

اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس

التطبيقات فى مجال التربية الأسرية

(الاقتصاد المنزلى)

تأليف

أ.د. كوثر حسين كوجك

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة حلوان

مدير مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الحالى لوت - القاهرة ١١٤١٠١

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ومن يتوكل على الله فهو حسبه، إن الله بالغ أمره قد جعل الله لكل شيء قدراً﴾.

[صدق الله العظيم]

عالم الكتب

نشر • توزيع • طباعة

الإدارة،

١٦ ش جواد حسن - القاهرة
تليفون : ٣٩٤٤٦٦
فاكس : ٣٩٦٠٢٧

المكتبة،

٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : ٣٩٣٤٠١
ص ب ٦٦ - محمد فريد
الرمز البريدي : ١١٥١٨

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الثانية

١٤٢٢ هـ = ٢٠٠١ م

الجمعية الدولية للطباعة

المنطقة الصناعية الثانية - قطنة ١٣٩ - شارع ٣٩ - مدينة ٦ أكتوبر

٠١١/٣٣٨٢٤٢ - ٣٣٨٢٤٠

لله الشكر

بكل الحب الذى لا يفنى، والتقدير والاعتزاز الذى لا ينتهى..... أهدي هذه الطبعة المطورة من كتابي «اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس» إلى روح زوجى العزيز الدكتور سعد مرسى أحمد، الذى عاش وتوفى مدافعاً عن مكانة الأستاذ المعلم.... وكانت آخر كلماته رحمه الله، «إن الأستاذية عطاء»..

وإني. وأنا أحاول إن أستكمل المسيرة.. فإنني أؤكد إيماني الشديد بمكانة المعلم فى العملية التعليمية، وفى التطوير التربوى بشكل عام.... لذلك فإنني أهدي هذه الطبعة أيضاً لكل معلم يبذل الجهد، ويسهم بإخلاص فى تطوير التعليم فى مصرنا الحبيبة، وأدعو الله أن يكمل سعيينا جميعاً بالنجاح والتوفيق؛ من أجل مستقبل باهر لوطني مصر، والذى أتمنى أن يجد مكانه البارز بين الأمم المتقدمة فى القرن الحادى والعشرين.

كوثر حسين كوجك

يناير ١٩٩٧

مقدمة الطبعة الثانية

ومرت الأيام... ما يقرب من أربعة عشر عاما، منذ صدور الطبعة الأولى من هذا الكتاب وزادت التجارب وتراكمت المعارف وتجددت الاتجاهات. وكان من الضروري إعادة النظر فيما احتوته الطبعة الأولى لحذف ما يجب حذفه، وإضافة ما تبغى إضافته، وتعديل وتطوير ما يتطلب ذلك.

وعند البدء في تنفيذ هذه المهمة.. وجدت أن ما يجب حذفه كثير، وما يجب إضافته أكثر، وما ينبغي تطويره وتعديله هو الكتاب بالكامل... حيث إنني قد لاحظت أن المستفيدين من الطبعة الأولى ليسوا فقط المتخصصين في الاقتصاد المنزلي، وهي الفئة التي كانت مستهدفة أصلا، وطالبنى أبنائي وبناتي وزملائي وزميلاتي بتوسيع دائرة الجمهور المستهدف، وتوجيه المحتوى لجميع التخصصات. واقتنعت بالفكرة... وكان تنفيذها يتطلب إشراك بعض الزملاء والزميلات في إعداد الطبعة المطورة... وتخيرت مجموعة تمثل تخصصات نوعية مختلفة من قسم المناهج، واتفقنا على هذا العمل الجماعي... ولكن حالت الظروف، وربما قلة الحماس دون مشاركتهم الجادة؛ مما أضع كثيرا من الوقت.. ولم يكن هناك مفر من أن أبدأ العمل بمفردي، وأن أحاول أن أحقق الهدف المنشود من هذا التطوير.

وبدأت، ولكي يأخذ الكتاب صورة تتفق مع أهدافه، كان لابد من تغيير تسلسل الفصول، عما كانت عليه في الطبعة الأولى. ثم كان لابد - كذلك - من إضافة فصول جديدة بالكامل، وتوسيع دائرة الأمثلة التطبيقية. ومع كل ذلك رأيت أن أحفظ بالتطبيقات الأساسية ومعظم الأمثلة، بل وبفضل كامل المادة التربوية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

وكما حدث معي في الطبعة الأولى من هذا الكتاب، فقد حاولت تضمين عدد من المقالات والبحوث، التي قدمتها خلال السنوات القليلة الماضية في عديد من المؤتمرات المحلية والدولية، والتي ترتبط ببعض موضوعات الطبعة المطورة.. ولا يمكنني أن أغفل هنا أثر احتكاكي بالواقع العملي والتطبيقي في مجال تطوير المناهج والمواد التعليمية، حيث شرفت باختيارى مستشارة لوزير التعليم في المناهج وتطويرها منذ عام ١٩٨٨، ثم تشريفى بعد ذلك بتولى مسئولية مديرة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والذي شاركت في إنشائه منذ كان فكرة حتى اليوم؛ حيث ازدهر ورسخ، وأصبح يؤدي دورا أساسيا في تطوير التعليم في مصر، بل وامتدت خدماته وذاع صيته على مستوى العالم العربي كله، كما أنه أصبح من المؤسسات المعروفة على مستوى بعض الدول الأجنبية. أقول، إن هذا الاحتكاك العلمي

بميدان صناعة المناهج والمواد التعليمية كان له أثر كبير في تطوير هذه الطبعة من الكتاب الذي بين يديك

وما زال الكتاب يركز على قضايا بناء تطوير المناهج، وعلى العملية التعليمية بما تتضمنه من استراتيجيات وطرق، وما تعتمد عليه من مهارات وكتابات. وتضم الطبعة المطورة للكتاب عشرة فصول، هي على التوالي: المنهج (مفهومه - عناصره - بناؤه - وتطويره)، ويقدم المفاهيم الأساسية للمنهج، مع توضيح الخطوات العملية التي تمر بها المناهج في مرحلة التصميم والبناء، مع عرض نماذج عملية لهذه الخطوات والإجراءات أما الفصل الثاني فهو بعنوان تخطيط المنهج المدرسي تمهيدا للتدريس، ويتناول مهارات المعلم التخطيطية، ويوضح مراحل التخطيط للتدريس وأساليب تنظيم محتوى المناهج، مع التركيز على الوحدات الدراسية كأسلوب لتنظيم المحتوى، وتقديم نماذج للوحدات من تخصصات مختلفة، ويقدم هذا الفصل تخطيط الدرس، وعناصر هذا التخطيط، ومقومات نجاح التخطيط.

ويتعرض الفصل الثالث: المناهج والقضايا العالمية المعاصرة لأهمية دمج مفاهيم القضايا العالمية المعاصرة في محتوى المناهج، مع شرح تفصيلي لكيفية تحقيق هذا الهدف ومع عرض نماذج لهذه القضايا.

وننتقل إلى الفصل الرابع: التدريس، ماهيته، جوانبه، وتصميم مواقفه، وندور حول تصميم المواقف التعليمية والنظر إلى الموقف التعليمي كنظام داخل نظام أكبر، ومهام المعلم في الموقف التعليمي، والمهارات اللازمة لمصمم المواقف التعليمية.

ونظراً لأهمية تحديد ووضوح الأهداف في العملية التعليمية.. فقد خصص الفصل الخامس: التدريس بالأهداف لشرح تلك الأهمية، مع توضيح لمستويات الأهداف وتصنيفها، وتقديم أمثلة تطبيقية.

ويخصص الفصل السادس لموضوع: المفاهيم والمدرجات والتعميمات وفيه شرح لأهمية التركيز على المفاهيم الرئيسية في التدريس، وكيفية تحديد تلك المفاهيم والمدرجات، وعلاقتها بالتعميمات والخلاصات، المرجو أن يتوصل إليها التلاميذ في الموقف التعليمي، ويوضح الفصل بشيء من التفصيل المفاهيم والمدرجات الأساسية في مجالات مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

ويتناول الفصل السابع موضوع: التقييم في العملية التعليمية، مع شرح لأنواع التقييم وأساليبه وأدواته، وتقديم نماذج من كل نوع منها.

ونتقل في الفصل الثامن لتناول المهارات الأدائية في التدريس، ويعتبر هذا الفصل إضافة جديدة للكتاب؛ حيث يقدم بشيء من التفصيل - وصفاً للمهارة الأدائية، ثم كيفية ملاحظة السلوك الدال عليها؛ لتقييم مستوى أداء المعلم في كل مهارة. ونظراً لأهمية تدريب المعلم على هذه المهارات قبل ممارسته للتدريس الفعلي في المدرسة، فنشرح في هذا الفصل فكرة التدريس المصغر، وكيفية تخطيطه والمبادئ الأساسية التي يبنى عليها التعليم المصغر؛ لتحقيق الفائدة المرجوة منه.

وفي الفصل التاسع: طرق واستراتيجيات، نتناول بعض استراتيجيات التدريس التقليدية، ونضيف إليها استراتيجيات جديدة نسبياً، وذلك لزيادة حصيلة المعلم من تلك الاستراتيجيات بما يمكنه من أداء أفضل في المواقف التعليمية المختلفة.

ويختتم الكتاب بالفصل العاشر: نظرة مستقبلية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، موضوعاً فلسفة هذه المادة وأهدافها وأهميتها، ويناقش الفصل الدور المهم لهذه المادة ضمن علوم المستقبل؛ حيث تتيج دمج مفاهيم القضايا المعاصرة، والتي تعتبر من أهم الأهداف العامة للمناهج بوجه عام.

وفي ختام هذه المقدمة للطبعة الجديدة من هذا الكتاب لايفوتني أن أتقدم بكل الشكر والعرفان لكل من كان له دور في إعداده وإخراجه، سواء كان هذا الدور سلبياً كمن تراجعوا عن المشاركة فيه، أو من دفعني بالتشجيع والإحاح على إنجازها. كما أشكر ابني العزيز، الأستاذ زكريا القاضي، لمتابعة الكتاب وإعداده في مراحل ما قبل الطباعة وأثناءها.

وللأستاذ الدكتور أنور خورشيد كل الشكر والتقدير لتفضله بتصميم الغلاف. كما أقدم شكري للأستاذ أشرف يوسف؛ لتبنيه نشر الكتاب وتقديمه للقراء في مصر وفي الدول العربية، جزاه الله كل الخير.

وأتمنى أن أكون قد وفقت في تقديم عمل نافع ومفيد، يثرى المكتبة العربية في مجال التربية عامة، وفي مجال المناهج وطرق التدريس بوجه خاص.

والله ولي التوفيق

كوثر حسين كوجك

مصر الجديدة القاهرة يناير ١٩٩٧

مقدمة

بدأت الأفكار الواردة في هذا الكتاب في ذهني منذ سنوات غير قليلة.. ولكنني رأيت - قبل نشرها - أن أخضع هذه الأفكار والآراء للتطبيق الفعلي وللتجريب الميداني، خلال عملي لسنوات طويلة وتدرّيس لمقررات مختلفة، وعلى مستويات متباينة في المناهج وطرق التدريس.

واستمر التطبيق.. واستمر التجريب.. واستمر التطوير والتعديل سنة بعد أخرى.

في مرحلة من المراحل أصدرت كتاباً بعنوان «المدركات والتعميمات»، وكان دراسة تحليلية لبنية علم الاقتصاد المنزلي.. ركزت فيه على ضرورة بناء المناهج والتدريس حول المدركات والمفاهيم الأساسية للمادة الدراسية.. ثم صدر لي كتاب «مقدمة في علم التعليم»، ويتضح فيه اهتمامي بالنظر إلى مهنة التعليم نظرة تكنولوجية، تعتمد على أسس وأصول ومهارات محددة. كذلك نشر لي عدد من المقالات والبحوث على المستويات المحلية والدولية في موضوع بناء وتصميم المناهج وفي مكونات المنهج.. واشتركت في عديد من الندوات والمؤتمرات لمناقشة هذه الموضوعات.. كما أتاحت لي فرصة المشاركة في بناء وتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في مصر وبعض الدول العربية والأفريقية.. وقد استخدمت الهيكل البنائي للمنهج المدرسي الذي أقدمه في هذا الكتاب، كأساس في هذه المهام.. ومن خلال ذلك تبلورت وتطورت بعض تلك الأفكار، ونمت وتكونت آراء وأفكار جديدة.

وأخيراً آن الأوان لأن أجمع تلك الأفكار في كتاب.. كان ذلك تحقيقاً لرغبات ملحة من الزميلات والزملاء ومن طلبة وطالبات الدراسات العليا.. واني أشكر لهم هذا الإحاح الذي دفعني لإصدار هذا الكتاب.

يتناول الكتاب - بالدرجة الأولى - قضايا في بناء ومكونات المنهج المدرسي بصورة عامة، مع تطبيق ذلك في أحد ميادين المعرفة هو الاقتصاد المنزلي.

والاقتصاد المنزلي أو التربية الأسرية لا تختلف في أساسياتها التعليمية عن غيرها من أنواع التربية الأخرى، ولهذا.. فإن هذا الكتاب يتناول مكونات المنهج في تكامل منبثق عن نظرة عامة بحيث يمكن استخدامه والإفادة منه في مجالات مختلفة.

وسيلاحظ القاريء أن الأفكار والأمثلة الواردة فى الكتاب هى ثمرة دراسة وتجريب ومواقف خبرية كثيرة، فهو ليس كتاباً نقل أفكار الغير، وصبها على ورق ونسبها المؤلف إلى نفسه، وإنما هى حصيلة ممارسة وتجريب شخصى، ممارسة أعتز بها وأرجو أن يفيد منها المعلمون والدارسون، الذين يقومون بالتعليم والذين يتعلمون.

وأود أن أقدم شكرى لكل من الزميلات والزملاء والطلبة والطالبات ممن كان لآرائهم وتوجيهاتهم وإلحاحهم الفضل الأول فى صدور هذا الكتاب.

والله ولى التوفيق.

كوثر حسين كوچك

مصر الجديدة - القاهرة

مارس ١٩٨٣

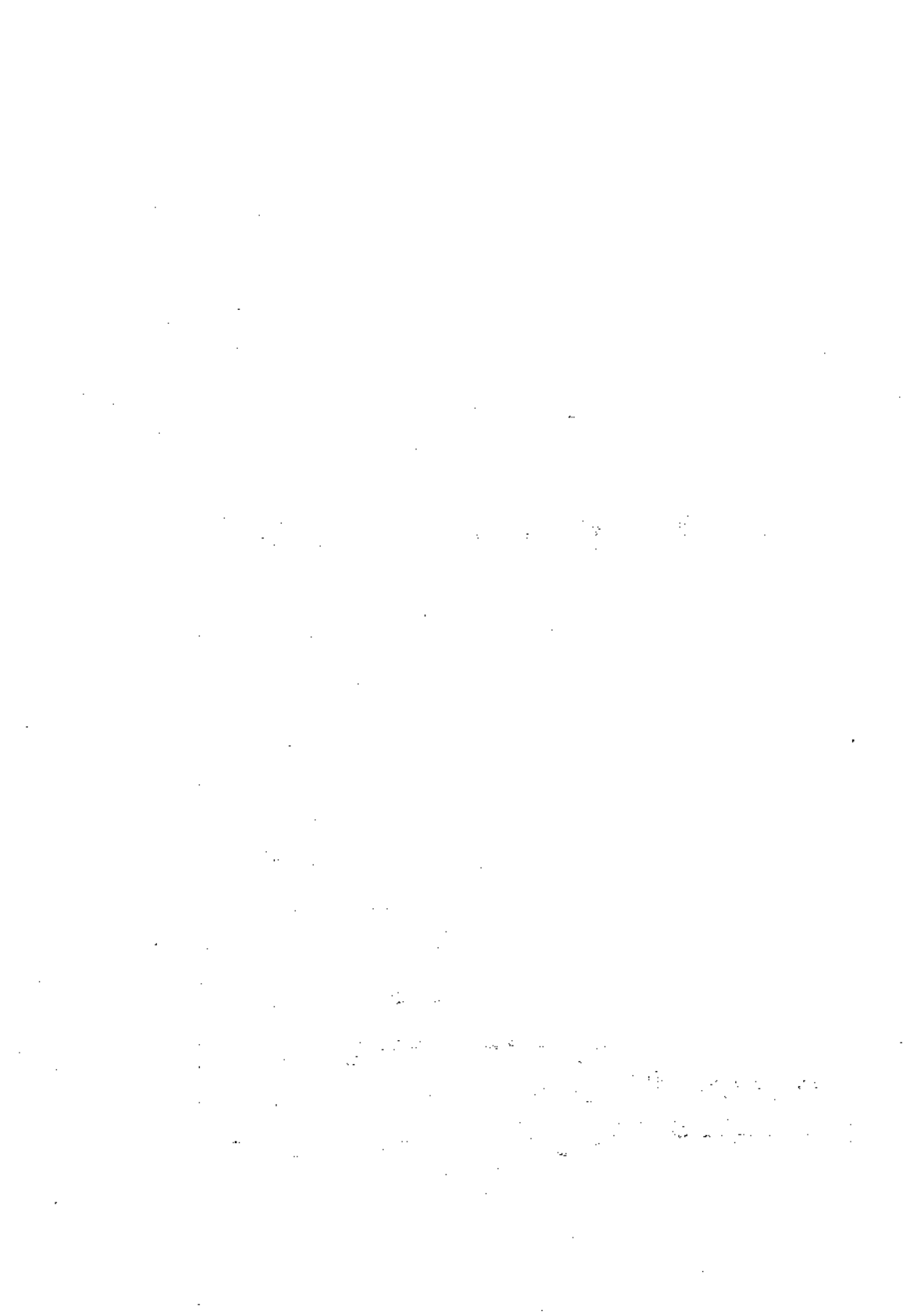
الفصل

الأول

المنهج

مفهومه - عناصره - بناؤه وتطويره

- ما المقصود بكلمة «منهج»؟
- أنواع المنهج ومستوياته.
- شرح لمكونات وعناصر المنهج.
- * أولاً: منطلقات المنهج.
- * ثانياً: فلسفة المنهج.
- * ثالثاً: أهداف المنهج.
- * رابعاً: أهداف التدريس.
- * خامساً: الأنشطة التعليمية.
- * سادساً: التقييم.
- أطر ونماذج لتصميم وبناء المناهج.
- نموذج مقترح لتخطيط مناهج المرحلة الإعدادية في مصر.
- نموذج لأسلوب تطوير المناهج والمواد التعليمية من جمهورية مصر العربية.





المنهج

مفهومه - عناصره - بناؤه وتطويره

أحياناً يبنى الإنسان ويتكرر قبل أن يفكر في الأسس التي صمم عليها هذا البناء أو هذا الابتكار. وعندما تنجح محاولاته.. يبدأ البعض ملاحظة واكتشاف الأسس التي أدت إلى نجاح هذه الأعمال. ثم تستخدم هذه الأسس المكتشفة فيما بعد لتصميم وبناء أعمال أفضل. وهكذا كان تقدم البشرية منذ قديم الزمن.. هكذا كان تقدم الزراعة، وهكذا كان تقدم فن المعمار، وهكذا كان تقدم الصناعة، وهكذا أيضاً كان تقدم التربية.

لقد بنيت المدارس ونظمت، وتعلم الأفراد، وتبارى المدرسون حول ما يدرس وكيف يدرس... ولكن يمكننا القول بأن هناك اهتماماً متزايداً من قبل التربويين وعلماء النفس؛ لكي يحلوا عمليات التعلم بهدف تحديد الأسس العامة، التي تصمم عليها جميع أوجه العملية التعليمية، والتي تساعد على تعلم الأفراد وتوجيههم، وبمعنى آخر ظهر اهتمام بعمليات تصميم المناهج الدراسية.

ما المقصود بكلمة 'منهج'؟

هناك عديد من التعاريف لكلمة المنهج، بين بعضها تشابه، وبين بعضها الآخر تناقضات. وقد تسفر هذه التعريفات عن مناقشات لفظية ومجادلات سيمانتكية. ولكن لعل أشهر هذه التعريفات وأكثرها استعمالاً، هو أن المنهج تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب

تعليمية أم تدريجية. وينطبق هذا التعريف على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية، أو على الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية، والتي تستغرق عدة سنوات متتالية.

ولتوضيح وتبسيط هذا التعريف.. يمكننا أن نقول إن:

(١) المنهج هو مجموعة نوايا، أو خطط. وقد تكون هذه الخطط ذهنية، ولكن - وكما هو حادث في معظم الأحوال - تكون خطط المنهج مكتوبة.

(٢) المنهج ليس الأنشطة التعليمية في حد ذاتها، ولكنه تخطيط لهذه الأنشطة، وقد يفضل استخدام كلمة «برنامج»؛ للإشارة إلى أنشطة المعلم، التي تظهر أو تحدث عند تنفيذ أو تطبيق «المنهج»

(٣) يتضمن المنهج عديداً من النوايا، فهو يتضمن ما يراود للتلاميذ أن يتعلموه، ويتضمن وسائل وطرق الحكم التي تستخدم لقياس وتقييم التعلم، ويتضمن الشروط أو المدخلات الواجب توافرها في التلاميذ ليقبلوا في البرنامج، ويتضمن كذلك الوسائل والأدوات والأجهزة التي ستعمل، وقد يتضمن مواصفات المدرس المطلوبة.

(٤) يحتوى المنهج على النوايا المنظمة المقصودة، والتي تستهدف تشجيع واحداث التعلم، ولا يتضمن الأنشطة العفوية غير المخططة أو غير المقصودة.

(٥) يركز المنهج على توضيح العلاقة بين مجموعة النوايا المنظمة التي يتضمنها، أى بمعنى آخر توضيح العلاقات بين مكوناته المختلفة كالأهداف والمحتوى والتقييم.. الخ، ويتضح من هذه العلاقات مدى تداخل هذه الأجزاء في كل واحد متكامل؛ أى إن المنهج في جملته هو «نظام».

أنواع المنهج ومستوياته:

بداية.. أود أن أتوقف عند استخدام مصطلح «المناهج» عند الحديث عن العملية التعليمية... ومن أكثر العبارات التي نسمعها تتردد على ألسنة الناس من كافة المستويات والمواقع: إن مناهج التعليم تحتاج إلى تغيير جذرى..... إن المناهج صعبة..... إن المناهج غير مناسبة..... وغيرها من مثل هذه التقارير..

فولى الأمر الذى يشعر بكثرة الواجبات المدرسية المكلف بها ابنه، يقول: المناهج ثقيلة وملبنة بالخشو...

ولى أمر آخر يعلق على «المنهاج» إذا رسب ابنه فى الامتحان بقوله: «المنهاج» صعبة وغير مناسبة.... وقد يشكو المعلم أن «المنهاج» طويلة..... وقد يشكو التلميذ من صعوبة «المنهاج» وعدم جاذبيتها أو ارتباطها بحياته....

وإذا دققنا النظر وحللنا هذه المقولات، لاكتشفنا أن كل فرد من هؤلاء المعلقين يتكلم عن «شئ»، يختلف تماماً عما يتكلم عنه الآخرون... أن أيا منهم لا يعنى «المنهج المدرسى» بمفهومه العلمى والتربوى، ولذلك نقول إن «المنهاج» أنواع ومستويات، ولا بد للمتحدث أن يحدد ما الذى يقصده بالضبط فى تعليقه هذا أو ذاك... وتوضيح هذه الفكرة أعرض التصور التالى لأنواع ومستويات... «المنهج»..

١. **المنهج المأمول الذى يحلم به المسئولون والتربويون**؛ بمعنى أنه عند التفكير فى ماذا نقدم لأبنائنا وبناتنا فى مرحلة تعليمية ما، وكيف نقدمه لهم... تتسابق طموحات المربى والمسئول إلى أنبل وأعظم ما يمكن تقديمه لأبنائه، ويحلم أن تصل المدرسة إلى أعلى مستوى فى العالم.

٢. **المنهج المكتوب**... وعندما تبدأ عمليات تخطيط المنهاج، تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع: حيث الإمكانيات المحدودة، والكثافة فى الفصول، ونوع المعلم، ومستوى التلاميذ وبيئاتهم..... ويتنازل المخطط عن بعض أحلامه؛ ليضع منهاج يمكن تحقيقها على أرض الواقع... ويحدد لها الأهداف، ويتخير المحتوى وينظمه، ويقترح أساليب التنفيذ والوسائل والأنشطة، وكذلك أساليب التقييم، ويصبح «المنهج» معداً للتنفيذ.

٣. **المنهج المنفذ**... يتحول المنهج المكتوب فى هذه المرحلة إلى شئ حى يدب بالحركة والنشاط فى شكل إعداد للكاتب المدرسية وأدلة المعلم، ويخطط المعلم لدروسه، ويعد وسائله، ويقف مع التلاميذ ليدرس.... وهنا تتدخل شخصية المعلم وإمكاناته وقدراته - بالإضافة إلى النظام المدرسى والإمكانات المتاحة - لتحول المنهج إلى شئ آخر، يختلف بعض الشئ عما كان مخططاً.

٤. **المنهج الذى يتعلمه التلميذ**... وهو يختلف عن كل ما سبق؛ حيث تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتمامهم بمادة ما أكثر أو أقل من غيرها، كما تتدخل أنماط التعلم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ... ونتيجة لذلك يختلف «المنهج» الذى يتعلمه التلميذ عن «المنهج» الذى قدمه المعلم.

٥. المنهج الذي يقيسه الامتحان.... وتأتى أساليب التقييم والامتحانات لتركز على بعض الجوانب، وقد لا تركز بالقدر نفسه على جوانب أخرى... والامتحان هنا هو سيد الموقف التعليمي، وما يأتى فى الامتحان يعبر عن «منهج خامس» يختلف أيضاً عما سبق.... ولهذا أكرر السؤال: عندما يستخدم مصطلح «منهج» من أحد المعلمين على العملية التعليمية، فماذا يقصد بالتحديد؟؟

المقرر الدراسى، أم الامتحان، أم الكتاب، أم المعلم، أم تحصيل التلميذ، أم كل ذلك؟؟؟ وهذا يذكرنا بقصة الفيل والعميان الستة، الذين انفوا حوله فى محاولة لتعرف خصائصه، ليصفه كل واحد منهم على حدة.. فوصفه أحدهم بأنه يشبه الخرطوم، ووصفه الثانى أنه كجذع شجرة، ووصفه الثالث أنه حبل رفيع خشن... وهكذا وصفه كل واحد من الزاوية التى لمسها.. ولكن لم يصف أحد منهم «الفيل».

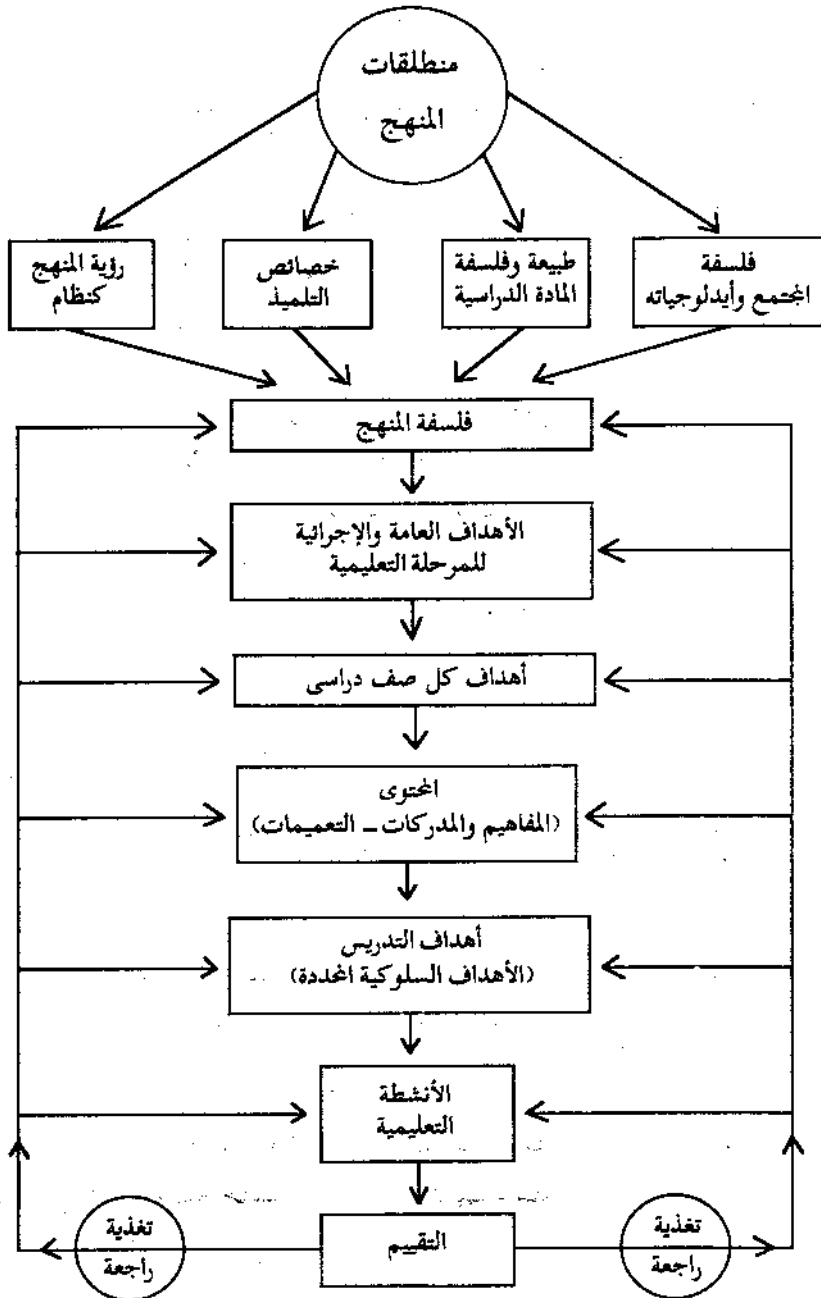
هذا الخلط فى المصطلحات واستخدامها يثير اللبلة، كما أنه لا يعطى المؤشرات الفعلية والموضوعية لجوانب القصور أو الخلل. وتحديد هذه المؤشرات بدقة هو أولى خطوات التطوير والإصلاح.

شرح لمكونات وعناصر المنهج:

إن من أهم العوامل التى تساعد المدرس على تنفيذ المنهج بنجاح هو فهمه لبنية المنهج ومكوناته وعناصره وأجزائه، وعلاقات تلك المكونات بعضها البعض الآخر، وبالمنهج ككل. يوضح الشكل (١ - ١) تصميمًا للمنهج كنظام؛ حيث يعتبر المنهج كله وحدة واحدة أى نظام واحد، تترايط مكوناته وعناصره، وتتفاعل فى كيان واحد. وفيما يلى شرح لهذه المكونات، قد يعين المدرس على فهم المنهج وتنفيذه فى يسر ونجاح.

أولاً: منطلقات المنهج

المنطلقات التى يبنى على أساسها المنهج، هى بمثابة المدخلات التى تؤثر على النظام «المنهج»، وتحدد أبعاده، ومكوناته، وبالتالي على مخرجات هذا النظام: أى على التعلم. وتعتبر منطلقات المنهج بمثابة المصادر الأساسية التى تشتق منها الأهداف العامة للمرحلة



شكل (١ - ١): بنية ومكونات وعناصر المنهج.

التعليمية التي يوضع لها المنهج؛ فلا بد أن تنبع الأهداف من فلسفة المجتمع وفلسفاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كذلك لا بد أن ينطلق المنهج من طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها كما تتأثر أهداف المنهج بطبيعة المتعلم وخصائص نموه، ومن المهم أن تنبع الأهداف التربوية من نظرة تكاملية شاملة للمنهج كنظام.

وفيما يلي مناقشة مختصرة لهذه المنطلقات، وتوضيح ارتباطها وتأثيرها على مناهج مادة من المواد الدراسية، وما تتضمنه من محتوى، وهي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

١. فلسفة المجتمع وأيدلوجياته:

فالمنهج لا بد أن يوضع المنهج في إطار احتياجات المجتمع وأهدافه، وموارده، وما هو سائد فيه من قيم وتقاليد، وما يعتز به من تراث وعادات.

ونظراً لارتباط مناهج مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بالحياة الأسرية واليومية للأفراد.. فإن هذا المنطلق يعتبر مهماً جداً لتخطيط مناهج هذه المادة؛ حيث يجب أن تطبع هذه المناهج بالطابع الوطني، وأن يرتبط محتواها بالواقع الذي يعيش فيه التلاميذ... ثم يتدرج ليشمل البيئات والثقافات الأخرى، وذلك بهدف تقوية شعور التلاميذ بالانتماء والولاء للوطن.. لذلك.. لا بد أن تظهر المعالم الآتية بوضوح، من خلال منهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي):

(أ) العادات والتقاليد الشائعة في المجتمع؛ خاصة ما يرتبط منها بالحياة الأسرية، حيث يجب أن يركز المنهج على بناء العلاقات الاجتماعية في الأسرة، على أساس أحكام الإسلام ونظرة للأسرة والقائمة على تماسكها واستمرار وجودها، واحترام مكانة المرأة وحقوقها، واحترام الصغير للكبير، والديمقراطية في المعاملة. فيعتنى المنهج بتقديم بعض أنماط الحياة الأسرية قديماً وحديثاً، وتعرف مزايا ومثالب هذه الأنماط المختلفة، على أساس من الحلال والحرام، واتباع لأوامر الله تعالى ونواهيه.

(ب) مظاهر التراث القومي وفنونه، وما يتميز به المجتمع من ثقافات ومظاهر حضارية وثقافية، والتي عمل المجتمع جاهداً على الحفاظ عليها واستمرارها عبر العصور. وعلى مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن تؤكد على إبراز هذا التراث وتدعيمه، وتطويره وفق المستحدثات العلمية والتكنولوجية المتقدمة، هذا مع الاحتفاظ بطابع وأصالة هذا التراث.

ويتحقق ذلك عن طريق عديد من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) مثل التركيز على ملامح هذا التراث، خلال دراسة المسكن وطرزه وأساليب تأثيشه، والأكلات المحلية والأنماط الغذائية، وكذلك الملابس الشعبية بأنواعها المختلفة، وماتتحلى به من سمات مميزة.

(ج) معالم النهضة الحديثة في المجتمع، والمجهودات التي تبذلها الدولة والمؤسسات والهيئات؛ من أجل دفع عجلة التقدم والرفق في المجتمع العصري الحالي، على أساس أن المسؤولية الأساسية للتربية هي تنمية الفهم الواعي للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة في حل المشكلات التي قد تعترض موكب التقدم.

والمناهج الدراسية هي وسيلة تحقيق الأهداف التربوية؛ لذلك فمن الضروري اعتبار معالم النهضة الحديثة سواء المعالم الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، من المنطلقات المهمة لتخطيط المناهج.

وترجع أهمية هذا المنطلق بالنسبة لمنهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) إلى أن هذا التطور السريع في المجتمع يؤثر تأثيراً مباشراً على الحياة الأسرية، وهي محور الدراسة في هذه المناهج. وعلى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن تساعد التلاميذ على فهم واستيعاب التطورات الحادثة في المجتمع، ومعرفة كيفية مواجهتها، والملاءمة معها في ظل تقاليد وقيم المجتمع، عن طريق بعض موضوعات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، مثل: التغذية وأثرها على صحة الأم والطفل، والعلاقات الأسرية، وإدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، والاهتمام بتنمية الوعي التخطيطي، وحسن استغلال الموارد المتاحة، وترشيد المستهلك، ودراسة الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة واستخداماتها السليمة.. وكذلك دراسة بعض المشكلات الناتجة عن هذا التطور، مثل: مشكلات المرأة العاملة، وتلوث البيئة، وتصارع القيم بين القديم والحديث... الخ.

٢٠. طبيعة وفلسفة المادة الدراسية:

لاشك ان المواد الدراسية تختلف في طبيعتها وفي فلسفتها وبالتالي في أهدافها، فبعض المواد الدراسية ذات طبيعة نظرية بحتة، كما أن لبعضها طابعاً تطبيقياً عملياً. وقد تختلف طبيعة المادة تبعاً لمراحل العمر، والرحلة التعليمية التي يخطط لها المنهج؛ ولهذا نؤكد أن طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها هي أحد المنطلقات المهمة للمنهج.

(أ) طبيعة التلميذ وخصائص نموه: إن فهمنا لطبيعة التلميذ وخصائص نموه منطلق مهم، من المنطلقات التي تؤثر على بناء المنهج. فلا بد مخطط المنهج أن يضع في اعتباره حقيقة هذا التلميذ، كيف ينمو؟ كيف يتعلم؟ ماذا يثيره ويشجعه على التعلم؟ وماذا يثيره ويبعده عن التعلم؟ ما الخصائص السلوكية للتلاميذ في كل مرحلة؟

ما الحاجات الجسمية والنفسية للتلميذ في مراحل عمره المختلفة؟ وما المشكلات التي يتعرض لها التلميذ في كل مرحلة؟

إن معرفة هذه الخصائص عن التلميذ تساعد مخطط المنهج على اختيار مكونات هذا المنهج؛ بحيث تتلاءم مع هذه الخصائص، وتتناسب مع طبيعة التلميذ الذي يوضع من أجله المنهج، وبذلك يمكن أن يتحقق هدفان في وقت واحد، هما: بناء شخصية التلميذ، والوقاية من المشكلات التي قد تعترض العملية التربوية: أى إن دراسة خصائص كل مرحلة تساعد المربي على اختيار الدراسة المناسبة، في الوقت المناسب للتلميذ، وتدرسيها بالطريقة المناسبة.

وعلى هذا الأساس.. نشأت فكرة مطالب النمو أو الأعمال النمائية، وهي أعمال على الفرد أن يتعلمها في كل مرحلة من مراحل نموه، وإن أتقنها.. فإن ذلك يساعده على الانتقال إلى مرحلة النمو التالية بشكل متوافق؛ أى إن الأعمال النمائية هي أنواع من التعلم، يجب أن تتم في فترة معينة، وتحددها ثلاثة محددات، هي: طبيعة المرحلة النفسية والفيولوجية والوسط الاجتماعي.

وإذا تتبعنا هذه الأعمال النمائية بالنسبة لتخطيط مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).. فسنجد أن البداية تكون منذ فترة الحضانة، سواء قضى الطفل هذه الفترة في المنزل، أم في دار حضانة خاصة.

وفي هذه الفترة يجرى التشكيل الاجتماعي لسلوك الطفل والطفلة إلى حد كبير؛ فهو يستطيع أن يعتمد على نفسه، ويستطيع أن يكتسب عادة المعيشة في منزل منظم؛ فيتعلم النظام ويعرف أن لكل شيء مكاناً خاصاً به، ويتعلم المحافظة على نظافة منزله، أو أى مكان يحيا فيه، ويستطيع أن يتعلم بأنامله الصغيرة كيف توضع المهملات في مكانها المناسب، وكيف يستطيع تنظيف المتضدة التي يعمل عليها، وكيف يعيد لعبه وأدواته إلى مكانها الخاص، ويتعلم كذلك تجميل المنزل باستخدام الصور أو وضع الزهور.

وفي فترة الحضانة يتم التشكيل الاجتماعي - إلى حد كبير - عن طريق تقمص الصغير لشخصية الكبار، دون تعلم مقصود، ولذلك تكون البداية مع الكبار والمشرفين على دور الحضانة، فهم القدوة التي يحتذى بها؛ مما يؤكد أهمية إعدادهم تربوياً وعلمياً؛ ليقوموا بهذا الدور المهم في حياة الإنسان.

وفي المدرسة الابتدائية.. يستطيع الطفل أو الطفلة أن يتعلم القيام ببعض الأعمال، التي تحتاج لسيطرة أكبر على عضلات يديه؛ فيتعلم كيف يغسل كوبه أو طبقه، أو يغسل منديله. كما يستطيع أن يساعد في المدرسة، وفي المنزل في ترتيب المائدة أو تنظيفها، وفي تجميل المنزل بعمل بعض اللوحات الفنية، التي تنمي ذوقه وحبه للجمال.

وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أو الطفلة تعلم بعض الأشغال الفنية، التي لا تحتاج إلى دقة كبيرة، ولهذه الأعمال الفنية فوائدها النفسية والانفعالية التي تعود على الشخصية؛ فهي تنمي في الأطفال حب الإنجاز والخلق والابتكار، والاعتماد على النفس والشعور بالأهمية.

ومع اقتراب الانتهاء من فترة الطفولة، والاقتراب من المراهقة، تزداد أهمية تعليم التربية الأسرية. فمع بداية المراهقة.. تحدث تغيرات جسمية مهمة تجعل اهتمام المراهق يتجه إلى جسمه ومظاهر نموه والعلاقة بين الطول والوزن... فيهتم بالغذاء ومكوناته وفوائده الجسمية وأنواع الغذاء وعلاقة الغذاء برشاقة الجسم، ويهتم بمعرفة عدد السعرات اللازمة للجسم، كما أنه يحاول تعلم عمل بعض الأصناف البسيطة. ولذلك تعتبر دراسة التغذية وإعداد الأطعمة من المواد التي تشبع حاجة المراهقين والمراهقات، وتلقى إقبالاً واهتماماً كبيراً منهم.

كما تهتم الفتاة بالملبس وبالأناقة والفن في اختيار ملابسها، وتعلم خياطة الملابس، وكل ذلك يشبع عندها هواية مهمة، وله عوائده على الشخصية من حيث تنمية الإنجاز والابتكار والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات وتأكيد الذات وقدراتها، كما تتعلم الفتاة شغل وقت الفراغ والإيجابية، ومع اهتمامهن بصنع الملابس... يأتي اهتمامهن بالحفاظ على ملابسهن، وطريقة تنظيفها والأنواع المختلفة من المنظفات، وطرق التنظيف... الخ.

وفي مرحلة المراهقة.. يتجه النمو من الذات إلى الموضوعات الخارجية؛ فبعد الاهتمام بالذات جسدياً وملبسياً.. نجد الاهتمام بالمنزل وتجميله والحديقة وجمالها؛ ففترة المراهقة يتركز فيها الاهتمام بالفنون والجمال، ولاعجب فهي فترة الرومانسية.

ومع تقدم فترة المراهقة، وازدياد اتجاه النمو من الذات إلى ما هو بعيد عن الذات.. يأتي الاهتمام بتنوع الأطعمة؛ فتميل الفتاة لتعلم أصناف من بلدان مختلفة؛ وتستطيع أن تدخل على طعام الأسرة تجديداً في الطعام، تلقى ترحيباً من الوالدين والإخوة والأقارب.

ومع اقتراب فترة المراهقة من النهاية، والاقتراب من الرشد.. على كل فتى وفتاة أن يتعلم دوره في المجتمع، ويتعلم العلاقات الاجتماعية في الأسرة وخارجها، ومحاولة فهم أفراد الأسرة كالزوج والزوجة والأبناء والأقارب؛ فمستقبل الأسرة رهن بالقيم الأسرية، التي تتكون عندهم، ولذلك ينبغي أن يتعلموا أساليب حل المشكلات الأسرية في الداخل والخارج، وأن يعرفوا شيئاً عن تربية الأطفال ودراسة نفسية الآخرين وكيفية التعامل معهم. ومشاركة الأفراد في خلق الجو الاجتماعي السعيد في الأسرة، هو دور لا يكره أحد، والبيت السعيد مصدره سعادة أفراد وسعادة المجتمع.

وتتميز فترة المراهقة المتأخرة بنضج الشخصية، والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير المنجرد، وحل المشكلات سواء كانت مشكلات اقتصادية مثل ميزانية الأسرة أم اجتماعية، مثل مشكلات في العلاقات الأسرية أو في تربية الأطفال، هذا بالإضافة إلى مزيد من المهارات العملية اللازمة لتهيئة حياة أسرية سعيدة، ولاشك أن دور كل فرد في الأسرة في حاجة إلى تعلم وإلى تطوير.

(ب) تخطيط المنهج في ضوء أسلوب النظم: المنطلق الرابع الذي تنبثق منه المناهج هو أسلوب النظم. ولاعتبار المنهج كنظام؛ لابد من التركيز على ثلاثة أمور أساسية، أولها التكامل والترابط والتفاعل المتبادل بين كل عناصر المنهج ومكوناته، واعتبارها ككل متكامل لا يتجزأ ولا ينفصل بعضها عن بعض. وثانيها التكامل والترابط بين عناصر محتوى المادة الدراسية؛ ففي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) «يجب النظر إلى مجالات هذا العلم في ترابط، والنظر إلى محتوى هذا العلم، على أنه وحدة مترابطة، دون فصل بين هذه المجالات حيث إنها مجتمعة تمثل الحياة الأسرية».

وثالثها العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا النظام وتربطه بغيره من النظم الأخرى في إطار نظام آخر أكثر اتساعاً وشمولاً؛ بمعنى ربط منهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بغيره من مناهج المواد الدراسية، في إطار أهداف كل صف، والأهداف العامة للمرحلة التعليمية.

ثانياً: فلسفة المنهج

تبع الأهداف التربوية بشكل عام من فلسفة التربية التي يتبناها المجتمع؛ حيث تترجم الفلسفة في أهداف واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ. ولتوضيح العلاقة بين فلسفة التربية وأهداف المناهج، أقدم - في اختصار شديد - لبعض الفلسفات التربوية، وتأثيرها على المنهج.

* الفلسفة الرجعية

وهي تؤمن بالحقيقة المطلقة والدائمة (الحق - الخير - الجمال)، ولا تهتم بالتراث الثقافي وتطبيقاته الاجتماعية، وتؤكد على وجود حقيقة واحدة للأشياء..... وترى أن على المدرسة والمناهج ترسيخ هذه الحقائق عند كل تلميذ، ولا يجب أن يساير المنهج اهتمامات التلاميذ المتعددة.

* الفلسفة التقليدية

وهي فلسفة محافظة تركز على التراث الثقافي وأهمية نقله للأجيال، جيلاً بعد جيل، وتمسك بأشكال وتصنيفات المعرفة التقليدية: رياضيات - علوم..... إلخ، كأساس لمحتوى التعليم في المدرسة..... ويجب ألا نغيرها أو نعدلها، وهدف الفلسفة التقليدية المحافظة على القديم، كما أنها تقاوم التجديد أو التغيير، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة بأنها تحقق الاستقرار في العملية التعليمية.

* الفلسفة التقدمية

وترتبط بتطور الفكر التربوي في أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين.... وتنادى بأن الأفكار - مهما كانت - فلا معنى لها ولا قيمة، إلا عندما تصبح جزءاً من خبرة الإنسان وتجربته، وأن النظريات تظل قليلة الجدوى؛ حتى يتم تطبيقها والإفادة منها.

تميز الفلسفة التقدمية بالعقل المتفتح، والاتجاهات المرنة، التي تنظر إلى المعارف على أنها في حالة تغير دائم، وأن على كل فرد أن يشارك في هذا التغيير، وفي اتخاذ القرارات التي تهتم وتهم مجتمعه؛ ولذلك تعرف هذه الفلسفة بأنها أنسب فلسفة تربوية في مجتمع

ديمقراطي، وعلى المدرسة أن تعد الأفراد؛ للقيام بدورهم الفعال والإيجابي في اتخاذ القرارات في المجتمع.

تؤكد الفلسفة التقدمية على ضرورة أن تبدأ المناهج الدراسية من الاهتمامات والمشكلات التي تواجه التلاميذ والطلاب، ثم تقودهم إلى المعارف الأوسع والأبعد..... وهنا تظهر أهمية طرق التعليم من خلال البحث والاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات..... وتتميز المواقف التعليمية بالدور الإيجابي للتلاميذ، وديناميكية التفاعل وحرية الحركة..... ويوجه الاهتمام إلى النمو المتكامل للتلميذ عقلياً ووجدانياً ومهارياً، ولذلك نقول إن المناهج - وفقاً لهذه الفلسفة - تتمحور ليس فقط حول التلميذ واهتماماته؛ ولكن أيضاً حول التلميذ بصفته عضواً في المجتمع.

* الفلسفة التجديدية

أو فلسفة إعادة البناء، وتعتبر في كثير من مبادئها امتداداً للفلسفة التقدمية، مع فرق جوهري واحد، هو: الاهتمام الكبير بالمستقبل، ومستقبل الحضارة في هذا الكون. ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات الحالية في المجتمع لم تعد كافية - بشكلها الراهن - للتعامل مع مشكلات العصر وتوقعات المستقبل، وينسحب ذلك على المؤسسات التعليمية.

تركز هذه الفلسفة على مجتمع، يشترك كل فرد فيه في تحقيق مصالح الآخرين، ويحسن استخدام الموارد ويعمل على زيادتها..... وعلينا أن نهتم بدراسة المستقبل، كما نهتم بدراسة الماضي، لأن الحاضر ليس فقط نتيجة الماضي، ولكنه أيضاً نتيجة المستقبل الذي نتوقعه؛ حيث نتخذ القرارات التي تحكمنا في الحاضر، بناءً على هذه التوقعات.

وبينما ترتبط الفلسفتان: الرجعية والتقليدية بالماضي، وترتبط الفلسفة التقدمية بالحاضر.. فإن فلسفة إعادة البناء ترتبط بالمستقبل، وتختلف في ذلك عن الفلسفة التقدمية، فهي تؤكد على أن تخطيط المناهج الدراسية لا بد أن يتم في ضوء نتائج مستقبلية واضحة، ومخرجات محددة، ينبغي الوصول إليها؛ لتحقيق حياة أفضل للفرد.

وعلى المناهج أن تهيء الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالمشكلات وتوقعها، ووضع الحلول المناسبة لها بأسلوب علمي وتفكير إبداعي، ويؤكد أصحاب هذه الفلسفة على أن حكمة

الإنسان لاتتمثل في قدرته على تجميع أحداث الماضي، ولكن تتمثل في المسؤولية التي يتحملها عن مستقبل الإنسانية.

وإذا نظرنا إلى السياسة التعليمية المعلنة في مصر، وإلى تصريحات المسؤولين، لتأكدنا أننا نتبنى فلسفة إعادة البناء أو الفلسفة التجديدية، التي تهتم بالتراث والأصالة العريقة لمصر، كما تهتم بمشكلات الحاضر، ولكنها - بالدرجة الأولى - تركز الاهتمام نحو استشراف المستقبل والاستعداد لمواجهة تحدياته، وتربية أجيال الحاضر؛ لتعيش بنجاح في القرن الحادى والعشرين.

وننتقل الآن إلى نقطة الانطلاق في تطوير المناهج، وهى كما سبق أن ذكرت، تحديد الأهداف..

ثالثاً: أهداف المنهج

تستمد أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية فى المجتمع، والتي تعكس - كما قلنا - الفلسفة التربوية التى يتبناها المجتمع. وتُستمد أهداف التربية من ثلاثة مصادر أساسية: أولها، القيم الإنسانية الأصيلة، وثقافة هذا المجتمع وتقاليد وعقائده، وهذه الغايات تحاول التربية من خلال المناهج الدراسية تحقيقها فى شخصية التلاميذ والطلاب لتخلق منهم أفراداً متميزين بأنبأ الصفات الإنسانية، وثانيها حاجات المجتمع الذى يهيا الطلاب للعيش فيه، والعمل خدمته وتحسينه ورفقه وتقديمه، أما ثالثها فهو خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه، وجوانب نموه العقلى والحركى والوجدانى. ويحاول التربويون تحقيق التوازن بين هذه المصادر الثلاثة، دون أن يطغى أى منها على الآخرين.

وعند تحديد أهداف المناهج لمرحلة تعليمية ما.. أو لمادة دراسية ما، فلا بد أن تعكس هذه الأهداف الغايات التربوية، التى يتبناها ويحددها المجتمع لنظامه التربوى والتعليمى..

تتدرج الأهداف من العمومية والشمول إلى التحديد والتخصيص؛ حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية، التى تحدد السلوك المستهدف، الذى يحدث لدى المتعلم كنتاج لتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك....

وكلنا نتفق على ضرورة أن تتصف أهداف المنهج بالنظرة المستقبلية؛ حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط المناهج، ولا بد فى الوقت نفسه أن تتصف الأهداف بالواقعية؛ حتى يمكن تحقيقها. ويراعى أيضاً شمول الأهداف لتضمن

تحقيق النمو الكامل للطلاب عقلياً وحركياً ووجدانياً، وفي ذات الوقت نحقق أهداف المجتمع، ونعد له القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم..... ولا بد للأهداف أيضاً أن تحقق الأهداف الأكاديمية المرجوة من المواد الدراسية المختلفة، التي تتضمنها المناهج، بما في ذلك الجوانب العلمية، والأدبية، والفنية، والمهارية.....

ونظراً لسرعة تغير المعارف والمعلومات.. لم يعد التركيز في أهداف المنهج على حفظ وتخزين كم كبير من الحقائق والمعلومات، وإنما تحول التركيز إلى تنمية القدرات العليا للتفكير؛ فالمهم أن يتعلم الطالب كيف يفكر بدلاً من ماذا يفكر... المهم أن يتعلم الطالب كيف يحل المشكلات بأسلوب علمي ومنطقي، وكيف يتعامل مع المعلومات، وكيف يحصل عليها، وكيف يتعامل مع الموارد ويحافظ عليها وينميها. والمهم أن يتعلم الطالب فن الحوار، وآداب التعامل، وديمقراطية السلوك؛ فيقبل الآراء المختلفة، ويحترم وجهات النظر المتباينة. والمهم أيضاً أن يتعلم أن لكل مشكلة أكثر من حل، وأكثر من أسلوب للوصول إلى هذا الحل، وأن يتعلم الاعتماد النفس، ويتعود على التعلم الذاتي، ويدرك أن التعليم لا يتوقف عند جدران الفصل أو المدرسة، وإنما هناك مصادر متعددة للتعلم، وأن التعلم عملية تستمر مدى الحياة..

تنتج الأهداف العامة الإجرائية لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في المرحلة التعليمية التي يوضع لها؛ إذ لا بد من تحديد الأهداف المنشودة من كل مرحلة تعليمية؛ فمثلاً ما الأهداف المراد تحقيقها بنهاية المرحلة الابتدائية؛ وما الأهداف المراد تحقيقها بنهاية المرحلة الإعدادية، وكذلك بالنسبة للمرحلة الثانوية؟. وتختلف هذه الأهداف تبعاً لنوع التعليم؛ فتختلف أهداف المرحلة الإعدادية المهنية عن أهداف المرحلة الإعدادية العامة مثلاً.

ولا ترتبط أهداف المرحلة التعليمية بالمواد الدراسية قدر ارتباطها بقدرات وإمكانات ومهارات المتعلم؛ حيث تجيب هذه الأهداف عن السؤال التالي:

ما المهارات والمعلومات والسلوكيات الواجب على خريج هذه المرحلة أن يكون قادراً على أدائها؟

ثم تنتج من هذه الأهداف مجموعة الأهداف، التي تتحقق في نهاية كل صف دراسي على حدة. وتصاغ كل هذه الأهداف صياغة إجرائية، تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه، من

خلال كل مادة فى نهاية المرحلة التعليمية، وتترجم هذه الأهداف إلى صياغات إجرائية، تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه من خلال المادة فى نهاية كل صف دراسى.

تصنف الأهداف - تبعاً لجوانب النمو - إلى أهداف معرفية وتركز على ما يتعلمه التلميذ والتلميذة من معلومات وحقائق علمية، وأهداف نفسحركية (مهارة)، وتركز على ما يتعلمه التلميذ والتلميذة من مهارات يدوية، ثم أهداف وجدانية وتركز على ما يكونه التلميذ من ميول واتجاهات وقيم.

ومن البديهي أن أهداف كل صف دراسى هى امتداد ونمو للصف السابق له، وذلك تأكيداً على مبدأ الترابط والاستمرارية والتتابع فى المنهج الدراسى. وأن حصيلة أهداف الصفوف الدراسية مجتمعة تكون الأهداف الإجرائية العامة لكل مادة دراسية فى المرحلة التعليمية كلها.

ثالثاً: المحتوى

محتوى المنهج هو الأفكار والعناصر الأساسية، أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها التلميذ فى كل صف من صفوف المرحلة التعليمية. والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج؛ لذلك يجب أن يصاغ المحتوى بطريقة واضحة، تمكن المعلم / المعلمة من فهم المطلوب تدريسة بالضبط دون لبس أو تخمين، ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كل مفهوم وكل مدرك من هذه المدركات، والتعميمات هى، الخلاصات التى توضح مستوى التعلم بالنسبة لعناصر المنهج.

وعلى هذا الأساس.. فمن المهم أن يصمم المنهج فى صورة مفاهيم ومدركات أساسية وفرعية لكل صف دراسى، ومع كل مفهوم ما يفسره من تعميمات. ويوضح هذا الأسلوب فى تخطيط محتوى المنهج، مدى النمو فى المدركات من صف إلى الصف الذى يليه؛ منعاً للتكرار وضمناً للتتابع والتكامل والنمو فى محتوى المنهج.

ويتناول الفصل الخامس من هذا الكتاب موضوع المفاهيم المدركات والتعميمات بشيء من التفصيل.

رابعاً: أهداف التدريس

أهداف التدريس هي الأدلة السلوكية التي تبين مدى ما تعلمته التلميذة وتعلمه التلميذ من المحتوى الذي يتضمنه المنهج، وهي تعتبر ترجمة للأهداف التعليمية على مستوى الصف، في صياغات أكثر تحديداً وأكثر دقة، وأكثر قابلية للقياس.

ولعل إتقان المدرس لصياغة الأهداف التدريسية صياغة سليمة، يعتبر من أهم المهارات اللازمة لتوافرها في كل مدرس، بصرف النظر عن مادة تخصصه، أو عن المرحلة التي يدرس لها.

ويتناول الفصل السادس من هذا الكتاب موضوع الأهداف، من حيث أنواعها ومستوياتها وتصنيفاتها وأساليب صياغتها بالتفصيل.

خامساً: الأنشطة التعليمية

النشاط التعليمي هو حصيلة متكاملة ومتداخلة من المتغيرات، التي تشكل الموقف التعليمي. وتشكيل الموقف التعليمي هو صميم عملية التدريس؛ حيث يقال إن التدريس هو تهيئة وتشكيل البيئة التعليمية التي تعمل على حدوث التعلم عند التلميذ؛ أي إن النشاط التعليمي هو الوسيلة التي تتحقق عن طريقها الأهداف التدريسية؛ لذلك فمن المهم أن يختار المدرس أنواع الأنشطة، التي توائم الأهداف المحددة للدرس، وتوائم أيضاً المحتوى الذي يخطط لتدريسه، وكذلك عليه مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، ومراعاة ميول التلاميذ، بحيث تدفعهم الأنشطة المختارة للمشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر في الموقف التعليمي.

ومن الضروري أن يتوع المدرس في الأنشطة التعليمية، التي يختارها سواء في الدرس الواحد أو من درس إلى آخر؛ فهذا يؤدي إلى تعلم أفضل؛ حيث إن هذا التنوع يمنع الرتابة والملل عند التلاميذ وحتى عن المدرس ذاته.

ويتناول الفصل العاشر من هذا الكتاب موضوع الأنشطة التعليمية بشيء من التفصيل. وأود أن أتوه هنا إلى الفرق بين الأنشطة التعليمية التي يخطط لها المدرس لكي يحقق أهداف تدريسه، وبين الأنشطة المصاحبة لخطة الدراسة؛ فهذه الأنشطة المصاحبة تضم المجالات

الاجتماعية والترفيهية والثقافية، التي يقوم بها التلاميذ وفقاً لاختيارهم الحر ورغباتهم الخاصة، ولا تكون لها علاقة مباشرة بأى من المقررات الدراسية، وإنما هي جزء من المنهج المدرسي المتكامل، مثل: جمعيات المسرح، والخطابة والمناظرة، وجمعيات الرحلات، والتمثيل والموسيقى والهوايات المختلفة.

ويناقش الفصل العاشر الأنشطة التعليمية التدريسية، والتي يعدها المدرس لتحقيق أهداف الدرس، وهي بذلك تشمل كل ما يحدث في الموقف التعليمي، سواء سلوك وأفعال المدرس أو التلميذ.

سادساً: التقييم

وبعد انتهاء تنفيذ الأنشطة التعليمية - سواء داخل الدرس أو خارجها - تأتي مرحلة التقييم؛ للتأكد من مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة من المنهج بشكل عام. والأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة هي: إلى أي مدى تحققت الأهداف بالنسبة للمتعلم وبالنسبة للمعلم؟... ما الأهداف التي تحققت بمستوى عالٍ، وما الأهداف التي لم تتحقق؟ وما العوامل التي أدت إلى تلك النتائج؟ وهنا نتعرف مواطن القصور ومواطن القوة في جوانب المنهج والعملية التعليمية، وتوضع الخطط لتحسين الموقف مستقبلاً. وسيأتي الحديث عن التقييم - بشئ من التفصيل - في الفصل السابع من هذا الكتاب.

ولكن يجدر بنا هنا أن نتوقف لحظة لنناقش الجدل، الذي يدور حول استخدام مصطلح «تقييم»، وهل الأصح استخدام مصطلح «تقويم»؟ وأود هنا أن أشرح وجهة نظري في هذا الصدد...

أولاً.. أسجل أن مجمع اللغة العربية في القاهرة قد أجاز استخدام مصطلح تقييم؛ للدلالة على عملية تحديد وتقدير قيمة الشئ، وتبيان جوانب القوة وجوانب الضعف في الشئ أو الموقف الذي نقيمه؛ للتفرقة وإزالة اللبس، بين هذا المعنى وتقويم الشئ؛ بمعنى إصلاحه وتعديله. وعلى ذلك.. فإننى أفضل استخدام مصطلح «تقييم» الموقف التعليمي فور الانتهاء منه، وتقييم المناهج بعد إعدادها وتنفيذها؛ لتعرف مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وأسباب النجاح والفشل، وجوانب القوة والضعف.. وفي ضوء نتائج التقييم.. يمكننا تعديل المسار، وإصلاح الأخطاء؛ أى يمكننا القيام بعمليات التقويم اللازم.

سابعا: التغذية المرتدة

وهي البيانات والمعلومات والنتائج، التي نحصل عليها؛ نتيجة لعمليات التقييم، وهي تدلنا على مواطن الضعف أو القوة، وما إذا كان ضعف النتائج راجعا إلى (الأهداف) التي وضعناها؛ بمعنى أن تلك الأهداف - في حد ذاتها - لم تكن مناسبة أو لم تكن محددة، أو لم تكن واضحة..

وقد تدلنا التغذية المرتدة على أن سبب عدم تحقيق الأهداف يرجع إلى (المحتوى) الذي تخيرناه؛ فقد يتضح لنا أن المحتوى لم يكن مناسباً، أو لم يكن مرتبطاً بالأهداف، أو لم يكن في مستوى المعلمين، أو لم يعرض بطريقة تساعد على الفهم والاستيعاب، أو... أو...

وقد تشير التغذية المرتدة إلى أن أسباب عدم تحقيق الأهداف يرجع إلى (الأنشطة التعليمية)؛ فقد تكون غير شائقة، أو غير مرتبطة بالمحتوى وبالأهداف، أو قد تكون بعيدة عن اهتمامات وميول المعلمين أو عن بيئتهم وظروفهم الاجتماعية أو... أو...

وقد تشير التغذية المرتدة إلى أن اساليب التقييم، التي حكمنا من خلالها على مدى تحقيق الأهداف، هي ذاتها غير مناسبة؛ فقد تكون وسائل التقييم غير صادقة، وغير مرتبطة بالأهداف، أو لم تراع الفروق الفردية بين المعلمين، أو... أو...

ولهذا نلاحظ في شكل (١ - ١) أن الأسهم الممتدة من التغذية الراجعة تشير إلى كل عناصر ومكونات المنهج.

أطر ونماذج لتصميم وبناء المناهج

بداية.. تتفق على أن المنهج هنا هو مجموعة متكاملة من الأنشطة التعليمية المقصودة والمخططة والمنظمة في إطار تعليم مدرسي، وتدرج هذه الأنشطة حول:

(أ) مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات.

(ب) اهتمامات تلاميذ هذه المرحلة العمرية، والمرتبطة بموهب الشخصى.

(ج) القضايا العالمية التي تهتمهم، وتهتم العالم من حولهم.

وتتميز مناهج المرحلة الإعدادية بأنها مناهج مترابطة ومتكاملة ومتداخلة؛ بمعنى أنها تخطط حول مواقف تجذب التلميذ وتثير فضوله وحبه للاستطلاع، وبالتالي تثير دافعيته

لتتعلم.... ويفضل تقديم هذه المواقف في صورة مشكلات نريد حلها problem - Centered Curriculum .

وللوصول إلى هذه الحلول.. تتعلم الموضوعات المختلفة، وتمارس المهارات المتعددة، ونطبق ما نتعلمه، ويتم كل ذلك في إطار من التفكير العلمي المنظم؛ فتتمو بذلك قدرات التلاميذ على الإبداع والابتكار.

وقد حاول أساتذة المناهج وضع أطر ونماذج مختلفة؛ لمساعدة مخطط المنهج أن يحقق هذه الأهداف. وقد اخترت من هذه الأطر ما يناسب مناهج المرحلة الإعدادية، وما يتفق مع آمالنا وطموحاتنا في التطوير.

(١) نموذج دونالد إيكورن Donald Eichorn:

لقد أسس إيكورن نموذجه بناء على القوى المتصارعة، التي يواجهها المراهق الصغير، تلميذ المرحلة الإعدادية. وهي: تغيراته الجسمية والقوى الخارجية ممثلة في البيئة المحيطة، وهذين البعدين يكونان نموذجاً نفسياً / اجتماعياً، ولذلك قسم إيكورن المنهج إلى قسمين، وأطلق على القسم الأول المنهج التحليلي، وعلى القسم الثاني المنهج الثقافي.

يضم القسم الأول أربعة مكونات، هي:

* اللغات

* الرياضيات

* الدراسات الاجتماعية

* العلوم

ويركز القسم الثاني (المنهج الثقافي) على:

* التذوق الجمالي (الفنون / رسم / موسيقى).

* دراسات ثقافية واجتماعية (مواقف حياتية).

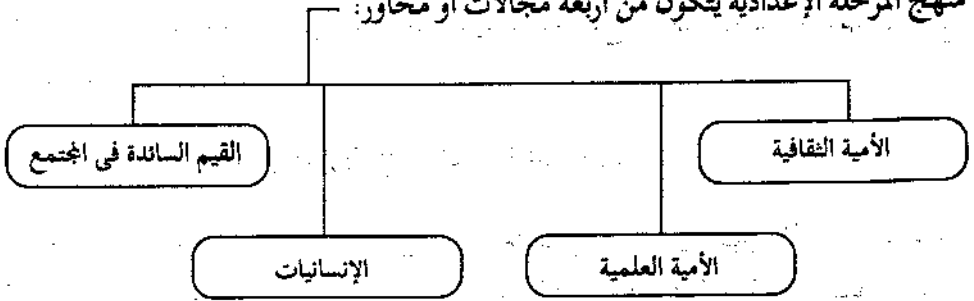
* دراسات عملية (تطبيقات عملية - اقتصاد منزلي).

* تربية رياضية.

ويخطط لهذين القسمين في توازن وترابط، ثم يضع المتخصصون المحتوى المناسب لكل جانب ولكل مكون، وينتج من هذا كله برنامج وخطة الدراسة، والمحتوى لمناهج المرحلة الإعدادية.

(٢) نماذج كاليفورنيا:

لقد استغرق التوصل إلى هذا النموذج سنوات من الدراسة والمناقشات، وانتهى إلى أن منهج المرحلة الإعدادية يتكون من أربعة مجالات أو محاور:

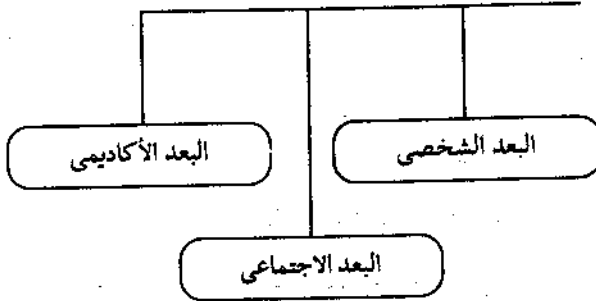


وترجمت هذه المجالات أو هذه المحاور إلى موضوعات دراسية وساعات زمنية، للدراسة على النحو التالي:

الزمن	المادة
٤, ١٥ ساعة	اللغة
٤, ١٥ ساعة	قراءات / آداب
٤, ١٥ ساعة	رياضيات
٤, ١٥ ساعة	علوم وصحة
٤, ١٥ ساعة	جغرافيا وتاريخ
٢ ساعتين	فنون بصرية وأدائية
٣, ٢٥ ساعة	تربية بدنية
١ ساعة	توجيه وإرشاد
٣ ساعات	مواد اختيارية
٣٠ ساعة في الأسبوع	المجموع

(٣) نموذج هارفي آلين Harvey A.Allen وآخرين:

وضع هذا النموذج لمناهج المرحلة الإعدادية سنة ١٩٩٣، ويتميز بتركيزه على أهمية دور تخطيط المناهج واختيار المقررات ومحتواها حول التلميذ المتعلم، ولا بد أن تحقق المناهج أبعاداً ثلاثة للمتعلم، هي:



وتختار المقررات والمواد الدراسية، بحيث تحقق كل مادة أهداف هذه الأبعاد الثلاثة، أما المواد الدراسية التي يقترحها هذا النموذج.. فهي:

- اللغات (فنون اللغة ومهاراتها: قراءة - كتابة - تحدث - استماع)

- فنون (تشكيلية - موسيقى - مسرح - فيلم - فيديو - تصوير)

- رياضيات

- دراسات اجتماعية

- علوم

- صحة

- لغات أجنبية (لغة أو أكثر)

- تربية بدنية

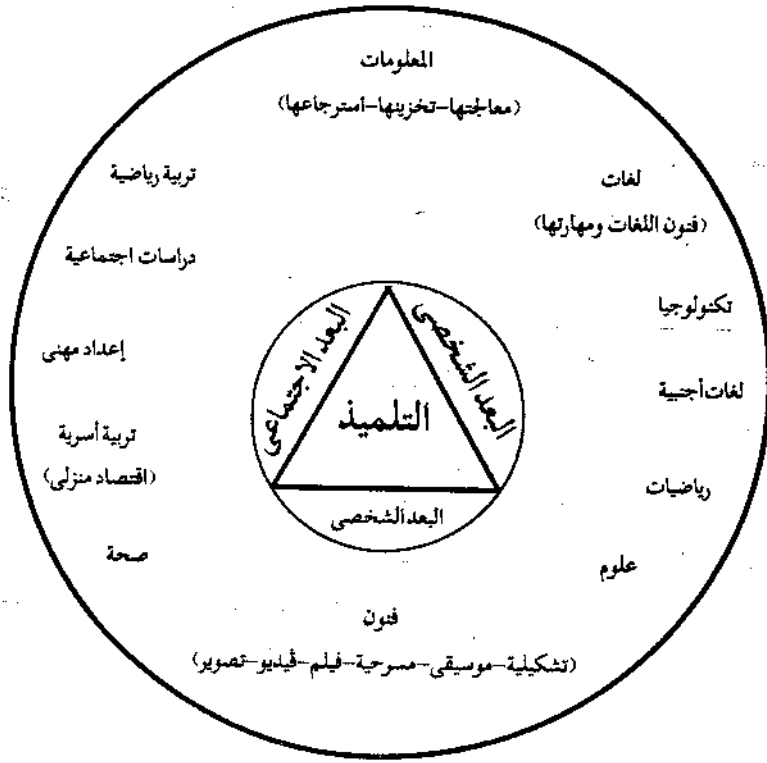
- تربية أسرية (اقتصاد منزلي)

- مواد اختيارية

- معالجة وتخزين واسترجاع المعلومات

- إعداد مهني (صناعي - زراعي - تجاري)

والشكل (١ - ٣) يوضح هذا النموذج.



شكل (١ - ٣): مخطط يمثل نموذج هارفي آين وآخرين.

وعلى كل مادة من المواد السابقة أن تسهم في تحقيق الأهداف التالية:

أهداف البعد الشخصي:

- ١) يفهم التغيرات السريعة التي تحدث له سواء الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ويتوافق معها، ويعرف كيف تؤثر هذه التغيرات في نوعية حياته الحالية والمستقبلية.
- ٢) يكون مفهوماً إيجابياً عن ذاته، ويعرف أبعاد شخصيته، وفهم العلاقة بين رؤيته لذاته وبين واتجاهاته وسلوكه.
- ٣) يبحث عن ويكتشف القيم الشخصية، والأخلاقيات، وأصول التعامل في دوائر اجتماعية مختلفة (في المدرسة، في البيت، في المجتمع).

- ٤) يكتسب تقبل آراء زملائه ويحتفظ بهذا التقبل، ويتضمن ذلك فهماً لديناميكيات التفاعل مع الأقران.
- ٥) يتوصل إلى رؤية متوازنة بين استقلاله عن والديه وأسرته، مع استمرار اعتماده عليهم وعلى الكبار في مواقف معينة للمساندة والمآزر.
- ٦) يواجه التحديات التي يواجهها، والتي تفرضها اهتماماته وعلاقاته (نوع الترفيه الذي يشترك فيه، وملابسه، والموسيقى التي يسمعها...).
- ٧) يوازن بين توقعات الآخرين منه، ويشمل ذلك زملاء المدرسة، وأفراد أسرته، والمدرسة، والمجتمع.
- ٨) ينمي انتماءات مع أفراد آخرين، ولأنشطة معينة، وللمجموعات خاصة؛ مما يشعره باعتزازه بنفسه، وبالقدرة على المشاركة والإنجاز.

أهداف البعد الاجتماعي:

- ١) يفهم فكرة الاعتماد المتبادل بين الأفراد، والمجموعات، والثقافات، والدول في عالم واحد.
- ٢) يدرك الاختلافات بين الأفراد من بيئات مختلفة، أو من ثقافات مختلفة في المجتمع الواحد، وكذلك الاختلافات بين الذكور والإناث.
- ٣) يتعرف المشكلات البيئية في مجتمعه وفي العالم، مثل: التلوث، والتخلص من القمامة، والنفايات الذرية، وأثر ذلك على نوع الحياة على الأرض.
- ٤) يفهم التكوينات السياسية للحكومات، ويتعرف الإيديولوجيات التي تنمي الحرية والديمقراطية، أو تلك التي تكون الضغوط والكبت عند الشعوب.
- ٥) يتفهم أبعاد القضايا الاقتصادية سواء على مستوى الأفراد أو الأسر، والعوامل التي تتدخل في تكافؤ الفرص، وعلاقة الاكتفاء الاقتصادي بالقوة والحرية.
- ٦) يدرك مفهوم التكنولوجيا كأسلوب تفكير، يؤدي إلى القدرة على حل المشكلات والإبداع، كما يفهم علاقة المنتجات التكنولوجية بمستوى رفاهية الأفراد والدول، والسلوك القيمي في استخدام التكنولوجيا.

٧) يتعرف أبعاد المشكلات التي تواجه الشباب (رفاق السرى- انحدرات- انحرافات السلوك - السلبية والأتكالية- الإنمالية...).

أهداف البعد الاكاديمى:

حيث إن لكل مادة أو مجموعة مواد دراسية أهدافها الأكاديمية الخاصة.. فإن التركيز هنا ينصب على الأهداف الأكاديمية العامة، والتي تتلخص في:

- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير فى مستويات عليا؛ حيث أصبح تعليم التفكير أحد أهم أهداف مناهج التعليم، ومن أمثله:

التفكير الناقد - التفكير المتأمل - البحث والاستقصاء - حل المشكلات - الإبداع والابتكار - التفكير الشامل - التفكير المجرد.

- اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير، وفى حل المشكلات.

- القدرة على التفاهم والتواصل وعرض الأفكار ومناقشتها.

- القدرة على التفكير من وجهة نظر الآخرين.

- القدرة على طرح الأسئلة الذكية للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة.

- القدرة على الاستنتاج واستخلاص الأفكار الرئيسية.

- القدرة على التنبؤ فى ضوء المعطيات العلمية المتاحة.

- المرونة فى التفكير والقابلية للتغيير والتطوير.

وعلى مخططى مناهج المرحلة الإعدادية مراعاة التوازن بين هذه الأبعاد الثلاثة، عند اختيار المواد الدراسية ومحتوى كل مادة، وكذلك عند إتاحة الفرص للأنشطة المتنوعة والممارسات الاجتماعية المتعددة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

(٤) نماذج المنهج المرتبط بالمستقبل

A Future Relevant Curriculum Design

فى كتابها الأخير بعنوان المناهج لألفية جديدة Curriculum for a New Millennium، وضعت ويلما لونج سترتب وهارولد شيس عدداً من النماذج لتخطيط مناهج المستقبل..

ينطلق النموذج الأول فيها من فكرة التجدد المستمر للمعلومات، وأنه لا توجد مجموعة ما من المعارف أهم من غيرها أو أجدر من غيرها.. وأن أهم ملامح المستقبل هي عدم الوضوح، ولذلك ينبغي أن يبنى المنهج حول العمليات والمهارات، التي تزيد من قدرات التلميذ على الفهم والتحليل والنقد، والتعامل مع متغيرات المستقبل غير المؤكدة..

ويقترح هذا النموذج ستة مجالات للدراسة، هي:

* مهارات الاتصال والتعامل مع المعلومات.

* مشكلات عالمية (الكون - الطاقة - النسيبة - الضغوط المجتمعية).

* القيم والأخلاق.

* المواطنة والديمقراطية.

* الاستقصاء والبحث.

* المستقبليات.

وفي كل المواقف التعليمية.. تتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

وهناك نموذج آخر، يقدمه المؤلفان، وهو يعتمد على تضمين المنهج ثلاثة محاور رئيسية، هي:

(١) التعلم الرمزي:

ويتضمن مواد مثل: الرياضيات والهندسة والجبر والإحصاء والكمبيوتر والموسيقى والمنطق والعلوم.

(٢) المجال التعبيري:

ويتضمن الفنون التشكيلية - المسرح - الموسيقى - التصوير السينمائي - والفيديو - التسجيل الصوتي - التعبير الكتابي - الشعر - القصة... إلخ.

(٣) مهارات الاتصال:

وتتضمن الكتابة والقراءة والآداب والتحليل اللغوي وأيضاً وسائل الاتصال الالفاظية - واللغات الأجنبية.

وفي ضوء هذه النماذج.. نجد مناهج العلوم - على سبيل المثال - تهدف بالدرجة الأولى تعويد التلاميذ أن يفكروا كما يفكر العلماء، والموضوعات التي يتضمنها المنهج تضم:

* نشأة الأرض وبيئتها.

* إنتاج وتصنيع الطعام.

* سكان العالم وثقافتهم.

* اكتشاف الفضاء.

* التحكم في الجينات:

* النفايات الذرية.

وتركز مناهج الرياضيات على العمليات الرياضية، ذات المغزى في حل مشكلات في مجالات الحياة المختلفة؛ بمعنى الاهتمام بالرياضيات الوظيفية، وليس القواعد والقوانين المجردة، وتلخص أهداف تعليم الرياضيات على النحو التالي:

* أن يصبح التلميذ قادراً على حل المشكلات رياضياً.

* أن تستخدم الرياضيات كوسيلة تعبير واتصال.

* أن يستخدم المنطق الرياضى في التفكير.

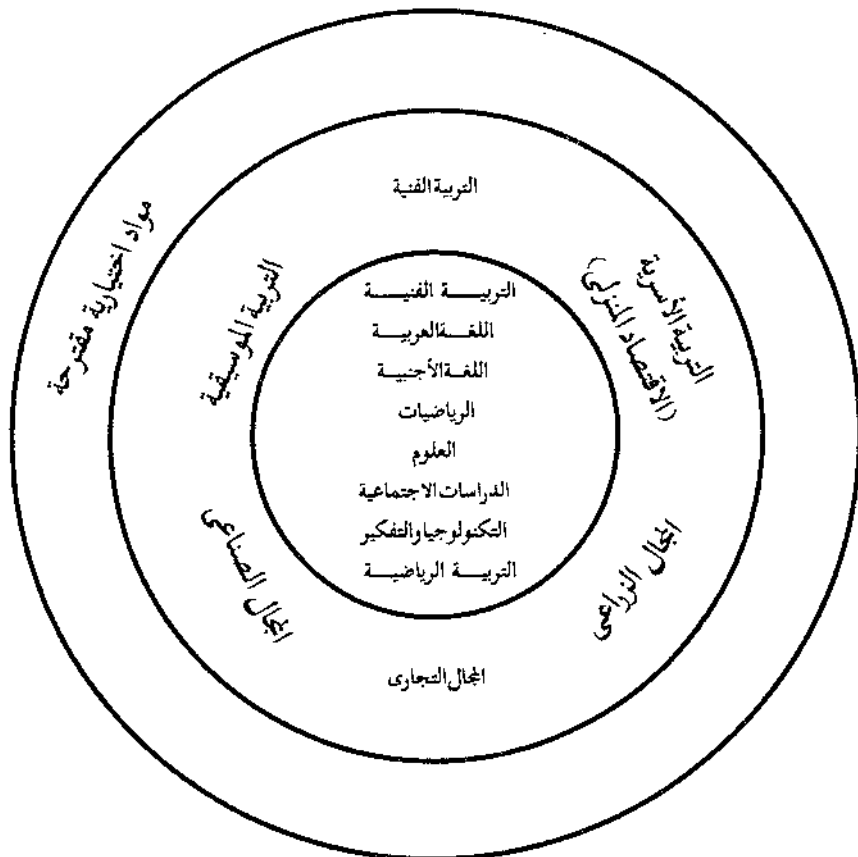
* أن يقدر التلميذ قيمة وفائدة الرياضيات في الحياة.

* أن تنمو ثقة التلميذ في قدرته على التعامل مع الرياضيات.

وتركز مناهج الدراسات الاجتماعية على بحث المشكلات المجتمعية، وتعرف أسبابها وطرق حلها، ومنع تفاقمها مستقبلاً، كما توجه هذه المناهج لتنمية المواطنة في عالم متغير... في عالم يعتمد على المنافع المتبادلة، المنافسة والعمل والمشاركة.

(٥) نموذج مقترح لتخطيط مناهج المرحلة الإعدادية في مصر في حالة إقرار مبدأ الاختيار

يتم تخطيط المناهج واختيار المقررات في ضوء النموذج التالي، المبين بشكل (١ - ٤)، والذي يضم ثلاثة محاور على النحو التالي:



شكل (١ - ٤): نموذج مقترح لتخطيط المناهج.

المحور الأول: المحور الأكاديمي

مجموعة مواد أكاديمية مقررة موحدة لجميع الطلاب، وتشمل:

* التربية الدينية.

* اللغة العربية.

* اللغة الأجنبية.

* الرياضيات.

* العلوم.

* الدراسات الاجتماعية.

* التربية الرياضية.

* التكنولوجيا والتفكير.

المحور الثاني: المحور الثقافي والتطبيقي

مجموعة مواد ثقافية، وفنية، ومجالات عملية مقررة لجميع الطلاب، وتشمل:

* التربية الفنية.

* التربية الموسيقية.

* المجال الصناعي.

* المجال الزراعي.

* المجال التجاري.

* التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

المحور الثالث: مواد اختيارية

وهي مقررات يختارها الطالب امتداداً لما درسه في المحورين الأول والثاني؛ وذلك بمعدل مقررين في مواد المحور الأول، ومقررين في مواد المحور الثاني.

وهكذا تتجه أنظار مخططى المناهج نحو المستقبل وتحدياته؛ ليختاروا ما يضعونه في مناهج تلاميذ اليوم، وهم الرجال والنساء، الذين سيتحملون المسؤولية والقيادة في المستقبل.

وكما تحدد خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية المواد الدراسية والمحتوى، الذى يجب أن تتضمنه المناهج.. فهي أيضاً تحدد وبشكل مباشر استراتيجيات وطرق التدريس، التى يجب أن تستخدم فى تنفيذ هذه المناهج.

فنظراً لاتساع الفروق الفردية بين تلاميذ هذه المرحلة - سواء فى الجوانب العقلية أو

الجسمية أو الوجدانية- فالأمر يتطلب التنوع فى استراتيجيات وطرق التدريس؛ لتتواءم مع هذه الاختلافات العريضة بين التلاميذ.

ونظراً لأهمية الانتماء إلى الأصدقاء فى مجموعات.. فالأمر يتطلب الاعتماد- وإلى حد كبير- على استخدام استراتيجيات المجموعات الصغيرة، والتعلم التعاونى، والمسابقات والمناظرات، والمشروعات الجماعية.

ونظراً لتزايد حب الاستطلاع عند تلاميذ هذه المرحلة.. فالأمر يتطلب إتاحة الفرص لهم للتجريب والاكتشاف والإبداع والابتكار.

ونظراً لسعى تلميذ المرحلة الإعدادية للاستقلال عن الكبار، وشعوره بذاته وبشخصيته.. فالأمر يتطلب توفير الفرص للتلاميذ لتحمل المسؤولية، وإعطائهم الثقة للعمل بمفردهم دون رقيب؛ حتى يشعروا بالحرية وبالثقة وبالتالى بالمسئولية.

الامتحانات وأساليب التقييم:

ويمكن القول إنه من المستحيل إجراء تطوير جذرى وحقيقى فى المناهج، دون إعادة النظر فى أنواع الامتحانات وأساليب التقييم، التى تستخدم لقياس مستوى التلميذ، وأداء المعلم، وفعالية المدرسة بشكل عام.

إن الامتحانات المستخدمة حالياً لم توضع لتدعم التفكير عند التلميذ، أو لتقيم قدراتهم على حل المشكلات، ولكنها تقيس كما معينا من المعلومات والمعارف، ورد فى صفحات الكتاب المدرسى.

إن مانسعى إليه هو اختيار قدرة التلميذ على استخدام ماتعلموه فى أكثر من مادة دراسية للتصرف فى موقف جديد أوفى حل مشكل جديد يتعرضون له... بمعنى أن التلميذ يستخدم المناسب مما تعلمه فى مقررات الدراسات الاجتماعية، مع بعض ماتعلمه فى بعض مقررات العلوم والرياضيات مثلاً لإيجاد حل لمشكلة جديدة نضعها أمامه.

ومن هنا جاء التفكير فى تصميم مقرر دراسى، يهدف مساعدة التلميذ وتدريبهم على هذه العمليات العقلية؛ أى اختيار وتوظيف بعض الأسس والمبادئ والحقائق العلمية، التى درسوها فى مواد دراسية منفصلة، حل مشكلة. ويتطور مستوى المشكلات التى تقدم

للتلاميذ وتتدرج تبعاً لمراحل العمر، وبما يتماشى مع معلوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم، التي اكتسبوها في باقى مقررات المنهج.

ويعتمد تقييم التلاميذ على معايير واضحة ومعلنة للتلاميذ أنفسهم.. وتركز هذه المعايير على مكونات التفكير التحليلي والناقد والابتكارى؛ بالإضافة إلى سلوك التلاميذ وتفاعلهم مع زملائهم، ومع الموارد المتاحة خلال حل المشكلة.

ويطلق على هذا المقرر فى بعض النظم «مادة التكنولوجيا»، وذلك باعتبار أن التكنولوجيا عملية تفكير، ولا يقصد بها هنا مطلقاً الأجهزة التكنولوجية. ويؤكد مؤيدو «هذا المسمى أن تلك الأجهزة هي نتاج للفكر التكنولوجى؛ لأنها أساليب ووسائل، اخترعها العقل البشرى لحل مشكلة ماواجهته فى حياته، ولذلك يقترح أن يسمى هذا المقرر التكنولوجيا والتفكير.. وهو - إلى جانب المواد الدراسية الأخرى - يسهم فى تكوين أجيال قادرة على التفكير، وحل المشكلات، ومواجهة تحديات المستقبل.

وهكذا نشارك جميعاً فى وضع الأسس لمناهج دراسية فى المرحلة الإعدادية، تحقق مانصبو إليه من آمال لمصرنا العزيزة فى القرن الحادى والعشرين.

ويسعدنى هنا أن أعرض النموذج المطور لتطوير المناهج والمواد التعليمية الذى تتبعه جمهورية مصر العربية، وذلك من موقعى كمديرة لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لمكتب وزير التعليم.

وأود أن أؤكد أن هذا الأسلوب فى تطوير المناهج والمواد التعليمية؛ يعتبر - بكل المقاييس العلمية والعملية - أسلوباً متميزاً فى صناعة تطوير التعليم؛ وعلامة بارزة فى تاريخ تطوير التعليم فى مصر، ولعل هذا الأسلوب يقدم لقرائى نموذجاً لعمليات تطوير المناهج، ويضيف لرصيد تجاربهم تجربة جديدة ناجحة.

نموذج لأسلوب تطوير المناهج والمواد التعليمية من جمهورية مصر العربية

إدراكاً لحقائق العصر الذى نعيشه... عصر التفجر المعرفى، وثورة المعلومات، والثورة التكنولوجية الثالثة، وعصر الذكاء الإنسانى، وتحديات القرن الحادى والعشرين، وما تتطلب

توافره في طفل اليوم ليوافقه هذه التحديات، والتكامل بين جميع جوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية.. وضعت مصر قيادة وشعباً، قضية التعليم على قمة أولوياتها، واعتبر التعليم ركيزة التقدم، والشرط الأساسي الذي لاغنى عنه لملاحقة كل تطور، وأنه العنصر الذي يحكم قدرتنا على مواجهة تحديات العصر بقوة واقتدار، بل اعتبر التعليم قضية أمن قومي بمعناه الشامل، وهو طريقنا للمنافسة في الأسواق، الداخلية والخارجية... حيث لم يعد التنافس بين القوى العظمى والكبرى الآن، صراعاً حول تملك القنابل والصواريخ، والطائرات، وأسلحة الحرب... لقد أصبحت الحرب بين الكبار الآن، منافسة وحرب حول التعليم (*).

ومن هذا المنطلق تغيرت النظرة إلى التعليم من كونه خدمة من الخدمات، إلى كونه استثماراً، ويجب أن تتوافر الاستثمارات اللازمة لتطوير التعليم في محاوره المختلفة المتعددة... وأعلن الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين، وزير التعليم، أن تطوير التعليم لم يعد مسئولية وزير أو وزارة التربية أو التربويين، وإنما صار عملاً قومياً، تشارك فيه جميع الهيئات والقنوات الشرعية والأفراد، ويعكس آمال الرأي العام وطموحاته، ورغباته؛ مما يؤكد الأساس الديمقراطي للسياسة التعليمية الجديدة، وما يتضمنه من جهود لتطوير التعليم، وهذا بالإضافة إلى الأساس العلمي الذي يضمن اجتهاد المتخصصين والمسؤولين.

وبناء على هذه الفلسفة.. استحدثت مصر نموذجاً جديداً، وأسلوباً متميزاً في تطوير المناهج والمواد التعليمية، أعرضه وفقاً لخطواته على النحو التالي:

١: عقد مؤتمر قومي لتطوير مرحلة تعليمية ما...

ومن دلائل الاهتمام الجاد والواعي بقضية التعليم أن تتبنى السيدة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية بنفسها - وبصفتها رئيس الجمعية المصرية للتنمية والطفولة - الدعوة إلى عقد سلسلة متتابعة من المؤتمرات لتطوير التعليم... بدأت بالمؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي، ثم المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي.

(*) من حديث السيد الرئيس محمد حسني مبارك لرئيس تحرير جريدة الجمهورية، سبتمبر ١٩٩٣... من كتاب مشروع مبارك القومي «إنجازات التعليم في ٣ أعوام» أكتوبر ١٩٩٤.

٢ : تمهيدا للمؤتمر القومي يتم الآتي:

أ- تشكل اللجان المتخصصة للنظر في دواعي التطوير وأهدافه، ووضع تصور للخطة الدراسية، وما تتضمنه من مقررات، ومحتوى هذه المقررات.. وتضم هذه اللجان المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة، والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، وأساتذة المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في أساليب التقييم والامتحانات، ومستشاري المواد والمعلمين والموجهين.

ب- تعقد اللقاءات والمؤتمرات الفرعية والندوات على مستوى الخليات والمحافظات والجامعات؛ خاصة كليات التربية والمهتمين بقضايا التعليم، لمناقشة التطوير المنشود وإبداء الرأي والمقترحات والتصورات، وهذا بهدف توسيع رقعة المشاركة على جميع المستويات.

ج- تجرى الدراسات والبحوث، التي تقدم أساساً علمياً لعملية التطوير، ومن هذه الدراسات:

- * دراسات مقارنة لمناهج دول مختلفة للوقوف على الجديد في كل مجال.
- * دراسات لتقييم المناهج الحالية، وتعرف نقاط القوة والضعف فيها.
- * استطلاعات رأى حول مناهج المرحلة المطلوب تطويرها، ويشمل ذلك العاملين في الميدان من معلمين وموجهين وأولياء أمور، والمتخصصين الأكاديميين، والتربويين، ونقابة المعلمين، وعلماء الدين، وغيرهم...
- * دراسات نوعية تدور حول التطوير في جانب معين من جوانب المنهج، أو في مادة دراسية معينة؛ بهدف تعرف كل ما هو جديد في المناهج الدراسية ومؤشرات المستقبل.

يشترك في هذه البحوث والدراسات العاملون بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ومركز الامتحانات والتقويم التربوي، ومعهد التخطيط، والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم، وهيئات التدريس بالجامعات، والعاملون في الميدان، وغيرهم من المهتمين بعمليات تطوير المناهج.

٣ : اللجنة المنظمة

تقدم نتائج هذه الندوات واللقاءات والبحوث والدراسات، وما توصلت إليه اللجان العلمية المتخصصة في المواد الدراسية المختلفة، وما توصلت إليه اللجان المسئولة عن وضع تصور لفلسفة وأهداف تطوير المرحلة التعليمية التي نحن بصدددها، وتصور لخطة الدراسة وأوزان المواد والمحتوى..... ويعرض كل ذلك على لجنة أساسية منظمة للجهود التي تسبق المؤتمر لإعداده في صورة متكاملة..

٤ : ورشة العمل

عقد ورشة عمل، ينظم العمل فيها في صورة مجموعات عمل، تتولى كل مجموعة دراسة ومناقشة كل المقترحات والتوصيات، ونتائج الدراسات الخاصة بمادة دراسية معينة، أو مجموعة مواد؛ فمثلاً: مجموعة عمل للتربية الدينية الإسلامية، ومجموعة عمل للتربية الدينية المسيحية، ومجموعة للغة العربية، ومجموعة للرياضيات، ومجموعة للعلوم... وهكذا... وتخصص مجموعة عمل للنظر في المواد الدراسية الجديدة والمستحدثة، والمقترح تضمينها في خطة الدراسة..... وتناقش مجموعة أخرى الجانب الإداري والتوجيه الفني..... ومجموعات تناقش المجالات العملية والتكنولوجيا..... ومجموعة للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.... وهكذا..

تشكل مجموعات العمل من: أساتذة متخصصين في التربية، وفي المناهج وطرق التدريس، ومن المدرسين، ومديري المدارس، والموجهين، ومستشاري المواد الدراسية في الوزارة، والأساتذة المتخصصين في المجالات المعرفية من الجامعات، وممثلين لنقابة المعلمين، وأولياء الأمور، وبعض الطلاب من المرحلة التعليمية موضع التطوير.... وتضم مجموعات العمل ممثلين للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، إلى جانب قيادات وزارة التربية والتعليم.

ويدور الحوار والنقاش بين هذه المجموعات، ويتبادل الحاضرون الرأي في ضوء نتائج الدراسات المعروضة عليهم. وهكذا يعتمد العمل على أسلوب الفريق، الذي يستهدف استيعاب جميع الآراء بموضوعية علمية؛ من أجل صالح العملية التعليمية.

٥ : المؤتمر

ويأتي موعد المؤتمر القومي لتطوير التعليم للمرحلة التعليمية المعنية (ابتدائي - إعدادي ... إلخ) وتدعو إليه، وترأسه السيدة الفاضلة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية، ويحضره جمهور يمثل كافة فئات المجتمع، وأصحاب الرأي والخبرة في كل مجال، ومجموعة من أكبر رجال الأعمال والثقافة والفن والإعلام، والأحزاب السياسية، والمجالس النيابية، وأساتذة الجامعات، وخبراء التربية، وأولياء الأمور والمدرسين، ونقابة المعلمين، بالإضافة إلى عدد من طلاب المرحلة التعليمية، وممثلين للمنظمات الدولية، وخبراء من بعض الدول المتقدمة ...

ولعلنا نتفق أن مشاركة كل هذه الفئات يدل على أن تطوير المناهج لا ينظر إليه على أنه عمل فني فحسب، وإنما هو عمل جماهيري، يجمع بين الرؤية المتخصصة والرؤية المجتمعية والشعبية ...

تعرض نتائج مجموعات ورشة العمل على المؤتمر لمزيد من المناقشة والبلورة، وتضاف إلى ذلك أوراق عمل، تقدمها مجموعة من كبار المشاركين من رجال الفكر، والتخطيط، والتربية، والاقتصاد والسياسة، والفن

ثم تعقد مائدة مستديرة، تشارك فيها نخبة من أعضاء المؤتمر؛ لطرح مزيد من الرؤى والأفكار لتطوير العملية التعليمية؛ من أجل مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين ..

٦ : التوصيات

وفي ضوء مناقشات المؤتمر وما طرح فيه من آراء، تعاود مجموعات ورشة العمل الانعقاد لإجراء أية تعديلات أو تغييرات في تصور كل مجموعة وتصدر في نهاية الاجتماعات توصيات المؤتمر، والمرتبطة بكل محور من المحاور الرئيسية له.

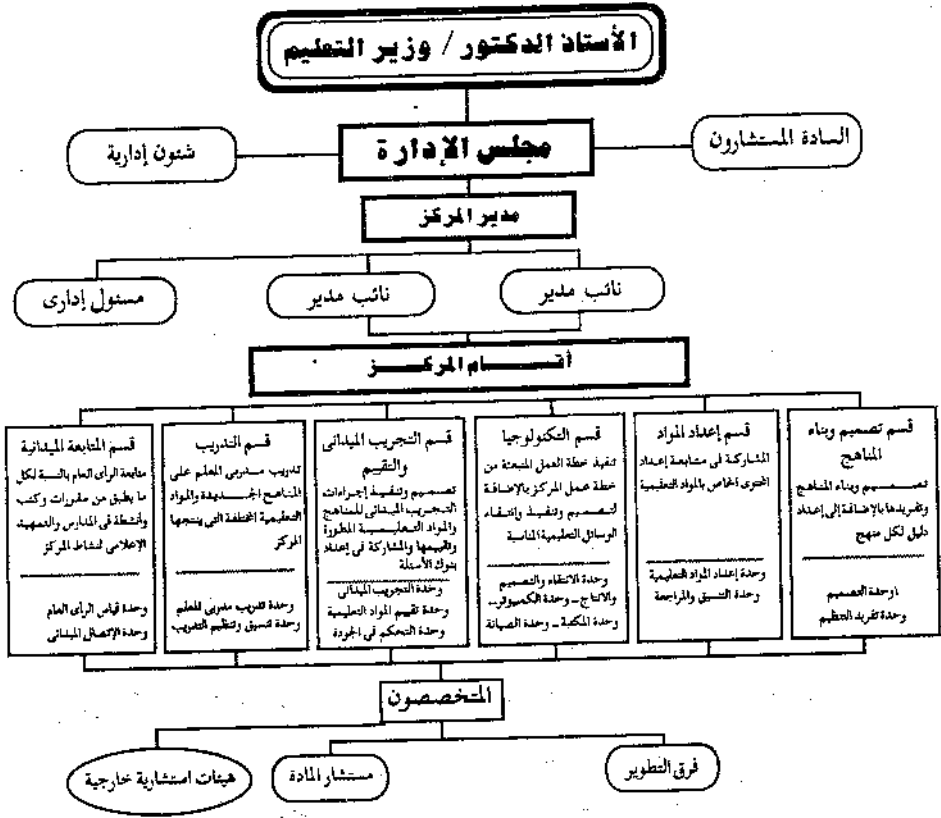
٧ : ضبط تكامل وترابط المناهج

بعد وضع أسس وملامح تطوير المناهج بأهدافها ومحتوياتها - باتفاق جميع الأطراف المشاركة في المؤتمر - تبدأ مرحلة تحويل هذه المقترحات إلى منهج محبوب ومتكامل ومتربط ... فنظراً لأن مجموعات ورشة العمل والمؤتمر تعمل على أساس المواد الدراسية المنفصلة (رياضيات - علوم - لغة عربية إلخ)، فإن اهتمام وتركيز كل مجموعة ينصب - بالدرجة الأولى - على تخصصهم، وعلى مجالهم المعرفي ... وقد ينتج عن ذلك بعض

التكرار في أهداف ومحتوى بعض المواد، كذلك بعض التزويد أو (الحشو) غير المطلوب، وبعض الخلل في تتابع ما يقدم للتلميذ أو الطالب في المادة الواحدة، أو الخلل في ارتباط المواد المختلفة، التي تقدم للتلميذ في صف دراسي واحد....

ولهذا يُعرض تصور المنهج الصادر عن المؤتمر على الجهات المعنية المتخصصة من الوزارة، ومن المراكز التابعة لها؛ للتأكد من خلو المنهج من هذا القصور أو ذلك..... وهنا يأتي دور مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية كجهة متخصصة في صناعة وهندسة المنهج، ويوضح الشكل (١ - ٤) الهيكل التنظيمي لأقسام المركز.

يقوم العاملون والخبراء في مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بتصميم ما يطلق عليه في علم المناهج (مصنوفة المدى والتتابع)، وهي عبارة عن خريطة أو جدول ذي بعدين أفقي يمثل المواد الدراسية، والآخر رأسي يمثل الصفوف الدراسية، جدول (١ - ١).



شكل (١-٤): الهيكل التنظيمي لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

جدول (١ - ١): نموذج لمصفوفة المدى والتتابع للمناهج الدراسية.

المواد الدراسية	التربية الدينية	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	الدراسات الاجتماعية	اللغة الإنجليزية	..... الخ
							الصفوف
							الصف الأول
							الصف الثاني
							الصف الثالث
							الخ

تُفَرِّغ توصيات مجموعات العمل في المؤتمر بالنسبة لمحتوى كل مادة دراسية في هذه المصفوفة، ومنها يتأكد الخبراء من النمو والتتابع الرأسي في كل مادة دراسية، ويتضح عنصر استمرارية الخبرة، ومناسبتها لكل صف دراسي..... وعند النظر إلى محتوى المناهج نظرة أفقية؛ يتضح مدى الترابط بين المواد الدراسية في كل صف، ومدى تكامل المعرفة فيما يقدم للتلميذ..... كذلك يتضح حجم وكم ما يقدم له في مجموع المواد الدراسية والأنشطة في الصف الدراسي الواحد، ومدى تناسب هذا الكم مع الزمن المخصص، مع الأخذ في الاعتبار بمبدأ التركيز على الكيف في التعليم؛ حتى نضمن أن تتاح الفرصة لطرق تدريس غير تقليدية، تتعد عن التلقين والاستظهار، وتعتمد على مشاركة وإيجابية التلاميذ... وهذا المبدأ لا يمكن تحقيقه إذا زاد كم المحتوى المقرر على التلميذ في الصف الدراسي الواحد... وفي ضوء هذه الرؤية التحليلية الناقدة.. يتم ضبط محتوى المناهج، وذلك بالتشاور مع المتخصصين والسادة المستشارين بالوزارة، وخبراء وأساتذة المناهج.

تعرض نتائج هذه المرحلة على المجالس العلمية والتنفيذية المعنية لمناقشتها، وإقرارها واعتمادها.

٨ : الإعلان عن مسابقة لتأليف الكتب الدراسية

أوصى المؤتمر القومي لتطوير التعليم الأخذ بمبدأ المسابقة في تأليف الكتب المدرسية، بدلا من نظام التكليف الذي كان يعمل به. وتنفيذاً لهذه التوصية.. تعد مواصفات تفصيلية وشروط أساسية، وتوجيهات عامة لكل كتاب، يلتزم بها المتسابقون، ويتقدم للمسابقة كل من يرغب ويرى في نفسه القدرة على تحقيق متطلبات وشروط المسابقة... وتتيح هذه الشروط الاختيار للتأليف الجماعي أو الفردي، وإن كانت التوجيهات العامة تشجع التأليف الجماعي.

وحرصاً من الوزارة على تشجيع أفضل وأكفأ الأساتذة للمشاركة في المسابقة، خصصت مكافآت مرتفعة للكتب الفائزة، هذا بالإضافة للتقدير الأدبي لمن يشترك في هذا العمل القومي النبيل.

تعرض الكتب المقدمة للمسابقة على لجان علمية متخصصة أكاديمياً، وتربوياً لفحصها، واختيار أفضلها، في ضوء معايير دقيقة ومحددة، تتناول كل جوانب الكتاب المدرسي، وبذلك يتم الاختيار في موضوعية كاملة، وفي سرية تضمن سلامة وصدق التحكيم.

٩ : تحرير وإخراج الكتب

بعد الإعلان عن الكتاب الفائزة، والذي يعتبر حتى هذه المرحلة بمثابة مخطوطة للكتاب المدرسي، يبدأ العمل في تحرير وإخراج الكتاب في صورته النهائية.

ويشكل فريق عمل من خبراء مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، للعمل مع مؤلف الكتاب الفائزة في هذه المرحلة؛ بغرض استيعاب ملاحظات وآراء وتوصيات لجنة التحكيم، ومراجعة الأسلوب للتأكد من مناسبتها للمرحلة العمرية، والتأكد من عدم وجود أي حشو غير مرغوب فيه أو تكرار مغل...

في هذه المرحلة أيضاً يتم إخراج الكتاب، بما في ذلك تصميم وإعداد لصفحات الكتاب، ورسومه، وخلافه، في ضوء معايير علمية منظمة لهذه العملية، وهي معايير عالمية مقننة،

ترتبط بشكل الصفحة، ونبت الكتابة، ونوع الخط، والمسافات بين السطور، والهوامش، ونسبة الرسوم إلى الكتابة، وموضع الرسوم، والأشكال التوضيحية. وتختلف معايير هذه البنود وفق المرحلة العمرية للتلميذ أو الطالب مستخدم الكتاب...

وقد جهّز مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، بوحدة تصميم، وإخراج، للكتاب المدرسى باستخدام أنواع متخصصة، ومتطورة على أعلى مستوى من أجهزة الكمبيوتر، والطباعة بالليزر عالية الجودة لهذا الغرض.

بعد الانتهاء من تصميم وإخراج الكتاب... يعد له ما كيت كامل، توضح عليه التعليمات والإرشادات الخاصة بالطباعة، ثم يرسل إلى جهاز شئون الكتب بالوزارة؛ حيث هو المسئول عن التعاقدات مع المطابع المختلفة، وتحديد الأعداد اللازمة من كل كتاب.

١٠ : دمج مفاهيم من قضايا مجتمعية أساسية فى المناهج

تظهر على ساحة المجتمع المصرى - فى الوقت الحالى - مجموعة قضايا، يرى المسئولون والتربويون أهمية إدخالها فى مناهج التعليم... ومن منطلق حرصنا الشديد على عدم الإثقال على التلاميذ بإضافة مواد جديدة، أو موضوعات جديدة.. فقد كلف مركز تطوير المناهج بالاتصال بالهيئات والمؤسسات المعنية بهذه القضايا؛ للحصول على المراجع والبيانات والإحصاءات المرتبطة بها... ومن هذه القضايا:

المشكلة البيئية - المشكلة السكانية - المشكلات الصحية - مشكلة حقوق المرأة - حقوق الطفل - الوعى المرورى - التربية العالمية - السياحة - التربية السياسية والقانونية - التطرف والإدمان - حسن استخدام الموارد - الأمن القومى... الخ

قام العاملون بالمركز بتحليل المراجع المرتبطة بهذه الموضوعات، واستخلاص المفاهيم التى يمكن إدخالها فى المناهج، وفقاً لطبيعة كل مادة، وحسب سن ودرجة نضج التلاميذ..

وأثناء مراجعة وتحرير الكتاب المدرسى، وإعداد دليل المعلم.. يتم التأكد من تضمين هذه المفاهيم فيها بشكل طبيعى مناسب؛ حتى تؤدى الهدف منها، دون اللجوء إلى الأسلوب التلقينى والنصائح المباشرة، وحتى نحقق فعلاً أهداف التنمية البشرية.

١١ : إعداد دليل المعلم المصاحب للكتاب المدرسي

فور وصول الكتاب الفائز إلى مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.. يشكل فريق عمل، يعتمد على الأستاذ الدكتور الوزير لإعداد دليل المعلم... وينظر إلى دليل المعلم على أنه الأداة، التي تساعد المعلم في تدريس محتوى كتاب التلميذ، وتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة به... يضم الفريق أساتذة من خبراء مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ومن مركز الامتحانات والتقييم التربوي، ومؤلف الكتاب، ومستشار المادة، بالإضافة إلى المتخصصين في التحرير والإخراج من المركز...

يتبنى مؤلفو الدليل مدخلاً معيناً لتأليف الدليل، يتناسب مع طبيعة المادة، وخصائص نمو التلميذ... وتعتمد الأنشطة التعليمية - بدرجة كبيرة - على إيجابية التلميذ ومشاركته الفعالة في الموقف التعليمي، ويؤكد على تنمية قدرات التلاميذ على التفكير في مستويات عليا... كما تؤخذ أهداف التعليم القومية، والاجتماعية، والتربوية في الاعتبار...

يقدم الدليل للمعلم خطوات تفصيلية خطة التدريس، وأساليب تهيئة التلاميذ، وعرض الدرس، ومقترحات لأنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنمية مواهبهم وقدراتهم.

ويتم العمل في إعداد الدليل بأسلوب الفريق؛ حيث يتبادل المشاركون الرأي والمقترحات؛ للوصول إلى أفضل دليل يساعد المعلم، ويضمن تحقيق أهداف المنهج. يمر دليل المعلم بخطوات التحرير والإخراج نفسها، ويعد للطباعة في صورته النهائية ليرسل إلى قطاع شؤون الكتب.

١٢ : التجريب الميداني للمواد التعليمية

قبل إرسال كتاب التلميذ ودليل المعلم للطباعة... يتم اختيار بعض الوحدات والدروس، والتي تتميز بأنها تختلف عن الوحدات التقليدية، والتي يود المركز التأكد من صلاحيتها للتطبيق، وقدرة المدرس على تناولها وتقديمها للتلاميذ... كما يتم اختيار عدد من المدارس في محافظات مختلفة، ويُدرب معلمو المادة على كل ما هو جديد في المناهج المطبورة، ويبدأ هؤلاء في تجريب دروس ووحدات الكتب والأدلة في مدارسهم، وذلك بإشراف أعضاء قسم التجريب الميداني بالمركز؛ لتجميع الملاحظات حول الكتب، ومدى مناسبتها للتطبيق والتعميم.

تجرى التعديلات اللازمة على الكتب والأدلة - في ضوء نتائج التجريب الميداني - وتعد النسخة الأصلية الكاملة المعدة للطباعة، وترسل لقطاع شئون الكتب للطباعة.

يعتبر مبدأ تجريب المواد التعليمية قبل تعميمها من أهم ملامح سياسة تطوير التعليم، وبالذات تطوير المناهج، التي تبناها وزارة التربية والتعليم في مصر، وهو يضمن - إلى حد كبير - جودة المواد التعليمية ومناسبتها، فلا نفاجا برد فعل سلبي من الميدان بعد تعميم الكتب.

١٣ : تدريب المعلم

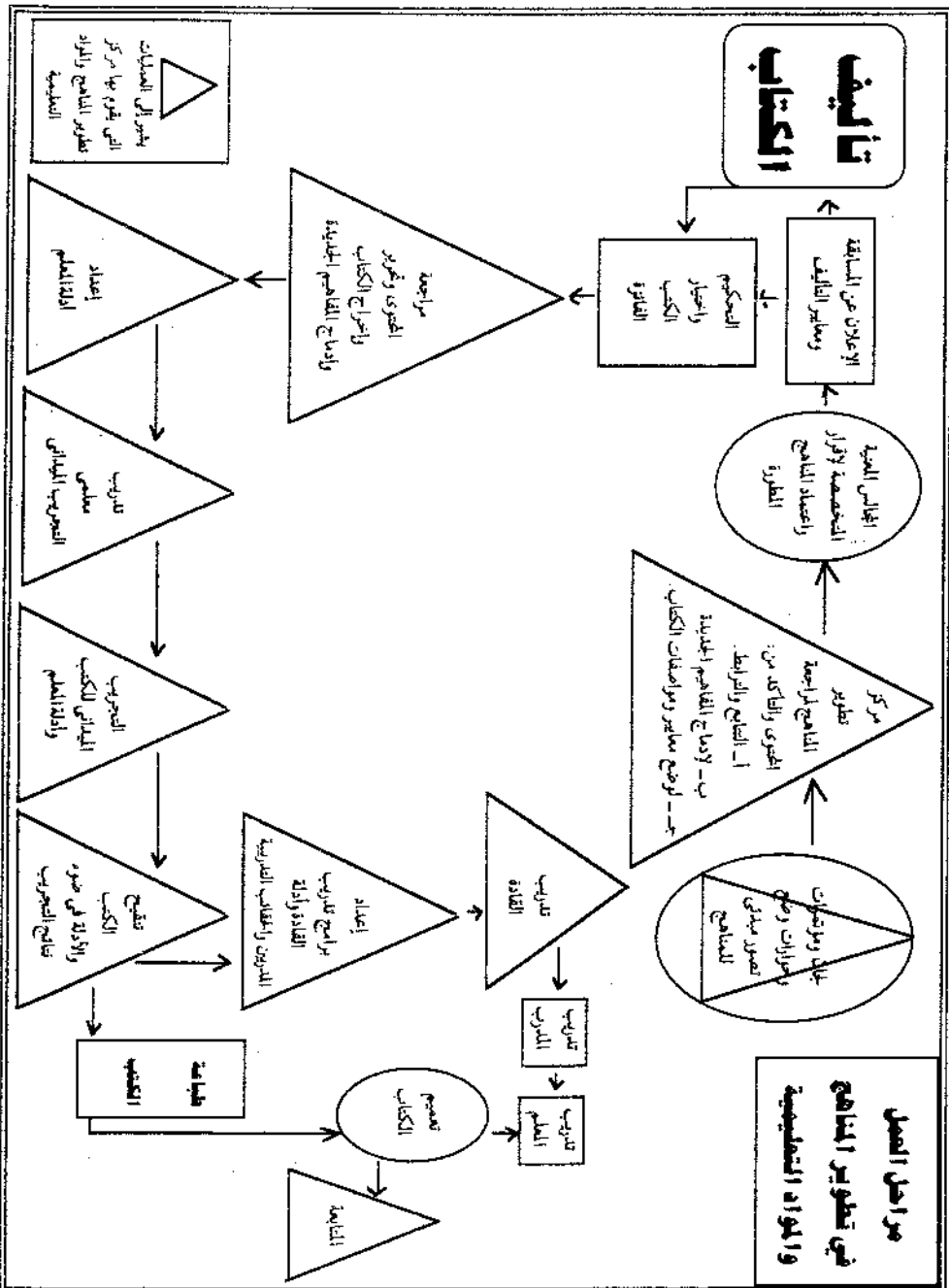
لضمان نجاح المناهج المطورة، وإيماناً بأهمية ودور المعلم، وأنه عصب العملية التعليمية.. كان لا بد أن نهتم بتدريب المعلم على المواد التعليمية الجديدة والمطورة.. وقد صمم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية نموذجاً لتدريب المعلمين، وذلك بالتعاون مع وكيل الوزارة المختص، والإدارة العامة للتدريب؛ حيث يتم قبل بداية العام الدراسي تنفيذ سلسلة دورات تدريبية، يتولى فيها قسم التدريب بالمركز مسؤولية تدريب مجموعة من قادة التخصص على استخدام الكتب الجديدة، وأدلة المعلم، وأيضاً على كيفية تخطيط وتنفيذ دورات تدريبية ناجحة؛ أى إن القائد يعد ليكون مدرِّباً للمدرِّب، ويتبع ذلك تدريب مركزي في المحافظات، تتولى مسئولية الإدارة العامة للتدريب، ويشارك فيه المركز، ثم يلي ذلك تدريب محلي للمعلمين، يقوم به المدربون السابق تدريبهم.

١٤ : المتابعة

بعد تعميم الكتاب، وفي السنة الدراسية الأولى لهذا التعميم.. يبدأ قسم المتابعة الميدانية بالمركز مهامه باختيار عدد كبير من المدارس في محافظات مختلفة، ويعد الأدوات البحثية اللازمة، ثم يقوم أعضاء المركز بعقد لقاءات للمعلمين، والموجهين، وأولياء الأمور، وكذلك ملاحظة أداء عينة من المعلمين، وهم ينفذون المناهج الجديدة، بهدف تجميع أية ملاحظات لوضعها في الاعتبار عند طباعة الكتب للعام الدراسي التالي.

ويبين شكل (١ - ٥) مخططاً توضيحياً لمراحل العمل في تطوير المناهج والمواد التعليمية.

والشكل التالي يوضح مراحل وخطوات تطوير المناهج وفقا لهذا النموذج .



الفصل

الثانى

تخطيط المنهج المدرسي

تمهيدا للتدريس

- التخطيط وأهميته فى التدريس
- التخطيط التعاونى
- تنظيم محتوى المنهج
- التخطيط السنوى
- مستويات التخطيط
- * أولاً: التخطيط السنوى.
- الوحدة التدريسية
- * ثانياً: تخطيط الوحدة
- مثال لتحضير الوحدة
- أمثلة تطبيقية فى مواد دراسية متنوعة:
- * أولاً: فى مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
- * ثانياً: فى مادة التربية الفنية
- * ثالثاً: فى مادة الدراسات الاجتماعية
- * رابعاً: فى مادة اللغة العربية



تخطيط المنهج المدرسي

تمهيداً للتدريس

التخطيط وأهميته في التدريس :

التخطيط عملية لازمة وضرورية للتدريس الجيد. ولا شك أن التخطيط لابد وأن يسبق مراحل التنفيذ والتقييم، ويعتبر التخطيط بمثابة رسم الخريطة، التي توضح مسار العمل واتجاهاته وطرقه، وما يتوقع الإنسان فيه من مشكلات أو عقبات، وكيف يمكن التغلب عليها.

ولكن لكي تكون هناك خطة، لابد أن تكون هناك أولاً أهداف واضحة ومحددة، وإلا فعلى أى أساس توضع هذه الخطة، أو تفضل خطة على أخرى؟

كذلك لكي تكون هناك خطة قابلة للتنفيذ ومحملة النجاح، فلا بد أن تكون هناك دراية كاملة واعية بالموارد المتاحة، حيث إن الموارد هي الأدوات التي يستخدمها الفرد، خلال مراحل تنفيذ الخطة، والتي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

وعملية التدريس هي مجموعة أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي؛ بهدف إحداث التعلم عند التلاميذ. وهذه الأنشطة لا تحدث بالصدفة، ولكن المدرس يخطط لها مسبقاً، ويختار أفضلها وأنسبها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف.

لهذا كان من الضروري أن يتقن المدرس مهارة التخطيط لتدريسه؛ حتى يتمكن من توفير أفضل بيئة تعليمية، وأن يعمل على خلق المناخ الذي يشجع على حدوث أكبر قدر من التفاعل.... وبالتالي أكبر قدر من التعلم.

التخطيط التعاوني:

أشارت نتائج بحوث عديدة أجريت في التربية وعلم النفس - لدراسة العوامل التي تؤثر على التعلم - إلى أن اشتراك الشخص المراد له أن يتعلم في اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، وفي تخطيط وسائل وطرق تحقيق الأهداف المنشودة، يؤدي - بما لا يدع مجالا للشك - إلى تعلم أفضل، بمعنى أن التعلم يتم بتلقائية ذاتية من المتعلم، وبالتالي تكون النتائج أوقع، ويمتد أثرها إلى أمد أوسع وأطول.

والمدرس والمدرسة التي تستهدف أكبر إفادة لتلميذاتها وتلاميذها، وتأمل في انعكاس ما يتعلمه التلاميذ على سلوكهم الشخصي وبالتالي على أسرهم، عليها أن تحاول إشراك التلاميذ إشراكا فعليا في تخطيط الموضوعات والوحدات، التي سيقومون بدراستها. إن إتاحة الفرصة للتلميذ للاشتراك في مناقشة الأهداف، وإيجاد الحلول الممكنة، واتخاذ القرارات، وتحمل تبعات ونتائج هذه القرارات، هي في حد ذاتها خبرات تعليمية قيمة، يمارس التلميذ خلالها التعاون مع الغير، والتحكم في النفس، والتفكير الابتكاري.

وإذا أحسن المعلم استخدام الأسلوب التعاوني في التخطيط، فمن المتوقع أن يزيد اهتمام التلاميذ وتشوقهم لما يدرسونه، وكذلك يزيد استعدادهم لتحمل المسؤولية وفي تحقيق أحسن النتائج؛ وذلك لأن التلميذ في هذه الحالة يفهم ما يفعله ويعرف لماذا يفعله...

تنظيم محتوى المنهج:

يعتبر تخطيط التدريس هو أسلوب تنظيم محتوى المنهج وتنفيذه، والمعروف أن هناك تنظيمات مختلفة للمناهج لكل منها فلسفته وأسباب تفضيله، والاتجاه الحديث أن تنظم المناهج عند تدريسها في صورة وحدات تدريسية، والوحدات تكون إما (وحدة الموقف) أو (وحدة المادة الدراسية). وتكون وحدة الموقف حول مشكلة أو موضوع يمثل موقفاً فعليا تواجهه التلميذة. وبما أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هو علم تطبيقي يهتم بمساعدة التلميذة على تعلم ما يفيدها في مواقف الحياة المختلفة؛ لذا كان اختيار وحدة الموقف هنا هو الأفضل.

ويتميز هذا الأسلوب فى تنظيم محتوى المنهج بترك الحرية للمدرسة أن تكون ما تراه مناسباً للظروف البيئية وظروف المدرسة من وحدات. هذا إذا لم ينص المنهج - صراحة - على وحدات بعينها، يترك للمدرسة تخطيط هذه الوحدات، مع التزام كل المدرسات بتحقيق كل أهداف المنهج وتنفيذ كل المحتوى المنصوص عليه.

وتمر عملية التخطيط للتدريس فى ثلاث مراحل، أو ثلاثة مستويات، هى: التخطيط السنوى، وتخطيط الوحدة، ثم تخطيط الدرس.

مستويات التخطيط

أولاً: التخطيط السنوي:

فى هذا المستوى يقرر المدرس ماسيفعله خلال العام الدراسى مع كل صف دراسى، ومن خلال مادة تخصصه لكى تتحقق أهداف هذا الصف.

فهو إذاً محكوم بأهداف محددة لهذا الصف.. وهو محكوم بتوقيت زمنى معين.. وهو أيضاً محكوم بمحتوى مقرر، عليه تدريسه خلال هذه الفترة الزمنية (أى العام الدراسى).

بالنسبة لمدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).. ستجد أمامها فى المنهج أهداف الصف الدراسى الإجرائية، والتي تصف نواتج التعلم المرغوب تحقيقه عند التلميذات. وستلاحظ - بلاشك - أن هذه الأهداف بعضها أهداف معرفية؛ أى تهتم بالمعارف والمعلومات التى ستتعلمها التلميذة، وبعضها أهداف مهارية وتهتم بالمهارات اليدوية التى ستتعلمها التلميذة، وبعضها أهداف وجدانية وتهتم بالاتجاهات والميول والقيم، التى تسميها التلميذة من خلال الدراسة فى هذا الصف.

أيضاً ستجد مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) محتوى المنهج، فى صورة مفاهيم أساسية وثنائية، وهى تبين للمدرسة المفردات أو الأفكار الرئيسية التى يتضمنها المنهج، والمفروض أن تجد أيضاً التعميمات وهى القواعد العامة والخلاصات، التى تحدد مستوى ماتتعلمه التلميذة بالنسبة لكل مدرك ولكل مفهوم.

من هذا المحتوى.. تكون المدرسة مجموعة وحدات تدريسية، تدور كل وحدة حول موقف معين من مواقف الحياة الأسرية أو الشخصية التى تواجه التلميذة فى حياتها الفعلية، سواء

حياتها الحالية أو المتوقع أن تواجهها في حياتها المستقبلية. وعادة ما تتضمن الوحدة مدركات ومفاهيم من ثلاثة مجالات أو أكثر من التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي). تختار المدرسة لكل وحدة عنواناً مناسباً بحيث يكون جذاباً وشيقاً للتلميذة، لكي يشجعها ويدفعها إلى التعلم. ومن الضروري أن تترابط المفاهيم والمدركات اختارة ترابطاً طبيعياً؛ بحيث تخدم في جملتها موضوع الوحدة التدريسية، ويجب أن توضح المدرسة في خطتها هذا الترابط بين المدركات وموضوع الوحدة.

مثال: لو كان عنوان وحدة تدريسية «دورى فى الأسرة».

ورأت أن تدرس فيها (غرز تطريز بسيطة، عمل أصناف من البيض، طرق الشراء) فما علاقة هذه المدركات بدور الفتاة فى الأسرة؟ وتوضح هذا التساؤل تكتب المدرسة ما يوضح هذه العلاقة كما يلي:

لكى تقوم التلميذة بدورها فى الأسرة، يمكنها أن تشارك فى تحمل بعض المسئوليات مثل شراء بعض مستلزمات الأسرة، وتدرس فى هذه الوحدة (طرق الشراء وأسلوب التعامل فى المعجر).

كذلك يمكن للتلميذة أن تساعد أمها فى إعداد بعض أصناف الطعام.. وتدرس فى هذه الوحدة (عمل أصناف بسيطة من البيض).

كما يمكن للتلميذة أن تقوم بدورها فى المحافظة على جمال المسكن، بعمل قطعة تطريز لحجرتها أو لخرجة المعيشة، وتتعلم فى هذه الوحدة (غرز التطريز البسيطة). وهكذا يتضح عنوان الوحدة، وما سيدرس فيها، وترابط هذا المحتوى وعلاقته بموضوع واحد.

بعد ذلك تحدد المدرسة عدد الأسابيع اللازمة لتدريس كل وحدة.

يستغرق تدريس هذه الوحدة (٤ أسابيع مثلاً).

عليها أيضاً أن تحدد تسلسل وتتابع تدريس الوحدات، ويتم ذلك بناء على: مناسبة موعد تدريس الوحدة، التدرج من السهل إلى الصعب، التنوع فى الوحدات.

ملحوظات مهمة:

– من المهم أن تختار المدرسة وحدات، تمثل مواقف فعلية من حياة التلميذة الحالية أو المستقبلية.

- من المهم أن تنوع المدرسة في مضمون الوحدات، فمنها ما يعبر عن مشكلة يراد حلها ومنها ما يتعلق بحياة التلميذة الشخصية، أو ما يتعلق بحياتها في الأسرة.. وهكذا.

- من المهم ألا يقل عدد وحدات التدريس عن ثلاث وحدات في السنة، والا ستكون الوحدة طويلة وقد تبعث على الملل. وكلما صغر سن التلميذة، تفضل الوحدات القصيرة.

بعد أن تكمل المدرسة تخطيط الوحدات (كل وحدة بعنوانها ومضمونها)، وتحديد التوقيت الزمني لها في حدود أشهر السنة الدراسية، وتحديد تتابع الوحدات، تكون قد انتهت من التخطيط السنوي للتدريس.

الوحدة التدريسية:

الوحدات التدريسية طريقة من طرق تنظيم محتوى المنهج المدرسي، وهناك أنواع مختلفة من الوحدات، بعضها يبنى حول موضوعات معينة من المادة التدريسية وفيها يتبع التنظيم المنطقي للمادة، فتتدرج باختوى من البسيط إلى المعقد، ومن المعروف إلى المجهول... الخ. ويسمى هذا النوع (وحدة المادة الدراسية)، وبعضها يبنى حول مواقف تمثل حاجات وميول التلاميذ والمشكلات الفعلية التي تواجههم، وتسمى (وحدة المواقف) أو (وحدة الخبرة). وتنظم الدراسة فيها تنظيماً سيكولوجياً من الكل إلى الأجزاء المكونة له؛ بمعنى أن التلميذ يعرف أولاً المشكلة أو الموقف المراد تعلم كيفية التصرف فيه، ثم يعرف ماهية المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة له؛ لكي يحسن التصرف في هذا الموقف.

فالوحدة التدريسية تعالج دائماً موضوعاً متكاملاً، يتناوله المعلم من كافة جوانبه، بما في ذلك من معلومات نظرية وتطبيقات عملية. ويصبح التعليم في هذه الحالة وظيفياً؛ حيث يرتبط بحياة المتعلم ويدفعه للاستفادة مما تعلم في المدرسة، ويطبقه في حياته، وهذا هو التعلم الحقيقي؛ حيث تتحول المعلومات إلى سلوك.

وقد ثبتت فعالية التدريس باستخدام الوحدات القائمة على (الخبرة) في عديد من المواد الدراسية المختلفة، مثل: اللغة العربية، والمواد الاجتماعية، والتربية الفنية، والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، كما أنها تصلح لتدريس المواد الدراسية، ليس فقط في مراحل التعليم

ماقبل الجامعي، بل يمكن استخدامها أيضاً في التعليم الجامعي، وفق مايقدم في دورات إعداد المعلم الجامعي من خبرات؛ من أجل إثراء وزيادة فعالية التدريس في التعليم الجامعي.

وبناء على الفلسفة العامة والمفهوم المتطور لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) .. نجد أنه لكي تحقق هذه المادة أهدافها في خدمة الأسرة والمجتمع، فلا بد أن تدرس في صورة مشكلات أو مواقف من الحياة الفعلية التي تواجهها التلميذة، والتي تناسب مع مرحلة نموها؛ فلم تعد التربية (الاقتصاد المنزلي) يدرس على هيئة موضوعات متفرقة، تفتقد إلى الترابط والتكامل فيما بينها، وتفتقد الترابط مع الحياة الواقعية، بل يدرس في وحدات تختارها المدرسة من واقع البيئة المحلية ومتماشية مع ميول وحاجات التلميذات.

ونظراً لأن الوحدة التدريسية تمثل موقفاً حقيقياً من الحياة؛ فهي تتضمن بالضرورة مفاهيم ومدرجات من عدة مجالات من التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ولا تقتصر على مجال واحد أو مجالين. وليس بالضرورة أن تشتمل كل وحدة على مفاهيم من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) الخمسة؛ وإنما تختار المدرسة المفاهيم، التي تخدم الموقف الذي تدور حوله الوحدة..

ثانياً: تخطيط الوحدة:

بعد التخطيط السنوي، تبدأ المدرسة في تخطيط الوحدات كما يلي:

عنوان الوحدة مجموع أسابيع التدريس

تكتب تحت العنوان «مقدمة»، وفيها تشرح المدرسة بصورة مبسطة أهداف هذه الوحدة، ومضمونها وأهميتها بالنسبة للتلميذة.

بعد المقدمة تكتب دروس الوحدة، وهنا تحدد المدرسة عنوان ومضمون كل درس من دروس الوحدة وتدون تاريخه، ويلاحظ أنه من الجائز أن يستغرق تدريس موضوع من موضوعات الوحدة أكثر من درس، كما قد يضم درس واحد أكثر من موضوع.

بعد تحديد الدروس.. تكتب المدرسة الأسلوب أو الطريقة، التي ستقيم بها تعلم التلميذات في الوحدة ككل، سواء كان ذلك عن طريق عمل معرض بسيط لما تعلمته التلميذات، أم

عن طريق اختبار تحريري، أم عن طريق بحوث فردية مبسطة تقدمها التلميذة أم.... أم.... الخ.

وفي نهاية التحضير.. تكتب قائمة المراجع التي تستخدمها المدرسة أو التلميذات في تحصيل المادة العلمية المرتبطة بموضوع الوحدة.

مثال لتحضير الوحدة:

عنوان الوحدة:	دوري في الأسرة،
زمن الوحدة:	« ٤ أسابيع »
	مقدمة الوحدة:
دروس الوحدة:	
الدرس الأول	تقديم الوحدة ككل وتعريف التلميذات بأهدافها ومحتواها والبدء في الموضوع الأول.
١٩ / /	« طرق الشراء وأسلوب التعامل في المتجر »
الدرس الثاني	أصناف بسيطة من البيض القيمة الغذائية للبيض
١٩ / /	استخداماته عمل عجة متنوعة
الدرس الثالث	غرز التطريز البسيطة وأنواعها الأدوات الأساسية في التطريز
١٩ / /	تنفيذ غرزة السراجة
الدرس الرابع	استكمال القطع المزخرفة بغرزة السراجة إنهاء الوحدة
١٩ / /	

طريقة التقييم:

مناقشة مع التلميذات حول مدى استفادتهن من الوحدة، ثم توزيع بطاقة تسجل فيها كل تلميذة المهام، التي تقوم بها فعلاً في الأسرة؛ بهدف تقييم نفسها ذاتياً.

في الجانب المعرفي:

.....

.....

.....

في الجانب المهاري:

.....

.....

.....

في الجانب الوجداني:

.....

.....

.....

تقديم الدرس: وتهيئة التلميذات

تشرح المدرسة كيف ستقدم الدرس للتلميذات، وكيف ستربط الدرس بموضوع الوحدة. سير الدرس: تشرح المدرسة خطوات التدريس والمادة العلمية التي ستدرسها، ويسمى هذا الجزء أحياناً (سيناريو الدرس): لأنه يتضمن الجوانب اللفظية واللالفظية في الموقف التعليمي... أي ماذا يدرس وكيف يدرس. وقد تقسم الصفحة إلى قسمين، كما يلي:

النشاط التعليمي	المادة العلمية
كيف يدرس؟	ماذا يدرس؟

تقييم الدرس :

الخاتمة :

المراجع :

ملاحظات أو تعليقات :

يتضمن قسم النشاط التعليمي ما تقوم به المدرسة وما تقوم به التلميذات من أعمال ، بما في ذلك عرض الوسائل التعليمية وطرق التدريس ... إلخ في تتابع تسلسلها .
يختتم الدرس بالتقييم ، وهو الحكم على مدى تحقيق أهداف الدرس .
ثم خاتمة الدرس ، وما فيه من تنبيهات للدروس المستقبلية أو للواجبات المنزلية .. إلخ .
وهنا قد تقترح المصلحة بعض الأنشطة الإضافية لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات .
في النهاية تكتب المدرسة قائمة المراجع .
ثم تمركز مكانا للملاحظات ، ويستخدم هذا المكان لكي تدون المدرسة تعليقاتها الشخصية على الدرس .

خاتمة الدرس الأخير من الوحدة ككل .

كذلك تقييم للوحدة بأكملها ، وأحيانا يخصص درس لعملية تقييم الوحدة ، حسب نوع التقييم وحجم الوحدة .

ملاحظة مهمة :

إن هذا الشرح التفصيلي لخطوات تخطيط الوحدات ، ثم التخطيط التفصيلي لكل وحدة ، ثم لتخطيط الدروس إنما أوجهه للمعلم والمعلمة من منطلق إيماني القوي بأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية ، وأنه عضو مشارك في جميع مراحل تطوير التعليم ، سواء على مستوى تطوير المناهج أم في مراحل إعداد المواد التعليمية من كتب وأدلة للمعلم وغيرها ، وعليه أن يكون واعيا كأسس تخطيط محتوى الناهج ، وإعداد الوحدات التدريسية .

وأود أن أشير هنا إلى أن المناهج المطورة في مصر - في الوقت الحالي - تخطط في صورة وحدات ، تقدم للمعلم ، من خلال كتاب التلميذ ، أو من خلال دليل المعلم المصاحب للكتاب ، وهنا لا يبدأ المعلم تخطيط وحدات جديدة ، وإنما ينحصر تخطيطه السنوي في

توزيع هذه الوحدات على شهور الدراسة، وإعداده للوسائل التعليمية المصاحبة والأنشطة التعليمية ووسائل التقييم... ولعل هذا تخفيف عن كاهل المعلم؛ ليوحه جهده إلى تصميم المواقف التعليمية، والإبداع في طرق عرض الدروس، واستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة تحقق للتلاميذ أكبر قدر من المتعة في عملية التعليم، كما تساعدهم على تحقيق أهداف المقرر الدراسي.

وفيما يلي عرض لبعض الأمثلة لتنظيم المنهج في صورة وحدات:

أولاً: في مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

مثال (١):

لو اختارت المدرسة وحدة بعنوان (فستان العيد).. فلا بد لكي تتكامل جوانب الدراسة في هذه الوحدة، أن تتضمن بعض المفاهيم حول الأعياد والمناسبات وطرق الاحتفال بها، وعاداتنا في هذه المناسبات... إلخ.

(وهذه مدركات من مجال العلاقات الأسرية).

وتتضمن الوحدة أيضاً دراسة عن الأقمشة واختيارها... ثم طريقة عمل الفستان.

(وهذه مدركات من مجال الملابس والنسيج).

ولابد أن تتطرق المدرسة - في هذه الوحدة - إلى حساب تكاليف عمل الفستان، ومقارنة بين الفستان الذي تصنعه التلميذة بنفسها والفساتين الجاهزة... وتعلمهن أيضاً أهمية تخطيط الوقت للاستفادة من أوقات الفراغ في عمل أشياء نافعة مثل حياكة الملابس... إلخ.

(وهذه مدركات من مجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة).

مثال (٢):

لو اختارت المدرسة وحدة عنوانها (استقبال الصديقات في البيت).. فإن دراسة هذا الموقف ستضمن بعض الموضوعات حول ترتيب وتنظيف وتجميل البيت، استعداداً لاستقبال الضيوف.

(وهذه مدركات من مجال المسكن وتأثيره).

ومن المهم أن تتعلم التلميذة ماذا ترتدى عند استقبال صديقاتها، وما يليق وما لا يليق في هذا الموقف.

(وهذه مدركات من مجال الملابس والنسيج).

كذلك يمكن أن تدرس في هذه الوحدة طريقة عمل بعض الأصناف لتقديمها للضيوف.

(وهذه مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

وليس المهم أن تتكلم المدرسة عن الموقف الذى تدور حوله الوحدة، بل المهم أن تساعد التلميذات وتعلمهن كيفية التصرف فى هذا الموقف، وتعطينهن الفرصة لممارسة هذا السلوك. ونكرر هنا أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) علم تطبيقى، وترجع أهميته إلى أن التلميذة تستطيع أن تستخدم وتطبق ماتتعلمه.

مثال (٣):

جولة فى السوق:

إذا خرجت التلميذة إلى السوق فى جولة.. فهى بالضرورة تريد شراء بعض الأشياء. ومن المهم أن تعرف كيف تحدد ما تريده قبل البدء فى الجولة أن تميز بين الحاجة والرغبة.

- وإذا كان من أهداف الجولة فى السوق شراء بعض الملابس.. فيجب أن تتعلم التلميذة المؤثرات على اختيار الملابس، وذلك لكى تحسن الاختيار.

(مدركات فى مجال الملابس).

ومن المهم أن تعرف التلميذة مواصفات السلوك الحميد فى الطريق العام وفى المتجر؛ لكى تحسن التصرف أثناء جولتها.

(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

- وبعد جولة السوق تعود التلميذة إلى منزل الأسرة وهى تشعر بالجوع؛ فتعد لنفسها وجبة سريعة، وهنا تدرس بعض موضوعات التغذية واعداد الأطعمة.

(مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

مثال (٤):

الأسرة السعيدة:

تتمنى كل تلميذة أن تكون أسرتها أسرة سعيدة، وسوف تدرس فى هذه الوحدة ما يساعدها على الإسهام فى جعل أسرتها سعيدة؛ إذ تدرس مثلاً:

- المظهر العام للبيت من حيث كمية الأثاث والتنوع فيه وترتيبه.
(مدركات من مجال المسكن).

- مواصفات السلوك الحميد داخل الأسرة، والتعامل مع الوالدين والأخوة.
(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

- ولا شك أن الأسرة السعيدة يتمتع أفرادها بصحة جيدة، وهذا يحتاج إلى دراية بالتغذية السليمة، وإلى أن يتعاون أفرادها فى تحمل المسئوليات.

ويمكن للتلميذة أن تساعد أمها فى عمل بعض الأصناف.
(مفاهيم ومهارات من مجال الغذاء والتغذية).

مثال (٥):

الإنسان والبيئة:

من المهم أن تعرف التلميذة أهمية البيئة التى يعيش فيها الإنسان، وكيف أننا مسئولون عن حماية هذه البيئة والمحافظة عليها؛ لأنها مهمة جداً لحياتنا وبقائنا.

- ومن هذا المنطلق تدرس التلميذة مفهوم الأسرة وعلاقة الأسرة بالمجتمع.
(مدركات من مجال الطفولة والعلاقات).

- تدرس التلميذة الوجبات الشائعة فى البيئة، وتتعلم طرق إعدادها ورفع قيمتها الغذائية.
(مدركات من مجال الغذاء والتغذية).

- تدرس فى هذه الوحدة أيضاً أهمية المحافظة على نظافة وجمال الحى السكنى، الذى تعيش فيه، ودور الأفراد فى هذا الشأن.

(مدركات من مجال المسكن).

ثانياً: في مادة التربية الفنية

مثال (١):

أنا مصرى

تهدف هذه الوحدة إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة التعبير الفنى عن أنفسهم فتتمو مداركهم للأشكال والألوان، والقيم التى ترتبط بالبيئة، التى يعيشون فيها - سواء البيئة المحيطة بالطفل أم البيئة الخارجية - فتتصلل خبراتهم وتنمو مهاراتهم، وينشط خيالهم، فتبرز شخصياتهم ويزداد إحساسهم بالمسئولية نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم. وفى هذه الوحدة يعبر التلاميذ عن موضوعات، تنمى انتماءهم ووعيهم القومى وإحساسهم بالمسئولية نحو وطنهم، وتربيتهم تربية سياسية على كراهية الانحراف والإرهاب والاستعمار، وأية تيارات معادية؛ من أجل دفع وتقديم بلدهم الحبيبة مصر.

وتتضمن الوحدة دروساً من الرسم بالألوان والتعبير بالأشكال والعناصر فى تكوين منتظم، يحقق فيه الجوانب الابتكارية والإبداعية، ويعكسون فيه أحاسيسهم ومشاعرهم ومعلوماتهم عن الأنشطة والخدمات والمجالات، التى تتاح للطفل المصرى سواء فى الجوانب الثقافية أو الرياضية أو العملية أو الترفيهية.

مثال (٢):

طباعة الأقمشة

ويتعرف التلاميذ فى هذه الوحدة بعضاً من أساليب الطباعة، كالطباعة بالقالب (البصمة، الختامة) والطباعة بالعقد والربط.

يمارس التلاميذ خلال دروس الوحدة، الطباعة بالقالب على الورق والقماش، والطباعة بالعقد والربط، وتوظيف هذه المطبوعات فى أعمال ناعمة.

كما يتعرفون أيضاً الألوان والصبغات المستخدمة فى العمل، وطرق تجهيزها وأماكن بيعها وأسعارها.

ويتعود التلاميذ قوة الملاحظة ويتذوقون الجمال فى الطبيعة، ويشعرون بأهمية الفن فى الحياة.

وتتضمن الوحدة ٤ دروس، هي:

- ١ - تصميم.
- ٢ - طباعة بالقالب (بصمة، ختامة).
- ٣ - طباعة عقد وربط.
- ٤ - تطبيقات

ثالثاً: في مادة الدراسات الاجتماعية

مثال

شخصيات من التاريخ الفرعوني

يدرس التلاميذ في هذه الوحدة حقبة من حقبات التاريخ المصري القديم، من خلال دروس الوحدة، التي تركز على شخصيتين، هما: مينا وأحمس. ويتعرفون في الوحدة مراحل توحيد مصر، وأثر هذه الوحدة على الحضارة المصرية، وبعض المعالم المهمة لتلك الحضارة سواء في الجوانب المعمارية أو الثقافية، وتتناول الوحدة كذلك شخصية الملك أحمس، وجهوده في طرد الهكسوس وتحرير البلاد. وإلى جانب معرفة الحقائق التاريخية.. ينمو إحساس التلاميذ بالعزة والفخر بوطنهم مصر وتاريخه المجيد، وبأن مصر صاحبة أقدم حضارات الدنيا.

رابعاً: في مادة اللغة العربية

تتميز وحدات اللغة العربية بأن لكل وحدة هدفين أساسيين: الأول هو تعليم بعض المهارات اللغوية المقررة على التلاميذ، أما الهدف الثاني فهو تناول أحد الموضوعات الثقافية، التي تتضمن معلومات ومفاهيم وقيماً معنية، يراد تقديمها للتلاميذ بأسلوب تربوي شائق وممتع.

(مثال)

من قيم الحياة

تتناول دروس هذه الوحدة موضوعات سلوكية مهمة للغاية، مثل: معاملة الوالدين، والرحمة بهما عند الكبر، وضرورة طاعتها في غير معصية الله، ويدرس التلاميذ، نصاً قرآنياً

مرتبطة بهذه القيمة العظيمة. وتتناول دروس الوحدة أيضا مفهوم التراحم، وكيف يكون بين الناس بعضهم البعض، وبين الإنسان والحيوان، كما يدرسون مفهوم العدل وأهمية انتشار العدالة بين الناس دون تفرقة، وعلاقة العدل بالأمان والسلام. ويركز أحد دروس الوحدة على الالتزام بالخلق الطيب، ومراعاة المظهر المناسب؛ خاصة بالنسبة للفتاة، ثم أهمية النظافة الشخصية وعلاقتها بالمظهر وبالنجاح في الحياة..

وهكذا.. يتعلم التلاميذ مجموعة من قيم الحياة المهمة، والمناسبة لعمرهم الزمني.

ومن خلال تلك الدروس... يتعلم التلاميذ المهارات اللغوية الآتية: أدوات الاستفهام، واستخدام المفعول لأجله وإعرابه، وكذلك مهارة إلقاء الأبيات الشعرية مع تمثيل المعنى، ويتعلمون عديداً من المصطلحات الجديدة؛ مما يزيد حصيلتهم اللغوية، ويمكنهم من الفهم والتعبير.

الفصل

الثالث

المناهج والقضايا العالمية المعاصرة

- أهم تحديات المستقبل المرتبطة بالتربية والمناهج

تحديات علمية وتكنولوجية

تحديات اقتصادية

تحديات اجتماعية وثقافية

تحديات بيئية وصحية

- المناهج أداة للتنمية البشرية

مفهوم التنمية البشرية

- تحديد القضايا العالمية المعاصرة

- إجراءات دمجها في المناهج

- نموذج (التربية من أجل السلام والتنمية)

- اتجاهات تربوية ...



المناهج والقضايا المعاصرة

إن المجتمعات المتقدمة هي في حقيقتها مجتمعات تربيتها متقدمة، والمجتمعات المتخلفة هي في حقيقتها مجتمعات تربيتها متخلفة. ولا جدال في أن مصير أي دولة يتوقف على الكيفية التي تعد بها أجيالها تربوياً، وتعليمياً خلال السنوات القادمة التي تمثل أواخر القرن العشرين، وبدايات القرن الحادى والعشرين. وعندما نتحدث عن التربية والتعليم؛ فإننا نعنى تربية من نوع خاص، وتعليماً من نوع جديد..

إن متطلبات العصر القادم تحتم تهيئة الفرد، وبالتالي المجتمع لحقائق، ومتغيرات، وديناميات، وقيم تختلف جذرياً عن مقومات حياتنا المعاصرة... وصدق على بن أبى طالب رضى الله عنه بقوله: «لا تربوا أولادكم على أخلاقكم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم».

فماذا ياترى ينتظر أبناء الأمة العربية من تحديات مستقبلية؟.. وما دور التربية والتعليم فى إعدادهم لهذا المستقبل؟.. وما الجهود والمحاولات التي تبذلها الدول العربية؛ لتماشى نظمها التربوية والتعليمية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال؟؟

أهم تحديات المستقبل المرتبطة بتطوير التربية عامة والمنهج خاصة

يموج عالمنا المعاصر بألوان وأنواع من التحديات والصراعات، التي تمس جميع جوانب الحياة سواء فى الدول المتقدمة، أو فى الدول التي تحاول التقدم. وعالمنا العربى جزء لا يتجزأ من هذا العالم، يتأثر بما يحدث فى جنباته المترامية، كما أنه يؤثر فى هذه الأحداث.. لذلك كان لزاماً علينا فهم واستيعاب ما يحدث على ظهر هذه الكرة الأرضية، التي نعيش فوقها،

وما ينتظر شبابنا من توقعات تؤثر في مسيرة حياته: في محاولة لتوضيح انعكاس هذه التحديات على التربية بوجه عام، وعلى مناهج التعليم الأساسى بوجه خاص.

١- تحديات علمية وتكنولوجية:

إن من أهم خواص القرن الحادى والعشرين أنه عصر الثورة التكنولوجية الثالثة.. عصر التغير السريع والمتسارع.. عصر الانفتاح الإعلامى والثقافى.. عصر تتغير فيه مفاهيم القوة وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد على الاستخدام الأمثل للمعلومات الغزيرة والمتدفقة فى جميع المجالات، ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات؛ أى إن حجم تراكم المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من القرن العشرين سيكون متساوياً أو يزيد، عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل. إن التنظيم الدقيق لهذه المعلومات، وتعرف أفضل سبل استخدامها، هو محك التقدم فى القرن القادم. وتعتمد الثورة التكنولوجية الثالثة أساساً على العقل البشرى، وقدراته فى استخدام وتشغيل الأجهزة الإلكترونية، وتطويرها، وعلى تنظيم المعلومات، وتخزينها، ثم استردادها وإعادة تنظيمها لتحقيق أكبر إفادة منها. ولأن العقل البشرى هو عماد هذه الثورة.. فإن السبق والتقدم لن يكون حكرأ على الدول الغنية بمواردها المادية، أو القوية بجيوشها التقليدية، ولكنها فرصة لجميع الشعوب، إذا ما أحسنت إعداد أبنائها، وبناتها تربوياً وتعليمياً، واهتمت بتنمية قدراتهم العقلية والفكرية؛ بمعنى أن السبق سيكون للدول التى تهتم أساساً بالتنمية البشرية.

ومن أهم ملامح التحدى العلمى والتكنولوجى - كما ذكرنا سابقاً - سرعة التغير، وهذا يتطلب تربية الأفراد وتنمية قدراتهم على المرونة، وسرعة التكيف والتأقلم مع التحولات المتسارعة، وتقبل التجديدات والمستحدثات بعقل متفتح، واع، ناقد، يحسن الاختيار، ويجيد اتخاذ القرار... ولايتأذى ذلك إلا إذا عملت المناهج وأساليب التربية والتعليم على تسليح الأفراد بنوع من التفكير والمعرفة، يساعدهم على ذلك.

وهذا يتطلب تعليم الأفراد كيف يعلمون أنفسهم، وإكسابهم القدرة على التعلم الدائم والمستمر، وتقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياتهم العملية، والاستعداد لتعلم مهارات جديدة ومتنوعة، فهذا هو الإنسان الذى سيجد مكانه فى القرن الحادى والعشرين.

ومرة أخرى نقول إن مسؤولية النظام التعليمي هي إعداد الأفراد بهذه المواصفات.

٢- تحديات اقتصادية:

أصبح من المسلم به في الدراسات المستقبلية على الصعيدين السياسي والاقتصادي، أن التغيرات الحادثة في العالم تمس كل مكونات بنية النظام الدولي، وأنماط التفاعل السائدة فيه، وأن التحولات التكنولوجية المتسارعة تقود إلى مزيد من العالمية أو الكونية Globalization، وهذا يؤثر على الوزن النسبي لعناصر الإنتاج؛ بمعنى أنها تزيد من قيمة وأهمية المعرفة والمعلومات، مقارنة بالموارد المادية والطبيعية. وهكذا نشأت صناعات هائلة، وطرحت معايير جديدة للقوة الإنتاجية والاقتصادية، دفعت بعديد من الدول إلى ساحة التنافس الاقتصادي في المجال الدولي. ولا أدل على ذلك من حقيقة أن معدلات النمو الاقتصادي العالمية قد تحققت في دول فقيرة نسبياً في مواردها الطبيعية كاليابان، وكوريا وألمانيا، وأندونيسيا، وبعض الدول الأخرى في منطقة جنوب شرق آسيا، في حين أن معدلات النمو المنخفضة قد تركزت في عديد من الدول التي تتوافر لديها موارد طبيعية كبيرة ومتنوعة، مثل: الأرجنتين، وباكستان، والسودان.

ويلاحظ المهتمون اتجاهها واضحاً وقوياً، يدفع في طريق التكامل الاقتصادي، وإيجاد الأسواق الكبيرة مثل مشروع أوروبا الموحدة، وجماعة الياسفيك الاقتصادية، والمنطقة التجارية الحرة التي تجمع بين كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، والمكسيك. وتنتج عن ذلك ثغرة اقتصادية واضحة بين دول الشمال، ودول الجنوب، يطلق عليها البعض «الحرب الاقتصادية»، والتي تؤدي إلى أن أهل الشمال يزدادون ثراءً وبسرعة، وأهل الجنوب يزدادون فقراً وبسرعة..

ولمواجهة هذا التيار المتدفق، تقرر إنشاء منظمة التجارة العالمية W.T.O في أول يناير ١٩٩٥، حسب مبادئ اتفاقية الجات، والتي تسمح بحرية التجارة الدولية، ولا تفرض قيوداً على ذلك. وبدأ كل تكتل اقتصادي العمل لحماية الإنتاج الإقليمي، وبالتالي حماية اقتصاديات الدول الأعضاء في هذه التكتلات، والوسيلة الأولى في هذا الصراع، هي جودة المنتج، ورخص السعر.. ولاشك أن هذا يشكل خطورة على الإنتاج العربي والمحلي، وسيكون له آثاره على المنطقة بأكملها.

يحدث هذا كله في ضوء حقيقة مرة هي: غياب أى تكتل اقتصادى عربى، أو وجود شركات عربية اقتصادية متكاملة، أو حتى اتفاقيات عربية، يمكنها أن تقف أمام هذه الظواهر الاقتصادية الدولية.

والسؤال الذى يطرح نفسه- فى ضوء ماتقدم- هو كيف يمكن للنظام التربوى والتعليمى فى البلاد العربية أن يتصدى لحل هذه المشكلات، وأن يتجاوب، أو يساير هذه التحركات الاقتصادية فى العالم؟ كيف يمكن سد الفجوة بين السياسة التعليمية؟ وبالتالي مناهج التعليم واحتياجات سوق العمل، وكيف يمكن تعديل الأولويات التعليمية- خاصة مستوى التعليم الأساسى- لمزيد من الاهتمام بالتعليم المهنى، وتنمية المهارات العلمية والإبداعية بدلاً من مهارات الحفظ والاستظهار لمجموعة من الحقائق والمعلومات. وتعبير آخر.. إن التحدى أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق، وخطط، وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحول المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وتنمية قيمة العمل واحترامه، واكتساب الاستعداد للعمل، وامتلاك المعلومات والمهارات، والاتجاهات اللازمة للتقدم فى سوق العمل، والقدرة على حل المشكلات، وتنمية التفكير الإبداعى الخلاق.

إن النمو الاقتصادى المرتقب، والاعتماد على التكنولوجيا المتطورة سوف يودى إلى وقوع تناقص فى استقرار العمل وسائر أشكال الحياة المهنية، وفى أنواع المهن، وفى المواصفات المطلوبة من العاملين. وتقول الدراسات إنه خلال العشرين سنة المقبلة، سوف تتغير ٥٠% من أصناف الأعمال والمهن السائدة اليوم.

وللتربية دور مهم فى مواجهة هذا المستقبل، من خلال مناهج، تمكن الأفراد من تحويل المعلومات التى يكتسبونها فى المدرسة إلى مواقف متصلة بالحياة العملية... مناهج تساير التغير السريع فى بنية الأعمال، ولانحة المهن ومواصفاتها. وعلى التربية أن تساعد الفرد على أن يمتلك روح المبادرة، وأن يكتسب الثقة بنفسه، تلك الثقة التى تمكنه من النجاح فى الحياة، وفى ميدان العمل. ولهذا نقول إن على المدارس أن تنتج «منتجين للعمل»، بدلاً من أن تنتج «طالبى عمل»، ولعل الأخذ بهذا الاتجاه هو مفتاح حل مشكلات البطالة فى عصرنا، ومفتاح التنمية الاقتصادية كلها.

وهكذا... لن تكون هناك تنمية اقتصادية متينة، إلا إذا ساهمت التربية فى تكوين ثروة بشرية فعالة، قادرة على أن تلعب دورها كاملاً فى هذه التنمية.

ويتطلب ذلك تبنى فكرة الانتقال إلى «المجتمع المتعلم»، والذي يستلزم ألا ننظر إلى المدرسة على أنها تقدم كل المعارف، وكل المهارات الضرورية التي يحتاج إليها الإنسان طوال حياته. ولكن هناك تربية مستمرة تكمل، وتعديل، وتزيد على التعلم المدرسي، والمهم هنا أن يغادر الطلاب المدرسة، وهم يملكون الرغبة والقدرة والاستعداد للتعلم المستمر.

٣- تحديات اجتماعية وثقافية:

إن التغيير المتسارع، الذي هو إحدى خواص القرن القادم، يعنى أن القيم والعلاقات الاجتماعية، وملامح الحياة الثقافية ستكون عرضة للتغيير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر فحسب، ولكن في حياة الجيل نفسه، ولن يقتصر التغيير على ما يحدث داخل الوطن الواحد، ولكن ستتخطى تياراته واتجاهاته، منابعه ومصابه، وكل الحدود السياسية والجغرافية. إن وسائل الاتصال السريعة ستعبر الحدود بلا قيود؛ فالرسائل ومضامينها تحمل عبر الأقمار الصناعية، ولاستطيع أى دولة بما تملكه من وسائل الرقابة التقليدية أن تمنع هذا التدفق، كما لا يستطيع أن تحصن الأفراد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية، والثقافية الوافدة من مجتمعات أخرى.

والمجتمع العربى—مثله مثل كل المجتمعات الأخرى— هو بنية عضوية متفاعلة، يقوم على علاقات مؤسسية، وتفاعلات مشتركة بين أفراد، تحكمهم نظم سياسية واقتصادية، وتشريعية، وثقافية، وطبيعية، وأسرية، وغيرها. وهذه النظم لها أدوار ووظائف، ويحتل فيها الأفراد أوضاعاً وأعمالاً تتطلبها طبيعة الحياة التي يعيشونها، كما تحكمها آمال وطموحات أفراد هذا المجتمع. وتعرض العلاقات الاجتماعية داخل مجتمع ما لعوامل ومؤثرات خارجية وداخلية، تؤثر في نوع وطبيعة هذه العلاقات. وقد يكون التأثير بطيئاً، كما كان الوضع في العصور السالفة، وقد يكون سريعاً وعنيفاً؛ فتهتز طبيعة العلاقات داخل المجتمع، وتبدل وظائف وأدوار مؤسساته، ويختل توازن القيم. ولا بد أن يعود المجتمع إلى حالة من التوازن والاستقرار؛ لكي يمضى في طريق التقدم والنماء.

وتزداد حدة التغيير في المجتمعات كلما زادت مصادر العوامل المؤثرة على القيم والعلاقات داخل المجتمع، وهذا ما يتعرض له مجتمعات اليوم، نتيجة لاتساع وسهولة دائرة الاتصالات؛ حيث تحول العالم كله إلى قرية كبيرة بفعل عوامل الاتصال، وسرعة الانتقالات.

ومن أبرز العوامل الاجتماعية المؤثرة في التنمية والتطور: معدلات النمو السكاني، وشكل وبنية الأسرة وأدوارها، والتركيبية العمرية لأفراد المجتمع، ونوعية القيم الاجتماعية السائدة.

وكلنا ندرك ظاهرة الزيادة المطردة في معدل النمو السكاني على مستوى العالم بشكل عام، وعلى مستوى الدول النامية على وجه الخصوص. وعندما يتفوق معدل النمو السكاني على معدلات التنمية.. فإن هذه الزيادة تلتهم الموارد، ويضعف النمو الاقتصادي، وينخفض مستوى الخدمات، وينخفض مستوى التعليم ويتدهور.

أما عن شكل وبنية الأسرة وأدوارها.. فقد اندثرت - أو كادت - الأسرة الممتدة، والتي كانت تضم أجيالاً متعددة في بيت واحد. وتزايد - الآن - الأسرة النووية التي تقتصر على الزوجين والأبناء فقط، وانعكس ذلك على نظام وحجم المسكن الأسري، كما اختلفت الأدوار الوظيفية لكل عضو في الأسرة. ومن مظاهر التطور الأسري أيضاً تعاضد دور المرأة في التعليم، وفي العمل، وفي المجتمع. وانتقل - نتيجة لذلك - عديد من مسؤوليات الأسرة التقليدية إلى مؤسسات اجتماعية خارج محيط الأسرة، كاتسار دور الحضانة ورياض الأطفال، وزيادة وانتشار الصناعات التي تقدم الوجبات الجاهزة، والملابس الجاهزة، والثقافات الجاهزة، وغيرها من الخدمات التي كانت أساس وصميم وظيفة الأسرة.

أما عن التركيبة العمرية.. فإن دول العالم الثالث تشهد تزايداً في نسبة الأطفال والشباب، مقارناً بنسبة الكبار، حتى إنها تصل إلى نصف عدد السكان، أو تزيد أحياناً. وظهر مصطلح «المجتمع الشبابي»، ويرجع ذلك إلى تزايد معدلات المواليد، وهبوط نسبة الوفيات، وزيادة الوعي الصحي، وتحسين الخدمات الطبية والعلاجية. ولاشك أن لهذه الظاهرة انعكاسات اقتصادية وتنموية؛ حيث ترفع نسبة الإعالة، وتمثل طاقة عاطلة لا تدخل في قوة العمل المنتج، كما أنها تتطلب نفقات تعليمية وخدمية، تعجز كثير من الحكومات عن توفيرها.

ومن أهم التحديات المجتمعية التي نواجهها في السنوات القادمة هذا التغيير الواضح في منظومة القيم في المجتمعات الصناعية المتقدمة، وتأثير ذلك على منظومة القيم في المجتمعات النامية. وهناك اتجاهات متباينة في هذا الشأن؛ فالبعض ينادى بضرورة مسايرة القيم الوافدة، والبعض يرى الوقوف ضدها والتمسك بالقيم الخصوصية للمجتمع.. وبين هذا وذاك تتخبط المعايير، وتفقد الهوية، وتختفى معالم الطريق.

وإذا انتقلنا إلى التحديات الثقافية التي سنواجهها في المستقبل القريب، بل إننا بدأنا نعيشها بالفعل، فما نحن نقف أمام ماردة شديد القوة، وشديد التأثير، وسريع النتائج. والتحدى الثقافي وثيق الصلة بالتحدى القيمي والأخلاقي؛ فالثقافة ليست شيئاً يصنعه الإنسان فحسب،

ولكنها هي التي تصنع الإنسان نفسه. وهي - أي الثقافة - مجموعة متداخلة ومتفاعلة من المعارف والمهارات والاتجاهات، تتراكم وتتأصل في مجتمع ما، ويستخدمها أفراد هذا المجتمع لتشكيل عالمهم، وإشباع حاجاتهم، وإنتاج مايشبع هذه الحاجات، ولذلك يقال إن المجتمع المتخلف هو مجتمع ثقافته متخلفة. والأبعاد الثقافية شديدة التأثير بالثقافات الأخرى السائدة في العالم، وكلنا يشهد تميماً وتضارباً في عناصر ثقافتنا العربية، سواء في الجانب القيمي؛ أي مثل المجتمع ومعتقداته، أو في الجانب السلوكي وأسلوب الحياة والمعيشة، أو في الجانب الإنتاجي.

ويصف «محمود قنبر» هذا التضارب فيقول: «لم تعد ثقافتنا متماسكة كما كانت في ماضيها، سواء أكان هذا التماسك جيداً أم رديئاً، ولم تعد واضحة القسما، كما كانت من قبل، سواء أكانت هذه القسما جميلة أم قبيحة، ولم تعد محددة المعالم في طريق تطورها، سواء أكان الطريق مؤدياً إلى اليمين أم مؤدياً إلى اليسار». بمعنى أن ثقافتنا العربية في حالة تفسخ، وتميع، وتضارب، ولم تصل بعد إلى خلق وحدة قومية لنظامها الثقافي..

ونعود ونسأل: كيف يمكن للتربية والتعليم من خلال المناهج الدراسية أن تصدى لكل هذه التحديات، وكيف لها أن تضمن تقدم المجتمع وعدم تخلفه عن ركب الحضارة وعن الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

إن التربية الجيدة هي التي تقف مع كل هذه العوامل الاجتماعية في جانبها الإيجابي؛ فتزيد من الوعي بالمشكلة السكانية، وخطورة زيادة النسل، وتدخل في مناهج الدراسة المعارف والمعلومات، التي توضح خطورة المشكلة وآثارها على تقدم المجتمع، وعلى مستوى الأفراد؛ مما ينمي اتجاهاتهم، ويؤثر على سلوكهم؛ بحيث يتخذون القرارات المسؤولة في هذا المجال. وتؤدي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) - كإحدى المواد الدراسية - دوراً مهماً في هذا الاتجاه؛ خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، كما أن دمج مفاهيم التربية السكانية ومشكلات التزايد السكاني ضمن موضوعات المواد الدراسية المختلفة، يمكن أن يسهم في تنمية هذا الوعي، وفي إقدار الناشئة على التصدي لهذا التحدي الخطير.

ومن أهم أدوار التربية الجيدة أن توصل القيم والمعتقدات العربية والقومية جنباً إلى جنب، مع تقبل الثقافات الجديدة في تفاعل إيجابي، تتبادل معها عوامل التأثير والتأثر، وتصنع منها ثقافة عالمية توصل ذاتيتنا، وتجعل من شبابنا عرباً مسلمين،

وعصرين في ذات الوقت. والمدرسة - بحكم دورها في العملية التربوية - بوتقة انصهار ثقافي، تجمع بين تراثنا العريق، وحاضرنا المعاصر مع نقد وتشريح للثقافات الوافدة، وإثارة الوعي بأهمية المشاركة في صنع الحضارة العالمية في إطار من الديمقراطية والتفاهم، والتعاون، والسلام العالمي.

٤- تحديات بيئية و صحية:

لعل من أخطر التحديات التي نتوقعها في المستقبل، هو هذا التردى السريع في مقومات. ومكونات البيئة؛ مما يهدد حياة الكائنات الحية على ظهر هذا الكوكب «الأرض». إن البيئة التي نعيشها هنا لاحدود لها، وطنية كانت أم إقليمية. كما أن المورد الطبيعي الذي ينفذ في أحد أنحاء العالم يخسره العالم بأسره، والتلوث يميل إلى الانتشار جغرافياً، ومع الزمن على السواء. ويسهم الاستثمار الغاشم للبيئة الطبيعية في هذا التردى البيئي. والضغط الناشئة عن التزايد السكاني على الأرض، وسوء التصرف في النفايات، والاستخدام غير المنظم للمواد الكيميائية الضارة، ووقوع الحوادث الصناعية.. كلها عوامل تهدد سلامة الأرض والهواء والماء، أضف إلى ذلك ظواهر الجفاف والتصحر نتيجة عوامل طبيعية، وأخرى من صنع الإنسان نتيجة لعدد من الأنشطة المعيشية.

ولا يكفي أن تعي الشعوب آثار أفعالها على البيئة، بل عليها أيضاً أن تقر بمسئوليتها عنها، وبمسئوليتها عن صحة البيئة مستقبلاً. ومن أجل ذلك يجب أن توفر مناهج التربية والتعليم المعلومات، وتعمل على تنمية القدرات والبواعث، التي تمكن الأفراد من الإسهام في حل مشكلات ينتهم. ومهمة التربية المتصلة بالبيئة وأهدافها، هي: خلق الوعي البيئي لدى الناشئة، وتغيير سلوكياتهم، ومعتقداتهم، وعاداتهم التي لها انعكاسات سلبية على البيئة؛ فهي تربية تقدم المعلومات، وتنمي الكفاءات، وتنمي الاتجاهات المناسبة؛ فيكون نتيجتها المشاركة الفعالة في المحافظة على البيئة ورعايتها.

وفي مجال التحديات الصحية.. فقد ساد شعار «الصحة للجميع»، تلك الصحة الشاملة التي تسهم فيها وتعززها «التربية للجميع»، بل إن هذين الشعارين ينظر إليهما اليوم على أنهما شعاران متلازمان، فلا بد للصحة من أجل التعلم، والتعلم بدوره يسهم إسهاماً كبيراً في تأمين الصحة، سواء للصغار أم للكبار.

والصحة مثلها مثل البيئة، مسؤولة جماعية لمؤسسات متعددة: الأسرة والمدرسة والمجتمع، ولا بد من تعاون هذه المؤسسات لتوفير الصحة الشاملة لأفراد المجتمع، وهذا يتطلب تخطيط برامج صحية موجهة للأسرة، لإمداد أفرادها بالمعلومات الصحيحة حول الغذاء والتغذية، وحول الأمراض والوقاية منها، ومنع تسرب انتشارها، ثم التقليل من الحوادث والتعرض للإصابات، ومضار التدخين، وإساءة استخدام العقاقير والمخدرات... ثم يأتي دور المناهج الدراسية؛ لتقدم هذه المعلومات للأطفال، وتعمل على تغيير وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو قيمة الصحة، وأثرها في تنمية المجتمع، ويتوج ذلك بقيام مؤسسات المجتمع المعنية كوزارات الصحة والمستشفيات بدورها في نشر الوعي الصحي، من خلال البرامج الموجهة والخدمات المقدمة لكافة أفراد المجتمع.

لقد كان هذا العرض السابق محاولة لرصد أبرز التحديات، والتطورات الواقعة والمتوقعة في حياة الإنسان في هذا العالم بوجه عام، مع تلميح لوضع عالمنا العربي من هذه التحديات، كلما كان ذلك مناسباً. كما أشرنا باختصار لانعكاس هذه التحديات المتوقعة على التربية والتعليم، وبالذات على مناهج التعليم الأساسى.

ومما سبق... يتضح أن هدف التربية ومادتها لا بد وأن يكون التنمية البشرية؛ حيث إن الإنسان هو المنوط بمواجهة تحديات المستقبل، والعمل على توجيهها، بما فيه صالحه وصالح بلاده.

واتجهت الأنظار نحو التنمية البشرية؛ لتناقش معناها وأبعادها ووسائلها ودور التربية والتعليم في هذه التنمية...

وفيما يلي مناقشة مختصرة لهذا المفهوم، وارتباطه بالمناهج الدراسية.

المناهج أداة للتنمية البشرية

مفهوم التنمية البشرية:

لقد تطور مفهوم التنمية البشرية في السنوات القليلة الماضية، ولم تعد مجرد تنمية للموارد البشرية؛ حيث يؤكد هذا المفهوم الأخير على توفير قوة العمل القادرة على إنتاج المزيد من السلع والخدمات، ومن ثم تقاس كفاءة تنمية الموارد البشرية من منظور اقتصادى، ويتراجع في مقابل ذلك البعد الإنسانى فى استخدام القدرات البشرية التى تم تكوينها، ومجالات استخدامها.

إن مضمون التنمية البشرية أن يصبح الناس ركيزة التنمية ومحورها؛ فالنمو الاقتصادي شرط ضروري لتحقيق التنمية البشرية، ولكنه ليس كافياً، حيث يرتبط النمو الاقتصادي بنمط وعدالة توزيع هذا النمو وعوائده، والتركيز هنا على إتاحة موارد، تمكن الناس - كل الناس - من حياة كريمة.

ويتبنى مفهوم التنمية البشرية العمل على تحقيق حياة طويلة، ومنتجة لكل الناس، ومضمون ذلك أن التنمية البشرية تهدف إلى اقتلاع الفقر من جذوره، بإتاحة فرص العمل المنتج والملائم لاختيارات الجميع، وبحيث يحققون رفاهيتهم بجهدهم، وليس بالاتكال على الدولة. والرفاهية لا تعنى بالضرورة ارتفاع معدلات الاستهلاك؛ لأننا إذا بالغنا في هذه النظرة.. فإننا نخضع الأخلاق والقيم الاجتماعية لهذا الهدف المادي؛ مما يهدد بتدمير إنسانية الإنسان، وتعميق الشرور الاجتماعية.

نخلص مما سبق إلى أن التنمية البشرية بمفهومها المتطور، هي مسئولية تربية بالدرجة الأولى، حيث تهدف إلى تنمية الناس بالتركيز على تكوين وبناء القدرات البشرية، كما أنها تنمية من أجل الناس، لما تؤكد من ضرورة استخدام هذه القدرات في أنشطة إنتاجية، تضمن استمرارية التنمية، والتوزيع العادل لثمارها، وهي بالضرورة تنمية بواسطة الناس؛ لأنها تعتمد على توسيع اختياراتهم، وتعميم مشاركتهم في اتخاذ القرارات. ولا بد أن تتكامل هذه الأبعاد الثلاثة، وتتعرش التنمية البشرية حين يتخلف أحد هذه الأبعاد.

ما علاقة المناهج الدراسية بمفهوم التنمية البشرية؟

المناهج والتنمية البشرية:

إذا أخذنا بمفهوم التنمية البشرية السابق عرضه، وهو مأخوذ عن تقرير التنمية البشرية - مصر لعام ١٩٩٤، والذي تبنى بدوره هذا المفهوم من تقارير التنمية البشرية التي صدرت عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة..... أقول: إذا أخذنا بهذا المفهوم - ويجب أن نأخذ به - كان لا بد لنا أن نبحث عن الوسائل والأساليب، التي نضع بها هذا المفهوم موضع التطبيق العملي..... وعندئذ سنتوجه إلى التربية وإلى التعليم، كأساس رئيسي وفعال في تحقيق هذه التنمية البشرية..

وعلى مناهج التعليم الدور الرائد في تحقيق التنمية البشرية بأبعادها الثلاثة، على النحو التالي:

*** التربية والتعليم** نشاط توفره الدولة من أجل رفع قدرات الناس، ومن أجل تثقيفهم وتنويرهم؛ فيصبح الفرد إنساناً مثقفاً ومتحضراً.

*** والتربية والتعليم** نشاط يهدف إلى تكوين وتنمية الكوادر البشرية القادرة على القيام بالأعمال والمهام المختلفة لتنمية موارد الدولة في الاقتصاد، وفي السياسة، وفي الصناعة والإنتاج، وفي الخدمات؛ فالإنسان المتعلم المثقف هو القادر على رفع عجلة التقدم والازدهار الاقتصادي في المجتمع.

*** والتربية والتعليم** نشاط يقوم به الإنسان بنفسه في جميع المستويات، فلا تربية وتعليم دون هذا الجيش الكبير من العاملين، ومن المعلمين، والإداريين، والموجهين، وأساتذة الجامعات، والباحثين، ومن يديرون كل هذه العملية على مستوى التخطيط والسياسة.. يضاف إلى كل هؤلاء ويتقدمهم المتعلمون أنفسهم، وهم عصب وهدف العملية التربوية برمتها.

وإذا كانت المناهج هي وسيلة تحقيق أهداف التربية.. فإننا نقول وبإيمان قوى، إن المناهج الدراسية من أهم أسس وسبل تحقيق التنمية البشرية.

وتعتبر مؤشرات التعليم من أهم مؤشرات التنمية البشرية، مثل: أعداد الملتحقين بالتعليم، وفرض اختيار أنواع التعليم ومداه، أعداد الأميين، أعداد المتسربين، أعداد الخريجين وأنواع الأعمال التي يشتغلون بها، البطالة، فرص التعليم والعمل للمرأة. وإذا انتقلنا من المؤشرات الكمية إلى المؤشرات النوعية.. فإننا حتماً نتجه إلى مناهج التعليم، والبيئة التعليمية، ومستوى المعلم، وطرق التدريس والتدريب، ومستوى المواد التعليمية وتوافرها... إلخ.

إذا.. كيف نضع المناهج التي تحقق أهداف التنمية البشرية، وكيف يمكن تضمين المناهج للمفاهيم والمهارات المرتبطة بالتحديات والقضايا العالمية المعاصرة، التي تعمل على تحقيق أهداف التنمية البشرية؟

دمج مفاهيم

من الاستعراض السابق لأهم التحديات المستقبلية، وما تحمله من قضايا عالمية معاصرة، ومن تحديد دور المناهج الدراسية في تناول هذه القضايا.. يسعدني أن أشرح للقارئ

الإجراءات التي يتبعها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم، بجمهورية مصر العربية، كنموذج لدمج مفاهيم القضايا العالمية المعاصرة في المناهج الدراسية.

١ - تحديد القضايا التي تهتم المسئولين عن التربية والتعليم في مصر، والتي ترتبط بمستقبل شباب مصر رجالاً ونساءً، انظر شكل (٣ - ١).

ومن خلال المؤتمرات والندوات والبحوث والدراسات، تم تحديد القضايا الآتية:

* التربية من أجل السلام والتنمية.

* التربية من أجل البيئة والحفاظة عليها.

* المشكلة السكانية. وتنظيم الأسرة.

* المشكلات الصحية، بما في ذلك صحة الأم والطفل والصحة الإنجابية، والأمراض وطرق العدوى، وطرق الوقاية، والمخدرات والإدمان.

* تنمية الوعي السياحي.

* تنمية الوعي القانوني، والالتزام بقواعد المرور، ومعرفة حقوق المواطن وواجباته.

* التمييز ضد المرأة، والفرقة بين الأفراد على أساس النوع.

* حقوق الإنسان، وحقوق الطفل والمرأة.

* قضية العنف، والإرهاب، والغضب.

* المجتمع الدولي والنظرة العالمية (الكونية) للعالم.

٢ - تجميع المعلومات، والبيانات المرتبطة بكل قضية، ويتم ذلك من خلال القراءات، واللقاءات مع المختصين والمختصين في كل مجال.

٣ - تحليل كل قضية إلى مفاهيم ومشكلات رئيسية، تتفرع عنها مفاهيم ومشكلات جزئية، بحيث نتدرج في البساطة والعمق، ومن المعلومات العامة إلى المعلومات المتخصصة؛ لتناسب مع مستوى نضج التلاميذ في المراحل العمرية والتعليمية المختلفة.

٤ - تصميم مصفوفة تساعد المختصين في المواد الدراسية المختلفة، والمسئولين عن وضع مناهجها في دراسة مفاهيم تلك القضايا، واختيار ما يناسب مادة تخصصه، بحيث يمكن دمجها في مناهج هذا التخصص بسهولة ويسر ودون افتعال.

٥ - حيث إن الكتب المدرسية تؤلف من خلال مسابقة عامة.. فإن شروط المسابقة تنص على أن أحد معايير تفضيل الكتاب المدرسي، هو مدى عناية المؤلف بدمج مفاهيم القضايا المعاصرة في الكتاب.

٦ - يدعم هذا الجهد عند تحرير وإخراج الكتاب المدرسي بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية؛ للتأكد من وجود المفاهيم بالشكل المناسب.

٧ - يتضمن دليل المعلم المصاحب للكتاب المدرسي - والذي يعده مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية - إرشادات وتوجيهات للمعلم، توضح له كيفية تناول هذه المفاهيم، أثناء تقديم مادته الدراسية.

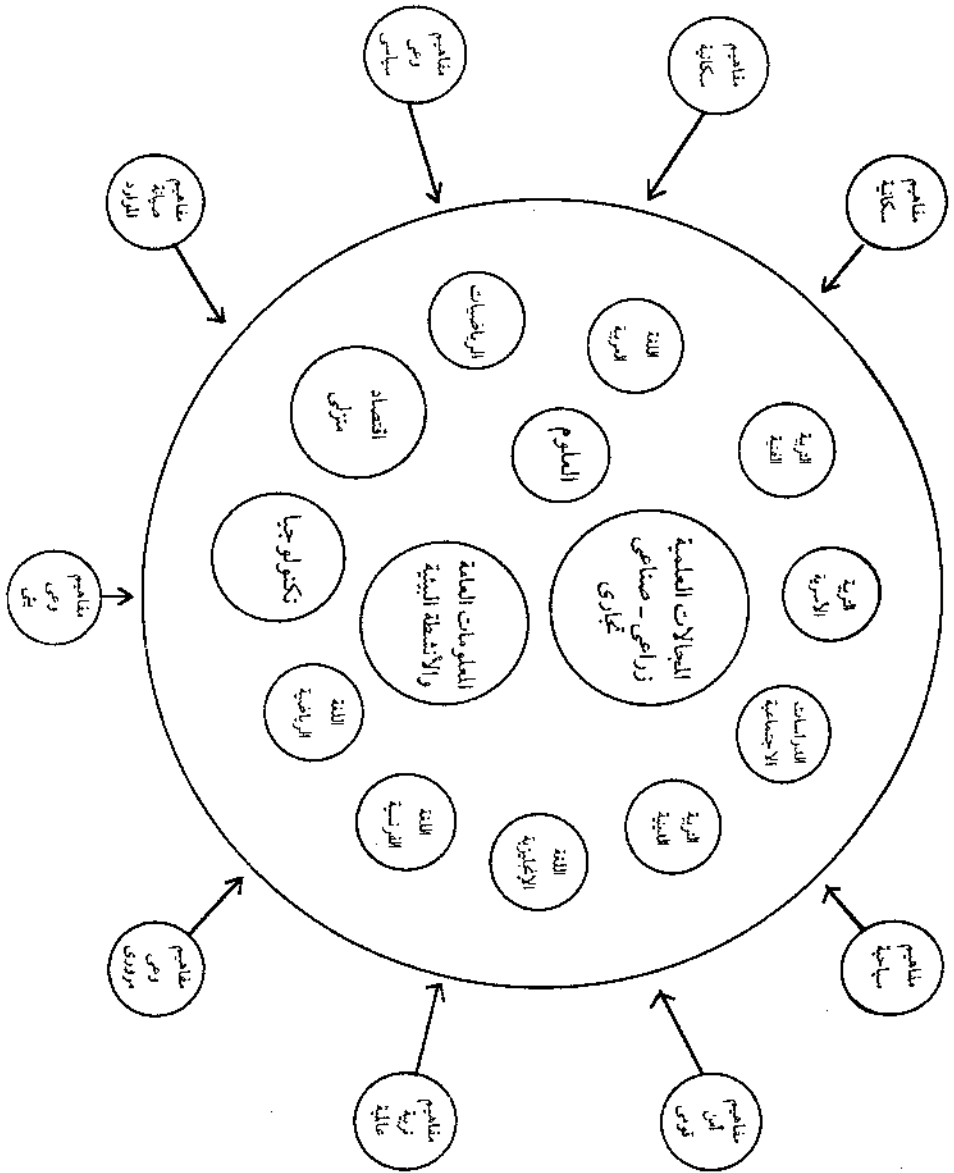
٨ - يشغل هذا الهدف كذلك حيزاً أساسياً وجوهرياً في برامج تدريب المعلمين على المناهج والمواد التعليمية المطورة، والتي تتضمن هذه المفاهيم. وفيما يلي مثال تطبيقي لدمج مفاهيم التربية من أجل السلام والتنمية.

الصناهج والأنشطة الملائمة لمشروع

التربية من أجل السلام والتنمية

كان من أهم توصيات المؤتمر العالمي للتربية للجميع سنة ١٩٩٠ العمل على توفير تربية وتعليم للأفراد؛ لتمكينهم من العمل الإيجابي من أجل السلام والتماسك على مستوى الدول، وعلى مستوى العالم. وأطلق على هذه التربية مصطلح «التربية من أجل التنمية».. وهي تهدف إلى تكوين وتنمية معلومات الأفراد، واتجاهاتهم، وقيمهم حول مجموعة محاور أساسية، منها: السلام، والتماسك الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية، والوعي البيئي، والمثابرة... وغيرها؛ مما يمكن الأفراد من تحسين مستوى حياتهم سواء في المجتمع المحلي أو القومي، وبالتالي لتحسين حياة الإنسان على ظهر هذا الكون.

والتربية من أجل السلام هي أحد أهداف هذه التوصية. وقد يختلف البعض حول تفسير مفهوم التربية من أجل السلام، فالبعض يقرن مفهوم السلام بمفهوم الحرب، والبعض ينظر إلى السلام على أنه مرادف للتربية من أجل الديمقراطية، والبعض الآخر ينظر إلى السلام على أنه السلوك المضاد للعنف وللإرهاب.



شكل (٣-١): دمج المفاهيم في مناهج التعليم.

وإذا بينا مفهوم التربية من أجل السلام.. فإننا نجد أنه يركز على تنمية القيم والاتجاهات وأنماط التفكير لدى الأطفال منذ بواكير طفولتهم؛ مما ينتج عنه سلوك إيجابي يعكس في تصرفات الأفراد في مواجهة المشكلات، وفي حل الخلافات والصراعات، وفي التفاعل مع الآخرين، وفي الحياة في مجتمع يعتمد على تبادل المنافع والأفكار، بل في عالم واحد يتأثر كل مجتمع فيه، ويؤثر في كل المجتمعات الأخرى، على الرغم من الاختلافات العريضة بين تلك المجتمعات...

لما لا شك فيه أن التربية من أجل السلام مسؤولة تشارك فيها كل المؤسسات التربوية، بدءاً من الأسرة، وعليها دور كبير وخطير في هذا الصدد؛ ثم تأتي المدرسة بمناهجها وبرامجها، وأنظمتها، والمجتمع أيضاً وهو المؤسسة التربوية غير الرسمية، والتي تؤثر تأثيراً قوياً في عقول ووجدان الناشئة..

وإذا اقتصر الحديث على المناهج والأنشطة المدرسية.. فإنني أؤكد على أن كل المؤسسات التي ذكرتها هي مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل معاً لتخرج لنا سلوك أفراد هذا المجتمع أو ذاك... وفي حدود هذا التحفظ الشديد، أ طرح تصوراً لدور المناهج في تحقيق أهداف التربية من أجل السلام.

فلسفة التربية من أجل السلام والتنمية كأحد مكونات المناهج الدراسية:

تبنى ورقة العمل - هذه - فلسفة محددة في هذا الموضوع، تتلخص في أن التربية من أجل السلام ليست مقررراً دراسياً يضاف إلى المناهج الأخرى المقررة التي تدرس، وإنما هي نمط معيشة، وأسلوب حياة.. تبني التربية من أجل السلام على أساس المشاركة الإيجابية والتعلم بالممارسة، ولا تقتصر على صف دراسي معين، أو مادة دراسية معينة، ولكنها تندمج وتتكامل مع كل المواد الدراسية، وفي كل الصفوف الدراسية من الروضة حتى الجامعة.

تخطط أنشطة التربية من أجل السلام في ضوء أهداف محددة، بعضها أهداف معرفية تهتم بفهم التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وتنمية قدراتهم العقلية، ومهاراتهم على التحليل، والاستنتاج، والتنبؤ، والتقييم، والتفكير الإبداعي. والبعض الآخر من الأهداف يركز على تكوين وتنمية الممارسات العملية في السلوك والأداء.. وتركز مجموعة من الأهداف على تنمية الاتجاهات والقيم المرتبطة بتقدير السلام وكرهية العنف.

كيف يمكن إدخال مفاهيم السلام والتنمية في المناهج الدراسية؟

ينمو السلوك الإيجابي البعيد عن العنف ويدعم بالتربية المقصودة، ثم بالممارسة وتعزيز هذا السلوك. ويبدأ تعليم هذا السلوك منذ مراحل الطفولة المبكرة سواء في الأسرة، أو في رياض الأطفال، ثم تستمر التربية من أجل السلام في النمو اتساعاً وتعمقاً في المراحل العمرية اللاحقة؛ بما يضمن تحول المعرفة إلى اتجاه، ثم إلى قيمة، تنعكس في سلوك واضح ودائم ومستمر في حياة الفرد..

وقبل وضع تصور للمناهج والأنشطة، أرى أن أضع تحديداً للأهداف التي نود أن نحققها تلك المناهج، وأركز هنا على ستة أهداف عامة، ثم أتناول الموضوعات والحوار، التي يمكن تناولها من خلال المناهج لتحقيق تلك الأهداف.

الأهداف العامة:

تسعى التربية من أجل السلام إلى مساعدة كل تلميذ أو طالب حسب سنه، لكي يصبح قادراً على أن:

١ - يعرف نفسه.. ميوله.. رغباته.. قدراته، واخيطين به، ويكتشف قيم السلام، وقيمة العيش مع أفراد المجتمع في سلام.

٢ - يتعلم التفكير الجماعي وتبادل الرأي، والملاحظة، والتذوق، والقدرة على النقد والتحليل، والاستنباط، والابتكار، والإبداع.

٣ - تنمو قدراته على التواصل والتفاهم من خلال الاستماع للآخرين.. والتعبير عن الرأي والمشاعر، وأن يشارك في الأعمال الجماعية.

٤ - يتفاعل مع الغير، من خلال الحوار الحر والمناظرة، مع عدم اللجوء لأساليب العنف في حل الخلافات.

٥ - يسهم بإخلاص، ويعطاء في الجهود الجماعية، التي تستهدف بناء المجتمع وتطويره للأفضل، مستغلاً في ذلك مهاراته المجتمعية، التي اكتسبها من خلال التربية من أجل السلام.

٦ - يقدر السلوك المتحضر، ويؤمن بالحب والتفاهم، ويكره العنف والكراهية بين بنى الإنسان.

المضمون:

تدور الموضوعات والأنشطة، التي يمكن تناولها من خلال المناهج الدراسية حول خمسة محاور رئيسية، هي:

- ١ - مفاهيم السلام، وقيم السلام، ولغة وحوار السلام.
- ٢ - طرق حل الخلافات.
- ٣ - حاجات الأطفال والشباب، وحقوقهم، وواجباتهم.
- ٤ - شئون البيئة والمجتمع والدولة
- ٥ - النظرة العالمية.

وفيما يلي شرح مختصر للأنشطة التعليمية المرتبطة بكل محور:

أولاً: المفاهيم والاتجاهات والقيم المرتبطة بالسلام:

من أجل تفهم أبعاد التربية من أجل السلام وتعرف حقوق وواجبات الأفراد، واحترام هذه الحقوق والواجبات وممارستها... يجب تحليل وتحديد المفاهيم والقيم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- (١) تعريف السلام على أنه مضاف للعنف.
- (٢) تحليل المفاهيم والاتجاهات التي ترسخ أسس السلام، ومن ذلك ما يأتي:
 - * تحليل وتحديد مظاهر العنف، وأنواعه.
 - * تحديد السلوك غير العدواني والبعيد عن العنف، وتحديد السلوك الأخلاقي وأبعاده.
 - * السلطة وعلاقتها بالمسئولية، مقابل السلطة كمصدر للقوة والتحكم.
 - * الحرية كحق في مقابل الفوضى.
- الإقدام والعنف كقوة إيجابية ضرورية في تنمية الشخصية:

To Be Aggressive ، مقابل العنف كقوة مدمرة To Be Violent

- (٣) تحليل مواقف حياتية سواء من الأسرة أو المجتمع أو من الأفلام السينمائية، أو برامج التلفزيون، وما ينشر في الجرائد والمجلات، والكتب المدرسية، ومناقشة ما يحتويه من سلوك سلم أو سلوك عنف.

(٤) تنمية الوعي بحقوق الإنسان؛ خاصة حقوق الطفل، وتكوين اتجاه إيجابي نحو هذه الحقوق، وخلق الدافعية للحصول على هذه الحقوق والحفاظ عليها.

ثانياً: فض أو حل الخلافات أو الصراعات:

لمساعدة الشباب على فهم ما يواجههم من خلافات، وتنمية قدراتهم على تحليل هذه الخلافات، وتحديد أبعادها وأسبابها، واكتساب قدرات عقلية ومهارات سلوكية لحلها دون اللجوء للعنف.. فإنه يلزم مساعدتهم على تعرف اتجاهاتهم السالبة والإيجابية نحو القضايا المختلفة، وبهذا يكشفون عن أية تحيزات أو تعصب في تفكيرهم، سواء كانت هذه التحيزات متوارثة أو مكتسبة.

ويساعد في تحقيق هذا الهدف ما يلي:

(١) تحديد مصطلح (الخلاف أو الصراع) وتقبله كحقيقة من حقائق الحياة الاجتماعية.

(٢) تصنيف الأنواع المختلفة من الخلافات أو الصراعات:

* خلاف بين فرد وفرد.

* بين فرد ومجموعة.

* بين مجموعة ومجموعة.

(٣) تعرف مصادر الخلافات والصراعات.

* اختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

* اختلاف المستوى الثقافي.

* اختلاف الجنس (النوع) ذكور- إناث.

* اختلاف الدين.

* اختلاف العقائد/ المذاهب.

* اختلاف الانتماءات السياسية.

* الشعور بعدم المساواة أو تكافؤ الفرص.

(٤) تحليل بعض حالات الخلاف المشتقة من المجتمع أو من محيط الأسرة، أو الأصدقاء (دراسة حالة).

(٥) لعب الأدوار (كاستراتيجية تدريس) - المحاكاة - ممارسة طرق سلمية لحل بعض الخلافات على سبيل التدريب.

ثالثا: حاجات الشباب و حقوقهم و واجباتهم و قدراتهم:

إذا نظرنا إلى الشباب على أنهم الطاقة والقوة القادرة على إحداث التغيير في المجتمع.. فمن الواجب العمل على تنمية قدراتهم على تعرف حاجاتهم، و حقوقهم، و واجباتهم، ومشكلاتهم، من خلال ما يلي:

(١) مساعدتهم على تحليل دوافعهم عند القيام بأى سلوك، واكتشاف حاجاتهم، وميولهم، واهتماماتهم.

(٢) مناقشة مشكلات الشباب: وقت الفراغ - البطالة - مشكلات اقتصادية.

(٣) مناقشة مشكلات التدخين و المخدرات و مخاطرها.

(٤) مناقشة حقوق الإنسان، خاصة الأطفال والشباب، ومقارنة محتوى الوثائق النظرية بالتطبيقات العملية في هذا الشأن.

(٥) إتاحة الفرصة للتفكير الجماعى فى حل بعض مشكلات الشباب، وبعض مظاهر الخلافات أو الصراعات فى المجتمع.

رابعا: شؤون البيئة و المجتمع و الدولة:

إن الحفاظ على سلامة البيئة هى مسؤولية كل أفراد المجتمع، يشترك فيها الكبار والصغار، وعوائد هذه المشاركة ونتائجها هى فى صالح الصغار، فهم رجال ونساء المستقبل، وهم الذين سيتمتعون ببيئة سليمة صحية، أو سيعانون من آثار بيئة ملوثة. ولذلك يتضمن برنامج التربية من أجل السلام مكون مهم، هو المحافظة على البيئة والتعامل معها، واحترام كل مكوناتها، وذلك بالمحافظة على المناطق المزروعة، وزيادة رقتها، والمحافظة على المياه سواء فى الأنهار أو البحار، وكذلك الهواء، والآثار، والمعالم التاريخية والحضارية فى الوطن.

ينتقل هذا المكون من البيئة المحلية إلى المجتمع ككل، ويدرك الأفراد أنهم يتمون مجتمع واحد، لافرق بين أفرادها إلا بالتقوى، والعمل الصالح والعمل الجاد.

ونركز هنا على الملكية العامة والخدمات التي تقدمها الدولة لأفراد المجتمع، ومسئولية الحفاظ عليها وحمايتها، فموارد الدولة هي موارد الناس، وتتميتها وازدهارها تعود فوائده على كل فرد في المجتمع.

خامساً: النظرة العالمية:

تمتد الموضوعات التي يتضمنها المنهج؛ من أجل تحقيق أهداف التربية من أجل السلام إلى تفهم أبعاد التفاهم الدولي، والعلاقات بين دول العالم سياسياً، واقتصادياً، وتجارياً، وعلمياً، وفنياً... إلخ، بحيث ينظر الإنسان إلى نفسه بوصفه أحد أبناء هذه الكرة الأرضية، وعليه دور مهم في حمايتها من التلوث والدمار. ويتدرب الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية على أسلوب الحوار والمناقشة والتفاوض لحل الخلافات، ويتعرفون الهيئات الدولية، ومهام كل منها، وقيمة المشاركة على الساحة الدولية سواء في العلوم أو الرياضة، أو الفنون، أو التجارة... إلخ؛ فالعالم أصبح قرية صغيرة... وهذه القرية ملك ومسئولية كل فرد.

سادساً: أساليب التنفيذ:

بعد أن عرضت تصوراً مختصراً لفلسفة وأهداف ومضمون المناهج والأنشطة للتربية من أجل السلام.. أود أن أوجز أن تنفيذ هذه الأنشطة، والتي تدمج في جميع المواد الدراسية حسب أعمار التلاميذ.. تصور لا يعتمد على أسلوب التلقين وإعطاء المعلومات، وإنما يعتمد أساساً على مشاركة التلاميذ إيجابياً من خلال المناقشة والحوار والممارسة والتدريب؛ فليس الهدف هو المعرفة فقط، وإنما الهدف الرئيسي هو السلوك والممارسة. اتجاهات تربوية تحقق أهداف التنمية البشرية.

لعل هذا العبء الجديد على عاتق المناهج الدراسية، يؤكد ضرورة استجابة الأنظمة التعليمية لهذه التطورات، والأنظمة التعليمية لهذه التطورات، ويؤكد كذلك على ضرورة تجاوز المناهج الدراسية مع التحديات العاصرة والمستقبلية؛ حتى ننتج أجيالاً من الرجال والنساء، يستطيعون مواجهة هذه التحديات والتعايش الإيجابي في القرن الجديد.

وفيما يلي محاولة للإشارة إلى تلك الاتجاهات التربوية التي تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف.

١ - تتجه جهود تحديث محتوى المناهج نحو التكامل والشمول؛ بحيث يرتبط العمل التربوي بسائر مقومات الحياة في عصرنا، سواء المقومات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو غيرها. ومن هنا نستنتج أن هناك اهتماماً متزايداً بإدخال مفاهيم ومهارات، ترتبط بمحاور البحث الحالي، ضمن محتوى المناهج الدراسية. وهذه المحاور كما سبق القول، هي: التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام العالمي، والتربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتربية من أجل تنمية البيئة والحفاظة على سلامتها، والتربية الصحية ومكافحة المخدرات.... وغيرها من القضايا المعاصرة التي تؤثر على حياة الإنسان وتعامله مع غيره من الشعوب، ومع البيئة المحيطة به..

٢ - تسبني الاتجاهات التربوية المعاصرة مبدأ «التعليم للجميع»، وكان من أبرز دلالات ذلك الاهتمام بهذا المبدأ المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، الذي انعقد في مدينة جومتيان في تايلاند في شهر مارس ١٩٩٠، وكان بدعوة من البنك الدولي، وبرنامج الأمم المتحدة للإتماء، ومنظمة اليونسكو. ومنظمة اليونيسيف، والذي حضره حوالي ١٥٠٠ مشارك يمثلون ١٥٥ دولة، بالإضافة إلى ممثلي ١٥٠ منظمة حكومية وغير حكومية. وقد اتسع مفهوم التعليم للجميع، فلم يقتصر على التعليم الإلزامي، والقضاء على الفوارق في هذا المجال بين بلدان العالم المختلفة، وبين مناطق البلد الواحد ريفاً وحضراً، أو بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء، وبين الأسوياء والمعوقين... بل أصبح يعنى «تعميم النجاح» في التعليم الأساسي.

ويتطلب هذا المبدأ بالضرورة تجويد العملية التعليمية من حيث: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والمواد التعليمية، والأنشطة التربوية المصاحبة وأساليب التقييم؛ بمعنى أن يكون تطوير التعليم تطويراً جذرياً شاملاً ومتكاملاً في جميع عناصره. ونركز في هذا الاتجاه على ما يلي:

- ضرورة تجويد التعليم وجعله ملائماً للأطفال وحاجاتهم، والمستلزمات العمل في المجتمع.

- استغلال طاقات الأطفال لأقصى درجة تسمح بها قدراتهم، وتعهد المهويين وذوى الاحتياجات الخاصة، وكذلك توجيه التعليم في مرحلة التعليم الأساسي ليعد الأطفال للنجاح في مراحل التعليم التالية.

- ١ - إن مسؤولية التعليم تقع على كل مؤسسات المجتمع: الأسرة ورياض الأطفال، ومؤسسات الإعداد المتخصصة، ووسائل الإعلام، والتعليم عن بعد، ومؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي والعفوي، سواء الحكومية أو غير الحكومية.
- ٢ - هناك تركيز واضح في الاتجاهات التربوية المعاصرة على جعل التلميذ (المتعلم) محوراً للعملية التعليمية، وتشجيع روح المبادرة والإبداع لدى المتعلمين. وهذا يتطلب المرونة في محتوى المناهج، وطرق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- وهنا يدخل مبدأ توسيع دائرة الاختيارات أمام التلاميذ، وكذلك مراعاة أنماط التعلم الفردية لاستجيب المناهج لحاجات التلاميذ: مما يدفعهم إلى النجاح، وهذا يؤدي بدوره إلى مزيد من النجاح، والهدف من كل ذلك أن يصبح المتعلم قادراً على التعلم، ولا يتوقف تعليمه بنهاية المدرسة، وإنما يستمر طوال حياته.
- ٣ - تشير الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى ضرورة استجابة محتوى مناهج التعليم للتغير العلمي والتكنولوجي، وهذا يتطلب تطوراً جذرياً في برامج الدراسة، وتحديد أولويات المواد الدراسية وموضوعات كل مادة..
- وغير بالذكر هنا أن الكلام يصدق على الدول المتقدمة والدول النامية، على حد سواء.
- ٤ - تنادي الاتجاهات التربوية المعاصرة بضرورة تحديد الحاجات الأساسية (المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات) المطلوب أن يتعلمها التلميذ في كل مرحلة، وفي كل مادة تحديداً دقيقاً، وتوضيح الحد الأدنى الضروري في كل فرع من فروع المعارف، وبذلك نضمن تركيز المناهج على الأفكار الرئيسية المهمة، دون الانزلاق في دروب الحشو، والتكرار، والتزويد. وهذا يعني الاهتمام بعمليات الفهم والاستيعاب لمحتوى المناهج، بدلاً من الحفظ والترديد، والاستظهار الأخرى.
- ٥ - تعيد الاتجاهات التربوية الحديثة النظر في أهداف التعليم؛ لتؤكد على تكوين الاتجاهات والقيم أكثر من المعارف والحقائق العلمية، كما أنها تؤكد أهمية المهارات، وتنمية القدرة على الأعمال اليدوية، واحترامها، واتقانها بما يتناسب مع سن التلميذ. وهذا يستلزم توسيع محتوى المناهج توسيعاً يتجاوز المواد الأكاديمية، ويضم المعارف، والكفاءات، والقيم اللازمة؛ من أجل تحسين نوعية حياة الفرد، وتحقيق مشاركته الكاملة في عملية التنمية.

ومن الكفاءات الأساسية الواجب الاهتمام بتنميتها: امتلاك روح المبادرة، والتعاون، والعمل الجماعي في فريق، والقدرة على التعليم والتعلم المتبادل، تقييم الأشياء والأحداث واتخاذ القرارات السليمة.

٧ - تهتم الاتجاهات التربوية المعاصرة بتنمية أبعاد شخصية الطفل في توازن، وتكامل؛ بمعنى الاهتمام بالعمل الفكري - جنباً إلى جنب - مع العمل اليدوي، بالإضافة إلى تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية. وإلى جانب هذا التكامل في أبعاد شخصية الطفل.. تناشد الاتجاهات الحديثة بضرورة تكامل أساليب التقييم، وتوازنها؛ بحيث تهتم العملية التعليمية بتقييم الجوانب العقلية، والجوانب المهارية، والجوانب الوجدانية.

٨ - تؤكد الاتجاهات الحديثة على مبدأ الترابط، والتكامل في محتوى المناهج الدراسية واستخدام التنظيمات المنهجية التي تتمحور فيها المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، حول مواقف فعلية ترتبط بحياة التلميذ، ومن ذلك طريقة الوحدات الدراسية، والمشروعات، والأعمال الجماعية، وغيرها.

٩ - ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة أيضاً الاهتمام بإدخال مواد أو موضوعات دراسية جديدة ضمن محتوى المناهج؛ لربط التعليم المدرسي بمشكلات الحياة الفعلية، وربط التعلم بالإنتاج وسوق العمل، والبيئة ومشكلاتها، مع ضرورة التطوير المستمر لهذه الموضوعات؛ لتواكب سرعة التغير والمستحدثات في هذه الميادين.

١٠ - ولا جدال في أن إدخال التقنيات الحديثة في التعليم يعد من أبرز وأوضح سمات التحديث التربوي، وهذه التقنيات دائمة التطور، وتتطلب بالضرورة تدريب واعداد المتخصصين؛ لضمان أكبر فائدة منها في العملية التعليمية.

الفصل

الرابع

(التدريس)

ماهيته - جوانبه - تصميم مواقفه

- ماهية التدريس
- التدريس والتعليم
- التدريس وتخطيط المناهج
- التكنولوجيا والتعليم
- * أولاً: التكنولوجيا في التعليم
- * ثانياً: التكنولوجيا العلمية
- * ثالثاً: التكنولوجيا كمادة دراسية
- صعوبات على الطريق
- دور المدرس
- جوانب عملية التدريس
- * أولاً: التخطيط
- * ثانياً: التنظيم
- * ثالثاً: القيادة والتوجيه
- * رابعاً: الضبط

تصميم التدريس

* تحليل عملية تصميم التدريس

* مهارات لازمة لمصمم التدريس

عملية تصميم التدريس؟

* الطريقة الأولى: طريقة التجريب

* الطريقة الثانية: طريقة بناء النماذج

* الفرق بين نماذج التدريس ونماذج التعلم

نظرية تحليل النظم وتطبيقها فى التعليم

* النظام ومكوناته

المتعلم كنظام

النظم السيبرناتيكية

التغذية المرتدة

المتعلم كنظام سيبرناتيكي

التدريس كنظام

* أولاً: وحدة المدخلات.

* ثانياً: وحدة المخرجات.

* ثالثاً: وحدة العمل أو المنظم

* مهارات التدريس وفقاً لنظرية تحليل النظم

تطوير طرق إعداد المعلم

* أولاً: مهارات تفاعل اجتماعى

* ثانياً: مهارات تفاعل دراسى



(التدريس)

ماهيته - جوانبه - تصميم مواقفه

يؤثر عن أنشتين قوله ذات مرة... إذا أردت أن تفهم الطريقة العلمية فلا تسأل العلماء أنفسهم أن يشرحوها لك... ولكن الأفضل أن تراقبهم أنت أثناء عملهم؛ لتري وتفهم كيف تمارس الطريقة العملية...

وقد ينطبق هذا القول على العملية التربوية تماما، فلو استطاع الفرد أن يجمع نخبة من المدرسين الأكفاء في ميادين علمية مختلفة ومن تخصصات مختلفة، وأن يطلب منهم أن يصفوا بدقة سلوك المدرس كمدرس - في الماضي وفي الحاضر - فربما قد يتعرف من كلامهم بعض ملامح وطبيعة عملية التدريس، وقد يقف على مظاهر التغير التي طرأت على مداركنا ومفاهيمنا تجاه هذه العملية.

ولعلنا نلاحظ أن العاملين بعلم النفس التربوي، خلال الخمسين عاما الماضية، أو ما يقرب من ذلك، قد ركزوا اهتمامهم على تفسير عملية التعلم، وانحصرت بحوثهم وكتاباتهم في شرح وتحليل كيفية حدوث التعلم عند الإنسان.. ولكن هذه الشروح وهذه التفسيرات تبنى في معظم الحالات على نتائج تجاربهم على القتران والقردة والحمام وخلافه... ولا شك أن هناك فرقا بين موقف فأر في متاهة أو حمامة في قفص، وموقف طفل ضمن أطفال كثيرين، داخل فصل دراسي، داخل مدرسة، ويتعلم عن طريق مدرس؛ فالعملية هنا ليست فقط عملية تعاونية ومشتركة، بل هي أيضا عملية تبادلية ومتكررة. وقد لا يكون دور المدرس هو

أهم الأدوار في تلك العملية التبادلية المشتركة والمستمرة، ولكنه بالضرورة دور مهم لا يمكن إغفاله.

وقد نتساءل ما إذا كان التدريس فناً أم علماً أم حرفة... وسأناقش هذا السؤال بشيء من الإسهاب فيما بعد، ولكن سواء اعتبرنا التدريس فناً أو تكنولوجيا.. فلا بد أن نعترف بأنه عملية إنسانية أصيلة تحدث أثرًا معينًا، فهي إذاً وسيلة اتصال أو وسيلة تفاهم بين طرفين. وعلى ذلك فلا بد أن يوجد (مرسل) يبعث (برسالة)، وأن (تصل) هذه الرسالة إلى (مستقبل) (بطريقة) معينة وعن طريق (وسيط) معين. بمعنى أننا لا يمكننا القول أن مدرساً قد قام بعملية تدريس ناجحة، إذا لم يوجد من تعلم منه شيئاً، فنحن لانستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلم، وقد تتضح هذه الفكرة إذا شبهنا التدريس بالعزف الموسيقى... فلو فرضنا أن فرقة موسيقية عزفت سيمفونية رائعة أمام مجموعة من الصم... ومع كون الحاضرين صمًا ولم يسمعوا السيمفونية التي عزفت، إلا أننا لا يمكن أن نكرر أن الفرقة الموسيقية قد عزفت سيمفونية رائعة... أليس كذلك؟

يختلف الحال في التدريس... فنحن لا يمكن أن نشهد أن المدرس قد قدم درساً جيداً إذا لم يحدث هذا الدرس أثره المنشود على التلاميذ؛ أي إذا لم يتعلم منه التلاميذ شيئاً. وقد عبر جون ديوى عن هذه الفكرة عندما شبه المدرس بالبائع، ومهمة البائع أن يبيع بضاعته للمشتريين، فإذا لم يشتري أحد بضاعته فلا يمكن أن تتم عملية بيع.

ولكن العكس في هذه النظرية غير صحيح، بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على «التدريس». فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمه في حياتنا، إنما نتعلمه، على طريقة الفنران في المتاهات والحمام في الاقفاص، دون مساعدة مدرس أو كما يقال نتعلمه من الحياة نفسها وبالتجربة واخطأ أو بالصدفة.. ويجدر بنا ألا نبالغ في مدى مفهوم التعلم دون مدرس؛ لأننا في الواقع، وفي أكثر الأحيان نجد من يحل محله ليتولى عملية التدريس، فمثلاً الآباء والأمهات «يعلمون» أبناءهم المشى والكلام والأخلاق الحميدة، والأطفال يعلمون بعضهم البعض اللعب والجري وتسلق الأشجار وبعض العادات والألفاظ، ويتعلم الشاب من صديقه أساليب التعامل والتعاون والإجاء والمشاركة... وقد يتعلم أشياء ضارة أيضاً، وتتعلم الفتاة من صديقاتها أصول اللبس والأناقة ومفاهيم عن الحياة والحب والصدقة، وكثيراً - خصوصاً في

وقتنا الحاضر - ما يتعلم الآباء من أبنائهم مفاهيم ومعانٍ جديدة كحرية الرأي والتعبير عن النفس وتقبل الأفكار والقيم المتغيرة والمخالفة لقيمهم وأفكارهم... وبعض هذا التعلم يكون تعلمًا مقصودًا واعيًا، وبعضه الآخر يحدث دون عمد أو دون وعي أو تخطيط. ومهما كان الأمر فقد وجد من علم الفرد شيئًا ما.. وقد نتجاوز قائلين لقد وجد مدرس.

موضوعنا هنا هو التدريس الذي يتم بوعي ويتعمد، وبناء على تخطيط مسبق. والاهتمام هنا يتركز على المدرس، وما يتضمنه عمله من مسؤوليات ومهارات. وأكثر ما نهتم به هو التلميذ، وما يحدث له عندما يتعلم. وهذا الاتجاه مخالف لاتجاهات عديد من كتب التربية وعلم النفس، التي لاحظت فيها اهتمامًا مركزًا على عمليات التعلم، أبعدها بعض الشيء عن الاهتمام بالمدرس وعملية التدريس ذاتها، وربما أيضًا عما يُدرس.

ولا أنكر أن لهذا الاتجاه في كتابات التربية وعلم النفس ما يبرره، فالتعلم - كما ذكرت - هو هدف عملية التدريس، ومقياس الحكم عليها، ولكن هذا التعلم لا يحدث إلا نتيجة لتدريس جيد، لذلك لزم الاهتمام والتركيز على دراسة عملية التدريس ذاتها وتحليل جوانبها المختلفة.

ماهية التدريس

يعتقد كثيرون أن «التدريس» فن، وأن هناك من يولد ولديه موهبة فطرية للتدريس، وأنه يكفى المدرس أن يلم بموضوعات تخصصه، ويتفوق في مادته سواء كانت رياضيات أم اجتماعيات أم فنونًا، ليكون مدرسًا ناجحًا. ومن هؤلاء على سبيل المثال الكاتب بيدل Biddle الذي يقول... «إننا لا يمكننا تعريف أو تحديد أو قياس كفاءة المدرس، وبناء على ذلك نحن لانستطيع أن نعلم إنسانًا أن يكون مدرسًا، فهو إما مدرس بالفطرة أو لا...».

ولا شك - والحمد لله - أن هناك من يخالفون رأي بيدل وبشدة، فمثلاً جورج بروان George Brown يعلق على هذه الفكرة بقوله: «... إن قيادة الطائرات وإجراء العمليات الجراحية واستبدال القلوب والكلية هي أيضًا فن، ولا بد أن تتوفر الموهبة لدى الفرد؛ لكي يقود الطائرة أو ليجرى عملية جراحية... ولكن هل يعنى ذلك أن تسمح كلية الطيران أو كلية الطب لطلابها بممارسة مهنتهم، قبل إعدادهم الإعداد الكافي، والتأكد من اتقانهم المهارات الأساسية اللازمة لضمان نجاحهم؟...» وهكذا يجب أن ننظر إلى التدريس؛ فإنه يتطلب مجموعة مهارات أساسية، لا بد من تحديدها وتعليمها لمدرس المستقبل، والتأكد من

إتقانه لها قبل السماح له بالتدريس، وهذا بلاشك دور كليات إعداد المعلمين، التي يجب أن تعيد النظر جذرياً في برامجها، والطرق المتبعة فيها لإعداد المدرس.

ولعلها بادرة خير أن نسمع عن مناقشات حول طرق التدريس والأساليب الحديثة فيه، وقد يتضمن الحديث شرحاً وافياً عن أهمية حكمة القرن التاسع عشر المشهورة... «يجب التدرج من المعروف إلى المجهول. ومن السهل إلى الصعب»، وقد لا يتبع أستاذ طرق التدريس نفسه هذه الحكمة في محاضراته، ولكنه حتماً يحاضر عن جدواها في إحداث التعلم. كذلك دور المدرس في الفصل، وأحاديث ومناقشات عن نظريات الثواب والعقاب وإثارة الرغبة في التعلم وعن وعن.... مكتفين في معظم الأحوال بقاعة المحاضرات بالكلية كمكان، وبالسبورة والطباشير كوسائل لتدريب معلم المستقبل. ولنا أن نتخيل ماذا يمكن أن يحدث لو أن إعداد الطيار أو طبيب جراحة القلب يتم بهذه الطريقة نفسها!!

التدريس والتعليم

استخدام تعبير التدريس هنا يتبنى مفهوم ستيفن كوري Stephen Corey، الذي عرفه بأنه «عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة». والتدريس Instruction بهذا المفهوم هو ركيزة لعمليات التعليم، التي تتضمن مجموعة أنشطة أخرى، مثل: أعمال كتابية، وأعمال توجيهية واستشارية، وإنتاج الوسائل التعليمية، وبعض المسؤوليات الإدارية، كذلك بعض الأنشطة الرياضية والترفيهية... إلى غير ذلك.

وقد حاول دافيد ميريل David Merrill^(٢) مرة أن يحدد أو أن يحصر ويعدد أنشطة المعلم، أو بمعنى آخر حاول أن يرد على سؤال: ما هو المعلم؟ فكان من بين ماورد في إجابته أن المعلم هو:

- | | |
|------------------|----------------|
| - جليس أطفال | - قائد مناقشات |
| - ممثل | - دليل سياحي |
| - أخصائي اجتماعي | - كاتب |
| - مراقب | - ممرض |
| - حكم | - مؤلف |

- موظف حسابات
- مخرج مسرحي
- صراف
- محاضر
- قاضٍ
- رجل شرطة
- سكرتير
- صديق
- خبير قياس
- متنبئ
- مشرف
- أخصائى وسائل تعليمية

ثم اضافة إلى ذلك قوله إن عمل المعلم كعمل ربة البيت، يتضمن مجموعة أعمال عديدة ومتشعبة النوع، أكثر من أى وظيفة أخرى في المجتمع.

وهكذا نرى أن كلمة «تعليم» تعبير شامل وعام، وبالتالي.. يمكننا أن نقول إنه تعبير مضلل، إذا أطلقناه على ما نقصده فعلاً، إذا قلنا «تدريس»؛ فمثلاً.. نحن نستعمل كلمة تعليم في لغتنا اليومية في مواضع كثيرة حين نقول مثلاً إن خطيب الجمعة في الجامع يعلم الناس أصول الدين، أو أن غضب الأم على طفلها علمه ألا يعرض ملابسه للقدارة، أو أن نقول لقد تعلمت من مقال قرأته في الجريدة اليومية الأساليب، التي يستخدمها أصحاب المصانع في الترويج لمنتجاتهم، كذلك حين نقول: لقد تعلمت من محاضرة أستاذي اليوم طريقة استعمال جهاز قياس السعرات الحرارية في الأطعمة... والهدف من سرد كل هذه الأمثلة لاستعمالات كلمة «تعليم» هو توضيح مدى عمومية الكلمة، وأنها أى عملية التعليم.. عملية يشترك فيها كل إنسان بطريقة أو بأخرى؛ بهدف مقصود أو دون قصد واضح أو محدد.

أما كلمة «تدريس».. فهي تعبير يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، ويتضح الفرق الأساسي بين المعنيين في نقطتين أساسيتين: الأولى تحديد السلوك الذي نرغب في تعليمه، وتحديد الشروط التي نرغب أن يتم هذا السلوك في إطارها. والنقطة الثانية هي درجة التحكم في بيئة المتعلم، التي تضمن إلى حد ما، تحقيق الأهداف؛ أى تضمن أنه في نهاية عملية التدريس يستطيع المتعلم القيام بسلوك معين.

نستخلص مما سبق أن عملية التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم، ولكن كما سبق ذكره، ان التدريس لا يمكن أن يحدث أو لا يمكن أن ندعى حدوثه، إذا لم ينتج عنه تعلم. بينما التعلم لا يتوقف حدوث على التدريس؛ فالكاثر الحى يتعلم في بيئات مختلفة، وهو

يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، ولكنه يتعلم عن طريق التدريس فقط، عندما يبذل مجهوداً خاصاً لهيئة البيئة بطريقة معينة، بقصد أن تنتج عنها نتائج محددة في سلوك المتعلم..

ويجدر بنا هنا أن نتوقف قليلاً لإلقاء الضوء على بعض المفاهيم والمدرجات، التي وردت في تعريف كورى للتدريس. ولنبدأ بمفهوم «... تشكيل متعمد لبيئة الفرد...» قد يترأى للقارئ أن التشكيل المتعمد يعنى إخضاع أو إجبار التلميذ على فعل أشياء رغماً عنه، أو دون إرادته، وهذا غير مقصود بتاتا، بل على العكس.. فإن من أهم خصائص التدريس أنه يتيح الحرية والحق للفرد الذى يدرس له، أن يستجيب أو يرفض الاستجابة لمثيرات التدريس المقدمة له. ولكن التدريس الجيد يصمم ويخطط بطريقة واعية ومدروسة؛ بحيث تصبح استجابة التلميذ أكثر احتمالاً من رفضه، وذلك يتم طبعاً عن طريق أساليب الدفع والتشويق وتحريك رغبة التلميذ لكي يتعلم.

ورد مفهوم آخر في التعريف ويحسن توضيحه، وهو «... أن يقوم التلميذ بسلوك محدد...» وقد يفهم البعض خطأ أن السلوك المحدد يقتصر على الاستجابات الحركية أو المهارات الجسمية فقط، وهذا غير صحيح بالمرّة. والمقصود بالسلوك المحدد، أى قدرة عقلية أو حركية أو حتى عاطفية وجدانية نرغب فى تعليمها للتلميذ؛ فمثلاً إذا قلنا تعليم التلميذ «التفكير التأملى» أو «الابتكار» أو «تقدير قيمة الوقت».. فإنه من الممكن اعتبار أياً منها سلوكاً محدداً، وهدفاً من أهداف التدريس إذا استطعنا وصف السلوك الذى يدل على أن التلميذ يفكر تفكيراً تأملياً، أو أنه يقوم بعمل ابتكارى، أو أنه يقدر قيمة الوقت بمعنى، كيف نحكم على تفكير. التلميذ إن كان تفكيراً تأملياً أو غير تأملى؟ لا بد أن هناك بعض المواصفات الواضحة، التى نفرق على أساسها بين أنواع التفكير، فإذا استطعنا تحديد هذه المواصفات.. أصبح «التفكير التأملى» سلوكاً محدداً، وبالتالي يمكن اعتباره هدفاً محدداً من أهداف التدريس فى موقف معين.

وقبل أن أترك مناقشة ما ورد فى التعريف من مفاهيم.. فإننى أود أن أشرح فى تبسيط معنى «... تحت شروط محددة». والمقصود بالشروط المحددة هنا هى مجموعة متطلبات ينبغى توفرها فى الموقف؛ لكي يحدث التعلم المنشود، فقد تكون الشروط المحددة فى موقف من المواقف مجموعة معلومات أو مهارات معينة، يستلزم توفرها فى المتعلم قبل مواجهته للمشير الجديد؛ لضمان حدوث الاستجابة المطلوبة، كأن يشترط إمام التلميذ بالمكونات

الأساسية للتغذية السليمة، قبل أن يدرس أمراض سوء التغذية، أو كأن يتقن التلميذ بعض التمرينات الرياضية، قبل إقدامه على تعلم نوع معين من اللعاب كالسباحة أو القفز مثلاً. وقد ترتبط الشروط المحددة بالبيئة الدراسية ذاتها كضرورة توفير بعض الأجهزة الخاصة أو الموارد المكتبية أو الملاعب أو المعامل وخلافه، كشروط محددة لا بد من توافرها؛ لضمان حدوث الاستجابات المطلوبة. وقد ترتبط الشروط المحددة هذه بالعامل الزمني، كأن يشترط توافر مدة زمنية معينة أو تحديد أوقات معينة يتم فيها تفاعل التلميذ مع البيئة، من شأنها ضمان حدوث الاستجابات المتوقعة.

التدريس وتخطيط المناهج

يتضح من التعريف السابق لعملية التدريس أنها تختلف عن تخطيط المناهج الدراسية. ففي تخطيط المنهج.. تحدد الأهداف العامة للمواد الدراسية، ويحدد المحتوى الذي تتضمنه كل مادة بالنسبة لفرقة دراسية معينة أو لسن معين. وفي خطة المنهج.. يحدد عدد الساعات المخصصة للدراسة... إلخ؛ أى إنه يمكننا القول إن تخطيط المنهج يهتم أساساً بماذا يدرس للتلاميذ، بينما تهتم عملية التدريس بكيف يدرس.

ويتضمن تخطيط المناهج وصفاً عاماً لسلوك التلاميذ المتوقع، كنتيجة لسلسلة من الدراسات في موضوع معين؛ فمثلاً قد تنص أهداف مادة الدراسات الاجتماعية على تكوين المواطن الصالح، أو نجد تذوق الأدب كهدف من أهداف دراسة اللغات. أما التدريس.. فيأتى لكي يحدد كيف نعلم التلاميذ هذا السلوك أو ذاك مما ورد في المنهج، ويلاحظ أن أسلوب صياغة المناهج غالباً ما يتصف بالعمومية وبالألفاظ الفلسفية الرنانة، بينما لا بد أن يتصف تخطيط التدريس بالدقة والتحديد. وهكذا.. يمكننا أن نقول إن التدريس هو الوسيلة، التى تتحقق عن طريقها الغاية، أى أهداف المنهج.

ولاشك أن كلتا العمليتين مهمتان ومتكاملتان، وإن كنت أركز هنا على عملية التدريس وأهميتها، فلا يعنى ذلك التقليل من أهمية عملية بناء وتخطيط المناهج، ولا يجب أن يوحى كلامى بأن التدريس المنظم على أسس علمية يمكن أن يلغى، أو يحل محل مرحلة تخطيط المناهج الدراسية.

التكنولوجيا والتعليم

مما لا جدال فيه أننا نعيش عصر التكنولوجيا، وقد أدخلت واستخدمت التكنولوجيا في جميع جوانب حياتنا، وأثرت وغيرت في أساليب معيشتنا بوجه عام، سواء كان ذلك في طعامنا أو شرابنا أو مسكننا أو قيمنا وعقائدنا وحتى أمزجتنا، وكذلك في نظم التربية والتعليم والتدريس في مدارسنا وجامعاتنا. وقد كثر استعمال هذه الكلمة بمعانٍ مختلفة، ويهمني أن أناقش منها ما يتعلق بالتكنولوجيا في التعليم والتربية؛ لأن شيوع الكلمة أصبح يهدد فهم معناها الحقيقي، ويطمس معالم حدود هذا المعنى وجوهره. وأود هنا أن أفرق بين بعض الاستخدامات المختلفة لكلمة التكنولوجيا في العملية التعليمية.

Technology in Education

أولاً: التكنولوجيا في التعليم

وهذا هو الاستخدام الأكثر شيوعاً للكلمة، وهو يشير - بالدرجة الأولى - إلى استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية في العملية التعليمية، فعندما يتحدث شخص عن التكنولوجيا في التعليم.. فإنه في الغالب يتحدث عن الكمبيوتر واستخدام معامل تعليم اللغات وأجهزة العرض السينمائي، أو التليفزيوني، أو عن الصور والشرائح وماكينات التدريس و..... إلخ؛ أي إنه يشير إلى الجوامد في العملية التعليمية «Hardware».

ومن المعروف أن إدخال الآلات والمكينات في العملية التربوية، إنما جاء نتيجة لتطبيق مبادئ وأسس العلوم الطبيعية. ومن الجدير بالملاحظة أن معظم هذه الآلات وتلك الأجهزة لم يخترع أساساً؛ بهدف استخدامه في التدريس؛ باستثناء ماكينات التدريس الخاصة، وإنما كان اختراعها لأغراض تجارية وترفيهية بالدرجة الأولى، ثم روى استخدامها لتحسين عملية التدريس وتعويضها؛ لكي تتماشى وتواجه الزيادة المطردة في المعارف والمعلومات المراد تدريسها، وكذلك الزيادة السريعة في أعداد التلاميذ في المدارس والجامعات. أي إننا يمكننا القول أن هدف التكنولوجيا في التعليم هو تحسين وزيادة فعالية عملية التدريس، دون أن يضطرار لزيادة تكاليف تعليم الفرد الواحد؛ لأنه كما سبق قوله إن استخدام هذه المعينات والوسائط يمكن المدرس الواحد من التدريس لأعداد أكبر من التلاميذ، والتدريس لهم بكفاءة أعلى.

أو أفضل تسميتها تكنولوجيا التعليم بمعنى Technology of Teaching

ويركز استعمال كلمة تكنولوجيا بهذا المفهوم على الجانب الإنساني في العملية التعليمية؛ أى على المدرس الذى هو عماد العملية كلها، وتحليل ما يقوم به من مهام ومسئوليات بهدف تعليم التلاميذ. ولذلك يقال إن هذا الاستعمال لكلمة تكنولوجيا يهتم بالجوانب الناعمة فى العملية التربوية «Software». أما الجوامد أو الجانب الآلى «Hardware» فينظر إليه هنا على أنه عامل مساعد، وهو عامل مهم فى أساليب وطرق التدريس.

وقد نشأ مفهوم تكنولوجيا التعليم؛ نتيجة لتطبيق مبادئ وأسس العلوم السلوكية على مشكلات التعليم وطرق إثارة رغبة التلاميذ فى التعلم. ولذلك.. نجد تكنولوجيا التعليم تهتم بتنسيق وتنظيم وترابط كل الموارد المتاحة، سواء الموارد المادية أو البشرية منها، الجامدة أو الناعمة؛ بهدف تحقيق أهداف التربية والتعليم. وبناءً على ذلك.. فإن التكنولوجيا - تبعاً لهذا الاستعمال - تعرف بأنها ربط الوسائل والإمكانات؛ من أجل تحقيق هدف معين أو أداء عمل معين. ولا يختلف هذا التعريف مهما اختلفت الوسائل والإمكانات، ومهما اختلفت الأهداف أو الأعمال المراد أداؤها.

وبالنسبة للعملية التعليمية.. تهتم التكنولوجيا بتحديد استراتيجيات التدريس، وبتوصيف الأهداف بطريقة واضحة، يمكن قياس مدى تحقيقها، وكذلك بتحليل خطوات التدريس وطرق تعزيز استجابات التلاميذ، وعمليات التقييم المستمرة، وتحليل ما يرتد منها من معلومات تفيد فى تخطيط التدريس مستقبلاً. ونرى محاولات كثيرة، مثل برمجة التدريس، والتدريس الجماعى، والتدريس المصغر الذى يستخدم فى إعداد المعلم... إلخ، وكلها محاولات تستهدف تحديد وحصر الأعمال المتعددة، التى تتضمنها عملية التعليم، واخضاعها للمقاييس والمعايير العلمية، التى تغير مفهوم التعليم من كونه فناً إلى مفهوم يساير طبيعة العصر، وهو أن التعليم علم.

ثالثاً: التكنولوجيا كمادة دراسية

يلاحظ المتبحر للاتجاهات الحديثة فى تطوير المناهج أنها قد تحولت - فى الأونة الأخيرة - من التركيز على الإجابة عن سؤال ماذا نعلم تلميذ اليوم، إلى الاهتمام بكيف نعلمه، وكيف نكسبه اتجاهات التفكير العلمى، واتجاهات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات.

ويؤكد هذا الاتجاه في تطوير المناهج على أن المعلومات تتغير، فلا جدوى من تخزينها في عقول التلاميذ، كما يؤكد على أن اكتساب التلميذ لمهارات التفكير والبحث والاطلاع وتحديد وحل المشكلات، يكون أبقى أثراً وأكثر رسوخاً مع الوقت، وهو لا يقلل بحال من الأحوال من قيمة وأهمية المعلومات التي يتعلمها التلميذ، ولكنه ينقل الأولوية لزيادة دافعيته للتعلم، والسعى للوصول إلى المعلومات من مصادرها بنفسه؛ أي التعلم الذاتي.

وقد دعى ذلك بعض نظم التعليم إلى استحداث مادة دراسية جديدة، ضمن الخطة الدراسية؛ لتحقيق هذه الأهداف، والتركيز على تنمية القدرات العقلية العليا، وتنمية التفكير العلمي والإبداعي في حل المشكلات.

تنظر هذه المادة إلى المعدات والأجهزة الحديثة على أنها نتاج لفكر علمي، استخدم المعلومات التي اكتسبها من مجالات متعددة. وتطبقها بإبداع؛ لتصبح فكراً تكنولوجياً متطوراً، وتسعى هذه المادة إلى تعليم التلاميذ هذا النوع من التفكير.

يطلق على هذه المادة مسميات مختلفة، مثل: (التفكير العلمي - حل المشكلات - الإبداع - التكنولوجيا - التكنولوجيا والتفكير... إلخ).

وقد ظهر مؤخراً تقرير بعنوان «Technology for all americans a Rationale and Structure for the Study of Technology» ITEA, 1996. يؤكد أهمية تدريس مادة التكنولوجيا؛ بهدف محو الأمية التكنولوجية، ويوضح التقرير علاقة التكنولوجيا بالعلوم والرياضيات، والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، وبالدراسات الاجتماعية، وبالموسيقى والفنون التشكيلية، ويخلص إلى أن التجهيزات والمعدات التكنولوجية - من كمبيوتر وخلافه - تلعب الدور نفسه في مادة التكنولوجيا، مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى.

إن تعلم وتعلم هذه المادة الدراسية (التكنولوجيا والتفكير) يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - تنمية التفكير الابتكاري في دراسة وتحليل المشكلات.
- ٢ - إضفاء البهجة والمتعة على العملية التعليمية لكل من التلميذ والمعلم؛ حيث يتم العمل في مجموعات عمل صغيرة.
- ٣ - ملاحقة ومتابعة التغيرات التكنولوجية المتلاحقة، وأثرها على المجتمع سلباً وإيجاباً، والجهود التي تبذل للتحكم فيها.

- ٤ - التعامل مع الأجهزة والمعدات التكنولوجية، لتنظيم أداؤها مع صيانتها وتطويرها باستمرار.
 - ٥ - اكتساب بعض المهارات الأساسية في استخدام العدد والأدوات البسيطة، مع تطبيق قواعد الأمن والسلامة في استخدامها.
 - ٦ - زيادة الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في الإنتاج.
 - ٧ - ترشيد استخدام الموارد المتاحة (بشرية ومادية) لحل المشكلات البيئية باستخدام باقى الخامات والفوارغ.. إلخ.
 - ٨ - تطبيق حل المشكلات للوقاية من الأخطار الطارئة، وتجنب آثارها السلبية (الحرائق - الزلازل.. إلخ).
 - ٩ - تنمية الوعي باستشعار المشكلات قبل ظهورها، واتخاذ الاحتياطات الواقية لتجنب آثارها.
 - ١٠ - تعرف مصادر التعلم والمعلومات المختلفة معها، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسى أو المعلم فقط.
 - ١١ - زيادة المشاركة الإيجابية والعمل التعاونى فى فريق، والتدريب على أسلوب طرح الآراء، ومناقشة الآخرين واحترام الرأى الأخر، وغرس مبادئ الديمقراطية وممارستها.
 - ١٢ - تقدير قيمة العمل اليدوى واحترام العاملين به.
 - ١٣ - مساندة نمو مفهوم محو الأمية من مجرد الإلمام بالقراءة والكتابة، إلى التعامل مع الوسائل العلمية الحديثة مثل الكمبيوتر، إلى حل المشكلات التطبيقية الأخرى.
 - ١٤ - تعرف خصائص النظام (مدخلاتها وتشغيلها ومخرجاتها)، وتقييم كل عنصر من عناصرها.
- إن إدخال هذه المادة ضمن مناهج التعليم يخضع للمعايير العلمية لبناء وتنظيمات المناهج الأخرى بصورة عامة، إلا أن لها ما يميزها ويختلف من غيرها من المواد الدراسية الأخرى؛ حيث تتميز بأنها تهدف بشكل مجدد إلى تنمية الابتكار وتوليد الأفكار، وتوظيف المعلومات لحل المشكلات، والعمل التعاونى وإنتاج الأشياء سعياً لإشباع حاجات الدارسين، وتحسيناً لواقعهم.
- ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن تحقيق هذه الأهداف يعتمد - بالدرجة الأولى - على تصميم الأنشطة التعليمية، من خلال تكامل أهدافها مع محتوى المواد الدراسية المختلفة لكل صف دراسى.

وفيما يلي بعض الأمثلة، التي توضح ترابط وتكامل الأهداف بين هذه المادة والمواد الدراسية الأخرى.

١ - يطلب من التلاميذ مثلاً تصميم وسيلة لرى النباتات المنزلية، أثناء السفر في الإجازة الصيفية.

وللوصول لهذا الحل يستخدم التلاميذ معلومات من العلوم، والرياضيات، والتربية الزراعية، ولا شك أنه يستخدم التفكير الإبداعي.

٢ - يطلب من التلاميذ تصميم وسيلة لنقل بعض البضائع من شاطئ النهر إلى الشاطئ الآخر، ويستخدم في ذلك معلومات من الرياضيات والعلوم والتربية الفنية.. إلى آخره.

٣ - يطلب من التلاميذ تصميم وسيلة للوقاية من أشعة الشمس، ويستخدمون في ذلك معلومات ومهارات مستمدة من الرياضيات والتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) والتربية الفنية.

وهنا نود أن نؤكد على مجموعة من الحقائق:

١ - إن إضافة هذه المادة إلى خطط المواد الدراسية لا تبدأ من فراغ، بل تعتمد - إلى حد كبير - على إحياء ممارسات التلاميذ للأنشطة المدرسية، وتعميق ما يتعلمونه في المواد الدراسية المختلفة.

٢ - إذا كانت التكنولوجيا تعتبر بمثابة الوعاء الذي يتفاعل فيه نواتج تعلم المواد الدراسية الأخرى كاللغة والرياضيات والعلوم.. فإنها تزيل الحواجز القائمة بين مواد الخطة الدراسية الواحدة، وتمزج بين طرق التدريس المشوقة.

٣ - إن استخدامات هذه المادة تحول العملية التعليمية إلى ممارسات يدوية، تشبع حاجات الدارسين وتؤدي إلى الاستمتاع والابتهاج بالتعلم.

إن التفكير في إدخال مادة التكنولوجيا في مناهج التعليم بدأ منذ سنوات بحضور مصر ندوة عربية، دعت إليها شبكة التجديد التربوي (إبيداس)، وحضرها وفود من كافة الدول العربية لمناقشة مناهج هذه المادة.

حضر إلى مصر بعض الأساتذة من الولايات المتحدة الأمريكية من المتخصصين في تصميم مناهج مادة التكنولوجيا، وقاموا بتدريب مجموعة العاملين بمركز تطوير المناهج والمواد

التعليمية، ومن الوزارة، على تصميم هذه المناهج والأنشطة التعليمية المناسبة لمراحل التعليم المختلفة.

وقد تضمنت توصيات المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الإعدادى فى مصر، والذي عقد بالقاهرة، إدخال مادة (التكنولوجيا والتفكير) فى خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية، بواقع ساعتين أسبوعياً.

ووضعت لهذه المناهج أهدافها ومحتواها، وبدأ تأليف الكتب الدراسية الخاصة بها؛ تمهيداً للبدء فى تدريسها مع العام الدراسى ٩٧ / ٩٨.

يتضح مما سبق أنه لاتعارض فى استخدامات كلمة «تكنولوجيا» فى العملية التعليمية، ولكن الواجب التفرقة بين الاستعمالات المختلفة، واستعمال كل منها فى موقعه وفى حدوده. وليس معنى ذلك أن أحد الاستعمالات أفضل، وإنما المهم هو إدراك أهمية كل منها ومدى ترابطها وتداخلها؛ بحيث لا يطغى أحدها على الآخر. وبذلك يتضح دور المدرس فى العملية التربوية بصورة أكثر واقعية وفعالية، فالمدرس - وفقاً لهذه النظرة - هو مدير للعملية التربوية، يجمع بين جانبيها المادى والبشرى، فى إطار الظروف والإمكانات المتاحة له؛ لتحقيق أهداف دقيقة ومحددة.

صعوبات على الطريق

إن محاولة إخضاع العملية التعليمية للتفكير العلمى ليست محاولة سهلة، والسبب الأساسى فى ذلك هو تشعب وظائف المعلم، كما سبق أن أوضحت. ولكن الواقع أن ذلك ليس هو السبب الوحيد؛ فهناك التقاليد والنظم التعليمية بقوانينها الجامدة، التى تقيد حرية المدرس وحرية التلميذ. وقلما نجد للمدرس أى رأى فى وضع المناهج أو اختيار أو تخطيط محتوى المقررات الدراسية، أو اختيار الكتاب المدرسى، أو حتى فى تقييم تلاميذه كأن يتدب ممتحن (خارجى)، يتولى وضع الأسئلة، وآخر (خارجى) أيضاً ليتولى عملية تصحيح الإجابات وتقدير النتائج. ولا يترك للمدرس من حرية إلى حدما، إلا فى طريقة تقديمه لمادته، وأسلوب تعامله مع التلاميذ والحفاظة على النظام فى الفصل. وهذه بلا شك جوانب عظيمة الأهمية فى العملية التعليمية، إلا أن هذه الحرية المقيدة تعوق تطور وتنمية تكنولوجيا التعليم.

ثم عامل آخر يسهم في صعوبة تطبيق تكنولوجيا التعليم، وهو أن نتائج العملية غير واضحة وصعبة التحديد على المدى البعيد، وحتى على المدى القصير. فهل يستطيع أحد أن يحدد مدى مساهمة مدرس ما في تشكيل مستقبل أحد تلاميذه؟ وهل يمكن مقارنة إسهام مدرس بآخر؟ إنها عملية مستحيلة. وهو ما عنيته حين قلت إن نتائج عملية التعليم المدرسي غير ملموسة وغير واضحة، وهذا يتعارض مع مفهوم التكنولوجيا، التي تهتم أساساً بتحقيق أهداف محددة وواضحة.

ولكن... ومع هذه الصعوبات يجب ألا نتقاعس عن محاولة تطوير العملية التعليمية؛ بحيث يصبح التعليم علماً له قواعده وأصوله، مثله كأى علم من العلوم فى وقتنا الحاضر، وفى هذا السبيل يجرى عديد من البحوث والدراسات؛ بهدف تبسيط وتطبيق مفهوم تكنولوجيا التعليم، وكان من نتائج تلك الدراسات أن بدأت نظرة تحليلية لدور المدرس، وما يتضمنه عمله من مهارات ومسئوليات، ثم تحليل كل مهارة أو مسئولية لمكوناتها وعناصرها الأساسية؛ لاكتشاف كيفية تفاعل وترابط هذه الأجزاء، ثم كيفية ترابط وتداخل مهارات التدريس بعضها البعض الآخر. ويؤدى نجاح تلك الدراسات إلى تغيير نظرة المسئولين عن إعداد المدرسين بالنسبة لمهمة التدريس، وكيفية تدريب المدرس على المهارات الأساسية المطلوبة، وتغيير بالتالى برامج إعداد المدرس، وفقاً للاستحداثات التكنولوجية فى هذا الميدان..

دور المدرس

من المعروف أن النظريات التقليدية فى علوم التنظيم والإدارة تهتم أساساً - وقبل كل شىء - بتحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة أو المنشأة المراد إدارتها. وينظر إلى العملية الإدارية على أنها وسيلة لترتيب واستخدام الموارد المتاحة، سواء الموارد المادية منها أو الموارد البشرية؛ للوصول إلى مجموعة أهداف محددة. وكانت النظريات الإدارية تتمركز حول أداء وإنجاز الأعمال المطلوبة فى المنظمة أو المؤسسة «Task - Centered». أما الأفراد العاملون فى هذا الإطار الفلسفى للتنظيم والإدارة.. فيعتبرون أدوات سلبية، يتلقون الأوامر والتوجيهات ويقومون بأداء ما يطلب منهم من أعمال، وليس لهم حرية المبادرة أو المشاركة فى اتخاذ أى قرارات متعلقة بما يقومون به من أعمال، أو حتى التأثير - بطريقة أو بأخرى - على ما يجرى من أحداث.

ولاشك أن هذه النظرية التقليدية في العلوم الإدارية تماثل تماماً النظرية التقليدية في التربية بالنسبة لدور المدرس وعلاقته بالتلاميذ. وهذه للأسف؛ مازالت النظرة السائدة حتى الآن في كثير من نظم التعليم، وفي المدارس والجامعات، وفي أذهان بعض المدرسين؛ فالمدرس - وفقاً لهذه النظرية - هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله؛ بمعنى أن المدرس هو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم، عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، التي تعتمد في غالبيتها على الكلام والمحاضرات، التي قد تصحبها أحياناً السبورة والطباشير. وينحصر اهتمام المدرس في تحقيق أهدافه هو، والتي تدور في معظمها حول تلقين المادة الدراسية، أما التلميذ فهو أداة سلبية؛ عليه أن يأخذ أو يتقبل ما يعطى له دون مناقشة، ويغفل تماماً دوره كأحد المتغيرات الأساسية في الموقف التعليمي، إن لم يكن هو المتغير الرئيسي.

ثم تغيرت نظريات علوم الإدارة والتنظيم، وجاءت نظريات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصر البشري والعلاقات الانسانية في العملية الإدارية تبعاً للنظرية التقليدية. واهتمت بالعاملين وبما يعتقدونه من آراء ومبادئ، وبما بينهم من فروق فردية، وما يجمعهم من اهتمامات، واهتمت النظرية الثانية بالعامل الإنساني بالدرجة الأولى، وباتجاهات الافراد، وبالعلاقات الاجتماعية. وأصبح العاملون في المنظمة أو المؤسسة يشاركون مشاركة فعلية في اتخاذ القرارات بها؛ بحيث يوفقون بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة. وزاد الاهتمام بالعلاقات البشرية؛ بحيث تركزت الإدارة حولها. ويطلق على هذا النوع من أساليب الإدارة «إدارة العلاقات - Centered Relationship».

وإذا نظرنا إلى ما حدث في ميدان التربية والتعليم.. نجد تماثلاً بين ما حدث فيه من تغيرات وما حدث في نظريات الإدارة. فقد زاد الاهتمام بدور التلميذ ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية، وانتشرت دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات، وأتاحت الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يرغبون دراسته من موضوعات، مستعينين بالمدرس كموجه ومرشد، عندما يحتاجونه. وتبع ذلك زيادة التساهل والتسامح مع التلاميذ والمبالغ في محاولة إرضاء رغباتهم، ورأينا طريقة المشروع والتعليم الفردي والتدريس الجماعي وفيضان الوسائل التعليمية؛ مما طغى - في بعض الأحيان - على الأهداف الأساسية للعملية التعليمية.

والواضح أن هاتين النظريتين في العلوم الإدارية وما مثلهما من اتجاهات تربوية، هما نقيضان محور الاهتمام، ولكل منهما مساوئه وعيوبه، ولكن في كل منهما خيراً... لذلك ظهر

اتجاه ثالث يجمع بين محاسن كل من النظريتين السابقتين، وهو ما يعرف حالياً بالنظرية الحديثة للإدارة والتنظيم. ويتلخص هذا الاتجاه في أنه كما يهتم بأهداف المؤسسة وتحقيقها فإنه لا يغفل في الوقت نفسه الجانب البشري والعلاقات الإنسانية أي إنه « *Task and Relationship Centered* ».

هذا التطور نفسه حديث في ميدان التربية واعداد المعلم، الذي - كما سبق أن أوضحت - يمر بثورة أساسها التكنولوجيا والنظرة العلمية. وأصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية، يوفق فيها بين العلاقات الانسانية وتحقيق الاهداف المنشودة، وزاد الاهتمام بدراسة نوع القرارات التي يتحتم على المدرس اتخاذها، بشأن مراحل وجوانب عملية التدريس المختلفة.

جوانب عملية التدريس

ومن هذا المنطلق يقسم روبرت درين العملية التعليمية إلى أربعة جوانب، يمكن تحديد وتوصيف كل منها حسب ما تتضمنه من عناصر ومكونات تكنولوجية، وتتلخص هذه الجوانب فيما يلي:

(١) عملية التدريس، ويقول درين إن الأسئلة التكنولوجية فيها تدور حول طرق تقديم المواد الدراسية للتلاميذ، وتصميم الأنشطة التعليمية في الفصل.

(٢) الدافعية أو التشويق، وهي الوسائل التي يستخدمها المدرس لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، وخلق روح الولاء والانتماء للمدرسة والنظام التعليمي ككل.

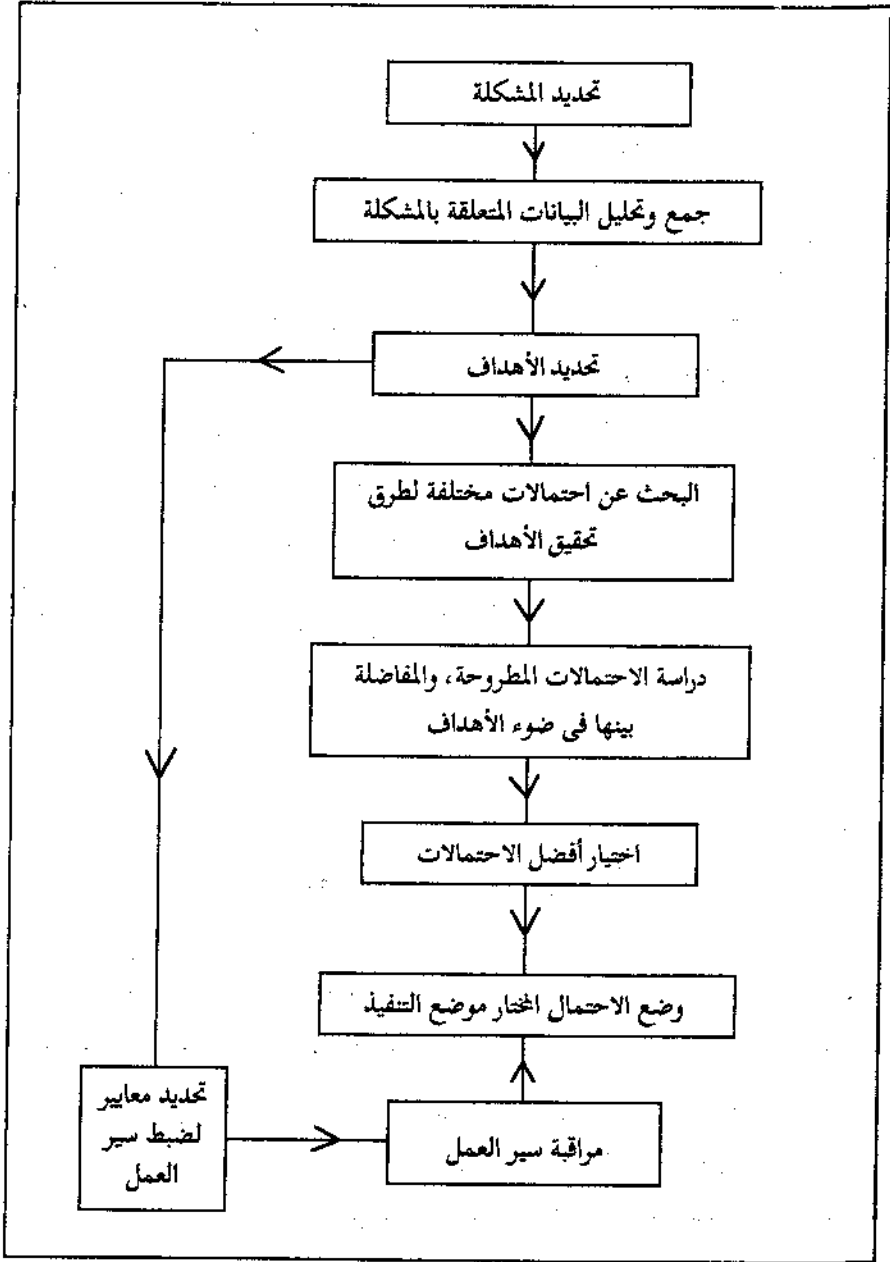
(٣) الجانب الثالث - في رأى درين - هو ضبط الفصل، وكيفية حصول المدرس على انتباه التلاميذ لما يدرس، وطرق حفظ النظام في الفصل، مع خلق مناخ مريح ومشجع على التعلم.

(٤) ثمة جانب آخر من جوانب العملية، التعليمية هو قدرة المدرس على تغيير النظام التقليدي للفصل الدراسي، كمحاولة المدرس الخروج بالعملية التعليمية، خارج إطار حجرة الدراسة كاستغلال إمكانات البيئة من حدائق أو مستشفيات أو مكاتب، وكذلك تغيير طريقة

المدرس الواحد الواقف أمام فصل واحد، كاستخدام التدريس لجماعات صغيرة فى موضوعات مختلفة، أو قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد، أو مجرد تغيير ترتيب مقاعد التلاميذ الثابتة، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة فى التدريس.

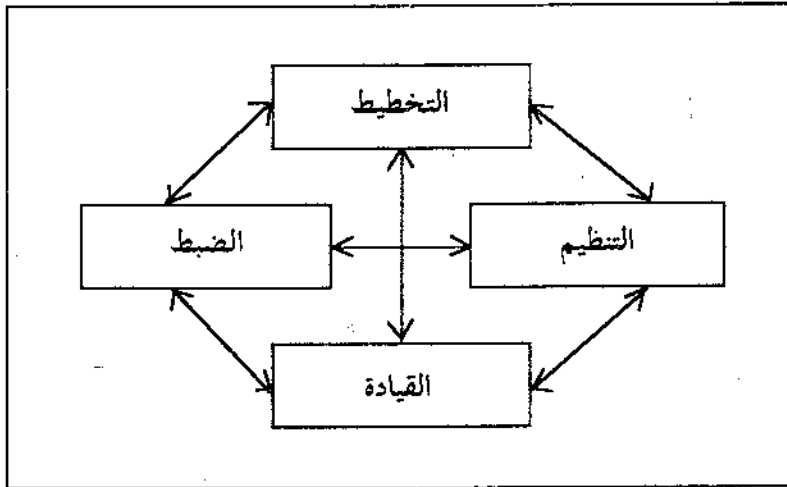
وفى دراسة أخرى.. ركز ايفورك دافيس (١) على أربع مهام رئيسية للمدرس / المدير. ويقول دافيس إن اتخاذ القرارات هو لب وجوهر عمل المدرس، وهذا ليس بالشىء الجديد؛ فالمدرس منذ القدم يتخذ القرارات المتعددة أثناء قيامه بعمله، ولكن هناك فرقاً بين أنواع القرارات؛ ففي الماضى اتصفت قرارات المدرس بأنها عفوية أو وليدة اللحظة، وكانت قرارات قصيرة المدى، تبعاً لما يقابله لحظة بلحظة من مواقف. أما اليوم.. فلم يعد هذا النوع من القرارات ممكناً، والمطلوب أن يتخذ المدرس قرارات بعيدة المدى وأخرى قصيرة المدى؛ فهو يضع قرارات عدة قبل الدرس، وقرارات عديدة أثناء الدرس، وقرارات أخرى بعد انتهاء الدرس. وتتسم هذه القرارات بأنها حاسمة ومعقدة فى الوقت نفسه؛ لأن المتغيرات التى يفاضل بينها المدرس عند اتخاذ قراراته غير واضحة تماماً، كما أنها دائمة التغيير. وهذا بالضرورة يحتم تدريب المدرس على اتخاذ القرارات السليمة، كجزء مهم فى إعداد مهنة التدريس، والشكل (٤ - ١) يوضح خطوات صنع القرار.

وتبسيط شديد.. يمكن تحليل المهارات المطلوبة؛ لكى يتخذ الفرد قراراً حكيماً فى: أن عليه أن يقدر ويحدد بوضوح الأهداف والغايات المطلوب تحقيقها، ثم عليه أن يتعرف الاحتمالات والأساليب أو المسارات المختلفة، (شكل (٤ - ٢))، التى قد توصله لتحقيق تلك الأهداف، وأن يفاضل بين هذه الاحتمالات، ويختار ما يراه أصلحها. فعلى المدرس أن يقرر ما يراود تحقيقه لتلاميذه من أهداف، وهو - فى هذه الحالة - يتخير بين احتمالات متعددة؛ ليصل إلى تقرير ماذا يدرس، وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع، كيف سيقوم بتدريس هذا الموضوع، أين سيدرس هذا الموضوع، والمدرس الناجح يختلف عن المدرس الفاشل فى أن الأول يعرف تماماً الإجابة عما سبق من أسئلة، ويتخذ القرارات المناسبة بشأنها. أما الثانى فيترك اتخاذ القرارات جانباً، ويمشى فى طريق لا يعرف تماماً إلى أين يقوده، أو هو نفسه لا يعرف إلى أين يريد أن يذهب.



شكل (٤ - ١): تحليل الخطوات المتتابعة لصنع القرار.

وبناء على ما تقدم يقسم دافيس مهام المدرس / المدير، شكل (٤ - ٢) إلى:



شكل (٤ - ٢): مهام المدرس / المدير للعملية التعليمية.

أولاً: التخطيط

وهو بلا شك حجر الزاوية في عمل المدرس / المدير، وتأتي صعوبة التخطيط من عدم قدرة المدرس على التنبؤ بنتائج تدريسه، وتحديد أهداف مادته، وكل وحدة منها، وكل درس فيها. ثم عدم قدرته على كتابة محتوى المقرر الدراسي، بطريقة منظمة وتحديد تسلسل الموضوعات، إما على أساس منطق المادة أو نفسيات التلاميذ، وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل جزء في هذا المقرر، وكذلك تحديد ما يلزمه من موارد، سواء كانت مصاريف نقدية أم أجهزة وآلات تعليمية. فإذا لم تكن للمدرس القدرة على تحديد تلك الأشياء.. فإنه يصبح من الصعب عليه مساعدة التلاميذ على الانتقال مما هم فيه إلى حيث يريدون أن يكونوا. واتخاذ هذه القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة، وتفكيراً ابتكارياً مرناً لأن الأنشطة التي يتعامل معها المدرس في هذه الخطوة أنشطة متشعبة وغير محددة المعالم تماماً. ولذلك نشيد بأهمية تدريب المدرس على التخطيط السليم، الذي أصبح ضرورة حتمية في تكنولوجيا التعليم.

ثانياً: التنظيم

تتضمن هذه الخطوة عملية خلق متعمد لبيئة تعليمية، يراها المدرس مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف. وتتضمن كذلك توزيع المسؤوليات والواجبات على المشتركين في العملية، التعليمية ومنهم بالضرورة التلاميذ أنفسهم. إن عملية التنظيم أو ترتيب الموارد المتاحة لا تعتبر هدفاً في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف دون اللجوء إلى الأوامر والقوانين؛ فهي تمكن التلاميذ من العمل في ضوء أهداف واضحة لهم، وفي إطار مسؤوليات موزعة، يشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته؛ مما يشجعهم على العمل الجماعي والتعاوني في سبيل التعلم. والقدرة على التنظيم تتطلب من المدرس فهماً وتقديراً للإنسان والعلاقات الإنسانية، وتستوجب توازناً بين العمل والراحة، بين الجد والترفيه، والمسؤوليات والواجبات؛ بهدف تحقيق أهداف البرنامج التعليمي المنشودة.

ثالثاً: القيادة والتوجيه

وتعتبر هذه المقدره من القدرات الشخصية للمدرس؛ فهي تشير إلى ما يقوم به المدرس لدفع حماسة التلاميذ وتشجيعهم على العمل؛ فالمدرس مسئول عن توجيه التلاميذ ودفعهم للعمل التلقائي الإيجابي. وعليه مراقبتهم والإشراف عليهم؛ حتى يحققوا الأهداف المتفق عليها. ومع أن هذا المفهوم يبدو بسيطاً... إلا أنه في الواقع يتطلب عملاً وجهداً ومثابرة فائقة من المدرس. والهدف الأساسي من عملية القيادة والتوجيه، هو دفع التلاميذ لتحمل مسؤولية تعلمهم وقبولهم لهذه المسؤولية الضخمة. وعن طريق القيادة الرشيدة والتوجيه السليم... يستطيع المدرس تحقيق التفوق والنبوغ بين التلاميذ، وتهينة المسار المناسب لكل منهم حسب قدراته وميوله. وكما تتطلب القرارات المتعلقة بالقيادة والتوجيه قدرة على التفكير الابتكاري وحسن التصرف واللباقة، وتعتمد على جاذبية المدرس وشخصيته إلى حد كبير، وهي في معظم جوانبها صفات نوعية وليست كمية.

رابعاً: الضبط

وهو العمل الذي يقوم به المدرس؛ ليقرر ما إذا كانت قيادته لتلاميذه وتوجيههم ستؤدي فعلاً لتحقيق الأهداف المنشودة. والضبط هو أصعب مراحل العملية الإدارية؛ لأنه يعمل على

التحكم فى الأحداث للتمشى مع التخطيط الموضوع. ومع أن التخطيط يسبق الضبط.. إلا أن الخطط المرسومة لا تحقق نفسها ذاتيا. إن التخطيط يفيد المدرس فى تعرف الموارد المتاحة وأنسب الطرق للتصرف فيها، بينما يمكنه الضبط أو التحكم من متابعة التقدم، الذى تم، وضبط أى انحرافات عن المسار المرسوم؛ بحيث يمكن إصلاحها فى وقت مناسب. وتعتمد القرارات فى هذا المستوى على مقارنة كمية ونوعية بين ما هو واقع من سلوك الطلبة ودرجة استيعابهم لما يدرس، ومدى مشاركتهم فى العملية التعليمية فعلاً، والمستويات المتفق عليها فى التخطيط. وإلى حد كبير.. تتضمن عملية الضبط قرارات، قد تتصف بالصرامة والحزم؛ خاصة إذا استدعى الأمر تعديل المسار أو تصحيح أسلوب العمل.

تصميم التدريس

لقد أدت فلسفة المدرس / المدير إلى خلق مفاهيم ومدرجات جديدة عن طبيعة عملية التدريس، وزاد الاقتناع التدريجى بضرورة اعتبار عملية التعليم علماً، يخطط على أصول وقواعد مدروسة؛ بحيث يمكن تدريس هذه القواعد والأصول، بما تتضمنه من مهارات أساسية، لمعلمى المستقبل لضمان الارتقاء بكفاءة المعلم وبمستوى التعليم عامة. ومن أهم تلك المفاهيم المستحدثة مفهوم تصميم التدريس.

ويعرف تصميم التدريس Instructional Design بأنه عملية تحديد وتهيئة ظروف بيئية معينة، من شأنها أن تسبب فى أن يتفاعل المتعلم بطريقة معينة، ينتج عنها تغيير محدد فى سلوكه. وتتضمن عملية تصميم التدريس كذلك إجراءات لمراقبة وتوجيه استجابات المتعلم مع تلك البيئة؛ بحيث يتمكن واضع التصميم من قياس مدى كفاءة وفعالية هذا النوع من التصميمات. وبناءً عليه، فهو إما أن يكرره، أو يدخل عليه بعض التعديلات، أو قد يستبدله كلية بتصميم آخر.

تحليل عملية تصميم التدريس

لكى أوضح - فى تبسيط - مهمة من يقوم بتصميم لعملية تدريسية.. فإننى أخص أهم مسئوليات هذه المهمة فى الخطوات التالية:

١ - على مصمم التدريس أن يحدد أولاً النتائج التعليمية المرجوة فى صيغة أهداف مرئية، يصف فيها السلوك المرتقب للمتعلم. والحديث عن الأهداف يستحق وقفة طويلة ليس

هذا مجالها، ولكنى أكتفى هنا بالتركيز على أن صياغة أهداف التدريس تختلف عن صياغة أهداف المقرر الدراسي أو المنهج؛ فأهداف التدريس تتصف بالدقة والتحديد، الذى لا يدع مجالاً للشك فى مدى ما تحقق منها، وما لم يتحقق. بينما قد تتصف أهداف المنهج بالعمومية وعدم التحديد، وهناك ثلاثة شروط أساسية لابد من توافرها فى أهداف التدريس، أولاً: أن يتضمن الهدف وصفاً واضحاً ودقيقاً لسلوك التلميذ الذى يدل على أنه قد تعلم، وثانياً: أن تتضمن صياغة الهدف وصفاً للظروف والشروط، التى تتم فيها استجابة التلميذ لكى تقبل كمثال أو دليل على السلوك المطلوب، وثالثاً: أن ينص الهدف على الحد الأدنى لنوع السلوك، الذى يمكن قبوله كدليل على النجاح، ومعنى ذلك أن صياغة الهدف سهل، بل وتحدد عملية تقييم النتائج؛ لأنها تصاغ بأسلوب يمكن المدرس من قياس نتائجها.

٢- إن مجرد وصف السلوك المطلوب من التلميذ فى نهاية الدرس لا يفيد المدرس كثيراً فى تصميم درسه وترتيب أجزائه بطريقة فعالة، بل عليه أن يحلل تلك الأهداف ويقسمها تبعاً لجوانب النمو التى تستهدفها؛ فقد تكون الأهداف معرفية؛ بمعنى أنها تستهدف حصول التلميذ على مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وقد تكون أهدافاً حركية، تستهدف تعلم التلميذ مهارة يدوية أو جسمية معينة، أو تكون أهدافاً وجدانية، ترمى إلى تكوين اتجاهات وقيم معينة عند التلميذ. ولتحقيق كل نوع من هذه الأهداف.. يخطط المدرس مجموعة أنشطة تعليمية هادفة، كما سأوضح فيما بعد.

والى جانب تحليل الأهداف، تبعاً لجوانب النمو.. فإن مصمم التدريس يهتم أيضاً بتحليل الأهداف؛ بحيث يحدد أولاً: السلوك السابق توفره فى المتعلم، أو الذى يجب أن يتوفر فى التلميذ قبل بدء عملية التدريس، وثانياً: السلوك الذى يجب قيام التلميذ به، أثناء عملية التدريس ولكنه ليس هدفاً منشوداً فى حد ذاته، وتعرف تلك الأهداف بالأهداف المساعدة، وثالثاً: الأهداف النهائية التى تعتبر نتائج عملية التدريس.

ومن أمثلة النوع الأول اشتراط حصول التلميذ على قدر معين من المعرفة فى موضوع معين كأن يعرف - مثلاً - مبادئ علم النفس قبل دراسة علم نفس الشواذ، أو أن يعرف الطفل كيف يمشى قبل أن نعلمه كيف يجرى. ونطلق على هذه الشروط فى نظمنا التعليمية المتطلبات، أما النوع الثانى من الأهداف - أى الأهداف المساعدة - فأوضحه بالمثال التالى: قدرة التلميذ على حساب القيمة الغذائية لبعض الأطعمة، مستعيناً بالجداول الخاصة، وذلك مثلاً فى درس غذاء المرضى.. فاستعمال الجداول لحساب القيمة الغذائية ليس هدفاً

لهذا الدرس، ولكنه هدف مساعد لأهداف الدرس الجديد. واليك مثال آخر: يستطيع التلميذ تركيب جهاز السينما وعرض فيلم من الأفلام.. وقد يكون هذا السلوك هدفاً مساعداً في درس عن طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، ولكن تشغيل ماكينة السينما في حد ذاته لا يعتبر هدفاً لهذا الدرس. أما النوع الثالث من الأهداف.. فهو ما سبق شرحه في الخطوة الأولى لعمل مصمم التدريس.

٣ - على مصمم التدريس أن يتعرف مواصفات وخصائص العينة المطلوب التدريس لها؛ فالتدريس لا بد أن يصمم بمجموعة معينة من الأفراد، وكلما تعرف المصمم طبيعة ومواصفات وخصائص هذه المجموعة بالنسبة للسن والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والقدرات العقلية والجسمية والخلفية الدينية والتعليمية... إلخ.. فإن هذه المعلومات تمكنه من رسم وتصميم برنامج مناسب؛ بحيث يضمن تحقيق أكبر قدر من النجاح في العملية التدريسية؛ ولاشك أن المتطلبات السابق الكلام عليها في رقم ٢ تدخل ضمن هذه المواصفات.

تستدعي هذه المرحلة من عملية تصميم التدريس أن يبنى المصمم وسيلة ما؛ لتعرف خصائص العينة المراد التدريس لها، وتمكنه من اختيار وتنسيق المجموعات المشابهة؛ لضمان التقارب بين أعضاء كل مجموعة، وذلك من شأنه تبسيط عملية التصميم وتقييم نتائجه.

٤ - تحديد دلائل ومؤشرات نجاح التدريس. وقد سبقت الإشارة إلى ضرورة وجود دلائل واضحة، يمكن عن طريقها قياس وتقييم مدى نجاح عملية التدريس، وذلك يتطلب بناء وسائل تقييم نهائية؛ أي تأتي في نهاية عملية التدريس، وكذلك وسائل تقييم مستمرة، تستخدم أثناء عملية التدريس؛ لتقرير ما إذا كان السلوك المنشود في طريقه إلى أن يتحقق، أم أن هناك مشكلات أو انحرافات قد تبعد النتائج عن الأهداف المحددة. وتعتبر عملية بناء وسائل التقييم هذه من أهم جوانب عملية التصميم كلها؛ فأولاً: يجب أن تكون تلك الامتحانات - إن جاز لنا هنا استخدام كلمة امتحانات - على قدر كبير من الفعالية والصدق بمعنى أنها بالفعل تقيس السلوك المطلوب تدريسه، وثانياً: أن تكون هذه الامتحانات على قدر كبير من الثبات؛ بحيث تعطى نتائج متماثلة، كلما استخدمت في حالات متكررة متشابهة؛ أي إن نتائجها لا تعتمد على الصدفة.

ومن المفضل جداً أن يتم بناء وسائل التقييم المشار إليها هنا في الوقت نفسه، الذي يحدد فيه مصمم التدريس أهداف العملية؛ أي عند تحديده السلوك النهائي المطلوب؛ إذ إن من أكثر

الطرق فائدة وأنجحها لكتابة وتحديد الأهداف، هي أن يسأل المصمم كيف يمكن الحكم على سلوك التلميذ بالنجاح أو الفشل... وهنا يضع السؤال الذى يساعده على هذا الحكم. وبهذا.. يكون قد حدد السلوك المطلوب بطريقة مرئية، يمكن قياسها، وفي ذات الوقت وضع الأسئلة أو الامتحان الذى سيستخدمه فى تقييم النتائج.

٥ - وبناء على ١، ٢، ٣.. يقوم مصمم التدريس باختيار الخبرات أو الأنشطة التعليمية، التى تحتوى على مثيرات مناسبة، ويرتب تلك المثيرات بطريقة معينة على هيئة عروض تنفيذية لتقديمها إلى التلاميذ؛ أى إن الخطوة التالية فى تصميم التدريس هي تهيئة البيئة المناسبة لإحداث التعلم؛ فعن طريق تفاعل التلميذ مع تلك المثيرات الموجودة فى البيئة، واستجابته لها؛ يتشكل سلوكه فى الاتجاه المرسوم والمقصود. وتتضمن هذه المرحلة أساليب عرض وتقديم الدرس، وطرق تعزيز ومكافأة السلوك الصحيح، وطرق ملاحظة وتوجيه تفاعل التلميذ مع العروض المقدمة له، وكيفية تعديل استجابات التلميذ، إذا ما اختلفت عن النتائج المحددة أو المسارات المتوقعة فى التصميم. وتحدد هذه الخطوة كذلك الوسائل التعليمية المقترحة استخدامها، والمواد المكتيبة اللازمة، وما إلى ذلك من مكونات للبيئة التعليمية.

ولا شك أن هذه الخطوة تعتمد اعتماداً أساسياً على دراية كاملة وعميقة بالموضوعات المراد تدريسها؛ بحيث يمكن تحليل ما بها من مفاهيم ومدرجات أساسية. وهذه الدراية العميقة بالمادة المراد تدريسها تمكن المدرس من تقسيم موضوعاتها إلى وحدات، أو دروس، وأن يقسم الدرس الواحد إلى مجموعة أجزاء، أو موضوعات فرعية.. كل ذلك دون أن تفتقد المادة ترابطها وتكاملها ومعناها.

٦ - ترتيب وحدات التدريس؛ إذ من المتفق عليه أن لكل مادة دراسية مجموعة ساعات مخصصة لتدريسها، طالت أم قصرت هذه الساعات. ولذلك.. لا بد لمصمم التدريس من التفكير فى أحسن الطرق لتسلسل موضوعات المادة، التى يضع لها التصميم؛ فبعض الموضوعات - كما سبق أن ألمحنا - يفضل ترتيبها ترتيباً تاريخياً مثلاً، وقد يكون العامل الأساسى فى عملية الترتيب، هو مدى صعوبة أو سهولة المواضيع كما فى الرياضة التقليدية؛ حيث لا بد أن يتعلم التلميذ الجمع والطرح والضرب، قبل أن يتعلم القسمة المطولة مثلاً... وهكذا. والواضح أن هناك حاجة لمزيد من البحوث؛ لمعرفة علاقة تدرج

وترتيب المواد الدراسية المختلفة بتحقيق نتائج تدريسها المرجوة، واختبار تلك المعتقدات التقليدية في ترتيب موضوعات المواد الدراسية، مثل: التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن المحدد إلى العام، أو من العام إلى المحدد، ومن الملموس إلى المجرد... و..... إلخ.

٧ - استمرار أثر التدريس؛ فمن المعروف حالياً أنه بمجرد انتهاء الامتحان، وسلوك الطالب سلوكاً يتفق مع المستويات المرسومة للنجاح تنتهي عملية التدريس، وكثيراً ما ينتهي معها ما اكتسبه التلميذ أو ما تعلمه. والمفروض أن يكون هناك ارتباط راسخ واستمرار فيما يقدم للتلميذ من مواد؛ بحيث ترتبط نتائج التعليم بعضها ببعض الآخر في تكامل، وفي واقعية. وذلك يعنى أن تصميم التدريس لا يبدأ من فراغ، وإنما يبنى على ما سبق تدريسه ربما في دروس سابقة أو سنوات سابقة، سواء في الموضوع نفسه أو في غيره من الموضوعات. والواقع أنه من السهل على مصمم التدريس مراعاة تصميم طرق للمراجعة، وربط موضوعات المادة الدراسية الواحدة، خلال فصل دراسي أو سنة دراسية، ولكنه - وتبعاً لنظم التعليم المتبعة - يجد من الصعوبة ربط المواد المختلفة، أو ما يدرس في المادة الواحدة خلال سنوات متباعدة. ولكن هذا الاستمرار لأثر التدريس يعتبر خطوة مهمة، أردت ألا أغفلها مع علمي بصعوبتها في التصميم، والهدف هو لفت النظر إليها، وربما دفع البعض لدراسة هذه المشكلة وإيجاد حلول لها.

ومن تحليل مهام مصمم التدريس، وما تتطلبه هذه العملية من اجراءات.. يمكننا استخلاص خمس مهارات أساسية، ينبغي تدريب المدرس عليها؛ حتى يمكنه القيام بعملية تصميم التدريس بنجاح. وبالدرجة التي يتقن فيها المدرس هذه المهارات، سواء ما يتعلق منها بالتخطيط أو بالتدريس الفعلي؛ فيقوم بها بحرص وفي نظام وبموضوعية، كلما زاد الأمل في تحقيق أهداف التدريس إلى مدى بعيد.

مهارات لازمة لمصمم التدريس

أولاً: الدراية الكافية بأنواع السلوك التي تدل على تحقيق أهداف الدرس، ويتطلب ذلك تعمقاً في المادة الدراسية التي يوضع لها التصميم، وقدرة على صياغة الأهداف بطريقة صحيحة. ثانياً: الدراية الكافية بخصائص ومواصفات التلاميذ، الذين يوضع التصميم من أجلهم، ويتطلب ذلك دراسة نفسية واجتماعية وجسمية وعقلية لتلاميذ المرحلة، الذين سيدرس

لهم، ومعرفة طرق إثارتهم وحثهم على التعلم، وتعرف المشكلات، التي يمكن أن يقابلها عند التعامل معهم، وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ثالثا: مهارة تامة في تحليل الأهداف من حيث الفئة والمستوى، حيث تساعد هذه المهارة في اختيار أنسب طرق التدريس والوسائل التعليمية، وكذلك في بناء وسائل التقييم من امتحانات وغيرها، سواء منها الامتحانات الدورية أو النهائية.

رابعا: معرفة بأنواع مختلفة للبيئة التعليمية؛ بمعنى اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، التي تحدث أكبر أثر في دفع التلاميذ للتعلم، وكيفية تقديم هذه الأنشطة، وكذلك طرق تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة، واستبعاد غير المرغوب منها.

خامسا: قدرة على ترجمة النتائج، والحكم على فعالية وكفاءة التصميم؛ بحيث يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تحسين التصميمات المستقبلية، أو تغيير التصميم ككل.

كيف تتم عملية تصميم التدريس؟

الطريقة الأولى: طريقة التجريب

وفيها يفترض المصمم أننا نجهل أو لا نعرف إلا القليل عن علاقة أنواع العروض أو البيانات المختلفة بنتائج التعلم. وعلى هذا يبدأ تصميم عملية التدريس، دون محاولة تطبيق أي نظريات متعارف عليها بطريقة منظمة، وتحضر المادة الدراسية وترتب، وتختار الوسائل التعليمية للبرنامج بناءً على خبرة المصمم الشخصية، ثم تقدم للتلاميذ محاولة تعلمها؛ أي إن المادة المحضرة تخضع لتجريب عملي عن طريق مراقبة نتائج التعلم، فإذا اختلفت نتائج التعلم عن الأهداف المقررة في التصميم.. يقوم المصمم بإجراء تعديلات في المادة أو في طريقة عرضها، ثم يعيد تقديمها للتلاميذ وتجربتها مرة ثانية... وهكذا.

ومما لاشك فيه أننا نلاحظ عيوباً أساسية في هذه الطريقة، لعل من أهمها: أولاً، إن كل مصمم لعملية تدريس يعمل في عزلة عن غيره من المصممين، وعليه أن يكتشف بنفسه كيفية تغيير دفة العملية؛ فلا هو يستفيد من خبرات غيره ولا هو يستطيع إفادتهم؛ نظراً لأن مانفذه من تصميمات لم يخضع لأسس يمكن شرحها تكنولوجياً، وعلى ذلك لا يمكن تبادلها مع الآخرين، ومعنى هذا أن على كل مصمم أن يبدأ من الصفر. ثانياً: أنه من المرجح جداً - وفي غياب أسس تحدد الشروط المحيطة التي يتم خلالها تنفيذ البرنامج الموضوع - أن

يفاجأ المصمم بنتائج سلوكية مخالفة تماماً لما كان يتوقعه، ولا يستطيع فى تلك الحالة معرفة أسباب هذا الاختلاف أو تفسير دوافعه. ثالثاً: إن تراكم الأسس المتبعة فى التصميم بطريقة منظمة من شأنه أن يرفع كفاءة العملية ككل، عن طريق تقليل عدد مرات التجريب والمراجعة والتعديل، التى لابد منها فى هذه الطريقة.

الطريقة الثانية: طريقة بناء النماذج

وفى هذه الطريقة.. يفترض المصمم أن نتائج أو أهداف عملية التدريس لها صفات وخصائص، تمكنه من تبويبها حسب نوعها، تحت عدد محدود من الفئات، وأنه لكل فئة من فئات هذه النتائج أو الأهداف، توجد أسس وقواعد معينة، تساعد على الاختيار من بينها وتفضيل بعضها على البعض الآخر، وأنه يمكن تحديد شروط معينة، يتم فى إطارها مراقبة استجابات التلاميذ المتعلقة بكل فئة من فئات هذه الأهداف، وكذلك فإنه يفترض أن هناك طرقاً معينة لإجراء أى تعديلات تلزم فى البرنامج.

وعند تصميم البرنامج التدريسى.. يحاول المصمم تطبيق هذه الأسس والقواعد المتعلقة بكل خطوة من خطوات التصميم بطريقة منطقية منظمة، وعندما يتم تنفيذ البرنامج بصورته المتكاملة.. فإن المصمم يستطيع استنتاج مدى فاعلية البرنامج، الذى صممه فى إحراز النتائج المرجوة، ويعتبر هذا التصميم نموذجاً يمكن تحليله علمياً، وبالتالي يمكن تطبيقه أو أجزاء منه فى تصميم برامج أخرى مستقبلية.

الفرق بين نماذج التدريس ونماذج التعلم

لعله من المفيد محاولة توضيح الفرق بين نماذج التدريس التى أناقشها هنا، ونماذج التعلم التى يهتم بدراستها العاملون فى مجالات علم النفس، وهناك بلاشك فرق جوهري واضح. فالدارس لعلم نفس التعلم أو لعلم النفس التربوى إنما يهتم أساساً بوصف تلك العمليات، التى تحدث داخل المتعلم؛ نتيجة لتفاعله مع البيئة أو نتيجة لخبرته السابقة، والتى تجعله يغير سلوكه؛ فالتركيز - فى هذه الحالة - يكون على المتعلم، وما يحدث بداخله من تفاعلات. بينما نجد نماذج التدريس تحاول تحديد طرق اختيار وعرض المواد المثيرة لمتعلم، وطرق ملاحظة الفئات المختلفة من سلوك المتعلم، وكذلك طرق تعديل أو تغيير طريقة تقديم العروض، التى تستهدف إثارة المتعلم؛ بحيث يجعله يسلك سلوكاً مماثلاً للنتائج المرجوة من

تفاعله، مع تلك المثيرات في بيئة معينة؛ فالتركيز هنا على التفاعلات والعمليات التي تحدث في نوع معين من البيئة... تلك البيئة المهيأة، والتي قد صممت خصيصاً؛ بحيث تؤدي إلى حدوث التغيرات المنشودة في سلوك التلميذ.

ولكل نموذج تدريس رؤية خاصة للموقف التعليمي.. وهذه الرؤية تتضح في طبيعة التفاعلات بين مكونات النموذج وجوانب التركيز، التي وجه النموذج اهتمامه إليها.

وغالبا ماتدور أسئلة المهتمين بعلم نفس التعلم حول الشروط اللازمة والحوية لإحداث التعلم، بينما نجد أسئلة المهتمين بعلم التعليم تدور في معظم الأحوال حول الشروط اللازمة؛ ليصل التعلم أقصى درجات الكفاءة والفعالية؛ ولذلك نجد مجالات البحث في الميدانين مختلفة، ولو أنها تكون بالضرورة مترابطة؛ فنرى نظريات التعلم تصف ما يحدث داخل المتعلم، ونظريات التدريس تصف الشروط اللازم توفرها في البيئة لإحداث التعلم.

وهكذا بدأ اتجاه جديد وقوى نحو صنع نظريات للتعليم، هدفها توجيه علماء التربية بدلا من الاعتماد الكامل على نظريات التعلم، وإن كان من الضروري أن توضع هذه في الاعتبار الواعي، على ألا تطغى على عملية التدريس ذاتها، والتي يجب اعتبارها متغيراً مستقلاً "Independent Variable"؛ بمعنى أنها الظروف أو الشروط التي يمكن تعديلها وتغييرها؛ فينظر إلى التدريس كمجموعة استراتيجيات متاحة للمدرس، يختار منها ويرتبها بما يكفل تحقيق الأهداف. وتختلف وجهة النظر هذه عن نظريات التعلم في اعتبارها الموقف التعليمي وحدة متكاملة وشاملة، وتمكن المهتمين بالتعليم من تنمية وتدعيم تكنولوجيا التعليم، وهذا يعنى تقوية فكرة أن التعليم، علم أولاً ثم فن ثانياً.

واتجهت الأنظار نحو نظريات تحليل النظم في محاولة لتطبيقها في مجال التعليم، حيث إنها تمكن المدرس أو الباحث أو المدير من تحديد المشكلات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتقييم فعاليتها وتأثيرها على سير النظام التربوي والتعليمي ككل.

نظرية تحليل النظم وتطبيقها في التعليم

من الأساليب التي يتزايد استخدامها في مجالات مختلفة للتخطيط ما يطلق عليه أسلوب «تحليل النظم»، ولعل أول من بدأ في هذا الاتجاه هم العسكريون ومحطات تدريب

رجال الفضاء، وكان ذلك يرجع - كما يقول جابريل أوفيش^(١) - الى أن تدريب رجال الجيش والطيران دائما يتطلب نتائج معروفة ومحددة، وطرق التدريب والإعداد التقليدية (ويقصد المتبعة في إعداد المعلمين) هي رفاهية لا مكان لها في النظم العسكرية، من حيث إضاعة الوقت وعدم التأكد من النتائج.

وكلمة النظم ليست كلمة غريبة أو جديدة، فهي تستخدم في مجال الحديث عن النظم الاجتماعية أو النظم السياسية أو الاقتصادية أو التعليمية. وتعتمد نظرية تحليل النظم - أساسا - على فكرة الجشتالت، والتي تقول إن أي «كل» هو أكثر من مجرد حصيلة «مكوناته»، وإنما هو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها، ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا «الكل» وفي تحقيق أهدافه.

وأي نظام يمكن النظر اليه بطريقتين؛ أي يمكننا اعتباره نظاما أساسيا، وفي ذات الوقت يمكننا اعتباره نظاما فرعيا بالنسبة لنظام أساسي أكبر منه. فمثلا.. عندما نتكلم عن نظم التدريس والامتحانات، يمكننا النظر إلى التدريس على أنه نظام، يتضمن مجموعة مكونات، تتفاعل في كل واحد هو عملية التدريس. ولكن عملية التدريس هذه - بكل مكوناتها وأجزائها - هي جزء من كل، وهذا الكل هو المنهج. والمنهج بمفهومه كنظام هو - بدوره - جزء من عملية تربوية أكبر، تتمثل في النظام التعليمي بأكمله. ويمكن اعتبار هذا النظام التعليمي جزءا من النظام الاجتماعي في الدولة. والدولة ككل هي جزء من النظام الدولي العام، وحتى الكرة الأرضية برمتها هي أحد مكونات النظام الكوني... وهكذا.

أي إن كلمة نظام يمكن استخدامها لنشير إلى نظم كبيرة، تضم بداخلها نظاما أصغر؛ بمعنى أن النظم تقع في مستويات مختلفة. وإذا كان الغرض هو دراسة النظام التعليمي بأكمله كعملية في ذاتها.. فإنه ولاشك يكون في ذاته نظاما كليا، وإذا كان الغرض هو دراسة التدريس كأحد مكونات النظام التعليمي الكلي.. فإنه، أي التدريس، يصبح في هذه الحالة نظاما فرعيا.

وعندما يكون الهدف هو دراسة التدريس كعملية كلية.. فإننا نشير إليه كنظام للتدريس، بينما نشير إلى المقرر الدراسي أو الوسائل التعليمية أو التلميذ المشترك في عملية التدريس على أنها مكونات في نظام التدريس.

Ofirsh, Gabriel, Educational Technology In the United States Air Force, in Pro- (١) grams, Teachers And Machines, Bantam Books New York 1964, p.171.

ومن الطبيعي أن هناك نظاماً قائماً للتدريس في مدارسنا، وهناك غايات تعليمية معينة يرمى تحقيقها، وكل ذلك يتم في إطار نظام تربوي عام، يستند بالضرورة - إلى فلسفة معروفة وإلى أهداف ومناهج معينة؛ واستخدام أسلوب تحليل النظم وتطبيقه على أي نظام تعليمي وليكن التدريس مثلاً، والتفاعل التعليمي ومدى كفايته التعليمية، ويكشف لنا عن جوانب الجودة أو القصور فيه، ويوفر لنا بيانات، ومعلومات نتوصل في ضوء دراستها وتحليلها إلى نتائج معينة، تؤخذ كمؤشرات لتوجيه جهد تربوي من أجل تحسين التدريس ورفع كفاءته. وقد يؤدي ذلك في بعض الأحيان إلى مراجعة جذرية شاملة، وربما إعادة تنظيم أو تصميم النظام من جديد؛ بهدف تحقيق كفاءة أكبر في مكونات النظام، بما يدفع إلى بناء جديد يكون أكثر قدرة على تحقيق ورفع الإنتاجية التعليمية.

ويحتاج مفهوم النظم وتطبيقه في مجال التعليم إلى شيء من التوضيح والشرح؛ حتى يسهل تطبيق أسلوب تحليل النظم على عملية التدريس.

النظام ومكوناته

يعرف النظام بأنه مجموعة من الأجزاء أو المكونات، التي تعمل مع بعضها البعض كوحدة وظيفية، فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته وبعضها والبعض الآخر من ناحية، وبينها والكل الذي تتكامل أو تتوحد فيه هذه الأجزاء من ناحية أخرى.

ولا يعمل النظام في فراغ؛ فهو يعمل في إطار نظام أكبر منه كما سبق قوله، ولكل نظام حدوده Boundaries التي ترسمها له أهدافه ومكوناته، كما أن لكل جزء من أجزاء النظام حدوده الخاصة التي لا يتعداها، وتوضح حدود المكونات وحدود النظام ككل مدى التفاعل الداخلي والخارجي للنظام.

ويشتمل أي نظام على ثلاثة عناصر أساسية - على الأقل - هي:

أولاً: وحدة المدخلات Input-Unit

وتتكون من مجموعة مصادر، تمد النظام بالمواد والمعلومات اللازمة بطريقة معينة.

ثانياً: المنظم Processor، أو وحدة العمل Throughput-Unit

وهي أجزاء النظام التي يتم فيها تشكيل أو تعديل مادخل النظام من مواد أو معلومات (المدخلات) بطريقة معينة.

ثالثاً: وحدة المخرجات Output-Unit

وتتكون من بعض الإجراءات التي تعمل على فصل، أو طرد نتائج عمل المنظم إلى خارج النظام.

ولفهم هذه المكونات وكيفية عملها، نأخذ مثلاً لتطبيقات نظرية تحليل النظم، وليكن النظر إلى المتعلم على أنه نظام.

المتعلم كنظام:

يمكننا تحليل «ناظم المتعلم» إلى عدة مكونات! فمثلاً، تعمل حواس الإنسان على تحويل مدخلات الجسم من طاقة طبيعية إلى نبضات عصبية، ثم تنتقل هذه النبضات العصبية إلى الجهاز العصبي المركزي.

مكون آخر هو فهم الأشياء وتقديرها، ويمكن اعتباره عملية، تترجم فيها الطاقة العصبية إلى معان وأفكار ومدركات. وقد ينتج عنها أحياناً سوء تقدير للعوامل البيئية المحيطة، وذلك نتيجة لخبرات المتعلم السابقة وأحاسيسه واتجاهاته، ويسبب ذلك حدوث سوء فهم أو عدم فهم.

الذاكرة، يمكن اعتبارها أحد مكونات النظام، وهي عملية تخزين المدخلات المتعددة بعد فهمها واستيعابها بشكل معين؛ نتيجة لعملية الترجمة السابقة. وتتضمن هذه العملية أيضاً ميكانيكية خاصة لاستعادة، أو استرجاع ما سبق تخزينه من معلومات (عملية التذكر).

التفكير، هو أيضاً جزء من «نظام المتعلم»، وهو إجراء يستطيع المتعلم بواسطته التحكم في المخزون لديه من معلومات وخبرات، عن طريق تجميع بعضها، أو عمل بعض التعديلات أو التغييرات في مخزون الذاكرة لإنتاج تنبؤات للمستقبل، إما مرتبطة بواقع المادية المحيطة، أو قد تكون تنبؤات خيالية غير موجودة في البيئة الحالية.

وتمثل العضلات والهيكل العظمى وحدة المخرجات في النظام، وهي تمكن المتعلم من التعبير عن نتائج ماتم بداخله من إجراءات بواسطة المكونات السابق ذكرها. والتعبير السلوكي سواء كان سلوكاً عقلياً أو حركياً أو وجدانياً هو مخرجات النظام. والملاحظ أن نظام المتعلم - كما وصف حتى هذه اللحظة - هو نظام لولبي مفتوح Open Loop System؛ بمعنى أن مخرجات النظام لا تؤثر - بأي شكل من الأشكال - على مدخلات النظام المستقبلية، وبالتالي فهي لا تؤثر على مخرجات النظام المستقبلية أيضاً.

وهناك من النظم ما يعرف بالنظام اللولبي المغلق Closed Loop System، وفيه نجد أن مخرجات أو نتائج النظام تعود فتدخل إلى النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر أو تتدخل في النتائج المستقبلية؛ أي تؤثر على مخرجات النظام، وهكذا تستمر الدور، ويطلق على النظم اللولبية المغلقة اسم النظم السيبرناتيكية Cybernetic Systems أو النظم الضابطة.

النظم السيبرناتيكية

تشتق كلمة سيبرناتيك من كلمة يونانية هي Kybernetes، وتعني «قائداً أو حاكماً»، وكلمة Kybernan، وتعني يقود أو يحكم. والنظم السيبرناتيكية تتميز بأن لها طرفاً ذاتية، لتقود نفسها بنفسها أو لتتحكم الذاتي. وقد يوضح المثال الآتي فكرة النظم السيبرناتيكية.

مثال:

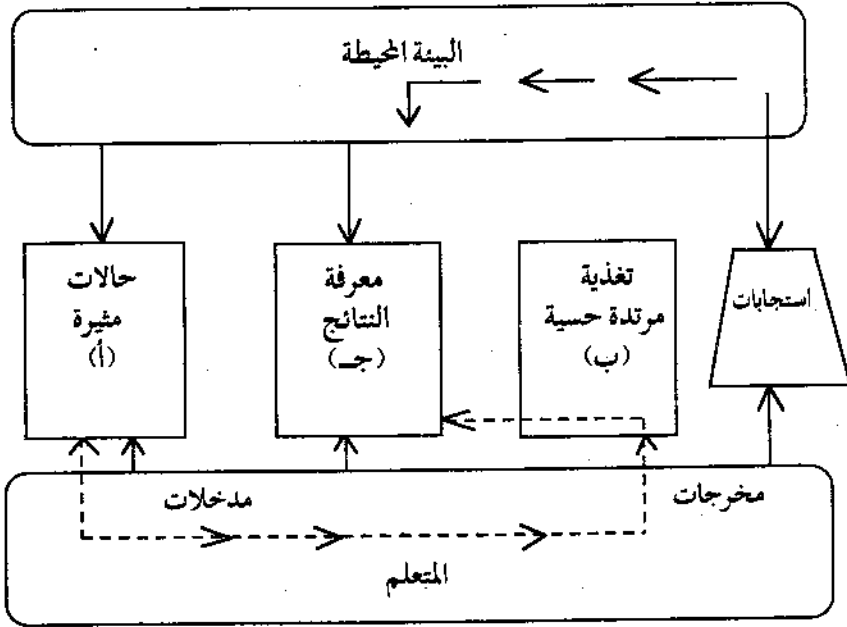
لو نظرنا إلى نظام التدفئة المركزية في المنازل.. فإنه يمكننا أن نقول إن مخرجات النظام أو نتائجه المطلوبة هنا هي السخونة، التي ترفع درجة حرارة الحجرات المختلفة في المنزل إلى درجة معينة. ويوجد بالنظام ضابط أو منظم (ثيرموستات)، وظيفته السماح للسخونة بدخول الحجرات مادامت درجة حرارتها أقل من الدرجة المطلوبة. وعندما تصل درجة الحرارة في حجرات المنزل إلى الدرجة المرغوبة.. فإن هذه المعلومة تصل إلى المنظم كمدخلات جديدة، يتصرف على أساسها، فيتوقف مرور التيار الكهربائي الذي يحدث السخونة. حتى إذا ما انخفضت درجة حرارة الحجرات عن الدرجة المطلوبة (ولانس أن تدفئة الحجرات هي مخرجات النظام) فتعود هذه المخرجات إلى الجهاز مرة ثانية (أي يعلم المنظم أن درجة الحرارة قد انخفضت) فيسمح عندئذ التيار الكهربائي بالسريان، حاملاً معه الدفع للحجرات؛ حتى تصل درجة حرارتها للدرجة المطلوبة و... هكذا..

التغذية المرتدة Feedback

تعرف مخرجات النظام التي تعود إليه مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، تؤثر على وتتحكم في مخرجاته المستقبلية، باسم التغذية المرتدة أو التغذية الرجعية.

المتعلم كنظام سيبرناتيكي

يوضح الشكل (٣-٤) تطبيقاً لنظرية تحليل النظم على المتعلم، وكيف أنه يعتبر نظاماً سيبرناتيكياً.



شكل (٣ - ٤) : المتعلم كنظام سيبرناتيكي.

ومن الشكل يتضح أن هناك ثلاث وحدات إدخال مختلفة، هي:

(أولاً) المثيرات البيئية، وتشير إلى العوامل الطبيعية الواردة من البيئة، والتي تؤثر على حواس المتعلم، مثل: أصوات، أضواء، برودة، حرارة، كلمات، موسيقى... إلخ، ويرمز لها بـ(أ) في الشكل. وعن طريق عملية التعلم يكون المتعلم استجابة أو رد فعل معيناً لهذه المثيرات.

وعندما يستجيب المتعلم.. فإن استجابته هذه تحدث نوعين آخرين من المثيرات:

أ- (ثانياً) يشعر المتعلم، أو يرى، ويسمع أو يعرف بطريقة ما أنه قد استجاب بشكل من الأشكال، وتمثل هذه المعرفة في حد ذاتها تغذية مرتدة حسية أو موضعية Proprioceptive Feedback

ب- (ثالثاً) غالباً ما ينتج عن استجابة المتعلم تغير ما في البيئة المحيطة، وهذا التغير الذى يعرف به المتعلم نتائج استجابته، يعتبر مثيراً ثانياً يشار إليه بتعبير معرفة النتائج Knowledge of Results، ويرمز لها بـ (ح) فى الشكل، وهو أيضاً نوع من أنواع التغذية المرتدة، حيث إن استجابة المتعلم هى من مخرجات النظام، التى عادت إليه مرة ثانية، على هيئة مثير جديد. ويلاحظ من الشكل السابق أن الأسهم تربط بين التغذية المرتدة الحسية والمتعلم، وردود فعله واستجاباته فقط؛ أى إن هذه التغذية المرتدة الحسية لا تخرج إلى البيئة؛ فهى تشكل حلقة مستقلة داخل النظام، موضحة فى الرسم باخطوط المتقطعة.

أما معرفة النتائج.. فتصل إلى النظام مرة أخرى عن طريق البيئة، ويستفيد المتعلم من هذين النوعين من التغذية المرتدة فى تعديل ردود فعله أو استجاباته المستقبلية، وعملية تعديل الاستجابات كنتيجة لمعرفة النتائج والتغذية المرتدة الحسية، هى بذاتها عملية التعلم.

وإذا جئنا نظريات التعلم وما يعلمه المهتمون بدراسة عمليات التعلم.. نجدها محاولات لمعرفة مكونات أو أجزاء «نظام المتعلم»، وشرح كيفية تفاعل هذه المكونات؛ لنتج استجابات معدلة أى (تعلم). ومع أن هؤلاء العلماء لم ينظروا إلى المتعلم كنظام.. إلا أننا نجد تقارباً واضحاً فى التفسير، وفى شرح مفهوم التعلم. ولكن نظرية تحليل النظم تمتد إلى أبعد من حدود نظام المتعلم؛ حيث إنها تنظر إلى المتعلم على أنه نظام فرعى، داخل نظام أكبر، هو نظام التدريس.

التدريس كنظام

فى تحليلى للمتعلم كنظام، لم أتوسع فى شرح مواصفات البيئة المحيطة بعملية التعلم. ومن المعروف - وكما سبق أن ذكرت - أن التعلم يحدث، عندما يتفاعل المتعلم مع البيئة، أما إذا تحدثنا عن التدريس.. فنجد أن تفاعل المتعلم مع بيئة معينة لها مواصفات خاصة، وأن

هذا التفاعل لا بد أن يكون مقصوداً، وأن يكون بهدف إنتاج نوع محدد من السلوك. وفيما يلي محاولة لتطبيق نظرية تحليل النظم على عملية التدريس؛ لمعرفة مكونات هذا النظام، وكيف تعمل (انظر الشكل (٤ - ٤)، الذي سيرد فيما بعد).

تختلف أشكال نظم التدريس تبعاً للبيئات التي تتم فيها عملية تدريس، بما في هذه البيئات من إمكانات ومواصفات. إن بيئة التدريس تحتوى على بعض أو كل العناصر التالية: فصول دراسية، آلات تعليمية، وسائل تعليمية، مدرسين، تلاميذ، كتب وأدوات مكتبية... الخ. ومهما كانت العناصر المتوفرة في البيئة التعليمية.. فإنه من الممكن تحليل نظام التدريس إلى المكونات الثلاثة الرئيسية، وهي:

أولاً: وحدة المدخلات

تتكون وحدة المدخلات في النظام المفتوح من:

(أ) المواد المكتبية بما فيها من محتوى المواد الدراسية المراد تقديمها إلى التلاميذ، وتتضمن أيضاً الكتب والمراجع والوسائل التعليمية من خرائط وصور ومجسمات أو أحداث، وحتى المعلومات المخزونة في رأس المدرس، في حالة وجود مدرس كأحد أجزاء النظام.

(ب) ومن أهم مدخلات نظام التدريس الأهداف، وهي وصف دقيق لسلوك التلاميذ، الذي يوضع النظام لكي يحققه.

(ج) المدخل الثالث هو معلومات وبيانات كافية عن خصائص وصفات التلاميذ، الذين سيتفاعلون في هذا النظام.

وفي النظام السيبرناتيكي يضاف إلى هذه المدخلات الثلاثة مدخل رابع آخر، هو:

(د) التغذية المرتدة الناتجة عن استجابات التلاميذ، ودون هذه التغذية المرتدة، لا يستطيع النظام تعديل طرق التدريس المتبعة؛ بحيث تتضمن إحداث الاستجابات المنشودة.

ثانياً: وحدة المخرجات

إن أول وأهم مخرجات نظام التدريس، هي طرق العرض أو طرق التدريس - Presentations التي تقدم إلى التلاميذ (س)، وتتخذ هذه العروض أشكالاً وأساليب مختلفة

كالمحاضرات والمناقشات الشفهية، أو النماذج العملية، أو عرض الصور والأفلام، أو الرحلات، أو تدريس مبرمج، أو كتاب يقرؤه التلميذ، أو شيء يحسه التلميذ باللمس، أو شيء يتذوقه بالفم، أو يشمه بالأنف أو .. أو .. أو مجموعة من هذه العروض، والطرق مجتمعة.. وكل ذلك بهدف إحداث رد الفعل المطلوب، أو على الأقل تكوين القدرة على القيام به.

في النظام السيبرناتيكي.. نجد نوعين آخرين من المخرجات، هما (ص ١١) معرفة التلميذ لنتائج استجاباته Knowledge of Results، وقد تكون هذه المعرفة عن طريق إيحاء من المدرس، يعرف منها التلميذ أنه قد استجاب الاستجابة الصحيحة أو الخطأ. وقد تكون عن طريق مراجعة إجابة التلميذ في امتحان كتابي أو شفهي، مع تحليل لهذه الإجابة لتوضيح نواحي الضعف فيها، وأسباب ما وقع فيه من أخطاء. وأحيانا تكون معرفة النتائج فورية وسريعة وتتبع رد فعل التلميذ مباشرة وأحيانا تتأخر بضع ساعات أو أيام أو أكثر حين يؤخر المدرس تصحيح وإعادة أوراق إجابة التلاميذ عن امتحان ما.

وإذا كانت استجابات التلاميذ تمثل أحد مدخلات النظام، فإن هناك نوعاً آخر من المخرجات قد يفرض نفسه، وهو طريقة معينة لتسجيل التلاميذ، ويمكن تسميتها بالسجلات (Records) (٤). وقد تتضمن هذه السجلات درجات التلاميذ وتقديراتهم في الامتحانات، أو بعض ملاحظات المدرس عن سلوك كل تلميذ. إنها - أي السجلات - قد تكون مختصرة أو مطولة، حسب ما يراه المدرس وتتطلبه إدارة المدرسة.

ثالثاً: وحدة العمل أو المنظم

تتلخص وظيفة وحدة العمل في النظام المفتوح في اختيار العروض، التي تقدم للتلاميذ في تسلسل أفقي متتابع؛ بمعنى أن هناك تسلسلاً معيناً يجب اتباعه في تقديم الدرس، تماماً كما يحدث عند تصوير وعرض فيلم سينمائي؛ إذ لا بد من تتابع الأحداث بصورة محددة مسبقاً في السيناريو.

أما وظيفة وحدة العمل في النظام السيبرناتيكي.. فتتميز بكثير من المرونة؛ فالمفروض أن يبدأ النظام بتقديم عرض ما على التلاميذ.. فيتفاعل التلاميذ نتيجة لهذا التقديم بطريقة ما، ويتبع عن ذلك رد فعل أو استجابة معينة، وعندئذ يتولى المقارن "Comparator" مضاهاة

هذه الاستجابة مع أهداف النظام المراد الوصول إليها، وتسجل نتائج هذه المقارنة في السجلات كما سبق قوله. وفي الوقت نفسه تبلغ هذه النتائج للمختار "Selector"، الذى يقرر نوع «معرفة النتائج» التى يجب إعلانها للتلاميذ. وفي الوقت نفسه أيضاً تبلغ هذه النتائج إلى المعدل "Modifier"، الذى يقرر ما إذا كانت طريقة العرض (طريقة التدريس) مناسبة، وتسير بالتعلم فى الاتجاه المطلوب. وبناءً على ذلك يستمر فى تقديم الدرس بالطريقة المرسومة مسبقاً، أو يقوم ببعض التعديلات أو التغييرات فى طريقة العرض، وفى تسلسل خطواته، أو ربما وضع تخطيطاً جديداً لسير التدريس.

أما إذا اتفقت استجابات التلاميذ مع الأهداف المتوقعة.. فتقوم وحدة العمل أو المنظم بتبليغ المختار؛ ليتولى اختيار وتقديم الخطوة التالية أو الدرس التالى.. وهكذا.

ويوضح الشكل التالى هيكلاً للتدريس كنظام سيبرناتيكي، سأتابع فى إيجاز تكوينه وطريقة عمله.

أولاً: تمثل وحدة المدخلات بالاشكال المظلمة، وهى:

أ - مدخلات مكتبية

ب - خصائص المتعلم.

ج - الأهداف.

د - استجابات المتعلم.

ثانياً: وتمثل وحدة المخرجات بالدوائر، وهى:

س - العروض المقدمة أو طرق التدريس.

ص - معرفة التلاميذ لنتائج استجاباتهم

ع - سجلات نتائج التلاميذ.

ثالثاً: وتمثل وحدة العمل بالمربعات، وهى:

- المختار

- المقارن

- المعدل

ثم نجد نظام المتعلم كنظام فرعى داخل إطار نظام التدريس، وقد سبق تحليله بإسهاب. وإذا تتبعنا - باختصار - كيفية استخدام هذا النظام في عملية تدريس.. نجد أن المدرس - وهو المسئول عن تصميم تدريسه - لديه مادة دراسية يريد تدريسها لمجموعة من التلاميذ. وعلى ذلك يجب أن يكون على علم تام بمادته الدراسية، وما يتبعها من كتب ومراجع وقراءات، وما يساعده في تدريسها من وسائل تعليمية، وإمكانات بنية سواء منها الإمكانات المادية أو البشرية. ومعنى إمام المدرس بمادته هو أن يكون عالماً بالمفاهيم الرئيسية والأفكار الأساسية، وما ينبع منها من تعميمات ومبادئ وقوانين؛ بحيث تصبح المادة الدراسية طيعة بين يديه، يستطيع تبسيطها أو تعقيدها تبعاً لخصائص التلاميذ، الذين يدرس لهم، وتبعاً للبيئة التي يدرس فيها والإمكانات المتاحة له.

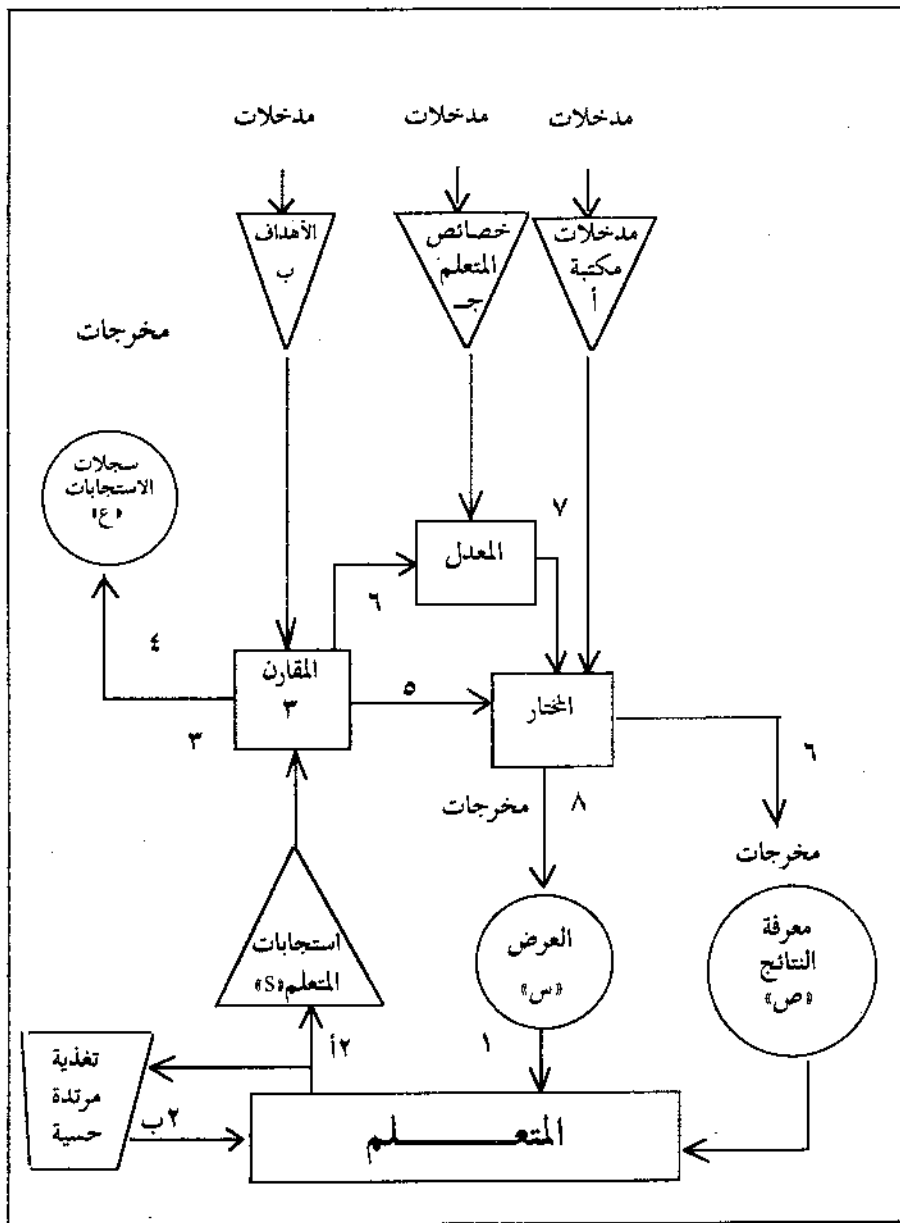
وأمام المدرس مجموعة من التلاميذ، لهم خصائص وصفات عامة، وبينهم فوارق خاصة، وعليه أن يتعرف تلك الصفات والخصائص، سواء منها ما كان اقتصادياً أو اجتماعياً أو جسمياً أو عقلياً أو عاطفياً... إن هذه المعارف ضرورية لنجاح التدريس.

ولعل أهم وأصعب مهام المدرس هو تحديد أهداف تدريسه وتبويبها، تبعاً لجوانب النمو المختلفة وصياغتها؛ بحيث تكون هذه الأهداف واقعية؛ أي ممكنة التحقيق، وأن تكون سلوكية ومحددة؛ بحيث يمكن قياس مدى تحقيقها في نهاية عملية التدريس.

وبناءً على هذه المدخلات.. يخطط المدرس درسه، أو الوحدة الدراسية، أو المقرر الدراسي، ويبدأ بتقديم ما خطته للتلاميذ في صورة دروس وعروض (خطوة ١ في الشكل). ويتأثر المتعلم بهذه العروض بطريقة ما، ويعلم أنه قد استجاب داخلياً بشكل من الأشكال، ويعبر عن هذه الاستجابة بسلوك معين (خطوة ٢ في الشكل)، ومعرفة التلميذ أنه استجاب تعتبر تغذية مرتدة حسية، تعود إليه وتؤثر على استجاباته المقبلة (خطوة ٢ ب).

وعندما يستجيب التلميذ على هيئة سلوك معين.. يقارن المدرس بين هذه الاستجابات في ضوء ما ينشده من أهداف (خطوة ٣)، ويقوم بتسجيل هذه النتائج في سجلات خاصة (خطوة ٤).

فإذا كانت الاستجابات متماشية مع ما هو متوقع، بحيث يطمئن المدرس إلى أن أهداف التدريس في سبيلها إلى التحقيق، فإنه يختار المرحلة التالية في تدريسه (خطوة ٥)، ويقدم العرض التالي للتلاميذ (خطوة ٨) و.. هكذا. أما إذا وجد بالمقارنة أن استجابات التلاميذ تختلف أو تبعد عن المسار المطلوب والمتوقع (خطوة ٤).. فإنه يتخذ بعض القرارات الخاصة



شكل (٤ - ٤) : التدريس كنظام سيبرناتيكي.

بتعديل طريقة التدريس، أو مستواه أو سرعته، أو يدخل بعض الوسائل التعليمية، أو أى تغيير آخر يراه لازماً (خطوة ٦). وبناءً على ذلك.. يختار المدرس المرحلة التالية فى تدريسه (خطوة ٧)، ثم يعرض ما اختاره على التلاميذ كمتخرجات جديدة، وتعود الدورة إلى خطوة رقم (١).

مهارات التدريس وفقاً لنظرية تحليل النظم

لقد استخلصنا مما سبق مجموعة مهارات أساسية، لابد أن يتدرب عليها المدرس؛ لكي يخطط تدريسه وفقاً لنظرية تحليل النظم؛ لذا.. قلنا إن عليه أن:

(١) يدرك ويستوعب المفاهيم والمدرجات الأساسية فى مادته، وما يتبعها من قوانين وأسس وتعميمات، وأن يكون على دراية كافية بالكتب والمراجع والوسائل المرتبطة بهذه المادة.

(٢) أن يفهم طبيعة وخصائص التلاميذ فى المرحلة الدراسية التى يدرس لهم فيها.

(٣) أن يحدد أهداف تدريسه بدقة وبوضوح.

ونضيف إلى هذه المهارات المرتبطة بمدخلات النظام مجموعة أخرى من المهارات، نستنتجها من تحليل نظام التدريس، ويمكن تلخيصها فيما يلى:

(٤) أن يتقن المدرس مجموعة طرق مختلفة لتقديم وعرض مادته على التلاميذ، وأن يحدد متطلبات التقديم الجيد والأساليب اللازمة لإنتاج استجابات معينة..

(٥) أن يستطيع المدرس قياس وتقييم استجابات التلاميذ، وكيفية مقارنتها بالأهداف المنشودة.

(٦) أن يستطيع المدرس تعديل طرق تقديمه للدروس؛ ليتمكن من مساندة الفروق الفردية بين التلاميذ، أو لمواجهة أى ظروف طارئة على النظام.

(٧) أن يتقن المدرس أساليب تعزيز السلوك المطلوب، وتعريف التلاميذ بنتائج استجاباتهم؛ مما يدفع التلاميذ إلى تكوين السلوك المطلوب، والبعد عن مسارات السلوك غير المرجوة.

تطوير طرق إعداد المعلم

نستخلص من كل ما تقدم أن العمل فى إطار تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التدريس - سواء على مستوى الاستراتيجية واتخاذ القرارات، أو مستوى إدارة العملية التعليمية، أو على مستوى التنفيذ - يتطلب نوعية خاصة من المدرسين، تتوفر لديهم كفاية المعرفة والفهم والمهارات، التى وضحت خلال الصفحات السابقة.. تلك الكفايات التعليمية، التى تلزم

المدرس للقيام بمثل هذه الأدوار التي سبق توضيحها في إطار النظريات الحديثة للتعليم والتدريس. ولاشك أن هذه المسؤولية تقع على عاتق كليات التربية واعداد المعلمين، لتخريج نوعية من المدرسين، قادرة على العمل في إطار نظام عصري للتدريس؛ نظام يعتمد على أسس علمية معروفة ومهارات مهنية محددة، مثله مثل الطبيب الذي يدرّب على كل المهارات الطبية صغيرها وكبيرها؛ قبل إجازته كطبيب. وهكذا المدرس.. لا بد أن تهيء له دراسته الفرصة للتدريب على مهارات التدريس، واتقانها إلى حد مقبول، يضمن نجاح وتقديم عملية التعليم في مدارسنا وجامعاتنا.

وإذا أردنا تجميع مهارات التدريس تحت بنود محددة.. فإنه يمكننا تقسيمها إلى قسمين أساسيين، هما:

أولاً: مهارات تفاعل اجتماعي

وهي المهارات اللازمة للمعلم؛ لكي يقوم بدوره الفعال في بيئة المدرسة الاجتماعية، وتتكون هذه المهارات من نوعين على الأقل، هما:

أ - تلك المهارات المتعلقة بالعلاقات الشخصية، والتي تمكن المعلم من إقامة حوار وتفاهم وثقة متبادلة على المستوى الشخصي بينه وبين تلاميذه زملائه وإدارة المدرسة... والموجهين الفنيين في مادته... والبيئة والمجتمع.

ب - تلك المهارات اللازمة للمعلم؛ لكي يعزز ويشجع التفاهم المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض. وهنا يحتاج المعلم القدرة والمهارة لتعرف ديناميكيات الجماعة، والمتغيرات المؤثرة على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، والتي تؤثر بالتالي على إقدامهم على التعلم المطلوب.

ثانياً: مهارات تفاعل دراسي

ويمكن تقسيم المهارات اللازمة للمعلم، لكي يقوم بدوره الفعال كمدرس إلى ثلاثة مستويات، هي:

أ - المستوى الأول وهو أبسط مستويات التفاعل الدراسي، ويتمثل في قدرة المدرس على اتباع التعليمات والتوجيهات، وكذلك إعطاء التعليمات والإرشادات لاستعمال مواد تعليمية

معدة ومجهزة خارج المدرسة، مثل: الكتب الدراسية أو الأفلام أو البرامج الإذاعية أو التليفزيونية .. الخ. إن دور المدرس على هذا المستوى ينحصر في توجيه ومراقبة استعمال التلاميذ لهذه المواد التعليمية .

ب - المستوى الثاني وهو لب عملية التدريس، ويقصد به مهارات المدرس في تقديم المادة التدريسية للتلاميذ؛ فهو يحاضر أو يشرح أو يعطى أمثلة، أو يصف أشياء أو أحداثاً، أو يسأل أسئلة أو يدير مناقشة، أو يقدم بياناً عملياً، أو يحث التلاميذ على التعلم وعلى التفكير الابتكاري وحل المشكلات و... وإلخ. وهذه هي مجموعة المهارات التي غالباً ما يقصدها الكثيرون عند الحديث عن عمل المدرس، وهذا اتجاه قاصر حيث إن هذه المهارات - كما نرى - جزء من مهارات التدريس، وليست كلها.

ج - المستوى الثالث ويشير إلى قدرة المدرس على تصميم تدريسه بصورة متكاملة، متبعاً في ذلك الأسلوب العلمي لاتخاذ ووضع القرارات، ثم اتباع خطوات الإدارة العلمية لتحقيق أهداف التدريس، وتتلخص هذه المهارات في اتباع نظرية تحليل النظم في تخطيط التدريس، وقد سبق تحليل المهارات اللازمة لهذا المستوى في صفحات سابقة.

والمفروض أن تهتم كليات التربية بإتاحة الفرصة لطلابها؛ لكي يتدربوا على هذه المهارات بطريقة جادة وواقعية. واني هنا أؤيد رأى دافيد ميريل David Merrill حين قال إن منح إجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة معايير، تقيس وتقيم مدى إتقان الطالب/ المدرس (أى الطالب الذى يعد لكي يكون مدرساً) لمجموعة مهارات محددة، مرتبطة بالتفاعل الدراسي سواء على مستوى التدريس أو التصميم، فإن ذلك أفضل بكثير من إجازته كمدرس، بناءً على نجاحه في بعض مقررات نظرية في التربية وعلم النفس.

ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام بما يعرف بالتعليم المصغر «Micro - Teaching»، الذى يسبق فترة التدريب العملى فى المدارس؛ أى فترة التدريس الطلابى، أو ما يطلق عليه اسم التربية العملية.

وتتناول الفصول القادمة شرحاً تفصيلياً لمهارات التدريس.

الفصل

الخامس

الأهداف

التربوية والتعليمية والتدريسية

مفهوم الأهداف

* الفرق بين الهدف أو الرغبة أو الأمنية

أهداف التربية وأهداف التدريس

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

شروط صياغة أهداف التدريس

تصنيف أهداف التدريس

مستويات الأهداف:

* أولاً: في المجال المعرفي

* ثانياً: في المجال النفسحركي

* ثالثاً: في المجال الوجداني

الأهداف كلها متكاملة و مترابطة

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية

* أولاً: بالنسبة للمدرس

* ثانياً: بالنسبة للتلميذ

* ثالثاً: بالنسبة للمادة الدراسية



التدريس بالأهداف

التربوية والتعليمية والتدريسية

اتضح من الفصل السابق أن من أهم المهارات اللازمة في تصميم التدريس، هي تمكن المصمم من تحديد النتائج التعليمية المرجوة، وحيث إن نتائج العملية التعليمية هي سلوكيات يراد للمتعلم أن يتعلمها وأن يمارسها؛ لذلك يجب - كما سبق قوله - أن تحدد الأهداف صياغة إجرائية محددة؛ حتى يمكن قياسها، والحكم بالتالي على مدى ما تحقق منها..

ونتناول في هذا الفصل شرحاً تفصيلياً للأهداف التربوية والتعليمية، والتدريسية، مع بيان أهمية صياغتها صياغة سلوكية، وذلك باعتبار تحديد وصياغة الأهداف من أهم مهارات التدريس التخطيطية.

مفهوم الأهداف

لا شك أننا نتفق جميعاً في ترجمة معنى «الهدف» أو في تعريف كلمة «هدف»... فالهدف هو غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها. ولكل منا أهداف عديدة وغزيرة ترتبط بجوانب حياته المختلفة، فبعضها أهداف عائلية؛ أي تسعى الأسرة ككل لتحقيقها. وبعضها أهداف فردية؛ أي إنها تخص شخصاً بذاته وهو يحاول تحقيقها.. وقد نقول أيضاً إن تلك الأهداف تتعلق بجوانب مختلفة من حياة الفرد أو الأسرة، فبعضها أهداف اجتماعية تتعلق بعلاقات الفرد أو الأسرة الاجتماعية، مثل: التفاهم والانسجام بين أفراد الأسرة أو بين الأصدقاء، أو مشروع خطبة أو زواج، أو بعض المظاهر الاجتماعية التي تهتم الأسرة.. وغيرها. وبعض

الأهداف يمكن تسميتها أهداف مادية، وتتعلق بالحصول على المال أو السلع أو الممتلكات التي يريدها الفرد أو تريدها الأسرة ككل. وكذلك يمكن تحديد بعض الأهداف الثقافية، مثل الرغبة في التعليم والسفر والرحلات (إذا كان هدفها ثقافي فعلا) وهكذا...

وتختلف أهداف الأسر بعضها عن البعض الآخر، وكذلك تختلف أهداف الأفراد بعضهم عن بعض تبعاً لعدة عوامل وظروف، لعل من أهمها ما يؤمن به الفرد من قيم، وما يتمسك به من عادات وتقاليد، فهذه القيم وتلك العادات والتقاليد تحدد وتتدخل - إلى حد كبير - فيما يصنعه الفرد أو تصنعه الأسرة لنفسها من أهداف.

الأهداف تتغير وتتطور... ولا بد لها أن تتغير وأن تتطور، لكي ينمو الفرد وتنمو البشرية جمعاء.. فأهداف الطفل الصغير غير أهدافه عندما يبلغ مرحلة الطفولة المتأخرة... غير أهدافه عندما يصل لمرحلة الشباب أو المراهقة وهكذا..

... إذاً الأهداف تتغير تبعاً لمراحل العمر المختلفة.

وكلما زادت معلومات الفرد وكلما اتسعت مداركه.. فإن هذه المعرفة وهذا العلم يدفعانه لتطوير أو تغيير أهدافه.. وكثيراً ما نلمس تطور أهداف فرد من أفراد الأسرة نتيجة حصوله على قدر معين من التعليم والثقافة، أو تغيير أهداف أسرة نتيجة احتكاكها بأسر من ثقافات مختلفة.

... إذاً الأهداف تتغير تبعاً للمستوى العلمي والثقافي.

وأحياناً تتدخل ظروف من البيئة أو من المجتمع لا حكم للفرد عليها، فتدفعه إلى تغيير أهدافه، فمثلاً لو حصلت الأسرة على إرث كبير وأصبحت بين يوم وليلة أسرة غنية.. أو لو، لا سمح الله، مرض أو توفى عائل أسرة وتغيرت فجأة ظروف حياتها.

... إذاً الأهداف تتغير تبعاً للظروف المحيطة، بالأحداث المؤثرة على حياة الفرد أو الأسرة.

وينطبق كلامي هذا على كل أنواع الأهداف.

الفرق بين الهدف أو الرغبة أو الأمنية:

قلت في بدء كلامي إن الهدف غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها.. وعلينا هنا أن نفرق بين الهدف والرغبة والأمنية. فكل منا يحلم بأمانى كثيرة يود لو تحققت، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها.. وهناك فرق بين أن ينال الفرد شيئاً يتمناه، وبين أن يسعى الفرد لتحقيق

كل الرغبات أو الأمنى. معنى ذلك أنه لكى تصبح الأمنية أو الرغبة هدفاً لا بد أن يعمل الفرد وأن يسخر عقله وطاقته، وكل ما أتيج له من مواد لكى يحقق هذا الهدف. فالفرق هنا هو سلوك الفرد إزاء هذه الرغبة أو ذلك الأمل.. فإذا فكر الإنسان فى كيفية تحقيق هذا الأمل، ووضع الخطط التى توصله إليه، ثم عمل بدأب وإخلاص على تنفيذ تلك الخطط، ولا يهدأ حتى يحقق ما يريد. فعندئذ فقط يمكننا أن نطلق على تلك الرغبة أو هذا الأمل كلمة هدف.

أهداف التربية وأهداف التدريس

أهداف التربية هى النتائج التعليمية، التى يسعى النظام التعليمى بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسى للعملية التربوية بكاملها، وهى تعتبر ركناً مهماً من أركان المنهج الدراسى بمفهومه المتطور.

وليس من خلاف على أن التربية تهدف إلى تهيئة حياة سعيدة للأفراد، على أن الاختلاف واضح فى وصف أو شرح أبعاد هذه الحياة السعيدة. وقد اختلفت النظرة إلى أهداف التربية عبر العصور، فمن المعروف أنه منذ كانت هناك تربية، كانت لها أهدافها، وكانت هذه الأهداف واضحة جلية بعض الأحيان وغامضة أحياناً أخرى، وكانت متفقة متكاملة بعضها مع البعض أحياناً، ومتناقضة ومتعارضة أحياناً أخرى. ومع ذلك يمكننا أن نستخلص من دراساتنا لتطور وتاريخ التربية عبر العصور، أهدافاً مميزة لكل عصر. يوصف بعضها بأنه يتركز حول خدمة المجتمع، وبعضها يدور أساساً حول خدمة الفرد... بعضها يهتم بالجوانب العقلية فى الفرد، وبعضها يهتم بالجانب الروحى أو الوجدانى، أو بتنمية المهارات اليدوية والعملية... بعضها اهتم بإعداد الطفل ليعيش حاضره كطفل سعيد.. والبعض يفضل إعداده كرجل المستقبل. وهكذا.. والقارىء لهذه الأهداف التربوية يلاحظ أنها كانت دائماً تصاغ بأسلوب رائع جذاب وأنها كلها تشحن بالألفاظ البراقة المقنعة. فمثلاً نجد عبارات مثل: تكوين المواطن الصالح... أو... إعداد الفرد للحياة... أو... تمكين الفرد من المعرفة والحكمة... أو... تكوين الرجل الشجاع المهذب والسيد النبيل... أو... هدف التربية هو الإصلاح الاجتماعى... أو... إن التربية تهدف إلى استغلال وقت الفراغ وإخلاق الطيب... أو... معرفة الأفراد مطالبهم الصحيحة وكيف يسيطرون على قوى الطبيعة وعلى أنفسهم لإشباع هذه المطالب.. وهكذا.

كل هذه العبارات جميلة ورنانة، وكلها تعبر عن أهداف تربوية. ولكن إذا انتقلنا من هذا المستوى للأهداف إلى ما يدور داخل قاعة الدراسة فماذا نجد؟ سنجد مدرساً يشرح نظرية في الهندسة، ومدرساً يشرح درساً في التاريخ، وآخر يدرب التلاميذ على بعض التمرينات الرياضية.. فما أهداف التدريس الحادث داخل هذه القاعات الدراسية؟ نقول إن التربية هي إحداث التعلم. والتعلم يظهر على المتعلم في صورة سلوك نراه ونتأكد من حدوثه. وهذا مادعى المربين إلى بذل العناية والجهد العلمي، ومحاولة تحديد وتوضيح هذه العبارات الغامضة وما تتضمنه من معانٍ تربوية. ترفض الاتجاهات الحديثة في التربية الأهداف الملتفة بعبارات الروع والروحانيات، فهي جميلة عندما تكتب وتقرأ، ولكنها لا تفيد المدرس ولا التلميذ في المواقف التعليمية، وتفضل عليها أهداف أخرى أكثر مباشرة، يمكن تحقيقها والتأكد من ذلك التحقيق، هي أهداف أدائية، هي واضحة مفهومة، الطريق إليها يمكن رسمه والسير فيه وعليه واضح ومحدد. ومن هذا المنطلق يمكن تقسيم الأهداف التربوية، وفقاً لدرجة عموميتها أو تحديدها إلى ثلاثة مستويات، (انظر شكل (٥ - ١))، وهي:

١ - الأهداف التربوية العامة Educational Aims

الأهداف في هذا المستوى أهداف واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلة تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل.. مثلاً نقول أهداف منهج المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية... الخ. ومن الواضح أن عديداً من المواد الدراسية تتضافر وتتكامل لكي تتحقق هذه الأهداف، فتتحققها مسئولية مشتركة، وبلوغها يستغرق وقتاً ليس بالقليل. وحتى على هذا المستوى يحاول رجال التربية صياغة الأهداف صياغة إجرائية، تصف ما ينبغي أن يكون عليه التلميذ في نهاية المرحلة التعليمية، أو البرنامج الدراسي.

٢ - الأهداف التعليمية Educational Objectives

ويشار إلى الأهداف في هذا المستوى أحياناً بالأهداف الخاصة؛ حيث إنها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة تدريسية، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة، وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين، أو من القيام بنشاط معين. وتكون صياغة الأهداف التعليمية أكثر تحديداً وتخصيصاً من المستوى السابق؛ حيث تتحول الأهداف إلى وصف

سلوك نوعى يحدد الأداء النهائى ، الذى يصدر عن التلاميذ ، الذين ينجحون فى تعلم السلوك المرغوب .

٣ . الأهداف التدريسية Instructional Objectives

تختلف الأهداف التدريسية عن الأهداف التربوية العامة ، وعن الأهداف التعليمية فى أنها تصاغ صياغة أكثر تفصيلاً ، وأكثر دقة وتحديداً . وترتبط أهداف التدريس بالمدرجات والتعميمات المراد تعليمها ؛ فهى تعتبر وصفاً للسلوك الدال على تعلم هذه المدرجات . ويشار أحياناً إلى أهداف التدريس بأنها (أدلة التعلم) .

يتطلب هذا المستوى من الأهداف تحديد نتائج أو أدلة التعلم بدقة ، ولا شك أننا لكى نحكم على تلميذ بأنه قد تعلم ، فلا بد من ملاحظة سلوكه الظاهر أو أدائه ؛ ولذلك يجب أن تتضمن صياغة الهدف التدريسي :

* تحديد الأداء الذى يسعى المدرس إلى إحداثه فى التلميذ ؛ ليبدل على حدوث التعلم ، ولا بد أن يكون هذا الأداء ظاهراً يمكن ملاحظته والحكم عليه .

* وصف الشروط المهمة التى يتوقع حدوث هذا الأداء فيها .

* وصفاً أو تحديداً لمستوى التمكن الذى يجب أن يصل إليه التلميذ فى هذا الأداء ، والذى يقبل أو يرفض أداء التلميذ وفقاً له .

والمتأمل لمستويات الأهداف السابقة يلاحظ أنها تتدرج من العمومية إلى التخصيص والتحديد ، فلا شك أن أهداف التدريس فى أى موقف تعليمى أو فى أى درس من الدروس إنما تنبع من الأهداف التعليمية للمقرر أو للوحدة . وكذلك تشتق الأهداف التعليمية من الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية أو البرنامج الدراسى .

فإذا كان أحد أهداف المرحلة التعليمية : (أن تكون التلميذات وعياً غذائياً يفيدنها فى حياتها الشخصية وحياة أسرتهن) .

فقد يكون هدف أحد الصفوف الدراسية ، والنابع من هذا الهدف السابق نفسه :

(أن تعرف التلميذات : مصادر الغذاء وعلاقة ما يتوفر فى البيئة من أغذية ، وما يتناوله أفراد هذه البيئة من أطعمة) .

ولتحقيق هذا الهدف السابق من خلال بعض الدروس في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) .. قد نجد هدفاً مصاعماً كما يلي:

(أن تكتب التلميذة أسماء ثلاثة أغذية تمثل مصادر الغذاء الرئيسية).

أو:

(أن تصنف التلميذة قائمة أغذية أمامها تبعاً لمصادرها الأساسية):

ولا شك أن هناك فرقاً بين الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف التربوية أو التعليمية، وتلك التي تستخدم في صياغة الأهداف التدريبية.

وإذا كان أحد أهداف المرحلة التعليمية:

(أن تصبح التلميذات قادرات على تحمل مسئولية الجانب الاقتصادي في الأسرة).

فقد يكون هدف أحد الصفوف الدراسية، والنابع من هذا الهدف السابق نفسه:

(أن تدرك التلميذات أهمية الميزانية، وتعرف أبواب الإنفاق المختلفة فيها، وأسس توزيع

الدخل المالي في الأسرة).

ولتحقيق هذا الهدف السابق من خلال بعض الدروس في التربية الأسرية (الاقتصاد

المنزلي) .. قد نجد هدفاً مصاعماً كما يلي:

(تميز التلميذة بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى، التي ترتبط بإنفاق الدخل

المالي في الأسرة).

أو:

(تحمل التلميذة دوافع الشراء عند المستهلك، وترتيبها تبعاً لأهميتها).

أو:

(تفاضل التلميذة بين سلعتين من السلع المتوفرة في الأسواق، وتختار أنسبها لأسرة معينة).

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

تشق الأهداف التربوية العامة من مصادر أساسية، هي: المجتمع وفلسفته وطبيعته وما فيه من قيم وتقاليد، ومن التلميذ وطبيعته، وخصائص مرحلة النمو التي يجتازها سواء في ذلك

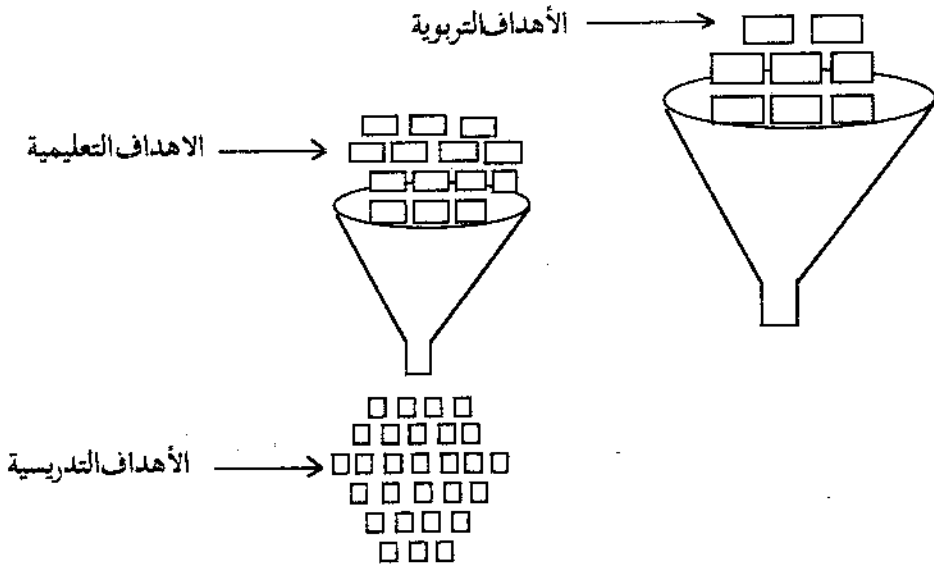
الخصائص النفسية أو الجسمية أو العقلية، كما تشتق تلك الأهداف التربوية من طبيعة وفلسفة المواد الدراسية المختلفة، ومن النظرة، التي يتبناها المسئولون عن تخطيط وتنظيم المناهج الدراسية.

وتعتبر مصادر اشتقاق الأهداف المنطلقات الرئيسية، التي تخطط في ضونها المناهج، وسيأتي الكلام بشيء من التفصيل عن منطلقات مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

صياغة أهداف التدريس

قبل التحدث عن كيفية صياغة أهداف التدريس علينا أن نتعرف أولاً - وبصورة مجملية - معايير الهدف الجيد للتدريس، والتي يمكن تلخيصها.. فيما يلي:

١ - ينبغي أن يرتبط هدف التدريس بالأهداف التعليمية، وبالأهداف التربوية العامة للمرحلة أو للمنهج.



شكل (١-٥): تدرج الأهداف من العمومية إلى التحديد والوضوح.

- ٢ - ينبغي أن يعكس الهدف التدريسي حاجات التلاميذ الفعلية الواقعية، وأن يتناسب مع قدراتهم وميولهم ودرجة نضوجهم.
- ٣ - ينبغي أن تصاغ الأهداف التدريسية بواقعية، بحيث يمكن للتلاميذ تحقيقها، في ظل الإمكانيات المتاحة.
- ٤ - ينبغي أن تصاغ أهداف التدريس صياغة سلوكية سليمة بمعنى:
- (أ) يصف الهدف سلوك المتعلم.
- (ب) يكون السلوك الموصوف سلوكاً ظاهراً يمكن ملاحظته.
- (ج) يتضمن الهدف تحديد السلوك بطريقة، تمكننا من قياسه، والحكم على مستوى التلاميذ والمقارنة بين أداء كل منهم.
- ٥ - ينبغي أن تتنوع الأهداف التدريسية؛ بحيث تشمل جوانب النمو المتكامل أى تشمل على:
- (أ) أهداف معرفية Cognitive Objectives، وتركز على الجانب العقلي والمعلومات والحقائق.
- (ب) أهداف نفسحركية Psychomotor Objectives، وتركز على تنمية المهارات الجسمية والحركية.
- (ج) أهداف وجدانية Affective Objectives، وتركز على تكوين وتنمية الاتجاهات والميول والقيم.
- ٦ - ينبغي أن تتدرج الأهداف التدريسية في كل جانب من جوانب النمو؛ لتصل إلى مستويات عليا في كل منها.

شروط صياغة أهداف التدريس

الشرط الأول:

أن يصف الهدف سلوك المتعلم، ولا يصف سلوك المدرس أو عنوان الدرس، أو النشاط الذى سيجرى فى الحصة. وبذلك يتحول التركيز فى العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم،

ومن خطوات التعلم إلى نتائجه، وهذا يوضح فحوى وهدف العملية التعليمية، ويسر القيام بعملية التقييم.

إن هدف التدريس هو تهيئة البيئة للتلميذ لكي يتعلم، والتعلم هو تكوين سلوك أو تغيير في سلوك المتعلم. ولهذا تسمى أهداف التدريس بالأهداف السلوكية؛ فالهدف السلوكي إذاً هو وصف لما ينوي المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله، أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو أنشطة تعليمية، يهيئونها لهم؛ أي إنه وصف لما ينتظر من التلاميذ أن يتمكنوا من فعله كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الدرس.

تدريب (١):

للتأكد من قدرتك على التمييز بين الأهداف، التي تصف سلوك المتعلم، والتي لا تصف هذا السلوك.. ضع علامة (✓) أمام الأهداف التي تصف سلوك المتعلم، وعلامة (×) أمام ما يخالف ذلك:

- ١ - مناقشة أمراض سوء التغذية وأسبابها وطرق الوقاية منها.
- ٢ - إكساب التلميذات معلومات مهمة عن النظافة.
- ٣ - تشرح التلميذة بأسلوبها الخاص ثلاث طرق لتوفير النظافة بالمسكن الأسرى.
- ٤ - تنمية الشعور بالمسئولية لدى التلميذات.
- ٥ - تعرف التلميذات المصادر الأساسية للبروتين.

تدريب (٢):

أعد صياغة الأهداف السابقة لكي يصف كل منها سلوك المتعلم.

الشرط الثاني:

لا بد أن يكون السلوك الموصوف في الهدف سلوكاً ظاهراً واضحاً؛ حتى يمكن للمدرس أن يتحقق من حدوثه فعلاً.

ولا شك أن وضوح السلوك المطلوب يساعد المدرس على اختيار وتهيئة أنسب الخبرات والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية التي تساعد التلاميذ على بلوغ وتحقيق الهدف. ففي دروس التربية الأسرية (الاقتضاء المنزلي) مثلاً إذا كان الهدف... «أن

تستطيع التلميذة إتقان عمل غرزة تطريز معينة».. فإن طريقة التدريس واختيار الوسائل التعليمية، التي تعين على تحقيق هذا الهدف ستختلف حتماً عما إذا كان الهدف.. «أن تختار التلميذة غرزة التطريز المناسبة لنوع معين من المنسوجات».. أليس كذلك؟ .. كيف؟
ولا شك أيضاً أن أسلوب ووسيلة تقييم الطالبة سيختلفان بالنسبة لكل من هذين الهدفين.. أليس كذلك؟.. كيف؟

إن المراد توضيحه هنا هو أن كتابة الأهداف التدريسية في صيغة سلوكية ظاهرة تؤدي إلى مستوى جيد من التدريس، وإلى تحديد وتوجيه الأنشطة التعليمية، وكذلك إلى طريقة وأسلوب أكثر صدقا وفعالية في تقييم التلميذات، وتعرف مواطن الضعف أو القوة في كل منهن، ومعرفة أسباب ذلك، وهذا يؤدي إلى تدريس أفضل.

فإذا قالت المدرسة إن الهدف التدريسي هو.. «أن تفهم التلميذات قواعد الطهي» فما نوع الأنشطة أو الخبرات التعليمية، التي ستوفرها لتلميذاتها لتساعدن على «فهم قواعد الطهي»؟ هل ستلقى عليهن محاضرة في هذا الموضوع؟ أم هل ستناقش معهن طرق الطهي المتبعة في أسرهن؟ أم هل ستقدم لهن بياناً عملياً لطرق الطهي المختلفة، أم هل سينفذن بأنفسهن بعض هذه الطرق؟

سؤال آخر يفرض نفسه هنا وهو: على أي أساس يتم اختيار طريقة التدريس؟ هل تؤدي طريقة المحاضرة مثلاً إلى فهم أفضل من طريقة المناقشة أو البيان العملي؟

إن الحل لكل هذه التكهينات وبساطة شديدة، هو أن تحدد المدرسة ما تقصده بالضبط من كلمة (فهم)؛ أي أن تصيغ الهدف في عبارة تحدد فيها السلوك الظاهر، الذي يمكن ملاحظته، والذي إذا قامت به التلميذة يدلنا على أنها قد (فهمت) فعلاً.

فمثلاً.. قد يكون الهدف أن تشرح التلميذة خطوات طريقه السلق، أو أن تذكر ثلاث طرق لطهي اللحوم.. أو أن تختار طريقة الطهي المناسبة لبعض أنواع الأطعمة أو لفصل الصيف.. أو أن تنفذ التلميذة طريقة الشى في إعداد وجبة غداء.. إن هذه الأفعال كلها تصف سلوكاً ظاهراً يمكننا رؤيته، والحكم على حدوثه إذا حدث.

وبالمثل.. إذا نص الهدف على أن «تعرف التلميذات كذا..» كيف تتأكد المدرسة من أن هذه التلميذة أصبحت (تعرف) والأخرى (لا تعرف)؟

لابد أن تسلك التلميذة التي (تعرف) سلوكاً ظاهراً يمكن للمدرسة ملاحظته، وعلى أساس هذا السلوك تحكم إن كانت التلميذة تعرف أو لا تعرف.

أمثلة لأفعال غير ظاهرة، يحسن تجنبها عند صياغة أهداف التدريس:

تعلم	تكتسب	تعرف
تفكر	تستوعب	تفهم
تنمي	تدرك	تؤمن
تقتنع	تتأكد من	تسلم

أمثلة لأفعال ظاهرة، يمكن استعمالها في صياغة أهداف التدريس:

تشرح	تعطى أمثلة	تصنع	تميز
تصف	تلخص	تختار	تخلط
تذكر	تميز	تستخدم	ترتب
تعدد	ترسم	تعلم	تفند
تفصل	تقص	تطهى	تركب

تدريب (٣):

للتأكد من قدرتك على التمييز بين الأهداف، التي تتضمن سلوكاً ظاهراً، والتي لا تتضمن هذا السلوك... ضع علامة (✓) أمام الأهداف التي تحوى على سلوك ظاهراً مما يأتي:

- ١ - تفهم التلميذة الفرق بين خطوط النسيج الطولية والعرضية والورب.
- ٢ - تكتسب التلميذة معلومات مبسطة عن إدارة المنزل.
- ٣ - تؤمن التلميذات بضرورة الإقلال من الفاقد من العناصر الغذائية، عند إعداد الطعام.
- ٤ - تستوعب التلميذات فكرة تجميل البيت بوسائل متنوعة، وليست بالضرورة غالية الثمن.
- ٥ - تلم إماماً كاملاً بحقوق وواجبات كل فرد في الأسرة.
- ٦ - تختار وجبة غذائية متكاملة العناصر الغذائية.
- ٧ - ترسم وحدة زخرفية بسيطة، تصلح لتجميل منديل يد لها.

٨ - تنمى قدرتها على التخطيط بصفة عامة.

٩ - تعرف أنواع الموارد وأقسامها.

١٠ - تزود التلميذة بقدر كاف من الوعي الصحى.

تدريب (٤):

أعد صياغة الأهداف السابقة، ليحتوى كل منها على سلوك ظاهر تقوم به التلميذة.

الشرط الثالث:

أن يكون هدف التدريس محدداً بدقة؛ بحيث يمكن قياسه. وهذا الشرط يفيد عند تقييم التلميذات؛ فيمكن تعرف الطالبة الممتازة التى حققت كل الهدف، وتلك الذى حققت جزءاً منه فقط، وبأى قدر وإلى أى مدى.

فهذا الشرط يهتم بتحديد معايير الأداء بوصف مستوى الإجابة، التى ينبغى أن يصل إليه المتعلم فى سلوكه لكى يكون مقبولاً.

فمثلاً إذا نص الهدف على «قدرة الطالبة على أن تعدد مصادر البروتين»، فهل تقبل إجابتها إذا ذكرت مصدرين فقط؟ أم تتوقع المدرسة ثلاثة مصادر؟

إذا نص الهدف على أن تغسل الطالبة منديل يد وتقوم بكبه، فما الفرق بين سلوك التلميذة المجدة والضعيفة؟ بمعنى هل لعمليتى الغسل والكى شروط أو مواصفات؛ لتصبح مقبولة من المدرسة؟ مثلاً السرعة أو الإتقان أو عدم الإسراف فى الماء...؟

أى إن المدرسة تضع معياراً معيناً أو حداً أدنى لأداء التلميذة، تعتبره أساساً لقبول هذا السلوك كسلوك يحقق الهدف المنشود.

تدريب (٥):

ضع علامة (✓) أمام الهدف الذى يحتوى معياراً للسلوك؛ أى إنه محدد، ويمكن قياسه فيما يلى:

تستطيع التلميذة أن:

١ - ترسم وحدة زخرفية مكونة من خطوط مستقيمة، تناسب مع حجم منديل يد، ويمكن تنفيذها باستعمال غرزتين مختلفتين من غرز التطريز.

- ٢ - تعد مائدة إفطار لشخصين تناسب الوجبة المكتوبة أمامها، في مدة لا تزيد عن ١٠ دقائق.
- ٣ - تعطى مثالين توضح بهما علاقة العادات الغذائية بموارد البيئة.
- ٤ - تختار ملابس تصلح لفصل الصيف.
- ٥ - تشرح فيما لا يزيد على خمسة سطور مواصفات المسكن الصحي.
- ٦ - تقارن بين الموارد المادية والموارد البشرية.
- ٧ - تفسر معنى ثلاث علامات على الأقل من العلامات، التي ترفق مع الملابس الجاهزة.
- ٨ - تأخذ مقادير نوع من أنواع البسكوت مستعملة الميزان، ومتبعة بدقة الإرشادات المعطاة لها.
- ٩ - تكتب في تسلسل خطوات عمل سلطة الخضضر.
- ١٠ - تضع قطع الباترون على القماش استعداداً للقص.

تدريب (٦):

أعد صياغة ما تراه من أهداف في تدريب (٥)، لتجعل كل الأهداف السابقة أهدافاً سلوكية واضحة ومحددة.

تدريب (٧):

فيما يلي إليك مجموعة أهداف لدروس مختلفة في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، والهدف هنا أن تستطيع - بالاستعانة بما ورد في الصفحات السالفة - أن تحكم إذا ما كان كل من هذه الأهداف مكتوب بأسلوب سليم؛ أي تتوافر فيه الشروط الثلاثة للأهداف التدريسية، وأن تبين العبارة أو اللفظ الدال على كل شرط منها، وأن تعيد كتابة الناقص منها في أسلوب سليم:

- ١ - إعطاء الطالبات فكرة عن تصميم المسكن الصحي.
- ٢ - أن تقوم الطالبات بكتابة مقال عن تنظيم الأسرة.
- ٣ - تعويد الطالبات تحمل المسؤولية.
- ٤ - أن ترسم الطالبة الباترون الأساسى للمقاسات المعطاة لها.
- ٥ - أن تفهم الطالبة الطريقة الصحيحة لاتخاذ القرارات.
- ٦ - أن ترسم الطالبة من الذاكرة دائرة الألوان، وتبين عليها أسماء الألوان الأساسية.

تصنيف أهداف التدريس

تستهدف التربية تحقيق النمو المتكامل للأفراد؛ بمعنى أنها تسعى لتحقيق نمو الفرد في الجوانب الإدراكي؛ أي «نمو عقلي»، كذلك نمو الفرد في الجانب النفسحركي؛ أي «نمو جسدي»، وأيضاً نمو الفرد من الجانب الوجداني؛ أي «نمو عاطفي أو انفعالي». وعلى ذلك يجب أن يحدد المدرس أهداف دروسه؛ لتغطي جوانب النمو الثلاثة، ولا يغفل جانباً منها. ولكن... قد يختلف أو يتفاوت التركيز على جانب من جوانب النمو بدرجة أكبر من الجانبين الآخرين، تبعاً لنوع الدرس.. فقد يغلب أحياناً الجانب العقلي، أو قد يغلب الجانب الحركي... وهكذا.

ويعتبر تقسيم أو تصنيف الأهداف التربوية الذي بدأه الدكتور بلوم وزملاؤه سنة ١٩٥٦ أحد المعينات، التي تساعد في تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، بل والأهداف التدريسية. فقد تناول هذا التقسيم تصنيفاً للأهداف التربوية، تبعاً لجوانب النمو الثلاثة السابق ذكرها، وبدأ بتصنيف الجانب المعرفي إلى مستويات متدرجة، من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركب.

وتبع بلوم عديد من التربويين في محاولات متعددة، لتصنيف مستويات الأهداف في الجانبين الحركي والوجداني. وكل ذلك لمساعدة المسؤولين عن تخطيط المناهج، والمعلمين على تحديد نواجح التعلم في صياغات سلوكية واضحة.

تدريب (٨):

ضع حرف (م) أمام الأهداف المعرفية، وحرف (ح) أمام الأهداف الحركية، وحرف (و) أمام الأهداف الوجدانية فيما يلي:

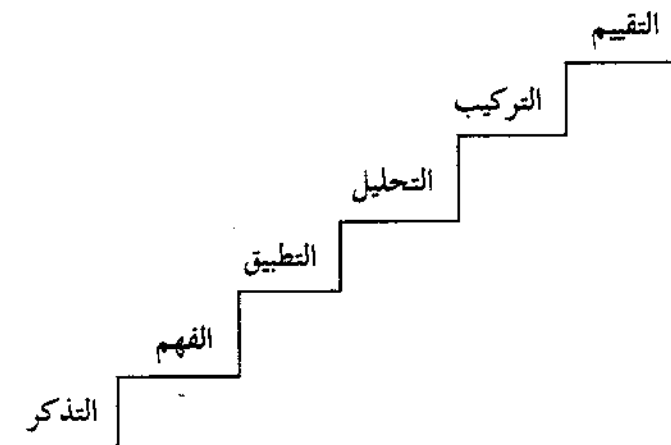
- ١ - تأخذ التلميذة المقاسات الأساسية اللازمة لعمل باترون بلوزة، وذلك لزميلة لها.
- ٢ - تقرأ التعليمات الموضحة على علبة طعام مجهز وتفسرها.
- ٣ - تكتب أسماء الموارد المادية والموارد البشرية المتوفرة في الأسرة.
- ٤ - تقبل التوجيهات والنقد، سواء من زميلاتها أو من المدرسة بصدر رحب.
- ٥ - تلخص موضوعاً قرأته، وتبين النقاط المهمة في الموضوع.

مستويات الأهداف

أولاً: في المجال المعرفي:

يهتم الجانب أو المجال المعرفي بالعمليات العقلية والنشاطات الذهنية، وتصنف أهداف التدريس في هذا المجال، وترتب ترتيباً هرمياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب؛ حيث يبدأ بالتذكر، ثم الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، وينتهي بالتقييم. وواضح من هذا الترتيب أن الفهم يتضمن التذكر، والتطبيق يتضمن كلاً من الفهم والتذكر، والتحليل يتضمن التطبيق والفهم والتذكر، و... هكذا.

وقد يساعد وضع هذه المستويات على شكل سلم - كما يتضح من الشكل (٥-٢) - حتى نتذكر دائماً أن كل درجة من درجات هذا السلم تستلزم بالضرورة صعود ما يسبقها من الدرجات.



شكل (٥ - ٢) درجات سلم الأهداف المعرفية تبعاً لتصنيف بلوم.

وفيما يلي وصف تحليلي توصيفي للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة، مع تقديم بعض أفعال النشاطات السلوكية، التي تستخدم في صياغة الأهداف في كل مستوى منها.

١. مستوى التذكر:

ويقصد بهذا المستوى أن يحفظ التلميذ مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات أو القوانين والمبادئ، وعليه أن يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها، وأن يسترجعها إذا طلب

منه ذلك، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحذ الذهن، وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة.

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية؛ بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعتبر أدنى النواتج التعليمية في المجال المعرفي. ومع ذلك.. فإنها درجة أساسية ولازمة لباقي درجات المعرفة التي تلوها، فليس معنى أنها درجة دنيا أن يغفلها المدرس في أهداف تدريسه، ولكن المهم ألا تتوقف أهدافه عندها.

أمثلة لأفعال تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى التذكر:
يكتب - يعدد - يردد - يسمي - يصف - يسمع - يذكر - يحدد ...

٢ - مستوى الفهم:

يعرف الفهم بأنه القدرة على إدراك المعاني، ويتطلب هذا المستوى استيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات، وأن يعرف مدلول الكلمات والمصطلحات، ويظهر ذلك بترجمة المعلومة من صورة إلى أخرى، وتفسيرها، وشرحها بإسهاب أو في إيجاز، وبالتنبؤ بالنتائج أو الآثار، وذلك بناء على مسار أو اتجاه الأحداث والظواهر.

تأتي هذه الدرجة من المعرفة كخطوة تالية لمستوى التذكر، كما أنها تتضمن القدرة على التذكر.

أمثلة لأفعال تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى الفهم:

يشرح - يفسر - يترجم - يجد علاقة - يعطى أمثلة - يعيد صياغة - يعيد كتابة - يتنبأ - يعزو - يتوقع ...

ومن الملاحظ أن هذه الأفعال ومثيلاتها تدل على سلوك ظاهر يمكن ملاحظته، وتكون برهانا ودليلا على حدوث (الفهم).

٣ - مستوى التطبيق:

التطبيق هو القدرة على استخدام المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات

والاستفادة منها في حل بعض المشكلات، أو تفسير بعض الظواهر الجديدة، أو معالجة بعض المواقف التي تواجهه.

ولكى يستخدم الفرد معلومة يعرفها في موقف جديد.. فلا بد أن يكون مستوعبا لمعنى وأبعاد هذه المعلومة؛ أى إن مستوى التطبيق يتلو مستوى الفهم فى سلم المعرفة، ويتضمن القدرة على الفهم والتذكر معا.

ومن الأفعال التي تستخدم فى صياغة الأهداف على هذا المستوى:

يستعمل - يستخدم - يتفقد - يحل - يتصرف - يجرب - يطبق - يعالج - يغير - يعدل -
يكشف ..

وأود أن أوجه النظر هنا إلى أن هذه الأفعال تصف سلوكاً عقلياً، أى ليس من الضروري أن يصحبه سلوك حركى.

٤. مستوى التحليل:

يتطلب هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من تعرف مكونات وأجزاء موقف معين؛ من أجل فهم بنائه التنظيمى التركيبى، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل.

هذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهماً بكل من المحتوى المعرفى والبنائى. فيتعرف التلميذ مثلاً الفرق بين الحقائق والفروض، ويميز بين الأفكار والمعتقدات، أو بين الأسباب والنتائج، ويستنتج العلاقات الموجودة بين أجزاء النظام الواحد وهكذا.

ومن الأفعال التي تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يفكك - يفرق - يخطط - يحدد - يوضح - يشير - يستخرج - يستنبط - يتعرف أوجه الشبه والخلاف - يفحص - يبين - يقارن - يختبر - يصنف فى فئات - يميز...

٥. مستوى التركيب:

يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات، وهذه القدرة العقلية تتضمن إنتاجاً فكرياً ابتكارياً، فيه جدة

وفيه حداثة، ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد، أو تخطيط لعملية أو لتجربة. وتركز النتائج التعليمية على تنمية وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء أو نموذج، لم يكن واضحاً أو معروفاً من قبل.

تتضح نواتج التعلم في هذا المستوى في كتابة موضوع جيد، فيه فكر جديد وتنظيم وصياغة.. وقد يكون الموضوع في شكل قصة، أو شعر، أو نثر، أو وضع خطة لعمل ما، أو التفكير في حل مشكلة، أو عمل تكوين أو عمل فني موسيقى أو فن تشكيلي.

ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو اخحك للقدرة على الابتكار والإبداع والخلق.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يؤلف - يصمم - يتكرر - يخطط - يعيد كتابة - يكتب - يعيد ترتيب - يعدل - ينظم - يشكل - ينتج - يلخص - يكون...

٦. مستوى التقييم:

يعتبر بلوم هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي؛ حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف، في ضوء معايير محددة، سواء كانت معايير ذاتية أو معايير خارجية.

ومن الواضح أنه لكي يصدر الإنسان حكماً.. لا بد أن يكون على مقدرة تامة على تحليل أجزاء ومكونات هذا الشيء أو هذا الموقف، وأن يكون على دراية كاملة بمعنى ومفهوم هذه المكونات، وأن يكون مستوعباً للعلاقات بينها.. وعلى ذلك يأتي مستوى التقييم أعلى التسلسل الهرمي لدرجات الجانب المعرفي.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى التقييم:

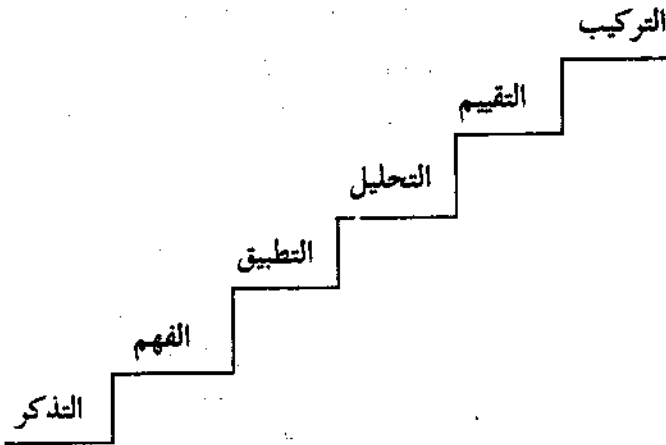
يقارن - يختار - يفاضل - ينقد - يبرهن - يحكم على - يقيم - يعلل - يوازن...

رأي جديد:

إذا نظرنا لتتابع مستويات التفكير العقلي التي يتكون منها المجال المعرفي في ضوء آراء بلوم. نجد أنه قد اعتبر عملية التركيب أو مرحلة التفكير الابتكاري تسبق مرحلة التقييم والقدرة على إصدار الأحكام. ولكن.. للمؤلفة رأياً آخر بالنسبة لهذا التابع؛ فهي ترى أن عملية

التركيب تتطلب مستوى عقلياً أعلى من عملية التقييم، ولذلك يفضل أن تتبعها في تدرج سلم المجال المعرفي ولا تسبقها؛ أي إن هذا الرأي يعتمد على تفسير معنى التركيب كعملية عقلية، وأنها عملية تفكير خلاق.. تفكير ابتكاري.. تفكير إبداعي، انظر شكل (٥ - ٣).

إن قدرة الفرد على الابتكار والإبداع هي بالضرورة قدرة عقلية، تسمو على قدرته على تقييم عمل ما أو موقف ما؛ فالتقييم - في هذا الرأي - هو تطبيق مجموعة معايير معروفة أو متفق عليها، للحكم على قيمة هذا العمل أو هذا الموقف. أما التركيب فيتطلب من الفرد أن يصل بتفكيره إلى فكرة جديدة أو عمل جديد. وعلى ذلك اختلف تتابع هذين المستويين. ولعلنا نوافق على هذا الرأي، إذا تذكرنا سلوك عديد من الأفراد ممن يتسارعون لإصدار الأحكام ويتطوعون بالنقد والتقييم. وذلك في شتى المجالات.. هؤلاء.. وهم كثيرون.. يسهل



شكل (٥ - ٣): درجات سلم الأهداف المعرفية لتصنيف كوثر كوجك.

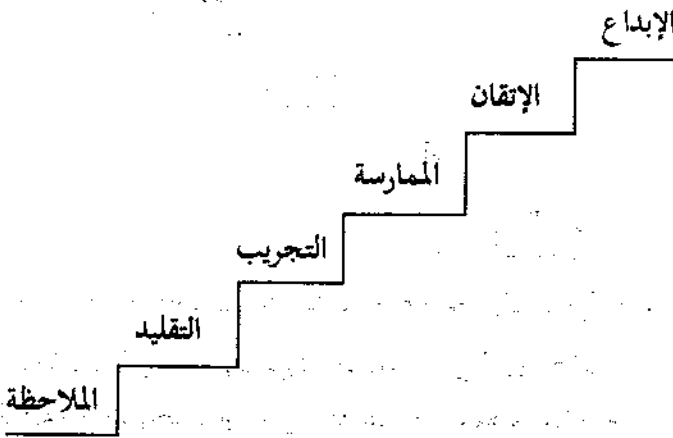
عليهم تطبيق المعايير المتفق عليها ليصدرون أحكامهم.. ولكن إذا طلب منهم التفكير في حلول جديدة، أو التقدم باقتراحات أو بدائل.. فقلما نجد عندهم القدرة على ذلك؛ أي إن العملية العقلية عندهم ارتفعت إلى مستوى التقييم، ولكنها لم تصل بهم إلى القدرة على التركيب.

ومن الجدير بالذكر هنا أن ترتيب وتتابع المستويات ليس مهماً، بقدر أهمية أن يعمل المدرس على تهيئة البيئة التعليمية، التي تدفع التلاميذ إلى التفكير على كل هذه المستويات.

ثانياً: في المجال النفسحركي:

يهتم الجانب أو المجال النفسحركي بتكوين وتنمية المهارات، التي تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات الجسم، في التداول والبناء والعمل. وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة، يمكن أن تصنف في هذا المجال. كما يشمل أيضاً مهارات الكتابة، والتحدث، والمهارات المعملية سواء في العلوم الطبية أو الهندسية أو التكنولوجية أو التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

وقد ظهر التصنيف الخاص بالمجال النفسحركي عام ١٩٧٢ على أساس البحوث والدراسات التي قامت بها سيمبسون Simpson، كما ظهر تصنيف آخر لهذا المجال بواسطة هارو Harrow أيضاً عام ١٩٧٢، وهو يختلف عن تصنيف سيمبسون في عدد المستويات وتسلسلها. وتحليل مستويات هذا المجال الذي تقدمه المؤلف هنا مأخوذ من هذين التصنيفين، انظر شكل (٥ - ٤)، مع تعديل يستهدف التبسيط والواقعية، في ضوء الخبرة العملية في ملاحظة خطوات تكوين المهارات اليدوية والحركية عند التلاميذ.



شكل (٥ - ٤): درجات سلم الأهداف النفسحركية تبعاً لتصنيف كوتلر كوجلر.

والمعروف أنه لكي نحكم على أداء ما يانه أداء ماهر.. فلا بد أن يتصف بالدقة، والصواب والسرعة، مع الاقتصاد في الحركات المستعملة إن وجدت، وفي الوقت، وفي الجهد. وينبغي التدرج المقدم هنا على أساس مراحل تكوين المهارة، وذلك كما يلي:

١. مستوى الملاحظة:

وهو أول مستوى فى تكوين المهارات، فعلى هذا المستوى يصبح التلاميذ على وعى بما يحدث حولهم، أو بما يقدم أمامهم. ولا تقتصر الملاحظة على النظر فقط، ولكن يمكن استخدام حواس الإنسان الخمس فى عملية الملاحظة، التى تودى إلى إدراك تفاصيل ودقائق الأشياء أو الأفعال، سواء من حيث الكمية أو النوع أو الإجراءات.

والملاحظة الواعية تساعد التلميذ على تعرف خطوات العمل، التى ينبغى عليه اتباعها مستقبلاً تمهيداً لتكوين مهارة فى أداء هذا العمل.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يراقب - يتابع - يشاهد - يرى - يلاحظ - يستكشف - يعاين - ينصت - يشم ...

٢. مستوى التقليد:

فى هذا المستوى يقوم التلميذ بأداء عمل ما أو جزء من عمل معين، متبعاً الطريقة أو الخطوات التى شاهدها، والتى نفذت أمامه دون أى تصرف. والأداء هنا يكون على طريقة الصبينة فى التعلم، والتى يقلد فيها الصغير الكبير ولا يتوقع منه إجادة فى العمل أو إدخال أى تعديلات فى الأسلوب. وغالباً ما يكون أداء التلميذ فى هذا المستوى تحت إشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس.

ومع أهمية هذا المستوى فى تكوين المهارات.. إلا أنه من المهم ألا يتوقف التعلم عنده، بل يجب الانتقال بالتلميذ إلى مستويات أعلى.. مستويات تدفعه بالنفس إلى الثقة، وعدم الاعتماد على الغير، وتشجعه على الابتكار والإبداع.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

ينقل - يكرر - ينسخ - يعيد عمل - يتبع - يقلد - يحاول ...

٣. مستوى التجريب:

يتطلب هذا المستوى أن ترفع المراقبة عن التلميذ تدريجياً؛ بحيث يعمل التلميذ بشىء من الحرية والتصرف. وقد يجرب التلميذ عمل شىء ما اعتماداً على ما شاهده ولاحظه من

قبل، ولكنه ليس تقليداً حرفياً له، يكتسب التلميذ في هذا المستوى ثقة بالنفس ويتعرف أخطائه في العمل ويتلافها من خلال محاولته المتكررة.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يؤدي - يجرب - يعمل - ينفذ - ينتج - يحاول - يتبع تعليمات نظرية في عمل شيء ما - يطبق ما تعلمه في ...

٤ - مستوى الممارسة:

في هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة فعلاً، حيث يصبح أداء التلميذ تلقائياً سلساً، فيؤديه بسهولة وثقة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى: زيادة سرعة العمل، وقلة الأخطاء، وزيادة الإنتاج، كما يقل الجهد الذي يبذله التلميذ فيقل إحساسه بالتعب أو شعوره بالملل؛ فالممارسة تتطلب بالضرورة تكرار أداء العمل، فيعوده الفرد ويألفه.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

ينتج كميات - يعمل بثقة - يؤدي بقليل من الأخطاء - يتدرب على - يصنع - يعمل بكفاءة نسبية - يعرض طريقة عمل ...

٥ - مستوى الإتقان:

مستوى الإتقان هو الدلالة على تكوين المهارة؛ حيث يعمل التلميذ أو المتعلم بسهولة، وبسرعة، تكاد تكون آلية. يتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والإتقان، وبالاقتصاد في الخامات والزمن والجهد، فيعمل التلميذ دون تردد، ودون تركيز مرهق، وتقل أخطاؤه أو تكاد تتلاشى، ويزداد إنتاجه.

من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يجيد - يتقن - ينتج بسرعة أو بكثرة - يعمل بثقة - يتحكم في ...

٦ - مستوى الإبداع:

الإبداع هنا هو إبداع حركي؛ بمعنى قدرة المتعلم على تطوير واحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة. تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل

للمهارة، والثقة بالنفس، بحيث يجزؤ الفرد على الخروج عن المألوف، والإقدام على ابتكار شيء جديد... شيء فيه حداثة، وفيه فن، ويعبر عن قدرة خلاقة.

وهناك فرق بين الإبداع القائم على إتقان مهارة معينة، والإبداع الذى ينتج بمحض الصدفة؛ فالأول إبداع ناضج ومقصود، ونابع من تفكير علمى على مستوى عال، أما الثانى فهو إبداع طفولى، ساذج، ولا يصحبه بالضرورة مستوى عال من التفكير. ولعل المثال التالى يوضح هذا الفرق:

لو أن تلميذة فى درس تفصيل وحياكة ثبتت جيوب الفستان (خطأ) مخالفة لخطوط النسيج؛ مما أظهر الجيوب بزاوية معينة. وتكتشف المدرسة أن وضع الجيوب بهذه الطريقة أضاف جمالاً إلى مظهر الفستان، فقد يعتبر هذا إبداعاً (عشوائياً) أى غير مقصود. أما إذا كانت التلميذة بارعة فى فن التفصيل والحياكة، ورأت أن تضع جيوب الفستان بطريقة غير تقليدية فتضعها بزاوية معينة، ويضيف ذلك إلى الفستان جمالاً.. فهذا هو الإبداع المبنى على مهارة وإتقان العمل.

من الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

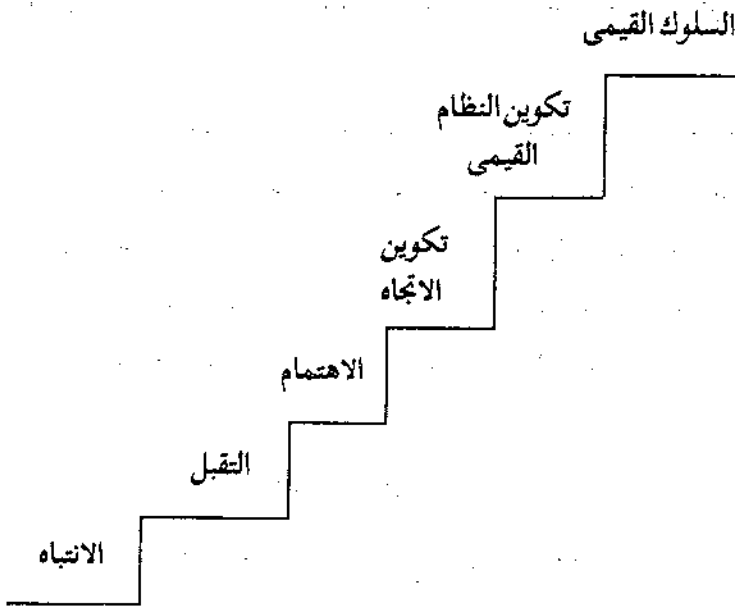
يصمم - يشيد - يبنى - يستحدث - يتكرر - يطور - يؤلف - يكون...

ثالثاً: فى المجال الوجداني

ويطلق على هذا المجال أحياناً المجال الانفعالى أو العاطفى، ويقصد بالأهداف فى هذا المجال، تلك الأهداف التى تعنى بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، وكذلك بتكوين الاتجاهات والميول والقيم. وتدرج مستويات الأهداف فى هذا المجال كمثيلاتها فى المجالين السابقين، من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم دافيد كراثويل David R. Krathwehl بتحديد مستويات الأهداف الوجدانية، وكان ذلك عام ١٩٦٤. تصنف مستويات الأهداف فى هذا المجال تبعاً لكراثويل فى خمس درجات. أما التصنيف التالى فهو

مأخوذ عن كراثويل مع شيء من التطوير؛ حيث تقسم فيه المستويات إلى ست درجات، تبدأ من استقبال للمثيرات المختلفة، وتندرج لتعكس استجابة المتعلم لهذه المثيرات، وما تكونه عنده من ميول واهتمامات، ثم تكوين الاتجاهات والقيم، وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي، ثم سلوك قيمي يميز شخصية الفرد وفلسفته في الحياة، انظر شكل (٥ - ٥).



شكل (٥ - ٥): درجات سلم الأهداف الوجدانية تبعاً لتصنيف كوثر كوجك.

١. مستوى الانتباه

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه المتعلم إلى مثير ما. وقد تكون الإثارة عن طريق البصر، أو السمع، أو اللمس، أو الشم، بحيث تثير فضول المتعلم ورغبته في أن يعرف مزيداً عن هذا المثير.

ومع أن هذا المستوى هو الحد الأدنى للتعلم في هذا المجال.. إلا أنه ضروري لما يتبعه من مستويات، فالمدرس يحاول دائماً الحصول على انتباه التلاميذ بطريقة أو بأخرى، ويحاول

الاحتفاظ بهذا الانتباه وتوجيهه خلال الدرس. ولعلنا نتفق على أنه إذا لم يتبهِ التلميذ لما يحدث أو يقال، فالأمل ضعيف في حدوث التعلم المطلوب.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يستمع بيقظة - يتبهِ - يتابع - يركز على - يصغى - يلاحظ - يحسن - يشعر...

٢. مستوى التقبل أو الاستجابة

يتطلب هذا المستوى أن يفعل التلميذ شيئاً مرتبطاً بالظاهرة التي أثارته؛ أي إنه يتطلب مشاركة حية من جانب المتعلم. وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أو مطلوبة من التلميذ إلى استجابة تلقائية تطوعية.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يستجيب - يبادر - يتقبل - يطيع - يجيب بحرية - يشترك في - يناقش - يسدى استعداداً - يوافق على...

٣. مستوى الاهتمام

إلى جانب الانتباه والتقبل.. يتميز سلوك التلميذ في هذا المستوى بفعالية التلميذ وإيجابيته في إطار، قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس. وينعكس اهتمام التلميذ بالظاهرة، التي جذبت انتباهه في محاولته تعرف مزيد من جوانبها، وإثارته للأسئلة والمناقشات حولها، واختياره الحر للقيام ببعض الأعمال المرتبطة بها، واستعداده لبذل بعض الوقت والجهد، سواء داخل المدرسة أو خارجها في أداء أعمال مرتبطة بهذه الظاهرة... إلخ

ينعكس اهتمام التلميذ في سلوك لفظي أو لا لفظي، ويعبر عن هذا الاهتمام بمختلف وسائل التعبير. وهذه الدرجة من درجات المجال الوجداني هي نقطة تحول التلميذ من مجرد الطاعة والانصياع للأوامر إلى الإحساس بمتعة ولذة التعلم. وهذه بداية التعلم الحقيقي... التعلم الذي ينعكس في سلوك الفرد وينقل أثره من المدرسة إلى المجتمع، والمعروف علمياً أن التعلم لا يحدث إلا إذا أراد التلميذ أن يتعلم.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يشارك - يثير نقاطاً جديدة - يشترك طواعية - يعتنى بـ - يبدى اهتماماً بـ - يتعاون في - يتطوع للقيام بعمل ما - يقرأ حول الموضوع - يجمع مادة علمية مرتبطة بالموضوع ...

٤. مستوى تكوين الاتجاه

يهتم هذا المستوى بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو للظاهرة تقديراً ذاتياً... تقديراً ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته، عندما يشار هذا الموضوع. ولا يمكن الحكم على تكون اتجاه مامن ظاهرة سلوكية واحدة، بل يجب أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة... يتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية التي تدل على مستوى معين من الانفعال، يطلق عليه اتجاه.

وتكوين الاتجاهات هو الطريق الممهّد لتكوين القيم؛ حيث يبدأ المتعلم في التعبير عن وجهة نظره حول الموضوع بجرأة وشجاعة، حتى في مواجهة الرأي المخالف، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأي قولاً وفعلاً.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار بحرية - يمارس بحماس - يتبنى فكرة - يظهر ولاءً لـ - يبذل مجهوداً - يبادر بـ - يدافع عن - يفضل ..

٥. مستوى تكوين النظام القيمي:

عندما يقوى اتجاه ما عند الفرد لدرجة كبيرة.. فإنه يصل إلى حد الإيمان به والاعتقاد فيه والسلوك الدائم إزاءه. ويرتبط الانفعال على هذا المستوى بتكوين القيم، ولكن نظراً لأن الفرد يكون في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم، التي قد يكون بينها توافق أحياناً وتعارض أحياناً أخرى، فلا بد أن تستقر هذه القيم في دخيلة الإنسان بشكل سوى، وفي نظام يرتضيه هذا الإنسان لنفسه، وهذا ما نعبر عنه بتكوين النظام القيمي.

يتطلب هذا المستوى الانفعالي أن يحدد الفرد مكانة كل قيمة في وجدانه، وعلاقة هذه القيم بعضها ببعض، وأن ينظمها تنظيمًا طبقياً تبعاً لأهميتها وسيادتها بالنسبة له، حيث إنه بناء على هذا التنظيم الطبقي يكون سلوك الفرد.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار - يفاضل - يصنف - يرتب تبعاً للأهمية - يوائم ويكيف - يعدل ويطور - يبرز.

٦. مستوى السلوك القيمي:

يعتبر هذا المستوى هو أعلى مستويات المجال الوجداني؛ حيث تتكامل في هذا المستوى الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم، ويثبت النظام القيمي، وينتج عنه سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة.

يتصف سلوك الفرد على هذا المستوى بصفات خاصة بهذا الفرد، فهو يكرره في مواقف مختلفة، وعلى ذلك يمكن التنبؤ به وتوقعه قبل حدوثه.

ومن الصعب جداً قياس هذا المستوى قياساً موضوعياً، ولا يمكن الحكم عليه في درس أو دروس أو حتى مقرر دراسي بأكمله، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أو خارجها. ولعل هذا يبين أهمية التكامل في النظام التعليمي، وبين النظام التعليمي والمجتمع.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يسلك - يتصرف - يواظب - يحافظ على - يدافع عن - يتطوع لـ ...

الأهداف كلها متكاملة ومترابطة.

عندما فكر التربويون في تصنيف الأهداف التربوية في مجالات، تمثل جوانب النمو المختلفة، لم يكن هدفهم تفتيت العملية التربوية، أو الإخلال بتكامل شخصية المتعلم؛ فالمتعلم كفرد هو الذي ينمو عقلياً، وهو ذاته الذي يتأثر انفعالياً، وهو أيضاً الذي يتعلم بعض المهارات الحركية. وكثيراً ما تجتمع أهداف هذه المجالات الثلاثة في درس واحد، وعندما نطلب من المدرس أن يصنف هذه الأهداف.. فإنما يكون ذلك لمساعدته على التدريس الجيد، وعلى إدارة موقف تعليمي فعال.

وإذا نظرنا إلى درجات سلم الأهداف المعرفية.. لوجدنا علاقة واضحة بين درجاته ودرجات المجالين النفسحركي والوجداني؛ فمثلاً لا بد للتلميذ أن (ينتبه) لما يقال أو يعرض عليه حتى (يتذكر) تفاصيله، كما أنه لكي (يتذكر) تفاصيل خطوات أداء عمل ما عليه أن (ينتبه) جيداً، وأن (يلاحظ) بعناية هذه الخطوات.

مثال آخر لتوضيح ترابط مجالات الأهداف بعضها البعض، وأنها تعمل في تكامل ووحدة... عندما (يفهم) الفرد معنى الموضوع الذي يتعلمه، ويصل من هذا الفهم إلى أهمية هذا الموضوع، يتكون لديه (اهتمام) معين به؛ مما يدفعه إلى (تجريب عملي) لبعض جوانب هذا الموضوع، ويحاول استخدام (وتطبيق بعض المعلومات) أو الأسس أو القواعد، التي يعرفها فيما (يجريه من تجارب).

مثال ثالث.. إن (ممارسة) أى عمل يدوى تتطلب بالضرورة تكرار هذا العمل، ومن خلال هذا التكرار تتكون عند الفرد (اتجاهات) معينة، يرتبط بعضها بالعمل نفسه، ويرتبط بعضها بأسلوب أدائه... إلخ.

كذلك نجد علاقة واضحة بين القدرة العقلية على (التركيب)، والقدرة الحركية على (الإبداع)؛ فلاشك أن الفكرة الإبداعية تتكون في (عقل) الإنسان أولاً، ثم يخرجها بعد ذلك إلى حيز الوجود (بشكل ظاهر) محسوس.

وعند تقديم مستويات الأهداف في المجالات الثلاثة.. طرحت بعض الأفعال التي تساعد المدرس في صياغة أهداف التدريس في كل منها، وليس معنى ذلك أن هذا الفعل أو ذاك يستخدم في موقع واحد فقط، وإنما من الممكن استخدام الفعل نفسه في صياغة أهداف من جوانب مختلفة، ومن مستويات مختلفة، بشرط أن يتضح المطلوب من الهدف بدقة عند استكمال صياغته.

فإذا نص الهدف على أن يكتب التلميذ موضوعاً عن... قد يكون هذا الهدف على مستوى (معرفي تذكري)، وقد يكون على مستوى (معرفي تقييمي) أو (معرفي تركيب)، وذلك يتوقف على ما درس له ومعيار الأداء الذي يحدد الهدف. حتى إن كان الهدف أن يذكر التلميذ... وهو ما قد يبدو أدنى مستويات المعرفة.. فقد تستكمل صياغة هذا الهدف؛ بحيث يصبح في مستويات مرتفعة من المعرفة، أو مستويات مرتفعة في المجال الوجداني. فهناك فارق أن يكون الهدف أن تذكر التلميذة ثلاثة مصادر للبروتين، وأن يطلب من التلميذة أن تذكر أسباب اختيارها لقائمة طعام معينة. وكلا الهدفين استخدمنا فعل (تذكر).

كثيراً ما يحتاج المدرس إلى دليل مرئي ظاهر؛ للحكم على تحقيق التلميذ لهدف انفعالي معين، ونظراً لأنه من الصعب رؤية الانفعال.. فيستحسن أن يصاغ الهدف؛ بحيث يتضمن السلوك المرئي الذي يدل على هذا الانفعال.

قد يكون السلوك المرئي لفظياً أو حركياً؛ فمثلاً تقول المدرسة (تتبه التلميذة لخطوات العمل التي تعرض أمامها، وتدون هذه الخطوات في دفترها)، ويستدل في هذه الحالة على الانتباه، من خلال مدى صحة ما تدونه التلميذة من هذه الخطوات.

مثال آخر... إذا كان الهدف (أن تقدر التلميذة أهمية النظافة) فيحسن أن يصاغ هذا الهدف كما يلي (أن تقدر التلميذة أهمية النظافة، ويظهر هذا التقدير عن طريق مظهرها الشخصي أو محافظتها على نظافة المكان أثناء العمل... إلخ).

لعله تبين من تدرج الأهداف من العمومية إلى التحديد، ومن أهداف المرحلة إلى أهداف المقرر إلى أهداف الوحدة إلى أهداف الدرس، أن الهدف الواحد قد يكون في وقت ما هدفاً نهائياً يراد الوصول إليه من خلال موقف تعليمي معين، وقد يكون هذا الهدف نفسه هدفاً وسيطاً، نصل من خلاله إلى تحقيق هدف آخر.

ويحدث هذا التدرج نفسه في الدرس الواحد، فللدرس مجموعة أهداف يريد المدرس مساعدة تلاميذه على تحقيقها. ولكن لكي يحقق التلاميذ... أحد هذه الأهداف، عليهم أولاً تحقيق مجموعة أهداف وسيطة، ليست في حد ذاتها أهدافاً لهذا لدرس؛ فمثلاً إذا كان الهدف في درس ما (أن تستطيع التلميذة اختبار درجة حرارة الفرن)؛ فقد يكون هذا الهدف نفسه في درس آخر هدفاً وسيطاً يساعد التلميذة على تحقيق هدف آخر مثلاً (أن تخبز التلميذة البسكوت في درجة حرارة مناسبة) ..

ولعل ذلك التمييز بين الأهداف النهائية للدرس والأهداف الوسيطة فيه، يساعد المدرس على التركيز على أهداف الدرس النهائية، وفي ذات الوقت عليه أن يتأكد من مستوى تلاميذه بالنسبة للأهداف الوسيطة. إلى مستوى التلاميذ هذا هو أحد مدخلات الموقف التعليمي، كما سيتضح عند الكلام عن المنهج كنظام.

ثمة كلمة أخيرة تتعلق بأهمية مستويات أهداف التدريس بالنسبة للتدريس الجيد.. هي أن تحديد مستوى الهدف، والدرجة المطلوب أن يصل إليها التلاميذ في كل جانب من جوانب الأهداف، هذا التحديد هو الموجه والمرشد للمدرس، عند اختياره وتصميمه للمواقف التعليمية؛ بحيث تساعد التلميذ على الوصول إلى المستوى المطلوب.

وهذا هو التدريس الفعال.

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية

إن وضوح الرؤيا أمام الفرد، أمام جموع الأفراد أمر يتطلبه التقدم في المجتمع... الوضوح فيه التحديد، وقاتل للضبابية والغموض... الواضح عالم، والضبابي جاهل بما يقول. وعندما يفهم ويعلم ما يقول ينحسر الضباب.

رائع أن يعرف الواحد منا ماذا يريد بالضبط.. أو ماذا يراد منه بالضبط.

إن العملية التعليمية أو التربية المدرسية محصلة عمليات لا عشوائية ولا عفوية، أي عمليات مقصودة ومؤسسة على أسس علمية. ومن هذا المنطلق تتضح أهمية وضوح وتحديد أهداف التدريس. ولعله من المفيد أن ننظر إلى أهمية الأهداف السلوكية في التدريس من ثلاثة اتجاهات أساسية، هي:

- ١- بالنسبة للمدرس نفسه.
- ٢- بالنسبة للتلميذ.
- ٣- بالنسبة للمادة الدراسية.

أولاً: بالنسبة للمدرس

إن صياغة أهداف التدريس صياغة واضحة محددة تصف الأداء، الذي يتوقعه المدرس من تلاميذه كدليل واضح على التعلم؛ أي على التغيير المتوقع في سلوك هؤلاء التلاميذ... إن هذه الصياغة تساعد المدرس على ما يلي:

- أن يعرف مستوى تلاميذه قبل البدء في التدريس، وهذا يعتبر أهم مدخلات العملية التعليمية؛ حيث تساعد المدرس في اختيار ما يتناسب مع مستوى تلاميذه من مادة تعليمية ووسائل... إلخ.
- أن يركز عند تجميعه للمادة العلمية على ما يحقق الأهداف المحددة المرتبطة بكل درس أو بكل وحدة.
- أن يختار الأنشطة التعليمية والوسائل، التي تعمل بفعالية على مساعدة التلاميذ في تحقيق السلوك المطلوب.

- أن يهتم في توازن جوانب المقرر الدراسي وأن يخطط تدريسه تبعاً لتلك الأهداف المحددة، دون إطالة في جزء، أو إغفال جزء من أجزاء هذا المقرر.
- أن يختار أساليب التقييم المتمشية مع الأهداف المختلفة؛ بحيث يتعرف جوانب الضعف والقوة في كل تلميذ بموضوعية.
- أن يحصل على مؤشرات لتقييم أدائه ذاتياً، وأن يتعرف جوانب القوة أو الضعف في أساليب تدريسه.

ثانياً: بالنسبة للتلميذ

- إن معرفة التلميذ للأهداف التي يضعها المدرس، والتي تصف - بالتحديد - السلوك المتوقع أن يسلكه كدليل على تعلمهم، تساعدهم على:
 - التركيز على النقاط الأساسية في الدرس.
 - الاستعداد اللازم لوسائل التقييم المختلفة، سواء كانت عملية أم شفوية أم تحريرية.
 - ربط المعلومات الجديدة بالسابقة؛ لأن كلا منها واضح ومحدد.
 - عدم الرهبة من الامتحانات، فهي وسيلة لمعرفة مدى ما يحققه التلميذ من أهداف، وبما أنهم يعلمون الأهداف جيداً فهم يعرفون ما ينتظر أن يأتي في الامتحان من أسئلة.
 - تعرف جوانب الضعف والقوة في تعلمهم، ومحاولة التغلب على جوانب الضعف بحيث يحقق الأهداف كاملة.
 - الثقة في المدرس وأنه جاد ومخلص في تدريسه، وأنه عادل في تقييمه.

ثالثاً: بالنسبة للمادة الدراسية

- يساعد تحديد أهداف التدريس على:
 - تحليل المادة الدراسية إلى مفاهيم ومدرجات أساسية، والاهتمام بالمهم والتركيز على الأفكار الرئيسية.
 - وضوح ترابط العلم وتتابع المواضيع المختارة والمحددة، دون تكرار أو نقص.

- وضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة العلمية، سواء كان منها معلومات أو مهارات أو اتجاهات تبعاً لمستوى سن التلاميذ؛ فالسلوك المنتظر من تلميذ المرحلة الابتدائية يختلف - ودون شك - عن السلوك المنتظر من تلميذ في المرحلة الثانوية، بالنسبة لموضوع واحد في المادة الدراسية التي تدرس للمرحلتين.

- تحديد ووضوح الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد، والعلوم والفنون المختلفة مع بعضها البعض.

- تسمية وإثراء المادة الدراسية؛ لأن الأهداف السلوكية تدفع المدرس على تحضير المادة العلمية على الوجه الأكمل، وكذلك على تحضير ما يلزم لتحقيق تلك الأهداف من وسائل ومواد تعليمية متنوعة.

الفصل السادس

المفاهيم والمدركات والتعميمات

المفاهيم والمدركات

* السلوك الإدراكي أو السلوك المبني على إدراك المفاهيم

* كيف تتكون المفاهيم؟

مواصفات المفهوم

التعميمات

* مستويات التعميم:

السلاسل

مدركات وتعميمات أساسية فى التربية الأسرية (الاقتصاد

المنزلى)

* أولاً: الأسرة والنمو الإنسانى.

* ثانياً: إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

* ثالثاً: الغذاء والتنمية

* رابعاً: الملابس والنسيج

* خامساً: المسكن، تآثيته وفرشه وأدواته

ثلاثة مدركات أو مفاهيم أساسية

أهمية التدريس بناءً على مدركات ومفاهيم أساسية.

كيف تدرس بطريقة المفاهيم والمدركات؟

دور التعميمات في التدريس.

أسئلة تساعد على استخلاص التعميمات



المفاهيم والمدرجات والتعميمات

ومازلنا نتحدث عن مهارات التدريس التخطيطية، ونركز - في هذا الفصل - على مهارة اختيار وتحديد وتحليل المفاهيم والمدرجات الأساسية في المادة الدراسية، التي يتولى المعلم تدريسها للطلاب - وهنا نتعرف معنى المفهوم أو المدرج، وكيف تتكون المفاهيم، وكيف نحددها، وكيف نصوغها. ونتعرف علاقة المفاهيم والمدرجات بالتعميمات وبالسلاسل، ثم نناقش أهمية كل ذلك في التدريس.

المفاهيم والمدرجات : Concepts

- يقابل القارئ لكتب التربية عديداً من التعاريف لمصطلح «المفهوم»، ويطلق عليه أحياناً الأفكار الرئيسية أو المدرجات، وسأطرح هنا مجموعة من هذه التعاريف الشائعة.
- المفهوم هو فكرة محددة عن معنى (الشيء)، الذي يشير إليه اللفظ أو التعبير المستخدم.
 - المفهوم هو حصيلة المعاني، التي يحملها الفرد عن شيء ما أو حدث ما أو إجراء ما.
 - المفهوم هو صورة ذهنية يتصورها الفرد عن (شيء) معين، عندما يرى أو يسمع رمزاً يدل عليه، وهذا الرمز قد يكون كلمة أو تعبيراً أو أرقاماً... إلخ
 - المفهوم هو تجريد لفكرة تجمعت عند الفرد، نتيجة لتكرار موقف معين.
 - المفهوم هو تنظيم منطقي للأحداث والأشياء.

وهكذا نرى أن المفهوم هو فكرة الفرد عن مجموعة أشياء أو أحداث بينها شبه، أو تجمعها صفات مشتركة، وتتضمن هذه الفكرة في ذات الوقت التفرقة بين تلك المجموعة من الأشياء أو الأحداث ومجموعات أخرى، تختلف عنها في بعض الصفات والخصائص. وعادة يشير المفهوم إلى أكثر من شيء واحد؛ فقد يضم شيئين، وقد يصل ما يضمه إلى ملايين. ولكن لا بد من وجود عامل موحد أو مجموعة عوامل موحدة في كل (الأشياء)، التي يضمها المفهوم الواحد. وهذه العوامل المشتركة إما أن تكون صفات وصفية، أو صفات تجمع بين مجموعة أشياء، وإن اختلفت في الأوصاف.

فمثلاً عندما نقول (المخلوقات) نجد أن هذا المفهوم يضم كل ما خلقه الله من جماد وحيوان ونبات. وننظر إلى كلمة (حيوان) فنجدها مفهوماً يضم أنواعاً عديدة من الحيوانات ومن ضمنها الإنسان. ومفهوم (الإنسان) يجمع الذكر والأنثى، وينطبق على جميع الأجناس والألوان والأعمار. وعندما نقول (الرجال) فإننا نتجه بتفكيرنا إلى مجموعة معينة من فصيلة الإنسان، ونستبعد مجاميع أخرى بناء على مواصفات معينة. وهكذا نرى أن كل ما يضمه المفهوم الواحد يشترك في صفات معينة.

أما كيف يمكن أن يضم المفهوم أشياء مختلفة الصفات ومتحدة في الوظيفة، فلنأخذ على ذلك مثلاً: الخبز - اللحم - البرتقال .. كل هذه يطلق عليها (مأكولات) أو (أطعمة)، وهي وإن اختلفت في المواصفات النوعية والشكلية .. إلا أنها كلها تستعمل في غرض واحد، هو الغذاء. وإذا قال قائل: أحضر لي كرسيًا .. فإن المستمع يتخيل مباشرة أن المطلوب هو مقعد لشخص واحد وله ظهر. فإذا غاب الظهر فإنه لم يعد كرسيًا وإذا امتد المقعد لیتسع لشخصين أو أكثر فإنه أيضاً لم يعد كرسيًا حسب مفهوم هذا المستمع.

ولا تقتصر المدركات والمفاهيم على أسماء لأشياء محسوسة أو ملموسة كالكراسي أو الحيوانات وما إلى ذلك، وإنما تشير بعض المدركات إلى تصرف معين؛ فمثلاً عندما نسمع تعبيراً مثل، «السور يلتف حول الحديقة» كلمة «حول» هنا هي مفهوم لاتجاه معين يتخيله السامع مباشرة، ومثله مفهوم «خلف» أو «تحت» أو «عبر» .. وهذه مفاهيم ومدركات مهمة جداً في التعبير؛ خاصة في مجالات الفن والتصميم.

وتختلف المفاهيم من حيث البساطة والتعقيد، ومن حيث الشمول أو الفردية، حسب خبرات الشخص وتجاربه كما سأوضح فيما بعد .. وأكتفى هنا بذكر مثال بسيط .. السعادة ..

مدرك يختلف معناه، وتختلف أبعاده اختلافاً كبيراً في ظروف متغيرة؛ فالسعادة بالنسبة للطفل تختلف عن مفهوم السعادة للشباب، وتختلف أيضاً عن مفهوم السعادة بالنسبة لرجل مسن.

السلوك الإدراكي أو السلوك المبني على إدراك المفاهيم

وإذا تحدثنا عن ماهية المفهوم.. لابد أن نتطرق إلى ماهية السلوك الإدراكي Conceptual Behavior.. هذا السلوك يتضمن عمليتين عقليتين، هما: التعميم ويكون نتيجة استجابة الفرد بطريقة واحدة نحو عدد من الأشياء أو الأحداث؛ فهو يعمم بينها، بمعنى أنه يضمها ذهنياً في مجموعة واحدة. ويتضمن السلوك الإدراكي أيضاً عملية تفریق أو تمييز، وتتم هذه العملية، عندما يستجيب الفرد استجابات مختلفة نحو الأشياء، ويضع كل ما يستجيب إليه بطريقة واحدة في مجموعة، وكل ما يستجيب إليه بطريقة أخرى في مجموعة ثانية... وهكذا، فهو يفرق ذهنياً بين ما ينتمى إلى كل من هاتين المجموعتين، ولذلك نقول إن السلوك الإدراكي يتضمن عملية تعميم وعملية تفریق في وقت واحد.

فمثلاً استجابة الفرد نحو أى شكل هندسى يتكون من ثلاثة أضلاع متقابلة في ثلاث نقط هي «مثلث»، بينما الشكل الهندسى الذى يتكون من أربعة أضلاع متساوية في الطول تكون «مربعاً» وتكون هذه الاستجابة واحدة، مهما اختلفت أطوال الأضلاع المثلث أو المربع. والكلام نفسه ينطبق على الدائرة أو المستطيل وهكذا. ولكننا لا نقول إن الفرد عندها مدرك المثلث، إذا عمم بين أشكال مختلفة من المثلثات فقط، بل عندما يستطيع أن يفرق أيضاً بين المثلث وغيره من الأشكال الهندسية.

وبالمثل إذا تعرف الطفل صورة في كتاب قائلاً: هذا حصان، ثم رأى حصاناً في الطريق، وقال: هذا حصان، ثم يعمم بين كل أنواع الحصان المختلفة الأحجام والألوان.. فلا يكفي هذا كدليل على حصوله على مدرك الحصان. بل نقول إنه قد اكتسب وكون مدرك الحصان، عندما يستطيع - إلى جانب عملية التعميم - أن يقوم بعملية تفرقة بين الحصان وغيره من الحيوانات الأخرى كالحمار والبقرة والكلب... إلخ، فإذا عمم بين مجموعة الحصان وفرق بينها وبين ما ليس حصاناً فقد كون مدرك «الحصان».

كيف تتكون المفاهيم؟

تتكون المفاهيم والمدركات وتنمو خلال حياة الإنسان، عن طريق تجاربه وخبراته في الحياة، وتتأثر بالبيئة المنزلية والمدرسية والاجتماعية المحيطة بالفرد؛ لذلك فهي تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى آخر.

ومن الطريف أن تكوين المفاهيم والمدركات يبدأ في الطفولة على مستوى عام وشامل؛ أى يكون فى مستوى التعميمات غير الناضجة، ثم يمر بمرحلة تحديد جزئى وتقسيم يكاد يكون فردياً، ثم يعود مرة أخرى - وبعد نضوج الفرد - إلى المدركات العامة؛ أى إلى مستوى التعميم مرة اخرى، ولكن فى هذه المرحلة يكون التعميم مدعوماً بأسس علمية ومبنيًا على خبرات وتجارب متعددة. ولتوضيح هذا التطور نطرح مثلاً... أن الطفل الصغير عندما يرى قطة لأول مرة ويقال له هذه قطة، فيتعلم أن الحيوان الصغير ذا الفراء الناعمة اسمه قطة؛ فهو هنا يعمم ويجمع فى فئة واحدة بين الكلب والقطة والأرنب. إلخ. ويكبر الطفل ويبدأ فى التفرقة والتمييز بين أنواع الحيوانات الصغيرة ذوات الفراء الناعم؛ فيتعرف الكلب والقطة والأرنب، وكل منها يعتبر بالنسبة له حيواناً مختلفاً تماماً عن الآخر. وهو هنا يمر فى مرحلة التحديد التى قد تتطور وتنمو؛ ليفرق الطفل بين أنواع الكلاب المختلفة ويميز بين فصائلها، وكذلك يتعرف كل نوع أو كل فصيلة من فصائل القطط، ويميز بين القط السيامى والقط الفارسى و... وهكذا.. ثم ينمو الطفل ويصل إلى مرحلة، يجمع فيها بين أنواع الحيوانات، ويضمها فى مجموعات تبعاً لصلاحيتها كغذاء للإنسان أم لا، وتبعاً لكونها حيوانات أليفة أو مفترسة، وهكذا.. فهو هنا عاد للتعميم؛ بين فئات مختلفة من الحيوانات، وينمو هذا التعميم ليضم كل أنواع الحيوانات ليفرق بينها وبين فئات المخلوقات الأخرى.. وهكذا.

وفيما يلي تحديد لبعض الأسس والقواعد التى تساعد على إنماء المفاهيم:

١ - تنمو المفاهيم عن طريق محاولة حل مشكلة أو تحقيق هدف، وهذا يعنى أن على المدرسة إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير وحل المشكلات، عن طريق أنشطة متنوعة ومتعددة. فمثلاً لو اخترنا مدرك «الموارد»، ونحن نعرف أن من أهداف مجال إدارة المنزل مساعدة التلاميذ على تفهم وتقدير الموارد المتاحة، والتى يمكن للفرد أو الأسرة استغلالها لتحقيق أهدافهم. وفى هذا السبيل يمكن تخطيط خبرات متنوعة على كافة مستويات العمر، التى تساعد التلميذ أن يفهم أن هناك موارد مادية تتعلق بالأشياء، وهناك موارد بشرية وهى تتعلق

بالإنسان. وأن هناك موارد فردية تخصه هو كفرد، وهناك موارد جماعية تخص الأسرة كلها أو تخص المجتمع عامة وهكذا.

٢ - تنمو المفاهيم عن طريق الملاحظة والتجريب والاكتشاف، ولتأخذ على ذلك مثال مدرك «الغذاء السليم». يتضح هذا المدرك إذا أقمنا فرصة للتلاميذ ليشاهدوا الاحتياطات، التي تتبع للمحافظة على الأغذية من التلوث، سواء في مرحلة الإعداد أم الحفظ أم التخزين، وذلك إذا أتيحت لهم فرصة تجريب ما يحدث للأطعمة، إذا لم تغسل جيداً، ويشاهدون ما ينمو عليها من بكتريا، أو مقارنة طرق التخزين المختلفة وما ينتج عن كل طريقة.. كذلك عن طريق قراءة المراجع المتعلقة بهذا الموضوع.

٣ - قد تنمو المفاهيم عن طريق خبرات بديلة بدلاً عن الخبرات المباشرة.. فإذا أخذنا مدرك «القيم الشخصية»، يمكننا الاستعانة بأفلام سينمائية أو مقالات أو عن طريق التمثيل الدرامي، أو عن طريق الاستماع لخبرات الغير.

٤ - تنمو المفاهيم وتتضح عن طريق التحليل والتعبير والتمييز، وقد حاولت إحدى طالبات الجامعة أن تعبر عما تدركه عن طرق التفاهم والاتصال، فقالت: لقد نما فهمي ومدركي عن عملية الاتصال عبر سنين طويلة، فكان في بادئ الأمر يقتصر على الحديث أو المراسلة بيني وبين شخص ما، ثم خلال نقاشي وحواري مع زميلاتي اكتشفت أهمية التفاهم الالفظي، وكيف أن حركة من اليد أو الكتف قد تعبر أكثر من الكلمات أحياناً، ثم أتيحت لي فرصة المشاركة في بحث عن قصص الأطفال، وازدادت خبرتي بوسائل الاتصال العامة أو الجماهيرية وقوتها ومدى تأثيرها.. وهكذا أشعر أن مدرك وسائل الاتصال تطور بالنسبة لي عبر سنين طويلة، وعن طريق خبرات وتجارب مختلفة.

إن عملية التحليل هذه من شأنها أن توضح أبعاد ما لدى الفرد من مدركات، وتبين جوانب النقص أو القصور فيها.

٥ - إن المدركات والمفاهيم لا تتكون بسرعة ولا بين يوم وليلة، وهي دائمة التطور والتغيير وتحتاج لفرص للتكرار والتعزيز المستمر. وقد تكون تلك صعوبة من صعوبات التدريس عن طريق المفاهيم والمدركات، كما سيأتي شرحه فيما بعد، ولكن المهم أن نحاول بقدر الإمكان تكرار المواقف وتعزيز الاستجابات، التي تساعد التلميذ على نمو مدركاته، ويساعد على ذلك ترويض المواد الدراسية بعضها مع بعض، وتلاحم جهود البيت والمدرسة في تكامل هادف.

٦ - المفاهيم والمدرجات لا تنمو بالأمر ولا بالتعليمات والنصائح، بل تحتاج لمشاركة إيجابية من الفرد وتفاعل بينه والبيئة المحيطة. ودور المدرسة هنا دور مهم وضروري؛ لتهيئة الفرصة للتلاميذ للمناقشة والمساهمة الإيجابية في الموقف التعليمي، حتى تتبلور مدرجاتهم وتنمو وتعمق في اتجاه سليم.

٧ - تنمو المدرجات والمفاهيم وتعمق تدريجياً ويحتوى المفهوم الواحد على مفاهيم عديدة تتزايد كلما زاد عمق المفهوم الأصلي. وفي هذا السبيل يتشكك الفرد في صحة ما عنده من مفاهيم ويخضعها للاختبار والتساؤل.. فمثلاً عندما يتعلم التلميذ مفهوم «انسجام الألوان»، ويدرس أنواع الخطط اللونية المختلفة، خطة أحادية أو خطة ألوان متجاورة أو متقابلة.. إلخ، قد يثبت في ذهنه أن أى مجموعة تخرج عن هذه الخطط هي بالضرورة ألوان متنافرة، وغير منسجمة. ولكن بالتجربة والإطلاع والملاحظة يتشكك في صحة هذا الكلام؛ لأنه يرى مجموعات لونية منسجمة، ولا تخضع لهذه التقسيمات السابقة، ويتوصل إلى أن انسجام الألوان يتوقف على قيمة كل لون في المجموعة، وحدة أو درجة تشبع هذا اللون. وبذلك يمكن تكوين مجموعات لونية منسجمة، لا تخضع للتقسيم السابق.. إن استجواب صحة ما لدينا من مفاهيم هو خطوة نحو نموها وتعميقها.

٨ - المفاهيم والمدرجات عديدة وكثيرة بحيث لا يمكن حصرها، والمهم هو اختيار المفاهيم الأساسية والمهمة وتهيئة الظروف لها لكي تنمو وتتطور. وبالنسبة للمواد الدراسية يجب التركيز الواعي على مجموعة مختارة من المدرجات والمفاهيم المهمة في المادة؛ حتى لا يضيع الوقت في مفاهيم ومدرجات ثانوية أقل أهمية. وهذه مهمة المعلم ومخطط البرنامج التعليمي، الذى يجب أن يقرر المفاهيم الأساسية، ويختار الخبرات والأنشطة التعليمية، التى تمكن التلاميذ من فهم واستيعاب هذه المفاهيم.

٩ - قد تنمو المفاهيم نتيجة الصدفة وهو احتمال وارد يحسن أن نقبله ونشجعه، ما دام فى الاتجاه السليم.

مواصفات المفهوم:

نستخلص من كيفية تكوين المفاهيم المواصفات التالية:

(أ) يختلف أي مفهوم من شخص لآخر حسب السن والخبرة.

(ب) قد يكون المفهوم فى منتهى البساطة والسطحية، وقد يكون هو ذاته فى غاية من العمق والتعقيد.

(ج) المفاهيم والمدرجات دائمة التغيير فهى تتغير وتتمو بالخبرة، ويكون هذا النمو من الغموض إلى التحديد والوضوح، ومن السطحية والبساطة إلى العمق والتعقيد.

(د) قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة مفاهيم متفرعة منه.

(هـ) كلما زاد نمو المفهوم اقترب فى معناه من التعميم.

التعميمات Genralizations

التعميم هو عبارة أو جملة مفيدة، تربط بين أكثر من مدرك أو مفهوم. وتعتبر التعميمات بمثابة الخلاصة، التى نود أن يصل إليها التلاميذ من كل درس، فهى تشبه القواعد العامة والنتائج المستخلصة. ويختلف التعميم فى مراحل تكوينه أو الوصول إليه، كما سيتضح فيما يلى.

مستويات التعميم:

المستوى الاول

ويصاغ فيه التعميم على هيئة تعريف أو وصف أو تشبيه أو تصنيف. وهذه كلها عبارات بسيطة، وكثيراً ما ترتبط التعميمات من هذا المستوى بخبرات فردية أو شخصية.

وهذا المستوى من التعميمات هو الغالب فى تدريس كثير من المواد؛ حيث يكتفى المدرس بتحفيظ تلاميذه بعض التعاريف؛ ليرددوها فى ورقة الامتحان، وهذا خطأ، حيث إن هذا المستوى هو أقل أنواع التعميمات فائدة، وقد لا تدل على فهم المدرك فهماً حقيقياً؛ لذلك يجب الانتقال بالتلاميذ من هذا المستوى إلى مستوى أرفع منه.

أمثلة:

- الأهداف هى نهايات، يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- النمو الإنسانى ينقسم إلى ثلاثة أقسام، هى: النمو الجسمى، والنمو النفسى، والنمو العقلى.
- خطة اللون الواحد تتكون من درجات متعددة للون نفسه.

المستوى الثانى

يصاغ التعميم فى هذا المستوى على هيئة علاقة بين مجموعة مفاهيم أو مدركات أو أفكار؛ فقد تكون العلاقة مقارنة بين شيئين، أو توضيح سبب ونتيجة. وتعين التعميمات على فهم المدركات المشتركة، وفهم علاقات تلك المدركات بعضها ببعض؛ بحيث يمكن استغلال وتطبيق هذه القاعدة، أو هذا القانون فى حالات جديدة مشابهة.

أمثلة:

- إذا زاد الطلب على سلعة ما وقل المعروض منها، ارتفع سعرها.
- يتوقف عدد السعرات الحرارية اللازمة للفرد على: الجنس، والعمر، وبنيان الجسم، وطبيعة العمل الذى يؤديه.

المستوى الثالث

وهو أكثر تعقيداً من المستويين السابقين، ويتضمن عبارات شرح أو تبرير أو تفسير أو تبؤ. وكثيراً ما يكون التعميم من هذا المستوى توجيهاً لسلوك معين، وتختلف بساطة التعميم أو تركيبه، باختلاف سن التلاميذ وقدرتهم على التعبير.

أمثلة:

- شراء السلع فى موسمها يوفر نقود الأسرة؛ لأنها عندما تتوفر فى الأسواق ويزيد المعروض منها عن الطلب ينخفض سعرها.
- إن دراسة الاحتمالات الممكنة لحل أى مشكلة دراسة موضوعية والتفضيل بينها، يمكن الفرد من اختيار أحسن الاحتمالات، وبذلك يستطيع أن يحل المشكلة.
- إن معرفة المكونات الغذائية للأطعمة المختلفة تسهل على ربة البيت تخطيط وجبات غذائية متكاملة العناصر الغذائية، ومناسبة لأفراد أسرتها.

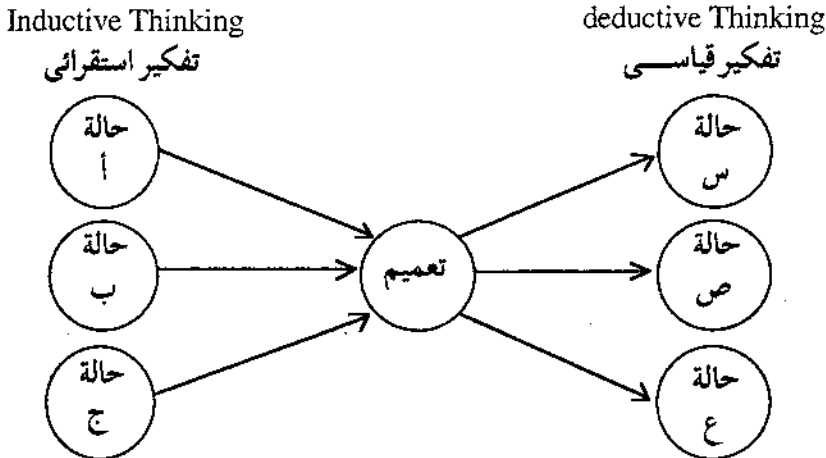
وليس مهماً أن نحدد مستوى التعميم أو نفرض مستوى معيناً، يصاغ على أساسه التعميم، وإنما هدف وصف هذه المستويات هو إعطاء دليل مساعد، يمكننا من صياغة تعميمات سليمة.

كيف تتكون التعميمات؟

بما أن التعميم يوضح علاقة بين مجموعة مفاهيم أو مدركات.. فمن الضروري أن تتكون هذه المدركات عند الفرد بشكل واضح ومفهوم، قبل أن يتسنى له إيجاد علاقات بينها. وكثيراً ما يحدث أن يتسرع الفرد في التعميم بين أشياء أو مواقف، لا يصح التعميم بينها، وذلك نتيجة عدم استيعابه الكامل للمدركات المشتركة في الموقف، ويطلق على هذا التعميم غير الناضج المبالغة في التعميم Over Generalizing. وقد يحدث العكس، بمعنى أن يقصر التعميم عن حصر كل الحالات، التي ينطبق عليها. ويطلق على هذا السلوك قصور في التعميم Under Generalizing.

ينتج التعميم نتيجة لطريقتين في التفكير، إما عملية تفكير استقرائي Inductive Think- ing أو تفكير قياسي Deductive Thinking؛ ففي التفكير الاستقرائي يفهم الفرد مجموعة مفاهيم ومدركات، ويرى العلاقة بينها، ويجد تشابهاً يجمع بينها بطريقة معينة، وعندئذ يستطيع أن يستخرج أو يستنتج تعميماً صائباً. أما في التفكير القياسي.. فيكون لدى الشخص قانون أو قاعدة أو تعميم، سبق أن كونه نتيجة خبرات سابقة، ثم يواجه هذا الفرد موقفاً جديداً فيه صفات أو خصائص معينة، يستطيع على أساسها تطبيق التعميم السابق على هذا الموقف الجديد، أي إنه يفسر الموقف الجديد قياساً على ما عنده من أسس وقواعد، أي ما عنده من تعميمات.

يوضح الشكل (٦ - ١) كيفية تكوين التعميمات بالطريقتين السابق شرحهما.



شكل (٦ - ١) تكوين التعميمات.

ويلاحظ في الشكل السابق أن الأسهم تتجه من الحالات الفردية ليتكون التعميم، وذلك في حالة التفكير الاستقرائي، بينما تتجه الأسهم من التعميم لتطبيقه على الحالات الجديدة، وذلك في التفكير القياسي.

وفيما يلي مجموعة توجيهات لكيفية تكوين التعميمات في التدريس:

١- القدرة على التعميم تكتسب عن طريق التعليم، ومن المهم أن يتعلم التلاميذ صياغة التعميمات بأسلوبهم الخاص؛ فهي لا تعطى ولا تصاغ لهم مقدماً، بل المفروض أن يتوصل التلاميذ إلى التعميم بطريقة الاستقراء، وأن تتاح لهم فرصة تطبيق التعميمات، التي كونوها في مواقف جديدة؛ أي بطريقة القياس.

٢- لا بد من فهم كامل للمدركات والمفاهيم المكونة للتعميم، فهذا الفهم يسهل وضوح الرؤية فيما يتعلق بالعلاقات بين المفاهيم، وهكذا يمكن صياغة تعميمات على المستوى الثاني، كما جاء من قبل، وهذا لا يقلل من أهمية التعميمات على المستوى الأول.

٣- فهم واستيعاب التعميمات يزيد ويعمق، كلما سنحت الفرصة لاستعمالها في مواقف جديدة متعددة.

٤- مستويات التعميمات السابق شرحها تعطى فرصة لتحليل المفاهيم، المتضمنة في كل تعميم ومناقشة مدى صلاحية التعميم؛ للاستعمال في مواقف جديدة.

٥- تختلف طريقة وسرعة تكوين التعميمات من فرد لآخر؛ لأنها تعتمد على الخبرات والتجارب السابقة لكل فرد.

السلاسل chains

يعرف فرنسيس ميشنر Francis Mechner السلسلة، في هذا المجال، بأنها سلوك ذهني أو حركي، يتكون من مجموعة حلقات متتابعة؛ ومتراطة بحيث تعتمد كل حلقة على نتائج الحلقة السابقة لها. وتتضمن كل حلقة في هذه السلسلة مجموعة من التعميمات، ويعتمد كل تعميم فيها على مجموعة من المفاهيم.

ومن أمثلة السلاسل ما يأتي:

- تخطيط وجبة غذائية.

- حساب القيمة الغذائية لصنف من الأطعمة

- تشغيل جهاز كهربائي.

- رسم باترون.

- اتخاذ قرار معين.

- إجراء تجربة كيميائية.

- كتابة تقرير علمي.

يتضح من هذه الأمثلة أنها كلها عمليات، يمكن تحليل كل منها إلى خطوات، أو إلى حلقات متتابعة، ولا يمكن البدء في إحدى هذه الحلقات إلا بعد إتمام الحلقة السابقة لها، وبناء على نتائجها، وهذا مفهوم السلسلة.

وفي حالة تعليم المدركات والمفاهيم.. يقرر المدرس كيفية تعليم التلاميذ التعميم بين الأشياء المتشابهة والتمفرقة بين الأشياء المختلفة، وعدد المرات اللازمة لتثبيت المدرك عند التلاميذ، وكم مدركا يمكنه أن يعلمهم في درس واحد.

أما في حالة السلسلة.. فعليه أن يقرر من أي أطراف السلسلة يبدأ، وبأي ترتيب يعلم الحلقات المختلفة، وكم حلقة يمكنه أن يعلم في درس واحد.

مدركات وتعميمات أساسية في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي):

فيما يلي محاولة لتحديد بعض المدركات والمفاهيم والتعميمات الأساسية في علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، وهي ليست بأي حال من الأحوال قائمة شاملة، وإنما هي بداية أرجو أن تتبعها محاولات مشتركة؛ تضم نخبة من المهتمين بهذا العلم في جمهورية مصر العربية، وفي الدول العربية الشقيقة.

وقد اخترت أن أقسم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) إلى خمسة مجالات، هي:

- الأسرة والنمو الإنساني.

- إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

- الغذاء والتغذية.

- الملابس والتسيج.

- المسكن ومفروشاتة وأدواته.

ولو أننا كما سنرى، أن عديداً من المدرجات والمفاهيم والأفكار الأساسية، التي ترد تحت أى من هذه المجالات، يمكن إدراجها تحت بعض المجالات الأخرى؛ أى إنها مدرجات مشتركة. كذلك.. سنجد أن بعض التعميمات يجمع بين مفاهيم مأخوذة من مجالين أو أكثر، مثل مفهوم «مصادر الأسرة». هذا المفهوم وارد في مجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، وهو بالضرورة وارد في مجالات الغذاء والتغذية، والملابس، والمسكن وتأثيره. وكذلك مفهوم «القيم».. إنه بلا شك مفهوم أساسى فى مجال العلاقات الأسرية والنمو الإنسانى، ولكنه أيضاً مفهوم أساسى فى كل المجالات الأخرى، سواء فى الملابس أو فى الغذاء والتغذية أو فى المسكن.. إلخ؛ أى إنه مدرك ومفهوم مشترك.

ومن المهم أن نركز على هذه المفاهيم المشتركة، وأن نعطيها أهمية خاصة فى تدريس موضوعات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) المختلفة، مع توضيح هذا التداخل والتكامل والترابط الأفقى بين مجالات العلم الواحد. إن هذا التكامل والوحدة بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يعطى الدراسة فائدة عملية وتطبيقية، قد نخسرها إذا درسنا تلك المجالات بطريقة منفصلة متباعدة أو متعارضة، كما يحدث أحياناً.

وفى تحليل المفاهيم فى هذا الفصل.. سيجد القارئ مجموعة مفاهيم تحت كل مجال من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، ويتبع كل مفهوم مجموعة من التعميمات مرتبطة به. ولكى يكون هذا العمل مفيداً للعاملين بهذا العلم على المستويات التعليمية المختلفة، فقد اخترت مفاهيم ومدرجات وتعميمات، متفاوتة فى البساطة والتعقيد وفى السهولة والصعوبة. وقد يلاحظ القارئ تكرار تعميم معين تحت أكثر من مجال، وقد تعمدت ذلك لتوضيح فكرة التكامل والترابط بين المجالات المختلفة فى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

ومن الجدير بالذكر هنا التأكيد على أن المفاهيم فى حد ذاتها لا تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وإنما أبعاد وأعماق المفهوم تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى، ولذلك قد

تتغير التعميمات؛ لتربط بين عدد أكبر من المفاهيم، ولتصل إلى مستويات أعلى في التركيب والصيغة. إن هذا النمو التدريجي في المفاهيم المدركات والتعميمات يوضح فكرة الاستمرار والترابط الرأسي بين محتويات كل مجال، من المجالات المختلفة للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

أولاً: الأسرة والنمو الإنساني

(١) عالمية الأسرة والأفراد

- في كل المجتمعات المعروفة توجد وحدة اجتماعية معترف بها، تتولى مسئولية تربية وتنشئة الأطفال، وتوجيه سلوكهم، وتمنحهم الحماية الاقتصادية.
- تنتقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر، في المقام الأول، عن طريق الأسرة.
- تشابه طرق الحياة في أسر المجتمع الواحد، ولكنها قد تختلف بين أسر من ثقافات مختلفة للمجتمع نفسه.
- لكل مجتمع ولكل فرد مجموعة من القيم، تحدد له مسارات سلوكه في الحياة.
- إن النمط والتدرج الذي يتبعه الإنسان في نموه هو نمط عالمي، لا تختلف فيه الأجناس والشعوب في أى عصر وأى مكان.
- إن تركيب الأسرة وتكوينها ينبع من العادات والتقاليد الاجتماعية.

(٢) فردية وتميز الأسر والأفراد

- إن كل فرد هو إنسان يختلف عن غيره، حتى في إطار الأسرة الواحدة أو المجتمع الواحد.
- إن تميز واختلاف الأفراد وما يوجد بين الناس من فروق فردية يسبب فروقاً فردية بين الأسر، في إطار المجتمع الواحد أو في إطار الثقافة الواحدة.
- هناك علاقة تبادلية مستمرة بين الأسرة والتطور الحضارى والاقتصادى في المجتمع.
- كل فرد يتأثر بأسرته ويؤثر فيها.

- تختلف المجتمعات والثقافات على ما يعتبر سلوكاً مقبولاً أو مرفوضاً، وعلى ما يعتبر سلوكاً «عادياً».

- ترجع الفروق الفردية بين الأفراد إلى عوامل مختلفة، بعضها عوامل وراثية وبعضها عوامل مكتسبة.

- بما أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد والأسر وبين المجتمعات.. فإن عملية الإعداد الاجتماعي تختلف بالنسبة لكل فرد.

(٣) نمو الفرد وإعداده اجتماعياً:

- النمو عملية مستمرة تتدرج في إطار نمط معين وبترتيب محدد، تمر خلاله بفترات سريعة وأخرى بطيئة، وينطبق هذا على كل جوانب النمو الإنساني.
- ليس المقصود بالنمو الإنساني أن ينمو الفرد جسمياً فقط، وإنما المقصود هو النمو المتكامل، الذى يشمل النمو العقلى والنمو الانفعالى إلى جانب النمو الجسمى.
- عندما يمر جانب من جوانب النمو الإنساني بمرحلة تطور سريعة، تبدا جوانب النمو الأخرى وكأنها ثابتة أو بطيئة النمو.
- يمر الإنسان خلال مراحل نموه بفترات مهمة، يكون خلالها شديد الحساسية لتأثير البيئة على نموه ككل، أو على بعض جوانب النمو بصفة خاصة.
- للكائن الحى قدرة فائقة على تطويع ذاته جسمياً وعقلياً واجتماعياً.
- بالقدر الذى تجاب به حاجات الفرد الإنمائية عند ظهورها، بالقدر الذى يشعر فيه بالحرية للتقدم نحو تحقيق ذاته إلى أقصى درجة ووفقاً لإمكاناته.
- بالقدر الذى تجاب فيه حاجات الفرد الإنمائية باستمرار فى جو من الدفء العاطفى والحب، بالقدر الذى يكون لديه ثقة فى نفسه وفى العالم المحيط به.
- إن الظروف التى تشجع الفرد على تنمية احترام الذات هى الظروف، التى يشعر الفرد فيها أنه يقدر لشخصه كإنسان جدير بالتقدم والاحترام.
- النضج هو تغير بنى الفرد ككل ولا يمكن قياس النضج كما، ولكن يمكن تقدير مداه تبعاً لمجموعة صفات وظواهر نوعية.

- الفرد الناضج يتكيف مع البيئة ويظهر تكاملاً في الشخصية، ويقدر على رؤية وتقبل نفسه والعالم بطريقة واقعية.

- التقليد طريقة فعالة لتعلم دور كل فرد في الحياة، وكذلك لتعلم الاتجاهات والقيم.

- إذا استشعر الفرد سعادة ورضا نتيجة سلوك سلكه في موقف معين.. فمن المرجح أنه يكرر السلوك نفسه في مواقف مماثلة.

- إن الإحساس بالذات ينمو تدريجياً وباستمرار، كلما زاد اتساع البيئة التي يتفاعل فيها الفرد.

- خلال عملية النمو الذاتى يبنى الإنسان لنفسه مجموعة قيم، تعتبر معايير مهمة لما يتخذه من قرارات.

- إن بعض القيم المهمة والمؤثرة في حياة الفرد توجد في نفسه لا شعورياً.

- يتعلم الإنسان بعضاً من قيمه في سن مبكرة، من خلال خبراته المستمرة مع أسرته وأصدقائه ومع المجتمع.

- تشترك الأسرة مع المجتمع في مسؤولية منح الأطفال والشباب الفرصة للتعليم والرعاية الصحية والنفسية والترفيه، وكذلك الحماية من الأخطار وتنمية القيم الدينية.

ثانياً: إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة

(أ) مؤثرات بيئية على إدارة شئون الفرد والأسرة

(أ) مؤثرات اجتماعية:

- إن الظروف الاجتماعية تؤثر في ثبات أو تغير الموارد المتاحة للأسرة.

- إن متطلبات المجتمع وتوقعاته تفرض على الأسرة والأفراد، مسؤوليات وفرصاً إدارية مرتبطة بحياة الأسرة.

- إن أفراد الأسرة مسئولون عن توفير حياة أفضل لأسرتهم، مما يهيئه ويتكفل به المجتمع.

(ب) مؤثرات اقتصادية:

- إن اقتصاد الأسرة يؤثر في الاقتصاد العام للدولة، كما أنه يتأثر به.

- إن مجموع ما يتوفر في المجتمع من سلع وخدمات استهلاكية يتأثر - إلى درجة كبيرة - بإنتاجية الأفراد والأسر.
- إن ما يختاره الأفراد والأسر من سلع وخدمات يخضع ويتأثر بما هو متوفر في السوق، وبأساليب التسويق في المجتمع.

(٢) العملية الإدارية

- الإدارة هي عملية يتعرف فيها الفرد أو الأسرة ما يواجهه من مشكلات، ويعمل على حلها.
- الإدارة عملية عقلية تستهدف توجيه السلوك والأفعال.
- الإدارة عملية وظيفية، يقرر الأفراد أو الأسر عن طريقها طرق استعمال ما لديهم من إمكانيات؛ لتحقيق ما يشدونه من أهداف.
- يتكون الإجراء الإداري من مجموعة إجراءات ضمنية، هي: التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمراقبة والتقييم.

(٣) صنع القرارات

- تعكس أساليب اتخاذ القرارات درجات متفاوتة من المنطق والتفكير الرشيد.
- إن صنع القرارات يعتبر خطوة أساسية في كل مراحل العملية الإدارية.
- يعتمد اتخاذ القرار السليم على المفاضلة الدقيقة والموضوعية بين الاحتمالات الممكنة.
- القرارات إما أن تكون فردية أو جماعية، ولكل منهما مميزات وعيوبه.
- من أهم العوامل التي تساعد على صنع القرارات السليمة: وضوح أبعاد المشكلة المراد وصنع القرار بشأنها.
- ترتبط الخطط التي تضعها الأسرة بالأهداف، والقيم، والمستويات والموارد المتاحة.
- عند وضع خطة.. يفكر الفرد فيما يريد تحقيقه من أهداف في المستقبل القريب والبعيد.

(٤) التخطيط

- التخطيط هو التفكير المنطقي في أفعال مستقبلية.

- يساعد التخطيط السليم على فهم وأداء الأعمال المطلوبة بنجاح.
- التخطيط يمكن الفرد من حسن استغلال موارده المتاحة؛ لتحقيق ما ينشده من أهداف.
- ترتبط الخطط التي تضعها الأسرة بالأهداف، والقيم، والمستويات، والموارد المتاحة لتلك الأسرة.
- عند وضع خطة يفكر الفرد فيما يريد تحقيقه من أهداف في المستقبل القريب، وفي المستقبل البعيد.
- يتضمن التخطيط قرارات عن: ماذا؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف؟ وبمن؟

(٥) التنظيم

- التنظيم هو عملية ترتيب وتحديد تسلسل أداء الأعمال.
- عملية التنظيم توضح الترابط بين الموارد المتاحة، وتساعد بذلك على حسن استغلالها والاقتصاد فيها.
- التنظيم على مستوى الموارد المادية وكذلك الموارد البشرية.

(٦) التنفيذ والمراقبة

- التنفيذ في العملية الإدارية هو مرحلة تحويل القرارات إلى أعمال.
- عملية المراقبة تصاحب مرحلة التنفيذ، وهي تتضمن مجموعة أنشطة، منها: التوجيه، والإرشاد، وإعادة التنظيم فيما يتعلق بطرق استعمال الموارد المتاحة.

(٧) التقييم:

- التقييم مرحلة مهمة من مراحل العملية الإدارية، وهو يهتم بالحكم على مدى تحقيق الأهداف وأسباب النجاح أو الفشل.
- التقييم في العملية الإدارية يتم على مستويين: مستوى تدريجي مستمر ويصاحب التنفيذ، ومستوى شامل ويأتي بعد تحقيق الهدف.
- هدف التقييم هو تحسين العملية الإدارية في المستقبل، أكثر من إبراز عيوب الأنشطة الإدارية الحالية.

- إذا اهتمت الأسرة بتقييم طرق استخدامها للموارد.. فإنها تستطيع تطوير أساليبها إلى الأفضل، وبذلك ترتفع بمستوى أهدافها كما ونوعاً.
- يعتمد التقييم الفعال على رؤية واضحة للهدف أو الأهداف المراد تحقيقها، وعلى القيم والمستويات وراء تلك الأهداف.

(٨) موارد الأسرة واستعمالها

- إن تعرف ما لدى الأسرة من موارد، سواء منها الموارد المادية أو البشرية يزيد من قدرة وفعالية العملية الإدارية.
- يمكن تقسيم الموارد إلى قسمين أساسيين: موارد مادية وتشمل الوقت، والنقود، والسلع، والأدوات، والممتلكات، والخدمات سواء الفردية أو الحكومية، وموارد بشرية وتشمل طاقة الأفراد، ومعلوماتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم ومهاراتهم.
- إن فهم مدى تداخل وترابط الموارد يؤثر على طريقة استعمال الأسرة لكل منها.
- تختلف الأسر في كمية ونوعية الموارد المتاحة لهم لتحقيق أهدافهم.
- ومع ذلك.. يمكن لكل أسرة أن تحسن استغلال مآلديها من موارد لتحقيق أهدافها المنشودة.
- يختلف المتاح من الموارد وكميتها وكيفية استعمالها تبعاً لأطوار حياة الأسرة.
- تتركز أهمية الموارد في أنها أدوات تحقق بها الأهداف.
- تتشابه كل الموارد في أن لها - زادت أو قلت - إمكاناتها المحدودة، وفي أنها مترابطة، ويعتمد كل مورد منها على الموارد الأخرى.

(٩) القيم، الأهداف، المستويات

- الأهداف هي غايات محدودة يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- تقسم الأهداف إلى: أهداف قصيرة المدى وأخرى بعيدة المدى، حسب الموعد المطلوب تحقيقها فيه.
- تختلف الأهداف حسب أهميتها، وحسب الظروف التي تمر بها الأسرة أيضاً.
- القيم هي أفكار أو أشياء يعتز بها الفرد بدرجة كبيرة، حتى أنها تتدخل وتتخكم في تصرفاته.

- من أمثلة القيم الإنسانية: الحب، الصحة، الراحة، الطموح، الأمن، الحرية، الدين، الجمال والفن، الحكمة والمعرفة، الصداقة، الصدق والوفاء.
- المستوى هو معيار أو محك تقاس وتقيم على أساسه الأشياء والأفعال.. فهو درجة من الكمال يرتضيها الفرد ويعتبرها ضرورية.
- إن تحديد وبلورة الأهداف تعتبر خطوة أساسية في العملية الإدارية، وتأتي هذه الخطوة قبل البدء في التخطيط.
- إن ما يؤمن به الفرد من قيم، وما يرتضيه من مستويات يؤثر على نوعية الأهداف، التي يختارها لنفسه أو لأسرته.
- قد تتشابه الأسر فيما تعتقد من قيم، وفي الوقت نفسه يختلفون فيما ينشدون تحقيقه من أهداف.
- القيم والأهداف والمستويات كلها عوامل مترابطة، وتعمل كقوة تؤثر على كيفية استخدام الأسرة لمواردها، وما تتخذه في هذا الشأن من قرارات.

(١٠) اقتصاديات الأسرة

(أ) المستهلك ودوره في المجتمع:

- إن اقتصاد الأسرة يؤثر ويتأثر بالاقتصاد العام في الدولة.
- كل إنسان - بل وكل كائن حي - منذ ولادته إلى مماته، هو من وجهة نظر الاقتصاد «مستهلك».
- تتحول الأسرة في كل مجتمعات العالم تدريجياً، من وحدة منتجة إلى وحدة استهلاكية.

(ب) ترشيد المستهلك:

- إن ترشيد الاستهلاك يعتمد أساساً على معرفة كل مستهلك لحقوقه وواجباته كمستهلك.
- إذا أدى كل مستهلك ما عليه من واجبات وتمسك بما له من حقوق.. فإنه يسهم في ضبط الأنشطة الاقتصادية في المجتمع؛ مما يعود بالفائدة على هذا المجتمع بصفة عامة، وعليه كعضو في المجتمع بصفة خاصة.

- كلما زاد المعروض من السلع والخدمات في السوق، زادت الحاجة إلى توعية وترشييد المستهلك.

(ج) مؤثرات على سلوك المستهلك:

- إن فهم المستهلك للفرق بين الحاجة والرغبة ودرايته بالموارد المتاحة؛ لتحقيق هذه الحاجات والرغبات، يساعده على اتخاذ القرارات السليمة عند الشراء.

- هناك أكثر من طريقة يحصل بها الفرد على ما يحتاجه من سلع وخدمات، ولكل طريقة مميزاتا وعيوبها.

- إن قرارات المستهلك عند الشراء تتأثر بالأنواع المتوفرة من السلع والخدمات، وبقدرته الشرائية، وكذلك بالإعلانات والدعاية عن تلك السلع والخدمات.

- الإعلانات وسيلة لتعريف المستهلك بوجود ومميزات سلعة معينة، ولكنها قد توجه سلوكه في اتجاه يخالف مصلحته أو مصلحة أسرته.

- تقليد الغير يعتبر من أكثر دوافع الشراء عند المستهلك

- إن مدى استفادة المستهلك من الإعلانات عن السلع يتوقف على قدراته على التمييز بين مشيرات الدوافع النفسية، الحقائق العلمية.

(د) طرق الشراء:

- إن فهم المستهلك لمميزات ومساوىء طرق الشراء المختلفة يمكنه من اتباع أحسنها بالنسبة لحاجاته وقدراته المالية، وأيضاً بالنسبة لما يؤمن به من قيم.

- الشراء بالتقسيط يمكن الشخص من الحصول على ما يحتاجه من سلع وخدمات في حينه، وتسديد الثمن مستقبلاً.

- إن الشراء بالتقسيط خدمة تكلف المشتري مصاريف تزيد على السعر الأصلي للسلعة أو الخدمة.

- الشراء بالجملة أسلوب حكيم في الشراء إذا ما توفرت النقود لذلك، ووجدت الأماكن الكافية لتخزين السلعة، مع ضمان عدم فسادها أثناء تخزينها.

ثالثا: الغذاء والتغذية

(١) أهمية الغذاء

(أ) من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية:

- إن دراسة التغذية وعلاقتها بصحة الإنسان وطول العمر قد تطورت خلال خبرات وتجارب العلماء عبر قرون طويلة، حتى تحولت إلى علم متطور وممتد ودائم التجدد.
- تغيير العادات الغذائية للأفراد تبعاً لمجموعة عوامل ومتغيرات، بعضها مرتبط بالتقدم الصناعي والتكنولوجي، وبعضها مرتبط بالمستوى الثقافي والاجتماعي، وبعضها مرتبط بالموارد الاقتصادية.
- تتأثر كفاية الغذاء في أى مكان في العالم بما يجرى من بحوث واكتشافات علمية، مرتبطة بالغذاء في أى مكان آخر.
- إن أنواع الأغذية المتوفرة، وطرق إعدادها وتقديمها، بل وأيضاً طريقة أكلها تشكل في مجموعها ما يعرف بالعادات الغذائية عند الشعوب.
- على الرغم من اختلاف أنماط الغذاء عند الشعوب.. إلا أن كلاً منها يستطيع تحقيق الحاجات الأساسية لتغذية الأفراد.
- إن المهارة في تخطيط وإعداد الطعام تحقق ما تصبو إليه الأسرة من أهداف، وترضى مآلديهم من قيم، وفي الوقت نفسه يمكن أن تستغل كمصدر دخل أو مورد رزق.

(ب) من ناحية التغذية:

- الغذاء هو المصدر الأساسي للتغذية.
- إن الحياة تتكون من مجموعة عناصر، وتحتاج في بقائها إلى مجموعة من العناصر التي تستخدم لبناء وتجديد ألياف وخلايا الجسم، والحفاظة على حيويته... هذه العناصر تعرف بالمواد الغذائية.
- تقسم المواد الغذائية أو العناصر التي تحتاجها الكائنات الحية إلى: بروتينات - دهون - كربوهيدرات - أملاح معدنية - فيتامينات - ماء.

- لكل عنصر من العناصر الغذائية وظائف محددة، وأحياناً يؤثر عنصر من هذه العناصر على وظائف عنصر آخر.
- إن أكسدة المواد الدهنية والكاربوهيدرات والبروتينات تمد الجسم بما يحتاجه من طاقة؛ للحركة والنمو ولصيانة وتجديد خلاياه.
- إن زيادة أو عدم كفاية عنصر من العناصر الغذائية، أو عدم التوازن فيما يحصل عليه الفرد من هذه العناصر، يمثل خطراً على صحته وسلامة جسمه.
- تختلف كمية ونوعية ما يحتاجه كل جسم من العناصر الغذائية؛ تبعاً لبعض العوامل الوراثية والبيئية، وكذلك على سن الشخص وجنسه وتكوين جسمه، وما يقوم به من أنشطة.
- يمكن الحصول على تغذية سليمة، عن طريق أنواع مختلفة من الأطعمة، حسب توفرها في البيئة إذ عرفت مكونات هذه الأطعمة.
- إن اختيار الأغذية التي تفي باحتياجات الجسم يتم بناء على قواعد وأصول علمية، تكتسب بالتعلم والدراسة.

(ج) من الناحية النفسية والجسمية:

- إن سعادة الفرد نتيجة ما يتناوله من طعام، لا ترتبط بقيمة الطعام الغذائية فقط، وإنما تتدخل فيه عوامل نفسية مهمة.
- الجوع إحساس فسيولوجي غير مريح، ينتج من قلة الطعام بالمعدة، وقد يؤثر على سلوك الفرد وانفعالاته.
- إن الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح بعد تناول الطعام، إنما يرجع إلى: نوع الطعام وكميته، والحالة النفسية للفرد، التي تؤثر بدورها على عملية الهضم.
- إن قدرة الفرد على تقبل أنواع جديدة من الأطعمة، تسهل له التكيف والانسجام في بيئات ومجتمعات، تختلف عن بيئته الأصلية، وهذا يؤثر على شعوره بالسعادة والرضا في تنقلاته أو رحلاته.

- العادات الغذائية هي نتيجة لعلاقة مركبة بين اتجاهات جسمية، وأخرى نفسية مرتبطة بالطعام.

- قد تستغل فرصة تناول الطعام مع مجموعة من الناس، كوسيلة تعبير لافظية عن الاحترام والحب، أو الرفض والجفاء، أو غيرها من المشاعر الانفعالية.

- العادات الغذائية هي سلوك متعلم، ولذلك يمكن تعديله أو تغييره بالتعلم أيضاً.

(٢) طبيعة الغذاء

(أ) التركيب الطبيعي والكيميائي للغذاء:

- ثمة عدد قليل من الأطعمة يحتوى على عنصر غذائى واحد، بينما تتكون الأغلبية من نظم معقدة لمركبات كيميائية متعددة.

- إن التشابه فى الخصائص الطبيعية والكيميائية للأطعمة، هو الأساس الذى تصنف وتستخدم وتصنع الأطعمة المختلفة بناءً عليه.

- تتحدد نكهة الطعام المميزة تبعاً لتركيبه الكيميائى، والتى تتكون من كميات صغيرة لعديد من المركبات، ويستشعر الإنسان نكهة الأطعمة، عن طريق حاستى الذوق والشم.

- يرجع لون الأطعمة الطبيعى إلى: وجود صبغات طبيعية أو كيميائية بها، وطبيعة السطح، والملمس الخارجى للطعام؛ من حيث قدرته على امتصاص أو عكس الأضواء.

- يتوقف ملمس الأطعمة على التركيب الطبيعى لمكوناته؛ فقد يوصف الطعام بأنه صلب أو سائل أو مستحلب أو رغوى... إلخ.

(ب) العوامل التى تؤثر على طبيعة الغذاء:

- يمكن التحكم فى تركيب وخصائص الأغذية، عن طريق بعض الإجراءات الزراعية أو العوامل الوراثية، سواء بالنسبة للنباتات أو الحيوانات أو الطيور.

- إن التقدم التكنولوجى فى علوم الزراعة والحيوان أدى إلى تغير فى طبيعة كثير من الأغذية، وهذا يتطلب تغييراً فى طرق معاملتها وتصنيعها.

- تتغير مواصفات الطعام وقيمتة الغذائية وسلامته للاستهلاك؛ تبعاً لمجموعة عوامل؛ منها: تغيير الوسط الكيماى والطبيعى، كاختلاف درجة الحرارة والرطوبة، وجود الأكسجين.. إلخ، وغالباً ما تتداخل هذه العوامل ويضاف إليها عامل الزمن.
- تسهم البحوث العلمية باستمرار فى زيادة معلوماتنا عن طبيعة الأطعمة، وطرق التحكم فيها.
- العمليات التى تستخدم لتغيير طبيعة الأطعمة كثيرة، منها: التسخين، والتبريد، والتبخير، والبلورة، والسحق، والإذابة، والفصل، والتجزىء.

(٣) إنتاج الغذاء

- كلما زاد تعقيد أساليب إعداد وتجهيز الأغذية، تحولت مسؤولية إنتاج الغذاء من الأسرة إلى الهيئات الصناعية فى المجتمع.
- توجه علاقة وثيقة بين عدد السكان فى أى دولة، ونصيب الفرد من الغذاء.
- كلما قلت الرقعة الزراعية وزاد عدد السكان، تزايد الإقبال على مصادر الغذاء الرئيسية، وزادت الحاجة لاكتشاف مصادر غذاء جديدة.
- إن التقدم السريع فى وسائل الاتصال بين أنحاء العالم يسهل تبادل الغذاء الطازج والمصنع، بين الدول المختلفة.

(٤) دور المستهلك

- كلما زاد المعروض من ماركات وأنواع وأحجام السلع الغذائية، زادت صعوبة التفضيل بينها واتخاذ القرارات السليمة بالنسبة للمستهلك.
- يستطيع المستهلك التحكم فى مستوى أسعار وجودة السلع والخدمات الغذائية المعروضة فى السوق، إذا تمسك بحقوقه وواجباته.
- إن ترشيد الاستهلاك الغذائى يساعد الأفراد والأسر على الحصول على حاجاتهم من التغذية السليمة، وفى الوقت نفسه يقلل الفاقد من الغذاء بصفة عامة.
- إن معرفة المستهلك لقواعد وأسس التغذية السليمة تساعد فى اختيار الأطعمة والمأكولات، المتوفرة فى السوق، بما يتفق مع احتياجات أسرته وقدرته المالية.

- إن معرفة الفرد لقواعد وأصول التغذية تمكنه من تقييم ما يقابله من إعلانات ودعاية، وأن يفرق بين المفيد والمضر من بينها.
- يتوقف ما تتفقه الأسرة على بند الغذاء في ميزانيتها على: عدد أفرادها، ومستواهم الاقتصادي، ومدى اهتمام الأسرة بهذا البند.

(٥) تخطيط وجبات

- إن معلومات الفرد من الغذاء والتغذية تساعده على تخطيط وجبات صحية، تناسب احتياجاته وقدراته المالية.
- إن مشاركة أفراد الأسرة في اختيار وتخطيط الوجبات يقرب بين رغباتهم، ويهيئ فرصة للتفاهم والمشاركة بين الأفراد.
- تخطيط الوجبات يتضمن اتخاذ مجموعة قرارات متصلة بالموارد المتاحة (من أطعمة وأدوات وأجهزة وقدرات وميول ووقت ونقود)، وكيفية استغلالها لوضع قائمة لوجبة معينة.
- تستخدم الأسرة روتيناً ثابتاً في تخطيط وتنفيذ كثير من الوجبات.
- لكل مناسبة نوع من الوجبات، ومستوى معين من الأطعمة التي تقدم فيها.
- من العوامل المهمة التي تراعى عند تخطيط الوجبات: ألوان ما يقدم في الوجبة من أطعمة، واختلاف ملمس ومذاق الأصناف، وكفايتها بالنسبة لعدد الأفراد، والوقت الذي يستغرقه إعداد كل صنف في الوجبة، والأدوات اللازمة لكل صنف سواء في الإعداد أو التقديم... هذا إلى جانب القيمة الغذائية للوجبة ككل، وتكاليفها.

رابعاً: الملابس والنسيج

(١) أهمية الملابس والأنسجة للفرد

(أ) علاقة الملابس بثقافة المجتمع:

- إن دور الملابس في جميع الثقافات والمجتمعات كان دائماً: وقاية الجسم، والتعبير عن الوضع الاجتماعي للفرد، والتفرقة بين الجنسين، والتعبير عن مناسبات خاصة، والتعبير الفردي لشخصية كل فرد.

- تعكس أزياء كل عصر ملامح الوضع الحضارى والسياسى والاقتصادى والدينى للمجتمع، فى ذلك العصر.
- توجد اختلافات واضحة بين أزياء أفراد المجتمع الواحد، وأزياء المجتمعات المختلفة.
- تنتقل العادات الملبسية من جيل إلى جيل، ومن مجموعة إلى أخرى فى مجتمع واحد، من مجتمع إلى آخر.
- تتغير الأزياء فى المجتمع تبعاً لتطوره اجتماعياً واقتصادياً ودينياً.
- إن المحافظة على نماذج لأزياء وملابس العصور التاريخية، واستعمال بعض خطوطها فى الأزياء الحديثة هو إحياء للتراث القومى، وإثراء لمصادر البحث عن ثقافات الشعوب.

(ب) الجوانب الاجتماعية والنفسية للملابس:

- إن ما يرتديه الفرد من ملابس يعبر عن مستواه الاجتماعى.
- إن وظيفة الفرد أو نوع عمله يحتم عليه مظهرًا معينًا من الملابس، لا يمكن تجاهله.
- تعكس الملابس فكرة الفرد عن ذاته وعن شخصيته.
- كثيراً ما يكشف ما يرتديه الفرد عن حالته النفسية والمزاجية فى لحظة من اللحظات.
- الملابس كمظهر من مظاهر الفرد، تستطيع أن تكسبه احترام الغير وتقريبهم منه، أو احتقارهم وبعدهم عنه.

(ج) الملابس كوسيلة تعبير جمالية وفنية:

- تستعمل الملابس لإخفاء عيوب الجسم وإبراز محاسنه وجماله.
- تعتبر الأزياء مجالاً مهماً تطبيق فيه الأسس الفنية والجمالية.
- يستطيع مصمم الأزياء أن يعبر عن أحاسيس ومشاعر معينة فى الزى الذى يصممه، عن طريق الخطوط والألوان ونوع الأقمشة المستعملة فى التصميم.
- يعتبر اختيار وتصميم الأزياء من أهم وسائل الارتقاء بالتذوق الفنى والجمالى عند الأفراد.
- التذوق الملبسى هو انعكاس لإحساس الشخص بالمكونات الفنية، وتطبيق الإحساس على ما يختاره من ملابس.

- يتأثر التذوق الملبسى عند الأفراد بالتعليم، وتدريب حاسة الفرد على رؤية عناصر الفن والجمال فى الأشياء.

(د) الجوانب الاقتصادية للملابس والأنسجة:

- تتأثر أنماط استهلاك الأفراد من الملابس والأنسجة بالكميات، والأنواع المنتجة، والمتوافرة منها فى السوق.

- تتأثر صناعة المنسوجات والملابس بأنماط الاستهلاك الفردية والأسرية فى المجتمع.

- إن استجابة الأفراد للمودة ينتج عنها اتجاهات معينة فى التصنيع والإنتاج، فى مجال الملابس والأنسجة.

- تتدخل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى كمية، وأنواع ما ينتج ويعرض فى الأسواق من ملابس وأنسجة.

- يسهم التطور السريع فى وسائل الاتصال بين دول العالم فى انتقال المودة بين الشعوب، وبالتالي فى تكاليف الكساء فى الأسرة.

- إن وجود ترابط وتفاهم بين المنتج والمستهلك فى مجال الملابس والأنسجة يوفر كثيراً من الخسائر، التى قد تنتج عن إنتاج أنواع أو أذواق تخالف ما يريده المستهلك.

(هـ) الجوانب الطبيعية للملابس والأنسجة:

- تعمل الأنواع المختلفة من الملابس والأنسجة على سهولة تكيف الجسم مع الطبيعة المحيطة.

- يتوقف إحساس الفرد بالراحة بالنسبة لما يرتديه من ملابس على: النسيج المستعمل، وطريقة التفصيل، ومناسبة الموديل للجسم وللأنشطة التى يقوم بها.

- تؤثر الحالة الصحية والجسمية للفرد على ما يختاره من ملابس للمناسبات المختلفة.

- يتوقف ما يعتبره الفرد مريحاً من الملابس على السن والمناخ الذى يعيش فيه.

(٢) طبيعة الأنسجة والملابس

(أ) الأنسجة:

- تختلف مواصفات الألياف المستخدمة فى صناعة الأنسجة تبعاً لمصادرها المختلفة.

- للألياف مواصفات طبيعية وكيميائية، تؤثر في خصائص النسيج الذي تستخدم في صناعته.
- تختلف الألياف عن بعضها البعض من حيث: اللمس، ودرجة النعومة، والطول، والمتانة، ودرجة تأثرها بالضوء والحرارة والرطوبة والشد.
- يستطيع التصنيع أن يتدخل لتغيير بعض مواصفات ألياف النسيج: إما بطرق طبيعية، أو كيميائية، وذلك لإنتاج مواصفات تناسب استعمالات وأغراضاً معينة.
- تنقسم ألياف النسيج تبعاً لمصادرها إلى: ألياف طبيعية، وألياف صناعية، وألياف معدنية.
- تنقسم ألياف النسيج الطبيعية حسب مصدرها إلى: ألياف نباتية، وألياف حيوانية، وألياف معدنية.
- تنقسم ألياف النسيج الصناعية حسب مصدرها إلى: ألياف صناعية محورة، وألياف صناعية تخلقية..
- إن الاختلاف الظاهر في مظهر القماش إنما يرجع إلى: اختلاف نوع الألياف، والخيوط وطريقة التركيب النسجية، وكذلك إلى التجهيزات التي يمر بها النسيج.
- تحول الألياف والخيوط إلى أقمشة بطرق مختلفة، مثل: النسيج، والحبك، والعقد، والضغط.
- تتعرض الأقمشة بعد مرحلة النسيج إلى بعض عمليات؛ بهدف إكسابها خواص وصفات معينة، مثل: المناعة ضد الكرمشة أو ضد الاشتعال أو ضد الماء... إلخ، وتسمى كل هذه العمليات بالتجهيزات.
- إن معرفة خواص ومميزات كل نوع من الألياف يسهل على المستهلك اتخاذ القرارات، بشأن اختيار ما يناسب منها لأغراضه المختلفة.

(ب) الملابس:

- تتوقف جودة أى قطعة ملابس على: الألياف المستعملة في صناعتها، وطرق التجهيز والتصميم، والتفصيل، والتركيب المناسبة للغرض المطلوب.
- إن مناسبة التصميم لاختار لنوع القماش وملمسه ومظهره يساعد في عملية التفصيل والتركيب.

- توجد مجموعة قواعد ومبادئ أساسية، تتبع في تفصيل وحياكة الملابس المختلفة.
- هناك أكثر من طريقة لتفصيل الملابس منها استعمال ياترون جاهز، أو رسم باترون؛ تبعاً لمقاسات الجسم أو التفصيل على المانيكان.
- إن مراعاة النسيج عند التفصيل تعتبر من أهم عوامل ضبط الملابس عند صناعتها.

(ج) اختيار الملابس:

- يتوقف اختيار كل فرد للملابسه على مجموعة عوامل، منها: احتياجاته، وقدراته المالية، وسنه، ومركزه الاجتماعي، وطبيعة عمله، والظروف الجوية التي يعيش فيها، وما يؤمن به من قيم ومعتقدات.
- يتأثر ذوق الفرد في اختيار ملابسه بالمودة ويزدق من يحبهم ويحترمهم من أفراد.
- تلعب وسائل الإعلام والدعاية دوراً كبيراً في توجيه وقيادة الناس، بالنسبة لما يختارونه من ملابس.
- قد يتوقف اختيار الفرد لقطعة من الملابس على البيانات والإرشادات المرفقة بها من حيث التركيب وطريقة الاستعمال والعناية.

(د) العناية بالملابس والأنسجة:

- يتوقف جمال مظهر الملابس وبقاؤها مدة طويلة صالحة للاستعمال على مدى عناية الفرد بها، والطريقة التي يتبعها في المحافظة عليها.
- تسهم مصانع صناعة الملابس والأنسجة في توفير التعليمات والإرشادات للمستهلك؛ للمحافظة على الأنواع المختلفة من الملابس والمفروشات، وعليه أن يتبع تلك التعليمات بدقة.
- تتوافر في السوق مواد مختلفة لغسل وتنظيف الملابس، وعلى المستهلك دراسة مميزات وطرق استعمال كل منها؛ ليؤدي استعمالها إلى أحسن النتائج المرجوة.
- تختلف طرق غسل وكى أو تنظيف الملابس، حسب الأنسجة المصنوعة منها، والتجهيزات التي مرت بها أثناء التصنيع.

(هـ) دور المستهلك:

- يستطيع المستهلك إذا تمسك بحقوقه أن يؤثر على كمية ونوعية ما ينتج من ملابس وأنسجة، وعلى ما تقدمه المصانع من بيانات توضيحية خاصة بطرق الاستعمال والعناية.
- إن إقبال المستهلك على نوع معين من الأقمشة أو الملابس، هو دليل على رضاه عن هذه السلعة، وهذا يدفع المنتج لإنتاج المزيد منها.

خامسا: المسكن، تأثيره وفرشه وأدواته

(١) أثر المسكن على الأفراد

(أ) جسميا ونفسيا:

- يهيئ المسكن المكان المطلوب للنمو الجسمي والعاطفي للأفراد وللأسرة.
- يتأثر نمو الأفراد الجسمي والسيكولوجي بمواصفات المكان الذي يعيشون فيه، وذلك يتضمن: الحرارة والرطوبة، والإضاءة، والتهوية، والروائح، والمناظر الطبيعية والجمالية، وتوفير الخدمات الأساسية بالقرب منه.
- إن درجة حرارة المسكن والتهوية فيه، وكذلك درجة الرطوبة تؤثر على درجة فقدان الجسم حرارته، وبالتالي على درجة إحساسه بالراحة.
- يؤثر تصميم المسكن وتوزيع الأماكن المخصصة به لأنشطة الأسرة المختلفة على سهولة المحافظة على نظافته وترتيبه، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض.
- يتأثر التذوق الجمالي عند أفراد الأسرة بما يشاهدونه في المسكن من لمحات فنية وجمالية.
- يتأثر النمو العقلي للأفراد بما يتوفر في المسكن من موارد ثقافية، وبما يحتويه من عناصر جمالية.
- إن العناصر الجمالية التي تستخدم في تأثيث وفرش البيت، مثل: الألوان والتصميمات والتنسيق والترتيب، كلها تسهم في الإقلال من الشعور بالتعب عند الأفراد.
- يعتبر استخدام الألوان في البيت عاملا جماليا، وفي الوقت نفسه عاملا نفسيا يؤثر على أفراد الأسرة.

(ب) اجتماعياً:

- يوفر المسكن المكان المناسب لنمو الأفراد اجتماعياً، ويتيح فرص التفاعل والمشاركة بين أفراد الأسرة الواحدة.
- تتأثر الأسرة بالأسر المجاورة لها في المسكن وبالتالي تؤثر فيها، ويتبع عن هذا تكون صفات مميزة للأحياء السكنية.
- يستطيع الفرد أن يحكم على المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسر، فى حى من الأحياء من مجرد النظر إلى مساكن هذا الحى.

(٢) عوامل تؤثر على مسكن الأسرة

(أ) العامل الإنسانى:

- يتيح المسكن للإنسان أن يشبع حاجاته الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية.
- يحتاج الفرد لمكان يحميه ويأويه ويوفر له حريته الشخصية، ويتيح له فرصة أداء أعماله، وهذه هى وظيفة المسكن.
- يتوقف اختيار نوع المسكن حسب: عدد أفراد الأسرة، ومستواهم الاقتصادى، وأنواع الأنشطة التى يمارسونها، وكذلك ما يؤمنون ويعتزون به من قيم.
- تختلف احتياجات الفرد والأسرة بالنسبة للمسكن، من مرحلة إلى أخرى من مراحل العمر والنمو.
- يعبر الفرد وتعبير الأسرة - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - عما تؤمن به من قيم خلال اختيارها لنوع السكن وأثاثه ومفروشاتة.
- تختلف تصميمات المساكن من بلد إلى آخر، تبعاً للظروف الجوية والبيئية لكل بلد.
- تؤثر الموارد المتاحة للدولة على ما تنفقه من أموال على المساكن والشوارع والحدائق والتسهيلات البيئية الأخرى.
- إن التمدد العمرانى يتأثر فى سرعته ونوعيته بالزيادة المتوقعة، فى عدد سكان كل دولة.

- تساعد الأساليب التكنولوجية الحديثة على مواجهة الحاجة المتزايدة؛ لبناء المساكن بسرعة وبكفاءة عالية.

- إن البيئة المحيطة بالسكن هي حصيللة عناية واهتمام كل أسرة بها، وكل أسرة تسهم في جمال هذه البيئة أو قبحها.

(٣) تصميم المسكن

- التصميم هو خلاصة عوامل متعددة، منها: اللون، والشكل، واخط، والملمس، والمساحة، والضوء.

- تستخدم مبادئ الفن الأساسية كوسائل لعمل تصميم جميل.

- من مبادئ الفن التي تساعد في تأثيث وفرش المسكن: التوازن - التناسب - الإيقاع أو التردد - التركيز - الانسجام.

- الاختلاف في الوحدة من أهم المبادئ التي تستخدم في فرش البيت.

- عند تأثيث وفرش البيت.. تراعى الأسرة المبادئ الفنية، وتراعى أيضاً الجانب النفى والعملى لكل حجرة ولكل قطعة أثاث.

- بالقدر الذى يوفر فيه تصميم البيت راحة لأفراد الأسرة، بالقدر الذى يعتبر تصميمًا جيدًا.

(٤) تأثيث المسكن وأدواته

- إن أثاث وأدوات المنزل هي وسائل لتحقيق راحة أفراد الأسرة وسعادتهم.

- يعتمد اختيار أثاث البيت ومفروشات وأدواته على: حاجات الأسرة، والرغبات الفردية للأفراد، ومدرجاتهم عن التصميم ومبادئه.

- إن توفير الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة يساعد ربة الأسرة على توفير الوقت والجهد، للآزمين لأداء الأعمال المنزلية.

- إن معرفة الفرد أو الأسرة بأنواع وطرز الأثاث والمتوفر فى السوق من مفروشات، يمكنه من اختيار أثاث مناسب للأسرة، بحيث تتوافر فيه الجوانب الجمالية والاقتصادية.

- تعتمد كفاءة أى جهاز أو أداة من أدوات المنزل على : تصميمها، وطريقة صنعها، والمواد المستعملة فى صناعتها ومناسبتها للعمل، وكذلك طريقة الاستعمال؛ أى مدى الصيانة والعناية فى تشغيلها.

- إن شراء الأدوات والأجهزة من الأماكن والمخلات المعروفة قد يضمن للمستهلك جودة الصناعة وتوفر الصيانة وقطع الغيار لها.

- ليس كل جديد فى السوق من أدوات وأجهزة هو بالضرورة لازم لكل بيت، فإن ماتحتاجه الأسرة مرتبط بطروفها الخاصة.

- إن ترتيب وتخزين الأدوات والأجهزة المنزلية يزيد من سهولة استعمالها، ويشجع ربة البيت على مداومة استخدامها.

(٥) الإدارة والمسكن

- إدارة المسكن تعنى اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد طرق استعمال الموارد المادية والبشرية، فيما يتعلق باختيار وتأثيث المسكن.

- المسكن نفسه يعتبر مورداً من موارد الأسرة، يسهم فى تحقيق أهداف الأسرة والأفراد.

- إن تخطيط مراكز عمل بحيث يتوفر فيها المواصفات اللازمة لأداء الأعمال المختلفة، هو جزء مهم من تأثيث وتنسيق المسكن.

- إن الرغبة فى تبسيط خطوات العمل؛ بحيث توفر الوقت والجهد اللازم للقيام بشئون الأسرة قد تتحقق، عن طريق ترتيب أثاث البيت، وتوفير أماكن التخزين المناسبة.

(٦) السلامة فى المسكن

- لضمان عدم وقوع حوادث فى المسكن.. تراعى الأسرة مجموعة احتياطات فى اختيار المسكن وأثاثه وأدواته، وكذلك فى طريقة ترتيب وتنسيق الأثاث والأدوات به.

- إن أغلب ما يقع للأفراد من حوادث فى البيت يكون نتيجة إهمال يمكن تداركه.

- تقع معظم الحوادث فى البيت فى المطبخ.

- معرفة ربة البيت بالمبادئ الأولية للإسعافات الأولية تحمي أفراد الأسرة من مضاعفات الحوادث البسيطة، التي تقع في البيت.
- إن اتباع التعليمات المرفقة بالأجهزة المنزلية بدقة، هو شرط أساسي لمنع الحوادث الناجمة عن سوء استعمال هذه الأجهزة.
- التأمين وسيلة تعتمد عليها الأسرة والأفراد لتعويض الخسائر، التي قد تنجم عن بعض الحوادث أو السرقات في البيت.

ثلاثة مدرجات أو مفاهيم أساسية

- إن المتبع لما ورد من مدرجات ومفاهيم وتعميمات أساسية يلاحظ - دون شك - مدى التداخل والترابط بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) المختلفة. وقد نستخلص من كل هذه المدرجات والتعميمات ثلاثة مفاهيم رئيسية، تشترك في كل المجالات، وتسهم بدور فعال في تطوير وتحسين حياة الأفراد والأسرة والمجتمع. وهذه المفاهيم هي:
- النمو الإنساني والعلاقات البشرية.
- القيم والمعتقدات.
- الإدارة.

وهذه المفاهيم الثلاثة مجتمعة تعطي للقارئ فكرة عامة عن تكوين علم الاقتصاد المنزلي، وعن مجالات اهتماماته المختلفة، وترابط هذه المجالات، وما يرد في كل منها من مدرجات أو مهارات. وتستطيع مدرسات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) استنباط العديد من المدرجات والتعميمات حول هذه المفاهيم في كل مجال من مجالات الاقتصاد المنزلي؛ ليدرکن بأنفسهن هذا التكامل والترابط بينها.

وأود أن أكرر أن ما ورد هنا من مدرجات وتعميمات هو مجرد بداية على الطريق، وعلى المهتمين بالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) مواصلة الجهد في سبيل استنتاج واختيار مزيد من تلك المدرجات والتعميمات، في كل مجال من مجالات هذا العلم.

- والأمل أن تتطور مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في مراحل التعليم المختلفة، وتبنى حول مجموعة مختارة من المفاهيم المدرجات؛ مما يحقق التكامل والترابط، ليس فقط بين مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، بل لعله يكون بداية ترابط وتكامل بين العاملين والمهتمين بهذا العلم على كافة المستويات، في سبيل تحقيق أهدافه، في توفير حياة أفضل للأسرة المصرية والعربية وللمجتمع.

أهمية التدريس بناء على مدرجات ومفاهيم أساسية

دور المفاهيم والمدرجات فى التدريس:

لاشك أن هناك مجموعة عوامل وتغيرات، دفعت العاملين فى ميادين التربية والتعليم إلى الرغبة فى تركيز المعلومات فى كل علم . ولعل من أوضح هذه العوامل ذلك الانفجار المتزايد فى المعارف والعلوم؛ فمنذ مائة أو حتى خمسين عاماً، كان من الممكن أن يأمل أى شخص فى أن يعرف كل شئ عن مجال دراسة معين، ويدرك إلى جانب ذلك المجال بعض المعلومات عن غيره من مجالات الدراسة الأخرى. ولكن فى عصرنا لم يعد هذا ممكناً، ومثل هذه المحاولة ستؤدى إلى معرفة بعض حقائق متفرقة لا معنى لها ولا ترابط بينها، ولا تجدى معرفتها فى مواجهة الحياة المعاصرة السريعة التغيير. لذلك.. فإن محاولة تنظيم المعارف والمعلومات فى فئات محددة، أو بمعنى آخر تبويبها تحت مفاهيم أساسية، يمكن العاملين بأى ميدان دراسة من الإلمام بالأفكار الرئيسية، التى يبنى على أساسها ميدان دراستهم، وبهذا يستطيعون التحكم فيه والتقدم به، عن طريق البحوث التى يقومون بها، والتى ترتبط بهذه المفاهيم الأساسية وعلاقتها.

ومن الأسباب الأخرى التى تدفعنا إلى الاهتمام بدراسة وتحليل المفاهيم الأساسية - خاصة فى مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) - تحول موقع هذا العلم فى السلم التعليمى ووصوله لمستوى الجامعة، وعدم توقفه عند تعليم بعض المهارات اليدوية؛ بمعنى آخر ازدياد الاهتمام بالقواعد والقوانين وراء العمل، وليس فقط بكيفية أداء الأعمال. ومع زيادة التكنولوجيا الحديثة التى تؤثر فى حياة الأفراد والأسرة.. كان لا بد من الاهتمام بدراسة العلاقات، بين ما يدرس فى المجالات المختلفة للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وما يدرس فى العلوم والفنون والآداب، التى يشتق منها كثير من المعارف والمعلومات.

ثمة سبب ثالث من هذه العوامل، هو ضرورة فهم الترابط والتكامل بين العناصر الثلاثة الرئيسية، التى تبنى على أساسها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) كعلم تطبيقي، كما ورد من قبل، ولا يمكن تحقيق هذا التكامل إلا بناء على تحديد واع لأهم المفاهيم، التى تكون فى مجموعها محتوى هذا العلم.

إن التركيز على المفاهيم الأساسية سهل، بل وقد يضمن انتقال أثر التعليم من المدرسة والفصل إلى البيت والبيئة والمجتمع، وبالتالي فهو يشجع استمرار التعلم حتى خارج المدرسة.

إن تحديد المفاهيم والمدرجات الأساسية يمكن الدارس من تذكر مضمون ما درسه؛ فبدلاً من مجموعة حقائق متفرقة، يكفي أن يتذكر فكرة كبيرة موحدة.

إن القدرة على التعميم السليم الواعي تنمي في المتعلم القدرة على التفكير المنطقي، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام؛ فهو يتعود الملاحظة الدقيقة وإيجاد العلاقات والربط بين المواقف والأحداث، والاستنتاج المسبب، والتنبؤ المدعوم بالحقائق والحجيات الدقيقة.

كيف ندرس بطريقة المفاهيم والمدرجات؟

يمكننا تلخيص أسلوب التدريس الهادف إلى تكوين المدرجات والمفاهيم الأساسية عند التلميذ Conceptual Teaching، أنه يتضمن تعليم التلاميذ الجمع والتعميم بين الأشياء والأحداث المتشابهة وجمعها في فئة واحدة، والتفرقة بين الفئات المختلفة للأشياء أو الأحداث. وعلى التلميذ أن يستجيب الاستجابة نفسها لأفراد المجموعة الواحدة، وأن يستجيب استجابة أخرى مخالفة بالنسبة للمجموعات غير المتشابهة.

فإذا أردنا تعليم طفل مفهوم الاحمرار أو الزرقة، يجب أن نقدم إليه مجموعة أشياء ذات أشكال مختلفة، ومن أحجام متعددة، ومن مواد مختلفة الملمس، ولكنها كلها - أي كل الأشياء المقدمة للطفل - تشترك في صفة واحدة هي أنها حمراء اللون؛ فمثلاً قد نقدم للطفل بعض الأوراق والكتب والأقمشة والملابس، وصورة بها قرص الشمس عند الغروب... إلخ، فإذا تعرف التلميذ هذه الصفة العامة لتلك الأشياء على أنها الاحمرار أو اللون الأحمر، يمكننا أن نقول إنه قد توصل إلى تعميم يجمع بين تلك الأشياء المختلفة. ولكن لكي نتأكد من أنه اكتسب وكون مفهوم الاحمرار فعلاً.. عليه أن يمر بمرحلة ثانية، وهي أن نقدم له أشياء من ألوان مختلفة، وعليه أن يميز ويفرق بين ما هو أحمر وما هو غير ذلك، فإذا نجح في كل من عملية التعميم والتفرقة نقول إنه قد كون مفهوم اللون الأحمر أو الاحمرار.

ولا يمكن أن يتكون المفهوم نتيجة التعرض لموقف واحد، بل لابد من تكرار المواقف التي تتيح للمتعلم فرص التعليم وفرص التفرقة بأساليب مختلفة، وفي مجموعات غير متشابهة؛ بحيث نضمن تكون المفهوم فعلاً.

نأخذ مثلاً آخر على طريقة تعليم المدركات والمفاهيم وليكن على مستوى أعلى بكثير من المثال السابق. عند دراسة طلبة كلية الطب لأجهزة رسم القلب وقراءة الرسومات المختلفة، التي تبين نبضات القلب السليم وغير السليم.. فلا بد أن يرى الطالب رسماً لقلب مصاب بانسداد في الشرايين، وآخر لقلب مصاب بذبحة صدرية، وآخر لقلب مصاب بحالة هبوط. ويوضح له الأستاذ في كل حالة العلاقات والدلالات المميزة لكل رسم، ولكل حالة من حالات القلب. ولكن لا يكفي أن يرى الطالب رسماً واحداً لكل حالة، بل لابد أن يرى مجموعة كبيرة من رسوم تبين القلب السليم، وغير السليم. ثم يرى مجموعة رسوم تمثل كل حالة من الحالات الأخرى؛ بحيث يستطيع أن يميز رسوم كل حالة من بين مجموعة رسوم مختلفة. وهكذا ويتكرر فرص التعميم بين الرسوم المختلفة التي تدل على حالة معينة من حالات القلب، والتفرقة بين رسوم تدل على حالة أخرى، يستطيع طالب الطب تشخيص الحالة التي تعرض عليه. ونستطيع عندئذ أن نقول إنه قد كَوْن مفهومًا لرسم القلب لكل حالة من الحالات.

وصعوبة تدريس المفاهيم والمدركات - خاصة المدركات الصعبة أو المركبة - لا ترجع إلى طريقة التدريس، فالإجراء واحد كما سبق، ولكن الصعوبة ترجع إلى عدم إمكانية توفير الأمثلة الكافية، التي تساعد التلميذ على التعميم والتفرقة أو التمييز. وأحياناً ترجع الصعوبة إلى اختلاف آراء المتخصصين على صفات موحدة للفئات المتشابهة، أو تحديد تلك الفئات وتعريفها بدقة.

دور التعصيمات في التدريس

عندما يخطط المدرس دروسه - عليه أن يحدد أهم الأفكار التي يتضمنها درسه، ويلوئ هذه الأفكار على صورة مفاهيم ومدركات. وكثيراً ما يحتوي الدرس على عدد كبير من المفاهيم والمدركات، وعلى المدرس في تلك الحالة التفضيل بينها والتخطيط للتركيز على عدد محدود منها، يحتوي المفهوم الواحد - وأحياناً - على مجموعة مفاهيم فرعية أو ثانوية، وعلى المدرس أن يحددها أيضاً. وقد يكون التلاميذ على دراية سابقة ببعض هذه المدركات والمفاهيم وقد تكون جديدة عليهم، وعلى المدرس معرفة مدى إلمام التلاميذ بتلك المفاهيم وأبعاد علمهم بها.

من المفاهيم الأساسية التي قررها المدرس، عليه أن يحدد عدة تعميمات، تشكل في مجموعها خلاصة ما سيتعلمه التلاميذ في الدرس. وأحياناً يبدأ المدرس بوضع هذه التعميمات، ثم يحلل ما بها من مفاهيم أساسية، وبناءً على ذلك يخطط درسه.

بعد تحديد المفاهيم المدرجات والتعميمات الأساسية التي سيخطط على أساسها الدرس، يحدد المدرس مجموعة أهداف مرتبطة بتلك المدرجات، ويأمل أن يحققها خلال هذا الدرس، ولكي تكون تلك الأهداف صالحة كأهداف للتدريس، يجب أن تتصف بالدقة والتحديد؛ بحيث يمكن قياس مدى تحقيقها في نهاية الدرس. والحديث عن الأهداف يستحق وقفة طويلة لانتساع لها هذه الدراسة.

الخطوة التالية في تخطيط الدرس، هي اختيار مجموعة أنشطة أو خبرات تعليمية، يعتقد المدرس أنها تساعد التلاميذ على استيعاب المفاهيم الأساسية في الدرس، واستنتاج التعميمات المنشودة. ومعنى ذلك أن التعميمات لا تعطى للتلاميذ، بل على المدرس أن يساعد التلاميذ على تكوين المدرجات وصياغة التعميمات بأنفسهم، وذلك تحت قيادته وتوجيهاته؛ فهو يعاونهم على رؤية وملاحظة العلاقات بين المدرجات؛ مما يسهل لهم استنتاج التعميمات. ولا ضرر هنا من تكرار القول بأن المفاهيم لا تتكون بسرعة، وتحتاج إلى وقت وممارسة لكي تنمو وتعمق.

مثال:

لو افترضنا أن مدرسة تربية أسرية (اقتصاد منزلي) تخطط لدرس عن تخطيط الوجبات.. فلا شك أن هناك عدداً من التعميمات، التي يتضمنها هذا الدرس. ولو أخذنا على سبيل المثال واحداً من هذه التعميمات، وليكن... «إن التخطيط قبل إعداد الوجبة يوفر الوقت والمجهود»، لرأينا أن هذا التعميم يتضمن مجموعة مدرجات أساسية، هي: التخطيط - إعداد الوجبة - الوقت - الجهد. إذاً على المدرسة أن تخطط في درسها أنشطة تعليمية لتوضح هذه المدرجات الأربعة؛ فمثلاً يمكنها أن تكلف مجموعة من التلميذات بإعداد وجبة بسيطة، وتكلف مجموعة أخرى من التلميذات بمراقبة تحركات المجموعة الأولى، وكذلك الوقت الذي يستغرقه في إعداد الوجبة. وبعد ذلك يمكنهن عمل رسم تخطيطي لتحركات التلميذات، أثناء إعداد الوجبة، وبعد دراسة هذا التخطيط تتولى مجموعة أخرى إعداد الوجبة

نفسها، ولكن بعد أن يخططن لعملهن بهدف توفير الوقت والجهد. وبعد إتمام الوجة تقارن المدرسة مع تلميذاتها الوقت والخطوات، التي استغرقها إعداد الوجة في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية. وأثناء هذا الدرس يزيد مفهوم التلميذات لمعنى التخطيط والوقت والجهد، وقد يتبع ذلك مناقشة جماعية، يتاح للطالبات خلالها سرد بعض الخبرات الخاصة، التي تعكس فهمهن لمعنى التخطيط وتوفير الوقت والجهد. وتدريبياً تستخلص التلميذات العلاقة بين هذه المدركات، ويتوصلن لقاعدة مفيدة يمكن تطبيقها في حالات مستقبلية، وهي أن التخطيط قبل أداء الأعمال يوفر الوقت والجهد. ويجب التحذير من (تحفيظ) التلميذات هذه القواعد والتعميمات دون فهم؛ لأنها في تلك الحالة تفقد معناها، وتصبح مجرد عبارات ترددها التلميذة في امتحان، وقد لا تستفيد منها في حياتها العامة.

وعند محاولة التلميذات صياغة التعميم.. فإنهن - في العادة - لا يستطعن صياغته بالصورة الكاملة التي تريدها المدرسة، التي عليها في هذه الحالة أن تشجعهن في الأسلوب والصياغة، وأن تقودهن للتعبير السليم. ولكن على المدرسة أن تتأكد أن ضعف صياغة التعميم هو نتيجة ضعف لغوي، أو عدم قدرة على التعبير، وليس ناتجاً عن سوء فهم للمدركات المتضمنة وعلاقات بعضها ببعض. أما إذا شعرت أن ضعف الصياغة ناتج عن عدم فهم المدركات وعلاقاتها، فعليها أن تحاول إعادة التدريس مرة أخرى.

أسئلة تساعد على استخلاص التعميمات

على المدرسة أن تختار الأسئلة، التي تساعد التلميذات على رؤية العلاقات بين المدركات، وبذلك يستطعن التوصل إلى استخلاص واستنتاج تعميمات سليمة.

وفيما يلي وصف لعدد من تلك الأسئلة، يتبعها مثال لكيفية استعمالها.

١- تركز الأسئلة أولاً على الأحداث الجارية في الفصل؛ بمعنى أن الإجابة عنها تكون مشتقة من تلك الأحداث.

٢- أسئلة تطبيقية بمعنى دعوة التلميذات لاكتشاف وإيجاد أحداث مشابهة، لما يجري الحديث بشأنه في الدرس، ولكن من خبراتهن الخاصة.

٣- أسئلة توجه التلميذات لرؤية وملاحظة علاقات معينة، مثلاً: ما السبب وما النتيجة، أو ماذا يحدث لو حصل كذا.. إلخ.

- ٤- أسئلة تدعو التلميذات لصياغة استنتاج أو تلخيص ما فهمنه من الدرس.
- ٥- أسئلة تدعو التلميذات لفحص استنتاجاتهن، ومناقشة مدى صحتها، وهل هي عامة ويمكن تطبيقها في حالات جديدة مشابهة لما دار في الفصل.
- ٦- أسئلة تدعو الطالبات لشرح وتبرير استنتاجاتهن.

مثال:

أخذ هذا المثال من درس، استخدم فيه دليل الأسئلة السابق لمساعدة التلميذات في استنتاج وصياغة تعميمات خاصة بالدرس. كانت الوحدة التي تدرس عن تأثيث وفرش البيت، وكان الدرس عن القيم التي تؤثر على اختيار الأفراد لأثاث وفرش البيت.

١- بدأت المدرسة الدرس بمراجعة ما سبق مناقشته - في الدروس السابقة - من عوامل، تراعيها الأسرة، عند اختيار أثاث وفرش البيت. وأنه قد سبق «لنا القول؛ أن أثاث وفرش البيت يتم في ضوء: (أ) عدد أفراد الأسرة، (ب) أعمارهم، (ج) جنسهم، (د) ميولهم ورغباتهم، (هـ) الأنشطة التي يمارسونها في البيت، (و) دخل الأسرة. وكذلك ناقشنا بعض المبادئ الفنية والجمالية التي نراعيها في تأثيث البيت.. ولكن الواقع أن هناك عاملاً آخر لم نناقشه بعد، ويتدخل تدخلاً كبيراً في اختيار أثاث البيت، وطريقة فرش وتجميله.. ذلك أن لكل منا أشياء يحبها ويقدرها، وتتدخل تلك الأشياء في اختياره لأسلوب حياته. إن ما نحبه وما نقدره من أشياء أو أفكار يتدخل أيضاً في اختيارنا لأثاث البيت وفرشه. والآن سنستمع لزميلتين منكن تؤديان هذا المشهد التمثيلي، ونحاول أن نستنتج الأشياء أو الأفكار التي تحبها وتقدرها الأم، والتي يمكن أن تتدخل في اختيارها لأثاث البيت.

٢- (المدرسة قد أعدت مسبقاً مشهداً تمثيلاً، تقوم طالبتان بأدائه: واحدة تمثل دور الأم، والأخرى تمثل دور ابنتها التي تبلغ من العمر حوالي خمسة عشر عاماً)، يستغرق دقيقتين فقط، البنت تخاطب أمها وهي ممسكة بزجاجة عطر قديمة وفارغة.

البنت: ماما، لماذا تحتفظين بهذه الزجاجة القديمة؟ إنها عبء في التنظيف حيث تجمع الأتربة وهي فارغة، وكذلك فهي قبيحة الشكل، يعني لو كانت جميلة كنت قلت إنك محتفظة بها كتحفة فنية.. لكن دى ولا حاجة.. سأضعها في صندوق القمامة.

الأم: إياك ترميها فهي غالية عندي جداً، ليس لثمنها، ولكن لأن أباك قد أهداني هذه الزجاجة في فترة خطوبتي، وأنا محتفظة بها منذ ذلك الحين. وكيف تقولين إنها قبيحة.. إنها في نظري جميلة جداً.

٣- مناقشة تتبع المشهد التمثيلي:

س ١: (حسب القائمة السابقة)

ماذا تقدر هذه الأم؟

ج: إنها تقدر علاقتها بزوجها.

إنها رومانسية أو تقدر العواطف.

المدرسة: إن ما نقدره ونعتر به من أشياء أو أفكار يعرف باسم «القيم».

س ٢: هل يعرف أحد منكم أشخاصاً لهم القيم نفسها التي عند هذه الأم؟ من تحدثنا منكم؟

ج: التلميذات يتجاوين ويسردن بعض القصص من خبراتهن.

س ٣: ما سبب تقدير الأم لتلك الزجاجة؟

ج: التلميذات يجبن إجابات مختلفة، منها:

- ربما كان زوجها قد أعطاها لها في مناسبة خاصة.

- ربما كانت أول هدية من الزوج لزوجته.

المدرسة: يعني زجاجة العطر الفارغة ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما ما تحمله من معنى هو الذي له قيمة.. فلنحاول دراسة بعض تلك القيم.

٤- مواقف تمثيلية أخرى، تنعكس فيها بعض القيم التي تؤثر على اختيار فرش البيت. كل موقف منها يستغرق دقيقة واحدة.

٥- مناقشة وأسئلة بعد كل موقف.

س ١: ما القيم التي تتضح في هذا الموقف؟

س ٢ : هل تعرفن من يحمل هذه القيم نفسها؟

ج:

٦- مناقشة : هل نسينا أى قيم أخرى قد تؤثر على اختيار أثاث وفرش البيت .

ج:

٧- س ٣ : من أين تأتي هذه القيم ؟ ولماذا يقدر بعض الناس الجمال ، بينما يقدر بعضهم الآخر الراحة والغنى ... إلخ .

ج : من البيت والمحيطين بنا فى الأسرة أو من أناس نعتبرهم قادة أو مثلاً أعلى لنا .

٨- مدرسة : فلنحاول الآن أن نتخيل أنك شخصياً تبحثين عن سكن . فما أول الأشياء أو

المواصفات التى تتطلعين إليها ، سواء فى البيت ككل أم فى حجرتك الخاصة ؟

مناقشة : أى القيم توجهك فى الاختيار ؟

س ٣ : كيف تتدخل هذه القيم فى اختيارك ؟

— ما مصدر هذه القيم بالنسبة لك ؟

— هل تتساوى درجة القيمة الواحدة عند كل التلميذات ؟ لماذا تختلف ؟ كيف يودى هذا

الخلاف إلى قرارات مختلفة بالنسبة لتأثيث البيت ؟

٩- والآن دعونا نلخص ما تعلمناه فى هذا الدرس عن القيم ، وعلاقتها بتأثيث البيت (س ٤) .

إحدى التلميذات تدون على السبورة تلخيص زميلاتها .

(أ) إن ما نؤمن به من أشياء (قيمنا) تتدخل فى اختيارنا لأثاث نفسها وفرش البيت .

(ب) كثير من الناس يشتركون فى القيم نفسها ، ولكن درجات تلك القيم قد تتفاوت من شخص لآخر .

(ج) يختلف الناس فيما يقدرونه من قيم ؛ تبعاً لخبراتهم الخاصة ، وتبعاً للناس الذين تعاملوا معهم وأعجبوا بهم ، ولأن لكل فرد حاجاته وميوله الخاصة .

(د) يزيد فهمنا للأشخاص إذا قدرنا وفهمنا ما يؤمنون به من قيم .

١٠- والآن نعيد قراءة هذه الاستنتاجات ، ونناقش مدى صحتها (مناقشة) س ٥ .

١١- س ٥، ٦ هل يمكننا تطبيق هذه الاستنتاجات في مواقف أخرى من حياتنا (مناقشة) .

ج- بعد ذلك أعطت المدرسة التلميذات ورقة بها مجموعة مواقف، وطلبت منهن تحليل ما بكل موقف من قيم. وسؤال عن القيم، التي تؤثر في اختيارنا لأثاث البيت ومفروشاتة.

إن مهارة المعلم في تحليل مادة تخصصه ومعرفته للمفاهيم والمدرجات الأساسية فيها تمكنه من تخطيط تدريسه على مستوى العام، أو على مستوى الفصل الدراسي، وكذلك تخطيط الوحدات والدروس؛ بحيث يركز على الأفكار المهمة، ويساعد تلاميذه على تكوين واستنباط هذه الأفكار؛ مما يجعل التعلم أكثر فائدة، وأكثر قابلية للتطبيق، وهذا يؤكد مفهوم التعلم المستمر.

الفصل السابع

التقييم

مقدمة

أنواع التقييم.

* أهداف التقييم التشخيصي.

* أهداف التقييم النهائي أو الشامل

مواصفات التقييم الفعال.

* ماذا نقيّم.

* الفعالية والكفاءة

طرق التقييم.

* الملاحظة

* مقاييس التقدير

* تحليل التفاعل

* طرق التقييم الشفهية

* طرق التقييم المدونة

أنواع الاختبارات

أنواع الأسئلة الموضوعية

مواصفات الاختبار الجيد

إرشادات لتصحيح الاختبارات

ملفات التلاميذ التراكمية

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

[Faint, illegible text covering the majority of the page, appearing to be bleed-through from the reverse side.]



التقييم

سبق أن تناولنا بالشرح مفهوم التقييم ، وفرقنا بينه ومفهوم التقويم كما يستخدم في هذا الكتاب ، وحيث إننا هنا نستكمل المهارات اللازمة للمعلم .. فإن قدرة المعلم على الحكم علي فعالية العملية التعليمية، وعلى المواقف التعليمية، وعلى النتائج والمخرجات، ومدى تماشى هذه المخرجات مع الأهداف المنشودة، وكذلك قدرته على تفسير تلك النتائج ومعرفة أسبابها كما ونوعاً... كل هذا يقع تحت مهارة التقييم؛ لذلك نفرّد هذا الفصل لمزيد من مناقشة هذا المفهوم، ونوضح أنواع التقييم، وأدواته، ووسائله، وطرقه، وشروطه مع عرض بعض التطبيقات.

عندما يقوم أى فرد منا بنشاط معين، فإنه يحاول أن يقدر بطريقة ما مدى نجاح أو فشل هذا النشاط، وأن يتبين نواحي القوة والضعف فيه، ويتعرف أسباب هذا النجاح أو الفشل. وكل عمل جاد لابد وأن يستتبعه قياس لمعرفة مدى نجاحه، ومدى تحقيقه للأهداف التي أقيم من أجلها.

والمواقف التعليمية، مواقف جادة، لها أهداف واضحة محددة، مستمدة من أهداف البرنامج التعليمي ككل... لذا فلا بد أن يصاحب الموقف التعليمي محاولات مستمرة لمعرفة فعاليته، وتبين مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى الموقف، والبرنامج ككل لتحقيقها.

والتقييم في العملية التعليمية هو تحديد فعالية هذه العملية؛ أى إن التقييم يهتم بكل جوانب العملية التعليمية؛ فهو يهتم بالتلاميذ، وبالمدرس، وبالإمكانات، وبالاجراءات وبالطريقة والأسلوب، وبكل ما هو ضمن هذا النظام المتكامل. والمتفق عليه أنه إذا بنى الموقف التعليمي،

وخطط للتدريس على أساس من المدركات والمفاهيم الأساسية، وعلى أهداف سلوكية واضحة ومحددة تصف نواتج التعلم المطلوب... عندئذ تصبح عملية التقييم جزءاً لا يتجزأ عن هذه العملية.

وهناك فرق جوهري بين التقييم والقياس في العملية التعليمية، ولعله من الواضح أن القياس هو جزء من التقييم.. فإذا قال الطبيب إن درجة حرارة المريض تسعة وثلاثون درجة.. فهذا قياس لدرجة الحرارة.. أما عندما يستكمل الطبيب تقريره قائلاً... معني ذلك أن حرارة المريض مرتفعة عن الدرجة الطبيعية، وأنه مصاب بنوع من الحمى، ويحتاج لأدوية معينة.. فهذا تقييم للموقف. فبينما يهتم القياس بالكم، يهتم التقييم بالكم والنوع معاً.

وفي العملية التعليمية يهتم التقييم بجوانب هذه العملية في شمول وتكامل، وتتفاعل مكونات هذه العملية بعضها ببعض الآخر، وعلاقة كل منها بالنتائج. بينما يقتصر القياس على درجات التلاميذ في الاختبارات؛ أي يركز بالدرجة الأولى على التحصيل، ولذلك يجب ألا يؤخذ مفهوم التقييم على أنه اختبارات وامتحانات تخفيف التلاميذ، وتحدد النجاح منهم والراسب، بل يجب أن ينظر إليه على أنه مصدر للتغذية المرتدة، التي تفيد في دفع عجلة العملية التربوية، وتحسين مستوى جوانبها المختلفة. وعلى ذلك يمكن تلخيص مفهوم التقييم في أنه العملية، التي تعرف عن طريقها الإجابة عن التساؤلات التالية:

إلى أي مدى تتحقق الأهداف؟ وهل تسير العملية التعليمية في مسارها الصحيح الذي ينتج عن تحقيق الأهداف المنشودة؟ ما العوامل التي أدت إلى تحقيق الأهداف، أو التي أدت إلى تحقيق الأهداف، أو التي أدت إلى عدم تحقيقها؟ كيف يمكن مراعاة هذه العوامل مستقبلاً؟ وتصدق هذه التساؤلات على مستوى الأهداف التدريسية، أو الأهداف التعليمية، أو الأهداف التربوية.

أنواع التقييم:

التقييم من وجهة نظر الاتجاهات التربوية الحديثة، عملية مستمرة.. تحدث قبل التدريس وأثناءه، وبعد أن يتم. وفي كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم، وبالتالي تختلف وسائله؛ بمعنى أن التقييم يختلف تبعاً للسؤال المطلوب الإجابة عنه:

وبناءً على ذلك يقسم التربويون التقييم إلى:

١ - تقييم تشخيصي Diagnostic Evaluation .

وهذا ينقسم بدوره إلى:

(أ) تقييم قبلي Initial Evaluation .

(ب) تقييم تكويني Formative Evaluation .

٢ - تقييم نهائي أو شامل Summative Evaluation .

أهداف التقييم التشخيصي:

(أ) التقييم القبلي:

لاشك أن المدرس - لكي ينجح في عمله - في حاجة لأن يعرف مستوى تلاميذه من حيث القدرات العقلية، والنضوج الانفعالي، ومدى استعدادهم للتعلم، وميولهم واهتماماتهم... إلخ. وهذه المعلومات تساعد في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لإحداث التعلم المطلوب؛ بمعنى أن هذه المعلومات والبيانات تمكن المدرس من تخطيط تدريسه من حيث تحديد الماركات والتعميمات الأساسية، وتحديد الأهداف التدريسية؛ لتتماشى مع معلومات وقدرات التلاميذ الحالية، وكذلك اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية التي تتلاءم مع تلك الخصائص العقلية والحركية والوجدانية لهؤلاء التلاميذ.

وهذا ما يحصل عليه المدرس عن طريق الاختبارات القبليّة.

وهناك هدفان للتقييم القبلي التلاميذ؛ فأحياناً يكون الهدف هو معرفة مستوى معلومات أو مهارات التلاميذ، التي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد؛ أي معرفة المستوى البدني للتلاميذ. والأسئلة في هذا التقييم تتضمن معلومات أو مهارات وسيطة وسابقة لما سيرد في الموضوع الجديد من معلومات ومهارات.

وأحياناً يكون هدف التقييم القبلي هو التأكد من أن الموضوع المفروض تدريسه هو موضوع جديد بالنسبة للتلاميذ، ولم يسبق لهم دراسته. وتكون أسئلة هذا النوع من التقييم مشابهة - إلى حد كبير - للأسئلة التي سترد في نهاية تدريس الموضوع.

(ب) التقييم التكويني:

وهو النوع الثاني من التقييم التشخيصي، ويهدف هذا النوع من التقييم إلى إعطاء المدرس تغذية مرتدة - أولاً بأول - عن مدى تقدم التلاميذ، وعن أخطائهم، وعن مستوى تحصيلهم؛ أى يعطيه معلومات عن مدى تحقيق التلاميذ للأهداف بصورة مستمرة.

تبين هذه التغذية المرتدة للمدرسة مواطن الضعف عند التلاميذ، فيحاول تداركها ومعالجتها أولاً بأول، وقبل أن يفوت الأوان ويتعرف المدرس كذلك مدى مناسبة أسلوبه في التدريس والنشاط التعليمي الذي يستخدمه، وهل هو النوع الملائم من الأنشطة أم لا.. وبناءً على ذلك يستطيع تعديل أو تغيير تلك الأنشطة أو الوسائل.

يساعد التقييم التكويني في اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتعرف المدرس الذين يحتاجون لعناية خاصة، سواء المتفوقين الذي يحتاجون إلى مستويات أعلى من المادة العلمية أو أنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية، حتى لا يفقدوا حماسهم ولا يصيهم الملل، كذلك أولئك المتخلفين أو بطيئى التعلم الذين قد يحتاجون إلى تكرار بعض النقاط فى الشرح، أو يفيدهم القيام ببعض الأعمال التعويضية خارج الدرس، حتى يلحقوا بزملائهم ولا يشعروا بالعجز أو النقص.

ومن ذلك.. يتضح أن التقييم التكويني يصاحب العملية التعليمية، ويتكرر على فترات خلال الدرس الواحد، وخلال الوحدة، وخلال المقرر.. ولذا فغالباً ما تكون وسائل التقييم التكويني أسئلة شفوية، وأحياناً تحريرية قصيرة، وأحياناً تقارير فردية يكتبها التلاميذ، وأحياناً يعتمد المدرس على أساليب الملاحظة المختلفة.. وهكذا.

أهداف التقييم النهائى الشامل:

إذا رجعنا إلى الشكل الذى يوضح بنية المنهج كنظام، نجد أن الأسهم المرتدة من عملية التقييم تعود لتشير إلى الأنشطة التعليمية، وإلى المحتوى، وإلى الأهداف... وذلك يعنى أن نتائج التقييم الشامل تدلنا على مواطن القوة والضعف فى المنهج ككل، وتحدد أماكن أو مصادر هذه القوة أو ذلك الضعف. وبناءً على ذلك.. يمكن اتخاذ مايلزم من تطوير، وتعديل لتحسين العملية التربوية.

تبدأ عملية التقييم النهائي بقياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة، وهذه الخطوة من خطوات التقييم هي أكثر أنواع التقييم شيوعاً بين المدرسين فهم يستخدمونها باستمرار لتقييم تحصيل تلاميذهم كأفراد وجماعة. ولاشك أن معرفة التلاميذ أنفسهم بمستوى تحصيلهم وبناتج جهدهم، تعتبر من أهم دوافع التعلم، ومن أنجح أساليب التعزيز التي تستخدم لدفع التلاميذ للتقدم؛ خاصة إذا كان التعزيز فورياً، أى سرعة معرفة التلميذ بنتائج اختبارها؛ فكلنا نتفق على أن تعزيز النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

ولكى تكون لنتائج التحصيل فائدة بالنسبة للتلاميذ.. فلا بد أن يتعرف التلاميذ من خلالها أسباب ضعفهم، وأنواع أخطائهم، حتى يستطيعوا أن يتغلبوا عليها ويتجنبوها مستقبلاً. أما مجرد إعلان أسماء الناجحين والراسين فهذا لا يفيد كثيراً.

يهدف هذا التقييم إلى تحديد مستويات التلاميذ؛ لتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لقدراتهم، فمنهم من يوجه إلى التعليم الفني أو إلى التعليم الأكاديمي، ومنهم من يوجه إلى تعليم نظري أو تعليم عملي.. وهكذا؛ أى إن التقييم يفيد في تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ.

تتخذ نتائج هذا التقييم كمعيار في التعيين في بعض الوظائف، وكدليل على كفاية التلاميذ أو الطلاب في القيام بأعمال معينة؛ أى إن المعلومات التي تحصل عليها تفيد في توجيه التلاميذ تعليمياً ومهنياً.

تشير نتائج هذا التقييم إلى مدى كفاية المدرسة أو المؤسسة التعليمية ككل، وتبين نواحي النقص فيها، ومن ثم تستخدم هذه البيانات عند كتابة التقارير المدرسية، سواء للمسؤولين بالتربية والتعليم أو لأولياء الأمور عند الحاجة..

ولعل من أهم أهداف التقييم أنه يعطى الدلائل والمؤشرات للمدرس على نتائج مجهوداته، وما يستخدمه من طرق ووسائل، فيشعر بالارتياح النفسي والثقة بالنفس بخصوص ما يقوم بعمله، أو يتعرف النواحي التي يمكنه تغييرها وتطويرها في أدائه التدريسي أو في علاقته.. إلخ.

كما أن من أهم أهداف التقييم الشامل أنه يفيد في تطوير وتحسين البرامج التعليمية، وفي تصحيح مسار التعليم، سواء كان ذلك على المستوى القومي أم المستوى المحلي أم مستوى المدرسة أم الفصل الدراسي.

يهدف التقييم الشامل أيضاً إلى إلقاء الضوء على التجارب التربوية، التي يقوم بها الباحثون التربويون، سواء على مستوى الأفراد أم الهيئات. وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب، وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها.

مواصفات التقييم الفعال:

لعلنا نستطيع - مما سبق - استخلاص مواصفات متعددة، ينبغي أن تتوافر في التقييم بأنواعه المختلفة، ليكون تقييماً فعالاً ومحققاً للغرض منه. ومن هذه المواصفات مايلي:

١ - التقييم الفعال يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات؛ فالتقييم ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة للحكم على الأشياء، وعلى ماوراء تلك الأشياء أو تلك النتائج من أسباب ودوافع. ومن المهم الاهتمام بمعرفة العوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة، سواء كانت عوامل سلبية أم عوامل إيجابية.

٢ - التقييم الفعال يرتبط بالأهداف الموضحة والمحددة، سواء للمنهج أم للوحدة أم للدرس ويقدر وضوح هذه الأهداف تكون فعالية التقييم

٣ - التقييم الفعال عملية دينامية مستمرة؛ أي لا بد أن يتم التقييم بطريقة منظمة ومستمرة، وأن يشترك فيها كل الأفراد المعنيين، فهو عملية تعاونية، ولا يأتي من طرف واحد، بل يتطلب التفاعل وتبادل الآراء باستمرار بين جميع الأطراف.

٤ - التقييم الفعال يتصف بالشمول؛ فيجب أن يشمل التقييم جميع جوانب النمو، وجميع مستويات الأهداف. ومن الخطأ - بل ومن الخطر - أن يقتصر التقييم على الجانب المعرفي فقط أو على المستويات الدنيا من الأهداف؛ بل يجب أن يهتم بمعرفة ميول واهتمامات وقيم التلاميذ، كما يتابع نموهم الحركي والمهاري إلى جانب النمو العقلي.

٥ - التقييم الفعال يتصف بالتنوع؛ بمعنى تنوع وسائل وأدوات التقييم المستخدمة، وذلك في ضوء الأهداف، وتبعاً للإمكانات المتاحة، وسيأتي الكلام عن أدوات ووسائل التقييم بشيء من التفصيل، فيما بعد.

٦ - التقييم الفعال عملية إنسانية، بمعنى أن التقييم ليس وسيلة للعقاب، وإنما هو إتاحة الفرصة للفرد لتعرف أفكاره وقدراته واتجاهاته، ثم هو دليل على نتائج ما يبذله الفرد من

جهد وعمل، مع مراعاة للفروق الفردية. وبذلك فهو فرصة لتنمية العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل بين الأفراد، في مناخ علمي موضوعي، بعيد عن الذاتية والتسلط.

٧ - التقييم الفعال عملية اقتصادية، فيجب ألا يتحول التقييم إلى عبء اقتصادي على العملية التعليمية، سواء من حيث الوقت أو الجهد أو التكاليف.

٨ - التقييم الفعال عملية تجريبية، بمعنى أن القائمين بالعملية يصفون الفروض للإجابة عن التساؤلات العديدة التي تواجههم في عملهم.. وتجري عملية تقييم للتأكد من صحة هذه الفروض وقبولها أو رفضها، ثم البحث عن فروض جديدة وهكذا.

ماذا نقيم؟

للوصول إلى تقييم شامل وعام عن التلاميذ، لا تقتصر عملية التقييم على جانب التحصيل الدراسي فقط، بل تتعدى ذلك إلى عديد من الجوانب المهمة التي تعطي في جملتها صورة واضحة وكاملة عن التلميذ. وتوجه دراسات علم النفس إلى بحث طرق تقييم بعض هذه الجوانب وأساليب قياسها والحكم عليها. ولكي يكون التقييم شاملاً. فلا بد أن يهتم بالجوانب التالية:

- قدرات واستعدادات التلاميذ في مراحل العمر المختلفة، وكذلك تقييم السمات الشخصية والمزاجية للتلميذ، والتي تؤثر على تحصيله الدراسي وتقدمه، وهناك اختبارات ومقاييس خاصة بهذه الجوانب.

- النمو الشخصي والاجتماعي للتلاميذ، ويتضح ذلك من خلال قدرتهم على التفكير العلمي الناقد، وتحليل واختبار ما يقرأونه من آراء أو أفكار، وكذلك حل المشكلات وأسلوب التصرف في المواقف المختلفة.

- التكيف الاجتماعي للتلاميذ، ويتضح من علاقاتهم مع بعضهم البعض، ومع هيئة التدريس وإدارة المدرسة، وتصرفاتهم في الرحلات أو في المناسبات الرياضية أو الاجتماعية، ومن أصدقائهم، ومن قدرتهم على القيادة، وعلى التبعية الرشيدة.. إلخ.

- الميول والاتجاهات والقيم، وتتضح من ملاحظة سلوك وتصرف التلاميذ في مواقف متكررة، سواء في المواقف التي يجبر فيها التلميذ على سلوك معين، أم تلك المواقف التي تترك له فيها حرية الاختيار، فالمعروف أن القيم لا تظهر إلا من منطلق حرية الاختيار.

- الحساسية الاجتماعية للمشكلات العامة، وتظهر من خلال المناقشات سواء داخل الفصل أو خارجه، من خلال ما يواجهه التلميذ من أسئلة، ومن خلال تصرفاته في موقف اجتماعي معين.. الخ.

- وأخيراً.. يهتم التقييم بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، مع الاهتمام بالمستويات المرتفعة للأهداف في كل جانب من جوانب النمو، ويقيم التحصيل الدراسي بطريقة مختلفة، يأتي الكلام عنها بشيء من التفصيل فيما بعد.

الفعالية والكفاءة

وقبل أن نستعرض في شرح أساليب التقييم وأدواته، أود أن أتوقف أمام مصطلحين، يستخدمان كثيراً في مجال التقييم، خاصة عند التحدث عن تقييم البرامج أو المناهج أو الوحدات الدراسية أو الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التعليم. وهذان المصطلحان، هما:

* الفعالية Effectiveness

* الكفاءة Effectency

ولتوضيح الفرق بين تقييم فعالية (البرنامج)، وتقييم كفاءته نقول: إن كلا المصطلحين يهتم بقياس وتقييم النتائج والمخرجات Outcomes. وهذه النتائج قد تكون منتجات أو خدمات، أو سلوكيات، أو معارف، أو مهارات.... إلخ، والتي ينتجها البرنامج أو النظام أو المؤسسة.

.... ويشير مصطلح الفعالية إلى درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام، والمخرجات المرغوبة أو المنشودة؛ بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف؛ أي إننا نقارن «الـ Outputs» بـ«الـ Objectives».

ويشير مصطلح الكفاءة إلى مقارنة المخرجات الفعلية بالمدخلات؛ أي إننا نقارن «الـ Out-puts» بـ«الـ Inputs»، وهنا نركز على دراسة جدوى البرنامج، وهذا يتضمن حساب التكلفة، والوقت، والجهد الذي أنفق وبذل في سبيل الوصول إلى هذه المخرجات.

وقد عبّر بيتر دراكار Peter Drucker عن ذلك بقوله: «إن الفعالية هي عمل الأشياء الصحيحة والمطلوبة أي Doing the right things، أما الكفاءة فهي عمل الأشياء المطلوبة بطريقة صحيحة؛ أي Doing things right».

ولنعطى مثالا نوضح به هذا الفرق:

لو أن باحثا يريد أن يجرب طريقة تدريس، يستخدم فيها الأجهزة التكنولوجية الحديثة، ويقارن بينها والطريقة المعتادة في التدريس، ومدى ما تحققة كل طريقة من تنمية الابتكار عند التلاميذ... ويعد الباحث تجربته ويطبقها ويجمع البيانات، ويقارن بين نتائج التلاميذ الذين تعلموا بكل طريقة. وبالتحليل الإحصائي يجد أن الطريقة المقترحة أدت إلى ارتفاع مستوى التفكير الابتكاري عند التلاميذ، بنسبة معينة، أعلى من الطريقة العادية. وهنا يسأل:

هل أدت الطريقة المقترحة إلى تنمية التفكير الابتكاري؟ بمعنى هل حققت الأهداف المنشودة؟ والإجابة في هذه الحالة «نعم»؛ أي إن الطريقة المقترحة أثبتت فعالية، - it was effective.

ثم يسأل: هل ما توصل إليه من نتائج يبرر ما أنفق على الطريقة المقترحة من مال وجهد؟!.. وهو - حينئذ - يسأل عن كفاءة الطريقة المقترحة.. بمعنى أنه إذا دلت النتائج على أن الفرق بين مستوى تلاميذ العينة التجريبية ومستوى تلاميذ العينة الضابطة ليس كبيرا بشكل ملحوظ.. فإن العاقل هنا يقول إنه لا داعي إذا من إضاعة هذه الأموال لتعميم الطريقة المقترحة، والاكتفاء بالطريقة التقليدية؛ لأن النتائج ليست مقنعة والاكتفاء بالطريقة التقليدية؛ لأن النتائج ليست محفزة أو مشجعة بالدرجة التي نضحى من أجلها بهذا المال والجهد..

طرق التقييم:

تختلف طرق التقييم وأساليبه تبعاً للهدف من عملية التقييم ذاتها، وتبعاً لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها..

وعلى ذلك يمكن تقسيم طرق التقييم إلى:

١ - أساليب الملاحظة بأنواعها.

٢ - طرق التقييم الشفهية.

٣ - طرق التقييم المدونة.

الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من طرق جمع البيانات عن التلاميذ، فقد يلاحظ المدرس أداء التلميذ وهو موقف سلوك معتاد، أو يلاحظه وهو يؤدي عملاً معيناً ليبدل على أنه قد تعلم شيئاً ما؛ فكثيراً ما يعتمد المدرس على أسلوب الملاحظة؛ لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية؛ حيث إن الميل والاهتمامات والاتجاهات والقيم، تعكس وجودها من خلال تكرار سلوك معين في مواقف متعددة. فمثلاً يلاحظ المدرس سلوك التلميذ مع زملائه، ومدى تعاونه معهم، ومدى مشاركته لهم.. كذلك يمكن ملاحظة حرص التلميذ على النظافة، سواء نظافته الشخصية، أم نظافة مكان العمل.. وكذلك يمكن ملاحظة حماس التلميذ لموضوع معين واهتمامه به، من خلال مناقشاته ومشاركته الإيجابية في الأعمال المرتبطة بهذا الموضوع.. إلخ.

وقد يكتفى المدرس بتدوين صفات عامة للسلوك، ويتم هذا التدوين أثناء العمل أولاً بأول وقد يكتب ملخصاً لهذا السلوك بعد نهاية الدرس. وللطريقتين مآخذ.. فواضح أنه يصعب على المدرس أن يلاحق كل تلميذ أثناء الدرس، ويراقب تصرفاته ويدونها أولاً بأول.. وإذا هو انتظر حتى نهاية الدرس ليدون ملاحظاته، فقطعاً لن يتذكر كل شيء عن كل تلميذ.

لذلك يفضل أن يختار المدرس عينة صغيرة من التلاميذ ليركز على ملاحظة سلوكهم وتدوينها أولاً بأول... أو يختار أنماط سلوك معينة؛ ليركز على ملاحظة حدوثها بين التلاميذ. ويفضل كذلك أن يحدد المدرس الفترة الزمنية، التي تتم فيها الملاحظة؛ فهو لا يستطيع أن يلاحظ التلميذ لفترة طويلة ويدون مشاهداته، ولكنه يستطيع أن يركز خلال - مثلاً - العشر دقائق الأولى من الدرس، أو فترة الأعمال الجماعية للتلاميذ، أو فترة الانتهاء من الدرس.. وهكذا.

ولابد في كل الحالات من أن يكون هدف الملاحظة محدداً تماماً؛ حتى لا يتشعب تركيز المدرس إلى أنماط سلوك جانبية، قد لا تحتاج ملاحظتها لتحقيق هدف معين.

ولمساعدة المدرس على الملاحظة الدقيقة لسلوك التلاميذ، عليه أن يستخدم أدلة الملاحظة ومقاييس التقدير، التي يعدها خصيصاً تبعاً للهدف من الملاحظة، إذ إنها تيسر مهمة المدرس، وتحقق للملاحظة درجة كافية من الدقة والموضوعية.

أدلة الملاحظة Observation Guides

وفي كل المواقف يجب أن ترتبط هذه الأدلة بالهدف أو بالأهداف، التي نسعى إلى الحكم على مدى تحقيقها.

وعادة ما يستخدم دليل الملاحظة للتحقق من اتباع التلميذ لسلوك معين في الأداء خاصة إذا كان لهذا الأداء جوانب متعددة أو مراحل متتابعة. وينطبق ذلك على المهارات العملية، التي تتطلب من التلميذ إجراءات محددة في تتابع معين.

لإعداد دليل الملاحظة.. يقوم المدرس بتحليل المهارة أو الأداء المطلوب إلى خطوات بسيطة. وتصاغ هذه الخطوات في عبارة تصف أفعال التلميذ المطلوبة في كل خطوة، وإذا كان من الضروري أن تنفذ تلك الخطوات في تتابع معين.. فيقوم المدرس بترتيبها في دليل الملاحظة وفقاً لهذا التتابع.

يخصص أمام كل عبارة مكان، يضع فيه الملاحظ رأيه في أداء هذه الخطوة، وقد يكتفى أحياناً بإشارة تدل على حدوث الفعل أو عدم حدوثه مثلاً (✓) أو (×)، أو تحدد درجة أو تقدير لمستوى أداء كل خطوة. وهنا يتحول دليل الملاحظة إلى مقياس للتقدير.

مقاييس التقدير Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة، حينما نريد تحديد مستوى أو درجة سمة معينة أو طريقة أداء معينة. ومثلها أدلة الملاحظة.. فإنها تفيد في تقييم السلوك المركب أو الأداء المتعدد الجوانب، وهي أيضاً تتطلب تحليل السلوك أو تحديد السمات المراد تقييمها في خطوات بسيطة محددة، أو في فئات يتم التقدير على أساسها.

ترتب السمات أو خطوات الأداء أو فئات السلوك في بطاقة أو استمارة، ويتاح للمدرس أن يضع تقديراً أمام كل منها يتراوح عادة من ١ - ٥ أو من ١ - ٧، وهذه تمثل أوزاناً للفئات المراد تقديرها. قد يمثل رقم (١) مستوى ضعيف جداً، (٢) ضعيف، (٣) متوسط، (٤) تقدير جيد، (٥) جيد جداً.

أو يكون التدرج سبعة مستويات تمثل: (١) مستوى ضعيف جداً، (٢) ضعيف، (٣) متوسط، (٤) مستوى فوق المتوسط، (٥) جيد، (٦) مستوى جيد جداً، (٧) مستوى ممتاز.

الاختبارات العملية:

تهدف الاختبارات العملية إلى تقييم قدرة التلميذ على أداء عمل معين، وتحديد مستواه في خطوات هذا الأداء. كما تهدف أحياناً إلى تقييم مستوى المنتج النهائي، الذي يقوم التلميذ بعمله. ومن المهم ألا يركز المدرس اهتمامه بتقييم المنتج النهائي فقط، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل والسلوك أثناء عملية الإنتاج.

ولتحقيق الهدف من الاختبارات العملية.. يستخدم المدرس دليلاً للملاحظة؛ ليسجل خطوات الأداء التي يقوم بها التلميذ أثناء العمل.. ثم يستخدم مقياساً لتقدير المنتج النهائي.

مثال (١):

لو أن مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تريد إجراء اختبار عملي للتلميذات لمعرفة قدرتهن على إعداد مائدة طعام، فقد يساعدها في ذلك دليل الملاحظة التالي، الذي تستخدمه لتدوين رأيهن، أو رأى مجموعة من التلميذات يلاحظن زميلة لهن أثناء العمل. كما يمكنها استخدام مقياس التقدير الموضح فيها بعد للحكم على (المنتج النهائي)، وهو مائدة الطعام المعدة.

دليل الملاحظة أثناء العمل:

٥ ٤ ٣ ٢ ١

- وضع خطة للعمل.
- السرعة في الأداء.
- الاقتصاد في الجهد أثناء العمل.
- الحرص أثناء نقل أدوات المائدة.
- التعاون مع الزميلات.

مقياس التقدير:

٥ ٤ ٣ ٢ ١

- المظهر العام للمائدة.
- مناسبة الأدوات المستخدمة للمائدة المراد إعدادها.
- صحة مواضع الأدوات.
- نظافة أدوات المائدة.
- طريقة تجميل المائدة.

المجموع الكلي ٢٥ درجة
الدرجة النهائية ٥٠ درجة

مثال (٢):

تهدف المدرسة إلى قياس قدرة التلميذات على عمل كيس وسادة مربع، فيمكنها استخدام دليل الملاحظة، ومقياس التقدير التاليين:
دليل الملاحظة أثناء العمل:

٥ ٤ ٣ ٢ ١

- الترتيب والنظافة أثناء العمل.
- الجلسة الصحيحة.
- حسن استخدام الأدوات والحامات.
- السرعة في العمل.
- اتباع الخطوات الصحيحة في العمل.
- التعاون مع الزميلات.

المجموع الكلي ٣٠ درجة

مقياس التقدير:

٥ ٤ ٣ ٢ ١

- المظهر العام للقطعة.
- استقامة التمكين في الجوانب.
- دقة تمكين الزوايا.
- نظافة الغيطات من الداخل.

٢٠ درجة

المجموع الكلى

٥٠ درجة

الدرجة النهائية

ومن الجدير بالذكر أنه من المفيد أن يعرف التلميذ المعايير، التي يتم على أساسها تقدير درجاته في الاختبارات العملية؛ بمعنى اطلاعه على دليل الملاحظة ومقياس التقدير في حالة استخدام أى منهما. وقد يحاول المدرس أحياناً إشراك التلاميذ في تقدير درجاتهم بأنفسهم، ثم يناقش معهم هذه التقديرات ومناسبتها للعمل؛ فالهدف من الاختبارات - كما سبق ذكره - ليس التخويف والإرهاب، وإنما هو مساعدة التلميذ في تعرف مدى ماحققه من أهداف تعليمية، وبهذا تصبح الاختبارات ذاتها أحد الأنشطة التعليمية.

تحليل التفاعل Interaction Analysis

تهتم الملاحظة أحياناً بتحديد نوع التفاعل الحادث في الفصل..... بمعنى رصد ما يقع من أفعال أو أقوال خلال الدرس، سواء من المدرس أم من التلاميذ. وبذلت في هذا الاتجاه جهود علمية، وأجريت البحوث والدراسات التي تبني في معظمها على مسلمة أساسية، وهي أنه كلما زادت مشاركة التلاميذ في الدرس، وكلما أتاحت لهم الفرصة، وهيت لهم البيئة التعليمية، التي تساعدهم على الإسهام الإيجابي في هذا الموقف... كان التعلم أفضل.

وقد يركز أسلوب الملاحظة على التفاعل اللفظي في الفصل، أو على التفاعل اللالفظي؛ حيث يهتم تحليل التفاعل اللفظي بالكلام الحادث في الفصل، سواء من المدرس أم من

التلاميذ؛ بمعنى أنه يتضمن كل أنواع وفئات الكلام من شرح وأسئلة المدرس، وتعزيزه لاستجابات التلاميذ وتقبل أفكارهم ومشاعرهم، واستخدامه السلطة المتاحة له، وإعطائهم تعليمات أو أوامر. ويتضمن هذا النوع من التفاعل أيضاً استجابة التلاميذ ومبادرتهم أثناء الدرس.

أما التفاعل الاللفظي.. فهو يشير إلى التفاهم الصامت بين المدرس والتلاميذ؛ فيتضمن الابتسامات والإيماءات والإشارات، ويمتد إلى ما يقوم به المدرس أو التلاميذ من أفعال أو أداءات حركية.

وقد ظهرت بعض نظم الملاحظة، التي تهتم بوصف وتحليل السلوك التدريسي الحادث في الفصل، ولعل من أشهرها نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي. وتتم ملاحظة السلوك في الفصل، عن طريق مباشر بواسطة بعض الزملاء من المدرسين أو المشرفين، وقد تستخدم أجهزة التسجيل الصوتية لتسجيل التفاعل اللفظي، أو أجهزة الفيديو لتسجيل النوعين من التفاعل معاً؛ أي التفاعل اللفظي والاللفظي.

تدون الأحداث الجارية أثناء التدريس في بطاقة خاصة بذلك، ثم تستخرج النسب المئوية لكل فئة من فئات السلوك السابق ذكرها. وبناءً على ذلك.. يمكن الحكم على نمط التفاعل السائد في الموقف التعليمي، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيه؛ مما يساعد على تحسين أدائه.

وقد دلت البحوث العلمية على أن تدريب المدرس على تحليل التفاعل اللفظي في الفصل، ووعيه بأهمية هذا التفاعل يؤدي إلى تحسن أدائه في التدريس.

طرق التقييم الشفهية Oral Evaluation

يستخدم المدرس الأسئلة الشفهية بكثرة أثناء تدريسه بأهداف مختلفة، منها: معرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه، ومعرفة مدى استيعابهم وفهمهم لما يقول، وتشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وقياس ما يحفظه أو يتذكره التلاميذ من معلومات و... الخ؛ أي إن الأسئلة الشفهية تستخدم أحياناً كوسيلة لتقييم التعلم. ولأن الأسئلة الشفهية تتكرر أثناء الدرس وفي نهايته، أو قبل أن يبدأ... فهي من أفضل طرق التقييم المستمر أو التقييم التكويني؛ ولهذا يجب أن يهتم المدرس بتنمية مهارته على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية؛ بحيث تساعد التلاميذ على تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية من مستويات مرتفعة.

وقد سبق الكلام عن الأسئلة والأجوبة كأحد الأنشطة التعليمية، وتبين عندئذ أنواع الأسئلة ومستوياته... وعلى المدرس أن يختار نوع السؤال، الذي يؤدي إلى تقييم ما يريد التحقق منه من قدرات التلاميذ.

من طرق التقييم الشفهية أن يطلب من التلميذ تقديم عرض أو موضوع معين أمام الفصل... وقد يسبق هذا العرض إعداد التلميذ لبعض المذكرات أو الملاحظات، التي تساعده في عرض الموضوع، أو يكون التقديم دون استعداد سابق. والهدف من الطريقة الأولى هو اختبار جدية التلميذ في العمل، والمشاركة في جمع المعلومات، وحرصه على تقديم عرض طيب أمام الفصل، يستعرض فيه قدرته على تجميع وتنظيم المعلومات، وشرح مصادرها، وما وجدته من اتفاق في الآراء أو تعارضها.. إلخ.

أما الطريقة الثانية.. فتهدف إلى اختبار قدرة التلميذ على استخدام معلوماته السابقة وطريقة تجميعها وترتيبها لتقديمها شفاهة، ودون الاستعانة بمذكرات مدونة... وهنا تتضح قدرة التلميذ اللغوية وبلاغته في الأسلوب، وحيويته في التقديم، وقدرته على جذب الانتباه. ويعكس هذا الموقف اتجاهات وميول التلاميذ وما يؤمنون به من قيم، كما تشجع هذه الطريقة التلميذ المتردد أو الخجول على التخلص من تردده أو خجله، وتكسبه ثقة بالنفس، وقدرة على مواجهة الآخرين. وعلى المدرس أن يراعى استعداد التلميذ لهذه المواقف؛ حتى تتحقق الأهداف المرجوة، ولا تكون له آثار ضارة على التلميذ.

ومع أهمية الأساليب الشفهية في التقييم.. إلا أن لها بعض المثالب، لعل من أهمها: أنها تحتاج لوقت طويل قد لا يتوفر في الدرس، وأنها قد تكون أحياناً غير عادلة أو غير متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ، كما أنها تعتمد - إلى حد كبير - على القدرة اللغوية والبلاغة، وهي صفات تتفاوت من تلميذ لآخر... كذلك تتدخل عوامل ذاتية في تقدير استجابات التلاميذ؛ أي إنها تفتقد الموضوعية، وهي من أهم صفات التقييم الجيد.

طرق التقييم المدونة Written Evaluation

تعتبر الامتحانات والاختبارات التحريرية من أقدم وأكثر طرق التقييم شيوعاً في مدارسنا. بل وأحياناً تكون هي الأسلوب الوحيد لتقييم نتائج العملية التعليمية، وقد أدى هذا إلى إحاطة هذه الامتحانات بجو من الرهبة والأهمية، التي تفوق أحياناً أهمية التعلم ذاته.

ويدور جدال كثيرين رجال التربية وعلم النفس حول أهمية هذا النوع من الامتحانات كأداة لتقييم نتائج التعلم، فمنهم من يرى أنها الوسيلة الفعالة والموثوق بنتائجها لنقل التلاميذ من صف إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى المرحلة التي تليها، وهي التي تفرق بين مستويات التلاميذ، وتحدد مصائرهم في أحيان كثيرة. بينما يرى البعض الآخر ضرر هذا النوع من الامتحان؛ خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم، لما لها من آثار سلبية على الأطفال، الذين يعتبرون الامتحان أداة للشواب والعقاب، وينظرون إليه على أنه الغاية من العملية التعليمية. ويرى هؤلاء أن جهد التلاميذ، بل وأولياء الأمور يوجه إلى المذاكرة والحفظ؛ استعداداً لأداء هذه الامتحانات، خاصة وأن أسئلة هذه الامتحانات غالباً ما تركز على الاستظهار (والتسميع). وبناءً على ذلك.. يقترح هؤلاء إلغاء هذه الامتحانات، والاعتماد على طرق أخرى من طرق التقييم، وفي رأيهم أن هذا هو العلاج الحاسم لتحسين مستوى التعليم.

وواقع الأمر أن الامتحان التحريري في حد ذاته برىء من تحمل هذا الوزر.... ولكن واضح الامتحان قد يكون هو المسئول؛ بمعنى أن الامتحانات التحريرية يمكن أن تكون وسيلة جيدة لقياس نتائج التعلم، دون حاجة إلى تخويف أو رهبة، ويمكن أن ترتقى بالتعلم من مجرد الحفظ والاستظهار البيغواى إلى مستويات مرتفعة من التفكير. ويتوقف ذلك على نوع الأسئلة ومستوياتها؛ أى على نوع الاختبار، وما يتضمنه من أسئلة.

أنواع الاختبارات Tests

اختبارات المقال Essay Type Tests

يسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال؛ لأن أسئلته تطلب من التلميذ عادة كتابة عدة سطور قد تمتد إلى صفحات - والله أعلم - حول موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال. وتصاغ أسئلة المقال عادة بعبارة إنشائية فضفاضة؛ أى دون تحديد أو توضيح للنقاط الأساسية، المطلوب توافرها في الإجابة.

فمثلاً تصاغ الأسئلة في هذا النوع من الامتحانات على الوجه التالي:

١ - ما رأيك في مشكلة التضخم السكانى؟

٢ - ما النتائج التي تترتب على هجرة سكان الريف إلى المدن؟

٣- اشرح العبارة التالية :

« الغذاء المتكامل ضروري للنمو السليم » .

٤- يؤثر سلوك المستهلك على الاقتصاد القومي. ناقش هذه العبارة مبيناً مقترحاتك.

٥- اكتبى مذكرات مختصرة عن :

- العملية الإدارية.

- أطوار حياة الأسرة.

٦- ما العوامل التى تؤثر على المظهر الشخصى للفرد؟

٧- اقترح ثلاث مشكلات، يمكن أن تواجه الأسرة حديثة التكوين، ثم ناقش حلول هذه المشكلات.

يتضح من الأمثلة السابقة أن أسئلة المقال تقيس مستويات متعددة من قدرات التلميذ العقلية، فمنها ما يقيس قدرته على التذكر، أو التحليل، أو التقييم، أو التفكير الابتكارى،... إلخ؛ أى إن اختبار المقال إذا أحسن اختيار أسئلته، يمكن أن يكون اختباراً جيداً.

يتضح أيضاً أن صياغة واعداد هذا النوع من الاختبارات عملية سهلة، ولا تستغرق وقتاً طويلاً، وكثيراً ما يضع المدرس هذه الأسئلة، دون حاجة لتحليل محتوى المقرر، معتمداً على درايته بموضوعاته بوجه عام.

تطلب الإجابة عن أسئلة المقال تنظيم التلميذ لأفكاره وترتيبها ترتيباً منطقياً. ويتضح من تلك الإجابات مستويات التلاميذ فى التعبير اللغوى، وحل المشكلات، والدفاع عن وجهة النظر، وتبرير الآراء... إلخ.

وان كانت هذه مميزات واضحة لاختبارات المقال... إلا أن هناك عدة عيوب، تقلل من القيمة التربوية لهذه النوع من الاختبارات. ولعل من أهم هذه العيوب أن هذا النوع من الأسئلة غير محدد؛ بمعنى أن التلميذ لا يعرف بالضبط ما المراد من السؤال... كما أو نوعاً؛ فقد يتساءل... هل الإطالة فى الإجابة أفضل أم الاختصار؟ وهل الآراء الحرة أفضل أم التقيد بما ورد فى المقرر الدراسى؟... وغيرها من أسئلة الحيرة وعدم التأكد.

لا يستطيع اختبار المقال أن يغطي أجزاء المقرر الدراسي كله؛ فهو عادة يقتصر على بعض أجزاء دون البعض الآخر، مما يدفع التلاميذ إلى حذف بعض أجزاء من المقرر عند المذاكرة، اعتماداً على احتمال عدم ورودها في الاختبار، وبهذا يقل مستوى صدق هذا النوع من الاختبارات، في أنه لا يقيس ما يجب أن يوضع لقياسه.

يتسم تصحيح اختبارات المقال بالذاتية، فقلما يتفق اثنان على تقدير واحد لإجابة التلميذ. بل قد يتفاوت تقدير المصحح الواحد للإجابة نفسها من وقت لآخر، وعلى ذلك.. يمكن القول بأن هذا النوع من الاختبارات سهل الإعداد، ولكنه صعب في التصحيح، خصوصاً إذا كان الاختبار طويلاً، وخط التلميذ رديناً والأخطاء اللغوية والنحوية كثيرة.

إن اعتماد اختبارات المقال على القدرة اللغوية والتنظيمية للتلميذ يؤدي أحياناً إلى انخفاض درجات تلميذ (يعرف المادة العلمية)، ولكنه ضعيف في اللغة، أو ردىء الخط... وقد يتفوق تلميذ آخر (لا يعرف المادة العلمية)، ولكن لديه القدرة على استخدام بعض التعبيرات اللغوية الرنانة والكلمات الضخمة، أو تنسيق الصفحات، أو الكتابة بخط جميل.

أسئلة المقال القصيرة Short Essays:

- للتغلب على عيوب اختبارات المقال السابق ذكرها.. ينصح التربويون بما يلي:
- تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة، يدور كل منها حول فكرة واحدة محددة.
- التنوع في الموضوعات التي تتناولها أسئلة الاختبار بحيث تغطي - وإلى حد كبير - كل المقرر الدراسي بقدر الإمكان.
- توضيح المطلوب من السؤال في ثنايا الصياغة.
- تحديد عدد الأسطر أو الصفحات، التي يجب أن يستغلها التلميذ؛ للإجابة عن كل سؤال، وبهذا نساعد على تركيز الإجابة بالقدر المطلوب، وعلى توزيع الزمن المحدد للاختبار ككل.
- تجنب الأسئلة التي تعتمد على البلاغة اللغوية، إلا إذا كان هذا هدفاً مقصوداً؛ فالهدف ليس الإسهاب وإنما التركيز والتحديد.
- تدريب التلاميذ على نماذج للأسئلة المتوقعة في الاختبار، وتوجيههم لأسلوب الإجابة عن أسئلة المقال الصغيرة.

– مناقشة التلاميذ في إجاباتهم عن الاختبار بعد تصحيح وتوضيح أسباب التفوق، أو الرسوب، مما يساعدهم على تحسين مستواهم في الاختبارات المستقبلية.

الاختبارات الموضوعية Objective Tests

سميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، فإذا صححت ورقة إجابة من قبل مصحح واحد على فترات متباعدة، أو صححها أكثر من مصحح كل على حدة.. فإن درجة التقدير ستكون واحدة، كما أنها تبعد عن ذاتية التلميذ؛ بمعنى أنها لا تتأثر بأسلوبه، أو قدراته اللغوية أو المنطقية، أو بالفروق بين التلاميذ في جمال الخط والقدرة على التنسيق.. إلخ.

تتكون الاختبارات الموضوعية – عادة – من عدد كبير من الأسئلة القصيرة، التي تتطلب إجابات محددة، والتي يمكن تقدير صحتها أو خطئها بدرجة عالية من الدقة.

ونظراً لتعدد الأسئلة في الاختبار الواحد.. يصبح من الممكن تغطية أجزاء كبيرة من المقرر، إن لم يكن المقرر بكامله، وبهذا نضمن ارتفاع معامل الصدق في الاختبار كما نضمن ثباته.

تصاغ الأسئلة الموضوعية في عبارات واضحة محددة، وبهذا يفهم التلميذ المقصود تماماً، وتقل بذلك فرصة التخمين في فهم المطلوب أو معنى السؤال.

تستطيع الأسئلة – على عكس ما يقال أحياناً – قياس قدرات عقلية متنوعة، تصل إلى أعلى هذه المستويات، وذلك تبعاً لأسلوب صياغتها.

تتميز الاختبارات الموضوعية بسهولة وسرعة تصحيحها؛ مما يمكن المدرس من إعلان نتيجتها للتلاميذ دون تأخير، وبهذا يتحقق مبدأ مهم من مبادئ التعلم، وهو سرعة معرفة التلميذ لنتائج سلوكه. ولكن يقابل ذلك صعوبة وضع وإعداد هذا النوع من الاختبارات؛ حيث إنها تتطلب تحليلاً صادقاً لمحتوى المقرر، وتمثيلاً متوازناً لإجراء هذا المحتوى، كما تتطلب قدرة المدرس على صياغة الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة.

إذا أحسن تدريب المدرس على صياغة الأسئلة الموضوعية، يصبح في مقدوره إعداد اختبارات موضوعية، تناسب الأعمال المختلفة للتلاميذ، بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى الدراسات العليا.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

١- أسئلة الصواب والخطأ True and False

وهي تتكون من مجموعة من العبارات متضمنة لحقائق علمية معينة، ويطلب من التلميذ أن يضع في المكان المناسب علامة (✓) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (×) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

تتميز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وصياغتها، وأنها تغطي أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي، وأنها كذلك لا تستغرق جهداً في التصحيح، وتعطي فرصة لكل تلميذ أن يجد من بينها ما يعتبره سؤالاً سهلاً.

يعاب على هذه الأسئلة أنها تسمح بالتخمين؛ حيث تصل احتمالات الإجابة القائمة على التخمين إلى ٥٠٪، والمعروف أنه كلما ارتفعت احتمالات التخمين في الاختبار، ارتفعت ذاتيته وقلت درجة ثباته. كما يعاب على هذه الأسئلة أنها تشجع التلاميذ على الحفظ الصم، دون اهتمام بالفهم وتحليل الحقائق.

عند صياغة هذه الأسئلة.. يجب الاعتماد على الأسلوب السهل، والبعد عن الغموض والألفاظ التي تحمل أكثر من معنى، كما يجب الابتعاد عن العبارات التي تحمل أفكاراً جدلية تحتل الصواب والخطأ، وكذلك تجنب العبارات إذا كانت الإجابة الصحيحة عليها بالنفي... لأن نفي النفي إثبات، وهذا يحدث ارتباكاً في أذهان التلاميذ.

لتقليل احتمالات التخمين في أسئلة الصواب والخطأ، قد يطلب من التلميذ أن يصحح العبارات الخطأ، أو يعلل إجابته باختصار.

أمثلة :

مثال (١): ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارات غير الصحيحة فيما يلي:

- () ١- تعتبر الجوارفة من أغنى مصادر فيتامين (ج).
- () ٢- فيتامين (ج) لا يتأثر بأكسجين الهواء.
- () ٣- الحديد من الأملاح المعدنية الضرورية لتكوين هيموجلوبين الدم.

مثال (٢): ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارات غير الصحيحة، مع التعليل في كلتا الحالتين في المكان المتاح أسفل كل عبارة:

- (١) - يوضع الباترون على القماش في اتجاه خطوط النسيج الطولية.
 (٢) - خط الطول في النسيج هو الذى يصل بين الحاشيتين (البرسل).
 (٣) - عند قص القماش تترك مسافة حول أجزاء الباترون، مقدارها ١٠ سم، وتعرف هذه المسافة باسم مقدار اخياطة.

أسئلة الاختيارات المتعددة Multiply Choice:

يتكون سؤال الاختيارات المتعددة من جزئين أساسيين: الجزء الأول عبارة عن مقدمة، قد تكون على هيئة عبارات وصفية أو سؤال. الجزء الثانى، ويتكون من مجموعة كلمات أو عبارات تتراوح بين (٣) أو (٤) أو (٥) احتمالات، يمثل كل منها احتمالاً للإجابة عن السؤال السابق فى المقدمة، أو يرتبط بالفكرة أو المعنى الواردة فيها. ويطلب من التلميذ اختيار أحد هذه الاحتمالات، والذى يمثل فى رأيه الإجابة الصحيحة، أو أفضل الاحتمالات.

أحياناً تصاغ الاحتمالات؛ بحيث تتضمن أكثر من إجابة صحيحة واحدة، وفى هذه الحالة يطلب من التلميذ وضع علامة على كل الاحتمالات التى يعتقد أنها صحيحة.

وقد يرى واضع السؤال أن يضع احتمالاً واحداً خطأ وسط مجموعة احتمالات صحيحة، وعلى التلميذ أن يتعرف هذا الاحتمال الخطأ.

ليس من الضروري أن تكون أسئلة الاختيارات المتعددة أسئلة لفظية؛ فقد تتكون الاحتمالات أو الاختبارات المتعددة من مجموعة صور أو رسوم.

ومن الضروري أن تصاغ الاختيارات المتعددة فى كل سؤال بطريقة واحدة؛ أى إن تكون كل اختيارات السؤال على هيئة كلمات، أو أرقام، أو أسئلة، أو عبارات، وهكذا... المهم عدم الخلط بين اختيارات مختلفة فى سؤال واحد بقدر الإمكان.

من الضروري أيضاً عند صياغة الاختيارات المتعددة أن تكون مرتبطة جميعها بالفكرة أو المشكلة أو السؤال المطروح فى المقدمة. وعلى واضع السؤال أن يحاول جعلها متشابهة، بدرجة تجذب التلاميذ لاختيارها، فإذا كان أحد الاحتمالات واضحاً كاحتمال خاطيء أو

كاحتمال صحيح، فلا قيمة له في السؤال، ويفضل توحيد عدد الاختيارات المستخدمة لجميع أسئلة الاختبار الواحد.

تميز أسئلة الاختيارات المتعددة كغيرها من الأسئلة الموضوعية بالبعد عن الذاتية، وسهولة التصحيح، وإمكانية تغطية أجزاء كبيرة من المقرر، وكذلك قدرتها على قياس مستويات متنوعة من تفكير التلاميذ.

إلا أن هذا النوع من الأسئلة يتطلب وقتاً كبيراً، وقدرة لغوية فائقة؛ حتى يمكن صياغة مقدمة السؤال والاحتمالات المتعددة في دقة ووضوح، مع البعد عن الركاكة والتعقيد.

أمثلة:

مثال (١): سؤال اختيارات متعددة، على التلميذ أن يختار أفضلها.

ضع رقم أفضل إجابة بجانب العبارة التالية :

() أفضل طريق لتجفيف بلوفر من الصوف الخالص تكون:

١- في الشمس.

٢- بفرده على منضدة.

٣- في المجفف الكهربائي.

٤- بتعليقه على مشجب.

مثال (٢): سؤال اختيارات متعددة.

على التلميذ أن يختار الإجابة الوحيدة الصحيحة من بينها.

ضع دائرة حول الرقم، الذي يمثل الإجابة الصحيحة في السؤال التالي:

أى الفيتامينات التالية يؤدي نقصه من الجسم إلى الإصابة بمرض العشى الليلي:

١- فيتامين ج؟

٢- فيتامين د؟

٣- فيتامين أ؟

٤- فيتامين ب؟

٥- فيتامين ك؟

مثال (٣): سؤال اختيارات متعددة على التلميذ أن يختار جميع الاختيارات الصحيحة.

ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فيما يلي:

من العوامل التي تؤثر على المظهر الشخصي:

١- ارتداء الملابس غالية الثمن.

٢- ارتداء الألوان الزاهية.

٣- الاهتمام بنظافة الجسم والشعر.

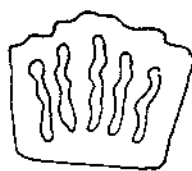
٤- الاهتمام بتناول الأغذية الدسمة.

٦- ارتداء ما يناسب السن.

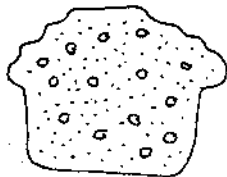
٧- التصرف والكلام باحتشام.

مثال (٤): سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

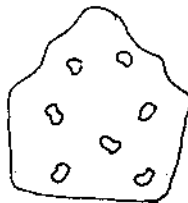
ضع رقم الصورة التي تمثل الإجابة الصحيحة، أمام كل سؤال من الأسئلة التالية:



٤



٣



٢



١

() - أي من هذه الصورة تدل على أن الكعكة قد تم مزج مكوناتها وخبزها بطريقة صحيحة.

() - أي من هذه الصور تدل على أن الكعكة قد تم خفق مكوناتها، أكثر من اللازم.

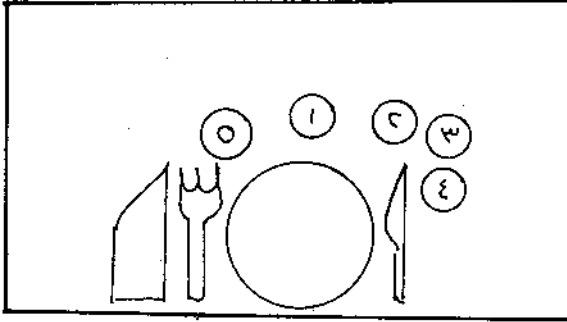
() - أي من هذه الصور تدل على أن الكعكة قد تم خبزها في فرن شديد الحرارة.

() - أي من هذه الصور تدل على أن الكعكة لم يتم مزج مكوناتها جيداً.

مثال (٥) سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

تخير الرقم الذى يدل على الموقع الصحيح لكوب الماء، عند إعداد المائدة من الرسم التالى:

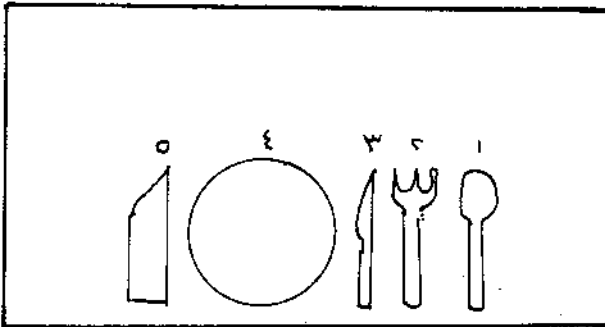
الرقم المختار هو () .



مثال (٦) سؤال اختيارات متعددة بالرسوم.

إحدى قطع أدوات المائدة الموضحة فى الشكل التالى موقعها خطأ... ما رقم هذه القطعة؟

رقم القطعة هو () .



أسئلة التكملة Completion:

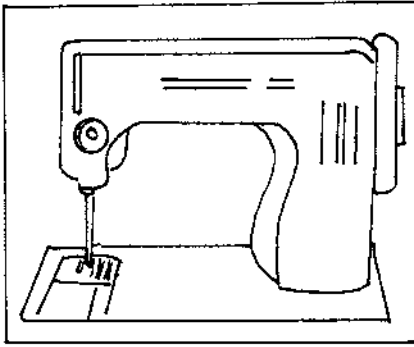
يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل، محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات، أو الرموز، ويطلب من التلميذ أن يملأ الفراغات؛ أى يضع الكلمة أو العبارة المحذوفة من الجملة. وتهدف هذه الأسئلة إلى اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات؛ بحيث يستكمل المعنى المقصود.

وهذا النوع من الأسئلة سهل في صياغته، ويمكن استخدامه في موضوعات كثيرة ومتعددة من المواد الدراسية المختلفة. ويمكن للمدرس مساعدة التلميذ الصغير على تذكر الكلمات الناقصة بإضافة بعض التلميحات في المكان الخالي مثلاً:

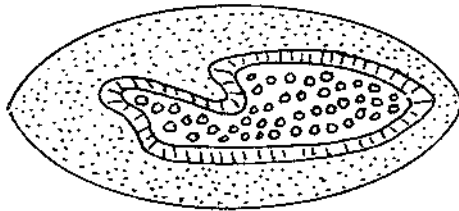
الحـ..... من الأملاح المعدنية الضرورية لتكوين الدم. وأحياناً تكون المساعدة عن طريق وضع ترك مسافة تناسب مساحة الكلمة أو الكلمات الناقصة مثلاً:

– تنقسم موارد الأسرة إلى و..... أو المرض الذي ينتج عن نقص فيتامين أ هو و..... وأحياناً يكون المحذوف رمزاً أو صورة، وعلى التلميذ أن يضيف المحذوف.

مثال: أكمل الشكل التالي:



مثال: أكمل الشكل التالي:



ويستطيع المدرس بشيء من التفكير أن يضع أسئلة تكميلية، ترتفع بمستوى التفكير المطلوب؛ للإجابة عنه من مجرد التذكر إلى التحليل أو إلى الابتكار.

أسئلة التوفيق أو المزاوجة Matching :

يتكون هذا السؤال عادة من عمودين : يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموزاً ترتبط بما يرد في العمود الثاني، وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود الأول ما يلائم أو يناسب كل بند من بنود العمود الثاني. ومنعاً للتخمين يوضع السؤال؛ بحيث يزيد عدد البنود في أحد العمودين عن عدد البنود الواردة في العمود الآخر.

مثال (١) :

تخير من العمود (أ) ما يناسب العمود (ب) :

(ب)

(أ)

لا تكوى.

تكوى في درجة حرارة منخفضة.

درجة حرارة ماء الغسل.

لا تغسل.

تنظف تنظيفاً جافاً فقط.

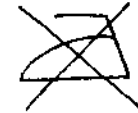
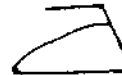
تغسل باليد.

يمكن غسل الملابس أو تنظيفها

تنظيفاً جافاً.

تكوى في درجة حرارة مرتفعة.

تكوى في درجة حرارة متوسطة.



P

مثال (٢) :

تخير من العمود (أ) ما يناسب العمود (ب) .

(ب)

(أ)

- | | |
|---------------------------|------------------------------------|
| ١- مثل الزجاج والمرايا. | يلمع الألومنيوم. |
| ٢- بالإسيداج الجاف. | المعادن اللينة. |
| ٣- كلما اتسخت. | ينظف الزجاج. |
| ٤- بالسلك الناعم والقيم. | ينظف الألومنيوم. |
| ٥- مثل الفضة والألومنيوم. | يجب أن تغير الملابس الداخلية |
| ٦- بالماء والصابون. | يجب أن تغير الملابس الخارجية |
| ٧- يوماً. | |

أسئلة حل المشكلات Problem Solving:

تعتمد هذه الأسئلة على الصور أو الرسوم أو الكلمات، وتتطلب من التلميذ التفكير ووضع البدائل المختلفة لحل المشكلة، ثم الاختيار من بين تلك البدائل. وأحياناً يطلب منه تعليل اختياره لبدل معين، وقد يطرح السؤال بعض البدائل؛ ليختار من بينها التلميذ أو تترك له حرية التفكير في هذه البدائل.

مثال (١) :

سترتدى فاطمة زميلتك في المدرسة، هذه الفستان البرتقالي المصنوع من الشيفون لحضور فرح إحدى قريباتها:

(أ) أى المكملات المعروضة أمامك ترين أنه يناسب الفستان؟

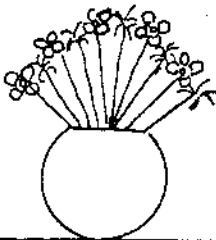
(ب) ما سبب اختيارك؟ (يصاحب السؤال رسم للفستان ومجموعة إكسسوارات).

مثال (٢)

أمامك ثلاثة تنسيقات زهور مختلفة.

(أ) أيها تختارين لتجميل مائدة لوليمة عشاء؟

(ب) ما سبب اختيارك؟



أ



ب



ج

مواصفات الاختبار الجيد:

لكي يعتبر الاختبار اختباراً جيداً يمكن الاستفادة منه ومن نتائجه، لا بد أن تتوافر فيه عدة شروط أساسية. وتنطبق هذه الشروط على جميع أنواع الاختبارات، بصرف النظر عن نوع الأسئلة التي يحتويها الاختبار.

ولعل أهم شروط الاختبار الجيد ما يلي:

١- الصدق Validity

صدق الاختبار يعني الدرجة أو المدى الذي يقيس به الاختبار ما وضع لقياسه. وبساطة شديدة نقول هل يقيس هذا الاختبار الخصائص أو السمات، التي يستعمل لقياسها؟ فمثلاً إذا كان الهدف قياس مستوى التحصيل المعرفي للتلاميذ... فيجب أن يقيس الاختبار المستعمل هذا المستوى فعلاً، ولا يقيس قدرة ذكاء أو مستوى مهارة... أو إذا أردنا قياس طول شيء ما، فلانستعمل ميزاناً يقيس الوزن... أو إذا أراد الطبيب قياس ضغط المريض... فلا بد أن يستعمل جهازاً لقياس الضغط، ولا يصح أن يستخدم جهازاً لقياس درجة الحرارة.... وهكذا.

* الصدق التنبؤى Predictive Validity:

يمكن التحقق من صدق الاختبار إذا وجدنا علاقة بين نتائجه والسلوك المعين، المفروض أن يتنبأ أو يدلنا عليه هذا الاختبار. فمثلاً... إذا كان هدف اختبار القدرات أو اختبارات القبول لإحدى الكليات هو التنبؤ بدرجات تفوق أو نجاح الطالب في سنوات الدراسة بهذه الكلية، فيمكننا تتبع هؤلاء الطلاب، الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبارات القبول وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة فيها، فإذا ثبت لنا أن من حصل على درجات مرتفعة في اختبار القبول، حقق تفوقاً في دراسته في السنوات التالية... ومن حصل على درجات منخفضة في اختبار القبول تعثر فعلاً في دراسته... يمكننا أن نقول إنه يمكننا أن نتنبأ بمدى نجاح الطالب في دراسته بالكلية، بناء على درجاته في اختبار القبول؛ أي إن هذا الاختبار له درجة صدق تنبؤي مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه في هذا الهدف.

* صدق المحتوى Content Validity

يمكن التحقق من صدق الاختبار، إذا قارنا بين ما ورد به من أسئلة، وعناصر الموضوع المراد اختبار التلميذ فيه. ويتطلب ذلك تحليل المحتوى وتحديد الأهداف السلوكية، التي تدل على تعلم التلميذ لكل عنصر من تلك العناصر، وبمضاهاة الأسئلة بتلك الأهداف والتأكد من أن الاختبار لم يغفل منها شيئاً، وأنه قد غطى كل الأهداف في توازن، يتمشى مع أهمية كل منها، وهكذا نحكم على صدق محتوى هذا الاختبار.

* الصدق التلازمي Concurrent Validity

وهو يوضح مدى الاتفاق بين نتائج هذا الاختبار وغيره من الاختبارات المعروفة، والتي تقيس السمات أو الأداءات نفسها، أو مقارنة نتائج الاختبارات برأى مجموعة من المحكمين، فإذا اتفق رأى لجنة المحكمين في حكمهم على الأداء المراد قياسه مع الدرجات، التي تنجت عن الاختبار.. فإن ذلك يعتبر دليلاً على الصدق التلازمي للاختبار.

* الصدق البنائي Construct Validity :

وهو أن يتصور واضع الاختبار مؤشرات معينة أو فروضا معينة، يستدل منها على السمة أو الأداء المراد قياسه؛ فإذا اعتقد واضع الاختبار أن التلميذ الذي يختار العبارات الموجبة في الاختبار التي تعبر عن احترام الرأى الفردى، هو تلميذ يمارس التعبير الحر عن الرأى فى المواقف المختلفة. عندئذ.. تقارن إجابات التلاميذ على الاختبار مع سلوكهم الفعلى فى تلك المواقف، فإذا كانت هناك علاقة موجبة بين الإجابة وبين السلوك.. دل ذلك على الصدق البنائي للاختبار.

* الثبات Reliability ٢ -

يقصد بالثبات أن يقيس الاختبار ما يقيسه بدقة؛ أى إنه يعطى النتائج نفسها باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على المجموعة نفسها وفى الظروف نفسها.

وقد شبه أحد العلماء الاختبار غير الصادق بالمسطرة المصنوعة من المطاط؛ فهي تعطى قراءات مختلفة للشئ الواحد، وفقاً لدرجة شدتها في كل مرة.

ومن العوامل التي قد تؤثر على درجة ثبات الاختبارات ما يلي:

– معرفة التلاميذ لمحتوى الاختبار مسبقاً.

– شعور التلاميذ بالإرهاق الجسمي أو الانفعالي أو شعورهم بالخوف.

– الحالة الصحية للتلاميذ.

– الظروف المكانية، مثل: مظهر الحجر، أو حالة الطقس... الخ، والاختبار الذي تتأثر

نتائجه بهذه العوامل بدرجة كبيرة يعتبر اختباراً غير ثابت، ولا يمكن الاعتماد عليه أو على نتائجه.

وهناك عدة أساليب إحصائية يمكن التأكد بواسطتها من درجة ثبات الاختبارات.

ومن الجدير بالذكر أن اختباراً ما قد يكون ثابتاً، بمعنى أنه يقيس بدقة ما يقيسه فعلاً،

ويعطى درجات ثابتة عند تكراره... ولكن ذلك لا يعنى بالضرورة أن هذا الاختبار صادق، بل

قد يكون غير صادق ولا يقيس المفروض قياسه فعلاً.....

ولكن إذا ثبت صدق الاختبار وأنه يقيس ماوضع لكي يقيسه فعلاً.. فإن هذا الاختبار يكون

غالباً اختباراً ثابتاً؛ بمعنى أن صدق الاختبار دليل غير مباشر على ثباته والعكس غير صحيح؛

أى إن ثبات الاختبار لا يدل على صدقه.

٣- الموضوعية Objectivity :

موضوعية الاختبار تعنى أنه يعطى الدرجات نفسها، حتى إذا اختلف المصححون؛ أى إن

الاختبار لا يتأثر عند تصحيحه بالعوامل الذاتية للمصحح. ويديهي أن الاختبارات المكونة من

أسئلة موضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح، بينما نجد العكس جلياً فى الاختبار المكون من أسئلة

مقال. وكلما زادت درجة تأثير نتائج الاختبارات بذاتية المصحح أو من يصدر الحكم، قلت

الموضوعية.

كذلك يقصد بموضوعية الاختبار أن تكون أسئلته واضحة ومحددة؛ بحيث لا يختلف أحد على المطلوب منها، ويكون لها المعنى نفسه عند جميع الأفراد، الذين يطبق عليهم الاختبار.

٤ - سهولة التطبيق Ease of Administration :

سهولة تطبيق الاختبار هي أحد الشروط المهمة، التي يجب توافرها في الاختبار بوجه عام مهما كان نوعها، وهو شرط يتساوى في أهميته مع شرطى الصدق والثبات، وإن كان هذا الشرط يهتم بالجانب العملى أو التطبيقي للاختبارات.

ومن مؤشرات سهولة تطبيق الاختبار التكاليف التي يحتاجها هذا التطبيق، من حيث: المكان والغامات والوقت وجهد الممتحن أو المصحح... إلخ.

ومن العوامل التي تساعد على سهولة تطبيق الاختبارات:

- ١- الحجم العام للاختبار أى عدد الأوراق، وطريقة تنظيم الأسئلة بها وحجم الفراغات المتروكة للإجابة (في حالة ما إذا كانت الإجابة تتم على ورقة الأسئلة نفسها)، وسهولة تداول وتوزيع الاختبار وجمعه....
 - ٢- الزمن اللازم للتطبيق والزمن اللازم للتصحيح، وذلك في ضوء الجدول المدرسى، والزمن المخصص لتدريس المادة.
 - ٢- الوضوح والبساطة والتحديد في التعليمات المصاحبة للأسئلة.
 - ٤- المكان والإمكانات اللازم توفيرها للتلاميذ الذين يؤدون الاختبار.
- فالاختبارات كأي نشاط تعليمي يجب أن تكون اقتصادية؛ أى يتناسب العائد منها مع تكلفتها المادية والبشرية.

إرشادات لتصحيح الاختبارات

ضماناً للموضوعية والعدالة بين التلاميذ عند تصحيح أوراق الامتحانات.. يفضل أن يبدأ المدرس بوضع نموذج للإجابة، التي يتوقعها بالنسبة لكل سؤال، ثم يوزع الدرجة على الأسئلة تبعاً لما يراه من أهميتها، مع مراعاة سهولة وصعوبة كل سؤال.

يحسن أن يطلع المدرس على عدد من أوراق الإجابة، قبل البدء في التصحيح؛ حتى يأخذ فكرة عامة عن مستوى التلاميذ، ويضع ذلك في اعتباره عند التصحيح.

في أسئلة المقال يفضل أن يصحح المدرس السؤال الواحد في جميع أوراق الإجابة، ثم ينتقل إلى السؤال الثاني ويصححه في جميع أوراق الإجابة.. وهكذا. وهذا الإجراء يضمن - إلى حد ما - حييدة الرأى، وعدم تأثر درجة تلميذ في سؤال معين بإجابته عن سؤال آخر.

إذا كان المدرس سيضع في اعتباره عند التصحيح طريقة تنظيم ورقة الإجابة والعناية بالخط وباللغة - وهو أمر مهم - فيجب أن يخبر التلاميذ بذلك، قبل الامتحان أو يدونه لهم ضمن تعليمات الاختبار.

ملفات التلاميذ التراكمية Portfolios

من أحدث الاتجاهات التربوية في تقييم التلاميذ، هو ما يعرف بعمل ملف لكل تلميذ، يجمع فيه أعماله اليومية أو الأسبوعية أو الشهرية أحيانا لكل مادة على حدة، ويضم الملف أحيانا أعمال التلميذ في جميع المواد، ويطلق عليه (بورت فوليو Portfolio)؛ وذلك لأنه بمثابة رسم توضيحي لأداء التلميذ ومستواه وتحصيله، طول فصل دراسي أو سنة، وكأنها دراسة طويلة تتبعية لمستوى أداء التلميذ في جوانب مختلفة: علمية، وأدبية، وفنية، واجتماعية، ورياضية،... إلخ؛ مما يعطى صورة متكاملة عن جوانب القوة وجوانب القصور عند كل تلميذ. والجدير بالذكر هنا أن من حق التلميذ أن يطلع على ملفه، بل وله أن يختار ما يود أن يتضمنه الملف، كما أن لولى الأمر هذا الحق.

وتتاح الفرصة لكل المعلمين، الذين يتعاملون مع هذا التلميذ للاطلاع على الملف؛ بحيث يتعرف إذا كان هذا التلميذ (الكسلان) في مادته (كسلان) في باقى المواد؟ وإذا لم يكن الوضع كذلك.. فعليه أن يعيد النظر في أسلوب تدريسه، وطريقة تعامله مع تلاميذه.. وينتقل الملف من التلميذ للصفوف التالية؛ ليدرسه المعلم الجديد الذى سيتعامل معه؛ فيتعرف خصائصه وميوله، ويتمكن من توجيه تدريسه بما يتفق وهذه الخصائص والميول.

ويؤكد كل من آرتر وسيانندل (١٩٩٢) Arter and Spandel على أهمية الحرص عند انتقاء ما يوضع في ملف الطالب، على النحو التالي:

- (١) على المعلم أن يتخير نماذج؛ مما يستطيع التلميذ فعلاً أن يقوم به؛ بحيث تصبح محتويات الملف نموذجاً حقيقياً لأعمال وقدرات التلميذ.
 - (٢) يوضح المعلم ما إذا كان العمل المرفق من عمل التلميذ بإشراف المعلم أم عملاً جماعياً مع زملاء آخرين، أم عملاً منفرداً للتلميذ دون إشراف.
 - (٣) يوضح المعلم المعايير التي استخدمت في تقدير عمل التلميذ.
 - (٤) يبين المعلم ما يدل عليه عمل التلميذ نحو الأهداف المنشودة من دراسة المادة، وهل يحقق جميع الأهداف، أم الأهداف العليا، أم الأهداف المنخفضة المستوى.. وهكذا.
 - (٥) يوضح المعلم إذا كان عمل التلميذ المرفق قد تطلب جهداً غير عادي خارج وقت المدرسة، أم أنه تم خلال الحصة.
 - (٦) على المعلمين مجتمعين مناقشة دلالات ما يتضمنه ملف الطالب، وأن يستفسروا من بعضهم البعض عن أية ظاهرات ملفتة للنظر.
- وتتجه نظريات تقييم أداء التلاميذ بقوة نحو تشجيع المعلمين على الأخذ بفكرة ملفات الطلاب، لما اتضح من نتائجها ومزاياها في العملية التعليمية بشكل عام.

الفصل

الثامن

المهارات الأدائية فنى التدريس

مفهوم الأنشطة التعليمية

اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية

طرق التدريس ومهارة التدريس

التعليم المصغر.

* مبادئ أساسية للتعليم المصغر

الصمت

أهداف الأسئلة في الفصل

* أولاً: أسئلة منخفضة المستوى

* ثانياً: أسئلة مرتفعة المستوى

* الأسئلة السابرة والأسئلة التقليدية

* طريقة توجيه الأسئلة في الفصل



المهارات الأدائية

في التدريس

استعرضنا في الفصول السابقة مجموعة من مهارات التدريس اللازمة للمعلم الناجح. وتقع المهارات التي تناولناها في إطار ما سبق أن أطلقنا عليه «مهارات التخطيط»، وهي المهارات التي يحتاجها المعلم؛ لكي يختار وينظم الأنشطة التعليمية، التي يتم من خلالها تقديم محتوى المقرر الدراسي الذي يدرسه؟

فإذا كانت الأهداف بمستوياتها المختلفة الممتدة من العمومية الشديدة إلى التخصص والتحديد القاطعين تبين أنواع التعلم المراد تحقيقه؛ بمعنى أنها تحدد السلوك المراد للتلاميذ أن يصبحوا قادرين على ممارسته، أو بمعنى آخر تحدد لنا الأهداف **لماذا ندرس؟**

إذا كانت المفاهيم والمدرجات والتعميمات بمستوياتها المختلفة أيضاً تحدد لنا المحتوى المراد أن يتعلمه التلاميذ كوسيلة لبلوغ أو تحقيق الأهداف.. فإن المحتوى بهذا المعنى يحدد لنا **ماذا ندرس؟**

يبقى سؤال مهم... سؤال يحول المنهج بما يحتويه من أهداف، وما يتضمنه من محتوى، من مجرد خريطة عمل أو خطة عمل، إلى عمل فعلي، هذا السؤال هو... **كيف ندرس؟**

مفهوم الأنشطة التعليمية

والتدريس - كما سبق القول - هو تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية بطريقة متعمدة مقصودة ومدروسة، طريقة تتطلب من المدرس اتخاذ عديد من القرارات الخاصة بطرق

التدريس، التي سيستخدمها، والوسائل والأساليب التي سيستعين بها في تنفيذ هذه الطرائق.. قرارات ترتبط بالاستراتيجيات العامة والتكتيكات التي سيتبعها؛ بمعنى آخر أكثر بساطة هي قرارات يحدد فيها المدرس ما سيقوم به هو من أعمال، وما سيقوم به تلاميذه من أفعال، وتسلسل وتتابع هذه الأعمال والأفعال، خلال ساعات أو دقائق الدرس المتاحة، وما سيحتاجه من وسائل وخامات وأدوات، كل ذلك في إطار نظرة واعية وفاحصة للأهداف، ودراية كاملة بالمحتوى.

يطلق على كل هذه الجوانب التي يحدد فيها المدرس إجابته عن السؤال السابق طرحه وهو كيف ندرس ... يطلق عليها الأنشطة التعليمية.

اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية

اتضح مما سبق أن النشاط التعليمي هو حصيلة متداخلة ومتكاملة من المتغيرات، التي تشكل في تداخلها وتكاملها الموقف التعليمي. وهناك عدة أمور ينبغي للمدرس أن يضعها في اعتباره، عند اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية؛ حتى ينجح في تهيئة وخلق المواقف التعليمية الفعالة، التي تساعد التلاميذ على التعلم.

ولعل الأمر الأول من هذه الأمور هو مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية للأهداف المحددة للدرس. ولا ضرر في تكرار أهمية وضوح وتحديد الأهداف التدريسية؛ لأن هذا الوضوح، وهذا التحديد يساعد المدرس على التركيز وعدم التشتت في اختيار الأنشطة التعليمية. ولا شك أن النشاط التعليمي الذي يحقق التلاميذ عن طريقه هدفاً ما، قد يفشلون عن طريقه في تحقيق هدف آخر.

فمثلاً.. إذا كان أحد أهداف درس من دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) (أن تتقن التلميذة أخذ المقاسات الأساسية اللازمة لعمل بلوزة).

فلا شك أن النشاط التعليمي الذي يساعد التلميذات على تحقيق هذا الهدف، هو أن تهيأ لهن فرصة التدريب على أخذ المقاسات بأنفسهن. أما إذا اكتفت المدرسة بشرح طريقة أخذ هذه المقاسات أو عرضت أمامهن نموذجاً لطريقة أخذ المقاسات، فلن يفلح أي من هذه الأنشطة التعليمية في إحداث التعلم المطلوب.

بينما إذا كان أحد أهداف الدرس (أن تتعاون التلميذة مع زميلاتها في الأعمال الجماعية التي يكلفون بها) فمن البديهي أن تهيب المدرسة لتلميذاتها الفرصة، التي تتطلب منهن المشاركة الفعالة في مجموعات صغيرة كانت أو كبيرة، وهنا فقط يمكن أن يتحقق الهدف المنشود. أما إذا ألفت المدرسة محاضرة عن جدوى التعاون ومزايا المشاركة.. فلن يعنى ذلك أن التلميذات قد حققن الهدف، أو على الأقل لن تتأكد المدرسة من حدوث التعلم المطلوب. أما الأمر الثاني الذي يراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية، فهو مدى ملاءمة هذه الأنشطة للمحتوى الذي يقوم المدرس بالتخطيط لتدريسه؛ إذ إن المحتوى كما ذكرت سابقاً هو وسيلة تحقيق الأهداف

وبالتالي.. فإن فهم المدرس لطبيعة المحتوى وبنائه وعناصره وأساسه وقواعده يعد أمراً ضرورياً وموجهاً مهماً عند اختيار الأنشطة التعليمية.

إن المدرس الواعى بمحتوى النهج يستطيع أن يتخير الأنشطة التعليمية، التي تناسب مستوى هذا المحتوى، وتؤكد على تتابع وترابط مكوناته.

فالنشاط التعليمي الذي يصلح لدرس تذوق ملبسى، قد لا يصلح لدرس تنفيذ قطعة ملبسية؛ حيث يتطلب الدرس الأول عرضاً لنماذج مختلفة للملابس مع شرح من المدرسة وتعليق منها على الجميل وغير الجميل من هذه الملابس، ثم مناقشة جماعية حول معايير الأناقة والجمال في الملابس... الخ.

بينما يتطلب الدرس الثاني أن تعمل التلميذات بأنفسهن، وأن يشتركن عملياً في قص وحياكة القطعة الملبسية.

وبالمثل.. فإن النشاط التعليمي المناسب لدرس عن القيمة الغذائية للأطعمة المحفوظة يختلف - بالضرورة - عن النشاط التعليمي لدرس عن صناعة تعليب الأطعمة، فقد يصلح للدرس الأول طريقة المحاضرة، بينما يفضل للدرس الثاني القيام بزيارة لأحد مصانع التعليب، أو مشاهدة فيلم سينمائي، أو شريط فيديو عن هذه الصناعة.

الأمر الثالث الذي يجب أن يراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية، هو أن تكون هذه الأنشطة مناسبة للإمكانات المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، فمن العبث أن يختار المدرس أنشطة تعليمية تبدو على الورق عظيمة ورائعة ومناسبة للأهداف والمحتوى، ولكن تحول الإمكانات المتوفرة في المدرسة، أو في البيئة دون تحقيقها على الوجه المطلوب.

فإذا لم يوجد بالبيئة المحيطة بالمدرسة أو القرية منها مصنع للمعلبات... فمن غير المجدى أن يخطط المدرس النشاط التعليمى على أساس زيارة مصنع معلبات.

وبالمثل قد تحول الإمكانيات دون عرض أفلام سينمائية، أو دون التدريب الكافى للتلاميذ على العمل بأنفسهم... إلخ.

الأمر الرابع الذى يتدخل فى اختيار الأنشطة التعليمية هو مستوى التلاميذ؛ بمعنى أن المدرس يجب أن يختار طرق التدريس والوسائل، التى تتماشى مع قدرات التلاميذ العقلية والجسمية، والتى تتناسب مع اتجاهاتهم وميولهم.

إن مناسبة الأنشطة التعليمية لقدرات وميول التلاميذ تدفعهم للمشاركة الفعالة الإيجابية فى الموقف التعليمى. وكما سبق القول.. فإن التعلم يحدث بصورة أفضل، كلما زادت مشاركة التلاميذ وتفاعلهم الإيجابى فى الموقف التعليمى؛ فالتعلم يحتاج إلى المواقف المثيرة، التى تستهوى ميوله وتثير حب استطلاعها، وتدفعه للرجبة فى التعلم. وإذا نجح المدرس فى اختيار الأنشطة التعليمية، التى تؤدى إلى هذا الإحساس عند المتعلم.. فإنه بلاشك يضمن إلى حد كبير أن هؤلاء التلاميذ سيتعلمون.

الأمر الخامس والأخير الذى ينبغى مراعاته عند اختيار الأنشطة التعليمية، هو التنوع؛ بمعنى ألا يكرر المدرس الطرق نفسها والأساليب نفسها والوسائل نفسها من درس إلى آخر، فإن هذا التكرار يقلل من اهتمام ودافعية التلاميذ ويطفىء شعلة حماسهم.

إن هذا التنوع مطلوب ليس فقط من درس إلى آخر، ولكن خلال الدرس الواحد. لقد أثبتت البحوث والدراسات - مثلاً - أن قدرة الفرد البالغ على الإنصات ومتابعة المحاضرة الكلامية لا تزيد عن عشر دقائق. وتقل هذه الدقائق عند الأطفال بدرجة كبيرة؛ لذلك ينبغى على المدرس أن ينوع فى الأنشطة التعليمية فيتكلم هو بعض الوقت، ويناقش مع تلاميذه بعض الوقت، ويترك لهم المجال لإبداء الرأى وحرية التعبير، وقد يسمح لهم موضوع الدرس بالحركة والعمل اليدوى، وقد تكون بعض الأنشطة داخل الفصل وبعضها خارجه... وهكذا؛ فكلما تنوعت وتعددت الحواس التى يستخدمها التلميذ فى التعلم، أدى ذلك إلى تعلم أفضل.

وعلى المعلم أيضاً أن يتعرف الفروق الفردية بين تلاميذه من حيث أنماط التعلم؛ فقد دلت البحوث على أننا نختلف فى الطريقة، التى يتعلم بها كل منا، فالبعض يتعلم أسرع عن طريق الكلمة المكتوبة أو المسموعة، والبعض يتعلم أسرع عن طريق الصور والإيضاحات،

التلاميذ؛ مما يقلل احتمال مشكلات تفاعل التلاميذ والفروق الفردية بينهم، وهو يستغرق مدة زمنية قصيرة؛ بحيث لا يترك فرصة للابتعاد عن الهدف.

ثالثاً: التعليم المصغر يوضح ويركز على مهارات التفاعل الدراسي

فكما سبق القول فإن هناك مهارات متعددة لمهنة التدريس، وهدف التعليم المصغر هو تنمية تلك المهارات المتعلقة بالتفاعل الدراسي، وخاصة المستوى الثانى من تلك المهارات.

رابعاً: التعليم المصغر يتيح فرصة أفضل لتوجيه الطالب المدرس

هذا إذا قورن بالفرصة التي تتيحها خبرة التدريس الطلابي في المدراس؛ ففي هذه البيئة العملية، يخضع كثير من العوامل التعليمية لسلطة المخطط، كمدة الدرس، وعدد التلاميذ، وكذلك.. فإن فرصة مشاهدة الطالب/ المدرس لدرسه وسماعه توجيهات زملائه وأستاذه تمكنه من تحسين تدريسه بصورة فعلية.

خامساً: التعليم المصغر يعتمد اعتماداً كبيراً على فكرة التغذية المرتدة

وكذلك على أهمية سرعة معرفة الطالب/ المدرس لنتائج سلوكه واستجاباته (كمدرس). فهو يتيح له كمية هائلة من التغذية المرتدة الفورية، سواء من تلاميذه الذين يدرس لهم أو من الشريط المسجل الذي يراه بنفسه ويسمعه، أو من زملائه وأستاذه. وكل هذه العوامل يضمن تقيماً دقيقاً مصحوباً بالأدلة والأسباب الموضوعية، التي تدفع إلى تعديل وتحسين المهارة المنشودة.

ومن مهارات التدريس التي ثبت فعالية التعليم المصغر في تنميتها

وتحسينها ما يلي:

- (١) تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ وشحذ دافعيتهم للتعلم.
- (٢) طرق إنهاء الدرس أو الوحدة.
- (٣) القدرة على شرح المفاهيم والمدرجات الجديدة في الدرس.
- (٤) صياغة وتوجيه الأسئلة من مستويات عليا أثناء الدرس؛ لتعويد التلاميذ على التفكير المبدع والناقد، وتنمية قدرتهم على التعمق في إجاباتهم واستخلاص الأفكار.... إلخ.

- (٥) تعزيز استجابات التلاميذ مما يدفع عملية التعلم، ويزيد ثقة التلاميذ بأنفسهم..
- (٦) حيوية المدرس في الموقف التعليمي.
- (٧) التفاعل في الفصل، سواءً كان تفاعلاً لفظياً أو تفاعلاً غير لفظي.
- (٨) تقديم بيان عملي أمام التلاميذ لتعليمهم مهارة معينة.
- (٩) إعطاء تعليمات دقيقة ومرتبة، يستطيع التلاميذ اتباعها وتحقيق المطلوب بدقة.
- (١٠) إدارة المناقشة.
- (١١) مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
- (١٢) مهارة إدارة الفصل، وحسن استخدام الوقت والموارد.

إن كل مهارة من تلك المهارات تستحق أن يخصص لها الوقت الكافي في التوضيح والشرح في محاضرات طرق التدريس، وأهم من ذلك أن تتاح الفرصة للطالب المدرس أن يمارسها ويتدرب عليها، تحت إشراف وتوجيه من أساتذة طرق التدريس، وعلى نطاق التعليم المصغر أولاً؛ أي قبل خروج الطالب للمعركة الحقيقية؛ حين يواجه فصلاً دراسياً يضم بين جدرانها ما يزيد على الأربعين تلميذاً، وفي مدرسة لها إمكاناتها وقوانينها، وبها عديد من المدرسين باتجاهاتهم المختلفة و... الخ، لأنه حينئذ يبدأ تكوين وإنماء مهارات جديدة هي الأخرى مهارات مهمة ومطلوبة للمدرس الناجح.

المهارات الأدائية

- (١) مهارة تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ.
- (٢) مهارة إنهاء الدرس أو الوحدة.
- (٣) مهارة الشرح.
- (٤) حيوية المدرس.
- (٥) التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل.
- (٦) مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس.
- (٧) مهارة تعزيز استجابات التلاميذ.

لكيفية أداء المهارة التدريسية، وذلك إما بنفسه أمامهم، أو من خلال شريط فيديو يصور معلماً يؤدي المهارة (سواء بنجاح أو بشئ من القصور).

وبعد مناقشة طرق أداء المهارة وعوامل نجاحها أو فشلها.. يقسم الطلاب / المعلمون في مجموعات صغيرة من ٦-٨ في كل مجموعة، ويعد كل طالب موقفاً تدريسياً مصغراً من ٥-١٠ دقائق، يمارس خلالها «المهارة» أمام باقى أفراد المجموعة الذين يلعبون دور التلاميذ.

يسجل الموقف التعليمي على شريط فيديو، يعاد عرضه فور انتهاء الزميل / المعلم من أداء المهارة؛ ليشاهده أفراد المجموعة، ومعهم (المشرف)، ويقيّمون أداء زميلهم في ضوء استمارة تقييم معدة خصيصاً لكل مهارة، ثم يتبادلون الآراء، ويتناقشون بهدف تحليل أداء الزميل وتوجيهه، لتحسين هذا الأداء... وهكذا تكون التغذية المرتدة للطالب / المعلم فورية، وفي مناخ من الثقة المتبادلة والموضوعية.

ويبدأ زميل آخر في تقديم ذات المهارة في درس مصغر سبق أن أعده، ويسجل الموقف على شريط فيديو، ثم يعاد ليشاهده أفراد المجموعة مع المشرف، ويتم التقييم، والنقاش... وهكذا... يؤدي الطالب / المعلم المهارة مرة، ويشاهد أداءه، ثم يشاهد أداء كل زميل، ويشترك في مناقشة أداء المهارة بعدد أفراد المجموعة... وأحياناً تتاح الفرصة للطالب أن يعيد درسه مرة ثانية؛ لتلافي نقاط الضعف في الأداء الأول...

إن بعض المهارات لا يحتاج بالضرورة لتسجيل صوت وصورة، وقد يكتفى بتسجيل صوتي فقط مثل مهارة «إعطاء التعليمات»، وقد يكتفى أحياناً بملاحظة الزملاء ومناقشتهم...

تختلف مدة الدرس المصغر من مهارة إلى أخرى؛ حيث يتطلب توضيح مدى تمكن الطالب / المعلم من أداء مهارة معينة إلى وقت أطول عنه في مهارة أخرى... وهذا يحدده الأستاذ المشرف... (مهارة البيان العملي مثلاً تحتاج لوقت أطول من إعطاء التعليمات).

تتمكن بعض كليات إعداد المعلم من الاستعانة بتلاميذ من المدارس القريبة؛ ليتولى الطلاب المعلمون التدريس لهم في مجموعات التدريس المصغر، بدلاً من التدريس لزملائهم؛ خاصة إذا كان المطلوب التمرين على أداء مهارات التدريس مع تلاميذ صغار السن (روضة أطفال أو الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية)؛ حيث يصعب على طلاب الجامعة لعب

دور تلاميذ صغار بما يتمتعون به من تلقائية وعفوية فى ردود الأفعال، ومن طريقة استجابتهم للمعلم..

وقد أجرى عديد من البحوث والدراسات؛ للكشف عن فعالية أسلوب التعليم المصغر فى إعداد المعلم، وتشير كل النتائج إلى جدوى هذا الأسلوب علمياً، وأكاديمياً، واقتصادياً، واتسع نطاق استخدام التعليم المصغر فى كثير من الدول المتقدمة والنامية، وامتد استخدامه إلى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة.

وفى بحث أجراه د. براون «Brown» حديثاً، وجد أن مستوى الطالب فى دروس التعليم المصغر يقل فى الدرس المعاد عنه فى الدرس الأول. وأرجع براون ذلك إلى فقدان الحماس نتيجة لتكرار الدرس نفسه، بينما وجد أن زملاء الطالب يكونون على قدر كبير من الحماس لإعادة درسه، بعد إدخال التحسينات عليه، وفى هذا إفادة للجميع.

وإذا لم تتوفر إمكانيات التصوير التليفزيونى، وهى الفكرة الأساسية فى التعليم المصغر، تلجأ بعض الكليات ذات الإمكانيات الضعيفة إلى الاكتفاء بالتسجيل الصوتى للدرس، وأحياناً يكتبون بأن يدون الأستاذ المشرف والطلبة المراقبون لزميلهم ملاحظاتهم التفصيلية عما يدور خلال الدرس لمناقشتها وتقييمها. وهذه المحاولات وإن كانت تعطى تغذية مرتدة أقل من التسجيل المرئى.. إلا أنها خطوات طيبة ومفيدة، وهى أفضل من إرجاء تطبيق فكرة التعليم المصغر بحجة عدم توفر الإمكانيات.

مبادئ أساسية للتعليم المصغر

أولاً: التعليم المصغر تعليم حقيقى

فعلى الرغم من أن الموقف التعليمى فيه موقف مصطنع، بمعنى أن المدرس والتلاميذ لا يعملون فى إطار الفصل الدراسى العادى.. إلا أن التعليم الذى يجرى فيه هو تعليم فعلى وحقيقى.

ثانياً: التعليم المصغر يسط عملية التدريس

فهو أولاً يركز فى كل درس على مهارة واحدة محددة، ويتم أمام مجموعة صغيرة من

والبعض يتعلم أسرع عن طريق الممارسة، وغير ذلك مما نطلق عليه «نمط التعلم». وكلمات تواءمت الأنشطة التعليمية مع نمط تعلم المتعلم، كان التعلم أسرع وأعمق وأبقى.

تعتمد الأنشطة التعليمية أساساً على طرق التدريس المختلفة، فهي كما ذكر سابقاً مجموع أفعال المدرس وتلاميذه في الموقف التعليمي بهدف إحداث التعلم. وطرق التدريس عديدة ومتنوعة، ويتوقف نجاح أى منها على مدى مناسبتها للموقف الذى تستخدم فيه؛ بمعنى أنه من الخطأ أن نقول إن هناك طريقة أفضل من أخرى في تدريس مادة دراسية معينة؛ فطريقة (أ) مثلاً قد تكون أحياناً أحسن طريقة لتدريس درس ما، أو جزء من درس ما، وقد تكون هي ذاتها أسوأ طريقة في تدريس درس آخر، أو جزء من درس آخر. ويدل ذلك على أن لكل طريقة مزايا وعيوباً، ولكل طريقة مواضع يفضل استخدامها فيها. وعلى المدرس الكفاء أن يتعرف هذه المواصفات لطرق التدريس؛ حتى يتمكن من بناء وتخطيط الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تدريسه.

طرق التدريس ومهارات التدريس

إذا أردنا أن نعد معلماً ناجحاً قادراً على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، فإنه من الضروري أن يتقن هذا المعلم مجموعة مهارات أدائية، يتكون من مجموعها قدرته على تنفيذ طرق التدريس المختلفة، وبالتالي تنفيذ الأنشطة التعليمية التي يخطط لها.

وتتطلب كل طريقة من طرق التدريس عدداً من المهارات الأدائية؛ فمثلاً إذا تخير المعلم أن يعتمد في نشاط تعليمي على طريقة المحاضرة، فإنه لكي ينجح في أداء هذه الطريقة عليه أن يتقن مهارة تقديم الدرس ومهارة الشرح، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية... وهكذا.

وبهدف مساعدة المعلم على إتقان هذه المهارات الأدائية.. قام المتخصصون في إعداد المعلم وتدريبه بتحليل طرق التدريس المختلفة إلى مكوناتها من المهارات الأدائية الأساسية، وحددت السلوكيات، التي تدل على إتقان المعلم لهذه المهارة؛ حتى يمكن أن نعلمها له، ويمكنه أن يمارسها ويتدرب عليها حتى يتقنها. ومن هنا بدأت فكرة التعليم المصغر، والتي سنشرحها باختصار فيما يلي:

التعليم المصغر

لاشك أن كل كلية مسئولة عن إعداد معلمين، تهتم بتدريب طلابها على عمليات التدريس قبل تخرجهم. وأشهر أساليب هذا التدريب هي فترة، يخرج فيها الطالب إلى مدرسة ما، يلاحظ فيها بعض المدرسين، وهم يقومون بعمليات تدريس، ويناقش ما يراه وما يلاحظه مع المشرفين المختصين، ثم يبدأ هو تدريجياً في التدريس في المدرسة. والمعروف أن أفضل مكان يتعلم فيه المدرس مهنة التدريس هو الفصل الدراسي وأمام التلاميذ فعلاً. ولكن إذا اعترفنا بأن عملية التدريس عملية معقدة، وليست سهلة حتى بالنسبة للمدرس القديم في المهنة.. فإن صعوبة دور الطالب/ المدرس تكون مضاعفة. ذلك لأن الطالب/ المدرس أمامه هدفان، فهو مسئول عن تعليم مجموعة من التلاميذ، وفي ذات الوقت هو يتعلم كيف يدرس؛ لذلك رؤى أنه من الأفضل أن يتعلم الطالب كيف يدرس أولاً؛ بمعنى أن يتعلم بطريقة عملية المهارات اللازمة للتدريس أولاً، ثم يسمح له بعد ذلك بحمل مسؤولية تعليم التلاميذ في المدرسة، وهذا هو هدف التعليم المصغر.

وقد بدأت فكرة التعليم المصغر Microteaching كأسلوب لإعداد المعلم سنة ١٩٦٣، في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، ونشأت الفكرة بناء على مسلمة، قوامها أن عملية التعليم أو التدريس عملية معقدة ومركبة، وأن ممارسة هذه العملية في فصل دراسي يعجز بالتلاميذ، ومن مدرس مبتدئ يعتبر موقفاً مخيفاً وغير مفيد؛ حيث لا يعطى للمعلم المبتدئ مؤشرات نجاحه أو فشله، ولا يحدد له جوانب قوته أو نقاط ضعفه؛ ليعمل على مواجهتها، وبهذا لا يعرف كيف السبيل إلى التحسن والتقدم.

وكانت فكرة التعليم المصغر هي التقليل من تعقد الموقف التعليمي، واختصار زمنه، وتقليل عدد (التلاميذ) الذين يواجههم المعلم.. وبهذا يشعر المعلم المبتدئ أو الطالب/ المعلم بالأمان، وتزيد ثقته بنفسه؛ حيث يعمل في بيئة واضحة المتغيرات، يسهل عليه التعامل معها والتحكم فيها.

وعلى ذلك.. تم تفتيت مهارة التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة، وتم تحديد معايير واضحة ومحددة لإجادة كل مهارة، وصيغت هذه المعايير في عبارات، تصف سلوك المعلم عند أداء كل مهارة.

يحضر الطالب/ المعلم محاضرات نظرية، يشرح له فيها الأستاذ ماهية كل مهارة تدريسية، وأهميتها، ومتى تستخدم، وكيف تؤدي المهارة بنجاح... وقد يقدم الأستاذ لطلابه بياناً عملياً

(٨) مهارة استخدام الوسائل التعليمية .

(٩) مهارة إعطاء التعليمات .

(١٠) مهارة إدارة المناقشة .

(١١) مهارة تقديم بيان عملي .

(١٢) مهارة إدارة دروس المعلم .

(١) مهارة تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ

من العوامل التي تضمن حسن متابعة التلاميذ للدرس ورغبتهم في التعلم، هي الخمس دقائق الأولى في الدرس؛ ففيها يستطيع المعلم الناجح لفت انتباه التلاميذ، وإثارة حب استطلاعهم ورغبتهم، بل ودافعيتهم للتعلم والاستماع لما سيرد في هذا الدرس، وأما أن ينصرف التلاميذ عن المدرس، ولا يبالون بما سيقوله وما سيحدث في الدرس. لذلك نقول إن المدرس الناجح يستطيع - من خلال تقديم مثير وشيق - أن يثير دافعية التلاميذ ويهيئهم لما سيحدث في الدرس .

وتتنوع طرق التقديم حسب: الموضوع، وسن التلاميذ، وموقع الدرس من الوحدة؛ ففي الدرس الأول، أما في باقى الدروس .. فيبدأ بالتهيئة للدرس نفسه مع ربطه بالوحدة، ومن أساليب التقديم التقليدية ان يوجه المعلم للتلاميذ بعض الأسئلة حول الموضوع؛ ليتعرف مدى معلوماتهم عنه؛ ليبدأ معهم من مستواهم، وهو أمر طيب؛ حيث يساعدهم ذلك على تجميع معلوماتهم وتجاربهم السابقة المرتبطة بالموضوع، وتهيأ كل منهم لمعرفة الجديد، وهي عملية تنظيم لأفكار التلاميذ مسبقاً، تمكنهم من استكمال بنيتهم المعرفية عن الموضوع، وما يطلق عليه (المنظمات المتقدمة Advance Organizers) .

ومن طريق التقديم أيضاً أن يحكى المعلم قصة قصيرة أو طرفة تثير انتباه التلاميذ، وتثير حب استطلاعهم، وقد يستخدم المعلم قصاصة من جريدة، بها خبر مرتبط بموضوع الدرس، وقد يعرض على التلاميذ مجموعة صور أو رسوم، يستنتج منها التلاميذ موضوع الدرس، وقد يجرى حواراً بينه وبين أحد التلاميذ، أو يكلف تلميذين بإجراء حوار بينهما، يستنتج منه بقية التلاميذ ما سيدور حوله درس اليوم، ويثير لديهم تساؤلات متعددة، تشدهم إلى متابعة الدرس بانتباه واهتمام، وهي أولى خطوات التعلم. وقد يعرض المعلم لقطات

فيلمية، أو شريطاً مسجلاً... أو أوفكار لا تنتهى بالنسبة لطريقة التقديم والتهيئة، ولكن المهم التنوع فى هذه الأساليب من درس إلى آخر؛ حتى لا تفقد الطريقة جاذبيتها، وتصبح متكررة ومملة..

وعلى المعلم ألا يطيل فى المقدمة على حساب زمن الدرس، وأن ينتقل بنعومة وسلاسة من التقديم إلى الموضوع المحدد فى الدرس.

وهنا يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة؛ لبدأ فى عرض محتوى الدرس.

وفيما يلى دليل مختصر لتقييم مهارة تقديم الدرس

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	متوسط	ممتاز	
			١ - طريقة التقديم جذابة وشيقة.
			٢ - طريقة التقديم جديدة وغير متكررة.
			٣ - ساعدت المقدمة على جذب انتباه التلاميذ.
			٤ - العلاقة بين المقدمة، وموضوع الدرس واضحة.
			٥ - توقيت التقديم مناسب للموضوع.
			٦ - الانتقال التدريجى من التقديم إلى عنوان الدرس

(٢) مهارة إنهاء الدرس أو الوحدة

وكما سبق ذكره.. فإن طريقة إنهاء الدرس تتنوع حسب موقع الدرس من الوحدة، ففي الدروس الأولى.. يكون هناك تمهيد للدرس التالى، أما الدرس الأخير فهو تلخيص لكل دروس الوحدة. أما عن طرق إنهاء الدروس.. فقد تكون نهاية أكاديمية؛ بمعنى أنها تركز على تلخيص النقاط العلمية والعملية، التى تناولها الدرس، ويتم ذلك عن طريق أسئلة توجه للتلاميذ، أو يقوم المعلم نفسه بهذا التلخيص. وفى هذه المرحلة تستخلص التعميمات الأساسية فى الدرس وتكتب على السبورة، أو تعرض مكتوبة على لوحة، أو على جهاز عرض (إذا وجد).

وقد يهتم المعلم عند إنهاء درسه ببعض الجوانب الوجدانية والسلوكية عند التلاميذ، كأن يشكرهم أو يشكر بعضهم على متابعتهم للدرس وعلى تجاوبهم، أو يشكر بعضهم بالاسم على سلوك متميز، قاموا به أثناء الدرس، وقد يعاتبهم أو يعاتب بعضهم على سلوكيات سلبية، بدرت منهم ويوجههم لما يجب أن يكون.

وقد يجمع المعلم بين أسلوبى الإنهاء؛ فيتحدث عن ما تعلمه التلاميذ، وأيضاً يتطرق لبعض السلوكيات، وهذا يتوقف بالطبع على مدار في الدرس من موضوعات وأحداث. لذلك نقول يجب التنوع فى أساليب الإنهاء؛ حتى لا تتكرر وتصبح مملة، وحذارى أن يكون إنهاء الدرس على يد جرس الحصة!!!.

وفيما يلي دليل لتقييم مهارة إنهاء الدرس:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	متوسط	ممتاز	
			<p>١ - طريقة الإنهاء مخططة مسبقاً.</p> <p>٢ - ركز الإنهاء على المفاهيم الأساسية فى الدرس.</p> <p>٣ - ساعد الإنهاء التلاميذ على استخلاص التعميمات الصحيحة والمهمة فى الدرس.</p> <p>٤ - ساعد الإنهاء على إحساس التلاميذ بالإنتاج والإفادة عن الدرس.</p> <p>٥ - شارك التلاميذ فى مرحلة الإنهاء.</p> <p>٦ - طريقة الإنهاء جذابة وشيقة.</p> <p>٧ - اهتم الإنهاء بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية.</p>

(٣) مهارة الشرح

وتعنى القدرة على توضيح معنى المفاهيم والمدركات الواردة فى الدرس. وباختصار شديد.. نقول إن الشرح هو مساعدة المستقبل؛ أى المتعلم، على الفهم. وتعتبر مهارة الشرح بحق جوهر عملية التدريس.

(٤) حيوية المدرس

ترتبط حيوية المعلم بمواصفاته الشخصية، ولا يعني هذا أنها موهبة، ولكنها مهارة تدريس، ومن ثم فهي قابلة للتعلم من خلال الممارسة والتدريب. ولكي تؤدي هذه المهارة بكفاءة.. فإن المدرس بحاجة إلى تدريب كل من صوته، جسمه، عينه، كأدوات تساعد في التدريس لإحداث تعلم.

صوت المعلم

القدرة على استخدام الصوت أثناء التدريس، والتنوع في درجاته ومستوياته من أحسن درجتين لمنخفض ومرتفع، وفق ما يعرضه من مادة علمية أثناء تدريسه؛ فاستخدام الصوت على وتيرة واحدة من شأنه أن يصيب التلاميذ بالملل. فتعلم كيفية التنغيم في الصوت، وإشعار التلميذ بدرجاته وطبقاته؛ تبعاً ما يقال في الفصل أحد مكونات مهارة الحيوية.

تحركات المدرس

تحرك المدرس داخل الفصل، حيث تظهر ثقته بنفسه في تحركاته في حجرة الدراسة، وبين التلاميذ، بما يجعل التلاميذ يشعرون أن المعلم قريب من كل منهم، كما أنه يساعد على التركيز إذا استخدم بالقدر المناسب.

تعبيرات المدرس (الوجه)

استخدام النظر في إعطاء معاني تعزيز أو لوم، أو تشجيع أو رفض، وأحياناً تصاحب النظرة إما ابتسامة أو تكشيرة تعطي معاني للموقف.

إشارات المدرس

تستخدم في إعطاء الإشارات في الكتابة، ويراعى أن تستخدم بالقدر الكافي؛ لأن المبالغة في استخدامها تؤدي إلى عدم التركيز على ما يقدم في الدرس من معرفة.

الصمت

هل الصمت يخلق حيوية؟

عندما يستخدم بهدف إعطاء معنى معين، فرصة للتفكير مثلاً، استعداد لتشغيل فيلم تعليمي... صمت من أجل الاستماع لتلميذ يشرح أو يسأل.. صمت أثناء الكتابة على السبورة؛ فاستخدام الصوت والصمت يمكن أن يساعد إما على التركيز أو التشتيت.

إن حيوية المدرس في الفصل تنعكس على التلاميذ، وتشعرهم بصدق ما يدور في الموقف التعليمي؛ مما يؤدي إلى خلق الدافعية للتعلم، والاحتفاظ بهذه الدافعية، طوال الموقف التعليمي؛ مما يساعد على التعلم الجيد.

وفيما يلي استمارة لتقييم حيوية المعلم في الفصل:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			<p>١ - المعلم واثق من نفسه، ويتكلم بوضوح وثقة.</p> <p>٢ - صوت المعلم متنوع، حسب ما يقول، ويؤكد على النقاط الأساسية.</p> <p>٣ - تعبيرات وجه المعلم، تساعد التلاميذ على الفهم وتمدهم بتغذية راجعة، تعبر عن مدى قبول المعلم لاستجاباتهم وسلوكهم.</p> <p>٤ - المعلم يتحرك أثناء الدرس حركة محسوبة، تساعد على المتابعة والتركيز.</p> <p>٥ - يستخدم المعلم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة، تساعد التلاميذ على الفهم.</p> <p>٦ - تخلل كلام المعلم لحظات من الصمت الهادف، الذي يساعد على التفكير والتركيز.</p>

(٥) التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل

وقد اهتمت دراسات وبحوث عديدة بدراسة ما يحدث داخل الفصل، أثناء الشرح؛ لمعرفة دور كل من المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي. ويقسم التفاعل في الفصل إلى تفاعل لفظي وتفاعل لالفظي، وقد تحدثنا عن التفاعل الالفظي باختصار عند مناقشة حيوية المعلم، والتي من خلالها يستطيع المعلم أن يرسل عديداً من المعاني إلى تلاميذه، كما أنه من خلال تعبيرات التلاميذ وتحركاتهم، يفهم هو كثيراً عن مدى فهمهم واستجاباتهم للدرس.

أما التفاعل اللفظي.. فيركز على تحليل (الكلام)، الذي يجري داخل الموقف التعليمي، سواء كان من المعلم أم من التلاميذ. وقد أوضحت الدراسات... ومن أشهرها دراسات فلاندرز Flanders - أن المعلم يتأثر بمعظم وقت الحصة في الكلام، ولا يدع مجالاً كبيراً للتلاميذ للتحدث أو الحوار. كما دلت النتائج على أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون في صورة أسئلة، يوجهها للتلاميذ، ويقتصر كلام التلاميذ على الاستجابة أو الرد على أسئلة المعلم. كما أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون في صورة تعليمات وتوجيهات، أو تحذير أو توبيخ لتوجيه سلوك التلاميذ. ووجد أن نسبة مبادزة التلاميذ بالكلام منخفضة للغاية، كما أن نسبة الحوار المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض أيضاً منخفضة جداً. وكانت هناك نسبة مرتفعة للزمن، الذي وصف بأنه (فوضي)، أو فترات لا يكون فيها كلام واضح ومحدد من أى من الطرفين.

وقد وجد أنه كلما زاد دور التلميذ الإيجابي في الموقف التعليمي، زاد التعلم وزادت كفاءة العملية التعليمية. لذلك يتم حالياً تدريب المعلمين قبل الخدمة؛ أى في كليات التربية، وبعد التخرج لرفع مهاراتهم في هذا الجانب، بمعنى تدريبهم على زيادة التفاعل في الفصل؛ بحيث يكون الدور الأكبر للتلاميذ وتعويد المعلم على التقليل من دوره الدكتاتوري المهيمن على الموقف التعليمي. وفيما يلي تصنيف فلاندرز لجوانب التفاعل اللفظي في الفصل، والتي يمكن من خلالها تقييم هذه المهارة لدى المعلم. وقد اقترح فلاندرز بعض الأساليب لرصد جوانب التفاعل اللفظي، في مصفوفات لحساب نسبة كل جانب أو كل نوع، والاستدلال على نمط التفاعل في الفصل وتعرف ما إذا كان المعلم يركز على تلقين المعلومات، أم على إثارة واقعية التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة، أم أن الفوضى تسود الموقف التعليمي... أو..

أو... إلخ. ولا يتسع المجال هنا لشرح هذه الأساليب بالتفصيل، ويكتفى بعرض جوانب التفاعل؛ لاستخدامها في رصد ما يدور في الفصل، وتعرف جوانب القوة والضعف لدى المعلم في هذه المهارة الأدائية المهمة.

استمارة تبين فئات التفاعل اللفظي في الفصل:

كلام المعلم	غير مباشر	مباشر
<p>١ - يتقبل مشاعر التلاميذ: يبدى المعلم تقبلاً إيجابياً لما يقوله التلاميذ بطريقة، تخلو من التهديد، حتى وإن كانت هذه الأقوال تعبر عن مشاعر سلبية، ويحاول المعلم تفسيرها وتوضيحها.</p> <p>٢ - يشجع ويمتدح: يشجع المعلم التلاميذ ويمتدح استجاباتهم وسلوكياتهم. المعلم يمزح مع تلاميذه، ويقلل من الشعور بالتوتر (ولكن ليس على حساب أحد التلاميذ)، ويتم ذلك بإيماءة رأس، أو ابتسامة مشجعة، أو كلمات تشجع على الاستمرار مثل (حسناً، استمر، وماذا أيضاً... إلخ).</p> <p>٣ - يقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ: فيوضحها، ويبنى عليها كلامه، ويضيف إليها ما يثريها. (إذا بدأ المعلم في إضافة كلام كثير من عنده، فينتقل نوع التفاعل إلى الفئة رقم ٥).</p> <p>٤ - يسأل أسئلة: يسأل المعلم أسئلة عن محتوى الدرس، أو عن الإجراءات المطلوب اتباعها، وهذه الأسئلة تتطلب رداً من التلاميذ.</p>		
<p>٥ - يحاضر: يلقي المعلم محاضرة، يشرح فيها بعض الحقائق والمعلومات والآراء المرتبطة بمحتوى مادته، أو يشرح بعض الإجراءات العملية المطلوب أداؤها، موضحاً أفكاره الشخصية في الموضوع، وموجهاً أسئلة استرسالية، يستمر بعدها في الشرح والتوضيح.</p> <p>٦ - يعطى تعليمات وتوجيهات: يعطى المدرس توجيهات وأوامر لتلاميذه، عليهم اتباعها وتنفيذها.</p>		

<p>٧ - يوجه المعلم نقداً لسلوك التلاميذ، أو يسر تصرفاته أو تصرفات الإدارة المدرسية:</p> <p>وهنا تكون عبارات المعلم تنبهات لتغيير سلوك التلاميذ من سلوك مرفوض إلى سلوك مقبول، وتتضمن عزل ورفض بعض التلاميذ بسبب سلوكهم؛ مع توضيح الأسباب التي دفعت المعلم إلى ذلك، وشرح القوانين واللوائح المساندة له.</p>	<p>التلميذ</p>	
<p>٨ - التلاميذ يتكلمون ردًا على مبادرة من المعلم:</p> <p>وهنا يكون كلام التلاميذ إما إجابة عن سؤال المعلم، أو ردًا على تعليق منه؛ بمعنى أن البادئ بالحوار هنا هو المعلم، وليس التلميذ وكلام التلميذ هو رد فعل.</p> <p>٩ - التلاميذ يتكلمون بتلقائية وبمبادرة ذاتية:</p> <p>وهنا يكون كلام التلاميذ بدافعية ذاتية، وليس بالضرورة ردًا على المعلم؛ بمعنى أن التلميذ هو الذي يبدأ في إبداء الرغبة في الحوار. أما دور المعلم فيقتصر على تحديد من يتكلم أولاً، ومن يتبعه؛ أي مجرد ناحية تنظيمية.</p> <p>١٠ - لحظات سكون أو فوضى أو عدم استقرار في الفصل:</p> <p>وهنا يلاحظ المراقب للموقف لحظات، تختلط فيها الأمور منها حركة وكلام متداخل أو سكون، وقد يكون ذلك عند الانتقال من نوع نشاط إلى آخر، أو مرحلة استعداد لعمل شيء.</p>	<p>التلاميذ</p>	

وبملاحظة تكرار كل فئة من هذه الفئات، ونسبها، ومقارنة تكرارات الفئات المختلفة.. يتضح نمط التفاعل اللفظي السائد في الفصل.

(٦) مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس:

تستخدم الأسئلة في الموقف التعليمي ضمن عديد من طرق التدريس؛ فيستخدمها المعلم من أن الأخر في المحاضرة، وفي الحوار والمناقشة، في مرحلة تقييم الطلاب والتأكد من فهمهم للدرس، كما يستخدمها لتوجيه أو نقد سلوك التلميذ.

ومن المهم أن يتقن المدرس مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وأن يميز بين أنواع الأسئلة المختلفة ومستوياتها، وأهداف كل منها. وتعتبر الأسئلة والأجوبة عملية ديناميكية، تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والتلاميذ، والتلاميذ وبعضهم البعض الآخر.

أهداف الأسئلة في الفصل:

تلعب الأسئلة دوراً مهماً ومتنوعاً في الموقف التعليمي، ويستخدمها المدرس بأهداف متعددة... فمثلاً:

أهداف اجتماعية: عندما يسأل المدرس أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أو فرحه أو عن علاقاته ببعض الزملاء أو عن صحته... إلخ، فإن هذا النوع من الأسئلة يؤكد العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ، ويعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء.

أهداف نفسية: عندما يحاول المدرس تأكيد ثقة التلميذ في نفسه وفي عمله، وتشجيعه عن طريق أسئلة سهلة وفي مستواه... أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معين. ويهدف المدرس بهذا النوع من الأسئلة إلى تقوية شخصيات التلاميذ، وشعورهم بالمشاركة، والإسهام الإيجابي في الدرس، مما يزيد حماسهم للعمل، ويخلق جوّاً صحياً من العلاقات الانفعالية والأكاديمية.

أهداف تعليمية: وهي أسئلة تتعلق بالدراسة والمعلومات التي تدرس، وهذا النوع من الأسئلة هو ما يعيننا عند الحديث عن مهارة الأسئلة، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابة في الموقف التعليمي.

يمكن تصنيف الأسئلة هنا إلى قسمين رئيسيين، هما:

(أ) أسئلة تختبر وتؤكد المعلومات، وتسمى أحياناً أسئلة الحقائق Fact Questions.

(ب) أسئلة تدفع التلاميذ إلى التفكير، وخلق الحقائق أو التوصل إليها، وتسمى أحياناً

أسئلة التفكير Thought Questions.

وبناء على هذا التصنيف السابق، تقسم أسئلة المدرس في الفصل إلى:

أولاً : أسئلة منخفضة المستوى.

يضم هذا القسم ما يلي:

١- أسئلة تدعو التلميذ إلى تصرف معين أو التوقف أو الامتناع عن تصرف ما، Compliance Questions. وهذه الأسئلة لا تتطلب إجابة، وإنما تتطلب سلوكاً؛ فكثيراً ما نسمع المدرس يقول لأحد التلاميذ (ممكن تلتفت إلى ما أقول؟) أو (هل جلست مكانك واستمعت؟) أو (هل انتهى الحديث مع زميلك؟) ... ويتضح أن المقصود من هذه الأسئلة توجيه سلوك التلميذ لتصرف معين أو الامتناع عن آخر.

٢- أسئلة استرسالية Rhetorical Questions: وهذه الأسئلة ترد أثناء شرح المدرس، ولا تتطلب من التلميذ إجابة، وإنما هو يطرحها ليؤكد أهمية نقطة معينة في الدرس، ويستمر في كلامه مجيباً هو عما طرحه من أسئلة.

٣- أسئلة في مستوى التذكر Recall Questions :

وتتطلب قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات والتعميمات، التي تعلمها من قبل. ويستخدم المدرس هذا النوع من الأسئلة أحياناً قبل البدء في درس جديد؛ ليتأكد من تذكر التلميذ للمعلومات السابقة؛ حتى يبنى عليها درسه، وكذلك يوجه هذا النوع من الأسئلة أثناء الشرح؛ ليتأكد من متابعة التلميذ لما يقال، كما تتضمن الاختبارات بأنواعها - كثيراً من الأسئلة في هذا المستوى.

وتعتبر أسئلة التذكر أدنى مستويات أسئلة الجانِب المعرفي، وقد تعرضت لانتقادات شديدة من المربين، ومع ذلك نقول إن هذه الأسئلة ضرورية وأساسية لأي مستوى آخر من مستويات التفكير. وقد أوضحنا هذا عند الكلام عن أهداف التدريس، وتصنيف مستويات الأهداف المعرفية، والمهم ألا يقتصر المدرس في أسئلته على مستوى التذكر؛ حتى لا يشعر التلميذ بأهمية التركيز على الحفظ والاستظهار، وإغفال العمليات العقلية الأخرى.

٤- أسئلة في مستوى الفهم Comprehension Questions :

تتطلب الأسئلة على مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن بطريقة ما على استيعابه لما حصله من معلومات، وكما اتضح عند مناقشة أهداف التدريس أن هذا المستوى يتضمن مستوى التذكر، ويبنى عليه.

٥- أسئلة في مستوى التطبيق Application Questions :

وتهدف الأسئلة في هذا المستوى إلى اختبار قدرة التلميذ، على استخدام ما لديه من معلومات. وعلى ذلك تعتبر أسئلة التطبيق أساسية في العملية التعليمية، سواء كان ذلك أثناء التدريس أو في مرحلة التقييم. ومن المهم تدريب التلاميذ على حسن استخدام ما يتعلمونه، والاستفادة منه في حل المشكلات التي تواجههم، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ثانياً: أسئلة مرتفعة المستوى

يضم هذا القسم ما يلي:

١- أسئلة التحليل Analysis Questions :

تتطلب أسئلة التحليل من التلميذ أن يفكر تفكيراً ناقداً، بناءً على ما تعلمه من قواعد وأسس، وما يدركه من علاقات جزئية متداخلة في عمل واحد متكامل. وعليه أن يعلل بعض الظواهر، أو يشرح أسباب نتائج معينة، ويوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج، وأن يتوصل إلى استنتاجات وخلاصات، بناءً على قدرته لرؤية التشابه والاختلاف والعلاقات... إلخ؛ أي إن الإجابة عن أسئلة التحليل تتطلب عمليات استدلال وإثباتات ومنطقاً.

والإجابة عن أسئلة التحليل ليست محددة مسبقاً، ولا توجد للسؤال إجابة واحدة معينة، وهكذا تعتمد على قدرات عقلية أعلى من المستويات السابقة؛ لذلك فمن المهم أن يتعود التلاميذ - من خلال المواد الدراسية المختلفة - القيام بهذه العمليات العقلية، وتكوين هذا الأسلوب العلمي في التفكير.

٢- أسئلة التقييم Evaluation Questions :

ولاشك أن الأسئلة على هذا المستوى تتطلب من التلميذ إصدار أحكام على أشياء أو أفكار معينة، بناءً على معايير ومحكات موضوعية، ومعنى هذا أن سؤال التقييم يتطلب أن يسترجع التلميذ ويتذكر بعض الأسس أو القواعد أو الحقائق العلمية.. ثم عليه تحليل الفكرة أو العمل المعروض عليه.. ثم تحديد مدى مقابلة هذا العمل أو الفكرة لهذه المحكات.

وجدير بالمدرس أن يعوّد تلاميذه الالتزام بالموضوعية عند إصدار الأحكام، وعدم التسرع أو إصدار أحكام مسبقة.. ويتطلب ذلك تدريب التلاميذ على ممارسة هذه المستويات العقلية العليا.

٣- أسئلة التركيب أو التجميع Synthesis Questions :

وتتطلب هذه الأسئلة مستوى أعلى من التفكير؛ فهي تتطلب تفكيراً ابتكارياً أصيلاً؛ فالتلميذ مطالب برؤية علاقات جديدة، أو اكتشاف حلول جديدة، أو التوصل لإعادة تركيب مكونات أو علاقات في شكل جديد.

والمقصود بالجديد هنا هو أن يكون جديداً بالنسبة للتلميذ نفسه، ولايعنى ذلك بالضرورة أن يتوصل التلميذ لابتكار يهز العالم أو يحل مشكلات الإنسانية. بل من الممكن إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة العمليات العقلية المتضمنة في التفكير الابتكاري، في صور بسيطة تناسب قدراتهم وإمكاناتهم.

الأسئلة السابرة والأسئلة التلقينية:

الأسئلة السابرة Probing Questions هي الأسئلة التي تدفع التلميذ إلى التعمق في إجابته، أو إعطاء مزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من إجابة.

تستخدم هذه الأسئلة أثناء مراجعة الدروس، وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ؛ للتأكد من فهمهم، وعادة.. ما يسأل المدرس سؤالاً فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة، ولكنها مختصرة.. فيقول له المدرس... ماذا تعني؟ أو... هل يمكنك إعطاء أمثلة؟... أو لماذا تخيرت هذه الإجابة؟... أو هل لديك آراء أخرى؟... وهكذا يتشجع التلميذ لتوضيح إجابته، وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة.

أما الأسئلة التلقينية Prombing Questions فيقصد بها الأسئلة التي تحمل بعض الإيماءات أو التلميحات، التي تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة.. وتفيد هذه الأسئلة في حالة التلميذ الخجول أو المتردد أو الضعيف في المادة العلمية... لأن هذه الأسئلة تضمن - إلى حد كبير - أن تكون إجابة التلميذ صحيحة، وبهذا يشعر بالنجاح ويدفعه ذلك إلى مزيد من محاولة بذل الجهد والمشاركة الإيجابية في الدرس؛ مثال لذلك أن يقول المدرس للتلميذ في

مناقشة حول (أهمية النظافة الشخصية) مثلاً هناك فرق أن يقول المدرس للتلميذ.. كيف تؤثر النظافة الشخصية على حياة الفرد؟ وأن يقول (النظافة الشخصية تؤثر على علاقة الفرد بأصدقائه.. كيف؟) أو (قلت إن النظافة الشخصية تؤثر على علاقة الفرد... هذا صحيح، ولكن ماذا عن أثر هذه النظافة على الفرد في عمله؟) ... واضح أن الصيغتين الثانية والثالثة تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة.

والمدرس الناجح يتوَّع في أسلوب أسئلته، ويتجنب بعض الأخطاء الشائعة كالأسئلة التخمينية، أو الأسئلة التي تكون الإجابة عنها نعم أو لا، أو الأسئلة المركبة، أو الصياغات الغامضة أو التي تحمل أكثر من معنى... وكذلك عدم مراعاة المستوى اللغوي أو العقلي للتلاميذ، أو عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم..

وبعد شرح أنواع الأسئلة، وأهداف كل نوع، وشروط السؤال الجيد.. نتقل إلى مناقشة طريقة توصية الأسئلة في الفصل.

طريقة توجيه الأسئلة في الفصل:

مما لاشك فيه أن طريقة توجيه السؤال تختلف تبعاً لهدفه، وحسب نوع السؤال وصعوبته أو سهولته. ولكن بشكل عام نقول إن على المعلم أن يصيغ أسئلته بلغة واضحة ومسموعة لكل تلاميذ الفصل، وعليه أن ينتظر برهة قبل تقبل الإجابة، بل عليه التبيه على التلميذ أن يفكروا ملياً في الإجابة، ولا يتسرعوا في الرد.

أحياناً يلقي المعلم السؤال بسرعة مقصودة، وأحياناً يتأني في إلقاء السؤال؛ حتى يوحي للتلميذ بأن هذا السؤال يتطلب تفكيراً عميقاً وتجميعاً للأفكار، وترتيبها قبل الإجابة.

وأحياناً يحدد المعلم السؤال، ويلقيه ثم يتخير من بين التلاميذ من يجيب، وأحياناً أخرى يحدد المعلم التلميذ أولاً، ثم يوجه له السؤال. والطريقة الأولى تعطى الفرصة للتلميذ لأن يرفعوا أيديهم، إذا شعروا أنهم قادرون على الإجابة، أما السؤال الثاني.. فهو اختبار لتلميذ بعينه. والطريقتين مهمتان، ويحسن استخدامها معاً.

من المهم أن يوزع المعلم أسئلته على معظم - إن لم يكن كل - التلاميذ، ولا يسمح باستئثار عدد محدود منهم بالإجابة عن كل الأسئلة.

يستطيع المعلم أن يعالج بالفروق الفردية بين التلاميذ، وتشجيع البطن منهم، وزيادة دافعية المتقدم بأن يتخير لكل تلميذ السؤال المناسب لمستواه؛ حتى يساعده على تحقيق النجاح؛ حيث إن النجاح يدفع إلى مزيد من النجاح.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة في الفصل:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			<p>١- كانت الأسئلة الموجهة مفهومة تماماً من التلاميذ في معظم الأحوال.</p> <p>٢- كانت الأسئلة محددة ومصاغة بصياغة دقيقة.</p> <p>٣- صممت المدرس لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال.</p> <p>٤- غير المدرس من سرعة إلقاء كل سؤال.</p> <p>٥- وزع المدرس أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل.</p> <p>٦- وجه المدرس بعض الأسئلة للتلاميذ كمجموعة واحدة.</p> <p>٧- استعمل المدرس أساليب مختلفة، بهدف مساعدة التلاميذ في الإجابة.</p> <p>٨- استعمل المدرس أساليب مختلفة بهدف دفع التلاميذ للتفكير بعمق وتحليل إجاباتهم.</p> <p>٩- تجنب المدرس الأسئلة التي تدفع التلاميذ إلى التخمين.</p> <p>١٠- تجنب المدرس إلى حد كبير الأسئلة، التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا فقط.</p> <p>١١- استعمل المدرس أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى من مجرد التذكر، مثل أسئلة الفهم أو القدرة على التطبيق أو التحليل أو التقييم... الخ</p> <p>١٢- غير المدرس في أسلوب السؤال بأكثر من طريقة، ليضمن فهم كل تلميذ للسؤال الموجه.</p>

(٧) مهارة تعزيز استجابات التلاميذ

التعزيز Reinforcement هو سلوك لفظي أو غير لفظي، يأتي عقب سلوك آخر، سواء كان لفظياً أم غير لفظي، بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرفض للسلوك الأول. وقد يأتي السلوك الثاني وهو (التعزيز)، إما من مصدر خارجي، مثل: المعلم أو الزملاء، وقد يكون مصدره ذاتياً؛ أي الفرد الذي قام بالسلوك الأول.

أنواع التعزيز: كما ذكرنا أن صور التعزيز متعددة ومتنوعة على النحو التالي:

تعزيز لفظي: كأن يقول المعلم لتلميذ، يجيب إجابة صحيحة «لقد أحسنت»، «جيد»، أو مجود «نعم أكمل» أو يصدر صوتاً يدل على موافقته على ما يقوله التلميذ ويستحسنه. أو.. في حالة الإجابة الخطأ - يقول المعلم للتلميذ «لا.. لا.. هذا غير صحيح» - «أو آسف.. إجابتك خطأ» أو «إجابتك ناقصة»... إلخ وقد يصدر أيضاً أصواتاً تعبر عن عدم موافقته على ما يقوله التلميذ.

تعزيز غير لفظي: ويكون في صورة ابتسامة من المعلم، أو إيماءة رأس، أو تصفيق من الزملاء، أو إشارة باليد أو الأصابع، يفهم منها الفرد أن ما يقوله أو ما يفعله يلقي قبولاً أو رفضاً.

تعزيز فوري: ويكون مباشرة بعد أداء الفعل أو السلوك دون تأجيل.

تعزيز مؤجل: كأن يعرف مصدر السلوك نتائج سلوكه في وقت لاحق، وتختلف فترة تأجيل التعزيز من دقائق إلى أيام وشهور.

تعزيز سلبي: وفيه لا يكون هناك رد فعل لسلوك الفرد، بل تجاهل وإهمال كامل. وهذا الأسلوب يحرك التعزيز الذاتي؛ فيسأل الفرد نفسه: هل أصبت؟ هل أخطأت؟ هل يوافق المعلم على سلوكي أم يرفضه؟ هل هو راضٍ عني أم غاضب مني؟ والتعزيز السلبي أسلوب ناجح - في حالات كثيرة - في البيت أو في المدرسة؛ حيث يكون هدف الأطفال في سلوكهم الخطأ هو جذب انتباه الكبار واستحواد اهتمامهم. ومع مزيد من الاهتمام.. يزيد الطفل، ويتمادى في سلوكه الخطأ، بينما إذا أهمل هذا الطفل ولم نشعره باهتمام بهذا السلوك، فغالباً ما يتراجع الطفل ويعود للسلوك القويم السليم.

فيلم «Love me to Death»:

ومثال على التعزيز السلبي تحضرنى قصة فيلم بعنوان (حبنى حتى الموت)، ويدور حول طفلة عمرها 5 سنوات، وكانت تتمتع بحيوية ونشاط، وتريد أن تستحوذ على انتباه ورعاية المعلمة، ولما لاحظت أن المعلمة تعاملها مثل جميع الأطفال، بدأت تتمتع عن المشاركة فى اللعب كمعادتها، وهنا أعطتها المعلمة اهتماماً خاصاً، ووقفت معها تسألها عن سبب ابتعادها عن باقى الأطفال.... وتكرر تباعد مارى - وهذا كان اسمها - يوماً بعد يوم، بل أضافت إلى ذلك امتناعها عن تناول الطعام..... وزاد الاهتمام من الكبار، واتصلت المعلمة بأم مارى، واهتمت الأم بالموضوع.... وزاد تماذى مارى فى العزلة، ورفض الأكل..... وبدأت صحتها تنهار.... ويزداد قلق الأسرة والمدرسة، ويزداد اهتمامهم بمارى... وصلت صحة الطفلة إلى حد الخطر، وعرضوها على كثير من الأطباء...

ونصح أحد الأطباء النفسين الأسرة أن تهمل مارى تماماً، ولا تعرض عليها طعام، ولا تلح عليها لتلعب مع الأطفال.... ونفذت تعليمات الطبيب....

تعجبت مارى من هذا (الإهمال) المفاجئ، الذى ظهر فى الأسرة وفى المدرسة.... فبدأت تتقرب هى إلى الأطفال رويداً رويداً، والمعلمة تراقب دون تعليق... وبدأت تطلب طعاماً... وتدرجياً اندمجت مرة أخرى، ورحبت المدرسة بعودتها بصورة طبيعية ودون مبالغة..

وشفيت مارى وعادت إلى طبيعتها... وهكذا نجح التعزيز السلبي فى إنقاذ الطفلة من سلوك بدأته، وتمادت فيه إلى حد تهديد حياتها؛ بحثاً عن انتباه وحب المعلمة.

إن مهارة التعزيز سلاح قومى يمكن للمعلم الاستفادة منه فى توجيه سلوك التلاميذ، وفى شحذ دافعيتهم للتعلم وللنجاح والاستمرار فى النجاح، وكذلك الابتعاد عن السلوك المشاغب أو غير المقبول. ومن المهم أن ينوع المعلم فى أساليب التعزيز، وأن يقتصد فيها بالقدر المناسب للسلوك دون مبالغة.

وفيما يلي استمارة تقييم مهارة المعلم في تعزيز استجابات التلاميذ وسلوكهم:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			<p>١ - استجاب المعلم لآراء وردود التلاميذ بألفاظ تشجيعية.</p> <p>٢ - شجع المعلم التلاميذ على بلورة أفكارهم والاستمرار في الكلام، عن طريق أصوات وإشارات تعبر عن الموافقة.</p> <p>٣ - حدد المعلم أجزاء الإجابة، التي وافق عليها، وتلك التي اعترض عليها.</p> <p>٤ - لم يبالغ المعلم في أساليب التعزيز، التي يستخدمها، سواء كانت بالرفض أم بالقبول.</p> <p>٥ - تجنب المعلم الإقلال من شأن التلميذ، الذي يستجيب استجابة مختلفة عن المتوقع.</p> <p>٦ - ساعد المعلم بطرق تعزيزه التلاميذ على السلوك الطيب المقبول.</p>

(٨) مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

إن التنوع في مصادر التعلم يثرى العملية التعليمية، ويساعد التلاميذ على سرعة الفهم والاستيعاب. ومن هنا تأتي أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، ولا يتسع مجال هنا لمناقشة أنواع الوسائل التعليمية ومميزات كل نوع، ولكن الهدف أن نشرح مهارة استخدام الوسيلة.. وتتطلب هذه المهارة أن يكون المعلم ملماً بأنواع الوسائل المختلفة، والمواقف التي تصلح فيها وسيلة ما، وتفضل عن غيرها من الوسائل. وعلى المعلم أن يفرق بين اللوحات التعليمية، التي يحمل بها حجرة الدراسة، والوسيلة التي يستخدمها في توقيت محدد؛ لخدمة نقطة معينة يتناولها في درسه. وعلى المعلم أن يتأكد من سلامة المعلومات التي توضحها

الوسيلة، وأنها مناسبة لمستوى التلاميذ، من حيث: المحتوى، وأسلوب العرض. وقد يحتاج المعلم أن يستخدم أكثر من وسيلة في الدرس الواحد، وهذا شيء طيب، ولكن المبالغة في عدد الوسائل قد يؤدي إلى نتائج عكسية؛ فيشتت الانتباه حتى يستخدم الوسيلة، والإمكانات اللازمة لتوافرها لعرض الوسيلة بنجاح، فمثلاً.. هل تحتاج الوسيلة إلى طريقة تعليق؟ هل تحتاج إلى تيار كهربائي؟ هل تحتاج لإظلام الحجرة؟... وعليه أن يتأكد من توافر هذه الإمكانيات، وأنها تعمل بكفاءة وذلك قبل موعد الدرس. وبعض الوسائل يحتاج مشاركة التلاميذ في عرضها (مثلك المسرح، أو الأراجوز). وفي هذه الحالة ينبغي على المعلم اختيار وتدريب التلاميذ، الذين سيقومون بهذا الدور قبل الحصة.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة المعلم في اختيار، واستخدام الوسائل التعليمية:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			<p>أولاً: من حيث الاختيار</p> <p>١ - تعتبر الوسيلة أنسب الوسائل لتحقيق أهداف الدرس.</p> <p>٢ - الإمكانيات اللازمة لاستخدام الوسيلة متوافرة، وقد تأكد المعلم من ذلك مسبقاً.</p> <p>٣ - حجم الوسيلة مناسب لعدد التلاميذ ومساحة الفصل.</p> <p>٤ - الوسيلة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث:</p> <p>أ - ماورد بها من معلومات.</p> <p>ب - طريقة عرض المعلومات.</p> <p>ج - البيئة المحيطة بالتلاميذ.</p> <p>٥ - المعلومات الواردة في الوسيلة:</p> <p>أ - سليمة من الناحية العلمية.</p> <p>ب - حديثة ومتطورة.</p> <p>ج - تراعى القيم والتقاليد.</p>

		<p>٦ - تتصف الوسيلة بالجمال والذوق السليم.</p> <p>٧ - الوسيلة المختارة حيوية وضرورية للدرس، ولا يمكن الاستغناء عنها.</p> <p>٨ - تتوافر في الوسيلة عوامل الأمان.</p> <p>ثانياً: من حيث طريقة الاستخدام</p> <p>١ - عرضت الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس.</p> <p>٢ - استخدم المعلم الوسيلة؛ لتوضيح مفاهيم معينة في الدرس، ولم تستخدم كقطعة تجميل كمالية.</p> <p>٣ - هياً المعلم المكان والإمكانات اللازمة لاستخدام الوسيلة.</p> <p>٤ - كان هدف الوسيلة:</p> <p>أ - تشويق التلاميذ وتهيتهم للدرس.</p> <p>ب - توضيح بعض أجزاء في الدرس.</p> <p>ج - تلخيص محتوى الدرس.</p> <p>٥ - استفاد التلاميذ من الوسيلة، ومن طريقة استخدامها في الدرس.</p>
--	--	---

(٩) مهارة إعطاء التعليمات

نادراً ما يخلو درس من الدروس في جميع التخصصات - وعلى كافة المستويات العمرية - من إعطاء المدرس بعض التعليمات لتلاميذه. وأحياناً تكون هذه التعليمات شفوية، وأحياناً تكون مكتوبة ومدونة. ونظراً لأن إعطاء التعليمات يعتمد على استخدام الألفاظ واللغة؛ فكان من الضروري أن يستخدم المعلم لغة سليمة، وأن تكون تعليماته واضحة وكافية ودقيقة، ومن الخطأ أن يتصور معطى التعليمات أن المستمع لديه معلومات سابقة - قد لا تكون متوافرة - وبهذا يبني تعليماته على أساس خاطئ؛ حيث لا يتمكن المتلقي من فهم التعليمات، وبالتالي لا يستطيع تنفيذها.

ومما يساعد المعلم على إتقان هذه المهارة، أن يجزئ تعليماته فى خطوات قصيرة، متابعة فى تسلسل منطقي، تمكن التلميذ من متابعتها وتنفيذها بطريقة صحيحة. ومن المهم للغاية أن يوضح المعلم للتلاميذ أهداف هذه التعليمات، والنتائج المتوقعة منها، وبهذا يتوجه التلميذ بثقة نحو تحقيق الأهداف، ملتزماً بالتعليمات المعطاة له.

قد يستعين المعلم فى تعليماته ببعض الرسوم التوضيحية أو الأرقام أو الرموز أو الأسهم... إلخ؛ مما يساعد التلاميذ على المتابعة والفهم، وفى هذه الحالة على المعلم أن يشرح معنى ودلالة هذه الرموز بدقة.

على المعلم أن يراعى سن التلاميذ، عند إعطاء التعليمات، وأن يسرع أو يبطئ فى إلقاء التعليمات وفقاً لمستوى التلاميذ، وأيضاً وفقاً لسهولة أو صعوبة كل خطوة من هذه التعليمات. ويفيد المعلم أن يتخيل أنه يخاطب التلاميذ فى الإذاعة، دون أن يراهم أو يرونه؛ أى إنه لاتتاح له فرصة متابعة أداء التلاميذ بصرياً؛ ليكتشف الأخطاء أولاً بأول، ويصلح المسار، ولكنه يرى النتيجة النهائية فقط.

حاول أن تكتب تعليمات، تشرح فيها كيفية صنع شىء ما وليكن (مركب ورق)، أو (صنف طعام)، أو (غرزة تطريز) وزع تعليماتك على مجموعة من زملائك لينفذوها، واكتشف إن كانت تعليماتك حققت الهدف بدقة أم لا، وتعرف نقاط الضعف فيها، وأعد كتابتها.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إعطاء التعليمات:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			١ - التعليمات واضحة. ٢ - التعليمات كافية. ٣ - التعليمات دقيقة. ٤ - راعى المعلم مستوى التلاميذ ومعلوماتهم السابقة. ٥ - جزأ المعلم تعليماته إلى خطوات قصيرة متسلسلة ومتابعة منطقياً.

			٦ - سرعة توجيه التعليمات مناسبة، وتسمح بمتابعتها وتنفيذها.
			٧ - استعان المعلم ببعض الرموز أو الرسوم، التي تسهل فهم التعليمات.
			٨ - كان تقدير المعلم للزمن اللازم؛ لتنفيذ التعليمات واقعيًا ومناسبًا

(١٠) مهارة إدارة المناقشة

تعتبر المناقشة من أهم طرق التدريس، التي تزيد فاعلية التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في الموقف التعليمي.

وكما سنشرح - في الفصل القادم - فإن للمناقشة أنواعاً مختلفة، ولكل نوع أهداف معينة، وكلنا نركز هنا على مناقشة المجموعات الكبيرة، والتي يتولى المعلم بنفسه إدارتها.

في هذا النوع من المناقشات، يعد المعلم طريقة ونظام الفصل وترتيب المقاعد على شكل دائرة؛ بحيث كل فرد جميع الأفراد الآخرين. ويجلس المعلم على أى مقعد في الدائرة، يرى الجميع ويراه الجميع. ويعين المعلم أحد التلاميذ؛ ليصبح مقرراً للجلسة، وتكون مسئولته تدوين نقاط المناقشة والآراء المختلفة، التي تطرح خلالها. وقد يتطوع أحد التلاميذ للقيام بهذا الدور، وفي أى الحالات يجب تغيير التلميذ في كل مرة، ولا يستأثر واحد منهم بهذا الدور.

يبدأ المعلم بشرح أهداف المناقشة وموضوعها، ويوضح قواعد النقاش بمعنى كيف يطلب التلميذ الكلمة، وماذا يفعل لو أراد التعليق على كلام زميله، أو لو أراد استفساراً، ويقدم المعلم موضوع المناقشة وهدفها.

ولابد أن يكون الموضوع المختار من الموضوعات، التي تحتمل وجهات النظر المختلفة والمتقدمة، أو يكون الموضوع عملاً يخطط له، والمطلوب لجميع الآراء حول جوانب وفواصل هذه الخطة، أو تكون مشكلة والمطلوب مناقشة بدائل متعددة لحلها.. وهكذا

ومن أهم عوامل نجاح المناقشة شعور التلاميذ بالارتياح والاطمئنان؛ بحيث يشجع كل منهم في إبداء رأيه الحقيقي، دون شعور بالتهديد، أو دون أن يشعر أن عليه الموافقة على رأى

معين. وغالباً ما تتسم المناقشة بروح الألفة والديمقراطية والمرح أحياناً، وهذا يزيد فاعلية التلاميذ وإجاباتهم.

على المعلم - كمدير للمناقشة - التأكد من إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يشارك، دون إجبار منه، كما أن عليه ضبط وقت المتحدث؛ حتى لا يطغى أحد التلاميذ أو بعضهم على فرص الآخرين. وعلى المعلم أيضاً أن يحاول توجيه المناقشة نحو الهدف، وعدم السماح بالخروج عن الموضوع أو التشتت. وفي هذا السبيل يلخص النقاط، التي تمت مناقشتها وينتقل إلى النقطة التالية. ومدير المناقشة الناجح قليل الحديث، ويوجه أسئلة أكثر مما يعطي إجابات، وقد يتدخل عند اللزوم؛ لتصحيح معلومة أو لتهذيب لغة أو شرح مفهوم أو مصطلح، تبني عليه المناقشة، أو لتشجيع تلميذ خجول للمشاركة في الحوار. وعلى مدير المناقشة ضبط الوقت؛ حتى يتأكد من أن كل جوانب الموضوع نوقشت، دون أن يضيع الوقت في بعض الجوانب، وتغفل جوانب أخرى.

وفي نهاية المناقشة يتولي المعلم أو المقرر تلخيص ما توصلت إليه المجموعة، ويتم التأكد من أن هذا الملخص يعبر فعلاً عن آراء المجموعة.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة المعلم في إدارة المناقشة:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			١ - كان ترتيب الفصل مناسباً لإجراء مناقشة.
			٢ - كان مناخ الفصل يبعث على الارتياح، ويعطى شعوراً بالانتماء.
			٣ - كان الموضوع مختاراً مناسباً لطريقة المناقشة.
			٤ - كانت المناقشة مناسبة للوقت المتاح.
			٥ - قدم المدرس الموضوع بوضوح.
			٦ - شرح المدرس أهداف المناقشة.
			٧ - شرح المدرس أسلوب العمل.
			٨ - اشترك المدرس في توجيه أسئلة أكثر من إعطاء إجابات.

		<p>٩ - أبدى المدرس حماساً واهتماماً بالموضوع المراد مناقشته.</p> <p>١٠ - استطاع المدرس أن يحجب رأيه الخاص معظم الوقت.</p> <p>١١ - أبدى المدرس عقلاً متفتحاً فيما يتعلق بقبول آراء المجموعة.</p> <p>١٢ - جمع المدرس بين الجدية والروح المرححة خلال المناقشة.</p> <p>١٣ - شجع المدرس التلميذ الخجول على الكلام.</p> <p>١٤ - عمل المدرس على استمرار حيوية المناقشة.</p> <p>١٥ - تأكد المدرس من اشتراك كل فرد في المجموعة في الحوار بقدر الإمكان.</p> <p>١٦ - شعز كل تلميذ بحرية في إبداء رأيه وعرض وجهة نظره.</p> <p>١٧ - ساعد المدرس المجموعة على استخلاص نتائج المناقشة وتلخيصها.</p>
--	--	--

(١١) مهارة تقديم بيان عملي:

كثيراً ما تستخدم طريقة البيان العملي؛ لعرض طريقة وخطوات عمل شيء معين، وأحياناً يكون البيان العملي أمام التلاميذ بمثابة أول خطوة لتعليمهم مهارة معينة؛ حيث يلاحظون خطوات الأداء التي يقدمها المعلم، ويستعمون للشرح المصاحب، ثم يبدأ كل تلميذ، أو مجموعة تلاميذ في تقليد طريقة العمل، التي عرضت عليهم..

وستحدث عن خطوات ومراحل أداء البيان العملي في الفصل القادم، أما هنا.. فنحن نركز على ما نلاحظه أثناء تقديم البيان العملي والنقاط، التي تدل على مدى تمكنه من هذه المهارة.

بداية.. يتضح من الشكل العام أن المعلم قد استعد استعداداً جيداً لتقديم البيان العملي؛ فالمكان مرتب، والأدوات والخامات معدة، ومرتبّة، وكذلك أماكن جلوس التلاميذ يمكنهم من المشاهدة ومتابعة الخطوات.

عند بدء العمل، يقدم المعلم الموضوع الذي سيعرضه بشكل جذاب، يثير الانتباه ويشوق التلاميذ للتعلم، كما أنه يوجه انتباههم إلى ما يجب عليهم التركيز عليه وملاحظته أثناء المشاهدة. ويؤكد المعلم ذلك بكتابة العناصر الأساسية على السبورة. وعندما يبدأ تنفيذ البيان العملي، يتضح أن المعلم واثق من نفسه، ومتأكد من معلوماته، ويؤدي خطوات العمل بسهولة وفي تنابع، وكل خطوة يصحبها شرح لفظي، يؤكد ما يجب وإعائته عند تنفيذ كل خطوة، وما يجب عليهم تجنبه أو عدم عمله عند تنفيذهم لهذا العمل. ومن آن لآخر.. يلخص المعلم ما تم من خطوات، ويتأكد من متابعة التلاميذ وفهمهم لكل خطوة، وقد يصحب تدوين بعض النقاط على السبورة، أو قد يستعين ببعض الوسائل التعليمية، مثل: الصور أو الرسوم أو الخرائط أو غيرها؛ لضمان مزيد من الفهم والاستيعاب لما يقوله ويفعله المعلم في البيان العملي.

وأثناء عرض البيان العملي.. يسمح المعلم للتلاميذ بتوجيه بعض الأسئلة، أو الاستفسارات، ويجب بثقة وبصدر رحب. ومن المهم أن يتأكد المعلم من أن كل تلميذ يرى ويسمع البيان العملي، وقد يضطر من أجل ذلك إلى استخدام نماذج مكبرة، أو يستعين بالمرآيا العاكسة، التي توضح للمشاهدين ما يحدث فوق منضدة العرض.

ومن دلائل مهارة المعلم في تقديم بيان عملي هو:

حسن استخدام الوقت، والاقتصاد في الخامات، واستخدام لغة واضحة ومناسبة لسن التلاميذ، ومن المهم أيضاً أن يكون كل ذلك في جو من الألفة والمرح أحياناً، حتى يصبح التعلم عملية ممتعة، ويكون التعليم أيضاً عملية ممتعة.

وفيما يلي استمارة لتقييم مهارة المعلم في تقديم بيان عملي:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			أولاً - الإعداد للبيان العملي: ١- المكان مرتب ومعد لتقديم بيان عملي.

			<p>٢- أماكن جلوس التلاميذ تمكنهم من مشاهدة ومتابعة البيان العملي.</p> <p>٣- الخمامات والأدوات معدة ومرتبّة، حسب مراحل استخدامها في العمل.</p> <p>٤- الموضوع المختار مناسب لطريقة البيان العملي.</p> <p>ثانياً: أثناء تقديم البيان العملي:</p> <p>١- قدم المعلم البيان العملي بطريقة جذابة، تثير دافعية التلاميذ للتعلم.</p> <p>٢- صوت المعلم واضح ولغته سليمة.</p> <p>٣- الشرح يصاحب العمل أولاً بأول، ومع التأكيد على النقاط الأساسية.</p> <p>٤- قدم المعلم خطوات العمل في ثقة وبطريقة سليمة، وفي تتابع منطقي.</p> <p>٥- خص المعلم خطوات العمل من آن لآخر.</p> <p>٦- سمح المعلم للتلاميذ بتوجيه أسئلة، وأجاب عنها.</p> <p>٧- تأكد المعلم من تمكن كل تلميذ من المتابعة.</p> <p>٨- استخدم المعلم الخمامات والأدوات بطريقة اقتصادية سليمة.</p> <p>٩- المعلومات والبيانات التي قدمها المعلم صحيحة وحديثة ومتطورة.</p> <p>١٠- كان المعلم مرحاً بشوشاً واسع الصدر، أثناء العمل.</p> <p>١١- استخدم المعلم السبورة بطريقة جيدة، تساعد التلاميذ على الفهم والمتابعة.</p> <p>١٢- استخدم المعلم بعض الوسائل التعليمية، التي أثرت البيان العملي.</p>
--	--	--	--

			<p>ثالثاً: إنهاء البيان العملي:</p> <p>١- أوجز المعلم خطوات البيان العملي باختصار.</p> <p>٢- كانت نتيجة البيان العملي ناجحة.</p> <p>٣- كانت طريقة إنهاء المعلم للبيان العملي جذابة، وتدفع التلاميذ إلى التطبيق.</p>
--	--	--	--

(١٢) مهارة إدارة دروس المعمل:

تتطلب من المعلم مهارة عالية في التخطيط والإعداد السابق لزمن الدرس، وتتطلب أيضاً مهارة إدارة الموقف التعليمي، الذي يعتمد على المعمل.

وعندما نقول «معمل» .. فإننا نعني أن التلاميذ يقومون بأنفسهم بأداء بعض الأعمال، مثل: التجارب، أو المشروعات، أو التطبيقات. وقد يكون عمل التلاميذ فردياً؛ أى إن كل تلميذ يعمل بمفرده، أو يكون العمل في مجموعات.

يتبع العمل في كثير من الأحيان بياناً عملياً قدمه المعلم، أو قد يتبع مناقشة جماعية، أو مناقشة مجموعات صغيرة، يتم فيها التخطيط للعمل المطلوب، ثم يبدأ التنفيذ العملي. وأحياناً يتبادل المعلم والتلاميذ أداء خطوات العمل؛ بمعنى أن يقدم المعلم بياناً عملياً لكل خطوة، يتبعها تنفيذ عملي من التلاميذ، ثم يستكمل المعلم خطوة أخرى، ويتبعه التلاميذ.. وهكذا.

والمهارة الأساسية اللازمة للمعلم في دروس المعمل، هي القدرة على الملاحظة لما يدور في كل أرجاء حجرة الدراسة؛ فهو يراقب أداء كل تلميذ، كما يراقب سلوك التلاميذ وأساليب تعاملهم مع بعضهم البعض، وهو يراقب سلامة العمل وعوامل الأمان، ويحرص على التأكد من حسن استخدام الخامات والأدوات والأجهزة، دون إسراف.

وعلى المعلم أن يوضح في بداية العمل الهدف منه، والسلوك والتائج المتوقعة من هذا العمل، ومن المفضل أن يشترك التلاميذ مع المعلم في إعداد المكان والأدوات، وفي توزيع المجموعات، كما أنه من المفيد أن يشترك التلاميذ في تقييم نتائج المعمل.

وستحدث بشئ من التفصيل عن طريقة المعمل ومواضع استخدامها ومميزاتها، أما هنا..
فتركز على مهارة المعلم فى إدارة هذا الموقف التعليمى.

وفيما يلى استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إدارة المعمل:

التقدير			بنود التقييم
ضعيف	جيد	ممتاز	
			<p>أولاً: الإعداد للمعمل:</p> <p>١- المكان مجهز والأدوات والخطامات معدة ومرتبّة. ٢- أعد المعلم أى إرشادات أو تعليمات عامة، وكتبها فى مكان واضح لكل التلاميذ. ٣- ارتدى المعلم ملابس مناسبة لدرس المعمل.</p> <p>ثانياً: أثناء العمل:</p> <p>١- قدم المعلم أهداف العمل، والنتائج المتوقعة، وشرح أية تعليمات يريد لتلاميذه اتباعها. ٢- فهم التلاميذ المطلوب، كما فهموا إجراءات العمل. ٣- المعلم يراقب التلاميذ عن كتب، ولا يتدخل إلا عند اللزوم. ٤- أوقف المعلم/ المعمل لشرح خطأ، لاحظ تكراره بين التلاميذ. ٥- المعلم مهتم بسلامة التلاميذ، وأيضاً بسلامة الأجهزة. ٦- المعلم مهتم بسلوك التلاميذ، وبطريقة تعاملهم مع بعضهم البعض. ٧- يستخدم المعلم أساليب التقرير بمهارة، وبالقدر الكافى ٨- يوجه المعلم تلاميذه لوقت الدرس ليتم العمل، دون تأخير.</p>

			<p>ثالثاً: إنهاء المعمل</p> <p>١- قام المعلم بتقييم أداء التلاميذ، وشرح نقاط الضعف أو القوة لدى كل مجموعة.</p> <p>٢- قام المعلم بتلاميذه لإعادة ترتيب المعمل وتنظيف المكان.</p>
--	--	--	---

الفصل

التاسع

طرق واستراتيجيات

تعريف الاستراتيجية

- (١) استراتيجية الإلقاء أو المحاضرة.
- (٢) استراتيجية الخرائط المعرفية.
 - * خرائط المعرفة التي توضح تسلسل خطوات أو حل.
 - * خرائط المعرفة لتحليل حدث ما.
 - * خرائط المقارنة.
- (٣) استراتيجية المناقشة
- (٤) استراتيجية التعلم التعاوني
- (٥) استراتيجية البيان العملي Demonstration.
- (٦) استراتيجية المعمل أو التدريس المعمل Laboratory.
- (٧) استراتيجيات التعلم الذاتي.
- (٨) استراتيجيات اللعب Play Strategies.
- (٩) استراتيجيات تدريس للذكاءات المتعددة



طرق واستراتيجيات

بعد استعراض مهارات التدريس ومواصفاتها ومعايير الحكم عليها.. نتقل في هذا الفصل للحديث عن طريق واستراتيجيات التدريس. فما العلاقة بين الاستراتيجيات والطرق والمهارات في العملية التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، نقول إن طريقة التدريس تعتمد في أدائها على مجموعة مهارات ينبغي أن يتقنها المعلم؛ لكي ينفذ الطريقة بصورة جيدة تحقق الأهداف. وبالمثل نقول إن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عدداً من طرق التدريس، واتقان المعلم لأداء تلك الطرق، وفهمه لأساليب تنفيذها ومقومات نجاحها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة في موقف تعليمي معين؛ بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.

ولعل هذه العلاقة تتضح عند مناقشة بعض استراتيجيات وطرق التدريس في الصفحات التالية.

تعريف الاستراتيجية:

ولنبداً بتعريف مصطلح «استراتيجية» في التعليم، وقد تعددت محاولات تعريف هذا المصطلح، وفي جملتها تشير إلى أن الاستراتيجية هي خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير دغوب فيها، وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية، وتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى تكتيكات؛ أي إلى أساليب جزئية تفصيلية، تتم في تتابع مقصود ومخطط؛ في سبيل تحقيق الأهداف المحددة. وهكذا ترى أن الاستراتيجية هي

مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

والعلاقة بين الأهداف التعليمية واستراتيجية التدريس المختارة علاقة جوهرية؛ حيث يتم اختيار الاستراتيجية التعليمية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف، فاختيار الاستراتيجية يعتمد على الأهداف التي نريد تحقيقها، كما أنه دون تحديد الهدف لا تكون للاستراتيجية التعليمية أية فعالية، ويعتبر اختيار الاستراتيجية في هذه الحالة جهداً عشوائياً، غير مضمون النتائج.

وتتصف الاستراتيجية التعليمية الجيدة بالمواصفات التالية:

- ١ - أن تكون شاملة؛ بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- ٢ - أن ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
- ٣ - أن تكون طويلة المدى؛ بحيث تتوقع النتائج وتبعت كل نتيجة.
- ٤ - أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة والقابلية للتطوير، إذا دعت الحاجة.
- ٥ - أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانيات عند التنفيذ، مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

ولا يمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولكن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعلم أفضل من غيرها من الاستراتيجيات، كما قد تفضل استراتيجية ما عن غيرها من الاستراتيجيات في ظروف تعليمية معينة وفي حدود إمكانيات مادية أو بشرية معينة. وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في الاعتبار، عند تخطيطه للتدريس واختياره استراتيجيات التدريس التي سيتبعها.

ونقدم فيما يلي بعض استراتيجيات التدريس:

(١) استراتيجية الإلقاء أو المحاضرة

وتعتمد هذه الاستراتيجية على طريقة الإلقاء، سواء من المعلم أو من أحد الضيوف، أو من أحد التلاميذ. ويتم الإعداد للمحاضرة مسبقاً، وكثيراً ما تعتبر استراتيجية المحاضرة طريقة من طرق التدريس، وإن كانت في الواقع تتضمن أكثر من طريقة؛ حيث كثيراً ما تتخلل المحاضرة أسئلة وإجابات، كما قد يتخللها عرض وسائل تعليمية، والتي تعتبر في حد ذاتها طرقاً من طرق التدريس.

والخاضرة من أقدم الاستراتيجيات المعروفة، ولا تزال من أكثرها شيوعاً. وتستخدم عادة عند التدريس لأعداد كبيرة، وحين يكون الهدف تقديم كم كبير من المعلومات والحقائق، والتي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

وليس بالضرورة أن يكون المحاضر هو المدرس نفسه، كما ذكرت بل قد يكون ضيفاً متخصصاً في موضوع معين، يدعوه المدرس ليلقى محاضرة في هذه الموضوع. أحياناً تكون المحاضرة مسجلة صوتياً ويستمع إليها التلاميذ عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معاً فيشاهدها ويستمع إليها التلاميذ، من خلال التليفزيون أو السينما.

قد يستخدم المحاضر أثناء إلقائه للمحاضرة بعض الوسائل التعليمية المناسبة، والتي تقلل من رتابة الاستماع وتثير انتباه المستمعين. كما قد يلجأ المحاضر إلى طرح بعض الأسئلة، وإثارة المستمعين للاستجابة إليها؛ وذلك بهدف إدخال الحيوية والتنوع في الموقف التعليمي.

تصلح وتناسب هذه الاستراتيجية الكبار عن الصغار؛ لأن قدرة الصغار على الإنصات ومتابعة الكلام النظري قليلة، وقد أثبتت البحوث العلمية أن قدرة الفرد على الإنصات بوعي واستيعاب لاتعدى عشر دقائق، وتقل هذه المدة عند الصغار؛ لذلك فمن المهم أن يعمل المحاضر على كسر رتابة الحديث، وشد انتباه المستمعين بطرق مختلفة، لعل من أهمها أسلوبه وحيويته في الإلقاء.

ويساعد المحاضر استخدام الشفافيات، التي تدون فيها النقاط الأساسية في المحاضرة، أو قد يعرض عليها بعض الجداول أو الرسوم البيانية ويعرضها باستخدام جهاز العرض الخبثوني Over Head Projector، على أن يتأكد من إعتماد الحجرة؛ لتسهيل رؤية الشفافيات على السبورة الضوئية.

ولا بد للمحاضرة من تقديم جيد، يحدد أهدافها وموضوعها، ثم يبدأ الشرح للعناصر الأساسية، ويدون المحاضر تلك العناصر على السبورة ليسهل على التلاميذ متابعتها، وكما قلنا قد تتخلل المحاضرة فترات أسئلة وحوار. وفي الختام لا بد أن يلخص المعلم محاضرتة ليرز المفاهيم والمدرجات الأساسية فيها، وعليه أن يتأكد من فهم واستيعاب التلاميذ لها.

يتضح أن هذه الاستراتيجية تعتمد على مهارة المعلم في الشرح، وفي عرض الوسائل التعليمية، وفي توجيه الأسئلة، وفي بدء المحاضر وتهيئة التلاميذ ثم في الإنهاء.

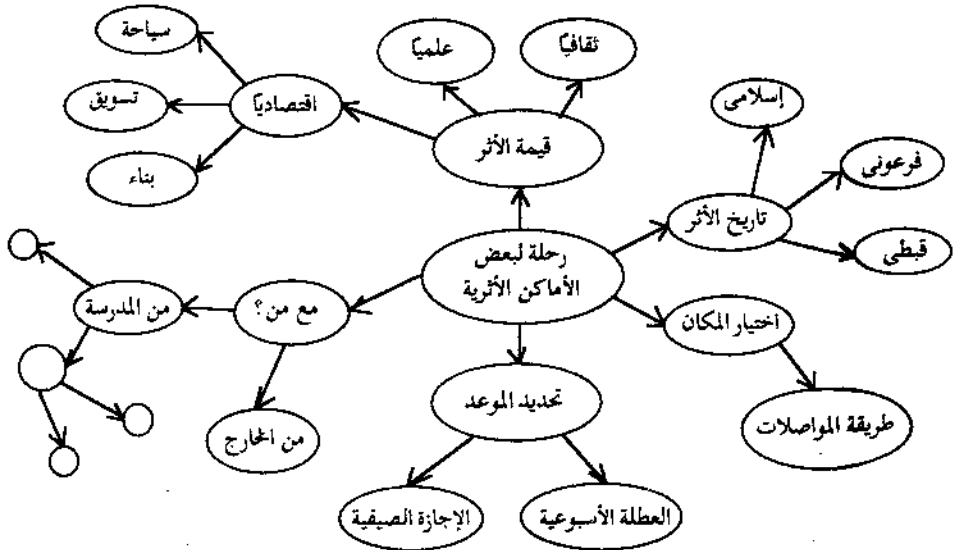
(٢) استراتيجية الخرائط المعرفية

وقد تكون هذه الاستراتيجية جزءاً من استراتيجية المحاضرة أحياناً، وقد يعتمد عليها المعلم بمفردها، كأسلوب يعلم التلاميذ مهارات التحليل والقدرة على إيجاد العلاقات، وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة علمية منطقية.

تستخدم الخرائط المعرفية في كثير من المواقف التعليمية وفي عديد من المواد الدراسية، فمثلاً في تعليم التعبير الكتابي عند الأطفال .. يساعد المعلم التلاميذ في التفكير في عناصر الموضوع قبل بدء الكتابة، ويشترك التلاميذ في تحليل الموضوع الكبير إلى موضوعات فرعية، ويتفرع الموضوع الفرعي إلى موضوعات أصغر... وهكذا.

مثال:

لو أن الموضوع المطلوب الكتابه فيه يدور حول رحلة لبعض الأماكن الأثرية.. فمن الممكن أن يفكر التلاميذ في عناصر الموضوع على النحو المبين في الشكل (٩ - ١):

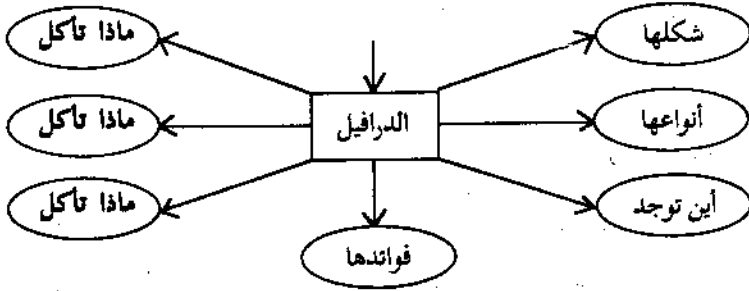


(شكل ٩ - ١): نموذج لإمكانية تفكير التلاميذ في تشكيل

عناصر موضوع «رحلة لبعض الأماكن الأثرية».

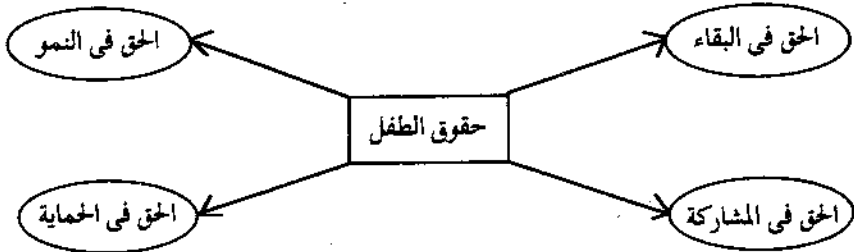
وهكذا تفتتح الأفكار لتحديد الجوانب والعناصر، التي يمكن تناولها في الموضوع التعبيري، ويبدأ التلاميذ في تجميع البيانات عن كل عنصر، وتحديد العناصر التي يرون الكتابة فيها، وهكذا.. يتعلم التلميذ تنظيم الأفكار وتتابعها وترابطها.

عند دراسة نوع من الكائنات الحية، يبدأ بالقول: إذا اردنا دراسة «الدرافيل»، فماذا نود أن نعرف عنها؟ شكل (٩ - ٢).

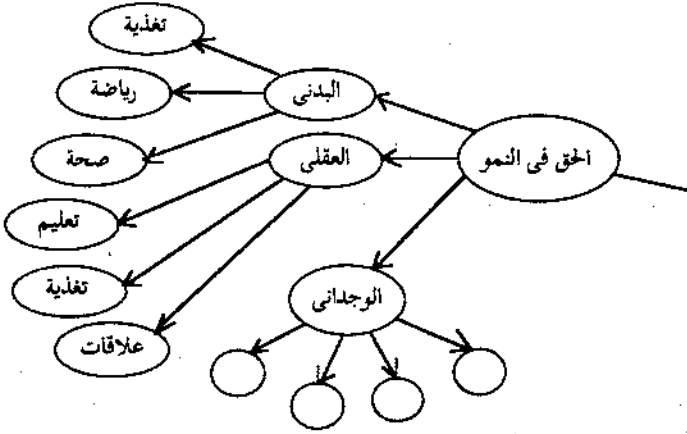


شكل (٩ - ٢): نموذج لإمكانية تسلسل أفكار الموضوع «الدرافيل» بالنسبة للمعلم. وتتوالى الأفكار ويضعها المعلم أمام التلاميذ، ويبدأ في شرحه، متناولاً كل هذه العناصر أو بعضها، حسب سن التلاميذ وأهداف الدرس.

وإذا كان الموضوع يدور حول حقوق الطفل، شكل (٩ - ٣)، مثلاً فيدور الحوار حول الجوانب، التي يتناولها على النحو التالي:



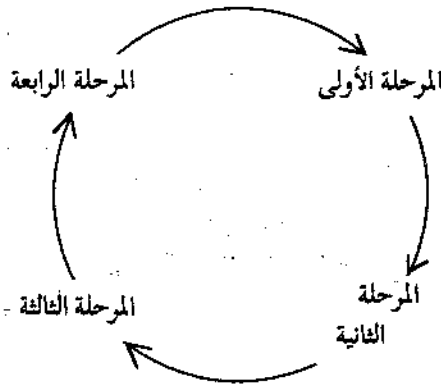
شكل (٩ - ٣): الجوانب التي يمكن استنباطها ومعالجتها عند تناول موضوع «حقوق الطفل». وتتشعب من كل حق من هذه الحقوق أفكار، ترتبط بهذا الحق، شكل (٩ - ٤)، مثل:



شكل (٩ - ٤): نموذج لتسلسل أفكار فرعية من فكرة رئيسية في موضوع «حقوق الطفل». وهكذا، وتظل الشبكة تتشعب لتغطية جميع جوانب كل حق من الحقوق...
خرائط المعرفة التي توضح تسلسل خطوات أو حل:

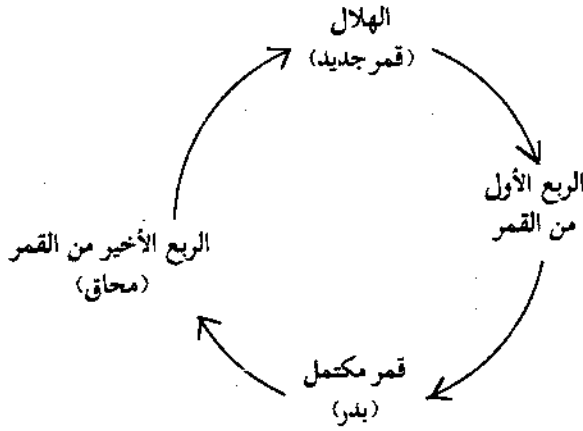
ومن خرائط المعرفة ما يستخدم لتوضيح تسلسل خطوات إعداد عمل معاً، ويبدأ المعلم بمناقشة وتوضيح الخطوة الأولى في العمل. ومن خلال الأسئلة والشرح، يتوصل مع التلاميذ إلى الخطوة الثانية، ثم الثالثة، ثم الرابعة؛ موضحاً أهمية هذا التسلسل في الخطوات، والخطأ والضرر الذي ينجم إذا اختلف هذا التسابع.

فمثلاً: خريطة توضح دورة حياة كائن ما شكل (٩ - ٥):



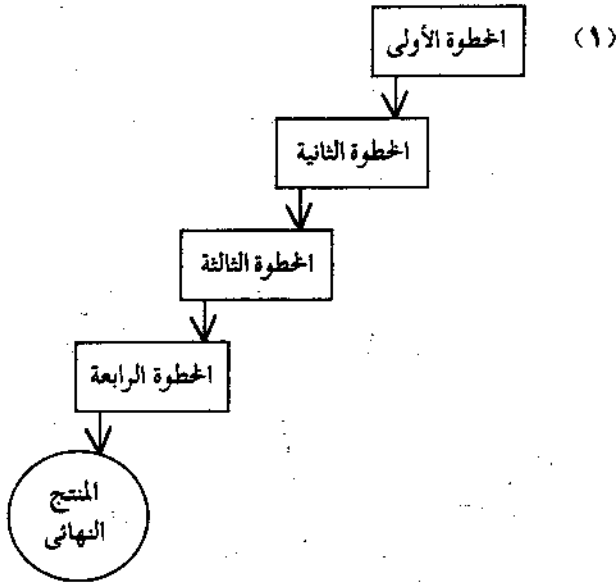
شكل (٩ - ٥): خريطة توضح دورة حياة كائن ما.

أو مراحل تطور أوجه القمر، شكل (٩ - ٦):



شكل (٩ - ٦): مراحل تطور أوجه القمر.

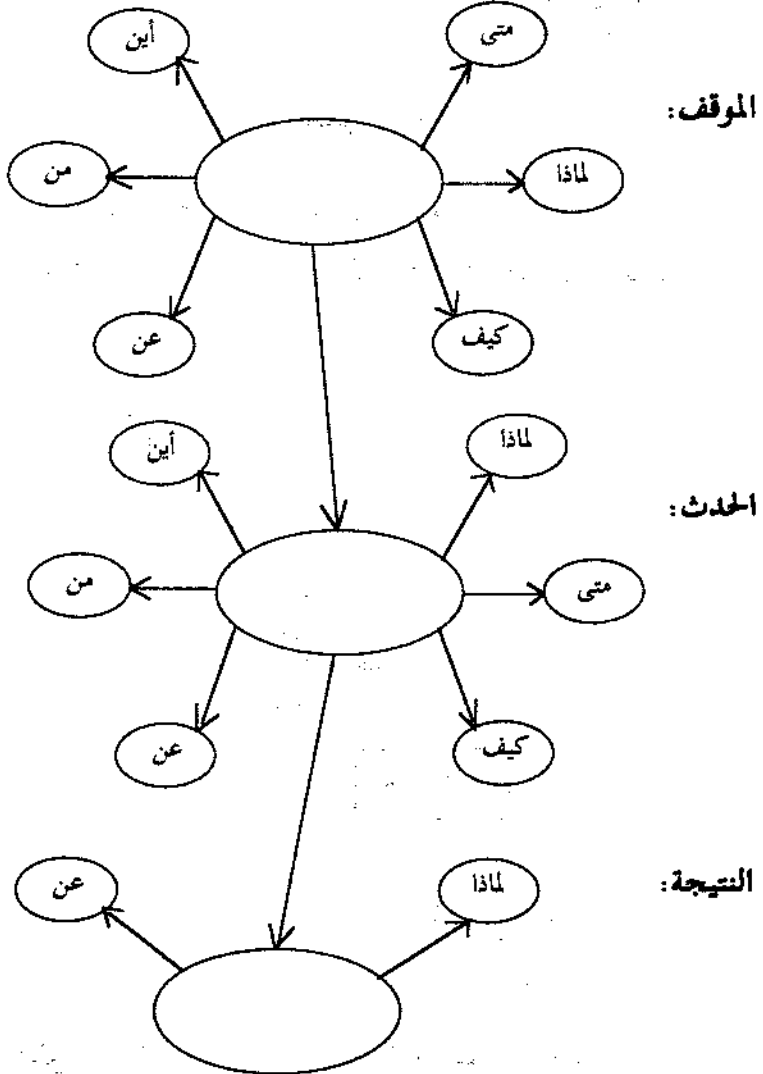
وفي حالة توضيح خطوات عمل شيء ما، شكل (٩ - ٧)، قد تكون الخريطة متدرجة على النحو التالي:



شكل (٩ - ٧): نموذج لتوضيح خطوات عمل شيء ما.

خرائط المعرفة لتحليل حدث ما:

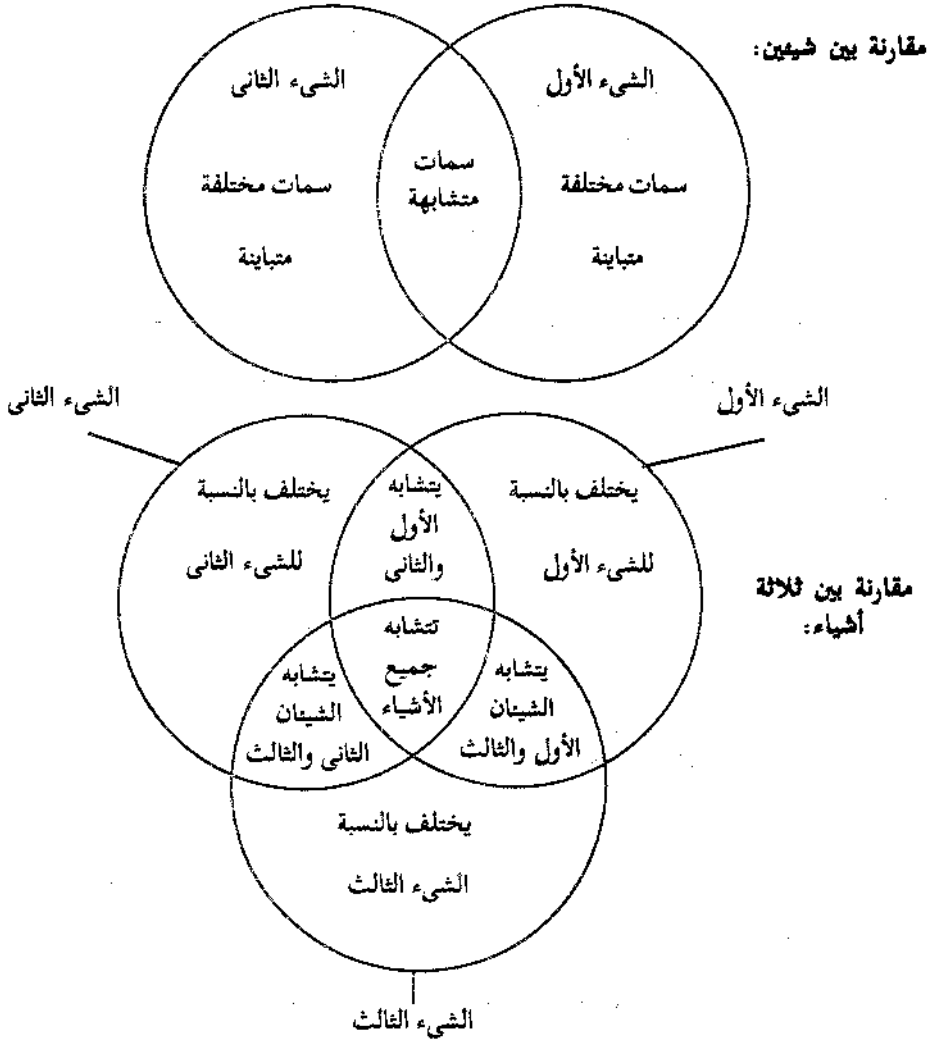
إذا ارتبط الدرس بحدث من الأحداث.. يقوم المعلم بتقسيم الخريطة إلى ثلاثة أجزاء: الموقف الذي وقع فيه الحدث، ثم الحدث نفسه، ثم النتيجة. وفيما يلي تخطيط، يستخدم في هذا النوع من خرائط المعرفة:



شكل (٩ - ٨): نموذج لاستخدام خرائط المعرفة في تحليل حدث ما

خرائط المقارنة:

إذا كان الموضوع المطروح يهدف إلى مقارنة شيئين أو أكثر، فتستخدم الخريطة على النحو التالي، شكل (٩ - ٩)، (٩ - ١٠):



شكل (٩ - ٩)، (٩ - ١٠): نموذجان لاستخدام خرائط المقارنة، سواء بين شيئين،

أم ثلاثة أشياء.

وتتطور قدرة التلاميذ على استخدام خرائط المعرفة بشكل تدريجي، وتنمو هذه القدرة بملاحظة المعلم، وهو يستخدمها في مواقع مختلفة، وبأهداف مختلفة. وعلى المعلم إشراك التلاميذ في تكوين الخريطة، وملاحظة مكوناتها.

وتزداد خرائط المعرفة تقدماً وتعقيداً وتنوعاً؛ لتحقيق أهدافاً مختلفة، وتساعد على مزيد من الفهم، وتنمية التفكير المنطقي الواعي، وبالتالي تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري والقدرة على حل المشكلات.

(٣) استراتيجية المناقشة Discussion:

وتعتبر المناقشة طريقة من طرق التدريس، إذا استخدمت مع طرق أخرى في إطار استراتيجية أوسع. وتعتبر استراتيجية إذا كانت هي الإطار الواسع، والذي يضم بداخله طرقاً أخرى.

والمناقشة كما سنرى أنواع مختلفة، يختار منها المعلم ما تحقق أهداف درسه، وعليه أن يتنوع فيما يختاره.

وقد تناولنا مهارة المعلم في إدارة المناقشة في الفصل السابق، وعليه أن يعلم تلاميذه هذه المهارات عند إدارتهم للمناقشة في مجموعات.

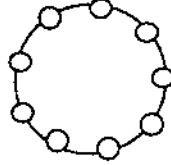
والمناقشة بشكل عام هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد؛ فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تكنيك يبنى على أسس واضحة ومحددة.

تساعد المناقشة على زيادة فعالية واشتراك التلاميذ في الموقف التعليمي؛ فهي تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة في الحديث، وإبداء الرأي سواء بالموافقة أو بالرفض أو حتى بمجرد الاستماع. وعلى هذا تعتبر المناقشة من طرق التدريس الديناميكية، التي تملأ الفصل بالحياة، وتبعد الموقف التعليمي عن الرتابة والملل.

وفي ضوء أهداف الدرس وتبعاً لعدد التلاميذ والإمكانات المتاحة.. تقسم المناقشة إلى عدة أنواع، منها:

المناقشة الجماعية Group Discussion :

ويشارك فيها كل أفراد الفصل، وإن كان من المفضل ألا يزيد العدد فيها عن ٢٥ أو ٣٠ تلميذاً؛ حتى تتاح الفرصة لكل منهم بالمشاركة. يحدد للمناقشة قائد قد يكون المدرس أو أحد التلاميذ، وسكرتير لتدوين ما تصل إليه المناقشة من آراء أو قرارات. ويفضل ترتيب مقاعد التلاميذ في حلقة المناقشة، بطريقة تسمح لكل منهم أن يرى الآخرين، وعادة ترتب المقاعد على شكل دائرة.



تستخدم المناقشة الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والوصول إلى نوع من الاتفاق حول موضوع معين، أو اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بخطة عمل أو مشروع ما، أو حل مشكلة... الخ.

وتستخدم المناقشة الجماعية مثلاً، عندما يريد المعلم للتلاميذ أن يضعوا خطة يرغبون القيام بها، أو للاتفاق على برنامج احتفال يخططون له، أو لتجميع الآراء حول قضية عامة تهمهم كمجموعة وترتبط بدراساتهم.

مناقشة المجموعات الصغيرة Small Group Discussion :

يقسم التلاميذ في هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد أفراد كل منها عن سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة. وتخصص فترة زمنية قصيرة حوالي ٥ أو ٦ دقائق، يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح، وينتهون فيه إلى قرار، ويطلق على هذا النوع من المناقشات أحياناً طريقة (٦×٦)، للدلالة على أن عدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ستة أفراد، وأن الفترة الزمنية المتاحة للمناقشة لا تزيد على ست دقائق.

بعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، يحدد لهم الموضوع المطلوب مناقشته، وتختار المجموعة من بين أعضائها قائداً يتولى إدارة المناقشة، كما يتولى مسئولية التحدث باسم المجموعة في النهاية. يمر المدرس بين المجموعات أثناء المناقشة، بهدف توجيه الحوار والتأكد من مشاركة جميع الأعضاء فيه، كما يسهم في دفع عجلة الحوار في بعض المجموعات، إذا رأى ضرورة لذلك.

في نهاية المدة المقررة للمناقشة.. يتقدم قائد كل مجموعة بعرض وجهة نظر مجموعته، وما توصلت إليه من آراء، ثم يدون المدرس هذه الآراء ويناقشها مع باقي المجموعات للاتفاق عليها.

تستخدم مناقشة المجموعات الصغيرة إذا كان للموضوع المراد مناقشته عدة جوانب؛ حيث تكلف كل مجموعة بمناقشة جانب منها، أو تستخدم عندما يريد المعلم أن يضمن اشتراك كل فرد من أفراد الفصل في المناقشة؛ مما قد لا يتسنى في حالة المناقشة الجماعية. ويتضح من الوصف السابق أن هذه الطريقة تتيح قدراً كبيراً من التفاعل الإيجابي للتلاميذ في الموقف التعليمي، كما أنها تساعد على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم.

تناسب طريقة مناقشة المجموعات الصغيرة عديداً من الدروس والموضوعات، كما يحدث عند تدريس موضوع عن مشكلات البيئة وسبل المحافظة عليها، أو النتائج التي تربت على خروج المرأة للعمل، أو بحث مشكلات وقت الفراغ عند التلاميذ... إلخ.

الندوة Panel Discussion :

تعتبر الندوة نوعاً من أنواع المناقشة، وتشارك فيها مجموعة من الأفراد، يتراوح عددهم بين 5-7، يعرض كل منهم جانباً من جوانب موضوع معين، وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة. وقد يكون أعضاء اللجنة من بين تلاميذ الفصل أنفسهم، أو من الشخصيات البارزة في الموضوع المراد مناقشته.

وللندوة قائد يدير دفة الحوار؛ بحيث يتيح الفرصة المتكاملة لكل عضو من الأعضاء من حيث الزمن، ويمنع المقاطعات أو المشاحنات التي قد تحدث بين بعض أفراد الندوة. يلخص قائد الندوة الآراء المطروحة من آن لآخر، ثم يجملها في نهاية الندوة، وحينئذ قد يفتح المجال لتوجيه الأسئلة من المستمعين.

يستمتع التلاميذ للحوار الدائر بين أعضاء الندوة، ويسجلون ملاحظاتهم، ويستعدون بأسئلتهم التي قد يودون توجيهها لهؤلاء الأعضاء في نهاية الندوة.

وقد تستخدم مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هذه الطريقة مثلاً عند دعوة بعض المسؤولين من وزارة التموين والاقتصاد وربات البيوت لمناقشة دور المستهلك وواجباته، أو قد تكلف المدرسة مجموعة من التلميذات بالبحث والقراءة حول موضوع معين، مثل (أسباب

سوء التغذية وعواقبها)، ثم توزع عناصر الموضوع على التلميذات، وتحدد لهن بعض المراجع لتجميع المادة العملية، أو تكلفهن بعقد لقاءات مع بعض المتخصصين، لتجميع آرائهم حول الموضوع .. وفي اليوم المحدد للندوة، تقوم التلميذات بدور أعضاء الندوة، وتقوم واحدة منهن بدور القائد.

المنظرة Debate:

تشبه المناظرة الندوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها.. إلا أن أعضاء المناظرة ينقسمون عادة إلى قسمين، يتبنى كل قسم منهما وجهة نظر مخالفة أو معارضة لوجهة نظر القسم الثاني حول موضوع معين. وهي كالندوة، قد يقوم بالمناقشة فيها أشخاص متخصصون، يدعوهم المدرس إلى فصله، وتدور المناظرة أمام التلاميذ، أو تتكون المناظرة من بعض تلاميذ الفصل أنفسهم.

وللمناظرة قائد يدير المناقشة ويلخص الآراء، ويعطى الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأي، وفي نهاية المناظرة.. تتاح الفرصة للتلاميذ لتوجيه الأسئلة وللمناقشة الأعضاء حول آرائهم.

تفيد المناظرة في تعليم التلاميذ احترام وجهات النظر المغايرة لآرائهم الشخصية، وأن يفرق الفرد بين اتجاهه نحو الرأي وصاحب هذا الرأي... كما تفيد المناظرة في حالة اشتراك التلاميذ أنفسهم فيها في تعليمهم كيفية التعبير الدقيق عن الفكرة التي يريد طرحها، والقدرة على اختيار الألفاظ بدقة، والتفكير المنطقي والحجة في الإقناع.

وتستطيع مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) استخدام طريقة المناظرة في مواقف تعليمية متعددة، مثل: مناقشة الموضوعات المرتبطة بالقيم والعادات، والعلاقة بين الآباء والأبناء، كمناظرة حول تفضيل سلعة من السلع مثلاً فرن كهرباء أم فرن غاز، وتفضيل الخضروات واللحوم المجمدة أم الطازجة، والتفضيل بين خروج المرأة للعمل وتفرغها لأعمال البيت... وهكذا.

العاصفة الذهنية Brain Storming:

وتسمى أحياناً خلية النحل. وترجع هذه المسميات الغريبة لطبيعة تنظيم هذا النوع من المناقشات؛ حيث تعتمد العاصفة الذهنية على التفكير السريع، دون إعداد سابق، وإبداء أكبر عدد من الآراء حول موضوع معين.

فى هذا النوع من المناقشات يبدأ المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها وجوانبها، ويطلب من التلاميذ أن يقترح كل منهم حلاً للمشكلة، أو أن يبدى فيها رأياً. ويشجع المعلم التلاميذ على التعبير الفورى عما يدور بأذهانهم دون تردد، أو إعادة النظر فى الفكرة قبل الإفصاح عنها. ويتحول الفصل إلى خلية نحل فعلا؛ حيث يتسابق التلاميذ فى الإبداء بأرائهم، ويحاول كل منهم إيجاد فكرة جديدة أو رأى مبتكر، لم يسبقه إليه أحد من زملاء.

والمعلم فى هذه الحالة ينظم المناقشة؛ حتى لا ينقلب الفصل إلى فوضى؛ وحتى يتمكن من تسجيل ما يصدر من آراء للاستفادة منها. وقد يعاونه فى عملية التسجيل هذه أحد التلاميذ. ويجب ألا تزيد الفترة الزمنية التى تخصص للعاصفة الذهنية عن خمس دقائق على الأكثر، تجمع فى نهايتها الآراء، وتلخص وفقاً للهدف الذى ينشده العلم.

تساعد العاصفة الذهنية التلاميذ على الطلاقة فى التعبير عن الرأى، وتدفعهم إلى التفكير الابتكارى، وإلى سرعة البديهة ورؤية العلاقات... إلخ، وكلها قدرات ومهارات عقلية يلزم التدريب عليها.

وقد تلجأ مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) إلى استخدام العاصفة الذهنية فى بعض الدروس كمقدمة للدرس، تجمع فيها أكبر قدر من آراء التلميذات حول موضوع معين، أو قد تخصص خمس دقائق لعاصفة ذهنية، تجمع فيها أفكاراً من التلميذات، أو تتوصل من خلالها إلى بدائل متعددة لحل مشكلة ما، أو لتعرف اتجاه الرأى العام بين التلميذات بالنسبة لقضية ما.

(٤) استراتيجية التعلم التعاونى

استراتيجية تدريس تحقق هدفين

يسعى العاملون فى ميدان المناهج وطرق التدريس إلى التوصل إلى استراتيجيات طرق وأساليب، تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمى بنجاح.. ولم يعد نجاح المعلم قاصراً على تحقيق تلاميذه لأهداف المادة الدراسية التى يعلمها لهم، ولكن نجاحه امتد إلى نوعية ما يفرسه فى تلاميذه، وما ينميه لديهم من سلوكيات واتجاهات وقيم.. وقد تحدثنا كثيراً عن المنهج المستتر وأثره فى تكوين شخصيات وأخلاقيات التلاميذ، وكتب فى ذلك كثير..

وعلى الطريق نفسه يسير علماء المناهج وطرق التدريس فيبحثون، ويدرسون ويتوصلون إلى نتائج.. ومن أحدث ما يتحدث فيه ويبحث حوله العلماء استراتيجية التعلم التعاوني..

بدأ الاهتمام بدراسة التعاون والتفاعل في الموقف التعليمي في أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل في المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشة بين التلاميذ، والاهتمام بالأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير التي تتميزها أنواع الأسئلة المختلفة.. وسلوك المعلم وسلوك التلاميذ...إلخ.

واستمرت الدراسات وتطورت، ومن أهمها: دراسة في الثمانينيات قام بها فريق بحثي، يرأسه سينسر كاجان Spencer Kagan في كلية التربية جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث استعان كاجان بخمسين طالباً / معلماً في فترة التدريب الميداني، كانوا يدرسون لحوالي (٢٠٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي.. واستخدم بعض الطلاب المعلمين الطرق التقليدية، واستخدم البعض الآخر استراتيجية تعتمد أساساً على تعاون التلاميذ في التعلم.. وأوضحت النتائج اكتساب التلاميذ الذين تعاونوا في الموقف التعليمي سلوكيات اجتماعية مهمة، إلى جانب تفوقهم في التحصيل الدراسي.. وتزايد الاهتمام وتعددت الدراسات والبحوث، بضرورة بتدريب المعلمين على استراتيجية التعلم التعاوني.

ما المقصود بالتعلم التعاوني؟

التعلم التعاوني هو نموذج تدريس، يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

وهكذا.. فإن التعلم التعاوني يصبح جزءاً من أساليب التدريس، وليس محتوى جديداً يراد تعلمه.

ما الجديد في التعلم التعاوني؟

وهل يختلف عن العمل في مجموعات؟

إن استراتيجية العمل في مجموعات كأسلوب تدريس ليس بجديد، فكلنا مارسنا العمل مع زملاء سواء في الفصل أو في المعمل أو في الأنشطة.. ولكن التعلم التعاوني يتميز عن العمل في مجموعات صغيرة بخمس صفات، هي:

- ١ - لابد من أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم.
- ٢ - على الرغم من أن العمل يتم كمجموعة.. إلا أن كل فرد مسئول عن عمله كفرد وكعضو في المجموعة.
- ٣ - يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويؤازره ويشجعه على التعلم.
- ٤ - السلوك التعاوني بين أفراد المجموعة هو سلوك مقصود، يعلمه لهم المعلم من خلال عرض نموذج أمامهم، والمشاركة معهم في التفاعل، ثم متابعتهم وتقييم سلوكهم.
- ٥ - أثناء العمل في المجموعة، يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، وبعد الانتهاء من العمل يتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة: السلبيات والإيجابيات، وما السلوك الذي ساعد المجموعة على الإنجاز، والسلوك الذي أعاق العمل، ويضعون معاً خطة لتحسين أدائهم.

إن كل خاصية من الخصائص الخمس السابقة هي مكون ضروري ولازم للتفاعل الجماعي النمر، وتفاعل كل فرد يعزز ويقوى فكرة أنه من الأفضل لأفراد المجموعة أن يعملوا معاً. ولهذا.. فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد لا يترك للصدفة، وإنما يخطط له مسبقاً من المعلم عند تصميم النشاط التعليمي، وقد لا يشعر بعض التلاميذ بأهمية المشاركة مع المجموعة، ولهذا.. فلا بد من المساءلة الفردية لكل عضو بالنسبة لعمله في النشاط الجماعي.

ولا ينبغي أن نتصور أن مجرد وضع الأفراد في مجموعات عمل متقاربن من بعضهم البعض، سيؤدي إلى أن يسلكوا سلوكاً يساعد على التعلم.. ولكن إذا كان هذا هو الهدف.. فيجب أن يصمم الموقف التعليمي بطريقة، تؤكد حدوث السلوك التعاوني في التعلم؛ بمعنى أن يصبح أداء هذا السلوك جزءاً من خطوات التعلم اللازمة، بل والحتمية. وكما سبق قوله.. فإننا لا نتوقع العمل التعاوني مجرد أننا طلبنا من التلاميذ أن يعملوا في مجموعة.. فالعمل التعاوني مهارة يجب أن نعلمها للتلاميذ، والتعلم التعاوني يتطلب الممارسة تحت قيادة وتوجيه لكي يصبح سلوكاً عاماً.

ما الفوائد التي تتحقق من التعلم التعاوني؟

أثبتت البحوث والدراسات أن تحصيل التلاميذ يرتفع ارتفاعاً ملحوظاً عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأنهم يحتفظون بما يتعلمونه لفترات أطول، ودلت البحوث أن هذه النتيجة تتحقق مع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.

ونلخص أهم مميزات التعلم التعاوني في النقاط الآتية، أنه:

- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة.
- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة.
- ينمي القدرة على حل المشكلات.
- ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ.
- يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.
- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية والمعلم الذي يدرسها.
- يؤدي إلى تناقص التعصب للرأى والذاتية، وتقبل الاختلافات بين الأفراد.

«نحن» بدلاً من «أنا»

يهدف التعلم التعاوني إلى تعويد التلاميذ على العمل مع بعضهم البعض؛ لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم؛ بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب. ومعنى هذا أن كل تلميذ لا يكون مسئولاً فقط عن تعلمه هو، ولكنه مسئول كذلك عن تعلم باقي أفراد المجموعة.

وقد يتساءل بعض التلاميذ:

- لماذا اهتم بتعلم فرد أو أفراد آخرين؟
- ما الفائدة التي تعود علي من ذلك؟

وتوضيح ما يدور في التعلم التعاوني يجيب عن هذه الأسئلة..

إن التعاون المتبادل والاعتماد على بعضنا البعض في مجموعات العمل، تعنى أن كلا منا يتأثر بأفعال الآخرين، وأن كلا منا يؤثر بأفعاله في الآخرين، ويصدق في ذلك المثل العامي القائل «يا نعيش سوا يا نموت سوا»... وعلى التلاميذ أن يفهموا أنهم مسئولون مسئولية جماعية عن النجاح أو الفشل... وهذه الفكرة تحتاج إلى أن يخطط لها المعلم، وأن يصمم الأنشطة ليتعرف كل تلميذ هذه الحقيقة فعلاً. وفي دراسة حديثة قام بها سالفن Slavin تبين أن هناك مكونين أساسيين، ينبغي توافرها في العمل التعاوني لتحقيق الأهداف المنشودة.

المكون الأول هو:

الاعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة، وهذا يتطلب تخصيص مكافأة - بطريقة أو بأخرى - تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة، وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض في التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردي داخل المجموعة.

المكون الثاني هو:

المحاسبة الفردية؛ بمعنى أن تقدير العمل النهائي للمجموعة يتم بناء على مدى جودة وإتقان أداء كل فرد في المجموعة، لما كلف به من عمل على حدة.
- وذلك بلا شك يؤدي إلى تزايد حب التلاميذ لمدرستهم، والنظر إليها على أنها مكان تعمل فيه مجموعة متحاببة من الأفراد، يسعون لتحقيق تعلم أفضل لكل منهم.

مهارات وكفايات التعلم التعاوني:

لعل من أهم مقومات استراتيجية التعلم التعاوني أن تعلم التلاميذ مهارات العمل بإيجابية وبتفاعلية في مجموعة.

ويمكن أن تحدد هذه المهارات على النحو التالي:

الثقة بالنفس

القدرة على مشاركة الآخرين في الأفكار وفي المشاعر، وتقبل هذه الأفكار والمشاعر، ومؤازرة الآخرين.

القدرة على التفاهم والاتصال

القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح وبفاعلية؛ بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.

القيادة

القدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين الأفراد.

التعامل مع الاختلافات

القدرة على حل الخلافات بين الأفراد، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

تقدير العمل التعاوني والبعد عن الذاتية

القدرة على الانتماء وتقدير المساهمة مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز. ولعلنا نلاحظ أن هذه المهارات ضرورية في مختلف جوانب الحياة، فهي ضرورية لبناء واستقرار الحياة الأسرية، وهي ضرورية وحيوية لبناء مستقبل مهني ناجح، وهي أيضا ضرورية لبناء صداقات حقيقية ومستمرة.

قد يبدو أن هناك تعارضاً بين هذين المكونين، وهذا غير صحيح، وتعالوا معا نقرأ المثال التالي:

لو تصورنا مجموعة تلاميذ في درس أحياء مكلفين بدراسة أجهزة الجسم، والدرجة أو تقدير نجاح المجموعة مبنى على أساس مدى قدرة كل تلميذ، على تعرف كل عضو من أعضاء الجسم الداخلية، وأن يشرح وظيفته.

تعطى المجموعة درجات إضافية، إذا استطاع كل فرد فيها أن يجيب إجابة صحيحة تصل إلى ٩٠ ٪ دقة. وهناك اختبار لكل فرد في المجموعة، وتعطى المجموعة درجات أخرى توزع بالتساوي على أفراد المجموعة، إذا نجح كل فرد فيها في تحقيق النجاح المنشود في الاختبار الفردي؛ فالحاسبة الفردية تتحدد بناء على الاختبار الفردي لكل عضو من أعضاء المجموعة،

وكل فرد - بالإضافة إلى ذلك - يحصل على مكافأة إضافية بناءً على إنجاز المجموعة ككل.. وهذه المكافأة الإضافية توضح لكل فرد أهمية وضرورة مساعدته لزملائه على التعلم والنجاح، لأن نجاح الآخرين يعنى مزيداً من النجاح له.. وهذا الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة يجب أن يتأكد، ويصبح أسلوباً ونظاماً فى التعامل، كما يصبح برنامجاً واضحاً للحوافز والمكافأة.

ولمزيد من التوضيح.. نقول إن الاعتماد الإيجابي المتبادل هو رؤية وإدراك الفرد أنه مرتبط بآخرين بشكل، مفاده: أنه لا يستطيع أن ينجح إلا إذا نجحوا جميعاً، والعكس أيضاً صحيح، بمعنى أن فشله هو فشل للمجموعة، ونجاح المجموعة وكل فرد فيها هو نجاح له شخصياً، كما أن فشل أى فرد منهم هو فشل له أيضاً..

ولذلك.. فعلى كل فرد أن يذل قصارى جهده؛ ليساعد الآخرين على النجاح، ويشركهم فيما لديه من موارد، ويمنحهم التأييد والمؤازرة، ويستمتع ويسعد بنجاحهم.

وفي مثل هذه المواقف يدرك أفراد المجموعة:

١ - أنهم يسعون لفائدة مشتركة، ويحاولون الوصول إلى هدف واحد، ويتشرب بينهم شعور قوى بأن ما يفيد المجموعة يفيد كل فرد منهم، وما يساعدهم على النجاح والإنجاز يفيد فى الوقت ذاته باقى أفراد المجموعة.

٢ - أن مصيرهم مشترك، فكل واحد منهم يكسب أو يخسر على أساس الأداء الجماعى لأفراد المجموعة.

٣ - أن نتائج المجموعة هى حصيلة عمل مشترك من كل أفرادها، وأن كل فرد مسئول عن إنتاجية كل فرد آخر، وهو ملزم بمساعدتهم ومساندتهم، لا فرد يعمل بمفرده، وبما أن كل فرد يحظى بتشجيع ومساعدة كل زميل له فى المجموعة.. فإن أداء كل فرد نتيجة لجهده وقدراته، وتشجيع ومساندة زملائه، وهو يرى أيضاً أن أداء الآخرين هو نتيجة لتشجيعه ومساندته لهم.... وهكذا يتضح شعور تحمل المسؤولية الجماعى، فيما يتعلق بنتائج المجموعة.

٤ - أنهم ينتمون إلى مجموعة ، فكل منهم يشعر أن « هذه مجموعتي » أو « أنا أنتمي إلى هذه المجموعة » وفي الوقت ذاته يدرك فرديته وذاتية داخل المجموعة، وهذا الإحساس يولد شعوراً بالتقارب والألفة، ويزيد الترابط في المشاعر بينهم.

٥ - أن هناك فرحة بنجاح الآخرين واحتفالاً مشتركاً بهذا النجاح، مبنياً على الاحترام المتبادل، وتقدير واعتزاز كل منهم بنجاح الآخرين، وينتج عن ذلك شعور بالفخر والسعادة بنجاح كل فرد في المجموعة، وكأنه نجاح شخصي لكل منهم.

(ما أحوجنا جميعاً لتنمية هذا السلوك)

كيف يمكن للمعلم تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعات؟
هناك ثلاث طرق أساسية لتحقيق ذلك، نلخصها فيما يلي:

- المشاركة في المكافأة.

- مشاركة كل أفراد المجموعة في الموارد المتاحة لها.

- استخدام المعلم كل أو بعض تلك الطرق، حسب طبيعة الموقف التعليمي، وفيما يلي شرح لهذه الطرق:

المشاركة في المكافأة:

يحدث ذلك عندما يحصل كل فرد في المجموعة على المكافأة نفسها عند إتمام المهمة المطلوبة، فالكل يكافأ أو لا أحد يكافأ؛ فمثلاً إذا حصل كل فرد في المجموعة على ٩٠٪ من درجة الامتحان، يكافأ كل منهم بالمشاركة في رحلة، أو بمنحهم وقتاً يقضونه في نشاط يفضلونه، أو كتابة أسمائهم في قائمة الشرف... إلخ. المهم أن تكون المكافأة شيئاً يتمنون الحصول عليه، ويسعدون به، وأما أن يحصل عليها كل فرد منهم، أو لا يحصل عليها أحد.

المشاركة في الموارد:

وهذا يحدث عند توزيع الأعمال على أفراد المجموعة؛ فيتولى كل منهم إنجاز مرحلة أو جزء من العمل، أو توزع عليهم الخمامات، بحيث لا يحصل أى منهم على كل الخمامات

المطلوبة، بل لابد من المشاركة مع بعضهم البعض، وعليهم أن يتعاونوا لإنجاز العمل المطلوب.. مثلاً.. إذا كلفت المجموعة بقراءة وتلخيص فصل في كتاب.. فيوزع عليهم العمل بحيث يقرأ كل فرد جزءاً من الفصل ويلخصه، وتجمع الأجزاء في تقرير واحد، يقدم باسم المجموعة، وهكذا لا ينجز العمل إلا إذا أدى كل فرد عمله.

وحدة الهدف:

ويحدث هذا عندما يحدد هدف يرغب كل فرد في المجموعة أن يتحقق، وقد لا يكون لتحقيق الهدف مكافأة، ولكن تحقيق الهدف نفسه هو المطلوب.

فعلى سبيل المثال... يريد أفراد المجموعة أداء موقف تمثيلي أمام الفصل، أو ينتجون مجلة حائط باسم مجموعتهم، أو أن يستطيع كل فرد في المجموعة أن يحل نوعاً معيناً من معد الحساب.. فيعمل الجميع؛ ليتحقق لمجموعتهم ما يرغبون تحقيقه.. فالهدف عام ومشارك.

هذا العمل التعاوني لتحقيق هدف مشترك هو- في الواقع - الهدف النهائي المنشود من استراتيجية العمل التعاوني؛ أي أن يريد التلاميذ أن يعملوا معاً لتحقيق هدف مشترك، وأن كلاً منهم يبذل جهده لتحقيق هذا الهدف.. وأن يشعروا ويتأكدوا أنهم ينجحون عندما يعملون معاً كفريق.

مقترحات للتنفيذ

فيما يلي بعض المقترحات، التي تساعد المعلم في خلق المناخ والبيئة، التي تسمح بممارسة التعاون المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعات في الفصل.

المكافآت الجماعية:

١ - يستطيع المدرس منح المكافآت الجماعية الآتية، والتي تمنح لكل المجموعة إذا أنجزوا

العمل المطلوب منهم كمجموعة:

- درجات زيادة.

- إعفاء من الواجب المدرسي الزيادة.

- الاشتراك في رحلة أو حفل.

- بعض الحلولى.

- وقت راحة أطول.

- وضع الأسماء فى قائمة الشرف.

- علامة أو شعار يعلقه أفراد المجموعة.

٢ - درجات زيادة يضيفها المعلم لدرجات كل فرد، إذا نجح كل منهم فى الامتحان الفردى الذى يعطى له.

٣ - يعطى المعلم للتلاميذ درجات للمجموعة، كلما رأى أنهم يتقدمون نحو الهدف المطلوب (ورقة صفراء = درجتين، ورقة خضراء = ٣ درجات، ورقة حمراء = ٥ درجات) يضعها المعلم أمام أفراد المجموعة، وهم يتعاونون معاً أثناء العمل.

٤ - عبارات مدح وتشجيع يوجهها المعلم للمجموعة، وهى تعمل.

المشاركة فى الموارد:

- يوزع المعلم العمل المطلوب على أفراد المجموعة، بحيث لا يكتمل العمل إلا إذا أنجز كل فرد العمل المطلوب منه على أكمل وجه.. وعليه أن يعلم الآخرين هذا الجزء..

- مشاركة أفراد المجموعة فى إجراء تجربة، تحتاج لتعاون أكثر من فرد.

- واجب كتابى يتم من خلال مشاركة المجموعة معاً فالأول يبدأ بعبارة أو بفقرة، ويكمل بعده الثانى ثم يكمل الثالث.. وهكذا حتى يكتمل الموضوع.

- تجزئة خطوات عمل شىء وتوزيعها على أفراد المجموعة، فلا تكتمل معرفة التوجيهات أو التعليمات إلا بتجميع هذه الأجزاء.

- توزيع أدوار محددة على أفراد المجموعة أثناء العمل (وسيرد الحديث عن تلك الأدوار بشىء من التفصيل فيما بعد).

- إعطاء المجموعة أدوات وخامات محددة، وعليهم المشاركة فى استخدامها (مثل: مقص واحد للمجموعة، أنبوبة لصق - أقلام ملونة - ...هكذا).

- اختيار عشوائي لأحد أفراد المجموعة ليجيب عن أسئلة الامتحان، نيابة عن المجموعة كلها، أو يمتحن الجميع وتختار ورقة أحدهم بطريقة عشوائية للتصحيح، وتحتسب درجاتها لكل فرد في المجموعة.

وحدة الهدف:

- أفراد المجموعة يشتركون في منتج واحد.
- أن يخصص عمل معين لكل فرد في المجموعة، ولكن لا يقبل المعلم عمل أى منهم، إلا بعد أن ينتهى كل فرد من عمله.

- يوزع المعلم أوراق الامتحان على أفراد المجموعة، يجيب كل تلميذ عن سؤال مختلف، وتدور الأوراق بحيث يجيب كل تلميذ عن كل الأسئلة، ولكن فى أوراق امتحان مختلفة، ويضع التلميذ أو التلميذة اسمه أو اسمها على الورقة، التي يجيب فيها عن آخر سؤال متبقٍ فى أسئلة الامتحان، وعند تصحيح الأوراق يحظى كل تلميذ بدرجة الورقة التي عليها اسمه.

- يصمم المعلم بطاقة لمتابعة إنجاز المجموعة ككل ومدى تقدمهم.
- احتساب درجة كل فرد بناء على متوسط درجات أفراد المجموعة.
- يحصل كل فرد فى المجموعة على أقل درجة حصل عليها أحدهم.
- كل فرد فى المجموعة يجيب عن ورقة الامتحان، أو يكتب تقريراً أو موضوعاً طلبه المعلم، ويصحح المعلم ورقة واحدة تختار عشوائياً.

المحاسبة الفردية

قد يخشى المعلم الذى يستخدم استراتيجية التعلم التعاونى أن يودى هذا الأسلوب إلى تواكل بعض التلاميذ على بعضهم بشكل سالب؛ بمعنى أن تقع مسئولية الإنجاز على التلميذ المتفوق فى المجموعة، أو التلميذ الذكى بينهم، طالما أن كل تلميذ سيحصل على ما تحصل عليه المجموعة كلها من درجات أو مكافآت. وهذا الوضع يتعد تماماً عن مفهوم وهدف

التعلم التعاوني... فكما أوضحنا.. هناك شروط أساسية لابد من توافرها، وأهمها أن يقتنع كل تلميذ في المجموعة أن إسهامه الإيجابي وجهده الفردي هما أمران ضروريان لنجاح المجموعة.. وعلى التلاميذ أن يتأكدوا أن نجاحهم يتوقف على الاعتماد المتبادل بينهم، وأن على كل منهم أن يهتم، بل ويعمل على مساعدة الآخرين على التعلم والنجاح والإنجاز، وأنه إلى جانب أهمية نجاح المجموعة كل.. فإن تعلمه الفردي ونجاحه الفردي هو أيضا مهم وضروري.. وهكذا.. يعمل التعلم التعاوني على تقوية إحساس الفرد بمسئوليته الفردية، نحو نفسه ونحو الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا الإحساس لا يقتصر على الجانب العلمي فقط، وإنما يمتد ليغطي الجوانب الاجتماعية والسلوك الاجتماعية.

وقد قدمنا فيما سبق بعض المقترحات، التي تعمل على إحساس الفرد بمسئوليته الفردية، وأنه سيحاسب شخصا على نتائجه ونتائج المجموعة ككل.. وإذا كانت إجابة المعلم عن كل من السؤالين الآتيين «نعم»، فهذا معناه أنه استطاع أن يصمم استراتيجية فعالة للتعلم التعاوني:

السؤال الأول:

هل يحتاج التلميذ للعمل مع بعضهم البعض (أن يتناقشوا - أن يتقاسموا - أن يتفقوا - أن يجمعوا... إلخ)؛ لكي يستطيعوا إنجاز المطلوب منهم من عمل؟

السؤال الثاني:

هل يقتنع كل تلميذ في المجموعة ويقدر الفوائد، التي تعود عليه من تعلم باقي أفراد المجموعة؟

وإذا كان تصميم استراتيجية التعلم التعاوني مسؤولية المعلم، فما دوره فيها بالتحديد؟

دور المعلم في دروس التعلم التعاوني

لا شك أن المعلم هو العامل الرئيسي في نجاح العملية التعليمية، ومهما توصلنا إلى مناهج جيدة أو استراتيجيات تدريس فاعلة.. فلن تنجح العملية التعليمية إلا إذا توافر المعلم القادر على تطبيق وتنفيذ كل هذه النظريات والخطط..

وفيما يتعلق بالتعلم التعاوني.. قد يتصور البعض أن مجرد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، ومطابقتهم بالعمل مع بعضهم البعض في تعاون.. يكفي لحدوث التعلم التعاوني، وهذا غير صحيح بالمرّة.. هناك فرق بين استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة واستراتيجية التعلم التعاوني.. والمعلم الكفاء هو الذى يستطيع أن يدير الموقف التعليمي؛ بحيث يحقق الأهداف المحددة المرجوة، وفي حالة التعلم التعاوني عليه أن يحقق أهداف الدرس أو الوحدة، وعليه فى الوقت ذاته أن يحقق أهداف التعلم التعاوني ألا وهى تعليم التلاميذ مهارات العمل فى جماعة.. ولهذا نقول إن التعلم التعاوني فى استراتيجية حقق هدفين: أولهما أهداف المادة الدراسية، وثانيهما تنمية مهارات السلوك الاجتماعي.

وفيما يلى شرح مختصر لأدوار المعلم فى استراتيجية التعلم التعاوني:

أولاً: قبل الدرس

١ - تحديد الأهداف التعليمية المرجوة:

بما أن التعلم التعاوني يسعى إلى أن يعمل التلاميذ معاً لتحقيق أهداف معينة، ولكل منهم دوره فى تحقيق هذه الأهداف، فلا بد إذاً أن يحدد المدرس أهداف الدرس بوضوح شديد: ما السلوك الذى ينبغي على كل تلميذ فى المجموعة أن يكون قادراً على أدائه فى نهاية الدرس؟

وهنا لابد أن يتقن المدرس مهارة تحديد وصياغة الأهداف إجرائياً.

ومن الجدير بالتأكيد أن استراتيجية التعلم التعاوني لا تلغى طرق التدريس الأخرى، التى يستخدمها المعلم، مثل المحاضرة، والأسئلة والأجوبة، وغيرها؛ فهو يحتاج لاستخدام بعض هذه الطرق قبل توزيع التلاميذ فى مجموعات العمل التعاوني.. وهذا يتطلب تمكن المدرس من كفايات التدريس اللازمة لممارسة كل هذه الطرق

٢ - تحديد حجم مجموعات العمل:

فى الواقع لا يوجد حجم أمثل لمجموعات التعلم التعاوني؛ فهذا يتوقف على أعمار التلاميذ وخبراتهم، والمهمة المنشودة، والموارد والإمكانات المتاحة؛ فالعمل مع زميل واحد

يعتبر مجموعة. وقد أثبتت البحوث أن الأطفال الصغار في المرحلة الابتدائية ينجحون أكثر في المجموعات الصغيرة (فردين أو ثلاثة)، ثم يمكن زيادة العدد، بالتدرج مع تمكنهم من مهارات التعلم التعاوني. وحتى طلاب المرحلة الثانوية - خاصة إذا كانوا يمارسون التعلم التعاوني لأول مرة - فيفضل أن يبدأوا في مجموعات من فردين، ثم يزيد العدد تدريجياً.

ومع ذلك... يمكننا القول إن أفضل عدد لإحداث التفاعل الإيجابي داخل المجموعة هو سبعة أفراد؛ بشرط أن يكون هؤلاء السبعة على مهارة عالية في السلوك المرتبط بالتفاهم والتواصل والاعتماد المتبادل داخل المجموعة، ونصح المعلم أن يبدأ بمجموعات لا يزيد عدد أفرادها عن اثنين أو ثلاثة؛ لضمان مشاركتهم الفعالة والإيجابية.

٣ - تكوين المجموعات:

هناك أكثر من طريقة يحدد بها المعلم أفراد كل مجموعة، ويتوقف ذلك على الهدف من التعلم التعاوني.

أ - اختيار عشوائي

ويمكن أن يتم بأكثر من أسلوب: مثلاً حسب الأسماء، أو حسب الطول أو بتوزيع صورة مجزأة، وعلى الأفراد أن ينضموا إلى من معهم باقي أجزاء الصورة.

ب - اختيار مقصود

ويحاول فيه المعلم تكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول والطباع.

ج - تحدد عضوية المجموعة

تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعي، يضمن أن يتعامل هؤلاء الأفراد جيداً مع بعضهم البعض.

د - يختار التلاميذ مجموعتهم بأنفسهم
أو على الأقل بعض أفراد المجموعة.

هـ - يشكل المعلم المجموعات تبعاً لأنماط تعلم التلاميذ

وكلما اختلفت أنماط التعلم بين أفراد المجموعة، كان ذلك أفضل من حيث إثراء التفاعل بينهم.

ثمة كلمة أخيرة نود أن نؤكد عليها، وهي أنه لا توجد طريقة أفضل من غيرها في تكوين المجموعات، وإنما يتوقف ذلك على هدف الدرس. وما يؤدي إلى تكوين مجموعات فعالة هو تدريب التلاميذ على مهارات التعلم التعاوني.

٤ - تحديد الأدوار لأفراد المجموعة

من الأساليب الفعالة في نجاح التعلم التعاوني أن يحدد المعلم دوراً محدداً لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد.. ويساعد هذا الأسلوب التلاميذ على اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها.. ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم التلاميذ هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور.
من هذه الأدوار ما يلي:

قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت.. وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب اتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة الإيجابية.

المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيداً من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق.. وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات، وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

أحياناً يقوم المقرر بعرض ما توصلت إليه مجموعته للمجموعات الأخرى، وأحياناً يتولى هذه المهمة فرد آخر (حسب حجم المجموعة).

المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة. وأحياناً يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى، وينبه لذلك بشفرة يتفق عليها مع مجموعته؛ مثلاً يقول (خمسة) إذا ارتفع الصوت بدرجة كبيرة، (أربعة) للصوت الأقل ارتفاعاً و(ثلاثة).. (اثنين) .. (واحد)، ويشير إلى ضرورة الكلام في همس منخفض، أو قد يطرق بأصابعه على المنضدة أو يرفع يده إلى أعلى.. وهكذا ينبه أفراد المجموعة أن صوتهم ارتفع وعليهم خفضه..

وأحياناً - وحسب طبيعة العمل المطلوب - تضاف أو تحذف بعض هذه الأدوار.. فمثلاً في التعلم التعاوني في درس تعبير؛ يكون المطلوب من كل فرد إعداد قصة أو موضوع من تأليفه يقرأه على زملائه في المجموعة. ومن ثم.. فقد يضيف المعلم الأدوار الآتية:

المشجع:

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسن مبرر؛ بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.. الخ.

الناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويسرر أيضاً رأيه، وأحياناً يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

في المواقف التي تتطلب استخدام أجهزة أو خامات.. قد يعين المعلم دوراً محدداً لأحد الأفراد؛ ليتسلم الخامات والأدوات من المعلم، مع إرجاعها في نهاية الدرس.. أحياناً أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها.. وهكذا تتعدد الأدوار، وقد يضيف المعلم أدواراً أخرى، ولكن المهم هو:

- تحديد هذه الأدوار.
- توصيف مهام كل دور.
- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

- تعليم التلاميذ بعض العبارات التي تساعدهم في أداء كل دور.
- أن يعرض المعلم بنفسه أمام التلاميذ كيف تؤدي هذه الأدوار.
- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني؛ ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة؛ حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

٥ - إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس

٦ - ترتيب الفصل ونظام جلوس المجموعات

وهنا يتخير المعلم أبسط الأساليب في جلوس المجموعات؛ بحيث يسهل عودة الفصل لجلسته العادية بسهولة ودون إضاعة وقت أو نقل الأثاث. ولكن عليه مراعاة تمكن أفراد المجموعة من رؤية بعضهم البعض بسهولة، وأن يتمكن هو من مراقبتهم ومتابعتهم أثناء العمل.

٧ - تحديد وتوصيف العمل المطلوب

بوضوح شديد مع تحديد معايير النجاح علي المستوي الفردي وعلي مستوي المجموعة.

٨ - تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه في هذا اليوم

ومن المفضل أن يركز كل موقف على عدد محدود من تلك السلوكيات؛ حتى يتأكد أن التلاميذ تمكنوا منها، ثم يضيف سلوكيات أخرى بالتدريج.

٩ - إعداد بطاقة ملاحظة

أو أية أداة أخرى تمكن المعلم من مراقبة أداء الأفراد، وتعرف مدى تقدمهم ومشاركتهم، ومدى تمكنهم من أداء مهام كل دور في المجموعة.

ثانياً : أثناء الدرس

* يقوم المعلم بمراقبة المجموعات ؛ فيستمع إلى الحوار والمناقشة التي تدور بين أفراد كل مجموعة، ومدى قيامهم بأدوارهم في التعلم التعاوني، ولتأكد أيضاً من إنجازهم لأهداف الموقف التعليمي في المادة التي يدرسها.. ويمكنه أن يتدخل للمساعدة في الوقت المناسب.

* يحاول المعلم تجميع بيانات عن أداء التلاميذ في المجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات، أو من خلال مراقبة المجموعة.

وأحياناً يطلب المعلم من التلاميذ تقريراً سريعاً عن سلوكهم أثناء التعلم التعاوني، وما قد صادفهم من صعاب في أداء أدوارهم.

* من المهم أن يمد المعلم التلاميذ بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وقد يكون عن طريق لفظي أو غير لفظي. مثلاً يضع أمام المجموعة بطاقة بلون معين (متفق عليه)، كلما وجد أنهم يتقدمون بنجاح، وبطاقة بلون آخر (أيضاً متفق عليه)، إذا وجد أنهم لا يؤدون أدوارهم فيلفت نظرهم، ويحاولون تحسين أدائهم.

ثالثاً: بعد الدرس:

بعد انتهاء المجموعة من المهمة أو العمل، الذي كلفوا به تتاح لهم فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض.

ويكون للدروس التي تستخدم فيها استراتيجية التعلم التعاوني خاتمتان:

الأولى:

تركز على أهداف المادة العلمية التي يدرسها التلاميذ.

الثانية:

تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف.. ومن المفضل أن يقوم التلاميذ أنفسهم بهذا العمل وليس المعلم.. ويوجه المعلم التلاميذ في نوعية الأسئلة التي يسألونها فلاتكون الإجابة نعم أو لا. فمثلاً هل تعاونتم جيداً؟ هذا سؤال ضعيف.. وبدلاً منه ماذا فعل كل منكم لإنجاح التفاعل بينكم؟

وفي النهاية.. يعلق المعلم بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظته على المجموعات أثناء عملها، وما يقترحه للمستقبل.. ويعرض تقييمه لأداء المجموعات، ويتم هذا بعدة طرق، تبعاً لطبيعة الدرس والعمل الذي قامت به المجموعات.

(٥) استراتيجية البيان العملي Demonstration:

يستخدم البيان العملي بكثرة في التدريس، وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض وشرح طريقة عمل شيء، أى شيء. فقد يكون طريقة تشكيل قطعة من الخبز أو طريقة الجلسة الصحية، أو المشية الرشيقة، أو تركيب زرار، أو طهي صنف من المأكولات، أو طريقة السلوك في موقف معين أو أو إلخ. ويدل هذا على أن البيان العملي قد يكون قصيراً وغير رسمي، وقد يستغرق وقتاً طويلاً، ويتخذ طابعاً رسمياً أمام جمهور كبير من المشاهدين.

وليس من الضروري أن يقوم المدرس بالبيان العلمي بنفسه في كل مرة، بل من الأفضل أن يعطى الفرصة أحياناً لبعض التلاميذ في الاشتراك معه، أو في تقديم بيان عملي بمفردهم وتحت إشرافه. وقد يدعى شخص لإعطاء بيان عملي في موضوع يعتبر خبيراً فيه، وقد يستعين المدرس بفيلم متحرك أو فيلم ثابت، يوضح طريقة عمل الشيء المراد عرضه.

يؤدي هذا التنوع في تقديم البيان العملي إلى تشويق التلاميذ وزيادة حماسهم وميلهم للتعلم، كما أن تقديم التلميذ بياناً عملياً أمام زملائه يكسبه - إلى جانب تعلم ما يقدمه - ثقة بالنفس، والقدرة على التنظيم والتركيز، وإحساساً بأهمية الوقت ودقة التوقيت، وضرورة التفكير والتخطيط قبل التنفيذ.

ودعوة شخص متخصص لتخصص لتقديم بيان عملي للتلاميذ في موضوع تخصصه، يزيد من خبرة التلاميذ وتعرضهم لكفاءات مختلفة. ويوضح لهم المدرس بالأسلوب العلمي كيف أن لكل شخص إمكاناته المحددة، وأنه لا عيب مطلقاً في الاستعانة بمن هو أكثر علماً ودراية في سبيل المصلحة العامة.

وفي حالات كثيرة، يعتبر اتجاه عمل مقدم البيان العملي بالنسبة للتلاميذ مهماً للغاية، وهنا يجب أن يتخذ وضعاً يماثل الوضع الذي سيكون فيه التلميذ عند القيام بالعمل.

فمثلاً عند عرض طريقة عمل غرزة في درس تطريز.. فإنه يتحتم أن تعرض المدرسة خطوات العمل في الاتجاه نفسه الذي تتطلبه التلميذة؛ فإن كانت الغرزة تبدأ من جهة اليسار

وتتجه إلى اليمين.. فيجب أن تراها التلميذات في هذا التسلسل. ولن يكون ذلك ممكناً إذا وقفت المدرسة في مواجهة التلميذات (لأن يسارها يصبح يمينهن في ذلك الوضع)، ومن ثم.. فعليها تخطيط بيانها العملي على نموذج تعمل فيه، وظهرها إلى التلميذات فيكون العمل أمامهن بالطريقة السليمة، مع مراعاة ألا تخفى ما تقوم بعمله، وهي في هذا الوضع. قد يفيد في تلك الحالة تكرار البيان العملي لمجموعات صغيرة من التلميذات؛ بحيث تجلس المدرسة بين تلميذات كل مجموعة لشرح وعرض طريقة العمل.

تستخدم المرايا العاكسة التي تثبت أعلى منضدة البيان العملي، لتوضيح مسقط أفقى لما يتم عمله من خطوات على المنضدة، يفيد ذلك في تقديم بيان عملي لبعض الأصناف حين يصعب على التلميذات رؤية ما بداخل الأواني؛ خاصة إذا كان عدد المشاهدات كبيراً، وعلى المدرسة ضبط زوايا المرآة؛ لإتاحة الفرصة لكل تلميذة أن ترى البيان العملي بوضوح، وذلك قبل البدء في تقديمه.

يجب - وبقدر الإمكان - أن تكون الأشياء المستخدمة في البيان العملي من حجم ونوع الأشياء نفسها التي تستعملها التلميذات فيما بعد؛ فمثلاً عند شرح طريقة ترتيب سرير يجب أن يتم الشرح على سرير حقيقي؛ لا على نموذج مصغر.

ومن مميزات استخدام الأفلام في البيان العملي أن القائم بتقديم البيان العملي في الفيلم هو لاشك خبير فيما يقدمه، وقد يصعب استضافته شخصياً لتقديم هذا البيان العملي أمام التلاميذ. كذلك يستطيع المدرس استخدام الفيلم عدة مرات؛ ليشاهده عدد كبير من الفصول، ويوفر بذلك اخامات المستعملة في البيان العمل، والوقت اللازم للإعداد في كل مرة، وقد يساعد الفيلم في عرض أشياء غالية، أو من الصعب إحضارها إلى الفصل.

متى يستخدم البيان العملي؟

يتضح مما سبق أن البيان العملي يصبح ضرورياً، عندما يهدف المدرس إلى تعليم التلاميذ طريقة عمل شيء، ويرى أن رؤية وسماع طريقة العمل أفضل من مجرد سماع الشرح النظري. وقد يلجأ المدرس إلى هذه الطريقة كمقدمة لدرس عملي، يقوم التلاميذ بعدها بالتمرين على العمل في المعمل، أو قد يكتفى المدرس بالبيان العلمى دون المعمل، إذا لم يتسع الوقت لذلك، أو إذا لم تتوافر الميزانية لشراء خامات تكفى لدرس معمل.

وأحياناً يحتاج المدرس لإعطاء بيان عملي خلال الدرس، إذا رأى أن بعض التلاميذ يحتاجون لذلك. وعليه عندئذ أن يقرر ما إذا كان من الأفضل إعطاء البيان العملي لكل تلميذ على حدة، عندما يحتاج إليه أو لمجموعات صغيرة من التلاميذ، أم يطلب من جميع التلاميذ التوقف عما يقومون بعمله والانتباه إلى بيان عملي، يقوم فيه المدرس بشرح طريقة عمل شيء ما.

إن الطريقة الأولى تضيع وقت ومجهود المدرس؛ لأنه يكرر العمل والشرح عدة مرات، ولكنه يفيد التلميذ الذي يجيء الشرح في وقت هو محتاج إليه. أما الطريقة الثانية فهي تريح المدرس؛ لأنه يشرح مرة واحدة للجميع، ولكنه يقطع على بعض التلاميذ تسلسل أفكارهم ويضطرون للتوقف فيما يقومون بعمله؛ للاستماع إلى شرح، قد لا يكونون في حاجة إليه في تلك اللحظة.

وعلى المدرس أن يحاول إدارة وتنظيم وقت الدرس؛ بحيث يجيء البيان العملي في أول الدرس بقدر الإمكان، ضماناً لانتباه التلاميذ وقبل انشغالهم بأعمال مختلفة، ولكن ليست هذه بقاعدة ثابتة، وعلى المدرس أن ينظم درسه بالطريقة التي تحقق أكبر فائدة للتلاميذ.

وتتخلص أهداف البيان العملي في أنه يستعمل للأغراض التالية:

- ١- عندما يهدف المدرس إلى تحديد مستوى معين لعمل شيء ما.
- ٢- توضيح خطوات وطريقة عمل شيء ما.
- ٣- مساعدة التلاميذ على تقدير كمية الوقت اللازمة؛ لإعداد وتجهيز عمل (صنف) معين.
- ٤- تحديد مستويات للعادات السلوكية أثناء العمل.
- ٥- توضيح معنى بعض التعبيرات والمصطلحات التي يصعب شرحها نظرياً.
- ٦- تدريب التلاميذ على دقة الملاحظة والتعلم عن طريق المشاهدة.
- ٧- إعطاء الفرصة للتلاميذ لتحليل ونقد ما يقدم أمامهم.
- ٨- إثارة رغبة التلاميذ وتشويقهم لتجريب ما يقدم في البيان العملي.
- ٩- توفير الوقت والجهد والتكاليف التي يحتاجها تدريس بعض أجزاء من المنهج، لو اتبع المدرس طريقة المعمل.
- ١٠- عمل بعض التجارب التي قد تكون فيها خطورة على التلاميذ، مثل: استعمال بعض الأجهزة الكهربائية الحديثة، أو المواد الحارقة أو القابلة للاشتعال.

خطوات البيان العملي

على المدرس قبل اختياره لهذه الطريقة أن يتأكد من مجموعة نقاط، أهمها :

١- هل تصلح طريقة البيان العملي لتدريس هذا الجزء من المادة الدراسية؟ وهل هي أفضل طريقة لتحقيق ذلك؟

٢- هل تتوفر في المدرسة الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العملي؟ وهل تعمل تلك الأجهزة بصورة مرضية؟

٣- هل يتسع المكان للتلاميذ؛ بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة البيان العملي بوضوح؟

٤- هل يتسع الوقت للقيام بالبيان العملي بسرعة مناسبة، تتيح الفرصة للتلاميذ لمتابعة وفهم كل خطوة؟

٥- هل من الممكن إعداد بعض مراحل العمل قبل البدء في البيان العملي؛ مما يوفر الوقت ويسمح بتسلسل خطوات العمل؟

٦- هل يحتاج البيان العملي إلى تحضير بعض الوسائل التعليمية، التي تزيد من وضوح الرؤية أو الشرح؟

وبعد مراعاة ما ورد في الأسئلة السابقة من اعتبارات.. يبدأ المدرس في التخطيط للبيان العملي، ويتضمن البيان العملي ثلاث مراحل :

أولاً : الإعداد:

يتطلب البيان العملي تخطيطاً دقيقاً للإجراءات والخطوات التي ستعرض أمام التلاميذ. كذلك يجب حصر كل الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العلمي، والتأكد من صلاحيتها للعمل، ثم إعداد مكان العرض وترتيب الخامات والأدوات؛ تبعاً لتسلسل استعمالها؛ بحيث تكون واضحة للمشاهدين، وأن يترك مكاناً كافياً لعمل مقدم البيان العملي. ويستحسن تجميع الخامات والأدوات اللازمة لكل خطوة في العمل على حدة، فمثلاً عند القيام بتقديم بيان عملي لطريقة إعداد طبق من الأطباق، يفضل تجميع الأواني والخامات والأدوات، التي ستستعمل في المرحلة الأولى من العمل على صينية، وتجميع الأدوات والخامات اللازمة للخطوة الثانية على صينية أخرى.. وهكذا، بحيث يسهل على مقدم البيان

العملية تنظيم عمله وعرض الأشياء التي يستعملها أمام المشاهدين، بدلا من ازدحام المكان بكل الأدوات والخامات.

وتصمم المنضدة التي يستخدمها المدرس لعرض البيان العملي، بطريقة تساعد على حسن ترتيب خطوات العمل، وعلى توضيح الرؤية للمشاهدين، فتصمم بمجموعة من الأرفف التي يسهل سحبها كالأدراج، لوضع الصواني المجهزة للعمل حسب ترتيب استعمالها، وإعادة كل صينية بما عليها من أدوات بعد الانتهاء منها، محافظين بذلك على مكان العمل أمام المشاهدين مرتباً وغير مزدحم؛ مما يساعد على تركيز الانتباه على كل خطوة أثناء العمل.

يتضمن الإعداد كذلك ترتيب المكان بحيث يسمح للمشاهدين رؤية العمل بوضوح، وهم جالسون إن أمكن، وتنظم الكراسي بحيث لا يحجب تلميذ الرؤية عن زميله.

بما أن البيان العملي هو عرض طريقة عمل شيء... فيجب أن يتأكد المدرس من أن كل تلميذ يستطيع مشاهدة خطوات العمل جيدا، ولذلك يراعى توفير الإضاءة في الحجرة، مع عدم وضع الإضاءة القوية البراقة التي تتعب العين وترهق المشاهدين.

يضطر المدرس أحيانا إلى إعداد نموذج مكبر لما يشرحه في البيان العملي؛ ففي درس عن عمل عروة أو غرزة تطريز مثلا تستخدم المدرسة نسيجاً يختلف عما في أيدي التلميذات. وعليها عندئذ أن توضح هدف تكبير النموذج، وأنه لإيضاح خطوات العمل (أى إن هذا النموذج يعتبر وسيلة تعليمية)، وبعدها تمر المدرسة على التلميذات لإعادة الشرح على نموذج، يماثل في الحجم ما تقوم به التلميذات.

وعلى المدرس أن يتجنب، بقدر الإمكان، استخدام نماذج التلاميذ للشرح عليها، حيث يؤدي ذلك إلى حرمان التلميذ الذي يستخدم المدرس نموذجه من التمرين أو العمل، ويجوز هذا فقط إذا كانت هناك فرصة أمام التلميذ لتكرار الخطوة نفسها مرة أخرى. وكثيرا ما نشاهد التلاميذ يتسابقون لكي يقوم المدرس بالشرح والعمل في نماذجهم، وقد يؤدي ذلك إلى تكوين روح الاستغلال والاتكالية والأناية بينهم.

بعد إعداد كل ما يلزم للبيان العملي من مكان وأدوات وخامات... يقوم المدرس بوضع تخطيط زمني لمراحل العمل؛ فيحدد الوقت اللازم لكل خطوة في البيان العملي، وموعد

البداية والنهاية، والوقت المناسب لتوجيه أسئلة، والوقت المناسب لإشراك التلاميذ، والوقت المناسب لعرض أى وسائل تعليمية ستستخدم... الخ.

ثانياً: القيام بالعمل:

يبدأ تقديم البيان العملى بمقدمة قصيرة، يشرح فيها المدرس أهداف البيان العملى بطريقة جذابة وشيقة؛ بحيث تثير انتباه المشاهدين وحماسهم لرؤية البيان العملى. وعلى المدرس أن يربط بين البيان العملى واحتياجات التلاميذ؛ مما يشعرهم بأهمية بل وضرورة هذا البيان، ومن المفضل أن تكون المقدمة بسيطة ومختصرة؛ حتى لا يضع الحماس قبل بدء العمل، وعادة ما يوضح مقدم البيان العملى ما إذا كان يسمح بأسئلة خلال العمل، أم أنه يفضل أن تحدد فترة فى النهاية للاستفسارات والمناقشة.

فى البيان العملى أمام مجموعات كبيرة، يفضل تأجيل الأسئلة حتى النهاية، بينما لا مانع من تخلل الأسئلة والمناقشات للعمل فى حالة المجموعات صغيرة العدد.

عند تحديد المدرس لأهداف البيان العملى، عليه ألا يقتصر فقط على توضيح أنواع النشاط الذى ستقوم به، وإنما ينبغى أن يوضح أيضاً الأهداف والتغيرات السلوكية المراد إحداثها فى التلاميذ نتيجة لمشاهدة هذا البيان؛ بمعنى أن يعرف كل تلميذ مسؤولياته، وما يتوقعه المدرس منه من سلوك إدراكى أو حركى أو وجدانى بعد مشاهدة البيان. ويؤدى هذا التوضيح للأهداف، التى تستهدف تركيز انتباه التلاميذ وحرصهم على توجيه الأسئلة الذكية، وتساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.

٢ - العمل أو التنفيذ:

من القواعد العامة التى تساعد على نجاح البيان العملى ما يأتى:

- ١ - توضيح خطوات العمل خطوة بخطوة بدقة وبوضوح، وفى تسلسل. وقد يساعد تدوين تلك الخطوات على السبورة خطوة بعد الأخرى التلاميذ على تتبع العمل فى يسر.
- ٢ - مصاحبة الشرح للعمل فى كل خطوة؛ فيتحدث مقدم البيان العملى وهو يعمل، ويفترض الأسئلة المختلفة التى قد تدور بأذهان المشاهدين ويجب عنها، وهو كذلك

يسأل بعض الأسئلة بهدف إثارة تفكير المشاهدين وتوقعهم للخطوات التالية، وللتفكير في استعمالات مختلفة للعمل الذى ينفذ أمامهم.

- ٣- استعمال لغة مناسبة لسن ومستوى المشاهدين؛ بحيث يفهمها كل مشاهد.
- ٤- العمل بسرعة مناسبة لتوضيح كل خطوة؛ بحيث يمكن لكل مشاهد متابعة العمل.
- ٥- استعمال أدوات وأجهزة من الحجم والنوع نفسه، المتوقع أن يستعمله التلاميذ (وقد سبق الكلام عن هذه النقطة فى مرحلة الإعداد للبيان العملى).
- ٦- مراعاة اتجاه خطوات العمل، بحيث تتماثل مع اتجاه المشاهدين (وأيضاً سبق شرح هذه النقطة).

٧- مراعاة عرض خطوة واحدة أو إجراء واحد، يتضمن مجموعة خطوات مترابطة فى كل بيان عملى. بمعنى عدم تقديم إجراءات معقدة أو تطبيقات متنوعة فى بيان عملى واحد. ويتوقف ذلك إلى حد كبير على عمر، ومدى نضج المشاهدين، فمثلاً قد يصعب على تلميذة المرحلة الثانوية أن تستوعب بياناً عملياً، تعرض فيه المدرسة طريقة رسم موديل على الباترون، وتشريح الباترون، ووضع أجزاء الباترون على القماش ثم قصه... ولن يؤدي ذلك إلى توفير الوقت كما قد يتراءى للبعض، وإنما هو فى الواقع مضيعة له؛ حيث إن المدرسة ستضطر لإعادة معظم هذه الخطوات لبعض التلميذات.

٨- يجب أن يلخص مقدم البيان العملى خطوات العمل من آن لآخر؛ حتى يسهل على المشاهدين متابعته.

٩- يجب أن يرى المشاهدون المنتج النهائى فى صورة متكاملة واقعية؛ حتى يتمكن من أداء الخطوات نفسها وإنتاج المنتج نفسه.

١٠- قد يكون من المفيد إعطاء المشاهدين مذكرات مكتوبة عن خطوات العمل، وقد تكون رسوماً توضيحية تمكنهم من متابعة العمل وفهمه..

ثالثاً: إنهاء البيان العملى :

بعد الانتهاء من تقديم البيان العملى، يقوم المقدم بإعادة تلخيص النقاط المهمة الواجب التركيز عليها، عند القيام بهذا العمل. وقد يوزع نماذج أو (عينات) مما أنتج على المشاهدين

إبداء الرأي، قد ينهى المقدم البيان بشرح مزيد من الاستخدامات أو التطبيقات لما قدمه، ثم يفتح باب المناقشة أو الأسئلة من المشاهدين، ويتولى الإجابة عنها.

وفي دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) كثيراً ما يتيح البيان العملي فرصة للتلميذات لأداء العمل نفسه، أو لعمل تطبيقات مشابهة له، وقد يكون عمل التلميذات أو المعلم في درس البيان العملي نفسه، أو في دروس لاحقة.

(٦) استراتيجية المعمل أو التدريس المعمل Laboratory:

وتؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية التعلم من خلال العمل والتجريب والاكتشاف، ولذلك تعرف بأنها نشاط تعليمي مخطط بعناية، ويتعلق بتطبيق المعلومات الأساسية للتصرف في موقف ما، أو حل مشكل معين، أو اكتشاف معلومات جديدة؛ لذلك فهي تعتمد على تهيئة البيئة التعليمية، التي تسمح للتلاميذ من العمل بأنفسهم، سواء أفراد أو في مجموعات صغيرة.

ولعلنا نتفق أن الاستماع إلى محاضرة مهما كانت شيقة، أو متابعة بيان عملي مهما كان متقناً، لا يؤدي إلى تعلم مهارة ما؛ فلكي تتكون المهارة - وكما سبق أن أشرت عند تحليل الجوانب النفسحركية - يتطلب الأمر بالضرورة ممارسة هذه المهارة والتدريب عليها؛ ليصل الفرد إلى مستوى الإتقان فيها.

والمعمل - كطريقة للتعلم - يتيح للتلاميذ فرصة التدريب العملي والممارسة؛ فالتركيز في أهداف المعمل يكون على تكوين المهارات اليدوية والحركية بوجه عام. وليس المهم ما ينتج التلاميذ في نهاية هذه النشاط التعليمي؛ أي في نهاية المعمل، ولكن المهم هو الإجراءات والمراحل، التي يمر بها التلميذ خلال هذا الموقف التعليمي.

يتيح المعمل للتلاميذ فرصة التفاعل بين بعضهم البعض، خلال فترات التخطيط والتنفيذ والإنهاء؛ مما يكسبهم عادات سلوكية واجتماعية مرغوباً فيها.

المعمل هو الفرصة التعليمية، التي يستطيع التلاميذ خلالها تطبيق ما سبق لهم أن تعلموه من مدركات وتعميمات، وتجريب هذه المدركات في مواقف جديدة، كما تتيح لهم الفرصة للابتكار والتجديد فيما تعلموه.

يتطلب المعلم من التلاميذ التعود على التخطيط وإدارة الموارد المتاحة من وقت وخامات و... إلخ؛ بحيث تتحقق الأهداف المنشودة من هذا النشاط التعليمي، وبمعنى آخر.. يتيح المعلم للتلاميذ فرصة التدريب على الأسلوب الإداري في التفكير والعمل، بما في ذلك من اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتجريب، والبحث.

من مميزات طريقة المعلم في التدريس خروج الموقف التعليمي عن الأنماط التقليدية التي يكون فيها التلميذ مستقبلاً فقط؛ فهو في المعلم يتحرك، ويتعامل مع الأشياء الحقيقية، ومع زملاء، ويرى بنفسه نتائج أعماله، ويتعلم من أخطائه... كل هذا يبعث على الحماس بين التلاميذ، ويزيد من رغبتهم في التعلم وإقبالهم عليه.... وهذا شرط أساسى لحدوث التعلم.

ولكن.... يعتبر المعلم طريقة تدريس باهظة التكاليف؛ حيث يتطلب المعلم الجيد إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يؤدي العمل المطلوب؛ ويتدرب على المهارة المنشودة في كل متكامل، وهذا بالضرورة يتطلب توفير الأجهزة واخامات التي تحقق ذلك. أما دروس المعلم التي يوزع فيها العمل بين التلاميذ بحيث يكون نصيب كل منهم خطوة واحدة أو مرحلة واحدة من العمل المتكامل، فهذا - للأسف - لن يؤدي إلى تحقيق أهداف المعلم بالنسبة للتلميذ. أقول للأسف؛ لأن هذا هو ما يحدث في مدراسنا في معظم الأحوال، عندما ندعى أننا نعلم عن طريق المعلم، فمثلاً في درس من دروس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، لو أن كل ما أتيج من فرصة لإحدى التلميذات هو دهن صواني البسكوت المفروض أن تتدرب على طريقة عمله... فهل تعلمت هذه التلميذة فعلاً أو تدربت، أو كونت مهارة في عمل البسكوت؟ ولكن الإمكانيات المادية تجبرنا على هذا الأسلوب في التدريس، وهذا يحتاج منا وقفة تفكير.

تنظيم وإدارة دروس المعلم:

تتطلب طريقة المعلم تفكيراً وتخطيطاً مسبقين من المدرس، ومن المدرس والتلاميذ معاً إن أمكن؛ فهم يحددون أهداف المعلم، ويقررون متطلباته من أدوات وأجهزة وخامات، ويوزعون المسئوليات، كل ذلك قبل البدء في العمل.

أحياناً يتبع المعلم درساً نظرياً، أو مشاهدة بيان عملي، أو قد يتبع مناقشات جماعية أو مجموعات صغيرة... إما في اليوم الدراسي نفسه أو في يوم لاحق. وأحياناً يكون المعلم؛ أى قيام التلاميذ بالعمل مصاحباً للبيان العملي، وبالتبادل مع خطوات ومراحل عمل من يقدم هذا البيان.

عند بدء العمل في درس معمل، يوزع التلاميذ حسب أهداف الدرس، ويكلف كل منهم بعمل محدد، ووفقاً لهذه الأهداف وللإمكانات المتاحة يكون العمل فردياً، أو ثنائياً، أو في مجموعات صغيرة. ويقوم المدرس أثناء العمل بدور الملاحظ والموجه للتلاميذ أثناء العمل، ويكون التوجيه على مستوى فردي، إذا لاحظ خطأ في أداء أحد التلاميذ، أو يكون توجيهها جماعياً، إذا لاحظ شيوع هذا الخطأ في الأداء. ومن المهم للغاية أن يتأكد المدرس من انتباه التلاميذ لما يلقيه عليهم من توجيهات؛ أي يجب ألا يوجه إليهم ملاحظات، وهم منشغلون عنه بأعمالهم.

والجدير بالذكر أن يقلل المدرس بقدر الإمكان من تدخله في عمل التلاميذ، فلا ينوب عنهم في أداء بعض خطوات العمل، ظناً منه أن يساعدهم؛ لأنه بذلك يحرمهم من فرصة الممارسة والتعلم.

في نهاية درس المعمل.. لا بد من إتاحة الفرصة للتقييم، ويكون التقييم في ضوء أهداف الدرس، وألا يقتصر على المنتج النهائي، بل يجب أن يعتنى أيضاً بأسلوب العمل والسلوك بين الأفراد وحسن استخدام الإمكانيات... إلخ.

قد يكون التقييم من قبل المدرس أو يشترك معه التلاميذ في هذا التقييم، وهذا هو الأفضل. ويتم تقييم المعمل بأساليب مختلفة، وذلك عن طريق الأسئلة والأجوبة، أو البطاقات الخاصة المعدة لذلك، أو عن طريق التقارير الفردية لكل تلميذ.

ولا شك أن طريقة المعمل تعتبر من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً في دورس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بمجالاته المختلفة.

(٧) استراتيجيات التعلم الذاتي

وتتناول منها هنا:

(أ) التعيينات: assignments

من الاتجاهات الحديثة في التدريس، والتي يتزايد استخدامها يوماً بعد يوم، تلك الاتجاهات التي تهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم، بدلاً من التركيز على تعليمه ماذا يتعلم. ولعل هذا الاتجاه يعتمد على فلسفة تربوية، تؤمن بأن الفرد الذي يتعلم طرق البحث مع الاعتماد

على النفس فى تحصيل المعرفة وفى تكوين المهارات، شخص يستطيع أن يستمر فى تعليم ذاته خارج حدود المؤسسات التعليمية وفى غيبة المدرس. وتتمشى هذه الفلسفة مع الحكمة الصينية القديمة المعروفة... إنك لو أعطيت فرد سمكة، فإنك تكون قد منحتة طعام وجبة، أما إذا علمته كيف يصطاد فإنك تكون قد منحتة طعامه لمستقبل بعيد.

من هذا المنطلق تبرغ طريقة التعيينات فى التدريس، والمقصود بالتعيينات هنا يختلف عن طريقة التعيينات التى تنسب إلى هلين باركهيرست Helen Parkherst، والتى تعتبر طريقة لتنظيم محتوى المنهج؛ حيث يعتمد تنظيم المحتوى فى هذه الطريقة على تقسيم الموضوعات المقررة إلى أجزاء، ويكلف التلاميذ بدراسة الجزء الأول، وعندما ينتهى كل تلميذ من هذا الجزء يمتحن فيه. ثم يكلف بالجزء الثانى... وهكذا إلى أن ينتهى من دراسة كل موضوعات المقرر، ويتم ذلك تحت إشراف ومعاونة المدرس.

طريقة التعيينات التى أتحدث عنها هنا تعنى اعتماد المدرس فى بعض أجزاء المقرر الدراسى فقط على الجهود الذاتى للتلاميذ؛ من حيث تجميع المادة العلمية؛ أى إجراء بعض البحوث الفردية أو الجماعية، أو بعض الأعمال التطبيقية اليدوية، وذلك خارج الوقت المخصص للمقرر الدراسى بجدول المدرسة.

تختلف أهداف التعيينات بعضها عن البعض الآخر؛ فقد تهدف أحياناً لتحصيل التلاميذ مجموعة معلومات وحقائق علمية، حول موضوع معين، وقد تهدف إلى تشجيع التلاميذ على التفكير الاستقرائى، والتوصل إلى بعض المبادئ العامة والتعميمات، أو العلاقات بين أشياء أو أفكار معينة. ثمة هدف آخر من أهداف التعيينات، وهو إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير الابتكارى الخلاق، سواء على مستوى (التركيب) فى الجانب العقلى، أو على مستوى (الإبداع) فى الجانب المهارى. وقد يكون الهدف وجدانياً كإثارة (اهتمام) التلاميذ بقضية ما، أو لمساعدتهم فى الموازنة بين ما لديهم من قيم فى (تنظيم قيمى) مستقر. وهكذا... يختلف التعيين حسب جانب النمو الذى يهدف إليه المدرس، والمستوى المنشود فى كل من هذه الجوانب.

ولعل من أهداف التعيينات أيضاً، أن الدراسة الفردية لبعض أجزاء المقرر الدراسى خارج زمن الدرس، توفر الوقت للاستفادة به فى تدريس موضوعات أخرى من المقرر، والتى تستلزم بالضرورة تدريسها عن طريق أنشطة تعليمية أخرى.

تنظيم التدريس بطريقة التعيينات:

كأى نشاط تعليمي.. تتطلب التعيينات تخطيطاً وتفكيراً مسبقين، يحدد فيهما المدرس موضوع التعيينات، وتوزيعها على التلاميذ، وتحديد المراجع والمصادر المطلوب الرجوع إليها، وكذلك تحديد التوقيت الزمني اللازم للتعين، وأيضاً كيفية تقديم التعين عند إنهائه؛ بمعنى هل سيقدم التلميذ تقريراً شفهياً أم سيكون تقريراً كتابياً، أم سيتقدم بالعمل الذي نفذه... إلخ. ولنجاح طريقة التعيينات يستلزم مراعاة بعض الأمور، لعل من أهمها ما يلي:

- ١- وضوح التعين وأهدافه ومراجعته وطريقة تنفيذه وطريقة عرضه.
 - ٢- إتاحة الوقت الكافي لتنفيذ التعين المطلوب، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
 - ٣- عدم المبالغة في مطالبة التلاميذ بجهد ذاتي خارج المدرسة.
 - ٤- محاولة تكليف التلاميذ بتعيينات مشتركة بين أكثر من مادة دراسية.
 - ٥- التنوع في أنواع التعيينات التي يكلف بها التلميذ، من حيث: طبيعتها، واجهود الذي تتطلبه، وعدد من يشتركون فيها... إلخ.
 - ٦- الإشراف المستمر من قبل المدرس، ومتابعته لتقدم التلميذ في أداء التعيينات المطلوب، ومبادرته بالمساعدة والتوجيه كلما احتاج الأمر.
- وتستطيع مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) استخدام طريقة التعيينات في موضوعات مختلفة؛ مما ينمي قدرة التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وتكسر بذلك حدة الطرق التقليدية في تدريس هذه المادة.

(ب) التعليم المبرمج Programmed Instruction:

التعليم المبرمج طريقة للتدريس، تقسم فيها المادة الدراسية بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منتظمة في تتابع، تتطلب كل خطوة منها استجابة إيجابية من التلميذ. وعن طريق التدعيم المتدرج لاستجابات التلميذ، وعن طريق تزويده بتغذية مرتدة، تتصل بصحة استجابته يتقدم التلميذ نحو تعلم ما قصد له أن يتعلمه.

عند تنظيم المادة الدراسية في صورة خطوات صغيرة - كما سبق شرحه - يطلق عليها مصطلح (برنامج) أو مادة مبرمجة، يوضع هذا البرنامج في كتاب أو في آلة تعليمية، تسمح

وقد سبق أن ذكرنا أن مادة التكنولوجيا تعتمد في دراستها على تنمية قدرات التلميذ على حل المشكلات بطرق ابداعية مبتكرة، ويصمم في سبيل ذلك نموذج، يوضح خطوات العمل لحل المشكلة، يتبعه التلميذ أو مجموعة التلاميذ، حيث تعتمد مادة التكنولوجيا على العمل الجماعي.

(د) استراتيجية الاستقصاء Inquiry:

وتعتمد على إعمال العقل والتفكير، لتحليل المواقف، من خلال الحوار وطرح الأسئلة، ونقد المعلومات والبيانات، ومن هنا تتولد الأفكار الجديدة، وخاصة إذا اتاحت الحرية للتلميذ في الحوار، وتوافرت له مصادر المعرفة؛ فيطور أفكاره ويعدل من آرائه في ضوء المعطيات الجديدة؛ حتى يتوصل إلى ما يصبو إليه.

وتعمل استراتيجية الاستقصاء على توجيه الجهد المبذول تجاه التلميذ؛ لكي يتعلموا أن يفكروا بطريقة سليمة؛ بعيدة عن التحيز أو التعصب للرأى، ويزيد استعدادهم لتقبل وجهات نظر مغايرة لرأى الفرد؛ لتكوين مفهوم صحيح عن الشيء المراد معرفته، وإدراك أبعاده، ويتأكد ذلك من خلال ملاحظة التشابهات، والربط بين الأحداث والأفعال والأشخاص، وكذلك عن طريق التأمل والاستنتاج.

ولا تنمو قدرات التلميذ الاستقصائية إلا في ظل الحرية والأمان والثقة المتبادلة، بينه وبين المعلم وزملائه من التلاميذ.

(هـ) استراتيجية الاكتشاف Discovery:

ويقصد بالاكتشاف هنا أن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه، معتمداً على جهده وعمله وتفكيره، ولذلك نقول إنها من أهم الاستراتيجيات، التي تنمي التفكير، وكما تقول «هيلدا تابا» إن المدخل الاستكشافي يركز على مواجهة المتعلم بموقف مشكل، يوجد لديه الشعور بالخيبة، ويثير عنده عديداً من التساؤلات؛ فيقوم بعملية استقصاء، ويبحث ليجد الإجابات عنها.

من خلال استراتيجية الاكتشاف يعود التلميذ الاعتماد على الذات، والتوصل إلى المعرفة والمعلومات من تلقاء نفسه. وليس بالضرورة أن تكون تلك المعلومات المكتشفة غير معروفة لأحد، ولكن المهم أن تكون جديدة بالنسبة لمكتشفها.

وقد يكون الاكتشاف حراً، وقد يكون موجهاً، وذلك من خلال المثيرات والمنبهات، التي تساعد المتعلم على السير في الاتجاه السليم، الذي يوصله إلى المعلومة التي يريدها. ولعل من أهم وسائل الاكتشاف الموجه تنمية القدرة على الملاحظة، واستخدام التعزيز بأنواعه المختلفة، فالتشجيع على الاستمرار في العمل والمثابرة من عوامل نجاح الاكتشاف.

وتتم عملية الاكتشاف في الطبيعة أو البيئة المحيطة، وقد تتم في المعمل، أو في المكتبة وحالياً امتدت إلى استخدام الأساليب التكنولوجية المتطورة، مثل: شبكات الكمبيوتر سواء المحلية أم الدولية Internet، وبذلك إمتدت حدود الاكتشاف إلى آفاق جديدة، ويجب أن نشجع هذا الأسلوب في التعلم؛ فهو أسلوب التعلم في المستقبل.

(٨) استراتيجيات اللعب Play Strategies:

اهتم المربون من قديم الزمان بفكرة التعلم عن طريق اللعب؛ خاصة بالنسبة للأطفال الصغار؛ حيث يعتبر اللعب بالنسبة لهم بمثابة العمل الموجه، والذي من خلاله يكتشف الأطفال البيئة المحيطة بهم، ويتعرفون مكوناتها ومقوماتها.

ومن الألعاب ما يتطلب العمل الجماعي والتعاوني، ومنها ما يتطلب المنافسة، ومنها ما يعتمد على الجهود الفردية. وبعض الألعاب تنمي القدرة على الملاحظة والاكتشاف، وبعضها ينمي الذاكرة، وبعضها ينمي التعبير، وبعضها الآخر ينمي الطلاقة. وبشكل عام.. فالتعلم القائم على اللعب ينمي الثقة بالنفس، كما تزيد الدافعية وحب التعلم.

والسؤال الذي نوجهه هنا هو: ما المبرر أن تكون العملية التعليمية جافة ثقيلة؟ وما الضرر إذا استطعنا أن نحقق ما نريده من أهداف، من خلال أنشطة تعليمية، تبعث البهجة والسرور بين التلاميذ؟ وما يؤكد على أهمية استراتيجيات اللعب في التعليم أن التعلم الذي يحققه المتعلم - من خلال هذه الاستراتيجيات - يتميز بالمشاركة الإيجابية من قبل المتعلم؛ لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى وجود عنصر الاستمتاع، أثناء الخبرات التعليمية، كما يتيح الفرصة لتكوين علاقات شخصية، تساعد على نمو الذات والمزيد من التوافق الاجتماعي، وهذا يتطلب تخطيطاً واعياً من قبل المعلم؛ ليختار ويصمم مواقف اللعب التي تتناسب مع سن التلاميذ ومرحلة نضجهم.

ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات ما يلي:

(أ) الألعاب التعليمية Games:

مع تطور التكنولوجيا الصناعية والترفيهية، استحدثت ألعاب عديدة، يمكن استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة، وفي مواد دراسية مختلفة ولأعمار مختلفة. وهذه الألعاب بدأت تنتشر في الأسواق، وإن كانت أسعارها ما زالت تميل إلى الارتفاع.

يستطيع المدرس أن يصنع بنفسه بعض الألعاب البسيطة، أو يشترك التلاميذ أنفسهم في صناعة اللعبة أو تجميع متطلباتها، وهي بذلك لا تتكلف كثيراً، وتزيد من مشاركة وحماس التلاميذ وإيجابياتهم وتفاعلمهم في المدرس.

أنواع الألعاب التعليمية:

تختلف الألعاب التعليمية من حيث:

١- عدد الأفراد المطلوب اشراكهم في اللعبة، فهناك ألعاب فردية، وألعاب ثنائية، وألعاب جماعية. وهناك ألعاب تحتاج لفريقين أو أكثر للتنافس أو السباق على الفوز.

٢- الحواس التي يعتمد عليها في اللعب؛ فهناك ألعاب تعتمد على النظر، وألعاب تعتمد على السمع، أو الشم، أو اللمس... ومنها ما تشترك فيه أكثر من حاسة، وكذلك هناك ألعاب تحتاج إلى حركات عضلية، وبعضها يعتمد على التفكير الذهني.

٣- المكان اللازم لتنفيذ اللعبة؛ فهناك ألعاب تحتاج إلى مكان متسع يسمح للتلاميذ بالحركة، وبعضها يمكن تنفيذه في حيز غير كبير.

٤- الزمن الذي يحتاجه تنفيذ اللعبة، فهناك ألعاب تحتاج إلى ساعات، وبعضها يحتاج إلى دقائق معدودة.

٥- الهدف من اللعبة، فهناك ألعاب تهدف إلى تنمية الجانب المعرفي، وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب المهاري، وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب الوجداني عند التلاميذ. وبعض الألعاب أهداف مركبة، أي تجمع بين جانبيين من جوانب النمو. وبعض الألعاب يهدف إلى مستويات منخفضة من أهداف التدريس، وبعضها الآخر يهدف إلى المستويات المرتفعة من الأهداف.

أمثلة لبعض الألعاب التعليمية:

مسابقات:

يقسم تلاميذ الفصل إلى فريقين، أو ينتخب من بين التلاميذ فريقان، ويتبارى الفريقان في ذكر أسماء أكبر عدد من مصادر عنصر غذائي معين. ويحتسب للفريق الفائز نقطة، ثم عنصر غذائي آخر، ثم ثالث، ثم رابع... هكذا حسب الوقت المتاح. تحسب نقط كل فريق، ويعرف الفريق الفائز.

يمكن تطبيق هذه اللعبة في موضوعات كثيرة من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) المختلفة، وتنوع طريقة المسابقة حسب أهداف الدرس. فمثلا مسابقة بين فريقين لترتيب مائدة طعام لوجبة معينة، أو ترتيب سرير، أو تجميل حجرة... إلخ.

ألعاب فردية:

مثل السلم والشعبان، أو الكلمات المتقاطعة، أو كلمة السر... وهذه الألعاب سهلة الإعداد ويمكن استخدامها في دروس مختلفة... المطلوب من المدرس أن يكون واسع الخيال، محبا لعمله، ومستعدا لبذل بعض الجهود الذهني؛ في سبيل الوصول إلى مواقف تعليمية مفيدة وشيقة.

ألعاب جماعية:

مثل (عروستي) أو (الغلط فين) أو (بنجو)، وكلها ألعاب تعتمد على إعطاء وصف لأشياء معينة، ويكون الوصف على مراحل كما في عروستي، ويتجمع هذه المراحل... يصل المتسابق لمعرفة الشيء الذي يوصف له، أو يكون بالصفات التي تسرد عن الشيء لبعض الأخطاء، وعلى المتسابق أن يكتشف هذه الأخطاء، وهذا ما يحدث في لعبة (الغلط فين).

أما لعبة (بنجو).. فتعتمد على وصف بعض الأشياء الموجودة رسوم لها، أو أسماؤها على أوراق موزعة على أعضاء الفصل. وإذا وجد المشترك في الورقة الموجودة أمامه رسما أو اسما للشيء الذي يوصف، يضع فوقه علامة... والفائز هو من يملأ ورقته بالعلامات.... بشرط أن تكون إجابته صحيحة.

ألعاب الورق (الكوتشينة):

وتستخدم في مجموعات صغيرة ولأغراض متعددة يحددها خيال ورغبة المدرس، وفيما يلي بعض الأمثلة:

مثال (١):

تستعمل أوراق من حجم مناسب، ويفضل أن تكون من الورق المقوى وبألوان مختلفة. يستخدم كل لون لأحد العناصر الغذائية ومصادره وفوائده للجسم.... ويطلب من التلميذ أن يجمع أوراق اللعب ذات اللون الواحد... ومنها يتعرف مصدر كل عنصر من العناصر الغذائية وفوائده للجسم.

الفكرة نفسها يمكن تطبيقها في درس اختيار الملابس.... ويتجمع الأوراق ذات اللون الواحد، تتعلم التلميذة أنواع الأزياء، التي تصلح للمناسبات المختلفة من حيث القماش والموديل..... الخ.

كذلك في تعليم الخيوط المستعملة في التطريز والحياكة، وأسمائها، واستعمالاتها، والإبر التي تستخدم معها.

مثال (٢):

لعبة ورق تستخدم لمراجعة بعض الدروس والتأكد من معلومات التلاميذ.... يعد المدرس ٥٢ ورقة من الورق المقوى من حجم كبير حوالي ٢٠×١٥ سم. يرسم المدرس على الأوراق أو يكتب عليها أو يلصق عليها بعض الصور حسب قدرته ورغبته.. وقد يشترك التلاميذ في إعداد أوراق اللعب.

(أ) تلون نصف الأوراق بلون ما، والنصف الثاني بلون آخر... يكتب على أحد النصفين أسماء - مثلاً- العناصر الغذائية، وعلى النصف الثاني أسماء مصادر هذه العناصر... توضع الأوراق في مجموعتين، كل مجموعة من لون واحد؛ بحيث تكون الأسماء المكتوبة إلى أسفل. يجلس التلاميذ في دائرة، وعلى كل منهم أن يسحب ورقة من كل مجموعة... إذا تصادف أن سحب عنصراً غذائياً ومصدره.. يضع الورقتين مكشوفتين أمامه، ويسحب التلميذ الثاني ورقتين بالطريقة نفسها وهكذا.. إذا اختلف المصدر عن العنصر يحتفظ بالورقتين للدور

الثاني فيستبدل واحدة منهما ويجرب حظه.. الفائز هو من يجمع أمامه أكبر عدد من الأوراق المكشوفة، والتي تمثل مصادر لعناصر غذائية معينة.

يمكن تنفيذ الفكرة في موضوعات أخرى كثيرة، مثل: مواصفات المنسوجات، أو صفات المسكن، أو استخدامات الأدوات، والأجهزة، أو أسماء الأخشاب... إلخ.

مثال (٣):

لعبة ورق؛ حيث يرسم على الأوراق - مثلاً - أسماء أطعمة مختلفة، وتوضع الكوتشينة بحيث تكون الرسوم إلى أسفل... من حق كل مشترك في اللعبة أن يسحب خمس أوراق، ويحاول أن يكون منها وجبه غذائية متكاملة.. إذا لم تكتمل الوجبة له أن يستبدل ورقة واحدة في الدور الثاني.. أما إذا اكتملت.. فيضع الأوراق مكشوفة أمامه، ويستمر اللعب إلى أن يستخدم أحد المشتركين كل أوراقه فيكون هو الفائز.

يمكن تنفيذ الفكرة في موضوعات أخرى كثيرة، مثل: خصائص النمو في مراحل مختلفة، فتضمن الأوراق (السن - الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية) وعند تجميع كل هذه الخصائص لسن معين يكشف المشترك أوراقه...

وعموماً.. يستطيع المدرس أن يخترع عديداً من اللعاب المسلية، التي تحقق له ديناميكية وتفاعلاً في الموقف التعليمي، دون الإخلال بأهداف الدرس.

(ب) لعب الأدوار Role playig:

من تقنيات التدريس الحديثة التي بدأت تأخذ مكانتها بين الطرق التقليدية هي، طريقة تمثيل الأدوار. وتبين البحوث في علم التعليم أن هذه الطريقة ذات أثر فعال قوى في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي طريقة ممتازة في تعليم العلاقات والحساسية الجماعية. وبالإضافة إلى ذلك.. فإنها يمكن أن تثرى دراسات الشخصيات في أزمنة بعيدة أو أماكن بعيدة، مثل الشخصيات الأدبية والتاريخية والفنية.. إلخ. ولعل من أهم مخرجات هذه الطريقة في التدريس أنها تخلق في الفصل تفاعلاً إيجابياً وحيوية، يسهم فيها جميع التلاميذ.

ومن الغريب أن كثيراً من المدرسين يتجنبون استخدام هذه الطريقة في فصولهم، إما خوفاً من عدم قدرتهم في التحكم في ضبط الفصل خلال هذه الفترات التمثيلية، أو لعدم معرفتهم الكافية بكيفية الاستفادة من هذه الطريقة في المواقف التعليمية المختلفة.

يمكن الاستفادة من هذا النشاط التعليمي في مستويات مختلفة، وفقاً لثقة المدرس في قدرته على تطبيقه. في المستوى الأول وهو أبسطها.. يسأل المدرس التلميذ أن يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات التي يدرسها، ويعبر عن إحساس هذه الشخصية في موقف من المواقف كما يتوقعه هو. مثلاً لو سألت تلميذة أن تصف شعور الفتاة التي اختيرت ملكة جمال للعالم، هذا طبعاً من وجهة نظرها هي ... أو تصف إحساس أول فتاة سمح لها بدخول الجامعة للدراسة.. إن هذه الفرصة التي يضع التلميذ نفسه مكان إحدى هذه الشخصيات، ويعبر عن أحاسيسها من وجهة نظره، تبعث الحياة في هذه الشخصيات، وبذلك تزداد الحيوية والمناقشة في الفصل.

المستوى الثاني في تمثيل الأدوار أن يكلف المدرس بعض التلاميذ بتمثيل موقف تاريخي أو اجتماعي يدرسه، وفي هذه الحالة يوزع التلاميذ أنفسهم على الأدوار، ويعطيهم المدرس فترة زمنية للاستعداد، بعدها يؤدون المشهد أمام زملائهم. يقوم المدرس في هذه الحالة بدور المخرج؛ من حيث توجيه التلاميذ وضبط الفصل وإنهاء المشهد؛ ليفتح بعده باب المناقشة. ويستخدم هذا المستوى بكثرة في دراسة التاريخ والأدب والقصص... الخ.

أما المستوى الثالث في هذه الطريقة.. فهو قيام التلاميذ بتمثيل مشهد، يعبر عن حياة أفراد أو أسر في مجتمعات مختلفة؛ مثلاً عند دراسة نظام أو تقاليد وعادات الأسرة في مجتمعات غير مجتمع المدرسة. يكلف التلاميذ بتمثيل أدوار أسرة، تعيش في الصحراء؛ يتناقش بعض أفرادها حول المسكن المناسب لهم، أو في الأطعمة التي يريدون تقديمها في وليمة يستعدون لها..... وهنا تتاح الفرصة للتلاميذ بالإحساس بمدى تأثير البيئة الطبيعية والاقتصادية على تقاليد وعادات الأسرة. وبعد نهاية هذا المشهد.. يفتح المدرس باب المناقشة في هذا الموضوع؛ ليشترك باقي التلاميذ في الموقف التعليمي.

أما المستوى الرابع لاستخدام طريقة تمثيل الأدوار، فيكون بتكليف التلاميذ بتمثيل مشهد لموقف اجتماعي يمر حياتهم الشخصية الحالية، كأن يقوم أحد التلاميذ بدور الأب المشدد، وإلى جانيه تلميذ آخر بدور الأم الحنون المتسامحة، وأمامهم الابن يطالب ببعض المطالب الشخصية... ويدور الحوار التلقائي بين أعضاء هذه الأسرة لفترة قصيرة، يحددها المدرس. وفي نهاية المشهد التمثيلي يوجه المدرس الأسئلة للقائمين بالأدوار أولاً عن شعورهم أثناء تأدية هذا المشهد، ويفتح المناقشة أو الأسئلة والأجوبة مع باقي تلاميذ الفصل. وقد يرى المدرس أحياناً أن يكلف مجموعة التلاميذ التي قامت بالمشهد الأول بتبادل الأدوار وإعادة المشهد؛ حيث

ينقلب صاحب المطلب فجأة إلى المعارض له، وينقلب المعارض للمطلب إلى المتمسك به... وهكذا يستخدم التلاميذ مشاعرهم في مواقف انفعالية مختلفة، تساعدهم على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بأحاسيسهم.

وهكذا.. يتبين أهمية هذه الطريقة في تدريس المواقف الاجتماعية والمشكلات الأسرية، وأهميتها في خلق جو من الحيوية والتفاعل والمشاركة الإيجابية من التلاميذ؛ مما يؤدي إلى تعلم أفضل.

(٩) استراتيجيات تدريس للذكاءات المتعددة

كلنا نؤمن بوجود فروق فردية بين التلاميذ ، تتضح في مظهرهم الجسدي ، وفي طباعهم وميولهم ، وفي هواياتهم كما تتضح في أنماط تعلمهم . والمقصود بنمط التعلم هو الأسلوب والطريقة ، التي يفضلها المتعلم عند تقديم المحتوى الدراسي له ، والتي يتعلم من خلالها أسرع من غيرها من الطرق والأساليب .

وتتنوع أنماط التعلم بين التلاميذ في الفصل الواحد ، فنلاحظ أن بعضهم يتعلم بسرعة إذا عرضت عليه المعلومات مصورة، والبعض يفضل الكلام المقروء، والبعض يفضل الاستماع أكثر من القراءة، وهناك من يفضل الأسلوب التجريدي الرياضي في تقديم المعلومات، بينما يفضل البعض الأسلوب اللغوي الإنشائي... وهكذا. ومن هذا المنطلق أجرى جاردنر Gardner أبحاثه؛ ليحدد هذه الفروق بين الأفراد، واستطاع أن يميز بين ما أسماه سبعة أنواع مختلفة من الذكاء، وظهرت لنا نظرية الذكاءات المتعددة - Multiple Intelligences سنة ١٩٨٣ .

لقد عشنا على فكرة الذكاء الموحد ، لسنوات طويلة ، وبالتحديد منذ سنة ١٩٠٤ عندما توصل عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه Alfred Binet إلى اختبارات الذكاء ، التي يمكنها قياس نسبة ذكاء الأفراد بموضوعية وقياس كمي ، هو ما يعرف بـ IQ . وبعد مرور ما يقرب من ثمانين سنة ، يأتي هوارد جاردنر بنظريته ، التي يحدد فيها الذكاءات المتعددة ، ويعارض فيها فكرة مقياس واحد لتحديد ذكاء الفرد . ويؤكد جاردنر أن هذه الذكاءات ليست مجرد قدرات أو مهارات ، أو مواهب ، أو استعدادات ، وإنما هي ذكاءات بكل معنى الكلمة . وقد حدد ثمانية معايير ، لا بد من توافرها لتأكيد الذكاء ، وهو يفتح الباب لاكتشاف ذكاءات أخرى ؛ شريطة أن تنطبق عليها المعايير التي حددها .

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة « نموذجاً معرفياً » ، يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكائهم المتعددة لحل مشكلة ما . وتركز هذه النظرية على العمليات ، التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل . وهكذا يُعرّف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد ، في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي .

وفي ضوء هذه النظرية ، وضع توماس أرمسترونج Thomas Armstrong كتابه بعنوان «الذكاءات المتعددة» ، داخل الفصل الدراسي سنة ١٩٩٤ ، وقدم لنا فيه مجموعة استراتيجيات ، تتناسب مع تلك الذكاءات المتعددة وتنميتها .

وفيما يلي وصف مختصر لهذه الذكاءات ، مع سرد بعض استراتيجيات وطرق التدريس لكل ذكاء .

(أ) ذكاء لغوي Linguistic Intelligence

ويتمثل في القدرة على استخدام الكلمات بفعالية ، سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة . ويتمتع مالك هذا الذكاء بقدرة على إيجاد المترادف من الكلمات ، وتركيب الجمل ، وإيجاد التشبيهات والتعبيرات المناسبة ، ويتقن كذلك النطق الصحيح والإلقاء ، بما يعطى للكلمات معناها . ومن استراتيجيات التدريس المناسبة لهذا الذكاء ما يلي :

- * المحاضرة .
- * المناقشات سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة .
- * العصف الذهني .
- * التعيينات الكتابية (البحوث والتقارير) .
- * لعب الأدوار (الدراما والتمثيل - قراءة النص) .
- * الألعاب التي تعتمد على الكلمات واللغة .
- * المناظرات .
- * المشاركة في إصدار مجلة .
- * عمل تسجيلات صوتية .
- * القراءة الفردية أو الجماعية .

(ب) ذكاء منطقي رياضي Logical - Mathematical Intelligence

ويتميز مالك هذا الذكاء بالقدرة على استخدام الأرقام ، والتفكير المنطقي التحليلي . ويتضح هذا الذكاء فى الأسلوب المنظم الذى يتبع سياقات واضحة مرتبة ، ويسهل على صاحب هذا الذكاء ملاحظة العلاقات سواء اللفظية أو الرقمية ، كما يسهل عليه تصنيف الأشياء والأفكار فى فئات أو مجموعات ، ويتميز بالقدرة على التوقع والتنبؤ فى ضوء معطيات محددة ، ويستتج التعميمات ويضع الفروض ، ويختبرها بأسلوب علمي .

ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلى :

- * حل المشكلات وخاصة الرياضية .
- * الأسئلة السقراطية .
- * التجارب العملية .
- * العمل الجماعى الذى يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً .
- * الألعاب التعليمية التى تعتمد على المنطق .
- * التعليم المبرمج بأنواعه .
- * الاكتشاف .
- * الاستقصاء .
- * إجراء البحوث العلمية .

(ج) ذكاء فراغى Spatial Intelligence

ويتمتع أصحاب هذا الذكاء بقدرة على تخيل الفراغات وتقدير أحجامها ، وتخيل أشكالها وألوانها ، ويكون لديهم إحساس قوى بالألوان والخطوط والأشكال والمساحات والعلاقة بين هذه العناصر بعضها البعض الآخر . ويتمكن صاحب هذا الذكاء من القدرة على تمثيل الأحداث بصرياً بالوصف أو بالرسم ، والتعبير عن الأفكار بالخطوط والأشكال .

ومن الاستراتيجيات التى تناسب الذكاء الفراغى ما يلى :

- * استخدام الوسائل التعليمية ؛ خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية .
- * الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافى .

- * التمثيل الدرامي وتصوير الشخصيات .
- * المشروعات الجماعية الإنشائية .
- * تأليف القصص من الخيال .
- * استخدام خرائط المعرفة .
- * الاكتشاف الحر .
- * المناظرات التي تتطلب خيالاً وإبداعاً .

(د) ذكاء حركي Bodily - Kineslhetec Intelligence

ويلاحظ على أصحاب هذا الذكاء استعمالهم لتعبيرات الوجه واليدين، بل والجسم كله أحياناً عند التعبير عن الأفكار والمشاعر ، كما أن لديهم مستوى عالياً من المهارات اليدوية ؛ خاصة في الأعمال الدقيقة مثل النحت وأشغال الإبرة أو الجراحة ، والأعمال التي تتطلب دقة في الحركة مع تآزر بين الفكر والعين واليد . ويتمتعون كذلك بالمرونة والسرعة في الإنتاج ، مع التوازن والقدرة على حسن التصرف والنشاط الحركي .
ومن الاستراتيجيات التي تناسب هذا الذكاء ما يلي :

- * الممارسات العملية .
- * المشروعات الجماعية .
- * الرحلات والاكتشاف .
- * لعب الأدوار والتمثيل المسرحي .
- * التعلم التعاوني .
- * المعمل والتجارب العملية .
- * التعلم بالعمل والممارسة .
- * الأنشطة الحركية والرياضية .
- * المعسكرات الكشفية .

(هـ) ذكاء موسيقى Musical Intelligence

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على تمييز النغمات والألحان ، وتقليد الأصوات ، والتعبير الموسيقى سواء بالصوت الشخصي أو بإحدى الآلات . ويتصف هؤلاء الأفراد بحساسية واضحة للإيقاعات المنتظمة في كل شيء ؛ خاصة الإيقاعات الموسيقية ، ومنهم من يتمتع بفهم الموسيقى كعلم وفن ، وينعكس هذا الفهم إما في التطبيق العملي أى الغناء أو العزف ، أو على المستوى التحليلي الناقد أو كليهما .
ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلي :

- * الغناء الجماعي .
- * الاشتراك في فرق للعزف أو الغناء .
- * الاستماع إلى الموسيقى كخلفية للموقف التعليمي .
- * تنعيم الكلمات وفق إيقاع واضح .
- * الاكتشاف الحر أو الموجه لابتكار ألحان موسيقية جديدة .
- * التعلم التعاوني .

(و) ذكاء اجتماعي Interpersonal Intelligence

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على العمل في مجموعات ، والتفاعل بين الأفراد بإيجابية وفي سعادة . ويستطيع صاحب هذا الذكاء أن يقدر مشاعر الآخرين وعواطفهم ، ويفرق بين الحالات المزاجية للأفراد ، عن طريق ترجمة تعبيرات وجوههم ، أو الحكم على أصواتهم أو حركاتهم المقصودة وغير المقصودة . ويتصف مالك هذا الذكاء بقدرته على القيادة والتأثير على الآخرين ، وكذلك القدرة على الاستجابة المناسبة للآخرين .
ومن الاستراتيجيات المناسبة لهذا الذكاء ما يلي :

- * التعلم التعاوني .
- * العمل في مجموعات .
- * المناقشات بأنواعها .

- * المشروعات الجماعية في المدرسة ، وفي البيئة المحيطة .
- * الألعاب الجماعية .
- * تمثيل الأدوار .

(ز) ذكاء استقلالي Intrapersonal Intelligence

يتميز مالك هذا الذكاء بفهم عميق للذات ومعرفة واقعية لجوانب القوة وجوانب الضعف في شخصيته . ويقوم هذا الفرد بتحليل صادق لأحاسيسه الداخلية ولمزاجه ، ولطموحاته ورغباته ، وهو يعرف مقاصده ، ويعرف تماما ما يدفعه إلى العمل وما يثبط رغبته ودافعيته . ويستطيع صاحب الذكاء الاستقلالي الإنجاز منفردا ، ولا يعتمد كثيرا على الآخرين ، كما أنه يستمتع بالعمل بمفرده ، ويتجنب الزحام والتجمعات . ويتصف بأنه كثير التأمل وعميق في التفكير ، وغير متسرع في إبداء الرأي أو اقتراح الحلول .

ومن الاستراتيجيات التي تناسب هذا الذكاء ما يلي :

- * استراتيجيات التعلم الفردي .
- * التعليم المبرمج .
- * المشروعات والتعيينات الفردية .
- * الألعاب الفردية التي تتطلب تركيزا معيناً .
- * الاكتشاف الحر .
- * التجارب المعملية .
- * إجراء البحوث .

(ح) ذكاء عاطفي Emotional Intelligence

وفي عدد حديث مجلة Educational Leadership سبتمبر ١٩٩٦ ، نشر مقال بعنوان «حول الذكاء العاطفي» ، حواراً مع دانيال جولمان Daniel Goleman ، ويشرح جولمان هذا النوع من الذكاء قائلاً : إن من يتمتع بهذا الذكاء يتصف بعمق فهمه لمشاعره وأحاسيسه ، ويحسن استخدام هذا الفهم في رغباته ، وفي حسن التصرف عند الغضب ، أو تحت ضغوط خارجية ، وهو شخص متفائل متحمس ، مثابر ، دؤوب لتحقيق أهدافه ، وذلك جنباً إلى

جنب مع مراعاته لمشاعر وأحاسيس الآخرين ؛ ولذا فهو محبوب اجتماعياً، يكون علاقات قوية مع المحيطين به .

وقد نلاحظ بعض التشابه بين سمات هذا الذكاء ، وما أطلق عليه جاردر ذكاء اجتماعياً. إلا أن جولمان يتوسع في إعطاء أمثلة لسلوكيات من يمتلك هذا الذكاء من الأطفال، من الشباب حتى الشيخوخة . ويؤكد على ضرورة تنمية هذا الذكاء منذ سنوات العمر المبكرة، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال .

والآن لتتوقف قليلاً ، وتامل فكرة الذكاءات المتعددة، وتساءل هل هي فكرة جديدة تماماً؟ أم أن لها جذوراً في أعماق تاريخ التربية وطرق التعليم؟

ولعلنا نتفق هنا مع ما قاله أرمسترونج نفسه من أن الذكاءات المتعددة كفلسفة، تقود إلى أن عمليات التدريس ليست جديدة، وإنما ترجع فكرتها إلى رواد التربية الأوائل، الذين نادوا بضرورة التنوع في أساليب التعليم، وعدم الاعتماد على مجرد الكلمة . فمنذ القرن الثامن عشر .. نادى الفيلسوف جان چاك روسو في كتابه الشهير «إميل» بأن الطفل يجب أن يتعلم من خلال العمل والممارسة، لا من خلال الكلمات ... كما نادى بستالوتزي بأهمية النهج المتكامل، الذي يضم الجوانب العقلية والوجدانية والبدنية ؛ بحيث يتعلمها الطفل من خلال التجارب والخبرات المحسوسة . وحث فروبل على (الهدايا)، وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية الملموسة، والتي اشتملت على لعبات تربوية، وأغانٍ، والعمل في الحديقة، ورعاية الحيوانات والطيور . وفي القرن العشرين نجد تربويين، مثل : ماريا منتسوري، وجون ديوى، ينادون بأساليب تدريس تعتمد على الذكاءات المتعددة . وحديثاً .. نجد استراتيجيات، مثل : التعلم التعاوني الذي يعتمد على الاعتماد المتبادل بين الأطفال في المجموعة الواحدة، وهذا يعنى التفاعل الجماعي والعلاقات المتبادلة (الذكاء الاجتماعي)، وفي الوقت ذاته .. تؤكد على المساءلة الفردية في أنواع أخرى من الذكاء .

وباختصار .. يمكننا القول بأن نظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على ما يجب أن يقوم به المعلم الناجح في الفصل من حيث تنوع طرق وأساليب تقديم الخبرات للتلاميذ . وكل ما هو مطلوب هنا أن يدرك المعلم، ويعي لماذا يتنوع في هذه الأساليب وهذه الاستراتيجيات، وبأى هدف يكون هذا التنوع، كما عليه أن يفهم لماذا تنجح استراتيجية ما مع بعض التلاميذ،

ولانتجج مع البعض الآخر، كما تفيد هذه النظرية في مساعدة المعلم في توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ؛ ليصل إلى أكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم .

وقد تتطلب نظرية الذكاءات المتعددة من المعلم اهتماماً كبيراً عند تخطيطه لدروسه؛ فعندما يضع هدفاً ما يريد لتلاميذه أن يحققوه .. فعليه أن يفكر في تنوع ذكاءات تلاميذه، وكف يمكنه أن يقدم درسه ؛ حيث يراعى كل هذه الذكاءات المتعددة فيسأل نفسه . مثلاً :

* بالنسبة لأصحاب الذكاء المنطقي ... كيف يمكنني الاستعانة بالأرقام أو الحاسبات، أو عمليات التصنيف، أو كيف أوفر لهم الفرصة لممارسة مهارة التفكير الناقد ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء اللغوي كيف استخدم اللغة المقروءة أو المسموعة في هذا الدرس ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء الفراغي كيف يمكن استخدام الوسائل والتجربة، والألوان، والأعمال الفنية في هذا الدرس ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء الموسيقي هل توجد فرصة استعمال الموسيقى بأي شكل في الدرس، وما الإيقاعات التي يمكن إبرازها في الدرس ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء الحركي كيف يمكنني استخدام إشارات الأيدي، أو كيف يمكنني أن أتبع الفرصة للتلاميذ بالحركة، وأداء بعض الأعمال بعيداً عن مقاعد الفصل ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء الاجتماعي كيف يمكنني تشجيع التلاميذ على العمل في مجموعات، أو مساعدة بعضهم للبعض الآخر .. أو عقد مناقشات وحوار بين التلاميذ ؟

* بالنسبة لأصحاب الذكاء الاستقلالي هل أستطيع إعطاء الفرصة للأفراد أن يتخبروا أسلوب تعلمهم ؟ كيف أعطى الفرصة للتلاميذ للتعلم الذاتي ؟ وما أشكال التعلم الذاتي التي يمكنني توفيرها للتلاميذ ؟

وهكذا .. يفكر المعلم عند تخطيط تدريسه، ويحاول أن يحقق أكبر قدر من هذه البدائل بحيث يثرى الموقف التعليمي، ويعطى الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم ؛ وفقاً لسمط تعلمه، وبمعنى آخر .. وفقاً لأنواع الذكاءات التي يتمتع بها.

الفصل

العاشر

نظرة مستقبلية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

فلسفة وبنية علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

تصور بنیان علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

* أولاً: ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

* ثانياً: محتوى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

* ثالثاً: الجانب التطبيقي أو التكنولوجي.

نظرة تقديمية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) والقضايا العالمية المعاصرة.

توجهات عامة لمعلم/ معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي).

- تكثر الأهداف المهارية في الدروس العملية عنها في الدروس النظرية، ولكن لا تنسى مطلقاً الأهداف الوجدانية، فهي مهمة وأساسية في أى درس.
- ١٠ - راعى أن تختار أهداف الدرس التي تعلم التلميذة، لا مجرد الحفظ والتذكر، وإنما تلك التي تدفعها إلى التفكير الاستدلالي والاستقرائي؛ بمعنى قدرتها على تطبيق ماتعلمه، وتحليل وتقييم بعض المواقف التي ترتبط بالدروس، وتتناسب مع سنها.
- ١١ - ابتعدى عن أسلوب التلقين في التدريس، وحاولى بقدر الإمكان إشراك التلميذات معك فى المناقشة، ومنهن الفرصة والتشجيع للمبادأة فى النقاش وفى إبداء الرأى؛ فإن إيجابية التلميذات فى الموقف التعليمى ضرورية لحدوث التعلم.
- ١٢ - نوعى بقدر الإمكان فيما تستخدمينه من أنشطة تعليمية من درس إلى آخر، حتى فى الدرس الواحد؛ لأن هذا التنوع يعث الحيوية فى الدرس، ويعد الملل عن التلميذات.
- ١٣ - لا تركزى فى شرحك وتدريسك على حرفية الألفاظ، بل ركزى على المعنى المقصود، مع محاولة استخدام التعبيرات والمصطلحات العلمية السليمة المرادفة لها.
- ١٤ - نظراً لطبيعة تداخل العملية الإدارية والجوانب الاقتصادية فى كل مجالات الحياة.. يفضل ألا تخصص المدرسة دروساً مستقلة لتعلم مدركات ومفاهيم هذا المجال، ومن ثم حاولى مساعدة التلميذات على فهم واستيعاب هذه المفاهيم، من خلال ربطها بالمجالات الأخرى.
- ١٥ - إن نجاح استخدام الوسائل التعليمية، ليس فى كثرة عددها، وإنما فى اختيار المناسب منها واستخدامه بطريقة فعالة. وعليك أن تهتمى باختيار واستخدام الوسائل التعليمية، التى تودى دوراً أساساً فى التدريس. وهناك فرق بين اللوحات التعليمية التى تستخدمها المدرسة فى الفصل أو المعمل بصورة دائمة، والوسيلة التعليمية التى تعلقها فى توقيت معين من الدرس، لتساعد على توضيح معنى معين أو شرح فكرة بذاتها.
- ١٦ - التقييم عملية أساسية فى التربية والتعليم، ويجب أن تكون عملية مستمرة، يكتفى بالتقييم فى نهاية الدرس أو الوحدة، بل يجب أن يصاحب التدريس أولاً بأول؛ ليساعد المدرسة على تعرف اتجاه مسار العملية التعليمية، وهل هى متجهة نحو تحقيق الأهداف أم لا، وعندئذ تستطيع أن تقوم هذا المسار، وتجربى أية تعديلات لتضمن تحقيق الأهداف.

تخطيط الدروس . وفيه توضيح لمعنى الوحدة التدريسية، وأهمية هذا التنظيم فى مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بالذات.

٣ - من المهم أيضاً أن تطلع على ما يدرس لتلميذات كل صف فى المواد الدراسية الأخرى؛ لتعمل على الاستفادة منها، وعلى تحقيق مبدأ وحدة المعرفة بالنسبة للتميزة؛ مما يؤدى إلى تعلم أفضل.

٤ - اختارى محاور التدريس من واقع البيئة واهتمامات التلميذات، واجتهدى دائماً أن تربطى ما يدرس فى المدرسة بحياة التلميذة الشخصية، سواء فى البيت أو المجتمع بصفة عامة. أن فصل ما يدرس فى ماد التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) عن الظروف البيئية المحيطة يحول الموقف التعليمى إلى موقف مصطنع لاصلة للتميزة به، وبهذا تفقد حماسها ورغبتها فى التعلم.

٥ - حاولى التجديد من سنة إلى أخرى فيما تخططين من وحدات، حتى لا يفقد تدريسك بهجته، سواء بالنسبة لك أو للتلميذات، ويساعدك هذا التغيير أيضاً على مواءمة الوحدات مع التطورات التى تحدث فى المجتمع أو فى البيئة المدرسية، ولا مانع أن تستشيرى التلميذات أو الآباء والأمهات فى الموضوعات أو المواقف، التى يرغبون أن تقدميها من خلال تدريسك..

٦ - عند تقديم الوحدة للتلميذات، استعرضى معهن ما سيدور فيها من أفكار وأنشطة تعليمية، واشرحى باختصار ما ستعلمه التلميذات من هذه الوحدة وأهميتها بالنسبة لهن، إن هذا التقديم الشيق يثير حماسهن ورغبتهم فى التعلم، وبالتالي استعدادهن لعمل كل ما يطلب منهن.

٧ - عندما تتسلسل دروس الوحدة التدريسية.. فمن المهم جداً توضيح الترابط بين هذه الدروس بعضها البعض، وبموضوع الوحدة ككل.

٨ - فى نهاية العام الدراسى، لا بأس من تقييم ما تعلمته التلميذات فى كل مجال من مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)، وذلك فى ضوء أهداف الصف ككل.

٩ - عند اختيارك لأهداف الدرس، راعى أن تتضمن الأهداف جوانب النمو المختلفة للتميزة؛ أى الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى. وذلك بلا شك يختلف من درس إلى آخر، فقد

والواقع أن معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تتميز عن غيرها من معلمات المواد الدراسية الأخرى، في أن موضوعات تخصصها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة الفعلية والاهتمامات الشخصية للتلاميذ، وهذا يجعل المواقف التعليمية أكثر حيوية وواقعية؛ مما يؤدي إلى تعلم أفضل، ويساعد المدرسة في نجاح مهمتها.

ومدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تشارك الأسرة بفعالية وبطريق مباشر في تكوين عادات واتجاهات وقيم الأبناء، وذلك فيما يتعلق بالسلوكيات والأخلاقيات المرتبطة بجوانب الحياة الأسرية المختلفة.

وهي مسئولة أيضاً عن وضع البذور الأولى لتكوين المهارات الأساسية، اللازمة لكل فرد؛ لكي يسهم في سعادة ورفق الأسرة. وهذه المهارات المهمة لا بد وأن تبنى على أسس ونظريات علمية؛ حتى لا يتحول التعليم والتربية إلى عملية تدريب آلية، تفتقر إلى الفهم والتفكير العلمي السليم.

ومعلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) مسئولة عن دمج مفاهيم القضايا المعاصرة في تدريسها بأسلوب جذاب واقعي، دون افتعال أو إقحام فج؛ فتحسن تعلم أن التعليم غير المباشر أقوى أثراً من التعليم المباشر في كثير من الأحيان.

والمدرسة التي تضع تلك المسئولية العظيمة بأبعادها وتبعاتها في بناء الأسرة والمجتمع خلال تدريسها، وخلال تنفيذها لجوانب المنهج، ستحقق بلا شك الأهداف المنشودة، وتحقق نفسها ورسالتها النجاح.

وفيما يلي بعض التوجيهات التي تساعد مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على النجاح في عملها:

١ - من المهم جداً قراءة شرح بنية المنهج، لفهم مكوناته من حيث: معناها وكيفية ترابطها بعضها ببعض الآخر، ليس فقط على مستوى الصف الدراسي الواحد، وإنما على مستوى المرحلة التعليمية بأكملها. إن هذه القراءة الواعية توضح لك أهمية التسلسل والتدرج فيما تقدمينه لتلميذاتك من موضوعات، وتمنعك من التكرار من صف إلى آخر.

٢ - عليك أيضاً قراءة واستيعاب ما ورد عن تنظيم المنهج؛ حيث يدل ذلك بدقة على طريقة تخطيط التدريس، سواء على مستوى التخطيط السنوي، أو تخطيط الوحدات، أو

وإحفاظة عليها، سواء كانت موارد مادية أم بشرية، مع الاهتمام بالجوانب الاقتصادية فى حياة الأسرة، وترشيد الاستهلاك، وتكوين مهارات الإنتاج للمشاركة فى التسمية. هذه مجرد بعض الأمثلة وغيرها كثير مما يؤكد على أن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) قادرة - أكثر من غيرها من المواد الدراسية الأخرى - على تناول القضايا المعاصرة، وتقديمها للبنات والأولاد بجرعات مناسبة، وفى سياقات ملائمة؛ مما يحقق الأهداف المنشودة.

ولكى تتجح المعلمة فى ذلك.. عليها أن تكون واسعة الإطلاع فيما يتعلق بما يظهر على الساحة من موضوعات، يمكن أن تتناولها من خلال مادتها، وما تخططه من مواقف تعليمية متجددة، وبذلك تضمن أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تظل مادة حية، مطلوبة، ولها دور فاعل وإيجابى فى العملية التعليمية. وإذا لم يتحقق ذلك، وظلت المعلمة متخلفة عن المستحدثات التربوية والاجتماعية، لا تقدم فى تدريسها إلا الموضوعات القديمة، والى لم تعد لها مكانة فى المجتمع.. فإن مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ستصاب بالجمود والتخلف، وبالتالي يتضاءل موقعها بين المناهج الدراسية، وتقل ساعات تدريسها فى الخطة الدراسية وقد تلغى نهائياً، وتقع المسئولية أساساً على عاتق معلمة التربية الأسرية.

توجيهات عامة لمعلم / معلمة

التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

نظراً للسرعة الرهيبية فى تطور المجتمعات فى العصر الحديث، وما يحدثه هذا التطور من آثار على حياة الأفراد وحياة الأسرة، وبما أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تهدف أساساً إلى مساعدة الأفراد فى الارتقاء بمستوى معيشتهم ومعيشة الأسرة، وبالتالي فى رفع مستوى المجتمع.. من أجل ذلك لم يعد ينظر إلى هذه المادة على أنها من مواد النشاط، أو من المواد التى تدرس خارج خطة الدراسة، وإنما تعتبر.. ويجب أن تعتبر.. ضمن المواد الأساسية؛ خاصة فى مراحل التعليم العام.

هذه المكانة لمادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تستلزم بالضرورة اهتمام المسئولين على كافة المستويات فى التربية والتعليم، فىجب أن تخصص لتدريسها الميزانيات اللازمة، وتعد لها المعامل الكافية، وتشتري وتعد لها الأدوات والوسائل التعليمية الملائمة.

وأعود فأقول إن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) المتطورة قادرة على تضمين مفاهيم القضايا المعاصر، وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح ذلك:

* تعتمد التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على مفهوم أن الأسرة هي الخلية الأولى في بناء المجتمع، وأنه عن طريق بناء أسرة قوية، وأفراد أقوياء تضمن مجتمع قوي قادر على الحياة والتقدم والتنافس في القرن الحادي والعشرين، القائم على سرعة التطور والانفجار المعرفي والتكنولوجي.

* تتناول التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) قضايا التضخم السكاني وتنظيم الأسرة، وأثره على حياة الأسرة وبالتالي على المجتمع، وتتناول في هذا المجال: أساليب تنظيم الأسرة، وصحة المرأة، والصحة الإنجابية، وصحة الطفل.

* تركز التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في مجال التغذية على الصحة والوقاية وعلاقة الصحة بالإنتاج، وحسن اختيار الغذاء والوجبات الصحية المتكاملة.

* تهتم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في مجال العلاقات الأسرية بترويض التفاهم والحوار والديمقراطية، وأدب التعامل واحترام الاختلاف سواء في الجنس أو اللون أو الدين أو النشأة، وعلاقة ذلك بمجتمع متماسك قوي، قادر على التقدم.

* تعتبر تربية الطفل من أهم محاور الدراسة في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ويتضمن ذلك حقوق الطفل من جميع الجوانب، وأساليب تربيته وتنشئته، ويهتم هذا المجال بتنمية المهارات الحياتية اللازمة للفرد، سواء كانت مهارات عقلية أم يدوية أم اجتماعية.

* إن المسكن وتأثيره وتأمينه وتجميله من المحاور الأساسية في علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ويمتد الاهتمام في هذا الجانب بدراسة البيئة بشكل عام، والحفاظ على مواردها وتميئتها وتجميلها، مع التركيز على دراسة أسباب ومصادر التلوث، وطرق الحد من تلوث البيئة، ودور الأفراد في ذلك، مع توضيح علاقة سلامة وصحة البيئة بصحة الأفراد، ومستقبل العالم الذي أصبح قرية كبيرة، يتأثر كل ركن فيها بما يحدث في بقية الأركان، ويؤثر فيها.

* تعتبر القدرة على اتخاذ القرارات السليمة العمود الفقري لإدارة شئون الأسرة، وتركز التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على تعليم الأفراد مهارة اتخاذ القرار السليم في كل جوانب حياتهم وحياة أسرهم ومجتمعهم، ويتطلب ذلك تعليم أسس استخدام الموارد،

يسمح بتناول عديد من المفاهيم المرتبطة بتلك القضايا المعاصر بأسلوب واقعي وعملي، ودون افتعال.

فإذا عددنا بعض القضايا، التي يهمننا أن ندمج مفاهيمها في المناهج نقول:

- * قضايا المرأة وحقوقها، ومنع التمييز ضدها ومقاومة كل الممارسات التي تضرها.
- * قضية حقوق الطفل بجميع أبعادها الصحية والتربوية والاجتماعية.
- * قضية التربية من أجل السلام والتنمية، ونشر مبادئ الديمقراطية والبعد عن العنف والتعصب.
- * قضية حسن استخدام الموارد، وتنميتها، والحفاظة عليها.
- * قضية إساءة استخدام الأدوية، وتعاطى المخدرات.
- * قضية الاهتمام بالسياحة باعتبارها مصدراً للدخل القومي، وأهميتها لمستقبل الشعوب.
- * قضية البيئة والحفاظة عليها وحمايتها.
- * قضية الصحة بأبعادها المختلفة الوقاية والعلاج، وعلاقتها بالإنتاج.
- * القضية السكانية ومشكلة التضخم السكاني، وعلاقتها بالتنمية.
- * قضية الوعي القانوني والالتزام بالقوانين، ومعرفة الحقوق والواجبات.
- * قضية التطرف بجميع أشكاله ومصادره، وأهمية احترام الأديان المختلفة.
- * قضية احترام العمل وجودة الإنتاج والتنافس العالمي.

إن نظرة متأنية لهذه القضايا والتفكير التحليلي لمفاهيم كل قضية ومحتواها، مع استعراض شامل لمجالات علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) وأهداف ومحتوى كل مجال، ليؤكد الدور الفاعل والمهم الذي يمكن للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن تقدمه لخدمة هذه القضايا، من خلال مناهجها وطرق تدريسها على كافة المستويات والأعمار، سواء للبنات أو الأولاد، وهو المبدأ الذي ننادى به، ألا وهو جعل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) من المواد الدراسية الأساسية وأن يدرسها الأولاد والبنات في مراحل التعليم العام من رياض الأطفال حتي المرحلة الثانوية.

كما نقترح تضمين برامج إعداد المعلم - على كافة التخصصات - مقررًا شاملاً في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، يعطى الموضوعات المناسبة التي تهتم الطالب/ المعلم في مرحلة إعدادهم، وتنعكس على أدائه كمعلم مستقبلاً.

يهتم مجال المسكن وتأثيره وأدواته بجميع النواحي المتعلقة بالمسكن الصحي ومتطلباته بالنسبة لحجم الأسرة وإمكاناتها، بكيفية تأثيره وتخطيط الأعمال المنزلية، ويتضمن كذلك أهمية اختيار مختلف الأدوات والأجهزة، التي توفر الوقت والجهد، وكيفية استعمالها وصيانتها.

وهكذا نجد أن الجانب العلمي يمثل مكانة مهمة في جميع المجالات؛ لأن الأسس العلمية هي التي تمكننا من وضع القواعد السليمة وربط الظواهر بأسبابها، ولتعرف نواحي الخطأ والصواب في التطبيق العملي.

ومن هنا يتضح أن النظرة التقدمية للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تتميز بما يأتي:

- ١ - تركيز الاهتمام على الأسرة وأوضاعها واحتياجاتها، وجعلها محور الدراسة.
 - ٢ - الربط بين موارد الأسرة واحتياجاتها وأهدافها، وحجم الأسرة.
 - ٣ - إعطاء أهمية كبيرة للجانب العلمي، ومسايرة أحداث القواعد العلمية الحديثة.
 - ٤ - تطبيق الأسس العلمية عند تعليم المهارات العملية المرتبطة بشؤون البيت والأسرة.
 - ٥ - المرونة وسهولة التكيف للتغيرات والأوضاع، التي تمس حياة الأسرة والمجتمع.
- ولعل أهم ما يميز المفهوم الحديث للتربية الأسرية هو أن مجالات هذا العلم لم تعد تدريس كمواد منفصلة تتولى تدريس كل مجال منها معاملة، بل أصبحت معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تعد لتدريس كل هذه المجالات في تداخل وتربط، يماثل ما يحدث فعلاً في الحياة الأسرية. وعند تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ويتطلب التصرف فيها معرفة هذه المجالات مجتمعة، ويتضح بذلك مدى ترابط هذه المجالات بعضها ببعض، وتتضح علاقة هذا الترابط بالحياة الأسرية والمجتمع.
- راجع ما سبق في الفصل الرابع، عند الحديث عن تصميم الوحدات الدراسية.

التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) والقضايا العالمية المعاصرة:

سبق أن تناولنا موضوع كيفية دمج القضايا العالمية المعاصرة في المناهج الدراسية، وقدمنا بعض الأمثلة في التخصصات المختلفة. وأود أن أتوقف هنا؛ لأوضح كيف أن علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بمجالاته المختلفة يستطيع - أكثر من أي علم آخر - أن يخدم هذه القضايا المعاصرة، وأن مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تتضمن عديداً من المواقع؛ مما

تؤثر على البيت والحياة الأسرية ، وبالذات على دور المرأة في المجتمع . وأصبح علم الاقتصاد المنزلي الحديث (التربية الأسرية) علماً يختص بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع ؛ بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل .

من هذا المفهوم الحديث للاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية) تغير مضمونه ؛ ولذلك نادى بتغيير المسمى ليبدل بواقعية على المضمون المتطور لهذا العلم؛ فنجد أن الدراسة توسعت وشملت مجالات كثيرة وعديدة ، هذه المجالات تدرس في إطار واقعي مترابط ، يتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة اليومية .

فمجال الطفولة والعلاقات الأسرية قد تطور ، وأصبح يهتم باحتياجات الأم والطفل من جميع الجوانب الصحية والاجتماعية والتربوية والنفسية في مختلف مراحل النمو ؛ بهدف إعداد جيل سليم جسمياً وعقلياً ، يستطيع أن يقوم بدوره في الأسرة والمجتمع .

ومجال الغذاء والتغذية الذي كان يهدف في البرامج القديمة إلى إكساب الفتاة المهارة في عمليات الطهي ، أصبح يتضمن قدرًا كبيرًا من الدراسات العلمية ؛ الخاصة بإنتاج الغذاء والقيمة الغذائية للأطعمة ، واحتياجات الأفراد الغذائية ، وكيفية تخطيط وإعداد وجبات ، تتمشى مع أصول التغذية السليمة ، وتأثير عمليات الإعداد والطهي على القيمة الغذائية .. إلخ . يضاف إلى هذا إكساب المهارة العملية في كيفية إعداد وتقديم وجبات كاملة مختلفة أفراد الأسرة ، في حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة .

ومجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة من أهم المجالات التي أدخلت حديثاً في مناهج الاقتصاد المنزلي ، وتكمن أهمية دراسة هذا المجال في أنه يرتبط بباقي المجالات الأخرى ؛ فلا بد من التخطيط الواعي فيما يتعلق بملابس الأسرة أو بغذائها أو مسكنها .. ويركز هذا المجال على ترشيد المستهلك ، الذي يهتم بتعليم الأفراد الاستغلال السليم للموارد المادية والبشرية المتاحة بالتخطيط السليم والوعي الكامل لمفهوم العملية الإدارية ، وأهميتها في حياة الفرد والأسرة .

أما مادة الخياطة والتفصيل فهي تسمى في البرامج الحديثة مجال الملابس والنسيج ، وهنا أصبحت دراسة النسيج ومصادره وتأثير مواد التنظيف وطرق الغسل عليه عنصراً مهماً في الدراسة .. يضاف إلى هذا النواحي الجمالية والاجتماعية المرتبطة بالملابس ، مع الاهتمام بالجانب العملي الخاص بعمليات التفصيل والخياكة والتطريز .

ثالثا : الجانب التطبيقي أو التكنولوجي

وفيه تتحدد المشكلات التي يهتم بدراستها العاملون في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ، وتخطط الاستراتيجيات ، التي يتبعها أصحاب المهن المختلفة المرتبطة بالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في تحديد هذه المشكلات ، والطرق التي يسلكونها لإيجاد حلول لها .
يتضمن الجانب التكنولوجي للعلوم التطبيقية تحديداً دقيقاً للأهداف المباشرة المطلوب تحقيقها ، وكذلك المهارات العملية المرتبطة بمجالات العلم المختلفة .

يتضح من الهيكل المقترح العلاقة التبادلية بين أجزاء هذا البنيان ، وكيف أن تلك الأركان الثلاثة هي أعضاء في كل واحد لا يتجزأ . فلا شك أن ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) يعطى التوجيهات التي تحدد، وتنتخب على أساسها المفاهيم والمدرجات والتعميمات ، التي تشكل محتوى العلم . كذلك نرى أن ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أيضاً يواجه الجانب التكنولوجي في اختيار المشكلات والتفضيل بينها، واختيار أساليب حلها . ويرتبط المحتوى النظري بالجانب التكنولوجي ؛ فهو يمدد بالمعلومات والحقائق العلمية والنظريات ، التي يستخدمها في تحديد أهمية المشكلات ، واختيار أساليب الحل المناسبة لها .
وتتفاعل هذه المكونات الثلاثة في إطار من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية ، سواء على المستوى المحلي أو العالمي ؛ حيث إننا أصبحنا نعيش في عالم واحد ، تتأثر كل أسرة فيه بما يحدث في كافة أرجائه .

نظرة تقدمية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

تبنى مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على أساس الحاجات الفعلية للأسرة والمجتمع . وإذا نظرنا إلى الأسرة واحتياجاتها وأوضاعها قديماً .. نجد أنها تختلف كثيراً عن احتياجاتها حالياً ؛ ولذلك كان الاقتصاد المنزلي آنذاك قاصراً عن تعليم الفتاة المهارات العملية كإتقان إعداد الأطعمة وتقديمها وتفصيل وحياسة الملابس . ولكن مع التطور الاجتماعي والتكنولوجي والصناعي ، وتأثير هذه التطورات على احتياجات الأسرة المعاصرة ، لم يعد علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) يقتصر على مجرد تعليم مهارات ، بل تعدى ذلك إلى الاهتمام بالدراسات النظرية لمسيرة التطور العلمي ، الذي وصلت إليه البشرية في مجتمعنا المعاصرة ؛ فالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية التي تجتاح العالم بسرعة كبيرة ،

لمستقبل هذا العلم وصموده على مستوى العلوم والفنون الأخرى نفسها ، في محاولة تفتيت أجزائه والنظر إلى مجالاته في عزلة عن بعضها البعض ؛ لأنه عندئذ تغشونا الضبابية وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لأهداف هذا العلم ، وبالتالي بالنسبة لأساليب تحقيق تلك الأهداف . فدراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هي دراسة لمشكلات الأسرة ، ومشكلات الأسرة دائماً تضم مجموعة متشابكة من هذه المجالات التي يحتويها هذا العلم ، يجب الإلمام بها في تكامل ووحدة إذا أردنا للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن يأخذ مكانها كعلم متميز ، له أهدافه الخاصة والمميزة .

أما عن البحث العلمي وأساليبه في التربية الأسرية ، فلا شك أنه يحتاج لوقفة تحليلية ، وإلى نظرة فاحصة لتقييمه واستنتاج اتجاهاته المستقبلية . وليس هذا مجال تلك الوقفة ، ولكن أكتفى هنا بالإشارة إلى أن هناك حاجة ملحة لبحوث ودراسات في مجالات التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) المختلفة ، وفي التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ككل واحد ، بما يعود على العلم بالجديد من المعارف والحقائق ، وما يخدم أهدافه ويعضد مكانته كعلم يدرس في رحاب الجامعة . وليس عيباً أن تجرى بعض تلك البحوث بالمشاركة مع علوم أخرى ، ولكن على المهتمين بالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) مراقبة وتوجيه تلك البحوث ، بحيث تزيد من قوة وأصالة هذا العلم ، بدلا من أن تضعفه وتسلبه كيانه ومبررات وجوده .

ثانياً : محتوى التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

يشتمل هذا الركن من بنیان هيكل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على تجديد مجالات هذا العلم ، وتحديد أبعاد كل مجال منها ، ويحتوى كذلك على تحديد المدركات والأطر الأساسية لكل مجال ، والتي تكون في مجموعها محتوى علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ، ثم العلاقات بين هذه المدركات ، وتصاغ هذه العلاقات على هيئة تعميمات أو قواعد عامة أو قوانين أو نظريات ، من شأنها توضيح وتفسير مزيد من العلاقات بين المدركات الأساسية في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) . وتلزم بالضرورة عملية تنظيم وتنسيق وترتيب بين هذه المدركات والتعميمات ؛ لتتكون منها مجتمعة المادة النظرية للعمل . ينتج عن هذا التجميع مؤشرات وتوجيهات للجانب التطبيقي أو الجانب التكنولوجي للتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) وهو الركن الثالث في هذا الهيكل المقترح .

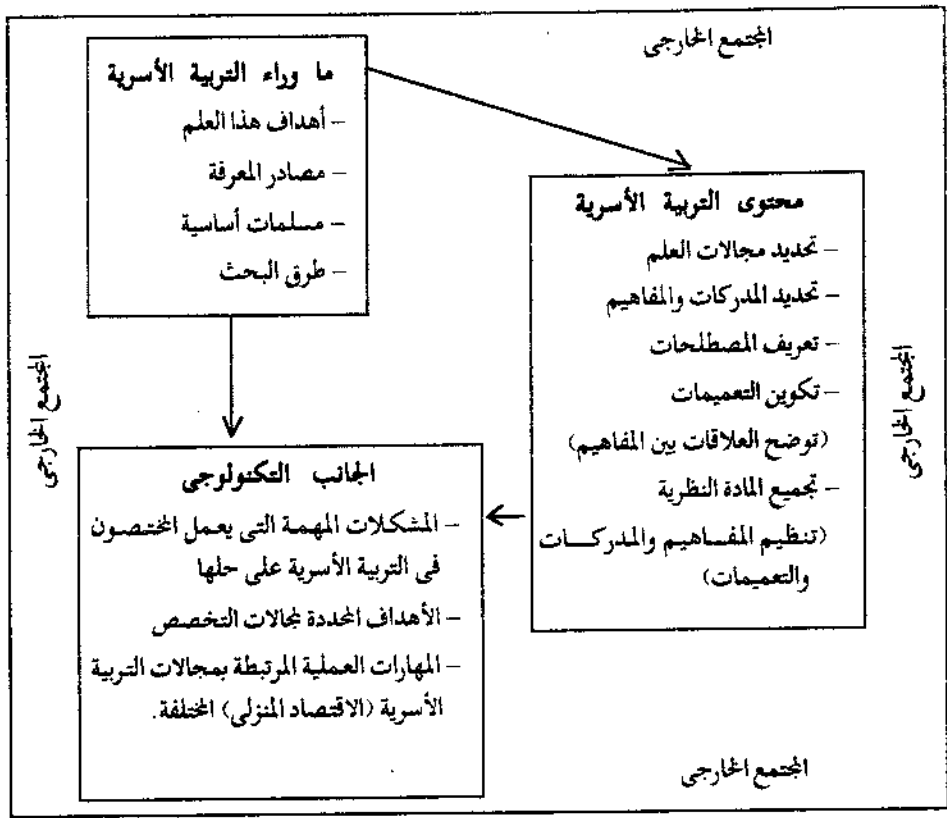
ينى هذا التصور على أساس أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يستهدف فى المرتبة الأولى خدمة الأسرة ؛ باعتبارها الخلية الأولى للمجتمع . وعلى افتراض أن مساعدة الأسرة على إدارة شئونها على أساس من العلم والمعرفة ، من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية ، فيرتفع بالتالى مستوى المجتمع ككل .

ولا شك أن هناك مجالات عديدة تهتم بخدمة الأسرة ، فى جوانب حياتها المختلفة ؛ فهدف الطب هو خدمة الأسرة عن طريق رفع مستواها الصحى ، وتقديم الخدمات الوقائية والعلاجية للأفراد . وهدف التعليم هو خدمة الأسرة عن طريق رفع مستواها العلمى ، وتقديم الخدمات الثقافية والتربوية لأفرادها . وهدف العلوم التجارية والاقتصادية هو خدمة الأسرة عن طريق توفير احتياجاتها ، سواء بالتصنيع أو الاستيراد . وهكذا ... يمكننا أن نعدد كثيراً من ميادين الدراسة ، التى تستهدف - بطريق مباشر أو غير مباشر - خدمة الأسرة وأفرادها . فما الحاجة إذاً لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) ؟ وما الدور المميز الذى يمكن أن يقوم به ، ولا يشاركه فيه غيره من ميادين العلوم والمعرفة الأخرى ؟

إن دور التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يتميز عن غيره من كل هذه الميادين الدراسية بأنه يجمع بين كل هذه الخدمات ، التى تؤديها تلك العلوم ، ولكن بصورة مبسطة . وعلى مستوى الحياة اليومية للأفراد وللأسرة . فالتربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) تضم ضمن اهتماماتها وأهدافها مجالات مختلفة ، يمكننا تقسيمها إلى :

- دراسة الغذاء والتغذية .
- دراسة المسكن الأسرى ، بما فيه من مفروشات وأجهزة وأدوات .
- دراسة طرق إدارة الأسرة لمواردها واقتصادياتها .
- دراسة الملابس والنسيج .
- دراسة العلاقات الأسرية ، مع التركيز على نمو الطفل ورعايته .

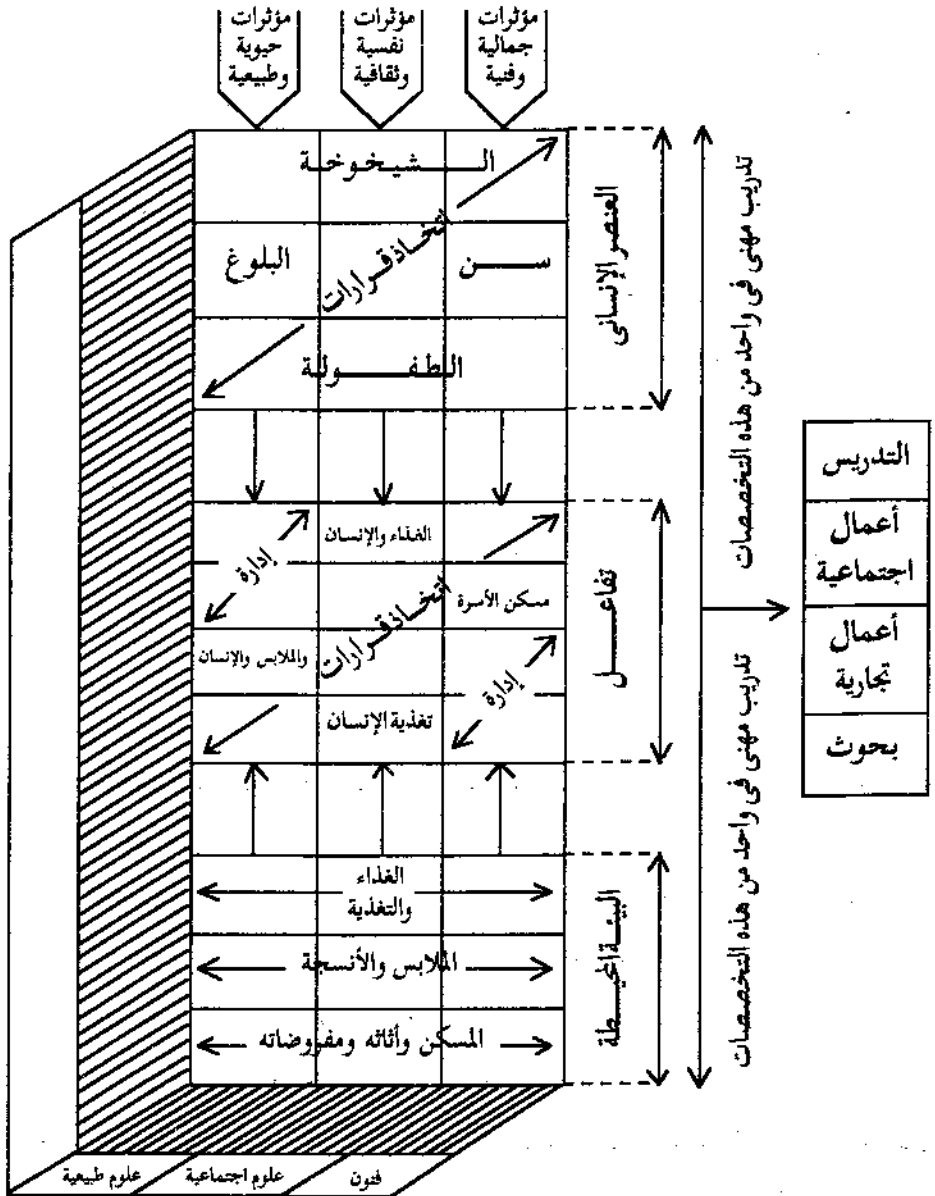
وعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) هو حصيلة كل هذه الدراسات ، مجتمعة على مستوى الأسرة ، ويجب التمسك بهذه النظرة الشاملة التى تنظر إلى أى من هذه الدراسات ، على أنها أجزاء فى كل واحد . وبناء على هذا التكامل بين مكونات علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) يمكننا أن نرى أنه علم فريد فى نوعه ... علم يحتاجه الأسرة ، وبالتالى يحتاجه المجتمع ؛ لأنه يؤدى خدمة لا يشاركه فيها غيره . ويكمن الخطر - كل الخطر - بالنسبة



شكل (١٠-٢): هيكل لبنيان علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) لـ د. كوثر كويك .
وفيما يلي شرح لمكونات هذا الهيكل :

أولاً : ما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

والمقصود بما وراء التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هنا هو الأهداف التي يسعى هذا العلم لتحقيقها ، والمسلمات التي حددت على ضوءها هذه الأهداف . وكذلك يشمل هذا المستطيل مصادر المعارف والمعلومات ، التي تعتمد عليها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) في تحقيق أهدافها ، وتشمل أيضاً أساليب وطرق البحث ، التي تستخدم في الحصول على المعلومات وتنظيمها وتجميعها .



شكل (١٠ - ١): الهيكل البنائي لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)

كما تصوره د. كريكمور.

أما التفاعل بين الإنسان والبيئة وهو مجال دراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، فيدور حول اتخاذ القرارات وإدارة الموارد المختلفة؛ بحيث تتحقق لأفراد الأسرة أهدافهم من سكن وملبس وتغذية في مناخ من العلاقات الأسرية الطيبة السعيدة، والتي تتماشى مع قيم وأهداف المجتمع.

يتم هذا التفاعل تحت مؤثرات خارجية مختلفة، منها: المؤثرات الطبيعية، والمؤثرات الثقافية والاجتماعية، والمؤثرات الجمالية والفنية في البيئة والمجتمع ككل.

وعلى مستوى الإعداد المهني، تؤهل دراسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) للعمل في الآلات التالية: التدريس - العمل الاجتماعي - الأعمال التجارية - البحوث.

تصور رقم (٢):

أما الهيكل البنائي الذي تقترحه المؤلفة هنا، فهو تطوير لفكرة د. بروان، المشار إليها من قبل. ويقام الهيكل على افتراض أساسي هو أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) علم تطبيقي، وقد بنى هذا الافتراض على فكرة أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تضم مجموعة من المجالات، تعتمد جميعها على عديد من الموضوعات العلمية والأدبية والفنية، التي تهتم بطبيعتها بالظواهر والأحداث، تتصف بأنها مواد تجريبية، ومن أمثلة هذه الموضوعات: الكيمياء والطبيعة والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس و.... إلخ. وكذلك بنى افتراض أن التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) على أساس أنه علم مهني؛ بمعنى أنه يعد أفراداً للعمل بمهن معينة، تسهم في حل مشكلات المجتمع، وتعود على أفرادها بالخير. ولكي يؤدي هؤلاء المهنيون هذا الخير.. لا بد لهم من حصيلة معرفية تكون خلاصة معارف ومعلومات، اكتشفت أو اختيرت ونظمت، ونسقت بواسطة بعض أعضاء هذه المهنة.

وعلى ذلك.. يمكن بناء هذا هيكل التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) كعلم تطبيقي على أساس ثلاثة عناصر، سأمثل كل عنصر منها في الشكل (١٠ - ٢) بمستطيل. وترابط مكونات هذه المستطيلات الثلاثة بعضها ببعض، ويحيط بها جميعاً إطار يعبر عن البيئة المحيطة؛ أي المجتمع الخارجي على النحو التالي:

تصور لبنيان علم التربية الأسرية

(الاقتصاد المنزلي)

لعل من أهم واجبات العاملين بعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن يتفوقوا على ببيان متكامل لهذا العلم ... هيكل تتضح فيه العناصر الأساسية التي تشكل وتحدد هذا البنيان وهذا الكيان، كما تتضح فيه العلاقات والتداخل بين هذه العناصر بعضها البعض، وهذه مسئولية ضخمة وليست هينة. وقد ترجع صعوبة تحقيق هذا العمل المهم إلى أننا تعودنا أن ننظر إلى تخصصات فرعية، أو إلى بعض مجالات جزئية في هذا البنيان المتكامل. وهذه النظرة الجزئية تفقد بصيرة التكامل والوحدة بين مكونات ومجالات هذا العلم المتعددة. وهي نظرة قاصرة ومحدودة.

وقد بذلت محاولات جادة في سبيل وضع تصور متكامل لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، كانت منها الدراسة التي قامت بها د. مارجورى براون M. Brown، وأخرى قامت بها د. أنا كريكمور Dr. Anna Creckmore.

تصور رقم (١) :

اهتمت د. كريكمور في تصورها لبنيان التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بتوضيح كونات هذا العلم على أساس أنه علم تطبيقي، يبنى على معلومات مشتقة من العلوم الطبيعية والاجتماعية والفنون، ويهتم - في الدرجة الأولى - بدراسة التفاعل بين الفرد والبيئة القريية؛ أى بالبيت والأسرة. وقسمت البيئة القريية إلى مكونات ثلاثة، هي: المسكن بمحتوياته من أجهزة وأدوات ومفروشات، وثانياً: الغذاء، وثالثاً: الملابس والأنسجة. وهذه تمثل حاجات الإنسان الأولية من مأوى وملبس ومأكل.

أما الإنسان الذى يتفاعل مع هذه البيئة .. فقد قسمته د. كجريكور حسب الأعمال إلى ثلاث فئات أيضاً، هي: الطفولة وسن الرشد والشيخوخة، وهذه تمثل أعمار أفراد الأسرة المختلفة، شكل (١٠ - ١).

والمتوقع أن يبلغ العاملون في هذا الميدان درجة من المعرفة الغزيرة والمتعلقة، بل والرائدة في محتوياته، أعلى بكثير من معلومات ومعارف من هم خارج الميدان . وبما أن مجال المعلومات محدود .. مهما زاد، قل أم كثر، ضاق أم اتسع .. فلا بد لهدف أبحاث الدراسات إذا من أن يتحدد، أو بمعنى آخر لا بد أن يتبلور تماما .

العنصر الثاني في أسس ببيان أى ميدان دراسة هو مجموعة من المفاهيم والمدرجات أو المتغيرات أو الأفكار التي يعتقد العاملون في هذا الميدان أنها جديرة بالبحث وأنها مرتبطة بأهدافهم . ومن هنا تنشأ مجموعة أسئلة متعلقة بهذه المفاهيم المدرجات وعلاقات بعضها ببعض، وتشكل هذه العلاقات بين المفاهيم المختلفة تنظيما للمعارف، وتجميعا للحقائق، وتوضيحا للطريق الذي يحقق أهداف ميدان الدراسة . وللإجابة عن تلك الأسئلة المتعلقة بالبحث عن المعلومات وتجميعها وتنظيمها .. لا بد من تحديد أساليب مناسبة للبحث والدراسة .

العنصر الثالث في بيان أى ميدان دراسة - خاصة المواد ذات الطابع التطبيقي - هو توضيح علاقة هذا الميدان الدراسي بغيره من ميادين المعرفة والدراسة ؛ فعلى الرغم من ضرورة وجود صفات ذاتية أو فردية أو خصائص معينة لكل ميدان دراسي تميزه عن غيره .. إلا أنه قد يشترك مع غيره في بعض المفاهيم، وطرق البحث، حتى في بعض القوانين والنظريات الناتجة عن البحوث، التي تشكل اهتماما مشتركا بين أكثر من ميدان دراسة واحد .

فما موقف علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) من هذه المحاولة التحليلية ؟ ما أهداف هذا العلم ؟ وهل هي واضحة ومحددة ومتفق عليها بصورة اجتماعية من العاملين فيه ؟ هل المدرجات أو المفاهيم الأساسية، التي تكون مضمون ومحتوى هذا الميدان الدراسي معروفة ومفهومة ؟ هل مواضيع ومجالات البحث التي تعمل فيها التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، أو التي يمكن أن يسهم فيها واضحة ومحددة ؟ هل علاقة هذا العلم بغيره من العلوم وميادين الدراسة الأخرى علاقة متفق عليها ومقبولة من كل الجهات المعنية ؟ إن كل سؤال من هذه الأسئلة يحتاج لدراسة صادقة وواقعية ؛ حتى تأخذ علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) مكانه بين العلوم والفنون والآداب، دون خلاف في الرأي ودون سوء فهم من أحد، سواء عن قصد أو دون قصد، وهذه بلا شك مسئولية العاملين في التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أنفسهم .

إن الدور الحيوى الذى تقوم به الأسرة فى رقى المجتمع لا يمكن إغفاله ، وقدرة الأسرة على القيام بهذا الدور تتوقف على ما يناله أفرادها من تثقيف وتأهيل ، وما يحصلون عليه من علم ومعرفة ومهارة ترتبط بالتربية الأسرية ، فى إطار من القيم الحضارية والإسلامية والعربية .
لذلك يهتم علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) بمساعدة أفراد الأسرة رجالا ونساء على إدارة شئونها ، سواء فى الحاضر أو فى المستقبل على أسس علمية؛ حتى يتحقق التقدم للمجتمع .

ومناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) - بما تتضمنه من مجالات دراسية - تستطيع أن تسهم فى حل مشكلات البيئة ، وزيادة الوعي الصحى والغذائى ، ورعاية الأمومة والطفولة ، ورفع مستوى الأسرة إداريا واقتصاديا ، وتدعيم القيم والتقاليد المرتبطة بالحياة الأسرية التى تلائم المجتمع العصرى المتطور ، والتى تعمل على دفع عجلة التقدم فى هذا المجتمع . ويتم ذلك كله عن طريق تنمية شخصيات أفراد الأسرة تنمية شاملة وبصورة متكاملة متوازنة ، وإعدادهم كأفراد منتجين ، يعملون لخيرهم ولخير أسرهم ولخير أمتهم ولخير الإنسانية بعامه .

فلسفة وبنية علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

يستخدم تعبير الأسس الفلسفية هنا بمفهوم ، يختلف عن مفهوم كلمة فلسفة الذى استخدم فى القرن الخامس عشر وما قبله ، والذى يشير إلى تنبؤات وتوقعات غير معززة بالحقائق ، عن الحق والحقيقة والواقع وما بعد الطبيعة . وإنما استعمل تعبير «الأسس الفلسفية» لتشير إلى الفرضيات الرئيسية . التى تحدد وتشكل أسس وقواعد أى ميدان دراسى . فالمعروف أنه لا يوجد ميدان دراسة فى فراغ ، وإنما لابد أن يستند إلى مجموعة أفكار ومعتقدات ، يؤمن العاملون فى هذا الميدان الدراسى أنها الحقيقة وأنها الخير . ومن هذه المعتقدات أو الفرضيات تنبع أساليب العمل وطرق البحث وموضوعاته ، وتتبع أيضا محتويات هذا الميدان الدراسى أو هذا العلم .

وينبى كل ميدان دراسة على مجموعة عناصر مترابطة ومتكاملة ، وأول هذه العناصر هو هدف خاص أو رسالة معينة ، توجه الدراسات المتخصصة لهذا الميدان لتحقيقها . والمفروض



نظرة مستقبلية

تناول هذا الكتاب - عبر فصوله المختلفة - اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، وكانت الأمثلة والتطبيقات في معظمها في مجال علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، والذي نناشد بأن يتطور مفهومه، وأن يتغير بالتالي مسماه إلى « التربية الأسرية »؛ حتى يعكس المسمى المفهوم المتطور لهذا المجال المعرفي والتطبيقي.

ونختتم الكتاب بهذا الفصل، الذي نتوقف فيه أمام هذا التغيير المقترح لعلم الاقتصاد المنزلي، لنشرح بنية هذا العلم وأهدافه، ونوضح علاقته بالقضايا العالمية المعاصرة، وبذلك نرسم صورة مستقبلية للتربية الأسرية، سواء في مناهج التعليم العام، أو في مرحلة برامج إعداد المعلم المتخصص في هذا المجال.

ولعلنا نتفق على أن أهم عملية استثمارية تقوم بها أى دولة - مهما كانت مرحلة التنمية التي تمر بها - هي تنمية مواردها البشرية. إن ثروة أى شعب من الشعوب تكمن في المهارات الإنتاجية الاخلاقية التي يغرسها وينميها التعليم والتدريب في أفراد الشعب. ولهذا تظل سرعة النمو الاقتصادي والاجتماعي معتمدة .. بدرجة كبيرة - على سرعة بناء وتنمية الموارد البشرية اللازمة لهذا النمو.

والاقتصاد المنزلي كعلم وميدان دراسة نشأ وتطور بهدف خدمة الأسرة والمجتمع، ويركز اهتمامه على الأفراد ومدى تأثيرهم وتأثرهم في الحياة الأسرية، ثم الاهتمام بالأسرة كخلية أولى في المجتمع، في صلاحها صلاح هذا المجتمع... وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية، وعن طريق الاهتمام بالحياة الأسرية يتحقق تقدم ورفعة المجتمع.

المراجع الأفرنجية

- 1- American Home Economics Association: Textile Hand Book, AHEA, Washington. D.C., 1967.
- 2- Babcock, G. Anl Ater, C: Study of Home Management Education, Carnegie Press Carnegie Institute of Technology, Pittsburgh, Pennsylvania, 1960.
- 3- Bloom. B.S: Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Hand book I, Cognitive Domain, Mckay - New York.
- 4- Brown, M.M.: The Problem of Philosophical Grounds for Home Economics, A Speech Delivered at A Meeting of University Teachers of Home Economics, University of British Columbia, Vancouver, 1965.
- 5- Cagne. Robert M: The Learning of Principles, In Analysis of Concept learning, Academic Press, New York, 1966.
- 6- Callahan, Joseph F. & Clark, Leonard H. Innovations and Issues in Education, Planning for Competence, Macmillan Publishing Co, Inc., New York. 1977.
- 7- Callahan, Sterling. G.: Successful Teaching in Secondary Schools, Scott, Foresmam and Company, 1971.
- 8- Chamberlain, Valerie M. & Kelly, Joan M. Creative Home Economics Intruction, Second Edition, Mc Graw - Hill, Inc., 1981.
- 9- Compton. Norma H.: Foundations of Home Economies Research, Burgess Publishing Company U.S.A. 1972.
- 10- Concepts and Generalizations: Their Place in High School Home Economics Curriculum Development, Report of a National Project, AHEA, Washington, 1987.
- 11- David A. Payne, The Assessment of learning D.C Heath and Company, lexington Massachusetts, Toronto London 1974.
- 12- David G. Armstrong, Developing and Documenting The Curriculum. Copyright 1989 by Allyn and Bacon U.S.A
- 13- East, Marjorie: Home Economics, Past, Present, and Future, Allyn and Bacon, INC. 1980.

ولا شك أن أسلوب وطريقة التقييم تنبع من طبيعة ومستوى الأهداف المرجوة؛ لذلك على المدرسة أن تستخدم من وسائل وأدوات التقييم ما يمكنها فعلا من تعرف مدى ماحققته التلميذات من أهداف، سواء على مستوى الدرس أو الوحدة أو الصف الدراسي ككل.

وبما أن غاية التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أن تتعلم التلميذة سلوكا مفيدا، تمارسه في حياتها في الأسرة.. فمن الممكن عمل لقاءات مع الأمهات من آن لآخر؛ للتحقق من أثر ما تعلمته التلميذة في دروسك على سلوكها في الأسرة.

إن هذا الترابط بين المدرسة والأسرة يفيد في تقييم نتائج التعلم، وفي توضيح الاحتياجات الفعلية للتلميذات، فيما يتعلق بمادة تخصصك.

١٧ - المعارض المدرسية من الأنشطة التعليمية المهمة لكل المواد الدراسية، وعلى مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) - مثلها مثل باقي المدرسات والمدرسين - أن تهتم بإقامة المعارض، التي تبين مجهود التلميذات ومدى استفادتهن من الدراسة.

ولكن من الضروري أن تأخذ معارض التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) صبغة تربية تعليمية.. بمعنى أن تدل وتوضح مراحل التعلم، ومن خلالها تتضح جوانب ومجالات هذه المادة وتداخلها، وأهميتها بالنسبة للتلميذات؛ فيجب ألا يقتصر المعرض على بعض المأكولات والملابس، وإنما لابد من تمثيل الوحدات التدريسية بتكاملها، وبما تتضمنه من جوانب التعلم المختلفة، سواء الجوانب المعرفي العلمي، أو الجوانب المهاري الإنتاجي، أو الجوانب الوجداني بما ينمي ويكونه من عادات وأخلاق وقيم تربية.

ومن الواجب أن تراعى المدرسة الأمانة العلمية فيما يعرض في هذه المعارض؛ بحيث يكون فعلا من عمل التلميذات أنفسهن؛ فالمعرض ليس تنافسا بين القدرات والمهارات العملية للمدرسات شخصيا، وإنما هو تنافس بين قدراتهم ومهاراتهم على تعليم التلميذات، وتربيتهم تربية أسرية شاملة.

وعلى المدرسة أن تتمسك بهذه المبادئ التربوية، وتعمل على إقناع الآخرين بها وبأهميتها، وهي بذلك تسهم في توضيح الاتجاهات الحديثة في مناهج وتدريس التربية الأسرية.

- 14- Fleck, Henrietta: To Word Better Teaching of Home Economics, The Macmillan Company, New York, 1968.
- 15- Gerald R.Firth, Richard D.Kimpston, The Curricula Continuum in Perspective, F.E.Peacock Publishers. Inc. Copyright 1973.
- 16- Grazie, A.D & Sohn, David A.: Programs, Teachers and Machines, Bantam Matrix Edition, New York, 1964.
- 17- Grazia, A.D. & Sohn, David A.: Revolution in Teaching: New Theory. Technology, and Curricula, Bantam Matrix Edition, New York, 1964.
- 18- Gronlund, Norman E.: Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. The Macmillan Company, New York, 1970.
- 19- Hall, Olive A. & Paolucci, Beatrice: Teaching Home Economics, Second Edition. John Wiley & Sons, INC, New York, 1970.
- 20- Hayman, John I., & Napier, Rodney N.: Evaluation In The Schools: A Human Process for Renewal, Wadsworth Publishing Company, INC., Belmont, California, 1975.
- 21- Hoganeamp, E. & Buehrig, E.B. (eds) Home Economics Education, Home. Making Aspect Grades 7.12. Subject Field Series Bulletin D.7. Illinois Curriculum Programme, Illinois, 1966.
- 22- Home Economics Seminar, a Progress Report July 24 - 28, 1961, French Lich, Indiana.
- 23- Howard Gardner, The Unschooled Mind, Basic Books. New York, 1991.
- 24- Issues in Family Economics, Froccedings of a National Conference June 21 - 23. 1967. AHEA. U.S.A.
- 25- Kouchok, K. H.: Curriculum: Development For Home Economics Extension Workers At Diploma Levee, In Report on FAO// ECA/ SID a Seminar. Addis Ababa, FAO, Rome, 1972.
- 26- Kouchok, K. H.: Conceptual Teaching in Home Economics in Report on the FAO/ SIDA Workshop For Intermediate - Level Instructors in Home Economics FAO, Rome, 1974.
- 27- Kouchok, K. H.Preparation of Instructional Objectives, Journal of the

- Faculty of Education, No. 2, March, 1970, Cairo, Ain Shams University Press.
- 28- Krathwohl. D.R. Bloom, B S. & Masia, B.B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Hand book 2, Affective Domain, Mckay, New York, 1964.
- 29- Landsheere, V.D. Evaluation in Education: International Progress, An Intenational Review Series Pergamon Press Oxford, Volume I, Number 2. 1977.
- 30- Lauren B. Resnick &. Leopold E. Klopfer Toward The Thinking Curriculum: Current Congress Research, ASCD 1989.
- 31- Levit, Martin: Curriculum, The Board of Trustees of The University of Illinois, U.S.A., 1971.
- 32- Mager, Robert F.: Preparing Instructional Objectives, Lear Siegler Inc, Fearon Publishers Belmont, California, 1961.
- 33- Markle, Susan & Tiemann, Philip: Conceptual Learning and Instructional Design. The Journal of Educational Technology, London: Councils and Education Press Ltd. Vol. L. No. 1 , 1970.
- 34- Marvin Cetron - Margaret Gayle, Educational Renaissance St, Martin's Press, New York. 1991.
- 35- Meehner, Francis: The Teaching of Concepts and Chains in Iustrucional Design: Readings Merrill, D. (Ed) Prentice - Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
- 36- Michael J. Dunkin & Bruce J, Biddle: The Study of Teaching, Holt, Rinehart and winston, INC. U.S.A 1974.
- 37- Nicholls, S. Howard & Nicholls, A,: Creative Teaching, an Approach to the Achievement of Educational Objective, George Allen Unwin Ltd, 1975.
- 38- Rees, Ann M. (Ed.,) Journal of Consumer Studies and Home Economics, Vol. I., No. I, Blackwell Scientific Publications, Oxford, 1977.
- 39- Saylor, J. Galen & Alexander, William M: Curriculum Planning For Modren Schools, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1954.

- 40- Sefein, Naim A.: Meaningful Instructional Objectives, Bureau of Educational Research and Serrices. Colloge of Education Memphis, State University Memphis, Tennessee, 1971.
- 41- Simpson, E.: The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain, Urbana, University of Illinois, 1966.
- 42- SIU, Learning in Home Management, Unpublished Carbondale Illinois, 1972.
- 43- Sockett, Hugh: Designing The Curriculum, Open Books Publishing Limited, London, 1976.
- 44- Thomas Armstrong, Multiple Intelligences in The Classroom, ASCD, Alexandria, 1994.
- 45- Tuc Kman Bruce W.: Conducting Educational Research, Harcourt, Brace Jooanovich, Inc., U.S.A, 1972.
- 46- Wilma S. Longstreet, Harold G. Shane, Curriculum For New meillenium. Copyright 1993 by Allyn 8 Bacon. U.S.A.

المراجع العربية

- ١ - أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨١.
- ٢ - أنصاف نصر وكوثر الرغبى: دراسات فى النسيج، مكتبة سيد عبدالله وهبه، القاهرة، ١٩٧٢.
- ٣ - ديوبولد فان دالين: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٩.
- ٤ - سعد مرسى أحمد، التربية والتقدم، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧.
- ٥ - فاروق عبدالفتاح موسى: علم النفس التربوى، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١.
- ٦ - فؤاد أبو حطب وآمال صادق: علم النفس التربوى، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠.
- ٧ - على محمود عويضة: الموسوعة الغذائية، عالم الكتب، القاهرة.
- ٨ - عليا عابدين: دراسات فى المرأة والأزياء، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٩ - كوثر حسين كوجك: أهداف التدريس، تصنيفها: صياغتها صياغة سلوكية، دولة الإمارات العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم والشباب ١٩٧٨.
- ١٠ - الإدارة المنزلية، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٠.
- ١١ - مقدمة فى علم التعليم! عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧.
- ١٢ - المدركات والتعميمات. دراسة تحليلية للمدركات الأساسية والتعميمات فى الاقتصاد المنزلى واستخداماتها فى التدريس، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٧.
- ١٣ - لولوجيد، سكينه الزيدى: عالم المرأة، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦.
- ١٤ - المرجع فى التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤.
- ١٥ - د. مارجريت دايرسون؛ استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار التركى للنشر والتوزيع - مشروع مدارس الظهران الأهلية لتطوير القراءة - ط١، ١٩٩٥م، المملكة العربية السعودية.
- ١٦ - محمد أحمد سلطان: الألياف النسيجية، سلسلة الكتب الهندسية، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٧٢.
- ١٧ - محمد الهادى عفيفى وسعد مرسى أحمد: قراءات فى التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.
- ١٨ - محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق فى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨١.

الفهرس

رقم الصفحة	
٧	مقدمة
٥١ - ١٠	الفصل الأول
١١	المنهج مفهومه - عناصره - بناؤه وتطويره
١٤	منطلقات المنهج
٢١	فلسفة المنهج
٢٣	أهداف المنهج
٢٦	أهداف التدريس
٢٦	الأنشطة التعليمية
٢٧	التقييم
٢٨	التغذية المرتدة
٢٨	أطر ونماذج لتصميم وبناء المناهج
٣٨	كلمة عن استراتيجيات وطرق التدريس
٤٠	نموذج لأسلوب تطوير المناهج والمواد التعليمية من جمهورية مصر العربية
٧٠ - ٥٣	الفصل الثاني
٥٥	تخطيط المنهج المدرسى تمهيدا للتدريس
٥٧	مستويات التخطيط
٩٥ - ٧١	الفصل الثالث
٧٣	المناهج والقضايا المعاصرة
٨١	المناهج أداة للتنمية البشرية
٨٢	ما علاقة المناهج الدراسية بمفهوم التنمية البشرية
٨٥	المناهج والأنشطة الملائمة لمشروع التربية من أجل السلام والتنمية

٩٦ - ١٤٠	.....	الفصل الرابع
٩٩	.....	التدريس ماهيته - جوانبه - تصميم مواقفه
١٠١	.....	ماهية التدريس
١٠٦	.....	التكنولوجيا والتعليم
١١٢	.....	دور المدرس
١١٩	.....	تصميم التدريس
١٢٦	.....	نظرية تحليل النظم وتطبيقها فى التعليم
١٣٢	.....	التدريس كنظام
١٣٨	.....	تطوير طرق إعداد المعلم
١٤١ - ١٧٤	.....	الفصل الخامس
١٤٣	.....	التدريس بالأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية
١٤٥	.....	أهداف التربية وأهداف التدريس
١٤٨	.....	مصادر اشتقاق الأهداف التربوية
١٥٠	.....	شروط صياغة أهداف التدريس
١٥٦	.....	تصنيف أهداف التدريس
١٥٧	.....	مستويات الأهداف
١٦٩	.....	الأهداف كلها متكاملة ومترابطة
١٧٢	.....	أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية
١٧٣ - ٢١٩	.....	الفصل السادس
١٧٧	.....	المفاهيم والمدرجات والتعميمات
١٨٠	.....	كيف تكون المفاهيم
١٨٢	.....	مواصفات المفهوم
١٨٣	.....	التعميمات

١٨٥	كيف تكون التعميمات
١٨٩	الأسرة والنمو الإنساني
١٩١	إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة
١٩٧	الغذاء والتغذية
٢٠١	الملابس والنسيج
٢٠٦	المسكن تأثيثه وفرشه وأدواته
٢١١	أهمية التدريس بناء على مدركات ومفاهيم أساسية
٢٥٦-٢٢٠	الفصل السابع
٢٢٣	التقييم
٢٢٥	أهداف التقييم التشخيصي
٢٢٨	مواصفات التقييم الفعال
٢٢٩	ماذا نقيم؟
٢٣٠	الفعالية والكفاءة
٢٣١	طرق التقييم
٢٣٢	الملاحظة
٢٣٦	تحليل التفاعل
٢٣٧	طرق التقييم الشفهية
٢٣٨	طرق التقييم المدونة
٢٣٩	أنواع الاختبارات
٢٤١	أسئلة المقال القصيرة
٢٤٢	الاختبارات الموضوعية
٢٤٣	أنواع الأسئلة الموضوعية
٢٤٤	أسئلة الاختبارات المتعددة

٢٤٧	..... أسئلة التكملة
٢٤٩	..... أسئلة التوثيق أو المزاوجة
٢٥٠	..... أسئلة حل المشكلات
٢٥١	..... مواصفات الاختبار الجيد
٢٥٤	..... إرشادات لتصحيح الاختبارات
٢٥٥	..... ملفات التلاميذ التراكمية
٢٩٨ - ٢٥٦	..... الفصل الثامن
٢٥٩	..... المهارات الأدائية فى التدريس
٢٦٠	..... اختبار وتنظيم الأنشطة التعليمية
٢٦٣	..... طرق التدريس ومهارات التدريس
٢٦٤	..... التعليم المصغر
٢٦٦	..... مبادئ أساسية للتعليم المصغر
٢٦٨	..... المهارات الأدائية
٢٧٥	..... الصمت
٢٧٩	..... أهداف الأسئلة فى الفصل
٢٨٣	..... طريقة توجيه الأسئلة فى الفصل
٣٦٠ - ٢٩٩	..... الفصل التاسع
٣٠١	..... طرق واستراتيجيات
٣٠١	..... تعريف الاستراتيجية
٣٠٦	..... خرائط المعرفة التى توضح تسلسل خطوات أو مراحل
٣٠٨	..... خرائط المعرفة لتحليل حدث ما
٣٠٩	..... خرائط المقارنة
٣١٥	..... ما المقصود بالتعلم بالتعاونى؟

٣١٧	«نحن بدلا من أنا»
٣١٩	القدرة على التفاهم والاتصال
٣٢١	ما أحوجنا جميعا لتنمية هذا السلوك
٣٢٤	المحاسبة الفردية
٣٢٥	دور المعلم فى دروس التعلم التعاونى
٣٣٥	خطوات البيان العملى
٣٤٠	تنظيم وإدارة دروس المعمل
٢٤٣	تنظيم والتدريس بطريقة التعينات
٣٨١ - ٣٦١	الفصل العاشر
٣٦٣	نظرة مستقبلية
٣٦٤	فلسفة وبنية علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
٣٦٦	تصور لبنان علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
٣٧٢	نظرة تقديمية لعلم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)
٣٧٤	التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) والقضايا العالمية المعاصرة
٣٧٧	توجيهات عامة لمعلم/ معلمة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى)

رقم الإيداع ١٩٩٧/٣٥٤٤

ISBN

977-232-103-3
