تطوير

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام

King Abdullah bin Abdulaziz Public Education Development Project

دليل المعلم للتدريس الفعال

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

١. المقدمة ٦

٢. الفصل الأول: التأمل الذاتي المهني. ٨

٣. الفصل الثاني: نظريات التعلم ٢٩

٤. الفصل الثالث: التخطيط الفعال للتعلم. ٤٨

٥. الفصل الرابع: بناء وتصميم أنشطة التعلم الثرية. ٧١

٦. الفصل الخامس: استراتيجيات التعلّم النّشط ١٠٢

٧. الفصل السادس: التقويم الحقيقي. ١٣٣

٨. الفصل السابع: دمج تقنيات المعلومات و الإتصال في عمليتي التعليم والتعلم. ١٦٥

٩. الفصل الثامن: إدارة بيئة صفية. ١٩٣

خارطة مواضع الدعم لتحقيق المعايير المهنية في منتجات مشروع التطوير المهني للمعلم

م	المعيار المهني	مواضيع الدعم لتحقيق المعايير المهنية															
		الحقيبة التدريبية					دليل المعلم للتدريس الفعال										
		اليوم					الفصل										
		١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	التمكن من التخصص وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.		•	•	•	•		•	•	•	•			
٢	توظيف المهارات اللغوية في تحسين تعلم المتعلمين.													
٣	توظيف استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم ومصادره التي تتمحور حول المتعلم.	•	•	•	•	•			•					
٤	تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار وترابط الطلبة ببيئتهم الطبيعية خارج المدرسة.				•	•			•					
٥	دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم وإدارة عملية تعلم المتعلمين.												•	
٦	تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومحفزة للابتكار والإبداع.		•	•	•	•								•
٧	قيادة تعلم الطلاب وأولياء الأمور والزملاء.	•	•	•	•	•								•
٨	التواصل مع المتعلمين وأولياء الأمور والزملاء.													•
٩	تقويم تعلم المتعلمين وتوثيق تقدمهم.			•	•	•						•		
١٠	بناء علاقات شراكة قوية مع الأسرة والمجتمع.													•
١١	التأمل في الممارسات المهنية وتقييمها للوصول إلى تطوير مهني فاعل.	•			•	•	•							
١٢	الإلمام باللوائح والنظم التي تحكم عملية التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.	•												•

مُقدمَـــة

الحمد لله، والصلاة والسّلام على معلم البشرية وهاديها إلى سواء السبيل.

يسرنا أن نضع بين يديك أخي المعلم وأختي المعلمة هذا الدليل (دليل المعلّم للتدريس الفعّال) ، والذي يصدر في إطار برنامج التطوير المهني للمعلم، ضمن سلسلة تستهدف التركيز على المعلم في إطار العملية التعليمية ومساعدته ليصبح جزءًا من مجتمع يتسم بالمهنية والفاعلية. ويعدُّ الدليل مكملًا للحقيبة التدريبية وداعمًا للبرنامج التدريبي الإلكتروني المتاح على الإنترنت حيث تجد العديد من الأفكار والمفاهيم عند الرجوع إلى المحتوى الإلكتروني، مع إتاحة فرص جديدة للقيام بالأنشطة التي سوف تساعدك على تثبيت الأفكار واستيعابها. ويقدم هذا الدليل شرحًا عمليًّا إجرائيا لمساعدتك على الارتقاء بالأداء طبقًا للمعايير المهنية للمعلم.

وعلى الرغم من أن هذا الدليل سيزودك بالكثير من المعلومات التي تساعدك لترتقي بمستوى أدائك لاستيفاء تلك المعايير المهنية، فإنك لن تتمكن من الإلمام ببعض المعايير إلا من خلال النمو الذاتي والدراسات الإضافية التي تقوم بها لتطوير معرفتك، وممارستك العملية والتفاعل الإيجابي في الفصل، ومن خلال التعاون البنّاء مع زملائك في المدرسة، ودعم المشرف التربوي.

ويبدأ كل فصل بالأهداف المراد تحقيقها، والتي تم اشتقاقها من المعايير المهنية للمعلم ، ثم المعايير المهنية التي يساعدك الفصل في تحقيقها، ثم مقدمة تمهيدية تعطيك نبذة عامة عن محتوى الفصل، ويتناول المحتوى العلمي للفصل الكفايات المهنية اللازمة لتحقيق المعايير المرتبطة بها، وقد تم تعزيز المحتوى بالعديد من الأمثلة والنماذج والخطوات الإجرائية ذا علاقة مباشرة بتلك الكفايات والمعايير، وتحتاج إلى دراستها بشكل دقيق لفهمها واستيعاب علاقتها بالمحتوى، كما تحتاج إلى مناقشتها مع زملائك والتعاون معهم لبناء معارف وخبرات ومهارات تمكّنك من تحقيق الأهداف المنشودة. كما تم تعزيز المحتوى بالعديد من الأشكال والرسوم التوضيحية، وصناديق إرشادية وتوضيحية توفر لك معلومات إضافية حول إحدى النقاط المهمة. وختم كل فصل بخطوات تساعدك في التأمل في ممارساتك المهنية في ضوء المعايير المهنية والمحتوى الذي يتضمنه الفصل بالاستفادة من خطوات التأمل وأدواته التي تضمنها الفصل الأول من الدليل.

وعليك أن تتذكر دائمًا أن السبيل لتحقيق الاستفادة القصوى من هذا الدليل مرهون باهتمامك وحرصك على النمو ذاتيًّا، وبالتعاون والشراكة مع زملائك في المدرسة، وتذكر أن نجاحك في أداء رسالتك العظيمة مرتبط بقدرتك ومهارتك والتزامك بالمعايير المهنية، وكذلك قدرتك على الاستفادة من المهارات والأساليب التي يستخدمها المعلم الفعال.

مع تمنياتنا لك بالتوفيق والسداد ..

المراجع

الفصل الأول

التأمل الذاتي المهني

الأهداف

١. سيساعدك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:تدرك مفهوم التأمُّل الذاتي، وميزاته، ومستوياته، وخطواته.
٢. تبني أدواتك التي تساعدك على ممارسة التأمُّل الذاتي المهني المستمر؛ بوعي واقتناع.
٣. تُخطّط لممارسة التأمُّل الذاتي المهني بكفاءة عالية، في ضوء المعايير المهنية للمعلّم.
٤. تستثمر نتائج التأمُّل في ممارساتك المهنية لتحسين أدائك المهني.
٥. تتعاون مع زملائك في تنفيذ أساليب متنوعة لتطوير ممارساتك المهنية، في إطار مفهوم المجتمعات المهنية المتعلّمة.

" رؤية الذات حين تكون صحيحة هي الخطوة الأولى لإحداث التغيير، فمن تعلم كيف يرى نفسه لن يبقى في موقعة السابق"

توماس مان

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل الأول		
الرقم	المعيار الرئيس	المعايير الفرعية
المعيار الحادي عشر	التأمل في الممارسات المهنية وتقييمها، للوصول إلى تطوير مهني فاعل.	يتأمل بصورة ناقدة في الممارسات التعليمية والمهنية. يُشارك في التطوير المهني على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء. يُساهم في مجتمعات التعلم والشبكات المهنية الأخرى. يعمل مع الآخرين لرفع مستوى تعلم المتعلمين إلى أقصى درجة. يحدد الأولويات في احتياجاته التطويرية ضمن سياق العمل. يُساهم في تقييم الأداء المهني له ولزملائه في المدرسة، وتطوير الأساليب المستخدمة في النمو المهني.

توطئة

أصبح تقدم الأمم – الآن – مرهوناً بتنمية المعلّمين مهنياً، لأن العصر الحالي هو عصر التفكير والإبداع والتميّز والانفتاح، مما يقتضي أن تكون التنمية المهنية للمعلّمين عملية مستدامة، من خلال فرص تنموية متنوعة، قائمة على التأمّل والبحث، ليتمكنوا من خلالها من إنتاج المعرفة بدلاً من تلقيها، خاصة أن الاتجاهات الحديثة للتدريب تتجه نحو عملية تنمية مهنية مستدامة، وليس مجرد تدريب يقتصر على إكساب المعلمين بعض المهارات التي تجعلهم يؤدون أعمالهم بطريقة آلية، وهذا يتطلّب منهم أن يكونوا راغبين في تنمية مهنّيتهم، مقبلين على تدريب أنفسهم، حتى يكونوا قادرين على تنميتها ذاتياً، ولما كان من بين أهداف التنمية المهنية المستدامة تغيير وتعديل ممارسات المعلّم داخل حجرة الصف؛ فإن ذلك يتطلّب من المعلّم أن يغيّر مفهومه عن التعليم والتعلّم، ويغيّر مفهومه عن أدواره وممارساته، وأن يُفتش في نفسه عن مكامن قوته، وفرص التحسين في أدائه، معتمداً في ذلك على عدة منطلقات من أهمها؛ ما يلي:

- التأمّل المهني (الذاتي والتعاوني) القائم على المعايير المهنية.
- الجودة في الأداء المهني المتفق مع المعايير المهنية.
- التعاون والمشاركة في إطار مفهوم المجتمعات المهنية المتعلّمة.

" المعلم لا يتعلم من خبراته، و إنما من التأمل في خبراته"

أولاً: التأمّل كاتجاه للتطوير المهني المستدام.

التأمّل: هو الاستقصاء الواعي، والتفكير العميق والمنظّم من المعلم في ممارساته الواقعية، من حيث: معتقداته، وقيمه، وخبراته، ومعارفه، ومهاراته، للتعرّف على جوانب القوة والضعف، وفرص التحسين في أدائه، وإظهار المشكلات التي يواجهها إلى منطقة الوعي، للتمكّن من بناء تصوُّر للممارسات المهنية المرغوبِ تحقيقُها مستقبلاً، بهدف تحسينِها، والوصولِ لأداء أكثر فاعلية في ضوء معايير الأداء المهني الجيّد.

ميزات وفوائد التأمل: يعد التأمُّل عنصراً أساسياً لعملية التنمية المهنية المستدامة للمعلّم، وأحد أدواته التي تجعل المعلم يقف أمام نفسه ليتأمّل السلوكات والممارسات التي قام بها، أو يقوم بها، أو سيقوم بها، متبعاً في ذلك منهجية علمية منظمة تمكّنه من المقارنة الواعية لتحديد الفجوة بين أدائه والمعايير المرتبطة بمجال عمله، فيقوم بتطوير أدائِه مستقبلاً في ضوء نتائج تأمّله، لذلك فالمعلّم لا يتعلّم من خبراته، وإنما من التأمُّل في خبراته، واستخلاص الدروس منها للخروج بمعرفة جديدة، والتخطيط لممارسات مهنية أكثر نضجاً.

ويُسهم "التأمُّل" في تنمية أداء المعلّم المهني بعدة أمور منها أنه:

- يربط النظرية بالتطبيق ربطاً وثيقاً.
- يرتكز على معايير مهنية محددة، ومتفق عليها، وتُعَّد الأساس الذي يعتمد عليه المعلّم في تأمّله لممارساته المهنية.
- يعتمد الأسلوبين الذّاتي والتعاوني في إجراءات تنفيذه، مما يعزّز قيم التعاون والمشاركة والشفافية والموضوعية، وغيرها من القيم والمبادئ التي يرتكز عليها مفهوم المجتمعات المهنية المتعلّمة.
- يعتبر منهجاً فاعلاً في تحسين الأداء وتطويره، وتنمية الإحساس بالرضا الذّاتي، والثقة بالنفس؛ نتيجة النظر في المنجزات التي قام بها المعلّم.
- يتيح المجال للمعلم للنظر إلى الأمور من عدة زوايا، على صعيد الإيجابيات والسلبيات، مما يحقق له بعداً عن الإحباط أو الشعور بالاحتراق المهني.
- ينمي مهارات ومعلومات المعلّم، نتيجة عملية البحث والتعلم الذّاتي، بهدف الوصول إلى الأفضل. ويُسهم في الوصول بالأداء إلى درجة عالية من الإتقان؛ وبالتالي تجويد العمل.
- يقلّل التوتر النفسي، ويجعل المعلّم أكثر هدوءاً، مما ينعكس إيجاباً على عمله، وتتولد لديه القدرة على توجيه الذّات نحو أهدافه، والعمل على تحقيقها.
- يحقق المعلّمُ المتأمّل تعلّماً أفضل لمتعلميه، وذلك لأنه يخطط، ويراقب، ويقيّم باستمرار العمليات التي يقوم بها.
- ينمي الالتزام القِيمي الذي يوجه الأداء التدريسي نحو الفاعلية، بتحقيق مستوى كبير من الوعي بالذّات حول طبيعة وأثر الأداء، مما يخلق فرصاً أفضل للنمو والتطوير المهني.
- يسعى إلى وصول المعلّم إلى النضج المهني، فهو يرتبط بتأمُّل المعلّم في قيمه وقناعاته وجوانب شخصيته، التي تؤثر على أدائه داخل حجرة الصّف وخارجها، مما يمكّنه من إيجاد تحسينات ذاتية بناء على تأمل السلوك.
- يسهم في تغيير كثير من القناعات المتجذّرة التي تقف عائقاً أمام السلوك المهني المرغوب، مما يدفعه لتقبّل التغيير ومواجهة التحديات التي فرضتها التوجهات الحديثة للتحول إلى الألفية الثالثة، والتوجه نحو مجتمع المعرفة.
- يولّد لدى المعلّم دافعية للوصول إلى الأفضل، بل ونقل الممارسة من كونها روتينية إلى ممارسة خلاّقة مبدعة، وبالتالي استدامة التجديد في عمليتَي التعليم والتعلم.
- يمكّن الشخص المهني من أن يتنبه بوعي لأفعاله وأقواله، فيقف على جوانب القوة فيها، والجوانب التي تحتاج إلى تعزيز، مما يدفعه إلى السعي لتحسينها.
- ينمي الخيال والاستقلالية لدى ممارِسه، فالمعلّم الذي يمارس التأمّل هو أكثر شخص قادر على تحديد احتياجاته؛ وبالتالي يعمل على إشباعها من خلال التعلّم الذاتي، دون انتظار الدّعم الخارجي، الذي قد يأتي متأخراً، مما يسبب ضرراً لمسيرة عطائه في مدرسته.

- ينمي الخيال والاستقلالية لدى ممارِسه. فالمعلّم الذي يمارس التأمّل هو أكثر شخص قادر على تحديد احتياجاته؛ وبالتالي يعمل على إشباعها من خلال التعلّم الذاتي، دون انتظار الدّعم الخارجي، الذي قد يأتي متأخراً، مما يسبب ضرراً لمسيرة عطائه في مدرسته.

إن فوائد التأمّل كثيرة يمكن ملاحظة أثرها على مختلف أعمال المعلّم، خاصة في: زيادة قدرته على تحديد أولويات احتياجاته، وزيادة وَعْيه بأساليب التدريس، وإعادة تفكيره فيما يحاول تدريسه، وتجديد طرق التدريس، وابتكار نظريات تعليمية، وتأمّل نجاح متعلميه، ومراقبة مدى تطوّره.

أهمية التأمّل في تطوير الأداء المهني:

تنتشر في معظم دول العالم مجالسُ تهتم بوضع معايير التنمية المهنية للمعلمين، وتطويرها. ففي الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - يوجد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ((NCTM National Council For Teachers Of Mathematics)، والمجلس القومي لتنمية أعضاء هيئة التدريس ((NSTC National Staff Development council)، وفي المملكة المتحدة يتولى هذه المهمة وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency)، وفي المملكة العربية السعودية قامت وزارة التربية والتعليم بوضع المعايير المهنية للمعلّم، بالتعاون مع مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (Tatweer)، والمركز الوطني للقياس والتقويم (Qiyas) مستعينة ببيوت خبرة عالمية وإقليمية، وقد تم اعتماد تلك المعايير مرجعاً رئيساً لك بصفتك معلماً؛ للاحتكام إليها في تأمّل ممارساتك المهنية، وهي التي بُني هذا الدليل في ضوئها.

وجدير بالذكر أن هذا الاتجاه المتزايد نحو الأخذ بالمعايير؛ ليس جديداً، حيث أن هذه المعايير تعتبر صورة مطورة من الأهداف السلوكية، إلا أنها أكثر اتساعاً وعمقاً وتركيزاً منها في تحديد الممارسات المهنية، فهي تبيّن ما يجب معرفته، وكيفية القيام به من خلال تحديد الكفايات والكفاءات اللازمة له، وكذلك الظروف الواجب توافرها، وأيضا تضع مؤشرات لقياس مدى تحققه. وترجع أهمية إسناد تنمية المعلّم مهنياً إلى المعايير والكفايات إلى دورها في:

تزويد المعلم ببعض المهارات والاتجاهات التي تساعده في تشخيص المشكلات التي تعترض عمله وإيجاد حلول لها، وتقييم تلك الحلول.

أنّ الاعتماد على الكفايات والمعايير يعمل على وصول المعلّم إلى مستوى التمكّن، مما يساعد في تحقيق التعلّم للتميز.

الكتابة الوصفية	هي مجرد كتابة يصف بها المعلّم ما قام به أثناء عمله.
التأمُّل التفسيري	هو تأمُّل العمل، ومحاولة تبريره بطرح حل واحد.
التأمُّل الحواري	هو حوار داخلي يقوم به المعلّم، لاختبار الحلول والفروض التي وضعها لحل المشكلات التي تواجهه.
التأمُّل الناقد	هو تأمُّل جماعي قائم على مشاركة الزملاء، ويعدّ محوراً للتغيير، إلا أنه ليس شرطاً له.

ولاشك أنك - أخي المعلم - ستحتاج إلى هذه المستويات الأربعة عند تأملك ممارساتك المهنية، وستكون أكثر حاجة إلى المستوى الرابع (التأمل الناقد)؛ لأنه يقوم على التأمل الجماعي الذى يتشارك فيه الزملاء فى أفكارهم وخبراتهم وممارساتهم, من خلال أساليب تعلّم الأقران، ودعم الزملاء، وشبكات المعلّمين,...

ولزيادة إيضاح فاعلية التأمل الجماعي؛ نعرض لك جدول مقارنته بالتأمل الذاتي:

مقارنة بين التأمُّل الذاتي والتأمُّل الجماعي

المجال	التأمُّل الذاتي	التأمّل الجماعي
المفهوم	تأمل فردي يقوم به المعلّم محاولاً استكشاف ذاته، والتعرف على محركات سلوكاته وممارساته.	تأمل يمارسه المعلّم مع زملائه، حيث يتشاركون معاً في تحليل مواقف أو ممارسات معينة قد تكون مشتركة بينهم أو تَهُمّ أحداً منهم.
الأهمية	التعرف على موقفه الشخصي، من سلوكات، أو رؤى، أو افتراضات معينة، ومحاولة اكتشاف أعمق للذات، حيث تسهم في بناء ثقتِه بنفسه، وتنمية حسه لتقبل النقد. ويعتبر أكثر ملاءمة في بداية عمل المعلّم الجديد.	الانفتاح على آراء الآخرين حول موقف محدد أو سلوك معين، والنظر في وجهات النظر المتعددة، واكتشاف الذات بشكل أوضح من خلال إسقاط تحليلات المجموعة على الذات، ويتطلب سيادة جو من الثقة بين زملاء المهنة.

كيف تتأمّل أداءك المهني؟

خطوات التأمل في الأداء المهني:

لتتمكن من إجراء تأمّل فعّال نقترح عليك نموذج الخطوات الست للتأمّل المهني، الذي يُمكنك ممارسته ذاتياً، أو بالتعاون مع زملائك المعلمين ذوي الخبرة، وفق الآتي:

١. اختر الأداة الملائمة للتأمّل في ممارساتك في ضوء المعايير المهنية.
٢. ارصد ممارساتك الواقعية في ذلك المجال.
٣. حلل بموضوعية البيانات والمعلومات التي جمعتها، وتأمّل النتائج.
٤. قارن نتائج تحليل ممارساتك الواقعية بالمعايير المهنية للمعلّم.
٥. حدّد فجوة الأداء بين ممارساتك الواقعية، والمعايير المهنية المرتبطة بها.
٦. ضع خطة التحسين، كما يأتي:
   - استعن بالله، واسْأله التوفيق.
   - حدد أهداف التحسين التي تطمح إلى تحقيقها، في ضوء المعايير المهنية للمعلّم.
   - حدد الطريقة الفعالة والملائمة لتحقيق أهداف التحسين.
   - حدد أساليب وأدوات تقويم ممارساتك الجديدة.
   - جرّب الحلول التي اقترحتها لردم فجوة الأداء، مراعياً البدائل التي وضعتها في خطتك.
   - احرص على مشاركة زملائك من ذوي الخبرة في تقويم ممارساتك الجديدة. وعند رصدك فجوة أداء جديدة ننصحك بتكرار خطوات التأمُّل حتى تصل إلى النتائج المرغوبة.

بعض أدوات التأمُّل الذاتي:

نقترح عليك الأدوات التالية، التى يمكن أن تستعملها في تأمُّل ممارساتك المهنية:

١. أداة سوات (swot).

هي أداة رئيسة في عمليات التخطيط، وتعتمد على تحليل الواقع، من خلال جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة، وتساعد على الحوار مع الذات بهدف التعرف على أربعة أمور؛ هي: جوانب القوة، وجوانب الضعف، وتمثل نقاطاً داخلية في الإنسان ذاته، والفرص، والتهديدات في البيئة من حوله.

وكما تلاحظ في الشكل المقابل؛ فإن هناك علاقة مباشرة بين (نقاط القوة والفرص) كما أن هناك علاقة مباشرة بين (نقاط الضعف والتهديدات)، كما توجد علاقة بين جميع تلك العوامل بشكل تكاملي، فمن خلال نقاط القوة تستطيع استثمار (الفرص) لمعالجة (نقاط الضعف)، والقضاء أو التخفيف من أثر (التهديدات).

ومثلها تماماً قد تؤثر (التهديدات) على (نقاط القوة)، وتؤدي إلى تحولها إلى (نقاط ضعف)، لذا؛ تمثّل هذه الأداة وسيلة للتخطيط السليم المعتمِد على التأمُّل العميق، والتحليل الدقيق للواقع الذي تعيشه، من أجل بلوغ الغاية التي تريدها بنجاح.

- جوانب القوة (Strengths): تمثل الأمور التي تجيدها وتستمتع بها، وهي المسؤولة عن نجاحاتك، وترتبط بـــ: الخبرات التي تمتلكها، وخلفيتك التعليمية، ومهاراتك التي تمتاز بها، وعلاقاتك الاجتماعية، وسماتك الشخصية، وعاداتك في العمل.
- جوانب الضعف (Weaknesses): تمثّل سماتك الشخصية السلبية، أو الأمور التي لا تجيدها ولا تستمتع بأدائها، أو التي لا تتقنها بالدرجة الكافية سواء في خبراتك أو مهاراتك أو خلفيتك العلمية، وتمثل سبب إخفاقاتك في الماضي، وقد تكون سبباً لإخفاقك مستقبلاً.

- الفرص المتاحة (Opportunities): تمثل الإمكانات والفرص الخارجية الموجودة في البيئة، التي يمكن أن تخطط لاستثمارها بالشكل المناسب للتغلب على نقاط الضعف لديك، وقد تكون داخل مدرستك، أو على مستوى المجتمع التعليمي الذي تعيش فيه، أو على مستوى المجتمع المحلي المحيط بك.
- التهديدات والمخاطر (Threats): تمثّل الظروف المحيطة، في بيئتك المدرسية، أو المجتمع المحلي، أو قد تكون أحياناً في تغيّر المناهج، أو التجهيزات في مدرستك، أو نظام ما، أو قرار إداري، أو سياسة إدارية تتبع في مدرستك، أو في الإدارة التعليمية التي تنتمي إليها، أو في عوامل اجتماعية واقتصادية تختص بها المنطقة التي تعمل فيها، أو أية عوامل خارجية أخرى قد تؤثر بشكل ما على عملك، وتهددك وتشكل خطراً على أدائك.

وفيما يلي نقدم لك نموذجاً توضيحياً للتأمُّل الذاتي وفق أداة سوات (SWOT) لتحليل الواقع، التي ستكون أحد مدخلاتك الرئيسة في تحديد (جوانب قوتك، وجوانب ضعفك).

نموذج لتطبيق أداة سوات (SWOT)	
جوانب قوتي	جوانب ضعفي
ما الذي أقوم بأدائه بشكل جيد؟ ما السمات المميزة التي أراها في نفسي ويراها الآخرون فيّ ؟ ما الشيء المميز الذي يحكم أدائي؟ التعامل مع المتعلّمين. تصميم الأنشطة التعليمية. المثابرة، التحدي، استدامة التعلّم ، الإبداع، والانضباط.	ما الشيء الذي يجب أن أجتنبه؟ ما جوانب الضعف التي أراها ويراها الآخرون فيّ؟ ما الشيء الذي أؤديه بشكل سيّئ ؟ سرعة تطبيق الجديد دون البحث فيه من جوانب متعددة والتخطيط وفق مراعاة كل العوامل المؤثرة. عدم قدرتي على استخدام الحاسب الآلي. التسرع في اتخاذ القرارات أحياناً.
كيف استثمر جوانب قوتي؟	كيف أتغلب على جوانب ضعفي؟
إعداد ورشة للمعلمين حول (كيف تُعامل المتعلمين؟). إعداد دليل الأنشطة التعليمية في مادتي. توظيف قيم المثابرة والتحدي والإبداع؛ لتجويد العمل، والوصول به إلى أكبر فئة من الزملاء والمدارس الأخرى.	تطبيق أداة معالجة الأفكار على كل فكرة جديدة. استشارة الزملاء والمشرف التربوي. الالتحاق بدورة حاسب آلي. توصيف خطوات عمل ما، والسير وفقها خطوة بخطوة في زمن محدد منعاً للتسرع.

نموذج لتطبيق أداة سوات (SWOT)

الفرص المتاحة لي		التهديدات التي تقابلني	
ما الفرص المتوفرة في بيئتي عادة وأستثمرها في أدائي؟ ما الفرص الجديدة التي لم أستثمرها بعد؟ ما الفرص المتاحة في بيئتي واحتجتها، ولم أتمكن من استثمارها؟	خبرات بعض الزملاء (من تخصصات أخرى)، اقتراحات مدير المدرسة. التواصل مع المجتمع المحلي. مختبر العلوم، الذي لا يُستثمر دوماً من قبل معلمي العلوم، وإمكانية الاستفادة منه في تدريس المادة.	ما مصادر التهديد الموجودة في بيئتي (المدرسة، المجتمع المحلّي)، التي يمكن أن تضر أدائي؟ ما الذي يشكّل منها تهديداً حقيقياً بشكل واضح؟ ما التهديدات التي حاولتُ تجاوزها ولم أتمكن من ذلك؟	سلبية مجموعة التخصص (عدم تعاون زملائي في التخصص، كلنا معلمون جدد ونفتقر إلى الخبرة، موقع مدرستنا لا يسنح لنا بالتواصل المستمر مع المشرف التربوي). ضعف جهود التجديد في تقنيات التعليم في المدرسة، وعدم تلاؤُمِها مع المناهج. اعتماد كثير من مصادر التعلّم المرتبطة بمادة تخصصي، بالحاسب الآلي، الذي لا أُحسن استخدامه. ضعف تواصل أولياء الأمور بشأن أبنائهم.
كيف أستفيد من الفرص المتاحة؟		**كيف أتغلب على التهديدات؟**	
أستفيد من خبرات الزملاء في الحاسب الآلي، لتدريبي إن لم أتمكن من حضور دورة تدريبية. التواصل مع المجتمع المحلي؛ لإيجاد آليات إبداعية في تحقيق تواصل فعال مع أولياء الأمور. سأخطط من بداية العام مع معلمي العلوم؛ لتحديد الحصص التي سأنفذها في المختبر.		الاستفادة من السمات القوية لديَّ في وضع خطط لتحفيز مجموعة التخصص. وضع خطة للتعرف على التقنيات الحديثة، وكيفية التعامل معها، والاتفاق مع زميل لتدريبي يومياً حصة واحدة.	

يتضمن الجدول التالى تطبيقاً عملياً لتوظيف أداة سوات (SWOT) فى تحليل الواقع، التى أبرزت مدى تواؤم ممارساتك المهنية مع المعيار المهنى الثالث.

نموذج لتطبيق أداة سوات (SWOT) على التأمّل في ضوء المعايير المهنية
المعيار المهني الثالث: توظيف استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم ومصادرهما التي تتمحور حول المتعلم.
موقف صفي

كعادتي في حب تقديم الجديد لمتعلميّ، قمتُ خلال هذا الأسبوع بتطبيق استراتيجية (جيجسو) في صفين من الصفوف، وقد أحسنت اختيار المحتوى الذي يتناسب مع مثل هذه الاستراتيجية ومن خلاله حددت مجموعات التعلم، ومهام كل عضو فيها، وبعد إتاحة فترة من الزمن لينجز فيها كل عضو فى المجموعة المهمات الموكلة إليه أعدتُ تشكيل المجموعات بحيث يجتمع أصحاب كل مهمة فى مجموعة، وبذلك كونت مجموعة الخبراء، وبعد انتهائهم من مناقشة المهمات المشتركة؛ أعدتُ وضعية المجموعات إلى ما كانت عليه، ورغم تخطيطي وفق زمن محدد لإنجاز هذه المهمات؛ إلا أنّ تطبيق الاستراتيجية لم يكتمل إلا بزيادة عشر دقائق من الحصص التالية، وهذا أساء إلى زملائي في المدرسة، وقد لاحظت تفاعل أحد الصفوف معي بشكل كبير؛ كانت الفرحة تنطق في وجوه المتعلّمين والبسمة لا تكاد تفارق محياهم، لكن ساءني الصف الآخر حيث لم يكن هناك تفاعل إيجابي من المتعلمين فيه كالصف السابق، ولم يتمكن خبراء ذلك الصف من إيصال مفاهيم المحتوى صحيحة لزملائهم؛ وباتت المعلومات مبتورة في أذهانهم، وبعد انتهاء الحصة عدت إلى أنماط تعلم متعلمي هذا الصف، ووجدت أني قد صنفتهم ضمن النمط التأملي. يا إلهي دوما أنسى المواءمة بين الاستراتيجية وأنماط المتعلّمين!

استراتيجية (jigsaw) الصفية هي إحدى طرق التعلّم التعاوني الأكثر فاعلية، ومأخوذة من قطع (اللغز)، حيث تمثل كل قطعة متعلماً وحيث أن كل قطعة ضرورية لإكمال الصورة النهائية؛ فكذلك كل متعلم مهم في تحقيق النواتج النهائية.

يتضمن الجدول التالى تطبيقاً عملياً لتوظيف أداة سوات (SWOT) فى تحليل الواقع، التى أبرزت مدى تواؤم ممارساتك المهنية مع المعيار المهنى الثالث.

التأمل في الأداء التدريسي			
القوة	الضعف	الفرص	التهديدات
لدي دافعية واستمرارية في التجديد. أنا متمكن من المواءمة بين المحتوى والاستراتيجية المستخدمة. أطبق استراتيجيات تدريس متنوعة.	أحتاج إلى معرفة وتحديد دقيق لأنماط المتعلّمين، لعلاقتها باستيعابهم مفاهيم المادة. أحتاج إلى امتلاك مهارة توظيف المخططات والمنظمات التمهيدية وخرائط المفاهيم. أخطط جيداً لتلبية احتياجات المتعلّمين؛ غير أني لم أوظفها إجرائياً خلال تدريسي.	وجود معلم في المدرسة أعدّ بحثاً علمياً حول استراتيجية (جيجسو)، ويمتلكُ خبرة في تطبيقها منذ سنوات. مناهج العلوم والرياضيات كونها تلهم كيفية توظيف مصادر متعددة في الحصة.	نصف المتعلمين في الصف الثاني يغلب عليهم النمط التأملي، والذين لا يناسبهم استراتيجيات التعلم النشط رغم فعاليتها في اكتساب مفاهيم المادة.

فجوة الأداء
من خلال مطابقتي بين واقع تدريسي ونقاط قوتي وضعفي، وبين المعيار المهني الثالث؛ وجدت أني أفتقد بعض مؤشراته التي برزت الحاجة إليها في هذه الحصة؛ وهي: التخطيط لدعم تعلم المتعلمين وفق احتياجهم. توظيف أنواع مختلفة من المصادر التعليمية التي تتيح للمتعلمين الانخراط في تعلم فاعل.

خطة التحسين		
الأهداف	الإجراءات	مؤشرات الإنجاز
تحقيق تعلم فاعل للمتعلمين، بناء على احتياجاتهم. توظيف مصادر تعليمية متعددة في الحصة الدراسية.	تقديم الدرس من خلال استخدام استراتيجية الاستيعاب الذاتي (kwl) عقد جلسة عصف ذهني في نهاية الحصة، بهدف إحداث روابط إبداعية بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة. تقديم اختبار تقييم لاستيعاب مفاهيم الدرس في نهاية الحصة.	استيعاب المتعلّمين مفاهيم الدرس من أوجه متعددة. قدرة المتعلّم على إيجاد العلاقة بين مفهوم سابق، ومفهوم جديد.

٢. بطاقات التأمّل

هي أداة يستخدمها المعلّم للتأمّل في الخبرة التي مرّ بها، ويسجّل فيها وصفاً للحدث الذي مرّ به، مضمِّناً إياه ما خالجه من مشاعر وانفعالات، كما يُرفِقها تساؤلاته حول أدائه وكيفية تحسينه، واستفساراته حول كيفية تحقيق الانسجام بين القيم والسلوك.

نموذج بطاقة تأمّل

وصف الموقف	اليوم هو اليوم الأول من الأسبوع الخامس لبدء الدراسة، كنت قد خططت للتمكّن من المعيار المهني الرابع: (تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار، وتربط المتعلّمين ببيئتهم الطبيعية خارج المدرسة)، وبدأت تنفيذ ما خططت له، تقودني الحافزية إلى اكتساب المؤشر الأول: (يصمم خبرات تعليمية تبنى على معارف المتعلّمين السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم)، وقد وضعت في اعتباري استحضار المؤشر الثالث من المعيار الثالث لتقاربه مع هذا المؤشر الذي أنا بصدد تنفيذه. لقد حددت مسبقاً من خلال جدول الاستيعاب الذاتي (kwl) للمتعلّمين وصممت خبرات درس اليوم، بناء على نتائج تحليل تلك الأداة، إلا أنني فُوجئتُ خلال الحصة بغياب معارف سابقة لدى المتعلّمين، ضرورية للوصول لمفاهيم درس اليوم لم أضعها في الحسبان، مما أثر على خطة سير الدرس، نتيجة سلوكي العشوائي لاستحضار تلك الخبرة من المتعلّمين، الأمر الذي جعلني استغرق وقتاً في اختيار الطريقة الأنسب لمواءمتها مع الخبرات التعليمية التي صممتها لدرس اليوم، وقد لاحظت على وجوه كثير من المتعلّمين علامات تعجب وحيرة استمرت طوال الحصة.
تفسير الموقف	محاولتي التعرف على الخبرات السابقة من خلال جدول الاستيعاب الذاتي (kwl) كانت جيدة، لكن يبدو أني لم أفعلها على الوجه الأكمل، ولم أحاول التأكد من ماهية كل الخبرات اللازمة للدرس، ولكن قد يكون لدي مشكلة في تحديد ما يلزم الدرس من خبرات سابقة، أو قد يكون هناك عوامل مستحدثة لدى المتعلّمين أجهلها تُغيّر من التصورات الذهنية حول الخبرة السابقة.

يساعد جدول الاستيعاب الذاتي (kwL) المتعلمين على التنبؤ بالمعلومات، التي يشتمل عليها النص وربطها بمعلومات سابقة، كما يمكن للمعلم أن يستفيد منها فى إثارة اهتمام المتعلمين حول موضوع معين، من خلال القراءة ومدى فهمهم لذلك الموضوع، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم .

(k) ما أعرفه عن الموضوع	(w) ما أريد أن أعرفه	(L) ما عرفته عن الموضوع

نموذج بطاقة تأمّل

الرأي	أرى أنه لابد أن أعرف الأسباب التي لم تجعل جدول الاستيعاب الذاتي(kwL) فاعلاً في التعرف على كل الخبرات السابقة اللازمة لدرس اليوم، كما يبدو أنني يجب أن أناقش تلك الخبرات قبل التدريس مع الزملاء ذوي الخبرة، الذين قد يلهموننني بأبعاد الخبرة المرتبطة بالدرس ليس فقط من واقع المحتوى، ولكن من واقع خبرتهم التدريسية لمثل هذا المحتوى، ولعله من الجميل أن أقدم استطلاع رأي للمتعلمين بعد الحصة؛ ليحدد كل واحدٍ منهم - بمفرده- المفاهيم التي لم يستوعبها، وأسباب ذلك، وهذا يساعدني على معرفة الفاقد من المفاهيم والخبرات السابقة، كما أن هذا الإجراء يقلل من فرص التقصير مستقبلاً.

٣. ملف الإنجاز

ملف الإنجاز: سجلٌّ مِهني بنائي، يتضمن الأعمال المتميزة المنتقاة، التي تشير إلى جهود المعلّم وتأملاته الفكرية، وما يجب أن يعمله، وما يعرفه، وما ينجزه، وكيفية إنجازه، بالإضافة إلى أنه أداة تعبر عن التطور التاريخي لخبراته ومنجزاته، أي نموه الأكاديمي، والمهاري، والوجداني، والإبداعي.

وهكذا فإن ملف الإنجاز يُمثل مرجعاً للتأمل في الممارسات المهنية السابقة، وبناء الخبرة الذاتية؛ حيث إن العودة لهذا الملف كل مرة، والتأمُّل في المنجزات والخبرات بوعي وبصيرة، وتقييم تلك الممارسات والخبرات مرة بعد أخرى، سيكون لها الأثر المحمود في الوعي بمكامن القوة والضعف وفرص التحسين.

أهداف تكوين ملف الإنجاز:

تتمثل أهداف ملف إنجاز المعلم فيما يلي:

تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو التحسين والتطوير المهني المستمر.

تكوين إطار مرجعي للنمو المهني المستمر، يرتكز على المعايير المهنية.

تسهيل التأمّل المهني (الذاتي، التعاوني).

حصر وتجميع الخبرات والإنجازات الشخصية والمهنية، وتوثيقها، واختيار أفضل الأعمال.

إثبات صحة الاختيار بالشواهد والأدلة، بقصد تحقيق النمو المهني في الاتجاهات والمعارف والخبرات والمهارات.

رصد التطور في الأداء المهني، وفق ترتيب متتابع زمنيًّا، يُبرِز مدى التقدم قياساً بالمعايير المهنية.

يعرّف "أنتونيك وماكورميك ودونيتو (kenotnA, kimmroCcM & otanoD, ٧٩٩١) ملف الإنجاز بأنه:"توثيق التطوير والتأمّل الفكري للمعلّم المحترف والمعلّم المتوقع كمربٍّ، ليظهر معرفته ومهارته، وإنجازه". كما يعرّفه ياركز وجوجليانون (sekreY & enonailanuG, ٨٩٩١) بأنه:"تجميع للتأمّلات الفكرية الفريدة واختيارٌ للأعمال التي صنعها الفرد، وتشير هذه التأمّلات الفكرية إلى الخبرات الذاتية، وتقود إلى إبراز التقدم وتحقيق الأهداف أو معايير الإنجاز".

محتويات ملف الإنجاز:

يتضمّن الجدول التالي ملخصاً لأهم محتويات ومكونات ملف الإنجاز:

القسم العام	يحتوي على: الغلاف، الفهرس، والمقدمة.
القسم الشخصي	يحتوي على مجموعات من الصفحات المتضمّنة: البيانات الشخصية، السيرة الذاتية، المهام والأدوار، والمسؤوليات العملية.
القسم المهني	• يحتوي على مجموعات من الأدلة والشواهد التي ترصد إنجازاتك، لتحقيق المعايير المهنية من وجهات نظر متعددة مع مراعاة أن هذا الجزء يتكوّن من جزءين رئيسين، أحدهما ثابت، والآخر متطور. • الجزء الثابت: يتضمن: ١. أهم الوثائق والتعليمات الوزارية المتنوعة. ٢. المعايير المهنية للمعلّم. ٣. جداول المدى والتتابع المتضمنة: (الاتجاهات، المعارف، الخبرات، والمهارات) الخاصة بالمواد التي تدرسها. • الجزء المتطور: سيحتاج هذا الجزء إلى التحديث بانتظام؛ ليعطي أمثلة متجددة على ممارساتك المهنية، ومما ينبغي أن يحتويه هذا الجزء: ١. نماذج من الخطط (الخطة السنوية، والفصلية، وخطط الدروس في الوحدات)، وحصر للتقنيات ومصادر التعلّم المتاحة في المدرسة، وخطة توظيفها للتدريس. ٢. نماذج من الأعمال التي قمت بإعدادها لخدمة المادة الدراسية، مثل: الأنشطة الصفية واللاصفية، ورش العمل، أوراق العمل، القراءات الموجهة، النشرات التربوية، البحوث الإجرائية ... إلخ. ٣. بيانات تقييم المستوى التحصيلي للمتعلمين، وتحليل البيانات المتعلقة بمدى إنجازهم (سجل التقويم، سجلات متابعة ملفات إنجاز المتعلّمين، تحليل بيانات تحصيل المتعلّمين)، ونماذج من التغذية الراجعة (للمتعلمين، وأولياء الأمور)، ونماذج من أدوات المتابعة والتقييم المختلفة (جداول المواصفات للاختبارات، ونماذج متنوعة من الاختبارات). ٤. نماذج من أدوات وتقارير الأداء الوظيفي، وسجل توجيهات وتوصيات (مدير المدرسة، المشرفين التربويين)، ونماذج من خطابات التزكية، وشهادات وخطابات الشكر والتقدير... إلخ. ٥. تحليل الاحتياجات التدريبية، وخطة تحقيقها (ذاتياً)، أو عن طريق مركز التدريب التربوي. ٦. نماذج من العمليات والإجراءات التعاونية (التي تم القيام بها بالشراكة مع الزملاء، في إطار المجتمع المهني التعلّمي). ٧. مفكرة تحتوي على الملاحظات، والتأمّلات المهنية (أداة سوات (SWOT)، سلالم وقوائم التقدير، قوائم الشطب، أدوات قياس رضا المستفيدين،... إلخ). ٨. نماذج من الإنتاج العلمي: ويتضمن نماذج من إنتاجك في مجالات مختلفة، مثل: الإسهام في تطوير المقررات الدراسية، والأبحاث العلمية، والكتب (تأليف، ترجمة)، والأعمال الإبداعية (تصميم برمجيات، تقنيات ووسائل تعليمية)، والمشاركة في (المؤتمرات، والندوات، وورش العمل)، وعضوية المجالس والجمعيات العلمية في مجال التخصص... إلخ. ٩. الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع: حملات توعية وتثقيف، مشاريع خدمة المجتمع، إسهامات في جمعيات ومؤسسات اجتماعية، ... إلخ.

ثانياً: مجتمعات التعلم المهنية.

المعلّم الناجح يسعى دائماً إلى التأمّل ذاتياً لتطوير مهاراته المهنية، ويحرص على التعاون والمشاركة الفاعلة مع زملائه في كل ما يثري ويحسّن أداءه المهني، وهذا بدوره يسهم في بناء بيئة محفزة للتطوير المهني في المدرسة، بما ينعكس بالأثر الإيجابي على المتعلمين، وعلى مجتمع المدرسة التعلمي المهني كافة. ويوضح الشكل المقابل الخصائصَ المميّزة لمجتمع المدرسة التعلمي المهني.

- **المجالات المهنية التي يمكن تطويرها في إطار مجتمع التعلم المهني.**

أخي المعلم، فكّر في تطوير خبرتك المهنية، فإذا أردت أن تطور مهاراتك؛ فأنت بحاجة إلى تنمية معارفك وخبراتك بشكل مستمر. وتدعم مجتمعات التعلم المهنية مجالات عديدة في عملية التطوير؛ تتمثل في:

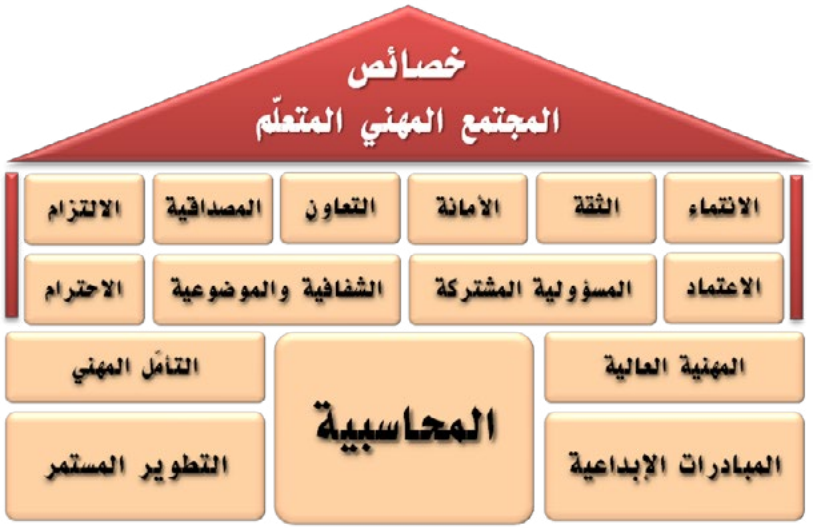
المعرفة بالمادة الدراسية: كمتابعة آخر التطورات والمستجدات في مجال تخصصك، والإلمام بجوانب المادة التي تُدرّسها لمتعلميك.

المعرفة بالجانب التربوي والنفسي: كفهم أنماط تعلّم المتعلّمين وخصائصهم، واكتشاف احتياجاتهم، وميولهم، وكيفية الوفاء بها وفق المتطلبات الخاصة للمناهج، أو عمليات التقويم، وطريقة التعامل مع المفاهيم الخاطئة، وكيفية مساعدة المتعلمين على تخطي العقبات التي تُعيق عملية التعلّم.

الإلمام بمهارات التدريس واستراتيجياته: كالتمكّن من مهارات طرائق التدريس وأساليبه، واستراتيجياته المختلفة، والاطلاع على كل جديد لتحقيق التقدم.

فهم واستخدام تقنيات التعليم ومصادر التعلّم: إتقان استخدام التقنيات ومصادر التعلّم المختلفة، لتعزيز التعلم وتحسين كفاءتك كمعلّم.

قدرتك على الاضطلاع بدور جديد: مع استمرار المعلّم في أدائه وتولّيه مسؤوليات جديدة؛ فإنه يواجه تحديات جديدة تحتاج إلى الدعم بالتطوير المهني المستمر.



◆ ممارسات التطوير المهني المستمر في إطار مجتمع التعلم المهني.

خي المعلم، إن تطوير خبراتك المهنية في الجوانب المذكورة سابقاً؛ سيتطلب تطبيق بعض الأساليب المختلفة. فقد تحتاج لبناء معرفتك بالمادة الدراسية – على سبيل المثال– من خلال: القراءة والاطلاع، أو القيام برحلات معرفية عبر الإنترنت، أو الحصول على مؤهل علمي أعلى، أو المشاركة في دورات تدريبية.

إلا أن المظاهر الأكثر فاعلية للتطوير المهني؛ تتوافر في مكان العمل باعتباره جزءاً من الالتزام المهني للمعلّم، وتُعدّ مجتمعات التعلم المهنية نموذجاً جيداً للتطوير المهني المستمر في مكان العمل من أجل التطوير ودعم تعلُّم المتعلّمين. ويتخذ ذلك صوراً عديدة تعتمد على تعاونك مع مدير المدرسة وزملائك، ومع المشرفين التربويين، ومنها – على سبيل المثال– أن:

- تطّلع على المعارف الجديدة، من خلال القراءة المتخصصة.
- تُشارك في العمل الجماعي مع الزملاء.
- تُلاحظ طرائق تدريس زملائك وأساليبهم، وممارساتهم المهنية، ومناقشتها معهم.
- تُخضِعَ دروسك وممارساتك المهنية لملاحظة زملائك، وتقويمهم، وتتلقى التغذية الراجعة منهم.
- تُراقبَ ممارسات زملائك ذوي الخبرة، في تحسين تعلّم المتعلّمين، وفي رفع مستواهم التحصيلي.
- تتعاون مع زملائك لحل المشكلات، والمشاركة في تطوير المنهج الدراسي.
- تُشارك في برامج الإشراف التربوي المختلفة المنعقدة في مدرستك، أو خارجها، وتشارك زملاءك في المدرسة خبراتك ومهاراتك المكتسبة.
- تجتمع مع زملائك بشكل دوري للمشاركة في حوارات حول التدريس، لتشكيل لغة أدقَّ لوصف تجربة التدريس بكل ما تنطوي عليه من تجارب وخبرات ثرية.
- تتعاون مع زملائك في التخطيط للوحدات والدروس معاً، وتقويم أثر ذلك على التعلّم والتقدم الدراسي.
- تبادرَ إلى الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تلبّي احتياجاتك، وتشاركَ زملاءك الخبرات والمهارات التي اكتسبتها.
- تحرِصَ على الانتماء لإحدى الشبكات المهنية التخصصية، عبر شبكة الإنترنت؛ لتطوير قدراتك المهنية، وتشارك زملاءك في المدرسة خبراتك ومهاراتك المكتسبة.
- تبادر بالانتماء إلى إحدى الجمعيات العلمية والتربوية، وتشارك زملاءك في المدرسة خبراتك ومهاراتك المكتسبة.

دراسة حالة

خلال العام الأول في مسيرته المهنية، كان الأستاذ مروان معلماً في إحدى المدارس الثانوية التي استطاعت ترسيخ مبدأ "التعلم واجب على كل فرد" بين المعلمين، وقد أدرك فريق الرياضيات حاجة أفراده جميعاً إلى تطوير معرفتهم وخبرتهم في طريقة تسريع تعليم الرياضيات لأمهر المتعلمين. كما حضر أحد المعلمين يوماً تدريبيًّا واقترح كثيرًا من الأفكار الجيدة بعد عودته إلى المدرسة، حيث طرح تلك الأفكار وناقشها خلال اجتماع المعلمين، وقرر الأستاذ مروان بعد ذلك العمل مع أحد زملائه من ذوي الخبرة للتخطيط المشترك لسلسلة من الدروس التي يتلقاها المتعلمون بالصف الأول الثانوي، وسأل عما إذا كان بإمكانه ملاحظة ذلك الزميل أثناء قيامه بالشرح أولاً، ليحاول فيما بعد تطبيق بعض استراتيجياته في أحد الصفوف التي يدرِّسها، مع التركيز بشكل خاص على طرح الأسئلة التي تحفز المتعلمين على التعبير عما يفكرون فيه. ويحتفظ الأستاذ مروان بيوميات يسجل فيها ملاحظاته حول عملية التعلم، ويرجع إليها ليعرف مدى تأثير محاولته. ولضمان قدرة الآخرين على التعلم من هذا الأسلوب، سوف يعرض هو وزميله عملهما المشترك في اجتماع لاحق للمعلمين.

ونقدم لك – أخي المعلم – نموذجين للتأمل في أدائك المهني، ووضع أولويات التطوير المهني المستمر، حيث يمكنك النظر في استراتيجيات التدريس ومهاراته، وكذلك النظر في العمل مع المعلمين ذوي الخبرة.

- تطوير استراتيجيات التدريس ومهاراته.

يُعدّ التعاون مع الزملاء من أفضل سبل تغيير أو تعديل الطريقة التي تدير بها التعلّم في الصّف الدراسي. ومن الأساليب الحديثة التي يمكنك ممارستها بالتعاون مع زملائك خاصة ذوي الخبرة، أسلوب "دراسة الدرس Lesson Study"، أو ما يعرف أيضاً بتبادل الدروس التطبيقية. ويقدم هذا الأسلوب طريقة منظمة لتقويم طريقة التدريس الخاصة بك وبالآخرين، الذين يطبقون الطريقة نفسها. ومن أبرز فوائده للمعلمين:

يساعدهم في دراسة سلوكياتهم وممارساتهم التلقائية، كطريقتهم في طرح الأسئلة، والإجابة عن تساؤلات المتعلّمين، وإعطائهم التغذية الراجعة، وإدارة السلوك، وأنشطة التعلّم.

يُحفِّزهم على التعاون في مجموعات صغيرة، بهدف إيجاد طرق جديدة لتطوير ممارساتهم الصفية خلال فترة زمنية محددة.

يتيح هذا الأسلوب للمعلمين ترسيخ مبادئ الدعم والتعاون بين الزملاء، وتقويم الطرائق والأساليب الناجحة، ومعرفة أسباب نجاحها، واختبار الممارسات والاستراتيجيات الجديدة لتطوير أدائهم.

- العمل مع المعلمين ذوي الخبرة.

مثال لتطبيق أسلوب "دراسة الدرس Lesson Study"

- خطوات تطبيق أسلوب (دراسة الدرس):

- تقوم مجموعة من المعلمين (سواء كانت تدرِّس المادة نفسها أو موادَّ مختلفة)؛ بتحديد مشكلة شائعة تؤثر على أسلوب تعلّم المتعلّمين للدروس، حتى تصبح هذه المشكلة بؤرة التركيز والاهتمام.
- يتم اختيار فصل دراسي يضم عدداً قليلاً من المتعلمين، واعتبارهم المجموعة "المستهدفة".
- تشترك مجموعة المعلمين في التخطيط لسلسلة من الدروس.
- تقوم المجموعة بملاحظة طريقة تقديم الدروس فيما بينهم على نحو متبادل.
- يكون محور التركيز عند الملاحظة منصبًّا على تعلم المتعلّمين.
- يتم ملاحظة سلوك التعلم لدى المتعلمين ومناقشته دون إصدار أحكام (لاسيما عند نجاح إحدى طرائق التدريس، أو أنشطة الفصل في تعزيز التعلم، أو حتى إذا لم تثبُتْ جدواها)، ويكون التركيز في النقاش على السؤال التالي: "ما الطريقة التي أثبتت نجاحها؟ ولماذا؟"
- يتم التخطيط لدروس مستقبلية، وتشجيع المعلمين المشاركين على ممارسة مهارات جديدة، والملاحظة المتأنية لتأثيرها على قدرة التعلم لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء.
- تتكرر الخطوات السابقة ثلاث مرات على الأقل.
- يتم عرض "النتائج" بصورة أوسع على نطاق التخصص أو المدرسة بأكملها، وعادةً ما يكون هذا عن طريق عرض تقديمي ليوم تدريبي، أو اجتماع دوري يحضره المعلمون، أو من خلال مقطع فيديو يَعرِض الأجزاء المهمة من الدروس، وتلخيصاً موجزاً للنقاط المطروحة التي توضح تطبيقات كل طريقة من طرق التدريس التي ينتهجها المعلمون.
- يشارك المعلم في البرامج التي تطور العملية التعليمية من خلال الاشتراك مع زملائه، والتخطيط لسلسلة من الدروس تطبق على مجموعة مختارة من المتعلمين، بحيث يقوم المعلمون بتسجيل جميع الملاحظات التي تصدر من العينة المختارة. ويقوم المعلمون بعرض التجربة على المدرسة للحصول على ملاحظاتهم.

عندما يلاحظ المعلمون بعضهم بعضاً، تصبح العلاقة بينهم أكثر جدّية والتزاماً، خاصّة إذا تولى أحدُهم دور "الخبير"، بحيث يقدّم لزملائه التغذية الراجعة، ويشاركهم في عمليات التخطيط، وتطوير الممارسات المهنية المختلفة, وتقويمها. وعادةً ما يتمتع المعلمون المتمرسون بخبرة أكبر تمكنهم من إرشاد زملائهم الجدد ودعمهم، أو دعم المعلمين الذين يتولون مسؤوليات جديدة في المدرسة. ومن فوائد العمل مع المعلمين ذوي الخبرة، ما يلي:

- نقل الخبرات المهنية فيما بين المعلمين.
- رفع جودة الحوار المهني حول التعليم والتعلّم، حتى تتكون لدى المعلمين فكرة أدق عن طرائق التدريس الناجحة وأسباب نجاحها.
- التغيير والتحسين المستمران في الأداء داخل الصّف الدراسي، وتطبيقهما على نطاق أوسع (في الصفوف الدراسية الأخرى)، نظراً لأنه قد تم تجريب ذلك وإخضاعه للدراسة والبحث المتأني.

ثالثاً: ابدأ تجربتك بالتأمُّل في ممارساتك المهنية وتقييمها للوصول إلى تطوير مهني فاعل.

عندما تفكر في تطبيق التأمّل في ممارساتك المهنية لتطوير أدائك المهني، ذاتيًّا أو بالتعاون مع الآخرين، ينبغي أن تفكر من البداية في معيار الحكم على فاعلية ما تقوم به، وبكل تأكيد ستكون المعايير المهنية للمعلّم ضمن هذا الدليل هي المرشد لك، وهي التي سيُعتمد عليها في التأكد من أنك تمارس أدوارك ومسؤولياتك المهنية بفاعلية، وإذا ما كانت الأنشطة التي تقوم بها ستسهم في التحسين الشّامل على مستوى المدرسة أم لا؟ كما أن التأمُّل يجعلك تتأكد من أنك قد استفدت من التطوير، ومن تحقيق الفائدة للمتعلمين الذين تدرّسهم. ويتطلّب تحقيق فاعلية التأمّل منك القيام بالخطوات التالية:

١. كوّن لنفسك ملف إنجاز، واحرص على استكمال جميع مكوناته.
٢. احرص على الإلمام بالمعايير المهنية للمعلم، وناقِشْها مع زملائك حتى يسهل عليك معرفتها وفهمها جيداً.
٣. بادِر بتصميم أدوات لتقييم أدائك المهني وفق المعايير المهنية للمعلم.
٤. طبِّق وسائل تقييمية مختلفة للتعرّف على الجوانب التى تحتاج تطوير فى أدائك المهني.
٥. ارسم خطة مفصلة لتطويرك المهني بشكل فعّال ومستمر، وضَعْ أهدافاً محددة لذلك.
٦. احرص على اختيار ما يناسبك من وسائل التطوير المهني لتلبية احتياجاتك، فعليك التعرف على وسائل التطوير المختلفة، كالدورات وورش العمل ومجتمعات التعلم المهني، والتعلم عبر الإنترنت، وتأكد من مناسبتها للجوانب التي تسعى لتطويرها.
٧. استفِدْ إلى أقصى حدّ من مشاركتك في الموقع الإلكتروني المخصص لك ضمن هذا المشروع.
٨. ساهِم مع زملائك في وضع خطة عمل مشتركة لتطوير الأداء المهني.
٩. احرص على المشاركة في دورات التطوير المهني المقامة في مركز التدريب التربوي.
١٠. شارك زملاء التخصص في المدارس الأخرى عقد لقاءات تطويرية.
١١. استفد من تجارب زملائك وخبراتهم المختلفة، وأفدهم بما لديك من تجارب وخبرات.
١٢. احرص على تقييم أدائك المهني باستمرار في ضوء المعايير المهنية للمعلم، في الأبعاد الزمنية الثلاثة للتامل (الماضي، والحاضر، والمستقبل).

ونقدم لك – أخي المعلم – فيما يلي مجموعة من الأدوات المقترحة التي تمكّنك من إجراء عملية التقييم الذاتي لأدائك المهني، في ضوء المعايير المهنية للمعلم، منها:

أولاً: نموذج مقترح يساعدك على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أدائك.

وفق مؤشرات المعايير المهنية للمعلم، ويتكون هذا النموذج من:

- **المعيار الرئيس:** هو عبارة تصِف أداء شاغلي الوظائف التعليمية، وتعين على التخطيط للتنمية المهنية على مستوى الأشخاص والمجموعات، وتؤثر بصورة إيجابية على مخرجات التعليم لدى المتعلمين، وهي ذات طبيعة شاملة تصف المعارف والقدرات التي يحتاجها شاغلو الوظائف التعليمية في مستويات مختلفة للقيام بخبرات تربوية وتعليمية تعود بالفائدة على تعلم المتعلمين جماعات كانوا أو أفراداً.
- **المعايير الفرعية:** جملة تتضمن العناصر الأساسية من الممارسات المهنية التي يغطيها المعيار، ويركز المعيار الفرعي على الأداء الذي يمكن ملاحظته.

المعيار الأول: التمكن من التخصص وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.								
م	المعايير الفرعية	المؤشرات	مستوى تحقق المؤشر					الشاهد والدليل
			٥	٤	٣	٢	١	
١-١	يكتسب المعرفة المتجددة في مادة تخصصه ويحافظ عليها.	يظهر اهتماماً بمتابعة الجديد في تخصصه.						
		يشارك مع المعلمين في التخصص في نقاش القضايا الساخنة من خلال منتديات النقاش أو الإصدارات المتخصصة.						
		ينتمي إلى الجمعيات العلمية ذات العلاقة بتخصصه.						
		يظهر اهتماماً بمتابعة نتائج الدراسات والأبحاث في مجال تخصصه.						
١ – ٢								

- **المؤشرات:** عبارات تصف الإنجاز أو الأداء المتوقع من الفرد في ضوء المعيار.
- **مستويات الأداء:** هي قياس وصفي لتحديد مستوى الأداء في معيار معين. وتُخبر هذه الوصفات المقيِّمَ بالخصائص أو العلامات التي يبحث عنها ويتطلع إليها، وتتدرج التقديرات على خط متصل يعكس مستوى جودة الأداء. فقد يكون مستوى أداء (عال جداً=٥ – عال=٤ – متوسط=٣ – منخفض=٢ – منخفض جداً=١)، وتختار عندئذ المستوى الكيفي الملائم لأدائك.
- **الشاهد والدليل:** عبارة عن مجموعة من البراهين التي تدلل على وصولك إلى مستوى أداء معين.

وفي ضوء تقديراتك لأدائك، يمكنك اعتبار المستويَين الرابع والخامس جوانبَ قوة، بينما تعتبر المستويات الأخرى (الأول، والثاني، والثالث) جوانب ضعف.

ثانياً: بعد تحديدك جوانب القوة وجوانب الضعف؛ يمكنك استخدام نموذج (سوات SWOT)، لتحديد الفرص والتهديدات في مقابل جوانب القوة وجوانب الضعف، وصولاً إلى بناء خطة لتطوير أدائك مستفيداً من الفرص المتاحة، ومتغلباً على التهديدات التي تواجهك.

ثالثاً: نموذج مقترح لخطة تحسين أدائك المهني، وفق المعايير المهنية للمعلم.

خطة تحسين الأداء المهني						
المعيار:.....						
الأهداف	الاستراتيجيات (أنشطة تحقق الأهداف)	مؤشرات النجاح (الأدلة والشواهد)	التاريخ المتوقع للإنجاز	المتابعة		ملاحظات
				تم	لم يتم	

الفصل الثاني

نظريات التعلم

الأهداف

سيُساعِدُك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلِّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

- تُدرِكَ خصائص ومبادئ نظريات التعلم والتعليم، في ممارساتك التدريسية.
- تميزَ بين النظريةِ السلوكية، والنظرية البنائية.
- تُدرِكَ مفهوم التعلم النشط، وأهميته، وخصائصه.
- تتعرف مفهومَ منحى التعلم وأهميته.
- توظفَ متطلبات نظريات التعلم الحديثة، في إدارة عمليات التعليم والتعلم المحقِّقة للمعايير المهنية للمعلم.

حيث يقدم لك هذا الفصل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة بتطوير ممارساتك التدريسية لتحقيق التعلم النشط، تتمثل فيما يلي:

الرقم	المعيار	المعايير الفرعية
المعيار الأول	التمكن من التخصص، وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.	يكتسب المعرفة المتجددة في مادة تخصُّصه، ويحافظ عليها. يدرك تفاصيل وثائق المنهج الذي يدرِّسه، ويوظف غايات وسياسات التعليم، وأهدافه، في تدريس مادة تخصصه وفي دعم تعلم المتعلمين.

توطئه

يشهد المجالُ التربوي تحولاً رئيساً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، فمن التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم (قدرات المعلم، بيئة التعلم، مخرجات التعلم،...)؛ إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وهذا التحول سبب كثيراً من الإرباك للمعلمين نتيجة مُطالبتهم بمهمات تدريسية تواكبُ هذا التحوُّل، دون أن يكون لديهم معرفة بالأسس النظرية التي ترتبطُ بها، لذا نجد كثير من الممارسات التدريسية الحديثة في الميدان تنحو نحو الرؤية الحديثة في التعلم ولكنها تمارس بالطرق التقليدية، وحتى يتم تصميم التدريس وفق الرؤية الحديثة للتعلم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؛ تطلَّب الأمر تعريف المعلمين بنظريات التعلم والتعليم، والفروقات بينها، ومتطلبات كل منها، ليكون قاعدة علمية سليمة يبني عليها المعلمُ كافة ممارساته التدريسية.

لذا؛ سيعرض هذا الفصل لمحةً بسيطة عن نظريات التعلم والتعليم التي يحتاجها المعلم.

أولا: نظريات التعلم:

- **تعريف النظرية:**

هي مجموعةٌ من البناءات والافتراضات المترابطة التي توضِّح العلاقات القائمة بين عددٍ من المتغيرات، وتهدف إلى تفسير ظاهرة، والتنبؤ بها.

- **فوائد النظرية:**

تكمن أهمية النظرية في الوظائف التي تضطلع بها في حقل المعرفة الإنسانية, متمثلة في:

- جمع الحقائق والمفاهيم والمبادئ، وترتيبها في بناءٍ منظم منسق، يجعلها ذات معنى وقيمة.
- تقديم توضيح وتفسير لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والإنسانية والكونية.
- المساعدة في التنبؤ بالعديد من الظواهر، وتوقُّع حدوثها أو عدمه، في ظل معطيات ومؤشرات معينة.
- توجيه الفكر العلمي، فهي بمنزلة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي، والاستدلال العقلي.

الفرق بين نظريات التعلم والتعليم:

نظرية التعلم: وتعنى بأداءات المتعلم، وما يظهر لديه من تغيُّرات نمائية، وتكيُّفية نتيجة خبرات التعلم التي مرَّ بها، في ظروف منظمة ومتسلسلة، تسير وفق نظام محدّد، وتهدف إلى تحسين أداء المتعلم وتطويره.

نظريات التعليم: وهي تُعنَى بما يقوم به المعلم من إجراءات تعليمية داخل الصف، وتهدف إلى تحسين التعليم والتعلُّم وتطوير مهماته.

أهم نظريات التعلم والتعليم:

نظريات التعلم السلوكية Behaviorism Theory

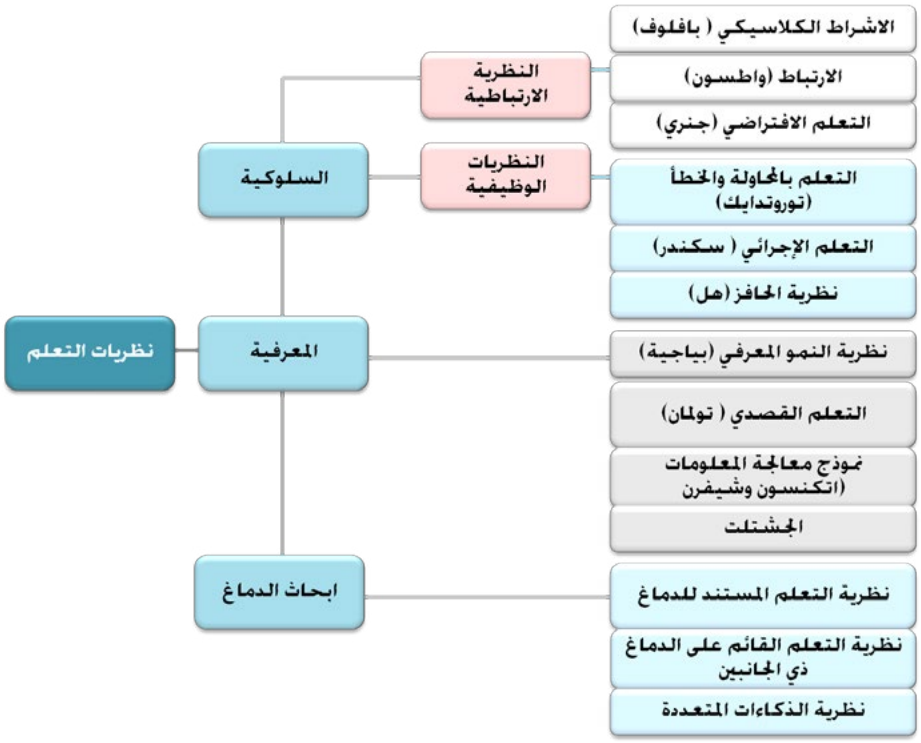
تشمل النظريات السلوكية فئتين من النظريات: هما:

الفئة الأولى: النظريات الارتباطية، ويؤكد جميعُها أن التعلم هو بمنزلة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية، واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات، وكيفية تشكُّلها.

الفئة الثانية: النظريات الوظيفية وتؤكد جميعُها على الوظائف التي يؤديها السلوك، مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكَّل بين المثيرات والسلوك.

تنظر هذه النظرية إلى التعلم على أنه تغيُّـرٌ في السلوك الـمُلاحَظ؛ الناتج عن الاستجابات للمثيرات الخارجية في البيئة، وترى أن العمليات الداخلية العقلية لدى المتعلم غيرُ مهمة، ومن المستحيل إثباتها بأي إجراءات علمية متاحة، ويجب التأكيد في التعلم على العلاقة بين السبب والنتيجة، التي يمكن تأسيسها بالملاحظة.

- **أهم خصائص التعلم وفق النظرية السلوكية:**
  - يركِّزُ على القياسات والملاحظات السلوكية.
  - يركِّز على العلاقة بين متغيرات البيئة والسلوك.
  - يحدِّد – مسبقاً- الشروط اللازمة لحدوث السلوك المرغوب.
  - يحدث التعلُّم عند ظهور استجابة صحيحة تَبِعَها مثير معين.
  - التعلم يعتمد على استخدام التعزيز ومتابعة سلوك المتعلم.



نظريات التعلم المعرفية:

هي الفئة الثالثة من نظريات التعلم، وتضم الجشطالتية، نظرية النمو المعرفي لبياجيه، نموذج معالجة المعلومات، النظرية الغرضية لإدوارد تولمان. وتهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدثُ داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط، واتخاذ القرارات، والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.وفيما يلي سنتناول النظرية البنائية؛ كأحد أنواع نظريات التعلم المعرفي بشئ من التفصيل:

النظرية البنائية Constructivism Theory:

تعد من المداخل التربوية التي ينادي التربويون بها كثيراً - في العصر الحديث- والنظرية البنائية لها أكثرُ من منظور في التعلُّم، وقد صنف كوب (Cobb,١٩٩٤) تلك الآراء إلى اتجاهين:

- آراء علماء البنائية المعرفية، التي تُشتقُّ أفكارهم من نظرية "بياجية" وهي تركز على النشاط البنائي للفرد، في محاولة منه لفهم العالَم؛ فالتعلُّم عملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة، ويحدث حين يختلف الواقع عن توقعات الفرد، ويكون لزاماً عليه مواجهةُ هذا التعارض، والتغلب عليه.
- آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية، التي تُشتقُّ أفكارهم من فيجوتسكي، وهو يركز على الأنشطة المجتمعية، فالتعلُّم يحدثُ حين يتشارك الأفراد مع الآخرين في بيئة معينة.

والبنائية بشكل عام، تؤكد على أن الفرد يفسِّر المعلومات والعالم من حوله بناءً على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال: الملاحظة، والمعالجة، والتفسير، أو التأويل، ومن ثم يتم مواءمة المعلومات أو تكييفها بناءً على البنية المعرفية لدى الفرد، وأنّ تعلُّم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية، وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه.

مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

- التعلم يقترن باشتغال الذات في الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه.
- الاستدلال شرطٌ لبناء المفهوم، حيث أنّ المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض، وعليه؛ فإن المفهوم لايُبْنَى إلا على أساس استنتاجات استدلالية.
- الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه، يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.
- الفهمُ شرطٌ ضروري للتعلم.
- التعلم يقترن بالتجربة، وليس بالتلقين.
- التعلم هو تجاوز الاضطراب ونفيه.

عناصرُ العملية التعليمية للنظرية البنائية

العنصر	
فلسفة النظرية البنائية.	
التعلم	الفهم، وبناء المعنى.
المعلم	مصدر من مصادر التعلم، ميِّسر للتعلم، منسِّق.
المتعلم	نشِط، فاعل، مشارِك في عملية التعلم، مفكر، مقيِّم، مركز عملية التعلم.
طرق التدريس	متعددة الاتجاهات (معلم متعلم/ متعلم معلم/ متعلم متعلم)، تتمحور حول المتعلم. تهتم بإثارة التفكير لإيجاد وبناء المعاني، تستخدم أسلوب الاستكشاف (الطريقة الاستقرائية)، والمشاريع، والرحلات الميدانية. تقدِّم خبرات التعلم كما هي في الطبيعة، بتعقيدها وتركيبها.
وسائل التدريس	تعتمد على الأشياء الحقيقية والخبرات الواقعية.
بيئة التدريس	حقيقية، وفي السياق الطبيعي قدر الإمكان.
التقويم	يعتمد على قياس التطبيق، وبناء المعاني (الشخصية، الذاتية). يستخدم أساليب قياس غير تقليدية، مثل: ملف الإنجاز (بورتفليو)، المشاريع، الملاحظة، كتابة التقارير اليومية.
الإشراف	الإشراف عملية مستمرة، يشارك فيها المعلمون ومدير المدرسة. يهدف إلى تمكين المعلمين، مع الاهتمام بالجانب التطويري. المعلم هو محور عملية الإشراف، والمتعلم هو محل التركيز.
النمو المهني	الأسلوب التأملي، حيث يكون النمُّو نابعاً من الداخل، بعد تأمل في القناعات والممارسات، وحسب قدرات وحاجات كل معلم على حدة.

تتطلبُ بيئة التعلم البنائي ممارسة المتعلمين الخبرات الحسية المباشرة، والتعامل مع المواد والأجهزة بأنفسهم، عن طريق ملاحظاتهم وأنشطتهم، كما يجب أن تشجع المتعلمين على التعاون مع بعضهم بعضاً في اتخاذ القرارات، للخروج بأفكار جديدة.

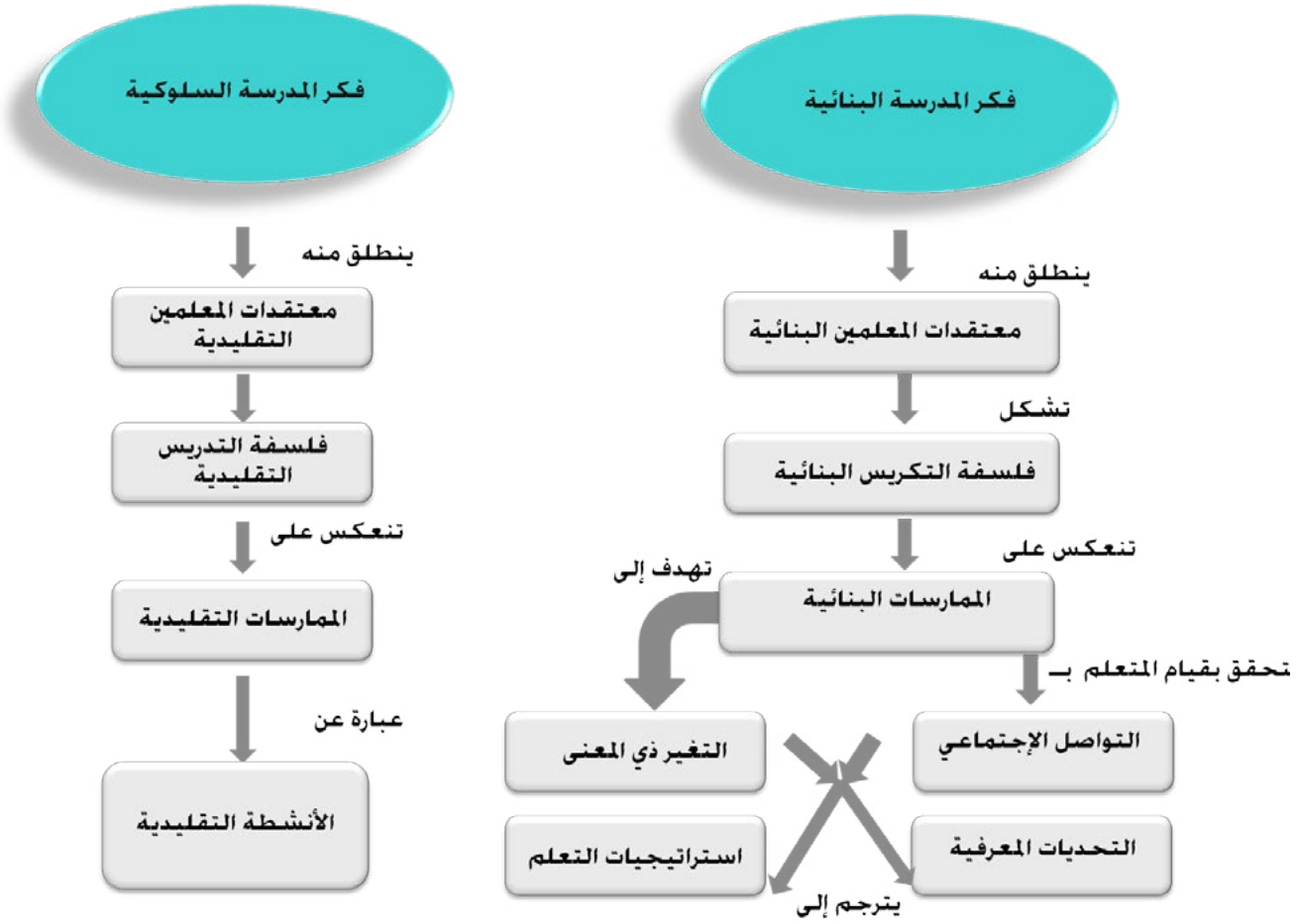
أدوار المتعلم في ضوء النظرية البنائية:

- نشطٌ في اكتساب المعرفة، وفهمها.
- يُعيدُ اكتشاف المعرفة بنفسه.
- يكتسب المعرفة، ويفهمها بصورة جماعية.
- وهذا يتطلبُ أن يؤسس المعلم ممارساته التدريسية على المبادئ التالية:
- التأكيد على التعلم، لا التدريس.
- تشجيع وقبول ذاتية المتعلم.
- تشجيع الاستقصاء.
- دعم فضول المتعلمين.
- التأكيد على الأداء والفهم، عند التقييم.
- مراعاة طرق تعلم المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على الاندماج في حوارات مع بعضهم بعضاً.
- دعم التعلم التعاوني.
- يدمج المتعلمين في مواقف تعلُّم حقيقية.

وتنتقد النظريةُ البنائية النظريةَ السلوكيةَ في كونها تمثّل تصوراتٍ خاطئة للوظائف العقلية التي تُمارس في عمليات التعلّم والتدريس. وأمثلة هذا الخطأ كثيرة؛ منها: الخطأ في تقدير الدافعية الداخلية، وتسييد السلوكيات التي يمكن ملاحظتها على ما عداها من سلوكيات داخلية؛ بحجّة أنها لا يمكن قياسُها أو استنتاجها بطريقة مباشرة، واعتمادها على اختبارات التحصيل أكثر من اعتمادها على اختبارات التفكير، واعتمادها أيضاً على أن هناك إجابة واحدة صحيحة.

كما تؤمن النظريةُ البنائية بأن فكرة المعرفة الموضوعية الصحيحة، والإجابة الوحيدة للتساؤلات في مجالات الحياة ليست هدفاً مرغوباً فيه في شأن العالم الحسي المشهود، وتستبدلهما بهدف آخر، لكونه أكثر ملاءمة لطبيعة الفرد في السياقات الاجتماعية، وهو الفهم Understanding، سواء أُريد به عملية الفَهم Process، أو نواتج الفَهم Productions.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين النظريتين (السلوكية والبنائية) في الممارسات التدريسية.



الممارسات التدريسية في النظريتين السلوكية والبنائية

ثالثا: نظريات التعلم وفق أبحاث الدماغ.

هي الفئة الرابعة من نظريات التعلم، وتضم: (نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، التعلم القائم على جانبي الدماغ، الذكاءات المتعددة)، وهي ترى أن العقل هو المحرك الحقيقي للتعلم، ولن يكون هناك تعلم حقيقي إن لم يكن متناغماً مع الدماغ ومتطلباته، فالتعلم يتم من خلال الجزء الخاص بالقدرات في الدماغ، الذي يتم فيه اكتشاف الأنماط وتسهيل التعلم، ويكون من خلال الخبرة والتجربة، وتحليل البيانات والانعكاس الذاتي، ويمكن تحسينه من خلال أنشطة تحدٍّ، في بيئة آمنة داعمة.

- مبادئ التعلم وفق أبحاث الدماغ:
  - العقل ذو طبيعة اجتماعية.
  - البحث عن المعنى فطري.
  - البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط.
  - الانفعالات مهمة من أجل التنميط.
  - التعلم تطوريّ ودائم.
  - يدعم التعلم بالتحدي، ويُكَفُّ بالتهديد.
  - كلُّ دماغٍ منظمٌ بطريقة فريدة.
  - التعلم يتضمن الانتباه المركز والفهم الخارجي.

وفيما يلي عرض لإحدى تلك النظريات وأكثرها استخداما في التربية:

- نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة؛ من نظريات التعلم القائم على الدماغ، ويؤكد علماء التربية والمناهج على أصالتها؛ نتيجة انبثاق أُسُسِها من علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي وعلم نفس النمو، فهي فضاء تتمحور فيه العملية التعليمية التعلّمية على المتعلّم ذاته، وتجعل منه متعلّماً نشطاً يعمل وينتج ويتواصل بشكل يحقق فيه ذاته، ويشبع رغباته.

◆ مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

يقترح جاردنير Gardner ١٩٨٣ نظرية جديدة للذكاء، مختلفة عن النظرية التقليدية (المعامل العقلي Q.I)، ويرى: أن الذكاء "البين شخصي" و "الشخصي" يمكن التعامل معهما كقطعة واحدة. كما يؤكد أن هذه الذكاءات نادراً ما تعمل بشكل مستقل، فهي متمّمة بعضُها لبعضٍ، وغالباً ما تعمل في نفس الوقت عندما يستخدم الفردُ مهاراته أو يحل مشكلاته. وتتعلّق النظرية بتصوُّرٍ تعدُّدِيٍّ للذكاء، يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، ويعترف باختلافاتنا الذهنية، وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. ويستند إلى الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر "بينه " Binet.

أهمية نظرية الذكاءات المتعدّدة في الممارسات التعليمية التعلمية

تتمتع نظرية الذكاءات المتعددة بخصائص جعلتها تُـحدِث ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية في أمريكا، عقب سنوات قليلة من ظهورها، لما أحدثته من تجديد وتغيير؛ ساعَدَا على استثمار إمكانات المتعلمين وتنميتها، وتفعيل العمل التربوي وجعله يواكب التطور العلمي الذي حققته السيكولوجيا المعرفية التي تتحرك هذه النظرية في إطارها العلمي. وعملت على إدخال هواءٍ جديد ومنعشٍ على الصفوف الدراسية، وعلى الممارسة التعليمية بوجه خاص، وأمدّتها بنفس جديد في مطلع الألفية الثالثة، حيث أولت الاهتمام للمتعلم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية، وأعطته الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلّم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته، كما أنها وطدت علاقة التواصل بين المعلّم والمتعلم، وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين، ووَصْفَهم بنعوتٍ سلبية كلما لم يستجيبوا لإيقاعات تعليمية تعلمية معينة، كما أنها عملت على مراجعة مفاهيم الذكاء الكلاسيكية، ووضعت عوضه مفهوماً إجرائياً جديداً، يخدم المتعلم ويخدم ثقافته الاجتماعية. ومن أبرز خصائصها، ما يأتي:

- تساعد على تحسين مردود العملية التعليمية التعلّمية.
- تساعد على رفع أداء المعلّمين.
- تراعي طبيعة كل المتعلّمين في الصّف الدراسي.
- تنطلق من اهتمامات المتعلّمين، وتراعي ميولهم وقدراتهم.
- تساعد على تنمية قدرات المتعلّمين، وتطويرها.
- تُـنْصِف كلَّ المتعلّمين، وتعتبر أن لكل واحد منهم قدرات معينة.

أهمّ مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسة التعليمية التعلّمية:

الذكاء غير المفرد: هو ذكاءاتٌ متعددة ومتنوعة, وخاضع للنمو والتنمية والتغيير .

كل شخص لديه خليطٌ فريد لمجموعة ذكاءات نشطة ومتنوعة.

تختلف الذكاءاتُ كلها في النمو , داخل الفرد الواحد, أو الأفراد وبعضهم بعضاً.

يجبُ منح كل شخص الفرصة لكي يمكن التعرّف على ذكاءاتة المتعددة, وتنميتها.

استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة؛ يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.

يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة, وكذلك قياس الشخصية, وقياس المهارات, والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات المتعددة.

يمكن التعرف على الذكاءات المتعددة, وقياسها, وتحددها.

أنواع الذكاءات المتعددة:

تتألف نظرية "جاردنر" في الذكاءات المتعددة من عدد من أنواع الذكاءات، أهمها حتى الآن ما يلي:

الذكاء	وصفه	نماذجه
اللغوي	القدرة على تعلم اللغات، واستعمال اللغة في تحقيق بعض الأهداف، فضلًا عن إنتاج وتأويل مجموعة من العلاقات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة، وإدراك المعاني الضمنية، والقدرة على الإقناع، كما يشتمل هذا الذكاء على القدرة على استعمال اللغة للتعبير عما يدور في النفس بشكل بلاغي أو شاعري. ويحب أصحاب هذا الذكاء: القراءة والكتابة، ورواية القصص (الإنتاجات اللغوية)، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذُّكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء قليلة الأهمية.	الكتّاب، والخطباء، والشعراء، والمعلمون، وكتّاب الإدارة، وأصحاب المهن الحرة، والفكاهيون، والممثلون.
المنطقي الرياضي	القدرة على استخدام الأعداد أو الأرقام بفاعلية، وإدراك العلاقات المنطقية (السبب والنتيجة)، والتصنيف والاستنتاج، والتعميم واختبار الفروض، وكذلك القدرة على التفكير المنطقي، كما يشتمل الذكاء المنطقي الرياضي على: القدرة على تحليل المشكلات منطقياً، وتنفيذ العمليات الرياضية، وتحري القضايا علمياً. وهذا النوع من الذكاء يغطي مجمل القدرات الذهنية؛ التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع عديد من الفروض الضرورية لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية، والعلاقات التجريدية، والتصرف فيها. والمتعلمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء؛ يتمتعون بموهبة حلّ المشكلات، كما يطرحون الأسئلة بشكل منطقي.	العلماء، والعاملون في البنوك، والمهتمون بالرياضات، والمبرمجون، والمحامون، والمحاسبون.
البصري الفضائي	القدرة على ايجاد تمثلات مرئية للعالم في الفضاء، وتكييفها ذهنياً، وبطريقة ملموسة، كما يمكّن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال، وتكوين تمثُّل عنه. إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء يحتاجون لتخيُّل صورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول، وتُعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات، كما أنهم متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره.	المختصون في فنون الخط وواضعو الخرائط والتصاميم، والمهندسون المعماريون، والرسامون، والنحاتون.
الجسمي الحركي	القدرة على استخدام كامل الجسم، أو أجزاء منه لحل المشكلات، والقدرة على استخدام القدرات العقلية لتنسيق حركات الجسم، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. كما يتضمن هذ الذكاء: مهارات جسمية معينة؛ كالتنسيق، والتوازن، والبراعة اليدوية أو العقلية، والقوة، والمرونة، والسرعة.	الممثلون، والرياضيون، والجراحون والمقلدون، والموسيقيون، والراقصون.

أنواع الذكاءات المتعددة:

تتألف نظرية "جاردنر" في الذكاءات المتعددة من عدد من أنواع الذكاءات، أهمها حتى الآن ما يلي:

الذكاء	وصفه	نماذجه
السمعي الإيقاعي	القدرة على إدراك الموسيقى، وتحليلها، وإنتاجها، والتعبير عنها. كما يعني: الفهم الحدسيّ الكليّ للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها. والمتميزون في هذا النوع من الذكاء يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم. كما يستطيعون القيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الانفعال العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية.	المغنون، وكتّاب كلمات الأغاني، أو الراقصون، والملحنون، وأساتذة الموسيقى، والنقاد الفنيون.
التفاعلي الاجتماعي	يهتم هذا النوع من الذكاء بالقدرة على فهم نيّات ودوافع ورغبات الآخرين، والتأثير عليهم، وإدراك الحالات المزاجية لهم ومقاصدهم، ودوافعهم ومشاعرهم، وتحسُّس تعبيرات الوجه وإيماءاته، والتمييز بين المؤشرات المختلفة التي تُـعَدُّ هاديات للعلاقات الاجتماعية بصورة عملية، فضلاً عن العمل بفاعلية مع الآخرين.	المربون، ومندوبو المبيعات، والتجار، ورجال الدين، والقادة السياسيون، والمستشارون، والأطباء
الذاتي الشخصي	القدرة على تأمُّل الشخص ذاتَه، وفهمه لها، وحب العمل بمفرده، ويتضمن: قدرة الفرد على فهم انفعالاته ونياته وأهدافه، والقدرة على التوافق مع النفس وفقًا للإمكانات، والتوافق مع الآخرين، وتقدير الذات، وتأنيبها وقت الحاجة، ويتطلب ذلك: أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه (جوانب القوة والقصور)، والوعي بحالاته المزاجية، وقدرته على الضبط، والفهم، والاحترام الذاتي. والمتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بـــــ"الأنا"، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبذون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية.	الفلاسفة، والأطباء النفسانيون، والزعماء الشرعيون.
الطبيعي	القدرة على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات، ويتضمن أيضًا: الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى (مثلاً: تشكيلات السحب والجبال). والأشخاص المتميزون بهذا الصنف من الذكاء: تغريهم الكائنات الحية، وملاحظتها، وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات، ويحبون المكوث في الطبيعة.	علماء الطبيعة، والرحالون، ومربو الحيوانات، والمزارعون

ثانيا: متطلبات تطبيق النظريات الحديثة في التعليم والتعلم

◆ التعلم النشط:

أظهرت النظريات الحديثة أن عملية التعليم والتعلم تحولت من التركيز على المعلم، إلى التمركز حول المتعلم، وهذا يتطلب أن يكون تعلُّمُه نشطاً.

وتستند فلسفة التعلم النشط إلى مفاهيم النظرية المعرفية البنائية، التي يعرِّفها المعجمُ الدولي للتربية بأنها: "رؤية في التعلم ونمّو الطفل، قِوامُها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

ويمكن أن يُعَّرف التعلم النشطُ أنه "التعلم الذي يحقق نواتِـجه المستهدفة بفاعلية، من خلال إيجابية المتعلم في ممارسة أنشطة متنوعة وثرية، تحفز على التفكير، وتتسم بالفاعلية والمتعة".

◆ مبادئ التعلم النشط

من أهم مبادئ التعلم النشط؛ ما يلي:

- تمكين المتعلم من المهارات والأدوات والاستراتيجيات، التي تعينه على الوصول إلى البيانات والمعلومات الحقيقية المترابطة ذات المعنى.
- اعتبار المتعلم شخصاً مستقلاً، ومستقصياً ومتأملاً، ومتعاوناً مع غيره في بناء تعلمه.
- استثمار احتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وميولهم في بناء تعلم مفيدٍ ذي معنى.
- ربط مواقف التعلم النشط بخبرات المتعلمين السابقة.
- تحدي قدرات المتعلمين، واستثارة تفكيرهم في إطار خيارات متعددة.
- اعتبار المعلم مديراً وموجِّهاً وميسِّراً لعملية التعلم.
- تعزيز المهارات الاجتماعية التفاعلية، والتأصيل لحوار فاعل.
- الارتكاز في التعلُّم على مشكلات ذات سياق حقيقي من التحديات والاحتمالات، وتقييم نواتجها وفق محكات ومعايير محددة مسبقا.
- تعزيز مبادئ احترام الرأي الآخر، والتبصر في وجهات النظر المختلفة، والاستماع إلى الآخر بأُذنٍ واعية، وعين ناقدة.

والتعلم النشط يتضمن الأنشطة التي تتعامل مع عقول المتعلمين، وقدراتهم على تذُّكر خبراتهم، بينما التعلم غير النشط يشمل تلك الأنشطة التي يمكن للناس أن يتعلموها وهي ليست دائما فاعلة مثل: التعلم النشط.

وعلى ذلك؛ فإن كل متعلم مختلفٌ عن غيره، ويجب على المعلمين أن يكونوا على قدر كبير من المرونة للتكيف مع أسلوب كل متعلم في التعلُّم، والعمل على تلبية احتياجاتهم من خلال ضمان مشاركتهم، وتعزيز تعلمهم. ويبين "هرم التعلم" بوضوح أن المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية تؤدي إلى مزيد من الفاعلية والبقاء على التعلم، والمعلم الفعال عند تخطيطه للدروس والأنشطة؛ يضع هذه المعلومات في اعتباره لضمان مشاركة نشطة من المتعلمين في عملية التعلم، وتعد مجموعات النقاش، والممارسة العملية وتعليم الآخرين ونقل الخبرة من أكثر الأساليب فاعلية للاحتفاظ بالمعرفة الجديدة، فالتعلم الحقيقي يتطلب مشاركة المتعلم، واكتشافه ذاتَه.

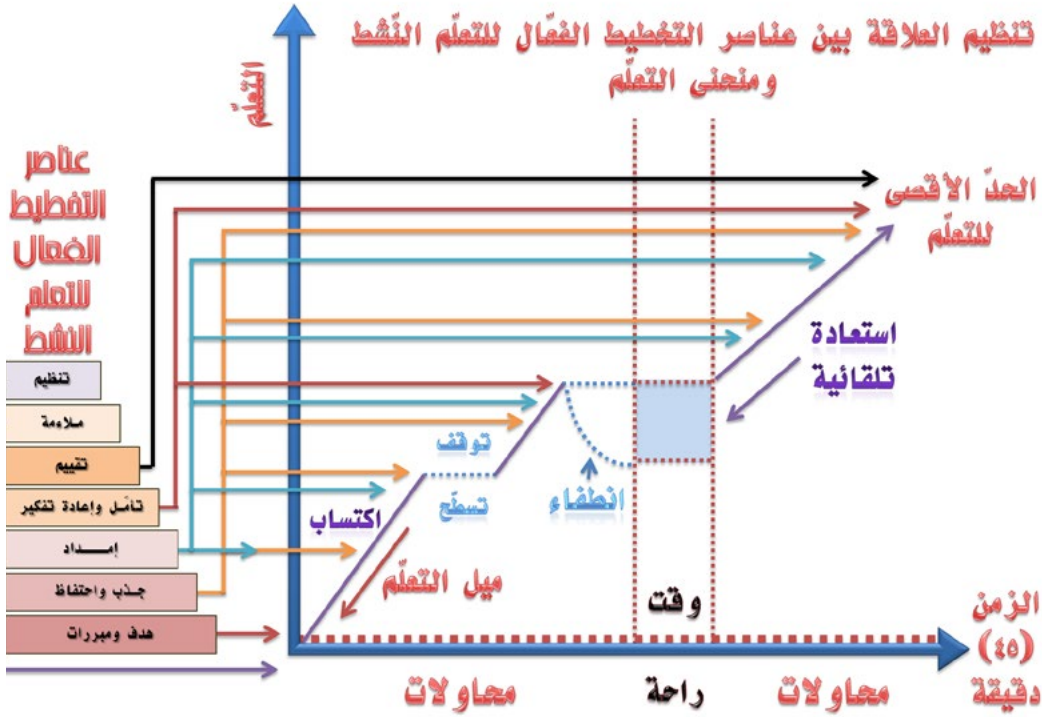
والجدول التالي يوضح أهم خصائص التعلم النشط من حيث؛ نواتجه، وأدوار المعلم والمتعلم، وفاعليته، وجاذبيته:

نواتج التعلم	دور المعلم	دور المتعلم	فاعلية التعلم	جاذبية التعلم
يوظف التعلُّم الفهم العميق لحل مشكلاتٍ حقيقية أو افتراضية في مواقف متنوعة.	موجه، ومرشد، وميسر للتعلم.	يشارك في التعلم بفاعلية وإيجابية، ويتبصر فيه.	يركز في أنشطة المتعلمين على أهداف واضحة وجديرة، ذات معنى.	يوفر للمتعلمين ممارسات عملية تنطوي على شيء من الغموض والمشكلات التي تتحدى قدراتهم، وتثير تفكيرهم.
يهتم بإعداد المتعلم للحياة من خلال إكسابه مهارات حقيقة تعينه على التعامل مع مشكلات الحياة المتغيرة.	يدير الموقف التعليمي ويهيئ بيئة آمنة للمتعلمين ويشركهم في وضع قواعد السلوك.	يشارك في تخطيط وتنفيذ التعلم.	يُفهِّم المتعلمين الهدف من العمل والمبرر له.	يوفر للمتعلمين تعلُّماً يَتسمُ بالتنوع والتمايز.
يركز على التعلم المستمر مدى الحياة.	يستخدم استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمحور حول المتعلم، وتجعل منه عنصراً نشطاً في التعلم.	يتعلم وفق نمط التعلم المفضل لديه.	يُمكِّن المتعلمين من تقديم نماذج وأمثلة دالة.	يمكِّن المتعلمين من تكييف التحديات، أو تعديلها، أو شخصنتها إلى حدٍّ ما.
يرتبط بسياق حقيقي من المشكلات والتحديات الحقيقية ذات المعنى المرتبطة ببيئة المتعلم.	يصمِّم مواقفَ تعليمية تثير التفكير والتأمل، وتدفع إلى البحث والتقصي.	يستقصي المعلومة بنفسه من مصادر مختلفة.	يستند إلى محكات واضحة ومعلنة، تسمح للمتعلمين بتفقد تقدُّمهم بدقة.	يحقق التوازن بين التعاون والتنافس، وبين الذات والآخرين.
يؤكد على وحدة المعرفة بالنظر إلى الموضوع الواحد من أبعاد مختلفة محتملة (المواد المختلفة) تمكن المتعلم من الوصول إلى الصورة الشاملة للموضوع والمهارة الواعية.	يهتُّم ببناء شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة: العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية...	يُثير نقاشاً إيجابياً للتعلم والفهم.	يدفع المتعلمين إلى المحاولات الجادة، والمجازفة في التعلم دون تخوُّف من الخطأ والعقاب، مستفيدين من أخطائهم.	يستخدم طرقاً تفاعلية تستثير تفكير المتعلمين؛ مثل : دراسة الحالة، التجارب، تمثيل الدور،... إلى غير ذلك من صور التفاعل.

نواتج التعلم	دور المعلم	دور المتعلم	فاعلية التعلم	جاذبية التعلم
	يتحمل مسؤولية تعلم الجميع بمستوى واحد من الإتقان.	يقيّم ذاته، ويتأمل في تعلمه.	يهيئ للمتعلمين فرصاً يمارسون فيها أنشطة وخبرات تعلُّم ثرية تنطوي على تحدٍّ حقيقي ذي معنى، وتربطهم ببيئتهم خارج الصَّف.	يحقق للمتعلمين نتائج ذات مسؤولية حقيقية لأنفسهم، وللآخرين.
	يُدير تعلّماً يأخذ في الاعتبار أنماط المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم المختلفة.	يفكر في المشكلات الحقيقية، ويحلّها بأسلوب علمي رصين، يتسمُ بالإبداع.	يهيِّئ للمتعلمين فرصاً متعددة، يمارسون فيها التقييم الذاتي، في ظل تغذية راجعة تمكنهم من تطوير خبراتهم وتعلمهم.	يوفر للمتعلمين ممارسات عملية تنطوي على شيء من الغموض والمشكلات التي تتحدى قدراتهم، وتثير تفكيرهم.
	يعزز روح التعاون والتشارك في التعلم، من خلال تقييم التعلم الجماعي، والاستناد في التقويم إلى محكات تقيس تقدم المتعلم، استناداً إلى المستوى المطلوب الوصول إليه.	يتخذ قرار تعلمه بوعي بِنَاءً على معطيات حقيقية ترتبط بحياته الواقعية.		

◆ منحى التعلم

منحنى التعلّم: هو رسم بياني، يتناول دراسة التغيرات الكميّة التي تطرأ على أداء المتعلم، أثناء اكتسابه مهارة ما. ويوضّح العلاقة بين مرات التكرار، أو التدريب، أو المحاولات التي يبذلها المتعلم أثناء تعلّمه وبين مستوى أدائه. ويمثل (المحور السيني): المتغير المستقل الذي يتمثل في عدد مرات التكرار أو التدريب أو عدد المحاولات، ويمثل (المحور الصادي): السلوك المستهدف أو نتائج قياس الأداء، أو التعلّم (الذي يكون في صورة الزمن المستغرق في أداء النشاط المطلوب تعلّمه، أو عدد الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في المحاولات المتتالية أثناء التدريب، أو نحو ذلك).



ويشتمل المنحنى على مسارات بيانية تصف السلوك في موقفين أو أكثر، أو تصف سلوك أكثر من متعلم مع الأخذ في الاعتبار اختلاف الطلاب في عدد المحاولات اللازمة للتعلّم، ويمكن أن يستخدم في الحصول على نتائج تعلّم مجموعة من المتعلمين، ومن هنا يقوم المعلّم بتحديد منحنيات التعلّم عند هؤلاء الطلاب ليحصل على منحنى مركّب يمثل نتائج تعلّم المجموعة.

وقد طُرِح مصطلح (منحنى التعلّم) بادئ الأمر، في علم النفس التربوي وعلم النفس السلوكي، ومع مرور الوقت اكتسب المصطلح تفسيرات أوسع، وأصبح غالباً ما يطلق عليه تعبيرات متنوعة مثل: (منحنى الخبرة، منحنى التحسّن، منحنى التقدّم، منحنى البدء، منحنى الكفاءة ...). وقد كان (هيرمانايبنجهاوس) أول شخص شرح منحنى التعلّم عام ١٨٨٥ م، حيث توصّل إلى أن الوقت اللازم لتذكر كلمة لا معنى لها يزداد بشكل كبير بزيادة عدد مقاطع الكلمة، ثم قدّم الاختصاصي النفسي(آرثربيلز) شرحاً أكثر تفصيلاً لمنحنيات التعلّم عام ١٩٣٤ م، كما ناقش خصائص الأنواع المختلفة منها مثل: (منحنى التسارع السلبي، منحنى التسارع الإيجابي، منحنى الهضبة، منحنى المضلع التكراري التراكمي). وتعتبر معرفة نتائج الأداء بواسطة منحنيات التعلّم من العوامل التي تنشّط دافعية المتعلمين نحو ممارسة العمل، أو المهارة المطلوب تعلّمها في أغلب المواد الدراسية، أو الموضوعات التعليمية أو مجالات النشاط المدرسي، كما تحقّقُ منحنيات التعلّم ما تحققه الرسوم والسجلات البيانية من تعزيز الأداء، وتوجيه التعلّم. وتختلف باختلاف موضوع التعلّم، أو مجال النشاط، فيشاهَدُ في بعض منحنيات التعلّم: ارتفاعٌ تدريجيٌّ في المنحنى، كما يحدث ذلك غالباً في تذكّر بعض مفردات اللغة الأجنبية حيث يتم تذكر المفردات السهلة بسرعة، مما يرفع منحنى التذكر، ويكسر حدّة ارتفاع المنحنى.

وفي بعض مواقف التعلّم الأخرى: لا يحدث هذا النّمو السريع في بداية الممارسة، وخاصة في تعلّم المواضيع أو المهارات الجديدة على المتعلّم، التي لم يسبق أن مرت بخبرته، مثل: تعلّم السباحة، أو قيادة السيارة، أو ركوب الدراجة، أو كما يحدث في حالة إذا كان التعلّم يتوقف على معرفة بعض الرموز أو المصطلحات التي تعتبر بمنزلة إشارات دالة لاكتساب المهارة.

كما يختلف منحنى التعلُّم في حالة ما إذا كان موضوع التعلُّم له حدود معينة مطلوب الوصول إليها؛ كما في تعلّم بعض الأسماء، أو حفظ بعض الرموز أو المصطلحات، وذلك عما يكون في تعلّم مهارات مركّبة أو معقّدة؛ فإنه يلاحظ أن معدل سرعة التحسّن في تعلّم هذه المهارات يأخذ في التناقص التدريجي بعد أن يصل التعلّم إلى مستوى معين، وهو أعلى معدل يمكن أن يصل إليه الفرد، مما يجعل الممارسة في هذا الحالة عديمة الجدوى، أو أن يصل مستوى التعلّم إلى مرحلة الاستقرار النّسبي لفترة معينة، ثم يأخذ في الارتفاع.

ومن خلال تأمّل الرسم؛ يمكن ملاحظة العلاقة الوثيقة بين هرم منحنى التعلم ناصر التخطيط الفعّال للتعلّم النّشط والتي يعبّر عنها بالأحرف (هـ، ج، أ، ت، م، ت)، وهي المكونة لكلمة (هجا تتمت)، ومنحنى التعلّم. وقد تمّ ربطها بأسهم مميزة وبألوان مختلفة؛ يعبّر كل لون منها عن إحدى عمليات التخطيط الفعّال، وعلاقته بالمرحلة (الزمنية / الأدائية) خلال الموقف التعليمي، ولتوضيح الرسم المقابل عليك معرفة مكوناته:

- المحور الأفقي: يمثّل زمن الحصّة الدراسية، أو الموقف التعليمي التعلّمي، الذي عادة ما يكون (٤٥) دقيقة، ويمكنك تقسيمها إلى قسمين رئيسين؛ مدّة الأول منهما (٢٥) دقيقة، أما القسم الثاني منها فمدته (١٥) دقيقة، يفصل بينها مرحلة توقف (وقت راحة) لا تزيد مدّتها عادة عن (٥) دقائق. ويمكن أن يمتدّ الموقف التعليمي إلى زمن أطول إذا أخذنا بعين الاعتبار عوامل أخرى مثل امتداد الموقف التعليمي إلى عدد من الحصص الدراسية.
- المحور الرأسي: يمثّل عملية التعلّم نفسها، ومدى الارتقاء فيها صعوداً من (لا تعلُّم)، إلى (تعلُّم وأفهام باقية).

المنحنى المتدرّج للعلاقة بين (الزمن / التعلّم)، وصولاً إلى الحدّ الأقصى للتعلّم، ويمثّل المراحل التي يمرّ بها المتعلّم خلال الموقف التعليمي، الذي يُراعى فيه خصائصه، وقدراته، وميوله ... وعوامل أخرى كثيرة، كما سيرد لاحقاً. ويمكن تقسيم المنحنى إلى المراحل التالية:

مرحلة الاكتساب الأولى: وهي (١٥) دقيقة الأولى، وتبدأ مع بداية الموقف التعليمي، ويكون فيها المتعلّمُ عادة في غاية نشاطه، واستعداده للتعلّم، شرط توفُّر عناصر التهيئة والتحفيز المناسبة للتعلّم.

مرحلة التوقّف أو التسطيح: وهي المرحلة التي يبدأ فيها المتعلّم في فقدان قدرته على التركيز في الموقف التعليمي، وتختلف باختلاف خصائص المتعلّمين ومراحلهم العمرية، وتفاوت قدراتهم، وميولهم، وعلى طبيعة الموقف التعليمي، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، وعلى مدى ما يتّبعه المعلّم من أساليب (الإمداد)، و (الدعم والحثّ)، و(الجذب والاحتفاظ)، فإن لم يفعل المعلّم ذلك؛ فإنه مهدّد بما يعرف بـــــــ (ميل التعلّم) الذي يؤدي إلى فقدان المتعلّم كثيراً مما تعلّمه، وعادة ما تكون هذه المرحلة خلال (١٥) دقيقة الأولى من الموقف التعليمي.

مرحلة الاكتساب الثانية: وهي المرحلة التي تلي مرحلة التوقف أو التسطيح، ويعود فيها المتعلّم إلى نشاطه مجدداً، بشرط أن تتوفّر السابقة الذكر: (الإمداد)، و (الدعم والحثّ)، و(الجذب والاحتفاظ)، وعادة ما تكون مدّتها أيضاً (١٠) دقائق.

مرحلة وقت الراحة: ولا نعني بها التوقّف، وإنما هي مرحلة تلي مرحلة الاكتساب الثانية، وتكون عادة (٥) دقائق، يستثمرها المعلّم في (التأمّل وإعادة التفكير)، ويمارس فيها أساليب متنوعة للتحفيز واستثارة المتعلّمين؛ بأسئلة تدفعهم لمراجعة ما قاموا به خلال مرحلَـتي الاكتساب الأولى، وتكتسب هذه المرحلة أهميتها في كونها؛ الانطلاقة لمرحلة الاكتساب الثالثة التي تأتي بعد عمليات (التأمّل وإعادة التفكير)، ويمكن أن نسميّها (مرحلة الاستعادة التلقائية).

مرحلة الاكتساب الثالثة: وهي (١٥) دقيقة الأخيرة من الموقف التعليمي، التي يفترض فيها استعادة المتعلّم تلقائياً قدرته على التركيز، شرط أن يعود المعلّم لتوظيف ما أشير إليه من أساليب، كما سبق ذكره: (الإمداد)، و (الدعم والحثّ)، و(الجذب والاحتفاظ).

الفصل الثالث

التخطيط الفعال للتعلم

الأهداف

سيساعدك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

تكوّن تصوُّراً عن التخطيط الفعال، وسماته.

تدرك فلسفة التخطيط للفهم وخطواته؛ كنمط من أنماط التخطيط الفعال للتعلم.

تميز بين الفهم والمعرفة في ممارساتك للتخطيط للفهم.

تخطط لوحدة دراسية وفق نموذج التخطيط للفهم.

توائِم ممارساتك في التخطيط للفهم؛ مع المعايير المهنية للمعلّم.

حيث يقدم لك هذا الفصل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة بعملية التخطيط للتعليم والتعلم، تتمثل فيما يلي:

تذكر.. أن الخطوة الصحيحة تأتي بعد تحديد الهدف واختيار الوجهة لا قبل

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل الثاني					
الرقم	المعيار	المعايير الفرعية	الرقم	المعيار	المعايير الفرعية
المعيار الأول	التمكن من التخصص، وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.	يحلل بنية المادة العلمية لتخصصه إلى حقائق ومبادئ ومفاهيم ونظريات، ويوضحها ويستخدمها بصورة صحيحة. يوظف المعرفة بوثائق المنهج والمواد الداعمة والخاصة بمادة التخصص، لتحسين تعلم المتعلمين. يوظف مكتسباته العلمية، في تخصصه في أنشطة تعليمية تربط المنهج بحياة المتعلمين.	المعيار الرابع	تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار، وتربط المتعلمين ببيئتهم الطبيعية خارج المدرسة.	يصمم خبرات تعلم تُبنى على معارف المتعلمين السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم. يوظف خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار.
المعيار الثالث	توظيف استراتيجيات، وطرائق التعليم والتعلم، ومصادره التي تتمحور حول المتعلم.	يحدد أهداف تعلم تعكس المناهج وسياسات المدرسة. يخطط لدعم تعلم المتعلمين وفق احتياجاتهم الفردية عند تصميم خبرات التعلم. يدمج المعلومات الخاصة بالمتعلمين في عملية تصميم الخبرات التعليمية.			

توطئه

إذا كان التخطيط أمراً ضرورياً لأي عمل من الأعمال، فإنه في العملية التربوية والتعليمية يُعد في غاية الأهمية، ويجب أن تتذكّر أن التخطيطَ الجيّد للدرس أساسُ الأداء المثمر، وهو السبيل إلى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من العملية التربوية والتعليمية. ويُعد التخطيط الفعّال للتعلّم (التخطيط للفهم) أحدَ الاتجاهات العالمية الحديثة للتخطيط للتدريس، فهو نهجٌ من التخطيط الأكثر توافقاً وملاءمة للمناهج الجديدة. لذا؛ يأتي هذا الفصل لمساعدتك على التخطيط الواعي للفهم، لتحسين فهم المتعلّمين، وتركيز الجهد على نواتج تعلّمهم، وإكسابهم المفاهيم الرئيسة بصورة وظيفية، بما يحقق تعلّماً جاذباً، ونشطاً، وفاعلاً، ومرتبطاً بالحياة.

- التخطيط الفعال: هو ذلك النهج من التخطيط الذي يساعد المتعلمين على أن يصبحوا أكثر إنتاجية في الأعمال الجديرة بالمحاولة، من خلال استثارة تفكيرهم، وشد انتباههم، وجذبهم بعمق إلى الموضوع، وإتاحة الفرصة لهم بالانخراط في أنشطة تعلم تقودهم إلى تقديم أداء ينطوي على جوهر فكري، يتسم بمعايير عالية.

فهو يخطط لـــــــ:

- نواتج وأهداف تعلّم تُحَقِّق تعلماً أكثر وعياً وتحديداً.
- جميع الأساليب والمواد التي تستخدم، ويتم تشكيلها طبقاً لمفهوم واضح للرؤية الخاصة بالنتائج المرغوبة.
- تحديد ما يجب أن يفهمه المتعلمون، وأن يكونوا قادرين على عملِه كنتيجة للخطة.

- أنماط التخطيط:

يهدف التخطيط التعليمي إلى توفير البيئة التعليمية المناسبة؛ بكافة أساليبها وأدواتها، للوصول بالمتعلمين إلى الأهداف التعليمية المرجوة، وقد تنوعت أنماط التخطيط التعليمي بتنوُّع النظريات التي يستند إليها، فالتخطيط التقليدي القائم على النظرية السلوكية؛ جعل جميع الأدوار التعليمية منُوطة بالمعلم، ويتطلب منه نقل المعرفة للمتعلمين، لذا؛ فهو يُركز على ما سيفعل المعلم وكيف يفعله، وفي ظل تطور نظريات التعليم والتعلم (النظرية البنائية والاجتماعية،...)، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، تَطَلَّبَ الأمر إحداث تحوُّل في العملية التعليمية من تعليم إلى تعلُّم، وهذا يتطلب التحرُّر من نمطية التفكير السابقة، والتفكير كثيراً في نقاط التعلم المحددة التي نسعى إليها؛ والدليل على حدوث ذلك التعلم. هذا النوع من التخطيط يبدأ من النتائج التي نسعى لتحقيقها، ثم التفكير في الأدلة والشواهد على تحقق تلك النتائج، ثم التفكير في الخبرات والأنشطة التعليمية التعلمية، بما يحقق تخطيطاً صحيحاً للفهم.

التخطيط للفهم

هو أحد أنماط "التخطيط الفعال"، الذي يعتمد على التفكير بصورة هادفة ودقيقة، للوصول إلى الفهم العميق للمتعلِّم؛ وهو الهدف الأساسي، ولا يقف "التخطيط الفعال" عند حد اكتساب عدد قليل من المهارات التقنية الجديدة، بل يسعى لجعل المتعلِّم أكثر وعياً وتحديداً لأهدافه, وهذا يتطلب منا -بصفتنا معلمين- أن نُحدِث تحوُّلاً مهماً في تفكيرنا بشأن طبيعة عملنا، بحيث نرُكز التفكير بداية في نقاط التعلم المحددة التي نسعى لها, ونُركز فى الدليل على حدوث ذلك التعلم, قبل التفكير فيما سنفعله, أو ما نقدمه في الأنشطة التعليمية والتعلمية.

نسعى في تخطيطنا للفهم إلى تجنب خطأين مؤثرين، يُسببان ضعف فاعلية التخطيط, وهما:

- الخطأ الأول (التغطية): أي النظر إلى المحتوى التعليمي نظرة سطحية من غير قصد، من خلال التركيز على التفاصيل السطحية، دون التعمّق في أي منها، فينظر المتعلم إلى المحتوى بمختلف مستوياته بنفس القدر من الأهمية، على أنه كمية من الحقائق يجب تذكرها دون ترتيب للأهمية أو الأولوية لما يجب تذكره، وتظهر في صورة ذهنية مفككة لا يربطها معنى، وهي عملية يلجأ إليها المعلم بقصد استكمال خطة المنهج في الزمن المتاح.
- الخطأ الثاني (النشاط): يرتكزُ التخطيطُ هنا على أن النشاط تعبيرٌ عملي دون التفكير في أي خبرات جاذبة، ولكن قد لا تقود إلى تبصر أو تحصيل واعٍ، وعلى الرغم من أن الأنشطة مسلية ومثيرة إلا أنها غالباً لا تقود إلى أي نشاط ذهني، والتخطيط المرتكز على الأنشطة يفتقر إلى تركيز واضح على أفكار مهمة، وإلى أدلة مناسبة على حدوث التعلم, وبشكل خاص في أذهان المتعلمين؛ إذ يعتقد المخطِّط أن مهمة المتعلمين تنحصر في مجرد الانهماك في النشاط, ويعتقدُ المتعلمون أن التعلم هو النشاط، بدلاً من أن يوجَّهوا إلى الاعتقاد بأن التعلم يأتي ويتحقق من خلال معرفة معنى النشاط، وليس من خلال النشاط نفسه.

فالتخطيط المعتمد على التغطية أو النشاط؛ يجعل المتعلمين لا يستطيعون أن يدركوا، أو يجيبوا عن أسئلة من قبيل:

- ما الهدف؟
- ما الفكرة الكبرى هنا؟
- ما الذي يساعدنا هذا الشيءُ في فهمه أو في عمله؟
- بماذا يرتبط هذا الشيء؟
- لماذا يجب أن نتعلم هذا؟

إن التركيز على التوسّع في تقديم المعارف، دون النظر في عمقها (فهمها)، يجعل التعلم غير ذي معنى للمتعلم، مما يقلل احتمالية بقائه، فالتعلم ذو المعنى يتطلب التخطيط للفهم، أي التخطيط لتقديم معارف عميقة (اتساع مرتبط بعمق).

ويُعدّ الفهم قضية بنائية، تمكن المتعلم من استخدام الحقائق والمهارات بوعي، وإدراك وفاعلية، وتطبيقها في سياق حقيقي؛ فالفهم لا يقف عند مستوى المعرفة والمهارة، بل يتطلب القدرة على الأداء بعمق وبصيرة، والقدرة على النقد والتبرير لتلك الأداءات، بما يضمن نقلَ أثر التعلم في سياقات جديدة، وللفهم عدة تعريفات منها: قدرة المتعلّم على:

إقامة صلات وربط للمعرفة وأجزائها، ليعطي للأشياء معنى.

- التفكير والعمل بمرونة مستخدماً الأشياء التي يعرفها.
- النظر إلى الشيء بعلاقاته مع الأشياء الأخرى، أي تلاحظ كيف يعمل، وما النتائج المترتبة على ذلك، وما الأشياء المسببة له.
- تطبيق ما تعلمه في مواقف مختلفة ذات صلة.

وقد اقترح (جرانت ويجنز) و (جاي ماكتاي) ستة أوجه يكشف بها المعلم فهم المتعلم، كما هو موضح في الجدول التالي:

وجه الفهم	معناه	أسئلة دالة يطلب من المتعلم الإجابة عنها
الشرح Explain	يوضح المتعلم كيف تعمل الأشياء، وما تشير إليه ضمناً، ومواقع ارتباطها، وسبب حدوثها، ويقدم تفسيرات مبررة ومنظمة للظواهر والحقائق والبيانات، ويقيم علاقات متبصرة واعية، ويقدم أمثلة أو شروحات مفيدة تدعم استنتاجه.	اشرح ما تعرفه؟ ما سبب وجود الحقائق؟ قدم مبرراً وجيهاً يدعمك؟ فسِّر سبب صحة إجابتك؟

وجه الفهم	معناه	أسئلة دالة يطلب من المتعلم الإجابة عنها
التفسير Interpret	يفسر ما فهمه بسرد قصصي ذي معنى، وتقديم ترجمات مناسبة، وتقديم بُعد شخصي أو تاريخي للأفكار والأحداث، مستخدماً لغته الخاصة لتسهيل الوصول للفهم، من خلال الصور والحكايات والقياس والنماذج.	ما الذي يعنيه ذلك؟ ولماذا هو مهم؟ ما الهدف منه؟ وما أهميته في الحياة؟ كيف يرتبط بحياة المتعلم؟ ما المعقول فيه؟
التطبيق Apply	يستخدم ما يعرفه بطريقة فاعلة، في سياقات مختلفة (الأداء العملي مع ما تعلمه).	تتطلب: استخدام مشكلات جديدة ومواقف مختلفة عند التقويم. كيف، وأين يمكن استخدام المعرفة؟ كيف أعدل تفكيري وعملي لتلبية متطلبات الموقف؟
الرؤية / المنظور Perspective	قدرة المتعلم على رؤية وسماع وجهات النظر المختلفة للآخرين، بما يمكنه من رؤية الصورة الكلية بحيث يستطيع فهم وجهات نظر مختلفة، ويوضح الجانب الآخر من المسألة، ويدرك الافتراضات الأساسية، ويتخذ موقفاً نقدياً.	كيف تبدو المسألة من وجهة نظر أخرى؟ كيف سيرى الآخر منظري وأنا أنقد الأشياء؟ ما الأسئلة والافتراضات التي كونت وجهة نظر الآخر؟
التعاطف Empathize	قدرة المتعلم على أن يضع نفسه مكان الآخر، ويبتعد عن استجابته وردوده لتفهم الآخر.	كيف يبدو الأمر لك؟ ما الشيء الذي لم أَرَهُ؟ ما الذي كان الآخر يشعر به؟
المعرفة الذاتية Self-knowledge	معرفته لمواطن جهله، ومعرفة أن نمط تفكيره وسلوكه يؤثر على فهمه إيجاباً وسلباً، ويظهر وعياً فوق معرفي، ويدرك النمط الشخصي والتحيز والإسقاطات وعادات العقل التي تعيق الفهم، ويعي ما لا يفهمه الآخر، ويتأمَّل في معنى التعلم والخبرة في البحث عن النقاط العمياء.	تتطلب ممارسة التأمل الذاتي.

فلسفة التخطيط للفهم.

قدّم (جرانت ويجنز Grant Wiggins) و (جاي ماكتاي Jay Mctighe) فلسفة جديدة للتخطيط للتعلُّم، تُركز على الفهم، يقاس من خلال الأداء، ومعنى الأداء لديهما أن تعمل شيئاً له قيمة في العالم خارج المدرسة، حيث يتطلب التخطيط للفهم أن نبدأ بطرح السؤال:

ما الذي سنقبله كشاهد ودليل على أن المتعلمين قد حققوا الأفهام المرغوبة، والكفاءات قبل أن نتقدم إلى تخطيط خبرات التعليم والتعلم؟

يركز التخطيط للفهم في البحث عن الفكرة الكبرى التي يدور حولها المحتوى، وتُعدّ جوهرَ الموضوع أو المادة الدراسية، وهي مفهوم أو موضوع أو قضية يشحذ التفكير، ويربط أجزاء المعرفة المتناقضة ببعضها، ويعطيها معنى تعمل من خلاله على تزويد المتعلمين بالفهم، الذي يساعدهم في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

◆ خطوات التخطيط للفهم:

تتمثل خطوات التخطيط للفهم، في الآتي:

- تحديد النتائج المرغوبة: تتمثّل في تحديد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويستوجب الفهم، ويستطيع فِعله، وهي الأفهام الباقية المرغوبة.
- تحديد البراهين والأدلة على تحقيق تلك النتائج: تتمثّل في تحديد المؤشرات والشواهد الدّالة على تحقيق المتعلم النتائج المرغوبة، ومدى فهمه لها وبراعته في أدائها.
- التخطيط للخبرات التعليمية والتعلّمية: تتمثّل في تخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية الفعالة، وبنائها في ضوء تحديدنا للنتائج المرغوبة (الأفهام الثابتة)، والمؤشرات والشواهد الملائمة لقياس الفهم.

فعندما نبدأ التخطيط للفهم؛ نتأمل النموذج المقابل الذي يتضمن خطوات التخطيط الثلاث السابقة، وتتضح أبعاده فيما يلي:

البيانات الأساسية:

تتمثل في عنوان الوحدة، والمادة، والموضوع، والصف، وعدد الحصص المخصصة لتدريس الوحدة.

الأفكار الكبرى:

هي الأفكار المحورية في المحتوى من المفاهيم، والمبادئ والنظريات القابلة للانتقال في سياقات مختلفة، وتعمل على ربط الحقائق والمهارات المنفصلة.

عنوان الوحدة:	المادة:.....
الموضوع:	الصف:.....
الأفكار الكبرى	
الخطوة الأولى: تحديد نتائج التعلم المرغوبة	
الأهداف الرسمية: ما الأهداف ذات الصلة التي ستعالجها هذه الخطة (مثال: معايير المحتوى، أهداف المساق...)	
الأفكار الكبرى (الأفهام الثابتة) سيفهم المتعلمون ... • ما الأفكار الكبرى؟ • ما نقاط الفهم المحددة المرغوبة بشأن هذه الأفكار؟ • ما المفاهيم الخاطئة المتوقعة؟	الأسئلة الأساسية: • ما الأسئلة المثيرة التي ستعزز الفهم وانتقال أثر التعلم؟
سيعرف المتعلمون... • ماهية المعرفة والمهارات الأساسية التي سيكتسبها المتعلمون كنتيجة لهذه الوحدة.	سيكون المتعلمون قادرين على ... • ما الذي يجب عليهم أن يقوموا به في النهاية كنتيجة لتلك المعارف والمهارات؟

الخطوة الثانية: تحديد البراهين والأدلة على تحقق نواتج التعلم
المهمات الأدائية: • من خلال أي المهمات الأدائية سيعرض المتعلم نقاط الفهم المرغوبة؟
المحكات الرئيسة: • بأي محكات سيتم الحكم على أداءات الفهم؟
أدلة أخرى: • من خلال أي الأدلة الأخرى (مثال: اختبارات فجائية قصيرة - اختبارات طويلة – التذكير الأكاديمي – الملاحظات – النشاط المنزلي – المفكرات...) سيعرض المتعلمون تحصيلهم النتائج المرغوبة؟ • كيف سيفكر (يتأمل) المتعلمون في تعلمهم ويقوّمون أنفسهم ذاتياً؟
الخطوة الثالثة: خبرات التعليم والتعلم
الأنشطة التعليمية التعلمية: • ما الخبرات التعليمية التعلمية التي ستمكن المتعلمين من تحقيق الأهداف المرغوبة؟ كيف ستعمل الخطة على ذلك؟ • كيف سأساعد المتعلمين على معرفة إلى أين تتجه الوحدة، وماذا يتوقع منها؟ وما الخلفية المعرفية لدى المتعلمين (معرفتهم القبلية واهتماماتهم)؟ • كيف سأجذب المتعلمين جميعهم وأثير اهتماماتهم؟ • كيف سأعد المتعلمين وأساعدهم في معايشة الأفكار الأساسية، واستقصاء المواضيع أو القضايا؟ • كيف سأتيح الفرصة للمتعلمين لإعادة التفكير، ومراجعة فهمهم وعملهم؟ • السماح للمتعلمين بتقييم عملهم وما ينطوي عليه من خصائص. • كيف سأجعل أنشطة التعلم ملائمة (مشخصنة) للاحتياجات والاهتمامات والقدرات المختلفة للمتعلمين؟ • كيف ستكون الأنشطة منظمة على نحو يزيد المشاركة الأولية المستمرة إلى الحد الأقصى والتعلم الفعال أيضًا؟

أولاً: الخطوة الأولى: تحديد النتائج المرغوبة وتمييزها:

تُمثل النتائج المرغوبة ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون ويفهموه، ويقدروا على عمله في مواقف جديدة مستمرة، وفق فهم عميق يمثل الأفهام الثابتة المرغوب فيها. وتتكون هذه الخطوة من عدة أجزاء مترابطة تشكل في مضمونها نتائج التعلم المرغوبة؛ وهي:

- الأهداف الرسمية: تمثل معايير المحتوى، أو أهداف المقرر، أو كفايات المقرر، أو مخرجات التعلم.
- الأفهام الثابتة: هي تعميم مصاغ على شكل جملة كاملة، يحدد ما نريد من المتعلمين أن يفهموه عن الفكرة الكبرى، ويتم البحث عن طبيعة الفهم المرغوبة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:
  - ما الذي نريد من المتعلمين فهمه؟
  - ما الذي نريد أن يدركه المتعلمون مما هو غير واضح لكنه مهم؟
- الأسئلة الأساسية: هي ذلك النوع من الأسئلة التي لا تنتهي بسرعة إلى حقيقة أو نتيجة ثابتة، بل تقود لاستقصاء حقيقي، وتستثير التفكير لتسليط الضوء على الأفكار الكبرى، وطرح مزيد من الأسئلة الجديدة؛ بهدف الوصول إلى أفهام أعمق، وتكون قابلة للجدل، مثل: كيف تتغلب المخلوقات الحيّة على ظروف البيئات القاسية لتبقى حيّة؟ وترتبط الأسئلة الأساسية ارتباطاً وثيقاً بالأفكار الكبرى.
- المعارف: نقصد بالمعرفة إجرائيًّا في مجال التخطيط: ما نريد من المتعلِّمين أن يعرفوه، وتشمل: (المفردات، المصطلحات، التعريفات، المعلومات الحقيقية الرئيسة، التفاصيل المهمة، الأحداث والأشخاص المهمّين، التسلسل والخطوط الزمنية).
- المهارات: نقصد بالمهارات إجرائيًّا: ما نودُّ من المتعلِّمين أن يكونوا قادرين على عمله، وتشمل: (المهارات العقلية كالمقارنة والاستنتاج والتحليل، والمهارات الاجتماعية كالتواصل، والمهارات البينشخصية والجماعية، والمهارات الحركية كالسباحة، وقيادة السيارة، والزراعة...).

ثانيا: الخطوة الثانية، تحديد البراهين والأدلة على تحقق نواتج التعلم:

نسعى في هذه المرحلة إلى الوقوف على ما إذا كان المتعلمون قد حققوا النتائج المرغوبة، وتحديد الشاهد على مدى فهم المتعلم وبراعته، حيث تعد الشواهد والأدلة هي البراهين والأشياء الملموسة والمرئية والمسموعة؛ التي يجب أن يبحث عنها المعلم، ويأخذها في اعتباره عند إصدار أحكام على جودة أداء المتعلم من خلال التالي:

- المهمة الأدائية: هي المشكلة التي تُعطى للمتعلم في صورة هدف حقيقي يوضع في سياق حقيقي من التحديات والاحتمالات، ليطور المتعلم ناتجاً أو أداء ملموساً لفئة مستهدفة (مستفيد حقيقي أو افتراضي)، وتَكُون المحكات التقييمية ومعايير الأداء مناسِبة للمهمة، ومعروفة مسبقاً، ويصمِّم المعلم المهمة الأدائية في صورة سيناريو متعدد الأبعاد، يوفر للمتعلمين فرصاً لإظهار ما يعرفونه، وإظهار ما هم قادرون على القيام به في سياق الحياة الحقيقية، وتقدِّم مهمات الأداء الدليل على تحقق الفهم، حيث يتحقق الفهم من خلال الممارسة والمعرفة، وتطبيقهما في سياق حقيقي.

- الأدلة الأخرى (مثل: اختبارات فجائية قصيرة، اختبارات طويلة، التذكير الأكاديمي، الملاحظات، النشاط المنزلي، المفكرات)؛ حيث تدلل على كيف سيعرض المتعلمون تحصيلهم للنتائج المرغوبة، وكيف سيفكر (يتأمّل) المتعلمون في تعلمهم ويقيموّن أنفسهم ذاتياً؟

وسيتم تناول أدوات التقويم بالتفصيل في الفصل السادس

تعد أنشطة التعلم الثرية والمهام الأدائية الفعالة بمثابة حلقة الوصل و الترس المحرك لهم لباقي عناصر التخطيط للفهم

ثالثا: الخطوة الثالثة: التخطيط للخبرات التعليمية والتعلمية:

تُعد أنشطة التعلم العنصر الأهم في تحقيق الفهم، إذا ما بُنيت بشكل فاعل وفق المعايير المعتمدة. وأنشطة التعلم هي مجموعة الأداءات المخطط لها، والتي يمارسها المتعلمون في وقت محدد، وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وحسب الإمكانات المادية المتاحة لهم، وتتم تحت إشراف المعلم سعياً لتحقيق نواتج تعلم محددة. وسيتم توضيح خطوات تصميم أنشطة التعلم الثرية بالتفصيل في الفصل الرابع.

وبعد أن تأملنا أبعاد نموذج التخطيط للفهم، كيف يمكنك – أخي المعلم – أن تقوم بالتخطيط لوحدة دراسية؟

استمراراً لتفعيل منهجية توظيف المعايير والسعي إلى تبنيها في كل أمورك، فإن نقطة البدء هي التعرف على معايير التخطيط الفعال للتعلم النشط (التخطيط للفهم)، التي تتمثل فيما يلي:

- المعيار الأول: تركز الخطة على الأفكار الكبرى للمحتوى المستهدف.

ومؤشرات ذلك:

- تتصف نقاطُ الفهم بأنها دائمة.
- تستند نقاط الفهم المستهدفة إلى أفكار كبرى، هي جوهر المحتوى المستهدف.
- تترك نقاط الفهم المستهدفة أثراً على التعلّم قابلاً للانتقال.
- تحتاج نقاط الفهم إلى الكشف.
- تُصاغ نقاط الفهم المستهدفة على شكل أسئلة تستثير الاستقصاء والتفكير.
- تُشجع نقاط الفهم على انتقال أثر التعلم.
- تتصف الأسئلة الأساسية بأنها مثيرة، وقابلة للجدل.
- تحتمل الأسئلة الأساسية توليد استقصاء حول الأفكار الأساسية.
- تتحدد المعرفة والمهارات ذات الصلة بالوحدة.

- **المعيار الثاني:** تقدِّم أساليبُ التقويم مقاييس عادلة، ومهمة، وموثوقة، وكافية للنتائج المرغوبة.

ومؤشرات ذلك:

- يعرض المتعلمون فهمهم من خلال مهمات أدائية حقيقية.
- تستخدم أدوات قياس مناسبة، تستند إلى محكات تقييم نواتج المتعلمين وأداءاتهم.
- تستخدم أشكال تقويم متنوعة، ومناسبة لتوفير أدلة إضافية على التعلم.
- تستخدم التقويمات كتغذية راجعة لكل من المعلمين والمتعلمين.
- تشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.

- **المعيار الثالث:** تعتبر الخطة التعليمية فاعلة وجاذبة.

ومؤشرات ذلك:

- تُعرِّف المتعلمين إلى أين يتجهون، وسبب أهمية المادة، وما هو مطلوب منهم.
- تجذب المتعلمين نحو التعمق في الأفكار الكبرى.
- تتيح فرصاً لاستقصاء الأفكار الكبرى ومعايشتها، والإعداد للأداءات المرغوبة.
- تتيح للمتعلمين فرصاً كافية لإعادة التفكير في عملهم ومراجعته، وتحسينه استناداً إلى التغذية الراجعة.
- تتيح الفرصة للمتعلمين لتقييم عملهم، والتفكر في تعلمهم، ووضع أهداف لأنفسهم.
- تتلاءم الخطة لتعالج اهتمامات المتعلمين جميعهم، وأساليب تعلمهم.
- تزيد من المشاركة والفاعلية إلى الحد الأقصى من خلال التنظيم والتسلسل.

بناء الخطوة الأولى، تحديد النتائج المرغوبة وتمييزها:

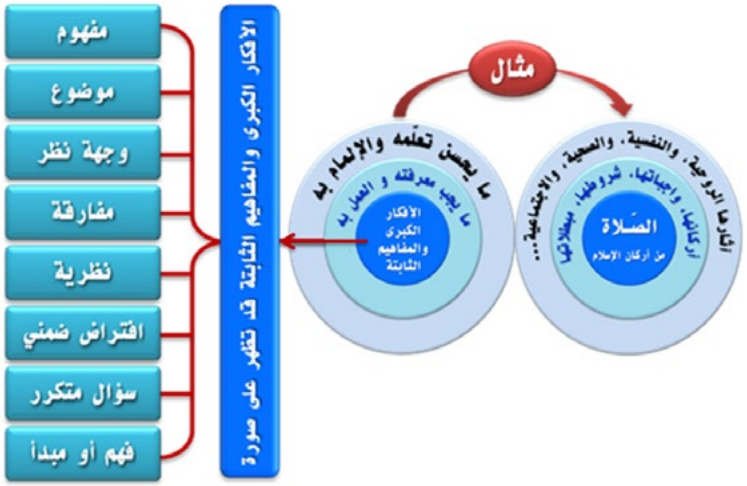
لتحديد النتائج المرغوبة وتمييزها، ستحاول الإجابة عن عدة أسئلة، هي:

السؤال الأول: كيف يمكنك أن تحدد الأفكار الكبرى التي تشكل أساس الموضوع أو الوحدة الدراسية التي تريد أن تخطِّط لها؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقترح الخطوات التالية:

١. تحليل المحتوى، والاستفادة من المنظّم البياني المشتمل على ثلاثة أشكال دائرية (دوائر الاهتمام والتركيز في المحتوى الدراسي)؛ حيث يتطلب الأمر في بدايته مزيداً من التأمل فيما قمت بتصنيفه وفق حلقات التركيز التالية التي تعمل على تحديد الإطار المرجعي النافع لتحديد أولويات للمنهج التعليمي.

- الحلقة الصغرى (الأفكار الكبرى والأفهام الثابتة): ففي الصلاة، كركن من أركان الإسلام، وفريضة من فرائضه؛ تعد فكرة أساسية ومفهوماً ثابتاً وكبيراً.



- الحلقة الوسطى (ما يجب معرفته والعمل به من المعارف والمهارات): ففي الصلاة تعد الأركان والواجبات، والشروط والمبطلات أموراً يجب أن يعرفها المتعلم ويعمل بها.
- الحلقة الكبرى: (ما يحسن تعلمه والإلمام به): ففي الصلاة مثلاً يُعدّ معرفة الآثار الروحية والصحية والاجتماعية، من المعارف الداخلة في هذا المعنى.
- ويوضّح المثال على موضوع (الصّلاة) تطبيقاً عملياً لما سبق، ويعينك على محاكاته في جميع التخصصات والمواد الدراسية، من خلال تحليل المحتوى، وتصنيفه، ثم تحديد موقعه بالنسبة للنتائج المرغوبة وفق (الدوائر الثلاث).

٢. التأمُّل في أهداف مصفوفة المدى والتتابع المضمَّنة في وثيقة المنهج، والمتوافرة على موقع وزارة التربية والتعليم(http://www.moe.gov.sa)، وكذلك التأمُّل في أهداف الوحدة الدراسية، ثم وضع دائرة حول الأسماء المتكررة في الأهداف الرسمية الواردة في مصفوفة المدى والتتابع، أو الواردة في دليل المعلم، أو في بداية الوحدة الدراسية في كتاب الطالب؛ لإبراز الأفكار الكبرى، وكذلك حول الأفعال المتكررة لتحديد المهمات المحورية، وتحديد المفاهيم التي يمكن أن ينتقل أثر تعلُّمها إلى مواقف جديدة مثل: البيئة، التقنية، الاختراع، الصداقة...

٣. البحث عن إجابة لسؤال أو أكثر من الأسئلة التالية للوصول إلى الأفكار الكبرى في محتوى الوحدة الدراسية:

- لماذا نعلِّم وحدة ..... ؟ وماذا يعني ذلك ؟
- ما الذي يجعل دراسة ..... عالمية؟
- إذا كانت الوحدة عن ..... قصة؛ فما مغزاها؟
- ما الفكرة الكبرى المتضمّنة في مهارة ..... ؟
- ما المفهوم أو المشكلة أو الموضوع الذي يندرج تحت ..... ؟
- ما الذي لن نتمكن من عمله إذا لم نفهم ..... ؟
- كيف يُستخدم ويطبق ..... في العالم الأوسع؟
- ما أهمية تعلُّم .....؟

نضع بين يدك مجموعة من المعايير التي تساعدك في تحديد الأفكار الكبرى، وهي على النحو التالي:

١- تمثل فكرة محورية لها قيمة باقية، تتعدى حجرة الدراسة، وتسعى للإجابة عن السؤال الآتي: ما الجدير بأن يعرفه المتعلِّم؟

٢- تعدُّ في قلب العلم أو المادة الدراسية، حيث تزوِّد المتعلمين باستبصارات عن كيفية تولد المعرفة واختبارها.

٣- يتطلب الكشف عنها الإبانة؛ حيث تمثِّل المفاهيم المهمة، أو العمليات التي يجد المتعلمون صعوبة في إدراكها، وقد يسيئون فهمها.

٤- توفر إمكانية دمج المتعلمين، وإثارة ميولهم، والاستحواذ على انتباههم.

٤. ثنائيات المقترنة ببعضها من مثل: (التركيب والوظيفة، المجموع والفرق، المقارنة والمقابلة، المعنى والتركيب، العامل والنتيجة...) فهذا يولّد أفكاراً كبرى؛ لأن هذه الأزواج تشير إلى التقصي الذي ينبغي أن يُجرى، وتُعدّ مدخلاً لإعادة التفكير الذي سيحتاج إليه المتعلمون من أجل أن يفهموا الأفكار ويستفيدوا منها.

السؤال الثاني: كيف يمكنك بعد تحديد الأفكار الكبرى أن تصوغ الأسئلة الأساسية المستثيرة التي ستعزز البحث، والفهم، وانتقال أثر التعلم؟

تعدُّ "الأفكار الكبرى" بمثابة الجذر لصياغة "الأسئلة الأساسية"، وعلينا أن نُعِدَّ أنفسنا – بصفتنا معلمين - لتحليل المحتوى، والخروج منه بالأسئلة الأساسية، وصياغتها بما يتناسب مع لغة المتعلمين، وجعلها جاذبة، ومثيرة لعقولهم، ووجدانهم قدر الإمكان .

قد يتساءل بعضُنا: هل يجب أن يكون لكل فهم سؤال أساسي؟ للإجابة عن ذلك يمكن القول أنه ليست هناك حاجة لأن يكون مقابلَ كلّ فهم سؤال أساسي؛ إلا أنه من المهم أن ندرك أن هناك صلة وثيقة وواضحة بين الأسئلة الأساسية والأفهام، إذ تعد الأسئلة الأساسية مدخلاً لتقصي الأفكار الكبرى، التي تقود إلى الأفهام المطلوبة، وذلك يعني أنه قد يكون هناك سؤال أساسي واحد أو أكثر مرتبطٌ بالأفهام المحددة؛ بحيث تثير الأسئلة الأساسية التقصي لجميع الأفهام الثابتة المحددة.

- معايير الأسئلة الأساسية:
  - تستحث استقصاءً حقيقيًّا وملائماً، بحثاً عن الأفكار الكبرى عن المحتوى الأساسي.
  - تثير تفكيراً عميقاً، ونقاشاً حيًّا، واستقصاءً مستديماً، وفهماً جديداً، وتثير إجاباتها مزيداً من الأسئلة.
  - تتطلب من المتعلمين النظر إلى البدائل، وتقييم الأدلة، ودعم أفكارهم وتبرير إجاباتهم.
  - تستثير بشكل مستمر وحيوي إعادة التفكير بالأفكار الكبرى، والافتراضات والدروس السابقة.
  - تحث على عمل روابط ذات معنى، مع التعلم السابق والخبرات الذاتية.
  - تتكرر بشكل طبيعي مُتِيحة فرصاً للانتقال إلى مواد دراسية أخرى.
  - تعكس أسئلة حقيقية يسألها الناس في حياتهم، أو في مجال أعمالهم؛ بمعنى أنها ليست مصطنعة للدراسة فحسب.

السؤال الثالث: كيف يمكنك – بعد تحديد الأفكار الكبرى وصياغة الأسئلة الأساسية – أن تحدد المعارف التي سيكتسبها المتعلمون، والمهارات التي يقدرون على عملِها كنتيجة لهذه الوحدة؟

متى ما تمكَّنت من تفكيك الأهداف الرَّسمية - وفق الخطوات الإجرائية التي سبق أن أمددناك بها- للوصول إلى تحديد الأفكار الكبرى، ونقاط الفهم؛ فسيسهل عليك صياغة الأسئلة الأساسية، وبالتالي سيقدِّم ذلك للمتعلِّمين مؤشِّرات واضحة على المعارف والمهارات اللازمة لتعلُّم الأفكار الكبرى.

السؤال الثالث: كيف يمكنك – بعد تحديد الأفكار الكبرى وصياغة الأسئلة الأساسية – أن تحدد المعارف التي سيكتسبها المتعلمون، والمهارات التي يقدرون على عملِها كنتيجة لهذه الوحدة؟

متى ما تمكَّنت من تفكيك الأهداف الرَّسمية – وفق الخطوات الإجرائية التي سبق أن أمددناك بها- للوصول إلى تحديد الأفكار الكبرى، ونقاط الفهم؛ فسيسهل عليك صياغة الأسئلة الأساسية، وبالتالي سيقدِّم ذلك للمتعلِّمين مؤشِّرات واضحة على المعارف والمهارات اللازمة لتعلُّم الأفكار الكبرى.

المعرفة هي: ما نريد من المتعلِّمين أن يعرفوه، وتشمل: (المفردات، المصطلحات، التعريفات، المعلومات الحقيقية الرئيسة، التفاصيل المهمة، الأحداث والأشخاص المهمّين، التسلسل والخطوط الزمنية).

المهارات هي: ما نريد من المتعلِّمين أن يكونوا قادرين على عمله، وتشمل: (المهارات العقلية كالمقارنة والاستنتاج والتحليل، والمهارات الاجتماعية كالتواصل، والمهارات البينشخصية والجماعية، والمهارات الحركية كالسباحة، وقيادة السيارة، والزراعة...).

المعرفة الحقيقية
- تقريرية بطبيعتها.
- مباشرة ومقبولة.
- لا ينتقل أثر تعلُّمها.

المهارات المستقلة:
- إجرائية بطبيعتها
- إجراءات بسيطة وغير مترابطة
- وسيلة لهدف أكبر
- انتقالها محدود

بناء الخطوة الثانية، تحديد البراهين والأدلة على تحقق نواتج التعلم:

تُعد هذه الخطوة جوهر التخطيط للفهم؛ فبعد أن قمت بتحديد نواتج التعلم المرغوبة، تسعى – الآن- لجمع الأدلة والبراهين التي تتسم بالصدق والثبات والموثوقية، فتفكر كمقوِّم وليس كمخطِّط لنشاط ما، مع ملاحظة أنه يجب أن يكون هناك توافق تام بين النتائج المرغوبة التي تسعى إليها، والأدلة التي تخطط لجمعها، وحاوِل اتباع الخطوات التالية:

١. انظر في أدلة الأفهام: المعارف والمهارات، التي حددت في المرحلة الأولى، وحاول أن تحدد أدلة وبراهين تدلل على تحققها.
٢. حدد مهمات أدائية واقعية، وقم بصياغتها وفق أوجه الفهم الستة بحيث تكون واضحة (ويمكن الانتقال من نموذج تخطيط الوحدة الدراسية إلى نموذج تصميم المهمة الأدائية كما سيرد في الفصل السادس)
٣. حدد المحكّات الرئيسة المناسِبة، التي يمكن استخدامها لوضع مقاييس التقويم (التي ستجد تفاصيلها في الفصل السادس).
٤. حدد أدلة أخرى ستكون هناك حاجة إليها (وقد عُرِض في الفصل السادس من هذا الدليل عديدٌ من هذه الأدلة).
٥. اختبر أفكارك، وطبِّق معايير التخطيط الخاصة بالمرحلة الثانية، وتبيَّن مدى تحققها فيما اتخذت من أدلة وبراهين على تحقق نواتج التعلم المرغوبة.

المرحلة الثانية: تحديد البراهين والأدلة على تحقق نواتج التعلم	
تتمثل مهمتك الأدائية في	
أبعاد المهمة الأدائية	سيناريو المهمة الأدائية
الهدف	مهمتك هي..... الهدف هو أن..... المشكلة أو التحدي هي.....
الدور	أنت.....
الجمهور	الجمهور المستهدف هو.....
الموقف	السياق الذي تجد نفسك فيه هو..... التحدي يتضمن معالجة.....
الناتج، الأداء، الغرض	الناتج..... الأداء..... الغرض.....
معايير ومحكات النجاح	(التوقعات) يجب أن يحقق ناتِجُك المعايير التالية.....
أدلة أخرى	

سلم التقدير الوصفي للمهمة الأدائية					
معايير ومحكات النجاح	مبتدئ	نامٍ	كفء	متميز	الشواهد والأدلة ومجموع النقاط

بناء الخطوة الثالثة، التخطيط للخبرات التعليمية والتعلمية:

ينبغي أن تُولِـــي أنشطة التعلم العناية الفائقة التي تتناسب مع أهميتها؛ فكثير من المعلمين يأخذون وقتاً أكبر في التفكير فيما سيفعلونه، بينما المهم هو أن يفكروا كثيراً فيما سيفعله المتعلم وما سيصل إليه. وفيما يأتي؛ أهم النقاط التي من المهم أن تأخذها بعين الاعتبار عند بناء أي نشاط ثِريّ وفعَّال.

والأنشطة هي خبرات تعلّمية، تُـــعَدّ وسائل لبلوغ الأهداف والنتاجات التعلّمية، وتمثل ما ينبغي أن يكتسبه المتعلمون ويمارسوه به في حياتهم.

للتخطيط لبناء أنشطة التعلم: ابدأ بالأسئلة الأربعة التالية:

١. ماذا يحتاج المتعلمون أن يتعلموه؟ (نواتج التعلم)
٢. ما أولويات التعلم في المحتوى؟
٣. كيف سيفهم المتعلمون ويتذكرون المعارف الجديدة؟ (الاحتياجات المعرفية)
٤. ما وسائل التعلم الطبيعية التي سوف تدعم هذا العمل الفكري؟ (الاحتياجات التفاعلية)

ينبغي أن تعرف أنه يفضَّل أن تستخدم أوجه الفهم الستة؛ لتوليد أفكار جديدة للأنشطة التعليمية، وضرورة النظر فيما يلزم الكشف عنه في مقابل ما يلزم تغطيته، وأن استخدام تقييمات تشخيصية وتكوينية يساعدك في مراقبة الخطط وتعديلها (ويمكنك الاستفادة أكثر مما جاء في الفصل السادس)

وأخيراً؛ يتم تنظيم التقييمات، ومهمات الأداء، وخبرات التعليم والتعلم في شكل سلسلة تضمن انهماك المتعلمين في الأفهام تتوافق مع عدد الحصص المحددة للوحدة كما يلي:

الخطوة الثالثة: خبرات التعليم والتعلم

الأنشطة التعليمية التعلمية:

.....

.....

ما تسلسل الخبرات التعليمية والتعلمية الذي سيُعِدُّ المتعلمين للانهماك في الأفهام (نقاط الفهم)، المطلوب تنميتها وعرضها؟

استخدِم الجدول التالي لسرد الأنشطة التعليمية والتعلمية بالترتيب، وفقاً لعدد حصص تدريس الوحدة:

(ملاحظة: التسلسل المدون أدناه مقترح، وقد يختلف وقت تقديم المهمة أو تقييمها، بحسب: محتوى الوحدة، وعدد الحصص، ومتطلبات المهمة الأدائية، ومستوى المتعلمين).

جدول تنظيم التدريس على عدد الحصص

١	اجذب انتباه الطلاب بمناقشة عن... قدِّم الأسئلة والمفردات الأساسية.	٢	خبرات تعليم وتعلم.
٣	قدِّم المهمة الأدائية للطلاب، وناقشهم في أبعادها ومحكاتها.	٤	خبرات تعليم وتعلم.
٥	لاحظ الطلاب ودربهم على المهمة الأدائية.	٦	خبرات تعليم وتعلم.
٧	قيِّم المهمات الأدائية، وقدِّم التغذية الراجعة. اطلب من المتعلمين أن يقوموا بعملية تقويم ذاتي، ومن خلال الزملاء لمشاريعهم، مستخدمين مقياس مستوى الأداء.	٨	اختم الوحدة بتقييم ذاتي للطالب.

معايير التخطيط للمرحلة الثالثة:

- هل سيعرف المتعلمون إلى أين يتجهون (الأهداف التعلمية)؟ ولماذا (سبب تعلم المحتوى)؟ وما المطلوب منهم (هدف الوحدة، متطلبات الأداء، والمحكات التقييمية)؟
- هل سيتم جذب المتعلمين، وجعلهم ينخرطون في البحث في الأفكار الكبرى، من خلال: التقصي، والبحث، وحل المشكلات...
- هل ستتاح فرص كافية للمتعلمين لتلقي تعليم يُعِدّهم للأداءات المطلوبة؟
- هل ستتاح للمتعلمين فرص كافية لإعادة التفكير في عملهم، والتمرن عليه، وتعديله استناداً إلى التغذية الراجعة التي يتلقونها في حينه؟
- هل ستتاح فرصة للمتعلمين لتقييم عملهم؟
- إلى أي مدى تعتبر خطة التعلم مرنة، وتتكيف على نحو يعالج اهتمامات المتعلمين جميعهم وأساليب تعلمهم؟
- هل خطة التعلم منظمة ومتسلسلة، من أجل تحقيق الحد الأقصى من الجاذبية والفاعلية؟

والجدول التالى يقِّدم لك موجِّهات للتخطيط للفهم وفق مراحله الثلاث:

جدول موجِّهات التخطيط للفهم				
المراحل	الهدف من التخطيط والمبرر			النتيجة
	أسئلة التخطيط للفهم الأساسية (ماذا ؟)	نقاط التركيز (كيف؟)	مبررات التخطيط للفهم (لماذا؟)	ما الذي يحققه التخطيط للفهم؟
المرحلة الأولى: تحديد نواتج التعلم المرغوبة	• ما النتائج المرغوبة الجديرة بالتحقق؟ • ما الذي يجب أن يعرفه المتعلمون وأن يفهموه، ويستطيعوا فِعله؟ • ما المحتوى الذي سيحقق الفهم؟ • ما نقاط التعلم الثابتة المرغوبة؟ • ما الأفكار الكبرى التي يمكن أن تصنع هذه الأهداف؟ • ما الأسئلة الأساسية المثيرة التي تعزز البحث والفهم وانتقال أثر التعلم؟	• أهداف سياسة التعليم المتعلقة بالوحدة. • وثيقة المنهج. • مصفوفة المدى والتتابع. • أهداف المقرر.	• يحقق المعايير الوطنية والتربوية. • يفهم نقاط التعلم الأساسية المرغوبة. • ينظر بعمق في الأسئلة الأساسية.	• تحديد نقاط الفهم الثابتة. • تحديد الأسئلة الأساسية للوحدة مع ربطها بالمعايير والأهداف.

جدول موجِّهات التخطيط للفهم				
المراحل	الهدف من التخطيط والمبرر			النتيجة
	أسئلة التخطيط للفهم الأساسية (ماذا ؟)	نقاط التركيز (كيف؟)	مبررات التخطيط للفهم (لماذا؟)	ما الذي يحققه التخطيط للفهم؟
المرحلة الثانية: الأدلة والبراهين على تحقق نواتج التعلم المرغوبة	البحث عن أدلة التقويم اللازمة لتوثيق وإثبات أن التعلم المرغوب تحقق. وهذا يتطلب البحث في إجابة الأسئلة التالية: • كيف سنعرف أن المتعلمين قد حققوا النتائج المرغوبة؟ • ما الذي سنقبله كدليل على فهم المتعلمين؟ • ما أدلة التقويم اللازمة لتوثيق تحقق التعلم المرغوب؟	• أوجه الفهم الستة. • أدوات تقويم حقيقية متنوعة.	• إظهار الفهم. • الوصول لاستنتاجات معمقة.	• أدوات تقويم حقيقية ومتنوعة، تربط الوحدة بأدلة صادقة تقيس الفهم.

جدول موجِّهات التخطيط للفهم				
المراحل	الهدف من التخطيط والمبرر			النتيجة
	أسئلة التخطيط للفهم الأساسية (ماذا ؟)	نقاط التركيز (كيف؟)	مبررات التخطيط للفهم (لماذا؟)	ما الذي يحققه التخطيط للفهم؟
المرحلة الثالثة خبرات التعليم والتعلم	• ما المعرفة المساعدة (حقائق، مفاهيم، مبادئ) والمهارات (عمليات إجراءات، استراتيجيات) التي سيحتاجها المتعلمون من أجل أن يؤدوا بفاعلية، ويحققوا النتائج المرغوبة؟ • ما الأنشطة التي ستزود المتعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة؟ • ما الذي يلزم تعلمه والتدريب عليه؟ وكيف يجب تعليمه على أفضل وجه في ضوء الأهداف الأدائية؟ • ما المواد والمصادر الأكثر ملاءمة لتحقيق الأهداف؟	• توظيف المعارف والمهارات اللازمة للأنشطة التعليمية والتعلمية. • الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية.	• إشراك المتعلمين في معرفة أهداف ومبررات عملية التعلم. • جذب المتعلمين والمحافظة على انتباههم بطرق دقيقة وممتعة. • تزويد المتعلمين بالخبرات والأدوات والمعارف والإجراءات الضرورية لتحقيق الأهداف. • تزويد المتعلمين بفرص إعادة التفكير، والتأمل في تقدمهم ومراجعة عملهم. • إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقييم تقدمهم وتقويم ذاتهم. • تصميم أنشطة تتوافق مع احتياجات المتعلمين واهتماماتهم. • تنظيم عمليات التعليم والتعلم للوصول للحد الأقصى من الفهم العميق.	• أنشطة تعلمية جاذبة وفاعلة تعزز الاهتمام بأداء الطلاب. • تعليم متماسك يوظف المعرفة والمهارة لتحقيق نقاط الفهم.

الفصل الرابع

بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة

الأهداف

سيساعدك هذا الفصل – إن شاء الله - على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

تُدركَ مفهومَ "أنشطةِ التعلّم الثريّة" في التعلّم النّشط، وخصائصَها، ومبادئَها، وسِماتِـها، ومعاييرَها، وخطواتِـها.

تُـخطِّطَ لبناء أنشطة تعلّم ثريّة.

توظّفَ منحنى التعلّم في بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة.

تُصمِّمَ أنشطةَ تعلُّم ثريّةً، تراعي خصائصَ المتعلمين، وذكاءاتِـهم المتعددة.

تُصمِّمَ أنشطةَ التعلُّم الثريّةَ، وتَبنِيَها وَفق (أوجه الفهم الستة).

حيث يقدم لك هذا الفصل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة ببناء وتصميم أنشطة التعلّم الثرية تتمثل فيما يلي:

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل الرابع					
الرقم	المعيار	المعايير الفرعية	الرقم	المعيار	المعايير الفرعية
المعيار الأول	التمكن من التخصص، وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.	يوظف مكتسباته العلمية في تخصصه، في أنشطة تعليمية تربط المنهج بحياة المتعلمين.	المعيار الرابع	تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار وتربط المتعلمين ببيئتهم الطبيعية خارج المدرسة.	يصمم خبرات تعلُّم تُبنَى على معارف المتعلمين السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم.

توطئه

من المهم أن تُولَى أنشطة التعلّم العناية الفائقة التي تتناسب مع أهميتها. فكثير من المعلّمين يأخذون وقتاً أكبر في التفكير فيما سيفعلونه، بينما الأهم هو أن يفكروا كثيراً فيما سيفعله المتعلم، وما سيصل إليه. ولا يتحقّق ذلك إلا باستيعابكِ وفهمكِ أهمية أنشطة التعلّم الثريّة، في تحقيق التعلم والفهم، ومدى قدرتكِ على تحويل كل ما سبق إلى ممارسات عملية يُمكنك تصميمها وبناؤها بالشكل المناسب، وفق المعايير المعتمدة.

أنشطة التعلم الثرية:

هي مجموعة الأداءات المخطط لها، التي يمارسها المتعلمون في وقت محدد وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، والإمكانات المتاحة لهم، سعياً لتحقيق نواتج التعلم المرغوبة، وتقديم أداء جيد في الأنشطة المقترحة تحت إشراف المعلم.

أغراض وخصائص أنشطة التعلم الثرية.

يوضّح الجدول التالي أغراض وخصائص أنشطة التعلم الثرية:

أغراض أنشطة التعلّم الثريّة	خصائص أنشطة التعلّم الثريّة الفعّالة		
	مبنية على معايير محددة	تلبي احتياجات المتعلم المعرفيّة لـــــــــــ:	تلبي احتياجات المتعلم التفاعليّة من حيث:
الوصول إلى المعارف والمهارات الجديدة. استيعاب المعارف والمهارات الجديدة. الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى.	سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية. معايير المنهج التي تتضمن المرغوب من (الاتجاهات، والمعارف، والمهارات،...). المعايير التي تحدّد نوع التفكير ومستواه المطلوبين.	الوصول إلى معارف واضحة. استكشاف وتنظيم وربط المعارف الجديدة بالسابقة. ممارسة المهارات الفكرية الجديدة مع التغذية الراجعة.	التفاعل الاجتماعي. استكشاف الأشياء والتعرّف عليها. الاستكشاف العملي. توافر الوقت اللازم للتحدّث عن تعلّمه الجديد، والكتابة حوله. الإبداع، والاستمتاع، والتحفيز.

مبادئ الممارسات التدريسية الجيدة، وعلاقتها بأنشطة التعلّم الثريّة.

يتفق التربويون على عدة مبادئ أساسية للممارسات التدريسية الجيدة، التي يجب عليك الالتزام بها، للوصول إلى نواتج التعلّم المرغوبة، وتحقيق الفهم، ولهذه الممارسات التدريسية علاقة مباشرة ببناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة، وهذه الممارسات هي:

١. وَضْعُ توقعات عالية لأداء المتعلمين: فالتوقعات العالية للأداء، والإفصاح عنها؛ يضع المتعلمين في حالة يشعرون فيها بأهميّة الإنجاز، وبالتالي يبذلون جهداً أكبر في محاولة تحقيق هذا الإنجاز، ورفع (حاجز القفز) دائماً يجعلهم يبذلون جهوداً إضافية لاكتساب مزيد من القدرات اللازمة لمحاولة تجاوزه.

٢. مراعاة التمايُز بين أنماط تعلّم المتعلمين: وتقدير خصائصهم، واحتياجاتهم، وميولهم، ومواهبهم، وأنماط ذكاءاتهم المتعددة ، وأساليب تعلّمهم، لأن للمتعلمين أساليبَ مختلفة في التعلّم، وبالتالي، فإن مراعاة هذه الأساليب، والتنويع في طرائق واستراتيجيات التدريس، وتقديم مهمات مختلفة ومتنوعة؛ من شأنه أن يعزّز التعلّم النّشط لديهم.

٣. تشجيع التفاعل بين المعلّم والمتعلمين: حيث أن هذا التفاعل سواء كان داخل حجرة الصّف الدراسي أو خارجها؛ يُعد عاملاً مهماً في رفع الحافز لدى المتعلمين، وإكسابهم الثقة في أنفسهم، مما يدفعهم إلى الاشتراك الفاعل في عملية التعلّم، ويجعلهم أكثر قدرة على تفعيل قدراتهم العقلية أثناء الممارسات التعليمية التعلّمية.

٤. تشجيع المشاركة والتعاون بين المتعلمين: مما لا شك فيه أن التعلّم يتعزز بصورة أفضل عندما يكون عمل المتعلمين داخل مجموعات تعاونية، فالتدريس الجيّد كالعمل الجيد، يتطلّب التشارك والتعاون، وليس التنافس والانعزال.

٥. توفير وقتٍ كافٍ للتعلّم: تبيّن أن التعلّم يحتاج إلى وقت كاف، وأن المتعلمين بحاجة إلى طاقة لكي يتعلموا جيداً، (فالوقت + الطاقة = تعلّماً نشطاً)، وكل مهمة بحاجة إلى الوقت الكافي لإنجازها، وكل إنجاز يحتاج من المتعلم أن يبذل طاقة لتحقيقه.

٦. تشجيع الإيجابية في ممارسة الأنشطة: اتفقت الدراسات العلمية والتربوية على أن المتعلمين لا يتعلّمون جيداً من خلال الجلوس والاستماع إلى المحاضرات، وإنما من خلال التحدّث وإعمال العقل واليدين، والتأمُّل العميق، وربط ما تعلّموه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه على مشكلات حياتية (ربط العلم بحياتهم الفعلية التي يعيشونها).

٧. تقديم تغذية راجعة إيجابية في الوقت المناسب: لأن معرفة المتعلمين لما يعرفونه، وما لا يعرفونه، يساعدهم على تأمّل فهمهم وطبيعة معارفهم وتقييمها، فهم بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، ويفكروا في طريقة تفكيرهم، وما يجب عليهم أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه، لذا؛ فهم بحاجة إلى تغذية راجعة مستمرة تبيّن لهم مدى تقدمهم في التعلّم.

من خلال ما سبق؛ نلاحظ أن بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة مطلب رئيس للنجاح في جعل التعلم فعّالاً، ومما لاشك فيه أن التعلم الفعّال والجاذب يساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر فاعلية وإنتاجية في تعلّمهم، ويدفعهم نحو الهدف، محققين معايير عالية في الأداء، ومتجاوزين التوقعات العادية، بما يعزز فهمهم، ويطور مهاراتهم وقدراتهم العقلية، وتأملّهم الذاتي، وهم بذلك يصِلون إلى تعلّم حقيقي ذي قيمة أكبر.

المؤشرات الدالة على فاعلية تعلّم المتعلمين	المؤشرات الدالة على استمتاع المتعلمين بما يتعلّمونه (الجاذبية)	أوجه التقاطع بين الفاعلية والجاذبية
تركّز نشاطات المتعلمين على أهداف واضحة وجديرة. يفهم المتعلمون الهدف من العمل، والمبرّر له. يُقدّم المتعلمون نماذج وأمثلة دالة على فهمهم وتعلّمهم. يستندون إلى محكات واضحة ومعلنة تسمح لهم بتفقد تقدمهم بكل دقة. يبادرون بالمحاولات الجادة، ويجازفون في التعلّم دون تخوّف من الخطأ والعقاب، متعلّمين من أخطائهم. يمارسون نشاطات وخبرات تعلُّم ثرية، ومهمات أدائية فعّالة تربطهم ببيئتهم خارج الصَّف. يمارسون التقييم الذاتي في ظل فرص متعدّدة وتغذية راجعة تمكّنهم من تطوير خبراتهم وتعلّمهم.	ينطوي تعلُّم المتعلمين على ممارسات عمليّة. ينطوي تعلُّمهم على شيء من الغموض والمشكلات. يتسم تعلُّمهم بالتّنوع. يشتمل تعلُّمهم على فرص لتكييف التحدّي، أو تعديله، أو شخصنته إلى حدٍّ ما. يحقق تعلُّمهم التوازن بين التعاون والتنافس، وبين أنفسهم والآخرين. يُبنى تعلُّمهم على تحدٍّ حقيقي، أو ذي معنى. يشتمل تعلُّمهم على استخدام طرق تفاعليّة تستثير التفكير، مثل: دراسة حالة، التجارب، تمثيل دور... إلى غير ذلك من صور التفاعل. ينطوي تعلُّمهم على نتائج ذات مسؤولية حقيقية لأنفسهم وللآخرين.	بالنظر إلى مجموع المؤشرات الدالة على استمتاع المتعلمين بتعلُّمهم والمؤشرات الدالة على فاعلية تعلّمهم نجد أنها تتآزر في تحقيق غاية الجاذبية والفاعلية خاصة ويتبين ذلك من خلال النقاط التالية: التطبيق الحقيقي لمشكلات حقيقية ذات معنى تمثل تحدّياً حقيقياً. وجود فرص عملية لتطبيق الموضوع. الحصول على تغذية راجعة أثناء العمل.

التخطيط لخبرات التعليم والتعلم:

عند التخطيط لخبرات التعليم والتعلم، يتم التركيز على الخبرات التعلمية اللازمة لتحقيق النواتج المرغوبة، وتتم في عدة خطوات

١. النظر فيما يلزم الكشف عنه في مقابل ما ينبغي تغطيته.
٢. مراعاة معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم عند التخطيط للأنشطة.
٣. استخدام تقييمات تشخيصية وتكوينية لمراقبة الخطط وتعدلها.
٤. استخدام أوجه الفهم الستة، لتوليد أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.
٥. اختبار خطتك المقترحة طبقاً لمعايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم ومواءمتها.

معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم	إرشادات لتحقيق معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم			
تُعرِّف المتعلمين إلى أين يتجهون، وسبب أهمية المادة، وما هو مطلوب منهم.	الأهداف	التوقعات	الأهمية	التشخيص
	اعرض النتائج المرغوبة في بداية تدريس الوحدة. علّق وناقش الأسئلة الأساسية في بداية الوحدة.	قدّم المتطلبات النهائية للمهمة الأدائية. راجع مقاييس مستوى الأداء المستخدمة في التقييم. أشرك المتعلمين في تحديد محكات التقييم الأولية.	ناقش فوائد الوحدة بالنسبة للمتعلمين. حدد الأشخاص والأماكن خارج الصف المستفيدين من تطبيق المعرفة والمهارات.	اعط اختباراً قبلياً في معارف المحتوى. اعط اختباراً تشخيصياً في المهارات. استخدام جدول الاستيعاب الذاتي (kwl) لتعرف ما يعرفه المتعلمون من قبل.
تجذب المتعلمين نحو التعمق في الأفكار الكبرى، وتحافظ على انتباههم.	من خلال: حقيقة غريبة، أو شيء غير عادي، أو مثال يتعارض مع الحس البديهي، أو غموض، أو تحدٍّ، أو مشكلة، أو قضية، أو لعب أدوار ومحاكاة، أو خبرات شخصية، ...			
تتيح فرصاً لاستقصاء الأفكار الكبرى ومعايشتها، والإعداد للأداءات المرغوبة.	التعلم الاستقرائي القائم على الخبرة	التعليم المباشر	النشاط المنزلي والخبرات اللاصفية	
	مثل: اكتساب مفهوم، أو مشروع البحث الذاتي، أو التقصي التاريخي، أو التجريب العلمي، أو التعبير الخلاق، أو المحاكاة.	مساعدة المتعلمين في: مقارنة الأفكار والمعلومات، أو البحث عن معلومة، أو وضع فرضيات واختبارها، أو إدارة وقتهم، أو تنظيم المعلومات، أو استخدام استراتيجية حل المشكلات، أو تقييم أنفسهم ذاتياً.	مثل: التدريب على المهارات، أو القراءة بهدف، أو العمل على مشروع أو مهمة أدائية، أو التأمل في الأفكار أو العملية أو الناتج، أو مراجعة العمل.	

معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم	إرشادات لتحقيق معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم		
تتيح للمتعلمين فرصاً كافية لإعادة التفكير في عملهم ومراجعته وتحسينه؛ استناداً إلى التغذية الراجعة.	إعادة المتعلمين للتفكير والتأمل	صقل المتعلمين عملَهم ومراجعته	التأمل في التعلم والتفكير
	كأن تجعلهم: يغيِّرون وجهة نظرهم، أو يُعِيدون النظر في الافتراضات الأساسية، أو يأخذون أدواراً...، أو يُعيدون ملخص الحجج والأدلة، أو يجادلون ويناقشون.	من خلال: جلسات الكتابة والتحرير، أو النقد الموجّه من الزملاء، أو التمارين، أو جلسات التدريب، أو التقويم الذاتي.	من خلال: المفكرات التأملية، وسجلات التفكير، أو التقويمات الذاتية المنظمة، أو جلسات التفكير بصوت مسموع، أو أوراق البحث الذاتي.
تتيح الفرصة للمتعلمين لتقييم عملهم، والتفكر في تعلمهم، ووضع أهداف لأنفسهم.	إتاحة الفرصة للتقويم المستمر، بما في ذلك فرص التقويم الذاتي للمتعلمين، ويمكن استخدام بعض الأسئلة كتلميحات توجِّه المتعلِّم في التقويم الذاتي والتأمُّل، مثل: ماذا تفهم فعلاً عن...؟، ما نقاط قوتك في...؟، ما عيوبك أو نقاط ضعفك في...؟، كم كان صعباً... بالنسبة لك؟، كيف غيّر ما تعلمته تفكيرك؟، كيف يرتبط ما تعلمته بالحاضر والمستقبل؟ ...		
تتلاءم مع الخطة لتعالج اهتمامات المتعلمين جميعهم وأساليب تعلمهم.	المحتوى	العملية	الناتج
	• في بداية الوحدة: قوّم المعرفة والمهارات القبلية للمتعلمين، وأعِدّ أنشطة متمايزة لاستيعاب مستوياتهم. • قدّم للمتعلِّمين أسئلة مفتوحة وأنشطة ومهمات تساعدهم في إعطاء إجابات مختلفة. • استخدم مجموعة متنوعة من المواد المرجعية.	• استوعب المتعلمين الذين لديهم أساليب تعلّمية مختلفة، من خلال إتاحة فرص لهم للعمل بشكل فردي وضمن مجموعات. • شجِّع المتعلِّمين على وضع أسئلة البحث الخاصة بهم، بهدف التقصي العميق لفكرة أو سؤال أساسي.	• اسمح للمتعلمين بخيارات للنواتج (بصرية، مكتوبة، شفوية)، فيما يتصل بالأنشطة والمهمات. • زود المتعلمين بخيارات لعرض الفهم من خلال نواتج وأداءات متنوعة، دون التضحية بالأهداف أو المعايير.

معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم	إرشادات لتحقيق معايير التخطيط لخبرات التعليم والتعلم
تزيد من المشاركة والفاعلية إلى الحد الأقصى من خلال التنظيم والتسلسل.	منطق الكشف: ما الذي يتم الكشف عنه على نحو أكثر ملاءمة وأكثر فاعلية بالطريقة الاستقرائية التجريبية المرتكزة على التقصي؟
	• فكر في الوحدة كقصة أو كمشكلة تتكشف شيئاً فشيئاً. • ابدأ بشيء يجذب المتعلمين، وعلّم على أساس الحاجة، ولا تقدم جميع المعلومات في البداية قبل التطبيق. • اجعل التسلسل أكثر مفاجأة، وأقل قابلية للتنبؤ به. • تأكد أن هناك دورات مستمرة من النمذجة والتدريب، والتغذية الراجعة، والتعديل؛ مبنية في الوحدة. • ركز على الأفكار الكبرى القابلة للتطبيق. • انتقل بين الكل والأجزاء في حركة مكوكية، بدلاً من تعليم جميع الأجزاء الصغيرة أولاً خارج السياق.

خطوات بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة.

لتتمكن - أخي المعلّم - من بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة، بطريقة تحقق بها جميع ما سبق طرحه من أفكار، نقدّم لك النصائح التالية:

١. اطّلع على وثيقة منهج المادة الدراسية التي تدرِّسها، وعلى دليل المعلّم؛ فستجد فيها إرشادات مفيدة، ومادة ثريّة تعينك على بناء وتصميم أنشطة التعلّم، وحاول فهم الأسلوب الذي انتظمت فيه ضمن بنية المقرّر الدراسي سواء في كتاب الطالب أو كتاب النشاط. وغالباً ستجد فيها بغيتك، وكل ما يفيدك لتوظّفه بالشكل الأمثل في دروسك.

٢. استفد من المعلومات التي وردت سابقاً، ووظّفها بالشكل المناسب في انتقاء الأنشطة الملائمة لدرسك، وإن احتجت إلى تصميم نشاط يختلف عن تلك الأنشطة المضمّنة في الكتاب المقرّر أو كتاب النشاط؛ فاتَّبِع الخطوات التالية:

- حدّد ما يمكن تعلّمه بالاكتشاف، وما يمكن تعلّمه بالتشارك، وما لا يمكن تعلّمه إلا بطريقة الإلقاء، وهنا يتغيّر دورك بتغيّر نواتج التعلّم، والأهداف والمبررات، وكذلك طريقة التدريس. وصمّم أنشطة مناسبة لبيئة التعلُّم (في مدرستك)، وإذا توافرت لديك مصادر تقنيات المعلومات؛ فاسأل نفسك: ما الذي ستغيّره في تصميمك بما يعزز تعلُّم المتعلمين وفهمهم؟ آخذاً في الاعتبار: نواتج التعلُّم، وأهداف المادة، والوحدة الدراسية.

ومن المفيد عند بناء وتصميم أنشطة تعلُّم ثرية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال	موجهات الإجابة عن السؤال
ماذا يحتاج المتعلمون أن يتعلّموا؟	للإجابة عن هذا السؤال: عليك استخدام المعايير التالية: وضوح الأفكار الكبرى والأسئلة الأساسية، تحديد معارف المحتوى، تحديد المهارات، وبذلك تتحدد نواتج التعلم المرغوبة.
ما أولويات التعلم في المحتوى؟	تحدد الأولويات في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، المستندة إلى الأفكار الكبرى والأفهام الثابتة.
• كيف سيفهم المتعلمون المعارف الجديدة، ويتذكرونها ؟ • كيف سألبي الاحتياجات المعرفية؟	للإجابة عنه: عليك استخدام الخطوات التالية: نشّط المعارف السابقة عن موضوع التعلُّم، قدِّم للمتعلمين خبرات ومعارف وتجارب تمدّهم بمعلومات واضحة، امنحهم وقتاً ليستوعبوا المعلومات الجديدة، خطّط للعمليات المعرفية، ويجب أن تشمل: (تخطيط الصورة العامة: قُم ببناء المعارف السابقة، وأضف لها خطوة بخطوة، التخطيط الذهني: جهز نقاشاً لتوجيه فهم المتعلمين؛ لإعطائهم التغذية الراجعة على ما قاموا به من عمل فكري).
ما وسائل التعلُّم الطبيعية التي سوف تدعم هذا العمل الفكري (الاحتياجات التفاعليّة)؟	للإجابة عنه: عليك تحديد الاستراتيجيات المناسبة: التعلم بالاكتشاف، التعلم بالممارسة، التفاعل الاجتماعي، استخدام اللغة لدعم التفكير.
ما الذي يجب أن يفعله المتعلمون ليتقنوا التقييم؟	للإجابة عنه: عليك أن تحدّد أدوار المتعلمين: الوصول للمعلومات الجديدة، ربطها بالمعلومات السابقة والمعارف الذاتية، استيعاب المعلومات عند مستوى التحليل، تأدية مهمة التقييم، الاستجابة للتغذية الراجعة على أدائهم.

دور الطالب

- أجب عن هذه الأسئلة أثناء بنائِك وتصميمك:
  ١. ما الهدف الذي من أجله نصمم الأنشطة ؟
  ٢. ما أطراف التفاعل فيه؟ (متعلم مع آخر يجلس بجواره؟ أو متعلّم مع آخر لا يعرفه؟ أو مجموعة من المتعلّمين ؟).
  ٣. ما موعده؟ وكم من الزمن يلزم للقيام به؟ (بداية الحصّة، منتصفها، نهايتها، أو الحصّة بأكملها؟).
  ٤. كيف سيتم عرض الناتج النهائي (فردي، جماعي)، والتعبير عن الفهم، وتحقيق نواتج التعلُّم؟ وهل سيعرض المتعلمون نواتجهم (كتابة، شفهياً) وأفكارهم، وأسئلتهم، أم أنهم سيكتفون بالمناقشة، أم ستكون هناك أساليب أخرى؟
  ٥. هل سيُعطى المتعلمون وقتاً كافياً (أثناء الحصّة) للتفكير في إجاباتهم ومناقشتها؟
  ٦. هل سيُزوَّد المتعلمون بتغذية راجعة حول أدائهم، ونواتجهم؟ (ولاحظ أنه حتى لو كان الموضوع خلافياً؛ فإن المتعلمين بحاجة إلى أن يعرفوا رأي المعلّم في الموضوع أو القضية أو السؤال موضوع المناقشة).
  ٧. ما الاستعدادات والتجهيزات والأدوات ومصادر التعلّم اللازمة؟
  ٨. ما المطلوب من المتعلمين (توجيهات، تعليمات، إرشادات ....) للمساهمة الفعالة؟
- ابدأ بالتخطيط لبناء وتصميم أحد الأنشطة بداية متواضعة وقصيرة، باختيار أحد الأنشطة المناسبة وغير المعقّدة، التي لا تتطلّب جهداً كبيراً في بنائها، وراعِ المكونات الرئيسة لبناء وتصميم النشاط.
- جرّب (بنفسك) النشاط الذي قمت ببنائِه وتصميمه، واتبع الخطوات التالية: (جرّب، تأمّل، عدّل، جرّب)، وفي ضوء النتائج التي تتوصّل إليها طوِّر خطة البناء والتصميم.
- انتقل إلى المرحلة التالية، واتبع الخطوات التالية (وضّح، وجّه، ادعم، راقب، قيّم، تأمل) ونعني بها:
  - وضّح: للمتعلمين النواتج المتوقعة، وأهداف النشاط، وخطواته، وإجراءاته، وأسلوب تطبيقه.
  - وجّه: اعط المتعلمين تعليمات محددة لتنفيذ النشاط، وتأكد أنها مفهومة من الجميع.
  - ادعم: افصح للمتعلمين عن توقعاتك العالية لتعلّمهم، وحفّزهم لممارسة النشاط، والتفاعل معه.
  - راقب: جُلْ بين المتعلِّمين أثناء تنفيذ النشاط، وتأكّد من سيرهم وفق ما خططت له.

دور المعلم

- قيّم: بعد الانتهاء من تنفيذ النشاط، اتبع أحد أساليب وأدوات التقييم المناسبة له، وليكن للمتعلمين دور فعّال في التقييم، وراعِ أن يكون التقييم على ثلاثة محاور هي: (النواتج، والنشاط، والأداء).
- تأمّل: اعط نفسك فرصة للتأمّل، وإعادة التفكير في النشاط، في ضوء النتائج التي توصّلت إليها في تقييمه، واستثمر نتائج تأمّلك في تطوير الأنشطة القادمة.

التخطيط للتمايز في أنشطة التعلّم الثريّة، والمهام الأدائية الفعّالة:

المنهج الذي يدرسه المتعلمون هو مقرّر تعليمي للمتعلِّمين جميعهم، إلا أنه من الضروري أن يتطابق المنهج لِيفِي بالاحتياجات الفردية للمتعلمين، وهذا يستدعي من المعلّم أن يمايز في تدريسه، وفي تقديمه أنشطة التعلّم الثريّة، والمهمات الأدائية الفعّالة للمتعلمين، وتكون المايزة بالطرق التالية:

- أن يخطط المعلِّم لأنشطة تعلم ثرية، حيث يقوم كلُّ متعلم بها نفسها، وتكون التوقعات تختلف في نوعية النتائج وكمّها.
- يعدّلها المعلِّم لتلائم الاختلافات في قدرات المتعلمين واحتياجهم.
- يقدّم المعلِّم دعماً ومساندة لمجموعات أو أفراد معينين، حسب مستوى الدّعم الذي يحتاجونه لفهمها، وإتمامها.

المعايير والمحكات التي تقيّم بها جودة بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة:

من المهم أن تبنى أنشطة التعلُّم وتستند إلى المعايير والمحكات التالية:

١. أن ترتبط بالناتج التعليمي بشكل قوي، وتعمل على تحقيقه.
٢. أن تستثير تفكير المتعلم.
٣. أن تثير دافعية المتعلم.
٤. أن توظف أكبر قدر من الحواس.
٥. أن تراعي خبرات المتعلمين.
٦. أن تتسم بالوضوح: بحيث لا يحتاج المتعلم إلى مزيد من الشرح والتفسير.
٧. أن يستمتع المتعلم في تنفيذها.
٨. أن تكون عملية وتطبيقية.
٩. أن تتناسب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم.
١٠. أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
١١. أن توظف التقنيات والوسائط التعليمية قدر الإمكان.

١. أن تتميز بالابتكار والتجديد في الطرح والفكرة.
٢. أن لا تتعارض مع القيم والأخلاق.
٣. أن تتناسب مع الوقت المتاح.

التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في الأنشطة التعليمية:

من المصطلحات المتعارف عليها في الأوساط التربوية والتعليمية مصطلح "الفروق الفردية"، وهي تمثّل منظومة من المكونات الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والبيئية ... وتظهر على شكل معتقدات، وقيم، ومبادئ، وسلوكات تترك أثرها على الفرد، وتؤثّر على تعلُّمه بشكل مباشر، لذا؛ ينبغي عليك مراعاة كل تلك المعطيات أثناء التخطيط للفهم، وأن تحاول من خلال ممارساتك توجيهها بالشكل الأمثل لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

وفي الجداول التالية؛ نقدّم لك رؤية جديدة للتعامل مع الذكاءات المتعددة كمدخل لتحديد أنماط التعلّم، مع تحليلها وفق أداة (SWOT)، وهذا المدخل الجديد سيتيح لك فرصة التعرّف على سمات وخصائص المتعلمين ، مدمجة مع أنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلّمهم، كما تتضمّن تلخيصاً للسبيل الأمثل للتعامل معها، وأساليب تعزيز الفهم ودلالاته، وفق أوجه الفهم الستة، لتتمكّن من تحقيق فلسفة (التخطيط للفهم).

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.				
الذكاء اللغوي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على إنتاج، وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة.	يعتمد في التلقي على حاسّة السمع، الإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، يعبّر عن ذاته بالحديث.		الاجتماعي التفاعلي. الموسيقي الإيقاعي.	المنطق الرياضي. الجسمي الحركي. البصري الفضائي. الطبيعي. الشخصي الذاتي.
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه			استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه	
القصص، الكتب القصيرة، الموسوعات، الأشرطة السمعية والبصرية، البرمجيات، المفكرات، المناظرات والحوارات، المناقشات، الندوات والمحاضرات، الألعاب اللغوية، رواية القصص، التمثيل، لعب الأدوار.			المحاضرة المعدلة، حلقات الأدب، جيجسو.	

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة. وأنماط التعلّم.							
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة							
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يلخّص لزملائه فهمه للدرس. يلقي كلمات في الإذاعة. يلعب دور (المتحدث الرسمي) لنقل المهمات الأدائية لزملائه بلغة مناسبة لهم. يقدّم مهمات أدائية مسموعة. يعبر بقصة عن الدرس. يشرح الأفكار الكبرى بدقة وتميزها.	تكلّفه بمهمات أدائية تدعم جوانب القصور لديه، خاصة في التفكير المنطقي. تكلّفه بمهمات أدائية تزيد من حصيلته اللغوية. تنمّي قدرته في الإلقاء والتعبير. يقدم تقريراً يُبدِي فيه أهمية أمر ما.	تُنَمْذِج له المهارات المطلوبة لقدرته العالية على المحاكاة. تكلّفه بمهمات أدائية تدفعه للتطبيق العملي المعتمد على التفكير المنطقي. تكلّفه بتطبيق فهمه في مواقف متنوعة مستثمراً قدرته على التحدّث. يكتب رسالة أو تقريراً عن تطبيق مفاهيم الدرس.	تكلّفه بمهمات أدائية تنمّي قدرته على التفكير المنطقي لدعم وجهة نظره. تنمّي قدرته على التحليل. تستخدم معه أسلوب الاختبارات الشفهية، والمقابلات. تنمي مهاراته في آداب الحوار. يقدم عرضاً شفوياً يشرح فيه وجهات نظر معينة.	تعزيز قدرته على القراءة والاطلاع. توجهه لمواد مسموعة أو مرئية. تكليفه بمهمات أدائية تعزّز قدرته على اكتساب مهارات التحليل الموضوعي. تدفعه إلى كتابة التقارير والأبحاث الإجرائية القصيرة.	تنمّي مقدرته على التأمّل الذاتي. تستثمر قدرته في التعبير عن ذاته شفهياً، وتحوّلها إلى أسلوب كتابي. تكلّفه بمهمات أدائية تتطلب التعبير عن فهمه لذاته. يعبر بفاعلية عن ذاته في مؤتمر التأمل المصغر للفصل.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.						
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	جماعياً	يشرح المهمات الأدائية لزملائه في مجموعة العمل. يكون المتحدث الرسمي عن مجموعة العمل.	تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران). تضبط انطلاقه في الحديث أثناء العمل الجماعي حتى لا يستأثر به.	تكلّفه بمحاكاة بعض التطبيقات أمام زملائه في المجموعة. تدفعه إلى أسلوب المناظرة مع زملائه لتعزيز قدرته على التطبيق.	تكلّفه بمهمات أدائية تعتمد على الحوار والمناقشة الجماعية. تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران) وتنمية قدرتهم على الحوار.	تستثمر مهاراته في المحاكاة في تعلّم الأقران ولعب الأدوار. تكلّفه بالنمذجة لزملائه لمهمات محددة.	تستثمر طلاقته اللغوية في تنمية مهارات زملائه في التعبير عن أنفسهم. تُشركه في مهمات أدائية جماعية تتطلّب منه التعبير عن فهمه.

٢-الذكاء المنطقي الرياضي			
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرات الذهنية كالملاحظة والاستنباط، ووضع الفروض وحلّ المشكلات، والتعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية، والتصرف فيها.	يكثر من طرح الأسئلة المنطقية، يبدي رغبة مستمرة في معرفة العلاقات بين الأسباب والمسببات، شديد الملاحظة للتفاصيل، محب للأرقام والبيانات والإحصاءات، قادر على التفكير الناقد والمنطقي والمجرد، موهوب في حل المشكلات، يميل إلى تصنيف مختلف الأشياء ووضعها في فئات، يحبّ القيام بالاستدلال والتجريب، يبدي رغبة في اكتشاف الأخطاء فيما يحيط به من أشياء، يُقبل على كتب العلوم، أكثر من غيرها.	البصري الفضائي. الجسمي الحركي. الطبيعي. اللغوي.	الشخصي الذاتي. الموسيقي الإيقاعي.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.	
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه	استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه
الكتب العلمية، والموسوعات، البرمجيات، الجداول والرسوم البيانية، الألغاز، ألعاب الذكاء مثل الكلمات المتقاطعة، المناظرات، الحوارات والمناقشات، الندوات والمحاضرات.	المنظمات التمهيدية، خرائط المفاهيم، الخرائط الذهنية، التجارب العلمية، التطبيقات العملية، المشروعات، البحوث الإجرائية، الأسئلة السقراطية، الطريقة العملية والتفكير العلمي، حل المشكلات، التفكير النقدي.

أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يلخّص لزملائه فهمه للدرس بطريقة تعتمد على التصنيف، وترتيب الأفكار بالمنظمات التمهيدية، وخرائط المفاهيم. يعبر بقصة عن الدرس تشرح الأفكار الكبرى بدقة وتميزها.	تكلّفه بمهمات أدائية تزيد من حصيلته اللغوية. تنمّي قدرته في الإلقاء والتعبير. يوضّح طريقته في النظر إلى الأمور، وفهم الموضوع. واكتشاف العلاقات بين الأجزاء لتكوين الفهم الكلّي.	تكلّفه بمهمات أدائية تدفعه للتطبيق العملي المعتمد على التفكير المنطقي مثل البحوث الإجرائية، وحل المشكلات. تكلّفه بتطبيق فهمه في مواقف متنوعة مستثمراً قدرته على التحليل كأن يصمّم خرائط مفاهيمية، وجداول ورسوم بيانية.	تكلّفه بمهمات أدائية تنمّي قدرته الذهنية كالاستنباط والملاحظة وحل المشكلات. تستخدم معه أسلوب المقابلات، وحل المشكلات، والتطبيقات العملية.		تنمّي مقدرته على التأمّل الذاتي بموضوعية. تكلّفه بمهمات أدائية تتطلب التعبير عن فهمه لذاته. تدفعه للتعبير بفاعلية عن ذاته في مؤتمر التأمل المصغر للفصل.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.						
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	جماعياً	يشرح لزملائه في مجموعة العمل ويبسط لهم العلاقات بين مكونات المهمات الأدائية بلغة مناسبة. يقوم بدور الموجّه في عمليات التفكير والعصف الذهني في مجموعة العمل.	تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران) مثل:تفسير وتحليل الرسوم البيانية والمعلومات الإحصائية. توضيح العلاقات والروابط الدقيقة بين الموضوعات.	تكلّفه بالتطبيق العملي لبعض التطبيقات أمام زملائه في المجموعة. تدفعه إلى أسلوب المناظرة مع زملائه.	تكلّفه بمهمات أدائية تعتمد على الحوار والمناقشة الجماعية. تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران)، وتنمية قدرتهم على الحوار.	تستثمر مهاراته في تعلّم الأقران والتجارب العملية. تكلّفه بالنمذجة لزملائه لمهمات محددة.	تستثمر طلاقته المنطقية في تنمية مهارات زملائه في التعبير عن أنفسهم. تشركه في مهمات أدائية جماعية تتطلّب منه التعبير عن فهمه.

٣- الذكاء التفاعلي الاجتماعي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على فهم الآخرين، والعمل بفاعلية معهم، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونيّاتهم.	قائد بالفطرة له القدرة على لعب دور الزعامة، والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات، يحب العمل الجماعي، ويحس بالاطمئنان داخل جماعته، يستوعب بشكل أفضل إذا ذاكر دروسه مع زملائه، ودود ومتفاعل مع الآخرين ويقدّر مشاعرهم، ويتواصل معهم بفاعلية، يكوّن أصدقاءه بسرعة، ويسرع إلى التدخل كلما شعر بوجود مواقف صراع أو سوء تفاهم، مبادر لمساعدة غيره بما يعرفه أو يتعلمه.		الذاتي. الإيقاعي. الطبيعي.	المنطق الرياضي. الجسمي الحركي. البصري الفضائي.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.	
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه	استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه
الرحلات، المعارض والمتاحف، المناظرات والحوارات، المناقشات، الندوات والمحاضرات، الألعاب اللغوية، رواية القصص، التمثيل ولعب الأدوار.	التجارب العلمية، التطبيقات العملية، المشروعات، البحوث الإجرائية، المشاريع الجماعية، العصف الذهني، استراتجيات التعلم التعاوني.

أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة

أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	تشجيعه على أداء المهمات منفرداً لتنمية قدراته على الشرح. توجيهه إلى القراءة والاستماع إلى الصوتيات التي تنمّي مقدرته على الشرح. تنمّي قدرته على الإلقاء والتعبير.	تكلّفه بمهمات أدائية تدعم جوانب القصور لديه، خاصة في التفكير المنطقي. تكلّفه بمهمات أدائية تزيد من حصيلته اللغوية. يقدم تقريراً يبدي فيه أهمية أمر ما.	تُنَمِذج له المهارات المطلوبة وتكلّفه بمهمات أدائية تدفعه للتطبيق العملي المعتمد على التفكير المنطقي. يطور خطة لحل مشكلة اجتماعية.	تكلّفه بمهمات أدائية تنمّي قدرته على التفكير المنطقي لدعم وجهة نظره. تنمّي اتجاهه نحو الموضوعية والحياد. تنمي مهاراته في آداب الحوار. يقدم عرضاً شفوياً يشرح فيه وجهات نظر معينة.	تعزيز قدرته على القراءة والاطلاع. توجيهه لمواد مسموعة أو مرئية. تكليفه بمهمات أدائية تعزّز قدرته على اكتساب مهارات التحليل الموضوعي. تدفعه إلى كتابة التقارير والأبحاث الإجرائية القصيرة.	تنمّي مقدرته على التأمّل الذاتي. تكلّفه بمهمات أدائية تتطلب التعبير عن فهمه لذاته. يعبر بفاعلية عن ذاته في مؤتمر التأمل المصغر للفصل.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.						
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	جماعياً	يقود مجموعة العمل. يشرح المهمات الأدائية لزملائه في مجموعة العمل. يكون المتحدث الرسمي عن مجموعة العمل.	تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران).	تكلفّه بمحاكاة بعض التطبيقات أمام زملائه في المجموعة. تدفعه إلى أسلوب المناظرة مع زملائه لتعزيز قدرته على التطبيق.	تكلّفه بمهمات أدائية تعتمد على الحوار والمناقشة الجماعية. تكلّفه بمهمات لمساعدة زملائه (تعلّم أقران)، وتنمية قدرتهم على الحوار. تكليفهم بمهمة أداء عصف ذهني حول آراء معينة ومراعاة وجهة نظرهم واحترامها.	تستثمر مهاراته في المحاكاة في تعلّم الأقران ولعب الأدوار. تكلّفه بالنمذجة لزملائه لمهمات محددة. نظرا لقدرته على ملاحظة مشاعر الآخرين وشخصياتهم، فيمكن أن يقدم المعلّم مهمات أدائية يستثمر فيها هذه القدرة.	تستثمر تفاعله الاجتماعي في تنمية مهارات زملائه في التعبير عن أنفسهم. تشركه في مهمات أدائية جماعية تتطلّب منه التعبير عن فهمه.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.				
الذكاء الشخصي الذاتي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على التمحور حول الذات وتأملها، وفهمه لانفعالاته وأهدافه ونيّاته.	الإحساس القوي بالأنا، والثقة بالنفس، وبقدراته الذاتية ومهارته الشخصية، يحبذ العمل منفرداً، يحب المنافسة، مثالي وكثيراً ما يستغرق في التأمل، لديه آراء محددة تختلف في معظم الأحيان عن آراء الغير، متأكد مما يريد من الحياة، يعرف نقاط القوة والضعف في شخصيته وإرادته صلبة، يحب الاستقلالية وله مشاريعه الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها، يحترم الوقت ويستثمره بفاعلية، يتعامل مع الظواهر وفق قوانينها وقواعدها.		المنطق الرياضي. الإيقاعي. التفاعلي.	الجسمي الحركي. البصري الفضائي. الطبيعي.
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه			استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه	
برامج الحاسوب، الأقراص المدمجة، مراكز القراءة، ألعاب الفيديو، مكتبة المدرسة، كتيب يوميات، مفكرة لتحديد الأهداف، أوراق للتأمل الذاتي، متطلبات الأنشطة الفردية.			استراتيجيات تفريد التعلم، دقيقة للتأمل، الوقت الحر، جلسات تحديد الأهداف، القراءة الحرة، التعلم بالمشاريع الفردية.	

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.						
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يقدم مهمات أدائية يشرح فيها مفاهيم معينة يطلبها المعلّم، وأثرها على نفسه.	تمكينه من مهمات أداء يفحصها ويتأملها ذاتيا ويقدم تفسيراته حيالها.	يقدم مهمة أدائية يبتكر فيها عملاً فنياً. يطور مفاهيم قائمة على التفحص الذاتي. يقدم مهمات أدائية تربط بين حياته الشخصية وما يتعلمه في المدرسة.	يستخدم قدرته على فهم ذاته ليكون عوناً للآخرين.	يقدم مهمة أدائية يقوم فيها بكتابة موعظة عن مفهوم ما. يبحث عن الأنماط. يُعد مذكرة يتتبع فيها أفكاره ومشاعره تجاه مواضيع أو شخصيات ترتبط بما درسه.	قدرة على التأمل الذاتي واستخدامها في خلق رؤية شخصية والتعبير عنها. يقدم مفكرة أو بطاقة تأمل. يضع خطة لتنمية قدراته التعليمية لينمي مهاراته وقدراته المختلفة. يُعِد كتاباً عن نفسه متضمناً مناسبات تاريخية خاصة به سواء بالمنزل أو المدرسة، مرفقة بالصور، ويدوّن مشاعره تجاهها، وما الذي كان يفكر فيه وقتها، وكيف ينظر الآن إلى تفكيره في ذلك الوقت.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.						
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	جماعياً	يقدمون مهمات أداء جماعية يدمجون فيها فهمهم شرحاً، ومسقطين عليها شرحهم الخاص.	تقديم مهمات أداء جماعية يتأملونها معا ويعالجونها جماعياً، ويقدمون التصورات التفسيرية حيالها.	يضع خطة لمشروع اعتماداً على أهداف قائمة على تقييم مواطن القوة والضعف. يقدم مهمة أداء جماعية. يطورون مفاهيم قائمة على الفحص الذاتي.	يتقصى إجابات الناس تجاه القضايا والشخصيات والأعمال الفنية. يجري مقابلة مع شخص حول قضية ذات معنى.	يشارك زملاءه مهمة أدائية يُسقطون فيها شخصياتهم الحقيقية مكان شخصية تمت دراستها، موضحين أسلوبهم في التصرف.	يقود زملاءه لرؤية الذات في مهمات الأداء القائمة على التأمل الجماعي. يُشرك زملاءه في كتابة يوميات حصة. يقدم مع زملائه مهمة يوضحون فيها مدى تقدمهم في تحقيق الفهم.

الذكاء الجسمي الحركي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على توظيف الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.	يتفوقون في الأنشطة البدنية وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميول للحركة، ولمس الأشياء، والقدرة الجسمية والحركية الفائقة، قائد بالفطرة، ومقلد ماهر للحركات والانفعالات، ناضج حركياً.		التفاعلي . الذاتي.	البصري. الإيقاعي. الطبيعي. المنطقي. اللغوي.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.	
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه	استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه
مجسمات، مصادر تعلم لمسية، مسرح المدرسة، ألعاب التركيب، مراكز لعب، دمى.	التعلم باللعب، المفاهيم الحركية، خرائط الجسم، مسرحة المحتوى، التفكير باليدين، استراتيجيات التعلم التعاوني القائمة على الحركة، مثل: تراكيب كاجان، التعلم بالمشاريع.

أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة							
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يقدم شرحه من خلال التصورات الحركية. يقدم شرحاً جيداً من خلال الاختبارات الحسية الحركية.	يقدم تفسيرات جيدة حول الخبرة التي اكتسبها. يمكن أن يقدم مهمات أداء يوضح فيها تفسيراته باللمسيات، كأن يعبر رسماً بالأصابع على الطين أو ما شابه ذلك.	يصمم لعبة صامتة تعبر عن مفاهيم معينة. يقدم تطبيقات معتمدة على النحت، وبناء النماذج.	يقدم مهمات أدائية يعبر فيها عن آراء الآخرين بطرق درامية.	يتميز في المهمات الأدائية التي يتقمص فيها دور كلّ من: لاعب دمى، متحرك صامت، محلل رياضي. يقدم مهمات أدئية تعتمد على التقليد والمحاكاة. يقدم مهمات أدائية يقلد فيها ببراءة إيماءات الآخرين.	يقدم التعبير عن نفسه بطرق درامية.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.	
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه	استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه
مجسمات، مصادر تعلم لمسية، مسرح المدرسة، ألعاب التركيب، مراكز لعب، دمى.	التعلم باللعب، المفاهيم الحركية، خرائط الجسم، مسرحة المحتوى، التفكير باليدين، استراتيجيات التعلم التعاوني القائمة على الحركة، مثل: تراكيب كاجان، التعلم بالمشاريع.

أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة						
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	جماعياً	يساعد زملاءه في شرح وتحليل البيانات، معتمداً على استخدام الجسم. يشارك زملاءه تقديم شرح لمهمة ما.	يوجه الآخرين نحو الهدف المتمثل في التفسيرات الصحيحة المبنية على الحركات، والتعبيرات اللمسية.	يقود زملاءه لوضع خطة لإخراج مشهد مسرحي. يشترك مع زملائه في تقديم مشاريع قائمة على بناء النماذج.	يشترك مع زملائه في تقديم مهمة أداء يعبرون فيها عن وجهات نظر الآخرين، مدعمين تلك النظرة بتعبيرات لغة جسدهم.	يتقمص أدوار الآخرين من خلال معرِفته بلغة جسدهم. يقدم مهمة محاكاة بسهولة، يساعد فيها الآخرين على حل مشكلة ما.	يشارك زملاءه في تقويم مهمة أدائية حركية.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.				
٤- الذكاء الإيقاعي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على تشخيص النغمات الموسيقية بدقة، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وجرس الأصوات وإيقاعها، والانفعال بالآثار العاطفية للعناصر الموسيقية.	تذكر الألحان، والتعرف على المقامات والإيقاعات. وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، والإيقاع، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم، سماعي، حسي، مشاعره مرهفة يتأثر بالكلمات والتعبيرات الصوتية، شديد الملاحظة واسع الخيال .		اللغوي. التفاعلي الاجتماعي. الحركي. البصري.	الطبيعي. الذاتي. المنطقي الرياضي.
شرائط أناشيد، قصائد، أقراص مدمجة.		الإيقاعات، الأناشيد، ترجمة المفاهيم إيقاعياً، العصف الذهني، المسرحة، لعب الأدوار.		

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.							
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة							
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يمكن أن يقدم شرحاً للمفاهيم بطريقة إيقاعية. يستخدم الإيقاع لتعزيز توضيح وشرح مفهوم ما.	يقدم مهمة أدائية يسجل تفسيراته للمفاهيم إيقاعاً على أشرطة.	يصنع شريطاً سمعياً يقدم فيه استخدامات للمفاهيم بأصوات حقيقية. يقدم مهمة أدائية يحاول فيها استخدامات المفاهيم مستقبلاً ومن خلال الإيقاع.	يقدم مهمة أدائية يعرض فيها وجهات نظر معينة لمحتوى ما، من خلال إيقاعات غنائية أو إنشادية.	يقدم تقريراً صوتياً متقمصاً فيه دور شعراء أمسية شعرية حضرها تتعلق بمواضيع منهجية.	سجل في مفكرة ردة فعله ومشاعره على موضوع ما من خلال تعبيرات إيقاعية.
	جماعياً	يُعِدُّون مختبراً موسيقياً وإنشاديًّا في المدرسة. يمثل شرحهم حول محتوى المنهج، ويضم المختبر شرائط تسجيل وسماعات وشرائط تسجيل مقاطع صوتية إنشادية.	يساند زملاءه في المهمات البيئية بإيجاد تفسيرات على ملاحظاتهم البيئية، معتمداً على حساسيته للأصوات البيئية.	يشارك زملاءه في تصميم خطة إعلانية حول موضوع ما، مستخدمين فيها الإيقاعات. يشارك زملاءه في جلسة عصف ذهني لإيجاد تطبيقات لمفردات في مواقف جديدة على وتيرة إيقاعية.	يشارك زملاءه في مهمة أدائية تظهر وجهات النظر حول إيقاعات ثقافات شعوب معينة.	يعبرون جماعياً من خلال أوبريت غنائي أو إنشادي متقمصين شخصيات حقيقية أو افتراضية لموضوع ما.	يشترك مع المتعلمين في مؤتمر تأملي مصغر، يعرضون فيها تأملاتهم الذاتية على هيئة عروض إيقاعية.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.				
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة				
٥- الذكاء البصري الفضائي				
وصفه	سماته		ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على إدراك المجال، وتكوين تمثل عنه وخلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة وإدراك الاتجاهات والتعرف على الوجود أو الأماكن وإبراز التفاصيل.	يحتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة، لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول، وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات، وهؤلاء المتعلمون متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره، مرهفو الإحساس بصرياً، يجمعون بين القدرة على إدراك الصورة الكلية مع الإغراق في التفاصيل، شديدو الملاحظة، يحبون العمل اليدوي.	علاقته بالذكاءات الأخرى	الذاتي . التفاعلي. الطبيعي. الحركي. الإيقاعي.	اللغوي. المنطقي.
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه			استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه	
			الصور المجازية، الرسوم المجازية، خرائط المفاهيم، الخرائط الذهنية، المخططات الانسيابية.	

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.							
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة							
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يقدم مهمة أدائية رسماً، يشرح فيها مفهوماً ما، مثل: خريطة مفاهيم، أو تدفق أو مخطط انسيابي، يقدم مهمات تمكنه من التعبير عن شرح الأفكار بالرسومات البيانية أو الجداول أو الصور.	يقدم مهمات أدائية، يفسر فيها التوجيهات من واقع الخرائط والرسوم والجداول.	يصمم رسوماً بيانية وخرائط جاذبة بصرياً. يقدم مهمات أدائية يحول الأفكار إلى خيال. يقدم مهمة أدائية، يصمم فيها فيلم رسوم متحرك.	يكتب رسالة يصف فيها وجهة نظر شخصية ما، يتبنى وجهة النظر التي تمكنه من تطوير استراتيجيات حل المشكلات البيئية.	يتميز في المهمات الأدائية التي يتقمص فيها دور كل من: فنان، مخترع، مصور سينمائي أو فوتوغرافي. يقدم مهمة أدائية معتمدة على أحلام يقظة خلاقة.	يدرس نقاط قوته وضعفه، من خلال تأمله في الشواهد التي تم تجميعها في ملف الإنجاز الخاص به.
	جماعياً	يقود زملاءه للتعبير عن الشرح بيانياً، ومن خلال المخططات والخرائط.	يشارك زملاءه في قراءة وتفسير الصور الرمزية. يشارك في مهمة أدائية تعتمد على الرسم والتلوين باستخدام الحاسوب.	يلبي احتياجات مجموعته من خلال ترتيب الألوان والخطوط والشكل والمكان. يشارك زملاءه في عمل منشور سياحي.	قيادة الزملاء في مهمة أدائية، تستخدم الفن البصري للتعبير عن رأي أو وجهة نظر.	يصنع بيئة بناءً على تقمّصه دورَ أفرادٍ مثل ذوي الاحتياجات الخاصة.	التأملات الجماعية لملف إنجاز المجموعة. يقوم نفسه مع المجموعة من خلال أدوات التقويم البصرية.

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.				
الذكاء الطبيعي				
وصفه	سماته	علاقته بالذكاءات الأخرى	ذكاءات تتواءم معه	ذكاءات أقل تواؤماً معه
القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات.	تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة شيء كثير عنها، كما يحبون الجلوس في الطبيعة، وملاحظة مختلف كائناتها الحية، حساسون على مستوى السماع والإبصار، يحبون التنقل، ومحبون للطبيعة، يتحلون بالصبر، ويحبون العمل اليدوي.		البصري. الاجتماعي. الحركي. المنطقي.	اللغوي. الإيقاعي.
ما يناسبه من مصادر المعرفة لتعزيز فهمه		استراتيجيات التعلم النشط التي تلائمه		
مواد طبيعية، نماذج، كتب ومجلات وموسوعات عن الطبيعة، عدسات، برامج حاسب مثل جوجل إيرث		التعلم بالمشاريع، الرحلات، التعلم الحر.		

مثال توضيحي لكيفية دعم الفهم - وفق أوجه الفهم الستة - في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم.							
أساليب تعزيز الفهم ودلالاته وفق الأوجه الستة							
أوجه الفهم		الشـــرح	التفسير	التطبيق	وجهة النظر	التقمّص العاطفي	معرفة الذّات
الإجراءات	فردياً	يقدم مهمات أدائية على شكل عروض يشرح فيها بعض جزئيات الدرس وارتباطها بالمفاهيم الطبيعية.	تكليفه بمهمات أداء للبحث في تفسيرات للمشكلات البيئية والظواهر الطبيعية.	يقدم تقريراً عن قضية بيئية. يقدّم مهمة أدائية يطوِّر فيها تصنيفات ترتبط بالكائنات الحية أو البيئة عموماً. يصمم خطة لحل مشكلة بيئية.	يتبنى وجهة النظر التي تمكنه من عرض استراتيجيات حل المشكلات البيئية.	يتميز في المهمات الأدائية التي يتقمص فيها دور كل من: علماء البيئة والأحياء، عالم أحياء، راصد جوي، بائع زهور، مصور مناظر.	تهيئة المعلّم له بتقديم أنشطة تمكنه من الربط بين حب البيئة وتقييم الذات، مثل وضع قوانين خاصة بالبيئة التي يعيش فيها، ويطلب منه أن يحدد لنفسه تبعات سلوكه.
	جماعياً	يشرح مفهوماً طبيعياً لزملائه. يعين زملاءه على عمل مهمة أداء بيئية. يستخدم "جوجل إيرث"، ويقدم شرحاً لمحتوى معين، حول بيئة معينة بناءً على مشاهداته.	يقدم مع زملائه مهمة أدائية يقدمون فيها تفسيراتهم الافتراضية حول تأثير البيئة على مواقف أو مواضيع معينة.	يقدم مهمة أدائية يصور فيها مناظر طبيعية، ويربطها بمفاهيم الدرس. القيام برحلة ميدانية بحثاً عن كائنات يمكن أن تضم لتصنيف ما تم دراسته بناء على سلم تصنيفي. مشروع متحف طبيعي مصغر يعرضون فيه المشاريع التطبيقية التي تم تنفيذها طوال العام.	كتابة سيرة حياة علماء طبيعة، معبرين عن وجهة نظرهم حول مشكلات وظواهر طبيعية وبيئية معينة.	يقود زملاءه في مهمات أدائية توضح جزئيات في الدرس من خلال تقمص دور كائن حي، أو تضاريس.	تصميم مشروع بيئي تعاوني يركزون فيه على تحليل المؤهلات الشخصية، وتوقع نتائج المشروع بناءً على تلك المؤهلات.

التطبيقات التربوية لمنحنى التعلّم في مجال بناء وتصميم أنشطة التعلّم الثريّة.

هناك علاقة وثيقة جداً بين عمليات التخطيط الفعّال للتعلّم النّشط، وبين منحنى التعلّم، وبالتالي؛ فإن أنشطة التعلّم الثريّة، تكتسب أهميتها في العملية التعليمية التعلّمية من كونها الأداة التي يستطيع المعلّم توظيفها في الزمن المناسب وبالشكل المناسب، لتحقيق الأهداف المنشودة.

- اختلاف الدورة البيولوجية المعرفية للمتعلمين، التي تحدث بسبب إفراز الهرمونات في مجرى الدم كل (٩٠) دقيقة، ومستوى التركيز والتعلّم لدى المتعلم (وهذه الدورة تختلف من متعلم لآخر)، ومن هنا يجب على المعلّم التحكم في نوعية التعلّم، واتخاذ الإجراءات الوقائية، وعليه أن يراعي في تصميم خبرات التعلّم، والأنشطة التكرار والعمل على تفعيل دور المتعلم خلال الحصة، وتقديم التغذية الراجعة له بشكل مستمر.
- اختلاف أنماط وذكاءات المتعلمين، فقد أثبتت الدراسات أن التوقيت المناسب لتعلّم صاحب ذكاء لغوي – مثلاً- يختلف عن صاحب ذكاء لغوي آخر أو صاحب ذكاء إيقاعي، ومن هنا يجب على المعلّم أن يعي الأنشطة التي يجب أن يقدّمها، ومتى يقدّمها، مع التنويع في الأنشطة المقدّمة، والمهمات الأدائية المحددة للمتعلمين، وترك الحرية لهم في اختيار التوقيت الذي يناسبهم في تنفيذ المهمات، ومن هنا تظهر أهمية تنفيذ أنشطة ومهمات أدائية ممتدة.
- فترة التعلّم المركّزة: يجب ألا تزيد عن (١٠ – ١٥) دقيقة، فبعدها يدخل المتعلم في مرحلة التوقف، ومن هنا على المعلّم أن يمكّن المتعلمين من ممارسات تعتمد على أنشطة ثنائية، أو رسم خرائط ذهنية، أو تنفس عميق، أو دقيقة للاسترخاء.
- تركيز التعلّم على أحد فصّي الدماغ دون جانب آخر، يسبب عدم توافق التعلُّم لدى المتعلم، لذلك يحتاج المعلِّم تقديم أنشطة واستراتيجيات متنوعة تنشط الفصّ الأيمن أو الأيسر، وأخرى لكلا الجانبين ليعملان معاً.
- تحدث مرحلة التوقف على فترات أبعد مما هو محدد في زمن (٤٥) دقيقة، وذلك في المهمات الممتدة بسبب اختلاف الهرمونات لدى الذكور والإناث خلال الشهر، ولذلك يجب على المعلِّم والمعلِّمة التنبّه لذلك، ومراعاة هذه الفروقات واختيار توقيت أداء مهمات تتناسب مع المتعلِّم ذاته وبحرية اختياره.
- من خلال العرض السابق؛ يمكنك فهم أن العلاقة وثيقة جداً بين عمليات التخطيط الفعّال للتعلُّم النّشط، وبين منحنى التعلُّم، وبالتالي فإن أنشطة التعلُّم الثريّة، والمهمات الأدائية الفعّالة تكتسب أهميتها في العملية التعلّيمية التعلّمية من كونها الأداة التي يستطيع المعلّم توظيفها في الزمن المناسب، وبالشكل المناسب لتحقيق الأهداف المنشودة.

الإيقاع
الإدراك المكاني
الأبعاد
الخيال
أحلام اليقظة
الألوان
رؤية الصورة الكلية

التحدث
المنطق
الأعداد
التسلسل
المهارات الخطية
التحليل
إعداد القوائم

الفصل الخامس

استراتيجيات التعلُّم النّشط

الأهداف

سيُساعِدُك هذا الفصل - إن شاء الله - على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلِّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

تُدركَ مفهومَ استراتيجياتِ التعليم والتعلُّم، وخصائصَها.

تُصمِّمَ استراتيجية "تعليم وتعلُّم"؛ تتناسَب مع خصائص المتعلمين، وقدراتِهم.

تُوظِّفَ استراتيجيات التدريس (التعليم والتعلُّم)؛ لتحقيق نواتج التعلُّم المرغوبة.

حيث يقدم لك هذا الفصل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة بتطوير ممارساتك في اختيار وتطبيق استراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة، تتمثل فيما يلي:

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل الخامس					
الرقم	المعيار	المعايير الفرعية	الرقم	المعيار	المعايير الفرعية
المعيار الأول	التمكن من التخصص، وتدريس مادته، وفق أهداف المنهج.	يتعرّف الاستراتيجيات الملائمة لتدريس التخصص، التي تُناسِب مختلفَ أعمار المتعلمين وقدراتهم.	المعيار الثالث	توظيف استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم، ومصادرِه التي تتمحور حول المتعلم.	يتعرف استراتيجيات إدارة عمليات التعليم والتعلم. يتفهم استراتيجيات إدارة عمليات التعليم والتعلم. يوظف مجموعة متنوعة من طرائق التعليم والتعلم، لإشراك المتعلمين في تعلّم فاعل. يقيِّم مدى فاعلية استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلّم، ومصادرهما.

توطئه

حرصت المدرسة المعاصرة على تقديم التعليم والتعلّم وفق نظريات حديثة، تفسِّر التعلّم، وتَصِفُ ظروفه وكيفيةَ حدوثه. وترى هذه النظرياتُ أنّ احتكاك الفرد ببيئته بما فيها من ظواهرَ وأنشطة وأفكار، ومِن ثَـم تفاعُلَه معها بشكل مناسب؛ يؤدي إلى إدماجها في بنائه العقلي بشكل مُثمِر ذِي معنى. ولعل هذه الأفكار تضَعُنا أمام تحدٍّ كبير ألا وهو: كيف نُـحوِّلُـهـا إلى سلوكيات لدى المعلمين والمتعلمين، في الموقف التعليمي التعلُّمي؟ وما الأدوار التي سيضطّلع بها كلٌّ من المعلِّم والمتعلم، في ظل هذه التحديات والتوجّهات؟

لذا؛ كان من الضروري: تأسيسُ قاعدة تربوية تقضي إيجاد استراتيجيات تدريس تشجِّعُ المتعلِّم على اكتشاف المعارف وبنائِها، وتحفّزُه للتساؤل والبحث والعمل مستقلًّا، أو ضمن مجموعات متعاونة، بحيث يتواصل، ويتعلّم، ويُنتِجُ بفاعليّة ونجاح. وتتطلبُ استراتيجيات هذا النوع من التدريس: بناءَ مهاراتِ التعلّم الذاتي، وتعزيزَها في المتعلمين، واستمرار نموِّها ورقـيّها؛ كَمّاً ونوعاً، مع استمرار تقدّمهم في السُّلَّم التعليمي، وذلك من خلال تنمية مهنية المعلِّمين، وتمكينهم مهنياً وتربوياً في استراتيجيات التدريس الحديثة، للانتقال من بيئات التعلُّم التقليدية، المتمحورة حول المعلِّم؛ إلى بيئات التعلُّم النّشِطة والمرنة؛ المتمحورة حول المتعلم، والمعتمِدةِ على استراتيجيات تعليم وتعلّم حديثة، تُقدِّم خبرات تعليمية متكاملة، في بيئة تعليمية محفِّزة للتفكير والإبداع، ومعزِّزَة بالتقنية.

وتعَدُّ استراتيجياتُ التدريس: عنصراً من عناصر المنهج، فإذا كانت الأهداف تجيب عن سؤال (لماذا نعلِّم؟)، والمحتوى يجيب عن سؤال: (ماذا نعلِّم؟)؛ فإن استراتيجية التدريس تجيب عن سؤال (كيف نعلِّم ونتعلم؟)، ولاشك أن الأهداف والمحتوى الجيدَيْن؛ لا يمكن أن يَصِلا بالمتعلم إلى تحقيق نواتج التعلُّم المنشودة، دون استخدام استراتيجية التدريس التي تحقِّق ذلك. وسنحاول من خلال هذا الفصل: التعرفَ على عديدٍ من استراتيجيات التعلم النشط.

◆ تعريف الاستراتيجية:

"الاستراتيجية"؛ مصطلحٌ عسكريٌّ يُعرَف أنه: "فنّ صناعة الخطط الموجَّه نحو تحقيق الأهداف". وتَعنِي "الاستراتيجية" في التربية أنها: خُطَطٌ متكاملةٌ، تأخذ في اعتبارها كافةَ الإمكانات والبدائل المتاحة؛ لتحقيق أهداف تربوية محددة، بدرجة عالية من النجاح. ويتم اختيار الاستراتيجية على اعتبار أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف ونواتج التعلم المرغوبة. والمعلم الفاعل هو الذي يطوِّر مهاراته في استخدام تشكيلة كبيرة من استراتيجيات التعليم والتعلم، ويجيد استخدام الاستراتيجيات الملائمة منها، في المواقف التعليمية المختلفة.

وقد عَرَّفت كوجك (١٩٩٧م) الاستراتيجية في التعليم أنها: "خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهداف معينة، ولِتمنعَ تحقيقَ مُـخْرَجات غيرِ مرغوب فيها". بينما أشار قنديل (١٤١٨هـ) إلى أن "استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة، المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن".

وتتنوع الاستراتيجيات بحسب حجم الدور الذي يقوم به كلٌّ من المعلم والمتعلم حيث:

تشير استراتيجيات التعليم إلى: الأساليب والخطط التي يتَّبعها المعلم لإدارة بيئةِ التعلُّم المناسبة، للوصول إلى أهداف التعلم.

تشير استراتيجيات التعلُّم إلى: أفعال محددة، يقوم بها المتعلم، لجعل عملية التعلم أسهلَ، وأسرعَ، وأكثرَ متعة وفاعلية، وتجعله متعلماً ذاتياً، وقادراً على توظيف ما تعلَّمه في حالات جديدة.

وبالتالي: تشير استراتيجيات (التعلّم والتعليم) إلى: تلك الأساليب والخطط، التي يكون فيها دورُ المعلم ميسِّراً، والمتعلم هو محور عمليتَيْ التعليم والتعلم.

- **مكونات استراتيجيات التدريس:**

١. حدَّد أبو زينة (١٤١٧هـ) مكوناتِ استراتيجية التدريس في أنها:
٢. الأهداف التدريسية.
٣. التحركّات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليَسِير وِفقَها في تدريسه.
٤. الأمثلة، والتدريبات، والمسائل، والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
٥. الجوّ التعليمي، والتنظيم الصفيّ للحصة.
٦. استجابات المتعلمين – بمختلف مستوياتهم –: الناجمةُ عن المـثيرات التي ينظِّمها المعلم، ويخطط لها.

- **معايير بناء استراتيجيات التدريس (التعليم والتعلّم):**

- القواعد التالية تمثّل أساساً لفهم خصائص استراتيجيات التعليم والتعلّم، وتعدّ بمنزلة "المعايير" التي ينبغي عليك الالتزام بها، وهي:
- التعلّمُ عمليةٌ تفاعلية، لذا: فإن مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي: هي من المسائل الجوهرية التي يجب أن يتنبّه لها المعلِّم.
- رضى المتعلم عما يتعلّمه هو أساس التعلّم، فالمتعلم لابد أن يشعر أنّ ما يتعلّمه يتوافق مع متطلباته، وهذا يعني: ربطَ التعلُّم بواقع حياة المتعلم.
- بيئةُ التعلُّم الممتعةُ هي "إكسير التعلُّم"، وتوظيفُ استراتيجيات وطرائقَ وأساليبِ تعلّم متنوعة: يـُوجِدُ بيئةَ تعلُّم يستمتع فيها المتعلم بما يتعلّمه.
- التعزيز وتحفيز المتعلم، ومكافأته على سلوكه الصحيح: يؤثر إيجاباً على عملية التعلُّم، وهو مصدر الطاقة، ويعدّ بمنزلة الغذاء للتعلُّم.
- التغذية الراجعة، والتوجيه: هما "رئتا التعلُّم"، والمتعلم يودّ أن يتعرّف على مستوى الإنجاز الذي حقّقه، وذلك عن طريق تقديم التغذية الراجعة المناسبة له.
- الدافعية: هي القلب النابض للتعلُّم، ويَـحدُث التعلُّمُ بصورة أفضل عندما يَشعر المتعلم بقيمة النتيجة النهائية لعملية التعلُّم.
- الفهم: هو رُوح التعلُّم، وهناك مقولة مَفادها: (ما أسمعه أنساه، وما أراه أتذكّره، وما أُمارسه أفهمه)، وهذا يعني: أن الفهم هو أساس التعلُّم الفعّال، والتعلُّمُ بالممارسة هو أنجح الطرق لتحقيق الفهم.
- الزمن: بمنزلة التوازن للتعلُّم، لأنه يستغرق زمناً لحدوثه، وهذا يعني: ضرورةَ توفير الوقت الكافي لاستقرار ما تَعلَّمَه المتعلم.
- تحديد معدل الأداء المطلوب هو بوصلة التعلُّم: فالمتعلم يجب أن تكون لديه صورة واضحة عن معدلات التعلُّم المطلوبة، التي تمكّنه من القيام بعملية التقويم الذاتي.
- للتعلّم مستويات مختلفة: فكل مستوى من مستويات التعلُّم يتطلب استراتيجيات وطرائقَ وأساليبَ مختلفةً، وكل مستوى يستغرق في حدوثه زمناً يختلف عن الآخر، ويُعتبر مستوى التذكّر أبسطَ مستويات التعلُّم، أمّا تطبيق المعرفة: فيعتبر من مستويات التعلُّم العليا.

- **خصائص الاستراتيجية التعليمية الجيدة:**

من أهم خصائص الاستراتيجيات ما يلي:

١. شاملة: بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
٢. مرتبطة ارتباطاً واضحاً بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
٣. طويلة المدى: بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.
٤. مرنة وقابلية للتطوير.
٥. عالية الكفاءة، من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.
٦. جاذبة، وتحقق المتعة للمتعلم فى أثناء عملية التعلم.
٧. توفر مشاركة إيجابية من المتعلم، وشراكة فعالة بين المتعلمين.

- **معايير اختيار استراتيجية التدريس:**

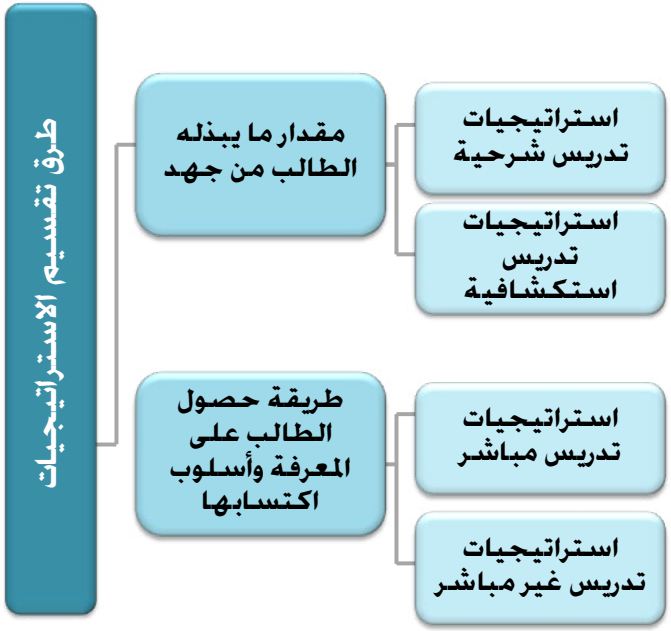
من معايير اختيار استراتيجية التدريس أن:

١. تتلاءمَ مع المتعلمين، وتناسب مراحلَهم العُمرية، واحتياجاتِـهم المعرفية والمهارية والوجدانية.
٢. تمكِّنَ من استخدام مجموعة متنوعة من المواد التعليمية المحفِّزة على التفكير، وإشراك جميع المتعلمين في الدرس.
٣. تَدعَمَ إيجابيةَ المتعلم، ومشاركتَه في العملية التعليمية.
٤. تعملَ على استثارةِ اهتمام المتعلم، ودافعيتِه نحو التعلم.
٥. تراعيَ الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.
٦. تستندَ إلى قوانين التعلم؛ مثل: التعلُّم بالعمل، والملاحظة، والتجربة والخطأ.
٧. تتناسبَ مع الأهداف التعليمية المرادِ تحقيقُها.
٨. تتناسبَ مع طبيعة المادة الدراسية، وخصائصِها، ومتطلباتِـها.
٩. تتناسبَ مع الإطار الزماني والمكاني للدرس، وأعدادِ المتعلمين داخل الفصل.
١٠. تتناسبَ مع الإمكاناتِ المادية والبشرية للمدرسة، والوسائلِ والأدواتِ التعليمية المتاحة.
١١. تُـمكِّنَ المعلمَ من تنفيذ الاستراتيجية بكفاءة؛ بما يضمن تحقيقَ نواتج التعلم المستهدفة، وهو ما يعني: أن المعلم مُطالَبٌ بالتدرّب على تنفيذ الاستراتيجية، وتقويمِ ممارساته لها مَرّة بعد مرة، لتطوير الأداء.

في ضوء هذه الخصائص والمعايير: نرى ان الاستراتيجية اوسعَ مفهوما، وممارسة من الطريقة او الاسلوب، وما الطرق والاساليب – في واقع الامر – إلا جزءَ سلوكيّ مما تَعنِيه الاستراتيجية، وتقوم بتوظيفه لتحقيق أهدافها، وهناك حدود فاصلة بين كلٍّ من: استراتيجيات التدريس، وطرائق التدريس، وأساليب التدريس، حيث يُقصد بطريقة لتدريس: مجموع الخطوات التي يستخدمها المعلم في إيصال محتوى المنهج للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية، أما أسلوب التدريس فهو: مجموعة الأنماط لتدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم.

- طرق تصنيف الاستراتيجيات:

تعددت وتنوعت مسمياتُ الاستراتيجيات وتصنيفاتها، ونَلحظ كثيراً من التداخل بين تلك المسميات، وعَلَّنا نجمل تلك المسميات والتصنيفات وفق الفئات التالية:



١. مقدار ما يبذله المتعلم من جهد لاكتشاف المعرفة:
   - استراتيجيات شرحية: تعتمد على الشرح والتلقي المباشر للمعرفة من المعلم للمتعلم.
   - استراتيجيات استكشافية: تعتمد على قيام المتعلم باكتشاف المعرفة بنفسه.

١. طريقة حصول المتعلم على المعرفة وأسلوب اكتسابها:

ستراتيجيات التدريس المباشر: وفيها يتم تقديم المعرفة للمتعلمين، بطريقة التلقي والعرض مباشرة من لمعلم، وتقديم التوجيهات المباشرة أثناء التدريب.

ستراتيجيات التدريس غير المباشر: وفيها يتعلم المتعلمون من خلال ممارستهم أنشطة التعلم الذاتية، ويكون دور المعلم ميسِّراً لتعلُّمهم.

والتعلم النشط: يتطلب أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، لذا: تطلب الأمر أن نَعرِضَ لاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلِّم، وهي الاستراتيجيات الاستكشافية، والاستراتيجيات غير المباشرة، وهي متعددة ومتنوعة؛ منها:

- استراتيجية التواصل اللغوي.
- استراتيجية البحث والاكتشاف.
- استراتيجية الاستقصاء.
- استراتيجية التعلم التعاوني.

- استراتيجية لعب الأدوار.
- استراتيجية بناء وتنظيم المعرفة (الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم).
- استراتيجية التفكير الناق
- استراتيجية العصف الذهني.
- استراتيجية جيجسو Jigsawللتعلّم التعاوني.
- ستراتيجيّتا (KWL / KWLH)، لتعلّم القراءة النشطة.
- استراتيجية تومبكنز (Tompkins) للتعبير الكتابي، باستخدام المراحل الخمس للكتابة. (ما قبل الكتابةPrewriting ، الكتابة الأولية Drafting، المراجعة Revising، التصحيح Editing ، النشر Publishing).
- استراتيجية الخطوات الخمس للقراءة المركَّزة (R-SQ٣).
- استراتيجيات التعلم البنائي.

- **ما التغيير الذي تُـحدِثه استراتيجيات التدريس (التعليم والتعلُّم)، في أدوار كلٍّ من: المعلّم والمتعلّم؟**

لاشك أن لكل من المعلِّم والمتعلم أدواراً تفاعليةً جديدة في استراتيجيات التعليم والتعلُّم، ويكون لها نتائجُ جذرية تؤدي إلى توليد المعرفة وبنائها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أولاً: دور المتعلم:

١. هو محور العمليّة التعليمية.
٢. يشارك في تصميم التعلّم وبيئته.
٣. يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة، بحيث يتواصل ويتفاعل، ويقدِّم الدّعم للآخرين، ويستقبله. (يمارس الدعم المتبادل).
٤. يمارس الاستقصاء وحلّ المشكلات، بحيث يقدّم حلولاً ذكيّة للمشكلات التي تواجهه، أو تواجه مجتمعه في الحياة.
٥. يفكّر تفكيراً تأمّلياً؛ يَظهر إيجابياً في طريقة تعلُّمِه، وجَودة هذا التعلُّم ونوعيته.
٦. يبحث عن مصادر المعرفة، ويصل إليها، ويتواصل معها بكفاءة وفاعلية.
٧. يبادِر، ويناقش، ويطرح أسئلة ذكية ناقدة؛ تُطوِّر التعلُّم، وتَرقَى بنوعيته.
٨. يُنتِج المعرفةَ، ويَبنِيها، ويطوّرها من خلال ممارسة التفكير بشتى أنواعه.

ثانياً : دور المعلِّم:

١. توفير بيئة صفيّة آمِنة؛ فيزيائياً، وعاطفياً، يعبّر فيها المتعلم عن رأيه بحريّة تامة، بعيداً عن الخوف من الإهمال، أو الاستهزاء، أو الانتقاد.
٢. تَعرُّف خصائصِ المتعلمين، وتوفيرُ خيارات وأنشطة ومواقف تعلّمية تتفق معها، وتطوِّرها بشكل يجعلها أكثر ملاءمة لبناء مواقفَ تعلمية جديدة، تقود إلى أبواب جديدة للتعلُّم.
٣. تقديمُ التعزيز المتنوع الداعم، الذي يُثير دافعية المتعلمين للبحث والاستقصاء والمغامرة.
٤. اختيارُ أساليبَ تعليمية تعلُّمية يكون دور المعلِّم فيها محدوداً، ومقتصراً على إدارة التعلُّم (وعلى ما سبق ذكرُه).
٥. توظيفُ الخبرات السابقة للمتعلمين في المواقف العملية والتعليمية الجديدة، وربطُها بالتعلُّم الجديد، لمساعدتهم في بناء الخبرات المكتسبة بشكل يُنتِج تعلُّماً متميزاً مُدْمَـجاً بشكل سليم في البناء العقلي للمتعلم Structure Cognitive.
٦. تقديمُ مواقف وخبرات ومشكلات حسّية وغير حسّية، حقيقية وغير حقيقية؛ تَستثير المتعلمين، وتحفّزهم على التفكير الإيجابي في الموضوع، والعمل جسمياً وعقلياً لإيجاد الحلول المطلوبة وحلول أخرى أَبعَدَ منها.
٧. توفير خبرات تعلّمية وفرص تعليمية داعمة، تتطلب من المتعلم العملَ العقليَّ والجسدي، ضمن الفرق والمجموعات المتعاونة، كما تتطلب منه القيامَ بالعمل مستقبلاً؛ معتمِداً على قدراته الذاتية.

٧. إثراءُ بيئة الصّف والمدرسة بالمثيرات المتنوعة، التي تشجّع المتعلم على العمل والبحثِ عن المعرفة، وتوليدِها وبنائها وتوظيفها.
٨. توفير فرص التعلُّم الذاتي للمتعلم؛ بتكليفه بالعمل في أنشطة ثريّة، ومهمّاتٍ أدائيةٍ متنوعة، أو بالعمل في مشروع، بحيث يعمل ويبحث عن المعرفة من مصادر متنوعة داخل المدرسة وخارجها، في المجتمع المحلي بكل ما يملكه من مصادر، ويمكن أن يتجاوزَ مجتمعَه إلى مجتمعات أخرى؛ مستفيداً من التقنية المتقدمة كشبكة الإنترنت.
٩. توفير مصادر تعلّم يمكن للمتعلم أن يصل إليها، وأن يستخدمها.
١٠. تنظيم الخبرات التعلُّمية، بحيث تساعد المتعلم في بناء خبرات التعلّم بشكل يساعده على التفكير النقدي والتأملي Reflective Thinking في ممارسته التعلّمية، لاكتشاف الأخطاء وتصويبها.
١١. توفير الأنشطة التعلُّمية، وتغيير الأساليب التدريبية بما يلبّي حاجات المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، وأنماط تعلّمهم وذكاءاتهم المتعدّدة.
١٢. تقييم تقدّم التعلُّم (Learning Progress) تقييماً تحليلياً مرحلياً وختامياً، وتوظيفُه لتقديم تغذيةٍ راجِعة بنائية (Constructive feed back) للمتعلمين، تساعد في توجيه التعلّم وتطويره.
١٣. توفير أنشطة صفّية وغير صفّية، تنمّي لدى المتعلمين مهاراتِ: البحث، والاكتشاف، والمغامرة العلّمية للوصول إلى المعرفة أينما كانت، ومن ثَـم كيف يستخدمها في تحقيقِ تعلُّم آخَرَ أبْعَدَ وظيفياً في حياة المتعلُّم في المجتمع، وفي سوق العمل.
١٤. توفير بيئة تعليمية تنمّي مهارات مرغوبة في المتعلم مثل:
- التعاون، والعمل الجماعي بروح الفريق.
- القدرة على حل المشكلات.
- التأمّل (التفكير الناقد) Reflective Thinking، والقدرة على التقييم الذاتي.
- الدّعم المتبادل الإيجابي positive Interdependence.
- يتعلّم كيف يتعلّم؟
١٥. توجيه المتعلمين بشكل غير مباشر؛ بعيداً عن النّصح المباشر الذي قد يثير ضجرَهم، ويولّد فيهم اتجاهات سلبية نحو المعلّم والتعليم.

- **العلاقة بين استراتيجيات التعليم والتعلُّم، وخصائص خبرات التعليم والتعلُّم:**

يوضّح الشكلُ المقابلُ دورَ استراتيجيات التعليم والتعلّم في تنظيم العلاقات بين مكونات الموقف التعليمي: (المعلّم، المتعلم، المنهج، وبيئة التعلّم)، حيث أنها تعدّ حلقة الوصل بين تلك المكونات. ومما تؤديه في هذا السياق؛ ما يلي:

١. تضمَن وضعَ المتعلمين، وتحويلَ الموقف التعليمي إلى سياق حقيقي (مرتبط بواقع الحياة)، أو يحاكي الواقع.
٢. تتيحُ للمتعلمين فرصاً لتنمية خبراتهم، وتوسيع معارفهم، وصقلِ مهاراتهم، وإثراء معلوماتهم، والتعرف إلى الحقائق المطروحة، وتثبّت الفهم، وصولاً إلى نواتج التعلّم المرغوبة.
٣. تتيح للمتعلمين فرصةً لشخصنة أنشطة التعلّم الثرية، والمهمات الأدائية، وتبنّيها (التقمّص العاطفي).
٤. تُعِين على تفريد التعليم والتعلّم، وتَضع المتعلمين في تحدّيات بدرجة معينة، مناسبة لخصائصهم وقدراتهم، وذكاءاتهم، وأنماط تعلّمهم.
٥. تعين المعلّم والمتعلم على تعميق فهم المفاهيم العلمية التي تتضمنها (أوجه الفهم الستة)، وتُمكِّن المتعلِّم من ربطها بمفاهيم أخرى من خلال استثارة تفكيرهم، وإشراكهم في استقصاءات متواصلة ومركّزة، لا تنتهي بانتهاء الموقف التعليمي.
٦. تُتيح للمتعلمين فرصة التعاون، والتواصل الفاعل مع الأقران، والحوار والمشاركة، والاتصال بمصادر متنوعة ومتعدّدة للمعرفة، وتربطهم بالعالم الحقيقي.
٧. تمكّن المتعلمين من المهارات اللازمة، لتمكينهم من طرح استنتاجات متنوعة، يتوصّل إليها المتعلم نتيجة ممارسته، وتقوده إلى أسئلة أخرى، ومهمات أخرى ضمن الموضوع، وتجبره على طرح الأسئلة المتعمّقة والسابرة والممتدة، فيما يتعلّق بطبيعة فهمه ومَداه، وتمكّنه من القدرة على توليد معرفة جديدة.

أهم استراتيجيات التدريس للتعلم النشط:

إن استخدام استراتيجية تدريس واحدة ليس بكافٍ، والمستوى الأمثل لكل استراتيجية يختلف باختلاف طبيعتك ومهمّتك، ونسعى خلال الصفحات القادمة إلى تقديم عدد من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، التي تساعدك على تنفيذ الخبرات التعليمية التعلمية بفاعلية وجاذبية، الأمر الذي يحث المتعلمين على الانهماك في التعلم، ويجعلهم مسؤولين عن تعلمهم، وقادرين على بناء أفهامهم.

وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي: التعلّم التعاوني، خرائط المفاهيم، المناقشة، الاستقصاء، لعب الأدوار، حل المشكلات، والمشاريع. وهذا لا يعني أن هذه الاستراتيجيات هي كل ما تحتاجه، إلا أننا نراها هي أولَى بالتناول في هذا الدليل - حسب ما سمحت به المساحة المتاحة لهذا الفصل-.

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني:

تُعرَّف استراتيجية التعلم التعاوني أنها: إحدى استراتيجيات التعلم النشط، التي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين المتعلمين، داخل مجموعات صغيرة، يساعد كلٌّ منهم الآخر؛ لتحقيق هدف تعليمي مشترك، ولِيَصِلَ جميع أفراد المجموعة إلى حد الإتقان. ويتم تقويم أداء مجموعة المتعلمين وفق مَحَكّات موضوعة مسبقاً، يقوم فيها كل متعلم بدور محدد في إطار التشاور، والمناقشة، وإبداء الرأي عند حل مشكلة ما، أو القيام بمهمة ما.

مميزات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مميزات عديدة، حيث أثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فاعليته، وأشارت تلك الدراسات (جونسون وجنسون وهوليك، ٢٠٠٤) إلى أن التعلم التعاوني يساعد على التالي:

- رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- التذكُّر لفترة أطول.
- استعمال أكثر لعمليات التفكير العليا.
- تقبُّل وجهات نظر الآخرين.
- زيادة الدافعية الداخلية.
- تنمية العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة.
- احترام أعلى للذات.
- مساندة اجتماعية أكبرَ.
- تنمية التوافق النفسي الإيجابي.
- تنمية السلوكيات التي تركز على العمل.
- اكتساب مهارات تعاونية أكثر.

أسس التعلم التعاوني:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي: ويقصد به: شعور المتعلمين باحتياج بعضِهم بعضاً؛ ليتمكنوا من أداء المهمات المُوكَلَة إليهم بنجاح.
- التفاعل المعزِّز وجهاً لوجه: ويعني: سعيَ المتعلمين إلى زيادة تعلم بعضهم من بعض، وجهاً لوجه، وحدوثِ تفاعل إيجابي بينهم، لإنجاز المهمّة المكلفين بها بنجاح.
- المسؤولية الفردية: وتعني: الشعور بالمسؤولية الفردية أثناء التعلم التعاوني، بما يخدم مسؤولية المجموعة، فالمتعلم مُطالَب أن يبذل جهداً فردياً في التعلّم حتى يُتقِن المطلوب منه تعلّمه.
- المهارات الاجتماعية (البَيْنشَخصية): ويتعزز الاعتماد المتبادل والتفاعل الإيجابي وجهاً لوجه بين أعضاء المجموعة؛ إذا كانت لديهم مهارات اجتماعية؛ مثل: (القيادة، القدرة على اتخاذ القرارات، بناء الثقة، التواصل، حل النزاعات، إثارة التفكير...)، تمارَس أثناء التعلم بطريقة تعاونية.
- معالجة عمل المجموعة: نظراً لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة من خلال التفاعل الايجابي بينهم وجهاً لوجه، الذي يعتمدون فيه على توظيف مهاراتهم الاجتماعية؛ فثمةَ احتمالٌ وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعضِ أو كل هؤلاء الأفراد هذه المهمةَ، فضلاً عن عدم إتمام هذا التفاعل بالشكل المطلوب لضعف في هذه المهارات. لذا؛ تحتاج مجموعةُ التعلم التعاوني من المعلم: تخصيصَ وقت محدد لمناقشة عملها، وتقويمِ مَسار تقدُّمها، ومدى قدرتها على المحافظة على علاقات اتصال جيدة بين أفرادها.

ولتحقيق هذه الأسس؛ لابد أن تعرف - أخي المعلم - دورَك لتحقيقها.

متطلبات التعلّم التعاوني:

يتطلب التعلم التعاوني عدةَ أمور، لنجاح هذه الاستراتيجية، يوضِّحها الجدول التالي:

المتطلب	العلاقة
الانضباط الصفي	من أهم متطلبات نجاح هذه الاستراتيجية: الانضباط الصفي؛ الذي يعني: تفاعلك مع المتعلمين في تنفيذ هذه الاستراتيجية، حتى لا تتحوّل الأمور إلى قضايا قد تزعجك أنت والمدرسة معاً، وينطلق الانضباط من إدراكِك والمتعلمِ، دَورَيْكُما.
توفُّر الزمن الكافي	الزمن عامل مهم، حتى تستطيع تحقيق أهداف التعلم التعاوني، حيث إن هناك عدةَ إجراءات تتطلب وقتاً داخل زمن الحصة الدراسية، لذا؛ عليك بذل أقصى جهد لتوظيف الوقت بشكل مناسب.
تنظيم غرفة الصف	غرفة الصف هي المكان المخصص في الغالب، ليكُون بيئةً للعمل التعاوني، وعليه؛ يجب أن تكون كلُّ عناصر العمل التعاوني في مكانها المناسب داخل غرفة الصف.
عدد المتعلمين في الصف	عدد المتعلمين في الصف؛ يشكِّل عاملاً مهماً لنجاح التعلم التعاوني، فكلما تغيَّرَ عددُ المتعلمين في الصف، زيادةً أو نقصاً؛ لَزِمَ عليك تغيِيرُ تخطِيطِك وفق هذا العدد .
تدريب المتعلمين على العمل التعاوني	إذا لم يكن للمتعلمين سابِقُ خبرة عن التعلم التعاوني؛ وَجَبَ عليك أن تدرِّبَهم على مهارته قبل أن تتبنى هذه الاستراتيجية.
التمكن من مهارات التعلم التعاوني	أنت المخطِّط لهذه الاستراتيجية، وإذا لم يَكُنْ لديك قَدْرٌ من المهارات التي تمكِّنك من توظيف هذه الاستراتيجية؛ فإنك لن تستطيعَ النجاحَ في تنفيذها.
تَوَفُّر مصادر التعلم اللازمة	تُعَدّ المصادر عنصراً أساسياً في تنفيذ هذه الاستراتيجية، وإذا لم تتوافر؛ فلن تستطيع – غالباً - تحقيقَ الهدف من الاستراتيجية.
توفُّر سجلات: (تخطيط، تقويم، متابعة)	التوثيق في التعلّم التعاوني يساعدك على السير بخطى واضحة، فعليك استخدام السجلات والنماذج الخاصة بالتعلم التعاوني جميعِها.

ثانياً: استراتيجية خرائط المفاهيم:

تُعَدُّ خرائط المفاهيم تنظيماً بِنائياً لمجموعة المفاهيم المتضمَّنة في المحتوى الدراسي، على شكل مُـخطَّط شبكيّ تنظيميّ، ينتقل من المفاهيم العامة، إلى المفاهيم الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بكلمات أو عبارات رابِطة دالّة تظهر على شكل خطوط تصف العلاقة بين مفهومين، بحيث تُكوِّن جملة ذاتَ معنى. وقد وَجد (هيجن Hagen١٩٨٠): أن الخرائط المفاهيمية تشجّع التفكير التشعُّبي، فالمتعلمون يتعاملون مع المعلومات بشكل يتلاءم مع الخرائط المفاهيمية التي يرسمونها في ذاكرتهم، أو تكُون واقعاً على الورق، وغالباً ما يرَون (يرسمون) الارتباطات بطُرق مِن ابتكارهم، وعندما يستخدمون الخرائط المفاهيمية بصفة منتظمة؛ يبدأون في تصميم الخرائط الخاصة بهم حول المفاهيم والمواضيع، وهذا يعني أنهم أصبحوا قادرين على بناء المعرفة بدلا من صَمِّها واسترجاعها. ولكي تساعدَ المتعلمين في التفكير؛ قدِّمْ لهم خرائطَ مفهومية ناقصة، واطلُب منهم أن يُبرزوا أو يحدِّدوا العلاقات بين مكوناتها، أو يَصِفُوا العلاقاتِ والظروفَ التي تنشأ فيها.

وبناءً على ذلك؛ تُعَد خريطة المفهوم منظِّماً تمهيدياً بصرياً، يُظهِر العلاقاتِ بين المفاهيم، وفي الوقت نفسِه؛ يبيِّن المفهومَ، وامتداداتِه، وتحوُّلاتِه، والظروفَ اللازمة لهذه التحوّلات، ويُتوقع أن يساعد ذلك المتعلمَ على رسم صورة ذهنية واضحة للمفهوم؛ مما يؤدّي إلى ربطه بشكل ناجح في البناء العقلي، وذلك يعني: فهمَ المتعلمِ المفهومَ، وتَـحَقُّقَ التعلمِ ذي المعنى.

- مكونات خرائط المفاهيم الأساسية:

١. المفهوم العلمي: هو بناءٌ عقليٌّ يَنتُج من الصفات المشتركة للظاهرة، أو تصورات ذهنية يكوِّنُها الفرد للأشياء، وتصنَّف إلى مستويات حسب درجة عموميتها: المفهوم الرئيس، المفاهيم العامة، المفاهيم الفرعية، ويوضَع المفهومُ داخل شكل بيضاويّ، أو دائريّ، أو مربع؛ مثال ذلك: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، الاسم، الفعل،... إلخ.

٢. كلمات ربط: هي عبارة عن جمل، أو كلمات، أو حروف تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر؛ مثل: ينقسم إلى، تصنّف إلى، يتكون من، إلى، هو، من، له، ... إلخ.

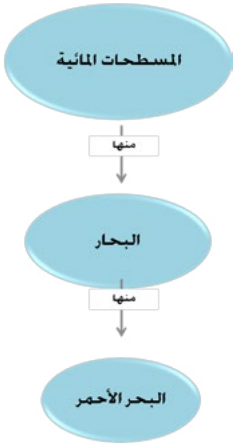
٣. وَصْلات عَرْضية: هي عبارة عن خطوط عرْضية، تَصِل بين مفهومين أو أكثر، في درجة واحدة من العُمومية في التسلسل الهرمي.

١. أمثلة: هي الأحداث أو الأفعال المحددة، التي تعبّر عن أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون توضيحاً لها، ولا تُـحاط بشكل بيضاوي أو دائري.

◆ معايير تقويم خريطة المفاهيم:

يتوقف تقويمُ خريطة المفاهيم على المكونات التي يُتَوقع أن تتضمنها تلك الخريطة، بناءً على بِنية المعرفة التي تمثلها، وبصورة عامة؛ فإن تقويم خريطة المفاهيم يمكن أن يهتمَّ بمدى الدقة في بنائها. وفيما يلي؛ بطاقةُ تقويمٍ مقترحةٌ، يمكن استخدامُها في تقويمِ خريطة مفاهيمية هرمية عامة:

المجال	معيار التقويم	درجة التحقق			
		غير متحققة	منخفضة	متوسطة	عالية
العلاقات بين المفاهيم	هل حددت المفاهيم المكونة للخريطة بصورة صحيحة، منسجمة مع المحتوى التعليمي؟				
	هل ربطت بخط (وصلة) بين كل مفهومين بينهما علاقة؟				
	هل معنى العلاقة بين مفهومين موضَّحٌ على الخط الذي يصِل بينهما (الوصلة)؟				
	هل وصفُ العلاقة بين كل مفهومين دقيقٌ؟				
	هل تم تحديد المفهوم الرئيس في الخريطة بصورة صحيحة؟				
	هل توضِّح الخريطةُ التسلسلَ الهرميَّ للمفاهيم؟				
	هل وُضع كل مفهوم في المستوى المناسب له؟				
	هل كلّ مفهومٍ تالٍ أقلُّ عموميةً، وأكثرُ خصوصية من المفهوم الذي فوقه؟				

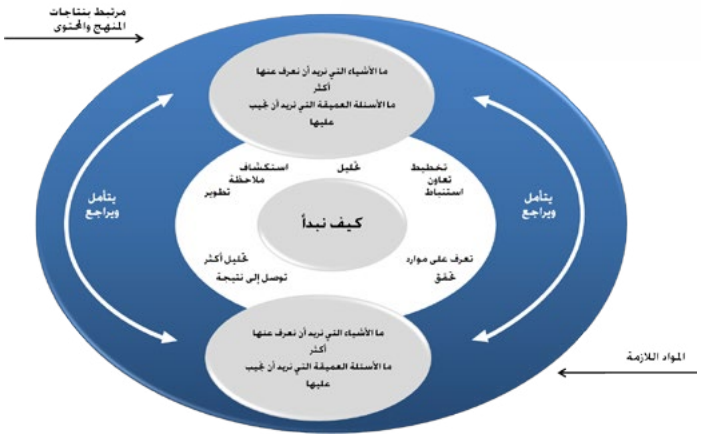


معايير تقويم خريطة المفاهيم:

يتوقف تقويمُ خريطة المفاهيم على المكونات التي يُتَوقع أن تتضمنها تلك الخريطة، بناءً على بِنية المعرفة التي تمثلها، وبصورة عامة؛ فإن تقويم خريطة المفاهيم يمكن أن يهتمَّ بمدى الدقة في بنائها. وفيما يلي؛ بطاقةُ تقويمٍ مقترحةٌ، يمكن استخدامُها في تقويمِ خريطة مفاهيمية هرمية عامة:

المجال	معيار التقويم	درجة التحقق			
		غير متحققة	منخفضة	متوسطة	عالية
الوصلات العرضية	هل توضِّح الخريطةُ توصيلات صحيحةً بين المفاهيم في المجموعات المختلفة، ضمن التسلسل الهرمي للخريطة؟				
	هل العلاقةُ المبينة دقيقة؟				
	هل تَـمّ التوصيل بوصلات عرضية بين جميع المفاهيم التي بينها علاقة؟				
الأمثلة	هل تعبر الأمثلة أو الأحداث عن المفاهيم التي ربطت بها؟				
	هل استوعبَتْ الأمثلةُ المعروضةُ جميعَ المفاهيم التي يَدعم المحتوى التعليميُّ التمثيل عليها؟				
	هل ميزت الأمثلة عن المفاهيم بعدم إحاطتها بإطارات متماثلة؟				

ثالثاً: استراتيجية الاستقصاء:



الاستقصاء: عبارة عن عملية تتضمن إيجاد الإجابات المناسبة للأسئلة المطروحة. فيتعلم الفرد من خلال هذه الطريقة جوانبَ التعلم المختلفة: كالمعلومات، والمعارف، والمهارات العلمية. ويُستخدم الاستقصاء عندما يهدف المعلم إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى متعلّميه. ويعمل على مساعدة المتعلم على استخلاص العلاقات بين المفاهيم في فروض تسمى التعميمات. وفي الاستقصاء يكون المتعلم هو محورَ العملية التعليمية. ويحفِّزه المعلم على البحث والتحقّق والاستقصاء عن طريق الأسئلة المحفِّزة والمفتوحة.

يُـخفِق بعضُ المتعلمين في التمييز بين الاكتشاف والاستقصاء. ويَستخدم المعلمون أحياناً مفهومَ الاكتشاف كمرادفٍ، أو مُساوٍ لمفهوم الاستقصاء. ويعتقد بعضهم أنّ الاكتشاف هو نفسه الاستقصاء. إنّ الإخفاق في التمييز الدقيق بين مفهومي الاكتشاف والاستقصاء قد يجعل المعلمين يركزون على عمليات الاكتشاف فقط وإهمال عمليات الاستقصاء الأخرى.

- **مبادئ الاستقصاء:**

تتمثل المبادئ التي يعتمد عليها الاستقصاء فيما يلي:

١- مبدأ الشك: يعكس الشك - بصفة عامة - معارضةَ قَبول التفسيرات التقليدية. ويمثل رغبة في وصول الفرد بنفسه إلى الحقيقة. فالشك هو ذلك الشعور الذي يحرر الفرد من القبول بالأشياء كما هي مقررة من الغير. ويرَغِّبه في تأجيل الحكم حتى ينتهي البحث. والشك لا يساعد فقط في توليد الاستقصاء. ولكنه يحفزه ويوجّهه.

٢- حب الاستطلاع: يمثل اتجاه حب الاستطلاع الرغبةَ في المعرفة. ويتصل اتصالاً وثيقاً بالتخيّل. ويُشتق منه. ذلك أن عالَـم التفكير الخيالي يمكِّن الفرد من أن يذهب بعيداً عن الصورة التي تظهر بها الأشياء ليفترض الحلول الممكنة للمشكلات. أي أن حبَّ الاستطلاع والخيال والشك: تولِّد الاستقصاء. وتؤازره.

٣- احترام استخدام المنطق: من المحتمل ألا يَستقصي الفردُ ما لم يعتقد أن استخدام البحث العقلاني هو أفضل طريقة للتعلم. وإذا ما أعطي هذا الفرد حرية الاختيار بين الاعتماد على إجابة السلطة عن سؤال جوهري أو مشكلة حيوية. وبين الاعتماد على نفسه في الحصول على إجابة من خلال الاستقصاء: فإنه سيختار الخيار الأخير (الاستقصاء). وبالطبع سيكون على استعداد لاستشارة مصادر المعلومات الموثوق بها. وسوف يستخدم هذه المصادرَ في المشكلات الجوهرية: لِيَجِدَ الحلولَ بنفسه. بدلاً من حفظها بدون تفكير.

٤- الموضوعية: ينبغي على المستقصي أن يتعمد البحث عن الأدلة والشواهد المتناقضة مع توقعاته، أو مع ما يرغب في الحصول عليه، وعليه أن يقوّمها بعدالة ووضوح، دون عجلة تُفقِدُها أهميتها، وعليه أن يكون واعياً بتحيُّزه الشخصي ومحاباته، وأن يجاهد نفسه لتجَنُّب تأثيراتها لتشويه الحقائق التي يتعامل معها، أو الطرق التي يتعامل بها معها، فعليه أن يكون موضوعياً في استقصائه؛ كلما أمكن ذلك.

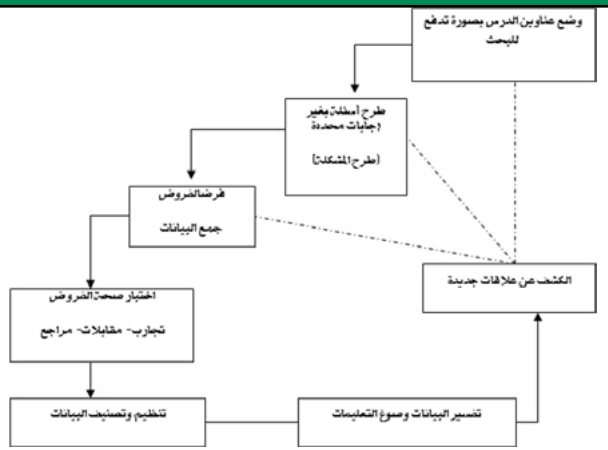
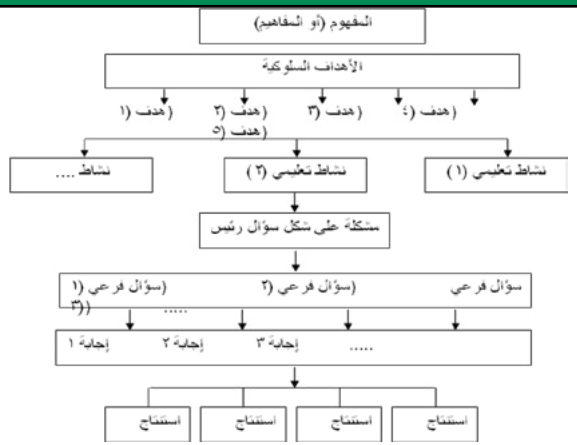
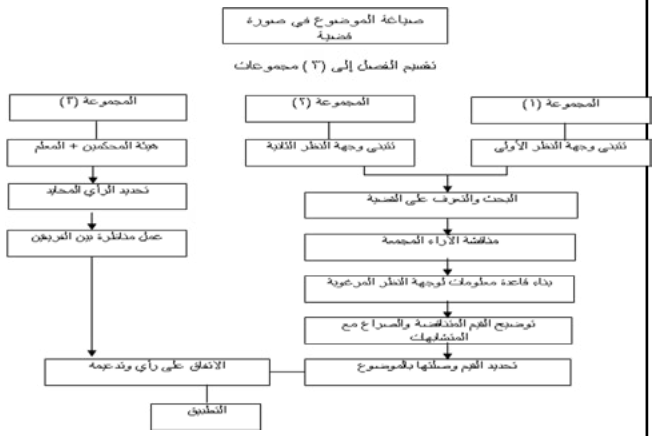
٥- الرغبة في تأجيل الحكم: وتتضمن التأكيدَ على استغراق وقت أطول لجمع الشواهد والأدلة الكافية لبرهنة نقطة معينة بعيدةٍ عن الشك العقلي، وعلى الرغم من أن الفرد لا يُمكنه أن ينتظر في اتخاذ قراره أو إصدار حكمه حتى تتراكم لديه الأدلة والشواهد، بسبب ندرة إمكانية ضمان جميع المعلومات ذات الصلة بنقطة الاستقصاء؛ إلا أنه ينبغي على الفرد أن يكون متردِّداً في الوثب على النتائج، قبل فحص معلومات كافية.

٦- القدرة على تحمل الغموض: الرغبة في التأكُّد خاصيةٌ إنسانية، والناس لديهم درجات مختلفة من قدراتهم على تحمل الغموض والمواقف ذات النهايات المفتوحة، وبعض الأفراد يستطيعون أن يقفوا أمام الغموض دون رد فعل مضاد، بينما لا يستطيع بعضهم الآخر القيام بذلك. وهذه القدرةُ على تحمّل الغموض، أو عدمها؛ تلعب دوراً حيوياً وأساسياً في الاستقصاء، أو عدمه.

◆ أنواع الاستقصاء:

خَلَصَ بعضُ الباحثين من خلال تفحُّصِهم دراساتِ التدريس الاستقصائي؛ إلى تحديد ثلاث صور يمكن أن تظهر في الصف عند استخدام استراتيجية الاستقصاء في التدريس، وهذه الصور هي:\

الاستقصاء الحر	الاستقصاء الموجَّه	الاستقصاء العادل(المحكم)
في هذا الاستقصاء؛ يكون المتعلم حراً في اختيار طريقة الاستقصاء، وأسئلته، وأدواته، وموادّه التي تُوصِلُه إلى حل للمشكلة التي هو بصددها، أو إثباتِ أو نفيِ الفرَضية التي وضَعها، أو فهمِ ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث، وفيه يكون المتعلم قادراً على استخدام عملياتٍ عقلية عليا تمكِّنه من وضع الاستراتيجية المناسِبة للوصول إلى المعرفة، حيث يكون قادراً على تنظيم المعلومات وتصنيفها، وملاحظة العلاقات المتشابكة بينها، واختيار ما يناسبه منها، وتقويمها.	في هذا الاستقصاء؛ يقوم المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أو ضمن خطةٍ بحثية أُعدّت مقدَّماً، بالاستقصاء للوصول إلى إجابة عن تساؤل معين، أو اختبار فرضية ما، أو حلّ لمشكلة أو ظاهرة أو لغز يبدو غامضاً، حيث يعمل المتعلم هنا ضمن خطة معدّة سلفاً، تتحدد فيها الأهداف والأدوات والأدوار.	يتم التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء العادل؛ في مراحل تبدأ بتقسيم المتعلمين إلى مجموعتين؛ تتبنى كلُّ مجموعة وجهةَ نظر مختلفة تجاه الموضوع أو القضية المطروحة في محتوى الدرس، بالإضافة إلى مجموعة ثالثة تقوم مقام هيئة المحكمين، إذ أن عليها الاستماعَ إلى مناقشات متعلمي المجموعتين المتعارضتين، كما أن عليها اتخاذَ قرارٍ بشأن الحل النهائي مع المعلم.

الاستقصاء الحر	الاستقصاء الموجَّه	الاستقصاء العادل(المحكم)
		
تسير عملية الاستقصاء الحر – غالباً- في الخطوات التالية: تحديد المشكلة من قبل المعلم. كتابة الفروض الممكنة لحل المشكلة من قبل المتعلمين. جمع المعلومات اللازمة لاختبار الفروض وحل المشكلة الدور الأكبر فيها للمتعلم. مناقشة حلول المشكلة. تقويم الحلول.	تسير عملية الاستقصاء الموجه- غالباً- في الخطوات التالية: تحديد المشكلة من قبل المعلم. كتابة الفروض الممكنة لحل المشكلة من قبل المعلم. جمع المعلومات اللازمة لاختبار الفروض وحل المشكلة. اختبار صحة الفروض. حل المشكلة.	تسير عملية الاستقصاء العادل – غالباً- في المراحل التالية: المرحلة الأولى: التمهيد لعرض الموضوع القضية. المرحلة الثانية: مرحلة البحث، والتعرف على القضية محل الجدل، واستيضاح كافة جوانبها. المرحلة الثالثة: مرحلة مناقشة المعلومات والآراء المجمعة. المرحلة الرابعة: المناظرة بين الفريق المؤيد للقضية، والفريق المعارض لها. المرحلة الخامسة: الاتفاق على الرأي، وتدعيمه . المرحلة السادسة: التطبيق.

ويُتوقَّع عادة عند تطبيق الاستقصاء: مواجهةُ مجموعة من الصعوبات، وهذا يتفاوت من مَدرسة إلى أخرى، ومن معلِّم إلى آخر، ومن الأمثة على ذلك ما يلي:

الصعوبات	وصفها وطبيعتها	الحلول المقترحة
الوقت	تنحصر مشكلة الوقت في مجالَيْ: الحصص المدرسية المقررة، ومتابعة إنجاز المتعلم الاستقصاءَ.	تضمين خطة المعلم المواضيع المناسبة للاستقصاء خلال العام الدراسي، والتخطيط لتنفيذها. اطّلاع المتعلمين على المواضيع المناسبة للاستقصاء، أو إفساح المجال لهم لاختيار ما يناسبهم منها. تدريب المتعلمين على مراحل كتابة الاستقصاء تدريجياً، وبشكل متوافق مع المحتوى. تخصيص جزء من وقت الحصة، لتوضيح مرحلة واحدة من مراحل الاستقصاء والمتابعة. يمكن تكليف المتعلمين بإجراء بعض مراحل الاستقصاءات في المنزل (مهمات أدائية).
ضعف مهارة القراءة والكتابة	يعاني بعض المتعلمين من ضعف مهارة القراءة والكتابة.	البحث عن حلها مع إدارة المدرسة، ومعلمي اللغة العربية وغيرهم، والتعاون معهم في اتّباع الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة المشكلة، قبل الشروع في عمليات الاستقصاء. الاعتماد على الصور والأفلام والأشكال والرسومات. قبول صياغة وأخطاء المتعلمين الكتابية (والاستفادة منها لاحقاً في تعزيز قدرتهم على القراءة والكتابة)، وإثارة دافعية المتعلمين الضِّعاف؛ للعمل، وتشجيعهم. الاعتماد على العرض الشفوي.
توفر المعلومات	فقد تكون المشكلة: وجود مصادر كثيرة ومتعددة. قلة المصادر المتوفرة، وندرتها، أو صعوبة الوصول إليها.	إذا كانت مصادرها كثيرة، ومتعددة، ومتنوعة؛ فعلى المعلّم إرشاد المتعلمين إلى اعتماد المناسب منها، باختيار الفهرسة من مركز مصادر التعلّم (المكتبة)، والمحتوى للكتب. إذا كانت مصادرُها قليلة ونادرة، أو محدودة، أو يصعب الوصول إليها؛ يقوم المعلِّم بإحضار هذه المصادر، أو بتصوير المناسب منها، وإيداعه في مركز مصادر التعلّم.
عدم تعاون بعض الجهات الرسمية أو المسؤولين مع المتعلمين	قد تواجه المعلم مشكلةٌ في تحفّظ بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية، أو عدم تعاونها، أو عدم رغبتها في الإدلاء بمعلومات، ... أو أي مشكلة أخرى تتعلق بطبيعة تلك الجهات.	تحديد موعد مسبَق لمقابلة المسؤول، وتوضيح أهمية هذا النمط من التعليم، لربط خبرات المتعلمين بالحياة، وتوضيح حدود العمل المطلوب إنجازه، وطبيعة المعلومات التي سيحتاج إليها المتعلمون. الاكتفاء بإرسال رسائل لهم. الاستعانة بأولياء الأمور الذين يعملون في نفس المجال (إن وجد)، واستدعاؤهم إلى المدرسة، ومناقشتهم في طبيعة الأدوار المطلوبة منهم. الاستعانة بالمواقع الإلكترونية (الإنترنت)، مع الجهات التي يصعُب زيارتها.

ويُتوقَّع عادة عند تطبيق الاستقصاء: مواجهةُ مجموعة من الصعوبات، وهذا يتفاوت من مَدرسة إلى أخرى، ومن معلِّم إلى آخر، ومن الأمثة على ذلك ما يلي:

الصعوبات	وصفها وطبيعتها	الحلول المقترحة
تفاوت القدرة المادية بين المتعلمين	حيث تختلف القدرات المادية بين المدارس والمتعلمين، ويجب الأخذ بعين الاعتبار القدرات المادية للمتعلمين، والمدارس عند اختيار الموضوع.	يمكن للمعلِّم أن يوضّح لهم المواضيع التي تحتاج إلى نفقات مادية باهظة، أو قليلة التكلفة، ويشجعهم على اختيار المواضيع التي تناسب إمكاناتهم. يسعى المعلم إلى توفير ما يستطيعه، من خلال الميزانية التشغيلية للمدرسة، أو بدعم أولياء الأمور.
الغِـــش، أو الاعتماد على الغير	قد ينفّذ الاستقصاءَ آخرون (ولي الأمر؛ مثلا)، وليس المتعلمُ نفسُه؛ مما يُفقِد الاستقصاءَ قيمتَه.	متابعة المعلم لأعمال المتعلمين في كل مرحلة من مراحل الاستقصاء، أولاً بأول، داخل غرفة الصف، وتسجيل ملاحظاته على ذلك. إقناع المتعلمين بأن الاعتماد على الآخرين يقلل من الفائدة، ويَحرِمُهم من فرصة التعلّم الجيد، واكتساب مهارات الاستقصاء. عدم تخصيص نسبة محددة من الدرجات للاستقصاء في سجل الدرجات.

رابعاً: استراتيجيات التعلم البنائي:

تستند استراتيجياتُ التعلم البنائي إلى "النظرية البنائية"؛ التي ترى التعلّم عمليةَ بناءٍ يقوم بها المتعلم من خلال تفاعلِه مع بيئته.
ويُنظر للتدريس البنائي على أنه: بناءُ بيئةٍ فصليةٍ، وأنشطةٌ، وطرائقُ تقوم على النظرية البنائية في التعلم، سعياً للتركيز على المتعلمين كأفراد، لتطوير فهمٍ عميق في المادة التعليمية، والعادات العقلية للمتعلم.

- سمات استراتيجيات التعلم البنائية:
  - المتعلم محور عملية التعلم.
  - يشجع المتعلمين على التفكير التأملي، والمستقل.
  - تتطلبُ طرحَ الأفكار والخبرات المتعلقة بالمواضيع الأساسية، التي تساعد على التوسع في معارف المتعلمين الحالية، أو إعادة تركيبها.
  - تتيح فرصاً متكررة للانخراط في أنشطة حل مشكلات معقدة، وذات معنى.
  - تتيح للمتعلمين فرصَ عمل تَشارُكيّة، وتقدّم لهم المساعدة للاشتراك في حوار مرتبط بمهمة، أو نشاط مع الآخرين.
  - تتطلب من المعلمين إظهارَ عمليات تفكيرهم للمتعلمين، وتشجيعهم على عمل الشيء ذاتِه من خلال الحوار والكتابة والرسم، وغير ذلك من التمثيلات.
  - تتطلب – وبشكل منتظم – تطبيقَ المعرفة في سياقات متنوعة وحقيقية، وتوضيحَ الأفكار، وتفسيرَ النصوص، وتوقُّعَ الظواهر، وبناءَ الحجج بناءً على الأدلة، بدلاً من التركيز فقط على اكتساب الأجوبة الصحيحة المقررة سلفاً.
  - تطبيقُ عدد متنوع من استراتيجيات التقويم، لفهم كيف تنمو أفكار المتعلمين، ولإعطاء تغذية راجِعة عن عمليات تفكيرهم، بالإضافة إلى نتائجها.

ويوجد عديد من استراتيجيات التدريس القائمة على الفكر البنائي؛ منها:

١. استراتيجية دورة التعلم.

١. استراتيجية دورة التعلم.
٢. استراتيجية الشكل (V).
٣. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
٤. استراتيجية التعلم التعاوني.
٥. نموذج التغير المفهومي " لبوسنر ".
٦. نموذج التعلم الواقعي.
٧. نموذج التحليل البنائي لـ "أبلتون".
٨. نموذج التدريس المفصل.
٩. نموذج التعلم البنائي.

وسيتم عرض "استراتيجية دورة التعلم الخماسية"؛ لكونها منهاجاً للتفكير والعمل، كما أنها تتناسب مع الكيفية التي يتعلّم بها المتعلمون، كما أنها من الاستراتيجيات المطلوبة في تدريس كتب العلوم والرياضيات، وقد أثبتت الدراسات نجاحَ هذه الاستراتيجية، وإمكانية تطبيقها في معظم المواد الدراسية.

- **استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E's ٥):**

تُقدَّم "دورةُ التعلّم الخماسية"؛ كطريقةِ بحث وتفكير، وتَدفع المتعلمَ إلى التفكير، وبالتالي تهتم بتنمية التفكير والمهارات العمليّة لدى المتعلم، وتنسجم مع الكيفية التي يتعلّم بها المتعلمون، ومن خلال هذه الدورة: يقوم المتعلمون أنفسُهم بعملية التحرّي والاستقصاء والتنقيب والبحث؛ التي تؤدي إلى التعلّم استناداً إلى النظرية البنائية الآنِفة الذّكر.

وفي البداية: تكونت دورة التعلم كطريقة تدريس؛ من ثلاث مراحل هي: (الاستكشاف، التوصّل إلى المفهوم، التطبيق)، ومع تطوّر أهداف تدريس العلوم: أدخَل عليها كاربلس Karplus عام ١٩٧٤م بعضَ التعديلات، وأصبحت دورةُ التعلّم تتكون من أربع مراحل هي: (الاكتشاف، التفسير، التوسيع، التقويم)، وطوَّر فريقُ دراسة منهاج العلوم الحياتية The Biological Science Curriculum Study (BSCS) - الذي كان يرأسه بايبي Bybee عام ١٩٩٣م-، نموذجاً تدريسياً بنائياً، أَطلق عليه "دورة التعلّم خماسية المراحل" (E's ٥)، وهي (كما في الشكل المقابل)، بحيث تراعي تصورات المتعلمين الخاطئة للمفاهيم.

وقد حقق هذا النموذجُ نجاحاً في تدريس العلوم، ولعل سبب هذا النجاح يعود إلى أن دورة التعلُّم تعتبر عملية استقصائية في التعلُّم والتعليم.

مزايا استراتيجية دورة التعلّم الخماسية، وأهمية توظيفها في التدريس:

- تعد طريقةَ تعلّم وتعليم، يقوم فيها المتعلمون أنفسُهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلّم؛ كما يرى أصحاب النظرية البنائية، وتمتاز عن غيرها بأنها تراعي قدرات المتعلمين العقلية، فلا يقدَّم للمتعلم من المفاهيم إلا ما يستطيع أن يتعلّمه، ويسير التعلّم فيها من الجزء إلى الكل، لذا: فخطوات دائرة التعلم متكاملة، بحيث يؤدي كلٌّ منها وظيفةً تمهِّد للخطوة التي تليها، وهذا يتوافق مع طبيعة المتعلم الذي يعتمد على الطريقة الاستقرائية عند تعلُّم مفاهيم جديدة، لأن الدورة تدفع المتعلم إلى التفكير من خلال استخدام مفهوم "فقدان الاتزان"؛ الذي يعتبر بمنزلة الدافع الرئيس نحو البحث عن مزيد من المعرفة العلمية، واستثارة مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- تسهم في زيادة التحصيل، وتنمية التفكير التأملي عند المتعلمين، من خلال اهتمامها وتركيزها على المفاهيم والتعميمات، بحيث تعطيهم فرصةً لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق السائدة، القائمة على الحفظ والتذكر.

- تساعد المعلمَ على توصيل المفاهيم التي يجد المتعلمون صعوبةً في فهمها، كما تُسهِم في اكتسابِهم المفاهيمَ المجردة التي يصعب تعلُّمها من خلال طرق التدريس التقليدية، وذلك عند توفّر التخطيط الجيد، والتنفيذ الفعّال، وتوفر البيئة المناسبة.
- توفر هذه الطريقة مجالاً ممتازاً للتخطيط والتدريس الفعال للمواد الدراسية.

◆ مراحل التعلم بدورة التعلُّم الخماسية:

وفيما يأتي: توضيحٌ مختصر لِمَا يتمُّ في كل مرحلة من هذه المراحل:

١. مرحلة الانشغال، أو التهيئة، أو الاشتراك، أو جذب الانتباه (Engagement): في هذه المرحلة يتعرف المتعلمون المهمّة التعليمية لأول مرة، ويربطون بين خبرات التعلم السابقة والقائمة، وفي هذه المرحلة يُشجَّعون على توقّع النشاطات المقبلة، ويَتوصل المعلم إلى هذه المرحلة عن طريق: طرح سؤال، أو حَدَث مُثِير، أو تعريف المشكلة، أو ترتيبِ موقف مّا، بقصد جذب اهتمام المتعلمين للتركيز على المهمة التعليمية.

٢. مرحلة الاستكشاف (Exploration): حيث يُشارك المتعلم في أداء مهمة، أو نشاط، باستخدام أدوات ومواد، وفي مجموعات، ويكون دور المعلم مسهِّلاً وميسِّراً، ويخبر المعلمُ المتعلمَ: ماذا سيتعلم؟ وماذا يجب أن يَعرِف؟

ويكون دورُ المعلم في هذه المرحلة:

- تصميمَ أنشطة مرحلة الاستكشاف، بهدف تزويد المتعلمين بقاعدة أساسية، تمكِّنهم من الاستمرار في استكشاف بِنية المفاهيم، والعمليات، والمهمات.
- توزيعَ المتعلمين في مجموعات غير متجانسة، بحيث تضم (٤ - ٥) متعلمين.
- توفيرَ موادَّ محسوسة، وخبراتٍ مباشرة قدر الإمكان، وتهدف أنشطة المرحلة إلى تكوين خبرات ليستخدمها المتعلمون والمعلمون لاحقاً لمناقشة المفاهيم والعمليات والمهارات.
- إتاحةَ الوقت الكافي للمتعلمين، وبيان الغرض من استقصاء الأشياء والمواد، والمواقف، بناء على أفكار المتعلمين عن الظواهر.
- الطلب من المتعلمين أن يجيبوا عن الأسئلة الواردة في النشاط.

وفي هذه الخطوة؛ يُعطي المعلمُ المتعلمين موادَّ وتوجيهاتٍ يتبعونها لجمع بيانات، بواسطة خبرات حسية حركية مباشرة، تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه، ويكون طَورُ الاستكشاف متمركزاً حول المتعلم، ويكون المعلم في هذا الطور مسؤولاً عن إعطاء المتعلمين توجيهاتٍ كافيةً، وموادَّ مناسبةً، تتعلق بالمفهومِ المرادِ استكشافُه، ولكن على أن لا تتضمن توجيهات المعلم ما ينبغي أن يتعلمه المتعلمون، ويجب أن لا تفسِّر هذه الإرشاداتُ المفهومَ المرادَ تعلمُه أيضاً.

ويتمثل دورُ المتعلمين في انغماسهم فكرياً وجسمياً في النشاط، بحيث يكوِّنون علاقات، ويشاهدون أنماطًا، ويحددون متغيراتٍ، ويستفسرون عن أحداث، ويتفاعلون مع الخبرات؛ فيضيفون إليها خبرات جديدة، مما يثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثَم فَهُم يقومون بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم من خلال توجيههم إلى بعض الأنشطة الفردية أو الجماعية، وأثناء عملية البحث هذه؛ قد يكتشفون أشياءً، أو أفكاراً، أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل.

١. مرحلة التفسير أو الشرح (Explanation): مرحلة التفسير هي أقل تمركزاً حول المتعلم، ويزوَّد فيها المتعلمُ بالاستيعاب المعرفي، ويهدف إلى جعل المعلم يوجِّه تفكيرَ المتعلمين بحيث يبني هؤلاء المفهوم بطريقة تعاونية، ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بتهيئة بيئة الصف المطلوبة؛ عندها يطلب المعلم من المتعلمين تزويدَه بالمعلومات التي جمعوها، ويساعدهم على معالجتها وتنظيمها عقلياً، ويقوم بعد ذلك بتقديم اللغة المناسبة واللازمة للمفهوم، وقد يَستخدم النقاش، أو أشرطة الفيديو للتوضيح.

٢. مرحلة التوسيع (Elaboration): يكون التوسُّع متمركزاً حول المتعلمين، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة، حيث تُكتَشف تطبيقاتٌ جديدة لِمَا جرى تعلُّمه، ويجب أن ترتبط المفاهيمُ التي جرى بناؤها بأفكار وخبرات أخرى، وذلك من أجل جعل المتعلمين يفكرون فيما وراء تفكيرهم الراهن، ويجب أن يطلب المعلم من المتعلمين استعمال لغة المفهوم لإضافة بُعدٍ آخرَ له، وهذا هو المكان المناسب لمساعدة المتعلمين على تطبيق ما تعلموه، وذلك بإثراء الأمثلة، أو بتزويدهم بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء أخرى لديهم.

٣. مرحلة التقويم (Evaluation): ويتِمّ فيها توظيفُ التقويم المستمر، وعند نقاطٍ معينة؛ ينبغي أن يتلقَّى المتعلمون تحديدَ مراجعة حول ملاءمة تفسيراتهم، ولا يقتصر ذلك على التقويم في نهاية الفصل، وأن يتمَّ استخدامُ أدواتِ تقويم مختلفة، ويجب أن تُتَّخَذ إجراءاتٌ متعددة لإجراء تقويم مستمر للتعلم، ولتشجيع البناء المعرفي للمفهوم والمهارات العلمية، ومن الممكن أن يتم التقويم خلال كل مرحلة، ومن الأدوات المساعِدة في هذه العملية التشخيصية: خارطةُ المفاهيم، ملاحظات المعلّم، المقابلات مع المتعلمين، ونتائج الاختبارات لتحديد مدى تفاعل وتحقُّق الاستفادة عند المتعلمين.

غير أن هناك محدداتٍ لاستخدام دورة التعلم الخماسية، حيث توجد حالات يفضَّل فيها اختيارها، وحالات أخرى لا تصلح فيها، وفق التالي:

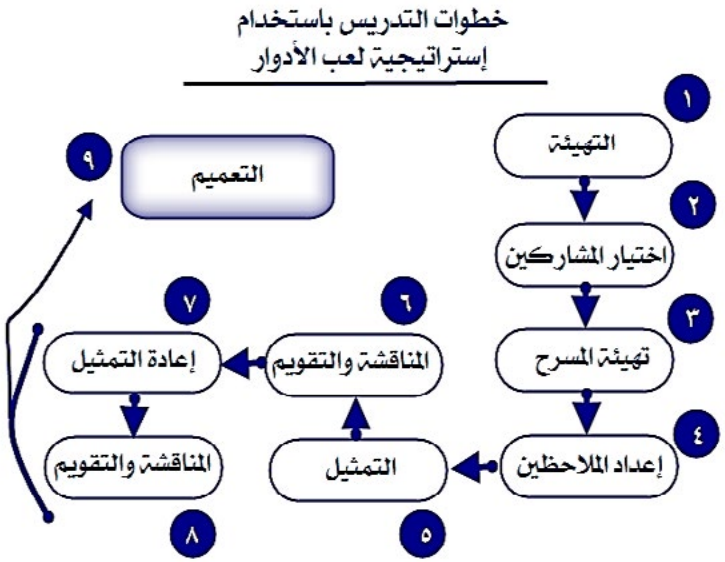
الحالات التي تصلح فيها للاستخدام	الحالات التي لا تصلح فيها للاستخدام
١. إذا ارتبطتْ أهدافُ التدريس بما يأتي: • فهم المتعلم المعلوماتِ الأساسية: (مفهوم، مبدأ، قانون أساسي، نظرية). • تطبيق المتعلم هذه المعلومات في مواقف، وسياقات تعلم جديدة. • تعديل المفاهيم أو التصورات القبلية الخطأ، ذات العلاقة بموضوع الدرس. • تنمية مهارات البحث العلمي- عمليات العلم: (الملاحظة، الاستنتاج، ... إلخ). • تنمية أنواع التفكير (حل المشكلات، الإبداعي، الناقد، اتخاذ القرار، العلمي). • تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس، المادة الدراسية. • تنمية مهارات المناقشة والحوار، أو العمل الجماعي، أو عمل الفريق. ٢. عدد المتعلمين في الصف مناسب. ٣. معظم المتعلمين من ذوي القدرت الأكاديمية العالية والمتوسطة. ٤. إمكانية توفير مصادر التعلّم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة المتعلمين الأنشطةَ الاستكشافية، والأنشطة التوسيعية.	١. إذا كان موضوع الدرس يتطرق إلى حقائقَ جزئية تتطلب الحفظ، أو يصعب اكتشافها من قبل المتعلم، ومثال ذلك: كتلة الإلكترون تبلغ (١÷١٨٣٦) من كتلة البروتون. ٢. إذا كان عدد المتعلمين في الصف كبيراً. ٣. معظم المتعلمين في الصف قدراتهم الأكاديمية منخفضة، أو من بطيئي التعلّم. ٤. عدم إمكانية توفير مصادر التعلّم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ المتعلمين أنشطةَ مرحلتَيْ الاستكشاف والتوسيع. ٥. إذا كان هدف المعلّم الأساسي هو تدريس أكبر عدد ممكن من المعلومات في الدرس الواحد. ٦. صعوبة توفير الوقت اللازم للتدريس بنموذج التعلّم البنائي. ٧. ضعف قدرة المتعلمين على الانضباط الذاتي.

خامساً: استراتيجية تمثيل الأدوار (لعب الأدوار):

تقوم هذه الاستراتيجية على افتراض أن للمتعلم دوراً يجب أن يقوم به معبراً عن نفسه، أو عن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها المتعلمون متعاونين ومتسامحين، ويميلون إلى اللعب. ويُقصد بـ "استراتيجية لعب الأدوار": أنها عبارة عن خطة من خطط المحاكاة، في موقف يشابه الموقف الواقعي، ويتقمص كلُّ فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أحدَ الأدوار الموجودة في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدودِ علاقةِ دورِه بأدوارهم، ويقوم بهذا النشاط أكثرُ من فرد حسب أدوار الموقف التعليمي، ويمثل تقمُّصُ المتعلم هذا الدورَ وجهاً من أوجه الفهم الستة؛ التي يمكن له أن يعبر من خلاله عن فهمه.

- **مميزات استراتيجية لعب الأدوار:**

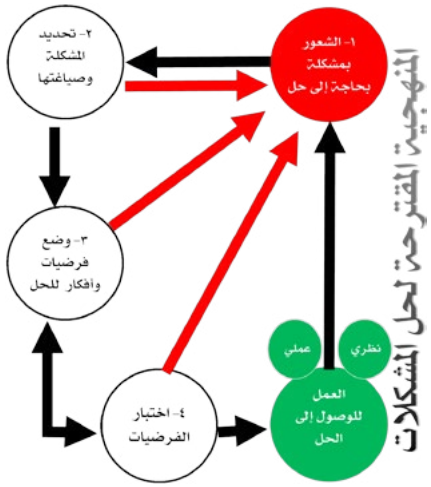
١. تتيح فرص التعبير عن الذات، وعن الانفعالات للمتعلمين.
٢. تُثير الدافعية لدى المتعلمين، وتزيد اهتمامهم بموضوع الدرس؛ لأنهم يتقمصون الشخصية التي يمثلونها.
٣. تُكسب المتعلمين قيماً، واتجاهاتٍ، وتعديلاً لسلوكهم، وتساعدهم على حسن التصرف في المواقف الطارئة التي يمكن أن يتعرضوا لها.
٤. تساعد في تنمية التفكير والتحليل لدى المتعلمين.
٥. تُضفي روح المرح والحيوية على الموقف التعليمي.
٦. تساعد على اكتشاف الموهوبين وذوي القدرات.
٧. تقوي إحساس المتعلمين بالآخرين، وتراعي مشاعرهم، وتحترم أفكارهم.
٨. تسهم في حل مشكلات المتعلمين النفسية، وتعبر عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور.
٩. تساعد على إيضاح العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، والعلاقة بين المفاهيم المختلفة.



عند استخدام أسلوب تمثيل الأدوار؛ يجب على المعلم مراعاة التالي:

اِعلَم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم، في شكل حالة أو سيناريو، وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع.

- حدِّد أولا: الهدف الذي تريد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب، والموضوع الذي تود التركيز عليه، وبمعنى آخر؛ ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه.
- اكتب السيناريو، وحدّد الأدوار التي سيتم تمثيلها.
- يمكنك الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو.
- يمكنك عدم كتابة السيناريو، والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل، دون الالتزام الدقيق بنص مكتوب.
- ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية واضحة، ومفهومة للمشاركين.
- يَحْسُن أن يكون السيناريو قصيراً ومركزاً.
- اختر الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسِهم.
- يمكنك تكليف مجموعة أو بعض المجموعات؛ بالقيام بهذه التمثيلية.
- حدد دور كل فرد، والمطلوب منه.
- اشرح بإيجاز للمشاركين موضوعَ المشهد، والأدوار التي سيتم القيام بها.
- اذكر للمشاركين ماذا تريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي، وهل تريد الإجابة عن أسئلة معينة، أو إيجاد حلول معينة، أو الانتباه لممارسات معينة؟
- حدِّد زمن المشهد التمثيلي، وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة، أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد.
- احرص أن يجسد المشهد التمثيلي واقعاً حقيقياً لا خيالياً، ولكن يَحسُن استخدام أسماء مستعارة للممثلين، بدلا من أسمائهم الحقيقية.
- اطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وإتقان، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها، وأن يتخيلها بعمق، وأن يتصرف بالطريقة نفسها.
- يستحسن أن يُطعَّم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة.
- اطلب من المشاهدين التزام الهدوء، وعدم التعليق.



سادساً: استراتيجية حل المشكلات:

يعتمد المنهج العلمي على حل المشكلات، حيث يقوم على مجموعة من الخطوات التي تمكّن من استقصاء المشكلة وحَلّها. وهذا المنهج العلمي في حل المشكلات يمارَس بشكل كبير في العلوم التطبيقية والبحتة، كما يمارَس في العلوم الإنسانية. وفي التربية جاءت استراتيجية حل المشكلات مشتقةً من هذ المنهج العلمي في حل المشكلات.

ويمكن أن نقول: إن حل المشكلات بالضرورة: يتطلب إيجادَ وتحديدَ حلّ، في حين أن الاستقصاء ليس شرطاً أن يحل مشكلة بقدر التحقق من صحة معلومة.

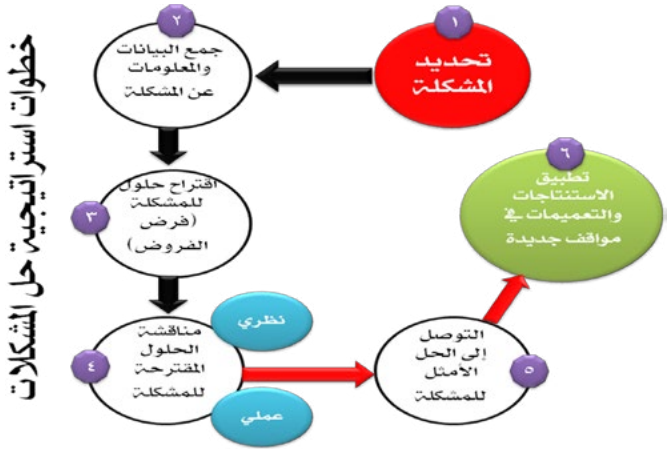
ويمكن تلخيص عملية حل المشكلات بالنسبة للمتعلِّم في الخطوات التالية:

١. يواجه المتعلم المشكلة أولاً في السياق التعلُّمي، قبل حدوث أي إعداد أو دراسة.
٢. تُقدَّم المشكلة للمتعلم بالطريقة نفسها التي تَحدث فيها على أرض الواقع.
٣. يعمل المتعلم على المشكلة بطريقة تسمح بتحدي وتقييم قدرته على التفكير، وتطبيق المعرفة على نحو يتناسب مع مستوى تعلُّمه.
٤. تُحدَّد نواحي التعلُّم اللازمة لحل المشكلة، وتُستخدم دليلاً أو موجِّها للدراسة الفردية.
٥. يُعاد تطبيق المهارات والمعرفة المكتسبة، عن طريق هذه الدراسة على المشكلة؛ بُغية تقييم فاعلية التعلُّم وتعزيزه.
٦. يتم تلخيص ودمج التعلّم الذي نتج عن حل المشكلة وعن الدراسة الفردية؛ مع مهارات ومعرفة المتعلم الحالية.

ولعلك- أخي المعلم- تتساءل - هنا-: لماذا نستخدم حل المشكلات في التدريس داخل الصف؟

وإجابة عن تساؤلك نقول: إننا نستخدم التدريس المستند إلى حل المشكلات داخل الصف لأنه:

- يعالج المشكلات القريبة - ما أمكن- من المواقف الحياتية الواقعية.
- يزيد من مشاركة المتعلمين النشطة في التعلم.
- يعزِّز التعلم المشتمل على مواضيع متداخلة ومتعددة.
- يمكِّن المتعلمين من أن يتعلموا بأنفسهم، ويعمَلوا متعاونين للبحث عن حل للمشكلة.
- ينقل المتعلمين إلى معايير أعلى، وأداء أفضل، وتفكيرٍ ضمن المستويات العليا له.



- ينقل المتعلمين إلى معايير أعلى، وأداء أفضل، وتفكيرٍ ضمن المستويات العليا له.
- يعزِّز التعلم الذاتي للمتعلمين.
- ينمي مهارات المتعلمين التي ينتج عنها زيادة في الفهم والحفظ.
- يشجع على التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.
- ينمي روح التقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين.

وبعد أن تبين لنا أهمية التدريس المستند إلى حل المشكلات؛ فإن السؤال المنطقي التالي هو:

ما العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات؟

العنصر الأساسي المشترك في الطريقة العلمية لحل المشكلات؛ هو: الشعور بالمشكلة.

وتساعد استراتيجية حل المشكلات المتعلمين على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم، حيث إن نجاحهم في معالجة القضايا والمشكلات وحلّها؛ سوف يُعِدُّهم للنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية. ويرى زيتون (١٩٩٦) أنّ استراتيجية حل المشكلات تتداخل مع استراتيجيّتَيْ: (الاستقصاء والاكتشاف)، لدرجة أنّ كثيراً من المختصين في التربية يعتبرونها جزءاً لا يتجزأ من طريقة الاستقصاء والاكتشاف، أو أنّها امتداد لها، وبالتالي يصعب التفريق بينهما، وبخاصة إذا ما علمنا أنّ استراتيجيّتَيْ الاستقصاء والاكتشاف تتطلبان موقفاً مشكلاً أو سؤالاً تفكيرياً يستثير تفكير المتعلم، ويتحدى عقله؛ بحيث يجرّه ليبحث، ويتقصى، ويتساءل، ويجمع المعلومات، ويفسر، ويستنتج، ويجرّب للوصول إلى حل المشكلة.

ويمكن أن نقول إن حل المشكلات بالضرورة؛ يتطلب إيجادَ وتحديد حل المشكلة، وفق الخطوات التالية:

١. تحديد المشكلة.
٢. جمع بيانات عن المشكلة.
٣. اقتراح حلول للمشكلة (فرض الفروض).
٤. اختبار الحلول المقترحة للمشكلة.
٥. التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج).
٦. تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة.

سابعا: استراتيجية المشاريع:

تهدف استراتيجية المشاريع إلى: ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يعيشها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، وبعبارة أخرى: تستهدف ربطَ المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتطبق على الأنشطة التعلّمية التي تغلب عليها الصبغة العملية، وهذه الاستراتيجية، وإن كانت تبدأ من داخل الصف وتنتهي فيه؛ إلا أن أكثر خطواتها تتم في بيئة المتعلم، وحياته الطبيعية.

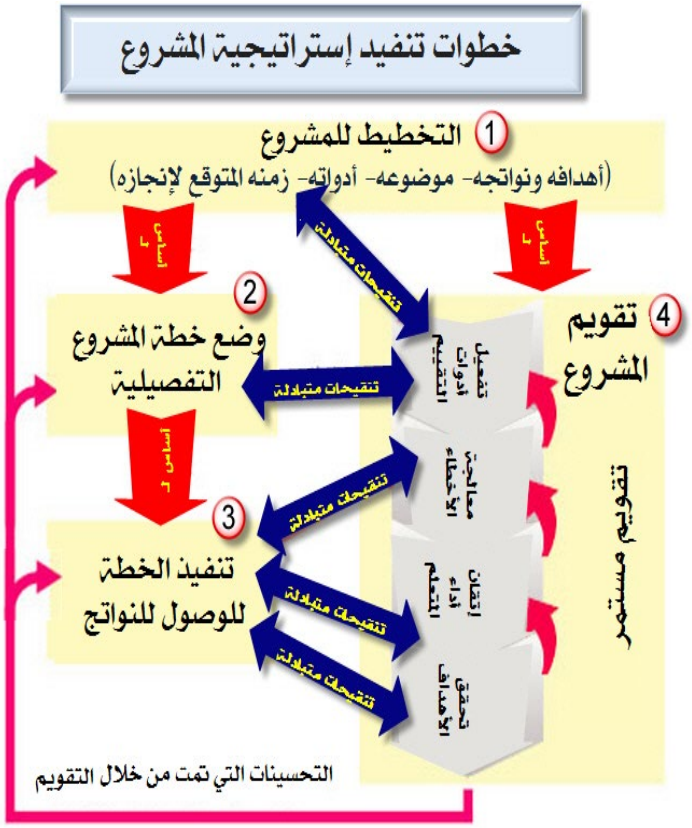
تنقسم المشاريع - بحسب عدد المشاركين فيها - إلى قسمين:

أولاً- المشاريع الجماعية: هي تلك المشاريع التي يُطلب فيها - من المتعلمين جميعِهم في غرفة الصف، أو المجموعة الدراسية الواحدة - التشارُك للقيام بعمل واحد، كأن يقوم المتعلمون جميعهم بتمثيل مسرحية، أو رواية معينة، كمشاركة منهم في احتفالات المدرسة، أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.

ثانياً- المشاريع الفردية: تنقسم هذه المشاريع بدورها إلى نوعين؛ هما:

النوع الأول: يُطلب إلى المتعلمين جميعهم تنفيذُ المشروع نفسِه؛ كل متعلم على حدة، كأن يطلب من كل متعلم عملُ مجسّم لخارطة الوطن العربي، أو تلخيصُ كتاب معين يحدده المعلم.

النوع الثاني: يقوم كل متعلم في المجموعة الدراسية؛ باختيار مشروع معين، من مجموعة مشاريع مختلفة، يتم تحديدها من قبل المعلم أو المتعلمين أو الاثنين معا.



◆ خطوات عمل المشروع:

تمر عملية إنجاز المشروع بأربع خطوات رئيسة: هي:

■ الخطوة الأولى – التخطيط للمشروع:

تخطيط المشروع من أهم خطواتِ إنجازِه؛ لأن التخطيط الجيد يساعد على نجاح المشروع. تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم - بالتعاون مع المتعلمين - بتحديد: أهداف المشروع، ونواتجه المتوقعة، والزمن المتوقع لإنجازه، والأدوات المراد استخدامها في تحقيق النواتج، وتنتهي باختيار موضوع المشروع المناسب للمتعلم.

ويُراعَى في اختيار موضوع المشروع: أن يكون من النوع الذي يمكن إنجازُه، إذْ كثيراً ما نجد أن المتعلم يُقحِم نفسَه في مشروع ما، ولا يستطيع إنجازه، لأسباب تتعلق بالمشروع نفسه، أو لأن إنجاز المشروع يحتاج إلى معدات، أو إمكانات غير متوافرة لدى المتعلم.

ويجب أن يكون المشروع من النوع الذي يعود بالفائدة على المتعلم، ويفضّل أن يكون على علاقة مباشرة، أو غير مباشرة بالمنهج الدراسي؛ لكي يعود المتعلم بفائدة تربوية، وأن يحقق مردوداً أعلى من التكلفة والجهد المبذولَين فيه، أو على الأقل أن تتوازن التكلفة والجهد مع الأهداف.

■ الخطوة الثانية - وضع الخطة:

لابد لنجاح أي مشروع: من وضع خطة مفصلة، تبيِّن سيرَ العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، وتحقيق نواتجه. فبعد أن يُنجز المتعلم الخطوة الأولى، ويختار المشروع الذي يناسبه، ويتلاءم مع رغباته؛ يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة مفصلة لتنفيذ المشروع.

ويجب أن تكون الخطة واضحة الخطوات، ولابد من مشاركة المتعلمين في وضع هذه الخطة وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم استشارياً، يسمع آراء المتعلمين ووجهات نظرهم، ويعلق عليها، ولكن ليس من أجل النقد أو التهكم؛ وإنما من أجل تقييم المتعلمين ومساعدتهم.

■ الخطوة الثالثة – تنفيذ المشروع للوصول إلى النواتج:

يتم في هذه المرحلة: ترجمةُ الجانب النظري، المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع محسوس؛ حيث يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة لمشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد المتعلمين، وحفزهم على العمل، وتنمية روح الجماعة والتعاون بين المتعلمين، والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منهم. ويجب أن يلتزم المتعلمون ببنود خطة المشروع، وعدم الخروج عنها، إلا إذا استدعى الأمر ذلك؛ مما يتطلب إعادة النظر في بنود الخطة، وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع المتعلمين، والاتفاق معهم على التعديلات المناسبة.

- **الخطوة الرابعة – تقويم المشروع:**

تستهدف هذه الخطوةُ: تقويمَ المشروع، والحكم عليه، وفيها يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه المتعلمون، مبيناً لهم: أوجه الضعف وأوجه القوة، والأخطاء التي وقعوا فيها، وكيفية تلافيها في المرات القادمة، بمعنى آخر: يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للمتعلمين. وتُعَدّ هذه الخطوة من أهم فوائد تقويم المشروع، أو الحكم عليه، ومن دونها لا يَعرف المتعلمون مدى إتقانهم عملَهم، ولا الأخطاء التي وقعوا فيها، وطريقة معالجتها.

ويُشرِك المعلمُ المتعلمين في عملية التقويم، فإذا كان المشروع من النوع الفردي؛ فقد يطلب المعلم من كل متعلم أن يعرض نتائجَ مشروعه وما قام به؛ على بقية المتعلمين، ويقوم المتعلمون بمناقشة المشروع، وتقديم تعليقاتهم وآرائهم، أما إذا كان المشروع جماعياً؛ فيمكن مناقشته مع مجموعة أخرى من المتعلمين، وإن تعذر ذلك؛ فيقوم المعلم بمناقشته.

- **مميزات استراتيجية المشروع:**

تنمي استراتيجيةُ المشروع روحَ العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشاريع الجماعية، وروحَ التنافس الحر الموجّه في المشاريع الفردية.

تشجع على تفريد التعليم، وتضييق الفروق الفردية بين المتعلمين.

يشكل المتعلم محور العملية التعليمية، بدلاً من المعلم، فهو الذي يختار المشروع، وينفذه تحت إشراف المعلم.

تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد المتعلم، وتهيئته خارج أسوار المدرسة، حيث يترجم ما تعلمه نظرياً إلى واقع عملي ملموس، ويقدِم على العمل والإنتاج.

تنمي عند المتعلم الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجعه على الإبداع والابتكار، وتَحَمُّل المسؤولية، وكل ما يساعده في حياته العملية.

أسس اختيار المشاريع:

يمكن تلخيص الأسس الواجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار المشاريع؛ فيما يلي:

- توافرُ قيمة تربوية مرتبطة باحتياجات المتعلم.
- توافرُ المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.
- تَناسُبُ الوقت مع طبيعة المشروع .
- تَوافُق المشروع مع الجدول المدرسي.
- تَوازُن التكلفة المادية والجهد المبذول مع الأهداف والنتائج المتوقعة.
- تحقيق القيم التربوية المطلوبة.
- توافُق المهارات المطلوبة لتنفيذ المشروع؛ مع قدرات المتعلمين، وخصائص نموهم.

الفصل السادس

التقويم الحقيقي

الأهداف

سيُساعِدُك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلِّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

تُدركَ مفهوم التقويم الحقيقي وأهميته، وأساليبه، وأدواته.
تُخطّط لممارسة التقويم الحقيقي بكفاءة عالية، وتستثمر نتائجه لتحسين أدائك المهني.
تُوظِّفَ المهمات الأدائية لتقويم تعلّم المتعلِّمين بشكل حقيقي.
تتعاون مع زملائك في تنفيذ أساليب متنوعة للتقويم الحقيقي.
تُمارِس التقويم الحقيقي بوعي واقتناع.

حيث يقدم لك هذا الفصل: المعارفَ، والمهاراتِ، والاتجاهاتِ اللازمةَ لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة بالتقويم، تتمثل فيما يلي:

" الطرق البديلة في التدريس و التقييم وحدها هي التي يمكن أن تؤدي إلى الفهم، و التحدّي الحقيقي هو أن تنتمي حصيلتك فيها لتتأكد من وجود البدائل لديل بشكل دائم"

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل السادس		
الرقم	المعيار الرئيس	المعايير الفرعية
المعيار التاسع	تقويم تعلّم المتعلمين وتوثيق تقدمهم.	يعرف استراتيجيات وأدوات التقويم المختلفة. يعرف كيف يستخدم المعلومات الإحصائية لتقييم فعالية التعلُّم ومتابعة تقدم المتعلمين للوصول بهم إلى المستوى المستهدف. يحدد متطلبات عملية التقويم بما يتناسب مع أهداف التعلم. يصمم مؤشرات متنوعة ومبتكرة للتقويم، تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات.

توطئة

إن ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة، ومتميزة، ومهارات وظيفية إبداعية للتمكّن من الإسهام الإيجابي في تحسين مستوى الحياة، وتحقيق الرخاء الاقتصادي، وبناء الوطن، والمشاركة في الانجازات الإنسانية، نتج عنه تحوّلٌ في فلسفة النُظم التعليمية، واختلافٌ جذريٌ في مفهوم التعلُّم وأساليبِه، وتطبيقاتِه، ولقد صاحب التحوّل في أغراض التعلُّم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربطِ التقويم بالحياة، وذلك من خلال تبنّي التقويم الحقيقي (Assessment Authentic) ويُعرف أنه "العمليّة التي يتم من خلالها جمع الشّواهد حول تعلّم المتعلّمين ونموه في سياق حقيقي، وتوثيق تلك الشواهد" (Ryan1994). وتُعرفه رابطة تطوير الإشراف والمناهج (Association for Supervision and Curriculum Development)، أنه "التقويم الذي يقيسُ بواقعية المعارفَ والمهارات، التي يحتاجها المتعلِّم للنجاح في حياته في سنِّ الرشد" ويُطلق على هذا النوع من التقويم في بعض الأدبيات تقويم الأداء، وهو الذي يجعل المتعلِّم يؤدي مهمة معينة، مثل: جمع عينات من الصخور من محيطه، وتسجيل الملاحظات حولها، بدل الاقتصار على الإجابة عن اختبار الاختيار من متعدد حول أنواع الصخور وخصائصها.

إلا أن السّمة المميّزة للتقويم الحقيقي هي: "أن التقويم الحقيقي غير سطحي أو متصنع، ولكنه مأخوذ من حياة الإنسان ومحيطه، فبدل أن يُطلب من المتعلِّم الكتابة إلى شخص غير موجود أو متخيل، يطلب منه الكتابة لشخص حقيقي؛ لتحقيق هدف معين".(ASCD 2005) ولجعل التقويم حقيقياً ظهرت أساليب متنوعة سُميت بالتقويم البديل (Alternative Assessment)، التي تتضمن استخدام استراتيجيات متنوعة، مثل:

- تقويم الأداء واستخدام بنود في الاختبارات، تتطلب بناء استجابات (constructed response items).
- تقويم ملف المتعلِّم (Portfolio Assessment)، بديلاً عن الاقتصار على اختبارات الاختيار من متعدّد. (ASCD 2005)

وفي هذا الفصل سنتناول تطوير ممارسات التقويم الصفّي، من خلال توظيف التقويم الحقيقي (Authentic Assessment)، والشروط الواجب توافرها في التقويم الحقيقي، حتى يتكامل مع التقويم الصفّي؛ للوصول إلى نموذج يمكن أن يسهم في تحسين التعليم والرفع من جودة مخرجاته.

أولاً: مفهوم التقويم الحقيقي وخصائصه وأهميته:

◆ تعريف التقويم الحقيقي:

تشير أدبيات القياس والتقويم إلى مسميات عديدة لهذا المصطلح، ومن أبرزها: (التقويم القائم على الأداء، ملف الإنجاز، التقويم الطبيعي، التقويم الأصيل، التقويم السياقي، التقويم البنائي...) ورغم الاختلاف في المسميات إلا أنها جميعاً تؤكّد على التغيير، وتُجمع على التحوّل والتوجه إلى استخدام التقويم البديل الحقيقي الواقعي الأصيل القائم على الأداء، في تقويم نتاجات التعليم ومخرجاته. وقد تعدّدت تعريفاته واختلفت باختلاف زاوية النظر إليه، غير أنها تتفق على مبادئ مشتركة، كما سيظهر لك من التعريفات الآتية:

- " تقويم متعدّد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلِّم، والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة." (Bakker,1990).
- "التقويم الذي يتطلب من المتعلِّم تنفيذ أنشطة أو تكوين نتاجات تُبيّن تعلُّمه، وهذا التقويم القائم على الأداء المتعلِّمين، وإبراز ما يمكنهم أداءه في مواقف واقعية." (Wiggiens,1992)
- "مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء المتعلِّم مهمات محددة، يُنفذها بشكلٍ عملي مرتبط بواقع الحياة، وذات معنى بالنسبة له." (Brualdi,1998)
- "إجراء تُستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلُّم المتعلِّم، وقدرته على تطبيق ما تعلّمه من معرفة ومهارات في مواقف متعددة، ليُظهر أنه قادرٌ على تحقيق هدف تعليمي من خلال ذلك الأداء" (Nitko,1996).

من خلال تأمّل التعريفات السابقة، يمكننا تعريف مفهوم التقويم الحقيقي - وفقاً للمعتمد في الحقيبة التدريبية للمعلم- أنه: "العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلّم المتعلّمين،في سياق حقيقي، وتوثيق تلك الشواهد، ويقيس بواقعية المعارف والمهارات التي يحتاجها المتعلّم للنجاح في حياته." ويمكن استخلاص مجموعة من المحدّدات للتقويم البديل (الحقيقي)، هي:

١. وجود مهمات تقويمية حقيقية محددة وذات معنى، مرتبطة بواقع الحياة اليومية للمتعلِّم.
٢. أن يكون أداء هذه المهمات في مواقف طبيعية مماثلة لأنشطة التعلُّم، وفي ظل محكات متفق عليها.
٣. تنوع أدوات التقويم المستخدمة وأساليبه.

◆ خصائص التقويم الحقيقي:

تؤكّد أدبيات القياس والتقويم أن فكرة التقويم البديل الحقيقي، تقوم على الاعتقاد بأن تعلُّم المتعلِّم وتقدمه الدراسي، يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهمات تتطلب منه انشغالاً نشطاً، مثل: البحث والتحرّي في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع، وهذه الطريقة لتقويم أداء المتعلِّم تعكس تحولاً من النظرة السلوكية (المنفردة) للتعلّم إلى النظرة التكاملية وفق النظرية البنائية ومن أبرز خصائص التقويم الحقيقي، ما يلي:

- تكامل عملية التعليم والتقويم، بالتحوّل من قياس قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف، إلى تقويم متعدد الأبعاد يسهم في تكامل التقويم مع العملية التعليمية.
- مهمات التدريس والتقويم لها علاقة بحياة المتعلّم (تقويم حقيقي) قائم على معايير تعلُّم واضحة، توفر قدراً من التحدّي لقدرات المتعلّمين، وتوظف مهارات التفكير والاستدلال، وحلّ المشكلات في أداءات متنوعة وواقعية مثيرة لاهتمام المتعلم.
- يرُكز على ما يقوم به المتعلِّم في سياقات مختلفة خلال فترات معينة من الفصل الدراسي.
- مشاركة المتعلمين في فهم المحكات، وإدراك التوقعات والمستويات المطلوبة لأدائِهم.
- إعطاء النتائج على شكل ملفِ إنجاز (Portfolio Assessment) وصفي يقدم صورة تفصيلية تُركز على أداء المتعلم ومهاراته، وفهمه وتنظيمه لبنيته المعرفية، مما يتطلب أساليب وأدوات تقويم متعددة ومتنوعة؛ كملاحظة الأداء، وتقويمه لمشروعاته، ونتاجاته وعروضه، وملف أعماله، وتقديره للقضايا على موازين متدرجة، وبذلك يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلمين، وتوظيفها في تقويم أساليب تفكيرهم، ونمط أدائهم ،وتوثيق تعلمهم، وتحديد جوانب قوتهم وضعفهم.
- تنمية قدرة المتعلم على التعلّم الفعال بما يقدمه من تغذية راجعة.
- تقدير الدرجات لكل من النواتج والعمليات.
- مساعدة المعلّم على تكييف العملية التعليمية وفقاً لاحتياجات المتعلمين.

ويُوضح الشكلان التاليان الارتباط بين نواتج التعلّم، ومستويات الأداء المتوقعة وعمليتي التعليم والتعلُّم، وارتباطها المستمرّ بعملية التقويم، وأهميتها في تقديم التغذية الراجعة لإجراء التعديلات على عملية التعلُّم بشكل دائم وكيفية تسلسل وتكامل كل من عمليتي التعلُّم والتقويم على امتداد الوحدات الدراسية في المقرّر الدارسي.

- **أهمية التقويم الحقيقي:**

كان التركيز - سابقاً - في كثير من الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة، ورئيسة في تقويم أداء المتعلِّم، وأدى هذا إلى عديد من السلبيات، من أهمها (Ryan1994، Popham2001,2003):

- التركيز على المهارات العقلية الدنيا، مثل: التذكر والفهم (الساذج أو السطحي المعتمد على الاسترجاع)، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلّمها المتعلِّم.
- التدريس من أجل الاختبارات، وذلك لشعور المعلّمين بضغوط كبيرة لرفع مستويات متعلميهم في تلك الاختبارات، ولذلك يتوجه المعلمون إلى التدريس من أجل اجتياز المتعلمين الاختبارات، بتدريبهم على بنودها أو بنود مشابهة لها.
- تركيز المتعلّمين على الحصول على درجات عالية، وتعزيز الروح التنافسية لديهم والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك.
- النظر لعمليتي التدريس والتقويم على أنهما عمليتان منفصلتان؛ وبالتالي فإن الاختبارات في الغالب تلي عملية التدريس، ولا تؤثّر فيها ولا يعلم المتعلّم عن نتيجته إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره تعلّم المهارة التي لم يتقنها مرة أخرى.
- لا تعطي الاختبارات معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات المتعلِّمين، في بعض المواد الدراسية مثل (القراءة والكتابة والرياضيات).
- تضخّم درجات المتعلِّمين من سنة لأخرى، وعدم وجود مبرّر منطقي لذلك التضخّم.

والجدول التالى يوضّح مجالات التحوّل التى يحققها الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الحقيقى :

مجال التحوّل	التحوّل من	التحوّل إلى
أغراض التقويم التربوي	الاقتصار على التقويم للمحاسبية.	التقويم للتعلُّم.
علاقة التقويم بالواقع (context)	التقويم البعيد عن السياق الواقعي.	التقويم الحقيقي والتركيز على استخدام المهارات في سياق واقعي.
التحول في عدد المقاييس ونوعها	من مقياس وحيد (الاختبار مثلاً).	مقاييس متعددة تشمل الاختبارات وأساليب التقويم البديل، مثل: تقويم الأداء، ملفات أعمال المتعلّمين.
أبعاد التعليم ومعاييره	بعد مفرد واحد.	أبعاد تعلّم متعددة ومتداخلة.
أبعاد الذكاء	أبعاد قليلة (مهارات عددية ونقطية).	أبعاد متعددة (الذكاء المتعدّد).

كما يوضح الجدول التالى الفرق بين الاختبارات التقليدية، والتقويم الحقيقى:

الاختبارات التقليدية	التقويم الحقيقي
تتطلب استجابات صحيحة فقط.	تتطلب نواتج أداء نوعي، وتعليلاً لذلك.
تتطلب السرية للتأكد من صدق الاختبار.	معروفة قدر الإمكان مقدماً للمتعلم، ويستطيع المتعلم التنبؤ بها والتميز فيها إذا بذل مجهوداً كبيراً.
منفصلة عن السياق الواقعي والقيود الواقعية في الحياة.	تتطلب استخدام المعرفة في الواقع، فالمتعلم يجب أن يؤدي مهمات العلوم أو الكتابة – مثلاً– في محاكاة طبيعية لاستخدامه الفعلي لها في الحياة.
تحتوي على بنود منفصلة تتطلب استخدام التعرف أو الإجابات والمهارات المعروفة.	مهمات متكاملة يتطلب إنجازها استخدام المعرفة، والحكم بإبداع لتقديم ناتج أو أداء معين.

الاختبارات التقليدية	التقويم الحقيقي
مبسطة حتى يمكن تصحيحها بدرجة عالية من الثبات.	تتطلب مهمات معقدة ومحكات واضحة.
تطبق لمرة واحدة في الغالب.	تتكرر، تستخدم مهمات أساسية يعاد تقديمها.
تعتمد على معاملات ارتباط عالية بين بنود تحديد صدق الاختبار.	توفر شواهد مباشرة عن مهمات تم التحقق من صدقها، وفق محكات وضعت بعناية ذات علاقة بالمادة التي تم تدريسها.
تقدم درجة رقمية.	توفر تشخيصاً يمكن استخدامه في تحسين التدريس، وتغذية راجعة مستمرة، ويستطيع المتعلم التحقق من الإجابات، ويكيف نفسه إذا احتاج لذلك.

مداخل واتجاهات التقويم:

للتقويم مداخل واتجاهات متعددة منها مايلي:

- الاستناد إلى نظام تقويم قائم على المستويات Standard، ويُعنى بالتوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن أداء المتعلم بالنسبة لمستويات الكفاية ومدى تمكنه منها، أو نواتج تعليمية محددة تتطلب إبراز مهاراته المتنوعة في إطار مناهج دراسية قائمة على التفكير، وعمليات تدريس تؤكد شمولية الأنشطة التعليمية وإيجابية مشاركته ومبادرته.
- الاستناد إلى مهمات أدائية واقعية، تتطلب إنشاء استجابات تماثل العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلِّم في حل المشكلات الواقعية، فمهمات الأداء تحتاج من المتعلم بذل الجهد للتوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة، وتحديد بدائل حلها، واختيار الحل المناسب، وعرض الحل شفوياً وتفسيره، وتبرير اختياره للحل.
- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء؛ أي تقويم سلوك المتعلِّم في السياق الذى استخدم الأداء فيه، وتكون العمليات الاختبارية بمثابة عينة ممثلة للمهارات، والفهم المطلوب، مثل:

- تقويم مهارة كتابة مقال، ينعكس في مهمة كتابة مقال حول موضوع ما.
- فهم تصميم تجريبي، ينعكس في مهمة تصميم وإجراء تجربة.
- إظهار مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية، ينعكس في ترجمة قطعة نثرية، ويمكن استخدام أساليب اختبارية أخرى مصاحبة، مثل: اختبار فهم المقروء، معرفة المصطلحات...
- الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن، يتتبع أنماط أعمال المتعلم، واتساقها لتحديد مدى تقدم أداء المتعلم، ونموه عبر الزمن (ملفات الإنجاز)، من خلال مسودات عمله، وخططه لتعطي صورة متكاملة عن النتاجات النهائية.

أنواع التقويم الحقيقي:

ويمكن تصنيف أنواع التقويم وفق الغرض من استخدامها، إلى ما يلي:

التقويم القبلي (المبدئي)	التقويم التكويني (المستمر / البنائي)	التقويم التشخيصي	التقويم الختامي
يُستخدم لتعرف كمية المعلومات والمعارف لدى المتعلم قبل بدء دراسة جديدة، حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للمتعلم، ويكون في بداية العام الدراسي، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.	يُستخدم في أثناء العملية التعليمية، وهدفه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم المتعلم. ومن أدواته الاختبارات الشفوية، والاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية والواجبات المنزلية.	يرتبط هذا النوع بالتقويم التكويني؛ لتأكيد الاستمرارية في التقويم، ويهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، وتحديد الأخطاء الشائعة بين المتعلمين سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، ومن أدواته: الاختبارات التحصيلية؛ كالاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية، الرجوع إلى ملف المتعلم وبطاقته المدرسية.	يُحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما، ويهدف إلى تحسين مستوى المتعلمين، ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيداً لنقلهم إلى صف أعلى، أو إعطاء شهادة أو اتخاذ القرارات بنجاح ورسوب المتعلِّم، ومن أدواته: الاختبارات النهائية، الاختبارات الشفوية، الاختبارات العملية.

أساليب التقويم الحقيقي:

١. التقويم الذاتي Self-evaluation:

من الاتجاهات الحديثة في التقويم الحقيقي، التي تندرج تحت التقويم البنائي (التكويني)؛ حيث يُشرك المعلّم الفعّال المتعلّمين بشكل تام في عملية التقويم، ولمساعدتهم على التقويمِ الذاتي بالشكل الأمثل، يجب مراعاة القيام بالتالي:

- التأكد من أن نواتج تعلُّم الدرس واضحة.
- الإشارة إلى نواتج التعلُّم في بداية كل حصة.
- توضيح التوقعات حول جودة العمل المطلوب تنفيذه، ولمساعدة المتعلِّمين على فهم تلك التوقعات تستخدم عبارات، مثل: ما أبحثُ عنه هو... ما أتوقعُه من الجميعِ هو... لتتمكنوا من النجاح ينبغي عليكم... للحصول على درجات عالية يجب عليكم...

وبعد أن يعرف المتعلّمون العمل المطلوب منهم إنجازه؛ يُطلب منهم أن يقيّموا أعمالَهم بعدة طرق، منها:

- شرح ما أحسنوا عمله أمام الفصل كاملاً أو لمجموعة منه، وما يمكن تحسينه في أحد الأنشطة المكتملة لتوها.
- كتابة فقرة في نهاية جزء من العمل في أحد كتب التدريبات توضح مدى نجاحه في تحقيق نواتج التعلم، وما إذا كانت هناك طرق أخرى لتحسين العمل.
- المناقشة مع متعلّم آخر حول كيفية تحسين عملهما.
- مناقشة المواضع التي تحتاج إلى تحسين معك، بصفتك معلّماً.

٢. الأسئلة الأساسية لتقويم الفهم:

إذا كنّا قد قمنا بعمل جيد في بناء الوحدة الدراسية على أسئلة أساسية، عندئذ يكون لدينا طريقة أخرى نفكّر بها، ونختبر ملاءمة أفكارنا التقويمية، وبالتالي يجب أن تتطلب الأداءات من المتعلّمين بشكل مباشر أو غير مباشر معالجة الأسئلة الأساسية.

يمكنك - أخي المعلم - أن تبدأ عملك مراعياً ما يلي:

- ابدأ تخطيطك بالتفكير في الأسئلة كملمحات لمقالة نهائية.
- انظر بعد ذلك فيما إن كنت تستطيع أن تأخذ التلميح، وتضع موقفاً ينطوي على (فروقات) حيث تتم معالجة نفس السؤال بطريقة حقيقية أكثر.
- إذا اعتقدت بأن التلميح التقليدي للكتابة يقدم التقويم الأكثر ملاءمة, فاستخدم الأسئلة الأساسية لتركيز التعلّم، وكجزء من الاختبار النهائي.
- استخدام الأسئلة الأساسية بهذه الطريقة يقدم محور تركيز لك وللمتعلّمين، ويجعل عملية التقويم أقل غموضاً وعشوائية .

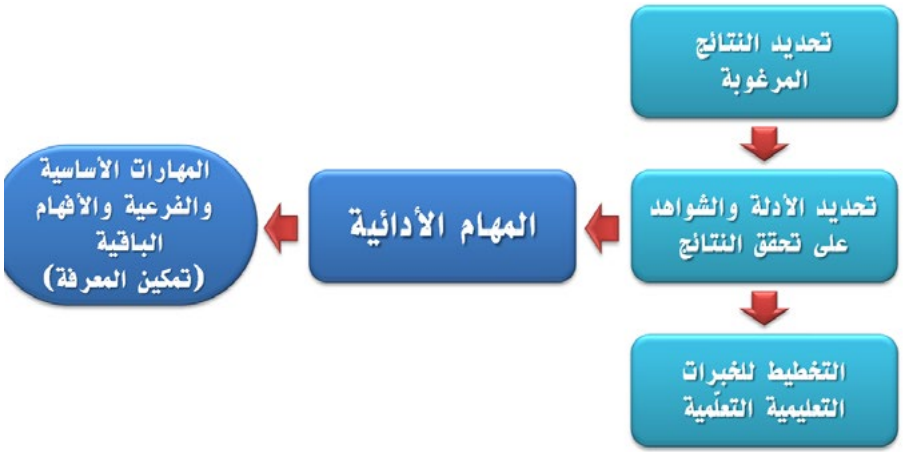
٣. المهمات الأدائية الحقيقية:

المهمة الأدائية هي: المشكلة التي تعطى للمتعلّم في صورة هدف حقيقي، يُوضع في سياقٍ حقيقي من التحديات والاحتمالات؛ ليطوّر المتعلّم ناتجاً أو أداء ملموساً لفئة مستهدفة (مستفيد حقيقي أو افتراضي)، وتكون المحكات التقييمية ومعايير الأداء مناسبة للمهمة، ومعروفة مسبقاً. وتتصف المهمة الأدائية بالأصالة والموثوقية وسهولة التطبيق، ويلعب فيها المعلِّم دور الميّسر والمدرِّب، وتعزز مهمات أداء التعلّم؛ بما يهدف إلى تطوير المهارات والمحتوى المعرفي، والتحوّل من التمرين والممارسة إلى الفهم، وتطبيق المعرفة، حيث تعالج مستويات متعددة من الفهم فتحولها من السطحية إلى العمق في التغطية، وتعتبر التغذية الراجعة أساس التعلُّم. ويصمم المعلِّم المهمة الأدائية في صورة سيناريو متعدّد الأبعاد يوفّر للمتعلِّمين فرصاً لإظهار ما يعرفونه، وإظهار ما هم قادرون على القيام به في سياق الحياة الحقيقية. وتكمن علاقة مهمات الأداء بالتخطيط للفهم، في أنها تقدّمُ الدليلَ على تحقق الفهم، حيث يتحقق الفهم من خلال الممارسة والمعرفة، وتطبيقهما في سياق حقيقي. كما تتمثّل أهمية المهمات الأدائية، في الآتي:

- تحدث على مر الزمن غالباً.
- تؤدي إلى منتج ملموس أو أداء ملحوظ.
- تشجع التقييم الذاتي والمراجعة.
- تتطلب تسجيل الحكم.
- تكشف عن درجة من الكفاءة وفقاً لمعايير ثابتة ومعلنة قبل الأداء.
- تُشرك المتعلِّمين في بعض الأحيان في العمل مع الآخرين

خصائص المهمات الأدائية الحقيقية التي تستخدم في التقويم الحقيقي، كما يحدّدها علام (٢٠٠١)، هي:

- الواقعية: فالمواقف المستخدمة في التقويم تطابق الطرق التي تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الطبيعية.
- تتطلب الحكمة والتجديد: إذ أن المتعلِّم يطبق المعرفة والمهارة بحكمة وفاعلية لحل المشكلات.
- تحاكي المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية.
- تقوّم قدرة المتعلِّم على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.



تسمحُ بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.
تتطلب من المتعلِّم العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلّمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه.

الاختبارات :

يمكن تصنيف أنواع الاختبارات إلى ما يلي:

- الاختبارات التحصيلية: هي أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في تقويم تحصيل متعلميه، وتوجد عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية ومن أكثرها شيوعاً في مدارسنا ما يلي:

١. الاختبارات الشفوية: وفيها يُقدم المعلم الأسئلة للمتعلمين شفاهة، أو باستخدام البطاقات أو عن طريق الأجهزة (مسجل، حاسب آلي، تلفاز، ...)، شريطة أن يُقدم المتعلمون الإجابة شفاهة.

٢. الاختبارات الأدائية (العملية): هي الاختبارات التي تقيس الأداء العملي.

ما أوجه المقارنة بين لعبة الشطرنج و المعركة

لعبة الشطرنج	المعركة
ساحة (رقعة) للعب	ساحة للقتال
ملك	قائد (ملك)
هدف	هدف
خطة واستراتيجية لعب	خطة واستراتيجية قتال
جنود	جنود
نتيجة (منتصر/خاسر)	نتيجة (منتصر/خاسر)
قتلى	قتلى
وهكذا .. تستمرّ المقارنة .. لاستقصاء أوجه الشبه والاختلاف..	

٣. **الاختبارات التحريرية:** تنقسم إلى الأنواع الآتية:

أ- **المقالية:** يُسمى هذا النوع بهذا الاسم؛ لأن المتعلم يكتب فيها مقالاً كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. كما يُسمى أحياناً باختبارات التزويد، حيث يُطلب من المتعلمين أن يُزودونا بإجابة مكتوبة عن سؤال معين أو عدد من الأسئلة. والاختبارات المقالية لها نوعان، هما:

نمط الأسئلة	وصفها
مقالي قصير الإجابة (الاستجابة المحددة)	يتطلب الإجابة بكلمة أو جملة، مثل: اكتب جملة صحيحة متضمنة الفعل "يكتب" في كل حالة مما يلي: مفرد، مثنى، جمع مذكر سالم.
مقالي طويل الإجابة (الاستجابة الحرة)	يتطلب الإجابة كتابياً، بمقال يتكون من عدة فقرات أو جمل، مثل: قارن بين شعر المهجر وشعر مدرسة الديوان؛ من حيث الخيال والاستخدام اللغوي.

ب- **الموضوعية:** وتشمل:

نمط الأسئلة	وصفها
أسئلة الصواب والخطأ	في هذا النوع يضع المعلم جملاً بعضها صحيح، وبعضها غير صحيح، ويطلب من المتعلِّم أن يحدد ما إذا كانت هذه العبارات صحيحة أو خاطئة، وفيها يلعب الحظ والصدفة دوراً كبيراً، مما يُوجِب ألَّا تزيد أسئلتها عن ٥٠٪ من مجموع أسئلة الاختبار، وكلما كانت أقل كان أفضل.
الاختيار من متعدد	حيث تكون فقرات السؤال ناقصة جملة أو عبارة، يُوضع أمامها عدد من البدائل، وعلى المتعلِّم اختيار الإجابة الصحيحة منها، ومن عيوب هذا النوع من الأسئلة أنها تقتصر على المستوى اللفظي للأداء، كما أن هناك صعوبة في إيجاد عدد كافٍ من البدائل (أربعة بدائل)، وفي المرحلة الثانوية قد تكون البدائل كلها قريبة - في الأهمية والنسبة- إلى الإجابة الصحيحة، إلا أن هذه الصعوبة تزول مع زيادة الخبرة في وضع مثل هذه الأسئلة.

نمط الأسئلة	وصفها
التكميل والتتمة	يُطلب من المتعلِّم فيها كتابة جملة أو كلمة تكمّل معنى السؤال الناقص، ومن ميزات هذا النوع من الأسئلة أنها تقيس قدرات متعددة منها التذكر، والاستيعاب، وربط المفاهيم والاستنتاج، فضلاً عن أنها تغطي قدراً كبيراً من مفردات المادة الدراسية، كما أنها سهلة الوضع والصياغة، ومن عيوبها أنها تسمح بقدرٍ من الذاتية في التصحيح؛ إذا كانت فقرات السؤال تحتمل أكثر من إجابة؛ ولذا يُنصح المعلم بصياغتها بشكل يضمن أن لا تحتمل اكثر من إجابة واحدة فقط، لتضييق فرص التخمين والظن.
إعادة الترتيب	في هذا الضرب من الاختبارات الموضوعية نضع عبارات أو كلمات دون أي ترتيب أو نظام، وهذه الكلمات أو العبارات بينها علاقة تتابع منطقي أو زمني، ونطلب من المتعلم ترتيبها حسب نظام معين، ومن ميزات هذا النوع من الأسئلة أنها تقيس قدرة المتعلم على التذكر، وربط المعلومات.
المزاوجة (المقابلة) بين جزئي الجملة	فيها يُعطِي المعلم المتعلِّم قائمتين أو عمودين من العبارات أو الكلمات، على أن تكون للقائمة الأولى علاقة بمحتويات القائمة الثانية، ويطلبُ من المتعلم المزاوجة بين القائمتين، لقياس قدرته على إدراك العلاقات، والتعرف على المصطلحات، وربط المعاني والاستنتاج، وينبغي أن تكون الإجابات في القائمة الثانية – على اليسار-، وتكون أكثر من فقرات القائمة الأولى بفقرة أو فقرتين على الأقل، ليختار المتعلم منها الإجابات الصحيحة؛ منعاً للمصادفة، والتخمين والظن، ويُلاحظ في هذا النوع من الأسئلة أن الفقرات لا تقل عن خمس؛ حتى لا تضيع قيمة الأسئلة لسهولة حلها، ولا تزيد على خمس عشرة فقرة؛ حتى لا تؤدي إلى إرباك المتعلم في تعيين الإجابة المطلوبة.

- **أساليب جمع الأدلة على تحقيق نواتج التعلّم المرغوبة:**

يمكنك زيادة معارفك وخبراتك ومهاراتك في أساليب بناء أدوات التقييم لقياس الأداء بفاعلية، من خلال الاطلاع على دليل المعلّم للمرحلة الدراسية التي تدرّس لها، لأنها تتضمّن أمثلة متنوعة لأدوات التقييم، واستثمار تلك الخبرات في إبداع أساليب تتناسب مع خصائص المتعلّمين، وسنعرض لك فيما يلي أكثر أدوات جمع الأدلة انتشاراً – خاصة في المناهج الجديدة–، التي تعينك على جمع الأدلة على أداء المتعلّمين بشكل يتفق مع نواتج التعلّم المرغوبة، ولقياس مدى تحقق الفهم، (العبداللات وآخرون،٢٠٠٦)، منها:

أسلوب التقويم	وصفه التفصيلي
أوجه الفهم الستة	هي الطرق المتعددة والمختلفة الدالة على تحقق نواتج التعلم المرغوبة؛ (الشرح، التفسير، التطبيق،ت كوين وجهة النظر، التقمص العاطفي، ومعرفة الذات) التي يُستند عليها في بناء الأفهام الثابتة، وقياس مدى فهم المتعلمين من خلال قدرتهم على نقل أثر تعلمهم، في سياقات مختلفة وتطبيقات جديدة.
المعرض Exhibition	عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، وفي وقت متفق عليه؛ لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين، لتحقيق نتاج محدد، مثل: أن يعرض المتعلم نماذجاً، مجسمات، صوراً، لوحات، أعمالاً فنية، منتجات، أزياء، أشغالاً يدوية...
المحاكاة / لعب الأدور Simulation Role-playing	ينفذ المتعلم (المتعلمون) حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات، يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً؛ لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية، ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات، والتواصل وتقديم الاقتراحات، وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.
السجل القصصي Anecdotal Records	وصف قصير من المعلم, ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثل: أن يدون المعلم كيفية عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن الفريق.
المناقشة / المناظرة Debate	لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم – أحد المتعلمين – لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع، والتواصل والاستماع الفعال، وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره.

أسلوب التقويم	وصفه التفصيلي
المقابلة Interview	لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم، واتجاهاته نحو موضوع معين, وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً، (الأسئلة والأجوبة) أو (أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم؛ لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات)، وتختلف عن اسئلة المقابلة المعدة مسبقاً في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة، والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.
المؤتمر Conference	لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم؛ لتقويم مدى تقدم المتعلم في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.
قوائم الرصد / الشطب Checklist	عبارة عن قائمة الأفعال (السلوكات) التي يرصدها المعلم، أو المتعلم أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النواتج التعليمية لدى المتعلمين، ويُجاب عن فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية (على سبيل المثال): (صح أو خطأ)، (نعم أو لا) (غالباً أو نادراً)، (موافق أو غير موافق)، (مناسب أو غير مناسب) ... إلخ، ويجب ملاحظة عدم وجود تدريج في الإجابة عن فقرات هذه القوائم، وخطوات تصميمها:تحليل المحتوى للحصول على نتاجات التعليم، اختيار المعايير المناسبة للتقويم، تخصيص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها، مناقشة هذه القوائم مع المتعلمين والاتفاق عليها.
سجل وصف سير التعلم Learning Log	سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الزمن عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصة, حيث يسمح له بالتعبير بحرّية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

أسلوب التقويم	وصفه التفصيلي
سلم التقدير Rating Scale	أداة بسيطة تُظهر ما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة. حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات. حيث يُمثل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها بشكل ضئيل. ويُمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها, وما بين الطرفين يُمثل درجات متفاوتة من وجودها. خطوات إعداد سلم التقدير: تجزئة المهارة أو المهمة مجموعة من السلوكات المكونة للمهارة المطلوبة. ترتيب السلوكات المكونة للمهارة قيد القياس حسب تسلسل حدوثها. أو بحسب تنفيذها من قبل المتعلمين. اختيار التدريج المناسب على سلم التقدير (مدى إنجاز المهارة), وذلك وفقاً لطبيعة المهارة. ومجموعة السلوكات المتضمنة فيها. التي سيؤديها المتعلمون, ويمكن استخدام عدة أشكال من سلالم التقدير منها: سلم التقدير العددي. ويندرج فيه وجود الصفة رقمياً. مثل: أنظف الأدوات وأعيدها إلى مكانها بعد الاستخدام. (١ / ٢ / ٣ / ٤).
سلم التقدير اللفظي Rubric	عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة. ويشبه تماماً سلم التقدير؛ لكنه أكثر تفصيلاً منه - في العادة-, مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للمتعلم في تحديد خطواته التالية في التحسن, ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.
ملف الإنجاز Portfolio	يعتبر خلاصة تلك الأساليب السابقة جميعها. لأنه يتضمّن شواهد وأدلة ومؤشرات متنوعة يجمعها المتعلّم بعناية فائقة. للتعبير عن تقدّم تعلّمه. وقد سبق تناول الموضوع بشكل مفصّل في الفصل الأول من هذا الدليل. ويمكنك تدريب المتعلمين على إعداده بالطريقة نفسها. التي قمت فيها بإعداد ملف إنجازك. مراعياً أن يتضمّن ما يشير إليه الشكل التالي.

- خطوات تصميم قواعد تصحيح (أدلة) مهمة أداء.

- حدد مهمة الأداء التي ترغب أن يطبقها المتعلّمون، وتأكد من ارتباط المهمة بأهداف الوحدة ونواتج التعلم المرغوبة.
- صف المهمة وحللها إلى مكوناتها الرئيسة، أي إلى العناصر المهمة المطلوب من المتعلم القيام بها، واستخرج من الأهداف، ونواتج التعلم المرغوبة، والتوصيف الخاص بالمهمة، المحكات والسمات التي يمكن أن تُلاحظ على المتعلمين، ويمكن قياسها، وقم بوصف كل سمة من السمات، التي تم الوصول إليها سابقاً، وصنف أداءها إلى مستويات رباعية.
- طابق ما توصلت إليه من محكات بمعايير قواعد تصحيح، مثل: تعكس المحكات عناصر المهمّة، ثم تقسيم كل محك إلى مستويات، بحيث يوجد اتساق بين مستويات كل محك، وتكون العبارات واضحة وقابلة للقياس.

وفيما يلي نقدّم تصوراً لاستخدام بطاقة تحديد المهمات الأدائية لمجموعة من المتعلمين (مجموعة العمل التعاوني) أو للمتعلم منفرداً في المهمة الأدائية نفسها:

ورقة المتعلم (المجموعة) لتوصيف الأداء في مهمة أدائية: وحدة صحتي وسلامتي مهمة رقم (١): مشكلة سوء التغذية الأسباب وحلول العلاج الاسم (الأسماء): ..... الصف	
وصف المهمة	تتناقش مع زملائك حول مبررات تناول الغذاء الصحي، ثم تبحث في غرفة مصادر التعلم، في الإنترنت أو الكتب والموسوعات -حسب المجموعة التي وضعها المعلم- عن الأمراض الناجمة عن سوء التغذية، ثم تبحث عن أحد الأمراض؛ لتعرف أسبابه والعناصر الغذائية التي سبب نقصها المرض، ثم تقترح مع زملائك قائمة حلول للمرض، وتقدم نتائج ما توصلتم إليه في بحث.

ورقة المتعلم (المجموعة) لتوصيف الأداء في مهمة أدائية: وحدة صحتي وسلامتي مهمة رقم (١): مشكلة سوء التغذية الأسباب وحلول العلاج الاسم (الأسماء): ..... الصف	
وصف المهمة	تتناقش مع زملائك حول مبررات تناول الغذاء الصحي، ثم تبحث في غرفة مصادر التعلم، في الإنترنت أو الكتب والموسوعات -حسب المجموعة التي وضعها المعلم- عن الأمراض الناجمة عن سوء التغذية، ثم تبحث عن أحد الأمراض؛ لتعرف أسبابه والعناصر الغذائية التي سبب نقصها المرض، ثم تقترح مع زملائك قائمة حلول للمرض، وتقدم نتائج ما توصلتم إليه في بحث.

آلية بناء وتصميم المهمة الأدائية					
الهدف	الدور أو الوظيفة	الجمهور	الموقف	الأداء	المعايير أو المحكات
الهدف:أن تبحث في مشكلات سوء التغذية وتتعرف على أسباب المشكلة وحلها.	أنت: أخصائي تغذية في مستشفى. لقد طلب منك: أن تتقمص دور أخصائي تغذية لتبحث في مشكلات سوء التغذية.	الجمهور: متعلمو المدرسة، وتحتاج إلى إقناعهم بضرورة تناول الغذاء الصحي.	الموقف: تستشعر المشكلة، وتقدم خطتك لعلاج المشكلة، متضمنة حلولاً فاعلة بحيث تقلل منها في مدرستك. والتحدي: أن تعالج المشكلة بطريقة طبية علمية، وتوضح آثارها الجانبية.	سوف تُعد بحثاً - وفق القواعد الأساسية للبحث- بمشاركة فاعلة من زملائك، حول مشكلات سوء التغذية، وتضع حلولاً تعكس استيعابك لوحدة الغذاء المتوازن، وتقنع فيها متعلمي مدرستك.	مشاركة فاعلة في مجموعة العمل. استثمار المتعلم لمفاهيم الدرس ومعارفه. التزام كامل بقواعد البحث.

مستويات الأداء وفق المعايير		(٤) أداء مميّز وفاعلية واضحة	(٣) أداء مناسب جداً	(٢) أداء مقبول، ويحتاج تعزيزاً	(١) أداء ضعيف، ويحتاج متابعة
مجالات المحكات	المشاركة	يقوم بدور واضح داخل المجموعة، يسهم بفعالية في دعم تعلم المجموعة، يقدم مقترحات وحلولاً متميزة، يبني على مقترحات المجموعة، ويتحلى بدرجة عالية من الصبر.	يقوم بدور جيد داخل المجموعة، يشارك على نحو جيد في دعم تعلم المجموعة، يقدم مقترحات جيدة ويبني - أحياناً- على مقترحات المجموعة، ويتحلى بدرجة جيدة من الصبر.	يقوم بدور ضعيف داخل المجموعة، يدعم تعلم المجموعة على نحو ضعيف، يقدم مقترحات ضعيفة، يتعجل الوصول للنتيجة النهائية، ويغفل جوانب مُهمة.	لا يقوم بأي دور داخل المجموعة، لا يشارك في عمليات دعم تعلم المجموعة، ولا يقدم أي مقترحات داخل المجموعة.
	استخدام المعرفة	يحدد المشكلة الأساسية بدقة ويصفها بوضوح، يحدد أسباب المشكلة بدقة، يحدد جميع العوامل الغذائية المرتبطة بها، يقدم حلولاً غذائية فاعلة للمشكلة، ويعكس العمل فهم الوحدة بدقة.	يحدد المشكلة الأساسية ويصفها بشكل جيد، يحدد أسباب المشكلة بشكل جيد، يحدد الكثير من العوامل الغذائية المرتبطة بها، يقدم حلولاً غذائية فاعلة، ويعكس عمله فهمه الجيد للوحدة.	يحدد المشكلة الأساسية ويصفها بشكل ضعيف، يحدد أسباب المشكلة بشكل ضعيف، يحدد بعض العوامل الغذائية المرتبطة بها، يقدم حلولاً غذائية ضعيفة ويعكس العمل فهماً ضعيفاً للوحدة.	لا يحدد المشكلة الأساسية، ولا يقدم وصفاً لها، يحدد سبباً واحداً للمشكلة ولا يحدد العوامل الغذائية المرتبطة بها، الحلول الغذائية المقدمة لا ترتبط بالمشكلة، والعمل يوحي بضعف شديد في فهم الوحدة.
	قواعد البحث	يبحث في مصادر متعددة ومتنوعة عن المعرفة، يوثق بدقة مصدر المعلومة، يعبر بدقة عن المعلومة بأسلوبه الخاص، ويراعي قواعد كتابة البحث كاملة.	يبحث في مصادر جيدة عن المعرفة، يوثق مصادر المعرفة بشكل جيد، يعبر عن المعلومة بأسلوب جيد، ويراعي كثيراً من قواعد كتابة البحث.	يبحث في مصادر قليلة عن المعرفة، يوثق مصدر المعرفة توثيقاً ضعيفاً، يعبر عن المعلومة بأسلوب ضعيف، ويراعي بعض قواعد كتابة البحث.	يبحث في مصدر أو مصدرين عن المعرفة، لا يوثق مصدر المعرفة، ينقل المعلومة كما وجدها دون تغيير، ولا يراعي قواعد كتابة البحث.

وفى نهاية تقييم أداء المتعلمين (مجموعة العمل التعاونى) أو المتعلم الذي يعمل منفرداً، يمكنك استخدام النموذج التالى للتقويم الذاتى للأداء.

بطاقة التقويم الذاتي للأداء في مهمة				
مجالات التقييم	☺	😐	☹	شرح وتوضيح الأسباب
تعرفتُ على المشاكل التي تحدث بسبب سوء التغذية.				
أستطيع أن أقدم شرحاً وتفسيراً جيداً حول أسباب المشكلة.				
أعددتُ بحثاً جيداً ملتزماً بكل المعايير.				
شعوري حول هذه المهمة.				
☺راض جداً عن أدائي 😐راض بدرجة متوسطة عن أدائي☹ غير راض عن أدائي (في جميع الحالات يجب عليك شرح وتوضيح الأسباب)				
أفضل شيء تعلمته من هذه المهمة هو:.....				

ويتضمن النموذج التالي (خطة وحدة دراسية)، توضح بشكل آخر كيفية بناء المهمات الأدائية ضمن سياق الإعداد لوحدة دراسية، لفهم العلاقة بينها وبين باقي عناصر التخطيط لوحدة دراسية متكاملة.

وحدة صحتي وسلامتي					
أهداف الوحدة					
يحدد عناصر الصحة الجيدة.	يمارس عادات صحية.	يتعرف على التغذية الصحية.	يعيش حياة صحية.	يتعرف على الصحة الجيدة.	يتعرف على الهرم الغذائي.
نواتج التعلم المرغوبة					
جوانب الفهم التي يجب أن يستوعبها المتعلمون.	جوانب المعرفة التي يجب أن يكتسبها المتعلمون.	المهارات الاجتماعية والشخصية التي يجب أن يمتلكها المتعلمون.	مهارات التفكير التي يجب أن يلّم بها المتعلمون.	المشكلات التي ينبغي أن يكون المتعلمون قادرين على حلها.	
• الغذاء المتوازن يسهم في الصحة المثلى، والحياة الصحية. • عناصر التغذية الجيدة. • تحليل القيمة الغذائية لقائمة الطعام في الوجبات.	• المصطلحات (البروتينات ، الكربوهيدرات، السعر الحراري، الكولسترول). • مجموعات الطعام. • توجيهات في هرم الغذاء.	• التخطيط لغذاء متوازن لنفسه وللأخرين. • القدرة على معرفة الأخطاء الشخصية في الغذاء ومدى ملاءمته.	• قراءة وتحليل معلومات التغذية والعناوين والبيانات الملصقة على الأطعمة. • تقدير وقياس وصفات الطعام.	• المشكلات الصحية الناجمة عن سوء التغذية.	

اختيار مهمات الأداء وفق الأوجه الستة للفهم						
المجالات	الشرح	التفسير	التطبيق	وجهات النظر	التقمص العاطفي	معرفة الذات
تساؤلات أساسية تقود المتعلم عند تنفيذ المهمة المناسبة	لماذا يتم أمر ما على هذا النحو؟ ما مبررات هذا الأمر؟ كيف يمكن إثبات ذلك؟ بماذا يرتبط؟ وكيف يعمل؟	ما الذي يعنيه هذا الأمر؟ ما سبب أهميته وما هدفه؟ ما علاقته بي؟ ما المفترض أن يكون؟	كيف يمكن أن أستخدم هذه المعرفة أو المهارة أو العملية؟ كيف يمكن أن يقود هذا إلى تعديل تفكيري؟	ما الشيء الضمني الذي أحتاج أن أوضحه؟ هل هناك أدلة كافية على معقولية أمر ما؟ ما نقاط القوة والضعف الخاصة بفكرة ما؟ ما الطريقة الجديدة للنظر فيها؟	كيف يبدو أمر ما؟ ما الذي يرونه ولا أراه؟ ما الذي يحتاج أن أعايشه أو أجربه كي أفهم؟ ما الذي يشعر به، ويراه ويفكر فيه شخص ما اتجاه الموضوع؟ كيف يمكن أن أشعر به؟	ما حدود فهمي وكيف أعبر عنها؟ ما نقاطي العمياء؟ ما الذي يجعلني أتعلم على نحو أفضل؟ ما نقاط قوتي وضعفي؟

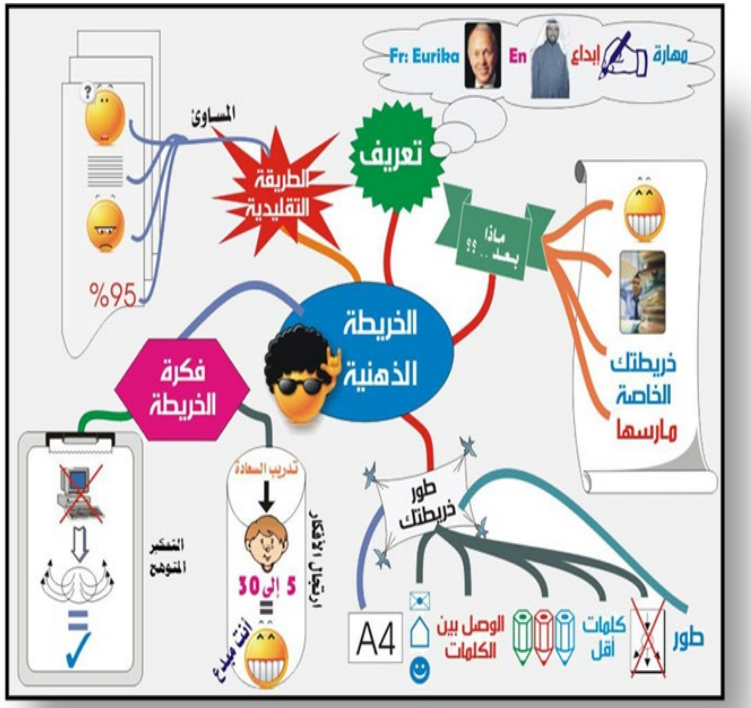
اختيار مهمات الأداء وفق الأوجه الستة للفهم						
المجالات	الشرح	التفسير	التطبيق	وجهات النظر	التقمص العاطفي	معرفة الذات
وصف المهمة	من خلال شرح المعلم تُحدد الأفكار الكبرى الخاصة بالدرس، وتُعبر عن مصطلحاته وتتناقش مع زملائك حول مبررات تناول الغذاء الصحي، ثم من خلال غرفة مصادر التعلم تبحث في الإنترنت أو الكتب والموسوعات، حسب المجموعة التي وضعها المعلم، وتبحث عن الأمراض الناجمة عن سوء التغذية، ثم تبحث في أحدها، وتعرف أسبابه والعناصر الغذائية الناقصة التي سببت المرض، ثم تقترح مع زملائك قائمة حلول للمرض وتقدم نتائج ما توصلتم إليه في بحث.	تحدد الهدف من هرم الطعام وأهميته؟ ثم تضع مع زملائك قائمة مفترضة بطعام أسرة تحدد فيها: تناول طعام طبيعي، أو معلب؟ وتتفق مع زملائك على إحضار المعلبات المفترضة مسبقاً، وتقرأ البيانات على الملصق، وتحدد السعرات الحرارية، وتقارنها بالسعر الحراري المفترض -وفق العمر والوزن- لكل فرد في الأسرة المفترضة، وتحلل البيانات إحصائياً، ثم تقدم نتائج ما توصلت إليه بالشراكة مع زملائك في تقرير.	تحدد مدى التغير في تفكيرك بعد دراسة هذه الوحدة، وتقدم أفكارك لتعديل أسلوب غذائك مستقبلاً في خريطة ذهنية. ثم تُعد مع زملائك قائمة طعام صحي متوازن لمدة ثلاثة أيام.	توضح الخلفية السببية لوضع علماء التغذية هرم الغذاء، ثم تشاهد في غرفة مصادر التعلم شريط الفيديو الذي أعده المعلم، لمحاضرة أخصائي تغذية، ثم تعبر مع زملائك بلوحة عن الطعام الصحي.	تُعبر بمخطط (السبب والنتيجة) كيف يبدو موضوع هذا الدرس غير مقبول لدى أصحاب مطاعم الأكلات السريعة؟ ثم تُعيدُ صياغة ما توصلت إليه. إلى حوار مع زملائك، معبرين فيه عن مشاعر صاحب المطعم، وأثر ذلك على نفسيته وحياته، وتصل مع زملائك في نهاية الحوار إلى حل يحول المطاعم السريعة إلى أمر طبيعي، من خلال مناقشة الكميات وطريقة الطبخ، والعوامل التي يمكن أن تضاف لتقليل أخطار الطعام السريع.	تضمن ملف إنجازك الأداة التي قدمها لك المعلم لتقييم غذائك قبل دراسة الوحدة وبعدها ؟ كذلك تضمن ملف الإنجاز الجماعي الأدوات التي أعدها المعلم لتقويم اللوحة التي تم إعدادها من قبلكم، وكذلك تلك الخاصة بالوجبات التي تم إعدادها لثلاثة أيام؟

منتجات وأداءات المتعلمين المعبرة عن الفهم	فردياً	شرح شفوي للمصطلحات المتضمنة في الدرس، وتوضح علاقتها بسوء التغذية	تحديد شفوي للهدف من هرم الطعام وأهميته.	خريطة ذهنية يُوضح فيها كيف سيغير أسلوب غذائه مستقبلاً؟	تعبر شفوي عن وجهة نظر علماء التغذية حول وضع هرم الطعام؟	مخطط (السبب والنتيجة) يُعبر فيه، عن كيف ينظر من خلال الدرس إلى مطاعم الأكلات السريعة؟	أداة يقيّم فيها ذاته غذائياً قبل وبعد دراسة الوحدة؟
	جماعياً	بحث يشارك فيه زملاءه في تحديد مشكلة صحية بسبب سوء التغذية، ويضع خطة لحلها؟	تقرير حلّل فيه مع زملائه وجبة افتراضية لأسرة، مقدمين توصيات لتحسين القيمة الغذائية، مستثمرين معرفتهم بقراءة وتحليل البيانات الملصقة على الأطعمة، وحساب السعرات الحرارية؟	قائمة استخدم هرم الطعام مع زملائه ليقدم قائمة غذاء صحي ومتوازن لمدة ثلاثة أيام.	لوحة معدة مع زملائه عن الطعام الصحي من وجهة نظر أحد أخصائيي التغذية بعد مشاهدة فيديو؟	حوار أعده مع زملائه حول مشاعر صاحب المطاعم السريعة، لو التزم الناس جميعهم بالطعام الصحي، وكيف يصلون في نهاية الحوار إلى الحلول الممكنة لتجاوز أزمته؟	أداة يقيم فيها مع زملائه اللوحة التي أعدها؟ يّقيم الوجبات في الأيام الثلاثة؟
محكات يجب أن تظهر في المنتجات		تحديد دقيق للمصطلحات. تحديد دقيق للمشكلة. حلول تدل على فهم الوحدة.	فهم واعٍ للهرم الغذائي. ينبئ التقرير عن ثقافة غذائية. صحة المعلومات الحسابية.	سليمة ومتوازنة غذائياً.	جميلة المظهر. صحيحة المضمون. كاشفة بدقة عن وجهة النظر.	وضوح التفهم العاطفي. يعبر عن منطق ومعلومات صحيحة.	وعي بالذات. قدرة على تكييف الذات. تأمل واقعي.

◆ استخدم الخرائط الذهنية كأداة للتقويم الحقيقي.

من المفاهيم الأساسية للخريطة الذهنية (العقلية):

- أداة تساعد على التفكير والتعلّم، برسم كل ماتريده في ورقه واحدة، بشكل منظم، وتساعد على التخطيط وتنظيم الأفكار بما يتفق مع المهمة المراد إنجازها.
- تمنح العقل الحرية المطلقة وتفتح الأبواب المغلقة، وتعين على تعميقِ فهم الأجزاء التي قد تبدو للوهلة الأولى غير مترابطة؛ حيث يمكن ربط المعلومات، وتكوين العلاقات بعبارات مقتضبة، وبالرسوم المسليّة، وتبدأ من نقطة مركزية محددة، ثم تتدفق بعدها الأفكار من المهم إلى الأقل أهمية. وكلما زادت المعرفة في موضوع ما، وتعمّق فهمه؛ كبُر حجم الرابط الخاصة بالخلية المتعلقة بذات الموضوع.
- تستثمر طاقات العقل بصورة خلّابة، إذ تعين على الربط بين جزئي العقل، فالجزء الأيمن من الدماغ مسؤول عن: الإيقاع، الخيال،الألوان، الأبعاد، الإدراك الفراغي، الأصوات، المشاعر. بينما الجزء الأيسر من الدماغ مسؤول عن: المنطق، الكلمات، القوائم، العدد، التسلسل، الرسم التخطيطي، التحليل.



ثالثاً: أهمية استيعاب أنظمة التقويم وإجراءاته وعملياته.

إذالم يسبق لك استخدام التقويم بشقيه البنائي والنهائي، فعليك – أخي المعلم – أن تُلم بالآليات والإجراءات المتبعة لتطبيقهما في مدرستك. وإليك مجموعة من الأسئلة التي قد يكون من المهم معرفة إجاباتها:

- هل أنت على علم تام بما نصت عليه المادة الخامسة من لائحة تقويم المتعلم؟
- هل اطلعت على المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم المتعلم؟
- هل تعرف عدد المرات التي يجب أن تدون فيها درجات المتعلمين في دفتر الدرجات الخاص بك؟
- هل أنت على دراية بنظام المدرسة المتبع في بطاقة التقويم التي تُرسَل إلى أولياء الأمور؟ وهل تعلم موعد إرسالها إليهم؟
- هل تستوعب الطريقة التي تنظم بها المدرسة اختبارات نهاية الفصل ونهاية العام؟
- هل تعقد المدرسة اجتماع أولياء أمور في كل فصل دراسي لمناقشة مستويات أبنائهم؟

- مبادئ أساسية من لائحة تقويم المتعلّم.

لائحة تقويم المتعلم: هي الوثيقة المعتمدة من اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة، والمعتمدة من المقام السامي برقم ١٠٠٤٣/م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ، وتخضع للتطوير والتقويم كل أربع سنوات حسب مرئيات الميدان، وتطورات أساليب التقويم، وتتضمَّن اللائحة شرحاً مفصلاً لأهداف التقويم، وأساليبه، وتطبيقاته، وتعليماته، وإجراءاته في جميع مراحل التعليم العام، ولا يجوز مخالفتها أو تجاوز شيء منها، إلا بموجب تعميم من وزارة التربية والتعليم. ومن الخطوط العريضة المضمَّنة فيها:

- يتم التقويم في المرحلة الابتدائية حسب نظام التقويم المستمر المحدد من قبل وزارة التربية والتعليم؛ حيث يدون المعلم بصفة مستمرة ملاحظاته حول مستوى أداء المتعلم وتقدمه في اكتساب العلوم والمعارف والمهارات، والصعوبات التي يواجهها، والحكم بانتقال المتعلم من صف إلى صف تالٍ يُبنى على تمكنه واكتسابه الحد الأدنى لهذه المهارات، وتقوم لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة بدراسة وضع المتعلم الذي لم يتمكن من تحقيق مهارات الحد الأدنى، وتتخذ قراراً إما بترفيعه أو إبقائه عاماً آخر، أو تحويله إلى البرامج المساندة، ويكون قرار اللجنة نهائيًّا.
- يتم التقويم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لكل مادة دراسية دون استثناء بمجموع مئة درجة، وبواقع خمسين درجة لكل فصل دراسي تشمل اختبار نهاية الفصل الدراسي، إضافة إلى أعمال السنة في المادة (ملف الإنجاز أو ملف أعمال المتعلم)، ويتم جَمع مكونات الدرجة النهائية للمادة الدراسية بعد اختبار الفصل الدراسي الثاني، ومن ثم يتقرر نجاح المتعلِّم إذا حصل على درجة النهاية الصغرى على الأقل في جميع المواد الدراسية، ولا يشترط حصول المتعلم على نسبة مئوية من درجات اختبار أي من الفصلين الدراسيين غير أنه يشترط لنجاح المتعلم في المادة الدراسية تأديته اختبار نهاية كل فصل دراسي.

- التمكن من عمليات رصد بيانات التقويم.

إن توثيق عمليات تقويم المتعلم أمر مهم للغاية، فسرعان ما تكتشف وجود كم هائل من بيانات التقويم حيث يصعب تذكرها كافة، وأنه يجب عليك تسجيلها بطريقة ما، لذا؛ استخدم دفتر الدرجات الخاص بك في تسجيل الدرجات، وتدوين ملاحظات كتابية حول أداء المتعلمين، كما أن استخدامك الصحيح لسجل تقويم المتعلم وإطلاع ولي أمره عليه بصفة مستمرة؛ يزودك وولي الأمر بصورة واقعية عن مستوى أدائه.

- توظيف نتائج التقويم لتقديم تغذية راجعة فعّالة (Effective Feedback) لرفع مستوى التعلّم.

إن توفير التغذية الراجعة المستمرة ذات الجودة العالية عنصر أساسي لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلّم، والتغذية الراجعة هي: معلومات عن مدى تحقيق الفرد لهدف أو غرض معين؛ ولذلك فهي مختلفة عن المديح أو الإطراء أو الذم، فهي تهتم بتعديل الأداء بناء على معلومات مفيدة تُقدم للمتعلم. والتغذية الراجعة تقدم على شكلين: بعدَ أداء المتعلِّم لمهمة معينة، أومتزامنة مع أنشطة ومهمات التقويم. فالتغذية الراجعة الفعالة تجعل لدى المتعلّم القدرة لتعديل أدائه للوفاء بمتطلبات معايير الأداء، ولذلك فإن من المهم ألا يقتصر تقديم التغذية الراجعة بعد التقويم فقط، بل اعتبارها محوراً لعملية التقويم نفسها، فالمؤشر الرئيس لفاعلية التقويم هو التعديل الذاتي الذي يقوم به المتعلِّم أثناء الأداء؛ للوصول إلى هدف معين، وهذا ما يجب أن توفره التغذية الراجعة (Wiggins ١٩٩٨).

لذا ينبغي أن يكون لديك أسلوب متميز لتصحيح أعمال المتعلمين بانتظام. وللتصحيح بطريقة سليمة فوائد عديدة هي:

- زيادة دافعية المتعلّمين: لأنهم يحبون الحصول على تغذية راجعة تحفّزهم على العمل الجاد.
- تحسّن السلوك: يشعر المتعلّمون أن عملهم يحظى بالتقدير إذا تم تصحيحه بأسلوب سليم؛ ولذلك تَقِل احتمالات السلوك السلبي لديهم.
- تحسّن نواتج التعلم للمتعلِّم: يساعد التصحيح الجيد المتعلّمين في معرفة كيفية الأداء بطريقة أفضل تعبّر عن فهمهم.
- تصحيح أعمال المتعلِّمين بانتظام وموضوعية يدعم الثقة بينك وبينهم، حيث يقدر المتعلِّمون قيمة الوقت الذي خصصته للقيام بهذا العمل. وعند تصحيح أعمالهم تأكد من تدوين الملاحظات والتركيز على إظهارها لهم؛ حيث يركز المتعلِّمون على الدرجات فقط.
- يعتبر إعادة الواجب بعد تصحيحه فرصة مثالية وحقيقية للمعلّم لـــــــــــ:
  - أ- مراجعة المفاهيم التي سبق تعلّمها، والاستعانة بالإجابات الجيدة التي قدمها المتعلِّمون كمدخل لشرح الأفكار ذات الصلة.
  - ب- إتاحة الفرصة للمتعلّمين لشرح إجاباتهم المتميّزة أمام الفصل.
- إن التصحيح يمنحك فرصة حقيقية للاطلاع على مستوى المتعلّمين. كما يمكن أن يعينك في الإجابة عن بعض الأسئلة المهنية الرئيسة التالية:
  - أ- هل نجحت خطتك للدرس؟
  - ب- هل حقق المتعلّمون تقدماً في النقاط التي حددتها كنواتج وأهداف للدرس؟
  - ت- هل كانت مصادر التعلّم صعبة أم سهلة؟
  - ث- هل ارتفع مستوى المتعلّمين الذين يعانون صعوبات تعلّم؟
  - ج- هل كان العمل يمثل تحدياً للمتعلّمين الموهوبين؟
  - ح- والأهم من ذلك: ما الذي يجب عليك فعله عند التدريس لهم في المرة التالية؟

" التغذية الراجعة من أكثر الوسائل فعالية لتشجيع ثقافة موجهة بالهدف هي أن تعزز بانتظام وتقدّر الجهود للتحسين سرا وعلانية.

Mike Schmoker Results: The key to countinuous School improvement

- **المهارة في تقديم التغذية الراجعة من أجل تعلّم أفضل.**

قد يخفق بعض المتعلّمين في التوصل للمعلومة أو المهارة التي سبق شرحها من قبل المعلِّم، فتحدث فجوة بين مستوى الأداء المطلوب لتحقيق نواتج التعلّم المرغوبة، وبين مستوى أداء المتعلِّم، وهدف التغذية الراجعة ردم تلك الفجوة من خلال تبصير المتعلّم بالمنطقة العمياء لديه، وبالتالي تنير له رؤية الفجوة في مستواه الفعلي الحالي والمستوى المرغوب، لذا؛ ينبغي أن تكون تغذيتك الراجعة وملاحظاتك الشفهية أو التحريرية التي تقدّمها للمتعلّمين إيجابية، وتشخيصية (مثل الطبيب)؛ بمعنى تشخيص الطريقة التي تُمكِّن المتعلِّمين من تحسين عملهم. ومن شروط التغذية الراجعة الفعّالة، الآتي:

١. أن يركز المعلِّم على نقطة التقويم.

٢. أن يحدّد للمتعلِّم الهدف المتعلق بالمهمة التي فشل فيها.

٣. أن يحدّد مسؤولية المتعلّم، وأنه هو من يتحمل مسؤولية تحسين أخطائه.

٤. أن يعطي للمتعلّم عناصر محددة لمساعدته، ويناقش معه خطة عمل جديدة بإرشادات واضحة.

٥. أن يؤكّد المعلِّم على النتائج الصحيحة، وجوانب القوة، ويعزّزها ويحتفي بها.

ويتضمن المثال التالي نماذج لتغذية راجعة فعّالة في عدد من المواد الدراسية:

	التغذية الراجعة الإيجابية
العلوم	قدّم المتعلِّم محمد لمعلّم الأحياء واجب الرسم المطلوب منه حول الجهاز التنفسي. تناول المعلّم الورقة؛ وبدأ في تقديم التغذية الراجعة. مدعِماً حديثه بكلمات تحدد العمل. وذلك بقوله:" لقد أحسنت عملاً يا أحمد؛ فقد رسمت بشكل مرتب ومنظم. ولقد راعيت النّسب في الرسم. وقد حددّت بالألوان واتجاه الأسهم دور الأوعية الدموية في الكلية. كما أنك أوضح في الرسم الجانبي التكبيري لوحدة كلوية. ما الذي يحدث داخل الكلية حتى يخرج لنا ما يسمى بالبول. والذي يتضح مساره حتى يصل خارج الجسم. ومما زاد من قوة رسمكِ معرفتك الصحيحة بأجزاء الجهاز البولي المتمثلة فيما كتبته على الرسم".
اللغة العربية	قدّم معلّم النحو للمجموعات سؤالاً يتمثل في: (تعجّب من الفعل صبر) ثم مرّ المعلّم على المجموعات. وقدّم التغذية الراجعة للمجموعات؛ بقوله: "لقد أجبتم بشكل صحيح ومثالي ووافٍ. وذكرتم أن التعجب من الفعل صبر هو ما أصبره وأصبر به. دليل على أن الفعل هذا ما يمكن التعجب منه لتوفر الشروط السبعة: (متصرف. قابل للتفاوت. ثلاثي. تام. ليس الوصف منه على أفعل الذي مؤنثه فعلاء. مبني للمعلوم . مثبت)".
الحاسب الآلي	أثناء تجوال معلِّم الحاسب بين المتعلمين لمتابعة إجاباتهم؛ حول الفروقات بين وحدات الإدخال. ووحدات الإخراج من خلال منظم المقارنة. وجد أن أحدهم قد سجل المعلومات في جمل. سأله المعلم: " هل ترغب في استخدام منظم المقارنة الخاص بهذه الجمل " (تركيز). أجاب المتعلِّم : " أُحب كتابة الجمل بدلاً من المنظم الخاص بالمقارنة " ردّ المعلِّم : " ولكن التعليمات تنص على كتابة الفروقات في منظم؛ بحيث يظهر فيه أوجه الشبه والإختلاف بين وحدات الإدخال ووحدات الإخراج (تحديد الهدف). وعملكَ يتمثل في أن تُريني أنكَ قادرٌ على استخدام هذا المنظم. الذي سبق أن تدربنا عليه كثيراً (تحديد المسؤولية). وأن تضعَ المكونات التي تتألف منها كل وحدة (الإبلاغ بعناصر محددة). تحت هذه الجمل التي كتبتَها. ارسمُ المنظم وسجلْ فيه المعلومات (مناقشة خطة العمل) . سأعود مرة أخرى لأرى نتيجة ما كتبتَه (التأكيد على النتائج).

- الاحتفاء بتحقيق المتعلّمين النتائج المرغوبة.

يُعَد إبراز التحصيل والثناء عليه من العناصر المهمة في التقويم، حيث يجب الاحتفاء بإنجاز المتعلمين. وتتبع العديد من المدارس نظامها الخاص في المكافآت، مثل: درجات الجدارة والاستحقاق، وبطاقات الإنجاز، والبطاقات الذهبية، والشهادات، والاحتفالات. لذا؛ يجب الاستفادة الكاملة من نظام المكافآت والتحفيز المستخدم في المدرسة.

- تطوير التقارير (Grading and Reporting).

حظيت التقارير التي تقدم باعتبارها نتيجة للتقويم باهتمام كبير نظراً لأهميتها في تحسين التعلّم داخل الصف، وفي إعطاء صورة واضحة عن تعلّم المتعلّم يستفيد منها المتعلّم وولي أمره. فعلى المستوى الصفي من المهم أن تتحول التقارير من "شهادات"، ودرجات أو تقديرات عن مستوى أداء المتعلّم، إلى توثيق مفصل يعطي صورة واضحة عن مستوى تعلّم المتعلّم لكل كفاية من الكفايات، كما أن تبني رؤية جديدة للتقويم مبنية على تنويع أساليب التقويم، على أن التقويم الحقيقي يتطلب أشكالاً جديدة من التقارير التي تقدم عن تحصيل المتعلّم. فالتقويم بمفهومه الحديث الذي يقدم معلومات وفرتها مهمات التقويم الحقيقي بالاعتماد على معايير أداء مصنفة وفقاً لمجالات ومحكات محددة، يتطلب نظاماً جديداً للتواصل مع المتعلّمين وأولياء الأمور وغيرهم حتى يستفاد من المعلومات التي وفرها التقويم بشكل كامل (Wiggins١٩٩٨). إن التقارير والدرجات لها غرض رئيس وهو جعل المتعلّمين وأولياء أمورهم قادرين على فهم أدائهم الدراسي، ومعرفة ما هو المطلوب للتعلّم المستقبلي وللتقويم والإتقان فيه ويقدم (Wiggins) مجموعة من المعايير يمكن استخدامها لتصميم التقارير عن أداء المتعلّم والحكم على جودة تلك التقارير ومن هذه المعايير:

- أن تركز التقارير على النواتج المطلوبة لعملية التعلّم.
- أن تعطي التقارير صورة واضحة وموثوقة عن أداء المتعلّم بالاعتماد على معايير الأداء المحددة.
- أن تقدم التقارير مقارنة لأداء المتعلّم بالمعايير والتوقعات من الصف الدراسي الذي يدرس فيه، ومعايير الفوج الدراسي الذي ينتمي إليه أو مزيج من هذه المعايير.
- جعل الوزن الذي يعطى لمختلف عناصر التقويم؛ لتحديد الدرجة أو التقدير (مثل التحصيل والتقدم فيه والعادات والسلوكيات والاتجاهات) واضحاً ومضطرداً لجميع المتعلّمين والمعلمين.
- دعم الأحكام التي تقدم في التقارير عن أداء المتعلّم بالشواهد والبيانات.
- أن تأخذ التقارير في الحسبان الفروق الفردية بين المتعلّمين، وذلك من خلال التركيز في التقويم على مقارنة أداء المتعلّم الحالي بأدائه السابق، والتقدم الذي أحرزه لتحقيق معايير التعلّم .

الفصل السابع

دمج تقنية المعلومات والاتصالات

في عمليتي التعليم والتعلم

الأهداف

سيُساعِدُك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداء عملك طبقاً للمعايير المهنية للمعلِّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

١. تُدرِكَ المفاهيم الأساسية المتعلقة بتقنية المعلومات، والاتصالات المختلفة.
٢. تستخدم الحاسب الآلي والتقنية بحيوية في عمليات التعليم والتعلم.
٣. تُعد المتعلمين لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم.
٤. تُوظف المهارات الأساسية الست، لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم.
٥. تُقوّم أداء المتعلمين في دمج تقنية المعلومات والاتصالات في تعلمهم، في ضوء محكات واضحة مبنية على المهارات الأساسية الست.

حيث يقدم لك هذا الفصل: المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لتحقيق بعض المعايير المهنية، المرتبطة بدمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم، تتمثل فيما يلي:

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل السابع		
الرقم	المعيار	المعاييرالفرعية
المعيار الخامس	دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم وإدارة عملية تعلم المتعلمين.	• يمتلك المفاهيم والمهارات الأساسية المتعلقة بالتقنية. • يحدد المصادر التقنية ويقيّمها، من حيث صحتها وموثوقيتها. • يخطط لإدارة المصادر التقنية، ضمن سياق أنشطة التعلم. • يخطط لإدارة استراتيجيات تعلم المتعلمين في البيئة المدعمة بالتقنية. • يستخدم المصادر التقنية، للمشاركة في برامج التطوير المهني. • يقيّم بشكل مستمر أثر الممارسات التقنية على تعلّم المتعلِّمين.

توطئة

لقد أصبح بإمكان المعلّمين والمتعلّمين أن يتجاوزوا حدود جدران الصف، إلى آفاق أرحب حول العالم، حيث عملت التقنية على تقريب المسافات، وتمكين المتعلّمين من التنقل افتراضيّاً، عبر العالم في دقائق معدودات، حيث يمكنهم التجول في قاع المحيط، والانتقال إلى القطب الشمالي المتجمد، ومن ثم إلى قمة جبل إفرست، ومشاهدة الحيوانات في بيئتها الطبيعية، وبإمكانهم أن يشاهدوا خارطة العالم، وشكل الكرة الأرضية بصورتها الواقعية، إلى جانب التواصل مع الآخرين في أي مكان بالعالم، وتبادل المعلومات والصور معهم، وهم أيضا قادرون على أن يصلوا إلى كمٍّ كبير وهائل من المعلومات، المدعومة بالصور الحية، والثابتة دون أن يتحركوا من أماكنهم.

لقد مكنت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتعلّمين من البحث عن المعرفة، من مصادر شتى، وتبادل الأفكار مع أقرانهم، في بلدانهم أو في أنحاء العالم، ومكنتهم من الحصول على المساعدة عن بُعد من المعلّم، أو المرشد، أو الزملاء، في عديدٍ من مجالات التعلم، ومكنتهم من الاطلاع على الكتب الإلكترونية، المدعومة بالصور، والخرائط، والأشكال، والأفلام الحية، والتفاعل في شتى العلوم، وهم إلى جانب ذلك بإمكانهم الحصول على الكتب والمقررات الدراسية، عبر الشبكة العالمية للمعلومات والاتصالات "الإنترنت" في صورة تفاعلية جميلة، وروابط تشعبية تقودهم إلى محتوى ثري، يدعم المعلومة، ويُثري المعرفة، ويُبسّط المفهوم، من خلال الشرح والتوضيح والوسائط المتعددة المختلفة، وهي إلى جانب ذلك كله؛ تمكن المتعلّم من استثمار برامج المحاكاة الجغرافية، والمعامل والمختبرات الافتراضية، التي تصل بالمتعلّم إلى مستوى متقدم من محاكاة الواقع، واستيعاب كل تفاصيله بأمان وسهولة ويسر.

وأمام هذا كله، فلا شك أنك ستكون محتاجاً إلى بعض الأفكار المهمة، عن كيفية استخدام المتعلّمين لتقنية الاتصالات والمعلومات، لإيجاد الأفكار، وجمع المعلومات، وتنظيمها، لإنجاز مهماتهم الأدائية التعلمية.

- دور المعلِّم في عصر التقنية المتقدمة.

لقد تغيّر دور المعلِّم كثيراً، بعد أن تغيّرت النظرة إلى المتعلِّم، وظهرت رؤى وتقنية جديدة للتعليم، سهّلت الحصول على المعلومة، فبعد أن كان المعلِّم يقوم بدور تحضير الدروس، وتقديمها وشرحها وفق خطة الكتاب المدرسي المقرر؛ مستخدماً الوسائل التعليمية، ثم وضع الاختبارات، وإصدار الأحكام على المتعلمين، وفق نتائج اختباراتهم، فقد أصبح دوره يركز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها، بما يحقق الفهم للمتعلمين، فهو المخطِّط، والموجه، والمرشد، والمدير، والمقيِّم للعملية التعليمية، بما يضمن مشاركة المتعلم بحرية أكبر، واكتسابه المهارة والقدرة على الاتصال، واستثارة دافعيته وتحفيزه، وتنشيط طاقاته وقدراته وبناء شخصيته، وتمكينه من الحصول على أحدث ما توصل إليه العلم، في شتى المجالات، ولا شك أن هذا كله يتطلب من المعلم أن يكون على معرفة بالبيئة التعليمية، وخصائص المتعلمين، ومهاراتهم وقدراتهم والاستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة، والمهارة العالية في توظيف ودمج تقنية الاتصالات والمعلومات في عمليات التعليم والتعلم.

ومن خلال ذلك، يمكن أن نُجمِل دور المعلِّم، في عصر تقنية المعلومات والاتصالات، في المجالات الأربعة التالية:

١. تخطيط وتصميم التعليم والتعلم.
٢. دمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليات التعليم والتعلم.
٣. إدارة عمليات التعليم والتعلم، وتحفيز المتعلمين، وتشجيع تفاعلهم.
٤. تعزيز وتطوير مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.
٥. تقويم التعليم والتعلم، واستثمار ذلك في التطوير المستمر.

وهكذا يتبيّن لنا أن أحد الأدوار المهمة للمعلم -في عصر تقنية المعلومات والاتصالات-، هو دمج وتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم.

دمج التقنية بالتعليم.

إن دمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم، ليس ترفاً ولا أمراً ثانوياً، وإنما هو أمر حيوي ومبرر، نظراً لما يترتب على ذلك من فوائد كبيرة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، يمكن تلخيص هذه الفوائد، فيما يلي:

١. يجعل التعلم أكثر سرعة وتكيفاً.
٢. يحوّل التعليم إلى عملية إنتاجية.
٣. يُصبح التعليم أكثر واقعية.
٤. يُتيح الفرصة للجميع أن يتعلم.
٥. يُثري التعلم بمصادر ووسائط تعليمية متعددة، ومتكاملة ومتنوعة.
٦. يُزيد المشاركة الإيجابية للمتعلمين في عملية التعلم.
٧. يوفر أنماطاً غير تقليدية للمتعلمين، (التعلم الإلكتروني، التعلم التعاوني، التعلم الفردي).
٨. يوفر مصادر معلومات متعددة داخل القاعات الدراسية وخارجها.
٩. يطور مهارات المتعلمين الأساسية للنجاح في بيئات العمل الحديثة، ومن ذلك تطوير قدرة المتعلمين على:
   - جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتأليفها.
   - استخلاص النتائج والخروج بالتعميمات، بناء على المعلومات التي يتم جمعها.
   - فهم محتوى المادة الدراسية، والقدرة على جمع المعلومات الإضافية، حسب ما تقتضيه الحاجة.
   - إعداد المتعلم المعتمد على ذاته.
   - التفاعل مع الآخرين بطرق أصيلة ومناسبة.
   - زيادة الدافعية نحو التعلم.
   - تغيير التنظيم الاجتماعي للفصول الدراسية، بحيث تكون متمركزة حول المتعلم.
   - تعزيز التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمدارس الأخرى.
   - تحفيز الإبداع والعمل التعاوني.

إن دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم: يعني ألّا يكون الدمج حدثاً مستقلاً عن مجريات التدريس، ومن صور ذلك أن معلم الرياضيات في المدرسة إذا أراد أن يُعلّم المتعلّمين الأشكال الهندسية، فإن بإمكانه أن يطلب منهم تصوير عدد من الأشكال الهندسية في المدرسة، ومن ثم تحضير عرض باستخدام الوسائط المتعددة؛ لعرض ما تم تصويره، وهنا يلاحظ أن الهدف هو أن يكون تعلم المتعلمين ذا معنى، ولن يكون الهدف تعليم المتعلمين كيفية استخدام تقنية الكاميرا الرقمية والوسائط المتعددة.
واستخدام التقنية في التعليم: يعنى استخدام الوسائل والبرامج العلمية الحديثة، في نقل المعلومات المنهجية للمتعلمين، بصورة أسهل وأسرع وبجهود أقل؛ للوصول إلى فهم واستيعاب كافة المعلومات، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

وللتمييز بين استخدام التقنية ودمجها في عمليات التعليم والتعلّم، نورد لك الآتي:

استخدام التقنية	دمج التقنية
حدث مستقل عن عمليات التدريس.	حدث غير مستقل عن عمليات التدريس.
تُسهل نقل المعلومة إلى المتعلمين.	تجعل من عملية التعلم؛ تعلماً ذا معنى.
يمكن الاستغناء عنها في بعض الأحيان.	مرتبطة بالعملية التعليمية ارتباطاً حيوياً، بهدف رفع مستواها وزيادة فاعليتها وكفاءتها.

وتكمن أهمية توظيف ودمج تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التربية والتعليم، في أنها تساعد على تجاوز عديد من التحديات، مثل:

التحدي	دور التقنية
النمو المضطرد في عدد المتعلمين في الفصول.	توفير نظم وأشكال تعليمية حديثة، يمكن أن تتكيف مع المشكلة، مثل: التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، مع تغيير دور المعلم من المصدر الرئيس للمعرفة، إلى منظم وموجه للعملية التعليمية.
الانفجار المعرفي	استثمار تقنية المعلومات والاتصالات في مواكبة المستجدات التعليمية والمعرفية، والتوصل إلى الحديث من المعارف والأبحاث، وتنظيمها، وتحديد أنسب الطرق لمعالجتها وتقديمها للمتعلم وتدريبه على كيفية التعامل معها.
تعدد مصادر المعرفة	ابتكار أدوار جديدة لتقنية التعليم الحديثة، لا تعتمد على الكتاب المدرسي فقط في نقل المادة العلمية، بل هناك من المصادر الكثير لتقديم المعارف إلى المتعلمين في أماكن وجودهم، مثل ما يبث بواسطة الأقمار الصناعية لبرامج تليفزيونية مفتوحة وخطية، إضافة إلى أسطوانات الليزر وأقراص الكمبيوتر والتسجيلات السمعية والبصرية المختلفة، ومواقع الإنترنت وأقراص وخلافها DVD.
محدودية زمن التعليم والتعلم	في التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني يكون التعلم متاحاً للمتعلم في أي زمان وأي مكان.
تعلم يعتمد على الاتصال في اتجاه واحد.	تجعل من الاتصال تفاعلياً متعدد الاتجاهات (بين المعلم والمتعلم وزملائه).

- سمات البيئة التعليمية التقنية.

١. تحتوي على تجهيزات بيئة تفاعلية, وتوفر مداخل متنوعة لشبكات محلية وعالمية, وبريداً إلكترو الانترنت, والأقمار الاصطناعية, وتلفزيونات تفاعلية.....إلخ.

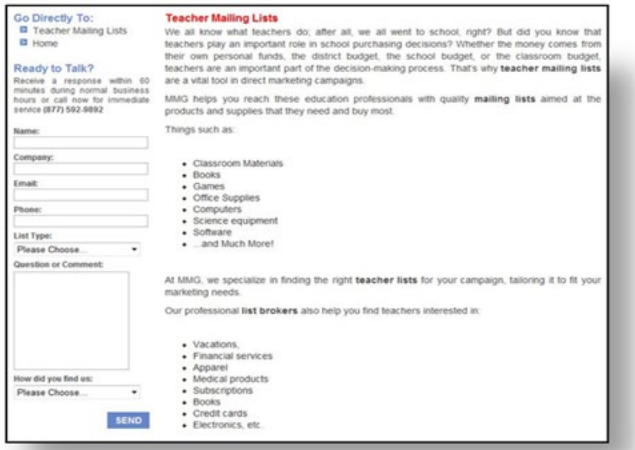
٢. تقنية تساعد على نشر المعلومات, والوثائق إلكترونياً في صور ووسائل متعددة, مما يوفر تشكيلا استبدال المعلومات, بأشكالها المختلفة عند الحاجة.

٣. تطبيقات لعمليات الاتصال المباشر بين هيئة التدريس, والمتعلمين, والإدارة التعليمية, والمنزل.

٤. تقنية تحقق التعلم النشط من خلال المتعة القائمة على الإبداع العلمي والفاعلية, مما يسمح

وبشكل عام فإن هناك مجموعة من التطبيقات المتنوعة, التي يمكن أن يُستخدم فيها الحاسب في بيئة

- المعامل الافتراضية Virtual Labs
- التعلم المعتمد على الحاسب الآلي Computer Based Learning
- تقنية VSAT: هي عبارة عن نظام اتصالات لاسلكي للاتصال عن بعد.
- السبورة الذكية (التفاعلية).
- الكتاب الإلكتروني E-Book.
- برامج التطبيقات Applications Software.
- البرامج التعليمية Tutorial Software.
- برامج العروض والوسائط المتعددة Multimedia Software
- البحث عن المعلومات Search.
- الشبكة العنكبوتية العالمية (الويب) World Wide Web.
- التخاطب الفوري أو المحادثة (الدردشة) Internet Relay Chat.
- البريد الإلكتروني E-mail
- القوائم البريدية Mailing Lists.
- النشر الإلكتروني Electronic Publisher.



- تصفية البحث: تساعد محركات البحث في تحديد المصادر التي يمكنك الاستعانة بها في التعليم والتعلّم، وبما أن هذه المحركات تأخذك إلى صفحات الويب التي تحتوي على كل الكلمات المشمولة ببحثك، فإنه يكفي لتضييق بحثك، أو تحديده أكثر، أن تضيف كلمات أخرى إلى الكلمات التي تبحث عنها؛ وهكذا تحتوي نتائج بحثك على صفحات أقل من الصفحات الشاملة جدًّا في بحثك السابق.
- استثناء الكلمات: يمكنك أن تستثني كلمة من بحثك بوضع علامة الطرح (–) قبل الكلمة التي لا تريدها (تأكد من وضع فراغ قبل علامة الطرح وتجنب وضع فراغ بعدها).
- البحث عن عبارات: يمكنك بواسطة محركات البحث أن تبحث عن عبارات بحصرها بين علامتي تنصيص (" ")، وهذه الطريقة تفيد خصوصاً عند البحث عن أقوال شهيرة أو أسماء محددة.
- اختصارات تجعل عملية البحث أكثر دقة وسرعة:

١. علامة الجمع (+): للبحث عن صفحات تحوي جميع الكلمات، مثال: التربية +التعليم.

٢. علامة الطرح (–): للبحث عن صفحات تحوي كلمات دون أخرى، مثال: التربية –التعليم.

٣. علامتا التنصيص (" "): للبحث عن صفحات تحوي عبارة معينة، مثال : "التربية والتعليم".

٤. OR : للبحث عن صفحات تحوي أيًا من الكلمات، مثال : التربية OR التعليم.

- **مستويات تفعيل استخدام تكنولوجيا الاتصالات وتقنية التعليم والتعلُّم.**

يمكن تقسيم مستويات تفعيل استخدام تكنولوجيا الاتصالات وتقنية التعليم والتعلّم في التربية إلى:

- المستوى الأول: التعلّم بمساعدة الحاسب الآلي CAI استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية.

إن من أبرز مجالات توظيف الحاسب الآلي في التعليم في مدارسنا حالياً، مايلي:

– كمادة دراسية: حيث تصبح التقنية ممثلة في الحاسب الآلي هي المحور الرئيس للدراسة.

– كأداة لتقديم المواد الدراسية.

- المستوى الثاني: التعلّم الـمُدار بالكمبيوتر CMI ويُقصد به: استخدام الحاسب الآلي في إدارة عمليات التعلّم المختلفة مثل:

برامج خِـــــدمــة المعـــلم Software Teacher Utilities؛ ويطلق عليها Teacher Utilities and Student Management Programs. فالمعلم يقضي كثيراً من الوقت في عمله، وتصحيح الاختبارات، وإعداد خطة الدراسة، وتنظيم أنشطة المتعلمين، ومراجعة الأعمال اليومية؛ لذلك ظهرت العديد من البرامج التي يمكن أن تُزيح عن المعلم عناء القيام بكثيرٍ من الأعمال وخاصة الروتينية منها.

- أنظمة إدارة التعلم (LMS): هي اختصار لعبارة (Learning Management System)، وتعني نظام إدارة التعلم، وهي عبارة عن برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم التدريب، والتعليم المستمر، وأنشطة التعلم جميعها في المنشآت.

- نظم إدارة المحتوى التعليمي LCMS: تعني نظام إدارة المحتوى التعليمي، وعلى نحوٍ مغاير عن LMS، فإن LCMS تركز على محتوى التعليم. فهى تمنح المؤلفين، ومصممي المناهج، ومختصي المواد، القدرة على إنشاء وتطوير وتعديل المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية.

- ويكون ذلك بوضع مستودع repository، ويحوي العناصر التعليمية Learning Object لجمع المحتوى الممكن؛ بحيث يسهل التحكم فيها، وتجميعها وتوزيعها وإعادة استخدامها، بما يناسب عناصر العملية التدريبية، من مدرب ومتدرب، ومصمم مناهج، وخبير للمقرر.

- نظام إدارة المحتوى CMS: يعني نظام إدارة المحتوى فقط، ورغم تعريفنا لأنظمة إدارة التعلّم (LMS)، وأنظمة إدارة المحتوى (LCMS) تحت عنوانين مختلفين، إلا أنهما يكمّل بعضهما بعضاً. فإذا ورد مصطلح (CMS) ويعني نظام إدارة المحتوى فقط، ومن ثم ورد (LCMS) ليكون المظلة التي تغطي (LMS) و (CMS).

إن استخدام الإنترنت كأداة أساسية في التعليم عن بعد، يُحقق عديداً من الإيجابيات منها:

- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للنقاش مع متعلمين، أو متخصصين في المجال، من مختلف أنحاء العالم، ومن جنسيات مختلفة.
- توفير التفاعل بين المتعلم والموقع التعليمي، مما يُسهّل عرض المعلومات والوحدات التعليمية بصورة شيقة.
- قدرة المواقع التعليمية على تخزين استجابات المتعلم، ورصد ردود أفعاله وتوفير سجل تعليمي للمتعلم، يرجع له عند الحاجة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومعرفة مدى تقدمه.
- تحقيق مبادئ وأسس التعليم الفردي، التي لا يمكن تحقيقها في التعليم التقليدي، وذلك من خلال المناهج والوحدات الرقمية.
- تسهيل التعلم من أي مكان وفي أي وقت، والحصول على معلومات وبيانات بحثية مهمة.
- نشر الأعمال والآراء، والتعاون من خلال خدمات الشبكة لتحسين الأداء وحل المشكلات.
- تصميم مواقع تعليمية عن بعد، والاستفادة المهنية من خدمات الشبكة.
- تنمية المخرجات التعليمية، من خلال تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.
- تقديم تغذية راجعة فورية عند التعامل مع المواقع التعليمية.

ويُستخدم الحاسب الآلي والتقنيات المتمحورة حوله، في عدة مجالات حيوية في التعليم والتعلم، هي:

١. تصميم التعليم والتعلم.
٢. تقديم المعرفة وعرضها.
٣. مصدر للمعلومات.
٤. التواصل والتعاون وبناء العلاقات بين الأفراد.
٥. تقويم التعليم والتعلم.
٦. تنظيم البيانات والمعلومات وحفظها والتحكم بها.

- **مجالات استخدام الحاسب الآلي والتقنية في عمليات التعليم والتعلم:**

١. تصميم التعليم والتعلم.

تُوظف التقنية في تصميم أنشطة تعليمية تعلمية تساعد المتعلمين على البحث والتقصي؛ لبناء المعرفة. وفي مايلي نماذج لأنشطة تعليمية صفيّة مدمجة بالتقنية:

النشاط	المادة	الصف الدراسي	أنشطة مدمجة بالتقنية
الأول	الرياضيات	الأول الثانوي	يجمع المتعلمون بيانات حول أسعار النفط، وأعداد الوفيات، وأسبابها المختلفة – من الإنترنت- وكذلك تقديرات المتعلمين من قاعدة بيانات-يوفرها المعلم- ويُجدولونها، ويمثلونها بمخططات بيانية -(أعمدة، دوائر، منحنى)- ثم يفسرونها، ويطرحون توقعاتهم المستقبلية بناءً عليها، ويُناقشون أفضل المخططات البيانية، ومميزاتها وأيها أفضل في كل حالة من الحالات. ويقيّم المعلم تقدم المتعلمين؛ من خلال المؤشرات التالية: دقة تمثيل البيانات، شرح التوقعات وسببها، العمل ضمن مجموعة، جودة عرض المجموعة. ويمكن استثمار هذا الدرس في مواد أخرى، مثل: العلوم، التربية الوطنية، كما يمكن استثماره في توجيه المتعلمين وإرشادهم.
الثاني	لغتي الجميلة	الأول الابتدائي	يؤلف المتعلمون قصة يبدأها المعلم بقوله: "في يوم من الأيام كان أحمد يسير في الطريق ووجد..."، وتضيف كل مجموعة من المتعلمين جملة كاملة إلى القصة، ثم تُعرض إضافات المجموعات في عرض تقديمي – على أن تكون إضافة كل مجموعة في شريحة من شرائح العرض-، ويُطلب منهم تلوين اللام الشمسية باللون الأصفر، واللام القمرية باللون الأزرق، مع وضع صورة معبرة عن الجملة في الشريحة، ويُشجع المعلم المتعلمين على التعاون في العمل، ويقيّمُ تعلمهم، من خلال المؤشرات التالية: صحة الجمل التي يُضيفونها، دقة الصور في التعبير عن المعنى، والتي تدل على فهم معاني الكلمات، دقة تلوين اللام الشمسية والقمرية.
الثالث	المكتبة والبحث	المرحلة الثانوية	يبحث المتعلمون في الإنترنت عن الكتب التي تناولت موضوعاً معيناً، ثم يفرغون معلومات هذه الكتب في بطاقات، ومن ثمّ يستثمرون هذه البطاقات في تصميم قاعدة بيانات علمية يسهل البحث فيها، والوصول إليها، وتحدد مفاتيح البحث، ويقيّم المعلم تعلم المتعلمين، من خلال المؤشرات التالية: جودة وصف الكتب، وسلامة الوصف من الأخطاء، دقة البحث في الإنترنت، جودة قاعدة البيانات المصممة.

النشاط	المادة	الصف الدراسي	أنشطة مدمجة بالتقنية
الرابع	الحديث	المرحلة الثانوية	يدرس المتعلمون الحديث عن طريق البحث في الإنترنت، وموسوعات الحديث على الأقراص، ويُخرِّجون الحديث (الصحيح، والضعيف) ويعددون رواياته المختلفة، ويبحثون عن رجال الإسناد، وأقوال العلماء فيهم، ومن ثم يقارنون بين الروايات، من حيث السند والمتن، وأقوال العلماء فيها، ثم يرسمون شجرة إسناد الحديث مستخدمين برنامج الخرائط الذهنية، أو أي برنامج للرسم، ويقيِّم المعلم تعلم المتعلمين، من خلال المؤشرات التالية: دقة اختيار كلمات البحث، صحة تحديد الروايات، استخدام الإنترنت والموسوعات، صحة ودقة المقارنة بين الأسانيد، استخدام الحاسب الآلي في رسم شجرة إسناد الحديث.
الخامس	العلوم	المرحلة المتوسطة	يجمع المتعلمون - في مجموعاتهم- معلومات عن أنواع الزهور، وأشكالها المختلفة، ومكونات كل نوع، من الإنترنت والموسوعات العلمية، ثم يُصمِمون "مدونة" على الإنترنت باسم المجموعة، مضمنينها المعلومات التي جُمعت عن أحد الأنواع، ثم يطلعون على مدونات المجموعات الأخرى، ويعلقون عليها، ويتابعون تعليقات المجموعات الأخرى على مدونتهم، ويقيِّم المعلم تعلم المتعلمين، من خلال المؤشرات التالية: استيفاء البحث كل أنواع الزهور، تطبيق مهارات العمل التعاوني في المجموعة الواحدة، ومع بقية المجموعات، جودة التعليقات المضافة للمدونات.

٢. تقديم المعرفة وعرضها ونشر الأفكار.

تتيح ثروة كبيرة من البرمجيات وأدوات التقنية ،مثل: الكاميرا الوثائقية، أجهزة عرض البيانات، التطبيقات البرمجية للعروض التقديمية، الماسحات الضوئية، وآلات التصوير الرقمية؛ للمعلم أن يعرض الدروس على المتعلمين بشكل سلس ومشوّق وجذاب، إلى جانب ما تتيحه هذه التقنية من استخدام وسائط متعددة، وخرائط رقمية، وأشكال تنظيمية وانسيابية، وخرائط مفاهيمية، ورسوم بيانية، كما تتيح للمتعلمين إنشاء عروض تقديمية بالوسائط المتعددة، وعرضها داخل حجرة الصف، ونشرها على الإنترنت أو من خلال وسائل إعلام أخرى.

فيمكن للمتعلمين، مثلاً: إضافة صور وأصوات، ومقاطع فيديو، ورسوم متحركة، ونص تشعبي لأعمالهم، وعروضهم المنشورة. وتستطيع مجموعات المتعلمين العمل على الملفات المخزنة مركزياً؛ من خلال إضافة بعض العناصر إلى أعمال بعضهم مع بعض، وتحريرها، ثم نشر النتائج على الموقع الإليكتروني كعرض تقديمي متعدد الوسائط، أو فيديو رقمي، أو في نسخة مطبوعة.

ومن أمثلة توظيف الحاسب الآلي والتقنيات المتمحورة حول تقديم المعرفة وعرضها ونشر الأفكار: تصوير معلم الرياضيات الزوايا في بيئة المتعلم المحيطة به بكاميرا رقمية، ثم عرضها على المتعلمين كمعلومة أو كنشاط تعلم، يُبني عليه مجموعة من الأسئلة مستثمراً برامج وتطبيقات العروض التقديمية، أو أن يستثمر معلم الجغرافيا برنامج (قوقل إرث) على الشبكة العالمية للمعلومات والاتصالات "الإنترنت"، في تدريس موقع المملكة العربية السعودية الجغرافي وتضاريسها وحدودها، وعرض ذلك على المتعلمين من خلال جهاز عرض البيانات (Data Show Projector).

٣. مصدر للمعلومات.

إن سهولة الحصول على المعلومات إلكترونياً من الإنترنت أو من الوسائط مثل: الاسطوانات المدمجة، الأقراص الصلبة وفر للمتعلمين كمية من المعلومات، لم يكن أحد يحلم بها منذ عقد مضى، ويمكن للمتعلمين استخدام الإنترنت لقراءة أحدث التقارير الإخبارية، أو الاستماع إليها، والحصول على المعلومات الإحصائية الحديثة من مصادرها الأصلية، والوصول إلى بعض المواد، مثل: الدوريات، المجلات الإليكترونية، كما يمكن للمتعلمين من خلال الزيارات الافتراضية التجول في متحف ما، ومشاهدة المجموعات الأثرية، والحفريات، والاستكشافات البحرية، والحصول على المعلومة المباشرة، والثرية عن كل قطعة، ويمكنهم تتبُّع رحلات (رواد الفضاء) إلى الفضاء الخارجي، والتجول في مدينة ما من خلال برنامج (قوقل إرث)، أو القيام بزيارة افتراضية لمنجم ما، والتعرف على طبيعة العمل بهذا المنجم ومراحله، ويمكنهم أن يقوموا برحلة سفاري افتراضية، في الغابات التي تعيش فيها مختلف الحيوانات وفي بيئتها الطبيعية. وهكذا، فإن تقنية الاتصالات والمعلومات بتطبيقاتها المتعددة، قد نقلت التعلم إلى أفق أرحب وأشمل.

٤. التواصل والتعاون وبناء العلاقات بين الأفراد.

- تستطيع باستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات، التواصل مع العلماء والخبراء والأقران في مواقع شتى من الكرة الأرضية، وهو ما يُمكّنك من الحصول على المعلومة من مصادرها، وفي وقت قياسي ودون عناء، كما أن ذلك يُسهِّل لك تبادل الخبرات والتجارب، وتبادل المعلومة الأحدث، كما يستطيع المتعلمون أن يتواصلوا مع نظرائهم في أنحاء العالم، ويمكنهم طرح الأسئلة على الخبراء في مجالات مختلفة، والحصول على نصائح منهم، ويمكن للمتعلمين الاشتراك في القوائم البريدية؛ لتبادل الأفكار حول مواضيع مهمة، والاشتراك في المناقشات الإليكترونية، أو مؤتمرات الفيديو التي تعطيهم فرصة التعامل مع جمهور حقيقي

- استخدام التقنية في التواصل:

التقنية	كيفية الاستثمار			الفوائد المتحققة		
	الخبراء	الزملاء	أولياء الأمور	الخبراء	الزملاء	أولياء الأمور
البريد الإلكتروني	• الاشتراك في القوائم المتخصصة. • الاستفسار عن بعض المسائل.	• تبادل المعلومات والبيانات. • تبادل المواد التعليمية (الصور والفيديو والبرامج).	• إرسال النتائج. • الدعوة لحضور اللقاءات والمناسبات. • متابعة أوضاع المتعلم السلوكية.	• زيادة الخبرة.	• سهولة تداول المعلومات.	• سهولة التواصل مع أولياء الأمور. • قلة التكلفة المادية. • ضمان وصول المعلومة.
موقع المدرسة الإلكتروني	• نشر مقالاتهم وأوراقهم العلمية. • عرض تجاربهم العلمية. • نشر الكتب الخاصة بهم.	• عرض الأخبار المتعلقة بهم (تميز، حصوله على شهادة،...إلخ) • المشاركة في النماذج.	• عرض نتائج المتعلمين. • فتح مجال للتعبير عن آرائهم.			

التقنية	كيفية الاستثمار			الفوائد المتحققة		
	الخبراء	الزملاء	أولياء الأمور	الخبراء	الزملاء	أولياء الأمور
منتديات النقاش	• استضافتهم للإجابة عن أسئلة المتعلمين.	• تبادل الخبرات.	• طرح ما يهم أولياء الأمور من مناقشات.			
رسائل الجوال	• التواصل بتهنئتهم.	• إرسال التهاني.	• إرسال النتائج. • إرسال الحالات الخاصة كالغياب والتأخر... إلخ. • الدعوة للمناسبات.		• تعميق العلاقات الإنسانية.	

كما أن تقنية المعلومات والاتصالات تُتيح لك التواصل مع أولياء الأمور، من خلال وسائط مختلفة، لإطلاعهم على مستويات أبنائهم، والتعاون معهم للوصول بالمتعلمين إلى مستويات أفضل دراسياً، كما أن بإمكانك التواصل مع زملائك في التخصص، من خلال الشبكات المهنية؛ ليعرف بعضكم بعضاً مهما تباعدت مسافاتكم، وتتبادلوا الخبرات والتجارب الثرية، وتناقشوا مشكلاتكم، وتُثروا معرفتكم التخصصية الحديثة.

وهكذا فإن تقنية المعلومات والاتصالات تمكنك من التواصل والتعاون، وبناء العلاقات الوثيقة مع الآخرين بصور مختلفة، ومن خلال وسائط متعددة.

٥. تقويم التعليم والتعلم باستخدام التقنية.

تلعب تقنية المعلومات والاتصالات دوراً مهماً في عمليات التقويم، من خلال التطبيقات البرمجية، التي تخدم عمليات التقويم، فيما يتعلق بطرح الأسئلة؛ من خلال: بنوك الأسئلة، أو التصحيح الإلكتروني، أو تقديم التغذية الراجعة على التقويمات الإلكترونية، أو تقديم الأدلة والشواهد على تحقيق نواتج التعلم؛ التي تمثل مجموعة من المحكّات التي يستند إليها في التقويم الحقيقي، إلى جانب التطبيقات التي تُستخدم في رصد النتائج أو تحليل البيانات أو تفسير النتائج.

مجالات استخدام التقنية في عمليات التقويم:

- المحتوى التعليمي مركز عمليات التقويم :عندما ينظر إلى التقنية كأداة لإيصال التعليم والاتصال أو البحث عن المعلومات؛ فإن تعلم المتعلمين يقاس من خلال إجادة أهداف المحتوى التعليمي بدلاً من إجادة استخدام التقنية ذاتها. ويجب أن تتسق استراتيجيات تقويم تعلم المتعلمين من خلال العمليات المعززة بالتقنية. إن تعلم المتعلمين من خلال مشاريع التعلم التعاوني، وفرق العمل التي تنتهي عادة بمنتجات المتعلمين، التي استخدمت التقنية فيها، مثل: عروض الوسائط المتعددة، لا يمكن تقويمها باستخدام الأساليب التقليدية.

- هناك استراتيجيات أخرى أكثر ملاءمة في تقويم تقدم المعرفة في المحتوى التعليمي ضمن أنشطة التعلم، تتضمن وضع محكات (Rubrics) تُبنى من قبل المعلم بشكل دقيق، تساعده في صنع القرارات المتعلقة بمهارات المتعلمين وكفاءاتهم، وقدراتهم، ومواقفهم ضمن عمليات التعلم.

- استخدام التقنية في إعداد الاختبارات وإدارتها؛ حيث يُستخدم الحاسب الآلي في تصميم وبناء الاختبارات، وتقديمها للمتعلمين وإدارتها وتصحيحها، وتسليمها وإعطاء تقارير شاملة لحالة المتعلمين التعليمية ومدى نموهم العلمي.

أساليب قياس وتقويم استخدام المتعلِّمين للتقنية:

- تقويم الحقيبة الدراسية Portfolio Assessment :يُعد ملف إنجاز المتعلم Portfolio شكلاً من أشكال التقويم، ويُعد نقطة تقاطع ما بين التعليم، وما توصل إليه المتعلم ونتائج تقويمه. ويعرف مختبر نورثوست التربوي الإقليمي Northwest Regional Educational laboratory ملف إنجاز المتعلم أنه: "مجموعة هادفة من أعمال المتعلم، تحكي قصة إنجازاته أو تقدمه العلمي" (arter.1995) وأضاف باريت (Barrett200) إلى تعريف ملف إنجاز المتعلم portfolio أنه "أداة عاكسة" فبينما تعطي أسئلة الاختبار رد فعل المتعلم في وقت معين، فإن ملف الإنجاز يعمل كنافذة للمتعلم في تسلسل زمني ومحتوى علمي كبير.

- أشكال ملفات إنجاز المتعلّمين الإلكترونية:

تتخذ ملفات إنجاز المتعلمين الدراسية الإلكترونية صيغاً عديدة، تبعاً للتقنية المستخدمة والمتوافرة، ومستويات المهارة، ويمكن تقسيمها بناء على نوعية البرامج المستخدمة في تصميمها على النحو التالي:

- تنشأ أكثر المجموعات الأساسية من خلال برمجية العروض التقديمية مثل (Power Point)، وتقوم هذه البرمجية بعرض المعلومات بطريقة خطية وغير خطية.
- برمجيات الوسائط المتعددة مثل (Hyper Studio)، وتسمح بربط وعرض نماذج العمل المختلفة.
- برامج التأليف المتقدمة مثل (Macromedia Autherware)، وتسمح بإنشاء واجهات ملفات إنجاز المتعلمين الدراسية بشكل أكثر تطوراً.
- برامج قواعد البيانات Relational Databases مثل: (Access)، من أجل تنظيم نماذج أعمال المتعلمين، وبالتالي يمكن تخزينها واستدعاؤها ومقارنتها وتحليلها.
- حقائب مصممة على الإنترنت، تساعد المتعلمين في عرض إبداعاتهم، وتنظيمها، وتقديم تصاميم متنوعة، وتسمح بيئة الإنترنت للمتعلمين بالمحافظة على أعمالهم، وتطويرها، والإطلاع عليها، في أي وقت من خلال بيانات الدخول، وغير ذلك من المميزات.

وهكذا، فإن تقنية المعلومات والاتصالات قد نقلت التقويم وعملياته إلى فضاء أرحب وأشمل، وسهّلت الكثير من العمليات المعقدة، التي تتطلب جهداً مضنياً، ووقتاً طويلاً، وفِرقاً كبيرة من العاملين.

٦. تنظيم البيانات والمعلومات وحفظها والتحكم بها.

أحدثت تقنية المعلومات والاتصالات نقلة نوعية في تنظيم البيانات والمعلومات، وحفظها وإدارتها. نشير إلى صور من تنظيم البيانات والمعلومات، وحفظها والتحكم بها.

حيث يمثل الحاسب الآلي بمكوناته ونظمه التشغيلية وتطبيقاته البرمجية، صورة مصغرة لتنظيم البيانات، والمعلومات، وحفظها، والتحكم بها، وهي الصورة الأقرب إليك، التي تتعامل معها بشكل مستمر.

ومن الصور الأخرى لتنظيم البيانات والمعلومات، وحفظها والتحكم بها، الفهارس الحاسوبية أو الإلكترونية ومحركات البحث، حيث وضعت معظم المكتبات الفهارس الإلكترونية بدلاً من الفهارس التقليدية، وأصبحت تستخدم بالإضافة إلى ذلك المقتنيات المتاحة على الخط المباشر.

وتُتيح بطاقة الفهارس الإلكترونية البحث باسم المؤلف أو الموضوع، أو العنوان، ويمكنها حصر بحث عن المعلومات التي نُشرت من قبل، أو معلومات نشرت في تاريخ محدد.

)، أو المتوفرة من خلالCD-ROMوتتكون مقتنيات المكتبة الإلكترونية من: مصادر المعلومات الإلكترونية المختزنة على الأقراص المرنة، أو الأقراص المدمجة (البحث بالاتصال المباشر أو عبر الشبكات كالإنترنت.

ومن ذلك أيضا المواد المرجعية الإلكترونية، وتتنوع مصادر المواد المرجعية الإلكترونية وأوعيتها، فقد يتطلب الحصول عليها استخدام البحث بالاتصال المباشر، أو أقراص الليزر المتراصة (CD-ROM) أو الإنترنت، أو الوسائط المتعددة، أو الدوريات الإلكترونية، أو أقراص الـــــــــــ (DVD)، ومن المواد المرجعية الإلكترونية التي قد تجدها على أقراص الليزر المتراصة أو على شبكة الإنترنت: الموسوعات، الحوليات، الدوريات، المعاجم الإلكترونية، أدلة الأسماء، المعلومات الشخصية، صفحات المواقع الشخصية، وغيرها.

إعداد المتعلِّمين لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم.

لاشك أن دمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم، يحتاج إلى عديدٍ من المهارات، منها ما يتعلق باستخدام الحاسب، أو الإنترنت، ومنها ما يتعلق بمهارات الدمج والتعلم.

ولاشك أن هذه المهارات مطلوبة في حق المعلم والمتعلم، لكنها في حق المعلم أهم، إذ أن دوره إكساب المتعلِّم مهارات استخدام التقنية أو توظيفها ودمجها.

المهارات الست الأساسية لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعلم:

المهارات الست الأساسية هي: نموذج عملي يبين كيف يمكننا حل مشكلة معلوماتية، حيث يتضمن هذا النموذج ست مهارات للحل الناجح للمشكلة المعلوماتية.

وهذه المهارات الست هي:

- المهارة الأولى: تحديد المهمة.
- المهارة الثانية: استراتيجيات البحث عن المعلومات.
- المهارة الثالثة: تحديد مكان المعلومات، وكيفية الوصول إليه.
- المهارة الرابعة: استخدام المعلومات.
- المهارة الخامسة: تركيب المعلومات.
- المهارة السادسة: تقييم المعلومات.

أولاً: تحديد المهمة:

يقصد بها تحديد الغرض من المعلومات، وطبيعة الحاجة إليها، وهي إحدى الخطوات التي يقرر فيها المتعلم ما يجب عمله، وما يحتاجه من معلومات، وهذه الخطوة تمثل إحدى المشكلات التي يواجهها المتعلم في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعلم، إذالم يُحدد له ما يُتوقع منه إنجازه.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلم لهذه المهارة
١. تحديد المشكلة.	• تحديد ما المطلوب في مهمة ما. • معرفة أن هناك حاجة للمعلومات لأداء المهمة. • اختيار المواضيع، أو تحديدها، أو توسيعها. • صياغة أسئلة، تستند إلى المواضيع، أو الأفكار، أو المفاهيم الرئيسة والمواضيع الفرعية.
٢. تحديد المعلومات اللازمة.	• تمييز الكلمات الأساسية (المفتاحية) المتضمنة في السؤال أو المهمة. • معرفة أن المهمة الأدائية التي يكلف بها تتطلب معلومات حقيقية (تعبر عن حقائق)، من ثلاثة مصادر معلوماتية على الأقل. • تحديد الجمل التي تحتاج إلى أدلة مساندة. • إدراك الحاجة إلى جمع معلومات من الأفراد، باستخدام أسلوب المقابلة، أو المسح، أو الاستبيان.

ثانيا: استراتيجيات البحث عن المعلومات.

يقصد باستراتيجيات البحث عن المعلومات: تحديد مصادر المعلومات المتوفرة، والبديلة، والمناسبة لطبيعة المعلومات التي نحتاجها، وتعد هذه المهارة مدعاة للتوسع في التفكير بشكل أشمل وبطريقة إبداعية.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلم لهذه المهارة
١. تحديد جميع المصادر المحتملة.	• وضع قائمة بمصادر المعلومات المحتملة -البشرية، والمكتوبة- لغرض ما. • خوض التجربة بأنفسهم لجمع المعلومات للغرض المحدد. • إدراك إمكانات الشبكة العالمية للمعلومات والاتصالات "الإنترنت" (التصفح، البحث، البريد الإلكتروني، خدمات النشر، الكتب الإلكترونية، خدمات السؤال والجواب، منتديات النقاش المختصة...) في الوصول إلى المعلومات. • سؤال المعلم أو أمين مصادر التعلم أو الأقران أو المختصين، عما إذا كان هنالك مصادر جديدة عبر شبكة الإنترنت للحصول على المعلومة المستهدفة. • تحديد المصادر الإلكترونية التي تتضمن معلومات ذات علاقة بالغرض أو المشكلة التي يبحث عنها، مثل (الأقراص المدمجة، قواعد البيانات والمعلومات، الأقراص الصلبة الخاصة بمركز مصادر التعلم...)
٢. اختيار أفضل المصادر.	• تحديد أي المصادر أفضل في الحصول على المعلومة المستهدفة المرتبطة بالمهمة الأدائية. • اختيار المقاطع أو الصور أو الأشكال أو الرسوم البيانية الأنسب لطبيعة المعلومة. • استثمار مجموعات النقاش في إثراء المعلومة وتناولها من أبعاد مختلفة، واستثمار ذلك في المهمة الأدائية المطلوبة منهم. • تمييز المصادر الأكثر مناسبة للحصول على المعلومة الموثوقة، والحديثة، والمفهومة، والواضحة، والمفيدة، والمتوفرة.

ثالثا: تحديد مكان المعلومات وكيفية الوصول إليه.

ايجاد مصادر المعلومات، وكيفية الوصول إلى المعلومات في هذه المصادر.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلمين لهذه المهارة
١. تحديد المصادر.	• تحديد مواقع المصادر في مراكز مصادر التعلم. • استخدام محركات البحث المختلفة عبر الشبكة العالمية للمعلومات والاتصالات "الإنترنت". • إيجاد مصادر من خلال تصنيف ديوي العشري. (المرحلة الثانوية). • إيجاد مصادر مختلفة من أنحاء مختلفة في مجتمعهم. • التخطيط لمقابلة مصادر المعلومات البشرية، مثل (مختص في مجال ما، أو مسؤول، أو مارس ميداني، ...).
٢. الحصول على المعلومات من داخل المصدر.	• استخدام فهارس الكتب في تحديد المعلومة المرغوبة. • استخدام جداول المحتويات. • تحديد أماكن محددة على الخريطة. • استخدام أداة بحث في موسوعة إلكترونية؛ للوصول إلى الجزء أو المعلومة المرغوبة. • تصفح المواقع الإلكترونية؛ للحصول على المعلومة المرغوبة. • استخدام أدوات بحث مختلفة في المواقع الإلكترونية.

رابعاً: استخدام المعلومات.

تعني: تطبيق تلك المعلومات بهدف إنجاز المهمة المعلوماتية المحددة، تحت إشراف المعلم.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلم لهذه المهارة
١. الانهماك مع المعلومات (اقرأ، اسمع، شاهد).	• الإصغاء والفهم. • مشاهدة فيلم وثائقي تلفزيوني وتمييز المعلومات المرغوبة وذات الصلة. • إجراء مقابلة شخصية؛ للحصول على المعلومة من خلال اللقاء المباشر، أو عبر وسائل الاتصال المختلفة الهاتف أو مؤتمرات الفيديو، أو محادثات الصوت والصورة، أو الصوت فقط عبر الإنترنت. • الحصول على المعلومات من المصادر البشرية، من خلال الاتصالات الإلكترونية غير التزامنية: البريد الإلكتروني، والرسائل النصية، والشبكات الاجتماعية. • قراءة أشكال بيانية مختلفة وفهمها وتفسيرها. • التفاعل مع موقع إلكتروني تفاعلي.
٢. استخلاص المعلومات ذات الصلة.	• سرد النقاط الأساسية ذات الصلة بموضوع أو سؤال محدد. • إبراز جملة المعلومات ذات الصلة من مجلة علمية، أو موقع إلكتروني، أو أي مصدر آخر. • تلخيص المعلومات ذات الصلة تلخيصاً لا يخل بالمعنى. • قص ولصق المعلومات ذات الصلة من مصدر إلكتروني، في حدود الاقتباس المسموح به، وتوثيق مصدرها بشكل صحيح. • تحميل الملفات المرفقة والقصاصات الفنية. • إيراد المعلومة المناسبة في المكان المناسب من أي مصدر من مصادر المعلومات.

خامساً: تركيب المعلومات:

تعني: تأليف أو دمج المعلومات من مصادر متنوعة وتقديمها، لتحقيق الحاجة المعلوماتية كما هي محددة.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلم لهذه المهارة
١. تنظيم المعلومات الواردة من عدة مصادر.	• الربط بين المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة. • تنظيم أجزاء مختلفة من المعلومات بأشكال مختلفة وفي صور كلية منطقية. • استخدام معالج الكلمات لمراجعة التسلسل والانسياب، أو خطة المحتوى في تقرير ما، أو بحث أو مشروع. • جمع معلومات من مجموعات من المصادر المختلفة، الورقية، والإلكترونية، أو الملاحظات الشخصية. • ترتيب وإعادة ترتيب المعلومات باستخدام برنامج (البوربوينت)، أو أي برنامج عرض تقديمي آخر، متعدد الوسائط.
٢. تقديم النتيجة.	• تقديم عروض باستخدام الوسائط المتعددة، أو التطبيقات الإلكترونية الأخرى للعروض البيانية. • تمثيل صور ساكنة في وسائط مختلفة. • استخدام برنامج (البوربوينت) أو أي برنامج عرض آخر، لعرض البيانات والمعلومات. • إعداد خرائط وتعيين الأسماء عليها. • إعداد أشكال تمثيلية للمعلومات الجغرافية. • استخدام برامج النشر المكتبي أو أدوات أخرى، لتمثيل البيانات التي تم جمعها أثناء مهمة أدائية تتمثل في تجربة علمية، أو مشروع عمل، أو بحث إجرائي، ... • الإيراد المناسب لمصادر المعلومات الإلكترونية في السياق، أو في القوائم الببليوغرافية (قائمة بالكتب الخاصة بمؤلف، أو ناشر أو وطن أو فكرة معينة أو موضوع معين).

سادساً: تقييم المعلومات:

تعني: إصدار أحكام على مسألتين مختلفتين، هما:

- إلى أي درجة تم حل المشكلة المعلوماتية.
- عملية حل المشكلة المعلوماتية ذاتها.

ولإتقان هذه المهارة، أنت بحاجة إلى إكساب المتعلم مهارتين فرعيتين، هما:

المهارات الفرعية	الصور التي تمثل اكتساب المتعلم لهذه المهارة
١. الحكم على النتيجة(الفاعلية).	• تقييم عروض المصادر المتعددة، فيما يتعلق بالمحتوى والشكل. • تقييم مساره في تجاربه العلمية، أو مشروعاته التعلمية، أو أداء مهماته الأدائية، ... • تقييم مصادر مختلفة (عرض تلفزيوني، قاعدة بيانات إلكترونية، موقع إلكتروني، كتاب إلكتروني، كتاب ورقي، مجلة علمية، ..)، وتحديد الأنسب منها، (ثلاثة مصادر على الأقل). • تقييم مشاريعه استناداً إلى محكات محددة مسبقاً.
٢. الحكم على العملية (الكفاية).	• وضع محكات لتقييم عملية ما، مثل "بحث في النشاط السكاني في المملكة العربية السعودية". • تقييم ثقته في نتائج اختبارات تجريبية في سياق متقدم لمادة (التاريخ) مثلا. • النظر بعمق في مدى إجادته لاستخدام المصادر الإلكترونية بكفاءة طوال فترة العمل في مشروع ما. • المقارنة بين الزمن اللازم لأداء مهمة ما، وبين الزمن الذي استغرقه لأداء المهمة نفسها. • التفكير في مستوى الجهد والوقت اللذين بذلهما في أداء المهمة.

وهكذا - أخي المعلم- عندما تنمي المهارات الست الأساسية (السابقة) لدى المتعلمين، ستكون قد حققت نتائج مهمة، وعزّزت لديهم مهارات مهمة وضرورية للتعلم، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

١. تنمية مهارات حل المشكلات، والتفكير المركب، ومهارات إدارة المعلومات.
٢. تمكينهم من استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، بثقة وقناعة بأهميتها في مساعدتهم في أداء مهماتهم، وأعمالهم وتعلمهم.
٣. تعزيز مهارات التعلم الذاتي والفردي، وتمكنهم من الحصول على المعرفة من مصادر متنوعة.
٤. تنمية التعلم التعاوني التشاركي النشط، الذي يصبح المتعلمون فيه قادرين على التوجيه الذاتي لتعلمهم.

كما أن إتقان المتعلمين لهذه المهارات الست يعود بالفائدة عليك في أمور كثيرة، نجملها في النقاط التالية:

١. ييسر عليك عملية دمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم، على اعتبار أن المتعلمين يمتلكون المهارات التي تمكنك من ذلك.
٢. يساعدك في تغيير دورك من مقدم للمعلومة، إلى مدرب وموجه ومرشد ومدير لعمليات التعلم.
٣. يساعدك في توظيف أدوات التقنية في عمليات التعليم والتعلم بسهولة، حتى ولو لم يكن المتعلمون متقنين لاستخدام تلك الأدوات.

◆ مفاهيم في تقنية المعلومات والاتصالات التعليمية:

عرّفت الجمعية الأمريكية (جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، 1992) التقنية والاتصالات التربوية أنها: (التقنيات التعليمية نظرية، وممارسة وتصميم العمليات، والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها من أجل التعلم).

- التعليم الإلكتروني: E.Learning: يعرفه زيتون، (1426هـ)، أنه: (تقديم محتوى تعليمي "إلكتروني" عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلِّم ومع أقرانه، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة Synchronous، أم غير متزامنة Asynchronous ، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلُّم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلُّم أيضاً من خلال تلك الوسائط).

- التفاعل في التعليم الإلكتروني: يشير زيتون،(1426هـ)،إلى أن التفاعل في التعليم الإلكتروني نوعين، هما:التفاعل المتزامن، والتفاعل غير المتزامن. ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

- التفاعل المتزامن Synchronous Interaction ، يعني: التفاعل الحي الذي يتم في الوقت ذاته، ويتم فيه التواصل بين المتعلم والمعلم، أو المتعلم وأقرانه في اللحظة ذاتها، وهو ما يطلق عليه التعليم الإلكتروني الحي Live e-learning أو التعلم التزامني Synchronous learning، ومن صور ذلك أن يطرح المعلم على المتعلمين سؤالاً، فيقوم المتعلمون بالإجابة عنه في التو، من خلال عدد من الأدوات Tools أو التطبيقات Applications التي تستخدم في شبكات الحاسب الآلي، لإتمام هذا التفاعل كغرف المحادثة Chat Rooms، واللوحة البيضاء التشاركية Shared White Board ، ومؤتمرات الفيديو Video Conferences ، أو المؤتمرات السمعية audio Conferences.

- التفاعل غير المتزامن Asynchronous Interaction ، يعني: التفاعل الذي يتم فيه التواصل بين المعلم والمتعلم، أو المتعلم والأقران، بشكل غير متزامن.

أي أنه لا يتم في نفس اللحظة، بمعنى أنه يوجد فاصل زمني بين الرسالة التي يبعثها المعلم إلى المتعلم، أو المتعلم إلى الأقران، وبين تلقيه رداً عليها، كأن يبعث المعلم إلى أحد المتعلمين رسالة يطلب منه الإجابة عن سؤال معين، فيقوم المتعلم بالرد عليها في وقت لاحق، ومن بين الأدوات Tools والتطبيقات Applications التي تستخدم لإتمام التفاعل غير التزامني، البريد الإلكتروني e-mail، والقوائم البريدية Mailing Lists، ومجموعة الأخبار News Group، ولوحات النقاش الإلكترونية Threaded Discussion، ومنتدى الويب Web Forums، ومنتدى النقاشDiscussion Forums (القرني، 1427هـ).

الفصل الثامن

إدارة بيئة تعليمية

الأهداف

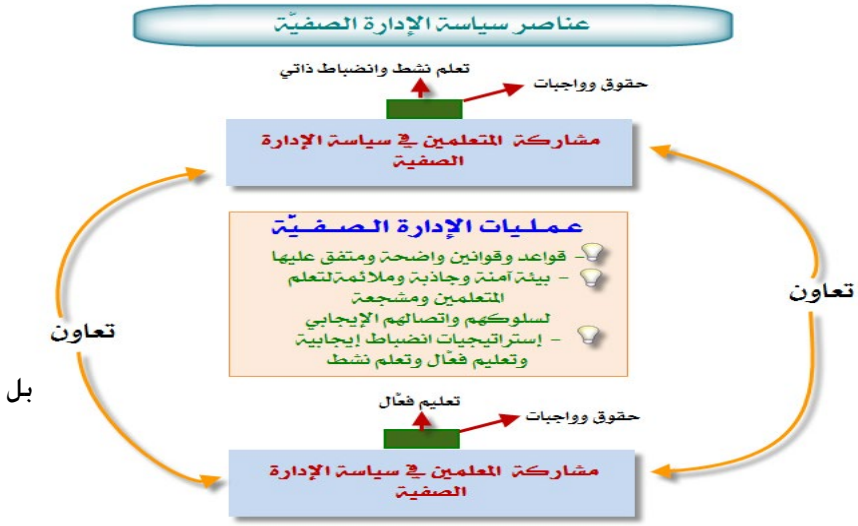
سيُساعِدُك هذا الفصل – إن شاء الله – على أداءِ عملِك طِبقاً للمعايير المهنية للمعلِّم، وستصبح في نهايته قادراً على أن:

١. تُدركَ مفهومَ إدارة الصف، وعناصرَها، وأهميتَها، ومهماتِها.
٢. تُوظفَ استراتيجياتِ إدارة الصف بالشكل الأمثل؛ لتحسين تعلّم المتعلمين، وتحصيلهم.
٣. تستثمرَ مهارات وأساليب التواصل مع المتعلّمين وأولياء الأمور؛ بشكل إيجابي، في إدارة بيئة التعلّم؛ لتحسين تعلّم المتعلمين، وتحصيلهم.
٤. تُحسِنَ التعامل مع الأنماط المختلفة لسلوك المتعلمين، في بيئة التعلّم، في ضوء معرفتك للأنظمة واللوائح المتعلقة بها.
٥. تدركَ المعرفة الأساسية المتعلقة بظاهرة العنف المدرسي، وأسبابــها، ومظاهرها، وآثارها، وسبل علاجها.

حيث يقدِّم لك هذا الفصل: المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمةَ لتحقيق بعض المعايير المهنية المرتبطة بإدارة بيئة التعلُّم؛ وهي تتمثل فيما يلي:

المعايير المهنية ذات الصلة بالفصل السابع		
الرقم	المعيار	المعايير الفرعية
المعيار السادس	تهيئة بيئات تعلّم آمنة، وداعمة، ومحفِّزة للابتكار والإبداع.	– يهيِّئُ بيئات تعلّم آمِنة، وداعمة. – يَدعَم المتعلمين لتمكينهم من تكوين هوية شخصية، وتقدير ذاتيٍّ، وصورة إيجابية عن الذات.
المعيار السابع	قيادةُ تعلم المتعلمين بمسؤولية ومهنية.	– يَـحمِل مسؤوليةَ تعلُّم جميع المتعلمين؛ بمستوى واحد من الإتقان، والتقدم. – يوظِّف كلَّ ما بمكِنه من معلومات؛ في: التخطيط، والتنظيم للتعليم والتعلم. – يسهِم بفاعلية في التغيير الإيجابي للسياسات، والممارسات التي تؤثر في تعلم المتعلمين.
المعيار الثامن	التواصل مع المتعلمين، وأولياء الأمور، والزملاء.	– يتواصل بفاعلية مع المتعلمين؛ في مختلف مراحلهم العمرية، وزملائه، وأولياء الأمور. – يحترم مشاركة الزملاء وأولياء الأمور، وقدراتهم على تنمية وتطوير قدرات المتعلمين، ورفع مستوياتهم.
المعيار العاشر	بناء علاقاتِ شراكة قوية؛ مع الأسرة، والمجتمع.	– يبني علاقةَ شراكة قوية، وفاعلة مع الأسرة؛ من أجل تحسين تعلم أبنائهم.
المعيار الثاني عشر	الإلمام باللوائح، والنظم التي تَـحكُم عملية التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.	– يدركُ سياسات وإجراءات وزارة التربية والتعليم، ويشترك في المسؤولية الجماعية؛ لتطبيقها على مستوى منطقته التعليمية، ومدرسته.

توطئة



تعدُّ الإدارةُ الصفية مظهراً من مظاهر التربية الحديثة، وعملية إنسانية شاملة، وعنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية للمعلم، فالمعلم الذي لا يستطيع إدارةَ صفه؛ لا يستطيع أن يحقق الفاعلية في تعليمه المتعلمين. والحكمُ على إنجازات المعلمين في أدائهم عمليةَ التعلّم؛ مرتبطٌ بإدارة الصف وضبطه، ولا شك أنّ هناك علاقة وثيقة بين مفهومَيْ: (إدارة الصف)، و (ضبطه)؛ من خلال تركيز الإدارة على استثمار كل طاقات المتعلمين بشكل عام، وكذلك لكون الوقت مَورِداً نادراً، لا يمكن إحلاله، أو تراكمه، أو إيقافه، وبالتالي: يُفترض أن يُستثمرَ بشكل فاعل لتحقيق الأهداف المحددة، في الفترة الزمنية المخصصة لذلك.

إن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط.

تتعدى ذلك إلى مهمات وأعمال أخرى كثيرة؛ وتشتمل على جوانبَ كثيرة؛ منها: السلوكية، والاجتماعية، والنفسية، والفيزيقية، ومواقف التعلم، خصوصاً بعد انتشار ظاهرة عنف المتعلمين، وازديادِ حدّتِـها في السنوات الأخيرة. والعنفُ لدى المتعلمين؛ ليس مقصوراً على مدارسنا في المملكة، بل يُعَدُّ ظاهرةً تشتكي كثيرٌ من المجتمعات العربية والغربية من تَنامِيه لدى بعض الشباب، في مراحل التعليم المختلفة، ومن بينها "السلوك العدواني".

وقد قَسم العلماء المتخصصون "العنفَ" - حسب اتجاهاته - إلى ثلاثة أقسام:

- عنف موجَّه ضد المعلمين وممتلكاتهم.
- عنف موجَّه ضد مؤسسات المجتمع.
- عنف موجَّه ضد المتعلمين أنفسهم.

ويمكن تعريف العنف أنه: كلُّ فعلٍ، أو تهديدٍ، يتضمن استخدامَ القوة بهدف إلحاق الأذى الجسمي أو النفسي بالآخرين. والعنفُ سلوكٌ منحرف حادّ، له أثر سلبي، ولا شك أن وراء كل سلوك سلبي شيءٌ يسبِّبه. وكثيراً ما يتعرّض بعضُ الأطفال للعقاب البدني والإيذاء اللفظي، في إطار عدد من وسائل العقاب الخاطئة التي يمارسها بعض الآباء والأمهات في المنزل، أو بعض المعلمين في المدرسة، وإذا علمنا أن علم النفس يؤكد أن أكثر من ٨٠٪ من شخصية الإنسان تتشكَّل خلال السنوات الخمس الأولى؛ فإن تعرُّضَ الطفل للعقاب البدني أو الإيذاء اللفظي؛ يتسبب في أضرار نفسية كبيرة.

وعلينا أن نقتنع بأن الضرب لا يحقق التربية المطلوبة، ولا يلجأ إليه سوى المعلم ضعيف الشخصية غير القادر على إدارة الصف بطرق تربوية، وعلى الرغم من أنّ الحزمَ مطلوب في العملية التعليمية؛ إلا أنّ هناك فرقاً بين الحزم والغلظة: ﴿فَبِما رحمةٍ من الله لِنْتَ لهم، ولو كنتَ فظاً غليظَ القلب لانفَضُّوا من حولك، فاعفُ عنهم، واستغفرْ لهم، وشاوِرْهُم في الأمر ﴾ آل عمران /١٥٩.

أولاً: العنف في المجتمع المدرسي: أسبابه، أشكاله، ومدى تأثيره على أدوار المدرسة التربوية والتعليمية.

◆ ما أسباب انتشار ظاهرة العنف المدرسي؟

هنالك عوامل مختلفة تسبِّب العنف في المجتمع المدرسي، ومن تلك الأسباب:

- أسباب تتعلق بالمتعلم نفسه: توجد أسباب عديدة للعنف الخاص بالمتعلمين؛ فمنها:
  - التخلف العقلي، والإعاقات الجسدية.
  - ضعف التحصيل الدراسي.
  - مشكلات أسرية تؤثر على المتعلم في أفعاله، وينقلها إلى المدرسة؛ كالفقر، والحرمان، والتفكك الأسري.
- أسباب خاصة بالأسرة.
- أسباب وعوامل مدرسية (المدرسة، الإدارة، المعلّم):

١. إدارةٌ مدرسية تسلطية، لا تُعِير اهتماماً لاحتياجات المتعلمين، ولا تراعِي خصائصَهم، ونفسياتِهم.
٢. عدمُ وضوح القواعد والضوابط التي تحدد قواعدَ السلوك المرغوب، والسلوكِ غير المرغوب؛ بشكل واضح.
٣. عدمُ وجود فريق عمل متخصص، يعمل على دراسة ظاهرة العنف، والتعامل معها بشكل مخطط.
٤. قسوةُ المعلمين، واستخدامُهم العقاب، وممارستهم العنف (سواء تجاه بعضهم بعضاً، أو تجاه المتعلمين).
٥. ضيقُ المكان؛ حيث أن المساحةَ المحدودة، تولِّد التوترَ النفسي، والاحتكاك البدني.
٦. الروتين، والمناخُ المدرسي المغلَق؛ يساعد على عدم الرضا، والكبت، والإحباط، مما يولِّد تصرّفات عنيفة عند المتعلمين.
٧. إهمالُ الوقت المخصص لحصص الأنشطة البدنية، وعدمُ توافر الأنشطة المتعددة؛ التي تُشبِع احتياجات المتعلمين، وهواياتهم وميولهم.
٨. استخدامُ الأسلوب التقليدي في التدريس.
٩. وجودُ المدرسة في منطقة مهمَلة بعيدة عن عوامل التطوير وتحسين أداء العاملين فيها.
١٠. طرقُ التقويم المُتّبعةُ، التي لا تُعطي فرصاً عادلةً للجميع للتعلّم والنجاح، بل تولّد -أحياناً- المنافسة السلبية التي قد تؤدي إلى الإحباط والعدوان.
١١. تعزيزُ سلوك العنف الصادر عن المتعلمين، فالمتعلمُ الذي يمارس العنف، ويشجِّعه بقيةُ المتعلمين؛ قد يَميل إلى تبنّي هذا السلوك، خصوصا في ظل عدم وجود محاسبة، أو تعديل للسلوك.

- **أسباب وعوامل تنظيمية:**

كغياب القوانين واللوائح التنظيمية، التي تَحَكُم عمل المؤسسات التربوية، أو عدم الالتزام بها، ومخالفتها، بالإضافة إلى ضعف التواصل والتعاون بين مجالس أولياء الأمور وإدارة المدرسة.

- **أسباب وعوامل اجتماعية:**

حيث تسجَّل ظواهر العنف المدرسي بِحدّة؛ في مؤسساتنا التعليمية الموجودة في مناطق معزولة، وكذا في الأحياء الهامشية، إذ تظل الظروفُ الاجتماعية من أهم الدوافع التي تدفع المتعلم إلى ممارسة فِعل العنف داخل المؤسسات التعليمية، خاصة في ظل مستوى الأسرة الاقتصادي المتدني.

- **أسباب وعوامل نفسية:**

فإن ما يصدر عن المتعلِّم من سلوك عنيف؛ له أكثر من علاقة تأثُّر وتأثير بالمحيط الخارجي، ويتفاعل بشكل كبير مع البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يعيش المتعلم في كَنَفها.

- **أسباب وعوامل تربوية:**

إن مهمة النظام التربوي في مجتمعاتٍ يسودها الفقر، والكبت، وثقافة الإقصاء؛ هي: حماية المجتمع، والإبقاء عليه، فإن إنسانَ هذه المجتمعات ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار كعنصر أساسيّ ومِحوري في أي خطة تنمية؛ في الوقت الذي تؤكد فيه الدراساتُ العلمية والتجارب المجتمعية " أن التنمية مهما كان ميدانُها؛ تمسّ تغيير الإنسان ونظرته إلى الأمور في المقام الأول، مما يُوجِب وضع الأمور في إطارها البشري الصحيح، وأخذَ خصائص الفئة السكانية التي يُراد تطوير نَمط حياتها؛ بعين الاعتبار".

- **أسباب وعوامل إعلامية:**

تلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال، من خلال ما تعرِضُه من برامجَ ومسلسلات على الشاشة، لِمَا تحتويه من عناصر الإبهار، والسرعة، والحركة، والجاذبية، وبالتالي؛ يقوم الطفل بتمثُّلها، وحفظها في مخزونه الفكري والسيكولوجي، كما أن مسلسلات الأطفال بما تحتويه من ألفاظ وعبارات؛ لا تتناسب في كثير من الأحيان مع واقع مجتمعنا (المحافظ)، كما نجد أن الألفاظ والمشاهد تكرِّس مفاهيم العدوان والسيطرة والقوة.

- **ما أنواعُ العنف المدرسي، ومظاهرُه، وأشكالُ ممارسته؟**

من خلال ما سبق؛ يمكن تصنيف العنف إلى نوعين أساسيين:

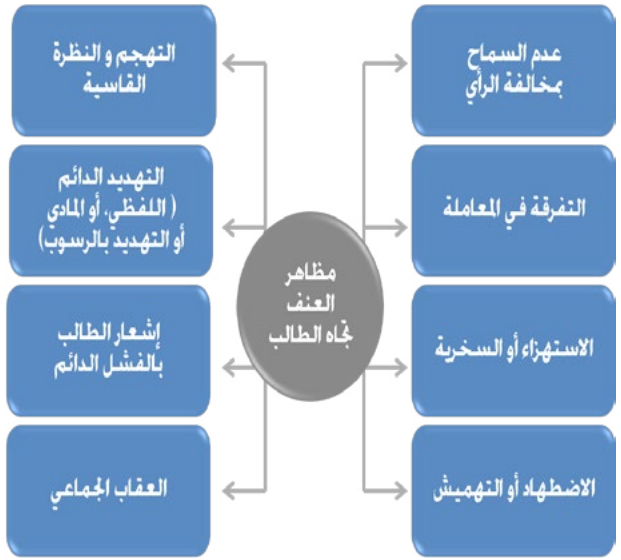
- النوع الأول: الإيذاء الجسدي، الذي ينجُم عنه إصابة، أو إعاقة، أو موت باستخدام الأيدي أو الأدوات الحادة، لتحقيق هدف لا يستطيع المعتدي تحقيقه بالحوار، وعادةً ما يصاحبه الإيذاء الإيمائيّ بإشارات الوجه.
- النوع الثاني: الإيذاء الكلامي، وهو استخدامُ كلمات وألفاظ نابية تسبِّب إحباطاً عند الطرف الآخر، بحيث تؤدي إلى مشكلات نفسية.

ومن تعريفاتنا السابقة؛ نؤكد على أشكال ومظاهر العنف المدرسي، التي تدخل في مؤسساتنا التعليمية، ومنها:

- من متعلم على متعلم آخر: تتعدد مظاهر العنف التي يمارسها المتعلمون فيما بينهم، إلا أنها تتراوح بين أفعال عنف بسيطة، وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة.
- من المتعلم على الأثاث المدرسي.
- من المتعلم على إدارة المدرسة، أو المعلم.
- من المدير أو الوكيل أو المعلم على المتعلمين.

وقد تظهر أساليبُ الاعتداء أو العنف من المعلمين أو مدير المدرسة، تجُاه المتعلمين؛ بصور عديدة؛ منها:

١. العقاب الجماعي (عندما يعاقِب المديرُ، أو الوكيل، أو المعلم، الفصلَ عقاباً جماعياً؛ سواء بالضرب، أو الشتم، لأن متعلماً أو مجموعة من المتعلمين يثيرون الفوضى).
٢. الاستهزاء أو السخرية من متعلم، أو مجموعة من المتعلمين.
٣. الاضطهاد، أو التهميش.
٤. التفرقة في المعاملة.
٥. عدم السماح للمتعلم بمخالفته الرأيَ؛ حتى ولو كان المتعلم على صواب.
٦. التجهُّم، والنظرة القاسية.
٧. التهديد (اللفظي، أو المادي، أو التهديد بالرسوب).
٨. إشعار التعلُّم بالفشل الدائم.



- **ما الآثار النفسية، والسلوكية، والتربوية، والتعليمية، والاجتماعية؛ المترتبة على العنف المدرسي؟**
  - **المجال النفسي والسلوكي**: يترتب على العنف المدرسي الموجَّهِ للمتعلمين آثارٌ نفسية كثيرة؛ نذكر منها:

١. العنف؛ فلكلِّ فعلٍ ردُّ فعلٍ، ويكون ذلك إما: بالعنف على مصدر العنف نفسِه، أو على طفل آخر، أو في صورة تحطيم الأثاث المدرسي (ميكانزم الإزاحة).
٢. الكذب؛ حيث يميل المتعلمُ للكذب؛ كهروب من موقف التعنيف.
٣. القيام بسلوكيات ضارة؛ كتعمُّد الإضرار بزملائه، أو ممتلكاتهم، أو تحطيم ممتلكات المدرسة والمعلمين، وقد تتطوّر إلى أكثر من ذلك (خاصة من متعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ كإشعال النيران، والسرقة، والتدخين، وتعاطي الكحول أو المخدرات).
٤. الشعور بالخوف، وعدم الأمان، وتضخُّم المخاوف من المعلّم، والمدرسة، وتظهر عادة كمخاوفَ ليلية.
٥. ردود الفعل السريعة والعصبية، والتوتر الزائد الناتج عن عدم إحساسه بالأمان النفسي.
٦. انعدام الهدوء والاستقرار النفسي، وتشتّت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز.
٧. اللجوء إلى الحِيَل اللاشعورية؛ مثل: التمارُض، الصداع، المغص، ... ليتذرَّعَ بها المتعلم في عدم رغبته الذهاب إلى المدرسة؛ لارتباطها بخبرات غير سارة.
٨. انخفاض الثقة بالنفس، وتكوين مفهوم سلبيّ تجاه الذات، وتجاه الآخرين.
٩. عديد من المشكلات والاضطرابات النفسية؛ مثل: التبول اللا إرادي، والانطواء، ومشاعر اكتئاب، واللجلجة.

  - **المجال التربوي والتعليمي والتحصيلي**: يترتب على العنف المدرسي الموجَّه للمتعلمين؛ آثارٌ تربوية وتعليمية كثيرة؛ منها:

١. تدني مستوى التحصيل الدراسي.
٢. التأخر عن المدرسة، أو الهروب منها، أو تطوُّرُ ذلك إلى الانقطاع (التسَرُّب الدراسي).
٣. الإهمال المستمر، والتقاعس عن أداء المهمات والواجبات المنزلية، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
٤. كراهية المدرسة والمعلمين، وكلِّ ما له علاقة بالعملية التعليمية.
٥. انغلاق الفكر، لأن تهديدَ الأمن النفسي للمتعلم؛ يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحرّ، والعمل الخلاق.

  - **المجال الاجتماعي**: يترتب على العنف المدرسي الموجَّه للمتعلمين؛ آثارٌ اجتماعية كثيرة؛ نذكر منها:

١. الانطواء والانعزالية عن الناس، وقطع العلاقات مع الآخرين.
٢. عدم المشاركة في نشاطات جماعية، وتعمُّد تعطيل سير النشاطات الجماعية.

- **الحلول والاستراتيجيات المناسبة للحدّ من العنف المدرسي:**

١. إخضاعُ المعلمين والآباء لدورات توعوية وعلمية، حول أفضل السبل في تربية الأطفال ومعاملتهم.
٢. تحقيقُ الاتصال الدائم بين المدرسة والأسرة، وإقامةُ ندوات تربوية خاصة بتنشئة الأطفال.
٣. تعزيزُ وتدعيمُ تجربة الإرشاد الاجتماعي والتربوي في المدارس، وإتاحةُ الفرصة أمام المرشدين من أجل رعاية الأطفال وحمايتهم، وحل مشكلاتهم، ومساعدتهم في تجاوز الصعوبات التي تعترضهم.
٤. تعزيزُ التواصل مع مركز الرعاية الاجتماعية والنفسية؛ الذي يحتوي على عدد من الاختصاصيين في مجال علم النفس والصحة النفسية والخدمة الاجتماعية، حيث تتم مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات كبيرة في تكيُّفهم المدرسي، وحل المشكلات السلوكية والنفسية التي يعجز المرشد عن إيجاد حلول لها.
٥. التعاون بين المدارس وجمعية حماية الطفل، في رصد مشكلة العنف مع الأطفال، ومعالجتها.

- مفهوم الإدارة الصّفية:

يُنظَر إلى إدارة الصف على أنها: فنٌّ له علمٌ وله أصولٌ ينبغي عليك أن تكون ملماً بها، كي تكون ناجحاً. ومفهومُ إدارة الصف أكبرُ وأشملُ من بعض المعاني؛ كالضبط، والهدوء، والالتزام بالتعليمات.. إنها تعني: قيامَك بعديدٍ من الأعمال والمهمات؛ من حفظٍ للنظام، وتوفيرِ المناخ العاطفي والاجتماعي، وتنظيمِ البيئة الفيزيقية؛ من أثاث، وتجهيزات، ومواد، ووسائل، واستثمارٍ للخبرات التعليمية، وحسن التخطيط لها. وهي بذلك تشمل كلَّ ما يتصل بالمتعلم، والمعلم، والمنهاج المدرسي، والأهداف التربوية، والعلاقات الإنسانية، وهي في مجموعها تُشكِّل فنّاً تربوياً متكاملاً، لابد من إتقانه. ومن هنا نقول: إنه من الطبيعي أن يتعرَّضَ المتعلمُ داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي، والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهاتٍ عديدةً؛ مثل:

- الانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمُّل المسؤولية، والثقة بالنفس.
- أساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام آرائهم ومشاعرهم.

إن مثل هذه الاتجاهات؛ يستطيع المتعلّمُ أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها، وأَسْهَمَ في ممارستها. فمن خلال الإدارة الصفية؛ يكتسب المتعلّم هذه الاتجاهات وذلك في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته صفَّه. وخلاصة القول: إنه إذا ما أُريدَ للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية؛ فلابد من إدارة صفيةٍ فاعلة. وعليه؛ فيمكن أن نعرِّف الإدارة الصفية بأنها: (جميع الخطوات، والإجراءات، والقواعد اللازمة لبناء وتطوير بيئة صفية آمنة وجاذبةٍ وملائمة لعمليتيْ التعلم والتعليم، تأخذ في الاعتبار الأبعادَ النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية للمتعلم).

مكونات وعناصر التفاعل في الإدارة الصفية

- **عناصر الإدارة الصفية:**
  - المعلّم والمتعلم: وهما العاملان الرئيسان في الإدارة الصفية, فالمعلّم هو القائد, والأداة المنفذّة والموجّهة, أما المتعلم فهو عنصرُ التفاعل, ومبررُ وجودها.
  - الإطار التنظيمي: ونقصد به (القواعدَ السلوكية) المنظِّمةَ للعمل, والعلاقاتِ بين عناصر التفاعل في الموقف التعليمي, سواء كان ذلك بين المعلّم والمتعلمين, أو بين المتعلمين أنفسهم, وتكتسب أهميتها إذا تم الاتفاقُ عليها وإقرارها من قبل عناصر التفاعل.
  - بيئة التعلّم (الصّف الدراسي): وهي المكان الذي تُمارس فيه عملياتُ التعلّم, بما فيه من خصائص فيزيقية (التهوية, والإضاءة, ودرجة الحرارة, والمساحة...), وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات, ويشمل أماكن أخرى مثل: ساحة المدرسة, والمعامل, والمختبرات, ومركز مصادر التعلّم, وأي مكان تتم فيه عمليات التعليم والتعلّم.
  - الوقت: وهو عاملٌ رئيسٌ يوضع على أساسه خطةُ عمليات التعليم والتعلّم, وتُنتقَى بناءً عليه إجراءاتُ التنفيذ, وطبيعتُها, وأسلوبُها, سواء داخل المدرسة أم خارجها.
  - المواد أو الأجهزة التعليمية: وتشمل: الأجهزة التعليمية, والمواد, والآلات, والوسائل والتقنيات التعليمية, ولا تَكُون جزءاً من مكوِّنات الإدارة الصفيّة؛ إلا إذا كان هناك ما يمنح المتعلمين حقَّ استخدامِها, وإدارتها وتوظيفِها - ضمن خطة وإطار العمل-.

◆ أهداف عامة للإدارة الصفية:

تسعى الإدارة الصفية الفاعلة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية, واستثمارِ الإمكانات والموارد من أجل تحقيقها. وهي:

١. تحقيقُ نواتج التعلّم المرغوبة، والأهداف المحددة، وصولاً بالمتعلّمين إلى الفهم، وتحقيق الغاية في التحصيل الدراسي.
٢. تنظيمُ الجهود المبذولة لتحقيق الكفاءة والتوازن والتكامل بين مكونات وعناصر الموقف التعليمي، واستخدامُ عناصر الإدارة الصفية (الوقت، وبيئة التعلّم، واستراتيجيات التدريس، ... إلخ)؛ لإحداث التعلّم النشط.
٣. تعزيزُ المسؤولية الفردية، في الانضباط والاحترام المتبادل بين المعلّم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وإيجادُ روح التعاون، وممارسة العمل الجماعي في الصف الدراسي.

◆ أهمية إدارة الصف المدرسي:

تعدّ إدارة الصف الدراسي من أهم غايات المعلّم التدريسية، بل إنها تعدّ من أهم الكفايات والمهارات التي ينبغي له التمكُّن منها، لارتباطها الوثيق بتغيير سلوك المتعلمين، وتعلّمهم، وتحصيلهم. كما أن مهارات إدارة الصف الدراسي؛ هي أساس التدريس الفاعل، وهذه المهارات هي:

١. قيادةُ وضبطُ سلوك المتعلمين: وتشمل: (التنبؤ به، السيطرة عليه، توجيهه)، بهدف حفظ النظام داخل الصف.
٢. تهيئةُ بيئةِ تعلّم آمنة، وجوّ تعليمي وتعلّمي مناسبٍ لتلبية احتياجات المتعلمين، وتشمل: (معرفة خصائص المتعلّمين، وأنماط تعلّمهم، وذكاءاتهم المتعددة).
٣. التخطيط للدرس قبل الدخول إلى الصف الدراسي، وتشمل: (تحديد نواتج التعلّم المرغوبة، الأهداف، أنشطة التعلّم الثرية، المهمات الأدائية، مراعاة تناسب المحتوى مع الزمن، احتياجات المتعلّمين، ...).
٤. مهارات التدريس اللازمة في عملية التعليم والتعلّم، وتشمل الآتي: (التمكّن من استراتيجيات التعليم والتعلّم،التمكّن من مهارات التقويم، إعداد التقارير عن كل متعلم، وتنظيمها في ملفات).
٥. ترتيب وتنظيم الصف الدراسي، لتوفير المناخين الاجتماعي والوجداني؛ المشجعَين على التعلُّم داخله، ويشمل: تنظيم بيئة الصف الدراسي من مقاعدَ، وممرات، ووسائل إيضاح، وتنظيم عملية التعلم، وأساليب التفاعل التنظيمي أثناء العملية التعليمية.

عوامل نجاح اللوائح والقوانين الصفية	
المجال	الإجراء
الهدف	• تحقيق التعلم الفعال من خلال تعزيز الانضباط. • تنمي لدى الطالب روح المبادرة الذاتية. • تحقق تفاعلا بين الطلاب أنفسهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى.
الصياغة	• تصاغ بكلمات إيجابية وتعبر عن سلوكيات إيجابية. • تكون مختصرة ومعبرة. • تعتمد على لغة سهلة ومفهومة.
الشروط	• تكون واقعية ومنطقية ويسهل تطبيقها. • تمثل مهارات يمكن التدرب عليها. • تمكّن الطالب من نمذجتها ونقل ممارساتها للمواقف الحياتية. • يراعى فيها التنوع ومواءمتها مع كل أنماط الطلاب. • فيها انسجام وتوافق مع الأحداث الصفية.
شراكة الطالب	• يشارك في صياغة القوانين. • تعبر عن وجهة نظره.
المخرجات	• تحقيق الالتزام و الانضباط الذاتي لدى الطالب. • تنمية الثقة بالنفس. • البحث الذاتي عن كل ما هو إيجابي. • الرغبة في استمرارية الانجاز . • يولد لديه احترام الآخرين والأنظمة داخل المدرسة وخارجها.

- **الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية:**

١. تعميق روح الانتماء للجماعة، والولاء لها .
٢. إيجاد نظام للاتصال الفاعل داخل الفصل وخارجه.
٣. ممارسة الأساليب الإدارية المناسبة لمواقف التعليم والتعلّم.
٤. اعتبار المعلم قائداً تربوياً يعمل على إثراء المنهج الدراسي الذي يشارك في تنفيذه مع المتعلمين.
٥. إيجاد التفاعل الصفي بما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية، وتقبُّل الإرشادات والتوجيهات بنفس راضية.
٦. استخدام الإمكانات المتاحة كافة، لدى المعلم، سواء أكانت بشرية أم مادية، في خدمة العملية التربوية.
٧. مشاركة المتعلمين في صنع القرارات المتصلة بمواقف التعليم والتعلم، وبذلك يُقبِل المتعلمون على تنفيذها.
٨. إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين وبعضهم؛ لتوفير جوٍّ من الوُدّ والألفة الاجتماعية بينهم، لتحقيق الصحة النفسية للمعلم والمتعلمين.

- **المجالات المهمة للإدارة الصفية:**

إن المعلم الفاعل هو الذي يهتم بإدارة شؤون صفه؛ عن طريق مُـمارسة المهمات التي تشتمل عليها هذه العملية، بأسلوب ديمقراطي، يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين المتعلمين في إدارة هذه المهمات، التي يمكن أن تكون أبرزُ مجالاتها على النحو التالي:

- المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف: هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها، والإشراف على إنجازها، وفق تنظيم يتفق عليه مع المتعلمين, ومثلُ هذه المهمات – وإن بَدَت سهلةً وبسيطة –؛ إلا أنها مهمة وأساسية، وإنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر, ويوفر على المعلم والمتعلمين كثيراً من المشكلات, بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت, في حالة اعتماد المعلم على تنظيم واضح، ومحدَّد، ومتفق عليه بينه وبين المتعلمين لإنجاز هذه المهمات على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية، ومن بينها: تفقُّد الحضور والغياب، تأمينُ الوسائل والمواد التعليمية، المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد، الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته، .... إلخ.
- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي: يُعَد التعليم عمليةَ تواصل وتفاعل دائم ومتبادَل ومثمر بين المعلم والمتعلمين أنفسهم, ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم؛ فقد احتل هذا الموضوع مكانةً مهمة في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائجُ كثير من تلك الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهاراتِ التواصل والتفاعل الصفي, فالمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات؛ يَصعُب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

ويمكن القول إن أغلب أنشطة المعلم في غرفة الصف لفظيةٌ، ويصنِّف بعض التربويين الأنماطَ الكلاميةَ التي تدور في غرفة الصف على أنها: (كلامٌ تعلُّميّ, وكلامٌ يتعلق بالمحتوى، وكلامٌ ذو تأثير عاطفي). ويَستخدم المعلم هذه الأنماط لاستثارة اهتمام المتعلمين للتعلم، ولتوجيه سلوكهم، وإيصال المعلومات إليهم.

وصنَّف بعضٌ آخرُ السلوكَ الصفي داخل الصف إلى:

كلام المعلّم		كلام المتعلم	
كلام مباشر	كلام غير مباشر	كلام مباشر	كلام غير مباشر
الكلام الذي يصدُر عن المعلم, دون إتاحة الفرصة أمام المتعلم للتعبير عن رأيه فيه, أي أن المعلم هنا يَـحُدّ من حريته, ويكبح جماحه, ويمنعه من الاستجابة. ومن أنماط هذا الكلام: ١. الكلام الإداري: كقراءة إعلان, أو قراءة أسماء المتعلمين, وإصدار التعليمات للمتعلمين. ٢. يحاضر, ويشرح المعلومات, أو يُعطيها, فالمعلم هنا يتكلم, والمتعلمون يستمعون. وبالتالي: فإن تفاعُلهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات. ٣. ينتقد, أو يعطي تغذية راجعة, وتوجيهات يكون القصدُ منها تعديل أداء أو سلوك المتعلمين.	الأنماط الكلامية التي تتيح الفرصة أمام المتعلمين للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف, ومنها: ١. يحافظ على مشاعر المتعلمين, ويتقبلها دون إحراج, سواء أكانت مشاعرَ إيجابية, أم سلبية, فلا يَهزأ المعلم بمشاعرهم, وإنما يتقبّلها, ويقوم بتوجيهها. ٢. يتقبل أفكار المتعلمين, ويشجّعها, بما يؤدي إلى توضيحها, ويسهم في تطويرها. ٣. يطرح أسئلةً ضيقة: يمكن التنبُّؤُ بإجابتها, أي تكون محدودة الإجابة, ولا تتطلب استخدامَ مهارات التفكير العليا. ٤. يطرح أسئلة عريضة تتطلب الإجابةُ عنها استخدامَ مهاراتٍ تفكيريةً مختلفة: كالتحليل, والتركيب, والاستنتاج, والتقويم, التي يعبِّر المتعلمون فيها عن أفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم الشخصية.	الأنماط الكلامية التي تظهر حين يكون الكلام صادراً عن المتعلمين, ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات, أي أنهم يأخذون زِمام المبادرة في الكلام, كما تأتي على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة, واستجاباتهم السلبية, أو استجاباتهم الجماعية, ومشاركاتهم التلقائية.	الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آراء المتعلمين, وأفكارهم, وأحكامهم, ومشاعرهم, واتجاهاتهم. وهناك حالة أخرى يُطلق عليها: التشويشُ والفوضى, حيث ينقطع الاتصالُ والتواصلُ الإيجابي الفاعل بين الأطراف المتعددة, داخل غرفة الصف.

- **أنماط كلام المعلّم (التفاعل اللفظي، وغير اللفظي) في الإدارة الصفية:**

تؤكد الأبحاث التربوية على وجود نوعين أساسيين لأنماط الكلام الصادر عن المعلّم (التفاعل اللفظي، والتفاعل غير اللفظي) وتكون في اتجاهين أحدهما إيجابي مطلوب منه إتقان مهاراته؛ ليتمكن من التفاعل والتواصل الإيجابي مع المتعلمين، وثانيهما سلبي ينبغي عليه تجنّبه، والحذر منه، لأنه غالباً ما يؤدي إلى حدوث مشكلات في التفاعل الصّفي، والجدول التالي يوضّح ذلك:

الأنماط الكلامية الإيجابية المشجّعة على التفاعل الصفّي	الأنماط الكلامية السلبية التي لا تشجّع على حدوث التفاعل الصفّي
١. أن يُنادي المعلم المتعلمين بأسمائهم.	١. استخدامُ عبارات التهديد والوعيد.
٢. أن يَستخدم الألفاظ التي تُشعِر المتعلمَ بالاحترام والتقدير؛ مثل: مِن فضلِك, تَفضَّل, شكراً, أحسنت, ... إلخ.	٢. إهمالُ أسئلة المتعلمين واستفساراتهم، وعدمُ سماعها.
٣. أن يتقبل آراء المتعلمين وأفكارهم ، ويحتوي مشاعرهم, بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.	٣. فرضُ آرائه ومشاعِره الخاصة على المتعلمين.
٤. أن يُكثر من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي؛ الذي يُحفِّز على المشاركة الإيجابية لدى المتعلم.	٤. الاستهزاءُ، أو السخريةُ من الرأي الذي لا يتفق مع رأيه الشخصي.
٥. أن يَستخدم أسئلة واسعة وعريضة، وأن يقلّل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا إجابة محددة؛ مثل: لا، أو نعم، أو كلمة واحدة محدودة، وعليه أن يُكثرَ من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً، واستثارة معمَّقة للعمليات العقلية العليا.	٥. التشجيعُ والإثابة في غير مواضعهما، ودونما استحقاق.
٦. أن يَستخدم النقدَ البنّاء في توجيه المتعلمين, وينبغي أن يوجّه المعلم النقد لمتعلم محدد، وعليه ألّا يعمِّم.	٦. استخدامُ الأسئلة الضيقة.
٧. أن يتيح للمتعلمين الوقتَ الكافي للفهم، وأن يتحدث بسرعة مقبولة، وبكلمات واضحة تتناسب مع مستوياتهم.	٧. إهمالُ أسئلة المتعلمين؛ دون الإجابة عنها.
٨. أن يشجّع المتعلمين على طرح الأسئلة والاستفسار.	٨. احتكارُ الموقف التعليمي من قِبل المعلم، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للكلام.
	٩. النقدُ الجارحُ للمتعلمين؛ سواء لسلوكهم، أو آرائهم.
	١٠. التسلطُ بفرض الآراء، أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

لغة الجسد (التواصل غير اللفظي):

عند الحديث عن الأساليب الفاعلة لتشجيع المتعلمين على التفاعل في الموقف التعليمي؛ لابد من التنبيه إلى ما يسمَّى بـــ: "وسائل الاتصال غير الكلامية"؛ وهي: حركات المعلم، وإشاراته اليدوية، وتعبيرات وجهه، فهي وسائلُ في غاية الأهمية والخطورة، في الوقت نفسه، حيث ينبغي للمعلِّم ألَّا يُصدِرَ أيَّ حركة أو إشارة مِن شأنها أن تُشعِرَ المتعلمَ بالاستهزاء، أو السخرية، أو الخوف، لأن هذا يؤدي - بلا شك - إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي.

- **المُهمّات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:**

تؤكد معظمُ نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية؛ أهميةَ إثارةِ الدافعية للتعلّم لدى المتعلمين، باعتبارها تُـمثِّل الميلَ إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية المتعلمين للتعلّم؛ ينبغي للمعلّمين استثارةُ انتباه المتعلمين، والمحافظةُ على استمراره، وأن يُقنِعوهم بوجوب الالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلّم لديهم، فضلاً عن استخدام أساليب التحفيز الخارجي للمتعلمين، الذين لا يحفَّزون للتعلُّم داخلياً.

ويرى علماء النفس التربويون وجودَ مصادر متعددة للدافعية؛ منها:

- الإنجاز كدافع للتعلّم: ويشكل دافعاً داخلياً يدفع المتعلم للاستمرار في النشاط التعليمي، فعلى سبيل المثال: المتعلم الذي يتفوّق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية؛ يؤدي به ذلك إلى متابعة تفوّقه ونجاحِه في مهمّات أخرى، بل ويدفعه لذلك. وهذا يتطلب من المعلِّم العمل على إشعار المتعلم بالنجاح، وحمايتَه من الشعور بالخوف من الفشل.
- القدرة كدافع للتعلّم: وهي أحد أهم الحوافز الداخلية، وتتمثّل في: سعي الفرد إلى صقل قدرته، حيث يستطيع القيامَ بأعمال في مجتمعه وبيئته، تُكسِبه فُرَصَ نموٍّ وتقدّم وازدهار، ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يَشعر المتعلم أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح؛ تزداد ثقتُه بقدراته وذاته، فتدفعُه لممارسة نشاطات جديدة، وتُـحفِّزُه لذلك، فالرضا الذاتيّ الناتج عن الأداء والإنجاز؛ يَدعمُ الثقة بالقدرة الذاتية للمتعلم، ويدفعه إلى بذل جهد أكبر لتحقيق تعلُّم جديد، وهكذا. وهذا بدوره يتطلب من المعلّم العملَ على تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، ومساعدتـــهم على اختيار أهدافهم الذاتية، في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستُها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

- تحقيق الذات: كدافع للتعلّم: وَضَع بعض التربويين دافعَ "الحاجة إلى تحقيق الذات"؛ في قمة سلّم الاحتياجات الإنسانية. فهم يَرَون أن الإنسان يولد ولديه ميلٌ إلى تحقيق ذاته, ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوّج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعوره بتحقيق ذاته. ويستطيع المعلمُ استثمار هذه الحاجة في استثارة دافعية المتعلم للتعلم؛ من خلال إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته عبر النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي, وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الإحساس بالثقة، والاحترام، والاعتبار، والتقدير، والاعتزاز.

- التشجيع، واستخدام الثواب المادّي: كحافز للتعلّم: وهو من أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى المتعلمين، ويكون بالثواب الاجتماعي، أو النفسي. ومنها: تقديم تغذية راجعة تتضمّن الثناء والمديح، أو الإطراء المتّزن، وإبداءَ الإعجاب بالأداء أو الإنجاز؛ باستخدام العبارات المكتوبة، أو الكلام، أو بالحركات المحفّزة، ومنها: منحُ الشهادات، أو تقديم امتيازات خاصة، وغيرها من الأساليب التي تبعث الحماس في نفوس المتعلمين للتعلّم.
- تغيير البيئة التعليمية: كحافز للتعلّم: على المعلّم الحرص على تغيير بيئة التعلّم كلما سنحت له الفرصة، لأن ذلك كفيلٌ بطَرد الملل من نفوس المتعلمين، فبإمكانه -حسب ظروف مدرسته- أو إعطاءُ الدرس مرة على الأقل كل أسبوع، في مكان مختلف.
- تغيير الأساليب والطرائق التعليمية: كحافز للتعلّم: كالانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش، فالحوار، ثم العودة إلى المحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع المتعلمين؛ سواءً كانت لفظيةً أو غير لفظية، أو باستخدام موادّ ووسائلَ تعليمية متنوعة, أو عن طريق تنويع أنماط الأسئلة المحفِّزة على التفكير والانتباه، بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية، والاجتماعية، والمادية المناسبة في الموقف التعليمي.

ونقدّم لك – أخي المعلّم – فيما يلي: إرشادات واقتراحات تسترشد بها عند استخدام الثواب أو العقاب؛ لأهميتها في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

١. أن الثواب له قيمته الإيجابية في استثارة دافعية المتعلمين، وانتباههم في الموقف التعليمي، ويُسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم, وهذا يتطلب منك أن تكون قادراً على استخدامه بصورة فاعلة، وأن تحرص على استعماله في الوقت المناسب، وأن لا يَشعر المتعلمون بأنه أمر روتيني، فعلى سبيل المثال: هناك معلمون يرددون عبارات مثل: حسَناً، أو ممتاز ... دونَ مناسبة, وبالتالي: فإن هذه الكلمات تَفقِد معناها وأثرَها.

٢. ينبغي عدمُ الإسراف في استخدام أساليب الثواب, والحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك, فلا يجوز أن تعطي سلوكاً عادياً إثابةً ممتازة, وأن تعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسَها لسلوك متميّز.

٣. يجب تنويعُ أساليب الثواب، والاعتمادُ بشكل كبير على التحفيز الداخلي، وتوضيحُ سببِ الإثابة, وأن تربطها بالاستجابة أو السلوك الذي جاءت الإثابة بسببه، وأن تربطَه بنوعية التعلم.

ولكنّ أهمية استخدام أساليب الثواب لا تَعنِي عدمَ لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب, فالعقوبة تُعَدّ لازمةً في بعض المواقف, وتعد أمراً لا مفرَّ منه. وعندها، ينبغي عليك مراعاةُ المبادئ التالية في حالة اضطرارك لاستخدام العقاب:

١. يُعَدّ العقاب أحدَ أساليب التعزيز السلبي؛ الذي يُستخدم من أجل تعديل سلوك المتعلمين، من خلال مَحو، أو إزالة، أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحبّ لديهم, وبعبارة أخرى: يُستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غيرِ مرغوب فيها.

٢. يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة؛ منها: العقاب البدني، واللفظي، واللوم والتأنيب. وهناك عقوبات اجتماعية، ومعنوية, وبالتالي: فإن العقوبات تتدرج في شِدّتِها.

٣. يشكّل إهمالُ المعلم سلوكاً غيرَ مستحب في بعض الأحيان؛ تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك لدى المتعلم, ويُعَدّ هذا نمَطاً من أنماط العقوبة، كما يمثّل تعزيزُ المعلمِ السلوكَ الإيجابي لدى متعلم؛ عقوبة للآخَر الذي يقوم بسلوك سَلبي.

٤. ينبغي أن يقترن العقاب بالسلوك غير المستحب، على ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة, بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً، ويجب ألّا يتّسِمَ العقاب بالقسوة, وألّا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي، أو أن يأخذ صفة التشهير بالمتعلم.

٥. يجب التذكر دائماً: أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى تجنُّب المتعلمين الوقوعَ في الخطأ أو المشكلات؛ أجدَى وأنفعُ من الأساليب العلاجية.

٦. يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية، وينبغي ألّا تؤثر عملية العقوبة على الموقف التعليمي.

◆ **العلاقة بين النظام والانضباط في الإدارة الصفية:**

في الحديث عن "الانضباط الصفي"؛ يجب تذكُّرُ أن "الانضباط" لا يعني: جمودَ المتعلمين، وانعدامَ الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، وذلك لأن بعض المعلمين يفهمون "الانضباطَ" على أنه: التزامُ المتعلمين بالصّمت والهدوء، وعدم الحركة، والاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن بعضهم لا يزالون يَـخلِطون بين مفهومين هما: (مفهوم النظام)، و (مفهوم الانضباط)، وهذا خطأٌ حيث أن:

- مفهوم النظام: يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلّم واستمراره في غرفة الصف، وغالباً ما يكون مصدرُه خارجياً، وليس نابعاً من المتعلمين أنفسِهم.
- مفهوم الانضباط: يشير إلى العملية التي ينظِّم فيها المتعلمُ سلوكَه ذاتياً، لتحقيق أهدافِه وأغراضه.

وبالتالي: فإن هناك اتفاقاً بين مفهومَيْ (النظام والانضباط) باعتبارهما وسيلةً وشرطاً لازميْن لحدوث عملية التعلّم واستمرارها في أجواء منظمة، وخالية من المشتتات، أو العوامل المنفّرة أو الْـمُعِيقة للتعلّم، ولكنّ الفرق يكمُن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظامُ مصدرُه خارجي، أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد، ولا شك أن "الانضباط الذاتي" في غرفة الصف - رغم أهميته، وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية المتعلمين للتعلّم -؛ يُعَد هدفاً يسعى الْـمُربّون إلى مساعدة المتعلم على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

ولعل من أبرز (الأنظمة) و(الممارسات) التي يُتوقع منك القيامُ بها لتحقيق الانضباط الصفي الفاعل، بهدف إتاحة فرص التعلم الجيد للمتعلمين؛ أنْ:

١. تحدّدَ نواتجَ التعلّم المرغوبة، وتوضِّحَ أهدافَ الموقف التعليمي للمتعلمين، وتُفصِحَ عن توقُّعاتِك العالية لأدائهم وإنجازهم.
٢. توضِّحَ للمتعلمين النتائجَ المباشرةَ والبعيدةَ، من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.
٣. تحدِّدَ الأدوار التي يتحمَّلها المتعلمون في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة، وتوزِّعَ المسؤوليات عليهم جميعاً، كلٌّ على ضوء قدراته وإمكاناته.
٤. توضِّحَ القاعدةَ الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه، ومواصفاتِ هذا السلوك ومعاييره، وأن تناقش المتعلمين في أهمية وضرورة السلوك المرغوب، وعواقب إهماله.
٥. تتعرَّفَ على احتياجات المتعلمين ومشكلاتهم، وتسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.
٦. تنظِّمَ العلاقاتِ الاجتماعية بين المتعلمين، وتنمِّي بينهم التعاملات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وتزيلَ عنهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.

التغيير المستمر في استراتيجيات التعليم والتعلّم، وأنشطته، البيئة أو الموقف التعليمي من العوامل المعينة على الحدّ من السلوك المزعج

٧. تَستخدمَ أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة (لفظية، غير لفظية).
٨. تُثيرَ دهشتَهم، وحبَّ الاستطلاع لديهم؛ من خلال الأسئلة التي تدفعُهم إلى الانتباه، وتوجِّههم نحو الأدوار المطلوبة منهم.
٩. تستخدمَ أسلوبَ الصدمة، أو الاستثارة الصادقة، ويُقصد به: وضعُ المتعلم في موقفٍ حَدٍّ، يجعله في موقف (الحائر المتسائل)، وإيجاد الصدمة من شأنه أن يعطي استثارة أقوى.
١٠. تستخدمَ استراتيجياتٍ تعليمية متنوعة، فتُغَيِّر وتنوِّع في أساليبك التعليمية؛ ولا تعتمدُ أسلوباً أو نمطاً تعليمياً محدداً.
١١. تستخدمَ أساليبَ التفاعل الصفي؛ التي تشجِّع مشاركةَ المتعلمين، وأن تُغَيِّرَ وتُنوِّعَ في وسائل الاتصال والتفاعل؛ سواء في الوسائل اللغوية، أو غير اللغوية، وعليك أن تغيِّرَ نبرات صوتِك؛ تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.
١٢. تعتمدَ في تعاملك مع المتعلمين؛ أساليبَ الإدارة الديمقراطية؛ مثل: العدل، التسامح، التشاور، وتشجعَ أساليبَ النقد البنّاء، واحترام آراء الآخرين.
١٣. تساعدَ المتعلمين على اكتساب اتجاهات أخلاقية إيجابية؛ مثل: احترام المواعيد، احترام آراء الآخرين، المواظبة، الاجتهاد، الثقة بالنفس، الانضباط الذاتي.
١٤. تجنِّبَ المتعلمين العواملَ التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي، وتعالجَ حالات الفوضى وانعدام النظام؛ بسرعة وحزم، شريطةَ أن تحافظَ على اتِّزانهم الانفعالي.
١٥. تلجأَ إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وفرق صغيرة؛ وفق متطلبات الموقف التعليمي.
١٦. تُنوِّعَ في الوسائل الحسية للإدراك؛ فيما يختص بالسمع، واللمس، والبصر.
١٧. توفرَ أجواءً صَفّيّة تسودُها الجدّيّة والحماس، واتجاهاتُ العمل المنتج.
١٨. تفسحَ المجال أمام المتعلمين؛ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم، على نحو ذاتي.

◆ **العوامل المؤثرة على الإدارة الصفية:**

تتأثر الإدارة الصفية (إدارة بيئة التعليم والتعلّم) بعدد من العوامل، التى تقرر إلى حدٍّ كبير نجاح الإجراءات الإدارية، أو فشلها، وهذه العوامل والمؤثرات هى:

م	المجال	مؤثرات وعوامل خاصة بالمعلّم (داخلية)	مؤثرات وعوامل خارجية		
			المدرسة	الأنظمة والتشريعات	البيئة والمجتمع المحلي
١	سمات وخصائص شخصية	الصبر، الحلم، الأناة	نعني بها: المدرسة بجميع عناصرها، من: عناصرَ إدارية وتعليمية، طبيعةِ العلاقات فيما بينهم، وبينهم وبين المتعلمين، السياسةِ المتبعة في التعامل مع المتعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحيط، نوع التعاملات التي تدور في المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى باقي مكوناتها من: مبنى، وتجهيزات، ومرافق، ويسبق ذلك: السياسةُ التي تُدار بها المدرسة (سلطوية، مرنة، تعاونية، ...)، وطريقتها في تطبيق الأنظمة والتعليمات، وكل ما يتصل بعمليات التعليم والتعلّم والأنشطة، وغيرها مما يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الإدارة الصفية.	يُقصد بها: التنظيماتُ، والتعليماتُ النظامية، والثقافةُ السائدة في المجتمع التعليمي؛ ابتداءً من الوزارة، وانتهاءً بإدارات التربية والتعليم، ومكاتبِ التربية والتعليم، ومدى احترام تلك الأنظمة مبادئَ حقوق الإنسان؛ كالحق في التعليم، والمساواة، ... إلخ، وطبيعة التعامل الإداري مع المعلم، والمدرسة، ومدى إسهامها في تعزيز مكانة المدرسة في المجتمع، وطبيعة انفتاحها عليه، وتلبيتُها احتياجاتِه، وتفاعلُها مع متغيراته، ... وغيرها من القرارات والأنظمة المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر على المدرسة، والإدارة الصفية.	تؤثِّر العواملُ السكانية (الاكتظاظ، والكثافة، ونسبةُ المواليد، والاستقرار أو التنقل، ...) على علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلى انتظام العملية التربوية، ويؤازر ذلك الثقافةُ السائدة في المجتمع، ومدى الوعي بواجباته التربوية والتعليمية، وتفاعله مع المدرسة، وتعاونه معها في أداء رسالتها، ويضاف إليها سماتُ وخصائص المجتمع المحلي، المادية وغير المادية، فإذا كانت أساليبُ الأسرة في التربية مركزيةً وسلطوية، أو غير تربوية؛ فإنّ الإدارةَ الصفية في هذه البيئة؛ غالباً ما تتقمّص سمات المجتمع، وتحاكيه، لتتعايش معه، وتتجنب الاصطدام به.
٢		الصحة النفسية والجسمية			
٣		المرونة، واتزان الشخصية			
٤		الذكاء المناسب، وسرعة البديهة			
٥		العدل، والإنصاف، والمساواة، والموضوعية			
٦		القدوة الحسنة، والاهتمام بالمظهر			
٧		المهارات الاجتماعية، وبناء العلاقات الإنسانية			
٨	سمات وخصائص مهنية	الولاء للمهنة، والرغبة في العمل بالتدريس			
٩		المعرفة الكافية بقدراته وإمكاناته			
١٠		التمكن من مادة تخصصه			
١١		التمكن من مهارات التدريس، والخبرة التربوية			
١٢		المعرفة الكافية بطلابه			

◆ مواقفُ وإجراءاتٌ في الإدارة الفاعلة للصّف، والتعامل مع سلوك المتعلمين.

ماذا تفعل عندما تقابل المتعلمين في الصّف: أولَ مرة؟

مقابلة الصفّ للمرة الأولى فرصةٌ لا تُفَوَّت. لذا؛ سنقدّم لك بعضَ الإرشادات التي تُعِينك على اجتياز هذا التحدّي:

- لا تنسَ أن تقدّم نفسَك: تَهَجَّ اسمَك، واكتُبْه على السبورة إذا لَزِم الأمر، فعادةً يعرف متعلمو المدرسة الابتدائية معلّميهم بشكل جيد, فهم يرَون المعلمين بنسبة من الوقت أكبرَ بكثير مما يرونَـهم في المرحلة الثانوية، ومن الممكن أن يمثّل ضغطًا على المتعلمين أن يبدأوا التعلّم في مدرسة جديدة، أو في عام دراسي جديد، وهم يلتَقُون عشرين معلماً جديدًا، في نطاق أسبوع واحد.
- أَعْلِنْ بوضوح عما تتوقعه من المتعلمين: ما يمكن أن يفعلوه داخل الفصل، وما لا يمكن أن يفعلوه، أسِّسْ عدداً بسيطاً من قواعد السلوك، والْتَزِمْ بها دائماً، قد ترغب أيضاً في أن تطلب منهم تقديم اقتراحاتهم الخاصة من أجل قواعدَ أساسية إضافية.
- اِحفَظْ أسماء المتعلمين بأسرعَ ما تستطيع: فأي تعليم سيكون أكثر فاعليةً إذا وُجِّه نحو الفرد، وسيكون عملك أيضاً أكثر فاعلية إذا تعوَّدْتَ على مناداتهم بأحب الأسماء إليهم.
- ساعِدْ المتعلمين على أن يَحفظ بعضُهم أسماءَ بعض: إن لم يكونوا يعرفونها بالفعل، وإحدى الطرق المقترحة لذلك: أن تجعل المتعلمين يشكّلون دائرة كبيرة، ثم تطلب من كل متعلم أن يقول (على سبيل المثال): "اسمي محمد، وهذا صديقي علي، وهذا هو محمود وهذا عمر". وترى من يستطيع أن يذكر معظم الأسماء، وسيساعدك ذلك على أن تحفظ أسماءهم أيضاً.
- بيِّنْ للمتعلمين إلى أين يتوجهون: قدِّم لهم فكرة واضحة عما سيقومون بتعلّمه في الأسابيع القليلة المقبلة، ومبرِّرات قيامِهم بذلك، وساعِدْهم على أن يتفهَّموا كيف أن عملك معهم يسير وفقاً للمقرر والبرامج الدراسية.
- تأكَّدْ أن المتعلمين يعرِفون كيف سيتِمُّ تقييمُهم: وأيّ الأعمال التي تمثل أهمية أكبرَ في التقييم، وأيّ المجالات تُعَدّ مراجَعةً للمواد التي قاموا بدراستها بالفعل. أكِّد حاجتهم إلى أن يعتَنُوا بأعمالهم، ويتحمَّلوا مسؤولية تقدُّمِهم، خصوصاً إذا كان هناك تقييم مستمر.
- استخدِم الدروسَ الأولى لتكتشفَ ما يعرفه المتعلمون بالفعل، عن المادة: وابْنِ على ذلك في تخطيطِك الدروسَ فيما بعد، ويمكنك أن تقوم بذلك في شكل اختبار، أو أن تطلب منهم أن يكتبوا شيئاً شخصياً بالنسبة لهم؛ يمكن أن يساعدك في التعرف إليهم.
- بيِّنْ أيَّ الأدوات يمكن أن تكون متاحةً للمتعلمين كي يستخدموها: أيْ؛ تلك الأدوات التي يمكِنهم استخدامُها بأنفسهم، وأيُّ تلك الأدوات يمكن الحصول عليها من المعلم، أو من المكتبة، أو من مركز المصادر Resource Centre، وشجِّعْهُم على أن يتحملوا المسؤولية في جلب الأدوات إلى الفصل، على سبيل المثال: التأكُّد من عدد المساطر، والأقلام، والممحاة، ... وهكذا، والتأكد من أنّ المتبقي منها يكفي على مدار العام.

- لِيكُنْ ردُّ فعلك شديداً لو انتُهِكتْ أيٌّ من قواعد السلوك التي وضعتها بمشاركة المتعلمين: ويُعَدُّ هذا مُهمّاً في الأسابيع الأولى بصفة خاصة. أوْضِحْ للصف: أنك تلاحظ كلَّ شيء يَجري، وأنك لست مستَعِدّاً لأن تتجاهل أيَّ شيء، (لا تذكر) اسمَ المتعلم الذي فعل شيئًا لا تحبه، ولكنْ كُنْ على معرفة بشخصية كل متعلم، ولاحِظْ إنْ كان ما تقوله له تأثير كبير على أيٍّ من المتعلمين. فقد تضطر إلى أن تتعامل بحرص مع المتعلمين الذين يشعرون بالخوف Insecure، أو التوتر، ولا تتورط في مجادلات. فعندما تعرف المتعلمين بشكل أفضل؛ يمكنك أن تكون أكثرَ مرونة.

ماذا تفعل عندما يرفض متعلم أو مجموعة من المتعلمين تنفيذَ تعليماتك أو أوامرك؟

قد يميل بعض المتعلمين في عدد من المناسبات الصفية (وخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية)؛ إلى عدم تنفيذ ما يقوله المعلم أو ما يطلبه منهم؛ فرادى كانوا أو جماعات، وذلك إما بتجاهل أوامره، أو بمعارضتهم لها لفظياً بمواجهته أو مصادمته. ولما كانت تعليماتُ المعلم أو أوامرُه تخص عادةً ناحيةً دراسية أو نظاماً مُهماً لروتين الفصل ومناخه العام؛ فإن مخالفةَ أولئك المتعلمين لها، وعدمَ تنفيذِهم لمتطلباتها؛ يؤدي في أغلَب الأحوال إلى نتائج سلبية تتعلق بالتعلّم والتعليم، وقد تتطوّر لتؤثِّرَ اجتماعياً في علاقات المعلّم مع المتعلمين، أو بين المتعلمين بعضِهم مع بعض.

- مظاهر السلوك: يبدو رفضُ (المتعلم / المتعلمين) تعليمات وأوامر المعلم في الأساليب السلوكية التالية:

١. تجاهل التعليمات، أو أوامر المعلم؛ بعدم الرد، أو التعليق، ثم عدم التنفيذ.
٢. الرّد على المعلم بألفاظ سلبية تعارِض تعليماته، وتؤكد عدم إطاعته لها.
٣. تنفيذ عكسَ ما يطلبه المعلم في تعليماته أو أوامره (في الحالات المتطرفة).

- المؤشرات والعوامل المحتملة: قد ترجع عواملُ رفض (المتعلم /المتعلمين) تعليمات، أو أوامرَ المعلم؛ إلى ما يلي:

١. كون المعلم غير مؤثر الشخصية في الفصل نتيجةَ:

- عدم جدّه أو إخلاصه في التدريس؛ حيث يُفقدُه هذا احترامَ وطاعة بعض المتعلمين إن لم يكن معظمهم.
- طبيعتِه غير الجادة في التفاعل مع المتعلمين ومعاملتهم، حيث تسودُها النكتةُ والتساهل غير المناسبين.
- محاباته بعض المتعلمين، ومعاملته غير العادلة؛ بعضهم لبعض.
- ضعفِه العام في تخصصه، أو أسلوبه التعليمي، أو شخصيته.

٢. كونِ المعلم غير محبوب من قبل المتعلم، لصفة في مظهره، أو شكله، أو طريقة حديثه.
٣. عدمِ رغبة المتعلم في المادة الدراسية؛ لصعوبتها جزئياً أو كلياً لديه، أو عدم أهميتها في حياته، حيث يُفقِدُها ذلك في الحالتين اهتمامَه بها، ويُضعِفُ لديه حوافزَ تعلُّمِها.
٤. خبرة المتعلم السابقة في مشكلة أسرية، أو شخصية نتَجَ عنها شحن نفسيٌّ، ولم يتمكن من التنفيس عن نفسه جرّاءَ هذا الشحن؛ إلا في الفصل ومع المعلم.

- **الحلول الإجرائية المقترحة:**

١. الإخلاص في التدريس؛ نظاماً، وتطبيقاً، وذلك بالالتزام حين دخول الحصة، والخروج منها في مواعيدها.
٢. الاتزان، والمرونة البنّاءة في تعليماتك، ومعاملتك المتعلمين.
٣. الموضوعية، والعدل في معاملتك مع المتعلمين.
٤. التخطيط، والإعداد، والتحضير الجيّد لمادتك، واطلاعك المستمر على الجديد من الأساليب التعليمية في تخصصك، واشتراكك -كلما أمكن ذلك - في الدورات التدريبية المناسبة.
٥. مقابلةُ المعلم للمتعلم، والتعرف على مشكلاته الأسرية أو الشخصية، ومدى علاقة ذلك بسلوكه الصفي الحالي، ثم الاستجابة لها بما يناسب طبيعتها، ومتطلباتها التربوية والإنسانية.
٦. مقابلتُك المتعلمَ، والتعرّف على أسباب معارضته لك، أو ميوله السلبية تجاهك.. فإذا تبيّن لك:
- أن السبب يرجع إلى صفة في شخصيتك؛ فعندئذ يتحتمُ عليك المحاولةُ الذاتية المخلِصة لتعديل ذلك، للتغلب على مشاعر المتعلم السلبية.
- أن السبب هو عدم رغبة المتعلم في المادة الدراسية لصعوبتها أو لشعوره بعدم أهميتها في حياته؛ فحينئذ تعمِد إلى إجراء ما يلي:
١. تحديد مواطن الصعوبة في المادة الدراسية، - وغالباً- سيتمثّل ذلك في عدم استيعابه بعضَ المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تخص ناحية أو مرحلة منها.
٢. إقناعِ المتعلم بأسلوب تربوي وإنساني، والاستشهادِ بأمثلة واقعية ومنطقية بفائدة المادة الدراسية في حياته الشخصية والوظيفية، والنفع الذي سيعود عليه جراءَ قيامه بالأنشطة المتعلقة بها؛ التي يطلبها المعلم، عادة.

ماذا تفعل عندما يَفقِد جميعُ المتعلمين، أو مجموعة من المتعلمين؛ دافعيتَهم للتعلّم؟

هناك عدد من العوامل المختلفة والمتنوعة؛ التي تؤثر في إثارة دافعية المتعلمين للعمل والتعلّم؛ ينبغي أن يقوم بها المعلّمون؛ ومنها:

١. أن يُعطُوا المتعلمين تغذيةً راجعةً مألوفةً ومبكرة وإيجابية؛ تساعد المتعلمين على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة.
٢. أن يضمنوا إتاحةَ فرص لنجاح المتعلمين، عن طريق تخصيص مُهمّات ليست بالسهلة جداً أو الصعبة جداً.
٣. أن يساعدوا المتعلمين على إيجاد معنى وقيمةٍ شخصية في المادة.
٤. أن يُوجِدُوا مُناخاً مفتوحاً وإيجابياً.
٥. أن يساعدوا المتعلمين على الشعور بأنهم أعضاءٌ ذوُو قيمةٍ في المجتمع التعلُّمي.

◆ **استراتيجيات عامة لاستثارة الدافعية الذاتية لدى المتعلمين للتعلّم.**

فيما يلي؛ نقدّم لك مجموعة من الاستراتيجيات العامة لاستثارة الدافعية الذاتية لدى المتعلمين، ويمكنك تفعيلُ الاستراتيجية المناسبة، أو الجمعُ بين أكثر من استراتيجية في آن واحد، وفق ما يُناسِب خُطَطك للتدريس:

<table>
<tr><th>الاستراتيجية</th><th colspan="8">وصفها، وإجراءاتها</th></tr>
<tr><td rowspan="3">اِسْأل المتعلمين أن يحلِّلوا ما يجعل صفوفهم أكثرَ أو أقلَّ دافعية.</td><td colspan="8">سأل "ساس" (١٩٨٩م) المتعلمين أن يتذكروا حصتين صفِّيَّتين (في أي تخصص دراسي):
-حصة دراسية كانوا فيها ذوي دافعية عالية. — حصة دراسية كانوا فيها ذوي دافعية منخفضة.
وقد عمِل كلُّ متعلم قائمة خاصة بالحصتين، وبعد ذلك تقابل المتعلمون في مجموعات صغيرة للوصول إلى اتفاق على المميزات (الخصائص) التي تزوِّد بدافعية عالية أو منخفضة، فيما يزيد عن عشرين مادة دراسية، لُوحِظ أن ثمانيَ مميزات بعينها تَبرُز باعتبارها "تُشارِك بصفة رئيسة" في دافعية المتعلمين، وكان ترتيبها وفق الآتي:</td></tr>
<tr><td>١</td><td>٢</td><td>٣</td><td>٤</td><td>٥</td><td>٦</td><td>٧</td><td>٨</td></tr>
<tr><td>حماس المعلم</td><td>مناسبة المادة</td><td>تنظيم المنهج الدراسي</td><td>المستوى المناسب لصعوبة المادة</td><td>المشاركة الإيجابية للمتعلمين</td><td>التنوع في أساليب التدريس</td><td>الألفة بين المعلم والمتعلمين</td><td>استخدام الأمثلة المناسبة والواقعية التي يمكن فهمها</td></tr>
</table>

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
بناء المقرر الدراسي ليثير دافعية المتعلمين.	ويمكنك لتحقيق ذلك؛ القيام بالآتي: ١. ابتداء؛ اِعملْ من نقاط القوة لدى المتعلمين، واهتماماتهم؛ مثل: اكتشف لماذا قام المتعلمون – خاصة في المرحلة الثانوية- بالتسجيل في مادتك الدراسية؟ كيف يشعرون نحو موضوع البحث؟ وما توقعاتهم؟ بعد ذلك؛ حاول أن تبتكر الأمثلة، ودراسات الحالة، أو المهمات التي تربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات المتعلمين وخبراتهم. ٢. اجعل للمتعلمين رأياً في اختيار ما يُدَرَّسون، وكيف يدرسون؟ كأن تعطهم - مثلاً - خياراتٍ في أوراق فصلية، أو مهمات أخرى (ولكن ليست على صورة اختبارات)، ودَعْهُم يقرِّرون بين موضعين: أيهم ينفَّذ في رحلة ميدانية، أو أَعطِهم حقَّ اختيار أي المواضيع يتم شرحها بعمق أكبر، وإذا كان ذلك ممكناً؛ فَضَمِّن أنشطةً ومهمات أدائيةً اختيارية في المقرر الدراسي. ٣. زِدْ من صعوبة المادة، باعتبار ذلك من نجاحات الفصل الدراسي: أعطِ المتعلمين فرصاً للنجاح في بداية الفصل الدراسي، وفي المرة التي يشعر فيها المتعلمون أن بإمكانهم النجاح؛ يمكنك أن تزيد بالتدريج من مستوى الصعوبة، وإذا اشتمَلت المهماتُ والاختبارات على أسئلة أسهل وأصعب؛ فإنّ كلَّ متعلِّم سينال فرصة للنجاح وممارسة التحدي. ٤. نوِّع في طرق التدريس التي تستخدمها؛ نوِّعْ مشاركة المتعلمين اليقظة في المقرر الدراسي، ودافعِيَّتهم للعمل، واكسر الروتين عن طريق إيجاد التنوّع في الأنشطة والطرق التعليمية في مساقِك الدراسي (لعب الأدوار، المناظرات، العصف الذهني، المناقشة، الإيضاحات، دراسات الحالة، العروض باستخدام الوسائل السمعية والبصرية، المتحدثون الضيوف، والعمل في مجموعة صغيرة).
صمِّم اختبارات تشجِّع على نوع من التعلم؛ تريد من المتعلمين أن ينجزوه.	كثير من المتعلمين يتعلمون أيَّ شيء ضروري للحصول على الدرجات التي يتمنونها، إذا أسسْتَ اختباراتك على تذكُّر التفاصيل؛ فإنهم سيركزون على تذكر الحقائق، وإذا ركزت اختباراتك على التركيب والتقويم للمعلومات؛ فسيكون المتعلمون محفَّزين ليمارسوا هاتين المهارتين عندما يذاكرون.

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
استَفِدْ من وجود حاجات للمتعلمين.	يتعلم المتعلمون بصورة أفضل؛ عندما تُناسِبُ مثيراتُ التعلم في الفصل بَواعِثَهُم في المساق الدراسي. وعليك أن تُدرك أنّ أهم احتياجات المتعلمين تكمن في: - تعلُّم شيءٍ ما، من أجل إتمام مهمة خاصة أو نشاط خاص. - الحاجة إلى خبرات جديدة، ومهارات كاملة. - الحاجة إلى أن يصبحوا مؤهلين للتغلب على التحديات. - الحاجة للنجاح والعمل بصورة جيدة. - الحاجة للشعور بالمشاركة والتفاعل مع الآخرين. والتلاؤمُ مع هذه الحاجات يُعَدّ - في حد ذاته- مكافأةً، وهذه المكافآت تسانِد التعلُّم بفاعلية أكبرَ من إعطاء الدرجات. صمِّم مهمّات، في الأنشطة الصفية وأسئلة المناقشة، لتحديد هذه الأنواع من الحاجات.
عزّز الدافعية الذاتية للمتعلمين.	ألغِ الرسائل التي تعزِّز قوّتك كمعلم، أو التي تؤكد على المكافآت الخارجية: - بدلاً من أن تقول: أنا أطلب، أو يجب عليك؛ أكّد قائلاً: أعتقِدُ أنك سوف تجد، أو: سأكون مهتماً بتفاعلك.
كُن متحمِّساً لموضوعك.	حماس المعلم عاملٌ حاسم في دافعية المتعلمين. إذا أصبحتَ متبرِّماً أو فاتراً؛ فإن المتعلمين سيكونون كذلك أيضاً. وبصورة نموذجية؛ فإن حماس المعلم يأتي من الثقة، والاستثارة حول المحتوى، والسعادة الحقيقية في التعليم. إذا وَجدت نفسَك غيرَ مهتمٍّ بالمادة؛ ارجِعْ بذاكرتك إلى ما جَذبك لهذا المجال، وأحضِرْ تلك التوقُّعات حول موضوع البحث؛ إلى الحياة، من أجل المتعلمين. أو: تَحَدَّ نفسك لكي تبتكِر أكثرَ الطرق استثارةً في تقديم المادة، مهما يبدو لك عدمُ وضوح المادة نفسِها.
ألغِ إيجاد الشعور بالتنافس السلبي بين المتعلمين.	التنافس السلبي يَنتج عنه القلق الذي يتعارض مع التعلم، لذا؛ عليك أن تقلِّل من ميول المتعلمين إلى مقارنة أنفسِهم بالآخرين. قرَّر بلاي (١٩٧٠م): أن المتعلمين يكونون أكثر انتباهاً، ويُظهِرون استيعاباً أفضل، ويُنتِجون عملاً أكثر، ويكونون أكثرَ محبةً لطريقة التعليم؛ عندما يعملون بطريقة تعاونية في مجموعات، أكثرَ منه عندما يتنافسون كأفراد. وعليك أن تُحجِم عن الانتقادات العامة لإنجاز المتعلمين، وعن التعليقات أو الأنشطة التي تضع المتعلمين بعضَهم ضدَّ بعض.

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
اجعل المتعلمين مشاركِين فاعلين في التعلم.	يتعلم المتعلمون عن طريق العمل، والكتابة، والتصميم، والإبداع، والتحليل. والسلبية (التلقي منك فقط)؛ تَكبح دافعيتهم وفضولهم. لذا: عليك دائماً أن: - تطرحَ أسئلة، ولا تخبرَهم أي شيء عندما يكون بالإمكان سؤالهم عنه. - تشجِّعَهم على أن يقترحوا حلولاً لمشكلة، أو يخمنوا نتائج تجربة. - تستخدم مجموعة عمل صغيرة (التعلم التعاوني)، باعتبارها طريقة تؤكد على المشاركة الإيجابية.
احتفِظ بتوقّعات عالية، تكون واقعيةً لمتعلميك.	أوضَح الباحثون: أن توقعات المعلم لها تأثير قوي على إنجاز المتعلم. إذا عملتَ، وكأنك تتوقع من المتعلمين أن يكون لديهم دافعيةٌ، ويعملون بجد، ويهتمون بالمادة الدراسية؛ فإنّ من المحتمل بصورة كبيرة أن يكونوا كذلك. لذا؛ ضَعْ توقُّعات واقعية لهم عندما تضع مهمات، أو تقدِّم عروضاً، أو تُـجري مناقشات، أو تصنفُ اختبارات في هذا السياق، يعني: أن تكون معاييرك عالية بالقدر الكافي. حفِّز المتعلمين ليبذلوا أقصى ما يستطيعون في العمل، ولكن لا تكن توقعاتُك عالية جداً، بحيث يكون من المؤكد أن المتعلمين سيكونون محبَطين في محاولتهم التلاؤمَ مع هذه التوقعات. ولتطوير الاندفاع نحو الإنجاز؛ يحتاج المتعلمون أن يؤمنوا بأن الإنجاز ممكن، وهذا يعني أنك تحتاج أن تزوِّدهم بفرص مبكرة للنجاح.
ساعِد المتعلمين في وضع أهداف العمل لأنفسهم.	الإخفاق في الحصول على أهداف غير واقعية؛ يمكِن أن يُـحبِط المتعلمين، ويثبِّط عزيمتهم. لذا: - شجِّع المتعلمين على أن يركِّزوا على تَـحسُّنهم المتواصل، وليس على مجرد درجاتهم في أي اختبار أو مهمة. - ساعِدْهم على تقويم تقدُّمهم؛ عن طريق تشجيعهم على أن يتأمّلوا عملَهم، ويَنقُدُوه. - أن يحللوا مصادر قوتهم، وأن يعملوا حتى في حالات ضعفهم.
أخبِر المتعلمين عما يحتاجونه للنجاح في مساقهم الدراسي.	لا تدَعْ المتعلمين يجاهدون في تصوُّر ما هو متوقع منهم. وطمْئِنْهُم أنّ بإمكانهم أن يعملوا بصورة جيدة في مادتك الدراسية، وأخبرهم بوضوح ما الذي يجب عليهم عمله حتى ينجحوا. قُلْ شيئاً حول حقيقة أنه إذا كنت تستطيع أن توظف الأمثلة في صحائف العمل هذه؛ فبإمكانك أن تجتاز الامتحان. مَن يواجه صعوبة في هذه الأمثلة؛ يمكنه أن يسألَني حتى أساعده إلى أقصى حد. أو بدلاً من أن تقول للمتعلم: طريقتك غير صحيحة؛ أخبِره أن هناك طريقة واحدة يمكن أن تسلُكها في تعلم المادة، كيف يمكنني أن أساعدك؟

<table>
<tr><th>الاستراتيجية</th><th colspan="3">وصفها، وإجراءاتها</th></tr>
<tr><td>عدم التركيز على الدرجات.</td><td colspan="3">يوصي الباحثون بعدم التركيز على الدرجات، وذلك عن طريق التخلص من الأنظمة المعقدة الخاصة برصيد النقاط. وينصحون كذلك بعدم محاولة استخدام الدرجات لضبط السلوك غير الأكاديمي (على سبيل المثال: درجات أقل للصفوف المهملة)، بدلاً من ذلك: صمِّم عملاً كتابياً لا توضَع له درجات، وركِّز على القناعة الشخصية في أداء المهمات، وساعِد المتعلمين على أن يقيسوا تقدُّمهم. لذا: شدِّد على التفوق والتعلّم، أكثر من الاهتمام بالدرجات. ويقدِّم إيمز وإيمز (١٩٩٠م) تقريراً حول اثنين من معلمي الرياضيات في المدرسة الثانوية:

<table>
<tr><th>ما قام به</th><th>المعلّم الأول</th><th>المعلّم الثاني</th></tr>
<tr><td>الإجراء</td><td>أعطَى درجات لكل نشاط منزلي، واحتسب ٣٠٪ من درجة المتعلم النهائية للنشاط المنزلي.</td><td>أخبَرَ المتعلمين بأن يقضوا وقتاً محدداً في نشاطهم المنزلي (٣٠) دقيقة في الليلة، وأن يُحضِروا أسئلةً إلى الفصل حول المشكلات التي حالت دون إتمامها، ووُضِع درجات النشاط المنزلي على أساس (وافٍ، أو غيرِ وافٍ)، وأعطَى المتعلمين فرصة لِيُغيِّروا صيغة مهماتهم، واحتَسَب ١٠٪ من الدرجة النهائية للنشاط المنزلي.</td></tr>
<tr><td>النتيجة</td><td>تحسُّن بعضِ المتعلمين في مقابل مخاطرة بمستوى أقل، في تقويم قدراتهم.</td><td>مع أن النشاط المنزلي كان أقلَّ جزءاً من درجة المادة الدراسية؛ إلا أنه كان أكثرَ نجاحاً في حفز المتعلمين على الميل نحو نشاطهم المنزلي، إذْ لم يكونوا يجازِفون بكل ثروتهم من الوقت الذي أدَّوا فيه نشاطَهم المنزلي، ولكنهم كانوا أكثر سعياً للتعلم، وظهرت الأخطاء كأشياء مقبولة، وأشياء نتعلم منها.</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>قلِّلْ من استخدام الدرجات كتهديد.</td><td colspan="3">يشير ماك كيشي (١٩٨٦م) إلى أن التهديد بخَفْض الدرجات؛ يمكن أن يدفع بعضَ المتعلمين ليعملوا بجد، ولكن الآخرين منهم يمكن أن يلجأوا إلى عدم الأمانة (الغش)، كما يمكن لهذا الأمر أن يسمح بالتأخر في العمل، وأن يؤدي إلى عمل غير مُنتج.</td></tr>
</table>

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
قلِّلْ من استخدام الدرجات كتهديد.	يشير ماك كيشي (١٩٨٦م) إلى أن التهديد بخَفْض الدرجات: يمكن أن يدفع بعضَ المتعلمين ليعملوا بجد. ولكن الآخرين منهم يمكن أن يلجأوا إلى عدم الأمانة (الغش). كما يمكن لهذا الأمر أن يسمح بالتأخر في العمل. وأن يؤدي إلى عمل غير مُنتج.
إثارة دافعية المتعلمين: عن طريق التجاوب مع عملهم وإنجازهم.	ونقصد بذلك: التغذية الراجعة الفاعلة. ويمكنك اتباع التالي: ١. أَعطِ المتعلمين تغذية راجعة بأسرع ما يمكن: أعِدْ الاختبارات والأوراق فوراً. وكافِئْ على النجاح بصورة عامَّة. وأعطِ المتعلمين بعضَ الإشارات حول كيفية العمل بصورة جيدة. وكيف يتحسنون. يمكن أن تكون المكافآت بسيطة: كالقول بأن استجابات المتعلمين كانت جيدة. مع توضيح سبب كونها كذلك. أو الإشارة إلى أسماء المشاركين. وطبيعة الإنجاز: مثل: النقطة التي أشار إليها (أحمد) حول التلوّث لخّصت - في الحقيقة - الأفكار التي ناقشناها. ٢. كافِئْ على النجاح: كلٌّ من التعليقات الإيجابية والسلبية تؤثر في الدافعية. ولكن يوضِّح البحث - بجلاء - أن المتعلمين يكونون أكثرَ تأثّراً بالتغذية الراجعة الإيجابية. والنجاح. إنّ المدح يبني ثقة المتعلمين بأنفسهم وكفاءتهم. وتقديرهم لذواتهم. تعرَّفْ على الجهود الصادقة حتى لو كان الناتج أقلَّ من الممتاز. إذا كان إنجاز المتعلم ضعيفاً: فدَعْهُ يعرف أنك تعتقد أنه يمكنه أن يتحسن وينجح بعد مدة. ٣. أَطْلِعْ المتعلمين على العمل الجيد الذي قام به أقرانُهم: أَشْرِك المتعلمين كافة في الأفكار. والمعرفة. والإنجازات التي قاموا بها كأفراد: - مرِّرْ قائمة بمواضيع البحث التي اختارها المتعلمون: لكي يتعرفوا على أيِّ حالٍ يكتب الآخرون أبحاثاً مهمة بالنسبة لهم. - اِعمَلْ نُسخاً متاحة للجميع: لأحسن الأبحاث والاختبارات المقالية. - أَتِحْ وقتاً من الحصة للمتعلمين: لقراءة الأبحاث أو الإنجازات المقدمة من الزملاء. - اُطلُب من المتعلمين كتابة مقالة نقدية مختصرة حول بحث أحد الزملاء. - ضَعْ جدولاً يتحدث باختصار عن المتعلم الذي مارس أو عمِل مقالة بحثية في موضوع له علاقة بمحاضرتك.

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
قلِّلْ من تقديم حلول للمتعلمين لمشكلات النشاط المنزلي من أجل إسعادهم.	عندما تُعطي المتعلم بَطِيءَ التحصيل؛ الحلَّ؛ فإنك تسلُبُه فرصة التفكير بنفسه. لذا؛ اِستَخدِم الأسلوب الأكثر إنتاجية؛ مثل: - اِسْألْهُ حول أسلوب واحد لحل المشكلة. - أَهمِلْ (بلطف) قلقه حول عدم إعطائه الإجابةَ؛ عن طريق إعادة تركيز انتباهه على المشكلة المطروحة. - اُطلبْ منه أن يعتمد على ما يعرفه حول المشكلة. - قاوِمْ إجاباتِه (الخاطئة) بطرح أسئلة؛ مثل سؤال: هل هذا صحيح؟ ثم اقتَرِحْ عليه طريقة لتصويب الإجابة بنفسه. - أَثْنِ على الخطوات الصغيرة الصحيحة التي قام بها.
كُنْ دقيقاً عند إعطاء تغذية راجعة سلبية.	التغذية الراجعة السلبية قوية جداً ، ويمكن أن تؤدي إلى مناخ صفِّي سلبي . فيما إذا حددت ضعف أحد المتعلمين ، اجعله واضحاً أن تعليقاتك ترتبط بمهمة خاصة أو إنجاز خاص ، وليست موجهة للمتعلم كشخص. حاول أن تلطف التعليقات السلبية بتتمة حول أوجه المهمة التي نجح فيها المتعلم.
تَجَنَّبْ التعليقات الغامضة.	كثير من المتعلمين في فصلك يمكن أن يكونوا قلقين حول إنجازهم وقدراتهم. لذا؛ كُنْ رقيقاً في كيفية صوغ تعليقاتك. وقلِّل من الملاحظات الفورية التي من الممكن أن تجرح مشاعرهم بخصوص عدم التلاؤم.

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
حفِّزْ المتعلمين على القراءة	١. حدِّدْ للقراءة جلستين على الأقل، قبل أن تَتِمَّ مناقشتها؛ أَعطِ المتعلمين متسعاً من الوقت ليستعِدّوا ويحاولوا استثارة فضولهم للقراءة؛ وذلك بطرح تعليقات، وإرشادات، وتوجيهات؛ مثل: "هذه الأداة واحدة من الأمور التي أُفَضِّلها، وسأكون مهتماً بأن أرى ما الذي تفكر فيه". ٢. حدِّد أسئلة الدراسة؛ لتنبيه المتعلمين إلى النقاط المفتاحية في التعيين القرائي. ولكي تزوِّدَهم بالحفز الخارجي؛ أخبِرْهُم بأنك ستعتمد في أسئلة الاختبار على أسئلة الدراسة. ٣. إذا كان صفّك صغيراً؛ فأَعْطِ المتعلمين لَفتة، في ملاحظات مختصرة، في يوم محدَّد للقراءة، يمكنهم استخدامها أثناء الاختبارات؛ في بداية كل صفّ؛ اُطلب من المتعلمين أن يقدِّموا بطاقة مقاس (٣×٥)، مع موجز وتعريفات وأفكار مفتاحية، أو أيِّ مادة من التعيين القرائي لهذا اليوم. وبعد خروجهم؛ صحِّح البطاقات، ثم أَعِدْها لهم في فترة جلسة الصف، في نصف الفصل الدراسي. ويمكن أن يضيف المتعلمون بعد ذلك أيَّ مادة يريدونها إلى البطاقات، ولكن لا يمكنهم تعيينُ بطاقات إضافية. تعاد البطاقاتُ مرة ثانية إليك، لتقوم بتوزيعها على المتعلمين أثناء الاختبار، ستلاحظ أن عدداً من المتعلمين الذين أكملوا القراءة؛ قفزوا من ١٠٪، إلى ٩٠٪، وهؤلاء المتعلمون بصورة خاصة قد قيَّموا هذه "البطاقات الباقية". ٤. اُطلب من المتعلمين أن يكتبوا ملاحظة (بطاقة)، من كلمة واحدة، أو جملة من كلمة واحدة، بأن يختاروا كلمة مفردة تلخِّص النصَّ المقروءَ بأفضل صورة، وبعد ذلك؛ يكتبون صفحة أو أقلَّ، تشرح أو تبرر اختيارهم الكلمة. هذا الإنجاز يمكن أن يستخدم بعد ذلك كأساس للمناقشة الصفِّية. ويمكن أن تطلب من المتعلمين أن يكتبوا جملة معقدة واحدة، في إجابة عن سؤال تضعه عن القراءات، وأن يزوِّدوا بثلاثة مصادر تساعد على البرهان؛ مثال: في جملة واحدة؛ حدِّد نمط التفكير الأخلاقي". المفردات المستخدمة في مادته: (جوع ، غِنَى ، فضيلة)؛ استشهد بثلاث قطع تُظهِر هذا النمط من التفكير الأخلاقي. ٥. اِطرَحْ أسئلة غيرَ تهديدية حول القراءة؛ بادئ ذي بدء؛ ضَعْ أسئلة عامة لا توجد إحساساً أو شعوراً بالمقاومة؛ مثل: – هل يمكن أن تعطيني عبارة واحدة أو اثنتين من الفصل؛ تبدو مهمة؟ – أيّ قسم من القراءة تعتقد أننا يجب أن نراجعه؟ – أيُّ عبارة من القراءة أدهشتك؟ – أيّ محاور الفصل يمكن أن تضاف إلى خبرتك؟

الاستراتيجية	وصفها، وإجراءاتها
حفِّزْ المتعلمين على القراءة	١. استخدِم وقت الصف كحصة قراءة: إذا كنت تحاول أن تقود مناقشة، ووجدت عدداً قليلاً من المتعلمين قد أكمل مهمة القراءة؛ فخُذ بعين الاعتبار أن تطلب منهم أن يقرأوا المادة حتى انتهاء الوقت المتبقي من وقت الحصة. أعطِهم "قراءة صامتة"، أو ادْعُ المتعلمين لـ "القراءة الجهرية"، وناقِشْ النقاط المفتاحية، واجعل من الواضح للمتعلمين أنك تأخذ هذه الخطوة غير العادية بتردُّد؛ لأنهم لم يكملوا الإنجاز بعد. ٢. جهِّزْ سؤال الاختبار على القراءات التي لم تناقش: كأن تسأل متعلمي الصفّ فيما إذا قاموا بالقراءة؟: إذا كانت الإجابة بالنفي؛ فإنك تقول: يجب عليكم أن تقوموا بقراءة المادة، وتوقَّعوا سؤالاً في الاختبار التالي يغطي القراءة. في المرة القادمة؛ تُعيِّن قراءة جديدة، وتُذَكِّر الصف بما حدث في المرة السابقة، وستلاحظ أنّ المتعلمين قد قاموا فعلاً بالقراءة، وكانوا مستعدين. ٣. أَعطِ عملاً كتابياً للمتعلمين الذين لم يقوموا بالقراءة: كأن تسأل في بداية الحصة عمَّن أكمَل القراءة. المتعلمون الذين لم يقرأوا المادة؛ يُعطَون عملاً كتابياً، ويتِمّ عزلهم، وأولئك الذين قرأُوا المادة؛ يُبْقَون، ويشاركون في المناقشة. العمل الكتابي لا يمنح درجات، ولكن فقط يقدِّم الشكر. هذه التقنية ينبغي ألّا تُستَخدم أكثر من مرة في الفصل الدراسي.
إذا تابعت هذه الخطوات؛ فسوف يتعلم متعلموك أنه ليس من الصواب الحصول على إجابة جاهزة.. وسوف يتعلمون أيضاً: أن يصبروا أكثر، وأن يعملوا بالسرعة المناسبة لهم. وبواسطة العمل من خلال المشكلة؛ سيتحقق لدى المتعلمين شعورٌ بالإنجاز والثقة التي تزيد من دافعيتهم للتعلم.	

◆ ماذا تفعل عندما تشعر أنّ بين المتعلمين: ذوي احتياجات خاصة (الموهوبين)؟

ينبغي عليك أن تعِيَ – عند التخطيط للدروس –: أن للمتعلمين الموهوبين احتياجات خاصة, ويحتاجون إلى اكتشافهم بعناية، وتحفيزهم على التعلم، لذا يهتم معلمو هذه الفئة اهتماماً بالغاً بمصادر التعلم والأنشطة المناسبة التي تتيح التعلُّم بعمق. عادة ما يتميّز المتعلمون الموهوبون عن أقرانهم داخل الصف الواحد: بقدرات ومهارات عقلية إدراكية (عقلية وشعورية)، تجعلهم قادرين على الاستيعاب، والإفادة مما يُعرَض عليهم في حصة الدرس بوقت قصير، وبأقل جهد، وبالتالي: يتبقّى لديهم طاقات ووقت إضافيّ. (وقد يؤدي ذلك إلى التشويش على زملائهم الأقلّ قدرات منهم، فيصبحوا مصدر إزعاج للمعلّم، ولزملائهم في آن واحد).. لذا: ماذا يجب عليك أن تفعلَه لاستثمار تلك الطاقات والقدرات المميّزة، والاستفادة منها، وتحويلها من مصدر إزعاج إلى مصدرِ إلهام، وتفاعل إيجابي؟

ويُمكن أن يُستفاد منهم؛ بتوجيه وإرشاد منك في أنشطة ثريّة أخرى، ومهمّات أدائية خاصة بهم، لتُستثمَر طاقاتهم في عمليات عقلية أخرى، من أجل التنشيط الدماغي، وتحفيزِهم ليتواصلوا عقلياً ووجدانياً، طيلة الفترة الزمنية لحصة الدرس.

وهنا؛ لابد من وضع الإجراءات وتصميم الأنشطة؛ التي تكفل الارتقاء الدائم بالحاجات، والرغبات، وكذلك القدرات، والمهارات، وبما يناسِب ميولهم واتجاهاتهم، بل والعمل على توجيه تلك الميول والاتجاهات وجهة صحيحة. وتأكيداً على وجوب التعليم بحسب تلك الفروق؛ يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "ما أنت بِـمُحدِّثٍ قوماً حديثاً لا تبلُغه عقولهم؛ إلا كان لبعضهم فتنة". فاعلَمْ أنّ من حق هؤلاء الموهوبين أن يتعلّموا بما يناسب قدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم الجسمية والعقلية والنفسية.

- مفهوم "المتعلمين الموهوبين": هم فئة من المتعلمين الذين يتميّزون عن أقرانهم في الفئة المتوسطة (العادية) من المتعلمين؛ بقدُرات ومهارات عليا، وكذلك في الميول والاتجاهات. وتقع هذه الفئة في منطقة مستوى أعلى من المتوسط في الخط المستقيم الذي يبدأ بالإعاقة، وينتهي بالعبقرية، والفراسة، والحكمة، وهم بذلك إحدى فئات المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة. ويقع على المعلم عبءٌ كبير في كيفية الكشف عن المتعلمين الموهوبين الذين يمكن وصفُهم عادة بأنهم متعلمون متفاعلون، يُكثرون الأسئلة في سبر أغوار مواضيع الدراسة، ويَـحوزُون قدرات ومهارات أعلى من أقرانهم في نواحٍ عديدة، وهم الذين يُعطُون الحياة في المجتمع الصفي نشاطاً وحيوية دائمة خلال عرض الدرس، ويمكِنهم قيادة زملائهم الآخرين في جعل حصة الدرس خلية نحلٍ، لا يهدأ لها دَوِيٌّ.
- ماذا عليك أن تفعل؟ يمكن وصف معلم الموهوبين بأنه معلّم مبدع، لديه القدرة الدائمة على اختيار الوقت المناسب لتعديل نبرة صوته، وسرعته في الدرس، ويعرف متى يتحدى عقول المتعلّمين، ويُقِيم علاقات ناجحة معهم، ويُثري دافعيتهم، ويحوِّل درسه من مجرد مثيرات واستجابات، إلى موقف إنساني يملأُه الدفء، والاحتواءُ، والكسب، والتحدّي المتصاعد، لكي يستمرَّ المتعلّمون في حالة من النشاط العقلي.

والمعلّم الفاعل: يستطيع ممارسة الآتي للتواصل مع هؤلاء الموهوبين:

مجال مراعاة احتياجاتهم	الإجراءات التي عليك القيام بها
البيئة الصفيّة	قد يكون المناخ التربوي المُحفز بأنشطة تربوية متنوعة: من أهم عوامل الارتقاء بدافعية المتعلمين الموهوبين نحو التعليم والتعلم. ودافعية المتعلمين العاليةُ تتجه بهم نحو تحقيق أهدافهم وغاياتهم التربوية والتعليمية بهمّة عالية وأنشطة ترقى بقدراتهم ومهاراتهم: منعاً للإحباط الذي يمكن أن يواجهوه في حال التعامل معهم كباقي المتعلمين العاديين.
استراتيجيات التدريس والتقويم	المتعلمون الموهوبون يمتلكون من القدرات والمهارات التي يستطيعون بها فهم مستويات مُحددة من البناء الهرمي لمواضيع الدروس. ومع ذلك: فهم في حاجة إلى استراتيجيات تغوص بهم إلى اكتشاف آفاق متعمقة في عناصر تلك المواضيع الدراسية. وأنسب الاستراتيجيات لذلك: العصف الذهني بعد مشاهدات العروض العملية. والزيارات الميدانية. والمناقشات الاستقصائية لقضايا بحثية تُوضَع للمتعلمين على بساط البحث. ليُعِدُّوا حولها تقريراً أو ملخصاً أو تطوير أفكار جديدة. ويمكن القيام بدراسات تقويمية من قبل مشاركاتهم في مواضيع يبدون فيها آراءهم من خلال تحقيق هدف بناء الشخصية البحثية لهم. فلابد إذن من توظيف أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير الاستدلالي. والتفكير الابتكاري (الإبداعي). أي التي تركز على عمليات التفكير العقلية العليا التي تعتمد على تكوين المعاني والمفاهيم. ويتمثل في "إدراك العلاقات". وتُعتبر المتابعة والتقويم: عمليتيْ التأكد من مدى تحقق الأهداف والغايات في كل مرحلة من مراحل عملية عرض الدروس. وبخاصة للمتفوقين. ومن خلال المتابعة والتقويم: يتم تحديد نقاط القوة للعمل على ترسيخها وتعميمها. والإفادة من نتائجها الإيجابية. والكشف عن نقاط الضعف للحد منها ومعالجتها جذرياً ما أمكن. ويتم ذلك في كل خطوة من خطوات سير الدرس: حتى يصل الموهوبون إلى التعلم بالتمكّن. أما التطوير: فهو عملية مهمة لتقوية نقاط القوة في مراحل وخطوات عرض الدروس. ومعالجة نقاط الضعف. ومن ثم الوصول إلى الحالة الأفضل دوماً.
الأنشطة الثرية والمهام الأدائية	من الأنشطة المناسبة للمتعلمين المتفوقين: العروض العملية. والتجارب الميدانية. تنويع مستويات مخاطبة المتعلمين لتناسِبَ جميع المستويات من قدرات ومهارات. المواد العلمية الدراسية المستقلة لهم (جزء من مشروع التعلم الذاتي). طرح التناقضات المعرفية. عرض أنشطة من خلال برامج متنوعة. تجميع مواد من خامات البيئة المحلية. تلخيص مواضيع مُحددة. توظيف الإذاعة المدرسية. المشاركات الطلابية من خلال الزيارات والرحلات والرسوم. والمسابقات وغيرها.

مجال مراعاة احتياجاتهم	الإجراءات التي عليك القيام بها
التقنيات والوسائل التعليمية	لا يخفى علينا: الأثر الكبير الذي يلعبه التنوّع في توظيف وسائل وتقنيات التعليم والتعلم في جذب اتجاهات هؤلاء المتعلمين نحو العمل التربوي والتعليمي؛ بما يحقق مشاركاتهم الوجدانية في إنجاز حاجات ورغبات مشتركة لديهم. وعملية التنوّع المقصودة في هذا المضمار تَعني للمتعلمين المتفوقين: تنوُّعَ الوسائل والتقنيات التي تناسب تفوق قدراتهم ومهاراتهم تجاه تحليل وتفسير المواضيع التي يتعرضون لها خلال عمليتيْ التعليم والتعلم. ولا نبالغ إن قلنا: إن عملية التنوع تلك: تعمل على توظيف مستويات مختلفة من قدرات المتعلمين: ما يتيح لهم تفعيلَ أدائهم بتفاعُل وسائله وتقنياته.

◆ ماذا تفعل عندما تشعر أنّ بين المتعلمين: ذوي احتياجات خاصة (صعوبات تعلّم)؟

ينبغي عليك: أن تعِيَ عند التخطيط للدروس: أنّ للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلّم): متطلبات تختلف عن باقي زملائهم, ويحتاجون إلى اكتشافهم بعناية، وتحفيزهم على التعلّم لتمكينهم من مجاراة زملائهم. وبصفة عامة: فإن أبرز فئات التربية الخاصة التي قد توجد في الصفوف الدراسية: مثل: صعوبة القراءة Dyslexia، صعوبة الكتابة Dysgraphia، صعوبة الحساب Dyscalculia، اضطراب التآزر الحركي Dyspraxia، اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Disorder Hyperactivity and Deficit Attention، واضطراب التوحد بدرجة خفيفة Autism. وغالباً ما يواجه هؤلاء المتعلّمون مشكلات تتعلق بتقدير الذات، فالتركيز على إتاحة فرص النجاح الدراسي وحده: لا يكفي، حيث إن هناك حاجةً ملحّة لفهم الجوانب الوجدانية للتعلُّم. والاعتقاد السائد بين بعض المعلّمين بأن توظيف استراتيجيات تستهدف المتعلمين متوسطي القدرة، يتوافق مع احتياجات المتعلمين جميعهم: اعتقادٌ خاطئ، لأن المتعلمين الذين يعانون صعوبات تعلم سوف يعانون في هذه الحالة. لذا: فالتحدي يكمن في التدريس بأسلوب يتعامل مع كل المتعلمين على اختلاف قدراتهم. ولكل مدرسة أسلوبُــها الخاص لتلبية الاحتياجات الفردية لكل المتعلمين. لذا: عليك أن تتحدث مع مدير المدرسة، أو مع أحد المعلمين ذوي الخبرة لتعرف الإجراءات القياسية للتعامل مع المشكلات الدراسية والصحية والشخصية لكل متعلم.

وينبغي أن تشمل المواضيع التي يجب عليك الاستفسار عنها؛ ما يلي:

- المعلومات الصحية المتعلقة بكلِّ متعلم.
- ما إذا كان في المدرسة عاملون متخصصون؛ مثل: معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلم الموهوبين، ومرشد طلابيّ.
- أسلوب المدرسة في التعامل مع المتعلّمين الذين يعانون صعوبات في التعلّم (من هم المتعلمون؟ ما نوع صعوبات التعلّم لديهم؟ ما البرامج التي تقدّم لهم؟).
- أسلوب المدرسة في التعامل مع المتعلمين الْـمُعِيدين. ويُعَدّ هذا الأسلوب مهمًّا؛ فقد تجد أن بعض طلابك أكبرَ سنًّا من أقرانهم، وذلك لإعادتهم السنة التي لم يُـحسنوا أداءهم فيها. لذا؛ ينبغي التعرُّفُ إلى هؤلاء المتعلمين، ومنحُهم مزيدًا من الاهتمام، من أجل فهم أسباب المشكلات التي واجهتهم العامَ الماضي، وهذه المعلومات ستساعدك على الوصول بهم لأعلى مستوى أداءٍ. هذا العامَ. ولاحِظْ أن بعض المتعلمين الذين يُعِيدُون السنةَ يعانون من ضعف دافعيتهم، وغالباً ما يتغيبون. لذا؛ احتَفِظْ بسجلٍّ تحرِّر فيه معدلات غيابهم.

حاوِلْ أن تعرف المتعلمين جيِّدًا، حتى تعِيَ احتياجاتهم الفردية، وتحدَّثْ إلى المعلم الذي درَّس لهم قبلك، واطلُب مَشُورته بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة، مع استشارة المرشد الطلابي أيضًا. دوِّن الملاحظات في دفتر درجاتك؛ عن الذين يجدون صعوبة في أجزاء معينة من العمل، وابْـحثْ عن أيِّ أنماط لأدائهم في الاختبارات وغيرها من أشكال التقويم، وحدِّد أيضاً المتعلمين الذين دائماً ما يكون أداؤهم منخفضًا بشكل مستمر، أو يجدون صعوبة في أداء أنواع معينة من الأنشطة. وإذا كانت لديك أيُّ مخاوفَ؛ فاستَشِرْ المختصين، ومن هم أكثر منك خبرة للحصول على "رأي آخر"، كأن تتحدث مثلًا إلى معلمي المواد الأخرى، أو اختصاصيِّ صعوبات التعلم إن وجد في المدرسة، لمعرفة ما إذا كان متعلم معين يعاني مشكلة مماثلة في فصل آخر. فضلاً عن ذلك؛ فإنّ تشجيع المتعلمين على التحدث عما يجدونه صعباً؛ يساعد كذلك في التعرُّف على احتياجاتهم الخاصة.

- الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم: تضُمّ جميعُ الفصول - تقريباً - بعضَ المتعلمين الذين يعانون مشكلاتٍ عامةً في عملية التعلم، ولكنك ستقابل بعضَ المتعلمين ممن يعانون حالاتٍ خاصةً جدًّا، وفي بعض الأحيان؛ لن تكون هذه الحالاتُ قد تَـمّ التعرف عليها، أو تشخيصها بالكامل، وسوف تتمكن من المساعدة في هذا عن طريق مناقشة أيِّ أعراض تلاحظها مع اختصاصيِّ صعوبات التعلم، ومع المرشد الطلابي بالمدرسة.

ويقدِّم الجدول التالي: شرحاً موجزًا لبعض فئات التربية الخاصة التي قد توجد بين متعلمي فصلك، وما ينبغي لك القيامُ به تُـجاهها:

الحالـــة	شـــرح الحالـــة، وأعـــراضها	ما ينبغي لك القيام به
صعوبة القراءة Dyslexia	هذه الحالة عبارة عن: اضطراب عصبيّ مُزمِن: يصيب قدرة الإنسان على التعرُّف على الرموز المكتوبة ومعالجتها، ضعفٍ في ذاكرة المدى القصير، صعوبة واضحة في القراءة، حيث يجد بعضهم صعوبة في متابعة النص في الصفحة، ويقولون: إن الطباعة "تتحرك". وقد يرون الكلمات أو الحروف بشكل عكسي.	عليك التنسيق مع فريق التربية الخاصة في المدرسة، ومناقشة الطرق المناسبة التي يمكن اتباعُها في الفصل مع معلمي اللغة العربية والإنجليزية، مع التركيز على أسلوب موحد في التعامل مع القراءة والكتابة، وتحديد الكلمات الرئيسة التي سوف تتم تغطيتُها في أي نشاط، مع مشاركة المتعلمين، وإدراك أن العمل غير الـمُرتّب، وضعف التهجّي: لا يكُونان دوماً نتيجة التقصير في بذل المجهود.
خلل الأداء، أو اضطراب المهارات الحركية or Dyspraxia Developmental Disorder Coordination DCD	خلل مّا في التناسق الحركي، والمهارات المتعلقة بالحركة، وحالة عامة من عدم الاتزان، وضعف "التحكم الحركي الجيد"، وهو ما يؤدي غالباً إلى رداءة خط اليد.	وفِّر مقعداً بارتفاع مناسب، أفضَلُ تصميم له: أن يكون سطحُه مائلًا، ووفِّر وسائل بديلة لتدوين الأعمال، تشجيع المتعلم وبث الثقة في نفسه.
اضطراب نقص الانتباه (Disorder Deficit Attention)ADD واضطراب نقص الانتباه؛ المصحوب بفرط الحركة and Deficit Attention (Disorder Hyperactivity)ADHD	اضـــطراب عـــصـــبي يتطلب طبيباً لتشخيصه، مفرِطو النشاط، ومندفعون، ويعانون نقصَ الانتباه، وغير منظمين، كما قد تكون مهاراتهم الاجتماعية ضعيفة جدًّا، وتقديرهم لذواتهم منخفضاً للغاية.	التعامل معهم بنفس الأسلوب المتبع مع المشكلات السلوكية الأخرى تقريباً، وبناء علاقة إيجابية مع المتعلمين.

ويقدِّم الجدول التالي: شرحاً موجزًا لبعض فئات التربية الخاصة التي قد توجد بين متعلمي فصلك، وما ينبغي لك القيامُ به تُـجاهها:

الحالـــة	شـــرح الحالـــة، وأعـــراضها	ما ينبغي لك القيام به
اضطراب طيف التوحُّد Disorder Spectrum Autistic	حالة تشمل صعوبات في التفاعل مع الآخرين ومشكلاتٍ في التواصل، وعدم قدرتهم على استيعاب السلوك الاجتماعي الصادر عن الآخرين، وضعف إدراكهم لطريقة التصرف بأسلوب مقبول اجتماعيًّا، ولهذا؛ فقد يصاب المتعلمون الذين يعانون التوحُّد بالإحباط والارتباك، فنعتقد - خطأً - أنهم غير مطيعين، أو صِعابُ المِراس، أو كسالى.	مناقشة حالته مع اختصاصي صعوبات التعلم، والمرشد الطلابي، وتشجيع المتعلمين على التفاعل مع الآخرين، جَعل تجربتهم الصفية متوقعة ومنظمة؛ قدر الإمكان.
ضعف البصر Visual Impairment	اضطراب الرؤية، ويحاول المتعلمُ التركيز دائماً عن طريق تضييق العينين، ميلٌ دائم في رأسه، الحكة الدائمة في العين، وكثرة الدموع.	التأكد من أن المتعلمين يرتدون النظارات، واجعلهم يجلسون في مقدمة الفصل، بالقرب من السبورة، وكبِّر الخط في مواد القراءة إذا دعت الحاجة.
ضعف السمع Hearing Impairment	زيادة السوائل في الأذن الوسطى، ويمكن علاجه بسهولة، ويبذل المتعلم جهداً ليفهم ما يقوله المعلم، يطلب إعادة الكلام دائماً، يفضِّل أن ينظر إليه الآخرون عند التحدث إليه.	احرص على جلوس المتعلم بالقرب منك، واجعل مجلسه بعيدًا عن طنين مكيف الهواء، والاستعانة بأسلوب التعلم بـ "الأقران"؛ بحيث يعرف أحدُ أقرانه في الفصل كيفيةَ مساعدته.

وفي كثير من المدارس؛ يوجد (اختصاصيٌّ صعوبات التعلم)، ومهمته هي: معالجة المشكلات التي يعاني منها شريحة المتعلمين، الذين يُطلق عليهم (ذوو صعوبات التعلم)، (ويلاحظ عدم تضمُّن التعريف الإعاقات السمعيةَ والبصرية والعقلية، وهي الإعاقات التي يُخصَّص لأصحابها مدارس خاصة)، ويصنَّفون عادة بأنهم يعانون من اضطرابات في:

عملية فكرية، أو أكثر	فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة	الاستماع، التفكير، الكلام	القراءة، والإملاء، والرياضيات

- **البرامج العلاجية للذين يعانون صعوبات تعلم:**

١. **استخدم طرقَ واستراتيجياتِ التدريس التالية:**

- طريقة التعليم الشخصي (كلر): وهذه الطريقة تتطلب الوصول إلى مستوى التمكن في كل درس من البرنامج العلاجي المقترح لهم، وذلك قبل الانتقال إلى الدرس التالي، وفي حالة عدم تمكن المتعلم من الوصول إلى مستوى التمكن (الدرجة النهائية)؛ يعيد دراسة الدرس مرة أخرى.
- طريقة التعلم المعملية الفردية: حيث يجهَّز معمل الرياضيات بالمواد اليدوية، وبألعاب وألغاز ووسائط سمعية وبصرية، على أن تكون الدراسة فردية وتشخيصية، وبأسلوب إرشادي، وتتيح للمتعلم التقدم في موضوع الدرس حسب سرعته الخاصة، وباتباعِ تعليمات مكتوبة، والتنوع في المواد للتغلب على المشاعر السلبية نحو الرياضيات.
- منظمات الخبرة المتقدمة: حيث تقدَّم موادُّ مدخلية للمتعلمين، على مستوى من التعميم، والتجريد، والشمول، وهي تُعَدّ إسهاماً في علاج ظاهرة صعوبة التعلم، في بعض المواضيع الرياضية، كما تقدِّم منظمات خبرة بَعدية لتلخيص المواضيع الرياضية، ومساعدة المتعلمين على إعادة تنظيم أفكارهم.
- التدريس المباشر: وفيه يتم تقديم أنشطة تدريسية، تستهدف أموراً أكاديمية ذات أهداف واضحة لدى المتعلم، ويُـمنح المتعلمُ الوقتَ الكافي لتغطية المحتوى، كما يُراقب أداء المتعلم، وتكون الأسئلة ذاتَ مستوى فكريّ منخفض، حتى تكثر الإجابات الصحيحة، ويقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة فورية موجهة نحو المادة الأكاديمية، ويتحكم في الأهداف التدريسية، ويختار المادة المناسبة لقدرات المتعلم. ورغم أن التدريس يتم تحت سيطرة المعلم؛ فإنه يدور في جو أكاديمي مريح.
- التدريس التشخيصي الوصفي: حيث يقدَّم للمتعلمين قائمة كبيرة من الأهداف السلوكية، ويُـختَبر المتعلمون لتحديد مستواهم، وتشخيص جوانب الضعف، ومن ثم تحديد الأنشطة التعليمية التي تعالج ضعفهم، وبالتالي: تَسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية: (تحديد الأهداف، اختيار المحتوى، وضع اختبارات تشخيصية، وضع أنشطة علاجية، وضع اختبارات معيارية لتحديد مدى تحقيق الأهداف).

٢. **وظّفْ تقنية المعلومات والاتصالات في تعلّم المتعلمين الذين يعانون صعوبات تعلُّم:** سوف يستفيد المتعلمون من استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لزيادة دافعية المتعلمين للتعلُّم؛ إذا ما كان المحتوى ممتعاً وجاذباً، وتتيح أنماطاً مختلفة للتعلّم مثل: الرسوم البيانية التصويرية، أو الصوت. كما تتيح أجهزةُ الحاسوب والبرمجيات المتخصصة لمساعدة الذين يعانون صعوبات تعلم: في الوصول إلى المعلومات، وذلك للتغلب على ما يواجههم من عوائق في عملية التعلم، حيث يمكن تكبير حجم الخط، وضبط لوحة المفاتيح (خاصية المفاتيح اللاصقة "تثبيت الأزرار"، ومفاتيح الترشيح "مع التكرار"، و"تجاهل الضغط المتكرر على المفاتيح"، و"إبطاء سرعة تكرار الاستجابة للضغط على المفاتيح").

٣. استخدِم خطوات أصغر حجمًا (تحليل المهمة).

٤. كَيِّف البرنامج لضمان النجاح. وذلك يشمل:

١. تنمية العقل: من خلال الخبرات الحسية واليدوية.

١. جعل المقرر سهلاً عند بداية التعلم لكل المتعلمين.

١. جعل الواجبات المنزلية والتدريبات الرياضية سهلة لضمان النجاح.

١. تقديم كل مهمة صعبة على حدة.

١. تقبُّل المعلم مبدأ العمل مع كل متعلم حسب مستوى نموه.

٥. عالِج مشكلة ضعف تقدير الذات لدى المتعلمين الذين يعانون صعوبات تعلم: غالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمون من مشكلات تتعلق بتقدير الذات، ولهذا: عليك أثناء عملية التقويم، وتحديد المستوى: محاولة إدراك النقاط التي يعتبر فيها المتعلم قويًّا نسبيًّا، بحيث تتمكن من اغتنام أيّ فرصة سانحة لبناء تقديره لذاته. ومن الممكن تقديم مزيد من الفرص لهم في حصص المواد العادية، وفي صفوف التعليم العام، إلا أن الطريقة المُثلى لتقديم هذا الدعم هي أن يكون بـــــــــــ: (أسلوب خفي)، فلا تلفِت انتباهَ بقية متعلمي الفصل، إلى الدعم الإضافي الذي يحصل عليه هذا المتعلم، حيث ينزعج المتعلمون الذين يعانون صعوبات تعلم: للغاية من فكرة اختلافهم عن أقرانهم، وهو أمر مرتبط بتقدير الذات.

٦. تواصَلْ مع أولياء الأمور للتعامل مع المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم: حاوِلْ إشراكَ أولياء أمورهم في عملية تعلمهم، فأولياء الأمور بإمكانهم لعب دور مهم للغاية في تطوير مهارات اللغة، حيث يمكنهم الاستماع للقراءة، وتشجيع المتعلمين على التحدث عن عملهم. ولكنهم يتباينون كثيراً فيما يتعلق بمستوى تعلمهم، لذا: لا تُلزمهم بأي شيء قد يجدونه صعبًا في تعاملهم مع أبنائهم. وقد أثبتت الأبحاث أن أهم ما يستطيع أولياء الأمور القيامَ به لمساعدة المتعلمين هو: التحدث إليهم عن عملهم وأدائهم فيه. وينبغي الاهتمام بمشاعر أولياء الأمور، واحترام أفكارهم وآرائهم في أي شكل من أشكال الاجتماعات، أو التواصل داخل المدرسة. ونراعي أن بعض أولياء الأمور ربما:

- واجَهوا صعوبات مشابهة عندما كانوا في المدرسة.
- كانوا قلقين مما قد تقوله كمعلم.
- كانوا غاضبين بسبب الصعوبات التي يواجهها المتعلم المرتبط بهم.

نموذج تقييم أداء المعلم فى مجال إدارة سلوك المتعلم

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١. يوظف استراتيجيات وقائية تعتمد على تحسين جودة التعليم، وذلك لمنع ظهور مشكلات سلوكية في غرفة الصف.			
٢. يدرك أنه المسؤول الأول عن التعامل مع المشكلات الصفية التي تواجهه.			
٣. يتعامل مع المشكلة بعد فهمه الدقيق لأسبابها، والعوامل المحركة لها.			
٤. يتيح فرصاً لتدريب المتعلمين على القيام بالسلوك المقبول.			
٥. يقدّم وصفاً دقيقاً للسلوك المقبول المطلوب الالتزام به.			
٦. يقدّم نموذجاً للمتعلمين؛ يعلمهم فيه كيفية السلوك بطريقة مقبولة.			
٧. يوفّر مدى متبايناً من المهمات التعلمية تتماشى مع قدرات المتعلمين وذكاءاتهم المتعددة، وأنماط تعلمهم المختلفة.			
٨. يقدّم مساعدة إضافية للمتعلمين الذين هم دون مستوى الصف.			
٩. يزوّد جميع المتعلمين (خاصة من هم دون مستوى الصف) بتلميحات تساعدهم في تنفيذ مهمات التعلم.			
١٠. يوزّع الأسئلة بين المتعلمين بالتساوي قدر المستطاع.			
١١. يستخدم لغة تراعي مستويات المتعلمين.			
١٢. يعزّز جميع المتعلمين على سلوكهم المقبول.			

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١٣. يقترب من المتعلمين جسدياً دون تمييز.			
١٤. يتجنب قول عبارات تحمل توقعات سلبية عن المتعلمين.			
١٥. يركّز على نقاط قوة المتعلمين، ويشجعهم عليها.			
١٦. يعطي انتباهاً خاصاً للمتعلمين الجدد في الصف.			
١٧. يزوّد جميع المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم، ودون تمييز.			
١٨. يوزّع المتعلمين للجلوس في المقاعد بطريقة تخدم عملية التعلّم.			
١٩. يُظهر توقعات عالية وقابلة للتحقيق.			
٢٠. يُظهر توقعات متباينة تتناسب مع قدرات المتعلمين .			
٢١. يتجاهل المتعلمين عندما يحاولون الحصول على انتباهه بطريقة غير مقبولة.			
٢٢. يتأكّد من إشباع المتعلمين احتياجاتهم الأساسية، كي لا تتعارض مع عملية التعلّم.			
٢٣. يتابع التزام المتعلمين بالتعليمات.			
٢٤. يُحافظ على هدوئه، ويضبط انفعالاته عند التعامل مع المشكلات السلوكية.			
٢٥. يُوجِّل التعامل مع المشكلات غير الطارئة حفاظاً على وقت التعلّم.			
٢٦. يقبَل، - وأحيانا يطلب - مساعدة أطراف أخرى في حل المشكلات السلوكية الصفية.			

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٧. يقبَل، - وأحيانا يطلب - مساعدة أطراف أخرى في حل المشكلات السلوكية الصفية.			
٢٨. يتأكّد من عدم تعارض تعليماته وقواعده مع تعليمات وقواعد باقي زملائه، والمدرسة بشكل عام.			
٢٩. يُزوّد المتعلمين الموهوبين بنشاطات تعلّمية إضافية، أو بنشاطات ذات مستوى مرتفع يتناسب مع قدراتهم العالية.			
٣٠. يُظهِر تفهما للطرق غير المألوفة – الأصيلة- التي يستخدمها المتعلمون المبدعون في حل المشكلات وتنفيذ المهمات.			

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال وضع التعليمات والقواعد الصفية:

أداءات المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١. يضع قواعد وتعليمات تخبر المتعلمين بما هو متوقع منهم.			
٢. يُشرِك المتعلمين في عملية وضع القواعد والتعليمات الصفية.			
٣. يصوغ التعليمات بشكل إيجابي يوضح السلوك المراد الالتزام به.			
٤. يصوغ تعليمات منطقية قابلة للتطبيق.			
٥. يراجع التعليمات والقواعد للتحقق من ملاءمتها.			
٦. يأخذ ظروف المدرسة في الاعتبار عند وضع التعليمات.			
٧. يحمِل مسؤولية تعليم المتعلمين القواعدَ والتعليمات الصفية، ويتفق معهم عليها.			
٨. يستمر في تعليم المتعلمين القواعد الصفية على امتداد العام الدراسي.			
٩. يضمِّن القواعد الصفية العواقبَ التي ستلحق بالمتعلمين عند خرقها، أو مخالفتها.			
١٠.يحدّد المسؤوليات الرئيسة للمتعلمين.			
١١.يضع ترتيبات داخل الصف تسهل عمله وعمل المتعلمين.			
١٢. ينتقد سلوك المتعلم غير المقبول، وليس المتعلم نفسه.			

أداءات المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١٤. يوظِّف استراتيجيات الاتصال غير اللفظي لدعم قواعده اللفظية.			
١٥. يدعم قواعده اللفظية بالعواقب المترتبة في حالات المخالفة.			
١٦. يتيح الفرصة للمتعلمين لتغيير القوانين وتعديلها حسب احتياجات الصف والظروف المستجدة.			
١٦. يتيح للمتعلمين وضعَ قوانين خاصة بالمعلم، وقوانين لبعضهم بعضاً.			
١٧. يصوغ عواقبَ واضحة ومنطقية، تحافظ على كرامة المتعلم، وتزيد دافعيته للتعلم، وتزيد من مصدر الضبط الداخلي لديه.			

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف:

أداءات المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١. يبني مناخاً تعليمياً يركز على التعاون، لا على التنافس.			
٢. ينفذ أنشطة تعارف بين المتعلمين.			
٣. ينفذ أنشطة تزيد من مستوى الانسجام بين المتعلمين داخل الصف وخارجه.			
٤. يستخدم طرقاً لتقييم درجة رضى المتعلمين عن علاقتهم به.			
٥. يشارك المتعلمين بجزء من خصوصياته.			
٦. يشارك المتعلمين في نشاطاتهم.			
٧. يلفظ أسماء المتعلمين، وينادبهم بها.			
٨. يحرص على التعرف على المشكلات التي تواجه المتعلمين، ويحاول مساعدتهم في تجاوزها.			
٩. ينفذ أنشطة تسهم في تعزيز علاقته التربوية بالمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف، أو خارجها.			
١٠. يتجنب استخدام عبارات أو أوصاف مُهِينة للمتعلمين، وتسيء إلى علاقته بهم، ولو من باب المزاح.			
١١. يحاول التعرف على جوانب شخصية من حياة المتعلمين التي يمكن أن تعزز صلته بأولياء أمورهم.			
١٢. يشجع المتعلمين على العناية بجمال ونظافة الصف.			

نموذج تقييم أداء المعلم فى مجال إدارة المناخ النفسى والاجتماعى داخل الصف:

أداءات المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١٣. يصغي لما يقوله المتعلمون؛ لتشجيعهم على التعبير عن آرائهم.			
١٤. يتقبل أفكار المتعلمين، دون السخرية منهم.			
١٥. يستخدم المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.			
١٦. يبث الثقة في المتعلمين الذين مستواهم دون الصف.			
١٧. يعبِّر بصدق عن مشاعره تجاه المتعلمين بصورة لفظية، أو غير لفظية.			

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال البيئة المادية للتعلم

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١. يتأكد من غياب مصادر التشويش والفوضى عن الغرفة الصفية.			
٢. يرتب الأثاث في غرفة الصف بطريقة تسهِّل حركته، وحركة المتعلمين.			
٣. يرتب المقاعد بطريقة تتلاءم وطبيعة مهمة التعلم.			
٤. يوزِّع المتعلمين على المقاعد بطريقة تسمح لهم جميعاً برؤيته، ورؤية اللوحة أو وسيلة العرض.			
٥. يقوم بتبديل أماكن جلوس المتعلمين من وقت لآخر؛ لإعطاء جميع المتعلمين فرصةَ الجلوس في الأمام.			
٦. يوزع المتعلمين على المقاعد بطريقة تأخذ في الاعتبار طبيعة العلاقات الاجتماعية بينهم.			
٧. يشجع المتعلمين على الإسهام في تنظيف الغرفة الصفية، وتزيينها.			
٨. يخصص لوحة خاصة في غرفة الصف لعرض نماذج من أعمال المتعلمين.			
٩. يضع الأدوات والمواد التي تُستخدم بكثرة في أماكن يسهُل الوصول إليها.			
١٠. يضع طاولته وكرسيَّه في المكان الذي يقضي فيه معظم وقته.			
١١. يراعي الظروفَ الفيزيقية من: تهوية، وإضاءة، ودرجة حرارة، ولون الجدران، وزخرفة الغرفة، وتجميلها.			

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال جذب انتباه المتعلمين

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١. يصل إلى غرفة الصف في الموعد المحدد.			
٢. يدخل إلى غرفة الصف بهيئة واثقة.			
٣. يلقي التحية على المتعلمين في بداية الدرس.			
٤. يُحضِر معه كل الأدوات اللازمة لتنفيذ الدرس.			
٥. ينجح في تهيئة المتعلمين للدرس بأسرع وقت ممكن.			
٦. يبدأ الدرس بمهمة أو نشاط ممتع؛ يساعد في جذب انتباه المتعلمين بسرعة.			
٧. يتحرك في الغرفة الصفية بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه المتعلمين، ويقظتهم.			
٨. يوظف استراتيجيات المساءلة والمحاسبة الفردية (طرح أسئلة للتحقق من الانتباه، ...).			
٩. يَستخدم الاتصال البصري للحفاظ على انتباه المتعلمين.			
١٠. يستخدم كلمات موجهة لِلفتِ أنظار المتعلمين للنقاط المهمة في الدرس.			
١١. يوزّع الأسئلة والمهمات على المتعلمين بشكل عشوائي (لا يراعي ترتيباً معيناً يحفظه المتعلمون؛ فيتشتتون).			
١٢. يتعامل مع أسباب إثارة توتر المتعلمين، وشعورهم بعدم الأمن.			

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال جذب انتباه المتعلمين

أداء المعلم	مستويات التقدير		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١٣. يُعِدّ أنشطة تعلُّم تأخذ بعين الاعتبار التباينَ الموجود بين المتعلّمين من حيث القدرات.			
١٤. يُعِد أنشطة تعلُّم تأخذ في عين الاعتبار التباين الموجود بين المتعلّمين من نمط التعلم المفضل.			
١٥. يُعِدّ أنشطة تعلُّم تأخذ في عين الاعتبار التباين الموجود بين المتعلّمين من حيث الميل.			
١٦. يتأكّد من خلو البيئة المادية للصف من مثيرات يمكن أن تشتت انتباه المتعلمين.			
١٧. يُجزِّئ المهمات الطويلة أو الصعبة للمتعلمين؛ ممن هم دون مستوى الصف.			
١٨. يُنوّع في أشكال الاتصال أو التفاعل السائدة داخل الصَّف.			
١٩. يُبدِّل وسائط الاتصال ليفرض على المتعلمين الحاجة لتبديل المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم.			
٢٠. يستخدم فترات الصمت؛ لجذب انتباه المتعلمين.			

المـــراجع

أولاً: المراجع العربية والمترجمة:

- إيريـك جينسـن (٢٠٠٨م). كيـف توظـف أبحـاث الدمـاغ فـي التعليـم. ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. المملكـة العربيـة السـعودية. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيع.
- ثوماس آرمسـتروڤ (٢٠٠٦م). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. المملكة العربية السعودية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- جرانـت ويجنـز و جـاي ماكتـاي: الفهـم عـن طريـق التخطيـط (الكتـاب الأول). ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع. ط٢. ٢٠٠٤م.
- جرانـت ويجنـز و جـاي ماكتـاي: الفهـم عـن طريـق التخطيـط (الكتـاب الثانـي). ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع. ط٢. ٢٠٠٤م.
- جرانـت ويجنـز و جـاي ماكتـاي: الفهـم عـن طريـق التخطيـط (كتـاب التطبيقـات). ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع. ط٢. ٢٠٠٨م.
- جيـري فلولنـج. وليـام هنجنسـتون: تصميـم التعلـم النشـط. ترجمـة: عثمـان نايـف السـواعي. سـمير الرشـيد. الإمـارات العربيـة. دبـي. دار القلـم للنشـر والتوزيـع. ٢٠٠٤م.
- جيزيـل مارتـن – كنيـب (٢٠٠٦م). كـي تصبـح معلمـا أفضـل – ثمانيـة أسـاليب جديـدة ناجحـة. المملكـة العربيـة السـعودية. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع.
- جينـي كونينغهـام (٢٠١٠م). الدليـل المرافـق للمعلـم الجديـد معرفـة عمليـة مـن أجـل النجـاح فـي الصـف. الريـاض. مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج.
- ديفيـد و. جونسـون. روجـر ت. جونسـون (٢٠٠٨م). الجـدل الخـلاق التحـدي الذهنـي فـي غرفـة الصـف. ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. المملكـة العربيـة السـعودية. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع.
- ديفيـد و. جونسـون. روجـر ت. جونسـون. إديـث جونسـون هولبـك (٢٠٠٨م). ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة. المملكـة العربيـة السـعودية. دار الكتـاب التربـوي للنشـر والتوزيـع.

- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (٢٠٠٧م). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، الأردن، دار الفكر.
- رمزي فتحي هارون (٢٠٠٣م). الإدارة الصفية، الأردن دار وائل للطباعة والنشر.
- روبرت ديليسل (٢٠٠١م). كيف تستخدم التعلم المستند إلى المشكلة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- ريتشارد ل. كيروين، ألن ن. مندلر (٢٠٠٦م). الانضباط مع الكرامة، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- سوزان ج. كوفاليك، كارين د. اولسن (٢٠٠٤م). تجاوز التوقعات – دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الأول، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- سوزان ج. كوفاليك، كارين د. اولسن (٢٠٠٤م). تجاوز التوقعات – دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الثاني، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- سوزان ج. كوفاليك، كارين د. اولسن (٢٠٠٤م). تجاوز التوقعات – دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الثالث، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- عبد الله بن صالح السعدوي (٢٠١٠م). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عفاف محمد صالح الجاسر (٢٠٠١م). برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- مارغريت دايرسون (٢٠٠٠م). استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، الطبعة الثانية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مارغريت دايرسون (٢٠٠٨م). التغذية الراجعة، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الهادي حسين: المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والاستيعاب، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٧م.
- محمد مصطفى العبسي: التقويم الواقعي في العملية التدريسية، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام: المعايير المهنية للمعلمين، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
- ميريل هارمن (٢٠٠٨م). استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- هارفي ف. سيلفر، ريتشارد و. ستروخ، ماثيو ج. بريني (٢٠٠٦م). لكي يتعلم الجميع دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- هارفي ف. سيلفر، ريتشارد و. ستروخ، ماثيو ج. بيريني (٢٠٠٩م). ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Understanding By Design- Overview of UbD & the Design Template, http:// .(٢٠٠٥) ASCD and Grant Wiggins & Jay McTighe
www.grantwiggins.org/documents/UbDQuikvue١٠٠٥.pdf
Designing Performance Tasks as an Alternative from of assessment, http://www.scribd.com/.(٢٠٠٨) MEXTESOLME
doc/٧١٥٣١١٤/Performance-Tasks
,Poulson,D.R. & Faust,J.L. Active Learning for the College Classroom
Activ/http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem٢

tedu.com

شركة تطوير للخدمات التعليمية

TATWEER CO. FOR EDUCATIONAL SERVICES