الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة 8 مـاي 1945 – قـالـمـــة
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية

مقياس: تحليل الطّرائق

المستوى: السّنة الأولى ماستر تخصّص لسانيات تطبيقية (السّداسي الثّاني)

محاضرات في
تحليـــل الطّرائـــــق

إعداد: الدّكتور وليد بركاني

السّنة الجامعية: 2018–2019

مقدّمة:

يعدّ التّعليم أهمّ النّشاطات الإنسانية التّي أولتها المجتمعات كبير الاهتمام، لما يشكلّه من استثمار مباشر في الإنسان الذي هوالثّروة الحقيقية، وقد مرّ التّعليم في تطوّره عبر العصور بمراحل كثيرة، وملابسات متنوعة، وأحوال مختلفة، واكبت التّغيّرات الحضارية الحاصلة.

ففي العصر الحديث حتّم الانفجار المعرفي والعلمي الهائل –الذي شهده العالم– على النّظم التّربوية التّعامل معه بصيغة جديدة، من أجل بثّ روح الإصلاح والتّطوير المستمرّين في مناهج واستراتيجيات التّعليم، حتّى تواكب روح العصر وتنسجم مع متطلّباته المستحدثة. وقد مسّ هذا التّغيير كلّ مجالات العملية التّعليمية التّعلّمية، ومنها عملية التّجديد والتّحديث في مجال طرائق التدريس التّي أصبحت من الأمور الملحّة عند المختصّين، لأنّ التّعامل مع المعرفة يجب أن يتعدّى المستويات الدّنيا من القدرات العقلية، إلى تبنّي وسائل وطرائق تنمّي القدرات الفكرية لدى المتعلّمين وتوظيفها في الحياة بشكلّ عمليّ وفعّال، لنتجاوز بذلك التّعليم التّلقيني الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التّعليم الابتكاري الذي يمكّن المتعلّم من مواجهة المشكلّات وتقديم الحلول الابتكارية لها، حتّى يساهم في تطوير المجتمع وازدهاره.

وتُعدّ طرائق التّدريس من المستلزمات الضّرورية للمدّرس لكي يُتمكّن من استعمالها استعمالا سليما يساعد المتعلّمين على إيقاظ قِواهم واستعداداتهم العقلية وتعويدهم الاعتماد على النّفس والتّفكير المنطقي السّليم، حيث تشكلّ مكونا هامّا من مكونات المنهاج الدّراسي، وتتجلّى أهميتها في التأثير المتبادل بينها وبين كلّ من مكونات المنهاج الأخرى. فلكلّ موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه ومحتواه، ومواده التّعليمية وأنشطته، وأساليب تقويمه. ولذلك ينبغي على المدّرس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهاج ومحتواه، ليتمكّن من صوغ أهداف دّرسه، ويوطّن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التّدريس، قديمها وحديثها، ويختار أنسبها وأجداها، لتمكين المتعلّمين من استيعاب المعارف واكتساب المهارات، وتشرّب القيم التّي ينطوي عليها محتوى المنهج، وبالتّالي تحقيق أهداف المنهج.

المحاضرة الأولى: مفهوم طرائق التدريس وأهمّيتها

مفهوم طرائق التّدريس Le concept de méthodes d'enseignement:

– **لغة:** الطريقة هي السّيرة أوالمذهب، وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون (...**وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُثْلَىٰ**)[1]، يقول ابن منظور: "..والطَّرِيقة الحال يقال هوعلى طَرِيقة حسَنة وطَرِيقة سَيِّئة" ويجمعها على طرائق ويستدل على ذلك بقوله تعالى (**وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا**)الجن 11[2].

قال ابن كثير[3] : يستبدا بهذه الطريقة ويتفردا بها وقيل طريقتكم جماعتكم الأشراف وقيل سنتكم.

التّدريس: من جذر درّس، يدّرس، تدريس التلميذ الكتاب: جعله يدّرسه.[4] وجاء في المعجم الوسيط: و**درّس** الكتابَ ونحوَه درّسا ، ودِرَاسَةً : قَرَأَهُ وأَقبل عليه ليحفظَه ويفهمه .ويقال : **درّس** العلْمَ والفنَّ [5].أمّا المفهوم الديداكتيكي للتدريس فهو: موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها علي المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية علي المدى البعيد. ويصفه المختصون " بأنه أحد العمليات التربوية التّي تشمل العوامل المكونة للتعليم، ويتم تحقيقها بالتفاعل المثمر بين المعلم والمتعلّم لتحقيق الأهداف كافة الأطراف اتي تهتم بالعملية التّعليمية"[6].

– اصطلاحا:

عرف محسن علي عطية طرائق التّدريس بأنّها : " الإجراءات التّي يؤدّيها المدّرس أوالمعلم لمساعدة المتعلّمين في تحقيق أهداف محددة وتشمل كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التّي يستخدمها المدّرس أثناء أدائه العملية التّعليمية تحقيقا لأهداف محدّدة، ولها أشكال وصور وأساليب متعددة

---

[1] طه (63)

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة طرق، دار صادر 2003.

[3]ابن كثير، تفسير القرآن العظيم ، مراجعة أحمد إبراهيم زهوة ، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، ج3 ، 2005 ، ص157

[4] البستاني فؤاد إفرام (1978)، منجد الطلاب، بيروت، جار المشرق، ط 2، ص 44.

[5] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مادة درس، ط5، 2011.

[6]سعيد خليفة المقدم 1978، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة ، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، ط 1، ص 29.

كالمناقشات وطرح الأسئلة، أوحل المشكلّات أوالمشروعات أوالاكتشافات أوالاستقصاء أوغير ذلك.[1] أوهي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم بما لديه من خبرة ومعرفة ، لنقل وتوصيل ما يملك من مصطلحات ومفاهيم ... أوما يتضمنه المنهاج الدراسي من معارف وعادات واتجاهات وقيم إلى ذهن المتعلّم، عن طريق التفاعل معه في موقف دراسي محدود ومنظم أوهي جملة الإجراءات والأنشطة التّي يقوم بها العلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم بسهولة ويسر[2]. والملاحظ في هذا التعريف أنّ صاحبه يجعل للطريقة وللأسلوب مفهوما واحدا.

المفهوم الحديث لطرائق التّدريس :

هناك عدة تعريفات لطرق التدريس بالمفهوم الحيث، منها[3]:

أ- عرف كلّافكي 1976 طرائق التدريس بأنها :

أساليب وإجراءات التشكيل المخطط والمنظم لعمليات التّعلّم وهي بذلك أساليب تنظيم وتنفيذ للتعليم والتّعلّم.

ب- تعريف دانيلوف 1978 :

نظام من الأفعال الواعية والهادفة من أجل تنظيم النشاط المعرفي والتطبيقي للتلميذ وتأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التّعليمي ، وبكلّمات أخرى فإن طرائق التدريس تشترط التأثير المتبادل المستمر بين المعلم والتلميذ ، أي أن المعلم ينظم نشاط التلميذ بموضوع التّعلّم ، ومن خلال هذا النشاط يكتسب التلميذ المحتوى التّعليمي .

ج-تعريف كنوشل :

طرائق التدريس هي الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلّمين بمحتوى الدّرس وتحقيق أهدافه.

---

[1] محسن علي عطية، 2007، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص 28.

[2] علي سامي الحلاق، اللغة و التفكير الناقد، أسس نظرية و إستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة ، الأردن ، ط1، 2007، ص106

[3] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط1، 2005-1425،ص154 - 155

د- تعريف مايار1991 :

هي الأساليب والإجراءات التّي فيها وبها يكتسب المعلم والتلاميذ الواقع الطبيعي والاجتماعي من حولهم على أساس الظروف المؤسسية

هـ – تعريف لابس 1978:

هي سلسلة مركبة من إجراءات يقوم بها المعلمون والمتعلّمون ويتم من خلالها النقل والاكتساب الهادف لمحتوى الدّرس والتعرف على نتائجه وتقويمه

وهكذا نلاحظ أن طريقة التّدريس عموما هي ما وضعه المختصّون، وتتمثّل في مجموعة الأنشطة والإجراءات التّي يطبّقها المعلم والتّي تبدوآثارها على ما يتعلمه التلاميذ، وتظمّ الطّريقة عادة عددا من الأنشطة والوسائل والأدوات التّي يتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف في غرفة الصف وخارجها .

يستعمل مصطلحا "الطرائق" و"الأساليب" في كثير من المراجع العربية مترادفين دون تمييز بينهما في كثير من الأحوال، لكن يبدوأن الطّرائق أكثر شمولية من الأساليب، باعتبارها تتضمّن عناصر التّعليم والتّعلّم، وتنظيم المحتوى واستغلال الوسائل التّعليمية...، فهي "إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وقد تكون على شكلّ مناقشات أوتوجيه أسئلة أوتخطيط مشروع، أوإثارة مشكلّة أوتهيئة موقف معين يدعوالتلاميذ إلى التساؤل أومحاولة اكتشاف أوفرض فرضيات أوغير ذلك.."[1]. أي كلّ عناصر تحقيق الأهداف.

أمّا الأساليب فهي ما يقوم به المعلّم فقط، بمعنى أنّ الأسلوب هوجزء من الطّريقة، فهو"مجموعة العمليات والإجراءات التّي يؤدّيها شخص ما، لأداء عمل ما، وهي تشكلّ نمطا مميّزا لسلوكه"[2]، أي أنّه مجموعة الأنماط التّدريسية الخاصّة بالمعلم والمفضّلة لديه.

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص19.

المبادئ التّي تقوم عليها طرائق التّدريس:

هناك مجموعة من المبادئ تتأسس عليها طرائق التّدريس وذلك لما لها من أثر في فعالية التدريس، وكذلك لتحقيق التّعلّم الجيد وفيما يلي نبرز أهم هذه المبادئ:

- التّخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلّم فعالا والتّعليم منتجا.
- تحديد أهداف التّعليم في ضوء حاجات المتعلّمين وما تقتضيه أهداف العملية التربوية.
- الربط بين المتغيرات المساق الدراسي (المدخلات) بما فيها طبيعة المتعلّمين وطبيعة المنهج والبيئة التّعليمية، وبين المتغيرات الاجرائية كحماس المعلم، ووضوح الشرح واستخدام الأسئلة، واستخدام التعزيز، واستراتيجية إدارة الصف وضبطه واسهام المتعلّمين وتفاعلهم والمتغيرات الانتاجية (المخرجات) التّي هي في التدريس متغيرات بعيدة المدى.
- إحداث الأثر المطلوب في المتغيرات الانتاجية (المخرجات) بمعنى أن طريقة التدريس الجيدة فهي لا تقف عن حد التّخطيط والتنفيذ وإنما يراد منها إحداث الأثر المطلوب وهذا يعني أن آثارها يقاس بمستوى انجازها.

وفي ضوء هذا المفهوم فإن المدّرس لا يقتصر دوره على الالمام بالمادة والقدرة على تدريسها وإنما على الأثر الذي يظهر على أداء التلاميذ بفعاليته، وبناءا على هذا فإن المدّرس لكي يكون مدّرس فعالا، فإن ذلك يقتضي منه التمكن من الكفايات المعرفية والأدائية وكفايات الانجاز التّي تتمثل في إحداث الأثر المطلوب الذي وصفته الأهداف التّعليمية.

- الإرشاد والتوجيه بحيث يتحمل المعلم قدرا كبيرا في موضوع الارشاد والتوجيه من حيث مشاكلّ التلاميذ الصحية والاجتماعية وتوجيههم التّعليمي واختيارهم اللغة.
- معرفة المعلم لحاجات المتعلّمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية.
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكلّيف المتعلّم.[1]

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، 1997 ، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط 2 ، ص 23.

معايير اختيار طريقة التّدريس:

وضع علماء التربية مجموعة من المعايير التّي يجب على المعلّم أن يتوخّاها في اختياره للطّريقة المناسبة لتقديم دّرسه، وقد تتقارب هذه المعايير أحيانا أوتتباعد وفق رؤية كلّ باحث، لكننا سنحاول ضبطها من خلال التقاطعات الكبرى التّي لا خلاف عليها، نوجزها في النقاط التّالية:

- أن تتوافق طريقة التدريس مع قدرات المتعلّم اللفظية والنفس حركية.
- أن تناسب ما يقصد تدريسه سواء كان تدريس كيفية عمل شيء، تدريس مهارات، أوتدريس حقيقة تدريس معارف، فإذا أراد المعلم أن يدّرس المتعلّم كيف يكون أمينا، فلا بد أن تتضمن الطريقة فرص يظهر فيها المتعلّم هذه الأمانة.
- أن تناسب الزمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التّعليمي.[1]
- أن توازن الخطة الدراسية بين المواد النظرية والمواد العلمية في القدر والأهمية ويخصص فيها الزمن للناحيتين بحيث لا يطغى جانب منها على الآخر إلا في بعض الحالات التّي يجب أن تأخذ فيها الدراسة العلمية والتطبيقات.
- أن يبحث المخطط في وسائل تقويم الخطة وفي طرق تعديلها إذ ألزم الأمر ذلك.
- أن يصحب التّعليم التطبيق والممارسة فعلا يقتصر على سرد الحقائق وبذلك يضمن فاعلية التلاميذ.
- أن تشجع طريقة التدريس بالاطلاع والمقارنة وتشجع على الاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل.
- أن تقتني بالأنشطة ويكسب التلميذ خبرات علمية حقيقية.
- أن تشعر طرق التدريس التلميذ بحب المعلم له وحنانه وعطفه عليه وغيرته على خدمته ورغبته في معاونته على التقدم.[2]

[1] يوسف قطامي وآخرون، 2008، تصميم التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1 ، ص 181.

[2] لطفي بركات أحمد، 2008 ، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1 ، ص 167.

يمكن الحكم على حسن اختيار طريقة التّدريس النّاجحة – ممّا سبق– من خلال مدى ملائمتها للأهداف التّعليمية الخاصة بموضوع معين، وكذا المحتوى، ومدى مراعاتها لمستوى التلاميذ وخلفياتهم المعرفية ومستوى نموهم؛ كما يجب أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد وملائمة لإمكانية استثارة دوافع التّلاميذ نحوالتّعلّم ، وأن تكون ملائمة للوسائل المتوفّرة داخل المؤسسة، وكذلك لعدد المتعلّمين داخل القسم.

أهمية وأهداف طرائق التّدريس الحديثة[1]:

- اكتساب المتعلّمين الخبرات التربوية المخطّط لها
- تنمية قدرة المتعلّمين علي التفكير العلمي عن طريق اسلوب حل المشكلّات
- تنمية قدرة المتعلّم على العمل جماعي التّعاوني اوالعمل في مجموعات صغيرة
- تنمية قدرة المتعلّمين على الابتكار والابداع
- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين
- مواجهة المشكلّات الناجمة عن الزيادة الكبرى في اعداد المتعلّمين
- اكتساب المتعلّمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع

أهمية استخدام طرائق التّدريس على نحوصحيح :

- إتقان المادة العلمية أوالبنية المعرفية لمحتوى المناهج .
- تمكن طرائق التدريس المعلم من رسم خططه السنوية
- تمكن المعلم من تنظيم الدّرس بشكلّ مترابط ومتناسق
- تساعد المعلم على استخدام الوسائل التّعليمية المختلفة
- تحديد الاختبارات والتّقويم
- زيادة التّواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم البعض، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التّعلّم.

[1] ردينة عثمان الاحمد، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس:(منهج .أسلوب. وسيلة)، دار المناهج، عمان، ط2، 2003، ص55

- تنمية الجوانب الوجدانية والاتّجاه الإيجابي نحوالتّعلّم والقيم الاجتماعية، والاستقلالية في التّعلّم، وثقة كلّ من المتعلّم والمعلم بالنفس.
- الاندماج النّشط في عمليات التّعلّم
- تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحوصحيح[1]

خاتمة:

من خلال ما تطرقنا اليه نستخلص ان طرائق التدريس تمثل مجموعة من التقنيات المجربة لإيصال المعرفة بأبسط السبل في أحسن حال، إلى أنّ الكلّمة الاخيرة تبقى للمعلم في طريقة قيادة فصله، وبالتالي يتوجب عليه إعمال خبراته، ومواهبه، وقدراته في سبيل إيجاد أفضل السبل التربوية ، والديداكتيكية التّي تناسب فصله أثناء قيامه بعملية التّدريس بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم لأن الأسلوب يختلف من معلم الى آخر.

إنّ الأساليب التّدريسية الشائعة، والمفيدة تربويا تنمي عددا من المهرات بين المتعلّمين، حيث تنفذ هذه الأساليب على شكلّ جماعات، وأفراد في كلّ المراحل، هدفها حلّ المشكلّات التّي تواجه المتعلّم عن طريق تفتيت المشكلّة إلى عناصرها المكونة لها، ثم دراسة كلّ عنصر على حدة .

المحاضرة الثّانية: طرائق التّدريس القديمة والحديثة:

شُغِل التّربويون قديما وحديثا بالبحث في طرق التّدريس ومن يتتبّع تاريخ الفكر التّربوي يجد محاولات متّصلة في سبيل الوصول إلى الطّريقة المثلى للتّدريس، ولعلّ مرجع هذا الاهتمام إلى أنّ الطّريقة ركن أساس من أركان عملية التّدريس، وتتعدّد طرائق التّدريس تبعا لتغيّر النّظرة إلى طبيعة عملية التّعليم والتّعلّم، حيث كانت تعتمد في النّمط القديم على التّذكر والحفظ واتّسعت اليوم أكثر لتشمل جميع المستويات المعرفية، كما أصبحت تتطلّب إيجابية المتعلّمين في التّعليم بهدف إظهار قدراتهم الكامنة والارتقاء بها من خلال التّركيز على المشاركة الفعّالة في كافّة أنشطة التّعليم، والإقبال عليها برغبة ونشاط حتّى يعتاد المتعلّم على الاستقلال في التّفكير والعمل والاعتماد على الذّات.

[1] ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، الاسكندرية، 2010، 2011، ص 5. 12. 13.

إن عملية التّجديد والتحديث في مجال طرائق واستراتيجيات التّدريس لم تعد مجال نقاش بل أصبحت من الأمور الملحّة بين المختصين، ومطلبا حيويا لأن طرائق التدريس مختلفة بمفهومها القديم والحديث.

- **طرائق التّدريس القديمة:**

الطريقة بمفهومها العامّ توصيل المعلومات أواكتسابها، حيث كانت تعني قديما[1]الخطوات التّي يسلكها المعلم لعرض مادته الدراسية على التلاميذ بهدف تسيير عملية الحصول عليها، وحفظها لأنّها ينظر إليها عملية إلزامية تبدأ بأوامر المعلم، وتنتهي بتنفيذ المتعلّمين لهذه الأوامر دون إبداء أي معارضة أواستياء، وتعتمد الطرائق القديمة على استراتيجيات بسيطة لا تفي بغرض التّعلّم ولا تلبّي حاجاته الأساسية في عملية التّعليم فهي تضع المتعلّم في مكان التلقي وأهم هدف يمكن تحقيقه هومدى حفظ المتعلّم للمعلومات، ويعتمد المعلم على طريقة الإلقاء ولا يوجد هنا دور يذكر للمتعلم. فهي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين حيث تنظر إلى الصّف كأنّ جميع طلابه في المستوى نفسه، ويطلب من المتعلّم في الطّرائق القديمة التركيز على حاسة السمع والبصر فالمعلم يشرح على السبورة فالمتعلّم يستمع للمعلم وينقل ما يكتبه المعلم، وهكذا تكون عملية التّعلّم خالية من التفاعل بين المعلم والمتعلّم وبين المتعلّمين أنفسهم. كان المتعلّم يعتمد بشكلّ كبير على الكتاب المدّرسي وما يحتويه من معلومات، هذا كان محور التّدريس التقليدي الذي يتركز حول المعلّم أوالمنهج، وتتحدّد الأهداف فيه حسب حاجة المجتمع، وفي ضوء هذه الحاجة يتمّ اختيار المادّة الدّراسية والأنشطة التّعليمية وبيئة التّعلّم وطرقه؛ فهي عملية إلزامية لا انتقاء فيها.

- **طرائق التّدريس الحديثة[2]**

تتضمّن طرائق التّدريس الحديثة العلاقة بين المتعلّمين والمعلم والمحتوى، وتنظيم هذا المحتوى وطرق عرضه للمتعلمين. ومع تطوّر الفكر التّربوي أخذت الطّريقة مفهوما آخر، وهي الوسائل والنُّظم والأساليب التّي يتبعها المعلّم لاكتساب التلاميذ معارف ومعلومات بأقل جهد وأسرع وقت ممكن.

[1] حمادة خليل عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، غزة، مكتبة سمير منصور، 2014 ، ط 2 ، ص 33.

[2]حمادة خليل عبد الفتاح، مرجع سابق ، ص 33.

لأنّ التدريس الحديث[1] يمثل عملية شاملة تنظّم فيها عناصر العملية التّعليمية (معلم، منهاج، طلاب، بيئة صفية) لتحقيق أهداف محددة دون السماح لأحدها بالتسلط على الآخرين.

فهذه الطرائق تعتمد على طرق وأساليب حديثة تصب اهتمامها على المتعلّم، ومدى تفاعله معها، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتهتمّ بالمتعلّمين الذين يعانون من مشكلّات تعلّم.

لذلك اعتمدت الاستراتيجيات الحديثة على استخدام أدوات متعددة وازداد التّفاعل الصفي، فأصبح المتعلّم يحصل على المعلومات بطريقة أسهل وأسرع ، خصوصا مع تطور الوسائل التكنولوجية التّي تسهّل عملية الوصول للمعلومة بأقلّ جهد.

طرائق التّدريس العامّة والخاصّة[2] :

أ- **العامّة :**

يقصد بها الأساليب المشتركة التّي يمكن أن تطبق على مواد التدريس مهما اختلفت طبيعتها ، فهي تهدف إلى إعطاء المتعلّمين خطوطا عريضة للعمل الذي يجب تغطيته ، وتضم الطّرائق العامة الطّرائق الآتية :

المحاضرة-المناقشة- الاستقراء-القياس- التّحليل-التّركيب-المشروع (حلّ المشكلّات)- التّعيينات- التّعلّم الذّاتي- طريقة الوحدات .

ب- **الخاصّة :**

تعرف بأنّها الطّرائق التّي يلجأ إليها كلّ معلم كي يصل إلى أغراضه المعينة في مادته خاصّة التّي يقوم بتعليمها ، فاللغة لها طرائق خاصة بها ، كذلك التاريخ والجغرافيا والعلوم لكلّ منها طرائق خاصة ومن بعضها : الملاحظة والمقارنة والرّحلات ... .

أما إذا خصّصنا الحديث عن : تصنيف طرائق التدريس من المنظور الأدب التربوي نجد أن هناك تصانيف كثيرة متعدّدة استنادا لجملة من الأسس والاعتبارات :

- هناك من صنفها على أساس دور المعلم والمتعلم في العملية التّعليمية .

[1] المرجع نفسه، ص 34.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص ص145،144.

- وهناك من صنفها على أساس عدد المتعلمين في العملية التّعليمية
- في حين أن هناك من صنفها على أساس الأهداف التّعليمية .

وقد آثرنا أن نعرض التّصنيف المستند لاعتبار "دور المعلم والمتعلم ! كونهما قطبي العملية التّعليمية ومحركاتها .

وهذا التصنيف جاء في شكلّ ثلاث مجموعات على النّحوالتّالي :

المجموعة الأولى: وتضم الطرائق الإلقائية، من مثل: المحاضرة، المحاكاة، العرض التوضيحي، الشرح، الوصف، القصص..

المجموعة الثانية : وتحوي طرائق التّعلّم الذاتي، مثل : التّعليم المبرمج ، االقراءة ، المراسلة ....

المجموعة الثالثة : تضم الطرائق التفاعلية وتشمل : الاستقراء ، حل المشكلّات ، التّعليم التّعاوني ، والمناقشة[1]

المحاضرة الثّالثة: طريقة المحاضرة

مفهوم طريقة الحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعا، ولا تزال منتشرة على أوسع نطاق في أغلب دول العالم، حيث"يقوم المعلم فيها بإلقاء المعلومات على المتعلّمين في صورة محاضرة، سواء كانت هذه المعلومات أخبارا عن أحداث أووقائع أوبيانات اومعلومات عن تجارب"[2]. وتعتبر طريقة تقليدية في التّدريس، يقوم فيها المعلم بـ«عرض المعلومات في عبارات متسلسلة، يسردها مرتبة مبوبة

1. ينظر : عادل أبو العز سلامة و آخرون : طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة ، م س ، ص 141، 142.

2 عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص144.

بأسلوب شائق جذاب »[1]، فيما يتولى المتعلّمون مهمة الاستماع الهادئ الصامت، وتدوين ما يرونه حريا بالتدوين من ملاحظات وفوائد أوأسئلة وإشكلّات يطرحونها في نهاية المحاضرة .

وقد لخص "هايت"(1963) مفهوم طريقة المحاضرة في "أن المدّرس يتحدث فيها بصفة مستمرة ويستمع المتعلّمين إليه، ويقومون بكتابة المعلومات المهمة في حديثه، وبذلك فجوهر هذه الطريقة والغرض منها هوتدفق ثابت من المعلومات من المدّرس إلى المتعلّمين"[2]. يتضّح من التعريف أنّ أبرز خصائص هذه الطريقة، هوالمشافهة والإلقاء.

وتسمى هذه الطريقة بعدة تسميات، منها: الطّريقة التبليغية، أوالإخبارية، أوالإلقائية، ونحوذلك. وتتناسب عموما مع المقررات الدراسية المزدحمة بالمعلومات والمعارف ومع الأعداد الكبيرة من المتعلّمين في الفصول. ليس بالضرورة أن يكون المحاضر هوالمعلم نفسه، بل قد يكون ضيفا متخصّصا في موضوع معين، يدعوه المعلم ليلقي محاضرته في هذا الموضوع وأحيانا تكون مسجلة صوتيا ويستمع لها المتعلّمين عن طريق الراديوأوجهاز التسجيل، أوتكون مسجلة بالصوت والصورة معا. ويكثر استخدامها في الجامعات والندوات والمؤتمرات والملتقيات.

مراحل طريقة المحاضرة :

تمر طريقة المحاضرة من بداية التحضير لها وحتى الانتهاء من تقديمها بمراحل أساسة، يعتمد عليها نجاح المحاضرة، وهذه المراحل بإيجاز هي :

1-المرحلة الأولى : يتم فيها التحضير والتمهيد لإلقاء موضوع معين من طرف محاضر/ محاضرين معينين في مكان معين، يتفق عليه.

2-المرحلة الثانية : وفيها يكون الإعداد للمحاضرة، نفسيا، وفكريا، وفنيا.

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، المسيرة للنشر والطباعة، الأردن، ط1، 2005، ص92.

[2] فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، الرضوان، الأردن، 2013، ص48.

– يكون الإعداد النفسي بالتشويق والتحفيز للحاضرين على الاستماع للمحاضرة ومن أهم أسباب ذلك تبيين الفائدة المرجوة.

– أما الإعداد الفكري فيكون بالتحضير العلمي بالأساس، وذلك بالاطلاع على المصادر والمراجع، وكذا بوضع خطة محكمة للمحاضرة والعناصر الأساسة المراد التطرق إليها.

– فيما يشمل الإعداد الفني الإخراج الفني للمحاضرة إن كانت مكتوبة أومطبوعة، ويشمل كذلك الوسائل التقنية المستعملة في المحاضرة كالكاشف الضوئي والعروض التقديمية ونحوها.

3–المرحلة الثالثة : التمهيد، بمراجعة سريعة للمحاضرة السابقة أوالتهيئة للمحاضرة الجديدة، والهدف من ذلك تهيئة الجوللدخول الهادئ للمحاضرة الجديدة، وكذا ربط المعلومات بعضها ببعض، وترسيخها في أذهان الحاضرين خاصة إذا كانت المحاضرات متصلة ببعضها بعضا.

4–المرحلة الرابعة : التقديم للموضوع، ويشترط في المقدمة أن تكون مشوقة وذات صلة بالموضوع محل العرض في المحاضرة، ولابد فيها من براعة الاستهلال والتلميح للموضوع والدخول إليه بسلاسة، وفق ترابط منطقي وتسلسل تراتبي جيد.

5–المرحلة الخامسة : العرض، وهوأساس المحاضرة، وفيه يلقى على الحاضرين جملة المعلومات التّي سبق التحضير لها، بأسلوب جيد، يستم بالفصاحة والتسلسل في عرض الأفكار والسلاسة في الانتقال من فكرة لأخرى، مع دعم المعلومات المقدمة بالشرح والتفسير وتقديم الأدلة والبراهين بحسب الموضوع.

6–المرحلة السادسة : الخلاصة، وهي من أهم أجزاء المحاضرة، فالكلّام ينسي بعضه بعضا، وآخره هوما يعلق في ذهن السامعين، لذا يفضل في آخر المحاضرة الخروج بملخص لأهم العناصر التّي تم التطرق لها في المحاضرة، ويستطيع الحاضرون المشاركة في ذلك أيضا[1].

3. أساليب الإلقاء:

للإلقاء أساليب عدّة منها:[2]

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس الحديثة في القرن الواحد و العشرين، مرجع سابق، ص92–93.

[2] المرجع نفسه، ص94.

أولا: الأسلوب القصصي: وهوسرد قصة مناسبة للموضوع لتؤخذ منها معاني الدّرس أوليتوصل بها إلى موضوعه بأسلوب جذاب ومتفاعل.

ثانيا: أسلوب الشرح: هوإيضاح كلّمة أواصطلاح أوجملة أونص بعبارات أسهل أوأوسع وأقرب إلى مدارك السامعين من الألفاظ الأصلية.

ثالثا: الوصف: وهوذكر صفات الموصوف بأساليب جذابة مرتبة مترابطة في تسلسل لا يدعوإلى النسيان.

4. شروط طريقة المحاضرة :

تقوم طريقة المحاضرة على جملة من الشروط أهمّها ما يلي[1]:

1. الاستعداد أوالتحضير لها للتمكّن من المادّة العلمية والاستعداد للأسئلة والأمثلة المحتملة.
2. المدخل المناسب لموضوعها يثير تفكير المتعلّم ويهيئ أذهانهم.
3. سلامة اللغة التّي يتكلّم بها المدّرس نطقا وإعرابا وتركيبا.
4. أن يكون صوت المدّرس مسموعا ولهجته متناسبة مع المعاني.
5. الابتعاد عن الإلقاء السريع أوالمتقطع البطيء.
6. إعادة بعض الأفكار الهامة للتأكد عليها وتثبيتها في ذهن المتعلّم.
7. الاستعانة بإشارة الحواس الأخرى باستعمال وسائل معينة بصرية أوسمعية بصرية.
8. عدم اشتغال وقت التدريس كلّه بالإلقاء ويتاح فترة للأسئلة والاستفسارات والمراجعة والتطبيق.
9. مراعاة مستوى المتعلّم اللغوي والعلمي والعقلي.
10. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

5.مسوغات استخدامها :

أهم المسوغات التّي تكمن وراء استخدام طريقة المحاضرة كما يلي [2] :

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص93.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، مرجع السابق ،ص 38.39.

- أن ما يحتاج المتعلّم أن يعرفه أويفعله أويعتقده ،إنما هي موجودة عند شخص آخر هوالمعلم ، وهذا المعلم يستطيع أن ينقلها إليه .
- ينظر إلى التّعليم على أنه النشاط الذي يؤدي إلى تجميع المعرفة التّي يفترض أن يستخدمها المتعلّم وهويمارس أنشطته ، فالإنسان يولد بدون معرفة ، ثم يبدأ بتجميع المعرفة عقب ميلاده .
- يمتلك المعلم المعرفة التّي يمنحها للمتعلّم ، ويستطيع المتعلّم بسهولة أن يكتسبها إذا كانت ضرورية، وهذا يزيد من مركز المعلم لدى المتعلّم .
- المعلم يمكنه أن ينقل المعرفة للطلبة ، لأن لديه ما ليس لديهم وما يحتاجون إليه فالمعلم يقول ما يعرف ، والمتعلّم يستقبل ، والتّعلّم بهذا الشكلّ يؤدي إلى القضاء على أسطورة تكديس المعرفة لدى المعلم فحسب.
- الاستقبال الذي يقوم به المتعلّم للمعلومات ، قد يكون استقبالا صما أواستقبالا ذا معنى ، ويعد الفصل في التمييز بين الاستقبال الصم ، والاستقبال ذي المعنى عاملا أدى إلى سوء فهم طريقة المحاضرة ، وما تلا ذلك من رفضها وعدم الاعتراف بها .
- يستطيع الإنسان أن يوصل المعرفة التّي حصل عليها إلى أبنائه وأبناء الأنسان ، وهذه القدرة على توصيل المعرفة، تعد إحدى الخواص الأساسية التّي تميز الإنسان عن الحيوان .

6. أغراضها:[1]

- إقامة العلاقات بين المعلم والمتعلّم .
- توجيه اهتمام المتعلّم بتوضيح الإجراءات التّي سيقوم بها.
- عرض جوهر محتوى المحاضرة

[1] نخبة من المتخصصين، طرائق التدريس والتدريب العامة ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، مصر، القاهرة، ط1، 2008، ص304.

- عرض أجزاء المحاضرة.
- التعرف على خبرات المتعلّم السابقة.
- نقل المعلومات والمهارات الى المتعلّم.
- توضيح الافكار والمعلومات للمتعلمين.
- احداث فهم معين لدى المتعلّمين.
- إثارة اهتمام المتعلّمين حول نقطة حيوية.

7. كيفية تقديم المحاضرة:[1]

- إبراز الفكرة الرئيسة المراد تناولها في المحاضرة.
- تفصيل النقاط المشار اليها أولا نقطة تلوالأخرى مع توضيحها بضرب الأمثلة التوضيحية واستخدام الوسائل المعينة
- تلخيص الأفكار الرئيسة الواردة في المحاضرة.

8. خصائص المحاضر الجيّد : هي:[2]

- ✓ أن يكون قادرا على تنظيم الوقت .
- ✓ أن يكون قادرا على التمهيد للمحاضرة .
- ✓ أن يكون قادرا على إثارة الأسئلة المثيرة للاهتمام والدافعية والتفكير.
- ✓ أن يوظف مصادر التّعلّم بفاعلية .
- ✓ أن يستخدم الأجهزة والمعدات بطريقة سليمة .
- ✓ أن يوفر الأمن والثقة والمحبة للمستمعين .
- ✓ أن يراعي خلفيات المستمعين ومستوياتهم العلمية والفكرية .
- ✓ أن يدرك بنية موضوع المحاضرة النفسية والمنطقية .

[1] فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم ، أساليب، طرائق، (ماجيستير مناهج وطرائق التدريس)، الطريق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2004، ص115.

[2] ينظر:توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن ط1، ص38.39.

- ✓ أن يحدّد المفاهيم بدقة .
- ✓ أن يقبل سلوك ومشاعر المستمعين .
- ✓ أن تكون لغته سليمة .
- ✓ أن تكون نبرات صوته متغيرة مع المواقف الانفعالية في المحاضرة .
- ✓ أن يسمح بالأسئلة والنقاش الموجه المخطط .
- ✓ أن يكون قادرا على تلخيص محتوى المحاضرة في النهاية .
- ✓ أن يكون قادرا على برمجة المعلومات وإعادة ترتيبها .
- ✓ أن يحسّن الالقاء ويكن نطقه سليما ومواقفه في الكلّام صحيحه ويلقي بتأني .
- ✓ أن يكون واثقا من نفسه ولا يخاف .
- ✓ أن يستشهد بالأمثلة كلّما لزم ذلك .

9.مميزات طريقة المحاضرة:

لطريقة المحاضرة مزايا عديدة جعلتها تصمد على مرّ الزمن بعدّها طريقة ناجعة لتبليغ المعارف والمعلومات، ولعل أهم هذه المزايا ما يلي:

- تعد طريقة المحاضرة اقتصادية في الوقت، فهي تتيح مجالا للمعلم بأن يغطّي خلالها قدرا كبيرا من المادّة الدّراسية.
- اقتصادية مادياً، فهي لا تحتاج إنشاء مختبرات وشراء أجهزة ومعدات وأدوات، وهذا يساعد في حل مشكلّة أمكانيات المدّرسة الابتدائية.
- باستخدام طريقة المحاضرة يمكن وضع عدد كبير من التلاميذ بنفس الفصل، وهذا يساعد في حلّ مشكلّة الاكتظاظ وعدد المتعلّمين المتزايد.[1]
- تسمح بعرض المادة العلمية عرضا متّصلا أي منظما.
- تتيح مجالا للمعلم بأن ينموويطور نفسه علميا بشكلّ افضل، لأن هذه الطريقة تجعله يحضر مادته العلمية التّي سيلقيها.

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة –معالجة تطبيقية معاصرة، ص145.

- تساعد المعلم على حفظ الهدوء والنظام داخل الفصل، وهذا يساعد على حل مشكلّة الانضباط الصفي الذي يعاني منها بعض المعلمين.[1]
- نقل خبرات المعلم الشخصية للمتعلّمين.
- تنمي في المتعلّمين ملكة الاستماع من خلال الإصغاء والانتباه [2].

عيوب طريقة المحاضرة :

بالرغم ممّا لطريقة المحاضرة من مميزات، إلّا أنّها لا تخلومن سلبيات ونقائص نوجزها فيما يلي:

- يكون فيها دور المتعلّم سلبي غير مشارك، فعليه الاستماع لتلقي المعلومة، لذا فإنّه سريعا ما يشعر بالملل والخمول.
- فيها درجة عالية من التجريد التّي يحويها العرض اللّفظي غير المرتكز على أساس من الخبرة الواقعية المباشرة.
- لا تتّفق النظرية التّي تقوم عليها طريقة المحاضرة (بمفهوها التقليدي) مع ما تدعوإليه التربية الحديثة.
- مشاركة المتعلّمين فيها مشاركة ذهنية تخلومن المستويات المعرفية العليا كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.
- تركيزها على الجانب المعرفي يضعف قدرتها على تعليم المتعلّم المهارات وحلّ المشكلّات.
- لا تراعي هذه الطّرائقة الفروق الفردية للطلبة.[3]
- لا تتيح الفرصة للحوار والمناقشة بشكلّ كبير وفعّال.
- تهمل حاجات المتعلّمين واهتماماتهم.

يمكن القول في الأخير أن طريقة المحاضرة من بين الطّرائق التقليدية المعتمدة في التدريس، ومازالت تُعتمد داخل الصفوف الدراسية، ولكن القائمين على تحسين جودة التّعليم أحدثوا تغييرات على هذه

[1] طرائق التدريس العامة،مرجع سابق، ص145.

[2] عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين،مرجع سابق، ص94.

[3] عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامّة (معالجة تطبيقية معاصرة)،ص146.

الطريقة بما يتواكب مع مستجدات العصر والتّطور التكنولوجي المعرفي. ومن أجل تفعيل طريقة المحاضرة وتحقيق التّعلّم المرغوب فيه. ننصح بما يلي:

- ✓ استخدام وسائل الاتصال التّعليمية التّعلّمية المساعدة كالصور والرسومات والعينات، لأنها تسهم في توضيح الموضوعات، وتكسبهم مزيدا من الخبرات المحسوسة، مما يعمل على جذب انتباههم وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- ✓ ربط المعلومات وتنظيمها والتدرج في التدريس من المعلوم إلى المجهول، والتأكد من فهم المتعلّمين لكلّ خطوة.
- ✓ اشراك المتعلّم ما أمكن في استنباط النتائج، وذلك عن طريق إتاحة الفرص الكافية من خلال المناقشة والحوار.
- ✓ تقييم المعلم لطلابه في نهاية المحاضرة للتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة.
- ✓ ملاحظة المتعلّمين ومدى تجاوبهم، وكذلك تنويع نبرة الصوت لتفادي الملل.
- ✓ مراعاة مستوى المتعلّمين.

المحاضرة الرّابعة: طريقة المناقشة

تعتبر طريقة المناقشة إحدى الطّرائق التّدريسية التّفاعلية التقليدية القائمة على شرح المادة التّعليمية من خلال طرح مجموعة من التساؤلات التّي تفتح باب النقاش بين " المعلم " و" المتعلم " . وعليه فالإشكال الجدير بالطرح في هذا المقام هو:

ما مفهوم هذه الطريقة ؟ وماهي الخطوات التّي تسير عليها ؟. وفيمَ تتجّلى مزاياها ؟. وأخيرا ما الأهداف المتوخاة من هذه الطريقة ؟

1-تعريف طريقة المناقشة :

من التّعريفات التّي قدمت للمناقشة ما يلي :

* تعرّف المناقشة على أنها: أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التّي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدّرس ، يكون الدور الأساس فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات لطلبته بطريقة "الشرح" والتلقين وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادة المتعلمة للخروج بخلاصة [1]

* المناقشة وسيلة للاتّصال الفكري بين المعلم ومتعلميه ، وهوأسلوب قديم في التّعليم يرجع إلى " أرسطو" و" سقراط" حيث كانا يتبعاه في توجيه تفكير طلابهم في القضايا المطروحة عليهم .

وتعتبر طريقة المناقشة أسلوبا معدلا عن طريقة المحاضرة ، إذ تعتمد على " الحوار الشفوي " بين المعلم والمتعلمين أ ثناء عرضه للمادة التّعليمية . فهي تحد نسبيا من الدور السلبي للمتعلم المتمثل في التلقى لتكسبة نوعا من الإيجابية حيث يصبح مشاركا مع المعلم في التفكير[2] .

*طريقة المناقشة: هي نوع من الحوار اللفظي بين المعلم والمتعلمين ، وبين بعضهم مع بعض. والمقصود هنا " الحوار الجماعي " الذي يقترب بمعناه من عملية المناقشة.[3]

من خلال التعاريف المتقدم ذكرها لطريقة " المناقشة " يمكننا أن نخلص إلى أن هذه الأخيرة تبنى على أساس طرح للمعلم لقضية ما تهم المتعلمين وتشغل بال المجتمع ثم يناقش المتعلمون هذه

[1] ينظر : توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 53.

[2] ينظر : عادل أبو العز سلامة و آخرون : طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، مرجع سابق، ص 148.

[3] ينظر : ردينة عثمان يوسف و حذام عثمان يوسف : طرائق التدريس منهج ، أسلوب ، وسيلة، مرجع سابق ، ص 68

القضية، ومن خلال المناقشة تطرح استفسارات يقوم المعلم أوالمتعلمون بالإجابة عنها فوريا كما قد تترك فرصة بحث المشكلّة للمتعلمين وذالك من خلال العودة للمصادر والمراجع أوأهل الاختصاص.

2-أنواع المناقشات :

تختلف المناقشات تبعا لجملة من الاعتبارات، منها: عدد المشاركين والموضوع ، وإدارة المناقشة ... وغيرها.

- من حيث المشاركين : تصنف إلى :

أ- مناقشة ثنائية :وهي بدورها على نوعين :

- مناقشة ثنائية تبين المعلم والمتعلم: وفيها يقوم المعلم بطرح أسئلة ليجيب عنها هذا المتعلم
- مناقشة بين المتعلمين يتبادلان الأسئلة والأجوبة بإشراف من المعلم.

ب- المناقشة الجماعية:وتعتبر من أكثر الأنواع شيوعا وأهمية من الناحية التربوية، لأنها تسمح لجميع المتعلمين بالمشاركة فيها وإظهار معلوماتهم وبيان آرائهم بحرية تامة[1].

- من حيث إدارة المناقشة :

وتنقسم هذه الأخيرة إلى:

* إشراف مباشر من قبل المعلم : وفيها تقع مسؤولية إدارة المناقشة وطرح التساؤلات على عاتق المعلم فهويفسح المجال أمام المتعلمين للمناقشة .

* إشراف غير مباشر : وفيها يكلّف المعلم أحد متعلميه بإدارة المناقشة ويكون ذلك عن طريق تشكيل مجموعات ، ويتم اختيار متعلم لكلّ مجموعة لإدارة النقاش .

* وفي حالات أخرى يقوم المتعلمون باختيار أحدهم لكي يقوم بإدارة المناقشة بدل المعلم فبحل محله وتقع عليه مسؤولية ضبط الحصة واثراء المناقشة بالأسئلة والإجابة عنها .

ولا يتدخل المعلم إلا في حالة شعوره بأن هناك معلومات غير صحيحة أوفي حاجة إلى إضافة[2].

[1] ينظر: ردينة عثمان يوسف و حذام عثمان يوسف : طرائق التدريس منهج ، أسلوب ، وسيلة، مرجع سابق، ص 69،70.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 73- 74

2-خطوات طريقة المناقشة :

ثمة جملة من الخطوات الواجب إتباع في هذا النوع من الطرائق من أجل التوصل إلى الحقائق العلمية ويمكن اجمالها فيما يلي :

- الخطوة الأولى : الاعداد للمناقشة

وتمثل الأساس بحيث يتوقف عليها نجاح أوفشل الخطوات الأخرى التالية لها ! يقوم المعلم فيها بالتعرف على مصادر المعلومات التّي سيقدمها للمتعلمين ثم يشرع بإعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة.

- الخطوة الثانية: الترتيب

وفيها يقوم المعلم بـ :

- تقسيم المادة المعدة من طرفه
- توزيع الأسئلة .
- تحديد نوع المناقشة وفترتها وعدد المشتركين فيها .

ونجد أن هناك من يفضل أن يقدم الأسئلة المتعلقة بخبرات المتعلمين المعتمدة على المناقشات القصيرة.

- الخطوة الثالثة: التنفيذ

بعد أن يقوم المعلم بالإعداد "للمناقشة "وترتيب ما سيطرحه في الحصة الدراسية تأتي خطوة التنفيذ والتّي تتضمن المراحل التالية :

* كتابة عنوان الموضوع وعناصره الأساسية على السبورة
* تحفيز المتعلمين وإثارة عنصر التشويق فيهم لاستقبال الموضوع وثم إستها لتهم .
* فتح مجال المناقشة أمام التلاميذ سواء فيما بينهم أم مع معلمهم.

- الخطوة الرابعة: تقويم الطريقة

وتبدأ هذه العملية من بداية الحصة إلى نهايتها ويرجع نجاح هذه إلى مهارة المتعلم وقدرته في جذب انتباه المتعلمين واثارة اهتمامهم المشاركة في المناقشة ، وهذا من شأنه أن يوصل إلى حلول صحيحة ، ويرسخ في أذهانهم المادة التّعليمية.[1]

---

[1] ينظر: ردينة عثمان يوسف و حذام عثمان يوسف: طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، مرجع سابق، ص69-70

3-شروط المناقشة:

لكي تحقق طريقة المناقشة مبتغاها تم التأكيد على الأخذ بمجموعة من الشروط لعل أبرزها:

1. تحديد المعلم للموضوع والتّأكد من مدى صلاحيته ليكون محلّ المناقشة الجماعية مع المتعلمين.
2. إبلاغ المتعلمين بموضوع الدّرس ليبادروا إلى القراءة حوله والاستعداد للمناقشة،وهذين الشرطين يمثلان الخطوة الأولى من خطوات المناقشة ألا وهي:الإعداد للمناقشة،ثم ينتقل إلى الخطوة وهي السّير في المناقشة.
3. يبدأ المعلم المناقشة بعرض موجز لموضوعه أوللمشكلّة وأهميتها والهدف منها وأهمّ المصطلحات، وبعض أفكارها.
4. تهيئة المناخ المناسب للمناقشة، مكانا وزمانا وإعدادا وترتيبا.
5. التّخطيط المسبق لموضوع المناقشة، من خلال إعداد أسئلة في المتناول بحيث تكون متتابعة وهادفة في تسلسل منطقي.
6. أن تمكّن أسئلة المناقشة المتعلّم من إدراك العلاقات ومسايرة الدّرس[1].
7. حرص المعلم على المشاركة جميع المتعلمين بالمناقشة مع عدم السماح لبعضهم بالاستئثار بها (التأثر)، أوالانسحاب منها (أي النفور منها).
8. ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد، وفي ضوء الزمن المحدد، والأهداف المحددة.
9. تدخل المعلم لتصحيح بعض الأخطاء العلمية التّي تقع من المتعلمين، أومحاولة بعضهم فرض بعض الآراء.
10. كتابة المعلم أوأحد المتعلمين العناصر الرّئيسة للمناقشة على اللّوح.
11. تلخيص المعلم بين فترة وفترة ما توصل إليه المتناقشون.
12. ابتعاد المعلم على الانغماس في المناقشة والوقوف عند حدود التوجيه والضبط.

[1] ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة ، مرجع سابق، ص 53.

13. وفي الأخير يقوم المعلم بتقويم المناقشة من خلال ما تُوُصِّلَ إليه من أراء ومدى تفاعل واستجابة المتعلمين للموضوع[1].

4-خصائص طريقة المناقشة:

تقتضي المناقشة الفعالة التّي من شأنها أن تحقّق الأهداف المنشودة توافر الخصائص التالية:

- الإعداد المسبق للأسئلة وربطها بموضوع المناقشة من طرف المعلم.
- أن يكون العمل فيها جماعيا.
- أن تساير المتعلمين وألا تضغط عليه للتوصل إلى نتائج وحلول .
- أن تكون الأسئلة فيها قادرة على جذب انتباه واهتمام المتعلمين والتّي تدفعهم إلى التفكير والتحليل.
- أن تحترم في المناقشة آراء جميع المتعلمين واعتماد مبدأ التّعزيز.
- منح الوقت الكافي لتقديم الأجوبة والآراء من طرف المتعلمين.
- أن تكون على صلة بالموضوعات التّي تهم المتعلم[2].

5-أهداف طريقة المناقشة :

تحقق المناقشة مجموعة من الأهداف التّربوية منها:

- توضح المحتوى من خلال تشجيع المتعلمين على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف وبتكلّيف بعض الطلبة بالتفكير والتكلّم بصوت عال بحثهم على التفكير في المحتوى.
- تعليم التفكير العقلاني فمن طريق المناقشة يتعلم الطلبة كيفية معالجة المشكلّات والموضوعات باستخدام العقل.
- إبراز الأحكام الوجدانية، من خلال الكشف عن الاتجاهات المتعلمين وميولا تهم الفكرية وكذا العاطفية.

[1] ينظر: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، التدريس:طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، ط1 (2011) ص96-97

[2] ينظر: ردينة عثمان يوسف وحذام عثمان يوسف، مرجع سابق، ص ص 73-74

- الرفع من درجة التفاعل لدى المتعلمين من خلال تشجيعهم على المشاركة في النقاش الفعال والمفيد وهذا من شأنه أن ينمي قدراتهم المعرفية ويحقق لهم التمييز.
- توطيد الصلة بين المتعلمين وتنمية الاستقلال الذاتي لديهم والمساهمة في بلورة دوافعهم الشخصية وتقويم أفكارهم المطروحة، والاستجابات يقومون بها[1].

6-مزايا طريقة المناقشة وعيوبها :

أ- مزاياها :

- ✓ تعرف المعلم على مواطن القوة والضعف لدى متعلميه .
- ✓ تنمي في المتعلم الجرأة وتكسبه الشجاعة الأدبية في الكلّام وبالتالي فهي تصقل شخصيته.
- ✓ تثير الدافعية لدى المتعلمين وتضفي على العملية التّعليمية طابعا حيويا وتبعدها على التقليد والجمود[2].
- ✓ تمنح المتعلمين " تغذية راجعة ".
- ✓ تجعل المتعلم منفتحا على مبادئ إبداء الرأي والتفكير الناقد كما تعزز مكتسباته القبلية[3] .
- ✓ تنقل المتعلم من الدور " السلبي " المتمثل في التلقي المعلومات إلى دور إيجابي والمتمثل في المشاركة وإبداء الرأي.
- ✓ تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التواصل والاتصال.
- ✓ بناء علاقة قائمة على الاحترام المتبادل المعلم والمتعلم.
- ✓ تتيح للمعلم فرصة التعرف على الخلفيات المعرفية لدى المتعلمين.
- ✓ تحرك ملكة التفكير والبحث في المتعلم[4].

---

[1] ينظر : توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 54-55.

[2] ينظر : فوزي أحمد حمدان سمارة : التدريس : مبادىء ، مفاهيم ، طرائق ، مرجع سابق ، ص 121 .

[3] ينظر : توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة ، مرجع سابق ، ص 121.

[4] ينظر : عادل أبو العز سلامة و آخرون، مرجع سابق ، ص 149- 150.

على الرّغم هذه المحاسن والمزايا التّي تتحلى بها طريقة المناقشة مهاته إلا أنها لا تخل من العيوب ومثالب، فقد انتقدت وعدد لها جملة من المآخذ.

ب-عيوب طريقة المناقشة : لعل أبرزها ما يلي :

- الاقتصار على الحوار الشفوي يعيق تحقيق أهداف تعليمية أخرى كالمهارات الحركية التّي يتم تحقيقها من خلال استخدام الأدوات والأجهزة
- كثرة الأسئلة قد تعمل على تشتيت أفكار المتعلمين بل قد تبعدهم عن الموضوع المراد تعلمه.
- حدوث الفوضى والخروج عن النظام الناجمة عن الاجابات الجماعية وعدم احترام آداب الحوار.
- تحيز المعم في طرح الأسئلة أوالإجابة عنها إلى عدد محدود من المتعلمين الذين حضروا لتلك المادة الدراسية فهوبفعله هذا لم يراع مبدأ الفروق الفردية بين متعلميه.
- خلق الشعور بالإحباط والملل لدى المتعلمين في حال فشلهم في الإجابة عن الأسئلة الصعبة أوالغامضة.
- عدم تناسب طريقة المناقشة وجميع الموضوعات ولاسيما العلمية منها.
- صعوبة تطبيق هذه الطريقة في مراحل التّعليمية الأولى.
- اقتصار أسئلة المناقشة على الكتاب المدّرسي دون غيره من الوسائل.

7-سبل تحسين طريقة المناقشة :

نظرا للعيوب والنقائص السالفة الذكر التّي تعتري طريقة المناقشة اقترحت جملة من السبل لتحسين ثغراتها ومن هذه المقترحات نذكر:

- توخي جهورية الصوت وسلامة اللغة من طرف المعلم والمتعلم على السواء أثناء تبادل الأسئلة والافكار.
- اعتماد الوضوح في صياغة الأسئلة.
- تعميم السؤال على الجميع مع ترك فرصة للتفكير.

- إيراد أسئلة متنوعة ومتفاوتة من حيث درجة الصعوبة والسهولة ، حتى يجد كلّ متعلم ما يناسبه من الأسئلة الصحيحة من جهة وتقبل الإجابات الخاطئة بصدر رحب.
- الإدارة الجيدة للصف من قبل المعلم لتفادي الفوضى.
- الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة ومناسبة التّي قد يحتاجها المتعلّم، مثل: الأقراص المضغوطة، العروض العلمية ، الخرائط ، الصور .....
- تغيير وظيفة المعلم من قائد إلى موجه[1].

[1] ينظر : عادل أبو العز سلامة و آخرون : طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، م س ، ص 152،151

المحاضرة الخامسة: طريقة الاستقراء

مقدمة:

تشكلّ طرائق التّدريس مكونا هاما من مكونات المنهاج، وتتجلّى أهميتها في التّأثير المتبادل بينها وبين كلّ مكونات المنهاج الأخرى. وطرائق التّدريس –كما عرفنا– كثيرة ومتنوعة، منها ما هومتأثّر بالتّوجه التقليدي للمنهاج ومنها ما هوحديث. فالمعلم لا يمكنه الاستغناء عنها، واختياره للطّريقة المناسبة للموقف التّعليمي يجعله يوصل المعلومة في زمانها ومكانها المناسب.

سنتطرق في هذه المحاضرة إلى الطريقة الاستقرائية، والتّي تعتبر من إحدى صور الاستدلال، حيث يكون سير الدّرس من الجزئيات إلى الكلّيات.

1. نشأتها:

سميت هذه الطريقة بالهاربارتية، نظرا لأنها نشأت على يد الألماني **"فريديريك هاربارت"** 1841/1776م في نهاية القرن التّاسع عشر ومستهل القرن العشرين[1]، حيث اهتمّ "بمعالجة موضوع طريقة التّدريس معالجة علمية تطبيقية، بوضع تعليمات دقيقة في مجال كيفية زيادة حصيلة المتعلم في مجالات المعرفة، وقد ارتكزت نظريته أوطريقته على اعتبار العقل كتلة إدراك تلتصق فيها الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة–المكتسبة– والتّي تشبهها.

وقد كانت طريقته في البداية ترتكز على أربع خطوات هي:

1. الإيضاح.
2. تداعي الأفكار أوالربط.
3. النظام أوالحكم.
4. الطريقة(التطبيقات).

وقد أدخل أتباع **"هاربرت"** من أمثال **"زيلر"** و**"رين"** بعض التعديلات على هذه الطريقة بحيث صارت خمس خطوات بدلا من أربع وهي:

1. المقدمة.
2. العرض.

[1] ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، العدد10، بسكرة، الجزائر، ص76.

3.الربط والموازنة.

4.الاستنباط.

5.التطبيق."[1]

2. مفهوم الاستقراء:

أ– لغة:

التتبع والتحري والتفحص، وسميت هذه الطريقة ذلك، لأنها تتبع أجزاء الدّرس وأمثلته وتفاصيل المعلومات التّي يحتويها، ونستقصيها لنخرج منها خلاصة الدّرس، وتستنبط قاعدته التّي تنظم جميع تلك الأجزاء والتفاصيل.

"اسْتِقْرَاءْ(اسم)، مصدر اِسْتَقْرَأَ، استقراء الوقائع: تتبعها عن قرب معاينة ومشاهدة للوصول إلى أحكام عامة. الاستقراء (في المنطق): تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلّية."[2]

ب– اصطلاحا:

"هوعملية يتم عن طريقها الوصول إلى التعميمات، من خلال دراسة عدد كاف من الحالات الفردية، ثم استنتاج الخاصية التّي تشترك فيها هذه الحالات، ثم صياغتها في صورة قانون أونظرية. الطريقة الاستقرائية هي أحدى صور الاستدلال، حيث يكون سير التدريس بواسطتها من الجزئيات إلى الكلّ."[3]

3. خطوات الطّريقة:

- **التهيئة:** ويقصد بها إعداد التلاميذ لجوالدّرس، ولابد أن تبدوطبيعية منتمية إلى الموضوع الذي يراد تدريسه، وألا تزيد عن 5 دقائق للحصة .

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص140، 141.

[2] معجم المعاني الجامع _معجم عربي عربي _ www.almaany.com.

[3] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، الاسكندرية، 2011/2010، ص32.

- **عرض الأمثلة:** وقد تكون أمثلة متفرقة لكن جميعها يجب أن تكون ذات علاقة بالمادة التّعليمية، ويشترط في هذه الأمثلة: الإعداد الجيد، الوضوح والدقة العلمية واللغوية، التدرج المنطقي.
- **الموازنة والمقارنة– الربط:** وفي هذه الخطوة يتاح المجال أمام التلاميذ كي يقارنوا بين الأمثلة المعروضة في الشكلّ والمضمون، وتتأتى أهمية هذه الخطوة من كونها تقود المتعلمين من خلال الملاحظة العلمية إلى التوصل إلى الحقيقة العامة التّي تربط بين الجزئيات المتشابهة وصوغها صياغة واضحة تبدوفي الخطوة التالية.
- **استنتاج القاعدة والتّعميم:** وتأتي هذه الخطوة نتيجة منطقية للخطوات السابقة أوتتويجا لها، حيث يستخلص التلاميذ القانون المشترك الذي عرض عليهم، وناقشوا مضامينه، وفهموا ما بين جزئياته من اختلاف وائتلاف.
- **التّطبيق على القاعدة:**وتمثل هذه الخطوة المحك العلمي والعملي للمتعلم، ففي هذه الخطوة يتأسس استخدام ما توصل إليه المتعلم، ومدى توظيفه في حياته سواء كان قانونا علميا أوقواعد لغوية أومفاهيم اجتماعية، أوغير ذلك...[1]

4. البادئ التّي تقوم عليها طريقة الاستقراء:

- أن العقل البشري خالي وفارغ من كلّ شيء، وتصل إليه الأفكار من الخارج وتخرج منه كما أرادت.
- يتألف العقل من مجموعة من الصور الذهنية المتكونة والمستقرة، وتكوين العقل البشري يعتمد على ما يقدّم له من مواد تربوية.
- يختزن العقل البشري مجموعة من الصور الذهنية والمدركات الحسية، وبعض الحقائق القديمة.
- الأفكار والمدركات المختزنة حية تتفاعل مع بعضها باستمرار.
- تقوم الأفكار والمدركات والصور بمساعدة المتعلم على فهم الحقائق والمدركات الجيدة.

[1]وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، 2005، ص196- 197- 198.

- يتم الانتقال في هذه الطريقة من الجزئيات إلى القاعدة العامة.[1]

5. مثال على هذه الطريقة:

إذا أراد المعلم أن يتناول حروف الجر ويعلّمها بالطّريقة الاستقرائية فهويسير كالتالي:

- يهيء التلاميذ ويحفزهم على المشاركة عن طريق قوله: سنعرض عليكم في هذه الحصة قاعدة جديدة تتعلّق بحروف الجر، فأرجوالانتباه.
- يعرض الجمل التالية: "خرجت من الدّار"، "اتّجهت إلى المدّرسة"، "وصلت مشيا على الأقدام"، "في الطّريق صادفت أحد الأصدقاء"...
- تكون مشكولة، ويطلب إلى أحد التّلاميذ قراءتها أويقرأها هو.
- يهيء الفرص أمام التلاميذ كي يلاحظوا ما يحدثه حرف الجر عند حدوثه، ولكي يربطوا بين حرف الجر وأثره في كلّ الجمل، ومن خلال ملاحظتهم وربطهم بين حروف الجر ووظائفها في الكلّام العربي، تتهيأ لهم الظروف ليفهموا مبدئيا وظيفة حروف الجر، ويعرفوها على الأقل من خلال الأمثلة المبسطة.
- وفي الخطوة التالية يستطيع التلاميذ ببساطة- وربما بدون مساعدة المعلم- معرفة حروف الجر ووظائفها، كأن يقولوا: 'حروف الجر هي: من، إلى، عن، في، الباء، اللام، وهي تحدث الجر في الأسماء التّي تقع بعدها.
- التطبيق على القاعدة.[2]

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن21، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط1،2005، ص192-193.

[2] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص200، 201.

6. كيفية تحقق أهداف هذه الطريقة:

ولكي تُحَقق هذه الطّريقة أهدافها التّعليمية التّربوية ينبغي مراعاة ما يلي:

- ❖ تحديد المعارف المراد استخدام هذه الطريقة في عرضها، وهي التّي يتوفر فيها وصف الجدة والعمق والتركيب.
- ❖ قد تستغرق زمنا طويلا نسبيا في تطبيقها، لذا ينبغي توزيع الزمن توزيعا جيدا عند استخدامها، وأن لا تستخدم بكثرة في الحصة الواحدة خصوصا غذا كان المحتوى طويلا.
- ❖ اتّسام المعلم بسعة صدره ومهارته في تلقي إجابات المتعلمين.[1]

7. الفرق بين الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية:

كلّتا الطريقتين مفيدة في تعليم بعض المواد الدراسية، وكلّاهما يؤدي الغرض ويحقق الأهداف المخططة، ويفسحان المجال أمام المتعلّم فرص المشاركة وتعليم نفسه بنفسه، وكلّاهما يركّز على تثبيت أثر التّعلّم عن طريق فهم المادّة المعروضة، ومن ثم تمثّلها والتطبيق عليها، وكلّتاهما يرتكز على تقويم المتعلّم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة.

فالطريقتان تتطبقان تماما في:

1. التمهيد للدّرس وتهيئة أذهان التلاميذ له، ماديا ومعنويا.
2. عرض الأمثلة الدّاعمة للقانون المبدوء به في الطريقة الاستنتاجية، وعرض الأمثلة ذاتها المراد من خلالها الوصول إلى القانون وفق الطريقة الاستنتاجية.
3. مناقشة الأمثلة وملاحظة المؤتلف والمختلف من أجل الرّبط بين العناصر المختلفة المؤيدة للقانون–الاستنتاجية– والوصول إلى استقراء القانون وإثباته–الاستقرائية–.
4. فهم القانون المعروض من خلال الأمثلة التّي يتدرّب التّلاميذ بواسطتها على فهمه في الطّريقة الاستنتاجية، وفهم العلاقات المشكلّة للقانون من خلال الأمثلة المعطاة في الطّريقة الاستقرائية.
5. التطبيق على القانون، وبيان طريقة فهمه وظيفيا بعيدا عن الحفظ الشّكلّي في كلّتا الطّريقتين.

[1] التدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، ص104.

*وتختلفان في خطوة واحدة، هي ذكر القانون بداية في الطّريقة الاستنتاجية، وتأجيل ذكر القانون حتّى نهاية الدّرس أوالحصّة، واستخلاصه من خلال الخطوات الممهدة لذلك في الطريقة الاستقرائية.

*فالاختلاف ظاهر على أنّه اختلاف في الشّكل، وليس في جميع مضمون الطريقتين[1]؛ ويمكن القول أنّ بالاستقراء نصل مع المتعلّم إلى القاعدة وبالاستنتاج يتمرّن عليها.

8. مزايا هذه الطريقة:

تمتاز هذه الطّريقة بمزايا كثيرة نذكر منها:

- إثارة قوة التّفكير لدى المتعلمين حيث يتوصّلون إلى الحقيقة تدريجيا.
- تحرّك الدّوافع النّفسية للمتعلّم فينتبه ويفكر ويتعلّم.
- تساعد على بقاء المعلومات في الذّاكرة مدّة أطول من الطّرائق الأخرى.
- المتعلّم بهذه الطّريقة يصبح فردا مستقلا في تفكيره واتّجاهاته، سواء كان ذلك في أعماله المدّرسية أم حياته الاجتماعية.
- تركّز على عنصر التّشويق وتثير التّنافس بين المتعلّمين، وتعودّهم الدّقة والتّرتيب والملاحظة، وتزودّهم بعادات خلقية مهمّة كالصّبر والمثابرة على العمل والاعتماد على النّفس، والثّقة بها.[2]

9. عيوبها:

- إن التّوصل إلى بعض النّظريات والقوانين يحتاج إلى قدرات عالية.
- تقتصر على المتعلمين أصحاب المواهب والقدرات العالية.
- قد لا يستطيع المتعلمون العاديون التوصل إلى النتائج.
- تحتاج إلى وقت طويل.
- تهتم بدراسة المادة والأفكار الجيدة، وتهمل الحياة ومشكلاتها.[3]

---

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص ص202،201.

[2] ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، بسكرة، الجزائر، ص76.

[3] التدريس طرائق واستراتيجيات، ص ص106، 107.

خاتمة

نخلص في الأخير إلى أنّ الطّريقة الاستقرائية من الطّرائق التّي تهتمّ بإثارة تفكير المتعلّم ومشاركته في العملية التّعليمية التّعلّمية، وذلك عن طريق بناء المفهوم والقاعدة بناءً منطقيا متدرجا، فيها يقوم المعلّم باستخراج المعلومات من المتعلّمين من خلال استثارة قدراتهم التفكيريّة بأسئلة متسلسلة، أوأمثلة متنوّعة، أوأدلّة متتابعة، بحيث تنتهي بالمعرفة المراد تعريف المتعلّمين بها. وهي طريقة تتطلّب تحليلًا صحيحاً للحقائق والمعارف الموجودة في المحتوى لتحضير أسئلة مناسبة أوأمثلة محكمة وأدلّة مناسبة، كما تتطلّب متابعة دقيقة لمشاركة المتعلّمين وتوجيه ذكيّ نحوالمعرفة المطلوب استخلاصها.

في المحصّلة يمكننا القول إنّ الطّريقة الاستنباطيّة بفرعيها الاستقراء والاستنتاج تشكلّ ركيزة هامّة في بناء العقل الانساني، وفي تقوية ملكات التّفكير المبنيّ على أسس منطقيّة، تعتمد التّحليل والاستنتاج في نسق اشتغالها.

المحاضرة السّادسة: الطّريقة القياسية (التحليلية).

مفهومها:

هذه الطريقة تسمى أيضا الطريقة **الاستنتاجية** وهي الطريقة التى ننتقل فيها من القاعدة إلى الأمثلة للتطبيق عليها، أوهي الانتقال من الكلّيات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص[1]. وتسمي كذلك بالطريقة التّحليلية لأنّها تجزّئ المعرفة إلى عناصرها مع إدراك العلاقة فيما بينها.

وفي ضوء هذا التّعريف يمكن الإشارة إلى بعض مفاهيم هذه الطريقة ، وهي:

– الاستنتاج : يبدأ من قاعدة – كلّية وجزئية – ليصل إلى نتيجة تنطبق على الأمثلة الجديدة.

– الاستنتاج : هوانتقال العقل من قواعد وأحكام عامة مسلم بصحتها إلى حكم خاص.

– الطريقة الاستنتاجية : تبدأ من القاعدة لتصل إلى الأمثلة تبدأ بتعليم الكلّيات وتنتهي بالجزئيات.

ففي دروس قواعد اللغة العربية مثلا يلجأ المدّرس إلى التمهيد لربط الدّرس بمعلومات سابقة أولتقريب المعلومات الجديدة إلى أذهان التلاميذ ثم يعرض أمثلته فيشرحها بطريق المناقشة ليصل إلى القاعدة وهي المرحلة التّي نسميها بمرحلة الاستنتاج أوالاستنباط. أما في دروس النصوص فيكون التمهيد ربط النص بمناسبة ثم يأتي العرض، وذلك بشرح النص مفردات وجملا ومعنى عاما لنصل إلى الحقائق الأدبية المستنتجة من النص، ولنربط بين هذه الحقائق وحقائق سابقة لنصوص أخرى في الغرض ذاته، فنجد بطريق الاستنباط المميزات العامة للفن الأدبي الذي ندّرسه.[2]

– القياس لغة :قَاس الشّيء بالشّيء قدّره على مثاله، ويقال بينهما وقاس رمح أي قدر رمح[3].

اصطلاحاً : هي عملية تفكير وينتقل منها الذّهن من القاعدة العامّة أوالمبدأ العام إلى الأمثلة الخاصّة أوالحقيقة المفردة[4].

---

[1] محمود أحمد سيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق : 1996، ص98.

[2] المرجع نفسه، ص317.

[3] الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت666هـ)، مختار الصحاح ، الناشر دار الرسالة ، 1402هـ. 1982م، ج1، ص560.

[4] جابر، عبد الحميد ، وعايف حبيب . أساسيات التدريس ، بغداد ، مطبعة العاني، 1967، ص 258.

وطريقة التّفكير القياسي هي الانتقال من العامّ إلى الخاصّ أومن الكلّيات إلى الجزئيات والتّفصيلات[1].

نستخلص أنّ هذه الطّريقة : هي طريقة تدريسية تسير وفق خطوات علمية، يتمّ من خلالها الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة، ويستند عملها على إعطاء المتعلّمين القاعدة التّي تخص المفهوم، ولتوضيحها تعطى لهم أمثلة متنوعة حتّى يتوصلوا إلى ما هومستوحى من قاعدة المفهوم.

نشير هنا إلى أنّ هذه الطريقة الأقدم بين طرائق التّدريس، وخصوصا تدريس النّحوالعربي، حيث استخدمها النّحاة العرب في مؤلّفاتهم النّحوية، وما زالت تستخدم إلى يومنا هذا في التأليف النّحوي وتدريسه. وتقوم هذه الطّريقة على عرض القاعدة النّحوية مجردةً، ثمّ تساق الأمثلة التّي توضح هذه القاعدة، ويتمّ تناولُها بالشّرح والتّحليل والتّطبيق، فينتقل المتعلِّمون بذلك من الكلّي إلى الجزئي، ومن العامّ إلى الخاص.

1-خطوات الطريقة القياسية:

1.التمهيد:

وهي الخطوة التّي يتهيأ فيها التلاميذ للدّرس الجديد وذلك بالتطرق إلى الدّرس السابق وهكذا يكون لدى التلاميذ الدافع للدّرس الجديد والانتباه إليه[2]

2.عرض القاعدة:

تكتب القاعدة محدّدة وكاملة بخط واضح ويوجّه انتباه التلاميذ إليها، وبهذا يشعر التلميذ بأنّ هناك مشكلّة تتحدّى تفكيره ويجب البحث عن حل، ويؤدي دورًا بارزًا ومهمّا في التواصل مع التلاميذ.

3.شرح القاعدة:

بعد أن يشعر التلاميذ بالمشكلّة يطلب المعلم منهم الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقًا عامًا، فإذا عجز التلاميذ عن إعطاء أمثلة فعلى المعلّم أن يساعدهم في ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى

[1] زيتون ، عايش محمود ، أساليب تدريس العلوم ، الشروق للنشر والتوزيع عمان 1999، ص 96.

[2] محمود أحمد السيد ، في طرائق التدريس للغة العربية، كلية التربية، جامعة دمشق ،1996، ص105.

هكذا يستطيع التلاميذ إعطاء أمثلة أخرى قياسًا على مثال أوأمثلة المعلّم، وهكذا يعمل هذا التفصيل على شرح القاعدة ورسوخها في ذهن التلميذ وعقله

4.التطبيق:

بعد شعور التلاميذ بصحة القاعدة وحدودها من خلال الأمثلة التفصيلية فإنّ التلميذ يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلّم للأسئلة أوإعطاء أسئلة إعرابية أوالتمثيل في جملة مفيدة[1].

علاقتها بالطّريقة الاستقرائية:

تقابل الطّريقة القياسية الطّريقة الاستقرائية في الإجراءات، حيث ينتقل المعلّم فيها من العام إلى الخاصّ ومن الكلّيات إلى الجزئيات، حيث يتمّ ذكر القاعدة العامّة أولا ثمّ يؤتى بالأمثلة والجزئيات التّي توضحها، ومن الممكن أن تفيد الطّريقة القياسية في تدريس العلوم والدّروس التّي تتضمّن قواعد وحقائق عامّة، تندرج تحتها جزئيات ومسائل فرعية، ومن الممكن أن تستعمل هذه الطّريقة في تدريس علوم الفقه مثلا، وهي طريقة ممرتبطة بالطّريقة الاستقرائية، حيث يساعد الجمع بينهما إلى الوصول إلى القاعدة العامّة وتثبيتها في الأذهان، والتّدريب على استخدامه وذلك عن طريق الأمثلة الموضّحة وإجراء التّطبيقات المناسبة.كما تساعد هذه الطريقة على التّمكين من البرهنة على الأفكار وعلى صحّتها وخاصّة في الجوانب العقدية.

مزاياها وعيوبها:

المزايا: من أبرز مزايا هذه الطريقة:

- سهولة تطبيقها.
- اقتصاديتها الزّمنية.
- سرعة إنجاز الدّرس من خلالها.
- سهولة إعدادها وتطبيقها.

[1] محمود أحمد السيد ، مرجع سابق، ص 105.

- تساعد على تغطية المنهج في وقت مناسب.
- تستخدم الاستنتاج في خطوة التطبيق والتّقويم، ممّا يساعد المعلم على التأكّد من فهم التّلاميذ واستيعابهم.
- لاستنتاج في مرحلة التّطبيق يرسّخ القاعدة في أذهان المتعلّمين[1].

العيوب :

أمّا أبرز سلبياها فتتمثّل في:

- أنّ مدارك المتعلّمين لا تتحمّل دائماً القواعد العامّة مباشرة خصوصا في المراحل الدّنيا.
- تبعد المتعلّمين عن اكتشاف القواعد العامّة بأنفسهم، لأنهم سيأخذونها مباشرة من المعلّم ويحفظونها.
- تخالف طريقة العقل في الوصول إلى الحقائق الكلّية من خلال الجزئيات.
- تعوّد المتعلّمين الحفظ، وقد تكون سببا في صعوبة التّعلّم، لاعتمادها تقديم الكلّي الصّعب على الجزئي السّهل[2].
- غير مناسبة في المراحل الأولى من التّعليم. ولا تصلح للمتوسطين من التلاميذ، وينبغي ألّا يُقتصر عليها للكبار.
- نسيان التلاميذ للقاعدة لأنّهم لم يبذلوا جهداً في استنتاجها. وهي تصيب التلاميذ بالملل، وتدفعهم الى الاعتماد على الحفظ، والاهتمام بالألفاظ دون التعمق فى المعنى[3]

كيفية تحسين أداء الطّريقة القياسية:

اقترح التّربويون بعض المقترحات للتّخلّص من سلبيات هذه الطريقة، ومن ذلك[4]:

- ✓ الدّقّة في صياغة القاعدة

---

[1] ينظر: حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 ،1992 :ص209

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص208-209

[3] محمود على السمان، التوجيه فى تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، 1983م، ص99.

[4] ينظر: عبد الفتاح البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، 2005 ،ط2، ص ص260-261.

- ✓ توضيح الأسلوب وتبسيط القاعدة ليفهمها المتعلّمون.
- ✓ اتّباع الخطوات التّي تنتقل بالمتعلّم من التّمهيد إلى عرض القاعدة وتحليلها، ثمّ التّطبيق عليها بأمثلة دالّة، وتكلّيف المتعلّمين بالواجبات المنزلية.

يمكن أن نقول أنّ هذه الطريقة تكون مجديةً أكثر مع طلبة الجامعة؛ وذلك لأنّ خبراتهم اللّغوية قد نضجت، وقدراتهم على فهم الدّرس تكون أكثر من قدرة المتعلّمين في مراحل التّعليم العامّ.

المحاضرة السابعة: التّعلّم التّعاوني

مقدّمة:

يقول الله تعالى:{ وتَعَاوَنُوا عَلَى البرِّ والتَقوَى ولا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثمِ والعُدوَان}[1]

من هنا نجد أن القرآن الكريم قد رسَّخ القيم الاجتماعية الإيجابية مثل قيمة التعاون. وقد جاءت ممارسات المجتمع المسلم الملتزم تجسيدا واقعيا لقيم الدّين الإسلامي الحنيف التّي تحض على التّعاون والتّكافل والدعم المتبادل. إلى جانب آيات القرآن الكريم أيضا نجد أنَّ الأحاديث النبوية قد أكّدت على التعاون في شتى أوجه الحياة حتّى مع غير المسلمين، يقول رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: " **وَاللَّهُ فِي عَوْنِ الْعَبْدِ مَا كَانَ الْعَبْدُ فِي عَوْنِ أَخِيهِ**" رواه مسلم(رقم2699).

يتّضح لنا بأنَّ التعاون شكلّ من أشكال المساعدة التّي يقدّمها النَّاس لبعضهم، بغرض تحقيق غايات معيَّنة، فتكون المصلحة جماعية ويتحقق التكامل.

ومجالات التّعاون متنوعة وكثيرة منها: التّعاون الدولي، والتّعاون الأسري، والتعاون الاجتماعي... والتّعاون في مجال التّعلّم أوما يُعرَف بالتّعلّم التّعاوني.

مفهوم طريقة التّعلّم التّعاوني: Cooperative Learning

وردت العديد من التعاريف الخاصة بطريقة التّعلّم التّعاوني، من بينها:

"هي استراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم كلّ مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات حيث يمارسون أنشطة تعليميّة متنوعة، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلّمه، وكلّ(متعلم) في الفريق ليس مسؤولا عمَّا يجب أن يتعلّمه فقط، وإنَّما عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة..."[2]

وهي أيضا:"استراتيجية تدريسية تقوم في أساسها على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، في كلّ منها (4–8) متعلّم، يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم التّعلّم معا، والتفاعل فيما بينهم

[1] . سورة المائدة، الآية: 02.

[2] .عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. استراتيجيات التدريس المتقدّمة و استراتيجيات التعلُّم و أنماط التعلُّم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج و طرق التدريس 2010–2011، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.ص:106.

لآداء عمل معيّن بحيث يتحمل الجميع مسؤولية التّعلّم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوَّة بإشراف من التدريسي وتوجيهه."[1]

وعليه فالتّعلّم التعاوني هو منهج لتنظيم الأنشطة الصّيفية إلى تجارب أكاديمية واجتماعية، ويختلف عن العمل الجماعي. حيث وُصِف أنّه تنظيم إيجابي توافقي، ينبغي على المتعلّم العمل في مجموعات لإنجاز المهام بشكل جماعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية، بخلاف التّعلّم الفردي الذي قد يكون تنافسيا بطبيعته.

فقد يؤدي التّعلّم التعاوني إلى استفادة المتعلّمين من مصادر ومهارات بعضهم البعض للحصول على معلومات وتقييم أفكارهم، فضلا عن هذا يتغير دور المعلّم من إعطاء المعلومات للمتعلّمين إلى محاولة تيسير عملية تعلّمهم.

الجذور النظرية للتعلم التّعاوني:

كانت بداية التّعلّم التّعاوني عام 1900م على يد العالم كيرت كافكا 'kurt kafka' أحد واضعي نظرية الجشتالت في علم النفس، الذي أكد على أنَّ المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، حيث قام كيرت ليوين 'kurt lewin' (1935-1984) بتطوير أفكار كافكا حول النقاط التالية:

*أساس المجموعة هوالاعتماد المتبادل بين الأعضاء.

*حالة التوتر الداخلي لدى الأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة.[2]

الجذور العملية للتّعلّم التّعاوني:

تعود الجذور العملية إلى صدر الإسلام، خاصة وأنَّ القرآن الكريم قد حثَّ على التعاون على البرّ، أمَّا جونسون وزملاؤه(1995) فقد تطرَّقت دراستهم إلى أنَّه تمَّ استخدام المجموعات التّعليميَّة التّعاونية في أواخر القرن الثامن عشر ميلادي، في بريطانيا على نطاق واسع، ثمّ نُقلت الفكرة إلى

[1] . عبد المهيمن الديرشوي. استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس، مرجع سابق، ص 01.

[2] .خالد مطهر العدواني، التعلم التعاوني، 2008-2009م. ص 10.

الولايات المتحدة الأمريكية، عندما افتُتِحت مدّرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك. وقد طوَّر فكرة التّعلّم التّعاوني العالم **باركر'Parker'**، ثمّ تبعه جون ديوي 'John Dewey' الذي عزّز استخدام المجموعات التّعلّمية التّعاونية.[1]

أسس التّعلّم التّعاوني:

لا بدّ من توفّر مجموعة من الأسس والمبادئ الأساسية حتَّى يكون الموقف التّعليمي تعلّما تعاونيا:

أولا: الاعتماد المتبادل الإيجابي

ويقصد به أنَّ لكلّ فرد من أفراد المجموعة التّعاونية مسؤولية تامة عن عمله كأحد أعضائها، ومسؤول في الوقت نفسه على عمل غيره من أفراد مجموعته، ذلك أنّ كلّ فرد يعتمد أساسا على عمل زميله والعكس، وبالتالي فإنّ أيّ تقصير من أحد الأفراد ينعكس سلبا على أفراد المجموعة ككلّ.

ثانيا: التفاعل المشجع والمباشر وجها لوجه

فالتفاعل داخل المجموعة يكون وجها لوجه أي مباشرا، حيث يكتسب التلاميذ أنماطا سلوكية واجتماعية من خلال التبادل اللفظي فتتكوَّن لدى التلاميذ الكثير من الأنشطة المعرفية.

ثالثا: المحاسبة الفردية

حيث تتم مساءلة الفرد داخل المجموعة من خلال تقويم آدائه، وبعد التّقويم تعزى النتائج إلى المجموعة.

رابعا: المهارات الاجتماعية

فالتفاعل بين التلاميذ يكسبهم مهارات اجتماعية، من بينها: مهارة الاحترام، التعبير عن الرأي واحترام الآراء، تقبُّل الآراء، الثقة في النفس، الاتصال، الصبر، المودة...

خامسا: تفاعل المجموعات(المعالجة الجماعية)

لتحقيق الأهداف التّي يصبو إليها التلاميذ يجب عليهم أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة وهذا يتطلب من المعلم أن يتأمل أفراد المجموعة والأعمال التّي قاموا بها من حيث كونها مفيدة أولا. لهذا تتم المعالجة الجماعية بعد مناقشة أعضاء المجموعة لمدى تقدّمهم نحوتحقيق أهدافهم.[1]

[1] . خالد مطهر العدواني، مرجع سابق، ص 11.

استراتيجية تنفيذ التّعلّم التّعاوني:

- ✓ توزيع التلاميذ في مجموعات.
- ✓ تقديم المعلّم الدّرس وشرح المادة، ثم تقديم نشاط وطرح الأسئلة.
- ✓ تدّرس كلّ مجموعة تفاعليا استجابة لما طرحه المعلّم.
- ✓ يشرف المعلّم على عمل المجموعات والتنقل بينها، والعمل على تفعيلها وتوجيهها.
- ✓ إجراء المعلّم اختبارا تطبيقيا للتلاميذ فيما دّرسوه لقياس مدى تحقق الأهداف.
- ✓ إيجاد نتيجة المجموعات.[2]

كيفية تقسيم المجموعات:

إنَّ طريقة التّعلّم التّعاوني هي من أساليب التّعليم التّي تقوم على تنظيم الصّف، فلا بدّ من المعلم أولا أن يُعدّ الدّرس جيدا، ثمّ يقوم بتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات صغيرة لا تقلّ عن أربعة تلاميذ ولا تزيد عن ستة، شريطة أن يكون بينهم تفاعل وتناقش لحلّ مشكلّة ما، ورفع مستوى كلّ تلميذ.

وهناك عدّة طرائق لتقسيم التلاميذ :

1- الطريقة العشوائية:

*أ.العشوائية الكاملة: وتكون حسب الترتيب الأبجدي من خلال جمع التلاميذ الذين تبدأ أسماؤهم بحرف واحد، أوجمع التلاميذ المتقاربين في المقاعد في مجموعة واحدة.

*ب. شبه العشوائية: يطلب المعلم من التلميذ تسجيل التلاميذ الذين يرغب بالعمل معهم.

2- الطريقة العنقودية:

سميت كذلك تشبها لعناقيد العنب، فغالبا ما تكون متساوية في الطعم والحجم واللون. ويعني ذلك تقسيم المتعلّم إلى مجموعات متجانسة من حيث:

أ.مستويات المتعلّم الدراسية.

---

[1] .ينظر: منذر محمود حمد نصار، صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية(1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الناهج وطرق التدريس، أيار 2010م، ص ص: 19-22.

[2] . التعلّم التعاوني " تواصل و تفاعل" ندوة تربوية.www.elbassair.com

ب. الظروف النفسية.

ج. المستويات العمرية.

د. الاتجاهات والميول الشخصية.

3- المجموعات غير المتجانسة:

وتكون بتوزيع التلاميذ المتفوقين على كلّ المجموعات بالتساوي وكذلك التلاميذ المتوسطين والضعفاء، فتحتوي بذلك المجموعة الواحدة على تلاميذ متفوّقين، ومتوسطين، وضعفاء بالتساوي، فيتحقق نوع من الترابط الفكري أثناء المناقشة فيتطور تفكير التلميذ من خلال حدوث عمليات الأخذ والعطاء بين جميع الأفراد.[1]

مزايا طريقة التّعلّم التّعاوني:

- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.
- تبادل الأفكار.
- احترام آراء الآخرين وتقبّل وجهات نظرهم.
- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
- تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث.
- العمل بروح الفريق والعمل الجماعي.
- كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط.[2]

عيوب طريقة التّعلّم التّعاوني:

[1] . خالد مطهر العدواني. التعلم التعاوني، مرجع سابق، ص 26-27.

[2] . المرجع نفسه، ص: 16-17.

- -عدم مراعاة الفروق الفردية.
- -لا تهتم هذه الطريقة بذاتية المتعلّم.
- -توليد نوع من الاتّكالية على الزملاء.
- -مواجهة مجموعة من الصعوبات منها:

*إسهاب بعض التلاميذ في الحديث أثناء المناقشة.

*انقسام الآراء أثناء المناقشة إلى جانبين.

*هيمنة تلميذ أوتلميذين على بقية أعضاء المجموعة.

*الخوف من التجريب.

*عدم وجود وقت كاف للتفاعل بين أعضاء المجموعة.[1]

خاتمة:

نستخلص في الأخير أنّ طريقة التّعلّم التّعاوني من بين الطرائق التّي تجعل من المتعلم محور العملية التّعليمية_التّعلّمية، ذلك أنّها تعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين المتعلّمين، كما تتجاوز هذه الطريقة العمل التربوي إلى الأسرة والمجتمع، فتتأصّل بذلك روح التّعاون في ذات الفرد، وتنتشر قيم التعاون التّي يؤكّدها ديننا الإسلامي الحنيف والقيم الإنسانية، على الرّغم من بعض الصّعوبات التّي تعترض السّير الحسن والجيّد لهذه الطريقة.

[1] . خالد مطهر العدواني، التعلم التعاوني.مرجع سابق، ص: 33-34.

المحاضرة الثامنة: طريقة حلّ المشكلات

مقدمة:

شهدت طرائق التدريس خلال القرن العشرين تطورا كبيرا تبعا للتّطور الحاصل في جميع مناحي الحياة، وكان لزاما على المنظومات التربوية مواكبة هذا التطور من خلال إعداد جيل فعال يساهم في دفع عجلة التّطور إلى الأمام؛ فالتّلميذ يمثّل نظاما مفتوحا يتفاعل مع البيئة المحيطة به، ويواجه مشكلات ومواقف صعبة ومحيرة تدفعه إلى الاستفسار والتّفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة، لأنّ حياة الأفراد – بشكل عام – تمثّل مجموعة من المشكلات والتحدّيات التّي تفرضها عليهم عوامل وضغوط البيئة المحيطة بهم، منها عوامل اجتماعية، وسياسية، وثقافية....إلخ .لهذا ظهرت أساليب وطرائق حديثة يمكنها تلبية هذه الحاجة، ومن هذه الطرائق الحديثة طريقة حلّ المشكلات، التّي تعتمد أساسا على إثارة مشكلة بهدف إثارة التلاميذ ووضع الخطوات المناسبة من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة واختيار حلّ مناسب.

مفهوم طريقة حل المشكلات:

ينسب كثير من التّربويين هذه الطّريقة إلى جون ديوي (1859م1952م)[1]، ونتيجة لأهميتها فقد أعطاها التّربويون اهتماما كبيرا على غرار الطّرائق الأخرى، وقاد هذا الاهتمام إلى ظهور العديد من التّعاريف لها، منها: "إن طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام التلاميذ أو المتعلّمين وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة"[2].

إنها حالة يشعر فيها الفرد (المتعلّم) بأنّه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محيّر) يجهل الإجابة عنه، ويرغب في معرفة الإجابة الصّحيحة. وهكذا يمثّل الموقف (المشكل) مشكلة لشخص (متعلّم) ما إذا

[1] الرشيدي سعيد مبارك، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط1 ، الكويت1999، ص104.

[2] الأمين شاكر محمود، استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة كما تعكسها الصحف العراقية في تدريس المواد الاجتماعية في مدارسنا الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السادس، بغداد، 1982.

كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنّه يتطلّب فعلا (عملا) ما، ويرغب في أويحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون (الحل) جاهزا في جعبته[1].

ويعرفها آخر بأنّها:"طريقة في التّفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء)ومن الكل إلى الجزء(الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول"[2].

وفي تعريف آخر"المشكلة تعني موقفا يتحدّى الإنسان ولكنه لا يستطيع بأساليب السلوك المعروف لديه أنّ يبلغ هذه الغاية فإذا كان الطريق لبلوغ هذه الغاية واضحا وبعيدا لم تعد هناك مشكلة تمثل موقفا غامضا يمر به الفرد فيثير تفكيره ويدفعه للبحث أو الكشف عما به من غموض بهدف الوصول إلى اتجاه حل لهذا الموقف الغامض أو المشكلة"[3]..

وفي كتابه (كيف نفكر) يقدّم جون ديوي تحليلا للآليات والمسارات التّي يتبعها العقل البشري حين يجد الإنسان نفسه أمام مشكلة معينة أو في موقف محيّر. ويبيّن ديوي وظائف التّفكير التّحليلي ودور هذا النّوع من التّفكير في إزالة الغموض الذي يحيط بالموقف المحيّر أو يقدّم حلّا مرضيا للمشكلة[4].

ويرى آخرون أنّ "المشكلة تمثّل حالة غامضة تدفع الأفراد إلى التّفكير والتّأمل لإيجاد لإيجاد حلّ من أجل الخروج من الحيرة وحلّ الغموض الموجود"[5].

وكذلك الحال بالنّسبة للمتعلّم، فهناك مشكلات تتّصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتّصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلّق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق ويمكن القول : إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء أكانت

---

[1] ينظر: زيتون، حسن حسين وزيتون و كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2003، ص151

[2] السكران محمد، أساليب تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان 1989، ص147.

[3] ينظر: الكلزة رجب أحمد وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، دار القلم، الكويت، 1985.ص127

[4] عبد الدايم، محمد أحمد 1998 ، منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات. التربية المجلد الأول العدد الأول يناير، ص171.

[5] الكلزة ، مرجع سابق، ص127.

بطرق مباشرة أو غير مباشرة ، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة [1].

وبشكل عامّ يمكن القول بأنّ للأفراد حاجات ومن أجل إشباع هذه الحاجات فإنّهم يواجهون معوقات أومشاكل أو حالات غامضة تتطلب منهم إيجاد الحل المناسب ومن أجل التوصل إلى حل مناسب على الأفراد أن يقوموا بالبحث عن المعلومات ودراستها وتحليلها ومن ثم الوصول إلى الحلول المتاحة واختيار الحل المناسب للمشكلة المعينة.

شروط اختيار المشكلة:

هنالك العديد من الشروط التّي يجب الأخذ بها عند اختيار المشكلة يمكن إيجازها بما يلي (سماح، سر).

- ✓ يجب أن تكون المشكلة واقعية وذات صلة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ والمتعلّمين، وتكون مهمة وذات قيمة حقيقة بالشكل الذي يدفع التلاميذ والمتعلّمين إلى الاهتمام بها والسعي إلى إيجاد الحل الصحيح لها.
- ✓ أن تكون المشكلة مرتبطة بموضوع الدراسة وبحاجات التلاميذ والمتعلّمين ودوافعهم وتتفق مع ميولهم مما يدفعهم إلى الاهتمام بها.
- ✓ يجب أن تكون المشكلة المختارة ذات معنى واضح ومقصود بالنسبة للمعلم أو المدّرس والتلميذ على السواء لكي يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب لها "الإبتعاد عن الحلول غير منطقية".
- ✓ يجب أن تكون المشكلة المثارة متناسبة مع مستوى التلاميذ وقدراتهم لأن المشكلة إذا كانت أعلى من قدراتهم سوف تولد لهم الاحباط وقد تدفعهم إلى عدم الانسجام والولع بالمادة الدراسية، وإذا كانت المشكلة أقل من قدراتهم فإنهم سوف لا يثقون بالمادة العلمية ولا بقدرات المعلم أو المدّرس.

[1] عبد الهادي، نبيل أحمد، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع الأردن- عمان 2004، ص146.

- ✓ إن حل المشكلة مكن قبل التلاميذ وفهمها وتحديد مكوناتها وأبعادها يمكنهم من البحث عن المعلومات وجمعها وتحليلها وصوت الحل المناسب.
- ✓ يقوم المعلم والمدّرس بتوجيه وإرشاد التلاميذ على كيفية جمع المعلومات وتحليلها وكيفية التوصل إلى الحل المطلوب وذلك من الجهود التّي يبذلونها.

خطوات حلّ المشكلة:

حاول الكثير من التّربويين وعلماء النّفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي" وعلماء النفس الترابطيين أمثال "سكنر" و"ثورنديك"، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم" كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه" جورج بوليا " من اقتراحات لوصف تلك العملية[1].

يرى كارن وصند (1985) أنّ حلّ المشكلات إجرائيا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعلمية (التجريبية) التّي يستخدمها الفرد المتعلم في محاولته لحلّ مشكلات. فالمتعلّم الذي يمارس حل المشكلات عمليا يحدّد المشكلة (ويرغب في حلها) ويقوم بجمع المعلومات ويسجلها، ويصوغ الفرضيات، ويختبرها ويجرب، ويتوصّل إلى الاستنتاجات (حل المشكلات) من هذه التجارب. وهذا التعريف يتضمن قيام المتعلّم بمجموعة خطوات علمية منظمة، إلّا أنّه ليس بالضّرورة أن تسير الخطوات المتضمَّنَة في الطريقة خطوة إثر خطوة وفق نظام محكم جامد التّخطيط، ولا أن تؤخذ وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل الفرد المتعلم -إذ اقتضت المشكلات المبحوثة ذلك- من خطوة إلى أخرى أماما وخلفا، فيغير ويبدل، ويفسر، ويتنبأ، ويبحث، ويجرب....في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا وعلى الرّغم من أنه لا يوجد اتّفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلة[2]، إلا أنّه يقع الاتفاق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي[3]:

[1] زيتون، مرجع سابق، ص283.

[2] زيتون، المرجع نفسه، ص153

[3] ينظر: الكلزة ، مرجع سابق، ص ص 128- 131.

1- الشّعور بالمشكلة: وفيها ينبغي على المعلم أن يهيء موقف (مشكلة) بحيث يشعر (يحس) فيها المتعلّمين بالحاجة (والرغبة) إلى طرح الأسئلة. كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التفكيرية التّي تتضمن التأمل والتفكير والتفسير والتعليل...

2- تحديد المشكلة: وفيها يسأل المعلم المتعلّمين لكتابة المشكلة أو صياغتها، ومن ثم يمكن أن تقرأ في الصف أو تكتب على السبورة لمناقشتها وعليه يمكن للطلبة صياغة بعض الجمل والتساؤلات التّي تتعلق بالمشكلة كما في: لماذا يغلي الماء؟ لماذا بدأ الماء في الغليان أولا؟

3- جمع المعلومات والبيانات: وفيها يقترح المعلم بعض المراجع والمقرارات العلمية وعلى المتعلّمين مراجعتها لجمع البرهان أو البراهين المتعلقة بالمشكلة المبحوثة وينظم المتعلّمين المعلومات التّي تم جمعها ويرتبونها (أو يبوبونها) من خلال العناصر المشتركة بينها والمختلفة بين عناصر المعلومات التّي تم جمعها.

4- صياغة الفرضيات: أو الحلول المؤقتة، بعد جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها يمكن أن يطلب من المتعلّمين متابعة بعض التفسيرات (أو الفرضيات) اعتمادا على المعلومات المتوافرة.

5- اختيار أنسب الفرضيات: يمكن للطلبة أن يختاروا أنسب الفرضيات التّي قد تبدو أنها تقود إلى حل المشكلة وبالتالي رفض الفرضيات الأخرى من خلال المنطق العلمي والمناقشة والتجريب وعليه فإن الفرضية المختارة عندئذ، ستختبر مرة ثانية (تجريبا) للتحقق من صحتها.

6- الاستنتاجات والتعميمات: إن الفرضية التّي تم اختيارها في الواقع هي الاستنتاج الذي تم الوصول إليه ومع ذلك يمكن للطلبة في الصف أن يتوصلوا إلى استنتاجات أخرى من خلال المناقشة والحوار والتلاحق العلمية الأفكار المختلفة، ويمكن عمل التعميم من خلال إجراء عدد من التجارب التّي تدعم الاستنتاج نفسه الذي تم التوصل إليه.

8-**تطبيق التعميم على مواقف جديدة:** وتتضمن هذه الخطوة المتعلّمين لأن يطبقوا التعميم الذي توصلوا إليه على جميع المواقف في حياتهم اليومية.

أهمية طريقة حل المشكلات:

إنّ حل المشكلات ليس إلاّ نوعا من التّعلم يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التّي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع لنفس القوانين التّي تخضع لها، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه، ويتعلّم الحلّ بما يتّفق مع قانون الأثر أو التّعزيز، وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث بيانات عن مشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها، وتقويمها، وهو يستلزم استبصاراً، أي اكتشافاً للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزمه أشكال أخرى من التعلم والاختلاف في الدرجة لا في النوع[1].

لحل المشكلات أهمية كبيرة في حياة المتعلّم وزيادة مستوى تحصيله العلمي على مستويات الأهداف التّربوية (الدنيا والعليا) في المجال المعرفي (العقلي). كما تجعل المتعلّم منظما في تفكيره وعمله وبالتالي قادرا على تحديد المشكلات، وتحليلها إلى عناصرها الرئيسية، واتجاهات البحث فيها كما في جمع المعلومات وتمحيصها واقتراح الفرضيات واختبارها من خلال التعميم التجريبي المناسب للوصول إلى الإجابة الصحيحة التّي كانت مجهولة له عن المشكلات، ومن ثم إقرار الحل الصحيح (حل المشكلات) أو الانتهاء إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلات المبحوثة، وتعميم تلك الحلول إلى مواقف تعليمية أخرى سواء في المدّرسة أم في الحياة وعليه توجهت الأنظار إلى معلم العلوم ودوره في ممارسة طريقة حل-المشكلات في تدريس العلوم وإثارة أفكار المتعلّمين وتفجير طاقتها العلمية[2].

مزايا طريقة حلّ المشكلات:

هناك الكثير من الفوائد والمزايا التّي يمكن تحقيقها من هذه الطريقة والتّي يمكن إيجازها في ما يلي:

- تعمل على إثارة انتباه المتعلّمين وتوجيه تفكيرهم باتّجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.
- تعزز العلاقة وتقوي الثقة ما بين التلاميذ والمعلم وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التّي يقدمها لهم.
- تلعب دور كبير في تدريب المتعلّمين على حلّ المشاكل والمواقف التّي تواجههم.

[1] جابر، جابر عبد الحميد سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991، ص124.

[2] المرجع نفسه، ص 134.

- تعمل على تنمية القدرات التّحليلية والاستنتاجية للمتعلّمين.
- تلعب دورا كبيرا في تدريب المتعلّمين على العمل الجماعي والتّعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف المثارة.
- تدفع المتعلّمين وتزيد من رغبتهم في البحث والتّحليل وجمع المعلومات.

عيوب طريقة حلّ المشكلات

- قد لا يتمكن من التّوصل إلى الحلول الصّحيحة، وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التّعليمي.
- عندما يتوصل المتعلمون إلى الحلول الصحيحة قد يجعلهم يشعرون بتفوقهم على معلمهم، وهذا قد يقودهم إلى التباهي والغرور وعدم التزام بتوجيهات وإرشادات المعلّم .
- قد لا تكون المعلومات التّي اكتسبها المتعلمون من البيئة المحيطة والمعلومات التّي قاموا بجمعها كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- لا تسمح للمتعلمين بفهم المادة الدراسية بشكل مفصّل ودقيق.
- إنّ عدم امتلاك المعلم للقدرة الكافية على إثارة المشكلة وإعطاء التّوجيهات والإرشادات المناسبة يؤثر سلبيا على مستوى وأداء المتعلمين[1].

خاتمة:

بناء على ما تقدّم نستنتج أن طريقة حلّ المشكلات تساهم في تطوير وتنمية قدرات المتعلّمين على التّفكير والبحث العلمي من جهة، وبعث الحيوية والنّشاط في دراسة العلوم وتدريسها ومشاركة المتعلّم مشاركة فعلية (نشطة) في عملية التّعلم من جهة أخرى. هذا ما أدى إلى اهتمام الباحثين بدراسة طريقة حل المشكلات من جوانب متعدّدة لبيان مدى مساهمتها في تحقيق أهداف التّدريس.

[1] الكلزة، مرجع سابق، ص 94- 96.

المحاضرة التّاسعة: طريقة التّعليم عن بعد

1. نبذة تاريخية للتعليم عن بعد:

يبدو التّعليم عن بعد وكأنه فكرة جديدة لمعظم التربويين في الوقت الحالي، ولكن على كل حال، فإن المفاهيم التّي تشكل أساسا للتعليم عن بعد تمتد لأكثر من قرن مضى، حيث تمتد جذوره إلى ما يقارب 120 عاما على الأقل، فقد ظهر إعلان في إحدى الصحف السويدية في عام 1833 ليعلن عن إمكانية تعلم اللغة وتركيباتها النحوية عن طريق البريد، وفي عام 1840 سمحت إدارة البريد في انجلترا والتّي كانت في حينها منشأة جديدة لـ: **إيزاك بيتمان** بتقديم تعليم للاختراع عن طريق المراسلة.

وقد تم تأسيس التّعليم عن بعد بطريقة التعلم بالمراسلة في ألمانيا عن طريق **تشارلز توسانت وجوستاف لانجينشيدات** واللذان كانا يدّرسان اللغة في برلين، ثم عبر هذا النوع من المراسلة المحيط الأطلنطي في 1873 عندما أسست **أنا أليون تيكنور** جمعية تنمية الدراسات المنزلية والتّي جذبت أكثر من عسرة آلاف متعلّم في 24 عام وكان المتعلّم بهذه المقررات التقليدية (ومعظمهم نساء) يتلقون رسائل دورية من معلميه، تتضمن إرشادات وتوجيهات وتصحيحات بل واختبارات دورية.

ومنذ عام 1883 وحتى عام 1891 تم منح درجات علمية من ولاية نيويورك ومن خلال كلية **شوتوكا** للدراسات الحرة للفنون للمتعلّمين الذين أتموا بنجاح المقررات الصفية الحرة للفنون عن طريق المراسلة، وقد كان البروفيسور **ويليام ريني هاربر** والذي ترأس هذا البرنامج في "**يال**" مؤمنا بأهمية دعمه للتعليم بالمراسلة وبأن المستقبل سوف يعزز هذا الأسلوب الجديد من التّعليم.

إلا أن المتأمل في التّعليم عن بعد يجد إرهاصاته الأولى قد ظهرت في كندا نتيجة للأحوال الجوية المشهورة بها هذه الدولة.

2. مفهوم التّعليم:

التّعليم عنصر أساسي في نمو الفرد، وفي تكوين شخصيته كما أن ميوله واتجاهاته ودوافعه المختلفة تتوقف على مدى خبرته وتدريبه.

- **التّعليم لغة:**

التّعليم على وزن تفعيل، يحمل عدة معاني وهي: "حرفة المعلّم، والتّعليم الرسمي هو الذي تؤمنه الحكومة وتشرف عليه".[1]

- **أما اصطلاحا:**

فهو: "عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدّرسة أو غير المدّرسة في زمن محدد، ويقوم المعلّم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات".[2]

وفي تعرف آخر: "هو التصميم المنظم المقصود للخبرة التّي تساعد المتعلم على انجاز التغير المرغوب فيه في الأداء، ويعني إدارة التعلم".[3]

ويعرف أيضا بأنه: "عملية مقصودة ومخططة يقوم بها ويشرف عليها عضو هيئة التدريس داخل المؤسسة التّعليمي أو خارجها بقصد مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف ونواتج التعلم".[4]

من خلال ذلك نستنتج أن التّعليم والتعلم لا يختلفان من الناحية اللغوية لأنهما ينتميان لنفس المادة (ع.ل.م) أما من الناحية الاصطلاحية فإن التّعليم يجمع بين الطريقة والهدف.

3. مفهوم التّعليم عن بعد:

يعرف التّعليم عن بعد بأنه: "تعليم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التّعليم وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التّعليمية والمعلمين سويا".

يعرفه **رودولف ديلينج** rudolf uanfred Delling 1987 بأنه: "نشاط مخطط ومنهجي يتضمن اختيار وإعداد وتقديم المواد التّعليمية، وأيضا الإشراف على المتعلّم وتدعيم تعلمهم بتخطي المسافات الفيزيقية بينهم عن طريق أحد الوسائط التكنولوجية المناسبة على الأقل".

---

[1] جبران مسعود الرائد: دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، تموز/يوليو، 2005، ص 256.

[2] صلاح الدين عرفة محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، ط1، 2005، ص 8.

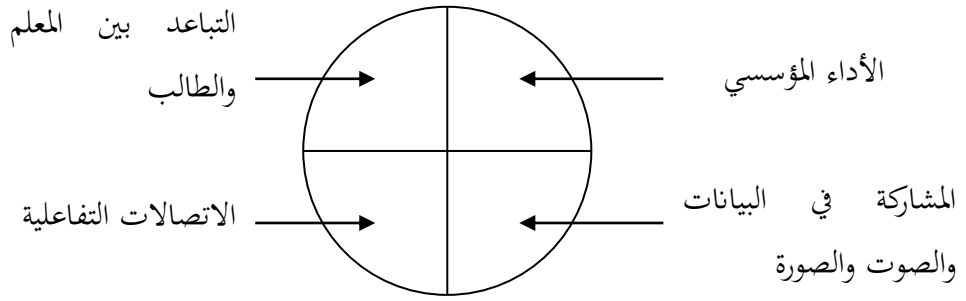
[3] حيزية كروش: الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم، المجلد 4، ع 11 جوان 2017، الشلف، الجزائر، ص 80.

[4] المرجع نفسه، ص 8.

عرفت الحكومة الفرنسية كجزء من قانون صدر عام 1971 التّعليم عن بعد بأنه: "التّعليم الذي يتم بمعزل عن وجود المعلم وجها لوجه أو عن قرب في المكان الذي يتم فيه التعلم، أو تواجده المحدود في بعض الأوقات أو في مهام محددة".[1]

وفي تعريف آخر: "تعددت واختلفت المسميات المتعلقة بالتّعليم عن بعد فهناك من يطلق عليه تسمية التّعليم بالمراسلة، وهناك من يسميه التّعليم المفتوح أو التّعليم المستمر أو التّعليم غير المدّرسي والملاحظ أن هذه التسميات وإن اختلفت فهي تضف وجها أو أوجها للتعلم عن بعد فهو مفتوح لجميع الفئات من خارج المسجلين النظاميين في المؤسسة، ويتم بالمراسلة لأنه يعمل على إيصال المادة التّعليمية للمتعلمين مهما بعدت المسافة الجغرافية بينهم وبين معلميهم عبر وسيلة البريد، وهو مستمر كونه لا يقتصر على مرحلة عمرية معينة أو مستوى محدد، لذلك فالتّعليم عن بعد هو الذي لا يتقد فيه المتعلم بقيود زمنية أو مكانية".[2]

وطبقا لمفهوم التّعليم عن بعد بمعناه الأشمل فإن التّعليم عن بعد لن يكون ممكنا بدون هذه المكونات:



[1] لي ايرزشلوسر ومايكل سيمونسن: التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني، الجمعية الأمريكية للتكنولوجيا والاتصالات التربوية AECT، ترجمة نبيل حاد عزمي، كلية التربية، جامعة حطوان، 17 أبريل 2015، ص 6.

[2] سمير الخريسات وحمد الرياحنة: مستحدثات تكنولوجيا التعليم، مملكة البحرين، برنامج دبلوم التمهن في التربية، 2013، ص3

4. أهمية التّعليم عن بعد:

حسب مختار محمد 2005 وعبد الرحمن موسى 2002 * نذكر جملة من الأراء:

– التواصل الهادف والفعال بين أطراف العملية التّعليمية وذلك من خلال غرف الحوار ومجالس النقاش مما يحفز ويزيد من فاعلية المتعلّم على المشاركة.

– إثراء عملية التّعليم: من خلال تكوين بنية معرفية قوامها الفهم والاستيعاب وليس الحشو، الحفظ والتلقين.

– الإحساس بالمساواة: وتتمثل في الحرية الذاتية في التعبير عن رأيه في أي وقت ودون حرج، وهذا ما لا يحدث داخل الفصول التقليدية.

– سهولة الوصول إلى المعلم: متى شاء التواصل مع المعلم.

– إمكانية تحوير طريقة التدريس: من خلال الاعتماد على تقنية الوسائط المتعددة والتّي من شأنها مقابلة أساليب التعلم المختلفة مما يعين كل متعلم على استخدام الأسلوب أو الطريقة التّي تناسبه سواء أكانت مقروءة أم مسموعة...الخ.

– توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع: إذ يحدد كل متعلم بحرية تامة الجدول الزمني الخاص والوقت الذي يتعلم فيه صباحا كان ذلك أم مساءًا.

– عدم الاعتماد على الحضور الفعلي: من خلال التنسيق بين المشاركين والمعلم ولا يفرض جدول زمني محدد، كما هو سائد في الطرق التقليدية.

– تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم.

– تنويع طرق تقييم المتعلم: مثل سهولة تحديد المعلومات والبرامج والموضوعات والتعمق في البحوث والدراسات.[1]

* متخصصان في التعليم عن بعد.

[1] طه حسين، خالد عبد اللطيف: أساليب التعلم الذاتي الالكتروني، التعاون رؤى تربوية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، جامعة سوهاج، دط، 2009، ص 61-63.

نستخلص من خلال آراء كل من مختار محمد وعبد الرحمن موسى أن أهمية التّعليم عن بعد تكمن في التواصل الهادف والفعال بين أطراف العملية التّعليمية بالإضافة إلى إمكانية تحوير طرق تدريسه.

5. أهداف التّعليم عن بعد:

– تقديم الخدمات التّعليمية لمن فاتتهم فرص التّعليم لأسباب تعود إليهم أو للمجتمع أو للاثنين معا.

– توفير الظروف التّعليمية الملائمة والمناسبة لحاجات الدارسين للاستمرار في التّعليم، فهو نظام يلائم ربات البيوت.

– تقديم البرامج الثقافية لكافة الأفراد لتوعيتهم وتنمية معارفهم في شتى المجالات.

– الإسهام في تعليم المرأة وتدريبها وتوعيتها بدورها في شتى مجالات الحياة.

– مواكبة التطورات المعرفية والتقنية المستمرة في مختلف مجلات الحياة.

– الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار دون الحاجة إلى الانضمام في صفوف دراسية.

– توفير فرص التّعليم لشرائح تتفاوت أعمارها وتتباين.

– تمكين العاملين في جميع القطاعات من الجمع بين العمل والدراسة أو التدريب.[1]

من خلال ذلك يمكن القول أن فائدة التّعليم عن بعد لا تقل أهمية عن التّعليم التقليدي وذلك نظرا لما يحققه من نتائج مما يلغي الفروق الفردية التّي نجدها بكثرة في المدارس النظامية.

كما أن مبرراته ودوافعه كثيرة ومتنوعة منها مبررات جغرافية وأخرى اجتماعية وثقافية واقتصادية وأخرى متعلقة بنفسية المتعلم.

6. مزايا التّعليم عن بعد:

إنّ التّعليم عن بعد ككل نظام تعليمي له مميزاته وسلبياته وخصائصه، فمن أبرز الخصائص التّي يتميز بها:[2]

- القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة من خلال توفيره للبدائل في التدريس.

[1] سيد نيتا: مهارات التعلم الذاتي، مرجع سابق، ص 33-34.

[2] محمد عطا مدني: التعليم من بعد أهدافه أسسه وتطبيقاته العملية، دار المسيرة، البحرين، ط1، 2007، ص 157-159.

- انتفاع هذا النمط من التّعليم بالثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات واعتماده بصورة رئيسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة.
- انخفاض الكلفة التّعليمية لهذا النمط من التّعليم بالمقارنة مع النمط التقليدي.
- استجابة هذا النمط من التّعليم لعدد من مبادئ التّعليم الإنساني الحديثة مثل توفير الدافعية للتعلم، ومراعاة أساليب التعلم عند الأفراد، وارتباطهم بحاجاتهم الاجتماعية والشخصية.
- تجاوز هذا النمط من التّعليم الكثير من القوانين مثل الانتظام، التوقيت الصارم للدراسة، مكان الدراسة.
- يحقق مبدأ تكافئ الفرص في التّعليم وديمقراطية التّعليم بما يتلائم مع ظروفهم دون التقيد بشروط تعجزهم عن مواصلة تعليمهم.
- يحرر المتعلمين من النمطية والتقليدية في إجراءات التعلم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- الاستفادة من خبرات الأستاذة المختصين والخبراء في شتى الحقول المعرفية دون تكليفهم مشقة الحضور إلى المؤسسة التّعليمية.

7. سلبياته:

يترتب على التّعليم عن بعد العديد من السلبيات لعل أهمها:[1]

- نقص المناقشات الجماعية والحوار المباشر.
- البطء في الرد على استفسارات الدارس وتساؤلاته من خلال المراسلة.
- اقتصار الدارس على المادة العلمية المتمثلة في الرزمة التّعليمية فتفقده روح الجاذبية في التفاعل مع المادة التّعليمية ومن ثم تصبح المادة الدراسية تجارب مصطنعة.
- يعتريه ضعف في المستوى التقني في بعض البلدان النامية لقلة الخدمات التقنية الحديثة أو لضعف جودة الخدمات التّي تقدمها.

8. أهم الشروط التّي تضمن النجاح في التّعليم عن بعد:

[1] محمد عطا مدني، مرجع سابق، ص 160.

لكي يكون التدريس عن بعد ناجحا فإن ذلك يتطلب ما يلي:[1]

- ✓ القيام بدراسة واقعية حول كمية المادة التّي من الممكن توصيلها بفاعلية خلال الحلقة الدراسية، ذلك أن تقديم محتوى معين يستغرق عادة وقت أكبر مما يحتاجه نفس المحتوى في غرفة الصف التقليدية.
- ✓ مراعاة الاختلاف في أسلوب التّعليم واختلافه عن الطلبة، فبعضهم يتعلم بسهولة في حين أن سواهم يبدعون عندما يعملون بشكل مستقل.
- ✓ إعطاء طابع إنساني للحلقة الدراسية وذلك بالتركيز على المتعلّم وليس على نظام التواصل.
- ✓ التفكير في استعمال المواد المطبوعة كجزء مكمل للمواد غير المطبوعة.
- ✓ استعمال الجمل القصيرة ذات التقييم الواضح، والأسئلة المباشرة، أخذًا بالاعتبار أن الوصلات التكنولوجية قد تزيد من الوقت الذي يلزم المتعلّم للاستجابة.
- ✓ مع الوقت فإن المشاركون سوف يتعاملون بشكل أفضل مع عملية التّعليم عن بعد.
- ✓ تطوير الخطط لتقوية المتعلّم من حيث التقييم، الإعادة، ووسيلة الاتصال، ولتحقيق ذلك فإن إجراء المناقشات عن طريق الهاتف، وإرسال البريد الالكتروني من شخص لآخر قد يكون فعالاً.
- ✓ من خلال ذلك يمكن القول أن طريقة التّعليم عن بعد كأي نظام تعليمي تواجهه سلبيات يكون المتضرر الأول منها المتعلم باعتباره محور العملية التّعليمية إلا أن تقيده بهذه الشروط قد تجعله يتفادى الوقوع في الأخطاء مما يضمن له النجاح في التّعليم عن بعد.

9. مبررات التّعلم عن بعد:

- **المبررات الجغرافية:**

– بعد المسافة بين المتعلمين والمؤسسة التربوية.

– وجود مناطق معزولة جغرافية كالصحاري والجزر والجبال الشامخة....

[1] أبو لبيد ولي خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، مكتبة طريق العلم، دط، 2009، ص 95.

- **المبررات الاجتماعية والثقافية:**

– التوجه نحو تعليم المرأة لاسيما في الدول النامية لأجل انخراطها في العمل.

– الإسهام في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

- **المبررات الاقتصادية:**

– تقديم الخدمة التّعليمية لشرائح المحرومين من الفقراء وغيرهم في المجتمع.

– ازدياد كلفة التّعليم النظامي.

– توفير الجهد والوقت.

- **المبررات النفسية:**

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– يعمل على إعادة الثقة للمتعلمين الكبار بقدرتهم على متابعة التعلم بعد تركه لمدة طويلة.

– تلبية طموحات جميع الأفراد في التعلم.[1]

- **المبررات السياسية:**

– عدم الاستقرار السياسي ووجود اضطرابات وصراعات سياسية.

– الحروب المحلية في بعض الدول.

– الهجرات السكانية لظروف سياسية.

– الاحتلال والاستعمار.

– الإغلاق المستمر للمؤسسات التّعليمية.

– تقديم الخدمة التّعليمية والتدريبية للسجناء.[2]

نستخلص أن مبررات التّعليم عن بعد متعددة من السياسية والنفسية...

10.معيقات التّعليم عن بعد:

[1] محمد عطا مدني: التعليم من بعد، إدارة المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 39-41.

[2] سيد شيتا: مهارات التعلم الذاتي، مرجع سابق، ص 30.

هناك العديد من العوائق التّي تواجه المتعلم أثناء تعلمه عن بعد منا:[1]

– **العوائق المالية:** متمثلة في تكلفة التسويق كإنتاج البرامج الحاسوبية والفيديوهات وتصميمها.

– **العوائق المرتبطة بالمضمون ولغة التخاطب:** والمقصود هنا نقص محتوى وطرق تصميم وتنفيذ المواد التّعليمية نتيجة قلة الخبرة في دول كثيرة منها الدول العربية والنامية بوجه عام.

– **العوائق القانونية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية:** مثل حرية التعبير، الرقابة السياسية على المعلومات، الحقوق الفكرية وحمايتها.

– **العوائق المرتبطة بالمصادر البشرية:** مثل قلة الكفاءات البشرية المؤهلة في كثير من الدول النامية في مجال تكنولوجيا التّعليم.

من ذلك يمكن القول أن أي عائق من هذه العوائق قد يحول بالمتعلم لبلوغ غايته وتحقيق أهدافه التّعليمية والنتائج المرجوة منه.

11. أوجه الاختلاف بين التّعليم عن بعد والتّعليم التقليدي:

التّعليم التقليدي	التّعليم عن بعد
– يعتمد المدّرس في الصفوف العادية على عدد من ردود الأفعال التلقائية لدعم إيصال المحتوى فمثلا خلال نظرة عابرة مثلا يمكن ملاحظة الطلبة الذين يواجهون صعوبة في فهم مسألة معينة أو من يريدون التعليق أو الاستفسار عن مسألة. – يمكن ملاحظة الحالة النفسية للمتعلّم من انزعاج وتخبط وملل	– على النقيض من ذلك فإن المدّرس عن بعد لا تتوفر لديه أية إشارات مبنية على الملاحظة إلا أنه يمكن أن يتوفر ذلك من خلال وسائل تكنولوجية مثل: شاشات الصوت والصورة، وفي التّعليم عن بعد من الصعب التواصل إلى إقامة حوار بناء بين المدّرس والصف عن تشويه التفاعل التلقائي بسبب المسافة والمتطلبات التقنية.

[1] محمد عطا مدني: مرجع سابق، ص 161.

المحاضرة العاشرة: مفهوم التّقويم وأنواعه

مقدمة:

يُعدُّ التّقويم عنصرا أساسا لقياس مستوى الكفاءة والتأكّد من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدّم أو نمو، فلا تستغني عنه أيّ طريقة مهما كانت توجهاتها النّظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة؛ وتطوّر تقويم الوظائف عبر التّاريخ،حيث يعتبر (فريديريك تايلور) من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام 1880م حين قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها وإلى تحديد الصفات المطلوبة في من يصلح لشغل كلّ وظيفة وكلّ عمل فيها.

فما بالك بميدان التّربية والتّعليم، حيث يقوم التّقويم بدور فعال في تطوير العملية التّعليمية . وقد ذكرت كلمة التقويم مرة واحدة في القرآن الكريم، قال تعالى: "**لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**" التين (4).

أثبتت مختلف الممارسات التّربوية مدى أهمّية هذا الموضوع وضرورته لكلّ عناصر العملية التّعليمية التّي تشمل المعلم، والمتعلم، والمادة التّعليمية، والمنهاج، وطرائق التّدريس...، فالتّقويم بعدِّه أسلوبا علميا حديثا من الآليات والوسائل التّي يستند عليها، يؤهل إلى المراجعة الموضوعية لنتائج العمل، وإنّ معظم المعلمين لا يعرفون من التّقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلّم من صف إلى صف آخر .

يعدّ مصطلح التّقويم أكثر المصطلحات التربوية التّي اختلف في ضبطها الاصطلاحي والمفهومي، حيث عُني به التثمين طورا والقياس طورا آخر، وبناء على هذا التعدد والاختلاف والفوضى الاصطلاحية، سنسعى من خلال هذه المحاضرة إلى ضبط مصطلح التّقويم وتفريقه عمّا تداخل معه من المصطلحات، انطلاقا من الإشكاليات المطروحة الآتية : هل يدل التّقويم على القياس أم التنقيط؟ أم التقييم والتشخيص؟ وفيمَ تمكن أهمية التّقويم؟ وما هي أهم وظائفه وأهدافه ؟ وأهم خصائصه؟.

مفهوم التّقويم tionEvalua

1. **لغة:**من جذر"ق.و.م"جاء في لسان العرب :قوم :أقمت الشّيء وقومته فقام بمعنى استقام [...] والاستقامة: اعتدال الشّيء واستواؤه[1]. وقوم الشّيء بمعنى وزنه وقدره وأعطاه ثمنا معينا وتعني الكلمة كذلك صوبه وعدله ووجهه نحو الصواب، أي عدل مساره للجهة المرغوبة[2].

2. **اصطلاحا:** لقد اجتهد العلماء في استخلاص معاني التّقويم، وإيضاح طبيعته، وبيان خصائصه، وقد عرفه بلوم (Bloom) بأنه "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أوالطرق أو المواد، وأنّه يتضمن استخدام المستويات والمعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها"[3]. وعرفه جرونلند (Gronlund) بأنه "عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق كن الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن موصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة"[4].

فجاءت هذه الجهود مجملة بالمفاهيم التالية :

التّقويم بمفهومه الواسع

"التّقويم هو مجموعة الإجراءات العلمية التّي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، مج 12، ص500.

[2] مركز نزن للتأليف والترجمة، طرائق واستراتجيات التدريس، مركز نزن للتأليف والترجمة، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 2015.

[3] مصطفى نمر دعمس، استراتجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 12.

[4] مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص12.

الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف".[1] ويعرف أيضا بأنــه :"عملية تثمين الشيء بعناية ابتغاء التأكّد من قيمته".[2]

من خلال هذا التعاريف يمكن القول: إنّ التّقويم هو إصدار حكم ما على قيمة الأشياء استنادا إلى معايير معينة. وهو أيضا:"مجموع الإجراءات التّي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أوبظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد كم مدى تحقيق أهداف محددة سلفا أجل اتخاذ قرارات معينة".[3]

فالتّقويم بمفهومه الواسع يتم بواسطته إصدار حكم على الظاهرة المراد قياسها في ضوء ما تحتويه من خصائص، ثم يمكن أن ننسبها إلى قيمة متفق عليها، فمثلا : إذا كانت سعة خزان ماء هــي موضوع التّقويم. وأن السّعة المتفق عليها هي 50 م^3 فإنه يمكن إصدار حكم على سعة خزان الماء "موضوع التّقويم" بأنها كافية أو غير كافية بعد قياسها وتحديد قربها أو بعدها عن القيمة المتفق عليها وهي 50 م^3[4].

ب– التّقويم التربوي Educationnel Evaluation

يقصد بالتّقويم في مجال التربية بأنه :"عملية استخدام البيانات أوالمعلومات التّي يوفرها القياس بهدف اصدار أحكاموقرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما، أوهو العملية المركبةالتّي يحكم بها المدّرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدّرسةقد تحققت ".[5]

---

[1] مروان أبو حويج وسمير مغلي، المدخل الى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2004، 261.

[2] رضا جوامع، التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع9، مارس 2006، ص2.

[3] سعاد جخراب ، التقويم اللغوي ، طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية ، السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي ، إشراف عيسلني عبد المجيد ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخص تعليمية اللغة العربية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ن كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة والأدب العربية ، 2010/2009، مرجع سابق ، ص : 04 .

[4] المرجع نفسه، ص5.

[5] مروان أبو حويج وسمير مغلي، المدخل إلى علم التربوي، مرجع سابق، ص5.

والتّقويم أيضا :"العملية التّي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التّعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة".[1]

يمكن أن نخلص من خلال التعريفين السابقين فيما يخص التّقويم التربوي إلى فكرة مفادها أن التّقويم في مجال التربية هو دراسة تشخيصية تهدف إلى التعرف على مدى نجاح العملية التّعليمية وذلك بتعزيز نقاط القوة وتعديل أو تغيير النقائص أو نقاط الضعف وذلك لتحقيق الأهداف المسطرة المرجو تحقيقها .

بالإضافة إلى التّحديدين السّابقين : التّقويم بمفهومه الواسع والتّقويم التربوي، نستطيع أن نضيف أيضا التّقويم التّعليمي (في مجال المدّرسة، أو فيمجال الصف)، وتقويم المنهاج .

ت- التّقويم التّعليمي

أما مفهوم التّقويم في مجال المدّرسة فإنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمتعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التّي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتّعليم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج[2]، و"يمكن تعريف التّقويم على مستوى غرفة الصف بأنه عبارة عن عمليات منظمة، الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها (...)".[3]

د- تقويم المنهاج

قبل الحديث عن تقويم المنهاج لا بد من التطرق إلى مفهوم المنهاج، لقد أخذ المنهاجتعاريف عدة إلى درجة التباين فيما بينها، وذلك بسببباختلاف زوايا النظر التّي هي في الحقيقة منطلقات فلسفية، فمنها من يركز على المتعلم وحاجاته، والآخر منها يركز على أطر المجتمع وغيرها من زوايا النظر،إلا أنه يمكننا تقديم تعريف شامل للمنهاج بمفهومه الحديث، فنقول :

[1] سعاد جخراب، التقويم اللغوي، مرجع سابق، ص5.

[2] المرجع نفسه،ص 5.

[3] المرجع نفسه، ص5.

المنهاج هو مجموعة الخبرات التربوية، الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ... إلخ التّي تخططها المدّرسة وتهيئها لطلبتهاليقوموا بتعلمها داخل المدّرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو التعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك، نحو الاتجاه المرغوب فيه،ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم.

ويمكن أن نجمل عناصر المنهاج الأساسية من خلال تعريف **دولا ندشير** للمنهاج حيث يقول : هو مجموعة من الأنشطة المخططة، من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف، وتقويمها والأدوات المستخدمة في تنفيذه.

من خلال هذا التعريف يمكن لنا تحديد عناصر المنهاج الأساسية وهي نفسها التّي حدّدها **تيلور** في أربعة تساؤلات في نظريته العامة لبناء المناهج وهي :

1.الأهداف : لماذا نتعلم ؟ أو ما الغرض المستهدف من التعلم ؟ .

2.المحتوى : ما نتعلم ؟ أو ما الخبرات التّعليمية التّي يجب أن تكتسب ؟ .

3.الوسائل والطرق التّعليمية : كيف نعلم ؟ .

4.التّقويم : ما مدى تحقق الأهداف ؟ .

انطلاقا مما سبق نجد أن التّقويم عنصر من العناصر الأساسية للمنهاج، فماذا نقصد بتقويم المنهج ؟ يرتبط مفهوم (تقويم المنهج) ارتباطا وثيقا بمفهوم (التّقويم التربوي) لكنه ارتباط الجزء بالكل، ولاغرابة في ذلك، فقد انبثق هذا من ذاك،واستقل عنه حقلا للدراسة قائما بذاته في العقدين الأخيرة من القرن العشرين[1].

ويعرّف تقويم المنهج بأنّه:"عملية تشخيص، وعلاج لموقف التعلم أوأحد جوانبه وللمنهج كلّه، أوأحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التّعليمية فالتّقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق

[1]محمد عبد السلام وسلمان اليازوري، تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة- للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها-، اشراف عطا حسن درويش، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، 2011، ص59.

أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجحة راجعة Feed Back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها".[1]

ويعرّف أيضا بأنّه: "عملية تعني بجمع معلومات معينة عن المنهج وتحليلها ، بغية استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار معين، لتطوير هذا المنهج بصورة مستمرة".[2]

تقويم المنهاج لا يختلف عن التحديدات السابقة الذكر بمفهومه الواسع (التربوي، التّعليمي)، فهو أيضا دراسة تشخيصية ولكن للمنهج أو أحد عناصره في ضوء الأهداف التّعليمية المسطرة، فبواسطته نحكم على مدى تحقّقها ونجاح العملية التّعليمية، فيتم تعزيز ودعم نقاط القوة وتعديل أو تغيير نقاط الضعف .

التّقويم بين القياس والتّقييم والتّشخيص

تتداخل عدة مصطلحات مع مصطلح التّقويم وهي: القياس، والتقييم، والتشخيص، لكن هذه المصطلحات تختلف في مفهومها عن التّقويم إلاّ أنّها ترتبط به ارتباطا وثيقا، والعديد يخلط بينها ويمكن أن هذا الخلط راجع إلى العلاقة التّي تربط بينها، فيمكن أن نقول أنها علاقة الكل بالجزء، ولبيان هذه العلاقة يجب تعريف كل هذه المصطلحات .

1.التّقويم Evaluation

التعديل أو الإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم أعم وأشمل.

2.القياس Maesurement

"هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء، فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له".[3]

[1] ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، www.ifpm19.com

[2] محمد عبد السلام وسلمان اليازوري، تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة، مرجع سابق، ص59.

[3] سعاد جخراب، التقويم اللغوي، مرجع سابق ص7

"فالقياس يشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة 50 أو 75".[1]

"إن قياس سلوكات أو إنجازات هو الوصف الكمي أو النوعي لهذه الأخيرة ".[2]

لكن القياس وصف كمي وليس نوعي أو كيفي فهو لا يتعلق بإصدار أحكام قيمية، وهذا ما يؤكده التعريف التالي: "والقياس في المجال التربوي يعنى بالتحقق من مدى فاعلية بعض الاستراتيجيات التّعليمية، أو أي جانب من جوانب العملية التربوية، ويمكن قياس ذلك باستخدام وسائل عديدة منها: الاختبارات والاستبيانات والاستفتاءات ومقاييس التقدير وقوائم المراجعة والملاحظة المباشرة. والقياس مجملا يعمل على تحديد الوصف الكمي للسلوك ولا ينطوي على أية معلومات أو بيانات كيفية اطلاقا.[3]

3. التقييم Assement : إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاءة هذه الأشياء ودقتها وفعاليتها، على أن يتم هذا الحكم في ضوء مستوى أو محك أو معيار معين ويتم تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحددة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز.

4. القياس[4]:

لغة: من قاس بمعنى قدّر، ونقول قاس الشّيء بغيره أو على غيره أي قدّره على مثاله.

اصطلاحا: عرفه وسبتر (Webster) بأنّه التحقق بالتّجربة أو الاختبار من الدرجة أو الكمية بواسطة أداة قياس معيارية، فالقياس عملية نصف بها الأشياء وصفا كميا.

ومن فالقياس التربوي هو وصف كمي أو رقمي لما حصله المتعلّم.

---

[1] سعاد جخراب، التقويم اللغوي، مرجع سابق، ص 8

[2] المرجع نفسه، ص 8

[3] مروان أبو حويج وسمير مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص265.

[4] مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص 16.

5.التشخيص "هو تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمو أو الظاهرة وفق ما تمّ تقديره وقياسه"[1]. و"التقدير يشير إلى تحديد الشّيء وبيان قدره وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدّر معتمدا على التضمين والحدس والظن ".[2]

يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أن القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدي إلى مفهوم معنوي واحد، والصحيح أن بينهما فروقا واضحة ولتوضيح الفرق بين المصطلحات سنعزز هذه التعريفات السابقة بالمثال التّالي:

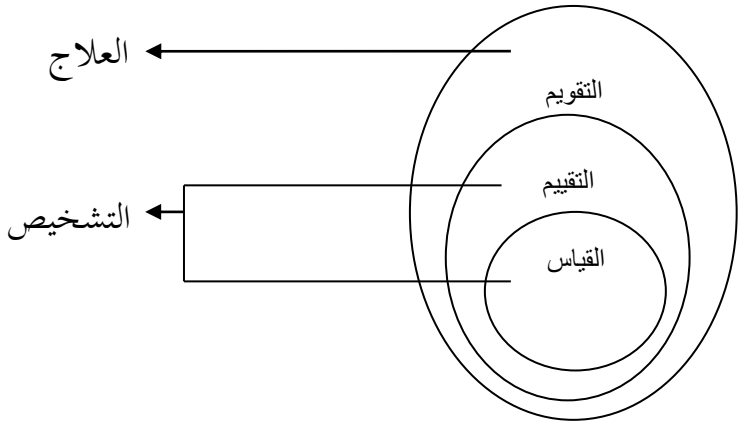
إذا حصل التلميذ على 15 درجة من 20 درجة، وهي علامة امتحان ما، هذا (قياس)، لأنه وصف رقمي أو كمي لأداء هذا التلميذ في تلك المادة، ولكن إذا قورن بين الدرجة التّي حصل عليها هذا التلميذ، وبين درجات زملائه في الفصل في المادة نفسها لتحديد موقعه بينهم، حتى نستطيع الحكم عليه بأنه تلميذ متفوق أو متوسط أو ضعيف في تلك المادة فهذا هو (التّقييم)، فالقياس سابق للتقييم وأساس له، لكن إذا قارنّا بين مستوى التلميذ وبين زملائه، وبحثنا في الأسباب المؤثرة على هذا المتعلم لحصوله على هذه العلامة، وندعمها ونعززها إذا كانت مرتفعة، ونعدّلها ونعالجها إذا كانت منخفضة فهذا هو (التّقويم)، وهو يأتي بعد التشخيص.

والشكل التالي يوضح الفرق بين كل من التّقويم والتقييم والقياس والتشخيص:[3]

[1] سعاد جخراب، مرجع سابق، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص 10.

[3] مؤنس محمد سيد بخيت، أساليب التقويم الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، موديول من أحد موديولات كتاب كفايات التربية العملية، الصادر عن مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية ، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2006 ، ص196 .



أهمية التّقويم

للتقويم أهمية بارزة وكبيرة وتتضح هذه المكانة بعدِّه مكونا هامّا من مكونات منظومة المنهاج، حيث يؤثر في المكونات الأخرى ويتأثر بها وهو في علاقة دينامية وتفاعلية معها، لأنّه القلب النابض لهذه المنظومة .

وتتّضح أهميته أيضا من خلال النتائج الهامّة التّي يحقّقها والتّي تنعكس آثارها على المنهج والعملية التربوية والتّعليمية، بل إنّ التّقويم مهمّ للمجتمع ككلّ، ويتجلى ذلك في ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في الميدان التّعليمي، حيث تظهر أهميته فيما يلي :

1. يعتبر التّقويم ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة، وركنا من أركان بناء المناهج بصفة خاصة.
2. أصبح التّقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات (...) والمهارات الممتازة.
3. يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدّرسي (...) .
4. ولتقويم المنهج أهمية بالنسبة للمعلمين، فهو وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف (...) .
5. يلقي الضوء على مدى مواكبة المنهج والمقرر للتطورات الحادثة في العالم .

6.التّقويم يوفر الواقعية، والمعلومات الدقيقة[1].

أنواع التّقويم

يضع المختصون للتّقويم التربوي عدد من التصنيفات لأنواع التّقويم مستندين في ذلك على مبادئ مختلفة و باعتبارات متنوعة، وعموما يمكن اجمال هذه الأنواع في الجدول الآتي:[2]

المحور	نوع التّقويم
من حيث وقت إجرائه	تقويم تمهيدي، تكويني، تشخيصي، نهائي .
من حيث الشكلية أو الجهة القائمة به	تقويم شكلي (رسمي)، تقويم غير شكلي(غير رسمي) .
من حيث نوع البيانات والمعلومات	تقويم كمي، تقويم كيفي .
من حيث القائمين به	تقويم داخلي، خارجي، داخلي – خارجي .
من حيث نوع الأسئلة المستخدمة	أسئلة شفوية، أسئلة تحريرية، أسئلة عملية
من حيث نوع الأسئلة	أسئلة مقالية، أسئلة موضوعية .

لذا يمكن القول أنّ أنواع التقويم تختلف باختلاف التصنيفات والأسس التي تقوم عليها تلك[3]:

1- تصنيف التقويم على أساس وقت إجرائه: يصنف التقويم على أساس توقيتاته إلى:

أ- التقويم المبدئي:

يجري هذا النوع من التقويم قبل البدء بتنفيذ المنهج، وأحيانا عملية التخطيط والغرض من هذا التقويم معرفة المدخل أو المستوى الذي يبدأ منه المنهج بجمع المعلومات عن الوضع قبل إجراء أية

[1] ينظر: محمد عبد السلام سلمان اليازوري ، تقوم محتوى منهاج القضايا المعاصرة، مرجع سابق، ص ص 59-61 .

[2] مؤنس محمد سيد بخيت ، موديول أساليب التقويم الحديثة في عملتي التعليم والتعلم ، مرجع سابق ، ص 199 .

[3] محمد علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص267.

عملية ويطلق على هذا النوع التقويم القبلي أو التمهيدي ويترتب على نتائج هذا النوع من التقويم ما يأتي:

– تحديد المستوى المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلمين قبل البدء بتطبيق المنهج وتحديد مستوى الكفايات المعرفية أو الوجدانية أو الأدائية التي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن قبل التطبيق لغرض التأسيس عليها والانطلاق منها.

– تحديد الأوضاع التي سيطبق فيها المنهج من حيث الإمكانيات المتاحة، والمناخات السائدة، ومستو تأهيل المشاركين في عملية تنفيذ المنهج.

ب– التقويم التكويني:

هو التقويم الذي يجري في أثناع عملية التنفيذ أو التطبيق ويكون الغرض منه توفير تغذية رجعية للمشاركين في عملية التنفيذ عن طريق الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مساره وتطويره أو تحسينه، وبذالك فغن التقويم التكويني الذي يطلق عليه أحيانا التقويم التطويري يقدم معلومات مهمة للمخططين والمنفذين حول كيفية تطوير المنهج وتحسين برامج التعليم بشكل مستمر.

ج– التقويم الختامي أو النهائي:

يجري هذا النوع من التقويم في نهاية تنفيذ المنهج أو التعامل معه أو في ختام البرنامج التعليمي ويكون الغرض منه تقدير أثر المنهج أو البرنامج وتقديم حكم نهائي على النتائج التي تحققت بعد تطبيق المنهج أو البرنامج لذلك فإن هذا النوع من التقويم يشدد على النواتج الختامية ويرمي إلى معرفة مدى قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، فهو يهتم بالتقويم الإجمالي لجودة المنهج كم خلال تحديد المستوى الذي به تحققت أهداف المنهج.

2- تصنيف التقويم على أساس أغراضه أو وظائفه:

أ– التقويم التشخيصي:

إذا كان الغرض من التقويم الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ المنهج أو تقويمه أو تطويره أو تخطيطه فيطلق عليه التقويم التشخيصي فالتقويم التشخيصي يهدف إلى الكشف

عن المشكلات والصعوبات التي يتعرض لها المشاركون في العملية التعليمية ومعرفة أسبابها واتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجتها والحد من آثارها السلبية في العملية التعليمية.

ب- التقويم الانتقائي:

هو التقويم الذي يكون الغرض منه انتقاء الأفضل من المدخلات والعمليات للحصول على مستوى أفضل من المخرجات كأن تجري عملية تقويم لاختيار أصحاب الكفايات العالية في التدريس أو الإدارة أو الإشراف، أو أفضل مكونات المنهج فعندما يكون هذا هو الغرض من التقويم فهو تقويم انتقائي.

التقويم النهائي التجميعي:

إن الغرض من التقويم النهائي التجميعي هو الحكم على مخرجات منظومة التعليم بأكملها وهو عبارة عن تجميع لكافة المؤشرات التي يمكن أن تعتمد لإصدار الحكم النهائي على جميع عناصر المنهج وعملياته أو على أحد العناصر التي تشكل منظومة التعليم لذلك فإن هذا التقويم يستخدم للأغراض الآتية:

- تحديد مستويات المتعلمين.
- تحديد النقطة التي يمكن أن يبدأ منها المقرر الدراسي اللائق.
- اجراء المقارنات بين نتائج الطلبة في الفصول المختلفة.
- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المتبع ومدى فعالية المعلمين وما تحققه المدرسة من واجبات.

د- التقويم التتبعي:

هو التقويم الذي يكون الغرض منه متابعة المتعلم بعد تخرجه لمعرفة آثار الخبرات التي قدمها المنهج للمتعلم في تعلمه اللاحق أو فعاليته في مجال العمل، ومن خلال ذلك يتم الحكم على فعالية المنهج ويستعان بنتائجه في عملية تطوير المنهج فالغرض منه إذا هو تتبع مخرجات المنهج وتحديد مدى جودتها فعلى سبيل المثال إذا ما أردنا معرفة فعالية برامج إعداد المتعلمين نقوم بمتابعة المتخرجين ونقوم أدائهم في ميدان العمل الفعلي، وفي ضوء نتائج هذا التقويم يمكننا أن نقرر ما إذا كان برنامج الإعداد به حاجة إلى تعديل أو تحسين أولا.

3- تصنيف التقويم على أساس مكونات النظام التعليمي:

يقوم هذا التصنيف على أساس أن النظام التعليمي له مدخلاته وعملياته ومخرجاته وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى:

أ- تقويم المدخلات:

يتناول تقويم المدخلات النظام التعليمي بما فيها الأهداف والمنهج والمعلم وما يتصل به والطالب وما يتصل به، والأبنية والتجهيزات والسياسة التعليمية التسهيلات الإدارية وكل ما يمكن أن يؤثر في عمليات النظام ومخرجاته ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة فيها.

ب- تقويم العمليات:

يتناول هذا النوع من التقويم عمليات تنفيذ النظام التعليمي بما فيها من استراتجيات التدريس والطرائق والأساليب والأنشطة التي تمارس من جميع المنفذين، ويرمي هذا التقويم إلى إصدار أحكام حول جودة العمليات ومدى كفايتها وترابطها مع بعضها وتفاعلها مع المدخلات وتأثيرها في جودة المخرجات فضلا عن تحديد الصعوبات التي تواجه هذه العمليات من أجل معالجتها وتجنب الآثار السلبية لها.

ج- تقويم المخرجات:

يتناول هذا النوع من التقويم نواتج النظام التعليمي بما فيها تحصيل الطلبة ومستوى تحقق الأهداف التي يسعى النظام التعليمي للوصول إليها، ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المخرجات ومدى كفاءة النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومعرفة ما إذا كان هذا النظام به حاجة إلى تعديل أو تطوير لتلافي جوانب القصور فيه بعد تحليلها وتحديد أسبابها.

كما يمكن أن نجد أيضا التقسيم التالي:[1]

1.من حيث الوظيفة : تقويم تشخيصي، تكويني، تحصيلي .

2.من حيث مدتـه : تقويم مستمر، تقييم نهائي .

[1]: محمد مبخوت الجزائري، مرجع سابق، ص ص4- 5 .

3.من حيث طبيعته : تقويم ذاتي، تقويم موضوعي .

خصائص التّقويم

يهدف التّقويم إلى التأكد من تحقق الأهداف، وفي ظل هذا الهدف يتم قياس مدى التحصيل الذي حققه المتعلم في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني، ولا يتم هذا إلا توافرت في التّقويم مجموعة من الخصائص،من أهمها ما يلي:[1]

1.الشمول : أن يشمل التّقويم كل الأهداف التّي تتضمنها العملية والتّي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها . وكذا تقويم المحتوى والوسائل التّعليمية .

2.أن يكون التّقويم إنسانا عادلا : يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التّي يمكن أن تؤثر في النتائج، وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية

والاجتماعية .

3.أن يكون مستمرا في مسايرته للعملية التربوية بجميع مراحلها وأشكالها .

4.تحسين عملية التعلم والتّعليم .

5.أن تكون أساليبه وأدواته علمية لاختباراته التّي يجب أن يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية .

6.ارتباط عملية التّقويم بالأهداف الواضحة والتناسق معها .

7.التعاون : فلا ينفرد بالتّقويم شخص واحد، بل وجب أن يشارك فيه المعلم والمتعلم والموجهون ورجال التربية وأولياء الأمور ... إلخ

8.أن يكون التّقويم اقتصاديا : بمعنى الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف .

وعليه فإن التّقويم وفق هذه الخصائص يساعد المعلم على ترقية مهاراته وتحسين خبراته وتوضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقديم درجة إنجاز الأهداف التربوية وتصميم التقنيات التّعليمية المستخدمة ... وكل ماله علاقة برفع مردود التدريس .

[1] سعاد جخراب، مرجع سابق، ص19.

أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليه التقويم[1]:

يقوم التقويم في مجال العملية التعليمية على عدة مبادئ أو أسس نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

1- يجب أن يبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في قدراته واستعداداته، إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه، لذا نجمل القول أن عملية التقويم تقوم على مبدأ أن التلاميذ مختلفون كأفراد في القدرات والاستعدادات وإننا لا نتوقع وصول المجموعة بأكملها داخل الفصل الدراسي إلى مستوى علمي واحد.

2- يجب أن يبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعلوا فيه.

3- يجب أن يكون التقويم شاملا لجميع مراحل نمو التلاميذ المتعلقة بنواحي شخصية، أي لا يقتصر التقويم على الناحية العقلية دون غيرها من بقية النواحي الأخرى بل يجب أن يشمل كذلك النواحي الجسمية والانفعالية والخلقية والاجتماعية.

4- يجب أن يهدف التقويم في مجمله إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها كاملة، ويكون ذلك عن طريق بيان كامل للعقبات التي تقف دون الاستمرار في العملية التعليمية.

5- يجب أيكون التقويم في العملية مستمرا خصوصا إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحبا لها ويسير معها جنبا إلى جنب.

6- يجب ان تكون عملية التقويم عملية تعاونية يشارك فيها كل من له علاقة بها، أي لا يقتصر على شخص واحد ومن هنا فإن تقويم نمو التلميذ يجب ألا ينفرد به المدرس لوحده بل يجب أن يشترك فيه فعاليات أخرى مثل ناظر المدرسة، وولي التلميذ ... إلخ وذلك قصد الوصول إلى نتائج إيجابية وهادفة تخدم الصالح العام.

[1] أ.د يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ماي 2007، ع 11، ص 22.

7- يجب أن تتنوع أساليب التقويم أي لا يتبع أسلوب واحد في التقويم وذلك حتى تحصل على معلومات أكثر في المجال الذي نقوم بتقويمه، فلا يصح أن يعتمد التقويم على الاختبارات التحريرية أو الشفوية فقط وإنما لابد أن يتضمن التقويم جميع الوسائل المعروفة مثل: الملاحظة، المقابلة الشخصية، تتبع البطاقات المدرسية، الاتصال بالوالدين ... إلخ[1].

مجالات التّقويم

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الآتي :[2]

1. تقويم عمل المعلم والعاملين في التّعليم .
2. تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدّرسي، وطرق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية .
3. تقويم الكفاية الإدارية،وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .
4. تقويم علاقة المدّرس بالمجتمع المحيط به .
5. تقويم الكفاية الخارجية للتعلم، وخاصة العلاقات التّي تربط التّعليم بالعمل
6. تقويم الخطط التربوية، وما تبعها من برامج ومشروعات .
7. تقويم السياسة التّعليمية
8. تقويم إستراتيجية التنمية التربوية .

ومجال عملية التّقويم هذه : هو العمل التّعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التّعليمية كلها، وهدفها الأول مرورا بالتّعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتّي يتصل عملها بالتّعليم بشكل أو بآخر .

[1] علم الدين ع. الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، 1977، ط2، ص 186.

[2] المرجع نفسه، ص 68.

خطوات عملية التقويم[1]:

1- تحديد هدف التقويم:

- يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلا عن الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.
- والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح، وألا يكون قابلا للتأويل وأن يؤثر على المجال المراد قياسه.

2- الإعداد والتخطيط:

- في ضوء الهدف من عملية التقويم نهيئ أدوات القياس اللازمة لعملية التقويم مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير ... ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء أكانو طلابا أم كتبا أم بيانات) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك.

3- جمع المعلومات:

اعتمادا على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات المتعلقة بموضوع التقويم، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والقياسات على من يستهدفهم، ثم نسجل هذه البينات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

4- تحليل البينات وتفسيرها واستخلاص النتائج:

في هذه الخطوات يتم تحليل البينات علميا دقيقا وتفسيرها تفسيرا واضحا ومبسطا واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

5- إصدار القرارات:

وفيها تقوم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تم التوصل غليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج، ويتخذون القرارات الأنسب والأفضل.

[1] محمد بن سلطان السلطان، التقويم التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ادارة التدريس التربوي والأبحاث، شبكة الألوكة، ص 21-25.www.alukah.net

المحاضرة الحادية عشرة:أغراض التّقويم وأهدافه

تتّضح أهمّية التّقويم بما يمكن أن يحقّق من أهداف وبما يمكن أن يقوم به من أغراض وأدوار؛ وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن الهدف الرئيس لعملية التّقويم في أيّ نظام تعليمي هو تطوير عناصر هذا النظام، ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حدّ ممكن.

مجالات وأهداف مهارات التقويم.

أ- أهم المجالات التي يتطلبها التقويم[1]:

1- الأهداف التربوية:

- لما كانت الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدد المسار الذي تسير وفقه إستراتجية التدريس تنظيرا وتطبيقا، دخلت هذه الأخيرة من ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار والتحديد الوضوح بحيث: تلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العملية والانفعالية.

- تصاغ الأهداف التربوية بوضوح حتى يستطيع المتعلم إنجاز السلوك المرغوب فيه، ويتمكن من معرفة النشاط المؤدي إلى هذا السلوك، ومن ثمة رصد مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي والفصلي والسنوي، وبناء عملية تستطيع قيادة المتعلم وتوجيهيه في الفعل التربوي، وكذا تذليل الصعوبات التي تصادفه ابتغاء مساعدته على اكتشاف العمليات والسبل التي تسمح له بالتقدم في تعلمه.

2- المحتوى الدراسي:

للمحتوى الدراسي مكانة في المنهاج التربوي حيث أنه يعكس نوعية المعارف والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي يتم اختيارها ثم تنظيمها وفق نسق معين، ويضمن الكتاب المدرسي المحتوى الدراسي الذي ينقله المعلم لطلابه على مراحل يحتكم فيها إلى عوامل الأهداف والطرائق والكم المعرفي والزمن المخصص للتدريس...

- وفيما يلي اعتبارات تقويم المحتوى الدراسي:

[1] مطفى نصر دعمس، مرجع سابق ، ص 28.

– اختيار المعارف والاتجاهات والمعلومات والمبادئ والمفاهيم والمهارات التي تدخل في بناء المحتوى الدراسي في ضوء الأهداف التربوية المحددة بوضوح ودقة.

– الرجوع إلى التراث العربي الإسلامي في اختيار المحتوى الدراسي مع وجوب مواكبة الحداثة.

– مراعاة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية وميولاتهم واستعداداتهم في اختيار المحتوى، وكذلك تنفيذه.

– مراعاة بيئة المتعلم الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية ...

– تنظيم عناصر المحتوى الدراسي بحيث تراعي ظاهرة العلائقية، لوجود علاقة بين محتوى المناهج الدراسية المختلفة نحو محتوى مناهج اللغة العربية، ومناهج الإجتمتعيات مثلا، كما تراعي أيضا ظاهرة التدرج في اختيار مواد المحتوى وتنفيذه بالإضافة إلى ظاهرة التكامل نحو الربط بين المواد الدراسية، كالذي بين الكيمياء والفيزياء، وبين التاريخ والجغرافيا، أو الربط بين موضوعات المادة الواحدة.

– التوازن بين النظري والتطبيقي، وبين الشمول واللاشمول، وبين الحسي والحركي...

3– طرائق التدريس:

سبق الذكر أن الطريقة الدراسية أصبحت من أهم العناصر الداخلة في الهندسة البنائية للمنهاج في ضوء التربية الحديثة، وعليه تتجلى صلتها بالتقويم فيما يلي:

– مدى ملائمتها للأهداف التربوية المنشودة، وتأييدها إلى هذه الأهداف في أقصر زمن وبأقل جهد يبذله المعلم والمتعلم.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإثارة اهتمامهم، وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل والاعتماد على النفس.

– تنوعها بحسب المواقف التعليمية، لأن الطريقة ليست وصفة للمعلم ثم إن السير على وتيرة واحدة في تدريس المادة الدراسية، من شانه أن يولد لدى المتعلمين الملل والنفور من موضوعات المعرفة.

ب– أهداف التقويم[1]:

يهدف التقويم إلى:

[1] وليد أحمد الجابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص ص 391، 392.

– معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة، وتصنيف ما جمعه منها والربط بينها ومدى قدرته على استخلاص المعلومات المركزة، وقراءة الإحصائيات، وتلخيص المعلومات وكتابة التقارير، وغير ذلك، ومدى قدرته على المناقشة وعلى الاستماع ومدى قدرته على الإفادة من المعلومات في الحياة.

– مدى قدرة التلميذ على التفكير المستنير الناقد في حدود سنه، ومدى قدرته على الاستدلال والاستنباط في حدود سنه أيضا، وهل يستطيع أن يأتي بفكرة جديدة، أو بتعبير جديد، وهل يستطيع إتباع الأسلوب العلمي في إصدار الحكم.

– معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ نتيجة ممارسة نشاط معين، وكذلك الحكم على مدى ما أفاده التلميذ من هذه العادات والمهارات في دراسته وفي علاقته بغيره، وفي حياته عامة.

– الوقوف على ما تكون عند التلميذ من اتجاهات وتقدير، فلكل فرد اتجاهات يكون لها تأثير كبير على سلوكه، كما أن كل فرد يحتفظ في نفسه بتقدير ظواهر اجتماعية معينة، وعلاقات إنسانية خاصة، وأعمال يقوم بها غيره، فيكون لهذا التقدير أثر أيضل في سلوكه.

– الربط بين الخطة الدراسية وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به التلميذ ومقداره وفحص عينات من العمل الذي يتم في أوقات مختلفة، والكشف عن نواحي الضعف التي تحتاج إلى علاج، والحكم على النشاط الذي يمارسه التلميذ كفرد وكعضو في جماعته، وهل ينمو التلميذ نحو أهداف أحسن.

– مساعدة المدرس على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم تلاميذه، وتربيتهم، أو مدى نجاحه مع تلاميذه في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، أو بعبارة أخرى، معرفة المدرس التغيرات التي حدثت في تلميذه وفي اتجاه هذه الأهداف.

– مساعدة المدرسة عامة على معرفة مدى ما تحققه من رسالتها التربوية، ووقوفها على نواحي الصعوبات التي واجهت النجاح وقيمة الطرق المستخدمة مع التلاميذ وتوجيهها التوجيه السليم المناسب.

– الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المنهج المدرسي وخطط التعليم عامة، وقد يؤدي التقويم إلى إدخال تعديلات على الأهداف ومحتوى النشاط وأساليبه وعلى التعلم بوجه عام.

– استخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج المدرسي، ليزداد تماشيه مع مستوى التلاميذ وطبيعتهم عامة كأداة لتوجيه نشاط التلاميذ في اتجاه أهداف المنهج المدرسي المنشود.

– الوصول إلى معلومات تفيد في إعداد تقارير عن التلاميذ ترسل إلى أولياء الأمور لتساعد على تعاون الأسرة مع المدرسة في تربية التلميذ التربية المتكاملة المنشودة.

ج– مهارات التقويم[1]:

– التركيز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه والاهتمام بعمليات التفكير ممثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة والتقنية المتسارعة، التطور.

– ولم يعد التقويم مقصور على إعداد أسئلة التقويم الشفهية، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد الدرجات والعلامات، بل تعداه لقياس معلومات شخصية الطالب بشتى جوانبها والتي تعتمد على التقويم الواقعي والذي يهدف إلى:

- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.
- تنمية المهارات العقلية العليا.
- تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة الجديدة.
- تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- استخدام استراتجيات التقويم الحديثة وأدواته لقياس الجوانب المتعددة في شخصية المتعلم.

[1] مصطفى نصر دعمس، مرجع سابق، ص 41.

9- متطلبات نجاح عملة التقويم وأساليبه.

1- العوامل المساعدة على نجاح التقويم[1]:

- اعتبار التقويم جزءا أساسيا من الموقف التعليمي، ولذا فإن كل هدف من الأهداف التربوية، يجب أن يذكر إزاءه الجراء أو الإجراءات والوسائل والأنشطة التي تحققه، كما يذكره إزاءه أساليب التقويم التي توضح مدى تحققه.
- يراعى في التقويم أن هناك أهدافا مرحلية لا يتم تحقيقها في وقت قصير بل تحتاج إلى مدى زمني يستغرق فصلا دراسيا، وأن هناك أهداف أخرى يمكن أن تتحقق في زمن محدد وقصير وهذا يعني أن يقوم المعلم بتقويم تتبعي للأهداف المرحلية، يدون ملاحظاته على الجزئية التي تحققت منها ليساعده ذلك على متابعة التأكد من تحقيق الأهداف عند بلوغها المدى الزمني اللازم لتحققها.
- يراعى في التقويم أن يكون عملا تعاونيا، يساهم فيه المعلم، وقد ساهم عدد آخر من المعلمين معه، ويجب أن يشترك فيها الطلبة ويجب أن يشترك فيه المشرفون التربويون، ومديرو المدارس والمرشدون النفسيون، عن طريق أدوار محكمة لكل فريق من هؤلاء.
- يراعى في التقويم أن يكون تشخيصيا وعلاجيا في آن، وأن يبدي جوانب النجاح ويظهر الجوانب التي تحتاج إلى متابعة.
- كذالك يجب أن تراعي الشمولية في التقويم، بحيث لا يقتصر على تحصيل الطلبة وحده بل تتعدى ذلك إلى الجوانب المختلفة من شخصية الطالب العقلية والنفسية والاجتماعية.
- التنوع في الأدوات التي تستخدم في التقويم، من مثل الملاحظة المباشرة والاختبارات الشخصية، والتحصيلية، والمقابلة وآراء مدرسي المواد الأخرى وآراء أقران التلميذ، وكذلك رأي التلميذ في نفسه.
- استمرارية التقويم، كما ذكرنا سابقا، فكل هدف له محتواه وإجراءاته، ووسائله وأنشطته، وكذالك له أساليب تقويمه.
- يراعى في التقويم ما بين الطلبة من فروق في القدرات، لذا يقوم الطالب على أساس مقارنة آدائه بنفسه، لا بغيره من الطلبة الأقوياء أو الضعفاء، وهذا يعني أن ينظر في التقويم إلى ما

[1] وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص 394.

كان متوقعا من الطالب القيام به وفق قدراته العقلية والنفسية، وما استطاع القيام به، وما لم يستطع فعله، إذ ليس المقصود بالتقويم الحكم على الطالب بالنجاح أو الرسوب.

- كما يراعي أن تكون مواقف التقويم مواقف تشعر الطالب بالأمن والطمأنينة وتجنبه شبح الخوف، والرهبة، وأن يتعود الطالب على أن الغرض الأساسي من التقويم هو مساعدته على النجاح عن طريق تلافي ما يحول بينه وبين أن يصل إلى النجاح.
- أن يؤمن من يمارس التقويم أن عملية التقويم على أهميتها وتنوعها وصعوبتها في بعض الأحيان ما هي إلا وسيلة في سبيل تحقيق غايات كثيرة وهي تحسين ظروف عملية التعلم، والأخذ بيد المتعلم نحو الوصول بسلام إلى تلك الغايات.

2- علاقة التقويم بالعملية التربوية[1]:

لم يدخل أي نظام تربوي في أي عصر من العصور من طريقة أو تقنية من تقنيات التقويم، فقد عرف الإنسان القديم الاختبارات واستخدمها الصينيون معيارا للالتحاق بالوظائف ونقل عنهم الأوربيون هذا النظام في التقويم وعرفوا الاختبارات الشفوية التي ظلت سائدة حتى أواسط القرن التاسع عشرة في أوروبا، ثم دخلت عمليات القياس والتقويم مرحلة جديدة في مطلع القرن العشرين بدخول اختبارات الذكاء على يد الفرد بينه وسايمون.

- يمثل التقويم أحد أهم المدخلات الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

أي أن التقويم في العملية التعليمية يشمل عدة عناصر أهمها، تقويم المنهج الدراسي بعناصر مختلفة (الأهداف المحتوى، استراتجيات التعليم والتعلم، التقويم) وتقويم المعلم، وتقويم نجاحات المنهج.

والمحصلة النهائية للمنهج، أو نتاجه هو الطالب أو على الأصلح التغيير الذي حدث في سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج بالتغير الذي أحدثه على سلوك الطالب معرفيا وعقليا ووجدانيا ومهاريا من مستوى معين لإلى مستوى آخر مرغوب فيه، تعبر عنه أهداف المنهج.

[1] مصطفى عمر دعمس، مرجع سابق ، ص 10.

– لذلك يعتبر التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم في أي دولة، وكما ينظر للتقويم التربوي من قبل جميع متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعه في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارستهم وبالتالي مخرجاتهم.

فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم، ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية.

ويساعد التقويم التربوي على التخطيط لأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقاتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة، كما ويلعب التقويم التربوي دورا دافعا وحافزا للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم ومن خلال حمل على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية.

– التقويم التربوي يسهم في الوقوف على فعالية الإجراءات التي تتضمن المؤسسة التربوية، والتأكد على مدى فاعليتها من حيث بيان مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة، من هنا نرى أن هناك مجالات تطبيقية متعددة ومتباينة للتقويم التربوي ضمن أي مستوى من مستوياته وضمن أي مكون من مكوناته.

3- أدوات وأساليب التقويم[1]:

تلجأ المدارس إلى استخدام طرق شتى من أساليب تقويم المتعلمين، من أشهرها طريقة الاختبارات المقالية، والتي كانت سائدة إلى وقت قريب، والأخرى طريقة الاختبارات الموضوعية والتي أصبحت تستخدم بكثرة في كل مادة من المواد الدراسية.

وتنقسم الاختبارات من حيث الأداء والإجراءات إلى قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: الاختبارات الشفوية.

القسم الثاني: الاختبارات التحريرية.

القسم الأول: الاختبارات الشفوية:

تعد وسيلة تقويمية لا غنى عنها، وتستخدم لتقويم قدرة المتعلم على القراءة الصحيحة والنطق السليم لجميع المواد الدراسية، كما أنها تستخدم بعد الانتهاء من مرحلة العرض لكل درس، للسؤال عن جوانب الدرس المشروح.

مزايا الاختبارات الشفوية:

- تساعد على إصدار الحكم على قدرة المتعلم على المنافسة والحوار وربط المعلومات.

- تساعد على سرعة تصحيح الخطأ فور وقوعه، بخلاف الاختبارات التحريرية والتي تحتاج إلى وقت في التصحيح وإعادة النتائج للمتعلمين ما يسبب استمرار الخطأ لديهم فترة طويلة.

- تكون في المتعلم الإيجابية، فيدافع ويناقش ويحاور المعلم حول إيجابية.

- تساعد على تركيز المعلومات في أذهان المتعلمين، بسبب سماعهم الإجابات الصحيحة أكثر من مرة في الحصة الواحدة.

سلبيات الاختبارات الشفوية:

[1] جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، طرق واستراتجيات التدريس، مركز نزن للتأليف والترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 225.

– تكوين صورة غير صحيحة عن مستوى المتعلم في حال كونه خائفا، أو شديد الخجل أو كثير الارتباك، أو من النوع الذي لا يجيب إلا إذا وجه له سؤال مباشر.
– توزيع الأسئلة بشكل لا يحقق العدل بين المتعلمين فيوجه أحدهم سؤالا سهلا وللأخر سؤالا صعبا.

– تأثرها بذاتية المتعلم وتحدث كثيرا خاصة في بداية العام الدراسي ما يجعله يكون فكرة خاطئة عن المتعلمين.

مقترحات لتحسين الاختبارات الشفوية:

– إعداد المعلم الأسئلة مسبقا وتقسيمها حسب الصعوبة وشمول المنهج ومن ثم توجيهها إلى كل متعلمي الصف.

– توجيه السؤال لجميع المتعلمين وإعطاؤهم وقتا للإجابة ومن ثم اختيار أحدهم للإجابة.

– إعطاء المتعلم وقتا للإجابة عن السؤال ومقابلته بالابتسامة والتشجيع عند إجابته و لو كانت غير صحيحة.

القسم الثاني: الاختبارات التحريرية[1]:

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين هما: الاختبرات المقالية، الاختبارات الموضوعية

1/– الاختبارات المقالية:

الاختبار المقالي عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للمتعلمين من أجل الإجابة عنها وفي هذه الحالة فإن دور المتعلم هو أن يسترجع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب والسؤال المطروح، كما تحتاج الإجابة أيضا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات.
– تستعمل الاختبارات المقالية إذا أراد المعلم أن يقيس قدرة المتعلم على الربط والتنظيم والقدرة اللغوية والقدرة التحصيلية.

[1] جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، مرجع سابق، ص 227.

– ولهذه الإختبارات صيغ تكاد تكون معروفة في كل المواد مثلا: ناقش المقصود بـ، علل أسباب حدوث، وضح، بين ...

***من مزايا الاختبارات المقالية:**

– تقويم فهم واستيعاب المتعلمين لكثير من المعلومات والاتجاهات الفكرية والمهارات العملية.

– تمكن الكتعلم من التعبير عن نفسه، وصياغة المعلومات والمفاهيم بطريقة تعكس قدرته على ترجمة الأمور بقالب جديد يعبر عن تمثلها وفهمها بأسلوب تظهر فيه سمات شخصية.

– سهولة وضع الأسئلة فيها.

– مناسبتها لكثير من المواد الفكرية وللغوية كالأدب والتاريخ وعلم النفس والمنطق.

*** سلبيات الاختبارات المقالية:**

– اقتصارها على بعض الأجزاء من الأهداف التي تعلمها المتعلم فلا تقيس سوى بعض المعارف.

– طول الإجابة عن السؤال، ما يربك المتعلم ويحيره أثناء الإجابة.

– حاجتها إلى وقت طويل وجهد كبير في تصحيحها.

– لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– صعوبة توزيع الدرجات على عناصر السؤال الواحد.

– غموضها وخاصة عندما يكون السؤال من النوع المركب، فيصاغ بطريقة تجعل المتعلم يجيب عن الجزء الأكثر بروزا مع إغفال الجزء الآخر.

اقتصارها في قياس جوانب النمو على أدنى مستويات الجانب المعرفي وهو التذكر.

*** مقترحات لتحسين الاختبارات المقالية.**

– تحديد المطلوب قياسه بدقة.

– وضوح لغة السؤال.

– تحديد الزمن الفعلي الذي يستغرقه الاختبار، وتقريبا لابد أن يكون الزمن ضعف الزمن الذي يحتاج إليه المعلم للإجابة عن الأسئلة نفسها.

– البدء بتصحيح السؤال الأول لكل المتعلمين، ومن ثم الانتقال إلى السؤال الثاني وهكذا بقية الأسئلة.

2/– الاختبارات الموضوعية[1]: سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجات، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها إذا أعطى له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء.

*** أنواع الأسئلة الموضوعية:**

تتضمن الاختبارات الموضوعية أنواعا منها: أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة التكملة، أسئلة الإختيار من متعدد، أسئلة المقابلة.

أ– أسئلة الصواب والخطأ:

وفيها تطرح على الطالب عبارة، ويطلب إليه أن يحكم على صحتها أو خطأها، ويبين إذا كانت صحيحة أو خاطئة باستخدام إشارات مثل √ أو ×، أو رموز مثل ص وخ أو مفردات مثل صح وخطأ.

مثال: أمامك عدد من الجمل، بعضها صحيح وبعضها خاطئ إقرأ الجمل بعناية ثم ضع إشارة (√) أمام الصحيحة وإشارة (×) أمام الخاطئة.

1- حسان بن ثابت شاعر إسلامي (√)

2- حافظ ابراهيم هو أمير الشعراء (×)

2- الأيام كتاب وضعه أحمد أمين (×)

[1] وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص 405.

ب- أسئلة الاختيار من متعدد:

وفيها يطرح السؤال في الغالب في شكل جملة تقريرية، تتلوها أربع إجابات تكون إحداه صحيحة لمحتوى الجملة جميعها أو لجزء محذوف منها.

مثال: الخليفة العباسي الذي هزم الروم في معركة عمورية هو:

أ- المعتصم/

ب- المهدي.

ج- هارون الرشيد.

د- أبو عبد الله السفاح.

- في الجملة " نظفت السيارة تنظيفا جيدا" تعرب كلمة جيدا على أنها .... منصوب.

أ- مفعول به

ب- نعت /

ج- نائب عن المعول المطلق

د- مفعول مطلق

ج/- أسئلة المقابلة:

وفي هذا النوع من الاختبار توضع قائمتان أمام المختبر، قائمة الأسئلة (أ) وتتضمن المادة التي تشكل بنود الاختبار وقائمة الإجابات (ب) وتتضمن ما يمكن أن تكون الإجابات الصحيحة على بنود الاختبار ولكنها غير مرتبة بحيث لا تقع الإجابة مباشرة أمام ما يمثل السؤال عنها ولكنها موزعة توزيعا عشوائيا في هذه القائمة، ثم يطلب إلى من يجيب عنها أن يصل بين الإجابة الصحيحة في القائمة (ب) مع السؤال المطروح في القائمة (أ).

أ	ب
1. وهران مدينة عربية من مدن	1. ليبيا، الجمهورية العربية الاشتراكية العظمى
2. أسوان سد من سدود	2. جمهورية العراق.
3. دمشق عاصمة	3 . الجزائر
4. سد الثرثار من سدود	4. المملكة العربية السعودية
5. آثار البتراء من آثار	5. الجمهورية العربية السورية
6. القصيم من مدن	6. جمهورية مصر العربية
7. عمر المختار من	7. أولى القبلتين
8. المسجد الأقصى هو	8. تونس
9. جامعة الزيتونة من أقدم جامعات	9. دولة الإمارات العربية
10. جامعة العين هي إحدى جامعات	10. المملكة الأردنية الهاشمية
	11. الجمهورية اليمنية

- ويفضل أن تزيد الايجابيات في القائمة (ب) عن عدد الأسئلة في القائمة (أ) من أجل التمويه.

* مزايا الاختبارات الموضوعية:

- سهولة تصحيحها وسرعتها وقصر وقتها.
- استخدامها لقياس مجموعة من الأهداف المتنوعة.
- تعود الذهن على التفكير الآني وسرعة الإجابة وإبداء الرأي وإصدار الحكم والدقة في التفكير والتعبير والملاحظة.
- مناسبتها لغالبية المواد وأنواع البحث.
- مناسبتها لغالبية المواد وأنواع البحث.

* **سلبيات الاختبارات الموضوعية:**

- سهولة الغش فيها.
- يلعب الحظ دورا كبيرا في إجاباتها.

– عدم قياسها لكثير من المهارات مثل: مهارة الخط والتعبير والربط والاستنباط.

– صعوبة وضع أسئلتها وحاجتها إلى الخبرة ومهارة تربوية وعلمية ووقت كافي لإعدادها.

– اقتصارها على نوع معين من الاستذكار، والذي يعتمد على الاهتمام بالجزئيات والتفاصيل دون الاهتمام بالنظرة الكلية المتكاملة لموضوعات الدراسة.

*** اقتراحات لتحسين الاختبارات الموضوعية:**

– صياغة السؤال بطريقة واضحة.

– تنويع أنواع المعرفة والاتجاهات والمهارات في الاختبار.

– توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة عن كل سؤال عن طريق كتابة التعليمات في ورقة الأسئلة وأمام كل سؤال.

– وضع بدائل لا تقل عن أربعة في كل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد.

4: تقويم التقويم[1]:

إن عملية التقويم التي يتبعها المعلم داخل الفصل أو خارجه من خلال عقد الاختبارات، أو توجيه الأسئلة الشفوية أو رصد الملحوظات للتحقق من مدى نجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المرجوة هي بدورها قابلة للتقويم، بل إن تقويمها مناص عنه ويتناول تقويم التقويم ما يلي:

– مدى موافقة الأسئلة الكتابية والشفوية للأهداف الجزئية الموضوعة.

– دقة الأسئلة ووضوحها لأن التعقيد والغموض يموه المتعلم ويصيران إلى تبني الاحتمالات والتأويلات.

– وظيفة الأسئلة الموجهة، بمعنى أنها تعود المتعلم على التأمل والتحليل والاستنباط، لا على الحفظ والاستظهار.

– التدرج والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء.

[1] مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق ، ص 30.

خاتمة:

في آخر هذه المحاضرة وبعد تسليطنا الضوء على قضية التقويم وعلاقته بطرائق التدريس، يمكن أن نخلص إلى النتائج التالية:

1. تعد مرحلة التقويم أهم مراحل عملية التعليم والتعلم والتي يفضل المعلمون تأخيرها إلى نهاية الدرس أو نهاية الوحدة الدراسية.
2. التقويم التربوي وسيلة لمعرفة ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية.
3. يستخدم التقويم في حجرة الدّرس لأربعة أغراض رئيسة: تحدد المستوى، والتشخيص، والتقويم المستمر، والتقويم الختامي.
4. يتعلق التقويم المستمر بتعزيز عملية التعلّم وتهيئة المتعلّين للنجاح فيما يتعلق التقويم الختامي بالدرجات وما يتبعه من إصدار أحكام تتعلق باختيار الصفوف والبرامج والمشاريع.
5. ينبغي للتقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية وكذا الأهداف العامة ومراحل نمو التلاميذ المتعلقة بنواحي شخصيتهم وبالإضافة إلى الاستمرارية والتعاون وتنويع الأساليب.
6. يسير التقويم في تنفيذه وفق عدة خطوات بدءا من تحديد الهدف منه، إلى إعداد خطة مفصلة لتطبيقه مرورا بجمع المعلومات المتعلقة بموضوعه وصولا إلى تحليل البينات وتفسيرها واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرارات.
7. يهدف التقويم إلى تحديد الاتجاه الذي تسير فيه عملية التربية بغية معرفة ما سيهم المشاركون: المنهج المدرسي، والمعلمون، والطلبة من نجاح في تحقيق الأهداف المحددة لكل طرف من أطراف هذه العملية.

المحاضرة الثانية عشرة: عناصر الدّرس

التّدريس:

كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي دّرس، ويعتمد على نقل المعلومات الثّقافية، والعلمية للمتعلّمين من قبل شخصٍ يسمى المدّرس، ويعدّ التدريس من المهن القديمة، التّي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض، فحرصوا على أن يدّرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها، والتّعرف عليها، وهذا ما ساهم في جعل التدريس أداةً من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية.

مفاهيم التّدريس:

يعتمد التدريس على مفهومين، وهما:

المفهوم التّقليدي:

هو مجموعةُ النشاطات الكلامية، والكتابية التي يقوم بها المدّرس من أجل توصيل المادة الدراسية للمتعلّمين، ويرتبط هذا المفهوم بفكرة أن المدّرس هو المصدر الوحيد للمعلومات الدراسية، وهو الذي يمتلك كافة الإجابات حول أسئلة المتعلّم.

المفهوم المعاصر:

هو مجموعة من النشاطات المشتركة بين المتعلّم، والمدّرسين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار، والمعلومات حول المادة الدراسية، فيتحول دور المدّرس من المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه، ومشاركٍ للمتعلّمين في موضوع الدّرس، والذي يعتمد على النقاش، والحوار، والبحث حتى يتمكن المتعلّم من فهم المادة الدراسية بوضوح. فهو"أحد العمليات التربوية التي تشمل العوامل المكونة للتعليم، ويتم تحقيقها بالتفاعل المثمر بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التعليمية.[1]

ويقصد بالفعل درس teach في الانجليزية أن تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم علي تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه[2] .

[1] سعيد خليفة المقدم ، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة ، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا 1978، ط1، ص 29.

[2] University Oxford.p1332:2000

المعنى الاصطلاحى للتدريس:

يأخذ المعنى الاصطلاحي للتدريس أشكالا متعدّدة، منها:

1-التدريس عملية اتصال[1] Teaching as acommunication

فالتدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلّم ...والاتصال ليس لمجرد الاتصال إنما هي من أجل إيصال رسالة معينة من المعلم الى المتعلّم مثل مهارات معينة...

2-التدريس عملية تعاون Teaching as a cooperation

فالتدريس عملية تعاون ما بين المعلم والمتعلّم ... يعاون بها المعلم المتعلّم على تعديل عملية التعلم، على مستوى طرق التفكير والشعور والأفعال.

إن تعديل عملية التعلم وتطوير التفكير على سبيل المثال وليس الحصر تتم فقط من خلال عملية تفاعل وتعاون مشترك بين الطرفين الأساسيين في العملية التعليمية وهما المعلم والمتعلم.

التعاون ناتج عن اتفاق مسبق بين الطرفين وهذا ما يسمّى بالعقد الديداكتيكي. وعدم موافقة أحد الطرفين على تنفيذ الاتفاق يخل به ويمنع عملية التعاون وبالتالي تمنع عملية تطوير التفكير مثلا أوحتى عملية تعديل السلوك...

نلخص مما سبق ان التدريس عمليه تعاونيه، قد يجرى التفاعل فيها بين معلم وتلميذ، أو بين تلميذ وتلميذ، بارشاد المعلم .

3- التدريس مهنة: التدريس هو مهنة قابلة للتعلم تشمل مجموعة من التقنيات ينبغي اكتسابها والتحكم بها الى حد المهارة.

مهنة التدريس بحاجة الى مهارات فردية مولودة عند العامل فيها فليس كل من تعلم مهنة التدريس أصبح مدرسا جيدا...بذلك ينطبق عليها كل ما ينطبق على المهن الاخرى.

المدرس وهو الشخص الذي يقوم بعملية التدريس،حيث يعمل بالأساس على ايصال مجموعة من المعارف العامة والخاصة، وأشكال التفكير المختلفة، والمهارات المتنوعة بالاضافة إلى القيم الاجتماعية والدّينية والاخلاقية والمعايير الاجتماعية.

اتّفق علماء التربية اليوم على أنّ التدريس هو مهنة أدائية مثل الطب والهندسة ... حيث تعتمد هذه المهنة كمثل المهن الأدائية الأخرى على:

[1] كمال زيتون، التدريس: نماذجه ومهاراته، الإسكندرية، المكتب العلمى للنشر والتوزيع، 1998، ص32

– معرفة نظرية تتمثل في قوانين ومبادئ ونظريات، وللتدريس مبادئ ونظريات واستراتيجيات ونظم.
– الاعتماد على الممارسة في الواقع: فالتدريس كما هو في المهن الادائية التطبيقية الاخرى فان الممارسات تجري وفقا لمعرف نظرية فكما ان الطبيب بحاجة الى قواعد نظرية لمعاينة المريض و المهندس بحاجة الى مبادئ نظرية لرسم وتصميم خارطة فإن المدرس بحاجة الى معارف نظرية لتعمل على تشخيص صعوبات التعلم عند المتعلم أو لتعمل على اقتراح اداة علاجية

التدريس نشاط إنساني:

إذ تتكون عملية التدريس من مجموعة من الأنشطة والعمليات التي يقوم بها المعلم منفرداً (في ظل النظام التقليدي) بهدف مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف تربوية بعينها ، أو يقوم بها المعلم والمتعلم معاً (في ظل النظام التقدمي) بقصد تحقيق المقاصد والأغراض الكاملة لعملية التعلم والتدريس سواء في ظل النظام التقليدي أو في ظل النظام التقدمي – بمثابة سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه. والتدريس سلوك اجتماعي ، له مجالاته التي تتمثل في المعلم والمتعلم ومادة التعلم وبيئة التعلم.

التّدريس نظام:

يرى أصحاب هذا التوجه أن التدريس نظام متكامل له يتألف من ثلاثة متتابعات ، وهي :
المدخلات : (المعلم، التلميذ، المنهاج الدراسيه، بيئة التعلم)
العمليات : (الاهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)
المخرجات : (المتغيرات المطلوب إحداثها فى شخصيه التلميذ)
ويشتمل التّدريس على ثلاثه أبعاد رئيسية هي :
أ–البعد المعرفى: وهو مجموعه المعارف والمعلومات والمهارات التّي يستهدف تعليمها، أي المادة التّعليمية.
ب–البعد السّلوكى :وهو مجموع أشكال الأداء والأساليب التّي يتمّ عن طريقها تحقيق الأهداف التّعليمية المقصودة أي طريقه التدريس
جـ–البعد البيئي :ويقصد به مجموعه الظّروف البئيه التى تحيط بعمليه التّدريس، والتّى يتمّ من خلالها تحقيق الأهداف التّعليميه [1].

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المعلّم كفاياته، إعداده تدريبه، دار الفكر العربي،القاهرة،مصر1999.ط1.

أهداف التدريس[1]:

يرى جانييه وبريجز أنّ الهدف من التدريس : هو دعم عملية التّعلم، إذ ينبغي أن تضمن أحداث التدريس علاقة مناسبة ووثيقة عما يحدث داخل المتعلم ، عند حدوث التعلم ، لذلك لا بد من أن توضع في الاعتبار الخصائص المرغوبة في الأحداث التدريسية التي تسهم في عمليات التعلم لدى الطلبة وعليه فإن التدريس وسيط يهدف إلى تحقيق التعلم .

مميّزات التّدريس:

توجد مجموعة من المميزات التّي يتميّز فيها التّدريس، ومنها:

- يعتبر التفاعل بين المدّرس، والمتعلّم أساساً من أساسات التدريس، فيتم الاعتماد على المشاركة بين كافة العناصر المكونة للتدريس من أجل استخدامها في تزويد المتعلّم بالمادة الدراسية.
- يعد التدريس فعالاً عندما يكون شاملاً، ومعتمداً على تحقيق التوازن بين دور المدّرس، والمتعلّم، والمنهاج الدراسي، وبيئة المدّرسة، حتى يتم تحقيق كافة الأهداف الخاصة بالتدريس.
- يعتمد التدريس على فكرة الاختيار، بمعنى أن يختار المتعلّم الطريقة التي تناسبهم في دراسة موادهم، مثل: الاعتماد على دراسة المراجع، والمصادر الخارجية، أو البحث في شبكة الإنترنت.
- يشجع التدريس الفعال على فكرة التعاون، بمعنى تبادل الأدوار بين المدّرسين، والمتعلّم، فيقوم كل متعلّم بشرح جزءٍ من الدّرس، ويعمل المعلم على توجيهه للسير في المسار الدراسي الصحيح.

أهمية التدريس:

للتدريس أهمية كبيرة في الحياة التعليمية، والتربوية، والتي تعتمد على النقاط التالية:

- ✓ ينتج عن التدريس العديد من النتائج الإيجابية في المجتمع.
- ✓ يساعد في تنمية مهارات المتعلّم. يساهم في دعم مواهب، وهوايات المتعلّم في النشاطات اللامنهجية.

[1] Gagne, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). Principles of Instructional Design (5th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers,p153

- ✓ يوفر تدريباً للمتعلّمين لجعلهم أكثر تفاعلاً مع زملائهم.
- ✓ يعد التدريس عنصراً أساسياً من عناصر العملية التربوية، والذي يؤثر في شخصيات المتعلّم تأثيراً إيجابياً.

مبادئ التّدريس:

- يرتبط التدريس بعدة مبادئ مهمة، ومن أهمها:
- الاعتماد على قدرات المتعلمين الإدراكية على فهم، واستيعاب المواد الدراسية.
- تقدير الاختلافات الفردية بين المتعلّم، حيث إن لكل متعلّماً مميزات تميزه عن زملائه الآخرين.
- يهدف إلى تطوير التعليم، من خلال وضع خطط تدريسية تتميز بالكفاءة، والفاعلية.
- يبتعد التدريس عن معاقبة المتعلّم، وإيذائهم لفظياً، أو جسدياً.

شروط المُدّرس المتميز:

يجب أن يتميز المدّرس بمجموعة من الشروط المهمة، حتى يطلق عليهِ مدّرساً متميزاً، وهي:

- ✓ أن يلتزم بالقواعد المدّرسية، ويحترم كافة المتعلمين في المدّرسة.
- ✓ أن يتميّز بالهدوء، وضبط الأعصاب، والابتعاد عن الغضب.
- ✓ أن يمتلك شخصية مسؤولة، وذكية تهتمّ بكافة الأمور المتعلّقة بالصّف، والمدّرسة.
- ✓ أن يكون مثقّفاً في مجال تخصّصه الدّراسي.
- ✓ أن يتمكّن من ضبط الصّف، وتوجيه المتعلّمين بأسلوب جيّد[1].

[1] للاستزادة في عناصر هذه المحاضرة ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، الأردن، 2006. والاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعال، دار صفاء ، الأردن ، 2008.

المحاضرة الثّالث عشرة: التّخطيط للدّرس

التّخطيط للدّرس[1]

من أهمّ عناصر نجاح المدّرس في تدريسه هو حسن تخطيطه وإعداده لدّرسه، والتّخطيط للدّرس مفهوم قائم بذاته في استراتيجيات التدريس، له طرقه ووسائله، وتترتب عليه آثار أيضاً، وفيما يأتي توضيح لمفهوم التّخطيط للدّرس، وذكر سببه، وبيان لنتائجه وآثاره على العمليَّة التعليميَّة.

مفهوم التّخطيط للدّرس

أ- **المفهوم العام للتّخطيط:**

هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفّرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محدّدة.

ب- **المفهوم الخاص:**

يُعدّ تخطيط التّدريس من فروع نشاط التّخطيط التربوي الكُلي للمنظومة التربوية، حيث يُعنى بشكل خاص بتحقيق الاستغلال الأمثل للمتعلّم، حيث تمرّ هذه العملية بجُملة من المراحل المنتظمة والمتسلسلة تضع فيها خطّة واضحة ومتينة لدراسة وضع التّدريس من كافّة الجوانب، أي أنّه من أبرز المناهج الإستراتيجية التي تضع الخطط السنوية بناءً على الأهداف التربوية، وتصوغ الخطط الشهرية والأسبوعية، وتحضر مُسبقاً للتدريس قبل عقد الحصص والمحاضرات، وتُحيط بكافة المعلومات الموجودة في المناهج، وتستخدم الأساليب المناسبة لإيصال المعلومة للطلبة.

يمكن القول: إنّ التّخطيط للدّرس هو "عملية تحضير ذهني وكتابي هادفة منظّمة يضعها المعلم قبل الدرس بفترة كافية، تتضمّن اتخاذ الإجراءات والقرارات العمليّة اللازمة للوصول إلى الأهداف التّعليميَّة المنشودة، وذلك عبر مراحل معيَّنة، وخلال فترة زمنيّة محددة، ويتمُّ في ذلك استخدام الإمكانات المتاحة والمتوفّرة بشكل جيّد لتحقيق أهداف محددة[2].

[1] ينظر: مفهوم التخطيط للدرس، بواسطة :إبراهيم العبيدي – آخر تحديث :6:17. ، 4 سبتمبر 2016، http://mawdoo3.com

[2] ينظر: حسن بن أحمد فرح عقيلان ، تخطيط وإعداد الدروس www.qsm.ac.il

سبل التّخطيط للدّرس ومهاراته:

- تحديد أهداف الدّرس بشكل دقيق وبصيغ مقاسة قابلة للتحقيق.
- التّنويع في الأهداف بين معرفيَّه ومهاريَّة، ووجدانيَّة (نفس حركية).
- الموافقة بين الأهداف والمنهاج التعليمي المقرر، حيث إنّ شرح المنهاج المقرر هو الهدف المرجو تحقيقه على مدار الفصل الدراسي وضمن الحصص الصفيّة.
- مناسبة محتوى الدّرس للزمن المتاح في الحصَّة، وهنا تكمن أهميّة الإدارة الناجحة من قبل المدّرس للحصّة. تحليل الدّرس إلى عناصره بشكل دقيق.
- وضع تهيئة مناسبة لموضوع الدّرس، وتكمن أهميَّة التهيئة في تشويق للمتعلّمين ونقلهم ذهنياً بشكل متدرّج لموضوع الدّرس.

أنواع التّخطيط:

1. التّخطيط بعيد المدى: وهو التّخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي.
2. التّخطيط قصير المدى: وهو التّخطيط لفترة قصيرة كالتّخطيط الأسبوعي أو اليومي.

العناصر الرّئيسة لخطّة الدّرس:

1- موضوع الدّرس ، ومن أهم ضوابطه أن يكون:

. جزءاً من المقرر الدّراسي وملائماً للزمن المخصّص للحصة.

. حلقة في سلسلة موضوعات تمّ تخطيطها بطريقة تتابعية.

2- أهداف الدّرس ، ومن أهم ضوابطها أن تكون:

. مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.

. اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي . المجال الانفعالي . المجال النفس حركي) وبصياغة أخرى ، (معرفية . مهارية . وجدانية).

. أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + المتعلّم + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل المتعلّم).

مثال : أن يعرب المتعلّم (أعجبني محمد خلقه) ، إعراباً تاماً.

3- المدخل للدّرس (التّمهيد) ، ومن أهمّ ضوابطه.

. أن يكون مشوقاً ومتنوعاً تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.

. أن يربط بين الدرس القائم السابق.

4- محتوى الدّرس (ما سيدرّسه المعلّم) ، ومن ضوابطه:

. أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

. أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة

. أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام ، تواريخ ، أسماء).

. أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.

. أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية).

5- النّشاطات ، (أساليب المعلم في التدريس ، ونشاطات المتعلّم للتعلم) ومن ضوابطها:

. أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

. أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.

. أن تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين وذات مستويات مختلفة.

. أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.

. أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6- الوسائل والأدوات التعليمية ، ومن ضوابطها:

. أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى المتعلّم.

. أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

. أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع المتعلّم على استخدامها.

7- الكتاب المدرسي والمواد المرجعية ، ومن ضوابطها:

. أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.

. أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.

. أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات ، كالتوصل لحل سؤال هام.

. أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات المتعلّم واستعداداتهم.

. أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس.

8- التّقويم.

وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة.

ومن أهم ضوابط عملية التقويم:

. أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.

. أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي ، تحريري ، موضوعي ، مقالي.(

. أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.

. أن يقيس المعلومات الحقائقية و المهارات والاتجاهات.

الواجب المنزلي جزء من التّقويم:

وهو تكليف من المعلم للمتعلّم بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول ،ومن أهم ضوابطه:

. أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

. أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان المتعلّم.

. أن يساعد المتعلّم على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

أهميَّة التّخطيط للدّرس

للتخطيط للدّرس في العمليّة التعليميّة أهميّة عظيمة، وفوائد جليلة، منها:

- ✓ مساعدة المدّرس في تنظيم أفكاره وعرضها بشكل جيّد، بعيداً عن الارتجاليّة والعشوائيّة، التي تضيع معها بعض أجزاء الدّرس وأفكاره.
- ✓ حسن استغلال الوقت واستثماره.
- ✓ مساعدة المدّرس على مواجهة المواقف الطارئة بجرأة واقتدار ولاسيّما تلك المتعلّقة بالمادة التعليميّة وما يلزمها من تغذية وإثراء مناسب؛ فقد يتعرَّض المدّرس لبعض الأسئلة من قبل المتعلّم حول بعض الموأر ذات الصلة بالمادة التعليميَّة.
- ✓ إعطاء المدّرس الثقة الكافية والمناسبة بنفسه، حيث يمتلك زمام مادته التدريسيَّة بشكل جيّد ويحيط بكل جوانبها.

- ✓ يطلع المدّرس من خلاله على المادة الدراسيَّة، ويختار المدّرس ما يناسبها من إثراء مناسب لها، وأساليب ووسائل تدريسيَّة كذلك.
- ✓ يقف من خلاله المدّرس على الكلمات الغامضة والأفكار الصعبة.
- ✓ يمكِّن المدّرس من اختيار الأهداف المناسبة للمادة التعليميَّة، وفي الزمن المناسب لها. تعطي فرصة جيِّدة لمتابعة المدّرس من قبل المشرفين التربويين.
- ✓ يتمكن المدّرس من خلاله من مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين وذلك على ضوء مستويات الأهداف التي يضعها. يعطي المدّرس فرصة جيدة لمعالجة الضعف لدى المتعلّم وبشكل تدريجي.
- ✓ يعطي الجديّة المناسبة للعمليّة التعليميّة.

إنَّ النظم التعليميّة الراشدة، هي التي تولي التعليم الأهميَّة المناسبة، وتعطيه الاهتمام المناسب، بحيث يشمل هذا الاهتمام المحتوى التعليمي وأدواته المناسبة، والمدّرسين المناسبين بإمدادهم بالخبرات المناسبة، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم أيضاً، لمساعدتهم على القيام بواجبهم بشكل جيّد ومحقق للأهداف التعليمية[1].

[1] **مراجع هذه المحاضرة، ينظر (بتصرّف)كلّ من:**

1. جابر عبد الحميد جابر ، مهارات التدريس ، ط1991م ،دار النهضة العربية، القاهرة.
2. رؤوف عبد الرزاق العاني ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، ط4 1407هـ دار العلوم ،الرياض.
3. سلام سيد أحمد سلام ، المرشد في تدريس العلوم . ط1 1412هـ ، دار طيبة ، الرياض.
4. محمد صالح محمد اليوسف ، الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها ، ط 1 ، 1403 هـ ، دار العلوم ، الرياض.

المحاضرة الرّابع عشرة: تنفيذ الدّرس

تعدّ الخطة التّدريسية اليومية من أهمّ واجبات المعلم ومسؤولياته في التدريس، حيث إنه يتهيأ نفسياً وتربوياً ومادياً لتعليم التلاميذ ما تحويه هذه الدروس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية، بصيغ عملية هادفة ومدروسة يحقّق معها أهداف التّعليم المنشودة.

الخطوات العامّة لتنفيذ الدّرس:

1. الاطلاع على محتوى المقرر الدراسي وتكوين تصور عام عنه.
2. النظرة الفاحصة لمفردات المقرر الدراسي، والتفصيل الدّقيق عند تدوينها في الخطة.
3. مراعاة ترابط المضامين العلمية للمادة الدراسية.
4. الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية الفعلية لتدريس المقرر.
5. استشارة المعلم الجديد لزميله المعلم ذي الخبرة والتجربة التربوية.

استرتيجية تنفيذ الدّرس:

- دراسة أهداف تدريس المادّة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية.
- تحديد الإمكانات المتاحة.
- وضع جدول زمني للدرس.
- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.
- رصد ملحوظات تنفيذ الدرس في هامش مستقل.
- تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس وجدولتها ضمن الخطة التفصيلية.
- حصر الأنشطة الصّفية وغير الصّفية اللازم تنفيذها.
- أن يتعرّف المعلّم على المراجع التّي تخدم الدّرس.

صفات الإعداد اليومي الناجح:

1. أن تنبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية،وأن تحقق حاجات التلاميذ
2. أن تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل.
3. أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية للمتعلّمين.
4. يجب أن تشمل الخطة التحضيرية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة.
5. أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا مناسبا يتصف بالإثارة والتشويق.

6. أن يكون إعداد المعلم لحواره ونشاطاته متصف بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات وأهم المفاهيم العلمية ، مع الإعداد للأسئلة المتوقعة من قبل التلاميذ ، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وسبل التغلب عليها.
7. أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس.
8. أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة.
9. أن يكون ضمن خطة الإعداد اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي يحقق الاستفادة المثلى من زمن الحصة.
10. أن تحتوي الخطة اليومية على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلا.

أهمية الإعداد اليومي:

1. يتيح للمعلم فرصة الاستزادة من المادة العلمية ، والتثبّت منها.
2. يعين على تنظيم أفكار المادة وترتيب عناصرها وتنسيقها.
3. يحدد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على المعلم والتلميذ.
4. يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة.
5. يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.
6. يعد سجلا لنشاطات التعليم، كما يمكن المعلم من درسه ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها.
7. يعد وسيلة يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المعلم من جهود.

العناصر التي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليومي[1]:

أولاً : طريقة هاربرت (التّقليدية):

1- الموضوع. 2- التمهيد. 3- العرض. 4- المناقشة . 5- الاستنتاج . 6- التطبيق.

ثانياً : طريقة الأهداف (الحديثة):

1- المعلومات الأولية. 2- الأهداف السلوكية. 3- التمهيد.4- الأنشطة. 5- الوسائل التعليمية. 6- التقويم.

ويمكن ضبط عناصر الدّرس في ما يلي:

أولاً : المعلومات العامة عن الدّرسوتشمل: اليوم – التاريخ – الحصة

ثانياً : التمهيد...../ المادة:..... الصف:..... الفصل: .....

قياس تحقيق الهدف	الوسائل التعليمية	طريقة تحقيق الهدف	الأهداف	الزمن	المحتوى
سؤال يطرحه المعلم على المتعلّم أو نشاط يقوم به المتعلّم للتأكد من تحقيق الأهداف	يمكن استخدام وسيلة تعليمية واحدة لتحقيق أكثر من هدف	الأساليب والأنشطة المتبعة من قبل المعلم والمتعلّم لتحقيق الهدف. وربما كان لكل هدف نشاط مستقل لتحقيقه	ويراعى في صياغتها الضوابط والشروط المذكورة سابقاً.		ماذا سندرس ؟

[1] **مراجع هذه المحاضرة، ينظر (بتصرّف)كلّ من:**

1. جابر عبد الحميد جابر ، مهارات التدريس ، ط1991م ،دار النهضة العربية، القاهرة.
2. رؤوف عبد الرزاق العاني ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، ط4 1407هـ دار العلوم ،الرياض.
3. سلام سيد أحمد سلام ، المرشد في تدريس العلوم . ط1 1412هـ ، دار طيبة ، الرياض.
4. محمد صالح محمد اليوسف ، الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها ، ط 1 ، 1403 هـ ، دار العلوم ، الرياض.

خاتمة:

إنّ أهمّ ما يمكن أن يستفيده الطالب المدّرس (باعتبار ما سيكون) من تناوله لمفردات مقياس تحليل الطرائق نلخّصه في ما يلي:

- التعرف على طرائق التدريس الحديثة ومفهومها.
- كذلك إدراك الفرق بين الطرائق الحديثة والقديمة.
- أن يعرف بأنّ لطرائق التدريس قواعد ومعايير تبنى عليها لكي يستخدمها المدرس بفاعلية وتطبيقها على المتعلم وتحصيل أهم النتائج.
- كذلك ما العوامل التي تحدّد الطريقة النّاجعة.
- ومن خلال المفهوم الأوسع للطريقة يأخذ نظرة على أنواع الطرائق المهمة والأقوم التي تعد الأنجح للتحصيل المعرفي والاكتساب.
- كيفية ربط طرائق التدريس بالأهداف التعليمية التي يجب الوصول.
- تهيئة الطّالب للحياة العملية وكذلك الإطار الاجتماعي.

قائمة المراجع

1. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم ، مراجعة أحمد إبراهيم زهوة ، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، ج3، 2005

2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، مج 12
3. أبو لبيد ولي خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، مكتبة طريق العلم، دط، 2009
4. أماني الصقور وبلقيس الحارثي، تقويم المناهج ومشكلاته، اشراف تهاني المزيني، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، مستوى أول، 2014
5. الأمين شاكر محمود، استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة كما تعكسها الصحف العراقية في تدريس المواد الاجتماعية في مدارسنا الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السادس، بغداد، 1982.
6. البستاني فؤاد إفرام (1978)، منجد المتعلّم، بيروت، دار المشرق، ط 2
7. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن ط1
8. جابر عبد الحميد جابر ، مهارات التدريس ، ط1991م ،دار النهضة العربية، القاهرة.
9. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991
10. جابر، عبد الحميد ، وعايف حبيب . أساسيات التدريس ، بغداد ، مطبعة العاني ، 1967
11. جبران مسعود الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، تموز/يوليو، 2005
12. جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، التدريس:طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، ط1،2011
13. حسن بن أحمد فرح عقيلان ، تخطيط وإعداد الدروس. http://www.qsm.ac.il
14. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 ،1992
15. حمادة خليل عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، غزة، مكتبة سمير منصور، 2014 ، ط 2
16. حيزية كروش، الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم، المجلد 4، ع 11 جوان 2017، الشلف، الجزائر
17. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت666هـ)، مختار الصحاح ، الناشر دار الرسالة ، 1402هـ . 1982م، ج1
18. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009
19. ردينة عثمان الاحمد، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس:(منهج .أسلوب. وسيلة)، دار المناهج، عمان، ط2، 2003،
20. الرشيدي سعيد مبارك، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط1 ، الكويت1999

21. رضا جوامع، التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع9، مارس 2006
22. رؤوف عبد الرزاق العاني ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، ط4 1407هـ دار العلوم ،الرياض.
23. زيتون ، عايش محمود ، أساليب تدريس العلوم ، الشروق للنشر والتوزيع عمان 1999
24. زيتون حسن حسين وكمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2003
25. سعاد جخراب ، التقويم اللغوي ، طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية ، السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي ، إشراف عيسلني عبد المجيد ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ن كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة والأدب العربية ، 2010/2009
26. سعيد خليفة المقدم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع،ليبيا، ط1، 1978
27. السكران محمد، أساليب تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان 1989
28. سلام سيد أحمد سلام ، المرشد في تدريس العلوم . ط1 1412هـ ، دار طيبة ، الرياض.
29. سمير الخريسات وحمد الرياحنة، مستحدثات تكنولوجيا التعليم، مملكة البحرين، برنامج دبلوم التمهن في التربية، 2013
30. صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، ط1، 2005
31. طه حسين، خالد عبد اللطيف، أساليب التعلم الذاتي الالكتروني، التعاون رؤى تربوية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، جامعة سوهاج، دط، 2009
32. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009
33. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. استراتيجيات التدريس المتقدّمة و استراتيجيات التعلُّم و أنماط التعلُّم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج و طرق التدريس 2010-2011، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.
34. عبد الدايم، محمد أحمد 1998 ، منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات. التربية المجلد الأول العدد الأول يناير

35.عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008

36.عبد العزيز عبد الله الحقيل، نماذج التقويم التربوي، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، السعودية ، 2014

37.عبد الفتاح البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين،ط2، 2005

38.عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن21، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط2005،1

39.عبد الهادي، نبيل أحمد، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع الأردن- عمان 2004

40.علم الدين عبد الرحمان الخطيب، 1997 ، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط 2

41.علي سامي الحلاق، اللغة و التفكير الناقد، أسس نظرية و إستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة ، الأردن، ط1، 2007

42.عمار بن مروزق العتيبي، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العالي، إشراف: محمد بن فهد البشر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، رمز المقرر/نهج (514)، الفصل الدّراسي الثاني 1431/07/16هـ

43.فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، الرضوان، الأردن، 2013

44.فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم ، أساليب، طرائق، (ماجيستير مناهج وطرائق التدريس)، الطريق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2004

45.الكلزة رجب أحمد وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، دار القلم، الكويت، 1985

46.لطفي بركات أحمد، 2008 ، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1

47.لي ايرزشلوسر ومايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني، الجمعية الأمريكية للتكنولوجيا والاتصالات التربوية AECT، ترجمة نبيل حاد عزمي، كلية التربية، جامعة حطوان، 17 أبريل 2015

48.ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، العدد10، بسكرة، الجزائر

49.مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مادة درس، ط5، 2011.

50.فاطمة عبد الرحمن الطيب، محاضرات في التقويم التربوي، www.faculty.psau.edu.sa

51.محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007

52.محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، الأردن، 2006.

53.محمد بن سلطان السلطان، التقويم التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ادارة التدريس التربوي والأبحاث، شبكة الألوكة www.alukah.net.

54. محمد صالح محمد اليوسف ، الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها، ط 1، 1403هـ، دار العلوم ، الرياض.

55.محمد عبد السلام وسلمان اليازوري، تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة- للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها-، اشراف عطا حسن درويش، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، 2011

56.محمد عطا مدني: التعليم من بعد أهدافه أسسه وتطبيقاته العملية، دار المسيرة، البحرين، ط1، 2007

57.محمد علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009.

58.محمد مبخوت الجزائري ، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية ، ص : 4 ، www. Elbassair.com

59.محمود أحمد السيد ، في طرائق التدريس للغة العربية، كلية التربية، جامعة دمشق ،1996

60.محمود على السمان، التوجيه فى تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، 1983م

61.مركز نزن للتأليف والترجمة، طرائق واستراتجيات التدريس، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

62.مروان أبو حويج وسمير مغلي، المدخل الى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2004

63. مصطفى نمر دعمس، استراتجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

64.معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي - www.almaany.com.

65.مفهوم التخطيط للدرس، بواسطة :إبراهيم العبيدي - آخر تحديث6:17، 4سبتمبر 2016، http://mawdoo3.com

66. منذر محمود حمد نصار، صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية(1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الناهج و طرق التدريس. أيار 2010م.

67. مؤنس محمد سيد بخيت، أساليب التقويم الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، موديول من أحد موديولات كتاب كفايات التربية العملية، الصادر عن مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية ، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2006

68. ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، www.ifpm19.com

69. نخبة من المتخصصين، طرائق التدريس والتدريب العامة ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، مصر، القاهرة، ط1، 2008

70. ندوة تربوية ، التعلّم التعاوني " تواصل وتفاعل".www.elbassair.com

71. وليد أحمد الجابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.

72. يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ماي 2007، ع 11.

73. يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط2008،1

74. Gagne, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). Principles of Instructional Design (5th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.

فهرس:

مقدّمة: ..... **Error! Bookmark not defined.**
المحاضرة الأولى: مفهوم طرائق التدريس وأهمّيتها.....2
مفهوم طرائق التّدريس.....2
المبادئ التّي تقوم عليها طرائق التّدريس.....5
معايير اختيار طريقة التّدريس 6
أهمية وأهداف طرائق التّدريس الحديثة:.....7
أهمية استخدام طرائق التّدريس على نحوصحيح.....7
خاتمة 8
المحاضرة الثّانية: طرائق التّدريس القديمة والحديثة 8
1- طرائق التّدريس القديمة 9
2- طرائق التّدريس الحديثة.....9
طرائق التّدريس العامّة والخاصّة 10
أ-العامّة 10
ب-الخاصّة 10
المحاضرة الثّالثة: طريقة المحاضرة (Méthode de lecture).....11
مفهوم طريقة الحاضرة 11
مراحل طريقة المحاضرة.....12
عيوب طريقة المحاضرة 18
المحاضرة الرّابعة: طريقة المناقشة.....20
تعريف طريقة المناقشة.....20
خطوات طريقة المناقشة 22
شروط المناقشة 23
خصائص طريقة المناقشة.....24
أهداف طريقة المناقشة 24
مزايا طريقة المناقشة وعيوبها 25

سبل تحسين طريقة المناقشة 26
المحاضرة الخامسة: طريقة الاستقراء..... 28
مقدمة 28
نشأتها 28
مفهوم الاستقراء..... 29
خطوات الطّريقة..... 29
البادئ التّي تقوم عليها طريقة الاستقراء 30
مثال على هذه الطريقة..... 31
كيفية تحقق أهداف هذه الطريقة..... 32
الفرق بين الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية 32
مزايا هذه الطريقة..... 33
عيوبها 33
خاتمة 34
المحاضرة السّادسة: الطّريقة القياسية (التحليلية)..... 35
مفهومها..... 35
خطوات الطريقة القياسية..... 36
علاقتها بالطّريقة الاستقرائية 37
مزاياها وعيوبها 37
المزايا 37
العيوب 38
كيفية تحسين أداء الطّريقة القياسية 38
المحاضرة السابعة: التّعلّم التّعاوني..... 40
مقدّمة 40
مفهوم طريقة التّعلّم التّعاوني..... 40
الجذور النظرية للتعلم التّعاوني 41
الجذور العملية للتّعلّم التّعاوني 41

أسس التّعلّم التّعاوني 42
استراتيجية تنفيذ التّعلّم التّعاوني..... 43
كيفية تقسيم المجموعات..... 43
مزايا طريقة التّعلّم التّعاوني 44
عيوب طريقة التّعلّم التّعاوني..... 44
خاتمة 45
المحاضرة الثامنة: طريقة حلّ المشكلات..... 46
مقدمة 46
مفهوم طريقة حل المشكلات 46
شروط اختيار المشكلة 48
خطوات حلّ المشكلة..... 49
أهمية طريقة حل المشكلات..... 51
مزايا طريقة حلّ المشكلات..... 51
عيوب طريقة حلّ المشكلات 52
خاتمة 52
المحاضرة التّاسعة: طريقة التّعليم عن بعد..... 53
نبذة تاريخية للتعليم عن بعد:..... 53
مفهوم التّعليم: 53
مفهوم التّعليم عن بعد: 54
أهمية التّعليم عن بعد:..... 56
أهداف التّعليم عن بعد: 57
مزايا التّعليم عن بعد: 57
سلبياته: 58
أهم الشروط التّي تضمن النجاح في التّعليم عن بعد:..... 58
مبررات التّعلم عن بعد: 59
معيقات التّعليم عن بعد:..... 60

أوجه الاختلاف بين التّعليم عن بعد والتّعليم التقليدي: 61
المحاضرة العاشرة: مفهوم التّقويم وأنواعه 62
مقدمة 62
مفهوم التّقويم 63
لغة 63
اصطلاحا 63
التّقويم بمفهومه الواسع 63
التّقويم التربوي 64
التّقويم التّعليمي 65
د- تقويم المنهاج 65
التّقويم بين القياس والتّقييم والتّشخيص 67
التّقويم 67
القياس 67
التقييم 68
التشخيص 69
أهمية التّقويم 70
أنواع التّقويم 71
خصائص التّقويم 75
أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليه التقويم 76
مجالات التّقويم 77
خطوات عملية التقويم 78
المحاضرة الحادية عشرة:أغراض التّقويم وأهدافه 79
مجالات وأهداف مهارات التقويم 79
خاتمة 93
المحاضرة الثانية عشرة: عناصر الدّرس 94
التّدريس 94

مفاهيم التّدريس..... 94
المفهوم التّقليدي..... 94
المفهوم المعاصر..... 94
المعنى الاصطلاحى للتدريس..... 95
التدريس نشاط إنساني..... 96
التّدريس نظام..... 96
أهداف التدريس 97
مميّزات التّدريس 97
أهمية التدريس..... 97
مبادئ التّدريس 98
شروط المدّرس المتميز 98
المحاضرة الثّالث عشرة: التّخطيط للدّرس..... 99
التّخطيط للدّرس 99
مفهوم التّخطيط للدّرس..... 99
المفهوم العام للتّخطيط 99
المفهوم الخاص 99
سبل التّخطيط للدّرس ومهاراته 100
أنواع التّخطيط..... 100
العناصر الرّئيسة لخطّة الدّرس 100
أهميَّة التّخطيط للدّرس 102
المحاضرة الرابع عشرة: تنفيذ الدّرس..... 104
الخطوات العامّة لتنفيذ الدّرس..... 104
استرتيجية تنفيذ الدّرس..... 104
صفات الإعداد اليومي الناجح..... 104
أهمية الإعداد اليومي 105
العناصر التي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليومي..... 106

خاتمة 107
قائمة المراجع..... 107
فهرس:..... 113