بسم اللّه الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليمي

موقع الإيمان التعليمي

دوسية معلمين جدد

المنهاج الجديد

تم التنسيق وإعادة الصياغة في موقع الإيمان التعليمي حيث ان جميع المعلومات الواردة في هذه الدوسيه من ملفات الدورة الخاصة (بوزارة التربية والتعليم) بالتشارك مع عدة مشرفين تربويين متطوعين في ملاك وزارة التربية والتعليمي والهدف من ذلك اخذ المعلومات والنقاط المهمة والأساسية في الملفات .

موقع الإيمان التعليمي

سليمان العلي ذيب الحوراني

ملاحظة 1:

هذا العمل متاح على موقع الإيمان التعليمي (www.alemancenter.com) وهي ومجانية لجميع زوار الموقع وفي حال شرائها من اي مكتبة او مكتب خدمات في إنحاء الأردن تحسب فقط تكلفة الورق ويسمح لأي موقع تعليمي اخر في الأردن بإعادة النشر مع ذكر المصدر .

ملاحظة 2:

الرجاء عدم اعتماد الترقم المتواجد في منتصف الورقه واعتماد الترقم المتواجد على يسار الورقه في الاسفل .

موقع الايمان التعليمي

الموقع الرئيس

www.alemancenter.com

صفحتنا على الفيس بوك

https://www.facebook.com/centeraleman

ورقة تعريفية ببرنامج التنمية المهنية العامة

بالاستناد إلى المعايير العامة لتنمية المعلمين والمعلمات

مستوى المعلم المساعد في التخصصات المختلفة

رقم المساق	عناوين المساق	عدد ساعات المساق
المساق الأول	النظام التربوي في الأردن	١٠ ساعات
المساق الثاني	النظام المدرسي	٥ ساعات
المساق الثالث	الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة	١٠ ساعات
المساق الرابع	نظريات التعلم والتعليم	١٠ ساعات
المساق الخامس	الإطار العام للمنهاج والنتاجات والمفاهيم الحرجة	١٠ ساعات
المساق السادس	الإدارة الصفية م (١)	١٠ ساعات
المساق السابع	التخطيط للتعلم	١٥ ساعة
المساق الثامن	استراتيجيات التدريس	٤٠ ساعة
المساق التاسع	القياس والتقويم م (١)	٣٠ ساعة
المساق العاشر	مصادر التعلم وأدوات التحول الرقمي	٣٥ ساعة
المساق الحادي عشر	الدعم نفس اجتماعي	١٠ ساعات
المساق الثاني عشر	تدريس التفكير	١٠ ساعات
المساق الثالث عشر	نموذج النمو المهني	١٠ ساعات
المساق الرابع عشر	التعلم للحياة	٥ ساعات

منهجية تقييم برنامج التنمية المهنية العام والتخصصي

تعتبر المشاركة في برنامج التنمية المهنية العام بالاستناد إلى المعايير العامة لتنمية المعلمين والمعلمات، وفق مستوى المعلم المساعد في التخصصات المختلفة وبرنامج التنمية المهنية بالاستناد إلى المعايير التخصصية لمعلمي ومعلمات التخصصات المختلفة وفق مستوى المعلم المساعد وإنهاء متطلباتهما، متطلباً إلزامياً للحصول على الشهادة المعتمدة، والعلاوة، والدرجة المستحقة وفق نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

يشمل تقييم أداء المعلمين والمعلمات: المعارف، والمهارات التي يتناولها برنامج التنمية المهنية لإعداد المعلمين والمعلمات الجدد بفرعيه العام والتخصصي. حيث لا يعتمد على قياس المعارف فقط من خلال الاختبارات، بل يركز أيضاً على قياس الأداء من خلال مهمات الأداء والملاحظة. وللقيام بذلك، تم تصميم أدوات تقييم تشمل الاختبار المحوسب لقياس المعارف، وقوائم الشطب وسلالم التقدير اللفظي المناسبة لطبيعة مهمات التقويم المعتمد على الأداء. وتعتمد منهجية التقييم على التقويم الختامين حيث يتم تقييم معارف المعلمين والمعلمات بعد إتمامهم البرنامج من خلال اختبار محوسب، بالإضافة إلى التقويم التكويني. حيث سينفذ المعلمون والمعلمات مهمات التقويم المعتمد على الأداء على مدار العام الدراسي الأول بعد إتمامهم البرنامج العام والبرنامج التخصصي كل على حدة.

يشترط لاجتياز المعلم/ة البرنامج التدريبي والتأهل لتقديم الاختبار (وفق اعتماد مزودي الخدمة والبرامج والمدربين في وزارة التربية والتعليم رقم (٩) لسنة ٢٠٢٠) ألا تقل نسبة حضور البرنامج عن (**٩٠%**) من عدد الساعات الكلي للبرنامج.

ويتم تقييم أداء المعلم/ة في البرنامج بفرعيه العام والتخصصي كالآتي:

- المشاركة ويُحسب لها (**٢٠%**)، توضع من قِبل مدير المدرسة والمشرف التربوي كما يمكن تكليف المعلم الداعم من قِبل المشرف التربوي للقيام بذلك.
- التقويم المعتمد على الأداء (مهمات التطبيق العملي) ويُحسب له (**٦٠%**).

- اختبار محوسب ويُحسب له **(٢٠%)** من العلامة الكلية، ويكون الاختبار في المادة النظرية الخاصة بالتدريب المباشر في البرنامج العام والتخصصي ومهمات القراءة الذاتية. ويشترط حصول المعلم/ة على نسبة (٧٠%) لاجتياز الاختبار.

لاجتياز البرنامج بنجاح على المعلم/ة إحراز نسبة **(٦٥%)** على أن ينجح كل معلم/ة في كل من الاختبار المحوسب بنسبة (١٤% من ٢٠%) ومهمات التقويم المعتمد على الأداء والمشاركة بنسبة لا تقل عن (٥١% من ٨٠%).

لا يجوز أن تتجاوز نسبة الغياب الـ **(١٠%)** من عدد ساعات البرنامج الكلي أي (٢٥) ساعة وتعادل (٥) أيام تدريبية؛ وكل من يتعدّى هذه النسبة يُعدّ غير مستكمل للبرنامج على أن توضع له/ها علامات مشاركة وعلامة المهام العملية.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

النظام التعليمي في فنلندا.

أكدت المقارنات الدولية الزعم الفنلندي بأنها تمتلك أفضل نظام تعليمي في العالم، وأظهرت النتائج الأولية للدراسة التي أجراها البرنامج الدولي للتقييم الطلابي (بيسا)، على طلبة من أربعين دولة في العالم، أن فنلندا أتت على رأس الدول من حيث تدريس مادة الرياضيات، والقراءة، والعلوم بما فيها العلوم التطبيقية (التقنية والمهنية).

وتجري (بيسا) دراستها كل ثلاث سنوات بين نظم التعليم في الدول المتقدمة منذ خمسة عشر عاماً، وتمولها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية للدول الأوروبية، ولكي نقترب من هذا الإنجاز الذي لفت أنظار خبراء نظم التعليم المتقدمة في العالم، ولنتأمل تاريخ هذه النهضة التعليمية الاقتصادية وسرها، وفلسفة نظام التعليم، وطريقة العمل، والمميزات والنتائج والرؤى، والهندسة والصناعة.

وظهر أن أهم أسس نهضة التعليم: إتاحة الفرص للجميع في كل مستويات التعليم في كل مناطق فنلندا. ورفع شعار «لن ننسى طفلاً» وتحت شعار «تعليم بلا نهاية»، وكانت نتيجة ذلك أن ٩٩% من الفنلنديين أنهوا التعليم الأولي الإلزامي، وأنهى ٩٥% منهم التعليم الثانوي و٩٠% منهم يتجهون إلى التعليم ما بعد الجامعي أو المعاهد المهنية المتخصصة، فالتعليم متاح للجميع ومجاني بدعم من القطاع الحكومي، فأنتج مجتمعًا يسعى إلى العلم والتعلم ويتخذه غاية لا وسيلة للحصول على وظيفة. إضافة إلى أن هنالك بعض المدارس الأهلية التي لا تشجع عليها الحكومة ولا تعطي التراخيص لفتحها بسهولة، والقانون لا يسمح لها بتسلم مقابل مادي للدراسة فيها من قبل الملتحقين بها، وتقدم لها الحكومة مساعدة مالية مثلها مثل المدارس الحكومية. وتتبع نفس النظام، ولا توجد مدارس أهلية كثيرة، وأغلب هذه المدارس الأهلية هي من مخلفات نظام التعليم القديم في فترة السبعينات وما قبلها.

تقول وزيرة التعليم الفنلندي تولا هاتانين (Tula Hatanin): «ما الذي سيمكن دولة صغيرة مثل فنلندا من أن تحقق أجوراً عالية واقتصاداً يعتمد على الكفايات العالية وهي لا تستطيع أن تتنافس مع دول الاقتصادات الآسيوية؟ إنها مسألة بقاء وليس لها من سبيل غير الاستثمار في التعليم والتدريب». وتقول: إن التعليم والتدريب يستكشف وظائف جديدة ودائماً ما نحتاج إلى مهارات جديدة للقوى العاملة لذا يتوجب علينا مواصلة هذا الاستثمار. ولقد ظهر أثر ونتاج هذا التوجه بأن أصبح اقتصاد فنلندا متقدماً وأصبحت فنلندا شعاراً لثقافة الابتكار.

فلسفة التعليم في فنلندا

تكمن في سر إتاحة الفرصة لجميع الطلبة المشاركة والتعلم. وهذه الفلسفة تشبه لعبة الهوكي. حيث لا يختارون لاعبي الهوكي المهرة فقط ليلعبوا؛ بل يجب على الجميع أن يلعب، بعد إتاحة الفرصة للجميع يتم التعرف إلى المتفوق والبارع، والذي يوسع قاعدة المهرة والمبدعين. ويقارن أحد الكتاب الأمريكان فلسفة التعليم في فنلندا بما هو موجود في أمريكا، فيقول: "إن التعليم في فنلندا غاية في ذاته وليس وسيلة لسوق العمل ولا يحكمه سوق العمل. وهذا في حد ذاته أحد أهم ما يجب الالتفات إليه لمن يريد النمو والتطور."

في معظم دول العالم يبدأ الطلبة بالالتحاق بالمدارس في سن الخامسة من العمر ويحضرون يوماً كاملاً، أما في فنلندا فيبدأ الطلبة الالتحاق بالمدرسة في سن السابعة من العمر، ويحضرون نصف يوم فقط، وتستمر هذه المدة ستة عشر عاماً وتسمى بمرحلة التعليم الإلزامي. لطالب الفنلندي فترات عطل كثيرة وتصل مدة العطلة الصيفية إلى عشرة أسابيع لكن هناك تأكيد على الجانب الأسري الذي رجع بآثار إيجابية على عملية التعليم والثقافة والمجتمع الفنلندي. فالطالب يتعلم القراءة والكتابة من أهله أكثر مما يتعلمها من المدرسة، مما يحفز الأهالي على المزيد من القراءة وحب الكتب والانشغال بها مع أبنائهم وأنفسهم. لقد أدى هذا بالآباء إلى زراعة حب الكتاب والقراءة لدى الطلبة والذي عزز دور المكتبات العامة كثيراً. فأصبحت القراءة والتعلم فضيلة ومزية زرعت في نفوس الطلبة المراهقين الأمل في التخرج والالتحاق بالتدريس.

يساهم المعلمون في اختيار ما سيعلمونه لطلابهم فيجدون المتعة في الاختيار ويستمتعون بالحرية في التعليم وكل ما في الأمر أنهم يحافظون ويتأكدون من سريان المعيار الحكومي على مناهجهم، إنهم يرفضون المنهج المكتوب وأصبحت نقابة المدرسين التي تتوسع يوماً بعد يوم حجر عثرة أمام أي توجه يسعى لتقنين المناهج وترسيمها وكتابتها، فيختار المدرسون موضوع للدراسة، التي تستغرق (٧) أسابيع، فيفضلون الدراسة التي تتسم بالعمق والشمولية، ويفضلون التجريب العملي وتوفير المواد اللازمة للدراسة من الطبيعة التي حولهم في الجوار. ويفتح المجال على مصراعيه للطلاب والمدرسين للتجريب والاستكشاف وجمع النتائج والبحث والاستعانة بالموسوعات الورقية والإلكترونية وكل السبل المعاصرة. وتنتهي السبعة أسابيع، ويخرج الطلبة والمدرسين بخبرة هم أنتجوها كاملة عن موضوع درسوه بكل متعة وعناية وللعلم أن مدرسو هذه المرحلة يجب أن يكون لديهم شهادة ماجستير حتى يضمنوا الوظيفة.

هذا ويخضع المدرسون لبرنامج تأهيل مكوناً من (٣) سنوات في كلية المعلمين أو (٤) أو (٥) سنوات في دراسة البكالوريوس. حيث يلقون الثقة والاحترام العالي في المجتمع الفنلندي، وتحظى نسبة قليلة فقط بقبول الانضمام إلى شريحة التدريس كل عام ليشكلوا نخبة النخبة في المجتمع مما يساهم في تقديم مستوى متطور

من التعليم والتدريب ليس هناك اختبارات عامة للطلاب خلال التسع السنوات الأولى، ولكن يقومون بتقييم الأداء بناء على اختيار ١٠% من كل شريحة عمرية وتجرى الاختبارات وتحتفظ المدارس بالنتائج بكل سرية.

بعد السنة الخامسة لا يسمح قانونياً بوضع درجات للطلاب ولا يسمح بالمقارنة بينهم. المدرسون يضعون اختباراتهم الخاصة ولا يأخذونها من مؤسسات خارج المدرسة. ولا تقارن المدارس مع بعضها وتبقى النتائج سرية حتى يطلبها مجلس التعليم الوطني لغرض تحسين التعليم. نتائج الاختبارات في التعليم الثانوي والمهني، أن (٥%) متفوقون و(٥%) في النسبة الدنيا، والقطاع الذي بينهما هو المتوسط، وتستخدم هذه النتائج لدخول الجامعات، وعليها يحدد دخول الطلاب في تخصصات العلوم الطبيعية أو الاجتماعية لقد كان التركيز في التعليم الفنلندي، على عملية التعلم بدلاً عن الاهتمام بتحضير الطلاب للتمكن من مواد دراسية، والتقدم للاختبارات والنجاح. لقد استغرق منهم كل ذلك عقداً من الزمن وحسب، لتدريب المدرسين ووضع الأموال والوقت لإعادة هيكلة كل شيء لتعود عليهم بالنتائج المأمولة، ثم توالت الخطى تتقدم في خط تصاعدي متسارع شكل ركيزة اقتصادية ومعرفية مدهشة تتطلع لها الحكومات لتستفيد من هذه التجربة الرائدة والفريدة. إن رأسمال فنلندا كان المواطن، من حيث تعليمه وتدريبه وقيمة معارفه ومهاراته.

المرجع:

- العسكر، هلال بن محمد. (٢٠١٦). تجارب رائدة في التعليم والتدريب، تجربة فنلندا. مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية. مجلد (٤). ٣٠-٤١.

ALEMANCENTER

الأدوار والمهام المهنية للمعلمين والمعلمات

المجالات الفنية

- يطلع على محتوى المنهاج الذي يقوم بتدريسه وعلى أهدافه.
- يعد الخطة الفصلية أو السنوية للمباحث التي يقوم بتدريسها، مراعيًا في ذلك الأهداف والوسائل والأدوات والتقويم والتوزيع الزمني.
- يلتزم بالتحضير اليومي للحصص الصفية التي يقوم بتدريسها.
- يعمل على إدارة الصف من خلال ضبط النظام وجذب انتباه الطلبة وإدارة مجريات أحداث التعليم وحل المشكلات والفصل في المنازعات بين الطلبة.
- يدرس النصاب المقرر من الحصص كاملاً ويقوم بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من إعداد وتحضير وطرق تدريس.
- يوفر الوسائل التعليمية المناسبة ويستخدمها في الحصة الصفية
- يعمل على تفعيل الأنشطة التعليمية داخل الغرفة الصفية حسب طبيعة المادة
- يعد جدول مواصفات الامتحان للمواد التي يقوم بتدريسها.
- يعد الامتحانات اليومية والفصلية ويقوم بتصحيحها ويرصد العلامات يدويًا وإلكترونيًا ويحلل النتائج مع مراعاة أسس النجاح والإكمال والرسوب المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- يضع الخطط العلاجية لمعالجة الضعف في تحصيل الطلبة بناء على تحليل نتائج الامتحان.
- يكلف الطلبة بإعداد الأبحاث والتقارير بما يتناسب مع المبحث والمرحلة.
- يتابع تعديل المناهج والتعاميم الواردة من قبل وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم.
- يسعى لتنمية ذاته علمياً ومهنياً وتطوير أساليب التدريس والاستفادة من التقنيات الحديثة.
- يطلع على النشرات التربوية الواردة من قبل الإشراف التربوي للمعلمين.
- يتسلم لوازم المبحث الذي يقوم بتدريسه وأدواته ومواده إن وجدت وحسب تخصصه مثل: غرفة الرياضة، ومشغل التربية المهنية والحديقة المدرسية والبيت البلاستيكي إن وجد، ومشغل التربية الفنية، وغرفة مصادر التعلم.

المجال الإداري

- يتقيد بمواعيد الحضور والانصراف وحضور الطابور الصباحي ويحافظ على أوقات الحصص والدوام الرسمي انتظام الدراسة.
- يتعاون مع إدارة المدرسة بالالتزام ببرنامج إشغال حصص الفراغ من أجل تحقيق انتظام الدراسة.
- يشارك في النشاطات المدرسية المرافقة، والمجالس التي يتم تشكيلها في المدرسة ويحفز الطلبة على المشاركة فيها.
- يلتزم بحضور الدورات التربوية وورش العمل التي تنظم من قبل مديرية التربية والتعليم أو المشرف التربوي المختص.
- يشارك في الاجتماعات التي تعقد على مستوى المدرسة والمجالس المشارك فيها.

المناوبة

- يلتزم بالحضور المبكر للمدرسة والمغادرة بعد انتهاء الدوام المدرسي.
- يشرف على اصطفاف الطلبة في الطابور الصباحي ورفع العلم والتمارين الصباحية والإشراف على دخول الطلبة للغرف الصفية والمحافظة على الهدوء والنظام.
- يضبط أوقات قرع الجرس خلال أوقات الدوام الرسمي.
- يتعاون مع الزملاء المناوبين على حفظ النظام والأثاث المدرسي في أثناء الاستراحات.
- يتابع التزام المعلمين بالحصص الصفية ويبلغ عن الصفوف التي تحتاج إلى إشغال فراغ في حالة الغياب أو التأخير من قبل أحد المعلمين.
- يتأكد من مغادرة الطلبة للصفوف والبناء المدرسي بعد انتهاء الدوام الرسمي.
- يعد التقرير اليومي للمناوبة ويقدمه لمدير المدرسة.

مربي الصف

- يتسلم ملفات الطلبة ويدققها وينظمها وينقل المعلومات على سجل الحضور والغياب.
- ينظم طلبة الصف في لجان متخصصة.
- يشكل مجلس الأسر الصفية داخل الصف.
- يتابع ويشرف على تشكيل مجلس الطلبة في الصف.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً

يمثل الجدول الآتي المجالات الرئيسة السبعة للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، ومجالاتها الفرعية:

الرقم	المجال الرئيس	المجالات الفرعية
الأول	التربية والتعليم في الأردن	• رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها • التشريعات التربوية • اتجاهات التطوير التربوي
الثاني	الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة	• رؤية المعلم ورسالته • القيم والاتجاهات والسلوك المهني
الثالث	المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجية)	• نظريات التعلم والتعليم • المعرفة الأكاديمية • الإطار العام للمنهاج
الرابع	التعلم والتعليم	• التخطيط للتعلّم • تنفيذ عمليات التعلم والتعليم • تقويم التعلّم
الخامس	بيئة التعلم	• الأوعية المعرفية • الدعم نفس اجتماعي • الابتكار والإبداع
السادس	التنمية المهنية المستدامة	• منهجية التنمية المهنية • توظيف التنمية المهنية • استدامة التنمية المهنية
السابع	التعلم للحياة	• البحث العلمي • المهارات الحياتية • مسؤولية التعلّم

المرجع

• إدارة الإشراف والتدريب التربوي، المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.

https://www.moe.gov.jo/sites/default/files/almaeer_alwatanea.pdf

حقوق الإنسان والتعليم

تُعرّف حقوق الإنسان على أنّها جميع الحاجات الأساسية لجميع البشر التي لا يمكن العيش بدونها، ولكل شخص الحق في هذه الحقوق دون تمييز ودون النّظر إلى العرق أو الجنس أو الجنسية أو اللغة أو الدين أو أي وضع آخر، وتضُم هذه الحقوق: الحق في الحياة، والحرية، التحرُر من العبودية والتعذيب، وحرية الرأي والتعبير، والحق في التعليم والعمل، وغيرها الكثير.

علاقة التربية بحقوق الإنسان

إنّ تعليم حقوق الإنسان ليس لها علاقة بما نعرفه "الاختبار" فهو تعليم يركز على كيف نتصرف ويتضمن: توضيح القيم، واستبدال المواقف، وتنمية التضامن، ومهارة الدعوة والعمل، ومثال ذلك: تحليل المواقف من خلال حقوق الإنسان، ووضع استراتيجيات مناسبة لمواجهة الظلم، وفيما يلي توضيح للمبادئ التربوية في مجال حقوق الإنسان، وكيفية دمج التعلم المعرفي والتعلم الوجداني:

- البدء في الواقع: يركز التعليم على احتياجات المتعلم، واهتماماته، وخبراته، ومشاكله.
- النشاط: أن يكون التعليم مبني على النشاط: من خلال الحوار، والمناقشة، فيتشارك المتعلمون مشاعرهم وآراءهم، مع ضرورة التركيز على الاحترام المتبادل.
- تطوير القدرة على التقييم: من خلال تقييم الأفكار، والأشخاص، والأفعال، بطريقة حاسمة وجادة.
- التعبير عن المشاعر: من خلال فَهم مشاعر الآخرين، واستخدام منهجية تدريب تناسب قيم ومشاعر المتعلمين.
- تعزيز المشاركة: المشاركة في اتخاذ القرارات والمساهمة في وضعها، تعتبر من أفضل الطرق للتعلُم.

شرح مفهوم حقوق الإنسان في التربية والتعليم

تعتبر الصور من الوسائل القوية في خلق معانٍ جديدة أو وسيلة للكشف وإخفاء حقائق متعددة، بالتالي يمكن أن تكون أداة تربوية مهمة جداً في تعليم حقوق الإنسان، فاستخدام فيلم داخل الفصل الدراسي يتيح لنا عرض قضية معينة وإشراك الطلاب فيها من خلال عرض صور، وتصورات، وافتراضيات حول هذه القضية، فتُتيح للطالب فرصة الانغماس بشكل مؤقت في بيئة ثقافية مختلفة.

والتعليم عمليّة تراكميّة، تعتمد كلّ مرحلة فيها على سابقتها، ولذلك يجب أن يكون أساس التعليم قويّاً حتى تكون النتائج التعليميّة فعّالةً. تشمل **حقوق الإنسان في التعليم الآتي:**

- الحق في التعليم الابتدائي الإلزامي والمجانيّ.
- الحق في التعليم الثانوي المُتاح للجميع.
- المُساواة في تلقّي المعلومة دون أيّ تمييز.
- أن يكون التعليم ذا نوعيّة جيّدة، قادراً على تخريج جيل جديد من الطلاب المُثقّفين.
- الحقّ في التعليم المُميَّز، مثل: التعليم الإلكترونيّ، أو التعلم عن بعد، وغيرهما من الأساليب الحديثة التي تتماشى مع العصر الذي يعيش فيه الطلبة وذلك لأنّ التعليم ليس لنيل الشهادات فقط، ولا يقتصر تأثيره على الدرجة العلميّة وحدها، إنّما يشمل حقوقاً أعلى مستوىً من الحقّ المُجرَّد، فعندما تكون أساليب التعليم مميَّزةً وحديثةً، فإنّها تكفل خلق جيل من المبتكرين والمبدعين.

المرجع:

- " اتفاقيّة حقوق الطفل"، unicef.
- The Goals of Human Rights Education, www.hrlibrary.umn.edu, Retrieved 1-3-2021
- Nasser, Amany. (٢٠١٦) . The Difference between Girls and Boys in Learning. Monterey, California, United States.
- Smyth, Emer. (2014). Gender and Education. In R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, & S. Helme (Eds.), International Studies in Educational Inequality. Theory and Policy (135-153). Dordrecht: Springer.

المفاهيم الأساسية للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي

عند تحديد المصطلح وتعريفه فقد يُفهم خطأ، بأن النوع الاجتماعي يختص بالنساء ومسائلهن. بينما هو في الحقيقة يشار به إلى النساء، والرجال معاً، وأدوارهما المشتركة التي تحتمل التبادل، مع العلم أن قضايا النوع الاجتماعي، كقضايا اجتماعية ثقافية لها جذورها التاريخية، وهي قديمة بقدم الإنسان وقضاياه.

مصطلح النوع الاجتماعي (الجندر) يطلق على العلاقات، والأدوار الاجتماعية، والقيم التي يحددها المجتمع، لكل من الجنسين (الرجال والنساء). وهذه الأدوار، والعلاقات، والقيم، تتغير وفقاً لتغير المكان والزمان، وذلك لتداخلها وتشابكها مع العلاقات الاجتماعية الأخرى، مثل: الطبقة الاجتماعية والعرق.

وتوضح منظمة الصحة العالمية، أن النوع الاجتماعي يساعد في وصف الخصائص التي يحملها كل من الرجل والمرأة، كصفات مركبة اجتماعياً لا علاقة لها بالاختلافات البيولوجية.

والعلاقات المرتبطة بالنوع الاجتماعي (الجندر) هي علاقات قائمة بين الرجال والنساء، كجنسين مختلفين، تنشأ مترتبة على الأدوار والمسؤوليات المتبادلة بينهما، وتحدد القيم المتعلقة بها. وقد تكون علاقات داعمة للتعاون والتواصل والمساواة.

النوع الاجتماعي والنوع البيولوجي:

هنالك فرق بين النوع الاجتماعي (الجندر) والنوع البيولوجي (الجنس)، فالنوع البيولوجي يصف الاختلافات البيولوجية بين المرأة والرجل. أما النوع الاجتماعي (الجندر) فإنه يصف الأدوار الاجتماعية لكل نوع، أي ما هو متصور ومتوقع بخصوص طبيعة المرأة أو الرجل، مع ملاحظة أن الأدوار النسائية والذكورية، تتغير مع مرور الوقت، كما أنها تختلف كثيراً داخل الثقافات.

الأدوار الاجتماعية

الدور الاجتماعي: هو نموذج سلوك الفرد في المجتمع حيث يرتبط الدور الاجتماعي، بتوقعات المجتمع من الأفراد. وتبنى هذه التوقعات على أساس الجنس. فهنالك أدوار خاصة بالذكور، وأخرى بالإناث. فالمجتمع يقيّم كل من النساء والرجال وفقاً لنجاحهم في تأدية الأدوار التي يحددها لكل منهما.

ونستخلص من ذلك أن إعادة تشكيل العلاقة بين الجنسين بحسب المبادئ الأساسية القائمة على المساواة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، أمر ممكن، لأن أدوار الرجال والنساء هي من صنع المجتمع.

إن أدوار الرجال والنساء هي من صنع المجتمع
وبالتالي هي قابلة للتغيير

المرجع:

- Smyth E. (2007).Gender and Education.
- المعهد العربي للتخطيط. (٢٠١٧). مفاهيم أساسية للنوع الاجتماعي. الكويت.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

النظام التربوي في الأردن

أولاً: الأهداف العامة للتربية في المملكة

فلسفة التربية

تنبثق فلسفة التربية في المملكة من الدستور الأردني، والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية. وتتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية:

الأسس الفكرية

- الإيمان بالله تعالى.
- الإيمان بالمثل العليا للامة العربية.
- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق.
- الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة.
- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية.

الأسس الوطنية والقومية والإنسانية

- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية. ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي. والولاء فيها لله ثم الوطن والملك.
- الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية.
- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي.
- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية، وعامل من عوامل وحدتها، ونهضتها.
- الثورة العربية الكبرى تعبر عن: طموح الأمة العربية، وتطلعاتها: للاستقلال، والتحرر، والوحدة، والتقدم.
- التمسك بعروبة فلسطين، وبجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي، والعمل على استردادها.
- القضية الفلسطينية، قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي، وعسكري، وحضاري للأمة العربية الإسلامية بعامة، والأردن بخاصة.
- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة. والوحدة العربية ضرورة حيوية، لوجودها وتقدمها.

- التوازن بين مقومات الشخصية، الوطنية، والقومية، والإسلامية، من جهة، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.
- التكيف مع متغيرات العصر. وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.
- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها.

الأسس الاجتماعية

- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.
- احترام حرية الفرد وكرامته.
- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده. ودعائمه الأساسية: العدل الاجتماعي، وإقامة التوازن بين حاجات الفرد، وحاجات المجتمع، وتعاون أفراده وتكافلهم، بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.
- تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية.
- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد، وواجب عليه إزاء مجتمعه.
- التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذاتية.

الأهداف العامة

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة، من فلسفة التربية وتتمثل في: تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى، المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف الجوانب الشخصية، الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية فالطالب يصبح في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على:

- استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.
- الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.
- استيعاب عناصر التراث واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.
- استيعاب الإسلام عقيدةً وشريعةً والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.

- التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة.
- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته.
- الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث واتخاذ القرارات في شتى المجالات.
- التفكير النقدي الموضوعي وإتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.
- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة.
- استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.
- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة.
- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها.
- الاعتزاز الإسلامي والقومي والوطني.
- استثمار القدرات الخاصة، والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه والترويح البريء.
- تقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات، والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي. وتتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.
- التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي، وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة.

مبادئ السياسة التربوية

تتمثل مبادئ السياسة التربوية فيما يلي:

- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.

- توفير الفرص، لتحقيق مبدأ التربية المستديمة، واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة.
- تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي، وترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها.
- توجيه العملية التربوية توجيهاً، يطور في شخصية المواطن القدرة على: التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي، وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.
- ترسيخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتطوير نظم البحث والتقويم والمتابعة.
- توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة والموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية.
- التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية.
- توجيه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة.
- الاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لدوره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع.
- تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية.

المراحل التعليمية وأهدافها

تصنف المؤسسات التعليمية من حيث مراحلها إلى الأنواع الآتية:

- مرحلة رياض الأطفال ومدتها سنتان على الأكثر.
- مرحلة التعليم الأساسي ومدتها عشر سنوات.
- مرحلة التعليم الثانوي ومدتها سنتان.

يجوز وفق تعليمات يصدرها الوزير:

- تسريع الطلبة المتفوقين باختصار عدد السنوات الدراسية اللازمة لإنهاء الطالب المتفوق مرحلة التعليم الأساسي بمدة لا تتجاوز سنتين دراسيتين.
- اختصار عدد السنوات الدراسية اللازمة لإنهاء مرحلة التعليم الثانوي وفق نظام الفصول أو وفق البرامج الأجنبية على ألا تقل عن ثلاثة فصول دراسية ولا يكون الفصل الصيفي منها.

مرحلة التعليم الأساسي

- يعتبر التعليم الأساسي قاعدة للتعليم وأساسًا لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطلاب في ضوئها.
- تهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية وإعداد المواطن في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية ليصبح قادراً على أن:

ـ يلم الماماً واعياً بتاريخ الإسلام ومبادئه وشعائره وأحكامه وقيمه ويتمثلها خلقاً ومسلكاً.

ـ يتقن المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر.

ـ يعرف الحقائق والوقائع الأساسية المتعلقة بتاريخ الأمة الإسلامية والعربية والشعب الأردني في عمقه العربي والإسلامي بوجه خاص والإنساني بوجه عام.

ـ يعي الحقائق الأساسية المتعلقة بالبيئة الطبيعية والجغرافية الأردنية والعربية والعالمية.

ـ يتمثل قواعد السلوك الاجتماعي ويراعي تقاليد مجتمعه وعاداته وقيمه الحميدة.

ـ يحب وطنه ويعتز به ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاهه.

ـ يحب أسرته ومجتمعه ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاههما.

ـ يتقن المهارات الأساسية للغة أجنبية واحدة على الأقل.

ـ يتعامل مع الأنظمة العددية والعمليات الرياضية الأساسية والأشكال الهندسية ويستخدمها في الحياة العملية.

ـ يستوعب الحقائق والتعميمات العلمية الأساسية وأسسها التجريبية ويستخدمها في تفسير الظواهر الطبيعية.

ـ يفكر بأسلوب علمي مستخدماً في ذلك عمليات المشاهدة وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها والاستنتاج منها وبناء أحكام وقرارات مستندة إليها.

ـ يستوعب الأسس العلمية لإشكال التكنولوجيا التي تعرض له في حياته اليومية ويحسن استخدامها.

ـ يحرص على سلامة بيئته ونظافتها وجمالها وثرواتها.

ـ يدرك أهمية لياقته البدنية والصحية، ويمارس النشاطات الرياضية الصحية المناسبة.

ـ يتذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة، ويعبر عن ميوله الفنية الخاصة.

ـ يقوى على أداء مهارات حرفية، تتناسب وقدراته وميوله، ويسعى لتنميتها. ويعزز في نفسه احترام العمل اليدوي، باعتبار إن العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية.

ـ يتمثل قيم الجد والعمل والمثابرة والاعتماد على النفس في الإنجاز وتحقيق القدرة الذاتية وكسب العيش والاكتفاء الذاتي.

ـ يعبر عن مواهبه وقدراته الخاصة وجوانب الإبداع لديه.

ـ يتقبل ذاته ويحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم.

ـ يقدر قيمة الوقت ويحسن استثمار أوقاته الحرة.

ـ ينمي نفسه ويسعى للتعلم الذاتي وزيادة كفايته.

- التعليم الأساسي تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية
- يقبل الطالب في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا أتم السنة السادسة من عمره في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل فيه.
- لا يفصل الطالب من التعليم قبل إتمام السادسة عشر من عمره ويستثنى من ذلك من كانت به حالة صحية خاصة بناء على تقرير من اللجنة الطبية المختصة.

مرحلة التعليم الثانوي

- التعليم الثانوي تعليم يلتحق به الطلبة وفق قدراتهم وميولهم ويقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة أو المنتظرة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل.

ـ يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافته العلمية والأدبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها.

ـ يتكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بوطنه وأبعادها الطبيعية والسكانية والاجتماعية والثقافية ويعمل على حسن استثمارها وصيانتها وتحسين إمكانياتها وتطويرها.

ـ يكون ذاتاً ثقافية مستمدة من حضارة أمته في الماضي والحاضر ويدرك ضرورة الانفتاح الواعي على الحضارة العالمية والإسهام فيها.

ـ يتفاعل مع البيئة الثقافية الخاصة بمجتمعه ويعمل على تطويرها.

ـ يعي أهمية الأسرة وتماسكها ودورها في الحياة الاجتماعية.

ـ يعزز ثقته بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياتهم

ـ يستوعب مبادئ العقيدة الإسلامية وأحكام شريعتها وقيمها ويتمثلها في سلوكه ويتفهم ما في الأديان السماوية الأخرى من قيم ومعتقدات.

ـ يسعى إلى تقدم وطنه ورفعته والاعتزاز به والحرص على المشاركة في حل مشكلاته وتحقيق أمنه واستقراره.

ـ يعرف واقع أمته وقضاياها ويعتز بانتمائه إليها ويسعى إلى وحدتها وتقدمها.

ـ يؤدي واجباته ويتمسك بحقوقه.

ـ يعمل بروح الفريق ويعي أسس الشورى والديمقراطية وأشكالها ويمارسها في تعامله مع الآخرين ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية.

ـ يعي القضايا والمشكلات الدولية ويدرك أهمية التفاهم الدولي والسلام القائم على الحق والعدل

ـ يتقن لغة أجنبية واحدة على الأقل.

ـ يستوعب المفاهيم والعلاقات الرياضية والمنطقية ويستخدمها في حل المشكلات.

ـ يتقصى مصادر المعلومات ويتقن العمليات المتصلة بجمعها وتخزينها ومعالجتها وطرق الاستفادة منها.

ـ يستوعب حقائق العلم المتجددة وتطبيقاتها ويتمكن من اختبار صحتها بالمنهج التجريبي ومعرفة دورها في صنع التقدم الإنساني.

ـ يحافظ على البيئة ونظافتها وينمي إمكانياتها وثرواتها.

ـ يستوعب المعلومات والقواعد الصحية المتعلقة بالنمو الجسمي والنفسي المتوازن ويمارسها.

ـ يتذوق العمل الفني ويعبر عن ميوله الفنية في إنتاج أعمال فنية إيجابية في مستوى قدراته وإمكانياته.

ـ يسعى إلى تحقيق متطلبات تأهيله المهني واستقلاله الاقتصادي ومقومات الاكتفاء الذاتي.

ـ ينمي نفسه بالتعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة.

ـ يستثمر أوقات فراغه في ممارسة هوايات نافعة ويعمل على تطويرها.

ـ يتمثل في سلوكه القيم العربية والإسلامية والكمالات الإنسانية.

ـ يستخدم العقل في الحوار والتسامح في التعامل والأدب في الاستماع.

- يتكون التعليم الثانوي من مسارين رئيسين هما:

ـ مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة متخصصة أكاديمية أو مهنية.

ـ مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني.

- تحدد شروط القبول في التعليم الثانوي بموجب تعليمات يصدرها الوزير بناء على الأسس التي يقررها المجلس.
- التبرعات المدرسية: يجوز جمع التبرعات المدرسية في المؤسسات التعليمية الحكومية لتعزيز العمل التربوي وذلك بموجب نظام يصدر لهذه الغاية.

ثانياً: التشريعات التربوية

هي مجموعة القواعد والأسس والقوانين والأنظمة والتعليمات، التي تحدد مسؤوليات المؤسسات التربوية، وأساليب عملها، ومدخلاتها، ومراقبة نتائجها، بصورة تضمن تحقيق أهدافها. ومن هنا تظهر الحاجة الماسّة إلى وجود التشريعات التربوية الأردنية على اختلاف مستوياتها بدءاً من الدستور الأردني ومروراً بالقوانين التي تناولت الشأن التربوي، وانتهاءً بالأنظمة والتعليمات والأسس المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم.

أغراض التشريعات التربوية:

ويمكن إجمال أغراض التشريعات التربوية وضرورة وجودها في النقاط الآتية

- تحقيق فعالية التعليم بهدف رفع مستوى الوعي والمعرفة والكفاءة لدى المتعلم وبالتالي رفع المستوى العلمي والأخلاقي والاقتصادي والمعيشي للمجتمع.
- توفير فرص متكافئة لسوية التعليم ونوعيته المتاحة لمختلف طبقات المجتمع وفئاته المختلفة بغض النظر عن أصولها أو منابتها أو دياناتها أو لونها.
- توفير المعلمين المؤهلين لجميع المؤسسات التعليمية وفي مختلف التخصصات.
- تحديد واجبات الطلبة والمعلمين وحقوقهم وحماية تلك الحقوق وتوفير الجهاز الإداري الكفء للتحقق من أداء تلك الواجبات بكفاءة.

مستويات التشريعات التربوية الأردنية:

تعتمد عملية تطوير التعليم في الأردن على أربعة مستويات من التشريع وهي:

الدستور: وهو مجموعة القواعد الأساسية التي تحدد شكل الدولة ونظام الحكم فيها، وتبين سلطاتها العامة وعلاقتها ببعضها وعلاقة الأفراد بها، كما تقرر حقوق الفرد وحرياته المختلفة وضمانات هذه الحقوق وتلك الحريات. وقد صدر أول دستور أردني في عهد الاستقلال عام ١٩٤٦، واستمر العمل به حتى عام ١٩٥٢

حيث صدر الدستور الحالي للمملكة بعد وحدة الضفتين وهو الدستور الذي لا زال معمولاً به حتى الآن، على الرغم من إدخال بعض التعديلات عليه. وأهم ما جاء بدستور ١٩٥٢ فيما يتعلق بالتربية ما يلي:

- أن تكفل الدولة حق التعليم ضمن حدود إمكانياتها.
- إعطاء الحق للجماعات بتأسيس مدارسها لتعليم فرادها.
- إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته.

القوانين: يعرف القانون بأنه مجموعة القواعد العامة التي تنظم علاقات الأشخاص في المجتمع. فهو بمثابة أداة للضبط الاجتماعي في المجتمع، والتحكم في الممارسات الإنسانية. لأنه يحدد ما هو مرغوب فيه ويجب عمله، وما هو مرغوب عنه ويجب الامتناع عنه.

الأنظمة: والنظام المقصود هنا هو الأساس الإداري والسياسي والاجتماعي والاقتصادي والخلقي الذي يقوم عليه ضبط السلوك، أو العمل كما ترسمه القوانين الموضوعة، ويحدد في هذا النظام عادة المخالفات والجزاء وتوقيع العقوبات. ومعظم الأنظمة في الأردن هي من نوع الأنظمة التنفيذية التي تصدر بهدف تنفيذ القوانين، ومن أمثلتها نظام صندوق إسكان موظفي وزارة التربية والتعليم رقم (٥٥) لسنة ١٩٨٠، ونظام التبرعات المدرسية رقم (٣٥) لسنة ١٩٩٤.

التعليمات: وهي القرارات الإدارية الفردية التي تصدر عن الهيئات الإدارية للسلطات التنفيذية أو المؤسسات العامة تطبيقاً لأحكام القانون أو النظام، وتصدر وزارة التربية والتعليم تعليمات متعددة، ومن أمثلتها تعليمات الكشافة والمرشدات رقم (٢) لسنة ١٩٩٤، وتعليمات الرحلات والزيارات المدرسية رقم (٧) لسنة ٢٠٠٨، وتعليمات الانضباط المدرسي رقم (١٩) لسنة ١٩٩٨، وتعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية رقم (٥) لسنة ١٩٩٨، وتعليمات البعثات الدراسية لأبناء معلمي وزارة التربية والتعليم في الجامعات الأردنية الرسمية رقم (١) لسنة ٢٠١١، وتعليمات المجالس البرلمانية في المدارس الحكومية والخاصة رقم (٨) لسنة ٢٠١٠، وتعليمات صرف علاوة التجيير للمعلمين المجيرين رقم (٥) لسنة ٢٠١٠.

ثالثاً: مشاريع التطوير التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية

أولاً: مشاريع دمج التكنولوجيا في التعليم

- برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)

قامت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠١ باعتماد برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، حيث كان هذا جزءاً من التزامها الجاد والنبيل تجاه محو الأمية المعلوماتية للمعلمين في الأردن، حيث أعتمد الدكتور خالد طوقان وزير التربية والتعليم آنذاك الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كمعيار مهم لترقية معلمي وموظفي وزارة التربية والتعليم. ويتكوّن البرنامج التدريبي من ٧ وحدات تدريبية هي: المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات، استخدام الحاسب الآلي وإدارة الملفات، معالج الكلمات، جداول البيانات، قواعد البيانات، العروض التقديمية، المعلومات والاتصالات.

- برنامج القيادة الاستراتيجية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم (SLICT)

يُعتبر هذا البرنامج من البرامج التدريبية التي تُنفّذها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، بالشراكة مع المجلس الثقافي البريطاني. بهدف تنمية المعلمين والمديرين مهنياً. ويُركّز هذا البرنامج على إكساب المعلمين مهارات حاسوبية، وأخرى تعليمية، لزيادة وعيهم بمجالات وفوائد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والإدارة الصفية.

- برنامج منظومة التعليم الإلكترونية (Eduwave)

قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع شركة (ITG) وشركة (IBM) بإنشاء منظومة التعليم الإلكترونية (Eduwave). وتُقدّم هذه المنظومة مجموعة متنوعة من الحلول التي تدعم عملية التعليم والتعلم، والاتصال والتعاون بين أطراف العملية التعليمية. وهو نظام تعليمي لإدارة المحتوى التعليمي، وإدارة المدارس ويُشكّل مصدر متكامل للتعليم. الإلكتروني ويجمع النظام قدرات معلوماتية مالية وإدارية، لإدارة المدارس مع إدارة المناهج والغرف الصفية. ويسمح النظام للمعلمين بالدخول إلى المواد المنهجية، ومراقبة أداء الطلبة وانتظامهم. كما يمنح النظام فرصة لأولياء الأمور للاطلاع على محتويات المناهج والمعلومات المتعلقة بالمدرسة، وانتظام الطلبة عبر الإنترنت.

- مبادرة إنتل المستقبل (Intel) في التعليم

برنامج يساعد المعلمين على توظيف أدوات التكنولوجيا في بناء وتعزيز تعلُّم الطلاب. وتتمثل مهمة مبادرة إنتل المستقبل (Intel) في تحسين مخرجات التعليم، والفرص الاقتصادية، والتفاهم العالمي بين الشباب، من خلال استخدام التقنية والإنترنت، حيث يتعلم المعلمون كيفية دمج التكنولوجيا في التعليم، لتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وتساعد هذه المهارات الشباب في: المشاركة بنجاح في الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة.

- برنامج وورد لينكس (World Links)

أطلق برنامج وورد لينكس (World Links) في الأردن في حزيران من العام ٢٠٠٣ ويهدف هذا البرنامج إلى: إعداد أفضل للطلاب والمعلمين، والمؤسسات التعليمية لدخول عصر المعلومات من خلال توفير حلول مستدامة للمدارس، لتوظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والموارد التعليمية، لتحسين التعلم، وإعداد جيل من الشباب، قادر على المنافسة في عصر الاقتصاد القائم على المعرفة.

- المناهج المحوسبة

قام مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم من خلال لجان مُشكّلة لمتابعة المناهج المُحوسبة، بإضافة المناهج على منظومة التعلم الإلكتروني، ونشر المحتوى الإلكتروني بعد إجازته إلى الفئات المستهدفة، وذلك حسب متطلبات إدارة المناهج والكتب المدرسية. وإنشاء قواعد البيانات اللازمة لجميع العناصر التعليمية المحوسبة، وقد تم نشر المواد المحوسبة للمراحل التعليمية المختلفة على النحو الآتي: اللغة العربية المحوسبة للمرحلة التعليمية للصفوف الأول إلى الثاني عشر، واللغة الإنجليزية المحوسبة للمرحلة التعليمية من السابع إلى الثاني عشر، والعلوم المحوسبة للمرحلة التعليمية من الأول إلى الثاني عشر، والحاسوب المُحوسب للمرحلة التعليمية من الأول إلى العاشر، والإدارة المعلوماتية المحوسبة للصف الحادي عشر، والتربية الوطنية للمرحلة التعليمية من السادس إلى التاسع، كما تم تحميل هذه المواد على أجهزة الخوادم التابعة لوزارة التربية والتعليم بحيث يمكن للطلبة في مدارس المملكة متابعة هذه المواد على مراحلها المختلفة.

ثانياً: مبادرات جلالة الملكة رانيا العبد الله

- مشروع مبادرة التعليم الأردنية

في عام ٢٠٠٣ أطلقت جلالة الملكة رانيا العبد الله مشروع مبادرة التعليم الأردنية، كجزء من خطة شاملة لتطوير المهمات الرئيسة لوزارة التربية والتعليم على كافة المستويات. وتهدف مبادرة التعليم الأردنية إلى:

ـ تحقيق الرؤية الوطنية لنظام التعليم في الأردن وتطويره ليصبح الركيزة الأولى في العملية التنموية.

ـ تطوير التعليم في الأردن من خلال دعم الشراكة بين القطاعين العام والخاص.

ـ دعم التزام الحكومة الأردنية لاعتماد المبادرة كنموذج تطبيقي يمكن تنفيذه في مختلف مدارس المملكة بشكل خاص، ونشر تجربته في بلدان المنطقة بشكل عام.

ومن المشاريع التي قامت بها مبادرة التعليم الأردنية:

المدارس الاستكشافية

قامت مبادرة التعليم الأردنية بتنفيذ مشروع المدارس الاستكشافية في ١٠٠ مدرسة في عمان، بهدف تقديم مدارس نموذجية من حيث البنى التحتية التكنولوجية. حيث قامت مبادرة التعليم الأردنية بتزويد هذه المدارس بأجهزة الحاسوب، والألواح التفاعلية، وشبكات الإنترنت، إلى غير ذلك من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، التي تُسهم في تحسين العملية التعليمية التعلّمية في المدارس، كما قامت مبادرة التعليم الأردنية بتطبيق برامج التعليم المحوسب. وتستمر مبادرة التعليم الأردنية بتقديم البرامج التي تدعم تقدّم هذه المدارس مثل: برنامج نحو اتجاهات مدرسية جديدة.

برنامج نحو اتجاهات مدرسية جديدة

قامت مبادرة التعليم الأردنية (Initiative Jordan Education/JEI) بالتعاون مع مايكروسوفت شركاء في التعليم (Microsoft Partners in Learning) والكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم (CADER) بتنفيذ برنامج نحو اتجاهات مدرسية جديدة في المدارس الاستكشافية في الأردن، ويتألف البرنامج من مرحلتين: مرحلة التدريب الرسمي ومرحلة المتابعة الميدانية ويُركّز البرنامج على تكوين اتجاهات جديدة لدى المشاركين نحو العمل والتعلّم في المدرسة، وكانت نقطة انطلاق البرنامج هو بناء فرق عمل مدرسية تمتلك المعارف والمهارات المناسبة لقيادة التغيير في المدارس المشاركة من خلال مشاريع هادفة لتحقيق رؤية مدرسية موحّدة، ويهدف البرنامج إلى:

ـ جعل المدرسة تعمل كوحدة واحدة لقيادة عملية التعليم والتعلم في المدرسة انطلاقاً من رؤية خاصة للمدرسة تنبثق من رؤية وزارة التربية والتعليم.

ـ تمكين فريق التطوير المدرسي من التخطيط لتطوير المدرسة وتحويل الخطط إلى إجراءات عملية في المدرسة يتم تقييم تطبيقها والعمل في ضوء النتائج.

ـ تحسين عملية التعليم والتعلم في المدرسة وتحسين الطريقة التي تعمل بها المدرسة بحيث تكون قادرة على الاستغلال الأمثل لجميع مواردها البشرية والمادية.

ـ تحسين عملية التعليم والتعلم بالاستفادة من الإمكانات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذا المجال بالإضافة إلى تفعيل استخدام الأساليب التربوية الحديثة في المدرسة.

ـ بناء فريق عمل مدرسي يقود المدرسة في تعلم ما تحتاجه، وفي توفير ما تحتاجه وإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهها بحيث يجعل هذا الفريق المدرسة متجدّدة دائماً ومعتمدة على نفسها في تلبية احتياجاتها.

مبادرة مدرستي

في نيسان من العام ٢٠٠٨ أطلقت جلالة الملكة رانيا العبد الله مبادرة "مدرستي، لإشراك القطاعين العام والخاص، ومؤسسات المجتمع المدني غير الربحية، في مبادرة جديدة لتحديث البنية التحتية للمدارس الحكومية، حيث تُسهم هذه المبادرة في إغناء البيئة التربوية وتحسين فرص التعلم للطلبة في أكثر من ٥٠٠ مدرسة حول الأردن من خلال ضمان حصول كل مدرسة على:

ـ بنية تحتية أساسية تضمّن مستوى مقبول من الأمان والنظافة.

ـ بيئة مدرسية جذابة تتضمن صفوف ملوّنة وملاعب رياضية وألعاب متنوعة.

ـ أدوات ووسائل تعليمية مثل مختبرات الحاسوب والمكتبة وبرامج القراءة.

جائزة المعلم المتميز

في الخامس من آذار لعام ٢٠٠٦ تفضّلت جلالة الملكة رانيا العبد الله بإطلاق "جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز،" التي نجحت في إيجاد بيئة خصبة لتبادل الأفكار والخبرات ما بين التربويين، كما تمكّنت من بناء قنوات التواصل بين مختلف أطراف العملية التربوية، وذلك عبر بناء قاعدة معلومات وطنية توثّق التميز التربوي. وتعمل الجائزة عن كثب مع الفائزين ابتداءً من التعريف بهم وتعميم خبراتهم وتميّزهم بما يحقق أهداف الجائزة ونشر رسالتها على مدى أوسع يشمل جميع المعلمين وصولاً إلى تنمية خبراتهم وسد الثغرات بالتعاون مع جهات مختلفة.

جائزة المدير المتميز

إيماناً بأهمية دور مدراء المدارس باعتبارهم قادة وإداريين في توجيه وتشجيع المعلمين وإعطائهم الدعم اللازم للمشاركة والارتقاء، تم إطلاق مبادرة جلالة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز، لتعزيز دور مدير المدرسة في توفير الحافز، والقوة الدافعة، لتقدم مسيرة التعليم بأكملها ضمن المنظومة التربوية، بما ينعكس إيجابياً على البيئة التربوية.

جائزة المرشد المتميز:

تم إطلاق جائزة للمرشدين التربويين –بتوجيه من جلالة الملكة رانيا العبد الله سنة ٢٠١٢. وجاءت هذه الخطوة لتعزيز إمكانات التطوير وتحفيز الخبرات المهنية وتنميتها، إدراكاً لأهمية دور المرشد التربوي في تنمية شخصية الطلبة، بما ينعكس إيجاباً على البيئة التربوية، لتخريج طلبة منتجين ومفكرين ومنتمين لمجتمعهم. وتم تحديد مستويات تكريم خاصة لجائزة المرشد المتميز، وتم إدراجها كالآتي:

- جائزة تميز على مستوى المملكة.
- جائزة تقدير على مستوى المملكة.
- شهادة تقدير على مستوى المديرية.

والشكل الآتي يمثل أنموذج جائزة الملكة رانيا العبد الله للمرشد المتميز:

أكاديمية الملكة رانيا العبد الله لتدريب المعلمين

تقوم أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بالتعاون مع كلية المعلمين في جامعة كولومبيا، بتدريب المعلمين على أحدث وأهم أساليب وأدوات التعليم، كما يقوم خبراء الأكاديمية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بوضع المناهج التدريبية، لتناسب احتياجات الأردن التعليمية ومتطلبات العصر التكنولوجية والمهنية. كما تدعم الأكاديمية تكوين شبكة تبادل الخبرات بين المعلمين وبين المدراء، وتعمل الأكاديمية على إعداد برنامج خاص للمعلمين الجدد بهدف تطوير مهاراتهم العلمية والعملية.

ثالثاً: مشروع دعم التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)

برنامج مدعوم من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) بشراكة مع وزارة التربية والتعليم. يهدف البرنامج إلى دعم جهود ومساعي وزارة التربية والتعليم الأردنية في تطوير التعليم في الأردن، وامتدت هذه المرحلة من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠٠٩، وقد هدف المشروع إلى تحسين كل ما يتعلق بتربية وتعليم الأطفال والشباب. وتناول المشروع المجالين الآتيين:

- المجال الأول: تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
  - ـ تحسين البيئة المادية في المدارس الحكومية.
  - ـ تحسين وتطوير المواد التربوية والتعليمية المستخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة.
  - ـ تحديث وتطوير المناهج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة.
  - ـ تطوير مشاركة الآباء والأمهات والمجتمع في تربية وتعليم الأطفال.
- المجال الثاني: التدريب المهني والتكنولوجي للشباب
  - ـ تعزيز مناهج نظم المعلومات الإدارية (MIS) للصف الحادي عشر والثاني عشر.
  - ـ جعل استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ملازماً لعملية التعليم والتعلّم.
  - ـ تدريب المعلمين على مناهج نظم المعلومات الإدارية (MIS).
  - ـ تنفيذ برامج من المدرسة إلى المهنة (School to Career).

رابعاً: برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP)

برنامج مدعوم من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) بشراكة مع وزارة التربية والتعليم، ويهدف البرنامج إلى دعم جهود ومساعي وزارة التربية والتعليم الأردنية في تطوير التعليم في الأردن وتخريج أجيال

تمتلك المهارات التنافسية اللازمة في مجتمع الاقتصاد المعرفي، ويهدف البرنامج إلى دعم جهود ومساعي وزارة التربية والتعليم الأردنية في تطوير التعليم في الأردن وتخريج أجيال تمتلك المهارات التنافسية اللازمة في مجتمع الاقتصاد المعرفي ويتكوّن هذا البرنامج من أربعة مكوّنات أساسية هي: التنمية المهنية، والطفولة المبكرة، والشباب والتكنولوجيا والعمل، وتنمية كفايات الإدارة الذاتية لدى المدارس لتلبية احتياجاتها ويسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء نظام شامل للتنمية المهنية للمعلمين والمديرين والمشرفين.
- توفير تعليم ذو نوعية عالية للطفولة المبكرة.
- تزويد طلاب المراحل الدراسية العليا بالمهارات اللازمة ليكونوا أفراداً مشاركين ومنتجين ضمن القوى العاملة في مجتمع المعرفة.
- توفير الدعم اللازم للمدارس والمديريات في اتخاذ القرار بطريقة تشاركية بالاستناد إلى البيانات.

خامساً: برنامج دعم التعليم في الأردن (SJE)/ الوكالة الكندية للتنمية الدولية

قدّمت الوكالة الكندية للتنمية الدولية منحة بقيمة ٢٠ مليون دولار كندي لدعم المرحلة الأولى من مشروع تطوير التعليم من أجل الاقتصاد المعرفي (ERfKE) حيث ركّزت المرحلة الأولى على تحويل مراحل الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي لتواكب متطلبات مجتمع الاقتصاد المعرفي، ويدعم الجانب الكندي مشاريع وبرامج ضمن قضايا الشباب وكليات المجتمع والتنمية الاجتماعية ومن البرامج المنبثقة عن برنامج دعم التعليم في الأردن:

- برنامج وحدة التطوير المدرسي (أحد برامج وزارة التربية والتعليم بدعم من الوكالة الكندية)

طرحت وزارة التربية والتعليم مبادرة تمثلت بإنشاء وحدة تطوير المدرسة (SDU) لجعل المدرسة وسيلة فاعلة لتطوير النظام التربوي وتمكين المدارس من تحديد هويتها من حيث فلسفتها وأهدافها وبنيتها ووسائل عملها وتحديد العناصر الكبرى للنهوض بها بغية وضعها في سياق التنمية التي يتحرك إليها النظام التربوي، وهذا يجعل منها وحدة أساسية للتطوير ويهدف البرنامج إلى:

ـ الانتقال التدريجي نحو اللامركزية.

ـ توزيع المهام على الهيئة العاملة في المدرسة.

ـ تشكيل فريق وحدة تطوير المدرسة الذي يتألف من مدير المدرسة والمساعد وأبرز ثلاثة معلمين من المباحث العلمية والإنسانية والصفوف من (١ – ٣).

ـ تقسيم المدارس في مديريات التربية والتعليم إلى مجموعات من ٥ – ١٠ مدارس لكل تجمّع حسب المنطقة الجغرافية (Clusters) بحيث تكون احدى مدارس المجموعة الواحدة قائدة لفريق المجموعة تسهم في التدريب والمتابعة والتقييم بحيث تُقدّم المدارس خبراتها التعليمية التي تتميز بها إلى باقي أعضاء المجموعة، وسيكون هناك مجلس إدارة للمجموعة يترأسه أحد مدراء مدارس المجموعة.

ـ اتباع طريقة تدريب الأقران بحيث يتولى مديرو المدارس تدريب زملائهم وكذلك المساعدين والمنسقين.

سادساً: برنامج تنمية قدرات مراكز مصادر التعلم

تم تقديم هذا البرنامج بدعم من اليابان وقامت مؤسسة (JICA) بتنفيذ البرنامج في الفترة ما بين ٢٠٠٦ – ٢٠٠٩ ويهدف هذا البرنامج إلى:

- توفير فرص تعليم مناسبة للطلبة في المناطق التي تُصنّف تحت مستوى خط الفقر في الأردن.
- تطوير قدرات معلمي العلوم في توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأنشطة المخبرية في التعليم.
- تحسين المصادر التعليمية وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي.

المرجع

- https://www.moe.gov.jo/ar/node/21668 Retrieved 20/2/2021
- https://www.moe.gov.jo/ar/node/15781 Retrieved 20/2/2021
- https://www.moe.gov.jo/sites/default/files/almaeer_alwatanea.pdf Retrieved 22/2/2021 Retrieved 20/2/2021
- https://bit.ly/3pHUlwK Retrieved 24/10/2021

فلسفة التربية

تنبثق فلسفة التربية في المملكة من: الدستور الأردني، والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية، وتتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية:

أولاً: الأسس الفكرية

- الإيمان بالله تعالى.
- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية.
- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان، ويعلي من مكانة العقل، ويحض على العلم والعمل والخلق.
- الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة.
- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية.

ثانياً: الأسس الوطنية والقومية والإنسانية

- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية، ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيها لله ثم الوطن والملك.
- الأردن جزء من الوطن العربي، والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية.
- الشعب الأردني وحدة متكاملة، ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي.
- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية، وعامل من عوامل وحدتها و نهضتها.
- الثورة العربية الكبرى تعبر عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم.
- التمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها.
- القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية الإسلامية عامة والأردن خاصة.
- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة، والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها.
- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

- التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.
- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.
- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها.

ثالثاً: الأسس الاجتماعية

- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.
- احترام حرية الفرد وكرامته .
- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده، ودعائمه الأساسية: العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام، وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.
- تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية.
- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه.
- التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذاتية.

مرجع النشرة

- https://moe.gov.jo/ar/node/١٥٧٨٢ .Retrieved on ٣ March.٢٠٢١

النتاجات العامة للنظام التربوي

تنبثق النتاجات العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية، وتتمثل في تكوين المواطنين المؤمنين بالله تعالى المنتمين لوطنهم وأمتهم المتحلين بالفضائل والكمالات الإنسانية في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، بحيث يصبح الطلبة في نهاية مراحل التعليم مواطنين قادرين على:

- استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.
- الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً، واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.
- استيعاب عناصر التراث، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.
- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة، والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.
- التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة.
- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها، واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته.
- الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها، وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، واتخاذ القرارات في شتى المجالات.
- التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.
- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة.
- استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.
- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة.
- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها والاعتزاز الإسلامي والقومي والوطني.

المنهاج

اهتم الخبراء بوضع تعريف محدد للمنهاج التعليمي، ولكنهم لم يتوصلوا إلى هذا التعريف، فكل باحث توصل إلى وصف معين له ولكن ليس هناك اختلاف كبير بين التعريفات التي توصلوا إليها، والتي كان من أهمها:

- هو مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والدينية والبيئية والفنية التي تهيئها المؤسسة التربوية لتلاميذها وطلابها داخل المؤسسة أو خارجها؛ بهدف تحقيق نموهم الشامل وتعديل سلوكهم.
- هو وعاء شامل ومناسب يستجيب لكل من: سرعة المعرفة المتزايدة، وأهداف المجتمع المتزايدة والمتجددة، مع مراعاة عدم الإخلال بهدفه طويل المدى، والمتمثل في نقل الثقافة والقيم.
- هو كافة النشاطات الصفية واللاصفية التي تهدف إلى إكساب الطالب الخبرات التربوية، وتحقق النتاجات المنشودة.

عناصر المنهاج التعليمي

يتكون المنهاج التعليمي من مجموعة من العناصر، هذه العناصر مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً وقوياً، ولابد أن تتوافر جميعاً في كل منهاج، فأي منهاج لا يحتوي على عنصر منها يمكننا الحكم عليه بأنه منهاج غير مكتمل، وهذه العناصر هي: التقويم، والنتاجات، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية.

- النتاجات

كل منهاج يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، فالنتاج من المنهاج التعليمي هو: توصيل معلومات معينة للطلبة بطريقة معينة، ونقل خبرات وثقافات لهم، بحيث تصبح العملية التعليمية ناجحة.

- المحتوى

لابد أن يحتوي المنهاج على المعلومات التي تخدم النتاجات التي يسعى إلى تحقيقها، فإذا كان النتاج من المنهاج إكساب الطلبة صفات أو مهارات معينة، فلابد أن يركز المحتوى على هذه المهارات، وطرق اكتسابها، وكيفية استغلالها.

- التقويم

من أهم عناصر المنهاج العلمي؛ لأنه يساعد في التعرف على مدى نجاح المنهاج، في تحقيق النتاجات المطلوبة، وهذا العنصر يُبنى على أساسه الكثير من النتائج.

- طرق التدريس

هذا العنصر يلعب دوراً كبيراً في نجاح المنهاج وفي تحقيق أهدافه، حيث إن استخدام وسائل تعليم حديثة، تساعد على جذب انتباه الطلبة ولا تجعلهم يشعرون بالملل والضيق، يؤدي إلى نجاح المنهاج، أما الاعتماد على الوسائل التقليدية، سيؤدي في النهاية إلى فشل المنهاج في تحقيق أهدافه.

- الوسائل التعليمية

ظهرت الكثير من الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد في نجاح المنهاج، وتم استخدامها في الدول الأوروبية وحققت نجاح كبير وهي من العناصر المهمة، التي لا يمكن الاستغناء عنها (بوحوت، ٢٠١٨).

الفرق بين المنهاج والمحتوى والمقرر

المنهاج

يشمل جميع الخبرات والأنشطة (التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ...إلخ) التي يقوم بها ويتعرض لها الطلبة داخل وخارج المدرسة، ومن هنا نجد أن المنهاج المدرسي يرتبط بكل من العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وأنه الأعم والأشمل. **المحتوى**

مجموعة المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يمكن أن تحقق النتاجات التربوية، لذا عندما نتحدث عن محتوى المناهج، يجب أن لا نفهم هذا المحتوى على أنه مجموعة مواد للتعليم، وإنما مجموعة أهداف تعبر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السلوك العامة التي يجب أن يكتسبها الطلبة ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي يريد أن يلم بها الطلبة وطرائق تعلم الطلبة لهذه الخبرات، وعليه فإن المحتوى جزء من المنهاج.

المبحث

هو تلك الموضوعات التي يدرسها الطلبة بالفصل، والتي سوف يختبرون من خلالها، سواء كانت موضوعات نظرية أو عملية (الهادي، ٢٠١٦).

مراجع النشرة

- الهادي، طاهر (٢٠١٦). *المنهاج الدراسي: تعريفه وأسسه*. ط١. دار المسيرة. عمان.
- بوحوت، إدريس (٢٠١٨). مفهوم المنهاج ومكوناته، ورقة بحثية. *مجلة علوم التربية*. ص١٠٢-١٠٧.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

مصفوفة المدى والتتابع

يَعمِد مصمِّمو المناهجِ التعليمية إلى عمل خريطة شاملة، تمكِّنهم من رسم أبعاد ومحتويات المنهجِ المراد تصميمُه، ويبدأ بوثيقة المنهج؛ لكونها الخطوةَ التي من خلالها يتمُّ لملمة أوراق الخبراء القائمين على إعداد المناهِج للوصول إلى اتِّفاقٍ على ما سيتناوله المنهجُ من مواضيعَ ومهارات، وخبرات وأنشطة.

وبعْد الشروع في عملية بِناء المنهج، يركِّز الخبراءُ على عملية المدى والتتابع؛ لأهميتها في عمل تصوُّر ذي أبعادٍ تربوية للمنهج، من حيث التعمُّقُ في تناول المواضيع، واختيارها، وآلية تقديم المحتوى بشكلٍ متناغِم على مدى السنوات الدِّراسية.

يمكن وصفُ عملية المدى والتتابُع في عملية تصميمِ المنهاج بمجموعةٍ من الموضوعات التي تُقدَّم في مادة دراسية طوالَ مراحل التعليم العام، ويتمُّ إعدادُها بواسطة خبراءَ في مجال المناهج، ويُراعى فيها الالتزامُ بالخطَّة الدِّراسية في المراحلِ التعليمية، وحداثة المحتوى، والتدرُّج، وتتابع محتوى المادة عبرَ السنوات الدِّراسية، والتوازن بيْن الموضوعات كمًّا ونوعًا، والبساطة والوضوح، والملاءمة لمستوى الطلبة وقُدراتهم في كلِّ صفٍّ دراسي، يعمل على توضيح تدفُّق المفاهيم والأفكار الرئيسة الواردة في محتوى المنهج، بصورة أفقية ورأسية لصُفوف التعليم العامِّ جميعِها، بحيث تُبرز التكاملَ الرأسيَّ والأفقيَّ بيْن موضوعات المادة الدراسية، وهي النَّمط التنظيميُّ الذي يجب أن تكون عليه الخياراتُ التعليمية للمتعلِّمين على مدى سنوات الدِّراسة المتتالية، ووصف للعملية المتقدِّمة بشكل واضح، والتخطيط وتخطيط المنهج بطريقة تعتمد على تطوُّر المفهوم ضمنَ مدى الخِبرات وتتابعها. (فهمي، ٢٠١٦).

ويمكن تعريفُ كلٍّ من المدى والتتابع، كما ذكر (فهمي، ٢٠١٦) بأنَّ (المدى): عملية توسيع محتوى المِنهاج عندَ مستوًى معيَّن من المعرفة، (والتتابع): ترتيب عناوين المحتوى، وكلٍّ من المفاهيم والمهارات في المِنهاج على مدى السِّنين، وهو مبنيٌّ على تقوية مهارات وبنائها من مستوًى إلى مستوًى آخَر؛ لذا؛ كان مِن المهم عملُ وثيقة مستقلَّة عن وثيقة المنهج، تُسمَّى (وثيقة المدى والتتابع)، يتمُّ فيها ذِكْر أهداف وأسباب، وآليات عملية المدى والتتابع، وكذلك عرْض المحتوى، والخبراء المساهمين فيه، ودَور الطالب والمعلِّم والبيت في هذه العملية.

ويجب تحقيقُ التوازن بيْن كلٍّ من عمليتي المدى والتتابع، فإذا ما تمَّ التركيز على عملية تقديم المحتوى العِلمي بشكل متناسِق، فيجب ألاَّ يكونَ على حساب عملية تقديم المحتوى وَفقَ تقدُّم سَيْر الطالب في السنوات الدِّراسية. (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٨).

مراجع النشرة

- فهمي، محمد سيف الدين. (٢٠١٦). *هل تطوير المناهج هو الحل، الثقافة والتنمية*. (ص٣-٦).
- طعيمة وآخرون. (٢٠٠٨). *المنهج المدرسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره*. دار المسيرة. عمان.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

نشرة (٢/٥/١)

مصفوفة المدى والتتابع لمبحث العلوم

الصف: الاول الاساسي.

المحور الرئيس: الكائنات الحية وبيئاتها.

المحور الفرعي: • خصائص الكائنات الحية.

النتاجات العامة للمحور	النتاجات العامة للصف	النتاجات الخاصة للصف
يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على: – إظهار فهم لخصائص الكائنات الحية، وحاجاتها، ودورات حياتها، وعلاقاتها ببعضها بعضًا وببيئاتها.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يظهر فهمًا لحاجات الكائنات الحية: النباتات، والحيوانات، والإنسان. – يميّز الفروق بين الكائنات الحية والجمادات. – يميّز خصائص النبات والحيوان، وأثرها في تنوّع الكائنات الحية. – يلاحظ أثر الإنسان في البيئة.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يصف أهمية الغذاء، والمأوى لكل من: النباتات، والحيوانات، والإنسان، عن طريق لعب الأدوار. – يستنتج أنّ الكائنات الحية تمتلك خصائص محددة (تتنفس، تتغذى، تتحرك، تنمو، تتكاثر)، مستخدمًا الأفلام والصور. – يحدّد أجزاء النبات الرئيسة (جذور، سيقان، أوراق، أزهار). – يستنتج أنّ النبات الزهري يبدأ حياته من البذرة. – يصنّف الأشياء في بيئته إلى كائنات حية وجمادات. – يصنّف الحيوانات بطرائق بسيطة حسب: غطاء الجسم، والحركة، ونوع الغذاء الذي تتناوله، وعلاقتها بالإنسان. – يحدّد أوجه الشبه والاختلاف بين النباتات والحيوانات. – يصنّف النباتات بطرائق بسيطة: نباتات تؤكل، وأخرى لا تؤكل؛ وأشجار، وأعشاب. – يعتني بنباتات حديقة البيت والمدرسة، ويحافظ عليها. – يتعامل مع الكائنات الحية برفق ومسؤولية.

المحور الفرعي: • دورة حياة الكائنات الحية. • النظم البيئية الحيوية.

النتاجات العامة للمحور	النتاجات العامة للصف	النتاجات الخاصة للصف
يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على: – إظهار فهم لخصائص الكائنات الحية، وحاجاتها، ودورات حياتها، وعلاقاتها ببعضها بعضًا وببيئاتها. – تقدير عظمة الخالق بتعرّف خصائص الكائنات الحية، وعلاقاتها ببعضها بعضًا.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يظهر فهمًا لدورات حياة بعض الكائنات الحية، ويتتبع مراحلها. – يلاحظ أنّ الكائنات الحية تشبه آباءها. – يصف بيئات مختلفة، ويميّز العلاقات بين الكائنات الحية وبيئاتها. – يصف أثر الإنسان في البيئة.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يستقصي الشروط اللازمة للإنبات والنمو. – يصف مراحل دورة حياة نبات زهري، ويرتّبها مستخدمًا الصور والأفلام. – يتتبع دورة حياة حيوان (مثل الدجاجة)، ويصفها. – يربط بين الحيوانات وصغارها (عجل، جرو، مهر، كتكوت مثلًا). – يظهر اهتمامًا بعدم التعرّض للحيوانات في أثناء مراحل دورات حياتها المختلفة، مثل: أعشاش الطيور وبيوضها، وصغار الحيوانات. – يذكر بيئات مختلفة (مثل: اليابسة، والماء، والهواء)، ويعطي أمثلة على كائنات حية تعيش فيها. – يصف كيفية اعتماد الكائنات الحية على المكونات الحية وغير الحية في البيئة (مثل: الكائنات الحية، والهواء، والماء، والغذاء)، ويعطي أمثلة على ذلك. – يصف التغيّرات التي تحدث للكائنات الحية (مثل: تساقط أوراق

المحور الفرعي:
- خصائص الكائنات الحية.
- دورات حياة الكائنات الحية.
- النظم البيئية الحيوية.
- تصنيف الكائنات الحية.

النتاجات العامة للمحور	النتاجات العامة للصف	النتاجات الخاصة للصف
يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على: – إظهار فهم لخصائص الكائنات الحية، وحاجاتها، ودورات حياتها، وعلاقاتها ببعضها بعضًا وببيئاتها.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يظهر فهمًا بأنّ الكائنات الحية تتشابه في بعض التراكيب، وتختلف في أُخرى لتؤدي وظائف مختلفة. – يظهر معرفة بأنماط التصنيف الرئيسة للكائنات الحية. – يلاحظ أنّ دورات حياة النباتات والحيوانات تتشابه في جوانب، وتختلف في أُخرى. – يظهر فهمًا لأهمية تكيّف الكائنات الحية مع بيئاتها. – يظهر فهمًا لتأثير تغيّرات البيئة (الطبيعية، وتلك التي يحدثها الإنسان) في استمرارية حياة الكائنات الحية.	**يتوقّع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:** – يحدّد وظائف الأجزاء الخارجية للنباتات، مستخدمًا الصور والعينات. – يصنّف النباتات المغطاة البذور (الزهرية) إلى: ذوات الفلقة، وذوات الفلقتين. – يستنتج أنّ النبات ينتج الغذاء لنفسه، وللكائنات الحية الأُخرى. – يستقصي أوجه الشبه والاختلاف بين أجزاء النبات المختلفة في بيئته، مثل: أشكال الأوراق، والأزهار، وأشكال الجذور. – يصنّف الحيوانات إلى: فقارية، ولافقارية، ويذكر بعض مجموعاتها الرئيسة، مثل: الثدييات، والأسماك، والحشرات. – يلاحظ أوجه الشبه والاختلاف في دورات حياة بعض الحيوانات، مثل: التحول الكامل، والتحول الناقص للحشرات، ودورة حياة الضفدع. – يصف التغيّرات التي تطرأ على الكائنات الحية في أثناء نموها، مثل: زراعة بذور الحمص، ورصد التغيّرات التي تطرأ عليها إلى أن تصبح نباتات نامية. – يطبّق طرائق مختلفة لتكثير النباتات (بذور، أبصال، درنات).

التعلم المتمحور حول الطلبة (Student-Centered Learning)

التعلم المتمحور حول الطلبة (Student-Centered Learning) هو مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس التي تحول تركيز العملية التعليمية التعلمية من المعلم/ة إلى الطلبة. ويسعى إلى تطوير استقلالية الطلبة وحريتهم الذاتية من خلال تسليمهم مسؤولية مسار التعلم من خلال إكسابهم المهارات والأساسيات اللازمة لمعرفة كيفية تعلّم موضوع معين أو مهارة معيّنة.

التعلم المتمحور حول المعلم/ة (Teacher-Centered Learning)	التعلم المتمحور حول الطلبة (Student-Centered Learning)
• هم مصدر المعلومات ويساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والمهارات. • يستخدمون أسلوب التدريس التقليدي، حيث إن العبء الأكبر في الغرفة الصفية يقع على عاتق المعلم/ة. • تكون بيئة التعلّم هي الغرفة الصفية فقط حيث يتعلّم الطلبة بشكل سلبي وفردي في بيئة يسودها الهدوء. • تكون موضوعات الدراسة معزولة وغير مرتبطة ببعضها أو بواقع الطلبة حيث يعملون على مهمات وأنشطة محددة ومعدّة مسبقًا.	• يُعتبر المعلم/ة المنسق والموجه للطالب/ة ويوفر فرصًا لتوظيف المهارات وتعزيزها لديهم. • يُنوّع المعلم/ة في أساليب التدريس، بحيث يتماشى الأسلوب مع النتاجات، والموضوع، ومستوى الطلبة. • تتعدى بيئة التعلّم جدران الغرفة الصفية وتوظّف كل الموارد والمصادر المتاحة للتعلّم حيث يعمل الطلبة بشكل جماعي في بيئة مليئة بالحيوية والنشاط. • يدرس الطلبة المحتوى بطريقة ترتبط مع الواقع حيث يختارون من بين مجموعة من الأنشطة والمهمات.

استراتيجية التعلم النشط (Active Learning)

أولًا: مفهوم التعلم النشط (Active Learning)

أسلوب التعلم الذي يعتمد على توفير الفرص للطلبة للقيام بأنشطة جسدية وذهنية تتضمن الاستماع والمشاهدة والمحادثة والقراءة والكتابة والتفكير والتأمل بالمحتوى والأفكار والقضايا المتعلقة بمادة دراسية معينة وبشكل نشط وفعال.

طريقة تعلّم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البنّاء، والتفكير الواعي، والتأمل بكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، مع وجود معلم/ة يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم نحو تحقيق نتاجات التعلم.

ثانيًا: أنشطة التعلم النشط (Active Learning)

يمكن تفعيل دور الطلبة على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي من خلال أساليب وأنشطة التعلم النشط (Active Learning) الآتية:

اسأل وأجب

- يقرأ الطلبة نصًا معيّنًا بشكل فردي.
- يضع الطلبة سؤالًا أو اثنين على النص المقروء.
- يعمل الطلبة في مجموعات ثنائية.
- يطرح الطالب/ة الأول السؤال الذي جهّزه ويجيب الآخر، ثم يتبادلان الأدوار.
- يطلب المعلم/ة من بعض المجموعات الثنائية طرح أسئلتها وإجاباتها أمام بقية الطلبة.
- يعقب المعلم/ة على إجابات الطلبة موضحًا النقاط الغامضة ثم يوضح المعلم/ة ما لم يتطرق إليه الطلبة.

فكر – ناقش – شارك (Think – Pair –Share)

- يطرح المعلم/ة مشكلة على شكل موقف تتعلق بموضوعٍ ما.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة التفكير بشكل فردي في المشكلة لوقت قصير.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة العمل بشكل زوجي على مناقشة الحلول التي توصلوا إليها.
- يقوم المعلم/ة أثناء عمل المجموعات بالتجوال بين الطلبة ومتابعة أدائهم.
- يختار المعلم/ة بشكل عشوائي إحدى المجموعات لمشاركة الحل الذي توصلت إليه مع بقية المجموعات من خلال توضيح الحل على السبورة أو بأية طريقة أخرى مناسبة.

الكتابة الحرة

يقوم الطلبة بالكتابة لمدة دقيقتين أو ثلاث حول موضوع معيّن أو سؤال يتعلق بموضوع الدرس. وهذا يُساعد الطلبة على دمج المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة ووضع رؤية جديدة أو تصوّر جديد حول الموضوع. ويُمكن استخدام هذا النوع من الأنشطة في بداية الحصة أو في نهايتها.

دراسة الحالة

- يطرح المعلم/ة من خلال دراسة الحالة موقفًا واقعيًا عن موضوع تمّ تناوله في الدرس (مثلًا موضوع التعاون).
- يطلب المعلم/ة من الطلبة ضمن مجموعات مناقشة الموقف وتحليله من خلال ربطه ومقارنته بمواقف مشابهه مرّوا بها في حياتهم.
- تعرض المجموعات أعمالها وتناقشها مع بقيّة المجموعات.
- يُمكن أن يطلب المعلم/ة من الطلبة العمل (بشكل فردي أو جماعي) على إنتاج دراسة حالة مختلفة تتناول نفس الموضوع.

حل المشكلات

- يطرح المعلم/ة الدرس على شكل مشكلة.
- يتعاون الطلبة فيما بينهم في حل هذه المشكلة.

العصف الذهني

- يطرح المعلم/ة سؤال أو قضية مرتبطة بالدرس.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة إعطاء أكبر قدر من الأفكار حولها

ملاحظة: يمكن تطبيق هذا الأسلوب على مستوى مجموعات صغيرة أو على مستوى الصف بأكمله.

٣- ٢- ١

- يطلب المعلم/ة من الطلبة العمل على هذا النشاط بشكل فردي.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة كتابة ٣ أفكار تمّ تناولها في الدرس.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة إعطاء مثالين أو استخدامين لأحد الأفكار التي تم كتابتها.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة كتابة أمر واحد لازال غامضًا أو غير مفهوم بالنسبة لهم.

لعبة التركيب (Jigsaw)

- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- يوزع المعلم/ة موضوع التعلم الجديد على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بتعلّم مفهوم مختلف عن المجموعات الأخرى.
- يعيد المعلم/ة توزيع الطلبة في مجموعات جديدة بحيث يكون كل طالب/ة في المجموعة الجديدة خبيرًا في مفهوم واحد من المفاهيم الموزعة على المجموعات السابقة.
- يتشارك الطلبة الخبراء معارفهم وما توصّلوا إليه خلال مجموعاتهم السابقة.

رواية القصص

طريقة يتم من خلالها تشكيل مجموعات لإعادة رواية قصة معروفة أو كتابة قصة جديدة.

لعب الأدوار

طريقة يتم من خلالها تمثيل أدوار مخططة مسبقًا من قبل الطلبة حول موقف ما.

الحوار والمناقشة والمناظرة

أسلوب لطرح الدرس عن طريق مهمة للنقاش حيث تحاول كل مجموعة إقناع المجموعة الأخرى بوجهة نظرها.

العمل على المشاريع

طريقة يتم من خلالها طرح الدرس على شكل مشروع يتعاون فيه الطلبة من أجل إنجاز المنتج النهائي لهذا المشروع.

بطاقات المحادثة

يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض بأحاديث تتم بناءً على كلمات مفتاحية تكون موجودة على بطاقات يتم توزيعها عليهم، بحيث تُعبّر هذه الكلمات عن موضوع الأحاديث.

أنا أفكر... نحن نفكر

- يقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- يوزع المعلم/ة ورقة على كل المجموعة تحتوي على عمودين: العمود الأول أنا أفكر، والعمود الثاني نحن نفكر.
- يطرح المعلم/ة سؤالًا على المجموعات.
- يطلب المعلم/ة من كل طالب/ة تسجيل إجابته/ها في عمود أنا أفكر.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة مناقشة إجاباتهم ضمن المجموعات حتى تتوصل كل مجموعة إلى إجابة يتفق عليها جميع أفرادها.
- تكتب كل مجموعة الإجابة في العمود نحن نفكر.
- يطلب المعلم/ة من كل مجموعة مشاركة إجابتها عن السؤال أمام بقية المجموعات.

ثالثًا: إدارة عملية التعلم النشط (Active Learning)

تتكون إدارة عملية التعلم النشط (Active Learning) من عمليات يتداخل بعضها ببعض، وتتم عملية التكامل فيما بينها، بشكل يساعد على تحقيق نتاجات معينة، وتشمل ما يقوم به المعلم/ة داخل الغرفة الصفية من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوًا تربويًا ومناخًا ملائمًا يمكّن المعلم/ة والطلبة من تحقيق النتاجات التعليمية، وذلك عن طريق تطبيق المراحل الآتية:

- التخطيط.
- التنفيذ.
- الإشراف والمتابعة.
- التقويم.

مرحلة التخطيط، ويتم فيها:

- اختيار المحتوى المناسب.
- تحديد النتاجات التعليمية المراد تحقيقها.
- تحديد حجم المجموعة (إذا كان العمل ضمن مجموعات).
- اختيار طريقة تكوين المجموعات (إذا كان العمل ضمن مجموعات).
- ترتيب وتنظيم الغرفة الصفية.
- تحديد المهام وتحديد أدوار الطلبة (إذا كان العمل ضمن مجموعات).

مرحلة التنفيذ، ويتم فيها:

- تجهيز المواد والأدوات اللازمة لإنجاز المهمة.
- تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي.
- شرح المهمة بالتفصيل للطلبة.
- التأكد من فهم الطلبة للمهمة.
- إتاحة الفرصة للطلبة للعمل على المهمة سواءً كانت المهمة فردية أو جماعية.

مرحلة الإشراف والمتابعة، ويتم فيها:

- مراقبة سلوك الطلبة أثناء العمل على المهام.
- متابعة الزمن أثناء عمل الطلبة على المهام الفردية أو الجماعية.
- إنهاء الموقف التعليمي.

مرحلة التقويم، ويتم فيها:

- استخدام مستويات التقويم الفردي والجماعي وتقديم تغذية راجعة مستمرة لجميع الطلبة بشكل فردي أو جماعي.
- استخدام استراتيجيات تقويم تتناسب مع نتاجات الدرس المراد تحقيقها.
- التقويم المستمر خلال العمل.
- التقويم الختامي المبني على التقويم المستمر.
- متابعة مدى تحقيق النتاجات.

المراجع

- الطعاني، حسن. (٢٠١١). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. مجلة جامعة دمشق. ٢٧ (١+٢).
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass Inc, San Francisco, USA.

أثر التعلم النشط (Active Learning) على تعلّم الطلبة

أدوار المعلم/ـة في التعلم النشط (Active Learning):

- تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية.
- إشراك جميع الطلبة في أنشطة التعلم النشط (Active Learning).
- تدريب الطلبة على كيفية الوصول إلى المعرفة.
- طرح الأسئلة التي تشجع الطلبة على التأمل والتفكير وتوظيف المعارف المختلفة وحل المشكلات.
- مساعدة الطلبة على ربط التعلم بخبراتهم السابقة.
- زيادة دافعية الطلبة للتعلم.
- تحديد الزمن وتوزيع المجموعات.
- إجراء تقويم تكويني وتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة.

أدوار الطلبة في التعلم النشط (Active Learning):

- التأمّل وحل المشكلات.
- المشاركة في تقييم ذاتهم.
- تحمل مسؤولية تعلمه ذاتيًا.
- طرح أسئلة وأفكار وآراء جديدة.
- التعاون مع الزملاء في تنفيذ الأنشطة.
- البحث عن المعلومة من مصادر متعددة.

أثر التعلم النشط (Active Learning) على الطلبة:

- تعزيز روح المسؤولية لدى الطلبة.
- تنمية القدرة على التفكير والبحث.
- تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

- تعزيز التنافس الإيجابي بين الطلبة.
- تنمية الرغبة في التعلم حتى الإتقان.
- تعويد الطلبة على اتّباع قواعد العمل.
- تنمية اتجاهات وقيم إيجابية لدى الطلبة.
- تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

المرجع

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington School of Education and Human Development, George Washington University, USA.

موهم الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

استراتيجية التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction)

تشتمل استراتيجيات التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction) على قيام المعلم/ة بخطوات صغيرة لإتاحة الفرصة للطلبة للتطبيق والممارسة بعد كل خطوة، وتوجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية وتوفير الفرصة لجميع الطلبة بممارسة وتطبيق التعلم بشكل متكرر للوصول إلى الفهم وتحقيق نتاجات التعلم، وتبيّن النقاط الآتية خطوات العملية التي يقوم المعلم/ة من خلالها بتطبيق التدريس المباشر والممنهج ((Systematic and direct Instruction).

أولًا: مراجعة التعلم السابق

بدء الدرس من خلال مراجعة واستعراض التعلم السابق لمدة تتراوح بين خمس إلى ثماني دقائق، وتتضمن المراجعة تذكير الطلبة بالتعلم السابق المرتبط بالموضوع الحالي من خلال مراجعة المفاهيم والمهارات التي تم تعلّمها، ومن خلال متابعة الواجبات المنزلية وتصحيح بعض الواجبات ويمكن أن تشمل المراجعة تقديم اختبار قصير. وتكمن أهمية هذه المراجعة في قيام الطلبة باسترجاع المعلومات بشكل مستمر مما يؤدي إلى ترسيخها في أذهانهم بشكل بنائي منظم يمكّنهم من ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد.

ثانيًا: تقديم المحتوى الجديد

تقديم المحتوى التعليمي الجديد في خطوات صغيرة مع قيام الطلبة بالتطبيق بعد كل خطوة، وتُعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات التي من خلالها يظهر دور المعلم/ة في عملية التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction) حيث يستخدم فيه طرق واستراتيجيات مختلفة حسبما يتطلّب المحتوى التعليمي الذي يطرحه/ها كالمُناقشة والمُحاضرة وعرض النماذج بشكل منهجي يمكّن الطلبة من التطبيق المستقل لاحقًا. ويتم في هذه المرحلة تقديم العروض والشرح مع توفير العديد من الأمثلة ثم إتاحة الفرصة للطلبة الممارسة الموجهة. ويتم تقديم الشرح كما ذكر سابقًا بخطوات قصيرة (نقطة واحدة في كل مرّة) لأن تقديم الكثير من المعلومات الجديدة في وقت واحد قد يشوّش تفكير الطلبة لأن الذاكرة قصيرة المدى ولن تكون قادرة على معالجة الكثير من المواد في آن واحد.

ثالثًا: الممارسة الموجهة

توجيه الطلبة لممارسة التعلم الجديد وتطبيقه بشكل أولي بحيث يقوم الطلبة بالتطبيق العملي للتعلم الجديد وعلى المعلم/ة التأكد من إتاحة الفرصة لمشاركة جميع الطلبة في تطبيق الأنشطة عن طريق طرح الأسئلة والمناقشة، وذلك للتحقق من فهم جميع الطلبة. ويتم طرح نوعين من الأسئلة خلال الممارسة الموجهة؛ أسئلة تدعو إلى إجابات مُحدّدة، والأسئلة العملية التي تتطلب قيام الطلبة بالشرح والتطبيق للإجابة عليها، ومن الجمل التي تساعد على إشراك الطلبة:

- شاركوا زملاءكم بالإجابة.
- اكتبوا الإجابة الصحيحة.
- ارفعوا أيديكم إذا كنتم تعرفون الإجابة.

رابعًا: تقديم التغذية الراجعة للطلبة وتصويب أخطائهم

ذلك من خلال متابعة أعمال الطلبة وتصويب أخطائهم والتحقق من الفهم في آن واحد، كما تُمكّن هذه العملية المعلم/ة من إعادة شرح المحتوى مرةً أخرى لتأكيد الفهم. ومن المهم في هذه العملية تسليط الضوء على الأخطاء ثم تصويبها فورًا لتجاوز أخطاء الفهم لدى الطلبة قبل أن تصبح بالنسبة لهم أخطاء اعتيادية.

خامسًا: الممارسة والتطبيق المستقلان من قبل الطلبة

توفير الوقت للطلبة لمواصلة الممارسة وتطبيق التعلم الجديد حتى يصل الطلبة لإتقان المهارة الجديدة، وينبغي أن تشمل الممارسة المستقلة للطلبة نفس محتوى الممارسة الموجهة مع استقلالية كل طالب/ة في التطبيق ليصلوا إلى الفهم الكامل، ويُمكن أن يقوم الطلبة بالممارسة المستقلة لوقت إضافي خلال الواجبات المنزلية.

سادسًا: المراجعة الأسبوعية والشهرية

على المعلم/ة توفير الوقت لقيام الطلبة بالممارسة والتطبيقات الإضافية للتعلم بغرض تطوير مهاراتهم مما يعزز التعلم ويساهم في بقاء أثر التعلم على المدى البعيد، كأن يقوم المعلم بالتعاون مع الطلبة بتلخيص محتوى الوحدة الدراسية ومراجعة التعلم بطريقة منتظمة.

كيف تتم مُعالجة المعلومات لدى الطلبة من خلال تطبيق التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction)؟

قدرة الدماغ على معالجة كمية محدودة من المعلومات الجديدة:

ـ على المعلم الانتباه إلى كمية المعلومات الجديدة التي يُقدّمها للطلبة في وقت واحد لأن قدرة الطالب على معالجة المعلومات الجديدة محدودة، فإذا قام المعلم بتقديم الكثير من المعلومات الجديدة في وقت واحد يحدث ما يسمى بإغراق الذاكرة العاملة (قصيرة المدى) بسبب الحِمل المعرفي الزائد الذي يفوق طاقة الذاكرة وقدرتها على المعالجة، مما يؤدي إلى تشويش الذاكرة لدى الطلبة ويعيق عملية الفهم لديهم.

- تدريب الطلبة على القيام بنقل المعلومات الجديدة من حيز الذاكرة العاملة (قصيرة المدى) إلى الذاكرة طويلة المدى:

ـ من خلال قيام الطلبة بتطبيق خطوات التعلم الجديدة بشكل متكرر يُوصِل الطلبة إلى الفهم مما يؤدي إلى نقل التعلم الجديد إلى الذاكرة طويلة المدى حيث يتم تخزينه والاحتفاظ به وتوظيفه عند الحاجة، وتترسخ المعلومات الجديدة في ذاكرة الطلبة من خلال المعالجة المستمرة وطرح التساؤلات مع متابعة المعلم وتقديمه التغذية الراجعة المستمرة للطلبة.

- دمج التعلم الجديد مع الشبكة المعرفية لدى الطلبة:

ـ يتم تخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى من خلال ربط هذه المعلومات في الشبكات المعرفية المترابطة لدى الطلبة التي تسمى البُنى المعرفية، أي أنه يتم ترسيخ التعلم الجديد في الدماغ من خلال دمجه في البنية المعرفية لدى الطلبة، مما يُنظّم أفكاره ضمن بُنى معرفية مترابطة لموضوع كبير بشكل يُسهّل عملية استرجاع المعلومات وفهمها بشكل كلي.

- تمكين الطلبة من الوصول إلى الفهم العميق:

ـ يصل الطلبة إلى فهم المعلومات الجديدة بشكل عميق مما يجعلهم خبراء في تطبيق التعلم الجديد.

- التطوير التلقائي للمعلومات الجديدة:

ـ عندما يمارس الطلبة التعلم الجديد بكفاءة ومهارة عالية، فإنهم يتمكنون تلقائيًا وفي أي وقت من استرجاع المعلومات وتطبيقها دون عناء، كما يتمكنون من الإبداع وابتكار طرق جديدة لتوظيف تعلّموه، وكمثال على ذلك يستطيع بعض الطلبة القيام بحل مسائل رياضية بطرق جديدة غير الطرق التي تلقّوها من المعلم ويتمكن العديد من الطلبة من اكتشاف طرق جديدة لتطبيق القوانين الرياضية الجديدة.

فوائد التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction)

يؤدي توظيف التدريس المباشر والممنهج (Systematic and direct Instruction) إلى تحقيق العديد من الفوائد في طريقة تلقّي الطلبة للمحتوى التعليمي وطريقة فهمه ومعالجته ذهنيًا مما يؤدي إلى توصّلهم إلى الفهم العميق، ومن أبرز فوائد هذه الاستراتيجية:

- تدريس المحتوى بشكل بنائي من الجزء إلى الكل حيث يتم تدريس المحتوى في مراحل يستطيع الطلبة استيعابها جزئيًا ليتم الوصول إلى التعلم الكلي والفهم العميق في النهاية.
- تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة حيث لا يقتصر على تنمية المهارات الأساسية كالفهم والاستيعاب فقط إنما يتعدّاها وصولًا إلى مهارات الإبداع والابتكار.
- تدريس الخطوات والتعليمات الصريحة لمحتوى التعلم ضمن سياقات متنوعة مرتبطة بواقع الطلبة.
- تدريس جميع المواضيع الدراسية بشكل فعال.
- دمج الطلبة في التعلم بشكل فعال من خلال المشاركة في الأنشطة التطبيقية المختلفة في جميع مراحل التدريس.

المرجع

- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), Instructional models in reading, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (p. 85–107).

استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

تعرّف جامعة تينيسي (The University of Tennessee) التعلم التعاوني على أنه الأنشطة التعليمية التفاعلية ضمن المجموعات الصغيرة حيث يعمل الطلبة مع بعضهم البعض على تنفيذ هذه الأنشطة بشكل مشترك ضمن مجموعاتهم لتطوير أنفسهم ومساعدة زملائهم في التعلم، وتحتوي كل مجموعة على (٢ – ٥) طلبة، إذ يُسهّل العمل في مجموعات إنجاز الأنشطة التعليمية.

يحقق تطبيق التعلم التعاوني (Cooperative Learning) داخل الغرفة الصفية الآتي:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي بين الطلبة
  - ـ يضع الطلبة هدفًا مشتركًا للمجموعة للوصول إليه.
  - ـ يدعم الطلبة بعضهم البعض لتحقيق هدفهم المشترك.
  - ـ يُقدّم كل طالب مساهمات محدّدة تخدم جهود المجموعة.
- التفاعل المعزّز

يساعد الطلبة بعضهم البعض في التغلب على المشكلات التي يواجهونها وإكمال المهام المطلوبة منهم. وهذا يتضمن:

- ـ تعلم الأقران (Peer Tutoring).
- ـ المساعدة المؤقتة.
- ـ تبادل المعلومات والمصادر بين الطلبة.
- ـ التغذية الراجعة المتبادلة بين الطلبة.
- ـ إعطاء الدافعية لبعضهم البعض.

- الفرص المتساوية للنجاح

يجب أن يتأكد المعلم/ة من حصول كل طالب على فرصة للمشاركة ضمن الفريق من خلال:

- ـ تسجيل تقدم كل طالب.
- ـ جعل الطلبة يتنافسون مع نظرائهم في المجموعات الأخرى.

ـ إعطاء الطلبة مهمات تناسب مستويات مهاراتهم الحالية.

- المسؤولية الفردية

ـ كل عضو من أعضاء المجموعة يقوم بمساهمة فعالة لتحقيق الهدف العام للمجموعة.

ـ كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول عن إنجاز الجزء الموكل إليه من المهمة.

- المهارات الشخصية الاجتماعية

ـ اتخاذ القرار.

ـ مهارات القيادة.

ـ بناء الثقة.

ـ إدارة النزاعات.

ـ التواصل الواضح.

- التنافس ضمن المجموعات

خلق فرص المنافسة الإيجابية بين الطلبة المتناظرين يمكن أَن يكون طريقة فعّالة لتحفيز الطلبة على التعاون مع بعضهم البعض.

فوائد التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

- فوائد أكاديمية (تعليمية)

ـ رفع التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ـ تعزيز رضا الطلبة عن خبراتهم التعلمية.

- فوائد اجتماعية (التعاون والعلاقات الاجتماعية)

ـ زيادة مهارات التواصل اللفظي لدى الطلبة.

ـ تطوير مهارات الطلبة الاجتماعية.

ـ العمل بروح الفريق الواحد.

ـ الأخذ بوجهات نظر الآخرين.

- فوائد شخصية (الاعتماد الإيجابي، المسؤولية)

ـ تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة.

ـ إيجاد جو من المنافسة الإيجابية والتعاون بين الطلبة.

ـ الاعتماد على النفس وتحمّل المسؤولية.

إدارة حصة صفية تعاونية

إن تصميم حصة صفية تعاونية ناجحة يحتاج إلى تخطيط سليم. وفيما يلي خطوات يمكن للمعلم/ة اتّباعها لضمان تعلّم الطلبة بشكل تعاوني فاعل.

أولًا: مرحلة التخطيط

- تحديد أهداف ونتائج المهمة. ويشمل هذا الآتي:

ـ نتائج المهمة

ـ طبيعة المهمة (على سبيل المثال، تقوم المجموعة بالبحث باستخدام الاستقراء والاستنباط)

ـ تنفيذ المهمة (قراءة ومناقشة النص المطلوب)

ـ توزيع المهام (يُكلَّف كل عضو/ة من أعضاء المجموعة بجزء من المهمة الرئيسة للعمل عليه ثم يتم تبادل نتائج البحث مع بقية الأعضاء)

- تحديد القضايا الرئيسة في المهمة، ويشمل هذا الآتي:

ـ اختيار المجموعات وفقًا لاحتياجات الموضوع.

ـ تحديد الوقت المطلوب لإنجاز المهمة.

ـ تهيئة الغرفة الصفية من خلال ترتيب المقاعد أو جمع المواد.

ـ توزيع الأدوار على الطلبة.

- تدريب الطلبة على المهارات التي سيحتاجونها لإنجاز المهمة. من هذه المهارات:

ـ تأدية أدوارهم وبحثهم عن المعلومات المطلوبة للمهمة.

ـ التعبير عن آرائهم.

ـ الاستماع إلى الزملاء.

ـ التعامل مع اختلافات في الآراء.

- اختيار استراتيجية التقويم المناسبة. قد يشمل هذا أيًا من الآتي:

ـ التقويم الذاتي لعمل المجموعة (يتأمل أعضاء المجموعة في كيفية أدائهم في المجموعة.)

ـ تقويم أداء المجموعة أثناء المهمة (كيف قاموا بتنفيذ المهمة؟)

ـ تقويم نتائج المجموعة (ماذا أنجزوا؟)

ـ تقويم أداء كل فرد في المجموعة.

ـ عدم استخدام التقويم؛ قد يساعد هذا الطلبة على التركيز على المهمة أو استثارة روح المنافسة أو أمور أخرى غير التقويم.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ

- إعطاء تعليمات واضحة.

ـ شرح المهمة بوضوح حتى لا يكون هناك أي مجال للبس.

ـ التأكد من فهم كل طالب/ة للتعليمات قبل الطلب منهم أن يبدؤوا العمل.

- تقديم تغذية راجعة كالآتي:

ـ التنقل بين المجموعات لتقديم المساعدة.

ـ مراقبة عمل الطلبة لإعطائهم تغذية راجعة على أدائهم.

ـ تقديم الاقتراحات أو كتابة الملاحظات لتعزيز عمل الطلبة وتوضيح المهمة بشكل أكبر.

ـ تقديم تغذية راجعة مباشرة بدلًا من التغذية الراجعة العامة.

- توقّع السلوكيات غير المرغوب فيها.

تقديم الدعم للمجموعات من خلال تكليفهم بمهام إضافية، دون استخدام المهام الإضافية كشكل من أشكال العقاب.

ثالثًا: مرحلة التقويم والتأمل

تقديم نتائج عمل المجموعة من خلال الطلب منهم أن يضربوا أمثلة من مجموعاتهم على أفراد أتقنوا أداء عملهم (على سبيل المثال: "فلان بذل مجهودًا كبيرًا وكان متعاونًا وكان ملتزمًا بدوره"). إن هذا النوع من التدريب يُتيح الفرصة للطلبة الثناء على بعضهم البعض مما يحفزهم ويرسخ العلاقات المتينة بينهم، ويساعد

المجموعات على توضيح إجراءات عملها (النواحي الإيجابية والسلبية) حتى يتسنى للمجموعات المختلفة التعلّم من بعضها البعض.

المراجع

- جونسون، ديفيد و جونسون، روجر و هولبك، إديث جونسون (١٩٩٥). التعلم التعاوني. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، الظهران، السعودية.
- https://new.utc.edu/academic-affairs/walker-center-for-teaching-and-learning/online-resources/cooperative-learning#what. Retrieved 1 March 2021.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

بعض الأنشطة التعاونية

فكر – ناقش – شارك (Think – Pair –Share)

- يطرح المعلم/ة مشكلة على شكل موقف تتعلق بموضوعٍ ما.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة التفكير بشكل فردي في المشكلة لوقت قصير.
- يطلب المعلم/ة من الطلبة العمل بشكل زوجي على مناقشة الحلول التي توصلوا إليها.
- يقوم المعلم/ة أثناء عمل المجموعات بالتجوال بين الطلبة ومتابعة أدائهم.
- يختار المعلم/ة بشكل عشوائي إحدى المجموعات لمشاركة الحل الذي توصلت إليه مع بقية المجموعات من خلال توضيح الحل على السبورة أو بأي طريقة أخرى مناسبة.

لعبة التركيب (Jigsaw)

- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- يوزع المعلم/ة موضوع التعلم الجديد على المجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بتعلّم مفهوم مختلف عن المجموعات الأخرى.
- يعيد المعلم/ة توزيع الطلبة في مجموعات جديدة بحيث يكون كل طالب/ة في المجموعة الجديدة خبيرًا في مفهوم واحد من المفاهيم الموزعة على المجموعات السابقة.
- يتشارك الطلبة الخبراء معارفهم وما توصّلوا إليه خلال مجموعاتهم السابقة.

دراسة الحالة

- يطرح المعلم/ة من خلال دراسة الحالة موقفًا واقعيًا عن موضوع تمّ تناوله في الدرس (مثلًا موضوع التعاون).
- يطلب المعلم/ة من الطلبة ضمن مجموعات مناقشة الموقف وتحليله من خلال ربطه ومقارنته بمواقف مشابهه مرّوا بها في حياتهم.
- تعرض المجموعات أعمالها وتناقشها مع بقيّة المجموعات.

- يُمكن أن يطلب المعلم/ة من الطلبة العمل (بشكل فردي أو جماعي) على إنتاج دراسة حالة مختلفة تتناول نفس الموضوع.

حل المشكلات

- يطرح المعلم/ة الدرس على شكل مشكلة.
- يتعاون الطلبة فيما بينهم في حل هذه المشكلة.

الرؤوس المُرقّمة

- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات تتكون من (٤ – ٦) طلبة في المجموعة الواحدة.
- يعطي المعلم/ة كل طالب/ة في المجموعة رقمًا باستخدام طريقة العدّ من (١ –٦).
- يطرح المعلم/ة سؤالًا على الطلبة.
- يحدد المعلم/ة وقتًا للطلبة للتفكير بالإجابة على السؤال.
- يقوم الطلبة بمناقشة السؤال والاتفاق على إجابة محددة ضمن مجموعاتهم، وعلى المجموعات أن تتأكد من قدرة كل طالب/ة في المجموعة على الإجابة على السؤال بشكل واضح.
- بعد انتهاء الوقت المحدد، يختار المعلم/ة رقمًا عشوائيًا (١ – ٦) ويطلب من أصحاب هذا الرقم تشكيل مجموعة جديدة لمناقشة الإجابة التي توصلت إليها مجموعاتهم.
- يطلب المعلم/ة من طلبة المجموعة الجديدة العودة إلى مجموعاتهم لمشاركة الإجابات التي توصلوا إليها في الخطوة السابقة.
- يطرح المعلّم/ة السؤال مرّة أخرى ويطلب من الطلبة أصحاب الرقم الذي اختاره من كل مجموعة الإجابة على السؤال أمام بقية الطلبة.
- في حال كانت إجابة أحد الطلبة مختلفة عن إجابات الطلبة الآخرين في المجموعات الأخرى فإن عليه تقديم تفسير لذلك.

الثنائي المربّع

- يعمل الطلبة في مجموعات ثنائية.

- يُجيب كل ثنائي على المهمة أو السؤال وتسجيلها على ورقة.
- يتم تبادل الأوراق مع ثنائي آخر موجود على الطاولة نفسها.
- يقوم كل ثنائي بكتابة أية ملاحظات على إجابات الثنائي الآخر وإرجاع الورقة إليهم.
- تتم مناقشة الملاحظات التي تم تسجيلها على الورقة.

رواية القصص

طريقة يتم من خلالها تشكيل مجموعات لإعادة رواية قصة معروفة أو كتابة قصة جديدة.

لعب الأدوار

طريقة يتم من خلالها تمثيل أدوار مخططة مسبقًا من قبل الطلبة حول موقف ما.

العمل على المشاريع

- يطرح المعلم/ة الدرس على شكل مشروع.
- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- تتعاون المجموعات من أجل إنجاز المنتج النهائي للمشروع.
- تعرض المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة.

الحوار والمناقشة والمناظرة

- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- يطرح المعلم/ة الدرس على شكل مهمة للنقاش.
- تتبنى كل مجموعة موقف تجاه القضية المطروحة.
- تحاول كل مجموعة إقناع المجموعات الأخرى بوجهة نظرها.

التنافس الجماعي

تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات، ويقوم المعلّم/ة بتطبيق هذه الطريقة في الغرفة الصفية كالآتي:

- يُقسّم المعلم/ة الطلبة إلى مجموعات.
- يتعلّم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي.
- يطرح المعلم/ة أسئلة على كل مجموعة ويضع علامة للمجموعة في حال الإجابة الصحيحة، وتُعطى العلامة بناءً على إسهامات كل عضو من المجموعة.
- تُعتبر المجموعة الفائزة هي المجموعة الحاصلة على أعلى العلامات بين المجموعات.

المراجع

- المقبل، عبدالله. (٢٠٠٠). أثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف ٧-١٢ من حيث المنهج والتقنية والتقويم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أوهايو.
- جونسون، ديفيد وجونسون، روجر (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. (ترجمة) رفعت محمود بهجت. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- https://new.utc.edu/academic-affairs/walker-center-for-teaching-and-learning/online-resources/cooperative-learning#what. Retrieved 7th February 2021.

أدوار المعلم/ة في التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

يلعب المعلمون والمعلمات أربعة أدوار رئيسة في التعلم التعاوني (Cooperative Learning) كالآتي:

- التخطيط والتنظيم، ويشمل هذا الدور:
  - بناء أدوات التقويم.
  - ترتيب غرفة الصف.
  - تقرير عدد أعضاء المجموعة.
  - تعيين الطلبة في مجموعات.
  - تحديد النتاجات التعليمية والأكاديمية.
  - تقسيم الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل.
- التيسير ويشمل:
  - شرح المهمة الأكاديمية.
  - بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي.
  - بناء المسؤولية الفردية.
  - بناء التعاون بين المجموعات.
- التوجيه والتدريب، ويشمل هذا الدور:
  - إيجاد التفاعل بين الطلبة والمعلم.
  - تقديم المساعدة لأداء المهمة.
  - تنمية المهارات التعاونية.
  - تفقد سلوك الطلبة.

العمل ضمن مجموعات (Work in groups)

يُمكن تعريف العمل ضمن مجموعات على أنه تقنية ينجز من خلالها الطلبة أعمالهم كشركاء في مجموعات صغيرة، من خلال تناولهم نماذج وأنشطة وأوراق عمل تساعدهم في عملية تعلّم الدرس المراد تعلّمه أو المهارة المراد اكتسابها.

أهمية العمل ضمن مجموعات:

- لتشجيع تعليم الأقران.
- لمراعاة أنماط التعلم المختلفة.
- لتعريض الطلبة لأفكار مختلفة.
- لتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة.
- لجعل الطلبة محور العملية التعليمية التعلمية.

تُقسّم أنواع المجموعات إلى نوعين رئيسين هما:

- مجموعات عشوائية

يمكن تكوين المجموعات العشوائية عن طريق سحب الأرقام أو البطاقات أو الألوان أو الحروف أو غيرها من طرق السحب العشوائي للطلبة.

- مجموعات قصدية

يتم تكوين المجموعات القصدية (التي يتم توزيعها حسب رغبة المعلم/ة وطبيعة الأنشطة المراد تطبيقها) وفق التحصيل، أو أنماط الذكاء أو أنماط التواصل. وتكون هذه المجموعات متجانسة (جميع الطلبة فيها متشابهون حيث يمتلكون نفس مستوى التحصيل أو الذكاء أو نمط التواصل).

المرجع

- جونسون، ديفيد وجونسون، روجر (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. (ترجمة) رفعت محمود بهجت. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

التعلم باللعب (Learning Through Play)

أولًا: مفهوم التعلم باللعب (Learning Through Play)

- استثمار أنشطة اللعب في إكساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم وتوسيع الآفاق المعرفية عند الطلبة.
- استراتيجية تعتمد على توظيف نشاط موجه وهادف يتضمن أفعالًا معيّنة يقوم بها المعلم/ة والطلبة بهدف تنمية سلوك الطلبة وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في الوقت نفسه المتعة والتسلية.

ثانيًا: أهمية التعلم باللعب (Learning Through Play)

- إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال قيامهم بأعمال يحبونها ويرغبون بالقيام بها.
- تنمية روح الفريق والتعاون الإيجابي من خلال تطبيق الأنشطة الجماعية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والمساهمة في تفريد التعليم.
- تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الطلبة.
- تسهيل فهم الطلبة للمحتوى التعليمي.
- بناء جو من التنافس الإيجابي بين الطلبة.
- زيادة التفاعل الصفي الإيجابي.
- زيادة التواصل بين الطلبة.

ثالثًا: دور المعلم/ة في التعلم باللعب (Learning Through Play)

- إجراء دراسة للألعاب المتوفرة في بيئة الطالب/ة.
- ابتكار ألعاب ذات صلة بالنتاجات التعليمية المُراد تحقيقها.
- التخطيط السليم لاستثمار الألعاب والنشاطات لخدمة النتاجات التعليمية.
- تجريب اللعبة التعليمية قبل تنفيذها لتفادي الأخطاء والارتباك أثناء التطبيق.
- توضيح قواعد اللعبة للطلبة لبناء جو من التنافس الشريف بين الطلبة.
- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار.

- تقديم المساعدة ومراقبة سير اللعبة والتدخل في الوقت المناسب.
- تقويم مدى فعالية اللعبة المختارة في تحقيق النتاجات التعليمية.

المراجع

- أبو لوم، خالد وأبو هاني، سليمان. (٢٠٠٢). الألعاب في تدريس الرياضيات. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- بن خيبش، حميد. (٢٠١٨). نحو إدماج فعال للعب التربوي في منظومة التعليم. أطفال الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

- تدريب الطلبة على التركيز والانتباه حين يمارسون ألعاب الأنماط والمطابقة التي تُمكّنهم من التمييز الدقيق، وتعزز عملية التذكر لديهم مما يسهم في تطوير الإدراك والتفكير لديهم.
- تنمية الشعور بالاعتزاز والثقة بالنفس لدى الطلبة نتيجة الاستجابة الإيجابية لأعمالهم وتشجيعهم وإظهار الاهتمام بهم وبألعابهم ومشاركتهم اللعب فيها.

رابعًا: أمثلة على توظيف الألعاب التعليمية

نماذج ألعاب تعليمية في مبحث الرياضيات

١. **اسم اللعبة:** البقاء للأقوى

هدف اللعبة: تدريب الطلبة على جمع الأعداد الصحيحة الموجبة والسالبة.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: ١٥ دقيقة

شروط الفوز: الوصول إلى الإجابة الصحيحة بسرعة.

التعليمات:

- يوزع المعلم/ة الطلبة في مجموعات.
- يوزع المعلم/ـة على كل مجموعة ٢٠ بطاقة، ١٠ منها بلون والبطاقات ١٠ الأخرى بلون مختلف، بحيث يدل اللون الأول على الأعداد الموجبة، واللون الثاني على الأعداد السالبة.
- يقدّم المعلم/ـة لكل مجموعة ورقة عمل تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بجمع الأعداد الصحيحة وطرحها، ويطلب من كل مجموعة أن تحل الأسئلة باستخدام البطاقات.
- المجموعة الفائزة هي التي تُنهي عملها أولًا وبشكل صحيح.

مثال:

- إذا كانت البطاقات ذات اللون الأحمر تدل على الأعداد الموجبة، والبطاقات ذات اللون الأخضر تدل على الأعداد السالبة وكانت إحدى المسائل كالآتي: −٣ + ٧، يقوم الطالب بالآتي:

– يحذف ٣ بطاقات حمراء مع ٣ بطاقات خضراء فيبقى لديه ٤ بطاقات حمراء، فالجواب هو (+٤) وهكذا...

اسم اللعبة: عدد ومضاعف

هدف اللعبة: تدريب الطلبة على إيجاد مضاعفات الأعداد.

الصف: الرابع الأساسي

الزمن: ١٥ دقيقة

شروط الفوز: الحصول على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

التعليمات:

- يُحضّر المعلم/ة أربع بطاقات كالآتي:
  - بطاقة زرقاء ويُسجّل عليها: (مضاعفات العدد ٢).
  - بطاقة خضراء ويُسجّل عليها: (مضاعفات العدد ٣).
  - بطاقة صفراء ويُسجّل عليها: (مضاعفات العدد ٥).
  - بطاقة بيضاء ويُسجّل عليها: (مضاعفات العدد ٧).
- يُحضّر المعلم/ة مجموعة من البطاقات الفارغة من الألوان الأربعة.
- يكتب المعلم/ة على اللوح الأعداد الآتية: (٨ /١٠ /١٢ /٣٦ /٤٥ /٦٤ /٦٠ /٣٣ /١٢٥ /١٠٨ /٥٤ / ٦٠ /٧٨ /٢٧ /٤٥ /١٥٥ /١٠٠).
- يوزع المعلم/ة الطلبة في مجموعات.
- يُعلّق المعلم/ة البطاقات الأربع الملونّة على اللوح ويُوضّح للطلبة أنه قام بتحديد كل لون من الألوان ليدل على مضاعفات عدد من الأعداد.
- يطلب المعلم/ة من كل مجموعة اختيار عدد من الأعداد المكتوبة على اللوح وتسجيلها على البطاقة التي تحمل لون مضاعفات العدد الذي تنتمي إليه. (مثلًا: العدد ٥٤ يُكتب على بطاقة لونها أزرق).
- يطلب المعلم/ة من كل مجموعة تجهيز بطاقة من كل لون.
- تُعدّ المجموعة التي تنتهي أولًا من تجهيز البطاقات بشكل صحيح المجموعة الفائزة.
- يكافئ المعلم/ة أعضاء المجموعة الفائزة.

نماذج ألعاب تعليمية في مبحث العلوم

١. **اسم اللعبة:** كلمة السر

استخدامات اللعبة: مراجعة الدروس، نشاط افتتاحي، نشاط ختامي.

زمن اللعبة: من ١٥ دقيقة إلى ٣٠ حسب عدد الأسئلة المطروحة.

تعليمات:

- يجيب الطالب/ة على الأسئلة التي يُقدّمها المعلم/ة.
- يشطب الطالب/ة الإجابات من شبكة الحروف في إحدى الاتجاهات الثلاثة: الأفقي أو العامودي أو المائل.
- يُكوّن الطالب/ة من الحروف المتبقية كلمة السر.

ملاحظة:

- لا يُمكن شطب الحرف أكثر من مرّة كما أن حروف الكلمة المشطوبة يجب أن تكون متتالية.

مثال:

الهدف من اللعبة: مراجعة طلبة الصف الثالث في الوحدة الرابعة (خصائص النبات).

وصف كلمة السر: نوع من أنواع الكائنات الحية، يتكون من مقطع واحد وستة أحرف.

التعليمات:

أجب عن الأسئلة الآتية:

- ماذا يُسمى الجزء الأخضر الطويل من النبتة؟ (ساق)
- ما نوع ساق أشجار النخيل؟ (قائمة)
- ماذا يُسمى الجزء الأخضر المنبسط من أوراق النبات؟ (النصل)
- ما الجزء المُلوّن من الزهرة؟ (بتله)
- ما الجزء المسؤول عن إبعاد الورقة عن النبات لتحصل على الضوء؟ (عنق)
- أين توجد البذور؟ (ثمر)
- اعطِ مثالًا على نوع من أنواع الخضار له ساق أرضية. (بصل)
- اعطِ مثالًا على بذور ذات فلقتين. (فول)

ا	ب	ص	ل	ا
ق	ا	ئ	م	ة
ل	ن	ر	م	ث
ص	ف	و	ل	ب
ن	ع	ن	ق	ت
ل	س	ا	ق	ل
ا	ة	ل	ت	ب

٢. **اسم اللعبة:** حيوان ومكان

الهدف من اللعبة: التعرف إلى أماكن سكن الكائنات الحية.

الدرس: أين تعيش الكائنات الحية؟

الوحدة: الأولى

الصف: الثاني الأساسي

زمن اللعبة: من ١٥ دقيقة إلى ٣٠ حسب عدد الأسئلة المطروحة.

التعليمات:

- يُحضّر المعلم/ة أربع بطاقات كالآتي:
  - بطاقة زرقاء ويُسجّل عليها كلمة (بحر).
  - بطاقة خضراء ويُسجّل عليها كلمة (غابة).
  - بطاقة صفراء ويُسجّل عليها كلمة (صحراء).
  - بطاقة بيضاء ويُسجّل عليها (قطب متجمد).
- يُحضّر المعلم/ة مجموعة من البطاقات الفارغة من الألوان الأربعة.
- يكتب المعلم/ة على اللوح أسماء الكائنات الحية الآتية: (غزال/ قرش/ بطريق/ أسد/ صقر/ جمل/ دب/ سرطان البحر/ حوت/ ضفدع/ نمر/ سحلية/ أفعى/ خروف/ ضب/ فأر/ سلحفاة).
- يُوزّع المعلم/ة الطلبة في مجموعات.
- يلصق المعلم/ة البطاقات الأربعة الملونة على اللوح ويُوضّح للطلبة أنه قام بتحديد لون لكل مكان تعيش فيه الكائنات الحية.
- يطلب المعلم/ة من كل مجموعة اختيار كائن حي من الأسماء المكتوبة على اللوح ويُسجّل اسم الكائن الحي على بطاقة يناسب لونها البيئة التي يعيش بها هذا الكائن الحي (مثلًا: الجمل يعيش بالصحراء فيكتب اسم الجمل على بطاقة صفراء).
- يطلب المعلم/ة من كل مجموعة تجهيز بطاقة من كل لون.
- تُعدّ المجموعة التي تنتهي أولًا من تجهيز البطاقات بشكل صحيح المجموعة الفائزة.
- يكافئ المعلم/ة أعضاء المجموعة الفائزة.

نموذج لعبة تعليمية في مبحث اللغة الإنجليزية

اسم اللعبة: ابحث عن الفعل

الهدف: أن يتعرّف الطلبة على بعض الأفعال في اللغة الإنجليزية.

الزمن: ١٠ دقائق

عدد الاعضاء: طلبة الصف في ٣ مجموعات.

الأدوات اللازمة:

- ساعة توقيت.
- أقلام تخطيط سوداء.
- أقلام التظليل الفسفوري.
- ٣ نسخ من ورقة الأحجية الآتية:

التعليمات:

١. يُوزّع المعلم/ة الطلبة في ٣ مجموعات بطريقة عشوائية.

٢. يُعطي المعلم/ة كل مجموعة ورقة الأحجية، وقلم أسود، وقلمي تظليل مختلفي اللون (أصفر وأخضر).

٣. يُشير المعلم/ة إلى أهمية استخدام التظليل الأفقي بلون معين، والتظليل العمودي بلون آخر، وإغلاق الأحرف الزائدة باللون الأسود.

٤. المجموعة الفائزة هي المجموعة التي تُنهي في مدة ٧ دقائق تظليل أكبر عدد ممكن من الأفعال.

٥. يعلن المعلم/ة عن البدء، ويبدأ العد التنازلي للسبع دقائق باستخدام ساعة التوقيت.

٦. يُراقب المعلم/ة عمل المجموعات.

٧. يُعلن المعلم/ة انتهاء الوقت ويُحصي عدد الأفعال لكل مجموعة.

٨. يُكرّم المعلم/ة المجموعة الفائزة من خلال تقديم جائزة بسيطة، ويشكر باقي الطلبة على المشاركة الفاعلة.

نموذج لعبة تعليمية في مبحث الاجتماعيات

اسم اللعبة: بلاد، عواصم، مدن

الهدف: أن يسترجع الطلبة أسماء بلاد وعواصم ومدن.

الزمن: ٥ دقائق

عدد الاعضاء: طلبة الصف في مجموعتين.

الأدوات اللازمة:

- صحيفتي أعمال على كل واحدة منها جدول له ثلاثة أعمدة معنونة بـ بلاد، عواصم، مدن.
- أقلام تخطيط.

التعليمات:

١. يُوزّع المعلم/ة طلبة الصف إلى مجموعتين بطريقة عشوائية.

٢. يطلب المعلم/ة من كل مجموعة كتابة اسم بلد وعاصمة ومدينة تبدأ بالحرف الذي سيذكره.

٣. يبدأ المعلم/ة اللعبة بذكر حرف ويترك ٣٠ ثانية للمجموعتين لكتابة ما لديهم.

٤. يُعيد المعلم/ة الكرّة ٧ مرّات مع الطلبة.

٥. يُراقب المعلم/ة عمل المجموعات ويحرص ألّا تأخذ مجموعة أي إجابة من المجموعة الأخرى.

٦. المجموعة الفائزة هي المجموعة صاحبة أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

٧. يُعلن المعلم/ة انتهاء اللعبة ويُحصي عدد الإجابات الصحيحة لكل من المجموعتين.

٨. يُكرّم المعلم/ة المجموعة الفائزة من خلال تقديم جائزة بسيطة، ويشكر المجموعة الأخرى على المشاركة الفاعلة.

نماذج ألعاب تعليمية في مبحث اللغة العربية

١. **اسم اللعبة:** شد الحبل

الهدف: أن يعرّف الطالب/ة أحرف الجر.

الزمن: ١٠ دقائق

عدد الاعضاء: ١٤ طالب/ة.

الأدوات اللازمة:

- حبل قوي للشد.
- بطاقات مكتوب على كل منها حرف من أحرف الجر (من، إلى، عن، على، في، ب، ل).

التعليمات:

١. يُوزّع المعلم/ة طلبة الصف إلى فريقين بطريقة عشوائية.

٢. يطلب المعلم/ة من كل فريق ترشيح ٧ طلبة للمشاركة في لعبة الجر (شد الحبل) في ٧ جولات، حيث يُشارك كل طالب/ة من الطلبة السبعة المرشحين مرة واحدة فقط وفي جولة واحدة، يقوم باقي الطلبة بدور المشجّعين.

٣. في كل جولة يحصل الفريق الذي ينضم له الطالب/ة الجار على بطاقة من بطاقات حرف الجر، أما الفريق الذي ينضم له المجرور فلا يحصل على شيء.

٤. الفريق الفائز هو الذي يجمع أكبر عدد من بطاقات حروف الجر بعد الجولات السبع.

٥. يُيسّر المعلم/ة اللعبة ويُوزّع بطاقات حروف الجر.

٦. يشكر المعلم/ة الطلبة على المشاركة ويُعلن الفائز.

التعلم بالتلعيب (Game-Based Learning)

أولًا: مفهوم التعلم بالتلعيب (Game-Based Learning)

- استراتيجية توظف الأنشطة والمكافآت المعنوية والمادية في سياق لعبة لتشجيع وتحفيز الطلبة على التعلم ولزيادة خبراتهم ومهاراتهم وتشجيعهم على مشاركتها مع أقرانهم.
- استخدام عناصر ومبادئ اللعبة في سياقات تعليمية في الغرفة الصفية.

ثانيًا: أهمية التعلم بالتلعيب (Game-Based Learning)

- دمج الطلبة في العملية التعليمية التعلمية.
- تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والعمل بروح الفريق.
- توفير حرية المحاولة والتقليل من خوف الطلبة من الوقوع بالأخطاء.
- تحويل العملية التعليمية التعلمية إلى تجارب ممتعة وشخصية للطلبة.
- التقليل من السلوكيات غير الإيجابية لدى الطلبة داخل الغرفة الصفية.
- إكساب الطلبة مهارات التفكير الاستراتيجي والقدرة على حل المشكلات.

ثالثًا: تطبيق التعلم بالتلعيب (Game-Based Learning)

- تحويل الحصة الصفية إلى لعبة واعتبار الطلبة لاعبين ولاعبات.
- تصميم مهمات وأنشطة الحصة كجزء من اللعبة.
- إضافة نقاط إلى المهام والواجبات.
- إنشاء لائحة النتائج لأعلى خمسة لاعبين.
- منح شارات وأوسمة للاعبين بعد اجتياز المهمات بمهارة ونجاح.
- ربط الشارات والأوسمة بالدخول إلى مستويات أعلى من النتاجات المراد تحقيقها خلال الحصة الصفية.

التعلم المبني على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning)

أولًا: التعلم المبني على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning)

هو أحد أنواع الأنشطة المستخدمة في التدريس ومن خلاله يختبر الطلبة فرضية وُضعت كحل لمشكلة، أو إجابة عن سؤال. ويشتمل الاستقصاء مجموعة من العمليات العقلية والمهارات مثل وضع الفرضيات، والتخطيط، والتنبؤ، والتقويم، والاستنتاج، والحوار والتفسير، والقياس.

فوائد التعلم المبني على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning):

- يؤدي إلى الفهم العميق وانتقال أثر التعلم.
- ينمي ثقة الطلبة ويزيد تقدير الذات لديهم.
- يتيح دراسة المفهوم الواحد بشكل متكامل.
- يتيح بناء مواقف يأخذ فيها الطلبة دور العلماء.
- يزيد من مهارات التواصل بين الطلبة والحوار والمناقشة، واحترام آراء الآخرين.
- يصبح التعلم تعلمًا نشطًا ينعكس على الطلبة إيجابًا في معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم.

خصائص التعلم المبني على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning):

- يتطلب إنتاج منتجات ذات معنى.
- يلعب المعلم/ة في هذا النوع من التعلم دور الميسر.
- يسأل أسئلة تخاطب مستويات تفكير عليا لدى الطلبة.
- يتطلب أسئلة تثير دافعية الطلبة وتحفزهم على التعلم.
- يستفيد من مصادر متنوعة بحيث يجمع الطلبة المعلومات ويشكّلون الآراء.

دورة التعلم الخماسية (5Es)

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا ملحوظًا بعلم التربية بشكل عام وبشكل خاص بعلم النفس المعرفي، وذلك بالتركيز على نظريات علم النفس المعرفي، ومن هذه النظريات نظرية بياجية (Piaget) في النمو المعرفي، فتعتبر نظرية بياجية (Piaget) في النمو المعرفي من أكثر النظريات المعرفية التي أثرت تطبيقاتها التربوية على التربية عمومًا وطرق التدريس والمناهج خصوصًا.

وقد اهتمت النظرية البنائية ببناء الطلبة للمعرفة التي يكتسبونها بأنفسهم من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها، ويحدث التعلم عندما يتغير البناء المعرفي لأفكار الطلبة عن طريق التزود بمعلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما يعرفونه بالفعل.

دورة التعلم (Learning Cycle)

من التعريفات الخاصة بدورة التعلم بأنها: "طريقة للتدريس، ونموذج لتنظيم مواد المنهج، تعتمد على الأدوار المتكافئة لكل من المعلم/ة والطالب/ة والتفاعل بينهما، وتتم وفقًا لثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم."

مراحل دورة التعلم

تكونت دورة تعلّم العلوم في البداية كطريقة تدريس من ثلاث مراحل، هي: الاستكشاف، والتواصل إلى الفهم، والتطبيق. ومع تطوّر أهداف تدريس العلوم، أصبحت دورة تعلّم العلوم تتكون من أربع مراحل، هي: الاستكشاف، والتفسير، والتوسّع، والتقويم.

وطوّر فريق دراسة منهاج العلوم الحياتية (Curriculum Study (BSC) The Biological Science) الذي كان يرأسه بايبي

(Bybee) عام ١٩٩٣، نموذجًا تدريسيًا بنائيًا أطلق عليه دورة التعلم خماسية المراحل (5Es) وهي مرحلة الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، ومرحلة التقويم.

وبعد ذلك، قدّم خبراء متحف ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية (Miami Museum of Science, 2001) دورة التعلم المكونة من سبع مراحل وهي: الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسّع، والتمديد، والتبادل، والتقويم.

مراحل دورة التعلم الخماسية (5Es):

١. مرحلة الانشغال (Engagement)

٢. مرحلة الاستكشاف **(Exploration)**

٣. مرحلة التفسير **(Explanation)**

٤. مرحلة التوسّع/التطبيق **(Elaboration)**

٥. مرحلة التقويم **(Evaluation)**

المرحلة الأولى: الانشغال أو جذب الانتباه (Engagement)

في هذه المرحلة يجذب المعلم/ة انتباه الطلبة من خلال طرح سؤال، أو حدث مثير، أو طرح مشكلة أو موقف، ويتعرف الطلبة على المهمة التعليمية، ويربطون بين خبرات التعلم السابقة والحالية.

يطرح الطلبة التساؤلات الآتية في هذه المرحلة:

- لماذا حدث هذا؟
- كيف يمكن أن أجد...؟
- ماذا أعرف بالفعل عن هذا؟
- ماذا أستطيع أن أكشف حول هذا المفهوم أو الموضوع؟

المرحلة الثانية: الاستكشاف (Exploration)

في هذه المرحلة، يعمل الطلبة في مجموعات لأداء مهمة أو نشاط باستخدام أدوات ومواد مختلفة، ويكون دور المعلم/ة ميسرًا من خلال إطلاع الطلبة على ما سيتعلمون، وماذا يجب أن يعرفوا عن الموضوع.

دور المعلم في هذه المرحلة:

- تصميم أنشطة مختلفة بهدف تزويد الطلبة بقاعدة أساسية تُمكّنهم من الاستمرار في استكشاف بنية المفاهيم والعمليات والمهمات.
- توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة بحيث تضم (٤ – ٥) طلبة.
- توفير مواد محسوسة وخبرات مباشرة قدر الإمكان.
- توفير الوقت الكافي للطلبة لاستقصاء الأشياء والمواد والمواقف.
- توجيه الطلبة للإجابة على الأسئلة المطروحة.

في هذه المرحلة، يُعطي المعلم/ة الطلبة مواد وتوجيهات يتبعونها لجمع معلومات من خلال خبرات حسية حركية مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه، وتكون مرحلة الاستكشاف متمركزة حول الطلبة، ويكون المعلم/ة مسؤولًا عن إعطاء الطلبة توجيهات كافية ومواد مناسبة تتعلق بالمفهوم المراد استكشافه على ألاّ تتضمن التوجيهات ما ينبغي أن يتعلّمه الطلبة، ويجب ألاّ تفسر هذه الإرشادات المفهوم المراد تعلّمه، ولمساعدة الطلبة على بناء المفاهيم ينبغي توفير المواد المحسوسة والخبرات المباشرة، على أن يستخدم المعلم/ة الأسئلة التوجيهية الآتية لتساعده/ها على البدء بعملية التخطيط لحصة صفية توظف التعلم المبني على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning):

- ما المفهوم المحدد الذي سيكتشفه الطلبة؟
- ما النشاطات التي يجب أن ينفّذها الطلبة ليألفوا المفهوم؟
- ما أنواع الملاحظات التي سيحتفظ بها الطلبة؟
- ما أنواع الإرشادات التي يحتاجها الطلبة؟ وكيف سأزودهم بها دون إخبارهم بالمفهوم؟

المرحلة الثالثة: التفسير (Explanation)

مرحلة التفسير هي أقل تمركزًا حول الطلبة، وتهدف إلى توجيه تفكيرهم إلى بناء المفهوم بطريقة تعاونية، ولتحقيق ذلك يقوم المعلم/ة بمساعدتهم على معالجة وتنظيم المعلومات التي قاموا بجمعها عقليًا، ثم يُقدّم المعلم/ة التوضيح المناسب واللازم للمفهوم، وقد يستخدم النقاش، أو أشرطة الفيديو. ففي هذه المرحلة، يُركّز الطلبة على نتائجهم الأولية التي حصلوا عليها من عملية الاستكشاف التي قاموا بتنفيذها.

الأسئلة الآتية تساعد المعلم على توجيه الطلبة لبناء تفسير ذاتي للمفهوم:

- ما أنواع المعلومات أو النتائج التي يجب أن يتحدث عنها الطلبة؟
- كيف أساعد الطلبة على تلخيص نتائجهم؟
- كيف سأوجّه الطلبة (ولا أخبرهم بشكل مباشر) على الرغم من أن فهمهم للمفهوم لم يكتمل بعد؟ وكيف سأساعدهم على استعمال المعلومات التي حصلوا عليها لبناء المفهوم بطريقة سليمة؟
- ما الأوصاف التي يجب أن يربطها الطلبة بالمفهوم؟
- ما المبررات التي سأعطيها للطلبة إذا سألوا عن سبب أهمية هذا المفهوم؟

المرحلة الرابعة: التوسع/التطبيق (Elaboration)

تتمركز هذه المرحلة حول الطالب وتهدف إلى مساعدتهم بشكل فردي على التنظيم العقلي للخبرات التي حصلوا عليها ذلك بربطها بخبرات سابقة مشابهة حيث يكتشفون تطبيقات جديدة لما جرى تعلّمه، ويجب أن ترتبط المفاهيم التي جرى بناؤها بأفكار وخبرات أخرى وذلك من أجل جعل الطلبة يفكرون فيما وراء تفكيرهم الراهن، وتطبيق ما تعلّموه من خلال إثراء الأمثلة أو عن طريق تزويدهم بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء أخرى لديهم.

الأسئلة الآتية تساعد المعلم على توجيه الطلبة لتنظيم أفكارهم:

- ما الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة المرتبطة بالمفهوم الحالي؟ كيف أستطيع ربط هذا المفهوم بالخبرات السابقة؟

- ما هي الأمثلة التي تبيّن للطلبة فوائد العلوم بالنسبة لهم؟ وفوائد ما تعلّموه اليوم؟
- ما الأسئلة التي بإمكاني طرحها لتشجيع الطلبة على اكتشاف أهمية المفهوم وكيفية تطبيق هذا المفهوم؟
- ما الخبرات الجديدة التي يحتاجها الطلبة لتطبيق أو توسيع المفهوم؟
- ما المفهوم التالي ذو العلاقة بالمفهوم الحالي؟ وكيف أستطيع تشجيع اكتشاف المفهوم التالي؟

المرحلة الخامسة: التقويم (Evaluation)

تكون هذه المرحلة مشتركة بين المعلم/ة والطلبة، إذ يقوم الطلبة بتلخيص العلاقات (التي تعلّموها) بين المتغيرات وذلك عن طريق طرح المعلم/ة لأسئلة تفكير عليا تساعد الطلبة على التحليل والتقويم والحكم على ما تعلّموه. بالإضافة إلى ذلك، يتأكّد المعلم/ة من فهم الطلبة للمفهوم أو المهارة بشكل مستمر ومتكامل وذلك لتشجيع البناء العقلي للمفاهيم والمهارات العملية، ويُمكن أن يتم التقويم في كل مرحلة من مراحل دورة التعلم وليس في نهايتها فقط.

من بعض الأدوات المساعدة في هذه العملية خارطة المفاهيم، وملاحظات المعلم، ومدى تفاعل الطلبة. ومن الأسئلة المساعدة في هذه المرحلة:

- ما نتاجات التعلم التي أتوقع تحقيقها في نهاية الحصة؟
- ما هي طرق التقويم المناسبة للتأكد من مدى إتقان الطلبة للمهارات الأساسية مثل الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والاستدلال؟
- ما الطرق المناسبة للكشف عن مدى اكتساب الطلبة للمهارات الأساسية المستهدفة؟
- كيف أستطيع استعمال الصور لمساعدة الطلبة على كشف قدراتهم على التفكير في المسائل التي تتطلب استيعاب المفاهيم الأساسية؟
- ما أنواع الأسئلة التي أستطيع طرحها لمساعدة الطلبة على كشف قدراتهم على استعادة ما تعلّموه؟

مزايا دورة التعلم الخماسية (5Es)

- تراعي القدرات العقلية للطلبة فلا تقدّم للطلبة إلاّ ما يستطيعون تعلّمه من مفاهيم.

- تقدّم العلم كطريقة بحث إذ يسير التعلم فيها من الجزء إلى الكل، وهذا يتوافق مع طبيعة الطلبة الذين يعتمدون على الطريقة الاستقرائية عند تعلّم مفاهيم جديدة؛ لذا فخطوات دورة التعلم متكاملة بحيث تؤدي كل منها وظيفة تمهد للخطوة التي تليها.
- تدفع الطلبة للتفكير وذلك من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يُعتبر بمثابة الدافع الرئيس نحو البحث عن المزيد من المعرفة العلمية.
- تهتم بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- توفر مجالًا ممتازًا للتخطيط والتدريس الفعال للمواد الدراسية.

الاعتبارات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند استخدام دورة التعلّم الخماسية (5Es)

لضمان نجاح المعلم/ة في توظيف دورة التعلم الخماسية (5Es) يجب مراعاة الآتي:

- دعم الخبرات المقصود تعلّمها بالنماذج التي يُمكن فحصها أو التي يُمكن إعدادها باستخدام الأدوات والمواد التعليمية.
- تقديم التوضيحات المناسبة المتعلقة بالمفاهيم المقصود تعلّمها في صورة مرئية بحيث يستطيع جميع الطلبة إدراكها وبلوغ الغاية من تعلّمها بسهولة.
- إعطاء الطلبة فرصًا معقولة من خلال الموقف التعليمي ليكتشفوا ويُواجهوا مشكلات تتعلّق بموضوع الدراسة، وعلى المعلم/ة أن يُشجّعهم للوصول إلى الحل مستخدمًا مواد تعليمية كلما أمكن ذلك.
- الموازنة بين ما يُوجّهه المعلم/ة للطلبة من أسئلة تستثير لديهم القدرة على التفكير وأسئلة تستثير قدرتهم على التطبيق والتحليل، وأسئلة تستثير قدرتهم على التقويم.
- مساعدة الطلبة على ربط المفاهيم بالمهارات السابقة، وإدراك العلاقة بينها بصورة تعمل على تكامل المعلومات الجديدة، وذلك باستخدام المثيرات التي تُساعد على إثارة ذاكرة الطلبة.
- مساعدة الطلبة على حل ما يُواجههم من مشكلات بشكل جماعي، إذ يستطيع كل طالب/ة مقارنة أفكاره/ها بأفكار أقرانه/ها في نفس الوقت الذي يعمل فيه مع المجموعة على حل المشكلة.

دور المعلم/ة في دورة التعلّم الخماسية (5Es)

١. إعداد الدرس بصورة البحث عن المعرفة، وليس المعرفة ذاتها.

٢. التأكد من أن التعليمات المُعطاة تُساعد الطلبة على جمع البيانات فقط وأنها لا توحي لهم بالمفهوم.

٣. مناسبة مستوى التجريد للمفهوم مع المستوى العقلي للطلبة إناثًا وذكور.

٤. تسجيل النتائج التي يحصل عليها الطلبة على السبورة وإدارة النقاش حول هذه النتائج في صيغة أسئلة للوصول للمفهوم.

عند تطبيق المفهوم، ينبغي أن يتيح المعلم/ة للطلبة الفرص المناسبة لإدراج المفهوم الذي تعلّموه مع المفاهيم الأخرى التي ترتبط به؛ بمعنى أن يستخدم الطلبة المفهوم الذي استخلصوه في مواقف أخرى. وعلى المعلمين والمعلمات أن يسألوا أنفسهم عن أنواع التقنيات اللازمة والمناسبة للطلبة لعرض وتوضيح عمليات العلم المتكاملة مثل تحديد المتغيرات، وضبطها والتعريفات الاجرائية وصياغة الفروض والنمذجة والتجريب وغيرها من العمليات.

دور الطلبة في دورة التعلّم الخماسية (٥Es)

١. استكشاف المفاهيم والتعامل معها وجمع البيانات وتسجيلها وتبويبها.

٢. بناء المفاهيم بشكل تعاوني عن طريق تلخيص النتائج وإعطاء وصف للمفهوم.

٣. إعطاء المبررات عن سبب أهمية المفهوم.

٤. التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بالخبرات السابقة المشابهة.

٥. اكتشاف تطبيقات جديدة لما تم تعلّموه.

٦. استعمال لغة خاصة بالمفهوم الذي تم تعلّموه.

الحالات التي لا يتم فيها اختيار دورة التعلّم الخماسية (5Es)

- إذا كان موضوع الدرس يتناول حقائق جزئية تتطلب الحفظ، أو يصعب على الطالب اكتشافها.
- إذا كان عدد الطلبة في الصف كبيرًا.
- إذا كان معظم الطلبة في الصف قدراتهم الأكاديمية منخفضة أو من بطيئي التعلّم.
- إذا كان هدف المعلم الأساسي هو تدريس أكبر عدد ممكن من المعلومات في الدرس الواحد.
- عدم إمكانية توفير مصادر التعلّم والمواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الطلبة لأنشطة مرحلتي الاستكشاف والتوسيع.

الأسئلة الصفية

يعتبر طرح الأسئلة أساسًا من المهارات المهمة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية لذلك من المهم الإلمام بأنواع الأسئلة ومعرفة كيفية طرحها بما يخدم الموقف ويُحقّق النتاج التعليمي.

أنواع الأسئلة:

- الأسئلة المغلقة.
- الأسئلة المفتوحة.

أولًا: الأسئلة المغلقة

يستخدمها المعلمون والمعلمات عندما يبحثون عن إجابات محدّدة وعندما يريدون البحث عن حقائق ومعلومات تُثري معرفتهم عن الطلبة.

ثانيًا: الأسئلة المفتوحة

- الأسئلة التطبيقية

يستخدمها المعلمون والمعلمات لتحفيز الطلبة على التفكير في إجراءات وأعمال يمكنهم القيام بها لتحسين وتطوير أدائهم فهي تُعرف بأسئلة نقل أثر التعلم حيث يطلب المعلمون والمعلمات من الطلبة تطبيق معرفتهم في مواقف جديدة بهدف توسيع مجال تفكيرهم.

- الأسئلة التفسيرية

يسأل المعلمون والمعلمات هذا النوع من الأسئلة لتوجيه الطلبة إلى التنبؤ بالعواقب الناجمة عن سيناريو معين. بالإضافة إلى أن هذه الأسئلة تستخدم لربط بين معرفة سابقة ومعرفة جديدة.

- أسئلة التفكير المتمايز

ينمّي هذا النوع من الأسئلة قدرات الطلبة على إيجاد حل للمشكلات عندما لا تتوافر معلومات كافية حول المشكلة قيد البحث.

- الأسئلة الاستطلاعية

يطرح المعلمون والمعلمات هذا النوع من الأسئلة بهدف استطلاع ومعرفة آراء الطلبة حول فكرة معيّنة أو موضوع معيّن.

- أسئلة حول الفرضيات

يستطيع المعلمون والمعلمات من خلال طرح هذه الأسئلة تحفيز الطلبة على التفكير في وضع ما من خلال التنبؤ بالنتاجات وعمل اختبارات لاكتشاف معرفة جديدة.

- الأسئلة السابرة التوضيحية

يوجه المعلمون والمعلمات السؤال للطلبة ثم يشتقوا السؤال الذي يليه من خلال إجابات الطلبة للسؤال السابق، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة المراد تعلمها على مدار الحصة الصفية.

- الأسئلة التأمُليّة

تُعرف بالأسئلة الانطباعية. يستخدمها المعلمون والمعلمات لتشجيع الطلبة على التفكير مليًا بموضوع معيّن والتأمل به ومعالجة المعلومات بطريقة جديدة، للبناء على معرفة الطلبة السابقة من أجل التوصل إلى أحكام وآراء جديدة، للنظر مرة أخرى فيما يعتقد الطلبة أنه صحيح والأدلة التي تدعم ذلك الاعتقاد.

- الأسئلة الاستفزازية

يستطيع المعلمون والمعلمات من خلال هذه الأسئلة استفزاز الطلبة بهدف تحدي أفكارهم التقليدية حول موضوع معيّن والوصول معهم إلى اتفاق مشترك. وفي هذا النوع من الأسئلة يسأل الطلبة عن "القيم" التي يؤمنون بها حول هذا الموضوع، أو عن "المنطق" الذي يدفعهم للتفكير به بهذه الطريقة، وهذا يُشجّعهم على تحليل الأمور ودراستها بعمق.

- الأسئلة التحقيقية

يستخدمها المعلمون والمعلمات للحصول على تفاصيل أكثر حول موضوع معيّن ويتطلب هذا النوع من الأسئلة تقديم أدلّة من قبل الطلبة تثبت أقوالهم أو أعمالهم التي قاموا بها.

المرجع

- عبيدات، هاني. (٢٠١٠). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى المعلمين وكيفية توجيهها في مديرية دير علا مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: ١٠(٢).

مهارة طرح الأسئلة

لتتمكنوا من توظيف الأسئلة الصفية بطريقة فاعلة تساعدكم على توجيه العملية التعليمية التعلمية لدعم تعلّم الطلب لا يكفي أن تعرفوا أنواعها فحسب بل لابد أن تنمّوا لديكم مهارة طرح الأسئلة، التي تتكوّن من المهارات الفرعية الآتية:

أولًا: مهارة صياغة السؤال وفقًا للمستويات المعرفية المختلفة

عند صياغة الأسئلة الصفية احرص على مراعاة خصائص السؤال الجيد الآتية:

- يُسهم في تعلّم الطلبة.
- يُناسب الموقف التعليمي.
- يبني على معلومات سابقة.
- يقود إلى المزيد من الأسئلة.
- يتّسم بوضوح ودقة الصياغة.
- يُشجع التفكير الناقد والإبداعي.
- يتحدّى تفكير الطلبة بطريقة إيجابية.
- يُشجّع الطلبة على التخطيط والتأمل.
- يتعدّى مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها.

ثانيًا: مهارة توجيه السؤال

الهدف الأساسي من السؤال هو استثارة تفكير الطلبة؛ فقد يكون السؤال جيدًا في صياغته بحيث يضمن إثارة تفكيرهم، ولكن عند طرحه يُمكن ألّا تكون إجابات الطلبة حسب ما تتوقعونه. لكي يُحقّق السؤال هدفه كاملًا، لابد أن تكون لديكم المهارة في توجيه الأسئلة كالآتي:

- توجيه الأسئلة بصوت يُمكن سماعه من كل الطلبة بوضوح.
- توجيه الأسئلة دون تنظيم معين بالنسبة للطلبة.

- طرح السؤال ثم اختيار الطالب/ة للإجابة.
- إعطاء وقت كاف للتفكير في إجابة السؤال.
- عدم تكرار السؤال الذي تم طرحه طالما تمت صياغته بكلمات واضحة (إلّا إذا شعرتم أن الطلبة لم يفهموا السؤال فيمكنكم إعادة صياغة السؤال بطريقة أخرى.)
- عدم استخدام السؤال كنوع من العقوبة.

ثالثًا: مهارة تلقّي إجابات الطلبة والتعامل معها

عند تلقّي إجابات الطلبة على أسئلتكم خذوا بعين الاعتبار الآتي:

- يُعنى تلقّي إجابات الطلبة بالسلوكيات التي تقومون بها كرد فعل على إجاباتهم على السؤال المطروح. لذا التحدّي الحقيقي في تلقّي إجابات الطلبة هو في كيفية تعاملكم معها وفي كيفية تقبّلكم لهذه الإجابات وتعزيزها أو الإضافة عليها من قِبلكم أو من قِبل الطلبة أنفسهم.
- عقاب الطالب/ة بسبب خطأ في إجابته/ها أو عدم اكتمالها لا يشجع الطلبة على المشاركة.
- حاولوا الاحتفاظ بالسؤال مثارًا حتى يتم التفكير به بدرجة كافية من قبل الطلبة ثم تقديم إجابات لاحقًا.

المراجع

- Hogan, C. (2003). ORID Focused Conversation Method, Adapted from Practical Facilitation. A Toolkit of Techniques Center for Youth and Communities, Heller School, Brandeis University, Waltham, USA.

تقنية القمع (Funnel Questions)

أسلوب في طرح الأسئلة يساعد على الحصول على المعلومات عن طريق استخدام مجموعة واسعة من الأسئلة المفتوحة، ثم استخدام أسئلة استقصائية لتضييق الحوار والحصول على معلومات محدّدة، والانتهاء بطرح مجموعة من الأسئلة المغلقة للتلخيص والاتفاق على المعلومات.

تستخدم تقنية القُمع (Funnel Questions) في:

- إدارة عملية طرح الأسئلة.
- معرفة المزيد من التفاصيل حول موضوع معيّن من خلال إعادة رسم الموقف.
- التوّصل لنقاط مشتركة والاتفاق عليها.

المراجع

- Tucker, L. (2016). How the Right Sales Tool Can Reinvigorate Your Sales Team and Accelerate Your Sales Cycle, Top Sales Magazine (https://topsalesmagazine.com/).

استراتيجية التعلم المبني على حل المشكلات (Problem solving –based learning)

حل المشكلات عملية يستخدم فيها الطلبة ما لديهم من معارف مكتسبة ومهارات سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف غير مألوف لديهم وتكون الاستجابة بإجراء ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف.

خطوات حل المشكلات

أولًا: فهم المشكلة وقراءتها بتمعّن والتفكير في إجابات الأسئلة الآتية:

- هل أستطيع صياغة المشكلة بلغتي؟
- ما معطيات هذه المشكلة؟
- ما المجاهيل فيها؟
- ما المطلوب؟
- ما المعلومات التي أحتاجها لحل المشكلة؟

ثانيًا: إعداد خطة لحل المشكلة من خلال التفكير في إجابات الأسئلة الآتية:

- ما الطرق والخطوات لحل المشكلة؟
- ما مدى مناسبة وملاءمة كل طريقة لطبيعة المشكلة؟

ثالثًا: تطبيق الخطة وتنفيذ الخطوات والطرق المناسبة لحل المشكلة ثم التفكير بإجابات الأسئلة الآتية:

- ما المشكلات المشابهة التي أستطيع حلها بنفس الطريقة؟
- كيف أستطيع تطبيق ما تعلمته من معرفة وخبرة جديدة في إيجاد حلول بديلة؟

رابعًا: التحقق والتأمل بالمشكلة والنتائج المترتبة على حلها للتحقيق من صحة ومنطقية الحل المستخدم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى فاعلية ومنطقية الطريقة التي استخدمتها في حل المشكلة؟
- هل سأحصل على نفس النتيجة في حال استخدمت طرق وأساليب أخرى؟

إن توظيف استراتيجية التعلم المبني على حل المشكلات (Problem solving –based learning) في العملية التعليمية التعلمية يتم من خلال مشكلة حقيقية وواقعية يعمل الطلبة على حلها حيث تساعدهم على اكتشاف المعارف والمهارات الجديدة اللازم تعلّمها خلال حل المشكلة المطروحة كما تشجعهم على التعلم الذاتي والفهم العميق. إن هذه الاستراتيجية تساعد المعلمين والمعلمات على تنمية المهارات الآتية لدى الطلبة:

- التفكير.
- إدارة الوقت.
- العمل التعاوني.
- حل المشكلات.
- التواصل الفاعل.
- استخدام أدوات التكنولوجيا.
- البحث عن المعلومات ومعالجتها.

أهمية توظيف استراتيجية التعلم المبني على حل المشكلات (Problem solving –based learning)

- تحفيز الطلبة على التعلم من خلال استخدام مشكلة واقعية.
- إدراك وفهم الطلبة سبب تعلمهم للمعرفة الجديدة.
- تخزين المعرفة في ذاكرة الطلبة بأنماط يسهل استرجاعها لاحقًا لحل مشكلات مشابهة.
- تنمية مهارات التعلّم الذاتي واعتماد الطلبة على أنفسهم في البحث عن حل المشكلة.

تقنيات حل المشكلات

- **تبسيط المسألة:** تُستخدم هذه الطريقة لتبسيط المواقف أو المشكلات المقدّمة للطلبة بغرض تمكينهم من فهمها والوقوف على عناصرها المختلفة.
- **تمثيل المشكلة:** عندما يصعب على الطالب تصوّر المشكلة يستطيع أن يُمثّل المشكلة بدنيًا ليصل إلى حلّها أو يُمكن رسمها إذا تعذّر التمثيل.
- **الحذف أو المحاولة والخطأ:** في المحاولة والخطأ يُقترح عدد من الحلول ويتم التأكد من الحل الصحيح، أما في الحذف فتعتمد على حذف الحلول غير الممكنة.
- **استخدام المعادلات:** التعبير عن المشكلة بلغة المعادلات التي تُعتبر من أهم طرق حلّ المسائل الرياضية.
- **عمل نموذج أو شكل:** تمثيل الموقف أو المشكلة بنموذج يُساعد على توضيح العلاقات بين مكوّنات المشكلة ويُسهم بشكل فعّال في التوصل إلى الحل
- **عمل قائمة منظمة أو جدول:** عمل قائمة أو جدول طريقة جيدة لتنظيم المعلومات الواردة في المشكلة بحيث يُمكن اكتشاف علاقة ما أو نمط للبيانات الواردة في المشكلة.
- **سكامبر (SCAMPER):** واحدة من أهم وأفضل الطرق التي تستخدم في التفكير خارج الصندوق لإيجاد حلول إبداعية للمشكلات والتغلب على أية عقبات وتقوم هذه التقنية على مبدأ أساسي وهو القول بأن كل جديد مبتكر هو في الأساس تعديل على شيء آخر موجود بالفعل، أي أنه لا يوجد شيء جديد يأتي من العدم، بل إن كل شيء جديد له أساس تم التعديل عليه للخروج بشكله الجديد.

أحرف كلمة (SCAMPER) هي اختصار لسبع مراحل للطلبة حرية تطبيق بعضها أو كلها بالترتيب الذي يرونه مناسبًا؛ كالآتي:

- S = Substitute وتعني التبديل.
- C = Combine وتعني الجمع والتركيب.
- A = Adapt وتعني التكيف.

- Magnify = M وتعني التكبير.
- Put to Other Use = P وتعني إعادة استخدام.
- Eliminate = E وتعني الحذف، الإلغاء، الاستبعاد.
- Rearrange = R وتعني إعادة الترتيب.

خطوات تصميم وتنفيذ التعلّم المبني على حل المشكلات

يمكن تحديد مراحل تصميم تنفيذ التعلم المبني على حل المشكلة في أربع خطوات رئيسة هي:

الإعداد

- اختيار وتحديد مشكلة واقعية أو موقف يحدث في ميدان معيّن.
- صياغة المشكلة، وتوجد مصادر مختلفة لصياغتها منها: مقالات من الجرائد والمجلات والإذاعة والتلفاز، وتجارب الآخرين، ومواقف صحية، ومواقف من الأدبيات، والمنهاج المدرسي ودليل المنهاج، والمواقع العالمية، والتجارب الشخصية.
- تحديد النتاجات والمخرجات.
- اختيار مصادر مُلائمة تساعد الطلبة على جمع المعلومات.
- إعداد خطة لسير عمل الطلبة.

التوجيه

- شرح المشكلة.
- مشاركة الطلبة وتوجيههم نحو تحديد النتاجات والمخرجات التعليمية.

التنفيذ

- تحديد خطة العمل.
- تنظيم الطلبة بصورة مجموعات وتحديد الأدوار داخل المجموعة.
- تقديم الدعم للطلبة ومساعدتهم على حل المشكلة.

التقويم

تلخيص ما تعلّمه الطلبة وتحديد ما تحقق من النتاجات وتقويم إنجاز الطالب والمعلم ويشترط في تقويم التعلم المبني على المشكلة الموضوعية (الصدق والثبات) وتقويم نواتج عمل الطلبة وإنجازاتهم.

المراجع

- أبو زينة، فريد. (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. ط ١. دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- Schwartz, P. (2001). Problem Based Learning: Case Studies Experience and Practice. Individual Contributers, New York, USA.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

أسس اختيار استراتيجية التدريس المناسبة

هناك أسس إجمالية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية التدريس المناسبة، وهذه الأسس تتعلق بالنواحي الآتية:

- **النتاجات المطلوب تحقيقها**

عند اختيار المعلم/ة لاستراتيجية معينة فمن المنطقي أن يكون أساس الاختيار نوع ومستوى النتاج أو النتاجات التي تسعى لتحقيقها.

- **عدد الطلبة**

إن عدد الطلبة في الصف أو ما يعرف بحجم المجموعة يلعب دورًا أساسيًا في اختيار نوع الاستراتيجية التي تسهم في تحقيق النتاجات المرجوة.

- **قدرات الطلبة**

عند اختيار استراتيجية معينة يجب الأخذ بعين الاعتبار مدى انتباه الطلبة وقدراتهم على مسايرة الطريقة المتبناة في التدريس إذ أن الطلبة الأكثر نضجًا يتمتعون بقدرات للانتباه أكثر من سواهم، لذلك فإنه من الضروري مراعاة التنويع في طريقة التدريس يتحقق الفهم الاستيعاب لدى جميع فئات الطلبة ذكورًا وإناثًا لضمان نقل أثر المعرفة التي يتعلمونها داخل الغرفة الصفية إلى حياتهم الواقعية.

- **خصائص الطلبة وحاجاتهم**

إن اختيار استراتيجية معينة له تأثير مباشر في إدارة الغرفة الصفية، فالطريقة المناسبة لأحد الطلبة قد لا تكون مناسبة للآخرين، وبعض الطلبة قد يتعلمون بشكل أفضل ضمن مجموعة، وآخرون قد يجدون التفاعل صعبًا ويفضلون جلسات جماعية لجمع المعلومات ويتعلمون فقط بشكل فردي، والبعض الآخر يتعلمون من خلال القراءة والاستماع، لذلك إن مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة الذكور والإناث تعتبر الجوهر الأساسي لتلبية احتياجات الطلبة وخصائصهم الذاتية للنهوض بهم وتلمس احتياجاتهم الفعلية.

- **دوافع الطلبة**

لا يوجد أدنى شك في أن اختيار استراتيجية معينة له تأثيره في دوافع الطلبة واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، فالطريقة التي يتبعها المعلم/ة سيكون لها تأثير في توجيه دوافعهم وزيادة دافعيتهم. بعض الطلبة مثلًا

أثر توظيف التكنولوجيا على العملية التعليمية التعلمية

أدى توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية إلى: تغيير دور المعلم/ة من المصدر الوحيد للمعرفة ليصبح موجه ومدرب وميسر للعملية التعليمية، وتغيير دور الطلبة من متلقيين سلبيين للمعرفة إلى متعلمين نشطين فاعلين ومسؤولين عن عملية تعلمهم. بالإضافة إلى إشراك أفراد آخرين من خارج الغرفة الصفية لدعم تعلّم الطلبة بهدف تجويد التعليم من خلال:

- إتاحة الفرصة للطلبة لتحمل مسؤولية تعلّمهم.
- جذب انتباه الطلبة باعتبارها وسيلة مشوقة.
- مراعاة ومخاطبة الحاجات الفردية للطلبة.
- تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي.
- تجاوز حدود الغرفة الصفية.

المرجع

- Huang, R. K. & Price, J. K. (2016). ICT in Education in Global Context: Comparative Reports of Innovations in K-12 Education. 1st Edition. Springer, Switzerland.

توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية

يؤدي توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مدموجة مع استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية التعلمية إلى العديد من التغييرات في الغرفة الصفية نذكر منها:

أولًا: من حيث المحتوى الذي يتعلمه الطلبة

- يصبح المحتوى قائم على الكفايات والأداء وليس على المعلومات المجردة.
- تتعدد إمكانات الوصول إلى المعلومة من حيث النوع، والشكل، والمصدر.
- يصبح التعلم واقعيًا والأمثلة واقعية.
- يتغير دور المعلم/ة إلى موجه وميسر للمعلومات.

ثانيًا: من حيث طريقة التعلم

- يصبح التعلم متمحورًا حول الطلبة.
- يتحمل الطلبة مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم.
- يتعلم الطلبة عن طريق حل المشكلات، وعن طريق البحث والاستقصاء.
- يتم توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة تضيف قيمة للحصة الصفية وتحقق نتاجات التعلم.

ثالثًا: زيادة إشراك الطلبة في العملية التعليمية التعلمية

- يرتفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة نتيجة تطبيقهم وتنفيذهم مهمات التعلم المختلفة.
- زيادة شعور الطلبة بالالتزام وملكية عملية تعلّمهم من خلال مهمات التعلم الذاتي.

أدوات التكنولوجيا التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعلمية

- **الإنترنت ومحركات البحث**

تستخدم في كافة المواد الدراسية كوسيلة اتصال ومصدر للمعلومات.

- **برمجيات إنتاج الوثائق**

تستخدم في كافة المواد الدراسية لإنشاء وتحرير وطباعة ونشر الوثائق ومنها:

- معالج النصوص (MS-Word)
- الناشر المكتبي (MS-Publisher)
- العروض التقديمية (PowerPoint)
- محرر الويب (MS-Front Page)

- **برمجيات تحليل البيانات والجداول الإلكترونية**

تمكن الجداول الإلكترونية من عمل الحسابات والرسوم البيانية وتحليل البيانات بالإضافة إلى البرمجة. تستخدم في مختلف المواد الدراسية منها الرياضيات والعلوم. ومن هذه البرمجيات: Excel. SPSS.

- **برمجيات إدارة البيانات**

تتضمن تنظيم البيانات وترتيبها بحيث يسهل الوصول إليها والتعامل معها وتستخدم في كافة المواد الدراسية. ومنها:

- قواعد البيانات (MS-Access)
- قواعد البيانات المبنية على لغات برمجة تطبيقية.

- **برمجيات التصميم والرسم**

تستخدم في كافة المواد الدراسية لمعالجة الرسوم والصور ومنها برمجيات مثل الرسام والفوتوشوب (Photoshop) وبرمجيات ثلاثية الأبعاد (3D) والعرض التقديمي.

- **أدوات لإدخال البيانات العلمية والرياضية**

تستخدم في العلوم المختلفة لمتابعة بيانات الظواهر لفترات طويلة أو حساسة وتحليلها ومنها: الـ Coach 5 والكاميرات الرقمية والفيديو.

- **نظم المعلومات الجغرافية**

تعرف نظم المعلومات الجغرافية (GIS) بأنها نظم حاسوبية لجمع وإدارة ومعالجة وتحليل البيانات ذات الطبيعة المكانية وتغيرها مع الزمن سواءً كانت هذه المعالم طبيعية كالغابات والأنهار أم صناعية كالمباني والطرق والجسور والسدود بالإضافة إلى الظواهر الطبيعية والبيئية مثل المد والجزر والتلوث وغيرها ومنها برنامج (Google Earth) وبرامج تحديد الموقع (GPS).

- **الألعاب التعليمية**

من هذه الألعاب لعبة الـ(Lego) التركيبية التي يمكن استخدامها في مبحث الرياضيات.

- **برمجيات المحاكاة والنمذجة**

تستخدم في مختلف المواد الدراسية منها الرياضيات والعلوم لإعطاء نماذج مشابهة للواقع أو تمثيل ثلاثي الأبعاد ومنها برمجيات مثل:

- MathCAD
- Visual Basic
- Java Applet

برمجيات الصوت والصورة

- صانع الأفلام (Windows Movie Maker)
- محرر الفيديو (Adobe Premiere)
- مسجل الصوت (Sound Recorder)

أداة إتزكان (Itzkan) لتقويم توظيف أدوات التكنولوجيا في التعليم

في سياق دراسة أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم قام إتزكان (Itzkan,1994) بدراسة عمق التحولات التي تطرأ على التعليم نتيجة لذلك، وقد كانت دراسته تلك إثر شيوع اعتقاد لدى واضعي السياسات التعليمية مفاده أن إدخال تلك الأدوات بحد ذاته سيحدث الأثر المطلوب في تغيير العملية التعليمية. وقد ميز إتزكان (Itzkan) بين ثلاث مراحل للتغيير والتطوير بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى العملية التعليمية التعلمية، وهي:

١. الاستبدال (Substitution)

مرحلة إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دون أن يرافقها تغيير في أساليب التعلم والتعليم والمحتوى ونتاجات التعلم. وفي هذه المرحلة تُحسّن أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الممارسات القائمة بشكل بسيط، فعلى سبيل المثال: يتم استخدام نشاطات التطبيق والتدريب على الحاسوب التي تقوم على استخدام الحاسوب كورقة إلكترونية للإجابة عن الأسئلة حتى يتمكن من المهارة أو المعلومة المطلوبة، ويبقى المعلمون هم مصدر المعلومة ومقدموها الرئيسون.

التوقّف عن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه المرحلة لا يؤثر على العملية التعليمية.

٢. الانتقال (Transition)

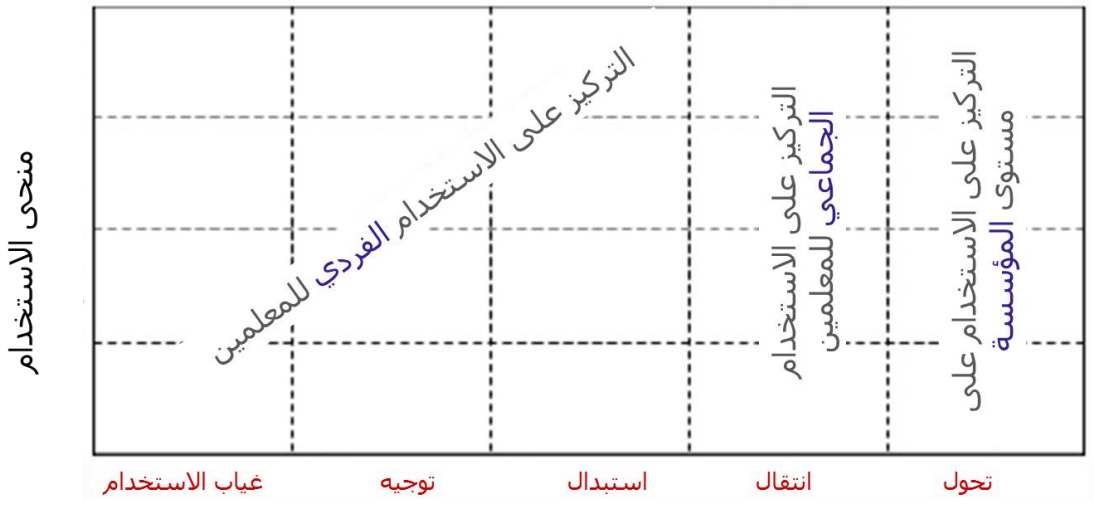
مرحلة إدخال أساليب تعليمية جديدة بالإضافة إلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث يتم تنظيم العمليات الرئيسة وتنفيذها بطريقة مختلفة بمساعدة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فمثلًا يبدأ استخدام الأساليب التعليمية الجديدة مثل استخدام البريد الإلكتروني لتبادل المعلومات والمعرفة، ويصبح الطلبة مسؤولين أكثر عن عملية تعلّمهم ويكون لهم دور في الوصول إلى المعرفة تحت إشراف المعلم/ة.

التوقف عن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه المرحلة يعني ضرورة إعادة تصميم وتنظيم العملية التعليمية.

٣. التحوّل (Transformation)

مرحلة تغيير رئيس في الرؤية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم. وفي هذه المرحلة يصبح الطلبة مسؤولين عن عملية تعلّمهم، ويتغيّر دور المعلم/ة في الغرفة الصفية وتختفي الممارسات القديمة، ويصبح المعلمون والمعلمات مشرفين على عملية تعلم الطلبة.

التوقف عن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه المرحلة يعني إعادة تصميم وتنظيم العملية التعليمية من الصفر.



استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

ومن المهم هنا إحداث التغيير في دور كل من الطلبة والمعلم/ة، وإدخال سلوكيات واتجاهات وطرق تدريس جديدة. وحسب مراحل إتزكان (Itzkan) يُلاحَظ التطوّر الطبيعي لدور المعلم/ة والطلبة في استخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. ففي مرحلة الاستبدال يكون الدور الأكبر للمعلم/ة بينما يبقى الطلبة في وضع متلقي المعرفة، مع ملاحظة التطوّر الانفعالي لهم نتيجة استخدام الأداة الجديدة، بينما يزداد دور الطلبة في مرحلة الانتقال نتيجة لتشارك المعلومات وزيادة مهاراتهم مثل مهارات العرض والاتصال. ويحدث التغيير الحقيقي في مرحلة التحوّل وتَنتُج الأدوار الجديدة لكل من الطلبة والمعلم/ة.

وبناءً على ما سبق، من المهم تقديم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليس كبديل للممارسات القائمة بل لإحداث التغيير في هذه الممارسات وتغيير الرؤية فيما يتعلق بعملية التعليم والتعلّم وكذلك لتغيير دور كل من المعلم/ة والطلبة، فيصبح المعلمون والمعلمات شركاء للطلبة في العملية التعليمية التعلمية، وداعمين، ومدربين ومقيّمين، وقادة، ومنسقين يراعون الفروق الفردية بين الطلبة. ويُصبح الطلبة مسؤولين عن تعلّمهم ومستقلين ومديرين للمعرفة، وأعضاء ضمن فِرق، وخبراء في مجالات ومواضيع مختلفة.

القياس والتقويم والتقييم

القياس (Measurement)

العملية التي نحصل من خلالها على قيمة رقمية لصفة من الصفات أو خاصية معينة، وفقًا لبعض المعايير والمحكات. ويتمثل بقياس سمات التحصيل الصفي لدى المتعلمين والمتعلمات ومدى تفاوت درجاتهم.

أهداف القياس

- التعرف على العملية التعليمية التعلمية وما قد تواجهه من مشكلات أو عقبات مستقبلية.
- إعطاء أولياء الأمور القدرة على معرفة مستويات أبنائهم المتعلمين والمتعلمات.
- التعرف على المستوى العلمي للطلبة من معارف ومهارات واتجاهات وما يطرأ عليها من تغيرات.

التقويم (Evaluation)

عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها، وبالتالي يتمثل بقياس المستوى التعليمي بين نقطة البداية ونقطة النهاية وما طرأ عليه من تغيرات سلبية أو إيجابية.

أهداف التقويم

- مساعدة كل من المعلم/ـة والمتعلم/ـة على معرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، وتحديد العوامل والأسباب التي تحول دون ذلك.
- معرفة مدى فهم واستيعاب المتعلمين والمتعلمات لما درسوه، ومدى استخدامهم للمعلومات والمهارات التي تعلموها، ومدى قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في استخدام هذه المعلومات.
- معرفة العقبات والتحديات التي تواجه أطراف العملية التعليمية سواء المعلم/ـة أو المتعلم/ـة أو المدرسة والعمل على حلها.

- تعديل الأهداف التربوية بما يُلائم حاجات المتعلمين والمتعلمات والمجتمع والكشف عن حاجات وميول وقدرات واستعدادات المتعلمين والمتعلمات.
- مساعدة أولياء الأمور على معرفة مدى تقدم أبنائهم نحو الأهداف التربوية والعقبات التي تواجههم وطرق معالجتها.

التقييم (Assessment)

هو عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار الحكم (التقييم) على الشيء المراد تقويمه في ضوء ما يحتويه من الخاصية الخاضعة للقياس ونسبتها إلى قيمة متفق عليها أو معيار معين. فهو إعطاء قيمة للشيء وإصدار حكم.

المراجع:

- أبو زينة، فريد. (٢٠٠٣). *أساسيات القياس والتقويم في التربية*. عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد.(٢٠١٠) *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان–الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

دراسة حالة

قامت المعلمة سناء بتدريس درس انحسار مياه البحر الميت ضمن مبحث الجغرافيا للصف التاسع من خلال استراتيجية حل المشكلات بعنوان: (هل سيموت البحر الميت مرةً أخرى؟)، وتوجيه المتعلمات بإعداد فيلم وثائقي عن الموضوع والبحث حول أسباب المشكلة وجمع المعلومات والأدلة التي تقود لحل هذه المشكلة واختبار بعض الحلول الممكنة والآثار المترتبة على كل حل من جميع الأبعاد كالأبعاد الاقتصادية والسياسية، وأوضحت المعلمة للمتعلمات معايير تنفيذ هذه المهام، وعملت على تقسيمهم لمجموعات لكل مجموعة مهمة محددة تسهم في إعداد الفيلم. تقوم المجموعة الأولى بالعودة إلى المكتبة والروابط الإلكترونية التي زودتهم بها المعلمة للبحث حول تاريخ المنطقة وطبيعتها الجغرافية، والأسباب التي أسهمت في انحسار المياه، والمجموعة الثانية تبحث في طبيعة العلاقات السياسية بين الدول المرتبطة مع الأردن في البحر وعلاقتها بالأسباب أو الحلول، والمجموعة الثالثة تبحث في الحلول المقترحة والآثار المترتبة على كل حل. والمجموعة الرابعة تبحث في كيفية إعداد الأفلام الوثائقية وحضور برامج وثائقية عبر قناة الجزيرة الوثائقية.

بعد أربعة حصص تمكنت الطالبات من إنجاز المهمة من خلال تعاونهم وإرشادات المعلمة وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمات، وفي نهاية المشروع أعطت المعلمة لكل مجموعة العلامة التي تستحقها في ظل المعايير المتفق عليها مسبقًا.

بعد دراسة هذه الحالة أجب عن الأسئلة الآتية:

- ما الفرق الذي أحدثته المعلمة سناء في تدريس هذا الدرس مقارنة مع التدريس المباشر لهذا الدرس، وتقديمه بالاعتماد على المعلم/ة في الشرح والتوضيح؟
- ما خصائص المهمة التي قدمتها المعلمة للمتعلمات؟
- ما أهمية طرح المادة التعليمية بالاعتماد على التقويم الواقعي؟

التقويم الواقعي وأهدافه

التقويم الواقعي (Authentic Assessment)

هو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلمين والمتعلمات ويقيسها في مواقف حقيقية، من خلال وضع المتعلمين والمتعلمات في مهام حقيقية واقعية، تبدو كنشاطات تعلّم يمارس فيها المتعلمون والمتعلمات مهارات التفكير العليا لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية التي يعيشونها.

أهمية التقويم الواقعي

- إيجاد سياقات جديدة.
- البقاء على اتصال.
- التعاون الدائم.
- تغيير الاتجاهات.
- دعم الحوار.
- التعلّم المستمر.

أهداف التقويم الواقعي

- تحديد مدى تحقيق المتعلم/ة لنتاجات التعلّم.
- تحديد درجة النمو المُتحقق في شخصية المتعلم/ة.
- تطوير مهارات الطلبة الحياتية.
- تنمية المهارات العقلية العليا لدى المتعلم /ة.
- تعزيز قدرة المتعلم /ة على التقويم الذاتي.
- تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.

يتضمن التقويم الواقعي عادة مهمة يؤديها المتعلم/ة وأداة لتقييم هذه المهمة، وتتمثل خصائص هذه المهمات بالآتي:

- تتضمن مهمات واقعية من بيئة المتعلم /ة (البيت، المدرسة، أماكن العمل).
- تتيح الفرصة للطلبة لتطبيق المعرفة الأكاديمية والمهارات المكتسبة في واقع حياتهم.
- تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلم/ة.
- تساعد الطلبة على استغلال الوقت بشكل فاعل.
- تزود المتعلم/ة بفرص التأمل الذاتي.
- يلازمها تقويم أدائي خاص بالموقف الواقعي.
- تساعد على تحقيق الدمج مع المواضيع المختلفة ولمستويات مختلفة.

ويتطلب التعلم الواقعي مواقف مرتبطة بالبيئة المحيطة بالمدرسة ويمكن أن ترتبط هذه المواقف بالآتي: (مشكلة، حالة، مشروع، قصة، حدث).

وتتمثل القيمة المضافة للتعلم الواقعي بالآتي:

- تعلم نشط.
- يعزز التفاعل الاجتماعي.
- يجذب المتعلمين والمتعلمات ويتحدى قدراتهم.
- يقدم خيارات المتعلمين والمتعلمات.
- يستخدم أكثر من أسلوب لمساعدة الطلبة في فهم المحتوى التعليمي.

وبالتالي فإن التعلم الواقعي يساعد المتعلمين والمتعلمات في معرفة: لماذا هم في المدرسة؟

خصائص التقويم الواقعي

- شمولي: لا يقتصر على قياس جانب واحد فقط من جوانب عملية التعليم والتعلّم، بل يتعداه لقياس الجوانب الأخرى كالاتجاهات والقيم والمهارات.
- استمراري: يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس وهو مُلازم لكل نشاط يقوم به المتعلم/ة.
- اقتصادي: يتم بأقل وقت وتكلفة مادية ممكنة وذلك من خلال اختيار أداة القياس المناسبة.

- تشاركي: يتطلّب مشاركة وتعاون كل من المعلم/ـة، والمتعلم/ـة، وولي الأمر، والمشرف/ـة التربوي/ـة ومدير/ة المدرسة في تحديد المعايير التي تُظهر نوعية ما تعلّمه المتعلم/ة وكيفية قياس تعلّمه/ا.
- ديمقراطي: يُتيح الفرصة للطلبة لتقويم أنفسهم بأنفسهم ويسمح لهم بحرية التفكير مما يمكّنهم من تحقيق نتاجات التعلّم المحددة.
- علمي: يستند إلى معايير محددة ومضبوطة ومُحكمة، ويتطلب استخدام أدوات تقويم متنوّعة تتناسب بدقة مع الموقف التعلّمي.
- مرن: يُوظّف فيه استراتيجيات وأدوات مختلفة تتناسب مع المواقف التعليمية التعلّمية، بالإضافة إلى تعدّد المواقف التي تُستخدم فيها هذه الاستراتيجيات والأدوات لقياس نواتج التعلّم.

المراجع

- البطش، وليد. (٢٠٠٥)، *الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة*، عمان– الأردن.
- إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية، *استراتيجيات التقويم وأدواته*، ٢٠٠٤.

أنواع التقويم

مر التقويم بعدة مراحل تنوعت من خلالها أغراضه، بدأ باستخدامه لتقييم القرارات الفردية، ثم في القرن العشرين ركز على تصنيف الطلبة، ثم زاد استخدامه في القرن ٢١ ليصبح مؤخراً التقويم من أجل التعلم. وتتم عملية التقويم بثلاثة أنواع تتمثل بـ:

- **تقويم التعلم (Assessment of Learning)**

قياس التعلم بعد حدوثه باستخدام المعلومات عن أداء المتعلمين والمتعلمات، ووضع تقارير للآخرين عنها. ويشكل جزءاً من المنهج لكنه يقود عملية التدريس (التدريس للاختبار)، ويكون غير حقيقي، ومستقلًا عن السياق، وغير مرن. ويستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهج. كما يساعد على تحديد مكانتهم مقارنة بغيرهم.

خصائص تقويم التعلم:

- يتم إصدار أحكام عن أداء المتعلمين والمتعلمات في نهاية عملية التعليم ويتم التداول بشأنها خارج الغرفة الصفية.
- يقارن أداء الطالب/ة بنتاجات التعلم المقررة لصف معين.
- يستخدم لغرض تصنيف الطلبة.
- درجة حدوثه أقل من درجة حدوث التعليم من أجل التعلم.

- **التقويم من أجل التعلم (Assessment For Learning)**

يصمم لإعطاء المعلم/ة معلومات لتعديل أنشطة التعلم والتعليم. ويقوم على اعتبار أن هناك أنماطًا يستخدمها المتعلمون والمتعلمات للتعلم يمكن التنبؤ بها. ويتطلب من المعلم/ة جمع معلومات لا لتحديد ما يعرفه المتعلمون والمتعلمات فقط، بل ليعرف متى وكيف يطبق المتعلمون والمتعلمات ما تعلموه، ولتحسين التدريس، وإعطاء تغذية راجعة للطلبة لتحسين تعلمهم. ويركز المعلمون والمعلمات على التقويم الذي يعطي معلومات عن تعلم المتعلمين والمتعلمات وتفكيرهم.

ويعرفه بلاك ووليام (Black& Wiliam) أنه جزء من عمليات التعلم والتعليم، وأنه يتضمن استخدام الأدلة لتعديل التدريس لمقابلة احتياجات الطلبة وتحسين التعلم، وأنه يأخذ مكانه خلال التعلم، ويعطي المتعلمين والمتعلمات دورًا فعالًا في عمليات التقييم، حيث يعمل الطلبة مع المعلم على تحديد ما ينبغي

تعلمه وما الخطوة القادمة. ثم يستخدم الطرفان التغذية الراجعة التي تتضمن معلومات عن كيفية تعلم المتعلمين والمتعلمات، ومدى تقدمهم، وطبيعة فهمهم والصعوبات التي يواجهونها لتحسين تعلمهم.

يجيب التقويم من أجل التعلم عن ثلاثة أسئلة وهي:

- إلى أين نتجه؟
- ما مستوى ما حققناه حتى الآن؟
- ما المطلوب بعد ذلك؟

وتركز التوجهات الحديثة على كيفية تطور تعلم الطلبة وضرورة تمركز الجهود حول تقدم التعلم، بدلًا من الاعتماد فقط على التتابع في المنهج أو تطابق مكونات التعلم.

أساسيات التقويم من أجل التعلم

- يغطي جميع جوانب التحصيل لجميع المتعلمين والمتعلمات.
- يطور القدرة على التقييم الذاتي وتقييم الزملاء.
- يساعد الطلبة على معرفة كيف يتحسنون.
- يدعم الفهم لنواتج التعلم ومحكات التقييم.
- يبني ويدعم الدافعية.
- بناء وحساس ويراعي الجوانب الانفعالية.
- أساسي للتطوير المهني.
- أساسي للممارسات الصفية.
- يركز على كيفية تعلم المتعلم/ة.
- جزء من التخطيط الفعال للتعلم والتعليم.

مكونات التقويم من أجل التعلم

- **نواتج التعلم المستهدفة:** والتي توضح للطلبة ما سيقومون بتعلمه، ولماذا
- **محكات النجاح:** وهي الخطوات أو المكونات الرئيسة المتصلة بالتعلم الجديد، حيث يناقش المعلم/ة والمتعلمون هذه المحكات قبل أن يبدأ التعلم، وبحيث تكون هي المحكات الوحيدة التي يقاس بها تعلم الطلبة.
- **التغذية الراجعة التكوينية:** تزود الطلبة بالمعلومات حول المجالات التي نجحوا فيها، وأدائهم التعلمي ومجالات التحسين. وينبغي أن تعتمد على محكات النجاح.

- **التساؤلات الفعالة:** وتقدم بطريقة تزود بالمعلومات الأساسية التي يمكن استخدامها لتحديد مستوى التعلم الحالي، وكيفية تطوير التعلم، والتخطيط للتعلم المستقبلي. وهي تتضمن تشجيع الطلبة على تقديم التساؤلات.
- **التقييم الذاتي وتقييم الأقران:** ولا تنحصر فقط فيما تعلموه بالفعل بل تشمل الطرق الأفضل لتعلمهم.

- **التقويم كتعلم (Assessment as Learning)**

هو عملية تطوير ودعم العمليات ما بعد المعرفية للمتعلمين، ويركز هذا التقييم على دور المتعلمين والمتعلمات في ربط التعلم بالتقويم. ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم والتعلم الجديد. وفيه يكون التعلم عملية نشطة لإعادة بناء معرفية تظهر عند تفاعل الأفراد مع الأفكار الجديدة. ويطلب من الطلبة التفكر وكتابة الانطباعات عن تعلمهم وعمل التعديلات لتحقيق تعلم أعمق. وفيه يهتم المعلمون والمعلمات بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليات العقلية بعد المعرفية لتعديل فهمهم، ويتابع المعلمون والمعلمات عمليات وضع المتعلمين والمتعلمات لأهدافهم وتعلمهم.

ومن صور التقويم أيضا:

أنواع التقويم حسب الفترة الزمنية

- **التقويم القبلي:** يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي (عادة في بداية العام الدراسي أو قبل البدء بتدريس وحدة معينة)، ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة التي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج، أو يهدف إلى الكشف عن مهارات الطلبة ومعارفهم قبل بدء عملية التدريس لأغراض مختلفة مثل: معرفة تأثير البرنامج الدراسي عليها أو مقارنتهم بمجموعات أخرى.
- **التقويم التكويني:** ويعرف بأنه عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس غرضها تزويد المعلم/ـة والمتعلم/ـة بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم الطلبة، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم بشكل دوري ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة. فالتقويم التكويني يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، فهو يزود المعلم/ـة والمتعلم/ـة بالتغذية الراجعة وبالنجاح والفشل فالهدف الأساسي منه توجيه تنفيذ عملية التعلم.
- **التقويم الختامي (أو تقويم التحصيل):** ويقصد به التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي تـ/يعطيها المعلم/ـة في نهاية الشهر أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته، ثم رصده/ا للنتائج في سجل العلامات

من أجل تقويم تحصيل الطلبة بموجبها تمهيداً لاتخاذ قرار بترفيعه/ا أو ترسيبه/ا أو إعطائه/ا شهادة تبين مقدار إنجازاته/ا.

أنواع التقويم حسب طبيعة المعلومات

- **التقويم الكمي:** يعتمد على جمع معلومات كمية عن تحصيل الطلبة.
- **التقويم النوعي:** يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم المتعلمين والمتعلمات وذلك من خلال الملاحظة أو أية أداة تحقق هذه الغاية، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات المتعلمين والمتعلمات وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم، والحكم على نوع المعلومات التي تم قياسها.

أنواع التقويم حسب الغرض منه

- التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم/ـة، وتحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجها المتعلم/ة حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، فالغرض الأساسي إذًا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

- التقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج الدراسية.
- التقويم لأغراض تصنيف المتعلمين والمتعلمات.

المراجع

- ابو زينة، فريد. (٢٠٠٣)، *أساسيات القياس والتقويم في التربية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
- إدارة الامتحانات والاختبارات مديرية الاختبارات وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية، *استراتيجيات التقويم وأدواته*، ٢٠٠٤.

التقويم التكويني

التقويم التكويني (Formative Assessment)

ويعرف بأنه عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس، غرضها تزويد المعلم/ـة والمتعلم/ـة بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم المتعلمين والمتعلمات، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم بشكل دوري ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة. فالتقويم التكويني يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، وهو يزود المعلم/ـة والمتعلم/ـة بالتغذية الراجعة وبالنجاح والفشل فالهدف الأساسي منه توجيه تنفيذ عملية التعلم.

ويُعرف أيضاً على أنه عملية مستمرة لـ...

- جمع الأدلة حول تعلّم المتعلمين والمتعلمات.
- توفير التغذية الراجعة حول التعلّم لكل من المتعلمين والمتعلمات والمعلمين وأولياء الأمور.
- سد الفجوة بين وضع المتعلم الحالي والوضع المرغوب فيه.

أهداف التقويم التكويني

- دعم حدوث التعلّم لدى المتعلمين والمتعلمات.
- تحسين عملية التعليم والتعلم.

يُعدّ التقويم التكويني مهماً لكل من:

- المتعلم/ـة:

يحدد مستوى تقدمه/ا نحو نتاجات التعلّم ويسمح له/ا بتقويم نفسه/ا ذاتياً.

- المعلم/ـة:

ي/تراقب فعالية تدريسه/ا والتعديل عليها وفقاً للبيانات المجمعة عن إنجاز المتعلمين والمتعلمات.

- الإداريون والمسؤولون:

يراقبون أداء المدرسة ويقدمون المساعدة ويتدخلون عند الحاجة.

كفايات المعلم التقويمية

يجب أن يمتلك المعلم عدداً من الكفايات ليُوظف التقويم التكويني وتشتمل هذه الكفايات على ثلاثة مكونات أساسية هي:

- المعرفة ويجب أن يمتلك المعلم/ة معرفة بـ...
  - ــ المحتوى العلمي حسب تخصصه/ا.
  - ــ استراتيجيات التدريس الحديثة.
  - ــ استراتيجيات وأساليب التقويم الحديثة.
  - ــ طرق الكشف عن المعرفة السابقة لدى الطلبة.
- المهارة ويجب أن يكون المعلم/ة قادراً على:
  - ــ إدارة عملية التعلّم بمرونة.
  - ــ إيجاد بيئة تعلّم تعاونية وداعمة.
  - ــ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والمتعلمات.
  - ــ تزويد المتعلمين والمتعلمات بتغذية راجعة محددة حول تعلّمهم.
- الاتجاه يجب أن يدرك المعلم/ة أن:
  - ــ المتعلمين والمتعلمات شركاء في عملية التقويم التكويني.
  - ــ التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم والتعليم.
  - ــ التقويم التكويني يُوفّر للمعلم/ة والطلبة معلومات ذات قيمة جديرة بالاهتمام.

لتفعيل التقويم التكويني داخل الغرفة الصفية يجب اتباع الآتي:

- حدّد نتاجات التعلّم المرجوة.
- حدّد مؤشرات التعلّم.
- خطّط لمهام التعلّم.
- كلّف الطلبة بتنفيذ المهام.

- قارن بين مخرجات التعلّم والمؤشرات الدالة عليه. وتشمل حلقات التغذية الراجعة على:

ـ تحديد نتاجات التعلّم المرجوة.

ـ تحديد ووصف الأداء المقبول.

ـ تحديد ووصف الأداء الضعيف.

ـ مقارنة الأداء الضعيف بالأداء المقبول.

ـ تحديد طرق تحسين الأداء الضعيف؛ ليرتقي إلى مستوى الأداء المقبول.

أغراض التقويم التكويني

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسين هما:

- الأغراض المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في الآتي:

ـ التعرف على تعلم المتعلمين والمتعلمات ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة.

ـ قيادة تعلم المتعلمين والمتعلمات وتوجيههم في الاتجاه الصحيح.

ـ الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

ـ مساعدة المعلم/ة على تحسين أسلوبه/ا في التعليم وإيجاد طريقة تعلم بديلة.

ـ تزويد المعلم/ة والمتعلم/ة بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.

ـ وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص الطلبة من نقاط الضعف.

- الأغراض غير المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في الآتي:

ـ تقوية دافعية الطالب/ة نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته/ا الفورية لنتائجه/ا وأخطائه/ا وكيفية تصحيحها.

ـ تثبيت التعلّم أو زيادة الاحتفاظ به.

ـ زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

التقويم الختامي (Summative Assessment)

التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يجريها المعلمون في نهاية الشهر أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته ثم رصد النتائج في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل الطلبة بموجبها تمهيدًا لاتخاذ قرار بترفيعهم أو ترسيبهم أو إعطائهم شهادة تبين مقدار إنجازاتهم.

أغراض التقويم الختامي

يمكن إجمال أغراض التقويم الختامي بالآتي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف.
- إعطاء شهادات للمتعلمين والمتعلمات لإعلام أولياء الأمور بنتائج أبنائهم.
- اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيع والفصل أو الطرد.
- مقارنة نتائج شعب الصف الواحد.

ويظهر الجدول الآتي الفروق بين التقويم التكويني والتقويم الختامي:

التقويم التكويني	التقويم الختامي
جزء لا يتجزأ من التعليم والتعلم ويستمر طول فترة حدوث التعلم.	يحدث بعد اكتمال التعلم.
يهدف إلى تحسين تعلم المتعلم/ة.	يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف
تقيس هدفًا تعليمًا واحدًا ويكون قصيرًا وسريعًا ويتكرر حدوثه خلال التعلم.	طويل يقيس مجموعة أهداف تعليمية.
يقدم تغذية راجعة للمعلم/ة والمتعلم/ة.	يستخدم لإعطاء درجة وتقديم قياس نهائي لنتائج المتعلم/ة.

مواقف تعليمية

الموقف الأول

قامت سعاد وأفراد مجموعتها بطلاء الحصى بالدهان الزيتي لتجهيزها كقطع فسيفسائية حتى يتمكَّن من استكمال العلم الأردني بأحجار الفسيفساء ضمن مشروع مبحث التربية الوطنية لدرس مدينة مأدبا.

الموقف الثاني

رسم خالد ومجموعة من زملائه الجهاز الهضمي لتوظيفه في حصة مبحث العلوم وشرح أعضاء الجهاز ووظيفة كل عضو من أعضاء الجهاز الهضمي.

الموقف الثالث

قام المعلم سامي بتسجيل ملاحظاته حول أداء المتعلمين لمهارة الوثب الطويل خلال حصة الرياضة.

الموقف الرابع

كلفت المعلمة مريم طالبات الصف العاشر بالاستعداد لمناقشة موضوع التعلم عن بعد، بالعمل ضمن مجموعتين مؤيد ومعارض مع تقديم الحجج والبراهين التي تدعم آراءَهنّ.

الموقف الخامس

مي متعلمة في الصف السابع تحرص بشكل يومي على تسجيل ملاحظاتها حول الموضوعات التي تتعلمها وتكتب رأيها في بعض الموضوعات وتحفظه في سجل سير التعلم.

الموقف السادس

قام المعلم أحمد بعقد اختبار لمبحث الرياضيات لطلبة الصف العاشر على نمط الاختبارات الدولية.

الموقف السابع

أجرى المعلم فؤاد لقاء مع الطالب فارس من خلال طرح عدد من الأسئلة التي تكشف معلوماته واتجاهاته حول التعليم المهني ودوره في توفير فرص العمل خلال حصة التربية المهنية.

الموقف الثامن

قدمت سلمى أمام زميلاتها توضيحًا لخطوات حل المسألة من خلال تقديم أمثلة على عمليات البيع والشراء.

استراتيجيات التقويم الواقعي

أولًا: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance: Based Assessment)

قيام المتعلّم/ة بتوضيح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ومن فعاليات التقويم المعتمد على الأداء الآتي:

- **التقديم (Presentation)**

عرض مُخطط ومنظّم يقوم به المتعلّم/ة أو مجموعة من الطلبة لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يُقدّم الطالب/ـة شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية وغيرها.

- **العرض التوضيحي (Demonstration)**

عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلّم/ـة أو مجموعة من الطلبة لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة الطلبة على إعادة عرض المفهوم بطريقتهم الخاصة وبلغة واضحة، كأن يُوضّح المتعلّم مفهومًا من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

- **الأداء العملي (Performance)**

مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلمين والمتعلمات لمهمات مُحدّدة يُنفّذونها عملياً، كأن يطلب المعلم/ـة من الطلبة إنتاج مجسّم أو خريطة أو نموذج أو استخدام جهاز وغيرها.

- **الحديث (Speech)**

يتحدّث المتعلّم/ـة أو مجموعة من الطلبة عن موضوع معيّن خلال فترة محدّدة وقصيرة، وغالبًا ما يكون هذا الحديث سرداً لقصّة أو إعادة لرواية أو تقديم فكرة لإظهار قدرة المتعلّم/ـة على التعبير والتلخيص وربط الأفكار، كأن تـ/يتحدث الطالب/ـة عن فيلم شاهده/ته، أو رحلة قام/ـت بها، أو قصة قرأها/تها أو فكرة طرحها /تها المعلم/ـة خلال الموقف التعليمي.

- **المعرض (Exhibition)**

عرض الطلبة لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متّفق عليه؛ لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معيّن لتحقيق نتاج محدّد مثل: أن يعرض المتعلمون والمتعلمات نماذج أو مجسّمات أو صوراً أو لوحات أو أعمالاً فنّية أو منتجات أو أزياء أو أشغالاً يدوية.

- **المحاكاة / لعب الأدوار (Simulation\ Role-playing)**

يُنفّذ المتعلمون والمتعلمات حوارًا أو نقاشًا بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً؛ لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائيّة، ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات، من خلال العمل على مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن يكون الموقف تقنيًّا محوسبًا، حيث يندمج المتعلّم في موقف محاكاة محوْسب، وعليه أن يُنفّذ نفس النوع من الأعمال والقرارات التي يتوقّع مصادفتها في عمله مستقبلاً.

- **المناقشة / المناظرة (Debate)**

لقاء بين فريقين من المتعلمين والمتعلمات للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنّى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى مُحكّم (أحد المتعلمين والمتعلمات)؛ لإظهار مدى قدرة الطلبة على الإقناع والتواصل والاستماع الفعّال وتقديم الحجج والمبررات المؤيّدة لوجهات نظرهم.

خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء

- تحديد الغرض من التقويم المعتمد على الأداء بشكل واضح.
- تحديد نتاجات التعلّم الخاصة المُراد تقويمها.
- تحديد ما يُراد تقويمه بشكل واضح من المهارات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والأدائية ونوع المشكلات المُراد حلها من قبل المتعلمين والمتعلمات.
- ترتيب نتاجات التعلّم حسب الأهمية والأولوّية.
- كتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها.
- انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمُنسجمة مع نتاجات التعلّم.
- تحديد وقت إنجاز المهمات التقويمية.
- تحديد المعايير ومستوى الأداء.
- انتقاء أداة التقويم المناسبة: (سلم تقدير، وقائمة رصد ... إلخ).
- تحديد ظروف الأداء وشروطه: مثل: (الأجهزة، والمعدات، والمواد المطلوبة ... إلخ).

ثانيًا: استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication)

جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدّم الذي حققه/ته المتعلم/ة، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره/ا وأسلوبه/ا في حل المشكلات، ومن فعاليات التواصل الآتي:

- **المقابلة**

لقاء محدد مسبقاً بين المعلم/ة والطالب/ة، يمنح المعلم/ة فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطلبة واتجاهاتهم نحو موضوع معين، أو تقويم مدى تقدّم الطالب/ة في (مشروع، بحث... إلخ) من خلال النقاش أولاً ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلّم الطالب/ة.

- **الأسئلة والأجوبة**

أسئلة مباشرة من المعلم/ة إلى الطالب/ة لرصد مدى تقدّمه/ا، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره/ا وأسلوبه/ا في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مُسبق.

خطوات تصميم التقويم بالتواصل

- تحديد الهدف من التقويم بشكل واضح.
- انتقاء الأسئلة التقويمية وصياغتها بشكل مناسب.
- تحديد الوقت المناسب للتقويم.
- إعداد أداة التقويم المناسبة لتسجيل المعلومات التي تم الحصول عليها من التواصل.

ثالثًا: استراتيجية الملاحظة (Observation)

عملية يتوجّه فيها المعلم/ة أو الملاحِظُ (المرشد، الأقران) بحواسه المختلفة نحو الطالب/ة بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تُفيد في الحكم على أدائهم وفي تقويم مهاراته/ا، وقيمه/ا، وسلوكه/ا، وأخلاقياته/ا، وطريقة تفكيره/ا.

خطوات تصميم التقويم بالملاحظة

- تحديد الغرض من التقويم بالملاحظة.

- تحديد نتاجات التعلّم المُراد ملاحظتها.
- تحديد الممارسات والمهمات المطلوب مُلاحظتها ومؤشرات الأداء.
- ترتيب الممارسات والمهمات المطلوب مُلاحظتها ومؤشرات الأداء في تسلسل منطقي.
- تصميم أداة تقويم (سلم تقدير، قائمة شطب... إلخ) لهذه الممارسات والمؤشرات.

رابعًا: استراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment Strategy)

إشراك المتعلم /ة في عملية التّقويم، وذلك من خلال إتاحة الفرصة له/ا لنقد أعماله/ا بنفسه/ا والحكم على مدى فهمه/ا للمادة التعليمية وتحديد نقاط قوته/ا وضعفه/ا، ومن فعاليات التقويم بمراجعة الذات الآتي:

- **مراجعة الذات**

قدرة الطالب/ة على ملاحظة وتحليل أدائه/ا والحكم عليه/ا بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع خطط لتحسين وتطوير مستوى أدائه/ا بالتعاون المتبادل بين المتعلم /ة والمعلم/ة.

- **يوميات المتعلم/ة**

مذكّرة يكتبها المتعلم /ة تتضمن خواطره/ا حول ما قرأه/ا أو شاهده/ا أو سمعه/أ، وتوضَع في ملف المتعلم /ة أو تُكتب مباشرة في سجل سير التعلّم.

- **ملف المتعلم /ة**

ملف يتضمن نماذج من أعمال الطالب/ة واهتماماته/ا التي يتم انتقاؤها بعناية لتُظهر مدى تقدمه/ا عبر الوقت.

- **الاستبانات الذاتيّة**

تتضمّن عدد واسع من العناصر والمكوّنات حسب العمليات أو النتاجات المُراد تقويمها، ثمّ يُحدّد المتعلم/ة ذاتياً درجة امتلاكه/ا أو تحقيقه/ا لهذه العناصر أو المكونات.

- **الأسئلة التأمليّة**

طرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة بشكل يُتيح لهم الفرصة للتعبير عن تأمّلاتهم وانطباعاتهم على ما تمّ تعلّمه وما سيتعلّمونه.

خطوات تصميم التقويم بمراجعة الذات

- تحديد الغرض من التقويم بمراجعة الذات.
- تحديد نتاجات التعلّم المُراد تقويمها.
- تحديد مهام ونشاطات مناسبة للنتاجات المُراد تقويمها.
- تحديد الظرف المطلوب للأداء مثل: الوقت، التكنولوجيا المستخدمة، .... الخ.
- اعتماد معايير لتقويم مراجعة الذات.

خامسًا: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and Paper)

تُعدّ استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثّلة في الاختبارات بكل أنواعها من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم/ـة في مجالات معيّنة، وتشكّل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المدرسة، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلم/ـة للمهارات العقلية والأدائية المُتضمّنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات مُعدّة بعناية وإحكام، وهي الاختبارات التي تُعدّ طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم/ـة في محتوى دراسي تعلّم مُسبقاً، وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الفقرات التي تُمثّل المحتوى الدراسي، ومن فعاليات هذه الاستراتيجية الآتي:

- **الاختبارات ذات الإجابات المُنتقاة**

يمتاز هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية حيث يتم تقدير العلامة بعيداً عن ذاتية المُصحّح وعلى المتعلم/ـة اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل، حيث تتضمّن هذه الاختبارات أنواعاً مختلفة من الأسئلة مثل: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المطابقة.

- **الاختبارات ذات الإجابات المُوجّهة**

يُطلب من المتعلم/ـة في هذا النوع من الاختبارات أن يصوغ الإجابات بكلماته/ا وبأسلوبه/ا الخاص، ولكن بدرجات متفاوتة من الحرية بحسب درجة تحديد الإجابة التي تختلف باختلاف نوع السؤال المطروح، حيث تتضمّن هذه الاختبارات أنواعاً مختلفة من الأسئلة مثل: أسئلة التكميل، والأسئلة قصيرة الإجابة، والأسئلة الإنشائية.

أدوات التقويم/ ١

أولًا: سلالم التقدير (Rating Scales)

قائمة من الأفعال والسلوكيات التي يُقدّرها المعلم/ـة والمتعلم ـة أثناء قيامه/ـا بأداء مهمة تعلّمية تتكوّن من مجموعة مهارات، ويُقابل كل فقرة منها تدريجاً يُعبّر عن مستوى أداء المتعلم /ـة في هذه المهارة الجزئية، وتدل مستويات التدريج على مستوى أداء الطالب/ـة في كل مهارة جزئية، حيث يُمثّل أحد طرفيها انعدام المهارة في حين يُمثّل الطرف الثاني للتدريج اكتمال هذه المهارة لدى الطالب/ـة، ولسلالم التقدير ثلاثة أنواع هي:

- **سلالم التقدير:**

مثال (١):

الرقم	الفقرة	التقدير				
		١	٢	٣	٤	٥
١	التعبير شفويًا بجمل عما يشاهد في لوحة المحادثة.					
٢	تسمية عناصر لوحة المحادثة.					
٣	ذكر مكوّنات الأسرة.					
٤	ذكر موقف يدل على احترام الوالدين.					
٥	استخدام عبارات تواصلية تمثل الاحترام.					

مثال (٢):

الرقم	الفقرة	التقدير			
		ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف
١	إظهار الاهتمام بموضوع الدرس.				
٢	طرح أسئلة مثيرة للتفكير.				
٣	طرح الأسئلة دون تردد.				
٤	الالتزام بآداب طرح السؤال.				
٥	التوصل إلى إجابات الأسئلة.				

التقدير: ممتاز = ٥، جيد = ٤، مقبول = ٣، ضعيف = ٢.

- **سلالم التقدير اللفظية:** عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تُبيّن أداء المتعلم /ـة في مستويات مختلفة، حيث يتم اختيار وصف دقيق لمستوى أداء الطالب/ـة.

ويعد سلم التقدير اللفظي أداة ودليل للمعلم/ـة لقياس أداء المتعلم/ـة عند مستويات عدة قد تكون أربعة أو خمسة مستويات أو أكثر. ويحتاج بناء سلم التقدير اللفظي إلى الآتي:

- العناصر أو المعايير الأساسية التي تحدد أداء المتعلم/ـة، وتمثل صفوف السلم.
- مستويات الأداء المراد تقويمه ويتم تضمينها في سلم التقدير اللفظي وتمثل أعمدة السلم.
- وصف الأداء المراد قياسه ضمن كل معيار بدقة ووضوح في كل مستوى من المستويات التي تم تضمينها في السلم، وتمثل خلايا السلم.

كما نحتاج عند صياغة الفقرة التي تضم المعيار ومستويات الأداء للطلبة إلى مراعاة الآتي:

- وصف الأداء بشكل متسلسل في مستويات السلم وهذا يحتاج من مُعِد السلم الدقة والحرص على وضوح وتميز الأداء في كل خلية، بحيث يحرص المُعِد على عدم التداخل بين المستويات المختارة، حيث إن تداخل المستويات يجعل عملية تقويم أداء المتعلم/ـة صعبة ولا تعطي النتائج المرجوة منها.
- ملاءمة السلم مع المرحلة العمرية بحيث يكون موجهاً نحو العملية التعليمية التعلّمية التي يتفاعل فيها المعلم/ـة والطلبة.
- الغاية من بناء وتصميم سلم التقدير اللفظي هي: معرفة جوانب القوة والضعف لدى الطلبة وتحديد الطرق والوسائل لتحسين وتطوير أدائه في المستقبل.
- الرغبة الأكيدة لدى مصمم السلم للوصول إلى نواتج تعلّم واضحة وذات أهمية لدى الطلبة.

مثال: مبحث العلوم.

الرقم	الأداء	ممتاز	متوسط	ضعيف
١	رصد الحالة الجوية.	الالتزام برصد الحالة الجوية في نفس الوقت كل يوم.	عدم الالتزام بتوقيت مُحدّد.	إهمال الكثير من الأمور.
٣	ذكر مفهوم الطقس.	استخدام عبارات صحيحة ولغة سليمة.	خطأ في بعض الكلمات.	يوجد الكثير من الأخطاء.
٤	الإجابة عن سؤال الاستقصاء.	الإجابة عن السؤال إجابة منطقية.	الإجابة غير واضحة تماماً.	عدم الإجابة عن السؤال بشكل صحيح.
٥	جمع معلومات عن الطقس من مصادر مختلفة.	الحصول على جميع المعلومات اللازمة من مصدر مناسب.	المعلومات التي جمعت غير كاملة.	التقصير في جمع المعلومات.

التقدير: ممتاز = ٥، متوسط = ٣، ضعيف = ١.

مزايا سلالم التقدير

- تُوفّر جهد المعلم/ة ووقته/ا.
- تتصف بدرجة عالية من الموضوعية والثبات.
- تتناسب مع مختلف أصناف الطلبة.

خطوات إعداد سلالم التقدير

- تجزئة المهارة أو المهمّة إلى مجموعة من المهارات أو المهام الجزئية، أو إلى مجموعة من السلوكيات المكوّنة للمهارة المطلوبة.
- ترتيب السلوكيات المكوّنة للمهارة التي يتم قياسها حسب تسلسل حدوثها.

- اختيار التدريج المناسب أو الوصف المناسب لتقدير الأداء في المهارات الجزئية وذلك وفقًا لطبيعة المهمة، وطبيعة السلوكيات المكوّنة لها.

فوائد سلالم التقدير

- تزود المتعلم/ة بالتفاصيل الدقيقة لأداء المتعلم/ة.
- تُبيّن للمتعلّم/ة نقاط قوته وضعفه عند أدائه/ا أي عمل قام/ت به/ا.
- تزود المعلم/ة والمتعلم/ة بمؤشرات حقيقية لما تم إنجازه، وكيفية تحسينه في المستقبل.

المراجع

- إدارة الامتحانات والاختبارات. مديرية الاختبارات (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته*. وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*، عمان، الأردن.

موقع الألمان التعليمي
ALEMANCENTER

أدوات التقويم /٢

قوائم الرَّصد (Check Lists)

قائمة من الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم/ة أو الطالب/ة أثناء تنفيذ الطالب/ة للمهمات والمهارات التعليمية، ويقوم الشخص الذي يرصد هذه الأفعال (المعلم/ة أو متعلم/ة) برصد الاستجابات على فقرات قائمة الرصد باختيار أحد التقديرين من الأزواج الآتية: (صح/ خطأ) (نعم/ لا)، (موافق/ غير موافق) ... إلخ. وتُعدّ قوائم الرصد من أسهل أدوات التقويم من حيث إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

صفات قوائم الرّصد الجيّدة

- فقراتها لا تزيد عن عشر فقرات.
- فقراتها مكتوبة بلغة بسيطة وواضحة ومُحدّدة.
- فقراتها مكتوبة بشكل مُتسلسل ومنطقي حسب توقّع ظهورها في أداء الطالب/ة.

خطوات إعداد قوائم الرّصد

- تحليل المحتوى لتحديد نتاجات التعلّم الجزئية.
- اختيار معايير التقويم المناسبة التي تُساعد الراصد في اختيار أحد التقديرين.
- تخصيص علامة مناسبة لكل فقرة من فقرات الأداة حسب أهميتها، وذلك لإصدار حكم على أداء الطالب/ة الكلي في المهمة التعلّمية بعد انتهاء المتعلم /ة من إنجاز المهمة.
- مناقشة فقرات القائمة مع المتعلم/ة والاتفاق عليها.

مثال (١): قائمة شطب تقيس أداء معلم/ة عند تقديمه/ا حصة صفية:

المعيار/السلوك	**نعم**	**لا**
تحديد الأهداف مسبقًا.		
التمهيد للموضوع بربطه مع المعرفة السابقة للمتعلّم/ة.		
توجيه الطلبة في تعلّمهم نحو الأهداف.		
توجيه أسئلة سابرة للمتعلم/ة.		

التنويع في الوسائل التعليمية.		
التنويع في طرق التقويم.		
تركيز النشاطات على مهارات التفكير العليا.		
احترام آراء المتعلم/ة.		

مثال(٢): مبحث الاجتماعيات للصف السادس

الرقم	الفقرة	نعم	لا
١	ذِكرُ المتعلم/ ة معنى الانتخاب.		
٢	توضيح المتعلم /ة مفهوم الترشيح.		
٣	ذِكرُ المتعلم /ة ثلاثة من أعمال مجلس الأسرة.		
٤	ذِكرُ المتعلم /ة ثلاثاً من فوائد مجلس الأسرة.		

سجلّات سير التعلّم

سجل منظّم يـ/تكتب فيه المتعلم /ـة عبارات حول أشياء قرأتـ/ها أو شاهدتـ/ها أو مرّ/ت بها خلال تعلّمه/ا وفي حياته/ا الخاصة حيث يُسمح له/ا بالتعبير بحرية عن آرائه/ا الخاصة واستجاباته/ا حول ما تعلّمت/ه.

مثال

الاسم: _____ التاريخ: _____ الموضوع: _____

انطباعاتي حول الدرس

_____

_____

ملاحظات المعلم/ة

_____

_____

السجلّات القصصية

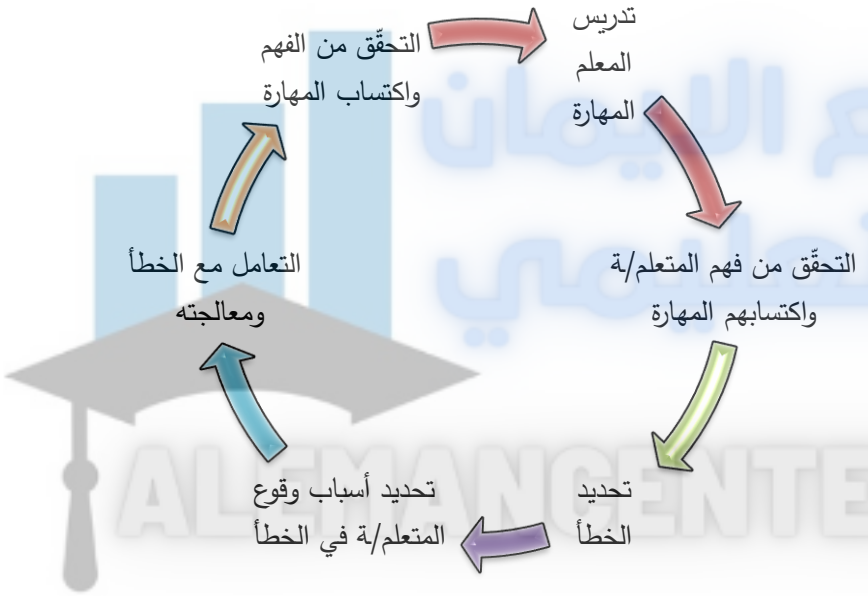
سجل يتضمّن وصفًا موجزًا من قبل المعلم/ـة لما تعلّم/ته المتعلم/ـة، حيث يدّون المعلم/ـة أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات الطالب/ـة ومعارفه/واتجاهاته/ا.

التحقق من فهم المتعلمين والمتعلمات

التحقق من فهم المتعلمين والمتعلمات يعد:

- أسلوب منهج من التقويم التكويني يجب تطبيقه بشكل مستمر لضمان تعلّم المتعلمين والمتعلمات.
- خطوة مهمة في عملية التعليم والتعلّم، فالمعارف السابقة التي يحملها الطلبة تُؤثّر في كيفية فهمهم للتعلّم الجديد، فإن لم يتم التأكّد والتحقّق من فهم المتعلمين والمتعلمات للموضوع الجديد سيكون من الصعب معرفة ما استفاده الطلبة من الدرس.

التحقّق من فهم المتعلمين والمتعلمات عملية مستمرة



أهمية التحقق من فهم المتعلمين والمتعلمات

- تحسين عملية التعليم والتعلّم.
- تحديد ما تعلّمه الطلبة من الدرس.
- زيادة قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي.
- تحديد الأخطاء التي يُمكن أن يقع فيها الطلبة.
- تصحيح ما يقع فيه الطلبة من أخطاء.
- تحديد قدرة الطلبة على حلّ التمارين بمفردهم.

- تحديد الخطوة اللاحقة التي سيقوم بها المعلم.
- تدريب الطلبة على مراقبة فهمهم بشكل مستمر.

طرق التحقق من فهم المتعلمين والمتعلمات

يمكن التحقّق من فهم المتعلمين والمتعلمات بطرق عدّة، منها استخدام الآتي:

- **اللغة الشفوية (Oral Language)**

تُعدّ هذه الطريقة من أكثر الطرق استخداماً كونها ترتبط باللغة الشفهية (الاستماع والتحدّث) التي تُعتبر من الطرق التقليدية والقديمة في التواصل. ويستطيع المعلم/ة من خلال التخطيط الجيّد وتحليل إجابات الطلبة تقليص الفجوة بين ما يحتاج الطلبة معرفته وبين ما يعرفونه مُسبقاً. ومن استراتيجيات اللغة الشفوية إعادة السرد حيث يتطلب إعادة السرد من الطلبة التفكير فيما سمعوه أو فيما تمتْ قراءته وتنظيم أفكارهم وتلخيصها لبيان ما فهموه من النص.

- **الأسئلة**

هناك خمس خطوات لعملية طرح الأسئلة، كالآتي:

١. إعداد السؤال: حدّد النتاج التعليمي، وحدّد المحتوى التعليمي المناسب، وحدّد مستوى بلوم المرتبط بالسؤال، وانتبه لصياغة السؤال.
٢. طرح السؤال: حدّد آلية الإجابة ثم اطرح السؤال.
٣. تحفيز الطلبة على الإجابة: انتظر بعد طرح الأسئلة، وشجّع الطلبة الذين لا يرغبون بالإجابة، وانتظر بعد إجابة الطلبة.
٤. التعامل مع إجابات الطلبة: أعطِ تغذية راجعة مناسبة، وتوسّع ووظّف الإجابات الصحيحة، وانتبه لردود فعل الطلبة واستثرهم لطرح الأسئلة.
٥. التأمّل في عملية طرح الأسئلة: حلّل الأسئلة، وحلّل عملية اختيار الإجابات، وقيّم إجابات المتعلمين والمتعلمات، وحلّل ردود فعل الطلبة والمعلم.

- **الكتابة**

تُعدّ الكتابة طريقة للتعبير عن التفكير، ويستخدمها المعلم للتحقّق من الفهم كونها تُوضّح ما يُفكّر به المتعلمون والمتعلمات ويفهمونه من المحتوى. ومن المهم أن يُراعي المعلم تنوّع المهام، ووضوح المطلوب من المهمة، ووضوح الإجراءات عند تصميم أنشطة للتحقّق من الفهم تعتمد على الكتابة.

طرح الأسئلة

طرح الأسئلة الصفية

مجموعة من السلوكيات والأداءات التي يقوم بها المعلم/ـة بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من (إعداد السؤال–توجيه السؤال–الانتظار عقب السؤال–اختيار المتعلم/ـة الذي سيـ/تجيب –الاستماع عند الإجابة – الانتظار بعد الإجابة – معالجة إجابات الطلبة – تشجيع المتعلم/ـة).

تعتبر الأسئلة أداة تستخدم لـ:

- التواصل.
- التعلم.
- التقويم.

أهمية طرح الأسئلة

- الكشف عن استعداد الطلبة للتعلم.
- تزويد المعلم/ـة والمتعلم/ـة بتغذية راجعة بناءة.
- تحديد نقاط ضعف الطلبة وقوتهم مما يسهم في تحسين عملية التعلم.
- تعليم الطلبة مهارات ضرورية كالإصغاء لزملائهم.
- إثارة دافعية المتعلم/ـة للتعلم والتفكير وحل المشكلة المطروحة.
- جذب انتباه المتعلم/ـة وتشجيعهم للحوار والنقاش.

الأسئلة من أجل التعلم

- هناك أنواع متعددة من الأسئلة يمكن توظيفها في الغرفة ويجب اختيار الأسئلة الأكثر ملاءمة للمتعلم/ـة ونتاجات التعلم.
- عند وضع الأسئلة تذكروا أن تخاطبوا:

–مستويات التفكير الدنيا: تتناول مستويات التفكير الدنيا الفهم والاستيعاب للمعلومات مثل: (عدد خصائص ....، اذكر العوامل؟ ما عاصمة؟).

-مستويات التفكير العليا: تتناول مستويات التفكير العليا أسئلة الاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنتاجي، وتطبيق المفاهيم والمبادئ، والمقارنة، والعلاقات بين الأسباب والنتائج، وحل المشكلات، وإصدار الأحكام التقويمية.

استراتيجيات طرح الأسئلة حسب مستويات بلوم (Bloom)

- المستوى الأول المعرفة: عرض مادة تم تعلمها مسبقًا من خلال تذكر حقائق، ومصطلحات، ومفاهيم أساسية، وأجوبة.

الكلمات المفتاحية: من، ماذا، لماذا، متى، احذف، أين، أي، قم باختيار، جد، عرّف، كيف، صنف، اعرض، قم بتهجئة، ضع في قائمة، صل بين، سم، اربط، أخبر، تذكر، انتق.

- المستوى الثاني الاستيعاب: إظهار فهم الحقائق والأفكار من خلال التنظيم، والمقارنة، والترجمة، والتفسير، والوصف وذكر الأفكار الرئيسة.

الكلمات المفتاحية: قارن، أظهر أوجه الاختلاف، وضح، صف، فسر، اشرح، اذكر مزيداً من التفاصيل، بين، استنتج، لخص النقاط الرئيسية، اربط، أعد صياغة، ترجم، لخص، اعرض، نظم في مجموعات، استنتج.

- المستوى الثالث التطبيق: حل المشكلات من خلال تطبيق المعرفة، والحقائق، والأساليب والقواعد المكتسبة بطريقة مختلفة.

الكلمات المفتاحية: طبق، ابن، قم باختيار، ركّب، وضّح، طوّر، ارسم، قم بتجربة، بيّن، أجرِ مقابلة، استخدم، صمم نموذجاً، نظّم، انتق، خطط، جد حلا، وظّف.

- المستوى الرابع التحليل: فحص وتفكيك المعلومات إلى أجزاء من خلال تحديد الدوافع والأسباب، والتوصل إلى استنتاجات وتقديم أدلة لدعم التعميمات.

الكلمات المفتاحية: حلل، صنّف، نظّم في مجموعات، قارن، أظهر أوجه الاختلاف، اكتشف، قسّم، افحص، وزع في مجموعات، رتب، بسّط، ميّز، افترض، استنتج.

أسئلة:

كيف يرتبط ..... مع .....؟

لماذا تعتقد أن.....؟

ما هي الدوافع .....؟

ما النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها.....؟

كيف يمكنك أن تُصنف.....؟

- المستوى الخامس التركيب: تجميع المعلومات بطريقة مختلفة من خلال تجميع العناصر في نمط جديد أو طرح حلول بديلة.

الكلمات المفتاحية: أدمج، اجمع، قم بتأليف، ابن، ابتكر، صمم، طوّر، قم بصياغة، تخيل، اخترع، كوّن، خطط، اقترح جد حلاً، افترض، ناقش، عدّل، غيّر، حسّن، كبّر، احذف، أضف مزيداً من التفاصيل.

أسئلة:

ما التغييرات التي يمكن أن تجريها لحل .....؟

كيف يمكن أن تُحسّن من .....؟

ماذا سيحدث لو .....؟

هل بإمكانك إضافة المزيد من التفاصيل حول سبب .....؟

هل بإمكانك ذكر بديل .....؟

ما الذي يمكن القيام به حتى نقلل أو نزيد من .....؟

كيف يمكنك تصميم .....؟

- المستوى السادس التقويم: تقديم الآراء والدفاع عنها من خلال إصدار الأحكام حول المعلومات وصحة الأفكار ونوعية العمل بناء على مجموعة من المعايير.

الكلمات المفتاحية: انتق، دافع عن، حدد، قيّم، أصدر حكماً، برر، قم بقياس، قارن، ضع علامة أو تقدير، قدم توصية، أصدر حكماً، قم باختيار، أظهر الموافقة، ضع أولويات، أظهر دعماً، أثبت، ادحض، حدد قيمة، قيّم.

أسئلة:

هل تتفق مع الإجراءات.....؟ مع النتائج.....؟

ما رأيك بـ .....؟

كيف تثبت أن.....؟ كيف تدحض.....؟

هل تستطيع تقدير قيمة أو أهمية.....؟

كيف تقدر.....؟

أنواع الأسئلة الصفية

- الأسئلة المغلقة:

-تتطلب استدعاء المعلومات التي سبق للطلبة أن تعلموها واختزنوها في ذاكرتهم.

-لا تتطلب استخدام مستويات التفكير العليا عند الإجابة عنها.

-لكل سؤال منها جواب واحد صحيح فقط، كالأسئلة المرتبطة بالحقائق.

أمثلة: أين تقع مدينة بيروت؟ ما هو العنصر الذي يتفاعل مع الهواء الجوي؟

- الأسئلة المفتوحة:

-تتطلب الإجابة عنها استخدام مستويات التفكير العليا (كالتحليل والتركيب والتقويم).

-تُشجع الطلبة على البحث والاستقصاء والاستنتاج.

-تساعد الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم.

-تتطلب الإجابة عنها استدعاء آراء الطلبة وخبراتهم السابقة والجديدة.

ومن أنواع الأسئلة المفتوحة:

-أسئلة التفكير المتمايز:

١.تنمي قدرات المتعلمين والمتعلمات على إيجاد حل للمشكلات عندما لا تتوافر معلومات كافية إزاء المشكلة قيد البحث.

٢.يمكن التوصل من خلال هذا النوع من الأسئلة إلى عدة حلول لمشكلة واحدة.

٣.لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة بل تُطلق العنان للتفكير الإبداعي.

-الأسئلة السابرة التوضيحية:

يُوجّه المعلم/ة السؤال للطلبة ومن ثم يشتق السؤال الذي يليه من خلال إجابة السؤال السابق وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة المراد تعلمها على مدار الحصة.

-الأسئلة التقويمية:

الأسئلة التي تُبنى على معرفة المتعلم/ة السابقة من أجل التوصل إلى أحكام جديدة.

الأسئلة من أجل التقويم

يتم من خلال استراتيجية التقويم بالتواصل جمع معلومات عن مدى التقدّم الذي حققه الطالب/ـة، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره/ا، وأسلوبه/ا في حل المشكلات، وذلك من خلال:

- **المقابلة**

لقاء محدد مسبقًا بين المعلم/ـة والمتعلم/ـة، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطلبة واتجاهاتهم نحو موضوع معين، أو تقويم مدى تقدّم المتعلم/ـة في (مشروع، بحث... إلخ) من خلال النقاش أولًا ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلّم المتعلم/ـة، ومن نماذج الأسئلة التي يمكن أن تطرح في المقابلة:

هل يـ/تستطيع المتعلم/ـة فهم وتعريف وصياغة أو شرح المهمة؟ ما الذي تتناوله المهمة؟ ماذا تستطيع أن تخبريني عنها؟ ما الخطوات التي اتبعتها؟ ما الأشياء المتشابهة أو المختلفة؟

- **الأسئلة والأجوبة**

أسئلة مباشرة من المعلم/ـة إلى المتعلمين والمتعلمات لرصد مدى تقدّمهم، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف، وليست بحاجة إلى إعداد مُسبق.

أنواع الأسئلة والأجوبة:

- أسئلة مفتوحة النهاية متعددة الإجابات، تشجع وتستثير أفكار الطالب بأساليب مختلفة.
- أسئلة تدور حول حقائق سبق للطالب معرفتها.
- أسئلة الرأي وتهدف إلى التعرف على آراء المتعلمين والمتعلمات وحكمهم على الأشياء.

المراجع

- القرشي، عائدة. (٢٠٢٠). مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفها وأنواعها. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العدد (٦٤) مجلد (١٧).

الاختبارات

الاختبار (Test)

عملية منظمة لقياس سلوك المتعلم/ة (نتاجات التعلم) لمعرفة مدى إتقان هذا السلوك وفق معايير (مؤشرات أداء) معينة من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

أهمية الاختبارات

- قياس تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين والمتعلمات.
- تقييم كل من المناهج وطرق التدريس ومدى ملازمتها لاحتياجات الطلبة.
- تعطي تغذية راجعة لكل من المعلم/ة والمتعلم/ة وولي الأمر.

أنواع الاختبارات

تصنف الاختبارات حسب تفسير النتائج كما يظهر في الشكل الآتي:

وتصنف حسب شكل الفقرات، حيث سيتم التركيز على الاختبارات حسب شكل الفقرات.

- الفقرات الموضوعية: حيث يقوم المتعلم/ة باختيار إجابة من بين عدد من البدائل، وتقسم إلى ثلاثة أنواع:

-فقرات الصواب والخطأ: تهدف إلى قياس قدرة المتعلم/ـة على تمييز العبارات الصحيحة من الخاطئة، ويستخدم لقياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي، ويتسم هذا النوع من الفقرات بـ (سهولة التصحيح، وسهولة الصياغة وقياس التذكر، والتشجيع على الحفظ)، وعند كتابة الفقرات لا بد من مراعاة عدد من النقاط:

١. أن تكون الجمل واضحة وقصيرة.

٢. أن تصاغ بطريقة صحيحة بعيدة عن الخطأ ودون استخدام عبارات الكتاب نفسها.

٣. أن تكون الجمل مرتبة عشوائياً بحيث لا تكون كل العبارات الصحيحة أسفل بعضها.

- فقرات الاختيار من متعدد: تعد من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها استخدامًا، حيث يتوجب على الطالب/ة اختيار إجابة صحيحة من بين عدة بدائل، وتستخدم لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة. ويتسم هذا النوع من الفقرات بسهولة التصحيح ولكن الصعوبة في الإعداد والتصميم. وعند كتابة الفقرات يجب مراعاة النقاط الآتية:

١. أن يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة وتكون أحد الخيارات حلا لها.

٢. أن تكون جميع البدائل محتملة في ذهن الطالب/ة.

٣. مراعاة وضوح اللغة وتجنب استخدام الكلمات التي تحمل عدة معانٍ.

- أسئلة المزاوجة/ المطابقة: يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين من الكلمات أو العبارات، تسمى القائمة الأولى (مقدمات) والقائمة الثانية (إجابات) وعلى الطالب/ة أن يطابق بين الكلمة أو العبارة في القائمة الأولى بما يناسبها في القائمة الثانية. ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة الطالب/ـة على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية.

- الفقرات المقالية: يتوجب على الطالب/ة في هذا النوع من الأسئلة أن يصوغ الإجابة بكلماته ولغته الخاصة، وتشمل الأسئلة المقالية على الأنواع الآتية:

-الإجابات القصيرة: تعطى في هذا النوع من الأسئلة الحرية للمتعلم/ة في الإجابة.

-التكميل: جملة خبرية غير مكتملة المعنى والمطلوب أن يقوم الطالب/ـة إكمالها بوضع الكلمة المناسبة أو شبه الجملة أو الرمز.

جدول المواصفات

الرقم	اسم الوحدة	الوزن ١٠٠%	العلامة	مجالات التقويم				
				المعرفة ٥٠%	الفهم والتطبيق وتوظيف المعلومات ٣٠%	المهارات العقلية العليا ٢٠%		١٠٠%

موقع اليمان التعليمي
ALEMANCENTER

إعداد الاختبارات

تعد الاختبارات تطبيقًا عمليًا لتحصيل المتعلم/ة، وتتمثل خطوات بناء الاختبارات بالآتي:

- **تحديد الغرض من الاختبار:** يجب أن تكون الأسئلة محققة للغرض الذي بني الاختبار من أجله (تشخيصي، علاجي، تحصيلي. إلخ).
- **تحديد النتاجات:** تحديد النتاجات التعليمية للمادة الدراسية التي سيتم إعداد اختبار لها.
- **تحليل المحتوى:** مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئتها إلى نتاجات قابلة للقياس.

تحليل المحتوى

رقم الوحدة	اسم الوحدة / الفصل	نتاجات الوحدة	ملاحظات

- **بناء جدول مواصفات:** مخطط تفصيلي يبين فيه محتوى المادة الدراسية بشكل عناوين رئيسة مع تحديد مستوى التركيز ونسبة النتاجات، وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء، أي: تحدد الأوزان النسبية بغرض تحقيق التوازن في الاختبار.

أهم مكونات جدول المواصفات:

- المحتوى وعناصره.
- النتاجات التدريسية بمستوياتها.
- جدول ذو بعدين يوضع في كل خانة من الخانات الجزئية عدد الأسئلة التي تقيس كل نتاج ومن ثم مجموعها والمجموع الكلي اعتمادًا على نسبة الأهمية لكل موضوع.

يحقق جدول المواصفات فوائد عدة منها:

١. يعطي للاختبار مصداقية كبيرة.

٢. يعطي المتعلم/ة الثقة بعدالة الاختبار.

٣. يعطي كل جزء من المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها.

٤. يساعد في قياس مدى تحقق نتاجات المادة بشكل كبير.

خطوات بناء جدول المواصفات:

- تقسيم المادة إلى وحدات (فصول)، موضوعات (عناوين).
- تحديد النتاجات الخاصة بكل فصل/ موضوع (المعرفية، المهارية، الاتجاهات)، وتوزيع النتاجات وفق مستويات العمليات العقلية.
- حساب وزن كل موضوع بالنسبة للمادة الدراسية الداخلة في الامتحان، في ضوء: (عدد الحصص، عدد النتاجات، عدد الصفحات) المخصصة لكل موضوع، مثال ذلك حساب الوزن النسبي لمادة العلوم أربع موضوعات وكل موضوع احتاج عدد الحصص على التوالي (٦، ١٢ ،٤، ٨) يتم حساب وزنها النسبي من خلال:

١. نستخرج المجموع الكلي للحصص التي احتاجتها هذه الموضوعات (١٢+١٦+٤+٨) = ٤٠

٢. نستخرج النسبة المئوية بقسمة الجزء على الكل ثم نضرب في ١٠٠% وفق القانون الآتي:

قانون النسبة المئوية = الجزء/ الكل × ١٠٠%

فتكون نسب هذه الموضوعات على التوالي (٣٠%، ٤٠%، ١٠%، ٢٠%)، ويتم حساب وزن النتاجات بنفس الطريقة ولنفترض أن المعلم/ة سيقيس النتاجات الثلاثة (المعرفة، الفهم، التطبيق) يكون بتحديد عدد النتاجات في كل موضوع على عددها الكلي ثم يضرب في ١٠٠%، وقد يفترض المعلم النسب للمستويات الثلاثة على التوالي (٢٠%، ٣٠%، ٥٠%).

وكذلك الحال بالنسبة لوزن المحتوى أو الموضوع حسب عدد الصفحات يكون من خلال عدد صفحات كل موضوع على عدد صفحات الكتاب الكلي ثم نضرب في ١٠٠%.

– تحديد طول الاختبار: أي عدد أسئلة الاختبار، ويتم تحديدها من قبل المعلم/ـة ويجب تحديد عدد الأسئلة لكل موضوع أو وحدة دراسية من عدد الأسئلة الكلي وفق القانون الآتي:

عدد الأسئلة لكل موضوع (وحدة) = نسبة مستوى النتاج × نسبة المحتوى عدد الأسئلة الكلي

في المثال أعلاه لنفترض أن المعلم/ـة حدد عدد بـ ٢٥ فقرة من فقرات الاختيار من متعدد فإنه يتم تحديد عدد الفقرات لكل موضوع وهدف من خلال:

وزن الموضوع (المحتوى) × وزن النتاج× العدد الكلي للأسئلة

فتكون فقرات الاختبار للمثال أعلاه على النحو الآتي:

الموضوع الأول ولمستوى الفهم = ٣٠ × ٣٠% × ٢٥= ٢,٢٥ أي ٢ فقرة

الموضوع الثاني ولمستوى الفهم = ٤٠% ×٣٠% × ٢٥ =٣,٣٠ أي ٣ فقرات

الموضوع الثالث ولمستوى الفهم = ١٠% × ٣٠% × ٢٥= 75. أي١ فقرة

الموضوع الرابع ولمستوى الفهم = ٢٠ × ٣٠ × ٢٥= ١,٥ أي ٢ فقرة

جدول مواصفات الاختبار

الرقم	اسم الوحدة	الوزن١٠٠%	العلامة	مجالات التقويم			
				المعرفة ٥٠%	الفهم والتطبيق وتوظيف المعلومات ٣٠%	المهارات العقلية العليا ٢٠%	١٠٠%

تحليل الاختبارات وتفسيرها

يتم تحليل نتائج الاختبار ات وفق نوعين هما:

- **التحليل الإجمالي:** هو التحليل الذي يأخذ العلامة الكلية على الاختبار أو على جزء منه كوحدة واحدة في التحليل، ويتضمن عدة معالجات إحصائية تعطي وصفًا بيانيًا، ووصفًا كميًا لهذه العلامات من خلال مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.

- **التحليل التفصيلي:** التحليل الذي يأخذ العلامة على السؤال الواحد أو الفقرة الواحدة كمتغير ويتضمن هذا التحليل صعوبة الفقرة، وتمييز الفقرة، وفعالية المموه (البديل الخاطئ).

وللتعرف على ذلك لا بد من الوقوف عند هذه المعاملات:

- **الوسط الحسابي (المتوسط) Mean (Average)**

الوسط الحسابي لعدد من القيم هو مجموع تلك القيم مقسومًا على عددها.

مثال: الوسط الحسابي للقيم: (٨، ٩، ٥، ٢، ٣)، هو مجموع القيم (٢٧) ÷ عددها (٥) = ٥,٤

يفيد الوسط الحسابي في معرفة الأداء العام للمتعلمين/المتعلمات؛ ففي اختبار (في ظروف عادية) من ٣٠ درجة كان الوسط الحسابي لدرجات الطلبة ٢٤، يعتبر أداءً جيدًا، بينما يكون أداء المتعلمين/المتعلمات غير جيد إذا كان الوسط الحسابي ١٢ مثلاً.

- **الوسيط MEDIAN**

القيمة التي يقع تحتها ٥٠% من القيم، ويحسب بعد ترتيب القيم تصاعديًا أو تنازليًا. ففي القيم أعلاه التي متوسطها ٥,٤ فإن الوسيط لها هو ٥. يفيد الوسيط في معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد المتعلمين/المتعلمات، وعادة ما يقارب المتوسط.

- **المدى RANGE**

الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في مجموعة من القيم. يفيد المدى في إعطاء صورة مبسطة للتشتت في درجات المتعلمين/المتعلمات والتفاوت بينها، فعندما تكون الدرجة العظمى في اختبار من ٣٠ درجة ٣٠، والدرجة الصغرى ٢، يكون المدى واسعًا مما يعكس عن تباين في أداء المتعلمين/المتعلمات كحكم مبدئي.

- **معامل السهولة**

ويقيس مدى سهولة الفقرة، وهو عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة لعدد المتعلمين/المتعلمات الذين حاولوا الإجابة. ففي اختبار حضره ٣٥ متعلم ومتعلمة أجاب منهم ٣٣ متعلم/ة على إحدى الفقرات وكانت إجابات ٢٠ منهم إجابة صحيحة، فنحسب معامل السهولة للفقرة كالآتي:

معامل السهولة = (٢٠÷٣٣) ×١٠٠=٦٠,٦%.

- **معامل الصعوبة**

هو نسبة المتعلمين/المتعلمات الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة، ويحسب معامل الصعوبة من خلال معامل السهولة أي:

معامل الصعوبة = ١–معامل السهولة.

وبالتالي فإن قيمة معامل الصعوبة معكوسة في تفسيرها، بمعنى أنه كلما زاد معامل الصعوبة كانت الفقرة أسهل، أي أنه يقرأ النسبة القليلة على أنها تمثل صعوبة منخفضة.

- **معامل التمييز:**

يقيس معامل التمييز مدى تمييز الفقرة بين المتعلمين/المتعلمات على اختلاف مستوياتهم. فالامتحان الجيد هو الذي يميز بين المتعلمين/المتعلمات. ويحسب بعد تقسيم مجموعة المتعلمين/المتعلمات إلى مجموعتين عليا ودنيا. وطريقة حسابه كما يلي:

معامل التمييز = (عدد الذين أجابوا إجابات صحيحة في الفئة العليا – عدد الذين أجابوا إجابات صحيحة في الفئة الدنيا) ÷ عدد المتعلمين/المتعلمات إحدى الفئتين، ويتمثل قانون معامل التمييز بـ:

$$ت = \frac{ن_ع - ن_د}{ن}$$

حيث إن:

ت: معامل التمييز.

$ن_ع$: عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة العليا.

$ن_د$: عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة الدنيا.

ن: عدد الفئة العليا أو الدنيا.

ففي إحدى الفقرات (اختبار لـ ٣٠ متعلم ومتعلمة)، كان عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا ١٠، وعدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا ٤، فإن معامل تمييز الفقرة يكون:

معامل التمييز = (١٠−٤) ÷ ١٥= ٤٠%.

قراءة معامل التمييز

تعد قيمة معامل التمييز ٢٥% الحد الأدنى المقبول في كثير من القياسات، وقد تقل أو تزيد حسب الحاجة. وكلما كان معامل التمييز مرتفعًا في فقرة كان ذلك أفضل، ودالاً على تمييز الفقرة بين متعلمي الفئة العليا ومتعلمي الفئة الدنيا. لكن ذلك لا يمكن تحقيقه في جميع فقرات الاختبار حيث سينتج عنه اختبار صعب جدًا للفئة الدنيا.

- **فعالية المموهات:**

لتقدير فعالية البدائل الخاطئة (المموهات أو المشتتات) يجب أن تكون المشتتات جذابة، بمعنى أن يتم اختيار أي مموه من قبل المتعلم/ة أو أكثر أو بنسبة لا تقل عن (٥%) من المتعلمين والمتعلمات، وبما أن اختيار أي من هذه المشتتات يعتبر إجابة خاطئة فمن البديهي أن يكون عدد المتعلمين/المتعلمات الذين يختارون أي منها في الفئة العليا أقل منه في الفئة الدنيا، وتكون هذه المشتتات غير فعالة ولا قيمة لها إذا كانت:

١- نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا قليلة.

٢- نسبة اختيارها في المجموعة العليا مساوية لنسبة اختيارها في المجموعة الدنيا.

٣- نسبة اختيارها في المجموعة العليا أكبر من نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا.

وعلى أساس تحليل المشتتات يتم الكشف عن البدائل غير الفعالة لتعديلها إذا أُريد استخدام فقرات قوية وإذا لم يتم تعديل البديل فإنه يجب في هذه الحالة حذفه؛ لأن الاحتفاظ بفقرة لها ثلاثة بدائل فقط أفضل من أن تكون لها أربعة بدائل أحدها لا فعالية له.

ويمكن استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{ف م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\frac{1}{2}(\text{ع} + \text{د})}$$

حيث إن:

ف م = فعالية المموه.

ن ع م = عدد الذين اختاروا المموه من الفئة العليا,

ن د م = عدد الذين اختاروا المموه من الفئة الدنيا.

تفسير نتائج الاختبار

يستطيع المعلمون أن يفسروا نتائج طلبتهم بطريقتين هما:

- التقويم معياري المرجع: يفسر المعلمون نتائج المتعلمين/ المتعلمات وفق معيار الجماعة، أي: يقارن المعلمون علامة متعلم/ة إلى علامات المتعلمين/ المتعلمات في شعبهم أو الشعب الموجودة في المدرسة. ويتم عادة ترتيب المتعلمين/ المتعلمات بالنسبة لبعضهم البعض وفق علاماتهم.
- التقويم محكي المرجع: يفسر المعلمون نتائج المتعلمين/ المتعلمات وفق معيار أو محك يتم وضعه وتحديده مسبقًا وفق الأهداف، أي ينتقل تفسير النتائج من الجماعة إلى معيار أو محك.

الصورة النهائية للامتحان:

- يفضل أن تكون أسئلة الامتحانات الصفية مطبوعة على شكل كراس.
- يحتوي كل كراس على "ترويسة" تتضمن المعلومات الأساسية كافة: الموضوع، اليوم، التاريخ، الصف والشعبة، اسم الطالب، مدة الامتحان، ... إلخ.
- كتابة "التعليمات" إن وجدت.
- البدء بسؤال أو سؤالين سهلين؛ لأن ذلك يساعد على الحد من القلق الشديد.
- تجميع الأسئلة المتعلقة بالمحتوى نفسه من المادة معاً.
- توزيع العلامات على الأسئلة بحيث تغطي للأسئلة الأطول والأكثر أهمية العلامات الأكثر وتجنب استعمال الكسور.
- الانتباه إلى أن تكون ورقة الامتحان مقروءة ومرتبة ومطبوعة ومكتوبة باعتناء.
- مراجعة الاختبار، بحيث لا تكون هناك أخطاء نحوية أو إملائية أو طباعية.
- أن يكون الاختبار جاهزاً ومعداً قبل موعد الاختبار بأيام عدة.

المراجع

- شاهين، الشنطي، جميل وخديجة. (٢٠٠٩). *البرنامج التدريبي لرفع وتطوير كفايات المعلمين في المجالات التربوية المساندة*، عمان، الأردن.

الاختبارات الدولية وأهمية تحليل النتائج

يشارك الأردن في عدد من الاختبارات الدولية منها اختبارات (PISA) و(TIMSS) ويعقد عددا من الاختبارات الوطنية وذلك للأهداف الآتية:

- دعم الدراسات التربوية المختلفة بهدف مساعدة راسمي السياسة التربوية وطنياً على تطوير مهارات تدريس هذه المباحث ومقارنة المستوى الوطني عالميا، وتطوير النظام التربوي والارتقاء بنوعية مخرجاته.
- معرفة مستوى تحصيل الطلبة ضمن المستوى العالمي.
- إجراء دراسات تتبعية للطلبة الذين اختبروا في الصف الرابع ثم اختبروا في الصف الثامن، ومقارنة نتائج الاختبارات لنفس الطلبة.
- تمكين الطلبة من المفاهيم والمهارات الأساسية في العلوم والرياضيات والتي تنعكس على القرارات التي يتخذونها وإبراز الجوانب التي يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية أثناء ممارسة عملية التعليم.

نتائج طلبة الأردن في الاختبارات الدولية

اختبار بيزا (PISA)

تعرف بيزا (PISA) بأنها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة وهي دراسة دولية تطبقها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) كل ثلاث سنوات، وتستهدف الطلبة في عمر ١٥ عاماً وتقيس مهاراتهم في ثلاثة مجالات رئيسة محددة هي مجال الرياضيات، مجال العلوم، ومجال القراءة وذلك في ٧٩ دولة حول العالم.

وقد أعلن وزير التربية والتعليم د. تيسير النعيمي أن الأردن يتقدم في مجال نتائج دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بامتحان بيزا (PISA) ٢٠١٨ وهناك تحسن جوهري مقارنة مع دورة الدراسة ٢٠١٥ حيث أظهرت النتائج (٢٠) درجة الزيادة في مبحثي العلوم والرياضيات و(١١) درجة في القرائية مما ساهم في تقدم الأردن (١٨) رتبة في العلوم و(٧) رتب في الرياضيات و(١٠) رتب في القرائية.

حيث كانت نتائج الأردن في الاختبار للأعوام السابقة على النحو الآتي:

العام	العلوم	الرياضيات	القرائية
2006	422	384	401
2009	419	387	405
2012	409	386	398
2015	409	380	408
2018	429	400	419

اختبار (TIMSS)

دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم. هي دراسة عالمية تعقد بصورة منتظمة كل أربع سنوات، تقيس مستوى أداء الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم في الصفي الرابع والثامن، وتشارك فيه أكثرن (٦٠) دولة على اختلاف أنظمتها وخلفياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما يجعلها أداة تقويم ذات مقارنة دولية تسهم بياناتها النهائية في قياس مدى تأثير هذه العوامل المتباينة على مستوى التحصيل. وتشرف على هذه الدراسة في جميع الدول المشاركة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA).

تتأثر نتائج الطلبة في ظل مجموعة من التغيرات منها جنس الطلبة (ذكر، أنثى) والسلطة التربوية المشرفة (وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث، والتعليم الخاص)، وموقع المدرسة (مدينة، ريف) وطبقات عينة الدراسة (مدارس استكشافية/ وزارة التربية والتعليم، مدرستا/ وزارة التربية والتعليم)، وكان الأردن على المستوى العربي قد حقق الترتيب الأول في العلوم لدورات الدراسة ١٩٩٩، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧ وجاء ترتيبه ثالثاً في دورة عام ٢٠١١، وتراجع إلى الترتيب الخامس في دورة عام ٢٠١٥.

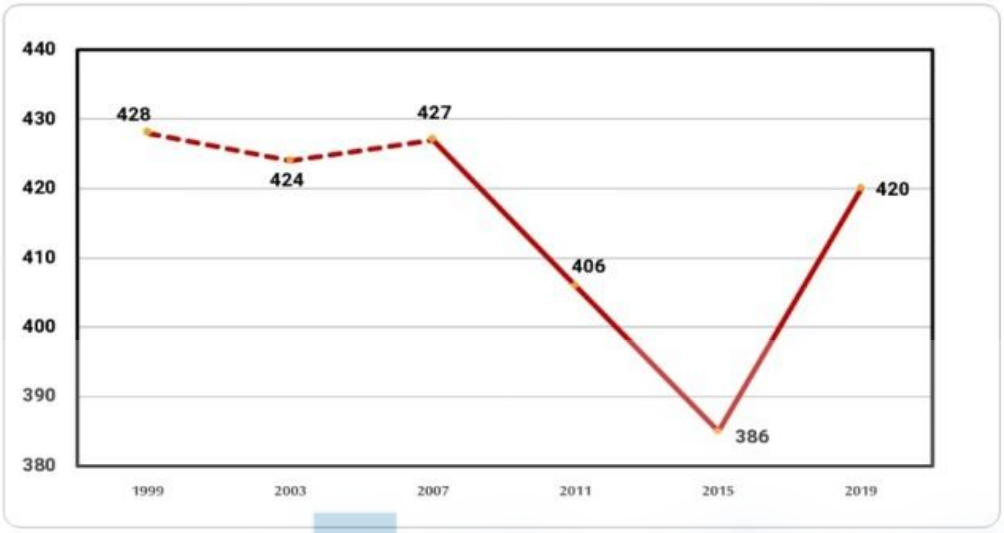
وفي الرياضيات حقق الأردن الترتيب الثاني في دورات الدراسة ١٩٩٩، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧، وجاء ترتيبه سادسًا في دورة عام ٢٠١١ وتراجع إلى الترتيب الثامن في دورة عام ٢٠١٥. كما أشارت النتائج أن حجم التراجع بلغ (٢٠) علامة في الرياضيات و (٢٧) علامة العلوم وذلك على مستوى المملكة بمقارنة نتائج الدورتين (٢٠١١،٢٠١٥) واختلف حجم التراجع باختلاف جنس الطلبة، وموقع المدرسة والسلطة التربوية المشرفة على المدرسة.

وأشار وزير التربية والتعليم الدكتور تيسير النعيمي إن تحسنًا واضحًا ظهر في متوسط أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولي (TIMSS 2019) في مبحثي الرياضيات والعلوم للصف الثامن، وبمقارنة نتائج هذه الدورة مع نتائج دورة عام ٢٠١٥ نجد ارتفاعًا في متوسط علامات الطلبة في الرياضيات بمعدل (٣٤) درجة، وفي العلوم بمعدل (٢٦) درجة، ونجد تقدمًا أيضًا في ترتيب طلبة الأردن بمعدل (٣) رتب في الرياضيات ورتبة واحدة في العلوم.

وتصدُّر الأردن قائمة الدول العشرة التي أظهرت تحسنًا في نسبة الطلبة الذين وصلوا إلى مستوى الأداء المقبول في الرياضيات، وبمقدار من التحسن بلغ (١٥%)، في حين بلغ مقدار التحسن في العلوم (٩%)، ويوضح الشكل الآتي مقدار التحسن في العلوم والرياضيات:

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

التغير في تحصيل الرياضيات في الأردن في الأعوام
1999، 2003، 2007، 2011، 2015، 2019



الفرق دال إحصائياً
الفرق غير دال إحصائياً

1

التغير في تحصيل العلوم في الأردن في الأعوام
1999، 2003، 2007، 2011 ، 2015، 2019

الفرق دال إحصائياً
الفرق غير دال إحصائياً

2

الاختبار الوطني

تعقد الأردن الاختبار الوطني لطلبة الصف العاشر لضبط نوعية التعليم، وقياس المهارات المعرفية المتراكمة عبر الصفوف المختلفة، ويشمل أربعة مباحث أساسية هي: اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات.

معايير تحليل النتائج

وحتى يتمكن المعلم/ة من مراقبة تقدم الطلبة، يجب أن يكون هناك تقويمات يومية وشهرية وفصلية، حيث يسهم تحليل هذه النتائج في معرفة مدى تقدمهم ونقاط القوة والضعف لديهم، وعند تحليل النتائج لا بد من مراعاة المعايير الآتية في التحليل:

- جنس الطلبة (ذكور وإناث).
- الطلبة الأعلى والأدنى تحصيلًا دراسيًا.
- الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الطلبة الذين يتمتعون بمواهب أو قدرات خاصة.

أهمية تحليل النتائج

- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
- برامج التدخل لمجموعات محددة من الطلبة: (بناء خطط علاجية وإثرائية للطلبة في ظل النتائج وبما يراعي جنس الطلبة).
- إعادة نظر المعلم/ة في استراتيجيات التدريس التي يوظفها.
- إعطاء المعلم/ة فرصة لتطوير الاختبارات اللاحقة وتحسين نوعية الأسئلة التي يشتمل عليها.
- يمكن المعلم/ة من تأسيس بنك اختبارات يمكن الرجوع إليه في سنوات دراسية لاحقة.
- يكشف التحليل عن مدى صدق الاختبار وشموليته لمختلف جوانب المادة الدراسية، وعن مدى قدرته على التمييز بين الطلبة المفحوصين.
- مراجعة سياسات التعليم وإصلاحها.
- تزويد أولياء الأمور بتغذية راجعة حول أداء أبنائهم الطلبة.

المراجع

- دندري، إقبال زين العابدين. (٢٠١٠). *تقييم نواتج التعلم، نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم*، مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (٢٠١٥). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم. متاح على موقع http://www.nchrd.gov.jo/TIMSS_Ar.aspx
- https://cutt.ly/0zrwo6X Retread 4/3/2021
- وزارة التربية والتعليم https://moe.gov.jo/ar/node/18871

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

توثيق نتائج الاختبارات

توثيق الاختبارات

حفظ البيانات والنتائج والمعلومات وتنسيقها وتبويبها وترتيبها وإعدادها لجعلها مادة أولية للبحث والفائدة.

طرق توثيق نتائج المتعلمين والمتعلمات

- سجل العلامات الجانبي.
- سجل العلامات الرسمي.
- إدخال العلامات على **(OpenEMIS Core)**.
- جداول العلامات المدرسية.
- ملف الإنجاز.
- الشهادة المدرسية.

أهمية توثيق نتائج المتعلمين والمتعلمات

- حفظ المعلومات والبيانات وتيسير الحصول عليها.
- تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- التنبؤ بمستوى الطلبة وتعريف أولياء الأمور بنتائج أبنائهم لطلبة.

المراجع

- عودة، أحمد (٢٠١٠) .القياس *والتقويم في العملية التدريسية*، ط٤. إربد. الأردن: دار الأمل.

دور الحاسوب في التقويم

أدى دخول التكنولوجيا إلى الغرفة الصفية إلى تغيير نهج المعلم/ـة في إدارته/ا للغرفة الصفية سواء على صعيد الإجراءات أو استراتيجيات التدريس أو الوسائل والأنشطة أو استراتيجيات وأدوات التقويم.

أدوات التقويم الإلكتروني

- **الاستبانات الإلكترونية (e-Surveys)**
  - منصّة (**Survey Monkey**).
  - منصة نماذج جوجل (**Google Forms**).
  - منصة درسك (**Darsak**).

- **الاختبارات الإلكترونية (e-Exams)**

أولًا: بناء الاختبارات

- استخدام برامج جاهزة خاصة ببناء الاختبار.

يبدأ المعلم/ـة بتحديد أهدافه/ا بدقة وموضوعية لاختيار البرمجية الأنسب لتحقيق الأهداف بسهولة ويُسْر بعيداً عن التعقيدات.

- استخدام برامج خاصة لإعداد بنك للأسئلة.

يحوي البنك عدداً كبيراً من الأسئلة التي يتم من خلالها بناء الاختبار بطريقة عشوائية وعند الحاجة إلى وضع امتحان يُطلب من الحاسوب إعداد قائمة الأسئلة بطريقة عشوائية ومحددة بتعليمات معينة.

ثانيًا: تقديم الاختبارات وإدارتها

يساعد الحاسوب المعلم/ـة على استرجاع المعلومات الخاصة بالطلبة بسرعة كبيرة، وخاصة إذا تم تخزينها بطريقة منظمة، بحيث تكون في متناول اليد عند الحاجة إليها، مثل: اسم الطالب/ـة وصفه/ا ورقمه/ا ومجموعته/ا وكلمة السر للدخول إلى الاختبار.

ثالثًا: تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وإعلانها

-يسهم تصحيح الحاسوب للاختبارات ورصد العلامات في الحصول على علامات دقيقة للطلبة مما يجعل من تحليلها مستقبلًا عملية غاية في السهولة.

-توفر شبكة الإنترنت فرصة كبيرة للطلبة في نشر علامات المتعلمين والمتعلمات. وإيصالها لهم في أي مكان إضافة إلى إمكانية إيصال التغذية الراجعة ونتائج الطلبة اليومية والنهائية إلى أولياء الأمور عبر (**OpenEMIS Core**).

رابعًا: تحليل النتائج

-تخزين علامات الطلبة في الحاسوب وتوفيرها لدى المعلم/ة يساعده/ا على:

-استخراج بعض المقاييس الإحصائية، مثل: الوسط الحسابي والوسيط والمنوال والنسب المئوية وأعلى علامة وأدنى علامة.

-رسم منحنى يمثل توزيع علامات المتعلمين والمتعلمات.

-إجراء المقارنات بين نتائج المتعلمين والمتعلمات.

- **ملف الإنجاز الإلكتروني (e-Portfolio)**

عملية تجميع مستمرة للأعمال التي يـ/تنجزها المتعلم/ة، بحيث يضم هذا الملف مجموعة من الأعمال التي يـ/تنتجها وأيضاً المواد التي توضح المراحل التي مر بها لإنتاج هذه الأعمال، وملخصات المعلم/ة الوصفية لبعض الأعمال ومستوى الإنجاز الذي حققه المتعلم/ة فيها؛ ولذلك نستطيع القول إن ملف أعمال المتعلم/ة يعتبر مرآة عاكسة لكل ما يقوم به الطالب من أنشطة عملية أو أبحاث أو تقارير أو مشاريع، أو أي أعمال أخرى في المدرسة.

أما المنظمة الدولية للتربية (National Educational Association) فتعرف ملف الإنجاز (Portfolio) بأنه: سجل للتعلم يركز على أعمال الطلبة وتأملاتهم الفكرية عن أعمالهم، ويتم تجميع محتواه من قبل الطلبة والمعلمين معاً مشيراً إلى التقدم نحو النتائج الجوهرية والأساسية للتعلم.

ويمكن الإشارة إلى أن ملف الإنجاز هو:

- أداة لتقويم الذات من قبل المتعلم/ة.
- أداة لتقويم الذات من قبل المعلم/ة.
- ملف لحفظ أفضل أعمال الطلبة وإنجازاتهم.

- ملف لحفظ أفضل أعمال المعلم وإنجازاتهم.
- مجموعة من الوثائق تدل على مدى تقدم المعلم/ة في الجوانب المختلفة.
- يعكس قدرة المعلم/ة والمتعلم/ة على التنظيم والترتيب والإبداع.
- يرتبط بالتفكير التأملي (أي يعكس المعلم/ة من خلاله أفكاره وآرائه).

أهم ما يميز ملف الإنجاز صفتان متلازمتان هما:

- **الانتقائية** :يتطلب من المعلم/ة أن ي/تكون انتقائيًا في اختيار وثائقه مركزًا على النوع لا على الكم بملف الإنجاز.
- **التأمل** :يتطلب تبني أسلوب التفكير التأملي الذي يعكس آراء المعلم/ة الخاصة فيما مر به/ا من تجارب وخبرات كي يطور من أدائه/ا.

كما إن لملف الإنجاز فوائد كثيرة، يمكن إجمالها في الآتي:

- يعزز التقويم الذاتي والتفكير التأملي لدى المعلمين والطلبة.
- يحقق الرضا الشخصي نتيجة الرضا عن المستوى الذي توصل إليه الفرد.
- يعكس التجديد فعملية المراجعة المستمرة للملف تساعد على تحسين الأداء.
- يوفر ملف الإنجاز الإلكتروني أيضًا أدوات لامتلاك القوة والتمكن المهني.
- يشجع المعلمين على تحمل أكبر قدر من المسؤولية، مما يساعدهم على التمكن في تعلمهم ونموهم المهني.
- يشجع على التعاون، حيث إنه يعطي الفرصة للمعلم/ة للمشاركة في النقاش مع المتعلمين ومدهم بالتغذية الراجعة ويوفر الدليل والبرهان على كيفية الأداء وتطوره.

ملف الإنجاز الخاص بالمتعلم/ة

يمكن للمعلم/ة أن ي/تجعل عملية تقويم متعلميه/ا هي بحد ذاتها عملية تعلم، من خلال جعل عملية التقويم عملية مستمرة وموجهة نحو نتاجات محددة ومعروفة للطلبة، كما يمكن أن يجعل الطلبة أنفسهم يقيمون أعمالهم، كيف لا؟ وخاصة إذا كان بالإمكان تحقيق ذلك من خلال إعطاء الطلبة الفرصة لتصميم وبناء ملف إنجاز خاص بكل منهم.

ويُعد ملف الإنجاز الخاص بالمتعلم/ة /ة وعاء وثائقي يتم فيه تجميع نماذج من أعمال الطالب/ة الكتابية والفنية المتنوعة التي تشير إلى تقدم وتطور الطلبة. ويشكل ملف الإنجاز الخاص بالمتعلم/ة مصدرًا مهمًا لجميع الفئات المعنية به حيث يستفيد منه الطلبة أنفسهم والمعلمون وولي الأمر وإدارة المدرسة وغيرهم من المتابعين لمستوى أداء المتعلم/ة.

أهمية ملف الإنجاز الخاص بالمتعلم/ة

تُعد ملفات أعمال الطلبة أداة قيمة لكل من عمليات:

- التعلم.
- التعليم.
- التقويم.

ويمكن أن يوظف ملف الإنجاز الإلكتروني لشرح وتوضيح ما يمكن للطالب/ة القيام به، وقد يستخدم مثلا لإظهار إنجازات الطلبة في مجالات محددة كالرياضيات والعلوم، أو في جميع مجالات المنهاج أو لتقييم قدرات الطلبة في الميادين الدراسية.

كما يمكن استخدامه للحكم على مهارات المتعلم/ة التي يـ/تتمتع بها في أي مجال تعليمي، والاستفادة منه في تشجيع الطلبة على التفكير في الأشياء التي تعلموها، وتنمية مهارة التواصل والمشاركة وتنظيم الأعمال لديهم.

كذلك يستفيد ولي الأمر من هذا الملف؛ لأنه يزوده بالأدلة المادية عن مستوى إنجاز ابنه/ابنته في مختلف المواد، ويساعده على التواصل مع المدرسة من خلال الأدلة المادية والوصفية. كما أنه يوفر معلومات للمعلمين/ المعلمات الذين سيقومون بتدريس المتعلم/ة في الصفوف اللاحقة بحيث يستطيعون إدراك جوانب القوة والضعف لديه/ا ومعرفة ما فعله وأنجزه الطلبة في الصف السابق.

كما أن وضوح مكونات ملف الإنجاز وتوصيفها بدقة لجوانب القوة والضعف عند المتعلمين والمتعلمات تسهل على المعلمين في بداية العام الدراسي تكوين صورة واضحة عن مستوى كل متعلم/ة مما يُسهل تحديد وبناء التعلم اللاحق للمتعلم/ة نفسه/ا.

مكونات ملف الإنجاز الخاص بالمتعلمين والمتعلمات:

يحتوي ملف الإنجاز الإلكتروني الخاص بالطلبة على العديد من الوثائق، والتي تتمثل في نماذج من أعمال المتعلم/ـة التي تبين أداءه/ـا بواسطة أدوات التقويم المختلفة والمشاركات التي قام/ت بها في الأنشطة التربوية، وصفحة الملاحظة اليومية التي يرصد من خلالها العلامات والمستويات التي حققها/حققتها المتعلم/ـة كمؤشر لإنجازه، وفهرس يلخص الأعمال التي أنجزت/ها المتعلم/ـة والمستوى المحقق والملاحظات التقويمية عليها من قبل المعلم. وجميع أعمال المتعلم/ـة التقويمية الأخرى ومشاركاته/ا في الأنشطة التربوية وغيرها من الوثائق التي تبين مستوى المتعلم/ة

كما يجب أن يضم ملف الإنجاز أعمال الطلبة المكتملة وأيضاً المواد التي تعكس الطريقة التي تم بها إنجاز هذه الأعمال كالمسودات المختلفة التي أعدها الطلبة قبل الوصول إلى العمل في شكله النهائي أو وصف مختصر لمراحل العمل والدور الذي قاموا به، وخاصة في الأعمال الجماعية.

ويحتاج المتعلم/ة بشكل مستمر أن يـ/تحتفظ بالأدلة التي تعكس إنجاز المتعلم/ة بواسطة أدوات التقويم المختلفة كالأسئلة القصيرة، والمشاريع، والاختبارات...إلخ. كما أن الأدلة المحفوظة يجب أن تعكس مستوى أداء الطالب/ة في العناصر المختلفة، وأن تنظم هذه الأدلة بطريقة يسهل معها معرفة المستوى الذي وصل إليه الطالب/ة في كل مهارة أو عنصر، وبالتالي تحديد جوانب الدعم اللازمة لتطوير مستواه سواء من قبل المعلم/ة المباشر أو ولي الأمر أو لجنة الحالات الخاصة أو المعلم/ة في العام الدراسي التالي.

تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني (e-Portfolio) الخاص بالمتعلم/ة:

يـ/تحتاج المعلم/ة إلى تنويع استراتيجيات وأدوات التقويم التي يـ/تعتمدها في تقويمه، فمثلًا لا يجوز أن يـ/تعتمد المعلم/ة على العلامات فقط في تحديد متوسط مستوى أداء المتعلم/ة في المادة، بل يـ/تحتاج إلى إعداد تقويم إجمالي لأداء المتعلم/ة في نهاية العام الدراسي من خلال مختلف عمليات التقويم.

إن التقويم الذي يتم في الأيام الأخيرة من الفترة التي يغطيها تقرير أداء المتعلم/ة يمكن أن يعطي وزنًا نسبياً أكبر من التقويم الذي يتم في الأيام الأولى من الفترة التي يغطيها التقرير، وخاصة أن المتعلم/ة قد يـ/تحقق مستوى متميزا في المادة في الفترات الأخيرة إلا أن العمليات الحسابية اللازمة لتحديد مستوى الأداء في المادة في نهاية العام الدراسي قد تتأثر بانخفاض مستواه/ا في الفترة الأولى وعلى المعلم/ة أن يـ/تركز على النشاط نفسه وعلى أداء المتعلم/ة أثناء النشاط وليس على المنتج الملموس الذي ينتجه فقط. فالسجلات الخاصة بالأداء، يمكن أن تشتمل على وصف أداء المتعلم/ة وقوائم الفحص والملاحظات، وتسجيلات صوتية، وصور فوتوغرافية، وملاحظات وتعليقات زملائه/ا من المتعلمين والمتعلمات ومن المعلمين/ المعلمات وولي الأمر أو من الطالب نفسه.

مما سبق يمكن أن نجمل أهمية ملف الإنجاز في كونه: أداة يتم استخدامها لضمان استمرارية العمل والأداء نحو تحقيق مخرجات نسعى لتحقيقها، كما ييسر استخدام الملف التقييم الشامل للمتعلمين والمتعلمات في جميع الجوانب النظرية والعملية أثناء العمل داخل وخارج المدرس، ويسمح الملف بمتابعة تطور المتعلمين والمتعلمات والمعلمين/ المعلمات، ويوضح نواحي القوة لدى المتعلمين والمتعلمات حتى يمكن تعزيزها، ونواحي الضعف بما يمكن من علاجها.

المرجع

- قطيط، خريسات، غسان وسمير. (٢٠١٣). *الحاسوب وطرق التدريس والتقويم*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الميثاق الأخلاقي وسياسات الانضباط المدرسي

الميثاق الأخلاقي (Ethical Charter)

عقد يتفق فيه أفراد مجتمع المدرسة على التعايش فيما بينهم في ظله، وينطلق من أن النزاهة الشخصية والأكاديمية لكل فرد من أفراده تُحسن نوعية الحياة للمجتمع المدرسي ككل.

ينص الميثاق الأخلاقي على أن يكون كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي:

- محبًا ومخلصًا ومتسامحًا، صادقًا وأمينًا، منضبطًا يتحكم في مشاعره وانفعالاته.
- واثقًا متفهمًا لقدراته وإمكاناته، ويحترم نفسه ويهتم بها وبالآخرين.
- متأنيًا ومتأملًا، منظمًا وقادرًا على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات.
- واعياً بحقوقه وواجباته، يتحمل مسؤولية تصرفاته وأقواله وقراراته، وهو حريص على إنجاز المهمات الموكلة إليه على أحسن وجه.
- متفاعلًا ومتعاونًا وساعيًا للتعلم بشكل مستمر، ومؤمنًا بالتغيير ويسعى للتطوير.
- يستمع ويحاور بفاعلية وتفهم وانفتاح، ويتقبل الاختلاف في الرأي، ويحترم الرأي الآخر، ويعبر عن نفسه بموضوعية وبأسلوب ينم عن احترام الذات والآخرين.
- يحافظ على بيئة المدرسة وكل ما يحيط بها، ويكرس جهوده وعلمه من أجل تحقيق القيم الإنسانية النبيلة

يرجى قراءة تعليمات الانضباط الطلابي للمدارس الحكومية والخاصة لسنة ٢٠١٧ المرفقة مع هذه النشرة

المراجع

- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٠٩). معًا نحو بيئة مدرسية آمنة. عمان: إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠١٧). تعليمات الانضباط الطلابي للمدارس الحكومية والخاصة. عمان: إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.

الإدارة الصفية وأهميتها

الإدارة الصفية

إدارة عملية التعليم والتعلّم من خلال استخدام أساليب تربوية مختلفة تؤدي إلى التعلّم الفعّال وخلق مجتمع تعلّمي بين المتعلمين والمتعلمات، وهي عملية مستمرة تعتمد على المتابعة الدائمة وتتضمن تحفيز المتعلم/ة على التعلّم ذاتيًا عن طريق إتاحة فرص تعلّم مناسبة وتغذية راجعة فعّالة.

أهمية الإدارة الصفية

- تُنظّم التعلّم.
- تشجع السلوك الإيجابي.
- تعد المتعلم/ة للحياة.

وقد أظهرت الدراسات أن ممارسات المعلم/ة داخل الغرفة الصفية لها أثر مضاعف على تحصيل المتعلمين والمتعلمات مقارنةً بسياسات المدرسة المتعلّقة بالمنهاج والتقييم والمعلمين وإشراك المجتمع المحلي.

الإدارة الصفية والضبط الصفي

الإدارة الصفية	الضبط الصفي
تنظيم جهود الطلبة واستثمارها.	يُعنى بسلوكيات الطلبة الخطأ وكيفية علاجها.
جميع عملياتها تتم داخل الصف.	عملياته تتم داخل الصف وخارجه.
أغلبها تقع ضمن مسؤوليات المعلم/ة.	مسؤولية المدرسة والإدارة التعليمية والمعلم/ة والأسرة والمجتمع.
أعم وأشمل من الضبط الصفي.	هو أحد عمليات الإدارة الصفية.
تركز على التعليم والتعلم للسلوكيات الجديدة والمهارات.	يركز على الإبقاء على السلوكيات الجيدة وتعديل الخطأ منها.

المرجع

- هارون، رمزي. (٢٠٠٣). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عناصر الإدارة الصفية

تتضمن الإدارة الصفية ثلاثة عناصر تتمثل بالشكل (١-١):

وتتمثل هذه العناصر بالآتي:

المعلم/ـة والمتعلم/ـة

- بناء علاقة إيجابية مع المتعلم/ـة.
- بناء علاقات بين المتعلم/ـة مبنية على الاحترام المتبادل والثقة بينهم.

تتمثل خطوات بناء العلاقة الجيدة بين المعلم/ـة والمتعلم/ـة بالشكل (١-٢) .:

- **البيئة المادية والنفسية**

البيئة المادية	البيئة النفسية
• الإضاءة	• بيئة داعمة
• طريقة جلوس الطلبة	• بيئة محفزة
• مقاعد مريحة	• بيئة إيجابية وجاذبة
• نظافة المكان	• علاقات ودية آمنة
• توفر الوسائل واللوحات التعليمية	• التعزيز

إدارة الوقت

أولًا: التخطيط الجيد لكيفية استثماره استثمارًا يساعد على تحقيق أعلى معدلات الإنتاجية في أقل وقت وجهد ممكنين، وهذا يدفع المعلم/ة لطرح الأسئلة الآتية على نفسه:

- ماذا يجب عليه أن يعمل؟
- متى يجب أن يعمل؟
- ما مقدار الوقت المستغرق؟

ثانيًا: الاستخدام الأنسب للاستراتيجيات الفاعلة للتدريس وذلك من خلال:

- تحديد النتاجات المطلوبة بدقة.
- تحديد الأولويات والمهام اللازم تنفيذها.
- وضع خطة للعمل يحدد فيها الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات في ضوء النتاجات والأولويات.
- متابعة تنفيذ الخطة وتقويم الأداء.

المراجع

- هارون، رمزي. (٢٠٠٣). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- Paul R. (2002). Classroom Management: Creating a Successful Learning Community,(2). New York: Wiley.

أدوار المعلم/ة لإدارة صفية فاعلة

حتى يـ/تتمكن المعلم/ة من الإدارة الصفية بشكل فاعل هناك مجموعة من الأدوار يجب مراعاتها، وتتمثل هذه الأدوار بـ:

- زيادة دافعية المتعلم/ة للتعلّم.
- خلق بيئة تعليمية تفاعلية.
- اختيار استراتيجيات التدريس التي تناسب الموقف التعليمي.
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- تحديد أدوات التكنولوجيا التي تناسب أهداف المنهاج.
- إشراك المتعلم/ة في وضع قواعد وقوانين للحياة الصفية.
- التواصل مع أولياء الأمور.

للتواصل مع أولياء الأمور كدور من أدوار المعلم/ة أهمية كبرى، فهناك عدة أسباب للتواصل معهم تتمثل بـ:

- فهم ظروف المتعلم/ة: الحصول على معلومات تتعلق بالبيئة المنزلية للمتعلم/ة تساعد المعلم/ة على اتخاذ القرار الصحيح مع المتعلم/ة.
- إيجاد تواصل مفتوح وإقامة علاقات ودية: إن الاتصالات الإيجابية مع أولياء الأمور في مطلع العام الدراسي تسهم في إقامة علاقات ودية.
- إعلام أولياء الأمور بالتوقعات الأكاديمية والمناسبات وبأداء المتعلم/ة حيث يبقى أولياء الأمور على معرفة ودراية بكل ما يتعلق بأبنائهم في البيئة المدرسية والصفية.
- إعلام أولياء الأمور بالتوقعات والإجراءات الانضباطية.
- توظيف مساعدة أولياء الأمور في التعامل مع أبنائهم من ناحية أكاديمية وسلوكية.

لماذا يقاوم بعض أولياء الأمور المشاركة المدرسية؟

- ينظر بعض أولياء الأمور للمعلمين والمعلمات والإداريين والإداريات على أنهم خبراء في القضايا السلوكية ولا يرغبون بالمشاركة والتدخل في أعمالهم.
- وجود تجارب غير سارة لبعض أولياء الأمور عندما كانوا متعلمين ومتعلمات. فقد ينظرون للمدرسة على أنها مكان للظلم ويعتقدون أنه ليس بمقدور المدرسة حل مشكلات أبنائهم المتعلمين والمتعلمات.

- تمثل المدرسة نفسها تهديدًا لبعض أولياء الأمور، سواء حجم المدرسة أو التخوف من شخص المدير/ة أو المعلم/ة وبالتالي عدم الشعور بالراحة، وتجنب الذهاب للمدرسة ومشاركتها.
- بعض أولياء الأمور لا يعرفون ما المتوقع منهم أو كيف يمكنهم المساهمة في تعليم أطفالهم فيميلون إلى الانسحاب.

بناء نظام فاعل للتواصل مع أولياء الأمور

- الأبوة: مساعدة كل أولياء الأمور على إيجاد بيئات منزلية لدعم التعلم.
- التواصل: تفعيل طرق التواصل المختلفة مع أولياء الأمور.
- التعلم في المنزل: تزويد أولياء الأمور ببعض الأفكار والطرق لمتابعة تعلم أبنائهم.
- اتخاذ القرارات: إشراك أولياء الأمور في اتخاذ بعض القرارات الداعمة والفاعلة في تعلم المتعلم/ة.
- التعاون مع المجتمع المحلي لدعم برامج المدرسة مع أولياء الأمور وتطور وتعلم المتعلم/ة.

المراجع

- الحريري، رافده. (٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- Hybels, S. & Weaver, R. (2011). Communicating Effectively, (10). America: Mcgraw Hill Education.
- Paul R. (2002). Classroom Management: Creating a Successful Learning Community, (2). New York: Wiley.

مهارات المعلم/ة لإدارة صفية فاعلة

هناك مجموعة من المهارات اللازمة التي يجب أن يمتلكها المعلم/ة لإدارة صفية فاعلة وهي:

- **التواصل الفاعل**

انتقال وتبادل البيانات والمعلومات والآراء والمشاعر والاتجاهات بين طرفين أو أكثر ويعد عملية تبادلية باتجاهين يمكن أي منهما التأثير على الآخر.

ولتحقيق التواصل الفاعل داخل الغرفة الصفية، هناك ثلاثة أسئلة يجب الإجابة عنها وهي:

- كيف يُمكن للمعلم أن يجذب انتباه الطلبة في الغرفة الصفية أثناء الشرح؟
- ما المهارات التي يجب امتلاكها للتواصل مع الطلبة بنجاح؟
- كيف يُسهم امتلاك المعلم لمهارات التواصل في نجاحه كمعلم؟

وتتمثل الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال عوامل التواصل الفاعل وهي:

أولًا: الصوت: عند حديث المعلم/ـهمع الطلبة لا بد من مراعاة نبرة الصوت، والتنويع في نغمة الصوت بالارتفاع والانخفاض لجذب انتباه الطلبة.

ثانيًا: الاستماع والإنصات: من خلال الاستماع لما يقال من قبل الطلبة، والإنصات من خلال التركيز معهم وفهم ما يقال باستخدام طرح الأسئلة أو التلخيص لكلام الطلبة.

ثالثًا: أنماط التواصل: هناك أربعة أنماط للتواصل مع الطلبة لكل منها خصائصها وأثرها على الطلبة وتظهر هذه الأنماط كما هو الجدول (١-٣):

أنماط التواصل

الأسلوب العادل (الديمقراطي)	الأسلوب العدائي
-معاملة المعلم/ة للمتعلم/ة كإخوة لهم. – اتخاذ آراء ورغبات المتعلم/ة معيارًا أساسياً عند اختيار أو تطوير أو نشاط صفي. – مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلم/ة والتركيز على إنسانية المتعلم/ة والاستجابة لحاجاتهم الفردية. – رباطة الجأش والاتزان في مواجهة الصعاب والتسامح والتواضع وانفتاح الأسارير خلال معاملاتهم وأعمالهم.	– يُعبِّر المعلمون والمعلمات بشكل مباشر عن احتياجاتهم، وآرائهم ورغباتهم دون الاهتمام بالآخرين. – ويبدأ المعلمون بالتدريس (أو صب المعلومات) دون تمهيد أو تحفيز أو تقديم وتهيئة نفسية للطلبة، وهذا يؤدي إلى عدم انتباههم وضعف الرغبة لديهم في التعلم، وظهور عدد من المشكلات السلوكية والصعوبات التربوية وذلك بسبب عدم تحفيز المعلمين لهم.
الأسلوب الفوضوي (اللامبالي)	**الأسلوب السلطوي (التسلطي)**
– يمنح المعلمون والمعلمات خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب _ عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية _ حرية متناهية للطلبة في توجيه شؤونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل يذكر منهم، فهم ينتقلون من مكان لآخر في الصف ويخرجون منه دون إذن.	–يمارس المعلم/ة في هذا الأسلوب سُلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالبا منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر وهنا يميل المعلم/ة إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم

– تتميز البيئة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب بالفوضوي، أما المعلمون والمعلمات فيتصفون بضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه المتعلمين والمتعلمات وجذب انتباههم.	المتعلمين والمتعلمات ومعاملتهم.

- **التغذية الراجعة البناءة**

إعلام المعلمين/ المعلمات الطلبة بنتيجة تقدّمهم من خلال تزويدهم بمعلومات عن سير أدائهم بشكل مستمر، لتثبيت ذلك الأداء إذا كان في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل.

وتتمثل أهمية التغذية الراجعة المقدمة من المعلم/ة إلى الطلبة بـ:

- تحديد نوع الأداء الذي يتطلّب مزيدًا من التحسين.
- مساعدة الطلبة على معرفة مستوى أدائهم.
- إبقاء الطلبة على الطريق الصحيح.
- تشجيع الطلبة.

ويفضل أن تقدم التغذية الراجعة للمتعلم/ة بصورة فورية، وفي الوقت المناسب وبصورة مستمرة. ويفضل أن تكون التغذية الراجعة المقدمة للمتعلم/ـة تغذية راجعة بنّاءة تسهم في التركيز على الأمور التي ينبغي تحسينها وتساعد على بناء مهارات للمتعلم/ة وقدراته/ا وتحسين أدائه/ها.

المراجع

- الحريري، رافدة. (٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- Hybels, S. & Weaver, R. (2011). Communicating Effectively, (10). Amrica: Mcgraw Hill Education.
- Paul R. (2002). Classroom Management: Creating a Successful Learning Community, (2). New York: Wiley.

دراسة الحالة

- بعد العمل ضمن مجموعتكم على دراسة الحالة، وضحوا كيف يمكن التعامل مع هذه الحالات واقتراح استراتيجيات وأفكار للتعامل مع هذه المشكلات وكيفية إدارة الغرفة الصفية بفاعلية بعيدًا عن المشكلات الصفية.

الموقف الأول:

أعد المعلم خالد مجموعة من الأنشطة والمهمات الصفية التي تتسم بالجمود، وكان الدور الأساسي في تنفيذ هذه الأنشطة يقع على عاتق المعلم، مما أدى إلى شعور الطلبة بالملل والضجر، وبدء الأحاديث الجانبية، وارتفاع صوت المتعلمين بين الحين والآخر، وكن هناك بعض الطلبة الذين يعملون على العبث بالمقاعد وأدوات زملائهم.

الموقف الثاني:

مي طالبة مجتهدة وتحب دائمًا المشاركة والإجابة عن أسئلة المعلمة، ولكن ما إن تسأل المعلمة وتكون مي قد بدأت بالإجابة، وأحيانًا تقاطع المعلمة وتكمل الفكرة أو المعلومة، دون ترك مجال لزميلاتها بالإجابة والمشاركة.

الموقف الثالث:

جيهان معلمة تعمل على استخدام استراتيجية العمل ضمن مجموعات، وتطرح المهمات على المجموعات، لكن غالبًا ما تكون إجابات المتعلمات على المهمات لا تصبّ في تحقيق نتاجات التعلم أو تنتهي الحصة، قبل عرض المجموعات لأعمالها، وتقوم المعلمة في الحصة التالية بإعادة شرح الدرس والتركيز على النقاط الرئيسة.

الموقف الرابع:

يشعر طلبة الرابع (أ) بالإحباط وعدم الرغبة في الحضور للمدرسة، فهم كثيرًا ما يتغيبون عن الدوام، ويقومون أحيانًا بالعبث في المقاعد، ورمي القمامة على الأرض مقارنة بطلبة الصف الرابع (ب)، الذين يأتون إلى المدرسة بابتسامة، ويحملون الوسائل التعليمية معهم، ويشاركون في الإذاعة المدرسية.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

استراتيجيات إدارة الغرفة الصفية

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم/ة توظيفها داخل الغرفة الصفية وتسهم في تحقيق إدارة صفية فاعلة منها:

١. وضع مجموعة من القواعد لضبط سلوك المتعلم/ة داخل الغرفة الصفية (مدونة السلوك).
٢. وضع قواعد لدرجة الصوت مثل استخدام المعلم/ة للتصفيق ثلاث مرات عند ارتفاع الصوت عن الحد المسموح به، أو استخدام فكرة مقياس الصوت.
٣. وجود قواعد وروتين لتنظيم عمل المجموعات والمتعلمين مثل: تحديد آلية طلب المساعدة من قبل المتعلمين والمتعلمات باستخدام البطاقات الحمراء والخضراء.
٤. الحصول على التغذية الراجعة من قبل المتعلمين والمتعلمات حول الحصة الصفية بشكل عام مثل: الوجه المبتسم والوجه العبوس.
٥. وجود تعزيز مستمر للمتعلمين والمتعلمات مثل: لوحة تعزيز الأفراد، ولوحة تعزيز المجموعات.

ومن الأفكار التي يمكن أن تسهم في تحقيق الإدارة الصفية الفاعلة أيضًا:

أولًا: إطفاء الضوء وإشعاله: حيث يوضح المعلم/ة للطلبة الهدف من إطفاء الضوء وإشعاله وهو الانتباه وترك ما يقومون بعمله، أو التزام الهدوء. ويمكن الاتفاق مع المتعلمين والمتعلمات على أهداف أخرى لإضاءة الضوء وإشعاله.

ثانيًا: طرح سؤال: حيث يوضح المعلم/ة أنه عند حاجة أحدهم لطرح سؤال على المعلم/ة وهو (سؤال عام) أي أن إجابته مفيدة لكل المتعلمين والمتعلمات، عليهم رفع اليد، أما إذا كان السؤال (سؤالاً خاصاً) بالطالب/ة، مثل: هل أستطيع الذهاب إلى الحمام أو شرب الماء؟ فعلى المتعلم/ة وضع اليد على القلب.

ثالثًا: أعطني خمسًا: حيث يوضح المعلم/ة للطلبة أنه عند رفع اليد مفتوحة فعلى الطلبة أن يقوموا بالآتي في خمس ثواني:

-ينظرون إلى المعلم/ة.

-يتركون ما في أيديهم.

-عدم الحركة.

-الهدوء وعدم الكلام.

-الاستماع.

رابعًا: حيث يوضح المعلم/ـة للمتعلمين والمتعلمات أنه بإمكانهم الحصول على إذن المعلم/ـة للقيام ببعض لأمور من خلال استخدام إشارات صامتة بالأصابع كالآتي:

ويمكن أن يحدد المعلم/ـة إشارات مختلفة لأمور مختلفة حسب الحاجة، ويتم تعليق الإشارات المتفق عليها ودلالة كل إشارة في مكان بارز في الصف ليستخدمها الطلبة عند الحاجة.

وهناك تقنيات واستراتيجيات يمكن أن يتم توظيفها مع المتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أن هذه الفئة لها خصوصية في التعامل؛ ولذا هناك مجموعة من التقنيات والطرق للتعامل معهم تتمثل بـ:

- **لتحسين الانتباه.**

-تخصيص مقعد في الصفوف الأمامية.

-تقسيم المهمة إلى أجزاء وبعد الانتهاء من كل جزء يتم تزويد المتعلم/ـة بالجزء التالي.

-استعمال الإشارات لجذب انتباه المتعلم/ـة من خلال رفع البطاقات الملونة أو لمس الكتف أو النقر بالإصبع.

-التواصل البصري قبل إعطاء التعليمات.

- **للتخفيف من الانفعالات.**

  -تجاهل التصرفات غير المرغوبة البسيطة.

  -التركيز على التصرفات الإيجابية.

  -مساعدة المتعلم/ة على تعلم أساليب الاعتماد على الذات.

- **لتحسين التقدم على المستوى الأكاديمي.**

  -إعطاء المتعلم/ة وقتًا إضافيًا لإتمام المهمة.

  -تقليل حجم الواجبات وعددها.

  -توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة.

  -متابعة المتعلم/ة في إنهاء المهمات المطلوبة.

- **لتحسين المهارات التنظيمية:**

  -التواصل المستمر مع أولياء الأمور.

  -استخدام المفكرة اليومية وتدوين الملاحظات بشكل مستمر.

  -التشجيع الإيجابي والمستمر.

المراجع:

- الحريري، رافدة. (٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- منظمة اليونسكو: مجموعة أدوات التعليم الجامع. (٢٠١٤). التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلم. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

أنماط الإدارة الصفية

- **النمط المتسلط (Authoritative Style)**

المعلمون والمعلمات المتسلطون يضعون حدودًا وضوابط شديدة على المتعلم/ة، وتكون المقاعد في الغرفة الصفية مرتبة بصفوف منتظمة لا تحيد، ويقومون بتحديد أماكن جلوس المتعلمين والمتعلمات طوال الفصل أو السنة، كما ي/تتوقع من المتعلمين والمتعلمات أن يكونوا في مقاعدهم في بداية الدرس، وعادة ما يبقون في المقعد نفسه حتى نهاية الحصة. وهذا المعلم/ة نادرًا ما يعطي إذنًا للطلبة بالخروج والدخول ولا يتقبل أعذار الغياب، وعادة ما تكون غرفته/ا الصفية هادئة حيث يدرك الطلبة أنه لا يجوز مقاطعتهم، وهم لا يسمحون بتبادل الكلام والمناقشة بين المتعلمين والمتعلمات ولا يتيحون لهم فرصة التعلّم أو استخدام مهارات الاتصال.

يفضل المعلمون والمعلمات أصحاب هذا النمط الانضباط الصفي ويتوقعون الطاعة من طلبتهم، وعدم إطاعة المعلمين والمعلمات عادة ما تكون عواقبها التأخير الإجباري أو الذهاب إلى مدير/ة المدرسة. وفي هذه الغرفة الصفية على الطلبة اتباع التعليمات دون الاستفسار عن السبب.

في معظم الحالات، لا يعطون اهتماماً للمتعلمين والمتعلمات حيث لا يتلقون منهم أبدًا استحسانًا أو تشجيعًا، كما أنهم لا يبذلون أي جهد على تنظيم الأنشطة مثل الرحلات الميدانية، ويشعرون أن مثل هذه الأنشطة تصرف اهتمام الطلبة عن التعلم، ويعتقدون أن الطلبة يحتاجون فقط للاستماع إلى درسهم لاكتساب المعرفة اللازمة.

يُحجم الطلبة في هذه الغرفة الصفية عن المبادرة للقيام بأية أنشطة وذلك لشعورهم بعدم القدرة على أدائها، حيث إن المعلمين والمعلمات في هذه الغرفة الصفية يحددون الوقت وطبيعة العمل ويتولون إصدار جميع قرارات الغرفة الصفية وأسلوبهم لا يُحفّز الطلبة ولا يساعدهم على تحديد أهدافهم الشخصية.

- **النمط الجازم (Assertive Style)**

يضع هذا النمط من المعلمين/ المعلمات قيودًا وضوابط على المتعلمين والمتعلمات، ولكن في الوقت نفسه يُشجعون الاستقلالية عندهم، وكثيرًا ما يُفسرون أسباب قراراتهم وتعليماتهم. في حالة وجود متعلم/ة فوضوي/ة

عند هذا النمط من المعلمين/ المعلمات، فإنهم يميلون إلى توجيه تنبيهات إلى المتعلم/ة بشكل لائق، لكنها تكون في الوقت نفسه تنبيهات صارمة.

المعلمون والمعلمات أصحاب هذا النمط يسمحون بالمناقشات، والتفاعل، والنقد داخل غرفتهم الصفية، وطلبتهم يُمكنهم مقاطعتهم في حال وجود أي سؤال أو استفسار أو تعليق وجيه، وتوفر هذه البيئة للطلبة فرصة التعلم وممارسة مهارات الاتصال.

يهتمون بالمتعلمين والمتعلمات ويعبرون عن اهتمامهم الصادق بهم ومحبتهم لهم، وغرفتهم الصفية تفيض بالتشجيع وهم دائماً يعطون تغذية راجعة للمتعلمين والمتعلمات على واجباتهم المنزلية، ويعطون ملاحظات إيجابية لطلبتهم.

أصحاب هذا النمط يشجعون طلبتهم على التواصل، والاعتماد على النفس، وينمون دافعيتهم للإنجاز وغالبًا ما يلعبون دور الموجه والمرشد للمتعلمين والمتعلمات.

- **النمط اللامبالي (Indifferent)**

المعلمون والمعلمات أصحاب هذا النمط لا يأبهون كثيرًا لما يحصل في غرفتهم الصفية، ولا يفرضون الكثير من القواعد على الطلبة كما يعتبرون أن التحضير للدرس وتنظيم الغرفة الصفية أمور غير ضرورية، ويعتبرون الرحلات الميدانية والمشاريع أساسية. أصحاب هذا النمط من المعلمين والمعلمات لا يبذلون ما يلزم من الوقت للاستعداد وأحيانًا يستخدمون المواد نفسها سنة بعد سنة.

يفتقر المعلمون/ المعلمات أصحاب هذا النمط إلى الضبط الصفي، وإلى المهارات، والثقة بالنفس، والشجاعة لتأديب المتعلمين والمتعلمات.

يكتسب الطلبة صفة اللامبالاة من المعلمين والمعلمات، وبالتالي فإن التعلم لا يحدث بشكل كبير. وفي هذه البيئة يمتلك المتعلمون والمتعلمات فرصًا قليلة جدًا لمراقبة أو ممارسة مهارات الاتصال، ومع قلة الاهتمام المقدم إليهم فإن دافعيتهم للتعلم تكون منخفضة.

المراجع

- الحريري، رافدة. (٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- هارون، رمزي. (٢٠٠٣). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخصائص النمائية للمتعلمين والمتعلمات

الخصائص النمائية العقلية: هي مجموعة التغيرات العقلية المعرفية المتتابعة التي يمر بها المتعلمون والمتعلمات في مختلف مراحل نموهم.

قسّم بياجيه (Piaget) المراحل العمرية للإنسان إلى المراحل الآتية:

- **مرحلة الطفولة التي تنقسم بدورها إلى المراحل الفرعية الآتية:**
  - الرضاعة (منذ الولادة –سنتان).
  - الطفولة المبكرة (٣ – ٥ سنوات).
  - الطفولة المتوسطة (٦ – ٨ سنوات).
  - الطفولة المتأخرة (٩ – ١١ سنة).
- **مرحلة المراهقة التي تنقسم إلى المراحل الفرعية الآتية:**
  - المراهقة المبكرة (١٢ – ١٥ سنة).
  - المراهقة المتوسطة (١٦ – ١٧ سنة).
  - المراهقة المتأخرة (١٨ – ٢١ سنة).
- **مرحلة الرشد (٢٢ – ٦٠ سنة).**
- **مرحلة الشيخوخة (تبدأ من عمر ٦٠ سنة).**

تطرأ تغيرات على أربعة جوانب رئيسة خلال تقدم الإنسان في العمر وانتقاله من مرحلة عمرية إلى أخرى؛ هي الجانب العقلي، والجسدي، والانفعالي، والاجتماعي. وفيما يأتي وصف للخصائص النمائية الخاصة بالمراحل العمرية للمتعلمين والمتعلمات (الطفولة المتوسطة – المراهقة المتوسطة) التي تطرأ على كل جانب من هذه الجوانب.

أولًا: مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ – ٨ سنوات)

- **الجانب العقلي**
  - تزداد قدرة المتعلمين والمتعلمات على الحفظ والتذكر.
  - يبدأ المتعلمون والمتعلمات بتطوير مفهومي الصواب والخطأ.
  - ينمو حب الاستطلاع والاستكشاف لدى المتعلمين والمتعلمات.

ـ عادةً ينمو الجانب العقلي بشكل سريع في هذه المرحلة.
ـ يتعلّم الطلبة مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية.
ـ يزداد مدى وحدة الانتباه لدى المتعلمين والمتعلمات إلا أنهم في عمر ٧ سنوات لا يستطيعون تركيز انتباههم على موضوع واحد مدة طويلة.

- **الجانب الجسدي**

ـ يزداد طول ووزن المتعلمين والمتعلمات بنسبة ٥%.
ـ تتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة.
ـ ينمو كل من الرأس والأذرع والساقيْن أسرع من الجذع.
ـ تنمو أجسام المتعلمين والمتعلمات ببطء وبشكل مستمر لإحداث تغيير شامل بملامحهم الجسدية.
ـ يبدأ التوافق العضلي العصبي بالنمو مما يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم اليدوية.
ـ يمتلك المتعلمون والمتعلمات طاقة حركية إضافية في هذه المرحلة العمرية حيث إنهم لا يدركون أنّ أجسامهم بحاجة إلى الراحة.
ـ تتطور الحواس الخمس بشكل عام وحاسة اللمس بشكل خاص حيث يميل الطلبة إلى التعرف على الأشياء باللمس مباشرة؛ لذلك يفضل وجود وسائل تعليمية مجسمة. كما أنهم يتصفون بطول النظر فهم يرون الأشياء الكبيرة والبعيدة بشكل أوضح من الصغيرة والقريبة.

- **الجانب الانفعالي**

ـ يبدأ تقدير الذات بالارتفاع لدى الطلبة.
ـ يبدأ الطلبة بتمييز أسباب النجاح أو الفشل.
ـ يصبح الطلبة أكثر تحكمًا في انفعالاتهم وأكثر تفهمًا في حال لم يتم تلبية رغباتهم.
ـ تتكون العواطف والمشاعر والانفعالات لدى المتعلمين والمتعلمات دون الوصول إلى الثبات الانفعالي فذلك يحتاج إلى فترة طويلة من الزمن.

- **الجانب الاجتماعي**

ـ يكوّن المتعلمون والمتعلمات صداقات ويختارون أصدقاءهم.
ـ يتنقل المتعلمون والمتعلمات بين الاستسلام الزائد والتمرد الكلي.
ـ يبدأ المتعلمون والمتعلمات بالتعامل مع نوعهم الاجتماعي ويبتعدون عن الجنس الآخر.
ـ يبدأ المتعلمون والمتعلمات بالاهتمام بالمكانة الاجتماعية فيحاولون جذب انتباه من حولهم.

ـ يلعب المتعلمون والمتعلمات ضمن مجموعات مما يتيح لم الفرصة لتعلّم الكثير عن أنفسهم وعن الآخرين.

ـ ينمو الشعور بالفردية المختلفة لدى الطلبة كل على حدة فيسعون لتحقيق الاستقلال الاجتماعي.

ـ يزداد التعاون ومشاركة الآخرين نتيجة تكوين الكثير من الصداقات ومحاولة اكتساب مكانة اجتماعية بين الأقران.

ثانيًا: مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ – ١١ سنة)

- **الجانب العقلي**

ـ يزداد حب المعرفة والاستطلاع لدى المتعلمين والمتعلمات.

ـ يهتم المتعلمون والمتعلمات بآراء من حولهم من البالغين ومن يكبرهم من الطلبة.

ـ تتضح قدرة المتعلمين والمتعلمات على الابتكار وتزداد قدرتهم على التعلم واكتساب المفاهيم.

ـ يظهر التفوق أو الضعف العقلي بالإضافة إلى القدرة على التفكير والتخيل لدى المتعلمين والمتعلمات.

ـ ينمو الجانب العقلي في هذه المرحلة العمرية بمعدل أسرع من المرحلتيْن السابقة واللاحقة.

ـ يبدأ التفكير المجرد في النمو والتخيل الواقعي وتعلّم المفاهيم الحياتية مثل الأخلاق، والخير والشر والظلم والعدل.

- **الجانب الجسدي**

ـ تتعدل النسب الجسدية لتشبه إلى حد كبير النسب الجسدية لمرحلة الرشد.

ـ تستطيل الأطراف ويزداد معدل النمو العضلي.

ـ تزداد قوة العظام مقارنةً بالمراحل العمرية السابقة.

ـ تستمر الأسنان الدائمة بالظهور.

ـ يزداد طول الطلبة بمعدل ٥%.

ـ تزداد أوزان الطلبة بمعدل ١٠%.

ـ تزداد قدرة أجسام المتعلمين والمتعلمات على مقاومة الأمراض كما تزداد قدرتهم على التحمل.

- **الجانب الانفعالي**

ـ يحاول المتعلمون والمتعلمات التخلص من مرحلة الطفولة والشعور بأنهم أكبر من أقرانهم.

ـ تبدأ المشاعر والأحاسيس بالنمو لدى المتعلمين والمتعلمات فيصبحون قادرين على تقديم التنازلات.

ـ تسمى هذه المرحلة العمرية بالطفولة الهادئة، حيث يستطيع الطلبة السيطرة على انفعالاتهم بشكل واضح.

ـ يميل المتعلمون والمتعلمات إلى التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية من خلال التمتمة واستخدام تعابير الوجه أو استخدام التعابير اللفظية أو المقاطعة.

ـ يميل الطلبة في هذه المرحلة العمرية إلى المرح من جانب وإلى الغيرة من جانب آخر حيث يعبرون عن غيرتهم من خلال الوشاية بالآخرين أو الإيقاع بهم.

- **الجانب الاجتماعي**

ـ لا يتقبّل الطلبة كثرة الأوامر والنواهي.

ـ يزداد إقبال المتعلمين والمتعلمات على الأنشطة الجماعية.

ـ يميل المتعلمون والمتعلمات إلى الإيثار ومساعدة الآخرين.

ـ يبدأ الاستقلال الذاتي بالنمو لدى كل متعلم/ة.

ـ يزداد تأثر المتعلمين والمتعلمات بالنمط الثقافي السائد في مجتمعهم.

ـ يزداد إلمام المتعلمين والمتعلمات بالقيم والمعايير الخاصة بالمجتمع الذي يعيشونفيه.

ـ يراقب الطلبة كل ما يدور حولهم ويميلون إلى التقدم وتقديم الملاحظات لتصرفات من حولهم من البالغين.

ثالثًا: مرحلة المراهقة المبكرة (١٢ – ١٥ سنة)

- **الجانب العقلي**

ـ تزداد قدرة المتعلمين والمتعلمات ة على التذكر بالاعتماد على الاستنتاج وفهم العلاقات.

ـ يبدأ المتعلمون والمتعلمات بإدراك الزمن والتخطيط له وتحديد ما يمكن إنجازه خلال فترة زمنية معينة.

ـ قد يشعر المتعلمون والمتعلمات شعورًا داخليًا بأنهم يعرفون كل شيء وقد ينشغلون في تجارب ومشروعات يظنوها اختراعات.

ـ ينمو الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي؛ ولذلك يستطيع المتعلمون والمتعلمات تفهم الأفكار المعنوية والمجردات بوضوح.

- **الجانب الجسدي**

ـ يزداد نمو العضلات والطول والوزن بشكل غير متناسق وغير متوازن.

ـ يظهر لدى بعض المتعلمين والمتعلمات حب الشباب كعلامة من علامات البلوغ والمراهقة.

ـ تضعف قدرة المتعلمين والمتعلمات على التحمل بسبب عدم الاتزان في نمو أجسادهم، مما يؤدي إلى فشل المتعلمين والمتعلمات في بعض الأحيان في ضبط توازنهم، فيسبب ذلك، بفقدان توازنهم واصطدامهم بالأشياء.

- **الجانب الانفعالي**

ـ يبدي الطلبة ردود أفعال وانفعالات مفاجئة نتيجة التقلبات والتغيرات البيولوجية.

ـ يستغرق المتعلمون والمتعلمات في أحلام اليقظة والتعصب نحو موضوع أو شخصية مشهورة ما.

ـ يميل المتعلمون والمتعلمات إلى الخجل والانطواء والوحدة والتركيز حول الذات نتيجة التغيرات الجسدية.

ـ يظهر لدى المتعلمين والمتعلمات عدم الاستقرار فتتغير ميولهم واهتماماتهم فينتقلون من نشاط إلى نشاط.

- **الجانب الاجتماعي**

ـ يكتسب الطلبة خلال هذه المرحلة العمرية المعايير والقيم.

ـ تتوسع دائرة معارف الطلبة الشخصية وبالتالي الأنشطة الاجتماعية التي يقومون بها.

ـ يسعى المتعلمون والمتعلمات إلى الاستقلال الاجتماعي والاعتماد على النفس ورفض تلقي المساعدة من الآخرين.

ـ يتفاعل المتعلمون والمتعلمات مع الأشخاص المؤثرين بحياتهم كأولياء أمورهم، ومعلميهم، وزملائهم الأكبر منهم سناً.

ـ يهتم الطلبة بمظهرهم الشخصي كارتداء ملابس ذات ألوان زاهية وبراقة، واعتماد تسريحات الشعر الملفتة. وقد ينساق بعض الطلبة وراء صيحات الموضة السلبية وغير المقبولة في المجتمع.

ـ اكتساب المتعلمين والمتعلمات بعض الاتجاهات السلبية كالعنصرية والنفور والتمرد والسخرية من الآخر والمنافسة العدائية، وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار وعدم تقبل النصيحة.

رابعًا: مرحلة المراهقة المبكرة (١٦ – ١٧ سنة)

- **الجانب العقلي**

ـ تقل سرعة نمو الذكاء لدى الطلبة.

ـ ينمو التفكير المجرد والتفكير الإبداعي.

ـ تزداد القدرات اللفظية والسرعة الإدراكية لدى المتعلمين والمتعلمات.

ـ يظهر الميل لتخصص معين لدى المتعلمين والمتعلمات وخصوصاً الطلبة الموهوبين منهم.

ـ تتسع مدارك الطلبة وتنمو معارفهم ويتمكّن المتعلمون والمتعلمات من الربط بين الحقائق وصولًا إلى ما وراء المعرفة.

- **الجانب الجسدي**

ـ يبلغ النضج الجسدي قمته.

ـ تتباطأ سرعة النمو الجسمي نسبيًا عن المرحلة السابقة.

ـ يكتسب الطلبة خلال هذه المرحلة العمرية المعايير والقيم.

ـ يزداد طول ووزن المتعلمين والمتعلمات، ويزداد التوازن في حركات الجسم شكل عام والانسجام والتوافق بينها.

- **الجانب الانفعالي**

ـ تبقى الانفعالات قوية تميل إلى الحماس.

ـ يكتسب المتعلمون والمتعلمات الشعور بالتوافق الاجتماعي.

ـ لا يستطيع المتعلمون والمتعلمات التحكم بمشاعرهم في هذه المرحلة وخاصة المظاهر الخارجية للحالة الاجتماعية.

ـ يزداد شعور المتعلمين والمتعلمات بذواتهم مما يؤدي إلى زيادة مشاعر الغضب والتمرد اتجاه أولياء أمورهم والمجتمع المدرسي.

ـ يتكون لدى المتعلمين والمتعلمات ازدواج في المشاعر والتناقض الانفعالي المستمر بين الكره والإعجاب والحب والنفور، والتناقض الوجداني.

- **الجانب الاجتماعي**

ـ يختار المتعلمون والمتعلمات أصدقاءهم وينضمون إلى جماعات لديهم نفس الميول والاهتمامات.

ـ يميل المتعلمون والمتعلمات في هذه المرحلة العمرية إلى مساعدة الآخرين والمشاركة في أعمال الخير.

ـ يبدأ المتعلمون والمتعلمات بتكوين فلسفتهم الشخصية حول الحياة من خلال اختيار القيم وتبني المبادئ الأخلاقية.

ـ يشارك المتعلمون والمتعلمات في الحديث عن الهموم العامة والسياسة ويبدون احترام آراء الآخرين واحترام الواجبات الاجتماعية.

ـ يعبرون عن الأنشطة التي يشاركون بها واهتماماتهم من خلال كثرة الحديث عنها أمام معارفهم وأصدقائهم.

المرجع

- أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر. (٢٠١٥). سيكولوجيا النمو الإنساني: بين الطفولة والمراهقة(ط١). عمان: مكتبة المجتمع العربي.

أساسيات توفير مناخ إيجابي في الغرفة الصفية

من أهم العوامل التي تُساعد الطلبة على التعلّم بطريقة فعّالة تأمين بيئة صفية آمنة لهم تُشعرهم بالراحة وتُحفّزهم على اللعب والاستكشاف، والعمل، وبالتالي التعلّم، وذلك ممّا ينعكس إيجاباً على اتزانهم الانفعالي وصحتهم النفسية. ومن أساسيات توفير مناخ إيجابي في الغرفة الصفية:

١. تطوير وتعزيز قواعد ومعايير الغرفة الصفية

الحرص على أن تضمن القواعد والمعايير المتبعة في الغرفة الصفية تبنّي المتعلمين والمتعلمات لسلوكيات آمنة تحترم الذات والآخرين، وتُحدّد القواعد مساحات وحدود السيطرة على ممارسات الطلبة الصفية، وتُتيح فرص التنظيم الذاتي لهم بحيث يُمكنهم توجيه أنفسهم ذاتيًا تبعًا للقواعد الصفية، مما يؤدي إلى التعلّم بشكل أفضل.

٢. تعزيز العلاقات الإيجابية في الغرفة الصفية بين الأقران

من أهم الأمور التي ينبغي أن تقوم/ي بها كمعلم/ـة طوال العام الدراسي إيجاد سلوك إيجابي بين المتعلمين والمتعلمات، فعندما يكون المتعلم/ـة لطيفًا في التعامل مع زميله/ا، فإن ذلك يقود إلى علاقة ودّية بين جميع المتعلمين والمتعلماتفي الغرفة الصفية وخارجها. ويُمكنك اتباع النصائح الآتية لتتمكّن/ي من تعزيز مثل هذه العلاقات الإيجابية:

- ملاحظة وتعزيز التفاعلات الإيجابية بين المتعلمين والمتعلمات يومياً.
- التخطيط بعناية لأنشطة وألعاب تهدف إلى بناء العلاقات الإيجابية بين الطلبة، وقد يكون ذلك على مدى طويل بحيث يضمن تعارف جيّد بين جميع المتعلمين والمتعلمات.
- الانتباه إلى طبيعة سلوك المتعلمين والمتعلمات، فمثلًا، هل يوجد مشكلة لدى بعض الطلبة في تكوين الأصدقاء؟ هل بعضهم لا يُطيق التحدّث إلى بعض الزملاء الآخرين؟ من يمتلك الكثير من الأصدقاء؟ من ليس لديه أصدقاء؟ يُمكنك التحدث مع جميع المتعلمين والمتعلمات على انفراد في أوقات مختلفة للإجابة عن هذه التساؤلات، ممّا يُساعدك على تشكيل فرق ومجموعات العمل وتوزيع الأدوار عند العمل على المهمّات الدراسية.

- تنظّيم اجتماعات صفيّة لجميع المتعلمين والمتعلمات، يتم فيها نقاش مواضيع مختلفة من واقع حياتهم بحيث يُتاح فرص المشاركة لجميع المتعلمين والمتعلمات بحرية وأمان، وذلك يوجد أجواء الثقة والاحترام بين الطلبة ويُعزّز العلاقات فيما بينهم.

٣. بناء علاقات إيجابية مع جميع المتعلمين والمتعلمات

الحرص على الاهتمام بالمتعلمين والمتعلمات أولاً، وبتقدّمهم الأدائي والتحصيلي ثانيًا، وجعل أساس الحرص عليهم كونهم أخوة أو أبناء، بغض النظر عن أي اختلاف أو أي حافز آخر. وهذه بعض النصائح في بناء علاقات إيجابية:

- الترحيب بالمتعلمين والمتعلمات عند باب الصف، والمناداة عليهم بالاسم الأول دون الكنية أو الألقاب التي قد تكون غير مُحبّبة أو تُشير إلى تفريق، وهذا يُؤكّد لهم اهتمام المعلم/ة بهم.
- الإصغاء بانتباه ومساعدة المتعلمين والمتعلمات على تعلم استعمال كلمات ليعبروا عن مشاعرهم بدل القيام بأعمال هدامة.
- طرح بعض الأسئلة الشخصية التي تُشير إلى الاهتمام بهم حتى خارج الغرفة الصفية مثل: كيف حالك اليوم؟ كيف كانت لعبة كرة القدم البارحة؟ هل تحسّنت صحّة جدّتك المريضة؟
- لاحظ تغيّرات طلبتك السلوكية والمعرفية والانفعالية وتعزيز الجيد منها؛ لأنها قد تحتاج إلى دعم معنوي حتى تستمر.
- قضاء بعض الوقت مع الطلبة ومشاركتهم حياتهم اليومية.

إن الصف الذي تتم إدارته بطريقة فعالة، والذي يولد السلوك الإيجابي ويدعمه، هو الصف الذي فيه:

- نعرف ما نريده وما لا نريده.
- نظهر لتلاميذنا ما نريده ونخبرهم عنه.
- عندما نحصل على ما نريده، نعبر عن امتناننا.
- عندما نحصل على شيء آخر، نتصرف بسرعة، بالطريقة الملائمة والإيجابية.

ويشير دريكورز (Dreikur's) إلى وجود أربعة أهداف للطلبة عند إظهارهم للسلوكيات غير المرغوبة، حيث يمكن للمعلمين التعامل مع هذه الأهداف باتباع مجموعة من الإجراءات القائمة على الاحترام المتبادل مع المتعلمين التي بدورها تُسهم **في إظهار السلوكيات الإيجابية بدلًا عن السلوكيات غير المرغوبة وتتمثل بـ:**

المراجع:

- مجموعة أدوات التعليم الجامع. (٢٠١٤). التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلم. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- Fariba, S., Hamid A., Jason, M., Hossein, B., Eva, F. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler–Dreikur's Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. The Journal of individual psychology, 71(4).
- Kim Gulbrandson. (2014), Three Ways to Foster a Positive Classroom Climate. Committee for Children.

طرق تحفيز المتعلم/ـة

إيجاد جو آمن وداعم

في بداية العام، عادةً ما يقوم المعلم/ـة بتنظيم الغرفة الصفية وإعادة ترتيبها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية واستراتيجيات التدريس وتُؤثّر الغرفة الصفية على نفسية المتعلمين والمتعلمات حيث إن ترتيبها وألوانها يبعثان على الشعور بالدفء والملكية والانتماء للصف والمدرسة لدى الطلبة. ومن أهم الأمور التي يجب على المعلم/ـة أخذها بعين الاعتبار في عملية التنظيم هذه مدى ملاءمة الغرفة الصفية للأنشطة المُخطط لها.

هناك أربعة أمور تُساعدك كمعلم/ـة على توفير جوّ آمن وداعم للطلبة هي:

١. بناء مجتمع صفّي قوي

تُعد الغرفة الصفية مجتمعاً مصغراً يمنح أعضاءه فرص صقل المهارات، وتكوين الصداقات، ومثل هذه الصداقات تجعل من مجتمع الصف شبكة تربط المتعلمين والمتعلمات والمعلم/ـة ببعضهم البعض في علاقة داعمة للتعلّم، ويُمكنك تقوية العلاقات من خلال القيام بالأمور الآتية:

- توظيف مجموعات العمل الزوجية، أو المجموعات الصغيرة، أو العمل الجماعي في أنشطة التعارف والعمل ضمن فريق.
- إتاحة المجال أمام المتعلمين والمتعلمات لتعريف باقي زملائهم في الصف بخلفيتهم الثقافية وعاداتهم وتقاليدهم.
- تكثيف العمل المجتمعي لتوسيع رقعة العمل التعاوني، وذلك من خلال الزيارات الميدانية، والأعمال التطوّعية، وغيرها.

٢. التأسيس للفعالية والتقدير الذاتيين للمتعلمين والمتعلمات

إن أساس تعلّم المتعلمين والمتعلمات يقوم على أفكارهم ومعتقداتهم حول عملية تعلّمهم، فشعورهم الإيجابي نحو التعلّم يمنحهم فرص تحديد أهداف تعلّمهم والسعي إلى تحقيقها، وذلك يجعلهم أكفياء ذاتيًا أثناء التعلّم، ويزيد من تقديرهم لذواتهم عند تحقيق الأهداف. ومن هنا يُمكن مساعدة الطلبة على ذلك من خلال تطبيق النصائح الآتية:

- جعل المتعلمين والمتعلمات يشعرون بخبرة النجاح منذ اللقاء الأول، ممّا يزيد تقديرهم لإنجازاتهم السابقة.

- الصبر، فالصبر من أهم السمات التي يجب أن يتمتع بها المعلم/ة، فهناك بعض الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول للتعلّم، فلا تشغلوا أنفسكم بتحليل سبب التأخّر أثناء صبركم؛ لأن هناك العديد من العوامل المتعلقة بالتعلّم السابق أو بمهارات التفكير أو حتى بالتحفيز. فقط قم بمساعدة الطلبة على التعلّم.
- تقبّل جميع المتعلمين والمتعلمات، بغض النظر عن الاختلافات، فلا تتعاطفوا معهم لمجرّد التعاطف، بل تقبّلوا أن قيمهم ومعتقداتهم حول الأمور قد تختلف عمّا تراه.
- الوثوق بالمتعلمين والمتعلمات، لأن هذه الثقة ستجعلهم يثقون بأنفسهم.
- حفظ أسماء جميع المتعلمين والمتعلمات بأقل مدّة ممكنة، ومناداتهم بأسمائهم، ممّا يُشعر المتعلمين والمتعلمات بالاهتمام بهم.

٣. استخدام لغة الجسد الإيجابية

استخدام لغة الجسد عند توصيل الرسائل التعليمية في الغرفة الصفية يساعد المتعلمين والمتعلمات على التعلّم بشكل أفضل. وفيما يلي بعض المبادئ التي تقود إلى ذلك:

- التواصل البصري (Eye Contact): المعلم/ة الذي يـ/تتواصل مع جميع الطلبة بصريًا يزيد من اهتمام المتعلمين والمتعلمات وحرصهم على التعلّم ويُضفي جوّاً من الاحترام والمصداقية.
- تعابير الوجه (Facial Expressions): الابتسامة الدائمة على وجه المعلم/ة هي المفتاح الرئيس لراحة المتعلمين والمتعلمات وتحبيبهم في التعلّم.
- الإشارات (Gestures): المعلم/ة الذي / التي يـ/تُحرّك يديه/ا ورأسه/ا يـ/تلفت انتباه الطلبة إليه/ا، ويُـ/تيسّر نقل الرسائل التعليمية، وتُشير الإشارات المستخدمة من قبله/ا إلى انتباهه/ا للمتعلمين والمتعلمات واستماعه/ا لهم.
- الوقفة ووجهة الجسم (Posture and Body Orientation): وقفة المعلم /ة باعتدال والقرب من الطلبة ومُخاطبتهم جميعاً وجهاً لوجه يُبيّن مدى الحرص على توصيل الرسائل لجميع المتعلمين والمتعلمات، وفي الحالات الفردية يُوجّه المعلم/ة جسمه/ا ونظره/ا إلى المتعلمين والمتعلمات.
- القرب (Proximity): يعتمد مدى قرب المعلم/ة من المتعلمين والمتعلمات على ثقافة البلد الذي يعيش المتعلمون والمتعلمات فيها؛ لذا يجب على المعلم/ة أن يحرص على تفهّم ثقافة وعادات وتقاليد بلد المتعلمين والمتعلمات، وعدم اختراق حيّز المتعلم/ة الشخصي، ومن الأمور الدالّة على توتّر المتعلمين

والمتعلمات عند قرب المعلم/ة الزائد من الطلبة الارتجاف، وهزّ الأقدام أو الأرجل، وتكتيف الكفّين أو اليدين، والنقر على المقعد والتحديق، أو النفور.

- أبعاد لغوية (Paralinguistic): إن تنغيم الصوت والاهتمام بالنبرة وعدم البقاء على الوتيرة نفسها يزيد من فعالية استماع الطلبة ويُقلّل من تشتّتهم.
- الفكاهة (Humor): تُعد الفكاهة من الأدوات المهمة في التدريس، فهي تُخفّف من التوتر والأجواء المشحونة والجامدة للمعلم/ة والطلبة ممّا يُيسّر أجواء العملية التعليمية التعلّمية.

٤. تحفيز المتعلمين والمتعلمات

هناك ثلاثة عناصر مهمّة في تحفيز المتعلمين والمتعلمات هي:

١. توقّع النجاح

عند تقديم التعلّم هناك معايير لإنجاز أهدافه ، ومن أجل تحفيز المتعلمين والمتعلمات ينبغي على المعلم/ة أن يُ/تشير من البداية أنه تـ/يُتوقّع من المتعلمين والمتعلمات بعد الانتهاء من الدرس أن يكونوا قادرين على اكتساب معارف، وصقل مهارات، وتكوين اتجاهات وقيم معيّنة. كما أن المعلم/ة لا يجب أن يـ/تكتفي بالإشارة إلى التوقّعات منذ بداية الوحدة أو الحصة، بل عليه/ا متابعة المتعلمين والمتعلمات وإجراء خطوات التقويم التكويني وتوظيف مهارات تقديم التغذية الراجعة البنّاءة.

٢. تطوير مجتمع التعلّم

إن من أهم دلالات تطوّر المجتمع ظهور قيم الانتماء بين أعضائه، ويُمكن للمعلم/ة على مستوى مجتمع الغرفة الصفية أو المدرسة توطيد أطر الانتماء لدى المتعلمين والمتعلمات من خلال تلبية حاجات أفراده حسب الفئات العمرية، ولمعرفة أبرز ما يُمثّل الحاجات حسب الفئات العمرية انظر الجدول الآتي:

الفئة العمرية	الحاجات
٥ – ١٠ سنوات	المودّة، الدعم، التأكيد على الإنجاز، المشاركة، القبول.
١١ – ١٣ سنة	عضوية المجموعة، قبول الأقران، الإعجاب.
١٤ – ١٨ سنة	القبول، الاحترام، الاستقلالية، تشكيل مجموعة من الأقران.

ومن أبرز ما يُقدّمه مجتمع التعلّم للمتعلمين والمتعلمات: الشعور بالإنجاز، والنجاح للجميع، وروح المرح، وبالنهاية صف هادف ومُنتج.

٣. ترسيخ القيم في التعلّم

من أهم الأسئلة التي قد يسألها المتعلمون والمتعلمات لأنفسهم في الغرفة الصفية عند الاندماج في العملية التعليمية التعلّمية "ما القيمة المُضافة من هذه البيئة الصفية؟ ما الذي سأستفيد منه بعد ذلك؟" فمن هنا ينبغي على المعلم تقديم الفرص للطلبة لإنتاج أمور عملية من أجل الشعور بقيمتها وفوائدها. فقد لا يكفي حلّ ورقة عمل، أو قد لا تنفع الإجابة عن الأسئلة، فالتعلّم ذو المعنى يُبنى ويُصنع بصورة تدمج الطلبة للعمل على مهمات تُساعدهم في وضع التعلّم في سياق عملي يُمارسونه.

نموذج (ARCS) لإيجاد بيئة مُحفّزة للطلبة

قام جون كيلر (John Keller) بتقديم نموذج يُسمّى نموذج (ARCS)، وهو اختصار للكلمات الإنجليزية (**A**ttention، Relevance، Confidence، and Satisfaction) يُشير فيه إلى أربعة شروط يجب توفيرها من قبل المعلم من أجل إيجاد بيئة مُحفّزة للطلبة، وهي:

١. **الانتباه (A: Attention):** ما الذي يلفت انتباه الطلبة؟ ما الذي يُثير أعلى درجات فضولهم واهتمامهم؟ قد يكون ذلك في محتوى التعلّم، وقد يكون في طريقة تقديم هذا المحتوى. إنّ الاستقصاء، وحلّ المشكلات، والتعلّم التعاوني، وغيرها من الأساليب الحديثة التي تُتيح للطالب المجالات والبدائل في التعلّم تُعدّ أكثر الطرق فعالية في جذب انتباه الطلبة وبالتالي تعلّمهم.

٢. **الصلة (R: Relevance):** ما الرابط بين محتوى التعلّم وطريقة تقديمه بحاجات واهتمامات ودوافع المتعلمين والمتعلمات؟ لماذا سيرغب المتعلمون والمتعلمات في تعلّم المادة؟ إنّ ربط مادة التعلّم وأساليب تدريسها بحياة المتعلمين والمتعلمات اليومية تُشعرهم بالحاجة إلى تعلّمها.

٣. **الثقة (C: Confidence):** ما الذي يجعل المتعلمين والمتعلمات قادرين على المساهمة في الإنجاز؟ ما الذي يُشعر الطلبة بأنهم قريبون من إنجاز المهمة؟ ربوا ثقافة "أنا أستطيع" بين الطلبة، اكتشفوا نقاط قوّة المتعلمين والمتعلمات وعززوها، واكتشفوا نقاط الضعف لديهم وادعموهم في تجاوزها.

٤. **الرضا (S: Satisfaction)**: كيف بإمكانكم الاحتفال بالإنجاز وبالمتعلم/ة؟ ما المساهمة التي قام بها المتعلم/ة لإتمام الإنجاز على أكمل وجه؟ إن دعم تعلّم المتعلمين والمتعلمات والاحتفاء بإنجازهم وبطرق **التغلّب** على العقبات يزيد من دوافعهم نحو التعلّم بصورة كبيرة، ويُشعرهم بالرضا والتوافق الذاتيين.

المراجع:

- السواعي، قاسم ومحمد وعثمان. (٢٠٠٥). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

- Daniels, E. (2010). Creating Motivating Learning Environment: What We Can Learn from Researchers and Students. The English Journal, 100(1), 25 – 29.

- Literacy Online. (2010). Creating a Safe and Supportive Learning Environment. Literacy Online.

موقع الإيمان التعليمي
ALEMANCENTER

أثر تقدير الذات على التعلم والسلوك

تقدير الذات (Self-Esteem)

مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط به فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول، وقوة الشخصية، فتقدير الذات يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق.

أنواع تقدير الذات

- **تقدير الذات المرتفع:**
  - يمثل الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه.
  - الثقة بالنفس مرتفعة.
  - قبول الذات دون أية شروط.
  - السعي نحو التحسين المستمر والتعامل بشكل جيد مع الإحباطات.
- **تقدير الذات المنخفض:**
  - يشعر فيه الفرد بأنه غير مقبول من قبل الآخرين ولا يحظى بالحب.
  - لا ي/ترغب القيام بأعمال كثيرة.
  - لا ي/تستطيع تحقيق الذات لأنه/ا يرى نفسه/ا أقل مقارنة بالآخرين.

طرق وأساليب تسهم في تنمية الذات عند المتعلمين والمتعلمات

هناك الكثير من الطرق التي يمكن للمعلم/ة القيام بها لرفع الذات عند المتعلمين والمتعلمات ومنها:

- التعرف على الطلبة ومناداتهم بأسمائهم.
- وضع توقعات عالية لجميع المتعلمين والمتعلمات ومساعدتهم في تحقيقها.
- توزيع المسؤوليات على المتعلمين والمتعلمات وإشعارهم بثقة المعلم/ة بهم.
- تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للمتعلمين والمتعلمات.
- توضيح نتاجات التعلم وشرح نتاجات المهمات التعليمية.
- تقبل الطلبة كأفراد لهم قيمتهم من خلال الاستماع لهم واحترام مشاعرهم.

- مدح المتعلمين والمتعلمات مع الابتعاد عن المغالاة في المدح، التعاطف معهم واستخدام العبارات اللفظية اللائقة.

أثر تقدير الذات على تحصيل المتعلمين والمتعلمات وسلوكهم

إن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل وسلوك الفرد الإيجابي قوية ووثيقة إذ يمكن القول إنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل إيجابي وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبًا ما يميلون إلى أن يكونوا مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية.

حيث يتم تشكيل تقدير الذات في مراحل مبكرة من عمر المتعلمين والمتعلمات، حيث تبين أن الأطفال الذين يظهرون تقدير ذات عالي عاشوا لدى آباء وأمهات لديهم تقدير ذات عال فكان الأهل نموذجًا لهم، وبالتالي فإن المعلم/ـة نموذجا للمتعلم/ـة، فالتقدير العالي للذات عند المعلم/ـة ينعكس على المتعلمين والمتعلمات إيجابيًا من خلال النمذجة.

المراجع:

- Malhi, R. Singh, and Resoner, R. (2000). Enhancing Self – Steem Reengineering Yourself for Success in the New Millennium. Malaysia: Self-Esteem Seminars Sdn. Bhd.
- (annajah.net) . تقدير الذات Retrieved. 27 Feb 2021.

التخطيط

مفهوم التخطيط

يعرف التخطيط في مفهومه العام بأنه: مجموعة من التدابير المحددة التي تُتخذ من أجل تحقيق نتاج معين. ومن هنا فإنه يتميز بالنظرة المستقبلية والتنبؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها والتحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات. وبرأي هنري فايول فإن التخطيط: "يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمناً الاستعداد لهذا المستقبل". وعرفه هيمز بأنه: "عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمناقشة والإتقان، ثم العمل من أجل تحقيق النتاجات التي تنظر إليها باعتبارها شيئاً مرغوباً فيه" (الطيب، ٢٠٠٠).

وعرفه الحاج (٢٠٠٠) بأنه مجموعة من الإجراءات تتخذ لتحقيق نتاجات معينة ضمن الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة بوسائل قياسية. وهو وسيلة لإحداث التغير في المجتمع من أجل توجيه التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي بوسائل واعية لتحقيق نتاجات محددة ضمن حيز من المكان والزمان المحدد.

وعليه يعتبر التخطيط أسلوباً علمياً يتم بموجبه اتخاذ التدابير العلمية اللازمة لتحقيق أهدف مستقبلية معينة.

مستويات التخطيط

- التخطيط طويل المدى:

عملية برمجة للمحتوى الدراسي بتقسيمه إلى مجموعات ذات خصائص مشتركة بغض النظر عن موضعه في المحتوى الدراسي أو وقت التنفيذ.

- التخطيط قصير المدى:

عملية برمجة للمحتوى الدراسي بتقسيمه إلى وحدات صغيرة في درس أو عدة دروس ذات خصائص مشتركة؛ بحيث يمكن تنفيذها في وحدة زمنية صغيرة حصة أو عدة حصص.

الفرق بين التخطيط طويل الأجل وقصير الأجل:

يتمثل الفارق بين التخطيط طويل وقصير المدى في الزمن المتوقع للتنفيذ من جهة، والعموم والخصوص من جهة أخرى؛ فالخطة السنوية أو الفصلية تحتاج إلى زمن طويل لتنفيذها: سنة دراسية أو فصل دراسي كامل، بينما يتم تنفيذ الخطة اليومية في حصة واحدة أو عدة حصص على الأكثر؛ والخطة السنوية أو الفصلية تتصف بالعموم في مستويات نتاجاتها وألفاظها وإجراءاتها، في حين تتصف الخطة اليومية بالتفصيلات والدقة في التنفيذ، حتى إن بعض التربويين يعتبرونها تصميماً لموقف صفي بعناصره ومكوناته بصورة مسبقة (عامر والمصري، ٢٠١٧).

أهمية التخطيط التربوي

لقد فرض التخطيط التربوي نفسه، لما له من دور كبير في تحديد مكانة النظام التربوي في الاستراتيجية التنموية الشاملة، ويمكننا إبراز أهمية التخطيط التربوي من خلال العناصر الآتية (زريقات، ٢٠٠٦):

- الدور الإيجابي في التعرف على إمكانات المجتمع المعنوية والمادية والبشرية.
- تشخيص الواقع بمجالاته المختلفة، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- تحديد النتاجات التربوية والتعليمية، وترتيبها حسب الأولوية التي تمثلها في حاجات المجتمع.
- ترجمة النتاجات إلى خطط ومشروعات وبرامج تربوية وتعليمية.
- الاختيار بين البدائل المتوفرة في البرامج والوسائل والإجراءات ما هو أنسب لتحقيق متطلبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة.
- تمكين النظام التربوي من مسايرة التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة، واستدراك مكامن الخلل التي وقعت في الماضي.

مهارات التخطيط

- تحديد الأهداف بحيث تكون الأهداف واقعية وقابلة للقياس.
- دراسة العوامل المحيطة مثل العوامل الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية وظروف البيئة.
- تحديد المنفعة التي ستتحقق من وضع الأهداف.
- وضع السياسات والقواعد أثناء العمل.
- جمع البدائل واختيار الأفضل لتحقيق الأهداف.

- تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف.
- تحديد الإمكانات المتاحة.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف.

مفهوم التخطيط للتدريس

مجموعة من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس؛ لتحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة (عبد الحي، ٢٠٠٦).

أهمية التخطيط للتدريس

- حسن إدارة الوقت: تعتبر إدارة الوقت من الأمور المهمة في التخطيط للدّرس سواء على المستوى اليومي أو الفصلي، فهي تساعد المعلمين والمعلمات في توضيح الدرس خطوة بخطوة وتوزيع أقسامه بشكل متسلسل، وإعطاء كل درس حقه بالوقت المحدد والكافي له.
- بناء ثقة المعلّم/ـة بنفسه/ها: التخطيط للدرس يعطي المعلّم/ـة ثقةً بنفسه؛ لأنّه على دراية كاملة بما سيقومون به أثناء الحصة التدريسية، خصوصاً إذا اتبعوا أساليب تدريس حديثة؛ تقوم على مبدأ التعليم الفعّال واستخدام آليات تعليمية جديدة.
- تحقيق نتاجات الدرس عند اتباع خطة درس مفيدة: سيتيح للمعلمين والمعلمات القدرة على تقييم الطلبة بشكل دقيق، ومعرفة فهمهم ومواءمة طريقة التدريس لهم، فيتمكّن المعلمون والمعلمات من قياس وصول أهداف الدّرس للطلاب ومعرفة احتياجاتهم.
- توفير المواد اللازمة للدرس: التخطيط المسبق للدرس عن طريق توفير المواد والوسائل التعليمية اللازمة في إعطاء الدرس أمرٌ مهم، فلا يتم استئناف الحصة التدريسية من أجل توفير المواد على حساب وقت الحصة التدريسية، أو يتم تأجيل بعض الأفكار فيتشتت الطلبة لعدم شرح الأفكار بالتسلسل المطلوب.
- مواجهة المشاكل المتوقعة أثناء الدرس: يساعد التخطيط للتدريس المعلمين والمعلمات في إيجاد الحلول المناسبة لأية مشكلة محتملة يمكن أن تنشأ أثناء إعطاء الدرس؛ كتوجيه أسئلة تفاعلية، ومناقشات وحوارات بين الطلبة؛ تتعلق بموضوع الدرس، أو ظهور ضعف لدى الطلبة في أمر معين، فيجب أن

تكون لدى المعلم/ـــة خطط علاجية تناسب هذا النوع من الطلبة، وتساعد في رفع مستواهم الدراسي للحد المطلوب، دون أن يُعيق مسار الخطة الدراسية العامة.

- مســـاعدة المعلمين والمعلمات الجدد: يمكن للمعلمين والمعلمات الجدد اســـتخدام خطط معلمين ذي خبرة وكفاءة عالية في التدريس.
- القضاء على الملل: يتم من خلال التحضير للأنشطة والمواد اللازمة بالوقت المراد، فلن يكون هناك وقت ضائع أثناء إعطاء الدرس، فيشعر الطلبة بالملل بسبب عدم وجود شيء يتعلمونه، فاتباع خطوات الخطة الدراسـية تعمل على نمو عنصـر التشـويق لدى الطلبة؛ لأنّ جميع هذه الخطوات تم تحضـيرها مسـبقاً، ووضعها بالتسلسل المناسب، فلن يضطر المعلم/ـــة لإعطاء أي شيء فقط لإمضاء الوقت دون أي فائدة يحصل عليها الطالب.

متطلبات النجاح في التخطيط للتدريس

- معرفة الطلبة: ويقصد بها حصول المعلم/ـــة على معلومات شخصية أساسية، التي تخص جميع الطلبة ومعرفة قدراتهم العقلية والنفسية والجسدية.
- معرفة المادة الدراسية: أي أن يقوم المعلم/ة بدراسة المادة وتحليل المحتوى بصورة صحيحة.
- معرفة البيئة الصفية: عندما يقوم المعلم/ـــــة بالتخطيط للتدريس، فإنه يحتاج إلى معرفة شاملة بالبيئة الصـــفية التي يقوم فيها بشـــرح الدرس، وذلك يتمثل في عدد الطلبة، وحجم مقاعد التدريس، وتوفّر الإمكانيات المادية وتوفر الوسائل التعليمية.
- معرفة النتاجات التربوية: للتخطيط للتدريس يجب الإلمام بالنتاجات التربوية؛ لأنَّها متطلب رئيســـي ومهم في عملية التدريس، ويجب على المعلمين والمعلمات أن يعرفوا رؤية التعليم والأهداف التربوية العامة، والغاية من التخطيط في مرحلة التدريس.
- المعرفة باستراتيجيات التدريس المختلفة والحديثة وكيفية تطبيقها.
- اختيار استراتيجيات التقويم المناسبة وتصميم أدوات التقويم المناسبة لها.

الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلمون والمعلمات أثناء التخطيط للتدريس

قد يقع المعلمون والمعلمات في مجموعة من الأخطاء أثناء التخطيط وتنفيذ التخطيط للتدريس وأهم هذه الأخطاء:

- إهمال الإعداد والتخطيط للدروس بشكل يومي.
- عدم الابتكار في التخطيط للتدريس، والاستمرار على نمط معين.
- عدم إدراك بعض المعلمين لأهمية التخطيط، واقتناعهم بعدم ضرورة الإعداد اليومي للدرس.
- عدم الدقة في توزيع المحتوى الدراسي على الحصص ومراعاة أوقات الاختبارات والمراجعة.
- عدم الرجوع إلى التقويم السنوي المدرسي لمعرفة مواعيد العطل الرسمية والتخطيط بناءً عليها.
- عدم تسجيل النتاجات العامة للمرحلة والمبحث الدراسي لتكون نبراساً له عند صياغة وتنفيذ النتاجات الخاصة في الحصة.
- عدم تسجيل السلبيات الناتجة عن الخطة الحالية لتلافيها مستقبلاً.
- التركيز على جانب واحد عند وضع النتاجات التعليمية (كالتركيز على الجانب المعرفي مثلاً) وإهمال الجوانب الأخرى (الوجداني والنفس حركي).
- عدم مراعاة الفرق الفردية بين الطلبة أثناء التخطيط للتدريس.
- إهمال استخدام الوسائل التعليمية وعدم توظيفها في التخطيط للتدريس.
- التركيز على تصميم التعلم القائم على الأنشطة الكثيرة غير الموجهة.
- التركيز تصميم التعليم القائم على تغطية المنهاج

مفهوم التصميم للتعلم

عرفه الحموز (٢٠١٤) بأنه: الإطار الذي يدعم خبرات التعلم، ويشير إلى اختيارات مدروسة حول ماذا ومتى وأين وكيف يتم التدريس، ويجب اتخاذ قرارات بشـــأن المحتوى، والهيكل والتوقيت والاســـتراتيجيات التربوية، وتسلسل أنشطة التعلم، ونوع التقييم وتواتره في الدورة، فضـلاً عن طبيعة التكنولوجيا المستخدمة من أجل دعم التعلم.

تصـــميم التعلم عملية مقصـــودة تتطلب من المعلمين والمعلمات التفكير فيما وراء: ما الذي أحتاجه لتعليمه؟ والتفكير بعناية فيما هي أفضـــل طريقة لتعلم وفهم هذا المفهوم للمتعلمين؟ وإنه يحول تركيز التعليم من مجرد تقديم المحتوى إلى تشكيل تجربة المعلم والمتعلم الكاملة.

مراجع النشرة:

- الحاج. عمر أحمد. (٢٠٠٠). *التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد*. عمان: دار المناهج.
- الحموز. محمد عواد. (٢٠١٤). *التصميم للتدريس*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- زريقات. محمد نايف. (٢٠٠٦). *التدريب على إعداد الخطط التربوية*. ط١. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- السيد. ماجدة وآخرون. (٢٠١٧). *أساسيات تصميم التدريس*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الطيب. أحمد محمد. (٢٠٠٠). *التخطيط التربوي*. ط١. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- عامر. طارق عبد الرؤوف والمصري. إيهاب. عيسى. (٢٠١٧). *التخطيط للتدريس*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الحي. رمزي أحمد. (٢٠٠٦). *التخطيط التربوي ماهيته*. مبرراته وأسسه، ط١، الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مركز اليمان التعليمي
ALEMANCENTER

أنواع الخطط المدرسية

يعتبر التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلمين والمعلمات؛ وذلك لأن إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس الأخرى، مثل: تحليل المحتوى، وتنظيم تتابع الخبرات، وصياغة النتاجات التعليمية المحددة والواضحة، واختيار أساليب التقويم المختلفة و إعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتعرف الخطة التدريسية في الأدب التربوي العلمي، بأنها عبارة عن مجموعة الإجراءات التنظيمية المكتوبة التي يضعها المعلم/ة ضماناً لنجاح العملية التدريسية، وتحقيقاً للأهداف المدرسية التعليمية المنشودة وهي توصف بأنها خطة مرشدة وموجهة لعمل المعلم/ة، وبالتالي ليست قواعد جامدة أو تعليمات تطبق بصورة حرفية بل يجب أن تتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتغيير والتطوير.

أما بالنسبة لأنواع الخطط التدريسية ونماذجها ومستوياتها فقد تختلف من معلم/ة لآخر حسب فلسفته/ها ونظرته/ها التربوية، أو إعداده/ها، أو طريقة تدريسه/ها ... إلخ.

وبوجه عام يذكر خبراء المجال أربعة أنواع من الخطط المدرسية وهي:

أولاً: الخطة الفصلية

هي تصور مكتوب موثق لعمل المعلم خلال فصل دراسي كامل.

فوائد الخطة الفصلية

- تعطي المعلمين والمعلمات تصوراً واضحاً عن عملهم طوال الفصل الدراسي.
- تساعد المعلمين والمعلمات في إعداد الوسائل والأنشطة اللازمة لتنفيذ النتاجات التي أعدوها.
- تساعد المعلمين والمعلمات في توزيع الوقت بعدالة بين الموضوعات التي سيقدمونها للطلبة مما يؤدي إلى تحقيق النتاجات بسهولة.
- الإعداد الدقيق للخطة يساعد المعلمين والمعلمات في بناء الامتحانات، حيث ترتكز أساليب التقويم على النتاجات التي وضعوها في خطتهم.

بناء الخطة الفصلية

لبناء الخطة الفصلية لا بد للمعلم/ة من:

- قبل البدء ببناء الخطة الفصـلية لا بد من تحديد بداية الفصـل ونهايته ومعرفة عدد وحدات الكتاب وطول الوحدات وتقسيم الزمن بما يناسب الوحدات.
- الالتزام بنموذج الخطة الفصلية وعليه شعار الايزوا، حيث إن أي نموذج غيره غير مقبول.
- الفترة الزمنية تكتب بالتاريخ، مثال: من ٩/١ الى ٩/٢٧، ولا تكتب أسبوعان أو شهر فهذا غير مقبول.
- العمود الأول (النتاجات) تكتب عامة بحيث يكتب من كل درس نتاج أو نتاجان فقط؛ لأنها خطة عامة وليسـت خاصـة في حين تكتب النتاجات كاملة للدرس في الخطة اليومية (التحضـير) وليس في الخطة الفصلية.
- العمود الثاني (مصـادر التعلم) تكتب المواد والتجهيزات، مثلاً: معجم، خارطة، كتاب معين، ولا يكتب فيها اللوح أو الطباشـير فهي أداوات وليسـت مصـادر تعلم، أي: لا يأخذ الطلبة منها أية معلومة؛ لذلك يجب التفريق بين مصادر التعلم وبين الأدوات.
- العمود الثالث (اسـتراتيجيات التدريس) تكتب الاسـتراتيجيات العامة التي سـيوظفها المعلمون والمعلمات في تدريس الوحدة وأغلبها يتكرر في كل الوحدات، وهنا يذكر اسم الاسـتراتيجية فقط دون تفصـيل في إجراءاتها لأن التفصيل في الإجراءات يكون في الخطة اليومية.
- العمود الرابع (التقويم) تكتب استراتيجيات التقويم العامة أما الأدوات فتكتب في القسم الآخر من العمود.
- العمود الخامس (أنشطة مرافقة) تُكتب فيه الأنشطة الإثرائية والإضافية للوحدة التي يتوقع المعلم/ـــة القيام بها عند تنفيذ الوحدة، مثل: زيارة متحف أو تصميم بحث ...إلخ.
- العمود الأخير (التأمل الذاتي حول الوحدة) يترك فارغًا لبعد الانتهاء من تدريس الوحدة حيث يقوم المعلمون والمعلمات بتأمل إجراءاتهم في تدريس الوحدة ووضع تغذية راجعة عليها في هذا العمود.

مكونات الخطة الفصلية

- عنوان الوحدة الدراسية.
- النتاجات الخاصة بالوحدة الدراسية.
- مصادر التعلم اللازمة لتحقيق النتاجات الخاصة بالوحدة.

- استراتيجيات التدريس التي سيستخدمها المعلم/ـة لتحقيق نتاجات الوحدة.
- استراتيجيات وأدوات التقويم اللازمة للوحدة.
- الأنشطة المرفقة.
- التأمل الذاتي. (زريقات، ٢٠٠٦).

ثانياً: نموذج التخطيط العكسي (التصميم العكسي)

طريقة لتخطيط الوحدات والمواضيع الدراسية، تساعد المعلمين والمعلمات على النظر بشمولية للوحدات الدراسية والموضوعات الأساسية. الأساس المنطقي الذي يحفز التخطيط العكسي هو البدء بالنتاج النهائي، بدلاً من البدء بالدرس الأول الذي يتم تسليمه زمنياً خلال وحدة أو دورة تدريبية، حيث يساعد التخطيط العكسي المعلمين والمعلمات على تصميم سلسلة من الدروس والمشكلات والمشروعات والعروض التقديمية والواجبات والتقييمات التي تنتج من قبل الطلبة الذين يحققون النتاجات الأكاديمية لدورة أو وحدة؛ أي: تعلم ما كان من المتوقع أن يتعلموه في الواقع.

يساعد التصميم العكسي المعلمين والمعلمات على إنشاء دورات ووحدات تركز على النتاج النهائي (التعلم) بدلاً من العملية (التدريس). نظرًا لأن "البداية من النهاية" غالبًا ما تكون عملية غير بديهية، فإن التصميم العكسي يمنح المعلمين والمعلمات بنية يمكنهم اتباعها عند إنشاء المناهج الدراسية والتخطيط لعملية التدريس الخاصة بهم. قد يجادل المدافعون عن التخطيط التقليدي بأن العملية التعليمية يجب أن تخدم النتاجات؛ النتاجات –والنتائج للطلبة –يجب ألا تحددها العملية.

في حين أن الأساليب قد تختلف بشكل كبير من مدرسة إلى أخرى أو من معلم/ـة إلى آخر، فإن عملية التصميم العكسي تتخذ ثلاثة خطوات مقسمة على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد النتائج المرغوبة

- يبدأ المعلمون والمعلمات بتحديد الفهم المستدام للطلبة، أي بتحديد المعارف والمهارات التي ستبقى مع الطلبة وينتقل أثرها إلى حياته وتبقى لفترة طويلة في أذهانهم.
- ينشئ المعلمون والمعلمات فهرسًا أو قائمة بالمعرفة والمهارات والمفاهيم الأساسية التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها خلال وحدة معينة.
- يحدد المعلمون والمعلمات المعارف والمهارات العامة التي قد يتعلمها الطلبة أثناء هذه الوحدة.

الخطوة الثانية: تحديد دلائل الفهم

- يقوم المعلمون والمعلمات بتحديد أدوات التقييم لفهم الطلبة وأدائهم.

الخطوة الثالثة: تحديد أنشطة التعلم

- يقوم المعلمون والمعلمات بعد ذلك بإنشاء سلسلة من الدروس والمشروعات والاستراتيجيات التعليمية الداعمة التي تهدف إلى نقل فهم الطلبة واكتساب المهارات بشكل تدريجي إلى النتاجات المرجوة للوحدة.
- يحدد المعلمون والمعلمات استراتيجيات التقويم التكويني التي سيتم استخدامها للتحقق من الفهم والتقدم خلال مدة الوحدة (يشير مصطلح التقويم التكويني إلى مجموعة متنوعة من الأساليب –من تقنيات طرح الأسئلة إلى الاختبارات القصيرة –التي يستخدمها المعلمون لإجراء – تقييمات عملية فهم الطلبة، واحتياجات التعلم، والتقدم الأكاديمي أثناء الدرس، أو الوحدة، أو الدورة، غالبًا لأغراض تعديل الدروس وتقنيات التدريس لجعلها أكثر فعالية).
- قد يقوم المعلمون والمعلمات بعد ذلك بمراجعة خطة الوحدة المستقبلية والتفكير فيها لتحديد ما إذا كان من المحتمل أن يحقق التصميم نتاجات التعلم المطلوبة. قد يُطلب من المعلمين والمعلمات الآخرين أيضًا مراجعة الخطة وتقديم ملاحظات بناءة من شأنها أن تساعد في تحسين التصميم العام.

/https://www.edglossary.org/backward-design

ثالثاً: الخطة اليومية

هي عملية تصور مسبق للموقف التعليمي التعلّمي لتحقيق النتاجات، وقوام هذه العملية تحديد النتاجات واختيار أساليب تحقيقها وتقويم مدى تحققها في فترة زمنية معلومة ولمستوى محدد من الطلبة.

هي ذلك المستوى من التخطيط القصير المدى الذي يضعه المعلمون والمعلمات لتحسين أدائهم لدرسٍ واحد أو مجموعة من الدروس التي تكوّن فيما بينها وحدة دراسية.

فوائد الخطة اليومية

- تساعد المعلمين والمعلمات في توضيح رؤيتهم لما يريدون تحقيقه لدى الطلبة، من حيث إعداد الوسائل والأدوات التي يحتاجون إليها، مما يشعرهم بثقة أكبر بأنفسهم ويحصلون على ثقة الطلبة بهم.
- التخطيط يسهل عملية التعلم سواء فيما يتعلق بدور المعلم/ـة أو الطلبة.
- تساعد المعلمين والمعلمات في معرفة نتاجات المناهج التي يخططون لتدريسها.

- تساعد المعلمين والمعلمات على تحليل محتوى المواد التي يدرسونها.
- تساعد المعلمين والمعلمات في توظيف الجهد والوقت والاقتناع بهما.

مكونات الخطة اليومية

- المبحث (المادة الدراسية)، عنوان الوحدة، عنوان الدرس.
- عدد الحصص المخصصة لهذا الدرس.
- التعلم القبلي: من خلال الربط مع الدروس السابقة ذات العلاقة.
- النتاجات الخاصة بالدرس.
- مصادر التعلم (المواد والأدوات والتجهيزات) اللازمة لتحقيق نتاجات الدرس.
- الاستراتيجيات المتبعة لتحقيق النتاجات.
- استراتيجيات التقويم وأدواته.
- الزمن المخصص لتحقيق كل نتاج.

رابعاً: الخطة العلاجية والخطة الإثرائية

خطة تعتمد على نتاج واحد فقط وهو رفع المستوى التحصيلي للطالب/ة، حيث تستخدم الخطط العلاجية لمعالجة نقاط الضعف لدى الطلبة الضعاف تحصيلياً، أما الخطط الإثرائية فتستخدم لإثراء نقاط القوة لدى الطلبة المتميزين.

أهم أسباب نجاح الخطة

ربطها بـالتعزيز، ومن أساليبه: دعم معنوي ونفسي للطالب/ـة (إشادة خطية، شكر مُعلن، جائزة، مشاركة في دور قيادي... إلخ)، والتعزيز مبني على تحسن أداء الطالب/ة.

أهمية الخطط العلاجية والخطط الإثرائية

- معالجة الضعف الملحوظ.
- رفع المستوى التحصيلي.
- إثراء نقاط القوة والعمل عليها.

مكونات الخطة العلاجية

- مواطن الضعف: المهارات التي لم يكتسبها الطالب/ة.

- أسباب الضعف: البحث عن أسباب الضعف وحلها.
- خطوات التنفيذ: وتشـمل البرامج أو الأنشـطة العلاجية المسـتخدمة لعلاج مواطن الضـعف والمتوافقة مع قدرات الطالب/ـة لرفع مستواهم التحصيلي.
- التقويم: الرصد للمستوى التحصيلي في خط زمني خلال فترة تنفيذ الخطة.
- الملاحظات: مدى تحسن الطالب/ـة أو هل تحتاج الخطة لتعديل أو تغيير.

مكونات الخطة الإثرائية

- مواطن القوة: تحديد المهارات التي تمثل نقطة قوة لدى الطالب/ـة.
- خطوات التنفيذ: وتشمل البرامج والأنشطة التي سيتبعها المعلم/ـــــة للاستفادة وإثراء نقطة القوة لدى الطلبة الموهوبين، من خلال:
  - تكليف الطلبة المتفوقين بإعداد أوراق عمل تخدم المنهج الدراسي.
  - تنفيذ برنامج " المعلم الصغير" وذلك من خلال إعطاء جزء من الحصة الدراسية.
  - تكليف الطالب/ـة المتفوق برعاية ومتابعة الطلبة ذوي الأداء المتدني.
  - تشجيع الطلبة على الاشتراك في المسابقات على مستوى المنطقة والوزارة.
  - عرض مساهمات وإنجازات الطلبة المتفوقين والموهوبين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
  - تنفيذ دورات تدريبية للطلبة المتفوقين والموهوبين في مجالات متنوعة.
  - عمل لوحة شرف داخل البيئة الصفية لتعليق صور المتفوقين.
  - تكريم الطلبة المتميزين دراسيا والموهوبين نهاية كل فصل دراسي (آدم، ٢٠٠٦).

مراجع النشرة:

- آدم. عصام (٢٠٠٦). *التخطيط التربوي والتنمية البشرية*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زريقات. محمد نايف (٢٠٠٦). *التدريب على إعداد الخطط التربوية*، ط١. عمان: دار جرير.
- https://www.edglossary.org/backward-design/

تحليل المحتوى الدراسي

التحليل يعني أن الشيء يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل بمجموعها وتآلفها وتناغمها ذلك الشيء. وإن تحليل الكتاب المدرسي يعني أن الكتاب من وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع معين. أما المحتوى الدراسي فهو ذلك الموضوع أو النص الذي يتكون من عناصر وأجزاء قد يتم تدريسه للطلبة في حصـــة واحدة أو في أكثر من حصـــة. يعد المحتوى الدراســـي أهم مكونات المنهج، لذا فإن تحليله يجعل المعلمين/ـــات قادرين/ ـات على تنظيم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين وبشكل يساعدهم على تحقيق النتاجات المخطط لها.

مفهوم تحليل المحتوى الدراسي

التحليل لغة: التجزئة.

التحليل اصطلاحاً: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها.

أما المحتوى الدراسي فهو ذلك الموضوع أو النص الذي يتكون من عناصر وأجزاء، والذي يقوم المعلمين والمعلمات بتدريسه واستعراضه مع الطلبة.

ويعرف المحتوى بأنه مجموعة المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأغراض التربوية.

ويعتبر المحتوى من أهم مكونات المنهج الدراســـي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق النتاجات المخطط لها.

وقد عُرِّفَ مصطلح تحليل المحتوى بأنه: مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج.

أهمية تحليل المحتوى

- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
- اشتقاق النتاجات التعليمية التعلمية.

- اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة.
- اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.
- بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.
- تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الخطة.

عناصر تحليل المحتوى الدراسي:

يتكون المحتوى الدراسي من العناصر الآتية:

- **المفاهيم والمصطلحات:** تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر)، أما المصطلحات فهي ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.
- **المفردات:** هي حصيلة الكلمات التي يعرفها الطلبة في اللغة سواء كانوا يستعملونها أم لا.
- **الحقائق والأفكار:** تُعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، أما الأفكار فهي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.
- **التعميمات:** يعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
- **القيم والاتجاهات:** القيم هي المعايير التي يتم في ضوئها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.
- **المهارات:** وهي الممارسات العقلية والعملية التي يقوم بها الطلبة وتعرض الطلبة لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.
- **الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.**
- **الأنشطة والتدريبات والأسئلة.**

طرق تحليل المحتوى

- الطريقة التجميعية: تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة، مثل: مجموعة المفاهيم، مجموعة الرموز، مجموعة التعليمات ...إلخ.

- طريقة التجزئة: تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية.

ومن الجدير ذكره أن طريقة تحليل المحتوى تختلف تبعاً للغرض منها، فما سبق ذكره يتم في حالة تحليل المحتوى لغرض التخطيط، أما تحليل المحتوى لغايات وضع الاختبار فله طريقة أخرى تعتمد على نتاجات وسيتم تفصيلها عند الحديث عن بناء الاختبارات (المساق التاسع: التقويم وبناء الاختبارات).

مرجع النشرة:

- هندي. سمية (٢٠٠٩). *تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- https://www.aalmutlaq.com/ Retrieved on 20 Oct 2021

موقع الألمان التعليمي
ALEMANCENTER

S	M	A	R	T
Specific	Measurable	Achievable	Relevant	Time bound
محدد وليس عام	قابـل للملاحظـة والقياس	يمكن تحقيقه	مرتبط بالمحتوى	محدد بزمن

كيفية صـــياغة

الـــنـــتـــاجـــات

التعليمية

تصاغ النتاجات التعليمية في ثلاث صور وهي:

١. الصورة المبسطة.

٢. الصورة الوسطية.

٣. الصورة المركبة.

ولتحديد كيفية كتابة النتاجات في كل من الصـور السـابقة لا بد من الإشـارة إلى أن العناصـر التي قد تتوافر في كتابة أي نتاج تعليمي قد صـيغت في الحروف الأربعة الإنجليزية (A،B، C، D) حيث يعبر كل حرف عن عنصر من عناصر صياغة النتاج التعليمي على النحو الآتي:

- المتعلم أو المستمع (Audience): ويقصـد بهم الطلبة ويمكن الاقتصـار على كتابة: يتوقع من الطلبة في نهايـة الـدرس أن يكونوا قـادرين على...، فكل النتـاجـات التعليميـة ينبغي أن تكون متمركزة حول الطلبـة، فالنتاج الفعّال يشرح كل ما هو متوقع من الطلبة القيام به أو فهمه.
- السـلوك (Behavior): كتابة النتاجات التعليمية على شـكل نتيجة سـلوكية قابلة للملاحظة حيث يجب أن تقوم النتاجات التعليمية بوصف ما سيتمكن الطلبة من القيام به.
- الشـــروط (Conditions): ينبغي أن تكون النتاجات محددة وتســـتهدف توقعاً واحداً أو مظهر فهم معينّ، وينبغي على الشروط أن تقوم بتحديد الحالة، والأدوات، والمراجع والوسائل المساعدة التي سيتم تزويد الطلبة بها خلال التعلم.

- المعايير (Degree): يجب أن يكون كل نتاج تعليمي قابل للقياس ويتضـــمن معياراً لتقييم أداء المتعلم، وعادةً تقدم المعايير معلومات لتوضيح درجة الأداء المقبُولة من أداء المتعلم ليتم الحكم عليه بشكل صحيح.

وعليه؛ فإن صور صياغة نتاجات التعلم تتفاوت في العناصر التي تتكون منها على النحو الآتي:

- **الصورة المبسطة:** تتضمن عنصرين هما: A + B

مثال: يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على:

رسم مسار الشعاع الضوئي.

- **الصورة الوسطية:** تتضمن ثلاثة عناصر هي: a + B + D

مثال: يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على:

رسم مسار الشعاع الضوئي بدقة.

- **الصورة المركبة:** تتضمن العناصر الأربعة كافة وهي: A + B + C + D

مثال: يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على:

رسم مسار الشعاع الضوئي بعد انعكاسه على مرآة مستوية بدقة.

أبرز الأخطاء الشائعة في صياغة نتاجات التعلم

١. صياغة النتاجات في صورة نشاط التعلم وليس في صورة نتاج التعلم المتوقع.

مثال: أن يشاهد الطلبة فلماً وثائقياً عن المجموعة الشمسية.

٢. صياغة النتاجات بشكل غير واضح وغامض.

مثال: أن يدرك الطلبة الأعداد الزوجية.

٣. صياغة نتاجات مركبة؛ أي تتضمن أكثر من سلوك.

مثال: أن يذكر الطلبة أركان الوضوء ويعددوا مبطلاته.

٤. صياغة النتاجات في صورة هدف نشاط التدريس الخاص بالمعلم/ـــــة وليس في صورة نتاجات تعلم الطلبة.

مثال: شرح خطوات حل مسائل القسمة الطويلة.

مجالات النتاجات التعليمية

أولاً: نتاجات التعلم المعرفية وفق تصنيف بلوم المحدث (Bloom)

وهي الأهداف التي تعنى بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمبادئ والقوانين والنظريات والفرضيات والمعاني والإجراءات والوسائل والعلاقات ومعرفة العموميات، وتقسم النتاجات المعرفية إلى المجالات الآتية:

- المعرفة أو التذكر: تذكر المادة التي سبق تعلمها.
- الفهم أو الاستيعاب: القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها الطلبة وذلك عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو تفسيرها أو شرحها أو تلخيصها.
- التطبيق: قدرة الطلبة على استخدام ما تعلموه في مواقف جديدة.
- التحليل: قدرة الطلبة على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية، ويشمل ذلك التعرف إلى الأجزاء وتحديد العلاقات بين هذه الأجزاء.
- التركيب: قدرة الطلبة على وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد، ويشمل إعداد موضوع أو محاضرة، ونواتج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري.
- التقويم: قدرة الطلبة على الحكم على قيمة المادة وفق معايير محددة قد تكون داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف.
- الابتكار: قدرة الطلبة على جمع العناصر مع بعضها البعض لتكوين كل متكامل، وإدراك العناصر من خلال نموذج أو هيكل جديد.

الأفعال المُستخدمة في صياغة النتاجات المعرفية

فيما يأتي قائمة ببعض الأفعال التي يُمكن استخدامها في كتابة النتاجات التعليمية المعرفية وفقاً لتصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) في كل مستوى، حيث تبدأ من أعلى مستويات التفكير (الابتكار) إلى أدناها (المعرفة):

المجال	الأفعال المُستخدمة	أمثلة لنتاجات تعليمية وفق المستوى
الابتكار	• يؤلف، يبدع، يبتكر، يصمم، يقترح، ينسق، ينظم، ينشئ، يجمع بين.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تأليف سيناريو يتماشى مع أحداث الدرس بنسبة ٨٠%. • تصميم وسيلة للمجموعة الشمسية باستخدام الأدوات المتوفرة في مرسم التربية الفنية.
التقويم	• يختار، يُقرّر، يُقيّم، يحكم، يقيس، ينقد.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تقييم أنواع الأطعمة التي يتناولوها من حيث أهميتها للجسم بصورة صحيحة. • الحكم على مدى استناد نتائج معينة على بيانات كافية بصورة صحيحة. • تقييم قيمة الأعمال الفنية في مرحلة القرون الوسطى.
التركيب	• يصنف، يؤلف، يجمع، يشرح، ينظم، يعيد بناء، يلخص، يحكي، يكتب.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • كتابة موضوع عن تلوث البيئة بصورة منظمة. • تأليف مقطوعة موسيقية. • كتابة قصة قصيرة.
التحليل	• يُحلّل، يجزئ، يحسب، يُقارن، يفحص، يُميّز، يستنتج، يقسم، يحدد العناصر الرئيسة، يربط.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • التمييز بين الحقائق والاستنتاجات بصورة صحيحة. • تقويم مدى ارتباط بيانات معينة بموضوع معين.

		• تمييز الأخطاء المنطقية في الاستدلال. • تحديد الأفكار الرئيسة للنص بدون أخطاء.
التطبيق	• يغير، يحسب، يوضح، يكتشف، يتناول، يعدل، يشغل، يجهز، ينتج، يحل، يستخدم، يوظف، يعد.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • توظيف معرفتهم في الدرجة المئوية لاحتساب الدرجة الفهرنهايتية بعد معرفتهم للعلاقة بينهما. • حل المشكلات الرياضية بدون أخطاء. • إعداد جداول ورسوم بيانية بصورة صحيحة.
الفهم والاستيعاب	• يحول، يمثل، يعيد صياغة، يؤيد، يعمم، يعبر، يحدد.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تحديد أسباب انتصار المسلمين في معركة بدر. • تفسير مفردات الدرس بشكل صحيح.
المعرفة والتذكّر	• يحدد، يصف، يذكر، يتعرف، يعدد، يسمي، يختار، يقابل بين.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • ذكر أسماء ثلاثة من العلماء المسلمين دون أخطاء. • تعريف مصطلحات الدرس تعريفاً صحيحاً.

ثانياً: نتاجات التعلم الوجدانية أو الانفعالية – وفق تصنيف كراثول (Krathwohl)

تشمل النتاجات التي تتعلق بالمشاعر والانفعالات والقيم والاتجاهات ويُقسم إلى خمسة مجالات كالآتي:

- الاستقبال: تشمل الوعي البسيط دون التعبير عن الميل أو الرغبة.
- الاستجابة: تشمل استجابة أولية تعبر عن ميل أو رغبة تجاه الظواهر والأشياء.
- التقييم: تشمل قبول القيمة والاتجاه بحيث يظهر أنماطاً من السلوك تتفق مع نزعة أو قيمة معينة بشكل اختياري.
- التنظيم: تشمل تنظيم الاتجاهات والقيم في منظومة أو نسق حسب قيمتها.

- تمثل القيم (الوسم بالقيمة): تكامل القيمة مع السلوك الفردي وتصبح القيمة جزءاً منه كالجسد بحيث يقر بالقيمة ويثبت عليها.

الأفعال المُستخدمة في صياغة النتاجات الوجدانية

فيما يأتي قائمة ببعض الأفعال التي يُمكن استخدامها في كتابة النتاجات التعليمية الوجدانية وفقاً لتصنيف كراثول (KrathwohlsTaxonomy)، حيث تبدأ المستويات في الجدول أدناه من الأكثر تعقيد (رأس الهرم) إلى البساطة (قاعدة الهرم):

المجال	الأفعال المُستخدمة	أمثلة لنتاجات تعليمية ضمن المستوى
تمثل القيم (الوسم بالقيمة)	• يعيد النظر، يقاوم، يقرر، يعبر قولاً وعملاً، يمارس، يؤمن، يلتزم، يمثل السلوك، يشهر، يطلب موقفاً، يعتمد على النفس.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • التعاون مع الزملاء في مجموعات النشاط. • المحافظة على الصحة باتباع العادات الصحية السليمة. • الإيمان بالأسلوب العلمي في حل المشكلات.
التنظيم	• يناقش، ينظر، يوازن، ينظم، يحدد موقفه، يقرر العلاقات، يصدر حكماً، يلتزم بـ، يتمسك بـ، يتعرف على الحاجة إلى، يتبنى.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تبني القيم العلمية. • تحمل مسؤولية سلوكهم الشخصي. • إصدار حكم على موقف معين.
التقييم	• يدعم، يعزز، يزيد، يساعد، يساند، يمنع، ينكر، يحتج، يهاجم، يختار، يحاول، يلتحق بـ، يشارك، يظهر الاعتقاد.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • دعم أهمية التكنولوجيا في تقدم العلم وتطوره. • تقدير العمل الجيد. • إظهار الاهتمام بـ..... • إظهار الرغبة بـ.....

الاستجابة	• يتعاون، يكتب عن، يساعد، يناقش، يبدي اهتماماً، يوافق على، يبادر، يؤدي، يقرر، يطيع، يؤيد.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تأييد أهمية المحافظة على البيئة من التلوث. • إطاعة النظام المدرسي. • المشاركة في المناقشة وإجراء التجارب. • مساعدة الزملاء في نظافة الصف.
الاستقبال	• يميز، يلتفت، يصغي، يستقبل، يسأل، يصغي باهتمام، يجيب، يشير، يتابع الأنشطة باهتمام.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • الإصغاء إلى أهمية تنظيف الأسنان بعد كل وجبة. • متابعة فيديو عن أهمية المحافظة على البيئة باهتمام.

ثالثاً: نتاجات التعلم المهارية أو النفس حركية – وفق تصنيف سيمبسون (Simpson)

يشمل النتاجات التي تتعلق بالتآزر الحس حركي، وتؤكد على المهارات الحركية مثل الكتابة والسباحة، وطباعة المستندات، وتشغيل الأجهزة، وتشغيل الآلات وغيرها، ويقسم هذا المجال إلى خمسة أقسام:

- الإدراك: يشمل الإدراك الاهتمام والوعي الحسي بمدى إمكانية استعمال الأعضاء للقيام بوظائفها ومن ثم اختيار الوظائف للقيام بها والربط بين المعرفة والأداء، مثل: استعمال الأدوات والأجهزة البسيطة والمهارات الحركية البسيطة.
- الميل / التهيؤ: يظهر في هذا المستوى ميل الطالب/ـــة للقيام بعمل ما؛ أي الرغبة والاستعداد لتأدية نشاط ما.
- الاستجابة الموجهة: يتم القيام بتنفيذ مهارة معينة عندما يتولد لدى الطلبة ميل معين لهذه المهارة ويتضمن التقليد والعمل بالمحاولة والخطأ.
- الميكانيكية والآلية: وهي مرحلة أداء العمل بمهارة (سرعة وإتقان) وثقة للمهارات المركبة.

- الاستجابة الظاهرية المعقدة: وهي مرحلة إنجاز الأعمال المعقدة التي تحتاج إلى مهارات متعددة والأداء يتم آلياً وبســـهولة نتيجة لتحكم جيد في العضـــلات. والمهارات الفنية المعقدة المكونة من عدد من المهارات البسيطة والتي تتطلب التناسق والتآزر الدقيق.
- التكيف: تتطلب هذه المرحلة المهارات الحركية وغير الحركية مســـتوى عالياً من الأداء وتتطلب إظهار الشخصية.
- الإبداع: وهي مرحلة أداء المهارة بأكثر من صـورة وتصـل إلى حد الابتكار والاختراع وابتكار مهارات أكثر تطوراً.

الأفعال المُستخدمة في صياغة النتاجات النفس حركية (المهارية)

فيما يأتي قائمة ببعض الأفعال التي يُمكن اســـتخدامها في كتابة النتاجات التعليمية النفس حركية (المهارية) وفقاً لتصـنيف سـمبسـون (**Simpson's Taxonomy**) حيث تبدأ المسـتويات في الجدول أدناه من الأكثر تعقيداً (رأس الهرم) إلى الأدنى (قاعدة الهرم):

المجال	الأفعال المُستخدمة	أمثلة على النتاجات ضمن المستوى
الإبداع	• يبتكر، ينظم، يصمم، ينشئ، يطور، يبتدع، يربط.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تصميم جهاز مناسب لقياس الحرارة النوعية من مواد بسيطة.
التكيف	• يكيف، يغير، يضبط، يطور، يعيد ترتيب، يعيد تنظيم، ينتج، يراجع، يحذف، ينوع، يلائم، يبدل، يرسم.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • رسم قطاعاً طولياً لساق نبات بعد أن عرفوا مكوناته. • إعادة تركيب جهاز البوتوميتر لضبط موقع فقاعة الهواء.
الاستجابة الظاهرية المعقدة	• يصنع، يركب، يشغل، يعيد بناء	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على:

		• صنع نموذج لحمض **DNA** من مكوناته بسرعة وإتقان. • رسم مراحل دورة حياة الدودة الكبدية بانسجام وإتقان.
الميكانيكية أو الآلية	• يتقن أداء، ينفذ مهارة بطريقته الخاصة، يكتب بخط جميل، يشغل جهاز، يصلح جهاز.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • إعادة نسخ الدرس بخط جميل. • استخدام جهاز المجهر في فحص شريحة بخطوات صحيحة دون تعليمات.
الاستجابة الموجهة	• يجمع، يشرح، يحشد، يبني، يظهر، يكتب، يخلط، يركب، يسحق، يقيس، يربط، يقطع، ينظم، يحلل، يحسب.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • تطبيق الإسعافات الأولية كما عرضت أمامهم. • استخدام المجهر لفحص شريحة بعد قيام المعلم بالعمل بنفسه أمامهم.
الميل / التهيؤ	• يبدأ، يحرك، يستجيب، يظهر، يشرع، يهم، يخطو، يبدي، يعيد، يوضح.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • إبداء الرغبة في صنع جهاز التقطير من خامات البيئة.
الإدراك	• يحدد، يتعرف، يلاحظ، يراقب، يتابع، يشاهد، يعاين.	يتوقع من الطلبة في نهاية الدرس أن يكونوا قادرين على: • التعرف على المواد اللازمة لتحضير شريحة مجهرية. • تحديد الأدوات اللازمة لإجراء تجربة إثبات تصاعد الأكسجين في عملية البناء الضوئي.

نصائح لتحسين النتاجات التعليمية

- تحديد قسمي النتاج التعليمي وهما: الفعل العملي، ومجال المحتوى. استخدام الفعل العملي لتحديد الأداء المرغوب من المتعلم متبوعاً بوصف دقيق للمحتوى المقرر تعلمه.
- تجنب استخدام الأفعال المبهمة أو التي لا يمكن تقييمها بشكل موضوعي. استخدام الأفعال التي تصف ما سيتمكن الطلبة من القيام به حال حدوث التعلم.
- وضع نتاجات تعليمية تتناسب مع مستويات التفكير المختلفة وتُحفّز الطلبة على توظيف أكبر عدد ممكن من مهارات التفكير المختلفة.
- استخدام النتاجات التعليمية كقاعدة لتخطيط التعليم فعلى النتاجات التعليمية أن تطابق استراتيجيات التعليم ومتطلبات التقييم.

مرجع النشرة:

- جبريل، جلال من الله. (٢٠٠٥). صياغة النتاجات التعليمية السلوكية وأثرها في التصميم التعليمي للتدريس، دراسات تربوية، السودان.
- السيد، حسين. (٢٠٠٩). كتابة نتاجات تعليمية عالية الجودة، دار المسيرة، عمان.
- قطامي، يوسف وآخرون. (٢٠٠٢). تصميم التدريس، دار الفكر، عمان.

الأنشطة المدرسية

هي كل ما يشـترك به الطلبة داخل المؤسـسـة التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو عملية، نظامية أو غير نظامية، تعود عليهم بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمهم لموضوع معين.

كما وتعرّف بأنها: عبارة عن تمارين وتطبيقات على ما تم معالجته خلال الحصـة، ينفذها الطلبة بشكل فردي أو على شكل فرق عمل، ومنها ما يمكن إتمامه داخل الصف الدراسي، وبعضـها يتطلب الرجوع إلى مصـادر المعرفة المختلفة من مكتبة وأماكن أخرى ومقابلات، واستبانات وملاحظة... إلى غير ذلك.

كما يقصـد بالأنشطة التعليمية الممارسات التي يؤديها الطلبة داخل البيئة المدرسية وخارجها كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصـودة بإشـراف المعلمين والمعلمات، بقصـد بناء الخبرات واكتسـاب المهارات اللازمة في العملية التعليمية التعلمية في المجالات المعرفية والنفس حركية والوجدانية والاجتماعية.

وتقسم إلى نوعين:

- نشاط صفي: يتم داخل حجرة الدراسة أو المؤسسة التعليمية، ليخدم مباشرة موضوعات دراسية محددة.
- ونشاط غير صفي يتم خارج حجرات الدراسة، ليخدم بشكل عام غير مباشر الموضوعات الدراسية المقررة، أو ليتيح للمتعلم المزيد من الخبرات (مرسي، ٢٠٠٨).

النوع الأول من الأنشطة المدرسية: الأنشطة الصفية

هي ممارسة عملية يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو جماعي لمدة زمنية محددة داخل غرفة الصف لتحقيق نتاج تربوي مرتبط بالدرس وذلك تحت إشراف المعلم.

النتاج العام من الأنشطة الصفية

- إكساب الطلبة الحد اللازم من الخبرات التطبيقية الضرورية لتحقيق نتاجات المنهاج.

معيقات وحلول تنفيذ الأنشطة الصفية

يُلاحظ في واقعنا التربوي إشـكاليات عديدة تحتم على المعلمين والمعلمات تفعيل الأنشـطة والاسـتفادة منها، ومن هذه الإشكاليات:

- فقر المناهج الدراسية في تلبية حاجات وميول الطلبة وتوسيع معارفهم.
- عجز الطلبة عن التعلم الذاتي ومعرفة مصـــادر المعرفة وطرق الحصـــول عليها والاتكال على المعلمين والمعلمات.
- ملل الطلبة من الأسلوب التقليدي في التزام المعلمين والمعلمات بأساليب غير متجددة في التدريس.
- سلبية الطلبة في عدم مشاركتهم في الحصة واكتفائهم بالتلقي دون المشاركة في بناء المعرفة

ما هو حل هذه الإشكاليات؟

ولهذا فإننا بحاجة إلى إزالة هذه الإشـكاليات ومعالجتها من خلال الطلبة أنفســهم وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال هذه الأنشطة، فعن طريق هذه الأنشطة يمكن التوصل إلى الآتي:

- استكمال جوانب النقص في المناهج الدراسية.
- إكساب الطلبة القدرة والرغبة في الحصول على المعرفة الصحيحة.
- تشويق الطلبة وزيادة دافعيتهم وتفاعلهم مع الدروس.
- قيام الطلبة ببناء المعرفة والمشاركة في ذلك بإشراف المعلم وتوجيهه.

أهمية الأنشطة الصفية

- تكسب الطلبة النشاط والفاعلية وتضفي الحيوية على عمل المعلمين والمعلمات داخل الغرفة الصفية.
- تبني خبرات جديدة للطلبة معتمدة على خبراتهم السابقة مما يعني استمرارية التعلم.
- تحقق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات الأسـاسـية التي يكتسـبها الطلبة فهي القلب النابض لتحقيق نتاجات المنهج والإسهام في حل المشكلات التي تواجه التعلم التقليدي.
- تساعد المعلمين والمعلمات على استثمار قدراتهم وتطويرها وتتيح لهم فرصة الابتكار والإبداع.

أنواع الأنشطة الصفية:

أولاً: أنشطة بداية الحصة (الاستهلالية)

وهي الأنشطة التي يبدأ بها المعلمون والمعلمات الحصة الصفية بهدف إعداد الطلبة نفسياً وذهنياً للتعامل مع الدرس الجديد وكلما كانت هذه الأنشطة مبتكرة وجديدة وذات جاذبية ازداد اقبال الطلبة على التعلم.

النتاج من هذه الأنشطة:

- تجذب الانتباه.
- تكشف عن خبرات الطلبة.
- تُوضّح النتاجات.

من الأمثلة على أنشطة بداية الحصة:

- قراءة فقرة من مصدر خارجي له علاقة بموضوع الدرس.
- عرض آية قرآنية أو حديث شريف له علاقة بموضوع الدرس.
- استغلال الأحداث الجارية لتحقيق الترابط بين خبرات المتعلم داخل وخارج الصف.
- عرض بعض النماذج والعينات للصناعة أو المعادن أو غيرها.
- عرض فيلم تقديمي صغير أو تسجيل صوتي يرتبط بموضوع الدرس.
- طرح مجموعة من الأسئلة لربط موضوع الدرس الجديد بالدرس السابق إذا كانت هناك علاقة بينهما.

ثانياً: أنشطة أثناء الحصة (التنموية)

هي محور الأنشطة الصفية ويتم خلالها ترجمة النتاجات السلوكية إلى مواقف تعليمية تحقق نمواً في معارف الطلبة، وذلك من خلال ممارسة لتلك المواقف، وقد تكون هذه الأنشطة فردية أو جماعية.

من الأمثلة على الأنشطة التنموية:

- تحليل فقرة، نص، خريطة، رسم بياني، مفهوم أو جدول إحصائي.
- تلخيص الحقائق.
- التوزيع على الخرائط.

– التصنيف.

– الترتيب.

– المقارنة.

– تعليل وتفسير الظواهر والأحداث.

– بناء الجداول والأشكال والأسئلة.

– قراءة فقرة من مصدر خارجي لإثراء بعض الحقائق.

– تحليل الخرائط بأنواعها في الأطلس المدرسي.

– مناقشة مشكلة أو ظاهرة من خلال مجموعات.

ثالثاً: أنشطة نهاية الحصة (الختامية)

وذلك للتأكد من تحقق النتاجات السلوكية المخططة للدرس ومدى استيعاب الطلبة للحقائق والمفاهيم وتتضمن أنشطة إثرائية وتعزيزية وعلاجية.

النتاج من هذه الأنشطة:

- إثراء الطلبة الذين أتقنوا المادة ويستطيعون الوصول إلى مستوى الابتكار والإبداع.
- دعم وتعزيز الطلبة الذين أنجزوا المادة بصورة عادية.
- معالجة صعوبات التعلم لدى فئة من الطلبة الذين يحتاجون إلى إعادة تدريسهم بصورة ملائمة بإشراف المعلم/ة وتوجيههم.

يجب أن تتضمّن أنشطة نهاية الحصة الصفية الخطوات الأربعة الآتية:

أولاً: تلخيص أهم نقاط ومحطّات التعلّم.

ثانياً: نقل أثر التدريس.

ثالثاً: طرح المزيد من الأسئلة حول ما طُرِح في الحصة الصفية.

رابعاً: التحفيز تماماً مثل البداية بشكل سريع وجاذب (نشاط ختامي مُحفّز).

كيفية إعداد الأنشطة الصفية:

أولاً: مرحلة التخطيط.

ثانياً: مرحلة التنفيذ.

ثالثا: مرحلة التقويم.

مرحلة التخطيط: في هذه المرحلة يتم تحديد النتاجات العامة والخاصة للنشاط الصفي وتضمين طرق التنفيذ وآلياته وأساليب تقويمه سعياً لتحقيق النتاجات

وهناك شروط أو معايير يجب مراعاتها في مرحلة التخطيط:

- الارتباط بالمنهج الدراسي.
- تحقيق نتاج تربوي معرفي أو سلوكي أو وجداني.
- ملاءمة النشاط الصفي ومناسبته لقدرات الطلبة والفروق الفردية بينهم.
- إمكانية عمل النشاط واقعياً ومادياً.
- مراعاة الوقت المناسب لتأدية النشاط في الحصة.
- التنويع في الأنشطة والمواءمة بينهما وبين أساليب التدريس الأخرى.
- قناعة المعلمين والمعلمات والطلبة ورغبتهم في النشاط الصفي.
- إمكانية تقويم النشاط.
- إسهام الأنشطة في غرس القيم.

مرحلة التنفيذ: بعد أن يتم تحديد النتاجات وصياغتها بوضوح يتم تنفيذ النشاط وفق خطوات محددة ومتسلسلة وآليات وأساليب متنوعة لتحقيق النتاجات.

معايير تنفيذ الأنشطة الصفية:

- التدرج في تنفيذ الأنشطة يبدأ من السهل ووصولاً إلى الصعب.
- التأكد من مشاركة الطلبة.
- توضيح النتاج اللازم من النشاط وتوضيح إجراءات تنفيذ النشاط والتأكد من فهمها من قبل الطلبة.
- تنفيذ النشاط وفقاً للزمن المحدد.
- تقبل أخطاء الطلبة وتوجيههم لتصحيحها بأنفسهم.

- المرونة في التنفيذ.
- العمل على تكافؤ الفرص بين الطلبة.
- توفير أدوات الأنشطة الصفية ووسائلها.

مرحلة التقويم: من أهم العمليات التربوية في تنفيذ الأنشطة الصفية ضرورة تقويم تلك الأنشطة في ضوء نتاجاتها وذلك بأسلوب علمي سليم ؛ للتأكد أن النشاط وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال قد حقق نتاجاته بصورة صحيحة.

وتسهم عملية التقويم في الوقوف على الإيجابيات والسلبيات التي ظهرت في تنفيذ النشاط بحيث يمكن تلافيها في وضع الخطة الجديدة في المستقبل لهذا النوع من الأنشطة.

من أدوات التقويم المناسبة:

- الاستبانات .
- الحوار.
- الواجبات.
- الاختبارات.
- سلالم التقدير.
- معايير التقويم:
- الصدق.
- الثبات.
- الشمولية (البهناوي، ٢٠١٥).

النوع الثاني من الأنشطة المدرسية: الأنشطة اللاصفية

تُعرّفها دائرة المعارف الأمريكية على أنها: البرامج التي تُنفّذ بإشراف وتوجيه المدرسة، وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة المرتبطة بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية.

تُعتبر الأنشطة اللاصفية جزءاً لا يتجزأ من المنهاج الدراسي بمفهوم المنهاج الحديث.

أهمية الأنشطة اللاصفية

- تحسين المستوى التحصيلي للطلبة.
- تعزيز قدرات الطلبة على التعلم الذاتي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ربط المعرفة بالواقع.
- استكشاف طاقات جديدة للطلبة وتطويرها.
- حضور الطلبة للمدرسة بانتظام دون تأخُّرهم أو تكرار غيابهم.
- زيادة احترام الطلبة لذواتهم وثقتهم بأنفسهم.
- زيادة سلوكيات الطلبة الإيجابية.
- زيادة دافعية الطلبة للتعلم.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- معالجة المشاكل الاجتماعية.
- التخلص من المشاكل النفسية كالانطوائية والخجل.
- تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.

مجالات الأنشطة اللاصفية

- **الرياضية:** تشمل جميع الرياضات والأنشطة الحركية التي تتناسب مع قدرات واستعدادات الطلبة.
- **الثقافية:** تشمل الإذاعة، وصحف الحائط، والإعلام، واستخدامات المكتبة المدرسية والمعارض، والكتابة، والقراءة، والخطابة، والندوات، وكل ما يرتبط بالتنمية الثقافية.
- **الفنية:** تشمل الجوانب الفنية في مجملها كالرسم، والتمثيل المسرحي، والأشغال والتصوير، والنحت، والأعمال اليدوية... إلخ.
- **الاجتماعية:** تشمل جميع الأنشطة التي يكون النتاج منها: التنمية الاجتماعية ويشترك بها أكثر من طالب، كالحفلات، والزيارات، والأعمال التطوعية.
- **البيئية:** تشمل الأنشطة ذات العلاقة المباشرة بالبيئة كالرحلات، وتربية الطيور والحيوانات وحملات التوعية بالنظافة، والمحافظة على البيئة... إلخ.

- **العلمية:** تشمل التجارب في جميع المجالات العلمية، وزيارة المصانع، والمسابقات العلمية.
- **التكنولوجية:** تشمل جميع استخدامات الحاسب الآلي وبرامجه المتعددة.
- **الدينية:** تشمل الأنشطة الدينية المتعددة كالدعوة، والإرشاد، والعناية بالمساجد ومكتباتها وقراءة القرآن الكريم، وتجويده، وترتيله، ودراسة السنة النبوية الشريفة... إلخ.
- **الكشفية:** تشمل الأنشطة ذات العلاقة بالمخيمات، وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى أنشطة الميول والهوايات الخاصة.
- **الأكاديمية:** تشمل أنشطة المواد الدراسية، وتكون لها لجان خاصة كلجنة العلوم والجغرافيا والرياضيات... إلخ.

معايير اختيار الأنشطة اللاصفية

- يجب أن تتلاءم الأنشطة مع خصائص نمو الطلبة (العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والحركية والبدنية، واللغوية... إلخ) وتحقق النمو الشامل.
- يجب أن يكون للأنشطة اللاصفية نتاجات محددة وواضحة لكل من مدير المدرسة، والمعلم والطالب، وولي الأمر.
- يجب أن تستمد نتاجات الأنشطة اللاصفية من نتاجات التربية العامة.
- يجب أن تتنوع مجالات الأنشطة اللاصفية حتى يجد الطلبة العديد من الفرص للتعبير عن ميولهم وإشباع حاجاتهم بما يتناسب مع قدراتهم والفروق الفردية بينهم.
- يجب أن تخضع الأنشطة اللاصفية للملاحظة الدقيقة والمستمرة من قبل المسؤولين.
- يجب أن تتلاءم الأنشطة اللاصفية مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بالمدرسة.
- يجب أن تتسم الأنشطة اللاصفية بالمرونة من الناحية التنفيذية (الجوانب الاقتصادية والزمانية والمكانية ...إلخ) وتكون قابلة للتقويم المستمر، والتقويم النهائي (فكري، ٢٠٠٤).

مراجع النشرة:

- البهناوي، عبد الرؤوف. (٢٠١٥). فاعلية الأنشطة التربوية وتطوير العملية التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.

أوجه الفهم الستة (6 Facets of Understanding)

قدّم ويجينز ومكتاي (Wiggins & McTighe) ستة أوجه مترابطة للفهم، بحيث يتم تناول أي مفهوم يُطرح في الصف من ستة جوانب مختلفة هي:

١. الشرح (Can Explain)؛ من خلال عرض ما تعلموه، ودعمه بأمثلة، وتقديم الدلائل حوله وبيان الحقائق والبيانات.

٢. التفسير (Can Interpret)؛ من خلال تقديم تفسيرات مناسبة وعرض التسلسل المنطقي للأحداث وتفسير ما تعلموه باستخدام أساليب إيضاحية وصور.

٣. التطبيق (Can Apply)؛ من خلال تكييف ما تعلموه وتوظيفه في سياقات تعليمية وحياتية متعدّدة.

٤. امتلاك التصـــوّرات الذهنية (Have Perspective)؛ من خلال قدرتهم على رؤية الصـــورة الكبيرة، واستقبال جميع وجهات النظر بصورة ناقدة.

٥. التعاطف (Can Empathize)؛ من خلال إيجاد قيمة في وجهات النظر بالرغم من وجود من يراها غريبة، بحيث يكونوا قادرين على تفهّم حساسية وجهات النظر.

٦. امتلاك المعرفة الذاتية (Have Self-knowledge) ؛ من خلال بناء النمط الشخـــصي وعادات العقل وتطوير أســاليب خاصــة في التفكير، وتلافي الأحكام المســبقة والإســقاطات والتعميمات التي قد تكون مغلوطة وإدراك مدى أهمية الفهم الناضج والعميق للأمور.

تُســاعد هذه الأوجه الســتة المعلم على التأكّد من مدى فهم طلبته لمحتوى التعلّم، وتتلخص فوائد أوجه الفهم الستة في أنها تُساعد على:

- توضيح نقاط الفهم المرغوبة.
- تنمية الفهم وقياسه بشكل أفضل.
- تجنب الفهم الخاطئ الناتج عن التعميمات المغلوطة.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي سترتقي بفهم الطلبة.

نموذج (GRASPS)

هو نموذج دعا إليه كل من (Jay McTighe & Grant Wiggins) لتوجيه المعلمين والمعلمات في تصميم تقييم أصـيل قائم على الأداء. إنه شـكل من أشـكال التقييم يشـرك الطلبة في توظيف مهارات التفكير لديهم وإظهار تطبيق المعرفة الأساسية والفهم المفاهيمي والمهارات المكتسبة خلال وحدة التعلم.

عرّف ويجينز (Wiggins) التقييم الأصـيل بأنه " مشـاكل أو أسـئلة ذات أهمية وجديرة بالاهتمام، حيث يجب على الطلبة استخدام المعرفة لتصـميم العروض بفعالية وإبداع. المهام إما نسـخ طبق الأصـل أو مماثلة لأنواع المشـاكل التي يواجهها المواطنون والمسـتهلكون البالغون أو المتخصـصـون في هذا المجال "(Wiggins & McTighe, 2005).

يمكن استخدام نموذج تقييم (GRASPS) من أجل:

- إشراك الطلبة من خلال التعلم السياقي.
- تقديم محاكاة لمواقف من العالم الحقيقي أو تحديات قد يواجها البالغون.
- خلق فرص للطلبة لممارسة نقل التعلم.
- تعزيز الفضول وبناء الخبرات لدى الطلبة.
- تنمية مهارات إدارة المشاريع لدى الطلبة.

نموذج تقييم (GRASPS)

١. الهدف (Goal): يوضح المشكلة أو التحدي الذي يتعين حله (الهدف المُراد تحقيقه).

٢. الدور (Role): دور الطلبة في حل المشكلة (تحقيق الهدف) وما يُطلب منهم القيام به.

٣. الجمهور (Audience): لمن يحل الطلاب المشكلة ولا يقتصـــر الجمهور على المعلم وقد يكون الحل موجه للمدرسة أو المجتمع المحلي.

٤. الموقف (Situation): السـيناريو أو سـياق الموقف، الموقف أو أي عوامل إضـافية يمكن أن تعيق حل المشكلة وتحقيق الهدف.

٥. المنتج النهائي (Product): المنتج أو الأداء النهائي المطلوب من الطلبة إنتاجه.

٦. المعايير (Standards): معايير النجاح التي يمكن من خلالها الحكم على المنتج.

مثال:

- النتاج: كتابة قصة قصيرة عن أثر التكنولوجيا على التعليم.
- الدور: طالب/ة في المرحلة الإعدادية طُلب منه/ها كتابة القصة القصيرة.
- الجمهور: الجمهور المستهدف هو المعلم/ـ' والطلبة وأولياء الأمور في المجتمع المحلي.
- الموقف: طلب المعلم/ـــــة من الطلبة كتابة قصة قصيرة عن أثر التكنولوجيا على التعليم والتحديات التي تواجه توظيفها.
- المنتج / الأداء والغرض: قصة قصيرة من ٨٠٠ كلمة على الأكثر.
- معايير النجاح: سيتم تقييم الطلبة وفقاً لسلم تقدير (يجب اطلاع الطلبة على المعايير التي سيتم التقييم بناءً عليها).

مرجع النشرة:

https://teachingcommons.unt.edu/teaching-essentials/course-design/grasps-model-meaningful-assessment. Retrieved 26 Feb 2021.

قائمة المراجع والمصادر

المصادر العربية

- البهناوي. عبد الرؤوف. (٢٠١٥). *فاعلية الأنشطة التربوية وتطوير العملية التعليمية*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جبريل. جلال من الله. (٢٠٠٥). *صياغة النتاجات التعليمية السلوكية وأثرها في التصميم التعليمي للتدريس*. السودان: دراسات تربوية.
- السيد، حسين. (٢٠٠٩). *كتابة نتاجات تعليمية عالية الجودة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فكرى. حسن ريان. (٢٠٠٤). *النشاط المدرسي أسسه –نتاجاته –تطبيقاته*، ط٤، عالم الكتب وزارة التربية والتعليم.
- قطامي. يوسف وآخرون. (٢٠٠٢). *تصميم التدريس*. عمان: دار الفكر.
- مرسي. وجيه. (٢٠٠٨). *الأنشطة اللغوية داخل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر.
- الهاشمي. علي ربيع. (٢٠١٣). *الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية*، عمان: دار الغيداء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Wiggins, Grant & McTighe, Jay (2005). Understanding by Design, upper saddle river, newjersey, Ohio.

الروابط الإلكترونية:

- https://teachingcommons.unt.edu/teaching-essentials/course-design/grasps-model-meaningful-assessment. Retrieved 26 Feb 2021.

نقل أثر التعلم

كان يُطلق على العملية التي يعتمد فيها السلوك الإنساني وأداؤه على الخبرة السابقة اسم انتقال أثر الممارسة/التدريب، ثم تطوّرت العملية لتشـمل بعض الوظائف العقلية التي تُسـاعد الأفراد على نقل أثر التعلّم إلى سـياقات أخرى. ثم ظهرت مفاهيم وعمليات تخوض فيما يقع بين السلوك الظاهر والخبرة السابقة من مفاهيم وعمليات كالإدراك والذاكرة والتفكير والترميز والتخزين والاسـترجاع. وفيما يلي بعض تعريفات انتقال أثر التعلّم التي توصّـل إليها علماء النفس والتربية:

- برود ونيوستروم (Broad & Newstrom, 1992): تطبيق الطلبة الفعّال والمستمر لما تم تعلّمه في عملهم.
- فوجارتي وآخرون (Fogarty et al., 1992): الانتقال الحقيقي يحدث عندما يحمل الطلبة في جعبتهم الخبرات التي تعلّموها ليُطبّقوها في سياق مختلف تماماً.
- جانييه وآخرون (Gagne et al., 1993): ارتقاء تطبيق المعارف المُتعلَّمة ضمن أوضاع معيّنة أو لغاية معيّنة إلى أوضاع أكثر عموماً وغايات أخرى.
- ريبل ودرنكوتر (Ripple & Drinkwater, 1982): ما يستند عليه المعلمون والمعلمات؛ للتأكّد من أن الطلبة قد تعلّموا أم لم يتعلّموا، فهو ما يحتفظ به الطلبة ليقوموا باسترجاعه في المواقف المناسبة.
- بيركنز وسالومون (Perkins & Salomon, 1996): للاستدلال على حدوث التعلّم لا بد من ظهور نتاجه بعد فترة زمنية معيّنة.

وبناءً على التعريفات السـابقة يُمكن القول إن التعلّم ينتقل أثره عندما يُمارس الطلبة تعلّمهم السـابق في المواقف التي يعيشـونها في حياتهم، فالتعلّم يُؤثّر في قدرة الفرد على التصـرّف في مواقف حياتية مغايرة عن تلك التي تعلّم من خلالها ذلك التصـرّف، وفي قدرته على القيام بأنواع تصـرّفات أخرى مشـتقة من التصـرّف الأصـل. وتتلخص فوائد انتقال أثر التعلّم في النقاط الآتية:

- ازدياد فعالية التعلّم .
- ازدياد الشعور بأهمية ما يتعلّمه الفرد سابقاً.
- مشاركة الطلبة في التخطيط للتعلّم وأساليب التعليم.

- ازدياد إقبال الطلبة على الانخراط بالمواقف التعليمية المختلفة.
- ازدياد التركيز على الأساسيات من أجل تيسير عملية الارتقاء بمستوى التعلّم.

نصائح حول انتقال أثر التعلّم

تُبيّن النقاط الآتية بعض النصائح التي تُساعد على الاحتفاظ بالتعلّم ونقل أثره إلى مواقف جديدة:

- استثارة رغبة الطلبة في التذكّر والتعلّم.
- جعل التعلّم ذا معنى بالنسبة للمتعلّم وربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة.
- عرض المواضيع بطريقة واضحة تحول دون التشتت والتداخل فيما بينها.
- جعل المعارف على صورة خبرات يتفاعل معها المتعلّم وتتطلّب منه ممارسة فعلية.
- ترتيب المواقف الصفية لإيصال نتائج تعزيزية تدعم سلوك المتعلّم.
- التخطيط لمواقف صفية تطبيقية تُتيح الفرصة لاستثمار طاقات المتعلّم.
- مساعدة الطلبة على بلورة تعميمات ومبادئ ليحتفظوا بالتعلّم وينقلوه إلى مواقف أخرى.

مرجع النشرة:

- قطامي. يوسف وآخرون. (٢٠٠٢). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر.
- النوري. سعيد. (٢٠١٨). انتقال أثر التعلم. عمان: دار المسيرة.

التخطيط العكسي (Backward Design)

طريقة لتخطيط الوحدات والمواضيع الدراسية، تساعد المعلمين والمعلمات على النظر بشمولية للوحدات الدراسية والموضوعات الأساسية. الأساس المنطقي الرئيس الذي يحفز التخطيط العكسي هو أن البدء بالنتاج النهائي، بدلاً من البدء بالدرس الأول الذي يتم تسليمه زمنياً خلال وحدة أو موضوع معين، يساعد المعلمين والمعلمات على تصميم سلسلة من الدروس والمشكلات والمشروعات والعروض التقديمية والواجبات والتقييمات التي تنتج في الطلبة الذين يحققون النتاجات الأكاديمية لدورة أو وحدة –أي تعلم ما كان من المتوقع أن يتعلموه في الواقع.

يساعد التصميم العكسي المعلمين والمعلمات على إنشاء دورات ووحدات تركز على النتاج النهائي (التعلم) بدلاً من العملية (التدريس). نظرًا لأن "البداية مع النهاية" غالبًا ما تكون عملية غير بديهية، فإن التصميم العكسي يمنح المعلمين والمعلمات بنية يمكنهم اتباعها عند إنشاء المناهج الدراسية والتخطيط لعملية التدريس الخاصة بهم. قد يجادل المدافعون عن التخطيط التقليدي بأن العملية التعليمية يجب أن تخدم النتاجات؛ النتاجات –والنتائج للطلبة –يجب ألا تحددها العملية.

في حين أن الأساليب قد تختلف بشكل كبير من مدرسة إلى أخرى أو من معلم/ة إلى آخر، فإن عملية التصميم العكسي تتخذ ثلاثة خطوات مقسمة على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد النتائج المرغوبة

– البدء بالفهم المستدام للطلبة، أي بتحديد المعارف والمهارات التي ستبقى مع الطلبة وينتقل أثرها إلى حياته وتبقى لفترة طويلة في أذهانهم.

– إنشاء فهرس أو قائمة بالمعرفة والمهارات والمفاهيم الأساسية التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها خلال وحدة معينة.

– تحديد المهارات العامة التي قد يتعلمها الطلبة أثناء هذه الوحدة.

– تحديد النتاجات الخاصة بالوحدة الدراسية أو الموضوع.

الخطوة الثانية: تحديد دلائل الفهم

- يقوم المعلمون والمعلمات بتحديد أدوات التقييم لفهم الطلبة وادائهم باســـتخدام أوجه الفهم الســـتة (6 Facets of Understanding) أو نموذج (GRASPS).

الخطوة الثالثة: تحديد أنشطة التعلم

- يقوم المعلمون والمعلمات بعد ذلك بإنشاء سلسلة من الدروس والمشروعات والاستراتيجيات التعليمية الداعمة التي تهدف إلى نقل فهم الطلبة واكتساب المهارات بشكل تدريجي إلى النتاجات المرجوة للوحدة.
- يحدد المعلمون والمعلمات استراتيجيات التقييم التكويني التي سيتم استخدامها للتحقق من الفهم والتقدم خلال مدة الوحدة (يشير مصطلح التقييم التكويني إلى مجموعة متنوعة من الأساليب –من تقنيات طرح الأسئلة إلى الاختبارات القصـــيرة – التي يســـتخدمها المعلمون لإجراء – تقييمات عملية فهم الطلبة، واحتياجات التعلم، والتقدم الأكاديمي أثناء الدرس، أو الوحدة، أو الدورة، غالبًا لأغراض تعديل الدروس وتقنيات التدريس لجعلها أكثر فاعلية).
- قد يقوم المعلمون والمعلمات بعد ذلك بمراجعة خطة الوحدة المســتقبلية والتفكير فيها لتحديد ما إذا كان من المحتمل أن يحقق التصـــميم نتاجات التعلم المطلوبة. قد يُطلب من المعلمين والمعلمات الآخرين أيضًـــا مراجعة الخطة وتقديم ملاحظات بناءة من شأنها أن تساعد في تحسين التصميم العام.

أهمية التخطيط العكسي (Backward Design)

- تحسين أداء الطلبة.
- تقليل الفجوة بين الواقع والمأمول (الرؤية) من خلال تطبيق التصـميم العكســي في التخطيط لتطوير جميع مجالات العملية التعليمية التعلمية (المنهاج، وطرق التقويم، والطلبة، والمعلمين والمعلمات).
- إيجاد نظام متابعة وتقويم بهدف الحصول على تغذية راجعة مستمرة عن مدى التقدّم في تحقيق النتاجات.

مراجع النشرة:

- Grant Wiggins & Jay McTighe (2014), Understanding by Design Guide: Creating High-Quality Units, Cengage Heinle.
- https://fctl.ucf.edu/teaching-resources/course-design/backward-design/
- https://www.edglossary.org/backward-design/

كيف نكسب الطلبة المفاهيم؟

مقدمة

تتمثل وظيفة المعلمين والمعلمات أساساً –وخصوصاً في وقتنا الحالي–في مساعدة الطلبة على ممارسة التفكير في مستوياته العليا، إلا أن بعض المعلمين والمعلمات يكتفي بكتابة الحقائق أو المفاهيم التربوية وتعريفاتها على اللوح وتلقينها للطلبة، أو يطلب منهم مراجعتها في الكتاب المدرسي وحفظها. والسؤال الذي يبرز في هذا السياق هو: هل هذه هي الطريقة المناسبة والفعالة في إثارة الطلبة نحو ممارسة التفكير بعمق وفهم المادة العلمية، وزيادة قدرتهم على استدعاء المعلومات؟ لقد كشفت نتائج الدراسات أن الطلبة يتمكنون من المادة العلمية حينما يمتلكونها وذلك بانغماسهم في عملية التعلم والتفكير بأنفسهم وأخذ زمام المبادرة في هذه العملية.

وتعد أفضل نظرية للتعلم تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة هي تلك القائمة على تعلم المفهوم (نوفاك & وجووين، ١٩٩٥). ونتيجة لذلك تم تطوير عدد من طرق التدريس التي تنسجم مع تلك النظرية، لعل من أبرزها طريقة اكتساب أو تطوير المفاهيم (Concept Attainment) التي طورها برونر (Bruner) ولايتهول (Lighthall). إن هذه الطريقة تدفع الطلبة إلى معالجة المعلومات والقيام بأنماط من التفكير الاستقرائي.

وتكمن أهميتها في أنها تساعد الطلبة على تعلم المفاهيم والتمكن من استراتيجيات اكتسابها، الذي بدوره يؤثر بدرجة كبيرة على استيعاب المحتوى العلمي والتدرب على وضع الفرضيات واختبارها. وتبرز أهمية التركيز على المفاهيم كنتيجة للتفجر المعرفي والتزايد الهائل في المعلومات الذي يشهده العالم، حيث يتوقع أن تزيد درجة نمو المعرفة وتنوعها في المستقبل بشكل كبير، وتعكس هذه الظاهرة استحالة الإحاطة بمجال معرفي واحد فكيف بمجالات متعددة من المعرفة قد يحتاج إليها الطلبة في حياتهم، علاوة على أن من أهم ملامح عصر العلم والتقنية أن المعرفة أصبحت تخضع لتغيير وتعديل مستمرين وتتجدد التجديدات نفسها، كما أن الإنترنت –بفضل سعتها وسهولة البحث فيها في أي وقت – قد أعفتنا من تخزين الحقائق والمعلومات في أدمغتنا مما يجعل الأهمية بمكان التركيز على المفاهيم الأساسية في أية مادة علمية.

ويؤكد برونر (Bruner) على أنه من العبث معرفة كل شيء؛ غير أنه ينبغي علينا جميعاً أن نكتسب أسس وخلفيات حول مفاهيم المعرفة الأساسية.

فعلى سبيل المثال، ليس مطلوباً من المعلمين والمعلمات الاهتمام البالغ بتدريس الطلبة تواريخ حركات التغيير في العالم؛ بقدر ما يكون المطلوب هو معرفة الخلفيات التي تتسبب في إشعال وتهيئة الظروف لمثل تلك الحركات. ويقترح برونر أن استراتيجية اكتساب المفهوم ستجعل الطلبة يرون المعالم الكبيرة والأساسية من خلال التمعن في الأجزاء التفصيلية التي قد يكون من غير الضروري الاحتفاظ بها في الدماغ البشري مما يمثل عبئاً عليه في ممارسة التفكير بصورة سليمة، فالطلبة في وقتنا الحاضر لا يحتاجون إلى حقائق ومعلومات مفككة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها، وإنما يحتاجون إلى تلك الأفكار والمفاهيم التي تشكل أساسا لفهم الحقائق وتطوير المعرفة ووسيلة للتفكير والفهم والتعامل مع المستجدات.

ما هو المفهوم؟

المفهوم (Concept) مصطلح يستخدم للدلالة على عدد من الأشياء أو الأحداث أو العمليات التي تشترك في مجموعة من الخصائص الأساسية. فالمفهوم عبارة عن تصنيف لحالة عامة يكون لها أمثلة متعددة؛ على سبيل المثال كلمة «جبل» تمثل مفهوماً عاماً يصف ارتفاعًا في القشرة الخارجية لسطح الأرض على هيئة كتلة صخرية ومن أمثلته: جبال طويق، وجبال الحجاز، وجبال السروات... إلخ، فالمفاهيم عبارة عن تجريدات لأشياء أو أحداث واقعية. إنها بمثابة وصف مختصر لوقائع كثيرة أو هي «الصورة الذهنية الإدراكية المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر لمجموعة من الأشياء أو الأحداث بانتظاميات معينة»، كما يمكن أن نتعرف على المفهوم من خلال وظيفته حيث يمثل قاعدة لاتخاذ قرار أو حكم ونستطيع من خلال هذه القاعدة الحكم على مدى توفر مجموعة من الخصائص في الشيء، وبالتالي يمكن أن نسميه مصطلحاً.

إن الكلمات التي تنقل إلينا معانيَ وتمثل صوراً في عقولنا هي في معظم الأحيان مفاهيم، فهي كلمات نستخدمها ونعني بها شيئاً أو حدثاً وتستدعي وجود صور في عقولنا ويحدد كل من (Arends 2000 و(زيتون ٢٠٠٨) بعض خصائص المفاهيم، وهي:

- تتكون من جزأين هما: الاسم أو الرمز، والدلالة اللفظية للمفهوم.
- تتضمن التعميم على حالات أو مواقف كثيرة أو أفراد متعددين.
- يتم تعلمها من خلال الأمثلة واللاأمثلة.

– لها خصائص أساسية يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم، ولها خصائص غير أساسية أو ثانوية ليس بالضرورة أن تكون في جميع أفراد فئة المفهوم.

– تكوين المفاهيم عملية مستمرة ومتطورة.

– المفاهيم يمكن أن تتضمن مفاهيم فرعية أخرى.

أهمية المفاهيم

تمثل المفاهيم بنية المعرفة، ومنذ الستينيات من القرن العشرين، بدأ التربويون وأساتذة الموضوعات الأكاديمية يؤكدون على أهمية المفاهيم، وأهمية تعليم بنية المادة التعليمية، وطريقة التفكير والبحث فيها. وبناء على ذلك، أعيدت صياغة الكثير من الموضوعات بحيث ضُمنّت حول مجموعات من المفاهيم المحورية.

ويرى أولينر (Oliner, 1976) أن المفاهيم هي التي يجب أن تكون المحور المنظم لمعظم المناهج الدراسية وليس الحقائق والمعلومات. ويرى ميكاليس (Michaelis, 1992) أن المفاهيم وعناقيد المفاهيم توجه الإدراك وتمكّن الإنسان من تصنيف وتقويم المعلومات، ومن تفسير الخبرة والتوصل إلى الاستنتاجات مما يمكنه من بناء مخططات عقلية (Schemes)، كما يرى أن تنمية المفاهيم تسير جنباً إلى جنب مع تنمية القاعدة المعرفية لدى الطلبة، فالتفسير والمقارنة والتصنيف ثلاثة مكونات جوهرية لتنمية المفاهيم، ويضيف أن على المعلمين والمعلمات تيسير عملية اكتساب الطلبة للمفاهيم ومراقبة عدد ودرجة صعوبة المفاهيم التي ينبغي اكتسابها بما يضمن استيعاب الطلبة لها، وتعميقها لديهم، وتجنب سوء الفهم الذي قد ينجم عن الخلط بين مجرد تذكر الكلمة التي تمثل عنوان المفهوم وفهم مضمون المفهوم وخصائصه (المخلافي ٢٠٠٠).

فعملية تكوين المفهوم عملية معقدة تتطلب من المعلمين والمعلمات تهيئة البيئة التعليمية بصورة تدفع الطالب إلى إدراك العلاقات بين أشياء وحوادث منفصلة كي يكون معنى منها، فتلك الأشياء والحوادث والحقائق بوجه عام لا تقدم معنى في ذاتها وهي منفصلة، ولكن الطلبة يكونون معنى من خلال إدراك العلاقات فيما بينها.

ويشير (Arends, 2000) إلى أن الدعم النظري والعملي يدعم أهمية التعليم والتعلم من خلال المفاهيم، ويرى أن سبب هذا الدعم يعود إلى ربط عمليات تطور واكتساب المفهوم بكيفية عمل الدماغ؛ فقد أظهرت بحوث علماء التربية كيفية تطور التفكير المفاهيمي لدى المتعلمين، وكيف أن طرقاً محددة لتعليم المفهوم ذات تأثير كبير في عمليات التعلم، وقد ربط أولئك الخبراء في دراساتهم بين المفاهيم والمستويات العليا من التفكير؛ حيث إن تعلم المفهوم أكبر من تصنيف الأشياء، ووضعها ضمن قوائم متميزة، كما أنها أكبر من

تعلم كلمات جديدة ومسـميات محددة وتطبيقها على مجموعات الأفكار والأشـياء فتعلم المفهوم يُعني بشـكل جوهري بعمليات البناء المعرفي وتنظيم المعلومات ضمن بنية عقلية شاملة ومحددة.

ويمكن تلخيص أهمية تدريس المفاهيم في الجوانب الآتية:

- تيسر فهم المادة العلمية وتوضحها من خلا لتجنب التركيز على التفصيلات الجزئية.
- تحفز عملية تطور النمو الذهني وتطور مهارات التفكير.
- تساعد الطلبة في مواجهة المشكلات والعمل على بحث الحلول لها.
- تعد خطوة منطقية ومقدمة إلى بناء المبادئ والتعميمات.
- يسهل استدعاؤها من الطالب كما أن بقاءها يستمر لمدة طويلة لديه مقارنة بالحقائق.

استراتيجية تدريس المفاهيم

تعد استراتيجية تدريس المفهوم استراتيجية تعليمية غير مباشرة، تتم بواسطة عمليات استكشاف (Inquiry) منظمة، وبنيت على أساس أعمال برونر (Bruner)، ومن خلال هذه الطريقة يقوم الطلبة باستكشاف صفات أفراد المجموعة أو الفئة التي حددها المعلم/ـــة وقدمها لهم، وللقيام بذلك يقارن الطلبة ويطابقون بين الأمثلة التي تحتوي على صفات المفهوم وتلك الأمثلة التي لا تحتوي على تلك الصفات، وقد صممت استراتيجية تدريس المفهوم لإيضـــاح الأفكار ولتقديم جوانب المحتوى، ويعمل الطلبة في صـــياغة المفهوم من خلال الاطلاع على رسـوم توضـيحية أو بطاقات لكلمات أو نماذج. عندما يتوصـل بعض الطلبة إلى الفكرة قبل الآخرين يطلب منهم اقتراح أمثلتهم الخاصة، في حين يحاول الطلبة الآخرون تشكيل المفهوم.

إن استراتيجية تدريس المفهوم مناسبة جدّاً لاستخدامها في التدريس؛ لأنها تستثير جميع قدرات التفكير، حيث يبرع الطلبة من خلال الممارسة في التعرف على العلاقات المفاهيمية. هذه الطريقة يمكن أن تستخدم في تعلم كثير من المفاهيم وفي معظم الموضوعات.

لقد طور برونر (Bruner) هذه الاسـتراتيجية بحيث تجعل الطلبة يشـكلون الصـورة الكبيرة للمفهوم من خلال استعمال الأمثلة، وقد تكون هذه الأمثلة «أمثلة إيجابية» وقد تكون «أمثلة سلبية»، وتحتوي الأمثلة الإيجابية على خصائص المفهوم المراد تعليمه واكتسابه، وكلا الأمثلة: السلبية والإيجابية يمكن أن تعطي لجميع الطلبة في الصف على شكل مجموعات تعاونية، أو تعطي بصورة فردية، ويطلب من الطلبة اتخاذ القرار بتصنيف الأمثلة إلى أمثلة إيجابية وأمثلة سلبية من خلال معرفتهم بخصائص المفهوم.

إن الطلبة حينما يقومون بتصنيف الأشياء ضمن مجموعات فإنهم في هذه الحالة يطورون مفاهيمهم، حيث يعملون على تمييز الأشياء والحوادث عن بعضها البعض، وبتكرار الفرز والتصنيف يستطيع الطلبة تكوين مفهوم مجرد للأشياء المتشابهة مما يمكنهم من التفكير والتواصل مع الآخرين حول تلك الأشياء.

متى نستخدم طريقة تدريس المفاهيم؟

يفترض أن يستخدم المعلمون والمعلمات هذه الطريقة حينما يهدفون إلى مساعدة الطلبة في تطوير قدراتهم الفكرية الاستقرائية في الوصول إلى تحديد مفهوم معين ذي سمات وميزات واضحة وتطوير تعريف له. إن هذه الطريقة هي – في الواقع– بديل للطريقة التقليدية المعهودة والمتمثلة في عرض التعريف مباشرة للطلبة، ويمكن استخدام هذه الطريقة في مدى واسع من المواد والموضوعات، حيث يمكن تدريس الطلبة بهذه الطريقة، على سبيل المثال، حينما يكون الموضوع يتناول أقسام الكلام، وأنواع الجمل، وتصنيف المخلوقات الحية، ومفاهيم الدراسات الاجتماعية، والأشكال الهندسية، وأنواع الأرقام، وأنواع الأغذية، وأنواع العضلات وغيرها من الموضوعات والمواد.

الأسس النظرية لطريقة اكتساب المفاهيم

يمكن تحديد الأسس النظرية التي تدعم استراتيجية اكتساب المفهوم في النقاط الآتية:

– تبنى على نظرية التعلم المعرفي التي تؤكد على استثمار ما لدى المتعلم من خلفيات معرفية وأطر تصورية.

– تضع الطلبة في موقف المتعلم النشط.

– تؤكد التفاعل بين المعلم/ـة وطلبته وبين الطلبة مع بعضهم.

– المعلم/ـة يقوم بدور المرشد/ة والموجه/ـة لنشاط الطلبة بدلاً من التوضيح المباشر والمجرد.

– أهمية الربط بين التعلم الجديد ومعرفة الطلبة العامة ومفاهيمهم السابقة.

– تؤكد على أهمية تشكيل الاستنتاجات بناء على الملاحظة والاستكشاف، وتطوير الفرضيات واختبار الحقائق.

ويحدد برونر (Bruner) خمسة عناصر أساسية في اكتساب المفهوم هي:

– اسم المفهوم: وهو كلمة يتم تقديمها لترمز لفئة معينة.

– الأمثلة: وهي التي تشير إلى الأمثلة المنتمية للمفهوم، والأمثلة غير المنتمية للمفهوم، ويعد التمييز بين الأمثلة واللا أمثلة جزءاً مهما جداً في تعرف المفهوم.

– الخصائص الأساسية: وتشير إلى الصفات والمظاهر والخصائص التي تمكن الطالب/ـة من وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة.

– القيمة المميزة: وتشير إلى صفة المفهوم أو خاصيته التي يتم على أساسها التمييز بين مفهوم وآخر، وهذه العملية تسهل تدريس المفهوم.

– القاعدة: وتمثل التعريف أو العبارة التي توضح الخصائص الأساسية للمفهوم وتعكس القاعدة الصحيحة له، والاستخدام الناجح للعناصر الأخرى لذلك المفهوم من أمثلة ولا أمثلة، وخصائص أساسية وغير أساسية، (فمثلاً يعرف المثلث بأنه شكل مغلق له ثلاثة جوانب)، وتنبثق القاعدة بشكل طبيعي في نهاية اكتساب المفهوم، ويستخدم المعلم القاعدة كأداة يلخص بها الدارسون نهاية بحثهم عن الخصائص المميزة (القيسي ٢٠٠١).

أهمية استراتيجية تدريس المفاهيم

أشار أريندس Arends (٢٠٠٠) إلى أن من فوائد استراتيجية تدريس المفهوم أنها:

– تساعد في إيجاد الروابط بين ما يعرفه الطلبة وما سيتعلمونه.

– تعلم الطلبة كيف يمكن فحص المفهوم واختباره من أبعاد مختلفة.

– تعين في ترتيب كافة المعلومات ذات العلاقة.

– توسع معرفة الطلبة للمفاهيم من خلال أكثر من مثال.

– تحسن تعلم الطلبة وتزيد من احتفاظهم بالمعلومات.

التدريس باستخدام استراتيجية تدريس المفاهيم

إن هذه الطريقة تنطوي على عدد من العمليات، ينبغي أن يقوم بها المعلمون والمعلمات، وهي على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط

– اختيار المفاهيم الأساسية: يجب تحديد المفاهيم التي سيتعلمها الطلبة، وكيفية تسلسلها خلال الدرس أو الوحدة الدراسية. وتعد معرفة الطلبة السابقة محدداً أساسياً ومهما في اختيار المفاهيم التي سيتم تعليمها وكيفية تسلسلها.

- في هذا الصدد يذكر (Eggen & Kauchak, 2001): «إن تنشيط التعلم السابق هو عملية جوهرية في كل أنواع التعلم لأن خلفياتنا المعرفية ستكون مؤثرة على ما سندركه حول المفاهيم الحاضرة».
- تحديد خصائص المفهوم: يتضمن درس تعليم المفاهيم عدة مكونات؛ منها: اسم المفهوم وتعريفه، وصفات المفهوم الرئيسة والثانوية.
- اختيار الأمثلة: يجب تحديد الأمثلة التي تنتمي للمفهوم والأمثلة التي لا تنتمي للمفهوم (تسمى لأمثلة) ويستند في هذا الاختيار على خبرة الطلبة ومستوى نضجهم، أو ما عبرنا عنه سابقًا بالمعرفة السابقة.

وهناك بعض الإرشادات المهمة عند تحديد الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية، يمكن تلخيصها بالآتي:

- يتوقف تحديد الأمثلة وعددها على معرفة المعلمين والمعلمات لطلبتهم وخبراتهم السابقة.
- الحرص على انتقاء الأمثلة التي تصور خصائص المفهوم بشكل واضح.
- وضع الأمثلة ضمن سياق واضح حتى تكون ذات معنى.
- تسلسل الأمثلة أساسي جداً من أجل اختبار الفرضيات.
- الأمثلة واللا أمثلة لا يشترط تساويها، بل يعود ذلك لتقدير المعلم/ـــــة ونتاجات الدرس وخلفيات الطلبة المعرفية.
- في الصفوف الأولى ينبغي عدم تشتيت الطلبة كثيراً من خلال الأمثلة السلبية.
- اختيار طريقة التقديم ووسيط العرض مهم جداً في إدراك الطلبة للأمثلة، فقد يكون وسيط العرض صورة أو رسم تخطيطي أو تسجيل صوتي، ويعود اختيار الوسيط المناسب إلى مستوى المتعلمين وبيئة الصف ومستوى المفهوم، ولعل من الوسائط الشائعة وخصوصاً للطلبة في صفوف الدراسة الدنيا هي الصورة، فالصورة كما يقول المثل القديم «الصورة تساوي آلاف الكلمات»، واستخدام الصورة في تلك الصفوف تجسد المفاهيم المجردة التي تبدو لهم وذلك لاستيعابها.

ثانياً: عرض الدرس

- تحديد المعرفة السابقة للطلبة: يقوم المعلم بطرح أسئلة أو تقديم نشاط للتأكد من المعرفة السابقة لدى الطلبة.
- تقديم المفهوم: يُقدّم المعلم المفهوم للطلبة من خلال إحدى طرق العرض.
- تقديم أمثلة انتماء إلى المفهوم.

– تقديم أمثلة عدم انتماء إلى المفهوم.

– تطبيق المفهوم: يُطبّق الطلبة ما تعلموه في مواقف مشابهة.

– تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى.

– يقوم الطلبة بترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية.

– تحديد العلاقة العرضية بين المفاهيم.

– يُساعد المعلم/ـة الطلبة على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

إرشادات عامة لاستراتيجية اكتساب المفهوم

– تعريف المفهوم يسهل تعلم المفهوم؛ حيث يتضمن التعريف الجيد للمفهوم أي قواعد ذات علاقة بالمفهوم، ويكون تعريف المفهوم أكثر فعالية إذا احتوى على بعض الصفات المألوفة للطلبة.

– تساعد الأمثلة الإيجابية المتعددة والمتنوعة على تصور المفهوم؛ إن المفتاح الرئيس في تطوير المفاهيم هو تقديم الأمثلة، وينبغي أن تكون بسيطة وذات علاقة واضحة بالتعريف، وحتى يكتسب الطلبة أساسيات المفهوم يجب أن يكون هناك نوع من التحدي من خلال بعض الأمثلة الإيجابية غير واضحة العلاقة بشكل كامل، ويجب كذلك أن يواجه الطلبة مدى واسعا من الأمثلة.

– الأمثلة السلبية تفيد في توضيح المفهوم؛ حيث إن الأمثلة السلبية ضرورية لتزويد الطلبة بحدود المفهوم.

– الأمثلة الإيجابية مقابل الأمثلة السلبية؛ حيث تكتسب المفاهيم بشكل أفضل من خلال استخدام الأمثلة الإيجابية، لكن الاكتساب الدقيق للمفهوم يتم فقط من خلال استعمال الأمثلة السلبية والإيجابية.

– التتابع في تقديم الأمثلة مقابل تقديمها في الوقت نفسه؛ يتم مواجهة المفاهيم في الطبيعة بشكل متتابع، لكن تقديم الأمثلة الإيجابية والسلبية في الوقت نفسه يسهل اكتساب المفاهيم وتطويرها، حيث يتيح تقديمها في الوقت نفسه المقارنة والفهم الأعمق.

– الأمثلة الإيجابية والسلبية أكثر فعالية عند تقديمها في الوقت نفسه؛ حيث يتم تعلم المفاهيم بسهولة أكثر عندما تقدم للطلبة المفاهيم الإيجابية والسلبية في الوقت نفسه لمقارنة وجود الخصائص الرئيسة وغيابها.

– الاستمرار في استخدام النماذج والمعينات البصرية؛ تزيد الصورة ثبات المعلومات وتثير علاقات غير موجودة في الوصف النصي للمفهوم، وبذلك تعمل على اكتساب المفهوم الذي يتم تدريسه، وعندما يتم استخدام المفاهيم القديمة المعروفة للطلبة كنماذج فإن ذلك يسهل تعلم المفاهيم الجديدة.

- تقويم اكتساب الطلبة للمفهوم من خلال تصنيف الأمثلة الجديدة؛ إن قدرة الطلبة على تصنيف الأمثلة الإيجابية والسلبية الجديدة ستكون بمثابة الدليل والمرشد على اكتسابهم للمفهوم، وهذا يضفي مزيداً من الحدود على وحدة المفهوم وإتقان الحكم على ما هو جزء من المفهوم وما هو ليس بجزء منه.
- تشجيع الطلبة على توليد أمثلتهم الخاصة وتطبيقات المفهوم؛ إذ يسهم توليد الطلبة للأمثلة الخاصة بالمزيد من الاستحواذ على المفهوم، كما أنه يزود المعلمين والمعلمات بمدى فهم الطلبة للمفهوم واكتسابهم له.
- إبراز واضح لمميزات المفهوم؛ عندما تبرز المميزات بشكل واضح فإن ذلك مدعاة لسهولة تعلم المفهوم، لكن تحدث المشكلة عندما تكون المميزات التي تم إبرازها ليست هي في الحقيقة المميزات الحاسمة، وذلك يؤدي إلى التصنيف الساذج للمفهوم.
- عدد المميزات غير المتعلقة بالمفهوم؛ إن الإكثار من عدد المميزات الإيجابية الثانوية بالمفهوم تجعل تعلمه أكثر صعوبة، كما أن زيادة عدد المميزات غير ذات العلاقة يشوش إدراك المميزات الأساسية والبارزة في المفهوم (بن سلمة وآخرون، ٢٠٠٨).

دور المعلمين والمعلمات ودور الطلبة في استراتيجية تدريس المفهوم

أولاً: دور المعلمين والمعلمات

- إيجاد بيئة يشعر فيها الطلبة بالحرية للتفكير والتخمين دون خشية النقد والسخرية.
- التوضيح بالأمثلة كيفية عمل النموذج وكيفية توجيه عمليات التفكير ووضع الفرضيات وتحليلها.
- تشجيع الطلبة على أن يذكروا أفكارهم كفرضيات وليس كملاحظات ذهنية.
- مساعدة الطلبة على توجيه تفكيرهم وكيف يقرون عندما تكون الفرضيات مقبولة أو غير مقبولة.
- الطلب من الطلبة توضيح: لماذا يقبلون أو يرفضون الفرضيات.

ثانياً: دور الطلبة

- اقتراح الفرضيات.
- قبول أو تعديل أو رفض الفرضيات.
- تحديد الفرضيات الصحيحة وعزلها.

الصعوبات التي قد تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس المفاهيم

تشير بعض نتائج الدراسات والأبحاث التربوية إلى وجود بعض الصعوبات في تعلم المفاهيم واكتسابها، ومن بين تلك الصعوبات ما ذكره زيتون (٢٠٠٨)، وهي:

- طبيعة المفهوم: ويتمثل في مدى فهم الطلبة للمفاهيم المجردة أو المفاهيم المعقدة أو المفاهيم ذات المثال الواحد.
- الخلط في معنى المفهوم أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم؛ خاصة المفاهيم التي تستخدم كمصطلحات علمية وكلغة محكية بين الناس.
- النقص في خلفية الطلبة حول المتطلبات السابقة لإدراك بعض المفاهيم.
- النقص في التعريف أو في الدلالة اللفظية للمفهوم بحيث يتم الاقتصار على خاصية واحدة لا تمثل المفهوم بشكل صحيح.
- الخلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ، مثل: الخلط بين الوزن الذري والعدد الذري.
- الخلط بين المفاهيم المتقابلة في الألفاظ، مثل: النباتات ذوات الفلقتين، والنباتات ذوات الفلقة الواحدة.
- التسرع في التعميم بحيث يتم الاعتماد على إحدى الصفات الموجودة في كل الأفراد المنتمية للمفهوم وتعميمها على عناصر أو أفراد خارج المفهوم الأصلي، مثل: اعتبار كل حيوان له أجنحة طيرا، فيضيف الطلبة الحشرات والخفاش على سبيل المثال مع الطيور.

ALEMANCENTER

مراجع النشرة:

- بن سلمة. منصور وآخرون. (٢٠٠٨). اتجاهات ومفاهيم وتطبيقات حديثة في التربية – سلسلة التثقيف التربوي (١)، ط١، من إصدار وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- زيتون. عايش. (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- القيسي. بخيت. (٢٠٠١). أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- المخلفاوي. محمد. (٢٠٠٠). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان، مجلة جامعة الإمارات، ع ١٨.

- نوفاك، جوزيف و جوين، بوب (١٩٩٥). تعلم كيف تتعلم « مترجم »، أحمد الصـفدي وإبراهيم الشـافعي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

- Arends. M (2000). Models of Teaching .(6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2001). Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills. Allyn & Bacon: Needham Heights, Massachusetts.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

الخارطة المفاهيمية

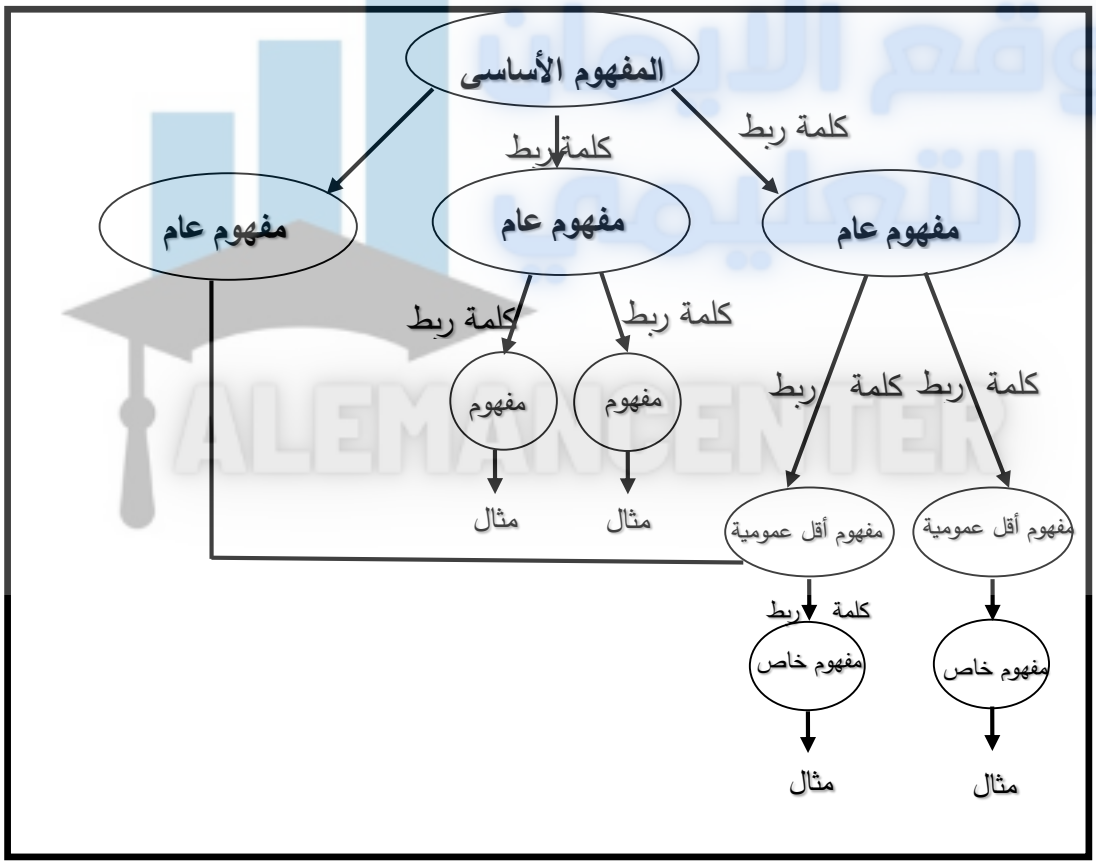
– أداة لتنظيم وتقديم المعرفة.

– تمثيل لبنية المفاهيم في أي فرع من فروع المعرفة أو جزء منه وذلك في بعدين هما:

ـــ المفاهيم نفسها.

ـــ العلاقة بين هذه المفاهيم.

– تُمثّل علاقة ذات معنى بين المفاهيم على شـــكل محتويات، وهذه المحتويات عبارة عن مفهومين أو أكثر يتصـــلان ببعضـــهما بعضـــاً بواســـطة الكلمات في إطار ذي معنى، وتُعتبر الخرائط المفاهيمية في أبســـط أشكالها مفهومين مرتبطين بكلمة وصل.



مكونّات الخارطة المفاهيمية

– المفهوم الأساسي: يتم وضع المفهوم داخل شكل بيضاوي أو دائرة أو مربع.

مثال: سجود السهو.

- وصلات عرضية: وصلات بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتُمثّل على صورة خط عرضي.

مثال: العلاقة بين نقص الأركان ونقص الواجبات.

- كلمات ربط: كلمات تُستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر.

مثال: إذا سلم المصلّي قبل تمام صلاته ناسياً.

- الأمثلة: هي الأحداث أو الأفعال المُحددة التي تُعبّر عن المفاهيم.

مثال: إذا ذكره قبل أن يفارق محله في الصلاة أتى به ولا شيء عليه.

طرق تطبيق الخارطة المفاهيمية في الغرفة الصفية

- تحديد موضوع الوحدة الدراسية للطلبة.
- استخلاص المفاهيم المكونّة للوحدة أو الدرس.
- كتابة المفاهيم المستخلصة على اللوح بطريقة مرتبة من العام إلى الخاص.
- تجهيز خارطة مفاهيمية لهذه المفاهيم بحيث يقوم بوضع المفاهيم بطريقة متسلسلة تبدأ من المفهوم الرئيس مثل سجود السهو.
- عرض الخارطة المفاهيمية الجاهزة حول المفهوم من خلال برنامج العرض التقديمي.
- مناقشة الطلبة بالخارطة المفاهيمية المعروضة من خلال:

ـ كوّن علاقة صحيحة تربط بين مجموعة من المفاهيم الموجودة في المستوى الأول للخارطة المفاهيمية.

مثال: هناك أسباب ثلاثة لسجود السهو.

ـ كوّن علاقة صحيحة تربط بين مجموعة من المفاهيم الموجودة في المستوى الأول والثاني للخارطة المفاهيمية. مثال: كيفية السجود للسهو.

- الطلب من الطلبة التفكير بمفاهيم أخرى يمكن إضافتها على الخارطة المفاهيمية.
- الطلب من الطلبة اقتراح وصلات عرضية بين المفاهيم التي تمتْ إضافتها.
- الطلب من الطلبة بعد مناقشة الخارطة المفاهيمية الخاصة بالمادة أن يقوموا بنقلها إلى دفاترهم، ويطلب المعلم منهم إضافة مفاهيم إلى الخارطة مع تقديم مقترحات لوصلات عرضية لها.

إكساب القيم والاتجاهات

الاتجاه: نزعة أو ميل للقيام بردة فعل إيجابي أو سلبي أو محايد نحو الأشخاص أو الأفعال أو القيم أو الأفكار أو المعلومات أو الأحداث.

القيمة: المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة التي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحو هذه الأنشطة، وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ وتتصف بالثبات النسبي.

أهمية تدريس القيم

- تساعد في ثبات القيم ومظاهرها السلوكية في زمن اضطربت فيه المعايير الاجتماعية الأمر الذي يثير المزيد من القلق على صعيد الأفراد والمجتمعات.
- تُقلل من الانبهار بالتقدم المعرفي والتقني الناتج عن التطور المذهل الذي يشهده هذا العصر والخشية المتزايدة من استيراد قيم تعزز مفاهيم واتجاهات سلبية لدى الأفراد، مثل: التبعية الثقافية والاعتماد على الآخرين بشكل كامل.
- تُقلل من اختلاف تقدير السلوكيات الجيدة من غيرها لدى الأفراد فما كان متعارفاً عليه في فترة زمنية ما بأنه سلبي قد يصبح في فترة ما إيجابياً والعكس صحيح.
- تدعم الأسرة على القيام بدورها الرئيس في ترسيخ القيم وما ينتج عنها من مظاهر سلوكية مناسبة.
- تدعم دور المدرسة والمؤسسات التعليمية عامة في غرس القيم لدى الطلبة.

تصنيف أنماط القيم لسبرانجر (Spranger)

- القيم النظرية: تعكس اهتمام الفرد بالعلم والمعرفة واكتشاف الحقائق والسعي وراء القوانين التي تحكم الأشياء بقصد معرفتها.
- القيم الاقتصادية: تتضمن اهتمام الفرد بالمنفعة الاقتصادية والمادية، وميله إلى ما هو نافع وعملي والسعي إلى النتاج عن طريق الإنتاج واستثمار الأموال.

إكساب الطلبة المهارات

المهارة: القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان.

أنواع المهارات

- المهارات العقلية.
- كتابة التقارير والبحوث.
- كشف العلاقة بين لأسباب والنتائج.
- المهارات النفس حركية.
- استخدام الخرائط ورسمها وتلوينها.
- استخدام الأطالس واللوحات والصور.
- المهارات الاجتماعية
  - تَقَبُّل النقد.
  - فهم مشاعر الآخرين.
  - المهارات في العلوم الإنسانية.

يحتاج الأفراد إلى تنمية عدد من المهارات التي ترتبط بمجال العلوم الإنسانية بشكل عام وتجدر الإشارة إلى مجموعة من المهارات الأساسية التي لا غنى للطلبة عنها، ونذكر فيما يأتي عدداً منها:

- المهارات التحليلية
  - استخدام المراجع ومصادر المعرفة.
  - تنظيم الأفكار وعرضها وفقاً للتسلسل المنطقي.
  - القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة.
  - القدرة على جمع المعلومات واستخلاص النتائج منها.
  - تنظيم الأفكار وفهمها ومدى ملاءمتها للموضوع.
  - القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح.
  - فهم مغزى الدلالة أو النوعية لما يجمعه الطالب من معلومات من المصادر المتنوعة.

- مهارات العمل الفردي والجماعي

– القدرة على احترام حق الآخرين في التعبير عن آرائهم.

– القدرة على التفاعل مع الآخرين.

– القدرة على تحمل المسؤولية وتقدير ما يُقدمه له المجتمع على كافة المستويات.

– احترام الرأي وتعزيز القدرة على التفكير.

– التدريب على التفاعل الجماعي من خلال الحصص والندوات واللقاءات.

- مهارة رسم الخرائط

– تحديد عنوان للخريطة ويُعدّ بمثابة اســم لها يميزها عن غيرها ويُســهّل على القارئ معرفة الهدف الذي رُسمتْ من أجله.

– تحديد مقياس الرســم وهو النســبة التي تُمثّل الأبعاد على الطبيعة على إخريطه وتُعطي تصــوراً للحجم الحقيقي وفق نسب مُعيّنة.

– التعرف على مفتاح إخريطه وهو عبارة عن دليل يضــم المصــطلحات والرموز التي تُمثّل جميع الظواهر الموجودة على إخريطه.

– تحديد الاتجاه على إخريطه وهو أمر مهم، وغالباً ما يُرسم على إخريطه سهم يشير إلى اتجاه الشمال، ومنه يتعرف قارئ إخريطه على باقي الاتجاهات.

– إطار إخريطه وهو أمر أساسي وله فوائد عديدة مثل تحديد امتداد الجزء الذي تمثله إخريطه من الطبيعة.

– الاهتمام بالبيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم، فيبدأ برســم الموقع بالنســبة للإقليم أو تحديد الجهات الأصلية في المنطقة وموقع أهم المؤسسات.

– التدريب على رســم الخرائط الصــماء وتحديد الجهات الأصــلية عليها، ثم توزيع المواقع والمدن والبحار والأنهار وتحديد المعالم عليها.

– التدريب التدريجي على رسم الخرائط من الذاكرة.

- مهارة قراءة الخرائط

– معرفة مصطلحات إخريطه ورموزها.

– معرفة خطوط الطول ودوائر العرض.

– معرفة مقياس الرسم لتحديد المسافات والأبعاد.

– توجيه الأسئلة الشفهية والتحريرية واستخلاص الإجابة عنها من إخريطه.

- مهارة تفسير الخرائط

– الهدف منها: مساعدة المتعلم على فهم الظواهر الطبيعية والبشرية وتتطلب هذه المهارة قدرة المتعلم على تحليل ومعرفة المعلومات التي تتضمنها، وتعتمد على الرموز التي ينبغي تفسيرها وفهم معناها وما ترمز إليه، فقد تدل على الموقع، أو مناطق الري والزراعة، أو مناطق اســـتخراج البترول ولذلك تعتمد مهارة تفسير الخرائط على الممارسة والتدريب من جانب المتعلم (عبد العزيز، ٢٠٠٠).

استراتيجيتان في تدريس المهارات

أولاً: استراتيجية الأجزاء

تدريس الطلبة الأجزاء التي تتكون منها المهارة، وتدريبهم على كل جزء لوحده.

والمثال الآتي يُوضّح كيفية تطبيق استراتيجية الأجزاء على إحدى المهارات العملية في مادة الجغرافيا.

المهارة: قراءة الخرائط.

الصف: السادس الأساسي.

الدرس: الأقاليم المناخية.

النتاجات: خريطة المملكة الأردنية الهاشمية مدوّن عليها كامل القراءات المطلوبة.

الإجراءات

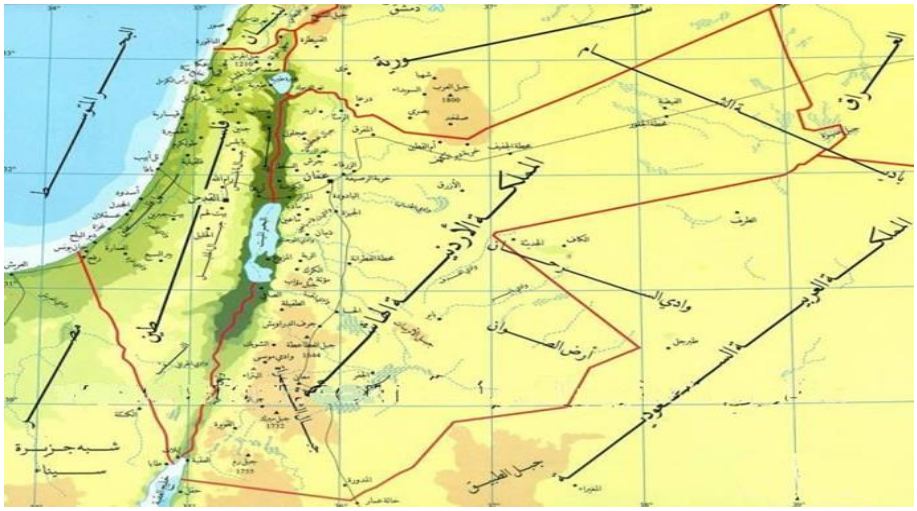
– بدء الحصة بمراجعة الطلبة بالتعلّم السابق بحيث تشمل المراجعة العديد من المفاهيم التي تعلمها الطلبة في مرحلة سابقة مثل: حساب الزمن وتحديد الموقع.

– عرض عنوان الدرس: مهارة قراءة الخرائط.

– تقديم التعليمات للطلبة ويطلب من الطلبة أن يقوموا بتنفيذها معه خطوة خطوة كالآتي:

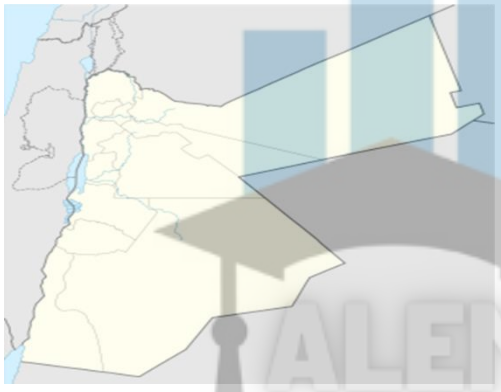
– عرض خارطة المملكة الأردنية الهاشمية.

– الطلب من الطلبة دراسة خارطة الأردن التفصيلية.



- الطلب من الطلبة تحديد الآتي على الخارطة الصماء:

- سكة حديد.
- مدينة.
- عاصمة.
- قيمة مقياس الرسم وشكله.
- اتجاه الخارطة.
- طريق خارجي.
- جبل.



- الطلب من الطلبة تحديد خطوط الطول ودوائر العرض (الموقع الفلكي) لكل من المناطق الآتية:

- **جبال الشراه.**
- **مدينة العقبة.**
- **مدينة الرويشد.**
- **البحر الميت.**
- **مدينة إربد.**
- **مدينة الشوبك.**

- تدوين الطلبة قيم خطيّ الطول المحيطين بالأردن مع الرسم.

– تدوين الطلبة قيم دائرتي العرض المحيطتين بالأردن مع الرسم.

– تعيين الطلبة الآتي على الخارطة مع التلوين:

- غابات البلوط.
- الإقليم شبة الصحراوي.
- إقليم البحر المتوسط.
- الإقليم السوداني أو الغوري.
- نباتات حوض المتوسط.
- مناطق معدل الأمطار فيها أقل من (١٠٠) ملم.

– بعد الانتهاء من تقديم الإرشـــادات يطلب من الطلبة التأكد أن جميع القراءات التي قاموا بتعينها كانت في المكان الصحيح، وذلك بتدقيقها مع الخارطة التفصيلية التي درسوها.

– تكليف الطلبة بحل التدريب الآتي: اقترح عنواناً للخارطة التي دوّنت عليها المعلومات ثم قمّ بصـــياغة فقرة تُوضّح من خلالها الفائدة من إخريطه واستخداماتها.

ثانياً: استراتيجية الكل

تدريس الطلبة المهارة كوحدة واحدة بدلاً من التركيز على تدريس كل جزء لوحده، وتوجيه الطلبة إلى التسلسل في الأجزاء المكوّنة للمهارة.

والمثال الآتي يُوضّح كيفية تطبيق استراتيجية الكل على إحدى المهارات العملية في مادة الجغرافيا.

المهارة: رسم الخرائط.

الصف: السابع الأساسي.

الدرس: المناطق الحرارية.

النتاجات: رسم خارطة الأردن الصماء.

الإجراءات

– بدء الحصـــة بمراجعة الطلبة بالتعلّم الســـابق ويشـــمل: مفهوم خطوط الطول ودوائر العرض، موقع الأردن الفلكي.

– عرض أمثلة مختلفة لعدد من الخرائط المختلفة ومن ضـمنها خريطة للمملكة الأردنية الهاشـمية ويطلب من الطلبة تسمية المناطق التي تمثلها هذه الخرائط.

– الاستماع إلى إجابات الطلبة ويُسجّل الإجابات الصحيحة.

– تكليف الطلبة برسم خارطة الأردن الصماء.

– متابعة أعمال الطلبة ويقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.

التدريب على المهارات

يُعدّ التدريب أمراً ضرورياً لاكتساب المهارة، فهو يؤدي إلى التذكر ودوام التعلّم، كما يساعد الطالب على إتقان المهارة المراد تعلّمها، وبذلك يزيد من ثقة الطالب بنفســـه ويزيد من دافعيته للتعلّم عندما يلمس إتقانه للمهارة، والتدريب الفعّال يرتبط بمعرفة الطالب وبحاجته للتدريب واستعداده، وقدراته، ويكون منوّعاً، ويقدّم على فترات، ويُراعى فيه تنويع الأنشـطة التدريبية بحيث لا تكون مملة، ويجب أن يكون نتاج التدريب التحسـين والتطوير.

وليكون التدريب الذي تُقدّمه للطلبة فعالاً لا بد من أخذ الأمور الأربعة الآتية بعين الاعتبار:

أولاً: تعزيز الطلبة

أي مكافأة الطلبة على سـلوك ما مما يُؤدي إلى ظهور ذلك السـلوك مرة أخرى في ظروف مماثلة، ولا بد من تقديم التعزيز بعد ظهور السلوك المطلوب مباشرة.

ثانياً: تقديم التغذية الراجعة للطلبة

تزويد الطلبة بالمعلومات الصـــحيحة التي تدله على مســـتوى أدائه للمهارة، ليتســـنى له مقارنة أدائه الحقيقي بالأداء القياسي للمهارة، وليتمكن من تحسين الأداء وتحقيق النتاجات النهائية.

ثالثاً: التدريب المُجَدْوَل

يجب على المعلمين والمعلمات عند تدريب الطلبة أن يأخذوا بعين الاعتبار العاملين الآتيين:

– توزيع التدريب على فترات متقاربة مما يساعد الطلبة على التذكر والبناء على معرفتهم السابقة.

– تقديم التدريب بكميات قليلة وعدم تقديمه كله مرة واحدة لأن هذا يؤدي إلى ملل الطلبة والتدريب المكثف يجعل من الصـعب تحديد نقاط الضـعف لدى الطلبة، كما أن الأخطاء التي تظهر أثناء التدريب تثبت عند الطلبة، ومن الصـــعب تصـــحيحها. ويعتمد عدد فترات التدريب وكميته على طبيعة العمل، وأعمار الطلبة وقدراتهم واستعدادهم لذلك.

رابعاً: التنويع في التدريب المُقدّم للطلبة

يجب على المعلم أن يعمل على التنويع في أساليب التدريب المُقدّم للطلبة لأن التدريب الذي يستمر بنفس الأسلوب يؤدي إلى الملل، كما أنه لا يؤدي إلى إتقان الطالب للمهارة لأنه تدريب مكرر، ويمكن للمعلم أن يُنوّع في التدريب عن طريق استخدام الألعاب، وطرح الأسئلة وتوظيف التطبيقات الحياتية التي تدعم تعلّم المهارة وتُثير اهتمام الطلبة، وتحثّهم على تطبيق ونقل ما يتعلمونه إلى مواقف أخرى.

إجراءات تدريس المهارات ضمن الاستراتيجيات

يقوم المعلمون والمعلمات عند تعليمهم المهارة بمجموعة من الإجراءات، ومن أنواع الإجراءات:

- التقديم للمهارة: يعني تقديم المبادئ الإرشادية والتعليمات التي تُساعد الطلبة على توضيح ماذا سيفعل وكيف سيفعله، وقد توّضح هذه التعليمات سلسلة الخطوات التي يجب عليه اتباعها، وفي بعض الأحيان يقوم المعلمون والمعلمات بتعليم المبدأ أو التعميم أولاً ثم يستخلص منه المبادئ الإرشادية اللازمة للمهارة، إذ إن معرفة التعميم الذي تستند عليه المهارة يُساعد في إعطاء معنى وفهم لما يقوم به الطلبة.
- التفسير: يُقصد به مساعدة الطلبة على فهم المبادئ والإرشادات، وإعادة صياغتها بلغة أبسط وأوضح تجعل الطلبة قادرين على تنفيذها والقيام بها، وفي بعض الأحيان يحتاج المعلمون والمعلمات إلى مراجعة الطلبة لبعض المعلومات السابقة والضرورية لاكتساب المهارة الحالية.
- التبرير: هنا يهتم المعلمون والمعلمات بالتأكيد على مجموعة المبادئ الإرشادية التي تُعطي النتيجة الصحيحة، وقد يكون التبرير التأكد من صحة النتيجة بوسائل أخرى.
- التدريب: جميع التحركات السابقة تبحث في معرفة كيفية القيام بعمل ما، أما هذا التحرك فإن الطلبة يُطوّرون قدرتهم على إتمام العمل بسرعة ودقة (أبو زينة، ٢٠١٠).

مراجع النشرة:

- أبو زينة. فريد. (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط١، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.
- سعد. عبد العزيز. (٢٠٠٠). تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة. عمان: دار المسيرة.

التعلم الواقعي (Authentic Learning)

التعلم: عملية تهدف إلى إحداث تغيير مرغوب به في سلوك الطلبة ومعرفتهم، عن طريق اكتسابهم معارف ومهارات وقيم ومواقف جديدة، تُدمج في بنىً قائمة مسبقاً، ويتم استيعابها وتطويرها، في الوقت الذي تشكل فيه أيضاً أساساً لعمليات اكتساب جديدة.

التعليم: مجموعة الإجراءات والأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها المعلمون والمعلمات لإحداث التغيير المنشود في معارف الطلبة ومهاراتهم وقيمهم.

التعلم مدى الحياة: التوجه الذاتي الذي يتبناه الفرد باستمرار؛ ليصبح منتجاً للمعرفة ومطوراً لممارساته المهنية. كما يُمكن تعريفه بأنه التوجه المستمر والتطوعي والذاتي لاكتساب المعرفة والمهارات لأسباب شخصية أو مهنية؛ مما يُعزز الاندماج الاجتماعي والمواطنة النشطة والتنمية الشخصية بالإضافة إلى الاستدامة الذاتية.

التعلم الواقعي (Authentic Learning): منحى تعليمي تعلمي يتيح للطلبة فرصة اكتشاف ومناقشة المفاهيم المجردة وربطها في سياقات تتضمن مشكلات ومشاريع واقعية ذات علاقة بحياة الطلبة.

أهمية التعلم الواقعي (Authentic Learning)

- دعم الحوار الفاعل.
- تنمية مهارات الحياتية.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي.
- إيجاد سياقات جديدة للتعلم.
- جذب انتباه الطلبة وتحدي قدراتهم.

خصائص مهمات التعلم الواقعي (Authentic Learning)

- ترتبط بالعالم الحقيقي.
- تتطلب الدمج بين المواد.
- تتطلب استخدام مصادر متعددة.
- تشجع الطلبة على العمل التعاوني.
- تشجع الطلبة على التأمل في أعمالهم.
- تحتوي على مشكلات ذات نهايات مفتوحة.
- تشجع الطلبة على الاستقصاء والاكتشاف والبحث.

المراجع

- إدارة الإشراف والتدريب التربوي. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً*. عمان، الأردن.
- Commission of the European Communities: *"Adult learning: It is never too late to learn"*. COM (2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006
- Department of Education and Science (2000). *Learning for Life: Paper on Adult Education*. Dublin Stationery Office
- Donovan et al, (1999) as cited by Mims, Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation, Meridian. A Middle School Computer Technologies Journal, Volume 6, Issue 1, Winter 2003.

التعلم المبني على المشاريع (Project-Based Learning)

تعتمد استراتيجية التعلم المبني على المشاريع (Project-Based Learning) على مهمات وأسئلة تثير تحدي الطلبة وتشجعهم على حل المشكلات واتخاذ القرار والبحث والاكتشاف كما تمكنهم من العمل باستقلالية والخروج بمنتجات واقعية.

أهمية التعلم المبني على المشاريع (Project-Based Learning)

- تحفيز الطلبة على التعلم الذاتي.
- تنمية الإحساس بالمسؤولية لدى الطلبة.
- المساهمة في انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى.
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء والاكتشاف لدى الطلبة.
- تنمية مهارات التواصل والعمل بروح الفريق الواحد لدى الطلبة.
- إتاحة فرص تعلّم المادة التعليمية في سياق مشكلة مرتبطة بواقع حياة الطلبة مما يجعل التعلم أكثر استدامة.

مكونات التعلم المبني على المشاريع (Project-Based Learning)

المكون الأول: السؤال

بدء المشروع بسؤال ذي أهمية يتعلق بموضوع واقعي مرتبط بحياة الطلبة على أن ينطلق من المنهاج.

المكون الثاني: الخطة

- توضيح خطوات العمل والاستراتيجيات المتبعة في العمل من خلال تصميم مهمات تساعد الطلبة على الاكتشاف بشكل موجه.
- تحديد الموارد المتاحة وكيفية التعامل معها ضمن توجيهات معينة في إطار زمني محدد للتوصل إلى الحل.

- إشراك الطلبة في عملية تخطيط وبناء المشروع.

المكون الثالث: الجدول الزمني

تحديد الزمن اللازم لتنفيذ المشروع من قِبل المعلم/ة والطلبة معًا.

المكون الرابع: المراقبة

- متابعة خطوات تنفيذ المشرع وأداء الطلبة من قِبل المعلم.
- توفير الأدوات اللازمة للطلبة مثل: قوائم شطب، سجل ملاحظات، وغيرها لتساعدهم على متابعة ومراقبة خطواتهم في تنفيذ مشاريعهم.

المكون الخامس: التقويم

- استخدام المعلم/ة أدوات تقويم واقعية لتقييم أعمال الطلبة.
- تشجيع الطلبة على التأمل في أعمالهم ومناقشة فاعلية مسار العمل وتوليد أفكار جديدة.

المرجع

- Jones et al. (1999), as cited by Thomas, A Review of Research on Project-Based Learning, (2000).

مثال على قائمة شطب لتقييم مشروع تعليمي من قبل المعلمين والمعلمات

عزيزي المعلم/عزيزتي المعلمة، قائمة الشطب الآتية هي مثال على أداة لتقييم المشروع التعليمي. يمكنكم الاستفادة منها عند تصميم المشاريع التعليمية من خلال الاطلاع عليها قبل البدء بإعداد وتصميم المشروع بهدف تحديد مكوناته وبعد تصميم المشروع لتقييم مدى فاعليته.

الفقرة	نعم	لا
هل أهداف المشروع مرتبطة مع أهداف المنهاج؟		
هل أهداف المشروع قابلة للتحقيق؟		
هل أهداف المشروع تلبي الحاجات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلبة؟		
هل المنتج النهائي للمشروع يتناسب مع الأهداف؟		
هل يمكن البناء على التعلم الحاصل في المشروع وتوسيعه؟		
هل مهمات المشروع تراعي الفروق الفردية بين الطلبة؟		
هل تتطلب مهام المشروع من الطالب/ة التفاعل مع الجهات المختلفة (الزملاء، الإدارة، أولياء الأمور، المجتمع المحلي)؟		
هل مهمات المشروع تسهم فعلياً في تحقيق أهدافه؟		
هل يوظف المشروع أدوات التكنولوجيا؟		
هل هناك قيمة مضافة لأدوات التكنولوجيا التي تم توظيفها؟		
هل يستثمر المشروع الإمكانات المتوفرة في المدرسة؟		
هل هناك معايير واضحة لتحديد مدى تحقق نتاجات المشروع؟		

البحث العلمي (Scientific Method)

مفهوم البحث العلمي (Scientific Method)

أسلوب منظم في جمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات والتحليل الموضوعي لتلك المعلومات باتّباع أساليب ومناهج علمية محددة، بقصد التأكد من صحتها أو تعديلها أو إضافة الجديد لها، ومن ثم التوصل إلى بعض القوانين والنظريات والتنبؤ بحدوث مثل هذه الظواهر والتحكم في أسبابها.

أسس البحث العلمي (Scientific Method)

- **طرح سؤال حول المشكلة أو الموقف التعليمي:** توجيه الطلبة إلى طرح أسئلة حول المشكلة أو الموقف التعليمي.
- **إجراء بحث حول المشكلة والحلول السابقة:** توجيه الطلبة إلى استخدام المكتبات والبحث على الإنترنت للعثور على أفضل طريقة لحل المشكلة أو الموقف التعليمي والتأكد من عدم تكرار أخطاء الماضي. (يمكن للمعلم/ة توجيه الطلبة إلى المراجع والمواقع الإلكترونية لتنفيذ هذه الخطوة).
- **وضع فرضيات:** توجيه الطلبة إلى وضع فرضيات كحلول مع تنبؤ النتيجة لكل فرضية.
- **تجربة الفرضيات:** فتح المجال للطلبة لتجربة الفرضيات التي وضعوها من خلال اختبار كل فرضية للتأكد من دقة وصحة هذه الفرضيات التي وضعوها، ثم توجيههم إلى تكرار تجاربهم على كل فرضية للتأكد من أن النتائج التي حصلوا عليها في المرة الأولى لم تكن مجرد صدفة.
- **تحليل النتائج والتوصل إلى الخلاصة (الحل):** جمع الطلبة للبيانات والمعلومات وتحليلها لمعرفة ما إذا كانت تدعم فرضياتهم أم لا.
- **مشاركة النتائج:** من خلال إعداد تقرير نهائي، أو إعداد عروض تقديمية حسب المطلوب في المهمة.

المهارات الحياتية

المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات النفسية والشخصية التي تساعد المعلمين والمعلمات والطلبة على اتخاذ قرارات مدروسة بعناية، والتواصل بفاعلية مع الآخرين، وتنمية مهارات التأقلم مع الظروف المحيطة، وإدارة الذات التي تؤدي إلى التقدم والنجاح.

من المهارات الحياتية التي يجب إكسابها وتنميتها لدى الطلبة:

- التوكيد هو القدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال، ويمكن تمكين الطلبة من هذه المهارة كالآتي:

ـ تجنبوا تحفيز الطلبة باستخدام المقارنة بينهم.

ـ امدحوا إنجازات الطلبة أمام بقية زملائهم وشجعوهم على الاستمرار.

ـ عبروا عن عدم قبولكم لسلوك معين بوضوح، وتحدثوا عن ذلك مع الطلبة.

ـ علّموا الطلبة تقبّل النقد والاعتراف بالسلوك غير الصحيح بطريقة إيجابية.

ـ وجهوا الطلبة إلى التعبير عن مشاعرهم في بداية أو نهاية كل حصة بشكل إيجابي.

- المرونة؛ ويمكن تمكين الطلبة من هذه المهارة كالآتي:

ـ عززوا روح المغامرة لدى الطلبة.

ـ شجعوا الطلبة على التعلم المستمر.

ـ وجهوا الطلبة إلى تقييم التغيير قبل مقاومته.

ـ ساعدوا الطلبة على تجاوز الخوف من الفشل.

ـ ساعدوا الطلبة على توقع التغيير واستشراف المستقبل.

ـ ناقشوا مع الطلبة أسباب التغيير وساعدوهم على تحليل الأسباب واقتراح سبل التأقلم مع التغيير الحاصل.

ـ أشركوا الطلبة في مواضيع عامة من واقع حياتهم ووجهوهم إلى البحث عن معلومات إضافية ومشاركتها مع بقية الطلبة

- رعاية البيئة؛ يمكن تمكين الطلبة من هذه المهارة كالآتي:

ـ كونوا قدوة لطلبتكم!

ـ صمموا مع الطلبة مجلة دورية تتحدث عن مواضيع بيئية.

ـ اختاروا كل أسبوع طالباً /ة ليكونوا مسؤولين عن التأكد من نظافة الغرفة الصفية.

ـ كافئوا الطلبة الذين يحافظون على نظافة الغرفة الصفية، وكتبهم، ومقاعدهم الدراسية.

ـ خصصوا آخر ٥ دقائق من الحصة لمناقشة مواضيع بيئية مع الطلبة مرة في الأسبوع.

ـ اصنعوا مع الطلبة أدوات وأشياء مفيدة يمكن استخدامها داخل الغرفة الصفية تعتمد على التدوير وإعادة استخدام المواد الموجودة في بيئتهم.

- مهارات الدراسة؛ يمكن تمكين الطلبة من هذه المهارة كالآتي:

ـ كونوا ملهمين!

ـ عززوا روح المنافسة الإيجابية بين الطلبة.

ـ مكّنوا الطلبة من تحويل الوقوع في الأخطاء إلى فرص للتعلم.

ـ أشركوا الطلبة في تحديد أهداف التعلم للحصة الصفية القادمة.

ـ صمموا مهمات ومشاريع تعليمية تحفز الطلبة على البحث والاكتشاف.

ـ أعطوا الطلبة فرصة اتخاذ قرارات بخصوص ما سيتعلموه وكيف سيتعلموه.

ـ كافئوا الطلبة على جهودهم المبذولة لا على العلامات التي يحصلون عليها.

ـ كوّنوا مجتمعات تعلّم للطلبة لمناقشة المواضيع الدراسية خارج الغرفة الصفية.

ـ وجهوا الطلبة إلى التأمل ذاتياً بممارساتهم وطرق تعلّمهم لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم وكيف يمكن تعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف.

- قيادة نمط حياة صحي؛ يمكن تمكين الطلبة من هذه المهارة كالآتي:

ـ كونوا قدوة لطلبتكم!

ـ شاركوا مع الطلبة اهتماماتكم الصحية من أغذية ورياضات مفضلة.

ـ شجعوا الطلبة على الانتساب للفرق الرياضية الموجودة في المدرسة.

ـ أخذ استراحات قصيرة لا تتعدى النصف دقيقة لأداء نشاط حركي أثناء الحصة الصفية.

ـ اسمحوا للطلبة بإحضار زجاجات ماء إلى الغرفة الصفية لتشجيعهم على شرب الماء باستمرار.

ـ زودوا أولياء أمور الطلبة بمعلومات حول الخيارات الغذائية الصحية لمساعدتهم على تحضير وجبات الطلبة المدرسية.

ـ كافئوا الطلبة بهدايا غير غذائية تساعدهم على زيادة معدل نشاطهم اليومي كحبال القفز، كرة قدم،... إلخ بدلاً من الحلويات غير الصحية.

موقع الايمان التعليمي
ALEMANCENTER

مفهوم مصادر التعلم

تعد المصادر التعليمية من المكونات الأساسية في عملية التدريس (التعلم والتعليم) ويعرفها الديوان الدولي للتعليم التابع لمنظمة اليونسكو (٢٠٢٠) بأنها: أي مورد – بما في ذلك المواد المطبوعة وغير المطبوعة والموارد المتاحة عبر الإنترنت / المفتوحة – التي تدعم وتعزز بشكل مباشر أو غير مباشر عملية التعلم والتعليم. كما تُعرَف مصادر التعلّم في مركز ادواد (٢٠٢٠)على أنّها مجموعة الأدوات والمواد العينيّة والرقميّة، كالكتب، والأقراص المُدمجة، والبطاقات التعليميّة المُصوّرة، وغيرها من الوسائل التي تُساهم في تطوير القُدرات والمهارات لدى المُتعلِّمين، سواء أكانت العمليّة التعليميّة تتمّ بصورة رسميّة أو غير رسميّة.

وباستعراض التعاريف السابقة نستنتج أن مصادر التعلم هي كل ما يمكن أن يُستخدم لتحسين عملية التعليم والتعلم، بمعنى أي شيء يمكن أن يتفاعل معه الطلبة خلال الموقف التعليمي، بهدف إكسابهم خبرات أكاديمية وتربوية جديدة في عدة مجالات منها: المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال الوجداني.

أنواع مصادر التعلم

مصادر التعلم التقليدية غير الرقمية

لا يختلف شكل مصادر التعلم التقليديّة المُتبعة في عمليّة التعليم إلى يومنا هذا، حتى أنه ما زالت العديد من المدارس والجامعات تلتزم بالوسائل التعليميّة التقليديّة، وعلى الرغم من أن التكنولوجيّا أدت إلى التغير في نوعيّة التعليم في المدارس والجامعات، إلا أنه ما زال هناك العديد من الأساتذة والمعلمين يحبذون الأساليب التقليديّة إلى يومنا هذا بالرغم من وجود بدائل وأساليب حديثة، وهناك العديد من الوسائل والمصادر التقليديّة المتعارف عليّها للتعليم؛ ومنها ما يلي:

- السبورة والطباشر
- الكتب
- الدفاتر والكراسات
- الصور
- المعاجم
- الموسوعات
- القواميس
- المعاجم
- الخرائط
- الرسوم
- الفهارس
- القصص
- المجسمات والنماذج التوضيحية
- الاذاعة المدرسية
- مختبرات العلوم
- ساحات المدرسة
- الغرف الصفية
- المسرح المدرسي
- المكتبة المدرسية
- الحديقة المدرسية
- العلب الهندسية
- اللوحات
- الجداريات
- البحوث والدراسات

مصادر التعلم الرقمية

هي الوسائل الرقمية الحديثة التي ساهمت في سرعة التعلم والتواصل بين الطلبة والمعلم، كما وفرت الكثير من الوقت على الطلبة والمعلمين فأصبح الطلبة يتفاعلوا مع الدرس لحظيا مع المعلم باستخدام الصور والفيديوهات والتعليقات والسمعيات..الخ، ومن المثلة على مصادر التعلم الرقمية:

- الموسوعات الالكترونية مثل الويكيبيديا
- الصور الرقمية
- الفيديوهات
- التسجيلات الصوتية
- الرسائل النصية الرسائل على البريد الإلكتروني
- التعلم عن طريق المحتوى المقدم على شاشة التليفزيون
- القواميس الرقمية
- المختبرات الافتراضية مثل المختبرات الجافة
- المكتبات الرقمية الخاصة بالمعاهد والجامعات ومراكز الابحاث والدراسات
- المكتبات الالكترونية المفتوحة على الانترنت
- المواقع التعليمية على الانترنت
- الرسوم المتحركة
- الأفلام التعليمية الرقمية والوثائقية
- السبورة الرقمية
- الهواتف الذكية
- ادوات التواصل الاجتماعي: الفيسبوك والواتساب واليوتيوب
- المنصات الرقمية مثل منصة زووم

دور مصادر التعلم في دعم عملية التعليمية التعلمية

دور مصادر التعلم في دعم الخبرات التعليمية

إن المتامل في مخروط الخبرة (إدجار ديل) يلاحظ ثلاثة انواع من التعليم

النوع الاول: ما يسمى بالتعليم عن طريق الممارسات والانشطة المختلفة وهي تشمل في المخروط الخبرات الهادفة المباشرة، والخبرات المعدلة، والخبرات الممثلة أو ما تسمى بالممسرحة

النوع الثاني: ما يسمى بالتعليم عن طريق الملاحظات والمشاهدات وهي تشمل في المخروط التوضيحات العملية والزيارات الميدانية والمعراض والتلفزيون التعليمي والافلام المتحركة والصور الثابتة والتسجيلات الصوتية

النوع الثالث: ما يسمى بالتعليم عن طريق المجردات والتحليل العقلي وهي تشمل في المخروط الرموز البصرية والرموز اللفظية

ولكن السؤال الي يطرح نفسه (لماذا لا يتم دائما توفير الخبرة المباشرة؟) لان هناك بعض الصعوبات التي قد تعترض سبيل المعلم في اختياره مصادر تعليمية معينة ومن بين تلك الصعوبات ما ياتي:

- صعوبة توفر الخبرة المباشرة في جميع الاوقات
- خطورة الخبرة المباشرة
- الخبرة المباشرة باهظة الثمن والتكاليف
- الخبرة المباشرة نادرة
- الخبرة المباشرة قد تستغرق وقتا طويلا
- الخبرة المباشرة قد تخلق نظاما عشوائيا داخل قاعة التدريس
- صعوبة الاحتفاظ بالخبرة المباشرة

لذا يلجا المعلم لمستويات اقل من الخبرة المباشرة ليتدارك تلك الصعوبات ولكن دائما المشاركة العالة بين مختلف انواع الوسائل هي الاجدى والاكثر فاعلية

دور مصادر التعلم في دعم عملية التعليمية (استراتيجيات التدريس)

توفر مصادر التعلم للمعلم العديد من الفوائد عند استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم التقليدية والحديثة، مثل:

- التعلم النشط: مجموعة من أساليب التدريس التي تركز على إلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم أو الطالب. والمبدأ يعتمد على فكرة أن المشاركة النشطة للمتعلم في مواد التعلم يجعله قادراً على التعلم واسترجاع المعلومات وتوظيفها بشكل أفضل.
- التعلم الذاتي: إدخال الحاسوب كوسيلة تعليمية في التعليم العام لتحسين الجودة النوعية للتعليم ومساعدة الطلبة على التعلم الذاتي.
- التعلم التعاوني/ الجماعي: المعلم في هذا شكل التعلم يركز على تسهيل عمل اثنين أو أكثر من الطلبة أو المجموعة بأكملها معاً لتعلم شيء ما. وهذا يتخذ أشكالاً عدة، نحو إيجاد معلومات، وحل مشكلات، ومناقشة موضوعات، وإنشاء المعلومات معاً.
- التعلم القائم على المشكلات: هو استراتيجية تدريس تندرج تحت مسمى التعلم النشط، حيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وأساسها. ويحدث التعلم وفق هذا الأسلوب من خلال تحويل هدف الدرس إلى مشكلة معينة تستدعي اكتشافها بالدرجة الأولى، ومن ثم فهمها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب لها.
- التعلم القائم على المشاريع: هو التعلم الذي يدمج ما بين المعرفة والفعل، حيث يتلقى الطلبة المعارف وعناصر المناهج الدراسية الأساسية، ولكنهم أيضاً يطبقون ما يعرفونه من أجل حل مشكلات حقيقية والحصول على نتائج قابلة للتطبيق. والطلبة الذين يتبنون التعلم القائم على المشروع يستفيدون من الأدوات الرقمية للوصول لمنتجات تشاركيه عالية الجودة.

دور مصادر التعلم في دعم عملية التعلمية (أنماط التعلم)

تعمل مصادر التعلم على استيعاب ودعم أنماط التعلم المختلفة من خلال توفير مجموعة متنوعة من النصوص، والصور، والصوت، والفيديو، والمحاكاة، والألعاب، والاختبارات القصيرة، والإيضاحات والبراهين؛ ومن المعلوم أن (أنماط التعلم) هي الطرق التي يفضل الطلبة التعلُّم من خلالها، وأن هناك العديد من النظريات والنماذج في تفسير (أنماط التعلم)، لعل أبرزها نموذج (VAK)، وهو نموذج يستخدم لتحديد ما إذا كان لدى الطلبة أسلوب تعلم (بصري/ Visual)، أو (سمعي/ Auditory)، أو (حركي/ Kinesthetic). ويمكن لوسائل التعلم أن تدعم بها أنماط التعلم المختلفة، من خلال إنشاء المعلمين مصادر التعلم في أشكال مختلفة مثل النصوص، أو الصور، أو الصوت، أو الفيديو، أو الرسوم المتحركة، أو (التفاعل)، ثم اختيار أشكال (المصادر) المستخدمة لأنشطة التعلم والتعليم والتقويم التي تتناسب مع أنماط التعلم الفردية المختلفة.

بعض مصادر تعلم (وسائل تعليمية) من البيئة المحلية

اللوحات

عمل لوحات خرائط لمادة الجغرافيا باستخدام أقلام الفولوماستر وأوراق الكرتون الكبيرة، حيثُ يتم رسم الخريطة المطلوبة ويتمّ تعيين المناطق والبلدان عليها، كذلك يتم تحديد خطوط الطول ودوائر العرض وكذلك الاتجاهات المختلفة.

تخطيط القصائد المختلفة وآيات القرآن حيثُ يتمّ شرحها أمام الطلاب بحيث تُعطي جواً مختلفاً وبالتالي يتشجّع الطلاب لحفظها وفهم تفسيرها.

الجداريات والمجسمات

الجداريات هي أعمال الفنيّة المرسومة أو المطبقة مباشرة على الجدار، السقف أو غيرها من الأسطح الكبيرة الدائمة، ويمكن عمل وسائل ثقافيّة من خلال عمل جيوب كرتونية على قطعة كرتون مقوّى كبيرة، ثمّ كتابة المعلومات العامّة على أوراق صغيرة ووضعها في الجيوب الكرتونية، وكتابة عناوين لكل من هذه الجيوب باستخدام أقلام الفولوماستر، وتسمّى هذه الوسائل التعليمية بمجلات الحائط ويتم تغيير المعلومات فيها باستمرار.

يمكن عمل بعض المجسّمات المصنوعة من الفلين أو الكرتون المقوّى لمادة العلوم مثل عمل مجسّم للمجموعة الشمسية بحيث يتمّ تلوينها لتمييزها عن بعضها البعض وكتابة أسمائها على أوراق صغيرة ولصقها عليها، أو صنع مجسّم لجسم الإنسان يوضّح أجزاء الجسم المختلفة أو يشرح التركيب الداخلي لأحد الأعضاء في الجسم، أو مجسّمات للعناصر الكيميائية والذرات لتوضيح توزيع الإلكترونات فيها، بالإضافة إلى تحضير مجسمات لتوضيح عمليات النمو للنباتات والحيوانات والإنسان، وتصنيفات الكائنات الحية المختلفة والكائنات الغير حية والموجودة في الطبيعة، ويمكن استخدام صور هذه الكائنات في ذلك.

الرحلات والزيارات الميدانية

من أهم مصادر التعلم المستخدمة في المدارس هي الرحل والزيارات الميدانيّة التعليميّة إلى المصانع، والمعارض المتعلّقة بأمور دراسية وبالمنهاج المقرّر، وكذلك زيارة المعاهد، والكليات، والجامعات، والمدارس الأخرى

وسائل أخرى

مثل استخدام البروجيكتر لعرض بعض الصور المتعلّقة بالدرس، وعرض الأفلام التي توضح وتشرح ما يصعب على الطلاب فهمه.

طرق عمل مصادر التعلم (الوسائل التعليمية):

الطريقه الأولي : الرسم، مثل رسم الأرقام او الأحرف المطلوبه عي لوحات كبير مع الأخذ في عين الإعتبار ان تكون الكتابه بطريقه صحيحه وواضحه وان توضع في مكان ظاهر ليسهل رؤيتها ويمكن ترك مساحه علي اللوحه ورسم اشكال اذا تطلب الأمر.

الطريقه الثانيه :احضار اشكال لها علاقه بموضوع الدراسه وقصها فإن ذلك يساعد علي تجميع المعلومات

الطريقـه الثالثـه : تحدد وكتابة الامور التي يرغب بايصالها الى الطلبة مثل كتابة الاهداف الرئيسة على كرتون

الطريقه الرابعه :يمكن استخدام بعض الألعاب المهاريه التي تنمي المهارات الذهنيه والجسديه فإن ذلك يساعد من تفاعل الطالب

الطريقة الخامسة: عمل المجسمات والنماذج لتوضيح الافكار والعلاقات وهذا يتطلب تصميم وتحضير وقص ولصق ... الخ من لامور لانتاج الوسيلة التعليمية

الطريقة السادسة استخدام عناصر البيئة المحيطة مثل الحجارة واوراق واغصان الشجر في عمل وسائل تعليمية مثل صنع باقة من أغصان الأشجار أو صنع سوارًا من أوراق الأشجار والزهور واستخدم قشر البيض لتكوين لوحة مميزة: تكسير قشر البيض وتلوينه بألوان مختلفة ثم لصقها على الورق بأي شكل يفضله وكذلك صنع مجوهرات يدوية من الصخور كجمع الأحجار الملونة والمختلفة في البيئة المحيطة وربطها بخيوط ملونة وكذلك ممكن استخدم أكواز الصنوبر لصنع قطع زينة أو تحفة جميلة يضعها في غرفته.

القراءات الذاتية/ الجزء الاول

مفهوم الوسائل التعليمية:

هي كل أداة ووسيلة يقوم المعلم باستخدامها في أي المواقف التعليمية لتطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية والنهوض بها، وكما تجعل الدرس أكثر متعة وإثارة وتشويقًا، وتعمل على تحسين الخبرة التربوية لتكون خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت سواء كانت من اجل توضيح مفاهيم معينة مثل توضيح المعاني والأفكار أو التدريب على المهارات أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها.

أهمية توظيف الوسائل التعليمية

- تزيد من ثبات المعلومة لدى الطلبة وتضاعف عمليات استيعاب.
- تنمي عمليات التفكير المستمرة.
- تقوّم معلومات الطالب، وتقيس مدى ما استوعبه من الدرس.
- تسهل عملية التعليم على المدرس، والتعلم على الطالب.
- تساعد وتدعم عمليات التعلم الذاتي مثل استخدام الفيديو والعروض التقديمية... إلخ.
- تعمل على تسهيل وتوضيح المفاهيم الصعبة
- اختصار الوقت والجهد على المعلم والطلبة.
- تثير اهتمام الطلبة وانتباههم وتعمل على تنمية دقة الملاحظة لديهم.

شروط اختيار الوسائل التعليمية، أو إعدادها

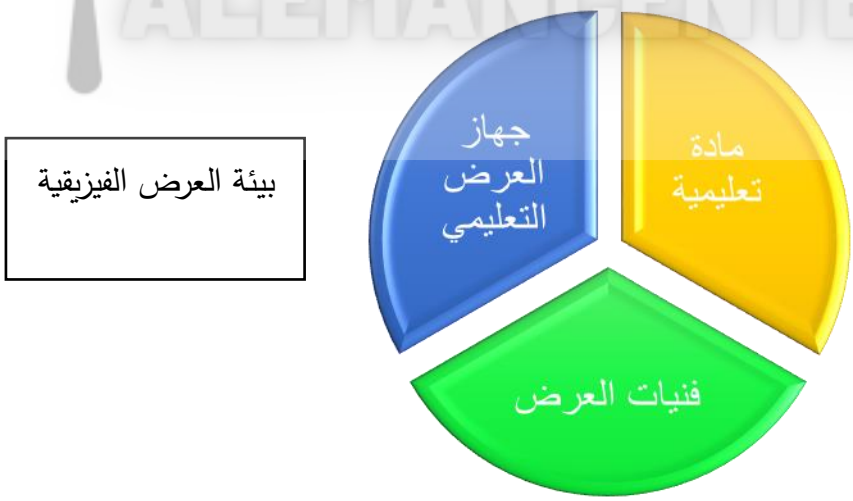
لابد ان تتسم الوسائل التعليمة بشروط معينة حتى تتمكن الوسائل العلميةمن تأدية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم، وبشكل فاعل:

- تتناسب الوسيلة او الاداة التعليمية مع الهدف التي سيتم تحقيقه من الدرس.
- الدقة العلمية للمحتوى العلمي ومناسبتها للدرس وخلوها من الاخطاء العلمية.
- تحوي موضوع منسجم مع موضوع الدرس، ليسهل على الطلبة إدراكه وتتبعه.
- أن تتناسب وخبرات الطلبة السابقة.
- أن تعبر تعبيرا صادقا عن الرسالة التي يرغب المعلم توصيلها إلى الطلبة .
- أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير، والدقة والملاحظة.
- أن يكون استعمالها ممكنًا وسهلًا.

ما بين مفهوم وسائل التعلم ومصادر التعلم

تتعد مصادر التعلم في المجال التعليمي ولتبسيط دراستها يمكن تصنيفها إلى اربع عناصر رئيسة، كما توضحها في الشكل الآتي:

اما الوسائل التعليمية تعد من اهم مصادر التعلم وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم والتدريب أهمية كبرى، لذا سوف نوضح العناصر غير البشرية المتفاعلة والمكونة للوسائل التعليمية في الشكل الاتي:



أساسيات في استخدام الوسائل التعليمية

- تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة التعليمية بدقة: يتطلب هذا معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف، حيث تتسم بالدقة وقابلية القياس، وايضا معرفة مستويات الأهداف (العقلي، الحركي، الانفعالي ... الخ)، مما يساعد المستخدم على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذه الاهداف التعليمية.
- معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها: ونقصد بالفئة المستهدفة هنا الطلبة، ولا بد لمن يستخدم الوسائل التعليمية ان يكون على وعي ومعرفة بالمستوى العمري والذكائي والمعرفي، اضافة الى حاجات المتعلمين وذلك حتى يضمن الاستخدام الفعّال للوسيلة التعليمية.
- المعرفة بالمنهج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها مع المنهج: لا يشمل المنهج الحديث المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي فقط، بل يشمل ايضا (الأهداف والمحتوى طريقة التدريس والتقويم)، ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيّد بالأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم، حتى يتسنى له الاختيار الأنسب والأفضل للوسيلة التعليمية، فقد يتطلب الأمر استخدام وسيلة جماهيرية أو وسيلة فردية.
- تجربة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها: فلا بد للمعلم ان يقوم في تجربة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها مع الطلبة، فهذا يساعده على اتخاذ القرار المناسب بشأن طريقة توظيفها وتحديد الوقت والمكان المناسب لعرضها، كما أنه يساهم في تلافي اي مفاجآت غير سارة قد تحدث، كأن يعرض فيلماً غير الفيلم المطلوب، أو أن يكون جهاز العرض غير صالح للعمل، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها ذلك مما يسبب إحراجاً للمدّرس وفوضى بين الطلبة.
- تهيئة أذهان الطلبة لاستقبال محتوى الرسالة: ذلك من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة الى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة التعليمية، والقيام بتلخيص لمحتوى الوسيلة التعليمية مع التنبيه إلى نقاط هامة لم يتعرض لها التلخيص، تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلّها.
- تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية: ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة التعليمية (مثل: الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس)، فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة التعليمية في تهيئة الجو المناسب فإنه من المؤكد الإخفاق في الحصول على نتائج المرغوب فيها.
- تقويم الوسيلة التعليمية: يتضمن تقويم النتائج التي تربتت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة التعليمية، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم، ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية.

أنواع الوسائل التعليمية

هناك العديد من التصنيفات التي يصنف الخبراء والتربويون بها الوسائل التعليمية ومن اهمها التصنيف حسب الحواس المستخدمة وعلى النحو الآتي:

الوسائل البصرية

هي الوسائل المرئية التي تعتمد على حاسة البصر بصفة اساسية للتعلم؛ ومن اجل ذلك تمت تسميتها بالمرئية او البصرية ومنها: الصور المعتمة، والشرائح، والأفلام الثابتة، الأفلام المتحركة، السبورة، الخرائط، اللوحات والبطاقات، الرسوم البيانية، النماذج والعينات .

الوسائل السمعية

هي الوسائل التي تعتمد على المواد مسموعة وتشمل:الإذاعة المدرسية الداخلية، والمذياع "الراديو"، والحاكي " الميكرفون" ،أجهزة التسجيل الصوتي.

الوسائل السمعية البصرية

هي الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا وتحوي الآتي:

- الأفلام المتحركة والناطقة.
- الأفلام الثابتة، والمصحوبة بتسجيلات صوتية.
- مسرح العرائس.
- التلفاز وجهاز عرض الأفلام " الفيديو " .

مخروط إدجارديل للخبرات التعليمية

حاول المختصون على مدى فترات طويلة تصنيف الوسائل التعليمية ، وبالفعل نتج لنا في الميدان العديد من التصنيفات وكان من أهمها تصنيف (ادجارديل) فهو من أكثر التصنيفات أهمية ومن أهمها انتشاراً وذلك لدقة الأساس التصنيفي الذي اعتمد عليه العالِم ادجارديل؛ وهذا التصنيف يطلق عليه العديد من المسميات فأحياناً يسمى بـ (مخروط الخبرة) وأحياناً أخرى يسمى بـ (هرم الخبرة)، وهناك من يطلق عليه تصنيف (ديل) للوسائل التعليمية ، ومنهم من يطلق عليه تصنيف (ادجارديل) للوسائل التعليمية. عندما نتمعن في تصنيف ادجارديل للوسائل التعليمية نجده وضع الخبرة المباشرة في قاعدة الهرم والتي اعتبرها أفضل أنواع الوسائل التعليمية ، لأن الطالب فيها يتعامل مع الخبرة الحقيقية التي سيستفيد منها بجميع حواسه ونجد على النقيض من ذلك وفي أعلى الهرم الرموز اللفظية التي فقط تؤثر على حاسة السمع فقط (فكلما اتجهنا إلى قاعدة المخروط زادت درجة الحسية ، وكلما اتجهنا إلى قمة الهرم ازدادت درجة التجريد) وهذا ينطبق فقط على مخروط الخبرة . ومما تقدم يتضح أن هناك نوعين من الخبرات:

- خبرات مباشرة هادفة
- وخبرات غير مباشرة (بديلة)

فالخبرات المباشرة هى الخبرات التى يتعلمها الفرد من المواقف الحقيقية، وهى أساس التعليم عن طريق العمل والإدراك الحسى المباشر للأشياء وذلك باستخدام الحواس الخمس مثل السمع والبصر والذوق واللمس والشم أو بعض هذه الحواس كالسمع والبصر، وهى لا تقتصر على ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل الحياة العامة للطفل خارج المدرسة كالبيت والشارع وغيرها من الأماكن العامة، وكأن يتعلم التلميذ التعامل مع التجار فى الأسواق بشراء سلعة معينة مثلا ويدفع ثمنه ويسترد باقى المبلغ بالتمام والكمال. فتلك إذن خبرة مباشرة يتحمل التلميذ نتائجها سواء كانت إيجابية مرغوب فيها أم سلبية غير مرغوب فيها، كما أن تعلم قيادة الدراجة فى الشارع دون خبرة سابقة بها تعتبر خبرة مباشرة مارسها التلميذ أيضا، والأمثلة على التعليم عن طريق الخبرة المباشرة كثيرة فهى الخبرة التى يمارسها التلميذ عمليا سواء كانت فى المدرسة أو خارجها.

أما الخبرات غير المباشرة، فهى الخبرات التى يتعلمها المتعلم بالممارسة الفعلية بالاستعانة بخبرات وإرشادات المعلم، ولذلك فتكون المسئولية مشتركة بين المعلم والمتعلم، إذن فهى خبرة يكتسبها المتعلم من خلال خبرات المعلم ويمكنه الاستفادة منها فى حل المشكلات التى تواجهه فى مواقف مماثلة

ولا تقتصر **الخبرات غير المباشرة** على النواحى العملية فحسب، بل يمكن أن تكتسب عن طريق المعرفة الذهنية من خلال الاستعانة بأنواع الوسائل التعليمية البصرية أو السمعية أو السمعية البصرية، فمشاهدة فيلم عن الجهاز الهضمى للإنسان فى التليفزيون، أو فى غرفة العرض السينمائى فى المدرسة كفيل بأن يزود التلميذ بمعلومات كان يجهلها من قبل، وبذلك لا يتطلب اكتساب الخبرات غير المباشرة الممارسة الفعلية لها دائما بل يمكن الاكتفاء بمشاهدة صورة أو فيلما أو رسما توضيحيا عنها أحيانا. **والخبرات غير المباشرة** كثيرة ومنها كما صنفها ادجارديل:

الخبرات المعدلة

وهى تقليد للواقع، فإذا اعتبرنا أن قيادة الدراجة فى الشارع العام خبرة فعلية مباشرة، فإن ركوب نموذج غير متحرك لدراجة من نفس الحجم فى غرفة التربية الرياضية فى المدرسة أو فى إحدى صالات الأندية الرياضية للتدريب على مهارات القيادة الأساسية تعتبر خبرة معدلة وذلك لأننا قلدنا الواقع باستبدال الدراجة الحقيقية بنموذج لها فى نفس حجمها، والأمثلة كثيرة فالخبرة المعدلة ليست واقعا حقيقيا إنما هى تقليد للواقع.

الخبرات الممسرحة

هى الخبرات التى تمثل أمام التلاميذ، وذلك لعدم القدرة على تعلمها عن طريق الخبرة المباشرة؛ لأن أحداثها قد مرت وانقضت وطواها الزمن، والتمثيلية كالخبرات المعدلة ليست هى الشىء الحقيقى، وإنما هى مجرد تمثيل لهذا الشىء. ولكن لها مكانتها فى التعليم كوسيلة اتصال ولا تقتصر على مرحلة تعليمية واحدة بل تصلح لجميع مراحل التعليم. ودورنا كمعلمين هو إشراك التلميذ فى التمثيلية حتى لا يقتصر دوره على المشاهدة فقط وعدم التفاعل مع المواقف التمثيلية التعليمية.

البيان العملى

يتمثل البيان العملى فى قيام المعلم بأداء عمل أو تجربة أمام التلاميذ ليبين لهم طبيعة هذا العمل أو التجربة وتفاصيله ليصل معهم إلى النتائج المرجوة بمشاركة التلميذ فى أداء العمل أو التجربة بدلا من الاقتصار على المشاهدة ومشاركة التلميذ للمعلم فى أداء العمل يكسبه الخبرة فى تعلم الحقائق والمفاهيم العلمية. ويقربه من المادة العلمية وذلك يساعد على بقاء أثر التعلم على الفرد، مما يدفعه ويدفع زملائه الراغبين فى التعلم بالمشاركة فى الأنشطة والعروض التوضيحية فى الدروس القادمة، فى الفصل أو خارجه.

وينبغى على المعلم عند إجراء التجربة أن يتيح الفرصة لكل تلميذ أن يرى التجربة، أو البيان العملى، وكأنه هو الذى يؤديها ، ومن الأفضل أن يجرى البيان العملى للمجموعات الصغيرة من التلاميذ حتى تتصف المشاهدة بالفاعلية، كما يفضل إجراء البيان العملى أو التجربة أكثر من مرة واحدة للمجموعات الكبيرة وذلك لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ بالمشاهدة والمناقشة.

الرحلات الميدانية

وهى عبارة عن تخطيط منظم لزيارة هادفة خارج حجرة الدراسة سواء كان ذلك فى المدرسة نفسها أو فى مدرسة أخرى أو فى البيئة خارج المدرسة كزيارة مصنع الأسمدة الكيماوية، أو زيارة حديقة الحيوان، أو رحلة إلى منطقة الكثبان الرملية بالواحات وغيرها. فى الرحلات التعليمية يقوم التلاميذ بأنشطة مختلفة لجمع المعلومات وحقائق عن موضوع معين من مصادرها الأصلية، كما يقوم التلاميذ بجمع عينات وأشياء من أماكن الزيارة.

المعارض والمتاحف

فالمعارض المدرسية والمتاحف المدرسية والمتاحف العامة من أهم مصادر المعلومات فى المجتمع؛ حيث تضم الكثير من الوسائل التعليمية مثل:

- العينات بأنواعها الطبيعية والصناعية.
- النماذج بأنواعها المكبرة والمصغرة .
- الخرائط والصور، والرسوم التوضيحية.

التليفزيون

وهو من أهم وسائل الاتصال الجماهيرى تأثيرا على الثقافة، وبوجه عام يتميز التليفزيون بأنه يجمع بين الصوت والصورة والحركة مما يقرب الفرد من الواقع الذى يعيش فيه، وذلك خلال:

- عرض القصص والتمثيليات التاريخية.(الخليفة عمر بن الخطاب)
- عرض الأحداث المعاصرة مثل مشاهدة رجال الفضاء وهم ينزلون بمركبتهم على سطح القمر، زلزال فى اليابان؛ لذلك فإن التليفزيون وسيلة لتوصيل المعلومات بطريقة فعالة تجذب اهتمام التلاميذ لما يقوم به من عرض حى وقريب من الواقع.

الصور المتحركة

استخدمت أفلام الصور المتحركة للأغراض التعليمية منذ أكثر من ثلاثين عاما حيث كانت صورا صامتة ينقصها عنصر الصوت، وهذا يقلل من فاعليتها لأنها اعتمدت على حاسة واحدة وهى حاسة الإبصار. ولذلك فهى فى الحقيقة أبعد قليلا من التليفزيون عن الواقعية ولأنها تقتصر على تقديم صورة متحركة صامتة بمعنى أنها تعتمد فى الفهم على حاسة واحدة وهى حاسة الإبصار، فيتطلب من التلميذ فى هذه الحالة أن يفهم الحركات ويترجمها فى ذهنه ليفهم الرسالة التى تتضمنها هذه الأفلام، فهى أذان أقل واقعية من التليفزيون وذلك لفقدها عنصر الصوت.

تسجيلات الراديو والصور الثابتة

ويقصد بالصور الثابتة هى تلك الصور والشرائح الفوتوغرافية والأفلام الثابتة من مقاس ٣٥مم ، وتعتبر هذه الخبرة أقل من سابقتها فى الواقعية وذلك لخلوها من عنصر الحركة بما يصفها بالجمود كما إنها غير مباشرة العرض حيث إنها تحتاج إلى أجهزة عرض خاصة مثل أجهزة عرض الشرائح الفوتوغرافية الشفافة Slides Projector وأجهزة عرض الأفلام الثابتة ٣٥مم Filmstrip Projectors mm٣٥.

تاسعا: الرموز البصرية

وهى مواد تعليمية مرئية مثل الرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية، والخرائط، والجداول وغيرها، وهى سهلة الفهم عند البعض وصعبة جدا لدى البعض الآخر وتتفاوت هذه الرموز فى درجة صعوبتها وسهولتها، ولذلك ينبغى على المعلم أن يختار منها ما يتناسب ومستويات تلاميذه المختلفة حتى يتمكنوا من قراءتها وإدراك معانى العلاقات المجردة التى تمثلها ليتمكنوا من فهمها.

عاشرا: الرموز اللفظية

وهى أكثر الرموز والخبرات تجريداً حيث تشمل الكلمات المنطوقة والمطبوعة والمكتوبة، وقد تكون أفكاراً ، أو قوانين، أو تعميمات، أو أرقام حسابية أو رموز جبرية علمية. وعلى الرغم من أن هذه الرموز عبارة عن مجردات إلا إنها تستخدم فى جميع مكونات مخروط الخبرة. ولكى يكون التعلم فعالا فلابد من أن يكون لهذه الرموز معنى واحد عند المرسل والمستقبل حتى يتم التفاهم والتفاعل بينهما على الوجه الصحيح.

ALEMANCENTER

القراءات الذاتية/الجزء الثالث

التعليم عن بعد

تُعرّف اليونيسكو (UNESCO,2020) التعليم عن بعد بأنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من الانتقال إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم وتستخدم التكنولوجيا من اجل ملء الفجوة بين الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه.

كما يعرفه (عامر،٢٠١٥) بانه ذلك التعليم الذي يتم فيه استخدام أدوات غير التكنولوجية مثل الكتب والادلة اواستخدام ادوات التكنولوجيا من أجهزة كمبيوتر ومواقع انترنت فيديو واتصالات تليفونية وتليفزيون تعليمي لإحداث التفاعل بين بيئة التدريس والطلبة حيث لا يستلزم تواجدهما في نفس المكان فهو يتصف بالفصل المكاني والزماني بينهما من استكمال تعليمهم في أي وقت واي مكان.

في ضوء ما ذكر سابقا يمكن القول ان التعليم عن بعدما هو مجموعة التفاعلات التعليمية يكون فيها المعلم والطلبة منفصلين عن بعضهما البعض زمانياً ومكانياً أو كلاهما.

من أهم خصائص التعليم عن بعد، أنه تعليم:

- يعتمد مقررات ومحتوى تعليمي منظم ومتنوع، موجه بمرجعيات ومعايير.
- تشرف عليه مؤسسة مسؤولة عن برامجه ومقرراته ومختلف عناصر ومكونات عملية التعليم والتعلم.
- يتيح فرصاً متعددة للتعلم الذاتي.
- يعتمد على الأدوات والوسائل التكنولوجية المختلفة لتبادل الوثائق والمعلومات وتخزينها.
- يعمل على تجديد المتطلبات التقنية وتوفيرها.
- يعتمد وسائل وأدوات تكنولوجيا متنوعة تلائم طبيعة التعليم عن بعد من برامج تلفزيونية وشرائط فيديو وأقراص مدمجة ومواقع على شبكة الإنترنت، تراعي العوامل المؤثرة في فعالية التعليم والتعلم عن بعد.
- يتم في بيئتين مختلفتين ومنفصلتين: بيئة المعلم وبيئة المتعلم/ الطلبة.

على الرغم من أن التكنولوجيا تلعب دوراً أساسياً في التعليم عن بعد، فإنها لا تؤثر بذاتها على التعلم لأن تركيز المعلم يجب أن يظل منصباً على العملية التعليمية والممارسة التدريسية والنتائج التعلمية التي تتحقق، لا على تكنولوجيا التوصيل فحسب، ويأخذ في الاعتبار طريقة استعمال هذه التكنولوجيا لتحقيق أهداف التعلم عن بعد، والمساهمة في خلق ثقافة تعلم تركز على المتعلم لتمكينه من المعارف والمهارات العقلية ومهارات التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية. سندها لتحقيق ذلك، توظيف استراتيجيات تفاعلية تنمي مبادئ التعلم الذاتي المستمر،

ولهذا الغرض، يتطلب الانتقال السلس والمرن إلى التعليم عن بعد، استراتيجيات هادفة لكي تمارس العملية التعليمية التعلمية عن بعد دورها في تغيير ثقافة التعليم والتعلم وتجديد الممارسة التعليمية التعلمية عن طريق ربط التعليم عن بعد بأهداف التعلم الذاتي ومقومات ودعامات نظام تحسين مدخلات العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها، في أبعادها الاجتماعية والتنموية الشاملة (Nuraul, 2020).

مفهوم التعليم الإلكتروني

ويعرف التعليم الإلكتروني بأنه عملية للتعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة والشبكات والانترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها او تستخدم جميعها في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم والمعدة لأهداف تعليمية محددة وواضحة.

ويمكن للتعليم الإلكتروني المتعلم من التفاعل مع المادة المطلوب تعلمها بأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة وذلك من خلال الشبكات الإلكترونية المغلقة داخل الجماعة أو المشتركة بين الجامعات أو على شبكة الانترنت مع الاستمتاع بخاصية المرونة في الزمان والمكان. ومن انماط التعلم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني المتزامن

وفي هذا النمط من التعليم الإلكتروني يجتمع فيه المتعلمين في آن واحد ليتم بينهم اتصال، مباشر بالنص والصوت والفيديو أي أنه يتم تفاعل مباشر بين المعلمين والمتعلمين وذلك مثل المؤتمرات للمعلمين والمتعلمين وخبراء المادة رؤية وسماع بعضهم لبعض ويتفاعلون سويا كما لو كانوا في الفصول الدراسية التقليدية، وومن أشكال التعليم الإلكتروني المتزامن:

- المحادثات الصوتية المباشرة
- غرف الدردشة·
- مؤتمرات الفيديو·

التعليم الإلكتروني غير المتزامن

وهو التعليم الذي لا يتطلب وجود المتعلمين أو المعلمين في نفس الوقت ويمكن أن يحصل المتعلم على الدروس التعليمية وفق برنامج تعليمي مخطط له مسبقاً ويمكن للطالب اختيار الأوقات والأماكن التي تناسبه لتلقي التعليم. ويتضمن هذا النمط –البريد الإلكتروني وقواعد البيانات والوسائط المتعددة والكائنات الافتراضية وشرائط الفيديو أو الكاسيت وكذلك الأسطوانات المدمجة والتي تتيح كل منها الدخول إلى مصادر تعليمية هائلة في الوقت والمكان

الملائمين للمتعلمين ويساعد المتعلمين على اختيار الوقت والسرعة اللازمة لممارسة أنشطتهم التعليمية. ومن أهم أشكال التعليم الإلكتروني غير المتزامن الأشكال التالية:

- البرامج التعليمية المحسوسة المخزنة على أسطوانات (CD)
- البريد الإلكتروني(E-mail).
- المنتديات (Forums.).
- المدونات. (Blogs)

التعلم الافتراضي

كتبسيط للمصطلح لدى العامة يعرّف التعليم الافتراضي بأنه" توظيف تكنولوجيا الاتصالات في توصيل المعلومات والتعايش معها إلكترونياً / ويستخدم هذا أيضاً بدرجات متنوعة مع التعليم من بعد والتعليم الموزع والتعليم من الشبكة وكذلك مع التعلم بالكمبيوتر.

كما يطلق هذا المصطلح على نوع التعليم الذي يستطيع الطالب معايشته من المنزل أو المكتب أو من أي مكان آخر، وذلك حينما تتوافر لديه الإمكانيات المطلوبة من أدوات تعايش الاتصال بالانترنت.إلا أن التعليم الافتراضي في حقيقته يجب أن يتمتع بالخروج عن الإحساس بالواقع المحيط بالطالب أثناء عملية التعلم، وذلك باستخدام أدوات وتجهيزات الواقع الافتراضي، وإذا شعر الطالب بالبيئة المحيطة به وعايش الواقع ببرمجيات متحركة سمي التعلم بالمحاكاة.

كما يطلق على بيئة التعلم الافتراضية هي بيئة تعلم إلكترونية بديلة لبيئة التعلم التقليدية تقوم على بناء الأساليب التفاعلية التزامنية واللاتزامنية بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم من خلال الانترنت، وذلك لمعالجة جوانب القصور في بيئات التعلم التقليدية وتوظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة لإثراء العملية التعليمية.

مهام التطبيق العملي

يقوم المعلم بتنفيذ مهام التطبيق العملي خلال عمله في الميدان وضمن بيئته المدرسية ويقوم المساند التربوي او المدرب أثناء الزيارات الصفية والمدرسية بمتابعة هذه الواجبات وتقديم الدعم والتغذية الراجعة

المهمة الاولى	**مهمة بنك مصادر التعلم/ المرتبطة بالنشاط (١-٣)**
	هدف المهمة: تحديد مصادر التعلم التي تتناسب مع موضوعات الحصص الصفية. **اجرءات المهمة** • قم باختيار وحدة دراسية من احدى المواد التي تقوم بتدريسها • قم بتحليل حاجات الوحدة الدراسية من حيث مصادر التعلم التي تدعم تحقق نتاجات الوحدة الدراسية. • قم بتسجيل المصادر والأدوات التي يحتاجها كل درس في جدول مفهرس خاص بالوحدة الدراسية. • على سبيل المثال روابط مقالات فيديو بيانات صور واسماء كتب أو مجلات أدوات مجهرية تطبيقات حاسوبية لوحات ...الخ. **المنتج النهائي:** فهرس يحدد مصادر التعلم لكل حصة
المهمة لثانية	**مهمة التخطيط لحصة صفية توظف مصادر تعلم تراعي الفروقات الفردية/ المرتبطة بالنشاط (٢-٦)**
	هدف المهمة: تصميم خطة درس تراعي الفروقات الفردية عند الطلبة. **اجرءات المهمة** • قم بتحديد درس من الوحدة الدراسية التي تم اختيارها في المهمة السابقة. • قم بتصميم خطة درس تركز على توظيف مصادر تعلم متنوعة تراعي أنماط تعلم الطلبة. **المنتج النهائي:** خطة درس شاملة للأهداف والمصادر والأساليب والتقويم

قائمة المراجع والمصادر[٢٦]:

العربية

- خطيب، علي (٢٠١٩)، الوسائل التعليمية وتصنيفاتها، دراسة بحثية، كلية التربية جامعة المستنصرية– جمهورية العراق.
- شمس الدين، فيصل (٢٠١٤)، *الوسائل التعليمية المطورة/المفاهيم – الوسائل الملموسة – بعض أشكال الوسائل – وسائل التعليم الإلكتروني*، شمس للنشر ، القاهرة– مصر
- منظمة اليونيسكو(٢٠٢٠)، *التعليم عن بعد مفهومه وادواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الاكاديمي والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والاعمال الإنسانية*. استرجعت من:

https://en.unesco.org/sites/default/files/policy–breif–distance– learning–f–1.pdf

الاجنبية

- Jasna Mazgon and Damijan Stefanc, (2012), Importance Of The Various Characteristics of Educational Materials: Different Opinions, Different Perspectives, The Turkish Online Journal of Educational Technology –, volume 11 Issue 3, p174-p187

- Prince Edward Island. (2008). Evaluation and Selection of Learning Resources: A Guide . PEI department of education: evaluation and selection of learning resources . Canada. Retrieved (4\10\2020):https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_learning_resources_guide.pdf

[٢٦] دليل التوثيق حسب منهجية (APA) من خلال الرابط التالي : https://bit.ly/37EG3IR