

مهارات التدريس الصفّي الفعّال اللازمة لمدرسي اللغة العربية

المدرس المساعد قاسم كاظم مزبان

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

أ.م.د. قصي عبد العباس حسن

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

الملخص

ان من معايير الكفاءة لدى المُدرّس الفعّال هو امتلاكه مهارات التدريس الصفّي التي تتمثل حاجة مُلِحّة إذا أراد المُدرّس أن يكون فعّالاً مع طلابه الذين يمتلكون خلفيّات، وقابليّات مُختلفة ونحن في القرن الحادي والعشرين نسعى إلى مُدرّس أكاديمي تربويّ تكنولوجيّ موهوب مُتقن، ومُمارس لمهارات التدريس الصفّي الفعّال، ومُخطّط، ومُصمّم، ومُنفّذ، ومُقوم، وقادر على إيجاد بيئة تدريسيّة نشطة يتفاعل فيها المتعلم بكلّ قدراته، وإمكاناته .

وإنّ هذه المهارات ترتبط بقدرات المُدرّس المعرفيّة، والمهنيّة في أداء مهامّه، وأدواره المُختلفة سواء كانت على المُستوى النظريّ من طريق التخطيط، والإعداد للأعمال اليوميّة، أم الأداء الفعليّ للمُدرّس داخل غرفة الصفّ؛ لذا فإنّ المُدرّس الذي يمتلك قدرًا من هذه المهارات التدريسيّة يستطيع أن يُساعد طلابه على اكتساب المادّة الدراسيّة، وأهدافها بأقلّ وقت، وجهد مُمكن .

وإنّ مهارات التدريس الصفّي الفعّال ترتكز على عدّة مجالات هي مجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال تقويم التدريس، وقد وُضعت هذه المهارات على هيئة سلسلة تتكوّن من حلقات، كلّ حلقة تتمثل مهارات تبدأ بأهداف مُتوقّعة خاصّة بهذه المهارات.

وفي واقع الأمر أنّ هذه المهارات للتدريس الصفّي لا تظهر داخل غرفة الصفّ كمُفردات سلوكيّة مُفكّكة، أو مُنفصلة بعضها عن البعض الآخر، ولكنّها تظهر كمجموعة من السلوكيّات المتتابعة التي يكون بينها علاقة تُظهرها كنموذج مُعيّن للتدريس يُساهم في تعليم الطلاب؛ وهذا يعني أنّ تحديد تلك المهارات، ثم قياسها يجب أن يكون على نحو مجموعة سلوكيّات، وليس مهارات، أو سلوكيّات مُنفصلة؛ إذ يجب أن يُعدّ، ويُدرّب عليها المُدرّس، ويُقوم في أثناء قيامه بمجموعة من مهارات التدريس الصفّي في الوقت نفسه.

كلمة الافتتاحية: مهارات التدريس الصفّي الفعّال.

Effective classroom teaching skills Required Arabic language teachers

Asst. Prof. Dr. Qusay Abdulabbas Alabyedh
assistant professor of Staff Qassim Kadhim Mizban
College of Basic Education / University of Mustansiriya
Baghdad - Iraq

ABSTRACT

One of the efficiency standards of an effective teacher is having classroom teaching skills that are an urgent need if the teacher wants to be effective with his students who have backgrounds and different faculties. In the 21st century, we seek a highly talented academic teacher of technological education, Planner, designer, implementer, promoter, and able to create an active learning environment in which the learner interacts with all his abilities and abilities.

These skills are related to the abilities of the cognitive teacher, the professional in the performance of his functions, and his various roles, whether at the theoretical level through planning, preparing for the daily work, or the actual performance of the teacher in the classroom, so the teacher who possesses some of these teaching skills can help students To acquire the course material, and its goals in the least time, and effort possible.

Effective classroom teaching skills are based on several areas: teaching planning, teaching implementation, and teaching assessment. These skills are structured as a series of workshops, each representing skills that begin with expected objectives.

In fact, these classroom teaching skills do not appear within the classroom as disjointed, or separate, behavioral vocabulary, but they appear as a series of successive behaviors, including a relationship that appears as a particular model of teaching that contributes to student education; Then measuring them must be a set of behaviors, not

separate skills or behaviors; they must be prepared, trained by the teacher, and in the course of a combination of classroom teaching skills at the same time.

Opening speech: Effective classroom teaching skills.

التدريس الصفّي الفعّال

هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من طريقها يقوم بالبحث مُستعمِلاً مجموعة من الأنشطة، والعمليات العلميّة، كالملاحظة، ووضوح الفروض والقياس، وقراءة البيانات والاستنتاج التي تُساعدُه في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المُدرّس، وتوجيهه، وتقويمه.

وهو الذي يُرَبِّي الطلاب على مُمارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلميّة كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دونه كلُّ الطموحات الأخرى. إنّه تدريس يرفع من مُستوى إرادة الفرد لنفسه، ومُحيطه، ووعيه لطموحاته، ومُشكلات مُجتمعه؛ وهذا يتطلّب منه أن يكون ذا قُدرة على التحليل، والبلّورة، والفهم ليس من طريق المراحل التعليميّة فقط، بل في حياته العمليّة.

إنّ التدريس الفعّال يُعلّم المتعلمين مُهاجمة الأفكار، لا مُهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أنّ التدريس الفعّال يُحوّل العمليّة التعليميّة التعلّميّة إلى شراكة بين المُدرّس والمتعلّم (عبد القادر، وفؤاد، ٢٠١٣: ٣٦).

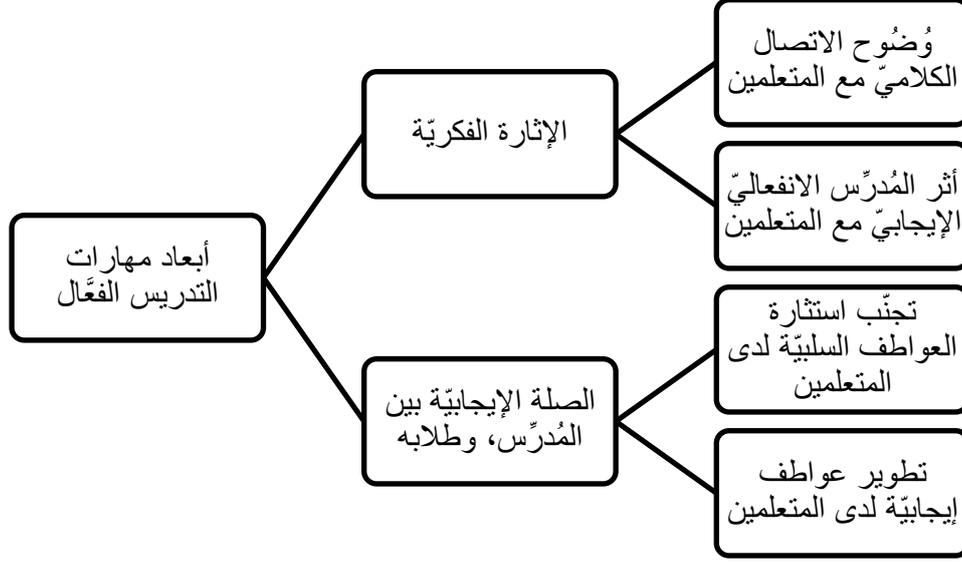
أبعاد مهارات التدريس الصفّي الفعّال

تقوم مهارات التدريس الصفّي الفعّال على بُعدين، هما:

البُعد الأول: الإثارة الفكرية: وهي تعتمد على مهارة المُدرّس، وتتمثل في:

- وُضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادّة العلميّة.
- أثر المُدرّس الانفعاليّ الإيجابي على المتعلمين، ويتولد هذا عن طريقة عرض المادّة العلميّة.
- البُعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المدرس والطلاب: فلا بُدّ أن يعمل المُدرّس على تحسين مهارة الاتصال مع طلابه؛ لزيادة دافعيتهم للتعلّم. ويُمكن أن يتحقّق ذلك بإحدى الطريقتين التاليتين:
- تجنّب استثارة العواطف السلبية لدى الطلاب، مثل: القلق الزائد، أو الغضب.

- تطوير عواطف إيجابية عند الطلاب، مثل: احترامهم، وإثابة أدائهم الجيد (الهويدي، ٢٠١٢: ٢٧). ويمكن توضيح أبعاد مهارات التدريس في الشكل الآتي:



شكل (١١) يوضّح أبعاد مهارات التدريس الصفّي الفعّال

مُوصَفَات التدريس الصفّي الفعّال

تُوجَد مجموعة من الشُرُوط، والمُوصَفَات للتدريس الصفّي الفعّال، منها:

١. أن يرتبط التدريس ارتباطاً وظيفياً بالهدف المطروح.
٢. أن يكون الطالب إيجابياً، ومُشاركاً فعّالاً في المواقف التعليمية.
٣. أن تتصف إدارة الصف بالديمقراطية.
٤. أن يُتيح للطلاب استعمال النقد، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج.
٥. أن يُثير الدافعية، والتشويق، والانتباه لدى الطلاب.
٦. أن يتمّ التركيز على تنمية شخصية الطالب بشكل مُتكامل عقلياً، واجتماعياً، وحسيّاً، وحركياً.
٧. أن تتصف المعلومات، والمعارف التي تُقدّم للطلاب بالديمومة، أي: البقاء أطول فترة دون نسيانها.
٨. أن يتمّ مراعاة المُستوى العقليّ، والتحصيليّ، والزمنيّ للطلاب (عبد القادر، وفؤاد، ٢٠١٣: ٣٨).

أسس التدريس الصفّي الفعّال

إنّ التدريس هو الأداة الفعّالة من أدوات تحقيق الأهداف التربويّة للمُجتمَع والأهداف التعليميّة لكلّ مادّة دراسيّة. ومن الصعب تحقيق الأهداف التربويّة، والتعليميّة من دون توافر الأسس الرصينة لمُستوى التدريس التي تجعل من التعليم فعّالاً، وهي:

١. توافر المُدرّس المُعدّد إعداداً علمياً ومهنيّاً جيّداً، والمُلمّ بالكفايات، والمهارات اللازمة.
٢. إلمام المُدرّس بأسس الاستخدام الناجح، وقواعده لوسائل، وتقنيّات التعليم على الصعيدين النظريّ، والتطبيقيّ.
٣. مدى مُواكبة المُدرّس للتطوّرات، والاتجاهات الجديدة في العلوم التربويّة، والنفسيّة، ونتائج البحوث والدراسات في هذه العلوم بما يدفع إلى إعادة تقويم المُدرّس لأساليبه، وطرائقه.
٤. الإيمان بأنّه ليس للتعليم نمطيّة واحدة ثابتة يُمكن اتّباعها في تعليم الموادّ، والموضوعات الدراسيّة.
٥. وُجود المناهج المُلائمة لمُستوى نُضج المتعلمين العقليّ، والمرتبطة بحاجاتهم، وحاجات مُجتمَعهم، واتجاهات العصر الذي يعيشون فيه.
٦. توافر وسائل، وتقنيّات التعليم.
٧. الطالب الثابت المُتكيّف، والمُنسجِم مع الإجراءات القائمة داخل الصفّ، والمُتمكّن من العمل، وذو الدافعيّة العالية (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٠).

خصائص التعلم الفعّال

للتعلم الفعّال خصائص تُميّزه ذكر منها كلّ من الديب (٢٠٠٧، ٢٦)، وعطية (٢٠٠٨، ٦٣):

١. أن يكون مُناسباً للمتعلّم من حيث الوقت الذي يتطلّبه، والجهد الذي يُبذل فيه. فكلما كان التعلّم مُناسباً لقدرة المتعلّم، واستعداده من حيث وقته، وما يتطلّبه من جهد كان أيسر له.
٢. أن يكون واضح الهدف، ذا معنى للمتعلّم، يرتبط بحاجاته، ومُيوله، ويخدم مُتطلّبات حياته. فكلما كان التعلّم ذا معنى للمتعلّم ازداد إقبالاً عليه، ورغبة فيه، وكان أيسر له.

٣. أن يترك أثراً لدى المتعلم. فكلما كان التعلم ذا أثر في نفس المتعلم يُحسُّ معه بالتغيُّر الذي أحدثه في سلوكه كان فعّالاً، وله مردوده، وعطاؤه.

٤. أن يكون مبنياً على فهم المتعلم، وإدراكه؛ حتى يكون مُستمرّاً، أي: قابلاً للتطبيق، والتعميم، والتوظيف في مواقف أخرى. فالتعلم الفعّال هو الذي يُمكن المتعلم من استعماله، والإفادة منه في مواقف جديدة.

٥. أن يكون مُسيراً ذاتياً يقوم على مُبادَرة المتعلم، ونشاطه. فكلما كان التعلم فردياً بعيداً عن اللفظية والتلقين، والمتعلم يُقدِّر، ويُقيِّم النتائج التي حصل عليها كان فعّالاً.

٦. أن يكون مبنياً على تعزيز المتعلم، وإثارة دافعيته بالثواب بدلاً من العقاب، إذ ثبت أن الثواب يُشجّع على التعلم أكثر من العقاب، أي: إنَّ الاستجابة لمُثيرات التعلم إذا صاحبها، أو تبعها ثواب فإنها تقوى، ويحتفظ المتعلم بها.

مهارات التدريس الصفيّ الفعّال

يرى الباحث أن العديد من الدراسات السابقة، والأدب التربويّ اتفقت على أن مهارات التدريس الصفيّ الفعّال تنقسم على ثلاثة مجالات، وكلّ مجال من هذه المجالات عدد من المهارات الفرعية، وهذه المجالات، هي:

أولاً: مجال التخطيط

ثانياً: مجال التنفيذ

ثالثاً: مجال التقويم

أولاً: مجال التخطيط (التخطيط السنويّ، والفصليّ، واليوميّ).

إنَّ التخطيط للتدريس يُمثّل منهجاً، وأسلوباً، وطريقة منظمة للعمل، كما أنه عملية عقلية منظمة، وهادفة تُؤدّي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية، واقتدار والتخطيط هو أحد المُكوّنات المهمة لعملية التدريس، والتخطيط يشمل التخطيط الدرسيّ (اليوميّ)، والتخطيط الفصليّ، والسنويّ. وكلّ هذه الأنواع تُشير إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة، وتحويل الأهداف التعليمية المُحدّدة إلى نتائج فعلية؛ ممّا يدعو إلى اتخاذ القرارات ذات الصلة بتحديد الأعمال، والمسؤوليات المطلوب إنجازها (الحري، ٢٠١٠ : ١٣٥).

والتخطيط للتدريس ليس مهمًا من الناحية التربوية لكل من المدرّس، والطالب فقط، وإنما تمتد أهميته إلى إدارة المدرسة، والمشرف التربوي؛ إذ يعتمد عليها المشرفون، والإداريون في متابعة المدرّس، وتقويمه. فالمدرّس الذي لا يهتمّ بتخطيط دروسه يُعدّ من الناحية الفنيّة، والإداريّة مهملاً في القيام بمهامّ وظيفته (الخليفة، ١٩٩٦: ٤١-٤٢). والتخطيط للتدريس من المهارات الأساسيّة بالنسبة للمدرّس، لأنّ إتقان هذه المهارة يتطلّب إجادته الكثير من المهارات، وهذه المهارات، هي:

مهارة الأهداف التربويّة

يُمثّل تحديد الأهداف التربويّة عنصراً من عناصر التخطيط، وهي من أهمّ العناصر؛ لأنها تُحقّق للمدرّس عدداً من الوظائف، منها: إنّها تُساعده في تحديد الخبرات، والأنشطة التعليميّة للدرس، وفي تنظيم التتابع الذي تُدرّس به، وفي اختيار طرائق التدريس ستراتيجيّاتها، وفي وضع معايير لتقويم فاعليّة التعليم، وهذا يعني أنّ الأهداف تُمثّل الأساس الذي يتمّ في ضوئه تحديد العناصر الباقية في خطة الدرس (الخليفة، ١٩٩٦: ٤٤).

ويرى العالم ميجر (Mager) أنّ المدرّس يسير على وفق خطوات مُتسلسلة، ومُتتابعّة في أثناء تدريسه مُحتوى مُعيّناً. ومن أولى خطواته: تحديد الأهداف، وثانياً: تحديد الوسائل والطرائق والأساليب التي بواسطتها يستطيع تحقيق الأهداف، وثالثاً: تقويم طلابه؛ لمعرفة مدى تحقيق أهدافه التي وضعها (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٦٧).

أهميّة الأهداف التربويّة:

ويُمكن بيان أهميّة الأهداف التربويّة ممّا يأتي:

يُخصّص ميجر أهميّة الأهداف التعليميّة، وفائدتها بثلاث نقاط رئيسة، هي:

١. مُساعدة المدرّس على اختيار المادّة التعليميّة المُناسبة، وطرق تعليمها، وتقويمها.
٢. مُساعدة المسؤولين عن معرفة مدى نجاح عمليّتي التعليم، والتعلّم.
٣. مُساعدة المُتعلّم على تنظيم جُهوده، ونشاطاته؛ لإنجاز ما خطّطته عمليّة التعلّم (الحيلة، ٢٠١٤: ٧١).

مستويات الأهداف التربوية

تُحدّد الأهداف التربويّة إلى ثلاثة مُستويات، هي:

أ. الأهداف التربويّة العامّة: (General Educational Aims)، أو المُستوى العامّ.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

١. فلسفة الدولة. ٢. الخبراء والمختصون. ٣. فلسفة المجتمع. ٤. المواد الدراسية. ٥. المتعلم. ٦. الاتجاهات العالمية الحديثة. ٧. الدراسات، و البحوث العلمية المتخصصة للحاجات التربوية (الحيلة، ٢٠١٤، ٧٢-٧٣).

ب. الأهداف التعليمية (Education Objective)، أو المستوى المتوسط، أو الأهداف المرحلية.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

١. خصائص المتعلم. ٢. دليل المنهاج. ٣. الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التربوي. ٤. الأهداف العامة للمرحلة التعليمية. ٥. المادة الدراسية. ٦. الأهداف الخاصة بمحتوى دراسي معين (أهداف الوحدة الدراسية) (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٧١-٧٢).

ج. الأهداف السلوكية، أو المستوى الخاص.

تصنيفات الأهداف السلوكية

تعددت تصنيفات الخبراء التربويين للأهداف السلوكية بحسب وجهات النظر المطروحة من قبلهم. ويُعدُّ تصنيف "بلوم" أشهرها، والذي اشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة مترابطة، ومُتكاملة، وهي:

أولاً: المجال المعرفي (cognitive domain).

ثانياً: المجال الوجداني (Affective Domain).

ثالثاً: المجال النفسحركي (Psychomotor Domain).

١. مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية

ومن الأمور التي علينا مراعاتها عند التخطيط للتعليم تحليل محتوى المادة الدراسية، وهي خطوة مهمة لا غنى عنها، إذ تتم من طريقها تنظيم المعارف، والمهارات على نحو يُساعد على تحقيق الأهداف المنشودة أن التخطيط السليم يُنير الطريق للمُدِّرس، ويجعله على دراية بما تحتويه الوحدة الدراسية من معلومات، وحقائق، ومفاهيم، ومصطلحات، وتعميمات، ومبادئ، وآراء ومهارات، وقيم واتجاهات؛ وفي ضوء هذه العناصر جميعها تُحدِّد الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية تحديداً دقيقاً، وشاملاً، ومثلما تُحدِّد الأسئلة الصفية، والتقويم. فإذا ما تحقق هذا كله يكون تخطيط المُدِّرس ناجحاً (الجاغوب، ٢٠٠٢: ٤٩).

إنّ مفهوم تحليل المحتوى: هو التعرف إلى العناصر الأساسية التي تتكوّن منها المادة العلمية التي ينتمى تحليلها (الهويدي، ٢٠١٢: ٥٢). فعملية تحليل المحتوى يتعرّف من طريقها واضع المادة التعليمية إلى محتوياتها، وخصائص المتعلّمين، وخبراتهم السابقة، وكيفية تعلّمه من ناحية ثانية؛ بهدف تهيئة البيئة، والطريقة الأفضل للتعلّم (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٤١).

عناصر تحليل المحتوى

١. المفاهيم: يُعرّف المفهوم بأنه مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص مُعيّنة. ويُرمز إليها برمز خاص (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٤٥)، أو إنّه أيّ شيء له صورة في الذهن مثل: كتاب، رجل، شجرة، الأمانة، الشجاعة، مدينة... إلخ (الهويدي، ٢٠١٢: ٥٥).
٢. الرمز: رسم، أو صورة تُشير إلى معنى غير المعنى الظاهر، مثل: إشارة-، إشارة+، الحُرُوف الهجائية: أ - ب - ت - ث.
٣. الحقائق: جملة خبريّة لا تحمل الشكّ والخطأ، وأنّ كلّ أمر لا يختلف عليه اثنان يُعدّ حقيقة، مثلاً نقول: تشرق الشمس من المشرق، وتغرب من المغرب (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٤٥).
٤. المبادئ: علاقة سببيّة، أو ارتباطيّة، أو احتماليّة تربط بين مفهومين، أو أكثر، مثل: التدريب يُحسّن الأداء. كلّما ازدادت الساعات الدراسية ازداد التحصيل.
٥. الإجراءات: مجموعة من الخطوات، والطرائق، والمهارات المرتبّية التي تُؤدّي إلى تحقيق نتائج مُحدّدة. ويُمكن تحديد الإجراءات بالأسئلة التي تبدأ ب(كيف)، مثل: كيف يعمل التلّفاز (العدوان، ومحمد، ٢٠١١: ٥٤-٥٥).

إجراءات تحليل المحتوى

ويتمّ تحليل المحتوى الدراسي على وفق الإجراءات التالية:

١. قراءة الدرس قراءة إجماليّة عامّة: في هذه الخطوة تتمّ قراءة الدرس قراءة فاحصة عامّة؛ ليتمّ التعرف إلى الهدف العامّ من هذا الدرس، وهو ما يُمثّل الخطوة الثانية.
٢. تحديد الهدف العامّ من الدرس: في هذه الخطوة يُحدّد الهدف العامّ من الدرس، أو لماذا وُضِعَ هذا الدرس، ولا تتمّ هذه الخطوة من دون المرور بالخطوة السابقة، وهي عمليّة القراءة الإجماليّة للدرس.

٣. قراءة كلِّ فقرة من فقرات الدرس على حِدَةٍ؛ لأنَّ كلَّ فقرة لها مرمى خاصّ يخدم الهدف العامّ الذي سبق تحديده.

٤. تحديد ما تدور حوله كلُّ فقرة: إذ إنَّ من طريق القراءة المنفردة لكلِّ فقرة على حدة تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تدور حول مفهوم، أو مهارة، أم قيمة... إلخ من جوانب التعلُّم المُختلفة.

٥. وضع قائمة بجوانب التعلُّم التي يدور حولها الدرس: من طريق الخطوات السابقة تُحدّد قائمة بالجوانب المُختلفة للتعلُّم التي يدور حولها الدرس الذي يتمُّ تحليل مُحتواه. ولا يُمكن الوُصول إلى تحديد تلك القائمة إلاّ بعد المُرور بالخطوات السابقة.

٦. صياغة هدف، أو عدّة أهداف لكلِّ فقرة: وتُمثّل هذه الخطوة الأخيرة من خطوات تحليل المُحتوى. ويتمُّ فيها صياغة هدف، أو عدّة أهداف حول كلِّ فقرة تبعاً لجانب التعلُّم الذي تدور حوله تلك الفقرة؛ لذا نتجنّب الوُفوع في صياغة الأهداف التعليميّة؛ لأنَّ جوانب التعلُّم أصبحت واضحة أمامنا (زيتون، ٢٠٠٥: ٢٠٥-٢٠٦).

٢. مهارة تحديد واستعمال طرائق التدريس وستراتيغيّاتها

إنَّ اختيار طرائق التدريس، وستراتيغيّاتها من المهارات الأساسيّة للمُدّرّس الفعّال. فالمُدّرّس الفعّال يختار الطريقة التي تُناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه، وتُناسب الوسط الذي تُطبّق فيه. فمن الموادّ ما هو نظريّ، ومنها ما هو عمليّ، ومن الموادّ ما يستلزم مُعينات، ومنها ما لا يستلزم ذلك، وينبغي أن تكون الطريقة مرنة تختلف باختلاف مرحلة النُمُو، وكثافة الفصل، وباختلاف المادّة، وباختلاف الغرض من التدريس، وكذلك تختلف باختلاف طبيعة الموضوع، واختلاف طبيعة الطلاب، وما بينهم من فروق فرديّة، وباختلاف إمكانيّات المدرسة، وكذا سعة أفق المُدّرّس (الخرزاعلة، وآخرون، ٢٠١١: ١٨٢).

تُعرّف ستراتيغيّة التدريس بأنّها سلسلة الإجراءات التي يتمُّ تخطيطها بإحكام لتوظيف الإمكانيّات الماديّة والبشريّة في المدرسة لمُساعدة الطلاب في تحقيق أهداف التعلُّم، وتمكينهم من مهارات التعلُّم، أو هي خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المُدّرّس؛ بغية تحقيق نتائج التعلُّم المرجوة (جامل، ٢٠٠٠: ١٨).

موصفات ستراتيجية التدريس الناجحة

لستراتيجية التدريس الناجحة مُوصفات، هي:

١. مُلاءمتها للوقت المُتاح.

٢. أن تمنح الطلاب فرصة للمشاركة الفاعلة، وتبادل الآراء، والخبرات، وتطبيق هذه الخبرات.
٣. تمنح الطلاب فرصة للتطوير، والتعاون، وممارسة التقويم الذاتي.
٤. تُساهم في توليد عنصر الحماسة، والاستجابة.
٥. تُوفّر مُرونة في التطبيق، والمتابعة.
٦. إعطاءها فرصة للربط بين مناهج، والمواد، والموضوعات المُختلفة.
٧. قدرتها على تنظيم المجموعات الطلابية بشكل يُناسب المواقف التعليمية.
٨. مُراعاتها للفروق الفردية (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٥).

مفهوم طريقة التدريس (Teaching Method)

هي الإجراءات التي يتبعها المُدرّس لمُساعدة طلابه في تحقيق الأهداف. وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيهات أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة مُشكلة تدعوهم إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف شيء، أو وضع فُرُوض، أو غير ذلك من الإجراءات (الهاشمي، وطه، ٢٠٠٨: ١٩).

الخصائص العامة لطريقة التدريس الجيدة

١. تُسهّل التعلّم، وتُنظّمه.
٢. تُوظّف كلّ مصادر التعلّم المُتوافرة في البيئة.
٣. تظهر على شكل خطوات. وكل خطوة تتضمن الأنشطة التعليمية، والإجراءات، ومصادر التعلّم، والتقويم، والتغذية الراجعة، والوقت اللازم لتنفيذ تلك الخطوة.
٤. تحقيق الأهداف بأقلّ جهد، ووقت، وبفاعلية كبيرة.
٥. تُراعي الفروق الفردية بين المُتعلّمين.
٦. تُراعي الخصائص النمائية للمُتعلّمين.
٧. تُثير دافعية الطلاب نحو التعلّم.
٨. تُنمّي القدرة على التفكير لدى الطلاب.

٩. تُكسِب المُتعلِّمين المهارات، والكفايات الأدائيَّة المطلوبة.

١٠. تُنمِّي الاتجاهات، والقيَم المرغوبة لدى الطلاب.

١١. تتصف بالمُرونة؛ إذ يُمكنها أن تأخذ بعين الاعتبار كلَّ العوامل المؤثِّرة بالبيئة التعلُّميَّة، والتعلُّميَّة (الهويدي، ٢٠١١: ٣٠-٣١).

عوامل اختيار طريقة التدريس الجيدة

يُوجد ضمان لجودة طريقة ما من طرق التدريس إلا المُدرِّس ذاته. ويعتمد ذلك بصفة خاصَّة على عدَّة عوامل، من أهمِّها:

١. أن يختار المُدرِّس الطريقة المُناسبة لأهداف الموضوع الذي يُريد تدريسه.

٢. أن يمتلك المُدرِّس المهارات التدريسيَّة اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح.

٣. أن يمتلك المُدرِّس السمات، والخصائص الشخصيَّة التي تُؤهلُه لتنفيذ طريقة التدريس المُختارة.

٤. استعداد المُدرِّس لمُمارسة التدريس، واقتناعه بأهميَّة عمله بتلك المهنة، وحُبُّه لهذا العمل، ومفهومه عن ذاته، ومفهومه عن رؤية الآخرين له.

ولا يُمكن أن نتحدَّث عن طريقة واحدة للتدريس، لكننا يجب أن نتحدَّث دائماً عن طرائق عدَّة للتدريس؛ إذ ينتقي المُدرِّس من بين هذه الطرائق ما يتناسب وطبيعة: الموقف التدريسي، والمُحتوى، والمُتعلِّم، والإمكانات المُتاحة، وذلك في ضوء الأهداف المُراد تحقيقها من طريق عمليَّة التدريس، وهذا يعني أنَّه لا تُوجد طريقة تدريسيَّة هي الأفضل، أو الأجود على الإطلاق، لكن لكل طريقة من طرائق التدريس موقف تُناسبه، وتكون الأكثر فاعليَّة من غيرها فيه (صبري، ٢٠٠٦: ١٢٦-١٢٧).

٣. مهارة تحديد واستعمال الوسائل التعلُّميَّة، و التقنيَّات التربويَّة

إنَّ تحديد الوسيلة التعلُّميَّة، والتقنيَّة التربويَّة المُناسبة يُعدُّ من الأركان الأساسيَّة لخطة أيِّ درس من الدُّروس التي إذا ما تكاملت مع طرائق التدريس المُناسبة، والمادَّة الدراسيَّة، والأنشطة المُصاحبة كان لها دورها الفعَّال في بلوغ الطلاب أهداف الدرس، أي: إنَّ تقنيَّة التعليم أداة لمُساعدة الطلاب على فهم الكثير من الأمور المُجرِّدة (حميدة، وآخرون، ٢٠٠٠: ٦٤).

وقد ندرج المُرَبُّون في تسمية الوسائل التعليمية بمُرور الزمن تبعاً للتطورات التي حدثت في مجال وسائل الاتصال، والتكنولوجيا، والفكر التربويّ فلسفةً، وأهدافاً، وممارسات عقليةً. وفيما يأتي التسميات التي أُطلقت على الوسائل التعليمية: (الوسائل البصريّة، والوسائل السمعيّة، والوسائل السمعيّة البصريّة، ووسائل الإيضاح، والوسائل المُعِينة، أو مُعِينات التدريس، والوسائل التعليمية، والتقنيّات التربويّة)(التميمي، ٢٠١٠: ١٣٧).

ونخلص من هذا بتعريف شامل التقنيّات التربويّة على أنّها: جميع الطرائق، والأدوات، والأجهزة، والتنظيمات المُستعملة في نظام تعليمي؛ لتحقيق أهداف تعليميّة مُحدّدة(جري، ٢٠١٧: ٣٩).

اهمية الوسائل التعليمية والتقنيّات التربوية

للسبلات التعليمية، والتقنيّات التربويّة أهميّة كبيرة في العملية التربويّة نُوجزها في ما يأتي:

١. تُؤدّي إلى استنارة اهتمام المُتعلّم، وإشباع حاجته للتعلم.
٢. تُساعد التقنيّات التربويّة على زيادة خبرة المُتعلّم، فتجعله أكثر استعداداً للتعلم، وإقبالاً عليه.
٣. يُمكن عن طريق استعمال التقنيّات التربويّة المُختلفة تنويع الخبرات التي تُهيئها المُدرّسة للمُتعلّم، فنتيح له الفرصة للمُشاهدة، والاستماع، والمُمارسة، والتأمّل، والتفكير.
٤. من أهمّ فوائد التقنيّات التربويّة عدم الوقوع في اللفظيّة، وهي أن يستعمل المُدرّس ألفاظاً ليس لها عند المُتعلّم، أو المُستمع نفس الدلالة عند قائلها.
٥. تُؤدّي التقنيّات التربويّة إلى تكوين، وبناء مفاهيم سليمة.
٦. تُساعد على زيادة مُشاركة المُتعلّم الإيجابيّة في اكتساب الخبرة، وتنمية قدرته على التأمّل، ودقّة المُلاحظة، واتباع التفكير العلمي؛ للوصول إلى حلّ المُشكلات.
٧. يُمكن عن طريقها تنويع أساليب التعزيز التي تُؤدّي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد التعلم.
٨. يُمكن عن طريقها مُراعاة الفروق الفرديّة بين المُتعلّمين.
٩. تُؤدّي التقنيّات التربويّة إلى ترتيب الأفكار التي يُكوّنها المُتعلّم، واستمرارها.
١٠. تُؤدّي الاستعانة بالتقنيّات التربويّة إلى تعديل السُلوك، وتكوين الاتجاهات الجديدة(الطناوي، ٢٠١٦: ٨٢-٨٤).

معايير استعمال الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية في مرحلة الإعداد، والاستعمال، والتقويم.

١. مرحلة الإعداد:

في هذه المرحلة يقوم المدرّس بما يأتي:

- تجريب الوسيل للتأكد من صحّة محتواها، وصلاحيّتها للعرض.
- اختيار المكان المناسب لعرض التقنية التربوية.
- توفير الأدوات، والأجهزة في المكان المناسب قبل بدء الدرس.
- تخطيط النشاط الذي سيقوم به المدرّس، أو الطلاب.
- تخطيط زمن عرض التقنية التربوية بحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشعر فيه الطلاب بأنهم بحاجة للحصول على معرفة معينة، أو حلّ مشكلة معينة.
- تهيئة أذهان المتعلّمين، وذلك بالربط بين خبراتهم السابقة، والخبرة الحالية التي تتصل بموضوع التقنية التربوية المستعملة؛ ليدرك الطلاب بوضوح الغرض من استعمال هذه التقنية التربوية، وما يتوقّع المدرّس منهم نتيجة لذلك.

٢. مرحلة الاستعمال: في هذه المرحلة لا بدّ من مراعاة ما يلي:

- ضرورة مشاركة المتعلّم مشاركة إيجابية في استعمال التقنية التربوية. فهو الذي يكتشف المعلومات، وهو الذي يُفسّر ما يراه في الوسيلة التوضيحية، وهو الذي سيُلخّص الأفكار التي سمعها من الشريط المسجّل.
- أن يقوم المدرّس بطرح أفكار مثيرة تُحفّز الطلاب على الإجابة، أو البحث عن الإجابة من مصادر معرفة أخرى.
- أن تُحقّق الوسيلة ترابط الخبرات، وتكاملها، أي: إنّها تُساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أيسر.
- عرض الوسيلة في الوقت المناسب.

٣. مرحلة التقويم: في هذه المرحلة لا بدّ من مراعاة ما يلي:

- طرح بعض الأسئلة حول الأفكار التي تحويها التقنية التربوية، مثل: تفسيرها، وتحليلها... إلخ، أو قد يُثير الطلاب أنفسهم أسئلة حول التقنية التربوية تتطلب الإجابة عنها، أو توضيحها.

- قد يُثير عرض التقنية التربوية أسئلة لا نجد لها جواباً في التقنية التربوية، ويتطلب الإجابة عنها القيام بنشاطات إضافية، مثل: القيام بتجربة أخرى، أو الذهاب إلى المكتبة، والبحث في مصادر تعليمية أخرى؛ للوصول إلى المعلومات الصحيحة.

من النشاطات التي تتبع استعمال، أو عرض التقنية التربوية هو نشاط التقويم الذي يُعرّف بأنه قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية؛ فالتقويم يُمكن التأكد من مدى فاعلية التقنية التربوية، أو مساهمتها في تحقيق الأهداف التعليمية. فالتقويم يُمثل تغذية راجعة تُفيد المُدرّس في فاعلية التقنية التربوية، وفي فاعلية الأساليب المُستعملة لتحقيق الأهداف التعليمية (الهويدي، ٢٠١٢: ١١٣-١١٤).

٤. مهارة اختيار وتنفيذ الأنشطة التعليمية

تُعدّ الأنشطة عنصراً مهماً من عناصر التخطيط، والإعداد للدرس، وأساليب المُدرّس في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم ترتبط ارتباطاً قوياً مع المحتوى، والطريقة، وتشمل الأنشطة ما يقوم به المُدرّس، والطالب في أثناء الدرس، وكلما كانت الأنشطة مُتسلسلة مُترابطة كانت مشاركة الطلاب أكثر فاعلية، وأكثر نفعاً (فرج، ٢٠٠٩: ٨١).

والنشاط مصطلح عام يُشير إلى "أي عمل هادف يقوم به الفرد"، والنشاط يعني: المُمارسة الصادقة لأي عمل من الأعمال.

وقد أورد الأدب التربوي العديد من التعريفات لمفهوم النشاط التعليمي، من أهمها:

١. مواقف تعليمية تعلمية شاملة يُشارك فيها المُتعلّم طواعية، وعن قصد؛ لإشباع رغبته، ومُؤوله من جهة، وتحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها من جهة أخرى (صبري، ٢٠٠٦: ١٧٩).

٢. هي الجهود العقلية، والبدنية التي يقوم بها المُتعلّمون، أو المُدرّسون، أو الاثنين معاً؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وتحقيق النُمُو الشامل (عطية، ٢٠٠٩: ١٠٠).

شروط التخطيط للأنشطة التعليمية

١. ارتباطها بالأهداف التربوية والتعليمية للمنهج.

٢. طبيعة المحتوى الدراسي والموضوع الدراسي.

٣. متوافقة مع طاقات المتعلمين وقدراتهم.

٤. التنوع والتعدد في اختيار الأنشطة التعليمية (الفتلاوي، ٢٠٠٥: ٩٠).

الأسس التربوية لتنفيذ الأنشطة التعليمية

إنَّ هناك أسساً تربويَّةً ينبغي مُراعَاتها عند تنفيذ برامج الأنشطة التعليميَّة، وهي:

١. التدرُّج في التطبيق؛ ليكون ذلك مُشجِّعاً على المزيد من الجهد.

٢. مُراعَاة مُختلفِ الإمكانيات البشريَّة، والماديَّة.

٣. احترام المدرسة لخطَّتها، ونظامها العامِّ، وبرمجتها الشاملة لبرامج النشاط.

٤. تهيئة مواقف تربويَّة مُحبِّبة إلى نفوس الطلاب؛ للاستزادة من بعض المعلومات، أو تجديد بعض السلوكيَّات الحميدة، أو معالجة بعض الظواهر السليبيَّة... إلخ.

٥. ربط الحياة المدرسيَّة بالحياة العامَّة خارجها، وإكساب بعض المهارات والقيَم التي تتصل بإداء العمل.

٦. الاستثمار في تنفيذ برامج النشاطات لأطول مُدَّة مُمكنة من العام الدراسي.

٧. إجراؤه في جوِّ ديمقراطيِّ تسوده الحرِّيَّة، والتفاهم، وتبادل الرأي.

٨. إجراؤه في مجالات حيويَّة شبيهة بالتي تواجههم في الحياة العامَّة.

٩. تخصيص وقت مُحدَّد للنشاط في الجدول الدراسي.

١٠. تحديد الأدوار لكلِّ المشاركين في النشاط.

١١. إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة الإيجابيَّة.

١٢. اعتمادها على الجهود الفرديَّة في جانب، وعلى الجهود الجماعيَّة في جوانب أخرى.

١٣. إثارة مُشكلات تكون موضع دراسة، وتحليل.

١٤. استعمال مصادر مُتنوّعة عن الكُتب المنهجية المقرَّرة.

١٥. قيام المُدرِّس بعمليَّات التقويم باستمرار (يونس، وآخرون، ٢٠٠٤: ١٤٢-١٤٣).

٥. مهارة توزيع الوقت على عناصر خطة الدرس

هي إحدى مهارات تخطيط الدرس؛ إذ تُنظَّم خطة الدرس بترتيب الأنشطة المُضمَّنة فيها بطريقة تشتمل على توزيع زمني يعكس مدى مهارة المُدرِّس، ودقته، وقدرته على تحديد الكمّ المناسب من المعلومات بما يتناسب وزمن الحِصَّة المُقرَّرة، فهي دلالة على تمكُّن المُدرِّس من جميع دقائق المنهج، وتفصيلاته التي يقوم بتدريسها (إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٤١).

كيفية توزيع الوقت على عناصر الخطة

١. أن يُوزَّع الوقت بين خطوات الدرس في الخطة اليومية مسبقاً مع الأخذ بنظر الاعتبار المتغيِّرات المُتوقَّعة حدوثها في أثناء تقديم الدرس.

٢. التمرُّن على إلقاء الدرس من قِبَل المُدرِّس في البيت؛ للتأكُّد من مُلاءمة الزمن لخطوات الدرس.

٣. الحرص على الالتزام بالوقت المُخصَّص لكلِّ خطوة من خطوات الدرس، وتكييف الدرس على هذا الأساس.

٤. أن يُراعي المُرونة في تصميم الخطة اليومية، وقابليَّة الخطة على التكيُّف عند الحاجة، أي: تصميم الخطة بطريقة تجعلها قادرة على أن تستجيب للطوارئ التي لم ترد في الخطة كطرح أسئلة غير محسوبة تقتضي إجابة، وتوضيحاً، والتذكير بما تمت دراسته، وهكذا (عطية، وعبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٣٨-٣٩).

٦. مهارة تحديد و استعمال وسائل التقويم، وتنويعها

تُعَدُّ من المهارات المُهمَّة للتخطيط؛ إذ بتحديد وسائل التقويم يُحقَّق التقويم غرضه، وهدفه في تطوير العمليَّة التعليميَّة، فإنَّه يتخلَّل جميع مراحلها منذ البداية عند مرحلة التخطيط، وفي أثناءها، وعند اختتامها. فالتقويم وظيفة مُهمَّة، وهي: مُساعدة المُدرِّس على اتخاذ قرارات تتعلَّق بعمليَّة التدريس.

ويُعَدُّ تقويم التعلم جزءاً أساسياً في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة؛ نظراً لأهميَّته في تحديد ما يتحقَّق من الأهداف التعليميَّة، والغايات التربويَّة المنشودة، أو المرسومة التي يُنتظر منها أن تنعكس إيجاباً على الفرد المتعلم، والعمليَّة التربويَّة سواء بسواء، كما يُعَدُّ تقويم أداء المُدرِّس ركناً مُهمّاً في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة؛ لما له من تأثير قوي، ومُباشر في أدائه التدريسي، ومُمارساته

التدريسيّة من جهة، وفي الفرد المتعلم، أو فكره، أو وجدانه من جهة أخرى (الحيلة، ٢٠١٤ : ٣٤٥).

ثانياً: مجال التنفيذ

١. مهارة التهيئة:

تُعَدُّ التهيئة للدرس إحدى المهارات الأساسية التي يتطلّبها تنفيذ الدرس، وأحد العوامل التي تضمن حسن مُتَابَعَة المتعلمين لموضوع الدرس، وزيادة رغبتهم في التعلّم فهي وسيلة لجذب انتباه المتعلمين للدرس الجديد، وإثارة اهتمامهم، وزيادة دافعيتهم، ولا تقتصر التهيئة على بداية الدرس فقط؛ إذ إنّ الدرس عادة ما يشتمل على عدّة أنشطة مُتَوَعَّعة؛ لذا يحتاج كلّ منها إلى تهيئة مناسبة؛ حتى يتحقّق الغرض منه، ويُمكن تعريف التهيئة على أنّها: "كلّ ما يصدر عن المُدرّس من أقوال، أو أفعال بقصد إعداد المتعلمين لدرس جديد، أو النشاط التعليمي الجديد؛ حتى يكونوا في حالة ذهنيّة، وجسميّة، وانفعاليّة مناسبة لتلقّي ما يعرضه المُدرّس وقبوله" (الطناوي، ٢٠١٦ : ٦٥).

اهمية مهارة التهيئة

١. تركيز انتباه الطلاب على المادّة التعليميّة الجديدة كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة الصفّيّة.

٢. خلق إطار مرجعيّ لتنظيم المعلومات، والأفكار التي سوف يتضمّنّها الدرس.

٣. تُساعد في توفير الاستمراريّة بالعملية التعليميّة عن طريق ربط بين موضوع الدرس بما سبق أن تعلّمه الطلاب، وخبراتهم السابقة (الفتلاوي، ٢٠٠٣ : ٨٠).

انواع التهيئة

يختلف نوع التهيئة باختلاف الموقف التعليمي، وباختلاف الهدف الذي يسعى المُدرّس إلى تحقيقه؛ إذ يُمكن التمييز بين ثلاثة من أنواع التهيئة، هي:

١. التهيئة التوجيهيّة: هذا النوع من التهيئة يُستعمل لتوجيه انتباه الطلاب نحو الموضوع، أو النشاط الذي يعتزم المُدرّس تدريسه، ويستعمل المُدرّس فيها نشاطاً، أو شخصاً، أو شيئاً، أو حدثاً يُعرّف مسبقاً أنّه موضع اهتمام من الطلاب، أو أنّ لديهم خبرة سابقة به كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس، أو النشاط.

٢. التهيئة الانتقاليّة: يستعمل المُدرّس هذا النوع من التهيئة؛ لتسهيل الانتقال التدريجيّ من مفهوم، أو معلومة جديدة، أو من نشاط تدريسيّ إلى نشاط تدريسيّ آخر، ويعتمد المُدرّس في ذلك على الأمثلة التي يُمكن أن يُفاس عليها، وعلى الأنشطة التي يألّفها طلابه؛ ممّا يُساهم في تحقيق الانتقال التدريجيّ.

٣. التهيئة التقويمية: يستعمل المُدرّس هذا النوع من التهيئة؛ لتقويم ما تعلّمه الطلاب قبل الانتقال إلى أنشطة، أو خبرات جديدة عبر توجيه عدد من الأسئلة؛ لربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وتعتمد التهيئة التقويمية على الأنشطة المُتمركزة حول المُتعلّم، وعلى الإجابات التي يُقدّمها؛ لإظهار مدى تمكّنه من المادّة التدريسيّة (الطناوي، ٢٠١٦: ٦٧).

اساليب التهيئة

للتهيئة أساليب مُتعدّدة يُمكن أن يستعملها المُدرّس، منها الأساليب التالية:

١. طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد.
٢. حكاية القصص.
٣. عرض وسيلة تعليمية: (صورة، أو رسم، أو عينة، أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس، أو إحدى نقاطه.
٤. عرض أحداث جارية.
٥. تقديم بعض الآيات القرآنية، أو الأحاديث الشريفة.
٦. مُمارسة الطلاب لنشاط من الأنشطة الاستقصائية، أو الكشفية.
٧. ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد (زيتون، ٢٠٠١: ٧٥-٨٠).

هذه الصور للتهيئة لا يُمكن استعمالها مُجمّعة للتهيئة للدرس الواحد، بل يستعمل منها المُدرّس ما يُناسب وطبيعة الدرس، وطريقة التدريس المُتبّعة.

٢. مهارة تنويع المثيرات

هي مهارة من مهارات التدريس الصفيّ الفعّال. ويُقصد بها: جميع الأفعال التي يقوم بها المُدرّس؛ بهدف الاستحواذ على انتباه الطلاب في أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب العرض الدرس. والمُدرّس الكفاء هو الذي يعرف الأساليب المُختلفة لتنويع المثيرات،

وهي في أبسط صُورها تتمثل في حركات المُدرِّس، والأصوات التي يُحدثها، أو الانطباعات البصريَّة التي تتغيَّر، وتتنوَّع في فترة زمنيَّة مُحدَّدة (الحيلة، ٢٠١٤ : ١٢٠)

اساليب تنويع المثيرات

تُوجد أساليب عدَّة، ومُختلفة لتنويع المثيرات. ومن هذه الأساليب ما يلي:

١. التنويع الحركي: ويعني أن يُغيَّر المُدرِّس من موقعه في حجرة الدراسة، فلا يظلُّ طوال الوقت جالساً، أو واقفاً في مكان واحد، وإنما ينبغي عليه أن يتنقل داخل الصفِّ بالاقتراب من الطلاب، أو التحرك بين الصفوف، أو الاقتراب من السبورة، أو غير ذلك. فمثل هذه الحركات البسيطة من جانب المُدرِّس يُمكن أن تُغيِّر الرتابة التي تسود الدرس، وتُساعد على جذب انتباه الطلاب على أن لا ينبغي أن لا يُبالغ المُدرِّس في حركاته، وتحركاته؛ ممَّا يُؤدِّي إلى تشتت انتباه الطلاب، أو يُثير أعصابهم.

٢. التركيز: ويُقصد به الأساليب التي يستعملها المُدرِّس؛ بهدف التحكم في توجيه انتباه الطلاب. ويحدث هذا التحكم إمَّا عن طريق استعمال لغة لفظيَّة، أو غير لفظيَّة، أو مزيج منهما (الحيلة، ٢٠١٤ : ١٢٢).

٣. تحويل التفاعل: يُعدُّ التفاعل في الصفِّ من أهمِّ العوامل التي تُؤدِّي إلى زيادة فاعليَّة العمليَّة التدريسيَّة. وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يُمكن أن تحدث داخل الصفِّ: (تفاعل بين المُدرِّس ومجموعة طلاب، التفاعل الذي يحدث بين المُدرِّس والطالب، التفاعل الذي يحدث بين طالب وطالب) (الحيلة، ٢٠١٤ : ١٢٣).

٤. الصمت: يُمكن استعمال الصمت، والتوقُّف عن الحديث لفترة قصيرة، كأسلوب لتنويع المثيرات؛ ممَّا يُساعد في تحسين عمليَّة التعلُّم (الطناوي، ٢٠١٦ : ٧٢).

٥. تنويع استعمال الحواسِّ: ينتمُّ الإدراك من طريق القنوات الخمس للاتصال، وهي ما تُعرَف بالحواسِّ الخمس، وعلى المُدرِّس أن يُعدِّ درسه بحيث يُخاطب كلَّ قنوات الاتصال عند الطلاب. وهنا يُمكن أن يحدث التنوُّع في المثيرات بالانتقال من حاسة إلى أخرى (الحيلة، ٢٠١٤ : ١٢٤).

٣. مهارة عرض الدرس

تُعدُّ مهارة عرض الدرس العمود الفقري للدرس، وتتمُّ بوساطتها تزويد المُتعلِّم بالمعلومات، والمفاهيم، والقوانين، والنظريَّات، فضلاً عن تركيز، وتعزيز القيم التربويَّة، والسلوكيَّة في الدرس،

وطرح الأسئلة التي تُثير اهتمام الطلاب، واستعمال الوسائل التعليمية، والأنشطة المُصاحبة من طريقة، أو أكثر من طرائق التدريس (التمييزي، ٢٠١٠ : ١٥٩).

٤. مهارة الغلق

يُمكن أن يُنظر إلى مهارة غلق الدرس على أنها مهارة مُكمّلة لمهارة التهيئة. فإذا كانت التهيئة للدرس نشاطاً يبدأ به المُدرّس، فإنّ الغلق نشاط يُختتم به الدرس، ويُنتهيه (جابر، وآخرون، ١٩٩٨ : ١٤٥)، ولا يقتصر استعمال المُدرّس لمهارة الغلق على إنهاء الدرس فقط، لكنه يستعملها لإنهاء كلّ مرحلة من مراحل الدرس، أو إنهاء كلّ نشاط من الأنشطة المُضمّنة بالدرس (الطناوي، ٢٠١٦ : ٧٤).

وظائف مهارة الغلق

لمهارة الغلق عدّة وظائف:

الوظيفة الأولى: هي جذب انتباه الطلاب، وتوجيههم لنهاية الدرس؛ ولتحقيق هذه الوظيفة ينبغي على المُدرّس أن يُخطّط لعملية الغلق في أثناء إعداد خطة الدرس.

الوظيفة الثانية: هي مُساعدة الطلاب على تنظيم المعلومات، وربطها بإطار شامل، ومُتكامِل؛ حتى يشعر الطالب بالاكتمال.

الوظيفة الثالثة: هي إبراز النقاط الأساسية، والمُهمّة في الدرس، وتأكيدّها (جابر، وآخرون، ١٩٩٨ : ١٢٤).

انواع الغلق

هناك نوعان من الغلق، هما:

١. غلق المُراجعة (Review Closing):

يُحاول هذا النوع من الغلق إلى جذب انتباه الطلاب إلى نقطة نهاية منطقيّة للدرس يستعمل لمُراجعة النقاط الرئيسة للعرض الذي قدّمه المُدرّس، ويُراجع التتبع المُستعمل في تعلّم المادّة في العرض، ويُخصّص مناقشات الطلاب حول موضوع مُعيّن، ويربط الدرس بمفهوم رئيس، أو مبدأ تمّت دراسته سابقاً.

٢. غلق النقل (Transport Closing):

يُحاول هذا النوع من الغلق أن يجذب انتباه المُتعلِّمين إلى نقطة نهاية الدرس، ويطلب من الطلاب أن يُنمُوا معارف جديدة من مفاهيم سبقت دراستها، كما أنه يسمح للطلاب بممارسة ما تعلَّموه، أو التدرُّب عليه (الحيلة، ٢٠١٤ : ١٢٦-١٢٧).

٥. مهارة طرح الأسئلة

تُعَدُّ مهارة طرح الأسئلة الصفِّيَّة، وتوجيهها من المهارات التي ينبغي أن يُتقنها المُدرِّس الناجح، إذ تقوم الأسئلة الصفِّيَّة التي يُوجَّهها المُدرِّس لطلابه بدور مهمٍّ، وفَعَّالٍ في العمليَّة التعليميَّة، فعليها يعتمد التواصُل الصفِّيُّ بين المُدرِّس، وطلابه بدرجة كبيرة، كما أنَّها الوسيلة التي تُمكن المُدرِّس من تقدير نموِّ المتعلمين وتشخيصه، والتحقُّق من الأهداف الموضوعية. فهي وسيلة مؤثِّرة، وفَعَّالة في تنمية مهارات التفكير بمُستوياته المُختلفة لدى المتعلمين، إضافة إلى ذلك فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات قدرة الأسئلة الصفِّيَّة الجيِّدة على تنمية بعض الجوانب الوجدانيَّة لدى المتعلمين، ومنها: حُبُّ الاستطلاع، والاتجاهات الإيجابيَّة، والميُول المرغوبة (الطناوي، ٢٠١٦ : ١٠٩).

السؤال هو: عبارة عن جملة تبدأ بأداة استفهام تُوجَّه إلى شخص مُعيَّن؛ للاستفسار عن معلومة ما، ويُعمِلُ هذا الشخص فِكْرَهُ في معناها؛ لِيُجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار (شاهين، ٢٠٠٩ : ٢٤٦)؛ وعلى ضوء هذا يُمكن تعريف الأسئلة الصفِّيَّة بأنَّها: مجموعة من السُّلوكيَّات، والأداءات التدريسيَّة التي يُؤدِّيها المُدرِّس بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيُّف مع مُعطيات الموقف التدريسيِّ. وتتعلَّق بكلِّ من إعداد السؤال وتوجيهه، والانتظار بعد توجيهه، واختيار الطالب المُجيب، والاستماع إلى الإجابة، والانتظار بعد سماع الإجابة، ومُعالجة إجابات الطلاب (زاير، وآخرون، ٢٠١٤ : ١٤٢).

معايير صياغة الاسئلة الصفية الجيدة

وتتطلب الصياغة الجيِّدة للأسئلة من المُدرِّس مُراعاة بعض المعايير، أو الإرشادات. وتُوجِّزها فيما يلي:

١. وُضُوح السؤال، وتجنُّب السؤال الغامض.

٢. تجنُّب صوغ أسئلة: نعم/ لا.

٣. يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة.

٤. يجب أن لا يُوحي شكل السؤال بالإجابة.

٥. يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات، وقدرات المتعلمين (زيتون، ٢٠٠٥: ٤٨٨-٤٨٩).

قواعد توجيه الأسئلة الصفية

هناك عدد من القواعد التي يجب أن يتقنها المدرّس في توجيه الأسئلة الصفية في أثناء تقديم الدرس نذكر منها:

١. توجيه السؤال إلى الصفّ بأكمله من دون تحديد طالب مُعيّن؛ ليجيب عنه قبل طرح السؤال.
٢. التأكيد على مشاركة جميع المتعلمين في المناقشة.
٣. التوزيع العادل للأسئلة على جميع المتعلمين في الصفّ.
٤. الانتظار لفترة قصيرة بعد توجيه السؤال، وقبل تحديد الطالب الذي سيُجيب عنه، ويُعرف ذلك بزمان الانتظار.
٥. توجيه عدد مُناسب من الأسئلة، وعدم المُبالغة، والإكثار منها.
٦. مُراعاة عدم تكرار توجيه السؤال بصفة دائمة، أو توجيهه بصياغة مُختلفة.
٧. مُساعدة المتعلمين في تحسين نوعية إجاباتهم عن الأسئلة.
٨. تشجيع المتعلمين على الاستمرار في الإجابة؛ وذلك باستعمال أشكال التعزيز المُختلفة سواء اللفظية، أم غير اللفظية.
٩. ينبغي أن لا يُبالغ المدرّس في رُود أفعاله تجاه إجابات المتعلمين، فيتجنّب المدح الزائد، والثناء الذي لا مُسوّغ له على إجابات أحد الطلاب.
١٠. تشجيع المتعلمين ممّن لديهم صعوبات التعلّم على الاشتراك في المناقشات الصفية.
١١. استغلال مواقف المناقشة الصفية؛ لتنمية مهارات الاستماع، والتحدّث لدى المتعلمين.
١٢. الاهتمام بالأسئلة التي يُثيرها المتعلمون، وتشجيعهم عليها (الطناوي، ٢٠١٦: ١٢١-١٢٤).

٦. مهارة التعزيز

تُعدُّ من أبرز مهارات التدريس؛ لأنها تُتيح للمُدِّرس أن يُنمِّي إمكانيَّاته كإنسان، وكقائد للعملية التعليمية. فكلُّ مُدِّرس يستعمل التعزيز يجد لزاماً عليه أن يدرس خصائص المتعلمين، ويفهمها؛ وهذا يضعه على الطريق؛ لكي يُصبح شخصاً يستطيع التعامل مع الآخرين بكفاءة، ويفهمهم، ويُشجِّعهم (الحيلة، ٢٠١٤ : ٢٩٧).

يُعرِّف التعزيز: "بأنه حدث سار يتبع سلوكاً ما بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكرار مثل هذا السلوك في مرَّات لاحقة" (الزغول، ٢٠٠٥ : ١٠٥).

أنواع التعزيز

١. التعزيز الإيجابي: يُعرِّف هذا النوع من التعزيز عبر الإضافة؛ لأنَّ الاستجابة تزداد قوة عندما يُضاف مثل هذا التعزيز إلى بيئة الكائن الحي. ففي هذا النوع يتمُّ اتباع السلوك المرغوب فيه بمثير مُعرِّز؛ بغية تقوية احتمالية تكراره لاحقاً. وخير دليل على ذلك مكافأة الطالب عندما يُجيب عن سؤال ما بنحو صحيح. فالمكافأة هنا جاءت بعد إجابة السؤال، والهدف منها تقوية مثل هذا السلوك عند الطالب.

. التعزيز السلبي: يُمثِّل التعزيز السلبي عملية إزالة، أو سحب شيء غير سار نتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه؛ بهدف الحفاظ على هذا السلوك، وتقويته. ففي هذا النوع يتمُّ إزالة مثير، أو شيء غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد كنوع من المكافأة لسلوكه المرغوب فيه. فإعفاء الطالب من الرُّسوم الجامعية؛ نظراً لتفوقه الأكاديمي، أو تخفيض عقوبة السجن عن السجين نظراً لتحسُّن سلوكه داخل السجن، أو إعفاء الطالب من الوظائف البيئية نتيجة لأدائه المُتميِّز (الزغول، ٢٠٠٥ : ١٠٦).

وصنَّف (الزغول، ٢٠٠٣) المُعرِّزات، وبحسب شكل تقديمها إلى:

١. المُعرِّزات الماديَّة: وتتمثَّل بالأجرة التي يتلقاها العامل بعد الانتهاء من عمل مُعيَّن، والطعام، والألعاب، والملابس، وغيرها.

٢. المُعرِّزات المعنويَّة: وتشمل نوعين من التعزيز، هما:

أ. المُعرِّزات الاجتماعية: وتتمثَّل بكلمات الشكر والامتنان التي تُطلقها للآخرين عندما يُقدِّمون معروفاً لنا، والابتسام للطفل، واحتضانه عندما يلفظ كلمة بنحو صحيح، والتصفيق للطالب عندما يُجيب عن سؤال وغيرها.

ب. المُعزّزات الرمزيّة: وتتمثل في العلامات، والرّموز، والصور، وشهادات التقدير، وغيرها (الزغول، ٢٠٠٥: ٨٣).

سلوكيات المدرس المكونة لمهارة التعزيز

لكي يكون المُدرّس مُحققاً للتعزيز الإيجابي يجب أن يتصف بسُلوكيّات هي:

١. يُعزّز السُّلوك المرغوب فيه فور صدوره.
٢. يُواظب على تعزيز السُّلوك المرغوب فيه حتى يُفوّي هذا السُّلوك.
٣. يُعزّز السُّلوك في الوقت المُناسب.
٤. يُنوّع من صيغ التعزيز، ويُجدّها مع كلّ طالب، وفي كلّ درس، إذ لا يعتمد على نمط، أو نمطين مُتكرّرين من أنماط التعزيز يستعملهما في كلّ درس، ومع كلّ طالب.
٥. يستعمل المُعزّزات بحكمة وهدف، وهو تعزيز استجابة مُعيّنة يُراد تكرارها من كلّ طالب مُعيّن، وفي وقت مُحدّد، ولا يستعملها بنحو عشوائي، أو بإفراط، فيمنح المُعزّزات لأيّ طالب، ولأية استجابة، وفي أيّ وقت.
٦. يعمل على أن تكون قوة المُعزّزات، وعددها مُتناسبة مع طبيعة جِدّة، وجودة الاستجابة الصادرة عن الطالب. فالاستجابة التي تتميز بالابتكاريّة، والإبداع، أو التي تدلّ على الإجابة، والتحسين الكبير في سُلوك الطالب تُعزّز بقوة، وبأكبر عدد مُمكن من المُعزّزات، ويحدث العكس في حالة الاستجابات النمطيّة، أو البسيطة.
٧. يعدل بين الطلاب في التعزيز، وهذه السُّلوكيّات تُمثّل مهارات فرعيّة لمهارة التعزيز (زينتون، ٢٠٠١: ٤٠٤-٤١٢).

٧. مهارة إثارة الدافعيّة

الدافعيّة في التعلم شيء ضروريّ قبل البدء بالتعلم مباشرة؛ لجذب انتباه الطلاب للدرس، أو لتحفيز الطالب للتعلم. ومهما تكن برامج التعليم مُمتازة، فلن تزيد من الدافعيّة لدى الطلاب. وعندما يكون مُستوى الدافعيّة مُنخفضاً تكون الاستجابة نحو التعلم مُنخفضة كذلك مهما بلغت البرامج التعليميّة المُصمّمة من تعقيد، ودقة إلا أنّها لا تستطيع تحقيق الأهداف المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يُثير دافعيّة الطلاب للتعلم (الحيلة، ٢٠١٤: ٢٧٨).

الدافعية هي: "تلك القوة الداخلية الذاتية التي تُحرِّك سُلوك الفرد، وتُوجِّهه، كتحقيق غاية مُعيَّنة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميَّتها الماديَّة، أو المعنويَّة بالنسبة له، وتسنَّثر هذه القوة المُحرِّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه: (حاجاته، وخصائصه، وميوله، واهتماماته)، أو من البيئة الماديَّة، أو النفسيَّة المُحيطة به: (الأشياء، والأشخاص، والموضوعات، والأفكار، والأدوات)" (زيتون، ٢٠٠١: ٢٧) .

ويُقصد بمهارة إثارة الدافعية للتعلُّم بأنَّها: "مجموعة من السُّلوكيَّات التدريسيَّة التي يقوم بها المُدرِّس بسرعة، ودقة بفرض إثارة رغبة الطلاب على تعلُّم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تدريسيَّة؛ حتى تتحقَّق أهداف ذلك الموضوع" (الخرزاعلة، وآخرون، ٢٠٠٩: ١٦٣) .

انواع الدافعية

دوافع داخليَّة: سُلوك داخل الفرد نفسه يُوجِّهه نحو تعلُّم موضوع ما، أي: برغبة ذاتيَّة لشُغوره أنَّ الموضوع مُبهج، وسارٌّ له، أو الانجذاب إليه، أو لاعتقاده بأنَّ تعلُّم ذلك الموضوع يُمكنه من تنمية قدراته كدوافع الحاجة إلى الإنجاز.

دوافع خارجيَّة: هي المُثيرات، والبواعث الخارجيَّة التي تدفع المُتعلِّم لتعلُّم موضوع ما. مثل: المكافآت، والتقدُّم الدراسيّ (جلس، وابو شقير، دت: ٢٠٠-٢٠١) .

الاساليب التدريسية التي يقوم بها المدرس لأثارة دافعي الطلاب للتعلم

١. وُضوح الهدف: على المُدرِّس أن يُعرِّف الطلاب الأهداف السُّلوكيَّة التي خطَّط لتدريسها.

٢. التعزيز: ويعني مكافأة الطالب على إجابته الصحيحة..

٣. معرفة نتيجة التعلُّم: أن يعرف كلُّ طالب مُستواه الدراسيّ.

٤. مُساهمة الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليميَّة مُراعاة اهتمامات الطلاب عند التخطيط للأنشطة التعليميَّة: وفي هذه الحالة سوف يبذلون كلَّ جهد؛ من أجل تحقيق هذه الأنشطة؛ لأنَّهم ساهموا في التخطيط لها.

٥. مُلاءمة الأنشطة التعليميَّة لقدرات الطلاب: تتنوع الأنشطة التعليميَّة؛ لذا على المُدرِّس أن يختار الأنشطة وفقاً لقدرات الطلاب؛ لذا يجب على عضو هيئة التدريس أن يُحافظ على استمرار دافعية الطلاب نحو التعلُّم بتتويج مستويات الأنشطة التعليميَّة التعلُّميَّة.

٦. ارتباط موضوع الدرس بالموضوعات الدراسية الأخرى، وبحياة الطالب: أن يُبين المُدرِّس للطلاب أهميَّة موضوع الدرس، وأنَّ تعلُّم هذا الموضوع يُسهِّل تعلُّم موضوعات أخرى مُرتبطة به، وكذا ربط موضوع الدرس بالحياة ضروريٌّ لجذب انتباه الطلاب نحو الموضوع.

٧. توفير مناخ نفسيٍّ مُريح في قاعة الدرس: ويكون ذلك بتكوين علاقات إنسانية بين المُدرِّس والطلاب (الهويدي، ٢٠١٢: ١٠٢-١٠٣).

٨. مهارة إدارة الصفِّ

هي مهارة من مهارات التدريس الصفِّيِّ الفعَّال، وضرورة من ضروريَّات العمليَّة التربويَّة، ووسيلة لتحقيق أهدافها. فإذا عجز المُدرِّس عن إدارة صفِّه في ضوء المبادئ التربويَّة، والقياديَّة. فإنَّ ذلك سيؤدِّي إلى تضييع في الوقت، والجهد، وإلى التأخُّر في تعلم الطلاب، وضعف في تربيتهم؛ إذ إنَّ المُدرِّس الناجح في إدارة صفِّه قادر على تحقيق تعليم ناجح. والمُدرِّس الذي يُبدي حماساً لبعض طلابه قد تبدو شخصيَّته قويَّة لدى بعض الطلاب، وضعيفة لدى بعضهم الآخر؛ لذا عليه أن يبيِّن علاقات إنسانية مع أكثر عدد من الطلاب من دون تصنُّع، أو زيف، وتطوير علاقات إيجابية داخل الصفِّ (البيلي، وآخرون، ١٩٩٧: ٢٧).

كما تُعرَّف بأنَّها: "قدرة المُدرِّس على توجيه أنشطة طلابه نحو تحقيق الأهداف التربويَّة المنشودة من طريق تنظيم، وتنسيق، وتوظيف الجُهود المبذولة" (سلامة، وآخرون: ٢٠٠٩: ١٣١-١٣٢).

انماط الإدارة الصفية

أولاً: الأسلوب التسلُّطي:

١. الاستبداد بالرأي، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم.
٢. يستعمل أساليب القسوة، والإرهاب، والتخويف.
٣. عدم السماح بالنقاش.
٤. يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه، وكيف، ومتى، وأين يفعلونه.
٥. ينعزل عن طلابه، ولا يحاول التعرُّف إليهم، وكذلك تعرُّف مُشكلاتهم، ولا يُؤمِّن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.
٦. التحكُّم الدائم بالدارسين.

٧. يتوقع من الطلاب الطاعة المطلقة، والتنفيذ الفوري لكل أوامره.
٨. يمنح طلابه القليل من الثناء لاعتقاده بأن ذلك يفسدهم.
٩. يعتقد أن الطلاب لا يؤثق بهم إذا تركوا لأنفسهم.
١٠. يُحاول أن يجعل طلابه يعتمدون عليه شخصياً باستمرار.

ثانياً: النمط التقليدي:

يعتمد هذا النمط على احترام كبير السن؛ لأنَّ المُدرِّس أكبر سنّاً من الطلاب، وأفصح منهم لساناً، وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع هذا المُدرِّس من الطلاب الطاعة المطلقة، والولاء الشخصي لهم، فهو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المُدرِّس، ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تغييره، ويقاوم أية محاولة للتغيير، ويعدُّ هذه المحاولة تعدياً على سلطته، ويُفوّده في حجرة الدراسة.

ثالثاً: النمط الديمقراطي:

المُدرِّس المتبع هذا النمط يلاحظ عليه أنه يقوم بممارسات سلوكية تُعبّر عن اتّباعه هذا النمط في إدارته، وتعامله مع طلابه؛ إذ لا يكفي القول: إنَّ هذا المُدرِّس ديمقراطي، بل لا بدّ من الحكم على ديمقراطيته من طريق الممارسات العملية. وأهمّ هذه الممارسات ما يلي:

١. إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب، وممارسة ذلك فعلاً.
٢. إشراكهم في المناقشة، وتبادل الرأي، ووضع الأهداف، وصياغتها، ورسم الخطط، والأساليب، واتخاذ القرارات المختلفة.
٣. يُنسّق العمل المُشترك بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم البعض.
٤. العمل على خلق جوٍّ يُشعرهم بالطمأنينة اللازمة؛ للقيام بعملهم بفاعلية.
٥. يستثير الهمم لبذل أقصى جهد مُستطاع في سبيل الإقبال على التعليم، والتعلم.
٦. يحترم قيم الطلاب، ويُقدّر مشاعرهم، وتطلعاتهم.
٧. إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب، والثقة فيهم، وفي قدراتهم، والرغبة في التعامل معهم.

٨. عدم إشعار الطلاب بالتعالى عليهم؛ بسبب المركز الوظيفي، وكذلك عدم التساهل معهم، والانفتاح عليهم بشكل يُؤدّي إلى فقدان المُدرّس لاحترامهم، وتقديرهم (زيتون، ٢٠٠٥: ٥٢٨-٥٣٠).

اسباب سلوك الطلاب داخل الصف

١. سوء الإدارة في الصفّ، والفشل في استغلال الوقت استغلالاً حسناً.
٢. الواجب غير المناسب: من حيث الصُعوبة، أو السهولة الزائدة، أو إنّه لا يلائم قدرات الطلاب، وأساليب تعلّمهم.
٣. الإكثار من التعليمات المملّة، والمحيّرة، وغير الواضحة:
٤. التوقّعات الخاطئة من جانب المُدرّس لسُوك الطلاب.
٥. إحساس الطلاب بالخوف.
٦. مُعاقبة الطلاب لأبسط الأسباب.
٧. الصراع القيميّ: الصراع القيميّ بين الأستاذ والطلاب ربّما يُؤدّي إلى السُوك الفوضويّ، وهذا نادر، لكنّه حقيقيّ خاصّة لدى الطلاب الذين ينتمون إلى أُسرٍ لديها مُعتقدات، وأفكار خاصّة (زيتون، ٢٠٠٥: ٥٢٠-٥٢٢).

اسباب المدرسين في ضبط سلوك الطلبة

١. أسلوب القدوة، أي: أن يحرص المُدرّس على أن يكون قدوة حسنة لطلابه.
٢. الإدارة الذاتية من قبل الطلاب، ويتحمّلون المسؤولية شريطة العدل بين الطلاب، وهذا هو الانضباط الذاتيّ.
٣. تنظيم إدارة الصفّ نمط الجلسة يُؤثّر في تعلّم الطلاب، وانضباطهم بحيث يُشاهدون النشاط الذي يقوم به المُدرّس، أو زميلهم الطالب، وحُرّيّة الحركة.
٤. تعزيز المواقف الإيجابية.
٥. معالجة السُوك السلبيّ للطلاب (الهويدي، ٢٠١٢: ٨٦-٨٧).

ثالثاً: مجال التقويم

١. مهارة التغذية الراجعة

إنَّ مهارة المُدرِّس في استعمال التغذية الراجعة تُقدِّم للطلاب قاعدة أساسية من المعلومات يُمكن بواسطتها أن يعرفوا ما إذا كانت إجاباتهم صائبة، أم خاطئة؛ إذ تُعدُّ معرفة النتائج مُتغيِّراً ثابتاً من المُتغيِّرات التي لها علاقة بالإنجاز مثلما هي عنصر تعزيز؛ إذ تُستعمل التغذية الراجعة؛ من أجل رفع مُستوى الإنجاز عند الطلاب، أو الحفاظ على مُستواهم إن كان مُستوى رفيعاً، أو للإجابة عن أسئلة مُعيَّنة في موضوع مُعيَّن، أو عند القيام بحلِّ الواجبات المدرسية. وقد تكون التغذية الراجعة إيجابية كما قد تكون سلبية.

إنَّ مهارة المُدرِّس تتمثَّل في توجيهه لطلابه حينما يُخطئون؛ ليعرفوا متى أخطأوا، وما نوع الخطأ الذي يقعون فيه، وكذلك متى يكون إنجازهم مُتدنياً، وغير مقبول، والأسباب التي أدت إلى ذلك؛ ممَّا يُشجِّع الطلاب على بذل المزيد من الجهد، والتغلُّب على الخطأ (عدس، ٢٠٠٠: ١٨٨).

ويُمكن تعريف التغذية الراجعة بأنَّها: "إعلام المُتعلِّم بنتيجة تعلُّمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة، إيجابية أم سلبية، وبمعنى آخر: هي إتاحة الفرصة للمُتعلِّم؛ ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح، أو المُشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً" (الحيلة، ٢٠١٤: ٢٨٩).

شروط التغذية الراجعة

لكي تُحقِّق التغذية الراجعة وظائفها التعليمية لأبَدٍ لَمَن يقوم باستعمالها في العملية التعليمية من مُراعاة عدد من الشُّروط التوظيفية الفاعلة للتغذية الراجعة التي يتمُّ بواسطتها ترك آثار جيِّدة على المُتعلِّم في المواقف الصفيَّة. وهذه الشُّروط، هي:

١. يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام، والاستمرارية.
٢. يجب أن تتمَّ التغذية الراجعة في ضوء أهداف مُحدَّدة.
٣. يتطلَّب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهماً عميقاً، وتحليلاً علمياً دقيقاً.
٤. يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشُّمولية، وتشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية.
٥. يجب أن يستعمل في عملية تقديم التغذية الراجعة أدوات مُعدَّة، أو مُختارة بصورة دقيقة، ويُمكن اعتماد نتائجها بصورة صادقة، ودقيقة.

٦. ينبغي للتغذية الراجعة أن تُقدّم على وفق الحاجة الفعلية؛ وبناءً عليها.
٧. مُسايرة التغذية الراجعة الداخلية للتغذية الراجعة الخارجية، والعكس صحيح.
٨. يجب أن تُقدّم التغذية الراجعة للمتعلّم في الوقت المناسب؛ لأنّ تقديمها له قبل وُصوله إلى الإجابة، أو قبل إكماله الحلّ لا تُؤدّي وظيفتها في التعلّم (لورين، ١٩٩٤: ٥٦).

وظائف التغذية الراجعة

يفترض التربويون وعلماء النفس أنّ للتغذية الراجعة وظائف، هي:

١. الوظيفة التعزيزية: أنّ إشعار الطالب بصحة استجابته يُعزّزه، ويزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.
٢. الوظيفة الدافعية: جعل المتعلّم يستمتع بعملية التعلّم، ويُقبل عليها بشوق، ويُساهم في النقاش الصفّي؛ ويُؤدّي إلى تعديل سلوك المتعلّم.
٣. الوظيفة المُوجّهة: تعمل هذه الوظيفة على توجيه الفرد نحو أدائه، فتُبيّن له الأداء المُتقن، فتنبّه، والأداء غير المُتقن فتحدّفه (شاهين، ٢٠٠٩: ٢٥٩-٢٦٠).

انواع التغذية الراجعة

١. التغذية الراجعة بحسب المصدر (الداخلية-الخارجية).
٢. التغذية الراجعة بحسب زمن تقديمها (فورية-مؤجلة).
٣. التغذية الراجعة بحسب شكل معلوماتها (لفظية-مكتوبة).
٤. التغذية الراجعة بحسب التزامن مع الاستجابة (متلازمة-نهائية).
٥. التغذية الراجعة (الإيجابية-السلبية).
٦. التغذية الراجعة المُعتمّدة على المحاولات المُتعدّدة (صريحة-غير صريحة).
٧. التغذية الراجعة بحسب كمّية المعلومات (الحيلة، ٢٠١٤: ٢٩٢-٢٩٣).

دور المدرس في التغذية الراجعة

١. التأكد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة.

٢. التأكد من أنّ الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم، وما يُقدّمه المُدرّس من تغذية راجعة.

٣. إعلام الطالب بالهدف المرغوب في تحقيقه.

٤. على المُدرّس مُراعاة اتّساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلّما أمكن ذلك.

٥. عند تعيين مهمّة جديدة ينبغي شرحها فوراً للطلاب كحلّ الأمثلة المتعلّقة بها، والتحدّث عمّا ستفعله في أثناء العمل.

٦. أن يطلب المُدرّس من الطلاب حلّ عدد من الأمثلة مع مُراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء، وكيفية تصحيحها.

٧. قبل تعيين العمل الجديد عليه التأكد من أنّ الطلاب يستطيعون أن يحلّوا الأمثلة بنجاح.

٨. أن يُعطي المُدرّس الطلاب فرصة لتصحيح مُحاولاتهم التدريبيّة، ويتعيّن عليه أن يختار بشكل عشوائيّ عدداً من الأوراق لإعادة تفقّدها، والتأكد من أنّ تصحيح الطلاب لها بشكل صحيح.

٩. عندما يُعيد المُدرّس الأوراق التي قام بتصحيحها يجب عليه أن يُخصّص وقتاً لمناقشتها (شاهين، ٢٠٠٩: ٢٦٤-٢٦٦).

٢. مهارة الواجبات البيئيّة، ومعالجتها

الواجبات البيئيّة هي كلّ عمل يُكلّف الطلاب القيام به خارج غرفة الصفّ. فمهما بذل المُدرّس من جهد مع الطلاب داخل الصفّ، ومهما أتاح لهم من فرص لمعرفة الحقائق بأنفسهم يظلّ الدرس غير واضح في أذهانهم ما لم تعقبه واجبات، وتمارين يُكلّفهم المُدرّس بإنجازها؛ لذا فالواجبات البيئيّة تهدف إلى زيادة معارف الطلاب، وصقل مهاراتهم، وإثراء خبراتهم، وتطبيق ما سبق أن تعلّموه من تلك المهارات، والمعارف؛ بهدف تحسين مُستوى التحصيل لديهم (الجاغوب، ٢٠٠٢: ٢٥١).

وتعرف الواجبات البيئيّة بانها " مُمارسات تعليميّة مُخطّط لها يُشرف عليها المُدرّس، وتتعاون الأسرة في تنفيذها، أو هو كلّ ما يُسند إلى الطالب من عمل خارج الصفّ من حفظ، أو تحضير، أو مُراجعة، أو حلّ تمرينات، أو بُحوث، أو غيرها ممّا يُناسب المرحلة الدراسيّة، وطبيعية المادّة" (الخرزاعلة، واخرون، ٢٠١١: ٤٢٢).

انواع الواجبات البيتية

١. التعليم المُماتِل: ويُحدّد بناءً على ما تعلّمه الطالب في غرفة الصفّ، ويكون مُشابهاً، أو مُماتِلاً له. ودور المُتعلّم استذكار ما تعلّمه في الحِصّة الدراسيّة، ويأتي بتطبيقات على هذا الواجب.
٢. التعلّم المُمتدّ: ويأتي امتداداً لما تمّ تطبيقه في الحِصّة الدراسيّة، وهو بحاجة إلى جهد، وتركيز لحلّه.
٣. التعلّم التّشابهيّ: إذ يُكلّف المُدرّس الطلاب بعمل واجبات مُشابهة لما تعلّموه في الصفّ، ودور الطالب في حلّ الواجب بنفسه، وبحسب فهمه للمواقف المُتشابهة في الكتاب المدرسيّ.
٤. التعلّم الاختياريّ: وهنا يختار الطالب نشاطاً، أو واجباً من تمارين الكتاب، أو من خارج الكتاب؛ حتى تترسّخ المعلومة لديه (الخراعلة، وآخرون، ٢٠١١: ٤٢٣).

معايير اعداد الواجبات المنزلية

المعايير التي يتمكّن المُدرّس في ضوءها من الحكم على مدى مُلاءمة، وفعاليّة الواجبات المدرسيّة التي يُعيّنها لطلابه:

١. أن ترتبط الواجبات المنزليّة بأهداف الدرس.
٢. تنوع الواجبات المنزليّة لمُواجهة حاجات الفرد الفرديّة.
٣. القيام بمحاولات تهدف التنوع أنماط الواجبات المنزليّة بحيث يتضمّن عمليّات تطبيقيّة، وتحليليّة.
٤. تحديد الواجبات المنزليّة بشكل مُنتظم، وليس بعفويّة.
٥. أن تكون الواجبات المنزليّة واضحة، وخالية من الغموض، وتندرج من السهل إلى الصعب.
٦. مُراجعة الواجبات المنزليّة يوميّاً، ومناقشة المُدرّس الواجبات بصورة تفصيليّة قبل انصرافهم مع استعمال طرق مُتنوّعة لمُراجعتها.

٧. عدم عدّ الواجبات المنزليّة عقاباً للطالب، والتعرّف إلى أسباب عدم إتجاز البعض للواجبات المنزليّة(فرج، ١٩٩٠: ١٤-١٥).
٨. الإيمان بالمبدأ الذي يقول: إنّ عمليّة التعلّم تتمّ في كلّ مكان: في المدرسة، وفي الشارع، وفي البيت.
٩. يُستحسن أن تقوم الواجبات على أساس من التخطيط المُشترك بين المُدرّس وطلابه.
١٠. تنمو الواجبات، وتكبر مع نُموّ الطلاب، وكبرهم. فالواجبات التي تُعطى لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة ليس كالواجبات التي تُعطى لطلاب المرحلة المتوسطة، أو الإعداديّة.
١١. عنصر الثواب، أو المكافأة على إنجاز الواجب أمر مُستحسن(زيتون، ٢٠٠٥: ٦١٣-٦١٤).
١٢. إطلاع الطلاب على أهداف الواجب؛ ليكون لديهم حافز داخليّ، ثم مُساعدتهم على تقويم عملهم تقويماً ذاتيّاً في ظلّ الهدف المُحدّد.
١٣. أن يكون الواجب البيتيّ مُحبباً للطالب غير مُرهق له، وأن لا يكون مُكلفاً مادّيّاً.
١٤. التنسيق بين مُدرّسي الموادّ عند تكليف طلاب الصفّ الواحد بالواجبات(الجاغوب، ٢٠٠٢: ٢٥١).

اساليب تقويم المدرسين للواجبات البيئية

١. إعطاء درجة كليّة للواجب المنزليّ من دون توضيح الأخطاء.
٢. رصد الأخطاء الشائعة على السبورة، وتصويبها من قِبَل الطلاب.
٣. كتابة كلمة نظر في دفاتر التلاميذ من دون إبداء رأيه في استجاباتهم.
٤. جعل الطلاب يُقوّمون أنفسهم ذاتيّاً تحت توجيه، وإشراف المُدرّس.
٥. جعل الطلاب يشتركون في تقويم أعمال بعضهم البعض(هجرس، وعبد المقصود، ١٩٨٩: ٢٩٢-٢٩٣).

نظرة حديثة في الواجبات البيئية

يُمكن تطوير، وتعديل الواجب البيتيّ بحيث يُؤدّي إلى تحسين التحصيل الدراسيّ لدى الطلاب من طريق نقاط مُهمّة من أبرزها:

١. تخصيص وقت أطول للاستذكار في المدرسة.
٢. اقتصار الواجب البيتيّ على ليالٍ مُعيّنة: قصرت بعض المدارس الثانوية الواجبات البيتيّة على ثلاث ليالٍ في الأسبوع، ويزداد الوقت المُخصّص من ساعة واحدة إلى ساعة ونصف في السنة الثالثة.
٣. إنقاص الواجبات البيتيّة التحريّ: لأنّه يُلقِي عبئاً ثقيلاً على كاهل الطلاب بخاصّة الموهوبين منهم؛ لأنّه يتطلّب مُطالعات، واستذكار، ويحتاجه الطالب في حياته فيما بعد.
٤. زيادة مُبادأة الطالب، وحرّيته: ينبغي أن يُشارك الطالب في تحديد الواجبات البيتيّة.
٥. مُراعاة الفُرُوق الفرديّة في الواجبات البيتيّة.
٦. أن تُركّز على الكيف، لا على الكم.
٧. أن تتناسب مع مُيُول الطلاب، واتجاهاتهم.
٨. أن يكون الواجب البيتيّ مُتنوعاً ما بين الموضوعيّة، والمقالية، والمهاريّة؛ أي: يُغطّي جميع المجالات (الخراعلة، وآخرون، ٢٠١١: ٤٢٥-٤٢٦).

المصادر

- (١) إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٢): التدريس الفعّال، ماهيته-مهاراته-إدارته، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
- (٢) البيلي، محمد عبد الله، وآخرون، (١٩٩٧): علم النفس التربويّ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٣) التميمي، عواد جاسم محمد، (٢٠١٠): طرائق التدريس العامّة المألوف والمُستحدّث، دار الحوراء، بغداد.
- (٤) جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون (١٩٩٨): مهارات التدريس، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة.

- (٥) الجاغوب، محمد عبد الرحمن، (٢٠٠٢): النهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- (٦) جامل، عبد الرحمن عبد السلام، (٢٠٠٠): طرق التدريس العامّة مهارات تنفيذ وتخطيط عمليّة التدريس، ط٢، دار المسيرة، عمّان، الأردن.
- (٧) جري، خضير عباس، (٢٠١٦): التقنيّات التربويّة تطوّرها. تصنيفاتها. أنواعها. اتجاهاته، مؤسّسة نائر العصاميّ، بغداد، العراق.
- (٨) الحريريّ، رافدة، وسعد زناد درويش، (٢٠١٠): القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، ط١، دار المسيرة، عمّان، الأردن.
- (٩) حلس، داود درويش، ومحمد أبو شقير، (ب ت): مُحاضرات في مهارات التدريس، نسخة إلكترونيّة.
- (١٠) حميدة، أمام مختار، وآخرون، (٢٠٠٠): مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- (١١) الحيلة، محمد محمود، (٢٠١٤): مهارات التدريس الصّفّيّ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (١٢) الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، (٢٠١١): طرائق التدريس الفعّال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (١٣) الخليفة، حسن جعفر، (١٩٩٦): التخطيط للتدريس والأسئلة الصّفّيّة، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا.
- (١٤) الدليميّ، طه علي حسين، (٢٠٠٩): تدريس اللغة العربيّة بين الطرائق التقليديّة والاستراتيجيّات التجديديّة، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن.
- (١٥) الديب، ماجد حمد، (٢٠٠٧): مبادئ ومهارات التدريس الفعّال، غزة (فلسطين)، دار آفاق للنشر والتوزيع.
- (١٦) زاير، سعد علي، وداود عبد السلام صبري، ومحمد هادي حسن، (٢٠١٤): طرائق التدريس العامة، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (١٧) الزغول، عماد عبد الرحيم، (٢٠٠٥): مبادئ علم النفس التربويّ، ط٥، دار الكتاب الجامعيّ للنشر، العين، الإمارات العربيّة المتحدة.

- (١٨) زيتون، حسن حسين، (٢٠٠١): تصميم التدريس (رؤية منظومية)، ط٢، دار عالم الكتب، القاهرة.
- (١٩) زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٥): التدريس - نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- (٢٠) سلامة، عادل ابو العز، وآخرون (٢٠٠٩): طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٢١) شاهين، عماد، (٢٠٠٩): مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين، ط١، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- (٢٢) صبري، ماهر إسماعيل، (٢٠٠٦): المناهج ومنظومة التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- (٢٣) الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠١٦): التدريس الفعّال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٢٤) عبد القادر، محمد عبد القادر، وفؤاد شديد، (٢٠١٣) : نماذج واستراتيجيات التدريس الفعّال بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- (٢٥) عدس، محمد عبد الرحمن، (٢٠٠٠): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (٢٦) العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، (٢٠١١): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- (٢٧) عطية، محسن علي، و عبد الرحمن الهاشمي، (٢٠٠٨): التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- (٢٨) عطية، محسن علي، (٢٠٠٩): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٢٩) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (٢٠٠٣م) : الكفايات التدريسية: المفهوم-التدريب-الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

- (٣٠) الفتلاوي، سُهيلة محسن كاظم، أحمد الهلالي، (٢٠٠٥): المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي (النظرية والتطبيق)، ط١، دار الشروق عمّان، الأردن.
- (٣١) فرج، عبداللطيف، (١٩٩٠): الواجبات المُدرّسية في المُدرّسة الثانويّة من وجهة نظر الطلاب، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد، ١٣ السنة، ٥ مصر: كلية التربية بالزقازيق.
- (٣٢) فرج، عبد اللطيف بن حسين، (٢٠٠٩): التدريس الفعّال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٣٣) لورين، أندرسون، (١٩٩٤): إنماء فعاليّة المُدرّسين، تعريب أحمد شبشوب، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة، تونس.
- (٣٤) الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي، (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فنّ التدريس، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- (٣٥) هجرس، عطية، وعبدالمقصود، محمد، (١٩٨٩): "الواجبات المنزليّة المُعطاة لتلاميذ الصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ في مادّة الدراسات الاجتماعيّة، دراسات تقويمية"، مجلة كلية التربية بدمياط، العدد، ١١، الجزء ١.
- (٣٦) الهويدي، زيد، (٢٠١٢): مهارات التدريس الفعّال، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- (٣٧) يونس، فتحي وآخرون، (٢٠٠٤): المناهج، الأسس، المُكوّنات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، عمّان، الأردن.