

المناهج ومهارات التدريس - زريد علوان الخيماي

مهارات التدريس الفعال

الدكتورة نايفة قطامي



مهارات التدريس الفعال

د. نايفة قطامي

علم نفس تربوي (تعليم وتعليم معرفي) وطفولة
جامعة البلقاء التطبيقية

الطبعة الاولى

1425-2004



المحتويات

13	مقدمة
----	-------

الفصل الأول:

المهارة، أسسها النظرية، وتحقيقها

15	■ النظرة الشاملة
16	■ النواتج التعليمية التعليمية المتوخاة
17	■ التحليل المفاهيمي للمهارة
19	■ خبرة المهارة
20	■ خطوات تدريس المهارة
25	■ مجالات المهارات
26	■ معنى التدريس
30	■ بطاقة تقدير ذاتي لأداء المهارة

الفصل الثاني:

31	مهارة إعداد المخطط اليومي للتدريس الصفّي
32	■ النظرة الشاملة
32	■ النواتج التعليمية التعليمية المتوقعة
40	■ التخطيط للتدريس
40	■ مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط الدرس
40	■ عوامل تؤثر في تخطيط المعلم
40	■ قبل الدرس وأثنائه وبعده
40	■ مكونات المخطط اليومي للتعلم الصفّي
40	■ الأهداف السلوكية
45	■ الاستعداد المفاهيمي
49	■ الأساليب والإجراءات
60	■ الزمن
60	■ التقويم
61	■ بطاقة تقدير ذاتي لمهارة التخطيط اليومي للتدريس

الفصل الثالث:

63	مهارة صياغة الأهداف السلوكية التعليمية
64	■ النظرة الشاملة
64	■ النواتج التعليمية التعليمية المتوقعة
65	■ الأهداف السلوكية بوصفها نواتج تعليمية
66	■ فكرة الهدف السلوكي
68	■ أهم الأهداف السلوكية
69	■ الأهداف وتطوير المنتج
70	■ الأهداف والتدريس
73	■ مصادر الأهداف التعليمية
74	■ قانون التربية والتعليم
81	■ صياغة الهدف السلوكي
84	■ أنشطة تدريبية

الفصل الرابع:

91	مهارة تصنيف الأهداف السلوكية
92	■ النظرة الشاملة
93	■ الأهداف التعليمية ونواتجها
94	■ تصنيف الأهداف السلوكية
95	■ أهمية تصنيف الأهداف السلوكية

الفصل الخامس:

128	مهارة إثارة الدافعية في التدريس الصفي
128	■ النظرة الشاملة
131	■ مقدمة
132	■ الدافعية للتعلم
133	■ أنماط الدافعية للتعلم الصفي
135	■ أسباب تدني الدافعية للتعلم

136	■ ممارسات المعلمين
138	■ تحقيق الذات مهمة دافعية
140	■ تحقيق الذات للمعلم
141	■ مهارات المعلم لتحقيق الذات
144	■ وسائل لمساعدة متدني التحصيل
146	■ تصميم البرنامج السلوكي
152	■ التقويم الذاتي أداة تقييم المعلم إدارته الصفية
157	■ النموذج المعرفي في العلاج
161	■ إداءات يمارسها المعلم لمواجهة متدني الدافعية للتحصيل
162	■ صحيفة تقويم ذاتي حول الدافعية للتعلم

الفصل السادس:

167	مهارات الأسئلة الصفية وصياغتها
168	■ النظرة الشاملة
171	■ أهداف الوحدة
171	■ المقدمة
172	■ أهمية الأسئلة الصفية
177	■ الأسئلة الصفية: تصنيفها وأنواعها
178	■ تصنيف بلوم للأسئلة الصفية
183	■ أسئلة التفكير
197	■ أعداد أسئلة المناقشة الصفية
203	■ مثال تطبيقي على إجراءات كتابة السؤال

الفصل السابع:

205	مهارة التفاعل الصفي
206	■ النظرة الشاملة
206	■ المقدمة
206	■ النتائج المنشودة
208	■ الفرضية العامة للتفاعل الصفي
208	■ افتراضات التفاعل الصفي

209	■ أهمية التفاعل الصفي
211	■ التفاعل اللفظي وفق المنظور المعرفي
213	■ نموذج فلاندرز المعرفي
216	■ فرضية نموذج فلاندرز
218	■ تصنيفات نظام فلاندرز
221	■ المهارات الأساسية لرصد التفاعل
234	■ تدريبات
239	■ صحيفة تقويم ذاتي حول التفاعل الصفي

الفصل الثامن:

241	■ مهارة تعليم التفكير، مهارة ذهنية
242	■ النتائج التعليمية والتعلمية
243	■ تمهيد في التفكير
254	■ مهارة التفكير
254	■ اكتساب المعرفة
255	■ تطبيق وإنتاج المعرفة
257	■ بناء المفهوم
260	■ تشكيل المبدأ
261	■ الاستيعاب والفهم
263	■ عمليات التفكير المعرفية
265	■ العلاقة بين العمليات والمهارات
266	■ تعميمات عن مهارات التفكير
267	■ مهارات التفكير
272	■ صحيفة تقويم ذاتي في تعليم التفكير

الفصل التاسع:

273	■ مهارة التفكير الناقد
274	■ النظرة الشاملة
274	■ أهداف الوحدة

274	■ التحليل المفاهيمي لمفهوم التفكير الناقد
275	■ المدلول اللغوي للتفكير الناقد
277	■ من هو الطالب الناقد
277	■ خصائص الطالب المفكر الناقد
278	■ أهمية تعليم التفكير الناقد
280	■ مهارات التفكير الناقد
282	■ افتراضات التفكير الناقد كعملية ذهنية
282	■ هل يمكن تدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد
283	■ هل يمكن تعليم مهارات التفكير الناقد
284	■ مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد
285	■ علاقة التفكير الناقد بالتفكير الابداعي
286	■ التفكير الناقد والذكاء
287	■ علاقة التفكير الناقد بمهارات التفكير العليا
287	■ علاقة التفكير الناقد بحل المشكلات
287	■ علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي الاستنتاجي
288	■ علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي
289	■ دور الطالب في ممارسة التفكير الناقد
289	■ دور المعلم في ممارسة التفكير الناقد
294	■ مهارات التفكير الناقد (نتائج)
294	■ المؤشرات النوعية للتفكير الناقد
292	■ نتائج الدراسات في التفكير الناقد
301	■ نموذج مهارة التفكير الناقد ضمن نص تعليمي
308	■ صحيفة تقويم ذاتي للممارسة لتدريس مهارات التفكير الناقد

الفصل العاشر:

309	■ مهارات التفكير الاستقرائي
310	■ النظرة الشاملة
310	■ المقدمة
310	■ النتائج التعليمية التعليمية
311	■ مسلمات نموذج التفكير الاستقرائي

312	■ مميزات الاستقرارات.
313	■ الجدول البنائي الاستقرائي.
315	■ دور المعلم في بناء الجدول البنائي الاستقرائي
315	■ دور الطالب في بناء الجدول البنائي الاستقرائي
317	■ افتراض نموذج التفكير الاستقرائي
319	■ استراتيجية صياغة استقرارات بنائية معرفية
320	■ نموذج تطبيقي لدرس المغناطيس
324	■ مثال تطبيقي لتعليم التفكير الاستقرائي
340	■ نتائج مهارة التفكير الاستقرائي لدى الطلبة
341	■ صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التفكير الاستقرائي

الفصل الحادي عشر:

343	مهارات إدارة الصف والتعليم
344	■ النظرة الشاملة.
344	■ المقدمة.
345	■ النواتج التعليمية
345	■ المعلم مدير لخصائص الاطفال الشخصية.
358	■ محور الادارة الصفية
358	■ النظام الصفّي
358	■ الانظمة والقواعد
359	■ أهمية استيعاب القواعد والانظمة
363	■ التعليمات والمواقف الصفية
364	■ سلطة المعلم في ادارة الصف
365	■ الفهم الشامل للانضباط كفاية سلوكية
368	■ الطاعة وادارة التعلم
371	■ المناخ الصفّي
380	■ استراتيجيات التعلم الاصيل
384	■ استراتيجيات اثارة الدافعية للتعلم
384	■ المعلم واستراتيجية تعديل السلوك للطلبة.

الفصل الثاني عشر:

389	مهارات البحث الإجرائي الصفي
390	■ المسوغات
390	■ المقدمة
390	■ النتائج التعليمية التعلمية
390	■ مفهوم البحث
391	■ اشكال وانواع البحث التربوي
391	■ تعريف البحث الاجرائي
401	■ الاجراءات البحثية
403	■ العوامل التي تؤثر في اختيار البحث الاجرائي
404	■ ادوات البحث ومعانيه
405	■ كتابة تقرير البحث الاجرائي
411	■ معيقات البحث الاجرائي
411	■ نشاط تطبيقى لبحث اجرائي
414	■ بطاقة تقدير ذاتي لاداء مهارات

الفصل الثالث عشر:

415	مهارات كتابة تقرير البحث الإجرائي الصفي
416	■ المسوغات
416	■ المقدمة
406	■ النتائج التعليمية التعلمية
417	■ مكونات كتابة التقرير
422	■ قائمة رصد السلوك والاتجاه
426	■ الخطوط العريضة لكتابة التقرير
427	■ مثال لتفسير عام لاختبار وكتابة تقرير عنه
428	■ من يكتب التقرير
430	■ صفحة تقويم ذاتي لمهارات كتابة تقرير البحث الإجرائي

الفصل الرابع عشر:

431	مهارات التعلم الفعال
432	■ النظرة الشاملة

432	■ المقدمة
432	■ النتائج التعليمية التعليمية
433	■ التعلم الصفي الصفي
434	■ مبادئ التعلم الصفي الفعال من وجهة نظر سلوكية
438	■ مبادئ التعلم المعرفي
442	■ نماذج الأداء الصفي للتعليم الفعال
445	■ دور المعلم في تحقيق التعلم الصفي
452	■ الاتجاهات التربوية الجديدة للتعلم الصفي
456	■ استراتيجيات التعلم الصفي
459	■ المناخ الصفي الإيجابي للتعلم الفعال
463	■ خصائص الطلبة لتحقيق التعلم الفعال
469	■ خصائص التعلم الصفي الفعال
472	■ صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التعلم الصفي

الفصل الخامس عشر:

473	■ مهارات التدريس الفعال
474	■ النظرة الشاملة
474	■ المقدمة
474	■ النتائج التعليمية التعليمية
475	■ مفهوم الفعالية
481	■ مفهوم الكفاية
483	■ التدريس الفعال
487	■ التدريس الفعال وحركات التوجيه والاثارة
496	■ المعلم الحرفي الماهر
498	■ المعلم الحرفي الماهر والتدريس التبادلي
509	■ صحيفة تقويم الطلبة للمعلم الكفي
511	■ صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التدريس الصفي
513	■ المراجع العربية والأجنبية

مقدمة

لماذا مهارات التدريس الفعال؟

يعتبر أحد المهارات الأساسية للمعلم الفعال. ويعطي التدريس نشاطات التعلم والتعليم سواء أكان في المدرسة، أو الجامعة، أو أماكن التدريب. لذلك فإن إعداد المعلم وتدريبه قبل أن يكون مهمة أكاديمية فهو مهمة إنسانية، إذ بالتدريس يصبح الكائن أليفاً يستطيع أن يعيش حياة اجتماعية متكيفة خالية من الصعوبات والأزمات.

إن العناية ببرامج التأهيل والتدريب للمعلم معنية أكثر ما تكون بتهديب الطفل وصناعته وهو نواة المواطن الذي يشمل كل المجتمع الإنساني.

مهارات التدريس الفعال ضرورية لأنها:

- تجعل المعلم معلماً مصنّعاً قادراً على الإنتاج بفاعلية.
- تجعل المعلم إنساناً بينما يكون في حالات عدم إعداده إما حافظاً أو مكرراً للمعرفة.
- تجعل المعلم شديد الحساسية لآدائه وأفكاره التربوية ونظرته للإنسان وتكوينه.
- تجعل المعلم فرداً حساساً لمشاعر الآخرين يهدف إلى تطوير ذكائه الانفعالي والعاطفي عن طريق انجاح مواقف التفاعل مع الطلبة.
- تجعل المعلم متعدد الذكاء مما يزيد مسؤوليته في تأهيل نفسه وتحسينها من الوقوع في الفشل، وتحقيق ذاته عن طريق الإنجاز المتفوق.
- والكتاب هو خلاصة: الخبرة والتجربة الطويلة في:

"مهارات التأهيل التربوي للمعلم"

حتى يكون المعلم مؤهلاً تأهيلاً مسلكياً وتربوياً يتوقع منه أن يمتلك المهارات الأساسية للتعلم والتعليم الفعال وقد تضمنها الكتاب وأمكن تحديدها وهي:

- المهارة وأسس تعلمها وتعليمها.
- مهارة إعداد المخطط اليومي للتدريس الصفّي.
- مهارة صياغة الأهداف السلوكية وتصنيفها.
- مهارة إثارة الدافعية في التدريس الصفّي.

■ مهارات الأسئلة الصفية وصياغتها.

■ مهارة التفاعل الصفّي.

■ مهارة تعليم التفكير.

■ مهارات التفكير الناقد.

■ مهارات التفكير الاستقرائي.

■ مهارات إدارة الصف والتعلم.

■ مهارات إجراء البحث الإجرائي الصفّي.

■ مهارات التعلم الفعال.

■ مهارات التدريس الفعال.

وأرجو أن تتحقق الأهداف المتوخاة بعد هذا الحرص على جعل الكتاب سهلاً للفهم وزيادة المعنى، مما يدفع استخدامه في مشاغل التدريب العملية ودورات الإعداد المهني للمعلم المبتدئ، وتطوير أداء المعلم الخبير.

والله من وراء القصد

المؤلفة

د. نايفة قطامي

الفصل الأول

المهارة: أسسها النظرية، وتحقيقها

- النظرة الشاملة.
- النواتج التعليمية التعلمية المتوخاة.
- التحليل المفاهيمي للمهارة.
- خبرة المهارة .
- خطوات تدريس المهارة.
- مجالات المهارات.
- معنى التدريس.
- بطاقة تقدير ذاتي لأداء المهارة.

ما ضرورة المهارة لتأهيل المعلم؟

أداء ذهني يزيد من كفاءة الفرد عموماً،
والمعلم بشكل خاص فالمعلم بكفاياته،
أي كلما زادت كفايات المعلم، وتعددت
كلما زادت قيمته، وأهميته، واحترامه.

والمعلمون يمتلكون أدوات، وأهم أدواتهم
هي مهاراتهم التي تهذبهم، وتبرر
شرعية وجودهم في الصف، وإلا فلماذا
يختلف المعلم عن ولي الأمر الذي يحمل
مؤهلاً جامعياً...؟

النظرة الشاملة:

المهارة أداء يعتمد أسس معرفية، إذ ليس هناك أداء بدون أسس نظرية في أي مجال من مجالات المعرفة أو العمل.

وتعتبر المهارة ضرورية للمعلم الكفء. إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليم المهارة، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه، أو تنفيذ متطلباته.

فما قيمة المهارة للتدريس؟

إن التدريس مهارة أساسية للمعلم إذ أن كل ما يقوم به المعلم من ممارسات صفية، أو أنشطة، تتطلب أن يكون قد امتلكها، واستطاع تنفيذها ويمكن تحديد قيمة المهارة وفق التالي:

1. المهارة تسهل الممارسة وتحقيق الهدف.
2. المهارة تعمق التعلم وتزيد الوعي بخصائصها.
3. المهارة معرفة وخبرة نظرية، أساسية لكل تعلم.
4. المهارة نتاج أداة الوعي بتفاصيلها ونواتجها توجه جهد المعلم وأنشطته.
5. المعلم معني أكثر من غيره بالأدوات الصفية، فهو معني بتتبع تحقيقها لدى الطلبة، لأن التعلم في أحد صوره نتاج تعلم مهاري (نفسحركي...).
6. المهارة ضرورة أساسية للتعلم، وللممارسة، والإنجاز لدى المعلم والطلبة.

النواتج التعليمية التعليمية المتوخاة:-

يؤمل أن تساعد دراسة هذا الفصل، وتمثل الخبرات التي تضمنها، وفهمها، ثم القيام بأداء ما يتوقع ممارسته بعد الفهم والتعمق، ونقل ذلك إلى مستوى العمل أو الفعل.

بنيت هذه المواد في هذا الفصل لتكون أهدافا تتحقق عن طريق الوسائط المختلفة من مشاغل، وورشات عمل، أو جلسات تدريبية. ويمكن تحديد هذه النواتج بالتالي:

1. تحديد خصائص المهارة وأسسها النظرية.
2. تحديد خصائصها العملية الأدائية على صورة سلوك ملاحظ قابل للأداء والقياس.
3. أداء المهارة بأداء كفي وفق مؤشرات نوعية محددة.
4. تحديد جوانب المهارة المعرفية، وجوانبها الأدائية.
5. تحديد مؤشرات الأداء بدلالة وحدات قياسية يمكن التحقق منها.

6. أداء خطوات تدريب المهارة أداء كفيًا.
7. تعداد مهارات التدريس الصفي.
8. أداء كل مهارة من مهارات التدريس، وتحقيق مؤشرات النوعية.

التحليل المفاهيمي للمهارة:

يفترض حسن زيتون (2001،4) أنه يمكن توضيح المهارة عن طريق استعراض افتراضات المهارة وهي كالتالي:

الافتراض الأول:

تعتبر المهارة عن القدرة على أداء عمل Action أو عملية Process معينة. وهذا العمل أو العملية يتكون في الغالب من مجموعة من الأدوات أو العمليات الفرعية، وهي الأدوات أو العمليات Operations الفرعية أو المهارات البسيطة Sub-skills أو الاستجابات البسيطة Simple Responses أو المكونة فيما بينها للمهارة. فمثلاً مهارة التصويب مع القفز لتسجيل هدف في كرة السلة يتضمن مجموعة من الأداءات أو العمليات البسيطة أو السلوكيات مثل مسك الكرة، الوثب إلى أعلى، دفع الكرة نحو الهدف، ومهارة الهبوط، أو مهارة تدريب الطفل الإمساك بالقلم.

الافتراض الثاني:

تتكون المهارة عادة من مجموعة من الاستجابات أو السلوكيات العقلية، والاجتماعية، والحركية (أو الجسمانية). فمهارة مثل إلقاء خطبة حماسية تبدو فيها هذه المكونات الثلاثة بوضوح. غير أنه كثير من الحالات يغلب جانب من هذه الجوانب على غيره عند تصنيف مهارة ما . وعليه فقد صنفت المهارات إلى ثلاثة أصناف: هي المهارات المعرفية والمهارات الحركية والمهارات الاجتماعية وسنعرض فيما يلي الأصناف الثلاثة من المهارات:

أولاً: المهارات المعرفية: (Cognitive Skills)

وهي التي يغلب عليها الأداء الذهني، فعندما يواجه الفرد مشكلة ويفكر في حلول لها، ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة فهو يمارس عدداً من المهارات المعرفية التي يغلب عليها طابع الأداء الذهني، التي توصله لحل المشكلة ويطلق على هذه المهارات: المهارات المعرفية مثل مهارات التحدث والاستماع والقراءة.

ثانياً: المهارات الحركية (Motor Skills): *

ويغلب عليها الأداء الحركي (العضلي) ومن أمثلة هذه المهارات: مهارة الكتابة بخط اليد، مهارة

* تسمى أيضاً في بعض الأدبيات التربوية: المهارات النفس حركية Psycho-Motor skills.

التعبير بلغة الجسد، مهارة التمثيل الصامت، مهارة الطباعة والنسخ على الآلة الكاتبة، المحددة بالنواتج النفس حركية .

ثالثا:المهارات الاجتماعية:(Social Skills)

وهي التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي وتندرج تحت هذا النوع العديد من المهارات الفرعية ومن أمثلتها:

1. المهارات الاجتماعية الشخصية: ومنها مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة، والتحدث بصوت يلائم الموقف.
2. مهارات المبادرة التفاعلية: ومنها مهارات إلقاء التحية على الآخرين، المبادرة بالحديث إلى الآخرين.
3. مهارات الاستجابة التفاعلية: ومنها مهارات التعبير بالابتسامة عند مقابلة الآخرين، الإصغاء بعناية للفرد المتحدث، احترام أفكار الآخرين.

الافتراض الثالث:

يتأسس الأداء المهاري على المعرفة Knowledge أو المعلومات، إذ تكون المعرفة أو المعلومات جزءا لا غنى عنه من هذا الأداء ومن ثم ينظر للمهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة في أداء عمل معين، غير أنه يجدر التنويه إلى أن المعرفة وحدها لا تضمن تضلع الفرد أو إتقانه لأداء المهارة.

افتراض:

إن إي ناتج يهدف المتعلم إلى تحقيقه يستند في أساسه إلى أصول معرفية. إذ ليست هنالك من مهارة بدون توفير أساس معرفي، لذلك فإن التحدث عن المهارة، يتضمن نواتج معرفية نفسحركية أو مهارية.

ولتوضيح ذلك نقول إن مهارة الطباعة على الآلة الكاتبة تتطلب معرفة الفرد بحروف اللغة، وبموقع كل منها في لوحة المفاتيح key - Board، وبتركيب الآلة الكاتبة ذاتها... الخ، غير أن معرفة الفرد بالحروف وبموقعها وبتركيب الآلة... الخ، ليس بكاف وحده لقيام الفرد بهذه المهارة. إذ يلزمه التدريب والممارسة حتى يتمكن من إجادة الضرب عليها.

الافتراض الرابع :

ينمى أداء المهارة للفرد ويحسن من خلاله عملية التدريب Training أو الممارسة Practice.

فالطفل الذي يبدأ في تعلم مهارة كتابة حرف ما وليكن حرف الباء (ب) يبدأ بالنظر إلى هذا الحرف في كتاب القراءة ثم يمسك القلم ويستخدمه في الكتابة، ويحاول نقل هذا الحرف كما هو في

الكتاب، وكأنه يرسم شيئاً ما، ثم يقوم بتكرار هذه العملية عدة مرات تحت إشراف وتوجيه معلمه الذي يقوم بتصحيح أخطائه، ويوضح له طريقة الكتابة الصحيحة حتى يسير عليها في المرات القادمة، إلى أن يتقن هذه المهارة عادة وفق معيار الدقة في القيام به والسرعة في الإنجاز معا. كما قد يقيم الأداء بمعيار ثالث هو قدرة الفرد على تكيف أدائه المهاري بحسب الموقف الحياتي الموجود فيه؛ بمعنى أن ينفذ المهارة في مواقف أدائية جديدة لم يسبق له المرور بها بالدقة والسرعة المطلوبة.

وتتركز في التعليم الصفي المهارات الفكرية العقلية (Intellectual skills) التي يتم فيها توظيف التفكير ليقوم بمعالجة المعلومات، والمفاهيم والمبادئ والتنسيق بينها وتوظيفها في تفسير المعلومات والتنبؤ بالنتائج، وحل المشكلات وبناء الجداول والتأليف واستخلاص تعميمات (قطاعي، وقطامي (2001، 91).

خبرة المهارة:

ويفترض توفيق مرعي ورفاقه (1985، 200) أن تعليم المهارة وتعليمات يتطلب تزويد المتعلم بثلاث أنواع من الخبرات هي:

أولاً: خبرات ما قبل الأداة المتصف بالمهارة بتنظيم المعلومات التي تقدم للمتعم قبل أن يطلب إليه بالأداء وهي:

1. تزويده بالأهداف المتوقع تحقيقها من المهارة وشرحها له بدقة ووضوح
2. تعريفه بمعايير الجيد المقبول ليستعين بها في تحقيق المستوى المحدد.
3. تزويده بفكرة عامة ونظرة عن المهارة المستهدفة.
4. تقدم نموذج (Model) أو أمثلة أو صور عن الأداة المتوقع، وذلك بقيام المعلم الخبير بأداء أمامه أو عرض صور أو نماذج حسية.

ثانياً: خبرات أثناء التدريب على الأداء.

ويتوقع من المعلم أن يزود الطالب بعدد من الإشارات والإرشادات التي تساعد على تطوير صورة عن ما يريد تحقيقه وتزويده ببعض الإرشادات التي تصح مسار التدريب أثناء ممارسة أجزاء المهارة. ومساعدة المتعلم على تقليل درجات القياس بين الأداة النموذج وأداة المتعلم.

ويتوقع من المعلم ذي الدرجة العالية من التأهيل أن يحدد المناسبات التي يحتاج فيها التدخل حتى لا يتكرر الخطأ، ويصبح تعلماً يصعب إزاحته واستبداله. كما أن التعليمات التي تقدم للمتعم تؤثر في مستوى الأداء، إذ كلما زادت وضوحاً، ومباشرة للهدف قلت الأداءات العشوائية المضیعة للجهد، وتزيد من ثقة المتعلم بأداءاته.

ثالثاً: خبرات تعطى بعد التدريب والأداء وقد تحدت هذه الخبرات بالتالي:

1. **التغذية الراجعة:** (Feedback) التي يقدمها المعلم في ضوء التقويم التكويني (Formative evaluation) الذي يسير مع عملية التدريب، وتتبع كل مرحلة أو خطوة مع خطوات التدريب. وتزيد التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective Feedback) المتعلم بتصويبات لأخطائه حتى لا تستمر أثناء التدريب. وتتبع هذه التغذية الراجعة تعزيز يلمسه المتعلم بنفسه ويشعر بتقدمه نحو إنجاز المهمة وإتقانها.

2. **تشكيل السلوك:** (Shaping Behavior) الذي يتطلب التعزيز المستمر أثناء عمليات التدريب، وتوفير فرص تعديل السلوك الخاطئ، واستبعاد السلوكات الزائدة غير المتعلقة بتأدية المهارة وإتقانها. ويحرص المعلم في أثناء تعلم المهارة وتأدية الإجراءات المتقنة على مراقبة كل جزء من أجزاء المهارة حتى يتم الوصول إلى الأداء المتقن.

3. **المراجعة العامة للتدريب والأداء:** يعنى المعلم بمراجعة المهمة أو المهارة كاملة مع المتدرب، ولهذه المراجعة قيمة عامة حتى يستطيع المتدرب أن يحسن عمله في المستقبل، يشجع لأن يدخل ما يراه يسهم إيجابيا في تحسين الأداء، وتكون المهارة في هذه الحالة قد تم تذويتها (Internalized) وأصبحت جزءا من مخزونه الخبراتي، يسترجعها، ويستخدمها، في كل لحظة يريدها.

خطوات تدريس المهارة:

سيتم توظيف النظرية في التدريب على المهارة-مهارة التفكير العليا-على محتوى تعليمي ضروري للمعلم، وهو المحتوى الذي لم يلاق الاهتمام الكافي.

خطوات تدريس مهارة التفكير العليا:

إن المهمة الأساسية لتحقيق هذه الكفاية- كفاية تحقيق المهارة لدى المتعلم لممارسة قدرات التفكير العليا من قبل المعلم-، يتطلب التدريب المناسب وفق جلسات عبر مواضيع تعليمية من المناهج بإشراف متخصصين أو مدربين مهرة في هذا المجال (Wasserman and Ivany, 1988,84).

والمعلم الكفء هو الذي يستطيع توظيف خطوات تعلم مهارة التفكير العليا في مواقف تعليمية تصل إلى درجة الإتقان للوصول إلى نتائج محددة من مثل أن يفكر الطالب تفكيراً متقدماً بتوظيف قدرات التفكير العليا...

يتطلب تدريب المهارة لممارسة مهارة التفكير العليا الإجراءات والتدريبات التالية:

أولاً: الوصف اللفظي للمهارة:

يقدم المعلم توضيحاً معرفياً إدراكياً لفظياً لما يريد تدريب الطلبة على ممارسته، ويقدم المعلم تعليمات لفظية تتعلق بالمهارة، وذلك بهدف وضع خطة لتنفيذ العمل. على أن يراعي المعلم التركيز على الجوانب التي يقع بها الطلبة في المواقف والخبرات التي تقدم لهم.

وقد أظهرت الدراسات والنتائج العملية لمواقف التدريب أن التوجيه والوصف اللفظي للمهارة ذو قيمة عملية في تحقيق الكفاية لدى المتعلم. وقد خلص أبو الحطب، وصادق (76,1996) إلى بعض النتائج العملية في هذا المجال هي:

- تزداد قيمة التوجيه والوصف اللفظي الذي يستمر وقتاً قصيراً نسبياً، على أن يكون الشرح المبدئي مختصراً، ويتوجيه انتباه المتعلم إلى الجوانب الهامة من أداء المهارة.
- يؤدي التوجيه اللفظي إلى أفضل النتائج إذا قدم في بداية التعلم والأداء، وتمت مراقبة أداء هذه التوجيهات أو الالتزام بها.
- إيقاف الأخطاء قبل حدوثها، وتصحيح الخطأ قبل تعميقه، والمناقشة في الخطأ، وفهم طريقة معاودة التدريب وتصحيح مسار الأداء.
- تجنب المتعلم المحاولات التي تقدم في أصولها على ممارسة المحاولة والخطأ، لما قد يترتب على ذلك من إفساد خطة التدريب الصحيح، الذي يمكن أن يترتب عليه إكساب الطلبة عادات تعليمية خاطئة قد تفوق تدريبه وتعلمه.
- تقديم التوجيهات اللفظية الإيجابية المناسبة للأداء بدلا من توجيه الانتباه إلى الأخطاء بعد وقوعها.
- الاقتصاد في التوجيهات حتى تصل إلى المرحلة المناسبة حتى لا تزيد عما يحتاج إليه المتعلم مما قد يؤدي إلى ضعف حماس المتعلم، وهيمته ودافعيته وشعوره بالاستقلال وتحمله لمسؤولية أدائه، وشعوره بالقدرة أو الكفاية على مهارة هذا التفكير دون سند.

ثانياً: العرض التوضيحي لنماذج الأداء:

يتوقع من المتعلم تقديم عروض توضيحية واستراتيجيات مثل استراتيجيات التفكير بصوت عال (Thinking Aloud) حتى يستعملها الطلبة ويمارسها تحت سمع ومشاهدة المعلم وإرشاده وتوجيهه.

ويتوقع من المعلم- مدرب الطلبة على ممارسة عمليات التفكير العليا- أن يؤدي عرضاً ماهراً على درجة غاية في الدقة، على أن يراعي المعلم أثناء عرضه التوضيحي للمهارة الواقعية والفاعلية.

ويقوم العرض التوضيحي على افتراض مفاده أن التعلم يقيّم عن طريق الملاحظة (Observation) أو النمذجة (Modeling) باتباع سلوك النموذج وإدماجه في خبرات المتعلم (Wasserman, and Ivany 1988,98).

ويمكن تحديد العمليات الأساسية المتضمنة في تعلم المهارة عن طريق الملاحظة أو النمذجة كالتالي:

1. إدراك معنى الأداء، وزيادة الفهم والاستيعاد منذ بداية الأداء.
 2. بذل الجهد الذهني من أجل المحاولة لبناء صورة ذهنية كلية عما يؤديه النموذج (Model) في كل خطوة؟ أداء.
 3. صياغة توجيهات لفظية أثناء ملاحظة النموذج سواء أكان النموذج معلم، أم طالب يؤدي نموذج معالجة تفكيرية.
- إن لمشاهدة النموذج قيمة تعليمية وتدريبية يمكن أن تتحدد بالتالي:
1. إنها تعكس للملاحظ أو الطالب المتدرب الأداء الصحيح، الذي يساعده على الاقتصاد في الوقت والجهد المترتب على سلوك تعلم المحاولة والخطأ، إذ بمشاهدة النموذج تساعد على فهم واستيعاب خصائص الاتجاه العام للأداء.
 2. تزيد ألفة المتعلم بموضوع المهارة، وتقدمه له بصورة أخرى مختلفة ومتعددة، معالجة لإمكانات الأخطاء، مجنبه لها، وبالأخص في حالة ممارسة عمليات التفكير العليا التي تحدث داخل عقل المتعلم ضمنية ولا يتم إدراكها بطريقة حسية إلا عن طريق ما يظهر المتعلم من أداء لفظي كنتاج لممارسة هذه العمليات.

ثالثاً: تلفظ المتعلم (Verbalization)

ويقصد به التحدث للذات (Self-talk)، أي يقوم المعلم بالأداء ثم التحدث بصوت عال عما قام به من أداءات يسمعها الطلبة ويشاهدها. ويطلب من الخبير أن يقوم بممارسة هذا الدور بعد التأكد من أن الطالب قد أتقن مهارة التفكير العليا ووظائفها في مواقف تعليمية محددة، ويطلب إليه أن يصف ما قام به ذهنياً بكلمات وخطوات واضحة محددة ومرئية أمام زملاء، ويكون في هذه الحالة نموذجاً حياً قريباً من خصائص الملاحظين أو المشاهدين.

رابعاً: التسميع الذهني (Mental rehearsal)

يعد التسميع الذهني أحد أساليب التدريس الذاتي (Self-rehearsal)، وبه يقوم المتعلم وحده بملاحظة أدائه ومراقبة مستواه. وتعد مهمة مراقبة الذات (Self-monitoring) أحد المعززات التي توضح للمعلم مستوى تحسنه وتقرر في مستويات الأداء المحددة لممارسة العمليات الذهنية العليا. إدراك المتعلم لمستوى أدائه في كل مراحل تعلم المهارة يزيد من الدافعية والتخطيط لتحقيق الأداء الأفضل، ولهذه العملية أهمية وقيمة تربوية في تعلم المهارة- ويمكن أن يرد ذلك إلى الآثار التالية:

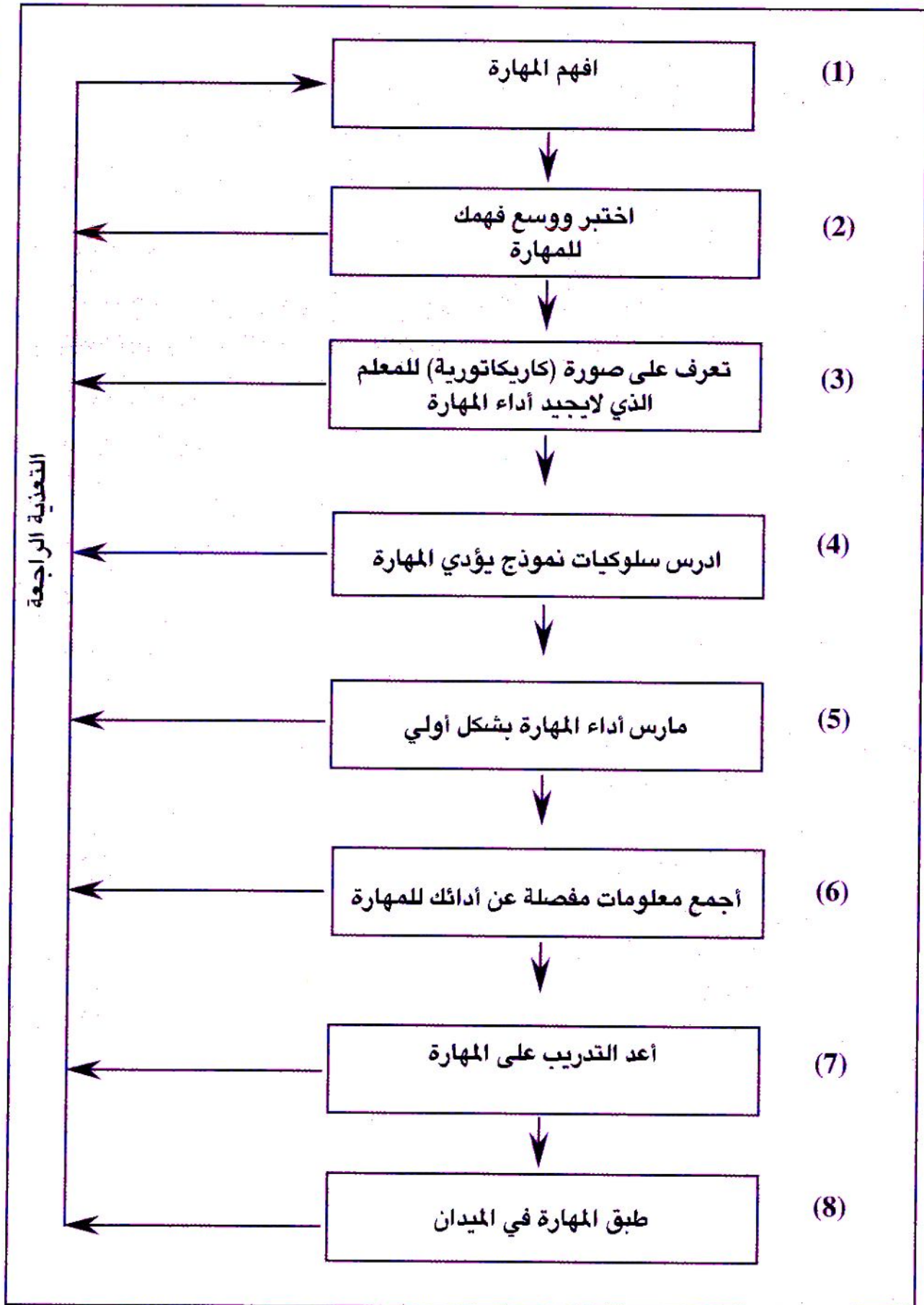
1. مراجعة الأداءات السابقة والتخطيط للمحاولات التالية.
2. تخطيط وتنظيم وترتيب الخطوات التي تنفذ فيها المهارة.
3. حذف الأداءات غير المتعلقة بالمهارة المضيفة للوقت والجهد.

4. تصويب الذات (Self-Correction) للأداء والتخلص من الأخطاء وتثبيت الخطوات الصحيحة.
5. المحافظة على التغطية الذهنية واستمرار الوعي في تأدية المهارة للوصول إلى درجة الإتقان.
6. تثبيت المهارة بالتغذية الراجعة المترتبة عن الأداء المتقن (Wasserman, and Ivany, 1988, 156).

خطوات تدريب المهارة:

يمكن تلخيص تدريس المهارة كموضوع تدريب للطلبة باستخدام مواد دراسية مأخوذة من المناهج أو بتوفير مواد دراسية متعلقة بالمواد الدراسية بالخطوات التالية (Keefe and valbrt, 1992).

- تقديم المهارة والتعريف بها.
 - دروس خاصة بالتدريب والممارسة الموجهة نحو المهارة.
 - الدروس التي تركز على مهارة التلميح بما يتعين على الطالب أن يفعله.
 - دروس لنقل المهارة المكتسبة واستخدامها في المواقف الجديدة.
 - دروس موجهة خاصة بتطبيق المهارة والتدريب عليها في هذه المواقف الجديدة.
 - إتاحة الفرصة أمام الطالب لاستعمال المهارة بمفرده وبشكل مستقل، واستعمال كل مهارة على انفراد ثم ضمها مع عدد من المهارات والتدريب عليها والإفادة منها.
- إن توافر هذه الكفاية يجعل المعلم كفؤاً قادراً على تحقيق نتائج ممارسات عمليات التفكير العليا وإن نجاح الطلبة في ممارسة هذه العمليات تجعل الطلبة يشعرون بأهمية أدوارهم ونشاطهم وفعاليتهم في التخطيط لمواقف تعلمهم ثم تشجعهم على ممارسة هذا الدور في مواقف الحياة. إن هذا يجعل التعلم الصفي ممتعاً ومشوقاً، ويمكن عرض نموذج تطوير مهارة كالتالي (زيتون، 2001).



مجالات المهارات:-

إن استعراض الأدب التربوي يزودنا بعدد من المهارات وهي:

1. المهارات الحس حركية (Sensory motor Skills):

وتتضمن كل العادات الآلية التي نستخدمها في إشباع حاجتنا، أو التي تلبي متطلبات الحياة مثل مهارة صعود الدرج، أو استعمال الحمام، الجلوس على كرسي، أو استخدام الشوكة والسكينة، بعض الألعاب التي تمارس في الحارة. وتحدد هذه المهارة عادة مرحلة النمو والتطور التي يمر بها الطفل، إذ ينجح الطفل في تأدية المهارات التي تسمح بها استعداداته ومرحلة تعلمها على نماذج متعددة ومختلفة من أفراد البيئة المحيطين به (Romiszowki).

2. المهارات الذهنية (Intellectual Skills):

وهي المهارات المتعلقة بأدوات السيطرة على العقل وهي تتعلق بمعالجة التفكير وموضوعاته، ونظمه بهدف إنجاز مهمات ذهنية معينة. وتعد هذه المهارات ضرورية حتى يتسنى له الوعي بما حدث في ذهنه لضبطها وتوظيفها، وتفصيلها لخدمة وتحقيق أهداف محددة. ويفتقر الطلبة إلى هذه المهارات نظرا لندرة استخدامها بفاعلية في مواقف التعلم الصفي، إذ أن استخدامها يقلل من آلية التعلم، ويزيد من الاهتمام بأهداف التعلم المتعلقة بتنظيم الخبرات، وترتيبها، واستخدام أساليب ذهنية معرفية لاستدخالها وتخزينها واسترجاعها، وتوظيفها في مواقف حياتية مناسبة.

3. مهارات التحكم الذاتي (Self-Control Skills):

مهارات السيطرة على الذات، وفيها يتدرب المتعلم أساليب الاستجابة على سلوك الأفراد به، وفهم مشاعر وقيم واتجاهات الآخرين. ويحتاج المتعلم إلى هذه المهارة لما يترتب على الاستجابة في هذه المواقف من أداءات قد تؤثر على علاقاته القريبة والبعيدة، والتكيف مع الآخرين.

4. المهارات الاجتماعية (Social Skills):

وهي المهارة التي يحتاجها المتعلم للتواصل مع الآخرين، لأن الفشل في أداء هذه التواصلات يخسره مصدرا مهما من مصادر الخبرات والمعارف الاجتماعية. ويسمى البعض بأنها أدوات التأثير على الآخرين، وتفتقر المناهج الدراسية إلى هذا النوع من الخبرات. إذ أن هذه المهارات هي التي تطور فيها الطالب إنسانيته، وأساليب تفاعله.

مع أن هذه الأهداف كانت أول ما أنشئت الروضة من أجل تحقيقها. ولذلك فإن الأطفال الذين لم يذهبوا إلى رياض الأطفال بحاجة لمثل هذه الخبرات وتستمر هذه الخبرات وتستمر هذه الحاجة في مراحل العمر المختلفة.

ويغفل المعلمون هذه المهارة لافتراضهم أن المدرسة ليست المكان المخصص لذلك، ويعدونها من الوظائف التي تعني بها الأسرة عادة، مع أن هذا الفهم يجابه بعض الخطأ، ومرد ذلك أن الأسرة قد تختلف في مستوياتها الثقافية، مما يحرم أبناء بعض الأسر من هذه الخبرات، لذلك فإن المدرسة معنية بتحقيق ذلك، أي بتعويض الطفل ما يخسره بسبب عناصر أسرية أو مجتمعية.

5. المهارات النفسحركية (Psychomotor Skills):

اعتبر "بليس" (1986) أن هذه المهارة معنية بأدوات السيطرة على الجسم ولأعضائه. وهي تشير إلى تلك المجموعة من المهارات الأدائية التي يتطلب تعلمها وقتاً وجهداً منظماً، وتنسيقاً دقيقاً بين عدد أعضاء الجسم وعضلاته وبين عقل الإنسان وجهازه العصبي. ويمكن التمثيل على هذه المهارات.

القراءة الجهرية، والكتابة، والرسم، وتركيب وفك الأجهزة العلمية، رسم الخرائط، إعداد التصميمات، الأشغال اليدوية، استعمال الآلات، الوثب، العزف على الآلات الموسيقية، التخطيط، عمل تماثيل، نحت، استعمال أدوات قياس وأجهزة، أداء حركات إيقاعية، مهارات تدريب، طباعة، مهارات التواصل غير اللفظية، التمثيل، تعبير بالحركات، الخياطة.

إن كثيراً من هذه المهارات يمكن أن تنظم حتى يتم تعلمها ذاتياً بمراقبة المعلم في البداية حتى تصبح مهارة، ثم يتدرب المتعلم لأن يجربها بنفسه حيث يطور المتعلم أسلوباً ذاتياً يستخدمه في تعلم مهارة وإتقانها على أن يتم توفير المتطلبات الأساسية من مثل:

1. توفير المصادر الأساسية التي توفر المعرفة والمراجع العلمية التي تتضمن معلومات مناسبة عن المهارة موضوع التعلم.
2. القدرة على الاستفادة من المصادر في تحليل المهارة وتعلمها ذاتياً.
3. الاستعداد لطلب المساعدة عند مواجهة أية مشكلة عن طريق التدريب الذاتي.
4. القدرة على ممارسة التقويم الذاتي وتوفير الأدوات اللازمة لذلك.

معنى التدريس:

نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية: هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويستهدف مساعدة الطلبة على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه.

وبذلك تتضمن هذه العملية:

1. التخطيط.
2. التنفيذ (التدريس).
3. التقويم.

مفهوم مهارة التدريس:

لا يوجد معنى محدد متفق عليه لهذا المفهوم بين أهل الاختصاص في مجال التدريس، الأمر الذي حدا بنا إلى محاولة الاجتهاد في تحديد هذا المعنى استنادا لما ذكرناه من إيضاحات حول مفهومي المهارة والتدريس، وبناء على هذا الاجتهاد رأينا تبيان معنى مهارة التدريس من خلال إبراز خصائصها التالية:

افتراضات مهارة التدريس:

الافتراض الأول: تعبر المهارة التدريسية عن القدرة على أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريسي للمعلم، سواء أكان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للتدريس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقييمه.

الافتراض الثاني: يمكن تحليل كل مهارة تدريسية إلى عدد من السلوكيات الفرعية المكونة لها والقابلة للملاحظة المنظمة.

الافتراض الثالث: تظهر المهارة التدريسية في شكل سلوكيات معرفية وحركية واجتماعية مختلطة معا وإن كان يغلب عليها الجوانب المعرفية في معظم الأحيان.

الافتراض الرابع: تزويد الفرد بخلفية معرفية عن المهارة التدريسية محل الاكتساب يعد أمرا ضروريا لتعلمه لها.

الافتراض الخامس: يعد التدريب والممارسة الفعلية للمهارة التدريسية شرطا أساسيا في إتقانها.

الافتراض السادس: يتم عادة تقييم أداء الفرد للمهارة التدريسية فعليا.

بكل من معايير الدقة في القيام بها والسرعة في الإنجاز والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية الجديدة، وذلك بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة لهذا الأداء.

ملامح مهارة التدريس:

1. تادية عمل ليس ذا علاقة بالتدريس.
2. تكون مهارة التدريس من عدد من أنماط السلوك الفرعي.
3. امتلاك المعلم لخلفية معرفية ومسلكية.
4. تتطلب أي مهارة تدريسية تدريب.
5. تخضع أي مهارة للتقدم للحكم على مستوى الأداء.

تعرف مهارة التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

مهارة التدريس الصفّي:

سوف يقتصر على استعراض مهارات التدريس التي تظهر في الصف، مع أنه يسبق هذه المهارات مجموعة كبيرة من المهارات من مثل التخطيط والإعداد، وإليك هذه المهارات التي تشكل مجالا محددا للتدريب المسلكي للمعلم حتى يصبح معلما كفيا.

1. مهارة تهيئة غرفة الصف.
2. مهارة إدارة اللقاء الأول.
3. مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد.
4. مهارة التهيئة الحافزة.
5. مهارة الشرح.
6. مهارة طرح الأسئلة.
7. مهارة تنفيذ العروض العملية.
8. مهارة التدريس الاستقصائي.
9. مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
10. مهارة استثارة الدافعية للتعلم.
11. مهارة الاستحواذ على الانتباه.
12. مهارة التعزيز.
13. مهارة تعزيز العلاقات الشخصية.
14. مهارة ضبط النظام داخل الصف.
15. مهارة تلخيص الدرس.
16. مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

سؤال؟

هل بالضرورة أن يمتلك المعلم كل هذه المهارات حتى ينجح في التدريس...؟ فكر.

حدد حسن زيتون (2001) خطوات تدريس وتدريب المهارة كما يلي:-

أولاً: افهم المهارة:

وتنصوي هذه الخطوة على تقديم معرفة أو معلومات لك عن المهارة من حيث أهميتها والحاجة إلى كسبها من قبل المعلم، وكذا من حيث التعريف بها، وبما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار تكشف عن ماهيتها وخصائصها.

وغالباً ما تقع هذه المعلومات في مقدمة عرضنا لكل مهارة وما عليك إلا قراءة هذه المعلومات وفهمها، وإذا استشكل عليك شيء منها تشاور مع زملائك في مجموعة التدريب أو مع القائم على تدريبك على مهارات التدريس إن وجد.

ثانياً: اختبر ووسع فهمك للمهارة:

وطبقاً لهذه الخطوة، عليك ممارسة عدد من الأنشطة التي تستهدف الكشف عن مدى فهمك لهذه المهارة أو التي تستهدف توسيع (أو إثراء أو إغناء) فهمك للمهارة وكيفية توظيفها في تنفيذ التدريس وهذه الأنشطة إما أن تمارسها بشكل جماعي.

ثالثاً: تعرّف على صورة (كاريكاتورية) للمعلم الذي لا يجيد أداء المهارة :

وفيها يتم عرض حالات من المعلمين وبشكل "هزلي" في معظم الأحيان، وذلك بقصد أن تبعدك من أن تسلك في تدريسك، بشكل هذه الحالات فتكون أضحوكة أو تكون سخرية أو تكون منبوزاً من طلابك، وعادة ما تعرض هذه الحالات تحت عنوان: "لا تكن مثل هذا المعلم" متضمناً نعتاً يصف هذا المعلم بمسمى معين، ومن أمثلة هذه المسميات: المطنش؛ والمل؛ والبغغاء.

رابعاً: ادرس سلوكيات نموذج مثالي يؤدي المهارة:

وتنصوي هذه الخطوة على تبيان لسلوكيات معلم يؤدي هذه المهارة بشكل نموذجي، وعادة ما تعرض هذه السلوكيات تحت عنوان: "كن هذا المعلم" ثم ينعت هذا المعلم بمسمى المدرشاتي، والمغناطيس، وسقراط.

خامساً: (تدرب على) أداء المهارة بشكل أولى:

وفيها يتم توجيهك -من خلال نشاط أدائي- إلى ممارسة المهارة فعلياً وبشكل أولى في معمل التدريب بحيث تقلد سلوكيات هذا النموذج المثالي قدر المستطاع.

سادساً: اجمع معلومات مفصلة عن أدائك للمهارة:

وتتطلب هذه الخطوة أن تحصل على معلومات بشأن صلاح أدائك للمهارة من خلال تحليل بطاقات الملاحظة التي تم من خلالها تقويم أدائك الأول للمهارة من قبل زملائك، وكذا من قبل المشرف على التدريب، ومن قبلك، ومن خلال هذا التحليل سوف تتعرف على السلوكيات التي تمكنت منها والسلوكيات التي لم تتمكن منها.

سابعاً: أعد التدريب على المهارة:

وتستهدف هذه الخطوة تحسين أدائك للمهارة وصولاً إلى مستوى الإتقان، وتتطلب هذه الخطوة تكرار ما ورد في الخطوتين.

ثامناً: طبق المهارة في الواقع الصفي:

وهي خطوة اختيارية و حسب ما يسمح به برنامج التدريب وبمقتضى هذه الخطوة، يطلب منك ممارسة هذه المهارة في الفصول الدراسية الفعلية وليس في حجرة التدريب/معمل طرق التدريس، كما هو الحال في الخطوة الخامسة سالفة الذكر، ويتم أيضاً تقويم أدائك المهاري من خلال بطاقة الملاحظة سالفة الذكر وبالإستعانة بزملائك في مجموعة التدريب وبالمشرف فضلاً عن تقويمك الذاتي. وكذا يطلب منك جمع معلومات عن أدائك للمهارة في الميدان، ومن ثم تتعرف على السلوكيات التي تمكنت منها والتي لم تتمكن منها ومستوى أدائك الكلي للمهارة، وفي حالة عدم تمكنك من المهارة ككل أو من أداء بعض سلوكياتها يعاد التدريب مرة أخرى في الميدان حتى تصل مستوى الإتقان المطلوب.

وهكذا يستطيع المعلم أو المشرف على التدريب اختيار النموذج الذي يراه أكثر مناسبة للمعلمين المبتدئين، ويمكن تدريب على إتقانه المهارة لدى المعلمين في الخدمة كذلك.

بطاقة تقدير ذاتي لأداء المهارة

الرقم	الأداء السلوكي للمهارة	درجة التقدير للأداء		
		ضعيفة	متوسطة	عالية
1	أعرف المهارة تحديداً دقيقاً بدلالة السلوك.			
2	أعد خطوات أداء المهارة.			
3	أؤدي المهارة بشكل دقيق.			
4	أطبق خطوات التدريب بدقة.			
5	أخطط مواقف لتحقيق نواتج المهارات المختلفة.			
6	أخطط مواقف صفية عملية لقياس مدى تحقق المهارة.			
7	أراعي مستويات الطلبة في التخطيط لتحقيق الأداء المهاري.			
8	أراعي تعدد مجالات المهارات في التخطيط للتدريس الصفي.			
9	أتأكد من تحقيق كل طالب لمستوى المهارة المخطط لأدائها.			
10	أستفيد من التغذية الراجعة التي أجعل عليها في كل موقف تدريس المهارة.			

الفصل الثاني

مهارة إعداد المخطط اليومي للتدريس الصفّي

■ النظرة الشاملة

■ النواتج التعليمية التعلمية المتوقعة

■ التخطيط للتدريس

■ مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط

الدرس

■ عوامل تؤثر في تخطيط المعلم

■ قبل الدرس وأثناءه وبعده

■ مكونات المخطط اليومي للتعلم الصفّي

■ الأهداف السلوكية

■ الاستعداد المفاهيمي

■ الأساليب والإجراءات

■ الزمن

■ التقويم

■ بطاقة تقدير ذاتي لمهارة التخطيط اليومي

للتدريس

ما ضرورة مهارة إعداد المخطط اليومي؟

إن أي معمار مهتم بما يكن يركز في أساسه على التخطيط لأن التخطيط يجعل العملية علمية، عملية، منظمة، متسلسلة، متتابعة، تتطلب الإعداد، والتدريب للقيام به بطريقة مناسبة.

والتخطيط للتدريس عملية تسبق الأداءات الصفية، ولكن تظهر نتائجها بعد تقويم أداء الطلبة، وما يظهر لديهم على صورة نشاطات ونتاجات تعليمية.

والتخطيط يحدد مدى كفاية المعلم في تنفيذ تدريسه، لأن كل ما يتم الوصول إليه من نتائج يعيدنا إلى محض مخطط المعلم، ومن هناك تبدأ عمليات صيانة التدريس أداء المعلم، وتعزيز أداء المعلم، وتصحيح مسيرة التدريس لدى المعلمين في غرفة الصف.

المخطط اليومي للتدريس الصفّي:

النظرة الشاملة:

تشكل مهمة التخطيط اليومي للتعليم بالنسبة للتربويين والمعلمين بشكل خاص خارطة تهدي مسيرهم، وتحدد توجههم، وتزيد من ثقتهم في إجراءاتهم، وتساعدهم على الوصول إلى أهدافهم بأمان.

وإذا افترضنا أن "التعلم التدريس" الصفّي عملية فإن الافتراض يستدعي وضعها على شكل خطوات منظمة، متتابعة، متسلسلة. وهذه العملية تتطلب إعدادا تدريبيًا لكي يصبح المعلم قادرا على السير فيها. لذلك أصبح من خصائص المعلم الكفاء أن يكون قادرا على التخطيط لدرسه تخطيطا منظما ودقيقا، ولديه القدرة على تتبع السير في تنفيذ النتائج التعليمي وفق إجراءات وأساليب واستراتيجيات وزمن محدد.

سوف أركز على الجوانب التي ينبغي أن يتضمنها المخطط اليومي للتعليم دون أن نضعها في قوالب محددة ربما تخرجها عن الهدف الأساسي منها وسوف تبرز دور الطالب وما يضعه المعلم لتوضيح هذا الدور والتركيز عليه.

ومن ناحية ثانية فإن دفتر التحضير اليومي الذي يستعمله المعلم سوف يبقى لازماً خلال العام الدراسي، ويستفاد منه في استيعاب الأفكار التربوية التي سيتناولها هذا التعيين.

■ النواتج التعليمية التعليمية المتوقعة:

يؤمل أن تساعد دراسة هذا التعيين، وتمثل الخبرات التي تضمنها تنفيذ ما تضمنته من أنشطة فردية، أو وفق مجموعات، أو مشاغل على تحقيق النتائج التعليمية والتعليمية التالية:

أ. تحديد النتائج التعليمية التعليمية في صورة أهداف سلوكية ظاهرة قابلة للملاحظة والقياس.
ب. تحديد الاستعداد المفاهيمي الضروري للتعلم الحالي وللنتاجات التعليمية التعليمية المرصودة.
ج. اختيار الأساليب والإجراءات المناسبة، بما فيها الاستراتيجيات التعليمية والنشاط التعليمي والمواد والمصادر الضرورية للتعلم.

د. تطبيق الاستراتيجية التعليمية والنشاط التعليمي والمواد والمصادر الضرورية للتعليم.

هـ. تحديد الاستراتيجية التعليمية والنشاط التعليمي المناسب لتعلم الطلبة.

و. تحديد أنواع المعرفة التي تضمنها المحتوى التعليمي التعليمي التي تضمنها في المنهج المدرسي سواء أكانت معرفة افتراضية؟ إعلامية أم إجرائية أم إشرافية.

ز. معرفة أساليب التقويم المناسب لكل تعليمي تعليمي والزمن الذي يستغرقه.

ح. تسجيل المعلومات المترتبة على التغذية الراجعة التي تتجمع لدى المعلم في نهاية كل عملية تقويم للنواتج التعليمية.

■ مكونات المخطط اليومي للتعليم الصفّي:

تسير عملية التدريس وفق منظومة تبدأ بتحديد النتاج التعليمي، فالاستعداد المفاهيمي، والأساليب والإجراءات وتحديد الزمن، فعملية التقويم، على النحو التالي:

فلسفة إعداد الدرس:

إن هناك خبرة محددة يراد مساعدة الطلبة على استيعابها، وتذويتها، وإدماجها في أبنيتهم المعرفية بعد أن يكونوا قد تفاعلوا معها، وقاموا بتنظيمها بهدف تحقيق ناتج تعليمي (Learning Outcome) محدد، تضمنه المنهاج أم تضمنته خطة الدرس.

مبررات الإعداد المسبق للدرس:

- يساعد على بناء وتنظيم بنية مفاهيمية ذهنية للدرس.
- يساعد على بناء مخططات ذهنية.
- يساعد على مراعاة الترتيب المنطقي.
- يساعد على الوصول إلى عموميات تشكل بنية مقاومة للنسيان.
- يعمل على هيكلة المعلومات والخبرات وفق نموذج.
- يدرّب على تنظيم المعرفة وفق أسلوب التعلم الذي يستخدمه الطلبة لاستيعاب المعرفة.
- نموذج تنظيم المعرفة وفق نموذج (Model) وهذا يطور المعرفة لدى الطلبة.
- يساعد على تحقيق الأهداف المرصودة.

صور الإعداد المسبق للدرس:

أولاً: الإعداد الذهني:

أ. شروطه :

- الخبرة الكافية المناسبة.
- الإحساس الدقيق بالزمن.
- توفر بنى مفاهيمية مخزنة للخبرة.
- توفر أطر معقمة للخبرات والمعارف.
- سرعة استدعاء الخبرة عند ظهور الحاجة إليها.

ب. قيمته:

- يدرّب الطلبة على ممارسة التفكير المستقل.
- يجعل الدرس أقرب إلى الحياة الواقعية.
- يقرب المعرفة إلى أذهان الطلبة لسهولة الخبرات المحضرة ذهنياً عادة.
- يكون المدرس فيها أقرب إلى نفوس الطلبة.
- يعطي الطلبة الاعتقاد بإمكانية نمذجة سلوك المدرس.
- يزود بخبرات مختصرة.

ثانياً: الإعداد الكتابي:

أ. شروطه:

- الخبرة المتعمقة.
- تقسيم الدرس إلى أجزاء بالدقائق.
- توفر مواد كتابية جاهزة (Handout).
- توفر تقنيات مناسبة.
- توفر بنى معرفية تفصيلية.
- توفر مشعرات (Cues) متنوعة، حية، متعددة للخبرات التي يراد استيعابها.
- خبرة كافية بأنواع عرض المعلومات.

ب. قيمته:

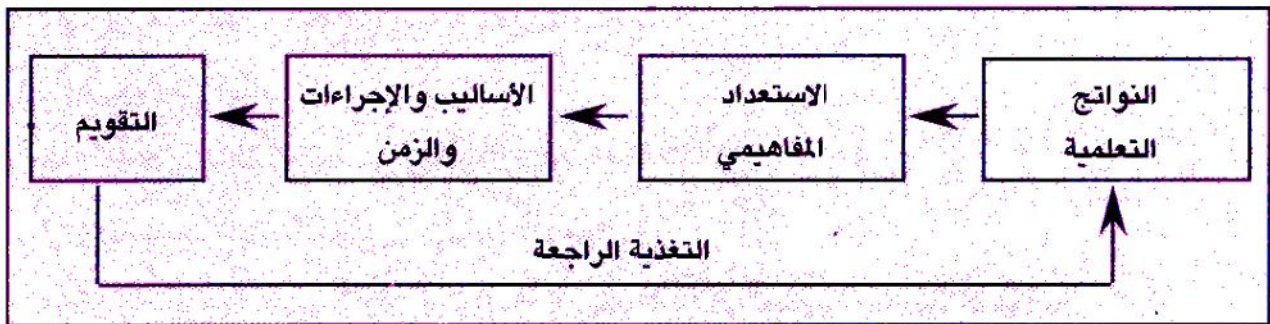
- إظهار الاهتمام والحرص.
- إظهار الخبرة والقدرات الذهنية.
- البراعة في السيطرة على جذور المعرفة وإمداداتها التفصيلية.
- يساعد على تعمق الخبرة بشبكات معرفية (Cognitive Schemmatta) علائقية معقدة، ومفصلة.
- يساعد على تطور معرفي أعمق، وخبرات أدوم.
- كمية النسيان أقل.

ما الأهداف التي يحققها المدرسون من الإعداد المسبق؟

- يزيد ثقته بنفسه.
- يهندس ويخطط لسير الدرس.
- يساعد على إدارة الوقت بدقة.
- يلزمه بمخطط يسير فيه وفق مراحل.
- تهيئة الخبرة والتعامل معها.
- تقييم مدى تحقق الأهداف.
- يظهره على صورة اختصاصي في مجال تخصصه.
- يشعر الطلبة باهتمامه، واحترامه لقدراتهم ويوحي لهم بالتخطيط دائماً.
- يظهر الجدية في كل ما يقدم.
- تزايد درجة الاحترام من قبل الطلبة للمدرس.

مفهوم إعداد الدرس:

إعداد الدرس أو خطة الدرس هي خطة يعتمد فيها المدرس فقرة من فقرات المنهاج الذي تفاعل به مع الطلبة، ويحدد المدرس الفقرة على صورة هدف محدد يمكن تغطيته بهدف أدائي أو أكثر، ويحدد له الأساليب والإجراءات، بعد أن قرر المفاهيم السابقة (Conceptual Readiness) الاستعداد المفاهيمي التي ينبغي توفرها لتحقيق الهدف، وبعد أن حدد دوره، ودور الطالب في كل إجراء، والطريقة التي ينفذ فيها الخبرة على صورة عمل جماعي (Team) أو مجموعة (Group) أو محاضرة يتبعها أداء من الطلبة، أو عمل مخبري، وبعد أن تم تحديد معيار الأداء المقبول المؤشر على تحقيق الهدف.



وبذلك يتضمن التخطيط اليومي العناصر التالية:

1. الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية.
2. الاستعداد المفاهيمي «التعلم القبلي».

3. الأساليب والإجراءات.

4. التقويم.

5. الزمن.

■ الأهداف السلوكية «النواتج التعليمية»:

الهدف السلوكي نوع من الصياغة اللغوية، التي تصف سلوكا معينا، يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعليمي محدد.

نشاط:

من خلال قراءتك للفقرة السابقة بين مواصفات الهدف السلوكي:

1.
2.
3.

يعتمد الهدف السلوكي على فرضية مؤداها: ان النواتج التعليمية يمكن تحديدها على أفضل وجه ممكن، في ضوء التغيرات في سلوك الطلبة، وبذلك فان النتاج التعليمي مفهوم مرادف للهدف السلوكي.

وفيما يلي عدد من الأمثلة للنواتج التعليمية "الأهداف السلوكية": -

- أ. أن يغسل الطالب يديه بعد كل وجبة.
- ب. أن يعرب الطالب جملة فعلية إعراباً صحيحاً.
- ج. أن يعدد الطالب خمسة أسماء لحيوانات أليفة.
- د. أن يصفي أحمد لكلام صديقه.
- هـ. أن يقفز خالد عن حاجز يرتفع 80 سم.
- و. أن يصنف أحمد الجيران من حيث القرابة.
- ز. أن يعطي أمثلة على النواتج التعليمية السابقة أنها في مجال من المجالات التالية:
 1. مجال النواتج المعرفية.
 2. مجال النواتج النفسحركية "المهارات".
 3. مجال النواتج الوجدانية "الاتجاهات والقيم".

نشاط:

إن تحديد النتاج التعليمي بصورة واضحة وإجرائية يؤدي إلى:

1. توجيه انتباه المتعلم إلى الخبرة التي يراد منه تمثيلها.
2. توجيه التعلم إلى الأداء الذي يطلب منه إنجازه.

3.

4.

5.

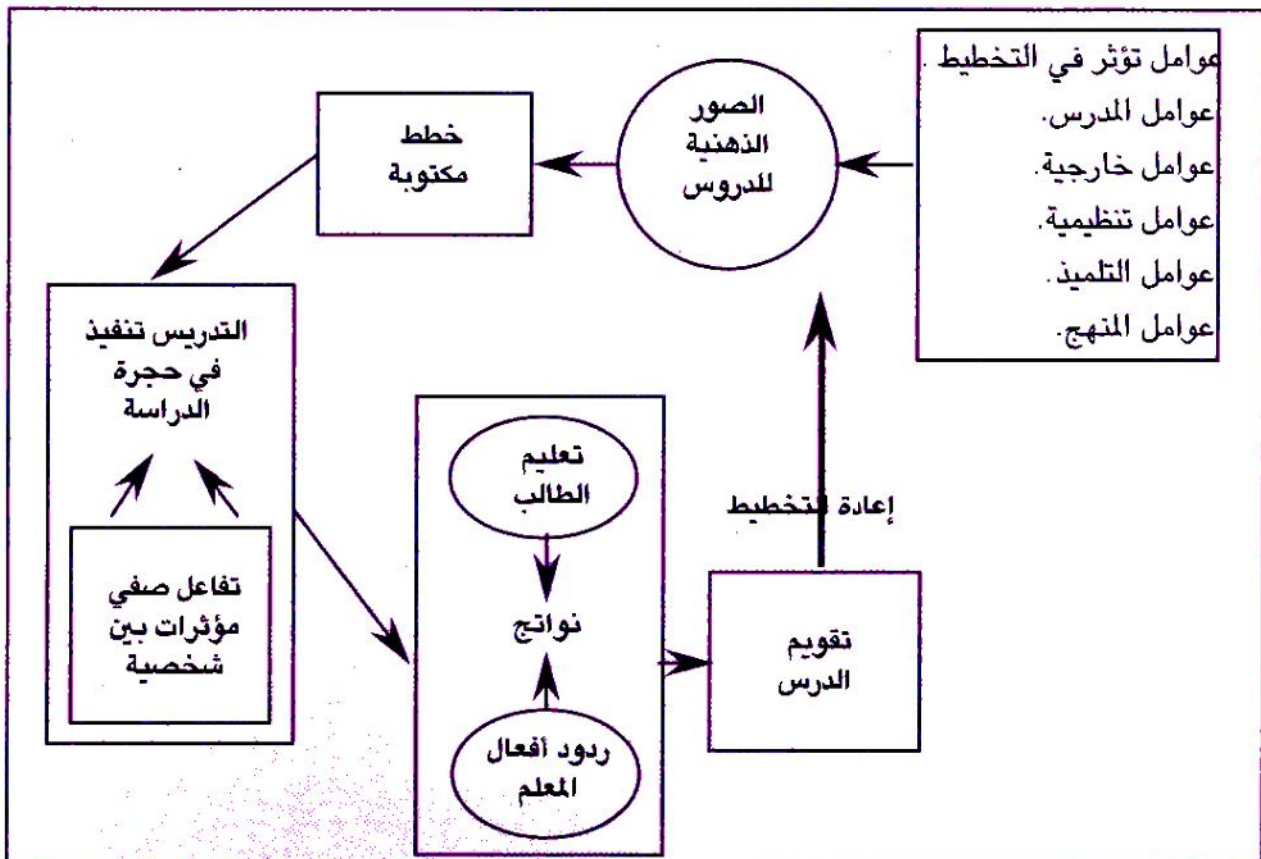
نشاط:

أعد صياغة كل نتاج تعليمي من النتاجات التعليمية التالية وفق معايير الصياغة التعليمية:

- أن تدرك أهمية تعلم صياغة النتاجات التعليمية الجيدة.
- أن تفهم أساليب حل المسائل الحسابية.

خطوات تخطيط الدرس وإعادة التخطيط:

كتابة الخطط، وتدريس الدرس، وتقييم الدرس، وإعادة التخطيط



تأثير المدرس في التخطيط:

إن مقدار الخبرة التي لدى المدرسين في التدريس ومع التلاميذ أحد أهم العوامل التي تؤثر في قرارات التخطيط. ولكي نعبر عن هذه النقطة ببساطة نقول: إن الخبرات الماضية تساعد على إثراء الصور العقلية أو التصورات للدروس. وبما أن لدى المدرسين ذوي الخبرة والقدامى خبرات سابقة أكبر، فإن دروسهم تميل إلى أن تحقق هدفها وأن تتطلب بصفة عامة توافقاً وتكيفاً أقل.

وبما أن المدرسين المبتدئين تنقصهم الخبرة، فإنه ينبغي عليهم في حالات كثيرة أن يعوضوا عن ذلك بتخطيط مفصل عما يكون ضرورياً. ومع اكتسابهم للخبرة، على أية حال، يستمرون في التخطيط وإعادة التخطيط بدلا من الاكتفاء بالتخطيط المبدئي، وكل خبرة تؤثر في الخبرة التالية.

العوامل التي تؤثر في التخطيط:

<p>3. عوامل خارجية:</p> <ul style="list-style-type: none"> * الأهداف المحددة سلفاً. * المسألة المسؤولة. * ضغط المجتمع المحلي والوالدين. * التقاليد. * ظروف محددة ونوعية. 	<p>1. عوامل المعلم:</p> <ul style="list-style-type: none"> * الخبرة. * أسلوب التنظيم. * فلسفته في التدريس. * معرفته للمحتوى. * أهداف الدروس. * توقعات المدرس. * مشاعر الأمن والضبط.
<p>4. عوامل التنظيم:</p> <ul style="list-style-type: none"> * الجداول. * الزمن المتاح. * أنماط التخطيط (قصير المدى - بعيد المدى) حجم الصف واعداد التلاميذ. 	<p>2. عوامل الطالب:</p> <ul style="list-style-type: none"> * الحاجات الجسمية. * الحاجات السيكولوجية. * الحاجات الأكاديمية. * مستويات الدافعية. * خصائص الطالب الثقافية. * خصائص الجماعة. * توقعات التلميذ.
<p>5. عوامل المنهج التعليمي:</p> <ul style="list-style-type: none"> * المادة الدراسية. * استراتيجيات التدريس. * المواد المتوافرة. 	

قبل الدرس وأثناءه وبعده :

قبل أن نصف العوامل على أية حال، فإن من الأهمية بمكان أن نلاحظ أن جميع ما يؤثر في عملية التخطيط، سواء أكان صورا عقلية أو خطط دروس مكتوبة، لا يحدث قبل البدء في الدروس فحسب. فبعضها يتدخل ويؤثر خلال مرحلتين لاحقتين، في مرحلة التنفيذ وحيث يكون المدرس قائما بالفعل بالتدريس، وفي مرحلة التقييم بعد أن يكون الدرس قد درس ونتيجة لذلك، نادرا ما يستطيع المعلمون أن ينفذوا الدرس كلية كما خططوا له. ينبغي عليهم أن يتوقعوا ويستشرفوا ما يحتمل حدوثه أثناء تدريسهم.

ولقد وصف معلمو المرحلة الابتدائية في دراسة كلارك وزميله أنماط التخطيط التي قاموا بها مع القيود والأسس العقلانية والاعتبارات التي أثرت في خططهم. وبين المعلمون أن التخطيط نفسه له وظيفتان: الأولى والأكثر وضوحا أن التخطيط كان وسيلة لتنظيم التعليم. والثانية وهي أقل وضوحا، أنها تمثل مصدرا سيكولوجيا مصدرا للثقة والأمن والتوجيه.

ولقد ركزت الدراسات أيضا على التفكير الذي يندمج فيه المعلمون والقرارات التي يتخذونها وهم يخططون. ولقد أسفرت البحوث أن المعلمين ينظرون إلى عملية التخطيط أساسا كمهمة حل المشكلات. وأن المشكلة هي الحاجة لكي يتعلم الطلبة وأن الحل هو سلسلة متتابعة من الأنشطة الواقعية التي تحقق التعلم.

ولقد توصل مورين (Morine&Vallance,1975) إلى أن خطط المعلمين المكتوبة يندر أن تعكس وتعبر عن أنشطة المعلمين التخطيطية الشاملة. وهو يصف هذه الأنشطة التخطيطية باعتبارها صورا للدرس (Lesson image) أو تصورات له وهذه الصور والتصورات تضم تفاصيل يندر أن تسجل في خطط مكتوبة، ولكن المعلمين يتصورونها بصريا ويخططون لذلك على نحو محدد ونوعي (جابر، 2001، 304).

ويبدو أن المعلمين المبتدئين يميلون إلى الاعتماد بدرجة أكبر على المدخل العقلاني في الاختيار في تخطيطهم. (Meely,2000) ولكن مع زيادة خبرتهم يتحولون بدرجة أكبر إلى استخدام صور وتصورات الدرس وإلى طرق أكثر تنوعا في التخطيط وذات صبغة شخصية بدرجة أكبر. وهذا التحول قد يحدث على الأقل جزئيا، لأن المعلمين الخبراء لديهم معرفة أكثر يعتمدون عليها ويشعرون بأمان أكبر في التخطيط دون خطط مكتوبة مفصلة. وهم يدركون أنه ينبغي عليهم أن يراعوا عوامل متعددة سوف تؤثر فيما يعلمونه فعلا في حجرة الدراسة وكيف تنجح هذه الدروس.

عوامل تؤثر في تخطيط المعلم:

وكما ترجح البحوث، فإن معظم المعلمين يطورون دروسهم على أساس صور وتصورات عقلية، وأن عوامل كثيرة تؤثر في قراراتهم هذه، وهذه العوامل مصنفة في خمس فئات وتستند كل فئة على مصدر أو نمط من التأثير يؤثر في تفكير المعلمين. وهذه المصادر الخمسة من التأثير وهي: تأثيرات المعلم، وتأثيرات الخارجية، والتأثيرات التنظيمية، وتأثيرات الطالب، وتأثيرات المنهج التعليمي.

التخطيط للتدريس:

تفقد الأهداف كموجهات تؤدي إلى تركيز الدروس على أنشطة ونواتج معينة. وينبغي أن تكون هذه واضحة في عقول المدرسين المهرة وهم يعدون دروسهم. وكذلك، وهم ينفذونها وينقلونها لطلبتهم. ومن الأمور التي علينا تذكرها أن الأهداف ضرورية للدروس الفعالة، وهي ليست محددة وفق رغبات المعلم، إنها مشتقة من القيادات التعليمية والمدرسية ومن المجتمع المحلي ويتوقع المعلمون أن تتحقق في صفوفهم التعليمية.

وعلى الرغم من أن الأهداف لها أهمية حيوية كمراجع للتخطيط أو على التخطيط أو وجوب تلك السيطرة ما يزال موضع جدال بين المربين حتى الوقت الحاضر. وهذا الجدل سوف يظهر عندما نصف نوعين من التخطيط: مدخل الاختيار العقلاني (The rational-choice approach)، ومدخل تصور المعلم (Lesson-image). ولا يمثل هذان المدخلان جميع الطرق التي يسلكها المعلمون في التخطيط، ولكنها أكثر الطرق شيوعاً في الأدب التربوي المعاصر وأكثرها استخداماً من قبل المعلمين (جابر، 2000، 302).

مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط الدرس:

لقد ركزت معظم البحوث التي أجريت على المدرس في العقود الحديثة على نموذج الاختيار العقلاني في التخطيط والذي طوره رالف تايلر (Ralph Tyler) والذي تبنته هيلدا تابا (Hilda Taba) فيما بعد عام 1962 وجيمس بوفام وإيفا بيكر (James Popham & Eva Baker) عام 1970 من جامعة (UCLA) الذي أصبح المدخل الذي درس على نحو منسق في كليات التربية واستخدم على نطاق واسع في برامج تقويم المعلمين وهو يستخدم خطوات لتحقيق التخطيط الفعال.

التخطيط الفعال:

1. تحديد أهداف سلوكية.
2. تحديد السلوك المدخلي للتلاميذ (المعرفة، والمهارات، والمنظورات القيمية).
3. اختيار أنشطة التعلم وتحديد تسلسلها وتتابعها بحيث يتحرك بالتلاميذ من السلوك المدخلي إلى الأهداف.
4. تقويم نواتج التعليم لتحسين التخطيط.

إن المدخل طريقة منطقية ومنظمة لتخطيط التعليم. والمعلمون الذين يستخدمونه يضعون مجموعة من الأهداف، ثم يحددون مسارات لبلوغها.

أما المهمة الأساسية في إطار تنظيم التعلم (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً) فهي تحديد المتطلبات الأساسية لتعلم الأهداف السلوكية المخططة أو تحديد الاستعداد المفاهيمي، ومن ثم اختبار أو قياس

مدى إتقان الطلبة لتلك المتطلبات الأساسية (أي اختيار التعلم القبلي أو السلوك المدخلي) من أجل تحديد مدى استعداد الطلاب لتعلم الأهداف الجديدة.

فما التعلم القبلي؟ أو السلوك المدخلي؟ وما علاقته بالمتطلبات الأساسية والاستعداد للتعلم؟

■ الاستعداد المفاهيمي والمتطلبات الأساسية لتعلم الأهداف الجديدة :

يقصد بالتعلم القبلي أو السلوك المدخلي بالنسبة لموضوع أو هدف تعليمي معين، بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في السعي لبلوغ الأهداف المخططة، أي مدى معرفتهم به بالمتطلبات الأساسية اللازمة لتمكن الطلبة من تعلم الأهداف الجديدة بيسر وسهولة وإتقانهم لها. (بليسي وآخرون 1993، 133)

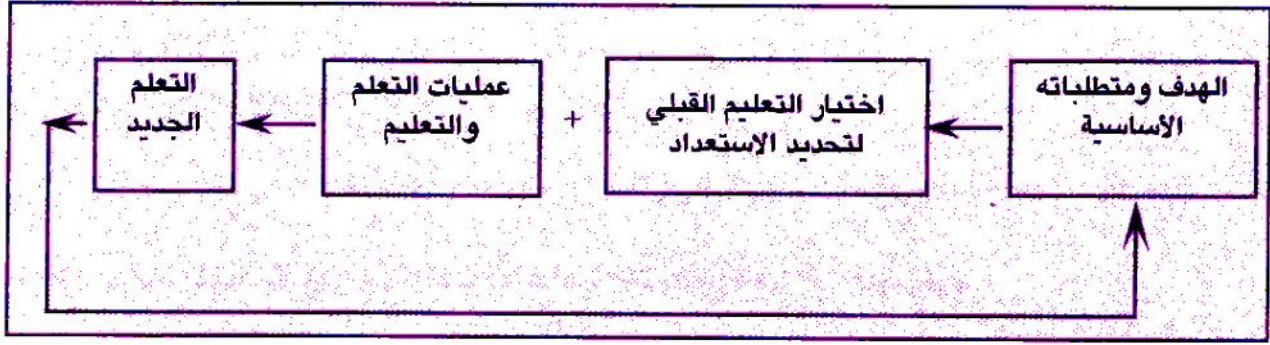
والمتطلبات الأساسية هي مجموعة الحقائق أو المفاهيم و المبادئ والمهارات (العقلية والنفسحركية) أو الاتجاهات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالموضوع أو الهدف المخطط والتي «لا يمكن للطلبة أن يتعلموا الموضوع أو يبلغوا أهدافه دون إتقانها والسيطرة عليها تماما». (Gagne, 1985.223)

ويعتبر إتقان المتطلبات الأساسية شرطا أساسيا ينبغي توافره في السلوك المدخلي للمتعلم لكي يكون قادرا على بلوغ الأهداف المخططة، وعلى سبيل المثال فإن المتطلبات الأساسية لتعلم القسمة الطويلة للأعداد هي إتقان الطلبة لعملياتي (الطرح والضرب) وبدون أن يكون الطالب قادرا على إجراء هاتين العمليتين بسهولة وإتقان، لا يمكنه تعلم القسمة الطويلة أبدا، وكذلك الحال بالنسبة لتعلم كتابة أحرف الكلمة وفهم معاني مفردات العبارة فهما المتطلبات الأساسية اللازمة لتمكين الطالب من تعلم الأهداف الجديدة المخططة (كتابة الكلمة وفهم العبارة المعينة).

■ التعلم القبلي والأهداف السلوكية :

نرى مما تقدم أن التعلم القبلي أو السلوك المدخلي هو أمر لا يمكن فهمه أو الحديث عنه إلا في ضوء أهداف تعليمية معينة، بمعنى أن البحث في التعلم القبلي لا يجري في فراغ بل في ضوء التعلم البعدي المنشود (الأهداف) وهكذا نتبين بوضوح العلاقة العضوية بين التعلم القبلي والهدف السلوكي التعليمي، فإتقان التعلم القبلي يمثل شرطا لتحقيق التعلم المنشود أو الهدف السلوكي أي أن بلوغ الهدف الجديد مشروط بإتقان المتطلبات الأساسية المرتبطة به والمنبثقة، عنه فتعلم قواعد كان وأخواتها واستخداماتها بطريقة صحيحة في الكلام والكتابة مشروط بتعلم سابق للجمل الاسمية والمبتدأ والخبر لفظا وإعرابا.

إن العلاقة بين التعلم القبلي والتعلم الجديد (البعدي) علاقة سببية -إذن - باعتبار أن توافر الأول يؤدي أو يمكن من حدوث الثاني كنتاج لعمليات التعليم والتعلم.



الاستعداد المفاهيمي والتعلم الجديد والأهداف

■ تحديد المتطلبات الأساسية واختبار الاستعداد المفاهيمي:

إن إتقان المتطلبات الأساسية التي ترتبط بموضوع أو هدف تعليمي معين يعد شرطاً أساسياً للتعلم الجديد، أي أن سيطرة الطالب على تلك المتطلبات تجعل عملية تعلمه للأهداف الجديدة المرتبطة بها أمراً ميسوراً، ولذا كان المعلم بحاجة إلى تحديد التعلم القبلي الذي يمتلكه الطالب عند بدء التعلم الجديد، ولكي يتمكن المعلم من مهمة أساسية وهامة للمعلم في سعيه لتخطيط التعلم وتصميم عملياته، ولكي يتمكن المعلم من إنجاز هذه المهمة الأساسية ينبغي أن:

أ. يقوم بتحليل الأهداف السلوكية المخططة لدرس أو موقف معين وتحديد المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم الأهداف الجديدة.

ب. يحدد الأساليب والأدوات التي سيستخدمها لاختبار تلك المتطلبات الأساسية عند الطالب/الطالبة للتأكد من إتقانهم لها.

ج. اختبار وقياس مدى إتقان الطلبة لهذه المتطلبات الأساسية قبل الشروع في تنظيم تعلمهم للأهداف الجديدة التي تستند إلى تلك المتطلبات.

إن نتائج اختبار التعلم القبلي للطلبة في ضوء المتطلبات الأساسية كشرط للتعلم الجديد، تمكن المعلم من تحديد مدى استعداد الطلبة لتعلم الأهداف الجديدة، فإتقان الطلاب التام للمتطلبات الأساسية يعني أنهم مستعدون للتعليم الجديد المنشود. أما تعثرهم بها أو جهلهم لها فإنه يعني أنهم غير مستعدين للتعلم الجديد، وهذا يتطلب من المعلم أن ينظم ألواناً من النشاط أو خبرات تعليمية وتعلمية ليساعد الطلبة على إتقان المتطلبات الأساسية قبل أن يشرع في تنظيم التعلم الجديد لأن «معرفة مكونات الأعداد من 1-9 ومعرفة القيمتين المنزلتين الأحاد والعشرات» وإتقان هذه المعارف يعتبرها المعلم، على سبيل المثال، شرطاً مسبقاً لتعلم الهدف السلوكي: «يتعرف الطالب حقائق الأعداد 20-92 (مرعي وآخرون 1993)».

■ استراتيجيات تحديد استعداد الطلبة المفاهيمي للتعلم المنشود:

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو: كيف يستطيع المعلم تحقيق هذا الأمر؟ أي ما هي

الأساليب أو الاستراتيجيات التي يمكنه اتباعها في سعيه لتحديد مدى استعداد طلابه لتعلم الأهداف الجديدة التي يخططها لدروسه.

لكي يتمكن المعلم من أداء هذه المهمة الأساسية في إطار المنحى النظامي لعملية التعلم والتعليم فإنه قد يعتمد واحدة أو أكثر من الأساليب والوسائل التالية:

أ. الرجوع لسجلات الطلبة التراكمية وغير التراكمية المتوافرة لديه والتي تحتوي عادة على الكثير من المعلومات الأساسية حول قدرات كل طالب ونتائج الاختبارات التي خضع لها في السابق وكذلك حول الصعوبات التعليمية التي يواجهها.

ب. أعداد وإجراء الاختبارات القبليّة التي تبني على المتطلبات الأساسية لتعلم الأهداف الجديدة كما حددها المعلم نفسه، ويعتبر إجراء الاختبارات القبليّة ممارسة ضرورية قبل الشروع في تنظيم التعلم الجديد. ويمكن أن تكون هذه الاختبارات كتابية خطية أو أدائية عملية أو شفوية لفظية.

ويقوم المعلم بعد ذلك بتحليل التعلم القبلي للطلبة في ضوء نتائج المعطيات المتوافرة لديه وفي ضوء المتطلبات الأساسية اللازمة ليتمكن بعد ذلك من تقدير مدى استعداده للتعلم الجديد المستهدف، إذ يجب أن يتكامل التعلم القبلي الأساسي أو التقويم التشخيصي مع التقويم البنائي والختامي فيما بعد.

■ أهمية تحديد التعلم القبلي والاستعداد المذهمي للتعلم:

تكمن أهمية استعداد الطلبة للتعلم الجديد قبل الشروع في عمليات التعلم والتعليم في أن ذلك يساعد كلا من المعلم والمتعلم على:

1. التأكد من حدوث التعلم الجديد في المواقف السابقة ذات العلاقة.
2. العمل على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق والانطلاق منه.
3. الاسترشاد بنتائج اختبار التعلم القبلي في التخطيط لتنظيم التعلم الجديد واختبار الاستراتيجيات والخبرات التعليمية اللازمة.
4. جعل التعلم الجديد ميسوراً وممكناً بالنسبة للطلبة وتجنّبهم التعثر والإحباط والفشل.
5. توفير فرص للتعلم تتناسب ومستويات الطلبة المختلفة في ضوء تعلمهم السابق، ومدى إتقان كل منهم للمتطلبات الأساسية (تفريد التعلم).
6. تزويد فرص للتعلم تتناسب ومستويات الطلبة المختلفة في ضوء تعلمهم السابق، ومدى إتقان كل منهم للمتطلبات الأساسية (تفريد التعلم).
7. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول مستويات تحصيلهم السابق، وحفزهم لاستكمال نواقصها.

إن قيام المعلم بهذه المهمة التعليمية الأساسية تمكن من تحديد مدى استعداد الطلبة للتعلم حتى يبدأ في تعليمهم من مستوى تحصيلهم السابق. وهذا سيؤدي إلى استثارتهم وحفزهم لاستكمال المتطلبات الأساسية والحرص على إتقانها قبل الشروع في مهارة التعليم الجديدة بخطوات ثابتة. ولعل الأهم من ذلك كله بالنسبة للمعلم هو تمكينه من قياس التعلم النهائي للتأكد من حدوث التعلم الجديد وفاعليته التنظيمية لخبراته، كما يظهر في الشكل التالي:

الأهداف ← التعلم القبلي ← خبرات التعلم ← التعلم البعدي الناتج

التعلم القبلي والتعلم البعدي والأهداف

■ أمثلة تفصيلية على مهمة تحديد التعلم القبلي أو الاستعداد المفاهيمي لموضوعات تعليمية محددة (بلكيس، 1986 ص33).

في الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

الموضوع وأهدافه التعليمية	متطلبات التعلم الأساسية
أ. الموضوع: القياس الهدف التعليمي الخاص: أن يكون الطالب قادرا على قياس طول أي شخص وتسجيل ذلك بالأرقام العشرية، وذلك باستخدام شريط قياس مدرج بالسنتيمتر، وأن يستطيع إيجاد القياس لأقرب سنتيمتر.	1- مفاهيم: القياس، المقاييس، وحدة القياس، طول الشخص، الأجزاء الكسرية، وسنتيمتر والمتر. 2- نظام الترقيم العشري. 3- تقريب الأعداد. 4- العلاقة بين وسنتيمتر والمتر.
ب. الموضوع: النسبة أ. أن يدرك الطالب معنى النسبة ب. أن يقارن بين كميات معطاة. ج. أن يعبر عن المقارنة باستخدام النخبة. د. أن يقارن بين نسب معطاة.	1- العمليات على الكسور ومقارنتها كمقارنة بين كلمتين. 2- الكسور: مفهوم الكسر، البسط، المقام، كتابة الكسر. 3- العمليات على الأعداد والقياس والمقاييس. 4- العدد الكمي، العدد الترتيبي ونظام الترقيم. 5- مقابلة واحد - واحد. 6- المجموعة المتكافئة. 7- مقارنة المجموعات وتصنيفها. 8- المجموعات.

نرى من الأمثلة السابقة أن تعلم الأهداف المذكورة لا يمكن أن يتم إلا إذا أتقن الطلاب المتطلبات الأساسية التي ترتبط بها. نستنتج من ذلك أن تحديد التعلم القبلي يعتبر من المهمات الرئيسية للملّقة على عاتق المعلم، فعليه أن يعي هذه المهمة ويقوم بها لأن ذلك يمكنه من التأكد من استعداد طلابه لتعلم المفاهيم والموضوعات الجديدة قبل الشروع في ذلك، وهذا يوفر الجهد ويسر التعلم.

- أن تعرف السبب الرئيس لظاهرة تسرب الطلاب.

- أن تبين للطلاب كيفية تركيب الفيلم في جهاز العرض.

- أن ترسم.

نشاط:

اختر درسا من كتاب الصف الخامس الأساسي في المبحث الذي تدرسه، واكتب ستة نواتج تعليمية مصوغة بصورة سلوكية، ومن ثم حدد الصورة ونوع كل نتاج سواء أكان معرفيا أم نفسحركيا أم وجدانيا ونظمها بالصورة الآتية:

السلوك	نوع نواتج	النواتج التعليمي التعليمي «الأهداف السلوكية»
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

■ الاستعداد المفاهيمي:

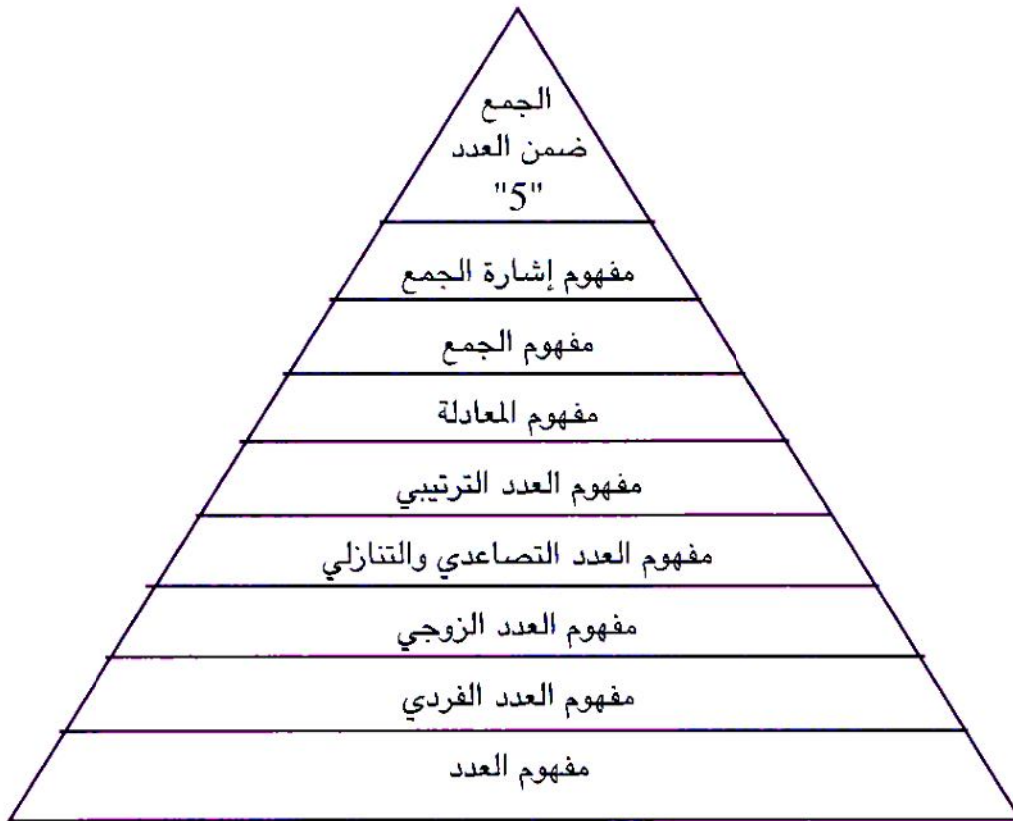
يطلق عليه «التعلم القبلي» ويقصد به مجموعة المفاهيم الضرورية السابقة لنجاح التعلم الحالي. وقد سماه جانبيه في هرمه التعليمي «بالمقدّرات» السابقة أثناء توضيحه لنموذج التعلم الهرمي، كما يسميه بعضهم بالمتطلبات السابقة للتعلم. (قطامي، وقطامي، 2000)

مثال:

الأهداف: أن يجمع الطالب ضمن العدد "5".

الاستعداد المفاهيمي: مفهوم العدد، العدد الفردي، العدد الزوجي، العدد صفر، العدد التالي، العدد السابق، العدد التصاعدي والتنازلي، مفهوم الجمع، إشارة الجمع.

نلاحظ في المثال السابق أن أي مفهوم سابق للمفهوم التالي يعد متطلباً سابقاً، لذلك يمكن بناء المنظومة المفاهيمية السابقة في صورة هرم تعليمي كالتالي:



هرم تعلم تراكمي لعملية الجمع ضمن العدد "5"

في منهاج الصف الأول الأساسي في الأردن

يظهر من الهرم أنه حتى يفهم الطالب مفهوم العدد الفردي فلا بد من استيعاب العدد، ومفهوم العدد الفردي ... وهكذا في باقي المراحل ضمن الهرم التراكمي لتعلم الجمع ضمن العدد (5).

واليك مثالا في مقرر التلاوة والتجويد:

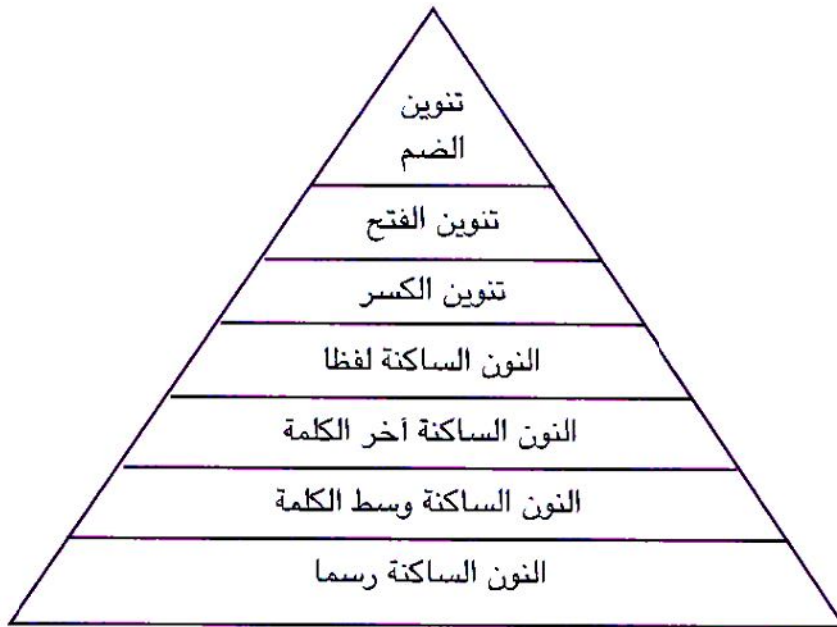
مثال: اقرأ:

خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ (14) وَخَلَقَ الْجَانَّ مِنْ مَارِجٍ مِنْ نَارٍ (15)
فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ (11)
فَإِذَا انشَقَّتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ (27)

النتائج التعليمية:

أن يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة.

ويمكن أن يكون الهرم التراكمي الذي يتضمن الاستعداد المفاهيمي لتعلم أنواع التنوين كالآتي:



هرم تعلم أدائي تراكمي لقراءة النون مجردة

ملاحظة:

حتى يقرأ النون مجردة في الكلمات التي ترد فيها لا بد من تحديد الأداءات المهارية السابقة وهي قراءة النون في حالة السكون سواء أكانت في الوسط الكلمة أم في آخرها.

في المثالين السابقين لاحظت المفاهيم السابقة الضرورية لكي يكون الطالب مستعداً لتحقيق النتائج التعليمية «الهدف».

تحديد الاستعداد المفاهيمي: Readiness Conceptual

للمعلم دور مهم في تحديد الاستعداد المفهومي، إذ يمكن أن يحدد استعدادات طلبته مفهوماً عن طريق تحديد شجرة المفاهيم المتسلسلة والمتتابعة إلى أن يصل إلى المفهوم الذي يريد نقله للطلبة. وحتى ينجح في ذلك ينبغي أن يمتلك الكفايات الآتية:

- معرفة دقيقة ببنية المنهاج العامة.
- معرفة دقيقة ببنية الدروس مستقلة ومجمعة.
- معرفة الاستعدادات النمائية للطلبة (1).
- معرفة الأبنية المعرفية (2) المتحققة والمتمثلة في صورة مخزون معرفي لدى الطلبة.
- معرفة البنية المنطقية للموضوع.
- قدرة على المطابقة بين بنية الموضوع المنطقية وبنية الطالب المنطقية «منطق الطالب».

ويتم ذلك بطرائق عدة منها: المناقشة الصفية التي يجريها المعلم مع الطلبة باستخدام أسئلة محددة تتعلق بكل مفهوم من المفاهيم الضرورية السابقة، وبذلك يستطيع تحديد المفاهيم الغامضة أو المشوهة، والمفاهيم الضرورية التي تحتاج إلى صيانة وترميم، والمفاهيم الغيبية التي لم يتح لهم التعرض لها أو التفاعل معها والتي أصبحت تمثل فجوات في بنائهم المعرفي والتي لا بد من إتمامها بصورة صحيحة....؟!.

<p>عنوان الدرس: _____</p> <p>الصف: _____</p>
<p>النتائج التعليمية: _____</p> <p>_____</p>
<p>المفاهيم السابقة:</p> <p>«الاستعداد المفاهيمي»</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

(1) وتمثل ما تسمح به المرحلة النمائية من استيعابه وتمثله وتكون المراحل النمائية إما قبل العملية أو العمليات المادية، أو العمليات المجردة.

(2) وهي المرادفة للمفهوم والخبرة التي تتحقق للمتعلم عن طريق التفاعل والادماج.

الأساليب والإجراءات:

تشكل الأساليب والإجراءات العنصر الثالث من عناصر المخطط اليومي للتعليم. ويشمل هذا الجانب مجموعة الأعمال والإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والطالب لتحقيق النتائج التعليمية التعليمية الموضوعية. وقد قسمت هذه الأساليب والإجراءات إلى قسمين:

القسم الأول: يتضمن دور المعلم، ويحدد فيه الدور تحديدا دقيقا باختبار الاستراتيجية التعليمية لتحقيق الهدف.

القسم الثاني: ويتعلق بدور المتعلم «الطالب»، إذ أن للطالب استراتيجيات تعلم محددة، واستخدام مساعدات التذكر التي تساعده في تمثيل الخبرة والتعامل معها، كما يشمل النشاط الذي يمارسه الطالب، ومدى ملائمة الخبرات التعليمية لاستعداداته وميوله، ومدى توفر الظروف المحيطة التي يمكن أن تساعده على النجاح في ممارسة نشاطه التعليمي بثقة وأمن.

إن ذلك يساعد المعلم على تحديد نقطة البدء في التعلم الصفّي، ويوفر أيضا الوقت والجهد المبذول وتجعل المعلم قادرا على تحديد نقطة البدء في التعلم، كما تساعده على تقسيم مستويات الطلبة المعرفية بالنسبة للمتطلبات السابقة، تساعده أيضا على تحديد الزمن اللازم لمراجعة المتطلبات السابقة ومعالجتها والتأكد من تمثلها لديهم.

نشاط:

يختار كل معلم درسا في أحد المباحث الدراسية التي يدرسها ضمن الصفوف: الأول، والخامس، والتاسع، ويحدد المفاهيم التي تجعل الطالب مستعدا لتعلم موضوع جديد، ثم يكتب الخطوات الإجرائية التي مر بها حتى تحقق له ذلك.

نشاط:

ما الفوائد التي تعود على الطلبة من عملية تحديد الاستعداد المفهومي في رأيك؟

- معرفة استعدادات الطلبة للتعلم.

- تحديد موقعهم بالنسبة للمتعليم الجديد.

- تزيد من فاعلية الطلبة في التعلم الصفّي.

نشاط:

اختر درسا من أحد المواضيع التي تدرسها ثم حدد نتاجا تعليميا واحدا تريد تحقيقه، ثم حدد المفاهيم السابقة (الاستعداد المفاهيمي الضروري للنتاج التعليمي) ومثلها وفق المخطط الآتي:

إن تنظيم المعلم لدور الطالب في مجال استراتيجية التعلم والنشاط التعليمي أمر بالغ الأهمية لأن العشوائية في هذا الجانب تسيء إلى التعلم، ويترتب عليها أضرار كثيرة مثل: تدني الثقة بالذات، إذ تتطور لدى المتعلم مشاعر «عجز متعلم» في كل ما يقدم له من أنشطة تعليمية وخبرات.

دور المعلم:

يتمثل دور المعلم في اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لتحقيق هدفه، وهذا يتطلب أن يكون واعيا لأنواع الاستراتيجيات التعليمية وكيف يختار الاستراتيجية (*) المناسبة من بينها، كما ينبغي أن يكون ملما بأنواع المعارف التي يريد توظيفها، قادرا على تحليل المحتوى التعليمي.

وسنتناول، أخي الدارس، فيما يلي عرضا سريعا للاستراتيجيات التعليمية لإنعاش خبراتك ولتتمكن من اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع هدفك. كما سنتناول أيضا أنواع المعارف التي يتضمنها المحتوى التعليمي لتعينك في اختبار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل نوع.

الاستراتيجية التعليمية التعليمية:

يقصد بالاستراتيجية جملة الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم. وتتضمن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتائج المرصودة.

ويمكن أن يستخدم المعلم (*) استراتيجية محددة في أثناء تنظيمه لخبرات التعلم ومواقفه تلك الخبرات والمواقف التي يتفاعل معها الطلبة بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن المواد الدراسية.

وسنعرض فيما يلي ثلاث استراتيجيات هي:

- استراتيجية التفاعل الصفي.

- استراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية.

- استراتيجية العرض.

(*) وتحدد الاستراتيجية عادة بمستوى الطلبة المعرفي أو المرحلة النمائية التي يمرون بها، والاستعدادات الخاصة للبنية المعرفية التي تنظم للطلبة للتفاعل معها.

(**) يلاحظ أن دور المعلم لم يعد ملقنا، ناقلا للمعرفة، وإنما أصبح دوره منظما للخبرات ومشرفا وموجها لأنشطة الطلبة أثناء تفاعلهم مع الخبرات التي نظمت لهم، وتصحيح المسار إذا ما اعترضهم مشكلة أو غموض.

استراتيجية التفاعل:

وتشمل جوانب متعددة من أهمها: أسلوب طرح الأسئلة واستقبال الإجابات، وأسلوب الحوار وأسلوب المناقشات، وأسلوب الاستنتاج.

ومن مميزات هذه الاستراتيجية زيادة دور الطالب في عملية التعلم والتعليم، وسنتناول في تعين لاحق موضوع الأسئلة الصفية من جانب كل من المعلم والمتعلم. ويصبح الطالب بموجبها المعلم لها بكثير من العوامل المؤثرة في عملية التعلم الصفّي، ومنها:

أ. الزمن المحدد.

ب. استعداد الطلبة ومدى تجانسهم أو اختلافهم، وعددهم.

ج. نوع النتائج التعليمية والخبرات الممثلة في المحتوى.

د. الأجهزة والمواد والمصادر المتوافرة.

هـ. التنظيم الصفّي ومكان التعلم.

ويتحدد دور المعلم وفق هذه الاستراتيجية بالأنشطة الصفية التالية:

أ. إعداد الأسئلة.

ب. تحديد العمليات الذهنية التي يريد تطويرها لدى الطلبة.

ج. تنشيط اهتمام الطلبة وتحريكهم لزيادة مساهمتهم في التفاعل في الموقف التعليمي.

د. توضيح الأسئلة الغامضة.

هـ. إعداد الظروف المناسبة سواء أكانت وفق موقف جماعي، أم وفق مجموعات زمرية لإجراء

المناقشات أو الحوار ومن ثم الاستماع لما يصل إليه الطلبة.

و. تحديد الطلبة الذين تتدنى مساهمتهم بهدف العمل على زيادة فاعليتهم.

استراتيجية الاكتشاف والخبرة العلمية:

تتركز النشاطات وفق هذه الاستراتيجية على نشاط الطالب بصورة رئيسة، فهو الذي ينظم، ويرتب، ويعد، ويحدد ما يريد الوصول إليه، وتكون مهمة المعلم تنظيم الموقف والأدوات والمواد للطلبة، أفراد أو مجموعات، بحيث يجد كل طالب أو كل مجموعة النشاط أو الخبرة المناسبة للتفاعل معها، وبذلك يكون الطالب مدفوعاً دفعاً ذاتياً فيزداد نشاطه وحماسه عادة في مثل هذه المواقف وتحسن نظرتة ومفهومه لذاته، وتقوى ثقته بنفسه.

ويتحدد دور المعلم في هذه الاستراتيجية بما يلي:

- أ. تسمية مواقف الاكتشاف والخبرات وتحديدتها. (*)
- ب. تزويد الطلبة بالنتائج التعلمية المتوقعة.
- ج. تزويد الطلبة بمعايير نجاح الخبرة وإنجازها.
- د. تزويد الطلبة بالخبرات اللازمة عندما يطلبون المساعدة.
- هـ. تنظيم مواقف أمام الطلبة لكي يتبادلوا الخبرات وفق مجموعات، ومن ثم أمام المجموعة الصفية.
- و. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة، والمعلومات الضرورية عن طريق المضي لتدعيم مخطط السير أو التوصية بتغييره أو تعديله.
- ز. تهيئة مواقف العرض لما توصل الطلبة إليه، ولتشجيعهم للوصول إلى التعميمات، بحيث يعرض كل منهم التعميم أو التعميمات التي توصل إليها حول مشروعة.
- ح. إتاحة الفرصة أمام الطلبة جميعهم لكتابة التعميمات التي توصلوا إليها وتسجيلها في دفاترهم.

استراتيجية العرض:

- وتشمل عدة أساليب منها: المحاضرة والشرح والعروض التوضيحية، "الحية والمتلفة"، وعرض الأفلام والصور والأشكال... الخ.
- ويتركز النشاط في هذه الاستراتيجية على ما يقوم به المعلم بوصفه منظماً للخبرات التعليمية ويتحدد دوره فيها بما يلي:
- أ. تحدد النتائج التعلمية المراد تحقيقه من الخبرة.
 - ب. تحدد الأداءات العلمية التي يمكن أن يمارسها الطلبة للإفادة من هذه الخبرة.
 - ج. تنظيم الخبرة التعليمية بطريقة متسلسلة ومنظمة.
 - د. إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستيعاب الخبرات باستخدام مساعدات التذكر، وإعفاثهم من عمليات تنظيمها تجنباً لأي خطأ قد يقعون فيه أثناء ذلك.
 - هـ. التركيز على زيادة عدد الأبنية المعرفية المتمثلة والمدموجة في البنية المعرفية عند الطلبة.
 - و. التحقق من سلامة المخزون، واستئصال أي خبرة مشوهة كان الطالب قد دمجها في بنائه المعرفي أثناء تفاعله، ولم يصل فيها إلى درجة التمثل، أو تصحيحها.

(*) إن تسمية مواقف الاكتشاف تهدف إلى توجيه اهتمام الطلبة وانتباههم نحو هدف محدد ولتوجيه سير أنشطة الطلبة أثناء تفاعلهم.

نشاط:

أختر ثلاثة نواتج من أحد الدروس التي تدرسها، ثم حدد الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم وتلك التي يستخدمها المتعلم لاستيعاب المعرفة والأسئلة التي تحاول استخدامها لتنفيذ كل استراتيجية لتحقيق النواتج التعليمية، ومثلها كالتالي:

نموذج إعداد الدروس

	الأهداف		الاستعداد	الأنشطة والإجراءات		أسلوب
	السلوكية	المفاهيمي	دور المدرس	دور الطالب	التقويم	
1.						
2.						

عنوان الدرس:			
الصف:			
النتائج التعليمية التعليمية:			
1.			
2.			
3.			
الأسئلة	استراتيجيات التعليم	الأسئلة	استراتيجيات التعلم
من ؟	الشرح	ماذا ؟	تنظيم
ماذا ؟		أين ؟	ترتيب
متى ؟	العروض التوضيحية	ما ؟	تلخيص
أين ؟		في ؟	
لو - لكان			
	طرح الاسئلة		إجابات
لماذا ؟	مناقشة		حوار مشترك
متى ؟			
أين ؟			

المحتوى التعليمي التعليمي:

يتحدد المحتوى التعليمي التعليمي بالنتاج الذي يراد تحقيقه، ويتضمن عددا من المعارف تقسم إلى ثلاثة أنواع:

- معرفة افتراضية تقريرية.
- معرفة إجرائية.
- معرفة شرطية.
- (اكتشاف العلاقات "شرح المفهوم وتوضيحه وعلاقات السبب بالنتيجة).
- الوصول إلى استدلالات "استنتاج معان، تطوير مبدأ أو تعميم".

أولاً. المعرفة الافتراضية التقريرية (Propositional Knowledge)

ويتضمن هذا النوع ما يلي:

المفاهيم، والمصطلحات، والمبادئ، والتعميمات، والنظريات، والحقائق، والتصنيفات، والأبنية المعرفية، والاتجاهات، والميول، والمعايير.

ويمكن أن تتحقق هذه الخبرات لدى الطلبة عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم للتفاعل مع خبرات ومواد ونشاطات وتساعدتهم في الإجابة عن الأسئلة التالية:

من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ إذا.....فإن؟ لولكان؟ وتعد هذه الخبرات ضرورية للسير والتقدم وخاصة الجديدة منها.

ثانياً. المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)

وهي المعرفة التي تتعلق بالإجابة عن السؤال الذي يبدأ بـ(كيف).

والإجابة عن هذا السؤال تتعلق عادة بكيفية الأداءات والأعمال المتنوعة والمختلفة التي ينبغي أن تمارس من أجل إنجاز مهمات تعليمية محددة، أو نتائج تعليمية أدائية.

ويمكن أن تتحقق في هذا المجال، النواتج المرتبطة بالمعارف والخبرات الإجرائية، ويمكن أن يعد تعلم مهارة التفكير السابر من المهارات التي يمكن أن تلبي تحقيق النواتج المهمة المتعلقة بذلك:

- المعارف الإجرائية:

يتضمن هذا النموذج ثلاث مراحل أساسية مفصلة على صورة تسع خطوات كما يلي:

- استيعاب المفهوم:

- * التعداد والذكر "يتضمن عمليات تمييز، ويرتبط بحصيلة الحواس الخمس بوصفها نوافذ للمعرفة".
- * التصنيف في مجموعات "تحديد وتجريد".
- * التبويب والمعرفة "تنظيم البيانات وتقويمها وتسميتها".

- تفسير المعلومات:

- * تحديد العلاقات الرئيسة "نقاط التشابه، والاختلاف بين المفهوم وغيره".
- * اكتشاف العلاقات "شرح المفهوم وتوضيحه وعلاقات السبب بالنتيجة".
- * الوصول الى استدلالات "استنتاجات، تطوير مبدأ أو تعميم".

- تطبيق المبادئ:

- * التنبؤ بالنتائج ووضع فرضيات "شرح الظواهر غير المألوفة".

- * شرح التنبؤات ودعم الفرضيات "توضيح التنبؤات وشرحها".
- * التحقق من صحة التنبؤات أو الفرضيات "التجريب للوصول إلى تعميم عام".
- وقد صنفت عمليات التفكير إلى إحدى وعشرين مهارة ثم وزعت في ثماني محورية رئيسة هي:

1- مهارة التركيز:

- * تحديد المشكلة.
- * تحديد النواتج التعليمية "الأهداف"

2- مهارة جمع المعلومات:

- * الملاحظة والمشاهدة.
- * صياغة الأسئلة.

3- مهارة التذكر ومساعدات التذكر:

- * الترميز.
- * الاستدعاء.

4- مهارة التنظيم:

- * المقارنة.
- * التصنيف.
- * الترتيب.
- * التمثيل "أو بنائها في صورة مخططات معرفية".

5- مهارة التحليل:

- * تحديد الخصائص والمكونات.
- * تحديد الأفكار الرئيسة.
- * تحديد العلاقات واكتشافها.
- * اكتشاف الأخطاء.

6- مهارة توليد الخبرة والمعرفة:

- * التنبؤ.

* التفصيل.

7- مهارة الدمج والتكامل:

* التلخيص.

* إعادة البناء.

8- مهارة التقويم:

* تحديد المعايير.

* التدقيق والمحاكمة.

وسوف توضح هذه المهارات لتحقيق نواتج معرفية إجرائية لدى الطلبة وفيما يقدم لهم من خبرات ونشاطات، بهدف تدريبهم على التفكير في مواضيع دراسية من المنهاج المقرر في مواد تدريبية أخرى.

المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge):

وترتبط هذه المعرفة بفهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح استراتيجيات معينة في خبرة تعليمية محددة، أو موقف تعليمي ما دون غيره. وتحدد المعرفة الشرطية متى تستخدم تلك الاستراتيجيات؟ وفي أي المواقف؟ وتحت أي الشروط؟ وبهذا المعنى فإن المعرفة الشرطية ترتبط بتحديد الشروط أو الظروف التي يمكن أن يحدث التعلم ضمنها. كما تتضمن المعرفة المساهمة في اتخاذ قرار بشأن توظيف استراتيجيات ما أو معالجة خبرة، أو وجود شروط محددة، أو استخدام مهارة. والأسئلة التي تطرح عادة لكي تميز هذا النوع من المعرفة هي:

- وفق أي شروط يتم تعلم الخبرة؟
- وفق أي شروط تستخدم الاستراتيجية؟
- لماذا تستخدم هذه الاستراتيجيات دون غيرها؟
- متى تستخدم هذه الاستراتيجيات؟
- أين تستخدم هذه الاستراتيجيات؟

لذلك تعد المعرفة ضرورية للمعلم لكي يجري نشاطا ويختار أساليب تعلم واستراتيجيات مدعمة بمسوغات كافية لاستخدامها، ولديه معرفة متقصية لخاصية تلك الاستراتيجيات والظروف التي تحيطها، والشروط التي ينجح استخدامها ضمنها.

نشاط:

اختر وحدة دراسية من وحدات المنهاج الذي تنفذه ثم حله إلى عناصره الأولية والثانوية، وحدد

المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية وخصائص كل نوع منها. مثل أدائك بالصور الآتية:

عنوان الوحدة:		
الصف:		
معرفة		
التقريرية	الإجرائية	الشرطية
.....
.....
.....

خصائص المعرفة

التقريرية	الإجرائية	الشرطية
.....
.....
.....
.....
.....

ثالثا: النشاط التعليمي التعليمي:

وتحدد الأنشطة التعليمية بأداءات الطلبة وأنشطتهم وتفاعلهم ومعالجتهم للخبرة التي نظمت لهم، ويمكن أن تتضمن عددا كبيرا من الأنشطة مثل:

- القراءة.
- تنظيم الخبرة وموقف التعلم.
- حل مسألة أو مشكلة.
- الإجابة عن أسئلة أو تعليمات.

- التدريب على مهارة.
- استخدام عمليات ذهنية متدرجة من السهلة إلى الأكثر صعوبة.
- اكتشاف شيء جديد بالنسبة للطالب.
- قراءة خارطة وتفسير ظواهر.
- مشاهدة أفلام عملية والاستماع إلى برامج تعليمية.
- تمثيل ومحاكاة.
- كتابة تقرير، أو رسالة، أو موضوع أدبي.
- فك جهاز أو تركيبه.
- عمل في مجموعة.

ويقوم المعلم في هذا المجال بدور المنظم، والمعد والمهيء للخبرات التي تساعد الطلبة على المرور بها، وتوفير مستلزمات لكل مجموعة. وبعد التخطيط المسبق وضبط التعلم وضمان نتائج التعلم المحددة، أمورا ضرورية لنجاح هذا النشاط.

ويتطلب إعداد النشاط وتهيئة الظروف المناسبة لممارسته. إعداداً وخبرة وتأهيلاً، بالإضافة إلى المعرفة الواسعة لطبيعة الأنشطة وما تتطلبه من ومواد، لذلك فإن الأنشطة والمواد الجديدة تتطلب من المعلم أن يحدد مستلزمات كل نشاط ويعدّها ويحدد فيها أدوار الطلبة والزمن المطلوب والنتائج التعليمي المراد تحقيقه.

4. المواد والمصادر:

تعد المواد والمصادر التعليمية من العوامل المهمة لإنجاح العلم والتعليم ودور المعلم في إدارة الخبرات وتنظيم الأنشطة الصفية، كما تعد مهارة المعلم في إدارة المواد والمصادر وتوظيفها لخدمة التعلم والتعليم الصفّي مهمة وضرورية لذلك فإن توفر هذه المواد والمصادر دون أن يكون المعلم قد أعد لاستخدامها وتوظيفها بشكل جيد يعد مضيعة لها وإمكانات الطلبة وإهداراً لوقتهم مما يجعل الموقف التعليمي والخبرات الصفية عديمة الفائدة، قليلة الأهمية، عديمة الجاذبية، ويسهم هذا في ملل الطلبة وتسربهم من المدرسة.

لذلك فإن استخدام المواد والمصادر استخداماً وظيفياً يجعلها قيمة، وحية، وفاعلة، ومثيرة لخبرات الطلبة واهتمامهم، ودوافعهم، كما يجعل الموقف الصفّي موقفاً استثمارياً لقدرات الطلبة وإمكاناتهم، ويترتب على ذلك أن يكون التعلم الصفّي تعلماً اقتصادياً تنموياً واستثمارياً.

وحتى يكون المعلم معاصراً، ومحدثاً، رائداً لا بد من الإلمام بوسائل التقنية الحديثة، وتوظيفها، واستخدامها استخداماً مناسباً في الموقف التعليمي الصفّي. وأن تكدس المواد التقنية المتنوعة دون توظيفها واستخدامها بفاعلية يزيد شعور المعلم بعجزه، وضعفه، وتدني ثقته بنفسه، بينما يؤدي

استخدامه لها وتوظيفها في تدريسه إلى تطوير صورة إيجابية لدوره ولثقته بنفسه ويسهم في زيادة اعتزازه بأهميته أمام طلبته وزملائه.

ومن المواد والمصادر الضرورية للتعلم الصفي ما يلي:

- البرمجيات (Software) بما تتضمنه من كتب وبرامج حاسوب، ونشرات، وبرامج صوتية، وبحوث صوتية، وبحوث وتقارير ومجلات وصحف، وطرائق ورسوم بيانية وألعاب.
- أجهزة ووسائل تعليمية وتعليمية (Hardware) فيديو، حاسوب وراديو، وتلفاز، وعارض، وهاتف، ومجهر، وساعات، ومجسمات.

5. الزمن:

تحديد الزمن لكل هدف من الأمور التي تجعل التدريس عملية، ونظاماً ومخططاً، يسير وفق أصول محددة، وتحتاج إلى إعداد، وتأهيل، وتدريب.

إن من مهمات المعلم الكفاء السيطرة على الزمن والتحكم فيه، إذ تعد عملية التعلم الصفي من العمليات غالية الثمن. وبذلك ينبغي على المعلم أن يحدد الزمن الذي يستغرقه كل نتاج تعليمي ورصده منذ البداية.

إن تحديد زمن كل نتاج تعليمي وما يستغرقه من نشاط تعليمي يتطلب خبرة، وإعداداً، وتأهيلاً كافياً وبذلك يكون الدرس نظامياً، في كل مرة له نواتج تعليمية تعليمية مرصودة ومحددة في صورة سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس، ويظهر في صورة أداء يؤديه المتعلم في مواقف صفية وينقلها إلى مواقف أخرى مشابهة في الحياة العملية، ويتضمن ذلك النظام نشاطاً يمارسه المعلم في وقت محدد بهدف نقل الخبرة إلى الطلبة، ويستخدم استراتيجيات محددة تسمح للطلقات بممارسة أنشطة معينة مرصودة باستخدام مواد ومصادر معدة للعمل بصورة فردية أو في مجموعات، أو بصورة جماعية. ويتضمن النظام أيضاً عملية التقويم التي تحدد درجات تحقق النواتج التعليمية وتزود المعلم بتغذية راجعة ومعلومات عن أداءات الطلبة وتحقق النواتج لديهم، وتعكس مدى ملائمة أساليب التقويم لقياس تحقق الأهداف ومدى تنوعها وشمولها للخبرات المرصودة.

وبذلك يظهر أن عملية التعلم الصفي عملية مخططة تسير خطوات منظمة وتحتاج إلى إعداد، وترتيب ذلك بعين الاهتمام أصبحت العملية عملية واعدة ومبشرة بمستقبل مشرف لأبنائنا الطلبة في خبراتهم ومعارفهم وشخصياتهم وتحقق الرضا والإنجاز لدى المعلمين والتربويين عموماً.

6. التقويم:

يتضمن هذا الأسلوب التقويم الذي يستخدمه المعلم لتحديد مدى تحقق الناتج التعليمي الذي رصد في بداية الموقف التعليمي. وهناك علاقة عضوية بين النواتج التعليمية (الأهداف السلوكية) وعملية التقويم. إذ أن عملية التقويم تزود المعلم بمعلومات تمثل تغذية راجعة عن مدى تحقق النواتج التعليمية (الأهداف السلوكية).

■ الاختبارات الموضوعية: وهي الاختبارات التي تصحح بطريقة موضوعية من مثل أسئلة:

- 1- الاختيار من متعدد.
- 2- الصواب والخطأ.
- 3- المقابلة والمطابقة.
- 4- التكميل.

■ الاختبارات المقالية والمفتوحة النهاية:

وهي الاختبارات التي يطلب فيها من المتعلم أن ينظم خبراته ومعارفه المتراكمة للإجابة عن سؤال مقالي غير محدد الإجابة ويصح بطرائق متعددة قد يكون بعضها غير دقيق، ويتأثر فيها المعلم بخطأ الهالة أو معرفته الشخصية عن الطالب، أو حالته المزاجية. ويستخدم هذا النوع عادة للكشف عن قدرات التنظيم والاستيعاب للخبرات المتراكمة في نهاية الفصل أو السنة الدراسية.

■ الاختبارات الأدائية:

وهي الاختبارات التي فيها نواتج تعلمية مهارية أو عادات، ويتوقع فيها دائما نسبة الإنجاز العالية للمهارة. ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في تعلم مواد خاصة من مثل الرياضة والفن، والمهارات المهنية، وإجراء التجارب في المختبر، الخ

بطاقة تقدير ذاتي لمهارة التخطيط اليومي للتدريس

درجة التقدير للأداء			الأداء السلوكي للمهارة	
عالية	متوسطة	ضعيفة		
			1- كتابة أهداف سلوكية محددة بأداء ظاهر.	
			2- تحديد استعداد الطلبة لتعلم المادة الجديدة.	
			3- تحديد المفاهيم السابقة الضرورية للتعلم الجديد.	
			4- تعريف المفاهيم السابقة الضرورية للتعلم الجديد.	
			5- اختيار الأسلوب المناسب للتدريس.	
			6- اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة.	
			7- تحديد أنواع المعرفة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية)	
			8- تحديد خطوات التدريس المناسبة.	
			9- استخدام الكتاب المدرسي بفاعلية.	
			10- تحديد أسلوب التقويم، وتطبيقه.	

الفصل الثالث

الأهداف السلوكية التعليمية

■ النظرة الشاملة

■ النواتج التعليمية التعليمية المتوقعة

■ الأهداف السلوكية بوصفها نواتج تعليمية

■ فكرة الهدف السلوكي

■ أهم الأهداف السلوكية

■ الأهداف وتطوير المنتج

■ الأهداف والتدريس

■ مصادر الأهداف التعليمية

■ قانون التربية والتعليم

■ صياغة الهدف السلوكي

■ أنشطة تدريبية

■ ما ضرورة مهارة صياغة الأهداف السلوكية؟

أن الهدف السلوكي يوضح ما يحدث لدى المتعلم من تغيير وتعديل على صورة نتائج تعليمية بعد حدوث موقف التعلم

تعرف الأهداف السلوكية المحددة بسلوك إجرائي ظاهر، وملاحظ، قابل للقياس بدلالة أداء، وتوجه المعلم نحو صياغة الهدف يحصل إجراءات محددة وواضحة، وموجهة نحو تحقيق أداء أو تغيير لدى الطلبة

أن المعلم الكفء هو المعلم الذي يستطيع تحديد التغيرات التي يريد إحداثها لدى المتعلم، لذلك فالمعلم يطلب إليه مهارة صياغة الهدف صياغة دقيقة وواضحة لأنها تجعل ممارساته وإجراءاته الصيغ دقيقة للوصول إلى تحقيقه، وهذا يقلل من العشوائية، والانتظام والدقة في التخطيط

الأهداف السلوكية التعليمية (Behavioral Teaching Objectives):

1- النظرة الشاملة:

تمثل الأهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المعلم هندسة التعليم الصفّي والإجراءات التي سيتم وفقها التعلم. ولذلك أولى التربويون أهمية خاصة للأهداف التربوية والتعليمية التعليمية مزايا، من بينها أنه يوجه اهتمام الطلبة وانتباههم إلى من صيغ في صورة هدف. ويوفر ذلك على المعلم كثيرا من الجهد الذي يمكن أن يضيع لو لم يكن في ذهنه هدف واضح محدد، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة، فإن وضوح الهدف في أذهانهم يجعل عملية التعلم سهلة، ومنظمة، ومخططة، وتستثير جهد المتعلم كي يسعى إلى تحقيقها، وبذلك تقلل الجهد الضائع والتشتت الذي يصرفه الطلبة على التخمين في تحديد ما يريد المعلم تحقيقه.

وكما كان الناتج محددا وواضحا؛ سهل تحقيقه، وأمكن تحديد الإجراءات المناسبة له، وأسلوب تقويمه، ومن هنا افترض، جلازر، أن العملية التعليمية تتحدد وفق مصفوفة تبدأ بالأهداف التعليمية وتنتهي بأسلوب التقويم، وتعد الرابطة وثيقة بين هذين الأمرين، إذ أن عملية التقويم تعطي تغذية راجعة عن مدى تحقيق الهدف ومدى مناسبتها للإجراءات التعليمية.

وتحدد النواتج ومستواها وصياغتها، مستوى وعي المعلم وخبرته بمستوى الطلبة، والبنية المعرفية والمنطقية للمادة الدراسية، والإجراءات المستخدمة في تنفيذها. ولذلك يعد تدرب المعلم على صياغة الأهداف السلوكية، حتى تصبح لديه مهارة تجعله معلما كفؤا قادرا على تحقيق ما رصد في المنهاج، وذلك أمر على جانب كبير من الأهمية.

وقد تضمن هذا الفصل خبرات تتعلق بفكرة الأهداف السلوكية، وظهورها، وفرضيتها، وأهمية الأهداف السلوكية للمعلم والطلبة. كما وضحت العلاقة بين الأهداف وتطوير المنهج الدراسي، ومكونات نموذج (OCME) في المنهاج. كما وضحت العلاقة بين الأهداف وعملية التدريس. وعرض نموذج لمصادر الأهداف التعليمية يعتمد في أصوله على فلسفة التربية والتعليم وينتهي بأهداف الحصة الواحدة. ويتضمن التعيين كذلك ما تضمنه قانون التربية والتعليم ذو الرقم (27) للعام (1988) من فلسفة تربوية تشمل الأسس الفكرية، والوطنية، والاجتماعية، والأهداف العامة.

وقد وضحت كذلك فكرة الهدف السلوكي، وأصول صياغته، وتحديدته، ومكوناته، ومعاييرته حتى يكون هدفا سلوكيا جيدا، وتتضمن البقية أيضا أمثلة تطبيقية أخذت من منهاج الصف الخامس الأساسي في الأردن لتوضيح فكرة الأهداف السلوكية وأصولها وأساليب صياغتها.

النواتج التعليمية التعليمية المتوقعة:

يؤمل أن تساعد دراسة الوحدة (الأهداف السلوكية الصفية) وتمثل الخبرات وتنفيذ ما تتضمنه من أنشطة فردية، أو في مجموعات، أو مشاغل في تحقيق النواتج التعليمية التعليمية الآتية:

- معرفة الأهداف السلوكية بوصفها نواتج تعليمية.
- معرفة فكرة الأهداف السلوكية.
- تحديد أهمية الأهداف السلوكية.
- معرفة العلاقة بين الأهداف وتطوير المنهج.
- معرفة عناصر نموذج (OCME) في المنهاج.
- تحديد العلاقة بين الأهداف والتدريس.
- معرفة مصادر الأهداف التعليمية.
- معرفة عناصر فلسفة التربية المتضمنة في قانون التربية والتعليم (القانون المؤقت) لعام 1988.
- تحديد الهدف السلوكي.
- تمييز الهدف السلوكي المصوغ صياغة دقيقة من غيره.
- صياغة الهدف السلوكي.
- التمييز بين ما هو مصوغ على صورة ناتج تعليمي، أو ما هو على صورة نشاط تعليمي.

أنشطة تسبق قراءة الفصل:

يتوقع من الدارسين قراءة الوحدة الدراسية قراءة تفصيلية دقيقة، ومحاولة استيعاب ما تضمن من أفكار ومبادئ وتطبيقات، وصياغة أسئلة لإغناء مناقشة القضايا التوضيحية ذات القيمة التربوية في الحلقة وتنفيذ الأنشطة والإجراءات التدريسية، بهدف تحديد مستوى فهمهم لما تضمنه من نظرية وامكانية تطبيق ما استوعب. ويتوقع من الدارسين أيضا المشاركة النشطة البناء الحيوية الفعالة، من أجل زيادة الجهد الذهني الذي في التفاعل مع مادة الفصل، والذي يسهل عملية الاستيعاب والفهم.

الأهداف السلوكية بوصفها نواتج تعليمية:

ترجع فكرة التركيز على الأهداف السلوكية إلى زيادة الاهتمام بما سيقوم به الطالب من أداء (سلوك). لذلك فإن الهدف السلوكي يتضمن على وجه التحديد ما الذي سيقوم به بعد مروره بخبرة تعليمية ما، وتفاعله معها. ويتحدد تحقق الهدف السلوكي وفق هذا المنظور عادة بدرجة الأداء (السلوك) أو نسبته أو مستواه الذي يقوم به المتعلم.

فالنواتج التعليمي هو ما يتحقق لدى المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما، أو تفاعله مع مادة دراسية ما. والنواتج التعليمي يحدد بالعائد التعليمي (Learning Outcome) الذي رصده المعلم. ويهدف إلى تحقيقه لدى المتعلم في نهاية درس ما أو مجموعة من الحصص التدريسية.

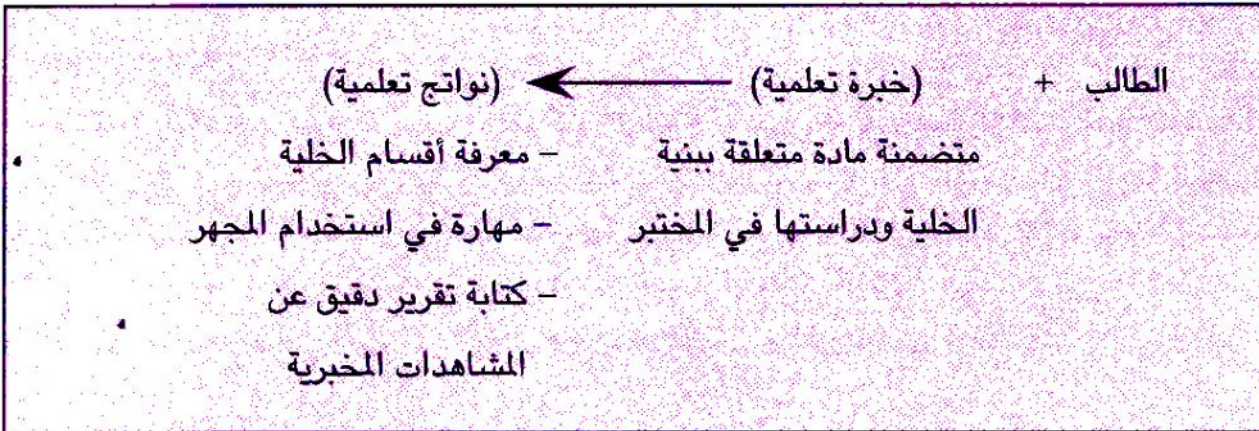
ويرادف الناتج التعليمي التغير الأدائي (السلوكي) الذي يحققه الطالب بعد مروره في الخبرة

العميقة المعدة لذلك. ولا يشير الناتج التعليمي عادة إلى ما يؤديه المعلم من نشاط تدريسي، أو ما بعده وينظمه للطلبة لكي يتفاعلوا معه. وإنما يصب تركيزه على ما يتحقق لدى المعلم من تغير، ويظهر في صورة أداء (سلوك) قابل للملاحظة والقياس والتقويم بسهولة.

ولا يتضمن الناتج التعليمي عادة نشاط الطلبة المتمثل في التفاعل، أو تنظيم المادة الدراسية، أو عملية نسخ الدرس، وإنما ينصب عادة على ما يصبح المتعلم قادراً على أدائه من مثل أن (يميز الطالب الأسماء من الأفعال المتضمنة في الدرس) لأن النشاط الذي يمارسه الطالب لا يعد ناتجاً تعليمياً وإنما هو إجراء تعليمي.

يفترض، عبد الملك الناشف، أن (الأهداف التربوية هي النواتج النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيرات في سلوك الطالب ...) ويشير مصطلح (السلوك) إلى أداءات ذهنية معرفية، أو حركية. فهو لذلك يصف عمليات زيادة الفهم، أو تغير المواقف، أو تحسن المهارات أو تعميق الذوق، وكل هذه السلوكيات تصنف على أنها تغير في السلوك.

ويعزى الاهتمام بالناتج إلى التركيز على الناتج الذي يحققه المتعلم لا على عملية التعلم. ولتوضيح العلاقة بين الأهداف التربوية والخبرات التعليمية لتطوير تغيرات مرغوبة في السلوك (تعلم)، لا بد من استعراض المثال الآتي:



■ فكرة الهدف السلوكي (Behavioral Objective):

استمدت فحوى التركيز السلوكي من فرضية السلوكيين التي مفادها (أن السلوك التعليمي الصفي سلوك معقد، وحتى يتمكن فهمه، لا بد من تحليله إلى أجزاء بسيطة جداً من أداءات (سلوكات) صغيرة جداً، يمكن تحديدها، ويمكن ملاحظتها، وقياسها وتقويمها بسهولة...).

(والمسوغ الثاني لظهور هذه الفكرة، يكمن في أن السلوك التعليمي سلوك معقد، ويتضمن سلسلة طويلة من الأداءات المتتابعة، تحول دون أن تتبع سلوكيات الطلبة بتعزيز فوري مناسب يلي ظهور السلوك، ويجعل بالتالي السلوك التعليمي عرضة للانمحاء والانطفاء...).

ومن هنا جاء التركيز على فكرة التعزيز الذي يقدم فور ظهور السلوك بهدف زيادة احتمال تكراره مرات أخرى، إلى أن يتعلم ويصبح من النواحي التي تحققت لدى المتعلم.

ظهرت فكرة تحديد السلوك النهائي (Terminal behavior) الذي يظهره المتعلم في صورة ناتج تعليمي وبناء عليه يحكم على مستوى التعلم لدى الطلبة من حيث علوه، أو توسطه، أو تدنيه، باستخدام معايير الزمن، أو الأداء، أو الصحة والدقة.

ويمكن تلخيص مسوغات ظهور الهدف السلوكي بما يلي:

1. تحديد الأداء (السلوك) الذي سيؤدي به الطالب بدقة في نهاية التعلم.
2. تحديد الأداء وليس النشاط الذي يقوم به المتعلم أو المعلم لتحقيق ذلك التغير.
3. تجزئة السلوك التعليمي المعقد إلى أجزاء بسيطة جداً يمكن تحديدها بدقة، وملاحظتها، وقياسها وتقويمها.
4. تجزئة السلوك التعليمي إلى أجزاء بسيطة جداً لاتباعها بالتعزيز الفوري الذي يضمن فرصة ظهورها وتعلمها.
5. التحكم في موقف التعلم، وضبطه، والسيطرة على المتغيرات المختلفة التي يتضمنها وهي: المادة التعليمية، وسلوك الطلبة، ونشاطات المعلم والطلبة، بهدف زيادة حتمية تحقق الهدف وظهوره في صورة سلوك تعليمي لدى الطالب.
6. هندسة موقف التعلم وتقليل فرص التخبط والعشوائية لبدو في صورة عملية منظمة، متتابعة، سهلة، يمكن التدريب على تنفيذها بدرجة عالية من الدقة.

نشاط (1):

اختر أي درس من الدروس التي تنظم تعلمها للطلبة وحدد ما يلي:

السلوك المعقد:

الأجزاء الصغيرة من السلوكات:

الناتج التعليمي الدقيق الذي تريد أن تحققه لدى الطلبة:

نشاطك التدريسي:

النشاط التعليمي للمتعلم:

أهمية الأهداف السلوكية:

من خلال استعراض الأدب التربوي الذي بحث الهدف السلوكي وخصائصه وفعاليتته يمكن تحديد أهمية صياغته سلوكيا في النقاط التالية:

- أن صياغة الهدف السلوكي على صورة سلوك محدد يساعد على الفهم، والتفسير.
- إن الناتج التعليمي المحدد بدقة يساعد على فهم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم وتؤثر في تعلمه.
- إن تحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات تشير إلى عينة المعطيات التعليمية المرغوبة.
- كلما صيغت الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات انتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه.
- كلما صيغت الأهداف السلوكية بصيغ تامة وواضحة ومحددة بنيت اختبارات تحصيلية مناسبة.
- كلما كانت العبارات السلوكية إجرائية (قابلة للملاحظة، وظاهرة، وقابلة للقياس والتقييم) تم تعلمها بصورة موضوعية.
- كلما صيغت الأهداف السلوكية بصيغ تامة تم اختيار مواد المناهج ومحتواه، وطريقة تنفيذه بشكل مناسب.
- أن معرفة المتعلم لما يترتب عليه أدائه في نهاية عملية التعليم تمكنه من توجيه جهوده وتركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء ليغدو قادرا على انجازه.

- أن الصياغة السلوكية للأهداف تبصر المعلم ببنية المادة والمنهاج فيراعيها أثناء تقديمه للمتعلم.
- إن الأهداف السلوكية تساعد المتعلم على اختبار ذاته، وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها.
- تحديد السلوك النهائي المرغوب فيه للمتعلم بدقة يساعد المعلم على وضع خطة دراسية متسقة، يسير المتعلم وفقها أثناء عملية التعلم.
- تساعد الأهداف السلوكية المعلم على قراءة خريطة جدول مواصفات أو أهدافه السلوكية بحيث لا يكون تركيزه على جانب دون آخر كالتركيز على الجانب المعرفي، وإهمال الجوانب الأخرى.
- أن صياغة الأهداف السلوكية تساعد المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ وحدة تعليمية ما.
- أن صياغة الأهداف السلوكية تساعد المعلم على اختيار أساليب أكثر موضوعية وملاءمة لقياس الهدف.

الأهداف وتطوير المنهج:

يعرف الهدف بأنه (رغبة يسعى الفرد والمجتمع إلى تحقيقها) وذلك بإجراء دراسات تحليلية للحاجات التربوية التي يهدف المجتمع إلى تحقيقها لدى الطلبة، وتتعلق تلك الدراسات بالكشف عن الحاجات التي تلبي، والتي لا تلبي في المؤسسة التربوية، ثم ترتيب الحاجات غير الملباة حسب أهميتها ودرجة إلحاحها.

ويوازن في هذه الحالة بين مسح الواقع والمستقبل المنشود في سبيل تحقيق الأهداف.

وقد توصل خبراء المنهج إلى أنه هناك أربعة عناصر أساسية مترابطة عضوية تعرف بنموذج (OCME) وهي:

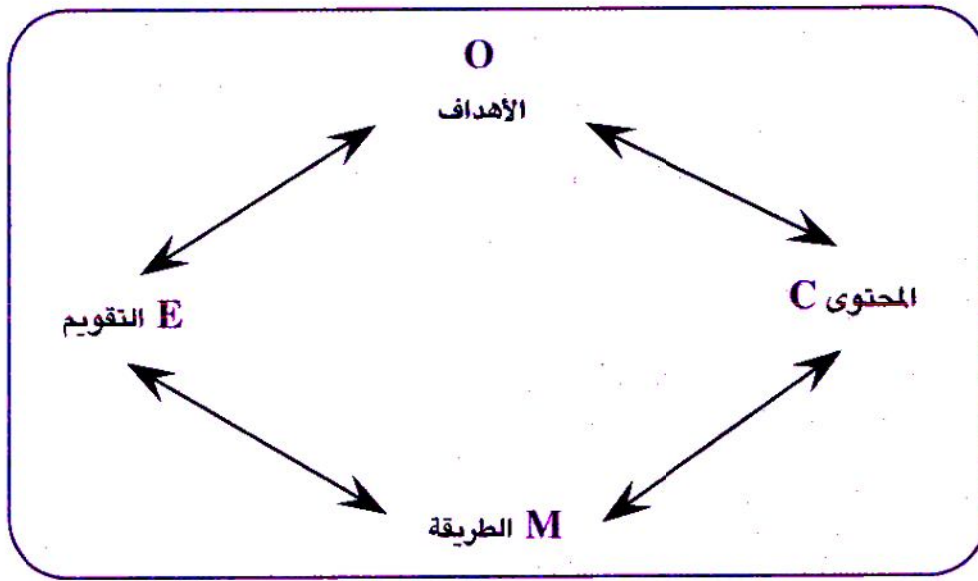
1. الأهداف Objectives.

2. المحتوى Content.

3. الطريقة Method.

4. التقويم Evaluation.

ويظهر النموذج أهمية الأهداف في تطوير المنهاج الدراسي، إذ أنها تنهض بدفع المنهج وتطويره إلى حاجات راقية يتطلع المجتمع عادة إلى تحقيقها ويمكن توضيح العلاقة بين هذه المكونات في نموذج (OCME) كالآتي:

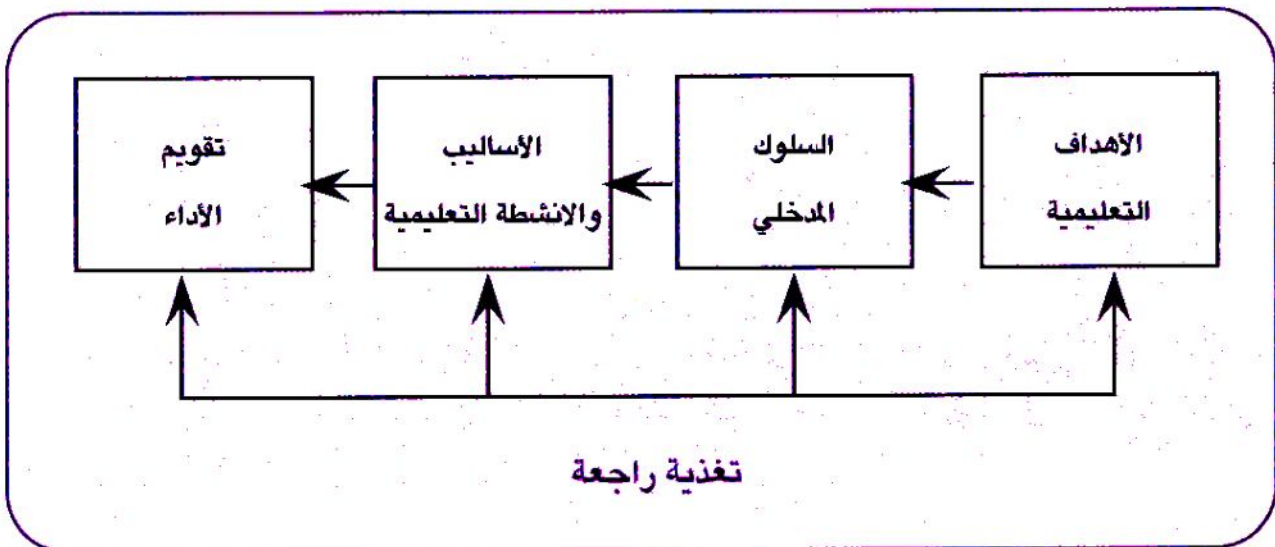


نموذج (OCME) في المنهاج

يلاحظ من النموذج أن الأهداف هي المخطط الذي عن طريقه يرتقى بالمحتوى الذي يضم المعلومات والمبادئ، والاتجاهات، والقيم التي يرغب المجتمع في تحقيقها لدى الطلبة باستخدام الأساليب الملائمة، بينما تمثل إجراءات التقويم الطريقة التي يوزن بها مدى تحقق الأهداف. بذلك تظهر الأهداف ودورها الرئيس في ارتقاء المنهاج وتطويره.

الأهداف والتدريس:

حدد أحد المربين المتخصصين في مجال التدريس العلاقة بين الأهداف والعملية التدريسية بمنظومة واضحة، وسهلة - سماها مخطط التدريس - ويمكن تمثيلها كالآتي:



يمكن استخلاص الحقائق التالية من قراءة هذا النموذج:

- تحدد الأهداف التعليمية كلا من السلوك المدخلي والأساليب والأنشطة التعليمية، وتقويم الأداء.
- تحديد الأهداف التعليمية خطوة أولية في التخطيط للتعليم الصفّي.
- الأهداف التعليمية تحدد أسلوب تقويم الأداء ونوعه.
- تعكس عملية التقويم سلامة الأهداف ومناسبتها ودقتها وإمكانية تحقيقها، كما تحدد الأساليب التعليمية وأنشطتها.
- إن عملية التدريس عملية مستمرة ومتتابعة، ومنظمة، ومخططة تسير وفق ما يسير لدى المعلم من تغذية راجعة ترفده بها نتائج التقويم التي حصل عليها سواء أكانت في التقويم التكويني (المستمر طيلة تنفيذ الدرس) أم في التقويم النهائي الفصلّي.

نشاط (2):

أمامك مجموعة من أنشطة التقويم التي يرصدها منظمو التربية الاجتماعية والوطنية.

اقرأ الأسئلة ثم صغ الهدف السلوكي المراد التأكد من تحققه لدى الطلبة على هذا النحو:

1. الهدف:	-----
السؤال:	-----
2. الهدف:	-----
السؤال:	-----
3. الهدف:	-----
السؤال:	-----
4. الهدف:	-----
السؤال:	-----
5. الهدف:	-----
السؤال:	-----
6. الهدف:	-----
السؤال:	-----

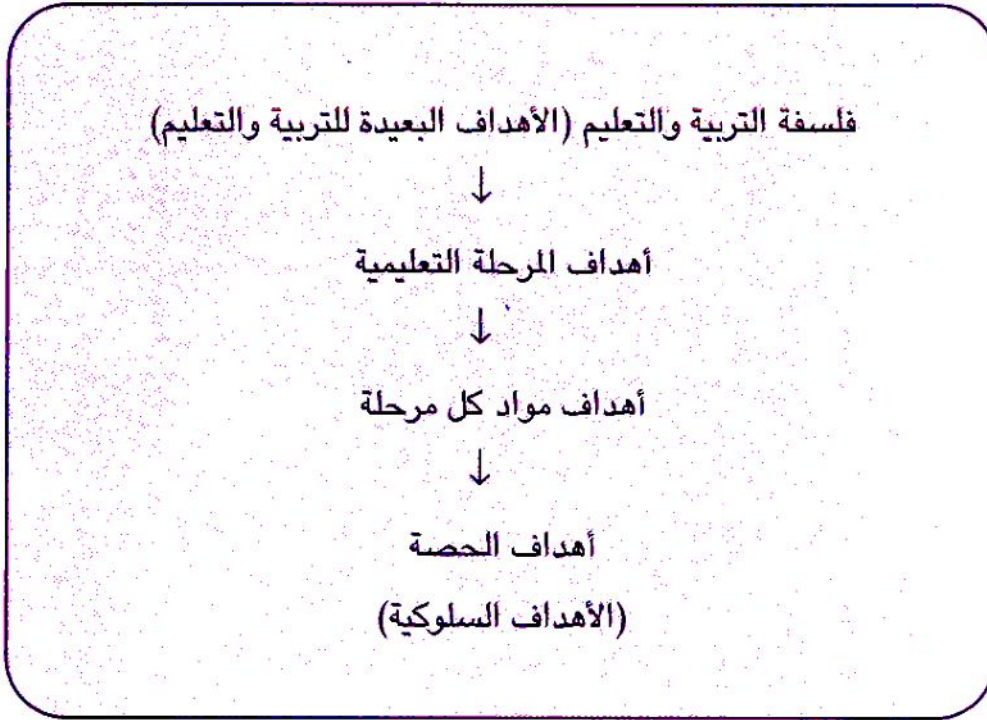
7. أ- الهدف:	
السؤال:	
ب- الهدف:	
السؤال:	
ج- الهدف:	
السؤال:	

التقويم :

- 1- أذكر موقف النبي محمد [من الأصنام؟
 - 2- كيف حمى الله تعالى سيدنا محمدا [من العبث في الجاهلية؟
 - 3- على ماذا كانت قريش تعتمد في معيشتها؟
 - 4- كيف كانت السيدة خديجة تستثمر أموالها؟
 - 5- بماذا كانت قريش تلقب السيدة خديجة؟
 - 6- سم أبناء سيدنا محمد [وبناته؟
 - 7- اكتب في دفترك الإجابة الصحيحة لكل من الفقرات التالية:
- أ- رغب سيدنا محمد [أن يشارك الشباب في العبث، فلما وصل قريبا من العرش:
- 1- عاد مسرعا إلى غنمه.
 - 2- نعس ونام حتى الصباح.
 - 3- بقي يستمع حتى الصباح.
 - 4- استمع قليلا ثم انصرف.
- ب- كانت أول قافلة لخديجة خرج فيها سيدنا محمد [تتجه إلى:
- 1- الشام
 - 2- اليمن.
 - 3- المدينة المنورة
 - 4- الطائف.
- ج- الرجل الذي خطب لسيدنا محمد [هو عمه:
- 1- الحارث
 - 2- حمزة
 - 3- أبو طالب
 - 4- العباس.

مصادر الأهداف التعليمية:

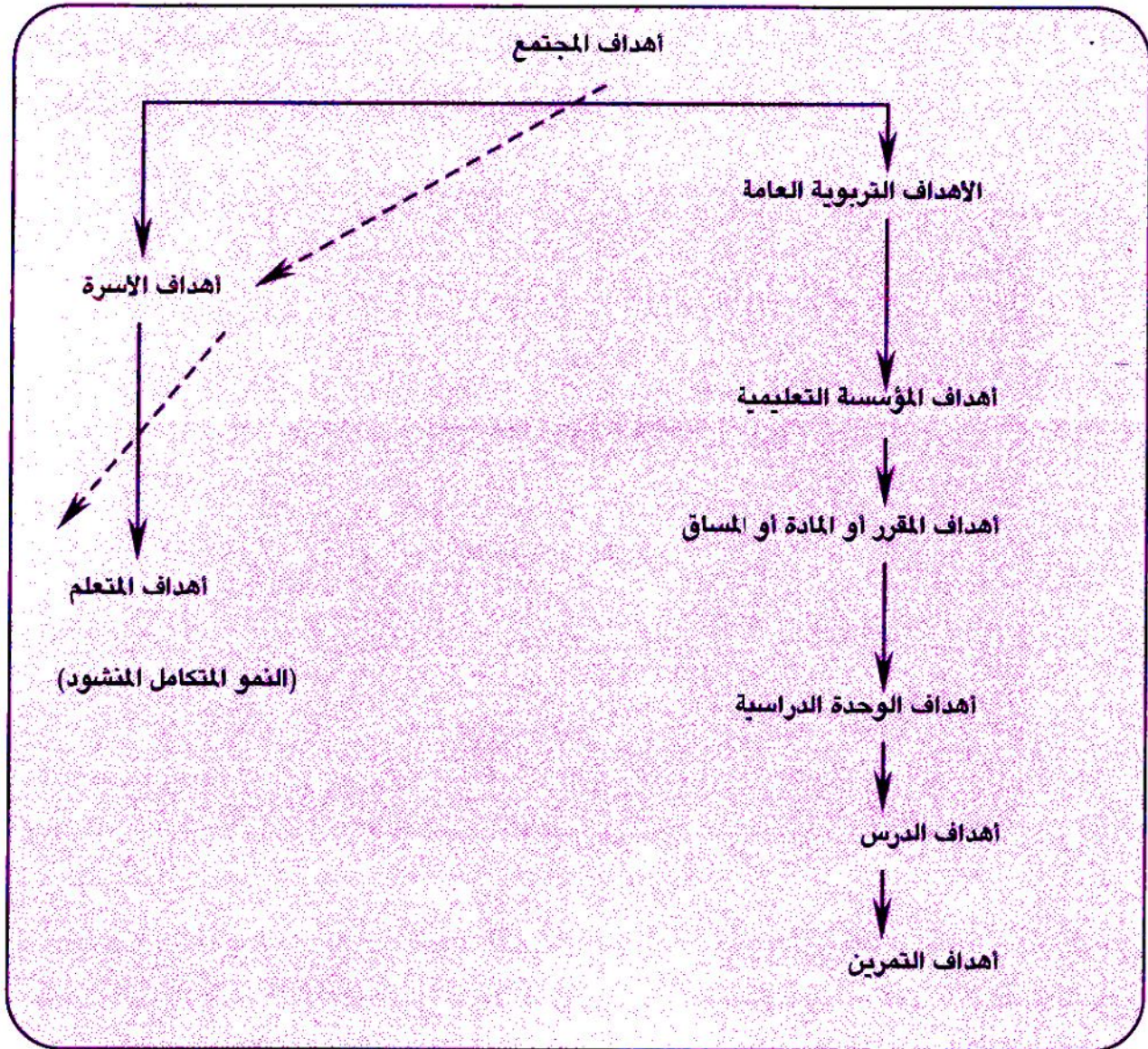
يمكن عرض النموذج (*) الآتي لتوضيح مصادر الأهداف التعليمية:



ويتضمن النموذج تدرج تجزيء الهدف إلى أهداف سلوكية محددة. إذ تعد فلسفة التربية والتعليم المصدر الأول للأهداف التعليمية، فهي تحدد ما الذي يريد المجتمع تحقيقه لدى أبنائه عند دخولهم المدرسة وتعلمهم خبرات محددة. ويقتضي ذلك أن تمثل الخبرات التي يتفاعل معها الطلبة وتعلمهم خبرات محددة. ويقتضي ذلك أن تمثل الخبرات التي يتفاعل معها الطلبة أهداف المجتمع، وأن تشتق قيمتها من القيمة التي يعطيها لها أفرادها، كما أن المجتمع أسند إلى المدرسة القيام بالمهام التي كانت الأسرة تضطلع بها.

ويتضمن الأدب التربوي تنظيماً آخر للطريقة التي تشتق بها أهداف التمرين وأهداف المتعلم من أهداف المجتمع، وإليك النموذج الذي يوضح ذلك:

(*) وزارة التربية والتعليم، عمان، مديرية التأهيل والتدريب 1981، ص 205.



وإليك ما تضمنه قانون التربية والتعليم عن فلسفة التربية وأهدافها.

قانون التربية والتعليم:

القانون المؤقت رقم (27) لسنة 1988:

2- فلسفة التربية وأهدافها:

تنبثق فلسفة التربية في المملكة من الدستور الأردني والتراث العربي الإسلامي ومبادئ الثورة العربية والتجربة الوطنية الأردنية، وتتمثل هذه الفلسفة في الأسس التالية:

أ- الأسس الفكرية:

- 1- الإيمان بالله.
- 2- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية.
- 3- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الانسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق.
- 4- الإسلام نظام قيمى متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة
- 5- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية.

ب- الأسس الوطنية والقومية والإنسانية :

- 1- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام ملكي وراثي والولاء فيها لله والوطن والملك.
- 2- الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية.
- 3- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي.
- 4- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها.
- 5- الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم.
- 6- التمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها.
- 7- القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري حضاري للأمة العربية بعامه والأردن بخاصة.
- 8- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها.
- 9- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.
- 10- التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلبات الشعب.
- 11- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.
- 12- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها.

ج- الأسس الاجتماعية:

- 1- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.

- 2- احترام حرية الفرد وكرامته.
- 3- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده، ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم، بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.
- 4- تقدم المجتمع رهن أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية.
- 5- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه.
- 6- التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذاتية.

الأهداف العامة:

تنبثق الأهداف العامة للتربية في فلسفة التربية، وتتمثل في تكوين المواطن المؤمن بربه المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية بحيث يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على:

- أ. استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين ببسر وسهولة.
- ب. الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.
- ج. استيعاب عناصر التراث، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.
- د. الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.
- و. التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة.
- ز. استيعاب الحقائق المفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب رفاهيته.
- ح. الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- ط. جمع المعلومات وتخزينها واستيعابها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث واتخاذ القرارات في شتى المجالات.
- ي. التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.

- ك. مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة أخرى متخصصة.
- ل. استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.
- م. تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة.
- ن. التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤولية المترتبة عليها.
- س. الاعتزاز الوطني والقومي.
- ع. استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه والترويح البريء.
- ف. تقدير إنسانية الإنسان وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.

قراءة في قانون التربية والتعليم:

القانون المؤقت رقم (27) لسنة 1988

تضمن الفصل الثاني ب (فلسفة التربية وأهدافها ..) ثلاثة أسس هي: [توق وزملائه، 2003، 64]

أ. الأسس الفكرية.

ب. الأسس الوطنية والقومية والإنسانية.

ج. الأسس الاجتماعية.

وقد تضمنت هذه الأسس المرتكزات الأساسية التي تسعى المدرسة الأردنية لتحقيقها لدى الناشئة عن طريق ما يقدم لهم من خبرات، ومواد تعليمية، وأنشطة مخططة، أو ما يقدم لهم المنهج الخفي عن طريق ما يلاحظ الطلبة من ممارسات المعلمين، والتربويين، وما تثبته وسائل الإعلام من تلفزيون، وإذاعة، وصحافة.

فلو أخذنا الأساس الأول من الأسس الفكرية والذي يتضمن (الإيمان بالله) لأدركنا بأنه يعني، فكرة الإيمان وتعميقها فكرة أساسية في كل ما يعرض للطلبة من مواد. وهذا ما نلاحظه في بعض الممارسات، إذ كيف يحقق معلم الرياضيات، أو معلم اللغة أو معلم الفن، ذلك..؟

ولكن ذلك يصبح ممكناً إذا تبناه المعلم في ممارساته الصفية، وناقش طلبته، في روح الإيمان المتمثلة في الوحدةانية كما تبدو في الرقم (1) من الأسس الفكرية، وهو أول وحدة تعليمية تطرح

للطالب كي يتعامل معها في أول خبرة.. وتفريقها عن الرقم (2) وإيجاد علاقة بين الإيمان والثنائية. فالعينان والأذنان اثنتان، وكذلك اليدان والرجلان وفتحتا الأنف.. وهكذا.

ولو أخذنا من الأسس الوطنية والقومية والإنسانية الأساس التالي المتضمن في البند(ب):
(الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء من الأمة العربية..).

إن هذا الأساس هو أحد المرتكزات التي ينتبه إليها الطلبة ويستمتعون بها إذا قدمت لهم بطريقة مثيرة... وإلا فكيف يعد الطفل نفسه عربياً... وما معنى انتمائه للعروبة في العالم...؟

وبوسع المعلم أن يفرع هذا الأساس إلى الأجزاء الآتية في دروس الاجتماعيات واللغة العربية:

- 1- أن يعدد الطالب ملامح العروبة في المجتمع الأردني.
- 2- أن يحدد موقع الأردن من العالم العربي الآسيوي.
- 3- أن يحدد موقع الأردن من العالم العربي الأفريقي.
- 4- أن يعدد العناصر المشتركة بين الأردن والأقطار العربية الأخرى.
- 5- أن يعتز الأردني بعرويته.

ولو أخذنا من الأسس الاجتماعية الأساس التالي المتضمن في البند (2):

(احترام حرية الفرد وكرامته..) لأدركنا أنه أحد الركائز المهمة التي ينبغي للمعلمين الاهتمام بها ونقلها للطلبة في صورة ممارسات مشرقة ومغرية.

مظاهر الاحترام:

تنعكس في ممارسات المعلم الآتية يظهرها في تفاعله مع الطلبة في الظروف والمناسبات الصفية المختلفة.

- احترام المعلم آراء الطلبة.
- تقديره للطلبة وفق إمكاناتهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- تقدير إنجازاتهم التعليمية مهما كانت.
- احترام ذواتهم المختلفة.
- إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم.
- إتاحة الأجواء الديمقراطية في الصف، والمدرسة، والمجتمع.
- إتاحة الظروف التي تنمي الديمقراطية لدى الطلبة أينما حلوا.

وغير ذلك من الممارسات التي يمكن أن تكون بمثابة نواتج تعليمية تثبت في المواضيع والمواد الدراسية المختلفة، يتبناها المعلم ويعززها ويثبتها لدى الطلبة.

القضية الثانية التي اهتم بها قانون التربية والتعليم المؤقت لسنة 1988، هي موضوع (الأهداف العامة) وقد حددها في فلسفة التربية وجعلها تتمثل في تكوين المواطن المؤمن بربه المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والفعلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، وقد كان أول ماتضمنته الأهداف العامة هو أن يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على:

(استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين ببسر وسهولة..)

ويمكن تجزئة هذا الهدف إلى مجموعة أهداف فرعية تشتق منه وهي:

- التعبير بدقة عن مشاعر الطالب في المواقف المختلفة.

- التعبير الفصيح عن مشاعر الطالب.

- التحدث بلغة عربية فصيحة في كل المناسبات الممكنة.

- التواصل مع الآخرين بلغة فصيحة.

- استخدام التعابير الدقيقة عن الذات العربية التي يحملها الطالب.

- اعتزازه بلغته العربية.

- الاعتزاز بالتعبير باللغة الفصيحة عن ذاته.

إلى غير ذلك من النواتج التعليمية الكثيرة التي يمكن اشتقاقها من الهدف العام الأولي الذي ذكر سابقاً.

نشاط (3)

1- اختر أحد الأسس الفكرية من قانون التربية والتعليم المؤقت ذي الرقم (27) لعام (1988) واشتق منه ثلاثة أهداف سلوكية:

----- (1)

----- (2)

----- (3)

2- اختر أحد الأسس الوطنية والقومية والإنسانية من قانون التربية والتعليم نفسه واشتق منه ثلاثة أهداف سلوكية في المادة التي تنظم تعلمها الطلبة:

----- (1)

----- (2)

----- (3)

3- اختر أحد الأسس الاجتماعية من قانون التربية والتعليم نفسه واشتق منه ثلاثة أهداف سلوكية في المادة التي تنظم تعلمها للطلبة :

----- (1)

----- (2)

----- (3)

4- تضمن قانون التربية للعام (1988) عدداً من الأهداف العامة للتربية. اقرأ الأهداف المختارة التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها.

هدف (ز) "أن يصبح الطالب قادراً على استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب رفاهيته ..".

أجب عن الأسئلة الآتية (4):

1- ما العمليات الذهنية التي تضمنها الهدف العام ؟

-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

2- اشتق خمسة أهداف سلوكية من أحد المواضيع التي تنظم مواقف تعلم الطلبة فيها :

----- (1)

----- (2)

----- (3)

----- (4)

----- (5)

هدف (ي) (أن يصبح الطالب مواطناً قادراً على التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات ...).

1 - حدد مدى ممارسة المعلمين لتحقيق هذا الهدف العام .. علل إجابتك ؟

(1) -----

(2) -----

2- اشتق خمسة أهداف سلوكية لأحد المواضيع التي تنظم مواقف تعلم الطلبة ضمنها.

(1) -----

(2) -----

(3) -----

(4) -----

(5) -----

الهدف السلوكي التعليمي:

يعرف بأنه نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً ، يمكن ملاحظته ، وقياسه ، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعليمي محدد . ويعرف أيضاً بأنه عبارة عن توضيح أنواع النتائج التعليمية المتوقعة أن يحدثها التدريس ، وهو أيضاً الأداء المحددة التي يكتسبها الطلبة من خلال إجراءات تعليمية محددة . ويصف الهدف السلوكي الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحقق تدريس وحدة تعليمية معينة .

ماذا يتضمن الهدف؟

1. أن الهدف يتضمن صياغة لغوية .
2. أن الهدف يتضمن سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه .
3. أن الهدف يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف .
4. أن الهدف السلوكي ناتج تعليمي .
5. أن الهدف السلوكي أداء محدد .
6. أن الهدف السلوكي سلوك نهائي يحققه المتعلم في نهاية أي خبرة تقدم له .

صياغة الهدف السلوكي:

يمكن تقسيم مهارة صياغة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة متسلسلة كما يلي:

- 1- تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك، وينبغي أن يكون هذا السلوك واضحاً، ودقيقاً، وإجرائياً، وقابلاً للملاحظة والقياس والتقويم.
- 2- تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.
- 3- تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق المتعلم الهدف.

أمثلة على الهدف السلوكي:

- 1- أن يغسل الطالب يديه بعد كل وجبة غذائية.
 - 2- أن يعرب جملة فعلية إعراباً صحيحاً.
 - 3- أن يعدد أسماء خمسة حيوانات نافعة.
 - 4- أن يرسم مربعاً.
 - 5- أن يقفز عن الحاجز الذي يرتفع 80 سم.
 - 6- أن يعدد أسباب سقوط الدولة الأموية.
 - 7- أن يرسم خريطة الأردن.
- من قراءة الأهداف السلوكية السابقة وتفحصها يمكن استخلاص معايير الأهداف السلوكية المحددة، وهي :

- يشير الهدف إلى سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه وتقويمه.
- يشمل أحد جوانب النواتج التعليمية.
- يتحدد بصورة سلوك من وجهة نظر المتعلم.
- يلائم قدرات المتعلم وإمكانياته.
- يرتبط بالأهداف التربوية العامة والمرحلية، ويشتمل منها.
- يتضمن ناتجاً تعليمياً واحداً.
- يتضمن سلوكاً نهائياً يجربه المتعلم بدلاً من احتوائه على المادة أو النشاط.
- يعبر عن أداءات المتعلم لا عن سلوك المعلم.
- يبدأ بسلوك إجرائي واضح، ومحدد.

نشاط رقم (5):

ميّز بين ما صيغ في صورة ناتج سلوكي تعليمي وبين ما صيغ في صورة نشاط من الأهداف الآتية :

الأهداف التعليمية	نشاط	ناتج تعليمي
- تعليم الطلاب كيفية تحضير الأوكسجين.	_____	_____
- زيادة قدرة الطالب على استخدام الخرائط والرسوم البيانية.	_____	_____
- يميز الطالب بين الباروميتر الزئبقي والمعدني.	_____	_____
- غرس حب النظام في نفوس الطلبة.	_____	_____
- تدريبهم على كسب العادات الصحية السليمة.	_____	_____
- يميز الطالب بين (ضاد) و(الذال) والنطق.	_____	_____
- يتجنب مقاطعة زملائه عندما يجيبون على أسئلة المعلم.	_____	_____
- تنمية التفكير الموضوعي لدى الطلبة.	_____	_____

خطوات اشتقاق الأهداف السلوكية:

حتى يمكن اشتقاق وصياغة أهداف سلوكية محددة في صورة سلوكيات قابلة للملاحظة، وممكنة القياس والتقويم، فلا بد من السير في الخطوات الآتية:

1. اختيار الهدف العام بعيد المدى: ويختار هذا الهدف عادة من فلسفة التربية والتعليم، ويمكن التمثيل على ذلك باختيار الأهداف الآتية في الصف الأول الأساسي:

- تنمية المهارة القرائية.

- تنمية أداب السلوك الاجتماعي.

- تنمية القدرة على التعاون مع الآخرين.

2. تحديد الأهداف الفصلية:

وحتى يتسنى للمعلم تحقيق الأهداف العامة، فلا بد من تحليلها إلى أهداف يمكن تحقيقها في فصل دراسي، ويمكن تحويل الأهداف العامة السابقة إلى أهداف فصلية متضمنة الآتي:

- فهم الطالب ما يقرأ في كتاب القراءة.

- استعمال المهارات القرائية في نطق كلمات جديدة.

- استعمال بعض عبارات المجاملة.

- عدم مقاطعة الطالب للآخرين في الكلام.

- انتظام الطلبة لأدوارهم في ممارسة الأنشطة الصفية.

3. تحديد الأهداف السلوكية لدرس معين:

ويمكن تحقيق ذلك بالاعتماد على الأهداف الفصلية كما يلي:

- قراءة الكلمات في جملة .. (ذهب الولد إلى المدرسة) .

- قراءة الكلمات في جملة (ركض الكلب إلى الدار) .

- أن يطابق الطالب بين الكلمات ركض، والكلب، والدار.

- أن يميز بين الكلمات ركض، وركد.

- أن يكتب الجملة بخط مقروء.

وهكذا في كتابة الأهداف السلوكية لكل الدرس.

نشاط (6) :

اقرأ الأهداف التي تضمنتها الوحدة الثالثة بعنوان (التربية الوطنية) من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس وحدد ما يلي:

1. الأهداف المصوغة في صورة سلوك قابل للملاحظة، والقياس والتقويم.

2. السلوكات الإجرائية غير الدقيقة.

3. تحديد المحتوى التعليمي المرجعي للأهداف ذات الأرقام (1، 3، 7، 10، 14).

4. قيمة صياغة الأهداف بهذا الأسلوب.

5. اقرأ الأهداف وحدد السلوك الإجرائي وأسلوب التقويم المناسب كما يلي :

الرقم	الهدف	السلوك الاجرائي	أسلوب التقويم
1	يلاحظ الطالب ما يدور من أحداث صفية	يلاحظ	أن يعدد الطلبة (3) أحداث حدثت في 5 دقائق
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

الأهداف

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن:

1. يستوعب المفاهيم، والمصطلحات، والتعميمات، ويكتسب القيم والاتجاهات، والمهارات الواردة في هذه الوحدة.
2. يمارس الملاحظة الصحيحة، ويعبر عنها بطريقة سليمة ومنظمة.
3. يؤمن بأهمية التفكير الصحيح في حياة الأفراد والجماعات.
4. يستخلص أهمية التفكير الصحيح في توفير الجهد، والوقت، والمال.
5. يعرف الأفكار والمبادئ، التي تضمنتها وثيقة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
6. يميز بين الحرب العادلة وغير العادلة.
7. يدرك معنى المنظمات الدولية، وأهميتها، وغايتها.
8. يعرف الدورة الحياتية العامة على سطح الأرض.
9. يعرف نماذج من الإخلال البيئي في الأردن.
10. يدرك دور الإنسان في المحافظة على البيئة، ويدرك خطورة الإخلال بالتوازن البيئي.
11. يعرف وظائف النقود في المجتمع الحديث.
12. يعرف وظيفة المصرف (البنك) المركزي، والمصارف (البنوك) التجارية.
13. يعرف مكونات المؤسسة الدفاعية ووظائفها.
14. يقدر أهمية الالتحاق بخدمة العلم.
15. يدرك أهمية الالتحاق بالجيش الشعبي، والاشتراك في أعمال الدفاع المدني.
16. يعرف الدور الذي يقوم به الجيش العربي الأردني، في السلم والحرب.
17. يعرف أثر الموقع الجغرافي في تاريخ المدينة الحضاري.
18. يتتبع أبرز الأحداث التاريخية، والمعالم الحضارية، والآثار الموجودة في المدينة.
19. يعرف النشاط الأساسي، الذي قام بدور بارز، في تاريخ المدينة.
20. يربط بين الأحداث المهمة، في تاريخ المدينة ووقائع معاصرة، ويستخلص العبر من ذلك.

نشاط (7) :

ينظم معلم التربية الاجتماعية والوطنية، خبرات لتعلم الطلبة بعنوان (المواجهة مع اليهود ... ص31- ص32).

اكتب الأهداف التي رصدتها المعلم بغية تحقيقها لدى الطلبة.

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----
5. -----
6. -----
7. -----
8. -----

المواجهة مع اليهود*

كان اليهود يعيشون في يثرب قبل هجرة الرسول عليه السلام إليها، ومن أشهر قبائلهم فيها بنو قينقاع، وبنو النضير، وبنو قريظة. وكانوا يسيطرون على اقتصادها. وقد لجأوا - كعادتهم - إلى إثارة الفتن بين الأوس والخزرج سكان المدينة.

وحين هاجر محمد [إلى المدينة وقف اليهود منه موقف العداء وزاد غضبهم عندما بدأت دعوة الإسلام تنتشر بين الأوس والخزرج، كما أحسوا أن الصحيفة التي نظمت علاقتهم بالمسلمين قد قيدتهم حين منعهم من مناصرة قريش، وألزمهم بالاشتراك في الدفاع عن المدينة.

لجأ اليهود في مواجهتهم للمسلمين إلى اتباع وسائل كثيرة منها:

1. إثارة الخلافات والمشاكل بين المسلمين وبخاصة بين الأوس والخزرج، وكذلك بين الأنصار والمهاجرين.

2. الاعتداء على المسلمين كما حدث مع بني قينقاع حين اعتدوا على امرأة مسلمة في سوقهم فحاصروهم الرسول [وقام إثر ذلك بترحيلهم عن المدينة.

3. التآمر على حياة الرسول عليه السلام، فقد حاول بنو النضير قتل رسول الله [بإلقاء حجر عليه وهو جالس تحت حائط عندهم، لكن الله أنجاه منهم فقام بمحاصرتهم وإجلائهم عن المدينة.

4. التحالف مع قريش وبعض القبائل العربية لمحاربة المسلمين والقضاء عليهم، وقد ظهر في غزوة الخندق (الأحزاب) فقد حرّض اليهود القبائل العربية وقريشاً ضد المسلمين، كما نقض بنو قريظة عهدهم مع الرسول، عليه السلام بتحالفهم مع الأحزاب.

* التربية الاجتماعية والوطنية، الصف الخامس، عمان، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعلم (وزارة التربية والتعليم)، 1991، ص31، ص32.

صحيفة تقويم ذاتي حول الأهداف السلوكية التعليمية

الاداء بدرجة		الفقرات	
ضعيفة	متوسطة	عالية	
			1- صياغة الهدف السلوكي صياغة دقيقة.
			2- تحديد الإجراءات المناسبة لتحقيق الهدف السلوكي.
			3- صياغة الهدف السلوكي وفق النتائج التعليمية - التعليمية المختلفة.
			4- تحليل الهدف التربوي العام إلى أجزائه الرئيسة القابلة للصياغة السلوكية.
			5- تحديد مصادر صياغة الأهداف التعليمية؟
			6- تحديد أهمية الأهداف السلوكية؟
			7- تحديد مصادر قانون التربية التعليم؟
			8- تحديد العلاقة بين الهدف السلوكي وإجراءات التدريب.
			9- صياغة أدوات التقويم للهدف السلوكي صياغة مناسبة.
			10- تحديد العلاقة بين قانون التربية والتعليم والأهداف السلوكية.

الفصل الرابع

مهارة تصنيف الأهداف السلوكية

■ النظرة الشاملة .

■ الأهداف التعليمية ونواتجها .

■ تصنيف الأهداف السلوكية .

■ أهمية تصنيف الأهداف السلوكية .

أولاً: الأهداف المعرفية .

ثانياً: الأهداف النفسحركية .

ثالثاً: الأهداف الوجدانية .

ما ضرورة مهارة تصنيف الأهداف السلوكية؟

أن المعلم الذي يحدد هدفه يستطيع أن يخطط للإجراءات الصفية، وأعماله وأعمال الطلبة، ويساعد المعلم في تحديد وقياس التغيرات التعليمية التي حدثت لدى الطلبة، التي تشكل هدف عملية التعلم والتعليم الصفّي.

وأن توافر مهارة تصنيف الأهداف لدى المعلم يساعده على الانتباه لأنواع النتائج التعليمية، واعتبار ذلك أثناء التخطيط، بحيث يكون إعداداً شاملاً لأنواع الأهداف والنتائج السلوكية المختلفة لإحداث التغيرات المختلفة التي تسهم في تحقيق الشخصية المتكاملة للطلبة.

تصنيف الأهداف السلوكية Taxonomy behavioral objectives :

1- النظرة الشاملة:

إن الهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلبة في صورة ناتج تعليمي بعد مرورهم في خبرة تعليمية نظمت بإشراف المعلم وتوجيهه، لذلك فإن هناك جهداً منظماً، ومخططاً، بهدف أن يتحقق لدى الطلبة ما يطمحون إليه من نواتج هادفة مرغوبة.

لاحظنا في الفصل الموسوم بـ (الأهداف السلوكية الصفية) أهمية هذه الأهداف من حيث تنظيمها ووعي المتعلم وانتباهه لما رصد من نواتج تعليمية، وتقليلها فرص التخطي والتشتت في السعي نحو متابعة نشاط المعلم، وتتضح أهمية تحديد الهدف السلوكي كذلك في عملية تخطيط التعليم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات، وأسلوب التقويم، وتوزيع الزمن، مع الأخذ بعين الاعتبار أن عملية التعليم الصفية أصبحت عملية مهندسة وفق معايير تحكم بها المعلم على كفاءته في تنفيذ ما خطط له، ويكشف عن نجاح ممارسته ومدى ملائمة ما خطط له.

وتصنيف الأهداف السلوكية مهمة ضرورية لتحقيق فرصة (شمول الإجراءات التعليمية للنواتج التعليمية المختلفة مع معرفية، ونفسحركية، وجدانية)، وتلك الفرضية التي تذهب إلى أهمية الشمول حتى يتحقق نمو المتعلم المتكامل في الجوانب المختلفة: العقلية المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، بتوجيه أنشطة التعلم لكي تلبي هذه الحاجات.

يرى التربويون أن أي خبرة تعليمية تتاح للطلبة في جو صفى منظم لا تعدو أن تكون إحدى النواتج الثلاثة الآتية : نواتج معرفية تتضمن مفاهيم، وحقائق، ومعلومات، ونواتج نفسحركية تتضمن معارف ومهارات وعادات، ونواتج وجدانية تتضمن اتجاهات وقيماً، إذن فالخبرات الصفية الشاملة هي الخبرات التي تتيح للطلبة تحقيق هذه النواتج.

ولذلك يعنى المعلم الكفاء بمراعاة مبدأ شمول النواتج التعليمية وحتى يتحقق له ذلك لا بد من الوعي والإحاطة بأنواع الأهداف السلوكية ومستوياتها، وأساليب صياغتها، لأن المعلمين غالباً يقبلون على استخدام الأهداف السلوكية المتعلقة بالنواتج المعرفية لسهولة صياغتها، وسهولة تحقيقها، ولتدني ما تتطلب من جهود تنظيمية أو خبرات تعليمية، وبالإضافة إلى تحقيقها أهداف أولياء أمور الطلبة والمجتمع المتمثلة في التركيز على الجوانب المعرفية دون غيرها، وبالإضافة إلى أن اختبارات النقل والاختبارات النهائية ومنها اختبار الدراسة الثانوية تركز على هذه الجوانب فقط.

وبما أن الطلبة يعدون لحياة متعددة المظاهر تتطلب مهارات ذهنية ومهارات نفسحركية، ومهارات قيمية واتجاهية، فلا بد أن تراعى جميعاً في الخبرات التي تقدم لهم، حتى تصبح للمدرسة قيمة

تربوية تشجعهم على الإقبال عليها والاستمرار فيها، وممارسة الأنشطة التي تتطلبها، ولذلك يعد تنوع الأهداف والنواتج مطلباً لتنوع حاجات الإنسان السوي الذي يعيش في مجتمع متكامل، لدى أفراد الخبرات الذهنية والجسمية والانفعالية والاجتماعية. من هنا جاء تركيز هذا الفصل على أهمية مستويات الأهداف وأنواعها ومراعاتها في صياغة النواتج التعليمية.

الأهداف التعليمية ونواتجها:

يؤمل من القارئ بعد قراءتهم هذا النص وتنفيذ الأنشطة والتدريبات التي تضمنها، والتفكير فيها تحقيق النواتج التعليمية التعليمية الآتية :

- معرفة معنى مستويات الأهداف والنواتج التعليمية.
- معرفة مجالات الأهداف والنواتج التعليمية.
- أهداف معرفة (معارف، مفاهيم وحقائق).
- أهداف نفسحركية (عادات، مهارات).
- أهداف وجدانية (اتجاهات وقيم).
- معرفة المستويات الفرعية لكل مجال من مجالات: الأهداف والنواتج الثلاثة.
- صياغة أهداف ونواتج تستوفي المجالات الثلاثة.
- صياغة أهداف ونواتج تستوفي المستويات الثلاثة.
- معرفة أهمية صياغة نواتج وأهداف يتحقق فيها مبدأ شمول المستويات والمجالات المختلفة (أو تشمل المستويات والمجالات المختلفة). [توق، وزملانه، 2003]

أنشطة تسبق قراءة الفصل:

- يتوقع من الدارس أن يعد الأنشطة الآتية:
- قراءة التعيين قراءة دقيقة فاهمة.
- استيعاب ما تضمن من أفكار ومبادئ وحقائق وتطبيقات.
- صياغة أسئلة لإغناء المناقشة في الحلقة في قضايا ذات قيمة تربوية.
- تنفيذ الأنشطة والإجراءات التدريبية المتضمنة في الفصل وتحديد درجة الاستيعاب والفهم وإمكانية التنفيذ.

أنشطة أثناء قراءة الفصل:

- يتوقع من الدارسين أن يمارسوا عدداً من الأنشطة التالية أثناء تنفيذ الحلقة الدراسية :
- المشاركة النشطة والفاعلة في الحلقة وإبداء مبادرات إيجابية.
- تمثيل الخبرات، وأداء ما يساعد على توضيح الخبرات للمشارك نفسه وللآخرين.
- تنفيذ المهارات التي يكفون بها بحماسة وفاعلية.
- الاستفسار عما يبدو غامضاً بهدف الفهم والاستيعاب والتنفيذ.

أنشطة تلي قراءة الفصل :

- يتوقع من القارئ ممارسة الأنشطة التالية بعد قراءة الفصل:
- ممارسة ما استوعب من معارف ومهارات في التخطيط اليومي التعليمي والتعليمي.
- مراعاة تنوع مستويات الأهداف السلوكية في تحديد الأهداف والنواتج التعليمية.
- مراعاة مجالات الأهداف والنواتج السلوكية أي التعلم الصفي.
- صياغة أهداف ونواتج تعليم محددة تشمل المجالات والمستويات المختلفة.

■ تصنيف الأهداف السلوكية :

إن الناتج التعليمي الذي يحققه المتعلم جراء اندماجه في موقف التعلم يمكن أن يتنوع أو يختلف، نظراً للمحتوى المرجعي الذي تضمنه الموقف. وقد صنفنا الأهداف السلوكية وفق ثلاثة تصنيفات وبذلك تصبح مصفوفة التدريس كالآتي:

معارف ومفاهيم
ومصطلحات - مهارات
وعادات واتجاهات وقيم

الطالب + الخبرات التعليمية والمواقف والمواد

ويمكن تصنيف الأهداف بمسميات أخرى كالآتي :

■ أهداف معرفية (cognitive).

■ أهداف نفسحركية (psychomotor) .

■ أهداف وجدانية (affective).

وتقوم فكرة التصنيف على الافتراض الذي مؤداه : أن (نواتج التعليم يمكن وضعها في صورة تغيرات معينة في سلوك الطلبة).

ويرى بعض المربين أن الغرض الرئيس من تصنيف الأهداف التعليمية إلى فئات سلوكية أو نواتج تعليمية هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب الظروف التي يحدث فيها تعليم مختلف المهارات التي يتوقع من الطلبة النجاح في أدائها، وظروف تكوين المفهوم تختلف عن ظروف حل المشكلات أو كسب مهارة ما.

يفترض علماء التربية أن ضرورة تصنيف الأهداف السلوكية مرده إلى اختلاف اتجاهات المعلمين في تركيزهم على المحتوى التعليمي، واختلاف أساليب الطلبة، وتوجهاتهم في تعلمهم، مما يستدعي اختيار أساليب تقويم مختلفة تبني على هذه الأهداف.

أهمية تصنيف الأهداف السلوكية :

أن تصنيف الأهداف السلوكية يمكن أن يحقق الأهداف الآتية :

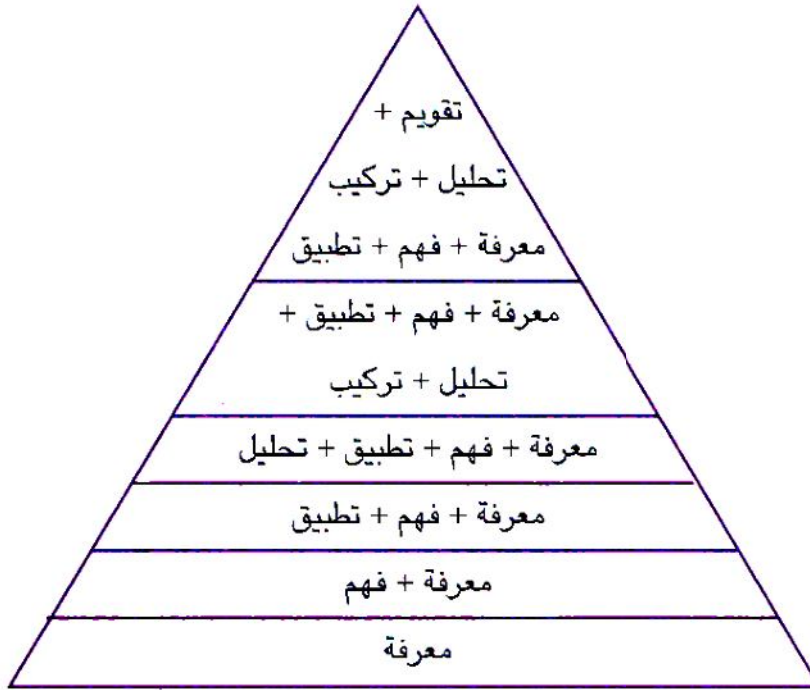
- يوفر مدى واسعاً للأهداف.
- يساهم في تسلسل الأهداف.
- يعزز التعلم.
- يزود ببناء معرفي.
- يوفر نموذجاً تعليمياً.
- يضمن انسجام التدريس.
- يساعد في صياغة فقرات تقويم مناسبة.
- يساهم في بناء نموذج لخطة درس أو وحدة.
- يشخص مشكلات التعلم.
- يمكن أن يساهم في إنجاح مهمات تفريد التعلم.
- يساعد في صنع قرار يتعلق بالتعليم.

أولاً : الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي تركز على عمليات التدعر، أو إعادة نتاج خبرة ما، يفترض أن المتعلم قد

تعلمها، وهي كذلك الأهداف التي تتضمن حل بعض المهام العقلية الذهنية التي من أجلها يقرر المتعلم المشكلة الأساسية ثم يعيد ترتيب المادة أو يربطها بأفكار أو طرائق أو إجراءات سبق تعلمها، وتتراوح الأهداف المعرفية من الاسترجاع البسيط لمواد متعلمة إلى الطرق الأصلية الراقية لربط وتركيب أفكار ومواد جديدة.

وقد تم تصنيف الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم إلى ست عمليات ذهنية متسلسلة متتابعة، هرمية، إذ يعتمد التعلم في المستويات العليا على تحقيق الأهداف السلوكية في المستويات كما يتضح من الشكل الآتي :



التسلسل الهرمي لأهداف بلوم المعرفية

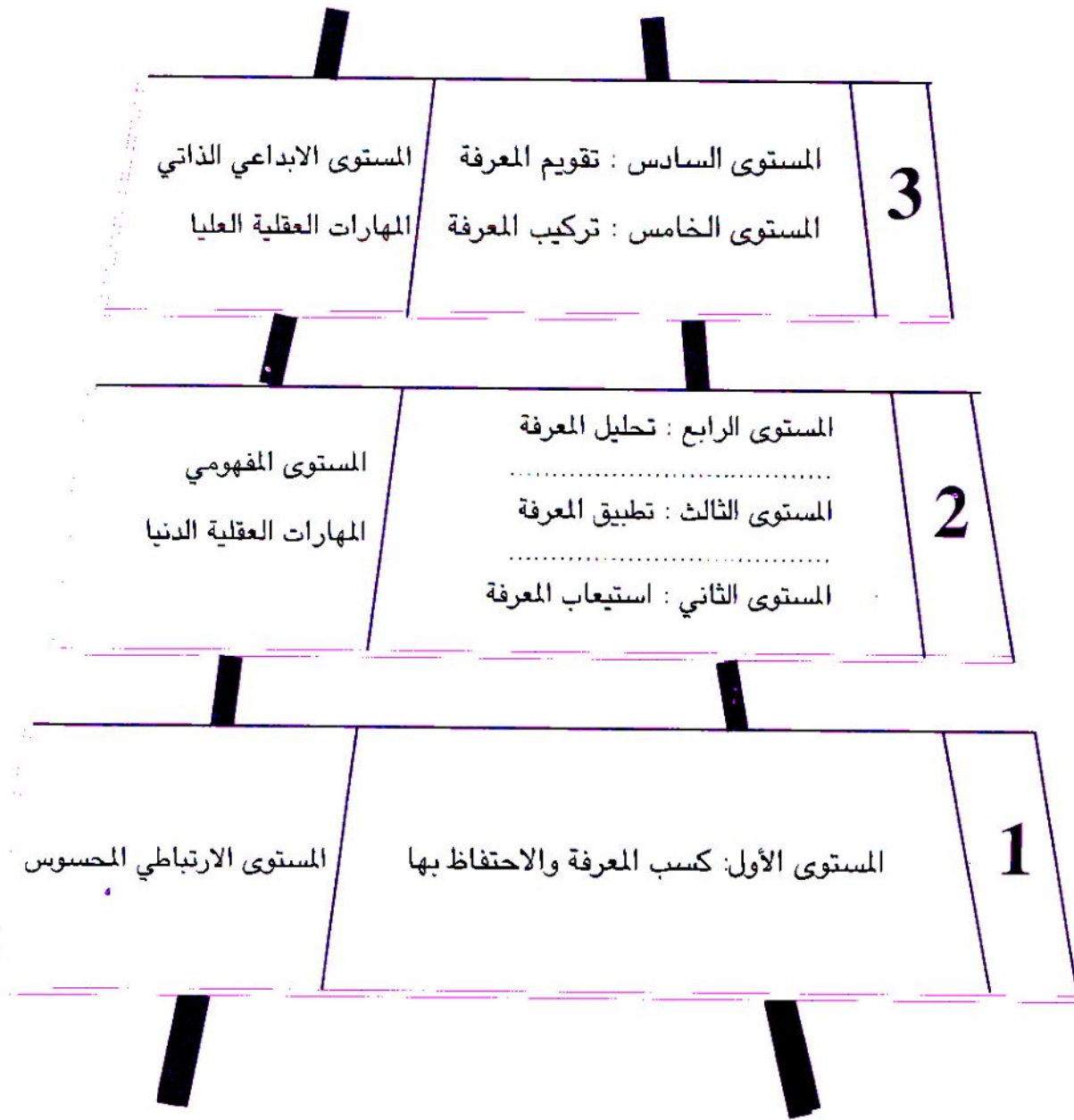
ويمكن ربط التقسيمات الفرعية المعرفية وفق نموذج بلوم وربطها بالمهام التي يتوقع أن يضمها كل مستوى فرعي، وإليك التقسيمات الفرعية لمكونات المجال المعرفي:

معرفة خصوصيات الأشياء، ومعرفة طرائق معالجتها وأساليب هذه المعالجة ومعرفة عموميات الأشياء، والتحويل والترجمة والشرح والتفسير والطرائق والاستنتاج والاستقراء والتنبؤ، وتطبيق المفاهيم والحقائق والمبادئ والقرانين والقواعد والطرائق والنظريات، وتحليل العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية، واشتقاق مجموعة العلاقات المجردة - إنتاج أفكار جديدة فريدة، وإنتاج خطط معينة، والتقويم في ضوء معايير من داخل الموضوع - داخلية) والتقويم في ضوء معايير خارج الموضوع (خارجية).



التقسيمات الفرعية لمكونات المجال المعرفي

وقد قسمت الأهداف المعرفية إلى تقسيمات فرعية لكل مستوى من المستويات الستة التي يتكون منها مجال بلوم المعرفي، وقد تضمن التقسيم تحديد ثلاثة مستويات فرعية هي المستوى الارتباطي المحسوس، والمستوى المفهومي، والمستوى الإبداعي الذي يتطلب المهارات العقلية المعرفية العليا.



التقسيمات الفرعية لكل مستوى
من المستويات الستة التي يتكون منها مجال Bloom المعرفي

ويمكن ربط المستويات الفرعية المعرفية مرتبة تصاعدياً مربوطة مع السلوكيات الإجرائية التي
يمكن استخدامها في صياغة الهدف مع أمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه ذلك المستوى.

مستويات الأهداف في المجال الإدراكي المعرفي Cognitive Domain
مرتبة تصاعدياً من (المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى)

المستوى في المجال الإدراكي المعرفي	بعض الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف	أمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف
1- معرفة وتذكر أي معرفة وتمييز. - المعلومات والحقائق . - الطرائق والأساليب . - العموميات المجردة وتذكرها .	يعرف، يميز، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يتعرف، يبين، يرتب، يكرر، يضع، قائمة، يطابق، يحفظ	المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، الأسماء، العلاقات، القواعد، القوانين، النظريات، الأماكن، الخ.
2- الفهم والاستيعاب: تفسير وتحويل من صيغة أو من شكل أشكال المعرفة إلى شكل آخر . الاستقراء، الاستنتاج .	يترجم، يفسر، يصوغ، يصنف بكلماته الخاصة، يشرح، يختار، يوضح، يحول، يعبر عن، يحدد مكاناً، يلخص، يناقش ... الخ	المعاني، الرسوم والصور، العينات المترتبة، الانعكاسات، العواقب، والنتائج، وجهات النظر، الآراء، التعريفات، النظريات، القواعد، القوانين، المسائل، الطرائق والأساليب .. الخ
3- التطبيق : أي استخدام المعلومات في مواقف تختلف عن تلك التي تم فيها التعلم (وهي تطلب التذكر والفهم) (مهارة عقلية) .	يطبق، يضرب أمثلة، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يستخدم، يعيد بناء، يحل، يرسم، يمارس، يضع في جدول.	المبادئ، القوانين والقواعد، النتائج، النظريات، الطرائق، العمليات، الأساليب، الأنماط، الاستراتيجيات .
4- التحليل: أي تحليل المعرفة والأشياء إلى العناصر، وتحليل العلاقات وتحليل المواقف والبيئة، والمبادئ (مهارة عقلية).	يصنف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف خصائص، يستخلص، يحل، يقارن، يدقق، يحسب، يدقق، يفحص، يختبر يحقق في، ينفذ .. الخ.	العبارات، الجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء، الأنماط، الأشكال، الميول، المواقف، الرغبات وجهات النظر .

5-التركيب / البناء	يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب، يولد، يروي، ينتج، يملئ، ينص، يصوغ، يعدل، يضع خطه، يبني / ينظم، يركب، يشتق تعميماً .. الخ .	المواقف، النتائج، الحلول، الخطط، الأهداف، المفاهيم، الفرضيات، المكتشفات، الأجهزة، الآراء، القصائد ... الخ.
6-التقويم	يبرر، يدافع، يحكم على، يجادل، في، يقدر قيمة شيء، أو ثمنه، يقرر، يتخذ قرار يصدر حكماً، يقف يصحح، يتنبأ، يرتب حسب قيمة.	الأفكار، الأعمال، النتائج، الفكرية والمادية، الأسس، المعايير، المساقات، الأشخاص، السلوك، الدقة، الصدق .. الخ .

والجدير ذكره هنا أن كل مستوى من هذه المستويات يعد متطلباً سابقاً للمستوى الذي يليه، وهذا يعني أن المستوى (1) يمهّد للمستوى (2) وأن (5) متطلب سابق لـ (6) وأن قمة الهرم المعرفي هي القدرة على التقويم وإصدار الأحكام على ما يدركه المرء (الطالب المتعلم).

النشاط (1)

اقرأ الأهداف السلوكية المعرفية الآتية وحدد ما صيغ منها بطريقة صحيحة وما صيغ بطريقة غير صحيحة، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويات المعرفية الستة : الصحيحة أو خاطئة المستوى.

() () - أن يطرح الطالب (25) من 57.

() () - أن يدرس الطالب المسألة الأولى في كتاب الرياضيات للصف الخامس للعام 1991.

() () - أن يرتب الأرقام 68.2 - 75.8 - 99.5 - 40.6 - 80.3، ترتيباً تصاعدياً.

() () - يضيف الأعداد التالية إلى الأعداد الأولية أو غير الأولية، 10 - 25 - 31 - 37 - 15.

() () - أن يكتب عدداً أولياً أكبر من (25) وأصغر من (30) .

() () - أن يميز بين الماء النقي والماء الملوّث.

() () - أن يضع عنواناً آخر لقطعة صاحب النقب.

- () () - أن يملأ نموذج طلب جواز سفر.
- () () - أن يحلل الأفكار الرئيسة التي تضمنها نص صاحب النقب .
- () () - أن يعين على خارطة صماء أسماء لثلاث مدن أردنية.
- () () - أن يربط بين الأداة واستخداماتها .
- () () - أن يرسم الحدود الرئيسة في خارطة الأردن.
- () () - أن يصنف المواد المعطاة إلى فلزية ولا فلزية .
- () () - أن يكتب قطعة نثرية يصف فيها ما حدث أمامه .
- () () - أن يروي ما حدث بين زميلين من زملائه تشاجراً .
- () () - أن يقرر أي المركبين أكثر مناسبة للتحليل .
- () () - أن يحسب كثافة المادة.
- () () - أن يحقق في صدق كلام زميله.

نشاط (2)

صنّف الأهداف المعرفية حسب هرم بلوم المعرفي إلى المستويات الستة مستخدماً الرموز الآتية في الإجابة أمام كل هدف :

- (م) معرفة، (ف) فهم واستيعاب، (ت) تطبيق، (ح) تحليل، (ك) تركيب، (ق) تقويم :
- () 1- أن يعدد الطالب الخلفاء الراشدين.
- () 2- أن يسمي مخترع الجرس الكهربائي .
- () 3- أن يعدد أركان الإسلام .
- () 4- أن يفسر معنى الحديث .
- () 5- أن يكتب عنواناً للقطعة التي أعطيت له .
- () 6- أن يقرأ الدرس مراعيّاً حركات أواخر الكلمات .
- () 7- أن يعرب الكلمات التي تحتها خط اعراباً صحيحاً .
- () 8- أن يصنف المدن التالية إلى مدن صناعية ومدن تجارية .
- () 9- أن يميز بين حالات الحزن والفخر والغضب .

- () 10- أن يكتب ورقة بحث صغيرة .
- () 11- أن يعرف مفهوم المد .
- () 12- يعرف معنى الجزر .
- () 13- أن يبني هيكلًا لسيارة تسير على الماء .
- () 14- أن يبين أفضل فقرة نثرية تضمنها النص .
- () 15- أن يبين أفضل مثل من الأمثلة التي قرأها .
- () 16- أن يذكر رأيه في اتفاقية كامب ديفيد من الناحية القومية والتاريخية .
- () 17- أن يصنف الحيوانات المعطاة إلى حيوانات فقارية ولا فقارية .
- () 18- أن يقارن بين نتائج معركتي بدر وأحد من حيث الآثار النفسية في المسلمين .
- () 19- أن يتلو سورة الفلق مراعيًا أحكام التجويد .

نشاط (3)

أمامك فقرتان من درس من دروس التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس، اقرأهما ثم أجب على الأسئلة التي تليهما.

السلام

يقوم السلام الحقيقي على إيمان الدول بالمساواة فيما بينها على الرغم من الفروق في الثروة والقوة، كما يقوم على اعترافها جميعاً بحق كل شعب في تقرير مصيره، واختيار النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي يريده بحرية، وأن لكل دولة الحق في سلامة أراضيها واستقلالها واستغلال ثرواتها بما فيه مصلحة شعبها.

إن الإيمان بالمبادئ السابقة سيقود الدول إلى عدم الاعتداء على غيرها أو التهديد بالاعتداء عليها، مثل محاصرتها ومنعها من استيراد ما يحتاجه شعبها أو تصدير صناعاتها لتجويع شعبها، وحملها على الرضوخ لإرادة الدولة المعتدية. وإذا نشب خلاف بين الدول - وهذا أمر متوقع- فإنها يجب أن تحله بالطرق السلمية، مثل المفاوضات، وقبول وساطة طرف آخر واللجوء إلى التحكيم أو أي وسيلة أخرى سلمية تقبل بها الدولتان.

1- حدد الأهداف السلوكية المعرفية التي تهدف إلى تحقيقها لدى الطلبة من تعلم النص.

2- حدد السلوكيات الإجرائية التي يعملها المتعلم فتدل على تحقيق الناتج

3- صنف الأهداف السلوكية المعرفية التي صغتها وفق المستويات الآتية:

1- معرفية: 4- تحليل:

2- فهم: 5- تركيب:

3- تطبيق: 6- تقويم:

ثانياً: الأهداف النفسحركية (المهارات والعادات) :

وترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة النفسحركية بأنها : أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، ويتضمن ذلك أن المهارة ذات جانبين : الجانب الأول نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة، ثم يفكر فيها ثم يستوعبها، والجانب الثاني يتمثل في ممارستها.

يتضمن تعليم المهارة ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة تقديم المهارة.

2- مرحلة تعليم المهارة .

3- مرحلة المran والتدريب على المهارة .

ويمكن ذكر عدد من الاعتبارات التي تتعلق بالمهارات النفسحركية وأهدافها ومنها :

1- أن هذه الأهداف يمكن أن تتحقق لدى الطلبة قبل فترة قدومهم إلى المدرسة، فهم يجلبون معهم عدداً من المهارات التي تدربوا عليها، وأتقنوها خارج المدرسة.

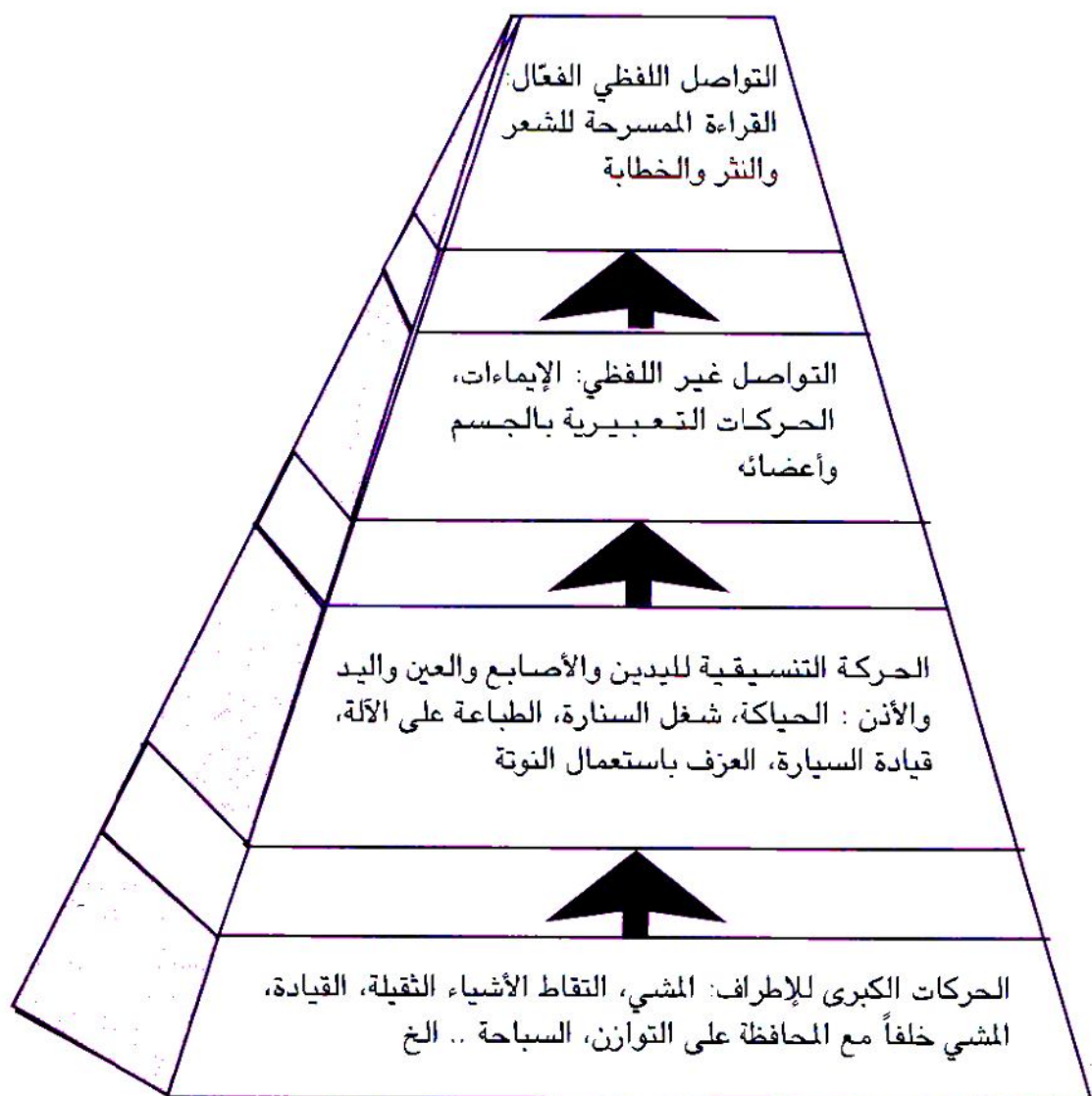
2- إن المراحل النمائية التي تعد متطلباً لتحقيق عدد من المهارات، ويتحقق هذا النماء في مراحل مبكرة حين يكون الطفل في البيت بين أفراد الأسرة.

3- إن هذه الأهداف تتطلب أدوات وأجهزة من مثل آلات طباعة، وآلات موسيقية وأدوات رسم، وملاعب ومسابع ... هذا يجعل أمر تحقيقها مكلفاً ويتطلب إعداداً وتجهيزاً وتدريباً قد لا يتوفر في كثير من المجالات.

4- إن هذا المستوى من الأهداف يتطلب تغيير الروتين وبذل الجهد والإعداد.

5- إن هذه الأهداف في نظر المربين متدنية القيمة في تحقيق الارتقاء بمستوى الطلبة الذهني والمعرفي.

من التصنيفات المشهورة في هذا المجال تصنيف، كبلر، وزملائه وإليك النسق الهرمي لبناء المهارات النفسحركية وفق هذا التصنيف:



النسق الهرمي لبناء المهارات النفسحركية

يلاحظ في النسق الهرمي ما يلي:

- التدرج من المستويات البسيطة إلى المستويات المعقدة .
 - الانتقال من العضلات الكبيرة إلى العضلات الدقيقة.
 - إن الأهداف تنصب على عمليات حسية حركية يمكن ملاحظتها بدقة عندما يؤديها المعلم.
- ويمكن تفصيل مستويات الأهداف النفسحركية إلى خمسة مستويات على النحو الآتي:

تصنيف كبلر KIBLER

وتكون هذه في خمس مستويات على النحو التالي:

المحتوى الذي عليه هذا المستوى من الأهداف	بعض الأفعال التي تستخدم في صياغة هذا المستوى	المستوى في المجال النفسحركي
الأهداف التي تتصل بالمهارات الحركية البسيطة المشي التوازن استعمال آلات بسيطة ... الخ المهارات الفنية البسيطة .	يردد، يعيد، يقلد / يحاكي، يعيد تركيب، يعيد بناء .	1- التقليد / المحاكاة يشاهد المهارات ويحاول تكرارها (المهارات البسيطة).
	ينفذ حرفياً، يؤدي حسب التعليمات، يؤدي الخطوات المرسومة، يؤدي الحركات في تتابع محدد يشغل جهازاً، يركب جهازاً، يطبع على الآلة الكاتبة.	2- الأداء الحركي للمهارة أداء المهارة حسب التعليمات والقواعد وليس حسب المشاهدة والتقليد .
المهارات الحركية المركبة من عدد من المهارات البسيطة .	يتقن بدقة ينقد المهارة بطريقته، الخاصة يكتب بخط جميل .	3- الأداء الذي يتطلب التناسق بعيد أداء المهارة بدقة وتناسب واتقان بطريقة مختلفة عن الأصل في أكثر الأحيان.
المهارات الفنية المعقدة المركبة التي تتطلب التناسق والتآزر الدقيق .	يبني شكلاً يصمم عملاً، بناء معقداً، يمثل دوراً في موقف كامل.	4- أداء المهارات الحركية المركبة يؤدي عدداً من المهارات في سباق منطقي متفوق واتساق وثبات وفي الوقت نفسه.
جميع المهارات الحركية وغير الحركية التي تتطلب مستوى عالياً من الأداء وتتطلب الشخصية والإبداع .	يقرأ يعزف مع قراءة النوتة، دوراً معقداً يتطلب التخصص، يؤلف، يبني منشأة، يضع خطة .	5- الأداء الطبيعي الآلي للمهارة (البسيطة أو المركبة) يؤدي وينجز العمل الذي يتطلب عدداً من المهارات بسهولة ويسر وبأقل جهد فكري أو جسمي.

النشاط (4)

اقرأ الدرس التالي وأجب عن الأسئلة الملحقة:

التفكير الصحيح

أهمية التفكير الصحيح في حياة الإنسان

حين تناقش والدك أو صديقك أو تحاول حل مشكلة تعترضك، أو تقوم بعمل ما، فإنك تمس التفكير.

وتعد خطط الإنسان وأعماله، تطبيقاً لتفكيره، فإذا كان تفكيره خاطئاً، فإن الخطط والأعمال المبنية عليه ستفشل، فيضيع الوقت والجهد والمال المبذول، مما يترتب عليه أضرار كثيرة.

أما التفكير الصحيح فهو الذي مكن الإنسان من اختراع الآلات المختلفة واستخراج المعادن من الأرض، وعلاج الأمراض المختلفة، والوصول إلى الكواكب والأقمار، فالتفكير الصحيح يمكن الإنسان من تنفيذ خطته ومشاريعه بنجاح، ويحقق له التقدم، ويوفر وقته وجهده وماله؛ لهذا فإن من واجب كل واحد منا أن يتعلم كيف يفكر بشكل صحيح.

(1) الملاحظة:

ويبتدئ التفكير الصحيح بالملاحظة الصحيحة، فإذا كانت ملاحظتك خاطئة فإن كل الاستنتاجات التي ستبنينا عليها ستكون خاطئة.

ويعتقد بعض الناس أن الملاحظة مسألة سهلة، وأنه يكفي للقيام بها أن تنظر إلى الأشياء، أو نسمع الأصوات، غير أن الملاحظة الصحيحة التي تقود إلى التفكير الصحيح هي نتيجة تدريب ومعرفة.

انظر مثلاً إلى الصورة التي يمثلها الشكل () ودقق فيها جيداً لتستنتج منها كل ما يمكن استنتاجه عن الأشخاص والأشياء، الموجودة فيها عليك الآن أن تجيب عن الأسئلة التالية، معتمداً على ملاحظتك الدقيقة للتفاصيل الظاهرة في الصورة.

1- ما صلة القرابة المحتملة بين الأشخاص الظاهرين في الصورة؟

2- ما عمر كل واحد منهم على وجه التقريب؟

3- أين أخذت هذه الصورة؟

4- كيف كان الطقس حين التقطت الصورة ؟

5- في أي فصل من فصول السنة التقطت الصورة ؟



إن أهم درس يمكن أن تستفيده من التمرين السابق هو أن ما تلاحظه ليس فقط ما تراه بعينيك أو تسمع بأذنيك بل ما تستنتجه أيضاً مما تراه أو تسمعه، وإليك مثلاً القصة التالية :

أحمد شاب ضرير، ركب يوماً في سيارة صديقه عادل وتوجه شمالاً من مدينة عمان إلى إربد، كانت الساعة وقتئذ الرابعة بعد الظهر، وعندما وصلا إلى مدينة جرش اختار عادل إحدى الطرق وسار في خط مستقيم متجهاً نحو مدينة إربد وبعد برهة، قال أحمد لصديقه : لقد سرت في الطريق الخطأ. أصر عادل على أنه يسير في الطريق الصحيح، لكنه عاد واعترف - بعد قطع بضعة كيلومترات بأنه ضل الطريق ترى كيف عرف أحمد ذلك وهو ضرير ؟

لقد كان أحمد جالساً في الجانب الأيمن من السيارة، وبعد وصول السيارة إلى مدينة جرش بدأت الشمس تسطع على ذراعه اليمنى فأحس بدفئها مباشرة ومن هنا قال في نفسه: لو كنا نسير في الطريق الصحيح شمالاً لما كانت الشمس على يميني، وما دامت الشمس على يميني فلا بد من أننا نتجه صوب الجنوب، وهكذا أمكن لأحمد عن طريق التفكير الصحيح أن يصل إلى معلومات كانت أدق من عيون صديقه عادل.

1- حدد المهارات التي يراد إتقانها في الدرس :

2- اذكر الأهداف التي يراد قياسها في الأسئلة المتضمنة في الدرس كالآتي :

السؤال (1) : ما صلة القرابة المحتمل وجودها بين الأشخاص الظاهرين في الصورة.

الهدف : -----

السؤال (3) : أين أخذت هذه الصورة ؟

الهدف : -----

السؤال (4) : كيف كان الطقس حين التقطت الصورة ؟

الهدف : -----

السؤال (5) : في أي فصل من فصول السنة التقطت الصورة ؟

الهدف : -----

3- اذكر الأهداف النفسحركية التي يمكن أن تحقق على صورة ناتج تعليمي لدى الطلبة من دراسة

موضوع التفكير الصحيح ؟

1- -----

2- -----

3- -----

نشاط (5) :

ميز مستويات الأهداف النفسحركية في الأهداف الآتية :

() 1- أن يقفز الطالب عن قوائم طوله (80) سم.

- () 2 - أن يجري مسافة 1 كم في (18) دقيقة.
 - () 3- أن تطبع الطالبة (42) كلمة طباعة صحيحة في الدقيقة.
 - () 4- أن يسير الطالب بإصبعه بين الخطين في الشكل المعطى.
 - () 5- أن يقرأ الجمل المعطاة قراءة صامتة.
 - () 6- أن يؤدي دور الطالب الذي فقد غالباً.
 - () 7- أن يؤدي دور الراعي.
 - () 8- أن يقلد صوت حيوانات مثل القط والأسد.
 - () 9 - أن يقرأ الخطبة قراءة معبرة.
 - () 10- أن يعبر عن خبرة العزلة حركياً.
 - () 11- أن يعبر عن حالة القلق من نشوب الحرب.
 - () 12 - أن يؤدي دوراً يمثل فيه حالة التعب والإرهاق.
 - () 13- أن يركب جرساً كهربائياً من مواد معطاة.
 - () 14- أن يكتب كلمات بطريقة صحيحة.
 - () 15- أن يرسم خريطة الأردن مبيناً عليها الحدود.
 - () 16- أن يلقي قصيدة بصورة تثير مشاعر زملائه الطلبة.
 - () 17- أن يقرأ فقرات من الدرس قراءة معبرة.
 - () 18- أن يقذف كرة الطائرة في الهواء وفق طريقة محددة.
 - () 19- أن يحسب المسائل المعطاة باستخدام الحاسوب.
 - () 20- أن يمثل دور طارق بن زياد عند حرقه للسفن.
- اكتب خصائص الأهداف النفسحركية السابقة. [توق وآخرون، 2003]

----- 1

----- 2

----- 3

النشاط (6) :

ارجع إلى درس (التفكير الصحيح) والمأخوذ من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية. اقرأه وأجب عن الأسئلة الآتية:

1- حدد المعارف المتضمنة في الدرس:

2- حدد المهارات النفسحركية المتضمنة في الدرس:

3- القيم:

4- اكتب ثلاثة أهداف سلوكية تتضمن نواتج تعليمية من مستوى الاتجاهات في التفكير الصحيح:

1- -----

2- -----

3- -----

اكتب ثلاثة أهداف سلوكية تتضمن نواتج تعليمية من مستوى القيم في أهمية التفكير الصحيح:

1- -----

2- -----

3- -----

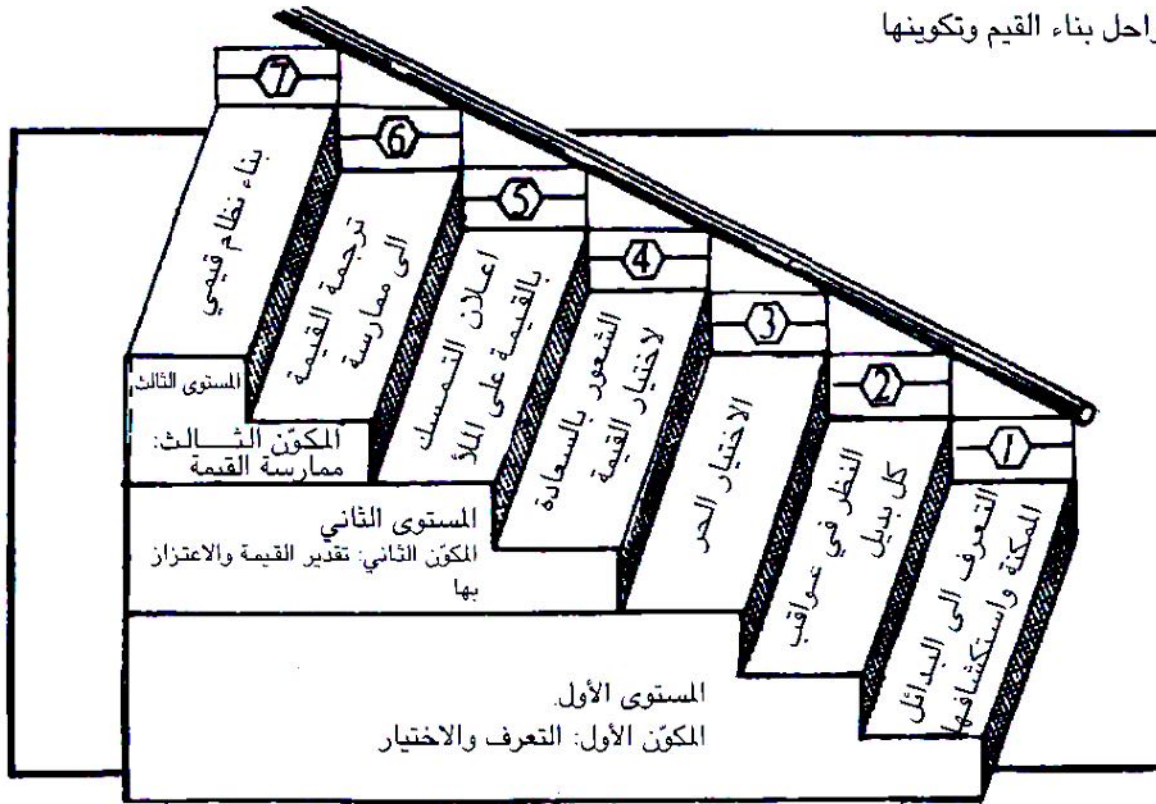
ثالثاً: الأهداف الوجدانية (الاتجاهات والقيم):

وقد اهتم هذا المستوى بتطوير المشاعر لدى الطلبة واتجاهاتهم وقيمهم وانفعالاتهم، ويركز هذا الجانب على الأحاسيس والمشاعر وعلى التغيرات الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم وتؤدي إلى تبنيه موقفاً أو مبدأً أو معياراً أو قيمة، أو اتجاهاً يحدد سلوكه وتوجهه، كما يؤثر في إصداره لحكم ما، وقد أخذت الأهداف الوجدانية خطأ متصلاً كما هو الحال في الأهداف المعرفية، بطريقة منتظمة في خمسة مجالات رئيسة، وقد طور، كراثول، ورفاقه هذا النموذج وتضمن المجالات التالية :

الاستقبال - الاستجابة - والتقويم - التنظيم - التمييز بالقيمة، وقد تحددت النواتج التعليمية في هذا المجال في بناء القيم التي تعد مهمة في التعليم وقد حدد كراثول مراحل بناء القيم وتكوينها كالآتي :

لقد حدد، كراثول، خمسة مستويات، وتم ربطها بالسلوكيات المستخدمة والمحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى كالآتي:

مراحل بناء القيم وتكوينها

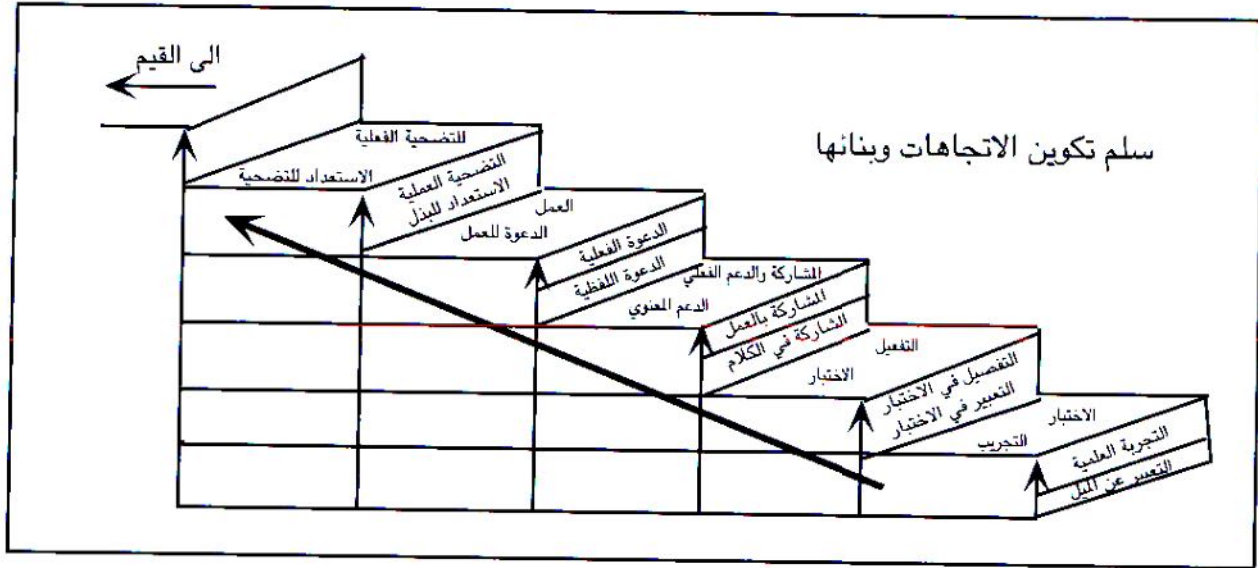


مستوى الأهداف في المجال الوجداني / الانفعالي

تصنيف كراثول (Kratwohl)

(AFFECTIVE)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المجال	أمثلة على أفعال تستخدم في صوغ الأهداف	المستوى في المجال الوجداني
المنظر، الأصوات، الأحداث، الأشخاص، العناصر المختلفة في البيئة.	يميز، يلتفت، يصغي، يبدي اهتماماً بسيطاً، يستقبل دون تركيز، يسأل، يطلب معلومات حول، يجيب عن أسئلة حول، يستخدم شيئاً .	1- الاستقبال/ الانتباه لأمر ما واستقباله ويشمل الوعي البسيط دون التعبير عن الميل والرغبة الأولية.
التوجيهات والتعليمات والسياسات، العروض التوضيحية، الألعاب التمثيلية... الخ .	يبدي اهتماماً، يوافق على، يبادر يحيي، يناقش، يمضي وقتاً في الأمر، يهفو إلى الشيء أو الشخص و الموقف، يقتدي ب، يطيع، يساعد، يمارس، يقل، يتحدث عن، يكتب عن تعاون .	2- الاستجابة: يبدي اهتماماً بسيطاً ويستجيب استجابة أولية تعبر عن ميل ورغبة أولية تجاه الظواهر والأشياء.
المشروعات العضوية في جماعة الإنتاج، الصداقة، القيم، العادات.	يعزز، يزيد مساهمته، يساعد يساعد، ينكر، يمنع، يحتاج، يدافع عن يهاجم، يحاول، يلحق ب، يبرز يشارك في يقر عن.	3- قبول القيمة والاتجاه يظهر أنماط سلوك تتفق مع نزعة أو قيمة معينة بشكل اختياري دون أن يكون ذلك.
القوانين القواعد، الأسس، المعايير النظم، الأهداف، الفلسفات .	يناقش، ينظر، يجرد، يوازي، البدائل، ينظم ينسق، يحدد موقفاً يقرر العلاقات، يصدر أحكاماً، يختار.	4- تنظيم الاتجاهات والقيم في منظومة أو نسق معين بحسب.
الخط، أنماط السلوك والجهد الخلق، العادات والتقاليد، الدين المبادئ الوطنية، أنماط السلوك.	يتوحد مع، يلتزم ب، يتمسك ب . يعيد النظر، يطلب موقفاً يقاوم، يقرر، يعبر قولاً وفعلًا يتابع، يؤمن يمارس يلتزم، يتمثل .	5- تمثل القيمة وإشهارها والاعتزاز بها والثبات في أدائها وممارستها .



ويمكن تفصيل تكوين الاتجاهات والقيم وفق نسق هرمي، يتضمن مراحل تكوين الاتجاهات ابتداء من التجربة العملية والتعبير عن الميل والدخول إلى مرحلة التضحية الفعلية والاستعداد للتضحية، ومن ثم الاندماج في السلم القيمي للمتعلم.

ويمكن إبداء الملاحظات التالية خلال السلم القيمي:

- 1- أنها تسلسل وتتابع.
- 2- تتضمن تفصيلات.
- 3- تتضمن خبرات معرفية أيضاً .
- 4- تتضمن مراحل إجرائية .
- 5- تسير وفق بناء له متطلبات سابقة لابد من توفرها إلى أن يصل إلى مرحلة الاندماج.

النشاط (7) :

صنف الأهداف الوجدانية الآتية وفق مستوياتها:

- (1) - أن يوافق الطالب على رأي زميل في قضية ما.
- (2) - أن يوازن بين الأبدال المطروحة أمامه.
- (3) - أن يحدد موقفه من القضية التي طرحت.
- (4) - أن يصغي لكلام زميله.
- (5) - أن يساند زميله في التعبير عن رأيه.
- (6) - أن يطيع التوصيات التي تضمنها الكتاب.

- () 7- أن يسوغ إجاباته بصدد قضية ما .
- () 8- أن يتعاون مع زملائه في إنجاز المشروع .
- () 9- أن يسأل عن معنى فقرة ما .
- () 10- أن يدعم رأيه بالأدلة المسوغة لسلوكه .
- () 11- أن ينظم إدارة النقاش مع الزملاء .
- () 12- أن يصدر أحكاماً على سلوك زملائه .
- () 13- أن يتمسك بقول رايه أمام زملائه .
- () 14- أن يعبر قولاً أو فعلاً عن وجهة نظره .
- () 15- أن يبدي اهتماماً برأي زملائه .
- () 16- أن يحيي زميله عند رؤيته .
- () 17- أن يشارك زملاءه في إنجاز المهمة الموكلة إليهم .
- () 18- أن يلتفت إلى زميله عند التحدث معه .
- () 19- أن يستقبل الفكرة الجديدة باستحسان .
- () 20- أن يدافع عن وجهة نظر الكاتب .

النشاط (8) :

اكتب ثلاث خصائص للأهداف الوجدانية تستخلصها من الأهداف السابقة :

- 1- -----
- 2- -----
- 3- -----

النشاط (9) :

اقرأ الدرس الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

الأمانة

نظمت اللجنة الثقافية في المدرسة مسابقة في مطلع العام الهجري الجديد وفاز أحد تلاميذ الصف الخامس في هذه المسابقة. ناقش المعلم تلاميذه في بعض أسئلة المسابقة على الصورة التالية:

الرسول الأمين

المعلم : ماذا كانت قريش تلقب النبي، قبل البعثة.

خالد : كانت تلقبه ب (الأمين).

المعلم : هل تعلمون لماذا كان النبي يُلقب بالأمين؟

عباس : لأن الناس كانوا يثقون به، ويضعون عنده حوائجهم وأموالهم فيحفظها لهم ويعيدها إليهم حين يطلبونها.

المعلم : لماذا اختارت السيدة خديجة بنت خويلد محمداً ليتاجر بأموالها؟
زياد : اختارته لما عرف عنه من الأمانة.

أمين الأمة

المعلم : من الصحابي الذي لقبه رسول الله (أمين الأمة)؟

إبراهيم: أمين الأمة هو الصحابي أبو عبيدة بن الجراح رضي الله عنه.

المعلم : من منكم يا أحبائي يعرف لماذا لقبه النبي ب(أمين الأمة)؟

خليل : لأنه كان يتحلى بهذه الصفة الكريمة.

المعلم : نعم فقد قال رسول الله لكل أمة أمين وأمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح⁽¹⁾.

(1) الخضري، نور اليقين، ص 228.

1- اذكر الخطوات التي تستمدها من درس الأمانة لتدريب الطلبة على قيمة الأمانة :

----- 1-

----- 2-

2- اذكر ثلاثة أهداف معرفية يمكن تحقيقها من درس الأمانة :

----- 1-

----- 2-

3- اذكر ثلاثة أهداف وجدانية (قيم) يمكن تحقيقها من درس الأمانة:

----- 1-

----- 2-

4- اذكر ثلاثة أهداف وجدانية (اتجاهات) يمكن تحقيقها من درس الأمانة ؟

----- 1-

----- 2-

5- ما الصعوبات التي يمكن أن تعترض المعلم في تحقيق النواتج التعليمية التي رصدتها ...

أذكرها ... وكيف يمكن معالجتها ؟

----- 1-

----- 2-

الصعوبات :

المعالجة:

■ تذكر مقولة بياجيه (ليس هناك هدف معرفي خالص، أو هدف نفسحركي خالص، أو هدف

وجداني خالص)

ماذا تتضمن هذه المقولة ؟

النشاط (10):

- اختر اتجاهاً من مثل (الاتجاه الإيجابي نحو القراءة ...) واكتب خطوات تنميته لدى الطلبة كما مر معك.
- اكتب الخطوات التي يمكن أن تسير فيها بتدريب الطلبة على بناء قيمة (قول الصدق ...) كما مر معك في النموذج الذي عرض.
- لماذا يتجنب المعلمون استخدام الأهداف التي تتضمن تنمية الاتجاهات والقيم لدى الطلبة ؟ اذكر الأسباب:

- أذكر خطوات تشجع فيها المعلمين على تبني الأهداف الوجدانية (الاتجاهات والقيم) :

- 1- -----
- 2- -----
- كيف يمكن تجاوز المعوقات التي تحول دون تبني الأهداف الوجدانية (الاتجاهات والقيم) بوصفها نواتج تعليمية صفية مدرسية ...

نشاط (11) :

اقرأ الفقرتين التاليتين تحت عنوان السلام وأجب عن الأسئلة التي تتبعهما:

السلام

يقوم السلام الحقيقي على إيمان الدول بالمساواة فيها بينها على الرغم من الفروق في الثروة والقوة، كما يقوم على اعترافها جميعاً بحق كل شعب في تقرير مصيره، واختيار النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي يريده بحرية، وأن لكل دولة الحق في سلامة أراضيها واستقلالها واستغلال ثرواتها بما فيه مصلحة شعبها.

إن الإيمان بالمبادئ السابقة سيقود الدول إلى عدم الاعتداء على غيرها أو التهديد بالاعتداء عليها، مثل محاصرتها ومنعها من استيراد ما يحتاجه شعبها أو تصدير صناعاتها لتجويع شعبها، وحملها على الرضوخ لإرادة الدولة المعتدية. وإذا نشب خلاف بين الدول - وهذا أمر متوقع- فإنها يجب أن تحله بالطرق السلمية، مثل المفاوضات، وقبول وساطة طرف آخر واللجوء إلى التحكيم أو أي وسيلة أخرى سلمية تقبل بها الدولتان.

املا الجدول الآتي اعتماداً على ما تضمنته الفقرتان :

الرقم	الأهداف السلوكية	السلوك الاجرائي	اسلوب التقويم
-1	أن يحترم الطالب مبدأ المساواة بين الطلبة.	يحترم	ملاحظة الطالب في موقف صفي وهو يتفاعل مع زملاء.
-2			
-3			
-4			
-5			
-6			
-7			
-8			
-9			

نشاط (12) :

اقرأ النص الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

رعاية الله تعالى للنبي ﷺ في طفولته

كانت قبيلة قريش من أشرف القبائل العربية، وكانت تسكن عند بيت الله الحرام في مكة المكرمة، وتقوم بخدمة الناس الذين يقدون إلى مكة لزيارة البيت الحرام، فتكرمهم، وتقدم لهم الطعام والشراب، وفي هذه القبيلة، ذات الشرف والمكانة، ولد النبي ﷺ. وقد تولى الله سبحانه وتعالى محمداً ﷺ بالرعاية والحفظ في ولادته وطفولته، فهيأ له من يرضعه ويكفله إلى أن شبَّ وكبر ﷺ.

- اكتب هدفين سلوكيين معرفيين تود أن يحققهما الطالب:

1- -----

2- -----

- اكتب ثلاثة سلوكيات إجرائية يمكن أن يقوم بها الطالب، تعكس فهمه واستيعابه للأفكار التي تضمنها النص:

1- -----

2- -----

3- -----

- اكتب هدفاً سلوكياً نفسحركياً يمكن أن يحققه الطلبة من النص السابق:

1- -----

- اكتب ثلاثة أهداف سلوكية وجدانية يمكن أن يحققها الطلبة من النص السابق:

1- -----

2- -----

3- -----

نشاط (13) :

اقرأ النص الآتي:

رعايته في ولادته:

خرج عبد الله والد محمد ﷺ في قافلة تجارية إلى الشام، وفي أثناء عودته إلى بلده مكة المكرمة، مرض في الطريق ومات، ودفن قرب المدينة المنورة، وقد كان النبي ﷺ جنيناً في بطن أمه أمانة بنت وهب، عندما مات أبوه، وبعد أن أتمت أمه أشهر حملها، ولدته في صبيحة الاثنين الثاني عشر من شهر ربيع الأول من عام الفيل.

وفرّح الجد، عبد المطلب بالمولود الجديد، وسماه محمداً ليكون محموداً في الأرض وفي السماء وقد اهتم به كثيراً ورعاه.

- اكتب ثلاثة أهداف وجدانية ثم صنفها من مستوياتها:

- 1 () -----
- 2 () -----
- 3 () -----

- اكتب أسلوب التقويم المناسب لكل هدف، واكتب سؤالاً تقيم فيه كل هدف:

- 1 -----
- 2 -----
- 3 -----

- بم توصي زملاءك المعلمين اعتماداً على ما حققته من خبرة في الأهداف الوجدانية ؟

-
-
-

النشاط (14) :

اقرأ النص الآتي، وأجب عما يتبعه من أنشطة :

رعايته في رضاعته:

كان من عادة أشراف العرب قديماً أن يرسلوا أولادهم إلى البادية، لينشأ الطفل صحيح الجسم، فصيح اللسان، صافي الذهن، فيسترضعون أولادهم هناك وكانت المرضعة تعرض عن الطفل اليتيم وتقبل على ابن الغني طمعاً في الأجر الجزيل من والده. وقد يسر الله تعالى لمحمد ﷺ (حليمة السعدية) من قبيلة بني سعد، وهي من أفصح القبائل العربية لساناً فأخذته لترضعه رغم يتمه وعادت به إلى بيتها ورأت بسببه الخير والبركة، فزاد الله رزقها، وبارك لها في أموالها وقد أحبته حباً عظيماً.

وبقي محمد ﷺ في بني سعد في رعاية الله تعالى وعنايته صار عمره أربع سنوات حيث عادت به حليمة إلى أمه في مكة المكرمة.

1- اكتب هدفاً نفسحركياً:

2- اكتب سؤالاً تقوم فيه الهدف النفسحركي الذي كتبته:

3- اكتب هدفاً وجدانياً:

4- اكتب سؤالاً تقوم فيه الهدف الوجداني الذي كتبته :

نشاط (15) :

اقرأ النص الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه:

حفظه من العادات السيئة :

حفظه الله، سبحانه وتعالى محمداً ﷺ من العادات السيئة فلم يكن يحب العبث، فقد حماه الله عزوجل من فعل ذلك. فقد هم يوماً أن يشارك الشباب في عبثهم فترك غنمه مع غلام كان يرعى معه، ونزل إلى مكة ليشاهد عرساً لأحد شبابها، فلما وصل أول دار سمع صوت الطبل والغناء والعبث، ولكن الله تعالى حماه من ذلك فألقى عليه النوم، فنام، ولم يستيقظ إلا في صباح اليوم التالي.

- اكتب ثلاثة أهداف نفسحركية:

- اكتب أسلوب تقويم كل هدف:

- اكتب ثلاث صعوبات يمكن أن تواجهك في تحقيق الأهداف السابقة التي ذكرتها:

نشاط (16) :

اقرأ النص الآتي وأجب عن الأسئلة المرفقة التي تليه:

وفاء الأنصار :

عرفت أن رسول الله ﷺ، بايع نفراً من أهل المدينة المنورة بيعة العقبة الثانية قبل الهجرة، وفي هذه البيعة عاهدوا رسول الله ﷺ، أن ينصروه ويحموه كما يحمون أموالهم وأولادهم إذا هاجر إليهم، فكانت هذه عهداً بين رسول الله ﷺ وأهل المدينة.

وقد عرف أهل المدينة بالوفاء، فحين وصل النبي ﷺ، والمهاجرين إليهم أسكنوهم في بيوتهم، وقاتلوا الكفار معهم، ونصروا دعوة الإسلام، حتى أعز الله تعالى دينه، ودخل الناس فيه أفواجا، ولذلك سماهم الرسول ﷺ: بـ(الأنصار).

وإذا حافظ المسلمون على عهودهم وكانوا أوفياء في عقودهم ووعدهم فإن ذلك يقوي المحبة ويعمق الثقة بينهم، ويحفظ على الناس حقوقهم فيطمئن كل واحد منهم إلى ماله ونفسه، ويرضى عنهم الله تعالى.

1- اكتب هدفين سلوكيين معرفيين وصنفهما وفق مستويات يمكن تحقيقهما من النص:

() (أ) -

() (ب) -

2- اكتب هدفين سلوكيين مركبين وصنفهما وفق مستويات يمكن تحقيقهما من النص:

() (أ) -

() (ب) -

3- اكتب هدفين سلوكيين وجدانيين وصنفهما وفق مستويات يمكن تحقيقهما من النص:

() (أ) -

() (ب) -

4 - اكتب الأهداف التي يمكن تحقيقها بسهولة (رقماً):

() () () ()

5- اكتب الأهداف السلوكية السابقة التي يصعب تحقيقها (رقماً) :

() () () ()

6- ما رأيك في أهمية معرفة سهولة تحقيق الهدف السلوكي وصعوبته ؟

خاتمة:

تلاحظ مما سبق أن الأهداف التعليمية السلوكية هي النواتج التي تتحقق لدى الطلبة عن طريق المحتوى المرجعي (الكتاب المقرر، والأنشطة المختلفة) بما يستخدمه المعلم من أنشطة وخبرات تعليمية.

وتعد الأهداف المخططة بمثابة حجر الأساس في السلوك الصفّي، وقد حل الموقف الصفّي تحليلاً موضوعياً وحددت العملية التعليمية التعليمية، وحصرت الخطوات التي تمر بها، وتصل إلى أن تحديد الأهداف السلوكية (الناتج التعليمي) هو إحدى المهارات الأساسية التي ينبغي أن يكون كل معلم قادراً على أدائها لتحقيق أهداف المجتمع التي تتضمنها الفلسفة التربوية وقانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988.

لذلك أصبح لزاماً على المعلم إتقان هذه المهارة، ومراعاة شمول الأهداف عند بناء مخططة التعليم اليومي، بحيث يضم أهدافاً معرفية، ونفسحركية، ووجدانية تصاغ في صورة سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

وقد أدركت عزيزي القارئ أهمية صياغة الهدف السلوكي وتحديد تحديد دقيقاً في اختيار النشاط والإجراء التعليمي، وأسلوب التقويم المناسب. ولاحظت أيضاً أن عملية التدريس أصبحت عملية مهندسة منظمة، مخططة، اختفت فيها العمليات العشوائية والارتجالية .. وهذا يساعدنا على تحقيق بعض الرضا عما نقوم به من ممارسات تعليمية تعليمية كافية، يريح ضمائرنا، ويزيد من قيمة أنفسنا في نظرنا ونظر الآخرين، ويسهم في النهاية في تكوين وتحقيق راحتنا النفسية، ودرجة علمية من رضانا وقناعتنا. [توق، وآخرون، 2003]

صحيفة تقويم ذاتي حول تصنيف الأهداف السلوكية

الرقم	الفقرة	بدرجة		
		كبيرة	متوسط	صحيفة
1-	تصنيف الأهداف السلوكية وفق مستويات الثلاثة.			
2-	صياغة الأهداف السلوكية وفق المستويات الثلاثة.			
3-	تطبيق الأهداف السلوكية وفق المستويات الثلاثة.			
4-	تحديد أهمية اعتبار تصنيفات الأهداف السلوكية وفق المستويات الثلاثة.			
5-	تصنيف الأهداف السلوكية الثلاثة وفق مستوياتها الفرعية			
6-	تحديد نموذج التدريس المناسب للأهداف السلوكية المحددة في الدرس.			
7-	تحديد دور الطالب ودور المعلم في كل هدف سلوكي.			
8-	تحديد العمليات الذهنية المستخدمة في كل مستوى من مستويات الأهداف السلوكية.			
9-	تحديد الصعوبات التي تواجه المعلم في كتابة صياغة الأهداف.			
10-	تحديد موقف بياجيه في كتابة الأهداف السلوكية.			

مهارة اثارة الدافعية في التدريس الصفّي

ما ضرورة مهارة

اثارة الدافعية؟

إن أحد مهمات المعلم الأساسية إثارة الدافعية للتعلّم. فهو صانع ومثير الدافعية للتعلّم، إذ لا تعلم بدون إثارة أو دافعية. والمعلم الحرفي هو المعلم الخبير الذي يولد استثارة مستمرة ومهيجة لإدارات الأطفال الذهنية، تجعلهم يتشوقون للتعلّم ولممارسته والتحدث عنه.

والمعلم هو العامل الرئيسي الذي يسهم في تحقيق الذات لدى الطلبة، وهذا يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم. والتعلّم الجيد هو التعلّم المثير للدافعية وتحقيق الذات للطلبة.

- النظرة الشاملة .
- مقدمة.
- الدافعية للتعلّم.
- أنماط الدافعية للتعلّم الصفّي.
- أسباب تدني الدافعية للتعلّم.
- ممارسة المعلمين.
- تحقيق الذات مهمة دافعية.
- تحقيق الذات للمعلم.
- مهارات المعلم لتحقيق الذات.
- وسائل لمساعدة متدني التحصيل.
- تصميم البرنامج السلوكي.
- التقويم الذاتي: أداة تقويم المعلم إدارته الصفية.
- النموذج المعرفي في العلاج.
- إدارات يمارسها المعلم لمواجهة متدني الدافعية للتحصيل.
- صحيفة تقويم ذاتي حول الدافعية للتعلّم.

الدافعية في التدريس الصفّي

1- النظرة الشاملة:

المسوغات:

تعد الدافعية للتعلّم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بالطلبة في الموقف الصفّي إذ إن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل، والمشكلات الصفّية السلوكية، وسلبية الإتجاهات نحو التعلّم تتسبب في معظمها عن تدني دافعية الطلبة للتعلّم بالإضافة إلى بعض ممارسات المعلمين.

إن الدافعية تتضمن حالة الفرد الداخلية وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة، ومدى استثارة هذه الأنشطة لعمل المتعلّم الذهني للاشتراك فيها والتفاعل معها هدف النمو والتطور، ولذلك يعطى هذا المتغير الصفّي المعني بالطالب أهمية كبيرة عند التخطيط لأي نشاط تعليمي أو اصلاح أو تدريب.

كما أن دافعية الطلبة للتعلّم تعنى بعدد من العوامل مثل: الجو الصفّي السائد، وممارسات المعلمين والتعامل مع الأسئلة التي يقدمونها، وعلاقات الطلبة مع بعضهم وطبيعة تنظيم المواد والخبرات التي تعد لهم، بالإضافة إلى متغير استعداد المتعلّم العام والمتضمن حالة النضج النهائية والتطورية لديه واستعداده الخاص أو (المعدات) أو ما يتعلق بمتطلبات الموضوع الذي يراود تعلمه.

إن معرفة المعلم بأهمية هذا المتغير ودوره في التعلّم، والنواتج التربوية المترتبة على توفيره وتهيئته وإثارته لدى قدرة المعلم على استثارة متغيرات مهمة لدى المتعلّم، ويكون ذلك بمجموعة من الأنشطة التي تراعي حاجات المتعلّم، وقدراته واستعداداته، وهمومه وهموم البيئة التي يتعامل معها ومشكلاتها، والقضايا الحيوية التي يدرب على مواجهتها، والمواقف المماثلة للمواقف الصفّية التي يمكن أن ينقل إليها الخبرات التي واجهها في الصف.

قد تم معالجة عدد من القضايا المتعلقة بالدافعية وأسباب تدنيها لدى الطلبة في مدرستنا الأردنية عموماً، وحصر عدد من المشكلات التي ترد إلى الطلبة أو إلى المعلمين أو إلى الأنشطة والمواد الدراسية، وقد كان الهدف من عرضها زيادة وعي المعلم بهذه الأسباب وتبصيره بأساليب معالجة الطلبة، وإدراكها بهدف التنبيه إليها ومراعاتها، ويهدف جعل التعلّم الصفّي أكثر قيمة وأكثر تلبية لحاجات المتعلّم ومراعاةً لقدراته واستعداداته وميوله.

وبذلك تتحقق للطلبة ظروف تعليمية صفّية ملبية، مستجيبة لاشياء وخبرات يميلون إليها، ويفضلون البقاء ضمنها بدلاً من النفور، والإنسحاب والعدوان، تلك الظواهر السلوكية التي يعانيها الطلبة ذوو الدافعية المتدنية، ويعبرون عن تقززهم من الصف والمعلم بتعبيرات مختلفة من مثل: ما

الذي سنشاهده في الصف ؟ سيقوم المعلم بكذا وكذا، أعمال روتينية مملة، المعلم نفسه غير مقتنع بها، فكيف يقنعنا بها ؟ مواد مية لا فائدة منها لا تساعدنا على بناء مستقبل نفخر به، انظر إلى فلان ترك المدرسة وعمره (10) سنوات وعمره الآن (20) سنة يملك سيارة ويستعرض نفسه امام زملائه الذين كانوا معه في المدرسة، فما أهمية الذهاب الى المدرسة وغير ذلك من الحالات التي تعزز العزوف عن التعلم وعن المدرسة.

ان مشاعر الطلبة هذه تجاه التعلم وتجاه المدرسة تقلل من دافعيته واستثارتهم واعمال اذهانهم فيما يقدم لهم أنشطة وخبرات ومواد، لأنهم في المرحلة الأساسية يميلون الى ما يلبي حاجاتهم الفورية ومتطلباتهم الملحة التي لا يقدرّون على تأجيلها حتى ينضجوا ويتخرجوا من الجامعة، فأياها أكثر تلبية لحاجة الطلبة، الطلبة التي تأتي لتعاني أقدامهم فور خروجهم من أبواب بيوتهم، أم الدراسة والجهد الكبير في المدرسة والجامعة من أجل التخرج والعمل في وظيفة أو حتى البحث عن العمل؟.

تجد الآن صعوبة ما يواجهه الطلبة، لذلك لا بد من أن يضطلع المعلم بدور أكثر فاعلية وحماسة وإيماناً وحيوية مما كان يمارسه عندما كان الطلبة بطبيعتهم مدفوعين مثارين للتخلص من الجهل، ساعين بأنفسهم ومثابرين من أجل تحقيق حاجات حب المعرفة والإستطلاع.

تلاحظ أهمية الدور الذي يتوقع من المعلم ممارسته في تعامله مع الأنشطة والطلبة والمواقف الصفية المختلفة مما يسوغ أهمية هذه المواد والخبرات التي تقدم بين يديك لتجعلك أكثر خبرة ومعرفة بأهمية وعي المتغيرات الصفية المتعلقة بالطلبة وبمواقف التعلم.

أهداف المادة التدريبية التعليمية:-

يؤمل ان يتمكن المعلمون الذين يتعاملون مع هذا التعيين الدراسي من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الآتية:-

- تحديد معنى مفهوم الدافعية.
- التبصر بحالة الدافعية لدى الطلبة أثناء التعلم .
- معرفة أسباب تدني الدافعية للتعلم الصففي .
- معرفة المتغيرات الصفية التي تسهم في تدني الدافعية للتعلم.
- تمييز الأسباب التي تسهم في تدني الدافعية للتعلم الصففي وما يرد منها الى الطلبة أنفسهم أو الى المعلمين أو الى الأنشطة والمواد الدراسية.
- معرفة الاتجاهات المختلفة في فهم الدافعية للتعلم واستيعابها .

- بناء خطة للتعرف على دافعية الطلبة للتعلم.
- بناء خطة لمعالجة تدني دافعية التعلم الصفي.
- تطبيق الاتجاه السلوكي في معالجة حالة تدني الدافعية.
- تطبيق الاتجاه المعرفي في معالجة حالة تدني الدافعية.
- تطوير اتجاه خاص لدى المعلم لتبني أحد الاتجاهين أو المزج بينهما في حالة تدني الدافعية للتعلم الصفي.

محتويات المادة التدريبية التعليمية:

من أجل تحقيق الأهداف والنواتج التعليمية التي حددت فانه يؤمل من المعلمين تمثل الخبرات الآتية واستيعابها:-

- أسباب تدني الدافعية للتعلم.
- أساليب معالجة تدني الدافعية.
- الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم.
- المنحنى السلوكي في معالجة تدني الدافعية.
- المنحنى المعرفي في معالجة تدني الدافعية.
- الأنشطة التطبيقية.

كيفية تناول الفصل التدريبي:

1- قبل الحلقة الدراسية:

- يتوقع من المعلمين التدريب أو المذاكرة ما يلي:-
- دراسة المادة دراسة متأنية فاحصة.
- كتابة الملاحظات في الهوامش.
- تنفيذ الأنشطة والإجراءات التي يتضمنها الفصل.
- تعيين حالة من حالات الطلبة الذين كشفت حالة تدني دافعتهم للتعلم وتطبيق الاتجاه السلوكي والمعرفي في فهمها ومعالجتها.

2- اثناء تنفيذ المادة:

- يتوقع من المعلمين ما يلي:-

- الاسهام والمشاركة الفاعلة في المناقشة.
- تقديم أمثلة واقعية لاغناء النقاش وجعله اكثر حيوية.
- تبادل الأدوار الجزئية مع المحاضرين والمشاركين.
- التوزع في مجموعات لتنفيذ الأنشطة التي يتضمنها التعيين بطريقة تشاركية وتبادلية وتعيين مقرر يعرض عمل المجموعة.
- مناقشة أفراد المجموعة فيما توصلوا إليه.
- اعداد عدد من التوصيات وصياغتها لمن يريد اسخدام احد المناهج والاتجاهات لمعالجة المشكلة.
- تكليف المجموعات بالاتفاق على مشكلة لتوضيحها وتفصيلها ومتابعتها من أجل العمل اللاحق.
- بعد الانتهاء من دراسة الفصل وتغييره.
- يؤمل من المشاركين بعد الإنتهاء القراءة واجراء النشاطات ما يلي:
- بعد الاتفاق على الحالة التي يراد معالجتها ضمن المجموعة، تكلف المجموعة بوضع خطة علاجية.
- تسجيل الإدخال (المعالجة) الذي يراد إدخاله لمعالجة مشكلة تدني الدافعية للحالة .
- تسجيل القراءات الناجحة عن التحسن في دافعية التعلم في الحالة .
- كتابة تقرير عن مدى الفاعلية والتحسن بفعل المعالجة التي وظفها افراد المجموعة في الحالة .
- عرض النتائج امام مجموعة المشاركين والمناقشة في فاعليتها .

مقدمة:

يواجه المعلم بعض الطلبة الذين يكثرون من التبرم والضيق، كما ان بعضهم يقوم ببعض الأعمال أو يتلفظ ببعض الكلمات التي تدل على عدم رغبتهم في التعلم، ومن أمثلة استجاباتهم ما يلي:

ما أطول الدرس؟!، ماذا نستفيد من تعلم كذا وكذا ؟ انا لا احب الشعور أو الاستماع إليه، أرجو ان يتغيب المعلم هذا اليوم حتى نلعب كرة قدم، ما فائدة الامتحان ؟ ماذا نستفيد من أسئلة المعلم ؟

ويلاحظ المعلمون ايضاً بعض سلوكيات الطلبة التي تنم عن عدم رغبة في التعلم من مثل:

تلفت الطالب باستمرار حوله، الانشغال باغراضه التي على المقعد او في الحقيبة، والحركة المتكررة في المقعد، وربما ترك المقعد وعمل بعض الحركات حسب الموقف، والمشاغبة، والاعتداء على

زميله بأساليب مختلفة، وعدم حل الواجبات البيتية، وتمزيق الكتب والاوراق، وعدم المشاركة في التفاعل الصفّي ... الخ

هذه السلوكيات تدل على عدم استجابة الطالب داخل الصف، وعدم الرغبة في البقاء في المدرسة، وهي إحدى المشكلات الحادة والمتكررة التي يواجهها المعلم، وفي معظم الأحيان يردّها المعلمون والإدارة المدرسية إلى الطالب فيصبح هو الضحية مما يزيد الطين بله، وتزداد رغبته في ترك المدرسة وعدم التفاعل معها، ونحن في هذه الحالة لم نحل أسباب هذه الظاهرة السلوكية ولم نربطها بالإدارة المدرسية ومقدار توفر أجواء تربط الطالب بمدرسته، ولا بغرفة الصف وإدارته ولا بأسلوب المعلم . الخ .

ان تدني الدافعية عند الطالب يؤدي الى كثير من المشكلات التي تقشل عملية التعلم والتعليم .

نشاط (1)

1- لاحظ بعض الطلبة الذين ليس لديهم دافعية لتعلم اللغة الانجليزية/ الرياضيات / حسب تخصصك، وحدد سلوكياتهم في أثناء شرحك .. صنفها حسب التالي :

نوع السلوك	مظاهر السلوك
الانتباه	1. _____ 2. _____
الاستجابة للتعليمات	1. _____ 2. _____
المشاركة الصفية	1. _____ 2. _____

2- ارصد التعليقات التي يتلفظ بها الطلبة المتدنيين الدافعية اثناء مواجهتهم الخبرات التعليمية ؟

- الدافعية للتعلم :

فيما يلي مجموعة من تعريفات دافعية التعلم:

■ هي حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة .

- هي حالة داخلية تحرك افكار المتعلم ومعارفه وبناءه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة الاداء والاستمرار فيه للوصول الى حالة توازن معرفية.
- هي حالة استثارة داخلية، تحرك المتعلم لاستغلال اقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه بهدف اشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته.
- هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الادوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئه تحقق له التكيف والسعادة، وتجنبه الوقوع في الفشل.

نشاط (2) :

1- ضع مفهوماً خاصاً بك عن الدافعية للتعلم ؟

2- من خلال تحليلك المفهومي لدافعية التعلم بين عوامل تدني الدافعية .

أنماط الدافعية للتعلم الصفّي:

ان المعلم الكفاء هو المعلم الذي يمتلك القدرة على التوقف على حالة المتعلم الداخلية التي تدفعه الى الانتباه الى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق هدف المعلم.

ان حالة الدافعية حددها علماء النفس التربوي بأنها حالتين:

أولاً : الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation).

ثانياً: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation).

بعد توضيح مفهومي الدافعية الداخلية للمعلمين طلب اليهم تحديد خصائص الطلبة ذوي الدافعية الداخلية في مواقف تعليمية. (DECI, 1978).

مظاهر الدافعية الداخلية للطلبة:-

- لديهم أهدافا تعليمية محددة.
- لديهم طرق سير واضحة .
- يصوغون أهدافهم بأنفسهم.
- يمتلكون مؤشرات الاجابة الصحيحة.
- مثابرون حتى انجاز المهمة.
- متعاونون مع زملائهم.
- لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم.
- مصادر تعزيزهم أنفسهم.
- محققون لذواتهم.
- يفتخرون بانجازاتهم.
- يتحدثون عن المدرسة والمعلمين بإيجابية.
- لديهم ميول وهوايات صحيحة أكاديمية.
- يقومون بنشاطات أكاديمية خارج المنهاج.
- يثابرون لأنهم يريدون تحقيق أهداف مستقبلية في أذهانهم.
- يطلقون أسماء مشهوره لأنفسهم.
- يعززون أنفسهم.

كما تم الطلب الى معلمين يراقبون طلبة لديهم دوافع خارجية بعد توضيح مفهوم الدافعية الخارجية، فتوصلوا الى مجموعة من المظاهر (Woolfolk,1998)

مظاهر الدافعية الخارجية للطلبة

- يفتقرون الى وضوح اهداف تعلمهم.
- يشعرون بالعبث من التعلم وقلة قيمته.
- تتدنى درجات انتباههم للتعلم.
- يعانون من القدرة على صياغة اهداف لانفسهم.
- يعانون من طول الزمن التدريسي.
- يعملون لارضاء الوالدين او المعلم.
- لديهم ذوات سلبية.
- تتدنى درجات الاشباع لديهم من مواقف التعلم.
- يتجنبون ممارسة النشاطات الاكاديمية.
- سلوكهم التحصيلي مرهون بالآخرين وموافقتهم وتأييدهم.
- يشتتون.
- يتجنبون المشاركة في أنشطة ذوات أهداف أكاديمية.

التضمينات التربوية لتوفير الدافعية للتعلم:

1. توفير ظروف مساعدة على الاهتمام بموضوع التعلم وحصر انتباه الطلبة فيه.
2. المحافظة على انتباه الطلبة الى ما يجري من نشاطات تعليمية / تعليمية ترتبط بموضوع التعلم.
3. توفير ظروف مشجعة للطلبة على الاسهام في النشاطات التعليمية الموجهة نحو تحقيق الاهداف التعليمية المخططة.
4. تعزيز اسهامات الطلبة الايجابية في النشاطات التعليمية الموجهة نحو تحقيق الاهداف التعليمية المخططة (خطاب 1987).

اسباب تدني الدافعية للتعلم:

يعود تدني الدافعية للتعلم الى اسباب متعددة أهمها:

1. عدم توفر الاستعداد للتعلم :

ويقصد بالاستعداد للتعلم الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم والخيبة التي تعرض له.

وقد حدد نوعان من الاستعداد: الاستعداد العام والاستعداد الخاص، اما الاستعداد العام فيطلق عليه أحيانا الاستعداد النمائي أي استعداد الطفل الطبيعي. اما الاستعداد الخاص، والذي يسمى أحيانا بالقابليات والمتطلبات السابقة، فيقصد به أن كل خبرة أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توفر خبرات سابقة ومفاهيم قبلية للتعلم الجديد.

2. بعض الممارسات الصفية الخاصة بالطلبة أو سلوكهم:

ينتمي طلبة الصف الى مجموعة متباينة من حيث الخلفية الاجتماعية والنفسية والبيئية والتي لها تأثيرها الكبير في تدني دافعتهم للتعلم، ولا بد للمعلم من أن يأخذها بعين الاعتبار عند فهم سلوكياتهم ودافعتهم، وسنقتصر في حديثنا هنا على العناصر الصفية التي تسهم في أداء المتعلم وفي تدني دافعتهم، ومن هذه العناصر:

- الجو الصففي وما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية بين الطلبة وبالتالي يصبح الجو الصففي العدواني منفرا من التعلم، من البقاء في الصف او المدرسة.
- التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية او الاقتصادية.
- التباين بينهم في اعمارهم واجسامهم.

- التنظيم الصفّي الذي يقيد الطالب ويحول دون حركته.
- اكتظاظ الطلبة في الصف مما ينعكس سلباً على التعامل مع الطلبة وتحسس مشكلاتهم.

ممارسات المعلمين:

يعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع الطلبة أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع أحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر ويؤمل منه أن يكون فاعلاً، نشطاً، مخططاً، منظماً، مسهلاً، ومثيراً لدافعيتهم للتعلّم. إلا أن هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين فتسهم في تدني الدافعية ومنها:

- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلّم في كل خبرة يقدمها لهم.
- عدم تحديد للأهداف التعليمية التي يريد منهم تحقيقها.
- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية التعلّم.
- إهمال نشاط الطلبة وحيوتهم وفاعليتهم والتركيز على الخبرات بوصفها محورا للاهتمام والتعلّم.
- جمود وجفاف في غرفة الصف سواء بالنسبة للمظهر العام أو بالنسبة لإدارة الصف.
- جمود المعلم في الحصّة وسلبيته، وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة.
- تقليل بعض المعلمين من قيمة استجابات الطلبة، وتقيد المعلم بالاستجابات التي تطابق أسلوبه فقط.
- إهمال بعض المعلمين أساليب تعلّم الطلبة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط وهو وفق ما يراه المعلم.
- عدم اعتماد المعلم على استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات وتفضيله أسلوب التلقين والحفظ.
- استخدام العلامات كأسلوب لعقاب الطلبة مما يسبب تدني علاماتهم.
- إهمال المعلمين استخدام الأسئلة السابرة في الكشف عن حقيقة استيعاب الطلبة لما يقدم اليهم
- توقعات الطلبة السلبية في ما يقدم لهم من خبرات.
- عجز الخبرات التعليمية عن تلبية حاجاتهم أو حل مشكلاتهم.
- شعور الطلبة من الملل من الروتين اليومي الدراسي.

- عدم وضوح ميولهم وخطط مستقبلهم مما يجرد ممارستهم الصفية من أي توجه وهدف.
- غياب النماذج الحية الناجحة ليقولها الطلبة ويترسموا خطاها.
- تدني حيوية الأنشطة الصفية.
- الاشرابات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفّي من مثل كراهية بعض المواد الدراسية او ارتباطها باساءة او عقاب او خبرة فشل حادة.
- عدم اتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الاستقلال الذاتي والاعتماد على أنفسهم في اختيار الانشطة وممارستها.
- تشجيع ممارسات التبعية للمعلمين احيانا والتركيز على الانصياع وسحق الذات وطمس الشخصية.
- تدني تقدير بعض الطلبة لأنفسهم وذواتهم نظرا لقلة فرص الانجاز او النجاح او التشجيع.
- عدم تعويد الطلبة على تطوير المسؤولية الذاتية وتحمل نتائج أعمالهم.
- عدم اشباع بعض الحاجات الاساسية مثل المأكل والملبس (Oleary and Oleary, 1977).
- عدم اتباع المعلم أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة وحب استطلاعهم.
- سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع الطلبة.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.
- عدم استخدام بعض المعلمين لأساليب الدفع الداخلي لتفضيلهم أساليب الدفع الخارجي فقط.
- اهمال بعض المعلمين استخدام الأنشطة التعاونية وتركيزهم على التنافس بين الطلبة. (قطامي، 1989).

نشاط (3)

فيما يلي قائمة تقويم ذاتي لدور المعلم في تطوير دافعية التعليم، أجب عنها محاولاً تقويم ذاتك وتطويرها:

الرقم	الفقرة	المستوى		
		بدرجة عالية (3)	بدرجة متوسطة (2)	بدرجة متدنية (1)
1	الاحظ سلوك الطلبة متدني الدافعية.			
2	أحدد أعراض ظاهرة تدني الدافعية للتعليم.			
3	أحدد الأسباب الرئيسة المتعلقة بالطالب.			
4	أحدد الأسباب الرئيسة المتعلقة بالجو الصفي.			
5	أحدد الأسباب الرئيسة المتعلقة بالطلبة عموماً.			
6	أكشف عن المناسبات التي تتدنى فيها مشاركة الطلبة في التعليم.			
7	أحدد مدى سيطرة الدفع الداخلي للتعلم.			
8	أحصر مدى استخدامي التعزيز في التعلم الصفي.			
9	أحدد عدد الطلبة الذين عززوا في الحصة.			
10	أحدد الأهداف التعليمية التعليمية وأخبر الطلبة بها.			
المجموع				

تحقيق الذات مهمة دافعية : (Self-actualization)

ان المعلم الكفي هو معلم يستثير دافعية طلبته لتحقيق ذواتهم في مواقف التعلم والنشاط الصفي الاكاديمي.

مفهوم تحقيق الذات الدافعي:

- الرغبة في ان يكون الطالب هو ذاته أكثر وأكثر، وذلك الى اقصى درجة تتيحها له إمكانياته.
- قوة ايجابية دافعة مسؤولة عن تحقيق الطالب اقصى ما تتيحه لهم إمكانياته، وتأديته الأعمال الجيدة.

ان الطالب الذي يتمتع بمفهوم إيجابي لذاته يسعى أكثر من غيره الى أقصى ما تتيحه له امكانياته، وهو شخص يتصف عادةً بدرجة عالية الى حد ما بالصحة النفسية. ولكي يحقق الطالب ذاته فانه يسلك وفق ما ينتظره المعلمون منه حتى يصبح على وفق ما يعتقدونه عنه، ويمثل هذا البعد الاجتماعي (Dubois 1979).

ان ذلك يحدث لان الصورة التي يراها الطالب نفسه من خلال اتصالاته الاجتماعية وخبراته الناتجة عن تكوين مفاهيم أخرى هامة بالاضافة الى توقعاته لمستوى أدائه وهذا هو الجانب الأكاديمي.

وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إن مفهوم تحقيق الذات يعتمد على عاملين رئيسيين:

أولاً : كيفية ادراك الطالب انه يقيّم عن طريق مفاهيم أخرى هامة.

ثانياً: مقارنة هذه التقييمات أو الاحكام مقابل اعتقاده لما ينبغي ان يكون سلوكه وان عملية تقييم الفرد وحكمه عليها تتعدل باستمرار عن طريق ادراكه لتقييمه من قبل المعلمين، اي ان الطالب يختبر ادراكه امام حقيقة وجود معيار خارجي، ان وعي الطالب الشعوري وتفكيره واحساسه تقوم جميعا بصفة اساسية بتوجيه وضبط وتنظيم أدائه وفعله. انه يختار او يحدد الادراك الذي ينشأ عنه التعلم والسلوك. (مرعي وآخرون 1990).

خصائص الطالب المحقق لذاته: (Self- actualization characteristics)

ان دراسة الادب النفسي في مجال الدافعية الانسانية يزودنا بخصائص شخصية وادائية للطالب الذي يحقق ذاته في المهام الأكاديمية والتعلم الصفي، ويمكن تحديدها بالتالي:

- يتصف بالتدفق الأدائي، والنشاط الكامل، والصحة النفسية.
- يتقبل ذاته وخصائصه المتكاملة، والتلقائية.
- استقلالي، ديمقراطي، ميال للأعمال الإبداعية، مرح.
- الانفتاح على الخبرات المتنوعة والمتعددة.
- يتصف بالثقة بالنفس، يتقبل الآخرين، ويثق بهم.
- يركز على المشكلات بهدف معالجتها وحلها ويقوم بأعمال هامة.
- مستقل ثقافياً وبيئياً، ويميز بين الوسيلة والغاية.
- يعرف الكثير عن نفسه وعن العالم المحيط به، ويتصف سلوكه بالنجاح، والسلوك المناسب، فعال في المحيط الذي يوجد به.

- ينظر لنفسه بايجابية وقدرة وسيطرة على الاشياء وعلى المواقف والأزمات، واقعي. يطور توقعات ايجابية من الآخرين.
- يتقبل المخاطر، يتصف بالثبات في السلوك، جذاب للآخرين.
- يحمل مشاعر ايجابية تجاه الآخرين ويتعامل معهم بانفتاح وعمق.
- يوفق بين أهداف مجتمعه وأهدافه ويسمى هذا التوفيق بالتداؤبية (Synergy) التعاونية، التضامنية).

تحقيق الذات للمعلم: (Self- actualization Teacher's characteristics)

- ان عملية تحقيق الذات لها ابعاد اجتماعية ومهنية، فالمعلم الذي يتصف بدرجة عالية لمفهوم ذاته وبامكانية تحقيق ذاته يتسم بسمات عديدة منها:
- أ) تقبله للطبيعة الانسانية كما هي، ويعيش حياته بواقعية وقناعة ويعتبر ان جميع انواع السلوك التي تصدر عن الانسان انما هي جزء من طبيعة الحياة ذاتها.
- ب) تكون لديه القدرة على التجديد والتغيير، تغيير ذاته وادارتها لتحقيق اهدافه من التعلم المدرسي .
- ج) تكون لديه الرغبة في مساعدة الآخرين والتعامل معهم، وتبادل الخبرات.
- د) لا يفرق بين طلبته استناداً إلى ما بينهم من فروق عرقية او قومية او دينية، وانما يستند في احكامه على الآخرين من الزملاء الى السمات الشخصية لكل واحد منهم واحترامها واحترام تباين خصائصهم .
- هـ) يركز على المشكلات التي تهم الآخرين، اي انه صاحب رسالة في الحياة تستحوذ منه غالبية وقته، يفهم مشكلاته، ويصوغها بدقة، ويتعامل معها بفاعية بهدف استمرار النجاح والانجاز.
- و) الثقة بالنفس والاحاطة والتجريب .
- لعل احد المتطلبات الاساسية في تحقيق الذات المهنية للمعلم معرفة ذاته، اي ان يكون واقعياً في تقييمه لذاته : يعرف مواطن القوة والضعف فيه، واتجاهاته ورضاه عن نفسه، مما يساعده على الاختيار السليم للطرق ووسائل الاتصال التعليمية التعليمية من بين عدة ابدال تتوافق وطاقاته الشخصية وقدراته .
- وليكن المعلم على بصيرة ان عمله يتضمن عددا كبيرا من الشروط المحفوفة بالصعوبات، فضغط العمل كبير، والواجبات كثيرة، وانصاله في اكثر اوقات العمل يعني الاتصال مع عقول غير ناضجة ومع مستويات معرفية متفاوتة في انخفاضها، انه يحمل اعباء غيره باستمرار، ويرى باستمرار

التناقض الغريب الذي ينطوي عليه المجتمع الذي يأتي منه طلبة المدرسة، انه يعالج مرة تلو المرة دوافع مختلفة ومتنافرة، ويسأل عن كبح جماح الكثير منها، انه يلاقي كثرة امامه، واشكالا من التفرد ضمن الكثرة، وعليه ان يواجه هذا الوضع بعناية .

ويمثل المعلمون المجتمع بوجه عام بصرف النظر عن اقسامه وطوائفه، والمدرسة في حقيقتها مجتمع، وانها بلا شك كائن عضوي حي، مثلها كمثل الجسم تتوقف حيويته على كل من اجزائه، وعلى سلامة التكيف، والارتباط بين هذه الاجزاء .

ونظراً لان المعلم يمثل عاملاً مهماً في المجتمع فانه ينبغي أن تتوافر لديه متطلبات اساسية لتحقيق ذاته الاجتماعية لتصبح مدرسته مجتمعاً حقيقياً ومن ابرز المتطلبات الرئيسية ما يلي:

- (أ) ان يكون حراً، غير فوضوي، مستقلاً غير منعزل، فاهماً نفسه، محترماً لها في غير غرور .
- (ب) ان يكون اجتماعياً دون ان يفقد شخصيته، ايجابياً غير سلبي، مهذباً في غير غرور .
- (ج) ان يكون قادراً على ضبط نفسه والسيطرة عليها وتنظيمها في غير تزمّت، وان يكون متواضعاً في غير خنوع، حساساً في غير تعزز .
- (د) ان يكون شاعراً بالطمأنينة والرضا دون خمول او ركود، وان يكون سعيداً مرحاً في غير تفاهة ولا اباحية .

والمعلم أمة، فهو الذي يحمي قيمها، وعاداتها، واعرافها عن طريق نقل الخبرات الماضية للأجداد الى الاحفاد لمساعدتهم على الاسهام في استمرار نمو وتطور المجتمع، واستمرار المسيرة والحياة للمجتمع .

مهارات المعلم لتحقيق الذات:

ان المعلم معني بمساعدة طلبته لتحقيق ذواتهم، ويمكن تحديد هذه المهارات للمعلم حتى يكون معلماً قادراً على مساعدة الطلبة لتحقيق ذواتهم وهي:-

1. الكشف عن مستوى مفهوم الذات للطلاب .
2. تعريف الطالب بالعالم المحيط به .
3. يوظف المواد المحيطة لنمو الطالب .
4. يوفر المناخ المتيح والمسهل لنمو الطالب ذاتياً .
5. يشرك الطالب بأعمال صفية ومدرسية ومحلية بفاعلية .
6. يدرب الطالب على مواقف الاختيار .

7. واتخاذ القرار.
8. وتحمل المسؤولية.
9. ايجاد المشكلات وتدريب الطالب على مواجهتها مواجهة حقيقية.
10. يحترم شخصية الطالب ويسهم في نشاطات التعامل للشخصية له.
11. يحدد العوامل التي تساعد على تحقيق الذات ويبني مواقف تعليمية لتحقيقها.
12. يتقبل نفسه.
13. ويتقبل الآخرين.
14. ايجابي.
15. منفتح على الخبرات.

مفاتيح شخصية لتحقيق الذات :

القبول،	التقبل ،	المساواة،
التسامح،	التعزيز،	الصدقة
الحب،	الاحترام،	العدالة

المعلم يتعرف على متدني الدافعية:

ان أحد المهمات الاساسية في برنامج تأهيل المعلم هي معرفة أعراض تدني الدافعية للتعلم لدى الطلبة. وحتى ينجح في تحقيق ذلك، يتطلب من المعلم أن يكون ملاحظاً حساساً لأحداث الطلبة في كل موقف صفّي، ولديه درجة عالية من تمييز حالات الطلبة النفسية تجاه ما يقدم لهم من معلومات أو خبرات أو مواد. والحساسية لاستجابات الطلبة تتطلب تدريباً حتى يتمكن المعلم من ممارسة ذلك في مواقف تعليمية حقيقية.

وان تحقيق ملاحظة الطلبة يتطلب من المعلم ان يمتلك عدداً كبيراً من العون لمتابعة التغيرات الأدائية، والانفعالية المصاحبة، ولديه عدداً كبيراً من الأيدي تحمل مجموعة من الأقلام لتسجيل الأحداث الملاحظة لمتابعتها، وتوخي الموضوعية في تسجيل ما يشاهده بدرجة كبيرة.

ومن دراسة الأدب النفسي والتربوي أمكن حصر اعراض سلوك الطالب متدني الدافعية وهي:

- يتجنب احضار كتبه وأدواته.
- يهمل أداء واجباته الصفية والمنزلية.
- يتجنب التفاعل مع المعلم أو مع الطلبة.
- كثير الغياب عن المدرسة.
- يبالي في ممارسة نشاطات
- انتحال صفة المظلوم اجتماعيا وكبش الفداء.
- يكتر من السرحان في الصف.
- تقليل أهمية التعلم.

وقد حدد جيج وبيرلاينر (Gage and Berliner, 1990) خصائص المعلم الذي يحقق ذاته فهو:

- منفتح على الآخرين متجنباً اللجوء الى التبريرات الدفاعية.
- يحب نفسه ويحب الآخرين ولا يخضع للعدوان.
- استقلالي ذاتي في الأداء، مبدع.
- تلقائياً يتفاعل مع البيئة المحيطة حوله بحيوية ونشاط.

الخبرات والمواد التعليمية:

تعد الخبرات والمواد التعليمية وسائط يتفاعل معها الطلبة وتسهم في تطوير خبراتهم واغنائها وتؤدي الى تعلمهم، ولذلك تحدد النواتج التعليمية بما يقدم لهم من مواد ويهيأ لهم من خبرات يتفاعلون معها، فتحدث التغيير والتعديل والتصحيح والإغناء في ابنيتهم المعرفية ومخزونهم المعرفي. ونتناول فيما يلي أبرز الجوانب المتعلقة بالخبرات والمواد التعليمية التي تساعد في تدني الدافعية للتعلم الصفّي:-

- غموض الأهداف التي يراود تحققها عند الطلبة.
- عدم الترابط بين الخبرات والمواد التي تقدم للطلبة.
- افتقار الخبرات والمواد التعليمية للمعنى مما يصعب استيعابها.
- صعوبة الخبرات التعليمية رغموضها مما يحول دون تفاعل الطلبة معها.
- قصورها عن اشباع حاجات المتعلمين ودوافعهم للاستطلاع وحب المعرفة.

- عدم الربط بين الخبرة التعليمية في داخل الصف وبين الحياة العملية.
- قصورها عن حل مشكلات واقعية حيوية عند المتعلم.
- تركيزها على الجوانب المعرفية فقط وإهمالها الجوانب المهارية والاتجاهات.
- التركيز على التفاصيل والاهتمام بها مما يحول دون مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية مترابطة، منظمة التخزين، سهلة الاسترجاع.
- إهمال التدرج في مستوى الخبرات المقدمة.
- إهمال التركيز على استراتيجيات التفكير في معالجة المواد التعليمية.
- إهمال التركيز على أساليب تعلم كيفية التعلم.
- تدني مراعاتها للأسس النفسية للمتعلم.
- عدم إتاحة الخبرات المقدمة فرص الشعور بالإنجاز والنجاح المتدرج في معالجة المهمات والخبرات التعليمية (قطامي، 1989).

وسائل لمساعدة متدني التحصيل:

يمكن للمعلم أن يراعي الوسائل التالية في سعيه لمساعدة الطلبة الذين يعانون من ضعف في دافعية التحصيل:

- (1) تكليفهم أعمالاً تقع في حدود إمكانياتهم.
- (2) إتاحة الفرص أمامهم للتعلم بالطرق التي يفضلونها.
- (3) أن يكون للتعلم أغراضاً ومعاني حقيقية من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.
- (4) إظهار الاهتمام بما تعلموه أكثر من الاهتمام بالعلامات التي حصلوا عليها.
- (5) إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عما تعلموه.
- (6) إتاحة الفرص أمامهم لاستخدام ما يتعلمونه في معالجة مشكلات جديدة.

فرضية ضرورة الدافعية للتعلم:

- (1) تؤثر دافعية التلاميذ للتعلم بشكل كبير على ما يتعلمونه ودرجة المحافظة على التعلم، وعلى تطبيق ما تم تعلمه.
- (2) التعلم هو عملية ديناميكية فردية.

(3) مع أن الدافعية وحدها لا تضمن توافر التعلّم، إلا أنها شرط لازم للطالب للاكتساب والاحتفاظ (الاستبقاء) والتطبيق الفاعل لما تعلّمه.

نشاط (4)

نظراً لأهمية طبيعة الخبرات التعليمية، والمواد التعليمية التعليمية فقد اعطيت اهتماماً مفصلاً ولا سيما ان المجتمع العربي عموماً مجتمع انجازي (أي يوجه طلبته نحو الانجاز). صنف مجالات مشكلة تدني الدافعية للتعلّم الصفّي التي تتعلق بالخبرات، والمواد وحدد مظاهر هذه المشكلة المتعلقة بالمجال واسلوب معالجة هذه المظاهر كما في الجدول التالي :

المجال	مظاهر المشكلة	اسلوب المعالجة
تنظيم المواد والخبرات		

أساليب معالجة تدني الدافعية:

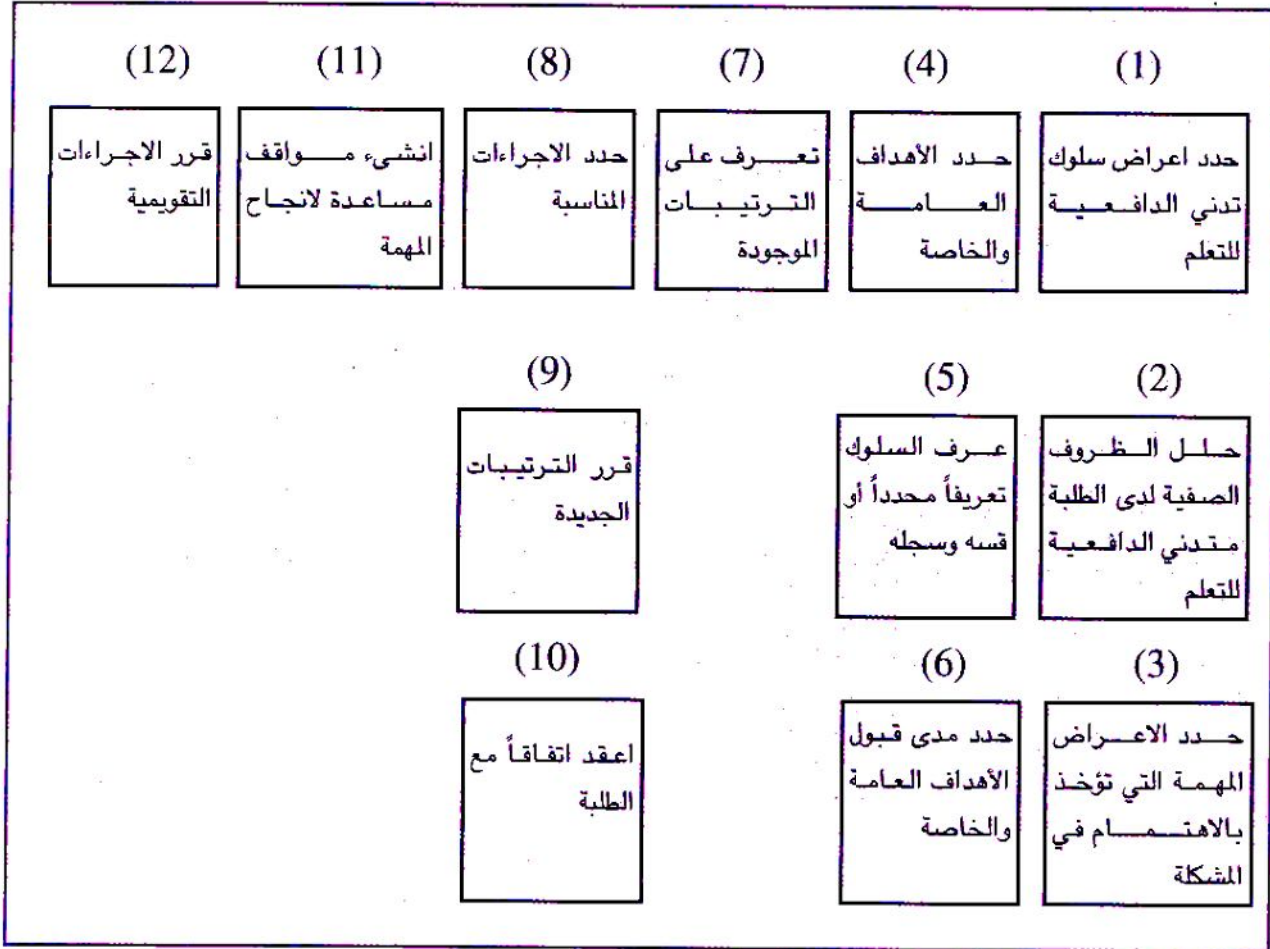
يعتمد أسلوب معالجة تدني الدافعية على الوقوف على أسباب هذه المشكلة، ومن ثم وضع الحلول واختيار الأساليب لمعالجتها، وقد مر معنا تحليل اسبابها بشكل عام، ولا بد هنا من تأكيد دور المعلم في الكشف عنها وعن اسبابها ولا سيما انه يقضي أطول فترة ممكنة مع الطلبة، كما أنه بما يقدم من خبرات تعليمية يهيء الفرصة المناسبة للكشف عن المشكلة واسبابها وأعراضها، ويعني باثارة دافعية الطالب للتعلّم لأنها تيسر مهمته وتسهل تحقيق أهدافه.

وبالرغم من الدور الكبير للمعلم في الوقوف على مشكلة تدني دافعية الطلبة وأسبابها واعراضها، فإن ؟ المرشد التربوي في المدرسة يمكن ان يساهم مع المعلم في توضيحها ورسم خطوات علاجها، وكذلك مدير المدرسة وولي الامر لان هؤلاء جميعاً دوراً مهماً في معالجته وسنعرض فيما يلي نموذجين لمعالجة تدني دافعية الطلبة:

النموذج السلوكي في العلاج (sank and Shaffer,1984)

يسير حل المشكلة السلوكية وفق الخطوات التالية:-

تصميم البرنامج السلوكي



وسنذكر خطوات السير في هذا التصميم باختصار لمعالجة مشكلة تدني دافعية الطلبة للتعلم الصفّي.

1. تحديد اعراض السلوك

و يمكن ذكر عدد من الاعراض، منها:

- تشتت الانتباه.
- الانشغال باغراض الآخرين .
- الانشغال بأزعاج الآخرين .
- نسيان التعيينات وإهمال حلها.
- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفّي من مواد ومتطلبات .
- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب او المهمة .

- اهمال الالتزام بالتعليمات.
- مخالفة قوانين الصف والمدرسة، الى غير ذلك من الأعراض المتعددة (Rohert,1983).

2. تحليل الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم :

يمكن ذكر عدد من الظروف التي حصرت في حالة تدني دافعية الطلبة

- ممارسات الطلبة.
- الجو الصفّي المنفر.
- تدني حيوية المتعلم .
- غياب التعزيز الفوري .
- زيادة عدد طلبة الصف .
- زيادة التركيز على المواد الدراسية .
- عدم وجود الفراغ الكافي للطلبة للتحرك .
- جمود الانشطة الصفية .
- الرتابة في سلوك المعلم والطلبة داخل الصف .
- التشديد على النظام في الصف .
- الجو الصفّي العام .

3. تحديد الاعراض المهمة للمشكلة :

يمكن تحديد الاعراض بدلالة تأثيرها في استجابات الطلبة متدنيي الدافعية للتعلم فيما يلي :

- سلوك تشتت الانتباه .
- تدني الاهتمام بالواجبات الصفية والبيتية .
- اهمال المواد الضرورية للتعلم من كتب ودفاتر وأقلام .
- اهمال تعليمات المعلم .
- اهمال انظمة الصف والمدرسة .

وهذه الاعراض هي التي ينبغي ان ينصب الاهتمام عليها حتى تعالج المشكلة ويقلل ذلك من الوقت المبذول في قضايا كثيرة وغير مباشرة ويوفر الجهد في زيادة الوصول الى الحد الذي يقدر المعدل السلوكي او المعلم او المرشد تحقيقه عند الطلبة متدنيي الدافعية للتعلم .

4. تحديد الأهداف العامة والخاصة:

يهدف المعلم الى زيادة دافعية المتعلم باستخدام الخبرات والمواد التعليمية الصفية وبالتحديد تقليل أثر العوامل التي تسهم في تدني الدافعية للتعلم، وزيادة السلوك الذي يسهم في زيادة الدافعية للتعلم وتعزيزه، ويمكن تحديد الأهداف بذكر أنماط السلوك المحددة عند معالجة المشكلة وهي كالآتي:-

- يهتم الطلبة بما يقدم لهم من خبرات.
- ينتبهون للخبرات التعليمية التعليمية.
- يسجلون الملاحظات الصفية.
- يحلون الواجبات البيتية.
- يحضرون كل المواد الضرورية التي تستخدم في التعلم الصفّي .
- يثابرون على انهاء المهمات التعليمية الصفية.
- يستوعبون القوانين والتعليمات الصفية والمدرسية ويلتزمون بها.
- كما يمكن تحديد الظروف التي ينتظر ان يظهر التغيير والتعديل السلوكي فيها وهي:
- في حالات التعلم الصفّي عموماً.
- أثناء طرح المعلم مجموعة من الأسئلة.
- أثناء تكليف الطلبة أداء واجبات ومهمات تعليمية في الصف او في المنزل.
- أثناء التعامل مع الكتاب، أو الواجب البيتّي أو الصفّي.
- الالتزام بالتعليمات في تنفيذ ما يطلب منه وتحقيقه.
- أثناء التعامل مع الزملاء والرفاق.
- العلاقة بين المعلم والطلبة.
- الأنشطة الصفية والمدرسية.

(Ollendick, and Cerny, 1981).

ولا بد من تحديد المعايير التي نحكمها لتحقيق الأهداف المتعلقة بزيادة الدافعية للتعلم الصفّي ومن هذه المعايير:

- تحسن في متوسط علامات الطلبة العام في المواد الدراسية المختلفة، أو المواد التي تعكس اهتمامهم.

■ تحسن مدى الانتباه من (5) دقائق الى (20) دقيقة في عمل مهمة محددة أو واجب صفّي محدد.

■ تدني نسب حدوث المشكلات الصفّية وتكرارها.

■ تحسن العلاقة مع الزملاء.

■ تحسين تكيف الطلبة الصفّي والمدرسي.

■ زيادة ايجابية الطلبة في التعامل مع الأنشطة الصفّية والمدرسية.

■ زيادة اتاحة الفرص لمبادرات الطلبة في الاسهام في الأنشطة الصفّية.

■ تدني سلوكيات الانسحاب التي يعرضها الطلبة.

■ زيادة فرص تفاعل الطلبة فيما بينهم أو بين المعلمين .

■ تدني نسب الغياب عن المدرسة.

■ زيادة مناسبات الحديث عن النجاحات والانجازات التي يحققها للطلبة في مواقف التعلم.

■ التحدث بايجابية عن الجو التعليمي والجو المدرسي (Roberts. 1983)

5. تعريف السلوك تعريفاً محدداً، وقياسه وتسجيله:

ويعد تعريف السلوك الذي يراود تعديله تعديلاً دقيقاً، خطوة مهمة في البرنامج، ويمكن تحديد سلوك تدني الدافعية للتعلم الصفّي بأنه السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم، بالملل والانسحاب وشروء الذهن وعدم المشاركة في الأنشطة التعليمية الصفّية...

ويمكن قياسه بتحديد المدى الذي يداني فيه شعور الطلبة الملل والانسحاب وشروء الذهن، وتدني المشاركة، عن طريق استخدام أدوات دقيقة تتصف بالصدق والثبات والموضوعية، لأنه يساعد على تحديد مدى التحسن في معالجة المشكلة بدقة، وإن المدى الذي تقع ضمنه استجابات الطلبة يساعد في فهم مدى عمق المشكلة وضرورة معالجتها.

6. تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة:

إن سعي المعلم نحو زيادة الدافعية للتعلم، بعد إزالة الظروف التي تسهم في تدنيها من الأهداف المحددة، أن يحدد المستوى الذي تتضمن هدفاً دقيقاً، يمكن تعريفه إجرائياً ومعالجته، وتحقيق أسباب تعديله وتغييره في المواقف الصفّية.

7. تعريف الترتيبات الموجودة:

يتضمن هذا الاجراء تحديد الظروف التي تحدث قبل حدوث أعراض تدني الدافعية للتعلم، وما

يتبعه ويؤثر فيه قبل تقديم التدخل (Intervention) الذي حدد لمعالجة المشكلة، ولذلك حتى يتسنى لنا معالجة المشكلة لا بد من ازالة المناسبات التي تسهم في تطور مشكلة تدني الدافعية، بالاضافة الى ايقاف ما يترتب على حدوث الأسباب.

8. تحديد الاجراءات المناسبة:

ويتطلب تحديد الاجراءات المناسبة التي يمكن ان تزيد تكرار ظهور سلوك تدني الدافعية للتعلم والتي منها: -

- تدني الاسهام في الأنشطة.
 - تدني معنوية الخبرات التعليمية.
 - تدني قيمة المعلومات والخبرات التي تقدم للطلبة.
 - فقدان الاثارة في الخبرات التعليمية.
 - جمود سلوك المعلمين في ادارة التعلم الصفّي.
 - جمود المواد التعليمية والخبرات الصفّية.
- ويتطلب تحديد الاجراءات المناسبة أيضا تحديد الظروف التي تسهم في تقليل مناسبات ظهور السلوك (الشكل والهدف) تقليل الظروف المهيئة لتكراره، والتي منها:
- زيادة الظروف الصفّية المدرسية المثيرة للتعلم.
 - زيادة تفاعل المعلم والمتعلم.
 - زيادة فاعلية المادة الدراسية والخبرات والأنشطة المختلفة.
 - تقديم التعزيز المتكرر المناسب للطلبة وفق حاجاتهم، ووفق الظروف المناسبة.
 - زيادة الوعي الهدف من التعلم.
 - زيادة مبادرة الطلاب وسعيهم لتحقيق الانجاز.
 - زيادة الفرص التعليمية التي تقود الى النجاح (Myers, and Graighead 1984).

9. تقرير الترتيبات الجديدة:

وتتضمن هذه المرحلة من المعلم استغلال المناسبات المحددة لتعزيز الطلبة في كل مناسبة يظهرون فيها تحسنا وارتفاعا عن الخط القاعدي (Baseline) ، الذي بدأوا يظهرون فيها اقبالا على التعلم، وسعادة بما ينجزون. ومبادرة في الاسهام في الأنشطة، والبحث عن اجابات الاسئلة، وزيادة الاستمرار في عمل المهمة، والعمل حتى اكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم وزيادة تعاملهم مع

زملائهم، وتفضيل البقاء في المدرسة. تلك هي ظروف (متى تطبق الاجراءات) (Kalish, 1981).

أما ظروف (أين تطبق) فان كل هذه الترتيبات يخطط لها المعلمون بحيث ينفذ الطلبة كل الاجراءات، ويظهرون هذه السلوكات في الصف والمدرسة.

أما مرات حدوث السلوك، فمرهونة بالمرات والتكرارات التي يظهرها الطلبة الذين شخصوا بتدني دافعيتهم للتعلم، ويصبح المعلمون معنيين باظهار التعزيز والمعالجة في كل مرة يظهر فيها الطلبة تحسنا وتقدما ونجاحا، بهدف استمرار السلوك وتقويته وتعزيزه.

10. عقد اتفاقات مع الطلبة :

بعد أن يحدد المعلم والمعنيون المشكلة، يعقدون اتفاقية تتضمن تعهد الطالب بالسير في البرنامج الذي يتضمن تحديدا دقيقا للسلوكات التي سيتعهد بتنفيذها، محددة بالمكان والزمان، ومستوى الأداء ومعيار الانجاز، كما يتعهد بتقديم توضيح مفصل في حالة تقصيره او تدني مشاركته في التعلم والمبادرة، او تدني تحصيله، وأدائه التعليمي عموما - (Kazdin, 1977) وهذه الاتفاقات مع الطلبة تدريبهم على تحمل مسؤولية ادائهم والاشتراك في تحسينه لكي يحققوا نجاحا يشعرون به، ويساعدهم على حل المشكلة التي يطلب منهم حلها، ومن ثم يحسن تكيفهم وتفعيل اشتراكهم في الموقف التعليمي.

ويمكن للمدرسة أن تحدد صياغات تتضمن تحديد مسؤولية كل طالب، والاجراءات، والترتيبات، وأسس تنفيذ الالتزام أو تعديله اذا ما اقتضى الأمر، ويسهم ذلك في تدريب الطالب على شعوره بممارسة عمل قريب ومشابه لما يحدث في الحياة اليومية، فيشعر بقيمته، وأهمية دوره في التخطيط والأداء (Mahoney, 1977) ويمكن ان يشارك في ذلك ولي أمر الطالب.

11. تهيئة مواقف مساعدة لانجاح المهمة :

تتضمن هذه الخطوة تحديد الظروف البيئية المادية، الصفية، والمدرسية، المساعدة على اتاحة فرص زيادة دافعية الطلبة الذين يعانون المشكلة نحو التعلم، وتعد مهمة تهيئة المواقف مهمة ضرورية اذ انها ادلة ومنبهات، ومثيرات لاطهار السلوك المرغوب، يمكن ان تتضمن مهمة تهيئة الموقف لانجاح التعديل السلوكي ما يلي:-

■ تهيئة موقف يحبب للطلبة الاسهام في التعلم.

■ زيادة أهمية النجاح في نظرهم.

■ اشعارهم بأهمية انجاز ما يؤدونه.

- سيادة جو التعاون والمحبة بين الطلبة.
- سيادة جو الديمقراطية في الصف والتعلم الصفّي.
- تدعيم قيم الاحترام المتبادل بين الطلبة.
- تقديم مواد مثيرة لهم .
- استشارتهم فيما يقدم من خبرات ومواد تعليمية.
- تقديم التعزيزات الفورية لهم لحظة اظهار الاستجابات.
- تهيئة مواقف تتضمن الاكتشاف وحل المشكلة .
- تهيئة المواقف التي تتضمن شعورهم بأهمية الخبرات المقدمة في حياتهم العملية.
- زيادة فرص نقل التعلم الى مواقف واقعية حيوية.
- زيادة دورهم في مواقف التعلم وتعزيز مبادراتهم.
- تقليل العوامل التي تؤدي الى تشتت الانتباه الصفّي.

ويلاحظ ان المواقف السابقة من المواقف التي تشكل تفضيلات الطلبة المعرفية والاجتماعية، ويترتب على مخططي البرنامج أن يراعوها ويؤكدوها في المواقف التي يعدونها حتى يزداد احتمال ظهور السلوك المستهدف وتكراره «زيادة الدافعية للتعلم الصفّي» (Krumboltz, and Krumboltz, 1972)

12. تحديد الاجراءات التقويمية:

في دراسة مشكلة تدني الدافعية للتعلم يمكن تحديد الاجراءات التقويمية التي تقدم وصفا تفصيليا دقيقا لفاعلية البرنامج وتحديد درجات نجاح المتعلمين وتحسن ادائهم، وتحسين دافعيّتهم للتعلم الصفّي، وتعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة التي تزود منفذي البرنامج بمعلومات عن مدى نجاحه ومدى تحقيقه للأهداف التي رصدت ومدى وصوله الى الخط الذي رصد، ومدى بعده عن الخط القاعدي الذي حددت فيه نقطة البداية عند تحديد مظاهر المشكلة وحجمها، وقياسات وجودها عند الطلبة (Woolfolk, 1990, PL 204).

ويمكن ذكر الاجراءات التقويمية التي حددت في معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفّي في أدوات التقويم الذاتي، وقائمة رصد السلوك.

التقويم الذاتي أداة ليفهم المعلم لاداراته الصفية:

لكي يؤدي التقويم الذاتي وظيفته في فهم المعلم لاداراته الصفية في اثارة الدافعية للتعلم، لا بد

- يجيب عن القائمة الطلبة الذين يشكلون المجموعة المستهدفة، ويحدد مدى التحسن بحساب مجموع الدرجات على القائمة .
- يجيب عن القائمة المعلمون، يلاحظون الطلبة، وتحسب درجات التحسن ويوازن بين رصد المعلمين ورصد الطلبة أنفسهم لتحسن دافعيتهم للتعلم الصفي (Axelrod, 1983).

تقرير سردي:

ويمكن استخدام أسلوب آخر يسجل فيه المعلم سردا قصصيا لأداءات الطلبة وسلوكياتهم أثناء بدء اشتراكهم أو انشغالهم في مواقف التعلم الصفية، ويطلب من المعلمين المتخصصين أو معدي البرنامج ان يحددوا الأساليب التي تمكن مدرسي المواد لهؤلاء الطلبة من رصد السلوكيات والاجراءات التي يظهرونها عند البدء بتنفيذ أي نشاط تعليمي أو أي مهمة تعليمية، ويمكن أن يستمر الرصد او التسجيل القصصي أسبوعين يجتمع المعلمون الراصدون بنهاية كل أسبوع، يجيبون فيها بالاعتماد على بيانات الرصد عن القائمة السابقة ويحددون درجات التحسن بالاعتماد على الرصد السردى لسلوك الطلبة ويجرون السلوك نفسه في نهاية الأسبوع الثاني ثم ينسقون بينهم.

اختر طالبا يعاني من تدني في الدافعية للتعلم، وأجب عن الاسئلة التالية:

1- أعراض تدني الدافعية للتعلم:

2- تحديد الهدف الذي تسعى لتحقيقه لديه ؟

3- عرف سلوك تدني الدافعية للتعلم وقسمه ... وسجل النتائج .

4- حدد مدى معقولية الهدف ؟

.....

.....

.....

5- حدد الاجراءات المناسبة لتعديل سلوك الطالب المتدني الدافعية للتعلم ؟

.....

.....

.....

6- حدد الترتيبات الجديدة لتعديل السلوك ؟

.....

.....

.....

7- ما صورة الاتفاق الذي يمكن ان تعقده معه؟

.....

.....

.....

8- ما المواقف المساعدة على انجاح مهمة التعديل؟

.....

.....

.....

9- حدد الاجراءات التقويمية للعلاج؟

.....

.....

.....

نشاط (6)

أعط أمثلة على المفاهيم الآتية:

-التعزيز : (Reinforcement)

- الخط القاعدي: (Baseline)

-الاتفاقيات: (Contracts)

- المثير المنفر: (Aversive Stimulus)

نشاط رقم (10)

اكتب خطوات مختصرة لتعديل سلوك الطلبة متدني الدافعية للتحصيل:

----- 1
----- 2
----- 3
----- 4

النموذج المعرفي في العلاج (Cognitive Approach)

تعالج مشكلة تدني الدافعية للتعلم باتباع الاسلوب المعرفي وفق الخطوات الآتية:

- الانتباه الى العناصر المكونة للمشكلة .
- تعريفها بكلمات كثيرة.
- الكشف عن مدى وعي الطالب بها.
- التحدث عن أعراضها كما يدركها.
- التحدث عن مشاعره وانفعالاته عندما يعانيها.
- التحدث عن الأفكار التي يدركها الطالب ويصوغ بها المشكلة.
- التحدث عن الآثار السلبية المترتبة عليها.
- التحدث عن الطريقة التي يتخيل بها الطالب المشكلة .
- تحديد الظروف البيئية والصفية التي تسهم في تطورها .
- الكشف عن الأفكار الخاطئة التي تدرك فيها.
- تحديد التشويهات المعرفية كما يراها الطالب ذاته (Myers et al, 1984).

أولاً: التحدث مع الذات بصوت عال بالأسئلة الآتية : (Turk, 1984)

- ما الذي أريد أن أعمله؟
- لماذا أريد أن أعمله؟
- لماذا علي أن أعمل كذا وكذا؟
- هل أدبت ما ينبغي ان أؤديه؟
- متى أكون راضياً عن أدائي؟
- ما مستوى الاداء المتوقع ان أؤديه؟
- هل أستحق أن أفخر بنفسي عندما احقق المستوى المطلوب مني أداؤه؟

(Meichenbaum, 1977)

ثانياً: معالجة المشكلة:

وتتضمن هذه الخطوة الاستراتيجيات الآتية:

- التحدث عن المشكلة بأبنية معرفية مناسبة بصوت عال.

- استيعاب عناصر المشكلة باعادة تنظيم المجال الادراكي المتضمن أفكار الطالب المرتبطة في الحدث والمؤثرات الصفية (Myers, et.al, 1984).
 - الانتباه الى العناصر المتعلقة بالمشكلة.
 - التحدث الى الذات بالفاظ وابنية معرفية دقيقة.
 - مساعدة الطالب على أن يتخلص من نتائج معالجة المشكلة ؟ ! أو التخلص من أعراضها.
 - مساعدة الطالب على استحضار صور ذهنية لطلبة يؤدون الاداء المستهدف وتخيل ما يحرزون من نتائج ايجابية .
 - مساعدة الطالب على التحدث عما يتحقق لديه اذا ما تخلص من الأعراض السلبية.
 - مساعدته على التحدث عما يتوقع من نتائج ايجابية عند زوال الأسباب المؤدية الى المشكلة.
 - مساعدة الطالب على ان يبذل جهدا في الاهتمام بذاته بهدف معالجة المشكلة (Meichenbaum, 1977)
 - تزويد الطالب بالتلميحات التي تساعد على توقع النتائج الايجابية التي تساهم في تهذيب الذات واعتبارها.
 - تأدية الطالب ما يريد القيام به لمعالجة الأسباب المرتبطة في المشكلة بصوت مسموع (Kalish, 1981,
 - تحدث الطالب عما ينبغي ان يقوم به ليتخلص من أسباب المشكلة بصوت منخفض (Self-Talk)
 - تحدث الطالب عما ينبغي ان يقوم به ليتخلص من أسباب المشكلة بحديث ذاتي صامت دون اي صوت (Mahoney, 1977) .
 - بعد وعي الطالب المشكلة وعناصرها وسيطرتها على ذهنه، وادراكه، يمارس الاداءات الذاتية الاتية:
 - ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن نتائجه بصوت عال.
 - ممارسة هذا السلوك والتحدث عن نتائجه بصوت منخفض.
 - ممارسته والتحدث عنه بصوت صامت خفي.
 - تقديم التعزيز الذاتي (Self- Reinforcement) على تحقيقه وادائه السلوك المستهدف. (Meichenbaum 1977)
- وهكذا يستخدم اسلوب العلاج المعرفي في معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم على افتراض انها تكمن في التشوه المعرفي الادراكي للأبنية المعرفية المكونة لها، وادراكها بصورة مجزأة مكونة من عدة عناصر بالاضافة الى فشل الطالب في استيعاب المجال الادراكي لها وتنظيمه.

نشاط رقم(7):

اختر طالبا يعاني من تدني الدافعية للتعلم ونفذ الخطوات الآتية لديه:

1- تعرف على المشكلة وحددها؟

2- صف الطريقة التي يتحدث فيها الطالب مع نفسه ؟

3- ما أسلوب المعالجة المعرفية الذي يساعد الطالب على التخلص من المشكلة ؟

نشاط رقم(8):

أعط أمثلة يستخدمها المعلم في معالجة الطالب المتدني الدافعية بتوظيف الاستراتيجيات الآتية :

1- التحدث الى الذات:(Self-Talk)

2- تعزيز الذات (Self -Reinforcement)

3- التفكير بصوت عال (Thinking Aloud)

4- التفكير الصامت (Covert Thinking)

5- تقويم الذات (Self -Evaluation)

6- الدفع الداخلي (Intrinsic Motivation)

نشاط رقم (9):

أكتب خطوات تعدل في مشكلة الطالب المتدني الدافعية للتعلم باختصار وبدقة.

- 1- -----
- 2- -----
- 3- -----

اداءات يمارسها المعلم في مواجهة متدني الدافعية للتحصيل:

فهم الصلة بين الدافعية والتعلم

هل تتوقع من الطلبة أن يعملوا بجد في المدرسة عندما يتوقع هؤلاء الطلبة (1) بأن المدرسة ليست هي المكان الذي يمكن لهم فيها أن يحققوا أهدافهم؟ (2) بأنهم سوف يفشلون؟ لا بد أن يشعر كل طالب شعورا صادقا بالنجاح والانجاز ولو في بعض خبراته المدرسية. ويتوقع من المعلم أن يسعى لايجاد مجالات استطاع الطالب فيها من تحقيق انجاز حقيقي أصيل، وبحيث لا يطبق عليه المعايير العامة للانجاز أو التحصيل ولعل المعلم الحرفي قادر على القيام بما يلي لحفز ضعيفي الدافعية للتحصيل:

- (1) ابن ثقة الطالب بنفسه بحيث تنمي لديه الرغبة في المحاولة مرة أخرى والتجريب من جديد.
- (2) نظم مواقف تعليمية سارة تتيح للطالب ان يعيش النجاح.
- (3) قم بتنظيم نشاطات تعليمية خاصة له بحيث يحس بأنه يحقق النجاح فعلا، وبذلك يتنافس الطالب مع نفسه ويحتفظ بسجل خاص لتقدمه.
- (4) استخدم التعزيز الايجابي بألوانه المختلفة وبطريقة مدروسة.

تضمنيات مشتقة من نظريات الدافعية يستخدمها المعلم لمواجهة تدني الدافعية للتحصيل فيما يلي بعض الوصفات التي قد يجد فيها المعلم بعض النفع في رعايته لدافعية الطلبة للتعلم وفي سعيه للتصدي لمشكلة انخفاض الدافعية للتحصيل في مدرسته (خطاب، 1987).

أولا : تأكد من أن الطلبة قد حصلوا على الفرص الكافية لتلبية حاجاتهم الأساسية الأولى: الحاجات الجسمية والأمنية وحاجات الانتماء.

مثالان:

- (1) أتح بعض الوقت أمام الطلبة للتفاعل معا، ربما يكون ذلك بمثابة نشاط تعزيزي لألوان من السلوك الاجتماعي والأكاديمي الايجابي الذي يمكن أن يكونوا قد قاموا بها .

(2) اسع الى تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ضعيفي الدافعية للتحصيل وغيرهم من زملائهم من خلال العمل الرمزي وغيره.

ثانيا: افهم ضعيفي التحصيل وحاجاتهم استنادا الى خبراتهم السابقة.

مثالان:

(1) قد يحتاج الطلبة الذين ينهمكون أكثر من اللازم بالانجاز الى بعض المساعدة للاسترخاء والراحة.

(2) والطلبة الذين لديهم حاجة ماسّة لتجنب الفشل قد يحتاجون الى بعض الطرق للتعبير عن تعلمهم بصفة افرادية وخاصة.

ثالثا: ساعد الطلبة ضعيفي الدافعية للتحصيل أن يتحملوا مسؤوليات نجاحهم وفشلهم بشكل مناسب.

مثالان:

(1) كن قدوة أمامهم في النقد الذاتي الايجابي .

(2) قم بدعوة بعض المحاضرين من خارج المدرسة ليتحدثوا الى الطلبة عن نجاحاتهم أو فشلهم.

رابعا: شجع الطلبة ضعيفي الدافعية للتحصيل على رؤية الصلات التي تربط ما بين جهودهم وانجازاتهم.

مثالان:

(1) ناقش مع الطلبة أسباب الفشل الذي واجهوه .

(2) تجنب اصدار أحكام سريعة فيما يتصل بالأسباب المؤدية الى فشل الطلبة الذين يتسمون بضعف الدافعية للتحصيل.

خامسا: ساعد الطلبة كي يضعوا لأنفسهم أهدافا واقعية ومعقولة .

مثالان:

(1) شجّع الطلبة الذين يضعون أهدافا أدنى من امكاناتهم أن "يرفعوها" قليلا في كل مرة يضعون فيها أهدافا .

(2) عندما يقترح الطلبة أهدافا طموحة بشكل غير حقيقي اقترح عليهم بدائل لها .

سادسا : تذكر أن توكل الى الطلبة القيام بمهام متفاوتة في درجة الصعوبة وفق قدراتهم .

مثالان :

(1) بالنسبة للطلبة الذين يخشون الفشل، ينبغي أن تقدم لهم مشكلات ومساائل أقل صعوبة من غيرهم .

(2) أما بالنسبة للطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الدافعية للإنجاز، يمكن أن تعطي لهم مشكلات ومسائل صعبة بعد أن يكونوا قد فشلوا فيها في المحاولة الأولى.

صحيفة تقويم ذاتي حول الدافعية للتعلم

ضع إشارة (✓) تحت العمود المناسب الذي يعبر عن رأيك في البند المعني: (خطاب، 1987):

أولاً: رعاية الدافعية العامة للتعلم

في رعاية الدافعية العامة للتعلم المدرسي لدى الطلبة، التفت الى كل من الاعتبارات التالية:

الفقرة	مستوى الاداء		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
1. ملائمة النشاطات التعليمية التي نظمتها لمستويات نمو الطلبة.			
2. إتاحة فرص كافية للنجاح أمام كل منهم.			
3. توفير عنصر الامتاع للنشاطات التعليمية دون انتقاص من قيمتها التعليمية.			
4. اعتماد أساليب الدفع الداخلي التي تقوم على ان يكون النشاط التعليمي نفسه ممتعاً في طبيعته وفي نتاجاته التعليمية المباشرة.			
5. تجنب توظيف أساليب الدفع الخارجي محل الدفع الداخلي.			
6. الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة فلا أدع مجالاً للتأثيرات السلبية على العلاقات فيما بينهم، أو على علاقاتهم معي.			
7. إتاحة جو تعليمي يوفر الحب والامن والحرية في بيئة المدرسة والصف.			
8. احترام الشخصيات المستقلة للطلبة وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن تفردهم.			
9. العمل على تغير علاقات اجتماعية سوية بين تلاميذي داخل غرفة الصف وخارجها.			

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
10. توفير ظروف مادية مواتية للتعلم في غرفة الصف (الاضياء- التهوية- المقاعد - الادوات التعليمية... الخ).			
11. السعي لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي، وتعاونهم مع المدرسة.			

ثانيا: إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم

كنت استعين بكل من الممارسات التالية لإثارة اهتمام الطلبة، بموضوع التعلم في بداية الدرس.

الفقرة	مستوى الأداء		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
12. تقرير الاهداف التعليمية بالتعاون مع الطلبة .			
13. اطلاع الطلبة على الاهداف التعليمية المقررة للموضوع في حالة عدم اسهامهم في تقريرها .			
14. اتاحة الفرص أمام الطلبة للأسهام في تخطيط النشاطات التعليمية.			
15. اثارة الدهشة والفضول لدى الطلبة .			
16. اثارة الحيرة لدى الطلبة وتحدي عقولهم.			
17. احداث تغييرات ملحوظة في الظروف المادية للموقف التعليمي (عرض لوحة ما، أو وضع أجهزة أو أدوات معينة على طاولتي، أو توزيع بطاقات معينة على تلاميذي ... الخ) .			

ثالثاً: المحافظة على انتباه الطلبة في أثناء الدرس:

أستعين بكل من الممارسات التالية للمحافظة على انتباه الطلبة في أثناء الدرس.

الفقرة	مستوى الأداء		
	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
18.			تنويع الأنشطة التعليمية التعليمية (كالانتقال من نشاط شفوي الى نشاط كتابي أو عملي مثلاً)؟ مع المحافظة على وظيفة النشاط بالاشارة الى الاهداف التعليمية للدرس.
19.			التنوع في الوسائط الحسية للإدراك (السمع، البصر، اللمس).
20.			التنوع الوظيفي في صوتي، للتعبير عن معان أو مشاعر معينة.
21.			استخدام التلميحات غير اللفظية كتغييرات الوجه أو التلويح بالأيدي للدلالة على معان أو مشاعر معينة.
22.			التحرك الوظيفي في غرفة الصف (كالاقتراب من طالب يطرح سؤالاً أو يدلي بإجابة، تعبيراً عن الاهتمام بما يقول).
23.			تجنب الطلبة التشتيت الذي ينتج عن الاسراف في التعليمات أو العبارات التهذيبيية الاعتراضية.
24.			تجنب الطلبة التشتيت الذي ينتج عن العوامل الخارجية كالضوضاء مثلاً.

رابعاً: حفز الطلبة للاسهام في النشاطات التعليمية:

أستعين بكل من الممارسات التالية لرفع الطلبة على الاسهام في النشاطات التعليمية.

مستوى الأداء			الفقرة	
بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
			25. اسهام الطلبة في تخطيط النشاطات التعليمية .	
			26. توفير نشاطات تعليمية تتطلب أن يعمل الطلبة في جماعات صغيرة.	
			27. توفير نشاطات تعليمية من النوع الذي يجعل للطلبة أدوارا أساسية.	
			28. استخدام أسلوب تمثيل الأدوار في تعليم الموضوعات التي تسمح بذلك.	
			29. توظيف المواد التعليمية (الكتب المدرسية، والمواد القرائية الاثرائية، والوسائل التعليمية التعليمية) في نشاطات تعليمية مثيرة للتفكير.	
			30. تنظيم نشاطات تعليمية تتيح للطلبة فرص الاختيار حيثما سمح الموضوع بذلك .	
			31. طرح أسئلة مثيرة للتفكير.	
			32. إتاحة الفرص أمام جميع الطلبة للاسهام الناجح في النشاطات التعليمية .	
			33. طرح أسئلة تسمح للطلبة بممارسة مخيلاتهم المبدعة وتفكيرهم الأصيل.	
			34. إعادة صياغة السؤال بأسلوب أوضح أو تجزئته ليتمكن الطلبة من اجابته.	
			35. توظيف الصمت القصير الذي يتخلل التفاعل اللفظي في غرفة الصف، لإتاحة فرص التأمل والتفكير أمام الطلبة.	
			36. اشراك عدد كبير من الطلبة في الاجابة عن الاسئلة المطروحة.	

الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
37. عدم الاكتفاء بإجابة واحدة عن سؤال يسمح بعدد أكبر من الإجابات الصحيحة .			
38. دعوة الطلبة للإسهام في مناقشة أفكار وآراء زملائهم وتقويمها .			
39. الترحيب بأسئلة الطلبة، وطرحها للمناقشة كلما سمح الموقف بذلك .			

خامسا: تعزيز اسهامات الطلبة الايجابية في النشاطات التعليمية وانجازاتهم الموفقة.

تحظى الانواع التالية من اسهامات الطلبة الايجابية وانجازاتهم بسلوك تعزيزي من جانبي:

الفقرة	مستوى الأداء		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
40. الاجابات الصحيحة للطلبة عن أسئلتني او اسئلة زملائي.			
41. الاسهامات التي تعكس تفكيرا اصيلا ومخيلة مبدعة . الاسهامات التي تنطوي على روح تعاوني وميل لمساعدة الزملاء.			
42. الاسهامات البارزة التي تضيف الى الموقف التعليمي التعليمي ثراءً خاصا .			
43. الانجازات التي تعكس جهدا حادا من الطلبة.			
44. الانجازات التي تحمل طابع التنظيم الجيد والدقة في العمل.			
45. الانجازات التي تدل على تقدم في اداءات الطالب نفسه.			
46. الانجازات الجماعية للطلبة عندما يعملون في فرق صغيرة .			
47. ممارسة الطالب للاداء بهدف تحقيق التعزيز الذاتي.			
48. بدء الطالب في النشاط مرتبط بدوافع ذاتية.			
49. يحكم الطالب دوافع اتمام العمل وانجازه.			

الفصل السادس

مهارات الأسئلة الصفية وصياغتها

■ النظرة الشاملة .

■ أهداف الوحدة.

■ المقدمة.

■ أهمية الأسئلة الصفية.

■ الأسئلة الصفية: تصنيفها وأنواعها.

■ تصنيف عدم للأسئلة الصفية.

■ أسئلة التفكير.

■ أعداد أسئلة المناقشة الصفية.

■ مثال تطبيقي على إجراءات كتابة السؤال.

ما ضرورة مهارة صياغة الأسئلة

إن إعداد السؤال الجيد هو بمثابة
الأداة المحركة للتعلم والتعليم، وهي
مهارة يحتاجها كل معلم حتى يصبح
معلما مؤهلا تأهلا مسلكيا

إن صياغة السؤال يتطلب فهما،
وتدريبا، وإعدادا لتحقيق هذه المهارة
لدى المعلم، ويشعر أكثر ما يشعر
بأهمية ذلك المعلم المبتدئ، الذي يشعر
أنه أسير لأسئلة تطلب إجابات مغلقة،
من مثل أسئلة، هل، التي تقتل التفكير
وأعمال الذهن.

لذلك يحتاج المعلم، أي معلم، لبرامج
تدريبية تساعد على رفع كفاية الأسئلة
لتصبح أكثر نوعية، واستخدام الذهن
وتفعيله.

الأهداف:

- يؤمل أن يتمكن المعلمون الذين يتعاملون مع هذا الفصل من تحقيق الاهداف التربوية التالية:
- تحديد أهمية استخدام الاسئلة الصفية.
- معرفة انواع الاسئلة الصفية ومزاياها.
- التمييز بين أنواع الاسئلة المعرفية والاسئلة السابرة.
- استخدام الاسئلة المعرفية والاسئلة السابرة.
- تطبيق خطوات اعداد السؤال الصفي.
- تطوير اتجاهات ايجابية نحو استخدام السؤال في المناقشات الصفية.

1. النظرة الشاملة

1:1 المسوغات:

تعد الأسئلة الصفية الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون، كما تمثل وسيط المناقشة بين الطلبة انفسهم وبين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية تعليمية.

ويفترض كثير من التربويين ان تحقق الهدف التربوي يرتبط بما يدور من مناقشة صفية وما يهيء المعلم من ظروف تسمح للطلبة بالمزيد من المشاركة والتفاعل. وترتبط المناقشة وحيويتها بما تضمنته المواد والخبرات التي تقدم للطلبة لكي يتفاعلوا معها ويعيشوا فترات.

ونظرا لشيوع فكرة التلقين فترة طويلة من الزمن في تاريخ تعليم الطلبة، ونظرا لتدني ايجابيتهم وحيويتهم في الصف، برزت مظاهر الاستياء والغضب، مما يضم الموقف الصفي، من مواد جامدة، مية عديمة القيمة الا من تدريب الذهن على الحفظ غيبا، ونظرا لكل ذلك ظهرت أصوات تآزر المتعلم وتدعم موقفه لجعل الصف والموقف الصفي بيئة مغرية ومحبة له ولطرد أساليب القهر والسلطة الممثلة بما يصبه المعلم من مواد لايعرف الطلبة أهميتها أو قيمتها، ولا يتمثلون فائدتها.

ولذلك تلفت التربويون من حولهم، وتفحصوا النظريات والأفكار التربوية الماكية للتقدم ولفكرة زيادة أنسنة المتعلم في الموقف الصفي، وتوصلوا الى فكرة زيادة دور الطلبة واشراكهم في كل مناسبة صفية تزيد من وجودهم وتفاعلهم، فوجدوا ان استخدام الأسئلة الدقيقة يمكن ان يحسن الجو الصفي وما يدور فيه من احداث تعليمية تعليمية.

ولا أحد يغفل أهمية استخدام الأسئلة في بعض المناقشات الصفية ولكن ذلك لا يعد كافيا

لتحقيق الهدف، لأن بعض الممارسات التي ظهرت من المعلمين من مثل ارتجال المناسبات التي تستخدم فيها الأسئلة والمناقشة يجعلها متدنية القيمة، فلا بد من طريقة فاعلة لتحقيق الهدف؟ المتمثل في زيادة فاعلية التعلم والمناقشة الصفية. وقد افترض ان تقديم الأسئلة متقنة الصياغة، الدقيقة المحددة والمحتوى الجمعي والسلوك، ومستوى الاداء المطلوب، يمكن أن تسهم في تحقيق تعلم هادف يساعد على زيادة قيمة قدرات المتعلم وخبراته، وحيويته ونشاطه واستعداده المعرفي، وتحقيق انسانيته بتحويله من فرد متلق سلبي الى انسان حيوي، نشط فاعل.

يستخدم المربون الاختبارات بأنواعها المختلفة وسيلة للقياس، حيث يستخدمها المعلمون في مؤسساتهم التعليمية، لقياس تحصيل طلابهم في المواد التي يدرسونها، اما رغبة منهم في معرفة مدى نجاحهم في تحقيق الأهداف الموضوعة، او لمقارنة طلابهم بعضهم بعضا، او لأهداف التشخيص حيث يضع المعلمون أيديهم على نقاط الضعف عند طلابهم فيرسمون في ضوء النتائج خططا يعالجون فيها ضعفهم، وأحيانا كثيرة يعيدون النظر في خططهم وطرق تدريسهم بناء على نتائج الاختبارات التي يعقدونها لطلابهم (مرعي آخرون، 1993، 148).

كما تستخدم المؤسسات التربوية الاختبارات لأغراض خاصة بها كالترفيع من صف الى آخر، أو توزيع طلابها على انواع التعليم المختلفة كالتعليم المهني والتعليم الاكاديمي والتعليم التجاري أو مراكز التدريب الحرفي، كما تعتمد نتائج الاختبارات أساسا يمنح بموجبها طلاب العلم شهاداتهم العلمية والعملية على مختلف المستويات، كما تستخدم نتائجها كذلك لغايات التوجيه التربوي والارشاد النفسي ولا يقتصر استخدام الاختبارات على المؤسسة القائمة على الديمقراطية، حيث تلجأ للاختبارات كحكم في كثير من قضاياها الهامة، كتوزيع المناصب القيادية والأعمال الفنية التي تحتاج الى قدرات ومهارات خاصة، حيث تعقد اختبارا أو أكثر للمتقدمين لملء هذه المناصب ولتوزيع الاعمال الفنية، فتختار أفضلهم أداءً على الاختبار المعقود، وبناء على ذلك يكون لديها القناعة التامة بانها اختارت الموظفين الأكفاء. ومثل هذه الوظيفة للاختبارات يمكن لتسميتها بالوظيفة الاجتماعية.

ان الاختبار من العناصر المهمة في الموقف التعليمي، انه يحث الطالب على العمل بأقصى جهده ليصل الى المستوى الامثل في دراسته للمادة، وتركيزه على كل تفاصيلها، كما أنه يعد أحد المثيرات التي تحثه على استرجاع ما سبق وان تعلمه من الذاكرة. ويزيد قدرته على التعرف والربط وادراك العلاقات بين اجزاء المادة. كما ان الاختبار يساعد الطالب على تثبيت ما يتعلمه في المواقف التعليمية، حيث يعطيه الفرصة لاسترجاع الدروس المتعلمة من الذاكرة وتجعله يقاوم النسيان بشكل أفضل، وهذا يعزز زيادة قدرة المتعلم على الاحتفاظ بما يتعلمه ويسهل انتقال اثر التعلم.

ان الاختبارات يمكن استخدامها كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم بحيث يعطى الطلاب في اثناء دراستهم للمادة او بعدها اختبارات قصيرة تتناول المفاهيم والأفكار الرئيسية للمادة لغايات تثبيت المادة في اذهان الطلبة ورفع كفاءتهم في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة.

ولكن الاختبارات أنواع، فمنها ما يتطلب من المفحوص ان يزود بالاجابة بلغته الخاصة (Supply type) كاختبارات المقالة واختبارات الاجابة القصيرة والتكملة. ومنها ما يتطلب منه ان يختار الاجابة الصحيحة من بين مجموعة من الاجابات المرفقة، او يحكم على الجملة المعطاة له من حيث الصحة والخطأ كاختبارات الاختيار من متعدد، او الصواب والخطأ، أو المزاوجة وهذا النوع يطلق عليه اسم (Selection type).

ان اختيار المعلم لنوع فقرات الاختبار تتحكم فيه عوامل عدة مثل الهدف ومستواه وعمر المفحوص، وغرض الاختبار. وفي كثير من الاحيان يمكن قياس الهدف لأكثر من نوع من الفقرات حيث يمكن ترجمة الفقرة من نوع الى آخر، ومع ذلك فغالباً ما يميل المعلمون على مختلف المستويات الى استخدام اسئلة الاجابة القصيرة ويميل البعض الى استخدام اسئلة الاختيار من متعدد .

ويفترض كثير من التربويين ان صياغة الاسئلة التي تهتم بادارة نقاشات صفية تعليمية وتحديد اهدافها ومحتواها المرجعي، وسلوك المتعلم المطلوب، تتطلب اعداد المعلم وتدريبه. ومع ان بعض المعلمين مطبوعون، اي لديهم القدرة على ممارسة ذلك بقليل من التدريب، فإن تعريف المعلمين كافة بهذه الخبرات وتدريبهم على صياغتها واستخدامها واجراءاتها، يزيد فاعلية ممارستهم عموماً، ويقلل من الاخطاء والعشوائية التي كانت تسود بعض هذه الممارسات، ويجعل عملية استخدام الاسئلة في المناقشات الصفية منظمة، ومخططة ومحددة الاهداف .

وإيماناً بما تقدمه الدراسات والابحاث التربوية وأخذاً بآراء المعلمين الذين يزودون المنظرين التربويين ويسهمون عادةً بما يقدمونه من ملاحظات وخبرات في اغناء مواقف التعلم الصفية وتحسينها بما يمكن ان يحقق استخدام الاسئلة الصفية في المناقشات التعليمية، فقد رأينا تزويد الاخوة المعلمين بما يساعدهم على تحقيق الهدف الذي تسعى المؤسسة التربوية الأردنية الى تحقيقه، وهو تنشئة مواطن اردني منتم سوي، متكيف، متكامل.

كيفية تناول الفصل:

1- قبل الحلقة الدراسية:

يتوقع من المعلمين المشاركين ما يلي:

- دراسة المادة دراسة متأنية وفاحصة.
- وضع الملاحظات في الهوامش.
- تنفيذ الأنشطة المثبتة في التعيين باستخدام المواد وفق تخصص المعلم، والمواد التي يدرسها .

2- أثناء تنفيذ الخطة الدراسية:

يتوقع من المعلمين المشاركين ما يلي:

- الاسهام الفاعل في المناقشة.
- تقديم أمثلة على ما يعرض اثناء المناقشة.
- تبادل الادوار مع المحاضر والمشاركين .
- التوزع في مجموعات وتنفيذ الأنشطة التي تضمنها التعيين بطريقة تعاونية.
- عرض ما توصلت إليه المجموعات من تنفيذ الأنشطة والكتب والمقررات حسب التخصص .
- مناقشة المجموعات لما تعرضه كل مجموعة من أنشطة .
- تزويد المحاضر أو منفذي التعيين بتغذية راجعة بناءة تسهم في تحقيق اهداف التعيين وتطويره أو تعديله إن أمكن.

المقدمة:

تتناول المادة التدريبية التي بين يديك موضوع أسئلة المناقشة، ويأتي اختيار هذا الموضوع المهم لكونه أحد وسائل التفاعل الصفّي الذي تهدف عملية التدريب الى تطويره وتشجيعه. إذ ان غرفة الصف هي الوحدة التربوية المهمة والأولى المعدة لتحقيق الأهداف التربوية، وتحقيق عملية التطوير التربوي المنشودة. وتركز عملية التدريب على ابراز دور المتعلم في عملية التفاعل هذه وتغييره من دور المتلقي، المصغي، السلبي، في العملية التعليمية التعليمية الى دور المشارك والمخطط والمتحدث، والمناقش، والمتفاعل. ومن هنا جاءت أهمية هذه المادة التدريبية التي نقدمها إليك، فهي تقدم إحدى الوسائل المهمة في عملية تفعيل الموقف الصفّي، وتحريك دور الطالب من دور المستقبل الى دور الفاعل، ومن دور الحيادي الى دور المشارك.

وتتضمن هذه المادة التدريبية : أهمية الاسئلة الصفية في عملية المناقشة في الحصة، وأنواع الاسئلة الصفية، ثم الخطوات التي ينبغي مراعاتها لاعدادها وصياغتها. ولم يكن الهدف من عرض هذه المادة التدريبية مجرد تعريف المتدربين بالاسئلة الصفية وأنواعها وصياغتها فقط وإنما تدريبهم على إعدادها وربطها بأمرين مهمين:

الأول: النواتج التعليمية التي يسعى المعلم الى تحقيقها، والثاني: العمليات الذهنية التي يسعى الى تحقيقها من خلال طرح الأسئلة الصفية لتصبح هذه الاسئلة بالتالي أداة ووسيلة لا هدفا في حد ذاتها، لان الهدف هو تنمية عمليات ذهنية عند الطالب ليصبح قادرا على مواجهة المشكلات المختلفة وحلها.

ويطلب من المشاركين اختيار مادة تعليمية من الكتب المدرسية المقررة واعداد نماذج مختلفة من الأسئلة الصفية تمثل مستويات الاهداف المتنوعة، ثم تطبيقها في مواقف عملية حية ليتسنى استخدامها في مواقف صفية حقيقية للوقوف على مدى فعاليتها.

أهمية الأسئلة الصفية :

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية ضرورة مساعدة الطلبة على ان يتعلموا كيف يتعلمون على ان يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وان يفكروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادرة عندهم الأسئلة الصفية. ولكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم، عليهم ان يتعلموا كيف يطرحون الاسئلة وهم يتخذون من المعلم نموذجا لهم في ذلك.

إن القدرة على توجيه الأسئلة الجيدة الهادفة ليست موهبة فطرية وانما هي مهارة تكتسب وتنمى بالتدريب والممارسة.

نشاط:

من خلال خبرتك، بين أهمية الأسئلة الصفية للمتعلم والمعلم:

- 1- يعد السؤال خبرة مثيرة لتفكير المتعلم لانه يضعه في موقف يضطره الى التفكير.
- 2- تساعد الاسئلة المتعلم على ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة.
- 3- تثير الاسئلة انتباه المتعلم ودافعيته.
- 4- تساعد الاسئلة في جعل المتعلم يتمثل الخبرات ويدخلها في بنائه المعرفي.
- 5- تكشف الاسئلة عن الاستعداد المفهومي عند المتعلم لاي خبرة جديدة.

- 6- -----
- 7- -----
- 8- -----
- 9- -----

مهارات أساسية في طرح الأسئلة:

ان المعلم الكفء المؤهل تأهيلاً تربوياً هو المعلم الذي يمتلك مهارات طرح الأسئلة الصفية، ويتوقع من المعلم ان يمتلك ما يلي:

الطلاقة في طرح الأسئلة:

من المهارات الأساسية التي على الطالب المعلم ان يكتسبها، مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة. والمهم في هذه المهارة هو عدد الأسئلة التي يطرحها المعلم، وليس نوعها (مرعي وآخرون 1993). لذا يجب أن يشجع الطالب المعلم أولاً على استخدام أسئلة تتطلب مجرد تذكر حقائق معينة أو وصف حسي معين. وأسئلة تذكر الحقائق هي من النوع الذي يبحث عن حقائق يعرفها الطلاب أو سبق لهم تعلمها. لذلك فهي تبدأ عادةً بالكلمات الإستفهامية، من؟ متى؟ ماذا؟ أين؟ ثم يدرب الطالب المعلم على طرح الاسئلة الوصفية. وأسئلة الوصف لا تكتفي بتقديم الحقائق المتذكّرة او الوصفية منعزلة عن بعضها وانما تتطلب ابراز العلاقة المنطقية بين تلك الحقائق، وتكون اجاباتها عادةً أطول من اسئلة التذكر المعرفي، مثل: كيف يصنع الرغيف؟ او كيف بنيت أهرام الجيزة؟

ان امتلاك المعلم لمهارة الطلاقة في استخدام الاسئلة تتطلب منه ان يكون واعياً بامور عدة أهمها:

■ ان يلم الماما كافياً، ويتقن المعارف والمفاهيم والمبادئ والمصطلحات لمحتوى المادة التعليمية والمتعلقة بموقفه التربوي.

هذا الإتقان يستوجب منه ان لا يكتفي بالمعرفة المقدمة في ثنايا الكتاب المدرسي المقرر، بل عليه ان يبحث ويستقصي موارد أخرى، وان ينظم ويحلل ما حصل عليه ليتمكن من وضع بدائل يمكن ان تستثمر وتيسر عملية تعلم طلابه.

■ ان يكون على فهم مسبق ووعي علمي دقيق لمستويات طلابه وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم، ومعارفهم السابقة.

ان هذا الفهم سيساعده على بناء اسئلته وطريقة طرحها، لان الأسئلة التي يطرحها المعلم ذات أثر رئيسي في تشكيل شخصيات طلابه بأبعادها المختلفة.

■ عند بناء أسئلته، بل عند بناء كل سؤال، يجب أن يكون قد حدد مسبقاً نوع الإستجابة التي يود الإستفسار عنها من حيث القيمة والمستوى.

بمعنى ان يكون واضحاً لديه ما يريد ان يتعلمه طلابه. فمثلاً اذا كان يريد من طلابه ان يتعلموا معلومات وحقائق ومبادئ معينة، في هذه الحالة سيؤكد من خلال أسئلته أهمية معرفة هذه الأشياء لذا يوجه إليهم أسئلة تستدعي التذكير والإسترجاع. أما اذا كان يريد منهم فهم موقف معين من

خلال معارف ومعلومات معينة فانه يطالبهم بالاستجابة على نحو يعبرون فيه عن هذا الفهم بطريقتهم ولغتهم الخاصة بهم، أي على المعلم أن لا يحدد أسئلته ضمن مجال واحد. ■ ان تكون اسئلته شفوية أو كتابية، من النوع الذي تتوافر فيه الصفات التالية:

(1) ذات علاقة بموضوع الموقف التربوي.

(2) واضحة من حيث اللغة الشفوية منها والكتابية.

(3) ذات اتساق منطقي من حيث المعنى.

(4) مختصرة وموجهة.

(5) مسموعة اذا كانت شفوية.

ان المام المعلم في هذه الامور يساعد على الطلاقة في استخدام الاسئلة.

اجراءات لرفع كفاية الطلاقة في الاسئلة

فيما يلي بعض الارشادات العملية التي يمكن عند مراعاتها من قبل المعلم ان ترفع من كفاية الطلاقة في طرح الاسئلة وتزيد بدرجة ملحوظة من مردودها التربوي وتتلخص هذه الارشادات بما يلي: (حمدان، 1981، 263).

(1) **توزيع الاسئلة بشكل عادل على افراد الطلبة**، يجب ان لا يسأل المعلم طالبا واحدا سؤالا ثانيا

الا بعد التأكد من ان كل طالب في الصف قد نال نصيبه المقرر من الاسئلة. ان افراد الطلبة هم بالضرورة متساوون في الحقوق والمسؤوليات وعليه، يجب ان يوفر المعلم لكل منهم فرصة المشاركة والعطاء والاسهام في التربية الصفية، ولا يعفى المعلم من هذه المسؤولية كون البعض غير قادر على الاجابة أو المشاركة في التحصيل، أو غير راغب في ذلك، او صامت لا يرفع يده، ان المهم من المعلم دائما بهذا الخصوص هو تشجيع كل طالب وسؤاله بالصيغة والوقت المناسبين، كأن يسأل الطالب المتدني التحصيل عن معلومات سابقة أو معروفة، اما مرتفعي التحصيل فيسألهم عن معلومات جديدة أو متقدمة سامحا بذلك لمجموع الصف بالمساهمة الإيجابية بشعور من الموضوعية والعدل والرغبة الذاتية في التعليم.

(2) **عدم اقتراح الإجابة عند السؤال**، لان هذا الامر يلغي المبرر من توجيه السؤال واستخدامه في

التعليم، اسأل الطلبة دائما بموضوعية ودون اشارة أو تلميح مباشرة للإجابة المطلوبة لتساعدهم بهذا التفكير الجاد المنتج، وتزرع في نفوسهم الثقة والقدرة الذاتية على العطاء.

(3) **عدم كثرة الأسئلة المتناهية وعدم السرعة في إعطائها**، يجب على المعلم تحديد الأسئلة التي يمكن توجيهها للطلبة خلال الحصة الواحدة، أن كثرة الأسئلة تعد إشارة للتعليم الرديء، إلا في تعليم بعض اللغات الحديثة، ومع هذا يجب التذكير بأن تقليل الأسئلة بحد ذاته لا يعد إشارة للتعليم الجيد أو المفيد، والمهم في كل الأحوال أن يكون عدد الأسئلة في الحصة الواحدة معقولاً يسمح لأفراد الطلبة التفكير السليم واعطاء اجابات عقلانية واعية.

(4) **التركيز على النقاط الرئيسة أو الهامة عند السؤال**، يجب على المعلم استغلال الأسئلة الصفية في الاستفسار عن جليل الأمور والخبرات والمعارف لا هوامشها وتوافها حيث يتمثل الغرض الرئيسي من التربية اساسا في تنمية مثل هذه المهارات لدى الطلاب وفي تبنيهم لها ودمجها في شخصياتهم.

(5) **تحديد نوع الأسئلة على اساس المعلومات والخبرات المتوفرة لدى الطلبة ومستواهم الادراكي**، فإذا كان المعلم سيسأل طلابه أسئلة تقييمية مثلاً، فإنه يتوجب عليه في هذه الحالة التأكد أولاً بأن الحقائق المعرفية وكافة العمليات اللازمة للإجابة عن مثل هذه الأسئلة متوفرة لدى الطلاب، وأن معظمهم كذلك قد وصل في ادراكه الى القدرات الفكرية التقييمية بمعنى يجب أن يمتلك الطلبة قدرة التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والربط ليستطيعوا بعدئذ التقييم وانتاج الاحكام والآراء التقييمية.

(6) **السماح لأفراد الطلبة بوقت كاف للتفكير بعد كل سؤال واللجوء الى الميكانيكية والتتابع الشديد في توجيهها**، أي عدم الانتقال الى سؤال آخر الا بعد استيفاء الأول حقه من الاجابة بأسلوب واع وناضج، وهذا الأمر بالطبع يوصلنا الى الاقتراح الثالث من هذه الفقرة عدم كثرة الأسئلة وعدم السرعة في اعطائها.

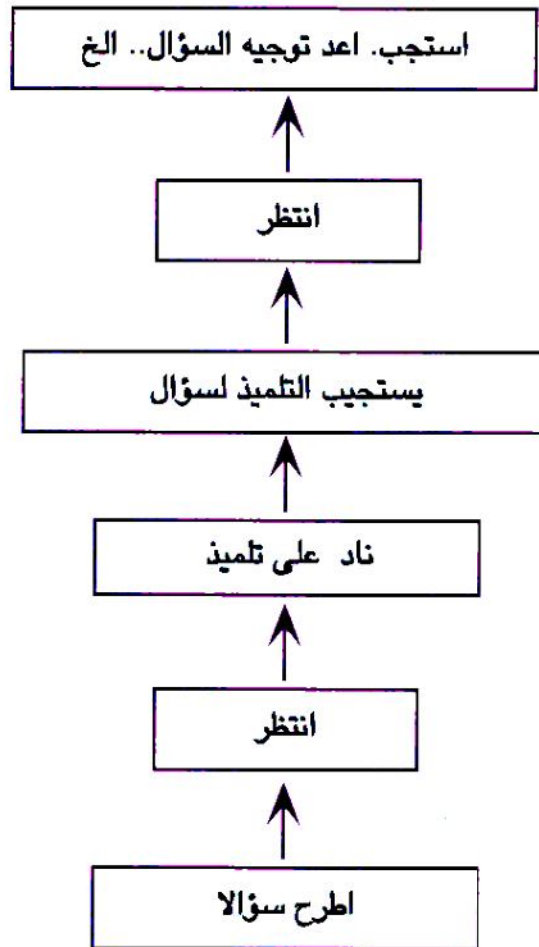
(7) **توجيه الأسئلة بعد الانتهاء مباشرة من كل فقرة تعليمية لغرض تقييم الطلبة ومزيد من التعلم**، يطلق على هذا النوع من الأسئلة بالملحقة أو اللاحقة وقد دلت الدراسات التربوية أنه عندما يتبع المعلم الفكرة التعليمية مباشرة بالأسئلة (الملحقة) المناسبة لها، يتم الطلبة عندئذ تعلم أكثر للمادة كما يقومون بتذكرها أكثر فيما بعد.

(8) **توجيه الأسئلة للطلبة غير المنتبهين أو المتسربين ذهنياً من الحصة**، يفيد هذا الاجراء التعليمي غالباً في عودتهم الى جو الحصة والمشاركة في أنشطتها المختلفة.

(9) **الطلب من أفراد الطلبة اعطاء اجابة كاملة**، وعدم الانتقال الى آخرين الا بعد استيفاء الاجابة من الطلبة أو المحاولة الجادة معه لابدائها، لا من خلال اجابة المعلم الجزئية على السؤال ثم تكلمة الطلبة لها. بل بالتشجيع المناسب واعادة صيغة السؤال أو اعطاء تلميحات غير مباشرة بخصوص المقصود منه.

(10) اعتماد الاجراء التعليمي التالي في توجيه الأسئلة واستخدامها، والمكون من ست خطوات متتابعة نلخصها فيما يلي:

- توجيه السؤال بلغة واضحة مفهومة.
 - التوقف أو الانتظار قليلا حتى يتسنى لأفراد الصف استعادة المطلوب أو تصور الإجابة بعقلانية وجد.
 - دعوة أحد الطلبة باسمه عشوائيا للإجابة عن السؤال.
 - الاستماع بعناية لإجابة الطالب.
 - الحذف والاضافة من قبل الطالب بتشجيع المعلم وتلميحاته في غير المباشرة كلما لزم.
 - تجميع اجابة الطالب وتلخيصها لمجموع الصف من المعلم أو أحد افراد الصف.
- إن التفاعل المناسب هو التفاعل الذي يستطيع المعلم فيه طرح أسئلة متسلسلة وفق نظام ويوضح الشكل ذلك .
- تسلسل أسئلة المعلم (جابر، 2000، 76).



تسلسل اسئلة المعلم (جابر 67، 2000)

الأسئلة الصفية: تصنيفها وأنواعها:

يطرح المعلمون أنواعا متعددة من الأسئلة الصفية. وقد جرت محاولات متعددة لتصنيفها، فبعضهم اعتمد في ذلك على أسلوب السؤال وتوجيهه. ويذكر في هذا الصدد نوعان من الاسئلة :
السؤال المباشر الموجه الى طالب محدد في الصف.
والسؤال العام الموجه الى جميع الطلبة في الصف والذي يتيح الفرصة لهم للمساهمة في المناقشة.

نشاط:

من خلال خبرتك التعليمية، بين المواقف التي تفضل فيها استخدام الأسئلة المباشرة، والمواقف التي تفضل فيها الأسئلة العامة.
أ- استخدام الأسئلة المباشرة:

ب- استخدام الأسئلة العامة:

كما قسم بعضهم الأسئلة الصفية من حيث صياغتها وطولها الى قسمين:

1- الأسئلة المغلقة التي يطرحها المعلم بهدف استدعاء معلومات محددة سبق تعلمها وتتطلب كذلك الاجابة بنعم. أو لا، أو الاجابة القصيرة جدا.

أن التفاعل المناسب هو التفاعل الذي يستطيع المعلم فيه طرح أسئلة متسلسلة وفق نظام ويوضح الشكل ذلك.

مثال: هل تناولت فطورك اليوم؟

كم عدد الحصص التي حضرتها أمس؟

الاسئلة المفتوحة : وهي التي تتطلب اجابات طويلة نسبيا، كما تتطلب من الطلبة استخدام عمليات ذهنية متعمقة، وقد تستدعي عمليات مقارنة، وتحليل وتركيب، وتقويم.

مثال: مارأيك في موقف الخليفة ابي بكر الصديق رضي الله عنه من المرتدين؟

نشاط:

من خلال خبراتك التعليمية، بين المواقف التي تفضل فيها استخدام الأسئلة المغلقة، والمواقف التي تفضل فيها استخدام الأسئلة المفتوحة.

أ : استخدام الأسئلة المغلقة:

ب : استخدام الأسئلة المفتوحة:

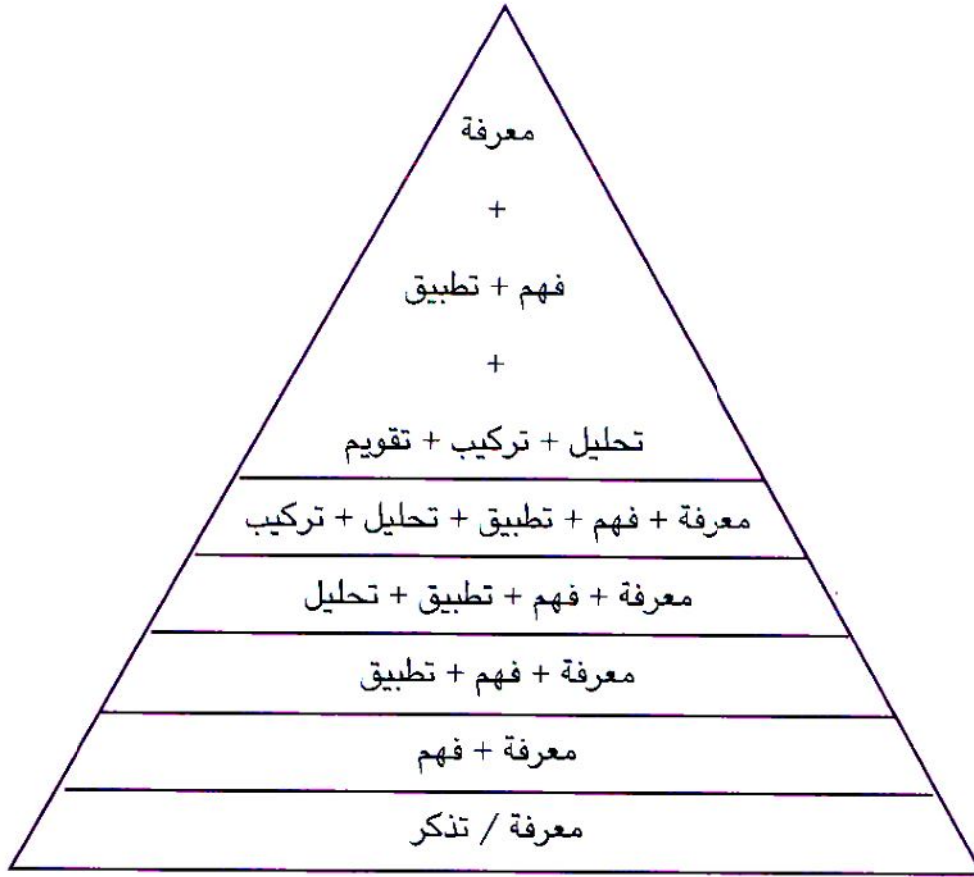
كما اعتمد بعضهم في تصنيف الأسئلة الصفية على العمليات الذهنية التي يستخدمها الطالب عند الاجابة على السؤال لتحقيق الناتج التعليمي الذي يهدف السؤال الى تحقيقه، وقد ظهرت عدة تصنيفات في هذا المجال من أشهرها تصنيف بلوم وتصنيف بياجيه، وسنتناول في هذه المادة التدريبية تصنيف بلوم الأسئلة الصفية بالاضافة الى بعض الاسئلة الصفية الأخرى.

1:3 تصنيف بلوم للأسئلة الصفية :

مر معك، أخي المعلم، أن بلوم قسم المجال المعرفي الى ستة مستويات من التفكير هي:

- 1- التذكر أو المعرفة، ويقتضي ان يسترجع الطالب المعلومات أو يتعرفها.
- 2- الفهم، ويقتضي ان يعيد الطالب صياغة المعلومات اي يقدم وصفا لها باستخدام لغته الخاصة.
- 3- التطبيق، ويتطلب من الطالب تطبيق قاعدة، أو مبدأ في حل مشكلة معينة
- 4- التحليل، ويتطلب تحديد اسباب حدث معين، أو الوصول الى استنتاج من الشواهد المعطاة أو تحديد الشواهد التي تدعم استنتاجا معيناً.
- 5- التركيب، ويقتضي مستوى عاليا من التفكير، فهو يتطلب تفكيراً ابتكارياً أصلاً يتمثل في عمل تنبؤات أو حل مشكلات لكل منها أكثر من حل واحد صحيح.

6- التقويم، ويتعلق باصدار الاحكام وتقويم الآراء والأفكار والأشياء.



هرم بلوم لتسلسل الاهداف المعرفية

أولاً: الأسئلة المعرفية / التذكر:

يتطلب السؤال من هذا النوع ان يتعرف الطالب المعلومات او يستدعيها، وان يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل.

وتتضمن هذه الاسئلة معرفة الصور الآتية:

من؟ وتتضمن عملية معرفة وتذكر.

ماذا؟ وتتضمن عملية استرجاع.

أين؟ وتتضمن عملية تعرف.

متى؟ وتتضمن عملية تذكر.

نشاط:

من خلال خبرتك التعليمية، بين:

أ - أهمية أسئلة المعرفة:

ب - مشكلات أسئلة المعرفة ؟

ثانيا: أسئلة الفهم والاستيعاب:

ويتطلب هذا المستوى المعرفي من الأسئلة ان يعكس الطالب فهما واستيعابا وتمثيلا كافيا للخبرات. ويطلب منه ان يستخدم أكثر من عملية ذهنية مثل: المعرفة والتذكر والاسترجاع، اذ عليه ان ينظم ما لديه من خبرات ومعارف بصورة جديدة مستخدما الفاظه وعباراته، كما يتطلب ايضا الربط بين الحقائق والتعارف واكتشاف العلاقات بينها وترجمة شيء ما بلغة الطالب من لغة أجنبية الى لغة أخرى. وتشمل عملية الفهم والاستيعاب: الشرح والتفسير والتمييز والتعليل، والاستنتاج، والموازنة، والترجمة.

وتتضمن الاسئلة التي تستخدم لمناقشة الخبرات المعرفية ما يلي:

صف، صغ المعنى بكلماتك الخاصة.

وازن، اشرح الفكرة الأساسية.

قابل، ميز بين الفكرة الأساسية.

أعد صياغة، استنتج من الفكرة الأساسية .

ماذا يقصد به ؟ فسر جدول.

ثالثا: أسئلة التطبيق:

وتشير أسئلة التطبيق الى قدرة المتعلم على استخدام مفاهيم وطرائق ومبادئ ونظريات في مواقف وظروف جديدة مختلفة عن الظروف التي تعلمها.

وتمتاز أسئلة التطبيق بقدرتها على الكشف عن خاصية حل المشكلات، ونقل أثر التعلم من موقف الى آخر، والتعامل مع الخبرات والمعارف على شكل معارف كلية، كما تتصف بقدرتها على الكشف عن مدى نجاح الطالب في حل مشكلات واقعية في حياة العادية تختلف عن المشكلات الصفية.

نشاط:

تعد أسئلة التطبيق من الخبرات المحببة للطلبة للأسباب التالية :

أ- تجعل المتعلم حيويًا، نشطًا، فاعلاً، ممارساً.

ب- تساعد المعلم على ممارسة نشاط يختلف عن النشاطات الروتينية التي اعتادها.

ج- -----

د- -----

هـ- -----

رابعا: أسئلة التحليل:

وتتضمن الأهداف المعرفية التحليلية تحليل المادة العلمية الى مكوناتها، وتعرف أجزائها، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة، ويشير هذا المستوى الى القدرة على تجزئة المادة التعليمية والخبرات الى عناصرها الأساسية حتى يتمكن فهم تركيبها.

وتستخدم الاسئلة التحليلية عددا من العمليات الذهنية المتقدمة التي تسهم في تطوير مشغل تام، ومن هذه العمليات:

التفكير الناقد المتعمق، وحل المشكلات على أساس المعرفة المتعمقة والاستدلال المنطقي، والاستنتاج، وتحديد الأسباب الكافية وراء الحدث، وتحليل الأسباب والنتائج، واكتشاف أسباب وقائع، واستنتاج تعميم وبلورته، والكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعم امرا أو ترخصه.

ويتطلب التفكير التحليلي عددا من العمليات الذهنية التي يمكن تقسيمها الى:

■ عمليات تفكير تحليلية .

■ عمليات تفكير استقرائية .

■ عمليات تفكير استنتاجية

ويلاحظ ان هذا النوع من الأسئلة غير مستخدم بكثرة في مدارسنا بالرغم من اهميته.

أمثلة على أسئلة التحليل :

- س1: ما الآثار التي لاحظتها والتي تثبت ان البتراء من بناء الأنباط ؟
- س2: لماذا لم يظهر اثر الثورة الصناعية في العالم العربي حين ظهورها ؟
- س3: بين العوامل التي ساعدت على قيام النهضة العربية في القرن العشرين ؟

خامسا : أسئلة التركيب:

ان عملية التركيب عملية ذهنية عالية، تتطلب استخدام جميع العمليات الذهنية السابقة من معرفة، وتذكر وفهم وتطبيق، وتحليل، ويهدف التفكير التركيبي الى تحقيق نتائج تعليمية تهدف للوصول الى توقعات معتمدة على اسس وأصول وفرضيات أو وقائع محددة او حل مشكلة حلا جديدا، أو ابداع افكار جديدة.

وتهدف الاسئلة التركيبية الى التأكد من البنية المعرفية الكلية الجديدة التي يطورها المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات الجديدة التي تقدم له، كما تهدف ايضا الى التأكد من انتاج افكار جديدة وامكانية نقلها الى الآخرين من مثل: نظام قصيدة شعرية، تأليف قصة، انتاج خطط او مشاريع، او انتاج علاقات جيدة. ومن السلوكات التعليمية التي يظهر فيها التفكير التركيبي:

- يكتب تقريراً عن ظاهرة او مشكلة، أو كتاب .
- يستخلص تعميماً او عبرة عن ظاهرة اجتماعية أو سياسية .
- يرسم خطة لحل مشكلة اجتماعية، او اقتصادية، أو سياسية.
- ومن العمليات الذهنية التركيبية : تنبؤ، انتاج، تصميم، تركيب، انشاء، ابتكار، ابداع، حل .

أمثلة على أسئلة التفكير التركيبي :

- س1: ماذا يترتب على ظهور البترول في منطقة الأغوار في الأردن؟
- س2: ماذا تتوقع لو وظفت الطاقة الذرية في الصناعات الأردنية ؟
- س3: كيف يمكن أن نحسن استغلال قناة الغور ونقل ضياع المياه بواسطة التبخير؟

سادسا: أسئلة التقويم :

يتضمن مستوى التفكير التقويمي اصدار حكم بشأن قضية أو موضوع ما، والتعبير عن تفضيلات التعلم وتصحيحه من حيث الحكم على بقية المادة أو الموضوع، بالاستناد الى معيار محدد.

ويستند التفكير التقويمي الى فرضية مؤداها أن الفرد يميل الى أن يصدر حكما قيميا على ما يواجهه سواء أكان الحكم مستندا الى معايير موضوعية أم ذاتية .
ويمكن ان تكون الكلمات التي يبدأ بها تفكير التقويم ما يلي :-
يختار لونا مناسباً .

يصدر حكما مدعما بحجج وآراء .

وتبدأ أسئلة التقويم عادة بالكلمات التالية :

أعط رأيك في

ماذا ترى في؟

قوم ما يلي معتمدا على ذلك على

أي تفضل ؟

أسئلة التفكير :

ويمكن تحديد أنواع عدد من الأسئلة التي تستخدم لاستثارة تفكير الطلبة بهدف اثارة أهداف الطلبة لتحقيق اهداف متباينة في مستوى العمليات الذهنية الموظفة أو المطبقة في مواقف التعلم والتعليم الصفّي.

ومن المعروف أن استخدام هذه الاسئلة وتطبيقها في مواقف صفية مختلفة تتطلب تدريباً كافياً حتى يصبح المعلم كفيّاً ثم مؤهلاً في ادارة التعلم والاسئلة الصفية واليك هذه الأنواع.

أولاً: أسئلة عمليات التفكير الدنيا:

تعنى التربية بأبسط وأوضح معانيها الى احداث تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نحو الأفضل من خلال الخبرة والتدريب. وهذه الخبرة والتدريب لا بد من توفير اطار مرجعي يستند الى معلومات وحقائق ومبادئ ومفاهيم وكلها تحتاج الى تأكيد من التسميع والتكرار والتلخيص. من هنا تبدو أهمية دور المعلم في استخدام الأسئلة التي تتطلب اجابات قصيرة ولها في العادة اجابة واحدة قصيرة ؟ اي ذات الطابع الذي يعتمد على الاسترجاع والاستعادة. وقد جرى تسمية هذا النوع من

الأسئلة تحت عنوان أسئلة المعرفة. وأن هذه الأسئلة تمثل قاعدة أو ركيزة الإدراك الانساني بالرغم من انها تمثل ادنى مراحلها. انها تشمل أسئلة تتعلق بمعرفة المصطلحات والحقائق الخاصة ومعرفة التقاليد والعادات المتبعة في السلو الانساني والفئات، والتصنيفات، والمعايير، والاساليب، والمبادئ، والقواعد، والنظريات، والقوانين.

ثانيا: الأسئلة ذات التفكير العالي: (HOT Question)

من أبرز شعارات التربية الحديثة: إن التربية الناجحة هي تلك العملية التي تعلم الانسان كيف يفكر، لا أن تسقط عليها أفكار الآخرين. ومن هذا المنطلق بات واجبا على المعلم أن يستخدم نوعا من الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب التي تكشف عن الفهم الحقيقي للموقف التربوي، بمعنى أن يمنح الطالب الفرصة المناسبة لتوضيح ما قد تعلمه وتفسيره، من خلال اجابته، للسؤال الموجه اليه، وبالتالي يكون قادرا على انشاء أو انتاج اجابة منطقية ومركبة كما ونوعا في طبيعتها العامة. ان الأسئلة المثيرة للتفكير تضع الطلاب أمام المواقف التي تتطلب استخدام العقل والمحاولة الجادة والعميقة لايجاد حلول وآراء مدروسة وبعيدة كل البعد عن التذكر أو التخمين العشوائي، ان مثل هذه الأسئلة يقودهم الى التدرج في اكتساب كفايات القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ، الى غير ذلك من العمليات العقلية الاستقصائية.

والأنواع الرئيسة لهذا النوع من الأسئلة هي:

■ أسئلة اصدار الأحكام التقييمية:

وهي تتطلب من الطالب ان يقرر معايير معينة يبني عليها حكمه التقييمي ومثال ذلك:
اي الرسمين التاليين يعبر بطريقة افضل عن مشكلة المرور في هذا الشارع؟

■ اسئلة الاستدلال القياسي والاستدلال الاستقرائي:

ومن الأمثلة على الاستدلال القياسي السؤال التالي: لماذا تجف الملابس المغسولة المعلقة على حبل في احد أيام الصيف الحارة بسرعة أكثر منها في أحد أيام الخريف المعتدلة البرودة؟
ومن الأمثلة على أسئلة الاستدلال الاستقرائي السؤال التالي:

«لقد درسنا صفات عدد من القادة في العالم، ماذا يمكن أن تستنتج من ذلك بوجه عام فيما يتصل بالصفات اللازمة للقيادة ؟ ولماذا؟

■ أسئلة المقارنة:

وهي تتدرج من المقارنة البسيطة مثل اوجه الشبه بين القط والكلب؟ الى المقارنة المعقدة مثل «قارن دورة حياة النحلة بدورة حياة دودة القز».

■ أسئلة تطبيق المفاهيم والمبادئ:

ويلجأ إليها المعلم للتأكد من أن طلابه قد فهموا مفهوماً أو مبدأً معيناً.

■ أسئلة حل المشكلات:

وهنا قد يحتاج الأمر إلى أن يساعد المعلم طلابه فيشير إلى الحقائق ذات الصلة بحل المشكلة. ومن الأمثلة على ذلك السؤال التالي:

«بالإشارة إلى تلك المعلومات، ما الحل الذي تقترحه لمعالجة مشكلة نقص المواد الغذائية؟»

■ أسئلة العلاقات بين الأسباب والنتائج:

وهذا النوع من الأسئلة يتطلب من الطلاب إدراك علاقات سببية بين الأحداث وبين الأشخاص أو الأشياء أو الأفكار أو أحداث أخرى. ومن الأمثلة على ذلك السؤال التالي:

«إذا اختفى محصول القمح من العالم كله، فأي المأكولات نحرم منها؟»

ثالثاً: أسئلة التفكير المتميز:

يلجأ المربون إلى استخدام هذا النوع من الأسئلة لتنمية قدراتهم الفكرية وتطويرها لتصبح منتجة وخالقة في إيجاد حل للمشاكل العامة والخاصة عندما لا تتوفر معلومات كافية آراء المشكلة قيد البحث. إن هذا النوع من الأسئلة يتطلب من الطلاب الانطلاق والتخاطي عما هو موجود، وتصوير حلول ونتائج من خلال خبراتهم ومعارفهم السابقة ثم التنبؤ الذكي بما يمكن أن يكون، هذا التنبؤ الذي يعتمد على الأصالة والمرونة والابداع. إن هذا النوع من الأسئلة يتسم بطابع الاستقصاء الفكري الذي ينطلق من الواقع ويحاكم في الواقع، فمن خلال هذا النوع من الأسئلة يمكن التوصل إلى عدة حلول لمشكلة واحدة.

رابعاً: الأسئلة السابرة (Probe Questions)

كان بياجيه أول من استخدم مفهوم السؤال السابر، وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل. وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل كان لابد له من سبر كل اجابة يصدرها، لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل حتى يحدد بدقة المرحلة التي يقف فيها، وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية، وخصائص تفكير الأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة والسادسة عشرة.

السؤال السابر هو الذي يلي اجابة الطالب الأولية، ويتم تقديم أسئلة إلى الطالب ذات صياغة جديدة، أو ذات اشارات جديدة، بقصد توجيهه نحو الاجابة الصحيحة، أو تحسين مستوى اجابته.

ان السؤال السابر بطبيعته سؤال متعمق، يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم .

استخدام السؤال السابر:

يتبنى المعلم هذا النوع من الأسئلة عندما يسير بموقفه التربوي بأسلوب الحوار، أي يقوم بتوجيه السؤال للطالب، ومن ثم يعطي الطالب الفرصة للإجابة عن السؤال. وبعد الانتهاء من إعطاء الإجابة، يقوم المعلم بمناقشة الإجابة وتحليلها والتعليق على الخطأ أو النقص في الإجابة، ومن ثم يشتق السؤال التالي من تلك الإجابة، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل معرفة الحقيقة مدار البحث. وبمعنى آخر يلجأ المعلم لاستخدام الأسئلة السابرة عندما يريد ان يحث الطالب ويشجعه ليفكر ويستنتج العلاقات السببية، وفي البداية يعمل المعلم على استرجار طالبه بأن يبدأ باقتراح معين ثم يقوده الى الحيرة والشك في هذا الاقتراح، ومن ثم يأخذ على عاتقه بأن يوحى للطالب بأنه لا سبيل له من التخلص من هذه الحيرة والشك، وبعد ذلك يستخدم معه أسئلة ذات طابع اجابة محددة حول الموضوع قيد البحث .

ينصح المعلم عند استخدام هذا النوع من الأسئلة ان يختار التوقيت المناسب لطرح اسئلة، وأن لا تكون أسئلته للتعجيز بل لتشويقه ودفعه للبحث والتعلم وأن يحافظ على كرامة طالبه في أثناء النقاش، وأن يستغرق وقتاً معقولاً لذلك.

ومن اساليب الأسئلة السابرة ما يلي:

- أ- المطالبة بتوضيح الإجابة أو الأداء من التفصيلات:
مثال ذلك ماذا نعني بكلمة... ؟ أو « فسر اجابتك »
- ب- مساعدة الطالب على اتخاذ موقف ناقد من اجابته:
ومثال ذلك: ما الذي يجعلك ترى هذا الرأي ؟ أو هل حقاً هو كل شيء؟
- ج- اتخاذ الإجابة الصحيحة منطلقاً للتركيز على نقطة معينة :
ومثال ذلك: اذا كان هذا صحيحاً فما مغزاه ... ؟ أو هل يمكن تصور ارتباط ذلك ب... ؟
- د- التلميح الهادي الى الإجابة :
ومثال ذلك استعانة المعلم بأسئلة من هذا النوع في الموقف التالي:

1- ما الجذر التربيعي للعدد 94؟

لا أعرف .

ما الجذر التربيعي للعدد 100؟

10

ما الجذر التربيعي للعدد 81؟

9

إذا، ماذا نستنتج عن الجذر التربيعي للعدد 94؟

انه يقع بين 9، 10 .

يستخدم السؤال السابر في مجالات تعليمية سواء أكانت صفية أم حياتية، وفيما يلي عرض لهذه الاستخدامات .

1- استخدام السؤال السابر من أجل التوضيح، ويمكن للمعلم أن يستخدمه في عدة صور منها :

مالذي تقصده بقولك كذا؟

صغها بطريقة أخرى جديدة .

أرني كيف؟

اذكر مثالا على ما تقول حتى يسهل فهمه .

ومن أجل توضيح مجالات استخدام السؤال السابر سوف يستخدم النص «كيف تعبر عن ملاحظاتك وأفكارك بدقة ووضوح» وقد كتب النص لطلبة الخامس الأساسي. اقرأ النص قراءة متفحصة متعمقة، وفكر كيف يمكن ان تفيد في توضيح الاستخدامات المختلفة للسؤال السابر.

كيف تعبر عن ملاحظاتك وأفكارك بدقة ووضوح

يستعمل الانسان اللغة في التعبير عن أفكاره. فاذا كانت أفكاره غامضة ومشوشة، كانت اللغة التي يعبر بها عن هذه الأفكار، غير واضحة، مثلها. واذا كانت أفكاره واضحة، ودقيقة، فإن اللغة التي يعبر بها عن هذه الأفكار، لا بد من أن تكون واضحة ، ودقيقة، مثلها.

لهذا فإن الناس يحكمون - وبحق - على أفكارك، من خلال ما تقوله أو تكتبه. وحين تدعي أن أفكارك واضحة لكنك لا تستطيع التعبير عنها بوضوح فهذا معناه ان أفكارك ليست - في الحقيقة - واضحة لك، على الرغم من ادعائك. فالأفكار لا تكون واضحة لنا أو لغيرنا، الا اذا كانت موضوعة في ألفاظ واضحة ودقيقة.

عليك إذن، ان تدقق فيما تقوله أو تكتبه، حتى لا يسيء الناس فهمك أو يحكموا عليك بعدم فهم الموضوع الذي تتحدث عنه، ويحتاج الانسان في تنظيم افكاره، والتعبير عنها بوضوح ودقة الى مهارة يكتسبها من خلال الممارسة. ومع استمرار التمرين يصير المرء قادراً على التعبير بسهولة ووضوح عن كل ما يلاحظه أو يفكر فيه. لهذا فان من الضروري - في حالة الكتابة - أن نقوم بمراجعة ما كتب، لادخال ما يلزم من التعديلات على النص. فقد تقرر نقل جملة أو أكثر من مكانه ، إلى مكان آخر، أو تقرر اضافة جملة جديدة، أو حذف جملة كتبتها... وعليك بعدئذ أن تعيد كتابة النص من جديد، وقراءته. وسترى يعد هذا العمل، كم ستحسن أسلوبك في التعبير عن أفكارك.

ان المعلم الفعال هو المعلم الذي يعي ما يعمل وما لا يعمل حتى يكون سؤالا فعالا
(جابر، 2000، 73)

جدول : يبين ما تعلمه وما لا تعلمه في السؤال الفعال

1- ان تؤكد فحسب على الاسئلة التقاربية المنخفضة المستوى.	1- طابق الاسئلة مع الاهداف واستخدم مستويات متنوعة من الاسئلة وانماطا مختلفة.
2- تستخدم الاسئلة اساسا للمراجعة في نهاية الدرس	2- تطرح اسئلة كثيرة خلال الدرس.
3- تحقق في الانتظار بعد طرح اسئلتك.	3- تطرح سؤالاً، تنتظر، ثم تنادي على تلميذ بالاسم ليستجيب.
4- تعتمد على المتطوعين.	4- تتأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة على الاسئلة بنجاح.
5- تتغاضى أو تقبل الاجابات الناقصة ولا تصحح الاجابات غير الملائمة وغير الصحيحة.	5- متابعة الاجابات المنخفضة المستوى، وغير الدقيقة، وغير الكاملة.
6- تعتمد فحسب على قدرتك على توليد اسئلة تلقائية أثناء التفاعل.	6- تكتب الاسئلة وخاصة الناقدة وتضمنها في خطة درسك.
7- تستخدم اسئلة طويلة وتطرح اسئلة متعددة متأنية.	7- تجعل الاسئلة واضحة قصيرة ومباشرة.
8- تطرح اسئلة كأداة للعقاب والتأديب.	8- تطرح اسئلة لتبقي التلاميذ منشغلين.
9- تستخدم الاسئلة كنقاط أساسية فحسب.	9- تكتب الاهداف وملخصا للدرس في صورة اسئلة.
10- تنقل الى التلاميذ عدم اهتمامك في طرح الاسئلة او في استجابات التلاميذ.	10- تطابق وتزاج بين السلوك غير اللفظي والاسئلة التي تطرحها.

النتائج التعليمية: ان يعبر الطالب عما يفكر بترتيب ووضوح

سيناريو (1) :

المعلم: كيف يكون الفرد واضحاً في تعبيره؟

سليمان: يكون الفرد واضحاً في تعبيره، حينما يقل الغموض والتشويش.

المعلم: ما الذي تقصده بقولك غموض وتشويش؟

سليمان: الكلام الغامض هو الكلام غير المفهوم، أما الكلام المشوش، فهو الكلام الذي لا يسير حسب النظام.

المعلم: هل لك أن تصف لي كيف لا يسير حسب النظام؟

سليمان : حينما يبدأ الفرد بالتحدث عن وصف شيء ما، ثم ينتقل الى سرد خبر ما.

المعلم هل يمكن أن تعطي جملة يكون فيها الكلام غامضاً ومشوشاً؟

سليمان: مثل «وبينما كان يناقش أحمد زميله، نعم لأن أحمد يحب أن يستمع للأغاني سأل أحمد جميل لماذا لا تدع المذياع مداراً، كان النقاش حول قضية الغش في الامتحان والحديث عن الغش في القمح».

المعلم : هل يمكن ان تجعل الجمل السابقة واضحة؟

سليمان: كان يناقش أحمد زميله في قضية الغش في الامتحان وغش تاجر القمح.

2- استخدم السؤال السابر من أجل زيادة نقد الاجابات، ويستند هذا الاستخدام على الافتراض الذي يرى أن الطلبة الذين يجيبون لديهم قدرة على تعديل اجاباتهم وتسويغها، ويظهر هذا الاستخدام في الصور الآتية :

كيف تفسر تلك الإشارة. ؟

اذكر مثالا آخر. .

ما الافتراض الذي توصلت اليه. ؟

ما مسوغ افتراضك. . . ؟

بالعودة الى النص نفسه " كيف تعبر عن ملاحظاتك وأفكارك بدقة ووضوح .

النتائج التعليمية: ان يستنتج الطالب الأمور التي تجعل الفكرة واضحة ودقيقة.

سيناريو (2):

المعلم: كيف تكون الأفكار واضحة ودقيقة ؟
 جلال: ان وضوح اللغة التي تعبر فيها عن الأفكار يجعلها واضحة ودقيقة .
 المعلم: ما الافتراض الذي ساعدك على الوصول الى ذلك .
 جلال : ان وضوح الكلمات التي يستخدمها المتحدث تساعده على التعبير بوضوح ودقة .
 المعلم : من قال ان وضوح الكلمات يؤدي الى وضوح الافكار؟
 جلال: حينما تعرف معنى الكلمات واستخداماتها المتعددة فإن ذلك يساعدك على استخدامها بدقة.

المعلم: وهل الاستخدام بدقة يجعلها واضحة؟
 جلال: إن وضوح الاستخدام من وضوح المعنى، ووضوح المعاني يؤدي الى وضوح مجموعة الافكار التي تتضمن هذه المعاني.
 3- استخدام السؤال السابر من أجل الارتقاء بمستوى الاجابات الى مستوى أعلى، ويسهم ذلك السؤال في تشجيع المتعلم على تجاوز الابعاد العادية المألوفة، وتظهر على الصور التالية:
 - هل تخبرنا بأكثر مما تقدم. ؟
 - هل يمكن ان توضح ما تقدمت به لاني لست متأكداً من فهم ما تقصده بذلك. ؟
 - .. اكمل ؟ .. ؟
 - هل يمكن أن تعيد ما تقدمت به لأنني لم أستطع المتابعة...؟
 الناتج التعليمي: ان يطور الطلبة قدراتهم على متابعة الفكرة في النقاش الصفّي.

سيناريو (3) :

المعلم: هل الحقيقة من يمتلك القدرة على الكتابة الدقيقة يمتلك القدرة على نقل افكاره الى الآخرين. ؟
 جلال : إن من يستطيع الكتابة يستطيع التحدث بوضوح .
 المعلم : هل تشابه عملية التعبير الكتابي وعملية التعبير الشفهي؟
 جلال : ليس تماماً لكن يوجد له القدرة. .
 المعلم: هل من يعدّ كتابة خطبة قوية يمتلك حجة اقناع قوية. ؟

جلال : نعم لان هناك تشابها بين الحجة والخطبة .

المعلم : كيف . هل يمكن ان نخبرنا كيف تتشابه . ؟

جلال : الخطبة تتطلب تفكيراً والحجة تتطلب تفكيراً .

4- استخدم السؤال السابق من أجل إعادة التركيز على اجابة الطالب على السؤال المطروح، اذ يعطي الطالب اجابة تتصف بأنها عادية، ولكن المعلم يتوقع أن هذا الطالب يستطيع أن يجيب بطريقة أحسن، وأن امكاناته تفوق ما قدم، فيوجه المعلم اجابة الطالب الى مجال اعمق واوسع، وهي كالآتي:

- ماذا يمكن ان يعني ذلك أو أن . . . ؟

- ماذا لو تخبرني أكثر . ؟

- استمر . . أكثر . . ؟

النتائج التعليمية: ان يتفحص الطالب اجابته على سؤال سابق.

سيناريو (4) :

المعلم : كيف سيتحسن اسلوبك في التعبير عن افكارك يا خالد؟

خالد : حينما أراجع ما أكتبه .

المعلم : خالد، انا اعرف انك تستطيع تقديم اجابة اكثر تفصيلا واكثر دقة . . .

خالد : يمكن ان يتحسن اسلوبي في التعبير اذا راجعت ما كتبت، ونظمت افكاري عند الكتابة، وعبرت عن افكاري المنظمة بدقة بحيث تصبح مفهومة .

المعلم : وماذا . . . ايضا . . ؟ استمر

خالد : اتأكد من التعديلات، ومراجعة ما اضفته وما حذفته . ثم أقرأ النص.

5- استخدام السؤال السابق بهدف تحقيق الدقة في اجابات الطلبة.

اذ يساعد المعلم طلبته على الوصول الى مستوى الدقة الذي ينبغي ان يطوروه في اجاباتهم، وذلك بان يطلب منهم اعطاء عبارات ادق، ويمكن ان تكون كما يلي :

- لماذا تعتقد ان سعاد لا توافقك الرأي بشأن . . ؟

- هل يمكن ان تعطي مفهوما آخر بدلا من المفهوم . . ؟

- هل يمكن ان تفكري في اجابة اكثر دقة . . ؟

النتائج التعليمية: ان يجيب الطالب اجابة دقيقة عن سؤال محدد بمستوى عال من الدقة.

سيناريو (5):

المعلمة : لماذا يمكن ان تعد العبارة المصاحبة للشكل التالي، عبارة مرحة ؟

سامية : لان احدي السيدتين تضحك .

المعلمة : هل يعني الضحك حقيقة المرح . . . ؟

سامية : كلاهما يتركان في السعادة.

المعلمة : ان سعاد لا توافقك الرأي بشأن ذلك فما رأيك . . . ؟

سامية : يمكن انها لا توافقني في ذلك لانه لا يظهر أن السيدتين تتشاركان الضحك. ويمكن لان احدي السيدتين منحنية قليلا لتعبر عن سعادتها .

المعلمة : ما رأيك يا سامية بالتعليق الذي ثبت على الصورة؟

سامية : تقصدين « لأن صديقتي حسنة الهيئة وان كانت لا تظهر كذلك في الصورة . »

المعلمة : كيف توفقين بين السؤال الاول والتعليق الذي ثبت على الصورة ؟

سامية : ان المرح يعبر عنه بكلمات، سرور، وفرح، ومودة، وتحبب .

6- استخدام السؤال السابر بهدف التقليل من التعميمات غير المستندة الى أحوال محددة وتحقيق التخصيص، ثم الوصول الى الملامح المميزة في الاجابة عن الشيء موضوع السؤال. ويمكن سبر إجابة الطلبة بحيث تصبح أقل عمومية وأكثر تخصيصاً، بالاسئلة التالية :

- ماذا تعني بقولك . . . في العبارة ؟

- الى ماذا تشير في قولك . . . ؟

- أوافقك . . . انه كذا . . . ولكن ما امكن ما . . . ؟

النتائج التعليمية : ان يسرد الطالب عبارات متخصصة في مدلولها وتقل فيها التعليمات المفتوحة..

سيناريو (6) :

المعلم: اقرأوا ما جاء في الصفحة في درس الإعلان العالمي لحقوق الانسان . .

من يعطيني تعميماً واحداً عن الفقرة الاولى؟

جميل : كل فرد حر في مجتمعه .

المعلم : هل هذا ما تضمنته الجملة الاولى في الفقرة ؟

جميل : نعم، ونقول الناس يولدون أحراراً.

المعلم : وهل من ولد حراً يبقى حراً ؟

جميل : نعم أي أنه يستطيع ان يعمل ما يريد ويقول ما يريد.

المعلم : إنني أوافقك ان الفرد الحر يعمل ما يريد ويقول ما يريد، لكن ليس هذا معنى من ولد حراً يبقى حراً . ألا ترى ان تعميمك واسع . فهل لك ان تكون اكثر تخصيصاً .

جميل : الانسان الحر هو من يعرف ما له وما عليه ويلتزم به.

المعلم : أوافقك في أن الانسان الحر هو . . . ولكن ما هي صور الحرية ايضاً .

7- استخدام السؤال السابر بهدف تقديم الادلة وتدعيم الاجابات التي يقدمها الطلبة في المواقف التعليمية وتسويغها ويمكن طرح الاسئلة التالية لتحقيق الاجابات الملائمة للسؤال السابر :

- لماذا تعتقد بكذا . . ؟

- ما الادلة التي تسوغ اجابتك في قولك . . . ؟

- ما الذي يثبت الاجابة التي قدمتها . . ؟

- ما مدى صحة الفكرة التي يقدمها خالد؟.. كيف حددنا ذلك ؟

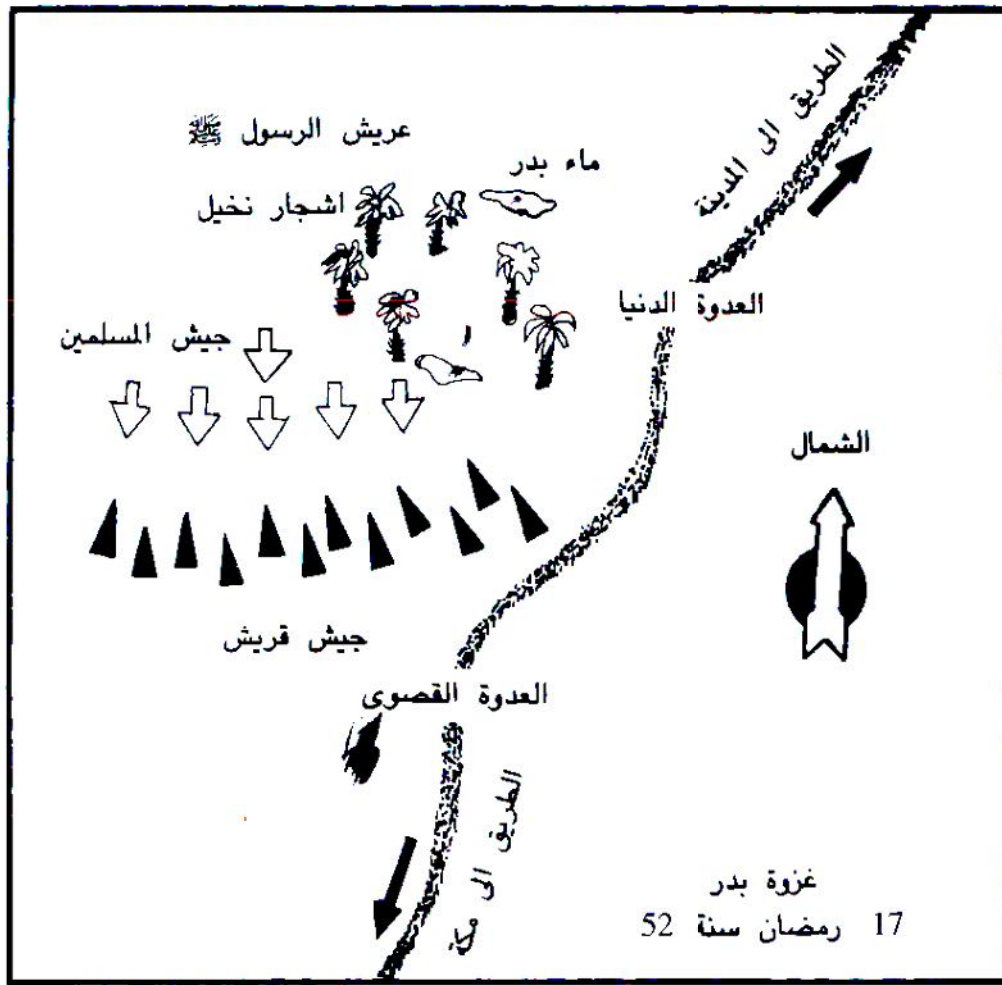
الناتج التعليمي : ان يقدم الطلبة الادلة الكافية المدعمة لاجاباتهم .

سيناريو (7) :

المعلم : افتحوا كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس، «للعام 1991؟ ص24».

انظروا الى خريطة غزوة بدر في اسفل الصفحة ولاحظوا محتوياتها.

لماذا جعل المسلمون ماء بدر وراءهم؟



سعاد : حتى يضمنوا الماء ليشرب الجند منه.

المعلمة : لماذا اعتقدت ذلك؟

سعاد : فيم نستخدم الماء عادة لغير الشرب والصلاة، والغسيل، وهو ضروري للانسان .

المعلمة : ما الذي يثبت اجابة سعاد؟

سميرة : ان الناس في حاجة للماء في السلم والحرب على السواء.

المعلمة : أليست غزوة بدر غزوة حضرها الرسول ؟ ولماذا يخاف المسلمون من فقدان الماء؟

سعاد : ان رسم الخطط والاحاطة بظروف المعركة ضروريان اذا حضر الرسول صلى الله عليه وسلم أو لم يحضر.

المعلمة : أليس كافيا للنصر ان يكون الرسول في المعركة ؟

سعاد : لا بد من توفر أسباب النصر في المعركة حتى في الغزوات التي حضرها الرسول .

8 - استخدام السؤال السابر بهدف تقديم التلميحات المساعدة للطلبة لزيادة اسهامهم وتقليل فرص الشعور بالعجز وتدني القدرة على التعامل مع هذه الاسئلة. ويمكن ان يساعد المعلم في الاسئلة الآتية:

- الم تتعلم ان ... ؟
- الم تذكر ما درسناه في ... عن ... ؟
- هل تذكر ما قلناه في درس ... ؟

النتائج التعليمية:

سيناريو (8):

قدم المعلم في موضوع «تحديد العلاقات بين الاشياء الملاحظة.». وقدم للطلبة فكرة موجزة عن العلاقات المكانية، والزمانية، والسببية وإليك النص:

تحديد العلاقات بين الأشياء الملاحظة

يتألف العالم، من عدد كبير جداً من الأشياء. وهذه الأشياء يرتبط بعضها مع بعض بعلاقات معينة. لذلك فإن وصف أي شيء واحد منها لا يكون تاماً وصحيحاً، إلا اذا عرفنا العلاقات التي تربطه مع الأشياء الأخرى.

ومن أهم هذه العلاقات:

- **العلاقات المكانية:** إن كل شيء يوجد في مكان. فاذا أخذنا شيئين مثل الكتاب والمنضدة، فلا بد ان هناك علاقة مكانية تربط بينهما. ويعبر عنها بكلمات مثل: فوق، تحت، قريب، بعيد...؟

- **العلاقات الزمانية:** بعض الأشياء يوجد قبل بعضها الآخر. فالأب ولد قبل الابن مثلاً. وهذه علاقة زمانية، يعبر عنها بكلمات مثل: سابق، لاحق، مع... الخ.

- **العلاقات السببية:** يكون الشيء أحياناً سبباً في حدوث شيء آخر. مثال ذلك: ان الشمس سبب في دفء الجو وأن البرد الشديد سبب في تجمد الماء، وهكذا.

المعلم : تحدثنا عن انواع ثابتة من العلاقات ووضحناها، فما العلاقة بين الشمس والقمر ؟

خليل : علاقة مكانية، أي ان الشمس بعيدة عن القمر .

المعلم : ألم أقل ان ظهور الشمس يسبب الدفء، واختفاءها في كثير من اوقات الشتاء يحدث
البرد ؟

خليل : نعم أذكر، وأذكر ايضا أن الشمس تسبق القمر في الظهور، فالعلاقة زمانية .

المعلم : هل تذكر ما قلناه، لو اختفت الشمس . قلنا لو اختفت ماذا يمكن ان يحدث . ؟

خليل : ستصبح الدنيا معتمة وظلاما دامسا .

المعلم : ألم نقل من أين يأخذ القمر اشعته .. ؟

وهكذا بعد استعراض استخدام السؤال السابر يمكن القول: إن السؤال السابر يستخدم في مواقف مختلفة بهدف التوضيح أو زيادة مستوى التفكير الناقد، أو الارتقاء بمستوى الإجابات الى مستوى ذهني أعلى، أو إعادة التركيز عليها، أو تحقيق الدقة والصحة فيها، أو التقليل من التعميمات غير المدعومة وتحقيق التخصيص، أو تسويغ الأدلة وتدعيمها لتثبيت الإجابة، أو مساعدة الطلبة على زيادة الاسهام في الاشتراك في التفكير السابر والمواقف التي ينظمها المعلم، والافادة من ذلك في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وتدريبهم على الاشتراك في المناقشات الصفية ونقلها الى القضايا الحيوية التي تهمهم عموماً.

■ اعداد اسئلة المناقشة الصفية:

ذكرنا اهمية الاسئلة الصفية الشفوية ودورها في عملية تعلم الطلبة، وقلنا ان السؤال بمثابة الاداة التي توجه الطلبة، وتواصلهم مع المعلم ومع الخبرات التعليمية التي تنظم لهم ويتفاعلون معها . في ضوء ذلك كله، لا بد من العناية بالاسئلة الصفية الشفوية والاعداد والتحضير لها عن طريق بناء مخطط يسير فيه المعلم عن وعي ويقصد، تحكمه معايير وضوابط، وتذكره بذلك مؤشرات ودلالات على صحة سيره وفق خطة محكمة .

تسير خطة اعداد اسئلة المناقشة الصفية وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الناتج التعليمي المستهدف الذي يراد تحقيقه عند الطلبة:

من المعروف ان الناتج التعليمي يحدد عادة الاسئلة التي ينبغي استخدامها كانشطة واجراءات، ولذلك فان تحديد الناتج التعليمي في صورة سلوك قابل للملاحظة والقياس يتطلب من المعلم ان يختار الاسئلة التي تستخدم في نقل الخبرة الى الطلبة، وتنظيم موقف التعلم والخبرة، وان السؤال المستهدف هنا هو السؤال الذي يعمل بمثابة الخبرة التي تتطور عن طريق تفاعل الطلبة معها وتساهم في نمو الطالب المعرفي وتطوره، ويمكن القول هنا ان السؤال يكون بمثابة الناتج التعليمي. والسؤال

المقصود هنا ليس السؤال الذي يهدف الى قياس خبرات بنائية أثناء تعلم الخبرة، وانما يمثل خبرة بكاملها تتيح للطالب فرص تفحصها والتفاعل معها، وتقليبها، وتدويرها في جوانب مختلفة بهدف استيعابها، وتكون اجابة الطالب في هذه الحالة بمثابة خبرة مخططة ومستهدفة ويصبح السؤال بذلك موقفا تعليميا .

2- تحديد العملية الذهنية المستخدمة في التعلم الصفي وتطويرها عند الطلبة:

تتباين العمليات الذهنية المستخدمة في التعلم الصفي من حيث السطحية والعمق، ابتداء من مرحلة التذكر وانتهاء بالعمليات العقلية العليا، وكل واحدة من هذه العمليات تحتاج الى نوع خاص من الاسئلة لتنميته والتعامل معه. فالعملية الذهنية التي تقوم على التذكر والتعرف والحفظ تؤدي الى تطوير ذاكرة آلية ميكانيكية تؤطر ذهن المتعلم في وظيفة واحدة هي الحفظ والتخزين الآلي. وتنتهي بعبودية الطالب للكلمة المحفوظة والمطبوعة في الكتاب المدرسي المقرر، وتؤدي هذه النهاية الى فقدانه ذاته وعدم مراعاة حاجاته واستعداداته .

أما العملية الذهنية التي تعمل على رفع كفاية ذهن الطالب في تفاعله مع الخبرات فانها تؤدي الى تطوير قدراته الذهنية وتساعد على معالجة ما يواجهه من مواقف وخبرات، من ثقته بنفسه وقدرته على الابتكار والابداع.

3- تحديد المحتوى:

مر معنا ان المحتوى، أي محتوى تعليمي، يتضمن ثلاثة أنواع من المعارف : فهو يتضمن: معرفة تقريرية تشتمل على المعارف والمفاهيم والمبادئ التي ينبغي على الطلبة الاثام بها وتمثيلها، وتعد هذه المعرفة بمثابة قاعدة اساسية لتعلم اي خبرة، اذ بدونها لا يستطيع الطلبة التقدم في اي خبرة جديدة أو التفاعل معها أو استيعابها .

أو معرفة اجرائية، وهي الخبرة التي تتضمن خبرات أدائية اجرائية تحقق انواعا ادائية يمارسها المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي تستدعي أنشطة جديدة ذات طبيعة مختلفة عن المعرفة التقريرية.

أو معرفة شرطية، وهي المعرفة التي تتحدد في ضوء الشروط والظروف التي يتحقق الناتج وفقها سواء أكانت باستخدام مادة أو أدات.

فاذا كانت محتويات المادة الدراسية ذات طبيعة تقريرية فان المعلم يستخدم اسئلة مثل : اذكر، عدد. . . واذا كانت من نوع المحتويات الاجرائية فانه يستخدم اسئلة من نوع : اذا اضفت الصوديوم الى الكلور فما الذي يتحقق لديك؟ ما رائحة ما توصلت اليه ؟ ما لونه ؟ . . . الخ .

4- تحديد المتطلب التعليمي المسبق (الاستعداد المفاهيمي):

ينصب الاهتمام في هذه الخطوة على الخبرات السابقة الضرورية للإجابة عن السؤال الذي سوف يطرح على أنه وسيط للخبرة الجديدة، فوجود هذه الخبرات يهيء ويمهد لاستيعاب الخبرة الجديدة وتجسيدها، وبذلك يشعر الطالب أن الموقف الجديد امتداد لخبرات سابقة تستمر كسلسلة منسجمة يسير فيها المتعلم بأمن وثقة وانسجام، بينما يؤدي عكس ذلك إلى إعادة التعلم وتطوير استجابات سلبية وأساليب انسحابية وفقدان الثقة في مواقفه. كما أن عدم وجود المتطلب التعليمي المسبق يجعل استيعاب الخبرة الجديدة أن استوعبت استيعاباً ناقصاً، مؤقتاً، يتهاوى ويضعف عند دخول أي طارئ أو خبرة جديدة.

لذلك فإن مهمة المعلم دائماً تكمن في التأكد من بنية الطلبة المعرفية السابقة، ومخزونهم الضروري لعملية التعلم الجديد، لأن عجزهم أمام إجابة أسئلة تتطلب خبرات سابقة، غير متوفر لديهم يجعل التعلم منفراً، ويؤدي إلى خبرة مؤلمة تكون لها أثارها السلبية في الطالب والمعلم في العملية التعليمية والتعليمية بشكل عام .

5- تحديد نوع السؤال وصيغته:

تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة المترتبة على الخطوات السابقة، وهي خطوة اتخاذ القرار حول نوع السؤال وصيغته.

وقد مر معك أخي المعلم، أن نوع السؤال وصيغته يتقرران وفق طبيعة الناتج التعليمي، والعملية الذهنية التي يريد المعلم تنميتها عند الطلبة وطبيعة المستوى المستخدم في موقف التعلم ثم المتطلب التعليمي المسبق. كل هذه العوامل لها تأثيرها في تحديد نوع السؤال وصيغته، وإذا ما أخذت بعين الاعتبار فإن السؤال الصفّي يصبح محدداً ودقيقاً وملبياً للجوانب كافة ومخصصاً للأهداف التي صيغ من أجلها، وتصبح بذلك عملية المناقشة هادفة بناءة تؤدي إلى خبرات جديدة، مبنية على خبرات سابقة مرتبطة معها، في كيان مفهومي متكامل، يتفاعل معه المتعلم ويلبي حاجاته ويزيد ثقته بنفسه ويصبح معه قادراً على مواجهة المشكلات الحيوية مبدعاً مبتكراً لا مكرراً لما يملئ عليه .

مثال تطبيقي على إجراءات كتابة السؤال:

فيما يلي قطعة مأخوذة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية، للصف الخامس الأساسي وفق المنهج الجديد، وسوف تطبق مراحل إعداد أسئلة المناقشة الصفية التي ذكرناها.

غزوات الرسول*

بدأ محمد [بعد ذلك، بالاستعداد لمواجهة أعداء الإسلام، المتمثلين في أهل مكة، ذلك أن انتصاره عليهم سيفتح امامه الطريق لنشر الاسلام في الجزيرة وخارجها.

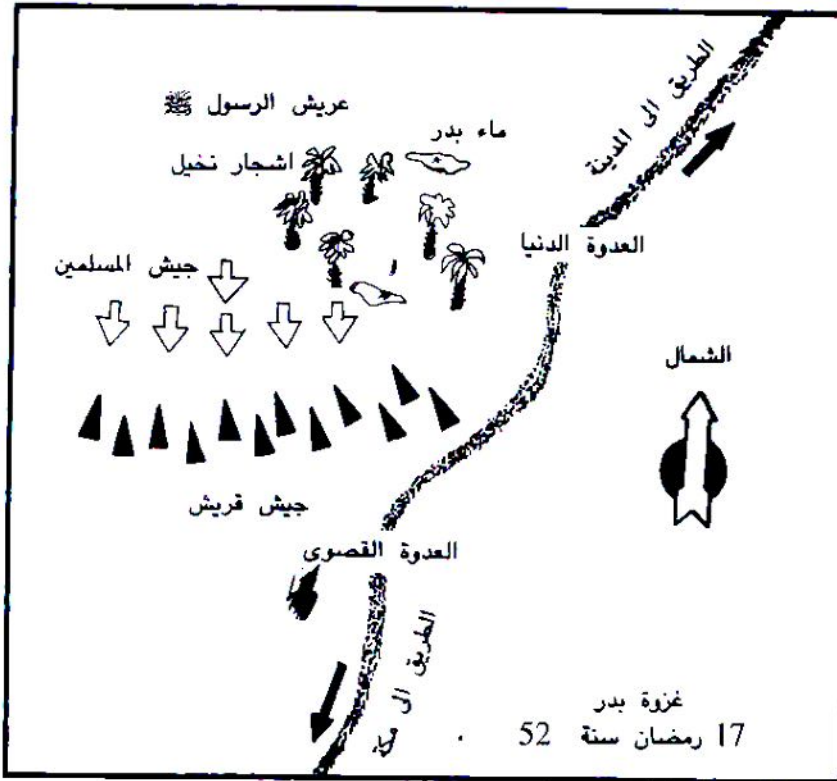
غزوة بدر:

في السنة الثانية من الهجرة، علم رسول الله [أن قافلة لقريش خرجت في تجارة الى الشام، وعلى رأسها أبو سفيان بن حرب، فترقب عودتها، وقرر اعتراضها، والاستيلاء عليها، لإضعاف تجارة قريش ومكانتها الاقتصادية. وليسترد بعض أموال المهاجرين التي استولت عليها قريش في مكة.

خرج محمد [، بثلاثمائة وأربعة عشر من المسلمين الى منطقة قريبة من المدينة، فيها عين ماء يقال لها بدر، وتقع على طريق القوافل بين مكة والشام، (انظر الشكل رقم 2). وهناك جرت معركة حاسمة انتصر فيها المسلمون على المشركين الذين بلغ عددهم ألف مقاتل.

وبعد المعركة أمر الرسول [، باطلاق سراح الاسرى مقابل دفع مبلغ من المال. أما الفقراء من الأسرى فقد اشترط عليهم تعليم عدد من أبناء المسلمين القراءة والكتابة.

أدى انتصار المسلمين في هذه المعركة، الى زيادة ثقتهم بأنفسهم، وبقدراتهم على تحقيق النصر، وعظمت هيبتهم في نفوس القبائل، في الوقت الذي اهتمت فيه سمعة قريش، كما خاف اليهود من نمو قوة المسلمين، فبدؤوا بالتآمر عليهم.



خريطة غزوة بدر

أولاً: مرحلة تحديد الناتج التعليمي (أمثلة فقط) :

- ان يذكر الطالب مكان غزوة بدر؟
- ان يحدد عدد المسلمين الذين خرجوا مع النبي عليه السلام في غزوة بدر؟
- ان يرسم خريطة انسحاب المسلمين لو أرادوا الانسحاب في غزوة بدر؟
- ان يحدد العلاقة بين قريش والروم لو لم تهزم قريش في بدر؟

ثانياً: تحديد العمليات الذهنية المتضمنة في النواتج التعليمية التي رصدت :

الناتج التعليمي (الهدف السلوكي)	العملية الذهنية
1- ان يذكر الطالب مكان غزوة بدر.	المعرفة، الذكر.
2- أن يحدد عدد المسلمين. . الخ	معرفة، تذكر.
3- ان يرسم خريطة انسحاب المسلمين. . الخ.	معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، ابداع، خبرة جديدة، بعد الالمام بعناصر الموقف .
4- ان يحدد العلاقة بين أهل قريش . . الخ	معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تنبؤ، تمثيل الخبرة ثم بناؤها بطريقة جديدة وابداع العلاقة.

ثالثاً: تحديد المحتوى التعليمي :

الناتج التعليمي (الهدف السلوكي)	المحتوى (نوع المعرفة)		
	التقريرية	الاجرائية	الشرطية
1- ذكر مكان غزوة بدر.	معرفة الأمكنة	يلفظ ، يذكر	المتضمنة في النص
2- تحديد دعدد المسلمين.	معرفة عدد المسلمين	يلفظ، يذكر	المتضمنة في النص
3- رسم الخريطة.		يمثل الموقع، يتحرك ذهنياً في الموقع	تحديد موقع المتحاربين
4- تحديد العلاقة بين الاعداد	معرفة العلاقات بين الاعداد	يرسم الخرائط للعلاقات بين الاعداد	العناصر المحددة للظروف التي تنتج في تصديق التنبؤ

رابعاً: تحديد المتطلب التعليمي المسبق (الاستعداد المفاهيمي):

المتطلب التعليمي المسبق	النتائج التعليمية (الهدف السلوكي)
غزوة، الاعداد المحارب، الغزوة، بدر خريطة، انسحاب، الجهات الاربعة اتجاهات السير علاقة، قريش، روم أنواع العلاقة	1- أن يذكر الطالب مكان غزوة بدر. 2- أن يحدد عدد المسلمين. الخ 3- أن يرسم خريطة انسحاب المسلمين. الخ 4- أن يحدد العلاقة بين أهل قريش. الخ

خامساً: تحديد نوع السؤال وصيغته:

المتطلب التعليمي المسبق	النتائج التعليمية (الهدف السلوكي)
اين تركز اعداء النبي عليه السلام ؟ اين تقع بدر ؟ الخ	1- أن يذكر الطالب مكان غزوة بدر.
اذكر عدد المسلمين الذين خرجوا مع النبي عليه السلام في غزوة بدر؟	2- أن يحدد عدد المسلمين. الخ
ارسم خريطة تبين طريق المسلمين لو ارادوا الانسحاب من بدر ؟ ما الادلة التي استندت اليها في تخطيط تلك الخريطة ؟	3- أن يرسم خريطة انسحاب المسلمين. الخ
ماذا تمكن ان يحدث لو تهزم ما العلاقة التي تتوقعها بين قريش والروم لو لم تهزم قريش ؟ قدم الادلة على ذلك ؟	4- أن يحدد العلاقة بين أهل قريش. الخ

الخاتمة:

تلاحظ من قراءة ما تقدم من مواد وخبرات، أن استخدام الأسئلة الصفية والتخطيط لها واعدادها وصياغتها بطريقة مناسبة يمكن أن يرجع بالفائدة العظيمة على نتائج التعلم لدى الطلبة إذ يساهم في تحسين مخزونهم ويسهل عليهم مراجعة هذه المواد المخزونة، كما يساعدهم على تنظيم المعارف والخبرات بطريقة يسهل استيعابها وتمثلها وتذوقها، بالإضافة إلى أن استخدام أسلوب المناقشة بتوظيف أسئلة منظمة ومخططة يحيي دور الطلبة ويزيد مساهمتهم في تنظيم تعلمهم ونموهم وتطورهم مع المواد، وهذا يساعد على تفهمهم ويحبب إليهم الجو الصفي، ويقلل من العوامل المنفرة التي تجذب الطلبة بعيداً عن التعلم .

كما أن إجراءات تنظيم الأسئلة واعدادها وصياغتها، تساهم في تطوير صورة إيجابية للمعلم عن نفسه وتزيد احترامه لممارسته لصفية وتنعكس على دوره في المجتمع، وكل ذلك ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة، وعلى أدوارهم المستقبلية. وفي اعتقادنا أن ذلك سيتحقق إذا ما قبلنا ما نبذله من تعب واعداد وتدريب لأننا بهذه الطريقة نصوغ مستقبلنا المشرق عن طريق صناعة شباب منتمين مخلصين لأمتهم ووطنهم.

صحيفة تقويم ذاتي حول مهارات الاسئلة الصفية وصياغتها

الفقرات		الاداء بدرجة		
		عالية	متوسطة	خفيفة
1-	تعداد خصائص مهارات صياغة الاسئلة الصفية.			
2-	تعداد أهمية مهارات صياغة الاسئلة الصفية.			
3-	تعداد أنواع الاسئلة الصفية.			
4-	تعريف نظرية بلوم في هرمه المعرفي.			
5-	تحديد فرضية بلوم في هرمه المعرفي.			
6-	تعداد خطوات بناء الاسئلة وفق المستويات المختلفة.			
7-	تعداد أنواع اسئلة التفكير متعدد المستويات.			
8-	تعريف السؤال السابر .			
9-	صياغة الاسئلة السابرة .			
10-	صياغة اسئلة المناقشة .			

الفصل السابع

مهارة التفاعل الصفّي

■ النظرة الشاملة .

■ المقدمة .

■ النتائج المنشودة .

■ الفرضية العامة للتفاعل الصفّي .

■ افتراضات التفاعل الصفّي .

■ أهمية التفاعل الصفّي .

■ التفاعل اللفظي وفق المنظور المعرفي .

■ نموذج فلاندرز المعرفي .

■ فرضية نموذج فلاندرز .

■ تصنيفات نظام فلاندرز .

■ المهارات الأساسية لرصد التفاعل .

■ تدريبات .

■ صحيفة تقويم ذاتي حول التفاعل الصفّي

ما ضرورة مهارة التفاعل الصفّي؟

تحدد هذه المهارة بممارسة التفاعل الصفّي وتطبيقه . وضرورة هذه المهارة أن معظم التعلم والتعليم الصفّي هو في معظمه يقوم على التفاعل اللفظي الصفّي بين المعلم والطلبة .

لذلك أصبح المعلم معني باتقان انجاح التفاعل اللفظي الصفّي ، لأن انقسان التفاعل يحقق زيادة في فهم وتحصيل الطلبة . وكما هو معروف ان تركيز الطلبة والاهتمام بزيادة هويتهم يزيد من وجودهم الصفّي وتفاعلاتهم مع بعضهم البعض والمعلم .

وينعكس نجاح التفاعل الصفّي فيما يسود الجو الصفّي من حيوية ، وإيجابية ، وعلاقات صداقة حميمة بين الطلبة ويساعدهم على النمو والتكيف....

التفاعل الصفّي Classroom Interaction :

النظرة الشاملة :

المقدمة:

يعد التفاعل الصفّي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل آراء، صورة مصغرة للحياة الواقعية التي بدأت تشكل طموحاً وتحدياً أمام التربويين والمنظرين للتدريس الصفّي. اذ بدأت المجتمعات تشكو وتضيق بالادوار التقليدية التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفّية، ومرد هذه الشكوى الى فشل المدرسة في تحقيق الهدف الذي انشئت من اجله، اذ بدأ الطلبة يظهرون سلوكيات مشينة نتيجة سلبيتهم وشرودهم اللا شعوري في غرفة الصف من مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والسلبية في ابداء الرأي، وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها .

لذلك بدأت المجتمعات تتطلع الى المدارس لكي تتبنى اهدافا اكثر واقعية تلبي احتياجاتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة وتحسين صحتهم النفسية، وتطوير اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم وإعمال الذهن والتفكير في هموم المجتمع وقضاياها وحاجاته، والمبادرة الاجتماعية والذهنية في المواقف التي يواجهونها في المدرسة وخارجها .

ان فهم نظرية التفاعل الصفّي وتبنيها واتقان استراتيجياتها يمكن ان يحقق تلك الاهداف التي رصدتها المجتمع، وتوقعها من المدرسة والتعلم الصفّي، ومن هنا جاءت أهمية استيعاب نموذج التفاعل - والتفاعل اللفظي الصفّي على وجه الخصوص - واتقانه وتفعيله في التدريس الصفّي .

واعتمادا على ذلك يمكن ان يوصف المعلم الكفّي بأنه المعلم الذي يتقن مهمة التدريس، أو تنظيم تعلم الطلبة بتنفيذ استراتيجيات التفاعل اللفظي، وينجح في تدريب طلبته على التفكير المستقل والمبادرة. ومن هنا جاءت أهمية هذه المادة المخصصة لدراسة نموذج التفاعل الصفّي نموذج فلاندرز على وجه الخصوص وما تضمنه التعيين من فكرة اجمالية من الاساس النظري لفكرة التفاعل اللفظي، وأهميته، ونموذج فلاندرز المعرفي، وتصنيفاته والمهارات الاساسية لرصد التفاعل اللفظي .

النتائج المنشودة (Learning Outcomes):

يؤمل ان تساعدك دراسة هذه المادة التعليمية وتنفيذ ألوان النشاط المقترحة في ثناياها ومشاركتك الفاعلة فيها، في تحقيق النواتج التالية :

- 1- اظهار فهمك لمعنى التفاعل في الصف، والتفاعل اللفظي الصفّي .
- 2- اظهار استيعابك لأهمية نموذج فلاندرز وخصائصه بوصفه نمودجا معرفيا .

- 3- تطوير أدواتك التدريسية بحيث تظهر اهتماما واضحا في التفاعل اللفظي الصفّي.
- 4- تنظيم تعلم الطلبة بحيث تسيطر على اداراتك خصائص المعلم غير المباشر .
- 5- استيعابك للمصنفات العشرة المتضمنة في نموذج فلاندرز ومدلولات كل مصنف واستراتيجية توظيفية في التعلم الصفّي الايجابي .
- 6- تسجيل أداءات اي معلم كلفت برصد اجراءات تفاعله اللفظي الصفّي.
- 7- بناء مخطط بياني لما سجل ورصد من ممارسات المعلم .
- 8- تفسير الشكل الذي يتضمنه المخطط التمثيلي البياني وتحليله وتقديم التوصيات المترتبة عليه، بهدف زيادة فرص التفاعل اللفظي الصفّي .

خطة العمل المقترحة :

يقترح تناول موضوع هذه المادة التعليمية على الصورة الآتية :

أ- نشاطات قبلية:

- دراسة المادة التعليمية دراسة متعمقة.
- كتابة الأسئلة والتعليقات التي يمكن مناقشتها .
- تحديد المشكلات التي يمكن ان تنتج عن الممارسات الخاطئة او فهم بعض القضايا فهما خاطئا .

ب- نشاطات حالية :

- عرض الأفكار المهمة ومناقشتها بالتفصيل .
- المشاركة النشطة في النقاش .
- تنفيذ التدريبات تنفيذا دقيقا .
- مناقشة المواقف التدريسية مناقشة تفصيلية .
- تطبيق كل متدرب لما فهمه في تنظيم موقف تدريسي وعرضه في عشر دقائق ومناقشته فيه.

ج - نشاط بعدية:

- ان يسجل المعلم مواقف تدريسية لا تتجاوز (15) دقيقة على شريط كاسيت ثم يتدرب على رصد تفاعله اللفظي وبناء مخطط بياني تمثيلي لأدائه الصفّي.

■ الفرضية العامة للتفاعل الصفي (Hypothesis):

يستند التفاعل الصفي بوصفه ممارسه تربوية يقدرها التربويون، ويدفعون المعلمين للاستفادة منها بوصفها نتائج لما توصل اليه الباحثون الى فرضية عامة مفادها:

افتراض:

" أن الأفراد اذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما او علاقة فانهم يميلون الى أن يتواصلوا باحدى ادوات التواصل اللفظي او الجسدي بهدف الوصول الى حالة تبادل للأفكار او المشاعر لتحقيق حالة تكيف".

وتتضمن هذه الفرضية العامة فيما تتضمن ان الافراد أينما تجمعوا تسودهم علاقة، ويميلون الى التواصل والتفاعل لفظيا بالكلمات او الاشارات أو الايماءات الجسدية. وتهدف حالة التواصل والتفاعل الى نقل ما يدور في اذهانهم من أفكار وما يتطور لديهم من انفعالات تجاه موقف أو قضية لمن هم أمامهم أو من يلتقون بهم، وهدفهم من كل ذلك تحقيق حالة الانسجام أو حالة التكيف .

بذلك يظهر أن التفاعل حالة انسانية طبيعية، يتصف فيها أبناء الجنس البشري، ومنهم الطلبة الذين يجتمعون في ظروف رسمية (الصف) بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع الطلبة أنفسهم ومعهم ومع المعلم، وبذلك يظهر ان ميلهم الى التفاعل استجابة الى الحالة الطبيعية الانسانية، التي يجدون فيها انسانيتهم ويعبرون فيها عن حيويتهم، وقدرتهم على تنظيم المواقف ومنها الموقف الصفي بهدف اشاعة جو من الأمن والايجابية، والعلاقات السليمة .

افتراضات التفاعل الصفي (Assumptions):

تستند اجراءات التفاعل الصفي الى عدد من الافتراضات التي تدعم استخدامه بوصفه اجراءً تعليمياً ايجابياً، تحث عليه الاتجاهات التربوية التي تحترم ايجابية المتعلم وقدراته، وتضمنه باعطائه الحق لممارسة حيويته ونشاطه أينما وجد وحيثما حل. ويشكل الصف جزءاً من هذه الافتراضات .

ومن هذه الافتراضات ان التفاعل الصفي:

- يتيح الفرصة امام الطلبة للمشاركة في الموقف التعليمي .
- يحترم انسانية المتعلم، وحيويته ونشاطه .
- يتيح الفرصة امام الطلبة لممارسة الأنشطة التي يميلون اليها .
- يزيد الفرص التي يمارسون فيها أفكارهم واستخدام قدراتهم وامكانياتهم.
- يحول الصف الى بيئة ديمقراطية، متسامحة ومشجعة على التعلم .

- يمارس الطلبة فيه فرديتهم، وتميزهم واسلوبهم المستقل .
- يزيد أنسنة الجو التعليمي ويقلل من الآلية وسيطرة المعلم .
- اقرب ما يكون الى طبيعة الانسان
- يسهم في مساعدة الطالب على تحقيق دوافعه الذاتية .
- يساعده على تطوير فهم ايجابي لذاته وشخصيته .

مما تقدم يمكن ملاحظة الأسس التي يستند اليها التفاعل الصفّي بوصفه ممارسة تعليمية او نشاطا تعليميا محترما .

أهمية التفاعل الصفّي:

يعد التفاعل الصفّي من الاستحداثات التربوية الايجابية التي أسهمت في تخليص المعلم من دور الملّقن صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم، لأنه صاحب السلطة، وتغيير النظرة الى الطالب من متلق مستجيب، سلبي لاحول له ولا قوة، عليه ان ينتظر ما يهضمه له المعلم، ويردد اليه باحترام وصمت وهدوء .

فقد غير هذا الاستحداث التربوي الأقرب في طبيعته الى طبيعة الانسان ؟ المخلوق الحيوي النشط الفاعل أينما حل وأينما وجد ؟ النظرة الى العملية التربوية (التعليمية التعلمية) ؟ فأصبح ينظر الى المعلم والمتعلم على أنهما قطبا مجال، وجدا لكي يتفاعلا ويتناقلا ما لديهما من خبرات ومعارف ينظمها المعلم ويعدّها لكي يتفاعل معها الطالب لتحقيق اهداف محددة مرصودة منذ البداية، بحيث تهدف في مجموعها الى تحقيق النمو والتطور المتكامل المنشود الذي ينشده اي نظام تربوي .

وللتفاعل الصفّي أهمية أفصح عنها الادب التربوي الذي يدعو الى تنوير دور الطالب لكي يكون اكثر التصاقا بالحدّثة المعاصرة في عصر الديمقراطية والى تفتق قدرات الانسان وزيادة خبراته، وقد تحدت هذه الأهمية في كثير من المواقف والخدمات والنواتج التعليمية سواء على الصعيد الفردي او المجتمعي .

فالتفاعل يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الافكار بين الطلبة أنفسهم مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم، ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها، ويتم ذلك أيضا من خلال ما يحدث من تواصل بين الطلبة والمعلم، وتحت سيطرته وضبطه فتتّهيأ فرصة منظمة يتاح لهم فيها التدرب على تطوير أفكارهم، واستعراضها تحت رعايته واشرافه، ولذلك تعد عملية التفاعل الصفّي عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وآراءهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها وارتنائها .

والتفاعل الصفّي يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبياً لحاجاتهم ومجالاً للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم وهمومهم .

كما أن التفاعل الصفّي يساعد الطلبة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه، ويساعد أيضاً على تطوير مفهوم ايجابي نحو ذاتهم وقدراتهم وامكاناتهم وتقبل ذاتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية .

ويتيح التفاعل الصفّي فرصاً أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الادلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية .

ويهيئ التفاعل الصفّي للطالب كذلك فرصاً للتدرب على الانتقال والتخلص تدريجياً من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي والقرار، ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها .

ويقدم التفاعل الصفّي فرصاً مناسبة لقدرات الطلبة وامكاناتهم الذهنية (الذين تجمعهم خصائص نمائية تطويرية متقاربة) ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية، إذ تتاح لهم فرص مناسبة لتنظيم افكارهم وترتيبها وعرضها بسرعة مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية .

ويهيئ التفاعل الصفّي جواً تسوده الممارسات الديمقراطية. ويمكن أن يظهر فيه الطلبة الأداءات الآتية:

- التعبير عن آرائهم بحرية .
- أخذ افكار الآخرين والبناء عليها .
- ممارسة الطالب لفرديته .
- البدء في الحوار والاستمرار فيه .
- الانضباط بصبر دون تهيج أو غيظ .

ويمكن تحديد ملامح الجو الصفّي العام الذي يعتمد في ممارسته التفاعل اللفظي، وتسوده الممارسات الديمقراطية فيما يلي:

- تسود العلاقات الانسانية الودية .
- يسود التسامح بين الطلبة .
- يسود التعاون بينهم لانجاز المهمات .
- تسودهم دوافع الانجاز الفردي والجماعي بدلا من دوافع المنافسة التي تقود الى العدوان والقهر والتسلط .
- تربطهم علاقات دائمة .
- تسودهم اتجاهات ايجابية نحو الجماعة والأفراد، والمجتمع عموما .
- يتحول الجو الصفّي الى بيئة غنية دافئة، مثيرة سارة، فيميل الطلبة الى قضاء أكبر وقت فيه .
- يتعاملون مع المعلم بود وبصفته كبيرا راشدا ينبغي أن يحترم .
- يتاح للمعلم بحق ممارسة دوره الحديث وهو اثاره النقاش والحوار، ومساعدة الطلبة على النمو والتطور .
- يكون الجو الصفّي مصغرا لجو الحياة الاجتماعية الواقعية، بما يسوده من علاقات وانماط تواصل .

وبناء على ما سبق وعلى ما توصل اليه الأدب التربوي من نتائج، تعد تنمية التفاعل الصفّي اللفظي والذهني والجسدي من الضرورات التربوية المهمة التي يمكن أن تعود بالنفع والفائدة على تربية جيل معاصر لمجتمع يسعى نحو المعاصرة والتحديث، جيل يقدر قيم الانتماء، والوطنية، والتعاون والحب والمؤاخاة .

التفاعل اللفظي وفق المنظور المعرفي :

يتبنى الاتجاه المعرفي فرضية " ان الطلبة يطورون أبنيتهم المعرفية بالتفاعل مع المواقف والخبرات التي تهيأ لهم، اذ تسمح لهم صور التفاعل المتاحة هذه بتنظيم الخبرة التي يتفاعلون معها، وتسجيلها وتدوينها وتشخيصها ودمجها في مخزونهم المعرفي ثم استرجاعها في مواقف مناسبة " واعتمادا على الفرضية السابقة وعلى نتائج البحث التربوي يمكن ان تعد عملية التفاعل اللفظي الصفّي عملية معرفية تركز على المحتوى والعمليات الذهنية التي يعملها الطلبة في الرسائل اللفظية التي يصدرونها في كل مرة يحاورون فيها أنفسهم وزملائهم ومعلميهم، او يحاجون بهدف التواصل ونقل أفكارهم وأرائهم الى الآخرين .

ويمكن ذكر عدد من المرتكزات التي توضح الملامح المعرفية في مجال التفاعل اللفظي الصفّي، ومنها أنه:-

- يتيح للطلبة فرصة ممارسة أفكارهم الذاتية ويجعلهم حيويين، نشيطين، فاعلين، في كل ما يمارسون من أنشطة ذهنية .
- يركز على العمليات الذهنية السريعة التي تطلب ان يدرك الطالب ما يعرض من أفكار ويتمثلها ويستوعبها ويعمل ذهنه باستخدام عمليات ذهنية متقدمة ومتطورة باستخدام محتوى محدد للإجابة عن سؤال أو محاورة زميل في رأيه .
- يتحدد بالأبنية المعرفية (المفاهيم) التي يمتلكها الطلبة وتشكل مخزونهم المعرفي الذي يوظفونه في نشاطهم المتعلق بمختلف العمليات، فكلما نما حجم الأبنية المعرفية ارتفع مستوى الحاجة والمحاورة والنقاش الصفي، وحقق مستوى معرفيا اعلى في مختلف العمليات .
- يتحدد بمستوى التمثيلات المعرفية التي يستوعب فيها الطلبة الأشياء والمواد، والخبرات من حولهم، فكلما ارتقى مستوى تمثيلات ادراك العناصر والخبرات، وزادت فرص التفاعل، زاد مستوى العمليات الذهنية التي يمكن أن يوظفوها فيما يعرض لهم من قضايا وخبرات ومواقف تعليمية صفية.
- يتحدد مع مستوى الخبرات التي تتوسط ومع ما يمكن ان يظهره الطلبة من عمليات ذهنية وخبرات بالمرحلة بالمرحلة النمائية التطورية التي يمرون بها .لذلك فان المعلم، وهو وسيط تربوي مدرب، ومعد جيدا لتوظيف خبراته بطريقة فاعلة، محكوم بما لدى طلبته من أبنية معرفية وعمليات ذهنية تحدها عادة أعمارهم (المرحلة النمائية التطورية)؟ ولذلك يكمن دوره الفعال في إتاحة الفرص الملائمة لهم للتعامل مع مواقف وخبرات مناسبة تسهم في رفع مستوى أبنيتهم المعرفية وتتيح لهم فرص التفاعل اللفظي التي يعدها وينظمها لهم، ان ينتقلوا وفقها بناء على ماتسمح به امكاناتهم.
- يركز، اذا كان غير مباشر، وفق هذا النموذج على عمليات التفكير المستقل ولاسيما حين يهتم بعمليات تقبل الشعور وطرح الأسئلة وقبول افكار الطلبة، ومبادرتهم في السؤال .
- معرفي في توجهاته لاستخدامه استراتيجيات التفكير الآتية :
 - تهيئة الفرصة أمام الطلبة للتفاعل مع الخبرة والموقف .
 - استعمال أسلوب المشاركة في التفكير .
 - إتاحة الفرصة أمامهم للانتظار والتأمل قبل الإجابة أو المشاركة .
 - طرح أسئلة متابعة وسبر .
 - التأني في الحكم .

- تفصيل مواقف الاستبصار .
 - إتاحة الفرصة لعمل ملخصات لكل فكرة .
 - إتاحة الفرصة للأنصت والاستماع الى أفكار الطلبة الآخرين .
 - استطلاع آراء طلبة الصف الذين يظهرون ميلا للتفاعل والمشاركة في كل موقف يطرح .
 - تمثيل المعلم دور محامي الدفاع بإتاحة الفرصة امام الطلبة للدفاع عن منطقهم ووجهات نظرهم في تنفيذ وجهات نظر أخرى او مناقشتها .
 - إتاحة الفرصة أمامهم لكي يفضوا بأفكارهم ويحللوها بأن يطلب منهم توضيح كيفية توصيلهم الى الاجابة .
 - إتاحة الفرصة أمامهم للتفكير بصوت عال .
 - إتاحة الفرصة امامهم لطرح تساؤلات ومحايات، وتطوير أسئلة تعكس تفاعلهم مع الموضوع .
 - تلميح المعلم الى استجاباتهم المتعددة التي يمكن ان تكون اجابة للسؤال المطروح، وتشجيع فرص توليد عدد كبير من الاجابات .
 - مساعدتهم على توليد الاجابات البسيطة في البداية، ثم النهوض بمستوياتهم عن طريق ادخال بعض الأفكار المتعلقة بالموقف لتحقيق مستوى متقدم .
 - تبني المخطط الذي يسير فيه المعلم والتوجه الذي يبدأ باقرا، استمع، فكر، ثم ناقش .
- ان توضيح الابعاد المعرفية الذهنية والأبعاد المتعلقة بمختلف العمليات، يزيد قيمة استخدام نموذج التفاعل اللفظي بوصفه نموذجا تدريسيا يحقق الأهداف التدريسية ؟ ويجعل الموقف الصفّي بيئة معرفية مناسبة للتطور والنمو، والتكيف .

نموذج فلاندرز المعرفي (Flanders Model):

لم يكن الاتجاه المعرفي قد ظهر وتبلور، وتحددت ملامحه المميزة عند ظهور نموذج فلاندرز (نموذج التفاعل اللفظي الصفّي). ولكن عند تمرير ملامح الاتجاه المعرفي وتقصي ميزاته وتوافرها في نموذج فلاندرز فانه يمكن تمرير توضيح البصمات المعرفية الآتية التي تؤكد معرفية نموذج فلاندرز، ومن المسوغات ان هذا النموذج :

- يركز على مسح الممارسات الصفّية التي يجريها المعلم لتحديد مدى مباشرته أو عدم مباشرته، ويفترض ان المعلم الذي يتبنى ممارسات الشرح، واعطاء التعليمات والتوجيهات والانتقادات في كثير من أنشطة صفّية، هو معلم مباشر. ويفترض أن هذا الجانب يشكل الجزء التقليدي

في ممارساته اذ يتبنى في هذه الممارسات الافتراض الذي مفاده (ان المعلم بما لديه من معرفة، وخبرة، وبما يتمتع به من نضج، يمتلك المعرفة الكافية. وان الطلبة، بما يتصفون به من عجز وتدن في مستوى الخبرة بحاجة الى خبرات المعلم العارف والخبير، ولذلك ينبغي ان يكون مباشرا، وعليهم الصمت وتلقف ما يعطي من معرفة وبذلك يكون دورهم غير مباشر).

■ ويركز النموذج على ملامح المعلم غير المباشر الذي تحدد دوره بعمليات أكثر تقدما، وأكثر انسانية، وأكثر ملاءمة لطبيعة المتعلم، ولطبيعة الدور المعاصر للمعلم بوصفه عنصر تحديث وتجديد في مجتمعه، وتتحدد هذه العمليات بتقبل شعور الطلبة، والمديح، والتشجيع، وقبول أفكارهم، وطرح الأسئلة عليهم للتفاعل معها، واستجاباتهم ومبادراتهم بطرحها وبدء قنوات التواصل والتفاعل مع زملائهم أو مع المعلم.

■ ويركز الاتجاه المعرفي على كل هذه الاجراءات بهدف تطوير المتعلم وانمائته واستغلال طاقاته المعرفية التي تسمح بها امكاناته النمائية التطورية.

■ يركز على أسلوب الحوار والمناقشة والحاجة واستخدام أسلوب طرح الأسئلة والاجابة، وهو من أهم العمليات المعرفية التي يتبناها الاتجاه المعرفي.

■ يعنى، بطريقة غير مباشرة، بعمليات صقل الخبرات والمعارف، وتجسيدها بهدف استحضار الخبرات المخزونة من أجل تهيئة الفرص الذهنية لاستيعاب الخبرات الجديدة وربطها، وادخالها في بنى المتعلم المعرفية.

■ يعطي الحرية للطالب لكي يمارس تشجيعه الذاتي الداخلي حينما يبادر بسؤال أو حينما يجيب عن سؤال طرحه المعلم، أو حينما يصوغ سؤالاً ويعدله لكي تتسنى له الاجابة عنه امام المعلم حينما يستمع لاجابات الطلبة وأفكارهم. اذ انهم حينما يجيبون عن سؤال طرحه، يكونون مدفوعين بدوافع تحقيق ذواتهم وعرض أفكارهم، وعملياتهم الذهنية في سلوك ظاهر، ليس امامهم مجال لعرضه سوى الاجابة عنه اذ انهم يعرضون مستوى حاجاتهم، واستيعابهم للموضوع، وموقفهم منه، ويحدث الأمر نفسه حينما يبادرون بطرح سؤال، أو فكرة.

■ فبهذه الطريقة يندفع الطالب مبدئيا مخططاته المعرفية وشبكات استيعاب المعرفة التي لا يتوانى عن اظهارها لصقلها وانضاجها وتطويرها.

وهدفه من كل ذلك، الارتقاء بمستوى عملياته ومعالجاته، التي تأخذ طريق التفاعل والتواصل اللفظي الصفي مع المعلم أو الزملاء، وبذلك يتحقق له الاشباع الداخلي، والتوازن والانسجام مع نفسه ومع مخزونه المعرفي، وتتاح له فرص استبعاد الاخبار المشوهة، بفرص التفاعل والعرض وادخال الخبرات المتوازنة، والمتسقة في طبيعة مبنائها ومدلولها.

وبذلك يصبح الطلبة الذين يتعلمون وفق نظام فلاندرز في نشاط دائم، وتفاعل مستمر، مدفوعين دفعا داخليا للوصول الى حالة معرفية مستقرة، متسقة، متوازنة، متكيفة، مدموجة، مخزنة، قابلة للاسترجاع في مواجهة اي مشكلة تستدعي حلا، او خبرة مشابهة او جديدة تتطلب معالجة جديدة .

وقد ركز فلاندرز في كثير من المناسبات على قيمة الدور الذي يلعبه المعلم غير المباشر وأثر ذلك في تعلم الطلبة، وتحصيلهم وفي طبيعة العلاقات التي تسود بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم حينما يسود الصف تفاعلات لفظية وتواصلات انفعالية عاطفية .

وحينما يتبنى المعلم هذا الاتجاه، ويوظفه ويشيعه فانه بذلك يتيح الفرصة أمام الطلبة ليطوروا مشاعر التسامح مع قدرات زملائهم المختلفة، وقبول افكارهم وآرائهم ومشاعر الثقة بقدراتهم وخبراتهم وعملياتهم الذهنية، وأبنيتهم المعرفية فتتطور لديهم مشاعر الفخر والاعتزاز بما ينجزونه وتتدنى مشاعر الخزي وتحول دوافعهم للتعلم من دوافع تجنب الفشل الى دوافع الانجاز، والتفوق، والتميز .

كما أن المعلم الذي يتبنى فكرة استخدام نموذج فلاندرز لتطوير العمليات والمعالجات الذهنية يسهم في تحقيق النواتج الآتية :

- 1- مساعدة الطلبة على النمو والتطور المعرفي ونمو الخبرات تحت مراقبة واعية واشراف موجه .
- 2- مساعدتهم على تطوير قيم ايجابية نحو عمليات التفاعل والتواصل، وتبادل الآراء، والايجابية، والحيوية وابداء المواقف .
- 3- مساعدتهم على فهم دور المعلم وتمكنه بوصفه وسيطا معرفيا ووسيطا ينمي الخبرات ويتضمنها، لا بوصفه ذا سلطة يستعملها متى يشاء .
- 4- مساعدتهم على بلورة اتجاهات ايجابية نحو البيئة الصفية، والتعامل معها على أنها ظروف وخبرات ثرية، قيمة، وجديرة بالاحترام والتقدير، لذلك يسعى لقضاء اطول فترة ممكنة فيها .
- 5- مساعدتهم على تطوير مهارات التعاون، والتسامح، والعمل الجماعي، والنظام، والالتزام، من خلال المواقف والخبرات التي تعد لهم ليتدربوا وفقها .
- 6- مساعدتهم على تنمية مهارات التواصل والتفاعل اللفظي وتطويرها بتقديم نماذج لفظية ذهنية دقيقة، ورصينة، واثابة الفرصة لهم لنمذجتها واستيعابها واظهارها في مواقف كلما أمكن ذلك .
- 7- مساعدتهم على التدرب على التفكير بصوت عال في اجاباتهم عن سؤال يطرحه المعلم، او سؤال يطرحه الطالب .

بذلك تتضح أهمية النواتج التي يمكن ان يحققها الطلبة ممثلة بتفاعلهم وتكيفهم واتجاهاتهم نحو التعلم الصفّي، ونحو التعلم عموما .

فرضية نموذج فلاندرز (hopothesis) :

بني نموذج فلاندرز على فرضية مفادها:

«ان معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وطلوبته وانها تشكل ما يزيد على 70% من مهمات المعلم في الصف»

وتذهب هذه الفرضية، فيما تذهب اليه، الى ان التفاعلات الصفية:

- 1- معظمها تفاعلات لفظية .
- 2- تدور عادة بين الطلبة والمعلم .
- 3- تشكل نسبة تزيد على 70% من ممارسات المعلم الصفية .

واعتمادا على ذلك بنى فلاندرز نموذجه ليضم تصنيفات الممارسات الصفية التي أخذت بعين الاهتمام والتي افترض امكانية ضبطها، والتحكم فيها وتسجيلها وقياسها، كما افترض ان توفير امكانية الضبط والتحكم والتسجيل والقياس يسهل امكانية رسم خط سير ممارسات المعلم الصفية وتخطيطها في مخطط بياني يزوده بفكرة تفصيلية عن تفاعلاته الصفية فتساعده على معرفة خصائص ممارسته وزيادة وعيه بها، كما تدربه على الفهم الموضوعي لآدائه، وبناء خطة علاجية اذا تبني فكرة ايجابية الطالب وفكرة " فان المعلم غير المباشر هو معلم حديث ومعاصر " .

ويمكن ان يفيد من استخدام هذا النظام الموجهون، والمشرفون، بجعل الهدف، بناء على ذلك، توجيه المعلم لتحقيق مباشرة الطلبة بدلا من مباشرة المعلم، ويمكن تدريبه على تحقيق هذا الهدف .

تصنيفات نظام فلاندرز :

حدد فلاندرز (عشرة) تصنيفات فرعية لممارسات المعلم وتفاعله مع الطلبة أثناء ادارته وتنظيمه للتعليم، فقسم نظامه الى أربعة أقسام رئيسة. وقد شكل كلام المعلم النسبة الكبيرة لعملية الرصد، ولاسيما أن الصف يديره عادة المعلم ولذلك انصب الاهتمام على تصنيفه وفق تصنيفين رئيسيين هما:

أ- كلام المعلم غير المباشر .

ويتضمن عمليات:

- 1- تقبل شعور الطلبة .
- 2- مديح الطلبة وتشجيعهم .

3- قبول افكار الطلبة .

4- طرح المعلم الأسئلة .

وان زيادة ممارسات المعلم هذه في غرفة الصف، تضعه في مصاف المعلم غير المباشر الذي ينتج لطلّبه فرص الحديث والتعبير عن آرائهم وافكارهم، ويضعهم امام مواقف تستدعي منهم الاجابة والتفكير فيما يطرح من أسئلة، او ما يعرض من مواقفهم لكي يتفاعلوا معها.

ب- كلام المعلم المباشر .

ويتضمن عمليات:

5- الشرح.

6- تقديم تعليمات وتوجيهات للطلّبة .

7- انتقاد سلوك الطلبة وفرض سلطة المعلم .

ويلاحظ في هذا الجزء مباشرة المعلم وحيويته، اذ انه يشرح ويقدم تعليمات وتوجيهات للطلّبة، وينتقد سلوكهم وذكرهم بالسلطة التي يمكن أن يضبط بها الممارسات الصفية .

كما أفرد فلاندرز خانة خاصة بكلام الطلبة، تضمنت:

8- استجابة الطالب لسؤال يطرحه المعلم .

9- مبادرة الطالب لطرح فكرة او سؤال .

ويعد هذا الجانب من الجوانب المهمة في نظام فلاندرز بالاضافة الى المصنفات الأربعة الأولى. اذ انه ركز فيه على ما يصدره الطالب، وهو الجانب الذي يستدعي من التربويين والمعلمين زيادة فرص تدريب الطلبة على الاندماج في الممارسات الصفية وانشاء أدوار فاعلة فيما يقدم لهم لزيادة ايجابية الطلبة واعطائهم فرصا اكثر لتنظيم تعلمهم وتخطيطه بعد تدريبهم على ممارسة ذلك حتى يكونوا أكفيا. ومن مهماتهم الرئيسة بالاضافة الى الادراك، وتنظيم الخبرات التي يتفاعلون معها، المبادرة بالاجابة عن الأسئلة الصفية التي تطرح وتدرّب عادة على التفكير، بالاضافة الى المبادرة بطرح أسئلة وخبرات يريدون استيعابها وتمثلها، أو في قضايا تدور في أذهانهم، وبممارسة الطلبة ذلك يكونون فاعلين ونشطين وحيويين في تنظيم موقف التعلم والممارسات والأنشطة التي يرغبون في التعامل معها، ويعينون المعلم في ادارة الصف بطريقة ايجابية.

اما الجزء الرابع فقد تضمن ممارسة صفية واحد، بها يبدأ الموقف الصفّي، وبها ينتهي وهي :

10- سكوت وارتباك .

في حالة السكوت التي تبدأ بها الممارسات الصفية ؟ يهدف الطلبة الى معرفة مخطط السير والاجراءات التي يريد بها المعلم تنظيم تعلمهم وتحديد المتطلبات والأنشطة والواجبات التي كلفهم بأدائها .

أما سيطرة السكوت في نهاية موقف التفاعل، فان الطلبة يصمتون بهدف معرفة أي تعليمات، أو واجبات يطلبها، أو أي أنشطة أخرى تالية لموقف التعلم، ولذلك نجد أن حالات رصد التفاعل اللفظي تبدأ عادة بحالة السكوت وتنتهي بها وفق نظام فلاندرز، ويظهر التفاعل وفق نظام فلاندرز في الجدول الآتي/ أبو هلال، 1983؛ ص 29 .

جدول النظام العشري لرصد التفاعل الصفّي (نظام فلاندرز)

كلام التلميذ	كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر
		كلام المدرس المباشر
		كلام التلميذ
		كلام التلميذ غير المباشر
1- تقبل الشعور - يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول (نعم أنا اشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة).	5- الشرح - يقدم المدرس هنا محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ.	8- استجابة التلميذ - وتكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس كأن يجيب عن سؤال وجهه او يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث عنه.
2- المديح والتشجيع - يكون المدرس بشوشا يزيل تخوف التلاميذ ويزيد احتمال مبادرتهم كأن يقول (ممتاز).	6- توجيهات وتعليمات - وهنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كأن يقول لهم (افتحوا كتبكم صفحة كذا وكذا).	9- مبادرة التلميذ - يطرح التلميذ هنا افكاره او يستفسر عن امر لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس .
3- قبول افكار التلاميذ - يستمع لافكار تلاميذه ويضيف اليها او يعدلها ان اقتضى الامر ذلك.	7- انتقادات وتسويغات - اما اذا لم يلتزم التلاميذ فان المدرس يعتمد الى فرض سلطته بطرائق متعددة.	10- سكوت وارتباك - يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ كأن يتحدث التلاميذ معا او يثيرون شيئا من الفوضى .
4- طرح الاسئلة - تكون الاسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الاولى من اجل اثارة استجابات التلاميذ .		

المهارات الأساسية لرصد التفاعل اللفظي (Basic Skills):

حتى تتحقق لدى المشرف والمرجع والمعلم الخبرة الكافية لرصد التفاعل اللفظي لأداء المعلم التدريسي، أو تنظيم تعلم موضوع ما لأحد الصفوف، سواء أكان في موقف حقيقي أم في موقف متلفز بهدف تعرف ملامح تنظيمية للتعلم الصفّي الصفّي لطلّبه، أو خصائص ممارسته التدريسية الصفّيّة؟ حتى تتحقق هذه الخبرة؟ لا بد من اتقان المشرف والموجه التربوي والمعلم عدداً من المهارات الأساسية لرصد التفاعل. ومن هذه المهارات:

■ اتقان المتدربين المدلول الاجرائي التفعيلي الدقيق للمصنفات العشرة :

يتوقع من المربي ان يتناقش مع المتدربين حتى يصلوا الى فهم عام وتام، ودقيق للمدلول الاجرائي لكل مصنف من المصنفات العشرة ضمن سياق تدريسي واقعي أو متلفز، ويمكن ان يتحقق ذلك وفق خطوات تدريبية كما يلي :

* مناقشة المتدربين لكل وحدة من وحدات نشاط التفاعل اللفظي من المصنفات العشرة التي افترض انها وحدات التفاعل اللفظي الصفّي في أي نشاط تدريسي، وهدف هذه المناقشة توضيح مدلولات كل مصنف بأداءات اجرائية صفّيّة دقيقة، وليس بمدلولها النظري فقط. وتحدد الأداءات الاجرائية بما يمارسه المعلم أثناء تدريسه وتعد هذه الخطوة ضرورية، لأن الاتقان على مدلول اجرائي دقيق على مصنف يسهل وينجح مهمة تسجيل المصنفات لكل أداء تدريسي صفّي يؤديه المعلم .

* السير في التدريب على وضع تعريف اجرائي بدلالة مجموعة من السلوكات التي يمكن ان يظهر فيها ذلك المصنف في أداءات المعلم الصفّيّة، واليك مثالا على ذلك :

تقبل الشعور : مصنف رقم (1)

تحرّيم الغش

عن أبي هريرة، رضي الله عنه، ان رسول الله [] ، مر على صبرة طعام فادخل يده فيها، فنالت أصابعه بللاً. فقال: ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله. فقال أفلا جعلته فوق طعام حتى يراه الناس؟ من غش فليس منا (1).

الشرح

كان رسول الله، يتفقد احوال المسلمين فينزل الى السوق، فاذا رأى خيراً، شجع صاحبه عليه، واذا رأى عملاً حراماً، نهى عنه، وفي الحديث الشريف ان النبي، بينما كان يتفقد سوق المدينة المنورة، وجد فيها تاجراً أمامه كومة من القمح، يبيع منها الناس، فاقترب النبي منه، وأدخل يده في كومة القمح، فوجد فيها بللاً، فنظر الى التاجر وسأله عن سبب ذلك، فاجاب الرجل : ان المطر بلل القمح .

فانكر الرسول، هذا العمل من التاجر واعتبره غشاً يخدع به الناس، وامره أن يظهر القمح المبطل ليراه الناس، فان اشترى منه أحد بعد ذلك، فلا اثم على البائع .

وتبرأ النبي، من كل من يغش الناس ويخدعهم. فقال عليه الصلاة والسلام: «من غشنا فليس منا» مما يدل على تشديد الرسول، في تحريم الغش .

بعد ان يقدم المعلم ويثير استعداد الطلبة الذهني، وما لديهم من خبرات سابقة في معنى الغش، ومعنى التحريم، واعطاء امثلة على الغش، وعلى المحرمات . .

يجري الحوار الآتي :

المعلم : من يذكر لنا أمثلة على الغش؟

أحمد : اذا نظرت في ورقة صديقي خالد اثناء الامتحان فهذا غش .

المعلم : نعم صحيح .

أحمد : استاذ أنا أكره الغش .

المعلم : وأنا أكره الغش، واني أؤيدك في ذلك .

ان استجابة المعلم بـ «وأنا اكره الغش. . » مثال على مصنف تقبل المشاعر(1)؟ واليك عددا من الاستجابات التي تمثل مصنف تقبل المشاعر(1) في درس «تحريم الغش» .

أحمد : يا حرام على الغشاشين .

المعلم : اوافقك يا أحمد انه حرام.

أحمد : كل واحد يغش ليس انسانا طيبا .

المعلم : كيف يكون طيبا وهو يغش، ان ماتقوله صحيح يا أحمد وهكذا . .

(1) أخرجه مسلم، كتاب الايمان، باب من غشنا فليس منا.

وحتى تستوعب مدلولات المصنفات العشرة، فإننا نسوق عددا من الأمثلة على كل منها باستخدام النص نفسه «تحريم الغش» .

المديح والتشجيع (2) :

«المعلم : من يذكر شيئا أعجبه في الدرس؟
أحمد : أعجبني قول الرسول (صلى الله عليه وسلم) " من غش فليس مني " .
المعلم : أحسنت يا أحمد، هل نستطيع أن نقولها بطريقة أخرى؟
أحمد : نعم " من يغش فليس مؤمنا " .

قبول أفكار الطالب (3) :

ويتضمن هذا المصنف:

- تقبل أفكار الطلبة .
- استقبال افكارهم والبناء عليها .
- استقبال أفكارهم وتعديلها وصياغتها .
- استقبال افكارهم واعادة سردها امامهم .

طرح الأسئلة (4) :

- ويمكن توضيح ذلك بأمثلة يطرحها المعلم في صورة أسئلة باستخدام النص «تحريم الغش» ؟
- من يعرف معنى الغش؟
 - من يذكر أمثلة يوضح فيها معنى التحريم؟
 - من يذكر لماذا يحرم الاسلام الغش؟
 - من يذكر أمثلة على ما تصيب به السماء الأشياء؟

الشرح (5):

لا أعتقد ان المعلمين في حاجة الى توضيح معنى الشرح لأن الشرح من المهارات التي يتميز بها كل معلم .

توجيهات وتعليمات (6):

ومن الامثلة على هذا المصنف الآتي:

المعلم : افتحوا كتبكم على الصفحة (671)

- : هل فتح كل طالب على درس «تحريم الغش» .
- : اكتب على الدفتر العبارة التي اعجبتك في النص .
- : اكتب مثالين يدلان على ما تصيبه السماء . ؟
- : استمع الى ما أقول قبل ان تبدأ بالكتابة .
- : اقرأ الدرس «تحريم الغش» قراءة صامتة، وضع خطأً تحت الكلمات التي لديك مفردات لها.

انتقادات وتسويغات للسلطة (7):

- ويمكن التمثيل على ذلك بالآتي:
- المعلم - انا أعرف أنكم غير قادرين على الفهم، ولن تستطيعوا ولو حاولتم .
- سأقرأ انا الدرس لأنكم غير قادرين .
- كيف ستفهمون الدرس وأنتم مشغولون بأشياء لا معنى لها؟.

استجابة الطالب (8):

- ويمكن تحديد هذا المصنف بالحالات الآتية:
- اجابة سؤال يطرحه المعلم .
- اجابة سؤال يطرحه طالب آخر .

مبادرة الطالب (9):

يعد هذا المصنف أحد المصنفات التي ينبغي التركيز عليها بالاضافة الى المصنف (8): استجابة الطالب، اذ ان اندماج الطلبة في هذه الاجراءات يدرّبهم على التفكير المستقل، ويزيد استقلالهم ومبادرتهم في المواقف الصفية والحياتية، لذلك نود من المعلمين أن يركزوا على هذه الممارسة لأنها احدى الممارسات التي ترتقي بمستوى تفكير الطلبة، وتزيد فرص ممارسة الوجود، والديمقراطية في التعامل مع الأشياء، والخبرات، والمواقف التعليمية والحيوية .

وتأخذ صور المبادرة عدداً من الممارسات من مثل:

أحمد - هل سمعت يا استاذ الأخبار اليوم؟

خالد - لماذا يحدث ما حدث في جورجيا يا أستاذ؟

سمير - أين ذهب الروس بتمثال لينين ؟

جلال - عندما ذهبنا الى الاتحاد السوفييتي سنة 1984 صففنا خمس ساعات أنا ووالدي ووالدي حتى تلقى نظرة على جسم لينين وهو مسجى، هكذا في غمضة عين ينقلونه ليضعوه في قبر عادي في مقبرة بجانب قبر أخته . . ؟

واليك الأمثلة الآتية المستندة الى نص " تحريم الغش ":

احمد: لماذا يحرم الغش يا استاذ؟

خالد : الا تعلم يا احمد ان الغش حرام، هل تحب ان اغشك؟

سمير : وهل كان يسير النبي (صلى الله عليه وسلم) في الاسواق. حتى يدس يده في القمح يا استاذ ؟

جلال : كيف يكون القمح طعاما يا استاذ؟

سكوت وارتباك (10):

طالما ان هناك معلما يدرس، وطلبتة يتعلمون ويدرسون، ستكون هناك مناسبات تبدأ بصمت وتنتهي بصمت. . ويهدف الطلبة من صمتهم هذا الى الاستماع لتعليمات المعلم وتوجيهاته قبل البدء في تنفيذ الدرس، لان ذلك يسهل عليهم ان يهيئوا أنفسهم لكي يسيروا بنجاح في مخطط المعلم التدريسي الصفّي، والامر نفسه يتمثل في صمت الطلبة في نهاية الدرس، لانهم يرون ان الدقائق الاخيرة هي الدقائق المهمة التي تمثل التخطيط من أجل العمل اللاحق وما سيتبع ذلك من واجبات، وانشطة واستعداد للامتحان، او تحضير درس جديد .

ولا يجد المتدربون صعوبة في تسجيل هذا المصنف ورصده بسهولة وروتينية في ممارسة اي موقف تدريسي او تعليمي.

وإن تأكد المدرب من فهم المتدربين ووعيهم للممارسات الصفّية التي تمكن تصنيفات وفق احد مصنفات التفاعل اللفظي الصفّي العشرة اطمأن الى أنه لن يصادف أي غموض في رصد التفاعل اللفظي في موقف تدريسي وتسجيله، ويمكن المدرب ان يفعل الكثير في المواقف التي تتضمنها المصنفات العشرة حتى يصل المتدربون الى آلية واعية في القدرة على التسجيل الفوري الدقيق للمصنفات لحظة حدوثها، في المواقف التعليمية والتدريسية .

وباتقان المتدربين للممارسات التفاعلية وفق المصنفات العشرة يصبحون راصدين اكفاء للتفاعل اللفظي الصفّي ويزيد ذلك ثقتهم بأنفسهم سواء اكانوا معلمين ام موجهين تربويين أم مشرفين .

ثانياً: حفظ الأرقام التي ترمز إلى المصنفات العشرة في نموذج فلاندرز:

ويقصد بحفظ الأرقام: أن يحفظ (الراصد) الموجه أو المشرف أو المعلم كل مصنف ورقمه في النموذج، لأن الرقم هو الذي سوف يسجل وليس مدلوله .

فمثلاً في كل مرة يطرح المعلم سؤالاً يسجل الراصد فوراً الرقم (4)؟ وعندما يطلب من أحد الطلاب أن يلتقط قلمه عن الأرض يسجل الرقم (6) وهكذا في باقي الأرقام.

وتعد مهارة التسجيل الرقمي إحدى الكفايات الأساسية للراصد، ويمكن أن يعود ذلك للمسجل بالفوائد الآتية :

- تقليل الجهد المبذول في الكتابة الكاملة للمصنف والاستعانة بتسجيل الرقم .
- تقليل عدد الصفحات التي سوف تسجل، فبدلاً من تسجيل مصنفات يسجل الأرقام التي تتطلب مساحة بسيطة وتتطلب وقتاً أقصر وألية أبسط.
- تسهيل عملية رصد التفاعل باستخدام الرمز، ثم تسهيل استخدام الأرقام بتمثيلها على المخطط البياني التصنيفي .
- أن تمثيل المخطط البياني التصنيفي لا يتم إلا باعتماد الوحدة الرقمية، ولذلك يعد التسجيل الرقمي ضرورياً لبناء المخطط البياني التصنيفي .

اختصار زمن تمثيل المخطط البياني التصنيفي:

سهولة استخدام الرقم في توفير صورة أولية للتفاعل وذلك بالحكم على الأرقام الأكثر استخداماً. ويمكن التدريب على استخدام هذه المهارة وفق الخطوات الآتية:

- 1- مساعدة المتدربين على حفظ الجزء الأول عشوائياً وبدون تدريب يتضمن العمليات، تقبل الشعور (1)؟ المديح والتشجيع (2)؟ قبول أفكار الطلبة (3)؟ طرح الأسئلة (4) .
- 2- مساعدة المتدربين على إعطاء الرقم للمصنف المناسب، فعندما يقول المدرب، تقبل الشعور، يقول الراصد (1)؟ وعندما يقول قبول أفكار الطلبة، يقول الراصد (3) . وهكذا .
- 3- مساعدة المتدربين على حفظ الأرقام المناسبة للمصنفات مرتبة من 1-4 . ثم التأكد من أن كل المشتركين في الحلقة التدريبية يتقنون التسلسل الرقمي للمصنفات .
- 4- عرض موقف تدريسي حقيقي أو متلفز يطلب فيه من المتدربين رصد الأداءات التدريسية وفق (4) مصنفات تفاعلية فقط .
- 5- مناقشة وتقييم مدى اتفاق المتدربين على الأرقام التصنيفية التي رصدت للأداء التدريسي الذي عرض وتقويمه .

ثم الانتقال الى الجزء الثاني المتضمن مصنفات الشرح (5) وتوجيهات وتعليمات (6) وانتقادات وتسويغات للسلطة (7)؟ الى أن يتأكد من استيعاب المتدربين لمدلولات هذه المصنفات وارقامها وفق موقف حقيقي أو متلفز .

ثم ربط الجزء الأول للمصنف (1-4)؟ والجزء الثاني (5-7) والمناقشة في الاختلافات بين المصنفات من (1-7) حتى يستوعب ويفهم رصد التفاعل اللفظي لذلك الموقف الذي يتضمن المصنفات من (1-7)؟ ثم مناقشة مدى اتفاق المتدربين على ما سجل منها .

ثم التدرب على رصد الجزء الثالث الذي يتضمن المصنفات (8-9) استجابة الطالب (8) ومبادرة الطالب (9)؟ ثم التدرب على ممارسة رصد التفاعل المرتبط بالمصنف رقم (10) سكون وارتباك .

تخصيص جزء للتدرب على رصد التفاعل المرتبط بالمصنفات الثلاثة الأخيرة من (8-10)؟ ثم عرض موقف تدريسي حقيقي، أو متلفز يرصد فيه التفاعل اللفظي لما عرض، ثم مناقشة المتدربين في مدى اتفاقهم واختلافهم في المصنفات ممثلة بالأرقام .

وفي جلسة أخرى يعرض موقف تدريسي حقيقي أو متلفز لا تتجاوز مدته (10) دقائق ثم يسجل المتدربون مصنفات التفاعل اللفظي من الرقم (1-10) ثم مناقشة مدى الاختلاف بين تسجيل الراصدين وترميزهم للدرس .

ثالثاً: وعي الفترة الزمنية المحددة بثلاث ثوان :

وقد عدّت الوحدة الزمنية المحددة بثلاث ثوان، وحدة تسجيل لكل مصنف تفاعلي لفظي يجريه المعلم في الزمن التدريسي، ويواجه المتدرب بعض الصعوبة في طريقة تقدير زمن الثواني لثلاث لأنها تتطلب تدريباً واتقاناً .

وتعد كفاية تحديد الفترة الزمنية المقدرة بثلاث ثوان من الكفايات المهمة لتسجيل وحدات التفاعل اللفظي ومصنفاته العشرة. ويمكن أن تتم عملية التدريب على هذه الكفاية وفق الخطوات الآتية:

1- يطلب المدرب من المتدربين العد من (1-10) بسرعة مناسبة، ثم يقدر الثواني الثلاث في البداية باستخدام ساعة توقف .

2- إتاحة الفرصة أمام كل متدرب أن يعد لنفسه من (1-10) ويحدد الزمن الذي يستغرقه في ذلك النشاط، ويستطيع المتدرب أن يدرب نفسه على تنظيم طريقة العد من (1-10). لكي تكون ضمن (3) دقائق باستخدام ساعة توقف في البداية ثم يدرب نفسه على العد بالطريقة المناسبة.

3- يطلب من كل متدربين اثنين رصد الزمن الذي يستغرقه كل منهما في العد من (1-10) للتأكد من مدى تناسب طريقة عد كل منهما مع الزمن المحدد والمقدر بثلاث دقائق باستخدام ساعة توقف . وهكذا لدى كل المتدربين .

4- عرض موقف تدريسي حقيقي أو متلفز يتضمن (5) دقائق، ويطلب من المتدربين رصد الأرقام التي تدل على المصنفات التفاعلية اللفظية من (1-10) لكتابة الرقم ليبدل على وحدات المصنفات ويتأكد المدرب من تسجيل المتدربين لـ (100) رقم أو بواقع رقم لكل (3) ثوان، وإذا أخفق بعض المتدربين في التسجيل أعيد الموقف ومن ثم يطلب من المتدربين تسجيل فعاليات التفاعل اللفظي التي يتضمنها الموقف، ثم مناقشة المتدربين في ذلك وهكذا الى ان يصل كل المتدربين الى تحقيق درجة الاتقان الكاملة (100%) لمهارة تسجيل التفاعل اللفظي ورصده .

تجارة رابحة

أصاب الناس قحط في خلافة أبي بكر رضي الله عنه. فلما اشتد بهم الأمر جاءوا الى أبي بكر وقالوا: يا خليفة رسول الله، ان السماء لم تمطر، والأرض لم تنبت، وقد أوشك الناس على الهلاك، فما نصنع؟ فقال لهم: اصبروا، فإني أرجو الله ان يفرج عنكم.

فلما كان في آخر النهار، ورد الخبر بأن عيرا لعثمان بن عفان رضي الله عنه، قدمت من الشام، فاذا هي الف بغير محملة براً وزيتاً وزبيباً، فأناخت بباب عثمان.

فلما جعلنا في داره جاء التجار فقال لهم: ما تريدون؟ قالوا: إنك لتعلم ما نريد، بعنا من هذا الذي وصل اليك، فإنك تعلم حاجة الناس اليه قال : حبا وكرامة. كم تريحوني على شرائي؟ قالوا: الدرهم درهمين. قال: أعطيت زيادة على هذا. قالوا: أربعة. قال: أعطيت زيادة على هذا. قالوا: خمسة. قال: أعطيت أكثر من هذا. قالوا: يا أبا عمرو: ما بقي في المدينة تجار غيرنا، وما سبقنا اليك أحد، فمن ذا الذي أعطاك؟ . قال: إن الله أعطاني بكل درهم عشرة. أعندكم زيادة؟ قالوا: لا. قال: فإني أشهد الله أنني جعلت ما حملت هذه العبر صدقة في سبيل الله للفقراء والمساكين.

غرر الخصائص الواضحة للوطواط ص 35

رابعاً: تمثيل موقف التفاعل اللفظي الصفّي المرصود بيانياً :

تستدعي عملية مساعدة المتدربين على بناء مخطط تمثيلي بياني لأداءات تفاعل المعلم اللفظي الصفّي وممارسته، اعداد مربع بياني يتضمن (10) خلايا عمودية مربوطة مع (10) خلايا أفقية بمساحة (100) خلية وترقم خلاياه من (1-10) أفقياً وعمودياً كما في الشكل الآتي :

خلايا أفقية

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10

خلايا عمودية

وحتى يتسنى لنا توضيح الرصد باستخدام مصنفات فلاندرز (1-10) نورد درسا من دروس اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في الأردن. «لغتنا العربية، الصف الخامس عام 1991 م، ص138؛ ص139» .

درس

بهدف التدريب على ربط المصنفات معا في مصفوفة يمكن تمثيلها بيانيا في كل ثلاث ثوان :

الرمز الرقمي للمصنف	الصورة اللفظية للتفاعل	عناصر التفاعل
6	افتحوا الكتاب «لغتنا العربية ؟ 138»	المعلم
8	لدينا وظيفة بيتية يا أستاذ احمد	أحمد
7	هل تظنني نسيت اني كلفتكم بوظيفة ؟ نعم	المعلم
7	وظيفة طلبت منكم حلها .	
5	هل رأيتم العنوان ؟ انه «تجارة رابحة» هل	المعلم
5	تلاحظون ؟ انه في الصفحة (138) .	
4	من يقول لي ما المقصود بالتجارة الرابحة ؟	المعلم
8	التجارة الرابحة هي التي يحقق فيها زيادة	خالد
8	عن ثمن الشراء . والتجارة الرابحة هي التي	
8	يقصد بها رضى الله .	

لاحظ أن هذا المشهد التدريسي استغرق ثلاثين ثانية تضمنت (10) مصنفات تحمل الأرقام ؟4، 5، 6، 7، 8 وقد استغرق تنفيذ كل مصنف تفاعلي (3) ثوان، ويلاحظ تكرار المصنفات 7، 8 أكثر من غيرها.

اليك ربط هذه المصنفات معا حتى يمكن تمثيلها بيانيا في أزواج قد توصل الى هذه الروابط ؟ بحيث يكون الرقم الأول خلية عمودية : والثاني خلية أفقية، فمثلا في هذه المصفوفة تبدأ بالمصنف رقم (10)؟ وهو مصنف عمودي والمصنف رقم (6) مصنف أفقي في المخطط البياني .

10	عمودي
(6	أفقي
8)	
(7	
5)	
(5	
4)	
(8	
8)	
(8	
10)	

ويمكن تمثيل مصفوفة الازدواج
السابقة في مخطط بياني كالتالي:

خلايا أفقية									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
									1
									2
									3
		١							4
					١	١			5
		١							6
			١		١				7
١		١١	١						8
									9
				١					10

خلايا
عمودية

وهكذا ترصد صور التفاعل اللفظي الصفي في فترات زمنية محددة، قد تتراوح بين (20) و(30) دقيقة، مع مراعاة كفاية الراصد ومستوى تركيزه وقدرته على الاستمرار في الملاحظة والمشاهدة، والرصد والتسجيل .

ويمكن حساب نسبة أي مصنف يسود تفاعل المعلم اللفظي بتطبيق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة تصنيف التفاعل اللفظي} = \frac{\text{عدد التكرارات في كل خلية من خلايا المصنف}}{\text{لأحد المصنفات مجموع عدد الاستجابات}}$$

إليك مثالا على ذلك :

درّس معلم موضوعا ما، وقد رصدت المصنفات وفق نظام فلاندرز كالاتي :

9	3	9	3	10
4	4	3	9	3
8	8	4	4	3
3	3	8	8	3
9	9	4	3	9
4	3	8	9	3
8	9	3	4	4
10	3	9	8	9

ويمكن ربط هذه المصفوفة في صورة أزواج حتى يتسنى للراصد تمثيلها في مخطط بياني، وتكون كالاتي:

(9)	(3)	(9)	(3)	عمودي 10
(4)	(4)	(3)	(9)	افقي 3
(8)	(8)	(4)	(4)	(3)
(3)	(3)	(8)	(8)	(3)
(9)	(9)	(4)	(3)	(9)
(4)	(3)	(8)	(9)	(3)
(8)	(9)	(3)	(4)	(4)
(10)	(3)	(9)	(8)	(9)

ويمكن تمثيل مصفوفة
الازواج السابقة على
مخطط بيان كالآتي:

خلايا أفقية										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
	1									5
										6
										7
1	1					1				8
										9
				1			1			10

خلايا
عمودية

يلاحظ من التحليل أن أكثر الخلايا تكرارا هي التي تلتقي فيها (3) عموديا (9) أفقيا، و (4) عموديا (8) أفقيا، و (8) عموديا (3) أفقيا، (9) عموديا (3) و (4) أفقيا.

يلاحظ ان الصفة العامة في التكرار وزيادته في التفاعل هي في الخلايا (3، 4)، التي تضمن قبول أفكار الطلبة (3)، وطرح المعلم اسئلة (4) والخلايا (8، 9) والتي تمثل استجابة الطلبة لأسئلة يطرحها المعلم (8) وكلام الطالب بوصفه مبادرة لسؤال أو استفسار (9)، ويمكن تصنيف هذا التفاعل بأنه تفاعل لفظي يتضمن الحد الأدنى لتدخل المعلم، وذلك بقبول أفكار الطلبة او طرح الاسئلة، بينما كثرت مشاركة الطلبة سواء كانت بالاجابة ام بطرح الأفكار، وان هذه الاجراءات مثال على الهدف الذي رصدته المعلم من بداية تخطيطه لهذا التفاعل الذي اجراه اذ انه يهدف الى تدريب الطلبة على التفكير، وبذلك يمكن القول ان نموذج فلاندرز يمكن ان يكون مؤشرا الى مدى استخدام المعلم استراتيجية التدريب على التفكير وفق مخطط استراتيجي يتضمن :

■ قبول افكار الطلبة

■ طرح الأسئلة .

■ مشاركتهم في الاجابة والنقاش .

■ مبادرتهم بطرح مشكلات واسئلة وقضايا .

ومن خلال المحاور والنقاش والتفاعل يتدرب الطلبة على الاسهام في تنظيم التعلم الصفّي، وزيادة التفاعل فيه.

وبالاضافة الى مزايا نظام فلاندرز للتفاعل يظهر مدى اهمية القدرة على الحكم على المعلم في مدى تدريبيه على التفكير من خلال مناسبات التفاعل اللفظي الذي يجريه في الصف، وهذه ميزة جديدة بالاهتمام اذا ربطنا التفاعل اللفظي الصفّي باستراتيجية التدريب على التفكير والذي بدا معاصرا وتحديثا للممارسات الصفّية.

5: تدريبات :

تدريب (1) : انظر الى الرصد التالي واجب عن الاسئلة التي تليه :

4	5	10	6	10
5	10	6	10	1
6	6	10	7	10
6	10	5	10	5
10	5	10	5	10

- احسب كم ثانية استغرق هذا الرصد؟
- ما نوع الدرس الذي نظم المعلم تعلمه لطلّبه؟
- اربط ما رصد في صورة أزواج في المربع السابق .
- مثل الأزواج التي رصدها في المخطط البياني الفارغ الآتي .

خلايا أفقية

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10

خلايا عمودية

- اكتب تحليلا لممارسات المعلم وتفاعله اللفظي الصفّي :

تدريب (2) :

انظر الى الرصد التالي واجب عن الأسئلة التي تليه :

4	2	2	1	8	1	9	10
8	8	3	2	8	1	2	1
4	3	4	4	4	2	2	8
8	8	8	3	8	8	3	2
3	4	4	8	4	4	8	8
10	3	9	3	8	8	9	8

- احسب كم ثانية استغرق هذا الرصد؟
- مانوع التفاعل اللفظي الصفّي السائد؟
- اربط في صورة أزواج في المربع السابق.
- مثل الأزواج التي رصدها في المخطط البياني الفارغ.
- اكتب تقريراً تعطيه للمعلم الذي رصد تفاعله في هذا الشكل :

خلايا افقية

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10

خلايا عمودية

تدريب (3)

الّيك مخططا سجل فيه 100 رصد وكانت صورته المفرغة كالآتي :

الأفقي											
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	العمودي	
											1
											2
							I HHH	I HHH			3
		I HHH									4
		I HHH									5
											6
											7
I	I						II HHH				8
							HHH	II HHH	II HHH		9
							HHH				10

أجب عن الأسئلة الآتية :

كم ثانية استغرق رصد التفاعل اللفظي لاداء المعلم ؟

كم زوجا تضمن الرصد الممثل بيانيا ؟

تضمن التمثيل البياني الذي رصد فيه التفاعل ثلاث مناطق اذكرها :

-----1

-----2

-----3

لو طلبت من معلمين آخرين في المدرسة نفسها التي يعلم فيها المعلم ان يحضروا حصة مثل التي رصدت، فما النموذج الذي ستصف فيه المعلم، وما الفوائد التي يحققها المعلمون من مشاهدته؟

تدريب (4) :

كلف احد المتدربين لينظم تعلم الطلبة في احد دروس اللغة العربية، وحدد له ثلاثة أهداف سلوكية يحققها في (10) دقائق، واطلب منه ان ينفذ اجراءاته بهدف تحقيق الأهداف المرصودة، ثم اطلب من المتدربين ما يلي :

■ رصد (100) مصنف (1-10) وفق نظام فلايندرز.

■ ربط المصنفات المتتين في صورة أزواج .

■ تفريغ المنفات التي رصدت في صورة ازواج في المخطط البياني الفارغ التالي:

أفقي										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10

عمودي

- اكتب الملامح التي تتصف بها الاجراءات التدريسية المثلة بمصفوفة التفاعل اللفظي الصفّي؟
- ما الملاحظات التي يمكن ان تنقلها الى الزميل الذي عرض جزءا من الحصة . ؟
- حدد توصياتك له لتحسين التفاعل اللفظي الصفّي في صفه ؟ .

تدريب (5):

- احضر شريطا متلفزا لنشاط تدريسي يستغرق (15) دقيقة، وحدد للمتدربين قبل عرضه الانشطة التي يراد تنفيذها الاعتماد على ما تضمنه وهي كالآتي :
- رصد المصنفات التي تضمنها الشريط وتسجيلها في الشكل الآتي :

- اذكر عدد المصنفات التي رصدت .
- اذكر عدد المصنفات التي ينبغي أن ترصد .
- اربط المصنفات معا في صورة أزواج.
- اذكر المصنفات التي كانت الأكثر تكرارا دون غيرها .
- فرغ أزواج المصنفات التي رصدت في مصفوفة المخطط البياني الفارغة.
- حدد الخلايا الأكثر ازدحاما بالمصنفات كم رصدت في الشريط المتلفز الذي لاحظته كما تظهر في المخطط البياني الآتي:

أفقي										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10

عمودي

- ما الملاحظات التي ستقدمها على الاداء التدريسي الذي في الشريط المتلفز؟
- اذا طلب منك ان تكتب تقريراً عن حالة التفاعل اللفظي الذي رصد في الشريط المتلفز، فماذا سيضمن تقريرك عنه ؟
- اذا اردت ان تحسن حالة التفاعل اللفظي الصفّي، فما التوصيات التي تقدمها الى المعلم الذي صور شريط متلفز لاجراءاته التدريسية ؟

صحيفة تقويم ذاتي حول التفاعل الصفي

مستوى الاداء بدرجة	الفقرات		
	كبيرة	متوسط	قليلة
1-			تعريف مفهوم التفاعل اللفظي الصفي.
2-			توضيح فرضية التفاعل اللفظي الصفي
3-			تعداد رموز مهارات تسجيل التفاعل اللفظي الصفي.
4-			رصد ممارسات التفاعل اللفظي الصفي الاساسية.
5-			تحديد المهارات الاساسية التي يحتاجها المعلم لرصد التفاعل اللفظي الصفي.
6-			يشخص مواقف تفاعليه لفظية صفية، نقاط القوة والضعف .
7-			تعريف كل مصنف من المصنفات العشرة للتفاعل اللفظي الصفي.
8-			يرسم بيانيا التفاعل اللفظي الصفي لبيانات تدريبية مقدمه.
9-			يكتب تقريراً وفق ما يتجمع من بيانات لرصد التفاعل اللفظي الصفي.
10-			يقوم اداؤه الشخصي للتفاعل اللفظي الصفي.

الفصل الثامن

مهارة تعليم التفكير - مهارة ذهنية

■ نتائج التعلم والتعليم.

■ تمهيد في التفكير.

■ مهارة التفكير.

■ اكتساب المعرفة.

■ تطبيق وانتاج المعرفة.

■ بناء المفهوم.

■ تشكيل المبدأ.

■ الاستيعاب والفهم.

■ عمليات التفكير المعرفية.

■ العلاقة بين العمليات والمهارات.

■ تعميمات عن مهارات التفكير.

■ مهارات التفكير.

- التركيز - جمع المعلومات - التذكر.

- التنظيم - التحليل - التوليد.

- التكامل - التقويم.

■ صحيفة تقويم ذاتي في تعليم التفكير.

■ مهارة ذهنية.

ما ضرورة مهارة تعليم التفكير؟

ان مهارة تعليم التفكير لدى الطلبة تساعد المعلم ان يشعر بالثقة بنفسه، وإعداده، وقدراته ومهاراته.

مهمة المعلم الكففي الحديث الذي يشكل هدفا للمنهج والمدرسة، وعملية التعلم والتعليم هو تطوير كفايات المعلم لكي يصبح ماهرأ في تدريب الطلبة على ممارسة التفكير.

ان الهدف العلمي النهائي في التعلم المعاصر هو توظيف العمليات الذهنية لدى الطلبة لكي تصبح اكثر كفاءة وقدرة لمعالجة المواضيع والقضايا الحياتية والصفية.

حتى ينجح المعلم في تحقيق ذلك يطلب الى التدرب على تحليل العمليات الذهنية ومعرفتها، ومتطلباتها، واتقانها بهدف تدريب الطلبة على ممارسة واتقان هذه المهارات - مهارات التفكير.

ان عملية التفكير عملية ذهنية معرفية، وهي عملية يمكن التدريب عليها ضمن مواقف سياقية (Contextual) تعليمية في احد مواضيع او المواد الدراسية (Subject Matter Oriented) التي تدرس في المدرسة، او في مواقف متحررة من السياقات المنهجية، بحيث تصمم المواقف بهدف تدريب التفكير كما يفترض ادوارد دي دبو (De Bono).

وقد تم تحديد (21) احدى وعشرين مهارة تفكير اساسية، مصنفة في (8) ثماني مجموعات، تهدف هذه المهارات الى هدف نهائي والى تحقيق النتائج الذهنية التالية :

نتائج تعليم التفكير:

- 1- تطبيق استراتيجيات ذهنية في التعامل مع الخبرات التي يواجهها المتعلم في مواقف التعلم والحياة.
- 2- تغيير في البنى المفاهيمية المعرفية (Cognitive Structures) ذات صفة تحليلية.
- 3- تطبيق عمليات ذهنية معرفية متعددة، ومختلفة ومتباينة.
- 4- تطوير المعالجات الذهنية للمعلومة أو الخبرة تساعد على نمو وتطور المتعلم في المعالجات.

ويمكن تحديد المهارات الأساسية للتفكير كنتائج معرفية تعليمية، وهي محددة بثمان مهارات. حددها مارزانوا وزملاؤه (Marzano, et al., 1989, 69) وهي:

النتائج التعليمية التعليمية :

يتوقع ان يصبح المعلم قادرا على تحقيق النتائج التعليمية التعليمية التالية :

- 1- ان يعرف التفكير، والتفكير كعملية، والتفكير كمهارة .
- 2- ان يحلل مهارة التفكير الى مكوناتها الأساسية .
- 3- تطبيق مهارة بناء المفهوم، والمبدأ .
- 4- تطبيق مهارة الفهم والاستيعاب .
- 5- تحليل عملية التفكير الى عناصرها .
- 6- توضيح العلاقة بين العمليات والمهارات .

- 7- يطور فهما لتعميمات مهارة التفكير .
- 8- استيعاب مهارات التفكير.
- 9- تطبيق مهارات التفكير ضمن محتوى دراسي محدد .
- 10- تحديد معايير النتائج المقبولة لمهارة التفكير .

تمهيد في التفكير

بممارسة عملية التفكير يصبح المتعلم موجودا في غرفة الصف، فهل هناك من يكره ان يكون موجودا. . . ؟؟ .

ان منهج تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية المتعلم، اذ ان الهدف الأسمى للتربية هو تصنيع المواطن لكي يصبح أكثر ملائمة للقرن الحادي والعشرين، ولتطلبات العصر .

لذلك حينما يدرّب المتعلم على ادارة عجلة ذهنه، وزيادة سرعة هذه العجلة لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي (الانترنتي) فائنا نحقق توليف شخصية مكيفة، سوية تشعر بالثقة والأمن وهي تسير في كرادورات وممرات القرن الحادي والعشرين .

لاحظنا المتعلم في العصر السابق وقف مشدوها، يشعر بالتأخر والانحطاط، والتخلف تجاه ما يقوم به المتعلم الغربي التكنولوجي، وكأنه ليس انسانا يعيش في هذا العصر، ولو قدرت سنوات تأخر المتعلم لوجدت أنها يمكن ان تكون نصف قرن بالتقريب، فمن سيتحمل نتائج هذا التخلف المعرفي والعقلي ومسؤوليته ؟ لذا كان يواجه المتعلم هذه الاستحداثات والتغيرات الهائلة بالتسبيح، والنظر والانسحاب وسحب طرف اللحاف لكي لا يرى شيئا مما يحدث.

سؤال: ما بديهات عملية التفكير...؟

من استعراض الأدب النفسي والتربوي يمكن استخلاص مجموعة من البديهات في عملية التفكير، وان استعراض هذه البديهات يساعد على فهم المجال المعرفي والنفسي لهذا الموضوع الدراسي(تعليم التفكير). ويمكن تحديد بعض هذه البديهات بالتالي:

- التفكير وتطوره، والعناية به من حق الطفل العربي.
- مهمة التربية توفير كل الامكانيات لزيادة فعالية تفكير الطفل في ثقافة عربية قوية، ورصينة.
- لا يستطيع أن ينهض بتفكير الطفل الا الوالدان أو معلمون/ معلمات لديهم مهارات تفكير متقدمة.. أو معالجات ذهنية مناسبة.
- كل المتعلمين لديهم القدرة على تناول وجبات مختلفة التكثيف.
- يتطلب تقديم وجبات التفكير المناسبة، توفر المهارة الكافية لدى المعلمة/ المعلم للكشف على قدرات المتعلم الحقيقية، وتفعيل الخبرات المناسبة لاستثارة وتوظيف عمليات التفكير.
- التفكير عملية ذهنية ومهارة، تحتاج الى مواد يمكن شحذها، وزيادة حدتها، وبشكل خاص ضمن مواد يقدمها مدرس خبير.

سؤال : لماذا نعلم التفكير؟

إن معظم النقاشات التي تتعلق بتدريس عملية التفكير ركزت على آلية تدريس التفكير، كيف يمكن تدريس التفكير؟

ومعظم النقاشات ركزت على الميزات المرتبطة بالاجابات المختلفه لهذا السؤال. في الواقع، فإن كل برنامج تم تطويره لتعزيز القدرات التفكيرية يعتبر إجابة لهذا السؤال .

ولكن السؤال لماذا ؟ على الرغم من أن المنطق يتوجب أن يسبق هذا السؤال عن آلية التفكير كيف إلا أن السؤال حول أسباب تدريس عملية التفكير لم يلق اهتماما كذلك الذي تلقاه السؤال حول آلية التفكير. ربما كان السبب. هو الاعتقاد بأن الاجابة واضحة لماذا ندرس التفكير؟ لأن الجميع عليه ان يعرف كيف يفكر والأدلة تشير الى أن الكثير من الناس لا يعرفون كيف يفكرون وبالتالي فانها مسؤولية نظام التعليم أن يتصرف حيال المشكلة. ولكن هل يوجد أكثر من اجابة لهذا السؤال؟

أنا شخصيا أعتقد أنه يوجد أكثر من هذه الاجابة وأن الاجابة ليست بحد ذاتها دليل والتفكير العميق بالسؤال يجبرنا على أن نلقي الضوء على بعض الافتراضات والقضايا تتعلق بالتعريف، وأمور فلسفية تستحق المناقشة.

استنتاج : لأن ظاهرة التفكير تزيد من أنسنة المتعلم وتزيد من وجوده، اذ بدون ممارسة التفكير يغيب وجوده.

سؤال : هل من الضروري تدريس عملية التفكير؟

ان افتراضنا فيما يتعلق بتدريس التفكير هو أن هناك حاجة لهذا النوع من التدريس، هل يوجد أي دليل يثبت صحة هذا الافتراض؟ مما لا شك فيه، سواء كان بتدريب أو بدونه أن كل شخص يفكر أننا لا نستطيع أن ندعي الأمر نفسه فيما يتعلق بالفيزياء، الكيمياء، أو الرياضيات أو حتى القراءة والكتابة حيث أن الشخص يعلم هذه الأمور (Baron, and Sternberg 1987, 28).

ولكن الأمر ليس كذلك مع التفكير فما أريد قوله هو أكثر من ذلك أن عقولنا يجب أن يكون فيها محتوى وأننا لا نستطيع أن نبقى عقولنا فارغة، كلنا نقارن، نصنف، نستخلص، ونشكل الفرضيات، ونشكل الأدلة، نشكل قناعات، نحلل النقاشات، نحكم على الأحداث، نستخدم التشابهات، ونخوض في العديد من النشاطات والتي تعتبر تفكيراً، ولكننا لانقوم بهذه الأمور بشكل صحيح أو أننا نمارس كل هذه العمليات بصورة جيدة، ان مقولة ديكرات الشهيرة : " أنا أفكر، اذا أنا موجود" يمكن أن تقلب رأساً على عقب، لتصبح " أنا موجود، اذن أنا أفكر" اذا لم يكن التفكير ناتجاً عن الوجود، فانه بالتأكيد ناتج عن كوننا بشر نكون قلقين عندما نفكر ولكننا لانستطيع التفكير كما أننا لانستطيع أن نتجنب التنفس.

ومع ذلك، معظم من يتكلمون عن تدريس التفكير يتفقون على أن مانحتاج لتدريسه وتعلمه هو ليس كيف نفكر بطريقة متكاملة ولكن كيف نفكر بصورة أكثر فاعلية بطريقة نقدية، بصورة متناسقة أكثر، ابداع أكبر، بعمق أكثر مما تعودنا عليه، ان كل الناس تصنف ولكن ليس بطريقة متساوية، كلها تقدر ولكن ليس بشكل دقيق، كل الناس تستخدم التشابهات وليس بشكل مناسب، كل الناس تصل الى قناعات، ولكن ليس بدقة متساوية، كل الناس تنشئ نقاشات ولكنها ليست بالدرجة نفسها من الاقناع.

ان حقيقة أننا نفكر بطريقة عفوية لا تمنعنا من أن نخضع لحيلة أو خدعة من بائع متجول أو أن نضمن لنا العقلانية المستمرة في أداءاتنا.

ملاحظة: يختلف المتعلمون في طبيعة ومستوى عملية التفكير التي يجريها في الموقف .. أي موقف.

لكل فرد الحق أن يفكر بالطريقة التي يفكر بها، وكل متعلم له الحق في التجول في عالم الأفكار الحر، فأفكاره بما يخلق به، ولا ينبغي أن تحد بأي عامل يكف هذا الانطلاق الذهني .
في الواقع إن القائمة بالطرق التي يستخدمها العقل هي قائمة طويلة (نكرسون، بيركن، وسميث، 1985، نسبت روس 1980، تفرسكي وكاهينمان، 1974).

الذي يسبب المشكلة حقيقة هي طريقتنا في تغليب تفسيرنا لحدث معين لصالح اعتباراتنا الشخصية وقناعاتنا السابقة.

إضافة الى ذلك، فإن الأدلة قليلة فيما يتعلق باكتساب الطلبة لمهارات التفكير الجيد كنتيجة لدراسة المواد الفصلية الاعتيادية، بالرغم من أن المعرفة المحددة في مجال معين ضرورية للتفكير الجيد، فإنها ليست كافية لضمان أن التفكير الجيد سوف يظهر كما يقول جلاسر. (Glaser 1985)

"إن الطالب لا يميل بطبيعته لتطور موقع عام ليضع في اعتباره وبشكل متقن المواد والمشكلات التي تأتي ضمن إطار خبرته. وليس من المحتمل أنه سوف يكتسب معرفة طرق البحث (السؤال، والاستفسار، المنطقية، المهارة في التطبيق) ببساطة كنتيجة لدراسته هذه المادة أو تلك، إن الأدلة قليلة فيما يتعلق باكتساب الطلبة لمهارة التفكير النقدي والذي يعتبر ضروريا لدراسة أي من المواد المعطاة.

بعبارة أخرى، إذا أراد الطلبة اكتساب مهارة التفكير الجيد في الغرفة الصفية، فإن الاهتمام الظاهري يجب أن يوجه لهذه الأهداف، ليس من المحتمل أن يتم ادراك هذه المهارات بشكل عفوي أو كنتيجة حتمية أو لمحاولات تحقيق أهداف أخرى.

البيئة النفسية: (Psychological Environment)

زود الأدب النفسي بخصائص للصف الذي يسوده استخدام مهارات التفكير المختلفة. ويمكن تحديد خصائص ذلك الصف بالآتي:

- تسوده الديمقراطية والحرية.
- تحترم فيه قدرات المتعلم وامكاناته واستعداداته.
- تسوده علاقات انسانية تعاونية دافئة.
- يشعر فيه المتعلم بأنه مكان للحياة وليس أعداداً للحياة.
- تتطور فيه شخصية المتعلم ويحدد موقفه بين رفاقه وزملائه.
- تطور الثقة لدى المتعلمين بحيث يصبحون باحثي المعرفة والحقيقة.

وتكون هذه الصفوف عادة هي أكثر ما تكون ملائمة لطبيعة الطلبة النمائية. وينمو المتعلم نمواً سوياً متكاملًا يمكن أن تتحقق فيه أهداف التربية المنشودة.

ويكون المعلم / المعلمة أكثر اقتراباً من خصائصه النفسية ويظهر حبه واحترامه للطلبة، وتتطور لديه مشاعر الأمن والاحترام لنفسه / نفسها، وللدور الذي يلعبه في التعامل مع الطلبة.

شعارات تنمية التفكير :

ان تبني افتراض أن من حق المتعلم أن يستخدم ذهنه بأعلى درجة، يمكن أن يفرز شعارات تستحق أن يتم تبنيها وتصبح مكوناً هاماً من مكونات تفكير المعلم / المعلمة، واليك هذه الشعارات :

- ان تنمية تفكير المتعلم تحوله من عضو سلبي جميل الى عضو ايجابي نشط جميل.
- المتعلم كائن له عقله المتميز، وله أدوات، وتحكمه حاجات، فلا تقييم أو تكييف من قبل الراشدين.
- لا تغير عقل المتعلم، وأدواته، وأساليب تعلمه لكي تناسب أدوات المعلم / المعلمة فالفورمات (Format) أو المخططات الذهنية ضرورية لصحته وعافيته.
- المتعلم كائن فريد، ومستقل ومثابر، وله خصائص متميزة، وليس هناك رسالة ذهنية واحدة تناسب كل طلبة الصف الواحد.

لذلك فان الاتجاهات التي يحملها المعلم / المعلمة تجاه المتعلم تسهم بدرجة عالية في تطوير تفكيره، وتطور علاقة ايجابية في التفاعل بينهم. وتسهم الاتجاهات الايجابية تجاه التفاعل في تحسين تكييف المعلم والمتعلم في الصف، وبذلك تكون البيئة المدرسية دافئة محبة آمنة، ينطلق فيها المتعلم من محبوساته الخبراتية المؤلمة.

سؤال: ما الذي يشكل التفكير الجيد ؟

اذا قبل الشخص بوجهة النظر هذه، فان المشكلة ستظهر فيما يتعلق بما يشكل التفكير الجيد حتى يتم تحديد فيما اذا كانت أي تغييرات والتي يجب أن تؤثر عن طريق الجهود التربوية، هي في الواقع، تغييرات نحو الأفضل، أنا استخدم المصطلح الغامض -جيد- عوضاً عن محددات أخرى: ناقد، ابداعي، انعكاسي، فعال لأنه يدل على شيء مرغوب دون أن يجعلنا نركز على أنواع معينة من التفكير نتجاهل غيرها ولكن ماذا نعني يجب علينا أن نعني بالتفكير الجيد ؟.

ان الفكرة الشائعة عن المفكر الجيد يمكن تحديدها بمصطلحات من مثل المعرفة، القدرات، الاتجاهات، والطرق الاعتيادية في الأداء، هنا بعض الخصائص التي يمكن تحديدها بالقائمة التالية:

- يستخدم الأدلة بمهارة ونزاهة.
- ينظم الأفكار وينطقها بنظام ودقة.
- يفرق بين الاستنتاجات المنطقية الفاعلة وغير الفاعلة.
- لا يحكم في غياب الأدلة الكافية لدعم القرار.
- يفهم الفرق بين الذهن والتعقل.
- يحاول التنبؤ بالنتائج المحتملة للخيارات المتاحة قبل أن يختار منها.
- يدرك درجات الاعتقاد.
- يقدر قيمة وثمان المعلومة، يعرف كيف يبحث عن المعلومات ويفعل ذلك عندما تكون الحاجة منطقية.
- يرى أوجه التشابه والتي ليست ظاهرة سطحياً.
- يستطيع أن يتعلم بشكل مستقل، والأهم من ذلك، لديه الرغبة في ذلك.
- يطبق طرقاً في حل المشكلات بشكل صحيح في مجالات غير تلك التي تعلمها.
- يستطيع أن يصيغ المشكلات الموضوعية بشكل غير رسمي بطريقة تمكن الوسائل الرسمية؟ (من مثل الرياضيات) من حلها.
- يستمع بانصات لأفكار الآخرين.
- يدرك الفرق بين الفوز في جدال وبين أن يكون على صواب.
- يدرك أن معظم مشكلات العالم الحقيقية يوجد لها أكثر من حل محتمل، وأن هذه الحلول ممكن أن تختلف في جوانب كثيرة وقد يصعب المقارنة بين مميزاتها.

كلمات مفتاحية:

يستخدم، يمارس، ينظم، يفرق، يفهم، يتنبأ، يقدر، يحدد، يقارن، مستقل، يصوغ، يستمع، المشكلة....

- يبحث عن طرق غير اعتيادية للمشكلات المعقدة.
- يفهم الفرق بين القناعات، الافتراضات، والفرضيات.
- يمحس وبشكل اعتيادي أفكار الشخص الخاصة به ويحاول أن يفهم الافتراضات والتي تعبر ناقدة لوجهات نظره، وأيضا الأفكار المتضمنة في وجهات النظر هذه.
- يستطيع عرض وجهات نظر المغايرة بدون تشويه أو مبالغة.
- مدرك لحقيقة أن معرفة الانسان دائما محدودة ويستطيع ملاحظة احتمالية خطأ الآراء الشخصية والتحيز لهذه الآراء والخطر من إعطاء وزن لدليل اعتماداً على التفضيلات الشخصية.
- حساس للاختلاف بين صحة الاعتقاد والقوة التي يقام فيها.

استنتاج:

هذه القائمة شاملة بشكل كاف لتوضيح أننا اذا قبلنا بها كما هي حتى وإن كانت غير كاملة فإننا يجب ان نعتزف أنه يوجد اختلاف واضح بين التفكير الجيد ونمط التفكير الذي يمارسه معظمنا.

تعريف التفكير:

حتى يتم فهم هذه الظاهرة الذهنية لابد من تحليلها مفاهيميا، ان هذه الظاهرة يمكن لمسها عن طريق نتائجها وما يظهره الانسان في المواقف المختلفة، وقد واجه علماء النفس المعرفيون صعوبة في فهم أنماط وأساليب تفكير الأفراد، مما تتطلب دراسة طويلة أخذت جهدا ووقتا طويلا من الباحثين في المجالات البحثية المختلفة.

يمثل التفكير أعقد نوع من اشكال السلوك الانساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الانسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان، واستطاع انسان من خلاله ان يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه (حمودة، 2000).

وأدى هذا التعقيد في التفكير الى تعدد تعريفاته وتعدد اتجاهاته حسب ما وفره الأدب النفسي التربوي منها الآتي :

- يعرفه ماير (Mayer) بأنه ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة (Mayer, 1983,a).
- وتعرفه باربرا برسرين (Barbara Presscisin) بأنه عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية منظمة تهدف الى اكساب الفرد معرفة ما (Casta, 1985,a).
- ويفترض دي بونو (De bono) أن التفكير مهارة يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة أو هو اكتشاف مترو أو متبصر أو متأن للخبرة من أجل التوصل الى الهدف (De Bono, 1985).
- ويعرفه جون باريل (John Bareell) بأنه تجريب الاحتمالات ودراسة الامكانيات عندما لاندري ما العمل (Rosemarie,1988).
- ويعرفه روبرت سولسو (Robert Solso) بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل، اصدار الأحكام وحل المشكلات (Solso,1988,a).
- أما جوثان بارون (Jonathan Baron) فأكد على أن التفكير مهم جدا في حياتنا اليومية لأنه يساعد في التخطيط للأهداف الفردية ويعمل على تحقيقها أو حل مشكلة ما، أو معرفة ماذا نعتقد أو نأخذ من غيرنا أو نترك (Baron, 1990,a).
- افترض راسل لي (Russel Le) أنه فهم الأساس المشترك للمعرفة والأبنية الثقافية في أسس النظام والانضباط التقليدية (Russel Le,1991).
- أما مجدي حبيب فيقدم تعريفا للتفكير على أنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالادراك والاحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من الحسوس الى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا (حبيب، 1995، أ).
- أما جون ديوي (John Dwey) فيفترض أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها.
- هذا وقد أكد مجدي حبيب على ان التفكير بوجه عام لا يتم الا اذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد وتحرك مشاعره وتحفز دوافعه (حبيب، 1996).
- ومهما تكن التعريفات فقد قدم سولسو (Solso) تحليلا لعملية التفكير مفترضا أنها (Solso,1998,b).
- 1. تحدث داخليا في الدماغ او النظام المعرفي، ويستدل عليها من السلوك الظاهر.

2. تشتمل على مجموع من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
3. تؤدي الى السلوك الذي حل مشكلة ما أو هو موجه نحو الحل.

إن التفكير Thinking مفهوم افتراضي يشير الى عملية تعزى الى نشاط ذهني مع تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة الفهم أو إجابة عن سؤال ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة (عبد الحليم، 1996).

هذا ويمكن التحدث عن مستويات للتفكير تتدرج من الحسي الى المجرد أما مستوى التفكير الحسي فإنه يعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، ويعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف، فيتحدد بعمليات الادراك الحسي.

أما المستوى الثاني فهو المستوى التصوري، ويستعين التفكير فيه بالصورة الذهنية ويشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار.

والمستوى الثالث هو الأعقد بالتفكير المجرد ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ أرقام لا على ذواتها المادية الجسمة أو صورها الذهنية، ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسية واللموسة والأشياء الخاصة الى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة (عبد الخالق، 1982، 1).

ملاحظة:

ان التفكير هو البحث عن اجابة لأي سؤال قائم في ذهن الفرد... (المفكر). السؤال هو قضية مثيرة تستفز الفرد لأن يتخلص منها للوصول الى حالة التوازن المعرفي ... في التفكير المناسب، والمعالجة الذهنية يتم التخلص من حالة التوتر الذهنية هذه ...

سؤال: لماذا ندرس التفكير ؟

لماذا نريد من الطلبة أن يصبحوا مفكرين جيدين؟ أحد الاجابات المحتملة هي اننا نريدهم ان يكونوا مسلحين حتى يتنافسوا بشكل فعال في الفرص التعليمية، والوظائف والتميز، والجوائز في عالم اليوم وحتى يحصلوا على فرصة أفضل ليصبحوا ناجحين.

هذه اجابة عملية والتي تبدو ضمنيا في معظم النقاشات التي تتعلق بالحاجة لرفع سوية تعليم التفكير.

وإذا كانت هذه اجابة متميزة، فانه يمكن اظهار مساوئ لها، ما هو الدليل على أن المفكرين الجيدين يحصلون على وظائف أفضل وأنهم ناجحين أكثر من غيرهم ممن هم دونهم في التفكير؟ لاحظ جودلاد (Goodlad, 1980) بشكل عام، إن القليل من أرباب العمل يدفعون لنشاطات مثل التأمل، التساؤل، الاستفسار، والكثير منهم لا يشجعون هذه الخصال، اتضح أن بعض الوظائف تتطلب مهارة في مجال معين من التفكير (على سبيل المثال: التخلص من المتاعب وحل المشكلات) ولكن هل الأشخاص الذين يفكرون بعمق وتأمل هم موظفون ذوو قيمة أو أصحاب عمل ناجحون أكثر من أولئك الذين لا يفكرون بعمق وتأمل ؟

ان هذا السؤال يبدو لي أنه سؤال مفتوح ؟

يتحدث براون وساكن (Brown & sake 1984) من وجهة نظر الاقتصاديين فيما يتعلق بالتكاليف والفوائد للمجتمع برمته. انهم يؤكدون أنه لا يزال اقتصادي واضح لزيادة المهارات الذهنية للسكان " (p: 572).

اجابة ثانية محتملة هي أن التفكير الجيد متطلب سابق للمواطنة الصالحة يذكرنا بجيفرسون (Jefferson) ونقاشاته القوية لصالح التعليم العام .

دعونا نقتبس من كتاب حديثون آخرون .

يقترح جلاس (Glaser, 1985) أن القدرة التفكيرية النقدية " تساعد المواطن ليشكل أحكام ذكية في مواضيع عامة وبالتالي يساهم ديمقراطيا لحل المشاكل الاجتماعية " . (P: 27).

أما بوستمان (Postman, 1985) فيقول ببساطة أنه لا يمكن أن توجد حرية لمجتمع يفتقر للمهارات النقدية حتى يميز الأكاذيب من الحقيقة .

ان التشجيع على المواطنة الصالحة يعتبر سببا لتدريس التفكير وهو سبب وبلا شك سوف يلقي الدعم بشكل أوسع، انه على الأقل في الديمقراطية، يجب على المواطنين أن يفكروا بعمق في القضايا المهمة ولكن علينا ان نفترض أنه يمكن أن تكون هناك اختلافات في الرأي من وقت لآخر فيما يتعلق بشكل المواطنة الصالحة، ان التفكير لا يكافأ دائما من قبل المجتمع ولا يساهم في جميع الأوقات في السلام والهدوء كدليل على أن التفكير المستقل قد لا يقدر بشكل صحيح من قبل المجتمع، فان كليفورد (Clifford, 1985) يشير الى ردة فعل الرأي العام للتفكير المستقل للشباب في الستينيات والسبعينيات ليس فقط في المجتمعات التي لم تكن دائما مقدرة للأشخاص المفكرين. علينا أن نذكر أنفسنا بالطريقة التي عامل الاغريقون أعظم مفكر عندهم خلال الايام الذهبية للأغريق.

إذا افترضنا أن التفكير النقدي لا يعتبر أمرا طبيعيا، وبالتالي فان معظم الناس لا يمارسونه كعادة، يجب ألا نتفاجأ فان الأشخاص الذين يكتسبون هذه العادة في التفكير النقدي سوف يفكرون

وبأفكار غير هذه العادة النقدية سوف يفكرون بأفكار غير شائعة، تختلف عن تلك الموجودة في الثقافة.

اجابة ثالثة محتملة لسؤالنا هي أن القدرة على التفكير بشكل جيد تساهم في بناء الفرد السيكولوجي(النفسي)؟ ان المفكرين الجيدين هم أكثر احتمالية لأن يكونوا متكيفين من الأشخاص الذين لا يفكرون بشكل جيد، أشك اذا ما كان أحد يعرف اذا كان هذا الكلام صحيحا أم لا نستطيع أن نشير للعديد من الأمثلة لمفكرين عظماء كانوا يتمتعون بوجهات نظر ايجابية وعاشوا الحياة بحماس.

على النقيض من ذلك لن نجد صعوبة في العثور على آخرين لهم أفكار أوصلتهم حد اليأس. أشك في أن المفكرين الجيدين يجدون الحياة أكثر متعة وسخاء ممن هم دونهم في التفكير، أنا لا أريد ان ابرر تدريس مهارات التفكير على هذا الاساس فقط لأنني اعتقد أنه عن طريق تدريس شخص ان يفكر، فأننا نزيد من فرص الصراع بداخل الشخص والصراع بينه وبين مجتمعه.

ولكن الصراعات التي تنشأ كنتيجة للتفكير بعمق في قضايا يجب أن تظهر واذا كان التفكير سبب ألما عوضا عن متعة، فان ذلك جزء من ثمن كونك انسان، جون ستورات (John Stuart Mill, 1863-1939) فكر في الحقيقة بأن القدرات المتطورة العليا تتضمن ميلا أكبر لخيبة الأمل والمعاناة بأشكالها المتعددة.

قناعة: إنه من الأفضل أن تكون انساناً غير راضٍ من خنزير راضٍ، ومن الأفضل أن تكون سقراط غير راضٍ من أحرق راضٍ. لقد أكد أن الخنزير أو الغبي سيرى الأمور بشكل مختلف ولكنه تسأل اذا كان أي شخص يمتلك قدرات عليا يرغب طوعياً بأن يتخلى عنها في مقابل سعادة أكبر بمستوى مختلف من الوجود.

اجابة رابعة محتملة للسؤال لماذا نريد للطلبة ان يصبحوا مفكرين جيدين هو أننا لا نستطيع أن نمنعهم من القيام بذلك.

نحن باستمرار نواجه مشكلات معقدة وهي واضحة ربما أكثرها بأسا وخوفا هي تلك التي تتعلق بالعالم وهي احتمالية أن يكون سبب التقدم الرئيسي هو سلوك الشخص غير العقلاني. ان موقفنا لا يعود لنقص في الذكاء او المعرفة التكنولوجية على العكس من ذلك، بعض الجوانب المرهقة للموقف هي نتائج مباشرة لذكائنا وحكمتنا التكنولوجية، نحن الآن اذكيا بشكل كاف لندمر أنفسنا واذا لم نتعلم أن نصبح مفكرين بشكل افضل فأننا قد نفعل ذلك .

إن أحد الاجابات على سؤالنا والتي لا علاقة لها بالفوائد العملية لقدرة المتعلم على التفكير الجيد

سواء للأفراد أو للمجتمع الذين ينتمون إليه أو للعالم، أن لها علاقة أكبر مع من نكون وماذا نطمح أن نكون .

لا يوجد شك في أهمية الإدراك لحياتنا، لا يوجد أي صنف يعتمد وبشكل قليل على الفطرة وبشكل كبير على القدرة على التعلم والتفكير في إطار واسع مثل الإنسان. نريد من الطلبة أن يصبحوا مفكرين جيدين لأن التفكير هو محور إنسانية الإنسان، أن يفشل الفرد في مجال التفكير يعني أن يلغي تعبير إنسانيته، أن التفكير الجيد وسيلة لغايات عدة ولكنه يصبح غاية بحد ذاته.

أنماط التفكير:

يعرف نمط التفكير (Thinking Pattern) بأنه مجموعة من الأداءات التي تميز الفرد عن الفرد الآخر، والتي تعتبر دليلاً على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطة (Gregorc, 1979).

ويرى بارون (Baron) أن نمط التفكير هو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية (Baron, 1990, b).

Focusing skills	1- مهارات التركيز
Information Gathering skills	2- مهارات جمع التعليمات
Remembering skills	3- مهارات التذكر
Organizing skills	4- مهارات التنظيم
Analyzing skills	5- مهارات التنظي
Generating skills	6- مهارات التكامل والادماج
Evaluating skills	7- مهارات التقويم

أن هذه المهارات أمكن التوصل إليها من خلال تحليل عملية التفكير ومتطلباتها والتي حددها مارزانوا بعلميتين رئيسيتين هما :

1- اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition):

ويفترض المعرفيون أن الاكتساب لا يعني زيادة، وإنما يمكن أن يتضمن موقف المعالجة للخبرات والمعارف التي تعرض له وأثناء التفاعل معها، فإنه يطور فهما واستيعابا، أكثر نضجا وبذلك تزداد خصائص المفهوم عمقا وفهما واتساعا بزيادة فرص التفاعل وتنوعها.

ان هذا التعمق لفهم المفهوم يرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم (وفق منحني بياجيه) وبخصائص الخبرة والظروف البيئية المحيطة ومعطياتها وموجوداتها سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة. (Incidental)

كما ضمن مارزانوا (Marzano) ثلاث عمليات فرعية في هذا المجال مستقلة عن العملية الحديثة الاولى وهي:

1- تشكيل المفهوم (Concept formation)

2- تشكيل المبدأ (principle formation)

3- والفهم والاستيعاب (Comprehension)

ان مفهوم الاكتساب قد تم عرضه. اما عملية الفهم والاستيعاب، فهي عملية اساسية لكل عمليات التطور المعرفي (التفكير) عندما يواجه المتعلم خبرة او موقفاً، لان عملية الفهم والاستيعاب هي العملية التي تعكس مدى فاعلية المعلم للخبرة بما لديه من ابنية معرفية سابقة، وملائمة الخبرة المقدمة للمرحلة التطورية التي يمر بها .

لذلك فان الاستيعاب يتوقف في اصوله على عدد من العناصر منها:

- الأبنية المعرفية السابقة للخبرة الحالية .
- الادراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة والأبنية المعرفية .
- ملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته وميوله .
- امكانية تمثيل الخبرة بأي صورة من صور التمثيل المعرفي (Cognitive Representatation)

2- تطبيق وانتاج المعرفة (Knowledge Production or Application)

كما تم تحديد اربع عمليات فرعية لهذه العملية التفكيرية الذهنية الرئيسة وهي:

■ حل المشكلة (Problem solving)

■ اتخاذ القرار (Decision Making)

■ البحث الذهني (Mental Reserch)

■ التأليف (Composing)

يلاحظ ان هذه العمليات الفرعية هي التي تتقدم نحو اجراءات توليدية وانتاجية، اذ فيها يتم تمثيل الخبرة واستيعابها وفهمها، وقد تم تطوير المناهج والمبادئ، اذ لا يتسنى للمتعلم تحقيق هذه النتاجات

على صورة عمليات ذهنية مثل ممارسة العمليات الذهنية اللازمة للوصول الى اي أداء او انتاج ذهني توليدي. ويشترك بين العمليتين اكتساب المعرفة، وتطبيق انتاج المعرفة عملية ممارسة المقالة اللفظية (Oral Discourse) او الحوار (Dialogue).

اذ تعتبر مشتركة بين العمليتين الأساسيتين اكتساب المعرفة، وتوليدها وانتاجها. اذ أنها تعتبر من العمليات النوعية المستخدمة او العمليتين الرئيسيتين سواء كانت في عملية اكتساب المبدأ والمفهوم أو عملية الفهم، أو حل المشكلة، أو اتخاذ القرار أو البحث، أو التأليف. ويفترض الباحثون ان هذه العملية مشتركة في كل هذه العمليات المختلفة، لأنها تجعل الأفراد المشتركين في المناقشة والحوار يعملون على الخبرة والمعرفة عديمة المعنى وعديمة التنظيم، خبرة منتظمة وذات معنى بحيث تسمح بالتواصل بين المشتركين في النقاش، والتفاعل، والتواصل.

كما أن العمليات المعرفية عمليات معقدة تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً متناسقاً. ويصعب أحياناً التمييز بين العمليات (Processes) والمهارات (Skills). وترجع الصعوبة الى أن الطريقة التي يستعمل فيها الناس المهارة تعتمد على العملية المعرفية وعلى محتوى المادة الدراسية التي تستخدم في المهارة.

ان الفرق بين العمليات والمهارات هو الفرق بين اعتبارها غاية وهدف أو الوصول الى هدف أو هدف يمكن تحقيقه .

تستخدم العملية الذهنية عموماً في الأنشطة الصفية والموجهة نحو هدف. ويشترك الطلبة بمهارات مختلفة من أجل تحديد المفهوم، واستيعابه. أو من أجل كتابة موضوع انشاء أو تأليف شيء ما، أو حل المشكلات .

وهكذا فان المتعلم لا يقوم بعملية التلخيص من عملية التلخيص ولا يصيغون الهدف كفاية بأنفسهم. لذلك فان العمليات تتضمن استخدام مهارات متتالية تنوي تحقيق نتائج محددة.

أما بالنسبة للمهارات الذهنية التفكيرية المحددة باحدى وعشرين (21) مهارة التي تم تحديدها فانه يمكن استخدامها في أي نقطة أو موقع في عملية التفكير، ويمكن لمهارات التفكير نفسها استخدامها بشكل متكرر.

المهارة والاستراتيجية:

المهارة هي نشاط ذهني مثل التنبؤ، والتلخيص، أو المقارنة. أما الاستراتيجية هي طريقة محددة لتنفيذ المهارات من مثل استخدام مجموعة من الإجراءات المحددة والقواعد في التلخيص من أجل التنبؤ.

ويوجد في مخزون الفكر الكبير أو الكفاء عددا من الاستراتيجيات والمهارات غير ما تم ذكره. والفرق بين الفرد الخبير في حل المشكلة وغير الخبير هو فرق في الاستراتيجيات التي يختزنها الفرد. وأن الطالب الخبير لديه إجراءات معرفية وظروف لتطبيق استراتيجيات محددة في المهارة التي يستخدمها.

وفي نقطة من نقاط عملية التفكير نحن بحاجة لتنظيم المعلومات عن طريق المقارنة، أو التصنيف، والتسلسل أو بتمثيل المعلومات بصورة مختلفة.

نحلل المعلومات، أو فحص دقتها تحديد الفكرة الرئيسة، والصفات، والمكونات، والعلاقات والأنماط.

ويمكن أن نولد أفكار إضافية عن طريق الاستدلال، والتنبؤ، والتفصيل (Elaboratiam). وفي بعض المناسبات نقوم بضم المعلومات، وتلخيصها، وإعادة بناء وتنظيم ما تم توليده. وعند وصولنا إلى الحل فإننا بذلك نكون قد بنينا معنى جديدا، أو توصلنا لشيء جديد. ومن أجل التقويم، فإننا نبني معايير وطرق للتحقق من الحل المقترح أو الذي يتم الوصول إليه.

ليكن ما بين أيدينا هو نموذج نمطي عام للمهارات هو وصف للخصائص لمعظم عمليات التفكير، فإن ذلك يجعل من السهل تصميم وحدات تدريس. يمكن توجيه الطلبة خلال كامل العملية لمساعدته لاكتساب الخبرة لكل مرحلة. ينبغي على المعلمين أن يميزوا أن المهارات المختلفة تستخدم نقاط مختلفة في عمليات التفكير فعلى سبيل المثال يمكن أن نتحقق من دقة المعلومات خلال عملية التحليل ومن استخدام مهارات التحقق مرة أخرى في عملية التقويم.

أن التوصل إلى تنبؤات يمكن أن يكشف الحاجة لجمع معلومات إضافية. ويمكن أن نقارن المعلومات في أماكن نقاط مختلفة من العملية.

التحدي أمام المعلم المعاصر

أن التحدي الذي يواجه المعلمين هو توفير الفرص المناسبة لاستخدام عمليات التفكير، لتعزيز تعلم الطلبة في أي موضوع دراسي وتقويته، وتعليم مكونات مهارات التفكير التي يعتمد عليها ليصبح قادرا على تطبيقها لتصبح مهارة.

ويمكن توضيح العمليات الفرعية لاكتساب المعرفة وتطويرها، التي تم ذكرها والمحددة بتشكيل المفهوم وتشكيل المبدأ، والفهم والاستيعاب.

أولاً: بناء المفهوم :

وتعتبر مهمة تشكيل المفهوم أحد عمليات التفكير التي يساعد فهمها، يستخدم بعض التربويين هذا المفهوم ليصف صياغات معلومات عامة من مثل «الأواني المستطرقة لتوزيع الماء».

وان تعريف كلوزماير (Klausmeier 1985: 276) لتشكيل المفهوم وهو الأكثر فائدة المستخدمة لأغراض التدريس. انه بناء ذهني يرمز عموماً بكلمة تستخدم في المجتمع. ويثبت أن " المفهوم يتكون من المعلومات المنظمة للشخص نحو شيء أو أكثر من الأشياء، الأحداث، الأفكار، أو العمليات؟ التي تجعل الفرد قادر على التمييز للميزات أو الاصناف.

ان المكون المفتاحي لهذا التعريف هو الاسم أو الكلمة التي تمثل المفهوم، ان معرفة المفهوم والكلمة هي مربوطة في الأفكار واللغة في ثقافة ما. وتشير كارول (Corroll, 1964, :187). ان معنى الكلمة، مفهوم معياري مجتمعي، عند لفظنا لتلك الكلمة فانها تقف كاسم للمفهوم، ويتم فهمها أننا نتحدث عن مفاهيم يشترك في الفهم نفسه أو له المدلول نفسه في حديث افراد المجتمع.

- ان المعلومات التي لا يمكن ان تصاغ على صورة كلمة مفردة لا تسمى مفهوم.
- ان معرفة المفردات احد المكونات الاساسية للتعلم .
- اذا كان المفهوم بحاجة لأكثر من كلمة فإننا لا نطلق عليه مفهوم ويصبح كذلك عند اخلاق الكلمة الواحدة.

■ ان اللغة تشكل الادراك (Whorf , 1956)

■ كوندون (Condon, 1968) يلاحظ انه عند ملاحظة أننا نفرض مسمى (Label) على الظاهرة فإننا نخلق حقيقة لم تكن موجودة من قبل.

■ ان معرفة المفردة هو مؤشر خارجي لما خزنه الفرد من مفاهيم لذلك فان معرفة الفرد يعتبر مؤشر قوي للاستعداد العام (Anderson and freebody, 1980).

■ ان لوجود العلاقة بين الكلمات والمفاهيم، فان ذلك يقدم انه ينبغي ربط تعليم المفاهيم لتعليم المفردات وان الطلبة بحاجة لان يتعلموا مجموعة من الكلمات المرتبطة بالمادة التي يراد تعلمها. مع ان كثيراً من العلماء والباحثون يعارضون استخدام طريقة تعليم المفردات اللغوية Nagy, 1985, Hermand and Anderson, 1985) واستخدام الاساليب الخاصة لتعليم المفردات (من مثل حفظ تعريف مجموعة من قوائم المصطلحات) ويعتبرونها عديمة النفع .

■ لذلك يفترض مارزارن 1988، (Stahl and Fairbanks, 1986)، وآخرون (Tennuson and Cacchiarella, 1986)، ان التعليم المباشر للمفردات باستخدام الاساليب المتكونة والمرتبطة بابحاث تشكيل المفهوم يمكن ان تكون اكثر فاعلية وتنتهي بادخالات تربوية .

يرى كلوزماير (Klausmeier, 1985) ان اكتساب المفهوم يتطور خلال اربع مستويات؟ المستوى الحسي، مستوى التعريف، مستوى التصنيف، والمستوى المجرد .

ويحلل نموذج كلوزماير الى ثلاثة أوجه بهدف جعلها ملائمة للتدريس، وقد توصل بيترز (Peters

(1975)، ان استخدام هذا الاسلوب يحسن فهم واستيعاب المفهوم بدلا من تدريسه في منهاج مقرر واليك نموذج ككلوزماير .

نموذج تشكيل المفهومى لككلوزماير:

ان احد الاتجاهات في توضيح تشكيل المفهوم نموذج ككلوزماير وقد تضمن نموذجه المراحل التالية:- (Klausmeier,1985)

المرحلة الاولى : المستوى الحسي والتعريفى:

1. اجعل الاشياء واقعية مصورة او اية صورة تمثل فيها الكلمة .
2. أعط اسما للكلمة وساعد المتعلم على ربط الاسم مع الكلمات الاولى .
3. زود الطلبة بمواقف يستطيعون فيها تمييز كلمة المفهوم وزودهم بتغذية مراجعة فورية اثناء ذلك.
4. ساعد الطلبة ان يستحضروا المفهوم وميز اي من الطلبة قد سيطر على التمييز لهذا المفهوم ممن لم يقدر على ذلك.
5. كرر الخطوات السابقة بتتالي من 1-4 كلما كان ضروريا .

المرحلة الثانية : مستوى التصنيف .

1. اجعل من الامكان بتوفير مثالين مختلفين واثنين او اكثر لمثالين لا يعتبر أمثلة للمفهوم.
2. ساعد الطلبة على ربط اسم المفهوم بالامثلة ويختلف هذا عن المستوى (2) في المرحلة الاولى ويختلف هذا عن المستوى (2) في المرحلة الاولى من حيث انه يطلب من الطالب ان يعطي اسم المفهوم في هذه المرحلة.
3. ساعد المتعلم على تحديد وتسمية الصفات الاساسية للمفهوم .
4. ساعد المتعلم لتعريف المفهوم.
5. نظم المتعلمين ليميزوا المفهوم في عدد من الامثلة الجديدة،
6. ان توجه لهم أمثلة للمفهوم.
7. زود المتعلمين بتغذية راجعه عن أدائهم.

المرحلة الثالثة: تصنيف متقدم والمستوى المجرد.

- 1 - اجعل المتعلمين مستعدين لتعلم المفهوم بجعلهم ميالين لربط المفاهيم المرتبطة بذلك، من اجل

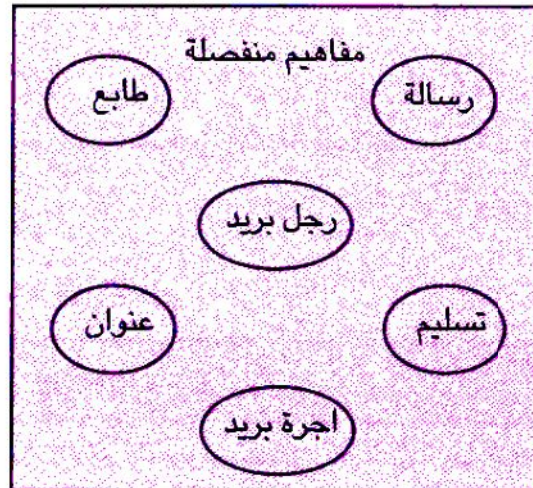
- ان يكونوا قادرين على الربط بالمفاهيم الاخرى وذلك بتزويدهم بصفات المعلومات عن العلاقة بين المفاهيم الهدف والمفاهيم الاخرى.
2. التزويد بالامثلة واللائمة.
3. ساعد المتعلمين على اكتساب استراتيجيات لتعريف الامثلة واللائمة وذلك بتعريف الصفات المرتبطة عموماً مع المفهوم .
4. اجعل المتعلمين يصححون اسم المفهوم والصفات البارزة.
5. زود المتعلم بالفهم الكامل للمفهوم وذلك بالطلب اليه بتعريف المفهوم.
6. زود المتعلم باستخدام المفهوم بطريقة لفظية ومكتوبة.
7. زود المتعلم بالتغذية الراجعة اللازمة ليصحح المتعلم معرفته واستخدامه للمفهوم.

ثانياً: تشكيل المبدأ (Principle Formation):

المبدأ تعميمات تصف العلاقة بين المفاهيم. ويتشكل المبدأ عندما يميز المتعلم العلاقة التي تتطلبها الامثلة المتعددة.

ويفهم المبدأ على انه قضية تعبر عن العلاقة. ويفترض بعض العلماء (kintsch 1979, Van Dijik, 1980) ان المعلومات اللغوية تخزن كقضايا او جمل خبرية يمكن ان تكون صواب أو خطأ. ويرى فان ديجيك (Dijik, 1980,256) القضايا على انها " ابنية مفاهيمية التي تتصل بحد ادنى بالحقيقة او الرضى. . " . لذلك فان الماء مفهوم وليس هناك معلومات يمكن ان تختبر فيه صحتها او خطأها. ولكن " يجري الماء نحو منخفض التل. . قضية لاننا نستطيع اختبار صحتها او خطأها .

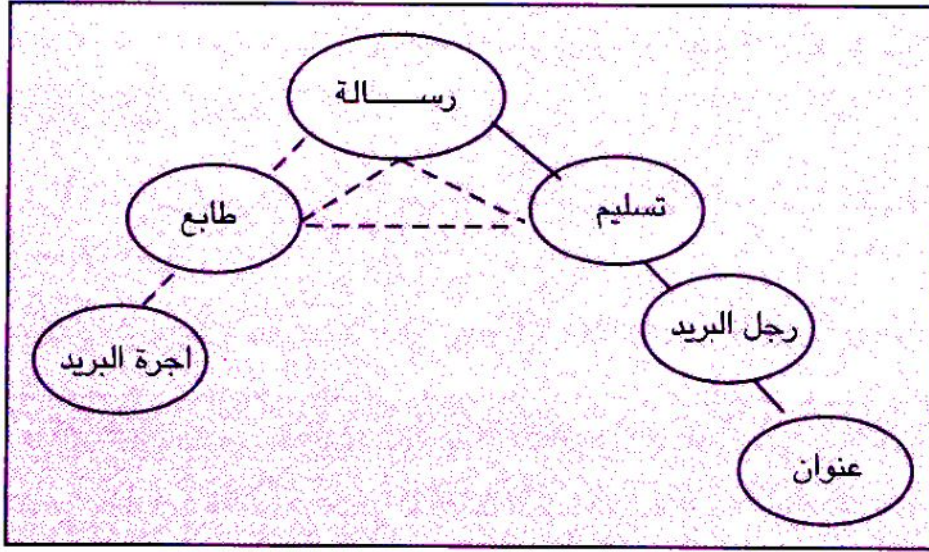
القضايا التي تستخدم في الامثلة المتعددة هي مبادئ. افترض ان المفاهيم التالية تم تخزينها مستقلة ؟ رسالة، طابع، رجل البريد، تسليم، عنوان، اجرة بريد.



لاحظ كيف يتم ربطها بالطريقة التالية:

تحتاج الرسالة الى طابع لكي يظهر ان **أجرة البريد** مدفوعة ثم **تسليم** الرسالة من مثل رجل **البريد** الى **العنوان** المرسل اليه. سوف لا يتم **تسليم** الرسالة بدون **طابع**. وهكذا فقد تم تنظيم المفاهيم الستة المستقلة الى ثلاثة مبادئ كما هي مصورة في الشكل .

المفاهيم المنظمة على صورة مبادئ



وقبل تنظيمها في مبادئ فان المتعلم بحاجة لان يعرف المفاهيم المترابطة والمتعلقة في مجال محدد، لذلك فان تعليم مفردات لغوية المفاهيم والكلمات التي تدعمها جزء متمم في تدريس مادة دراسية ويظهر صور تمثلها وبنائها في الشكل:

ثالثاً : الاستيعاب والفهم: (Comprehension):

هي عملية معرفية ذهنية واعية يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى او خبرة مما يتفاعل به من مصادر مختلفة من مثل الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة، او قراءة شيء عنها، او مشاهدة اشكال توضيحية، او الاشتراك في مناقشة عن تلك الخبرة، او الاستماع الى محاضرة، او مشاهدة فيلم يعرض بعض الملامح المرتبطة بتلك الخبرة .

وتهدف هذه العملية المعرفية الى تطوير معرفة مخزنة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة، وتستقبلها (Scaffolding)، معرفياً بما لديه من خبرات بهدف دمجها وتمثيلها واستيعابها وتخزينها. لذلك ان المعرفة المتمثلة او التي يتم استيعابها هي معارف مولدة من نشاط (المتعلم الذهني) وتفاعله، وعمليات تنظيم مستمر للخبرة الجديدة. واعادة تنظيم للخبرات السابقة بحيث تصبح مستعدة لاستقبال الخبرة الجديدة، ودمجها بحيث تتكامل مع المعارف والخبرات السابقة. . . وبهذه الطريقة يتم تمثيل وتذويت الخبرة، وادماجها في بناء معرفي منظم متوازن .

ان تحسين فهم وتمثيل الطلبة باستخدام استراتيجيات محددة - عملية ممكنة، ويمكن أن تكون فاعلة.

لذلك تنصب استراتيجية التدريب على الفهم على عملية توليد المعنى لما يتم قراءته، او ما يتم سماعه لاستحضار الخبرات المرتبطة بموضوع القراءة، كما وتتم عن طريق استحضار الصور والتمثيلات التي تم تخزينها وتتعلق بالخبرات التي يتضمنها النص (ويكون النص في مادة القراءة، والاجتماعيات، والعلوم، ...) وينصب تركيز الاسئلة على حيوية وفاعلية ونشاط المتعلم.

ما الذي لدينا عن الخبرة الحالية. ... ؟

ادماج ما لدينا من معرفة مع المعرفة الجديدة في السعي بهدف بناء صورة جديدة، ويختلف ذلك عن استيعاب المعرفة القبلية .

والتعليم التبادلي: الذي طور بالنيسكار وبراون (Palinscar and Brawn,1984,118).

يستند بشكل أساسي على التحدث الشفهي (oral discourse) ويشارك الطلبة المسؤولية على التلخيص، وتوليد أسئلة، وتوضيح، وتنبؤ وتعتبر عملية تفصيل التحدث الشفهي للطلبة وتعتبر نقلة واعية ذهنية في حياة الطلبة.

■ يلعب الطلبة ادوار المعلم .

■ يلخصون .

■ يولدون أسئلة .

■ يوضحون .

■ يتنبؤون .

والتلخيص يتضمن:

■ تحديد، وادماج المعلومات الهامة في النص .

■ تزويد في توليد الاسئلة، والتي تتضمن تحديد المعلومات الهامة والكافية لكي تكون الاساس في توليد الاسئلة .

■ التنبؤ يطور الطلبة افتراض عن ما الذي سيأتي تالياً في النص.

■ الطلبة يسترحبون وينشطون المعرفة السابقة المتعلقة في النص أو الفكرة.

ويمكن التمثيل بالاستراتيجية: استراتيجية (KWL) وهي :

استراتيجية ما يعرف المتعلم، وما يهدف إليه، وما يتحقق من تعلم (واستراتيجية لتطوير الفهم لدى الطلبة وتطورها. (Ogle, 1986)

■ قبل أن يشرع الطالب في القراءة يقوم الطلبة بتحديد ما الذي يعرفونه عن ما سيتم تعلمه وفهمه، وما الذي يريدون تعلمه .

ثم يقرؤون النص ثم يحددون ما الذي استوعبوه من الخبرة من أي مصدر للمعرفة.

■ استراتيجية التنظيم : ويطرح المتعلم الأنشطة التي تجري خلال وبعد عملية القراءة والاستماع.

عمليات التفكير المعرفية (Thinking Cognitive Processes):

ان عمليات التفكير من مثل اكتساب المفاهيم، واتخاذ القرارات، والبحث، والتأليف هي عمليات متعددة الأوجه ومعقدة متضمنة عددا من مهارات التفكير. وإن ما نسميه مهارات التفكير هي عمليات معرفية بسيطة من مثل الملاحظة، والمقارنة، والاستدلال. وتعتبر عملية التفكير أعم وأوسع من المهارات .

يفترض بعض الباحثين ان التفكير الناقد (Critical thinking)، والتفكير الابداعي : انها عمليات تفكير لانها تتضمن عدد من العمليات التي تستخدم في تطوير نتاج ذهني من مثل اتخاذ قرار أو التأليف.

ومن أمثلة العمليات التفكيرية:

تشكيل المفهوم (Concept Formation) تشكيل المبدأ (Principle Formation)

الاستيعاب والفهم (Comprehension) حل المشكلة (Problem solving)

اتخاذ القرار (Desition making) البحث (Research)

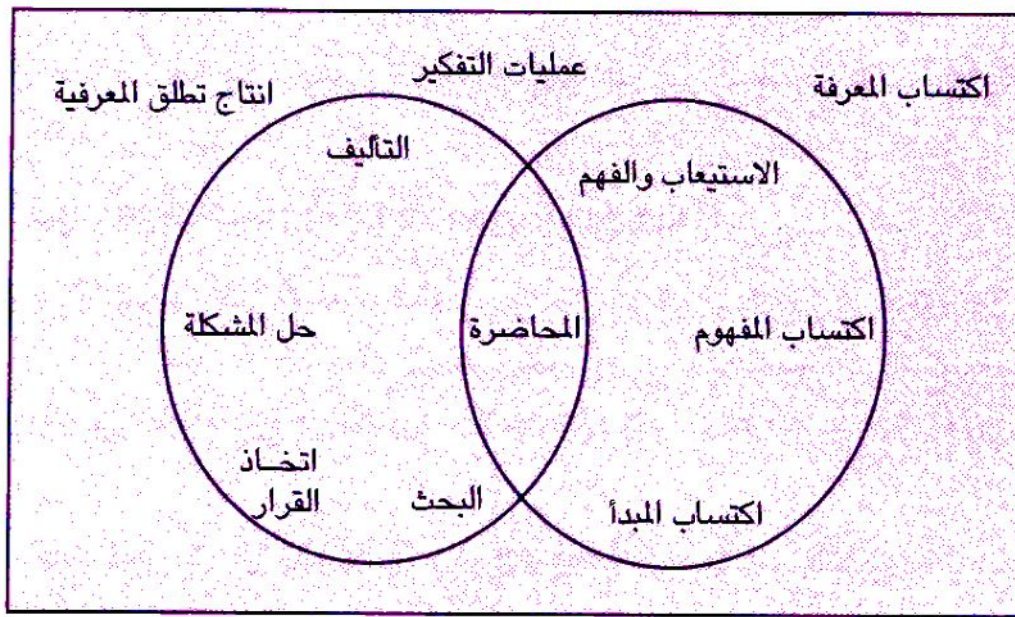
التأليف (Compostion) المقالة اللفظية (Oral discourse)

ان هذه العمليات يمكن التدرب على استخدامها بتوظيف مواد دراسية مختلفة. وهي أدوات اساسية لتحقيق أهداف في العالم الواقعي.

ويفترضون كذلك ان عمليات اكتساب المفاهيم، اكتساب المبادلة، والفهم، هي أكثر العمليات

المباشرة نحو اكتساب المعرفة (knowledge Acquisition). ان اكتساب المفهوم هو الأساس للعمليات الأخرى. اذ عندما يواجه الفرد موضوعا جديدا، فان عليه ان يطور المفاهيم الأساسية قبل تحقيق الفهم وتنظيم المعلومات. كذلك اكتساب المبادئ والفهم والاستيعاب يمكن ان تكون اساسا لعمليات الأخرى من مثل عندما يثار المبادئ التي تم تعلمها لحل المشكلة .

والعمليات الأربع: حل المشكلة، واتخاذ القرار، والبحث، والتأليف تبنى في أحوالها على العمليات الثلاث الرئيسة والتي تتضمن انتاج او تطبيق المعرفة. وأخيرا، فان المحاضرة هي عملية لكلا عمليتي اكتساب وانتاج المعرفة. والشكل التالي يوضح العلاقة المتداخلة .



ويتبنى مارزانوا (Marzano, elal. 1988, p:34) افتراض أن عملية التفكير هي مجموعة من المهارات المتتابعة. وان هذه العمليات شبه مترتبة ومتسلسلة (Dijkand kintsch,1983). وتعمل العمليات كفرضيات نحو أحسن طريقة لتحقيق الهدف، وان هذه الاجراءات تتطور خلال السنوات في الخبرة الانسانية والتي سيتم استعمالها من قبل المعلمين والتي تستخدم من قبل الطلبة.

مثال:

ففي موضوع لطلبة الصف الأول والثاني "مقدمو الخدمات" في المجتمع المحلي لتشكيل مفاهيم متعلقة بالخدمات البريدية.

ان الطلبة بحاجة لتمييز المفاهيم من مثل البريد، صندوق البريد، مكتب البريد، العنوان، الطابع، التوزيع. كما انهم يحتاجون لتمييز خصائص وصفات المفاهيم الممثلة بكل مفهوم متعلق.

وعندما يشكلون المفهوم، فإنه تزداد قدرة الطلبة لفهم واستيعاب معلومات تالية نحو المفهوم. من مثل أن الطالب العربي يفهم أنه يريد الذهاب لصندوق البريد فإنه يقوم بنفس ما يقوم به الطالب الانجليزي أو الأمريكي ويتضح لديه مفهوم "الارسال بالبريد".

ومع مرور الزمن يبدأ الطالب بتشكيل المبدأ والذي يصف العلاقة بين مفهومين أو أكثر. فالطالب الذي يستوعب مفاهيم من مثل عنوان، تصنيف، استلام، ويفهم المعلومات التي تحدث للرسالة منذ لحظة وضعها في صندوق البريد حتى يتسلمها الشخص الآخر، فإن الطالب يكون مستعداً لربط هذه المفاهيم مكوناً مبدأً من مثل " أن هناك حاجة لعنوان دقيق حتى يتم وصول الرسالة الى صاحبها؟ "اذ سوف لا يتم تسليم الرسالة لصاحبها المرسله اليه اذا لم يتوفر عليها الطابع البريدي المطلوب .."

واذا أردنا للطالب أن يصل الى أو ينتج معلومات جديدة فإنه بحاجة للاندماج في فرص ومناسبات عملية التفكير.

مثال:

تقديم معلومات للطالب في الصف الثاني في تأليف رسالة كجزء من وحدة الخدمات البريدية. فإنه يمكن ان تتاح له فرص الاشتراك في مناقشة عندما يعرف معلومات أكثر عن الخدمات البريدية. ان فرص استخدام حل المشكلة يمكن ان تظهر عندما يحاول الطالب ان يتذكر او يبحث لماذا لا يتسلم فرد ما استجابة على رسالة. فإنه يمكن له ان يزور اقرب مكتب بريد منه مستخدماً مصادر مكتوبة، ومقابلة شخصية للتعلم او لمعرفة متى تم ارسالها، وما العوامل التي تحدد موقعها، وكيف يتعلق ذلك بخدمات البريد الواسعة، ويمكن له ان يشترك في صنع القرار عند اعتبار أي من المواقع المحتملة المتعددة ستكون أحسن لمكتب بريد جديد.

العلاقة بين العمليات والمهارات Relationships Between Processes and Skills:

يفترض مارزانو (Marzino, etal. 1988) ان مهارات التفكير يمكن ان تتطور بطريقة طبيعية بدون تعليم وان عمليات التفكير الكاملة التي ينبغي ان تعلم بقصد. مع ان التفكير نشاط طبيعي يحدث بالتأكيد بدون تعليم، نستطيع ان نحسن قدرة المتعلم في ممارسة العمليات المتعدد وذلك بزيادة الوعي لمكونات المهارة وزيادة كفاءة المهارة ضمن ممارسة وتدريب واع.

ان بإمكان المعلم ان يستطيع زيادة قدرة المتعلمين لتحسين قدرتهم على التأليف، وحل المشكلة، واتخاذ القرار وذلك بمساعدتهم على تطوير كفاءتهم في مهارات التفكير، من مثل الملاحظة، المقارنة، او الاستدلال بينما تعليم درس باستخدام عمليات التفكير فيمكن للمعلم ان يلاحظ ان طلبته ليسوا ملاحظين دقيقين او انهم لايسندون استدلالاتهم بأسانيد منطقية .

وان المعلم يحتاج في هذه الحالة لأن يدرّب طلبته حتى يعيدوا النظر فيلاحظوا أشياء أخرى. أو إعادة تنظيم المثال ليدعم موقف الطالب في تفسيره. من خلال ملاحظة عمليات تفكير الطلبة فإن المعلم بحاجة لأن يزود الطلبة بممارسة بعض المهارات الجزئية. ان المعلم يدرّب الطلبة من خلال عملية التفكير. أي انه يساعد الطلبة على استدعاء بعض الخبرات التي تم تعلمها أثناء الممارسة والتدريب.

تبدأ عمليات التفكير عادة بمشكلة تستدعي حلاً أو حاجة تتطلب تحقيقاً في موقف ما. فاننا نركز على تحديد المشكلة أو الموقف ومن ثم صياغة الهدف. بجمع المعلومات عن طريق الملاحظة وصياغة الاسئلة أو استثارة المعلومات والمعارف السابقة وذلك عن طريق التذكر. ويمكن ان نسجل المعلومات والمعارف الجديدة التي تم اكتسابها حتى نتأكد من اننا نستطيع الحصول إليها عند الحاجة إليها .

تعميمات عن مهارات التفكير وتدريب الطلبة على اتقانها:

ان مخزون المتعلم من المهارات والاستراتيجيات تصنف خصائص الطلبة المفكرين المهرة. اننا نفكر خلال هذه المهارة اننا نستطيع أن نعتبر بعض التصميمات التي يمكن ان تستخدم فيها كلها. وأن هذه الافكار مشتقة من طبيعة المهارة ومن تحليل لطبيعة التفكير.

واليك هذه التعميمات:

- ان مهارات التفكير والاستراتيجيات تتطور تلقائياً (Rohwer, 1971).
- ان مخزون الطلبة للمهارات والاستراتيجيات يمكن ان يعدل بشكل أساسي لدى الطلبة من مختلف مستويات التحصيل (Weinstein, Mayer).
- ان كثيراً من مهارات التعلم هي محددة المحتوى، ومحددة المهمة (Glaser, 1985, Bransford et al., 1986)
- المتعلمون كنماذج يبدو انهم قادرون على اكتساب المهارة والاستراتيجية بمرونة. ويعرفون كيف يختارون المهارة أو الاستراتيجية المناسبة للمهمة بالإضافة الى معرفة كيف يراقبون تقدمها، اضافة الى انهم قادرون على تعديلها عند مواجهة ضيق أو مشكلة، والتخلي عنها عند البحث عن استراتيجية أكثر فاعلية. وان المتعلمين الاقل كفاءة أكثر احتمالاً لان يختاروا الاستراتيجية المناسبة والالتزام والعمل بها (Nicleism et al., 1985).
- للمتعلمين ذوي الاداء العالي إمكانية عالية لمحو معرفتهم وتسويغها، وأنهم يستطيعون تعلم المعرفة في سياقه، واستخدامها بطرق أخرى، بينما يظهر الطلبة ذوي التحصيل المتدني تدنياً في قدرتهم على عمل ذلك (Bransford, et el. 1986).

■ المتعلمون النماذج يبدون القدرة على توظيف المهارات للوصول الى درجة عالية من الآلية، وأنهم يجرونها بطريقة سريعة مع القليل من التفكير الواعي، وان حالة الآلية يمكن تحصيلها بعد درجة عالية من التدريب او الممارسة، وبعد التعرض لسياقات تعليمية مختلفة.

■ يظهر ان التعلم والتفكير الفاعل ينبغي ألا يكون تكراراً، وثمة ملاحظات ندفعها للمعلم :-

1- **يكرر** المتعلم الماهر المهارة نفسها، غالباً.

2- يفضل ان يبذل جهداً في سبيل اعادة الافكار المبتكرة والعمل على توضيح المعلومات والتحقق من صدقها.

كما يفضل ان يميل المعلم الى ملاحظة الانماط الخطية وتمييزها عن غيرها.

3- وهناك، غالباً، ميل لملاحظة الانماط والعلاقات التي هي غير خطية - لملاحظة الانماط غير الخطية والعوامل المتفاعلة (Nickism. et al, 1985).

■ ان المهارات والاستراتيجيات المخزونة لدى المتعلمين نماذج حية في تنمية ملاحظاتهم وزيادة قدراتهم في معرفة المهاره والاستراتيجية اعتماداً على المراقبة الثابتة في تقدم التعلم.

الافكار المتعلقة بتدريس المهارات:

اولاً : ان هناك ادلة قوية وثابتة تدل على ان معظم الطلبة، وخاصة ذوي التحصيل المتدني والصغار يحتاجون الى تدريب، واضح ومدعم للمهارة، ليصبحوا مفكرين ومتعلمين بارعين .

ثانياً : أن هناك أدلة متدنية في الأبحاث على تقليل فرص التدريب للمهارة الاساسية للطلبة الذين هم أقل كفاءةً بالنسبة لغيرهم أو صغاراً . ولكن ليس هناك أدلة تدل على ان المهارة ينبغي ان تدرس بتدريب محدد.

ثالثاً : إن هناك بعض الادلة الكمية واتفاقا كبيرا بين الباحثين على تجزئة المهارة الى مئات من الاجزاء التعليمية .

رابعاً : أن من الاهمية أن يزود الطلبة بكيفية تدريس المهارات في مواضيع دراسية مختلفة، فذلك أمر شرعي وذو معنى، ويهم في تزويد الاحتياطات المحددة لنقل التعلم .

خامساً : إن هذه المهارة تسهم في التطور المعرفي لدى الاطفال مع اهتمام خاص وتدريب كاف لهذه المهارات في مواقف تعليمية مختلفة.

مهارات التفكير : Thinking Skills

كان مارزانو ورفاقه (Marzano, et al., 1989)، قد نظم مهارات التفكير على صورة نتائج آلية مهارة، تستند الى اسس نظرية معرفية ذهنية .

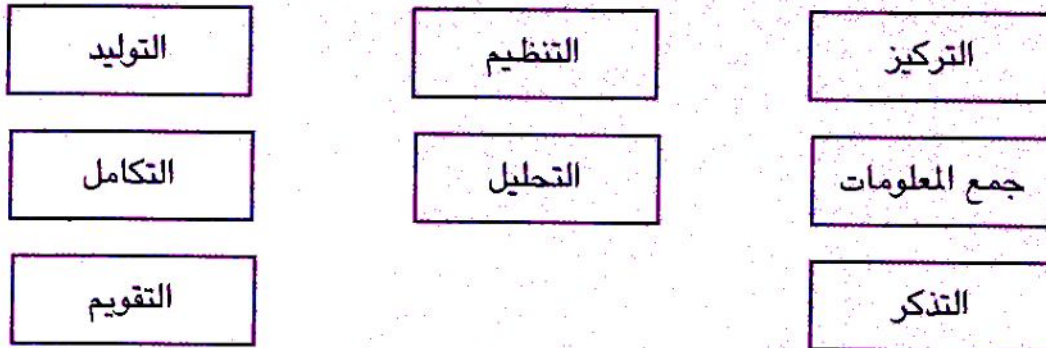
وقد افترض مارزانو ورفاقه ان التفكير عملية ذهنية قابلة للتعلم والفهم والتدريب والنقل عبر وسائط معرفية جزئية متعددة، أهمها المنهاج الدراسي التعليمي. لذلك استند مارزانو ورفاقه الى افتراض مفاده :

افتراض تعليم التفكير:

ان اي محتوى تعليمي تعليمي يمكن ان يكون وسيطاً تربوياً مناسباً للتفاعل معه لتحقيق نتائج تعليمية على صورة مهارة ذهنية تفكيرية، على ان يتوافر المعلم الذي يوظف الوسيط، ويطوره، ويعيد تنظيمه لكي يصبح مناسباً للتدريب على التفكير.

افترض مارزانو ورفاقه في كتاب Dimensions of thinking ثمانية مهارات اساسية للتفكير. واليك تفصيلاً لهذه الممارسات.

مهارات التفكير الأساسية:



أولاً: مهارات التركيز (focusing Skills):

وهي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة محددة، وليست عشوائية، وهي تسهم في بناء ادراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة اخفاق تحقيق الهدف. ان هذه المهارة الذهنية تسهم في استحضار مجموعة من الخبرات والمعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف، وتجاهل غيرها. وتتضمن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذهن او موضوع البحث وصياغة الاهداف التي تستخدم في صورة مبكرة بهدف توضيح واثبات صحة جهد المتعلم في حل المشكلة المحددة، او ممارسة عمليات ذهنية اخرى تبني على خطوة تالية وهي تتضمن :

■ مهارة تحديد وتعريف المشكلة.

■ مهارة صياغة الهدف صياغة دقيقة.

■ مهارة تحديد المشكلات (Defining Problems) :

وتتضمن هذه العملية الذهنية تحديد المشكلات وتوضيح المواقف المربكة أو المحيرة، ويمكن أن تتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية :

■ ما المشكلة؟ (صياغة المشكلة على صورة عبارات واضحة ومحددة).

■ من لديه هذه المشكلة أو يعاني منها؟

■ ما الامثلة المتوافرة عن المشكلة؟

■ متى يجب أن تحل المشكلة؟

■ ما الذي يجعلها مشكلة، ولماذا يفترض ضرورة حلها؟

وتسهم هذه الأسئلة المحددة في مساعدة المتعلم على تحديد حجم المشكلة وحدودها، وإبعادها بالإضافة إلى أصولها وطبيعتها .

أن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً مهم في الوصول إلى الحل المناسب، ويطور عمليات المتعلم الذهنية المتعددة مثل عمليات الاستقصاء.

■ مهارة صياغة الأهداف (Setting Goals):

وهي تتضمن بناء الاتجاهات والأغراض، وتعني أيضاً الوصول للنتائج، والتي يتوقع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية محددة، وتحدد في العبارة التالية :

أنا أعرف المشكلة. .. وبالتالي أعرف ماذا يجب أن أفعل لحلها وعلى المعلم مراعاة أن يضع الطالب أهدافاً بصورة واسعة يحدد فيها بدائل تتفق مع الخطة العامة للتعليم، والطالب الذي لا يعطي فرصة لذلك يبقى متعلماً غير ماهر. لذلك فإن مهمة المعلم تدريب الطالب ليكون ماهراً في صياغة الهدف.

ويتحقق هذا الهدف في توظيف استراتيجيات ثلاث هي:

■ **الاستراتيجية الأولى:** أن يصوغ المتعلم الأهداف في صياغة مكتوبة ومراعاة أن تكون مناسبة بلغته وقابلة للتحقيق.

■ **الاستراتيجية الثانية :** ان يكون لهذه الاهداف علاقة بالموضوعات التي يتعلمها وبالمبادئ العامة في التعليم وكيفية تطبيقها، واساليب استخدامها في حل مشاكل أخرى واقعية حية .

■ **الاستراتيجية الثالثة :** مساعدة المتعلمين في وضع اهدافهم بأنفسهم ومعرفة المعلم بما يريدونه، واثاحة الفرصة لهم لاختيار الموضوعات التي تحملهم مسؤولية تحقيق الاهداف، وتطويرها بما يضمن تقويم الانجازات الفردية لديهم .

ثانياً: مهارات جمع المعلومات (Information Gathering Skills):

وتتضمن هذه المهارة مساعدة الطلبة وتدريبهم على جمع الظواهر، وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية، وتوليفها بحيث تصبح ممكنة التخزين أو التصنيف والجمع، ويتم الوصول الى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس، واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج اليها بطريقة اختيارية.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية ترتبط بمهارة جمع المعلومات مهارة الملاحظة، صياغة الأسئلة .

ثالثاً: مهارات التذكر Remembering Skills:

وتتضمن تخزين المعلومات الداخلة الى الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد، وتطورت لديه الخبرات على صورة ادارات ذهنية، أو حركية، أو انفعالية. وتتضمن مهارة التذكر مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة اليها .

يفترض بعض الباحثين أن استراتيجيات التذكر والاستذكار، والتدريب والتكرار لا تعتبر عمليات ذهنية لما تتضمنه الروتين، وليس فيها بحثاً جديداً، هذا على افتراض أن البحث الجديد يتضمن التذكر الذي يمثل في هذه الحالة نشاط ذهني. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي مهارة الترميز، والاستدعاء .

رابعاً: مهارات التنظيم (Organizing Skills) :

يفترض المعرفيون أن الاستدعاء لعملية التنظيم الذهنية هو استدعاء فطري، إذ ان كل فرد مطبوع لأن يقوم بهذه العملية، لأن قيامه بهذه العملية يساعده على استدخال الخبرة أو المعرفة وتخزينها، وتوليفها لكي تصبح مناسبة للمعالجة الذهنية (Mental Processing).

وتستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات، بهدف أن تصبح قابلة للفهم، وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها. وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف

والاستمرارية وعن افتراض ان الطلبة بصورة عامة يبدوون تحضير البحوث عن طريق جمع معلومات غير منظمة، ومن عدة مصادر، ولكن من أجل انجاز الواجب والمهمة، يطلب منهم تنظيم المعلومات : وتتضمن هذه المهارات مهارات مهارات فرعية هي :

المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل (Representing)

خامسا: مهارات التحليل (Analyzing Skills):

وتتضمن تحليل المهارة الى مجموعة اداءات فرعية يتضمن أجزاء وعلاقات، ويتم وفق هذه العمليات مهارية تحديد العناصر الأساسية، والصفات والخصائص المميزة، والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق.

وقد تتضمن هذه المهارات مهارات مهارات فرعية هي :

مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات (Relationships and Patterns) وتحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد الأخطاء.

سادسا: مهارات التوليد (Generating Skills):

وقد أكد ويترك (Wittrock) من جامعة (UCLA) فكرة التوليد المتضمنة ان وظيفة المعلم توليد الأفكار لدى أذهان الطلبة، وتتضمن هذه المهارة توليد الأسئلة، توليد الأفكار توليد الصور الذهنية، توليد الخرائط الذهنية، توليد الخيالات الذهنية. وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليدها معا واخضاعها للمعالجة للوصول الى انتاج معرفة جديدة على صورة معان، أو أفكار، و اضافتها الى المعلومات الموجودة.

وتتضمن هذه المهارة عمليات تنظيم وتحليل كيفية ربط الأجزاء ببعضها، ويلاحظ في هذه المهارات ان المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجموعة وتشكل بناء ذهنيا معرفيا جديدا .

تتضمن هذه المهارة مهارات مهارات فرعية هي مهارة الاستنتاج، والتنبؤ، والتفصيل، والتعمق.

سابعا : مهارات التكامل (Integrating Skills):

وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة والمفتتة الى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معا، أو تدمج لفهم المبادئ. ويتم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة معا أثناء قيام المتعلم بعملية البحث ؟ المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثم دمجها معا في صورة أبنية معرفية متكاملة وتتضمن هذه المهارة مهارات مهارات فرعية هي: التلخيص، اعادة البناء (Restructuring).

ثامنا : مهارات التقويم (Evaluating Skills):

وتتضمن هذه المهارات اصدار حكم على درجة معقولية الأفكار، وفق محكات ومقاييس. كما تتضمن وضع معايير، وصفات وخصائص لاصدار الأحكام سواء اكانت هذه المعايير والصفات داخلية أم خارجية .

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي وضع معايير والتحقق من ثبات وصحة وسلامة ما يتم الوصول اليه .

صحيفة تقويم ذاتي حول تعليم مهارة ذهنية.

الفقرات	بدرجة		
	كبيرة	متوسط	قليلة
1- اعرف بدقة عملية التفكير بدلالات اداءات ظاهرة.			
2- اطبق مهارات بناء المفهوم في التعليم والتدريب.			
3- اطبق مهارات بناء المبدأ في التعليم والتدريب.			
4- اطبق مهارات تطوير الفهم والاستيعاب والمعنى في التعليم والتدريب .			
5- احلل عمليات التفكير المعرفية الى عناصرها في التعليم والتدريب.			
6- اميز العلاقة بين العمليات الذهنية والمهارات الذهنية في تعليم الطلبة .			
7- تحديد خصائص مهارات التفكير مهارات ذهنية..			
8- تطبيق مهارات التفكير الثمانية في التعلم والتعليم.			
9- تدريب الطلبة على ممارسة واداء مهارات التفكير الثمانية في التعلم والتعليم.			
10- تطوير اتجاهات ايجابية لدى الطلبة تجاه التفكير وعملياته الذهنية.			

الفصل التاسع

مهارة التفكير الناقد

ما ضرورة مهارة التفكير الناقد ؟

إن تطوير مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة تعد مهمة أساسية يتوقع من المعلم التدرب كفاية حتى تتحقق لديه كفاءة

فالمعلم الماهر الكفء هو المعلم الذي أتقن مهارات التفكير الناقد وتصبح لديه كفاية ممارستها وتفعيلها في حياته وممارستها، ثم يقوم بنقلها وتدريب طلبة على ممارستها.

وإن تحقيق هذه المهارات لدى الطلبة تزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم والاعتزاز بعملياتهم الذهنية، وشعورهم بأن لديهم مهارات ذهنية أكثر حضارة وتقدم.

- النظرة الشاملة .
- الأهداف .
- التحليل المفاهيمي لمفهوم التفكير الناقد .
- المدلول اللغوي للتفكير الناقد .
- من هو الطالب الناقد ؟
- خصائص الطالب المفكر الناقد .
- أهمية تعليم التفكير الناقد .
- مهارات التفكير الناقد .
- افتراضات التفكير الناقد كعملية ذهنية .
- هل يمكن تدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد ؟
- هل يمكن تعليم مهارات التفكير الناقد ؟
- مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد .
- علاقة التفكير الناقد بالتفكير الابداعي .
- التفكير الناقد والذكاء .
- علاقة التفكير الناقد بمهارات التفكير العليا .
- علاقة التفكير الناقد بحل المشكلات .
- علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي الاستنتاجي .
- علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي .
- دور الطالب في ممارسة التفكير الناقد .
- دور المعلم في ممارسة التفكير الناقد .
- مهارات التفكير الناقد (نتائج) .
- المؤشرات النوعية للتفكير الناقد .
- نتائج الدراسات في التفكير الناقد .
- نموذج مهارة التفكير الناقد ضمن نص تعليمي .
- صحيفة تقويم ذاتي .

النظرة الشاملة:

المقدمة:

ان التغيرات المعرفية السريعة التي تمر بالعالم قد ظهرت أثارها على كل ناحية من نواحي الحياة بدرجات متفاوتة، وكانت اسرع مما امكن استيعابه وتطبيقه في مجال التربية.

من هنا كانت الفجوة بين التطور والتقدم العلمي التكنولوجي في المجتمع وبين المدرسة، بل ان المدرسة قصرت في تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التكيف مع متغيرات العصر.

وبالتالي أصبح هناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تطوير التفكير وتنميته باعتباره أداة للمعرفة ولم يعد هدف العملية التعليمية يقتصر على اكساب المتعلمين المعارف والحقائق بل تعداها الى تنمية قدراتهم على التفكير.

ويعد التفكير الناقد نتاجا تعليميا من النتائج التعليمية التي يوجه اليها الاهتمام به للتطوير لدى المتعلم والقدرة على كفاية التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة بتقدم وازدياد قنوات الاتصال، وسرعة المعالجات الذهنية.

الأهداف:

يتوقع من المعلم بعد قراءة هذا الفصل، وممارسة تدريباتها تحقيق النتائج التعليمية التالية:

- تحديد مدلولات التفكير الناقد.
- تحديد مؤشرات التفكير الناقد.
- تحديد خصائص الطالب المفكر تفكيراً ناقداً.
- تحديد خصائص الطالب المفكر تفكيراً ناقداً.
- تطبيق ادوار المعلم المفكر تفكيراً ناقداً.
- تحديد خصائص الدرس الجيد الذي يدرب تفكيراً ناقداً.
- تطبيق خصائص التفكير الناقد على مواقف تعليمية ومواقف حياتية.

التحليل المفاهيمي لمفهوم التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد بأنه قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطى اليه، أو يطلب منه ادائه حيث أنه لا يعتبر كل ما يعطى اليه مسلمات، بل عليه ان ينظر فيه ويكون له رأي شخصي مستند على اثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض أو تعليق الحكم على أمر ما. (قطامي، وقطامي، 2001).

يتبنى التفكير الناقد فرضية اعمال العقل وتشغيله بطريقة مختلفة ويتبنى دوراً جديداً للطلبة وهو دور المنظم، العالم، المفكر. ويسعى المفكرون ورجالات التربية من خلال التفكير الناقد والتفكير الابداعي الى خلق افراد قادرين على اتخاذ قرارات صائبة تجاه القضايا المصيرية التي تؤثر في مسيرة شعوبهم وتقدمها.

التفكير الناقد مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والاوزاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات والتعلم ونظرية المعرفة. ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابة (كيف تفكر؟) بالقول «انه التمهّل في اعطاء الاحكام وتعليقها لحين التحقق من الامر».

المدلول اللغوي للتفكير الناقد:

اذا رجعنا الى الكلمة الانجليزية (critical) نجد انها مشتقة من الأصل اللاتيني (criticus) او اليوناني (Kritikos) والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز او اصدارات الاحكام، ويفسر المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول الى الحقيقة.

ويعلق دي بونو (De Bono, 1994) على ذلك بالقول:

«ان مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير والتفكير الناقد، لكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها الى عناصر في غاية الاهمية مثل: جوانب التفكير الانتاجية، والابداعية، والتوليدية، والتصميمية» وليس ممكنا التقدم في مجالات العلوم والتكنولوجيا بمجرد التوصل الى الحقيقة عن طريق نقد مدى صحة الفرضية او المعلومة القائمة، ولا بد من استكمال المهمة بالانتقال الى مرحلة اخرى ربما تكون اكثر أهمية بتوليد فرضيات جديدة وافكار ابداعية معالجة الموقف أو حل المشكلات (جروان، 2002).

ويستخدم تعبير التفكير الناقد للدلالة على معان عدة من أهمها: الكشف عن العيوب والاطفاء، والشك في كل شيء، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي وحل المشكلات، وكل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم، وكل مهارات التفكير المهمة، والتفكير الواضح اليقظ، والتفكير المستقل، والتعرف على أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق (Davis & Rimm, 1989).

ويفرق، إنس (Ennis, 1962) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو: ما قيمة او مدى صحة الشيء؟ بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة كما هو الامر بالنسبة لحل المشكلة أو اتخاذ القرار، لأنه لا يتكون من سلسلة من العمليات والاساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، وانما هو عبارة عن مجموعة من العمليات او المهارات الخاصة التي يمكن استخدامها بصورة منفردة او مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين.

ويعرفه «بيرتون وكمبال - Burton, Kimbal» بأنه التفكير التأملي الذي يوصل الى الاستنتاج الصحيح والذي يؤدي بنا الى حل المشكلة. ويعرفه «رسل» Russe بأنه عملية فحص المادة سواء أكانت لفظية أم غير لفظية وتقييم الأدلة والبراهين ومقارنة القضية - موضع المناقشة - بمعيار أو محك ، تم الوصول الى اصدار حكم في ضوء الفحص والقيم والمقارنة.

ويعرفه «نوفاك - Novak» بأنه منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة، ويرفض الخرافات ويقبل علاقات السبب والنتيجة ويقر بأن النتائج لا بد وان تتغير في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة.

ويعرفه «سيجل - Siegel» بأنه التفكير الذي يقيم الاجراءات ويصدر الاحكام بناء على مبادئ معينة.

ويعرفه «أينس - Ennis» بأنه التقدير الصحيح للقضايا.

وأنه يتسم بسمتين هما (قطاعي، 1991):-

- 1- انه تفكير معقول اي انه يؤدي الى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة او مؤيدة بأدلة مقبولة.
- 2- انه تفكير تأملي يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها الى الاستنتاجات والقرارات.

ويعرفه «واطسون وجلاس - Watson ، Glaser» ان التفكير النقدي هو مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات ويتضمن هذا المركب:

- 1- اتجاهات التفصي التي تتضمن القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة.
- 2- المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال الصحيح أو المعتمد على قواعد المنطق.
- 3- المهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة.

وباستعراض هذه التعريفات نجد ان كلا منها يركز على بعض الجوانب دون الآخر ويشير تعدد التعريفات الى تعدد جوانب عملية التفكير النقدي.

التفكير الناقد اخيراً:

التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة او مجتمعة - دون التزام بأي ترتيب معين - للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد الى معايير معينة من أجل اصدار حكم حول قيمة الشيء او التوصل الى استنتاج او تعميم او قرار او حل لمشكلة موضوع الاهتمام.

ويمكن تحليله الى العناصر التالية:

- 1- عملية ذهنية تضم مجموعة مهارات.
- 2- مهارات التفكير الناقد مهارات منفردة، تتجمع معا في نظام تحقق التفكير الناقد.
- 3- يمكن التدريب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد.
- 4- تتضمن مهارة التفكير الناقد كمهارة نظامية:

- التحقق من الشيء.
- تقييم الشيء بالاستناد الى معيار او معايير.
- الوصول الى استنتاج أو تعميم أو قرار.
- حل مشكلة يواجهها الطالب.
- اتخاذ قرار تبعا للبيانات والمعلومات المتجمعة لدى الطالب.

من هو الطالب الناقد؟

الشخص الناقد هو الشخص الذي يكون قادرا على اعطاء اسباب ما يبديه من أحكام ايجابية او سلبية من خلال خبرته بالمقارنات ومعرفته بموضوع النقد.

انماط التفكير التي تعامل معها العقل البشري على مر العصور:

- 1- التفكير بالمحاولة والخطأ.
- 2- التفكير باعادة بناء الموقف (سلوك حل المشكلات).
- 3- التفكير الاستقرائي.
- 4- التفكير التحليلي.

ولكن الدراسات الحديثة في مجال التفكير، لم تعد تعني بعمليات التصنيف الى انماط مختلفة يقدر عنايتها بتركيز الاهتمام حول المهارات الخاصة بتنمية التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بوجه خاص.

خصائص الطالب المفكر الناقد:

ان تدريب الطالب للتفكير تفكيرا ناقدا يشكل مهارة عالية القيمة وتتطلب جهدا تدريبيا كبيرا من قبل المعلمين التربويين عموماً، ولكن هذه الجهود تصبح مثمرة من يصبح الطالب متصفا بالصفات الشخصية التالية:

- منفتح على الافكار الجديدة الاصلية.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.
- يعرف متى يحتاج الى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة «ربما تكون صحيحة» ونتيجة «لا بد ان تكون صحيحة».
- يعرف بان لدى الناس افكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الاخطاء الشائعة في استدلاله للامور.
- يتساءل عن اي شيء يبدو غير معقول او غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل افكارهم بوضوح.
- يتخذ موقفاً وان يتخلى عن موقف عند توافر أدلة واسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب المواقف بالقدر نفسه من الأهمية.
- يبحث عن الاسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير اليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الاساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح.
- يتخذ قراراً مبيناً على أسس ومعايير محددة.

أهمية تعليم التفكير الناقد:

ينظر البعض الى التفكير على أنه يجعل المسائل اكثر تعقيدا وصعوبة وقد برزت هذه النظرة نتيجة للاعتقاد الخاطئ بانها التفكير هو وضع الاشياء في لغز ومحاولة حله أكثر من كون التفكير محاولة لرؤية الاشياء بشكل أوضح. فالتفكير يجب ان يبسط الاشياء لا أن يعمل الاشياء بشكل أوضح. فالتفكير يجب أن يبسط الاشياء لا أن يعمل على تعقيدها ولازالة الرهبة من التفكير يتوجب الاخذ به على أنه مسألة روتينية ولن يتم ذلك الا من خلال تعليم التفكير.

اختلفت الآراء حول تعليم التفكير فمنهم من يعتقد أن تعليم التفكير هو أن يتعلم الناس المنطق ومنهم من يعتقد بأنه لا يستطيع تعليم التفكير ولكن نستطيع أن نعلم أشياء يستطيع الفرد أن يفكر بها.

وتظهر أهمية تعليم التفكير من أن المجتمع من حولنا مليء بالمعلومات لذا علينا تعلم القدرة على التحليل واتخاذ القرارات لحل المشكلات التي تواجهنا يوميا (قطامي، 1991).

ومن هنا توقع تبني أهداف التفكير النقدي وجعله من الأهداف التربوية.

ويدرس المتعلم مهارات التفكير النقدي ليميز بين الغث والسمين أو بين الصحيح والخاطئ. ولتحقيق هذا الهدف يتطلب من المعلم أن يصمم مواقف تعليمية تدعم أو تنمي معينات التفكير النقدي من ناحية وتضعف أو تزيل معوقاته من ناحية أخرى.

ويذكر «بير» (Bayer, 1988) أن هناك خطوات يمكن أن يتبناها التربويون للعمل على تحسين تعليم الطلبة مهارات التفكير باشكاله ومنها مهارة التفكير النقدي وتتمثل الخطوات في التالي:

- 1- يمكن التعرف بوضوح على جوهر مهارات التفكير التي ينبغي معرفتها.
- 2- يمكن بالقدر الممكن من الدقة- عناصر كل من هذه المهارات.
- 3- يمكن توفير تعليم صفي مباشر ومنظم في كيفية استخدام هذه المهارات بكل النواحي الممكنة وعبر جميع المراحل التعليمية.
- 4- يمكن ابتكار وتنفيذ منهاج تطويري يتضمن تعليم مهارات تفكير منتقاة وما يتصل بها من استخدامات في مختلف نواحي ومضامين المنهاج.

ويرى Swartz & Perkins أن تعليم التفكير يعتبر هدفا عاما يتوقع في المعلم أو التربوي ينبغي إليه في الوقت الحاضر وإن يتجه الاهتمام في الوقت الحاضر نحو تعليم الطلبة التفكير الناقد لمساعدتهم في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة ولتنمية قدراتهم على الاستكشاف ويرون أن على المدرسين والمعلمين العمل على تطوير أساليب التفكير عند الطلبة.

ويجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد وذلك للأسباب التالية:

- 1- التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى اتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أنه عقلي على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.
- 2- التفكير الناقد يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.
- 3- التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم (Metacognition) وضبطه وبالتالي تكون

أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

4- أن التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة وفي عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الاعلام وشاعت فيه الدعايات والاشاعات وكثر فيه السياسيون لابد للفرد أن يكون قادراً على التفكير الناقد لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين.

5- أصبح التفكير الناقد من أهم اهداف التربية المعاصرة في العالم.

أهمية تعلم التفكير الناقد كما يراها نيكرسون (1988, Nickerson):

- 1- القدرة على التفكير الجيد تساعد الافراد على التكيف بدرجة أكبر من نظرائهم اللذين يفتقدون هذه القدرة في مجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشابك احداثه وتتعدد.
- 2- مع التقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع وتتعدد الاختيارات ويقع على الفرد مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، وهذه تتطلب القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويماً صحيحاً، وهذا هو جوهر التفكير الناقد.
- 3- مع قدرة البشر على التواصل عبر اجهزة الاتصال الحديثة المتطورة والتي تجعل من العالم قرية صغيرة، يتعرض الفرد الى اغراءات وتأثيرات من جهات مختلفة في مجال الايديولوجيا والعلاقات الدولية وتفسير الاحداث.
- 4- ان الفرد مطالب بصنع وتشكيل وصياغة المستقبل ايضاً، ولكي يعد لهذا الهدف لا بد وأن يتعلم مهارات التفكير التي تساعده وتعينه لتحقيق هذا الهدف.

مهارات التفكير الناقد:

ان تحليل التراث النفسي وربطه بمواقف التعلم والتدريب أمكن تحديد النتائج التي يتوقع تحقيقها على صورة مهارات ذهنية كما ويتوقع ان يتجه اليها المعلمون لكي يساعدوا الطلبة على تحقيق هذه المهارات لاهميتها وضرورتها.

الافتراض العام:

ان المعلم الذي ينجح في تدريب الطلبة لان يصبحوا مفكرين تفكيراً ناقداً، لا بد أن يكون مفكراً تفكيراً ناقداً... وان ممارسة التفكير الناقد مهارة يمكن تعلمها والتدريب على اداؤها.

ويمكن تحديد مهارات التفكير الناقد على صورة نتائج وهي:

- 1- التمييز بين الحقائق التي يمكن اثباتها أو التحقيق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- 2- التمييز بين المعلومات والادعاءات والاسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.
- 3- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- 4- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
- 5- تحديد الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- 6- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- 7- تحري التحيز أو التحامل والوعي به.
- 8- التعرف على المغالطات المنطقية.
- 9- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- 10- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء (Beyer, 1985).

كما حدث هارناديك (1976) Harnadek المهارات التالية للتفكير الناقد:

- 1- ان يفهم ويطبق قواعد المنطق.
 - 2- ان يتعرف الفرق بين الممكن والمحتمل.
 - 3- ان يتجنب الاخطاء الشائعة في التفكير المنطقي.
 - 4- ان يتعرف الى خصائص الأدلة والحجج المقبولة.
 - 5- ان يأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة في الموضوع.
 - 6- ان يتعرف الى حسن استعمال الكلمات أو سوء استعمالها.
 - 7- ان يستخدم المنطق في عبارات كمية وغير كمية.
- واقترح واطسون وجلازر Watson & Glaser المهارات الرئيسة التالية للتفكير الناقد:

1- معرفة الافتراضات.

2- الاستنتاج.

3- الاستنباط.

5- تقويم الحجج.

افتراضات التفكير الناقد كعملية ذهنية:

إن التفكير الناقد مهارة ذهنية تتضمن نظاما ويتطلب تخطيطا مكثفا في مواقف تدريب تتحقق في نهايتها تغيرات ادائية ذهنية ترتقي لمستوى العمليات التي يجريها الطالب في مواقف التعلم والمعالجة ويمكن تحديد هذه الافتراضات كما يأتي:

- التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط ذهني يؤدي على انتقاء أفضل للمحتوى، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم في الأساس عملية تفكير.
- التفكير الناقد يمكن أن يُعلّم ويدرب عليه .
- التفكير الناقد نشاط ذهني عملي .
- يتضمن التفكير الناقد تفكيراً إبداعياً ويتضمن بدوره في صياغة الفرضيات والأسئلة والاختيارات والتخطيط للتجارب .
- التفكير الناقد يكسب الطلبة بناء تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من المشكلات اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة .
- الانتقال من الخبرة الحسية إلى المجردة ويعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد .
- التدريب على التفكير الناقد يتطلب وقتاً وصبراً وتصميماً واعياً، وخبرة جيدة وهذا يستدعي تدريب المعلمين لتهيئتهم لذلك .
- يمكن التدريب على التفكير الناقد في أي عمر .
- التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة تفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة ، مما يساعدهم في صنع القرارات وفي حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي .
- التفكير الناقد أصبح مكوناً من مكونات المواطنة الفاعلة .
- تتنوع مظاهر التفكير الناقد وفقاً للسياقات التي تحدث فيها .
- البيئة الديمقراطية تشجع على التفكير الناقد .

هل يمكن تدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد ؟

تعتقد هارندك (harndek,1979) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا ما أُتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد .

وعليه فأنه من واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخا تعليميا مشجعا لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد وهنا لا بد من إبراز الدور الذي تلعبه العوامل الشخصية في التفكير الناقد (قطامي، 2000).

ويرى ماير (meyer.1999) أن التفكير الناقد ينطوي على بعدين هما:

أولا: بعد معرفي يستدعي وجود متطور أو إطار لتحليل القضايا والمواد المرتبطة بميدان من ميادين المعرفة.

ثانيا: بعد انفعالي يضم العناصر الآتية :-

أ- الاتجاهات العامة المرتبطة بإثارة الأسئلة .

ب -التعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية .

ج- الاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة .

ويمكن تأكيد فرضية تدريب الطلبة ونجاحهم في ممارسة التفكير الناقد في مواقف التعلم الصفية والمخبرية وذلك عن طريق تحديد افتراض أنه مثل العمليات الذهنية وهي:-

1- التفكير الناقد ليس مرادفا لاتخاذ القرارات أو حل المشكلة وليس مجرد تذكر أو استدعاء بعض المعلومات كما أنه ليس مرهونا باتباع استراتيجية منظمة لمعالجة الموقف وإنما كل هذه الأمور معاً .

2- التفكير الناقد يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه .

3- التفكير الناقد يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظمة للأمور .

4- التفكير الناقد ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدرب عليها واجادتها .

5- التفكير الناقد تفكير يتحرى مراقف التحيز والتناقض في أية فكرة تطرح أمامه بهدف تحليلها وتقييمها للوصول إلى القرار .

إن المعلم الكفء هو المعلم الذي تتوافر لديه الاستعدادات لتعلم مهارات التفكير الناقد، وتدريب الطلبة على تحقيقها، وتأديتها في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة .

هل يمكن تعليم مهارات التفكير الناقد؟

طورت كثير من الدول اتجاهاتها التربوية و أعطت اهتماما أكبر للتفكير الناقد ووضعت كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعلم والتعليم وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب

الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية كما اقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس التفكير الناقد واختبار الطلبة في هذا النوع من الناتج العملي باعتباره ناتجا مستهدفا .

فيرى تشانس (chance) أنه نتيجة لانتقال العالم من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات يصبح الناس أقل اعتمادا على الحقائق والمهارات الأساسية وأكثر اعتمادا على القدرة على معالجة المعلومات، ولهذا يجب أن نعلم طلبة المدارس مستويات التفكير العليا التي يحتاجها هذا العصر .

ويتوجب على المربين عند اختيارهم لبرامج تعليم التفكير أن يقيموا الأسس التي تقوم عليها هذا البرامج وأهدافها وطرقها ومواردها والأفراد المستهدفين بها ومتطلبات التدريب عليها ومواصفات معلميها والفوائد المرجوة منها والمشكلات المتوقعة منها .

كما يتوجب عليهم التنبيه إلى الأمور الواجب تجنبها في هذا البرامج والتي فيها التحرك السريع في البرامج و محاولة إنجاز الكثير في وقت قليل، وتوقع الكثير من النتائج قبل أوانها وإغفال التقييم وبيئة الأسرة والمناهج التقليدية وإعطاء أهمية كبيرة للفشل الذي يصادفه الطلبة في المراحل التعليمية الأولى (قطامي، 1990).

اتجاهان في تعليم التفكير الناقد :-

الأول: أن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة مثل الأحياء والفيزياء والقراءة أو أية مادة دراسية أخرى .

الثاني: أن يتم تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة باعتباره مهارة وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد .

مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد:

أن عملية التفكير الذهني كعملية معرفية عملية قابلة للتعلم عن طريق المعالجة الذهنية المتعمقة والتي تم فيها وضع كل المعلومات معالجة و فحصها واختبارها ولأن هذه العملية عملية يمكن أن يتم بتدرج وتسلسل وفق خطوات لذلك يمكن تعليمها وفق مراحل ومراحل عملية التفكير الناقد لا تتم في الواقع بصورة خطية بل قد تتزامن جميعها أو مجتمعة في الحدوث وهذه المراحل هي:

أولاً: البحث عن المعلومة: وهذه المرحلة تتضمن الأنشطة الآتية:

1- الانتباه .

2- معرفة المفاهيم .

3- تحديد التناقض .

4- تنظيم المعرفة .

5- معرفة المصادر واستخدامها .

ثانيا: ربط المعلومات : وهذه المرحلة تتضمن النشاطات الآتية :

1- عمل الصلات، والروابط بين الأجزاء .

2- تحديد النماذج المشابهة أو الاستقراء أو النقد.

3- التفكير التقاربي (الإبداعي).

4- الاستنتاج المنطقي .

5- طرح الأسئلة.

6- تطبيق المعرفة .

7- التفكير التباعدي (الإبداعي) .

ثالثا: التقويم: وهذه المرحلة تتضمن النشاطات الآتية :-

1- الحل المؤقت للتناقض .

2- تقييم النتائج .

3- تقييم العملية .

رابعا : التعبير عما يفكر فيه تفكيراً ناقداً.

خامسا: التكامل، ووضع ما تجمع معا في نظام للوصول إلى رأي أو حكم .

إن هذه المراحل يمكن أن تدرس وفق أي محتوى لتحقيق البحوث التعليمية لدى الطلبة وهي ممارسة الطالب للتفكير الناقد وفق أي محتوى يقدم له، أو أي موقف يواجهه في الصف والحياة .

علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:

التفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، في حين أن التفكير الناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية وتطبيقها في المستوى النظري والعملي، وتقديم البراهين والتعليقات للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة ولذلك فإن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد .

مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:-

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
<ul style="list-style-type: none"> ● تفكير متقارب . ● يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة . ● يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل كغيرها . ● يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه . 	<ul style="list-style-type: none"> ● تفكير متباعد . ● يتصف بالأصالة . ● عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة . ● لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه .
<ul style="list-style-type: none"> ● يتطلبان وجود مجموعة من اليول والاستعدادات لدى الفرد . ● يستخدمان أنواع التفكير العليا لحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم . 	

أن الاختراق الإبداعي (Creative Breakthrough) يظهر بوضوح الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، فالتفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود الى نواتج يمكن التنبؤ بها أما التفكير الإبداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه .

ولأن ما يتم اكتشافه في حالة الاختراق الإبداعي شيء جديد وأصيل فليس ممكنا التنبؤ به لأنه شيء يحدث على يد شخص، رغم أن هناك بعض العوامل المعينة على حدوث الاختراق الإبداعي (جراون، 2002) .

التفكير الناقد والذكاء (Critical thinking and Intelligence):

الذكاء قدرة عامة تمثل حصيلة التفاعل بين عوامل وراثية وبيئية في حين أن التفكير الناقد عبارة عن المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها فاعليته على الخبرة ، والخبرة تتضمن القدرة على تكوين المفهوم وتطبيق المعلومات وتحليلها وتقييمها سواء أكانت هذه المعلومات بالملاحظة أم التجربة أم التأمل أم الاستدلال المنطقي وبذلك يؤلف التفكير الناقد مجموعة من المهارات العقلية المستخدمة في معالجة المعلومات والمعتقدات وتوليدها، ولهذه المهارات وظيفة توجيه السلوك .

أما الذكاء فهو مصطلح يعبر عن فاعلية التفكير بأنواعه المختلفة سواء أكان التفكير تفكيراً ناقداً أم تفكيراً منطقياً بينت نتائج البحوث أن مستوى مرتفع من الذكاء المعيشي في اختبار الذكاء يمثل شرطاً لتحقيق مستوى مرتفع من التفكير الناقد ولكنه شرط غير كاف .

لماذا النقد والذكاء ؟

أن العمليتين ذهنية ومتطورة فالذكاء هو الوعاء الأكبر الذي يضم في داخله التفكير الناقد وغيره وفق تقدم نسبة الذكاء وارتفاعها يسهم في تطوير مهارات تفكير ناقد أكثر لدى الطلبة .

علاقة التفكير الناقد بمهارات التفكير العليا : (Critical thinking and Hot)

يتجاوز التفكير الناقد بمفهومه ما يعبر عنه أحيانا بقدرات التفكير العليا التي تشمل عادة وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية على قدرات التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم إذ هو يضم بالإضافة إلى هذه القدرات قدرات الملاحظة وطرح الأسئلة وتوضيحها والتفاعل مع الآخرين فضلا عن جملة من النزعات أو الاتجاهات .

إذا لم نوصل الطالب إلى ممارسة التفكير الناقد فإنه لا يحدث تعلم يدوم لفترة أطول أو يمكن نقله إلى مستويات تعليمية أخرى أو مواقف حياتية والحل في تدريب الطالب التفكير والعمليات العليا (High order Thingking).

علاقة التفكير الناقد بحل المشكلات (Critical thinking problem and Solving):

التفكير في حل المشكلة يتضمن نوعا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة ونوعا التفكير يختلفان من حيث الهدف إذ أن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف المشكل بل يعني تفضيل رأي على رأي آخر، واختيار الحل الأكثر مناسبة وتقدما لأنه يكون أكثر ملائمة لأهداف الطلب .

علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي الاستنتاجي:-

يعد التفكير جزءا من التفكير الناقد، ذلك أن التفكير المنطقي الاستنتاجي في جوهره يعنى بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة، أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها .

وفي حين يعنى التفكير الناقد علاوة على ذلك بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤيدة لفرضية فإنه يفحص معاني المفاهيم والألفاظ التي تضمنتها هذه المقدمات أو الأدلة التي تم بلورتها واستخلاصها من عمليات الاستنتاج الذهني بعد فحصها والتدقيق بها .

علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي: (Critical thinking Scientific Thinking)

التفكير العلمي يسعى إلى فهم ظاهرة (أو حدث ما) من خلال تكوين تفسير علمي (فرضية علمية) واختباره عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق منه بالوقائع أو المشاهدات التي تعبر بها الظاهرة عن نفسها.

ويتضمن التفكير العلمي بذلك تقييم التفسير العلمي المفترض في ضوء الوقائع المجمعة أي تحقيق مصداقيته، وهو ما يسعى إليه التفكير الناقد فالنتائج التي يتم التوصل إليها لا تؤخذ إلا بعد إخضاعها للنقد وعلى ذلك فأهم ما يميز التفكير العلمي أنه تفكير ناقد .

وأما الاتجاهات العلمية كالموضوعية والتفتح العقلي والتريث في قبول الأحكام وإخضاع المعلومات والبيانات إلى المعايير لصحة الاتجاهات للتفكير الناقد وهي كلها أمور أساسية للحصول على استنتاجات صادقة، يقبل بها العلماء .

وإليك بعض الاستنتاجات في المجال:

- من يتبنى التفكير العلمي وأدواته يتبنى عمليات التفكير الناقد الذهني .
- هناك عمليات ذهنية متقدمة تشكل تقاطعا مشتركا بين نوعي التفكير الناقد والعملية.
- التفكير العلمي تفكير ناقد بالمطلوبات والعمليات الذهنية ومتطلبات التدريب والنتائج التعليمية.
- كلاهما يتضمن عمليات تفكيرية عليا (Hot) إذا خطط المعلم تدريب الطلبة على ممارستها وتحقيقها على صورة نتائج .

مهارات التفكير الناقد (نشاطات)

إن مهارات التفكير الناقد المتعددة، والتي تشير وفق طريقة منطقية متسلسلة يمكن ان يتدرب على تعلمها منفصلة أو متصلة حسب المواقف التعليمية في محتوى دراسة (منهاج دراسي) ويمكن تقديم أمثلة على هذه المهارات القابلة للتعلم والتدريب كالتالي:

- 1- اكتشاف المغالطة في الإستنتاج المنطقي
- 2- التحيز والذاتية .
- 3- التعرف على الأخطاء والمغالطات.
- 4- اكتشاف العلاقات اللفظية وأنماطها .
- 5- علاقات المشابهة.

دور الطالب في ممارسة التفكير الناقد:

إن دور الطالب فاعل نشط وليس متلقيا سلبيا كما هو في النماذج التقليدية ومن أدوار الطالب ما يلي:-

- 1- يبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوعه .
- 2- يعمل على التعرف على المفاهيم والأفكار .
- 3- يعمل على التعرف على مصادر المعلومات واستخدامها .
- 4- ربط المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى إطار للأفكار .
- 5- يمارس التفكير التقاربي .
- 6- يمارس التفكير التباعدي .
- 7- يمارس عملية الاستنتاج المنطقي .
- 8- تقييم العملية النقدية ونواتجها .
- 9- يقوم بالتطبيق العملي للمعرفة التي حصلها .
- 10- تحديد الفجوات في المعلومات التي حصل عليها .
- 11- إصدار تقييمات أو أحكام الأشياء أو المتوافقات أو الاشكالات .

دور المعلم في تدريب التفكير الناقد :

يتوقع من المعلم أن يكون متميزا من خلال اكتسابه لكافة المؤهلات أو المتطلبات اللازمة للتدريب على عملية التفكير الناقد ومن أدوار المعلم في هذا النموذج ما يلي :

- 1- يقوم المعلم بتهيئة بيئة فاعلة وغنية بالإشراف التربوي لدفع الطلاب لممارسة التفكير الناقد .
- 2- يعمل المعلم حاثا ومشجعا لإبداء الآراء .
- 3- أن يعمل على إيجاد جو ديمقراطي تتنامى فيه حقوق الأفراد في التعبير عن الذات .
- 4- طرح مشكلات محيرة أو مثيرة لاهتمام الطلبة .
- 5- توجيه عملية النقاش في الصف للوصول إلى النتائج المرجوة .
- 6- يعمل على تعزيز اهتمام الطالب ودفاعيته .
- 7- يحاور الطلبة ويوجه من النقاش .
- 8- يترك هامشا واسعا من الطلبة للتعبير عن الآراء والطلبة ويوجه من النقاش .
- 9- يترك هامشا واسعا من الطلبة للتعبير عن الآراء .

أولاً: اكتشاف المغالطة في الاستنتاج المنطقي

الاستدلال المنطقي عملية تتضمن الوصول على استنتاجات بالاستناد إلى دليل وكثيراً ما يتسرع الطلبة في الوصول إلى استنتاجات لا تبررها الأدلة المتوافرة لديهم وتأتي الاستنتاجات المغلوطة على أشكال عدة من بينها (جروان، 2002)

- الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لو لم يسبقه حدوث شيء أو أشياء أخرى مثل:
 - لو لم يولد أينشتاين لما كان في عالم اليوم قنابل ذرية .
- الافتراض بأن الكل له الخواص نفسها لكل جزء من أجزائه مثلاً.
 - قطع هذا الحاسوب رخيصة إذا فالحاسوب يجب أن يكون رخيصاً.
- الافتراض بأن خواص الكل تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه مثل
 - شعرها أشقر إذا لا بد أن تكون المرأة المانية. الألمان شعورهم شقراء.
 - المعادن بعامة صلبة، لذا فإن معدن الزئبق لا بد أن يكون صلباً.
- الافتراض بأن وجود خاصية ما يستطيع ألياً وجود خاصية أخرى، مثل:
 - الألمنيوم خفيف، لذلك لا يمكن أن يكون شديد القوة؛
 - سعيد لا يزور المكتبة، إذا لا بد أنه لا يحب القراءة؛
- استخدام فروض صحيحة بطريقة تؤدي إلى استنتاجات مغلوطة، مثل:
 - جميع الكلاب حيوانات؛
 - جميع القطط حيوانات؛
 - إذاً، جميع الكلاب قطط؛

ثانياً : التحيز والذاتية (Bias):

يأخذ التحيز والذاتية - في عرض المواقف الشخصية أو تقييم مواقف الآخرين - اشكالا عديدة من بينها:

- استخدام معايير مزدوجة في تقييم الأدلة والبراهين.
- إخفاء جزء من المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة أو الموضوع.
- الأخذ بكل ما يؤكد موقفاً أو قراراً ما وإهمال كل ما يناقضه (تحيز الإثبات).
- تجاهل المعلومات الاحصائية المتوافرة وإصدار تعميمات غير مستندة إلى بيانات كمية.
- تجنب الطالب لتقييم افكار الطالب الآخر أو جوهر الموضوع والتأكيد على تقييم الطالب لنفسه.

ثالثاً: التعرف على الأخطاء والمغالطات:

يتعرض الطالب في عصرنا الذي يشهد ثورة في عالم الاتصالات والمعلومات الى سيل من المواد الاعلامية التي تنقلها وسائل الاعلام المرئية والمسموعة على اختلاف انواعها. ومن الطبيعي ان يلتبس الامر على الكثيرين في التمييز بين الحقيقة والرأي، ومن الظواهر الشائعة بين الطلبة على اختلاف المراحل الدراسية انهم يقرؤون المواد المقررة ويتعاملون معها وكأنها حقائق مسلم بها دون نقاش.

وفي مجالات الحياة العامة ينقل الناس اخباراً وحوادث على أنها حقائق مؤكدة، وعندما تثار تساؤلات او شكوك في صحتها لا تجد في ردودهم ما هو مقنع للسامع من مثل قولهم: «هذا مكتوب في الجرائد»، «هذا الخبر اذاعته محطة...»، «هذا ما قاله المعلم». (جروان، 2002).

ان المتعلم بحاجة الى تدريب وممارسة حتى يكتسب المهارة اللازمة لتمكينه من التعرف على الاقوال او التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهات نظر قائلها أو آراء ناقلها. وحتى يكون التدريب فعالاً، لا بد من توضيح المعايير العامة التي تشكل حدوداً فاصلة بين الحقائق والآراء، وفيما يلي قائمة بملامح الحقائق مقابل الآراء:

الآراء (Opinions)	الحقائق (facts)
■ من المحتمل ان تحدث مستقبلاً (أو حدثت في الماضي)	■ وقعت أو وجدت في الماضي.
■ عدد اكبر من الناس لا يتفقون مع الآراء.	■ عدد قليل جداً من الناس لا يقبلون الحقائق.
■ ليست أكثر من مقولات عامة لم تثبت بصورة فعلية.	■ تحوي معلومات رقمية وأمثلة محددة.
■ مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	■ تبنى على خبرات عدد كبير من الناس.

رابعاً: العلاقات اللفظية وانماطها:

لاقت العلاقة بين اللغة والتفكير اهتمام كبير من التربويين منذ فترة طويلة، كما ان كثيراً من برامج تعليم التفكير اكدت اهمية اللغة في التفكير الفعال. ان الكثير من الصعوبات والاطا في عملية الاستدلال العقلي ناجمة اساساً عن ضعف في فهم مدلولات الالفاظ والتراكيب اللغوية. وكما هي اللغة المنطوقة، تعد اللغة المكتوبة وسيلة للتفكير ووعاء له في الوقت نفسه، وعن طريقها نخزن معارفنا وتتواصل مع عالمنا الخارجي (جروان، 2002).

أما صعوبة الاستدلال اللفظي أو التفكير فانها تتطلب التعرف على العلاقات بين مكونات النص أو المادة الكلامية حتى يمكن فهمها وحلها. وحتى يمدح التعرف على هذه العلاقات لا بد من استيعاب النص أو المادة من خلال الملاحظة الدقيقة لمكونات والمعلومات الواردة فيه. وتفعيل مخزونات الذاكرة وعملياتها التي تتضمن تحليلاً وتصنيفاً واستقراءً وتقويماً للمدخلات التي تضمنها المشكلة.

وتأخذ العلاقات اللفظية أنماطاً عدة هي:

1. علاقات بين مفاهيم اللفاظ ومعانيها:

ومن صورها:-

■ علاقات الترادف:

● اختر من بين البدائل التالية الكلمة الأقرب في المعنى لكلمة «مداهنة»

(أ) كذب (ب) التماس (ج) نفاق (د) تردد (هـ) تحايل

■ علاقات التضاد:

● اختر من بين البدائل التالية الكلمة الأقرب لعكس معنى كلمة «احجام»:

(أ) تردد (ب) امتناع (ج) تسرع (د) إقدام (هـ) انطلاق

■ علاقات «أفعل التفضيل» النسبية أو الترتيبية:

خليل أبطأ من سمير وأسرع من ماهر، ماهو أبطأ من خليل وأسرع من راسم. رتب الأربعة أشخاص حسب سرعة كل منهم من الأسرع إلى الأبطأ.

■ علاقات التصنيف التي تتطلب التعرف على المفردة الشاذة أو المجموعة الشاذة في السياق:

● استخرج الكلمة الشاذة من بين الكلمات الآتية:

(أ) انجماد (ب) انصهار (ج) انكماش (د) غليان (هـ) تبخر

● استخرج مجموعة الحروف الشاذة من بين المجموعات الآتية:

(أ) ص ض (ب) ع غ (ج) ف ق (د) ح خ (هـ) ر ز

2. علاقات الأنماط في سياق ترتيبي لمفردات أو مجموعات من الحروف.

● اكمل الحرفين اللذين يجب أن يتبعاً في سلسلة الحروف التالية:

«ب، أ، ث، ت، ح، ج، د، خ،»

3. علاقات التصحيف:

وهي التي تتطلب اجراء تغيير في ترتيب حروف الكلمات لتعطي معنى أو معان مختلفة. ومن الامثلة على علاقات التصحيف باللغة الانجليزية ما يأتي:

خامسا: علاقات المشابهة (Analogies):

التفكير التشابهي تفكير يتطلب عمليات ذهنية متقدمة، تتطلب من الطالب التعمق في الظواهر والاشياء المحيطة به، والاستفادة منها في تطوير صيغ لصور بينها بنفسه، ويدرك الصلة بينها وبين ما يقابلها من الاشياء. وتعتبر هذه العملية، عملية توليدية ذهنية، بنائية.

والمشابهة عبارة من علاقة تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم او الاشياء، كأن نقول مثلا: «المقص بالنسبة للورق كمنشار بالخشب أو الحديد». وعلاقة التناظر هنا علاقة وظيفية بين المقص والورق من جهة والمنشار والخشب أو الحديد من جهة اخرى، فكما ان المقص يقطع الورق فان المنشار يقطع الخشب او الحديد.

ومن الواضح أن عملية التوصل الى نوع العلاقة أو وجه الشبه بين مكونات سؤال التناظر تتطلب نوعا من الاستدلال العقلي حول المعطيات بالرجوع الى الخبرة الشخصية والمخزون المعرفي للفرد، وهي مهارة تفكير على درجة كبيرة من الأهمية نظرا لصلتها بالابداع وقياس الذكاء أو الاستعداد العام، ولا تخلو اختبارات الاستعداد الاكاديمي المعروفة من فصل او أكثر لأسئلة المشابهة.

علاقات المشابهة:

- علاقة جزء من كل: الغصن بالنسبة للشجرة كالجدار بالنسبة للغرفة؛
- علاقة كل الى جزء: الفيل بالنسبة للناب كالناقة بالنسبة للخف؛
- علاقة تتابع او تعاقب: المد بالنسبة للجزر كالليل بالنسبة للنهار؛
- علاقة شدة الصفة: الابتسامة بالنسبة للضحكة كالكوخ بالنسبة للقصر؛
- علاقة سبب ونتيجة: الفيروس بالنسبة للمرض كالغرق بالنسبة للاختناق؛
- علاقة نتيجة وسبب: المناعة بالنسبة للقاح كالهزل بالنسبة للجسد؛
- علاقة وظيفية: المرسى بالنسبة للسفن كالمرآب بالنسبة للسيارات؛
- علاقة مكانية: السفن بالنسبة للبحر كالمطارات بالنسبة للهواء؛
- علاقة منطقية: النظرية بالنسبة للتطبيق كالفرضية بالنسبة للبرهان؛

- علاقة تصنيفية: النسب بالنسبة للطيور كالثعبان بالنسبة للزواحف؛
- علاقة هندسية: الدائرة بالنسبة للكرة كالمربع بالنسبة للمكعب
- علاقة كمية: 3" بالنسبة لـ 4" مثل 75" بالنسبة لـ 100.

المؤشرات النوعية للتفكير الناقد:

تتحدد المؤشرات بالأدلة، أو الظواهر الادائية التي يظهرها المتعلم بعد مروره في مواقف التعلم والتدريب على ممارسة التفكير الناقد، ويرد أهمية تحديد المؤشرات الى التحقق من تحقيق الهدف من التدريب والتعلم.

يقصد بالمؤشرات النوعية للتفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الممارسين، والخبراء والتربويين والسيكولوجيين الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

وحتى تصبح هذه المؤشرات النوعية جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلم ان يراقب نفسه أولاً في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والاسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير. كما يتوقع من المعلم ان يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة الى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، حتى يتمثلوها كحاجة اساسية لممارسة التفكير الناقد المناسب.

المؤشرات النوعية : Quality Indicators:

- يتعامل الطالب مع الافكار الجديدة والغريبة بفعالية المؤشرات النوعية.
- يتحدث في الامور والقضايا التي يقدر على معالجتها ذهنياً، ويسيطر عليها.
- ينتبه جيداً، ويصفي بشغف للقضايا الذهنية.
- يستدل استدلالاً صحيحاً وبدرجة علمية.
- يتجنب الخلط بين الحالة الانفعالية والحالة المنطقية.
- يحترم افكار الآخرين ويبذل جهداً للوصول الى الأدلة التي تسند افكارهم.
- يحدد كمية المعرفة التي يحتاجها حتى ينجح في معالجة موضوع ما.

- يعد المواد الضرورية لأعمال الذهن في القضية للوصول الى نتائج محددة، ويعرف ما يريد الوصول اليه.
- يحيط بجوانب المواقف احاطة شاملة.

نتائج الدراسات في التفكير الناقد:

فقد أجريت دراسات تتعلق بالعمليات الذهنية فقد اظهرت (القيسي 2000.83).

التي اجريت على أهمية التفكير التأملي Reflcting thinking وخاصة فيما يتعلق بأداء المهمات المختلفة. ومن بين هذه الدراسات دراسة (Croke, 1999) التي أشار فيها الى أن التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرارات في مجال التمريض عمليتان تشملان التعامل بين ثلاثة ابعاد هي: عملية التمريض، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، كما أشارت الدراسة الى أن للتفكير التأملي وإعداد التقارير الاسبوعية التي تتصف بالكتابة التأملية دورا مهما في تطوير مهارات التفكير الناقد. وأكدت ذلك دراسة (Keminer, 1999) ودراسة (Good fellow, 1999) فقد أشارتا الى أن التفكير التأملي في المهام من العناصر والعوامل التي تشكل اطار عمل لسلوكيات التفكير الناقد. وبهذا الصدد توصلت دراسة (Angell, 1999) الى أن استراتيجيات تدريس مهارات التفكير الناقد على نحو واضح في اطار تعليم المحتوى ذاته (Infusion) واستراتيجية التفكير التأملي العميق (Immersion) تؤثران في تنمية هذه المهارات.

ملاحظة:

ان مهارة التفكير الناقد مهارة قابلة للتدريب والتعليم، ويمكن ان تسهم في تحسين ممارسات المعلم الفعال. وهذا يدل على أهمية مهارة التفكير الناقد للمعلم لكي يصبح تدريسه تدريسا فعالاً.

هذا وقد أشارت دراسة (Zurmehy, 1999) الى ضرورة اجراء المزيد من الابحاث حول مهارات التفكير الناقد وخصائصه، وأثر الكتابة التأملية في تنمية هذه المهارات؛ اي اثر الكتابة الناتجة عن عملية التفكير التأملي العميق في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ومن العوامل الذهنية مهارات التفكير فوق المعرفية (meta coginive skills) المشتملة على التخطيط Planning والمراقبة والتحكم monitoring & controlling والتقييم Assessment فقد توصلت دراسة (Myers, 1999) الى أهمية هذه المهارات والدور المركزي الذي تلعبه في التربية بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص. وقد أكدت ذلك نتائج دراسة Kuiper حيث اشارت الى أهمية هذه المهارات في عملية التفكير والانتقال من الحياة الدراسية الى الحياة العملية.

كما وجد ان للمهارات المعرفية العامة تأثيراً في التفكير الناقد، عندما عمل المشاركون بشكل جماعي، وان الآراء المعرفية ومهارات التفكير المعرفية عامل مهم للتنبؤ بمعلومات حول التفكير الناقد، وذلك حسب ما أشارت اليه دراسة (Angell, 1999).

مهارة التفكير الناقد تطور مهارة التفكير الماوراء معرفي:

لان مهارة التفكير الناقد تتطلب عمليات ذهنية متقدمة وليست من المهارات التي تتطلب التفكير الصمي أو الحفظي، اذ ان هذا التفكير يتطلب:-

1- التخطيط..

2- المراقبة والتحكم.

3- التقييم.

وهي مهارات تتطلب خبرة ودراسة لادارة هذا التدريب لتحسين تفكير الطلبة وتعلمهم.

ومن العمليات الذهنية ذات الصلة بالتفكير الناقد القدرة على اتخاذ القرارات. وهذا ما تناولته بعض الدراسات؛ فقد دعمت دراسة (Hill, 1999) الافتراض القائل بان العاملين الذين يفكرون تفكيراً ناقداً يعملون على اتخاذ قرارات افضل، وهذا ما أيدته دراسة (Croke, 1999) التي أشار فيها الى ان التفكير التأملي يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد الذي، بدوره، يعمل على تطوير عملية اتخاذ القرارات واصدار الاحكام.

وقد أوضحت دراسة (Hennessy, 1999) أهمية أن يفكر العاملون بمهنة التمريض تفكيراً ناقداً، من أجل اتخاذ قرارات في الاوضاع الاكلينيكية المشكوك فيها، فضلاً عن مواجهة المشكلات الصعبة. هذا وقد توصلت الدراسة الى أن هنالك ارتباطاً ما بين تفضيل اختيار معلمي التمريض استناداً لكل من الخبرة وعملية اتخاذ القرارات؛ فبالرغم من أن العاملين في مهنة التمريض اشاروا الى أهمية اختيار معلمي التمريض استناداً للخبرة، فقد اشاروا ايضا الى أهمية اكبر لاختيارهم، استناداً لقدرتهم على التحمل، واتخاذ القرارات في الاوضاع الاكلينيكية الطارئة.

فائدة:

التفكير الناقد تفكير يدرب على الضبط الذهني المعرفي، ويتطلب التخطيط، ويؤثر في اتخاذ القرارات التي يمارسها الطلبة، وهي مطلب ذو قيمة يستحق ان توجه الممارسات التدريسية والتدريبية نحوها لتحقيق المواطن الصالح.

التفكير الناقد واستراتيجيات التدريس

دلت نتائج دراسة (Myers, 1999) على أهمية الاستراتيجيات فوق المعرفية (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) في التربية، وأهميتها في تشجيع التفكير الناقد بالإضافة الى الاستراتيجيات الأخرى كاستراتيجيات التعلم فوق المعرفية، وفوق الذاكرة، والتفكير الناقد. وقد دلت دراسة (Sreccardi, 1999) على أن كلا من طريقة دراسات الحالة والطرق الروائية مقيدتان في عملية التعلم، ذلك لانهما تشجعان التفكير الناقد من خلال المحاور والنقاش، ويتفق مع هذه الدراسة دراسة (Hill, 1999) التي اشار فيها الى ان استراتيجيتي دراسات الحالة والمحاكاة من الاستراتيجيات المهمة في هذا المضمار.

وتؤكد دراسة (Anderson, 1999) على المحاور والنقاش من خلال دراسته لخمسة برامج للرياضيات تبث عبر شبكة الانترنت. فقد دلت على أن المحاور ذات المعنى والنقاش من العوامل الهامة لدى المستجيبين، اذ عرفت المحاور ذات المعنى، بأنها عملية الاتصال الفعال التي يتم من خلالها حصول الطالب على اجابات محددة، تتعلق بالمسائل الرياضية التي تشتمل عليها الواجبات البيتية، وبشكل عام دلت نتائج الدراسة على أن التقدم في تكنولوجيا الكمبيوتر، والاتصال عن بعد عبر شبكة الانترنت يعمل على ايجاد مكان عملي وواقعي للمعلمين وخاصة معلمي الرياضيات، حيث تعادل الدروس التي تبث عبر الشبكة حلقة دراسية جامعية. وأن اسلوب المحاور ذات المعنى عبر شبكة الانترنت لا يقل أهمية عن التعلم داخل الفرق الصفية، لأنها تتصف بالحوار السقراطي Socratic dialogue الذي يعد المفتاح لتدريس مهارات التفكير الناقد.

وفي اطار تعليم التفكير الناقد واستراتيجيات التدريس ايضا دلت نتائج دراسة (Allen, 1999) على ان اسلوب احياء التاريخ القديم في الغرف الصفية في جنوبي كارولينا، وذلك من خلال تمثيل الاحداث التاريخية الماضية ومعايشتها عن طريق لعب الادوار Role play، يعمل على تطوير سمة التعاطف والتطوير والاحترام للأجدا في مواجهة التحديات، كما يشجع مهارات التفكير الناقد الضرورية للمشاركة الديمقراطية.

التفكير الناقد والمناقشة:

ومن الدراسات التي تؤيد أهمية المناقشة دراسة (Pfeiffec, 1999) حيث توصلت الى أن للمناقشة دورا مهما في اظهار مهارات التفكير الناقد، ولها تأثير في مهارة الكتابة حيث يعمل الطلبة على دمج الافكار التي يتم طرحها في المناقشة في استجاباتهم المكتوبة، في حين لم يكن اثر لكتابة في المناقشة.

ومن الدراسات التي أجريت في هذا الاطار دراسة (Dupree, 1999) التي تضمنت دعوة

لدوائر الرياضيات في الكليات والجامعات لاعادة فحص الاسلوب التقليدي المستند الى المحاضرة الى اسلوب التعلم التفاعلي الذي ينطوي على مشاركة الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (Luzzy, 1999) دلت على أن برامج حاملي درجة الشرف تركز على تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المنهاج والطرق التعليمية، وقد توصل فيها الى ان التربويين يرون ان تعليم التفكير الناقد في حصص الانشاء ومن خلال منهاج الكلية، هو المدخل لتطوير مهارات التفكير الناقد. والذي يكون عن طريق المشاركة في برنامج يصمم خصيصا لذلك، والذي يكون عن طريق المشاركة في برنامج يصمم خصيصا لذلك، ويتضمن تمارين وتدريبات عملية، وحلقات دراسية، ومشاريع، ونشاطات لا منهجية، تتعلق بالتأليف والكتابة وتعمل على تلبية حاجات الطلبة حاملي درجة الشرف لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويره.

ومن الدراسات المهمة في تعليم التفكير الناقد دراسة (Sugimoto, 1999) التي توصل فيها الى أن أنماطا مختلفة من التفاعل الاجتماعي تؤدي الى أنماط مختلفة من التعلم، حيث دلت نتائجها الى أن النمط التنافسي Confictiny style والنمط البناء التبادلي Mutual - Construction افضل من النمط الارشادي Guidance style في تطوير مهارات التفكير الناقد.

وفيما يتعلق بالتعليم بمساعدة الحاسوب اشارت دراسة (Chan, 1999) الى ان التعليم باستخدام الحاسوب يشجع مهارات التفكير الناقد؛ حيث دلت الدراسة على أن تكرار المعلومات والتفسير Interp relatoon ، والتفكير الناقد أكثر استخداما من قبل الطلبة الذين يتعلمون بمساعدة الكمبيوتر.

اما فيما يختص اساليب التعليم فقد أجرى Ladd, 1999 دراسة حول كيفية قياس مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى طلبة التمريض، وقد تبين عدم وجود اثر ذي دلالة على التفكير الناقد لدى المشاركين بعد تزويدهم بمعلومات حول اساليب تعلمهم.

يتبين مما سبق ان اساليب التدريس المرتكزة على الحوار والنقاش، والتعليم التفاعلي، ودراسات الحالة، ودراسات الحالة، والطرق الروائية ولعب الادوار، وكل من النمط الصراعى Congkiotiny style والنمط البناء - التبادلي Mutual constructile style جميعها استراتيجيات تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد، كما أن التمارين العملية والتدريبات والنشاطات اللامنهجية والملفات الدراسية والمشاريع المختلفة، تعمل على تلبية حاجات الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد (القيسي 2000).

ومن النتائج المهمة ان مهارات الحاسوب تعمل على تشجيع مهارات التفكير الناقد وتنميتها.

التفكير الناقد ومهاراته التدريسية:

من أهم النتائج في هذا المجال نتائج دراسة (Thomas, 1999) التي أجراها بهدف تحديد

الأوضاع الأكاديمية التي يعمل من خلالها معلمو المدارس الثانوية في مدينة لوس انجلوس في ولاية كاليفورنيا/ الولايات المتحدة الأمريكية ، على اظهار عناصر التفكير الناقد في عملية التفكير، حيث استخدم فيها الباحث اسلوب الملاحظة والمقابلة. وقد تبين من نتائج الدراسة بان نسبة كبيرة من المعلمين لم يكن لديهم فهم واضح لما يؤلف عمليات التفكير الناقد، وكان لديهم مفردات قليلة من معاييرها، ولم تكن لديهم صورة واضحة عن كيفية تعليم التفكير الناقد بالشكل الصحيح، كما لم يكن لديهم فهم واضح حول كيفية الموازنة بين تغطية المستوى الدراسي وصقل مهارات التفكير الناقد. كما كشفت الدراسة على ممارسات نموذجية فيما يتعلق بتدريس التفكير الناقد في التعلم الثانوي حيث وجد أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع استفادوا أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض من دروس تعليم التفكير الناقد. كما دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين اظهروا ممارسة نموذجية في تعليم التفكير الناقد لم يتعلموا ذلك من خلال برامج اعداد المعلمين.

وفيما يتعلق بالعوامل التي تشكل اطار عمل لسلوكات التفكير الناقد، فقد توصل (Kenimes, 1999) الى العوامل الآتية: التفكير التأملي في المهام، الاستدلال باستخدام التقنيات الحديثة، العمل باحتراف، تطوير الخبرات والمهام، ادارة المهام، واستخدام التجارب (القيسي 2000.88).

متطلبات تدريس التفكير الناقد:

يمكن تحديد المتطلبات الاساسية التي اظهرها البحوث والدراسات الحديثة وهي:

- 1- الملاحظة.
- 2- المقابلة.
- 3- ممارسة نموذجية.
- 4- التأمل والتفكير.
- 5- استخدام التقنيات الحديثة.
- 6- ادارة المهمة وأساليب الاختبار التجريبي.

متطلبات مهارات التفكير الناقد:

حتى تتحقق مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين ثم لدى الطلبة فان البحوث والدراسات اظهرت مسحا فيما يتعلق بهذه المتطلبات.

توصل لارسون (larson, 1999) في دراسته التي أجراها بهدف تحديد مهارات التفكير الناقد

الأكاديمية، التي يمتلكها خريجو درجة الزمالة في كلية مجتمع تكساس الى المهارات الست الآتية: التفكير الناقد، الرياضيات، تبادل الافكار، مهارة الاتصال الشفوي والكتابي، والعمل بروح الفريق، قبول التنوع الثقافي.

هذا واعتبر التفكير الناقد من المهارات الضرورية المطلوب توافرها في القوى العاملة، فقد دلت على ذلك دراسة (Hutter, 1999) التي أجراها بهدف دراسة متطلبات تطوير القوى العاملة في كبريات الشركات المتخصصة في مجال تقنية المعلومات والحاسوب في شمال فيرجينيا، وتحديد المهارات العملية المهم توافرها في القوى العاملة حيث أشار فيها الى أن المهارات التكنولوجية الآتية هي الأكثر صعوبة من حيث احيائها وتفعيلها: تكنولوجيا المعلومات، خدمة العملاء والزبائن، الاتصالات، المهارات البيئية، المهارات الفنية والمهنية، كما دلت نتائج الدراسة على ان المهارتين التاليتين ضروريتان ومتوافرتان بشكل محدود وهما: مهارات التفكير الناقد ومهارات التفسير العامة.

المهارات الضرورية اللازمة:

كشفت الدراسة عن توافرها في هذه المؤسسات وهي: استخدام الحاسوب، ادارة الاعمال، الاتصال، المحاسبة، اللغة الانجليزية كلفة ثانية، المهارات الاجتماعية والشخصية، معرفة القوانين والانظمة الحكومية.

ان مهارة التفكير الناقد مهارة ضرورة لممارسة تعلم يحقق نتائج مهمة وذات قيمة للطالب. فالطالب الذي يتعرض لممارس تفكيراً ناقداً، يطور تفكيراً ناقداً، ويشعر بسياحة التعلم.

ومن الدراسات المهمة في هذا المجال دراسة (hilliam- Myers, 1999) التي أجراها في جمايكا بهدف وضع قاعدة معرفية حول العلاقات ما بين التطوير الاقتصادي، والعمل، والتدريب، والتربية، كما حاولت الدراسة الكشف عن التوقعات المتعلقة بكيفية اعداد القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين. وقد دلت الدراسة على أن كلا من الوضع الاقتصادي الحالي، والتنافس الاقتصادي العالمي، والتطورات التكنولوجية، والديمغرافية اثرت في القوى العاملة في جمايكا، وأن المهارات الضرورية التي يجب ان يمتلكها العاملون أو القوى العاملة الحالية والمستقبلية يمكن تحديدها بهدف معرفتها والتدريب عليها.

المهارات اللازمة لتحقيق تفكير الناقد:

متقدم لدى العاملين في التدريس والتدريب:

- مهارات أكاديمية.
- مهارات اتصال.
- مهارات حل المشكلة.
- مهارات ادارة الذات.
- مهارة العمل بفريق.
- مهارات الدراسة والبحث.
- مهارات تكنولوجيا واستخدام الحاسوب.

نموذج مهارة التفكير الناقد ضمن نص تعليمي:

مقدمة:

تعتبر مهارة التفكير الناقد احد المهارات الضرورية للتعلم والتكيف لدى الطلبة في حياتهم الدراسية، وحياتهم بشكل عام.

يعرف التفكير الناقد بانه تفكير تأملي معقول، يقوم على اتخاذ قرار بشأن ما نعتقد او نؤمن به او ما نمارسه، وما يتطلبه ذلك من صياغة فرضيات، وأسئلة، وبدائل وحلول وخطط تجريبية (Ennis, 1985).

ويعرف بانه حل المشكلات والتحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد الى معايير متفق عليها مسبقا (Udall and Daniel)، وهو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية تقويمية ذاتية، وباعتماده على محكات في الوصول الى أحكام (Lipman, 1991).

مهارات التفكير الناقد:

حدد باير (Beyer, 1985) عشر مهارات للتفكير الناقد يمكن تحديدها فيما يلي:

1. التمييز بين الحقيقة القابلة للاثبات، والتحقق من صحتها وبين الادعاءات او المزاعم (مجموعة زعم) الذاتية.
2. التمييز بين المعلومة وبين الادعاء او الزعم ذا العلاقة بالموضوع والمقحمة به دون علاقة.

3. تحديد درجة صدق المعلومة.
4. تحديد الدقة للرواية أو الخبر.
5. تحديد الادعاء أو البرهان أو الحجة الغامضة.
6. التعرف على الافتراضات الخفية أو المتضمنة في الموضوع.
7. تتبع التحيزات أو التحامل.
8. التعرف على المغالطات المنطقية.
9. التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في عملية الاستدلال.
10. تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

التفكير الناقد:

القدرة على التفاعل مع الموقف التعليمي أو الحياتي الحالي، واستيعابه وتمثله بشكل مفصل وموسع بهدف الوصول الى قرار سليم مستند الى أدلة وبراهين.

الاهداف السلوكية:

أ- العمليات الذهنية (Cognitive processes):

- ممارسة البحث عن الاسباب.
- صياغة السؤال صياغة واضحة.
- تقبل الافكار الاخرى.
- تحليل المناقشة في الموضوع.
- طرح السؤال والاجابة عنه بوضوح لتحديده.
- البحث عن أدلة وشواهد تدعم الآراء.
- ممارسة الموضوعية.
- الحساسية للاشياء والمشكلات.

ب- النتائج التعليمية (Learning Outcomes):

عنوان الدرس: الدورات في الطبيعة.

■ دورة ثاني اوكسيد الكربون.

■ دورة الاكسجين.

■ كتاب العلوم (1997) ، للصف السادس ج 1، المديرية العامة للمناهج الاردنية عمان، وزارة التربية والتعليم ، ص (24).

■ التمييز بين الحقائق والادعاء المتعلقة بثاني اوكسيد الكربون ودورة الاكسجين.

■ التمييز بين المعلومات المتعلقة بموضوع دورة ثاني اوكسيد الكربون ودورة الاكسجين.

■ تحديد درجة صدق المعلومات المتضمنة في النص.

■ تحدد درجة الدقة في المعلومات.

■ تحديد الادعاءات او الحجج غير الواضحة.

■ تحديد الادعاءات الخفية في الموضوع (او الافتراضات).

■ تتبع التحيزات وتحديد المغالطات المنطقية.

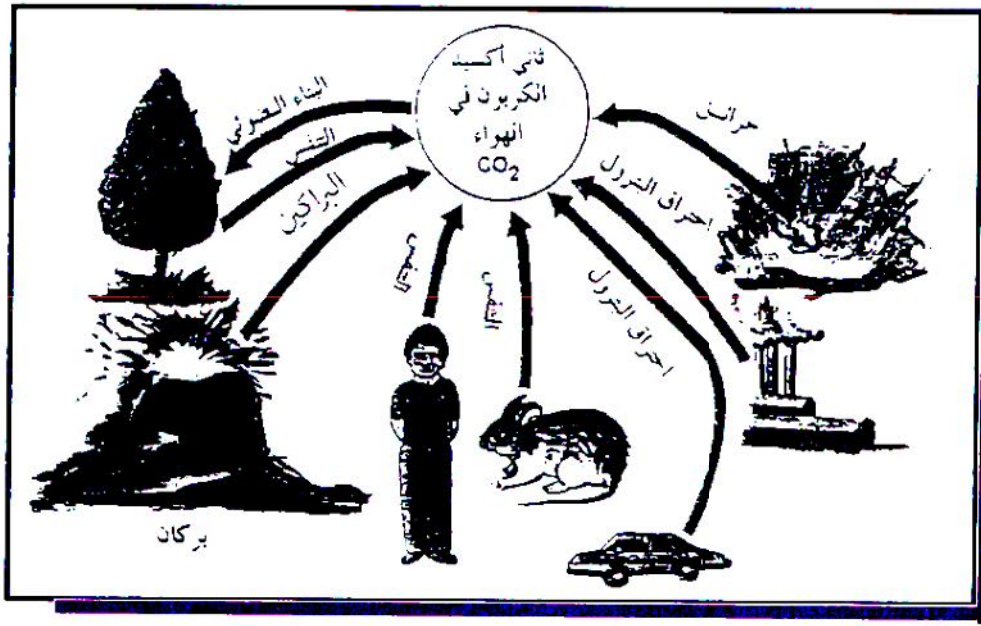
■ تحديد اوجه التناقض وعدم الاتساق في عمليات الاستدلال.

■ تحديد درجة قوة البرهان.

دورة ثاني اوكسيد الكربون:

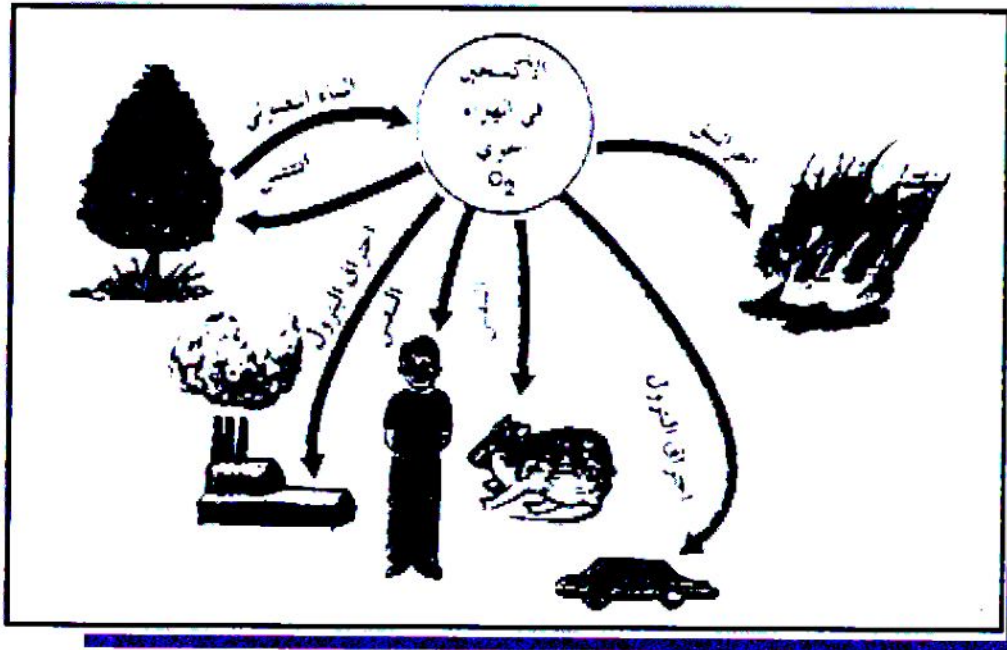
لاحظ الشكل، وتابع انتقال الكربون حسب اتجاه الاسهم، يوجد الكربون في الهواء الجوي في مركب غاز ثاني اوكسيد الكربون. تخرج الحيوانات والنباتات هذا الغاز الى الجو في عملية التنفس، بينما تأخذ النباتات من الهواء لتصنع منه الغذاء في عملية البناء الضوئي. وينتقل الكربون من النباتات الى الحيوانات في سلاسل الغذاء. وعندما تموت الاحياء، تعفن وتتحلل، فينتقل منها غاز ثاني أكسيد الكربون، الى الجو. ان مواد الوقود (الفحم والبترو) مواد من أصل نباتي تحتوي على الكربون وعندما تحترق مواد الوقود، ينطلق منها غاز ثاني أوكسيد الكربون الى الهواء.

وهكذا، تستمر هذه التفاعلات ناقلة معها الكربون من حالة الى اخرى. أيهما أكثر - باعتقادك - مصادر زيادة ثاني اوكسيد الكربون في الهواء ام مصادر انقاصه؟



دورة الاكسجين:

انظر الشكل (12)، وتابع انتقال الاكسجين حسب اتجاه الاسهم. الاكسجين موجود في الهواء على شكل غاز حر طليق O_2 . يحتوي الهواء على 21% - تقريبا - من الاكسجين الطليق وتتنفس الاحياء جميعها من هذا الغاز. ويسهم الاحتراق كاحتراق الوقود في المنازل، واحتراق البترول في السيارات، ووسائل النقل، وفي المصانع في انقاص الاوكسجين من الهواء، أما النبات، فانه يعمل على تحرير الاكسجين واعادته الى الهواء في عملية البناء الضوئي.



الشكل دورة الاكسجين في الطبيعة

أيهما أكثر في اعتقادك - مصادر زيادة الأكسجين في الهواء أم مصادر انقاصه؟
كتاب العلوم للصف السادس ط (1997)، 1، عمان المديرية العامة للمناهج، ص 25.

النشاطات والاجراءات:

يقوم المعلم بتقسيم الطلبة الى مجموعة يحدد فيها لكل مجموعة هدف يسعون نحو تحقيقه ثم يقومون عن طريق المقرر (reporter) في المجموعة بعرض ما تم التوصل اليه على صورة نتائج ذهنية.

النتاج (1) يميز الطالب بين الحقيقة والادعاء حول دورة ثاني اكسيد الكربون ودورة الاكسجين (انظر النص).

يقوم المعلم بتقديم الجمل الخبرية التالية اما مكتوبة على بطاقات او على السبورة او على صورة اشكال وصور ويطلب الى الطلبة التمييز بين الحقيقة والادعاء في الجمل التالية:

- ينتج احتراق البترول ثاني اكسيد الكربون.
 - ينتج احتراق الحرائق اكسجين.
 - يوجد الكربون في الاكسجين.
 - تتغذى النباتات على الاكسجين.
 - الكربون مهم للنباتات.
 - الاكسجين مهم للانسان.
- يناقش المعلم الطلبة في كل معلومة من المعلومات السابقة، ويستخلص استنتاجات كالتالي:
- الكربون يظهر على صورة ثاني أكسيد الكربون.
 - السؤال الرئيسي في هذا الموقف ما ضرورة ثاني أكسيد الكربون.
 - ماذا نحتاج من المعلومات الضرورية؟
 - ما الفكرة الاساسية في هذا الموضوع؟
 - الفرضية الاساسية: ثاني اكسيد الكربون ضروري لبقاء النبات.
 - من يذكر معلومة مهمة في الموضوع.
 - من يميز بين فكرة أهمية ثاني أكسيد الكربون وفكرة زيادة اهميته عن أهمية الاكسجين.

مكونات اساسية في النص:

1. تخرج الحيوانات والنباتات ثاني اكسيد الكربون في عملية التنفس.
2. تحتاج النباتات ثاني أكسيد الكربون للتنفس.
3. عندما تموت النباتات والحيوانات تخرج ثاني أكسيد الكربون بعد التعفن.
4. البترول فحم متعفن متحلل داخل بطن الارض، يتحول ويطلق ثاني أكسيد الكربون.
5. يتنفس الانسان والحيوان ويصدر ثاني اكسيد الكربون.

الفرضية:

- يتحول ثاني أكسيد الكربون الى مادة غذائية للنبات.
- يصدر الانسان والحيوان ثاني اكسيد الكربون.

تعميمات:

- ثاني اكسيد الكربون مادة اساسية لاستمرار النباتات.
- يحتاج الانسان الى النباتات لكي تمتص ثاني اكسيد الكربون لزيادة امكانية حياته.

الحقيقة:

- ثاني اكسيد الكربون هو نتاج لحرق الطاقة.
- الانسان يصدر ثاني اكسيد الكربون ويحتاج الى اكسجين.

الادعاء:

- الانسان يحتاج الى اكسجين ولا يحتاج الى تصريف ثاني اكسيد الكربون.
- يستطيع الانسان ان يعيش بالاكسجين دون حاجته الى اخراج ثاني اكسيد الكربون.

المعلومات الدقيقة:

- ثاني اكسيد الكربون ضروري للنبات والانسان.
- الاكسجين ضروري للنبات والانسان.
- الانسان يحتاج الى ما يخرج من النبات، والنبات يحتاج الى ما يخرج من الانسان.

المعلومات غير الدقيقة:

- الكربون ضروري لكل الكائنات.
- الاكسجين ضروري لكل الكائنات.
- الكربون والاكسجين يحتاجه البعض ولا يحتاج اليه البعض الاخر.

- تزداد كمية الاكسجين في الجو وخاصة في المناطق الصناعية.
- ان زيادة النباتات في المنطقة يقلل من كمية الاكسجين في الهواء.

الاستنتاجات الدقيقة:

- تتحدد كمية الاكسجين بكمية الهواء الجوي الموجود، وتزداد بقلّة الحرائق، وزيادة عمليات البناء الضوئي لدى النباتات لاجراج الاكسجين.
- كمية ثاني اكسيد الكربون تزداد بزيادة الحرائق، واحتراق البترول، وتنفس الانسان والحيوان، ووجود البراكين.

ما الاجراءات التي توصي بها لزيادة كمية الاكسجين في الهواء؟

- زيادة كمية الاراضي المزروعة.
- إبعاد المصانع واقامتها في مناطق محاطة بالاشجار.
- الغابات هي مصدر الحياة للانسان.

امارات تحقق المهارة:

1. اعطاء أفكار دقيقة مستندة الى أدلة تعطي اولوية فكرة على أخرى وفق أسس.
2. جمع الادلة الكافية والشواهد، واصدار الاحكام المستندة الى براهين مجربة ومنتحلة.
3. اتخاذ قرارات حول الموضوع، (دورة ثاني أكسيد الكربون، ودورة الاكسجين) وتقديم أدلة.

ويمكن ان تتحدد بالتالي:

- يوجد الكربون في المجال الجوي اينما نذهب، وهو محيط بنا.
- ينتج الكربون المضر بصحة الانسان من الملوثات المحيطة بنا من احتراق الحرائق، والبترول، وعادم السيارات، ودخان المصانع.
- ان دفن النباتات التالفة يتحول الى اشياء مفيدة للتربة وتتحول الى مواد مثل البترول.
- الاكسجين ضروري لحياة الانسان، وثاني اكسيد الكربون ضروري لحياة النباتات.
- النباتات ضرورية لحياة الانسان لانها تصدر الاكسجين.
- هناك علاقات عكسية بين الاكسجين وثاني اكسيد الكربون. فكلما زادت كمية الاكسجين قلت نسبة ثاني اكسيد الكربون في الجو وكلما زادت احتمالية الحياة.
- البناء الضوئي ضروري ومفيد للانسان اذ يعمل على اطلاق الاكسجين الى الجو فيستفيد منه الانسان.

القرار:

- زيادة كمية الاشجار المزروعة .
- العيش بعيدا عن أماكن المصانع.
- الاكسجين ضروري للحياة فالبحث عنه صقل لحياة الانسان.

صحيفة تقويم ذاتي للممارسة لتدريس مهارات التفكير الناقد

مستوى الاداء بدرجة			الفقرات	
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			1-	احدد ملامح مهارات التفكير الناقد.
			2-	احقق نتائج تعليمية تتضمن التحقق من الاشياء لدى الطلبة.
			3-	احقق نتائج تعليمية تتضمن تقييم الاشياء بالاستناد والى معايير لدى الطلبة.
			4-	اعد المواد اللازمة لممارسة التفكير الناقد لدى الطلبة.
			5-	ابني مواقف ضمن محتوى تدريسي وتربوي يحقق نتائج تعليمية، أو قرار لدى الطلبة.
			6-	ابني مواقف تدريبية للطلبة لحل مشكلات في مواقف مختلفة.
			7-	ابني مواقف تدريبية للطلبة لاتخاذ قرار وفق سياقات تعليمية مختلفة.
			8-	ابني مواقف تدريبية يقارن فيها الطلبة بين الاشياء وتحديد اوجه الشبه.
			9-	ابني مواقف تدريبية يقوم فيها الطلبة بتحديد معايير للقبول والرفض.
			10-	احدد معايير الحكم على مدى ممارسة الطالب لمهارات التفكير الناقد.

مهارات التفكير الاستقرائي

■ النظرة الشاملة.

■ المقدمة.

■ الأهداف

■ مسلمات نموذج التفكير الاستقرائي

■ مميزات الاستقراءات.

■ الجدول البنائي الاستقرائي.

■ دور المعلم في بناء الجدول البنائي الاستقرائي.

■ دور الطالب في بناء الجدول البنائي الاستقرائي.

■ افتراض نموذج التفكير الاستقرائي.

■ استراتيجية استقراءات بنائية معرفية.

■ نموذج تطبيقي لدرس المغناطيس.

■ مثال تطبيقي لتعليم التفكير الاستقرائي.

■ نتائج مهارة التفكير الاستقرائي لدى الطلبة.

■ صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التفكير الاستقرائي.

ما ضرورة مهارة التفكير الاستقرائي لتأهيل المعلم؟

ان تربية التفكير الاستقرائي مهارة ضرورية لكل من يتعامل مع الطلبة. لان العمليات الذهنية الاستقرائية ضرورة تعارف الطالب في كل مكان يذهب اليه، او اي معلومة يتعامل معها.

لذلك فان تأهيل المعلم على ممارسة هذه المهارة بحيث تصبح مقصودة، يتدرب عليها وتصبح لديه كفاية يستطيع ادائها، اولاً، ثم تدريب الطلبة على ممارستها في موقف تعليمي ثانياً.

وان تحقيق هذه المهارة لدى الطلبة تصقل ذواتهم، وتزيد كفاياتهم الذهنية، وكذلك من سيطرته على ذهنه وادواته وتفعيلها في المواقف الحياتية المختلفة.

النظرة الشاملة:

مقدمة:

يعد مهمة الطلبة لتطوير المعلومات من أهم الاهداف التعليمية، ويرتبط بقاء وتخزين المادة لدى المتعلم ارتباطا وثيقا بطريقة الحصول عليها، وعادة ما يتساءل المعلم عن افضل الطرق والاجراءات التي ينبغي عليه اتباعها في تعليم المادة الدراسية، الا ان هناك بعض الاسس والركائز التي يستطيع المعلم اتباعها من أجل الحصول على نتائج جيدة.

من أهم هذه الاسس تخطيط وتصميم المواد المختلفة وتوجيه عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة بالاعتماد على نظريات التعلم المناسبة، ونماذج التعليم المناسبة.

اعتمد نموذج التدريس بالعادة على نظريات العلم، ويعد نموذج التفكير الاستقرائي هذه النماذج التي صممت لتساعد الطالب على تطوير المعرفة عن طريق المشاركة الفعالة والبحث عن المعلومة، وتعد مهارة صياغة استقرارات من أهم المهارات التي يهتم بها هذا النموذج بها ويهدف الى تطويرها لدى الطلبة باستخدام استراتيجيات وأساليب وافتراضات معينة مستندة الى أسس معرفية كما ظهرت لدى باير (Beyer, 1985).

الأهداف:

يتوقع من المعلمين بعد الانتهاء من قراءة هذا الفصل تحقيق النتائج التعليمية الآتية:

- تعريف التعميم كعملية ونتاج تعليمي.
- تحديد مميزات التعميم كنتاج.
- تحديد الخطوات الاساسية للنموذج التفكير الاستقرائي.
- تعريف الجدول البنائي الاستقرائي.
- تحديد الخطوات العامة لبناء الجدول البنائي الاستقرائي.
- توضيح دور الجدول البنائي في نموذج التفكير الاستقرائي.
- تحديد الخطوات الاساسية لبناء الجدول البنائي الاستقرائي.
- تحديد دور كل من المعلم والطالب في بناء الجدول البنائي الاستقرائي.
- تحديد انواع الجداول البنائية الاستقرائية.
- تعداد افتراضات نموذج التفكير الاستقرائي.
- تطبيق اسلوب تقويم التفكير الاستقرائي.

مسلمات نموذج التفكير الاستقرائي:

تقوم عمليات التفكير الاستقرائي على مسلمات منطقية ثلاث وهي:

أولاً: يمكن تعليم التفكير.

ثانياً: التفكير تفاعل نشط بين المتعلم وبين المعلومات المقدمة له.

ثالثاً: تنطبق عمليات التفكير المعرفية بواسطة تتابع وتسلسل قانوني.

تحديد التفكير الاستقرائي (Inductive thinking):

يعرف التفكير الاستقرائي بأنه عملية معرفية ذهنية يتم فيها الاستدلال بهدف الوصول الى استنتاجات او تعميمات تتخطى حدود البيانات والادلة المتوافرة التي تقدمها المعلومات المقدمة.

ان القول ان زيادة ساعات المذاكرة لدى الطلبة يمكن ان تحسن درجات تحصيل الطلبة بعد مشاهدة عدد كبير من الطلبة ورصد عدد ساعات المذاكرة ودرجات التحصيل التي احرزوها، ولكن يمكن تجاوز هذا الاستنتاج الذي يذهب بان الاحتمال الذي يرى بان هناك اسبابا اخرى كثيرة تسهم في التحصيل غير ساعات المذاكرة، هذه عملية ذهنية استقرائية معرفية.

مع توافر الادلة المؤكدة لصحة هذا الاستقراء الا ان هناك احتمالا كبيرا للاجتهادات للوصول الى عدد كبير من الاستنتاجات غير هذا الاحتمال القوي المدروس، مما يؤكد أهمية عمليات الاستقراء المستمرة للوصول الى استقراءات جديدة أخرى يمكن التعلم والتدريب على ممارسة التوصل اليها.

ملاحظة:

■ تعتبر علمية التفكير الاستقرائي عملية ضرورية من أجل فهم القوانين والمبادئ المحيطة بنا واكتشافها.

■ التفكير الاستقرائي تفكير موجه لفهم ما الذي يدور حولنا.

■ التفكير الاستقرائي ضروري لاستكشاف حلول جديدة للمشكلات القديمة او المألوفة.

■ التفكير الاستقرائي تفكير علائقي يتم فيه ربط السبب بالنتيجة.

■ التفكير الاستقرائي تفكير عملياتي للمشابهات (analogies)

■ التفكير الاستقرائي يوصل الى استنتاجات.

ان المعلم الكفاء هو المعلم الذي يتقن مهارة التفكير الاستقرائي في معالجة المعلومات المعطاة له أو المتوافرة له، ثم يقوم ببناء برامج أو دروس يطبق فيها هذه المهارة لتحقيقها لدى طلبته. تعتبر عملية صياغة استقرارات احدى أهم مهارات التفكير الاستقرائي ويمكن تعريف التعميمات بأنها:

جمل خبرية مصاغة على صورة يوضح العلاقات بين مفهومين أو أكثر، وتمثل عموميات معرفية ، تتضمن مفردات بسيطة سهلة ودقيقة.

فرضية:

تفترض هيلدا تابا ان الهدف من التفاعل مع الخبرات والمواد التعليمية هو مساعدة الطلبة على صياغة تعميمات من كل خبرة أو معرفة تقييم لهم.

مميزات الاستقرارات :

يمكن تحديد مجموعة من الاستقراء والمميزات والاستقرارات وهي:

- الاستقرارات عبارة عن عموميات معرفية بسيطة وسهلة.
- تضع الاستقرارات والمعرفة وفق أطر منظمة سهلة الاستدعاء من المخزون المعرفي.
- جمل خبرية تساعد المعلم على استيعابها وتساعد على تطبيقها.
- توضح علاقات المعرفة البسيطة وفق مخططات ذهنية معرفية.
- قابلة للتعلم والتدريب في مستويات الاعمار المختلفة (الصفوف).
- تنمو وتتطور مع الزمن.
- مخططات علائقية نظمت وفق شبكات معرفية بسيطة او معقدة.

معلومة:

يمكن تصنيف الاستقرارات حسب مستوى تجريدها الى تعميمات حسية يمكن معالجتها، وتعميمات رمزية مجردة لا يمكن معالجتها حسيا وفق الاساس المعرفي الذي تستند اليه.

فكر، فكر، فكر:

- ما الأسباب التي دفعت هيلدا تابا لتطوير هذا النموذج؟
- كيف يمكن تصنيف هذا النموذج؟

الجدول البنائي الاستقرائي:

يعتبر الجدول البنائي الاستقرائي الاداة التي يمكن من خلالها تدريس الطلبة وفق مراحلهم الدراسية المختلفة على صياغة استقرائات وبشكل تتدرج فيه منحي صعوبتها بدءا بمعلومات بسيطة سهلة ويتم الارتقاء في مستواها الى أن تضم جميع عناصر الموضوع في جملة خبرية على شكل استقرائات بنائية.

ويعد الجدول البنائي الاستقرائي بحيث يحتوي على عدد من الخلايا البينائية تتطور ويزداد عددها مع تطور الاستقرائات، ويتم فيه تلخيص البيانات التي تم التوصل اليها، ويضم الجدول عدد كبير من المعلومات، ويمكن أن يتم بناء هذا النموذج بطريقة فردية او جماعية مع الطلبة. والجدول في صورته النهائية يمكن المتعلم من الوصول الى استقرائات على شكل جمل خبرية (قطاعي و قطاعي 1998).

مجالات توظيف الجدول البنائي الاستقرائي:

هناك عدد من الاعتبارات التي يفترض الانتباه لها عند بناء الجدول البنائي الاستقرائي وهي:

- تحديد وزن المعلومات وأهميتها في اعطاء الطلبة موضوع بحث أو في اعطائهم المعلومات نفسها.
- تحديد دافعية الطلبة في التقدم نحو تحقيق الهدف، وهو الحصول على المعلومات الضرورية اللازمة لبناء الجدول البنائي الاستقرائي.
- تحديد الالم: العملية ام المحتوى عند اختيار الموضوع.
- اذا كان هدف المعلم ان يتوصل الطلبة الى استقرائات معرفية محددة عليه ان يقوم باعداد الجدول ويدع الطلبة يعالجون المعلومات للتوصل الى استقرائات، خاصة اذا كان الوقت المتاح محدوداً.
- اذا كان الهدف تدريب الطلبة على البحث في موضوع معين، فيتوقع من الطلبة اعداد الجدول البنائي الاستقرائي بانفسهم، بينما يعد المعلم هيكل الجدول مفرغاً.

معلومات أساسية:

- إذا كان هدف المعلم اسناد كامل المسؤولية الى الطلبة في البحث في موضوع دراسي فإن مسؤولية تنظيم الجدول والحصول على المعلومات ومعالجة المعلومات و من ثم تشكيل استقراءات معرفية وصياغتها تقع على عاتق الطلبة.
- المعلومات التي يحتويها الجدول عادة هي مادة خام وليست استقراءات نهائية، وعلى المعلم في كل الحالات السابقة ان يقوم بتكليف النموذج ليناسب الاهداف التي تم رصدها.

مهارة بناء الجدول البنائي الاستقرائي:

- حتى يتمكن؟ تحقيق نتائج بناء الجدول البنائي الاستقرائي يتوقع من المعلم:-
- تحديد المعلومات المناسبة الخاصة بالمشكلة وتعدادها.
- تصنيف المعلومات الى مجموعات على اساس تشابهها.
- تطوير تصنيفات وتبويبات وعناوين فرعية للمجموعات.
- التعرف على النقاط المتعلقة بالموضوع.
- شرح فقرات المعلومات التي تم تحديدها والتعرف عليها.
- الوصول الى الاستدلالات والاستقراءات.
- التنبؤ وشرح الظواهر الجديدة وغير المألوفة.
- شرح وتدعيم التنبؤات والفرضيات.
- التحقق من التنبؤات.
- تحديد المفاهيم المتضمنة في الخلايا.
- بناء تعميمات تضم بيانات خلايا الجدول.

معلومة:

يعد بناء الجدول البنائي الاستقرائي الذي يتضمنه من خلايا معقدة أداة تعليمية جديدة يتعلم وفقها الطلاب أسلوب تفكير استقرائي يستخدمه في مجال معالجة المعلومات، ويتميز هذا الأسلوب بأن الطالب يصل الى المعلومة بنفسه، ومن ثم يصل الى اطار عام يضم عموميات معرفية توضح العلاقة بين البنى المعرفية التي تضمنتها البيانات، مما يجعل ثبات المعلومة لدى المتعلم افضل.

دور المعلم في بناء الجدول البنائي الاستقرائي:

يمكن تحديد دور المعلم في بناء الجدول، والتي تعتبر كفايات المعلم الكفء الذي ينجح في ممارسة المهارة على صورة مهارة تفكير استقرائي وهي:

- اعداد الجداول الفارغة والجداول المعبأة بالمعلومات وفق ما خطط له المعلم.
- تحديد المواضيع التي سيتم معالجتها في الصف.
- تحديد استراتيجيات تركيز انتباه الطلبة اثناء سير التعلم.
- حث الطلبة على العودة الى الموضوع اذا ما ابتعدوا عنه.
- تصحيح معلومات الطلبة اذا تم طرح معلومات غير صحيحة.
- مساعدة الطلبة على التوصل الى نتائج موجهة للهدف.
- متابعة تسلسل النشاطات من تعداد وعرض وجمع وتصنيف.
- التأكد من حدوث المهمات المعرفية في شكلها ووضعها الافضل وفي الوقت المناسب.
- توجيه اسئلة مثيرة للطلاب الذي قام بجمع المعلومات.
- التأكد من عملية التعداد ومن فهم الطلبة لها قبل الانتقال الى أسئلة التجميع أو اعداد المجموعات.
- مراقبة ومتابعة أساليب الطلبة في معالجة المعلومات التي يتم جمعها.
- تحديد الاستعدادات المدخلة لدى الطلبة، ومدى تهيئتهم للخبرات الجديدة.
- زيادة فاعلية وامكانات الطلبة للتعامل مع المعلومات ومعالجتها وفهمها.

دور الطالب في بناء الجدول البنائي الاستقرائي:

يمكن تحديد دور الطالب في نشاط بناء الجداول البنائية الاستقرائية من خلال ما يظهره من نشاط في هذا الجدول، وحيث ان الهدف من هذا النموذج تدريب الطلبة وزيادة فاعليتهم في المواقف والخبرات المختلفة التي يمكن أن تقدم لهم، بالتالي فان مساعدة الطالب على استخدام عمليات ذهنية استقرائية يسهم في نمو وتطور تفكيره، ولذلك فان دور الطالب في بناء الجدول دور مستمر يبدأ منذ لحظة اختيار الاهداف الى اللحظة التي ينتهي بها الموقف التعليمي (قطامي، 1995).

ويمكن اجمال دور المتعلم بالممارسات التالية لتحقيق مهارات التفكير الاستقرائي:

- الانتباه الى المنبهات المحددة التي تقود الى تحقيق الهدف.
- تكوين او تطوير خصائص مميزة للمفهوم عن طريق استرجاع الخبرات السابقة الضرورية والتي يمكن ان تظهر على صورة معلومات في الجدول.
- تفسير وجمع البيانات التي يتمكن المعلم التوصل اليها ذاتيا، وتحديد البيانات المناسبة للموضوع.
- الوصول الى فرضيات ناضجة او تنبؤات عن طريق بذل الجهد الذهني المناسب.

معلومة:

المتعلم في هذا النموذج شخصية فاعلة، نشطة حيوية، دائمة النشاط، مثارة، مختلفة التوازن، الى ان تصل الى الفرضيات و التنبؤات الناضجة فتصل بذلك الى شخصية مترنة سعيدة بالمعرفة التي تم التوصل اليها. والمتعلم النشط هو الذي يولد استقرارات كثيرة منطلقاً بها من البيانات المتوافرة لديه.

فكر وتأمل:

ما الميزات والاهداف التي تسهم عملية التدريب على صياغة الاستقرارات في تطويرها لدى الطلبة؟

أهداف استخدام الجدول البنائي الاستقرائي:

يحقق استخدام الجدول البنائي الاستقرائي الاهداف التالية:

- التدريب على خطوات التفكير الاستقرائي بطريقة سلسلة من العمليات الذهنية المنتظمة.
- مساعدة الطلبة على التدريب الجماعي لعملية التفكير.
- تلخيص المعلومات والتدرج في الوصول الى استقرارات على صورة تعميمات.
- استخدام الجدول الثاني الاستقرائي على صورة مهمات معرفية ذهنية اختبارية في مستوى محدد أو واسع من المعلومات والخبرات غير المحدد جيداً.
- صياغة تعميمات استقرائية دقيقة تضم علاقات مفاهيمية.

أنواع الجداول البنائية الاستقرائية:

هناك عدد من الجداول البنائية الاستقرائية التي يمكن بناؤها، ويتحدد نوع الجدول بالاعتماد على عدد من العوامل منها: المرحلة النمائية للطلبة، صعوبة الخبرات التي يراد تحصيلها، العمليات الذهنية التي يراد تحقيقها... وغير ذلك من العوامل.

فكر وتامل:

ما العوامل الأخرى التي تعتقد أنها تساعد في تحديد نوع الجدول البنائي الاستقرائي المناسب لمادة ما؟

من أنواع الجداول البنائية الاستقرائية التي يمكن توظيفها في التدريب على مهارة التفكير الاستقرائي:

جدول بنائي استقرائي تصوري، جدول بسيط مكون من عدد كبير من الخلايا بسيطة... وغير ذلك العدد من الخلايا.

خبرة:

يمكن استخدام الجدول البنائي الاستقرائي كأداة تقييم يتم من خلالها تحديد مدى قدرة الطلبة على استقراء المعلومات والبيانات المتوفرة في الجدول وذلك من خلال طرح الأسئلة حول الجدول.

افتراض نموذج التفكير الاستقرائي:

يمكن تحديد مجموعة من الافتراضات وهي:

- تحليل عملية التفكير يوصل الى الطريقة التي يستوعب بها الفرد المعرفة.
- يمكن تقدير نواتج ومحتوى التفكير باستخدام معايير منطقية.
- التفكير عملية يمكن التدرب عليها.
- يتطور التفكير بتوفير الخبرات المناسبة وعن طريق عمليات التفاعل بين المتعلم والمواقف المختلفة التي يتعرض لها.

أهداف النموذج:

يحقق النموذج أهدافا لا يمكن ان تتحقق بغيره ومن هذه الأهداف:

- تنظيم المعرفة المتوافرة.
- معالجة البيانات معالجة متقصية.
- توليد الافكار الكثيرة المستندة الى أدلة وبيانات.

الاستقراءات البنائية:

يمكن بناء استقراءات بنائية عن طريق التدريب الذي يحقق لدى الطلبة مجموعة من مهارات التفكير ويتحقق عن طريق هذا التدريب الآتي:

- مساعدة الطلبة على زيادة المفاهيم والخبرات.
- بناء أطر معرفية تدوم مدة زمنية أطول.
- استخدام عمليات استقرائية ذهنية متقدمة ناتجة عن عمليات متقدمة.
- التقليل من دور التعليم التلقيني.
- بناء الطلبة للمعلومات وفق حاجاتهم وميولهم.
- يمكن التدرب على بناء استقراءات بنائية باستخدام مواد منهجية وغير منهجية.
- عملية بناء استقراءات بنائية عملية منطقية تسير وفق مراحل متتابعة منتظمة للوصول للهدف.
- يتطلب بناء استقراءات بنائية منطقية السير وفق الاستراتيجيات المعرفية الذهنية التالية:
 - استيعاب المفهوم.
 - تفسير المعلومات.
 - تطبيق المبادئ.

ما دور الأسئلة في تدريب مهارة التفكير الاستقرائي؟

تعمل الأسئلة التي يطرحها المعلم على:

- استثارة افكار الطلبة وتوليد علاقات جديدة بينها فيتم استيعاب المعلومات على شكل استقراءات ملخصة للمعارف والخبرات.
- تكوين اطار مناسب لسير التدريب على عملية بناء استقراءات بنائية معرفية.

فائدة:

يعد نموذج بناء استقرارات بنائية نموذج معرفي عملياتي يعتمد على استخدام العمليات المعرفية المتقدمة والمنطقية.

استراتيجية صياغة استقرارات بنائية معرفية:

يمكن تحديد استراتيجيات التدريب على التفكير الاستقرائي بثلاث مجموعات، هي:

1. استراتيجية استيعاب المفهوم.
2. استراتيجية تفسير المعلومات.
3. استراتيجية تطبيق المبادئ.

وسيتم تفصيلها مع ما تضمنته من استراتيجيات فرعية. كما سيتم عرض عدد من الأنشطة والتدريبات بهدف مساعدة المعلم على استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريب طلبته على التفكير ضمن المواد الدراسية.. وإليك تفصيلا لهذه الاستراتيجيات.

أولا : استراتيجية استيعاب المفهوم:

وقد تم توضيح هذه الاستراتيجية في مادة الاجتماعيات، وقد كان الموضوع الذي تم استخدامه لتطوير هذه الاستراتيجية لدى اطفال الصف هو «فكرة اقامة سوبرماركت» التي تحتاج الى مكان، ومواد، وبضائع وخدمات. وقد بدأ الوحدة بوضع افتراضي كالتالي: «يريد أبو خليل ان ينشئ سوبرماركت، ماذا سيحتاج» وقد امكن صياغة السؤال في هذا المجال بالصورة التالية للاطفال: ما الذي ترونه عندما تذهبون الى السوبرماركت؟ يتوقع في هذا المجال ان يورد الاطفال فقرات مختلفة مثل: المواد الغذائية، والبضائع، أمين الصندوق، المعدات، المبنى، البضاعة، موزعي البضائع. يمكن تسجيل الاجابات ووضعها في قائمة حتى تستكمل كل العناوين وتضمن فيها، وبعد أن ينتهي الاطفال من عملية التعداد، ووضع قائمة، في اليوم التالي يمكن ان يطلب من الاطفال ان يجمعوا الفقرات او المواد على أساس تشابهها. وتتبع بعد ذلك بسؤال:

ما هي الفقرات التي ترتبط ببعضها؟

مع افتراض ان التعداد السابق غني ومكتمل فانه يمكن أن يطلب من الاطفال تحديد «المواد التي تباع في السوبرماركت. والسلع يمكن تصنيفها او تقسيمها وفق عناوين مثل سلع وخدمات.

تهدف هذه الاستراتيجية الى اثارة الاطفال ذهنيا لتوسيع مدى نظامهم المفاهيمي عن طريق معالجة المعلومات التي تتوفر لديهم. حيث يطلب من الاطفال في المراحل الأولى تصنيف المعلومات في مجموعات، وذلك يتطلب منهم ان يغيروا، ويعدّلوا، أو يوسعوا امكاناتهم لما يتعلق بمعالجة وتصيير المعلومات. كذلك ينبغي ان يكونوا مفاهيم يمكن استخدامها فيما بعد، او التوصل الى معلومات جديدة مما يواجهونه.

ويتم تحقيق الاستراتيجية ضمن ثلاث استراتيجيات فرعية وهي الآتي:

- 1- استراتيجية التعداد والذكر والتسمية.
- 2- استراتيجية التصنيف والوضع في مجموعات.
- 3- استراتيجية التوبيخ والعنونة.

أولاً: استراتيجية التعداد والذكر والتسمية:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم/ المعلمة بالطلب من التلاميذ ذكر مجموعات الاشياء التي يتم ملاحظتها في وجبة الفطور، فيقوم الطلبة بالتعداد، ويمكن ان يذكروا: خبز، جبنة، لبن، لبننة، زيت، زيتون، زعتر، زبدة، جبنة، شاي، حليب، قهوة، عصير، جاتو، سندوش، مرتديلا، بيض.

ويتم اتباع ذلك بالاسئلة التالية:

- ما الذي تلاحظه في طبيعة المواد التي يتم تناولها في الفطور؟
- من يصف ما يحسه في مواد الفطور؟
- من يصف مواد الفطور من حيث الصلابة والليونة؟
- من يصف ما يشمه في مواد الفطور؟
- من يصف طعم مواد الفطور؟

نموذج تطبيقي لدرس المغناطيس:

■ النتائج التعليمية للدرس.

- أن يميز الطالب المغناطيس عن غيره من المواد بالاعتماد على التجربة.
- أن يميز الطالب بين المواد التي يجذبها المغناطيس وتلك التي لا يجذبها المغناطيس.
- أن يوضح الطالب ان المغناطيس لا يؤثر من خلال جميع المواد.
- أن يتنبأ الطالب ببعض التطبيقات العملية للمغناطيس.

استراتيجية استيعاب المفهوم

الهدف العام:

الهدف العام لهذه الاستراتيجية ضمن ثلاث استراتيجيات فرعية:

اولا: استراتيجية التعداد والتذكر:

تعتمد هذه الاستراتيجية استخدام الطالب لحواسه المختلف من سمع وبصر وغير ذلك، ويمكن اعتبار هذه العملية كنوع من انواع التدريب على استخدام قنوات المعرفة لدى الطلبة، وكلما استخدم الطالب عدد اكبر من القنوات ازداد تفاعله مع الخبرات المحيطة، اصبحت هذه الخبرات مصدرا للتفكير والخبرة والتعلم.

ويمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية باتتباع الخطوات التالية:

- اثارة الطلبة ذهنيا عن طريق توسيع أنظمتهم المفاهيمية.
- اتاحة فرص للمعالجة الذهنية للمعلومات المتوفرة لديهم.
- مساعدة الطلبة على ذكر مجموعة الاشياء الذي يعرفونها أو يشاهدونها ... الخ والمتعلقة بالموضوع.
- رصد المعلم لما ينقله الطلبة من معرفة بطريقة عشوائية دون التدخل والحد من تلقائية الطلبة.
- طلب المعلم من الطلبة صياغة استقرارات بنائية عن الاشياء التي تم تعدادها.

ولتحقيق اهداف الدرس الخاصة بالمغناطيس يستطيع المعلم احضار عدد من القطع الحديدية والقطع المغناطيسية والقطع المعدنية المتشابهة شكلا، ثم يطلب من الطلبة تقريب القطع من بعضها البعض وملاحظة ما يحصل، وإتاحة الفرصة للطلبة للتفاعل مع المواد، ثم ذكر ما شاهدوه وصياغة تعميم مناسب.

ثانيا: استراتيجية التصنيف في مجموعات:

يطلب من الطلبة ان يصنفوا او يضعوا المواد أو الاشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات، بحيث تتضمن خصائصها العامة. ومن الأسئلة التي يمكن ان تطرح في هذا المجال: اي الاشياء تتفق معا؟. مثال المعلمة من أجل توضيح ذلك. فعندما تشعر بتحقيق ذلك تقوم بطرح السؤال التالي: «من خلال الفقرات التي تضمنتها القائمة التي كتبت على السبورة، هل تستطيع ان تجد الاشياء التي يمكن ان تجمع معا؟»

خبرة:

من العمليات الذهنية التي تساعد هذه المرحلة على تطويرها لدى الطلبة: مهارة التمييز والمفاضلة.

فكر وناقش:

بالاعتماد على ما تم ذكره حول دور المعلم في هذا النموذج: ما نوع الاسئلة التي يستخدمها المعلم لتحقيق هدف هذه الاستراتيجية؟

تعتمد هذه الاستراتيجية على قدرة الطلبة على تصنيف الاشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن هذه المجموعات الخصائص العامة للمواد.

يمكن تنفيذ خطوات هذه الاستراتيجية باتباع الخطوات التالية:

- تكليف الطلبة وضع المواد ضمن مجموعة أو أكثر.
- مساعدة المعلم للطلاب على اجراء تصنيفات عامة.
- اجابة المعلم على أسئلة الطلبة فيما يتعلق بالتصنيفات الخاطئة.
- تكليف الطلبة بصياغة استقراءات وتعميمات خاصة وفق ما تم تصنيفه.

بالعودة الى المثال السابق: يطلب المعلم من الطلبة تصنيف المواد الموجودة وأي مواد أخرى موجودة في البيئة ويستطيع ضمها مجموعتين أو أكثر تبعا للخصائص. المشتركة بينها، يفترض ان يصنف الطلبة المواد الى ثلاث مجموعات، ويستطيع المعلم البدء بكتابة جدول استرجاعي للمعلومات، أو الطلب من الطلبة كتابة الجدول تبعا لخبرته عن قدرات طلابه.

خبرة مفيدة:

أن قدرة الطلبة على التصنيف تبدأ في أعمار مبكرة جدا حتى في عمر السنة الواحدة، بينما تتطور القدرة على تشكيل واستخدام نطاق تصنيفي متعدد متضمنا العلاقات الهرمية في مراحل متأخرة ومن خلال عمليات الممارسة والتفاعل مع البيئة.

تأمل:

- ما العمليات الذهنية التي يتم تطويرها خلال هذه المرحلة؟
- ما الاسئلة المثيرة للتفكير التي يستطيع المعلم طرحها خلال هذه الاستراتيجية؟

ثالثاً: استراتيجية التبويب والعنونة (التسمية):

وقد بدأت هذه المرحلة لدى المعلمة بالسؤال التالي: «طالما أنك بدأت عملية تجميع للمواد التي تضمنت إشارة (√) فما الاسم الذي تقترحه لهذه المجموعة يا حسن». وحتى يقوم حسن بهذه المهمة فإن عليه اختيار عناصر المجموعة.

ونجد أن الطلاب أثناء عملية التسمية أن يعيدوا في تحديد العلاقة الهرمية بين مجموعة جديدة، ويعد هذا الأجزاء اجراء طبيعيا في تحديد العلاقة الهرمية بين العناصر، ويستدعي هذا تبني معايير جديدة، وينبغي أن تستمر هذه العملية حتى تندرج كل العناصر تحت اسم ما، ويتم قبولها لدى الطلبة، ويمكن أن تظهر خلال هذه العملية أيضا الآراء المختلفة، والتي يمكن أن يرقبها المعلم باستخدام تصنيفات متعددة، حيث أن التصنيفات المتعددة تعد مقبولة.

ويتم في هذه الاستراتيجية تسمية المجموعات السابقة وإعادة تجميع العناصر في المجموعات من خلال تبني معايير جديّة والاستمرار في هذه العملية إلى أن تندرج جميع العناصر تحت اسم ما، وقد تظهر في هذه المرحلة الآراء المختلفة والتي يمكن للمعلم أن يرتقي بها باستخدام تصنيفات متعددة.

يطلب إلى المعلم حتى لا يقوم بالخلط بين عمليات التسمية وعملية التجميع، وإذا حصل اضطراب في ذلك ينبغي للمعلم التركيز على المرحلة التي وصل إليها والتأكد من معرفة الطلبة للمرحلة كذلك. أما بالنسبة لخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية فيمكن إجمالها بالخطوات التالية:

■ استشارة أذهان الطلبة فيما تم وضعه على صورة مجموعات في خلايا تصنيفية، وإلى الصفات المشتركة التي تجمع هذه الأشياء.

■ توجيه تفكير الطلبة إلى الخصائص، وتذكيرهم بأننا في مرحلة إعطاء أسماء وتقبل الأسماء المقترحة من قبل الطلبة ومناقشتها للتوصل إلى الاسم العام أو المفهوم ثم التعميم المناسب.

وفي المثال المطروح حول المغناطيس يستطيع الطلبة الآن إطلاق أسماء على المجموعات: مغناط، مواد مغناطيسية، مواد غير مغناطيسية. والتأكد من أن جميع المواد قد تم إدراجها ضمن المجموعات المناسبة.

ويمكن تلخيص العمليات التفكيرية الاستقرائية الثلاث في مجموعة نظامية على صورة جدول

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية الخفية	العمليات المثيرة للتفكير الاستقرائي
1- التعداد والذكر.	التمييز والمفاضلة (التعرف على اشياء وفقرات منفصلة).	ما الذي تلاحظه؟ ما الذي سمعته؟ ما الذي رأيته؟
2- التصنيف في مجموعات.	التعرف على الخصائص المشتركة والتلخيص.	ما العناصر التي تربط بالآخرى؟ وعلى أي اساس؟
3- التبويب والعنونة.	تحديد التسلسل الهرمي للبنود الرئيسة والفرعية.	بم تسمى هذه المجموعات؟ ما الذي يربط هذه الاشياء معا؟

تدريب:

استخدم خبرة جديدة او موضوعا غير الذي تم استخدامه في المراحل الثلاث المتفرقة وحاول فيها من خلال مناقشة الطلبة الجماعية واثارة التفكير لدى الطلبة، واملأ الجدول الآتي:

عنوان الدرس: _____		
اهداف النشاط: _____		
1- _____		
2- _____		
3- _____		

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية الخفية	المنبهات والاسئلة المثيرة
التعداد والذكر.		
التصنيف في مجموعات.		
التبويب والعنونة.		

أيها المعلم فكر في القضايا التالية:

- ماذا يفعل المعلم إذا كانت معلومات الطلبة المتوافرة محدودة؟
- ما الخبرات الانفعالية التي يمكن للطلبة ان يطوروها خلال هذه المرحلة؟
- ما دور المراحل السابقة في عملية بناء الجدول البنائي الاستقرائي.
- ما العمليات الذهنية الاساسية التي يتم تطويرها في المرحلة الاخيرة.
- ما الاسئلة المثيرة للتفكير التي يستطيع المعلم اثارتها في المرحلة الاخيرة؟

ثانيا: استراتيجية تفسير المعلومات:

وتبنى هذه الاستراتيجية على العمليات الذهنية والتي تتضمن: التفسير والاستدلال، والتعميم. ان عملية التعرف على الاشياء تتطلب من الطالب ان يميز بين خصائص الاشياء والفقرات، وتتطلب ان يكون لديه معلومات معينة، كما ان شرح الفقرات التي تم التعرف عليها تتطلب من الطلبة ربط الفقرات معا بعلاقة، وينبغي تفسير العلاقة بين المعلومات عن طريق تحديد اسبابها. كما تتضمن الوصول الى الاستدلالات التي تكمن وراء هذه العلاقات السببية، والامر هنا كما في استراتيجية بناء المفهوم، فان استراتيجية ترجمة وتفسير المعلومات مدفوعة ومثارة باسئلة المعلم التي توجه انتباه الطلبة الى تلك المعلومات المحددة.

تعتمد هذه الاستراتيجية على العمليات الذهنية، منها التفسير، الاستدلال، التعميم. وتتضمن هذه الاستراتيجية المراحل الفرعية التالية:

اولاً: تحديد العلاقات الرئيسية:

المستوى الاول: تحديد العلاقات الرئيسية:

يمكن تحقيق هذه الاستراتيجية عن طريق الخطوات التالية:

- مساعدة الطلبة على اظهار بعض العلاقات التي تم التوصل اليها. ثم تحديد الخصائص المعينة التي ستساعد في تحدي العلاقات.
- طرح مجموعة من الاسئلة بهدف التعرف على العلاقات.
- تقديم بعض الدلائل للطلبة التي قد تساعد بعض الطلبة الذين صعب عليهم التعرف على بعض العلاقات.

■ مساعدة الطلبة على صياغة تعميم يضم العناصر المتضمنة للعلاقات:

وفي المثال السابق يستطيع الطلبة التعرف على العلاقة التي تربط بين كل من المجموعة السابقة، حيث أن المواد التي يجذبها المغناطيس ونستطيع مغنطتها، لا يؤثر المغناطيس من خلالها. اما المواد غير المغناطيسية يؤثر من خلالها.

المستوى الثاني: اكتشاف العلاقات:

حيث يطلب من الطلبة شرح الفقرات التي تعرفوا عليها، ثم ربط النقاط بعضها ببعض ثم يقوم المعلم بالتعرف على اساس العلاقة التي تم اعتمادا عليها ربط هذه الاشياء معا. فمثلا يمكن ان يسأل المعلم سؤالاً مفاده: «هل تتشابه منتجات الفواكة في الاغوار وفواكة شمال الاردن، وجنوبها؟، ام تختلف؟ ولماذا؟» ثم يمكن للمعلم ان يسأل كيف تتشابه، وكيف تختلف.

تدريب:

تدرب على الموضوع او الخبرة او الموقف التعليمي الذي تم اختياره، املاً الجدول بما يمكن التوصل اليه عن طريق النقاش مع الطلبة:

النشاط الظاهري	النشاطات الذهنية الخفية	المنبهات والاسئلة المثيرة
اكتشاف العلامات		

يمكنك تحقيق هذه المرحلة عن طريق الخطوات التالية:

- الطلب من الطلبة شرح ما تم التوصل اليه. ثم التحدث عن العلاقات التي تم التوصل اليها.
- الطلب من الطلبة ذكر الاساس الذي تم اعتماده في العلاقات.
- تقديم المعلم للمساعدة لربط الطلبة الاشياء وتحديد العلاقة السببية.
- مساعدة الطلبة على صياغة تعميم يضم العناصر المكتشفة على صورة علاقات.

المستوى الثالث: الوصول الى استدلالات:

وتهدف هذه الاستراتيجية الفرعية للوصول الى استدلالات واستقرارات، ويمكن ان يسأل المعلم هنا «هل للموقع الجغرافي اثر في انتاج انواع محددة من الفواكة؟ وكيف يمكن ان يؤثر الموقع على زراعة بعض الاشجار دون غيرها، وهنا يقوم المعلم باعطاء مساعدات ليسهم الاطفال باحداس او

تخمينات واستدلالات تتطلب منهم الذهاب الى ما وراء المعلومات التي تتوفر لديهم والوصول الى بعض الاستنتاجات المبنية على استدلالات مرتبطة بالمعلومات نفسها.

النشاط الظاهري	النشاطات الذهنية الخفية	المنبهات والأسئلة المثيرة
الوصول الى استدلالات		

يمكن تحقيق هذه المرحلة عن طريق :

- مساعدة المعلم الطلبة على اكتشاف علاقات سببية بين العناصر.
- توفير بعض المساعدات المعرفية لمساعدة الطلبة على الوصول للاستدلالات.
- مساعدة الطلبة على صياغة تعميمات بنائية معرفية للعلاقات بين عناصر المادة.

تأمل:
ما العمليات الذهنية التي يتم تطويرها في المراحل السابقة؟
ما المنبهات والأسئلة المثيرة التي يستطيع المعلم طرحها لتحقيق المراحل السابقة؟

ويمكن تلخيص المستويات الثلاثة انواع في استراتيجية تفسير المعلومات في الجدول:

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية الخفية	العمليات المثيرة للتفكير الاستقرائي
4- تحديد العلاقات الرئيسية.	التمييز	ما الذي لاحظت؟ ما الذي وجدت؟ ما الذي رأيت؟
5- اكتشاف العلاقات	ربط المجموعات بعضها ببعض، وتحديد العلاقات السببية.	لماذا الحديث هذا؟ ماذا يعني هذا؟
6- الوصول الى استدلالات.	الذهاب الى ما وراء المعطيات من المعلومات واجراء استقرارات.	ما هي الصورة التي تخطر في ذهنك؟ ما الذي تستنتج؟

تدريب:

استخدم خبرة او موضوعا جديدا، حاول فيها بالمناقشة الجماعية واثارة التفكير الاستقرائي لدى الطلبة وملء الجدول الآتي:

عنوان الدرس:	
اهداف النشاط:	
1-	
2-	
3-	

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية الخفية	المنبهات والاستئلة المثيرة
تحديد العلاقات الرئيسة.		
اكتشاف العلاقات.		
الوصول الى استدلالات.		

ثالثا: استراتيجية تطبيق المبادئ:

ويقوم الطلبة وفق هذه الاستراتيجية بتطبيق مبادئ معروفة وحقائق اما لتفسير ظاهرة احداث غير مألوفة او للتنبؤ بنتائج جديدة. وتعد العملية تبادلية بين استراتيجية التنبؤ والتفسير مع زيادة وصول طلبة الصف الى تفسير او تنبؤ أكثر كمالاً.

تنبؤ \longleftrightarrow تفسير

يقوم الطلبة في هذه المرحلة بالتنبؤ عن طريق استخدام المعلومات السابقة لديهم، وفي هذه المرحلة اعداد الجدول، ويعتمد عليه الطلبة في التنبؤات.

ويمكن تحقيق هذه الاستراتيجية المعرفية بالاعتماد على الخطوات التالية:

- مساعدة الطلبة على التوصل إلى نتائج.
- مناقشة الظواهر والخبرات غير المألوفة والتعرف الى خصائصها، أساس غرابتها ومن ثم ايجاد علاقة بينها وبين الاشياء المحيطة بها.

- صياغة افتراضات ثم مناقشتها.
 - تقبل أي مستوى من التنبؤ والشرح.
 - تزويد الطلبة ببعض المساعدات على التنبؤ.
 - مساعدة الطلبة على صياغة تعميمات واستقرارات بنائية معرفية.
- ويمكن توضيح ذلك بالمثال الآتي:

الصف الخامس الاساسي:

افتراض انه فجأة تم اكتشاف جزيرة ضخمة وجميلة في البحر المتوسط، وافترض أن هذه الجزيرة مأهولة بسكان مزارعين، أميين لا يعرفون القراءة والكتابة. ماذا سوف يحدث. والجدول التالي يوضح العملية والمحتوى والمشاركين والاستجابات التي يصدرها الطلبة في تطبيق استراتيجية تطبيق المبادئ.

جدول يبين العملية والمحتوى والمشاركين في استراتيجية تطبيق المبادئ للمثال المحدد.

العمليات الذهنية	المحتوى	المشاركين	الاستجابات الظاهرة
التنبؤ السبب دعم معرفي	أدوات الآلات	سعيد جميل المعلم	عليهم ان يقوموا باستيراد الادوات. إنهم لا يعرفون كيف يشغلون الادوات. صحيح كيف وصفت معظم الادوات التي نستعملها؟ تم وصفها بالالات. هل تعتقدون انهم يملكون آليات كالأليات التي نملكها؟ لا.
تنبؤ	الكهرباء	جميل المعلم	لماذا تعتقد انهم لا يملكون آلات
دعم بأسباب منطقية	طاقة المياه	اسماعيل جميل	لأنهم لا يملكون مدارس الكهرباء ضرورية لتشغيل الالات ومحتمل جدا انهم لا يملكون كهرباء هناك.
تنبؤ		المعلم	ولماذا تعتقد انهم لا يمتلكون الكهرباء
دعم بأسباب منطقية		اسماعيل طارق	حتمًا هم لا يعرفون شيئًا عن الكهرباء

لكن مازالوا في الوقت نفسه قادرين على امتلاك الات اذا عرفوا كيف يستخدمون طاقة المياه هل تعتقد انه من الممكن انهم يعرفون كيف يستخدمون طاقة المياه؟ ربما	المعلم طارق	تنبؤ دعم بأسباب منطقية
--	----------------	---------------------------

الهدف من هذه المرحلة تزويد الطلبة بخبرات تنبؤية متعددة، وإتاحة الفرصة للطلبة لاستخدام تعميماتهم في مواقف جديدة.

تأمل ومناقشة:

تحتاج هذه المرحلة الى قدرة عالية من المعلمين في عدد من المجالات، كما تحتاج الى تحضير مسبق من قبل المعلم بشكل مركز أكثر من المراحل السابقة، لماذا؟

7. استراتيجية التنبؤ بالنتائج وشرح الظواهر غير المألوفة ووضع فرضيات:

يطلب الى الطلبة في مرحلة التنبؤ استخدام المعلومات التي قاموا بجمعها للقيام بمعالجة المشكلة التي فرضها المعلم، وتتطلب هذه المرحلة من الطلبة ان يشككوا استدلالات تنبؤية اعتمدا على المعلومات التي تضمنها الجدول. وفي هذا المعنى فانه يطلب اليهم ان يتجاوزوا المعلومات التي تضمنها الجدول، أو استخلاص معلومات منه، والسؤال الذي يطرح في هذه المرحلة هو: «ما الذي يمكن ان يحدث لو أن...؟».

يطرح هذا السؤال الافتراضي مشكلة مرتبطة بالمعلومات التي تمت معالجتها في المراحل السابقة.

وفي هذه الاستراتيجية عادة يقوم المعلم بالأدوار الآتية:

1. مساعدة الطلبة على الوصول الى بناء وصياغة النتائج التي يمكن ان يتم التوصل اليها من البيانات المتجمعة. والتأكد من سلامة صياغتها وارتباطها بالبيانات المتوفرة والتي حققها الطلبة اثناء معالجتهم للقضية.
2. مناقشة للظواهر والخبرات غير المألوفة، وذلك عن طريق التعرف على خصائصها، وعناصرها، وظروفها، وما ينتمي لها وما لا ينتمي لها. ثم مساعدة الطلبة على التعرف

على اساس غرابتها، أو حدثها أو عدم مألوفيتها..ومن ثم ايجاد ما له علاقة من الاشياء المحيطة بهم.

3. صياغة افتراضات تبني على المعلومات المتجمعة، ثم مناقشتها بحيث يستند الطلبة عادة على مؤثرات تتضمنها البيانات المتجمعة والمبررة والدعمة لصياغة افتراضات مناسبة.

8- شرح التنبؤات ودعم الفرضيات:

واستمرت المعلمة بسؤال الطلاب لتبرير وتدعيم تنبؤاتهم، بالإضافة الى أن تم استخلاص تنبؤات اخرى في كل مرة كانت المعلمة تسأل فيها الطلاب من أجل تبرير او عدم دعم اجابتهم من خلال ما تضمنه جدول الاسترجاع من معلومات.

إن الهدف الرئيس في هذه الاستراتيجية مع أخذ العملية (Process) بعين الاعتبار هو تزويد الطلبة بخبرات متعددة التنبؤات. ويأخذ المحتوى (Content) بعين الاعتبار، فإن الهدف الرئيس في هذه المرحلة هو إتاحة الفرصة امام الطلبة لاستخدام الاستقرائات، التي تم تطويرها، في مواقف جديدة، وفي عملهم هذا، فإن تعميماتهم تعزز، وتعطى فرصة للظهور مرات ومرات، وتأخذ معاني عميقة وجديدة.

وتعتبر أسئلة المعلم/ المعلمة ضرورية لدى الطلبة من أجل توجيههم للذهاب الى ما وراء المعطيات، وفي الوقت نفسه، فإن هذه الاسئلة تتطلب استجابات يمكن ان تدعم بهذه المعلومات. ويوضح هذا مرة أخرى الحاجة الى وضع جدول بنائي استقرائي بحجم كبير من المعلومات في كل خلية، حتى يمارس الطالب عملية استخلاص تعميمات، وتوضيحات، ومن ثم تنبؤات، كما أن المعلومات تعمل على تزويد الطلاب باساس لدعم الاستدلالات التي يصلون اليها.

إن ممارسة سؤال الطلبة لتدعيم استدلالاتهم - سواء في التعميمات الاستقرائية التي صاغوها، أو في التوضيحات أو في التنبؤات - يحق لهم نتائج مهمة. حيث ان هذه العملية تساعد الطلبة على اكتساب القدرة كي يفكروا بطريقة ناقدة.

إن الطلبة الذين يطورون القدرة على ربط المعلومات المعززة باستدلالاتهم اكتسبوا اداة قوية. تسمح لهم أن يفكروا تفكيراً ناقداً في كل الاحداث التي يواجهونها ويسمعونها او يشاهدونها، سواء كانت ضمن اخبار التلفزيون، أو حتى في مقايضة بائع متجول.

وتتطلب هذه المرحلة المتقدمة في التدريب على التفكير مجموعة من الشروط وهي كالآتي:

■ قدرة المعلم على ممارسة العمليات الذهنية العميقة، وذلك باستخدام سلسلة من الامثلة السابرة التي تساعد على تحديد ومعرفة مستوى الطالب الذهني ومدى عمق مخزونه، ومدى انسجامة في المرحلة النمائية المعرفية التي يمر فيها.

■ عدد كبير من التنبؤات التي يحتاج المعلم الى اعدادها قبل قدومه الى الطلبة ومناقشتهم بها، وجمع الادلة المدعمة للتنبؤات مصورة او مكتوبة على بطاقات تستخدم كمثيرات ذهنية منشطة للتفكير في جوانب محددة في البداية، وبعدها يترك المجال للطلبة للتفكير بالطريقة التي يريدون، أو باستخدام جداول استرجاعية بعدد كبير من الخلايا تتضمن وصفا للتنبؤات.

■ تقديم المساعدة في مرحلة من مراحل صياغة التنبؤ ودعم الفرضيات التي تم صياغتها ومن ثم الانسحاب التدريجي، وتقليل مستوى المساعدات بالتدريب، الى أن يصل الطلبة الى مستوى الاستقلال في شرح التنبؤات، ودعم الفرضيات التي صاغوها.

■ مساعدة الطلبة من أجل شرح التنبؤات ودعم الفرضيات سواء كان صورة مجموعات او فرادي، واعطاء الطلبة فرادي أو مجموعة ايضا الفرصة لشرح التنبؤات التي صاغوها، وتقديم الأدلة التي تسهم في دعم الفرضيات التي تم صياغتها في مراحل سابقة.

■ مساعدة الطلبة على تحديد وذكر العلاقة السببية التي يمكن أن تقود الى الفرضية أو التنبؤ.

9- اما الخطوة الاخرى من الاستراتيجية فتتضمن عملية التأكد والتحقق من التنبؤات او الفرضيات التي توصل اليها الطلبة، وذلك باختيارها وتعميمها، ويمكن ان يكون السؤال التالي مثالا على ذلك:

«ماذا سيحدث لو ظهرت مصادر مائية في الصحراء؟».

واذا ما توصل الطلبة الى استنتاج ان وجود الماء يجعل التربة منتجة، وأنها تصبح صالحة للزراعة، وان الماء سوف يحول طريقة الحياة في الصحراء، فان المعلم يستطيع ان يتحرك ويتقدم في المناقشة الى مرحلة طرح تساؤلات حول موضوع وجود المياه كشرط وحيد لجعل التربة منتجة، واداة تغيير لطريقة العيش في الصحراء، ويمكن ان تطرح مواضيع أخرى ايضا في هذا المجال:

■ ما الحاجة الى شبكة موصلات او طرق؟

■ كيف سيتم توزيع المنتجات والمحاصيل؟

■ ما ضرورة وجود اشجار في المدن الصناعية؟

■ ما ضرورة وجود نوافذ مفتوحة في مكان يكتظ باشجار الزينة؟

■ ما ضرورة التشكيل في المواد الغذائية التي يتناولها الانسان؟

■ ما أهمية الحرارة للانتاج الزراعي؟

■ ما أهمية أشعة الشمس للانسان؟

تتضمن هذه المرحلة مستوى اعلى من التفكير من الطلبة وينحصر دور المعلم في اتاحة الحرية للطلبة للقيام بما يثبت التنبؤات، وعلى المعلم ان يحرص على اتاحة الجو الملائم للطلبة للقيام بعمليات ابداعية من مثل مغايرة المؤلف، وجعل المؤلف غير مألوف، وعلى المعلم ان يتجنب اصدار التقييم على تنبؤات الطلبة.

تأمل وملاحظة:

■ ما العمليات الذهنية المتضمنة في كل من المراحل السابقة؟

■ ما نوع الاسئلة التي يستطيع المعلم طرحها في المراحل السابقة؟

فائدة:

يمكن تلخيص دور المعلم في كل الاستراتيجيات السابقة بالعبارة التالية: يطرح المعلم مشكلة صغيرة على نحو يضمن استثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم ويقودهم الى ايجاد المعرفة المرغوب بها.

ويمكن تلخيص خطوات ومراحل التدريب على التفكير الاستقرائي ضمن استخدام المواد الدراسية على النحو الآتي:

الاستراتيجية الاولى: استيعاب المفاهيم	الاستراتيجية الثانية: تفسير البيانات
1- التعداد ووضع العناصر في قوائم المرحلة الثانية 2- وضع الاشياء في مجموعات المرحلة الثالثة 3- وضع الاشياء في فئات.	4- تحديد الابعاد الرئيسية 5- شرح وتفسير الابعاد واكتشاف العلاقات 6- الوصول الى استدلالات
الاستراتيجية الثالثة: تطبيق المبادئ	
7- الوصول الى فرضيات وتنبؤات. 8- شرح ودعم التنبؤات والفرضيات. 9- التحقق من التنبؤات والفرضيات.	

توضيح استراتيجية تعليم التفكير الاستقرائي

غرس الاشجار

ذهب عواد ومعه ابنه الصغير ليزرع في بستانه غراساً جديدة، حمل الاب وابنه بعض غراس الزيتون، والليمون.

كان عواد قد حفر حفراً كثيرة، ليضع فيها الغراس الجديدة.

غرس عواد وابنه غراساً كثيرة في البستان.

الاستراتيجية	الاجراءات
1. استراتيجية التعداد والذكر	<p>من خلال قراءة النص «غرس الاشجار» يقوم المعلم برحلة قصيرة الى حديقة المدرسة مع الطلبة ثم يجري معهم الحوار الآتي:</p> <p>المعلم: دعونا نسجل اسماء الاشجار التي لا حفظناها في حديقة المدرسة.</p> <p>أحمد: لوز.</p> <p>خالد: بطيخ.</p> <p>المعلم: البطيخ نبات ونحن نريد أن نسجل اسماء الاشجار</p> <p>حسن: تفاح.</p> <p>علي: ليمون.</p> <p>سامي: زيتون.</p> <p>وليد: مشمش.</p> <p>المعلم: احسنتم يا أبنائي، لقد توصلنا الى تدوين قائمة كبيرة من هذه الاشجار. والآن ماذا يمكن ان نفعل بهذه القائمة التي تجمعت لدينا؟</p> <p>هل يرتبط بعضها ببعض بصلة او علاقة؟</p> <p>أحمد: بعض هذه الاشجار حلوة المذاق، وبعضها نأكله وبعضها لا نأكله.</p>

الاجراءات	الاستراتيجية
<p>المعلم: اذا لنبدأ بتصنيف هذه المجموعات حسب طعمها.</p> <p>حسن: انا ادون اسماء الاشجار ذات الطعم الحلو.</p> <p>المعلم: عددها؟</p> <p>خالد: تفاح، مشمش، برتقال.</p> <p>المعلم: حسنا، من يذكر اسماء الاشجار ذات المذاق الحامض.</p> <p>سامي: ليمون.</p> <p>المعلم: حسنا، من يقل لي أين نضع شجرة الزيتون في هذه القوائم؟</p> <p>علي: نضعها في قائمة وحدها لاننا نحصل منها على الزيت والزيتون.</p>	<p>2. وضع الأشياء في مجموعات</p>
<p>بعد إن يطمئن المعلم الى ان الطلاب قد دونوا اسماء جميع الاشجار التي تضمنها الحديقة في تصنيفات.</p> <p>المعلم: طالما اننا بدأنا عملية تجميع اسماء الاشجار التي شاهدتموها في حديقة المدرسة، فما الاسم الذي تقترحه يا أحمد لهذه المجموعة؟</p> <p>ولكي ينجز احمد عمله، عليه ان يختار عناصر المجموعة، ويلاحظ ان الطلبة يعيدون عملية جمع العناصر او تشكيل مجموعات جديدة اثناء عملية التسمية، وينبغي ان تستمر هذه العملية حتى تدرج كل العناصر تحت مسمى او مصنف مع ملاحظة عدم الخلط بين عملية التسمية وعملية التجميع لانهما منفصلتان.</p> <p>ان هذه الاستراتيجية تعتمد على ما يشاهده الطلبة او ما يلاحظونه، او ما يسمعون، أو ما يتذوقونه.</p> <p>اي ان الطلبة يستخدمون الحواس الخمس كاللمس، والبصر، والشم، والتذوق، والسمع، كما في الجدول الآتي:</p>	<p>3. التوثيق (التسمية)</p>

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية	أسئلة مثيرة للتفكير السابر
استراتيجية استيعاب المفهوم	■ التمييز، المفاضلة، التعرف على الأشياء الملاحظة.	■ ما الذي رأيته في البستان. ■ ماذا لاحظت في الحديقة؟ ■ ماذا سمعت هناك؟ ■ ما طعم او مذاق، او ملمس هذه الاشجار؟
	التصنيف في مجموعات.	■ التعرف على الخصائص المشتركة وتلخيصها.
	■ ما العناصر التي تتجمع معا؟ ■ ما الاشجار المتشابهة معا؟ ■ ما الوجة في التشابه؟	
تحديد العلاقات الموجودة	التبويب العنونة (التسمية).	تذكروا استحضار المعلومات بطريقة مرتبة ومتسلسلة ومتدرجة.
	■ ماذا تسمي هذه المجموعات؟ ■ بماذا ترتبط هذه الاشياء؟ ■ ما الذي يلاحظ على شكل الاشجار؟	
	يحدد الطلبة العلاقة بين الاشجار التي تم تسميتها فواكه، حلوة المذاق، حامضة المذاق.	■ بماذا تتشابه الفواكه؟ ■ تتشابه الفواكه الحلوة. ■ تتشابه الفواكه الحامضة. ■ بالذوق يمكن التعرف على الاشجار.
اكتشاف العلاقات الجديدة	■ ان يذكر الطلبة الرابطة بين الاشجار (الحمضيات) والاشجار حلوة المذاق	■ ان يذكر الطلبة الرابطة بين أشجار الحمضيات .
	■ ان يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الاشجار	■ أذكر أوجه الشبه والاختلاف بين اشجار الحمضيات وغيرها من الاشجار.
	■ ماذا يربط اشجار الفواكه معا؟ ■ كيف ترتبط الاشجار حلوة المذاق معا؟ ■ ما الملامح غير الظاهرة في اشجار الفواكه التي تجعلها مختلفة عن غيرها؟	

الوصول الى استدلالات	<ul style="list-style-type: none"> ■ ان يذكر الطلبة العلاقة السببية في التشابه والاختلاف. ■ ان يحدد الطلبة العوامل المؤثرة في التشابه والاختلاف بين الاشجار. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ توضيح العلاقات السببية بين الاشياء المتشابهة والمختلفة. ■ استحضار العوامل التي يمكن ان تؤثر في عملية التشابه وعملية الاختلاف بين الاشجار. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ وضع العلاقات بين الاشجار المتشابهة. ■ وضع العلاقات بين الاشجار المختلفة. ■ اذكر ما تستدل عليه من تشابه الاشجار واختلافها.
----------------------	--	--	---

توضيح استراتيجي تفسير المعلومات باستخدام نص «غرس الاشجار»:

الاستراتيجية	الاجراءات
4. تحديد العلاقات الموجودة	<p>- يطرح المعلم اسئلة مثيرة للتفكير بحيث تقود الطلبة الى التعرف على معالم وخصائص معينة في المعلومات التي يتم اختيارها.</p> <p>ومن خلال قراءة النص السابق الذي قدم للطلبة لقراءته والتفكير فيه يجري المعلم الاجراءات الآتية:</p> <p>المعلم: ماذا لاحظتم في حديقة المدرسة؟</p> <p>أحمد: اشجاراً.</p> <p>المعلم: من لاحظ شيئاً آخر؟</p> <p>خالد: رأيت اشجار فاكهة.</p> <p>المعلم: هل تذوقت طعم هذه الفاكهة؟</p> <p>سامي: نعم ، انها برتقالة، انها حلوة المذاق.</p> <p>المعلم: من تذوق طعم شجرة اخرى؟</p> <p>وليد: انا يا استاذ ان طعم الشجرة التي ذقت ثمرها كانت حامضة، أنها شجرة الليمون.</p>
5. اكتشاف علاقات جديدة	<p>يطلب المعلم من الطلبة شرح الفقرات التي تم التعرف عليها، ثم ربط هذه النقاط بعضها ببعض. وهنا يتعرف المعلم على أساس هذه العلاقات التي تم اعتمادها عليها ربط الاشياء معا وتحديد العلاقة السببية وهي علاقة غير واضحة أو متضمنة في النص.</p> <p>المعلم: هل تتشابه اشجار الفاكهة واشجار الزيتون؟ وهل تختلف؟</p>

<p>ما أوجه الاختلاف بين شجرة اللوز وشجرة البرتقال؟</p>	
<p>بعد التأكد من اكتشاف الطلبة لعلاقات جديدة وعلاقات بين الاسباب والنتائج المتضمنة.</p> <p>المعلم: هل لموقع حديقة المدرسة اثر على انتاج انواع محددة من الفواكه؟</p> <p>كيف يمكن ان يؤثر على زراعة الاشجار الاخرى من حيث الموقع.</p> <p>ويقدم المعلم مساعدات للطلبة من أجل تشجيع الطلبة على اعطاء استدلالات، وتخمينات ذكية، ويطلب منهم التفكير ما وراء المعلومات المتوافرة لديهم، ويصلون الى استدلالات مبنية على بيانات مرتبطة بخصائص الاصناف.</p> <p>المعلم:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ماذا يعني التشابه بين الليمون والبرتقال؟ ■ ما الصورة التي تخطر بذهنك عندما ذهب المزارع عواد الى بستانه؟ ■ ما الذي نستنتجه من حفر الحفر الكثيرة في البستان؟ 	

أسئلة مثيرة للتفكير السابر	العمليات الذهنية	النشاط الظاهر	
<ul style="list-style-type: none"> ■ ما الذي لاحظته يا خالد؟ ■ ماذا رأيت يا أحمد؟ ■ ما الذي وجدته يا سامي؟ ■ ماذا يعني لك هذا يا علي؟ ■ ما الصورة التي تخطر بذهنك يا خالد؟ ■ ما الذي يمكن ان تستنتجه يا حسن؟ 	<p>التمييز</p> <p>ربط المجموعات بعضها ببعض، تجديد العلاقة السببية.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ التفكير في طبيعة المعلومات التي ترد الى الذهن، واجراء استقراءات. 	<p>4. تحديد العلاقات الموجودة</p> <p>5. اكتشاف العلاقات الجديدة.</p> <p>6. الوصول الى استدلالات.</p>	

النشاط الظاهر	العمليات الذهنية	أسئلة مثيرة للتفكير السابر
7. صياغة تنبؤات وافتراضات	<ul style="list-style-type: none"> ■ اذكر الفرضيات والتنبؤات التي تم صياغتها ■ يمكن ان يجد عواد كنزا من ذهب فماذا يفعل؟ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ افترض انك حفرت ووجدت شيئا يعترض الفاس فماذا يمكن ان يكون؟ ■ ما الهدف الآخر من حفر عواد للارض غير الزراعية؟
8. شرح التنبؤات والافتراضات	<ul style="list-style-type: none"> ■ يتم الحفر من اجل الزراعة لان الزراعة هي بمثابة كنز. ■ ان الزراعة كنز لانها توصل اكثر بما توصله الكنز. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ما الذي يوضح الفرض الذي تم صياغته في السابق؟ ■ كيف تكون الزراعة كنزاً؟ ■ على ماذا تستدل من النص لدعم التفسير للفرض الذي تم صياغته؟
9. تجريب واختبار التنبؤات والافتراضات	<ul style="list-style-type: none"> ■ عندما نزرع نحصل على نقود مجموعة النقود هي كنز. ■ الزراعة كنز لا يفنى بدليل ان المزارع لا يجوع. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ من توصل الى نتيجة في اختبار العلاقة بين النقود والزراعة؟ ■ زرعة + اهتمام — نقود ■ ان الاهتمام بالزراعة يؤدي الى زيادة في النقود ■ الزراعة — كنز.

نتائج مهارة التفكير الاستقرائي لدى الطلبة:-

ان تدريب الطلبة على ممارسة التفكير الاستقرائي (Inductive thinking) يمكن ان يحقق مهارة محددة ضمن مواد دراسية محددة المحتوى وهي:

أولاً: زيادة ايجابية مفهوم ذات الطلبة، وتطوير مفهوم ايجابي لذاتهم من خلال النشاطات الذهنية التفكيرية.

ثانياً: ان التعليم الذاتي يشكل هدفاً من التعلم والتدريب، والتفكير الاستقرائي بمهاراته الفرعية يحقق توافر القدرة لدى الطلبة على التعلم بانفسهم.

ثالثاً: زيادة ثقة الطالب بقدراته، وحيويته، وفاعليته وسيطرته على مواقف التعلم والبيئة من حوله.

رابعاً: اثارة الدافعية الداخلية للمتعلم، ويشكل هذا هدف مهم للتعلم الصفي، بدلا من خضوع الطالب الى مصادر الدفع الخارجي.

خامساً: مهارة التفكير الاستقرائي مهارة قابلة للتعلم الى مواقف حياتية جديدة، مما يصقل شخصية الطالب وتفكيره، ويزيد دوره في ادارة حياته ومستقبله.

سادساً: يزود التفكير الاستقرائي الطالب بمخزون معرفي كبير يساعده في مواقف التعلم والتحصيل ويحسن من ادائه المختلفة.

سابعاً: توليد مهارات ذهنية ادائية جديدة لا يحققها المنهاج التقليدي وممارسات المعلمين التقليدية اذ يستثار الطالب لكي يقوم بتوليد معارف جديدة مدفوعا بدافع المعرفة والبحث المستمر المتحرر من كونه مرهونا بالتعلم الصفي فقط وانما ينطلق الى خارج هذه الحدود.

صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التفكير الاستقرائي

الفقرات		بدرجة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
1-	تعريف التفكير الاستقرائي.			
2-	تحديد ملامح التفكير الاستقرائي.			
3-	تحديد الملامح الذهنية لعمليات التفكير الاستقرائي.			
4=	تحديد المراحل الرئيسة والفرعية لمهارة التفكير الاستقرائي.			
5-	تطبيق مراحل التفكير الاستقرائي وفق مراحل.			
6-	التمييز بين أنواع التفكير والتفكير الاستقرائي.			
7-	تعداد العمليات الذهنية المتضمنات في مراحل التفكير الاستقرائي التسعة.			
8-	تخطيط الدروس وفق نتائج مهارة التفكير الاستقرائي.			
9-	تقويم اداء الطلبة للمهارات التسعة المتضمنة في التفكير الاستقرائي.			
10-	تحديد النتائج المهارية للتفكير الاستقرائي.			

الفصل الحادي العاشر

مهارات ادارة الصف والتعلم

■ النظرة الشاملة.

■ المقدمة.

■ الأهداف

■ المعلم مدير لخصائص الاطفال الشخصية.

■ محاور الادارة الصفية.

■ النظام الصفّي.

■ الانظمة والقواعد.

■ أهمية استيعاب القواعد والانظمة.

■ التعليمات والمواقف الصفية.

■ سلطة المعلم في ادارة الصف.

■ الفهم الشامل للانضباط كفاية سلوكية.

■ الطاعة وادارة التعلم.

■ المناخ الصفّي.

■ استراتيجيات التعلم الاصيل.

■ استراتيجيات اثاره الدافعية للتعلم.

■ المعلم واستراتيجية تعديل سلوك الطلبة.

ما ضرورة مهارة ادارة الصف لتأهيل المعلم؟

ان هناك مسلمة اساسية في الادب النفسي والتربوي في مجال ادارة الصف وهي «لاتعلم بدون نظام وادارة صفية».

تعتبر مهارة ادارة الصف احد الركائز الاساسية للتعلم وادارته. ويلاحظ المتتبع للأمور ان اول قرار يتخذه المعلم المبتدئ في اليوم الاول من تعيينه ان يكون معلماً أولاً يكون

كما ظهر ان كثيراً منهم يترك التدريس بعد دخوله الحصة الاولى في اليوم الاول. كما ظهر ان خبرة الدرس الاول واليوم الاول تحفر في ذهن المعلم، ويبقى تأثيرها على حياته طيلة العمر، ومن هنا جاءت أهمية هذه المهارة.

والمعلم الذي يدير الصف بحكمة هو الذي يستطيع ان يدير العالم، لما يضم الصف من طلبة مختلفة في خصائصه الديموغرافية، والشخصية واساليب التنشئة الاجتماعية، والدوافع. لذلك فان السلوك الصفّي هو نتاج لتفاعل كل هذه المتغيرات معا في منظومة، تتطلب جهداً كبيراً من المعلم.

النظرة الشاملة:

المقدمة:

ان التعلم الصفّي مهمة تركز كل الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية من اجل تحقيقها وينعكس اثر هذه الفعاليات على تعلم الطلبة ونموهم وتطورهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي والجسمي.

لذلك عني التربويون والسيكولوجيون بالظروف الصفية المناسبة التي تهيأ للطلبة وتسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، ويعد المعلم الكفاء أحد الوسائط المهمة التي يمكن ان تسهم اسهاما فاعلا بما يهيأ من مناخات صفية وما يقدم من إدارة وانشطة تنظم تفاعلات الطلبة بعضهم مع بعض ومع المعلم نفسه.

والادارة الصفية وادارة التعلم احدي المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطا فاعلا في رفع كفاية تعلم الطلبة إلى اقصى طاقتهم للتعلم والنمو والتطور.

وللمعلم الكفاء دور مهم في سلوك طلبته ومشكلاتهم، فهو الذي يلاحظ سلوكهم ملاحظة دقيقة ويحدد اسباب المشكلات السلوكية التي يلاحظها ويبني برنامجا علاجيا لها ويتابع تعديلها حتى يظهر السلوك المستهدف المعدل ويصبح سلوكا طبيعيا وقد تضمن هذا التعيين محاور ثلاثة: تضمن المحور الاول الادارة الصفية، المناسبة بتوضيح مدلول مفاهيم من مثل:

النظام الصفّي، والأنظمة والقواعد والتعليمات الصفية. وقد افرد جزءاً لتوضيح الطاعة وعلاقتها بادارة التعلم الصفّي، وأهمية سلوك الطاعة في تكيف الطلبة وتعلمهم.

أما المحور الثاني فهو المناخ الصفّي وقد حدد هذا المناخ ضمن عشرة مجالات تسهم في تهيئة جو صفّي مناسب للنمو والتطور والتعلم.

وتضمن المحور الثالث المعلم بوصفه معدلا لسلوك الطلبة، اذ ان المعلم الكفاء هو المعلم الذي يستطيع بتدريب بسيط ان يعدل مشكلات طلبته السلوكية الصفية ويعمل على مساعدتهم على تطوير صورة جديدة من السلوك المستهدف، وجعله جزءاً من السلوك الروتيني الذي يمارسونه في حياتهم الصفية العادية.

وقد استعرضت من خلال المحاور الثلاثة السابقة ادوار المعلم الكفاء الذي يهيء جو صفيا مناسباً يسوده مناخ يعيش فيه الطلبة ببسر وسهولة ويحول الصف من بيئة منفرة الى بيئة مغرية يسعد فيها الطلبة فتسهم في تحقيق ذواتهم وتطور شخصياتهم.

■ الأهداف:

يتوقع من المعلم بعد قراءة مادة الفصل والتفاعل على ما تضمن من أنشطة وخبرات ان يصبح قادرا على تحقيق النواتج التعليمية الآتية :

- معرفة مدلول الادارة الصفية وعناصرها ومكوناتها.
- تحديد العلاقة بين متغيرات الادارة الصفية كالانظمة والقواعد، والتعليمات الصفية واثرها في ادارة التعليم الصفّي.
- مساعدة الطلبة على استيعاب الانظمة والقواعد والتعليمات الصفية وفهمها.
- تطبيق مهارات استيعاب الانظمة، والقواعد والتعليمات الصفية لدى الطلبة وممارستها.
- استيعاب المعنى المفهومي لمفهوم الطاعة واهميته لدى الطلبة.
- استيعاب مفهوم المناخ الصفّي والعوامل المؤثرة فيه.
- تطبيق القواعد التي تهّي المناخ الصفّي المناسب للتعلّم والسلوك.
- تحديد معنى تعديل السلوك واستراتيجيته.
- تطبيق منحى تعديل السلوك على مشكلات سلوكية صفية.
- تعديل سلوك الطلبة ومساعدتهم على تغييره ليظهروا سلوكا طبعيا وتكيفيا صفيا.

خطة العمل المقترحة لتناول الموضوع:

يمكن السير في تنفيذ هذا الفصل بما يتضمنه من أنشطة ومواد تعليمية وفق الخطة الآتية:

1- النشاطات القبليّة:

- يتوقع من المعلم القيام بما يلي قبل عقد الحلقة الدراسية:
- قراءة التعيين قراءة فاهمة وفاحصة وناقدة.
- كتابة تعليقات هامشية لمناقشة بعض الافكار التي يتضمنها التعيين.
- تنفيذ الأنشطة والاجابة عن الاسئلة التي يتضمنها التعيين بشكل مفصل.
- تحديد بعض المشكلات الصفية التي يمكن ان تواجهه في ادارة الصف وادارة تعلم الطلبة.

2- نشاطات تنفيذ الحلقة الدراسية:

يتوقع من المعلم ممارسة الأنشطة الآتية لانجاح دوره في الحلقة الدراسية التي ستعقد لمناقشة هذا الفصل:

● المناقشة الفاعلة لما تضمن من آراء.

● عكس الاتجاهات الواقعية التي يجملها المعلم والتي تطورت لديه اثناء خبرته الطويلة في ادارة التعلم الصففي وتقديم التعلم الصففي وتقديم الادلة من الخبرات الصفية التي يمارسها.

● عرض الأفكار المتضمنة في التعيين وفق ثلاثة محاور.

1- الادارة الصفية.

2- المناخ الصففي.

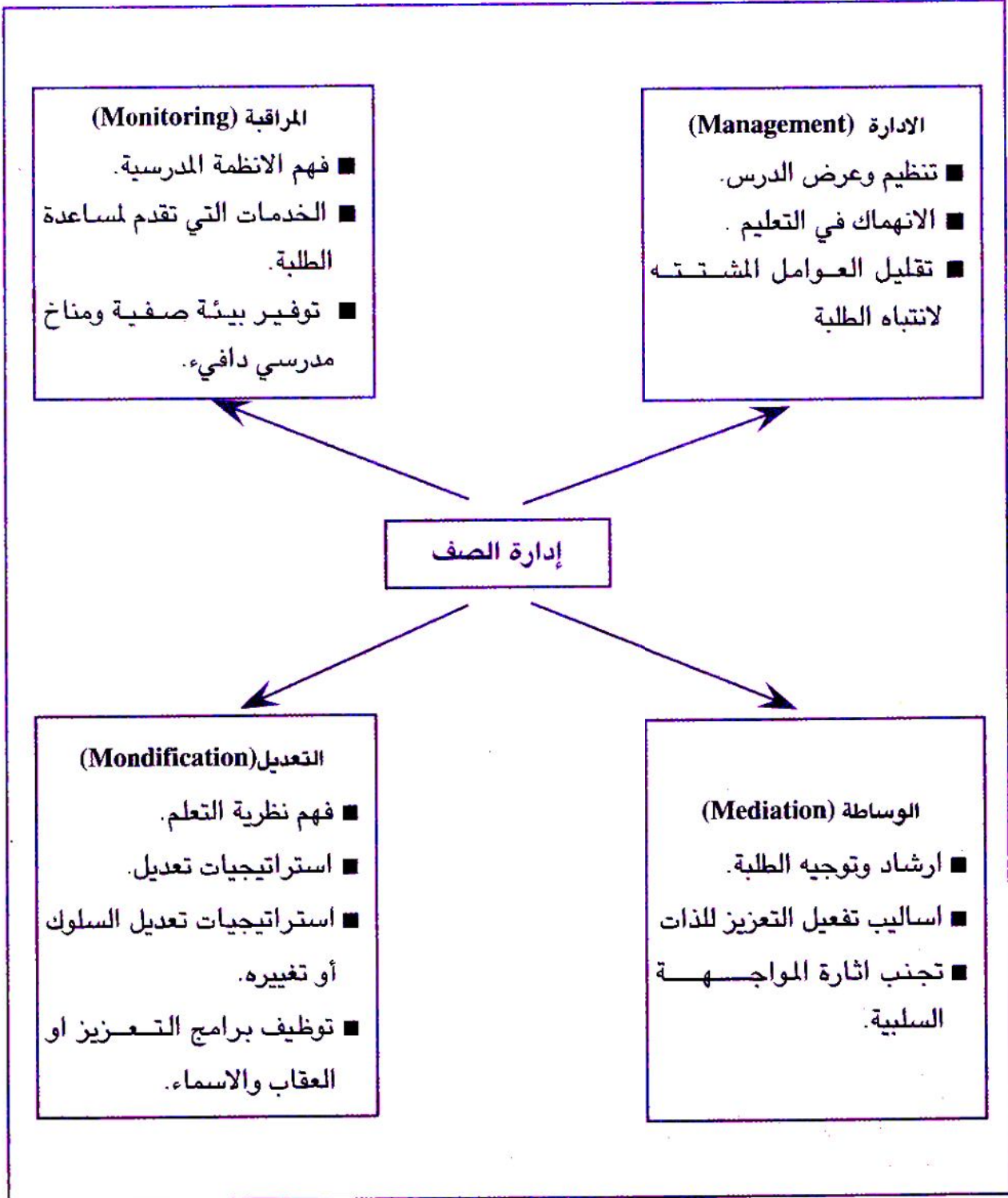
3- المعلم وتعديل سلوك الطلبة.

- الانقسام في مجموعات عمل تناقش فيها الامثلة والانشطة التدريبية المتضمنة، ثم القيام بما يلي:

- كتابة حالة نموذجية للإجابة.

محور الادارة الصفية:

اظهرت سميث ولازليست (Smith and laslett, 1993) ان الادارة الصفية تتركز في مجموعة من المهارات الاساسية وهي ما يمكن تمثيله بالشكل التالي:



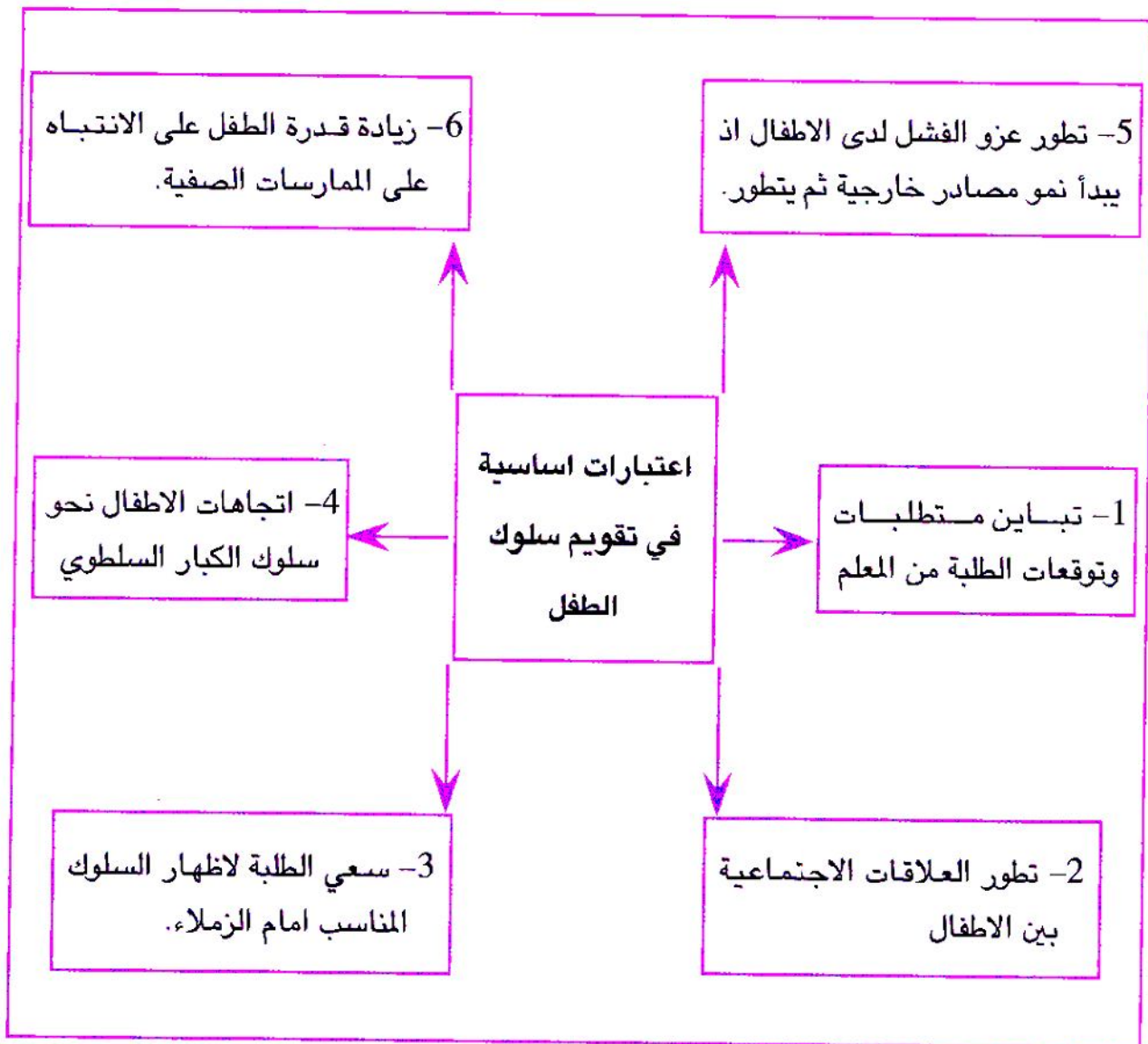
الادارة الصفية:

هي تنظيم وادارة الصف، وتفعيل الوساطة الممكنة، وتقديم برامج التعديل والتغير المناسبة ثم مراقبة الظروف المناخية والبيئة التي تحدث هذه العمليات ضمنها.

المعلم مدير الاطفال الشخصي:

ان المعلم يتوقع منه حتى ينجح في ادارة الصف ان يعي خصائص الاطفال النمائية ومتغيراتها واثرها في انشاء علاقات اجتماعية، وفهم المستوى المعرفي الذي يمر به الطلبة حتى يستمتعوا في التعلم وتزويد نسب زمن الانهماك في مواقف التعلم.

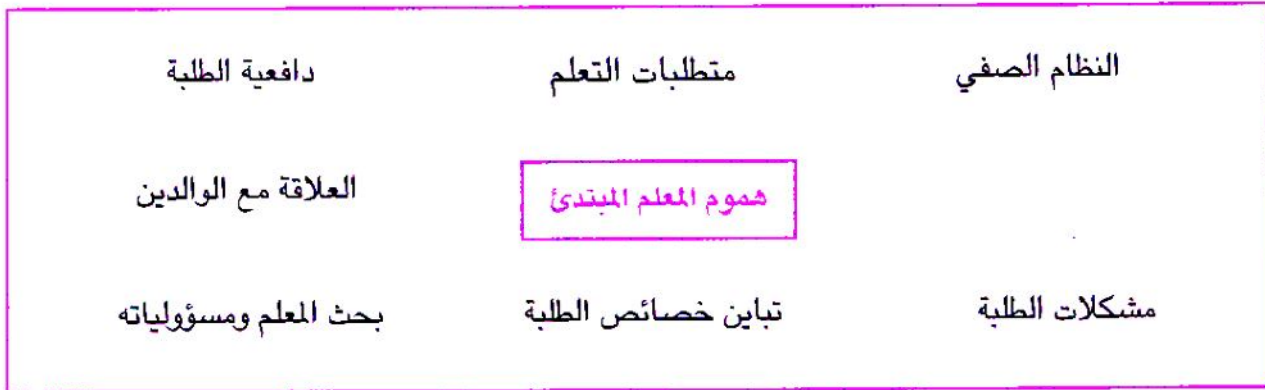
ويمكن توضيح شبكة الاعتبارات الاساسية الضرورية في فهم المعلم لهذه الخصائص وسلوك الطفل لكي يصبح معلماً كفاً ادارياً لصفه، وأن هذه الاعتبارات اساسية بسبب خضوع الطفل للتغير المستمر مع العمر وهي:



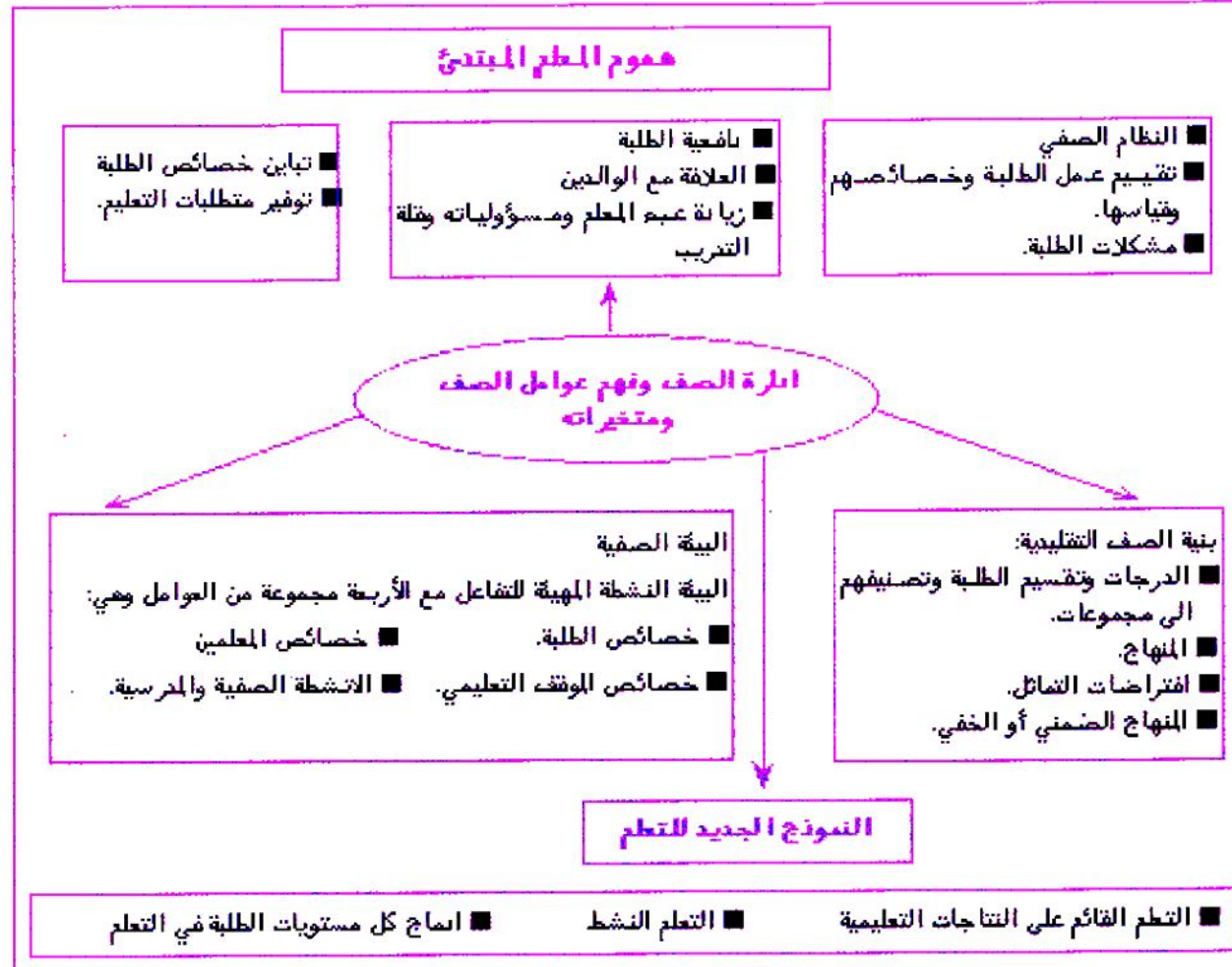
شبكة سلوك الطفل الذي يتغير مع العمر

هموم المعلم المبتدئ وإدارة الصف:

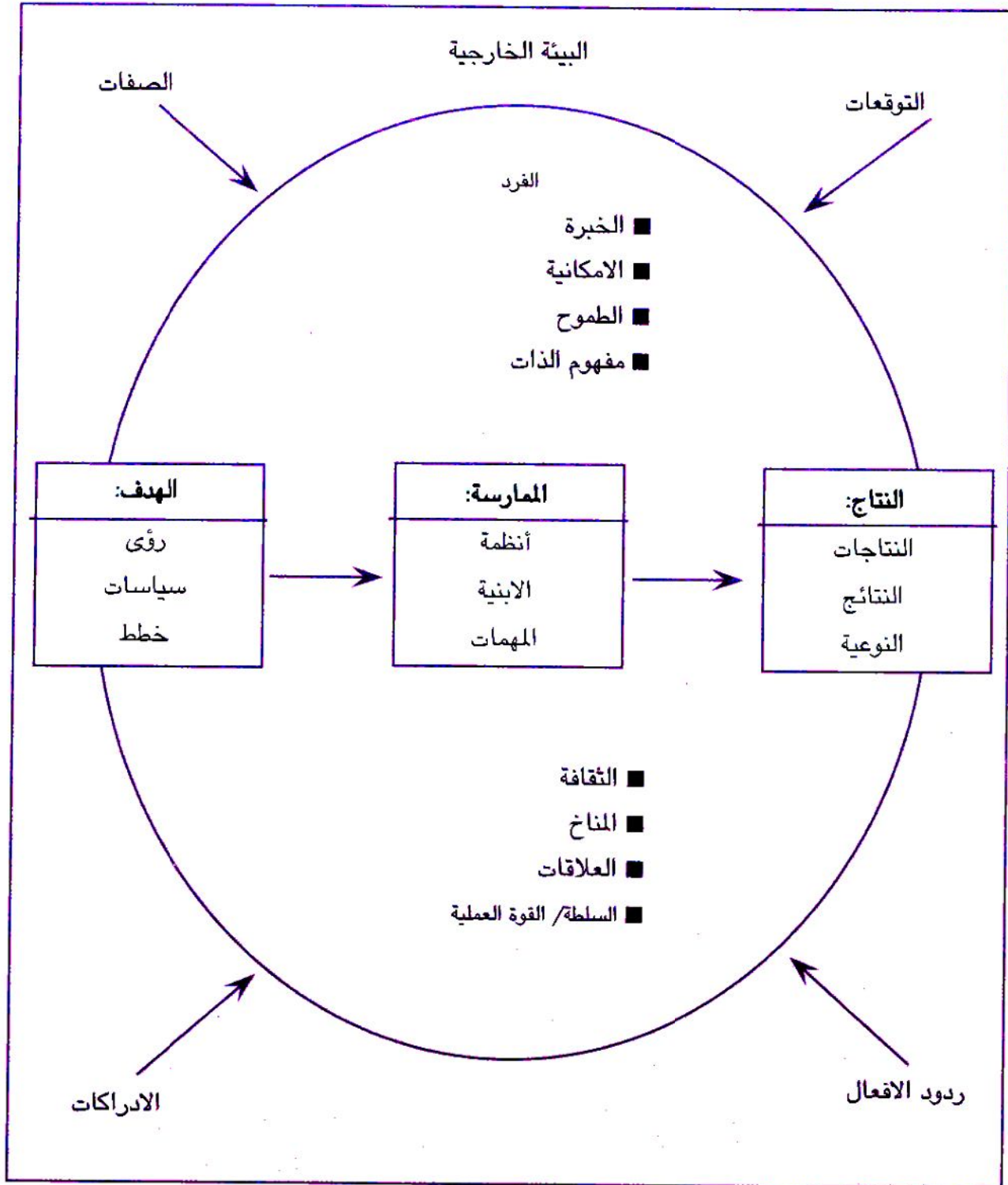
إن المعلم المبتدئ معني بمهارة إدارة الصف التي تحدد نسبة نجاحه واستمراره في العمل التدريس أو التوقف عنه. وفي دراسة هموم المعلم المبتدئ ومخاوفه قبل دخول الصف وظهر أن المعلم يفكر كثيراً في متغيرات أساسية يتوقع مصادفة مشكلات، وتتطلب منه فهما، وتدريباً ومعالجة وقد أمكن رصدها بالتالي:



وقد أمكن تجديد أهمية إدارة الصف والعوامل المؤثرة فيه للمعلم المبتدئ في الشكل التوضيحي.



ويمكن تحديد الاطار المرجعي للإدارة الصفية المتضمن مكونات ثلاثة وهي النتائج، والممارسة والهدف والعلاقة بينها كما هي موضحة في الشكل:



الاطار المرجعي للإدارة الصفية

مرتفعو الضبط الداخلي	متدنو الضبط الداخلي

اختر عدداً من الطلبة الذين تنظم تعلمهم الصفّي وقسمهم الى مجموعتين احدهما متدنية التحصيل والثانية عالية التحصيل، وحدد خصائص ضبطهم الداخلي كالآتي:

مرتفعو التحصيل	متدنو التحصيل

4- المعلم واستراتيجية تعديل سلوك الطلبة:

يؤدي المعلم دوراً مهماً في إدارة الصف وتهيئة المناخ المناسب للتعليم، والمخصص للسلوك السيء، ويستخدم المعلم استراتيجية تعديل السلوك غير المرغوب فيه بهدف تقليل المشكلات السلوكية التي يعانيها الطلبة وتظهر اعراضاً في الصف والتي يمكن ان تكون نتيجة لظروف اجتماعية، صفية أو غيرها.

وتعتمد الاستراتيجية على فرضية ان السلوك الانساني متعلم وطالما انه كذلك يمكن تعديله وتغييره الى سلوك مرغوب فيه.

وتسير استراتيجية تعديل السلوك وفق برنامج يسير في خطوات، وقد حددت الخطوات التي يمكن بها تنفيذ برنامج تعديل السلوك كالتالي:

أولاً: تحديد السلوك المراد تعديله وتعريفه وتحديد المعزز ويتم ذلك بملاحظة السلوك المنوي تعديله وتسجيله بعد أن يكون قد حدد تحديداً اجرائياً تسهل معه ملاحظته وتسجيله. وتتضمن الملاحظات:

أ- تعريف السلوك المنوي تعديله.

ب- اختيار طريقة التسجيل.

ج- كيفية اجراء الملاحظة وتسجيل السلوك.

وعلى سبيل المثال:

طالب لديه مشكلة ادراكية في القراءة اخطأ بقراءة خمسة احرف، يقرأ بعض الكلمات بطريقة معكوسة لا يستطيع اعطاء معنى لفقرة تتضمن اكثر من ثلاثة اسطر.
امثلة على تعريف السلوك الاجرائي بحيث يمكن ملاحظته وقياسه:

سلوك كثرة الحركة:

- عدد المرات التي يترك فيها الطالب مقعده.
- الفترة الزمنية التي يقضيها بالتحرك في الغرفة.
- مدة الفترة الزمنية التي ينتبه فيها.
- عدد المرات التي يتحدث فيها دون انتظار دوره.

سلوك حب قراءة القصص:

- عدد المرات التي يختار فيها الطالب قراءة القصص خلال قراءته.
 - يتسم بينما ينظر الى الصور في الكتاب.
 - يطلب من والديه ان يشتريا له قصصاً.
- كيفية ملاحظة السلوك وتسجيله:

ويفضل ان تكون فترة ملاحظة السلوك قصيرة تتراوح بين (10-20) دقيقة، وان تكون ظروف ملاحظة السلوكات واحدة وان يكون الملاحظ قريباً من الطالب ودوداً معه وان يلاحظ السلوك السيء في ظروف طبيعية كالظروف التي يحدث فيها عادة وان يحدد السلوك السيء والسلوك البديل الذي يعرف بانه سلوك معزز كالتالي:

السلوك السيء: اجابة الطالب المتكررة دون استئذان.

البديل: اجابة الطالب عندما يطلب منه.

السلوك السيء: التحرك من المقعد دون اذن.

البديل: الاستئذان عندما يريد تنفيذ نشاط.

ثانياً: تحديد المثيرات السابقة للسلوك والمثيرات الناتجة:

لا بد من تحديد السلوكات السابقة واللاحقة لحدوث السلوك لان ذلك يساعد على فهم العوامل المؤثرة فيه وتحديدها.

لنفترض ان لدى طالب مشكلة سرقة في الصف فينبغي تحديد ما يلي:

– ما الظروف التي تسبق سلوك السرقة؟

– متى تحدث السرقة؟

– ما الهدف منها؟

– ما الظروف التي تليها؟

– ما السلوك الذي يمارسه بعد تنفيذها؟

– ما الاماكن التي يذهب اليها بعدها؟

ثالثاً: تقرير حدود السلوك المنوي تعديله:

اي مدى تكرار ذلك السلوك وتحديد مكوناته فاذا كان سلوك «المضايقة للزملاء» مثلاً فينبغي تجديد نوع المضايقة (الزملاء، مقاطعة، أخذ اشياء الاخرين).

رابعاً: اختيار الاستراتيجية المناسبة لتعديل السلوك:

والتي ينبغي ان تتضمن اتخاذ المعلم قراراً في:

- كيفية اضعاف السلوك المنوي تعديله.
- كيفية تقوية السلوك البديل.
- كيفية استخدام استراتيجيات التعزيز الايجابي.
- كيفية استخدام استراتيجيات التعزيز السلبي.

خامساً: اختيار المعزز ومعبّر التعزيز:

ويتحدد التعزيز الفعال في تعديل السلوك غير المرغوب فيه بدراسة تاريخ التعزيز الذي يستجيب له الطالب صاحب المشكلة ودراسة اثر المعزز في ادائه للسلوك اذ يختلف الطلبة في انماط التعزيز الذي يستجيبون له، ويختلفون عادة في مرات تقديم التعزيز وبرامجه التي تقدم اليهم اذ ينبغي اتخاذ قرار بصدد نمط التعزيز الذي يستجيب له الطالب، أهو التعزيز النسبي ام الفتوي، الايجابي ام السلبي ام العقاب؟

سادساً: ملاحظة السلوك وموازنته بالحدود التي بدأ بها:

اذ من الضروري تقويم فعالية برنامج تعديل السلوك ومدى مناسبة لمعالجة المشكلة وتقويم نتائجه، ويتم ذلك بملاحظة مدى اختفاء السلوك المستهدف وظهور السلوك الجديد.

سابعاً: تقليل التعزيز اثناء برنامج تعديل السلوك:

اذا ظهر تحسن في سلوك الطالب وبدأ يستقر سلوكه فانه ينبغي ان تتدنى نسب تقديم التعزيز لممارسة السلوك البديل، حتى يصبح نمط التعزيز الذي يحكم ممارسة الطالب له داخلياً.

ثامناً: تقويم برنامج تعديل السلوك:

ويتم ذلك بموازنة البداية وما يصل اليه السلوك المستهدف من اختفاء وانجاز وظهور السلوك البديل ويفضل ان تسجل القراءات الموازنة في فترات منتظمة كما بدأت في بداية برنامج التعديل من أجل التأكد من سلامة سير الاجراءات المتضمنة في البرنامج، وضمان استمرار فعالية معالجة السلوك المستهدف.

تاسعا: تعميم السلوك المعدل:

عندما يضعف السلوك المستهدف، ويقوي السلوك المرغوب فيه لا بد من القيام باجراءات لتعميم السلوك المعدل على مواقف وظروف وطلاب آخرين مشابهين. ويرى السيكلوجيون ان نجاح اي برنامج لتعديل السلوك يقاس بمدى استمرار التعديل في أوقات مختلفة وظهور الخبرات المعدلة في مواقف جديدة مختلفة عن المواقف التي تمت فيها المعالجة.

تدريب ذاتي(12):

اختر مشكلة صفية يعاني منها عدد من الطلبة في الصف الذي تدرسه وطبق الخطوات التسع التي استعرضت سابقا عليها خطوة خطوة . وحدد مدى فعالية الاجراءات التي مارسستها.

الخطوة الاولى:-----

الخطوة الثانية:-----

الخطوة الثالثة:-----

الخطوة الرابعة:-----

الخطوة الخامسة:-----

الخطوة السادسة:-----

الخطوة السابعة:-----

الخطوة الثامنة:-----

الخطوة التاسعة:-----

فعالية الاجراءات، حكم وتقويم عام:

- مناقشة هذه الحالة.

- اختيار ممثل للمجموعة يعرض الحالة امام المشاركين في الحلقة.

- التوصل الى توصيات تضاف الى مادة التعيين استنادا الى خبرات المعلمين وما توصلوا اليه نتيجة مناقشة المجموعات والمناقشة الجماعية.

- اختيار مشكلة سلوكية صفية وتحديد اسبابها وخطة علاجها.

3- نشاطات من أجل العمل اللاحق:

يتوقع من المعلم اختيار مشكلة سلوكية صفية لدى احد الطلاب، وبناء مخطط تفصيلي لاستراتيجية فهم سلوك هذا الطالب ومشكلته وبناء خطة علاج، ومتابعته بالاستناد الى ادلة مؤثقة من سلوك الطالب الصفّي ثم كتابة تقرير تفصيلي بالاستناد الى أدلة مؤثقة من سلوك الطالب الصفّي ثم كتابة تقرير تفصيلي عن المشكلة واسبابها، واستراتيجية فهمها ومخطط علاجها والمشكلات التي واجهها المعلم اثناء تنفيذ ذلك المخطط. وتسليم التقرير الى المدرب المختص.

2- مفهوم ادارة الصف:

يشير مفهوم ادارة الصف الى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة

الانشطة الصفية، وما يبذله الطلبة من انماط سلوك تتصل باشاعة المناخ الملائم لتحقيق اهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة.

وتتضمن هذه العملية تحديدا دقيقا لدور كل من المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد، والادوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم، الى اقصى طاقات المتعلم، وتتيح له الفرصة ليحقق ذاته، ويندمج في الموقف ليطور شخصية، متفاعلة، حيوية، نشطة، مسيطرة على امكانات البيئة، ومستقلة عنها في قراراتها.

من قراءة التعريف السابق يمكن استخلاص الركائز الاساسية لادارة الصف وهي:

- ان ادارة الصف عملية منظمة ومخططة.
- ان ادارة الصف تتعلق بكل من المعلم والطلبة.
- ان ادارة الصف ترتبط بالمناخ الصفّي بوصفه محصلة.
- تهدف ادارة الصف الى تحقيق المعلم والطالب اهدافا تعليمية مخطط لها.
- تتضمن تنظيما للخبرات والمواد والادوات لتيسير التعلم.
- تسهم ادارة الصف الفعالة في تحقيق المتعلم ذاته. وتطوير شخصيته واستقلاله في تعليمه.

ويرى شفيق وزميلته (1987، ص 15) ان مفهوم ادارة التعلم (Learning Management) مرادف لمفهوم ادارة الصف (Classroom Management) ويتضمن المهمات الآتية:

- 1- حفظ النظام.
- 2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم.
- 3- تنظيم البيئة المادية والنفسية للتعلم.
- 4- توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها.
- 5- ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم.
- 6- كتابة تقرير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات.

محور الادارة الصفية:

النظام الصفّي:

يرتبط بمفهوم ادارة الصف مفهوم النظام الصفّي، الذي يشير الى انضباط سلوك الطلبة الصفّي بالقواعد والانظمة المخططة المحددة عند ممارسة اي نشاط تعليمي صفّي روتيني او جديد.

يرتبط النظام الصفّي بملامح متعددة، منها:

- الجو الصفّي العام.
- مدى انضباط الطلبة.
- القواعد والانظمة الصفّية.

ويلاحظ كذلك ان النظام الصفّي يرتبط بها يقدم المعلم من خبرات وانشطة وما يهيء للطلبة من ادوار يمارسونها تحت بصر المعلم وسمعه بهدف تحقيق اهداف محددة وضعها المعلم مع طلبته.

وترتبط الادارة الصفّية ونجاحها بما يرسيه المعلم من أنظمة وقواعد تحكم الممارسات السلوكية الصفّية لدى الطلبة وما يهيئه المعلم من أنشطة مثيرة يتفاعلون معها للنجاح في مهمتهم النمائية المتطورة المترتبة على تفاعلهم المنظم والمخطط له مسبقا.

الانظمة والقواعد:

تسود الصف مجموعة من الانظمة والقواعد سواء تلك التي نظمته المدرسة ونقلها المعلم، وهي الانظمة والقواعد العامة المتعلقة بالدوام والزي، والمحافظة على نظافة المدرسة والحضور.. الى آخر الانظمة والقواعد الصفّية التي يتكرر ظهورها لتذكير المعلم بها.

ان كثيرا من المشكلات السلوكية الانضباطية مترتبة على عدم التزام الطلبة بالقواعد السلوكية داخل غرفة الصف، ويترتب على ذلك عدم نجاح التواصل بين المعلم وطلابه.

يهتم المعلم عادة بنقل القواعد السلوكية في كل مناسبة يتواصل فيها مع طلبته، لان فهمهم لهذه القواعد ييسر ويسهل عمليات التفاعل، والتواصل والتعلم ايضا.

والقاعدة جملة يصدرها المعلم في مناسبات مختلفة يملئها الموقف وتفهم ضمن سياق اجتماعي تفاعلي مع الطلبة افراداً ومجموعات، وبذلك يتعلم الطلبة هذه القواعد في سياقات ومناسبات متعددة.

لذلك يطلب من المعلم ان يكون واعيا ودقيقا عندما يريد مساعدة الطلبة على استيعاب قاعدة سلوكية صفّية، ويمكن تثبيت القاعدة السلوكية في اذهان الطلبة وخبراتهم باستخدام الخطوات الآتية:

أولاً: حدد السلوك الذي تريد ان يستوعبه الطلبة تحديداً دقيقاً بدلالة سلوك معرفي ظاهر:

مثال: اذا اردت ان تسأل سؤالاً، فاجلس وظهرك مسنود الى المقعد، وانتظر حتى يسود الهدوء غرفة الصف، ثم ارفع اصبعك ويدك على المقعد.

لو اردنا تحليل هذه القاعدة فسنجد انها تتضمن عددا من الاجراءات الواضحة المحددة، والظاهرة وهي:

1- اجلس وظهرك مسنود الى المقعد.

2- انتظر حتى يسود الهدوء غرفة الصف.

3- ارفع اصبعك ويدك على المقعد.

ثانياً: تعود السلوك الذي تريد ان يتعوده الطلبة:

اي مارس السلوك المراد استيعابه بخطوات واضحة ودقيقة، واربط عرضك بالتعليمات التي توضحه، يمكن ان توضع ذلك بالآتي:

1- انظروا الي حتى تؤدوا ما عمله.

2- اجلس في مقعدي وظهري مسنود الى المقعد.

3- انظر حولي حتى أؤكد ان الطلبة يستمعون.

4- ارفع اصبعي بطريقة أؤكد فيها ان المعلم يراني مثبتا يدي على المقعد.

3- اطلب من أحد الطلبة أن يؤدي السلوك الذي عرضته امام الطلبة.

4- اطلب من الطلبة ملاحظة زميلهم الذي يتوقع منه ان يؤدي السلوك بطريقة دقيقة (ويكون الطالب عادة معروفاً بقوة وتقدير المجموعة له).

5- اطلب من الطالب الذي عرض السلوك ان يصف لفظيا ما عمله.

6- عزز الطالب الذي عرض السلوك النموذج وكرر ما قاله بخطوات.

7- اطلب من الطلبة المختلفين عرض السلوك الذي نمذج والذي عرضته من قبل ثم عرضه الطالب.

اهمية استيعاب القواعد والانظمة:

ان استيعاب القواعد والانظمة ذو قيمة تربوية عالية، ومع انها قضية لا تشكل موضوعاً لدرس، لكنها تظل من الاركان المهمة التي ينبغي ان يسعى المعلم الى ارسائها في بداية كل سنة او كل فصل، أو كل مناسبة يأتي فيها طالب جديد الى المدرسة.

لذلك يمكن القول انه ينبغي تكريس جزء من الوقت الصفّي لتدريب الطلبة على فهم القواعد والانظمة الاساسية واستيعابها حتى يسود المناخ الطبيعي الملائم للتعلم داخل غرفة الصف. ومن ذلك ظهرت أهمية تدريب المعلمين على تحديد القواعد والانظمة الصفية الضرورية بهدف تدريب طلبتهم على ممارستها والالتزام بها.

صحيفة تقويم ذاتي لممارسة المعلم المهارات في ادارة الصف والتعلم

الفقرات		مستوى الاداء بدرجة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
1-	تحديد مفهوم مهارة الادارة الصفية.			
2-	تحليل عناصر مهارة ادارة الصف وتعلمه.			
3-	تطبيق مبادئ واستراتيجيات ادارة الصف.			
4-	تطبيق مبادئ النظام الصفّي.			
5-	تحليل التعليمات والانظمة الصفية.			
6-	تطبيق انواع السلطة المناسب في ادارة الصف وتعلمه.			
7-	الفهم الشامل للانضباط والادارة الصفية.			
8-	تحليل مفهوم الطاعة.			
9-	تطبيق استراتيجيات التعلم الاصيل.			
10-	تطبيق استراتيجية تعديل السلوك.			

ويمكن تحديد اهمية فهم الانظمة والقواعد الصفية لدى الطلبة بالآتي:

- 1- يساعدهم في وعي القواعد والانظمة على أنها خبرات تربوية ضرورية للنجاح في التفاعل والتعلم الصفّي.
- 2- ينظم علاقات الطلبة مع بعضهم ومع المعلم اثناء سير الدروس.
- 3- يساعدهم على ادراك مضمون العملية الانضباطية والالتزام بها داخل غرفة الصف وممارستها ويسهل عليهم نقلها الى المواقف الحياتية خارج المدرسة.
- 4- يدرّبهم على الالتزام بالقواعد والانظمة التي تصدر داخل المدرسة.
- 5- يدرّبهم على احترام القواعد والانظمة على أنها قواعد خلقية ينبغي الالتزام بها.
- 6- يساعدهم على ادراك ان استيعاب القواعد والانظمة يساعد على الانجاز والتحصيل والنجاح في اقامة علاقة مع زملائهم ومع افراد المجتمع، ويهيء لهم اساليب تكيف ناجحة في حياتهم.

مما سبق يستطيع المعلم ان يدرك اهمية التركيز على فهم الطلبة القواعد والانظمة واستيعابها ويرتبط فهمهم بنموهم المعرفي ومرحلتهم النمائية المعرفية التي يمرون بها، ويقتضي ذلك مع المعلم ان يحدد بدقة القواعد والتعليمات والانظمة التي تناسب مرحلة الطلبة النمائية والمعرفية، لأنه اذا لم تناسب فان استيعابهم لها يكون مشوها او خاطئا وتصبح نتائجها عكسية.

فعلى سبيل المثال ليس من المنطق ان تدرب الطالب في الصف الاول الاساسي على مفهوم «الامانة» وهو جائع ان ما سيبذل في سبيل ذلك مضيعة للوقت والجهد، ومخيّب لآمال الطفل، ويضعه في حالة فشل وعجز عن استيعاب خبرة يراها مهمة من وجهة نظر المعلمين والوالدين ولكنه لا يستطيع النجاح فيها.

فالقاعدة في اختيار القواعد والانظمة الصفية تحددها مرحلة الطلبة النمائية وقدراتهم المعرفية الاستيعابية.

ويمكن تمثيل القواعد والانظمة التي يمكن ان يخطط المعلم لمساعدة الطلبة على استيعابها في صفوف المرحلة الاساسية الاولى بالآتي:

- الحديث مع الزميل.
- الاستئذان للخروج من الصف.
- الاستئذان لمغادرة المقعد.
- طلب المساعدة من الزميل.

- طلب المساعدة من المعلم.
- استعارة شيء يحتاجه (مبرة، ممحاة).
- تقديم خدمة للآخرين.
- التعامل مع ادواته الصفية.

صيغة القواعد والانظمة:

ان تقديم القواعد بطريقة مناسبة وواضحة ودقيقة، تساعد الطلبة على استيعابها وتمثلها، لذلك لا بد للمعلم من مراعاة بعض الامور حتى ينجح في تدريبهم على ممارستها والاقبال عليها، ومن هذه الامور ما يلي:

- ان تصاغ بطريقة مناسبة ومفهومة.
- ان تصاغ في صورة مهارة يمكن التدريب عليها.
- ان تصاغ من وجهة نظر الطالب.
- ان تنسجم مع الاحداث الصفية.
- ان تكون منطقية ومعقولة وممكنة.
- ان تركز على مرتكزات اخلاقية وقانونية وتعلمية.
- ان تستند الى التفاعل بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين المعلم.
- ان تساعد في تحقيق استقلال الطالب ومبادرته الذاتية لممارستها.
- ان يعبر عنها بكلمات ايجابية وبشكل ايجابي.
- ان تكون مختصرة ومعبرة.
- ان تساعد الطلبة على التعبير عن ثقتهم بانفسهم ونجاحهم في ممارستها.
- تأكيد النتائج الايجابية عند تقيد الطالب بها.
- ان يستطيع الطلبة الاقتداء بها وممارستها ونقلها الى مواقف حياتية.

ان صياغة القواعد والانظمة الصفية بطريقة مناسبة، تساعد على تمثلها والنجاح في ممارستها، وتساهم في انجاح التفاعل الصفّي وانشاء علاقات صفية اجتماعية مناسبة، وتجعل البيئة الصفية بيئة مستساغة، انسانية مغرية للتعلم والنمو والتطور.

وحتى نضمن استمرار تمثل القواعد والانظمة التي دربنا عليها واستيعابها، لا بد من القيام بالممارسات الآتية:

- التذكير بها لفظيا .
- تعزيز ممارستها .
- تعديل بعض الاخطاء ان ظهرت في ممارستها بعد مرور وقت من تقديمها وعرضها .
- استغلال الظروف والمواقف المناسبة لتقويتها لدى الطلبة بين الحين والآخر .

التعليمات والمواقف الصفية:

إن فهم التعليمات واستيعابها يمكن ان يساعد الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي تقدم لهم، والنجاح في ممارستها، مما يؤدي الى تطوير ثقتهم بانفسهم وقدراتهم وتطوير افكار ايجابية عن ادواتهم الصفية التعليمية ويسهم ذلك في اقبالهم على الخبرات التعليمية والممارسات الصفية والعلاقات الاجتماعية الصفية الدراسية. وبعد ذلك هدفا مهما يستحق ان يؤخذ بعين الاهتمام عند التخطيط لاي خبرة تعليمية.

ان تقديم تعليمات واضحة يمكن ان يهيئ الطلبة على مناسبات صفية ومواقف ايجابية يسعدون بها ويحققون نجاحات متتابة تشجعهم على الاستمرار والمثابرة على ما يكلفون به من أنشطة، ويستدعي تحقيق تلك الاهداف البناءة من المعلم ممارسات محددة تساعده على ذلك.

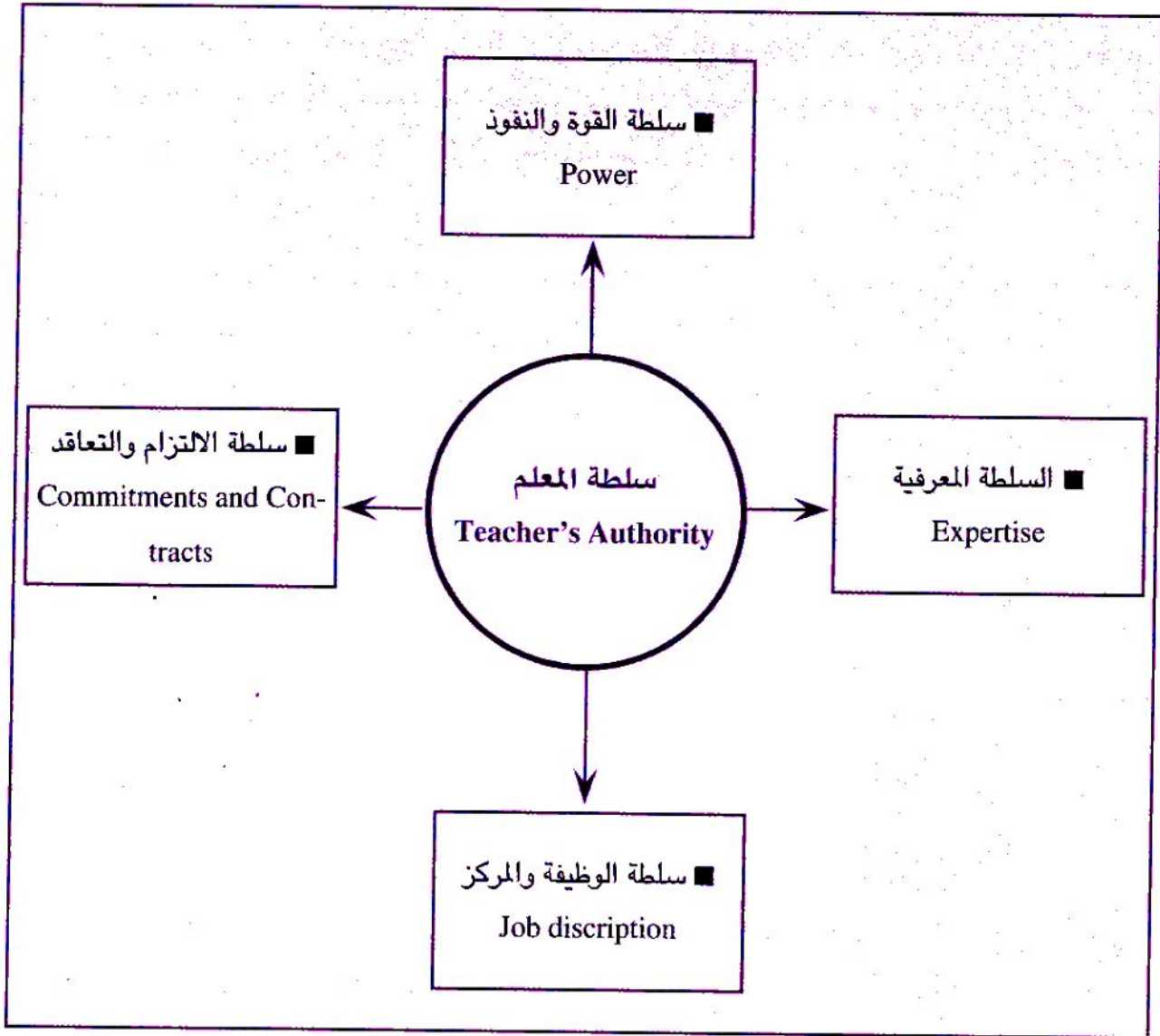
تعلم التعليمات:

- بناء خطة محددة لتقديم التعليمات المرتبطة بطريقة السير (الوصفة).
- تحديد الخطوات وتثبيتها في ذهن المعلم والالتزام بها .
- الوقوف امام الطلبة وفي مكان متوسط من غرفة الصف .
- التأكد من انتباه الطلبة للمعلم .
- اخبارهم بما عليهم اداؤه .
- اختبار فهم الطلبة واستيعابهم للتعليمات التي اصدرها المعلم عن طريق التلفظ امامهم .
- تكليفهم بالتحدث مع انفسهم عما قدم لهم من تعليمات .
- ملاحظة تعبيراتهم وهم يتحدثون مع انفسهم لمعرفة مدى استيعابهم .
- جعلهم يبدوون المهمة التي تضمنت التعليمات التي نقلت اليهم .

سلطة المعلم في ادارة الصف:

إن المعلم الكفء هو المعلم الذي يمتلك السلطة، تلك السلطة الواعية التي يديرها المعلم بفعالية اخذاً بالاعتبار خصائص الطلبة والتعلم والموقف الصفّي. لأن موقف التعلم ليس موقفاً طوعاً بين المعلم والطالب، لأن الجو الصفّي المناسب هو الجو الدافئ الذي تسوده علامات صحيحة، حانية، غيرة من المعلم كشخص راشد والطلبة كأفراد يمرون بسلسلة من مراحل النمو التي يترتب عليها تغيرات نمائية تطويرية.

ويمكن توضيح انماط السلطة (Gordon, 1989) التي تظهر لدى المعلم في غرفة الصف، ويتطلب من الحكمة في تفعيلها وتوظيفها لخدمة خصائص الطلبة وتحقيق احسن النتائج التعليمية بالشكل المفاهيمي الموضح تالياً:

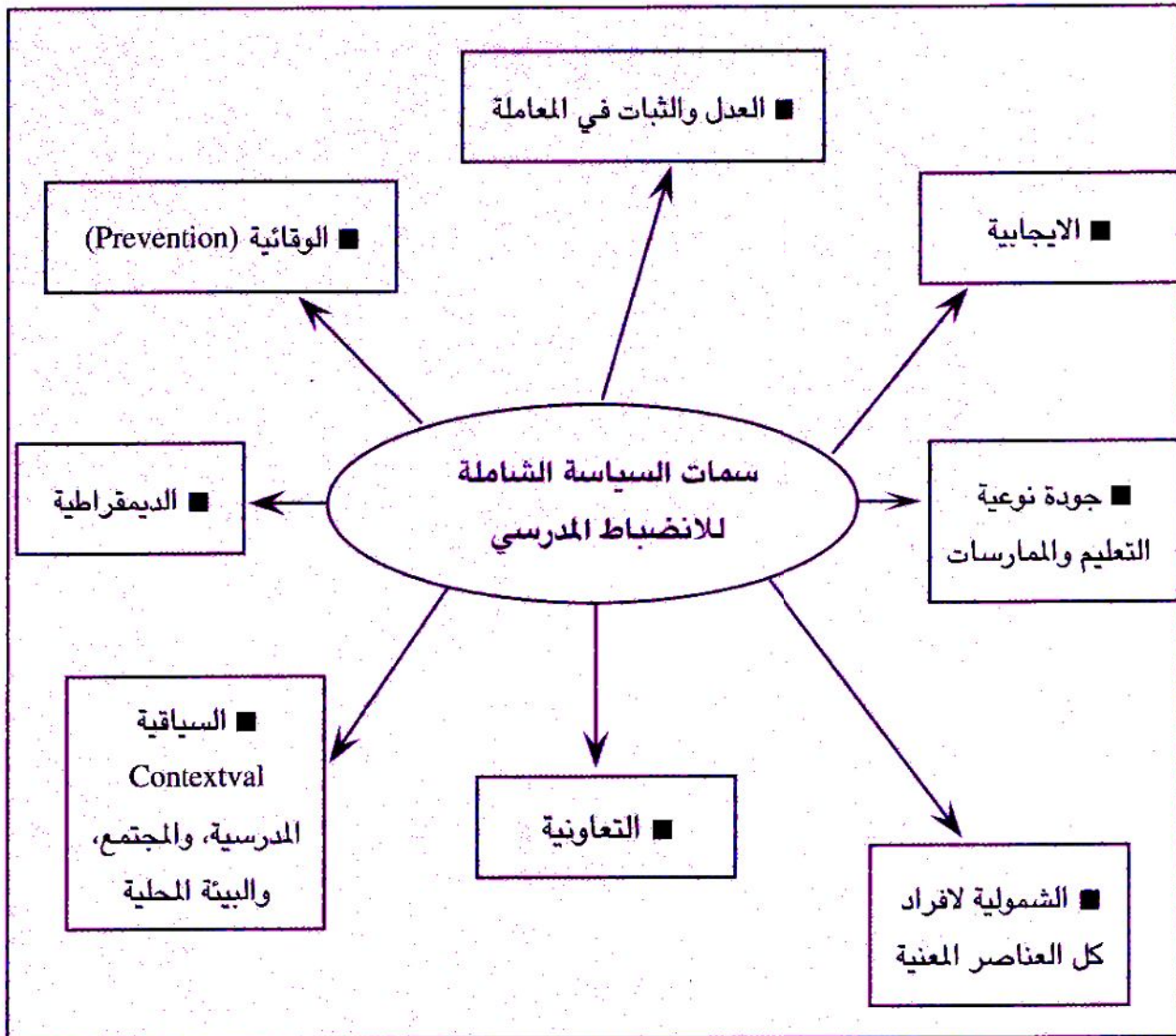


شبكة سلطة المعلم

الفهم الشامل للانضباط كفاية سلوكية:

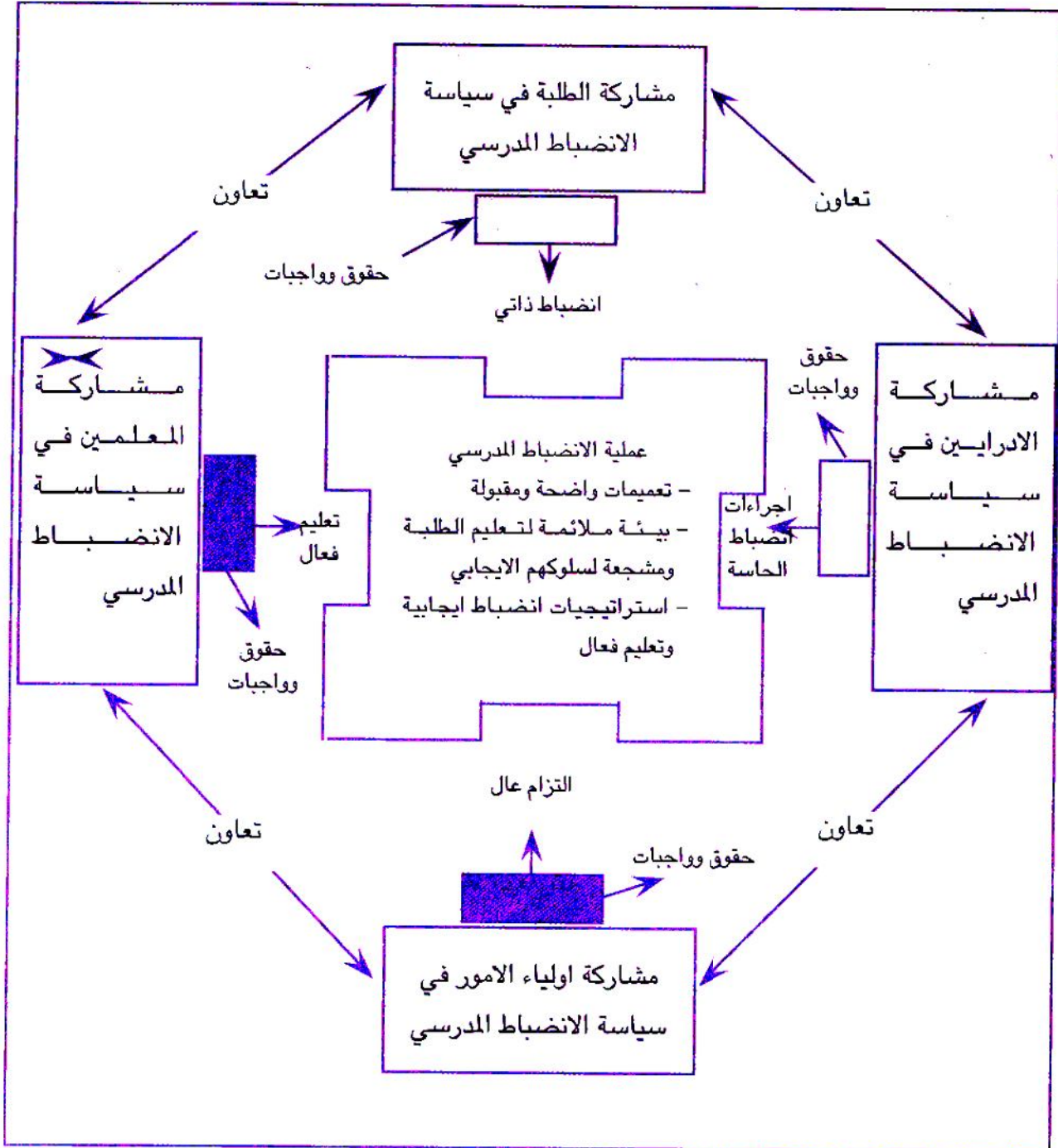
ان وعي المعلم للأسس التي تنتظم وفقها العوامل الادارية، في مصفوفة علاقية شاملة توضح سياسة التنفيذ واعتبار ذلك في عمليات الانضباط المدرسي، يجعل عمل المعلم عملاً بناءً ضمن منظومة مترابطة.

والسياسة الشاملة التي تحقق انضباط مدرس بناء تنظيم وفق علاقات قابلة للفهم والمراعاة، ويمكن ذكر مجموعة من منظومة الخصائص وفق الشكل الموضح.



ويمكن توضيح بناء سياسة شاملة للانضباط المدرسي يندمج فيها المعلمون والاداريون واعضاء المجتمع المحلي في اشاعة جو ذي طبيعية خاصة مميز هو نتاج لتفاعل مجموعة خصائص الطلبة والمعلمين، والبيئة المدرسية، والمجتمع المحلي معا في منظومة مترابطة ومسؤولة لتحقيق نتائج مرغوبة يتحسس لها افراد المجتمع المحلي، واليك التوضيح الذي يوضح هذه العلاقات.

نموذج يوضح عناصر السياسة الشمولية للانضباط المدرسي



هارون

مثال:

تعليمات الامتحانات:

عند تحليل مهمة البدء بالامتحان يمكن تقديم التعليمات الآتية للطلبة وتدريبهم على ممارستها:

● اجلس في مقعدك هادئاً.

● اعد المواد الضرورية للامتحان مثل القلم والممحاة والمسطرة والمبراة والورقة.

● اقرأ شيئاً من القرآن واسترخ.

● تسلم ورقة الامتحان.

● اكتب اسمك.

● اقرأ الاسئلة قراءة عامة.

● اقرأ تعليمات الاجابة.

● تأكد من فهم تعليمات الاجابة واستيعابها.

● ضع اشارة على الاسئلة التي ستبدأ بها أولاً.

● ضع اشارة امام الاسئلة التي ستبدأ بها أولاً.

● ضع اشارة امام الاسئلة التي تتطلب تفكيراً متضمناً.

● أجب عن الاسئلة السهلة.

● اترك سطرين فارغين بعد نهاية كل اجابة.

● تأكد من عدد الاسئلة.

● تأكد من عدد الاجابات.

● تأكد من كتابة اسمك على ورقة الاجابة.

● سلم ورقة الامتحان وفق ما نصت عليها تعليمات المعلم.

وتستطيع ان تضيف تعليمات اخرى، والهدف من ذلك جعل التعليمات واضحة متسلسلة متتابعة موصلة الى تحقيق الهدف من استخدامها.

تدريب ذاتي (1):

قسم الطلبة الى مجموعات وكلفهم بتنفيذ مهمة مثل حل المشكلة الابداعية التالية «كيف تبني علاقة وثيقة مع طالب جديد؟»

واكتب التعليمات الضرورية التي ينبغي ان يلتزموا بها للنجاح في تنفيذ تلك المهمة:

تدريب ذاتي(2):

اختر مهارة تريد تدريب الطلبة عليها، حددها واكتب التعليمات الضرورية لتحقيقها:

الطاعة وادارة التعلم:

من المعروف ان «القائد الجيد هو تابع جيد». يلاحظ من العبارة السابقة ارتباط التبعية الجيدة، بالقيادة الجيدة، ونريد ان نوضح انه لا يقصد بالتبعية الطاعة العمياء وانما طاعة بمعرفة، ولقد وجد ان هناك علاقة قوية بين نسبة ذكاء الاطفال ودرجاتهم على فقرات الطاعة، ويقصد بالطاعة تنفيذ المهام المحددة التي تطلب من الطفل.

اما التبعية فيقصد بها الاستماع الواعي الى ما تتضمنه المهمة من تعليمات والتزام بخطوات السير في تنفيذها، ومن هنا كانت التبعية: الطاعة عن علم ولذلك يجب ان يطلب المعلم من الطلبة تنفيذ المهام التي توكل اليهم بعد فهم التعليمات وما يتوقع منهم القيام به.

وتعد مهمة التدريب على الطاعة احدى الوظائف المهمة لدى الوالدين لانها احدى عمليات التكيف التي تساعد الطفل على اظهار السلوك المقبول الذي يتفق مع معايير الاطفال الذين في مثل عمره، ولذلك فان التدريب على مهمة الطاعة واتباع التعليمات يعد من واجب الوالدين اثناء تنشئة الطفل في الاسرة.

وقد وجد من نتائج الدراسات والابحاث على الجانحين والاحداث ان اغلبهم عانوا من تقبل سلوك الطاعة والامتثال وفشلوا في انجاز المهمات التي تطلب منهم والتي تتطلب استماعا، وتقبلا وتفكيراً ثم تنفيذاً، وقد ترتب على استماعهم للأوامر والتعليمات والانظمة معاندتها ومخالفتها، فبدأ سلوكهم منحرفاً وتطور الى ان اصبح سلوكا غير سوي لا يمكنهم من النجاح في التكيف مع الاطفال الذين في مثل عمرهم ومع الافراد والمجتمع عموماً.

وتستند فرضية طاعة الكبار والراشدين والوالدين والمعلمين والمربين في المدرسة الى أن «الكبار الراشدين لديهم من الخبرة والمعرفة ما يساعدهم على تقرير ما يمكن ان ينفع الاطفال في حياتهم وتكيفهم...» ويجب الا ننسى ان هذه الابوية تدوم الى ان يصبح الطالب قادراً على أن يستقل بمعرفته، ويتدرب على تنفيذ المهمات تحت سمع الراشدين الاكفاء، من الوالدين والمربين والمعلمين، وبصرهم، حتى يصل الى درجة يعبر فيها عن شخصيته ودوافعه، ويستقل فيها عن حوله معرفياً، وتتطور لديه القدرة على أخذ القرارات النافعة الناجحة التي يواجه بها كل المهمات التي تعرض له في المستقبل.

لماذا الطاعة؟

ان الطاعة مفهوم يتطور وينمو مع العمر، اذ يبدأ الطفل مطيعاً وينمو ويتطور لكي يصبح مستقلاً، ولذلك فان النمو الاجتماعي لهذا المفهوم يبدأ على خط مستقيم، بدايته الطاعة التامة ثم ينمو ويتطور الى ان يصل الى مرحلة الاستقلال التام.

لذلك فان من مهمات المعلمين ان يكملوا تنفيذ المهمة التي بدأت في الاسرة والبيت، بحيث تتم مساعدة الطفل على الامتثال والطاعة لحماية نفسه من الاخطار التي يواجهها في البيت اولاً، من مثل نار المدفأة او نار الغاز او الوقوع من النافذة، ثم حين يخرج من البيت، يقطع الشارع بعد ان ينظر الى الجهتين خوفاً من ان تدوسه السيارات.

ويدرب المعلمون الطفل على الطاعة لتحقيق الاهداف التالية:

- مساعدة الطفل على النمو والتطور الاجتماعي.
- مساعدته على النمو والتطور المعرفي الاجتماعي.

- مساعدته على التكيف مع قوانين المدرسة وانظمتها وتعليماتها.
- مساعدته على الامتثال لمعايير المجتمع وقوانينه.
- مساعدته على تطوير البناء القيمي الخاص به.
- مساعدته على تطوير ذكائه في المهمات التي يواجهها.
- مساعدته على الانجاز والتحصيل.
- مساعدته على التقدم نحو الاستقلال.

ويلاحظ من هذه الاهداف انها تستحق ان يخطط لها لكي يحققها الطلبة ولا سيما ان الطاعة تساعد الطفل على أن يتقدم لاستيعاب الاستقلال وفهم معانيه ومظاهره، ولذلك يبدو التدريب على الطاعة مطلباً اولياً لتدريب الاطفال على الاستقلال والتفرد.

مما سبق يمكن ملاحظة ان الانظمة والقواعد والتعليمات وطاعتها من المتغيرات المهمة في ادارة التعليم الصففي، ولذلك يعد من مهمات المعلم الكفاء ان يكون قادراً على ادارة التعلم الصففي الذي يراعي فيه الطلبة الانظمة والقواعد والتعليمات الصفية وطاعتها، وبذلك اصبح على المعلم الكفاء ان يعي اساليب تدريب الطلبة على ممارسة المهمات التي يكون فيها الطالب ممثلاً للتعليمات والقواعد المجتمعية والمدرسية، والصفية، وان تعد بمثابة دليل صحي على تكيفه واستواء صحته النفسية، ونموه الخلقى.

تدريب ذاتي(3):

* اختر مهمة هدفك فيها تدريب الطلبة على الطاعة والامتثال واكتب ما يلي:

- المهمة.

- هدفها.

- خطوات التدريب على الطاعة:

* أهمية التدريب على السير في خطوات لتحقيق الطلبة مبدأ الطاعة والامتثال.

المناخ الصفّي:

يتحدد المناخ الصفّي بمجموعة الظروف والعوامل التي يتحقق فيها التعلم الصفّي وتتضمن عددا من العناصر:

- 1- الإدارة الصفية الديمقراطية والتسلطية.
- 2- أنشطة التعلم الصفية.
- 3- دور المعلم بوصفه منظما للخبرة التعليمية.
- 4- تحديد أهداف التعلم من وجهة نظر المتعلم.
- 5- توفير التعزيز المناسب.
- 6- توفير التعلم التبادلي والتعاوني.
- 7- توفير المواد والأدوات التقنية المناسبة وتنظيم غرفة الصف.
- 8- توفير التغذية الراجعة المناسبة.
- 9- إثارة الدافعية للتعلم.
- 10- سيطرة الضبط الذاتي بدلا من الضبط الخارجي.

ويمكن تفصيل العناصر السابقة بهدف توضيح المناخ الصفّي الذي يساهم في إيجاد جو صفّي مناسب يتيح للطلبة فرص النمو والتطور المعرفي والاجتماعي والاخلاقي ويساعدهم على التكيف السوي، وعلى تطوير صحة نفسية سوية في المدرسة وخارجها.

الإدارة الصفية الديمقراطية والتسلطية:

يتحدد الجو الصفّي بشكل أساسي بالممارسات التي يستخدمها المعلم في إدارة الأنشطة الصفية التعليمية ويتسم المناخ الصفّي الذي يعمل المعلم على إبعاده بجو ديمقراطي أو تسلطي.

وبناء على ذلك يمكن القول ان الانشطة الصفية والجو الذي تمارس فيه يتحددان بالاجواء التي يعمل المعلم على اشاعتها.

اولاً: الادارة الصفية الديمقراطية

ان ادارة الصف الديمقراطية هي الادارة التي يبني فيها المعلم افتراضاً مفاده «ان الانسان خلق ليمارس ديمقراطية الاختيار فيما يواجهه من بدائل.. و ان مهمة الظروف البيئية وظروف التنشئة اتاحة الفرصة للملائمة امامه لاختيار البدائل المناسبة»، ويترتب على هذا الافتراض عدد من ممارسات التنشئة الصفية:

- ان يتيح المعلم جواً صفياً يسوده عدد من الخيارات والبدائل من: المعارف والخبرات، والانشطة، والمواد، والادوات، والوسائل المختلفة.
- ان تهيأ الخبرات في صور متعددة لكي يجد كل طالب ما يناسبه منها ويستخدم القنوات المناسبة لاستقبال المعرفة.
- ان يساعد الطالب على استغلال المعرفة والخبرة بالطريقة التي تناسب اسلوب تعلمه.
- لكل طالب الحق في ممارسة الخبرة والتعلم بالطريقة التي تناسبه والاسلوب الذي يستوعب فيه المعرفة وباستخدام الادوات والمواد المناسبة.
- ان الجو الصفّي الديمقراطي يشيعه عادة معلم ديمقراطي، والمعلم الديمقراطي، يبني فكرة الديمقراطية في ممارساته التعليمية وفي علاقاته مع طلبته، ويحرص على ان يتمتع صفه بجو خاص تسوده ممارسات ديمقراطية، ويمكن وصف خصائص الجو الصفّي الديمقراطي بما يلي:
- تسوده علاقات ديمقراطية بين طلبة الصف.
- يهدف التعلم الى تحقيق الانجاز والسعي نحو التفوق وتحقيق اهداف مشتركة خطت جماعياً.
- تحترم فيه شخصية المتعلم من حيث الخبرات التي تقدم له، ومن حيث المستوى الذي تقدم فيه.
- تسود ممارسات المعلم التعزيز الايجابية.
- تسود التفاعل اللفظي المودة بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين المعلم.
- تهدف النشاطات والخبرات الصفية التي تقدم للطلبة الى تحقيق النمو المتكامل المنشود في جميع النواحي.

- تقل فيه الممارسات الآلية وتزداد الخبرات والممارسات الأكثر انسانية.
- يزداد فيه نشاط المتعلم ويمارس المعلم دور المنظم والمهيء والمعد للأنشطة.
- تقوم فيه التغذية الراجعة على توضيح ما يقدم للطلبة من درجات او ملاحظات.
- يسير فيه المتعلم بسرعه الخاصة.
- يركز فيه على المتعلم ونموه وتقدمه وتطور تفكيره.
- يشارك الطلبة في ادارة الصف.
- يتحرك الطلبة في الصف بحرية حسب ما يتطلبه النشاط الصفّي.
- يتفاعل اولياء الأمور مع المعلمين ويتواصلون معهم بهدف المشاركة في تخطيط الأنشطة الصفية واللاصفية.
- تقل فيه العقوبات.
- تتاح فيه الفرص امام الطلبة لتطوير ابنية معرفية مثل:
الصدق، والولاء، والانتماء، والاحترام، وتسوده مهارات مثل:
التفكير العلمي، والبحث والاستطلاع.

تدريب ذاتي(4)

* اذكر عددا من الممارسات الديمقراطية التي تمارسها في ادارة صفك:

* اكتب ملخصا لنظرتك للطفل:

* كيف تحدد نظرتك للطفل ممارستك الصفية؟

ويتحدد الجو الصففي الاستبدادي بافتراض يتبناه المعلم في النظرة الى الانسان مفاده «ان المتعلم مخلوق سلبي ينبغي ان يحدد له المجال الذي يتحرك فيه تحديدا دقيقا، وان يعد له ما هو مناسب لطبيعته وقدراته المحدودة.. وهو بحاجة لمن يعد له ذلك».

الصف الاستبدادي:

من قصصي الادب التربوي يمكن تحديد ملامح الجو الصففي الذي تسوده الممارسات الاستبدادية بما يلي:

- يمارس الطلبة سلوكيات عدوانية.
- يسود التعلم الفردي التنافسي بين الطلاب بهدف تجنب العقاب.
- يسوده العقاب لاي مخالفة ضبطية.
- تكثر فيه حيل الطلبة من اجل ايجاد مسوغات لاختطائهم او للمشكلات التي يثيرونها او يتسببون بها، مما يجعلهم يطورون اساليب تسوية دفاعية.
- يسود التركيز في التعلم على النواحي المعرفية واهمال الجوانب الاجتماعية والانفعالية والجسمية.
- يزداد التركيز على عملية التعليم في حين تتدنى ممارسات التعلم.
- تقل فرص التفاعل اللفظي وفرص التدريب على انشاء علاقات اجتماعية ودية.
- تسود الطلبة دوافع تجنب الفشل في التعلم بدلا من تحقيق الانجاز.
- تتكرر فيه مظاهر افساد الطلبة لزملائهم ويضطهد الضعيف.
- يمثل الجو الصففي بيئة منفردة من التعلم.

● يتعلم الطلبة وفق اسلوب تعليم المعلم.

● تهمل حاجات الطلبة.

● يكون الطلبة سلبيين ومستجيبين.

● تسود مشاعر التعزيز السلبي.

تدريب ذاتي(5):

* اذكر عددا من الممارسات التسلطية التي لاحظتها في ادارة صف احد زملائك.

* ما الاسباب المعرفية التي تجعل معلما ما يتبنى الاتجاه التسلطي في ادارة صفه؟

* ما نظرة المعلم الذي يدير صفه ادارة تسلطية الى الطفل؟

يتفق التربويون عموماً على أن إدارة التعلم الصفّي الديمقراطي هي الإدارة المناسبة لما فيها من امتيازات وخصائص، فهي تحقق نواتج تربوية مناسبة وتسهم في تنشئة شخصية الطلبة وتعدّهم أعداداً سوية لمجتمع تسوده القيم الديمقراطية.

ويتفق التربويون كذلك على أن الإدارة التعليمية الصفّية التسلطية هي إدارة منفرة ومزعجة تحقق نواتج سلبية غير مناسبة وتحول دون نمو الطفل نمواً تربوياً متكاملًا ولكنها إذا ما قورنت بالإدارة الصفّية التسيّبية فضلت في نتائجها. وحتى يتجنب المعلمون الإدارة الصفّية التسيّبية لا بد من تحديد ملامحها:

ملامح الصفّ التسيّبي:

- تسير الأنشطة الصفّية دون نظام.
 - تغيب الأنظمة والقوانين والتعليمات الصفّية.
 - يختفي الثواب والعقاب.
 - يختفي التخطيط للممارسات التعليمية.
 - يتذبذب المعلم في أدائه بين الديمقراطية والتسلطية.
 - يسيطر الطلبة على بعض الممارسات في حين تغيب سلطة المعلم.
 - ليس للمعلم قيمة ثوابية أو عقابية.
 - تتناوب الممارسات التعليمية بين الفردية والجماعية دون نظام مخطط.
 - تتداخل فرص التفاعل اللفظي بين الاستماع والتجاهل والاستجابة، والإيجابية لدى الطلبة.
 - تتدنّى دافعية التعلم لدى الطلبة إذ يتوزعون بين دوافع التعلم وما يفرضه المعلم من تعليم.
 - تتدنّى حالات إشباع ميول الطلبة في الموقف التعليمي.
- وغير ذلك مما لا يمكن حصره من ملامح تستدعي من المعلم أن ينتبه لممارسات الإدارة الصفّية حتى لا يقع فيها.

ثانياً: أنشطة التعلم الصفّية:

أن الأنشطة التعليمية التي ينظمها المعلم لكي يتيح للطلبة فرصة التفاعل معها تسهم في تشكيل المناخ الصفّي التعليمي. ويمكن ملاحظة أن الأنشطة الملائمة التي تسهم في شيوع مناخ صفّي إيجابي دافعي ومرب تتصف بما يلي:

– ملائمة لمستوى الطلبة النمائي.

- ملبية لحاجاتهم المختلفة.
- مراعية لحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- متنوعة وحيوية ومختلفة.
- ملبية لاساليب تعلم الطلبة المختلفة.
- مخططة وتبادلية وتعاونية.

تدريب ذاتي (6)

* اختر احد الانشطة الصفية وحدد ما يلي:

- خصائصها

* عدد الطلبة المشتركين فيها:

* مدى اثارها لدافعية الطلبة للاشتراك فيها.. لماذا؟

ثالثا: دور المعلم في تنظيم الخبرة التعليمية:

من الملاحظ انه قد ركز في هذا الفصل على عملية التعلم وهي العملية التي تتاح فيها الفرصة امام الطلبة لكي يتفاعلوا مع الخبرات التي تهيأ وتنظم لهم بهدف النمو والتطور والتكامل. وفي هذا المنظور يتحدد دور المعلم بما يلي:

- يختار الخبرات والمواد والوسائل وفق حاجات الطلبة.
- يعد، وينظم ويهيئ الخبرات للطلبة افراداً ومجموعات بحيث يجد كل طالب او كل مجموعة النشاط الملائم للتفاعل معه.
- يسهل الصور التي تسمح لهم بالتعامل مع الخبرات والانشطة.
- يعد المهمات لكي تختار كل مجموعة من بينها ما يناسب مستواها المعرفي والخبري.

وبذلك يلاحظ تغير دور المعلم التقليدي الذي كان مقتصرًا على الشرح والتلقين والعقاب وكيف أصبح يلعب دورًا حديثًا ومعاصرًا ينسجم مع المبادئ المعاصرة في النظرة إلى الإنسان وأساليب تربيته وتنشئته.

تدريب ذاتي (7):

اختر نشاطًا صفيًا أعدته لطلبتك في إحدى المواد الدراسية التي تدرسها وحدد دورك فيه بالتفصيل:

رابعًا: تحديد أهداف التعلم من وجهة نظر المتعلم:

وقد وضح ذلك في فصل «الأهداف السلوكية»، وفصل «مستويات الأهداف السلوكية». إن تحديد الأهداف التعليمية بدقة وإبلاغ الطلبة بها في بداية الموقف التعليمي يساهم في تحقيق النواتج الآتية:

● يساعد الطلبة على تركيز الانتباه على موضوع التعلم.

● يقلل من التششت والعشوائية.

● يجعل خبرة التعلم محددة.

● يدفعهم ذاتيًا إلى تحقيقها.

● يساعدهم على التعاون لتحقيقها.

خامسًا: توفير التعزيز المناسب:

إن المعلم مدير للتعلم الصفّي عن طريق ما ينظم من خبرات ومواقف ولكي يتفاعل الطلبة معه يعمل كمصدر لتعريضهم في البداية، ومن ثم يعمل على تنظيم الموقف بحيث يتدربون على سحب التعزيز الخارجي لكي يمارسوا فرص التعزيز الداخلي الذاتي.

ويقصد بالسلوك المعزز السلوك الذي تزداد احتمالية تكراره لدى الطلبة ويقدم التعزيز عادة بعد

ان يستجيب الطالب استجابة مرغوبة كاجابته عن سؤال أو انتهاء مهمة اوكلت اليه، وبالتالي يتبع التعزيز ذلك السلوك من اجل زيادة فرص ظهور سلوك اجابة السؤال او انتهاء المهمة مرات اخرى.

ويراعى في التعلم الصفّي وإدارته ان يسود التعزيز الايجابي وهو التعزيز الذي يتضمن زيادة تكرار سلوك يعود بنواتج وأثار ايجابية على الطلبة.

وينصح التربويون باستخدام التعزيز الايجابي وتجنب التعزيز السلبي الذي يقصد به سحب مثير مؤلم من المواقف الصفية التعليمية من مثل عدم ايقاع العقوبة على الطالب المذنب.

وللتعزيز الايجابي قيمة كبرى في التعلم الصفّي اذ انه يعمل على:

● زيادة مساهمة الطلبة في موقف التعلم.

● زيادة مرات تكرار السلوك المرغوب فيه.

● تشكيل سلوك مرغوب فيه.

● تعديل سلوك غير مرغوب فيه.

وينبغي ان يتدرب الطلبة على الانتقال من التعزيز الايجابي الخارجي من معلم، أو أي أفراد مهمين لهم إلى ممارسة اسلوب التعزيز الذاتي الداخلي.

ويقصد بالتعزيز الداخلي ان يهدف الطالب من ممارسته نشاطا ما، أو اتمام مهمة ما، الى حل مشكلة ملحة يواجهها، أو اكتشاف شيء، أو حل جديد، أو الحصول على معرفة ضرورية يرغب في الحصول عليها، فهو مدفوع الى ذلك دفعا داخليا، فيزداد نشاطه وتزداد فاعليته في ممارسة النشاط ويساعده ذلك على الاستقلال.

وقد درب احد التربويين طلبته في احدى الصفوف الاساسية على ممارسة أنشطة تعليمية بهدف الحصول على تعزيز خارجي وسمي سلوكهم ذاك بالسلوك المرهون، ثم خطط لكي يساعدهم على الانتقال من التعزيز الخارجي الى التعزيز الذاتي، بحيث يكون سلوكهم اصيلا يبادرونه لتحقيق التعزيز الذاتي الداخلي.

وقد اقترح دي شارمز (Decharms) استراتيجيات يمكن للمعلم استخدامها لتحسين تعلم طلبته، مع الاهتمام بمصادر التعزيز لديهم، ومع افتراض انه يمكن للمعلم ذي الخبرة استخدام اجراءات محددة عن طريقها يستطيع تحويل تعلم الطلبة من تعلم مرهون بشروط الى تعلم اصيل، تشكل فيه خبرات الطالب واستعداداته وقدراته مصادر دفع ذاتي وتملي عليه السعي نحو الاندماج في موقف التعلم الذي يصبح بالتالي تعلمًا اصيلاً.

استراتيجيات التعلم الاصيل (Original Learning):

ويمكن تحديد عدد من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تحقيق الاندماج في التعلم الاصيل والتدرب على ممارسته وهي:

- زيادة المعلم فرص التفاعل بين الطلبة في غرفة الصف.
- التركيز على الجوانب الذهنية وزيادة عملية وعي المتعلم بالخبرات.
- زيادة فرص الاكتشاف والتفكير.
- تهيئة بيئة اجتماعية غنية تتيح امام الطلبة فرصا غنية للتفاعل.
- تهيئة استطلاع الطلبة واثارته.
- مراعاة الحزم في الانضباط الصففي مع المحافظة على اظهار المودة في التعامل مع الطلبة.
- لعب المعلم دور المستشار.
- اتاحة الفرص امامهم للمبادرة في النشاط.
- تدريبهم على وضع اهداف تعليمية واقعية حقيقية.
- اتاحة الفرص الكافية امامهم لتحقيق الاشباع الذاتي في موقف التعلم.
- اتاحة الفرص لهم لتعزيز مآثرتهم في عمل المهمة وانجازها.

تدريب ذاتي (8):

امامك نوعان من التعزيز، التعزيز الايجابي والتعزيز الداخلي: فالتعزيز الايجابي تكون فيه ممارسات الطالب مرهونة اي انه يمارسها بهدف الحصول على تعزيز من المعلم او الوالدين او افراد آخرين مهمين في نظره والتعزيز الداخلي وهو التعزيز الذي يمارس فيه الطلبة انشطتهم بهدف تحقيق رضا او اشباع داخلي ذاتي ويكون سلوكهم اصيلا اي نابعا من ذواتهم.

اختر مهمة وكلف طلبتك تنفيذها وقسمهم الى مجموعتين احدهما ذات سلوك مرهون، والاخرى ذات سلوك اصيل، واملأ ما تلاحظه في سلوكهم وفق الجوانب المحددة فيما يلي:

سلوك اصيل	سلوك مرهون	الجوانب
		الهدف
		الدفة
		الحالة الانفعالية
		مصدر النشاط
		دور المعلم
		الجو الصفي

سادسا: توفير التعلم التبادلي والتعاوني (Corperative and reciprocal):

ان المعلم يؤدي دوراً مهماً بتوفير الظروف المناسبة للتعلم التبادلي، والتعلم التعاوني. ويقصد بالتعلم التبادلي التعلم الذي يتبادل فيه المعلم والطلبة ادوارهم، فمرة يؤدي المعلم دور المنظم للتعلم، ومرة يؤدي دور الطالب. ويصدق ذلك على الطالب ايضا.

ولهذا النوع من التعلم والخبرة أهمية في ادارة التعلم والمناخ الصفي اذ يتيح امام الطلبة فرصا تمثل دور المعلم، واختيار فهمهم واستيعابهم للخبرات والمعارف التي امتلكوها، ويزيد ثقتهم بانفسهم وأهميتهم بوصفهم افرادا فاعلين في الصف، ويتيح امامهم فرص مبادرة السلوك والنشاط الصفي، ويقلل من شعورهم بالرهبة والخوف والخجل من بلورة افكارهم وتوضيحها والتحدث عنها.

وهذا يساهم في اشاعة جو من الراحة، والاطمئنان والفاعلية والشعور بالقيمة ويساعد الطلبة على تطوير المشاعر الايجابية نحو انفسهم وقدراتهم.

ويقصد بالتعلم التبادلي التعاوني التعلم الذي تندمج فيه مجموعة من الطلبة في عمل مهمة، ومن الضروري تحديد عدد من العناصر لانجاح مهمة هذا التعلم وهي:

- عدد المجموعة وطبيعة ادائها التحصيلي.
- تحديد استعدادات المجموعة السابقة.
- العلاقات السائدة بين افراد المجموعة.
- مدى قدرة افرادها على تبادل الادوار في أداء المهمات لانهاؤها.

- مدى استيعابهم لمفاهيم التعاون والتبادل وقدرتهم على انجاح الممارسات اللازمة لذلك.
- وللتعلم التبادلي التعاوني قيمة تربوية مهمة اذ انه يحقق النواتج الآتية:
- يشجع الطلبة على العمل التعاوني الهادف.
- يشجعهم على تحديد أدوار كل فرد والالتزام به في تنفيذ المهمة.
- يعطيهم فرصة لمبادرة الأداء.
- يقوي فرص التحكم والضبط الذاتي.
- يساعدهم على تحمل المسؤولية وتطوير مشاعر ايجابية تجاه الآخرين.

تدريب ذاتي (9):

* اختر مهمة عملية صفية في المادة التي تدرسها ثم قسم الطلبة الى مجموعات واطلب من كل مجموعة تحديد العناصر الرئيسة لانجاح مهمة التعلم التعاوني التي سبق ذكرها.

ولاحظ اداء المجموعات واكتب الانطباعات العامة التي تلاحظها:

- 1-----
- 2-----
- 3-----
- 4-----

اكتب الاساليب والاجراءات التي يمكن ان تحسن اداء الطلبة في تنفيذ المجموعات الصفية مهمة محددة.

-
-
-
-

سابعاً: توفير المواد والأدوات المناسبة وتنظيم غرفة الصف:

من مهمات المعلم الرئيسية تنظيم موقف التعلم والمواد الضرورية من ادوات ومواد خام ومهمات ضرورية لممارسة التعلم، ومعرفة والمام باستخدام التقنيات التربوية بهدف زيادة حيوية الموقف

التعلمي بالاضافة الى مساعدة الطلبة على الافادة من المواد المتوفرة، ثم تنظيم غرفة الصف والمقاعد حسب ما تتطلبه المهمات التعليمية، وذلك لان تهيئة الظروف الصفية واستخدام المواد التعليمية يمكن أن يرفعاً كفاية التعلم ويظهر هذا الدور الجديد للمعلم ايضاً بوصفه منظماً لموقف التعلم لا بوصفه معلماً ملقناً كما كان في السابق.

ثامناً: توفير التغذية الراجعة المناسبة:

ان تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة يمكن ان يسهم في زيادة فاعلية تعلمهم واندماجهم في المواقف والخبرات التعليمية.

ويقصد بالتغذية الراجعة، تزويد الطلبة بنتائج ادائهم في اختبار ما تلك النواتج تعكس عادة مدى تمثيلهم لاهداف ونواتج تعليمية محددة تقيسها بنود الاختبار وقد اوضح التربويون ان تزويد الطلبة بمعلومات عن ادائهم وما يتبع ذلك من تعليق كتابي، يسهم في زيادة فاعلية تعلمهم واندماجهم في الخبرات التي تقدم لهم.

لذلك فان المعلم الذي يعنى بالتغذية الراجعة، يسهم في اشاعة جو يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلبة انفسهم وبين المعلم. ويسهم كذلك في ترسيخ الممارسات الديمقراطية واحترام الذات لديهم وتطوير مشاعر ايجابية نحو قدراتهم التعليمية والخبرة.

تاسعاً: اثارة الدافعية للتعلم:

ان اثارة دافعية الطلبة للتعلم تجعلهم يقبلون عليه وتقلل من مشاعر ملهم واحباطهم، وتزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في موقف التعلم، ويقصد باثارة الدافعية للتعلم، اثارة الرغبة فيه وسعي المتعلم نحو تحقيق الغاية المهمة والهدف ذي المعنى في نظره.

إثارة الدافعية في الصف:

- مشاركة الطلبة الايجابية واندماجهم في الموقف التعليمي.
- تدني نسب ظهور المشكلات السلوكية المتعلقة بالنظام والانضباط الصففي.
- تحقيق نواتج تعليمية فاعلة في اقصر وقت ممكن.
- ظهور مشاعر ايجابية نحو الصف والطلبة وسلوك التعاون.
- الرغبة في زيادة الوقت الذي يقضى في الصف.
- تطوير علاقات ايجابية مع الزملاء والرفاق والمعلم.
- الاعتراز والثقة بما يحققون وبخاصة المنجزات التحصيلية.

استراتيجيات اثارة الدافعية للتعلم:

لقد تضمن الادب التربوي عددا من الاستراتيجيات الفاعلة لاثارة دافعية الطلبة للتعلم منها:

- ربط اهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلم.
- بناء أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات الطلبة واستعداداتهم.
- تنويع الاساليب والانشطة التعليمية والخبرات في الحصة الواحدة.
- مشاركة الطلبة في التخطيط لعملية التعلم.
- ربط النشاطات التعليمية بالمواقف العملية الحياتية.
- نقل الخبرات الصفية الى مواقف حياتية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- طرح الاسئلة السابرة والمثيرة للتفكير.
- تغيير البيئة المادية داخل غرفة الصف.
- استخدام التجريب والتعلم بالممارسة والخبرة.
- تغيير نغمات صوت المعلم واستخدام الاشارات والايماءات والحركات الجسمية.
- استخدام اساليب التعزيز الايجابي والذاتي الداخلي.
- تزويد الطلبة بنتائج اعمالهم فور الانتهاء منها.
- اعداد الدروس وتحضيره وتخطيطه بشكل مناسب.
- الحماسة والموضوعية في التعامل مع الطلبة.
- الشعور بمشاعر الطلبة ومشاركتهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على معالجتها وتدريبهم على استيعابهم.

صحيفة تقويم ذاتي لدافعية الاطفال:

يظهر من استعراض الادب التربوي والنفسي في مجال اثر سلوك المعلم المثبط على دافعية الاطفال وتعلمهم ويمكن تحديدها ومعرفتها عند اجابة المعلم على صحيفة التقويم الذاتي.

بدرجة			الفقرات	
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			1- اتفق مع نفسي في تحديد حجم المساعدة التي اقدمها للطفل في الصف.	
			2- اشعر اني السبب في عدم ثقة الاطفال بانفسهم بسبب اعاقتي لهم عن ممارسة ما يريدون.	
			3- اتسبب في مشاعر الاحباط لدى الاطفال في ممارسة تعلمهم وانشطتهم الصفية.	
			4- اقوم بعمل اشياء او ممارسات بدلا من الطلب من الاطفال القيام بها	
			5- احل ما يعارض الاطفال من مشكلات مما يشعروهم بالقصور الذاتي.	
			6- اقدم للاطفال فرص اختيارات بدائل كحلول لما يواجهون.	
			7- احدد بحزم صور اختيار الاطفال للبدائل المفيدة لهم.	
			8- اتأكد من فهم الاطفال للبدائل التي اتيحها لهم.	
			9- اعمل جهدي لانجاح القرارات التي يتبناها	
			10- الاطفال فيما يقدم لهم من بدائل او خيارات.	

ويمكن تحديد العلاقة بين الادارة الصفية والدافعية للتعلم وادارة السلوك السيء كما هي موضحة في نموذج سيفيرت واليك النموذج .

تدريب ذاتي (10):

اختر نشاطا تعليميا صفيا وحدد الاستراتيجيات التي يمكن ان تستخدمها لاثارة دافعية الطلبة للتعلم.

- النشاط التعليمي:

استراتيجيات اثارة الدافعية للتعلم.

- 1- -----
- 2- -----
- 3- -----
- 4- -----
- 5- -----
- 6- -----

عاشراً: سيطرة الضبط الذاتي بدلا من الضبط الخارجي:

لقد ظهر في العقدين الاخيرين مفهوم موقع الضبط الذي يحدد مصادر ضبط الفرد، ويحكم قراراته التعليمية والحيوية، وقد عد بعض التربويين هذا المفهوم مفهوماً - معرفياً واقعياً، اي ان اداء الطلبة في مواقف تعلمهم محكوم بالمصادر والمواقع التي تضبط سلوكهم.

وقد حدد مصدران اساسيان للضبط هما: مصدر ضبط خارجي، وهو الحد الذي يبدأ به الطلبة بممارسة تفاعلهم مع ما يواجهونه، ان يقومون بممارسة اعمالهم التعليمية والتحصيلية بهدف ارضاء الآخرين من مثل: المعلم والوالدين والرفاق والاعضاء المهمين في البيئة.. وكلما نما الطلبة في صفوفهم الاساسية الاولى تقدموا نحو المصدر الداخلي.

ويفترض بعض التربويين ان موقع السيطرة والضبط يمكن تمثيله بخط متصل للضبط الداخلي يبدأ في الطفولة بدرجات متدنية وتزداد درجاته كلما نما الطفل، وتطورت خبراته وابنيته المعرفية وبالتالي تزداد درجة داخلية بالضبط.

يرى التربويون ان هدف التربية الاسمي زيادة السيطرة الداخلية على دوافع الطلبة للتعلم وتحويل مصادر تعزيزهم من مصادر تعزيز خارجي الى مصادر تعزيز داخلي وان ذلك يساعد على زيادة استقلالية المتعلم ونموها.

ويسهم المعلم بطريقة فاعلة في نشر جو من الثقة والاحترام لقدرات الطلبة وامكاناتهم واستخدامها بفاعلية في المواقف التعليمية التي ينظمها لهم وان الجو الصفّي الذي يسوده احترام امكانات الطلبة واستقلالهم يعد بيئة مناسبة للتفاعل والنمو والتكيف، وتطوير شخصية تتمتع بصحة نفسية سوية ويعد هذا هدفاً تربوياً ذا قيمة يستحق ان يؤدي المعلم فيه دوراً مهماً لنقل الطلبة من مستوى متدني الضبط الداخلي الى مستوى يصبح فيه هذا الضبط عالياً.

تدريب ذاتي (11):

* اعتماداً على ما سبق حدد صفات الطلبة المتدني الضبط الداخلي والمرتفعي الضبط الداخلي وخصائصهم، وضعهم في قائمة كالآتي:

خصائص الضبط الخارجي	خصائص الضبط الداخلي	
		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8

مهارات اجراء البحث الاجرائي الصفّي

ما ضرورة مهارة اجراء

البحث الاجرائي؟

يعتبر البحث أحد الادوات المهمة التي تجعل المعلم فاعلا في ادارة وتخطيط التعلم الصفّي.

اذ قيل ان المعلم هو بمثابة طبيب عام يتوقع من أن يعسرف بشيء عن كل شيء، فهو المتخصص في فهم ودراسة ومعالجة الاحداث الصفّية، مثل التخطيط للتدريس، وادارة خصائص الطلبة وتحديد ومعالجة المشكلات الصفّية البسيطة التي تواجههم.

وتهدف هذه المهارات الى جعل التعلم الصفّي اكثر مناسبة، خاليا من المشكلات، عن طريق امتلاك المعلم لهذه المهارة.

لذلك يتوقع من المعلم الكفاء القدرة على تحديد المشكلات الصفّية ومعالجتها، بهدف زيادة فاعلية التعلم والتعليم الصفّي.

■ المسوغات.

■ المقدمة.

■ الأهداف.

■ مفهوم البحث.

■ اشكال وانواع البحث التربوي.

■ تعريف البحث الاجرائي.

■ الاجراءات البحثية.

■ العوامل التي تؤثر في اختيار البحث الاجرائي.

■ ادوات البحث ومعانيه 30..

■ كتابة تقرير البحث الاجرائي.

■ معيقات البحث الاجرائي.

■ نشاط تطبيقي لبحث اجرائي.

■ بطاقة تقدير ذاتي لاداء مهارات.

■ اجراء البحث الاجرائي الصفّي.

المسوغات:

المقدمة:

يلعب البحث التربوي دورا مهما في العملية التربوية وقد تمثل الاهتمام المتزايد بالبحث بانشاء مراكز البحوث المتعددة في العالم وفي المؤسسات التربوية في البلاد العربية من هنا جاءت اهمية تدريب المعلمين في اثناء الخدمة على اجراء البحوث التربوية وتزويدهم بالكفايات اللازمة لذلك. تتضمن كفاية البحث التخطيط له واجراؤه وتحليل نتائجه وتفسيرها ولكن ما هو البحث بشكل عام والبحث الاجرائي بشكل خاص وما هي وسائله واساليب جميع بياناته هذا ما ستناوله هذه الوحدة.

الأهداف

- يؤمل من الدارس بعد قراءته لهذه الوحدة ان يحقق الاهداف التالية:
- 1- ان يتبنى المعلم الباحث منهج البحث العلمي في تناوله للمشكلات التي يواجهها.
 - 2- ان يتعرف المعلم الباحث الى مفهوم البحث الاجرائي.
 - 3- ان يتحسس المعلم الباحث مشكلاته الصفية ويحاول معالجتها بطريقة مخططة مدروسة.
 - 4- ان يضع المعلم الباحث الافكار والنظريات موضع التطبيق العملي.
 - 5- ان يتعرف المعلم الباحث لاساليب جمع البيانات والمعلومات.
 - 6- ان يتعرف المعلم الباحث الى طرق تفعيل البحث التربوي.
 - 7- ان يفسر المعلم الباحث نتائج البحث التي توصل اليها.
 - 8- ان يمارس المعلم الباحث اجراء البحوث الاجرائية.

مفهوم البحث (Research Concept):

البحث في اللغة يعني طلب الشيء في التراب او تحته وهو من بحث بمعنى نبش واستقصى ويقال باحثه اي حاوره وجادله اما البحث اصطلاحا فيعني الجهد الذي يبذله الباحث تفتيشا وتنقيبا وتحقيقا وتحليلا ونقدا في موضوع معين بهدف اكتشاف الحقيقة.

اما المفهوم التربوي الحديث للبحث فيشير الى منهجية في الفكر العلمي تهدف الى فهم الظاهرة التربوية وضبطها والتنبؤ بها من اجل تحسين الممارسة التربوية وتفعيل عوائد العملية التربوية.

ويعرف (Kerlinger) البحث العلمي بأنه نقص منظم مضبوط وتجريبي وناقدا للافتراضات حول طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ظاهرة ما.

ويشير بعض الباحثين الى القول ان البحث التربوي والاجرائي بشكل خاص هو أحد ميادين البحث العلمي ويسعى الى التعرف على المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، هذه المشكلات تتعلق بالتعلم والتعليم.

نشاط رقم (1)

من خلال قراءة التعريفات السابقة اكتب عزيزي المعلم الخصائص المشتركة لهذه التعريفات

عرف البحث بلغتك الخاصة (البحث التربوي)

ان الحديث عن البحث الاجرائي يقودنا للحديث عن انواع البحث واشكاله.

اشكال وانواع البحث التربوي:

ركز التربويون على خمسة انواع من البحوث صنعت حسب الغاية:

1- البحث النظري او الاساسي.

Basic or Theoretical Research

2- البحث التطبيقي.

Applied Research

3- البحث التقييمي.

Evaluation Research

4- البحث لغايات التطوير .

Research Development

5- البحث الاجرائي.

Action Research

تعريف البحث الاجرائي (Action Research):

يعرف البحث الاجرائي بأنه طريقة يقوم بها المعلم الباحث باجراءات علمية دقيقة تقوم على

ملاحظة دقيقة لمشكلة صفية عرضت له بهدف تحسين الاجراءات الصفية، وتشمل مجموعة محدودة من الطلبة، باستخدام ادوات دقيقة للوصول الى حلول تطبيقية عملية.

ويمكن تحليل خصائص البحث الاجرائي وفق التعريف بانه:

- 1- يتضمن مشكلة صفية تؤثر على فاعلية التعلم والتعليم الصفّي.
- 2- يحتاج المعلم في هذا البحث الى اجراءات فنية علمية موضوعية، وتدريب مناسب تساعد على تحديد المشكلة وبحثها ومعالجتها.
- 3- تضم المشكلة مجموعة من الطلبة يواجهون صعوبة طارئة من مثل ضعف الانتباه، أو الحركة الزائدة تحتاج الى معالجة من المعلم.
- 4- يفترض ان يكون المعلم باحثاً اجرائياً، ولديه هذ المهارات حتى يتجح في تحديدها وازالة العقبات التي تفترض علمية التعلم والتعليم الصفّي.
- 5- تهدف البحوث الاجرائية الصفية والمدرسية الى ازالة اية معيقات مهما كانت اسبابها لزيادة فاعلية عملية التعلم والتعليم الصفّي.
- 6- يتم اجراء المعالجة فور تحديدها ودراستها لذلك يسمى هذا البحث بالبحث الموجه نحو العمل والتعليم الصفّي والمدرسي.

مبررات اجراء البحث الاجرائي (Action Research):

نظرا لاختلاف طبيعة الطلبة، واختلاف امكاناتهم واستعداداتهم، ونظرا لوجود عدة انماط تدريس (Models of Teachings)، وما يعتبر مناسباً للطلبة قد لا يكون مناسباً لغيرهم.

ونظرا لاختلاف قدرات المعلم وخصائصه وفاعليته، فانه قد يكون فاعلا مع مجموعة، وقد لا يكون فاعلا مع مجموعة معنية بالذات، واستخدامه لطرق ثبت عدم فعاليتها في التدريس، مع انها قد تكون فعالة مع معلم آخر. ويمكن التمثيل على ذلك بمثال استخدام احد المعلمين لاسلوب التعليم التعاوني بينما فشل معلم آخر في استخدام هذا الاسلوب لعدم امتلاكه الامكانية والفاعلية التي يمتلكها معلم آخر.

نظراً ان اعتبار الاعتبارات السابقة يفرض على المعلم القيام باستمرار بتجارب وطرق تتناول الاساليب المختلفة بهدف ايجاد الاساليب المختلفة بهدف ايجاد الاساليب والاستراتيجيات التي يمكن ان تحقق نتائج تعليمية أفضل.

كما أن فهم سلوك الطلبة بطريقة مناسبة، وفهم مشكلات الانضباط التي يواجهها المعلم في

الصف التي يمكن أن تساهم في مساعدة المعلم على التخلص من المشكلات، وتزوده بالقدرة على مواجهتها باستخدام بحوث اجرائية.

ويحتاج المعلم والمدير الى ادخال بعض التعديلات التنظيمية الصفية والمدرسية بهدف زيادة فعالية التعلم والتعليم الصفّي، وتكون بناءً وفعالة اذا قامت على ثني استخدام اسلوب البحث الاجرائي الموجه للعمل.

كما ان اجراء المعلم والمدير التجارب، والقيام ببحوث اجرائية تجريبية بهدف زيادة فاعلية التنظيم والتطوير، وخبرات المعلمين، واساليب زيادة فاعلية التفاعل مع المجتمع المحلي يفرض ضرورة تبني هذا الاسلوب.

التحليل المفاهيمي للبحث الاجرائي (Action Research Conceptualization):

البحث الاجرائي الموجه للعمل التعليمي او الصفّي هو بحث يقوم به المعلم لتحسين الممارسات التعليمية التعليمية.

يقوم الباحثون المدربون بالبحث الاجرائي بهدف تحسين ممارسات الآخرين واداءاتهم في مواقفهم المختلفة ومهنتهم.

والمعلم قد يقوم ببحث اجرائي بمفرده او مع معلمين آخرين بهدف تحسين الممارسات الصفية لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة أو زيادة نسبه ومستوى تحققها.

ويعرف كوري (Corey) في كتابه (Action zeresearch to improve School practices) :

البحث الاجرائي بانه العملية التي يحاول الممارسون بواسطتها دراسة مشكلاتهم بطريقة علمية، تساعد على ترشيد قراراتهم واجراءاتهم وتصحيحها وتقويمها.

تعريف جود Good في قاموس التربية (Dictionary of edacation) بانه:

نمط متميز من انماط حل المشكلات او البحث، يرتبط بالعمل اليومي للعاملين في الخطوط الامامية من معلمين وموجهين واداريين، يمارسون من أجل تحسين نوعية قراراتهم واجراءاتهم.

يهدف البحث الاجرائي وفق هذا المنظور التوصل الى اساليب اكثر ملائمة وفعالية من أجل تعزيز تطور الطلبة وتقويمه في اتجاه الاهداف الخاصة و العامة المقررة، كما يحاول تحسين الممارسات التربوية بغض النظر عن قابلية النتائج للتطبيق خارج المجموعة التي تم دراستها للبحث.

البحث الاجرائي يولد في ذهن المعلم الباحث بهدف ايجاد حل لمشكلة حقيقية تواجهه في عملية التعلم والتعليم الصففي.

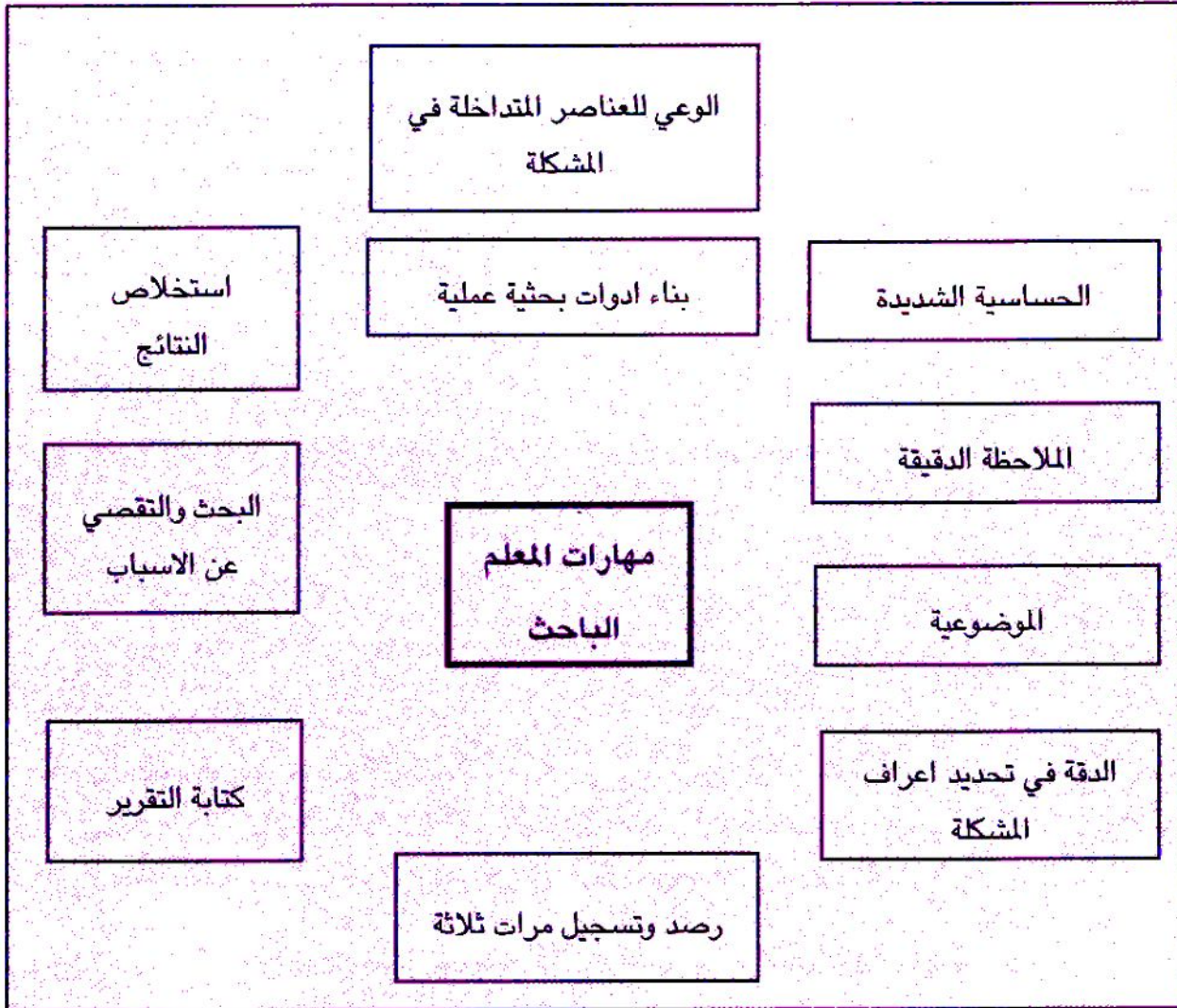
مؤشرات المعلم الفعال في اجراء البحث الاجرائي:

- ان المعلم الفعال الذي ينجح في اجراء البحث الاجرائي هو معلم لديه الامكانيات التالية:
- يهتم بالحصول على المزيد من المعرفة لحل المشكلة الصفية.
- معني بتحقيق الحل بهدف السعي لسد الفجوة الواسعة بين المعرفة الخاملة والسلوك النشط.
- لديه ميل لتطوير الممارسات التعليمية، ولديه القدرة على مساعدة نفسه.
- يمتلك الكفايات اللازمة لحل المشكلات ولديه القدرة على اكتسابها لو احتاج بعضها.
- قادر على أن يبين فكرة امكانية حل اية مشكلة صفية، معلم يتبنى فرضية العمل اكثر من فرضية الكلام.
- يتصف بالجرأة على اقتحام المشكلة بدلا من الوقوف بعيدا عنها ومشاهدتها.

تحديد مهارات اجراء البحث الاجرائي:

ان المعلم الباحث هو عالم متفحص لما يدور في غرفة الصف، وما تضم من عناصر بشرية، ومادية، وفيزيائية، عوامل متعددة مختلفة التأثير والتفاعل. ويتوقع من هذه العوامل وتفاعلها ان يطور نتائج بعضها ايجابية وبعضها سلبية. لذلك فان الهدف من اجراء البحث الاجرائي هو زيادة حساسية المعلم تجاه ما يدور في الصف، وما يضم من عناصر لزيادة فاعلية التفاعل بين العناصر، وزيادة نسبة التحسن الادائي والتعليمي الصففي لدى الطلبة.

وعند دراسة الظروف الصفية يمكن تحديد مجموعة من المهارات التي يتوقع من المعلم الباحث التدريبي على ممارستها لانجاح مهمته وهي ممثلة بالشكل التالي:



وتقع البحوث من حيث طريقة اجرائها في فئات خمس هي:

- 1- البحث التاريخي Historical Research
- 2- البحث الوصفي Descriptive Research
- 3- البحث الارتباطي Correlational Research
- 4- البحث السببي المقارن Causal - Comparative
- 5- البحث التجريبي Experimental Research

سنتناول بالتفصيل مفهوم البحث الاجرائي Action Research وطريقة اجرائه. ان الهدف الرئيسي من البحث الاجرائي هو حل المشكلة الصفية من خلال تطبيق الطريقة العلمية. انه يهتم بالمشكلات المحلية ولا يهتم تعميمها الى مواقف اخرى.

فالهدف الرئيسي للبحث الاجرائي هو حل مشكلة معينة وليس المساهمة في زيادة حجم المعرفة، وسواء اتم تنفيذ البحث في صف واحد أو أكثر فان المعلم يعتبر جزءا مهما في اتمامه. ان تدريب المعلم على اجراء هذا النوع من البحوث ضرورة ملحة للوصول الى نتائج صادقة.

نشاط رقم 2

بين الفرق بين البحث العلمي والبحث التربوي والبحث الاجرائي

البحث العلمي

البحث الاجرائي

البحث التربوي

ان عملية اعداد البحث الاجرائي تمر في ثلاث مراحل يمكن وصفها كالتالي:-

أولاً: مرحلة التخطيط للبحث وتشمل هذه المرحلة تحديد المشكلة وتعريفها اجرائيا ووضع الفرضيات المرتبطة وجمع البيانات.

ثانياً: مرحلة الاجراء والنتائج:

تبدأ هذه المرحلة العملية في البحث وبعد اقرار خطة البحث تتضمن هذه المرحلة تسجيل النتائج وتحليلها ومناقشتها والوصول الى توصيات.

ثالثاً: مرحلة كتابة تقرير البحث:

ويتضمن ذلك المراحل السابقة بالاضافة الى الفهارس والرسوم البيانية والتوثيق والمراجع. اما الخطوات الرئيسية في التخطيط للبحث الاجرائي فهي:

أولاً: الشعور بمشكلة تتطلب البحث. قد يواجه المعلم مشكلة ما في تدريبيه ويحاول جاهدا حلها دون جدوى. كان يخفق طلابه في امتحان معين، أو يشعر بان اسلوبه في التدريس بطريقة المحاضرة لا يؤدي الى النتاج او الاداء المتوقع ومن هذه المشكلات التي يشعر بها المدرس ما يلي:

- 1- صعوبة المادة الدراسية نتيجة خلوها من التوضيحات والملاحظات.
 - 2- عدم كفاية الحصص المقرره لمادة ما.
 - 3- شعور المعلم بانه مهما حاول من استثارة دافعية الطلبة الا انهم متأثرون بنسبة البطالة التي تسود المجتمع وكل اسرة.
 - 4- عدم توفر وسائل تعليمية لمادة جافة مجردة.
 - 5- شعور المعلم بمشكلة الضبط الصفّي وإدارة نظام الصف مما يجعله غير قادر على انهاء مناهجه.
 - 6- موقع غرفة الصف بالنسبة لقاعة الجمنازيوم بحيث يتشتت انتباه الطلبة.
- فالمعلم في هذه الحالة ينبغي ان يحاول دراسة المشكلة والبحث في اسبابها ووضع الخطة العلاجية لها.

ثانيا: تحديد المشكلة: ان شعور المعلم بالمشكلة وتفكيره المتكرر بها يقوده الى تحديد المشكلة والانتقال من الانضباطية الى التحديد. فمثلا اذا شعر المعلم ان اسلوب المحاضرة غير مجد في الوصول الى اهداف بمستوى معين فانه يحدد مشكلته من خلال الاسئلة التالية التي تطفو على السطح:

- 1- هل طبيعة المادة تتناسب وطريقة المحاضرة.
- 2- هل تناسب طريقة التدريس باسلوب المحاضر المرحلة العمرية للطلبة.
- 3- ما مدى اشتراك وفعالية الطلبة في طريقة التدريس باسلوب المحاضرة.
- 4- هل يطرح اسئلة محددة بعد التدريس باسلوب المحاضرة ام يستخدم اسئلة مفتوحة.
- 5- هل يتبع اسلوب التدريس بالمحاضرة اوراق عمل.
- 6- هل يميل الطلبة الى الاسلوب في التدريس.
- 7- هل تراعي طريقة التدريس باسلوب المحاضرة الفروق الفردية بين الطلبة.
- 8- هل يسمح المعلم بالمناقشة اثناء المحاضرة.
- 9- هل يكشف المعلم عن التعلم القبلي قبل البدء بالمحاضرة.
- 10- هل يستخدم المعلم وسائل معينة اثناء تقديمه الدرس باسلوب المحاضرة لتوضيح نقطة صعبة ما.

ان جميع الاسئلة السابقة تركز على طريقة التدريس وخاصة التدريس باسلوب المحاضرة فتحديد المشكلة يعني تضيق نطاق المشكلة بحيث يساعده ذلك على حلها.

ثالثا: صياغة المشكلة:

ويعني ان يضع المعلم مشكلته في كلمات محددة بحيث تشمل طبيعة المشكلة والعوامل المؤثرة فيها والفئة المستهدفة والاجراءات المتوقعة استخدامها فمثلا يمكن صياغة المشكلة كالتالي:

«تقويم برنامج اعداد وتأهيل معلم الصف واثره على تحصيل الطلبة».

أو

«تؤثر طريقة التدريس تأثيرا فعالا في تحصيل الطلبة بحيث يستخدم المعلم اسلوب صحائف العمل لطلبة الصف السابع في مادة الاجتماعيات، وحدة الاقتصاد في الاردن».

رابعا: صياغة فرضيات البحث:

يفسر البعض الفرضية على أنها محاولة لتفسير مشكلة البحث. انها تصور عقلي يصنعه الدارس ويتضمن المتغيرات الاساسية في البحث. وتشتق الفرضية من واقع البحث الاجرائي وبعد القراءة المستفيضة في موضوع البحث. وتصاغ الفرضية على شكل جملة خبرية تقريرية كقولنا «ان طريقة التدريس تؤثر في تحصيل الطلبة او بصيغة استفهامية فيه كقولنا .

«هل توجد علاقة بين اسلوب التدريس ومستوى اداء الطلبة؟».

أو

«ما أسباب عزوف الطلبة عن دراسة الكيمياء؟» أو بالنفي كقولنا «لا توجد علاقة بين اسلوب التدريس وتحصيل الطلبة».

ومن شروط اعداد الفرضية:

1- تصاغ الفرضية بدلالة البحث الحالي اي ترتبط بالاطار المكاني والزمني للبحث.

2- تصاغ الفرضية بلغة واضحة.

3- تبين متغيرات الدراسة كقولنا .

«يكون مستوى القلق عند الطلبة الذين يملكون درجات ذكاء عالية اعلى من مستوى القلق عند الطلبة الذين يملكون درجات ذكاء منخفضة».

نشاط رقم (4)

1- صنع فرضية صفية:

2- صنع فرضية اخرى مباشرة:

واليك امثلة على مواضيع البحث الاجرائي الموجه نحو المشكلات الصفية:

مفهوم المشكلة

المشكلة تعني أن تكرار السلوك السلبي لعدد من المرات يجعله مختلفا عن سلوك الفئة العمرية التي ينتمي اليها المتعلم.

معايير المشكلة:

- 1- المعيار الاجتماعي.
- 2- المعيار العمري.
- 3- المعيار الاحصائي.

مشكلات الاطفال الصفية:

ويمكن ذكر مجموعة من مشكلات الاطفال الصفية كأمثلة لمواضيع لبحوث اجرائية وهي:

- 1- ضعف الانتباه - التشتت.
- 2- القلق والخوف والخجل.
- 3- التأتأة.
- 4- العدوان.
- 5- الانطواء.
- 6 - الكذب والغش.
- 7- تدني الدافعية.
- 8- التهرب من اداء الواجبات المدرسية.
- 9- الهروب من المدرسة والغياب الجزئي.
- 10- النشاط زائد الحركة.

أساليب التغلب على المشكلة

1- فحص الطفل جسميا/ تخطيط المخ الكهربائي

-2

-3

-4

-5

الاسباب لمشكلة نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

1- عوامل عضوية وراثية، 10% من الآباء من لهم نفس الاعراض.

-2

-3

-4

-5

مشكلة نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مظاهر نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

1- كثرة الحركة.

2- العناد، تقلب المزاج، الاحباط.

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

الاجراءات البحثية (Procedures)

يشير الاجراء الى الاسلوب الذي سيطبق بواسطته البحث كما يتضمن الاجراء اختيار مجتمع الدراسة اضافة الى الادوات والوسائل التي ستستخدم لجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالبحث من هذه الوسائل استخدام الاستبيانات او اسلوب الملاحظة او المقاييس المعيرة وغير المعيرة ان البيانات التي ستجمع من خلال هذه الوسائل المختلفة تدعم او ترفض فرضية البحث يصدق هذا القول على البحث الوصفي، اما اذا كان البحث يدور حول دراسة العلاقة بين متغيرين كدراسة نتائج امتحانات الطلبة في مادة العلوم والرياضيات الى هل هناك علاقة بين نتائج طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات ونتائجهم في مادة العلوم فعلى المعلم حينئذ ان يعد اختبارين يراعى فيهما ما يلي:

- 1- الشمولية.
- 2- مراعاة الفروق الفردية اي وضع اسئلة تراعي المستويات الثلاث في الصف الضعيف والمتوسط والمتفوق.
- 3- لغة الامتحان واضحة.
- 4- الزمن المخصص للامتحان مناسب.
- 5- صدق الامتحان.
- 6- ثبات الامتحان.
- 7- تنوع الامتحان بحيث تكثر من اسئلة الاختيار من متعدد حتى يسهل مقارنة النتائج.
- 8- طباعة الامتحان وتعليماته.

نشاط رقم (5)

1- عرف الثبات

2- عرف الصدق

وبعد اعداد الامتحانات يقوم المعلم بتطبيقها على نفس المجموعة ومن ثم مقارنة اداء الطلبة في الامتحانات باستخدام معامل الارتباط وملاحظة فيما اذا كان هناك ارتباط ايجابي او سلبي علما بان معامل الارتباط يساوي واحد صحيح.

وتترواح الامثلة التالية على البحوث الارتباطية

- وتترواح معاملات الارتباط بين -1، صفر، +1.

اليك الامثلة التالية على البحوث الارتباطية.

- هل هناك معامل ارتباط بين ذكاء الطلبة وتحصيلهم؟
- ما العلاقة بين مستوى طموح الفرد وتحصيله؟
- هل هناك علاقة بين علامات الطلبة في مادة الاجتماعيات واللغة العربية؟
- هل هناك فروق بين اداء المعلمين الذين تم تأهيلهم واداء المعلمين الذين لم يدخلوا برامج تأهيلية مقاسا باداء طلابهم؟
- هل هناك علاقة بين رضا المعلمين عن مهنتهم ومؤهلاتهم؟

تفسير النتائج

يقوم المعلم الباحث بعرض النتائج التي توصل اليها ذاكرة الصعوبات التي واجهته ومحددات الدراسة وشارحا اية بيانات مفقودة لعدم شعور عينة الدراسة بالمسؤولية تجاه البحث او نتيجة ظروف ما، وهنا لا بد من الإشارة ان عرض النتائج بما تشمله من رسومات بيانية توضيحية وتقديم الوصف والتفسير الوافي لهذه النتائج خطوة مهمة يتم عليها الوصول الى توصيات بحاجة الى متابعة من قبل باحثين آخرين.

ملاحظات يجب الاخذ بها:

- اكتب كباحث فقط على وجه الورقة.
- لا تسجل اكثر من فكرة واحدة على كل ورقة.
- اكتب بطريقة فاهمة واضحة.
- الجأ الى استخدام البطاقات لنقل معلومة من كتاب كالتالي:

بطاقة رقم (1)

الاقتباس

الفصل 3

الفقرة 5

- راع ان لا يكون عدد الصفحات كبيرا جدا.
- ابتعد عن الحشو.
- راع بان تدع الموضوع يقرر حجم البحث.
- خطط جيدا لتجنب المفاجآت في البحث.
- راع ان تضع عناوين رئيسية واخرى فرعية.
- اجعل بحثك جذابا وذلك بتضمينه الرسومات الخطية والجداول مع مراعاة ترقيمها.
- تأكد من صحة الاملاء.
- استخدم علامات الترقيم في اماكنها الخاصة.

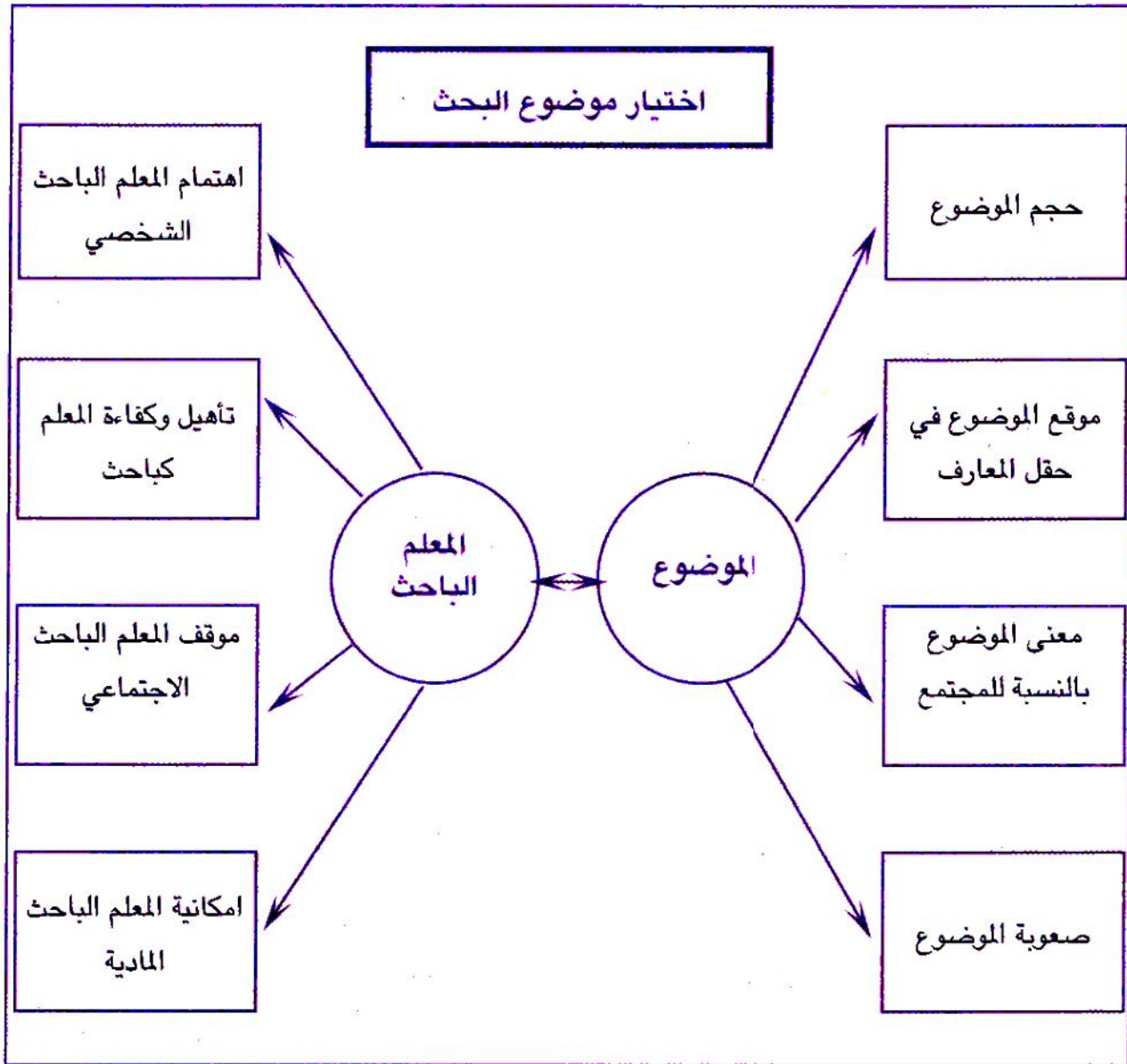
العوامل التي تؤثر في اختيار البحث الاجرائي.

هناك مجموعة من العوامل الاساسية تؤثر في اختيار البحث الاجرائي بشكل خاص من هذه العوامل.

■ الموضوع.

■ الباحث.

والشكل اللاحق يبين هذين العاملين بالتفصيل.



ادوات البحث ومقاييسه:

يستخدم المعلم الباحث اداة او أكثر لجمع بيانات حول موضوع البحث، هذه الادوات بعضها مفيد والاخر غير مفيد بل من صنع المعلم ومن المقاييس المستخدمة.

أولاً: مقاييس التحصيل (Achievement):

تهدف هذه المقاييس الى معرفة وتحديد مستوى الطلبة في مجال معين وهي تقيس معرفة الحقائق والمفاهيم والاختبارات المعيارية تقيس موضوعات مثل الرياضيات والقراءة وبعضها على شكل بطارية تقيس مجموعة من الموضوعات.

ثانيا: مقاييس الشخصية (personality):

تهتم هذه المقاييس بخصائص الافراد من جوانب مختلفة كالتعرف على شعورهم واتجاهاتهم من هذه الاختبارات الاسقاطية كاختبار رورشاخ وغير الاسقاطية الذي يتطلب العمل بها على وضع درجات تبدأ من أوافق بشدة لا أوافق بشدة لتقييم خاصية او صفة من الصفات ومنها مقاييس الاتجاهات التي تقيس اتجاهات الافراد سواء أكانت سلبية أو ايجابية بالاضافة الى مقاييس الابداع والقدرات كالذكاء والاستعداد للتعرف على مدى توفر الخاصية المقاسة.

نشاط رقم (6):

صنع خمس فقرات حول سمات الشخصية:

1-

2-

3-

4-

5-

يعد الكتاب السنوي للقياس العقلي (Mental measurement Yearbook) لصاحبه بورس (Bures) من أشهر المراجع في المقاييس النفسية وبالرغم من توفر عدد من هذه المقاييس الا ان طبيعة البحث تستلزم ادوات اخرى لجمع البيانات اللازمة.

ثالثا: الاستبيان Questionnaire:

يتضمن الاستبيان مجموعة من المثيرات او الاسئلة التي تتطلب اجابة اما محددة محصورة بين بدرجة عالية جدا الى درجة متدنية جدا أو بطريقة مفتوحة تتطلب الشرح والتفصيل يتضمن الاستبيان حقائق ومعلومات مرتبطة بمشكلة البحث ومن المفروض ان يكون الاستبيان قصيرا ومصاغا بطريقة سهلة ولغة واضحة ويفضل ان يكون الاستبيان محددا باجابات قصيرة مثل بدرجة عالية جدا أو اوافق بشدة أو أوافق ولا أوافق.

شروط يجب توفرها عند بناء الاستبيان:

■ تجنب الاسئلة الشخصية في الاستبيان لانها تستثير حساسية لدى المفحوص.

■ تجنب ازدواجية المعنى للفقرة.

■ وضوح تعليمات الاستبيان والهدف منه.

■ تقديم مثال يوضح طريقة الاجابة على الاستبيان.

■ التأكد من صدق الاستبيان.

■ اجراء تجريب مبدئي للاستبيان للتأكد من وضوحه وفهمه من قبل المفحوص.

ومن مزايا الاستبيان انه يمكن الباحث من جمع بيانات من عينة كبيرة في زمن معقول كما يتيح فرصة ممارسة حرية الزمان والمكان عند تطبيقه واخيرا فهو يعرض افراد العينة لل فقرات نفسها.

رابعاً: المقابلة هي حوار يدور بين الشخص المقابل والمستجيب، يتم في المقابلة شرح الغرض منها، يبدأ المقابل المستجيب ولا بد من تعاون المستجيب اذا كانت المقابلة ناجحة وهذا يعتمد على طرفي المقابلة والاعداد المسبق وقد يستخدم المقابل مسجلاً اثناء المقابلة وذلك بعد استشارة المستجيب ومن أنواع المقابلة المغلقة اما مزايا المقابلة فهي:

■ تستخدم في حالة عدم قدرة المفحوص على الكتابة والقراءة كالاطفال والاميين.

■ تستجر استجابات قد لا يستجرها الاستبيان.

■ توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات كتعابير الوجه او نغمة الصوت.

■ تقدم عمقا في المعلومات وخاصة اذا توفر المقابل المدرسي.

اما عيوب المقابلة فهي:

■ لا تسمح بمقابلة عدد كبير من المفحوصين لعدم توفر الوقت.

■ تتطلب فاحصين مدربين.

■ عدم القدرة على اخضاع الاستجابات لارقام.

■ تعذر تسجيل الاستجابات احيانا على ادوات تسجيل معينة.

والمقابلة في العادة تصلح لطرح اسئلة يصعب صياغتها على صورة اختبار من متعدد وياجابات محددة وتتميز المقابلة بالمرونة وذلك من خلال الشخص الذي يجري المقابلة اذا كان مدربا ماهرا ومن صعوبات المقابلة أن الباحث يحصل على معلومات كثيرة بحيث يصعب تبويبها والاستفادة منها لذا يلجأ الباحث احيانا الى وضع اسئلة مقننة نوعا ما. إن عملية الاتصال في المقابلة بين الفاحص والمفحوص في غاية الاهمية اذ ينبغي ان يبني الفاحص جسرا من اللفة والثقة قبل البدء بالاسئلة الرسمية وذلك من خلال بيان الهدف من المقابلة وتأكيدده على السرية التامة للاستجابات التي ستصدر عن المستجيب ومن هنا يمكن القول ان الاعداد والتخطيط المسبقين من القضايا الهامة في انجاح المقابلة.

خامسا: الملاحظة:

تستخدم الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة ما وخاصة اذا كانت الظاهرة صعبة الدراسة والتحقيق من خلال الاسئلة او المقابلة تستخدم هذه الاداة في الدراسات الوصفية وغير الوصفية كالتجريبيين مثلا والملاحظة تكون في العادة بالمشاركة وغير المشاركة تعتبر الملاحظة من الاساليب المثلى في جمع بيانات حقيقية لانها تتناول السلوك في مواقف طبيعية فالمتعلم يقدمها لك بطريقة طبيعية دون تكليف في اللعب او في الرحلة او حتى في غرفة الصف أما من عيوب الملاحظة:

- 1- تحتاج الملاحظة الى وقت وجهد كبيرين من الباحثين.
- 2- تفتقر الملاحظة الى الثبات لانها تعتمد بالدرجة الاولى على حواس وادراك الباحث التي تختلف من شخص لآخر.
- 3- انخفاض درجة الدقة نظرا لان الملاحظ يقوم بتسجيل ظواهر تحدث في الواقع المعاش ويصعب اخضاعها للتجربة والاختبار هذا بالاضافة الى انه لا يمكن استخدام ادوات مقننة في القياس على درجة عالية من الدقة والثبات.
- وقد ظهرت حديثا اساليب متقدمة في الملاحظة نذكر منها غرفة العزل التي صممت خصيصا لدراسة الاطفال حيث يستطيع الباحث مراقبة سلوك الطفل داخل الغرفة دون علمه ومن غير ان يؤثر في سلوكه.

اجراءات الملاحظة المضبوطة (Controlled observation procedures):

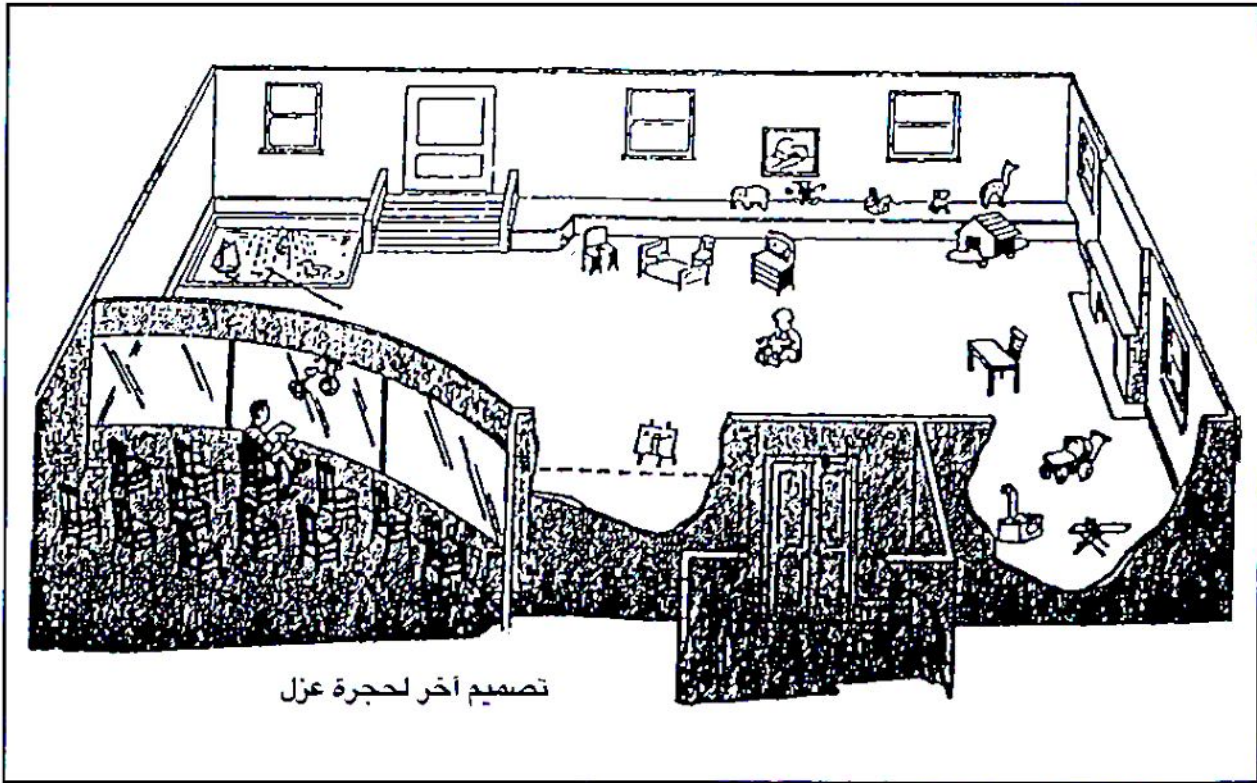
- 1- الاعداد: ويتضمن التخطيط المسبق للسلوك موضع الدراسة وتحديد هدف الملاحظة والادوات اللازمة لها.
- 2- الزمان: اي تحديد زمان الملاحظة وعدد تكراراتها لعينة السلوك نفسها.
- 3- المكان: تحديد المكان الذي تجري فيه الملاحظة هل هو غرفة الصف او اللعب او غرفة معزولة.
- 4- اعداد الوسائل المستخدمة في رصد السلوك.
- 5- اختيار عينات سلوكية ممثلة لملاحظتها.
- يتعين على الباحث ان يغطي قطاعات شاملة من سلوك الطفل الملاحظ عدد ممكن من مواقف الحياة المختلفة كما يجب الاهتمام بتكامل الموقف الملاحظ.
- 6- عملية الملاحظة.

يجب أن تتم ملاحظة الطفل الواحد ويفضل ان يكون هناك اكثر من ملاحظ واحد للموقف الواحد

ضمامنا للموضوعية ومن ابرز الذين استخدموا اسلوب الملاحظة في دراسة الطفل، بياجيه وجيزيل وقد يضطر الباحث لملاحظة اكثر من فرد وعندما يفضل استخدام اجهزة اخرى للملاحظة والمراقبة.

سادسا: التسجيل:

قد يقوم بعض الباحثين بالتسجيل الفوري للسلوك الملاحظ وقد يؤجل الباحث عملية التسجيل الى ما بعد انتهاء الحادثة او الموقف، وهنا يتدخل عامل النسيان والتذكر لذا يفضل ان تكون هناك وسيلة للتسجيل الفوري للحادثة موضوع الدراسة وتوضح الصورة ادناه مكان جلوس الباحث الذي يجلس في مكان منفصل يستطيع ان يرى فيه ويلاحظ مختلف نشاطات الطفل سواء كانت اللعب او التفاعل مع الاطفال الاخرين أو الانطواء. (قطامي، 2000).



تعبّر الصورة عن الاختصاصي النفسي الذي صمم الموقف لملاحظة الاطفال في ظروف طبيعية، اذ يلاحظهم ولا يلاحظونه لذلك يسلك الاطفال بصورة طبيعية تلقائية. (تسجيل السلوك للاطفال)

نشاط رقم (7)

اجر مقابلة مع زميلك تدور حول طالب متدني التحصيل:

- س1: _____
ج1: _____
س2: _____
ج2: _____
س3: _____
ج3: _____

سابعاً: سلالمة التقدير (Rating Scale):

وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات توضع حول مجال او موضوع معين تخضع كل فقرة لعدد من المستويات حسب تصنيف، ليكرت، مثل دائماً، احياناً، نادراً، مطلقاً وهذا التدرج من الاربعة فئات وقد يكون من خمس او أكثر وتتشابه سلالمة التقدير مع قوائم الشطب في كثير من الصفات الا انها تختلف في انه في قوائم الشطب فقط يشير المفحوص الى توفر الصفة او عدمها بينما في سلالمة التقدير يعطي مستوى لهذه الصيغة المتوفرة اي تعطي مقدار معين.

النموذج التالي يبين مقطعا من قوائم الشطب وآخر من سلالمة التقدير.

قائمة شطب

الرقم	الفقرة	مرض	غير مرض
1-	ادخل الى المختبر بهدوء.		
2-	ابادر فوراً الى لبس مريولي الخاص بالمختبر.		
3-	انقيد بما اسمع من تعليمات او بما هو معلق في المختبر من لوائح.		
4-	ابادر الى ارتداء ما هو واجب من ادوات الوقاية.		
5-	استخرج او احضر كل ما يلزم من ادوات التجربة.		
6-	اقوم بتنظيف هذه الادوات بشكل جيد.		
7-	أخذ ما يلزم دون زيادة او نقصان او تضييع من المواد الكيماوية.		
8-	اغلق الزجاجاة بعد أن أخذ منها ما أحتاج.		
9-	احافظ على نظافة وحساسية الموازين في المختبر.		
10-	اسكب المواد الحامضية او الضارة في المصارف المخصصة لها.		
11-	ارمي فضلات التجربة في سلة المهملات.		
12-	امتك دفتر او لوازم لتسجيل ما أشاهد من ملاحظات.		

مقطع من مقياس تقدير لاتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	فئات التدرّج				
		موافق بشدة	موافق	حيادي	معارض	معارض بشدة
1-	مضار الامتحانات أكثر من فوائدها .					
2-	لا يوجد اي بديل للامتحانات.					
3-	الامتحان يوفر دقة عالية في تقدير تحصيل الطالب.					
4-	لا ارتاح لسماع كلمة امتحان.					
5-	الامتحانات سبب في كره مهنة التدريس.					

نشاط رقم (8):

أعد الاستبيان حول مشكلة الضبط الصفّي مكونة من عشر فقرات وذات تدرّج خماسي.

5	4	3	2	1	الفقرة

معيقات البحث الاجرائي Limitations:

ان معيقات البحث التربوي كثيرة يعود الى طبيعة التربية كميدان والى عوامل اخرى نذكر منها.

1- طبيعة ميدان التربية:

يعتقد البعض ان التربية ميدان واسع وانها ليست علما بمفهوم الفيزياء مثلا وانما هي علم تطبيقي ادائي كالطب والزراعة ويكمن المعيق في صعوبة تحديد بعض المفاهيم في التربية.

نشاط رقم (10)

1- ما رأيك في القول «ان طبيعة التربية تقف معيقات امام اجراء البحوث فيها»

2- غياب المجتمعات العلمية في ميدان التربية. يعرف (Kuhn) المجتمع العلمي بانه مجموعة من العلماء يشتركون في اللغة والاهداف والمعتقدات العلمية ولا تقتصر المجتمعات العلمية على مجموعة العلماء الذين يعيشون في منطقة جغرافية واحدة. ويأتي الضعف في صعوبة اخضاع الظواهر التربوية للتجريب في المختبر كباقي العلوم الاخرى.

نشاط رقم (11):

كيف يمكن زيادة فاعلية المجتمعات العلمية في العلوم التربوية؟

3- ضعف تمويل البحوث التربوية: يتطلب اجراء البحث الأموال اللازمة لتطوير ادواته وتطبيقه ويزيد من الكلفة البحوث طويلة الامد.

- 4- ضعف تأهيل الباحثين في المجال التربوي.
- 5- الفجوة بين الباحثين ومتخذي القرارات.
- 6- غياب سياسات البحث التربوي.
- 7- الافتقار الى نظم المعلومات الميسرة للبحث.
- 8- التقليد في التربية والتعليم والميل للروتين.
- 9- غياب المؤتمرات العلمية حول البحث التربوي.
- 10- غياب نقل ونشر البحوث وتعميم نتائجها.

نشاط رقم (12):

اذكر مجموعة المعوقات الاخرى للبحث الاجرائي.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

كيف تجري البحث الاجرائي؟

يتكون البحث التربوي بشكل عام والبحث الاجرائي بشكل خاص من خلال التغلب على معوقات البحث وتحديد اولويات البحث اضافة الى مايلي:

- 1- دعم الدولة للبحوث وفتح مراكز البحث والتطوير.
- 2- ايجاد بنك معلومات.
- 3- وجود جمعيات علمية.
- 4- زيادة المؤتمرات والندوات العلمية.

5- زيادة التركيز على معايير البحث الجيد.

6- تدريب الباحثين.

نشاط رقم (13):

اقترح مجموعة من الاجراءات التي تعمل على تفعيل البحث:

نشاط تطبيقي لبحث اجرائي:

يقوم المعلم بالاجراءات التطبيقية لتحقيق اهداف البحث الاجرائي في موضوع دارس معين:

- اختر وحدة دراسية من وحدات الصف الذي تقوم بتدريسه.
- صمم مخططاً لتنمية مهارة الاستقصاء لدى الطلبة وحب الاكتشاف من أجل فهم طبيعة ما يرونه مما يحيط بهم.
- ساعد الطلبة على امتلاك دفتر ملاحظات خاص يسجل فيه الطالب كل نشاطاته المنزلية المتعلقة بالمادة العلمية للوحدة الدراسية التي يختارها المعلم لطلبته.
- يسجل الطالب كل ما يقوم به من تجارب وتحقيقات علمية بسيطة ووصف كل ما تم الوصول اليه في دفتره من صور، او اشكال، أو رسوم.
- يتضمن المخطط المصمم كل الانشطة التي سيقوم بها الطالب منسقة حسب المفاهيم الواردة في الوحدة الدراسية التي تساعد الطالب على تعلم المفاهيم الاساسية واكتساب المهارات الضرورية ذلك بعد تحديدها مع الطالب .
- تنفيذ المخطط وتقويم النتائج.
- كتابة تقرير عن درجات التقدم وعن نتائج التطبيق.
- كتابة خطة للمتابعة بطرق من أجل العمل اللاحق.

بطاقة تقدير ذاتي لاداء مهارات اجراء البحث الاجرائي الصفی

الاداء بدرجة			الاداء السلوكي للمهارة	
عالية	متوسطة	ضعيفة		
			1-	الاحساس بالمشكلة الصفية.
			2-	ملاحظة ظواهر المشكلة - الصفية.
			3-	صياغة المشكلة الصفية بلغة دقيقة واجرائية.
			4-	تحديد اسباب المشكلة الصفية.
			5-	رصد مرات تكرار المشكلة.
			6-	مقابلة الطلبة موضوع المشكلة الصفية.
			7-	تسجيل سبب المشكلة الصفية وموضوعها.
			8-	اقتراح الحلول الاجرائية ضمن ظروف صفية.
			9-	تطبيق الحلول للمشكلات الصفية.
			10-	كتابة تقرير عن درجة التحسن من أجل العمل اللاحق.

الفصل الثالث عشر

مهارة كتابة تقرير البحث الإجرائي

■ المقدمة.

■ الأهداف.

■ مكونات كتابة التقرير.

■ قائمة رصد السلوك والاتجاه.

■ الخطوط العريضة لكتابة التقرير.

■ مثال لتفسير عام لاختبار وكتابة تقرير عنه.

■ من يكتب التقرير؟

■ صفحة تقويم ذاتي لمهارات كتابة تقرير

البحث الإجرائي.

ما ضرورة كتابة تقرير

البحث الإجرائي؟

إن كتابة التقرير هو بمثابة تحديد ما تم الوصول إليه، بعد القراءة، والملاحظة، والتسميحية، والاختبار، ووصف المشكلة، الصيغة الطارئة، أو وصف الحالة، أو وصف الموقف الصفّي أو المدرسي الذي حدث.

وتختلف المعلومة في امتلاك هذه المهارة وهي محكومة بقدرة المعلم كباحث، وفطنته، وقدرته على الملاحظة، وتدريبه الكافي على ممارستها.

من المعروف أن المعلم الحساس لشكلات الطلبة الطارئة الصفّية أو المدرسية، هو المعلم الذي يمتلك مهارات تحديدها، وصياغتها، ويمتلك مهارة بناء وصفات دقيقة للمعالجة، ولديه القدرة على متابعة المشاكل ومتابعتها وكتابة التقرير من أجل تحقيق واستمرار الإجراءات اللاحقة.. وأن تسجيل ذلك يتطلب مهارات يمتلكها المعلم الخبير الباحث الفطن.

المقدمة:

من المهارات الأساسية للتدريس الفعال مهارة كتابة تقرير البحث الإجرائي الموجه نحو المشكلات. لأن المعلم معني بكتابة التقرير بهدف رصد المشكلة الصفية التي قام بتحليلها، وتفصيلها، وتحديد مشكلاتها، وتعريفها، ورصد مظاهر ومدى تكرارها، في تحديد أسلوب العلاج.

ترد أهمية مهارة كتابة التقرير لدى المعلم بعد قيامه بالبحث الإجرائي هي رصد المشكلة، وتحديد إجراءات العمل اللاحق من أجل متابعة المشكلات، ورصد مدى التحسن حتى يستطيع أي معلم آخر متابعة بحث المشكلة، والاستمرار في الإسهام في حلها.

كما يفترض أن يتبنى المعلم فرضية أن أية نتائج يحددها المعلم أثناء معالجة المشكلة ظهرت له أثناء فترات تدريسه حين يستفيد منها المعلم في المدرسة، والمدير، والمرشد، وبذلك تتاح الفرصة أمام الكوادر المدرسية لكي تتضافر جهودها وتنسجم لتحسين الجو الصفي التعليمي العلمي، والجو المدرسي والإنتاج بشكل رئيسي.

■ الأهداف:

يتوقع من الدارس أو المعلم بعد قراءته للمواد التعليمية، وتنفيذه للأنشطة تحقيق النتائج التعليمية التعليمية التالية:

- تحديد الهدف من كتابة التقرير الموجه لمعالجة المشكلات الصفية.
- رصد وتنظيم البيانات المتجمعة لديه بعد ممارسة عمليات البحث الإجرائي.
- تنظيم المعلومات بحيث تصبح قابلة للفهم والقراءة والتفسير.
- تحديد نسب التحسن بعد الإدخالات النفسية المقترحة.
- وصف ما تم الوصول اليه وتحديد المشكلات المستعصية وتحديد ما تم معالجته.
- رسم صفحة نفسية للمشكلة تتحدد فيها نقطة البداية الرقمية ومدى التحسن.
- كتابة توصيات عملية إجرائية بالنسبة للصف أو بالنسبة للحالة ووضع الدراسة أو البحث الإجرائي.

تتضمن كتابة التقرير عملية التحليل والتركيب وتكامل المصادر المختلفة المتجمعة من البيانات

متضمنة، درجات الطفل على الاختبار وكذلك درجاته على الاختبارات السابقة، وتقرير المعلمين، والملاحظات السلوكية التي أبدتها المعلمون والمرشدون، ومواد المقابلة، وتاريخ العائلة الاجتماعي، والبيانات الطبيعية. وينبغي ان يمثل التقرير بشكل واضح ما تم الوصول إليه من تفسيرات وتوصيات، وان يكتب حسب معايير الكتابة المقبولة، كذلك ينبغي ان يكتب التقرير فور الانتهاء من عملية التقييم. وفي الحالات التي يطلب فيها من الباحث ان يقدم تقريراً شفويّاً فإنه لا بدّ من تقديم التقرير الكتابي، نظراً لحاجة الباحثين في المستقبل، فعلى الملاحظ أن يكتب التقرير بعد فترة زمنية قصيرة من إجراء التقييم تجنباً لندخل عامل النسيان، هذا ويمكن ان تقدم نتائج التقييم في اجتماع عام تحضره هيئة التدريس، كما يمكن تقديمه لدى الطفل والطفل نفسه، وهنا تظهر اهمية التقرير المكتوب، ويفترض الفاحصون ان هناك مراحل كثيرة لكتابة التقرير النفسي (قطامي، 1999).

مكونات كتابة التقرير:

ينبغي ان تتوفر في التقرير القدرة على:

- 1- إيجاد التوازن بين التجريد والبيانات المتجمعة.
- 2- التغير ما امكن في الظروف التي تتطلب ذلك.
- 3- كتابة المعلومات بشكلها النهائي.
- 4- جذب انتباه واهتمام القارئ والمتتبع للحالة.
- 5- استخدام التوضيحات بحكمة وبشكل اقتصادي على ان تفي بالغرض المطلوب.
- 6- المناقشة المنظمة لكل جزء من التقرير.
- 7- تسهيل مهمة اتخاذ القرار.

مشروع فيشر (Fischer) في كتابة التقرير:

يقترح فيشر نموذجاً لكتابة التقرير مركزاً على المنهج السياقي بدلاً من المنهج السيكونديناميكي. وفيه تتضح العلاقة بين الفاحص والمفحوص. ثم ظروف الاختبار وبيان فرص الملاحظة والتفاعل ثم الاعتماد على الصياغة السلوكية للعبارات التي يتضمنها التقرير هنا وهو تقرير وصفي ويتضمن معلومات مكثفة تحذف منه التراكيب والتفسيرات السببية، والأحاديث التي تتضمن الإسهاب والجمل التوضيحية المبالغ فيها.

الخطوط العريضة لكتابة التقرير:

1. الاسم.
2. تاريخ الميلاد.
3. العمر الزمني.
4. تاريخ الاختبار أو دراسة الحالة.
5. تاريخ التقرير لمشكلة.
6. الصف.
7. أسماء الاختبارات التي طبقت.

1. أسباب الحالة:

الشك في حالة التخلف، أو الصعوبة النطقية، أو المشكلة السلوكية، أو النمو الكلي، أو تتبع نمو الطفل في مظهر من المظاهر الإدراكية الحركية والمعلومات المرتبطة بخلفية الحالة، وقد تكون الحالة من مدرس، أو طبيب، أو مرشد، أو والدين.

2. ملاحظات عامة:

وتشتمل على وصف مختصر للمفحوص، وأية خصائص جسمية يمكن أن تؤثر على أدائه في الاختبار، ووصف لسلوكه العادي واتجاهاته ومشاعره وانفعالاته، والتي تظهر للفاحص أثناء ملاحظته للمفحوصين دون تأثر بما سمعه أو بأسباب الحالة أو بهما معاً.

3. نتائج الاختبار:

يقدم الباحث النتائج بطريقة ممثلة ودقيقة سواء أكانت درجة الذكاء، أو الرتبة المئينية، أو التصنيف، أما بالنسبة لاختبار بينيه فعلى الباحث ان يقدم علامة سقف الاختبار، والدرجة الابتدائية، والعمر العقلي، وبالنسبة للاختبار (WAIS-R) (WPPSI) (SWISC-R) يقدم الباحث نتائج الأداء اللفظي على الاختبار ويذكر فيما إذا كانت هناك أية ظروف يمكن ان تؤثر على نتائج الاختبار. واضحاً في اعتباره العوامل التربوية، والعاطفية، والثقافية التي يمكن ان تؤثر في أداء المفحوصين للاختبار، ويقوم بتسجيل أية ملاحظات يمكن ان ترتبط بذلك. ثم يناقش مدى قوة وضعف المفحوصين وخصائص شخصياتهم وتضمنينات تشخيصية لما تم الوصول إليه وأية مواد أخرى متعلقة بذلك.

4. توصيات:

على الباحث ان يكون محدداً ما امكن، ويحاول ان يجيب على الاسئلة التي تمت الإحالة من أجلها، وأن يكتب التوصيات بلغة مفهومة لا تتيح مجالاً لاستنتاج معلومات خاطئة.

5. الملخص:

يجب ان يكون قصيراً ومكوناً من فقرة واحدة تتضمن ما تم التوصل إليه من الاختبار والتوصيات.

اسم المعلم الباحث

أسباب الإحالة:

لا بدّ ان يكون المعلم الذي قام بتحويل الحالة على علم بأسباب الإحالة والمعلومات المستخلصة من مصادر الإحالة التي تتضمن المعلمين، والأطباء، والوالدين والتي يمكن ان يتضمنها التقرير.

الملاحظات العامة:

تركز الملاحظات السلوكية غالباً على عدد من الجوانب المختلفة، منها:

- مظهر الطفل.
- التكيف لموقف الاختبار.
- درجة التعاون.
- بذل الجهد.
- الانتباه.
- اتجاهاته نحو الاختبار.
- قدرته على الملاحظة.

وهناك نواحٍ أخرى تتضمنها ملاحظة الطفل ودراسة مشكلته.

■ حديث الطفل، ويتضمن درجات الصوت، ومستوى المفردات اللغوية، والقدرة على التعبير عن نفسه.

■ التلقائية والمبادرة خلال تطبيق الاختبار.

■ الحالة العامة ومدى توفر السلوكيات الاجتماعية لدى الطفل.

■ أعراض سلوكيات القلق.

■ القدرة على الانتقال من نشاط لآخر.

وبوجه عام، فإن المعالج (الإكلينيكي) يقيّم طبيعة العلاقة بين الفاحص والمفحوص خلال عملية التقويم، ويصل فيها إلى انطباع عام نحو الطفل، وكذلك يحدد الأخصائي الاتجاه العام لسير عملية نمو الطفل. وتتطلب الملاحظة الدقيقة للسلوك تدريباً معيناً. فمهارات الملاحظ الجيد لا تكون بوضع الملاحظ في مكان الملاحظة فقط، وإنما ينبغي عليه أن يطور أنواعاً مختلفة من المهارات.

وإن موقف الاختبار غالباً ما يكون ضيقاً ومحدداً ومصطنعاً، ولذا فإن من الضروري أن يبني ما يحصل عليه الباحث من ملاحظة وتقويم للسلوك في موقف اختباري على أساس دراسة الحالة بكاملها. هذا ويمكن أن يراعي الباحث قائمة منبهات السلوك التالية:

الملامح الاتجاهية:

ويمكن أن نحدد الملامح الاتجاهية بالتالي:

أولاً: الاتجاهات نحو المفحوص Subject:

1. ما هي العلاقة بين المفحوص والفاحص؟
2. هل المفحوص (خجول) (ودود) (خائف) أم (عدواني)؟
3. هل المفحوص سلبي، مطيع طاعة عادية أم مبالغ في إسعاد الآخرين؟
4. هل هناك تغير في العلاقة بين الفاحص والمفحوص بين الجلسة الأولى والأخيرة؟
5. هل يحث الفاحص المفحوص على تقديم إجابات لأسئلة؟
6. هل يراقب الفاحص المفحوص عن قرب ليكتشف فيما إذا كانت إجاباته صحيحة أو غير صحيحة؟

ثانياً: الاتجاهات نحو موقف الامتحان Testing:

1. هل المفحوص مسترخ، مرتاح أم متوتر، مكبوت، قلق؟
2. هل المفحوص غير مهتم أم غير مندمج؟
3. هل تظهر الثقة على المفحوص من خلال استجابته بشكل واضح؟
4. هل المفحوص متشوق للمشاركة؟
5. هل المهمة مثيرة وممتعة كمتعة الألعاب، متحديّة كفرض التفوق، أم مهددة وكأنها مناسبات محتملة للفشل؟

6. كيف ينتبه المفحوص للاختبار؟
7. هل من الضروري إعادة التعليمات؟
8. هل هناك صعوبة في إعادة انتباه المفحوص عندما يشت انتباهه؟
9. هل يبذل المفحوص أقصى جهد لديه؟
10. هل يقوم المفحوص بمحاولات عندما يطلب إليه ذلك من قبل الفاحص؟
11. هل يستسلم المفحوص بسهولة أم انه يصمم على الاستمرار في العمل حتى في الفترات الصعبة؟
12. هل تتغير اهتمامات المفحوص خلال الاختبار؟

ثالثاً: اتجاهات نحو الذات : Self

- هل يثق المفحوص بنفسه؟
- هل يقلل المفحوص من ذاته أم أنه موضوعي في تقديره لتحصيله وذاته؟

رابعاً: عادات التعلم والعمل : Learning and doing

- أ. هل توجد لدى المفحوص خصائص سرعة أم ببطء في العمل؟
- ب. هل يظهر على المفحوص بأنه يفكر أو ينظم إجابات أم أنها تعتبر مجرد ردود فعل، أم انه لا يظهر اهتماماً بالإجابات؟
- ج. هل يراجع المفحوص إجاباته؟
- د. هل يفكر المفحوص بصوت عالٍ عندما يعطى إجاباته النهائية؟

خامساً: استجاباته لفقرات الاختبار : Item response

- أ. ما هو نوع فقرات الاختبار التي تنتج استجابات القلق أو التأتأة أو احمرار الوجه؟
- ب. أي جانب من الاختبار يشعر الطفل فيه بالراحة أو بالقلق أو عدم الراحة؟
- ج. هل يظهر المفحوص اهتماماً ببعض الفقرات دون غيرها؟

سادساً: استجابة المفحوص للفشل : Failure

- أ. كيف يستجيب أو يقبل بهدوء؟

- ب. كيف يعتذر أو يبرر أو يقبل الفشل بهدوء؟
 ج. كيف يستجيب عندما يواجه بأسئلة صعبة؟
 د. إذا طور المفحوص سلوكاً عدوانياً.. فنحو من يصب عدوانه؟
 هـ. إذا سئل عن استجاباته السابقة، فهل يفترض بأنها تشتمل على أخطاء وينبغي للدفاع عنها أو تبريرها أم انه يلتزم الصمت؟

سابعاً: استجابة المفحوص: Response:

- أ. كيف يستجيب للمديح والثناء؟
 ب. هل يقبل المديح بامتنان أم لا مبالاة؟
 ج. هل يدفعه المديح لأن يعمل بجدية أكثر؟

ثامناً: اللغة: Language:

- أ. كيف يعبر المفحوص عن نفسه، ومدى دقته في ذلك؟
 ب. هل المفحوص طليق الحديث، ودقيق، أم غير ذلك؟
 ج. هل تجيب استجابة المفحوص على السؤال مباشرة؟
 د. هل يدخل المفحوص في حوار مفتوح وتلقائي أم انه يلتزم بالاستجابة فقط؟
 هـ. هل يظهر المفحوص مهارة في مناقشته أم انه يترهب من موقف الاختبار؟

قائمة رصد السلوك والاتجاه رقم (1):

الاسم: الفاحص:
 العمر: تاريخ التقرير:
 الاختبار المستخدم: تاريخ الاختبار:
 الدرجة: الصف:

التعليمات: ضع دائرة على الرقم الذي يمثل مستوى تقديرك لكل فقرة من فقرات المقياس التالي:

أ. الاتجاه نحو الفاحص ونحو المرقف الاختباري:		
1. متعاون.	7 6 5 4 3 2 1	غير متعاون.
2. سلبي.	7 6 5 4 3 2 1	عداوني.
3. متوتر.	7 6 5 4 3 2 1	مسترخي.
4. يتوقف بسهولة.	7 6 5 4 3 2 1	لا يتوقف بسهولة.
ب. الاتجاه نحو الذات:		
5. واثق من نفسه.	7 6 5 4 3 2 1	غير واثق من نفسه.
6. ناقد لأدائه.	7 6 5 4 3 2 1	متقبل لأدائه.
7. سريع.	7 6 5 4 3 2 1	بطيء.
8. معتمد.	7 6 5 4 3 2 1	مندفع.
9. فكر عاليا.	7 6 5 4 3 2 1	يفكر بصمت.
10. غير مبال.	7 6 5 4 3 2 1	دقيق.
ج. السلوك:		
11. هادئ	7 6 5 4 3 2 1	كثير الحركة.
هـ. الاستجابة للفشل:		
12. واع للفشل.	7 6 5 4 3 2 1	غير واع للفشل.
13. يعمل بجد بعد.	7 6 5 4 3 2 1	يتوقف بسهولة بعد فشله.
14. هادئ بعد.	7 6 5 4 3 2 1	يثور بعد الفشل.
15. يعتذر لفشله.	7 6 5 4 3 2 1	لا يثور بعد فشله.
د. الاستجابة للمديح:		
16. تقبل المديح.	7 6 5 4 3 2 1	يقبل المديح بوقاحة. بالشكر.
17. يعمل بجد بعد.	7 6 5 4 3 2 1	يعتذر بعد المديح.
هـ. اللغة والحديث:		
18. حديث ضعيف.	7 6 5 4 3 2 1	يتحدث جيداً.
19. لغته واضحة.	7 6 5 4 3 2 1	لغته غير واضحة.

20. يستجيب مباشرة.	7 6 5 4 3 2 1	يستجيب بغموض.
21. يناقش.	7 6 5 4 3 2 1	يتحدث عندما يسأل بتلقائية.
22. لغته سوقية.	7 6 5 4 3 2 1	لغته واقعية.
و. حركية بصرية:		
23. بطيء الاستجابة.	7 6 5 4 3 2 1	سريع الاستجابة.
24. محاولة وخطأ.	7 6 5 4 3 2 1	بغناية ومخططة.
25. حركته ماهرة.	7 6 5 4 3 2 1	حركاته غريبة.
ز. حركة:		
26. التناسق الحركي ضعيف	7 6 5 4 3 2 1	التناسق الحركي جيد.
ح. النتائج النهائية للاختبارات:		
27. ثابتة.	7 6 5 4 3 2 1	غير ثابتة.
28. صادقة.	7 6 5 4 3 2 1	غير صادقة.
ط. أية ملاحظات أخرى:		

التآزر البصري الحركي:

1. لاحظ المفحوص بيده، وقدمه، ووجهه، وكيف يعالج المفحوص المواد التي يتعامل معها؟
2. لاحظ أي اليدين يستعمل، اليسرى أم اليمنى؟
3. هل يستجيب المفحوص استجابات سريعة أم بطيئة؟
4. هل يستخدم المفحوص أسلوب المحاولة والخطأ؟
5. هل لدى المفحوص مهارة أم أنه يتعثّر في العمل الحركي؟
6. هل توجد لديه المهارة في استخدام كل من يده وقدمه في آن واحد؟

وأفضل طريقة لتسجيل المفحوص هو استخدام قوائم السلوك والاتجاهات وقد تضمنت قائمة السلوك والاتجاهات التي طورها ساتلر (Sattler, 1981 P.497) 11 قسمًا تشتمل على 28 فقرة بمقاييس ذات مستويات (أنظر القائمة رقم "أين 1") حيث يقوم الفاحص بوضع إشارة (x) في الفراغ المناسب الممتد من الفقرة وحتى نهايتها. وينبغي أن يتضمن التقرير النفسي مناقشة للخطوط الرئيسة لبيانات على القائمة. مع اعتبار أن هذه القائمة لن تكفي في إعطاء معلومات تامة عن الطفل.

وإن الهدف في جميع الحالات هو التعرف على فردية كل مفحوص لذا ينبغي ان تكون الجمل التي تصف سلوك المفحوص متميزة وواضحة عن العبارات التي تفسر السلوك.

نتائج الاختبار:

ينبغي ان تعرض نتائج الاختبار بوضوح ودقة وان يشار إلى صدق وثبات المعلومات التي يشتمل عليها التقرير وان يتضمن التقرير تحليلاً وصفيّاً كفيّاً وينبغي أن لا تبني عبارات التشخيص على معلومات غير مكتملة.

التوصيات:

تمثل التوصيات الجانب الهام في التقرير النفسي، وهذا يقرر نواحي القوة والضعف لدى الطفل وتطبيق ذلك في معالجته وإعادة تأهيله، وليس المهم تسمية الحالة أو تشخيصها فقط، بل يجب طرح أسلوب مرّن في التعامل مع الطفل.

والهدف من هذا كما يراه فيشر (Fisher 76) هو إيجاد طريقة تساعد الأطفال أنفسهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها، والتركيز على الطفل، وعلى موقفه، وعلى العوامل التي تساعد في نموه وإغناء خبراته. كذلك ينبغي ان تكون اقتراحات التغيير:

1- عملية.

2- اقعية حسية.

3- فردية.

وينبغي أن تشجع نشاطات الطفل في الاندماج في حياته الخاصة من قبل الآخرين ويمكن ان تركز التوصيات على عدة عوامل نذكرها فيما يلي:

1. تغطية بعض الاقتراحات المحددة من أجل إثارة النمو النفسي للطفل.

2. تزويد ذوي العلاقة ببعض أنماط الاضطرابات المحتملة.

3. الإشارة إلى الحالة لإعادة الاختبار أو التقويم في المستقبل.

4. اقتراح صور محددة في المعالجة أو التربية العلاجية.

5. الإشارة إلى الاستعداد المهني ونواحي القوة لدى الطفل.

6. اقتراح توقعات سلوكية مستقبلية.

يجب ان تكون التوصيات واضحة بحيث تجعل القارئ قادراً على أن يخطط برنامجاً مناسباً لحاجات الطفل ومستوى الفاعلية لديه وتحديد اتجاهات نموه وخاصة إذا كان الدارس أخصائي في الطفولة.

إن اقتراح قنوات ومستويات مستقبلية للتحصيل هي عملية صعبة وخطرة، فاختيار الذكاء لا يستطيع بمفرده التحكم في ما الذي يستطيع الفرد عمله في المستقبل؟ فكل خطوة تحتاج لإعادة ومراجعة للتأكد من صحتها. لذا لا بد من الإشارة إلى ما يستطيع الطفل أداءه. وما الذي يتوقع منه أن يعمل، ولا بد أن يتم التوقع بحذر شديد، كما ويجب تحديد الثقة في هذه التنبؤات، ويذكر أن للتوصيات أهمية كبيرة في توضيح ما يتم الوصول إليه بسبب تفرد التقرير بالحالة نفسها.

الملخص:

إذا كان لا بد من كتابه الملخص فينبغي أن يتضمن المعلومات المهمة وأن يكون قصيراً ومنظماً، وفقراته متكاملة، ولا يضيف أية معلومات جديدة إلى الملخص.

ملاحظات على كتابة التقرير:

يتضمن التقرير السيكولوجي ما يلي:

1. سجل آراء الطالب الملاحظ.

2. النتائج التي تم التوصل إليها.

3. عملية تسهيل العلاج وتسريعه.

4. عملية اتخاذ القرارات.

وينبغي أن يثير الباحث في القارئ حساً نشطاً مع إتاحة فرص المشاركة والاندماج ويعكس تبادل أفكار ومعلومات جديدة، (Bachrach, 1974).

الخطوط العريضة لكتابة التقرير: (Smerick a Hatten, 1974)

1. العرض المباشر والموضوعي الذي له علاقة بالهدف.

2. تحرير التقرير بعناية والتأكد من دقة الإملاء والقواعد والتنقيط.

3. مراقبة الإعراب في الجمل، تجنباً للإكثار من استخدام الكلمات المبهمة والتعبيرات المداعبة والفقرات ذات المعتقدات الخاطئة.

4. تجنب كتابة التقرير بالصيغة العمومية وجعله متفرداً بالطفل المعني (موضوع الدراسة).

5. صياغة التقرير صياغة محكمة ودقيقة.

6. عدم تأثر لغة التقرير بتخصص المعلم الباحث.

7. الالتزام بالبيانات المتوفرة لدى المعلم الباحث من أجل الوصول إلى تفسيرات منطقية مترابطة تخدم الهدف.

واليك مثالاً يوضح تفسيراً لاختبار وكتابة التقرير عنه (Sattler, 1982, pp, 511):

مثال لتفسير عام لاختبار وكتابة تقرير عنه:

1. حسن لديه مشكلات إدراكية ولفظية حادة" اتبعت هذه الجملة بمناقشة مهارات حسابية.
2. عن تشتت انتباه يمكن أن يكون قد أسهم في تدني علاماته الفرعية على الاختبار".
3. عن الفقرات التي تعكس قدرة حسن على التعلم لم تكن عملية".
4. إن درجاته المتدنية على الفقرات يمكن ان تعكس إمكاناته كنتاج للبيئة التربوية".
5. عن نسبة ذكائه 134 تبشر بنجاحه نجاحاً باهراً في المدرسة".
6. لم يعرض ضبطاً حركياً جيداً للتعلم في المستوى الآلي بعد".
7. إن ذاكرة حسن البصرية تفوق قوة ذاكرته السمعية. وهذا السلوك سوي لدى طفل المرحلة الابتدائية".
8. إذا افترضنا ان درجة اختبار WISC-R مؤشر دقيق للوظيفة العقلية، فإن نسبة ذكاء سليم "طفل ثان" (101) على الاختبار تشير إلى وجود تخلف عقلي".
9. استخدم اختبار، بندر جيشتالت، كاختبار نضج الوظائف البصرية الحركية واستخدم لاكتشاف التلف الدماغي واختبار الشخصية".
10. حصلت طالبة على نسبة ذكاء مقدارها (111) - طفل آخر".
11. تشير نسبة ذكائها إلى إنها ذات نسبة ذكاء (80) - طفلة أخرى".
12. أنها بنت صغيرة وذات طبيعة سارة وإنها محبوبة".
13. أظهرت سعاد ذكاء متوسطاً مع أنها تفتقر إلى نضج عقلي".
14. كل ما وقع به خالد من أخطاء على اختبار، بندر جيشتالت، يعتبر مؤشراً هاماً لوجود تلف دماغي عنده".
15. إن درجات اختبار، بندر جيشتالت، تحدد ما إذا كان الطفل يعاني من تشويه في العمليات البصرية، الحركية".
16. إن قدراته في التميز بين التفصيلات الرئيسة غير الدقيقة وسطحية الوصف".
17. أن طلاقته اللغوية يحتمل أن تكون ذات مستوى بسيط وغالباً ما يكرر الكلمات نفسها في تعرضه للفقرة أو الكلمة".
18. في المقارنة، عن تفسيراته للمواقف الاجتماعية تكاد تكون دون المتوسط".
19. اعتبر سالم مثيراً للمشكلات وحالاً لها ويمكن ان يعزى ذلك إلى محادثاته الاجتماعية الجيدة ولتمكنه من التقاليد الاجتماعية".

20. لقد كان صعباً في البداية تحديد الخصائص التي تبين القوة والضعف لديها (الطفلة) على مقاييس مكارثي الفرعية الخمسة.

من يكتب التقرير؟

إن كتابة التقرير عملية تعني كل من له علاقة بدراسة وملاحظة سلوك الطفل أو الأداء الصفي أو المشكلة الصفية أو من تربطه به علاقة منظمة ومن هؤلاء:

أولاً: معلمة الحضانة والروضة.

للروضة سجلات تراكمية مختلفة يتابع فيها نمو الأطفال من الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية. لذلك تعتبر معلمة الروضة باحثة مقيمة فيها. ويتوقع أن تكون قد درست على ملاحظة سلوك الطفل ملاحظة دقيقة أثناء لعبه وحديثه وتفاعله مع الرفاق، وتشير الدارسات المتعددة إلى أن خمسين بالمائة من بنية الطفل المعرفية تتشكل في السنوات الأربع الأولى وإن هذه السنوات يقضيها الطفل في الحضانة أو الروضة، لذلك فالمربية معنية بما يقدم للطفل من مثيرات معرفية من خلال ما يقدم له من ألعاب ويسمح له بالمشاركات والتفاعلات مع غيره من الأطفال. ويرى فرويد وغيره من الباحثين أن السنوات الأولى تشكل السنوات الحرجة في عملية نمو شخصية الطفل. لذا فإن الحضانة أو الروضة تشكل شخصية الطفل الانطوائية أو الانبساطية وفيها تتطور أساليب الدفاع الأولية من كبت أو تبرير أو نكوص وأحلام يقظة كاستجابات تكيفية.

ومن هنا تأتي أهمية تأهيل وتدريب المربية أو الحاضنة أو المعلمة في ملاحظة وتسجيل استجابات وأنماط الطفل السلوكية التي تصدر عنه في مواقف مختلفة، لأن ذلك يساعد في معالجة المشكلات السلوكية التي يمكن أن يقع فيها الطفل.

ومن غير المتوقع أن تشخص الحاضنة أو المربية أو معلمة الروضة حالة الطفل تشخيصاً دقيقاً وإنما يتوقع منها كتابة تقرير فيه ملاحظات دقيقة لما عرض لها من سلوك يستدعي الانتباه ويستحق التسجيل. إن المربية أو المعلمة في الروضة تعتبر مرشدة صفية. لذلك يتوقع منها إدراك بعض المشكلات السلوكية البسيطة ووصفها وربطها بأمثلة ذات شفافية مطابقة لما أجراه الطفل. ويمكن للمربية أو غيرها أن تستخدم بطاقة ملاحظة تتضمن فقرات لجوانب السلوك المختلفة ويطلب منها وضع تقييمات أولية بناء على ذلك مع جملة خبرية تصف فيها استنتاجها، ويمكن التمثيل على ذلك بالنموذج رقم (1) سالف الذكر.

ثانياً: معلم أو معلمة المدرسة:

إن معلم أو معلمة المدرسة موجه ومرشد تربوي ومقيم، لذلك يتوقع منه/ منها الإلمام بأولويات

ملاحظة السلوك وتتبعه وتدرجه حسب مستويات الحدة. ويتوقع من المعلم أن يرصد السلوكيات غير العادية التي يمارسها الطفل أثناء النشاطات الصفية والمدرسية ويحدد بدايات ظهور غير السنوي أو بدايات التأخر الصحي لدى الطفل، أو ظهور صعوبات نطقية، أو أعراض جسمية غير سوية ولما له من أهمية فإنه من الضروري تأهيل المعلم وتدريبه على مهارة تتضمن الكتابة (قائمة رصد السلوك والاتجاه).

ثالثاً: الأخصائي النفسي:

ويمكن ان يعنى الأخصائي النفسي بتطبيق اختبارات الذكاء والشخصية واستخلاص درجات الأطفال وتفصيلها وكتابة تقرير عن كل حالة (الأطفال الأسوياء وغير الأسوياء). ويمكن للأخصائي النفسي أن يكتب تقريراً مفصلاً عما تم الوصول إليه من درجات وتقييمها اعتماداً على المعايير المحددة للاختبار من أجل الحكم على سوية الطفل من عدمها، لذلك يفترض أن يكون الأخصائي حذراً في إعطاء حكم قيمي جامد على نسبة ذكاء الطفل، فلا بد من اختبار ذكاء الطفل أكثر من مرة قبل تشخيصه والحكم عليه وتصنيفه، وعلى الأخصائي النفسي أن يراعي ما تضمنته استراتيجيات كتابة التقرير مع توفر الدقة والموضوعية والإيجاز والوضوح لأن ذلك يسهل تحديد الوسائل العلاجية والبرامج التي تساعد على تعلمه ومن ثم تكيفه وان يكون الأخصائي قد تدرب على ملء النموذج المرفق باختبار بينية للذكاء مثلاً (نموذجاً كراسة تسجيل الإجابات- الصورة ل-م، اختبار ستانفورد بنية المعدل للبيئة الأردنية)، والذي يتضمن بيانات أولية في الجزء الأول في حين يشتمل الجزء التالي على العوامل المؤثرة في الأداء على الاختبار وتقدير عام لظروف الاختبار الذي تضمن 6 فقرات وهي الانتباه، ردود الفعل أثناء الاختبار، الاستقلال الانفعالي، سلوك حل المشكلات، درجة الاعتماد على تشجيع الفاحص والسؤال التالي "هل كان من الصعب إقامة علاقة إيجابية مع هذا الفرد؟" وفي المقابل تضمنت الورقة الملخصة لتسجيل الإجابات مربعاً ضمن العمر العقلي والعمر الزمني وعلاقات الطفل في الشهر والسنة لأدائه.

وتعتبر هذه المعلومات معلومات أولية أساسية لكتابة التقرير عن حالة الطفل مصحوبة بالكراس المتعلق باختبار الذكاء حيث يصبح للتقرير معنى دقيق وحتى تتوفر إمكانية المراجعة والمقارنة بين القياسات المختلفة.

صحفية تقويم ذاتي لمهارة كتابة تقرير البحث الإجرائي

مستوى الاداء بدرجة			الفقرات	
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			1-	تحديد المشكلة الإجرائية في الصيغة الطارئة.
			2-	ملاحظة مظاهر المشكلة بدقة وكتابتها.
			3-	رصد السلوك الموضوع للدراسة وكتابته.
			4-	استخلاص البيانات الدقيقة لوصف تدرج المشكلة.
			5-	رصد الإدخالات ونتائجها.
			6-	كتابة الخطوط العريضة المفسرة للمشكلة.
			7-	كتابة ملاحظات دقيقة على تطبيق الإدخالات.
			8-	رصد النتائج بدقة.
			9-	توضيح اتجاه المعالجة والإدخالات.
			10-	توصيات من أجل العمل اللاحق.

الفصل الرابع عشر

مهارات التعلم الفعال

■ النظرة الشاملة.

■ المقدمة.

■ الأهداف.

■ التعلم الصفي الفعال.

■ السلوكي.

■ المعرفي.

■ نماذج الأداء الصفي للتعليم الفعال.

■ دور المعلم في تحقيق التعلم الصفي.

■ الاتجاهات التربوية الجديدة للتعلم الفعال.

■ استراتيجيات التعلم الصفي.

■ المناخ الصفي الإيجابي للتعلم الفعال.

■ خصائص الطلبة لتحقيق التعلم العالي.

■ خصائص التعلم الصفي الفعال.

■ صحيفة تقويم ذاتي لفهم المعلم لمهارات

التعلم الصفي.

ما ضرورة التعلم الفعال؟

إذا فهم المعلم مهارات التعلم الصفي فإن ذلك يجعله يوجه جهوده ونشاطاته الصفية وإجراءاته.

وعن معرفة المعلم لخصائص طلبة وأساليب تعليمهم، والعوامل المؤثرة يجعله نشطاً في تخطيط أهداف التعلم وأساليب قياسه والاستفادة والتغذيات الراجعة من كل إجراءاته لتعديل خطته وأهدافه، وتزويد من وعي وشفافية الإجراءات التعليمية والعلمية.

فالمعلم الصفي هو المعلم الذي يتبنى إستراتيجيات التعلم الصفي لدى الطلبة لتحقيق أهداف التعلم.

النظرة الشاملة:

المقدمة:

أن تعلم الطلبة من أهم القضايا في تخطيط التعليم الصفّي وتنفيذه، وتصبح من المهام الضرورية للمعلم الفعال هي معرفة لخصائص التعلم الفعال والقدرة على تنفيذها وتحقيقها للنتائج التي يرصدها المعلم لتحقيقها في مواقف التعلم.

وتتضمن مهارات التعلم الفعال اعتبار خصائص الطلبة في التفكير والتعلم، وإستراتيجيات التعلم، والجو الصفّي، ودور المعلم في إيجاد الصف الملائم لجعل التعلم فعالاً من المهارات الضرورية التي تؤخذ في الاعتبار في برامج تخطيط إعداد المعلمين وتربيتهم.

وتستند الأسس النظرية لمهارات التعلم الفعلي على النظرية النفسية بتفاصيلها السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية مما يجعل المعلم يسعى نحو الإحاطة الشاملة بخصائص الطلبة التعليمية، وأساليب استفادتهم من مواقف التعلم والنشاطات التي ينظمها المعلم لمساعدة الطلبة لتحقيق ذلك.

والمعلم الكفء هو المعلم الذي يمتلك مهارات فهم الحقائق السيكولوجية للطلبة، وخصائص موقف التعلم، وخصائص مواقف التعلم التشاركية والتعاونية. وأن هذا الفهم يتطلب بشكل خاص اهتمام المعلم، ومثابرته، وسعيه المستمر لتحقيق الفهم والقدرة على التطبيق في مواقف صفية.

الأهداف:

يتوقع من المعلمين المشاركين في دورة هذا المشغل الذي تتضمن هذا المحتوى بعنوان مهارات التعلم الفعلي أن يصبح قادراً على ممارسة الأدوات التالية الممثلة في النتائج التعليمية وهي:

- أن يعرف التعلم الصفّي الفعال.
- أن يعدد مبادئ التعلم الصفّي الفعال من وجهة نظر سلوكية.
- أن يطبق مبادئ التعلم الصفّي الفعال وفق المنحى السلوكي والمعرفي.
- أن يطبق دور المعلم في تحقيق الأهداف المستهدفة في التعلم الصفّي الفعال.
- أن يطبق الممارسات التي تسهم في تحقيق تعلم صفّي فعال.
- أن يحدد خصائص المتعلمين وحاجاتهم.
- أن يعرف خصائص المتعلمين المضبوطين ضبطاً داخلياً.
- أن يطبق خصائص التعلم الصفّي الفعال.
- أن يهيئ الظروف الصفّية المثيرة للتعلم الفعال.

التعلم الصفّي الفعال: (Effective Classroom Learning)

تم استعراض الاتجاهات المختلفة في التعلم في الوحدة السابقة، وسنقف في هذه الوحدة على تطبيق الاتجاهات فقط من أجل تحقيق تعلم فعال، وقد افترض أن التعلم يتضمن أي تغير ثابت نسبياً في الحصلة السلوكية للمتعلّم؛ ليحدث نتيجة الخبرة (ويتيح 1981، ص12)، وقد رأينا أن الخبرة ونتائجها تأخذ صوراً ثلاثاً هي:

1. نواتج معرفية ومعلومات.

2. نواتج نفس حركية ومهارات.

3. نواتج عاطفية (انفعالية) اتجاهات وقيم.

ولاحظنا أن التعلم تكوين فرضي (Hypothetical Construct) وهو مفهوم لا يمكن قياسه بصورة مباشرة، إلا أنه يمكن ملاحظته أو التنبؤ به.

ومن الاتجاهات في التعلم اتجاه الاشراف التقليدي الذي يمثل أحد أساليب الاكتساب التي تتم فيه عملية الربط المثير الطبيعي مع مثير منتج للاستجابة ويستطيع المثير المحايد اكتساب خاصية استجراة نفسه، ويطلق على هذا الاشراف الكلاسيكي، وقد تم فيه التمييز بين الشرطي والمثير الطبيعي، ويتضمن المثير الشرطي قدرة هذا المثير على استجراة الاستجابة التي يستجراها المثير الطبيعي المحايد.

أما المثير الطبيعي فقد قصد به ذلك المثير الذي يستجراة مرغوب فيها من المحاولة الأولى، والمحاولات التي تليها. وقد استخدم سكنر في نمودجه مفهوم الاشراف الوسيطي (Instrumental Conditioning) والذي قصد به الوسيلة المكتسبة التي تتضمن معالجة نتائج الاستجابة لكي تغير احتمالية ظهور تلك الاستجابة ويسمى أيضاً الاشراف الإجرائي، وقد ظهرت مفاهيم مثل: مفهوم التشكيل (Shaping) والذي يتضمن تقديم تعزيزات من تقاربات للسلوك المرغوب، ومفهوم التعزيز الجزئي والذي يقدم فيه التعزيز لبعض الاستجابات الإجرائية ويسلكها.

والتعزيز الموجب (Positive Reinforcement) وقصد به مواقف معينة تستخدم فيه بعض المثيرات كمعززات، وهناك نمط من التعلم هو التعلم بالنمودج (Modeling) والذي يتضمن عملية ملاحظة استجابة معينة، أو سياق من الاستجابات وما ينتج عنها من دمج الفرد لهذه الاستجابة وممارستها، وفيها أيضاً يتم اكتساب استجابات جديدة، أو غير مألوقة نتيجة لملاحظة نمودج معين، وفيه يتم تعلم أدوار، وقيم واتجاهات، ويركز على العلاقات الشخصية المتبادلة (Reciprocal Interpersonal) بين الملاحظ والنمودج. وبخاصة أن النمودج يحتل مكانة ويشبع دوافع حقيقية لدى الملاحظ، ويلاحظه الملاحظ وهو يعزز، وهو ما يسمى التعزيز بالنيابة (Vicarious Reward).

وقد تم استعراض استراتيجيات التعلم المعرفي الفعال، وقد عرضنا فيها مفاهيم مثل:

الاسترجاع (Recall) في التعلم: والذي يتمثل في المرحلة التي يحدث فيها إنتاج المعلومات التي تم تخزينها نتيجة المرور بها.

وإعادة الصياغة (Reforming)، وهو إعادة صياغة الخبرة بما لدى الفرد من مخزون لفظي مع المحافظة على معنى الخبرة، والاكساب (acquisition) وهي المرحلة التي يتعرض فيها الفرد للخبرة ثم يستقبلها ويدركها ويفسرها ويعطيها معنى ثم يخزنها وتصبح جزءاً من مخزونة المعرفي يستخدمها بأسلوب مذوت (Internalized) خاص به.

والتجمع (Categorizing) وفي هذه العملية المعرفية يتم تصنيف الفقرات في قوائم طبقاً لبعض الخصائص المشتركة في العناصر التي تضمنها القوائم، وتبدأ بوحدات صغيرة.

والتخزين (Storing) ويتم فيه تذويت المعلومات وحفظها في الذاكرة طويلة المدى نتيجة للعمليات الذهنية التي تجري على الخبرة أثناء تعلمها وبالتالي خزنها.

والترميز (Coding) كعملية ذهنية تتضمن إعطاء رموز وتصنيفاً للخبرة وهذه الرموز تكون عادة مذوتة وتستخدم كنتائج يستعملها الفرد أثناء عملية استرجاع المخزونات المعرفية عند الحاجة إليها.

والتصور (Imagery) وهي عملية ذهنية تستخدم الصور الذهنية وتشكيلها لأشياء حسية واقعية بالفاظ وهي تثري الخبرة المعرفية وتزيد من استعمالها وتطويرها.

ومساعدات التذكر (Mnemonics) هي العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على اكتساب الخبرة وتخزينها وبالتالي سهولة الاسترجاع من خلال الروابط، والأمثلة، والعمليات (Operation)، والمعالجات التي ربطت بها أثناء تعلمها.

في الصفحات السابقة تم استعراض الخطوط العريضة لبعض المفاهيم في اتجاهات التعلم السائدة: السلوكية والمعرفية لكن اهتمامنا سينصب في هذا الفصل على التعلم الفعال، أي سيكون محور اهتمامنا على تطبيقات التعلم المدرسي وعلى الأسباب والأساليب التي تجعله تعلماً فعالاً.

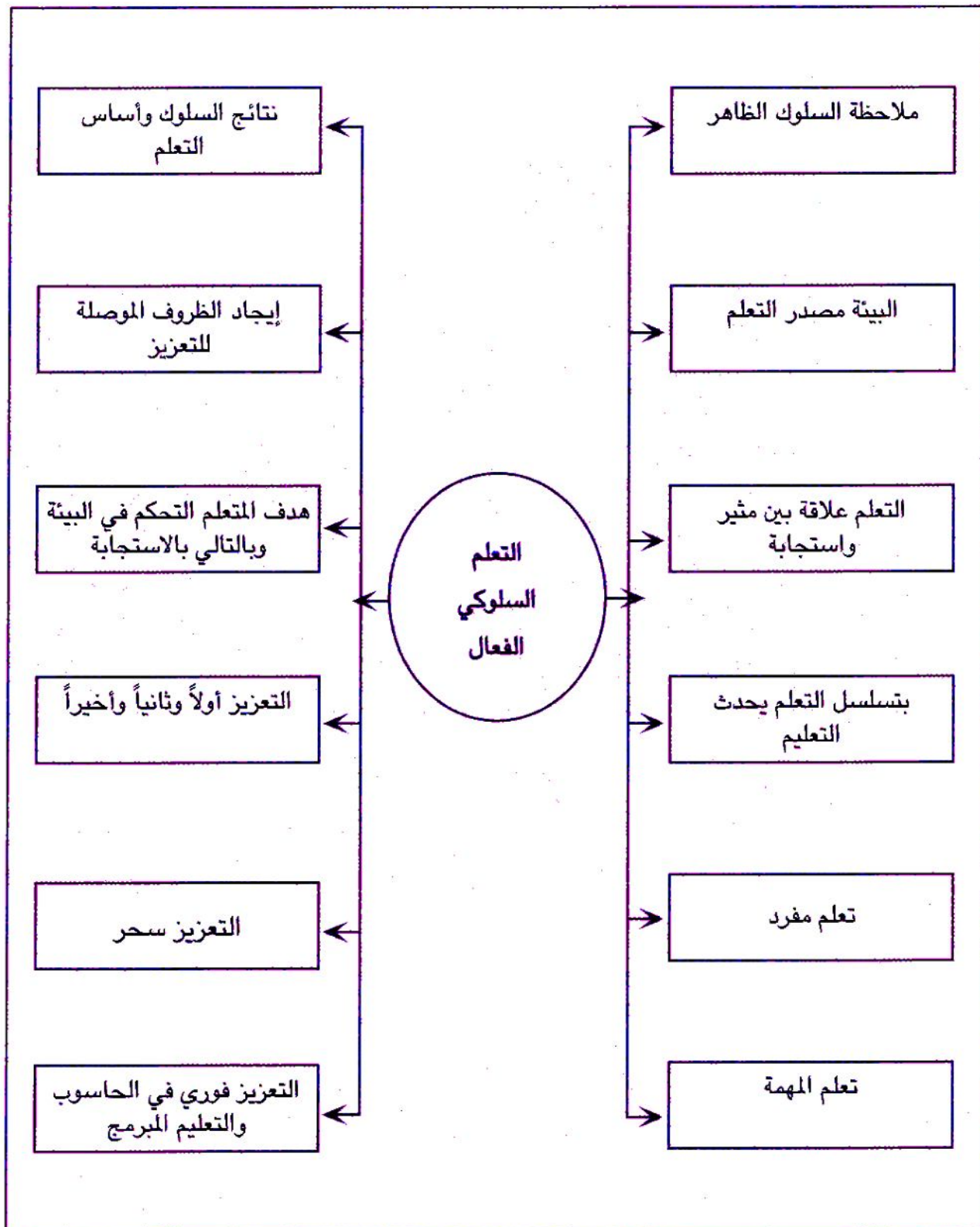
مبادئ التعلم الصفي الفعال من وجهة نظر سلوكية:

كما لاحظنا يمثل هذا الاتجاه العالم السلوكي الأمريكي سكينر (Skinner) وتعد معتقداته مبادئ رئيسة في التعلم وقد توصل إلى:

1. يجب ان تبني النتائج على ملاحظات السلوك الظاهر لدى الطلاب.
2. عقل الطفل الوليد يشبه الصفحة البيضاء، وان كل تعلم يأتي من الخبرة، وللعوامل الوراثية أثر ضعيف في إحداث الخبرات، وان الفرد هو الذي يتحكم بالخبرة.
3. التعلم يمكن تفسيره بتتبع العلاقات بين المثيرات والاستجابات وما يتبع الاستجابات من تعزيز.
4. الخبرات المراد تعلمها إذا تم عرضها على صورة سلسلة منظمة تنظيماً متسلسلاً من الأسئلة (المثيرات) والإجابات الصحيحة (الاستجابات) تؤدي إلى تعلم قوي.
5. ما يتذكره من الخبرات والاستجابات هي الاستجابات التي تلحق بتعزيز وتكرار التعزيز بتكرار الاستجابات.
6. التعلم المفرد هو التعلم المثالي.
7. السلوك محكوم بنتائجه.
8. إذا كان من المسلم به أن كل السلوك يتم اكتسابه وتطويره نتيجة لتعزيز الخبرات، فمن المنطقي ان يتم تنظيم الخبرات المعززة لأحداث أنماط السلوك المرغوبة وتعلمها.

ويمكن تمثيل ذلك بخارطة مفاهيمية وهي كالتالي:

إن المتفحص للمسلمات والمبادئ التي كان يصفها سكرن واتباعه من السلوكيين يمكن أن يصل فيها إلى ممارسات إجرائية تؤدي إلى تعلم صفي فعال ومنها:



مخطط معرفي للتعليم السلوكي الفعال.

- ربط الحوادث السارة والإيجابية بمهمات التعلم يسهل تعلمها وتذكرها.
- تشجيع الطلبة ليضعوا أنفسهم في مواقف مخيفة باختبارهم مع اعتبار ان هناك تأكيداً بعدم حدوث مترربات ونتائج سلبية من جراء ذلك، فذلك يقلل من الخبرات المخيفة.
- إذا كان خوف الطلبة كبيراً من موقف المشاركة الصفية فإن على المعلم أن يحدد التعلم بخطوات صغيرة نحو تحقيق الهدف، تضمن مشاركتهم البسيطة، لأن ذلك يشجع على تعلم المشاركة الصفية.
- مساعدة الطلبة على تمييز أوجه الشبه والاختلاف ضمن المواقف يجعل باستطاعتهم تعلم خبرات التمييز والتعميم بطريقة مناسبة.
- يكون المعلم على وعي من إن السلوك الذي يقوم بتعزيزه هو سلوك إيجابي حقيقي.
- يكون التعزيز حينما يكون السلوك الجديد قد أنشئ على غير توقع من المتعلم من أجل تشجيع المثابرة والاستمرار عليها.
- عندما يبدأ الطلبة التعامل مع خبرات جديدة، أو موضوعات جديدة يتوقع أن يحصل هؤلاء الطلاب على مزيد من التعزيز لتشكيل السلوك وتعلمه.
- استخدام إشارات أو تلميحات (cues) تساعد على إنشاء سلوكيات جديدة.

إن التعلم الفعال من وجهة نظر سلوكي هو التعلم الذي يهيء مواقف تعليمية تتبع بتعزيز، أو تزداد احتمالية حصول المتعلم على التعزيز الذي يجعله نشطاً، وتزداد فيها فرص معالجته للظروف البيئية والصفية بهدف ضمان الحصول على المعزز، ويمكن ذكر عدد من المبادئ لتوضيح ذلك:

1. يتعلم الطلبة الخبرات التي يعرفها معلمهم الذي يشكل نموذجاً لهم.
2. يتعلم الطلبة من رفاقهم الذين يعملون كنماذج.
3. يقلد الطلبة السلوكيات الإيجابية وخاصة التي يعزز فيها أصحاب عند عرضها.
4. يقلد الطلبة الخبرات التي يعرضها الزملاء والخبرات الشعبية والتي تعرض أمام كل الصف.
5. يتعلم الطلبة إذا ما تعرضوا لمديح واضح ومنتظم، وخاصة عندما يربط سلوك المديح الذي يحصلون عليه بما حققوه.
6. يتعلم الطلبة عندما تحدد معايير للسلوك الذي يستحق مديحاً.
7. يتعلم الطلبة عندما يعزى المديح إلى جهودهم وقدراتهم وهذا يطور لديهم الثقة بالنجاح، وتصبح لديهم قناعات في النجاح في المرات القادمة.

8. يحقق الطلبة تعلماً أفضل عندما ترتب المواقف حيث يحصلون فيه على تعزيز سلبي بدلاً من العقاب.
9. يتعلم الطلبة عندما تقل ظروف العقاب.
10. يتعلم الطلبة عندما يركز المعلم على تعديل سلوكياتهم وليس تعديل شخصياتهم.
11. يتعلم الطلبة حينما تقدم لهم المهمات مفصلة، ومحددة لهم وفيها كل ما يطلب منهم.
12. يتعلم الطلبة عندما يعتقدون ان ما طلب منهم من أهداف يستطيعون تحقيقها وأن هذه الأهداف مشبعة لحاجاتهم.
13. يتقدم الطلبة في تحصيلهم إذا قدمت لهم مكافآت مناسبة ومختلفة.
14. يتعلم الطلبة حينما يتقدم بهم المعلم من المكافآت المحسوسة إلى ان يصل الطالب إلى مرحلة التعزيز الذاتي. (Self Reinforcement)

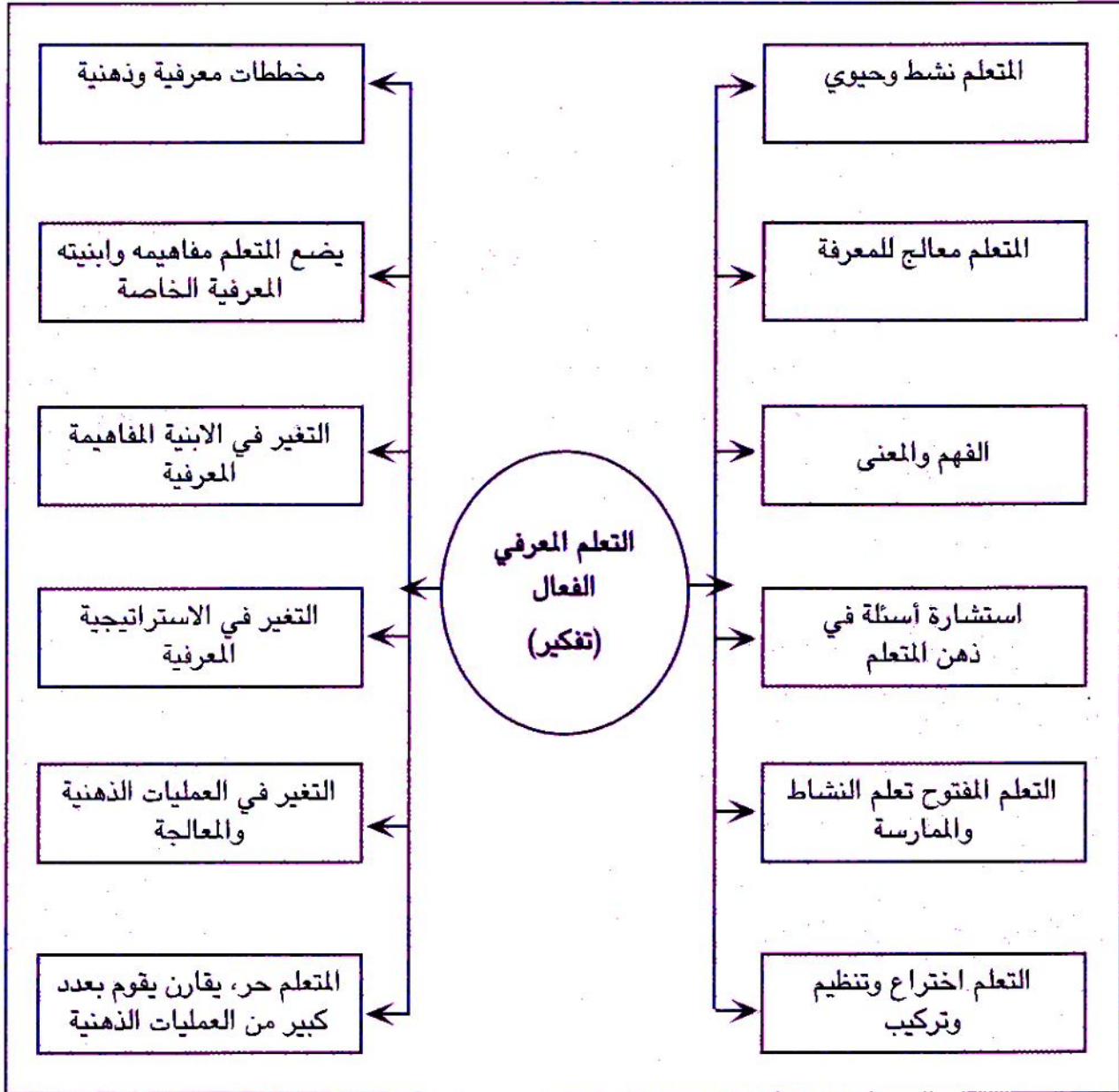
مبادئ التعلم المعرفي الفعال: (Effective Cognitive Learning)

- يمثل بياجيه أوزويل وأوسويل وسكمان ووترك وبافيو الاتجاه المعرفي، لذلك فإن ملامح التعلم المعرفي تؤخذ مما تقدم به هؤلاء، ويمكن تلخيص هذه المبادئ بما يلي:
1. يتعلم الطالب كلما بذل جهداً ذهنياً معرفياً، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية وفي استخدامه العمليات العقلية العليا التي يمارسها أمام أي خبرة وتحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائماً بتولد صورة جديدة من الخبرة، وتنظيمها وصياغتها بصورة مدونة تعكس قدراته الذهنية، أي استراتيجياته المعرفية في معالجته للقضايا والمواقف والمشكلات التي ويواجهها (Cognitive Generative Model). ويفترض ويترك (Wittrock) في نمودجه المعرفي التوليدي:

- أ. لا يتيسر فهم السلوك بحصره في ملاحظات السلوك الظاهر.
- ب. يبحث المعرفيون في معرفة الطرق التي يفكر بها الأفراد ويدركون المواقف.
- ج. يحلل المعرفيون تفكير الأفراد.

2. يتعلم الطلاب عندما يفهمون ويدركون العلاقات وعندما يحدث التعلم فإنهم يطورون عمليات الاستبصار أو انهم يرون الأشياء في صورة جديدة.
3. ان تقديم خلفية من المعلومات، ووضع أسئلة تستهدف استثارة الطلاب لمناقشة الموضوعات حتى يشعروا انهم اكتشفوا الأشياء بأنفسهم يزيد من مساهمة المتعلم في موقف التعلم.
4. إن المدرسة المفتوحة كنظام تربوي تعد مثلاً للمدرسة المعرفية والتي تتمثل فيها أفكار بياجيه.

- وفيها يتم تشجيع الأطفال على أن يتعلموا أشياء كثيرة بالاعتماد على أنفسهم وبالتعامل مع بعضهم.
5. يرى بياجيه أن الأطفال لا يفهمون فهماً حقيقياً إلا ما يخرعون وما يدركونه، وما يكتشفونه بأنفسهم.
6. إن الطفل لا يتعلم تشكيل سلوكه بطريقة محددة لأن الأطفال وسلوكهم نتاج للمخططات التي ينشئونها في المواقف التي يواجهونها.
7. إن المفاهيم التي يصنعها الطلبة بأنفسهم مفاهيم خاصة وفردية لذلك فإن المتعلم يسر عندما يطلب منه شرح ما يعرفه وما تعلمه بالطريقة التي يدركها أو يراها.
8. إن سلوك المتعلم في أي وقت هو محصلة القوى في المجال الحيوي الذي يوجد فيه.
9. إن الموقف المشكل الذي يواجهه المتعلم هو موقف تعليمي وخبرة تعليمية. لذلك يطلب منه أن يركز على العلاقات التي تتكون منها عناصر الموقف.
10. تترك الحرية للمتعلّم للتعبير عن فكره وعن رأيه دونما فشل أو تقريع أو نقد.
11. إن الخبرة التي ينظم بها الموقف حتى يصبح الاكتشاف أمراً محتملاً ومتوقعاً هي خبرة معرفية ذات فائدة.
12. تنظيم المناقشات بوضع أسئلة محددة أو تقديم مشكلة مثيرة وبعدها الطلب من الطلاب أن يختاروا موضوعات أو فروعاً لموضوعات محددة.
13. التعلم المعرفي هو تعلم يركز على المقارنة ويشجع على المشاركة التي تساعد على التخمين المستنير.
14. وتطويع مادة الموضوع لفهم المتعلم.
15. يتم التعلم في التعلم المعرفي من مواقف الخطأ مثلما يتم من المواقف الصحيحة.
16. يستثير التعلم المعرفي ميل الطلاب للوصول إلى حلول للمشكلات التي يكون لها معنى شخصي لهم.
- وهكذا فإن التعلم المعرفي يحترم إنسانية المتعلم ويحول من عضوية خامدة ساكنة إلى عضوية نشطة فعالة، ذات أهداف وتسعى نحو تحقيق شخصية فعالة، مفكرة مخترعة منظمة للموقف ومبادرة نحو تخطيط مستقبلها.
- وإليك الخارطة المفاهيمية التي توضح ذلك...



مخطط معرفي ذهني للتعلم المعرفي الفعلي

التعليم الفعال كتطبيق للمبادئ المعرفية:

التعلم الفعال تطبيق للمبادئ المعرفية التي ظهرت من خلال دراسات وأبحاث علماء النفس المعرفيين وخاصة في ميدان التعلم كما جاءت لدى بياجيه برونر، أوزوبل، ووترك، وأكثر ما عني بالذاكرة والاسترجاع العالم المعرفي اندرسون (Andreson, Mayer, 1985). ويمكن إبراز ملامح الممارسات التعليمية المعرفية في اختزان الخبرة وتمثلها واسترجاعها واستخدامها كالتالي:

- يركز التعلم المعرفي على انتباه المتعلم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه.
- يركز التعلم المعرفي على نشاط المتعلم وجهده حتى يميز بين التفاصيل المهمة وغير المهمة.
- التعلم المعرفي هو التعلم الذي يحاول فيه المتعلم إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرات التي يعرف.
- يتم في التعلم المعرفي مراجعة المتطلبات السابقة حتى يصبح المتعلم قادراً على استرجاع المعلومات الضرورية للتعلم الحالي.
- استخدام التعلم المعرفي المخططات لكي يدرك المتعلم أن المعلومات الجديدة تناسبه أو تدمج في إطاره المعرفي.

سيكولوجية التعلم الصفي:

ويركز العلم المعرفي على تزويد المتعلم بفرص لتكرار الخبرة من أجل مراجعة المعلومات، ويكون ذلك من خلال:

1. البداية في المراجعة السريعة للتطبيقات المناسبة في البيئة المحيطة.
2. إعطاء اختبار سريع للطلبة.
3. استخدام تطبيقات حتى يختبر الطلبة زملاءهم.

يعتمد التعلم المعرفي على تقديم الخبرات للطلبة بأسلوب واضح، وبطريقة منظمة وذلك من خلال:

- جعل هدف الدرس واضحاً جداً.
 - اعتماد خطوط عريضة، سريعة ومختصرة من أجل المتابعة.
 - استخدام الملخصات في وسط وآخر الدرس.
- كما يركز التعلم المعرفي على المعنى وليس على الحفظ. وذلك من خلال:
- أ. تعلم كلمات جديدة وربطها بخبرات موجودة لدى الطلبة.
 - ب. تعلم أساليب تساعد على التذكر.
- * يهتم التعلم المعرفي بالتركيز على استخدام الأمثلة المنتمية وغير المنتمية في تعلم المفهوم (Woolfolk, 1998, 882)، فالتعلم المعرفي:

1. يساعد الطلبة على ملاحظة الروابط بين المفاهيم.
2. يستخدم مخططات وخطوطاً عريضة وملخصات.
3. يشجع الطلبة فيه على أن يقدموا تخمينات حدسية.
4. تعلم لا يتضمن إعطاء تعليقات بعد أن يقدم المتعلم تخمينات.

* يعتمد التعلم المعرفي على تهيئة الفرص المناسبة والملائمة للطلبة وعمليات حل المشكلات ويتضمن التعلم المعرفي (Woolfolk, 1998, P 285):

1. سؤال المعلم فيما إذا كان حقيقة قد فهم الطلبة المشكلة.
- وهل لديهم القدرة على التمييز بين المعلومات المتعلقة من غير المتعلقة بالمشكلة؟
- وهل هم واعون للافتراضات التي افترضوها؟
2. تشجيع الطلبة أن يوضحوا المشكلة من خلال رسومات ومخططات.
3. يناقش الطلبة بعضهم في الحلول التي توصلوا إليها.
4. تشجيع الطلبة ليروا المشكلة من زوايا مختلفة.
5. مساعدة الطلبة لتطوير طرق منتظمة اعتماداً على المتغيرات أو الإبدال، ويكون ذلك من خلال الأنشطة التالية:

أ. فكر عالياً كما لو تقوم بحل المشكلة.

ب. أسأل ما الذي يمكن أن يحدث لو....؟

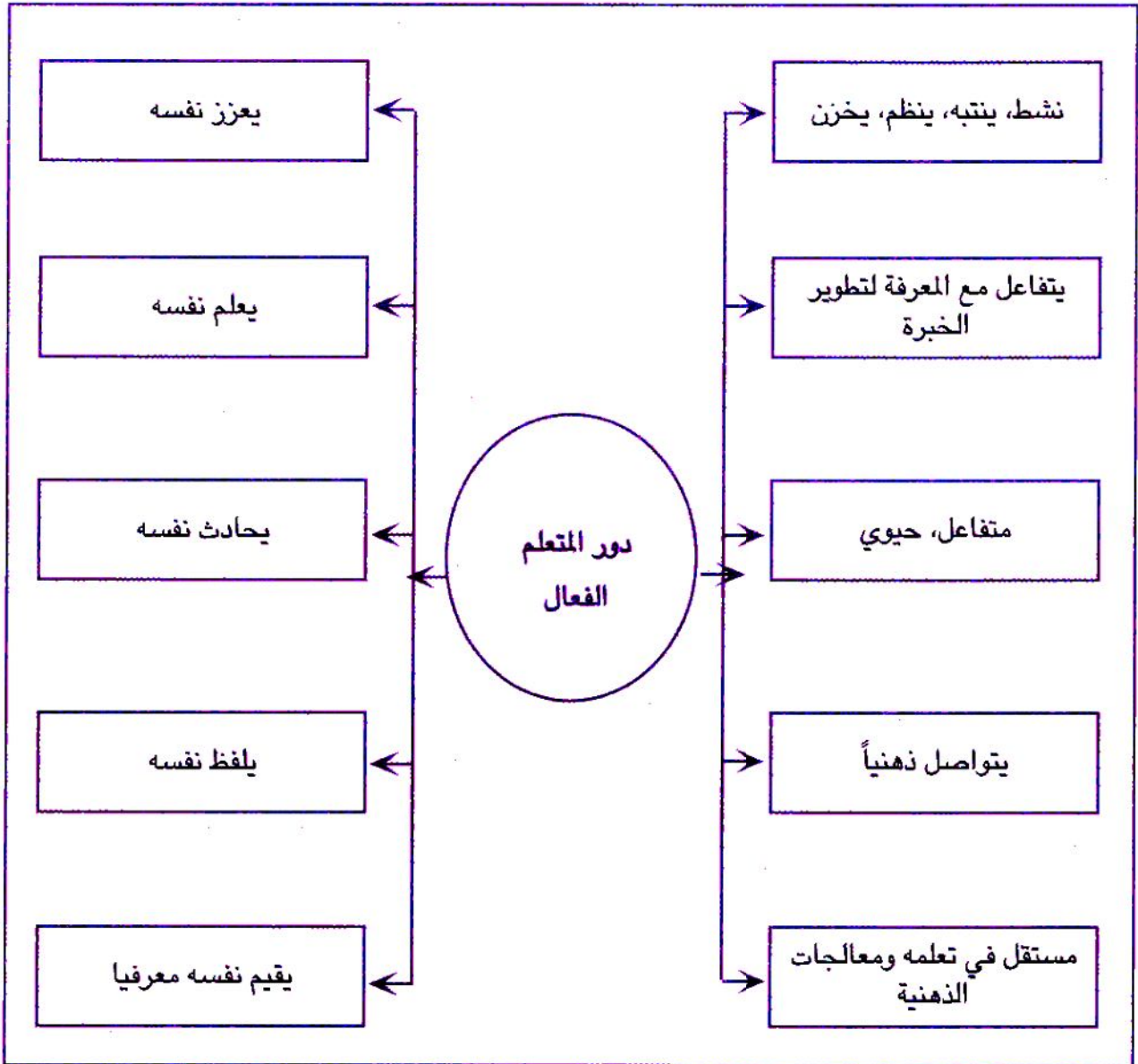
دور المتعلم في مواقف التعلم الفعال:

يلعب المتعلم دوراً فاعلاً في موقف التعلم، إذ يتوقع منه أن يلعب دوراً نشطاً في ممارسة العمليات الذهنية المختلفة والمتعددة، ويمكن تحديد أدواره بالآتي:

- ينتبه لما يجري أمامه من نشاطات تعليمية.
- ينظم الخبرات التي تعرض أمامه.
- يصنف المواد والخبرات التي يواجه فيها الموقف الصفّي.
- يتفاعل بحيوية مع المواقف الصفّية.
- يتواصل ذهنياً مع زملائه.

- يعمل بفاعلية كفرد مستقل وفرد في مجموعة.
- يعزز نفسه (Self- Reinforcement) كلما أمكن ذلك.
- يعلم نفسه (Self- Instruction) .
- يناقش نفسه (Self- talk) ويتحدث معها.
- يتلفظ بما استوعب (Self- Verbalization).
- يقيم نفسه (Self- Evaluation) (Meichanbaum, 1978, P:99).

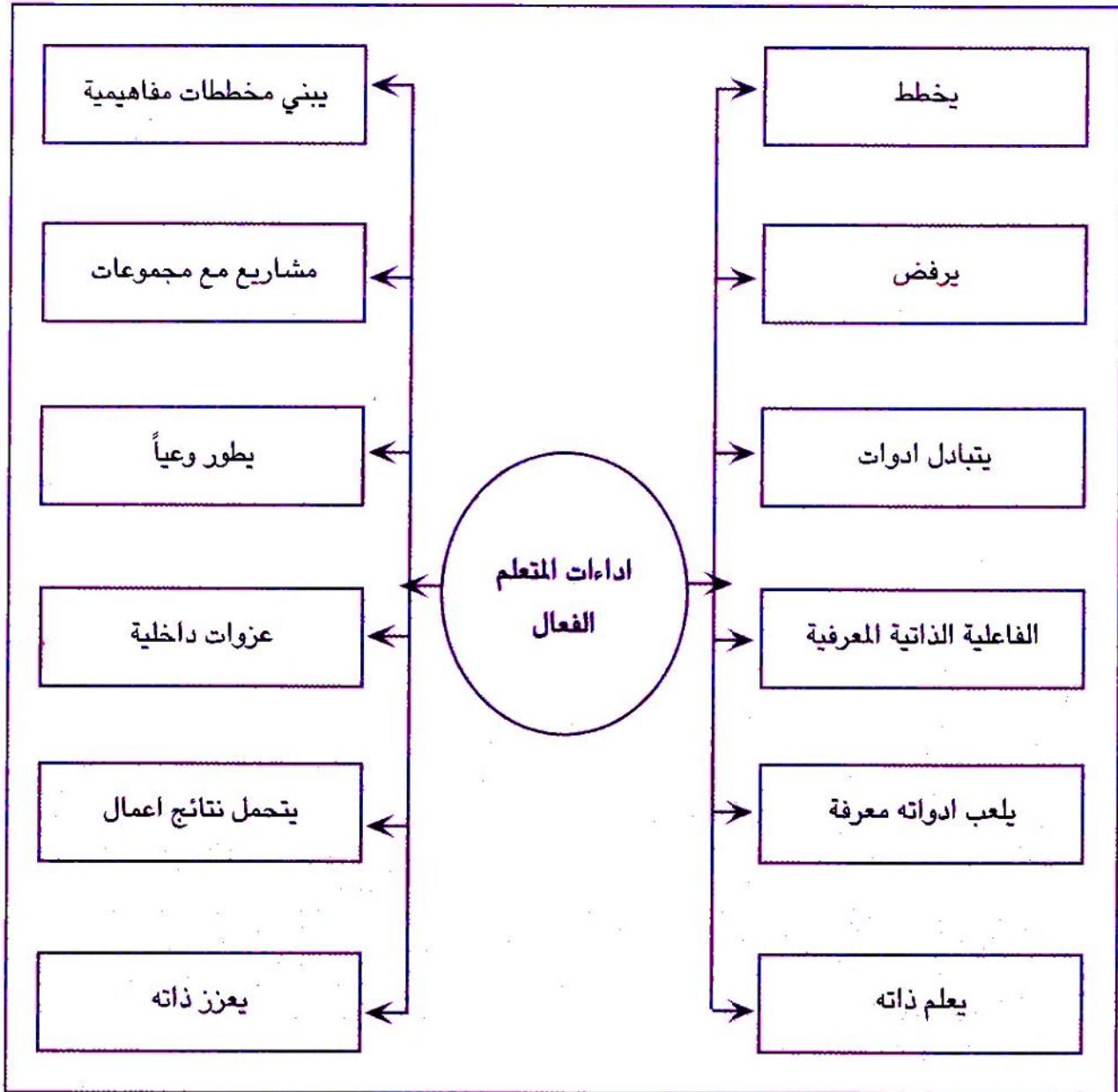
الخريطة المفاهيمية لدور المتعلم الفعال:



نماذج الأداء الصفّي للتعلّم الفعال:

يتوقع من المتعلم في مواقف التعلّم الصفّي الفعال أن يلعب دوراً متقدماً عما كان يمارس في مواقف التعلّم التقليديّة، إذ توضع على كاهله أعباء كثيرة، لأنه وفق هذا الاتجاه يدرّب على أداء مهمات مختلفة ومتعددة وإليك هذه المهمات:

- يشارك في التخطيط للتعلّم.
- يستوضح بعض جوانب المعرفة والخبرة.
- يرفض، ويناقش، ويحاجج.
- يتبادل الأدوار مع المعلم لتحقيق ما يسمى بالتعلّم التبادلي (Reciprocal Learning) والتعلّم المتبادل. (Reciprocal Teaching) (Bandura, 1986,P:239)
- يتعرف على فاعليته الذاتية (Self - Efficacy) ويزيد من درجتها .
- يلعب ادواراً مختلفة مع زملائه، كدور المعلم، ودور المتعلم، ودور المعزّز، ودور الممتحن أو المقوم، ودور الإداري في غرفة الصف.
- يبني مخططات مفاهيمية بالاستناد الى مصادر البيئة المحلية .
- يخطط لإجراء مشاريع مع مجموعات (Slavin, 1990,P:2).
- يؤدي التعيينات (Assignment) التي يكلف بها ويقوم بعرضها أمام زملائه .
- يمارس نشاطات التعلّم الذاتي (Self- Instruction) .
- يتحدث عن أهداف التعلّم ويرصد مدى تقدمه (Self- paced) .
- يطور عزوات (Attributions) وخاصة لنفسه، ولعوامل داخلية (Winer, 1980,P:189).
- يتحمل نتائج اعماله الصفّيه ويصفها لزملائه (Weiner, 1980,P:418) .
- يطور وعياً ذاتياً لفهمه ولما يؤديه من نشاطات ودرجات تقدمه في ذلك (Mc Connon, 1990,P:22) .



خارطة مفاهيمية لاداءات المتعلم الفعال

يلاحظ من الأدوار التي تم ذكرها أن المتعلم اعطى دوراً فاعلاً ، ومتجسداً ، وقد هدفت هذه الادوار الى زيادة الفرص أمام المتعلم لاستغلال قدراته للنمو والتطور والتعلم اقصى استغلال حتى تتحقق له حاجة تحقيق الذات (Self -Actualization) ويحقق الشعور بالانجاز (Achievement).

دور المعلم في تحقيق التعلم الفعال:

كما تم شرحه ان التركيز في مجال هذا التعلم ينبغي ان يؤكد على دور المتعلم . وحتى يتحقق هذا الدور وتنجح ممارسته ؛ يجب أن يتوافر معلم يفهم ويعي عملية التعلم والتعليم الفعال.

ويمكن تحديد دور المعلم بالاداءات الآتية :

1- يفهم خصائص وقدرات المتعلمين .

2- يفهم امكاناتهم الخاصة.

3- يعي ويشخص استعداداتهم المدخلية.

4- يحدد حاجاتهم الخاصة.

اما بالنسبة للممارسات التدريسية فيتوقع من المعلم الذي يخطط لتحقيق التعلم الفعال أن يقوم

بما يلي :

- ينظم المواقف التعليمية ، وما تتطلبه من مواد وادوات وتسهيلات تقنية.
- يحدد المهمات التي يتفاعل معها كل متعلم او كل مجموعة من المتعلمين.
- يبني سجلاً يحدد فيه نقاط البدء ونقاط تقدم كل متعلم.
- يسجل الاهداف التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين افراداً وجماعات.
- يدرب المتعلم على ممارسة نشاطات التعلم، والتعزيز الذاتي .
- يدرب طلبة الصف افراداً أو مجموعات، لعب ادوار مختلفة.
- يهيئ المعلم مصادراً، وكتباً، ومراجع ضرورية للتعلم الصفّي ليتفاعل معها الطلاب ويطوروا مفاهيمهم.

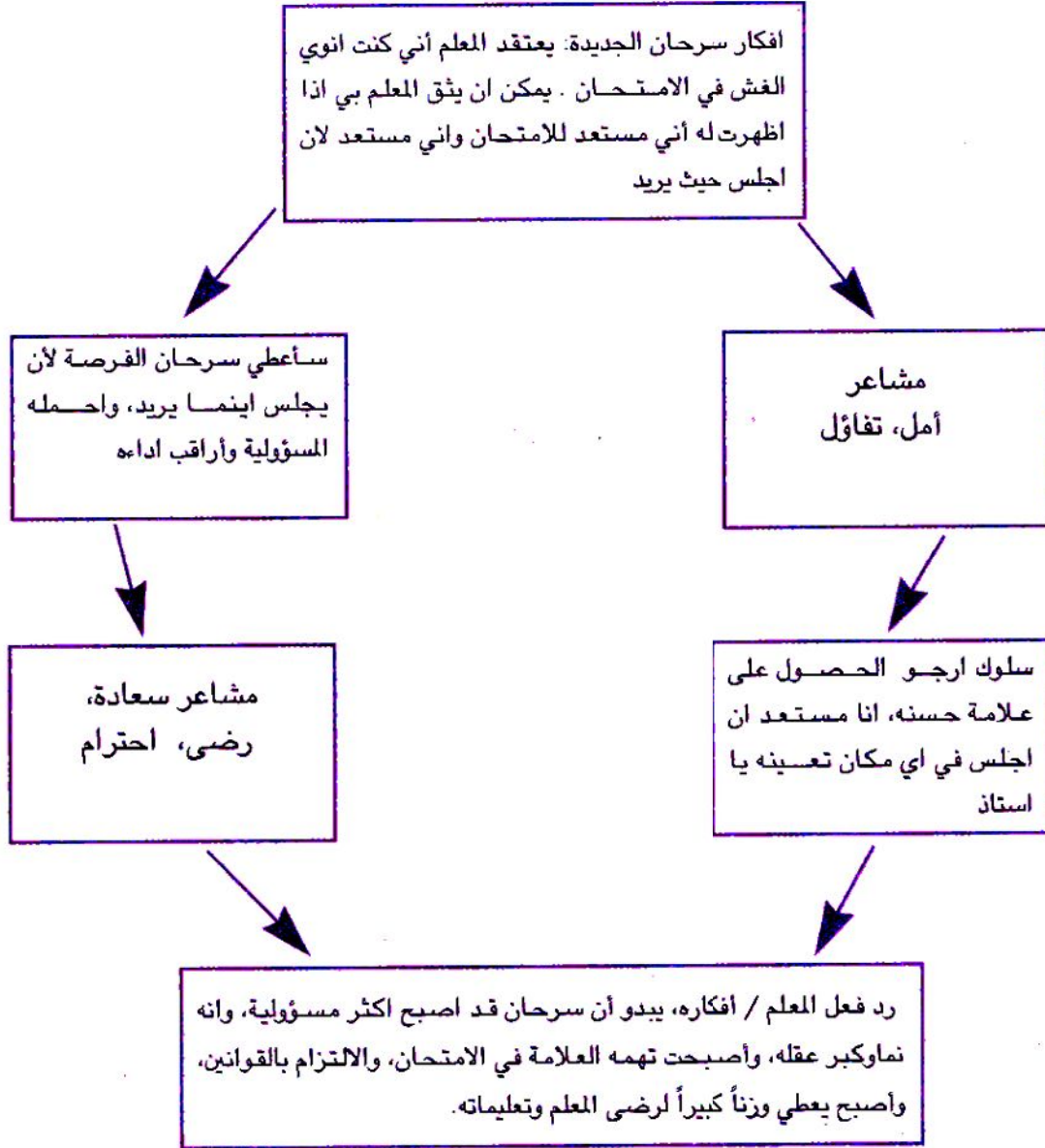
استراتيجية تلبية الحاجات الفردية للتعلم :

التعلم الفعال هو التعلم الذي يلبي الحاجات الفردية لذلك فإن تحقيق الحاجات للتعلم يستثير دافعيتهم للتعلم ويتم ذلك وفق ظروف الدروس التي يقدمها المعلم. وهذا يفرض على المعلم استخدام استراتيجيات مناسبة لتلبية حاجات الطلبة الفردية، وبذلك يتم استشارة دافعيتهم للتعلم ، ومن هذه الاستراتيجيات:

دراسة حالة :

تغيير دور الافكار

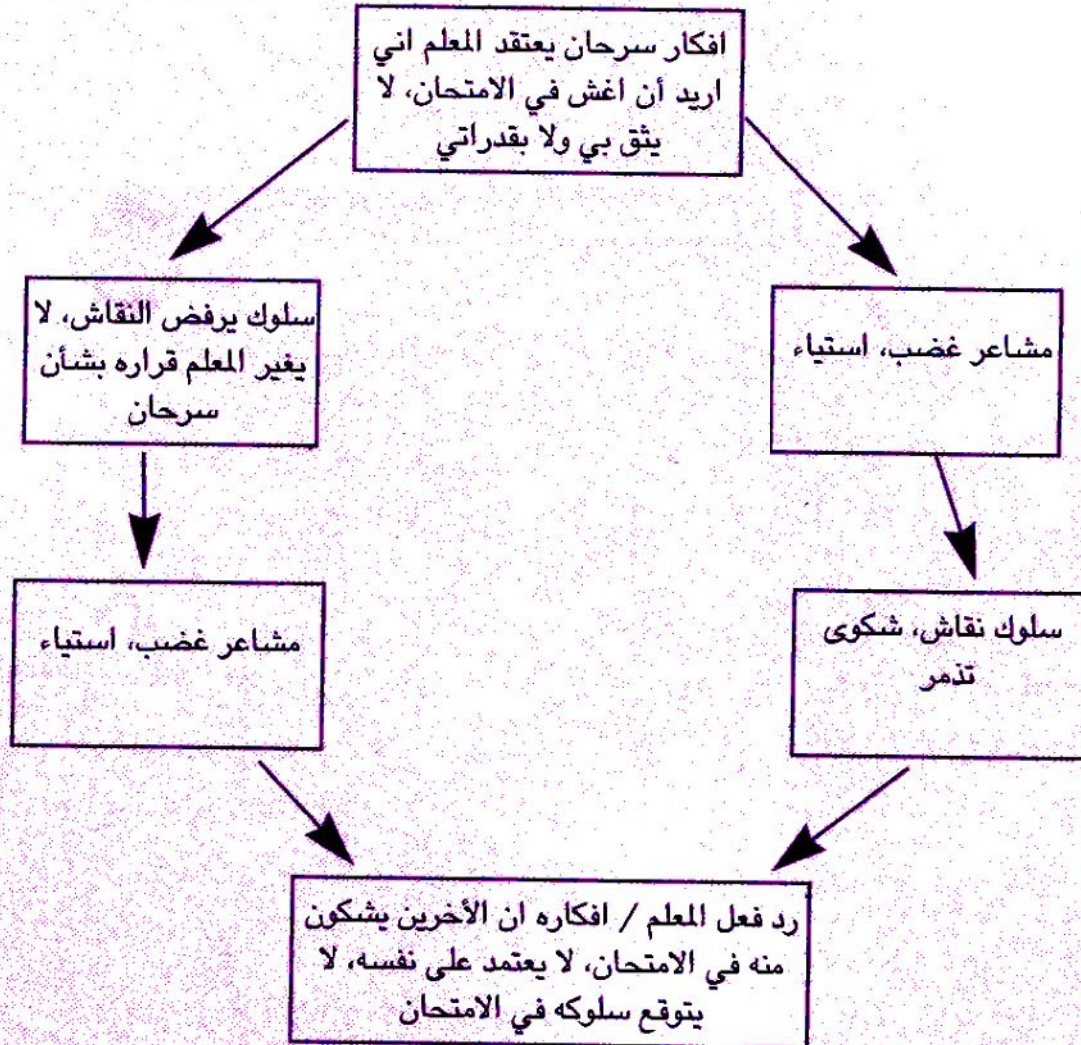
سرحان طالب في موقف اختباري ، يبدو أنه قرر ان يغير فكرة المعلم عنه، ويطور لديه الثقة به.



يلاحظ في الشكل ان افكار سرحان الجديدة هي التي حققت تغييراً في أفكار المعلم ومشاعره وردود فعله، فحينما اظهر أنه مستعد لتحمل نتائج اعماله، وأنه يبذل جهده للحصول على درجة عالية في الاختبار، أظهر المعلم تغييراً في مشاعره، وافكاره وتوقعاته، وبذلك صادف سرحان افكاراً وردود فعل، ومشاعر ايجابية من قبل المعلم .

دراسة حالة دور الأفكار:

سرحان طالب في موقف اختبار، طلب منه المعلم تغيير مكانه في جلسته للاختبار. وإليك تمثيلاً لدوره.



يلاحظ في الشكل أن أفكار سرحان هي التي تسببت في ما أظهره المعلم تجاهه، وهكذا فإن أفكارنا هي التي تشكل الاستجابات التي نصادفها في المواقف مع الآخرين، كذلك فإن أفكارنا تشكل دوافع اداءاتنا في المواقف المختلفة. كما أن أفكارنا تعكس مشاعرنا. فأفكارنا تشكل مصادر لدوافعنا، وتوجه اداءنا.

ويوضح الشكل كذلك أن الطالب إذا فهم عمل دائرة الأفكار، فإنه يصبح جاهزاً لفهم حقيقة أن كل منا مضبوط بمشاعره المضبوطة بالأفكار. ويستطيع أن يبدأ في رؤية أن كل شيء يبدأ بالأفكار

المختلفة التي يحملها الافراد المختلفون في الموقف نفسه. ويستطيع المعلم أن يساعد الطلبة على فهم الحقائق المنفصلة باختلاف المواقف واختلاف الادوار، وذلك عن طريق تدريبهم بتوليد امثلة خاصة فيهم . ويطلب من الطلبة وصف شيء ملاحظ من قبل عدد من الطلبة ويوضح اختلافهم في وجهات النظر والافكار التي يبدوون بها تجاه ذلك.

ويمكن ذكر عدد من الامثلة التي تظهر مبدأ الحقائق المنفصلة المتوافرة في حياة الطلبة .

الحقائق المختلفة التي تجعل الإخوة والأخوات مختلفين في قضية معينة داخل الأسرة (مثل المشاركة في الألعاب، أو في استعمال آلة ما...) هي الحقائق المختلفة في عملية قيادة السيارة تجعل سائقين مختلفين في الشارع بسبب طريقة القيادة . ومثل اختلاف دولتين في ترسيم الحدود بينهما، واختلاف الرجال والنساء بشأن الوظائف المناسبة للمرأة، أو دور الزواج ، أو الوقت الذي يقضى مع الاصدقاء، أو الاختلاف في الحقائق المنفصلة بين ضريبة، والضرائب الأخرى.

دور الأفكار في الصراعات الشخصية: (Personal Conflicts)

كثيراً ما يواجه الابناء مواقف خلافية مع الوالدين تجاه قضايا، تختلف وجهات نظر الابناء عن وجهات نظر الاباء فيها وتوضح الدورة التي سيتم توضيحها انها كلها تبدأ بالأفكار التي يحملها الابن أو الابنة ، وتكون هي السبب في الاساءة او السلوك غير المناسب، ويحدث ذلك ايضاً في المواقف الصفية مع المعلم وفي المدرسة ومع المدير.

دور المعلم في اثارة الدافعية للتعلم:

ان التعلم الفعال هو التعلم الذي يجعل المعلم يبذل جهده لإثارة الدافعية للتعلم لذلك فإن المعلم وسيط لا يمكن اغفال دوره الكبير في اثارة الدافعية (motivator) لدى الطلبة، فهو وسيط ذو قيمة دائمة الاهمية بصفته المنظم والمدير للجو الصفّي، والظروف البيئية التفاعلية سواء أكانت البيئة اجتماعية، أو فيزيقية، أو كونه مصدراً لتأسيس النظام، ووسائط التواصل مع الطلبة، والموضوعات، والوسائط المختلفة.

ويمكن ان نتحدد ادوار المعلم وفق ذلك بالتالي :

- 1- تدريب الطلبة على ربط تفكيرهم بطرق تعلمهم ودافعيتهم، وعملية ضبط الأفكار ووعيها ، وادراك عملية تدفقها .
- 2- تدريب الطلبة على تنمية أنفسهم، وعمليات التعلم ، وتقدير نشاطات التعلم المحددة .
- 3- وايجاد الفرص المناسبة للتعلم لتحقيق تعلم ذي معنى وهادف ، وذلك عن طريق اظهار ميولهم للتعلم والنمو، وتحمل المسؤولية للتعلم الذي يحققونه .
- 4- تشجيع الطلبة لاستغلال قدراتهم بفاعلية لتجنب الآثار السلبية التي قد تترتب عن مواقف التعلم مثل: الملل، والضجر، والخوف من الفشل والانسحاب .
- 5- توفير الجو المرن الايجابي الذي يظهر فيه الطالب انفعالاته ويلاقي الدعم المناسب ، واحترام المشاعر وتقديرها، لخصائصه الفريدة الاصلية من الزملاء والراشدين مثل: المعلمين والمدير .

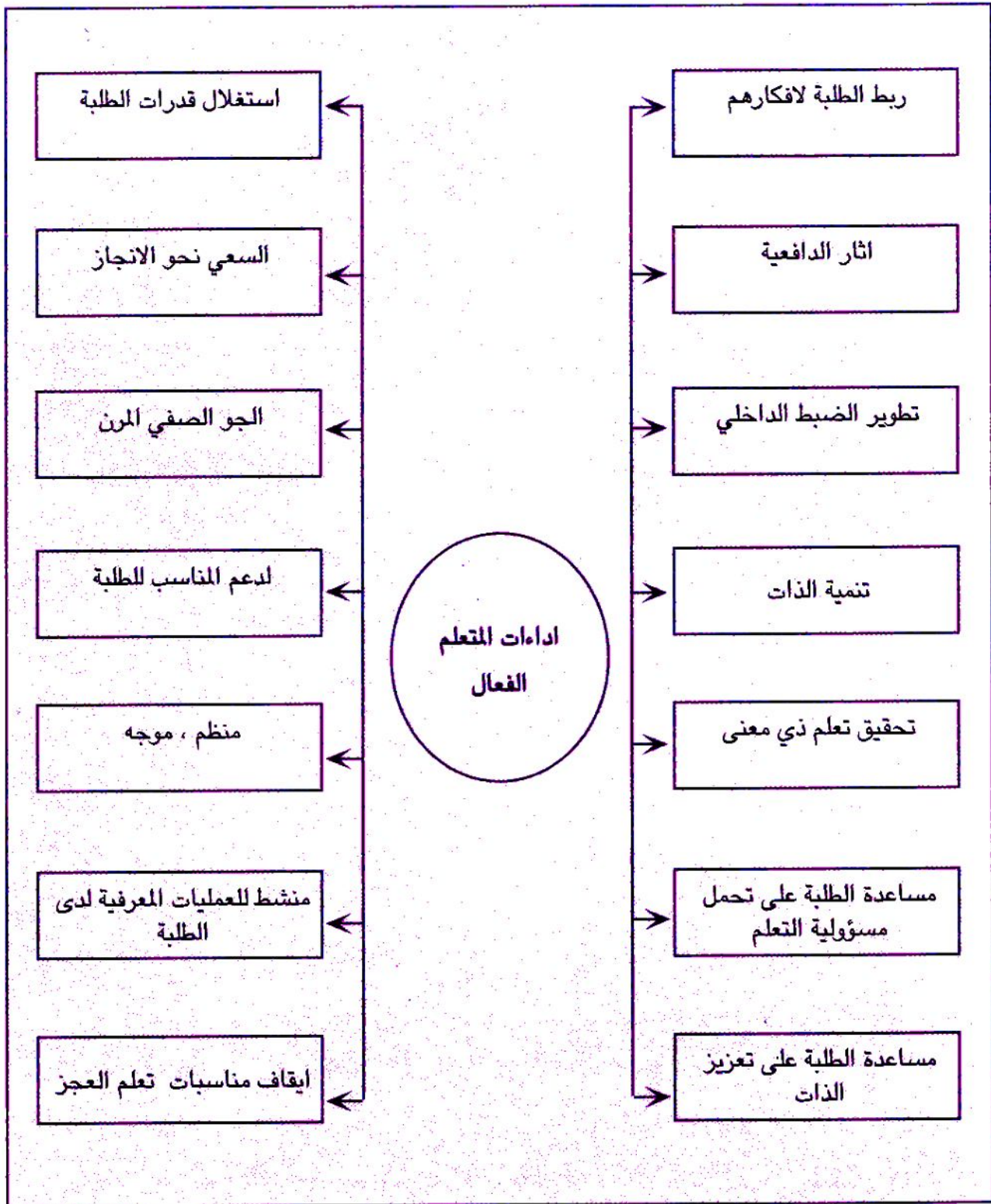
ما معنى ان يدفع الطلبة للتعلم؟

يكون الطلبة مدفوعين في مواقف التعلم وانشطته حينما يتم تحديدهم لأن يندمجوا شخصياً وبفعالية في التعلم، وعندما يسمح لهم باجراء اختيارات ذاتية مطابقة لقدراتهم ولتطلبات المهمة التي يريدون انجازها .

وتزداد دافعية الطلبة وتعزز اذا افترضوا ان مهمات التعلم مرتبطة شخصياً بحاجاتهم، وميولهم واهدافهم بطريقة مباشرة او غير مباشرة ، شريطة ان تكون المهمة ذات مستوى من الصعوبة يمكن السيطرة عليها، وانجازها بنجاح (Mcombs and Pope, 1994,29).

والدافعية الاصلية للتعلم يمكن ان توفرها الظروف البيئية الآمنة ، والموحية بالثقة والدعم له، وإذا توفر للتعلم الظروف المناسبة ذات خصائص فريدة، والتعلم متناسب لحاجاته وخصائصه الفريدة، وتوفير فرص التجريب والاختبار دون الشعور بالخوف من الفشل أو التهديد به .

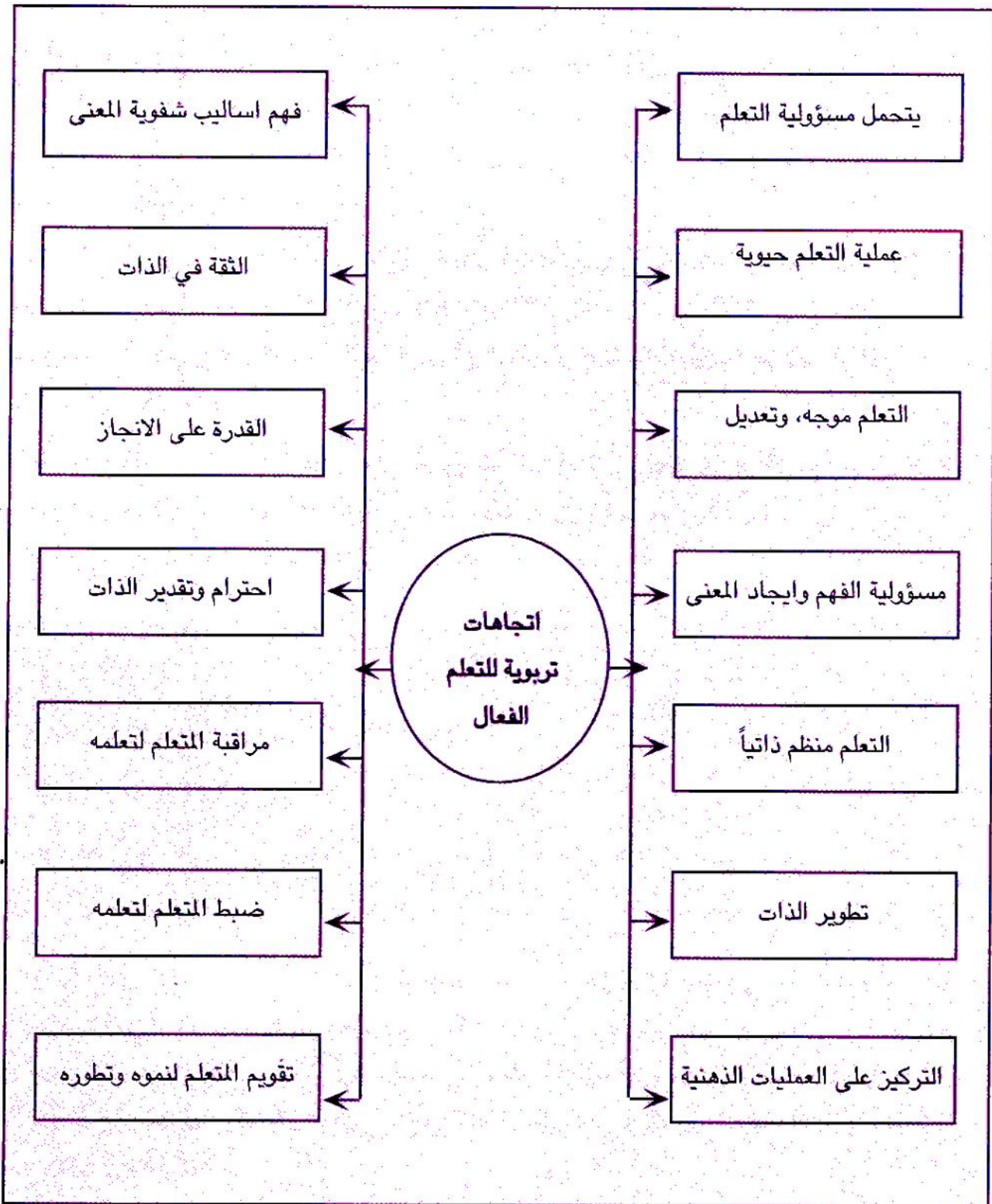
كل ذلك يضبط فيه المتعلم تعلمه، بما لديه من قدرات وحاجات، وفرص النجاح، ونجاحه في اتمام المهمات يصقل ذاته، وينمي ثقته بقدراته، ويزيد من اقباله على التعلم في المواقف التالية، ويزيد من دافعيته للتعلم عموماً .



مخطط مفاهيمي لأدوار المعلم الفعال

الاتجاهات التربوية الجديدة للتعليم الفعال:

- يتحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم.
- ينظر لعملية التعلم على أنها عملية حيوية ونشطة .
- عملية التعلم موجهة نحو هدف، حيث ينقل الطلبة المعرفة ، ويتم تعديلها وتكييفها لتناسب خبراتهم.
- بناء المعرفة الجديدة بطريقة فريدة وذات معنى للتعلم .
- يتحمل الطلبة المسؤولية في عمليات الفهم والتذكر واستخدام المعرفة حتى تحدث تغييراً مفاهيمياً ومهارياً ذا معنى.
- يتوقع من المتعلم ان يكون موجهاً نحو هدف، ومنظماً ذاتياً (self- regulated) ، وذا دافعية ذاتية (self- motivated).
- يتوقع من المعلم ان يلعب دوراً مهماً في مساعدة الطلبة لزيادة الدافعية الاصلية للتعلم، واستغلال القدرات الحقيقية لأن يطور قرارات ذاتية (self- determined).
- يتوقع من المعلم ان يساعد المتعلمين على التركيز في عمل العمليات الذهنية التي تدور في ذهنه، ويكون هذا بمساعدة المتعلم على فهم الطرق التي يشوه بها المعنى بالاعتماد على أطره المرجعية المعرفية .
- منح الطلبة الثقة بقدراتهم، والقدرة على الانجاز وتحقيق المعلم ذلك عن طريق المشاعر المتبادلة التي ينقلها المعلم من خلال تفاعله مع الطلبة في مواقف مختلفة، متبعة بالانجاز والتحصيل، واحترام الذات (Mcombs and Pope,1994,28) .
- تترك الفرصة بين الآونة والأخرى لأن يراقب المتعلم ذاته ويرقب تحسنه، التحسن الملموس، ذو النتيجة المضمونة، التي ضمنها تخطيط المعلم لمساعدة المتعلم على الوصول الى هذه الحالة.



خريطة مفاهيمية للاتجاهات التربوية للتعلم الفعال

العلاقة بين ميول الطلبة وأهدافهم ومعرفة المعلم:

إن المعلم معني باثارة دافعية الطلبة في التعلم عن طريق التعرف على ميولهم . إذ أن المعلم بما لديه من خبرات سابقة في المحتوى التعليمي والمعارف المرتبطة به ، يستطيع ان يوجد الفرص التي تربط ميول الطلبة بأهداف التعلم ، مع اعتبار ان الطلبة لديهم ميول فريدة، كل له مجال اهتمام يستثار به ، ويكون حيويًا بممارسته .

ويمكن ان تتحقق هذه الاثارة عن طريق مساعدة المتعلم تجديد معرفته المرتبطة بميوله ، والكشف عن هذه الميول وما تشترك به في اهداف التعلم الحالية . ويقوم المعلم بالتشاور مع الطالب للكشف عن المشروع الذي يمكن ان يستثير اهتمام الطالب ودافعيته ويرتبط بهدف التعلم الحالي (Woolfolk, 1998) .

ويقوم المعلم بما لديه من معرفة في محتوى التعلم الحالي بربطه بميول الطلبة ، ويزود الطالب بخطافات معرفة (cognitive anchors) تساعد على استحضار الخبرات المرتبطة بالمشروع الذي تم الاتفاق عليه بين المعلم والطالب ، وذلك بقوله :

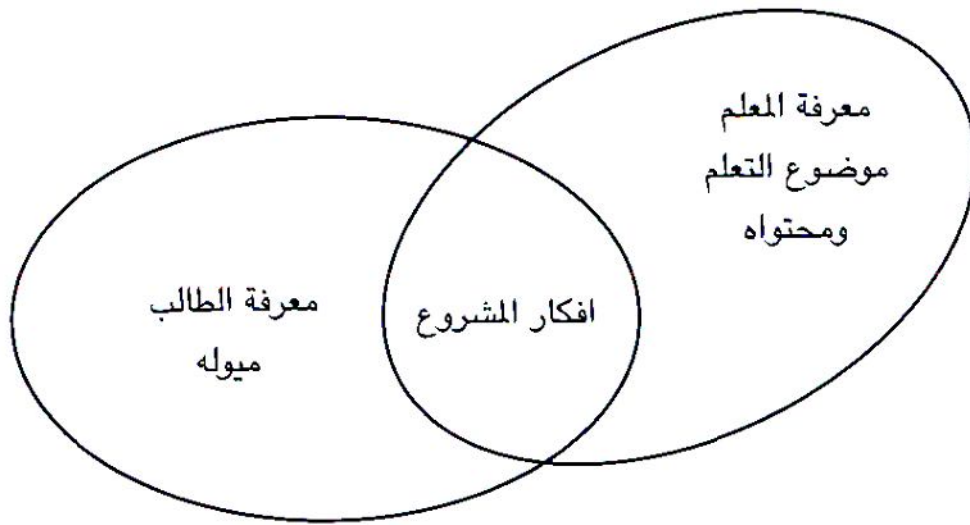
■ ألم تذكر انك قمت ب..... ؟

■ ألم تخبرني انك عملت كذا في الفترة ؟

■ اذكر انك قد اشتركت مع فلان وفلان في عمل كذا؟

■ اخبرني زميلك انك عندما ذهبت في رحلة حقلية قمت بها؟

وهكذا فإن المعلم بما لديه من خبرة سابقة في مادة التعلم، وما يلزم في انجاز هذه المعرفة ، والمشاريع التي يميل اليها كل طالب، وايجاد ما يلزم من خبرة ومعرفة لانجاح تعلم الطالب، وعمل المشروع ، يزيد من دافعية الطلبة ويدمجهم في التعلم ، فيشعرون بحيوية التعلم وأهمية ، الاثارة اللازمة لانجاز العمل . والشكل التالي يوضح التداخل بين معرفة الطالب والمعلم للعمل في المشروع الذي يعزز ويدعم التعلم .



يوضح الشكل العلاقة بين مجال ميول الطالب والأهداف ومعرفة المعلم محتوى التعلم وموضوعه .

نمذجة قيمة التعلم (Modeling the value of learning):

يعد المعلم نموذجاً جيداً فيما يؤديه من اداءات وما يصدر عنه من حركات واشارات ، وما يقدم من عادات لفظية معرفية أو مهارية. ويكون المعلم نموذجاً جيداً حينما يعرض الاداءات التالية (Mcombs pope,1994,76) :

- الدهشة في موضوع التعلم .
- المهارة في المجالات المعرفية والمهارية المختلفة.
- اظهار قيمة الانجاز او اتمام المهمة.
- تحمل مسؤولية التعلم ، واعتبار التعلم مسؤولية شخصية.
- الافادة من عمليات التعلم.
- احترام اداء الآخرين و اظهار اعتبارات اصيلة تجاه ما يقدمون من آراء وخبرات.
- أهمية التجريب والاختبار للأفكار الغامضة والجديدة.

دراسة حالة: (Case Study):

حالة المعلم العالم:

أحمد معلم يحب العلم، ويحب الأطفال. هدفه أن يلهم الطلبة أن يفكروا باهتمام لاجاباتهم لاستئلتهم باستخدام الطريقة العملية. كان يدرس طلبة في الصف الثاني الاساسي، معظم الطلبة كانوا متشوقين لمعرفة شيء عن شيء ما، وهم متشوقون لطرح الاسئلة لمعرفة ذلك الشيء. في كل مرة يطرح الاطفال اسئلة، «يصبح المعلم عالماً»، كما لو كان يلعب دور العالم في مسرحية قد اتقن دوره بها.

كان يلبس المعطف الأبيض، ويظهر روح جادة متحمسة، متنقلاً بين السؤال والآخر مستخدماً عملية التفكير العلمي في «اكتشاف» اجابة لسؤال يطرحه الطلبة. ثم يجعل الطالب، الذي يسأل سؤالاً، ومجموع طلبة الصف، أو مجموعة الطلبة الصغيرة يندمجون في موقف التعلم ويطلب فهم المعلم ممارسة سلوك العلماء وان يجدوا بأنفسهم اجابة السؤال.

كان ذلك الصف مثيراً، ومُشوّقاً، وملهماً لدوافع اهتمامات وافكار الطلبة. فمعظم طلبة الصف يتحدثون عن المعلم أحمد، وعن خصائصه، وعن مهارته، وعن جودة ادائه، وقد تحقق للمعلم هدفه وهو ان معظم الطلبة الذين اشتركوا معه في الصفوف التي درسها قد ذهبوا لأعمال ووظائف تتعلق بمهام علمية.

استراتيجيات التعلم الصفي (الجو الدافعي):

يمكن ذكر ثلاثة طرق مهمة بشكل رئيس من أجل توفير جو صفي دافعي للتعلم وهي:

أولاً- تهيئة الفرص المناسبة للطلبة للتعبير عن قدرتهم في التحكم في مصيرهم، ويتم وفق ذلك تشجيع ميول الطلبة الأصلية للتعلم والنمو وتحمل مسؤولية تعلمهم.

ثانياً- مساعدة الطلبة في عمليات الاختبار والتجريب واختراق الغموض المعرفي (Cognitive Ambiguity)، وهذا يقلل من أهمية اثر المترتبات السلبية الناتجة عن المحاولة والاختبار في خبرات التعلم مثل حالات الملل، والسأم، والخوف من الفشل، أو الانسحاب من المواقف الصفية.

ثالثاً- ايجاد جو صفي ايجابي مدعم للطلبة، حتى يشعر فيه الطلبة بفرديتهم، وبتميزهم، وتقدير فرديتهم وتميزهم، واحترامهم.

وسيتم توضيح هذه الطرق المهمة بشكل تفصيلي في الصفحات التالية.

استراتيجيات توفير الجو الصفي المثير للدافعية :

يتعلم الطلبة في الاتجاه المعرفي استراتيجيات تعلم أكثر مما يتعلمون هنا المحتوى المحدد . ووظيفة المعلم في مثل هذا الجو ان يتأكد من سيطرة الطلبة على ممارسة هذه الاستراتيجيات وتوظيفها في تعلم اي محتوى او خبرة تعليمية ، على أن يتم توفير الظروف الصفية المدعمة والمشجعة لذلك . وسيتم توضيح عدد من هذه الاستراتيجيات كما يأتي:

توفير الفرص للنمو وتقرير المصير الذاتي (self-determination):

يلزم في هذه الاستراتيجية ان يوفر المعلم كمثير لدافعية الطلبة للتعلم الفرص المناسبة التي يظهر فيها الطلبة ميولهم واستعداداتهم للنمو والتعلم وتحمل مسؤولية تعلمهم . ولا تعد هذه المهمة بسيطة لدى المعلم، إذ تتطلب منه ان ينظم اسلوبه في التدريس ليشجع البدائل المتوافرة لدى الطلبة لتفعيلها ويقصد بالبدائل أو المتغيرات استعدادات المتعلم الشخصية الكامنة لأن متغيرات الطلبة متعددة وتتطلب الكشف عنها . والمعلم معني بالاساليب التي تتيح لهذه المصادر الظهور، وتتطلب هذه المهمة المعلم الخبير في اثارة خبرات الطلبة وقدراتهم من أجل استغلالها في استثارة الدافعية للتعلم .

إنّ مهمة وضع تبعة تقرير مصير التعلم على الطالب تتطلب من المعلم ان يوفر فرصاً يختبر فيها الطالب قدراته على اتخاذ قرارات ، ولديه القدرة من أن لآخر في اختبار معتقدات الطالب التقليدية تجاه ضبط المعلم في مقابل ضبط الطالب . فالمعلم يتحمل مسؤولية توفير الفرصة للطالب لممارسة ضبطه الشخصي لعملية تعلمه، ثم يحاول زيادة هذه المسؤولية تدريجياً حتى يشعر الطالب نفسه بأهمية هذه الاستراتيجية، لتصبح جزءاً من مسؤوليته في كل تعلم وتصبح من روتينات ادارة التعلم.

ويدعم الاستراتيجية المتعلقة بتوفير النمو وتحمل مسؤولية قرارات التعلم لدى الطلبة عدداً من المعتقدات التي ينبغي ان تؤخذ بعين الاعتبار وهي:

1- المعلم مسهل مقابل انه مصدر للمعرفة:

لقد تغير الفهم التقليدي الذي كان قد طوره الطلبة وهو انهم سلبيون في مواقف التعلم وفي تلقي المعرفة ، واعتبار ان المعلم مصدر للمعرفة . وتبدل هذا الدور لأن المعلم يقوم كمرشد يساعد الطلبة في الحصول على المعرفة التي يريدون من مصادرها ، وتعلم اساليب ادارة المعرفة بطريقة مناسبة باستخدام أدوات ومواد مناسبة كذلك .

وأصبح التركيز على قدرة المعلم لتسهيل التوجيه الذاتي للتعلم لدى الطلبة في الصف. لذلك فإن المعلم مدعم للطلبة والطلبة مدعمون للمعلم ويتعاونون معاً في تهيئة جو يسوده تبادل الخبرات واحترام الطرفين لادوارهما.

2-المعلم مصمم للتدريس (Instructional designer):

المعلم يصمم التعلم بمساعدة الطلبة على توفير قدرة توجيه تعلمهم بأنفسهم . ويتم ذلك بالطلب من الطلبة تحديد اهدافهم التعليمية ، والحاجات التي يريدون تحقيقها في نهاية كل موقف تعليمي ، فيقوم المعلم بتوفير المواد والادوات ، وتقديم التسهيلات المناسبة لتحقيق ذلك وتزويد الطلبة بالمصادر التي تظهر الحاجة اليها والتي تظهرها المواقف التعليمية . ويقوم المعلم عادة بالتعاون مع الطلبة لتحديد مواد التعلم او عنوانه ، ويهيئ الفرصة للطلبة للاشتراك وفق تنظيمات صفية منظمة لمعالجة الموضوع بطريقة تعاونية بينه وبين الطلبة . كما ويوضع خطة تسمح للطلاب ان ينهي دراسته ومعالجته لينقلها الى الطلبة الآخرين في الصف . ويتضمن هذا التعلم العمل الفردي والعمل التعاوني وفق مجموعات.

3-الطالب خبير في مجاله:

يتوقع من الطالب ان يتحمل قدراً كبيراً من المسؤولية في تحديد هدفه التربوي ، ويصبح أكثر نشاطاً واندماجاً في نشاطات التعلم ، ويكون ذا دافعية ذاتية (self- motivation) ، ويواجه الطالب بتحدٍ لأن يصبح خبيراً في مجال التعلم الذي اختاره .

ويا حبذا لو وصل الطلبة الى درجة تعمق معرفي يتم فيها تحديد قدرات المعلم ، وفي هذه الحالة يتوقع من المعلم ان يلعب دور المتعلم ودور الخبير المشارك للطلاب الخبير في إكمال الخبرات للتعلم لطلبة الصف . ويتوقع من المعلم ان يطور مهارته في ادارة العلاقة بطريقة موجبة وبناءة تعود بالفائدة على الطلبة .

4- الطالب ناقل للمعرفة.

ويقوم الطلبة وفق هذا الاعتقاد بعدد من الانشطة الصفية تتم عملية تحديدها بالتالي:

- 1- التدرب على مهارة الحصول على المعرفة والخبرات من مجالات ومصادر مختلفة.
- 2- تبادل الخبرات بين الطلبة افراداً أو مجموعات .
- 3- اكتشاف مجالات معرفية جديدة.
- 4- الوصول الى خبرات جديدة بطرق تتطلب مهارة قد لا تتوافر لدى الزملاء الآخرين.

المناخ الصفّي الإيجابي للتعلم الفعال (Effective positive climate):

ان توفير المناخ الصفّي الإيجابي يمكن ان يوفر بيئة مناسبة لاثارة الدافعية للتعلم . فالمناخ الصفّي يضم كل المتغيرات الانسانية، والفيزيائية ، والمادية التي يمكن ان تتفاعل معاً، وتنظم لكي تنهض بدافعية المتعلم وتجعله يقبل على التعلم، ويستمتع في الخبرات التي تقدم ، ويندمج فيها ، وتجعله يبدع باستغلال اقصى طاقاته وقدراته لتحقيق توقعاته، وطموحاته وآماله . ويتحول ذلك الصف من الصف التقليدي السلطوي، صف الطالب الواحد، الى صف يتم فيه اعتبار المجموعات، وفردية المتعلم ، وتبادل الدور بين المعلم والافراد والمجموعات.

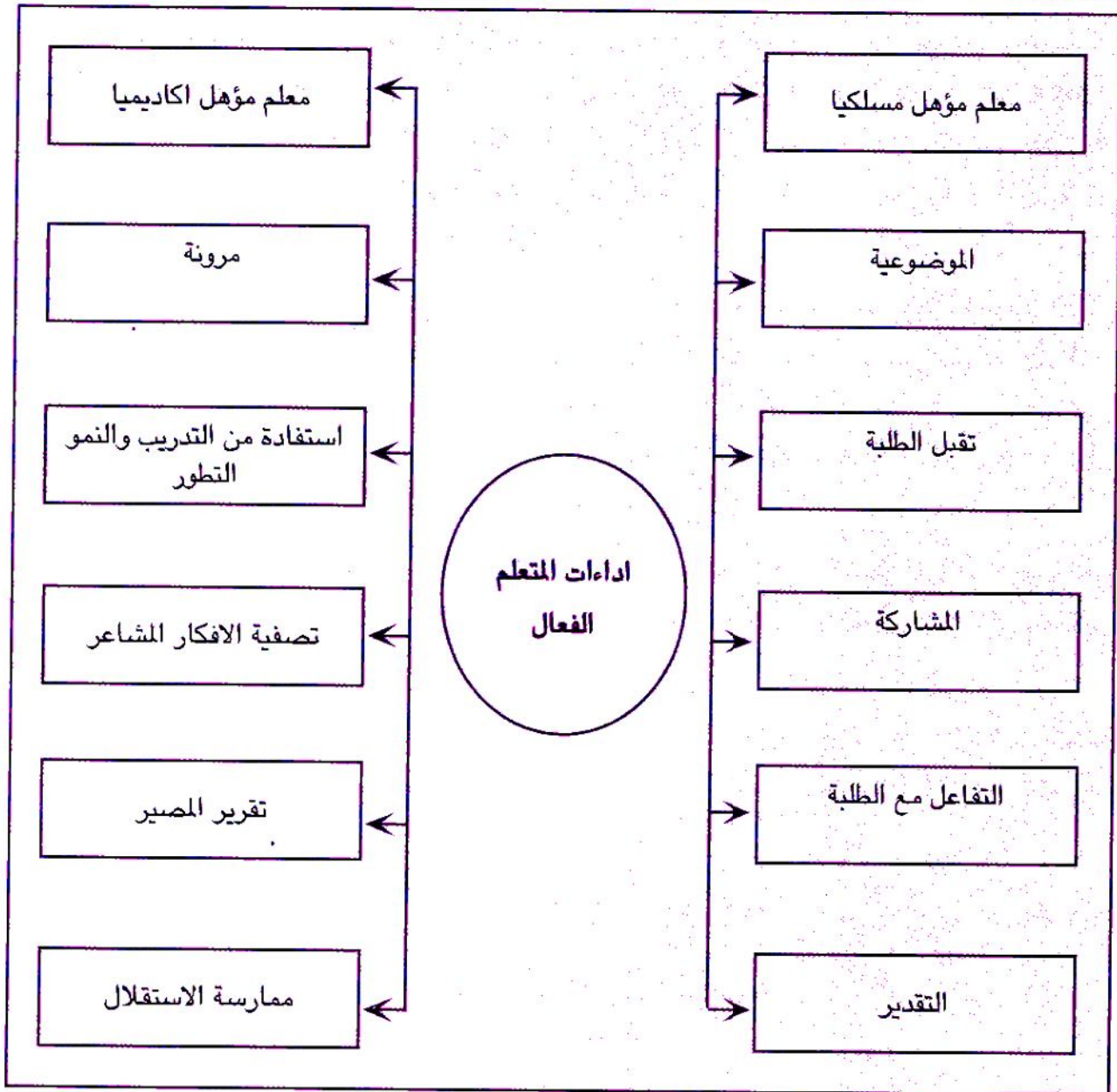
والمعلم في هذا الصف معني بتوفير البيئة المدعمة المتسامحة، التي تقدر فيها قدرات الطالب وخصائصه ، والثقة ، والأمن، وسحب مشاعر الخوف من الفشل، وعدم الأمن، او التهديد وهذا كله يقوي التعزيز البناء الذي يطور جواً نفسياً اجتماعياً نامياً ومتطوراً للافادة مما يقدم من خبرات ، وتجنب الاتجاهات السلبية تجاه الذات والمدرسة ، والخوف من الاختبار والتجريب للمعرفة والافكار التي تطرح ضمن المنهاج ، أو المعلومات التي يطرحها المعلم في الصف.

وظروف الصف الإيجابي تجنب الطالب تشوه الفهم لدوره في ايجاد الافكار السلبية المتميزة في ادراك الحقائق ، والمشاعر المؤثرة ، والمتأثرة بتفكيره والنابعة عادة من تفكيره وادراكاته، وتعلم اساليب تعديل الافكار للوصول الى حالة تفكير ايجابي للمعلومات والمعارف والحقائق.

ويرى، ماكومبز وبوب، (MCombs and Pope, 1994,99) ان الجو الصفّي الإيجابي لتوفير الدافعية، هو فرصة مناسبة لتعليم الطلبة الوظيفة النفسية المناسبة ودورة التفكير، على ان توفر ظروف التدريب المناسبة التي تتطلب عدداً من الأمور وهي :

- المعلم المؤهل ذو التجزؤ الإيجابي للفكرة .
- قدرة المعلم على التدرب على الموضوعية وممارستها في التفكير وفي التعامل مع الطلبة من ذوي الاداءات المعرفية المختلفة.

- تبني المعلم هذا الاتجاه من أجل تدريب الطلبة على ممارسته في استيعاب ما يحدث للطلبة.
- حث المعلم الطلبة على المشاركة، والاصرار على ذلك حتى يندمج عدد كبير من طلبة الصف الواحد، لتصفية افكارهم ومشاعرهم، وممارسة الامن، والراحة، والتقدير، وبالتالي الزيادة في التحصيل.
- ايمان المعلم بأهمية توفير الفرص للطلبة لممارسة استقلالها والمبادرة، والتعبير الذاتي في الظروف الصفية، وتعزيز مشاعر تقرير المصير الذاتي وفرصه في مواقف التعلم بهدف توفير ثقة الطالب بذاته.



خارطة مفاهيمية بخصائص المعلم لتوفير مناخ صفّي

خصائص المعلم والجو الصفّي الإيجابي:

حدد، رايان وستيلر، (Ryan, and Stiller, 1991, 115) خصائص المعلم الذي يتصف بالقدرة على إثارة دافعية الطلبة الداخلية (Intrinsic Motivation) وقد تمّ التعرّض لخصائص المعلم باعتبارها متغيرات أساسية في نجاح ظروف الجو الصفّي الذي يشجع استغلال الدافعية وإثارتها، من أجل توفير الظروف المناسبة للنمو والتطور المعرفي والانفعالي، واليك هذه الصفات :

- المعرفة المناسبة عن خصائص وحاجات كل طالب.
- الاهتمام بنمو وتطور كل طالب في الصف.
- الاتزان والحزم واعتبار القوانين ، والحدود ، وتوفير المصادر اللازمة.
- ديمقراطي.
- مشجع.
- دافئ، حميم.
- إيجابي تجاه قدرات كل طالب.
- يحترم محاولات كل طالب وإدائه.
- مرتاح، ومسترخ في إدارة الصف.
- لديه القدرة على إثارة المرح.
- الاستمتاع بالعمل.
- صياغة القوانين المحددة.
- تهذيب القوانين المحددة.
- تهذيب الطالب دون تهديد.
- تشجيع الطلبة لدراسة المادة بالتجريب والاختبار ومواجهة الغموض.
- إنساني، غير مبالغ في توقع الكمال للأداء.
- يتبنى افتراض أن الطالب ليس شيئاً أو منحرفاً ولكنه غير آمن .
- يسامح المسيء، وينسى الإساءة.
- لا يملّ، ولا يتوقف عن المحاولة في المواقف التي تطلب الإلحاح والمثابرة.

مؤشرات الجو الايجابي (Positive indicators) :

ان فكرة المؤشرات تزود المعلم بامارات يستدل منها على صحة مسيرة ادارة الصف المناسبة لذلك تقدم هذه المؤشرات من أجل تزويد المعلم بفكرة الادارة الصفية الايجابية التي تستثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة في الصف من أجل ان يكون الجو الصفّي جواً صحياً سليماً للتعلم.

المؤشرات الايجابية:

- التلاحم، والطلبة يعرفون، ويساعدونهم ويرددون مع بعضهم .
- والتعددية، ويشجع اهتمامات وميول الطلبة المختلفة .
- والرسمية، ويحكم السلوك قوانين رسمية .
- التعاون، التركيز على تعاون الطلبة مع بعضهم .
- الاشباع، يستمتع الطلبة بالعمل الصفّي .
- الاهتمام بمشاعر الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية الشخصية.
- الديمقراطية، يشارك الطلبة في اتخاذ القرار في التعلم الصفّي .
- التوجه نحو الهدف، والاهداف واضحة لدى الطلبة.

المؤشرات السلبية للجو الصفّي (Negative Indicators) :

ويمكن تحديد عدد من المؤشرات السلبية التي يفترض من المعلم تجنبها لتوفير جو صفّي معاصر، يكون أكثر مواكبة للتغيرات التربوية والنفسية التي تمجد فردية الطالب وخصوصيته، واستغلال شخصيته ، واحترام كيانه فيتحقق له الوجود المعرفي والنفسي المتميزين. ويمكن تحديد عدد من المؤشرات السلبية .

المؤشرات السلبية:

- التحيز: يميز المعلم في معاملة الطلبة ويفضل بعضهم على الآخر .
- الصعوبة: تقدم للطلبة مهمات ذات مستوى غير مناسب من الصعوبة .
- المنافسة: شيوع جو المنافسة السلبية بين الطلبة في كثير مما يظهرون من اجراءات.
- الضبط الاجتماعي: يفرض المعلم توقعاته بطريقة تسلطية ويمارس السلطة والنفوذ دون اعتبار حاجات الطلبة الخاصة.
- الانقسام: اذ يوفر المعلم جواً يسوده التوتر، والشجار، الدائم بين الطلبة في الصف.

ويلاحظ على هذه الصفات أنها وصف للامارات السلبية السائدة في الصف ، والتي يلعب المعلم دوراً كبيراً في شيوعها وانتشارها، مثل هذه الظروف الصفية تطفئ الدافعية لدى الطلبة للتعلم وتنميتها.

خصائص الطلبة لتحقيق التعلم الفعال:

وحتى يستطيع المعلم تحقيق التعلم الفعال لدى الطلاب عليه معرفة أمور هامة فيما يتعلق بالمتعلم منها:

1- التعرف على النمط المعرفي لدى الطلبة (Cognitive style):

■ النمط المستقل عن البيئة (Field Independent) .

■ النمط التابع للبيئة (Field dependent) .

2- التعرف على خصائص الطلبة (Learner choractenstion):

■ المتعلم ذو النمط الاندفاعي (Impulsive).

■ المتعلم ذو النمط التأملي (Reflective).

3- التعرف على خصائص الطلبة من حيث مواقع الضبط لديهم (Locus of control):

■ خصائص الطلبة ذوو الضبط الداخلي (Internal) .

■ خصائص الطلبة ذوو الضبط الخارجي (External) .

وإليك تفاصيل ذلك:

1. النمط المعرفي لدى الطلبة (Cognitive Style) :

يفترض ويتكن (Witkin,et al., 1977,P:4) انه يمكن تصنيف نمطين من انماط التفكير المعرفي لدى الطلبة. وقد تمكن من خلال دراساته تحديد خصائص الطلبة المستقلين عن البيئة وخصائص الطلاب التابعين للبيئة واليك المقارنة بين الخصائص المعرفية للنمطين (Grash,1983,P:51) (Burkee,1985,34) :

المستقل عن البيئة (المجال) Field indepent	التابع للبيئة (المجال) Field dependent
<ul style="list-style-type: none"> ■ قادر على تحليل المفاهيم والمثيرات إلى مكوناتها بسهولة. ■ يميل إلى العمل مستقلاً. ■ يتمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار والمجردات. ■ لا يتأثر بالرفاق أو الأشخاص ذوي السلطة بسهولة. ■ مدفوع ذاتياً ولا يقوم بمبادرات ■ جيد في حل المشكلات ومن أن تتوافر لديه معلومات واضحة أو تعليمات في ذلك. ■ لا يعبأ بالنقد. ■ يحل الموقف ويتعرف عليه. ■ يعلم كيف يستخدم السياقات لفهم المعلومات الاجتماعية. ■ ذو ادراك تحليلي. ■ يتعلم المواد الاجتماعية فقط كمهمة مطلوبة. ■ يصوغ لنفسه اهدافاً ومعززات 	<ul style="list-style-type: none"> ■ يجد صعوبة في تحليل المفاهيم والمثيرات إلى مكوناتها بسهولة. ■ يميل إلى العمل مع الآخرين. ■ لا يستمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار المجردة كثيراً. ■ يتأثر بدرجة عالية بالرفاق والشخصيات ذوي السلطة وبسهولة. ■ يستجيب أكثر للمصادر الخارجية من الدوافع والحوافز. ■ جيد في حل المشكلات التي تحدث بين الأشخاص، ويحتاج معلومات وتفصيلات كثيرة وصريحة لكي يحل المشكلة. ■ يتأثر جداً بالنقد. ■ يميل إلى قبول التنظيم المعطى له للموقف مع انه غير قادر على التعرف عليه. ■ لديه ذاكرة قوية في المعلومات الاجتماعية ويحتاج إلى أن يعلم كيف يستخدم مساعدات التذكر. ■ ذو ادراك شامل. ■ يتعلم المواد الاجتماعية بإطار اجتماعي افضل. ■ يبحث عن يمنحه المعززات ومن يصوغ له اهدافاً.

2- التعرف إلى خصائص المتعلم:

■ المتعلم ذو النمط الاندفاعي (Impulsive).

■ المتعلم ذو النمط التأملّي (reflective).

وإليك الخصائص التي يتضمنها كل من النمطين من أجل تعميق فهم المعلم لطلّبه حتى لا يستمر في التعامل معهم بمعيّار واحد (الصراف، 1987، ص207، ص225).

خصائص المتعلم ذي النمط الاندفاعي Impulsive type	خصائص المتعلم ذي النمط التأملي reflective type
<ul style="list-style-type: none"> ■ لا يستطيع التركيز على التفاصيل والكلمات الدقيقة وتكثر أخطاؤه في قراءة الجمل ذات الكلمات المتعددة المعنى وفهمها. ■ ينظر الى بداية الجمل ونهايتها . ويفصل بين الكلمات التي تتوسط الجملة . ■ لا يفيد من التعلم الذاتي . ■ متسرع في اتخاذ القرار . ■ يميل الى استخدام العمليات العقلية التي تتطلب تكراراً ، وحفظاً عن ظهر قلب، واستخدام الافكار البسيطة . ■ يميل لأن يتعامل مع بيئة يسيطر عليها المعلم ويتحكم في عمليات الاشراف فيها ويضبط كل خطوة يقوم بها المتعلم أثناء تعامله مع المعلومات. ■ يضعف تحصيله في القراءة . ■ يقل انتباهه وتركيزه للمهام. ■ يعاني من عجز التعلم . ■ ذو تحصيل متدن في التحليل والاستنباط والحساب. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ يركز على التفاصيل والكلمات الدقيقة . ■ يتعلم بطريقة شاملة ويدرك التفاصيل في ما ينتبه اليه . ■ يفيد من التعلم الذاتي . ■ يميل الى التردد في اتخاذ القرار . ■ يميل إلى استخدام العمليات العقلية للأفكار المعقدة والتي تتطلب جهداً ومثابرة وتركيزاً. ■ يميل لأن ينظم البيئة بالطريقة التي يستطيع ادراكها، وهو خاص التنظيم، ويدون كل ما يستقبله من خبرات. ■ ذو مستوى جيد في القراءة . ■ يزداد انتباهاً للمهام التعليمية . وتضعف استجابته بغزارة المعنى، والاهتمام بدقائق الأمور، وارتكاب اخطاء قليلة في المواقف التي تطلب اتخاذ قرار حكيم وصائب . ■ يتمتع بقدرة تعليمية جيدة . ■ ذو تحصيل عال في الحساب.

3- خصائص الطلبة من حيث مواقع الضبط:

ويقصد بمواقع الضبط مصادر التعزيز التي تحكم الفرد ، ومصادر التعزيز كما يراها روتر (Rotter) ، وباريس (Phares) تأخذ صورتين هما:

■ مصادر التعزيز الداخلي .

■ مصادر التعزيز الخارجي.

ان دراسة تلك المصادر تساعد على فهم الظروف التي يمكن ان يكتسب فيها المتعلم أو الطالب خبرة ما ، وما يضبطه من أجل الاستمرار بها ، واسلوب تفسيره لها ، وتوقعه لنتائجها وافترض اسبابها .

ويرى واينر (Wiener, 1979) صاحب نظرية العزو (Attribution Theory) أن الاستعداد ثابت نسبياً لتحقيق النجاح . ويعرف العزو بأنه « ادراك الفرد للاسباب الموجبة لنجاحه أو فشله » (woolfolk, 1998) .

ومن خلال ما أجرى من دراسات في هذا الاتجاه توصل دي شارمز (De charms, 1976) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بسلوك اصيل ونابع منهم وليس مرهوناً بشروط وظروف اخرى محيطة يمكن أن يتصفوا بما يلي:

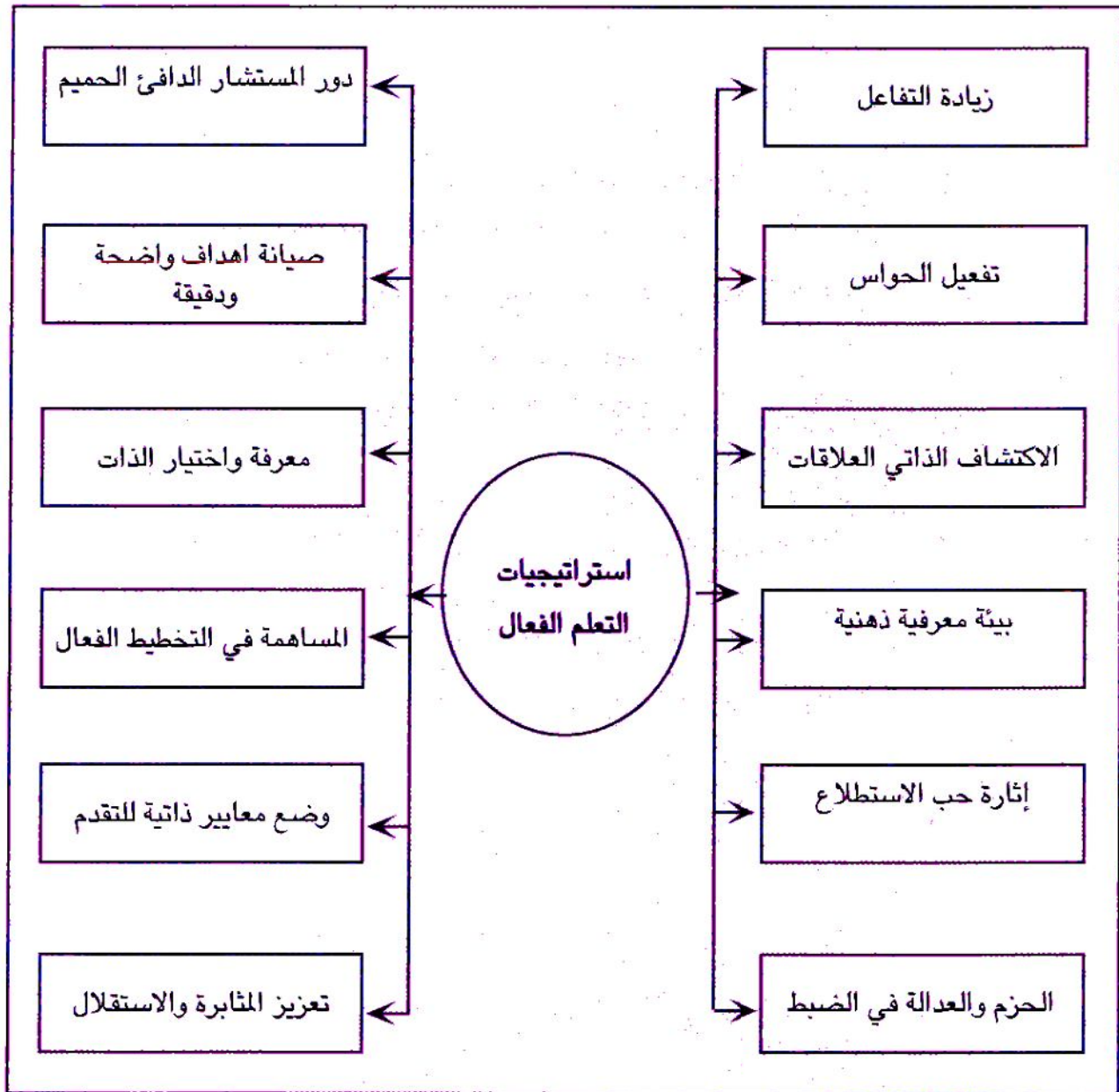
- 1- يتحملون المسؤولية الشخصية لتبعات سلوكهم .
- 2- يحضرون اعمالهم بعناية .
- 3- يخططون حياتهم لتحقيق أهدافهم .
- 4- يمارسون مهاراتهم .
- 5- يصابرون ويثابرون على اتمام اعمالهم .
- 6- صبورون، مع افتراضهم ان بعض الاعمال تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً .
- 7- يختبرون تقدمهم ويستخدمون التغذية الراجعة .
- 8- يتوجهون نحو اكمال مهاراتهم ويبدلون اهتماماً خاصاً نحو التحسن .

ومع افتراض انه يمكن للمعلم ذي الخبرة استخدام اجراءات محددة عن طريقها يستطيع تحويل تعلم الطلبة من تعلم مرهون (pawn learning) بشروط الى تعلم اصيل ، تشكل فيه خبرات المتعلم ودوافعه وقدراته الدافع نحو ذلك التعلم ويسمى هذا النوع بالتعلم الاصيل (Origin learning) .

أما الإستراتيجيات المقترحة فهي:

- 1- يزيد المعلم التفاعل بين المتعلم وزملائه داخل غرفة الصف .
- 2- يركز اهتمام الطلبة على الجوانب الذهنية واستخدام حواسهم في التعلم والتعلم ايضاً .
- 3- يتيح المعلم فرصة امام الطلبة ليكتشفوا الأمور بعقولهم من أجل ان يعرضوا أنفسهم لخبرات تعليمية متعددة .
- 4- يضمن لهم بيئة اجتماعية غنية من خلال التركيز على التفاعلات الاجتماعية .

- 5- يصمم لهم بيئة ثرية ، مع تنفيذ الاجراءات والانشطة من اجل اثارة حب الاستطلاع والاهتمام بما لديهم.
- 6-مراعاة الحزم في الانضباط الصففي مع المحافظة على اظهار المودة في التعامل مع الطلبة .
- 7- يلعب المعلم دور المستشار بالنسبة للطلبة الذين يبادرون الى التعلم . ويتجاوب مع اهتماماتهم و يتيح المبادرة لديهم فيما يتصل بنشاطاتهم التعليمية .
- 8- يتأكد المعلم من ادراك الطلبة لمواطن القوة والضعف والمهارة والقدرة الكامنة فيهم .
- 9- يساعد الطلبة على وضع اهداف تعليمية حقيقية .
- 10- يوفر الطلبة الوقت الكافي حتى يتمكنوا من تخطيط الاعمال اللازمة لتحقيق اهدافهم التعليمية .
- 11- يضمن المعلم وضع الطلبة لمعايير يهتدون بها للتأكد من تحقيقهم الاهداف التعليمية المخططة.
- 12- يقوم المعلم بدعم مشاعر النجاح والمثابرة لدى الطلبة حينما يحققون أهدافاً تعليمية . ويمكن تمثيل المخطط المفاهيمي للاستراتيجيات كالتالي:



مخطط مفاهيمي لاستراتيجيات التعلم الفعال

ويمكن وصف بعض خصائص الطلبة الداخلية والخارجية من مصادر تعزيزهم كالتالي:

يمكن اعتبار هذه الخصائص انعكاساً للخبرات التعليمية التي تخطط للطلاب وتساعد على تحديد خصائص البيئات التعليمية التي تهيأ لهم ، وتساعدهم على اختيار نوع الخبرات المناسبة والتي تضمن لهم استمرار دوامهم في موقف التعلم، ويساعدهم المعلم عادة في ذلك.

داخليو الضبط	خارجيو الضبط
<ul style="list-style-type: none"> ● مصادر التعزيز داخلية . ● تعلم التلميذ أصيل. ● النجاح يعزى الى القدرة والجهد . ● يعززون النجاح والفشل الى عوامل داخلية. ● مبادرون في نشاطاتهم. ● لا ينتظرون مكافأة وإنما المكافأة لاشباع حاجة داخلية لديهم. ● يركزون على التعلم العميق والعمل الفردي. ● ثابتون في افكارهم وعزواتهم واسبابهم. ● المفترضة في تفسير ما يحدث لهم. ● متفوقون التحصيل. ● اكثر قدرة على التحكم في البيئة . ● اكثر استقلالية. ● لديهم قدرة عالية على حل المشكلات. 	<ul style="list-style-type: none"> ● مصادر التعزيز خارجية. ● تعلم التلميذ مرهون. ● يعزى النجاح الى الحظ وصعوبة المهمة. ● يعززون النجاح والفشل الى عوامل خارجية . ● تابعون في نشاطاتهم. ● ينتظرون مكافأة بكل عمل يقومون به. ● يركزون على التعلم السطحي والتعامل مع الآخرين. ● متصلبون في افكارهم وعزواتهم واسبابهم. ● المفترضة في تفسير ما يحدث لهم. ● متدنيون في التحصيل . ● أقل قدرة على التحكم في البيئة. ● اكثر تبعية. ● تتدنى لديهم القدرة على حل المشكلات.

خصائص التعلم الصفّي الفعال :

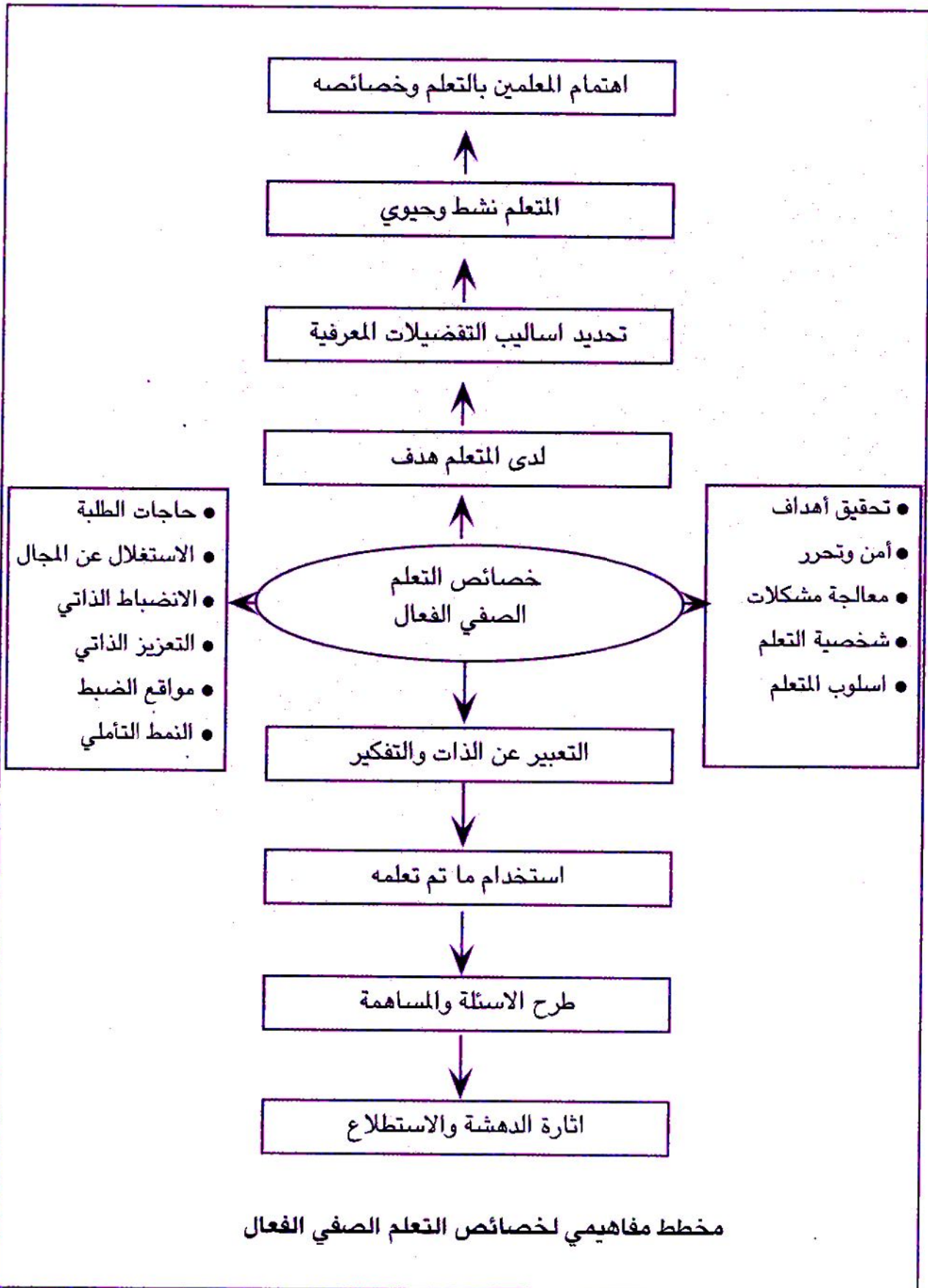
(Effective Classroom Learning Characteristics)

إن التعلم الصفّي الفعال يمتاز بخصائص يمكن استخلاصها من كل ما سبق في عبارات مختصرة يمكن وصفها كالتالي:

- 1- يكون للتعلم الصفّي اغراض ومعانٍ حقيقية من وجهة نظر المتعلم نفسه.
- 2- تتاح الفرصة امام المتعلم للتعلم بالطرق التي يفضلها.
- 3- يقوم المتعلم باعمال ونشاطات تقع في حدود امكاناته.
- 4- يشعر المتعلم باهتمام المحيطين به بما يتعلمه ونتيجة ما يؤديه من نشاطات.

- 5- تتاح للمتعلّم فرص للتعبير عما يتعلّم .
- 6- إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لاستخدام ما يتعلّمه في معالجة مشكلات جديدة .
- أ- تتاح له الفرص لإجراء العديد من النواتج التعليمية.
- ب- توفير ظروف ايجابية في موقف التعلم تستثير شخصية المتعلّم للتعلم.
- ج- توفير جو الأمن والتحرر من الخوف والقلق في الخبرات التي تقدم للمتعلّم وتهيأ فيها فرص النجاح دائماً.
- د- توفير ظروف تساعد المتعلّم على الاهتمام بموضوعات التعلم وحصر انتباهه.
- هـ- المحافظة على انتباه الطلبة الى ما يجري من نشاطات تعليمية ترتبط بموضوع التعلم.
- و- يلتقي أسلوب المتعلّم وأسلوب المعلم في التعلم .
- ز- تبني حاجات التعلم على حاجات حقيقية ومهمة لدى المتعلّم .
- ح- تبني خبرات التعلم على أهداف واقعية بالإشارة الى إمكانات المتعلّم وظروفه ومراحل نموه المعرفي.
- 7- تثير الخبرات التعليمية فضول الطلبة وتشجعهم على طرح الاسئلة والاستقصاء والاكتشاف . وإثارة الطلبة يمكن ان تكون بإثارة الشك والحيرة والغموض والتناقض بين الجديد والقديم وما لديهم من أفكار سابقة.
- 8- التعلم الجيد ينطلق من إثارة الدهشة التي تؤدي الى مزيد من الدهشة.
- 9- التعلم الذي يثير شهية الطلبة للتعلم هو التعلم التي تتفرع فيه وسائل العرض من حسية إلى غير حسية الى تمثيل، والى سرد قصص، والى استخدام حواس السمع ، واللمس، والتعلم الذي تتفرع فيه الأنشطة التعليمية .

واليك تمثيلاً لخصائص التعلم الصفي الفعال في مخطط مفاهيمي:



صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التعلم الفعال

ال فقرات			بدرجة		
			عالية	متوسطة	ضعيفة
1-	احلل الموقف التعليمي الى عناصره الاساسية.				
2-	اعداد خصائص التعلم السلوكي الفعال.				
3-	اعداد خصائص التعلم المعرفي الفعال.				
4=	اقارن بين خصائص التعلم السلوكي والمعرفي.				
5-	اعدد مجالات الاداء التعليم الفعال.				
6-	اطبق الاتجاهات الجديدة في التعلم.				
7-	اطبق استراتيجيات التعلم الفعال الصف.				
8-	أميز خصائص الطلبة الشخصية في الصف.				
9-	أحدد خصائص التعلم الصف الفعّال.				
10-	أطبق خصائص التعلم الصف الفعّال.				

الفصل الخامس عشر

مهارات التدريس الفعال

ما ضرورة مهارة التدريس الفعال؟
أن أداء المعلم الكفاءة تنفيذ التعليم بمهاراته التي يوظفها في تنفيذ التعليم الصفّي. وتشكل مهارات المعلم أدائه والإثارة وبمقصدها يؤدي إلى تدن في فاعلية أدائه وتحقيق للمتاجات التعليمية التعليمية. وتفترض فرضية التأهيل أن المهارات هي أداء ظاهر يقوم به المعلم بتطبيق الخبرات والأفكار التي تدرس عليها في برامج الإعداد والتدريس، وفاعليتها تظهر في مدى قدرته على تحقيق الأهداف على صورة نتاجات تظهر لدى الطلبة. أن المعلم الحريص معلم ماهر حرفي كفي يغار على الطلبة ويسعى حثيثاً في كل إجراء لتحقيق ذلك...

- النظرة الشاملة.
- المقدمة.
- الأهداف.
- مفهوم الفعالة.
- مفهوم الكفاية.
- التدريس الفعال.
- التدريس الفعال وحركات التوجيه.
- المعلم الحرفي الماهر.
- المعلم الحرفي الماهر والتدريس التبادلي.
- قائد جيد.
- وقدرات منع المشكلات.
- سلوك المعلم الحرفي الماهر.
- استثمار الوقت الصفّي.
- معلم جاد.
- معلم دافئ.
- صحيفة تقويم الطلبة للمعلم الكفي.
- تقويم ذاتي لمهارات التدريس الصفّي.

النظرة الشاملة:

المقدمة:

لقد شغلت قضية المعلم الفعال، ومهارات التدريس الفعال أذهان الباحثين في مجال علم النفس التربوي بشكل خاص، لأن تدريب المعلمين يعتمد في أساسه على النظرية النفسية وتطبيقاتها التربوية، هذه النظرية المجدية في علم النفس التربوي.

وقد أهتم مجال علم النفس التربوي بخصائص المعلم والمتعلم، وتفاعلهم معاً في مجال تنتج إثارة على أداء الطلبة وتحصيلهم، إن التقصي والبحث في مجال الصف والعوامل المؤثرة، والمتغيرات الانسانية والبيئة الصفية، وخصائص المجتمع المحلي يفرض مسؤولية كبيرة على برامج إعداد المعلمين ما يزيد من اهتمام السيكولوجية والتربوية لجعل الصف شرعية محتملة لما يدور في الشارع والحارة والمجتمع المحلي مشذباً ومهذباً مناسباً لإفراد مجتمع الطلبة.

وتعتبر برامج إعداد المعلمين هي محصلة لتطبيقات ونتائج النظرية النفسية والتربوية بهدف ارتقاء الممارسات التدريسية والتعليمية والتي تعود بالفائدة العظيمة على تعلم الطلبة وتحصيلهم، وقد أنتجت هذه الاهتمامات خصائص المعلم الفعال، وذلك بتنبيه مهارات أساسية ضرورية للتدريس الفعلي.

إن تحديد مهارات التدريس الفعلي تساعد على ارتقاء المعلمين، وزيادة فاعلية مواقف التدريب لزيادة فاعلية وكفاءة المعلمين، وزيادة قدراتهم التخصصية لكي يكونوا معلمين حرفيين مهرة وقادرين.

■ الأهداف:

يتوقع من المعلمين أو المتدربين بعد قراءة هذا الفصل تحقيق النتائج التعليمية الآتية:

1. تحديد مفهوم الفعالية والكفاءة.
2. تعداد مهارات الفعالية.
3. تحديد العلاقة بين الفعالية والكفاءة.
4. تحديد مهارات التدريس الفعلي ومواصفاته.
5. تحديد حركات المعلم الصفية وحركات إثارة الانتباه للتعلم.
6. تطبيق مهارات المعلم الحرفي الماهر في المواقف الصفية.
7. تطبيق مهارات التدريس التبادلي.

8. تطبيق صحفية تقويم الطلبة للمعلم الكفاء.

9. تقويم المعلم الذاتي لأدائه الصفي.

مفهوم الفعالية: (Effectiveness)

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث، وقد تعرض هذا المفهوم لتفسيرات متعددة، وسيتم توضيح هذا المفهوم لغوياً واصطلاحياً (زيتون 1998، 56).

■ المعنى اللغوي للفعالية:

تعرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشيء على التأثير، وفي كتابات أخرى تعني "ناجح"، وفعال، ومؤثر، وتعرف الفعالية أيضاً بأنها "فاعلية، تأثير، ونفوذ" ويقال إنها بمعنى "تحقيق النتائج المرجوة" وتجدر الإشارة إلى ذكر كلمة (Effectiveness) وتعني فاعلية.

■ المعنى الاصطلاحي للفعالية:

تعدد المفاهيم بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم، وتتناول بعض هذه الآراء على سبيل المثال لا الحصر: فقد ذهب "فينشر" (Fincher) إلى تعريف الفاعلية بقوله (مفاهيمياً، الفعالية هي: تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجراءياً: أنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة).

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية. وينظر البعض إلى الفاعلية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف؛ فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالاً. ويشير بعض الباحثين "للفعالية على أنها تحقيق العوائد المتوقعة من مؤسسة معينة، أو لعملية من عملياتها، وهذه النتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة.

ان الفعالية هي:

■ تحقيق الهدف.

■ مقارنة النتائج الأصلية.

■ العمل لأقصى حد للوصول للمخرجات المتوقعة بلوغها.

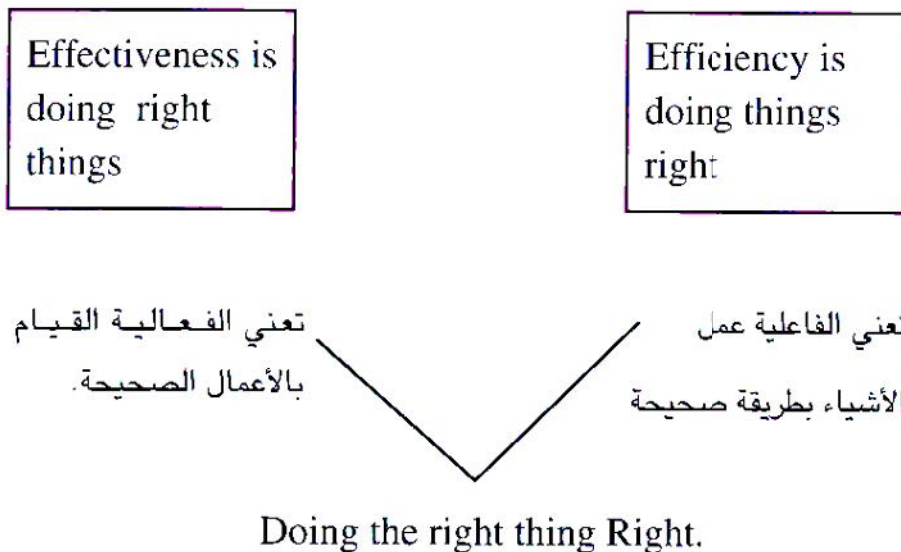
لا يتضمن مفهوم الفاعلية شخصية المعلم، كما لا يتضمن الاستراتيجيات التعليمية، أو أساليب التدريس الحديثة. (Davies, 1997,22)

إن الفعالية (Effectiveness) وظيفة لأداء المعلم والمتعلم، إنها المقياس الذي به نتعرف على قيام كل من المعلم والمتعلم بمسؤولياته وواجباته "أي: بالفعالية يمكن قياس مسؤولية المعلم والمتعلم"، فلو فشل المعلم في إدارة موقف التعليم بطريقة سليمة، ولو فشل المتعلم في إتقان التعلم، فإن هذا دليل قطعي على عدم فعاليتهم (They are not effectives) بغض النظر عن فاعليتهم، وعلى أية حال فإنه يمكن الحكم على فعالية كل من المعلم والمتعلم من خلال إنجازاتهم التي حققوها.

من الممكن تعلم الفعالية (Effectiveness)، إنها ذلك الشيء الذي نقوم به ذاتياً، وذلك من أجل إدارة موقف ما، أخذين بعين الاعتبار كل من متطلبات المهمة (Task Needs) وحاجات المتعلم (Learner's needs)، ولا بد من توفر التناسق بين متطلبات المهمة وحاجات المتعلمين.

ويرغب المعلمون والطلبة في أن يكونوا فعالين، حيث يرى المعلمون انفسهم على أنهم بنوك معلومات وأنهم مستخدمون، بسبب ما يعرفون، وليس ما يعملون فعلاً، إنهم يدركون أنفسهم فنانيين مهرة (Operators) بدلاً من كونهم مخططين منظمين، قادة ومقيمين.

والشكل التالي يبين مفهومي الفاعلية والفعالية في التعلم والتعليم: (Davies, 1981,P23)



مهارات الفعالية: (Skills of Effectiveness)

هناك مجموعة من المهارات الرئيسة التي يحتاجها المعلمون والمدرّبون الذين يسعون لأن يكونوا فعالين وذلك من خلال التعرف على حاجات التعلم وتنظيم المصادر التعليمية واختبار أفضل طرق التدريس وأفضل الحوافز وأساليب الثواب والعقاب.

هذه المهارات الرئيسة تتمثل في أن يكون المعلم أو المدرّب (Davies, 1981, P24):

1. حساساً (Sensitive):

ويعني أن يكون المعلم أو المدرّب حساساً لمتطلبات مهمة التعلم، وحاجات المتعلم الذي يهدف إلى إتقان التعلم.

2. مشخّصاً (Diagnostician):

ويعني قدرة المعلم على تحديد المطلوب من المهمات وما ينبغي عمله للوصول إلى الإتقان.

3. خبيراً (Expert):

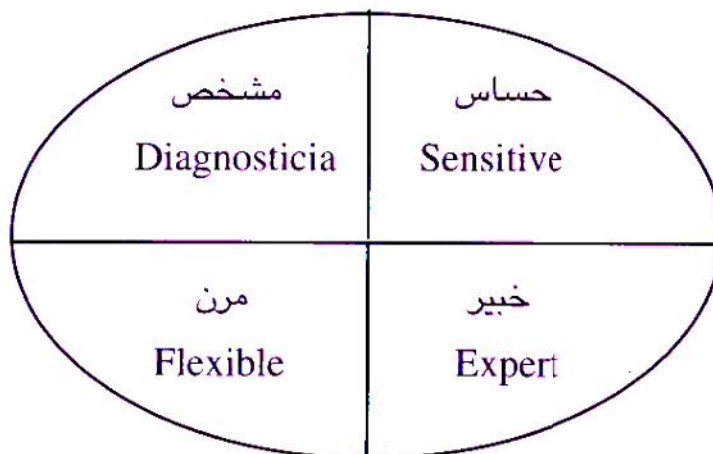
وهذا يعني عملية اختيار طرق التدريس والتعلم الصحيحة ووضعها بطريقة فعالة دون تمرير أية فرصة للعمل بدون تخطيط وتنظيم.

4. مرناً (Flexible):

ويعني كون المعلم مرناً، وبشكل كاف يمكنه من اختبار متطلبات الموقف التعليمي وإجراء التخطيط المناسب والمختلف تبعاً لمتطلبات كل موقف.

مهارات رئيسة للفعالية:

ويمكن تمثيل المهارات التي ينبغي توافرها لدى المعلم أو المدرّب بالشكل الآتي:



إن مهارات الفعالية تتضمن إتقاناً ومهارة من المعلم أو المدرب كما تتضمن معرفة واضحة بالأهداف المراد تحقيقها، ويشمل التعليم والتعلم الفعالان فهماً واضحاً لكيفية قضاء وقت المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، وتعتمد الفعالية على فاعلية المعلم نفسه وفاعلية الآخرين ومستوى استعداداتهم.

إنه من الأفضل التعرف على ما يستطيع المتعلم فعله وليس على نقاط الضعف لديه، حيث تصبح مصادر القوة هذه أساسيات لتعلم الطالب.

مما تقدم يمكن القول أن الفعالية تتطلب اعتماد المعلم على إدارته في الموقف الصفّي وعلى مصادر القوة لدى المتعلمين، فالتعلم والتعليم الفعال يهتم بكيفية قضاء كل من المعلم والمتعلم وقته داخل غرفة الصف.

وتشمل الفعالية اتخاذ القرارات السليمة، والصحيحة، فهي تعتمد على الفرص المتاحة أكثر من اعتمادها على الصعوبات، وتشمل أيضاً المجالات الرئيسة أو العامة، حيث من الصعب تحقيق جميع الأهداف العامة والخاصة منها، وأخيراً تهتم الفعالية بعملية إعطاء الأولويات للمهام، وتحقيق ما يمكن الوصول إليه من الأهداف.

ويمكن القول أن الفعالية في اتخاذ القرار تعتمد على:

1. اتخاذ القرار الصحيح.
2. الإفادة من الآراء المعارضة في اتخاذ القرار وليس على الحقائق المجمعة فقط.
3. الاعتماد على الفرص المتوفرة وليس على المعوقات والصعوبات.
4. الاعتماد على المجالات الرئيسة.
5. وضع أولويات للقضايا المختلفة.

وللفعالية مجموعة مجالات رئيسة يمكن توضيحها من خلال المثالين التجاري والتربوي التاليين (قطامي، 1993، 24).

لو افترضنا أن صاحب شركة، تنتج شركته (12) سلعة، ووجد أن (3) فقط منها تشكل (80%) من الربح الإجمالي للشركة، عن مهمة مدير الشركة يمكن أن تشمل عشرين نوعاً من المسؤوليات لتحسين إنتاج الشركة، ولكن ليست جميع هذه المسؤوليات في غاية الأهمية، قد يكون خمسة منها فقط هي المهمة، هذه الخمسة مسؤوليات تشكل مناطق الفعالية وقد تكون:

1. تحقيق الشركة ما يتوقع من أرباح.

2. المحافظة على رضى الزبائن.

3. تقديم النصح للمسؤول التنفيذي حول توجه السوق في الحاضر والمستقبل.

4. تحقيق تعاون مثمر بين معظم وحدات الإنتاج المختلفة.

5. إدارة قسم المبيعات بطريقة تسمح بتلبية حاجات السوق وبأقل تكلفة ممكنة.

أما بالنسبة لمجالات الفعالية في التدريس، فإنه يمكن تطبيق قانون باريتو (80/20) (Davies, Parito) (1981, P:26) في مجال التعلم والتعليم، حينئذ يمكن ان نقول ان (20%) من الطلبة يسببون (80%) من المشكلات وإن (20%) من المشكلات تمتص وتستوعب (80%) من جهد المدرس إن (20%) من هذا الجهد يستهلك (80%) من وقت المدرس، إن التطبيق التربوي لهذا المبدأ يشمل ضرورة معرفة المدرس أو المدرب جيداً للمهام والمسؤوليات الموضوعية على عاتقه، وبالتالي إعطاء هذه المهمات أولويات من الوقت كما فعل رجل الشركة في المثال السابق، ولهذا فإن قانون باريتو (80/20) يمكن ان يقدم دليلاً واضحاً أمام المدرس للتخلص من مشكلة تراكم المهمات والمسؤوليات العديدة المطلوبة منه، وذلك بتحديد أولويات لهذه المهمات، ولذلك يقترح ديفز (Davis, 1981, P: 26) تصنيفاً للأهداف التي يمكن ان يتعامل معها المعلم أو المدرب وتشمل:

1. الفئة الاولى:

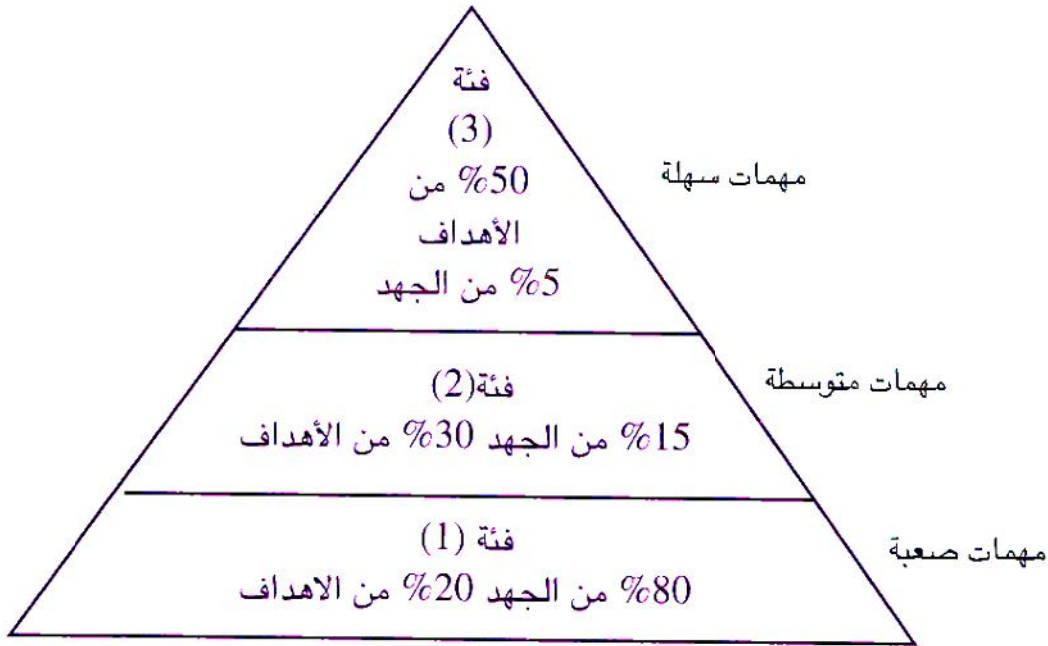
وتشمل الأهداف الهامة جداً، والتي هدفها الإتقان، وهي قليلة ولا تتجاوز نسبتها (20%) من مجموع الأهداف، وتحتاج إلى ما نسبته (80%) من الجهد.

2. الفئة الثانية:

وهي متوسطة الأهمية في عمليتي التعلم والتعليم، وتشكل (30%) من مجموع الأهداف وتحتاج إلى (15%) من جهد المدرس.

3. الفئة الثالثة:

وهي قليلة الإتقان والأهمية وسهلة التحقق، ومع ذلك فهي تشكل (50%) من مجموع المهمات التي يقوم بها المدرس أو الأهداف التي يتنوي تحقيقها فقط إلى (5%) من جهد المدرس. هذه الفئات من الأهداف يمكن أن تكون على الشكل التالي:



إن تصنيف المهمات والأهداف (أ، ب، ج) تساعد المعلمين في وضع الأولويات، كما تساعد في إدارة هذه الأولويات بشكل دقيق وبعيد عن الروتين، فالمهمة (أ) ينبغي تحقيقها من خلال:

الفئة الأولى:

- أهم الأولويات وأشد التركيز أثناء التدريس:
- الإشراف المباشر والدقيق للتأكد من مستوى الإتقان.
- التدريب المستمر لتقليل النسيان.
- التقويم التكويني المستمر لتقديم الحلول والعلاج المناسب.

الفئة الثانية:

- أهمية وتركيز ثانويان.
- الإشراف المتوسط للتأكد من مستوى الإتقان.
- التدريب والمراجعة لتقليل نسيان الطلبة.
- التقويم المناسب لتقديم العلاج المناسب.

الفئة الثالثة:

- تركيز واهتمام أقل على التعليم.
- قدر بسيط من الإشراف.
- قدر بسيط من التدريب.
- قدر بسيط من التقويم يسمح بتحديد احتياجات التعليم.

وفي النهاية يمكن القول ان الفاعلية والفعالية مهمتان لكل مدرس، حيث ان مفهوم الفاعلية يهتم بالطريقة التي تنجز بها الأشياء، و أفضل الطرق لإنجازها، بينما يهتم مفهوم الفعالية من جانب آخر بسبب الإنجاز، ومدى نجاح إنجازها. إن هذا لا يعني عدم أهمية الفاعلية، حيث يمكن أن يفشل المعلمون ويكونوا غير فعالين لأنهم ليسوا فاعلين (Efficient)، وبالمقابل فليس هناك أي مقدار من الفاعلية يمكن أن يساعد المعلم غير الفعال على النجاح، وما يحتاجه المعلم هو أن يعمل وينجز الأشياء الصحيحة وبطريقة صحيحة أيضاً، كما أن من الأهمية وضع أولويات للأمور المهمة وبطريقة صحيحة، فهذه أساسيات النجاح، حيث ينبغي أن توجه الجهود نحو النتائج، وإذا أريد للمهمة ان تنجز فينبغي ان يدار وقت الفرد بطريقة صحيحة. إن عملية الأهداف (أ،ب،ج) تمكن المعلم من رصد الوقت المناسب وإدارته، والأولوية والجهد المناسبين لتنفيذ مهمة تعليمية ما.

الكفاية: (Efficiency)

يشير مفهوم الكفاية (Effective). إلى قيام الفرد بالأعمال بطريقة صحيحة، بينما يشير مفهوم الفعالية (Effectiveness) إلى قيام الفرد بما صح من الأعمال أو بالأشياء الصحيحة (Davies, Pp:22-23).

إن معظم التربويين يهتمون الكفاية (Efficiency)، صحيح ان الفعالية مهمة وأساسية إلا ان الفعالية (Effectiveness) هي محور عمليتي التعلم والتعليم.

إن الفاعلية تساعد بشكل كبير في عملية التدريس سواء أكان للمعلمين أم للمدرسين، ولكن هذه الكفاءة (Efficiency)، لا تضمن تعلماً فعالاً، إذ يستطيع معظمنا التعرف على المدرسين الكفاية (Efficient) فهم يؤدون الأشياء بشكل منظم ومناسب، ويخططون جيداً لتدريسهم، ويعدون غرف التدريب، والمناقشة بشكل منظم، كما يطور المدرسون الكفاية (Efficient) طرقاً حديثة في التدريس كما يطرحون أسئلة تتحدى التفكير وتستحثه. (قطامي، وقطامي، 1993، 20)

ويقدم المعلمون الفاعلون أيضاً وسائل إيضاح سمعية وبصرية مناسبة داخل غرف صفوفهم، بالإضافة إلى ما تقدم فهم يركزون على الجانب النظري والعملية في تدريسهم، وقيسون أداء

طلابهم بطريقة مناسبة وذلك بوضع أدوات قياس وتقويم صحيحة لهم، لكن هذا جميعه لا يعني ولا يضمن الكفاية (Effectiveness).

والكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عن تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وتشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسة لكفاية المعلم؛ هي:

1. التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
 2. التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.
 3. امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسرار التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.
 4. التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.
- وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ منها:
1. يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريس على مستوى عال، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
 2. يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.
 3. إن توفير إمكانيات مناسبة للتعلم، يجعل الطلاب المتعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.
 4. يجب التركيز على الاختلافات في التعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
 5. إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطلاب المعلم.

العلاقة بين الفاعلية والكفاية:

عندما نميز الفرق بين الفاعلية والكفاية، نخرج بالنقاط التالية:

1. نطاق الفاعلية أعم وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفاعلية بل تعد أحد عناصرها.
2. الكفاية ليست شرطاً كافياً للفاعلية، ولكنها مطلب ضروري.
3. الكفاية تعني أيضاً الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.

4. إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
5. إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.
6. ترتبط الكفاية بأكثر الأعمال الفنية، في حين تركز الفعالية على الأعمال الإدارية. (زيتون 1998، 58).

■ ما التدريس الفعال؟ What is Effective Teaching?

ليس من السهل تعريف ما يطلق عليه العامة "الفعال" أو "الجيد" نعتاً للتدريس تعريفاً محدداً؛ وذلك لأن خلفياتهم عن التدريس كانت مبسطة وسطحية.

ولذلك نبدأ بتوضيح أحد تعريفات التدريس، وهو تعريف "مادلين هونتر" (Madlin Hunter) فالتدريس لديها: علم تطبيقي، مستمد من البحث في التعلم الإنساني والعلم في التدريس: هو قاعدة لتأثير علاقات السبب، والتدريس هو مورد ومتواصل للقرارات المهنية التي لها تأثير على احتمالية التعلم، أي القرارات التي تؤخذ وتنفذ قبل التفاعل مع الطلاب وأثناءه وبعده.

وإذا انتقلنا إلى مصطلح "الفاعلية" فإننا نجد من يعرفه بأنه: ما يفعله المعلمون للتمكن من التعلم: بغض النظر عما يصاحب المعلم والمتعلم من سلوكيات أخرى، ولقد وجه نقد من قبل المتخصصين لهذا الرأي؛ وذلك لأن السلوكيات الأخرى أهملت؛ مثل: الإكراه، والمذلة. وقالوا: إنها بهذا التعريف لم ترد تلك الأمور، وكذلك سلوكيات المعلم الأخرى التي لا تؤيد ما يفعله، ولذا فإنه من الأفضل والأسهل أن نبحث عن تعريف يصف فعالية التدريس (زيتون 1998).

التدريس الفعالي:

هو ما يسهم في مساعدة المتعلم على زيادة فاعلية في التعامل مع المواد الدراسية ومعالجة المواقف المختلفة بطريقة أكثر فاعلية مما كان يتفاعل منها من قبل، وتزداد قدرته على السيطرة على أدوات معرفته وتوظيفها بطريقة مناسبة.

مواصفات التدريس الفعال:

قبل التعرض للآراء التي تناولت وضع تعريف للتدريس الفعال يجب أولاً معرفة أهم مواصفات التدريس الفعال، وهي:

1. ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه الطلبة وتشويقهم لدرس بشتى الطرق والوسائل؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتاً، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً ودائماً.

2. استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس يعد ناجحاً بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها، وبناء التعلم الجديد عليها.
3. الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس ناجحاً وفعالاً.
4. أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس؛ حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج كي يتلافى عيوب الطرق ويحقق فعالية التدريس، بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعالم الوقت.
5. أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس؛ حيث إن بعض الأهداف التعليمية هي نتائج مباشرة للأساليب المستخدمة. وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة؛ مثل: تنمية ميول واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى الطلبة.

■ التدريس الفعال عند المعلمين: Teachers Definitions of Effective Teaching

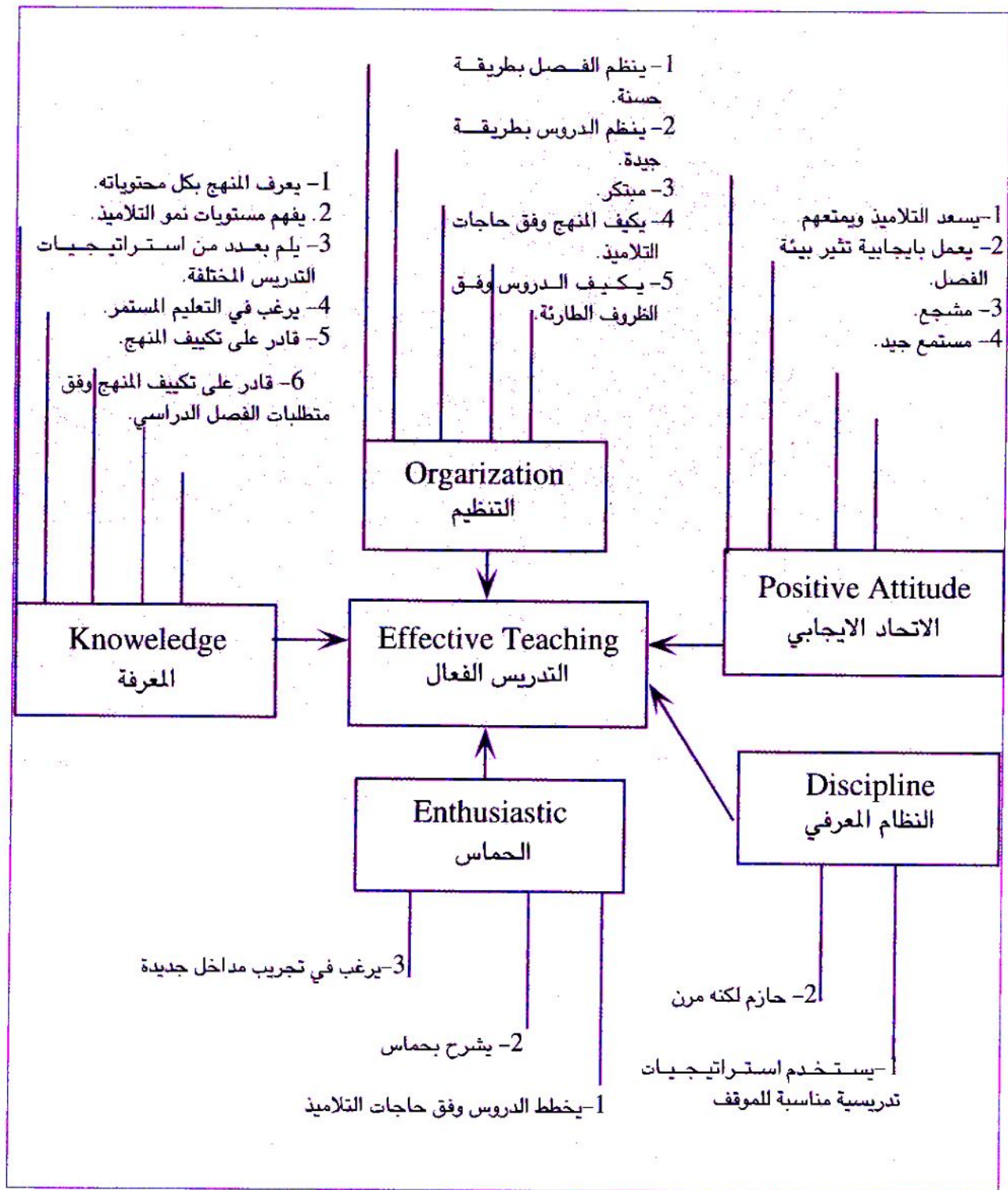
ليس أصدق من اخذ الموضوعات من أصحابها ومتخصصيها، من هذا المنطق نذهب إلى عقول المعلمين للتدريس الفعال وتفكيرهم وتعريفهم، فنقول: إن هناك عدة تعريفات للتدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فقدم كل من دن (Dunne) وراج (Wragg) قائمة بتعريفات المعلمين للتدريس الفعال، وذلك على هذا النحو (Dunne and Wragg, 1992,21):

- هو خبرة مشتركة بين الطلبة والمعلم.
- هو توصيل المعلومات ومهارات التفكير الناقد للآخرين.
- هو تسهيل عملية التعلم.
- هو توجيه الطلبة وقيادتهم كي يكونوا ناقدين قادرين على تقييم عالمهم.
- هو توصيل المعلومات أو الحقائق من خلال آلة.
- هو عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.
- هو مساعدة الطلبة على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم.
- هو توجيه أو إرشاد مصمم لحث التلاميذ على استغلال إمكاناتهم الكاملة.
- التدريس الفعال هو فن إجرائي قابل للتطبيق والتنفيذ.

كما قدمت "كوين" Quine قائمة أخرى لتعريفات التدريس الفعال على أنه: (Quine 1989,5)

- هو التدريس الذي يتضمن: أن تكتشف من أنت؟ إذ لم تستطع أن تعرف كل شيء.
- يشمل تنمية استراتيجيات التدريس التي لا يقتصر دورها على تثبيت المعلومات، بل يتعداها إلى تشجيع الطلبة على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال جماعة.
- التدريس الفعال هو الذي يشمل التدريس من خلال المواقف الحياتية.
- في القرن الحادي والعشرين "قرن الصناعة"، التدريس الفعال هو الذي يتطلب درجة عالية من الخيال والإبداع والتفكير والعلاقات الشخصية.
- التدريس الفعال: هو الذي يتضمن أكبر قدر من التغذية الراجعة (Feed back)
- التدريس الفعال: معرفة، تعلم، استقلال، حياة، خيال، تفكير، علاقات اجتماعية، معرفة النتائج.

يتضح أن التدريس الفعال يكمن في شقين، الشق الأول كلمة الفعالية Efficient، والشق الثاني كلمة "التدريس"، الفاعلية بأنها: الحصول على نتيجة مرضية دون إهدار في الوقت والطاقة. وإذا اعتبرنا التدريس نظام يقوم فيه المعلم لمجموعة من المناشط والإجراءات داخل البيئة المدرسية عن قصد، وإذا ما طبق معنى الفاعلية على التدريس كنظام، وجد أن "فاعلية التدريس" أو "التدريس الفعال" مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة.



شكل أبعاد التدريس الفعال عند «بايرباخ» و«سميث»

التدريس الفعال وحركات التوجيه والإثارة:

استعراض زيتون (1998.348) حركات المعلم التي يصدرها أثناء التدريس بهدف جذب انتباه الطلبة لموقف التعلم والخبرة التي يمرون بها.

ما الهدف من رصد حركات المعلم؟

إن رصد حركات المعلم يحقق مجموعة من الأهداف التربوية في مواقف التعلم والتدريب ويمكن تحديدها بالتالي:

1. زيادة وعي المعلم بالحركات التي يصدرها والتأكد من تحقيقها للهدف.
2. الانتباه إلى وظيفة الحركة في موقف التعلم.
3. تأكيد أهمية الحركات المناسب في زيادة فاعلية التعلم الصفّي.
4. جعل الحركات محددة وهادفة بعيدة عن العشوائية، ومجنبنة لتشقت الطلبة.

وفي عمل قام به حسن زيتون (2001.376) حصر فيه أبرز الإشارات والإيماءات الجسدية التي يمكن أن تصدر عن المعلم في الصف. وقد حدها في (44) حركة موضحة في الجدول.

1. رفع الحاجبين.
2. الابتسام.
3. إيماءة الرأس.
4. العبوس والتجهّم.
5. حركة باليد (تشير إلى أن يقترب الطالب).
6. حركة بالأصابع لكي يقترب الطالب.
7. فرقة الأصابع لتنبيه الطالب.
8. حركة بالأصابع لكي يبتعد الطالب.
9. حركة باليد (لكي يبتعد الطالب).
10. يضغط على أذنه.

11. وضع الإصبع على الفم ليعني السكوت.
12. يأخذ وضع الفكر.
13. يرفع ذراعيه ليعني التوقف.
14. يحرك يده حركة دائرية.
15. يهز رأسه ليعني (لا).
16. يشير من طالب إلى طالب.
17. يشير بإصبعه لأحد الطلاب.
18. يحك رأسه.
19. يضع يده خلف ظهره.
20. يضرب الأرض بقدمه.
21. يحمل ذقنه على يده.
22. ينقر بالقلم.
23. يطرق بإصبعه على المنضدة.
24. ينظر بعينين نصف مغمضتين.
25. يزعم على شفتيه.
26. يش على الأذن ناظراً بعيداً.
27. يطرف بعينه.
28. يطوي ذراعيه.
29. يشابك يديه ليعني (لماذا؟)
30. يضع يديه في جيوبه.
31. يضع يديه حول خصره.
32. يحك أنفه.
33. يتكئ على المنضدة أو المقعد.
34. يقفل قبضته بشدة.
35. يمسك بيده اليد الأخرى.
36. يزعم شفته السفلى.
37. يشابك أصابع يديه.
38. ينظر إلى الأرض برهة.
39. يطالع سقف الحجرة برهة.
40. يوميء إلى الطالب ليقف.
41. ينظر مدققاً لأحد الطلاب.
42. يضرب كفاً بكف.
43. يوميء للطالب ليجلس.
44. يرفع إبهامه إلى الأعلى.

أبرز الإشارات (الإيماءات) الجسدية التي يمكن أن تصدر عن المعلم

ويقوم المعلم المحترف بحركات معينة لجذب انتباه الطلبة للسيطرة وإعادة التركيز عندما يذهب ذهنه بعيداً، وهذا هو النوع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة البارامتر "الانتباه" ومن خلال النوع العام من حركات الانتباه فإنه يمكن أن تميز هذه الحركات الانتباهية إلى خمس فئات من سلوك المعلم والتي نطلق عليها: الكف (Desisting)، والتيقظ (Alerting)، والتطوع (Enlisting)، والاعتراف (Acknowledging)، والكسب (Winning) (زيتون 1998، 483).

وسلسلة الحركات التي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة على عمل الطلبة تشمل كل واحدة منها على مجموعة من الحركات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: حركات الكف (Desisting)

تحمل حركات (الكف) معنى "الاتصال والتهيؤ" وهي حركات مباشرة وعلاجية وتطلع التلاميذ على ان الشيء الذي يفعلونه ينبغي الكف عنه، وتتضمن ما يجب ان يقوموا به "إعداد العمل من جديد".

والقائمة التالية تعرض لنا الأنواع المختلفة لسلسلة حركات الكف والتي يمكن ملاحظتها على سلوك المعلم الماهر أثناء قيامه بتلك الحركات، وسلسلة حركات الكف مصنفة من الأكثر قوة إلى أقل كما يلي:

■ العقاب (Punish) حسناً، سوف تطرد من المجموعة الآن إذا لم تنفذ هذا العمل.

■ الانفصال (Exclude) يا عبد الله، اترك هذه المجموعة.

■ التهديد (Threaten) يكفي ما فعلت، هيا يا محمد اترك المجموعة.

■ السخرية: (Sharp sarcasm) مصطفى.... هل نسيت نفسك مرة أخرى.

■ التأنيب الحكمي: (Judgmental Reprimans) ألا تستطيع وقف الشيء؟

.....لماذا لم تفعل مثل الطالب الرابع؟

■ الأمر: (Order) هيا يا احمد أرجع العمل الآن.

■ الكف الشفوي المحدد: (specific verbal desiet) يحدد المعلم السلوك ويعطى التلميذ

السلوك يعطى التلميذ البديل مثل/ امتنع عن الكلام يا أمجد وارجع للكتابة مرة ثانية.

■ الكف الشفوي العام: (General verbal desist) حسام توقف عن العمل الآن.

■ السخرة المعتدلة: (Mild Sarcasm) كان يقول المعلم للتلاميذ محمد أنني سعيد لأنك حظيت

بصديق جديد.

- الكف الخاص: (Private Desist) سواء أكان عاماً أو خاصاً، ويكون بصوت خافت وموجه للتلميذ أو المجموعة المحددة.
- المجموعات المرتبطة: (Bring in Group Pressure) محمود لن نتركك حتى تظل معنا، يقول أصدقاء الفصل يقولون أنت معنا يا محمود.
- المنافسة الثابتة (Peer Competition) مدحت مستعد، استعد يا احمد
- تحريك المقعد: (Move Seat) هيا يا محمود، تحرك للمنضدة رقم 4.
- رسالة الأنا: (Massage) إنه لمن الإحباط ان تحدث لأصدقائك أثناء تدريسي لكم، وذلك مؤسف لضياغ مجهودي هباء، فدعنا نجلس مستمعين جيد hW
- الحماسة: (Urge) علي، هل أنت جاهز للعمل؟ حسنا دعنا نجلس ونكن مستمعين جيدين.
- التذكرة: (Remind) ما العمل الذي يفترض أن يقوم به اكرم؟
- الإطراء (المدح): (Flattery) كل هذا الوقت الذي قضيناه مضيعة لا بد ان نعود للعمل ثانية، هيا يا شباب.
- الإشارات: (Signals) رفع اليد، دق الجرس، عزف البيانو، دون قطع تيار الحديث مع تلاميذ ويرفع المعلم يده ليبين وقف المقاطعة " أو أي شيء يفعله" أو ربما عن طريق ملامح الوجه، ولغة الجسم مثل "انتظر لحظة واحدة وسأكون معك يا محمود.
- وقفة ونظرة: (Pause and Look) كان ينظر المعلم للطفل نظرة طويلة.
- ذكر الاسم: (Name) يقوم المعلم بإسقاط اسم الطالب خلال الحديث دون أن ينادي عليه كغرض تنبيهي مثل المشكلة التالية الآن، تتكون من عدة عناصر، يا محمود، وذلك كما يلي:
- عرض المساعدة: (Offer Help) هل تحتاج مساعدة، يا أمجد؟، كيف أستطيع مساعدتك، يا احمد.
- الملامسة: Touch كأن يضع المعلم يده برفق على كتف التلميذ، أو تضع المعلمة يدها برفق على كتف الطالبة، ويمكن أراً مصاحبة ذلك بوقف النشاط وعمل تواصل بصري.
- القرب: (Proximity) أي التجول وهو حركة المعلم جسماً ناحية التلميذ وبانتباه.

عقاب	انفصال	تهديد	سخرية	تأنيب، أمر
كف شفوي	كف عام	كف خاص	ربط المجموعة	منافسة
حركات الكف				
تحريك المقعد	رسالة (I)	الحماسة	التذكرة	
المدح	الاشارات	وقفة ونظرة	التسمية	
مساعدة	ملامسة	اقتراب		

ثانياً: حركات التيقظ (Alerting)

غالباً ما تكون حركة التيقظ التنبيه موجهة نحو مجموعة من الطلبة مقابل الأفراد الآخرين، ولها تأثير الحفاظ على انتباه الطلبة، ولا توجد رسالة مباشرة في توصيل تلك الحركات الكف، فلان تلك الحركات المختلفة والتي يقوم بها المعلم تختلف درجة دقتها، وسلسلة حركات التيقظ مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي:

■ الاجفال: (Startle) عندما يجد المعلم ان انتباه الطالب حدث به تشتت عن سماع الكاسيت فإنه يقوم بالضبط على أزرار الوقف ويسأل الطلبة فجأة لماذا نفترض أن "جيفرسون" شعر بذلك ناحية "هاميلتون"

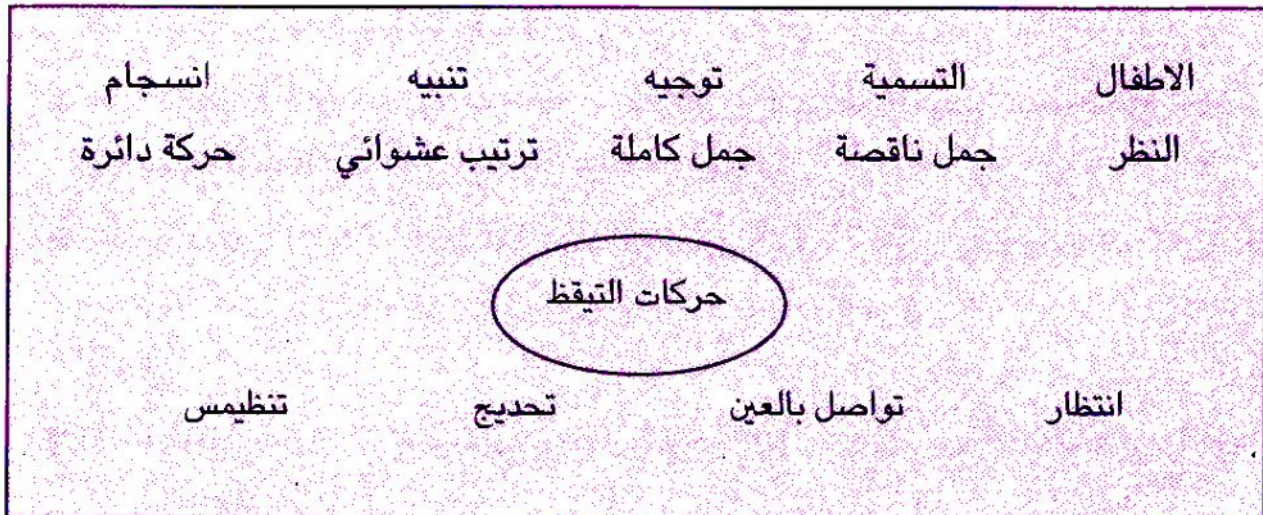
■ استخدام اسم الطلبة في الأمثلة التعليمية: (Using student's name in instructional example) كأن نقول: الرئيس "جون لين" جلس متهماً، فمن يريد ان يصبح رئيساً! أنت يا محمود أم أنت يا ماجد؟ وكنا نعتقد أن الحياة صارمة تحت حكم لين، والآن كريستينا بيكر أصبحت رئيسة فهذا هو وقت التحرك لكننا.

■ إعادة توجيه الإجابة الجزئية: (Redirecting partial Answer) يعيد المعلم السؤال لطالب آخر لتكملة الإجابة للحث على المشاركة والتفاعل الإيجابي.

■ التنبيه القبلي: (Pre- Alert) هذا صحيح، حاول ثانية يا محمد وتحري ما إذا كان هذا صحيحاً أو لا؟ والآن حاول مرة أخرى يا محمود وسيساعدك في ذلك أحمد للتوصل إلى الإجابة.

■ الانسجام: (Unison) كم يساوي حاصل ضرب 6×6.... يا اسعد؟، أهذا صحيح، 8×8=..... الجميع معاً.

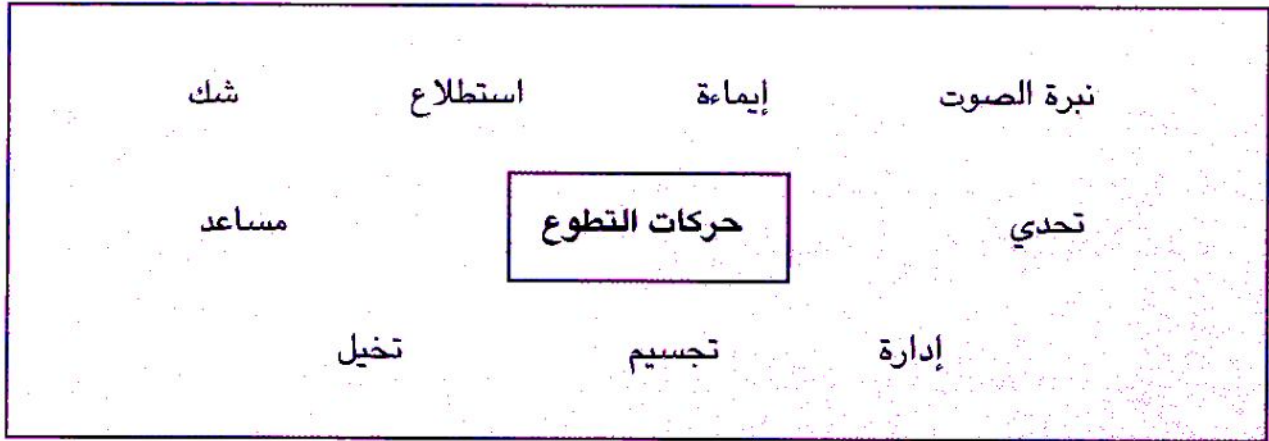
- النظر لواحد والحديث مع آخر: (Looking at one, Talking to another) ينظر المعلم لطالب ما ولكنه يتحدث مع الآخر لعدد من اللحظات.
- الجمل الناقصة: (Incomplete Sentences) مثلما نقول " كما نعرف أن الشيء الذي نضعه في نهاية الجملة هو... محمود وربما يستخدم المعلم الأيدي المفتوحة أو الحواجب المرفوعة أو إشارات اليد ليشجع الأفراد على الإجابة.
- الجمل المتكافئة: (Equal Opportunity) يتأكد المعلم من أنه قد نادى كل انتباه الطلبة، من خلال التجارب السابقة للتلاميذ فإنهم يعرفون ما سيحدث لهم في أي لحظة.
- الترتيب العشوائي: (Random Order) حيث ينادي المعلم على الطلبة دون ترتيب مقاعدهم ولذلك فإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالوقت الذي سينادي المعلم عليهم.
- الحركة الدائرية: (Circulation) يتحرك المعلم بجسمه حركة دائرية حول طلبة الفصل.
- وقت الانتظار: (Wait- time) يتوقف المعلم ويمتنع عن الكلام إذا لم يجب التلميذ على السؤال في الحال، وهذا يعني مدى صبر المعلم ليشمل ما هو غير مريح له خلال خمس ثوان، وخلال هذه المدة يستطيع التلميذ أن ينطق إجابة لو لم نتخطاه بشيء من المساعدة، ويجعل التلاميذ الآخرين يركزون على الإجابة ويشاركون فيها.
- الاتصال البصري: (Eye Contact) يقوم المعلم بالنظر بعينه إلى عين التلميذ.
- التحرر من التشوش السمعى والبصرى: (Freedom from visual and auditory distraction) يعيد المعلم ترتيب الحجرة بحيث يكون وجه المجموعة الصغير ناحية ركن الحجرة؛ أو بعيداً عن المجال البصري الرئيسي في الحجرة وذلك يجعل مساحات نطاق العمل والتعليم مفصول عن المساحات التي بها الضوضاء، أو أي شيء يمكن أن يواجه معلم الفصل ليقف ويقوم بالعمل.



ثالثاً: حركات التطوع (Enlisting)

تطلق على المجموعة الثالثة من حركات جذب الانتباه حركات التطوع- الخدمة؛ إن الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التطوعية في الأنشطة المنهجية. تلك الحركات تشد انتباه التلاميذ عن طريق تأكيد جاذبية النشاط وتشمل قائمة حركات التطوع سلسلة من الحركات الانتباهية مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي:

- اختلاف نبرات الصوت (Voice Variety) ينوع المعلم في نبرات الحديث، حجم الصوت، والارتفاع، أو الانخفاض في حجم الصوت ودرجته لتأكيد نقطة ما وازدياد أهمية الموضوع.
- الإيماءات (Gesture) يستخدم فيها حركات اليد أو الجسم أو أي أشياء هامة.
- إثارة الفضول: (Piquing Children's Curiosity) والان، أساءل..... ما لذي جعل هذا يحدث.
- إثارة الشك: (Suspense) ما الشيء الذي بالصندوق؟..... انتظر حتى نرى الآن ما الشيء الذي بالصندوق.
- التحدي: (Challenge) النقطة التالية، ستجهلوننها جميعاً.
- استخدام الطالب كمساعد: (Making Student a helper) حسين، هل يمكن أن ترفع النبات الذي معك لكي تراه المجموعة لاحظ ان انتباه حسن يكون تماماً.
- الأدوات: (Props) يستخدم المعلم أشياء مجموعة ترتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتناوله بالشرح.
- التجسيم: (An Thorpomrphizing) يحدث وخاصة مع الأطفال صغار السن دعونا الآن لنرى كيف يمكن ان نخدع الآخرين في طريقنا ونصل للقمة دون ان يسمعنا أحد. ولو كان المعلم/ احمد يمشي خلال الباب الان، ويبحث عن أشياء تبدأ بصوته. فما الذي يجعله يشعر وكأن في منزله.
- الربط بخيال الطلبة: (Connecting With student's Fantasies) لو كان معك مليون دولار، فكم تكون مائة دولار في المبلغ الذي معك؟



رابعاً: حركات الاعتراف (Acknowledging)

أحياناً لا يكون الطلبة منتبهين وليس لذلك علاقة بما يحدث داخل المدرسة أو غير مرتبط بالمعلم الماهر، فهناك عوامل أخرى خارجية لها وزن كبير في التأثير عليهم، مثل: عدم رغبة الصديق الحميم في أن يجلس بجانب هذا الطالب في الأوتوبيس هذا الصباح، وانفصال الوالدين، ومباراة البطولة هذه الظهيرة وهم مشتركون فيها، وفي الوقت نفسه فإن المعلم يعلن فهمه لما يحدث في ذهنهم، إنه من الصعب أن تعرف شعورهم أي شعور شخص ما بصوت مسموع ولا يستطيع أن يطرح بها أحد بصراحة، ومثال ذلك:

■ اعرف أنكم مشتاقون لرؤية مباراة الوحدات والفيصلي اليوم، ولكنني أطلبكم بأن تنحوا هذا جانباً الآن، لأن مراجعة اليوم هامة جداً.

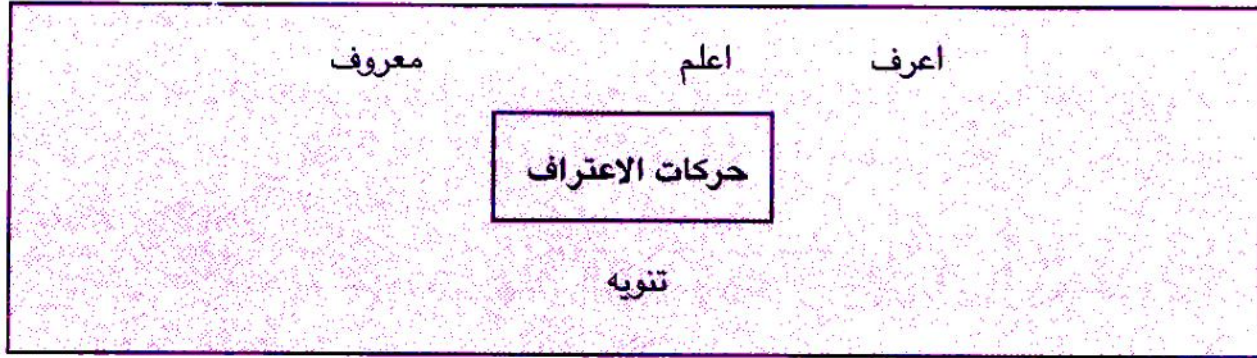
■ أعلم جيداً أن لديكم مباراة بعد هذه الحصة مع فصل آخر، ولكن هناك تشكيلة ممتازة منكم، عليكم أولاً الاستماع للدرس وبعدها نتبادل تشكيل الفريق، فهيا بنا للدرس الآن.

■ من المعروف أن اليوم سيأتي الفيلم بال تلفزيون، ولكن إن استمتعتم جيداً للدرس وفهمتموه، سأقص عليكم أحداث هذا الفيلم بعد شرح وفهم الدرس.

■ الكل يشترك للخروج ومشاهدة ما يحدث من ترتيبات الحفلة التي تقيمها المدرسة اليوم، لكن عليكم درس هام هذه الحصة، دعونا نهتم بالدرس ثم نخرج بعدها مباشرة لتحقيق مطالبكم.

أحياناً يسأل المعلم ميسرة ما الذي يدور بذهنك؟

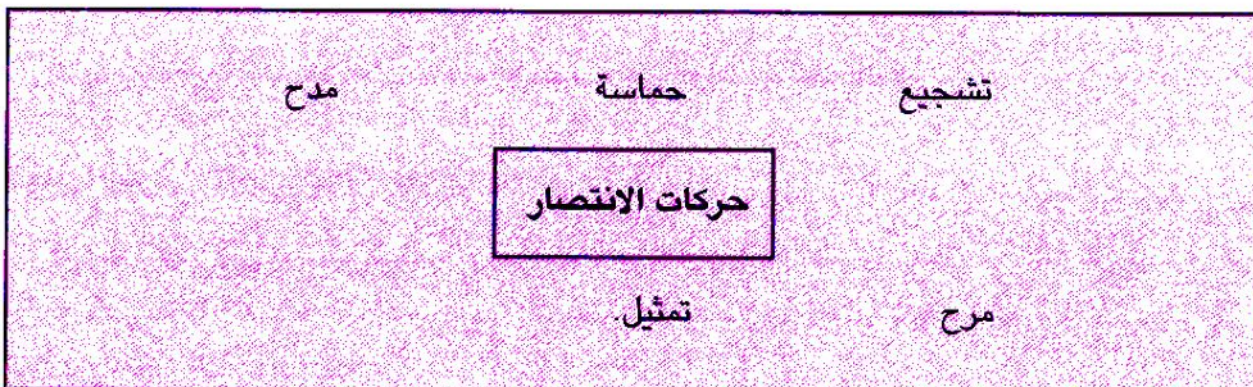
يبدو أنك مشغول بعيداً عنا، كل هذه الإجراءات الحركات تساعد على جذب انتباه الطلبة.



خامساً: حركات الفوز أو الكسب: Winning

تشبه حركات الفوز حركات التطوع من حيث أنها إيجابية، وتتجه نحو جذب الانتباه أكثر من إجبار انتباه التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم، بينما تركز حركات التطوع انتباه التلميذ على النشاط أكثر وتعتمد هذه الحركات على شخصية المعلم الناجحة للاستغراق في الانتباه، وسلسلة الحركات الفوز أو الكسب مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي:

- التشجيع: (Encouragement) يحفز المعلم التلميذ على العمل المستمر، ذلك بنوع من وسائل الصوت المختلفة، وتعبيرات الوجه المتنوعة.
- الحماسة: (Enthusiasm) هذا موضوع شيق، ذلك الذي تناولته يا سعيد... يمكن للآخرين الكتابة فيه.
- المدح: (Praise) ويقصد به الثناء، كأن تقول هذا عمل رائع يا احمد...
- المرح: (Humor) يمرح المعلم دون سخرية بأسلوب إيجابي مؤيد بحيث يمتع التلاميذ.
- التمثيل: (Dramatizing) أي التعبير بصورة مسرحية مثلما يمثل المعلم أو يؤدي أنشطة مرتبطة بما ندرس، أو يوجه التلاميذ نحو خبرات معينة.



المعلم الحرفي الماهر:

إن المعلم الحرفي الماهر هو المعلم الذي يتوجه نحو أداء المهمة لذلك يكون هذا المعلم موجهاً نحو تنفيذ وتحقيق أهداف المهمة، وقد امكن تحديد ملامح أداء هذا المعلم في مواقف التعليم والتدريس وهي (مرعي وآخرون، 1990، 40).

- يشرح للطلبة بعناية كيفية تنفيذ المهمات المطلوبة، مساعداً أياهم في أثناء قيامهم بها أو بأخرى مشابهة فيما بعد.
- يقوم بتوضيح وتفسير المفاهيم الجديدة حال حدوثها أو في مناسبتها.
- يشرح بعناية كل خطوة تجسدها المهارة أو المعرفة المطلوبة من الطلاب.
- يتقدم بعناية وببطء في بناء المهارة المطلوبة، مزوداً الطلاب بعدد من نماذج كلي للمهارة أو السلوك ليتبعوه.
- يطور دروسه اليومية على شكل خطوات سلوكية محكمة ومتابعة بصيغ منطقية منظمة.
- يؤكد على أهمية استيعاب الطلبة للمادة الدراسية (حمدان، 72، 1981).
- يؤكد في تعييناته على أهمية استظهار الطلبة وتسميعهم للمادة الدراسية.
- يشير في تدريسه عادة للمهارات أو الكفايات الأنفة التي أظهرها المربون السابقون في مجال المعرفة التي يتعلمها الطلاب.
- يختبر بعناية تعلم كل طالب ويشجعه للوصول إلى مستويات عالية من التحصيل.
- ينوه عادة بانجازات المفكرين العظام ويحث الطلاب على الاقتداء والتحلي بصفاتهم.
- يمثل بانجازاته الفذة وميوله الإيجابية نموذجاً لنوع ومستوى التحصيل الذي يريده من طلابه.
- يوفر أنشطة وتطبيقات إضافية لفهم المادة المنهاج واستيعابها.
- يتميز في مظهره ومعاملاته مع الطلبة بالعملية الرسمية والجد.
- يتميز بتعلم جاد هدفه الأساسي تحصيل الأهداف التربوية الموضوعية.
- يتميز تعليمه بالتركيز على مواضيع محددة في الوقت الواحد للتعلم.

المعلم الحرفي الماهر وغرفة الصف:

توجه المعلم لكي يصبح ماهراً وحرفياً، أن يقوم بإجراءات من قبل دراسة كل إجراء من الإجراءات التالية المقترحة لتحضير غرفة الصف لتصبح ملائمة لعملية تنظيم تعلم الطلاب، مبيناً إلى أي مدى يمكن الاستفادة منه:

أ- محاولة تقسيم الغرفة إلى قطاعات أو أقسام متخصصة كقطاع للعلوم وآخر للدراسات الاجتماعية إلى غير ذلك من الاختصاصات والأنشطة (إذا كان هذا بالطبع ممكناً وحجم الغرفة يساعد على ذلك) أو إن يعتمد المعلم إلى تقسيم الغرفة إلى قطاعين رئيسين أحدهما للتعليم الصفّي العام، والآخر للتعليم الفردي سواء كان خاصاً لتعليم المعلم أو طالب متفوق لطالب، أو مستقلاً بسماع أو مشاهدة أفراد الطلاب لما يساعدهم على التعلم والاستيعاب، أو بقيامهم فردياً ببعض الأنشطة أو حل تمارين محددة.

ب- تنظيم أثاث الغرفة الدراسية (وخاصة مقاعدها) بصيغ تتناسب نفسياً وتربوياً مع طبيعة الطلبة الذين يعلمهم، والطرق التعليمية التي يستعملها والأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب للتعلم.

ج) تعديل ضوء الغرفة بحيث لا يكون ساطعاً جداً ولا معتماً ليتعب البصر ويمكن للمعلم بهذا الخصوص مراعاة الإجراءات الإدارية التالي:

- تخصيص 11 شمعة كهربائية لكل متر مربع من الغرفة. فإذا كانت مساحة الغرفة مثلاً 2.30 عندئذ يلزمه $11 \times 2.30 = 330$ شمعة.

د) التحكم في نوافذ الغرفة أو ستائرهما.

هـ) تعديل درجة حرارة الغرفة لدرجة تتناسب مع طبيعة الطلبة والمهمة التي يقومون فيها. وتكون هذه عادة 70 فهرنهايتية أو 12 درجة مئوية في حالة النشاط الفكري والحركي للطلاب.

و) التحكم في تهوية الغرفة بحيث يضمن دائماً دخول كميات كافية من الأوكسجين وتجديداً مستمراً لهوائها، يعين هذا على تنشيط الطلاب ويقظتهم الفكرية.

ز) المحافظة على نظافة الغرفة العامة من جدران وأرضية.

ح) المحافظة على نوافذ وأبواب صالحة للاستعمال وسليمة.

ط) الحصول على سبورة مناسبة والعمل على نظافتها واستعمالها المناسب في عمليات التعلم والتعليم.

ي) العمل على زخرفة الغرفة أو تجميلها بصيغ تربوية مريحة بصرياً ونفسياً، وقد يستعمل المعلم وطلبته في هذا المجال ورقاً خاصاً لاصقاً لتغطية الجدران وبخاصة في حالة كونها عتيقة الطلاء متسخة (حمدان، 27، 1981).

المعلم الحرفي الماهر والنظام الصفّي:

إن المعلم الماهر يحدد الأحكام العامة لنظام الصف منذ البداية والمعلم الحرفي هو الذي يبحث في الإجراءات لاختيار ما يناسبه لإدارة مشكلات الطلبة والصف وإليك الإجراءات التدريبية:

- 1- أن تعطي الأحكام الصفية ويتم التأكيد عليها في أول يوم من السنة الدراسية ثم المتابعة على الطلب من الطلبة لممارستها والالتزام بها خلال الأسابيع الثلاثة أو الأربعة التالية.
- 2- أن يراعي عدم كثرة الأحكام والقوانين لمساعدة الطلبة على تقبلها جميعاً وامكانيتهم القيام بها، إن كثرة الأحكام تذهب الصبر وتبعث التأفف والتذمر والمقاومة المباشرة لها أو المناورة في تطبيقها.
- 3- أن يراعي وضوح الأحكام لغة ومعنى.
- 4- أن يشترك طلبة الصف في تخطيط واقتراح أحكام وقواعد نظام الصف حيث يساعدهم هذا على تقبلها نفسياً والالتزام الذاتي لتطبيقها بأمان ودقة.
- 5- أن تختص الأحكام بتنظيم وتنسيق المظاهر العامة للصف والسلوك الروتيني الهام الذي يؤثر مباشرة في إدارة الصف ونظامه وعملية التربية تاركة النواحي الهامشية جانباً لمعالجتها في مناسباتها.
- 6- أن يراعي في تطبيق الأحكام التعميم والموضوعية، كان يعرفها الطلبة جميعاً ويقومون دون استثناء أو محاباة بممارستها والالتزام بها.
- 7- أن لا يخالف المعلم سلوكياً أو لفظياً نصوص الأحكام والأنظمة الصفية، وإذا وجد بأن الحاجة تدعو لتعديل أو تغيير بعضها، عندئذ يجب أن يتم الأمر علانية من خلال مناقشة الصف وقراراته للصيغ الجديدة (حمدان، 32، 1981).

المعلم الحرفي الماهر والتدريس التبادلي:

إن المعلم الحرفي الماهر هو المعلم الذي يعي خطوات التدريس التبادل عن قيامه بتنفيذ هذا التعلم الفعلي وهي كالتالي جابر (392، 2000):

<p>إن أهمية هذه الخطوة تكمن في عرض نموذج للاستراتيجية التي سوف يتبناها الطلبة في جلسات الحوار وفي جلسات الحوار في المرحلتين (3) ، (4)، وفي هذه المرحلة يتوافر لدى المعلم (الخبير) المعرفة والمهارات بينما يكون المبتدئون (الطلبة) غير قادرين على تطبيق المهارات المعرفية.</p>	<p>المرحلة (1) عرض بيان المدرس</p>
<p>يستمر قيام المدرس بدور الخبير على الرغم من ان اندماج الطالب يزداد عن طريق حث المعلم والممارسة الموجهة.</p>	<p>المرحلة (2) تعلم الطالب وممارسته.</p>
<p>في هذه المرحلة ينتقل التركيز إلى موقف الجماعة مجموعات المدرس الصغيرة، حيث يبدأ المعلم ويبادر في الحوار عن استراتيجيات الفهم الأربع ويشجع الطلبة ليقوموا بدور أكثر نشاطاً عن ذي قبل، وبمضي الوقت يتبادل الطلبة الأدوار في قيادة الجماعة، عند هذه النقطة يحدث تغير في لغة التعليم من لغة المدرس إلى لغة التلميذ يحدث تغير في لغة التعليم من لغة المدرس إلى لغة التلميذ، مع تقبل الطلبة لمسؤولية توليد الأسئلة، وتوفير التغذية الراجعة للطلبة الآخرين، ومراجعة استخدام الاستراتيجيات الأربع، ويصبح دور المعلم عندئذ دور المساند للطلاب والمعلم.</p>	<p>المرحلة (3) مجموعات المدرس الطالب</p>
<p>يتحرك المعلم الآن ليخرج من الجماعة ويدير الطلبة الجماعة بمفردهم، ويوفر المعلم الدعم والمساندة عبر الجماعات بدلاً من ان يتم ذلك على مستوى جماعة واحدة، ويستمر الطلبة في استخدام الاستراتيجيات نفسها كما في المرحلة (3) موفرين المساندة Scaf- folding (السقال) للتلاميذ الآخرين في الجماعة.</p>	<p>المرحلة (4)</p>
<p>ما ان يصل الطلبة إلى هذه المرحلة إلا ويكونوا قد اكتسبوا استراتيجيات الفهم الأربعة، واستدخلوا واستوعبوا القيام بها، عندئذ يستغني عن المساندة، لأنه لم تعد هناك أي حاجة إليها.</p>	<p>المرحلة (5)</p>

خصائص المعلم الحرفي الماهر في مواقف المناقشة:

إن هذه الخصائص تزيد من كفاية المعلم وفاعلية لكي يصبح معلماً فعالاً قادراً على إدارة مواقف النقاش في مواقف التعلم (جابر، 523، 2000).

القادة الجيدون	المناقشات الجيدة
<ul style="list-style-type: none"> ■ يعتقد ان الطلبة يريدون ان يندمجوا في نقاش هادف وعرض ويحتاجون ذلك. ■ يؤمن بأن الطلبة ينبغي ان يطلب منهم مراجعة المعلومات واستخدامها وفحص القضايا وحل المشكلات. ■ يؤمن بقدرة الطلبة على التفكير المستقل والعمل معتمدين على أنفسهم. ■ يعتقد انه يمكن مساعدة الطلبة على النمو عن طريق المناقشة. ■ يضبط حديثهم ونقاشهم. ■ يحث الطلبة ويدفعهم الى التفكير. ■ يعمل كميسر ماهر او خبير في العلاقات الانسانية وموضح وملخص. ■ ماهر في تدريس مهارات الاتصال والتفاهم. 	<p>عند الإعداد:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ حدد الغرض العام. ■ ضع اهدافاً محددة للمتعلم. ■ راع استعداد الصف والطلبة للمناقشة. ■ حدد الدور الذي سوف تلعبه وطريقة تقسيم التلاميذ، والترتيبات الفيزيائية والوقت المتاح. ■ خطط للمناقشة.
	<p>عند التنفيذ:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ استحوذ على انتباه التلاميذ. ■ تأكد من ان المشاركين يفهمون قيمة وأهمية الغرض ويقدرونه. ■ اربط الهدف والمهمة بالمعرفة السابقة وبالعامل المستقبلي. ■ جهز الاسئلة المعينة او القضايا التي ستناقش. ■ ذكر المشاركين بقواعد المناقشة. ■ راقب للتأكد من ان السلوك منصرف للمهمة ومن تحقق المشاركة المتوازنة.
	<p>عند الاغلاق:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ قم بإنهاء المناقشة في أنسب وقت بدلا من انائها في وقت محدد. ■ لخص التقدم نحو الهدف. ■ اربط التعلم الجديد بمعرفة سابقة. ■ حدد ما يريد المشاركون معرفته بعد ذلك وماذا يقدررون عمله.

المعلم الحرفي الماهر قائد جيد.

ان المعلم الحرفي الماهر هو قائد جيد يستطيع قيادة مجموعة الطلبة في الصف الواحد ويكون ذلك باعداد درس مستقل يفيد للطلبة، وثيقا علويه معه بدرجة علمية (جابر، 2000.269)

القائد الجيد	الدرس المستقل الجيد
<ul style="list-style-type: none"> ■ يؤمن بأن الدرس المستقل يحسن التعلم عن طريق تكرار وإعادة السرد والممارسة. ■ يعتقد ان الدرس المستقل يحسن تعلم كيف نتعلم. ■ يعتقد ان الطلبة يستطيعون ان يعملوا بنجاح على نحو مستقل. ■ يظهر خصائص التوجيه وإثارة التحدي والاحاطة بما حوله ومهارة التخطيط ويوفر تنوعاً وتحدياً فكرياً. 	<p>عند الاعداد</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ حدد الغرض العام. ■ ضع أهدافا تعليمية محددة. ■ راع قدرة الطلبة كأفراد على العمل مستقلين. ■ خطط التعيين بحيث يكون مثيرا للاهتمام وذا مستوى امثل من حيث الصعوبة والطول. ■ اجمع وأعد المصادر التعليمية. <p>عند التنفيذ</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ استحوذ على انتباه الطلبة ■ أخبر المتعلمين بالأساس العقلاني للتعين وأهدافه والاسباب التي يقوم عليها التعيين. ■ اربط التعيين بالعمل السابق والعمل اللاحق. ■ تأكد من أن المتعلمين يعرفون ما يعملون وكيف يعملونه قبل ان يبدأ العمل. ■ وضح للمتعلمين متى وكيف يستطيعون الحصول على المساعدة. ■ تأكد من أن المتعلمين يعرفون ماذا يعملون اذا أتموا التعيين مبكراً. ■ قف يقظا وتحرك بين المتعلمين لتراقبهم وتتفاعل معهم. ■ شخص تقدم الطلبة وقدم لهم المساعدة عند الحاجة اليها. <p>عند الانتهاء</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ اجمع التعيينات. ■ قدم التعيينات. ■ قدم تغذية راجعة للطلبة. ■ احسب التعيينات عند تقدير درجة المادة.

حدد الاتجاه الحديث في مجموعة مبادئ يمكن مراعاتها لتحقيق معايير الحرفية لدى المعلم المبتدئ وهي:

The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASE)

المبدأ (1) : يفهم المعلم المفاهيم الرئيسية، وأدوات البحث والاستقصاء وبنيات العلوم والمواد الدراسية التي يدرسها، ويستطيع أن يعد خبرات تعلم تجعل جوانب هذه المادة الدراسية ذات معنى للتدريس.

المبدأ (2) : أن يفهم المعلم كيف يتعلم الاطفال وكيف ينمون، وأن يستطيع أن يوفر فرص تعلم تساند نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

المبدأ (3) : أن يفهم المعلم كيف يختلف الطلبة في طرائقهم ومداخلهم للتعلم وان يوفر ويخلق الفرص التعليمية التي تلائم المتعلمين على اختلافهم.

المبدأ (4) : أن يفهم المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة وأن يستخدمها لتساعد على تنمية الطلبة للتفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الاداء.

المبدأ (5) : أن يستخدم المعلم فهمه لدافعية الفرد والجماعة وسلوكهما لخلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الايجابي والاندماج النشط في التعلم والدافعية النابعة من الذات.

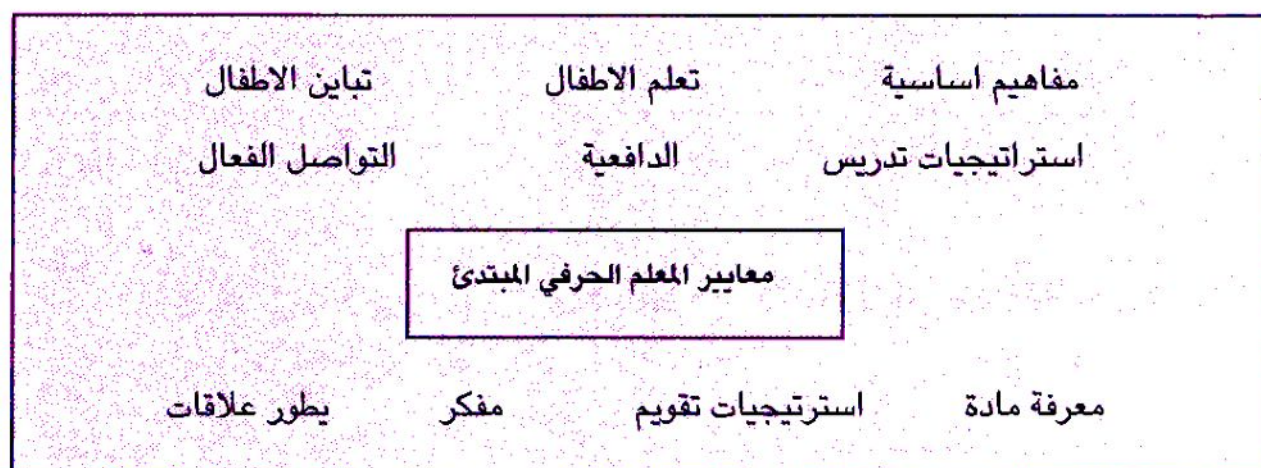
المبدأ (6) : أن يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل الفعالة اللفظية وغير اللفظية ووسائل الاعلام لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند الداعم في حجرة الدراسة.

المبدأ (7) : أن يكون تخطيط المعلم للتعليم مستندا الى معرفته بالمادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع المحلي وأهداف المنهج التعليمي.

المبدأ (8) : أن يفهم المعلم استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية Informal وأن يستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي والجسمي وليضمن استمراره.

المبدأ (9) : المعلم ممارس مفكر متأمل يقرن على نحو مستمر تأثير اختياراته وافعاله على الآخرين (التلاميذ والآباء وأصحاب المهن الاخرى في بيئة التعلم) ويعمل على نشط ويبحث عن الفرص لنموه مهنيا.

المبدأ (10) : ينمي المعلم العلاقات مع زملائه في المدرسة ومع الآباء، ومع المؤسسات الاخرى في المجتمع المحلي لمساندة تعلم الطلبة وصالحهم.



المعلم الحرفي الماهر وقدرات منع المشكلات:

ان المعلم الحرفي الماهر هو المعلم الذي يطور اهتمامات ترتبط بالطلبة لتجنبهم مشكلات صفية. لان الفوضى الصفية تولد المشكلات النظامية، وتعيق ضبط الصف، وتتولد علاقات المنافسة العدوانية بين الطلبة وتحول دون تعلم، ويمكن تحديد حالات القدرات اللازمة في الجدول (جابر، 2000، 221).

اذا كان لديك اهتمامات ترتبط بـ	اذن ينبغي عليك أن:
■ التواد	<ul style="list-style-type: none"> ■ تكون متقبلاً للآخرين، ومعتنيا بهم ومساندا لهم. ■ تكون متعاوناً. ■ تكون مهنياً في العلاقات. ■ تعرف المهارات بين الشخصية وان تستخدمها. ■ تعرف توقعات الآخرين المعقولة منك وان تعذر على الوفاء بها.
■ الضبط	<ul style="list-style-type: none"> ■ تجعل الطلبة يرون ان توقعاتك منهم في العمل والسلوك معقولة. ■ تقدر العمل المناسب والسلوك السليم الذي يفي توقعاتك وان تكافئهما. ■ تجعل الطلبة يراقبون عملهم وسلوكهم ويضبطونه.
■ العلاقات مع الوالدين	<ul style="list-style-type: none"> ■ يتوافر لديك مهارات تواد جيدة. ■ تكون قادراً على مراعاة مدى عريض من الفروق الفردية. ■ تجعل الآباء يندمجون في تعليم الطالب.

إذا كان لديك اهتمامات ترتبط بـ	اذن ينبغي عليك أن:
■ نجاح الطالب	<ul style="list-style-type: none"> ■ تكون قادراً على إثارة اهتمام المتعلمين. ■ تكون قادراً على مراعاة مدى عريض من الفروق الفردية. ■ تكون متمعناً ومهماً في تخطيط التعلم وتقويمه وفي تيسيرهما. ■ تكون لديك سجالياً وقدرات المعلمين الفعالين
■ الوقت	<ul style="list-style-type: none"> ■ تركز على عمل الأكثر أهمية. ■ تعرف الوقت من اليوم الذي تعمل فيه أنت وطلبتك على أفضل نحو. ■ تشارك في العمل المشترك وفي المسؤوليات المشتركة مع زملائك. ■ تتجنب المماطلة والتأجيل وأن تتم ما بداته.

سلوك المعلم الحرفي الماهر:

يتمتع المعلم بسلوكيات تظهر في أدائه الصفية وممارساته في إدارة التعلم وتخطيطه وتنفيذه، وتقويمه، ويمكن تحديد هذه الأنماط بالسلوكيات المتكررة لدى المعلم وهي (جابر، 2000، 78):

1. تخطيط الدرس وتنفيذه بأسلوب منظم.
2. إخبار الطلبة بأهداف الدرس مقدماً.
3. ثم تنفيذ الدرس بأسلوب الخطوة- خطوة.
4. يلفت المعلم انتباه الطلبة إلى النقاط الهامة والجديدة بكتابتها على السبورة، ويتضمن الدرس وقفات مقصودة تتيح وقتاً للتأمل وتجهيز المعلومات.
5. يعرض المعلم أمثلة للمفهوم أو الفكرة التي تدرس ويحللها ويشرحها بحيث تدعم المفهوم أو الفكرة.
6. يشرح المعلم الكلمات غير المألوفة قبل استخدامها في الدرس ويبرز نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين الأشياء.
7. يسأل المدرس الطلبة أسئلة كثيرة ويستخدم تمرينات للتطبيق ليتبين ما إذا كان الطلبة يفهمون المحتوى.
8. يراقب المعلم عين الطلبة بعناية ودقة ليتبين مدى فهمهم للمحتوى.

9. يشجع المعلم الطلبة على طرح الأسئلة ويتيح لهم وقتاً لذلك.
10. حين لا يفهم الطلبة، يكرر المعلم الأشياء، ويعرض أمثلة إضافية أو شرحاً، أو يفصل حتى يحقق الطلبة فهماً واضحاً لها.

تخطيط	اختبار الأهداف	خطوة خطوة	الانتباه
أمثلة مفاهيمية	المعلم الواضح	تفصيل وشرح	
أسئلة	فهم المحتوى	أمثلة إضافية.	
تمارين			

يقول الحكيم:

A poor teacher Tells

المعلم الضعيف يلقي

An Average teacher explains

المعلم المتوسط يفسر

A Good teacher

المعلم الجيد يعرض

A great teacher inspires

المعلم المتميز يلهم

■ أما أنت فمن تكون أيها المعلم.....؟

المعلم الحرفي الماهر معلم متميز:

إن المعلم المتميز هو المعلم الذي يمتلك ستة عيون، بحيث يرى من وراء ظهره كما يرى أمامه، ويدها طويلتان تصل إلى كل طالب لمساعدته، وذهنه ممتد الأفق حتى يستطيع استيعاب مستويات تفكير الطلبة مهما تعددت وتنوعت. (قطامي، وقطامي، 2001).

والمعلم الحرفي الماهر هو معلم متميز يوظف كل أدواته وحواسه لخدمة ومساعدة الطلبة حتى تحقيق أعلى مستوى من الأداء التعليمي الصفي وغير الصفي لذلك كان المعلم نموذجاً، يمتلك طاقات أعلى مما يمتلك الإنسان العادي، وإن الإحساس بالمعلم المتميز (الفعال) هو معلم تختص أدواته

المعرفية وأعضائه بوظائف متميزة فليديه انف يشم غير ما يشمه الآخرون، يشم روائح الطلبة التي تعكس البراءة، ورقبة طويلة لكي يشعر المتعلم بأنه يستطيع أن يزيد طوله عبر رقبته كالمعلم، ولديه قلب يتسع لكل الأكسجين والدم والحيوية الموجودة من حوله لجعل العلم المعرفي عام واسع نشط.



المعلم الفعال معلم متميز لا يمتلك شيئاً لنفسه، فهو يحترق من أجل أن يضيء الشموع اليافعة التي تتفاعل معه، تتجدد بالملل الذي يشعر به 20 من الطلبة اليافعون.

المعلم الحرفي الماهر واستثمار الوقت الصفي: (Time Investment)

إن وقت الصف من العوامل المهمة التي تميز المعلم الحرفي الماهر الفعلي عن غيره من المعلمين. وتعتبر مهارة استثمار الوقت مهارة تتطلب وعياً وتدريباً كافياً لذلك أن استثمار وقت التعلم والتدريب ليست مهمة روتينية إنما هي مهمة بنائية، تتطلب جهداً، والتزام ومستند إلى فلسفة وقناعات المعلم وخصائصه الشخصية وقد حدد جابر عبد الحميد جابر (2000,61) أساليب زيادة وقت التعلم إلى الحد الأعلى في الصف وهي زيادة وقت التعليم إلى حده الأمثل:

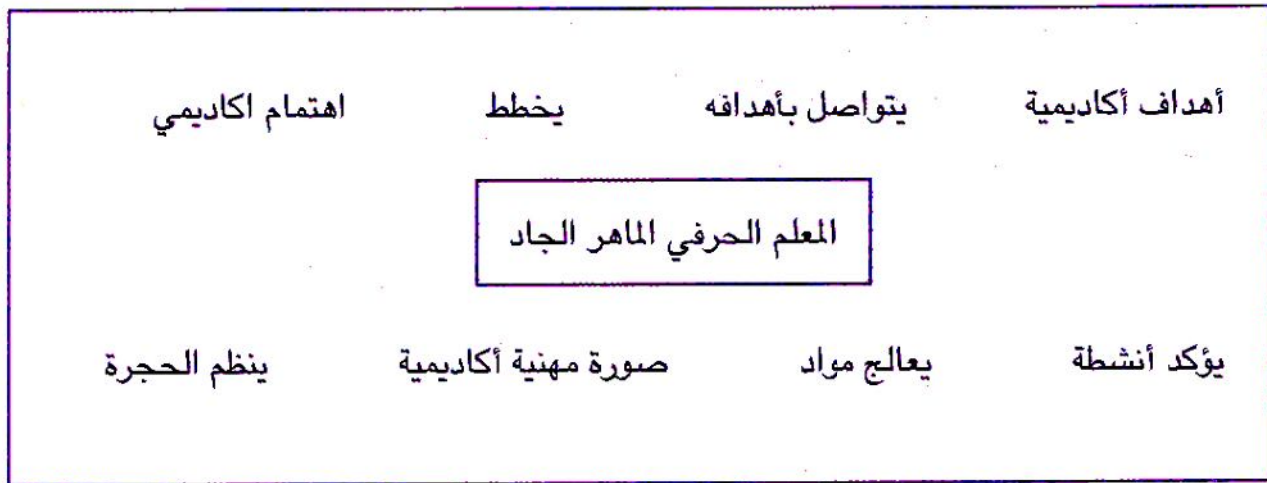
1. أن تجعل المواد والأجهزة والمعدات مرتبة وجاهزة قبيل الدرس.
2. البدء في الوقت المحدد.
3. أن تضع قواعد لدخول حجرة الدراسة والبدء في الدرس وإن تطبقها وتلتزم بها.
4. أن تضع إجراءات للمهام الروتينية والانتقالات وإن تطبقها مثل تسليم الأعمال. والحصول على المعدات وإعادتها إلى مكانها.. إلخ. بحيث يستطيع التلاميذ أن يقوموا بأعمالهم بدون توجيه.
5. أن تضع خطة لمادة أكثر مما تعتقد أنك ستحتاجه لتدريس الحصة أو الدرس.
6. أن تحافظ على معدل خط تعليمي نشط وسريع نسبياً، يتفاوت وفقاً للحاجة لملاءمة المتعلمين وصعوبة المحتوى.
7. إذا أنهيت درسك الذي خططت له مبكراً، استخدم الوقت الباقي في المراجعة مع الطلبة. تجنب الوقت الحر أو العمل الفردي على المقاعد.
8. ضع واتفق على إشارة تخبر طلبتك بالبدء في إعادة المواد إلى موضعها عند نهاية الدرس.
9. حافظ على وجود نمط تعليمي تفاعلي. أطرح أسئلة على جميع الطلبة، وتحرك بكثرة واستخدم التنويع، وانقل الحماس للطلبة لتساعدك على الاندماج النشط.

المعلم الحرفي الماهر معلم جاد:

إن تحليل الدرس في التدريس وخصائص المعلمين وتفاعلها مع خصائص الطلبة لخص جابر عبد الحميد جابر (2000) خصائص المدرس الماهر الجاد بالتالي:

- يضع أهدافاً أكاديمية واضحة.
- ينقل إلى الطلبة الأهداف والمرمى.
- يخطط الدروس الموجهة لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف.

- يساعد للحصول على مدخل وإسهام من الطلبة حول معقولية المرمى والأهداف.
- يؤكد على الأنشطة والزمن المخصص للنواحي الأكاديمية.
- يعالج المادة الدراسية معالجة جادة وبجراحة.
- يحافظ على الصورة المهنية.
- يدمج جميع الطلبة في الأنشطة التعليمية.
- ينظم الحجرة والأجهزة والمعدات ويقللون من التشتت والتعطيل.
- يستخدم مساعدين ومتطوعين ليوافروا اهتماماً إضافياً وأكاديمياً للطلبة.



المعلم الحرفي الماهر معلم دافئ:

أن الدفء خاصية مميزة للمعلم الفعلي أن وجود هذه الخاصية تساعد الطلبة على التعلم والنمو وتحقيق أهداف التربية، وأن استعراض خصائص الدفء السائدة في الجو الصفّي يساعد المعلم على فهم الخصائص بهدف إشاعتها للجو الصفّي لأن ذلك يساعد على الوعي بهذه الخصائص وأن وعي المعلم بهذه الخصائص يزيد من انتباهه لها وتعمقها في خبراته حتى يصبح إلى مستوى الكفاءة وتصبح مميزاً في خصائصه الشخصية.

ويمكن تحديد الممارسات التي تسهم في إشاعة الجو الدافء الصفّي لدى الطلبة، وهي كالتالي (جابر، 2000)

وصفة الدفء:

1. حي الطلبة بأسمائهم عند الباب. علق على إنجازاتهم الشخصية خارج صفك. وعلى مظهرهم أو أي جانب من حياتهم الشخصية.

2. ابتسم بكثرة.

3. كن على سجيتك أو على طبيعتك. وأفصح عن شخصيتك وما تحب وما تكره وعبر عن آرائك.

4. استخدم الاقتراب الفيزيقي للطلبة غير المهذب. ويمكن استخدام الاقتراب من الطلبة كوسيلة للتعبير عن الإحساس بالثقة والانفتاح.

5. شجع الطلبة على الاقتراب منك. وإن يكونوا صرحاء معك. حافظ على معظم التفاعلات الصفية بحيث تكون مركزة على الموضوعات الأكاديمية، ولكن عبر اهتمامك واستعدادك للحديث مع الطلبة في الموضوعات والاهتمامات غير الأكاديمية خارج الصف.

6. أغر الطلبة ليعبروا عن آرائهم ومشاعرهم وأفكارهم وإدمجها على نحو نشط في تعليمك.

7. وفر علاجاً ووقتاً لجميع الطلبة ليتقنوا المادة وليكونوا ناجحين.

8. وبينما تعبر عن اهتمام حقيقي وميل وتقبل من جميع الطلبة، تجنب أن تصبح "أحد الطلبة" بأن تخفض من التوقعات أو تندمج معهم وتشاركهم اجتماعياً، وهذا يصدق على وجه الخصوص على المدرسين الجدد الذين قد يقتربون جداً من التلاميذ من حيث العمر.

صفحة تقويم الطلبة للمعلم الكفاء:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي وضعها التلاميذ (حول المعلم الكفاء) أقرأها جيداً، ثم حدد تصورك الخاص بالمعلم الكفاء، والمطلوب منك وضع علامة (x) على الرقم الذي يوافقك في الوصف في خانة درجة الوصف، وكذلك وضع علامة (x) تحت كلمة نعم أو لا حسب قناعتك بالعبارات في خانة قناعتك بالعبارات (زيتون 1998).

قناعتك بالعبارات		درجة الوصف للمعلم		العبارات
لا	نعم	جيد	ردئ	
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		1. يناقش وجهات نظر تخالف وجهة نظره.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		2. يقارن بين تطبيقات النظريات المختلفة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		3. يناقش التطورات الحديثة في مجال ما.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		4. يقدم مراجع لأكثر النقاط تسويقاً.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		5. يؤكد على فهم المفاهيم.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		6. يشرح بوضوح.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		7. يحضر درسه جيداً.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		8. يقدم محاضرات بصورة موجزة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		9. يلخص النقاط الرئيسة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		10. يقرر أهداف كل حصة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		11. يحدد ما يراه مهماً.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		12. يشجع الطلبة على المناقشة في الفصل.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		13. يشجع الطلبة على المشاركة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		14. يدعو لنقد أفكاره.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		15. يعرف إذا كان فصله قد فهم أم لا.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		16. يعرف ما يقدمه الطلبة من أفكار تعبر عن فهمهم.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		17. يعرف متى يضجر الطلبة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		18. يكون محبوباً من الطلبة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		19. يقدم مساعدات خاصة للطلبة الذين يجدون صعوبة في الفهم.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		20. يتعامل مع الطلبة كأفراد.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		21. يساعد الطلبة على الفهم خارج وقت الحصص الرسمية بالفصل وخارجه.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		22. يتميز بنمط شيق في عرضه للدرس.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		23. متحمس للموضوع الذي يدرسه.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		25. يحرص على تقديم نوعية فريدة من التدريس.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		26. يحث الطلبة على فعل أفضل الأعمال.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		27. يقدم تكليفات مشوقة ومثيرة.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		28. يقدم امتحانات تتطلب تلخيصاً.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		29. يقدم امتحانات تبرز فهم المتعلمين.
()	()	(1) (2) (3) (4) (5)		30. يدعم ويحافظ على تقدم تلاميذه وتفوقهم.

صحيفة تقويم ذاتي لمهارات التدريس الفعلي

مستوى الاداء بدرجة			الفقرات	
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			أحدد مفهوم الكفاية، والفعالية	1-
			أطبق مفهوم الكفاية والفعالية التدريسية	2-
			أحدد مهارات التدريس الفعلي.	3-
			أطبق مهارات التدريس الفعال.	4-
			أرصد الحركات الصفية التي استخدمها في الصف	5-
			أحدد خصائص المعلم الحرفي الماهر.	6-
			أطبق خصائص المعلم الحرفي الماهر.	7-
			أطبق مهارة التدريس التبادلي.	8-
			أطبق مهارة توفير الجو الصفي الدافئ.	9-
			أطبق مهارة استثمار الوقت الصفي.	10-

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

المراجع

- إبراهيم، مجدي وحسب الله، محمد، (2000) التفاعل الصفّي، مفهومه، تحليله، مهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- أبل كيث/ (ترجمة)، (1986) حرفة التعليم، عمان، مركز الكتب الأردني.
- الأعرج، صفاء (1998)، تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
- أبو عرقوب، إبراهيم (1993) الإتصال الانساني، ودوره في التفاعل الاجتماعي، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- أندرسون، ل. (1994) إنماء فعالية المدرسة، تعريب أحمد شبشوب، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.
- بلقيس، احمد ورفاقه (1986) إدارة الصف وحفظ النظام فيه، عمان معهد التربية.
- توق وزملائه، (2003) اسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد، (2000) مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جروان، فتحي (1999) تعليم التفكير، عمان، دار الفكر.
- حسام الدين، كريم زكي (1991)، الإشارات الجسمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخطيب، احمد، والخطيب، رواح (1986)، اتجاهات حديثة في التدريب، الرياض، مطابع الفرزدق.
- الخليفة (1996)، التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية، البيضاء، ليبيا، جامعة عمر المختار.
- زيتون، حسن (1999)، تصميم التدريس، رؤية منظومية، مجلدا، القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحي (1996) التدريس: نماذجه، مهاراته الأسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين (2001) مهارات التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- سلفان، هوارد، وهنجز، نورمان (1993) التدريس من أجل الكفاية. (ترجمة)، الرياض، عمارة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- شحاته، حسن (1993)، أساسيات التدريس الفعلي في الوطن العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الله، عبد الرحمن (1998)، استراتيجية توجيه الاسئلة، العلوم التربوية العدد 11 ص 79-113.
- علوان، طاهر عبد القوي، مصطفى (1995)، مهارات التدريس، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.
- قنديل، يس (1993)، التدريس وإعداد المعلم، الرياض، دار النشر الدولي.
- القيسي، هند (2000) دراسات حديثة حول التفكير الناقد رسالة المعلم، عدد (3) مجلد (40)، - (94-79).
- كردين، ومندلر، آلن (1996) الانضباط مع الكرامة، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: مدارس الظهران الاهلية.
- كوجك، كوثر (1996)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- قطامي، يوسف (1989)، سيكولوجية التعلم والتعلم الصفّي، عمان، دار الشروق.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1993)، نماذج التدريس الصفّي، عمان، دار زهران.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1993)، استراتيجيات التدريس، عمان، دار عمان.
- قطامي، يوسف (1990)، تفكير الأطفال عمان الأهلية للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (1991)، بناء تعميمات وفق جدول استرجاعي، رسالة المعلم، العدد (2)، مجلد 23.
- قطامي، يوسف، والشيخ، خالد (1993) رسالة المعلم، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلمين، العدوان الثاني والثالث، مجلد 33.
- قطامي نايفة (2004) تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، عمان، دار الفكر.
- قطامي يوسف وقطامي نايفة (2001)، سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق.
- قطامي، يوسف (2001)، النمو المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع.
- قطامي يوسف، وقطامي، نايفة (2001)، إدارة الصفوف، الأسس السيكلولوجية، عمان، دار الفكر. الشروق.
- قطامي، يوسف وعدس عبد الرحمن (2002)، علم النفس العام، عمان، دار الفكر.
- لومان، جوزيف (1989)، اتقان أساليب التدريس، (ترجمة)، عمان، مركز الكتب الأردني.
- مارزانز، ر، ديبكرنج، د، أريدونو (1991) أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل الدراسي، (ترجمة) القاهرة دار قباء.
- محمد، مصطفى فهم (2001)، الطفل ومهارات التفكير، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (1993)، التربية العملية (المرحلة الثانية). سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين.
- المفتي، محمد أمين (1988)، تنمية مهارات صياغة والقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- نشواتي، عبد المجيد وآخرون (1985)، علم النفس التربوي، عُمان، سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (1995) مبادئ التدريس الفعال، سلسلة الكتب المترجمة، العدد 4، القاهرة، دار التعاون للطبع والنشر.
- نورمان، جرونلند، (1983)، الاهداف التعليمية (ترجمة)، القاهرة، دار اللغة العربية.
- هويدي، محمد واليماني، سعيد (1995)، المعززات الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، مجلة علم النفس، العدد (33)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة التاسعة.
- يحيى، حسن عادل، المنوفي، سعيد (1995) المدخل للتدريس الفعلي الرياض، الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

- Allen, Kathleen (1999) Living history in south carolina classrooms Explorations and possibilities Dissertation Abstracts Vol.60 No.04, P.992.
- Anderson, Dennis S. Mathematics and distan education on the internet: An investigation based on transactional distance education theory Dissertation Abstracts. Vol 60. No. 05,P1488 (1999).
- Angell charoula U. Examining the effects of lontext - free and Context-Situated instructional strategies on learnings, eritical thinking Disseration Abstracts Vol. 60 No 06. P. 1948. 1999.
- Arends, R, (1991), Learning to teach.
- Arends, R, (1779) Classroom instruction and Management
- Beaty, Y, (1998) Obsertving development of the young child By: prentice-Hall international.
- Bigge, m, and shermis,s, (1999) learning theories for teachers By: long man.
- Borich, G, (1990) Observation skills for effective Teaching Columbus, Merrill pub.CO.
- Bruner, J (1990), Acts of meaning Cambridge MA: Harvard university press.
- Bull , S snd Soioity J (1987) Classroom management london, Croom helm.
- Burm, R, (1982), Self- Concept Development and Education, London, Holt Education.
- Burden, P. and Byrd, Q, (1997), Methods of effective teaching Boston.
- Combs, A, (1982), A Personal Approach to Teaching Beliefs that make a difference, Boston Allyn and Bacon Inc.
- Combs,A., (1981)Humanistic Education: Too Tender For a Tough World? Phi Delta Kappan, 62.
- Croke Eileen Marie (1999) Role reflective thinkiny in the development of Cinical Decision- making in first - Some star nuvsing students Dissertation Abstracts Vol. 60 No. 06, P, 2605.
- Davies, I., (1981), Instructional Technique. New York, Mc Graw- Hill.
- Driscoll, M, (1994) Psychology of learning for instraction Boston, Allyn and Bacon.

- Dubiois, N., et al, (1998) Educational Psychology and instructional Decisions illinois The Dorsey prero) Hoewood.
- Fe;ler, D., (1974), Building positive self Concept Minneapolis. Burgers puub co.
- Gagne, R., (1985), The Conditions of Learning. New york, Holt, Rinehart and Winston.
- Gary, D., (1990), Observation slalls for effective Teaching, Ohio, Merrill pub.
- Good, T. and Bro phy J., (1997) Looking in classrooms By Longman.
- Good fellow lyndalouise Thomas Aselt Assessmant of critical thinking behaviors in Respiratory care, Dissertation Abstracts Vol. 60. No. 05.P 1419.
- Gredler, M, (1997) Learning and Instruction. New jersey, Merrill, an imprint of prentice- Hall.
- Guzy, Annmacle(1999) Writing in the other margin :A survey of and gyide to composition course and projects in college and university Honors programs. Dissertation Abstracts. Vol. 60 No. 06.P.2011.
- Hennessy, candace lynn(1999) Curri Culum and instruction for nursing preceptors: Correlation with critical thinking. Dissertation abstracts. Vol. 60. No.05 P. 2061.
- Hill, Thomas vincent(1999). The relationship between critical thinking proficiency and decision - making skill in prospective respiratory acare. Dissertation Abstracts. Vol. 60. No. 03.P. 1018.
- Hutter. Michelle Danielle kost(1999). workforce Development Needs:An evaluations of Northern vinginia community college's Service re- gion. dissertation Abstracts. Vol. 60.P. 1879.
- Kuiper, Ruthanne (1999). The offcet of prompted self- regulated Learning strategies in aclinical nursing preceptors ship. Dissertation Abstracts. Vol. 60. No. 04. P. 1532.
- Ladd. Mary Bach (1999). Measurment of critical thinking (Nursing educa- tron). Dissertation Abstracts. Vol. 39. No. 04. P. 1180.

- Larson, Elizabeth Ann(1999). Identification of critical academic skills for kansas community college Associate degree holders : Aconsensus study. Dissertation Abstracts. Vol. 60. No. 05. P. 1433.
- Magoon, R., and Garrison, K., (1981), Educational Psychology. Columbia, Chaeles Merill.
- Marzono, R., Brandt, R., Hugles, C., Jones, B.; presseisen, B., Ranlein, s., and Suhor; c. (1989), Dimensions of Thinking: A frame work of curriculum and Instruction Alexandria, ASCD.
- Maslow, A., Motivation and Personality. NY: Harper and Row Pub.
- Mckenchie, W., (1999), Mackeachie's Teaching Tips. Boston, Honghton mifflin co.
- Moore, K., (1995). Classroom Teaching Skills. NJ:Mc Garaw - Hill.
- Myers. Nancy Ann(1999), Study of the leasniry strategies of metacogmli-on- math motivation - meta memory. critical thinking. and resource management of nursing students on aregional campus of alarg, mid-western university. Dissertation Abstracts. Vol. 60. no. 03. P. 1029.
- Nickerson, A., (1986) Reflections on reasoning. NJ:Lawrence Erlbaum Association, pub.
- Orlich D., Harder, R., Callahan, R., and Gibson, H., (2001), Teaching Strategies. Boston, Honghton Mifflin co.
- Pferffer, Denise (1999). Personal response and social interaction in reading literature. disserlation - Abstracts. Vol. 60. No. 06 P. 1948.
- Sharelson, R., et al.,(1982), Self- Concept Validation of Construct, and Interpretations. Reviw of Educationl Research. Dec.
- Siccardi, Patrica Mahoney (1999). The puzzley trans formation. Becominy anwse practitioner. Dissertatron Abstracts. Vol. 60.No.05.P. 2064.
- Sternberg, R., (1994), Answering questions and questioning Answers:Guiding Children to Intellectual Exvellence: phi Della Kaplan Vol. 76. pp 136-138.
- Sugimoto, A Kito (1999), The effects of different styles of interaction on the learning theories. Dissertation Abstracts Vol. 60. No. 03. P. 652.
- Thomas - Paul Everett (1999) critical thinking instruction in Selected

Greater los Angelos area High School. Dissertation Abstracts. Vol. 60. No. 05.P. 1442.

- Waxman, H. and Walberg, H., (1991), Effective Teaching, Current Research. Berkeley, Mrcutchan.
- William - myers, claudette pvonne (1999), Imploy ability sixth required for the 21 st century Jamaican work force. implication for eduaction and trainiry. Dissertation Abstracts. Vol. 60. No. 04.P. 1098.
- Zurmehly, Joyce (1999), The effects of Journaling on the critical thinking skills of second - Year Associate degree Nursing students Disserta-tion Assteracts. Vol. 37 No. 05. p. 1441.
- Zuck, J., (1984), The dynamics of Classroom observation:Evening the odds through information . TESLYOL Quarterly, 18.

