

جامعة حماه
كلية التربية
قسم معلم صف
السنة الثانية

مقرر أصول التدريس

د. دارين سوداح

العام الدراسي: 2018- 2019

الفصل الأول

التدريس مفهومه وتطوره ومكوناته

- علم التربية
- أصول التدريس
- مبررات تدعو للأخذ بأصول التدريس
- مفهوم التدريس
- التعليم والتدريس والتعلم
- التدريس مهنة وعلم وفن
- أسباب عدم وجود تعرف محدد للتدريس
- مكونات التدريس

أولاً: علم التربية.

تتعدد الآراء حول مفهوم التربية، ويختلف الناس حولها، ومرجع ذلك يكمن في الاختلاف حول موضوع التربية وأيضاً فهم الطبيعة الإنسانية والذي يعود في المقام الأول إلى الاختلاف في الفلسفات أو البيئات الثقافية التي تتميز وتباين بتباين القوى والعوامل المؤثرة من فلسفية وثقافية واجتماعية ودينية وهكذا.

إن التربية Education: هي عملية ينقل فيها الجيل الراشد تجربته الاجتماعية إلى الجيل الناشئ الجديد بهدف إعداده للعمل والحياة مما يعد شرطاً ضرورياً لاستمرارية بقاء المجتمع وتطوره.

عملية التكيف أو التفاعل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها. أو التربية عملية تكيف مع البيئة المحيطة الاجتماعية والطبيعية.

تعريف جون ديوي: هي مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية صغرت أو كبرت أن تنتقل سلطاتها وأهدافها المكتسبة بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر.

تعريف ساطع الحصري: أن تنشئ الفرد قوي البدن حسن الخلق، صحيح التفكير، محباً لوطنه، معترفاً بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

✓ ومن هنا فإن التربية عملية هادفة ومقصودة، لها أغراضها وغاياتها، والتي يمكن من خلالها الوصول بالإنسان لأقصى درجات الكمال في جميع جوانبه المختلفة.

ويعد مفهوم التربية من أكثر المفاهيم التربوية شمولية وعمومية ولها العديد من المعاني والدلالات من حيث كونها كمجال معرفي منظم وهي:

المعنى الأول: ينبثق من كون التربية (علم اجتماعي) ويؤيد هذا المعنى النظرة للتنشئة الاجتماعية على أنها عبارة عن عملية تربية وتعليم، فمن أبرز أهداف التربية تنمية شخصية المتعلم وفقاً لمعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه ودمجه في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات وأنماط السلوك عبر مؤسسات (رسمية) أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه تمثلها مختلف المؤسسات التربوية الرسمية على اختلاف المستويات والمراحل التعليمية ومنها وسائل (غير رسمية) تمثلها مختلف التجمعات الاجتماعية والثقافية من أسرة وجماعة أقران ووسائل الاتصال كالإذاعة والصحافة والنوادي وغيرها.

المعنى الثاني: ينبثق من كون التربية (علم إنساني) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة وحقل من حقول الدراسات النظرية التي تهتم في نقل التراث المعرفي والمهارات والخبرات التي جمعها الإنسان عبر المراحل التاريخية المختلفة، وتنمية الفكر الخلاق والمبدع والسلوك الذكي للفرد ليدعم، وبيئته، ويغير، ويحقق نظريات جديدة لدعم مسيرة التغير الثقافي والحضاري الذي يحدث في المجتمعات.

المعنى الثالث: ينبثق من كون التربية (علم تطبيقي) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة التي تسعى إلى الأخذ أو توظيف وتطبيق المبادئ والقوانين المأخوذة من علوم أخرى أبرزها (علم النفس، والاجتماع، والإدارة والاقتصاد) نتيجة للتكامل بين العلوم، حتى إن دراسة أي ظاهرة تربوية تستلزم تظافر جهود علماء النفس والاقتصاد والاجتماع والتربية.

ثانياً: أصول التدريس.

يقصد بمصطلح "أصول التدريس": البحث في تنظيم مكونات التدريس الهامة التي تؤدي إلى تحسين التعلم، كالأهداف، والإستراتيجيات والطرائق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، وتنظيم المواد، وعرض النماذج، وهذا الجانب النظري في أصول التدريس، أما الجانب العملي فيتضمن تصميم التدريس وتطبيقه وتقويمه في التربية العملية الميدانية، أو في ممارسة التدريس في مرحلة التأهيل التربوي، وكذلك متابعة الممارسة في أثناء الخدمة في التدريس الفعلي في أثناء ممارسة المهنة.

وبهذا يسعى علم أصول التدريس لتيسير عملية التدريس والوصول إلى نظرية للتدريس تنظم مكوناته وتيسر تطبيقه وتطويره للوصول إلى التمكن والإتقان والتعليم الفعال. ونظراً لتعدد نظريات التدريس والتعليم ومداخله بسبب اختلاف الفلسفات أو المدارس التربوية المستندة إليها. فإنه يستخدم في التدريس نماذج تدريسية متنوعة يشتق منها مبادئ تدريسية مختلفة. ويعد المربي العربي ساطع الحصري أو من استخدم مصطلح أصول التدريس ليدل على تأصيل هذا العلم، وقد استخدم كثير من العلماء مصطلحات بديلة مثل تقنيات التدريس، ويقصدون به العلم المطبق على عمليتي التعليم والتدريس، وفي نظر سكنر Skinner فإن إقامة الجسر بين عملية التعلم وفن التعليم ضروري لإيجاد تقانات تدريس تستند على علم التعلم، وكأن اقتراحه يعني استخدام التعليم المبرمج مثلاً هو لجعل التدريس والتعليم أكثر إتقاناً وتطبيقاً لعلم التعلم على ممارسات التدريس والتعليم.

ثالثاً: مبررات تدعو للأخذ بمفهوم أصول التدريس

بدأ التعليم من أصول بسيطة لا يحتاج متبعها لإعداد وتدريب، إلى أصول متشعبة ومتنوعة، ولا يستطيع من يتمهن مهنة التعليم النجاح في اتباعها إلا بعد الإعداد الكافي والتدريب المتواصل، ولقد كانت الأصول التعليمية تعود إلى بساطة المادة التعليمية لبساطة الحياة التي كان يعيشها الفرد، وقد كان تعلم المهن في حياة الإنسان البدائية تلك عن طريق المحاكاة والتقليد، ونتيجة تعدد مطالب الحياة وتشعب حاجاتها والتطور العلمي والتكنولوجي أصبحت المحاكاة والتقاليد أساليب لا يمكن الاطمئنان لهما، فظهر التعليم الإفرادي حيث يعهد كل معلم بتعليم متعلم واحد وتوجيهه للتعلم، وهذا النوع لم

يكن يتطلب طرائق التدريس المألوفة لدينا، لأن المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على طريقته الفردية الخاصة وإبداعه وابتكاره.

ولكن نتيجة تزايد أعداد التلاميذ بشكل مستمر وارتفاع عدد المدارس، أدى تقسيم المتعلمين إلى جماعات وتكليف البارزين في الجماعات بمساعدة المعلمين في التعليم، ويدعى هذا النظام في التعليم "نظام المراقبة" ولكن لم يعد صالحاً نتيجة تزايد عدد المتعلمين من جهة وأصبح المراقبون أنفسهم لا يصلحون القيام بمهمة المعلم نظراً لضيق خبراتهم ومعلوماتهم المناسبة من جهة أخرى، لذا تم اللجوء إلى إعداد معلمين أكثر كفاءة يتقنون أصول التدريس بفاعلية.

ومن أهم المبررات التي دعت إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على التدريس الآتي:

1. ظهور الفروق الفردية بين التلاميذ وتعددتها في الصف الواحد.
2. ظهور طرائق جديدة في استجواب التلاميذ مما دعا الأمر للنظر في عملية التقويم وبالأخص التحصيلي منه.
3. عدم اقتصار المعلمين على الناحية التعليمية، بل لابد من تكاملها مع التربية والتعليم.
4. تعدد واجبات المعلم في الصف بصورة خاصة وفي المدرسة بصورة عامة.
5. اختلاف آراء الفلاسفة والمربين وعلماء النفس في نظريات التعلم وفلسفاتها، الأمر الذي تحتم على المعلمين دراستها.
6. انتشار الوسائل التعليمية وتطورها، ودخولها للمنازل والمؤسسات العامة منها المدارس مما تحتم على المعلمين دراساتها والتدريب عليها.
7. التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة، لاطلاعهم على المستجدات.

رابعاً: مفهوم التدريس

إن تحديد مفهوم التدريس أمر في غاية الأهمية لكل من يخوض في التربية والتعليم عامة والتدريس خاصة، فالأسرة والمتعلم والمعلم والمشرف والموجه والمدير كلهم مشتركون في عملية التعليم، فهم من يقومون بعملية التدريس لبيان أوجه الضعف والقوة لدى المعلم ومدى صلاحيته للتدريس، وكل من يعد نفسه لمهنة التدريس في معاهد الإعداد أو في كليات التربية، هؤلاء كلهم بحاجة لتوضيح مفهوم التدريس.

ولقد أدى التطور في مجال التدريس إلى تعدد المتخصصين في التدريس على مستوى الممارسة أو على مستوى البحث والتنظير، ويعد هذا أحد أسباب تعقد عملية التدريس واختلاف وجهات النظر البحثية حولها، هذا وقد ظهرت مصطلحات عديدة تعكس طبيعة هذا الاختلاف، ففي مجال إعداد المعلم ظهر مصطلح "مهارات التدريس" أو "أنماط التدريس"، وفي مجال التعامل مع المتعلم لتحقيق الأهداف ظهر مصطلح "إستراتيجية التدريس"، وفي مجال التعامل مع المادة الدراسية ظهر

مصطلح "مدخل التدريس" و "نماذج التدريس" و "طرائق التدريس"، وفي مجال بيئة التعلم ظهر مصطلح "وسائل التدريس" و "مواد التدريس"، كما ظهر واضحاً اشتراك مصطلحي "التدريس والتعلم" في مفهوم التعليم والتعلم معاً.

هذا وقد بذلت جهود عديدة من متخصصين تربويين في بحثهم عن تعريف حديث للتدريس وكشف أنماطه ونماذجه المتعددة، وذلك من خلال تحديد عناصر التدريس والكفايات المطلوبة وقد ظهر تعريفات مختلفة للتدريس منها:

1. التدريس بالمفهوم البسيط:

يعرّف التدريس بأبسط مفهوم له على أنه: "ما يقوم به المعلم في الصف من أجل نقل معارف معينة، وإكساب المتعلمين مهارات محددة ينظمها محتوى مقرر دراسي معين".

حيث لم يلقى هذا التعريف الرضا للوهلة الأولى عند التربويين وذلك للأسباب الآتية:

1. هذا تعريف تقليدي أو كلاسيكي لأنه ينصب فقط على مجرد تلقين المعلومات من المعلم إلى المتعلم، ولهذا فهو ليس مفهوماً شاملاً متكاملًا للتدريس.
2. يعد التدريس وفق هذا التعريف عملية نقل للمعلومات الجاهزة من المعلم إلى المتعلم حيث يبقى المتعلم سلبياً في موقفه التعليمي.
3. لا يشير التعريف إلى المنهجية والتنظيم في عملية التدريس مما يؤدي إلى تصور التدريس على أنه عملية تلقائية يقوم بها المعلم من غير حاجة إلى تأهيل.
4. يوحي التعريف بأن التدريس مجرد صناعة وليس مهنة، والفرق بينهما أن الصناعة تعتمد على المهارات الآلية المجردة، بينما المهنة تتجاوز هذه المهارات إلى التزويد أيضاً بمعلومات أكاديمية نظرية فهي أشمل من الصناعة.

2. التدريس عملية اتصال:

يشير الكثير من الباحثين في مجال التدريس إلى أن التدريس عملية اتصال Communication Process، فمنهم من يقول: "إن التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي". ويتفق ذلك مع النظرة التي تقول إن التدريس: "عملية اتصال بين معلم ومتعلم يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة".

وإذا كان التدريس عملية اتصال فهو تفاعل بين عناصره، أي بين المعلم وتلاميذه داخل قاعة الصف أو المحاضرة، أو في المختبر، ويركز التدريس بهذا المعنى على التفاعل والحوار بين المعلم والتلاميذ للوصول إلى الحقائق والتدريس كعملية اتصال له عناصر أساسية، هي:

- **المرسل:** وهو فرد أو مجموعة من الأفراد الذين يشكلون مصدر المعلومات ومنشئ الرسالة. وهو هنا المعلم أو من يقوم محله في عملية التعليم.

- **الرسالة:** وهي مختلف المعاني والمشاعر والمعلومات والأفكار التي يرسلها المرسل بغية توصيل معلومة أو إحداث تأثير لدى الطرف الآخر.

- **المستقبل:** وهو الجمهور أو الشخص الذي توجه له الرسالة فيعمد إلى تفسير محتوياتها وتحليلها وفهم معناها وهو هنا المتعلم في التدريس التقليدي.

- **قناة الاتصال (الوسيلة):** وهي الوساطة لنقل الرسالة، وقد تكون وسائل شفوية مباشرة أو مكتوبة أو وسائل سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية أو إلكترونية حديثة.

- **التغذية الراجعة:** وهي ردة فعل المستقبل من الرسالة ودرجة تأثيره بها.

- **التشويش والمؤثرات الأخرى:** وهو كل مل يؤثر في كفاية وفاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المستقبل، كأن يكون التشويش آلي (ميكانيكي): كحدوث خلل يؤثر على المرسل في توصيل الرسالة، أو أن يكون التشويش دلالي (لفظي): ويحدث عندما لا يفهم المرسل والمستقبل بعضهم البعض، وذلك لاستخدام مفردات غير مألوفة لأحد الطرفين، وعدم وضوح قصد المرسل من الرسالة وفهم خاطئ للمعاني بسبب اختلاف الثقافات بين المرسل والمستقبل.

3. التدريس كنظام شامل ومتكامل:

عندما يطبق مدخل النظم في التدريس يسمى النظام التدريسي، وقد عرف سميث Smith النظام التدريسي بأنه: " مجموعة متكاملة من الطرائق والمعدات والوسائل والأشخاص التي تتجزأ الوظائف المطلوبة لتحقيق غرض أو أكثر من التدريس بصورة فعالة، وهي عملية منهجية تؤلف في مجموعها نسقاً واحداً أو نظاماً واحداً، بينما عرفه إريكسون وكيرل Erickson & Curl بأنه مجموعة من الوسائل والمواد صممت لإيصال رسالة محددة لأنس محددتين في نوعية محددة.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التدريس نظاماً متكاملاً كأي نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

- **فالمدخلات:** هي المعلم والمتعلم والمنهاج المدرسي وبيئة التعلم وغيرها.

- والعمليات: هي الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل التعليمية والتقويم.

- أما المخرجات: هي المتغيرات المطلوب إحداثها لدى المتعلم.

4. التدريس بوصفه نشاط:

إن التدريس سلوك نشاط المقصود منه إحداث التعلم، ومنهم من يقول أن التدريس: "نشاط إنساني هدف ومخطط وتنفيذي يتم التفاعل فيه بين المعلم والتلاميذ وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويمية شاملة ومستمرة.

والتدريس هو: أنشطة قصدية تهدف إلى الوصول إلى التعليم، وهي أنشطة يشارك فيها المعلم والمتعلم، وهي أنشطة تدور حول المادة الدراسية، وهذه الأنشطة تحتاج إلى إستراتيجيات وطرائق وأساليب متعددة- خطة تربوية تنفيذية- تهدف إلى الوصول إلى التعلم المتقن وتحقيق الأهداف المرجوة وبذلك فالتدريس يركز على العلاقة التفاعلية النشطة بين المعلم والمتعلم بعلاقة تدور حول المادة الدراسية لتكامل العملية التربوية، وهذا بحد ذاته هو التدريس.

5. التدريس والتدريب:

يركز التدريب على وضوح الأهداف، وعلى اكتساب الخبرة والدراية، ويرتبط بالتدريس، ومما سبق في تعريف التدريس على أنه نشاط قصدي وتفاعل واستخدام أساليب وطرائق ووسائل وغيرها، كل ذلك يحتاج إلى تدريب، وليس كما في الماضي، حيث إنه اتسم بالبساطة والسهولة فعصر المعلومات والانفجار المعرفي أجبر المعلمين على استخدام طرائق تدريسية فعالة ومتطورة لتيسير التعلم، واستخدام تقنيات لمواكبة العصر.

وهذا كله لا يأتي من فراغ، بل من التدريب، حيث يخضع الطلبة المعلمين في معاهد إعداد المعلمين

وكليات التربية لتدريب نظري على تصميم التدريس وصياغة الأهداف، وتخطيط عملية التدريس، واستخدام الطرائق والوسائل التعليمية، وأيضاً من الناحية التطبيقية فيخضع الطلبة المعلمون لتدريب ميداني في المدارس بمثابة تربية عملية، فيوضعوا في الموقف التعليمي على شكل مشاهد ومنفذ ومنفرد بالتدريس بعد إتقانه الجانب النظري، مع تطبيقه عملياً لممارسات التدريس، ومع العلم أن التدريس يتكامل ويتحقق بالاستمرارية، فالتدريس عملية ممارسة وتدريس مستمر قبل الخدمة، أو أثناءها أو بعدها بفترات طويلة، وهذا كله استناداً لتربية المعلمين وتدريبهم.

6. التدريس المعاصر والشامل:

أشرنا إلى التدريس كعملية اتصال، وكذلك كعملية تفاعل ونشاط قصدي يهدف إلى الوصول إلى التعلم. فمهما كان الأمر فالتدريس فيه شيء من التفاعل والحوار بين المعلم والتلميذ وصولاً إلى الحقائق وبالتالي يجمع بين الطريقة والهدف، فوضوح الهدف في التدريس ضروري، لذلك يشمل أنشطة قصدية تستهدف الوصول إلى التعلم فالتدريس في رأي البعض يعني عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل بين المعلم والتلميذ، فكلمة التدريس تنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس.

ويشير حمدان إلى مفهوم التدريس المعاصر بعدد من التعاريف، وهي:

- التدريس المعاصر هو عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون من خلالها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والأسرة لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية أو المنهجية.

- التدريس المعاصر هو أيضاً عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة بمختلف صيغتها التعبيرية واللفظية والحركية.

- هو عملية اجتماعية تعاونية نشطة يسهم فيها المعلم والتلاميذ كل حسب قدراته ومسؤولياته وحاجاته الشخصية.

ولهذا فالتدريس ليس صنعة بل عملية معقدة، فقد عرفه كامبل: "أنه عملية معقدة (مقصودة) مخطط لها تمكن المتعلمين بإشراف معلمهم وتوجيههم من تحقيق نمو شامل في جوانب الشخصية الجسدية والعقلية والانفعالية في إطار موقف تعليمي ذات مواصفات معينة تصلح لتأمين ذلك النمو، ويقصد بكلمة "عملية" في التعريف السابق ترتيب مجموعة خطوات مدروسة ومقررة سابقاً تؤلف جميعها مجريات التدريس التي حددها علم التدريس، أما كلمة "خطوات" فهي مجموعة إجراءات منظمة على شكل خوارزميات تكون قادرة بالترتيب الذي وضعت فيه على إنجاز مهمة تعليمية محددة تسهم في تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف المراد تحقيقها بعد إنجاز فعل التدريس، وعليه فإن التدريس بالمفهوم السابق الذي أعطي له يشكل نظاماً متكاملًا.

سادساً: التعليم والتدريس والتعلم

لكي لا يختلط الأمر، ولتكتمل الصورة عن التدريس، لا بد أن نميز بين عدد من المفاهيم هي:

1. **التعليم:** تستخدم كلمة التعليم في أيامنا هذا للدلالة على العمليات التي يقوم بها المعلم في المدرسة، أو في التعليم النظامي في مراحل مختلفة، فالمعلم يعمل على توزيع المعلومات للمتعلمين، ويبقى موقف المتعلم سلبياً غير مشارك في العملية التعليمية.

ولا يقتصر هذا المصطلح على ذلك بل يتعداه إلى ما يسمى التعليم غير النظامي، والذي يوجد على شكل تعليم في المؤسسات الثقافية كالجمعيات التعليمية والمراكز الثقافية ومنها ما يتم لا في مدرسة ولا في مؤسسة ثقافية، بل من خلال احتكاك أفراد الأسرة بالمجتمع وبالمطالعة من الكتب والمجلات والتلفاز وغيره، ويحصل الفرد على التعلم من خبراته الذاتية وهذا ما يرف بالتعليم اللانظامي.

وهذا ويكون التعليم في أقوى أشكاله من خلال التعليم النظامي. والذي يعرف على أنه: تصميم منظم ومقصود للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المطلوب فيه، وهو العملية التي يزود فيها المعلم المتعلم بالتوجيهات لتحقيق الأهداف التعليمية، وبذلك فالتعليم اتصال منظم ومستمر وهادف بين المعلم والمتعلم لإحداث التعلم.

ومنهم من يرى أن التعليم يطلق على التعليم النظامي في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية، وهنا تلازم بين التعليم والتربية، فهما وجهان لعملة واحدة.

2. **التدريس:** تستخدم كلمة التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المعلم في المراحل المتقدمة الثانوية والجامعة، وهي تستخدم على عمليات التفاعل والحوار بين المدرس والطالب ضمن ما يعرف بالتعليم النظامي في داخل غرفة الصف، أو في المحاضرات، أو في المختبر، ويقتصر عليها، فالتدريس كما يرون عملية أخذ وعطاء، أو حوار وتفاعل بين المدرس والطالب، فكلمة تدريس تنطوي على المشاركة والتفاعل في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس من خلال استخدام طرائق وأساليب تمكن المدرس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقيقة فقط.

3. **التعلم:** اختلف العلماء في تعريف التعلم، فهو عملية معقدة ومتشعبة العناصر ومتداخلة العوامل والمؤثرات، متعددة الجوانب.

فالتعلم غاية، والتدريس هو الوسيلة الأهم في نطاق المدرسة، وإذا كان التعليم والتدريس يعتمدان على المشاركة والتفاعل بين المعلم والمتعلم فإن التعلم يعتمد على الجهود الشخصية للمتعلم وفق ما يعرف بالتعلم الذاتي Self-Learning

ويمكن أن تعرف التعلم كما عرفته النظرية السلوكية على أنه: أي تعديل أو تغيير في السلوك ناتج عن خبرة أو نشاط أو تدريب، وهذا التعلم يدوم بشكل تكراري للموقف نفسه، ولا يعود للنضج أو الفطرة أو الوراثة، بينما النظرية البنائية ترى أن التعلم هو: "إعادة بناء وتشكيل الخطط التصورية والبنى المعرفية لدى الدارس، استجابة لمعطيات المحيط الذي يتواجد المتعلم داخلها"، وهذا التعريف مختلف عما عرفته النظرية السلوكية كونه التغيير أو التعديل في السلوك الذي لا يحصل فعلاً إلا إذا سبقه عمليات ذهنية تعيد بناء المعرفة على حد تعبير بياجيه Piaget

ويرى برونر Bruner أن التدريس الذي يقوم به معلم ما، مبني على فهم ذلك المعلم لطبيعة التعلم وكيفية حدوثه في العقل، أي مبني على مفاهيم حول طبيعة عمل عقل المتعلم، ومفهوم المعلم عن المتعلم هو الذي يشكل أسلوب التعلم، وبهذا يقول: "يجب أن نضع أنفسنا داخل رؤوس طلابنا ونحاول أن نفهم بقدر المستطاع مصادر مفاهيمهم وقوامها، وبشيء من الجرأة يمكننا القول: إننا نشهد بروز فرضية تتمثل في أن الممارسات التربوية في الصفوف تستند إلى إعلان وإعادة تمحيص وتدقيق.

إن ما سبق يدل على الأهمية الكبيرة بين التعليم والتعلم، ومن يعرف هذه العلاقة فهو معلم ناجح' وعلينا أن نساعد الطلبة المعلمين والذين لم يطلعوا على عملية التدريس ويدركوا تماماً علاقة التعليم بالتعلم ويستفيدوا عملياً من نظريات التدريس لتحقيق التعلم.

وهكذا نجد أن التعليم والتدريس والتعلم، هي مفاهيم مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض وفيهما توضيح عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، هذا وبصورة أكثر تحديداً يتضح لنا أن التدريس أعم وأشمل من التعليم فالتدريس ينطوي على أمرين هما: الإحاطة بالمعارف المكتشفة، واكتشاف تلك المعرفة.

وإذا كان التدريس أكثر تحديداً من التعليم فإننا نميز التدريس من النواحي الآتية:

1. تحديد السلوك الذي يرغب في تعلمه، فالمقصود بالسلوك المحدد أي قدرة عقلية أو حركية وعاطفية وجدانية يرغب في تعلمها.

2. تحديد الشروط التي يرغب في أن يتم السلوك في إطارها حيث تمثل الشروط مجموعة متطلبات ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود:

- منها ما له علاقة بالمتعلم: كتوفير مجموعة معلومات أو مهارات معينة يستلزم توافرها في المتعلم قبل مواجهته للمثيرات الجديدة لضمان حدوث الاستجابة المطلوبة.

- منها ماله علاقة بالبيئة المدرسية: كضرورة توفر بعض الأجهزة أو الكتب كشروط محددة لا بد من توافرها لضمان حدوث الاستجابة المطلوبة.

- قد ترتبط الشروط بالعامل الزمني: كان يشترط توافر مدة زمنية معينة يتم فيها التفاعل مع البيئة لضمان حدوث الاستجابة المتوقعة.

3. التحكم درجة في بيئة المتعلم: قد يعتقد هذا لبعضهم أن في هذا إخضاع المتعلم أو إجباره على فعل أشياء رغماً عنه أو بدون إرادته، وهذا غير مقصود بتاتاً على العكس، إن من أهم خصائص التدريس أنه يتيح الحرية والحق للفرد الذي يدرس أن يستجيب أو يرفض الاستجابة لمثيرات التدريس المقدمة له لكن التدريس الجيد الذي يصمم ويخطط بطريقة واعية ومدرسة بحيث تصبح استجابة المتعلم أكثر احتمالاً من رفضه، وذلك يتم عن طريق استخدام أساليب الدفع والتشويق وتحريك رغبة الدافع لكي يتعلم.

سابعاً: التدريس مهنة وعلم وفن.

بعد تعريف التدريس، لا بد من أن نحدد هل التدريس مهنة؟ أم علم؟ أم فن؟ اختلفت الآراء حول ذلك، لكن يرجع هذا المفهوم كون التدريس علم وفن إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وعندما دخلت على التربية عموماً والتدريس خصوصاً تعديلات جذرية نتيجة اعتبارين هما:

1. فلسفي إنساني يتلخص بأن الطفل مخلوق ذو حقوق وقيم ويجب أن لا يستعمل معه بالتالي أي أسلوب تعليمي إلا إذا كان الهدف من ورائه رعاية قيمة خلقية وتنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة.

2. ذو طبيعة نفسية يقوم عملية التعليم، وما يحتوي عليها من عوامل وأنشطة مختلفة من زاوية مدى تأثيرها النفسي في سلوك التلميذ، وملائمتها لقدراته، وطاقاته وصلتها باهتماماته وحياته.

فمن المربين من يرى أن التدريس مهنة، فهو مهنة قائمة على خصائص فنية مهنة كغيره من المهن مثل الطب والهندسة والمحاماة، ولذا فهو يتطلب مجموعة من المهارات الأساسية والتي لا بد من تعليمها لمدرس المستقبل وتدريبه عليها إلى حد الإتقان، ثم السماح له بالتدريس، وهذا هو دور كليات التربية، فقد عمدت هاتين المؤسستين إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على التدريس بكامل متطلباته تماماً كمهنة الطب فهي لا تسمح للأطباء بمزاولة مهنتهم إلا بعد إعدادهم الإعداد الكافي والتأكيد من إتقانهم المهارات الأساسية اللازمة لمزاولة هذه المهنة وضمان نجاحهم، فنحن هنا نسلح المعلمين لممارسة مهنة التدريس، فعندما يتخرج الطالب من أي كلية كالعلوم مثلاً فيخرج الطالب من اختصاص معين كالرياضيات، أو الفيزياء، فلا يخوض في التدريس إلا بعد إعداده وتدريبه على

التدريس، وإلا فإنه يصبح كالمطالب الذي تخرج من كلية الطب لممارسة مهنة الطب ويعمل في مجال الهندسة الكهربائية.

وهناك وجهة نظر، ترى أن التدريس علم من العلوم، ولتبيان ذلك لا بد من توضيح مفهوم العلم. قال الباحثون: إن العلم مجموعة من الحقائق، وصل إليها العقل البشري بالتفكير والتجربة فأمن بها، وطبقه في حياته، وإن العلوم مردها إلى العقل، ولذا لا يختلف الناس فيه.

وهنا نعود للتدريس فنتساءل: هل التدريس مجموعة من الحقائق المقررة والقواعد الثابتة التي لا سبيل إلى الشك فيها والاختلاف في تطبيقها؟ وهل يتفاوت حظ المدرسين من المهارة في التدريس بتفاوتهم في الإلمام بهذه الحقائق والقواعد، فيكون أمهرهم في التدريس هو أكثرهم حفظاً وإلماماً بها؟ أن التدريس نوع من المهارات العملية، تكتسب المرانة عليه بالتمرس والتدريب ثم أليس من المحتمل أن يكون أمهرنا في التدريس أقلنا إلماماً بتلك القواعد، ويكون أحفظنا لها، ويكون أحفظنا لها أقلنا مهارة في المواقف التدريسية العملية؟

إن كل القدرات التي يبدوها المعلم تعتمد على أساس علمي تتبع من إطلاع واسع، أو تتبع من خلال فهمه الواسع لماهية الإنسان والمجتمع، ومن خلال اطلاعه على البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، وبهذا قد أصبح ينظر إلى التدريس كنظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

وهناك وجهة نظر ثالثة ترى أن التدريس فن، وعلينا أن نبين خصائص الفن لنرى هل التدريس فن؟

إن الفن الغالب عليه أنواع متعددة من المهارات، عنصر التفكير العقلي غير واضح فيه، إن الفن مرده إلى الذوق، والذوق مختلف بين الناس، فإذا تأملنا قليلاً أدركنا أن المقومات الأساسية للتدريس، إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المعلم، وحسن اتصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفوذ إلى قلوبهم، وكل ذلك مظاهر للعملية التعليمية الناجحة.

ولهذا نقول إن التدريس فن ولكنه كغيره من الفنون وثيق الصلة ببعض العلوم التي تمده بالتجارب وتقوده دائماً إلى الأمام، ومن هذه العلوم "علم النفس" فالتدريس وعلم النفس يعالجان النفس البشرية، ولذا انتفع فن التدريس كثيراً بتجارب علم النفس وعدل كثيراً من طرائقه وأساليبه.

أما الموهبة الطبيعية التي تمهد للمهارة في فن التدريس فتتجلى في كثير من النواحي والصفات من ذلك:

- **قوة الشخصية:** ونعني بها في المواقف التدريسية القوة المعنوية التي تمكن المعلم من امتلاك زمام صفه، وتحمل تلاميذه أن يقبلوا عليه ويمتزجوا به، ويستجيبوا له وطبيعي ألا ترتبط قوة الشخصية بضخامة الجسم أو تجهم الوجه أو غلظة الصوت.
- **الصوت:** ونقصد به الصوت الواضح النقي لا ينساب على نغمة واحدة بل يستطيع تمثيل المواقف المختلفة والمعاني المتنوعة معتدل لا يزعج بارتفاعه ولا يتعب بانخفاضه.
- **النطق وطريقة الأداء:** فتؤدى الحروف والكلمات أداءً صحيحاً واضحاً لا تشوّهه العيوب النطقية ولا السرعة التي تضيع في ثناياها بعض الحروف أو المقاطع ولا البطء الممل المتكلف.
- ومن المواهب الطبيعية أيضاً: ضبط النفس، حضور البديهة، سرعة الخاطر، وكلها أمور يحتاج إليها المدرس لحسم المشكلات الطارئة وتمكنه من التصرف في المواقف التي لم تدخل في حسابه.
- أما الجانب التعليمي الصناعي للمعلم، فيتطلب أولاً تعليم المعلم المادة التي سيوكل إليها تعليمها، حتى يلم بها إلماماً كافياً، لأن ذلك يعينه على حفظ منزلته، وثقته في نفسه وإقباله على عمله في نشاط وحماسة فالإمام المدرس بمادته لا ينبغي أن يقف عند القدر الذي يريد تعليمه كالمنهج أو الكتاب المدرس وألا يقتصر على ما حصله من هذه المادة في مرحلة التعلم بل ينبغي أن يتتبع بالدراسة والقراءة ما يجد في مادته من آراء مبتكرة ومؤلفات حديثة.

ثامناً: أسباب عدم وجود تعريف محدد للتدريس

تداول كلمة التدريس بشكل كبير بين الناس في حياتنا اليومية هذا وتعدد التعاريف القائلة في التدريس إلا أنه ليس هناك معنى محدد ومتفق عليه للتدريس حيث أن هناك أسباب تشرح عدم وجود معنى محدد وهي على النحو الآتي:

1. إن مفهوم التدريس من أكثر المفاهيم التربوية تعقيداً، إذ توجد صعوبة بالغة في تحليل عناصره الأولية فضلاً عن أن حدوده غير واضحة، إذ يتداخل مع مفاهيم أخرى مثل التعليم والتعلم والتدريب.
2. توجد العديد من التوجيهات المتباينة التي تتناول التدريس بالشرح والإيضاح والتحليل ويستند كل منها إلى تصور فلسفي معين ينطلق منه.

3. قد لا توجد نظرية في التدريس متفق عليها، تسهم في تحديد فعالية التدريس الأساسية، أو حتى تتسع لما يتضمنه مفهوم التدريس من مضامين ودلالات.

تاسعاً: مكونات التدريس.

إن للتدريس مكونات، ومهمة أصول التدريس هي البحث في هذه المكونات وتنظيمها. هذه المكونات هامة جداً كونها تؤدي إلى التعلم وتحسينه ومن هذه المكونات ما يأتي:

1. **المعلم:** المعلم هو من يعمل داخل نطاق أو دائرة التربية والتعليم يشكل المعلم القائم بعملية التدريس أهمية كبيرة في العملية التربوية، فالنظرة التقليدية تعد المعلم ينبوع الحكمة والمصدر الأول للمعرفة ولكن انفجار المعرفة وتعدد أسقط تلك النظرة وفرض بالتالي أدواراً جديدة للمعلم، فالنظرة الحديثة للمعلم هو أنه ميسر للعملية التعليمية وأنه أحد المصادر وأن هناك أمور أخرى يجب أن يتفرغ لها والتربية التقليدية القديمة كانت تعد دور المعلم أنه يقوم على تخطيط المعلومات وتفرغها في ورقة الامتحان. أما التوجه الحديث في التربية فيتركز على المتعلم فهو الهدف في العملية التعليمية وغايتها.

وبذلك يمكن استخدام برامج تدريبية للمعلمين تطلعهم على مستجدات التعليم وتدريبهم على أحدث الأجهزة التقنية ولكي يكونوا المعلمين في وضع الخطط التعليمية وتأليف المناهج الدراسية لأنهم بهذا يتحسسون العملية التعليمية بكاملها من التدريس ويسيروا في أغوار المنهج والطيب ويجب معرفتهم بالأهداف التعليمية الحقيقية والمستجدات في وسائل التعليم.

2. **المتعلم:** كان المتعلم طالباً أم تلميذاً مهماً في التعلم التقليدي القديم، فقد كان دوره سلبياً في العملية التربوية، لأنه في أكثر الأحوال كان مستمعاً فقط. لكن عندما تطورت النظرة للتعليم - وأصبحت حديثة - صار فيها المتعلم محور العملية التربوية. فالتلميذ هو العنصر المهم في عملية التعليم وهو اللبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التعليم وأول من يغرس فيه حب التعلم والتفوق هي أسرته وهي المرتكز الأساسي لتذليل الصعوبات والعقبات النفسية لرغبة في التعلم بحيث لم يستطع المربون التفريق بين المدرسة والبيت وأيهما أولى. وبذلك يعد المتعلم وطبيعته إحدى مكونات التدريس المتعلم الذي نقصده ونريد التعرف على طبيعته هو التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، ونعني بطبيعته وخصائه وهي عامل من أهم العوامل في تحديد التدريس التي في ضوئها تحدد المادة ووسيلة إيصالها وطريقة تدريسها، إن مرحلة التعليم الأساسي تتضمن جزءاً مهماً من مرحلة الطفولة، من السادسة إلى الثانية عشرة، وتقوم طرائق التدريس التي تتبع في تعليم وتربية التلميذ

ركن مهماً في تربيتهم وتعليمهم، مع الاهتمام بميولهم وما تتطلبه حاجاتهم النفسية الفطرية ومرحلة نموهم.

فالمتعلم هو العنصر الذي يركز عليه المنهج والمعلم في مشاركته ونشاطاته وتفاعله داخل غرفة الصف، حتى يبلغ الأهداف التي رسمها المعلم، فالمتعلم هنا لا يعد دوره سلبياً فهو يشارك مع المعلم في عملية التدريس بحواره ونقاشه حتى يبلغ الهدف الذي وضعه المعلم.

3. **المنهاج:** لقد استخدم المنهاج كوسيلة في تربية الناشئة منذ القديم، إلا أنه لم يتبلور إلى حقل تخصصي له لغته ومصطلحاته وأساسه إلا في بداية القرن العشرين، وأول من كتب في هذا المجال فرانكين بوبيت F.Bobbitt وضع كتابه الأول بعنوان (المنهج) ووصف المنهج بأنه حقل علمي تخصي جديد كما اقترح بعض الطرق والإجراءات التي تمكن اتباعها لتخطيطه وتطويره.

كان المنهج بتعريفاته التقليدية ينصب حول مجموعة من الموضوعات أو المواد الدراسية التي تدرس لصف من الصفوف إلا أنه ما لبث وتطور مفهوم المنهاج والذي أصبح يعني مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيوها المدرسة داخل أسوارها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع جوانبه (العقلي، الجسمي، النفسي، وغيرها) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في فترة زمنية محددة. ويتم ذلك من خلال مكوناته الأربع وهي: (الأهداف التربوية، المحتوى التعليمي، الطرائق والوسائل التعليمية والأنشطة والفعاليات المصاحبة، التقويم وأساليبه).

4. **البيئة:** إذا كان لدينا معلم ومتعلم ويتم تعاملها مع المنهاج، فإن ذلك لا يعد كافياً لنبحث في مكونات التدريس، لذا لا بد من بيئة يجري فيها التدريس فالبيئة في التعليم النظامي تقسم إلى ثلاث فئات وهي:

- **البيئة الاجتماعية المحلية:** يؤثر في التدريس البناء الاجتماعي المحلي والطبقات السائدة فيه والحالة الثقافية والاجتماعية للأسرة وخلفيتها العرقية واللغة وممارساتها الدارجة في المنزل والمدرسة والكفايات الحياتية التي تطلبها البيئة المحلية من الكبار والصغار.

- **البيئة المدرسية:** وتضم الفنيين والإداريين والعاملين وما يتصفون به من خلفية اجتماعية وفلسفية وتربوية وميول وأدوار وظيفية وأساليب تعامل وتأهيل سابق ومدى كفاية هؤلاء للقيام بمسؤولياتهم اليومية، والمدرسة وما يميزها من مكونات وخصائص عامة والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الصفوف الدراسية وعددها وأساليب تجميع التلاميذ فيها والعلاقات السائدة بين المجتمع المدرسي وطبيعة التسلسل الإداري المعمول به (ديمقراطية، سلطوية، فوضوية)

- البيئة الصفية: إن نوع وعدد الأقران في غرفة الصف وما يتميز من مواصفات شخصية ونفسية وسلوكية وأساليب التفاعل والاتصال السائدة بينهم وبين المعلم ومرونة حركتهم في الصف ونوع ودرجة تعاونهم معاً ووسائل التنفيذ المساعدة للتدريس للصف من مواد ووسائل وطرق وأجهزة وغيرها.

أولاً : ماهية التدريس (Instruction Essence)

إن التوصل لمفهوم مُحكم أو قاطع للتدريس أمر صعب المنال، إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعاً لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه وتطور مفهوم التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتابات والأبحاث التربوية والنفسية .

لقد مر مفهوم التدريس بالكثير من التغيير والتعديل والتطوير، إذ أن التدريس بوصفه نشاطاً إنسانياً، لابد أن تتباين فيه الآراء، وتختلف فيه وجهات النظر، ولقد ظهرت العديد من المداخل في اتجاهات تفسير وتحديد معناه، يحمل كل منها نظرة معينة لمفهوم التدريس أو معناه ، ويقصد بمدخل التدريس: "الأطر الفكرية التي يستند إليها مفهوم التدريس عند جماعة ما" . ومن بين تلك المداخل:

- 1) المدخل الذي ينظر إلى التدريس على أنه عملية (Impart) توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وفيه ينظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية، وهي النظرة الشائعة لدى عامة الناس .
ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل ما يلي :
- إن التدريس هو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفظاً إلى ذهن المتعلم .
- إن هذا المعنى الضيق للتدريس يحدد دور كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم هو الملقن أو الناقل أو الموضح أو عارض المعلومات وهو المسيطر على الموقف التعليمي فينفرد بالضبط والتحكم ويبدل الفاعلية والنشاط ويؤكد على المادة الدراسية سواء كانت معلومات أو مهارات، ويبعد المتعلم عن كل فاعلية ونشاط، وعليه
- فإن تلك النظرة لعنى التدريس تُعد نظرة محدودة وقاصرة ولا تحيط بالتدريس من كافة أبعاده وجوانبه .

(2) ومن النظرات التقليدية القديمة ما ترى في التدريس طريقة (Method).

وقد حظي هذا الرأي بالتأييد لأهمية الطريقة في عملية التدريس، إذ إن التمكن من مادة الاختصاص شيء، وتدريسها على نحو فعال شيء آخر كما أنها تتحكم في مدى الصعوبة والسهولة التي يحدث فيها التعلم لدى المتعلمين نحو مادة دراسية معينة، وقد ذهب عالم النفس جيروم برونر إلى أن كل طفل سوى يستطيع تعلم أي علم إذا ما قدم له بالطريقة وبالمفهوم الذي يناسبه، كما أن الطريقة قد تسهم في تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو مادة ما أو قد تكون سبباً من أسباب جعل المادة عملة

إلا أن الموقف التعليمي ليس موقفاً سهلاً بسيطاً، بل هو موقف معقد تتداخل فيه عدة معطيات تترك كل منها تأثيراتها على المحصلة النهائية للعملية التربوية والتعليمية منها كفايات ومهارات المعلم الأكاديمية والتربوية ويعد تحديد طرائق التدريس والإجادة في تنفيذها واحدة منها فقط .

(3) وهناك مدخل يعد التدريس عملية (Process) تربوية متكاملة، ومن خلال هذا المدخل فإن من أهم أهداف عملية التدريس هو تطوير القوى العقلية والقيمية والجسمية للمتعلمين بشكل متوازن فضلاً على العمل بملاءمة أساليب وإجراءات التدريس لحالة المتعلم العقلية والجسمية والقيمية من خلال مراعاة الفروق الفردية وسرعة كل متعلم في التحصيل من بطيئي التعلم أو العاديين أو المتميزين ذوي الذكاء العالي . كما يُعد من أهم أهدافه تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل مبتدئاً بتحليل خصائصهم وتحديد قدراتهم واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التي تستجيب لتلك الخصائص والمتطلبات .

وفي ضوء ذلك يعرف التدريس على أنه (عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة) (10، ص 23) .

إن هذا المدخل مهد لتطور النظرة إلى التدريس باعتباره نظاماً متكامل الأبعاد .

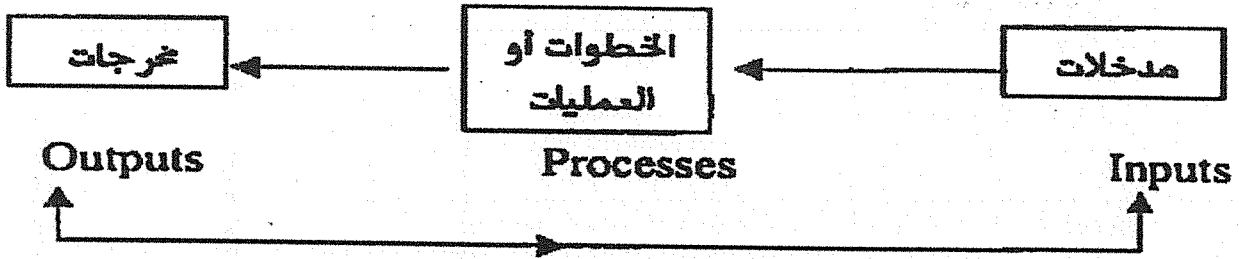
(4) في حين ظهرت بعض المداخل المعاصرة للتدريس والتي يرى أصحابها أن التدريس نظام (System) متكامل من العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته (inputs)، وخطواته أو عملياته (Processes)، ومخرجاته (outputs)، المتمثلة في :

1- المدخلات (Inputs) تتمثل في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية،

والبيئة الصفية

2- الخطوات أو العمليات (Processes) تتمثل في التدريس بأهدافه، واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وبأساليب التقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة (Feed Baek) لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم .

3- المخرجات (Out Puts) تتمثل في التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المتعلمين وهو ما يطلق عليه بالتعلم .



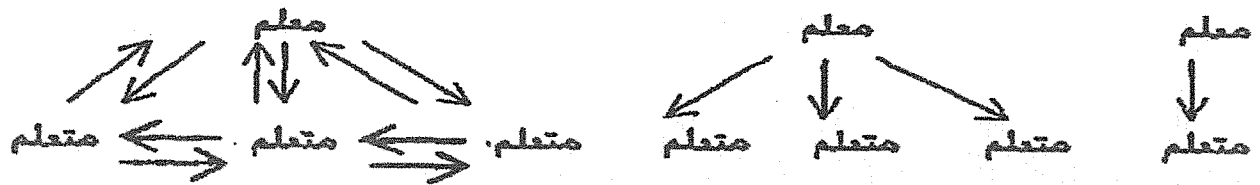
شكل (1) يوضح عملية التدريس كنظام متكامل

ومن بين التعاريف الذي تعكس هذا المدخل التعريف التالي : -
التدريس : هو مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعاً في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال (4، ص 18) .

(5) وهناك مدخل يُعد التدريس نشاطاً اجتماعياً، إن هذا المدخل يهتم بالمنظور السيكولوجي الاجتماعي باعتباره طريقة النظر إلى التدريس .

ينظر هذا المدخل إلى التدريس على أنه نشاط اجتماعي يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين المعلم والمتعلم، كما يؤكد هذا المدخل على اكتساب المعلم للمهارات الاجتماعية المتضمنة في التدريس، وإن امتلاكها يعتبر كفاءة اجتماعية ويكون تدريسه أكثر فعالية، كما يمكن أن يكتسبها المعلم في أثناء فترة إعدادة بمؤسسات إعداد المعلمين كما يكتسب المهارات الأخرى الأكاديمية والنفسحركية، وبذلك يصبح مؤهلاً على أن ينرب المتعلمين عليها فضلاً عن معاونتهم على تعديل سلوكهم وطرق تفكيرهم واتجاهاتهم. ويؤكد هذا المدخل كون عملية التدريس سلوكاً اجتماعياً موجهاً داخل

مؤسسة تربوية من أبرز أهدافها التنشئة الاجتماعية وتعديل السلوك بما يتلاءم ومعيار وقيم المجتمع لخلق مواطنين صالحين .
ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعريف التالي :
التدريس هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق غو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية، الانفعالية، المهارية للمتعلمين (10 ص 123 - 129) .
ونخلص مما سبق ان التدريس نشاط اجتماعي، قد يجري التفاعل فيه داخل بيئة الصف الدراسي بين معلم ومتعلم أو معلم ومتعلمين أو بين متعلم ومتعلم آخر بإرشاد المعلم، والشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (2) يوضح أشكال النشاط الاجتماعي في صورة عملية تعاون داخل بيئة الصف

(6) وهناك مدخل يرى في التدريس مهنة إنسانية (Profession)
ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعاريف التالية :
//التدريس: مهنة إنسانية متخصصة لها مهارات وظيفية عامة بين أفرادها، تدار من قبل مؤسسات وتنظيمات وتجمعات خاصة بها، تحكمها قوانين وقواعد محددة (10 ، ص 36) .

ونخلص مما سبق أن التدريس هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واع مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلم القائمة على متطلبات المهنة وهي :

1- الحصول على ترخيص لممارسة المهنة من خلال التأهيل المهني في

أحد المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلم والتي تكون عادة داخل الجامعات والمعاهد العليا حيث يجد الطالب / المعلم كفايات ومهارات التدريس وقدرًا من المعارف والمعلومات المتنوعة من خلال دراسة مقررات تربوية تزوده بمعارف أساسية في :

أصول التربية وتاريخها، أسس المناهج الدراسية وتنظيمها، تقنيات التعليم وأنواعها ومبادئ إعدادها واستخدامها، طرائق وأساليب التدريس، والمبادئ والنظريات والاسس النفسية. فضلاً عن دراسة مقررات في مواد الاختصاص وفي مواد الثقافة العامة .

2- اكتساب كفايات ومهارات التدريس القائمة على قاعدة من المفاهيم والمبادئ والنظريات

3- التحلي بقواعد أو مبادئ المهنة من قيم خلقية وأداب عامة وخاصة تنبع من طبيعة مهنة التدريس .

4- اشراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية لجعل التعليم أكثر فعالية.

5- النمو المهني من خلال الالتحاق ببرامج التأهيل والتدريب في أثناء الخدمة لمواجهة التطورات التخصصية والزبوية والنفسية الحاصلة.

(7) وهناك مدخل ينظر للتدريس على أنه نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين .

وهناك عدة تعاريف تأخذ بهذا المدخل متأثرة بالاتجاه السلوكي في علم النفس فيها :

- ان التدريس نشاط يهدف إلى تحقيق التعليم أو اكتسابه

- ان التدريس عملية هادفة تساعد الطالب على إدراك الخبرة

التعليمية، والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن

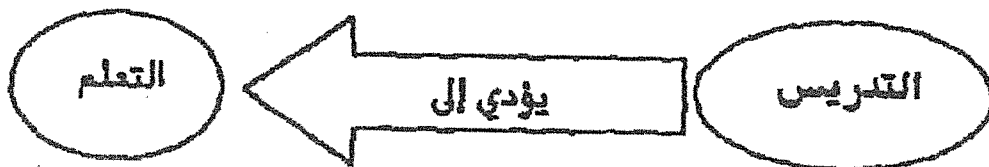
طريق تعديل سلوكه، أو اكتساب سلوك جديد (16، ص 130).

وعليه فإن

التدريس الفعال هو الذي يحدث التعلم، وبذلك نجد أن هذا المدخل يتبنى المبدأ

القائل بأن المعلمين مسؤولون مسؤولية كاملة ومباشرة عن تعلم المتعلمين

وهو ما يعرف بمبدأ المحاسبية (Accountability) والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (3) يوضح التلازم بين التدريس والتعلم

إن هذا المعنى يجد حتمية التعلم نتيجة التدريس، في حين أن التدريس

قد يكون مصحوباً بالتعليم وقد لا يحدث التعلم نتيجة ظروف وملابسات كثيرة،

كما أن التعلم قد يحدث في غياب التدريس نتيجة الخبرة الذاتية للأفراد، كما

يصعب في وجود هذا المدخل قيام التدريس كحق من حقول المعرفة المستقل

تماماً عن التعلم كمجال من مجالات المعرفة (8، ص 14 - 15) .

(8) في حين هنالك مدخل يرى في التدريس علماً (Sciene) وفناً (Art). يرجع هذا المدخل في مفهوم التدريس إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر عندما دخلت تعديلات جذرية على التربية عموماً والتدريس بشكل خاص نتيجة عاملين: أولهما، فلسفي ينظر للإنسان قيمة عليا، وللطفل إنساناً له حقوق وقيم ينبغي أن تراعى بإتباع أساليب تعليمية تهدف إلى تنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة والعناية به. وثانيهما، ذو طبيعة نفسية يُقيم وسائل وأنشطة التدريس في مدى تأثيرها على سلوك المتعلم وذاته وملاءمتها لقدراته وطاقاته وإمكانياته وصلتها بحاجاته وميوله واهتماماته .

وبما هو جدير بالذكر في هذا الصدد الإشارة إلى أن هذا المدخل يرى في التدريس علماً وفناً مؤكداً على أن أي نشاط إنساني مقنن يمارسه الإنسان يحتاج للعلم والفن ممتزجان كما هو الحال في النشاط التدريسي، كما ينطلق من واقع أن خبرة ممارسة التدريس تتطلب العلم والفن معاً، فالعلم يزودنا بفهم واضح لطبيعة عملية التدريس وأحداثه ومتغيراته وكيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم له، في حين أن الفن يزودنا بأسس التعامل مع هذه المتغيرات والأحداث بشكل سريع وفوري معتمدة على سرعة البديهة وفن التصرف والبصيرة النافذة وغيرها مما يقع في نطاق الفن . وفي ضوء ذلك يعرف التدريس على أنه :

أداء عملي قائم على أسس ومبادئ وقواعد ونظريات ومتغيرات ووسائل وإجراءات تحتاج إلى أسس التعامل القائم على قدرات ومهارات وإمكانات خلاقة (12 - ص 24 - 27) .

(9) وهناك مدخل آخر ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية (Communi cation - Process) ما بين المعلم والمتعلم، ومن التعاريف التي تأخذ بهذا المدخل التالي :

- إن التدريس عملية ديناميكية يتم خلالها التفاعل بين المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) عن طريق نقل رسالة (فكرة، معلومة...) وقياس أثرها على المتلقي (تغذية راجعة) (3 - ص 24) .

- إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوي هادف تُخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى المتعلم (12 - ص 65) .

وهناك خمسة عناصر أساسية لإتمام عملية الاتصال في التدريس هي :

1. المرسل (Sender): قد يكون شخصاً كالمعلم أو عدداً من الأشخاص

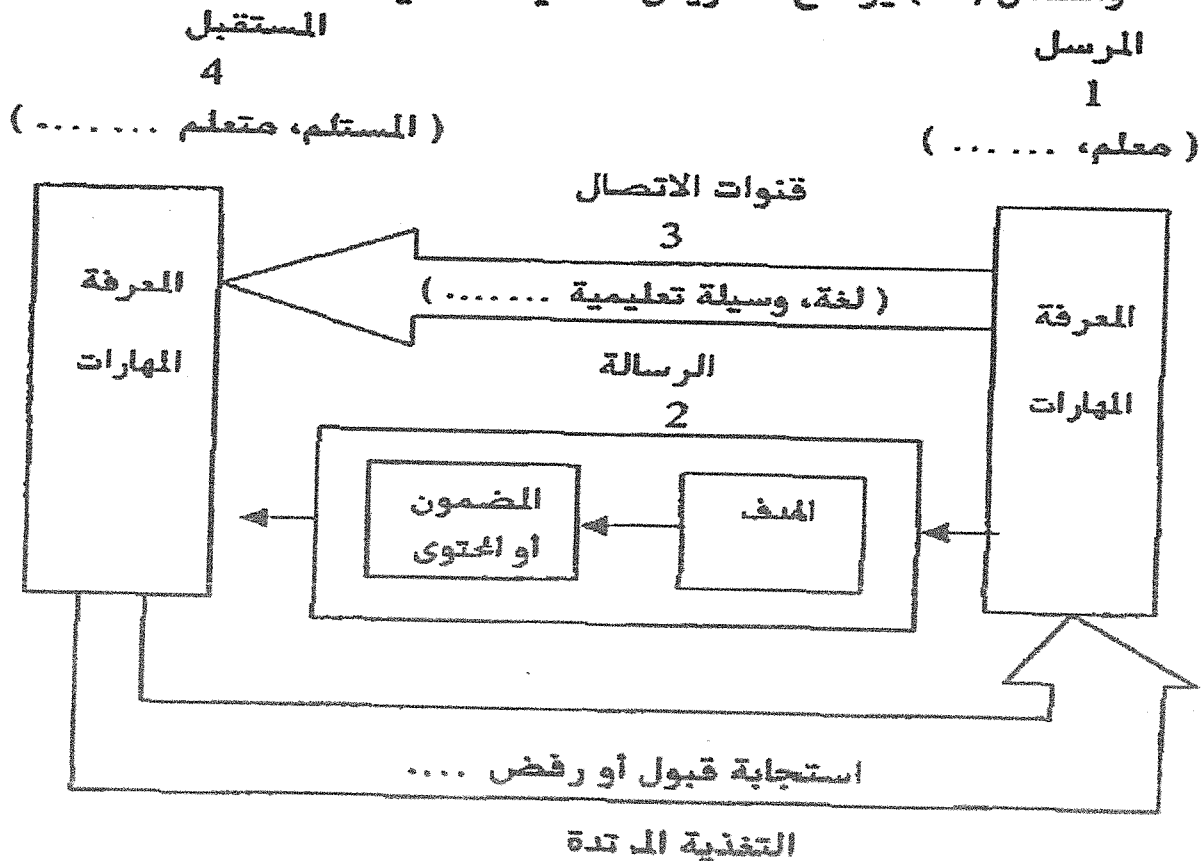
يوجهون رسالة، كما قد يكون مؤسسة إعلامية أو

إعلانية لحظة بث، (صوتية، مرئية) .

2. الرسالة (Message) قد تكون فكرة أو مضموناً أو محتوى معيناً يتكون من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات .
3. قنوات الاتصال (Communication - channels) : ان الرسالة تنتقل عبر وسط معين ينقلها وقد يكون ذلك بوساطة الصوت العادي عبر الالفاظ والكلمات والجمل، أو قد تكون بالكتب والمطبوعات والخرائط والرسوم والصور الثابتة والمتحركة .
4. المستقبل (Receiver) أو المرسل اليه: وهو الشخص الذي يستمع ويستقبل الرسالة وقد يكون فرداً يسمع أو يشاهد أو يقرأ أو يكون المتلقي جماعة أو جمهوراً من أفراد المجتمع يلتقون الرسالة بطريق الحواس المختلفة، ثم تنتقل بوساطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة وفهم محتوياتها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستجابة .
5. التغذية الراجعة (Feed Back) : رد فعل المستقبل أو المرسل اليه من منطلق تأثره بمحتوى الرسالة ومن أمثلتها: الرضا والاستحسان، أو الرفض والاستهجان، أو اجابة صحيحة، أو خاطئة على أسئلة المعلم .

وقد تتأثر ردة فعل المستقبل أو المرسل اليه بمكانته الاجتماعية وخلفيته الفكرية وثقافته العامة وتوازن شخصيته وطبيعة مرحلة النمو التي يمر فيها، وحالته الصحية والنفسية والجسمية كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في التسلم .

والشكل (5) يوضح التدريس كعملية اتصالية



ان العملية الاتصالية قد تكون ذات اتجاه واحد
رسالة (محتوى)

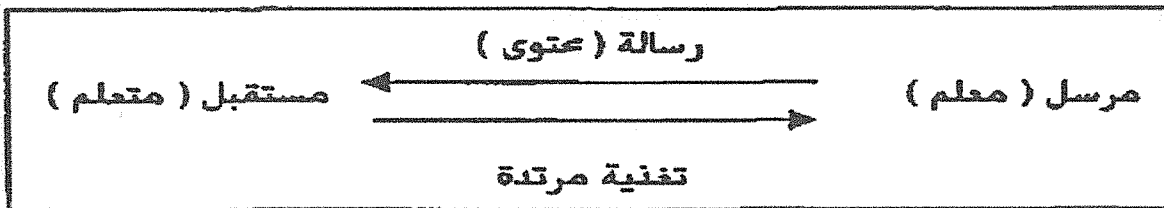
مرسل (المعلم) ← مستقبل (متعلم)

ويتفق مع هذه النظرة القول أن التدريس (عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في احسن صورة ممكنة) (8 ص 31) .

وقد تؤيد هذه النظرة كون بعض الباحثين التربويين ينظرون إلى التدريس كونه نشاطاً ديناميكياً ذا ثلاثة عناصر هي :

المعلم - المتعلم - المحتوى (المادة الدراسية) .

إلا أن العملية الاتصالية قد تكون ذات اتجاهين



10) وفي مُدخل النشاط العملي (Practical Activity) للتدريس يتبنى أصحابه اعتقاداً مؤداه أن افضل تعريف للتدريس هو الذي يصف لنا ما يقوم به المعلمون من أفعال تدريسية يمكن وصفها وملاحظتها وقياسها، بين الأفعال التدريسية (Teaching Acts) التي يقوم بها المعلم وغيرها من أفعاله، وسوف نكتفي بنوعين من الأفعال :

الأول : و يضم الأفعال التدريسية التي تحدث داخل بيئة الصف إما لتوجيه عملية التعلم أو لإحداثها أو تيسيرها وهي :

1 - الأفعال الاستراتيجية (The strategic Acts) وهي خاصة بتوجيه التعلم وضبط بيئة التعلم، ومن أمثلتها ضبط النظام وجذب الانتباه وإثارة دافعية المتعلمين وتنويع

المثيرات (3، ص 30) .

2 - الأفعال المنطقية (Logical Acts) وهي كل ما يقوم به المعلم

من أفعال ونشاطات بهدف إحداث وتيسير التعلم منها الشرح والتوضيح وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل التعليمية واستخدام الطرائق التدريسية المناسبة لطبيعة المتعلمين وموضوع الدرس، وأساليب التقويم والقياس وإجراء التجارب والرحلات العلمية .

الثاني : ويضم أفعال تنظيمية إدارية وإشرافية وإرشادية

ويتضمن ما يقوم به المعلم من رصد حضور

غياب المتعلمين، ومراقبتهم أثناء فترات الاستراحة والمشاركة في الندوات والمحاضرات، والحضور في الاجتماعات المدرسية ومساعدة المتعلمين في التغلب على المشاكل التعليمية والاجتماعية، وإلقاء الكلمات الترحيبية والإرشادية في مجالس الآباء والأمهات وغيرها .

ومن بين التعاريف التي تأخذ بهذا الاتجاه :

التدريس عملية تقتضي مهارات قبل وفي أثناء وبعد التدريس، في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، بغية حدوث التعلم، (م 2) .
ونأمل أن نكون - في تحديد معنى التدريس عبر المداخل السابقة الذكر - قد كشفنا أوجه عملية التدريس المتنوعة ..

ثانياً : التدريس والمفاهيم المرتبطة به :

هنالك العديد من المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات علاقة وثيقة بمجال التدريس، نحاول لقاء الضوء على البعض منها من أجل الوصول إلى مدلول التدريس، ولعل من أبرز هذه المفاهيم، المفاهيم الآتية :

1 - التربية

2 - التعليم

3 - التعلم

1 - التربية :

يواجه العالم اليوم مرحلة من التطور الفكري والتربوي إذ قامت الأبحاث والدراسات وزاد الاهتمام بالمجال التربوي، فازدهر الفكر التربوي وأصبحت عملية التربية أداة استثمار اجتماعي واقتصادي تتصل بمجالات التنمية في المجتمع ومتطلباته .

يُعد مفهوم (التربية) من أكثر المفاهيم التربوية شمولية وعمومية ولها العديد من المعاني واللالات من حيث كونها كمجال معرفي منظم وهي :
المعنى الأول : ينبثق من كون التربية (علم اجتماعي) ويؤيد هذا المعنى النظرة للتنشئة الاجتماعية على أنها عبارة عن عملية تربوية وتعليم، فمن أبرز أهداف التربية تنمية شخصية التعلم وفقاً لمعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه ودججه في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات وأنماط السلوك وأساليب الحياة السائدة في المجتمع، عبر مؤسسات منها نظامية (رسمية) أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه تمثلها مختلف المؤسسات التربوية الرسمية على اختلاف المستويات والمراحل التعليمية، ومنها وسائل غير نظامية (غير رسمية) تمثلها مختلف التجمعات الاجتماعية والثقافية من أسرة وجماعة أقران وأصدقاء ووسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة المسموعة والمرئية، والصحافة) والنوادي وغيرها .

وبناء على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : عملية مجتمعية تهدف إلى تنشئة النشء لعناصر الثقافة والتكيف معها والتعديل لمجتمع معين لما عليه الطلب الاجتماعي واحتياجات المجتمع عامة والتنمية خاصة. (15 - ص 8)

المعنى الثاني : ينبثق من كون التربية (علم إنساني) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة وحقل من حقول الدراسات النظرية التي تهتم في نقل التراث المعرفي والخبرات والمهارات التي جمعها الإنسان عبر المراحل التاريخية المختلفة خاصة، وأخرى تنمية التفكير الخلاق والمبدع والسلوك الذكي للفرد

ليدعم، وبيتكر، ويغير، ويحقق نظريات جديدة لدعم سيرة التغير الثقافي والحضاري الذي يحدث في المجتمعات (1 - ص 37 - 38).

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية عبر وسائلها القصدية أو النظامية (الرسمية)، وغير القصدية أو غير (النظامية، أو الرسمية) (3 - ص 52).

المعنى الثالث : ينبثق من كون التربية مجال تطبيقي (علم تطبيقي) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة التي تسعى إلى الأخذ أو توظيف وتطبيق المبادئ والقوانين المأخوذة من علوم أخرى أبرزها (علم النفس، والاجتماع، والإدارة، والاقتصاد) نتيجة للمعاملة التكاملية بين العلوم، حتى إن دراسة أي ظاهرة تربوية تستلزم تضافر جهود علماء النفس والإدارة والاقتصاد والاجتماع والتربية .

فإذا أردنا مثلاً أن ندرس مشكلة الإهدار التربوي في النظام التعليمي لمجتمع ما، فإننا نجد أنفسنا نبحث في أوضاع اجتماعية ونفسية وسياسية وإمكانات المجتمع المادية والبشرية .

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يدرس الظواهر التربوية، دراسة تعتمد على الوصف والتحليل والتركيب والتشخيص والتجريب، بقصد استخلاص المبادئ والقوانين لمساعدة المربين على فهم تلك الظواهر، والتحكم في توجيهها، لقيامها بمهامها في تنشئة الأفراد على أحسن وجه (9 - ص 12).

هذا وتنطوي التربية كمجال معرفي منظم على العديد من المجالات (أو العلوم) التربوية تمثل فروع دراسية للتربية، يُعدّ التدريس أحدها .

2 - التعلم :

إن التعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، وما لاشك فيه أن عملية التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية فهو مسؤول مباشر عن توجيه النشء عبر اتصاله الشخصي المباشر مع المتعلم فيساعده على تحصيل المعرفة من الكتب ومن قنوات التعلم المختلفة ويستثيره نحو التعلم

إن المعلم يعمل على اكتافه عبء التربية من خلال التدريس، فالتعلم نتاج التدريس الفعال وقد تكون هذه النتائج معرفية، وجدانية، مهارية، أخلاقية، اجتماعية، وفي ذلك يعرف التعلم : على أنه تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تأثير ظروف التعليم والتدريب والممارسة والخبرة (6 - ص 3-4) .

3 - التعليم :

ان التعليم بوصفه نشاطاً اجتماعياً وإنسانياً، تتباين فيه الآراء، مما أفرز تعريفات عدة منها :

- إن التعليم هو العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم (7 - ص 11) .
- كما عُرِف بأنه : النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم، ويتم ذلك بصيغ أنية متوازية، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية (14 - ص 70 - 71) .
- وهناك من ينظر للتعليم على أنه العملية التعليمية التي تتم داخل وسائل التربية النظامية معتمداً على مكونات عدة أهمها: المنهج، التدريس، التقويم، الإدارة، والإرشاد والتوجيه (3 - ص 55) .
- وهناك من يُعرّف التعليم على أنه عملية التفاعل بين المعلم والمتعلمين في داخل أو في قاعة المحاضرات أو في المختبرات (7 - ص 36) .

ومما سبق نجد أن التدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم.

❖ ويعرف أصول التدريس بأنه العلم المعني بدراسة أسس وعناصر منظومة التدريس ، وإجراءات تصميم التدريس الناجح وطرائق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس، وكل ما يتعلق بعمليات التدريس.

مهارات التدريس

إن المعلم قائد مهني تربوي، يتحلى بعدة صفات مهنية تعينه على أداء وظيفته التدريسية بفاعلية. وتعد مهنة التدريس مهنة كسائر المهن الأخرى، تحتاج إلى توافر جملة مهارات فنية مهنية، يتوجب على من يمارسها امتلاكها والتمكن منها. بعض هذه المهارات هي مهارات أساسية تنظم في صلب عملية التدريس، وبعضها الآخر هي مهارات فرعية تدور في فلكها وتحققها.

وسنتناول فيما يلي هذه المهارات بشيء من التفصيل.

يتحدد المعنى اللغوي لمفهوم المهارة من اللفظ المشتق من الفعل الثلاثي (مَهَرَ) والمصدر هو المهارة، وتعني الحظ في الشيء، والماهر هو الحاذق في العمل وتجمع على نحو مَهَرَة.

أما المعنى الاصطلاحي لمفهوم المهارة فيحدد بـ:-

« المهارة هي ضربٌ من الأداء، يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواءً أكان هذا الأداء عقلياً أم اجتماعياً أم أداءً حركياً عضلياً».

وفيما يخص مفهوم التدريس، فإن مهارات التدريس تدل على: مجموعة السلوكيات التدريسية، التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية وحركية ولفظية، تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة.

كما تشير إلى:

« جملة الأفكار الجديدة والأفعال التي يقوم بها المعلم، لتوصيل المعلومات إلى تلاميذه توصيلاً دقيقاً وسريعاً ».

من خلال التعريفين السابقين، نجد أنَّ مهارات التدريس تتطلب شروطاً واضحة من السرعة و الدقة، والقدرة على التكيف مع مستوى من الأداء وفق معايير محددة مسبقاً للوصول إلى الأهداف المنشودة، وهذه المهارات تعبر عن القدرة على أداء عمل معين مرتبط بالمهمة التدريسية، وقد تكون أعمالاً عقلية ذهنية أو أعمالاً حركية أو لفظية وغير لفظية. وتتصف مهارات التدريس بشكل عام بالخصائص الآتية:

- 1 - تخضع النتائج المباشرة وغير المباشرة لمهارات التدريس لشروط الملاحظة والقياس.
- 2 - تعتبر مهارات التدريس مهارات فعلية تخضع للتدريب والمتابعة.
- 3 - تتسم مهارات التدريس بقابليتها للتعميم، ويتميز معلم من آخر بدرجة تمكنه وإتقانه لها.
- 4 - من الممكن اشتقاق هذه المهارات وإخضاعها للتعميم على مهنة التدريس من مصادر متعددة: (تحليل مهمة التدريس - تحديد حاجات الطالب والمجتمع - الاستناد إلى نظرية عملية تربوية معينة...).
- 5 - تتنوع مهارات التدريس وفقاً لإجراءات عملية التدريس، وتشكل فيما بينها وحدة متناسقة متسلسلة. وهذه المهارات هي مهارات أساسية ومهارات فرعية.

مهارات التدريس الأساسية

وتقتضي عملية التدريس مهارات أساسية، تمتلك وتتنقن قبل إجراء الدرس ومهارات أخرى تتغلغل أثناء الدرس، وهي ضرورية لتنفيذه. ومهارات أخرى تجري بعد التدريس بغية تقويم ما حصل خلال الدرس. وبذلك تتحدد مراحل العمل التدريسي، وتتحدد متطلبات كل مرحلة تدريسية من الممارسات والأفعال التعليمية التي تنفذ في مراحل (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس) بعضها تنفذ قبل الدرس في مرحلة الإعداد

والتحضير والأخرى داخله أثناء الموقف التعليمي أو بعده. ونقسّم مهارات التدريس الأساسية تبعاً لتلك المراحل إلى:

1 مهارة تخطيط التدريس

يعد التخطيط بشكل عام سمة من سمات العالم المعاصر، إذ يتعين على الفرد النظر إلى المستقبل بعين بصيرة وعقل ناقد وفكر ثاقب، يجعله يسير بخطوات ناجحة نحو الهدف الذي حدده مسبقاً، ويرسم الطريق التي ستوصله إليه مما يجنبه الوقوع بالأخطاء والمفاجآت التي يمكن أن تظهر ولا يكون قد أعد لها مسبقاً وعلى هذا فإن الاهتمام بإعداد أي عمل أمر هام جداً لنجاحه.

وتحتاج مهنة التدريس بشكل خاص إلى الإعداد والتخطيط المسبق، لأن المعلم فيها يكون بحاجة إلى وضع تصور مسبق لهذه العملية لأنها معقدة ومتداخلة بكثير من الظروف والعناصر، التي يعد المعلم فيها طرفاً واحداً فقط، بينما تلعب هذه العناصر تأثيراتها بالموقف التدريسي، من متعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم... إلى عناصر إدارية تخطط تخطيطاً منهجياً عاماً وظروف مادية ومعنوية تسيطر على كامل الموقف التدريسي...

ومن هنا فإن التخطيط لكل هذه العوامل المحيطة يمثل الرؤية الشاملة لاحتواء عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وتداخلها فيما بينها وتنظيمها بشكل يضمن عدم تعارضها وسيرها في خط واضح سليم أثناء التدريس، بحيث تفضي كل خطوة إلى تاليتها. وهذا السير المتدرج في تنالي الخطوات، يجعل من عملية التدريس عملية علمية منظمة، تقل فيها عناصر الخطأ والمحاولة والمصادفة، وتجنب المعلم الوقوع في الصعوبات والأخطاء المخرجة غير المتوقعة. ولا ننفي هنا ضرورة ترك مجال حر في التخطيط يسمح فيه بظهور بعض الأحداث والمستجدات الطارئة، التي ينبغي أن توظف بما يخدم سير العملية التدريسية.

وتعرف مهارة تخطيط التدريس بأنها: « تمكّن المعلم من رسم تصور وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التدريس التي سيقوم بها مع طلابه، بشكل منظم وهادف خلال يوم دراسي أو فصل واحد أو سنة دراسية كاملة. كما تعرّف بأنها:

«عملية سابقة للتدريس، يقوم بها المعلم بتوضيح كيفية تنفيذ التدريس مع تلاميذه، وتتضمن وصفاً شاملاً لكل العمليات التي سوف يقوم بها داخل غرفة الصف، وغايته أن يحصل كل طالب على تعلم كافٍ ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً».

وحتى نضمن نجاح المعلم في إجراء التخطيط المناسب والتمكن من مهاراته، فإن عليه أن يراعي مجموعة من الأسس أثناء التخطيط هي:

- ربط الخبرات التعليمية السابقة والجديدة، والتخطيط لعملية الربط.
- إتاحة الفرصة لإشراك الطلاب في إجراء تخطيط التدريس.
- أن يجمع معلومات مسبقة خاصة بتعلم الطلاب، مدى توافر وسائل التدريس - الأهداف العامة للوحدة الدراسية، المقرر، المرحلة التعليمية....

أغراض تخطيط التدريس:

يسعى المعلم أثناء تنفيذه لإجراء تخطيط الدرس إلى تحقيق جملة من الأغراض، التي تعود بالنفع والفائدة على عملية التدريس بشكل خاص والتعلم بصورة عامة وهذه الأغراض هي:

- 1 - إعادة تنظيم محتوى التعلم ومواده ومستلزماته، بشكل يجعله أكثر ملاءمة لإمكانات الطالب وحاجاته.
- 2 - تيسير تحقيق الربط بين حاجات التلاميذ، ومتطلبات المادة التعليمية من جهة، وبين هذه الحاجات وحاجات المجتمع وتطلعاته من جهة أخرى.
- 3 - يحقق الترابط بين أهداف الدرس ووسائله وطرائقه وحاجات الطلاب واستعداداتهم.

- 4 - يوفر عنصر المتعة والتشويق للدرس ويجعله هادفاً بالنسبة للطلاب.
- 5- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة بثقة.
- 6 - يوضح الرؤية أمام المعلم والطلاب، ويساعدهم على السير نحو الهدف بثقة ووضوح.
- 7 - يساهم في تجديد وتنمية خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية ومستمرة.
- 8 - يساهم في اكتشاف عيوب المنهج أمام المعلم، والعمل على تلافيها.
- 9 - يزيد من فرصة المعلم في الاستزادة من المادة العلمية والتمكن منها.
- 10 - يجنب المعلم مواقف الارتجال العشوائية.
- 11 - ينمي لدى المعلم مهارة النقد الذاتي، من خلال مراجعته للخطط الدراسية بعد تنفيذها، وتحديد ما صادفه من مشكلات لتجنبها في مواقع أخرى.

مستويات تخطيط التدريس:

يقوم المعلم في بداية العام الدراسي بإجراء دراسة شاملة متفحصة للمنهج الدراسي العام، من حيث الفلسفة والفكر التربوي الذي يعكسه. وأهداف المنهج العامة وموضوعاته وخبراته، ويرسم خطة لتنفيذ هذا المنهج على عدة مستويات.

تبدأ من توزيع موضوعات المقرر على مدار الشهر، ووضع الإطار العام لمصادر التعلم المتاحة وغير المتاحة والوسائل والتقنيات التي يحتاجها لتنفيذ هذا المنهج، وذلك بعد أن يحددها وفقاً للأهداف العامة. وبعد ذلك يفصل المعلم خطته على أساس الوحدات الدراسية التي يتضمنها كل مقرر دراسي من أهداف - توزيع زمني - متطلبات تنفيذ... وبعد ذلك فإنه يقوم على مدار العام الدراسي برسم خطط يومية خاصة أكثر دقة وتفصيلاً بكل درس من الدروس على حدا. وهنا تبرز مهارة المعلم الخاصة به في إعداد الدروس اليومية إذ أن المستويين

السابقين يشترك فيهما المعلم مع رفاقه الآخرين وبإشراف كلٍّ من مدير المدرسة والموجه التربوي. وبهذا فإن تخطيط التدريس يسير وفق ثلاثة مستويات متلاحقة وهي:

1 - التخطيط بعيد المدى:

يضع المعلم في هذا المستوى التصور الكامل لعملية تنفيذ تعلم المادة المقررة، وما تشتمل عليه من موضوعات وأفكار، وحقائق وقيم واتجاهات، ويقوم بتوزيعه على مدار أشهر السنة كاملة، ويشتمل هذا التخطيط أيضاً على عدة عناصر أخرى متوافقة ومتضامنة من تعيين الأهداف العامة للمقرر الدراسي وشرحها، وتوزيعها على الوحدات الدراسية كافة، وتعيين المادة والمحتوى الذي يحقق هذه الأهداف، ومن ثم اختيار مصادر التعلم الخاصة التي تدعم الكتاب المدرسي وتثريه.

وبعد ذلك عليه أن يأخذ بعين الاعتبار ترابط موضوعات المقرر وتكاملها واختيار الوسائل والإمكانيات التي تغنيها كافة.

ويراعي المعلم في هذا النوع من التخطيط ما يلي:

- طبيعة المادة الدراسية ومحتواها العام.
- حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، ودرجة نموهم وخصائصهم العمرية.
- الإمكانيات المادية والفنية المتوفرة في البيئة المحلية.
- تنوع مصادر التعلم.
- ترابط موضوعات المقرر المدرسي.
- اكتشاف عيوب وأخطاء المنهج، وإخبار المعنيين التربويين بالأمر.
- توزيع الخطة السنوية توزيعاً سليماً زمنياً، ومراعاة أوقات العطل الرسمية.
- التعاون مع الزملاء المعلمين في إعداد الخطة السنوية.

إنّ هذا النوع من التخطيط، يساهم في رسم الخطة الشاملة لإجراءات التدريس اليومية، إذ أنها تستقي منها وتواكبها مما يضمن نجاحها مستقبلاً. يفضل إعطاء الفكرة العامة عن سير المقرر على المستوى السنوي، ومن ثم تكامل العناصر مع بعضها في باقي مستويات التخطيط قصير المدى ومتوسط المدى.

2 - التخطيط متوسط المدى:

وهو نوع من التخطيط يتم على مستوى الوحدة الدراسية أي تخطيط مجموعة من الموضوعات التي تعالج موضوعاً واحداً أو مشكلة من المشكلات العلمية أو العامة.

ويشمل هذا النوع من التخطيط رسم الأنشطة التعليمية ومحتواها العام، وتحديد الأهداف العامة للوحدة بشكل عام. مما يضمن الرسم العام للدروس اليومية لربط الدروس مع بعضها البعض.

وتشمل عناصر التخطيط متوسط المدى عدة عناصر هي:

1 - مقدمة الوحدة الدراسية: وفيها يتم توضيح الأهداف العامة للوحدة، وبيان مدى أهميتها وفائدتها لتعلم الطلاب.

2 - أهداف الوحدة الدراسية: وهذه الأهداف الخاصة تشتق من الهدف العام للوحدة، وتنتج من تراكم أهداف كل درس من الدروس وتشكل فيما بينها وحدة متآزرة تعالج موضوعاً ما.

3 - أنشطة الوحدة الدراسية: وهي الأنشطة التي يبدأ المعلم بها عرض الوحدة أمام الطلاب، ويحاول إثارة دافعيتهم نحوها. أو هي أنشطة بنائية تهدف إلى ربط دروس الوحدة مع بعضها البعض. وقد تكون أنشطة ختامية تقييمية تجري في نهاية الوحدة هدفها تعرف مدى تحقيق أهداف الوحدة العامة.

3 - التخطيط قصير المدى:

إن التخطيط على المستوى قصير المدى، يعبر عنه برسم الخطة الدراسية اليومية التي تجري على مستوى حصة دراسية واحدة، أي خطة الدرس العامة. وتعتبر مهارة رسم خطة يومية مهارة هامة من مهارات تخطيط التدريس، إذ يتعين عليها إتقان جملة من المهارات التدريسية من / تخطيط أهداف وصياغتها - تحليل محتوى دراسي - كتابة الخطة - تخطيط وتحديد أساليب التقويم...../ ويراعى أثناء رسم الخطة الدراسية اليومية قابلية هذه الخطة للتعديل والمرونة، واشتقاقها من خطة الوحدة الدراسية والخطة السنوية العامة... كما أنه لا بد من توافر الترابط والتآزر بين كافة عناصر الخطة الدراسية اليومية من:

- تحديد حاجات التلاميذ بما يتلاءم مع خصائصهم الفردية.
- تحليل محتوى المادة العلمية.
- تحديد تعلم الطلاب السابق والضروري للمعرفة الجديدة.
- تحديد مصادر التعلم المتنوعة التي تغني محتوى المادة.
- تحديد وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة بموضوع الدرس.
- اختيار الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي تحقق هذه الأهداف.
- تحديد الوسائل والتقنيات المعينة على تنفيذ هذه الاستراتيجيات.
- اختيار الأنشطة التعليمية المتوافقة مع أهداف الدرس.
- تخطيط أساليب تقويم تحقيق الأهداف.
- تحديد زمن تنفيذ كل من هذه المهمات السابقة.
- تعيين الواجبات المنزلية الخاصة بدعم محتوى الدرس.

2 - مهارات تنفيذ التدريس:

على الرغم من الأهمية البالغة لتخطيط عملية التدريس، وما تتضمنه من مهارات تتعلق بالتفكير وبالممارسات والإجراءات التي سيسير وفقها الدرس، إلا أن هذه الخطة تبقى في حدود النظرية ما لم تنفذ ويجري

تطبيقها وترسيخها على أرض الواقع، ويبقى الحكم عليها معلقاً حتى تترجم أهدافها وأنشطتها واستراتيجياتها المخططة إلى سلوكيات وأفعال واقعية تنفذ داخل غرفة الصف بغرض حدوث التعلم.

وتشمل عملية تنفيذ التدريس الخطوات الإجرائية كافة، التي يتخذها المعلم وبينها من أجل تحقيق نواتج التعلم المتوقعة من الطلاب، ويقصد بها خط سير الدرس وتوجيه نشاط الطلاب نحو تحقيق الأهداف التي تم تخطيطها مسبقاً. وفيها تعرض كل عمليات التعلم والتعليم، حيث يتم فيها المحاولات الفعلية لإحداث عملية التعلم، وذلك بعرض المعلومات والخبرات خطوة فخطوة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب وفقاً لمبادئ عملية التعلم.

وتشمل مرحلة تنفيذ التدريس الجزء الأعظم المخصص من الوقت المحدد للدرس ويحتاج تنفيذها إلى توافر أنشطة متعددة ومهارات عالية، تتعلق بمهارات مراعاة المعلم لمستوى طلابه العقلي والمعرفي وقدراتهم، ومدى قدرته على إثارة دافعيتهم نحو التعلم. وترابط عناصر الخبرة المقدمة مع بعضها البعض وغيرها من المهارات الفرعية التي تعين المعلم على إتقان مهارة تنفيذ التدريس.

وهناك جملة من الأسس والمبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها، حتى يتمكن من إتقان مهارة تنفيذ التدريس هي:

- تقديم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي بما يراعي مبادئ التعلم.

- استخدام عدة أساليب تدريسية متلائمة ومتوافقة مع أهداف الموقف.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.

- توفير ظروف مناسبة، تسمح للطلاب بالقيام بأداء المهارات التعليمية.

- تنويع الأنشطة التعليمية ذات الصلة بالموضوع بشكل يتناسب مع قدرات الطلاب واستعداداتهم.

- استثارة دافعية الطلاب، ودفعهم نحو التعلم في كل خطوات الدرس.
- الحفاظ على شد انتباه الطلاب في الدرس.
- إثارة الأسئلة لشد انتباه الطلاب في الدرس.
- إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتستثيره.
- تحقيق إتقان الطلاب لعناصر الدرس بما يتوافق مع قدراتهم.

3 مهارات تقويم للتقويم:

يعد التقويم بشكل عام، وسيلة فعالة لتشخيص الواقع، من أجل تسهيل الوقوف على نقاط القوة والضعف فيه. ومن ثم اختيار أدوات العلاج المناسبة لتصحيح ما يعثره من عيوب وأخطاء. وفي المجال التربوي، فإن التقويم يقدم صورة شاملة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقديم الطالب سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم نوعية. وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتجريب. ويتداخل هنا مفهوم التقويم مع مفهوم القياس، إلا أنه يختلف عنه من حيث أن «القياس يبحث في الخصائص الموجودة في الأفراد مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة، ويستفيد من بحثه باستخدام الاختبارات المقننة، والتي تتصف بدرجة عالية من الدقة والضبط. نجد أن التقويم يستفيد من القياس فيما يخص تحديد مدى تحقق أهداف العملية التعليمية، وبينى نتائجه، ومؤشراته على أساس أدوات القياس وتفسيراته».

ورغم أن مفهوم التقويم أعم وأشمل، إلا أن تقويم التدريس لا يعد عملية بسيطة تتجلى في بضعة أسئلة صفية، بل هو عملية معقدة غير واضحة النتائج، تحتاج إلى دقة لضبطها وتتناول عدة مجالات من (تقويم الطالب، تقويم المعلم، تقويم المنهاج، تقويم الإدارة، تقويم الأهداف...).

ونخص بالذكر العملية التي يقوم فيها المعلم بتقويم مدى تقدم طلابه أثناء الدرس، وإصدار الأحكام على تحصيلهم ونموهم وتغيير سلوكهم نتيجة التعلم. نجد أن هذه العملية تعني: «تقويم التدريس: عملية منهجية لجمع

البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطالب، من حيث مدى إحداث التغيرات التعليمية المطلوبة».

أغراض تقويم التدريس:

يحقق تقويم التدريس الأغراض الآتية:

- معرفة مستوى الطلاب التحصيلي وميولهم ورغباتهم وقدراتهم.
- تحديد مواطن القوة والضعف في تعلم الطلاب.
- معرفة مدى تحقق أهداف الدرس المحددة مسبقاً.
- تزويد المعلم بتغذية راجعة عن سيره في الدرس.
- يساعد في تعديل نوع التدريس المستقبلي.
- يحدد مدى وظيفية المعلومات والمهارات المكتسبة.
- يفيد في التوجيه والإرشاد، وتعديل السلوك التعليمي للطالب.

أسس تقويم التدريس:

يراعي المعلم أثناء تنفيذه الإجراءات التقويم عدة أسس واعتبارات هامة هي:

- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب التعلم، بحيث يعطي صورة واضحة وكاملة عن معارف واستعدادات ومهارات الطالب.
- أن تكون أدوات التقويم مبنية على أسس علمية سليمة من (ثبات - صدق - موضوعية).
- أن يكون التقويم مستمراً من بداية الدرس وحتى نهايته.
- أن يبنى التقويم استناداً إلى أهداف الدرس.
- أن يستند التقويم إلى أسس فلسفية واضحة.
- أن يستخدم أدوات متعددة من (بطاقة ملاحظة، مقابلة، قائمة رصد...).
- أن يكون قادراً على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب.

- أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد المبذول.

أنواع تقويم التدريس:

تتنوع أنشطة تقويم التدريس تبعاً لمراحل الدرس، منها ما يجري قبل عرض الدرس يسمى تقويماً تشخيصياً (قبلياً) أو أثناء تنفيذ الدرس وخلالها وهذا ما يسمى تقويماً تكوينياً، وهناك التقويم الختامي الذي يجري في نهاية الدرس.

1 - التقويم التشخيصي:

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يتم قبل بدء الدرس، بقصد تحديد مستوى الطالب، واكتشاف نواحي الضعف والقصور في تعلمه السابق. وتحديد مستوى إتقانه للخبرات والمهارات التعليمية السابقة والداعمة للتعلم الجديد.

ويسعى المعلم في هذا النوع من التقويم إلى تحقيق الأغراض الآتية:

- تحديد المستوى العام لقدرات واستعدادات الطلاب للتعلم الجديد.
- تحديد نقطة بداية الدرس الجديد.
- تحديد الأنشطة التي يمكن أن يبدأ منها المعلم في الدرس الجديد.
- تشخيص صعوبات التعلم السابق من أجل تلافيها.
- يساهم في صنع القرارات الخاصة بأنشطة الدرس البنائية أو التعويضية.

2 - التقويم التكويني:

يشير هذا النوع من التقويم إلى العملية التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، إذ يبدأ مع بداية الدرس ويواكبه حتى النهاية، بعد كل نقطة تعليمية جديدة. وتستخدم نتائجها لمعرفة مدى إتقان الطلاب للنقطة التعليمية من أجل تجاوزها إلى النقطة التالية.

يتصف هذا النوع من التقويم بأنه تقويم مستمر متلاحق، يزود المعلم بنتائج تعلم الطلاب بهدف تحسين الأداء التدريسي. ويوفر تغذية راجعة عن مدى تقدمهم، تفيد في تصحيح مسار الدرس. ويتم من خلال هذا النوع من التقويم تقسيم المادة الدراسية إلى عدة وحدات تعليمية تبنى بشكل تراكمي مما يحقق ضبط جودة التعلم. ومن الممكن استغلال نتائجه للتنبؤ بنتائج التقويم الختامي.

3 - التقويم الختامي:

وهو التقويم الذي يجريه المعلم من نهاية الدرس. بهدف تحديد الأهداف التي تم تحقيقها ومستوى هذا التحقق. ويعطي هذا التقويم صورة واضحة عن تقدم تعلم الطلاب والتغيرات السلوكية إن وجدت، ومدى اختلافها بين الطلاب. مما يمكننا من إصدار الحكم النهائي عن فاعلية الدرس وعن أداء الطلاب النهائي.

مهارات التدريس الفرعية

إن كل مهارة من المهارات التدريسية الأساسية السابقة (تخطيط، تنفيذ، تقويم) تشتمل على مجموعة واسعة من المهارات الفرعية، التي تتواكب معها. وحيث أن المعلم لا يتمكن من امتلاك مهارة تخطيط الأهداف، دون امتلاك جملة من المهارات التي تحققها ألا وهي (مهارة تخطيط التدريس، مهارة إعداد الخطة، مهارة تخطيط واختيار الاستراتيجيات، مهارة تخطيط واختيار الأنشطة، مهارة التخطيط أساليب التقويم...) فإنه أيضاً لا يمكننا تنفيذ التدريس، دون امتلاك مهارات فرعية تسير وفقاً لخطوات الدرس من (تمهيد، أنشطة، أساليب، تقويم...) وكذلك الأمر فإن عملية تقويم التدريس تتطلب مهارات متعددة من إعداد الاختبارات التقويمية، مهارة تحليل وتفسير نتائج التقويم.... وسنتناول في هذا السياق سبع مهارات فرعية للتدريس هي:

مهارة التهيئة الذهنية، مهارة تنويع المثيرات، مهارة استخدام الأسئلة، مهارة الإلقاء والشرح، مهارة التعزيز، مهارة التفاعل الإيجابي مع الطلاب، مهارة المناقشة.

1 مهارة تهيئة ذهنية

يحتاج تنفيذ التدريس إلى توافر قدر كبير من الاهتمام والواقعية لدى الطلاب، حتى يتمكنوا من الاندماج في الدرس، ويكونوا أكثر قدرة على الفهم واستعداداً للتركيز وقابلية للمشاركة، ولا شك في أن نقطة البداية في الدرس الجديد من الضروري أن تسعى إلى تحقيق العوامل السابقة كافة. وهنا يلعب المعلم دوراً كبيراً في تهيئة أذهان الطلاب ودفعهم لتقبل الدرس الجديد، والانخراط به والتفاعل معه.

وتأتي مهارة المعلم في جذب انتباه الطلاب، واحتوائهم في خبرات
الدرس، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نوعياً نحو موضوع الدرس ومساعدتهم
على الفهم.

وهذه التهيئة الذهنية للدرس الجديد ضرورية لتحديد الخبرات السابقة
للمتعلم أيضاً، والتي من شأنها أن تساعد على نجاح الخبرات الجديدة،
وتجعل المتعلم متمكناً منها حتى لا يعتبر تعلمه ناقصاً.

ونؤكد هنا على أن التهيئة الذهنية لا تكون في بداية الدرس فقط، بل إنها
تكون مستمرة مع الموقف التعليمي، تبدأ مع بداية كل نشاط وهدف جديد،
وكل فكرة ومفهوم جديد، لإبقاء المتعلم في حالة يقظة قوامها التلقي
والقبول، وتعرف هذه المهارة بأنها:

«قدرة المعلم على مساعدة الطلاب على استنفار حواسهم وعقولهم،
والتهيؤ والاندماج الفعال في المهمة التعليمية الجديدة. وذلك عن طريق
إثارة الاهتمام بموضوع التعلم».

ويسعى المعلم أثناء تنفيذ هذه المهارة إلى تحقيق جملة من الأغراض هي:

- ضمان استمرار النشاط الذهني للطلاب طوال الحصة الدراسية.

- توضيح الأفكار والمفاهيم التي يتضمنها الدرس.

- ضمان إقبال الطالب على الدرس بهواية وشوق.

- إيصال المعلومات إلى الطالب بسهولة ويسر.

- خلق الدافعية للتعلم.

- تحفيز الطلاب واحتوائهم في الدرس.

- إعطاء فكرة عامة مسبقة عن الدرس.

- طرح مشكلة الدرس.

- سبر معلومات الطلاب السابقة عن موضوع الدرس الجديد.

- أنواع التهيئة الذهنية:

يستخدم المعلم أثناء التدريس ثلاثة أنواع أساسية من التهيئة الذهنية هي:

1 - التهيئة الذهنية التوجيهية: "وفيها يتم توجيه الطلاب نحو الدرس الجديد، ويتمكن فيها المعلم من اختبار الطلاب عن المعلومات الأساسية والضرورية للتعلم اللاحق.

ويستخدم نشاطاً قام به المعلم لتوضيح بداية الدرس الجديد".

2 - التهيئة الذهنية الانتقالية: وهو نوع من التهيئة، يتم فيه الانتقال التدريجي من النشاط الذي سبق معالجته إلى نشاط جديد. أو من المادة التي سبق تعلمها إلى مادة جديدة، لأن الطالب يصل إلى مستوى ذهني معين، وحتى نستطيع نقله إلى الفكرة الجديدة. فلا بد من أن نربط بين الأفكار السابقة واللاحقة،

3 - التهيئة الذهنية التقويمية: وهذا النوع الذي يتأكد فيه المعلم من تمكن الطلاب من المادة العلمية السابقة لتعلمهم الجديد. وذلك من أجل نقلهم بناءً على هذه الخبرات السابقة إلى الجديدة.

- أساليب التهيئة الذهنية

إن مرحلة التهيئة الذهنية، لا تتضمن فقط تهيئة أذهان الطلاب ومشاعرهم إلى الدرس الجديد. وقد تتضمن استدعاء الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد أو بإثارة شعور الطلاب بأهمية ما يتعلمونه، وذلك لصلته بميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ولتحقيق الأهداف السابقة، يتبع المعلم مجموعة من الأساليب المتنوعة والتي تناسب ميول التلاميذ، وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم من (سرد قصة، عرض لوحة، تمثيل عرض مسرحي....) وغيرها من الأساليب المتنوعة والمشوقة ويراعي في اختيار أسلوب التهيئة الذهنية أن يراعي الأسس التالية:

1 - حسب المراحل التعليمية: يختلف أسلوب التهيئة الذهنية من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

2 - حسب طبيعة المجال المعرفي: حيث يؤثر موضوع الدرس، ومدى جاذبيته في اختيار أسلوب للتهيئة يزيد من هذه الجاذبية ويدعمها.

3 - موضوع الدرس من الوحدة الدراسية: إذ يختلف أسلوب التهيئة الذهنية المستخدم في بداية الوحدة عن الأسلوب المستخدم في وسطها أو نهايتها.

4 - موضوع الحصة الدراسية: إذ أن الطلاب يكونون في الحصة الدراسية الأولى أكثر نشاطاً وفاعلية من باقي الحصص. وعليه فإن أسلوب التهيئة الذهنية المتبع في الحصة الأخيرة يجب أن يكون أكثر جاذبية وإثارة من حصص بداية اليوم المدرسي.

2 مهلة تنويع لمثيرات:

إن ما يحدث داخل غرفة الصف من تفاعل بين المعلم والطلاب، ومدى قدرة المعلم على استحواذ انتباه الطلاب يؤثر تأثيراً بالغاً في تعلم الطلاب. وعلى هذا فإن قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلاب، وجعلهم في حالة دائمة للاندفاع للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط من شأنه أن يساهم في نشاط عملية التعلم.

ويستطيع المعلم إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم باستمرار عن طريق استخدامه لمثيرات جذابة ومشوقة ومتنوعة، وهذا ما أكدته كل البحوث والدراسات التربوية، من حيث ضرورة التمكن من جذب الميل إلى بذل الجهد الحقيقي نحو التعلم، إذ يتوجب على المعلم أن يعرف كيف يتحدث؟ ومتى يسكت؟ ومتى عليه أن يرفع من نبرة صوته؟ أو يغيرها أثناء الشرح؟ بحيث يضمن عدم استسلام طلابه للملل والسأم والشرود الذهني.

ويسعى المعلم إلى تنويع عرض الدرس في غرفة الصف، وذلك ليتغلب على حواجز الملل والشرود عند الطلاب، وليسطيع أن يضمن انخراطهم في النشاط الصفّي بكل جد ونشاط. إذ أن الطلاب لا يستطيعون التركيز والانتباه في النشاط الواحد إلا لمدة قصيرة... وبعدها يفقدون اهتمامهم

بالموضوع، ويضطر المعلم عند ذلك إلى صنع مثيرات أخرى بغية إعادتهم إلى الجو الصفي، وإبعادهم عن الملل والسأم، وذلك بتطبيقه لمهارة تنويع استخدامهم لمثيرات صفية متنوعة من حركات اليدين، تنوع وسائل الاتصال، الصمت.... وتعرف مهارة تنويع المثيرات بأنها:

«جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف، بهدف جذب انتباه الطلاب أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق تغيير أساليب عرض الدرس» أو هي: «تغيير المعلم لأفعاله وحركاته وتصرفاته، حتى يستطيع شد انتباه الطلاب والاستحواذ على ميولهم وتركيزهم أثناء عرض الدرس».

ونجمع التعريفين السابقين بالتعريف الحالي الذي يرى أن تنويع المثيرات هو:

إحدى استراتيجيات إثارة الدافعية لدى الطلاب، وفيه يتم عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير وإثارة الحماس، وهي مهارة هامة في إيصال المعلومة، يستخدمها المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس، وهي بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى الطلاب مع الحفاظ على اهتمامهم بموضوع التعلم ويتحقق ذلك عن طريق تنويع الإيماءات - الألفاظ - نبرات الصوت...

- أساليب تنويع المثيرات:

يستخدم المعلم في هذه المهارة عدة أساليب متنوعة منها:

1 - أسلوب التنويع الحركي:

حيث يعد المعلم إلى تغيير موقفه إلى حجرة الدراسة فلا يبقى وقفاً أو جالساً طيلة الوقت، بل يتحرك ويخرجو لوتبة وهناك يؤكد على ضرورة أن يحفز المعلم من لمبغة في تحركه حتى لا يثت أهل الطلاب.

2 - التنويع الإيمائي:

ويسعى المعلم في هذا الأسلوب إلى استخدام حركات اليدين والرأس والجسم، وإشارات غير لفظية تتمثل بتعبيرات الوجه لشد انتباه الطلاب إلى ما يقول.

3 - الأسلوب اللفظي:

وفيه يغير المعلم من نبرات الصوت، وحدته لجذب انتباه الطلاب ويكسر شroud البعض أو تشتتهم.

4 - أسلوب التركيز:

ويدمج هنا المعلم التنويع الإيمائي مع الأسلوب اللفظي، حيث يتحول إلى ممثل مسرحي ينتقل بالطلاب من عرض إلى آخر.

5 - أسلوب تحويل التفاعل:

وفيه ينقل المعلم أجواء التفاعل الصفي بين الطلاب من تفاعل قائم بينه وبين طالب معين إلى تفاعل ينخرط فيه جميع الطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم. وهذا ما سيؤدي بدوره إلى كسر حاجز الملل، وإعادة الطلاب إلى جو النشاط والتفاعل الصفي القائم.

6 - أسلوب الصمت:

يعد الصمت لبرهة من الأساليب الفعالة لإعادة الطلاب إلى الدرس واستحواذ انتباههم. إذ يؤدي إلى جذب انتباههم وتشويقهم لمعرفة ما يخفيه المعلم من وراء صمته، وهذا الصمت الذي يحدث فجأة يدل على أهمية ما سيقوله المعلم بعده. كما أنه يفيد في تجزئة المعلومات وتهيئة الطلاب للنشاط التالي. وقد يكون الصمت عاملاً من عوامل ضبط الصف وإعادة شيوخ الهدوء فيه.

7 - أسلوب تنويع مخاطبة الحواس:

حيث ينوع المعلم من مخاطبته لحواس الطالب، فبينما يكون نشاطه متركزاً مثلاً على حاسة السمع يعرض صورة وينقل الانتباه إلى حاسة البصر وهكذا حتى يشغل الطالب ويجنبه الملل.

8 - أسلوب الحماس:

ويعني استخدام أنشطة وإضفاء أجواء منافسة، تساهم في انخراط الطالب في النشاط الصفّي والتفاعل معه.

3 - مهارة استخدام الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم أثناء عرض الدرس، وسيطاً هاماً لإجراء التفاعل الصفّي، وهي إحدى أدوات إجراء الحوار والنقاش مع الطلاب. ويختلف هذا النوع من الأسئلة عن الأسئلة التقويمية التي تهدف إلى إصدار حكم على مستوى تقدم الطالب نحو أهداف الدرس. إذ أن هذه الأسئلة تستخدم كأسلوب لعرض الدرس بهدف الأخذ بيد الطلاب إلى استكشاف المعلومات واشتقاق المفاهيم وجوانب الدرس المعرفية. ولاستخدام الأسئلة الصفية أهمية كبرى في تعلم الطلاب إذ أنها تكشف عن استعدادهم وتهيؤهم للدرس، وتثير اهتمامهم بشكل مباشر لتنمية مهارات التفكير والنقد الذاتي. كما أنها تفيد في انخراط الطلاب بالنشاط التعليمي، وتتيح الفرصة للمتعلم لأن يفكر ويجيب وي طرح أسئلة مماثلة، مما يوفر جواً من الحيوية في الصف ويشيع جواً ديمقراطياً يحق فيه لكل طالب الإجابة وإعطاء الرأي في السؤال المطروح.

- أنواع الأسئلة الصفية:

يستخدم المعلم في عرضه للدرس نوعين أساسيين من الأسئلة الصفية هما:

الأسئلة التفكيرية:

وتعرف بأنها: "الأسئلة التي تستثير التفكير عند المتعلمين، الذي ينطوي على استجابات متنوعة لمشكلة غير معرفة تعريفاً جيداً ولا يكون لها حل صحيح واحد ومتفق عليه".

أو هي كما يرى الباحث محمد الدريج: "الأسئلة التي تركز على إثارة انتباه الطلاب ودفعهم إلى التفكير، وحل المشاكل وكيفية ابتكار الحلول الملائمة وتنمية روح النقد والابتكار". وتتميز هذه الأسئلة بأنها:

- تسمح للطلاب بممارسة التفكير المستقل.
 - تساعد على تحقيق نتائج تعليمية قوية.
 - توفر لدى الطلاب دافعاً داخلياً للإسهام الإيجابي في النشاطات التعليمية.
 - تزيد من فرص ممارسة أنواع التفكير التحليلي.
 - تساعد على انتقال التعلم إلى مواقف جديدة.
 - تساعد على تنمية القدرات الإبداعية .
- 2 - الأسئلة التعليمية (السايرة):

وتعرف هذه الأسئلة بأنها: الأسئلة التي يطرحها المعلم على طلابه بهدف تأمين حسن التواصل بين المعلم والطلاب بهدف تحقيق أهداف الدرس.

وتصنف هذه الأسئلة السايرة إلى نوعين أساسيين، نوع منها يستخدم مع طالب واحد (السبر المباشر المتتابع، السبر التلقيني المتتابع) أو أسئلة تستخدم مع مجموعة طلاب (السبر المحوّل، السبر الترابطي).

ونعرض فيما يلي هذه الأنواع الأربعة كالاتي:

- 1 - السبر المباشر المتتابع: يستخدم المعلم هذا النوع من السبر، عندما تكون إجابة الطالب عن السؤال غير مرضية وناقصة، وهنا يسعى المعلم إلى سد النقص في إجابته باستخدام مجموعة من الأسئلة المتتابعة، التي تقوده إلى الإجابة الكاملة الصحيحة.

2 - السبر التلقيني المتتابع: عندما يعجز الطالب عن إعطاء أية إجابة مرتبطة بالسؤال. يطرح المعلم سؤالاً آخر أو عدة تلميحات متتابعة تقوده إلى الإجابة المطلوبة.

3 - السبر المحوّل: وفي هذا النوع من الأسئلة يشرك المعلم عدداً أكبر من الطلاب في الإجابة عن السؤال. ويستخدم أسئلة مفتوحة تحتمل عدة إجابات. فيحوّل السؤال من طالب إلى آخر ليتوصل إلى إجابات مرضية.

4 - السبر الترابطي: يهدف المعلم إلى التركيز على فكرة معينة، وأخذ مجموعة إجابات من الطلاب، للتوصل إلى تعميمات مرتبطة مع بعضها البعض تصب في بوتقة فكرة معينة.

- مهارات استخدام الأسئلة الصفية:

يستخدم المعلم أثناء طرح الأسئلة الصفية مجموعة من المهارات المتكاملة وهي:

- 1 - طرح عدة أسئلة متنوعة متسلسلة حسب مستويات التفكير.
- 2 - اشتقاق الأسئلة الصفية من أهداف الدرس الخاصة.
- 3 - تناسب الأسئلة الصفية مع مجالات الأهداف.
- 4 - تناسب الأسئلة الصفية المطروحة مع مستويات الطلاب وقدراتهم.
- 5 - صياغة الأسئلة الصفية صياغة جيدة، إذ أن السؤال الجيد تفقده الصياغة السيئة قيمته، والصياغة هي الطريقة التي يعبر بها عن مضمون السؤال باستخدام الكلمات المناسبة، وبترتيب معين.

ويشترط في الصياغة الجيدة ما يلي:

- أن يكون السؤال المطروح واضحاً لا غموض فيه.
- أن لا يحتمل السؤال إجابة مقيدة باحتمالين نعم - لا.
- أن يتلاءم السؤال في صياغته اللغوية مع مستوى الطلاب.
- أن يكون السؤال منتجاً مثمراً هادفاً مرتبطاً بالدرس.

6 - أن يمتلك المعلم مهارة طرح الأسئلة من خلال:

- العمل على إشراك جميع الطلاب في الأسئلة.
 - أن لا يتبع أسلوب التتابع لطرح السؤال.
 - أن يطرح السؤال ثم يعين الطالب المجيب.
 - يعطي فرصة للطالب بعد طرح السؤال للتفكير.
 - لا يطرح على الطلاب أسئلة محبطة أعلى من مستواهم التعليمي.
- (الفتلاوي، 2004، 201 - 203).

7 - أن يمتلك المعلم مهارة حسن التعامل مع إجابات الطلاب وتلقيها وذلك عن طريق:

- تجنب السخرية من الإجابات الخاطئة.
- إعطاء التعزيز المناسب.
- تقبل الجزء الصحيح من الإجابة والاستفادة منه للوصول إلى الإجابة الصحيحة.
- عدم مقاطعة الطالب أثناء الإجابة.
- التقرب من الطالب المجيب وتشجيعه لإعطاء إجابة واثقة.

4 مهارة لإقناع التلميذ

يعد الفهم شرطاً أساسياً من شروط حدوث عملية التعلم، وهو مستوى هام من مستويات تنمية التفكير. ومن أجل تحقيق الفهم لدى الطلاب لا بد من توافر مجموعة من الأسس تتجلى في محاكاة القدرات الحسية للطلاب ثم التدرج إلى القدرات شبه الحسية انتهاءً بالرموز والتجريد بما يتناسب مع مستوى هذه القدرات. وبترافق ذلك مع تقديم المعلم لشرح وتفسير ملائم للموضوع المراد فهمه، عن طريق تقريبه إلى أذهانهم. ولا تنتهي مهمة المعلم. بتوضيح المفردات الصعبة وحسب، بل عليه تبسيط العبارات وخلق رابط فيما بينها يساعد في التوصل إلى المعنى العام.

وتتناول مهارة الإلقاء والشرح محتوى الدرس بالتحليل والتبرير، الأمر الذي يسهل إمكانية تعلم خبراته والتمكن من جوانب التعلم المختلفة فيه. وتعرف هذه المهارة بأنها: "امتلاك المعلم للقدرات العقلية واللغوية التي تمكنه من إيصال مفاهيم الدرس للطلاب بوضوح ويسر وسهولة".

ومن الطبيعي أن فهم الطلاب للدرس فهماً جيداً ينتج من تقديم المعلم للشرح المناسب له وإلقاء هذا الشرح باستخدام أساليب مثيرة وجذابة، تنفي من الإلقاء صفة الرتابة والملل والسأم عن طريق مهارة تنويع المثبرات التي سبق أن تكلمنا عنها. وهنا نلاحظ أنه من الممكن للمعلم إلقاء الشرح وتفسير مفردات ومفاهيم الدرس باستخدام نوعين أساسيين من الشروحات:

1 - الشرح الوصفي: وهو الشرح الذي يهدف إلى توضيح مكون ما أو مفهوم وإبراز خصائصه التي تميزه من غيره.

2 - الشرح الاستدلالي: ويهدف إلى تنمية قدرات الطلاب على استنتاج نتائج مفهوم ما في ضوء ظواهر أخرى مرتبطة به.

- أسس الإلقاء والشرح الجيد:

يتصف الشرح الجيد بأنه بسيط، ويضم معرفة المصطلحات والمفاهيم بما يضمن تفسيرها في أقل وقت وأبسط شكل ويتصف بأنه:

- شرح يلقي بأسلوب مثير وجذاب.

- شرح موجز يركز على الخصائص الأساسية.

- بسيط في تعبيراته وصياغته اللغوية.

- متناسب مع خصائص الطلاب.

وللتوصل إلى تقديم الشرح الجيد، فإن على المعلم مراعاة مجموعة من الأسس هي:

1 - تحليل الجزئيات الفكرية المراد إيصالها للطلاب.

- 2 - اختيار أسلوب مناسب لإيصال هذه الجزئيات.
- 3 - التمكن من تفسيرها وإيصالها وتقريبها من أذهان الطلاب.
- 4 - خلق ترابط منطقي بين الأفكار المراد إلقاؤها بحيث تفضي كل فكرة إلى الفكرة اللاحقة.
- 5 - إشراك الطلاب في استنباط الأفكار وشرحها.
- 6 - الابتعاد أثناء الإلقاء عن استخدام المفردات الغامضة والألفاظ المبهمة.
- 7 - ترسيخ الشرح والتفسير باستخدام المدلولات الحسية وشبه الحسية.
- 8 - الاستخدام الجيد للصوت وتعبيرات الوجه أثناء الإلقاء.

- الخطوات الإجرائية لشرح المفهوم:

يتبع المعلم في شرحه للمفهوم الجديد، تقديم المعنى اللغوي للمفهوم، ومن ثم استعمال الأمثلة التي تؤكد هذا المفهوم وتوضحه وذلك عن طريق.

1 - شرح المفردات اللغوية:

- الإحساس: ربط المفردة اللغوية بمدلولها الحسي أو شبه الحسي.
- ذكر المترادفات اللغوية.
- ذكر الأضداد اللغوية.
- تعريف المفردة بتحديد صفاتها وخصائصها المميزة.
- التفصيل والتشبيه وذلك بذكر التفرعات التفصيلية للمفهوم.
- بيان الاشتقاق والمصادر اللغوية للمفردة.

2 - الشرح بالأمثلة:

- البدء بالأمثلة البسيطة ثم التدرج إلى الأمثلة الأكثر تعقيداً.
- اختيار الأمثلة التي لها علاقة بخبرات الطلاب وتجاربهم.
- ربط الأمثلة بالمبادئ والمفاهيم موضوع الشرح.

- تلقي أمثلة من الطلاب أنفسهم.

5 مهارة تعزيز:

تعتبر مهارة التعزيز من أهم مهارات التدريس، لأنها تتيح للمعلم إمكانية زيادة فاعلية التعلم وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية. ويعتبر التعزيز عاملاً مهماً وشرطاً ضرورياً لخلق الظروف التعليمية الجيدة المواتية لحدوث التعلم الفعال ويعرف بأنه: "التدعيم والتنشيط الذي يؤدي إلى تقوية استجابة صدرت عن طالب ما مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوثها".

وبالنسبة لمهارة التعزيز فهي "تلك الإجراءات التي تؤدي إلى حدوث السلوك وصولاً إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة".

ويفيد استخدام التعزيز في زيادة فاعلية التعلم عن طريق:

- زيادة جاذبية التعلم وإبعاد الملل عنه.
- المساهمة في ضبط الصف وإشاعة الهدوء فيه.
- زيادة قابلية الطلاب لبذل جهود إضافية.
- يساهم في علاج حالات التأخر الدراسي.
- وسيلة فعالة لضمان إشراك الطلاب في الدرس.
- تحقيق حاجات الطلاب إلى النجاح - التقدير - حب الظهور .
- أنواع التعزيز:

يمكن تصنيف أنواع التعزيز في الموقف التدريسي إلى عدة أنواع وفقاً لمعايير مختلفة منها:

أولاً: من حيث المصدر

- التعزيز الأولي: تستخدم في هذا التعزيز معززات أولية تؤدي إلى تقوية السلوك كالطعام والشراب.

- التعزيز الثانوي: وتستخدم فيه مثيرات أو منبهات ثانوية مقترنة بمعززات أولية.

ثانياً: من حيث علاقتها بالسلوك

- التعزيز الإيجابي: يهدف إلى إعادة وتكرار السلوك أو الاستجابة وذلك بتقديم مثيرات مرغوب بها.

- التعزيز السلبي: يتم حذف مثيرات غير مرغوب بها من قبل الطلاب بعد حدوث السلوك المرغوب به.

ثالثاً: من حيث توقيت التعزيز

- التعزيز الفوري: الذي يحدث عقب الاستجابة مباشرة.

- التعزيز المؤجل: الذي يحدث بعد مرور فترة زمنية على تقديم الاستجابة كأن يقول المعلم للطالب أذكر أنك أحسنت الإجابة....

رابعاً: من حيث الشكل

- التعزيز اللفظي: باستخدام عبارات وكلمات تعزيزية من نوع (أحسنت - صحيح - ممتاز...).

- التعزيز غير اللفظي: ويتمثل بعدة تعبيرات جسدية وإيماءات تدل على رضا المعلم مثل: الابتسامة، حركة الرأس، الاقتراب الجسدي.

- التعزيز المادي: تقديم هدايا مادية (أوسمة، ألعاب...).

- التعزيز المعنوي: منح مكافآت غير مادية مثل أخذ رأي الطالب في حل مشكلة، تنصيبه بمنصب معين في الصف.

خامساً: التعاقد المشروط:

وهو نوع من برامج التعزيز الهادفة، التي يمكن استخدامها بسهولة مع الطلاب وفي جميع الأعمار. ويتم هذا التعاقد عن طريق وضع اتفاق

مكتوب بين المعلم والطالب، يتضمن وصفاً محدداً للسلوك المرغوب، ويقابل هذا الوصف قائمتي نتائج تعزيزية إيجابية في حال النجاح، ونتائج سلبية من حرمان إلى غياب المعززات في حال الفشل. وأهم بنود هذا التعاقد:

- وصف السلوك وصفاً دقيقاً.

- تحديد ما سيجنيه الطالب من الاستجابة المرغوبة.

- تحديد معيار كمي أو نوعي للسلوك المرغوب.

- تحديد توقيت زمني للتعاقد.

قواعد منظمة لإجراء التعزيز:

يخضع التعزيز المقدم داخل الصف، إلى مجموعة من القواعد التي تضمن حسن تنفيذ وتضمن نتائج إيجابية مرضية. وهذه القواعد هي:

- 1 - يفضل تقديم التعزيز الفوري المباشر بعد حدوث الاستجابة.
- 2 - التدرج في تقديم المعززات تنازلياً، لأن استخدامها بكثرة يؤدي إلى فقدان أهميتها.

3 - تناسب كمية ونوع المعزز مع درجة تعقد السلوك طردياً.

4 - استخدام أنواع متعددة من التعزيز (لفظي، غير لفظي، مادي...).

5 - التجديد وذلك باستخدام معززات غير مألوفة قدر الإمكان.

6 - وضع نظام دوري مستمر لتقديم التعزيز.

7 - توافق أنواع المعززات مع ميول الطلاب.

8 - عدم تعزيز سلوكين متضاربين متفادين.

9 - اللجوء تدريجياً إلى استخدام المعزز الذاتي النابع من داخل الطالب.

6 مهارة تفاعل إيجابي مع الطالب:

إن عملية التدريس هي عملية تواصلية في المقام الأول، وهي عملية تفاعل دائم متبادل ومثمر بين المعلم والطلاب من جهة. وبين الطلاب

أنفسهم من جهة أخرى. ويحتل أمر التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه أمراً أساسياً في مهارات التدريس. إذ تؤكد الدراسات والأبحاث التربوية، ضرورة وجود علاقة إنسانية إيجابية بينهما لما تنطوي عليه هذه العلاقة من نتائج إيجابية تساهم في خلق جو الود والاحترام والتفاعل النشط بين المعلم والطلاب.

ويعرف التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه بأنه: "حدوث اقتناع وتجارب نفسي بين طرفي العملية التعليمية" المعلم والطلاب" يؤدي إلى زيادة استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول وتقوية التأثير به والانخراط بأنشطة التعلم"

وبناءً على ذلك فإن التفاعل الصفّي، يؤدي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث يتم من خلاله حسن انتقال الخبرات وتخطو عملية التعلم خطوات أسرع وأفضل.

- أشكال التفاعل الصفّي:

يتجلى التفاعل الصفّي من خلال سلوك المعلم مع الطلاب وسلوك الطلاب مع معلمهم من ناحية أخرى. حيث تؤكد الدراسات التربوية الحديثة ضرورة عدم الاتصال الصفّي باتجاه واحد.

أولاً - سلوك المعلم

الكلام المباشر: وما يتضمن من اتجاهات إيجابية تنطوي على قبول مشاعر الطلاب والإطراء واستحسان سلوكياتهم وتقبل أفكارهم وآرائهم وطرح الأسئلة الصفية.

الكلام غير المباشر: ويجري أثناء سعي المعلم إلى "إصدار التعليمات والتوجيهات والإرشادات.

ثانياً - سلوك الطالب:

- استجابات الطالب المباشرة: الأنماط الكلامية التي يصدرها الطلاب من إجابات لأسئلة المعلم أو طرح أسئلة على المعلم....
- استجابات غير مباشرة: الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آراء الطلاب وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.
- المشاركة التلقائية: الكلام التلقائي الصادر عن الطلاب، دون أن يأخذوا منه زمام المبادرة.

- صور التفاعل الإيجابي مع الطلاب:

يجري المعلم تفاعلاً إيجابياً مع الطلاب، عن طريق التزامه الأسس الآتية:

- 1 - استخدام روح البشاشة والودية مع الطلاب.
- 2 - تناسب العقاب مع نوع الخطأ.
- 3 - التركيز على الثواب أكثر من العقاب.
- 4 - تقبل الطلاب وحث الثقة في نفوسهم.
- 5 - إشاعة جو من الاحترام والديمقراطية في الصف.
- 6 - تقبل آراء الطلاب وأفكارهم.

7 مهلة منقطة:

تعد المناقشة وسيلة الاتصال الفكري بين المعلم وطلابه، وفيه يكون الطالب محور العملية التعليمية، له دور فاعل مشارك في تنفيذ الدرس ومعطيته، وتعتمد المناقشة على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة، حيث يوجه المعلم نشاطهم الصفي بغية فهم القضية الجديدة، مستخدماً الأسئلة الصفية وإجابات الطلاب لتحقيق أهداف الدرس بغية إثارة معارفهم السابقة وبناء المعرفة الجديدة.

وتعرف مهارة المناقشة بأنها: قدرة المعلم على القيام بقيادة حوار شفوي هادف مع الطلاب خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات ومعلومات جديدة بناءً على معرفة الطلاب السابقة، وتوفير النشاط الفعال من قبل المعلم والطلاب ويحقق استخدام المناقشة والحوار في الدرس جملة مزايا وفوائد هي:

- تزيد من إيجابية الطلاب ومشاركتهم الفعالة في الحصول على المعرفة
 - تنمي لدى الطلاب ومهارات اجتماعية عديدة.
 - تنمي إحساسهم بقدراتهم ومشاركتهم في الحياة الاجتماعية.
 - تحث الطلاب على التفكير واستغلال قدراتهم في التحليل والتركيب.
 - تساعد على امتلاك الطلاب قدرات التفكير المنطقي الانتقادي.
 - إتاحة جو من الديمقراطية يسمح فيه بتبادل وجهات النظر.
 - تنمي قدرات الطلاب على إبداء الرأي.
 - الخصائص التي يجب على المعلم امتلاكها لإجراء المناقشة:
- حتى يستطيع المعلم النجاح في إجراء المناقشة، فإنه عليه أن يتمتع بالخصائص الآتية:
- 1 - الانفتاح على الأفكار الجديدة المقترحة من قبل الطلاب وتقبلها بكل رحابة صدر.
 - 2 - القدرة على تبديل رأيه إذا ثبت عدم صحته.
 - 3 - تحييه عن عواطفه وآرائه المسبقة، وتمتعه بالموضوعية الفكرية.
 - 4 - تعدد مصادر معلوماته التي سيستخدمها في النقاش ودقتها.
- مهارات أساسيته للمناقشة:
- حتى يكون المعلم قادراً على قيادة النقاش، فإن عليه أن يتمتع بالمهارات الأساسية الآتية:

- 1 - أن يكون واثقاً من نفسه ومن أفكاره.
 - 2 - أن يظهر ارتياحه أثناء المناقشة، وعدم ارتبائه.
 - 3 - العفوية وعدم التكلف.
 - 4 - إبداء الحماس والجدية تجاه الموضوع المناقش.
 - 5 - تنويع المثيرات الحسية والإيمائية أثناء المناقشة.
 - 6 - أن يتمكن من مهارات طرح السؤال وصياغته.
 - 7 - يحسن التعامل مع أفكار الطلاب.
 - الخطوات الإجرائية لتنفيذ المناقشة:
- يتبع المعلم في تنفيذه للمناقشة الصفية، جملة من الخطوات الإجرائية هي:

- 1 - صياغة فكرة عامة للموضوع المطروح.
- 2 - تحديد الأهداف العامة والخاصة للموضوع.
- 3 - تحديد الموضوع وصياغته في مشكلة أساسية.
- 4 - التحضير لإجراء المناقشة (تنظيم البيئة الفيزيائية، قواعد ضبط الصف...).
- 5 - التمهيد والإثارة قبل إجراء المناقشة.
- 6 - مناقشة أفكار الموضوع المطروح بتسلسل.
- 7 - تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطلاب والمعلم.
- 8 - استخلاص النتائج والتعميمات التي تم التوصل إليها.

مهارة تحليل المحتوى

حظيت مهارة تحليل المحتوى خلال السنوات القليلة الماضية من هذا القرن باهتمام كبير من الباحثين والمختصين في المناهج وطرق التدريس في العالم، وذلك لأنها تعد الأداة التي يعتمد عليها معلمو المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما تشمل عليه من أفكار ومعلومات، وما تعالجه من مشكلات وقضايا مهمة، ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها... أي أنها عملية تحليل وتركيب في آن واحد.

1- تعريف المحتوى الدراسي:

لقد تعددت تعريفات التربويين للمحتوى، نذكر بعضها، وهي:

- المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تعلم.
- مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمهارات والاتجاهات والقيم، لتحقيق أهداف المنهج.
- الحقائق والملاحظات والبيانات والمدرجات والمشاعر والأحاسيس والتعميمات والحلول، التي يتم استخدامها أو استنتاجها، مما فهمه عقل الإنسان وبناء، وتنظيمه وترتيبه لنتائج الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات.
- مما سبق يمكن أن نستخلص تعريفاً للمحتوى بأنه: مجموع المعارف والخبرات التعليمية، بمجالات نتائجها المتعددة المتضمنة في كل ما يشاهد ويقرأ أو يسمع، وفق ضوابط محددة.
- هذا التعريف بالنسبة للمحتوى بشكل عام، إذ إنه يشمل المحتوى الدراسي والكتب والمقالات والمحاضرات والخطب إلى غير ذلك من المحتويات، أما المحتوى الدراسي فهو يختص بما يجري تدريسه وفق المنهاج وعلى ضوءه.
- مما سبق يمكن أن نعرف المحتوى الدراسي بأنه: كل ما يقدمه المنهاج للمتعلمين من معارف وخبرات تعليمية، بمجالات نتائجها المتعددة، سواء أكانت هذه

المعارف والخبرات التعليمية مشاهدة أم مقروءة أم مسموعة أم مُعاشة، وفق ضوابط محددة، من حيث الزمن والنوع والمقدار، وتحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة.

2- مكونات المحتوى الدراسي:

يتضمن محتوى أية مادة تعليمية (لغة عربية، تاريخ، جغرافية، رياضيات، علوم، لغة إنكليزية، لغة فرنسية، تربية دينية، ...الخ) على ثلاثة جوانب هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني، ويتضمن كل جانب من هذه الجوانب الرئيسية عدداً من الأمور الفرعية، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:

2-1- الجانب المعرفي:

يُقصد به المعارف المتضمنة في مادة الاتصال المسموعة أو المقروءة، والتي يسعى واضعو المحتوى الدراسي لنقلها إلى الفئة المستهدفة: وهم المتعلمون. يُعتبر الجانب المعرفي مطلباً سابقاً لكل ما عداه من الجوانب، فلن يحترم الإنسان القيم الدينية والاجتماعية حتى يتعرفها، ويتعرف مكانتها في بيئته وفي حياته، ولن يتقن مهارة ما حتى يتلقى المعرفة اللازمة لتكوين تلك المهارة المقصودة، ويتلقى تدريباً عملياً مناسباً، وهكذا...

ويتكون الجانب المعرفي من المكونات الآتية:

2-1-1- الحقائق:

وتعني ما تحتويه المادة الدراسية من أسماء، وتواريخ، وأرقام، وحوادث، ومصطلحات، ورموز. وتتوضح الحقائق في المستوى الأدنى من مستويات المادة، وبالتالي فإن تعلّمها من قبل التلاميذ يؤدي إلى إعداد محدود وضيق يقتصر على المادة ذاتها. إلا أن ذلك لا يقلل من أهميتها، فهي ضرورية جداً للمراحل اللاحقة من التعلّم.

مثال:

- الشمس تشرق من الشرق.
- علي بن أبي طالب رابع الخلفاء الراشدين.

- "كان" ترفع المبتدأ وتنصب الخبر.

2-1-2- المفاهيم:

تعددت الآراء حول تعريف المفهوم فقد يعرف المفهوم على أنه: اسم أو كلمة تدلُّ على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو المواقف التي تشترك معاً بخصائص عامة، في حين يرى آخرون بأن المفهوم هو "الصورة المجردة التي تشكّل الفهم أو التفكير، وتتضمن دلالات مشتركة لتصورات فردية لمظاهر عامة".

ويمازج آخرون بين النظرتين للمفهوم فيعرفونه على أنه: "ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات معينة، فهو مضمون مجرد للعناصر المشتركة بين عدّة مواقف".

مثال: النهر، المدرسة، الصديق، العدو، الخ.

ومن الممكن أن يتضمن المفهوم مفاهيم فرعية، مثل: مفهوم (الصلاة) يتضمن مفاهيم فرعية أخرى مثل: الطهارة، الوضوء، التيمم، تكبيرة الإحرام، التشهد، التسليم.

كذلك من الممكن أن يتكون المفهوم من كلمتين، مثل: شبكة المواصلات، دورة المياه، الخ.

2-1-3- التعميمات:

تُعرف بأنها: إدراك العلاقة بين الحقائق والمفاهيم، والوصول من خلالها إلى حكم عام أو قاعدة عامة تنطبق على مواقف أو أمثلة متعددة.

وتشمل التعميمات ما يأتي:

- المبادئ : وهى تلك العبارات التى توضح علاقة أو صورة متكررة فى أكثر من موقف مثل التغييرات الكيميائية تكون مصحوبة بتغييرات فى الطاقة .

- القانون : وهو صياغة كمية لظاهرة معينة أى يصف السلوك الظاهر، مثل قانون الانعكاس.

- النظرية : مجموعة من الفروض ثبت صحتها، وهى تفسير السلوك أو الظاهرة، النظرية النسبية.

مثال: انتشار حسن الخلق بين الناس يؤدي إلى حياة اجتماعية جيدة.

2-2- الجانب المهاري:

يشتمل الجانب المهاري على المهارات التي ينبغي أن ننميها لدى التلاميذ من خلال المادة التي نعلمها لهم، ويقصد بالمهارة أداء الشيء بسرعة، ودقة، وبأقل جهد وأقل تكلفة.

ومن أكثر المهارات التي يمكن أن ننميها لدى التلاميذ من خلال المواد الدراسية المختلفة: المهارات العقلية، والمهارات الحركية أو الأدائية.

2-2-1- المهارات العقلية:

هي تلك المهارات التي تتعلق بالجانب العقلي مثل: إصدار الأحكام، اتخاذ القرارات، التقويم، الاستنتاج، التفسير، التوضيح، المقارنة، الخ.

2-2-2- المهارات الحركية أو الأدائية:

هي المهارات التي يغلب عليها الجانب الحركي أو الأدائي مثل: رسم خريطة، تنفيذ نشاط تمثيلي، تمثيل دور، إجراء تجربة، الخ.

2-3- الجانب الوجداني:

يعرّف بأنه: الجانب الذي يتناول مشاعر المتعلم، بصورة عامة، نحو الناس والنظم والتشريعات والأشياء؛ من حيث القبول أو الرفض، الحب أو الكراهية، الإقبال أو الإعراض، الرضا أو السخط.

يتكوّن الجانب الوجداني من المكونات الآتية:

2-3-1- الميل:

يشير الميل إلى ما يفضلّه الشخص، كما يشير إلى الاستعداد النفسي نحو شيء معين، (يحب، يكره، يحب إلى درجة ما، يفضل جداً، الخ).
مثال: القراءة عن حسن الخلق، أو عمليات العلم، أو النظرية النسبية، أو الحفاظ على البيئة، الخ.

2-3-2- الاتجاهات:

الاتّجاه عبارة عن استعداد نفسي يوجه الفرد نحو موضوع معين لقبوله أو رفضه ودرجة هذا القبول أو الرفض. فالاتجاه يمكن أن يكون إيجابياً ويصل حتى مستوى القبول التام. ويمكن أن يكون سلبياً ويصل حتى مستوى الرفض التام.

2-3-3- القيم:

القيم هي مفاهيم اجتماعية مرتبطة بالجماعات أكثر منها بالأفراد، فالقيمة التزام إنساني أو عقيدة إنسانية، يختارها الفرد، أو يجد نفسه ملزماً أو ملتزماً بها ليحقق الانسجام مع ذاته كفرد في مجتمع ومع البيئة الكلية التي يعيش فيها. وتشكل القيم معايير نحكم بها على الأشياء، أو أنماط الحياة، أو الأفكار، أو أساليب التنظيم والإدارة، أو الأهداف.... الخ.

والقيم هي محصلة الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد إزاء فكرة، أو موقف معين، سواء بالقبول والموافقة أو بالرفض والمعارضة.

مثال: الصدق، الأمانة، الحرية، المساواة، الطاعة، التواضع، الخ.

3- تعريف تحليل المحتوى:

يُعدُّ أسلوب تحليل المحتوى، أسلوباً من الأساليب العلمية المستخدمة في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية عامة، والعلوم التربوية خاصة، هدفه دراسة محتوى مواد الاتصال، لتعرّف مكوناتها، مثل المفاهيم، والحقائق، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم وغيرها...، فيرصد وجود تلك العناصر، ومعدلات تكرارها، ومواطن التركيز عليها في إطار أسلوب منظم وموضوعي.

يتكون مصطلح "تحليل المحتوى من كلمتين هما: "التحليل" و"المحتوى".

يعرّف التحليل بأنه: "بيان وتفصيل وتجزئة للأشياء الكلية، بإرجاعها إلى عناصرها الأصلية والرئيسية من حيث هي ولوظائفها".

أمّا المحتوى فهو كما عرفناه سابقاً: "كل ما يقدمه المنهاج للمتعلمين من معارف وخبرات تعليمية، بمجالات نتائجها المتعددة، سواء أكانت هذه المعارف والخبرات التعليمية مشاهدة أم مقروءة أم مسموعة، وفق ضوابط محددة، من حيث الزمن والنوع والمقدار، وتحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة".

لقد تباينت آراء الباحثين حول طبيعة تحليل المحتوى وماهيته، فمنهم من عدّه أداة بحث كغيرها من الأدوات الأخرى المستخدمة في البحث العلمي، مثل بطاقة الملاحظة، والاستبانة، ونظر آخرون إليه على أنه منهج مستقل.

فقد عرّف تحليل المحتوى تعريفات متعددة نذكر منها:

- "أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للموضوع الظاهري".

- وعُرفَ أيضاً بأنه: "أسلوباً من الأساليب العلمية المستخدمة في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية وغيرها... والعلوم التربوية خاصة، هدفه دراسة محتوى مواد الاتصال لتعرّف محتوياتها مثل المهارات والمفاهيم والقيم، ورصد وجود تلك العناصر ومعدلات تكرارها، ومواطن التركيز عليها في إطار أسلوب منظم وموضوعي تكون ذاتية الباحث وتحيزه مغيبين عنه".

لم يقتصر الأمر على اعتبار أن تحليل المحتوى أسلوب يتبع مجموعة من الخطوات العلمية بغية الوصول إلى نتائج موضوعية من خلال مادة الاتصال المحللة، إنما تعدّى الأمر ذلك فقد عدّه بعضهم أداة بحث تستخدم من أجل الحصول على معلومات محددة تخدم البحث موضوع التحليل.

- وقد عرّف بأنه: "أداة منهجية للدراسة الكمية وأداة الاتصال وأداة لاختبار فروض معينة من مادة الاتصال وأداة التنبؤ".

- كما عُرّف على أنه: "أداة تُستخدم لتحديد وجود كلمات وقضايا وعبارات وحروف وجمل معينة ضمن النص أو مجموعة من النصوص، وتحديد مقدار ذلك الوجود بطريقة هادفة".

- وقد عرّفه آخرون بأنه: "أداة من أدوات البحث العلمي يستخدم في تحليل المواد ودراساتها، بقصد التوصل إلى بيانات كمية تفيد في تعرّف مضمون المواد المحللة من مفهومات وأفكار وقيم واتجاهات، وبما يمكن الباحث من تفسيرها والحكم عليها وفق أسس منهجية".

ونظراً لأهميته منهجاً وأداة بحث فقد تطور وشهد توسعاً في استخدامه، تمثل ذلك التطور في عدم اقتصره على الأساليب الكمية، وإنما امتد اعتماده على الأساليب الكيفية أيضاً، ولذا أصبح تحليل المحتوى يقوم على التحليل الكمي والكيفي معاً.

3-1- أهمية تحليل المحتوى:

ترجع أهمية تحليل المحتوى إلى أنه:

- يسهم بشكل رئيس في تحديد الأهداف التدريسية.
- يساعد في اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، إذ أن لكل نوع من أنواع المحتوى ما يناسبه من تلك الاستراتيجيات أو الوسائل المستخدمة في توضيحه.
- يسهم في اختيار أدوات التقويم، فلكل صنف من أصناف المحتوى ما يناسبه من تلك الأدوات.

3-2- أهداف تحليل المحتوى الدراسي:

تهدف عملية تحليل المحتوى إلى ما يأتي:

- التعرف إلى ما يتضمنه المحتوى؛ من أفكار وأحكام ومبادئ وقوانين وقيم واتجاهات وخبرات ومهارات إلى غير ذلك.
- استخلاص النتائج التعليمية العامة والخاصة التي يسعى واضعو المحتوى إلى تحقيقها.
- تزويد الأخصائيين التربويين والخبراء بتغذية راجعة عن مستوى الالتزام بالخطوط العريضة، والبرنامج المعرفي والخبرة التعليمية للمنهاج، سواء أكان ذلك من حيث: الحجم والنوع، أم من حيث الزمن وأدوات التقويم.
- بناء الاختبارات التحصيلية للمتعلمين، واختيار أدوات التقويم المناسبة.
- تسهيل عملية التدريس، فعندما يقوم المعلمون بتحليل المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسية من مفاهيم وأفكار ومعارف وقيم واتجاهات وأدوات تقويم، يمكنهم من وضع تصميم أفضل للمواقف التعليمية المتنوعة، وبالتالي يسهل عملية التدريس لتحقيق أهدافها.

3-3- خصائص تحليل المحتوى الدراسي:

يمكن إجمال هذه الخصائص بما يأتي:

- أ- الموضوعية: ويُقصد بها التزام المحلل بالحياد الكامل، واتباعه قواعد التحليل وإجراءاته، فيما يتعلق بطريقة التحليل المتبعة، أو إصدار النتائج.

ولكي تتحقق الموضوعية في التحليل يشترط توافر أمرين فيه هما:

- الصدق: وهو التحقق من أن معيار التحليل يقيس ما وُضع لقياسه، وأنها تحقق الغاية والهدف المبتغى منها.

- الثبات: وهو أن يعيد محللون آخرون عملية التحليل للمادة المقصود تحليلها باعتماد المعيار نفسه، ويتوصلوا إلى النتائج نفسها التي انتهت إليها المحلل الأصلي.

وثمة طريقة أخرى لقياس الثبات وهي أن يعيد المحلل عملية التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن، وكلما كان معامل الترابط بين نتائج التحليلين عالياً كانت النتائج ثابتة.

ب- التنظيم: ويعني عدم إغفال أية فكرة أو مادة من المواد وردت في الموضوع المحلل انطلاقاً من المعيار الموضوع مسبقاً، والذي يجري التحليل على أساسه. بالإضافة إلى التقيد بخطوات تحليل المحتوى، وتطبيقها بتسلسل منظم، حتى تتحقق نتائج ذات فعالية عالية.

ج- الشمولية:

أي أنه لا يقتصر استخدام أسلوب تحليل المحتوى على مجال معين أو في مجالات علم معين، كما أنه لا يتقيد بصورة معينة للمادة العلمية التي يتناولها التحليل. أي أن تحليل المحتوى يدخل في مختلف المجالات، فمثلاً مجال الإعلام مجال قديم لتحليل المحتوى، إضافة إلى دخوله مجالات العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية، علماً أن خصوصيته تكمن بدخوله مجال التربية والمناهج التربوية، وكذلك الكتب المدرسية.

د- العلمية:

يقوم تحليل المحتوى على استنتاج المضامين الموجودة في مادة اتصال معينة، ثم يقوم الباحث بتفسير تلك النتائج وربطها بأهداف البحث وفرضياته وأسئلته، كل ذلك يدل على تفكير علمي.

"إن كل تفكير منظم يستقرئ الحقائق ويحصيها، ويربطها، ويفسرهما، ويضع لتفسيرها الفروض، ويحقق تلك الفروض حتى يصل إلى مرتبة النظريات يعدُّ تفكيراً علمياً".

3-4- أنواع تحليل المحتوى الدراسي

يتنوع تحليل المحتوى الدراسي تبعاً لتنوع مجالاته، حيث يتناول ما يأتي:

المجال الأول: التحليل تبعاً لأنواع المحتوى

تتفاوت توجهات محلي المحتوى في تحليلهم له في هذا المجال، فالمحتوى الشرعي النصي مثلاً، يبحث المحلل في صحة الأحكام والاستدلالات والحكم والعبر المستفادة منه، ولا يتناول صدقه، في حين ينظر المحلل للمحتوى البشري في صدق المعرفة والخبرة التعليمية، إلى جانب استخداماته ومنافعه للمتعلمين، وفي مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين بتعدد المحتويات، وتنوع النشاط، وأدوات التقويم.

المجال الثاني: تحليل المحتوى تبعاً لطرائق تصميم المحتوى

يتوجه التحليل في هذا المجال نحو الطريقة التي تم بها بناء المحتوى الدراسي من حيث: طبيعة التسلسل إن كان تقدمياً يتدرج في صعوبته بحيث يبدأ من السهل إلى الصعب، أو من المعلوم إلى المجهول، أم رجعياً بحيث يذكر القاعدة العامة ثم يأخذ في تفصيلها وصولاً إلى الأمثلة، أم هرمياً الذي ينظم فيه المحتوى بصورة متدرجة من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، فيكون الربط بين ما لدى المتعلمين من معارف وخبرات تعليمية سابقة بالمعارف والخبرات التعليمية الجديدة، أم توسعياً أي التسلسل القائم على التحليل الإجرائي للمحتوى بحيث يتم تحديد الإجراءات اللازمة، للتعلم قبل البدء بعملية التدريس.

وهنا يسعى تحليل المحتوى إلى توفير إجابة واضحة عن نوع التسلسل، ومناسبته للمادة التعليمية والمتعلمين، والأمثلة المقدمة لتوضيح الأفكار والمعاني.

المجال الثالث: تحليل المحتوى الدراسي تبعاً لطبيعته علاقته:

يَتَجَه التحليل في هذا المجال إلى النظر في طبيعة العلاقات المتداخلة في المحتوى، سواء أكانت تنازلية أم متساوية أم مشتركة أم صفرية، ومناسبة هذه العلاقات مع ماهية المحتوى والموضوعات الدراسية، إلى حسن الربط فيما بينا. فمن غير المناسب مثلاً أن يكون الحديث عن الطلاق وأنواعه، قبل تناول الزواج وأركانه وشروطه وأنواعه.

ومن غير المناسب أيضاً البدء بالمفردات والتراكيب: بياناً وتوضيحاً، بعيداً عن السياق لما في ذلك من ضياع للمعنى، فمن الصحيح وجود علاقة وثيقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، لكن التلازم بينهما غير دائم، واستخدامات المفردة الواحدة في أكثر من موضع يغيّر المعنى.

كما يمكن أن يتجه التحليل نحو العلاقة التبادلية بين المحتوى الدراسي وبين غيره فيما إن كانت إيجابية أم سلبية، فيتناول التحليل ما يأتي:

أ- البنية الثقافية للمحتوى المتمثلة في علاقته بالمنهاج:

فينظر المحلل في طبيعة العلاقة بين النتائج التعليمية المختلفة، كما يبحث في علاقة المحتوى بغيره من المحتويات الدراسية المقررة، إن كانت إيجابية أم سلبية أم صفرية.

مثال: مقرر التلاوة والتجويد يسير في علاقة إيجابية مع مقرر اللغة العربية، وكلاهما يسعى إلى إتقان المتعلم نطق المفردات ومعرفة المعاني.

ب- البيئة الاجتماعية للمتعلمين:

من خلال ربط المعرفة بالحياة والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع. حيث ينظر المحلل في تلك الأعراف، وفي طبيعة العلاقة بينها وبين المحتوى الدراسي المقرر، إن كانت إيجابية أم سلبية وفق أسس ومعايير محددة.

ج- البيئة العلمية والبحثية المحيطة بالتعليم:

يتوجه تحليل المحتوى إلى تعرف مدى مناسبة المحتوى الدراسي وتفاعله مع المستجدات العلمية ونتائج البحوث والدراسات التجريبية والاجتماعية، من حيث: حُسْن اختيارها وتوظيفها، وإلى مدى متابعة المحتوى لهذه المستجدات وقدرته على استيعابها وفهمها وعرضها.

مثال: الزواج بالانترنت والتجارة الالكترونية، موضوعان مستجدان يمكن عرضهما ومناقشتهما في المحتوى الدراسي.

المجال الرابع: تحليل المحتوى الدراسي تبعاً لمكوناته:

يتوجه تحليل المحتوى في هذا المجال نحو نوع العناصر المتضمنة فيه: المفردات والمفاهيم والأفكار والمبادئ إلى غير ذلك، وحجمها، وأهميتها النسبية في المحتوى، ومواطن وجودها فيه، وحُسْن عرضها وبيانها وتوضيحها، ومدى الانسجام فيما بينها وبين العناصر الأخرى ذات العلاقة.

يمكن تمثيل مكونات الجانب المعرفي للمحتوى الدراسي الذي تتم عملية التحليل على ضوءه بالنموذج الآتي:

التعميمات			الحقائق	المفاهيم	الوحدة/المحور
نظريات	قوانين	مبادئ			

3-5- مستويات تحليل المحتوى الدراسي:

- مستوى تحليل المقرر الدراسي:

يهدف إلى تحديد الموضوعات الرئيسية التي يتضمنها المقرر "موضوعات المقرر" وينحصر هذا التحليل في استخراج عناوين وحدات الكتاب أي المقرر الدراسي .

- مستوى تحليل وحدة دراسية:

وهي موضوعات الوحدة أو عناوين الدروس .

- مستوى تحليل درس يومي:

وهي محتوى الدرس اليومي وتحليل الدرس إلى عناصره الأولية ويطلق على هذه العناصر لفظ مفردات الدرس وهذه المفردات تكون على شكل جمل مدعمة بالصور أو الرسوم التوضيحية.

3-6- وحدات التحليل وفئاته

- أياً كان الهدف من عملية التحليل، فإنه على الباحث قبل القيام بعملية التحليل اختيار وحدة أو وحدات للتحليل بما يتلاءم مع موضوع بحثه وطبيعة البيانات المطلوبة، وعلى مدى قدرتها على إيصاله إلى نتائج مرضية بأعلى درجة من المصادقية، ومن ثم القيام بتصنيف هذه الوحدات إلى فئات محددة يتخذها معياراً لتحليله.

ويرى الباحثون أن هناك خمس وحدات رئيسية في تحليل المحتوى، هي:

أ- وحدة الكلمة: وهي أصغر وحدات التحليل، وقد تعبر عن فكرة، أو موضوع، أو مفهوم معين.

ب- وحدة الموضوع أو الفكرة: وهي أكبر وحدات التحليل، وأكثرها فائدة في تحليل القيم والاتجاهات، وقد تكون جملة، أو عبارة تتضمن فكرة يدور حولها موضوع التحليل.

ج- وحدة الشخصية: وتستخدم في تحليل محتوى القصص والأفلام.

مثلاً: عند دراسة قصة النبي يوسف عليه السلام في القرآن الكريم، يمكن تحديد المشكلة الرئيسية في العلاقة بين الإخوة، وإبراز الجوانب القيمية والأخلاقية ليوسف-عليه السلام- فيتم اختيار الفئات والترميز على ضوءها.

د- وحدة المادة المتكاملة: ويُقصد بها الوحدة التي يقوم الباحث بتحليلها مثل (كتاب، فيلم، قصة، مسرحية،).

هـ- وحدة مقاييس المساحة أو الزمن: وتستخدم لمعرفة الحيز المكاني أو الزماني الذي تأخذه المادة المراد تحليلها.

أما فئات التحليل فتتمثل في نوعين رئيسيين، هما:

- فئة الموضوع (ماذا قيل) وما يتضمنه من أفكار ومفاهيم وقيم واتجاهات وحاجات.

- فئة الشكل (كيف قيل) أي الطرق والأساليب التي تم عرض المحتوى بها إلى جمهور القراء أو المستمعين المشاهدين.

3-7- إجراءات تحليل المحتوى الدراسي

هناك عدة خطوات لأسلوب تحليل المحتوى لا بد أن يلتزم بها من يقوم بعملية التحليل، تتمثل في:

- اختيار الدرس أو الوحدة المراد تحليلها.

- تحديد الهدف من التحليل.

- تحديد وحدات التحليل وفئاته، وتعريفها بدقة بما يتناسب مع أغراض التحليل وطبيعة المحتوى.

- القيام باختبارات الصدق والثبات على تحليل المحتوى.

- تفرغ نتائج تحليل محتوى الدرس باستخدام جداول مصممة بما يتلاءم وطبيعة المحتوى المراد تحليله.

- التحليل الإحصائي للنتائج واستخراج المؤشرات الخاصة بالتحليل، والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال والقياس.

مثال تطبيقي:

تحليل المحتوى بهدف بناء خرائط المفاهيم، والتي تعتمد أي -خرائط المفاهيم- على المفاهيم بشكل أساسي، وحرصاً على الوصول إلى نتائج تتصف بالدقة والموضوعية، فقد تم تحديد خطوات رئيسية لإتباعها في عملية التحليل بما يتناسب مع طبيعة الهدف من التحليل تمثلت بالآتي:

أ- اختيار الدرس أو الوحدة المراد تحليلها.

ب- تحديد الهدف من التحليل:

يهدف التحليل في هذا المثال إلى تحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي وكذلك تحديد كلمات الربط، وذلك كالاتي:

- تحديد المفاهيم الرئيسية.

- تحديد المفاهيم الفرعية.
- تحديد المفاهيم تحت الفرعية.
- تحديد كلمات الربط.

ج- تحديد وحدات التحليل وفئاته:

يعتمد تحديد وحدات التحليل وفئاته على الهدف من عملية التحليل، لذا وبناء على الهدف الذي تم تحديده هنا تم اعتماد المفهوم كفئة للتحليل، بحيث يُعتبر عنوان كل درس مفهوماً رئيسياً، تتفرع عنه مفاهيم فرعية، وأخرى تحت فرعية. وبما أن المفهوم له خصوصية من حيث أنه قد يرد بصيغة كلمة أو لفظة أو جملة، لذا تم اعتبارها وحدات للتحليل شريطة أن تشير إلى المستوى الذي يقع فيه المفهوم بما يتفق مع التعريف الإجرائي لكل مستوى من مستويات المفاهيم.

نموذج لتحليل المحتوى الدراسي

كلمات الربط		المفاهيم تحت الفرعية (المستوى الثالث وما فوق)	المفاهيم الفرعية (المستوى الثاني)	المفاهيم الرئيسية (المستوى الأول)	الوحدة/الدرس
أفعال	حروف				

مهارة تحليل المفاهيم

أولاً: تعريف المفهوم:

احتل المفهوم مكانة رفيعة في الأبحاث التربوية والنفسية، فُدِّمت من خلالها جملة من التعريفات حدّدت معالم المفهوم وصفاته المميزة، نذكر منها الآتي:

- يعرف ميرل وتنسون (Merrill&Tennyson,1977) المفهوم على أنّه: "مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الرموز، التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة المهمة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص".

- ويعرّفه ديسيسكو (Dececco) بأنه: "صنف من المثبرات التي يمكن أن يكون مجموعة من أشياء أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويُشار إليها باسم خاص".

- على حين يعرفه جود (good) بأنه: "تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو حادث أو شيء ما" فالمفهوم يحتاج إلى عمليات عقلية خاصة به مثل التعميم والتجريد، ومن دونهما لا يكون المفهوم مفهوماً".

- ويعرّفه إبراهيم وسعادة" بأنه: "كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة الحقائق أو الأفكار المتقاربة".

- ويرى "أبو حطب وصادق" أنّ المفهوم: "عبارة عن فئة من المثبرات بينها خصائص مشتركة، قد تكون هذه الخصائص لأشياء، أو أحداث، أو أشخاص، وجميع المفاهيم تشير إلى فئات من المثبرات".

- ويعرّف بأنه: "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تمّ تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة، والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين".

- ويذكر "كلوزماير" ورفاقه وصفاً للمفهوم يقوم على أساس وضع الموضوعات أو الأحداث في تصنيفات على أساس الخصائص المعيارية المحددة لها، ثم يُعطى ذلك التصنيف اسماً محدّداً، في ضوء تلك الخصائص.

يُلاحظ من التعريفات السابقة أنّها تتفق في النظر إلى المفهوم على أنّه اسم أو كلمة أو جملة قصيرة تدلّ على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو المواقف التي تشترك معاً بخصائص عامة، في حين يرى آخرون بأنّ المفهوم هو "الصورة المجردة التي تشكّل الفهم أو التفكير، وتتضمن دلالات مشتركة لتصورات فردية لمظاهر عامة".

ويمازج آخرون بين النظريتين للمفهوم فيعرّفونه على أنّه: "ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات معينة، فهو مضمون مجرد للعناصر المشتركة بين عدّة مواقف".

نجد من التعريفات السابقة ما يأتي:

- المفهوم تركيب ذهني يُبنى على تجريد الخصائص المشتركة لعدد من الأشياء أو الحوادث أو الشخصيات أو الأفكار وتصنيفها.

- يُشار إلى المفهوم بكلمة أو رمز للدلالة عليه.

- المفهوم ليس مجرد الكلمة أو الرمز، وإنما دلالة هذه الكلمة أو هذا الرمز في الذهن.

ثانياً: السمات المميزة للمفهوم:

يتضح المفهوم، من خلال معرفة سماته الآتية:

- لا يدل المفهوم على فرد أو شيء معين، إنما على الصنف العام الذي تنتمي إليه جموع هذه الأشياء، والصنف العام ليس شيئاً قائماً في عالم الواقع، وليس حالة خاصة في عالمنا، بل هو مجموعة من المثيرات التي تتجمع وفق خصائص مشتركة لتشكل مفهوماً ما، ويُطلق على هذه المثيرات اسم يعبر عن ذلك المفهوم.

- تعتمد المفاهيم على الخبرات السابقة، فالمفاهيم ليست في عزلة بعضها عن بعض، فالمفاهيم البسيطة تعتمد في تشكيلها على الحقائق، والمفاهيم الأكثر تعقيداً تعتمد في تشكيلها على مفاهيم أقل منها تعقيداً، ودون خبرة سابقة لها علاقة بالموقف الجديد لا يمكن أن يتم تعلم المفاهيم الجديدة.

- إنّ عملية تكوين المفاهيم، ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف إلى صف آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، وذلك نتيجة لنمو المعرفة نفسها، ولنضج الفرد بيولوجياً وعقلياً، وازدياد خبراته التعليمية.

- تتكون المفاهيم من:

١- اسم: مثل، جزيرة.

٢- صفات: يُقصد بها "الخصائص المميزة ذات العلاقة بالمفهوم والتي على أساسها يتم تمييز أمثلة المفهوم ووضعها في الصنف".

٣- قواعد: تشير إلى الطريقة التي تنظم صفات المفهوم بوساطتها.

مثال: مفهوم "الجزيرة"، من صفاته: قطعة من الأرض، قاعدته: قطعة من الأرض محاطة بالمياه.

- يتميز كل مفهوم بخاصة أو سمة مميزة أو معيارية (قياسية)، وتبعاً لهذه الخاصية تصنف الأمثلة ضمن المفهوم أو تخرج عنه.

مثال: يتميز مفهوم الطير بوجود الريش الذي يغطي جسمه -خاصة معيارية- وبذلك تعتبر الدجاجة والعصفور والإوزة أمثلة إيجابية على مفهوم الطير، ويعتبر تبعاً لذلك الخفاش بأنه مثال سلبي على مفهوم الطير.

-يختلف عدد قيم الخصائص من مفهوم إلى آخر، فعلى سبيل المثال عندما نقول إن لدينا ثمرة تفاح صفراء، يكون لمفهوم الثمرة خاصيتان هما نسيج الثمرة ولونها. وعندما نقول إن لدينا ثمرة تفاح صغيرة صفراء يكون لها ثلاث قيم هي النسيج واللون والحجم. ويستحسن عند تدريس المفاهيم التي تتميز بأن لها عدداً كبيراً من قيم الخصائص أن نختصر منها ونؤكد على الخاصية المعيارية.

ثالثاً: أهمية تعلم المفاهيم:

تمتلك المفاهيم أهمية كبيرة وخاصة من الناحية التعليمية، فيلخص برونر (Bruner) أهمية تعلم المفاهيم في النقاط الآتية:

- 1- إن فهم أساسيات العلم -المفاهيم الرئيسية- يجعل تعلم المادة الدراسية واستيعابها أكثر سهولة ويسراً.
- 2- إن فهم المفاهيم واستيعابها هو الأسلوب الأمثل لزيادة فاعلية التعلم، من خلال انتقال أثر تعلمها إلى المواقف التعليمية الجديدة.
- 3- إذا لم يتم تنظيم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفاهيمي، فإنها سوف تنسى بسرعة.
- 4- إن الاهتمام بأساسيات العلم وفهمها يجعل أمر تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم واللاحقة ممكناً.

أما جراح وجاسم فإنهما يلخصان أهمية تعلم المفاهيم كالاتي:

- 1- تسهم المفاهيم في عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي، على أن يكون المعيار الأساسي في هذا الاختيار هو مدى علاقة المفاهيم بعضها ببعض في تشكيل المفاهيم الكبرى وتعلمها واكتسابها.
- 2- تسهم المفاهيم في بناء مناهج مدرسية متتابعة ومتراطة للمراحل التعليمية المختلفة، وبهذا يتحقق معيار الاستمرارية والتتابع في تلك المناهج.
- 3- تعد المفاهيم وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي.
- 4- تسمح مرونة المفاهيم بإضافة حقائق جديدة، دون أن يختل التنظيم المعرفي للمتعلم.
- 5- تساعد المفاهيم كلاً من المعلم والمتعلم على فهم عميق لطبيعة العلم.
- 6- إن المفاهيم تساعد المتعلم على تذكر ما يتعلمه، وتقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم نتيجة النسيان.
- 7- تسهم المفاهيم في توضيح الفرق بين العلم والتكنولوجيا، باعتبار أن العلم هو أساس المعرفة، وأن التكنولوجيا هي تطبيقات لهذه المعرفة أو هذا العلم.

ويمكن القول أنّ المفاهيم هي الأساس في فهم العلم وتطوره، كذلك يتم من خلالها تحديد ما هو مهم من المعرفة بشكل منظم، وتعتبر أحد العناصر الرئيسة في تنظيم المناهج، بالإضافة إلى كونها أحد المكونات الأساسية لبنى المعرفة.

رابعاً: مهارة تحليل المفاهيم

تفيد طريقة تحليل المفاهيم في تعريف المعلم على نوع المفهوم، وصفاته، ومرتبته بين المفاهيم الأخرى، ونوع التعريف الذي يصفه، واختيار وإعداد الأمثلة الموجبة والسالبة على المفهوم. وتنتم هذه الإجراءات بخطوات عديدة وهي كالآتي:

1- تحديد نوع المفهوم:

يمكن تقسيم المفاهيم من حيث تعلمها إلى نوعين اثنين هما:

- المفاهيم المادية أو الحسية: ويتم تعلمها بالخبرة المباشرة عن طريق الحواس، ويعدّ هذا النوع من أبسط أنواع المفاهيم وأسهلها في العملية التعليمية.

مثال: التفاحة، المقعد، الكتاب، الزهرة، الطيور، الصخور.....

- المفاهيم المجردة: يتم تعلمها عن طريق التجريد العقلي، ويعدّ هذا النوع أصعب من المفاهيم الحسية، لما تتطلبه من تعلم مسبق مرتكز على الخبرات المباشرة يكون أساساً في تعلمها.

مثال: الديمقراطية، الحرية، الكذب، الصدق، الجذر التربيعي.....

ويمتاز هذا النوع بالميزات الآتية:

أ- التجريد: يُقصد به تلخيص العموميات أكثر فأكثر قبل إعادة تنظيمها شيئاً فشيئاً لوصف الأشياء المتشابهة لكي يصبح التجريد ثابتاً ضمن تسمية ثابتة.

ب- التعقيد: ليست المفاهيم المجردة على درجة واحدة من حيث التعقيد، فالمفاهيم متباينة، فإما أن يكون بعضها متساوياً من حيث التعقيد، وإما أن يكون بعضها أكثر أو أقل تعقيداً من غيرها. فالمفاهيم تنقسم إلى قسمين: أولهما بسيط، وثانيها معقد، ودرجة التعقيد تحسب نسبة لعدد المفاهيم التي تؤلف مفهوماً أكثر شمولية، فالمفهوم الذي يتضمن عدداً كبيراً من المفاهيم الأخرى والتي تكون أساساً في فهمه واستيعابه، تكون درجة تعقيده أكبر من الذي يتضمن عدداً أقل من المفاهيم.

- فتحديد نوع المفهوم يسهل على المعلم تحديد صفاته المميزة وصياغة تعريفه، واختيار أمثلته.

2- تحديد اسم المفهوم:

وهو عبارة عن كلمة جديدة ذات معنى خاص، وقد يتخذ اسم المفهوم عدة كلمات، أو جملة، كما قد يُعبّر عنه برمز معين. ويمكن توضيح ذلك بالأمثلة الآتية:

- اسم المفهوم كلمة: مثل، الشعر، البلاغة، الإعراب، الفعل، الحرب، الزراعة، الحجم، الكثافة، الانصهار، المربع، الكرة، العدد.....

- اسم المفهوم أكثر من كلمة أو جملة: النحو والصرف، بحور الشعر، الجملة الفعلية، الاسم المشتق، المعادلة الكيميائية، الانقسام غير المباشر في الخلية الحية، معادلة من الدرجة الأولى.....

- اسم المفهوم رمز: (?) الاستفهام، (!) التعجب، () الفتحة، () الضمة، () الكسرة، (+) الجمع، (-) الطرح، (م) المتوسط الحسابي، الجذر التربيعي.....

3- صياغة تعريف المفهوم المراد تعليمه للتلاميذ:

تُبنى تعريفات المفاهيم على أسس أربعة رئيسية وهي كالآتي:

أ- الصفات المشتركة لعناصر المفهوم:

مثلاً: مفهوم "الثدييات" أمكن تعريفه بواسطة جمع أهم الصفات المميزة له.

فالثدييات حيوانات فقارية، ذات دم حار، ترضع صغارها من أثدائها.

نلاحظ أنَّ هذا التعريف اشتمل على أهم الصفات المشتركة المميزة للحيوانات الثديية.

ومفهوم آخر مثل "الطيور" يمكن تعريفها بنفس الأسلوب على أنها: حيوانات فقارية، تتكاثر بالبيض، يغطي جسمها الريش، ولها زوجان من الأجنحة، ومنقار، وتعتني بصغارها حتى تستطيع الاعتماد على نفسها.

ب- وظائف المفهوم واستخداماته:

يجد هذا النوع من التعريفات قبولاً واضحاً لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، إذ إنهم يصنّفون الأشياء على أساس استخدامهم لها.

مثل: مفهوم "المجهر المركب" أمكن تعريفه على هذا الأساس بأنّه: جهاز يُستخدم في فحص الأجسام الدقيقة في المختبر.

ج- دلالة المفهوم ومترادفاته:

فمفهوم مثل "التلميذ المؤدّب" يمكن أن يعرف على أنّه: ذلك التلميذ الذي يراعي الآخرين ويتلطف معهم ويتودد إليهم، ولا يسلك مسلكاً سيئاً معهم.

ومثل هذا التعريف لا يجد اتفاقاً كبيراً على تمثيله للمفهوم وتحديد أمثلة معينة عليه، إلا أنَّ هذه المفاهيم كثيرة وتعد جزءاً من التراث الثقافي العام.

نذكر من هذه المفاهيم مثلاً: الثقافة، التقاليد، العقيدة، الحضارة، الفضيلة.....

د- مسلمات المفهوم أو نظرياته:

إن هذا النوع من التعريفات لا يحدد صفات المفهوم تحديداً مباشراً.

مثال: مفهوم "الخط المستقيم" يُعرف بأنّه أقصر مسافة بين نقطتين.

حيث إنّه لا يمكن رؤية الخط ولا النقطتين، ولكن يمكن تعريفهما نظرياً.

- بناءً على الأسس السابقة يستطيع المعلم اختيار الأسس المناسبة لصياغة تعريف المفهوم المطلوب تعليمه.

4- تحديد الصفات المميزة للمفهوم:

يُقصد بها "الخصائص المميزة ذات العلاقة بالمفهوم والتي على أساسها يتم تمييز أمثلة المفهوم ووضعها في الصنف".

أي عند تعليم مفهوم معين للتلاميذ لا بد للمعلم أن يقوم بتحديد الصفات المميزة للمفهوم والتي بواسطتها يتم تصنيف الأشياء أو المثيرات في صنف المفهوم.

- فقد تكون صفة واحدة كالاستدارة مثلاً عند مفهوم "الدائرة"

- أو قد تكون مجموعة عديدة من الصفات كمفهوم "الأسماك"

وبتحديد المعلم للصفات المميزة للمفهوم فإنه سيتمكن من التعرف على الطريقة التي تنتظم بها

هذه الصفات أو قاعدة المفهوم، وبالتالي يستطيع تحديد أمثلة المفهوم.

5- تحديد قاعدة المفهوم:

تختلف القواعد المعرفية للمفهوم باختلاف طبيعة المفهوم، وعلى أساس هذه القواعد أمكن تحديد أربعة أنواع من المفاهيم حسب القواعد التي ترتبط بها صفاتها المميزة وهي:

أ- مفاهيم الإثبات: وهي أسهل أنواع المفاهيم تعلماً نظراً لاشتغالها على صفة وحيدة مميزة، فوجود هذه الصفة في الشيء تجعله مثلاً على المفهوم، وعلى أساس هذه الصفة يتم التمييز بين الأمثلة الموجبة أو السالبة للمفهوم.

مثال: مفهوم "الدائرة" لها صفة واحدة ومميّزة عن غيره، وهي الاستدارة لذلك فتعتبر مفهوماً إثباتياً.

و"الصلب" يعتبر مفهوماً إثباتياً لأنه يشتمل على صفة واحدة ومميّزة له هي الصلابة.

ب- المفاهيم المتصلة: وهي المفاهيم التي تتوفر فيها مجموعة من الصفات تجتمع معاً في الشيء الذي نعتبره مثلاً للمفهوم.

مثال: مفهوم "الفلز" يجب أن تجتمع فيه العديد من الصفات حتى يعتبر هذا المثال فلزاً أو مثلاً على الفلزات، كالبريق، وقابليته للسحب إلى أسلاك، وقابليته للطرق، وتوصيله الجيد للحرارة والكهرباء....

ج- المفاهيم المنفصلة: وهي المفاهيم التي تشتمل على صفات لا يشترط توافرها معاً في الشيء ليصبح مثلاً على المفهوم، وإنما في حالة توفر أحدها أو بعض منها فقط في الشيء يجعله مثلاً على المفهوم.

مثال: مفهوم "الفعل" يمكن أن يشير إلى الزمن الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

ومفهوم "الفاكهة" يمكن أن تشير إلى ثمرة التفاح أو البرتقال، إذ نلاحظ أنهما يشتركان في بعض الصفات، ويختلفان في اللون والنسيج.

د- مفاهيم العلاقات: يتكون فيها المفهوم على أساس وجود علاقة محددة بين مكوناته، أي التي ترتبط خصائصها بعلاقات مكانية أو زمانية أو مرتبطة بمفاهيم أخرى. مثال: كذلك مفهوم "العصر" ترتبط خصائصه بعلاقات زمانية، ومفهوم "السرعة" ترتبط خصائصه بمفاهيم أخرى كالمسافة والزمن، فالسرعة تحدد العلاقة بين نقطتين أو أكثر بالنسبة لعامل الزمن المستغرق من قبل جسم متحرك بينهما.

6- تحديد موقع المفهوم من المفاهيم الأخرى:

يرى بير (Beyer) أن المفهوم لا ينشأ فجأة بصورة كاملة الواضح ولكنه ينمو ويتطور طوال الوقت، فكلما تعرف الفرد على المفهوم بأمثلة إضافية له، تكشف لديه خصائص جديدة عنه، وتعرف على العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى، ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد وتصبح أكثر وضوحاً ودقة وتهذيباً وأكثر عمومية، بحيث تسمح للخصائص أن تدخل ضمن إطار المفهوم المقصود.

ومن هنا نرى أن الذي يبدأ بالتشكيل لدى المتعلم من خلال الخبرات التي مر بها، هو أن الحروف تشكل كلمة، وهذه الكلمة هي مفهوم عام، والمفاهيم الأقل عمومية هي اسم وفعل وحرف، وتنمو هذه المفاهيم وتتطور وتزداد نمواً عندما يدرك المتعلم أن الاسم قد يكون مذكراً أو مؤنثاً، وأن المذكر قد يكون حقيقياً أو مجازياً، والحقيقي ما دل على إنسان أو حيوان وهكذا....، وهذه المفاهيم تأخذ صفة التدرج إلى أن تصل للمفهوم البسيط.

فالمفهوم البسيط هو القائم على فئة محددة من الحقائق، وهي أبسط وحدات المعرفة ويتنامى المعرفة المكونة لهذا المفهوم يتسع حجم ونطاق ما يمثله المفهوم. ليكون تنظيماً بين عدد من المفاهيم البسيطة، لتصبح مفاهيم كبرى وهي ذلك النظام الذي ينشأ من العلاقات الموجودة بين عدد كبير من المفاهيم يؤدي إلى كليات تحمل معاني أكثر مما تحملها المفاهيم البسيطة الصغرى المكونة له.

ويمكن تقسيم المفاهيم في موضوع ما إلى مجموعة من المستويات من حيث العمومية والشمول: فتقع المفاهيم المفتاحية التي تسمى بالأفكار الرابطة في المستوى الأول، تليها المفاهيم العامة، فالمفاهيم الأقل عموماً، ثم المفاهيم الخاصة أو الأكثر تحديداً.

7- اختيار الأمثلة الإيجابية والسلبية للمفهوم:

إن تقديم عدد كاف من الأمثلة عن المفهوم المراد تعلمه أمر مهم في تعلم المفاهيم، مما يساعد على تعرف الخصائص المشتركة والتمييز بين الصفات المرتبطة بالمفهوم وتلك التي لا علاقة لها به.

هناك نوعان من أمثلة المفهوم هما: الأمثلة الإيجابية، والأمثلة السلبية. ويقصد بالأمثلة الإيجابية: تلك الأمثلة التي تشتمل على عناصر ذات صلة مباشرة بالمفهوم. مثال: "الجمال" يُعتبر مثلاً إيجابياً على مفهوم الفقاريات، وكذلك "الغرائب" مثلاً يُعتبر مثلاً إيجابياً على الصخور النارية. أما الأمثلة السلبية: هي الأمثلة التي لا تشتمل على عناصر ذات صلة مباشرة للمفهوم.

مثال: "المتلث" يُعتبر مثلاً سلبياً على مفهوم الشكل الرباعي. وإن الأمثلة السلبية لمفهوم ما يمكن أن تكون نفسها أمثلة إيجابية لمفهوم آخر. مثال: "المتلث" يُعتبر مثلاً إيجابياً على مفهوم الشكل الثلاثي. يجب إعطاء التلاميذ أمثلة إيجابية وأخرى سلبية للمفهوم المراد تعلمه، لأن عملية التمييز للعناصر المشتركة بين نوعي الأمثلة تتطلب من التلاميذ عملاً عقلياً يؤدي إلى فهم أعمق للعلاقات بين هذه العناصر، وهذا يجعلها ذات معنى بالنسبة للتلاميذ فيسهل تعلمها.

8- تطبيق المفهوم على مواقف جديدة:

عند تحليل المعلم للمفهوم ينبغي له أن يضع في حسابه أن تعلم المفهوم واكتسابه يمكن أن يفيد طلابه في تطبيق هذا المفهوم على مواقف أخرى جديدة. مثال: التلميذ الذي اكتسب مفهوماً مثل "الثدييات" ينبغي له أن يكون قادراً على أن يتعامل مع جميع الثدييات الأخرى، ولا يجد صعوبة في ذلك. والتلميذ الذي اكتسب مفهوماً معيناً ينبغي له أيضاً أن يكون قادراً على معرفة موقع هذا المفهوم من المفاهيم الأخرى والتي تنتمي له أو لها علاقة معه. مثال: - إذا اكتسب التلميذ مفهوماً مثل "الأسماك" فلا بد أن يكون قادراً على معرفة تصنيف الأسماك من حيث: إنها حيوانات أم نباتات، حيوانات فقارية أم لا فقارية، حيوانات ذات دم حار أم ذات دم بارد.

- التلميذ الذي اكتسب مفهوماً مثل "الضغط الجوي" ينبغي له أن يستطيع التوصل إلى مبدأ: "الضغط الجوي يقل كلما ارتفعنا للأعلى"، كما يستطيع استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات ذات العلاقة.

وبعد استعراض خطوات تحليل المفهوم السابقة يمكن أن نعتمد النموذج الآتي لتحليل المفهوم وهو:

نموذج تحليل المفهوم

- مجال الموضوع:
- اسم المفهوم:
- الصفات المميزة للمفهوم:
- قاعدة المفهوم:
- الأمثلة الإيجابية للمفهوم:
- الأمثلة السلبية للمفهوم:
- علاقة المفهوم مع مفهوم آخر:

خامساً: العوامل المؤثرة في تعليم وتعلم المفاهيم:

إن عملية تعلم المفاهيم هي عملية عقلية يقوم بها الفرد، وتتأثر هذه العملية بالعوامل المميزة لكل فرد من الأفراد الآخرين، ولهذه العوامل أهميتها في ربط عملية تعلم المفاهيم بكيفية توجيه التدريس من أجل تكوينها ومن هذه العوامل:

- عدد الأمثلة:

إن تقديم عدد كاف من الأمثلة عن المفهوم المراد تعلمه أمر مهم في تعلم المفاهيم، مما يساعد على تعرف الخصائص المشتركة والتمييز بين الصفات المرتبطة بالمفهوم وتلك التي لا علاقة لها به.

- الأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية:

يجب إعطاء التلاميذ أمثلة إيجابية وأخرى سلبية للمفهوم المراد تعلمه، لأن عملية التمييز للعناصر المشتركة بين نوعي الأمثلة تتطلب من التلميذ عملاً عقلياً يؤدي إلى فهم أعمق للعلاقات بين هذه العناصر، وهذا يجعلها ذات معنى بالنسبة للتلميذ فيسهل تعلمها.

- الخبرات السابقة للمتعلم:

يتأثر تعلم المفهوم بمعلومات التلميذ وخبراته السابقة، مما يساعده على رؤية العلاقات بين عناصر الموقف الجديد ويقوم ببناء المفاهيم استناداً إلى تتابع الخبرات، فلكي يزداد المفهوم عمقاً واتساعاً يلزم دائماً أن تكون هناك حقائق جديدة ترتبط بهذا المفهوم، تبنى على أساس الحقائق السابقة لها... وبالتالي يصبح لعناصر الموقف الجديد معنى بالنسبة للمتعلم، وتصبح الخبرات السابقة وظيفية في تعميق فهمه وتيسير تعلمه للموقف الجديد.

- الفروق الفردية بين المتعلمين:

وهذا يعني أنه من ناحية علينا تعرف الفروق الفردية ومداها، ومن ناحية ثانية علينا أن نقدم للتلاميذ خبرات متعددة المستويات حتى يبدأ كل متعلم بالنقطة التي يجدها مناسبة لاستمرار نمو مفاهيمه.

- الخبرات المباشرة والبديلة:

إن تكوين المفاهيم - وخاصة في المراحل الأولى من النمو - يرتبط إلى حد كبير بالخبرات المباشرة التي يمر بها المتعلم ولا يعني ذلك أنه لا يتكون لديه مفاهيم من خلال الخبرات غير المباشرة (البديلة) التي تعد عاملاً مهماً في تكوين خبرات الطفل في كل مراحل حياته (الاستماع لما يقوله الآخرون، قراءة مجلات وكتب، مشاهدة برامج تلفزيونية.... الخ).

- القراءة العلمية:

تعد القراءة الواعية من العوامل التي لها تأثير إيجابي في تعلم المفاهيم، ولكي يكون التعلم اللفظي ذا معنى في تعلم المفاهيم، يجب أن يكون المتعلم متمكناً من مهارات اللغة الخاصة بفروع العلوم المختلفة، وأن يكون لديه أساس معقول من المعلومات ذات العلاقة بالموضوع التي تجعله أكثر قدرة على متابعة تنمية مفاهيمه عن طريق القراءة.

إن تحقيق هذا الأمر يتطلب أمرين:

- أن تدعم المناهج مجموعة كبيرة من القراءات بقصد المساعدة في تكوين المفاهيم المطلوبة.

- تعويد التلاميذ على الإطلاع الخارجي لإكسابهم العادات والاتجاهات المصاحبة للقراءة الواعية.

- نوع المفهوم:

هناك علاقة بين نوع المفهوم، وبين درجة صعوبة تعلمه، ولهذه العلاقة تأثير على دور المعلم في مساعدته لتلاميذه على تعلم المفاهيم.

تقسم المفاهيم -كما ذكرنا سابقاً- نوعين:

١- المفاهيم المادية أو الحسية: ويتم تعلمها عن طريق الحواس، ويعدّ هذا النوع من أبسط أنواع المفاهيم وأسهلها في العملية التعليمية.

مثال: التفاحة، المقعد، الكتاب، الزهرة، الطيور، الصخور.....

٢- المفاهيم المجردة: يتم تعلمها عن طريق الخبرة غير المباشرة، ويعدّ هذا النوع أصعب من المفاهيم الحسية، لما تتطلبه من تعلم مسبق يكون أساساً في تعلمها.

مثال: الديمقراطية، الحرية، الكذب، الصدق، الجذر التربيعي..

- فتحديد نوع المفهوم يسهل على المعلم تحديد صفاته المميزة وصياغة تعريفه، واختيار أمثلته.

خرائط المفاهيم

تمهيد:

أضافت الثورة العلمية إلى الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة العلمية في مجالات كثيرة، وتزايدت هذه الحصيلة كماً وكيفاً يوماً بعد يوم، لذا اتجهت الدراسات الحديثة إلى البحث عن أساليب جديدة للتعليم والتعلم مؤكدة على ضرورة تحويل مسار عملية التعلم من الحفظ والاستظهار إلى التعلم ذي المعنى.

وبعد أوزوبل أول من صاغ نظرية متكاملة في التعلم تركز على التعلم ذي المعنى فأكد على التفاعل بين المعرفة الجديدة وما سبق أن تعلمه الفرد من قبل، ولحدوث ذلك التعلم لا بد أن ترتبط المعلومات الجديدة بما يماثلها من مفاهيم ومعلومات مختزنة في البنية المعرفية للفرد.

وعلى ذلك فالبنية المعرفية للمتعلم من وجهة نظر أوزوبل Ausubel عبارة عن إطار يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والتعميمات والنظريات ذات تنظيم هرمي تحتل فيه المفاهيم والأفكار العامة المجردة قمة هذا التنظيم وتندرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً إلى أن تحتل المعلومات البسيطة قاعدة هذا التنظيم.

ويؤكد أوزوبل على أن عمليات التعلم ذي المعنى تتمتع بأفضلية لأنها تعطي نواتج أكثر ثباتاً ويعود سبب حالة الثبات هذه إلى:

- إنها عملية تختزل حجم المعلومات المطلوب تذكره لأداء مهمة تعليمية، وبالتالي يقل العبء على الذاكرة، فالمتعلم بحاجة لتذكر العلاقة الجوهرية بدلاً من تذكر محتوى كامل وسلسلة من المعلومات اللفظية العشوائية.

- إنَّ التعلم ذي المعنى يلتحم ويرتبط بالمادة المتعلمة التي تم إرساؤها مسبقاً بعلاقات شاملة ووثيقة في بنية المتعلم المعرفية.

ويفترض بياجيه Piaget أن كل مفهوم جديد يتعلمه المتعلم يتأثر بالمفاهيم الأخرى السابقة لدى المتعلم، والمتعلم يجب أن يربط ذهنياً المفهوم الذي فهمه ونماه حديثاً مع المفاهيم الأخرى في شبكة علاقات.

إنَّ عملية إدخال تغييرات مستمرة ومتزايدة، والتنظيم وإعادة التنظيم للتركيب المعرفية لدى المتعلم تولد تراكيب جديدة بعد فترة تؤدي إلى النمو العقلي للفرد.

من هنا يتضح اتفاق كثير من أعلام التربية على ضرورة الربط بين الجديد والسابق من التعلم وأهمية التصنيف والترميز للحقائق، ومن ثم إدراجها في البنية المعرفية، وأثر ذلك على التعلم ذي المعنى والنمو المعرفي السليم.

وقد طوّر نوافك فكرة التمثيل الهرمي للمفاهيم التي قدمها أوزوبل إلى ما أسماه بالخرائط المعرفية أو خرائط المفاهيم.

أولاً: تعريف خرائط المفاهيم:

تعددت الآراء حول تعريف خرائط المفاهيم، لذا سنقوم بعرض أهمها وأكثرها شمولية: عرّفها نوافك على أنّها شكل توضيحي للعلاقات الهرمية بين المفاهيم ومن خلالها تكتسب المفاهيم معنى جديداً نتيجة لهذا الارتباط.

وعرّفها آخرون بأنّها رسوم تخطيطية هرمية ثنائية الأبعاد توضح الارتباطات بين المفاهيم الخاصة، والبعض الآخر عرّفها على أنّها استراتيجية ضرورية للتخطيط والتدريس، وتستخدم كأداة للتغير المفاهيمي للطلاب، وتساعدهم على التعلم ذي المعنى وتنظيم المعلومات قبل تعلمها، وأنها استراتيجية للتدريس تساعد على تمثيل وتوضيح البناء المعرفي في شكل تخطيطي مرتّب ومنظم.

وقد عرّفت في معجم المصطلحات التربوية كما يلي: هي مخطّط مفاهيمي يمثّل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمياً بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل في أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرّج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المرتبطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها.

يمكن القول استناداً إلى التعريفات السابقة أن خرائط المفاهيم ينظر إليها كالاتي:

- كشكل تخطيط هرمي يبيّن الارتباط الهرمي بين المفاهيم في البنية المعرفية.
- كاستراتيجية للتدريس.

- كخطوات لمساعدة المتعلم على إدراك المفاهيم.

ثانياً: أهمية خرائط المفاهيم:

تبرز أهمية خرائط المفاهيم لكل من المتعلم والمعلم كما يأتي:

- أهميتها بالنسبة للمتعلم:

1- البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

2- توفير جو من التعلم التعاوني.

3- إعطاء الأمثلة المناسبة للمفهوم.

4- إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه.

5- اكتساب بعض عمليات العلم.

6- زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم.

7- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية.

• أهميتها بالنسبة للمعلم:

1- اختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة في التعلم.

2- توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة لدى المتعلمين.

3- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.

نلاحظ ممّا سبق: أنّ لخرائط المفاهيم أهميّة كبيرة، إذ أنّها تسهم في ارتقاء التعلم والتعليم، كما أنّ استخدامها في التدريس يؤدي إلى التعرّف على البنية المعرفية للمتعلم، وتحديد الأطر الرئيسية لعملية التعلم.

ثالثاً: استخدامات خرائط المفاهيم

نظراً لمرونة خرائط المفاهيم فإنه يمكن أن تستخدم لتحقيق أهداف تعليمية عديدة، نذكر منها ما يلي:

1- أداة منهجية:

يمكن استخدام خرائط المفاهيم عند التخطيط لتطوير المناهج، وتستخدم إطاراً عاماً تبني حوله المفاهيم أو الموضوعات التي سوف تندرج في هذا المنهج. فقد يتم تضمين المفاهيم في المنهج مما يسهم بدرجة كبيرة في ظهور محتواه بطريقة منظمة، كذلك يمكن استخدامها عند التخطيط على مستوى وحدة دراسية.

2- أداة تدريسية:

يمكن استخدام خرائط المفاهيم أثناء التدريس، حيث يتم من خلالها الربط بين المفاهيم الفرعية بروابط وعلاقات معينة مما يؤدي إلى التعلم ذي المعنى، وتكوين بنية معرفية صحيحة لدى المتعلم، كذلك يمكن استخدامها كطريقة ناجحة أثناء القيام بمراجعة الدروس السابقة أو تلخيصها.

3- أداة تقويمية:

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم عملية تعلم التلاميذ لمفاهيم مختلفة وارتباطها بعضها ببعض، فهي تمكن المتعلم من تعميق فهمه وإدراكه لموضوع معين، وذلك عن طريق بناء أو إكمال خرائط مفاهيم غير مكتملة.

4- أداة لفهم طبيعة العلم:

تستخدم خريطة المفاهيم كأداة لتكثيف المعلومات العلمية، للتعرف على الفهم الخطأ، وإدراك طرائق التعليم المختلفة.

5- منظم متقدم:

تستخدم خريطة المفاهيم كمنظم متقدم بحيث يتم تعريف المتعلمين على الفكرة العامة والمهمة، وتوضيح علاقات الترابط والتماسك القائمة بين مفردات محتوى الدروس قبل الشروع في أول كل درس.

6- أداة تحليل الكتب المدرسية:

تعدّ خريطة المفاهيم طريقة جيدة لمقارنة البنية التنظيمية والتوضيحية لموضوعات معينة في الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى الكشف عن نواحي القصور في الكتب والتي قد تتمثل في:

- وجود تصورات غير صحيحة للمفاهيم.

- وجود مصطلحات أو مفاهيم مضللة.

- نقص التوضيحات الكافية للعلاقات المتبادلة بين المفاهيم.

رابعاً: مكونات خرائط المفاهيم الأساسية:

تتألف خريطة المفاهيم من المكونات التالية:

1- المفهوم: هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، تُصنّف إلى مستويات حسب درجة عموميّتها إلى:

- المفهوم الرئيسي: هو ربط بين العناصر المشتركة الجزئية في الأشياء أو المواقف المتشابهة، وهو شامل، مثال (المركبات العضوية).

- المفاهيم الفرعية: هي مجموعة من المفاهيم تكون بمجموعها ذلك المفهوم الرئيسي، مثال (السكريات، الدسم، البروتينات، الحموض النووية) هذه المفاهيم بمجموعها تُشكّل مفهوم (المركبات العضوية)، وتتفرع المفاهيم الفرعية إلى مفاهيم خاصة.

- المفهوم الخاص: هو أصغر عبارة لا يمكن أن تتفرع إلى مفهومين فرعيين، مثال (الهيدروجين).

وتوضع المفاهيم داخل أشكال هندسية بيضوية أو دائرية أو صناديق مربعة أو مستطيلات...

2- كلمات ربط: هي عبارة عن جمل أو كلمات أو حروف تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر، مثل (ينقسم إلى، تُصنّف إلى، يتكوّن من،.....)

3- وصلات عرضية: هي عبارة عن خط عرضي يصل بين مفهومين أو أكثر في درجة واحدة من العمومية في التسلسل الهرمي.

4- أمثلة: هي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبّر عن أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون توضيحاً لها، وفي خريطة المفاهيم لا تُحاط الأمثلة بشكل هندسي.

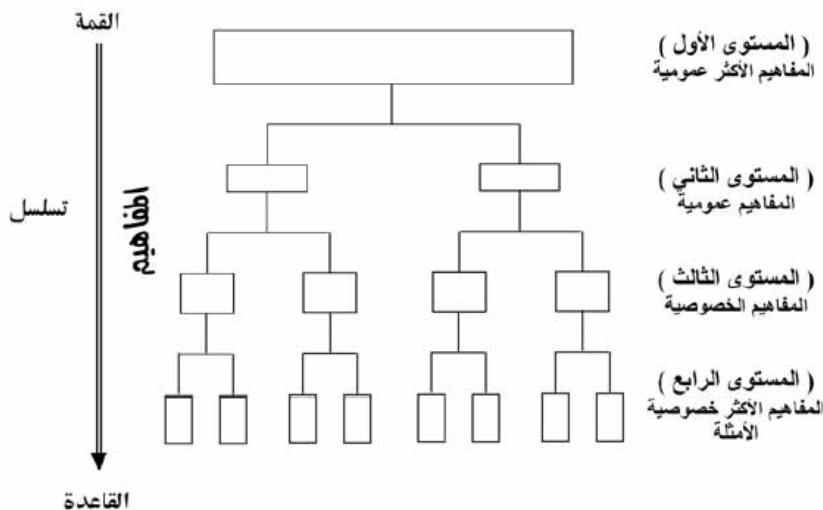
خامساً: أشكال خرائط المفاهيم .

تتعدد أشكال خرائط المفاهيم وتتنوع صورها، فهناك شكلان لخرائط المفاهيم:

- خريطة مفاهيم أحادية البعد: تتكون من مفهومين يرتبطان بروابط منطقية، في ترتيب يكون خطأ رأسياً.

- خريطة مفاهيم ثنائية البعد: تتكون من مفاهيم كثيرة، وتكون في شكل متفرع شجري توضع فيه المفاهيم المصنفة تحت المفهوم العام بشكل متسلسل واضح العلاقة.

رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم



وفي هذا الشكل تظهر المفاهيم الأكثر شمولاً عند قمة الخريطة، ثم تتدرج المفاهيم تنازلياً حتى قاعدة الخريطة حيث تظهر المفاهيم الأكثر خصوصية، وقد تظهر الأمثلة عند قاعدة الخريطة، وتدل الخطوط التي تصل بين المفاهيم على العلاقات التي تربط هذه المفاهيم ببعضها. وبذلك تتناسب الخريطة من المفهوم العام (الرئيس) الذي يوجد على قمة الهرم إلى أسفل، حيث توجد مستويات من المفاهيم الفرعية، ويزداد كل مستوى من مستويات المفاهيم تخصصاً وهو يتقدم للأسفل، وكل الخطوط الرابطة بين المفاهيم يكون مكتوباً عليها الكلمات الرابطة، وبذلك يمكن قراءة كل فرع من فروع الخريطة من قمته حتى آخره في نهاية الخريطة، وغالباً في نهاية كل فرع من فروع الخريطة توجد أمثلة للمفهوم الطرفي الذي يسبقها مباشرة، وهذه الأمثلة تدعم الخريطة.

سادساً: بناء خرائط المفاهيم.

إنَّ عملية بناء خرائط المفاهيم ليست بالأمر السهل كما يبدو للبعض، لكنها نشاط إبداعي يتسم بالصعوبة، وعمق التفكير، ووضوح المعاني، وتكامل التفاصيل والتفكير بعدة اتجاهات، وعلى المستويات كافة.

وتعتمد عملية بناء خرائط المفاهيم على ثلاثة معايير تمثل الخصائص التي تميزها، وهي:

١- **البنية الهرمية:** حيث يتم تعريف المفاهيم الرئيسية وترتيبها من المفاهيم العامة للأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة رابطة، وتستخدم رؤوس الأسهم في نهاية الخطوط الرابطة للإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المفاهيم والتي تساعد على تطوير الارتباطات بين المفاهيم المرتبطة بشكل دقيق.

٢- **التمايز التفاضلي:** وهي عملية التعلم التي يستطيع بها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم أكثر عنها، والتي تظهر في الخريطة من خلال التسلسل الهرمي للقضايا بحيث يتم الانتقال من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة إلى الخصائص والتفاصيل المحددة.

٣- **التوفيق التكاملي:** ويتضمن قيام المتعلم بالربط بين مفهومين أو أكثر وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديداً يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما، فينظر المتعلم إلى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء كانت عمومية أو أقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في نفس المستوى من التصنيف الهرمي والتي تقود بدورها إلى فهم وإدراك أكثر قوة.

ويمكن بناء خرائط المفاهيم بثلاث طرق، وهي:

- الطريقة الأولى: وفيها يُمدّ المتعلمون بقائمة من المفاهيم بينها وبين بعضها علاقة، ويُطلب منهم وضع المفهوم الأكثر عمومية وشمولية على قمة الخريطة، ثم توضع المفاهيم الأقل عمومية وشمولية في المستويات الأدنى في تتابع هرمي، وعمل الروابط والوصلات بين المفاهيم وبعضها، ويجب أن يقرر المتعلمون بأنفسهم أحسن ترتيب للمفاهيم وأفضل كلمات ربط.
- الطريقة الثانية: وفيها يحدد المتعلمون المفاهيم المتضمنة في المحتوى، وبعد ذلك تُستخدم هذه المفاهيم لتشكيل الخريطة الهرمية المناسبة.

- الطريقة الثالثة: وفيها يقوم المتعلم ببناء خريطة المفاهيم بنفسه من دون إعطائه قائمة بالمفاهيم، فهو الذي يقوم باستخلاص المفاهيم وعمل الوصلات والروابط بين المفاهيم وبعضها، وربما يتطلب بناء خريطة المفاهيم إبداعاً أكثر من ذلك من خلال بنائها من دون قائمة بالمفاهيم، أو من دون محتوى للموضوع، ولكن يُعتمد فقط على ذخيرة المتعلم المعرفية بالنسبة للموضوع (السيد، 2007، 35).

ومهما كانت الطريقة المتبعة في بناء خرائط المفاهيم فهناك خطوات أساسية لبنائها، وهي كالآتي:

- الخطوة الأولى:

اختيار الموضوع المراد إعداد خريطة مفاهيم له، وهذا الموضوع يمكن أن يكون صفحة أو درساً أو فصلاً.

- الخطوة الثانية:

هي تحليل مضمون الموضوع الدراسي أو الوحدة المختارة وذلك بهدف التعرف إلى المفاهيم الرئيسية والفرعية والخاصة والعلاقات فيما بينها.

- الخطوة الثالثة:

هي ترتيب المفاهيم لإرساء خريطة المفاهيم ويتم ذلك كالآتي:

- ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية في قمة الخريطة إلى الأقل عمومية، بحيث توضع المفاهيم المجردة في قمة الخريطة ويوضع تحتها الأقل تجريداً.

مثال: لديك المفاهيم التالية: القطر، القرية، المحافظة، المدينة.

يمكن ترتيبها هرمياً (من المفهوم الرئيس إلى المفاهيم الفرعية) كما يأتي:

المفاهيم تحت الفرعية	المفاهيم الفرعية	المفهوم الرئيس
المدينة	المحافظة	القطر
القرية		

- توضع المفاهيم التي هي على الدرجة نفسها من العمومية، أو التجريد على الخط نفسه أفقياً والمفاهيم التي لها علاقة ببعضها البعض بالقرب من بعضها البعض.

مثال: لدينا المفاهيم الآتية: (المياه، مياه سطحية، مياه جوفية، محيطات، بحار، أنهار، سيول، ينابيع، آبار). يتم ترتيبها على الشكل الآتي:

المستوى الأول (المفهوم الرئيس): المياه

المستوى الثاني (المفاهيم الفرعية): مياه سطحية مياه جوفية

المستوى الثالث (المفاهيم تحت الفرعية): محيطات بحار أنهار سيول ينابيع آبار

- توضع المفاهيم ضمن شكل هندسي مختلف حسب المستوى الذي تقع فيه.

مثلاً: وضع المفهوم الرئيس في المستوى الأول داخل مربع، ومفاهيم المستوى الثاني

(المفاهيم الفرعية) داخل أشكال بيضوية، أما المستوى الثالث (المفاهيم تحت الفرعية)

وما يليه من مستويات فتوضع مفاهيمه داخل مستطيلات كما يأتي:

المياه

المستوى الأول:

مياه جوفية

مياه سطحية

المستوى الثاني:

آبار

ينابيع

سيول

أنهار

بحار

محيطات

المستوى الثالث:

- وضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع من الخريطة، وهذه الأمثلة توضح المفهوم الرأسي، فالأمثلة تدعم الخريطة.

- الخطوة الرابعة:

إقامة الروابط بين المفاهيم، وتسمية هذه الخطوط بطريقة توضح الأفكار، فالخريطة الكاملة توضح العلاقات بين الأجزاء المهمة للمفاهيم، وبذلك يمكن قراءة كل فرع من الخريطة من القمة إلى أسفل، ويفضل وضع سهم في خط الربط ليوضح أن الأفكار ليست ذات اتجاهين.

تقوم عملية الربط على ثلاثة كلمات مفتاحية هي:

ج- المفهوم

ب- الرابط

أ- المفهوم

أما المفهوم فقد تم توضيح المقصود به سابقاً.
أما الرابط: فهو الذي يمثل العلاقة بين مفهومين.
مثال:

(السكر يعطي طاقة) فالسكر هو مفهوم، والطاقة مفهوم، والرابط بينهما هو كلمة (يعطي) وتسمى "رابطاً".

(الطاقة تساعد الجسم) فالطاقة مفهوم، والجسم مفهوم، وكلمة (تساعد) تسمى "رابطاً".
مثال: مفهومي "الإنسان" و "الماء":

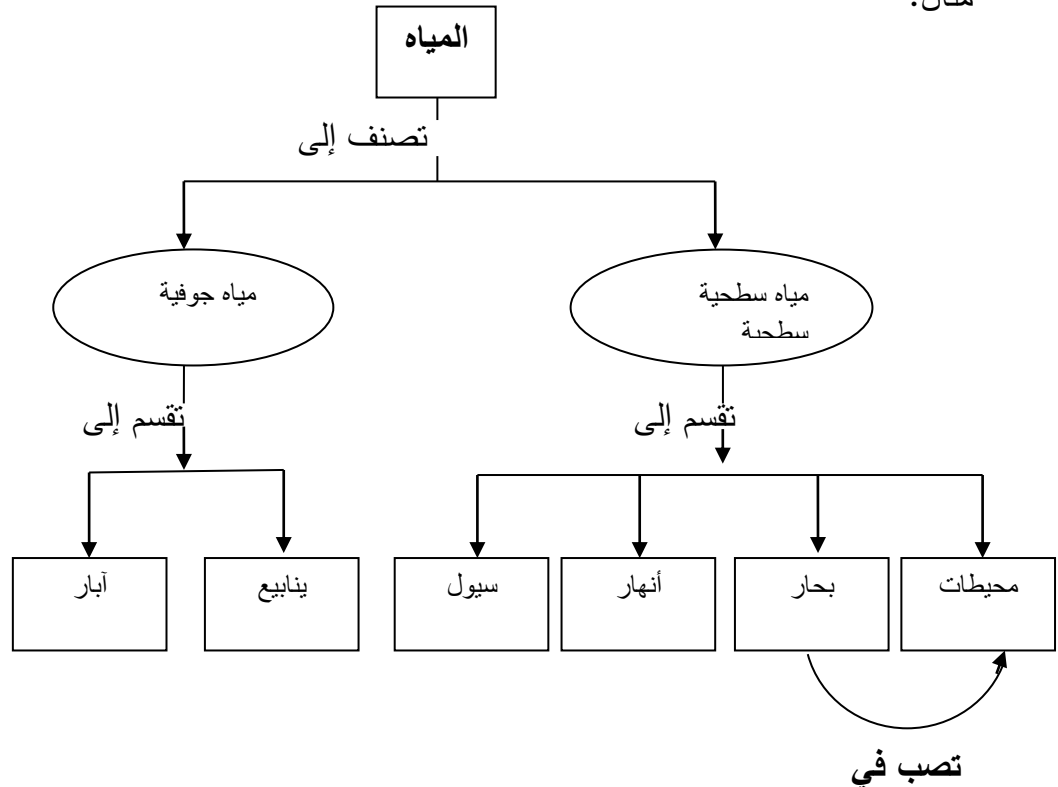
فقد يكون مفهوم "الإنسان" هو المفهوم الرئيسي، ومفهوم "الماء" هو المفهوم الفرعي كما يأتي: (الإنسان يشرب الماء)

وقد يكون مفهوم "الماء" هو المفهوم الرئيسي، ومفهوم "الإنسان" هو المفهوم الفرعي كما يأتي: (الماء يشرب منه الإنسان)

- يمكن الربط بين المفاهيم في الأفرع والمستويات المختلفة، وذلك في حال وجود علاقة بينها، وتسمى الأسهم التي تربط هذه المفاهيم باسم "الوصلات العرضية"، وهذه الوصلات ذات أهمية بالغة لأنها تعبر عن مدى فهمنا لمفاهيم المادة الدراسية والعلاقات القائمة بينها.

- وعندما يتم ترتيب عدة مفاهيم مرتبطة بروابط، فإنها تشكل ما يسمى بخريطة المفهوم.

مثال:



- ويجب التأكيد على أن هذه الخطوات تتأثر إلى درجة كبيرة بأحكام صانع الخريطة، وذلك بناء على نظريته لبنية هذا الفرع من فروع المعرفة، واستخدامه للمعاني المختزنة لديه لتحديد المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية
- وهناك العديد من النقاط التي ينبغي الإشارة إليها عند تصميم خرائط المفاهيم، وهي:
 - لا يكتمل الشكل النهائي لخريطة المفاهيم عند إعدادها من أول محاولة، ولكن الأمر يحتاج إلى العديد من المحاولات ليتم إعدادها بشكل جيد. ومن الممكن أن يضاف مفهوم جديد في خريطة المفاهيم لم يكن في المحتوى حتى تكون خريطة المفاهيم واضحة.
 - أحياناً تُصاغ المفاهيم بشكل مختلف عما جاء في المحتوى أو المادة التعليمية.
 - ليس شرطاً أن تكون خرائط المفاهيم المعدّة لمحتوى ما متشابهة مع بعضها بعضاً، إذ يعتمد شكل الخريطة على معالجة التفاصيل والعلاقات الموجودة بين المفاهيم، والتي تختلف من خريطة إلى أخرى.
 - أن يكون شكل خريطة المفاهيم معبراً بطريقة مختصرة منطقية عن المفاهيم.
 - أن تبرز الخريطة معاني المفاهيم بدرجة واضحة تقترب من الصحة، إذ أنه لا توجد خريطة مفاهيم صحيحة تماماً.

.1

.

1. 1

()

:

.«

2. 1

*

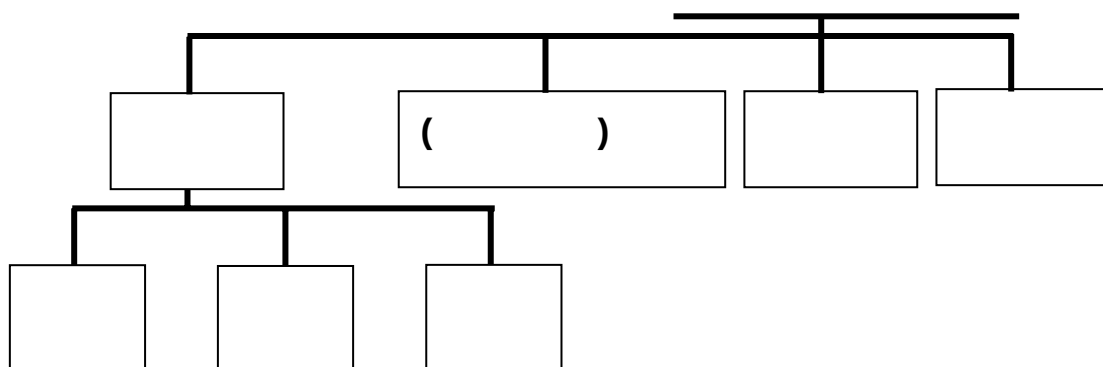
:

«

()

3. 1

:



()
)

.(

4. 1

«

:

.

.

.

.

.

.

5. 1

.

:

:

:

.

◀

◀

.

◀

.

.
 .
 ..
 .
 :
 ()
 .
 .
 .
 .
 ..
 .2

« » ()

.3

:

%100

:

:

.()

1. 3

1. 1. 3

:

()

◀

.

()

◀

()

).

.(.

2. 1. 3

:

:

◀

.

.

) : ◀
(
...

3. 1. 3

:
◀
.
◀
◀
.

4. 1. 3

:
◀
.
◀
.
()

:
◀
.
:

2. 3

:

$$\begin{pmatrix} & \\ & \end{pmatrix} \begin{pmatrix} & \\ & \end{pmatrix}$$

$$\begin{pmatrix} & \\ & \end{pmatrix}$$

_____ () _____ ()

■

1. 2. 3

□

□

■

■

■ **THE FUTURE OF THE FIRM** ■

■

■

■

2. 2. 3

.

3. 2. 3

.

()

)

()

.(

.4

.

.

:

(12)

:

1. 4

:

.()

◀

.

◀

.

◀

() ◀

■ [Return to Table of Contents](#)

■ ◀

■ ◀

2. 4

•

•

.()

□
□

•

•

.1

□ □

.2

■ ■ ■

