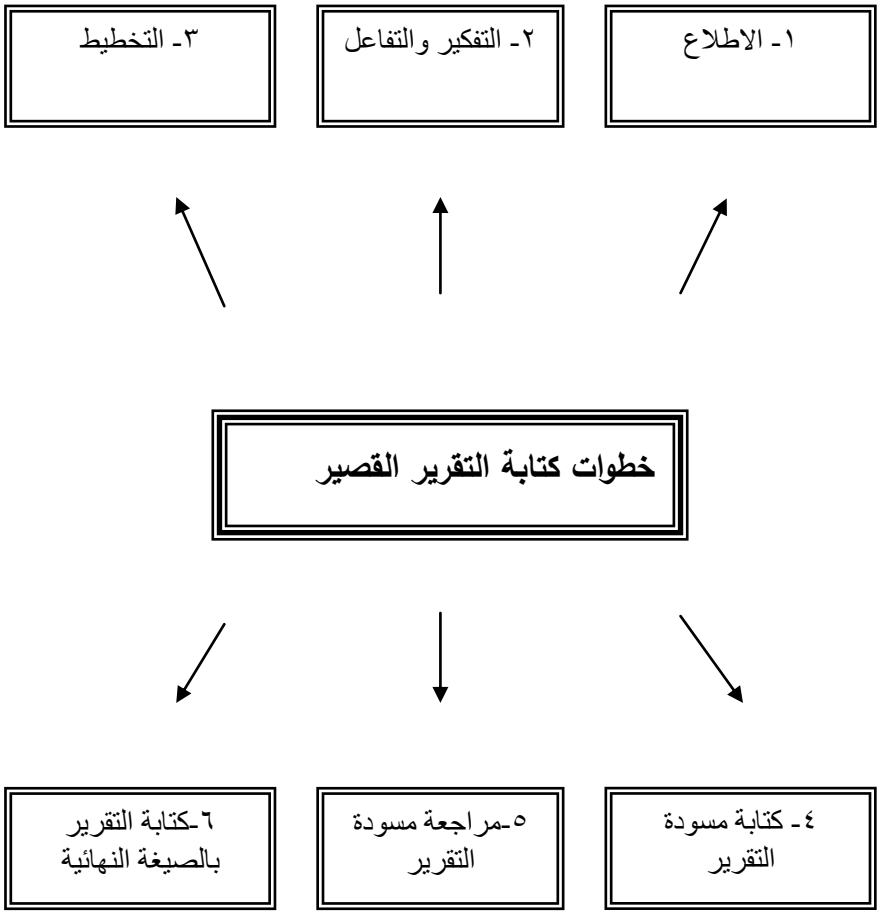
يحول الطالب في هذه الخطوة المخطط الهيكلي بأفكاره المتعددة الى تقرير قصير بجملة، أي يحول كل فكرة الى جملة ، على أن يراعي في الوقت نفسه ، شروط التماسك والتوكيد والمستوى والوضوح والصحة التي هي من سمات التقرير الجيد .

٥- مراجعة (مسودة) التقرير القصير :

يراجع الطالب في هذه المرحلة النسخة الأولية (المسودة) للتقرير القصير ، بغية تحسين صياغة هذه النسخة وتصحيح الأخطاء النحوية أو الإملائية المحتملة أو الفكرية ، وتقوية التماسك بين جمل التقرير القصير وفقراته .

٦- كتابة التقرير القصير بصيغته النهائية :

يعيد الطالب في هذه المرحلة كتابة التقرير القصير من جديد ، في ضوء التصحيحات التي أجراها لبعض الفقرات وتلافي بعض الأخطاء الإملائية والنحوية في الخطوات السابقة لكتابة التقرير ، لكي يظهر بشكله النهائي .



شكل (١٥)

خطوات كتابة التقرير القصير [٣]

[٣] - الكعبي ، بلاسم كحيط حسن . **اثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية** ، ص٨١ ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٥ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

أسس كتابة التقارير القصيرة ومصادر اشتقاقها :

أولا : اختيار الموضوع وأهميته :

١-اختيار الموضوع المناسب الذي يتلاءم ومحتوى المنهج الدراسي .

٢-معرفة الجوانب الأساسية للموضوع .

٣-معرفة الموضوع وتحديد أهميته .

٤- القراءات حول الموضوع .

٥- حوار الطالب والمدرس حول الموضوع .

٦-عرض الموضوع بصورة يسيرة وواضحة .

٧- قدرة الطالب على إبداء الرأي في الموضوع .

ثانيا : حصر المصادر والمعلومات عن موضوع التقرير :

١- التعرف على المصادر وتحديد أهميتها لموضوع التقرير .

٢- كيفية كتابة قائمة بمصادر المعلومات .

٣- كيفية كتابة اسم المصدر أو المجلد وغير ذلك .

ثالثا : تدوين الملاحظات :

١- القدرة على تسجيل المعلومات (داخل دفتر الملاحظات) .

٢- القدرة على ترتيب المعلومات (داخل دفتر الملاحظات) .

٣- القدرة على استنساخ بعض المعلومات .

٤- القدرة على تكوين صورة شاملة وواضحة عن الملاحظات التي حصل عليها الطالب داخل دفتر المسودة .

رابعا : كتابة التقرير القصير بصورته الأولية :

١- القدرة على جمع أجزاء التقرير ووضعها تحت موضوع واحد .

٢- القدرة على تنظيم محتويات الغلاف .

٣- تنظيم جدول محتويات التقرير القصير .

٤- القدرة على كتابة المقدمة التي تخدم التقرير .

٥- القدرة على عرض الموضوع ومناقشته .

٦- كتابة المراجع (كتب ، ومجلات ، ومقالات) .

خامسا : مراجعة الصورة الأولية للتقرير ووضعه بصورته النهائية :

١- العرض المنطقي للموضوع .

٢- التسلسل .

٣- ربط المحتوى .

٤- مناقشة الموضوعات وجمعها والخروج بآراء واستنتاجات عنها .

٥- مراجعة القواعد النحوية .

٦- مراجعة الأخطاء النحوية .

٧- مراجعة أسلوب الكتابة وصياغتها اللغوية .

٨- توثيق المصادر التي اعتمدها الطالب بكتابة التقرير القصير.

٩- مراجعة الشكل العام للتقرير .

إستراتيجية الملخصات العامة

مقدمة :

يشير احد التربويين إلى أن الملخصات العامة تعد جانباً مهماً وأساسياً من جوانب التدريس الفعال ، لأنّ الملخص العام يساعد على تنظيم المعرفة التي يحصل عليها الطالب من الدرس ، فيتضح معناها في أثناء الدرس، ويبرز النقاط المهمة فيها ، فتصبح متميزة من النقاط التي يراد عرضها في الدرس .

إذن الملخصات العامة تقديم للمادة العلمية أو تمهيد لها ، فهي تحتاج إلى قدرة عالية ومهارة فائقة في الفهم والتعبير حتى لا يكون التلخيص مفقداً الدرس مدلوله ومعناه لان التلخيص يقوم على كتابة الدرس بألفاظ قليلة موجزة مع المحافظة على الأفكار الرئيسة فيه دون إخلال بالمعنى الرئيسي للدرس ، وفي هذا تأييد لما أكدته الدراسات الأدبية والبحوث التربوية في أن التلخيص فن أساسه الفهم فهو ينمي لدى الطلاب التفكير العلمي الصحيح ، ولاسيما في المرحلة الثانوية ، إذ تنمو في هذه المرحلة المقدرة على الاستنباط والربط والموازنة والتمييز بين الفكرة الرئيسة والفرعية ، وهذا ما تقوم عليه فكرة التلخيص وتقع مهمة تنمية هذه المهارة على المدرس الذي يضطلع بتنميتها لدى الطلاب .

خطوات إعداد الملخصات :

ينبغي على المدرس أن يراعي الخطوات الآتية في إعداده الملخص العام :

١- أن يعرف المغزى العام الذي يريد تدريسه بإلقاء نظرة عامة على الدرس.

٢- أن يعرض على نفسه أسئلة يتوقع الإجابة عنها لدى انتهائه من قراءة الدرس .

٣- أن يقرأ الدرس بتمعن لإدراك الأفكار الرئيسة والثانوية .

٤- أن يحاول تذكر النقاط الرئيسة في الدرس .

٥- أن يعد الدرس ويراجعه لمعرفة قدرته في تحديد النقاط الرئيسة .

ضوابط الملخصات :

إن عملية التلخيص تتم على وفق ضوابط محددة ينبغي مراعاتها في صياغة الملخص منها :

١- الإيجاز والوضوح في التعبير .

٢- مراعاة الدقة والترتيب والتسلسل في الأهداف والأفكار الرئيسة .

٣- مراعاة نسبة حجم الملخص الى الحجم العام للأصل " الدرس " .

٤- توكيد المفاهيم والقواعد والمصطلحات الأساسية .

ينبغي على المدرس أن ينبه طلابه إلى ضرورة مراعاة الآتي :

١- ألا يكون التلخيص منصباً على اختيار العبارات والألفاظ المنمقة لتكون على حساب المعنى بل عليهم ألا ينظروا كثيراً الى الأسلوب الذي يكتبون به ، ولكن ينصب اهتمامهم على المعنى الذي تؤديه الكتابة ، فالأسلوب وسيلة لا غاية بحد ذاته في التلخيص .

٢- أن قراءة الدرس من الطلاب مرات عدة ، حتى تصبح عناصره واضحة ومنظمة ومتسلسلة ومترابطة مع مضمون الدرس ليتمكنوا من التعبير عنها بأسلوبهم الخاص .

٣- أن يظهر الطلاب القدرة على الاستنباط والموازنة بين التراكيب والتحليل المعرفي بالغرض.

٤- أن يربط الطالب بين ما لخصه من أفكار الدرس وبين خبراته السابقة .

٥- أن تكون الملخصات واضحة الأسلوب ، وخالية من العبارات الغامضة .

٦- أن يقوم المدرس نفسه بالتلخيص ، ثم يوزع الملخصات على طلابه لدراستها ، مما يعزز لديهم تذكر المادة العلمية في الدرس وينظمها ويرسخها في أذهانهم وبذا تكون هذه الملخصات حافزاً لهم على تحضير الدرس بعمق وشمولية ، ويحصل ذلك بربط الأفكار الرئيسة التي لخصت لهم بالأفكار الفرعية والثانوية في الدرس الذي بين أيديهم ، وتؤدي دوراً مهماً إذا استعملها المدرس بوصفها إستراتيجية قبلية للدرس ، إلا إن بعضاً من المدرسين يعدون ما جاء في الكتاب المنهجي هو ما

قررته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فهم يقومون بتلخيص ما ورد فيه كأنه يمثل الحد الأعلى من المعرفة ، فهم يلخصون ما يمثل قدراً مشتركاً من المعلومات بالنسبة للطلاب ، وحداً أدنى من المعرفة فهم بذلك يلخصون المعلومات هي في الأصل ملخصة في الكتاب المدرسي .

مراحل إخراج الملخصات :

تمر عملية إخراج الملخص بصورة جيدة بمراحل متدرجة هي :

١- مرحلة الفهم والاستيعاب : وتُقرأ في هذه المرحلة المادة الدراسية المراد تلخيصها قراءة إجمالية والتعرف على أهدافها والوقوف على أفكارها الرئيسة .

٢- مرحلة التميز : يصل الملخص لهذه المرحلة نتيجة تمحيص المادة المقروءة المطلوب تلخيصها ويوازن بين الأفكار الرئيسة الأصلية وغير الأصلية وبين ما هو ضروري وما هو غير ضروري لفهم المادة .

٣- مرحلة الانتقاء والإسقاط : بعد تعرف المادة الدراسية المطلوب تلخيصها وتعرف الأفكار الأساسية وما هو ثانوي في المادة ، يترتب على هذا اختيار ما يتعلق بالمعنى الرئيس وطرح ما يستغنى عنه من العبارات الزائدة التي تؤدي معنى الفكرة الرئيسة نفسها .

٤- مرحلة إعادة النص (البناء) : بعد انتهاء المرحلتين الثانية والثالثة تصاغ المادة المطلوب تلخيصها من جديد باستعمال الأجزاء الرئيسة ، لتكون منها نص مرتبط مسلسل العبارات .

إستراتيجية التعلم التعاوني

مقدمة :

عند البحث في الجذور العملية لإستراتيجية التعلم التعاوني ، وُجِدَ أن القران الكريم قد حث على التعاون على البر ، إذ قال الله تعالى : ((وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ)) [٤] وتتوضح أهمية التعاون في قول الرسول عليه الصلاة والسلام : " والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه " رواه مسلم .

ان فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية ، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه ، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديما بأهمية التعاون بالنسبة للإنسان ، إذ يرى أرسطو أن الإنسان حيوان اجتماعي ، كما يرى سقراط نقلا عن أفلاطون أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل .

ومجتمعنا في عصر أحوج ما يكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى ، فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة بأخيه الإنسان ، ولم يعد البيت وحده قادرا على إنماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المؤسسات التعليمية وأصبح يُنظر إليها وكأنها الوسيلة الوحيدة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرائق والأساليب .

ونظرا لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن أهمية استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني ، تأكدت أهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، وبدأت المدارس الأمريكية في العودة إلى استعمال طرائق التعلم التعاوني، فقد أكد كورت كوفكا (kurt koffika) في بداية القرن العشرين أن المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة في ما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة .

---

[٤] - المائدة /٢ .

وأصبح استعمال مجموعات التعلم التعاوني أكثر انتشارا واستعمالا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين في العالم الذي تم تطوير العديد من استراتيجياته ، بعد أن طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم ، إلا أن القليل من المدرسين استعملوه إستراتيجية تدريسية لأسباب تتعلق بتصميم القاعات الدراسية ، وتوفر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة زيادة على ضعف إعداد المدرسين وعدم تدريبهم على إجراءات تطبيق هذا الأسلوب .

الفرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني :

إن الشكل (١٦) الآتي يوضح الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي ، والتعلم الجماعي التعاوني .

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تبنى أهداف التعليم التقليدي بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة .	التعلم التعاوني مبنى على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية .
في التعلم التقليدي لا يعد الطلاب مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما.	في التعلم التعاوني تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء .
أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.	مجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية .
في مجموعة التعلم التقليدية ، القائد يتم تعيينه وهو المسؤول عن مجموعته.	في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي الأعضاء كلهم أدوارا قيادية .
في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها .	مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو الى الحد الأقصى فضلا عن الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء .

في التعلم التقليدي فان المهارات الاجتماعية (القيادة ، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح .	في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها (القيادة ، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر) .
في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المدرس في عمل المجموعات .	في مجموعات التعلم التعاوني نجد المدرس دائما يلاحظ الطلاب ، ويحل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تعاونية ، تغذية راجعة حول أدائها.
لا يهتم المدرس في تحديد الإجراءات لمجموعات التعلم التقليدية .	في التعلم التعاوني يحدد المدرس للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها

شكل (١٦) [٥]

موازنة بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني

تشكيل المجموعات التعاونية :

١- وضع قائمة بأسماء الطلبة مرتبة بحسب مستواهم التحصيلي ، ويكتب بجانب كل اسم (عال – متوسط – متدن) ، ثم يوضع الطلبة في المجموعات التعاونية كما يأتي : (عال مع متوسط – متوسط مع متدن – عال مع متدن) .

٢- يطلب من الطالب المتميز إعداد قائمة بأسماء ثلاثة زملاء له يفضل العمل معهم .

---

[٥] - الكعبي ، بلاسم كحيط حسن . **اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية** ، ص٤٥ ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٥ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٣- تكوِّن المجموعة التعاونية بوضع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأعلى مع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأدنى .

ويتوقف عدد طلبة المجموعة التعاونية على عوامل عدة منها مستوى نضج الطلبة ، حجم الصف ، نوع الدرس ، المهمات الرئيسة والفرعية . وتبدأ المجموعات في التعلم التعاوني بطالبين اثنين إلى أربعة طلاب ،ثم إلى ستة ، وقد اخذ التربويون بين (٤-٦) وفضلوا أن يكون عدد المجموعة التعاونية بشكل زوجي.

وحتى يحصل التعاون مع اكبر شريحة من الطلبة مع بعضهم البعض وتزداد الثقة والصداقة والتعاون مع بعضهم ، فمن الأفضل تغيير المجموعات التعاونية من حين لآخر .

مراحل التعلم التعاوني :

المرحلة الأولى – مرحلة التعرف :

في هذه المرحلة يحصل تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عمله إزاءها ، والوقت المخصص للعمل التعاوني المشترك لحلها .

المرحلة الثانية – مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي :

يحصل في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون ، وتحديد المسؤولية الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة – الإنتاجية :

يحصل في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز العمل المطلوب على وفق الأسس والمعايير المتفق عليها .

المرحلة الرابعة – الإنهاء :

يُكتب في هذه المرحلة التقرير (إن كانت المهمة تتطلب ذلك) أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العام .

المرحلة الخامسة – التقويم :

يشجع المدرس الطلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسة في الدرس لتعزيز التعلم ، ويشجع الطلبة على طرح الأسئلة على المدرس ، وفي نهاية الدرس يجب ان يكون الطلبة قادرين على تلخيص ما تعلموه ويقوم المدرس بتقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات .

دور المدرس في التعلم التعاوني :

أولا : دور المدرس قبل الدرس :

١- إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس .

٢- إعداد بيئة التعلم أو الغرفة الصفية .

٣- تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة لكل درس بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة التعاونية أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس.

٤- تحديد حجم مجموعات العمل بين (٤-٦) طلاب ، فهذا يضيف فرصا اكبر للتفاعل والتعاون والقيام بالأنشطة المختلفة .

٥- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة ، فالمدرس يحدد دورا لكل فرد في المجموعة التعاونية ، على أن يتناول الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر ، من خلال الدرس الواحد ، ومن هذه الأدوار قائد المجموعة – المستوضح – مقرر المجموعة – المشجع – الناقد .

٦- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات .

٧- تحديد وتوصيف العمل المطلوب .

٨- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه .

٩- إعداد بطاقة ملاحظة أو أية أداة أخرى تمكن المدرس من مراقبة أداء الطلبة على مشاركتهم ومدى تفوقهم .

١٠- تزويد الطلبة بمشكلات أو مواقف .

١١- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة .

ثانيا : دور المدرس في أثناء الدرس :

١- مراقبة الحوار ومراقبة المناقشة التي تدور بين أفراد كل المجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم.

٢- تجمع البيانات عن أداء الطلبة في مجموعة ، أما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات عن المجموعة .

٣- إمداد الطلبة بتغذية راجعة عن سلوكهم في إثناء العمل وقد يكون ذلك عن طريق لفظي أو غير لفظي .

٤- متابعة سير أفراد المجموعة .

٥- متابعة إسهامات أفراد ضمن الجماعة .

٦- حث الطلبة على التقدم على وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة .

٧- مساعدة الطلبة على تغيير النشاطات وتنوعها وتقديمها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم .

٨- يتدخل المدرس في أثناء الدرس في المواقف التي يكون تدخله فيها ضروريا وهي :

- الحالات التي يسيطر فيها أفراد قلائل على الجماعة .
- الحالات التي ينعزل فيها بعض الأفراد عن المشاركة .
- الحالات التي تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم .
- الحالات التي تخلق فيها الجماعة موقفا فوضويا أو خارجاً عن المألوف .
- الحالات التي يتضح فيها قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات المسبقة لانجاز المهمة موضع الدراسة .

ثالثا – دور المدرس بعد الدرس :

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا به تتاح له فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ،ويكون للدروس التي يستعمل فيها التعلم التعاوني خاتمتان .

أ. الخاتمة الأولى تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها الطلبة .
ب. الخاتمة الثانية تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف، ومن المفضل ان يقوم الطلبة أنفسهم بهذا العمل وليس المدرس .

وفي النهاية يعلق المدرس بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عن ما لاحظه على المجموعات في أثناء عملها وما يقترحه للمستقبل . ويستطيع المدرس تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعات عن طريق :

١-المشاركة في المكافأة ، فأما أن يكافأ الكل أو لا يكافئ أحدا .

٢-مشاركة كل أفراد المجموعة في الموارد المتاحة .

٣-تحقيق وحدة الهدف لجميع أفراد المجموعة ، أي يحدد هدف كل فرد يرغب ان يتحقق .

٤-تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا الى أعلى درجة من الفاعلية .

٥-تدريب الطلبة وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية .

٦- يختار بعض الطرائق لاستعمال الدرجات وسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني وغالبا ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات أفراد المجموعة على عدد أفرادها .

دور الطالب في التعلم التعاوني :

عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني ، يسند لكل عضو في المجموعة التعاونية ، دور محدد ، وهذه الأدوار توزع ليكمل بعضها بعضاً . ومن الأفضل أن يقوم المدرس بتوزيع الأدوار على الطلبة بدلا من ترك الأمر للطلبة أنفسهم ، وهذه الأدوار هي :

أ- القيادي : ودوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .

ب- المسجل : ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة التعاونية من نتائج ونسخ من التقرير النهائي .

جـ- الباحث : ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة التعاونية .

ويمكن حصر وتحديد الأدوار الأخرى التي يؤديها طالب المجموعة التعاونية عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني وكما يأتي :

١- مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار الآخرين ومشاعرهم .

٢- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفعالية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة .

٣- توجيه الآخرين نحو انجاز المهمات مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والايجابية بين الأفراد .

٤- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم .

٥- تقديره للمساهمة مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز .

٦- تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة .

٧- جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها .

٨- تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها .

أسلوب التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب

البرمجة :

إن جوهر التعليم باستعمال الآلات يكمن في الطريقة التي ترتب بها المادة التعليمية، حتى يصبح التعلم سهلاً ميسوراً ، إن هذه المادة المرتبة تسمى (Program)، ويمكن تعلمها باللجوء إلى الآلة، أو أن البرنامج لا يقصد أن يكون وسيلة للمراجعة أو أداة تقويمية. على ما هو عليه في حالة عدد من الآلات التعليمية التي استعملت بقصد أن تكون أداة فحص أو وسيلة تدريب ، وإنما المقصود بها أن تكون أدوات تعليمية . فالبرنامج يقوم مقام المشرف بالنسبة إلى الطالب ، إذ يقوده في خطوات تعليمية منتظمة ومترابطة الواحدة تلو الأخرى ليحصل من ذلك على أكبر قدر ممكن من التعليم والبرنامج يقسم على عدة وحدات أساس تدعى كل واحدة منها بالإطار (Frame).

وان البرنامج هو حجر الزاوية في التعليم المبرمج ، واستناداً إلى درجة التعقيد الموجود في المنهج فانه يقرر أما وضعه في آلة تعليمية أو طبعه في كتاب ، وفي حالة كون البرنامج من النوع الخطي أي عبارة عن مجموعة من الأطر المتتابعة ، فانه يمكن وضعه في آلة أو كتاب ، أما إذا كان البرنامج يشتمل على شعبٍ فانه في العادة يوضع في آلة ، وإذا كان التشعب معقداً أو متداخلاً فانه من الضروري ربط الآلة بحاسب إلكتروني .

ماهية البرمجة :

تتلخص عملية البرمجة في أربع مراحل هي :

١- تحديد أهداف البرنامج التي ينبغي تحقيقها من معلومات ، ومهارات ، وسلوكات .

٢- تقسيم المادة التعليمية على أجزاء صغيرة متدرجة من السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المجهول ، إذ تكون مرتبة منطقياً ، أي كل خطوة تكون نتيجة لسابقتها ، وتؤدي إلى الخطوة اللاحقة .

٣- كل خطوة أو إطار في البرنامج يتطلب من الطالب استجابة معينة .
٤- كل استجابة تتبعها عملية تعزيز فوري أي تثبت الطالب من صحة إجابته فورا.

التعليم بمساعدة الحاسوب :

يعني التعليم بمساعدة الحاسوب إمكانية تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة، مما يؤدي إلى التفاعل بين الطلبة والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب . ويتميز الحاسوب بسرعته ودقته وسيطرته في تقديم المادة التعليمية ، ويساعد على التقويم المستمر وتصحيح إجابات المتعلم وتوجيهه ، ووصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلم ويمد المتعلم بتغذية راجعة فورية ، ولإعداد برنامج تعليمي محوسب ينبغي مراعاة إتباع الخطوات الآتية :

١- تحديد الأهداف التعليمية .
٢- تحديد مستوى المتعلمين .
٣- تحديد المادة العلمية .
٤- عرض المادة التعليمية من السهل إلى المعقد إلى ما هو أكثر تعقيدا ، وهكذا.
٥- كتابة أطر البرنامج .
٦- حوسبة المادة التعليمية باستعمال إحدى لغات الترجمة بعد اختيار نظام التشغيل المناسب .
٧- تجريب البرنامج وتعديله .
٨- استنساخ البرنامج وتوزيعه على المتعلمين ، وتبدأ عملية التعليم بالحاسوب بتحميل البرنامج في ذاكرة الحاسوب . ثم يبدأ الطالب بعرض المادة التعليمية على شاشة الحاسوب بشكل صفحات أو أطر ولا ينتقل من إطار إلى آخر حتى يحقق الهدف من ذلك الإطار .

مميزات التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب :

١ – يوفر الحاسوب فرصاً كافية للمتعلم بالسرعة والدقة والشمول والمرونة والفهم.

٢ – انه يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية .

٣ – قابلية الحاسوب على تخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله.

٤ – يمكن الطالب من التقويم الذاتي فضلاً عن تمكينه من إعطاء خلفية علمية لدى المدرس .

٥ – يسهم بزيادة ثقة المتعلم بنفسه ويمكنه من القدرة على التحليل والاستنتاج والتوصل إلى الحلول المقنعة المعززة بالأدلة العلمية .

٦ – يقوم بخزن قدر كبير من المعلومات في الذاكرة وعرضها في تسلسل منطقي.

٧ – القدرة على تقديم المعلومات لأكثر من مرة ..بتسلسل من دون ملل .

٨ – القدرة على التوضيح والتبسيط والتفسير . وتوصيل المعلومات من المركز الرئيس إلى مسافات طويلة . فضلاً عن سرعة الأداء وسهولة للتعلم في العملية التعليمية .

٩ – تتوافر عن طريقه اقتصادية الوقت والجهد لدى المدرس والطالب .

١٠–يتمكن الطالب من ربط الأفكار بالمفاهيم بنحو صحيح عن طريق استعماله أكثر من مادة في أثناء التعلم .

مجالات استعمال الحاسوب في العملية التربوية :

ان نجاح وانتشار الحاسوب في مجال التعلم يتوقف إلى حد كبير على مدى إتقان وتصميم وكتابة البرامج التعليمية ومن ثم نوع الأجهزة المستخدمة وربط هذه البرامج بالتدريس والخطط التعليمية إذ تصبح جزءاً متكاملاً مهما خدمة في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ويستعمل الحاسوب في المجالات التعليمية الآتية :

١– حفظ البيانات الخاصة بالطلاب .

٢- يمكن أن يكون الحاسوب بمثابة بنك للأسئلة (والاختبارات التحصيلية) واستدعائها وقت الحاجة :

٣ - يستعمل في البحوث والدراسات التربوية والنفسية .

٤ - يستعمل الحاسوب بوصفة أداة مساعدة في تطوير طرائق التدريس وتطوير عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ في العملية التربوية .

٥ - يساعد الحاسوب الإدارة المدرسية في حصر البيانات الخاصة بالمدرسين أو الموظفين والطلاب .

٦ - يفيد الحاسوب في الأعمال المكتبية مثل حصر الكتب في المكتبات والمطبوعات وتبويبها.

٧ - يمكن استعمال الحاسوب في إكساب مهارات علمية بما يفيد الطالب في تقدير المواقف واتخاذ القرارات المناسبة أو إبداء الحلول حول المشكلات .

إستراتيجية التعلم من اجل التمكن (التعلم الإتقاني)

مقدمة :

إستراتيجية إتقان التعلم ليست فلسفة تعليمية جديدة على الفكر التربوي المعاصر، بل هي فكرة قديمة جدا تعود أصولها إلى الفكر العربي الإسلامي فيما تقدمه التربية القرآنية للإنسان، فقد جاء في القران الكريم الكثير من الآيات الكريمة التي تبرز مكانة العمل المتقن في الحياة قال تعالى: ((إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً)) [٦]، وقوله جلَّ ثناؤه ((صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ)) [٧] وورد في الحديث النبوي الشريف "إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" [٨] .

وكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) حريصا على تربية الصحابة وتعليمهم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحا وانه (صلى الله عليه وآله وسلم) يتنزل الناس منازلهم لقوله (صلى الله عليه وآله وسلم): "نحن معاشر الأنبياء امرنا أن نتنزل الناس منازلهم" [٩] بمعنى انه كان مراعيا للفروق الفردية.

أما معايير الإتقان فكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) يحددها في العلم والعمل، وتروي كتب السنة أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كثيرا ما كان يصحح الأعمال والأقوال والمفاهيم لدى الصحابة .

وقد بدأت تتضح معالم إستراتيجية إتقان التعلم بشكل كبير في بداية الستينات عندما اقترح جون كارول (John Carrol 1963) نموذجا للتعلم الدراسي نشره في مجلة (Teacher Collge Record) الأمريكية، ويعد نموذج كارول حجر الزاوية في بناء إستراتيجية بلوم للتعلم من اجل الإتقان الذي يشير فيه إلى أن الطلبة يتوزعون توزيعا طبيعيا فيما يتعلق بالاستعداد في بعض المواد كالرياضيات، والعلوم، والأدب ، والتاريخ ، وغيرها ، فإذا وزع الطلبة بشكل عادي بحسب موهبة

---

[٦] - **الكهف / ٣٠ .**

[٧] - **النمل/ ٨٨ .**

[٨] - السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن أبي بكر (ت٩١١هـ). **الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير**، ص١١٧ ، مجلدين، ط/١، دار الفكر، بيروت، ١٩٨١ .

[٩] - النيسابوري ، محمد بن عبد الله . **المستدرك على الصحيحين** ، ص٥ ، ج٢ ، دار الكتب المصرية ، بيروت ، ١٩٩٠.

معينة ، وصمم نوع من التعليم المناسب لكل طالب وأُتيح له السير في التعلم بالسرعة المناسبة له أُتيح له الزمن الكافي فانه يتوقع من غالبية الطلبة أن يحققوا إتقان تعلم الموضوع .

وعلى وفق هذا النموذج حدد كارول (Carrol) خمسة عوامل رئيسة في إتقان التعلم هي :

١. الاستعداد : يقاس بالوقت الذي يحتاج إليه الطالب حتى يتعلم واجبا تعليميا ، تحت أفضل الظروف التعليمية .
٢. المثابرة : ويقصد به الوقت الذي يقضيه الطالب فعلا في تعلم ذلك الواجب التعليمي .
٣. قدرة الطالب : وتعني قدرة الطالب على فهم طبيعة الواجب والطرائق والخطوات التي ينبغي عليه إتباعها في التعلم .
٤. نوعية التعلم : وتعني شرح عناصر الواجب التعليمي وتفسيرها وتنظيمها بطريقة تسهل على الطالب تعلم المادة .
٥. فرصة التعلم : وتمثل الزمن الذي يتاح للطالب ليتعلم الواجب التعليمي .

ووضع كيلر (Keller) أنموذجاً يعتمد التدريس الفردي ، وقد نص هذا الأنموذج على تقسيم المادة الدراسية على سلسلة من الوحدات الصغيرة ، بعد ان ينجز المتعلم دراسة الوحدة يتقدم لاختبار خاص بالوحدة حددت درجة اجتيازه بـ ٨٠% لأغراض الانتقال إلى الوحدة التالية، أما إذا لم يتمكن الطالب من الحصول على هذه الدرجة فان عليه أن يعيد دراسة مواد الوحدة ذاتيا أو بحضور المحاضرات والدروس التي تقدم بشكل اختياري .

وفي ضوء الأفكار السابقة وضع بلوم إستراتيجية في إتقان التعلم عام ١٩٦٨ التي تنص على انه يمكن تنظيم التعليم بحيث يتمكن أكثر من ٩٥% من الطلبة الموجودين في داخل الصف الدراسي أن يحصلوا على مستوى عال في التحصيل ويصلوا إلى المستوى الذي يصل إليه أفضل الطلبة ، إذ إن المتعلمين يتباينون في استعداداتهم مما يؤدي إلى تباينهم أيضاً في حاجاتهم إلى زمن التعلم والظروف

المناسبة لعملية تعلمهم ، إذ أن ذوي الاستعداد الواطئ للتعلم يحتاجون إلى زمن أطول وظروف خاصة تختلف إلى حد ما عما يحتاج إليه ذوي الاستعداد المتوسط والعالي .

ويرى بلوم (Bloom) من المتغيرات المهمة في ظاهرة التأخر الدراسي هو الوقت المتاح للتعلم ، فكل طالب له سرعة في التعلم تختلف عن سرعة تعلم أي طالب آخر ، لذلك لو أتيح لكل طالب الوقت الكافي المناسب مع سرعته ، لما وجد أي طالب متأخر دراسياً ، وعليه فان تصحيح عملية التعلم ينبغي أن تراعي الوقت اللازم للمتعلم ، فضلا عن هذا يؤكد بلوم على ضرورة تصميم المحتوى الدراسي بشكل متسلسل يبدأ بالمتطلبات الرئيسة ويخضع في تدريسه الى مستوى الإتقان بحيث لا يسمح لأي طالب بالانتقال من موضوع لآخر حتى يتقن الموضوع الذي قبله .

وتهدف إستراتيجية بلوم (Bloom) في إتقان التعلم إلى إيصال الطلبة إلى مستوى عال من الكفاءة باستعمال أساليب تختلف عن التعليم الصفي التقليدي متمثلة في الخطوات الآتية :

١. التحديد الواضح لنتاجات التعلم في كل وحدة تعليمية يمثل الأهداف السلوكية للمادة بعد تجزئتها إلى وحدات متتابعة ومتدرجة .
٢. تحديد معيار إتقان يحكم بموجبه على مدى إتقان تعلم الطلبة للمادة الدراسية .
٣. تحليل محتوى هذه الوحدات التعليمية لتحديد المصطلحات والحقائق التعميمات والمهارات والمفاهيم المجردة .
٤. استعمال طريقة التعلم الجماعي التقليدية في غرفة الصف في تعليم كل وحدة تعليمية .
٥. إجراء اختبارات تكوينية مستمرة بعد تدريس كل وحدة تعليمية لتوفير بيانات تبين مدى تغير أداء الطلبة في تحقيقهم للأهداف التعليمية ، ومن ثم تشخيص الصعوبات التعليمية لدى الطلبة الذين لم يصلوا مستوى الإتقان وتعزيز الطلبة المتفوقين .

٦. تقديم أساليب تعليم علاجية منظمة تتمثل في التغذية الراجعة التصويبية لمساعدة الطلبة في التغلب على أخطاء التعلم ، وفي توفير وقت إضافي للتعليم ، وإجراء تمارين تطبيقية إضافية لتعليم الطلبة الذين لم يحققوا مستوى الإتقان في الوحدة التعليمية .

خطوات التدريس من اجل التمكن :

من اجل تجسيد مفاهيم التعلم من اجل التمكن في الصفوف المدرسية ، فقد قدمت خطة موضوعة بوساطة ، وهي تتطلب تنظيم الموضوع المراد تدريسه على شكل وحدات تعليمية / تعلمية ، ترتب على وفق تتابع مقبول بالنسبة إلى التدريس، ويمكن السير في هذه الخطة وفقا لما يأتي :

١- تدريس وحدة تعليمية / تعلمية ، على أن يكون ناتج تعلم هذه الوحدة المستهدف (أي أهداف الوحدة المدرسة) معروفا للطلبة مسبقا .
٢- تطبيق صورة من اختبار التمكن على الطلبة في هذه الوحدة ، لغرض التشخيص ، ومعرفة مدى التقدم في التعلم الذي حدث بالفعل.
٣- تحديد مجالات الأداء غير المرضي ، وتقديم دروس التدريس التصحيحي المجهزة خصيصا للطلبة وظروفهم .
٤- إبداء دورة جديدة مع وحدة أخرى ، بمعنى تكرار الخطوات السابقة أعلاه .
٥- تطبيق الاختبار التحصيلي على الوحدات المتعددة ، لغرض التقويم النهائي .

أسلوب العصف الذهني

مقدمة :

إن هذا الأسلوب في فكرته يرجع إلى (الأربعينيات من القرن العشرين) وحديث في انتشاره والتأكيد على استعماله لاسيما في مجال التفكير ، انه نوع من التفكير الجماعي الذي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها (أي الإبداع). كما يستعمل هذا الأسلوب في الوقت ذاته إلى التوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض أمام الطلاب ، لذلك فان هدف الأسلوب مزدوج أي حل المشكلات وتنمية التفكير ويتفق الكثير من رجال التربية وعلم النفس على أهمية هذا الأسلوب بان يقسم الطلاب على مجموعات صغيرة تتألف من (٥-١٠) طلاب وتعرض عليهم إحدى المشكلات ويتم التنافس بين هذه المجموعات للتوصل إلى أحسن حل لها ، ويأخذ المدرس دورا حياديا بين هذه المجموعات ، ويقتصر عمله على توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة واستلام الأجوبة من الطلاب وتثبيتها على اللوحة أو على الورقة . وان المسلمة التي يعتمد عليها هذا الأسلوب هي أن أفكار أي طالب يجب أن تكون بصورة طليقة أي كلما زاد عدد الأفكار كان هناك احتمال أكثر لان تأتي أفكار متنوعة .

ويعد أسلوب العصف الذهني أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستعمالا في الميدان التربوي لتنمية التفكير وهو أسلوب تدريسي يقوم المدرس خلاله بتقسيم طلاب الفصل على أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس ، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت ، ويسجل قائد المجموعة كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد وتقويم تلك الأفكار إلا في نهاية الجلسة بوساطة المدرس والطلبة .

أهمية العصف الذهني :

لعل من السمات البارزة التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان هي قدرته على التفكير هذه القدرة التي أوصلت الإنسان لما هو فيه من حضارة وتكنولوجيا

ونظم متطورة ومن الناحية التربوية فإننا نرى أن قدرة الطالب السويّ الفكرية تنمو مع تقدمه في العمر ومع تنوع خبراته التعليمية التي يمر بها وتكمن براعة المدرس في تنمية قدرات الطلاب على التفكير بعدة أساليب إحداها العصف الذهني .

ويعد أسلوب العصف الذهني – استمطار الأفكار – من أكثر الأساليب التي تساعد على توليد أفكار جديدة كحلول لمشكلات معينة وأصبح هذا الأسلوب من أكثر الأساليب التي تحظى باهتمام المربين لتنمية التفكير وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية لاسيما دروس المواد الإنسانية لما تحفل به من مشكلات اقتصادية وسياسية وبيئية واجتماعية وغيرها .

جلسة العصف الذهني :

١- الإعداد لمجموعة العصف: يقسم المدرس الطلبة على أكثر من مجموعة (٤ الى ٦) مجموعات ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج ، وتحدد المشكلة بدقة ويكوّن الطلبة مجموعات على شكل دائرة مستديرة .

٢- توليد الأفكار :

بعدها يعرض الطلبة الحلول بالتعاقب وعندما تنضب الأفكار يقوم قائد المجموعة بطرح فكرة ما أو يساعدهم المدرس على ذلك أو يطرح الأفكار بالبناء على أفكار سابقة .

٣- تقييم الأفكار :

بعد عرض الأفكار ينقد المدرس وطلبته أفكار الطلبة المطروحة وتصنيفها في مستويات ثلاثة ، هي :

-أفكار جيدة .

-أفكار تحتاج الى تطوير .

-أفكار لا تعمل .

معوقات العصف الذهني :

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر قدر ممكن من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته . وفيما يأتي جملة من عوائق التفكير التي تقود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها :

١- عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء.

٢- عوائق نفسية وتتمثل في الخوف من الفشل .

٣- عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين .

٤- عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة .

٥- عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات .

٦- عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة .

قواعد العصف الذهني :

هناك أربع قواعد أساسية للعصف الذهني ذكرها "اوسبورن ١٩٦٣ Osbron"، وهي

١- النقد المؤجل : وهذا يعني ان الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم من دون تقييد .

٢- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار اشمل وأوسع كان هذا أفضل.

٣- الكم المطلوب : كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة .

٤- التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما : فالمشتركون فضلاً عن مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرائق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل .

ويرى " ديفيز Davis " ١٩٨٦ : إن عملية التفاكر (العصف الذهني) مهمة لتنمية التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب الآتية :

١- للتفاكر جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر يفتح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يؤخذ نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة .

٢- التفاكر عملية بسيطة : لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد او التقييم .

٣- التفاكر عملية مسلية : فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها .

٤- التفاكر عملية علاجية : كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة أن تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة .

٥- التفاكر عملية تدريبية : فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي .

دور المدرس في تنظيم العصف الذهني :

يمكن أن يتحول المدرس بين المجموعات في أثناء جلسة العصف الذهني ويفضل ان لا يكثر التدخل ، والشيء الوحيد الذي يستوجب تدخله هو ميل أعضاء المجموعات للتقويم او النقد بعد انتهاء جلسة العصف الذهني ، يطلب المدرس من طلابه أن يعودوا إلى مقاعدهم ويطلب من كتبة المجموعات أن يقرؤوا قائمة مقترحات وأفكار مجموعته بالتناوب ، يمكن للتدريسي أن يقوم بالتعليق وعلى ما يأتي :

١. أن يعلق على الجلسة نفسها ولاسيما عند ميل الطلاب إلى تقويم الأفكار أو عند خوف بعضهم من طرح أفكاره .
٢. يعلق على الأفكار مشيرا إلى تشابه بعضها وأصالة بعضها الآخر .

٣. يعلق على الأفكار فبعضها معقول وبعضها الآخر قد يكون شخصيا وقد تتسم جميعاً بالوقار فيشير إلى ضرورة وجود اقتراحات أو اقتراح واحد على الأقل يكون صارخا لدرجة تكفي لإثارة الضحك .

٤. بعدها يضيف اقتراحات من عنده تتعلق بالمشكلة في مدار البحث .

٥. خلال استعراضه لقوائم الأفكار – قد يختار المدرس أحد الأفكار الغريبة ويشرع في توضيح كيف يمكن أن تكون هذه الفكرة مفيدة .

٦. الانطباع العام الذي ينبغي تعزيزه ، هو أن جلسة العصف الذهني هي موقف توليد الأفكار وعليه ينبغي على المدرس أن لا يتوتر بسبب آراء الآخرين ، فقد يميل بعض الطلاب حقيقة إلى الاستعراض بأن يتعمدوا أن يكونوا مرحين إذا عرفوا أن أفكارهم سوف تقرأ أمام جميع الطلاب وعلى المدرس أن يتعامل مع هذا الوضع بأفضل ما يستطيع مع مراعاة أفكار حق الطلاب بأن يقدموا أفكاراً صرفة وإحدى الطرائق لذلك هي أن يطلب المدرس من الطالب أن يعطي توضيحا أكثر لفكرته .

٧. يمكن للتدريسي أن يربط الموضوع بالموضوعات المقررة في كتب الطلاب .

طريقة حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات :

المشكلة بشكل عام تعني حالة من الشك أو الحيرة أو التردد، تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة ، وقد يكون العمل : إجراء بحث ، أو قراءة في كتاب معين ، أو في دورية محددة ، أو مقابلة أشخاص معينين بالموضوع لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل ، مما يؤدي بالنتيجة إلى التخلص من حالة الشك أو التردد ، والشعور بالاطمئنان والارتياح لبلوغ هذه النتيجة.

فطريقة حل المشكلات عبارة عن موقف تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف المدرس للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، فهي الطريقة التي تضع الطالب وجهاً لوجه أمام مشكلة من المشكلات، وتحثه على ملاحظتها ودراستها، وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتنقيب وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة بها.

لذا يمكن تعريف طريقة حل المشكلات بأنها: طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة .

شروط اختيار المشكلة :

١- أن يشعر الطلبة بقيمة المشكلة وأهميتها، ورغبتهم وحاجتهم في معالجتها، لأن الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير وتلمس الحلول المناسبة لها .

٢- أن تكون المشكلة المختارة واقعية ، وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والطلبة على السواء ، مرتبطة بموضوع الدراسة ، حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب لها.

٣- أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم ، لأن عدم

مناسبة المشكلة لقدرات الطلبة ستولد الإحباط لديهم ، وبالنتيجة يؤدي ذلك إلى انسحابهم من الموقف التعليمي.

٤- الابتعاد عن استعمال الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود . وعلى المدرس إرشاد الطلبة وتوجيههم على حل المشكلة عن طريق حثّ الطلبة على القراءة الحرة والإطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وتوزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته وتشجيعهم على الاستمرار وتحفيزهم على النشاط في حالة تهاونهم .

٥- التركيز على روح الطريقة وأهدافها التربوية عن طريق عدم الالتزام بحرفية خطوات هذه الطريقة وتعاقبها بصورة جامدة وصارمة في كل مراحل الدراسة، ومهما كانت الظروف والأوضاع التعليمية للمدرسة ، بل ينبغي تكييف مراحل الطريقة في ضوء الموقف التعليمي الذي يجد المدرس والطلبة على السواء أنفسهم فيه، فالخطوات مسار للتفكير العلمي في حل المشكلات في إطارها النظري ، وهي لا تحدث في واقع الحياة بهذا التنظيم والتعاقب الصارم والجامد.

خطوات طريقة حل المشكلات :

١- الشعور بوجود مشكلة :

إنّ الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير العلمي ، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة وتفكيرهم في إيجاد الحل لها ، وما لم يتوافر هذا الشعور بالمشكلة وأدراك الطلبة لها كموقف يثير في أذهانهم التفكير ويدفعهم إلى البحث والعمل لا يمكن أن نقول أن الطلبة يواجهون مشكلة حقيقية .

٢- تحديد المشكلة:

يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة ومعرفة أبعادها وخصائصها ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدة أسئلة.

٣- فرض الفروض:

وهي التصورات التي يضعها الطلبة بإرشاد المدرس وتوجيهه لحل المشكلة، وهي الخطوة الفاعلة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والإطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

٤- تحقيق الفروض:

ومعناها تجريب الفروض واختيارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل الطلبة للحل الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة.

٥- الوصول إلى أحاكم عامة (التطبيق) :

أي تحقيق الحلول التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

ويمكن إيجاز الخطوات التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات بالآتي:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسة.
- جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.
- الوصول إلى أحكام عامة حولها.
- تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.

محاسن طريقة حل المشكلات:

١- تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة.

٢- تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

٣- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة.

٤- إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

٥- تشجعهم طريقة حل المشكلات على اتخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقداً موضوعياً، والدقة في اختيارها أو

إهمالها، وبالنتيجة التوصل إلى النتائج.

٦- تساعد الطلبة الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

٧- تدفعهم إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم أو التدريب، وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر فقط.

٨- تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقررة لا العكس.

٩- رسوخ المادة في أذهان الطلبة كونهم توصلوا إليها بأنفسهم.

مآخذ طريقة حل المشكلات :

١- صعوبة تحقيقها.

٢- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلبة عند استعمال هذه الطريقة.

٣- قد لا يوفق المدرس في اختيار المشكلة اختياراً حسناً، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج الطلبة.

٤- تحتاج إلى الإمكانات، وتتطلب مدرساً مدرباً بكفاية عالية.

طريقة التمثيل

مفهوم طريقة التمثيل :

التمثيل في اللغة من مثل، يمثل، مثالاً، وتمثيلاً: بمعنى عرض موقفاً أو فكرة أو سلوكاً بطريقة قريبة من الواقع.

أما التمثيل في الاصطلاح: فهو عمل فني منثور أو منظوم يقوم على عرض أحداث حقيقية أو خيالية عرضاً عملياً، بإبراز بعض الجوانب الإيجابية أو السلبية للأفكار أو السلوك، لاستخلاص العبر والمواعظ وتقريبها للأذهان.

ويشغل التمثيل جانباً مهماً في المجال التربوي ، إذ يمكن تحويل الماضي والمواقف السلوكية إلى واقع محسوس يعايشه المتعلمون ، ويتعلمون منه مباشرة. وقد عرف التمثيل في الميدان التربوي بأنه: طريقة لتوفير خبرة يتمكن المتعلمون من خلالها تعلُّم موضوع معين ؛ فيصمم المعلم أو المدرس موقفاً مشابهاً في أمور مهمة مع الظاهرة موضوع الدراسة، ويحدد المدرس أدوار الطلبة ، والقواعد التي تسمح لهم بان يجدوا بأنفسهم المعوقات المرتبطة بالموقف ، وأن يكتسبوا التبصر بالموضوع، ويؤدي الطلبة أدواراً تحدد بردود أفعالهم الخاصة تجاه تلك المعوقات والفرص التي يهيئها الموقف.

أهمية التمثيل في عملية التدريس

تبرز أهمية التمثيل في عملية التدريس بالآتي:

١- تفعيل دور المتعلمين: فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار، وحفظ النظم الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، وبذلك يظهر حماسهم لتمثيل المواقف ونقل الخبرة إلى غيرهم والدفاع عنها وبيانها وتوضيحها لهم.

٢- تحسين المخرجات التعليمية: فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، ومعلوم انه كلما ازدادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم،

زاد التعلم رسوخاً وثباتاً، وبذلك تتحسن المخرجات التعليمية.

٣- تجديد المواقف الصفية: بإحداث تغييرات على أساليب العرض التي ألفها المتعلم وأصبحت من اللوازم والثوابت، فالحوار، والمناقشة، والسؤال والجواب، طرائق وأساليب لا يكاد يخلو منها موقف صفي، وهذا لا يعيبها، لكن إحداث تغير على أساليب العرض يثير دافعية المتعلم للتعلم، ويحرك فيهم الرغبة في التعلم ويزيد من إتقانه، ويشعر المتعلم بأهميته في عملية التدريس، حين يشارك في التخطيط للموقف الصفي وفي عرضه وتقويمه.

٤- تبسط الأفكار المجردة : بعرضها بأسلوب قريب من مستوى المتعلمين: العمري والعقلي. فعرض الأفكار المجردة عرضاً مباشراً ثقيل على نفس المتعلم بصورة عامة، في حين تزداد قابليته للتعلم مع تبسيطها وتجزئتها وترتيبها ترتيباً يتناسب وقدرات المتعلم واستعداداته.

٥- تزيد من نجاح المدرس في عملية التدريس : فتمثيل المواقف التعليمية يحتاج إلى إجراءات متنوعة ومتعددة، ومن أهم هذه الإجراءات إعادة ترتيب الموضوعات وصياغتها بطريقة تناسب أسلوب التدريس الجديد. والتخطيط المشترك بين كل من المدرس والطلبة المشاركين في التمثيل وتكرار عرضها ومناقشتها، وتوضيح الأفكار والمصطلحات الواردة فيها، وهذه جميعاً تزيد من نجاح المدرس في أداء مهمته .

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل :

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل من مسؤوليات المدرس، ويسير تخطيط درس التمثيل على وفق ثمان خطوات متسلسلة هي :

١- صياغة الفكرة الأساسية :

ينبغي على المدرس الذي يخطط للتدريس بطريقة التمثيل أن يختار فكرة الموقف المراد تمثيله بحيث تكون هذه الفكرة متناسبة وميول الطلبة وقدراتهم. فلو فرضنا أن موضوع الموقف التمثيلي (قيمة العمل الصالح) أمكن للمدرس أن

يصوغ فكرة هذا الموضوع على وفق ما يأتي : (العمل الصالح أساس وجود الإنسان) .

٢- صياغة المشكلة الأساسية :

يعمد المدرس إلى صياغة المشكلة على شكل سؤال واضعاً في حساباته أن هذه المشكلة ينبغي أن تكون بسيطة خالية من التعقيد ومثيرة لاهتمام المتعلمين، وتتضمن وجهات نظر وآراء مختلفة، وفي مثالنا السابق يمكن للمدرس صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: كيف يمكننا أن ندرك اثر العمل الصالح في الفرد والمجتمع ؟

٣- صياغة الأهداف :

وهي ما يتوقع المدرس ان يكون الطلبة قادرين على القيام به بعد مرورهم بالخبرة التي يوفرها لهم الموقف التمثيلي. وفي المثال السابق يمكن أن يكون الهدف السلوكي كالآتي: ان يتعرف الطالب آثار العمل الصالح على الفرد.

٤- تحديد المواقف والأدوار :

يعمد المدرس في هذه الخطوة إلى وضع خطة تفصيلية تتضمن تحويل المشكلة إلى مواقف تمثيلية، وتحدد تفاصيل كل موقف، والمهارات الأدائية التي يجب أن تتوافر في كل متعلم –طالب– يشارك في الموقف التمثيلي، وبحسب كل دور.

ويضع المدرس في حساباته أن عدد الطلبة المشاركين في تمثيل الموقف قليل، بينما يظل معظم طلبة الصف مشاهدين، وهؤلاء ينبغي توجيههم لمتابعة الموقف التمثيلي ومراقبته. وملاحظة أداء كل متعلم –طالب– ممثل، وتسجيل الملاحظات والاستفسارات والآراء والمقترحات التي تدور في أذهانهم حول الموقف التمثيلي وأداء الممثلين.

٥- تمثيل الموقف:

هذه الخطوة خاصة في تنفيذ الموقف التمثيلي عملياً، لكن يجب أن يضعها المدرس في خطته، على الرغم من أنه لا يتدخل فيها أثناء التنفيذ.

٦- تحليل الموقف التعليمي:

تتضمن خطة التدريس عقد جلسة للمناقشة بعد انتهاء الطلبة من التمثيل، ويشترك في هذه الخطوة جميع الطلبة (الممثلين والمشاهدين) ، فضلاً على المدرس نفسه، لذلك على المدرس أن يُضمَّن خطته عدداً من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين شاركوا في التمثيل، وعدداً أخر من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين تابعوا مشاهدة الموقف التمثيلي.

٧- اشتقاق التعميمات:

يُضمَّن المدرس خطته عدداً من الأفكار العامة التي يمكن استنتاجها من خلال التمثيل، وفي مثالنا يمكن أن يضع التعميمات الآتية:

- العمل كرامة للإنسان.
- العاطل عن العمل مع وجوده والقدرة عليه لا يستحق الاحترام.
- الناس ليسوا على درجة واحدة من حيث الرغبة في العمل.

٨- وضع تصور لبعض الحلول للمشكلة موضوع التمثيل:

هذه الحلول للمدرس أن يناقش الطلبة فيها، وفي مثالنا يمكن تصور الحلول الآتية:

- تأمين فرص عمل للأفراد بما يتناسب وحاجات المجتمع.
- إنشاء المؤسسات الاقتصادية المختلفة، يزيد من توفر فرص العمل.
- قيمة الإنسان بعلمه، وليس بما يملك.

تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل

يسير تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل على وفق تسلسل الخطوات الآتية:

١- التقديم للموقف التمثيلي:

لهدف إثارة انتباه الطلبة واهتمامهم بموضوع الموقف الذي سيتم تمثيله، لذلك يعمد المدرس إلى إعطاء الطلبة فكرة عامة عن موضوع الموقف (المشكلة) وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة، وإظهار الفائدة التي يمكن الحصول عليها من

متابعة هذا الموقف أو المشاركة.

٢- تنفيذ الموقف التمثيلي:

تحصل عملية التمثيل من دون تدخل المدرس، فهو يظل مشاهداً للتمثيل مع الطلبة الآخرين، وخلال عملية التمثيل يقوم الطلبة المشاهدون بتدوين ملاحظاتهم على الموقف التمثيلي بشكل عام، وعلى كل دور من أدواره، فضلاً على الملاحظات الخاصة بأداء كل ممثل.

٣- تحليل الموقف التمثيلي واشتقاق التعميمات والحلول:

بعد انتهاء الطلبة من أداء أدوارهم يعمد المدرس إلى عقد جلسة لمناقشة الملاحظات والاستفسارات التي سجلها من الطلبة المشاهدين والملاحظات التي يبديها الطلبة الذين شاركوا في أداء أدوار الموقف التمثيلي، وهكذا يطلب من الطلبة تحليل المواقف التي شاهدوها، ويمكن للمدرس أن يلقي عدداً من الأسئلة تساعد على تحليل هذه المواقف.

٤- ختام الموقف التمثيلي:

وهي الخطوة الأخيرة، وفيها يتوصل المدرس مع الطلبة إلى تثبيت التعميمات، والحلول المناسبة للمشكلة.

محاسن طريقة التمثيل

١- إن استعمال طريقة التمثيل بفاعلية يساعد في حل الكثير من المشكلات ويحقق للتعليم عائداً كبيراً.

٢- تنمي العمليات العقلية العليا لدى الطلبة في الاستكشاف والاستنتاج والتحليل، فضلاً على تحقيق الاتزان العاطفي والهدوء النفسي، والتغلب مع مشاعر الخوف والخجل.

٣- تعطي روح المنافسة الشريفة بين الطلبة، وواجب المدرس هنا أن يفسح المجال للطلبة جميعاً بالمشاركة.

٤- بث روح العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة.

٥- معالجة مشكلة التصور الزماني والمكاني لدى الطلبة.
٦- تنمية العاطفة والوجدان وإنماء الخيال.

مآخذ طريقة التمثيل

١- تحتاج إلى إمكانات كبيرة من حيث المواد المالية، والبيئة الصفية المناسبة، وتوافر الأجهزة والأدوات، فضلاً على الجهود المبذولة من المدرس والطلبة على السواء وبخاصة أولئك الذين يقومون بأداء الموقف التمثيلي، وبالنتيجة يصعب تحققها في ظل السياسية التعليمية الحالية.
٢- احتكار عدد قليل من الطلبة لأداء الأدوار التمثيلية دون غيرهم، يولد الملل والضجر من الطلبة غير المشاركين.
٣- صعوبة تحقيقها في ضوء نظام الحصص الموجود في مدارسنا، ونظام المناهج المنفصلة، وكثرة المواد الدراسية، فاختيار موضوع معين، وجمع المعلومات حوله، وكتابة النص، وتوزيع الأدوار، والتدريب عليها... وغير ذلك مما يحتاج إلى أيام، وقد يحتاج إلى أسابيع.
٤- تحتاج إلى مدرس ذي كفاية عالية، وقدرة على توجيه الطلبة وإرشادهم.
٥- قد يغفل بعض الطلبة في مرحلة التحليل التركيز على الموقف التمثيلي، إذ ليس جميع الطلبة يملكون القدرة على التحليل والاستنتاج، مما يفقد موضوع الدرس أهميته وأهدافه.

انموذج مكارثي

طور هذا النموذج من (بيرنس مكارثي) Bernic Mecarthy ، سنة ١٩٨٧، وسمته نظام 4MAT على طريقة التعلم الفردي، وقد ورد فيه أربعة أنماط من التعلم هي:

النمط الأول : يهتم المتعلمون من هذه الفئة بالمعاني ذات الصلة بهم كأشخاص.

النمط الثاني : يهتم المتعلمون من هذه الفئة بنحو رئيس بالحقائق التي تقود الى فهم المفاهيم.

النمط الثالث : يهتم المتعلمون من هذه الفئة بكيفية عمل الأشياء.

النمط الرابع : يهتم المتعلمون من هذه الفئة باكتشافاتهم الذاتية.

مراحل الأنموذج:

المرحلة الأولى : الملاحظة التأملية:

يتم في هذه المرحلة توفير الفرصة للطلبة للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة الى الملاحظة التأملية. ويفضل معهم البدء ببيان قيمة الخبرات للتعلم، ثم منحهم الوقت الكافي لاكتشاف المعنى المتضمن في هذه الخبرات. وفي ذلك ما يبرر سبب التعلم، ويتلخص ما يؤديه المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- بيان قيمة خبرات التعلم التي ستتم بالدرس.
- التأكد من إن للدرس أهمية شخصية بالنسبة للمتعلم.
- إيجاد بيئة تعلم تعين الطلبة في اكتشاف الأفكار دون أن يتم تقويمهم.

المرحلة الثانية : بلورة المفهوم:

يتم التدريس في هذه المرحلة بالشكل التقليدي لما يؤديه المدرس، ويتلخص دور المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- تزويد الطلبة بالمعلومات الضرورية.
- تقديم المفاهيم بصورة منظمة.
- تشجيع الطلبة على تحليل البيانات وتكوين المفاهيم.

المرحلة الثالثة : التجريب النشط:

ينتقل الطالب من مرحلة بلورة المفهوم الى مرحلة التجريب والممارسة اليدوية حيث يفلح الطلبة العاديون في هذه المرحلة كثيرا وهي تمثل الوجه العملي للعلم وبالإمكان التعرف على الطلبة الذين هم من هذا النمط من خلال تمتعهم بالعمل في هذه المرحلة ويقوم المدرس بتوفير الأدوات والمواد الضرورية وفسح الفرصة للطلبة كي يمارسوا العمل بأيديهم .

ويتلخص دور المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- فسح المجال للطلبة بالقيام بالنشاطات.
- متابعة أعمال الطلبة وتوجيههم.

المرحلة الرابعة : الخبرات المادية المحسوسة:

في هذه المرحلة يدمج الطالب المعرفة من خبراته الذاتية وتجاربه، فيوسع مفاهيمه السابقة ويطور هذه المفاهيم بصورة جديدة، ويستعمل الأفكار في أشكال جديدة مختلفة ويمكن تلخيص دور المدرس في النقاط الآتية:

- تحدي الطلبة بمراجعة ما قد حدث.
- تحليل الخبرات بمعايير الملائمة والأصالة.

أنموذج جانيه

يعد روبرت جانيه (R.Gagne) من علماء النفس التجريبيين الذين قدم أنموذجاً للتدريس، بُنيَ على الجمع بين المدرسة السلوكية ومدرسة الادراك الكلي (الجشطالت)، فقد استفاد جانيه من نظريتي (المثير والاستجابة) و(الإدراك والمعرفة)، في مجالات عدة منها تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في أنموذجه التعليمي.

متطلبات عملية التدريس في أنموذج جانيه :

حدد جانيه مجموعة من الخطوات التي تتطلبها عملية التدريس وسماها بـ (الأحداث التدريسية) وتقع هذه المتطلبات على عاتق المدرس الذي يجب ان يوفرها أثناء عرضه للمفهوم المراد تدريسه وهذا الأحداث هي:

١- جذب انتباه الطالب:

وتعد هذه الخطوة أولى الخطوات التي تحدث في عملية التدريس ، ويتحقق هذا الهدف عادة في غرفة الصف وذلك بتنويع المثيرات كلما شعر المدرس بان هنالك حاجة لها.

٢- توضيح الهدف للطالب:

عندما يكون الطالب على درجة من الوعي بأهداف الدرس ، وجاهزا لتعلم مادة او موضوع ما ، فسوف يكون اكثر انتباها للمثيرات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف ، ويمكن بناء توقعات الطلبة من خلال عبارات تمثل أهدافاً تعليمية ، او من خلال تحديد ما يمكن ان يقوموا به بعد مروهم في خبرة التدريس .

٣- استثارة التعلم السابق:

يمكن استدعاء التعلم السابق عند الطلبة من طريق تذكيرهم بما تعلق مراجعته سابقا في غرفة الصف ، ويحدث ذلك في المراجعات السريعة التي يقوم بها كثير من المدرسين في بداية دروسهم .

٤- تقديم المثيرات (عرض المادة):

يجب التأكيد على ضرورة تقديم المثيرات التي تركز الخصائص المميزة للعناصر الأساسية للنتاجات المتوقعة ، إذ يعتمد تقديم المثيرات وعرض المادة على ما سيتم تعلمه، فعلى سبيل المثال ، إذا كان هدف الدرس اكتساب معلومات، فقد يكون المثير فصلا من كتاب مقرر او محاضرة .

٥- توجيه عملية التعلم:

تعتمد ماهية توجيه عملية التعلم وكيفيتها على النتاجات المرغوب في تحقيقها من قبل الطلبة ، والعملية الرئيسة التي يجب العمل على تيسير وصول الطلبة إليها هي ترميز المعلومات، ووضعها في صيغ قابلة للحفظ. ويعتمد مقدار التوجيه الذي يجب تقديمه في الموقف التعليمي على عوامل عدة منها، قدرات الطلبة، والوقت المتاح لعملية التدريس، ومدى وجود أهداف متعددة.

٦- استثارة الأداء:

إنّ الهدف الرئيس لاستثارة أداء الطلبة، هو التأكد بان الهدف التعليمي قد تحقق، ويتطلب ذلك أن يقوم الطالب بأداء يعدّ مؤشرًا ملائمًا على ما تعلمه فيؤكد تعلمه لنفسه ولمدرسه وللآخرين. آخذين في الحسبان أن هناك أخطاء يتم تصحيحها دون توجيه أي عقوبة.

٧- توفير التغذية الراجعة:

بعد أن اظهر الطلبة في المرحلة السابقة ما يستطيعون القيام به ، يجب تزويدهم بالتغذية الراجعة، إذ إنها تؤدي دورا هاما في الكشف عن الأخطاء وتصحيحها.

٨- تقييم الأداء:

هناك أساليب عدة يمكن من خلالها تقويم التعلم، ولكن الطريقة الرسمية لها هي من خلال الاختبارات الشهرية أو الفصلية ، ويعد تقويم الأداء الأساس الذي يحدد بناء عليه المستوى الذي يجب أن يكون فيه الطالب.

٩- تعزيز الاحتفاظ والانتقال:

وتعد هذه الخطوة هي الأخيرة في سلسة الأحداث التدريسية التي اقترحها (روبرت جانيه) وفيها تتم عمليات انتقال اثر التعلم الى مواقف تعليمية جديدة .

الخطوات الإجرائية لأنموذج جانيه:

١- صياغة الاهداف التدريسية واعلام الطلبة بها .

٢- تقديم اكثر من مثال موجب على المفهوم المراد تدريسه بهدف اكتساب اسم المفهوم.

٣- عرض عدد كاف من الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم ، مع مراعاة :

أ. تنوع الأمثلة واللا امثلة بحيث تحتل ابعاد المفهوم وخصائصه المميزة وغير المميزة.

ب. عرض الأمثلة واللا امثلة بشكل ازواج متقابلة (مثال- لامثال)، وبترتيب متزامن او متعاقب وبوقت قصير جدا لتحقيق شرط التجاور.

ج. مراعاة التدرج في صعوبة الامثلة واللا مثلة عند تقديمها من السهل الى الاصعب.

٤- الاشارة من جانب المدرس الى المثال بانه عن المفهوم ، والى اللا مثال ليس مثالاً عليه ، دون تقديم أي شرح او توضيح ، لانه يفترض بالطالب أن ستقرئ الخصائص المميزة للمفهوم من امثلة.

٥- كتابة الصفات المميزة للمفهوم ، وصياغة تعريفاً له.

٦- تقديم التعزيز الملائم بعد تلقي الاستجابة فوراً.

أنموذج كلوزماير

طرح كلوزماير (Klausmeier) أنموذجه لتعلم المفاهيم عام ١٩٧١، ثم أعاد كتابته بعد أن عدله مع زملائه عام ١٩٧٤، وقد مثل الأنموذج بصيغته النهائية أسلوب تدريسي يساعد المختصين من مدرسين وباحثين على تعليم المفاهيم.

خطوات أنموذج كلوزماير:

١- تعريف المفهوم: يصوغ المدرس تعريفا ملائما للمفهوم أو يمكنه اعتماد تعريف الكتاب.

٢- ابراز الخصائص ذات العلاقة بالمفهوم أي المميزة له، وكذلك الخصائص غير ذات العلاقة.

٣- تحديد مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية عن المفهوم.

٤- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءا منه.

٥- تحديد المبادئ الممثلة التي سيتم استعمال المفهوم من طريقها.

٦- تحديد عينة من المشكلات التي يتطلب حلها تمييز المفهوم.

٧- تحديد الخصائص المميزة للمفهوم بكلمات ملائمة.

وبعد أن يحلل المدرس الخطوات السابقة والتي تسهل عملية اكتساب المفهوم فانه يكون قد أتقن المهارة الأولى وهي تحليل المفهوم ثم ينتقل لإتقان المهارة الثانية وهي تحليل الأمثلة المحتملة إذ انه يعمل على تحديد مقدار صعوبة الأمثلة واللا امثلة من خلال عرضها على الطلبة.

أنموذج هيلدا تابا

تعد هيلدا تابا (Hilda Taba) من اشهر علماء مدرسة التطور المعرفي، وقد صممت انموذجاً تعليمياً اسمته (انموذج التفكير الاستقرائي) لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستعمال عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات.

مراحل التفكير الاستقرائي:

حددت هيلداتابا ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي لتطوير العمليات المتصلة بالاستقراء باستعمال عمليات التجميع والتبويب والمعلومات لتحقيق الاهداف التعليمية، وهذه المراحل هي:

أولاً: مرحلة تكوين المفهوم:

وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- تحديد البيانات او المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- توزيع البيانات او المعلومات الى فئات (التصنيف) بحسب اوجه الشبه بينها على وفق معيار معين. وفيها يصنف الطلبة المعلومات او الاشياء الى فئات بناءً على الملاحظة المسبقة.
- وضع تسميات او رموز للمجموعات المصنفة (التسمية) وهنا يعطي الطلبة اسماء للمجموعات التي تم تصنيفها في الخطوة الثانية.

ومن اجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من الانشطة السابقة، فقد اقترحت هيلدا تابا مجموعة من الامثلة لاستثارته للقيام بالانشطة المطلوبة على النحو الاتي:

- ماذا شاهدت؟ ماذا لاحظت؟
- ما الأشياء المشتركة بين مجموعة البيانات؟ كيف تتسبها لبعضها؟
- ماذا يمكن ان تسمي هذه المجموعات ؟

ان هذه المرحلة تعمل على تحفيز الطلبة على الاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي فهي تتطلب التمييز بين خصائص الحالات التي يلاحظونها، ومن ثم القيام بتصنيفها.

ثانياً: مرحلة تفسير البيانات او المعلومات:

وتتضمن هذه المرحلة العمليات الاتية:

- التفسير (التمييز).
- الاستنتاج (الاستدلال).
- التعميم.

وتقترح هيلدا تابا أسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بهذه الأنشطة على النحو الآتي:

– ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟

– لماذا حدث هذا؟ ماذا يعني هذا؟

– ما الصورة التي تركتها في عقلك؟ ما الشيء الذي يمكن ان نستخلصه من ذلك؟

وتتطلب عملية تفسير الفقرات ان يميز الطالب بين النقاط او الفقرات التي تم تحديدها مسبقاً، ثم يربط النقاط بعضها مع بعض ويحدد علاقات السبب والنتيجة ثم يصل الى تعميمات مبنية على استنتاجات تدور حولها.

ثالثاً: مرحلة تطبيق المبادئ:

إن تطبيق المبادئ والتنبؤ لتوضيح ظاهرة جديدة وتفسيرها يعد سمة لعملية التفكير، وتتضمن رؤية العلاقة بينها وبين غيرها من المعلومات وتشمل العمليات الآتية:

- التنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات.
- توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات.
- التحقق من التنبؤات والفرضيات.

وحددت هيلدا تابا عدداً من الأسئلة للقيام بهذه العمليات على النحو الآتي:

- ماذا يمكن أن يحدث لو؟ ما الذي تتوقع حدوثه؟
- لماذا تعتقد بان يمكن ان يحدث؟
- ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً؟

ان هذه العملية تتضمن رؤية العلاقة بين الموقف الذي يواجه المتعلم وبين غيره من المواقف، فيتنبأ بتوابع الامور من الظروف المحيطة او الحالية.

أنموذج فراير

تعد فراير (Frayer) من علماء النفس المعرفيين في امريكا، وقد اقترحت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها. وهذا الانموذج هو احد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها تم اجراؤه بجامعة (وسكنسون) بامريكا.

مراحل الانموذج:

يتضمن انموذج فراير ثلاث مراحل هي:

- تحليل المفهوم.
- تعليم المفهوم.
- قياس اكتساب المفهوم.

وفيما يأتي توضيح تلك المراحل على النحو الآتي:

أولا: تحليل المفهوم:

ترى فراير ان المفهوم يتكون من العناصر الآتية:

١- عنوان او اسم المفهوم:

هو كلمة او مصطلح متعارف عليه لفظياً.

٢- تعريف المفهوم:

هو جملة نحدد فيها الخواص التعريفية للمفهوم فهو تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الاشياء.

٣- امثلة المفهوم:

هي حالات المفهوم لها الخواص التعريفية المميزة للمفهوم، ويطلق عليها في بعض الاحيان الامثلة الموجبة.

٤- لا امثلة المفهوم:

هي امثلة لا تنتمي الى المفهوم او الامثلة السالبة.

٥- الصفات التعريفية (المميزة):

هي الخواص التي توجد في كل مثال من امثلة المفهوم.

٦- الصفات المتغيرة:

هي الخواص التي تختلف من مثال لاخر من امثلة المفهوم.

٧- المفهوم الرئيس:

هو المفهوم الذي يحتوي على حالات المفهوم كلها مثل رفع الفعل المضارع.

٨- المفهوم الفرعي:

هو مثال وحالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة مثل الضمة الظاهرة علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الاخر، والمقدرة للتعذر علامة رفع الفعل المضارع المنتهي بالألف وهكذا ... .

ثانيا: تعليم المفهوم:

اقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم:

١- تعريف قيم الصفة لأمثلة المفهوم.

٢- ربط قيم الصفة بعناوينها.

٣- تعرف الامثلة الموجبة والامثلة السالبة.

٤- ربط مثال المفهوم بعناوينه.

٥- تعرف الصفات التعريفية (المميزة) لكل امثلة المفهوم.

٦- تعرف القاعدة المفاهيمية.

٧- العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وترى ان هذا الأنموذج يجعل الطالب نشطاً فعلى سبيل المثال عندما يتعرف الطالب قيم الصفات المميزة للمفهوم، ويقارن امثلة المفهوم بلا امثلته ويتعرف خصائص المفهوم تنمو عنده القدرة على التمييز.

وان تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية، ولذلك عند تدريس أي مفهوم يجب مراعاة مستوى الطلبة وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى إلمام الطلبة بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم.

ثالثا: قياس اكتساب المفهوم:

اقترحت فراير أداة تستعمل لقياس مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفاهيم وان هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعددا وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية. (Frayer, 1970, P: 13).

الخطوات الإجرائية لتطبيق أنموذج فراير:

يعرض المدرس في بداية الدرس تعريف المفهوم، ثم يحدد الصفات المميزة للمفهوم، ومن ثم يقدم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، مع الإشارة الى المثال الموجب الذي ينتمي الى المفهوم والمثال السالب الذي لا ينتمي اليه، ثم يوضح الطلبة المثال الخاص بالمفهوم والمثال غير الخاص به، ثم تُقدم لهم عدد من التدريبات التي يتطلب حلها كأن يقدم المدرس مجموعة امثلة منتمية وغير منتمية، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب، وتقديم التعزيز الملائم، بعد اعطاء الاجابة الصحيحة من الطلبة.

انموذج ريجيلوث

عمل ريجيلوث على تطوير النظرية التوسعية واستعمالها اساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع.

سميت هذه النظرية بالنظرية التوسعية لانها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وانما شملت الانماط كافة من مفاهيم ومبادئ واجراءات وحقائق. وبالتالي جاءت نظرية ريجيلوث في ثلاثة نماذج هي:

- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الإجراءات.
- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم.
- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المبادئ.

ومن ناحية اخرى سميت بالنظرية التوسعية لانها تفترض تنمية مستويات التعلم كافة من تذكر، تطبيق، واكتشاف من وجهة نظر ميرل، او تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم من وجهة نظر بلوم.

وتستند هذه النظرية الى الطريقة الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته. وهي بذلك تعد نظرية مناسبة لفئات المتعلمين جميعاً بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة، ويؤدي الى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

عناصر أنموذج ريجيلوث الموسع:

يتكون أنموذج ريجيلوث التدريسي من العناصر الاساسية الاتية:

اولا: المقدمة الشاملة:

هي عبارة عن الأفكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء أكانت هذه الأفكار مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق.

ثانيا: المقارنة التشبيهية:

هي عنصر مهم من أنموذج ريجيلوث، إذ تسهل فهم الأفكار الجديدة بربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساس والهدف جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم.

ثالثا: مستويات التوسع:

وهي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديمه وتشمل:

المستوى الأول من التفصيل:

وهو الجزء التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن اجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

المستوى الثاني من التفصيل:

وهو الجزء الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

المستوى الثالث من التفصيل:

هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

وهكذا تستمر مستويات التوسع بحسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها.

وعملية التفصيل تكون بطريقتين اما بطريقة افقية او عمودية، على النحو الآتي:

التفصيل بشكل افقي:

وتتم فيه تناول الافكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ثم يتم التفصيل تدريجياً حتى الوصول الى اخر فكرة من المادة الدراسية.

التفصيل بشكل عمودي:

ويتم فيه تناول كل جزء من الافكار الرئيسة على حدة ثم يفصل تدريجياً وعلى مراحل عدة قبل الانتقال الى جزء اخر من المادة الدراسية.

رابعا: التلخيص:

هو عبارة عن عرض موجز لاهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة على مستوى التذكر فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة. اذ ان المقدمة الشاملة تعرض اهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة تعليمية وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم اعطاء امثلة تنطبق عليها هذه التعريفات، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم، بينما في عملية التلخيص فنكتفي باعطاء تعريفات دون ان تتبعها امثلة توضحها وهي بذلك تنمي مستوى التذكر فحسب من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من اجل مساعدة المتعلم على عدم النسيان.

وهناك نوعان من التلخيص هما:

- التلخيص الداخلي:

ويتم اجراؤه في نهاية كل درس. اذ تلخص الافكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس.

- تلخيص الافكار المتضمنة في مجموعة الدروس او المواقف:

وهو تلخيص للافكار والحقائق كلها في الدرس كافة التي درسها المتعلم.

خامسا: التركيب والتجميع:

وهي حالة من التلخيص يجري فيها ربط الافكار التي تم تدريسها معاً وذلك لأجل:

- تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المعرفة.
- زيادة عملية الفهم والدافعية لتعلم المعرفة الجديدة.
- تسهيل الفهم المتعمق للأفكار المجزاة من خلال المقارنة.
- زيادة الاحتفاظ عن طريق توفير روابط إضافية ضمن المعرفة الجديدة بينها وبين المعرفة السابقة المتعلقة بذلك.

والتركيب يكون على نوعين هما:

- التركيب ذو النمط الداخلي:

إذ توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية بعضها مع بعض.

- الخاتمة الشاملة:

وتسمى ايضاً التركيب ذو النمط ضمن المواد الدراسية وهو حالة خاصة من التركيب اذ توضح فيه العلاقات الخارجية التي تربط بين الافكار التي تم تدريسها في مجموعة الموضوعات او الافكار الجديدة الاخرى ذات العلاقة بالمادة التي تم تدريسها في الدروس القادمة أي بمعنى اخر (تربط الموضوعات بعضها مع بعض).

ومن خلال هذه الافكار (التركيب والتجميع) فان المتعلم يكون على دراية ببنية الافكار او المعلومات في المادة الدراسية ومدى ارتباط كل جزء من المعلومات بالموضوعات الاخرى ذات العلاقة بها.

أنموذج كارين

يُعد أنموذج كارين من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة الذي تم تطويره على يد أرثر كارين (Arther Carin) (١٩٩٣)، ويستند هذا الأنموذج في تكوينه على أساس نظرية أوزبل ونظرية جانيه ، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين مثل (المُنظم المتقدم، خريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل، و(دورة التعلم) من نظرية بياجيه في إطار تكامليّ تركيبيّ واحد ، يتلاءم مع ظروف المواقف التعليميّ، ويتكون الأنموذج من سبع خطوات أو إجراءات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيباً منطقياً توجه الممارسات التدريسية داخل حجرة الصف.

خطوات أنموذج " أرثر كارين " للتعلم المعرفيّ:

١- مراجعة المعلومات السابقة :

أ- المراجعة :

يتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات ، والمهارات التي سبق للطلاب تعلمها في دروس أخرى وتكون لازمة لهم لتعلم موضوع الدرس الجديد ، وتتم هذه المراجعة من طريق طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطلاب حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم ، ومن ثم تكون حاضرة في أذهنهم وتسهل عليهم تعلم الموضوع بيسر وسهولة .

ب- التمهيد :

يبدأ به الدرس ، وفيها يزود المدرس الطلاب بمقدمة مبدئية تشمل عنوان وأهداف الدرس وما يتوقع أن يتعلموه من محتوى الدرس من نقاط بنحو موجز للأنشطة التعليمية التي سيمارسها الطلاب في أثناء الدرس وترمي هذه المرحلة تركيز انتباه المتعلم في موضوع الدرس ومن ثم تهيئته للإندماج في تعلمه .

٢- النظرة الكلية :

يتضمن هذا الإجراء وضع إطار تنظيمي عام لمحتوى الدرس ، يسّهل ربط ما يتضمنه المحتوى من معلومات جديدة يراد دمجها بالمعلومات السابقة لدى المتعلم ، والموجود أصلاً في بنائه المعرفيّ ، ويتم وضع الإطار من خلال تقديم

المنظمات المتقدمة ليساعد المتعلم على ربط محتوى الدرس ببنيته المعرفية ، كما يساعد على تنظيم المادة التعليمية التي يتم تعليمها وتمثيلها داخل البناء المعرفيّ ، وطبقاً لنظرية اوزوبل فإن البنية المعرفية تنظم تصاعدياً من المستويات مختلفة ، فتأتي المفاهيم العليا أو العامة مصنفةً تحتها مفاهيم أقل والمنظم المتقدم كنموذج مأخوذ من أفكار نظرية أوزوبل يكون مصنفاً بحيث يساعد على تعلم معرفة جديدة يتم استيعابها وتمثيلها بوساطة عملية التصنيف ، فيعمل على دمج المادة العلمية وربطها بنظائرها في البنية المعرفية .

ويبدو أن الغرض من تلك المرحلة هو إعداد الطالب وتنظيم بنيته المعرفية استعداداً للمرحلة التالية (مرحلة الاستقصاء ، والنشاطات) أو تحفيزه وتنشيطه لممارسة الأنشطة، وعليه يمكن للمدرس الذي يدرس في أي موضوع إنجاز مرحلة النظرة الكلية من خلال :

أ- خرائط المفاهي: رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات.

ب- الُنظَّم المتقدم: هو أداة فاعلة لتعليم المفاهيم ، وعبارة تمهيدية مجردة مرتبطة بمادة تم تعلمها مسبقاً وتشمل على جوانب الدرس جميعاً ، ولبيان عناصر التي يطلب من الطالب أن يتقنها في الدرس ، لذا يتطلب مجموعة من المعارف التي يمكن أن تنظم تنظيماً هرمياً.

ج- التمييز التدريجيّ : عملية تقسيم الأفكار الواسعة على أفكار ضيقة وأقل شمولية .

٣- مرحلة تقوية البنية العرفية :

تهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المعلومات الجديدة وأرساها في البنية العرفية للمتعلم وتتضمن الإجراءات الآتية :

أ- التوافق التكامليّ : تتم تلك العملية بتحديد المتشابهات المهمة المشتركة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد أن أظهرت مرحلة التمايز التدريجيّ الاختلاف بين المفاهيم، ممّا يؤدي إلى اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية .

ب- حثّ التعلم الاستقباليّ النشط (الاستقصاء): ويعني ذلك أن المتعلم لا يكون سلبياً، بل عليه أن يقوم بالعديد من الأنشطة الداخلية والأنشطة الخارجية ويتم ذلك كالآتي:

- مطالبة الطلاب أن يذكروا شفوياً معاني المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة التي تتحدد في ضوء الإطار المرجعيّ لكلٍّ منهم .
- مطالبة الطلاب أن ينظروا للمفاهيم الجديدة من زوايا متعددة وخواص كثيرة .

شروط النشاط الاستقصائي:

* توفير جو ملائم خالٍ من الرهبة يساعد على القيام بالنشاط المطلوب .
* العلاقة الطيبة التي يسودها التعاون بين المدرس والطلاب يساعد على نجاح الطلاب في القيام بالنشاط المطلوب منهم .
* الدقة في توزيع الأدوار لكل فرد من أفراد المجموعة .
* ينبغي أن تكون الأنشطة المقدمة للطلاب متفقة مع ميولهم ورغباتهم .

٤- التسجيل :

وفيها يقوم الطالب بتسجيل ما تم التوصل إليه من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات والأنشطة ، ويتم تمثيل هذه النتائج في صورة رسوم وخرائط مفاهيم ولوحات قوائم جداول وتقارير مكتوبة ... وسواها ، ولعل الغرض من تلك المرحلة هو تنمية قدرة الطالب على التعبير عن النتائج والأفكار بنحوٍ علميّ دقيق بما يسمح له التواصل العلميّ مع الآخرين ، بحيث يتبادل معهم المعلومات والأفكار وما يترتب على ذلك من تعديل في أبنيتهم المعرفية .

٥- الحوار أو المناقشة :

تشبه هذه المرحلة مرحلة " المشاركة " لإستراتيجية التعلم البنائيّ ، إذ تناقش فيها النتائج التي سجلها الطلاب في المرحلة السابقة ، من طريق طرح المدرس

مجموعة من الأسئلة ، وإنّ الغرض من الحوار والمناقشة هو إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم شفاهة ، وكذلك تنمية قدراتهم على التفاعل وتبادل الأفكار فيما بينهم وليس الغرض منها تسميع الطلاب للمعلومات ، كما تكشف عملية الحوار والمناقشة ما لدى الطلاب من فهم خطأ حول بعض الأشياء والمفاهيم مما يتطلب من المدرس تعديلها .

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابيّ لكل طالب من طلاب الصف والتدريب على طرائق التفكير السليمة وثبات الأثار التعليمية واكتساب روح التعاون وأساليب العمل الإيجابيّ والتفاعل بين المدرس والطلاب ، والطلاب بعضهم البعض ، والمناقشة تقود الطلبة إلى التفكير المستقل وتدريب الذاكرة فالأسئلة التي يطرحها المدرس على وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة ، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها ، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين المعارف ، وهذا النوع من المناقشة يساعد المدرس على كشف النقاط الغامضة في أذهان الطلاب فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد، ويقرر المدرس إمكان الحكم على الطلاب في مدى استيعابهم للمادة الدراسية .

٦- التزويد المعرفيّ :

يقوم المدرس بنفسه ببلورة ما تم التواصل إليه من أفكار واستنتاجات من قبل الطلاب في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتبيان ما بينهما من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلاب في صورتها النهائية ، ويستنتج المدرس من إجابات الطلاب مدى اكتسابهم للمفاهيم وتصوراتهم الخاطئة ، ومحاولة تصحيح هذه التصورات الخاطئة ، وعرض هذه المفاهيم بنحوٍ ميسرٍ ، وقراءة الطلاب للقاعدة في الكتاب المدرسيّ .

٧- التطبيق :

تشبه هذه المرحلة مرحلة " التوسع " لاستراتيجية التعلم البنائيّ ، إذ يقوم الطالب بمفرده أو في مجموعة تعاونية بممارسة الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل على توظيف ما لديه من معرفة في مواقف تعلم جديدة ، ويتطلب

الأمر عند تنفيذ هذه المرحلة مرور المتعلم مراحل الأنموذج السابقة (٤ ، ٥ ، ٦)، ولعل الغرض من هذه المرحلة هو توسيع فهم الطالب لما تعلمه من معلومات ومساعدته على حلِّ المشكلات/ أسئلة جديدة عليه وكذلك إحداث تعديل مفهوميّ لما لديه من تصورات خطأ .

هذا الإجراء مستقى من المرحلة الثالثة من أنموذج دورة التعلم "مرحلة التطبيق"، إذ يحاول المدرس بمساعدة الطلاب على التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها عند تعلم مبدأ أو المفهوم ، وكذلك يوجه المتعلم لكيفية الربط بين ما تعلمه داخل الفصل وبين تطبيق ذلك في حياته اليومية والتطبيق خطوة مهمة ينتج عن تنفيذها ترسيخ القاعدة المستنبطة في أذهان الطلاب ويقيس المدرس بالتطبيق درجة استفادة الطلاب من الدرس.

إستراتيجية التعليم المدمج

تستند هذه الإستراتيجية إلى جعل التعليم ذا معنى بالنسبة للطلبة من خلال ربط المواقف التعليمية بحياة الطلبة الواقعية وجعلهم يعيشون الخبرة التعليمية في مواقعها الحقيقية ، وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها تحديد موضوع دراسي يمكن من خلاله تقديم مواد دراسية مختلفة ، كأن نختار موضوعاً مثل الماء ، وندرس هذا الموضوع من خلال روابطه مع مواد دراسية أخرى مثل : الدين والماء، والعلوم والماء، التاريخ والماء، والجغرافيا والماء، والفنون والماء ، وموضوعات وقصائد شعرية عن الماء ...الخ.

والنقطة الأساسية في هذه الإستراتيجية هي اختيار الموضوع فالموضوع الملائم هو مشكلة مرتبطة بمفهوم وليس بحقيقة إن المناهج التي تضم حقائق ومهارات أساسيه يجب أن تكون وسيله وليست غاية ، فنحن لا نقرأ من أجل القراءة ، ولا نقيس من أجل القياس، فهناك غايات أخرى وراء هذه المهارات الأساسية ، نريد أن نفهم ما حولنا، نفهم بيئتنا ونفهم الآخرين، ولذلك نضع موضوع الدراسة بشكل مفهوم وليس حقيقة، لأن المفهوم عادة يرتبط بمواد دراسية متعددة وليس موضوعاً واحداً.

فالمفهوم _ يعكس الحقيقة _ يقودنا الى علاقات وروابط مع مواد دراسية متعددة، فحين نقول (الاعتماد المتبادل) هذا مفهوم له صلات عديدة مثل :

_ تاريخ العلاقات الإنسانية .

_ الاعتماد المتبادل بين عناصر البيئة .

_ الاعتماد بين الدول .

_ تناسق الألوان في الفنون .

_ حسابات وقياسات رياضيه وهندسيه وعدديه .

_ قصص وروايات وأشعار ... الخ

كيف نستعمل التعليم المدمج؟

يمكن أن نستعمل التعليم المدمج على وفق الخطوات الآتية:

١- اختر المفهوم:

يشترط في موضوع الدرس أن يكون مفهوماً، وليس حقيقة كما ذكرنا سابقاً. وهذا المفهوم يمكن لأن يكون مفهوماً علمياً أو تاريخياً، لأن مثل هذه المفاهيم يمكن مناقشتها ودراستها من طريق خبرات معايشه في مواقع حقيقية.

٢- تحديد المواد الدراسية المتصلة بالموضوع:

يحدد المدرس المواد ذات الصلة مثل: العلوم، الرياضيات، الفنون، اللغات... الخ، ثم يحدد الروابط والمهارات الأساسية ذات الصلة .

٣- إعداد المعلومات اللازمة:

يكتب المدرس منظمات علميه أو نقاط أساسيه يجب معرفتها حول الموضوع المطروح ، ويقدم بعض الأفكار الحقائق التي تكون أساسا لمناقشات الطلبة في الموضوعات الدراسية المختلفة.

٤- يعد المدرس الأسئلة والأنشطة والتمرينات التي تساعد الطلبة على الدراسة، وتحقيق أهدافهم.

٥- يبدأ الطلبة باختيار الأنشطة والقيام بالدراسة وجمع المعلومات.

٦- يكون المدرس على اطلاع شامل على المنهج المدرسي في موضوعاته المختلفة، ويفضل أن يعد المدرس الدرس أو الموضوع بالتعاون مع زملائه معلمي المواد الدراسية الأخرى، لكي يتفق معهم المهارات الملائمة، ولكي يكونوا عونا له في بعض المواقف الخاصة بالمواد الدراسية.

قواعد تراعى في التعليم المدمج :

يراعى المدرس مجموعه من القواعد الأساسية في أثناء إعداد التعليم المدمج وتنفيذه:

١- اختيار الموضوع : وقد سبق القول إن الموضع الملائم هو أحد المفاهيم الأساسية ، وليس إحدى الحقائق أو المهارات ، فالمفهوم أكثر خصباً وثراً ، وأكثر

ارتباطاً بموضوعات دراسية متنوعة ، بيمنا ترتبط الحقيقة أو المهارة الأساسية بأحد الموضوعات.

٢- يفضل أن ينفذ الدرس المدمج في خبرة أو موقع حقيقي ، كأن ينفذ درس عن مفهوم العلاقات المتبادلة في سوق أو شركة ، وينفذ درس الكائنات الحية في الغابات في إحدى الغابات ، وهكذا ...

٣- يمكن أن يستمر الموضوع المدمج سنه كاملة ، ولكن هذا يتطلب تعديلات أساسيه في المناهج والأنظمة المدرسية. ولذلك يمكن أن يطبق في مدارسنا على مدى أسبوع، أو على مدى ثلاثة أيام أو بصوره جزئيه كأن نطبقه ساعتين يومياً على مدى أسبوع أو أقل أو أكثر.

٤- يستعمل المدرس طرائق تدريس متنوعة: مناقشات، زيارات، عروض، بحوث، عمل تعاوني ... الخ.

وتعني قدرة الطالب على تغير وتعديل المفاهيم والمهارات لدى قرينيه.

خطوات التدريس بالأقران:

١- اختيار المحتوى:

يختار المدرس الموضوع أو يقوم بتقديم فكرة لمفهوم رياضي ويقوم المتعلمين بالاستجابة بالمشاركة مع أخر.

٢- توصيل العمل:

يكلف متعلم واحد ليعرض مهارة معينة للآخرين ويتعاون المدرس القرين من ذوي الخبرة مع المتعلمين الذين لديهم صعوبات في التعلم.

٣- تقدم المحتوى:

تقدم من مهارة إلى مهارة أو تقدم بمستوى المهارة الواحدة يجب يوصل بوضوح، والتقدم يمكن أن يتم في التوجيه الفني للجماعة كلها.

٤- مصادر التغذية الراجعة:

تعدّ هذه من أهم العناصر الأكثر ملائمة في تدريس الأقران فالمدرس الذي يعلم مجموعة كبيرة يجد صعوبة بتقديم هذا العنصر بفعالية بسبب عدم توفر الوقت عند أعطاء التغذية الراجعة يمكن أن يساعد بعضها البعض بفاعلية فهجد المدرس القرين يؤدي دائماً بفاعلية عند تقديم التغذية الراجعة وعند التقويم بسبب العلاقة الطبية بين الأقران.

شروط تطبيق تدريس الأقران:

١- قبول المدرس القرين والأقران الطلاب بعضهم البعض.

٢- كفاية معرفة المدرس القرين الخاصة بموضوع التدريس المطلوب.

٣- كفاية معرفة المدرس القرين من حيث قوة الشخصية وسلامة القيام.

٤- معرفة المدرس القرين لكيفية التعامل مع الطالب.

٥- تحضير المدرس المشرف لبيئة التعلم حتى يمكن للمعلم القرين بالقيام بواجبه كما متوقع منه.

استراتيجية خرائط المفاهيم

تعد خريطة المفاهيم من تطبيقات نظرية أوزبل (التعلم ذي المعنى) الذي يتفق مع نظرية الإنسان يفكر من طريق المفاهيم، إذ تنظم بشكل هرمي، وهو بذلك يتفق مع نظرية جانيه في التعليم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي لمهمات التعليم للموضوع المراد تعليمه، أي يعتمد على مبدأ تحليل المهمة فعند تدريس موضوع رياضي معين مثلاً فأن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك الموضوع إلى مفاهيم جزئية الأقل، حتى يتمكن في النهاية من ادراك المفاهيم الأكبر منه والرئيسي.

وخريطة المفاهيم هي : مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم في موضوع ما يتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام او الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها ببعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها.

خطوات التطبيق في الموقف التعليمي:

هناك معايير لتطبيق الخريطة المفهومية في الموقف التعليمي، وهي:

– تحديد المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية.

– عرض المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم الاساسي في شكل هرمي متسلسل من المعقد (العام) إلى البسيط (الخاص) الذي تتفرع منه أحداث أو أمثلة.

– ربط مفاهيم الخريطة بكلمات ربط ملائمة ودقيقة تبين نوع العلاقة بين مفاهيمها.

خطوات بنائها :

لتدريب الطلاب على تخطيط الخريطة المفهومية نتبع الأتي:

١– حدد للطلبة المفاهيم الأساسية التي تتضمنها الخريطة .

٢– رتب أو نظم قائمة المفاهيم بدء بالمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية (معقدة) إلى المفاهيم الأكثر تحديداً.

٣- أجمع طبقاً لمعيارين.

- المفاهيم المتشابهة في مستوي التخليص (العلاقة العرضية).

- أربط المفاهيم بخطوط وكلمات مع مراعاة التوصيل المنطقي.

٤- نظم المفاهيم في شكل يبرز العلاقة بينها.

٥- أربط المفاهيم بخطوط وكلمات مع مراعاة التوصيل المنطقي.

تصنيفات خريطة المفاهيم:

تصنف خرائط المفاهيم بحسب طريقة تقديمها للطلاب إلى:

- خريطة للمفاهيم فقط.
- خريطة لكلمات الربط فقط.
- خريطة افتراضية.
- الخريطة المفتوحة.

تصنيف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى :

- خرائط المفاهيم الهرمية.
- خرائط المفاهيم المجمعة.
- خرائط المفاهيم المتسلسلة.

إستراتيجية المنظمات المتقدمة

تعد المنظمات المتقدمة احدى الوسائل التي يمكن استعمالها لتسهيل التعلم ذو المعنى، وتتألف من مقدمة ومادة تمهيدية، تقدم إلى المتعلم قبيل تعلم المادة الجديدة وتكتب بمستوى أعلى من التجريد والعمومية والشمول من المادة التعليمية نفسها ومتصلة اتصالاً واضحاً بالافكار الموجودة في بنيته المعرفية وبالمهمة التعليمية.

ولتحقيق الفائدة المرجوة من المنظمات المتقدمة هناك ثلاث مراحل لتقديمها وهي:

المرحلة الاولى :

تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الاهداف، ثم تحديد السمات المميزة واعطاء الامثلة مع التكرار وبذلك تنشط وعي الطالب المعرفي .

المرحلة الثانية :

تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الافكار أو توضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه في إثناء عرض المادة التعليمية .

المرحلة الثالثة :

تقوية النظام المعرفي من خلال اعتبار علاقة المادة الجديدة بالافكار الموجودة لدى الطلاب سابقاً ، لتؤدي الى عملية تعلم نشطة ، باستعمال مبادئ الدمج والتكامل والتعلم الاستقبالي.

انواع المنظمات المتقدمة :

تنحصر المنظمات المتقدمة في نوعين رئيسيين هما :

النوع الأول : المنظمات المكتوبة وهي على قسمين هما :

القسم الأول : المنظمات الشارحة :

تستعمل عندما تكون المادة التعليمية الجديدة غير مألوفة للمتعلم كما يظهر في الاختبار القبلي فيتم فيه تقديم أفكار شاملة مرتبطة بالأفكار الموجودة في البنية العقلية للمتعلم والمادة المراد تعلمها.

القسم الثاني : المنظمات المقارنة :

تستعمل عندما تكون المادة التعليمية الجديدة المراد تعلمها مألوفة للمتعلم أولها ارتباط بالافكار المتعلمة سابقاً والهدف منها زيادة التمييز بين الافكار الجديدة والافكار المتعلمة سابقاً عن طريق إظهار التشابهات والاختلافات الرئيسة بينهما .

النوع الثاني : المنظمات المتقدمة غير المكتوبة وهي على ثلاثة اقسام :

القسم الاول : المنظمات البصرية :

وهي التي تستعمل فيها الوسائل البصرية كالافلام وفائدتها اكثر من فائدة المنظمات المكتوبة في مجال مستوى الطلاب الضعاف .

القسم الثاني : المنظمات السمعية:

تستعمل فيها الوسائل السمعية وهي منظمات متقدمة .

القسم الثالث : المنظمات البيانية والتخطيطية:

وتستعمل فيها الرسوم البيانية والأشكال الإحصائية .

استراتيجية كيلر (نظام التعليم الشخصي)

ويرمز له (PSI) ويطلق عليه خطة كيلر (Keller)، وهو احد استراتيجيات تفريد التعليم.

وصف نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر):

يمكن وصف هذا النظام التعليمي بأنه تكنلوجيا ادارة التعليم ، وضع هذا النظام نظرية التعزيز في اطارها العملي حتى تصبح كاطار لمقرر كامل ، ويعمل المتعلمون هنا بصورة فردية بحسب سرعتهم الخاصة ويستعملون الوسائل والمواد التعليمية المتنوعة، وعادة تكون هذه المواد التعليمية مرتبة بشكل متسلسل وعلى المتعلم ان يظهر اتقانه لكل وحدة قبل السماح له بالانتقال الى الوحدة التي تليها.

وفي ورقة كيلر ١٩٦٨ – وداعا ايها المدرس – قدم كيلر خمس ميزات تميز مقرر نظام التعليم الشخصي عن المقررات التقليدية :

١– اعتمادها مبدأ إتقان الوحدة الدراسية بمحك معين قبل الانتقال الى الوحدة التي تليها.

٢– يتقدم المتعلم في مادته الدراسية بحسب سرعته الذاتية.

٣– تؤكد الدروس المكتوبة ولا تستعمل فيها المحاضرات الا في حالات نادرة كمشاهدة فيلم او لحثّ حوافز المتعلمين.

٤– لها ادلة تدريس مطبوعة لإيصال المعلومات والارشادات للمتعلمين.

٥– لها مراقبون لتقييم الاختبارات وتقديم المساعدة للمتعلمين والتغذية الراجعة الفورية التي تعزز المواقف التعليمية.

وبالنسبة للمتعلمين فأن سياقات خطة كيلر تبدو مختلفة عن السياقات الاخرى، والمتعلم الذي يبدأ في هذه السياقات يلاحظ ان السياق ينقسم على وحدات قصيرة متسلسلة منطقيا.

ويتسلم المتعلم دليل الدراسة لتوجيه العمل في الوحدة التعليمية الاولى منذ البداية ، فأن دليل الدراسة يقدم للوحدة ويبين الاهداف السلوكية، ويقترح أساليب للدراسة ويقدم تعليمات وارشادات تبين كيفية دراسة الوحدة التعليمية وكيفية تنفيذ

النشاطات الضرورية الاثرائية والعلاجية ، ويوجه المتعلم الى المصادر التعليمية المتنوعة وكيفية استعمالها، والى المراجع ذات العلاقة بالوحدة الدراسية كما يقدم نماذج من الاختبارات الذاتية لتحضير المتعلمين للاختبار النهائي بعد دراستهم للوحدة. ويوضح الدليل شروط الانتقال من وحدة الى اخرى، وهو التقدم للاختبار والحصول على التغذية الراجعة الفورية واجتياز المحك المقرر الذي غالبا ما يكون ٧٥%.

وان تنظيم كل وحدة تعليمية من قبل المدرس على شكل مجموعات من التقنيات والتمارين والتطبيقات وغير ذلك من الانشطة في وحدات تعليمية متسلسلة، يحتاج الى تخطيط منظم وعمل مكثف ، وبذلك فان خطة كيلر لا تدور حول تصميم المواد التعليمية بل تنظم هيكل المادة التعليمية وتيسرها إذ يحدث التعلم، وتطور الانشطة اللازمة لتحقيق الاهداف وتضع خطة كيلر نظرية التعزيز في اطارها العملي، وتقدم المكافآت للمتعلمين التي تؤدي الى عمل جيد ومتقن، وهذه المكافآت يتقبلها جميع المتعلمين على الرغم من الاختلافات.

إنّ الصفة المميزة لخطة كيلر في التعليم هي السرعة الذاتية واتقان التعلم اذ ان نجاح هذه الطريقة في التعليم وعمودها الفقري هو انشغال المتعلم في المواد والوحدات التعليمية الخاصة بالمقرر.

وبذلك يتوجب على كل طالب ان يكون عضوا مساهما وفعالا في العملية التعليمية بدلا من ان يكون سلبيا مستقبلا فقط للمعلومات التي تنقل اليه من المدرس الحاضر ، فالطالب الذي يدرس المادة التعليمية بطريقة كيلر هو عنصر مشارك وفعال في جميع انشطتها وذلك لاتقان الاهداف التعليمية المحددة .

إستراتيجية الخريطة الدلالية

يستند استعمال الخريطة الدلالية الى أساس نظريتين أساسيتين هما :

النظرية الأولى (المخطط العقلي):

وتؤمن بان عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية فيها ما هو معروف ، وما يتعلم من معلومات ، وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة ، وكل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة ، ويطلق عليها مخططات (شبكات) أو أطر داخلية ، فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرفها أولاً ، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة والمختزنة في هذه الأطر والشبكات التي تقوم بدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستعمالها في فهم معلومات ومعارف جديدة.

وإستراتيجية الخريطة الدلالية تطبيق لنظرية المخطط العقلي في تدريس القراءة عندما يُعيد المدرس والمتعلمون بناء النص المقروء وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي للمتعلم.

النظرية الثانية (نظرية دلالات الالفاظ):

وتستند الى افتراض مؤداه: إن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من كثير من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها بعضاً بعلاقات معقدة ومتشابكة.

وهذه القوائم مقسمة على مجالات عامة ، ويحتوي كل مجال على بعض الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان.

خطوات بناء إستراتيجية الخريطة الدلالية :

هناك إجراءات عامة ينبغي مراعاتها عند بناء الخريطة الدلالية:

أ-جلسة العصف الذهني :

فيها يبدأ المدرس بإخبار المتعلمين بالبحث عن ماهية الشيء ، وهذه الجلسة لها عدد من المزايا في مجال التدريس، منها: سهولة التطبيق (فلا يحتاج الى تدريب طويل من لدن مستعمليها)، اقتصادية (فلا تتطلب أكثر من مكان ملائم وسبورة وبعض الأوراق والأقلام) ومسلية ومبهجة، وتنمي التفكير الابتكاري، وتنمي عادات التفكير المفيد، زيادة على أنها تنمي الثقة بالنفس من طريق طرح الآراء بحرية ومن غير نقد الآخرين.

ب- التجمع الفئوي:

وهنا يقوم المدرس بمناقشة المعلومات المقترحة؛ لتصنيفها في مجموعات متشابهة.

ج- إعادة التجمع:

وهنا يحدد المدرس بمشاركة المتعلمين المجموعات المتشابهة .

د- ربط المجموعات:

وهنا يتم ربط المجموعات مع بعضها في مجموعات عامة.

التطبيق الإجرائي للخريطة الدلالية:

أ- تقديم الموضوع :

إذ يسجل المدرس إجابات المتعلمين على جانب من السبورة .

ب- العصف الذهني :

إذ يستثير المدرس معارف المتعلمين السابقة عن الموضوع بتوجيه مجموعة من الأسئلة ، يجيب الطلبة عنها ، ويقدم معلومات وأفكار وإجابات ترتبط بالموضوع ، على أن يسجل إجابات المتعلمين على جانب السبورة .

ج- التصنيف :

إذ يناقش المدرس المتعلمين في المعلومات المقدمة ، لتصنيفها ووضعها في مجموعات ، ثم ربط المعلومات ووضعها في شكل خريطة دلالية للموضوع .

د- إدراك الخريطة :

إذ يوجه المتعلمون لقراءة الموضوع قراءة صامتة مع تأكيد معلومات الخريطة ، وإتاحة الفرص للمتعلمين بالإضافة والحذف .

هـ- التطبيق :

إذ يكلف المدرس المتعلمين بعمل خرائط لموضوعات آخر كنشاط بيتي .

استراتيجية التدريس التبادلي

التدريس التبادلي الذي طوره (باليبكار، وبراون Pahnesar & Brown) وهي استراتيجية يقوم فيها الطلبة بادوار المدرس، فهم يقومون بالتلخيص، وتوليد الأسئلة، والشروح، والتنبؤ، ويتضمن التلخيص تحديد المعلومات المهمة ودمجها في النص، وانه يشكل أساساً لتوليد الأسئلة التي تنطوي على المعلومات المهمة التي تكون مادة مناسبة للأسئلة ، ويصوغ الطلبة الفرضيات التي سترد لاحقاً في النص ، ولذلك ينبغي عليهم ان ينشطوا معرفتهم السابقة للموضوع .

ويعتمد التعلم المتبادل (التبادلي) بصورة كبيرة على التحدث الشفهي ، ويتشارك المدرس والطلبة بمسؤولية التلخيص وتوليد الأسئلة والشروح والتنبؤ ، وتنتقل مسؤولية التقدم في النقاش عن قصد الى الطلبة.

استراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية :

أ- التنبؤ:

تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يصوغ فروضاً لما سيناقشه المؤلف في الخطوة الآتية من النص ، الأمر الذي يحقق هدفاً أمام القارئ ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة ؛ لمحاولة تأكيد هذه التوقعات أو دحضها ، وانه يتيح فرصاً أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً .

فضلاً عمّا يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استعمال تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العنوانات الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد رسائل مفيدة لتوقع ما يدور حول المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء .

أي أنها تهتم بوضع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفعلية ، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع ، مما ييسر فهمه من ناحية ، ومن ناحية أخرى فهو يهيئ الذهن لعملية نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني كلمات أو حقائق أو مفاهيم مما

يحتاجه القارئ لتقويم المادة المقروءة وإصدار حكم بشأنها ، وايضاً الكشف عن أساليب الدعاية في ضوء ما تحث عليها الألفاظ المستعملة سواء في التحفيز على عمل ما أم التحذير من عمل آخر.

ويمكن للمدرس مساعدة طلبته على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة ما من خلال الآتي:

- قراءة العنوان الأصلي والعنوانات الفرعية .
- الاستعانة بالصور (إن وجدت).
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى .
- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص .
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة .
- ملاحظة الأسماء ، والجداول ، والتواريخ ، والأعداد .

ويجب على المدرس أن يوضح للقارئ : انه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات على وفق مستواه القرائي .

ب–التلخيص:

هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء ، وايضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص ، من خلال تنظيمات وإدراك العلاقات بينها .

وتشير هذه الاستراتيجية الى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية ، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة ، وايضاً تعرف غير المهم من خلال استبعاده .

وعلى المدرس أن يبين لطلبته أنّ القارئ يمكنه تلخيص المقروء بنحو جيد من طريق ما يأتي:

- تأكيد استعمال كلمات الطلبة الخاصة ، وليس الاقتباسات من اجل تعزيز فهم المقروء .
- تحديد المدة الزمنية للتلخيص ، سواء أ كانت كتابية أم شفهية ، للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار .
- ترك الطلبة يناقشون ملخصاتهم ، ولاسيما وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات.
- حذف المعلومات غير الضرورية .
- حذف المعلومات المكررة .
- الاهتمام بأدوات الاستفهام مثل (من ، ماذا ، أين ، لماذا ، كيف).
- التركيز في مصطلحات العنوانات ، أو المصطلحات المهمة ، أو الأفعال.
- يمكن للمدرس أن يرسم جدولاً على السبورة أمام الطلبة يضم : ماذا سألخص؟ بماذا يبدأ ؟ ما المضمون الأساسي ؟ بماذا ينتهي ؟

ثم بعد ذلك يصوغ بعضاً من الأسئلة حول الفقرة المعروضة ، ثم يلفت نظر تلامذته للتفكير بصوت مرتفع ، وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (فنون الأسئلة) وكيفية صياغتها بنحو جيد، وكذا ما يتبع للإجابة عنها .

ج- التصور الذهني:

يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ ، مما يساعد على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستعملة في النص المقروء .

وهنا يجب أن يبين المدرس لطلبته انه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين ، فثمة تصور ذهني تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة الى عقله ، فقد يرى أشياءً أو يسمع أصواتاً تبعثها الكلمات وتعكسها الأحداث ، والاستراتيجية تشير الى الإجراءات التي تساعد القارئ على الوقوف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استثارة الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ ، مما يساعده على فهمه ، ومن اجل النقد فان هذه الاستراتيجية تنمي مهارة القارئ في

التوصل الى الأغراض غير المعلن عنها تصريحاً فيما يقرأ ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها .

د- التوضيح:

عندما ينشغل القارئ في توضيح النص ، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء أ كانت من المصطلحات أم المفاهيم أم التعبيرات ، فان هذا الإجراء يوجهه الى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات اما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة .

أي أن المقصود بهذه الاستراتيجية : الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء أ كانت كلمات أم مفاهيم أم تعبيرات أم أفكاراً، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استعمال الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني ، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة او خارجها للتغلب على هذه الصعوبات ، مثل :

- نطق الكلمات جهرياً لاستدعاء مرادفات من الذاكرة .
- الاستعانة بالسياق لتوضيح المعنى .
- تحديد نوع الجمل والعبارات أ هي خبرية أم استفهامية .
- الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل .
- استعمال المعجم للكشف عن المعاني .

ويمكن للمدرس تحقيق ذلك بتوجيه الطلبة الى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في المهارات.

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجياته المختلفة:

أ- في المرحلة الأولى من الدرس يقود المدرس الحوار ، مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرات قرائية من نص ما .

ب- خلال النمذجة يعرض المدرس على الطلبة كيفية استعمال الاستراتيجيات ، من خلال التفكير بصوت مرتفع ؛ لتوضيح العمليات العقلية التي استعملها في كل

منها على حده ؛ مع توضيح المقصود بكل نشاط ، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب .

ج- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على الطلبة في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد .

د- بدء مرحلة التدريبات الموجهة ، إذ يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة من النص ، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بنحو جماعي طبقاً لبطاقات المهمات التي مع كل منهم .

هـ - مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية ، من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

- التوضيح : هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة إليك ؟
- التصور الذهني : ما الصورة التي أتت الى عقلك عندما قرأت هذه الفقرة أو سمعتها تقرأ عليك ؟
- التساؤل : صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المدرس على الفقرة المقروءة.
- التلخيص : ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟
- التنبؤ : ماذا تتوقع حول الفقرة الآتية من النص ؟
- تقسيم الطلاب الى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل ، بحيث تضم كل مجموعة ستة طلاب ، طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة .
- تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المدرس في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من فقرات المقروء.
- توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعة المختلفة ، محدداً بها نقاط التوقف بعد كل فقرة .
- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة ؛ لقراءة كل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها .

- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد (المدرس) الحوار ، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة ، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به .
- توزيع أوراق التقويم ، التي تضم أسئلة عن القطعة كاملة ، بعد الانتهاء من الحوارات حولها ، ومراجعة المدرس عمليات التفكير التي تمت ؛ للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء .
- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة ، والعمليات العقلية التي استعملها كل منهم لأداء مهمة محددة .

استراتيجية القبعات الست

يؤكد (دي بونو) أنّ فكرة القبعات الست تستند إلى الملاحظة التي يشعر بها كل شخص في أي نقاش، إذ يتبنى أحد الإطراف فكرة ما أو موقف ما يدافع عنه ، فيقوم شخص آخر بمعارضة هذه الفكرة أو الموقف ، ويثور جدل لا ينتهي ، يُستهلك الوقت ولا يصل الطرفان إلى نتيجة.

ومن أبرز مزايا هذا النظام (الاستراتيجية) أنّه يُبعد تأثير الذات والآراء الشخصية عن عملية التفكير وأنّه يزودنا بالتفكير المتزامن الذي نحتاج إليه عندما تصبح التصنيفات التقليدية غير ملائمة، والى جانب ذلك كله فإنّه من السهل علينا تعلم هذه الاستراتيجية واستعمالها ، فهي نظام عملي ، وهناك الآن مدربون معتمدون في جميع أنحاء العالم لتعليم استراتيجية القبعات الست ، وتحتوي هذه الاستراتيجية ست قبعات متخيلة، تستعمل كل واحدة منها على حدة ، وعند استعمال قبعة معينة من هذه القبعات يرتدي كل فرد من أفراد المجموعة المعينة القبعة ذاتها ، وهذا يعني أنّ الجميع يفكرون على نحو متوازٍ ومتزامن في الاتجاه ذاته ، ويفكر كل شخص من المجموعة في موضوع البحث، بدلاً من التفكير فيما نطق به شخص أدلى برأيه.

طريقتا استعمال القبعات الست:

هناك طريقتان رئيستان لاستعمال القبعات الست:

الطريقة الاولى:

يمكن أن تُستعمل قبعة واحدة في أثناء اجتماع أو ندوة أو حوار لغرض نمط معين من التفكير خلال وقت محدد هو وقت الاجتماع أو الندوة وعلى سبيل المثال : يمكن أن تظهر الحاجة إلى استعمال بدائل أخرى من الوقت، فيطالب المدير بثلاث إلى خمس دقائق من التفكير باستعمال القبعة الخضراء مثلاً، وهذا ينظم تفكير أفراد المجموعة ، ويكون كل منهم في مدة التفكير الممنوحة (ثلاث إلى خمس) دقائق مشغولاً بالبحث عن بدائل أخرى، ويعود الجميع في نهاية المدة إلى التفكير .

وبعد ذلك قد تنشأ الحاجة إلى اقتراحات تتعلق بالعمل وأساليبه ، وهكذا يطالب المدير بثلاث إلى خمس دقائق أخرى من التفكير باستعمال القبعة السوداء، وفي أثناء هذه المدة يركز الجميع اهتمامهم على المخاطر والمشكلات المتمثلة المرتبطة بأسلوب العمل المقترح ، في هذا الاستعمال الاتفاقي تصبح القبعات رموزاً تسمح بالمطالبة بنمط تفكير محدد من قبل الجميع في الوقت ذاته ، بدلاً من أسلوب الخصام والجدال والتعصب .

الطريقة الثانية:

في الاستعمال المتسلسل ، تُستعمل سلسلة متعاقبة من القبعات واحدة بعد أخرى ، يمكن تحديد التسلسل منذ البداية ، أو يمكن أن يُفرض التسلسل ذاته خطوة خطوة .

عندما لا يُحدد التسلسل منذ البداية يتم اختيار القبعة الأولى ، ثم القبعة التي تليها وهكذا، وفي المجموعات التي تفتقر إلى الخبرة ، يُفضل استعمال التسلسل المحدد مسبقاً، لأنّ هذا يوفر نقاشات مطولة في اختيار القبعة التي يجب استعمالها في كل خطوة .

لا يوجد تسلسل ثابت لاستعمال القبعات ، إذ يمكن أن يتنوع بحسب الحالة، وبحسب المشاركة في عملية التفكير ، ولكن هناك عدداً من النصائح والتعليمات العامة التي تقدمها الدورات التدريبية المصادق عليها ، يمكننا القول عموماً: أن نبدأ وننتهي بالقبعة الزرقاء ، ونتبع أي تسلسل نراه مناسباً بينهما.

التدريس على وفق القبعات الست :

إن التدريس وفق القبعات الست هو أحد أشكال ومهارات يعلم التفكير، إذ يستعمل المدرس القبعات في مختلف مراحل الدرس على النحو الآتي:

١- القبعة البيضاء:

يقدم المدرس في بداية الدرس :

- الحقائق الأساسية والأفكار الرئيسية .
- المعلومات والبيانات المتوافرة .

ويمكـن أن يسـتعمل المـدرس عـدة أسـاليب فـي عـرض الحقـائق مثـل: المحاضرة، والمناقشة، الأسئلة والأجوبة ، الاستقصاء ... الخ.

٢- القبعة الحمراء :

يعطـي المـدرس الفرصـة للطلبـة بـالتعبير عـن مشـاعرهم وأحاسيسـهم نحـو موضـوعات الـدرس ، ويعبـر الطلبـة عـن مشـاعرهم ويتفهمـون مشـاعر شخصـيات الدرس إن وجدت .

وفي هذه المرحلة يسمح للطلبة مدة قصيرة حرة يبدون فيها مشاعرهم مثل:

- أحب هذه الشخصية
- أكره القرار الذي اتخذ بشأن .....
- أنا مندهش من هذا الموقف .....
- أشعر بأن خطراً ما سوف يواجه .....

وبعد أن يعبر الطلبة عن مشاعرهم لمدة قصيرة من ٢_ ٤ دقائق، ينتقل المدرس الى القبعة الثالثة ويقول : اخلعوا القبعة الحمراء لنلبس القبعة السوداء .

٣- القبعة السوداء :

يعلن المدرس إننا نرتدي القبعة السوداء . وبناء على ذلك يطلب من الطلبة تقديم ملاحظات ونقد على الموقف في الدرس ، فيقدمون تعليقات وأحكاماً سلبية مثل :

- هذه الشخصية ممكن تكون قائدة .
- إن القرارات المتخذة كانت دماراً .
- سيؤدي هذا الحل الى المصائب التالية ...
- إن استهلاك الماء على هذا النحو سيؤدي الى .....

وبعد انتهاء النقد يعلن المدرس الانتقال الى القبعة الصفراء .

٤- القبعة الصفراء :

يعلـن المـدرس أن القبعـة الصـفراء تتطلـب البحـث عـن الإيجابيـات والفوائـد، فيقدم الطلبة تعليقات إيجابية مثل :

- إن الموقف الجيد هو .....
- هذه أفضل قرار يمكن أن يتخذ في مثل هذا الوضع .....
- سلوك المرأة إيجابي جداً.
- هذه معركة كانت ضرورية .
- تم اتخاذ القرار بالأغلبية .
- استمع الأب الى أراء جميع أفراد الأسرة .

وبعد انتهاء هذا الدور يعلن المدرس الانتقال الى القبعة الخضراء.

٥- القبعة الخضراء :

يعلن المدرس أننا الآن بموجب هذه القبعة نبحث عن أفكار جديدة، مقترحات جديدة. تغييرات ضرورية: إضافية، حذف تعديل، فيقدم الطلبة آراءهم ومقترحاتهم مثل:

- أقترح تشكيل مجلس للإدارة الأسرة .
- أقترح أن تكون إدارة الأسرة دورية .
- أقترح أن يكون حجم الأسرة .....
- يمكن إضافة شخصية جديدة لهذا الموقف .....

وبعد انتهاء هذا الدور يطلب المدرس ارتداء القبعة الأخيرة.

٦- القبعة الزرقاء :

يعلن المدرس أن القبعة الزرقاء هي قبعة التنفيذ، يطلب من الطلبة وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القبعات السابقة من معلومات ومشاعر وإيجابيات ومقترحات، فيحددون خطوات التنفيذ :

- تشكيل لجان للعمل .....
- الاتصال بمؤسسات أخرى .....
- جمع الأدوات وتجهيزها ..... الخ

إستراتيجية (KWL)، ماذا اعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟

وهي إستراتيجية تعليمية تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية السابقة ووضع أغراض للقراءة، وهي إستراتيجية تدريسية للفهم القرائي ، وتستعمل لتوجيه الطلبة من في أثناء النص، وهي أيضا أسلوب يربط معرفة الطلبة السابقة، ورغبتهم للتعلم والاستنتاجات للتعلم ، فالطلبة يبدؤون بعصف ذهني حول كل ما يعرفونه عن الموضوع. وبعد ذلك يعمل الطلبة على توليد قائمة من الأسئلة حول ما يريدون معرفته عن الموضوع ، وفي أثناء القراءة أو بعدها يجيب الطلبة عن هذه الأسئلة :

– قائمة (K) (Know): وفيها يسأل الطالب ماذا يعرف حول الموضوع ؟ ويضع الطالب في قائمة (K) كل ما يعرفه أو يعتقد انه يعرفه حول الموضوع .

– قائمة (W) (Want to learn) : وفيها يسأل الطالب ماذا اعتقد إنني سأتعلم حول الموضوع ؟ ماذا أريد أن أعرف حول الموضوع ؟

– قائمة (L) (Learned) : وفيها يسأل ماذا تعلمت ؟ بعد أن ينهي الطلبة قراءة الموضوع ودراسته ، فإنهم يضعون قائمة بما تعلموه ، ويفحصون قائمة ماذا أريد أن أتعلم، ليروا أي الأسئلة تمت الإجابة عنها ، وأي الأسئلة لم يجب عنها ، ثم يراجعون قائمة ماذا اعرف ليروا ما إذا بقي إي شيء غير مفهوم أو واضح .

أغراض إستراتيجية (KWL) :

هناك عدة أغراض وفوائد لاستعمال أية إستراتيجية، ولهذه الإستراتيجية فوائد كثيرة منها:

- أنها تثير معرفة الطلبة السابقة .
- أنها تضع أهداف للقراءة .
- أنها تساعد الطلبة على مراقبة فهمهم .
- أنها تساعد الطلبة على تقويم فهمهم للنص .
- تزود الطلبة بفرصة لتوسيع أفكارهم بما وراء النص .

الحقائب التعليمية

ويقصد بها الطريقة التي ترمي إلى الاهتمام بالفرد المتعلم ، والتركيز باستعمالها في عمليتي التعليم ، والتعلم ، وتصميم البرامج لمجموعات من الأفراد إذ يترك أمر تقدمهم إلى قدراتهم الفردية ، وسرعتهم الذاتية ، ويعني تقديم تعليم يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ، ويتطلب توفير سلسلة من الأهداف التعليمية السلوكية التي تتصل بهدف نهائي ، واقتراح الأنشطة التعليمية التعلمية التي تساعد كل متعلم على بلوغ الأهداف التربوية : وهي نظام تعليمي ذاتي المحتوى يساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة على وفق قدراتهم ، وهي تشكل برنامجاً تعليمياً متكاملاً ذا عناصر متعددة ومتنوعة من الخبرات التعليمية التي يصممها ويعدها فريق يضم مصمماً وخبيراً في المادة التعلمية ، ومعلم المادة وخبراء فنيين لتطوير التقنيات اللازمة للحقيبة وتستعمل بمساعدة المدرس أو بغير مساعدته لتحقيق أهداف أدائية محددة.

عناصر الحقيبة التعليمية:

العنوان: وهو أول مكونات الحقيبة التعليمية ويبذل المصمم جهداً كبيراً في تحديد العنوان وذلك بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في الموضوع المراد تعلمه.

دليل الحقيبة والتسويغ: يتضمن معلومات واضحة عن كل مادة تعلمية مستعملة فيه وأفضل الطرائق والأساليب لاستعمال الحقيبة وأنسب الأوقات لذلك والمواد التي ينبغي له البدء فيها.

الأهداف: تحتوي الحقيبة على أهداف تعليمية صياغة سلوكية تصف بصورة واضحة السلوك النهائي المراد تحقيقه حتى يفهمه المتعلم.

أدوات الاختبار: والاختبارات على ثلاثة أنواع:

- الاختبارات القبلية.
- الذاتية.
- البعدية.

البدائل والأنشطة التعليمية: وتعد البدائل التعليمية من أهم عناصر الحقيبة وذلك لكون الحقيبة قائمة على مبدأ التعلم الفردي لذا ينبغي لها توافر مجموعة من البدائل والأنشطة التي تسمح للمتعلم باختيار ما يناسب خصائصه من هذه البدائل:

أ . تنوع الوسائل التعليمية.

ب . تعدد طرائق التعلم والأساليب.

ج . تعدد الأنشطة التعليمية.

د . تعدد مستويات المحتوى.

هـ . تعدد الاختبارات.

النشاطات الاثرائية: تحتوي الحقيبة على مجموعة من النشاطات التي تعمق قدرات الطلبة وتناسب سرعتهم بالتعلم.

دليل للمتعلم: يوضح له أسلوب دراسة البرنامج التعليمي وقد يكون الدليل مكتوباً ، أو مسجلاً على شريط كاسيت فضلاً عن دليل المدرس الذي يوضّح كيفية إرشاد المتعلم نحو تحقيق الأهداف.

طريقة التعلم الالكتروني

شهد العالم خلال العقدين الماضيين تطورات كبيرة في مختلف ميادين الحياة، إذ إن هذه المدة شهدت ما لم تشهده الأمم السابقة من تطورات تقنية، ومن أهم هذه التطورات ثورة الاتصالات والمعلومات، أو عصر الاتصالات، التي جعلت العالم قرية صغيرة أو ما يسميه البعض بالقرية الإلكترونية (Global Vollage)، وهذا التطور الهائل انعكس بالتالي على التعليم، وعلى الوسائل المستخدمة فيه، فأجهزة الحاسوب وما تستعمله من تقنيات وبرمجيات مثل برنامج نيتسكيب (Netscape) أو برنامج الانترنت إكسبلورير (Internet Explorer) لتصفح المواقع على الشبكة العنقودية (World Web Wide)، والبريد الالكتروني، وغيرها من البرامج، كلها وسائل ساهمت في تفعيل العملية التعليمية التعلمية. وقد تم توظيف البرامج الحاسوبية التعليمية في الغرف الصفية وفي المدرس وتمت حوسبة المناهج التعليمية، ومن ثم تطور الأمر ليصبح هناك تعليم متكامل يوظف التقنيات الجديدة، وهو ما يعرف بالتعلم الالكتروني (E-Learning) أو التعليم الافتراضي (Vortual Learning).

مفهوم التعلم الالكتروني :

ومن هذا المنطلق يجب أن تقاس كل فكرة وتوضع على الموازين نتائج كل دراسة. ومن أهم ما توصلت إليه المؤسسات التعليمية والتجارية فيما يتعلق باستعمال الحاسب الآلي في التعليم اليوم هو التعلم الالكتروني E-Learning، والذي يشكل بدوره حلاً أوسطاً يتسابق التربويون فيه، والأخذ بما يمكن الأخذ به من التعليم المباشر Face – to – face، وهنا يجب أن تتضح أمام كل من أراد الخوض في هذا المجال فكرة متكاملة لا يمكن أن تتجزأ بحال من الأحوال، فالتعليم عن بعد (الذي يخلطه الكثير من التربويين بالتعلم الالكتروني) ليس جهاز حاسب آلي متطور، ولس شبكة حاسوبية (وسيلة اتصال عن بعد) متقدمة، وليس محتوى يراعى فيه أن الدارس يجلس أمام آلة (تعليمية أو وسيلة تعليمية)، وليس بنية متكاملة من أدوات القياس والتقويم .

البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني :

تتكون البيئة التعليمية للتعلم الالكتروني من الآتي:

المدرس : ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية :

- القدرة على التدريس واستعمال تقنيات التعليم الحديثة.
- معرفة استعمال الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني.

المتعلم : ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية :

- مهارة التعلم الذاتي .
- معرفة استعمال الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني.

طاقم الدعم التقني : ويتطلب فيه توافر الخصائص الاتية :

- التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الالي ومكونات الانترنت .
- معرفة بعض برامج الحاسب الآلي .

مكونات التعلم الالكتروني :

يتكون التعلم الالكتروني من الآتي :

١. مواد تعليمية حديثة ومستمرة التحديث .
٢. التفاعل النشط بين أطراف العملية التعليمية .
٣. تقبل هذه الطريقة.
٤. توافرها في أوقات متعددة لتناسب المتعلمين بظروفهم المتنوعة .
٥. تسهيل عملية استعمالها للمتعلمين.
٦. احتمالية التطوير وفق ما تمليه التطورات .
٧. الاشتراك والتعاون من كافة الأطراف حتى يتسنى الاستفادة من خبرات الآخرون.

طريقة التعليم المتمايز

هو تعليم يهدف الى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل إنه سياسة مدرسيه تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة. وهدفها زيادة إمكانات الطالب وقدراتهم، إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المدرسين من الطلاب واتجاهات الطلاب نحو إمكاناتهم وقدراتهم.

خطوات التعليم المتمايز:

١- يحدد المدرس المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين :

٢- ماذا يعرف كل طالب ؟

٣- ماذا يحتاج كل طالب ؟

إنه بذلك يحدد أهداف الدرس ، ويحدد المخرجات المتوقعة ، كما يحدد معايير تقويم مدى تحقق الأهداف .

٤- يختار المدرس استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها لجعل الإستراتيجيات تلائم هذه التنوع .

٥- يحدد المهمات التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلم .

مجالات التعليم المتمايز :

يمكن أن يتم التمايز في أي خطوه من خطوات التعليم :

١- في مجالات الأهداف : يمكن أن يضع المدرس أهدافاً متمايزة للطلبة ، بحيث يكتفي بأهداف معرفيه لدى بعض الطلبة وبأهداف تحليليه لدى آخرين وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم العقلية .

٢- في مجال الأساليب : يمكن أن يكلف المدرس بعض الطلبة بمهام في التعليم الذاتي كأن يقوموا بدراسات ذاتية وعمل مشروعات وحل مشكلات في حين يكلف طلبة آخرين بأعمال يدوية ...وهكذا

٣- في مجال المخرجات : كأن يكتفي بمخرجات محدودة يحققها بعض الطلبة في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقا. وينوع المدرس في أساليب تقديم الأهداف بحسب التفاوت العقلي.

طريقة روثكوف (التعليم من خلال النصوص)

يمثل نمط التعليم من خلال النصوص (طريقة روثكوف) (Rothkopf) جانباً من المدرسة المعرفية، مع انه يعد من علماء المدرسة السلوكية، وهو أكثر تحرراً بوصفهِ لا يقتصر فقط على التعامل مع عملية التعلم بوصفها عملية استشارة، واستجابة فقط بل تتعدى هذين المتغيرين إلى ما يحدث داخل الإنسان أيضاً عندما يتعلم، ويعد (روثكوف) هذه المتغيرات المؤثرة الأخرى بالغة الأهمية في عملية التعلم.

وتسمى طريقة نموذج التعليم من طريق المقطع أو النص أو عن طريق المواد المكتوبة وقد مزج طريقة (سكنر) وأضاف إليها أنَّ ما يجب أن نهتم به هو مقدار ما يكتسبه الفرد المتعلم من طريق تعلُّمه ونشاطه ، وهو حركة ديناميكية يولدها النشاط للمتعلم لكي يتعلم.

مراحل نمط (روثكوف):

وضع (روثكوف) أربع مراحل هي:

١- مرحلة تحديد الأهداف التعليمية المنشودة:

وفيها يقوم المدرس بالاتي:

أ- تحديد ما يحتاجه المتعلم من موضوعات.

ب- تحديد التعلم القبلي المتوافر عند المتعلمين، وتقدير مدى احتياجاتهم للتعلم الهادف.

٢- مرحلة توافر بيئة التعلم:

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- توفير النصوص الملائمة، وتنظيمها بشكل يتناسب واحتياجات المتعلمين وإمكانياتهم.

ب- ملاءمة محتوى البرنامج وان يكون ملائماً لاحتياجاتهم في ضوء التعلم القبلي لهم عند بدء البرنامج.

٣- مرحلة الإثراء والتعزيز:

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- تعزيز الموضوع أو النص بأسئلة، أو تدريبات إضافية لكي تكون المادة المكتوبة قادرة على استثارة الطلبة وشد انتباههم.

ب- توفير الوسائل التعليمية التعلمية التي تسهل التفاعل للتلميذ مع المادة التعليمية من صور، وأشكال، وأفلام، وأسئلة، وإرشادات وتدريبات.

٤- مرحلة التقويم:

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- التأكد من أنَّ المتعلم قد تفاعل مع النصوص المتوافرة مستعملاً ما توافر له من معينات وأسئلة وتدريبات.

ب- إجراء الاختبارات اللازمة الشفوية والمكتوبة للتأكد من حدوث التعلم.

طريقة المجمعات التعليمية

ترجع فكرة المجمعات التعليمية الى حقيقة أن كل فرد متعلم يتميز في خلفيته وسرعته في التعلم فضلاً عن أساليب تدريسية وطريقة تنشيط دوره في العملية حيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية في الوقت الذي يكون للمدرس دور المرشد والمساعد للمتعلم.

خطوات تصميم المجمع التعليمي:

على الرغم من أن المجمعات التعليمية تختلف في إشكالها ومحتوياتها وطريقة تقديم المعلومات لمستعمليها تبعا لاختلاف المواقف التعليمي ووجهة نظر المصمم ألا أنها بمجملها تمثل منظومة تربوية متكاملة تحتوي منظومات عدة فرعية وان عملية تصميمها وإعدادها تمر بمراحل ثلاث هي :

١- التخطيط للمجمع التعليمي:

والمقصود به اجراء الدراسة الأولية او المسح التمهيدي المتعلق بتحديد الفئة المستهدفة ومواصفاتها وحاجاتها ، وتحديد الهدف الرئيس للمجمع ومسح المواد التدريسية المتوافرة ، وتشمل هذه المرحلة اختيار موضوعات المجمع ووحداته ودروسه وحصر المراجع والمصادر التي ستعتمد في جمع المعلومات ودراسة قيمة هذه المصادر ومدى ملاءمتها لموضوع المجمع.

٢- الكتابة الأولية للمجمع:

في هذه المرحلة تتم كتابه عناصر المجمع الأساسية والتي تحدد الأهداف على وفق حاجات المتعلمين، واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية الملائمة لها ، وتحليل هذه الخبرات وتنظيم عرضها وتسلسلها في أثناء الكتابة ومخاطبة المتعلمين بأسلوب شخصي ومباشر.

٣- مرحلة المراجعة:

بعد مراجعة المجمع من حيث الشكل وأسلوب الكتابة والصياغة والأخطاء اللغوية يطبع المجمع التعليمي ، ويعد منه عدداً من النسخ لعرضها على ثلاثة

مدرسين يختلفون في قدراتهم وسرعتهم وذلك لمعرفة مدى وضوح المجمع وجاذبيته للمتعلمين ومدى إثارته لدوافعهم.

مكونات المجمع التعليمي:

١- العنوان:

يجب أن يكتب العنوان بعبارة واضحة وله صلة بالمحتوى او الفكرة الرئيسة للموضوع فهو يعكس الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلمها، وان يكون محدداً ومناسبا للموضوع الذي يحتويه المجمع التعليمي.

٢- نظرة الشاملة والتوجيهات:

إذ تعطي المتعلم فكرة عن موضوع المجمع وأغراضه وبنائه وتنظيمه واستعمالاته عموما ، وتعطيه تعليمات عن كيفية استعمال المجمع وتوضح له كيف سيتقدم في تعلمه إياه وماذا سيعمل عند كل جزء من أجزائه وكيف سيحدد التعلم القبلي عنده وكيف سيستعمل المواد التعليمية وكيف سينتقل إلى مجمع آخر.

٣- الإرشادات والتعليمات:

وهي الإرشادات الموجهة للمتعلم لبيان كيفية التعامل في المجمع التعليمي وما مطلوب منه بعد الانتهاء من دراسة كل خطوة والوقت الملائم لأداء الاختبارات المختلفة أو توجيههم الى مرجع يثري معلوماتهم في الموضوع.

٤- الاختبار القبلي:

يهدف الاختبار القبلي الى تحديد الخبرات التعليمة السابقة لدى المتعلم ومقدار مالدية من معلومات عن الموضوع الذي يعالجه المجمع التعليمي، ويظهر الاختبار القبلي ما اذا كان المتعلم بحاجة الى مزيد من التعلم أم لا ولهذا يجب أن يحدد في المجمع التعليمي أن الطالب القادر على حل (٨٠ %) فما فوق من الاختبار يكون غير محتاجاً الى دراسة الموضوع ولا فعلية البدء بتنفيذ ما جاء في المجمع من أنشطة تعليمية.

٥- الوحدة التعليمية وتتكون من:

أ- الاغراض السلوكية: ويجب ان تكون للوحدة التعليمية أهداف محددة وواضحة ومصوغة سلوكياً.

ب- الأنشطة التعليمية: هي مجموعة من الإجراءات والقراءات والتمرينات التي يناط بالمتعلم تنفيذها وهذه الأنشطة يجب أن تلبي تحقيق الأغراض السلوكية وتكون مناسبة للمتعلم من حيث أمكان قيامه بتنفيذها.

ويتم تنفيذ الأنشطة التعليمية على أنماط عدة:

- تقدم على شكل سلسلة من الدروس.

- تقدم مواد قرائية ذات صلة بالموضوع ، وتشير الى مكان وجود المواد الاضافية غير المتضمنة في المجمع التعليمي.

- تقدم سلسلة من الأنشطة التعليمية على شكل مواد مبرمجة مبنية على نتائج التعلم المتوقع وتتضمن النقاش واللقاءات الجماعية والعمل التدريبي وتوجبه للقراءات المكتبية.

٦- الاختبار الذاتي:

هو اختبار تكويني يهدف الى تحديد مدى بلوغ المتعلم الأهداف المحددة.

٧- الاختبار البعدي:

يمكن أن يكون الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي ، ويمكن أن يكون موازيا ومكافئا للاختبار القبلي ، ويختلف الاختبار ألبعدي عن الاختبار القبلي بأنه يعطى للطالب في نهاية المجمع التعليمي ليحدد بدقة مدى اكتساب الطالب للمعلومات الواردة في المجمع ومقدار التعلم الذي تم اكتسابه، فإذا تبين أن الطالب لم يصل الى الدرجة المطلوبة في الاختبار البعدي (٨٠ %) مثلاً ينصح بالرجوع الى المجمع التعليمي من أوله او القيام بمجموعة من النشاطات العلاجية التي تسد الثغرات الحادثة في التحصيل.

٨- المصادر والمراجع:

يرجع المتعلم الى هذه المصادر بحسب التوجيهات والإرشادات التي يحتويها المجمع عند شعوره بعدم المامه بالموضوع ويحتاج الى بعض المعلومات عن ذلك.

الفصل الثالث عشر

الوسائل التعليمية والنشاطات

مقدمة :

للوسائل التعليمية أهمية كبرى في إنجاح عملية التعلم والتعليم فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول به الى معالي الخلق القويم أي يمكن عن طريقها أن تتحقق الأغراض الدينية الهادفة .. وقد استعمل القران الكريم الوسائل التعليمية منذ القدم بمفهومها البسيط لتحقيق أغراضه التربوية . ولو أحسن استعمالها فإنها تؤدي أدوارها التربوية بكل فاعلية وأكثر تطوراً لقوله تعالى: ((وفي أنفسكم أفلا تبصرون)) [١]، وقوله تعالى: ((أ فلم ينظروا إلى السماء فوقهم كيف بنيناها))[٢]،)، وقولة تعالى: ((أو لم يروا الى الطير فوقهم صافات ويقبضن ما يمسكهن الا الرحمن)[٣].

وقد استعمل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الوسيلة في تعليمه الصحابة المعاني المجردة وتقريبها الى أذهانهم ليمكنهم تصورها مثل استعماله اليد والرسم والتوضيح فقد روى البخاري ومسلم عن موسى الاشعري (رضى الله عنه) قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): "انا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين" وأشار بالسبابة والوسطى.

وايضاً استعمل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وسيلة توضيحية لمعاني ذهنية مجردة لتعلق بأذهان الصحابة ويتصوروا بها بسهولة ويسر ؛ فقد روى البخاري في صحيحه عن عبد الله ابن مسعود (رضى الله عنه): خط لنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) خطاً مربعاً وخط خطاً خارجاً منه وخط خطوطاً صغاراً الى هذا الذي في الوسط من جانبه فقال: "هذا الإنسان وهذا اجله محيط به، وهذا الذي خارج (أي عن الخط) أمله وهذه الخطوط الصغار والأعراض هي الحوادث والنوائب المفاجئة فان اخطأ هذا انهشه هذا وان أخطأها كلها أصابه الهرم"[٤].

---

[١] - **الذاريات/٢١ .**

[٢] - **ق/٧-٦ .**

[٣] - **الملك/١٩ .**

[٤] - الشاري ، فوزية عبد الوهاب يحيى . **تقويم كتب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي الجمهورية اليمنية** ، ص٤١ ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد . ٢٠٠٠ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

أهمية في الوسائل التعليمية :

إنّ الاستعمال الأمثل لتقنيات التعليم بوساطة المدرس الذي يمتلك الكفاية سوف يساعد هذا المدرس على أداء عمله بكفاية عالية وجودة فائقة ، وأنها أيضا تسهم بتطوير كفاية المدرس التربوية برفع مستواه العلمي ، فضلاً عن تمكنه من إعطاء المادة التعليمية بأسلوب مشوق لما تحققه من تفاعل صفي ودورها المهم والأكثر ايجابية بتحقيق تعلم هادف. فهي تتيح أمام الطلاب فرصة التعلم الجماعي بالمشاركة الايجابية وتفعيل أثره . فضلاً عن تنميتها لمواهب وقدرات الطلاب العقلية وتوسيع مداركهم العلمية بالمناقشة والأخذ والرد بما يخص المادة العلمية في أثناء التدريس ، فهي مدرس فعال ونامٍ وتؤدي دوراً مهماً ورئيساً في العملية التربوية لما تحققه من الأغراض والمهمات التربوية الرئيسة من مناقشة وتحليل وتفسير، وإثارة تفعيل العملية التعليمية نحو تحقيق السلوك المرغوب فيه نحو الأفضل.

وللوسائل التعليمية أهمية كبرى في إنجاح عملية التعلم فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول الى تحقيق غاياته النبيلة والارتقاء به نحو السلوك القويم على وفق تهذيب خلقه بمبادئ الإسلام السامية عن طريق التربية الهادفة ، وان ارتباطها بالمدرس لم يعد مجرد توضيح الشرح النظري فقط ، وأنها لم ترتبط بالطالب لإكسابه أنماطا جديدة من السلوك فقط وتحقيقه لأهداف سلوكية محددة بل تتعدى ذلك حيث تعمل على تنمية مهارات وميول واتجاهات الطالب ، فضلاً عن إكسابها خبرات متعددة ؛ فأهمية الوسائل التعليمية بارزة المعالم عن طريق تحقيق الاتصال بين المدرس والطالب في الموقف التعليمي فأصبحت بذلك جزءً متكاملاً مع العناصر الأخرى المكونة لعملية الاتصال فلم يعد خافياً ما تشكله الوسائل التعليمية من بلوغها الغاية القصوى المطلوبة لإنجاح العملية التربوية ، بحيث باتت الآثار الايجابية لاستعمال تلك الوسائل في التدريس من المسلمات التربوية التي برهنت على جدواها الدراسات وأثبتها الواقع، وبذلك فقد أصبحت التقنيات التربوية جزءً مهماً في العملية التربوية ومكوناً اساسياً من مكوناته ومن

مقومات نجاح المدرس المهمة في التدريس وذلك للدور الحيوي المهم الذي تؤديه في تحقيق أهداف المنهج .

ويمكن أن تعرّف بتعريفات عدة منها :

أنها كل شي يحمل فكرة أو معنى أو رسالة ، ويستعين بها المدرس أو غيره لكي يوصل هذا المعنى أو هذه الرسالة الى غيره ، بجانب ألفاظه وأسلوبه .

وأيضا أنها عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها في ضوء كفايات التدريس المنشودة التي تقوم اساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة وتستعمل جميع المواد المتاحة لتصميم وبناء نشاط معين بقصد تحقيق تعلم هادف وأكثر فاعلية.

وأنها كل الأدوات والمواد المختلفة التي نستعين بها في أثناء عملية التدريس للأغراض التربية المنشودة .

وأنها تلك التي يستعملها المدرس لتحسين الأداء وترفع من فاعليته ، وتعمق من درجة إفادة الطلاب بقصد تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للدرس .

وبذلك فأنها يمكن عدَّها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستعملها المدرس في أثناء عملية التدريس بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس الطلاب ، ومما تقدم يمكن أن نبينها بأنها عملية مقصودة لتنظيم إجراءات محددة وهادفة بقصد الاعتماد عليها في أثناء عملية التدريس وهي جزء مكمل لعناصر التدريس .

فيمكن عدَّها وسائل معينة أثناء تنفيذ مهمات الدرس الأساسية لجذب وتشويق وإنتاج تعلم هادف أي تمثل وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعلم الفعال

ويمكن بيان أهمية الوسائل التعليمية بما يأتي :

١ – إنها تساعد على استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجاته التربوية.

٢ – إنها تساعد على زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم .

٣ – إن اشتراك الحواس في عمليات التعلم يؤدي الى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تسهم كثيراً بتحقيق تعلم نشط وأكثر ايجابية

٤ – إنها تسهم بزيادة المفاهيم العلمية والاستجابة الصحيحة لها والميل والإقبال الشديد نحوها.

٥ – تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .

٦ – تؤدي الى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب وأنها أيضا تسهم بتعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة .

٧ – يمكن عن طريقها أن يتحقق الانتصار العلمي لدى الطلاب بمواجهة مشكلاتهم العلمية وحلها بالأسلوب العلمي بالاعتماد على الحواس في إدراك الغاية والحدث .

فهي جزء متكامل مع المنهج بمفهومه الشامل لذا فهي ليست بمواد ثانوية . ومن هنا يتضح أن الغرض من استعمال هذه الوسائل هو تحسين الموقف التعليمي وإثراؤه بالمعلومات المفيدة لبناء معرفة صحيحة متكاملة لدى الطلاب . فكلما أحسن المدرس استعمالها في تدريسه فانه يكون اقدر على تحقيق الأهداف المنشودة التي من اجلها خطط لدرسه ، وحدد وسائله التعليمية المناسبة لأنها تقدم للطلاب الأساس المادي لإدراكهم الحسي وتقلل من استعمال المدرس للألفاظ المجردة . فهي تثير اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم الصحيح وتجعل ما يتعلمونه دائم الاستدامة في ذاكرتهم فان نجاح عملية التدريس تتحقق باشتراك اكبر عدد ممكن من أدوات التعليم ووسائل الاتصال الخاصة تشترك فيها حواس الإنسان ويكون فيها عنصراً فعالا ومنتجاً بتنمية مداركه وتوسيع آفاقه العلمية .

مما لا شكّ فيه ان لنوعية الوسائل التعليمية المستعملة في التدريس أثرا فعالا في تحسين هذه العملية ، فضلا عن حسن طريقة استعمالها وتنويعها .

ولابد لمدرس مادة اللغة العربية من توافر كفايات علمية عدة لديه تمكنه من تسهيل عملية استعمال الوسائل وله الدور الريادي في تنفيذ تلك المهام الموكلة إليه في أثناء المواقف التعليمية وتنفيذ مهارات استعمال الوسيلة التعليمية من حيث وقت عرضها وكيفية عرضها وإمكانية توافرها داخل غرفة الصف . فلها الدور الريادي في عملية تفسير خطوات الدرس وتنظيم المنهج على وفق مدلولات رمزية

وتقريب الغامض لأذهان الطلاب . فهي قد اشتملت على ميادين الحياة كافة بما فيها من تطورات وتقنيات أرقى واحدث لمواكبة عصر التكنولوجية والتقدم والارتقاء لتحقيق تعلم أفضل . فإنها تؤدي دورا رئيساً ومهما في اكتساب الطلاب لمهارات التدريس الأساسية . وممكن أن تحقق الوسائل التعليمية أغراضا عدة في العملية التربوية لما يأتي:

١ – إنها تساعد على الفهم وقوة التركز وتنمية الملاحظة والإدراك لدى الطلاب .

٢ – إنها تعمل على جذب انتباه الطلاب وتشويقهم نحو المادة .

٣ – تسهم بتحقيق تعلم هادف عن طريق الحركة والإيماء والحيوية التي تزيد من فاعلية التدريس .

٤ – توفر من الوقت والجهد لدى المدرس وتحقق ايجابية التعلم .

٥ – تمكن المدرس من تعزيز التعليم وتجعل التعلم أكثر ايجابية .

٦ – فضلا عن أنها تسهم بإثارة النشاط الذاتي والابتعاد عن الخجل والتردد والجمود .

وبذلك تتحقق ايجابية المتعلم على وفق ما نادت به الاتجاهات التربوية الحديثة من اهمية تفعيل اثر الطالب واشراكه في العملية التعليمية . بإثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة في النشاطات المختلفة وتدفعهم الى المثابرة والرغبة في الاستزادة من المعارف واكتساب المزيد من المهارات والاتجاهات لذا فهي ضرورية لجميع المتعلمين باختلاف مستوياتهم العمرية . وقابلياتهم ومراحلهم الدراسية لتحقيقها الكثير من الأهداف التربوية التي تعمل من اجل تنمية قدرات المتعلمين الى أقصى حد ممكن ، وهذا ما يفسر اهتمام ، المتخصصين بالتربية وطرائق التدريس بالتقنيات التربوية بوصفها أساليب جديدة لها انعكاساتها في التطور التربوي ولابد من الإيمان بجدوى التخطيط المسبق للدرس ، وتحديد الأهداف وطرائق تحقيقها وقياسها بدقة . بناءاً على ذلك اخذ ينظر الى الوسائل التعليمية بوصفها جزءاً من المنهج والطريقة والتقويم في التدريس فلم يعد ينظر إليها بأنها أدوات منفصلة ، بل تستعمل ضمن نظام متكامل .

وبما أن الوسائل التعليمية يقصد بها : بانها مجموعه اجهزة وادوات ومواد يستعملها المدرس لتحسين عملية التدريس بهدف توضيح المعاني وشرح الافكار في نفوس الطلاب فانها عدت وسائط تربوية يستعان بها لاحداث عملية التعلم .

والوسائل التعليمية عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم وتؤدي دوراً مهماً في تطوير عناصر النظام التربوي ولاسيما عناصر المنهج وجعلها اكثر فعالية وفائدة . وانها تبعث في نفس الطالب عنصر التشويق واثارة الدافعية وتغنى المعاني وتوسيع الخبرات وتساعد على الفهم وتعليم المهارات وتدعم المتعلم ، فضلاً عن انها تسهل مهمة المدرس وزيادة استيعاب المتعلمين في عملية التعلم وأدراك المبادئ واكتساب الخبرات وان لها اهمية كبيرة في تيسير الافكار والمفاهيم والحقائق وايصالها الى المتعلمين مما تساعد على زيادة اثر الطالب الايجابي باشراكة نحو تحقيق تعلم هادف .

وقد مرَّت بتسميات عدة منها ما ياتي :

١- الوسائل المعينة (معينات الدرس) : وتتبع هذه التسمية من الدور الذي تؤديه الوسائل في مساعدة كل من المدرس والطالب في تسهيل عملية التدريس .

٢- الوسائل السمعية والبصرية : وترجع هذه التسمية الى كون الوسائل اما مرئية او سمعية او الاثنين معاً نسبة الى الحاسة التي تتعلم بواسطتها .

٣- وسائل الإيضاح : وتدل على الدور الذي تؤدية هذه الوسائل من توضيح ما يشرحه المدرس بنحو نظري لا يتضح الا بهذه الوسائل .

٤- تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية : وتتبع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها الوسائل وتستعمل في التربية فيما بعد .

٥- تقنيات تربوية : وتتبع هذه التسمية من طريق الارتباط بنظريات المنحى المنظومي ، وتصميم التعليم .

ووردت تسميات أخرى منها : الوسائل التعليمية ، وهي الاكثر شيوعاً ، ووسائل الاتصال التعليمية ، والوسائل الوسيطة ، واحدث هذه التسميات وهي تكنولوجيا التعليم وبذلك فانها تؤدي دوراً مهماً ورئيساً اذ انها تمثل حلقة وصل

رئيسة في مفهوم التكنولوجيا لما تحدثه من التغير والتجدد وطبيعة واهداف المادة الدراسية المراد ايصالها لدى اذهان الطلاب.

فهي عدَّت بهذا المفهوم وسيلة ايضاح لتقريب مستويات الخبرة للدارس ، فالرسم والصورة توضح ما لاتوضح الكتابة وحدها احياناً ، ويتوافر عن طريقها الاساس المادي المحسوس للتفكير وتقلل من أخطاء التعلم اللفظي ، فضلاً عن انها تثير اهتمام الطلاب ، وتجعل الخبرات باقية الأثر ، وتتوفر خبرات متنوعة يصعب ايجادها احياناً ، فهي تتخطى حواجز الزمن والمكان والامكانيات البشرية في الرؤية او السمع او غير ذلك من الحواس .

وقد استعمل القران الكريم قسماً من الوسائل لتقريب المفاهيم الى اذهان الناس منها:

١ – الاشارات لقوله تعالى: ((فَأَشَارَتْ إليه قالوا كيف تكلم من كان في المهد صبياً))[١].

٢ – البيان العملي لقوله تعالى: ((فطوعت له نفسه قتل اخيه فقتله فاصبح من الخاسرين وبعث الله غراباً يبحث في الارض ليريه كيف يواري سوءة اخيه قال ياويلتي أعجزتُ ان اكون مثل هذا الغراب فاواري سوءة اخي فاصبح من النادمين))[٢].

وتعدّ الوسائل التعليمية احد مجالات ذلك التقدم الذي يشهده العصر الحالي من حيث انها تتسم بقدرة ايصالها المعارف وانها ايضاً تساعد على نقل الحقائق او المعلومات الى المتعلمين باقل جهد واقصر وقت مما لو كان التدريس خاليا من استعمالها فضلاً عن انها تسهم كثيراً في توضيح المعاني وتقريبها الى اذهان المتعلمين. مما يساعد على تحقيق المشاركة الفعلية لدى الطلاب في اثناء عملية التدريس. فهي مدرس جذاب يساعد على اثارة اهتمام المتعلمين ويحفزهم على المشاركة في النشاطات المختلفة ويدفعهم الى المثابرة والرغبة في الاستزادة من

---

[١] - المائدة /٣٠-٣١ .

[٢] - مريم /٢٩ .

المعارف واكتساب المزيد المهارات والاتجاهات لذا فهي ضرورية ولازمة لجميع المتعلمين لمجالات الحياة كافة .

وايضاً تسهم كثيراً بتنويع خبرات الطلاب في المدرسة فتتيح لهم فرصة المشاهدة والتأمل والتفكير وبذلك تصبح المدرسة حقلاً لنمو الطالب في جميع الاتجاهات ، فهي تعمل على ترتيب الأفكار التي يكونها الطالب مما تزيد من تعديل سلوكه نحو السلوك الأفضل والمرغوب فيه فضلاً عن انها تساعد الطلاب على التغلب على كثير من مشكلاتهم اليومية ، ويمكن بيان مجالات استعمالاتها التربوية فيما يأتي:

١ – الاستهلال: يمكن للمدرس من استعمالها كمقدمة لموضوع او موضوعات معينة.

٢ – الجوهر: قد تكون الوسيلة التعليمية لب وجوهر الموضوع التعليمي ذاته وليس مساعدا له.

٣ – المراجعة: كثير من الوسائل التعليمية تشتمل على مفاهيم كثيرة تصلح لمراجعة درس او عدد من الدروس او وحدة دراسية كاملة لها طبيعة الدرس وظروف المدرس وامكانيات المدرسة، كلها امور تتحكم في تحديد وضع الوسيلة ونوعها واهميتها بالنسبة للاستهلال او الجوهر او المراجعة للمادة الدراسية.

وبما انها تمثل كل ما يستعمله المدرس من ادوات مادية في اثناء تعليمه الطلاب الى جانب التعبير اللفظي فأنها تمثل كل ما يشاهد او يقرأ في اثناء التدريس مما يحفز التعلم ويشمل ذلك القصص وتمثيل الآدوار والصور.

فانها عدَّت مواقف قصدية في العملية التعليمية بهدف زيادة فاعلية التدريس وتحقيق الاهداف المرجوة .

أنواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) :

١ – الوسائل السمعية : وهي الوسائل التي تعتمد في دراستها على حاسة السمع مثل اللغة المسموعة والتسجيلات الصوتية والاسطوانات والاذاعة المدرسية والمذياع الرسمي (الراديو) .

٢ – الوسائل البصرية : وتقع تحت هذا المسمى كل الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر وحدها . ومن امثلتها الصور والرموز التصويرية والنماذج والعينات والشفافيات والشرائح والرسوم والخرائط والافلام الصامتة (الثابتة والمتحركة) .

٣ –الوسائل السمعية والبصرية : وهي التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر وتشمل التلفاز التربوي والافلام التعليمية الناطقة والافلام الثابتة والشفافيات والشرائح عندما تستعمل بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.

ومواد تعليمية اخرى مثل :

١ – الخرائط

٢ –المصورات

واما اللوحات فيقصد بها ما يأتي :

١ –السبورة

٢ – الجيوب التعليمية .واللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية ولوحة المعلومات .

أسس اختيار الوسائل التعليمية :

١ – ان تكون الوسيلة التعليمية محددة الاهداف متصلة بالمنهاج وملائمة للمحتوى.

٢ – ان يختبر المدرس الوسيلة قبل استعمالها وأن يهيء الظروف المناسبة لاستعمالها.

٣ – ان تتلاءم مع مستوى المرحلة التي تستعمل فيها .

٤ – ان تكون معلوماتها صحيحة علميا ومطابقة للواقع .

٥ – ان تكون الوسيلة متوافقة مع طريقة التدريس المتبعة وانها في حالة جيدة.

٦ – أن يكون مظهر الوسيلة لائقا يتمكن من جذب انتباه الطلاب .

٧ – أن تكون الوسيلة التعليمية حديثة فضلاً عن تلائم حجمها مع اعداد الطلاب.

٨ – ان تكون الوسيلة التعليمية يسيرة ، وواضحة وغير معقدة ، وخالية من المؤثرات التشويشية والدعائية .

٩ – ان تعمل التقنية على جذب انتباه الطلاب وتثير اهتمامهم وتنمية قدرة الملاحظة والتفكير.

١٠ – لابدّ أن تساوي الوسيلة التعليمية الجهد والمال الذي يصرف لاعدادها والحصول عليها.

١١ – أن تستعمل الوسائل التعليمية في الزمان والمكان الملائمين .

المؤشرات الدالة على نجاح الوسيلة التعليمية :

١ – سهولة الاعداد: من حيث الزمن اللازم للإعداد والتكاليف فالوسيلة الجيدة هي التي يمكن اعدادها بأقل تكلفة واسرع وقت بحيث تحقق الاهداف المخطط لها .

٢ – سهولة الاستعمال: فالوسيلة الجيدة هي التي يمكن توافقها في المواقف الصفية بيسر وسهولة وفي الوقت المطلوب وللمدة الزمنية المناسبة .

٣ – ملاءمة الوسيلة لبيئة التعليم .

٤ – حسن الاستعمال .

<u>الفوائد والأغراض التربوية التي تحققها الوسائل التعليمية :</u>

١ – تمد الطالب بالخبرة عن طريق توافر الاساس المادي المحسوس للافكار والمفاهيم المجردة.

٢ – تسهم في ايصال المعارف ونقل الحقائق والمعلومات لدى المتعلمين بالوقت الملائم.

٣ – تساعد على ادخال الحيوية والمدح والتجدد للعملية التعليمية في اثناء الدرس.
٤ – تعمل على التنظيم والتنسيق والاستمرارية والتسلسل وزيادة فاعلية التعلم .
٥ – تسهم كثيراً في تدريب الطلاب على الاستنتاج والمراجعة والتلخيص.
٦ – تجعل التعلم اسرع وابقى اثراً وأ كثر فائدةً .
٧ – تحول المدرس من شارح للالفاظ والمعاني والكلمات الى مشرف وموجه للنشاط المعرفي.
٨ – تسهم في تعلم اعداد كبيرة من المتعلمين .
٩ – تساعد الطلاب على التفكير السليم وتنمية قدراتهم على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول الى حل المشكلات.
١٠ – تساعد على توافر خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية وانها تعزز حب الاستطلاع لدى الطلاب .
١١ – تسهم بتكوين حركات علمية بنحو صحيح وذلك بربط المجردات بالمحسوسات .
١٢ – تنمي اساليب ومهارات البحث العلمي فضلآ عن مراعاتها للفروق الفردية .
١٣ – تمكن المدرس من تفريد التعلم وتجعل التعلم اكثر انتاجية .

العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية :

١ – طريقة التدريس .
٢ – نوع العمل المطلوب اداؤه .
٣ – خصائص المتعلمين .
٤ – الامكانيات المادية والنفسية المتاحة .
٥ – اتجاهات المدرس ومهاراته .

خصائص الوسائل التعليمية :

١ – الوسيلة التعليمية جزء لايتجزء من المنهج الدراسي فالوسيلة ليست غاية في حد ذاتها وانما لتحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدرة على احداث نتائج تعلم مرغوب فيها .

٢ – تستعمل الوسائل التعليمية في جميع المراحل التعليمية ولمختلف مستويات الطلاب العقلية.

٣ –الوسائل التعليمية ليست بديلة عن المدرس او الكتاب المدرسي على الرغم من تعددها وتعدد ادوارها ولا تستطيع الاستغناء عن جميع العناصر التعليمية الا اننا تؤكد ان زيادة فاعلية التعلم ينتج عن استعمال الوسائل التعليمية في الدرس وهذا يعتمد على مها رة المدرس في كيفية استعمالها والعمل على تكاملها ضمن وحدات واساسيات المنهج والإفادة منها لخدمة البرنامج التعليمي .

٤ – الوسائل التعليمية لا تعني الترفيه عن الطلاب والتخلص مما لديهم في الدرس فهي جزء متكامل مع المنهج بمفهومه الشامل لذا فهي ليست بمواد ثانوية . فكلما احسن المدرس استعمال الوسيلة التعليمية في تدريسه فأنه يكون اقدرعلى تحقيق الاهداف المنشودة التي من اجلها خطط لدرسه ، فضلاً عن اتصافها بالآتي :

أ – التشويق .

ب – الملاءمة .

ج – التنظيم .

د – التكامل .

هـ – الصدق .

و – الواقعية .

ز – الدقة .

معوقات استعمال الوسائل التعليمية :

١ – قلة توافر جميع الوسائل اللازمة .

٢ – عدم توافر الظروف الملائمة لاستعمال الوسائل .

٣ – ضعف قناعة المدرس بالقيمة التعليمية للوسائل .

٤– صعوبة الحصول على الوسائل .

٥ – ضعف تأهيل المدرس من التدريب والكفاية اللازمة لاعداد مهارات الوسائل التعليمية ولاسيما ضعف خبرته البيئية في صناعتها .

السبورة العادية (الطباشيرية او البيضاء):

مميزاتها

١– انها اقدم وسيلة استعملها المدرس واصبحت في مدارسنا لا غنى عنها.

٢– متوافرة في كل صف دراسي.

٣– تتيح لجميع الطلبة مشاهدة الكتابة والرسم في آن واحد.

٤– تسمح بإظهار النقاط التي يقرؤها المدرس بنحو واضح بالنسبة للطلبة.

٥– تساعد المدرس على شرح نقطة ما في الوقت الملائم.

٦– تعد الوسيلة التعليمية الاقل تكلفة والايسر استعمالاً والاكثر استثماراً.

اغراضها واستعمالاتها

١– كتابة الكلمات الاساسية والصعبة.

٢– كتابة التعريفات المهمة.

٣– ملخص سبوري لكل موضوع.

٤– كتابة الواجبات البيتية.

٥– كتابة القواعد والتعليمات.

٦– الاسئلة الامتحانية.

٧– حل التمرينات والتخطيط ورسم الرسوم

السبورة المعدنية او الممغنطة

مميزاتها

١-تساعد على التصاق الصور والرسوم والحروف.

٢-تقلل من جهد المدرس في الكتابة.

٣-سهولة اعدادها واستعمالها.

٤-تستخدم كشاشة عرض لكون لونها ابيضاً او رمادياً.

٥-يمكن ان تجمع السبورة المعدنية بين الرسوم والصور والبطاقات والعينات والكتابة بالطباشير.

٦-المادة الاولية التي تصنع منها السبورة متوافرة محلياً وبثمن زهيد.

٧-لها القدرة في تغير المادة والموضوع وتستعمل بما يتلاءم مع قدرات الطلاب وميولهم.

اغراضها واستعمالاتها

١-تستعمل لعرض اساسيات المادة في ترتيب منطقي ومرتب.

٢-تستعمل لعرض المواد الدراسية معظمها.

٣-تستعمل في عرض الانشطة والفعاليات

السبورة الوبرية

مميزاتها:

١-سهولة انتاجها وعظم فائدتها.

٢-لا تحتاج الى كتابة الكلمة او رسم صورة او شكل.

٣-انها صحية تخلو من غبار الطباشير.

٤-يمكن انتاجها محلياً والحصول عليها بسعر رخيص.

٥-تساعد على وضع المواد التعليمية بحيث تساير الحاجات.

٦-تساعد على تسلسل المادة وترقيمها وتحتاج الى اعداد مسبق.

٧-يمكن اعداد الاشكال والرسوم والكتابات مسبقاً على بطاقات يمكن تغيرها واستعمالها لمرات عدة.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل في عرض الصور والاحرف والمناظر والكتابات.

٢-تستعمل في مجالات تعليمية متعددة.

٣-تستعمل لعرض بعض النشاطات والفعاليات.

٤-يشترك في استعمالها الطلاب والمدرسة.

السبورة الضوئية

مميزاتها:

١-يمكن انتاجها محلياً وتحصيلها بسعر رخيص متوافرة في البيئة المحلية.

٢-لا تتطلب الا قسما من المهارات البسيطة لتحضيرها.

٣-تساعد على تسلسل المادة وترقيمها.

٤-تحتاج الى اعداد مسبق لتسلسل المادة.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل لعرض الصور والرسومات للأشخاص والشخصيات الكارتونية للقصص او قسم من المخطوطات او الآيات القرآنية.

٢-استخراج الجمل التطبيقية للمادة الدراسية وكما تستعمل لعرض الشفافيات المنتجة يدويا او الياً.

السبورة الدفترية القلابة

مميزاتها:

١-بقاء المعلومات التي تكتب عليها ويمكن استعمالها لمرات عديدة.

٢-سهولة اعدادها واستعمالها ومتوافرة في البيئة المحلية ورخيصة الثمن.

٣-توفر الوقت اللازم لتوضيح الحقائق في جو من التحديد والتنويع والبهجة والتسلية.

٤-تحتاج الى تحضير مسبق من قبل المدرسة.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل كل صفحة منها الكتابة والرسم بشكل متسلسل للمادة.

٢-تساعد الطلاب على تكوين المعاني لأنها من البدائل البصرية.

السبورة التوضيحية والنشرات

مميزاتها:

١-سهولة اعدادها واختيار الموضوعات الملائمة والمتلائمة مع قدرات الطلاب وميولهم.

٢-اشراك الطلبة في اعدادها.

٣-تكون جذابة ومشوقة لما فيها من موضوعات مثيرة.

٤-يتطلب اعدادها جذاذات ملونة وجذابة لتثير انتباه الطلبة لها.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل لتوضيح فكرة او موضوع ما، والاستعانة بالرسومات الجيدة والجذابة والقصص المعبرة عن موضوع الدرس والكتابة على الطبقات الورقية بخط واضح.

٢-تستعمل بشكل واسع في القصص.

٣-تستعمل لتحقيق قسم من اهداف التدريس.

٤-تستعمل في بعض الفعاليات والنشاطات.

لوحة الجيوب

مميزاتها:

١-سهولة اعدادها ومتوافرة في البيئة المحلية ورخيصة الثمن.

٢-يستلزم اعدادها اعداد بطاقات مكتوبة بخط واضح ويمكن رؤيتها.

٣-يتطلب اعدادها جذاذات ملونة وجذابة لتثير انتباه الطلبة لها.

٤-اشراك الطلبة في اعدادها.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل لعرض الصور والرسومات والكتابات.

٢-تستعمل في الفعاليات والنشاطات المختلفة.

٣-تستعمل بطاقات تحتوي على تعليقات لفظية لقسم من الرسومات.

الشفافيات اليدوية

مميزاتها:

١-تتميز بإمكانية اعداها المسبق.

٢-استعمالها في الوقت المحدد لها.

٣-لصغر حجمها بالإمكان الاحتفاظ بها في ملف خاص لاستعمالها مستقبلاً.

٤-تمكن المدرس في التحكم في عرض مادته التعليمية.

٥-انخفاض تكاليف انتاجها.

٦-سهولة تحضيرها واستعمالها.

٧-تغني عن استعمال الطباشير والسبورة لشد انتباه الطلبة وتتيح لهم اكتساب مهارات الاتصال الفكري وتضفي عليهم البهجة والارتياح وتجعل عملية التعليم شيقة وممتعة في المواقف التعليمية.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل في كل درس من دروس الحقيبة التعليمية.

٢-تستعمل طريقتان لعرض الشفافية اما بجهاز العرض او السبورة الضوئية.

٣-هناك اساليب عديدة لاستعمال الشفافية تحقق استجابة كبيرة لدى الطلاب ويدخل عنصر الابداع والابتكار لتشويق الطلاب للمادة.

الشفافية الحرارية

مميزاتها:

١-اقل سمكاً من الشفافية اليدوية وتكون الشفافية الحرارية مقطوعة في احدى زواياها الاربعة.

٢-تاتي الشفافية الحرارية ملونة.

٣-امكانية اعدادها المسبق واستعمالها في الوقت المحدد.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل آلة نسخ حراري خاصة بها واطار يثبت على الشفافية ثم يقوم المدرس بوضع الاصل بداخلها عبر جهاز خاص للنسخ الحراري ثم ينتظر خروجها من الجهة الثانية ثم طبعها على الشفافية.

٢-تستعمل في كثير من الدروس والفعاليات.

شفافية الحاسب الالي

مميزاتها:

١-تعد من الطرائق الحديثة في استعمالها وانتاجها في المدارس.

٢-لا تتطلب مهارة خاصة عند انتاجها.

٣-عدم التقييد قسم من المعايير كحجم الخط وارتفاعها.

٤-ضمان وضوح المحتويات وضمان جودة الاخراج.

٥-تنتج الشفافية التعليمية استعمال الحاسب برنامج Word او أي برنامج من برامج الحاسوب.

اغراضها واستعمالاتها:

-تستعمل في موضوعات محددة معدة من المدرسة مسبقاً.

الشرائح السلايدات Slides – افلام ثابتة وشفافيات

مميزاتها:

١–سهولة اعدادها وانتاجها واستعمالها.

٢–رخيصة التكاليف.

٣–تتصف بالمرونة وذلك بامكانية تقديمها وتأثيرها او حذوفها او عرضها او ابقائها على الشاشة واعادة عرضها بمرات عديدة على وفق مقتضيات الحاجة التعليمية.

٤–يكون عرضها اكثر تأثيراً في الطلاب.

٥–سهولة تعويضها اذا ما تلفت او اصبح موضوعها قديماً.

٦–يمكن استبدالها دون ان يؤثر ذلك في مجمل العرض.

٧–توضع عند استعمالها بصورة مقلوبة وعند عرضها تصبح صحيحة.

٨–على المدرس ترقيمها على وفق ما ورد في المادة.

٩–يمكن ان يصاحب ذلك تسجيلات صوتية.

١٠–يمكن ان تعرض على شاشة العرض او على الحائط.

١١–امكان وضعها في حافظة بعد ترقيمها على وفق تسلسل المادة العلمية.

اغراضها واستعمالاتها:

١–تستعمل لدعم فهم الطالب لفكرة التعلم وجعله يربط بين الشرح المجرد والمشاهدة الحسية لتزيد عنده فاعلية التعلم.

٢–يمكن ان تستعمل في شرح مادة ويترك للطلبة حرية التدوين ما تراه ملائما في الملاحظات والانتقادات والاسئلة قد يتطلب الموقف التعليمي اعادة عرض شرائح معينة خاصة ويقوم المدرس بالاجابة عن اسئلة الطلاب وتوجيهه المناقشات.

٣–تنفيذ النشاطات الذي يتفق عليها قبل العرض ربما يجد المدرس ضرورة اختبار فهم الطلاب لغرض التقويم.

كاسيت التسجيل الصوتي

مميزاتها:

١-تتميز بانتشارها الواسع ويمكن انتاجها محلياً.

٢-سهول اعدادها من قبل المدرسة والطالبة.

٣-رخص تكاليفها موازنة بالمواد التعليمية كالافلام مثلاُ.

٤-يمكن الرجوع الى التسجيلات الصوتية وفق الحاجة والاحتفاظ بالتسجيلات واعارتها للطلبات اسوة بالكتب والمجلات.

٥-توافر معلومات دقيقة وشمولية لاجزاء كافة وبذلك تعطي ما يحدث من نسيان بجوانب المحاضرات او التباين في شرح من صف الى اخر.

٦-تتيح فرصا كبيرة لتنويع الخبرات التعليمية للطلاب كلهم على وفق الفروق الفردية بينهما.

٧-يوفر استعمالها فرصا للتدريب على النطق السليم وتنمية القدرة على الفهم والاستيعاب.

٨-سهولة تشغيل الاجهزة وصيانتها وامكانية نقلها الى القاعات الدراسية.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل مع دروس الحقيبة التعليمية جميعها وتكون متزامنة مع السلايدات او الشرائح والشفافيات والمصورات.

٢-تستعمل في تسجيل قسم من الافلام الكارتونية لتخدم مواقف تعليمية معينة.

الرسوم والاشكال الصورية

مميزاتها:

١-تتميز بسهول اعدادها والحصول عليها.

٢-تجذب انتباه المتعلمين.

٣-يتطلب الرسم على اللوحات الورقية من نوع الورق المقوى والاستعانة بخطاط لرسم الشخصيات الكارتونية.

٤-تعد الكتابة الصورية وسيلة اساسية للتعبير والمخاطبة والتفاهم تتحاشى الخوض في التفاصيل غير الضرورية والمحاولة ابراز عرض او فكرة اساسية لموضوع ما في وقت مختصر.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل لاختبار ذكاء القارئ وقدرته العقلية.

٢-يمكن ان يعبر عنها في بعض المواضيع بأفكاره واحاسيسه.

٣-الكتابة الصورية تستعمل في اكثر موضوعات النشاطات والفعاليات.

النماذج والمجسمات

مميزاتها:

١-امكانية شرائها جاهزة وباسعار زهيدة.

٢-النماذج عبارة عن نباتات او ماكولات بلاستيكية متوفرة في سوق عالم الطفل.

٣-سهولة اعدادها واستعمالها.

٤-امكانية الاحتفاظ بها.

٥-لا تتطلب مهارة لاسيما عند انتاجها.

٦-رخيصة الثمن قياساً للبدائل الاخرى.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل في كثير من الموضوعات لابراز عد دمن المواقف التعليمية.

٢-تستعمل في النشاطات والفعاليات

الافلام التعليمية والسينمائية المتحركة بانواعها

مميزاتها:

١-زيادة فعالية التعلم.

٢-التغلب على معظم الصعوبات التي تعترض عملية التعليم.

٣-توسيع ميول الطلبة وتنمية الذوق والذاكرة والفهم.

٤-تعالج الفروق الفردية بين المجموعة الواحدة.
٥-كسب الطلبة خبرات متنوعة وعديدة من جراء عرض الافلام التعليمية.
٦-تنمية الابداع والابتكار والاكتشاف وشحن الهمم.
٧-تحقق الاهداف باقل جهد وكلفة وزمن.
٨-يمكن التحكم في التوصيل باساليب عديدة وحركة بطيئة وسريعة وعادية.
٩-يتطلب من المدرس الالمام بابعاد التعليم في ضوء المادة المتعلمة الذي يدرسها والاهداف التي يرغب في تحقيقها.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تستعمل في تنفيذ معظم النشاطات والفعاليات لكثير من المواد.
٢-تستعمل لتوضيح المفاهيم والحقائق وتجعلها شيقة وجذابة وتشد انتباه المتعلم.
٣-وسائل تحول المعلومات الى تجارب حية قابلة للادراك اكثر من الكلمة المسموعة او الوصف.
٤-يقتصر استعمالها وكانها وسائل داعمة لما تقوله المدرسة وما يريده الكتاب المدرسي.

الفيديو التعليمي والاقراص الليزرية CD

مميزاتها:

١-يصلح لنقل وتسجيل ما تراه المدرسة مناسباً من الافلام التعليمية.
٢-انتشار هذه الاشرطة في المدارس بشكل واسع.
٣-تعزز اعادة البرنامج.
٤-تساعد على حل المشكلات البرامج التلفزيونية لعدم ملائمتها لجدول الطلاب.
٥-تتيح الفرصة للطلاب في اعارتها اسوة بالكتب.
٦-يمكن استعمالها في المكان والزمان الملاءم ولاسيما سرعتها.
٧-لا تحتاج الى استعدادات عالية.
٨-تكاليف انتاجها رخيصة.

٩-تمنح الطلاب فرصة تسجيل الملاحظات والاستشارات.

اغراضها واستعمالاتها:

١-تم استعمالها في كثير من النشاطات والفعاليات لما يوفره هذا البديل اولاً زيادة فعالية التعلم والتغلب من معظم الصعوبات الذي تعترض التعلم.

٢-تمكن الطلاب في تقديم جمل نموذجية باستعمال الكلمات والمصطلحات الجديدة.

٣-يمكن استعمال عدد من اللقطات كمثيرات للدخول في موضوع الدرس.

الحاسوب

مميزاتها:

١-توفر الحاسوب الفرصة الكافية للتعلم.

٢-يزود الطالب بالتغذية الراجعة الفورية.

٣-يمكن التعلم من استعمال الحاسوب في المكان والزمان المناسبين.

٤-يعد الحاسوب ذلك الاستاذ العادل والصبور والموضوعي الذي يعمل في الزمان والمكان الذي يختاره المتعلم وفي الموضوع الذي يختاره بنفسه.

٥-يستطيع المتعلم اجراء التقويم الذاتي بمساعدة الحاسوب.

٦-له القابلية على انتاج عرض انواع مختلفة ومعقدة من المخطوطات والجداول والرسوم في الوقت الذي يعجز المدرس من انتاجها.

٧-يسهم في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم.

اغراضها واستعمالاتها:

١-يمكن تقديم المادة العلمية بشكل خطوات متواصلة.

٢-يمكن الطالب بتوفير الفرصة الكافية لتعلم أي فكرة من أي موضوع.

٣-التدريب لاكتساب المهارة.

٤-اثارة الحماس والرغبة في كثير من الموضوعات.

٥-تنظيم المعارف.

النشاطات :

إن النشاط كعنصر من عناصر المنهج فان له علاقة وطيدة ووثيقة ببقية العناصر الأخرى للمنهج . وإذا أردنا أن نتحدث عنه لا يعني ذلك سوف نتكلم عنه مفصلا عن بقية العناصر بل يصحبنا الحديث إلى علاقة النشاط بالأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل وأساليب التقويم ، إلا ان عملية فصل النشاط المدرسي هنا تكون عملية اصطناعية لمجرد التوضيح فقط . ويقصد بالنشاط المدرسي الجهد الذي يحتاج إلى أن يستعمل المتعلم فيه عقله وجسمه في إنجاز هدف معين ، والنشاط على نوعين الأول يسمى بالنشاط الحر وهو ذلك الجهد الذي يبذله المتعلم سواء كان عقليا أم جسميا – من اجل تحقيق هدف غير مقصود ، أي إن المتعلم يقوم بإنجاز عمل معين طبقا لرغبته هو دون أن يتدخل المنهج المدرسي في تحديد ما سوف يقوم به من عمل أو سلوك ، إذ يلجا المتعلم إلى تحقيق ذاته من خلال الأعمال والأفعال التي تلبي حاجاته وتنمية مهاراته ، وقد أكد " جون ديوي " مفهوم النشاط الحر إذ انه ينظر إلى المدرسة ووظيفتها الجديدة في المجتمع الصناعي ، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية والاجتماعية على حد سواء ، وأصبح المتعلم لا يعرف كيف يكيف نفسه مع عناصر البيئة التي يعيش فيها ، ولم تتوافر لديه المهارات اللازمة لإعداد الطعام والكساء والمأوى .

أما النوع الثاني للنشاط يسمى بالنشاط الموجه ، ويقصد به ذلك النشاط الذي تحرص المدرسة الحديثة على جعله مربيا بالفعل ، وذلك عن طريق تحديد أهدافه والتخطيط له على أسس علمية ، وتنفيذه على نحو يؤدي إلى اكتساب المتعلمين الذين يقومون به فكرا ومهارة، ثم تقويمه عن طريق الملاحظة والتسجيلات الدقيقة المقننة من اجل توجيهه وتطويره ، والنشاط لا يقتصر على الناحية العضلية فقط بل يشمل الناحية العقلية ، ولا يمكن الفصل بين الناحيتين عند قيام المتعلم بالنشاط؛ فالعمل اليدوي أو العضلي يسبقه تفكير في كيفية إنجازه وتنفيذه.

مجالات النشاط :

لما كانت أهداف المنهج متنوعة وشاملة ؛ فانه من الممكن أن تنوع وتحدد أشكال النشاط المدرسي ومجالاته ، إذ إن لكل مدرسة طلبتها وإمكانياتها وفلسفتها والأسس التي تدرس في ضوئها مقرراتها الأمر الذي يجعلها تختار النشاط المدرسي الملائم والمناسب لمستوى نضج طلبتها ، وتوافر إمكانياتها وارتباطه بالمقررات الدراسية في داخل الصف وفي البيئة المدرسية وخارجها . ويمكننا أن نذكر مجالات النشاط المدرسي الآتية على أنها مجالات لا تمثل جميع النشاطات وإنما هي قابلة للإضافة والتحديث :

١- مجالات النشاط العلمي :

مثل جماعات الصحف والمجلات والمطبوعات ، وجماعات المواد الدراسية مثل العلوم والرياضيات والزراعة والعلوم الاجتماعية والتجارة والصناعة والحدادة والرسم والأشغال ، ونشرة الأخبار اليومية الصباحية، والمكتبة ، ودروس المناظرة والمطاردة الشعرية ، والندوات، والخطابة ، والإذاعة المدرسية ، ومراكز مصادر التعليم ، والتمثيليات المدرسية ، والأناشيد ، والمحفوظات .

٢- مجالات النشاط الثقافي :

مثل المشاركة في الإشراف على التغذية ، وإقامة حفلات موسيقية ، والاشتراك في الإشراف الصحي ، وصيدلية المدرسة ، وجماعات حفظ النظام في المدرسة والصفوف ، وإقامة المعارض والمتاحف ، ومجلس الطلبة ، واللجان التنفيذية ، ومجالس الإدارة والتنظيم، ومناشط المراسلين والمحررين ، ومناشط التوزيع والاتصال بإدارة المدرسة ، والنشرات ، وحفلات منح أوسمة التقديرات والجوائز ، وبرامج الترفيه ، وعرض الأفلام، وجماعات الصيانة مثل ربط الأسلاك والتأكد من وجود تيار كهربائي مناسب، وتصليح الهواتف .

٣- مجالات النشاط الاجتماعي :

مثل الزيارات ، والرحلات ، والمقابلات ، والمحاضرات العامة ، والجمعيات التعاونية، والتمريض ، ومراكز خدمة البيئة ، وبرامج العلاقات الخارجية للمدرسة ، وجمع الآراء حول موضوع معين طبقا لما يراه المجتمع، وجماعة جمع بيانات عن تعداد السكان ومساحة الأراضي والنباتات والحيوانات والغابات والأنهار والبحار والمحيطات والجبال ، وغير ذلك ، وجماعة بناء المعسكرات والمخيمات ، ووقاية البيئة وحمايتها من الأمراض، والدفاع المدني ، وضبط المرور، وإقامة لجان ربط المدرسة بالبيت.

٤- مجالات النشاط الرياضي :

مثل الجري ، وكرة القدم ، وكرة السلة ، وكرة المضرب ، ونط الحبل، والألعاب السويدية، والملاكمة ، والمصارعة ، ورمي الرمح ، وكرة الطائرة ، والقرص ، والسباحة ، والكشافة ، والجوالة ، وكرة اليد ، وسباق ركوب الدراجات ، والكاراتيه ، والجودو .

٥- مجالات النشاط الفني :

مثل المسرحيات ، وتمثيل الوقائع التاريخية ، والمهرجانات ، والأغاني والرقصات الشعبية ، وفرق العازفين ، والمقامات ، وفن التصوير .

معايير اختيار النشاط:

١. تحديد الهدف الذي يوجه إليه نشاط الطلبة ومدى ارتباطه بالمنهج.
٢. مراعاة ما يناسب الطلبة من قدرةٍ واستعدادٍ وطاقة، فلا يثقل الطالب بأعمال ترهقه.
٣. مراعاة ميول الطلبة واستجاباتهم ورغباتهم واحترام آرائهم وابتكاراتهم وإبراز شخصياتهم، مع مراعاة تنوع موضوعاته.

٤. توفير الإمكانات والمعدات اللازمة والاستفادة القصوى منها، والمال اللازم لنفقاتها.
٥. تخطيط كل مشروع ودراسته وتقديمه أمر يشرك فيه المدرسون والطلبة ، وينبغي أن يكون مرنا بحيث يسمح بالتعديل والتهذيب .

أهداف الأنشطة التعليمية:

١. مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها اللغوية العربية الإسلامية.
٢. الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية وتقوية شخصية الناشئ وتربيته اجتماعيا وخلقيا ووجدانياً.
٣. الربط بين المدرسة والبيئة من اجل التعليم بالممارسة والاحتكاك وإيصال الناشئين بالتراث الإسلامي.
٤. إشاعة روح البهجة والانبساط وروح العمل الجماعي ومعالجة الخجل والارتباك والعزلة.
٥. شغل أوقات فراغ الطلبة بما يفيدهم ويتفق مع ميولهم.

الفصل الرابع عشر

تقويم المنهج

نشأة التقويم :

تعد عملية التقويم قديمة قدم الانسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام . فبعد ان خلق الله ادم عليه السلام زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم ، قال تعالى ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ * قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ * قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ)) [1] .

ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماماً ملحوظاً لما له من اهمية في تطوير العملية التعليمية ، وكانوا ينظرون الى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس ، والكتاب .

ونجد في صدر الاسلام الاول ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع علياً (عليه السلام) في الافتاء، وبلال (رضي الله عنه) للآذان ، ومعاذ بن جبل وعدد من الصحابة ولاهم على الامصار.

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجها للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على اساليب المعرفة ، اما في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف الى معرفة التقدم الذي احرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية . فهو يمثل القاعدة الاساس لاي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن امكانات المتعلمين وقدراتهم . ومن هنا اصبح ينظر الى هذه العملية على انها عملية شاملة لجميع عناصرها.

---

[1] - البقرة / ٣١ - ٣٣ .

فهو يسير جنباً الى جنب مع هذه العملية من اعداد الاهداف وصياغتها الى اخر مرحلة من مراحل التقويم. فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج .

أهمية التقويم :

من دواعي عملية التقويم انها اصبحت اكثر أهمية من ذي قبل عند سقوط نظرية الترويض الشكلي في ميدان التعليم تلك النظرية القائمة على سيكولوجية الملكات المعروفة ، التي كان التقويم فيها محدوداً ويسيراً .

وسقوط هذه النظرية جاء نتيجة للابحاث التي قام بها كل من ثورندايك ، وودورث ، ووليم جيمس وغيرهم ، اذ غدا التقويم نظاماً تربوياً بغض النظر عن فلسفته يهدف الى اعداد المتعلم في مجتمعه ليكون منسجماً فاعلاً . ويمكن القول ان حقبة الثمانينات من القرن الماضي قد شهدت نقلة كبيرة للتقويم التربوي في المحتوى والاسلوب، ولاسيما في الولايات المتحدة الامريكية بعد ان فوجيء المربون الامريكيون باطلاق الاتحاد السوفيتي لقمره الصناعي الاول (سيونتيك) مما دعا الكثير منهم للاهتمام بالمنهاج والعمل على تطويره حتى علت عبارتهم الشهيرة " ما الذي درسه ايفان ، ولم يدرسه جون " [١].

وقد أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي ، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل ، ولكنها تعنى الى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم ، ونوعية المواقف التعليمية ، والتنظيمات المدرسية والامكانات المتاحة ؛ ليحصل التعلم وفقاً للاهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من اجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية ، فهو لا يتم على نحو عفوي او عشوائي وانما يعتمد على الادلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من عدة مصادر .

[١] - بشارة ، جبرائيل . **المنهج التعليمي** ، ص٣٤٨-٣٥٠ ، ط١، دار الرائد العربي ، ١٩٨٣.

وتبرز أهمية التقويم في منهج اللغة العربية في ما ياتي :

١- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ، ومن طريق ذلك يمكن للمدرس ان يؤكد نقاط القوة ، ويعالج جوانب الضعف بتوجيه المتعلمين الى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم ومعالجتها.

٢- توضيح الفروق الفردية بين المتعلمين ، واكتشاف الطلبة الاذكياء وما ينبغي على المدرس فعله من اجل مساعدة الطلبة متدني الذكاء.

٣- معرفة مدى تحقق الاهداف التربوية كماً وكيفاً ، وبأية وسيلة تحققت .

٤- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس ، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه ان يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة ورفع أدائه.

٥- إعطاء المتعلمين قدراً من الاثابة ، والتعزيز للمزيد من بذل الجهد ومواصلة العطاء .

٦- إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت اذ انه يجعل اولياء الامور مطلعين على مستوى ابنائهم ، ومن ثم يدفعونهم الى الامام ، واستثمار اوقاتهم فيما يحقق اهداف المدرسة من العملية التعليمية.

٧- تطوير العملية التعليمية من طريق ما يقدمه التقويم من معلومات عن الاوضاع التعليمية السائد في المجتمع ، وحاجات افراده .

<u>وظائف التقويم :</u>

١- تشخيصي : فالتدريس عملية تفاعل بين المدرس والمتعلم ، وبيئة التعلم التي يهيئها المدرس في الموقف التعليمي. والاسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن اجراءاته فالمدرس يعمل على استخدام الاتي :

أ- استكشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم ، فالمدرس هو الذي يحرك تلك الاستعدادات ، ويوجهها الوجه الصحيحة .

ب- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين فهم ينحدرون من عدة طبقات ومستويات متباينة فيستعمل انجح السبل في تدريسه .

ج- تحديد مواطن القوة ، والضعف في المنهج .

اذن الهدف من التشخيص هو حث الطلبة على الدراسة وبذل الجهد للوصول الى النتائج المرضية .

٢- علاجي : يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة، ويوضح المفهومات الغامضة ومن ذلك :

أ- تصحيح المفهومات المغلوطة : ولا سيما تلك الالفاظ التي تحمل اكثر من معنى .

ب- تصويب الاخطاء : فالمتعلم يتعلم اموراً معينة ، لكنه لا يتقن ما تعلمه، فهو بحاجة الى تحسين أدائه وتصويب اخطائه .

ج- تطوير الاهداف : فالاهداف لا تحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل.

د- تعديل الاجراءات : وذلك بتهيئة الموقف الصفي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس .

٣- وقائي : وذلك لتحديد العلاج المناسب من طريق :

أ- تحديد اساليب النجاح ، والقصور في عملية التدريس فمثلاً الذي عنده مشكلة في قواعد التلاوه فبالامكان التعاون مع مدرس اللغة العربية وهكذا .

ب- التغذية الراجعة : وهي عملية تزود المدرس بمعلومات ، أو بيانات عن سير ادائه ، والاستجابة الموازنة لادائه الفعلي ، وما تحقق من اهدافه المخطط لها من طريق تدريسه ، ونشاطه فيتجنب ما كان من سلبيات ، ويعزز ما كان من ايجابيات .

ج- التطوير ، وتحديث المناهج : فلا يمكن ان نتصور ان هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير ، فتطوير المنهج جزء اساسي في اطار أي نظرية يتبناها ، واضعوا المنهاج .

د- توعية المجتمع باهمية التربية ، والمشاركة في حل مشكلاته : فعندما تعلن نتائج التقويم فان ذلك يتيح للمجتمع ان يدرك اهمية ما تقوم به المدارس من جهد تربوي وليس المقصود باعلان النتائج هو ذكر الارقام العددية ، والنسب المئوية . بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج ام المدرسين أو الاجراءات المادية، لكي يطمئن المجتمع علي سير العملية التربوية ودفعها الى الامام من طريق معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الايجابية .

خصائص التقويم :

تركز عملية التقويم على جملة من الخصائص هي :

١- عملية هادفة : فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ باهداف واضحة محددة ومن دون تحديد الاهداف يكون التقويم عملاً عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة ، واتخاذ القرارات المناسبة .

٢- الشمول : طالما ان التقويم يرتبط بالاهداف فان ذلك بالضرورة ينبغي ان يتتبع جميع الاهداف ، وعدم الاقتصار على اهداف معينة .

٣-الاستمرارية : إن عملية التقويم جزء اصيل من العملية التعليمية ولما كانت هذه مستمرة مادام الانسان حياً كان لزاماً ان تستمر عملية التقويم بانواعها وعدم الاكتفاء بتقويم واحد .

وقد اكد هذا المعنى الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت . والعاجز من اتبع نفسه هواه وتمنى على الله الاماني" [١].

٤-التعاون : هذه الخصيصة تعود بفوائد كبيرة لكل من المدرس ، والطالب وولي الامر والمهتمين بالعملية التعليمية ولابد ان تتضافر كل الجهود لتحقيق اكبر قدر

[١] - الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة . **سنن الترمذي ، ٢١ / ١٢٥٩**، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار أحياء التراث العربي- بيروت ، ب.ت .

ممكن من الفوائد فالمسؤولية عامة ومشتركة . قال (صلى الله عليه وآله وسلم) "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" [1].

٥-الاقتصاد : يعني استعمال انسب الاساليب ، والوسائل التي يمكن بوساطتها الاقتصاد في الجهد، والوقت ، والتكلفة .

٦-استناد التقويم على اسس علمية، ويتحقق ذلك من طريق موضوعية الأدوات المستعملة وصدقها وثباتها. ونقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل اليها بالعوامل الذاتية لمن يؤدي التقويم . ونقصد بالصدق ان الادوات نفسها يكون بمقدورها ان تقيس ما وضعت لقياسه .

أما الثبات فيعني الحصول على النتائج نفسها تقريباً اذا استعملت اكثر من مرة .

٧- إن يكون التقويم وصفاً لعملية تطورية ، وليس رصداً لحالة معينة.

٨-التقويم عملية ديمقراطية : فهو يقوم على اساس احترام شخصية الطالب. بحيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن باهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً . بل يشارك في تقويم ذاته كما يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٩- التقويم يعتمد اساليب متعددة . فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. وتتضمن جوانب النمو واهدافه المتنوعة، وهي لكل ذلك تتطلب استعمال وسائل، وأدوات متنوعة لكي تعطي التصور الكامل ، والصورة الحقيقية لجميع هذه الامور .

[1] - البخاري ، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ) . **صحيح البخاري** ، ص٧١٣٨ ، دار الفكر، بيروت ، (١٤٠١هـ - ١٩٨١م) .

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي :

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها الآخر، ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي :

١- تحديد الأهداف : وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم التي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه .

٢- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها : فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها ، فهناك المنهج ومكوناته ، والمدرس وقضاياه ، والطالب ونموه ، والمدرسة وأدارتها ، وغير ذلك من المجالات .

٣- الاستعداد للتقويم : ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم ، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم .

٤- التنفيذ : عند البدء بعملية التقويم،إذ لابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا الى تحقيق أفضل النتائج.

٥- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج : تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.

٦- التعديل وفق نتائج التقويم : بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

٧- تجريب الحلول المقترحة : وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى.

التقويم والمنهج

لا يمكن التحدث عن المنهج الدراسي دون التطرق الى مفهوم التقويم،فما دام المنهج يمثل محتوى التربية للمتعلمين،فلابد من معرفة ما تحقق من هذا المحتوى،أي ما أكتسبه المتعلمون وما لم يكتسبوه.ولكي نطور هذا المحتوى بما يحقق الأهداف المنشودة ويواكب التغيرات المتسارعة فلابد من أجراء عملية التقويم التربوي . وهذا يعني ضرورة وجود توازن وتوافق بين مفهوم المنهج ومكوناته من جانب ومفهوم التقويم وابعاده من جانب آخر.

أن التطور الحاصل على مفهوم المنهج الحديث أدى الى تغير النظرة الى التقويم، فالتقويم شمل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة، وبهذا أصبحت عملية التقويم مع المفهوم الحديث للمنهج تمثل توضيح مواطن الضعف والقوة في المنهج فضلا عن اقتراح البدائل الممكنة، والحلول المناسبة، واتخاذ أفضل الوسائل والسبل الكفيلة لإصلاح المناهج الدراسية وجعلها أكثر تحقيقا للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع .

وهناك من يحدد المنطلقات الثلاثة الآتية لتقويم المنهج:

١-التعامل مع المنهج على أنه نظام،إذ سيتيح لنا هذا التعامل مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهج،مع العلم أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل الى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا.

٢-النظرة الى نظام المنهج على أنه من عناصر نظام التربية،وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى،ويؤثر فيها.

٣-الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما، إذ أن إعداد الطلبة يجب أن لا يكون ليومهم بل لغد مشحون بالتغيرات والأحداث والتي يحتاج العيش فيها الى قدرات خاصة تتلاءم مع المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية ، مثل : استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها ، وممارسة الحياة التعاونية ، وتطوير مهارة الاختيار المهني ، واكتساب

مهارات التفكير الذاتي والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات والمحافظة على البقاء .

مجالات تقويم المنهج :

ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسة للمنهج، ما يتصل به من برامج لتدريب المدرسين والموجهين .. الخ .

ومن ابرز المجالات ما يأتي:

١- تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم والمرحلة التعليمية والمادة الدراسية ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع.

٢- تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف أو مناسبته للطالب أو من حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

٣- تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى والطلبة، وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.

٤- تقويم الأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية من حيث مناسبتها للأهداف والطلبة، وللمادة الدراسية، ولطرائق التدريس .

أنواع التقويم

بعد الإطلاع على أدبيات التقويم وُجد أن هناك اهتماما كبيرا من لدن المختصين بالتقويم، فتناولوه من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم، فتعددت أنواعه. وأن تحديد النوع يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقوم، وعليه يحاول الباحث توضيح هذه الأنواع وكالأتي :

أنواع التقويم بنحو عام :

١- التقويم الرسمي (الشكلي) Formal Evaluation :وهو التقويم الذي تقوم به المؤسسات التربوية الرسمية اذ يتم بموجبه التوصل الى قرارات وأحكام حول مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا.

٢- التقويم غير الرسمي (غير الشكلي) Informal Evaluation : وهو التقويم الذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود،إذ يتم التوصل على أساسه الى قرارات وأحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها، وهو نوع عارض من التقويم يعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية.

ويرى ليونارد هامبتون (L.Hampton) أن النوعين من التقويم يتعلقان بمسألة العلمية والموضوعية، ويؤكد ضرورة عدم اعتماد المقوم على النوع غير الشكلي من التقويم .

أنواع التقويم بحسب الشمول:

١- التقويم المكبر (الكلي) Macro Evaluation : وهو التقويم الذي يهتم بتناول مخرجات النظم وعلاقاتها بالأهداف، ويعتمد على أكثر من أداة في جمع البيانات ويستعمل في عمليات التخطيط التربوي.

٢- التقويم المصغر (الجزئي) Micro Evaluation: وهو التقويم الذي يجري داخل الصف ويهدف الى معرفة نمو وتقدم الطلبة في عملية التعلم دون ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى ، ويعد تغذية راجعة للمدرسين والطلبة .

أنواع التقويم بحسب وقت أجرائه:

١- التقويم التمهيدي Initial Evaluation : وهو التقويم الذي يستعمل عادة قبل البدء بالبرنامج التعليمي ، لغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه الطلبة من معلومات عن المادة التي سوف يدرسها والتأكد من الخلفية العلمية للطلبة .

٢- التقويم التكويني (البنائي)Formative Evaluation : وهو التقويم الذي يحصل في أثناء العملية التعليمية ، ويكون الهدف منه تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة .

٣- التقويم التشخيصي : وهو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني ، من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم ، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد

جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي ، فضلا عن تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم .

٤- التقويم الختامي(النهائي) Summative Evaluation : وهو التقويم الذي يهدف الى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من طريق تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعليم مقرر ما،ويهدف أيضا الى تحديد مستوى الطلبة تمهيدا الى نقلهم الى صف أعلى .

أنواع التقويم بحسب نوع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها :

١- التقويم الكمي Quantitative Evaluation : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية(الكمية)، كالنتائج التي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية .

٢- التقويم النوعي Evaluation Qualitative : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفا دقيقا ، إذ تُدون الملاحظات في ملف الطالب من المدرس أو المرشد التربوي أو ولي أمر الطالب.

أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف :

١- التقويم المعتمد على الأهداف Objective Dependent : يستعمل في تقويم البرنامج في ضوء أهدافه لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج.

٢- التقويم غير المعتمد على أهداف Objective Independent : جاء هذا التقويم كرد فعل على التقويم المعتمد على الأهداف ، لأن الأهداف قد لا تعبر عن حقيقتها في البرنامج ، أو قد تكون غامضة وتتميز بالعمومية أو متناقضة مع بعضها مما ينعكس على نتائج التقويم.

أنواع التقويم بحسب القائمين به:

١- التقويم الداخلي Internal Evaluation : ويقوم به المعنيين بالبرامج التعليمية.

٢- التقويم الخارجي External Evaluation : ويقوم به ممن ليس لهم علاقة بالبرنامج التعليمي ، ويهدف للمقارنة بين برنامج وآخر

وهناك من المختصين من يدعو الى الدمج بين النوعين .

الاختبارات :

تعد الاختبارات احدى وسائل التقويم السائدة في اغلب المجتمعات ويرجع اول استعمال لها الى الصينيين نحو ٢٠٠ سنة ق .م ، وكان الغرض منها فحص كفاية الأفراد ، ومنذ ذلك الحين اخذت تتطور وتاخذ صيغا مختلفة اذ اصبحت من اهم الادوات التي يمكن بها قياس ما تم تحقيقه من معارف ومهارات عقلية .

وقد استعمل العرب المسلمون (الاختبارات التحصيلية) على شكل امتحانات شفوية وتحريرية وكانوا يقومون بها بشكل دوري من حين لاخر ، اضافة الى انهم استعملوا الاختبارات المهنية وهم اول من وضعوا هذه الاختبارات لاختيار الرجل المناسب في المكان المناسب والدليل على ذلك ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يختبر اصحابه ثم يضعهم في المكان المناسب لهم فيضع من يتصف بالشجاعة في قيادة الجيش ويضع من يتصف بالاتزان والحكمة في القضاء وهكذا يتم ذلك من طريق اختباره (صلى الله عليه وآله وسلم) لهم فمثلا اختيار الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) لبلال بعد ان اختبر صوته فاوضح (صلى الله عليه وسلم) لاصحابه (رضي الله عنهم) سبب اختياره لبلال لانه كان اندى صوتا.

اضافة الى ذلك فان الرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يختبر اصحابه ويسألهم ليعلمهم امور دينهم ودنياهم ايماناً منه باهمية السؤال وقيمته فيقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) " أ تدرون من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا من

لادرهم له ولا متاع ، فقال : ان المفلس من امتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا واكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته فان فنيت حسناته قبل ان يقضي ما عليه اخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار " [1].

إن قدم هذه الاختبارات واستمرارها منذ العصور والى وقتنا الحالي يؤكد على اهميتها ويدل على انه من الصعب الاستغناء عنها في تقويم الفرد وتقويم مهارته وأدائه .

اما في العملية التعليمية ، فان الاختبارات هي من اكثر اساليب التقويم شيوعا واستخداما في قياس نواتج التعلم ، اذا يتقرر في ضوء نتائجها انتقال الطالب من مستوى دراسي الى اخر فضلا عن انها تحدد القبول والانتقال من مرحلة الى أخرى .

وهكذا ظهرت انواع متعددة من الاختبارات وذلك لكثرة استعمالها في تقويم الطلبة ، وقد قسم التربويون الاختبارات الى انواع متعددة من حيث الشكل والوظيفة، حيث تعمقوا فيه لدرجة تصل الى التعقيد مما حدا بنا أن نضع المخطط الآتي لتوضيح أنواعه ، بصورة وغير شائكة .

[1] - مسلم ، الامام مسلم بن الحجاج القشيري . **صحيح مسلم ، ج٨ ، ص١٨** ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار التراث العربي ، بيروت ، د.ت .

١- الاختبارات الموضوعية :

تعني الموضوعية هنا الاتفاق في تقدير الدرجات ، او استقلالية نتائج القياس عن الاحكام الذاتية للشخص الذي يجري هذه العملية .

وتعد الاختبارات الموضوعية وسائل قياس حديثة العهد نسبيا في التربية ، حيث بدأ استعمالها واضحا منذ عام (١٩١٥) لدى عدد من الانظمة التعليمية المحلية في الولايات المتحدة الامريكية ويرجع السبب في تسميتها لموضوعية تصحيح اجاباتها ، أي ان تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدود بموضوع اجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله او اهوائه الشخصية في تقرير صحتها او قيمتها .

وهذه الاختبارات من اهم وسائل قياس تحصيل الطلبة ولا تتطلب من الطالب ان يكتب اجابة مطولة او ان يجتهد في تنظيم اجاباته وكل ما عليه فعله ان يضع كلمة او اكثر لتكملة جملة او عبارة او وضع اشارة للحكم على جملة بانها صحيحة او خاطئة او ترتيب بعض الحقائق .

وفي هذا النوع من الاختبارات عادة يكثر المدرس من الاسئلة حتى يضمن شمولية اكبر جزء من المنهج فيها .

وينبغي ان تكون الاسئلة واضحة الصياغة ، بها اماكن محددة للاجابة حتى يسهل تصحيحها ، تتدرج وتتسع لقياس المستويات المعرفية المتدنية والعليا ، وتشمل الاهداف المخصصة للمادة الدراسية ولها تعليمات واضحة ومحددة ونموذج للاجابة .

وللاختبارات الموضوعية مزايا عدة اهمها :

أ- الموضوعية : وهي الميزة المهمة فيها والتي تشير الى انعدام او ضعف التاثير الذاتي للمدرس في العلامات التي ياخذها الطالب ، اضافة الى ضعف الاسلوب واللغة والتاثيرات الشكلية الأخرى.

ب- الشمولية : حيث انها تغطي مساحة واسعة من المنهج الدراسي وربما جميعه ومن ثمَّ ؛ فهي أسئلة متنوعة ومتعددة تمثل المادة الدراسية بشكل جيد.

ج- يمكن استعمالها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم .
د- لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تصحيحها ، ومن ثم فهي اقتصادية ويمكن تصحيحها آليا بالاجهزة الحاسبة .
هـ- لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح فتقديراتها لا تختلف من وقت الى اخر او من مصحح الى آخر .
و- تمكن المدرس من معرفة وتشخيص نواحي الضعف او التقصير في تحصيل الطلبة ، كما انه يستطيع ان يتعرف على الاخطاء الشائعة في تحصيل الطلبة ويحاول مواجهتها .
ز- تمكن الطالب أن يفحص نفسه بنفسه وتقدير درجة اختباره .
ح- لا يمكن للطالب ان يتهرب من الاجابة عن الاسئلة الموضوعية ولا يستطيع ان (يلف ويدور) في الاجابة على مثل هذه الاسئلة .

أما ابرز مساوئها فهي :

أ- تشجع الطلبة على التخمين للوصول الى الاجابات الصحيحة والنجاح عن طريق الصدفة .
ب- إنها سهلة الغش .
ج- تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا ومهارة عالية لاعدادها ، اذ ان وضع هذه الاختبارات يحتاج الى مجهود كبير فلابد من تكريس وقت طويل لاختيار الاسئلة ولصياغتها ولصياغة الاجابات المتعددة ولكثير من المسائل الدقيقة المتضمنة في اعداد اوراق للاجابة ومفاتيحها .
د- تحتاج الى تكلفة عالية ، والى امكانيات مالية وطباعية كبيرة .
هـ- لا تتيح للطالب الفرصة للتعبير عن نفسه ولا تدربه على توظيف المفردات والجمل والعبارات اللغوية في كتابة ما يريد .

وللاختبارات الموضوعية انواع واشكال متعددة هي :

أ – اختبار الصواب والخطأ :

ويتخذ هذا النوع من الاختبارات صورة عبارة تضم حقائق تاريخية او رقمية او فكرية ثم يطلب من المختبر تحديد صحة هذه العبارة او خطئها وذلك بوضع رمز امام العبارة او في نهايتها يدل على الصواب والخطأ .

ومن اهم شروط هذا النوع عمل موزانة بين مجموعات العبارات الصحيحة ومجموعة العبارات الخاطئة وعدم ترتيبها بنظام يكشف سر هذا النظام ويجعل المتعلم يحصل على الدرجات دون معرفة فلا يجوز تنظيمها بالتناوب بين الصح والخطا مثلا ، وان لا تتضمن العبارات اكثر من فكرة واحدة ، والا توضع في صورة النفي او نفي النفي ، وان يكون العبارات او المفردات كبيرة لتقليل عامل التخمين ، والطريقة السليمة لتصحيحها طرح درجات الاجابة الخاطئة من درجات الاجابة الصحيحة حتى لا يلجأ الطالب الى التخمين ، ومن المستحسن تنبيهه الى ترك العبارات التي لا يكون متأكدا من الاجابة عنها .

ويهدف اختبار الصواب والخطأ الى تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة والتفكير السليم وتمييز الخطأ من الصواب واعطاء الحكم السديد .

اما عيوب هذا النوع فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس بعض القدرات العقلية العليا مثل التحليل ونسبة التخمين فيها (٥٠%).

ب– اختبار الاختيار من متعدد :

يعد هذا الاختبار من افضل انواع اختبارات الموضوعية واجودها حيث انها تقيس أهدافا عقلية عليا لا تستطيع بقية الاختبارات الموضوعية الاخرى من قياسها.

وياتي هذا النوع من الاختبار في صورة عرض مشكلة على الطالب ثم تقديم مجموعة من البدائل ويكون احدها هو الاجابة الصحيحة ثم يطلب من الطالب ان يضع علامة تدل عليه او يكتب رقم الاجابة الصحيحة في المكان المخصص

لذلك ويشترط في هذا النوع من الاختبارات الا تقل البدائل عن اربعة ولا تزيد عن ستة كي لا تكون هناك فرصة للتخمين ، اضافة الى وجوب تقارب هذه البدائل لتستطيع ان تميز بين الطالب الذي يعرف الاجابة حقا من الاخر الذي يخمن .

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية ، ويعطي كمية كبيرة من المقرر ويقل فيه عامل التخمين ويقيس قدرات متنوعة مثل القدرة على التصرف وادراك العلاقات اضافة الى انه سهل التصحيح .

أما عيوب هذا النوع من الاختبارات فهو حاجتها الى وقت وجهد كبير من المدرس عند اعدادها لصعوبة العثور على عدد كاف من المشتقات الجيدة، كما أنها تحتاج الى نفقات كبيرة في طباعتها وتحضيرها مما يؤدي الى ان تكون منخفضة الصدق قليلة الشمول للمنهج الدراسي.

واختيار الإجابة الصحيحة للاختيار من متعدد له صور وهي :

أ – اختيار الاجابة الصحيحة من بين الاجابات الاخرى الخاطئة ، وهذا ما يعرف بـ (البحث عن الصواب) .

ب– اختيار الإجابة الخاطئة من بين الاخرى الصحيحة وهذا ما يعرف بـ " البحث عن الخطأ" ويلاحظ في هذا النوع وجود اداة استثناء مثل (ما عدا) و(الا) .

ج–اختيار أفضل إجابة من الإجابات المتعددة وهي تكون كلها صحيحة وتوجد بينها واحدة فقط هي انسبها واهمها اواقربها الى الصحة في حين تقل بقية الاجابات في درجة الاهمية ويعرف هذا بـ " البحث عن الاهمية " .

ج– أسئلة المزاوجة أو المطابقة

وهو من اكثر انواع الاختبارات الموضوعية استعمالا خاصة في مناهج المراحل التعليمية الاولى ؛ بسبب سهولة وضعه بوساطة المدرسين والإجابة عنها بوساطة المتعلمين، وهو اختبار مهم ايضا لانه تقل فيه نسبة التخمين عن اختبار الصواب والخطا ، كما انه يعد نوعا متطورا من اختبار متعدد الاختيارات ، ونظرا لانخفاض نسبة التخمين فيه فانه اكثر موضوعية وثباتا من الاختبارات الأخرى .

وفي هذا النوع من الاختبارات تعرض على الطالب قائمتين من الفقرات بحيث يوجد بين معظم الفقرات او الكلمات او المصطلحات في احدى القائمتين علاقة بما يوجد في القائمة الثانية والأسئلة من هذا النوع تنمي لدى الطالب بناء الارتباطات والعلاقات بين الأشياء فهي تعتمد على عمليات عقلية متقدمة شريطة ان تُصاغ أو تُختبر بطريقة مناسبة .

ويستحسن في هذا النوع من الاختبارات الا تتساوى قائمة المقدمات (القائمة الأولى) مع قائمة الاستجابات (القائمة الثانية) بحيث يجب ان تزيد احداهما عن الاخرى لتقل فرصة امكان وصول الطالب الى الاجابة الصحيحة عن طريق التخمين ، وينبغي أن ترتب البيانات الواردة في القائمة الاولى بصورة تخالف ترتيب بيانات القائمة الثانية ، وان تكون القائمتان متجانستين في موضوعهما ، ومن الافضل الا تتجاوز البنود الاختبارية اكثر من عشر فقرات.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار انه سهل الاعداد والتصحيح وانه تقل فيه نسبة التخمين كما انه مناسب لاعمار ومستويات الطلبة المختلفة وهو مناسب لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الاجرائية وادراك العلاقات بين المفاهيم .

اما ابرز عيوبه فانها قد لا تصلح في حالة الوحدات الصغيرة في المنهج الدراسي ، كما انها تضيع وقت الطالب الممتحن في التفتيش عن تطابق الحقائق والمعلومات في القائمتين .

د – اختبار التكملة

ويطلق عليه ايضا تسمية اختبار التتمة وفيه يقدم الى الطالب نص محذوفة بعض كلماته على وفق نظام معين ثم يكلف بان يملأ الفراغات التي احدثها حذف هذه الكلمات .

ولهذا النوع من الاختبار اشكال مختلفة منها :

– الإجابة القصيرة : وهي عبارة عن عبارات ناقصة تظهر بوجود خط (–) او نقط (...) ويطلب من الطالب ان يملأ هذا الفراغ بكلمة او كلمات حتى يكتمل معنى الجمل .

– القائمة أو الفراغات المتعددة : وهو شبيه ببعض اختبارات المقال حيث تتكون من اكثر من فراغ واحد .

– الفقرات المتناظرة مثلا ، السور في القرآن الكريم مكية .

– فقرات التعرف .

ويصلح هذا النوع من الاختبارات في قياس مستوى التذكر والاستدعاء ، وهو اختبار سهل الوضع والصياغة ، ويمكن ان يغطي مساحة واسعة من المقرر الدراسي ، اضافة الى انه بمقدوره ان يقيس قدرات مثل : الاستنتاج والربط لدى الطلاب ، ويسمح للطلاب بالابتكار والتعبير عن آرائهم في بعض الاحيان .

اما ابرز عيوبه فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار ، ويسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح نظرا لتعدد الإجابات .

هـ – اختبار الترتيب :

وفيه يعطي الطالب ترتيبا خاطئا ويطلب منه التصحيح على وفق نظام معين او ان تكون هناك مجموعة من الاجابات او المعلومات والمطلوب من الطالب ان يرتبها ترتيباً تاريخياً او علمياً او منطقياً وغير ذلك ، أي ان هذه المعلومات او الاجابات تكون غير مرتبة وتحتاج من الطالب ان يقوم بترتيبها حسب زمن حدوثها او حسب مساحتها ، او وفق اهميتها او غير ذلك من المعايير حسب ما هو مطلوب منه في السؤال .

٢– الاختبارات المقالية :

تحتل اختبارات المقال منزلة كبرى من بين انواع الاختبارات المستعملة في مراحل التعليم المختلفة ولا تزال شائعة حتى الان ، وهذه الاختبارات تستخدم لتقدير

مدى تحصيل الطلبة للمعلومات ومدى فهمهم لها والقدرة على تطبيقها ، وحل المشكلات التي تتصل بها ، وتبدأ هذه الاختبارات بالفعل ، اشرح ، ناقش ، وضح، اذكر ، لخص ، صف وغيرها .

وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من المتعلم التعبير بلغته الخاصة عن موضوع معين ، كما هو الحال في موضوعات الانشاء ، فهذا النوع من الاختبارات استعمال لمدة طويلة، وحتى يومنا هذا لانه يعد من الاختبارات اليسيرة في الإعداد .

وهذه الاختبارات تعرضت الى نقد شديد في السنوات الاخيرة فلقد نفى المتطرفون فائدة هذه الاختبارات في الفترة بين سنة (١٩٢٠ – ١٩٣٠) واعتبرها لا تحقق الغاية من الاختبار.

ومن النقد الذي وجه لها ايضا عدم ثبات نتائجها لتدخل العوامل الذاتية للمدرس في عملية التصحيح والتي تتطلب وقتا كبيرا اذا ما قورن بوقت تصحيح الاسئلة الموضوعية .

وللاختبارات المقالية اهمية كبيرة لانها تعود الطلبة على العادات الدراسية الجيدة التي تمكنهم من الاحاطة بالحقائق والمعارف المهمة ، كما انها تعطي فرصة كبيرة للطلبة للتعبير عن انفسهم وهي بذات الوقت تمكن المدرس من قياس القدرات والمهارات جميعها من البسيط الى المعقد ، فهي ذات اهمية بالنسبة للمدرس والمتعلم .

ولكي يكون اختبار المقال ذا قيمة عظيمة يجب استيفاء ثلاثة شروط :

اولا : ينبغي ان يستعمل المقال وسيلة للتعليم بقدر ما يستعمل كوسيلة للقياس .

ثانيا : يجب ان يكون اساس التصحيح صحيحا .

ثالثا : يجب ان يكون اساس التصحيح مفهوما من الطلبة .

ولاختبارات المقال مزايا متعددة اهمها :

أ– في هذا النوع من الاختبارات يتطلب من الطالب ان يعطي الوقت الكافي في التفكير والكتابة وهذا يؤدي دورا كبيرا في تنمية قدرات الطلبة العقلية.

ب- هذا النوع يعدّ أداة لقياس القدرة على التحليل بشكل معمق وشامل واختبار المعلومات والحقائق المناسبة للسؤال .

ج- تقلل فرص الغش .

د- كلفة الاختبارات المقالية قليلة ، انه يمكن كتابتها على السبورة او قراءتها مباشرة على الطلبة وقت الاختبار دون الحاجة الى طباعتها .

هـ – عدم تأثيرها بعامل التخمين من جانب الطالب للاجابات الصحيحة حيث لا توجد بدائل امامه للاختبار منها .

اما ابرز مساؤئها فهي :

أ- قلة عدد الاسئلة مما يعطي الممتحن فرصة محدودة في اظهار ما حصل عليه في المجال موضوع التقويم .

ب- لا يستطيع مصمم الاختبار من تغطية جميع المفردات .

ج- قد يعرض الطالب المعلومات بشكل واسع وشامل ويبتعد عن ما هو مطلوب وبهذا فان المصحح اذا لم يركز على كلمة وجملة في الاجابة فانه لا يستطيع تحديد الدرجة بشكل جيد .

د- تأخذ عملية تصحيح الاجابات من المدرس وقتا طويلا وجهدا مضنيا في القراءة والتدقيق .

هـ- عدم شموليتها للمنهج الدراسي ولهذا فان هذا الاختبار سينعكس على درجات الطلبة حيث ان الطالب الذي بذل جهدا لدراسة جميع المنهج الدراسي والذي يستغرق منه وقتا طويلا وعدم التركيز على جزء منه يحصل على درجات اقل من طالب ركز على اجزاء معينة من المنهج أي ان اجابة الطالب سوف تخضع الى عامل الصدفة .

ولاختبارات المقال نوعان وهما :

أ- أسئلة الاستجابة الموجزة : في هذا النوع من الاسئلة توضع حدودا موجزة للاجابة المطلوبة وتكون الاجابة عليها مختصرة ودقيقة وتبدأ عادة ببعض الكلمات مثل (عدد ، حدد، اعط أسبابا) وفي بعض الاحيان تحدد الاستجابة تحديدا اكثر

بالمقدمة الاستهلالية او بالتعليمات الخاصة ، وهذا النوع له مزايا وعيوب فمن مزاياه ان تقدير درجاته امرا سهلا بالنسبة للمدرس ولكن هذا النوع يعطي فرصة محدودة للمتعلم لاظهار قدرته على التنظيم والدمج والتحسين والإبداع .

ب- أسئلة الاستجابة المطولة (المستفيضة) : في هذا النوع من الاسئلة تعطي للطالب الحرية في تحديد شكل ومجال الاجابة وفي اظهار براعته في التنظيم والتركيب والتاليف والتقويم وعلى الرغم من صعوبة تقويم الاجابات بشكل دقيق من قبل المدرس الا ان مزاياه تكمن في المساعدة على تكامل الافكار الابتكارية من قبل الطالب .

التدريب على بناء الاختبارات اللغوية :

تعريف الاختبار اللغوي : هو الاجراء المنظم الذي يستعمله المدرس في ملاحظة اداء الطلبة في احدى المهارات اللغوية ، وتقدير هذا الاداء بحسب مقياس عددي يحدده للمدرس مستوى ما وصل اليه الطالب من مهارة بقصد تحقيق اهداف معينة .

اهداف الاختبار اللغوي : يهدف اختبار الطلبة في اللغة العربية تحقيق عدة امور منها:

١- قياس قابلية الطالب لتعلم اللغة ، وتحديد مدى استعداده لذلك .
٢- بيان مقدار ما حصله الطالب من معلومات في اللغة .
٣- تعرف مستوى الطالب في استعمال اللغة وتحديد مدى قدرته في التعبير في المواقف المختلفة .
٤- تشخيص مواطن الضعف عند الطالب ؛ حتى يمكن معالجة مشكلات الاستعمال اللغوي عنده .
٥- اصدار قرار بشأن الطلبة سواء فيما يختص بقبولهم في مجالات معينة ، أم نقلهم من صف لاخر .

بناء الاختبار اللغوي :

يمر إعداد الاختبار اللغوي في خطوات يمكن اجمالها بالنقاط الاتية:

١- تحديد الغرض من الاختبار : على المدرس اولاً ان يحدد نوع الاختبار الذي يريد اجراءه هل هو تحصيلي يقيس مدى ما اكتسبه الطالب من معلومات ومعارف ؟ أو انه تشخيص يحدد به صعوبات لغوية بمقرر دراسي معين ؟ ثم ما هو المجتمع الذي يطبق عليه الاختبار؟ هذه الاسئلة وغيرها تتطلب اجابة محددة عند تحديد الغرض العام من الاختبار.

٢- تحديد أهداف الاختبار : ويقصد بذلك تحديد الصفات أو السمات التي يحاول المدرس قياسها عند الطلبة . وعلى ما هو معروف إذا كانت الأهداف التي حددها المدرس في المقرر الدراسي أو التي حددت له في المجتمع مصاغة بطريقة سلوكية فانه يمكن الاستدلال على حدوثها عندما يستطيع الطالب أداءها . وعلى المدرس عند وضع اختبار لغوي مراعاة عدة انواع من الاهداف : منها الاهداف التربوية العامة للمرحلة الدراسية، ومنها الأهداف العامة للغة العربية ، ومنها الاهداف الخاصة بفرع اللغة الذي يقيسه نحواً كان أم أدباً أم غير ذلك .

٣- تحديد محتوى الاختبار : ويقصد بالمحتوى مجموعة المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يشتمل عليها مقرر دراسي معين ، ويراد اختبار الطلبة فيه. وعلى المدرس ان يحدد الموضوعات المراد قياسها عن طريق الاختبار.

٤- تحديد نمط الاسئلة : ويقصد بذلك اختيار نوع الفقرات او الاسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، هل هي اسئلة موضوعية أو اختبار مقال ؟

٥- تحديد طول الاختبار : ويقصد بذلك تحديد عدد الاسئلة التي ينبغي ان يشتمل عليها الاختبار، ويتحدد ذلك في ضوء اهدافه ، والمهارات التي يقيسها وخصائص الطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار . وفي ضوء عدد وحدات الاختبار ومستواه تتحدد المدة الزمنية اللازمة لتطبيقه ، وينبغي بهذا الصدد

ان يحقق المدرس قدراً من التوازن بين اسئلة الاختبار بما يتمشى مع اهدافه والمهارات التي يقيسها .

٦- كتابة مفردات الاختبار : ويقصد بذلك صياغة الاسئلة ، وهذه عملية تستلزم خبرة وممارسة حتى تأتي الصياغة مناسبة للهدف المراد قياسه والمحتوى الذي يختبر فيه ، ومن الامور التي يلزم مراعاتها وضع تعليمات الاختبار تلك التي تلزم للاجابة عن اسئلته من حيث مكان الاجابة وطريقتها ، ويفضل ذكر مثال توضيحي يساعد على فهم التعليمات والمطلوب من الاسئلة .

٧- الاعداد النهائي للاختبار : وهو وضع الاختبار في شكله النهائي ومراجعته وتدقيقه استعداداً لتطبيقه .

الفصل الخامس عشر

الكتاب المدرسي

الكتاب وأهميته :

للكتاب مكانة متميزة في الاسلام فهو احد اسماء القرآن الكريم الذي كان يشكل المادة الاساسية للتعليم ، ليس للناشئة فحسب ، بل للكبار ايضاً .

وقد تعددت الفاظ القرآن الكريم في عدة آيات ذكر فيها لفظ الكتاب أو ما في معناه قال تعالى: ((هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ)) [١] .

وابتداءاً من العصر الاسلامي الاول الى يومنا هذا كان القرآن الكريم يمثل كتاب التربية الاول والاوحد وعلى مختلف الصعد الاخرى حين لم تكن التربية المدرسية بالمفهوم الضيق، وانما كانت تربية شاملة في المسجد والمنزل والميادين الاخرى في كل لحظة من لحظات الليل والنهار .

ويتبين ما للكتاب والقراءة من منزلة حينما قبل سيدنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الفداء من اسرى بدر مقابل تعليمهم المسلمين القراءة والكتابة ، مع انه كان بأمس الحاجة الى المال بعد الهجرة ادراكاً منه بقيمتها فهما اساس الحضارة بهما تدون العلوم وتحفظ ثمرات العقول وتسهل عملية التعليم والتعلم . والى جانب القرآن الكريم الذي شكل الرافد الاول للتعليم فضلاً عن السنة النبوية . نجد الاهتمام منصباً على علوم اللغة وادابها وكانوا يحفظون اولادهم الاشعار الجميلة التي تعذب السنتهم ، وتحثهم على المكارم لما فيها من مضامين تربوية واجتماعية . فقد قالت السيدة عائشة (رضي الله عنها) "علموا أولادكم الشعر تعذب ألسنتهم"[٢].

وكان الكتاب وما يزال يشكل موضع اهتمام الادباء والكتاب والشعراء والمثقفين والمبدعين بوصفه الاداة التي يتم من خلالها تجسيد ماضي الامة وحاضرها ومستقبلها فهو حصيلة الفكر الانساني فالحاضر والمستقبل لا ينفصل عن ماضي الامة . والكتاب هو الذي يضم بين دفتيه العلوم والمعارف والخبرات

---

١ - الجمعة / ٢ .

٢ - ابن عبد ربّه ، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي . **العقد الفريد** ، ج ٢ ، ص٧ ، شرح أحمد أمين وأحمد الزين وابراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٥٦.

للافادة منها في بناء المجتمع وجعله قوياً موحداً ووضع تلك العلوم في اطار مناهج يتم تقديمها الى المتعلمين ، ولذلك قال الامام علي (عليه السلام): "قيّدوا العلم مرتين" [١] وذلك حفاظاً عليه من الضياع .

ولذلك أهتمت الدول المتقدمة بالكتاب ، وأولوه عناية كبيرة تقرب من حد التقديس ، والتبجيل ، ولا سيما في النظرة القديمة للمنهج الذي بقيت فيه المعرفة وحدها تتربع على العرش ، درس المنهج القديم ، الذي كان يصور بقاء المجتمعات مرهون بتلك المعارف المكتسبة في المنهج . من اجل المحافظة على التراث الثقافي الذي هو الغاية والهدف الاسمى من التربية ، وهو جمع التراث وتيسير نقله للآخرين .

أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين وعلاقته بهم :

١- يوفر الكتاب تنظيماً مناسباً للمادة الدراسية، يهتدي به المدرس في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منه أساساً لتلبية حاجات الطلبة.

٢- يزود المدرس بأساسيات المعرفة اللازمة من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقيم، ويرشده إلى المصادر والمراجع النافعة للاستزادة على وفق المنهج.

٣- ييسر عملية وضع واجبات محددة للطلبة ليقوموا بها بأنفسهم ، بفصل ما يحتوي من أنشطة كالأسئلة والتمرينات والقراءات الخارجية.

٤- قد يقترح طرائق تدريس مناسبة، أو في الأقل يوحي بها، كأن يشير إلى ضرورة أن يقرأ الطلبة نصاً، ثم يستنبطون منه حقائق معينة، أو أن يقوموا بعقد موازنات، أو أن يجيبوا عن أسئلة تقتضي البحث والاستقصاء.

٥- يقدم الكتاب المدرسي إطاراً عاماً للمقرر الدراسي، كما تصوره واضعوا المنهج محققاً للأهداف المرغوب فيها، وبالنتيجة فإن المدرس في تدريسه يعمل في إطار محدد سلفاً، مما يسهل عليه أمر تحديد أهداف درسه، والتفكير في أنواع وسائل التعلم، وتحديد الزمن المناسب لكل وحدة دراسية، فضلاً عن اختيار القراءات

[١] - الخطيب ، البغدادي . **شرف أصحاب الحديث** ، ص٨٩ ، تحقيق محمد سعيد ، مطبعة جامعة أنقرة ، ١٩٧٠ .

الخارجية المناسبة.

٦- يساعد الكتاب المدرسي الجيد في تعرف مستوى نمو الطلبة، فيخطط المدرس للعمل على وفق هذا المستوى، ولاسيما في مجال الفروق الفردية بين الطلبة.

أهمية الكتاب المدرسي للطلبة :

١- يقدم الكتاب قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها جميع الطلبة، ويفسح لهم المجال، على وفق قدراتهم العقلية، للبحث والإطلاع، ويقدم من ألوان المعرفة ما يتناسب ومستوى الطلبة، فيبسط الخبرات للصغار، ويلجأ إلى التفصيل والاستطراد للكبار، مما يساعدهم على الفهم وتنظيم الأفكار.

٢- يساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية وربطها ببعضها ، ومن ذلك ربط الماضي بالحاضر، وربط النتائج بالأسباب .

٣- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في المراجعة والتطبيق ، ذلك أن قراءة الموضوع من الكتاب بعد الدرس تسد الثغرات التي قد يتركها المدرس بين أجزاء الدرس ، فتكمل المعلومات ، وتسهل المراجعة.

٤- يعد الكتاب المدرسي أداة فاعلة في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والدراسة، التي تتضمن أيضاً السرعة والفهم والتحليل، وربط الحقائق بالموضوع، أو المشكلة مدار البحث، والتمييز بين الحقائق الأساسية والثانوية، وتنظيم المعلومات والأفكار وعرضها. ولما كان الكتاب المدرسي في حوزة جميع الطلبة، فإنه سيصبح الأداة الرئيسة التي تنمو باستخدامه ومصاحبته مهارات الطلبة في القراءة.

٥- يحتوي الكتاب المدرسي قدراً من المعلومات والحقائق والقيم والاتجاهات التي تم انتقاؤها بعناية لتحقيق أهداف المنهج، ومن بينها مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات سليمة، واكتساب المهارات اللازمة.

وعلى الرغم من أهمية الكتاب المدرسي للمدرس والطلبة، فإنه لا ينصح بالاعتماد الكلي عليه ، أو تشجيع الطلبة على حفظ محتوياته، بل ينبغي حث المدرسين والطلبة على تنويع مصادر التعلم والاستعانة بها في كتابة التقارير

والأبحاث. وعقد الموازنات بين مادة الكتاب وغيره من المصادر .

أهداف استعمال الكتاب المدرسي :

إنّ استعمال الكتاب المدرسي استعمالاً فعالاً يحقق الاهداف التعليمية الاتية :

١- يثري تعلم الطلبة ويعززه .

٢- يساعد الطالب على إدراك بيئة المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية .

٣- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٤- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها .

٥- يساعد الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة .

٦- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل انواعه ومستوياته .

٧- يلبي حاجات الطلبة الخاصة التربوية والتعليمية .

معايير الكتاب المدرسي الجيد :

يشتمل الكتاب المدرسي الجيد الميسر للتعلم على المكونات والمواصفات الاتية :

اولاً : المقدمة :

١- تخاطب المقدمة كلاً من المدرس والطالب .

٢- تشتمل على الاهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى الطالب .

٣- تعرف بالكتاب تعريفاً عاماً من حيث عدد وحداته وموضوعاته .

٤- تقدم الارشادات المساعدة على تعلم الكتاب .

٥- تبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تألفيه .

ثانياً : الأهداف :

١- ان تُظهر فلسفة المجتمع .

٢- أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج .

٣- أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالاهداف التربوية العامة .

٤- أن تكون الأهداف واضحة ودقيقة .

٥- أن تلائم الأهداف التعليمية مستويات الطلبة .

ثالثاً : المحتوى :

١- أن ينظم محتوى الكتاب في وحدات دراسية مختلفة .

٢- أن يتناول موضوع (الدرس) مفهوماً عاماً يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.

٣- أن ينهي الدرس بعدد من الاسئلة التقويمية الذاتية .

٤- ان يمهد لكل وحدة بمقدمة قصيرة .

٥- ان يتضمن الامثلة والتجارب المناسبة .

٦- اتصاف مادة الكتاب بالحداثة والدقة العلمية .

٧- أن تراعي مادة الكتاب البيئة المحلية .

٨- أن تراعي المادة الدراسية الجانب التطبيقي العملي ما امكن ذلك .

رابعاً : العرض ولغة الكتاب :

١- أن يخلو محتوى الكتاب من الاخطاء العلمية .

٢- أن يتوافر عنصر التشويق في عرض الموضوعات .

٣- أن يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتكرار .

خامساً : الاسئلة :

١- أن ترتبط الأسئلة المستعملة في الكتاب بأهداف الدرس .

٢- أن تكون الأسئلة متنوعة وفاعلة وموضوعية .

٣- أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة .

٤- أن تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة .

سادساً : الإخراج :

١- ان يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلبة .

٢- ان يكون الغلاف جذاباً .

٣- ان تُشَكَّل كلمات الدرس شَكْلاً تاماً .

٤- ان تستعمل في الكتاب حيل الإخراج المؤثرة ، مثل تنويع حجم الحروف ، وشكلها ، وتوظيف الألوان .

المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية :

يجب ان تتسم كتب اللغة العربية بمواصفات خاصة تميزها عن أي كتاب اخر وهي :

١- يجب ان يكون هناك ربط بين محتوى الكتاب ، وبين الكتاب المدرسي لفروع العلوم الاخرى ، استناداً الى وحدة المعرفة وتكاملها .

٢- تعظم قيمة الكتاب كلما احسن الاستشهاد بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة في الموضوع المذكور .

٣- ينبغي ان يعمل الكتاب على ربط الطلبة بالمواقف الحياتية التي يواجهها ، وهذا من شأنه ان يعزز الاعتقاد لدى الطلبة بالقدرة على معالجة شؤون الحياة كافة .

٤- يفترض ألا يكون هناك تناقض بين الآراء التي تدرس في أكثر من صف أي لا يصح ان يتضمن الكتاب المدرسي لصف معين آراء مناقضة لما سبق ان تعلمه الطلبة في صف آخر .

طرائق تأليف الكتاب المدرسي :

١- طريقة التكليف : تقوم الجهات المتخصصة بتكليف فرد او اكثر بتأليف كتاب مدرسي في موضوع معين لصف معين، مما يضمن توفير الاختصاصات المتنوعة اللازمة لكل كتاب مدرسي من بين خيرة الكتب المؤلفة.

ومن بين النقاط التي توجه الى هذه الطريقة الاقتصار على تكليف عدد محدد من المؤلفين مما يحول دون النمو المهني لبعض المؤلفين الناشئين ، ومن الانتفاع بكفاياتهم العلمية .

٢- طريقة المسابقة : وبموجب هذه الطريقة تقدم المؤسسات والافراد بعروض التأليف التي تثبت الخبرات العلمية ، والمهنية لمن سيقومون بالتأليف . وتتبع قوة هذه الطريقة من انها تشجع التنافس بين المؤلفين ، والمؤسسات وتعطي كلاً منهم فرصة متكافئة لما يعطى للاخرين، لكنها قد تعيق كبار المؤلفين من الاسهام ، لانهم يرفضون الدخول في مسابقة غير مضمونة .

٣- طريقة الاختيار : تأخذ الجهة المعنية على عاتقها مهمة اختيار كتاب معين من بين الكتب المطروحة في السوق ، إلا أن هذا الاختيار لا يضمن توفير اكفأ المؤلفين المشتركين في تأليف الكتاب المدرسي .

ويتجه حالياً الى مشاركة عدة أشخاص في تأليف الكتاب المدرسي :

- إشراك المتخصصين في العلوم او المواد الدراسية لفهمهم لها واطلاعهم على تطوراتها ، ومعرفتهم بكيفية التأليف فيها .

- إشراك مستعملي الكتاب المدرسي من المعلمين ، والمشرفين لاتصالهم بالطلبة ، وتقديرهم لما يناسب قدراتهم وأذواقهم وما يمكنهم تقبله من مادة وما يواجهون من صعوبات في دراستها .

- إشراك المتخصصين في التربية وعلم النفس لمعرفتهم بخصائص الطلبة واصول التعليم وطرائق التدريس السليمة ووسائل الإيضاح المناسبة . والوسائل التعليمية المناسبة . والإخراج والطباعة .

ومهما كانت الطريقة المتبعة في التأليف فان شخصية المؤلف وقدرته العلمية تتحكم الى حد كبير في جودة الكتاب ، وينبغي ان يكون المؤلف من اهل الاختصاص في فروع المعرفة التي يبحث فيه الكتاب . والتخصص العلمي وحده لا يكفي اذ يحتاج المؤلف الى دراية في الطريقة التي تعرض المعلومات في الكتاب . وهذا يستدعي ان يكون المؤلف خبيراً في التربية ملماً بمبادئ التعلم ، ومن هذا المنطلق ، فانه ينصح ان يشترك في تأليف الكتاب المدرسي الواحد مجموعة من المؤلفين بحيث تجتمع فيهم الدراية بالقضايا التربوية والعلمية وعلم النفس والتخصص العلمي الدقيق .

ومهما يكن من أمر، فإن هناك شروط عامة يشترك فيها الكتاب المدرسي سواء في اللغة العربية أو أي كتاب أخر، وهذه الشروط هي:

– أن تكون الفلسفة التربوية الموجهة له واضحة وملائمة لروح العصر.

– وضوح الأهداف: إذ أن تحديد الأهداف ووضوحها يعين كل من المدرس والطالب التعامل مع المضمون بصورة أفضل.

– أن تكون الاتجاهات المضمنة في الكتب المدرسية مرغوباً فيها. تتوافق والفلسفة التي يؤمن بها المجتمع.

– أن يسهم في مستواه وتنظيمه وأسلوب عرضه في تحسين المنهج المدرسي.

– أن يحرص على جعل خبراته مرتبطة بالحياة وممكنة التطبيق.

– لا يوضح مادته بالكتابة فحسب، وإنما بالصور والرسوم والخرائط كلما وجدت ضرورة لذلك.

– أن يراعي في محتواه وطريقة عرضه مستوى نضج الطلبة، ومطالب نموهم في الصف الذي أعد له.

– أن يستثمر ميول الطلبة وخبراتهم لحثهم على التفكير في مادته وعلى السعي لتحصيلها.

– أن ينمي قدرات الطلبة القرائية ويحفزهم على الاستزادة من مادته.

– العناية بالإخراج الفني: بمعنى أن يكون أنيق المظهر واضح الحروف والكلمات، ومن الأمور المتعلقة بالإخراج الفني:

– خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.

– جودة الورق.

– جودة الغلاف ونوعيته من حيث السمك والمتانة.

– جودة الرسوم والنماذج والصور التوضيحية.

– وجود مسافات كافية بين الأسطر.

– ملاءمة قياس الحروف الطباعية لأعمار الطلبة.

العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي :

يختلف الكتاب المدرسي عن باقي الكتب من حيث وجود مجموعة من العوامل التي تحد من حرية المؤلفين وتؤثر على طريقة تأليفهم له ، وهي:

١- الجهة المسؤولة التي تطلب تأليفه ، ولها حق قبول أو رفض تدريسه او تعديله .

٢- المفردات المنهجية المقررة التي يتم تأليف الكتاب بموجبها .

٣- مستوى نضج خبرات الطلبة ومعلوماتهم .

٤- نظام الاختبارات المعمول به في المدارس التي يدرس فيها الكتاب.

٥- المواصفات الرسمية التي تشترط الجهة التعليمية المسؤولة توافرها في الكتاب .

٦- الرقابة على الكتاب من الجهة التعليمية المسؤولة، وفي بعض الدول من الجهات الدينية او الاقتصادية .

٧- المنافسة التجارية بين دور النشر وهي شائعة في الدول التي تطبق النظام اللامركزي ، حيث يكون لكل مدرسة حرية اختيار كتبها المدرسية .

الفصل السادس عشر

التخطيط للدرس

المفهوم العام للتخطيط :

التخطيط في (اللغة) : التسطير والتهذيب ، ويقال : خططت عليه ذنوبه أي سطرت... ، ويقال : فلان يخط في الأرض ، إذا كان يفكر في أمره، ويدبره... وكل ما حضرته، فقد خططت عليه . (والخطة) بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه وهو أن يعلم عليها بالخط ليعلم انه احتازها ليبنيها داراً.

أما التخطيط في (الاصطلاح) التربوي:

عملية تصور مقصود ومسبق للمواقف التعليمية وما يجرى فيها من فعاليات وأنواع نشاط يراها المدرس مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها الموضوعة مسبقاً .

ونرى انه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الإفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة .

اما مفهوم التخطيط لإعداد الدروس :

عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بفترة كافية ، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة .

أهمية التخطيط للدرس :

١- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية.

٢- يجنب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة .

٣- يسهم في نمو خبرات المدرس المعرفية أو المهارية .

٤- يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها .

٥- يعين على الافادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل .

٦- يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها ، وتقديم المقترحات لتحسينها .

٧- يعين المدرس على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

٨- يساعد المدرس على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها .

أنواع الخطط التدريسية:

للخطط التدريسية أنواع عدة، ولكن مما ينبغي الإشارة إليه أن الخطط التدريسية التي توضع لقصد تنفيذ ما هو مقرر ليست قيداً، بل ينبغي أن تتصف بالمرونة، فهي عبارة عن مقترحات لتنظيم خط سير عملية التدريس للوصول إلى عملية تعليمية متطورة تتسم بالجودة، ومن هذه الخطط:

أ- خطط بعيدة المدى :

ويقصد بها الخطط السنوية التي تفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج المقرر خلال سنة دراسية كاملة للصف أو المرحلة في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة.

وتتكون هذهِ الخطة من العناصر الآتية:

١- الأهداف الخاصة للمقرر الدراسي الذي يُدرسه المدرس أو المدرس.

٢- طرائق التدريس وأساليبه، والأنشطة التعليمية، والتقنيات التربوية.

٣- أساليب التقويم وأدواتهِ لقياس مدى تحقق الأهداف.

٤- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ المنهج المقرر في ضوء الأهداف الموضوعة.

ب- خطط متوسطة المدى :

ويقصد بها الخطط الفصلية والشهرية حيث يقوم كل من المدرس أو المدرس بتقسيم الخطة طويلة الأمد (السنوية) في حالة وجودها إلى فصلين قبل نصف السنة وبعدها، ومن ثم يقوم بتقسيم الفصل الأول على الأشهر التي تقع خلاله، وتقسيم الفصل الثاني على الأشهر التي تقع خلاله أيضاً. وتتماز بأنها أكثر مرونة في التنفيذ من النوع الأول، فهي تساعد المدرس أو المدرس في توزيع الأهداف المخطط لإنجازها خلال شهر واحد، وتحديد العطل والمناسبات

والامتحانات الشهرية والفصلية، وتساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه عمل المدرس أو المدرس من أجل تلافيها في المستقبل .

ج- خطط قصيرة المدى :

ويقصد بها الخطة اليومية. وتُعدُّ من أهم الخطط التي يحتاج إليها كل من المدرس والمدرسة على حدٍ سواء، لما لها من دور فاعل في جعلهما على وعي تام بما يراد أنجازهُ في الدرس الواحد أو مجموعة من الدروس التي تكون في مجموعها وحدة دراسية ، وتتماز عن غيرها من الخطط بأنها أكثر تفصيلاً ، وأشد أحكاماً ، وأكثر قرباً من الواقع .

العناصر الرئيسة لخطة الدرس :

١- موضوع الدرس ، ومن أهم ضوابطه أن يكون :

- جزءاً من المقرر المدرسي وملائماً للزمن المخصص للحصة .
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية .

٢- أهداف الدرس ، ومن أهم ضوابطها أن تكون :

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي : (المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، والمجال النفس حركي) وبصياغة أخرى ، (معرفية ، ومهارية ، ووجدانية) .
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب) .

٣- المدخل للدرس (التمهيد) ، ومن أهم ضوابطه .

- أن يكون مشوقاً ومتنوعاً تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية .
- أن يربط بين الدرس القائم السابق .

٤- محتوى الدرس (ما سيدرسه المدرس) ، ومن ضوابطه :

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس .

– أن يشتمل على الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة
– أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام ، تواريخ ، أسماء).
– أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.
٥– النشاطات (أساليب المدرس في التدريس ، ونشاطات الطالب للتعلم) ومن ضوابطها :
– أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر .
– أن تتسم الطرائق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.
– أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.
– أن تشتمل على نشاط عملي في الصف .
– أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس .
٦– الوسائل والأدوات التعليمية ، ومن ضوابطها :
– أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.
– أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية .
– أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.
٧– الكتاب المدرسي والمواد المرجعية ، ومن ضوابطها :
– أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف .
– أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية .
– أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات ، كالتوصل لحل سؤال هام .
– أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب واستعداداتهم .
– أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس .
٨– التقويم .

وفي ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة . ومن أهم ضوابط عملية التقويم :

– أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس .
– أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي ، تحريري ، موضوعي ، مقالي).

- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة .
- أن يقيس المعلومات الحقائقية و المهارات والاتجاهات .

٩- الواجب المنزلي جزء من التقويم :

وهو تكليف من المدرس للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول ، ومن أهم ضوابطه :

- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس .
- أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب .
- أن يساعد الطالب على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

<u>خطوات الخطة السنوية :</u>

خطوات وضع خطة سنوية لتدريس احدى المواد ومنها :

١- الاطلاع الجيد على فلسفة التربية واهدافها ثم اهداف المرحلة التي يدرس لها المادة التعليمية ثم اهداف المبحث الذي يشكل ذلك الموضوع فرعاً من فروعه .

٢- تحديد الاهداف الخاصة بكل وحدة دراسية بالاعتماد على المصادر الآتية:

- منهاج المادة الدراسية او الكتاب المقرر .
- دليل المدرس .
- الكتاب المدرسي.

٣- اختيار وتحديد الاساليب والاجراءات المناسبة في تحقيق اهداف كل وحدة .

٤- اختيار الوسائل المناسبة لتقويم كل وحدة .

٥- تحديد عدد الحصص اللازمة لكل وحدة.

٦- يمكن بناء جدول مواصفات يتضمن انواع الاهداف من المستويات الثلاثة المعرفية الانفعالية، والنفس الحركية وتحديد نسبتها بالنسبة للاهداف التي ضمها المنهاج في الموضوع.

الخطوات العامة للخطة الفصلية:

١- دراسة أهداف تدريس المادة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية .

٢- تحديد الإمكانات المتاحة .

٣- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر الدراسي .

٤- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.

٥- رصد ملحوظات تنفيذ الدروس في هامش مستقل.

٦- تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن
الخطة الفصلية.

٧- حصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها.

٨- أن يتعرف المدرس على المراجع التي تخدم تدريس المقرر.

الخطوات العامة للتخطيط للوحدة الدراسية :

١- أن يكون المدرس ملمًا إلماماً تاماً بأهداف تدريس الوحدة الدراسية .

٢- أن يكون المدرس محيطا بجميع جوانب الموضوع الذي يدرسه تلاميذه .

٣- أن يكون المدرس مجيدا لطرائق التدريس ، وأن يختار المناسب منها لإيصال موضوعات الوحدة وتحقيق أهدافها .

٤- أن يكون المدرس على دراية تامة بالأنشطة اللازمة والتي يمكن أن تقدم قبل الشروع في التدريس أو أثنائه .

٥- أن يكون المدرس عالما بما يحتاجه من الوسائل التعليمية .

٦- يتطلب من المدرس تحديد المراجع العلمية والتربوية التي تخدم تدريس موضوعات الوحدة الدراسية .

الخطة اليومية :

وهي ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى ، التي يضعها المدرس لتحسين ادائه لدرس واحد . وتمتاز الخطة اليومية بانها تتضمن تفصيلات لكل مكون من مكونات الخطة ، وتتضمن الخطة اليومية للعناصر الاتية :

١- معلومات اولية روتينية كالحصة ، الصف ، المادة ، الموضوع ، اليوم ، التاريخ، العنوان.

٢- الاستعداد المدخلي ويتضمن الخبرات السابقة الضرورية للتعلم الحالي .

٣- الاهداف السلوكية والمحددة بافعال اجرائية تخضع للملاحظة والقياس والتقويم.

٤- الوسائل التعليمية .

٥- الاجراءات والانشطة ونظرية التدريس .

٦- التقويم مفصلاً بانواعه .

٧- الزمن ، وتتحدد فيه الدقائق احياناً لكل هدف .

٨- الملاحظات ، وتتضمن ملاحظات المدرس من اجل مراعاتها عند تنفيذ الوحدة في المرات القادمة .

إعداد الخطة الدراسية اليومية :

بعد ان ينتهي المدرس من اعداد خطته السنوية ينتقل الى مهمة التخطيط لتنفيذ حصة واحدة او مجموعة من الحصص في مادة معينة على شكل مذكرات الدروس اليومية ، وفي اطار هذه المهمة التعليمية الاساسية يقوم المدرس باعداد خطة يومية لتدريس جميع الحصص المقررة في ذلك اليوم .

أهمية إعداد الخطة الدراسية اليومية :

اذا كان التخطيط والاعداد ملازماً لاي شخص في موقع القيادة والمسؤولية فانه مما لا شك فيه بأنه اكثر الامور لزوماً للمدرس ، واذا قلنا ان التخطيط والاعداد اللازم للمدرس حديث التخرج او المدرس المبتديء . فليس معنى ذلك انه

غير لازم للمدرس القديم في المهنة بل ان المدرس الماهر يعني باعداد دروسه حتى تلك التي درسها مرات سابقة . فاذا لم يكن المدرس مدركاً لما سوف يقوم به في مراحل الدروس المختلفة فالارجح ان يكون الجهد المبذول مجرد شكل دون مضمون .

أهمية الإعداد اليومي للدروس :

تعد الخطة التدريسية اليومية من أهم واجبات المدرس ومسؤولياته في التدريس ، حيث أنه يتهيأ نفسياً وتربوياً ومادياً لتعليم الطلبة ما تحويه هذه الدروس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية ، بصيغ عملية هادفة ومدروسة يحقق معها أهداف التعليم المنشودة.

<u>صفات الإعداد اليومي الناجح :</u>

١- أن تتبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية، وأن تحقق حاجات الطلبة.

٢- أن تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل .

٣- أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.

٤- يجب أن تشمل الخطة التحضيرية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة .

٥- أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا مناسبا يتصف بالإثارة والتشويق.

٦- أن يكون إعداد المدرس لحواره ونشاطاته متصف بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات وأهم المفاهيم العلمية ، مع الإعداد للأسئلة المتوقعة من قبل الطلبة، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وسبل التغلب عليها.

٧- أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس .

٨- أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة .

٩- أن يكون ضمن خطة الإعداد اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي يحقق الإفادة المثلى من زمن الحصة .

١٠- أن تحتوي الخطة اليومية على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق ، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلا .

وظائف الإعداد اليومي :

١- يتيح للمدرس فرصة الاستزادة من المادة العلمية ، والتثبت منها .

٢-يعين على تنظيم أفكار المادة وترتيب عناصرها وتنسيقها .

٣- يحدد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على المدرس والطالب .

٤- يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة .

٥- يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكية لموضوع الدرس .

٦- يعد سجلا لنشاطات التعليم، كما يمكن المدرس من درسه ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها.

٧- يعد وسيلة يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المدرس من جهود .