الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

كلية الآداب واللغـــــــات

قســـم اللّغة والأدب العربيّ

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

موسومة بـ:

دراسة كتاب

التدريس الكفء – التدريس الناجح في عصر المساءلة–

" جيمس بوفام"

ترجمة " سعيد الخواجة

تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد:

– عديلة حياة

– غالب سهام

إشراف:

د/ يونسي محمد

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. بن فريحة جيلالي	رئيسا
د. يونسي محمد	مشرفا ومقررا
أ.عبديش فتيحة	مناقشا

الموسم الجامعيّ: 1440- 1441هـ/ 2020- 2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الحمد لله كثيرا طيبا، والشكر لله دائما أولا، والصلاة على الحبيب المصطفى معلم البشرية اليوم وغدا.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور "يونسي محمد " على كل ما قدمه لنا من نصائح قيمة وتوجيهات مثمرة، خلال إنجازنا لهذه المذكرة.

كما نوجه شكرنا الجزيل إلى كل من ساهم في إثراء هذا البحث أو تدعيمه برصيد علمي، حتى ولو كان بالقليل، من قريب أو من بعيد.

إهداء.

الحمد لله الذي خلق الانسان في أحسن حال، وعلمه بعد جهل، وهداه بعد ضلالة ووفقه لما يحبه و يرضاه.

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أطال الله عمرهما

وإلى كل أفراد عائلتي الكريمة

إلى كل من ساهم معي في اتمام هذا البحث.

سهام

إهداء ...

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى كل من علمني حرفا، أساتذتي، من الابتدائي إلى الجامعي ...

وإلى كافة الأسرة الجامعية أساتذة وإداريين ....

حياة

بطاقة فنية

المُؤَلِف: دبليو جيمس بوفام

المُؤَلَف: التدريس الكفء " التدريس الناجح في عصر المساءلة"

ترجمة: مكتب التربية العربية لدول الخليج

حجم الكتاب: متوسط

عدد الفصول :7 فصول

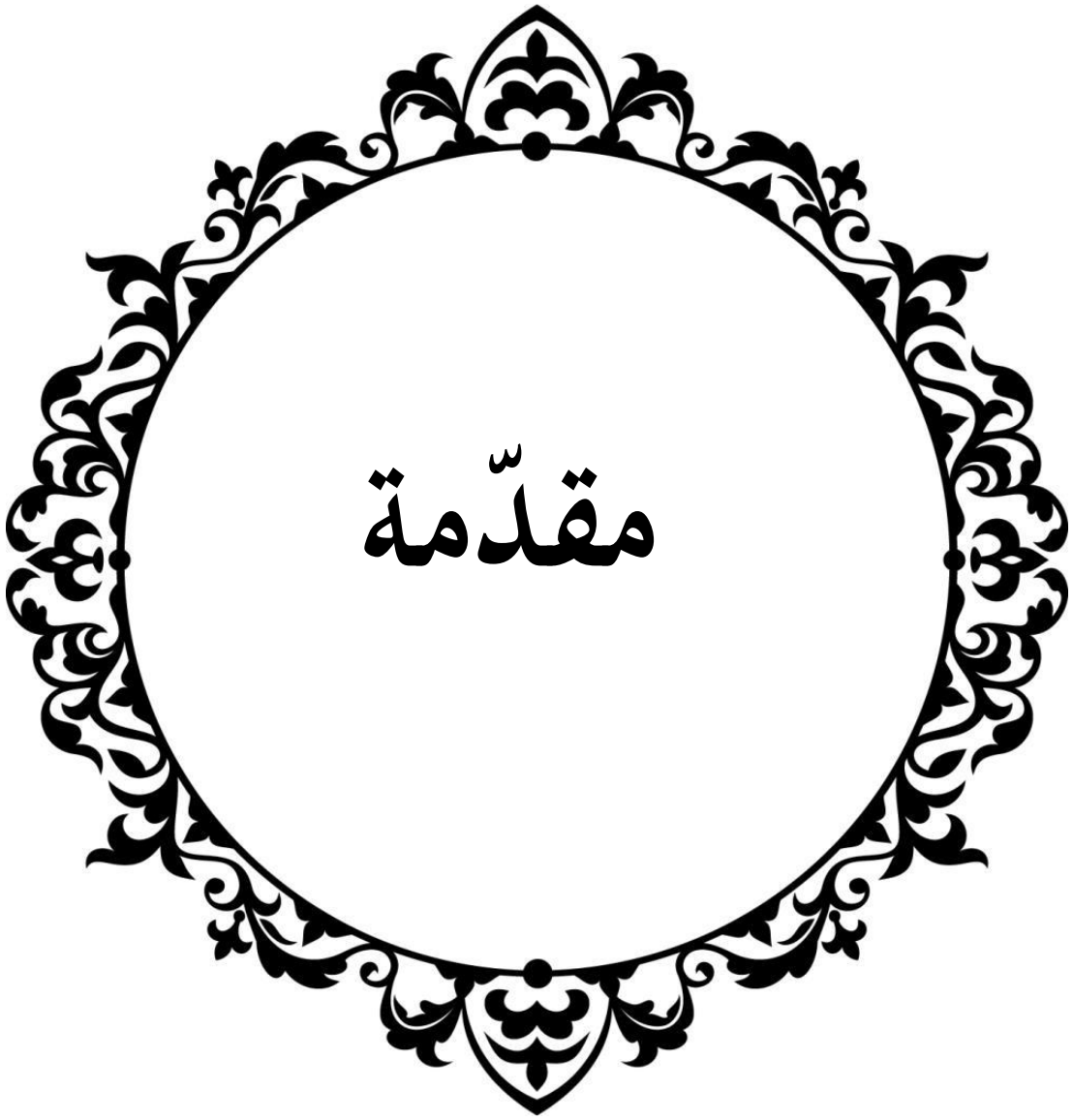
عدد الصفحات: 223 ص

نوع الملف: إلكتروني نسخة " pdf"

السيرة الذاتية للمؤلف:

يعمل البروفسور دبليو جيمس بورفام في كلية التربية وقسم دراسة المعلومات بكلية الدراسات العليا التابعة لجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس. أمضى معظم حياته المهنية كمعلم، ومارس التدريس في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس، حيث درّس ما يقارب من 35 عاما من المقررات في كرق التعليم للمعلمين المحتملين ومقررات للدراسات العليا في التقويم والقياس. وفي عام 1968، أسس بورفام رابطة التقويم أي أو إكس IOX كمجموعة لإجراء الأبحاث و التطوير، و التي قامت بوضع اختبارات تحصيل طلابية تطبق في اثنتي عشر ولاية. وفي عام 2006 منحته الرابطة لمديري الاختبارات شهادة تقدير بسبب جهوده في هذا المجال.

كما ألّف الدكتور بورفام أكثر من عشرين كتابا، وكتب حوالي 200 مقالة في مجلات عديدة ، وله ما يقرب من خمسين تقرير بحثيا، وحوالي 200 ورقة قدمت إلى مؤسسات بحثية متخصصة.


مقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد و على آله وصحبه وسلم

أما بعد :

يتناول هذا الكتاب التدريس والدور المهم الذي يؤديه التقويم ضمن أكثر نجاحا، ويعالج الكثير من الموضوعات كما أن قرارات التعليمية الرئيسية للمعلم تقع في أربع تصنيفات أساسية:

1- تحديد المنهاج

2- تصميم أنشطة التعليمية

3- مراقبة التعليم

4- تقويم التعليم.

وتحديد القرارات التي يتخذها المعلمين في كل مرحلة من هذه المراحل الأربعة لتحقيق نجاح تعليمهم ، ويعتبر هذا الكتاب ذا أهمية بالغة في رقي بالتعليم نحو الأفضل والإسهام في نجاح العملية التعليمية التعلمية وهذا ما كان من بين الأسباب والدوافع وراء اختيارنا لهذا الكتاب ، كما يسهم في تكوين الطالب وإعطاءه كفاءة وخبرة لنجاحه كمعلم في المستقبل وكذا بدافع الفضول إلى معرفة كل ما يخص التعليم الناجح وهذه أهم الأسباب والدوافع المهمة التي وقع عليها إختيارنا لهدا الكتاب تحديدا.

تضمن الكتاب موضوع الدراسة:

- مقدمة وسبعة فصول وخاتمة. أما المقدمة فقد اشتملت على مجموعة من الفصول أبرزها :
- الفصل الأول بعنوان : التدريس من خلال عدسية التقويم ، أما الفصل الثاني: استعراض سريع في تفاصيل التقويم، والفصل الثالث: تحديد المنهاج ، والفصل الرابع: تصميم التدريس ، اما الفصل الخامس: مراقبة التدريس والتعليم، الفصل السادس : تقويم التعليم، الفصل السابع: كيف تلعب لعبة جديدة.

- الخاتمة : فقد اشتملت على تلخيص الأفكار المهمة التي عرضت من خلال دراسة هذه الكتاب. تبعا جيمس بروفام في كتابه المنهج الوصفي التحليلي، منتهجا الأسلوب العلمي البسيط الذي يرضي أذواق الطلاب والباحثين ، أما المراجع التي تناولت التدريس الكفء:

1)- رخصة التدريس رؤية لتطوير معايير التدريس، حمدي أحمد عبد العزيز.

2)- استراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب، مصطفى تمزل دعمس

3)- التدريس المصغر، برنامج لتعليم مهارات التدريس، محمد رضا البغدادي.

4)- المعلم الكفء أو الفعال، قاسم بوسعدة

ولم نتطرق إلى الصعوبات لأننا لم نتعرض إليها ولأن هذا أمر بديهي وصعوبات هي من الأساسيات أي بحث علمي، ولولاها لفقد هذا البحث أهميته ومتعته الناتجة عن المعاناة.

وقبل أن نختم هذه المقدمة نتوجه بالشكر أولا إلى الله عز وجل الذي وفقنا في هذا العمل، ثم إلى كل من قدم لنا يد المساعدة في هذا العمل المتواضع ، ولو بدعاء ، وخاصة الأستاذ الفاضل " **يونسي**" الذي لم يبخل علينا بشيء ونوجه له كل عبارات الاحترام والتقدير وشكرًا.

عديلة حياة

غالب سهام

تيسسميلت في: 2021/05/24

مدخل

مدخل:

1/- التقديم بنبذة عامة لمضمون الكتاب:

يتعرض كتاب التدريس الكفء لجيمس دبليو بروفام لقضية التدريس والدور المهم الذي يلعبه التقويم ضمن عملية التدريس، كما يعتبر مرشدا ودليلا للمعملين والمربيين من أجل الحفاظ على تميز التعليم، وعلى أصالة المعلمين.

وهذا الكتاب يحتوي على فهرس، تقديم ثم مقدمة المترجم بإضافة إلى المقدمة ثم مؤلف الكتاب، كما يحتوي على سبعة الفصول وهي كالآتي:

- **الفصل الأول: التدريس من خلال عدسة التقويم:**

التدريس يدور حول القدرات التي يتخذها المعلمون ، وهي الأكثر أهمية فيما يتعلق باستغلال وقت التدريس وهناك أربع القرارات: تحديد المنهاج- تصميم التدريس، مراقبة التدريس، وتقويم التدريس.

- **الفصل الثاني: استعراض سريع في تفاصيل التقويم:**

التقويم التربوي يمثل نشاطا مرجعيا من خلاله يبني التربويون تفسيرات حول الوضع الضمني للطلبة بناء على أدائهم في الاختبارات ويجب على التربويون على التمييز بين التقويم الجمعي والشكلي، ودور التقويم الشكلي في تحسين التدريس.

- **الفصل الثالث: تحديد المنهاج:**

على المعلمين الذين يعانون في وثائق المنهاج الرسمي ، توجيه تدريسهم نحو عدد يمكن تدبره من أولويات المنهاج المبنية هنا والتركيز أثناء التدريس مباشرة على تحصيل الطلبة للأهداف المحددة رسميا والمبنية بالوضوح.

- **الفصل الرابع: تصميم التدريس:**

يؤدي التصميم الجيد للتدريس إلى اكتساب فهم شامل حول كل من الأخذ هداف المهمة للمنهاج فعلى المعملين عمل تقويمات نهائية للتدريس كخطوة أول في كملية تصميم التدريس وتطوير تقدم للتعلم لتحقيق أهم أهداف المنهاج.

- **الفصل الخامس: مراقبة التدريس والتعليم:**

- تهدف مهمة مراقبة التدريس إلى مساعدة المعلمين على معرفة ما إذا كان هناك ضرورة لإجراء تعديلات في نشاطاتهم التدريسية ومساعدة الطلبة على إجراء تعديلات في تكتيكات تعلمهم.

- **الفصل السادس: تقويم التعليم:**

- عند جمع الأدلة على فاعلية التعليم ، من الحكمة أن نفرق بين جهد المعلم التقويمية الإختيارية و تلك المتطلبات التقويمية المفروضة من السلطات الخارجية.

- **الفصل السابع: كيف تلعب اللعبة الجديدة.**

- تشير تقارير الأبحاث أن التقويمات البنائية الصفية يمكن أن تعزز من تعلم الطلاب، ولكن هذه التقارير لا تخبرنا بشكل نهائي أي من أساليب قد تكون الأكثر نجاحا في ظل ظروف ومواقف معينة.

- ثم تطرق في الأخير إلى خلاصة تناول فيها أهم النتائج المستخلصة من الكتاب ثم عرض قائمة المراجع.

- تعتبر المصطلحات التالية: التقويم– التدريس – التعليم.

- التعلم والاختبارات المساءلة –كلمات المفتاحية في هذا الكتاب.

2/– التركيز على العتبات النصية :

- توصيف واجهة الكتاب:

1– اللون الأخضر في مواجهة كتاب التدريس الكفء والذي يرمز إلى لفت الانتباه.

2- أما التفاحة بلون الأحمر كتب داخلها اسم المؤلف وهذا يرمز إلى ثمرة جهد العديد من العلماء والباحثين.

- كما كتب عنوان الكتاب : التدريس الكفء بخط كبير

3- وكتب تحته عنوان آخر موجهة بسهم من أسفل إلى الأعلى بخط صغير معنون: بتدريس الناجح في عصر المساءلة لون الأبيض.

- يسوق لنا جيمس بروفام تعريفا لما ورد في كتابه التدريس الكفء حيث يرى أن هذا الكتاب يزود التربويين بوسائل هامة لتنفيذ عمليات التقويم سواء أكانت رسمية او غير رسمية ثم انتقل إلى الحديث عن أهم النصائح الموجهة للمعلمين عند إشراك الطلبة في وسائل التقويم وانتقل إلى أن هذا الكتاب كتب للمعلمين والإداريين في المدارس، من أجل تحسين كيكفية القيام المعلمين بمهمة التدريس ثم ذهب إلى أنه يأمل فإن يكون هذا الكتاب دليلا للمعلمين والمربين وأن يسد ثغرة في المكتبة العربية، وأن يكون فاتحة لكتب أخرى تدعم عملية التعليم والتعلّم. وهذا الكتاب يقترب من الطابع النظري إلى التطبيقي.

3/- تحديد الحقل المعرفي للكتاب:

- ينتمي هذا الكتاب : التدريس الكفء جيمس بروفام إلى حقل تعليمية اللغات.

4/- الدواعي كتابة هذا الكتاب:

- كتب هذا الكتاب من أجل تزويد المعلمين بإطار يتكون من أربع مراحل لإرشادهم حيال أهم قدراتهم التعليمية.
- وكذلك من أجل ن يكون مرجعا وموجّها ودليلا للمعلمين والمربين بإضافة إلى سد ثغرة في المكتبة العربية وأن يكون فاتحة لكتب أخرى تدعم عملية التعليم والتعلّم.

ومن أجل تحسين كيفية قيام المعلمين بمهمة التدريس " المؤلف جيمس بروفام" لم يتحلى بالأمانة العلمية لأن في كتابه التدريس الكفء لم يهمش معلوماته.

5/- القيمة العلمية للكتاب:

الكتاب التدريس الكفء ذو قيمة علمية وثقافية هامة في رقي التعليم وتميزه وهذا كتاب يعتبر إبداع وهو مترجم واعتمد جيمس بروفام على عدة مصادر وهو كتاب متخصص لأن كتاب تخصص حول التعليم والتدريس ومن بين المراجع التي اعتمدها نذكر:

6/ المراجع:

1/- Black – F.B. William D-/1998 a/K Assesment and classroom. Learning Assesment in educationS/1/.774.
2/- Black, s, Hamison c- Lee,c, masshall,B ? WilliamD ?2004 ?Working inide black boscM ASSESSMENT FOR LEARNING IN THE CLASSROOM ? PHI Delta Kappan 86/1/,8
-21.
3/- Center on education polisy,(2007,may 31/answorib the question that matters moust :Hasstudeny achievement increased since no child left Bekind Wshington /DC.
Auther Available : WWW.cep-dc-org.
4/- council of chief state school officers(2006), formative assessement and ccsso : Aspecial initiative, a special, opportunity , washigton,DC : Auther
5/- crooks,T.J-/1988/ , the impact of classroom education on students review of educational research,58/4/438-481.
6/- kluger,AN&Denisi,A,/1996/,the effects of leedlock .inteventions on performance : Aliatoical revcien,a mets.analysis, and a prebmemany feed black intervention the psychological Bulletin,199 (2),254-284.
7/-Leahy,s,Leyon,c,Ihompson,MWilliam,D,2005.November/classroom assessement-minute by minute,day.

الفصل الأوّل
تلخيص الكتاب

التدريس من خلال عدسية التقويم:

يرى صاحب الكتاب بأنّه نتيجة للعديد من المتطلبات والمهام التي تفرض على المعلمين الحاليين والظروف المعقدة، أصبح عنده من السهل فقدان رؤية الطبيعة الأساسية للتدريس، كما يوضح بأنه يمكن للشخص تحليل التدريس من وجهات نظر اكثر تعقيدا، ممثلا بذلك بأنه عندما كنت معلما متدربا، درست التربية من وجهات النظر الإجتماعية، الفلسفية، والنفسية.

وكأنه قد قرأ تقارير أعدها مختصون في علم الإجتماع التربوية حول كيفية تأثير المدارس على ثقافة الأمة، كمايحث بأنه قد قرأ وجهات نظر علماء النفس التربوب حول الفروقات بين التعليم البشري والتعلم الفرعي البشري وفي هذا ومن خلال هؤلاء المؤلفين، فقد اكتسبت وجهات نظر هامة حول أساليب التدريس وبشكل عام، فإن مثل هذا الإستعداد حقق القليل من إهتماماتي كمعلم جديد، الذي شكل جل إهتمامي، بحيث أراهن على أنمعظم ما يقلق المعلمين هو ما أقلقني إلى حد كبير القرارات التدريسية التي يجب إتخاذها.[1]

التدريس كعملية منع للقرار:

يتوجب على المعلمين اتخاذ كافة أنواع القرارات بشكل مستملا، وهناك بعض من تلك القرارات التي تؤثر بشكل كبير في كيفية قيام المعلم بمهمة التدريس فتأخذ مثال على ذلك فإن القرارات المتعلقة بإدارة الصف تعتبر مثالا للقرارات التي تؤثر في قضية تنفيذ مهمة التدريس.

حيث يركز هذا الكتاب على أهم القرارات التي تواجه المعلمين عند تحديد كيف يجب أن يقضي التلاميذ وقتهم الدراسي، وعندما تتعامل مع مناسبات هذه القرارات، فإنني أنصحك بأن تنظر إلى

[1]-ينظر: التدريس الكفء- ديليو جيمس بوفام –جمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية ASCD - الو- م – إ – 2009- ط10- ص18.

طرق التدريس بشأن التدريس، بل إنها واحدة أدافع عنها بشدة والسياق في ذلك بسيط ، لقد تغيرت العبة في التعليم.

عامل التغير في حقل التدريس:

في معظم مجالات النشاط البشري تقريبا، فإن الأحداث الرئيسية الظروف يمكن أن تعدل طرق الناس، ونجد هذا في الرياضة حيث يكون للتطورات التقنية في المعدات تأثير كبير على طريقة ممارسة إحدى الألعاب، وخلال السنوات العسر الماضية، فقط تغيرت لعبة التنس الإحترافية، وكذلك لعبة الطائرة ، وبسبب توفر المعدات الحديثة أصبح بإمكان اللاعبين ضرب الكرة بقوة وسهولة كافية إلى الخصم الذي يهرع بردها إلى منطقة قرب الشبكة.[1]

وبالنسبة لمعلمي هذا العمر ، فقد ظهر اثنين من العوامل المرتبطة بتغيير اللعبة في مجال التدريس، وهما:

- حركة المسألة التربوية.
- توثيق عوائد التدريس من خلال التقويم في غرفة الصف.

العامل الأول لتغيير اللعبة: إختبارات المساءلة كمقياس لجودة المعلم:

تطبق اختبارات المساءلة على الطلبة في مستويات صفية محددة وفي العديد من المناطق ، حيث نجد بأن أداء الطلبة في الاختبارات هو الأساس لإتخاذ أهم القرارات، وترفيع الطلبة الذين أدوا الاختبار إلى الصف الأعلى ولكن وبغض النظر عن علاقة إختبارات المساءلة باكوافز ، فمن المناسب إعتبار كافة إختبارات المساءلة ممثلة لعمليات تقويم باللغة الأهمية.

- وأذا كنت تعمل معلما في مدرسة ما قد لجأت الطلبة في الاختبارات تعتبر مقياسا لنجاح أو للفشل لتلك المدرسة فالاختبارات تهدف إلى تقويم مدى جودة أدائك كمعلم.
- حيث لا يمكن القول أن جميع المعلمين يتعرضون لعمليات تقويم بناء على درجاتهم ونقاط قوتهم فيالتدريس، فهناك بعض المعلمين الذين يدرسون في مستويات صفية معينة، لا تطبق مثل هذه الاختبارات لعلا توجد مثلا إختبارات مساءلة سنوية في مجال الفنون الجميلة أو

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 19-20.

التربية البدنية ، وتكون إختبارات المساءلة بعيدة جدا عن الإرتباطات بالدراسات الإجتماعية أكثر من إرتباطها بالرياضيات ، فمن المؤكد أن الغالبية تشعر بالقلق بشأن مضامين هذه التقويمات.[1]

العامل الثاني للتغيير: – العوائد الموثقة للتقويم الصفي:

لمدة تزيد على أكثر من عقد، والبحوث تعمل على اختبار قيمة عوائد التقويم الصفي فقيل حوالي عشر سنوات ، تنشر الباحثات البريطانيات paul Balack and Dylan William الكثير من الدراسات المقتبسة عن plin Delta Kappan والتي تدعو المعلمين إلى توظيف تقويماتهم الصفية بطريقة تدريسية، وتمثل هذه الدراسة مراجعة مختصرة وشاملة لبحوث الأمريكية السابقة والتي ركزت على ما إذا كان استخدام المعلمين للتقويم الصفي يسهم في تعليم الطلبة قام كل من william 1998 Black and بتحليل أكثر من 17 سنة أمريكية ، وتجاهلوا بداية الدراسات التي اعتبرت غير مناسبة من حيث المنهجية ثم ركزوا على البحوث البالغة 250، والتي نشرت في مجالات بحثية محكمة، وقد استنتج Black william أن تعلم الطلبة قد تحسن عندما تم استخدام التقويمات الصفية بطريقة مناسبة.

كما وجد كل من Black and william أن التأثيرات الإيجابية لاستخدام التقويم الصفي بهذه الطريقة كنت أكثر من معظم تلك التي وجدت في التدخلات التربوية ، وأنّ هذا بالكثير من التربويين إلى التوصل إلى نتيجة عقلانية، وهي أنه إذا تحسن التدريس في غرفة الصف فإنّ بعض الأدلة على تعلم الطلبة سوف تظهر في درجاتهم من خلال اختبارات المساءلة الخارجية، وتشير الكثير من البحوث إلى أن التصميم الجيد للتقويمات الصفية سيحدث تأثيرا إيجابيا على تعليم الطلبة، وهذا يمثل عاملا هاما في تغيير اللعبة، ويمثل السبب الرئيسي الثاني لاستخدام معلمي هذا العصر التقويم ، من خلال معظم عناصر عمليات التدريس التي يطبقونها.[2]

[1]- ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 21.

[2]- ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 22–23.

- ضرورة أن يتخذ المعلم قرارات تدريسية:
- تصنف قرارات تدريسية لدى بعض المعلمين إلى أربعة أنواع:

1/- تحديد المنهاج: أي من أهداف المناهج يتوجب على الطلبة تحقيقها؟

2/- تصميم التدريس: أي من نشاطات التدريس يجب أن أقوم بها بحيث يتمكن الطلبة من نحقيق أهداف المناهج التي أخترتها؟

3/- مراقبة التدريس: هل أحتاج إلى إجراء تعديلات في بيئة التدريس؟ إذا كان الأمر كذلك فما أنواع هذه التعديلات؟

4/-تقويم التدريس: هل كانت نشاطاتي التدريسية فعالة؟ إن لم تكن كذلك فكيف يجب أن أعدلها للطلبة مستقبلا؟

المجموعة الأولى من القرارات:

تحديد المنهاج: من المؤكد أن مصطلح المنهاج، وتقريبا في كل نظام تربوي لأية أمة، يكون من ضمن أكثر عشر عبارات يبررها المعلمون أثناء عملهم ومن المؤكد أن التربويين يختلفون في تفسيراتهم للمعى الفعلي لكلمة المنهاج، وقد تشير هذه التفسيرات نوعا من التشويش والخلط وبالنسبة للبعض، فإن المنهاج يتكون من نشاطات التعلم التي تحدث في غرفة الصف، وبالنسبة لآخرين، فإن الكلمة تشير إلى مواد التدريس التي يستخدمها المعلمون ومثال ذلك المواد المطبوعة أو الإلكترونية،وهناك تربويون آخرون يستخدمون كلمة المنهاج لوصف النتائج التي يحاول المعلمون تمكين طلبتهم من تحقيقها ومثال ذلك المهارات الفكرية.[1]

المنهاج يصف النتائج التي يعمل المعلم على أن يكتسبها طلبته:

في الكثير من الحالات ، فإن هذه التنائج تتكون من المهارات المعرفية ، كأن يتعلم الطلبة كيفية حل مسائل التقدير المعقدة ، وهناك مثال لآخر على نتائج المنهاج وهي أشكال المعرفة التي يتوجب على الطلبة إكتسابها، مثلإتقان تشكيلة من علامات الترقيم التي تستخدم عند كتابة مقالات

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 24-25.

التعبير، وقد تركز نتائج المنهاج على المجال العاطفي للطلبة ومثال ذلك عندما يحاول المعلمون إكتساب الطلبة إتجاها إيجابيا نحو التعلم وعندها فإن المنهاج سواء كان منهاجا وطنيا ، أم منهاجا من غختيار المعلم فإنه يتكون مما يؤمل ان يحقق نتائج التدريس.

المنهاج – النهايات:

ولذلك فإن كان المنهاج هو النهايات ، فيجب أن يتبعه مباشرة حقيقة أنّ التدريس الوسائل كما أن التعليم فيجوهره ، يتكون من توقع ماهية النهايات التي نريد أن يحققها الطلبة وعلاوة على ذلك فإن طبيعة النهايات التي يجب تعزيزها تدريسا تتأثر بطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم ولذلك ، فعلى المعلمين التعامل مع اعتبارات المنهاج قبل القيام بأي شيء آخر .

وقفة مع المصطلح: – قبل السير قدما قهناك عدد من المفردات التي ترتبط بالمنهاج ، والتي تحتاج إلى بعض التوضيح ، فقبل نصف قرن كان التربويون يستخدمون لإثنين من الصفات للإشارة إلى الأشياء التي يريدون التلاميذ تعلمها: الأهداف والغايات والأهداف الواسعة، فإن الغاية هي نتيجة قصيرة الأمد، والتي قد يحققها الطلبة بعد بصفة أسابيع، أو ربما بعد درس واحد ، فهناك عدد من التربويين الذي يقومون حاليا بإستخدام عبارة (هدف /أهداف– المنهاج) لوصف نتيجة مقصودة بسبب جهود التدريس التي يقوم بها المعلم وقد تكون هذه النهايات معرفية.[1]

نفس حركية او عاطفية، وبهدف المنهاج المعرفي إلى التعامل مع المهارات الفكرية ، أما المنهاج النفس حركي يهدف إلى التركيز على الهارات العضلية الطفيفة للطلبة مثل : إستخدام لوحة المفاتيح او المهارات العقلية الكبيرة مثل: إرسال كرة الطائرة إلى جزء الثاني من الملعب ويهدف المنهاج العاطفي إلى وصف الإتجاهات أو القيم التي تأمل أن يكتسبها طلبتنا.

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 26-27.

المجموعة الثانية من القرارات:

تصميم التدريس:

تتمثل المجموعة الثانية من قرارات التدريس، والتي على المعلم التركيز عليها، في الوسائل التي يتم إختيارها لتحقيق نهايات المنهاج وكما نلاحظ عندما تصل إلى الفصل الرابع ، ومن خلال نظرة عن كتب إلى تصميم التدريس ، فإنني أعتقد أنه لا توجد لتعليم أي شيء،هناك فروقات كبيرة بين الطلبة فيمستويات التحصيل الحالية.

وتؤدي هذه وغيرها من الإختلافات إلى فروقات كبيرة في الطريقة فعالية من أجل تدريس مجموعة محددة من الطلبة كما ان تكتيكات التدريس التي نجحت بشكل مناسب في العام الماضي، ربما تكون قليلة الجدوى في هذا العام، بسبب الفروقات بين مجموعتي الطلبة، ومما يجعل الأمر في حالة عدم اليقين ، وهناك عدد من المتغيرات التي تتضمن الشخصية ، مستوى الخبرات، مهم عملية التعلم، فهم المحتوى ، تؤثر في أداء المعلم لمهمة التدريس و لذلك لعدة أسباب فإن التكتيك الذي ينجح بشكل رائع لدى أخذ المعلمين ربما يصبح بسبب إزعاج لدى معلم آخر ، وفي الطرف الآخر ، يمكن للمعلمين تطبيق العديد من طرف التدريس وتحقيق النتائج المرغوبة فيها.[1]

وهناك حقيقة بيداغوجية لدى معظم المعلمين الموسميين، والتي تم اكتشافها ، وهي أجراءات التدريس بعين نافذةن دائما تنجح فإن معلمي اليوم يستطيعون الإطلاع على سلسلة واسعة من تقنيات التدريس التي إذا طبقت بشكل مناسب ، فإنها سوف تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية وكلما ازدادت حفاظا على المجالات البيداغوجية إزدادت قدرتك على اشتقاق تصاميم تدريس ناجحة ، إن المعلمين الذين يدمجون طرق و إجراءات التدريس المدعمة من خلال البحوث، سوف يحققون نجاحا وفعالية أكثر كمعلمين، فعندما يشير الناس إلى تقنية تدريس معينة وأن نجاحها قد ثبت بناءا على البحوث ، إن هذه النقطة ضرورية جدا ذلك لأنه وفي بغية التدريس من السهل الوقوع في خطأ

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 29-30.

تدريس، والإعتماد على إستراتيجيات تدريس مفضلة ، فإن هذه قد تمثل نقطة إغراء ومع ذلك فإن الأفضل للمعلمين أن يركز وتفكيرهم التدريسي، وعمليات منع القرار على هدف منهاج معين، وأن يقوم الطلبة بالعمل على تحقيق ذلك الهدف.

المجموعة الثالثة من القرارات: مراقبة التدريس

إنّ المجال الثالث لعملية صنع القرارات ، التي بها المعلم تتمثل في التطور حول إحداث تغيير في خطط التدريس، بينما نكون عملية التدريس قيد التنفيذ . وهناك عدد قليل من المعلمين الذين لديهم اعتقاد، بأن مجموعة مخططة من نشاطات التدريس لا تحتاج أبدا إلى تعديل وحتى أن معظم الخطط يمكن ان تفشلفي تحقيق الأثر المرغوب فيه مثال: – لنفترض أنك معلم لطلبة الصف الخامس وإنك تخطط بعناية لتدريس وحدة خلال عدة أسابيع ، والمصممة لمساعدة الطلبة لإتقان هدف منهجي، وهو كتابة المقالة الإجتماعية ، ولنفترض أيضا بأنك وفي منتصف تدريس الوحدة ن ظهرت مراجعتك لتدريبات الطلبة على كتابة المقالة أنك لا تحقق الهدف ، ووجدت ان طلبة كثيرا مقالات غير مقنعة، سوف تدرك على الفور الوضع الحالي لنشاطات التدريس إن ما قمت به وطلبتك لغاية الآن، لايؤدي إلى تحقيق نتائج وبناءا عليه فإنه بحاجة إلى تعديل ما تقوم به من الناحية التدريسية.[1]

المجموعة الرابعة من القرارت: – تقويم التدريس

يركز التصنيف الرابع من عملية منع القرار التدريسي على توفير إجابة عن هذا السؤال قصير وفي غاية الأهمية فإن معظم المتخصصين ، وما فيهم المعلمين ، ينتهون بتقديم الخدمات نفسها، مرة تلو أخرى فترة عملهم، فنجد أن المعلمين يقومون بتدريس الطلبة سنة تلو أخرى، وتركز طرق

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 31–32.

التدريس هذه على مجموعات معينة من أهداف المناهج التي تحدث في فترة معينة، وإذا ما نجح بعضها، فإن المعلمين يواصلون القيام بها عادة ما يبدعون بشكل افضل في القيام بذلك . نعم ، غن طلبة كل عام يختلفون مما يتطلب إجراء بعض التعديلات وفوق هذا فإن المستوى الدراسي الصفي الذي يقوم المعلم بتدريسه ربما يتغير، ولكن المتخصصين الحقيقيين هم أولئك المعلمين الذين يبذلون جهدا، ويخصصون وقتا لإكتشاف ومعرفة ما إذا كان التدريس في هذا العام فعالا وبناءا عليه نوع ما وبالنظر إلى حقيقة أن الطلبة يختلفون إلى حد كبير ، وأن المعلمين أنفسهم يحملون توقعات تدريسية مختلفة عند التدريس في العام الجديد، فهل من المؤكد أن التصميم التدريس الفعال لهذا العام قد يكون فعالا بنفس القدر للعام القادم ؟ وبالطبع لا. وبأنه حال فإن الإحتمالية تخبرنا أن تصميم التدريس، الذي ينجح بشكل جيد خلال إحدى السنوات الدراسية قد لا يعمل بشكل جيد خلال العام القادم ، وبالمقابل فإن تصميم التدريس الذي أثبت فشلا في إحدى السنوات، إن لم يتغير للعام القادم فقد يكون فاشلا للمرة الثانية أيضا.

وللحكم على جودة وسائل التدريس، فيجب أن تكتشف طبيعة النهايات التي تنتجها هذه الوسائل فإن التقويم يلعب دورا رئيسيا في اللعبة، كما أن كلا من التربويين وغير التربويين، الذين يرغبون في تديد ما إذا كان التدريس ناجحا "ينظرون إلى نتائج الاختبارات " لمعرفة كيفية أداء الطلبة.[1]

عمل الجداول الخاصة بقرارات المعلم

التوقف لمعرفة ما تم بحثه في هذا العام :

لقد حددت عاملين لتغيير اللعبة، والذين أديا إلى تحول طريقة تفكير المعلمين في التدريس وتحديد التواصل إلى غختبارات مساءلة خارجية وتوثيقا عوائد التقويم الصفي المناسب، فقد أشرت أنه إذا اتخذ معلموا اليوم قراراتهم التدريسية بشكل روتيني من وجهة نظر تقويمية فإن الطلبة سوف يتلقون

1- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 34.

خدمات أفضل،كما حددت أربعة أنواع من القرارات التي يتوجب على المعلمين بحثها، والسؤال المهم المصاحب كل منها، سوف يتم عرضه في الشكل:

الشكل (01)إطار المراحل الأربع لعملية إتخاذ القرار التدريسي:

تحديد المنهاج	تصميم التدريس	مرابة التدريس	تقويم التدريس
أي من أهداف المنهاج يجب أن تطبق؟	ما نشاطات التدريس التي يجب تنفيذها	هل هناك حاجة لإجراء تعديلات أثناء عملية التدريس	هل كان التدريس فعالا؟ وأن لم يكن كذلك ، كيف يمكن تغييره؟

رغم أن القرارات اتلي يتخذها المعلمون تتجاوز إطار المراحل الأربع هذه إلا أن ما يظهر في هذا الشكل يوضح مجموعة من خيارات التدريس التي سوف تواجه المعلم وإضافة لذلك، فإن هذه المجموعات ن القرارات ما زالت تفيد المعلمين في توظيف أهم خيارات التدريس. ويجب أن تتذكر أن هذا الكتاب يتعلق بالتدريسن ويعتمد على قناعة المعلم فيما يعتبر أنه ذو ارتباط مهم بالتقويم من خلال العناقيد الأربعة لقرارات التدريس التي سبق وصفها.[1]

عودة للتحقيق من الفصل:

- التدريس يدور حول القرارات التي يتخذها المعلمون.
- يعتبر التدريس الصفي خلال السنوات الخيرة، و تحديدا بسبب حركة المساءلة التربوية والعوائد الموثقة لتقويمات التدريس الصفي.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 36-37.

- هناك أربع من مجموعات القرارات التي تتوافق مع الخيارات الحقيقية المهمة التي تؤثر في جودة تعلم الطلبة: – تحديد المنهاج – تصميم التدريس– مراقبة التدريس – تقويم التدريس.
- إنّ الإطار ذا المراحل الربع لعملية صنع القرار يوفر إطار للتفكير بشأن قرارات التدريس، ومعرفة مدى ارتباط التقويم بكل قرار.[1]

استعراض سريع في تفاصيل لتقويم: الفصل الثاني

قبل أن نبدأ بنظرة متعمقة في كل مرحلة من مراحل التقويم الرسمي وعملية صنع قرارات التدريس، من الضروري التوقف للنظر إلى أساسيات التقويم التربوي. و لايوجد أي فصل لم يتعامل بسرعة مع وسائل التقويم التي يستخدمها التربوي، ولكنك هنا سنجد عدد لا بأس به من المفاهيم التي نظمت ضمن أربعة من التصنيفات والتي يتوجب على جميع التربويين في هذه الأيام فهمها.

- إننا نقوم بتعليم الطلبة بحيث يتعلمون الأشياء التي نريد منهم تعلمها وتقوم باختبارهم ، لأن الاختبار وسيلة لمعرفة مستوى الذي حققه الطلبة كما أن الاختبارات توفر وسيلة توضح مدى المعرفة التي اكتسبها الطلبة، ومن المستحيل معرفة مدى مهارة جيرومي jerome في التهجئة بمجرد النظر إلى جيرومي فقط ، إن قدراته في القراءة ومعرفة بتاريخ العالم تكون ضمنية، وطبيعي ان معلمي جيرومي يريدون جعله أفضل. كيف يمكن لمعلمي جيرومي معرفة ما إذا كان يحرز تقدما مقبولا لإتجاه تحقيق أهداف المنهاج التي يحددونها؟

هذا صحيح: إنهم يقومون باختباره

ويوفر المعلمون فرصا للطلبة من اجل ظهار المهارات او المعارف العلنية عن طريق اجتماعهم للاختبار، ومن ثم ، وبناء على نتائج أداء الطلبة في الاختبار يمكن للمعلمين التوصل إلى استدلال بشأن مهارات غير الملحوظة ، ومعرفة الطلبة ومستويات ولذلك فإن معلمة جيرومي في مادة الفنون اللغوية، الآنسة بيري Bery وبما تطبق اختبار تهجئة من نمط الغملاء ، الذي يتكون من 20 كلمة معينة التهجئة وقراءتها بصوت مرتفع ، والطلب من جيرومي وزملائه كتابة التهجئة الصحيحة لكل

كلمة في كراسات الاختبار. وبناءا على مدى قدرة جيرومي في الأداء في هذا الاختبار، يمكن للآنسة يرى الإستدلال عما إذا كان جيرومي يحسن التهجئة 20 فقرة صحيحة او ضعيفا 3 فقرات صحيحة او متوسطا.[1]

وبدون هذا الاختبار الذي يعتمد على الإستدلال ، لا يمكن للمعلمين التوصل إلى أي نتائج مناسبة بشأن مستويات الطلبة وتحصيلهم كما أن تخمين كيفية تعلمالطلبة يمثل عملا تخمنيا ، ومن الطبيعي أننا نصف هذا الدور الرئيسي للتقويم التربوي عن طريق القول: إن التربويين يتوصلون إلى تقريرات حول قدرات الطلبة من خلال الغستدلالات المبنية على الدرجات، حيث التربويون بتفحص درجات الطلبة في الاختبارات ن وتفسير معاني تلك الدرجات: ما مستويات المعرفة او درجة الغتقان اتلي تمثلها علامات الطلبة؟ ماالذي تشير إليه درجات الاختبارات هذه عن الطلبة؟

إنّ سبب أهمية ذلك هو التأكد على أن الاختبار يمثل جهدا رئيسيا للإستدلال وذلك لأن الإستدلالات تتم من قبل الناس، وعادة فإن الناس لا يكونون معمومين عن الخطأ- إن الاختبارات: الأدوات التي تستخدمها من أجل الحصول على درجات الطلبة- لا توفر بحد ذاتها – الإستدلالات الضرورية – إن المعلمين هم الذين يقومون بعملية الإستدلال وعليه يجب أن يتمكن المعلمون من اختبار ملاءمة الاختبار، وتحديد ما إذا كان في الحقيقة يمثل أساسا ناجحا لعملية الغستدلال . ولهذا السبب يتوجب على كل معلم أن يكون على دراية على الأقل بساسيات التقويم التربوي.

المفاهيم الأساسية للتقويم: – من الناحية التقليدية فإن معظم المفاهيم الأساسية المصاحبة لعملية التقويم التربوي تتمثل في الثبات ، الصدق والتحيز.

المفهوم الرئيسي: الثبات

إنّ صدق التقويم يشير إلى توافق مقاييس الاختبار بغض النظر عما تقسيه وهذا يبدو بسيطا وحقيقة إذا كنت تذكر أن الثبات = التوافقن فإنك سوف تتقن معظم ما تحتاج لمعرفته حول صدق التقويم.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 40-41.

صدق الثبات: إن صدق ثبات الاختبار يشير إلى توافق مقياس الاختبار في عدة مناسبات ولنفترض أن أحد المعلمين أعطى تلاميذه إختبارا في الأول من شهر مايو وطبق الاختبار نفسه على الطلبة أنفسهم مرة أخرى في 15 مايو، ومن ثم قارن درجات الطلبة في الاختيارين، فإذا كان الاختبار يحتوي على صدق الثبات فإن الدرجات سوف تكون متشابهة ولأسباب واضحة فإن هذا النوع من الثبات يشار إليه أحيانا بصدق الاختبار- إعادة الاختبار.[1]

ويمكن عرض صدق ثبات الاختبار من خلال وسيلته الأولى: من خلال طريقة معامل الإرتباط ، والتي تتطلب حسابا لمعامل الإرتباط، والمؤشر الرقمي الذي يمثل نقاط قوة وتوجه العلاقة بين درجات الطلبة في فترتي أداء الغختبار. كما أن معامل ارتباط الاختبار الذي يرمز إليه بمصطلح "حديث الاختبار" ويرمز إلى التوثيق بالرمز يمكن أن يتراوح مابين (-1.00 إلى 1.000) ومعامل إرتباط (0) صفر والذي يشير إلى عدم وجود علاقة نهائية بين درجات الطلبة في فترتي الاختبار كانت متشابهة كما أن معامل الإرتباط من (1.00) مثلا، يشير على أن أداء جميع الطلبة قد صنف بشكل متشابه للإختبارين.

أمّا الطريقة الثانية: لتمثيل صدق ثبات الاختبار، فهي احتساب توافق الدقة للإختبار في مرحلتي التطبيق، وفي هذه الأيام فإن درجات الاختبار كثيرا ما تستخدم من أجل تصنيف الطلبة إلى عدة تصنيفات مثال ذلك أن درجات الاختبار الذي يتكون من 60 فقرة في اختبار الرياضيات ربما يستخدم من أجل تحديد أي من الطلبة يجب أن يسجل في البرنامج المديرية ، ربما يستخدم من اجل تحديد أي من الطلبة يجب أن يسجل في البرنامج العلاجي للرياضيات في الفصل الصفي- فإذا كان القرار أن الطلبة الذين أخطئوا في 20 فقرة او أكثر يجب أن يسجلوا في البرنامج فإن الطلبة الذين حصلوا على درجات 40 فأقل يجب أن يلتحقوا ضمن هذا التصنيف، في حين أن الطلبة الذين حصلوا على درجة 41 أو أعلى سوف يصنفون ضمن تصنيف آخر.إضافة لذلك ، فإن احتساب

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 42-43-44.

درجة ثبات الاختبار باستخدام إجراء قرار التوافق يمكن من تحديد نسبة الطلبة الذين تم تصنيفهم بشكل متشابه في فترتي الاختبار، وبناء عليه فإذا كان هناك92%من الطلبة قد صنفوا بنفس الطريقة بناء على تطبيق الاختبارين مقابل نسبة الطلبة الذين لا يتوجب أن يلتحقوا بالبرنامج ، والذين كانت نسبتهم 92% فيمكن القول : إن الاختبار قد حصل على صدق الثبات بنسبة 92% والفكرة هنا هي أنه وبعض النظر عما إذا كان أحد الطلبة قد حصل على 1 ع عند تطبيق الاختبار للمرة الأولى و59 عند تطبيق الاختبار للمرة الثانية فإن الدرجات تكون متشابهة بما يكفي لأكثر من 40 فقرة صحيحة، بحيث نتخذ القرار حول ذلك الطالب.[1]

ومن الناحية التاريخية، فإن صدق الاختبار يمثل من خلال استخدام معاملات الإرتباط ولكن لاحظنا مؤخرا المزيد من الإعتماد على استخدام تقديرات التوافق مع القرار، ويرجع السبب في هذا إلى أن تقديرات توافق القرار يحتوي على المزيد من التقديرات الحدسية.

النموذج البديل للصدق:

إنّ مصطلح نموذج الثبات البديل يوفر إيحاءا واضحا لماهيته : درجة توافق نسختين مختلفتين من الاختبار لقياس ما يراد قياسه. ومن خلال الإستثار الحديث للإختبارات يهدف إتخاذ قرارات هامة تتعلق بالطلبة فإنه من الشائع التعامل مع اثنين أو أكثر من نماذج الاختبارات المصممة لقياس شيء واحد . كما أن النماذج المتعددة من الاختبار كثيرا ما تلزم عندما يجب أن يؤدي الطالب اختبارا معينا ولا يكون لدى مشرفي الاختبار أن يتعرض الطالب لذلك الاختبار من أجل الحصول على نفس الدرجة.

صدق التوافق الداخلي:

يعكسُ نوعي الثبات السابقين فإن صدق التوافق الداخلي يتطلب تطبيقاختبار واحد فقط على مجموعة معينة من الطلبة ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه تمثل درجة ظهور فقرات الاختبار

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 45-46.

على أنها تتوافق بشكل مناسب مع المصممة كما أن معاملات ارتباط التوافق الداخلي تعتمد على العلاقات الداخلية بين فقرات الغختبار، وكلما ارتفعت قيم التوافق أشارت إلى كفاءة فقرات الاختبار وتجانسها وأنها تقيس الأهداف المطلوبة: ونظرا لأن احتساب مثل هذا النوع من الثبات يتطلب تطبيق اختبار واحد فقط فإن صدق التوافق الداخلي يحسب بشكل أكثر تكرارا من الثبات او معاملات الثبات البديل.

تقويم التوافق للطلبة مقابل تقويم التوافق لطالب واحد:

إنّ أنواع الثبات الثلاثة التي بحثت بها تركز على صدق التقويم من حيث مجموعة الطلبة بدلا من طالب واحد، فإن علماء القياس النفسي قد توصلوا إلى مؤشر يدعى (الخطأ المعياري للقياس) SEM والذي يهدف إلى توضيح كيف أن نفس الطالب الذي يؤدي نفس الاختبار في مناسبات مختلفة او يؤدي اثنين من اشكال نفس الغختبار، سوف يحصل على درجات متوافقة.[1]

على هذه الاختبارات كما ان SEM التي كثيرا مت تعرضت من خلال إقترحات الرأي، حيث على سبيل المثال أن النتائج بهامش خطأ +/-3% تعتبر أكثر دقة من النتائج التي تصاحب نسبة +/-10% من هامش خطأ فنلاحظ كلما قلت درجة الخطأ المعياري ، كان أفضل وكملما ازدادت كان العكس صحيحا وهذا المثل وقتا مناسبا للإشارة إلى أن دقة غير مضمونة في الاختبارات التربوية صحيح ان درجات الغختبار تمثل أرقاما وأن الأرقام أحيانا تحتوي على دقة بدرجات عشرية ولكنها تمثل درجات تقريبية وليس حقائق بالمطلق ومع أن خبراء القياس النفسي يشيرون إلى احتمال وقوع خطأ معياري في القياس وليس هذا بالمصادفة إلا أن من الضروري الإنتباه إلى أن أخطاء القياس تنتشر بشكل كبير لدرجة أنها تعتبر معيارية.

المفهوم الرئيسي (2): – الصدق

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 47-48.

إنّ العنصر الثاني من اهم المفاهيم في القياس التربوي يتجذر وبشكل محدد في عمل المرجعيات المبنية على الاختبار وبشكل رئيسي فإن الصدق دقة المرجعية ، كما أن كلمة (صادق لا تشير إلى أسباب ودوافع تطبيق الاختبارات، بل إلى دقة المرجعيات، ورغم أننا كثيرا ما نسمع أناسا يتحدثون حول غختبار صادق / صدق الاختبار إلا أن هذا غير صحيح من الناحية الفنية فليس الاختبار هو الصادق او غير الصادق بل إنه الدرجة التي تعتمد على المرجعية والتي نتوصل إليها حول نتائج الاختبار والتي إما أن تكون صادقة أو غير صادقة ونظرا لوجود ثلاثة من أشكال الأدلة التي تحمل صفة ثبات الاختبار فهناك أيضا ثلاثة من أنواع الأدلة التي ترتبط بصدق المرجعية المبنية على الاختبار ومن الواضح ان علماء القياس النفسي قد تعاملوا مع هذه الأدلة الثلاثة، ولكنني سوف أبدأ واولي معظم الإهتمام بنوع ادلة الصدقالأكثر ارتباطا بمعلمي الصفوف.

الدليل المرتبط بصدق المحتوى:- ويصف هذا الشكل مدى تمثيل الاختبار لمحتوى اهداف المنهاج أو الهداف التي يفترض أن يقيسها الاختبار وكما نعلم فإن الاختبارات غالبا ما نقيس مختلف المهارات واشكال المعرفة والتي تتجسد عبر أهداف المنهاج.[1]

نعم هناك العديد من العلاقات بين الأرقام ثلاثية الخانات والتي يمكن أن تقوم مهارات الطالب في عمليات الضرب وبهدف تقويم الطلبة باستخدام كافة الروابط المكنة للأرقام ثلاثية الخانات ، فإن هذا قد يكون سخيفا ولذلك ومن الناحية العلمية ، فقد تأخذ الخانات فإن هذا قد يكون سخيفا للأرقام ثلاثية الخانات، ثم تبني مرجعيتك حول مهارة الطالب في ضرب الأرقام الثلاثية بناء على قدرة الطالب للتعامل مع أسئلة ضرب الأرقام الثلاثية بناء على قدرة الطالب للتعامل مع أسئلة الضرب هذه وتركز الأدلة المرتبطة بالمحتوى على ما غذا كانت عينة الغختبار تكفي لتمثيل أي مجموعة من المهارات او المعارف التي تحاول قياسها ولتوضيح هذا النوع من الدلة لتتذكر بداية هذا الفصل و الاختبار الذي يحتوي على 20 فقرة تهجئة والذي طبقته الآنسة بيري على كل من جيرومي وطلبتها

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 50-51.

وكلما ازدادت سعة مجال أهداف المنهاج ازدادت صعوبة تمثيل الأهداف المقبولة من خلال الاختبار المبني على العينة وكلما كان المنهاج قليل المدى مثل إتقان عملية ضرب أرقام بثلاث خاناتكامن الأسهل تمثيله ن حتى من خلال اختبار قصير مثل قدرة الطالب على حل مسائل الضرب وبينما يمكن احتساب ادلة ثبات الغختبار فإن أدلة صدق الاختبار يتم جمعها إعتمادا على أحكام المعلم وغيره من التربويين ، حول مدى تمثيل الاختبار لأهداف محتوى المنهاج، وكلما إزداد تنظيم هذه الأحكام التي يتم جمعها إزدادت قوة الأدلة المرتبطة بالمحتوى من حيث الصدق، وفيما يتعلق بالمعلمين كثيرالمشاغل (التدريس، التخطيط، التقويم.... الخ) فإن الاختبارات الصفية الأقل تعقيدا تكون هي الصفة السائدة وبشكل عام ، فإن المعلم الذي يحاول تصميم غختبارات تمثل المحتوى المطلوب لتحقيق أهداف المنهاج بشكل حقيقي ومن إحدى الوسائل المباشرة لجمع الدلة المتصلة بالمحتوى، ضرورة أن يركز المعلمون اولا على الفقرات ثم التعامل مع مدى تمثيل المحتوى لأهداف المنهاج التي يراد تقويمها ويمكن للمعلم أن يطرح السؤال التالي حول كل فقرة في الاختبار(1).

(1) من خلال توضيح هذا المثال ن فسوف أفترض أن هذا الغختبار يقيم فقط هدف واحد من أهداف المنهاج، ولكن نفس الطريقة تنجح في الاختبار.[1]

متعدد الأهداف ولتقويم واحد في كل مرة.

سؤال المحتوى المتعلق بكل فقرة:

هل يمكن أن تسهم إحالة الطالب على هذه الفقرة إضافة إلى الفقرات الأخرى إلى نتائج صادقة حول إتقان الطالب لأهداف المنهاج التي يراد تقويمها وقد تكون الإجابة بنعم /لا ، أو غير متأكد ومن ثم ، وبعد الإجابة عن السؤال المتعلق بكل فقرة في الاختبار، يتم توثيق شبه الفقرات التي تم الحكم على أنها تسهم في صدق المرجعية حول إتقان الطلبة وتحقيقهم لأهداف المنهاج، ثم يتحول إهتمام المعلم إلى هدف المنهاج الذي يتم تقويمه.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 52.

السؤال المتعلق بتمثيل هدف المنهاج:

بعد التفكير بعمق في سلسلة واسعة من المحتوى المتجسد في هدف المنهاج الذي يراد تقويمه ، ما يشبه ذلك المحتوى الذي تم تقويمه بشكل مناسب بناءا على مجموع الفقرات الواردة في هذا الاختبار؟

(قد تكون الإجابات بنسبة 10% من الحوافز الإيجابية مثلا او 80% أو 90% وذلك بناءا حكم وتقدير المعلم).

ومن الواضح، أن ما يريد المعلم معرفته عند جمع أدلة صدق المحتوى هذه هو أن جزء كبيرا من الفقرات التي حكم أنها تسهم في صدق المرجعية حول وضع إتقان الطلبة والسؤال الثاني يشير إلى أن الاختبار يمثل المحتوى بشكل مناسب وعن طريق تنفيذ هذا النوع من عملية جمع الأدلة وتوثيقها لمعظم الغختبارات الهامة، فإن المعلمين سوف يلاحظون ان تمثيلات المحتوى لأهم إختباراتهم الصفية قد تعززت إلى حد كبير.

صدق الأدلة محكية المعيار:

يطبق النوع الرابع من الأنواع الثلاثة بصدق الأدلة حينما يستخدم الغختبار بهدف التوقع بمدى قدرة الطلبة ، وعادة ما يكون هذا في ظروف اكاديمية مستقبلية ، لتوضيح المر عندما يطلب من الطلبة غكمال إختبار القبول للجامعة مثل إختبار ACT وSAT ، فإن أداء هؤلاء الطلبة [1] يفترض أن يتوقع بدرجات الطلبة عند الإلتحاق بالجامعة وفي مثل هذا الموقف، فإن الدرجات الجامعية تكون هي المعيار، ويتم جمع الأدلة المرتبطة بالمعايير من خلال تحديد مدى دقة توقعات الاختبار ومن الطبيعي أن هذا يتم من خلال احتساب معاملات الإرتباط بين الدرجات المتوقعة للطلبة وفي معظم إختبارات القبول للجامعة فإن معامل الإرتباط بين الدرجات المتوقعة للطلبة وفي معظم غتخبارات القبول للجامعة ن فإن معامل الإرتباط بين درجات الطلبة في الاختبار ومعدلاتهم

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 55-54.

في الجامعة يكون بدرجة (0.50) تقريبا ما معنى أن يكون معامل ارتباط الغلتحاقبالجامعة بدرجة (0.50) ؟ ويستخلص أن ارتفاع الدرجة في اختبار SAT تتوقع وبشكل دقيق بحوالي 50%من الدرجات الجامعية.

صدق الأدلة بناء على المفاهيم: أما العنصر الأخير لأدلة الصدق، فيصعب وصفه بغختصار وسهولة فمن الناحية الفنية فإن صدق الأدلة بناءا على المفاهيم يصف مدى ألدلة الأميريقية (أي التحقق من الأدلة من خلال الخبرة، او التجريب) نوالذي يتوافق مع وجود مفاهيم افتراضية ويوضح قدرة احد الاختبارات على تقويم وضع المفحوصين بشكل دقيق فيما يتعلق بالمفاهيم المطلوبة.

المفهوم الرئيسي الثالث: – التحيز في التقويم:

ويشير مصطلح التحيز في التقويم ، إلى الصفات التي تهز او تعاقب وبشكل غير مناسب مجموعة من الطلبة بسبب الجنس(ذكر / انثى) ، العرق، الديانة، الوضع الإجتماعي، او غيرها من المجموعات ذات الصفات المحددة. وتكون الاختبارات ضارة بمقدمي الاختبارات عند فقرات الاختبار على صور نمطية سلبية حول أفراد معنيين من مجموعات فرعية ، فإذا كان أحد الطلبة عضوا في مجموعة فرعية تتأثر سلبيا بالغختبار، فإنه يشعر بالغضب بسبب هذا التحيز مثل صياغة عبارات الاختبارات بطريقة متحيزة وعند الحكم على وجود تحيز في التقويم في إختبارات المساءلة واسعة المدى فمن الشائع تشكيل.[1]

بحتة بمواجهة التحيز، والتي تتكون من تربويين يمثلون هذه المجموعات الفرعية ولديهم معرفة ودراية في عمل التقويمات النهائية للتحيز ومن ثم، تقوم هذه اللجنة بمراجعة التحيز في فقرات الاختبار فقرة فقرة.

المفهوم الرئيس الرابع: – الحساسية التدريسية

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 56-57-.

إنّ النصر الأساسي الرابع من أسس التقويم، والذي يتوجب على التربويين معرفته خلال أوقات المساءلة، وهو العنصر الذي أصبح مؤخرا موضوع اهتمام من قبل أعضاء مجتمع القياس التربوي، إنني أشير هنا إلى حساسية الاختبار من الاختبارات كجزء من أحد البرامج التي تهدف إلى تقويم المدارس، او بدقة أكثر، تقويم التربويين العاملين في المدرسية، وعندما تكون درجات الطلبة في الاختبار أساس المسألة التربوية فإن درجات الاختبار هذه يجب أن تعكس وبشكل دقيق تلقي الطلبة أساليب تدريس مناسبة، وقبل التعامل مع (سبب) حساسية او عدم حساسية اختبار المساءلة في التدريسن يجب التأكد من وضوح ما يحدث في هذين النوعين من الاختبارات ويمكن البدء بمناقشة حساسية الاختبار من الناحية التدريسية.

ما الذي يجعل اختبار التدريس غير حساس:

هناك اثنان من العووامل يؤثران في عدم حساسية اختبار التدريس، وهما طريقة بناء الاختبار، وعدد الأهداف التي يعمل المنهاج على تحقيقها لننظر باختصار إلى كل من هذين العاملين.

البناء الخاطيء:

إنّ اختبار التحصيل المقنن، أن الاختبار الذي يطبق، وتوضح درجاته وتفسر بشكل معياري مقنن ومحدد مسبقا، هو ذلك الاختبار الذي يؤديه الطلبة بطريقة غيلر حساسة تدريسيا، بسبب تصميم هذا الاختبار وعلى مدى قرن من الزمن كانت اختبارات التحصيل المقننة تبنى من خلال قياس مهمة محددة: التوصيل إلى تفسيرات لمقارنة درجات المفحوصين.[1]

الكثير من الأهداف المنهجية:

إن معظم اختبارات المساءلة المبنية على المعايير الحديثة ، تعتبر أمثلة مناسبة للنوع الثاني من الاختبارات غير الحساسية تدريسيا، وتبنى هذه الاختبارات بحيث يمكن للتربويين تحديد ما إذا كان الطلبة يتفننون مجموعات من معايير المحتوى الرسمية والتي تمثل طريقة مناسبة، حتى وإذا كان ذلك من

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 59-60.

الناحية النظرية على الأقل ، وتنص تلك النظرية على مايلي: مجموعة من النتائج المنهجية المستهدفة والتي سوف يتم فعلها أو لا ثم يتم بناء الاختبارات، لتحديد ما إذا كان الطلبة قد حققوا نتائج المنهاج المفقودة.

ما الذي يجعل الاختبار التدريسي حساسا:

يحتوي اختبار المساءلة الحساس من الناحية التدريسية على اربعة عوامل

– فهو يقوم فقط عددا مناسبا من أهداف المنهاج الهامة:

– للمساعدة في ضمان قياس وتعليم وتقويم عدد من أهداف المنهاج أثناء أداء الاختبار، فإن عدد أهداف المنهاج التي يغطيها اختبار المساءلة يجب أن يكون مدى (5 الى10) وليس من 50 إلى 100، كما أن أهداف المنهاج التي يتم اختبارها، يجب أن تمثل مخرجات تعليمية هامة وتعزز من قدرات الطلبة على اكتساب المهارات ومختلف أشكال المعرفة يكون مصحوبا بوصف تفصيلي لكل هدف لتقويم المنهاج بحيث يمكن للمعلمين استهدافه أثناء عملية التدريس.

توفر هدف لكل منهاج يعرف بكل طالب:

إنّ حصر قاعدة أهداف المنهاج التي يؤاد تقويمها تسهل في تضمين العديد من الفقرات لكل من أهداف المنهاج هذه، وهذا يعني إمكانية توليد بيانات كافية لمعرفة وضع المفحوص فيما يتعلق بكل هدف من أهداف المنهاج، وأن يوضح اختبار حساسية التدريس هذه المعلومات من خلال التقارير[1] التي تعد حول الطالب، ويجب بث هذه التقارير إلى المعلمين ، والطلبة والولياء أمور الطلبة، ولأن بإمكان المعلم زيادة تحصيل أداء الطلبة،فيمكنه تحديد مدى نجاح تدريسه الذي يرتبط بكل من أهداف المنهاج.

– فحص الفقرات مقابل حساسية التدريس:

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 62-63-64.

يتمثل المقياس الخير من غختبار حساسية التدريس في درجة حساسة وتأثير كل فقرة في التدريس، ويمكن عمل أحكام لكل فقرة حول ما غذا كانت خالية من تأثير SES

- خالية من التأثيرات الأكاديمية المسيطرة وراثيا.
- تستجيب للتدريس.

تصنيفات الاختبارات التربوية:

اختبارات الجدارة واختبارات التحصيل من الناحية التاريخية، هناك تمييز بين غختبارات الجدارة التربوية وغختبارات التحصيل التربوية ، وبينما يمكن القول إن إختبارات الجدارة تقيس قدرات الطالب، حسب الرغبات والاتجاهات التي يعتقد بأنها موروثة جينيا، فإن اختبارات التحصيل يفترض أن تقيس ما تعمله الطلب، والتي عادة ما تشكل أنواع المعرفة والمهارات التي تم تدريسها في الدرسة ، مؤخرا تعرضت اختبارات الجدارة للكثير من النقد لأنها لا تعتمد على الجينات الوراثية فقط.

اختبارات الإجابة من عدة خيارات، واختبارات الإجابة المقالية:

إنّ ميزة الاختبارات المكونة من فقرات إجابة مختارة هي الأكثر تشويقا حيث أن فقرات الاختبار من متعدد والفقرات الإختيارية الملزمة(الثنائية صح / خطأ او صواب / خطأ) تتمثل في انها تعطي كما واسعا من المحتوى خلال فترة زمنية قصيرة ويمكن وضع درجات للطلبة.[1]

بسرعة أكثر ، وفيما يتعلق بالجانب السلبي ولأن الطلبة يختارون إجاباتهم من بين سلسلة من الخيارات التي تعرض عليهم.

التقويمات الفعالة:

إن مشاعر الطلبة واتجاهاتهم وإهتماماتهم وقيمهم تعتبر من العناصر الهامة في التربية وتم قياسها من خلال التقويم العاطفي الذي يختلف بشكل جوهري عن قياس وضع الطلبة فيما يتعلق بالمهارات المعرفية وعند التعامل مع الأهداف المعرفية للمنهاج، فإننا عادة تمتلك وسائل تقويم يمكن ان توفر ادلة

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 65-66-67.

دقيقة،وتشير إلى وضع الطالب بشكل مناسب، وبالمقابل ، فعند محاولة التعرف على اتجاهات الطلبة وإهتماماتهم وقيمهم وعليه فإن مهمة أدوات القياس العاطفي تتمثل في مساعدة المعلمين للتوصل إلى مرجعية حول مجموعة من الطلبة والذين عادة ما يتلقون التعليم في صف المعلم في المرحلة الثانوية وفي كل صفوف المعلم ، وتهدف هذه المرجعيات التي تركز على مختلف مجموعات الطلبة إلى مساعدة المعلمين لإتخاذ قرارات حول تأثير الإجراءات التدريسية المتصلة بالعاطفة والتي يقدمها المعلمون لجميع الطلبة لا إلى قرارات تدريسية ترتبط بالعاطفة بالنسبة لطالب معين.

إنّ طريقة ليكرت تدعو الأفراد إلى بيان درجة الموافقة على نشكيله من العبارات الإيجابية والسلبية ويبين الشكل (1و2) مثالا لقائمة ليكرت للتحقيق من قبل معلمي المرحلة الإبتدائية الذين يرغبون في معرفة درجة اتجاهات تلاميذهم نحو العديد من المجالات والمهارات المرتبطة بالمحتوى[1]

الشكل 2	**قائمة ليكرت للتحقق العاطفي لدى طلبة المرحلة الإبتدائية**

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 69-70.

التعليمات : – يرجى الإشارة إلى ما إذا كنت توافق، أو غير متأكد بشأن كل من العبارات التالية المبنية في المربع أدناه، وهناك بعض العبارات التي تمت صياغتها بشكل إيجابي، والبعض الآخر بشكل سلبي وفيما يتعلق بكل عبارة أظهر مدي شعورك تجاه العبارة عن طريق وضع إشارة (X) في واحد من المربعات المقابلة للعبارة المناسبة، لاتوجد غجابات صحيحة او خاظئة لذلك يرجى الإجابة بصدق بناء على شعورك، لا تكتب اسمك او ملاحظات على هذه الورقة، فقط ضع إشارة (X) مقابل الإجابة المناسبة.

	موافق	**غير موافق**	**غير متأكد**
أجب مشاهدة التلفاز في المساء	(X)		

عندما تنتهي، يقوم أحد الطلبة بجمع هذه الورقة ويضعها إضافة إلى جميع الوران التي تمت إجابتها في مغلف يرسل إلى مكتب . نشكر مساعدتكم

	موافق	**غير موافق**	**غير متأكد**
1- اجب مشاهدة التلفاز في المساء			
2- عادة لا احب العمل على حل المسائل الرياضية			
3- أتشوق إلى اوقات تعلم حصة العلوم في الصف			
4- حقيقة غنني لا امتك وقتا كافيا عندما تقرأ الدروس			
5- إذا اضطررت للتحدث أمام الطلبة فإنني اكلره ذلك			
6- غن القيام بأشياء علمية في الصف يشعرني بالملل			
7- أحب دروس القراءة في الصف			
8- حقيقة انني لا أحب الأوقات التي تظطر فيها			

للكتابة في الصف 9- أن حل المسائل الرياضية في الصف هو من المسائل التي احبها. 10- أستمتع بعرض تقارير شفوية في غرفة الصف			

وكما نلاحظ في الشكل فهناك ما مجموعة عشر عبارات، وهناك اثنتان من العبارات (إحداها إيجابية و اخرى سلبية) ترتبط بالمواضيع التالية الكتابية ، القراءة ، التواصل الشفوي، الرياضيات والعلوم فإذا أجاب الطلبة إيجابيا عن العبارات المتعلقة بمادة العلوم مثلا، فإنهم سوف يوافقون على العبارة (3) ولا يوافقون على العبارة (2) إن وضع درجات الإجابات الطلبة ترتبط بعملية حساب درجة واحدة لكل زوج من العبارات وإعطاء درجتين لإجابة (موافق) عن العبارة الإيجابية ودرجة واحدة لإجابة (غير متأكدة) عن تلك الفقرة ودرجة صفر عن إجابة (غير موافق) للعبارة الإيجابية، وفيما يتعلق يالعبارات التي تمت صياغتها بطريقة سلبية يمكنك تطبيق المقياس في الإتجاه المعاكس (بشكل عكسي) أي إعطاء درجتين لإجابة غير موافق ودرجة وتحدة لإجابة "غير متأكد" ودرجة صفر إجابة "موافق" وبناء على ذلك فعند الإجابة على زوج من الفقرات الواردة في قائمة التحقيق يحصل الطالب عن درجات تتراوح مابين (صفر إلى أربع درجات واكن من الأبعاد العاطفية الخمس التي تظهر في الشكل (1 و2 والذي يوضح قائمة التحقيق يمكنك إحتساب نسبة الدرجات التي حصل عليها الطالب بطريقة تشبه ما يلي:

تركيز أزواج الفقرات	نسبة النقاط المتوفرة

الكتابة	%17
القراءة	%91
التواصل الشفوي	%01
الرياضيات	%42
العلوم	%82[1]

والآن، فإن أراد المعلم تطبيق قائمة التحقق خلال الشهر الثالث من العام الدراسي وواحد أرقام كهذه، فإن النتائج تشير إلى أن على المعلم تعديل طريقته في تدريس الرياضيات والتواصل اللفظي وبعض الأسباب ، يظهر أن ما جرى خلال الشهور الثلاثة الماضية ولبعض الأسباب يظهر أن ما جرى خلال الشهور الثلاثة الماضية لا يرتبط بالطلبة.

فإن المعلمين الذين يرغبون في القيام بذلك ، فقد يستخدمون جدولا من خمس إجابات هي:

1/- "موافق بشدة"

2/- "موافق"

3/- "غير متأكد"

4/- " غير موافق بشدة"

ومن المؤكد أن هانك طرق أخرى والتي يهدف الكثير منها إلى تصنيف وسائل التقويم التربوي وبشكل عام فإن تصنيفات التقويم التربوي هذه إختبارات الجدارة، الرغبة، التحصيل، الاختبار من متعدد الإجابات المقالية والتقويم العاطفي.

الوظائف الجمعية والشكلية للتقويمات التربوية:

قبل أكثر من أربعين عاما مضت، قدم مشيل سكريفين Michael sacriven1967 مساهمة هامة في مجال التقويم التربوي،عندما أدخل فرقا بشكل مهم بين برامج التقويم الجمعية

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 72.

والشكلية لهذه البرامج مثل ذلك ان التقويمات الشكلية لأحد البرامج التربوية ، تعتبر نظاما مازال قيد التطوير لتدريس الأقران والتي كان يجب أن تنفذ اثناء تطبيق برامج تدريب المعلمين[1]

وهناك عدد من النقاط الهامة حول تعرفي (الشخصي) للتقويم الشكلي ليس أحد انواع الاختبارات ، بل إنه عملية وعملية مخططة وعلاوة على ذلك ، فإن تلك العملية المخططة تدور حول جمع أدلة التقويم ، وبناء مثل هذه الأدلة ، فإما أن يقوم المعلمون بإجراء تعديلات حول طرق تدريسهم ، أو أن يقوم الطلبة بإجراء تعديلات حول كيفية تعلمهم، وسوف يكتشف المعلمون انهم إذا ما طبقوا إستخدامات التقويم الشكلي أثناء مراقبة الجودة المستمرة لعملية التدريس، فإن التقويم الشكلي يمكن حقيقة أن يوضح كيفية تدريسهم، وسوف نبحث هذا الموضوع المثير بشكل مفصل في الفصل الخامس.

خلاصة:

- إن التقويم التربوي يمثل نشاطا مرجعيا من خلاله يبني التربويون تفسيرات حول الوضع الضمني الكامن للطلبة بناء على أدائهم في الاختبارات.
- يجب الحكم على القائدة التربوية للإختبار لغايات تقويمية بناء على العوامل الأربعة التالية: الثبات، الصدق، التحيز والحساسيةالتدريسية.
- رغم أن وسائل التقويم التربوي يمكن أن تصنف من خلال عدة طرق، إلا أن التربويين يجب ان يكونوا على دراية باختبارات الجدارة القابلية مقارنة باختبارات التحصيل وفقرات الإجابة المركبة وفقرات الاختبار من متعدد وكيفية تقويم مشاعر الطلبة واتجاهاتهم.
- يجب أن يكون التربويين على دراية بكيفية التمييز بين التقويم الجمعي والشكلي ودولر التقويم الشكلي في تحسين جودة التدريس.[2]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 73-74.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 75-76

المبحث الثالث: تحديد المنهاج:

إن عملية اتخاذ المعلم لقرار اتلدريس يجب أن تركز حول نموذج ذي نهايات بسيطة أولا، يجد المعلم أي من النهايات التي يجب تحقيقها أو التوصل إليها أي من مجموعات المهارات ، المعارف / المعرفة أو العاطفة التي يجب أن يكتسيها الطلبة وبعدها يقوم بتصميم وتنفيذ نشاطات التدريس، ومراقبة هذه النشاطات لمعرفة ما إذا كانت بحاجة إلى تعديل وأخيرا يتم تقويم نشاطات التدريس التي تم تعديلها أو لم تعدل وبناء عليه تكون الخطوة الأربع لطريقة التدريس على النحو التالي.

- تحديد المنهاج
- تصميم وتقديم التدريس
- مراقبة التدريس
- تقويم التدريس

وعند تفحص هذه العناصر، فإن هذه الخطوات الأربع تمثل ما هية التدريس وأهدافه، وكلما كان المعلمون أكثر وضوحا ومعرفة بكيفية تنفيذ هذه الإستراتيجية كان تدريسهم أكثر نجاحا وفي الوقت الحاضر ربما يفكر الكثيرون بضرورة أن يتم إختيار أهداف المنهاج/ نهايات المنهاج من قبل جهات أخرى بدلا من المعلم.

نظرة في نقاط ضعف المنهاج:

إنّ نقاط ضعف المنهاج قد أحدث بعض الإيجابيات ولو كان ذلك بشكل قليل وبدر من جعل المعلمين يضعون أهداف التدريس بحسب نتائج متنوعة ، فلماذا لا يتم تزويد هؤلاء المعلمين ببعض التوجه في المجال المنهاج؟ وفي حقيقة الأمر فإن المجموعات المتميزة من التربويين و المؤسسات الوطنية ومتخصي المواد الدراسية، لديهم وجهة نظر تشير إلى أن كلا م نالمعلمين والطلبة يستفيدون من بض التوجه إذا [1]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 80-81.

كان الأمر يتعلق بالمناهج ، فإن معظم وثائق المنهاج الرسمية تعكس مدخلات التربويين من ذوي الخبرة في مجال معين، فيجب تنظيم اجتماعات للجان المفكرين، والخبراء في الفنون اللغة والرياضيات، والعلوم وعليه يقومون بوضع نتائج هامة للطلبة، وبشكل عام رغم أن بعض مجموعات اهداف المناهج الحالية متميزة إلا أنها تفشل في تحقيق المعايير وهناك سببان رئيسيان لهذا قلة وضوح المنهاج وكثرة أهداف المنهاج.

قلة وضوح المنهاج:

إن عبارات أهداف المنهاج التي يتم التعبير عنها في هذه المجموعات لا توضح في كثير من الحيان أهداف تخطيط التدريس، فإذا لم يستطيع المعلم تحديد ومعرفة أهداف المنهاج، فكيف لذلك المعلم أن يقوم بعملية التدريس نفسها؟ ولتوضيح هذه النقطة لننظر إلى اثنين من المعايير الرسمية للمنهاج والمقتسبة من دائرة التعليم الأمريكية والمنشورة على الموقع الغلكتروني.

حيث انتقل الكاتب جيمس بروفام إلى الحديث عن أهداف التدريس.

أهداف تدريس منهاج التربية المدنية: – أن يفهم الطالب ويطبق معرفة الدولة، القانون، السياسات والوثائق الأساسية للأمة من اجل اتخاذ القرار حول القضايا المحلية، الوطنية والدولية وإظهار مواطنة عقلانية ومشاركة فاعلة.

أهداف تدريس منهاج الجغرافيا: أن يستخدم الطالب وجهات النظر المكانية من أجل اتخاذ قرارات منطقية عن طريق تطبيق مفاهيم المكان، الموقع ، المنطقة، الحركة وإظهار المعرفة حول كيفية تأثير المواصفات الجغؤافية والثقافات البشرية على البيئات[1]

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 82–83

كثرة أهداف المنهاج:

حيث تحدث الكاتب جيمس بروفام عن نقطة الضعف الثانية في هذه المجموعات هي أنها تكون مطولة أكثر من اللزوم، وفيما يلي مثال آخر عن أحد أهداف المنهاج المقتبس من نفس موقع سبكة الولاية، غنه واحد من نسبة معايير في الرياضيات والتي حددتها الولاية لطلبة الصف السابع.

أن يعمق الطلبة مداركهم أكثر من مجرد السطح والحجم ليشمل ذلك حجم الدوائر وحجم الإقطاب والأهرامات وأن يطبق الطلبة المعادلات كل العديد من المشكلات التي تتعلق بالأجسام ثلاثية الأبعاد بما في ذلك المشكلات التي تواجه الناس في الحياة اليومية وفي أعمال معينة وفي مواضيع دراسة أخرى ومن خلال الفهم القوي لكيفية العمل على إنتاج اشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد يمكن للطلبة بناء أسس هامة للمقاييس التي يتعلمونها في المرحلة الثانوية،وذلك ورغم اعتقادي بأن على المعلمين الإطلاع على توصيات المنهاج التي وضعتها منظمات التربية والمؤسسات الحكومية المختصة، فقد يكون من الخطأ ان يعتبر المعلمون بأن هذه المجموعات يجب أن تدرس وتعلم في صفوفهم. نعم يتوجب على المعلمين قراءة توصيات المناهج هذه ومتطلباته ونعم أيضا على المعلمين أخذها بعين الإعتبار وبحثها ومناقشتها مع زملائهم ، ولكن على المعلمين إتخاذ قراراتهم حول ما إذا كانت أهداف المنهاج هذه يجب ان تكون هي تلك التي يريدون ان يتقنها طلبتهم.

وكثير ما يكون هناك ضعف حكومي في الربط بين الأهداف المفروضة للمنهاج وما يحدث حقيقة في غرفة الصف، وينصح إداريو المدارس من قبل الإداريين على المستوى الأعلى بضمان أن يقوم المعلمون بتعزيز أهداف المنهاج الرسمية هذه[1]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 83-84

ويتم تذكير المعلمين وباستمرار للتاكد من أن نشاطاتهم التدريسية تتوافق مع الأهداف الرسمية للمنهاج فإن الغختبار يركز على تقويم هذه النتائج، ويطبق على الطلبة كوسيلة لمساءلة المعلمين عن نتائج التدريس ةتطبيقها بشكل جيد.

حيث يرى الكاتب بأن كلما كان هدف المنهاج أكثر شمولية وعمومية، كانت أنشطة التدريس تلبي معيار التوافق الرسمي، فعلى سبيل المثال من خلال وضع هدف لتدريس مادة الرياضيات فقد تتوافق نشاطات الأرقام التي يستخدمها المعلمون مع اهداف المعايير، ولكن إذا تضمن المنهاج الرسمي حرفا لأكثر من واحد من الأهداف، فإن المراقب المعين من قبل الدولة قد يكتشف ضعفا في التوافق بين ما يجري في غرفة الصف وبين ما تؤكد الدولة على ضرورة حدوثه في غرفة الصف.

وبناءا على ذلك فإن الخيار الأول الذي يواجه المعلمين يعتمد إلى حد كبير على ما أذا كانوا شخصيا تحت ضغط لتوفيق وتنسيق النشاطات الصفية اليومية ما يتلاءم النتائج المحددة في الأهداف الحكومية للمنهاج.

أن ما سأقوم بوصفه في بقية هذا الفصل هو كيفية اختيار التربويين لأهداف مناهج في بيئتين مختلفتين الأولى وهي أقل مما يفضل معظمنا ، حيث يكون للتربويين الحرية في اتخاذ قرارات المنهاج الأفضل من الناحية التربوية لطلبتهم.

أما البيئة الأخرى، فهي وجود أهداف حكومية تعاني من ضعف واختبارات المساءلة المصاحبة لها والتي تعد من خيارات المعلم، وفي حقيقة الأمر ففي حقيقة المساءلة التربوية في هذا العصر، أعتقد بأن معظم التربويين يطبقون الموقف الثاني وهو موقف مثقل بنقاط ضعف المناهج.

إنّ المعلمين الذين يطبقون خليطا من هذين الخيارين يستطيعون تحقيق أفضل نتائج المنهاج.[1]

وذلك عن طريق دمج أجزاء من عمليات تحديد المنهاج في ممارساتهم لمهنة التدريس.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 85-86.

ويواصل حديثه عن تحديد المنهاج في بيئة غير معرضة للضغوطات إنني أنصح باتباع من أربع خطوات كما هو مبين في الشكل (03)

الشكل 3 –1 عملية تحديد المنهاج من خلال تطبيق أربع خطوات			
1)–المؤشرات المحددة سبقا معرفة وضع الطلبة	2)–الإحتمالات الأولية الأهداف المحتملة للمنهاج	3)–مراجعة الإعتبارات أهمية إمكانية التدريس إمكانية تطبيق الاختبارات	4)– المنهاج النهائي أهداف منهاج محددة.

الخطوة الأولى: – معرفة وضع الطلبة:

إنّ عملية تخطيط المناهج ليست بالعمل المجرد ، بل إنها تمثل اختيار أهداف لمجموعة معينة من الطلبة، الأطفال الذين يتم تدريسهم ، وبناء عليه، فمن الحماقة تحديد مجموعة من أهداف المنهاج بدون اعتبار لملاءمة تلك الأهداف مع مجموعات الطلبة.

وهناك سؤالان هامان على المعلم طرحهما هنا:

- هل يمتلك الطلبة المهارات ن المعرفة أو العاطفة التي تحقق أهداف هذا المنهاج؟
- هل يتناسب هدف المنهاج على مستوى الطلبة؟ أي هل يمتلكون المهارات الأساسية او الهياكل التي المعرفية اللازمة لتحقيقه؟[1]

إنّ الإجابات عن هذه الأسئلة قد تكون متوفرة أحيانا وخلال شهر او شهرين ، فإن معظم المعلمين يكونون قد تعرفوا على نقاط قوة طلبتهم وضعفهمن إن المعرفة بقدرات ومعارف ومهارات الطلبة والقدرات العاطفية الإنفعالية توفر وجهة نظر لحصر الأهداف بحسب قدرات الطلبة خل الفصل الدراسي الثانين ولكن وفي بداية العام الدراسي، ومن خلال صف مليء

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 87–88

بالطلبة الذين لايعرف المعلم قدراتهم ن فإن التقويم يكون اكبر رهان لمعرفة ما يحمله الطلبة من مهارات ن وقدرات ومعارف إلى غرفة الصف، وعلى المعلم أن يبدأ عن طريق التركيز على شيء معروف أنواع أهداف المنهاج التي تكون قيد التحقيق.

الخطوة الثانية: تحديد أهداف المنهاج:

بعد أن يتوصل المعلم إلى فكرة منطقية حول مستوى مهارات الطلبة ومعارفهم والقدرات الغنفعالية لديهم، يحين وقت التوصل إلى مجموعة أولية من أهداف المنهاج القيمةن وعليه يمكن أن تؤخذ توصيات مستشار المنهاج بعين الإعتبار.

تقليل عدد اهداف المنهاج:

أو إعادة صياغة تلك الأهداف على مستوى او سع وهي تمثل وسيلة أخرى لتوسعه مجال الأهداف ومن الأفضل للطلبة إتقان عدد معتدل من الأهداف المنهجية الحقيقية بدلا من وضع عدد كبير من الأهداف السطحية ومن خلال التفكير المتعمق يمكن صياغة عدد من أهداف المنهاج الأضغر في المدى ضمن عدد مناسب من أهداف المنهاج واسعة المدى[1]

الخطوة الثالثة: – مراجعة وتقويم مجموعة أهداف المنهاج القوية:

هنا ذكر الكاتب ثلاثة نقاط من معايير التقويم التي يمكن للمعلم اعتمادها للحكم على ملائمة أهداف كل منهاج قيد البحث وهي الأغهداف ، إمكانية تدرسيها وإمكانية فحصها.

الأهمية: أي أهميتها بالنسبة للطلبة الذين يتعلمونها وبناء عليه وفيها يتعلق بالطلبة صغار السن فإن المعلمين يلاحظون عادة أن أهمية أهداف المنهاج تظهر من خلال المساهمة فيتعلم الأطفال، ولنلاحظ مدى أهمية إتقان طلبة الصف الرابع للأرقام الإيجابية والسلبية وإتقان المزيد من العمليات الحسابية المتقدمة وبالنسبة للطلبة الأكبر سناً، فإن أهمية أهداف المنهاج كثيرا ما تتأثر بعملية الإتقان التي تسهم

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 89-90 .

في نجاح الطلبة في بيئة العمل وعلى كل معلم أن يتفحص بدقة كل أهداف المنهاج وإتخاذ قرار شخصي حول أهمية الهدف ويرتبط الأمر بطرح أسئلة على نفسه مثل:

1/-هل يتوافق هدف المنهاج هذا مع قيمه الخاصة في التدريس؟ هل يعكس ما أعتقد بانه مزوري.

2/-بناء على خبراتي وتدريبي هل يجب مساندة هذا النوع من المهارة لتمكين الطلبة من مواصلة دراستهم، أو للعيش في بيئة العمل؟

3/-هل ينعكس الهدف الإنفعالي من خلال أهداف المنهاج هذه ويفيد في التأثير على مجموعة معينة من الطلبة؟

ويذكر الكاتب جيمس بروفام نقطة مهمة لتحديد اهمية أهداف المنهاج وهي أنه غذا كانت معرفة الهدف وتحديده أهم من تحقيقه لدى الطلبة، فإن مثل هذا الهدف يجب التخلص منه، إن العالم مليء بالمعرفة والمهارات والفهم و الإتجاهات التي نحب ان نكتسبها تلاميذنا ولكن إذا كان هناك وقتا كاف[1]

لتحقيقها، اما إذا لم يتوفر وقت كاف، فإن من الضروري تحديد مجموعة من أهداف المنهاج ذات الأولوية بناء على أهميتها الحقيقية للطلبة المعنيين وذلك كوسيلة لتمكين المعلمين من تحديد ما غذا كانت هذه الأهداف تستحق العمل على تحقيقها تدريسيا.

القابلية للتدريس:

في الوقت الذي يعمل فيه المعلمون على تحديد أهم أهداف المنهاج، يمكنهم أيضا البحث في كل من هذه الأهداف من حيث إمكانية تدريسها وبشكل خاص فإن هذا المعيار التقويمي يشير إلى إحتمالية أن يتمكن المعلمون من تعزيز أهداف المنهاج بنجاح من خلال الوقت المتوفر للتدريس من اجل تميكن الطلبة من إتقان ذلك الهدف ولتطبيق معيار التقويم الثاني هذا فإن على المعلمين امتلاك فكرة واحدة على الأقل حول عدد الأيام ، الأسابيع، او شهور وقت التدريس التي يمكنهم تكريسها

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 93-94 .

بشكل واقعي لتمكين طلبتهم من إتقان هدف محدد للمنهاج ومن خلال ما ذكر يتضح لنا بأن المعلمين الذين يحاولون تحديد ما إذا كان هدف المنهاج قيد البحث هو ذلك الذي يمكن تدريسه بشكل واقعي فقد يطرحون على أنفسهم أسئلة مثل:

- كم من الوقت احتاج لتمكين الطلبة من إتقان عناصر وأجزاء هذا الهدف؟

- ما الحد الأدنى لمدة التدريس التي يحتاجها تحقيق هذا الهدف؟

ومن الواضح ان تطبيق معيار إمكانية تدريس الأهداف يرتبط بإلقاء نظرة واعية على جميع الأهداف الهامة ككل وإذا تطلب واحدا أو اكثر منها وقت تدريس أطول فسيكون هناك وقت تدريس أقل لتحقيق الأهداف الأخرى وبعد تقرير وقت التدريس اللازم لتحقيق كل هدف من أهداف المنهاج يتم تقدير الوقت الكلي للتدريس والذي يلزم للتعامل مع مجموعة أهم أهداف المنهاج.[1]

إمكانية الاختبار: يتمثل هذا المعيار التقويمي في مسألة ما إذا كان تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج تقويمها بدقة من خلال الاختبار العلمي وعلى أرض الواقع.

نذكر سببان لضرورة إختبار أهداف المنهاج.

أوّلا: – عند إستخدام مفهوم الأهداف النهائية للتدريس من الضروري معرفة ما غذا كانت الوسائل التي تم إختيارها تؤدي فعليا غلى تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج في تحديد ما إذا كان الطلبة قد حققوا ذلك بالفعل، وبناء عليه فإن كل هدف يحدده المعلم كمحتوى للمنهاج، يجب ان يكون قابلا للتقويم.

ثانيا:– تنتج إمكانية قيام المعلم باختصار أحد أهداف المنهاج الهامة عن الوضوح الإضافي لتحقيق الأهداف من خلال تجسيد أحد اهداف المنهاج على شكل اداءات الطلبة في واحد او أكثر من التقويمات وإضافة إلى ذلك فإن الاختبارات التي تجسد أهداف المنهاج تزود المعلمين بالوضوح حول ما يبحثون عن اكتشافه لدى الطلبة ويتحقق هذا الوضوح عندما يعمل المعلم على تخطيط النشاطات التدريسية الفعلية وسوف نبحث ذلك بمزيد من التفصيل في الفصل الرابع.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 95-96. .

ولتحديد مدى أمكانية إختبار أهداف المنهاج فقد يطرح المعلمون الأسئلة التالية على أنفسهم.

- ما نوع التقويم أو التقويمات التي سوف أتمكن من استخدامها لمعرفة ما إذا كان الطلبة قد حققوا هذا الهدف المنهجي؟
- هل لدي وقت كاف لإجراء تقويمات ضرورية لتحديد ماإذا كان الطلبة قد حققوا هذا الهدف؟
- هل أحتاج لإشراك أشخاص آخرين في وضع درجات أدوات التقويم هذه وإن كان كذلك ، هل أستطيع توفير مثل هذه المشاركة؟[1]

وعند الإجابة عن هذه الأسئلة وما يشبهها، يتوصل المعلمون إلى حكم حول ما إذا كان الهدف القوي للمنهاج يمكن تقويمه بشكل حقيقي وتذكر دائما أن أهداف المنهاج التي لا يتم تقويمها تتحول إلى نقاشات بناءة، وعلى المعلمين التحقق من إتقان الطلبة لأهداف المنهاج التي يمكن قياسها بدقة وفعالية.

الخطوة الرابعة: تبني المنهاج:

عند الإنتهاء من عملية التقويم، يتوفر لدى المعلم منهاج منطقي يمكن الدفاع عنه، والذي يشكل مجموعة من أهداف المنهاج المناسبة و الهامة و القابلة للتدريس و الاختبار وتعزز من اكتساب الطلبة للمهارات والمعرفة والعاطفة اللازمة وهي تشكل الأهداف النهائية للمنهاج التي يجب أن توجه كافة عمليات التخطيط للتدريس.

- **التحديد العملي للمنهاج بسبب نقص في أوقات تدريس المنهاج:**

لنعد إلى العالم الذي يعيش ويعمل ضمنه معظم التربويين والذي لا يطلب فقط من المعلمين تعزيز لإتقان الطلبة بمجموعة من الأهداف الرسمية للمنهاج بل عليهم التحقق من اكتساب الطلبة بمجموعة من الأغهداف الرسمية للمناهج بل عليهم التحقق من إكتساب الطلبة لهذه الأهداف وتقويمها في كل

[1] 1 – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 97.

عام من خلال غختبارات المساءلة التدريسية غير الحساسة والتي تمثل مقياس فعالية تدريس المعلمين وفعالية مدارسهم.

علاوة على ذلك، فإن غابية المعلمين الذين يعملون في ظل إضعاف المنهاج بسب ضغوطات المساءلة يحاولون بذلك أفضل ما يمكنهم أن لديهم رغبة في تزويد الطلبة بتعليم متميز ولكن إغراقهم في بحر تحقيق الكثير من أهداف المنهاج قد جعلهم يلجؤون إلى وضع تقديرات تخمينية حول ما يمكن تغطيته في إختبار وفي العديد من المهن ، فإن هذا النوع من الإلتزام بالفروضات الرسمية قد يكون مجديا لا يقلص التعليم ولا تجرؤ على الإلتزام بذلك على حساب المنهاج.[1]

كان ذلك يضر بالأفعال وسوف يضربهم ذلك فعليا ولهذا السبب، فإنني أنصح المعلمين بعدم محاولة جعل طلبتهم يتقنون كافة أهداف المنهاج التي يفترض بهم أن يتقنوها، كما انصح المعلمين بعدم محاولة توجيه أنشطتهم التدريسية نحو ما يعتقدون ان هسوف يكون ضمن إختبارات المساءلة القادمة لأن مثل هذه الجهود تعتبر مضيعة لوقت المعلم والأهم من ذلك انها مضيعة لوقت الطلبة.

يتركز على هذه المشكلة من وجهة نظر الطالب، يمكننا إستخدام اثنين من فقرات الاختبار من متعدد لتوجيه عملية صنع القرار.

ماذا يستفيد الطالبمن: (أ)- تغطية المعلم سطحيا لأهداف المنهاج العامة، أو (ب) جعل الطلبة يحققون إتقان متعمقا لعدد معتدل من أهم أهداف المنهاج؟

هل يستفيد الطالب بشكل أكثر من تركيز المعلم على (أ) أهداف المنهاج التي يبدو أنها ستكون من ضمن أسئلة الاختبار أم (ب) أهداف المنهاج الهامة وبعض النظر عما إذا كانت الأهداف سيتم تقويمها في اختبار المساءلة القادم؟

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 99-100. .

هل يعتبر مفتاح الإجابة ضروري هنا؟ لا أظن ذلك

على المعلمين الاهتمام دائما ما يحقق الأفضل لطلبتهم، وهذا يعني ممارسة لعبة الإلتزام بالمنهاج وبدرجة معينة من التحسين وللقيام بذلك، من واجب المعلمين تحليل سلسلة من اهداف المنهاج الرسمية بعناية والتي يتم توجيهها من أجل تعزيز وتحقيق أهداف المنهاج التي يمكن تدريسها بنجاح خلال الوقت من الأولويات التي يفترض أن يعطيها المعلمين، إن لم يكن لديهم رغبة في المحافظة على وظائفهم فإنني أقترح أن يقوم المعلمون بمايلي: تغطية تلك الأهداف وهناك فرق كبير تغطية اهداف المنهاج وللعمل على تحقيق نفس[1] الأهداف لضمان الإتقان المتعمق، وطويل الأمد من قبل الطلبة ونريد هنا القول إن هناك شكاوي بسبب ما يفرض رسميا ، حيث يتوجب على المعلمين إيلاء بعض الإهتمام لأهداف المنهاج التي لا يركزون عليها وبشكل عام فإن الأوقات الصفية الثمينة تسير بشكل أفضل عند تدريس الطلبة ما يحتاجون إلى تعليمه، وفيما يتعلق بمسألة الإستعداد للإختبارات ضمن الضروري أن يعطي المعلمون للطلبة جرعة معتدلة من النصائح للإستعداد للإختبارات وعلى المعليمن كذلك توفير فرص للطلبة لمعرفة الأسئلة التي تواجههم في الاختبار وإذا تبنى المعلمون وجهة النظر التي أوصى بها هنا، فإن الطلبة سوف يحملون قدرات متقنة لأن اختبار مساءلة يطلب منهم أداؤه ويساعدهم هذا الإتقان العميق على تحقيق أداء جيد في الاختبار حتى وإن لم يكن الأمر كذلك فإنهم يكونون قد تلقوا تعليما أفضل وهذا بحد ذاته يمثل الهدف الحقيقي.

وهنا انتقل جيمس بروفام إلى تحديد المنهاج في بيئات ضعيفة مع توفر اختبارات حساسة للمساءلة:

يواجه المعلمون صعوبات في كفايات التدريس حيث إختبارات المساءلة حساسة تدريسيا، وكل ما على هؤلاء المعلمين القيام به هو تركيز نشاطاتهم التدريسي على تحصيل الطلبة وتحقيق أهداف المنهاج التي يتم تقويمها من خلال إختبار مساءلة حساسية التدريس، نعم إن الأمر بهذه البساطة ونظرا لأن إختبار حساسية التدريس سوف يتحرى فعالية التدريس في حالة وجود التدريس

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 101-102.

الفعال فإذا كان تدريس المعلم فعالا، فإن نتائج ذلك التدريس سوف تظهر على شكل تحسن في درجات الطلبة في إختبار المساءلة الذي يتعلق بحساسية التدريس.[1]

وعلاوة على ذلك فإن إختبار مساءلة حساسية التدريس يهدف فقط إلى تقويم أهم نتائج المنهاج، ووضوح هذه الأهداف والذي يمكن المعلمين من إشتقاق تدريس لا يكون فعالا فقط ، حيث يحقق الطلبة أهداف المنهاج، بل أن يكونوا أكفاء حيث يتقن الطلبة أهداف المنهاج المقيم، وإنجازها في وقت مختصر.

وكذلك، فإن فعالية وكفاية التدريس تزود المعلمين بالوقت الكافي لتعزيز تحصيل الطلبة لأهداف المنهاج ذات الأولوية الأدنى ولكنها تعتبر ذات قيمة [2]

المبحث الرابع تصميم التدريس :

يتناول جيمس بروفام في هذا الفصل كيفية قيام المعلمين بتصميم التدريس ، فقد يكون لدينا إهتمام بقراءة وعندما يتعلق الإمر بكيفية تخطيط التدريس.

فهناك الكثير من الطرق البديلة التي يعتمد الكثير منها على البحوث.

كما تشير مراجعات البحوث التي تركز على تصميم وطرق التدريس إلى تكتيكات ذات تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة.

ويعرض رورت جيه مارزانو في واحد من أهم تحليلات التدريس المرتبطة بالبحوث الإمريقية التجريبية البعض من استنتجاته حول استراتيجيات التدريس ، كما ورد في كتاب شائع الإنتشار بعنوان التدريس الصفي الذي ينجح . ومن بين الإستراتيجيات التسع التي حددها مايلي:

تعريف أوجه الشبه والإختلاف وتحديد الأغهداف وتقديم التغذية الراجعة والتمثيل غير اللغوي وإستخدام التعلم التعاوني.

[1] ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 103.

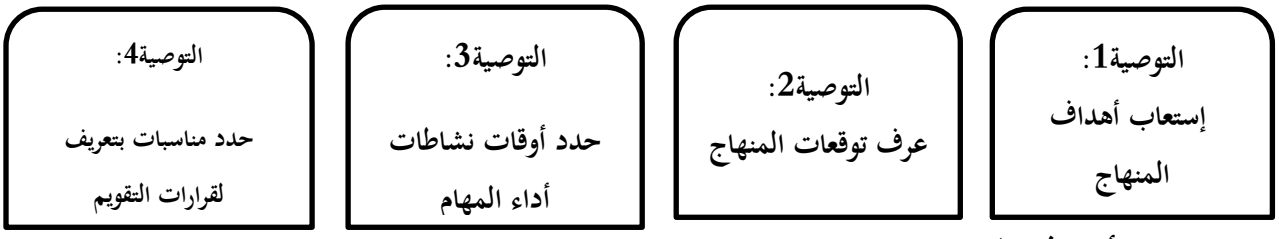
[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 104.

- وعليه فإن البحوث في مجال التربية توجهها نحو إحتمالات وليس إلى حالات اليقين ومن الحكمة أخذها بالإعتبار وتجربة استراتيجيات التدريس التي تشير البحوث إلى أنها فعالة ، ولكن لا توجد إستراتيجية تدريس أو تكتيك قوي مضمون النجاح مقارنة بالتنوع اليومي والإختلاف من غرفة صفية إلى أخرى.
- فقد اثار مارزانو في كتابة الفن والعلم في التدريس قائلا:
- " إن البحوث لن تتمكن من تحديد .....الوقت المناسب".
- وبهذا السبب، ورغم التسلح بأفضل واحدث البحوث التي ترتبط بإجراءات التدريس.
- فإن المعملين مازالو ملزمين بالمشاركة في الكثير من المهام المهنية عند صياغة ووضع خططهم التدريسية. فإني اميل إلى إستخدام طريقة تخطيط التدريس التي تكون أبسط من معظم شروحات الكتاب.[1]

يوضح الشكل(04) أربعة من التوصيات التي تأخذها بعين الإعتبار حقيقة عالم المساءلة في التدريس وغنني على يقين إن ينبع المعلم هذه التوصيات الأربع سوف يتوصل إلى قرارات تصميم تدريسية أفضل.

1-ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 107-108.

الشكل (04): التوصيات الأربع لتصميم التدريس[1]



- **إستيعاب أهداف المنهاج:**

إنّ حاجة المعلم إلى التفكير الواضح تصبح ملحة خاصة عندما يتعلق بتصميم التدريس وإن نصيحتي للمعلمين من أجل التحقيق تصميم تدريس فعالهي: وضوح النتائج التي يرغبون في أن يحققها طلبتهم.ويكون ذلك عن طريق:

1- بناء كافة تقويمات التدريس قبل اتخذ أية قرارات تدريسية.

2- إيجاد تعلم متعاقب وبحسب أهداف المنهاج.

فإن نصيحة المتعلقة بتصميم التدريس تتجسد في التثبيت من نشاطات التوضيح هما: (نباء إختبارات نهائية و إيجاد تعليم متعلقب.

بناء إختبارات نهائية للتدريس قبل تصميم التدريس: من الناحية التاريخية يكون المعلمون قد بنوا اختباراتهم الصفية في مرحلة زمنية حيث تكون عملية التدريس قد شارفت على الإنتهاء ولم لا ؟ فعند التفكير في العلاقات المؤقتة بين المنهاج، التدريس، التقويم فإن معظم المعلمين يبحثون أولا فيما يجب تدريسه، ومن ثم كيفية

تدريس المنهاج ، واخيرا فإنهم يبحثون في كيفية معرفة ما إذا كان الطلبة قد تعلموا ماتم تدريسه من قبل المعلم.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 109-110.

ويبين الشكل(ε-2) مقارنة لهذه الطريقة النموذجية والتي تعرف باسم التقويم المتأثر بالتدريس ، مقابل ما أعتقد أنه طريقة أفضل للتعامل مع مسألة توقيت هذه المهام الحساسة: التقويم- التدريس المتأثر.

وأن كلتا الطريقتين تبدأ بالمنهاج: تبدأ عملية التخطيط بالنتائج المتوقعة ن ومن خلال إجراء التقويم المتأثر بالتدريس، فإن المعلمين يوجدون عمليات التقويم قبل التخطيك لأي عملية تدريس، وبهذا فإنهم يجسدون أهداف المنهاج- ويقرر المعلمون درجات إتقان الأهداف وشكلها والمهارات التي يتوجب على الطلبة إتقانها ومنه فلمعلم يقرر أفضل الوسائل لتحقيق ذلك.

- الشكل(ε-2) : التدريس المتأثر بالتقويم مقارنة بالتقويم المتأثر بالتدريس[1]

التدريس المتأثر بالتقويم		
المنهاج	التدريس	التقويم
التقويم المتأثر بالتدريس		
المنهاج	التدريس	التقويم

وهذا يمثل توضيحا مبسطا حول كيف للمعلم أن يفكر من خلاله بإيجاد طريقة تقويم مناسبة قبل التخطيط لعملية التدريس.

ولنفترض بأنك تريد بدء تدريس مجموعة من طلبة المرحلة الإبتدائية من خلال

استخدام المواد المرجعية بشكل أكثر فعالية وربما يكون هدف المنهاج على النحو التالي: أن يتمكن الكلبة من الحصول على المعلومات اللازمة من المواد المرجعية بفعالية. وهذه مهارة من الضروري أن يمتلكها للطلبة وقد تبدأ بالتفكير في مواد مختلفة تزودها للطلبة الذين سوف يقومون باستخدامها طوال موقف التقويم – الكتب ؟- المجالت؟- مصادر الإلكتروني؟

وما ان تقدر أيا هذه المصادر تعتبر مناسبة لإختباراتك.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام ،ص 110.

وكذلك ، فعلى المعلم أن يقرر طبيعة أنواع المهام التي يتوجب على الطلبة تنفيذها في الغختبار وعلاوة على كل هذه الخيارات الهامة التي تتوفر للمعلم عند عمل إختبار لقياس مدى تحقيق الطلبة للأهداف المنهاج ، فهناك مسألة تتعلق بنموذج القرار: هل سيكون الاختبار باستخدام الورق القم أو إختبار للأداء، حيث يقوم الطلبة لإكمال الاختبار في مختبر المدرسة مع إستخدام سلسلة واسعة من المواد المتوفرة هناك؟ – فهل ستكون الأسئلة بطريقة الاختبار من متعدد؟ او ستكون الأسئلة المقالية البنائية التي تكشف مدى إنجاز الطلبة لأهداف المنهاج؟

ومنه إن كل من هذه النقاط الهامة تظهر عندما يقوم المعلم بتقويم عملية التدريس والتي تفيد في إكتساب معرفة أفضل للتعامل مع ما يرتبط بشكل حقيقي باهداف المنهاج نفسها وبالتالي فإن ذلك يفيد المعلم في تحديد ما يجي دمجه في أي خطة تدريس تركز على تعزيز الطلبة في أهداف المنهاج المراد تنفيذها. وعلى المستوى العملي فإن تصميم الاختبارات قبل التدريس يوفر من وقت المعلم.

إيجاد تعلم متعاقب:

إنّ تعاقب التعليم يمثل خريطة نحدد وتنظم ما يعتمد المعلم أنه عملية لإتقان المهارات المطلوبة: المهارات الضرورية والفهم الذي يجب أن يكتسيه الطلب من اجل إتقان الأهداف المحددة للمنهاج(لم يحدد).[1]

كما يبين ان نباء تعلم متعاقب تعلم متعاقب يمثل عملية إستكشاف، يتم بإستخدام الورقة والقلم أو وثيقة فارغة لمعالجة الكلمات بناء التعاقب التعليمي يمثل وسيلة هامة وفعالة لتمكين المعلمين من تخمين أفضل الطرق لتحقيق أهداف المنهاج من الناحية التدريسية ، قبل وبعد وأثناء الدروس. ولتحقيق ذلك يمكن تطبيق الخطوات الأربع التالية:

1)-إكتساب فهم لأهداف المنهاج المتوقعة

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 111-ص 112 .

2)- تحديد كافة المهارات الفرعية الضرورية وأشكال تمكين المعرفة.

3)- وضع إجراءات تقويم محدد والتي يمكن إستخدامها لقياس وضع الطلبة فيما يتعلق بكل لبنة بناء.

تنظيم كافة لبنات بتسلسل تدريسي فعال:

الخطوة الأولى: فهم الهدف الرئيسي للمنهاج:

من وجهة نظري ، هناك أكثر من مطلب هام في كافة أعمال التدريس. كما أن المعلمين الذين يمتلكون فهما عن أهداف المنهاج الرئيسية التي يعملون على تحقيقها غالبا ما يشتقوم تسلسلا تدريسيا لتلاميذهم .

أما المعلمين الذين لديهم فكرة واضحة حول وجهة طلبتهم ، فغالبا ما يتوصلون إلى وضع خطط تدريس أكثر فعالية.

ومنه يتوجب على المعلمين تطوير قبل عملية تخطيط التدريس- التقويمات التي يريدون استخدامها لمعرفةما . ولتخمين المعنى الحقيقي لهدف المنهاج ، فلا يوجد أكثر فائدة من بناء إجراءات التقويم التي تحدد مدى تحقيق أهداف المنهاج المطلوبة.

الخطوة الثانية: تحديد مكعبات البناء:

هناك الكثير من التربويين ذوي الخبرة الذين يقومون بعمل تقرير عن التقدم في التعلم والذي يوضح أفضل طريقة لتحديد المكعبات البنات.[1]

اللازمة لتحليل المهام وفي تحليل المهام يبدأ المعلم بهدف متوقع للمنهاج ، ومن ثم يحدد ما يجب ان يعرفه الطلبة ويستطيعون القيام به لإتقان ذلك الهدف من أهداف المنهاج.

ويجب الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يجب الإجابة:

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 113 .

ما الذي يحتاجه الطلب لكي يتمكن من القيام بهذا العمل؟

وعادة ما تكون المعرفة التمكينية على شكل معلومات يتم حفظها مثل الحقائق ، المبادئ والقواعد.

كما أنّه أثناء بناء التقدم التعليمي، يتوجب على المعلم الاهتمام بشكل كبير بتحديد الكثير من لبنات البناء ويصبح هذا النوع من التقويم أكثر سهولة ، كما ان في مجال التدريس من الضروري تحديد اثنين أو ثلاثة من لبنات البناء الضرورية وقياس مدى إتقان الطلبة لهذه اللبنات طول عملية التعليم، ومن ثم أجراء آية تعديلات ضرورية في التدريس ومضمونة النتائج. كما أن المعلمين الذين يهدفون إلى القياس من 8 إلى 10 من لبنات لكل هدف من أهداف المنهاج ، قد يجدون أن كامل العملية معقد وسينزف الوقت.

الخطوة الثالثة: تقويم مدى إتقان لبنات البناء:

تقوم هذه الخطوة على إيجاد عملية تعلم مفيدة وعلى قياس إتقان الطلبة لكل من لبنات البناء التي تم تحديدها. ولكن هناك سبب ضروري يدعو المعلمين إلى بناء مدى تقدم التعليم وهو مراقبة مدى تقدم الطلبة نحو إتقان هدف المنهاج. وإذا لم يكن بالإمكان تقويم لبنات البناء، فإن هذه النقطة الهامة في عملية التقويم سوف تختفي. وعلاوة على ذلك ، فإن طرق التقويم التي يجب استخدامها من أجل معرفة مدى إتقان الطلبة للبنات ليس بالضرورة أن تتم من الاختبارات رسمية.[1]

وكذلك فإن الطرق الرسمية كثير ما تتلائم بشكل مناسب مع الوظيفة.

فإن المعلم قد يطرح أسئلة حول مختلف استخدامات الوسائل ومن ثم تحفيزالطلبة على إيتخدام رسومات من أجل إجابات قصيرة . ومن ثم الحكم فيما إذا كان الطلبة يدركون مايتم تعلمة.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 114-115 .

- **الخطوة الرابعة: تنظيم لبنات البناء:**
- إن إيجاد تقدم في التعلم يؤدي إلى تحديد أي من المهارات الفرعية وأشكال المعرفة التي تعتبر ضرورية لتحقيق هدف المنهاج.

ولكن من ضروري وضع هذه اللبنات ضمن التسلسل التدريسي الأكثر فعالية. فإن على المعلمين تقديم أفضل أحكامهم المتخصصة حول تنظيم المهارات الفرعية وتمكين الطلبة من إكتساب المعرفة.

و في عدد محدد من البيئات أدت الجهود من قبل الدولة والمؤسسات غير الحكومية إلى توليد لبنات بناء متسلسلة وجربتها على أعداد كبيرة من الطلبة وحددت مدى التقدم الصادق في التعليم.

وفي معظم الأوقات فإن المعلمين يشكلون تقديمهم الخاص في التعلم المتخصص ، كما أن التقدم في التعليم يمثل فرضية مدعمة، وكما هو حال الفرضيات ةالتي تعتمد على المعرفة السابقة. وعلى المعلمين الغوص في الأعماق وإستخدام أفضل أحكامهم وتنظم مكعبات البناء التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المنهاج.

ومن الأفضل دائما أيجاد أهداف تعلم بسيطة لتحقيق أهداف هامة علينا بناء لبنات الحقيقة الضرورية قبل تصميم عمليات التدريس وهناك كثير من المعلمين يجدون أنه من المفيد تمثيل أهداف التعلم على شكل رسومات غرافيكية الشكل (3-3).[1]

إنّ عملية توليد اختبارات نهايات التدريس وأهداف التعليم التي تم تحديدها بعناية قبل الدخول في الصميم للتدريس. ومن المثير دائما أن نبدأ فقط بعملية التدريس. ولكن طريقة بدء التدريس عادة ما تغير الطلبة وتقلل من فرص نجاح المعلم في مهنة التدريس.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 115-116-117 .

كلما كان تصميم التدريس الذي يصفه المعلم أفضل والوقت المنقضي بفهم أهداف المنهاج سوف يؤدي إلى عوائد تدريس هامة لاحقا.

- الشكل (3): نموذج يوضح التقدم في التعلم

إستهداف أهداف المنهاج
المهارة الفرعية
تمكين المعرفة
المهارة الفرعية
تمكين المعرفة

التعريف بتوقعات المنهاج:

يقال إنّ راكبي الدرجات لا يتطيعون تحقيق الفائدة القصوى من خريطة الطريق ما لم يعرفوا جهتهم. وبالمقابل فإن الطلبة يواجهون صعوبة في التعلم الناجح لمادة ما، إذا لم يعرفوا ماهيتها. حيث يحتاج المعلمون إلى تمكين الطلبة من معرفة ما يفترض أن يتعلموا واتخاذ الخطوات اللازمة لضمان فهم الطلبة.

وفي ال 60 و ال 70 ، قمت بتدريس مساق في طرق التدريس للمعلمين، وذلك كجزء من برنامج MCLA لتأهيل المعلمين، كما حاولت تعليم عدد معتدل من إشارات التدريس للطلبة. وكان بين هذه الإرشادات تحقيق الأهداف.

وفي الوقت الراهن ، فقد أدركت بأن الكشف عن الأهداف والدفاع

عن قيمتها لا يكفي، وإن ما يجب أن أدافع عنه هو أن يقوم المعلمين بتوضيح كامل لطبيعة جميع أهداف المنهاج الهامة لطلبتهم.

-السماح لهم بمعرفة أربعة من العناصر التي ترتبط بتوقعات المنهاج وهي:

1)-طبيعة هدف المنهاج نفسه.

2)-معايير التقويم.

3)-ما الأداء المقبول زغير المقبول من الطلب.

4)-أهم لبنات البناء في أهداف المنهاج لتحقيق تقدم في التعلم.

فمن الضروري أن يقوم المعلمين بتزويد إيضاحات عن أهداف المنهاج وبما يتناسب مع المستوى الصفي للطلبة.

تفسير طبيعة أهداف المنهاج:

إنّ عبارة هدف المنهاج بحد ذاتها قد تكون احيانا كافية ولكن ليس بشكل إعتيادي. وكذلك فليس من الحماقة أو الجنون أن تسمح للطلبة بمعرفة سبب إتقان هدف من اهداف المنهاج، والذي يحققلهم الفائدة.

وفي تحليله كيفية قيام المعلمين بالتدريس بشكل فعال فإن metzano يذكرنا بانه عندما يقوم المعلمون بشرح اهداف المنهاج فمن الضروري التمييز بين أهداف المنهاج ونشاطات التدريس التي يشارك فيها الطلبة فهناك الكثير من الطلبة الذين يعتقدون بشكل خاطئبأن النشاطات أو الوجبات القادمة تعتبر حقيقة أهداف تعليمية من أجل مساعدة الطلبة عى تحقيق هدف المنهاج هذا فقد يخطط المعلم للطلبة ليقرؤوا الفصل الخامس من الكتاب الذي يتعلق برسومات الجرافيك.

جمع امثلة عن عروض البيانات الغرافيكية من الصحف ، المجالات..[1]

العمل مع أحد الزملاء من أجل عمل ما لا يقل عن ثلاثة طرق جرافيكية مختلفة لعرض البيانات الرقمية الواردة في الملحق(ب) من الكتاب المدرسي.

من خلال ماسبق يعتبر لنشاطات أو وجبات المستقبل ويتوجب على الطلبة القيام بهذه الأشياء من أجل إنجاز هدف المنهاج المتوقع تحقيقه ويجب أن يدرك لطلبة الفرق بين النهايات المقصودة في التدريس والوسائل المقصودة لتحقيق هذه النهايات.

كما تم الإشارة إلى عبارات لتدريس باسم" الأهداف السلوكية"

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 120.

وقد ألقيت محاضرات وكتبت مقالات وقمت بتطوير برامج سمعية مرئية للتدريس والتعريف بحسنات الأهداف السلوكية.

ولكن خلال العام الماضي ، فقد دهشت عندما أثار الكثير من المعلمين في كل من ال–م –إ وكندا إلى ما يعرف باسم الأهداف التلابوية على أنها تكون على شكل نشاطات تدريسية . ولكن مارزانو محق تماما حول ضرورة أن يقدم العلمون المساعدة إلى الطلبة المعرفة الفرق بين الأهداف المنهاج ومجموعة نشاطات التدريس وإن ما يقاقني هو أنني تحدثت إلى الكثير من المعلمين وإكتشفت أن العدد منهم لا يميز بين وسائل وأهداف المنهاج ثم انتقل جيمس بروفام إلى الحديث عن

التعريف بمعايير التقويم:

تعتبر معايير التقويم من الوسائل التي يستخدمها المعلم من أجل التمييز النوعي بين أداء الطلبة . فإن من الطلبة قراءة قصة مختصرة تهدف إلى نقل رسلة معينة ، فإن معايير التقويم التالية يمكن أن تستخدم من أجل الحكم على جودة العبارة التي يكتبها الطال حول الرسالة الرئيسية وهذه معايير تتمثل في:

- الدقة – المجال المناسب– لغة مناسبة وأصلية – فكر في الأمر.[1]

وعندما يبدأ الطلبة بزيادة إتقانهك لما تعلموه فإن وعيهم بعوامل التقويم التي سوف تستخدم للحكم على أدائهم يمكن أن تمثل قوة دافعية لتشكيل تعلم هؤلاء الطلبة.

وعلاوة على ذلك ، فإن وسائل التقويم المحددة بشكل جيد ، تزود الطلبة بوسائل للحكم على ملائمة أدائهم الخاص سواء في الحاضر أو مستقبلا.

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 120-121-122.

تقديم إيضاحات عن أداءات الطلبة:

لأن معظم الطلبة لا يعرفون المهارة أو المعرفة التي يتعاملون معها فإن على لمعلمين توزيع عمل توضيحي كما عليهم تسليط الضوء على العوامل التي تحمل هذه الأعمار رائعة أو ضعيفة. وعندما تطور عملية التدريس فقد يتمكن الطلبة من تحري وتقصي الفروقات في جودة الإجابات.

التشارك وشرح التقدم في التعلم:

يستفيد الطلبة ليس فقط من معرفة وجهتهم التدريسية بل من خلال الحصول على فطكرة عامة عن كيف يفترض بهم التوصل إلى تلك الوجهة.

وعندما يشعر المعلم بأن الطلبة قد ادركوا جوهر هدف المنهاج الذي يتعلمونه فعليه السماح لهم بمعرفة معظم لبنات البناء في عملية تقدم التعلم.

كذلك فمن واجب المعلم أن يصف للطلبة مدى تقدم عملية التعلم بالكامل ومثال ذلك لنفترض بأنك تعمل مدرس لمادة العلوم الغجتماعية للطلبة المرحلة المتوسط وترغب أن يتمكنوا من عمل خطوات عامة لتنظيم المحتوى المعقد وأثناء تقدمك في التعليم والعمل على إكساب الطلبة هذه المهارة فقد نستنتج أن هناك اثنين فقط من مكعبات البناء في هذا التقدم، وهي منظمة على النحو التالي:

1- يجب أن يعرف الطلبة أسس الإستخلاص بما في ذلم توظيف الحروف ، أرقام والهوامش المستخدمة لتصنيفات رئيسية وفروعه.

3- أن يتمكن الطلبة من إدراك الطرق المناسبة لتنظيم محتوى المعقب إلى تصنيفات فرعية.

ويبين الشكل (4) كيف يمكن استخدام لبنة التقدم في التعلم هذه بشكل[1] غرافيكي.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 124-125.

الشكل (4) : تقدم التعلم في مادة الدراسات الإجتماعية

الهدف الرئيسي للمنهاج	التصنيف	المبادئ المعيارية للإستخلاص
توليد استنتاجات دقيقة		
مناسب للمحتوى المعقد		

كلما ازداد فهم الطلبة لما يجب أن يقوموا بعمله لإتقان هدف المنهاج كلما ازداد تذكير هؤلاء الطلبة على نشاطات التعلم.[1]

بناءا على سبق فقد أدركت بأنني أشجع على الإستمرار في تحقيق أهداف المناهج التي تتعامل مع العناصر الإنفعالية والقيم التي لدى الطلبة. على المعلمين إلى الإنتباه إلى مشاعر وانفعالات الطلبة على تصميم خطط التدريس بشكل عام ويتم ذلك من خلال استخدام قوائم الشطب المستقلة التقارير الذاتية.

تحديد الوقت اللازم لأداء المهام:

من خلال نتائج البحوث التي أجريت خلال القرن الماضي فيما يتعلق بالتدريس وقت تنفيذ المهام الذي يعتبر من العناصر الهامة لنجاح التدريس.

إن الطلبة يتعلمون أن الممارسة تؤدي إلى الأتقان ومنه فإن الإتقان أهم المهارات الفرعية المعرفية الرئيسية وأشكال لتمكين المعرفة وبناء عليه ، فإن نصيحتي للمعلمين لكي أن يعلموا على توفير فرص مناسبة وكافية للطلبة من أجل ممارسة مهام التعلم باستخادم المهارة التي يعرضها هدف المنهاج والتدرب على كل من مكعبات لبنات البناء لتحقيق التقدم في التعلم.

كما على المعلمون بأن يقوم بعمل تقويماتهم التدريسية قبل اتخاذ قرارات تصميم التدريس من أجل تحقيق هدف المنهاج الذي يراد تحقيقه ، أن عملية استخادم التقويمات من أجل تجسيد كل مهارة فرعية أو هيكل من أشكال تمكين المعرفة في التعلم، يساعد المعلم على أكتساب وجهة نظرا أفضل حول البناء هذه

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 125-125-127.

- إشراك الطلبة في الوقت المحدد لأداء المهام:
- كيف يشرك المعلمون الطلبةلأداء المهام في الوقت المناسب
- من المؤكد أن هذه يعتمد على خبرات المعلم وعلى أهداف المنهاج ، ويوضح الشكل (ε-5) أجراء أربع خطوات والتي عادة ما تنجح بشكل جيد وهي تدعو إلى تزويد الطلبة بمايلي:

1)- التفسير ، 2) النمذجة، 3) الممارسة الموجهة،4) الممارسة المستقلة.

- الجدول (5): الخطوات الأربع لإشراك الطلبة في المهام[1]

الخطوة الرابعة	الخطوة الثالثة	الخطوة الثانية	الخطوة الأولى
الممارسة المستلقة	الممارسة الموجهة	النمذجة	التفسير

ثم يواصل جيمس بروفام حديثة عن

- تحديد أنواع وكميات الممارسة:

إن ممارسة الهام في الوقت المناسب يعتبر عنصرا هاما في معظمم أشكال تنظيم التدريس على المعلمين أن يأخذوا وبعينالإعتبار اثنين من القضايا الهامة في هذا المجال:

1- مانوع الممارسة: في الغالب يرغب المعلمين في أن يظهر الطلبة إتقانا لهدف المنهاج وبطريقة تعميمية ولا يتوجب على المعلم أن يمكن الطالب فقط من إظهار إتقان للمهارة بالطريقة التي اختارها لقياس مدى إتقان الطلبة لهذه المهارة.

ولتوضيح ذلك : لنقل أنك واحدا من المعلمين وتريد تطبيق إختبار المساءلة على الطلبة وتطلب منهم إظهار أتقانهك لمهارة إستيعاب "الفكرة الرئيسية" أولا عم طريق قراءة فقرة ومن ثم إختبار عبارة مناسبة توضح الفكرة الرئيسية.

أسئلة اختبار من متعدد ومن أجل تقرير تعميم مهارة إتقان مهارة إتقان مهارة القراءة فعليك تمكينهم من ممارسة نشاطات عدة لأداء هذه المهمة خلال وقت محدد.

وهناك وسيلة سهلة لتمكين المعلمين من التحقق من أن التلاميذ يتعلمون الأشياء برطق يمكن تعميمها على مواقف أخرى. فإن كنت معلما فيمكنك تخيل عددا من طرق تقويم تعلم الطلبة. ومن

ثم طرح السؤال التاليعلى نفسك بناءا على طريقة التدريس التي أتبعها مع طلبتي ، هل يمكنهم الإجابة بشكل صحيح عن مجموعة كاملة من الاختبار بتقنيات متعدد؟ إذا استعطت إعطاء إجابة بالموافقة والتأكيد، فإن تكون في وضع جيد.

2)– ما مقدار التدريس؟

وهذا سؤال يتعلق بما إذا كان هناك وقت كاف للتدريب داخل غرفة الصف وتكون الإجابة المناسبة كلما توفر المزيد من الوقت للتدريب كلما كان الوضع أ فضل .... ولكن وفي هذه الأيام فإن معظم المعلمين لا يمتلكون الوقت الكافي لتوفير جلسات تدريب مطولة داخل الصف للطلبة.

– تحديد أوقات اتخاذ قرار التقويم الرسمي:

إنّ التقويم الرسمي وكما أشرنا في الفصل الثاني هو عملية أستخدام أدلة

- تقويم الطلبة من أجل توفير تغذية راجعة عن التقدم للمعلم أو للطلبة انفسهم وذلك يهدف إلى توفير نوع من الأدلة بما يسمح : للمعلمين تعديل كيفية وطرق تدريسهم أو أن يعدل الطلبة من كيفية تعلم شيء ما.
- وفي مراجعة أجراها Black and william على البحوث أجريت حول التقويم الرسمي الصفي فقد وجدت علاقة ارتباط مباشرة بين تعلم الطلبة وتوظيف المعلم لاختبارات التقويم الرسمية ، ويمكن ان يكون هذا التقويم فعالا فقط[1]

إنّ استخدمه المعلمون بشكل مناسب، فإن نصيحتي الأخيرة للمعلمين حول تصميم التدريس، هي تحديد ظروف وأوقات كافية ومناسبة لجميع الأدلة اللازمة لإجراء التقويم الدراسي.

كما أنّ وظيفة هذا الأخير هي تحسين عملية التعليم عن طريق مساعدة المعلمين والطلبة لتحديد ما إذا هناك حاجة أي تعديلات خلال الدرس.

[1] ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 132-133.

وعليه فإن الفكرة الرئيسية هنا، هي أن على المعلمين التخطيط بشكل روتيني لتحديد وقت إجراء التقزيم الرسمي وجميع الأدلة في أوقات مناسبة الأكثر فعالية.

ومنه فإن التقويم الرسمي هو إجراء، وليس نوع من الاختبارات كثيرا ما تؤدي إلى التغذية الراجعة.

وإذا انقضى أكثر من أسبوع بدون إجراء مثل هذا التقويم داخل الصف فإن المعلمين سوى يوفرون تغذية راجعة غير كافية لطلبتهم ولأنفسهم كما أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع التكيف مع التغيير المستمر والطبيعة غير المتوقعة لمدى تقدم الطلبة.[1]

المبحث الخامس:

تناول جيمس بوفام في هذا الفصل كيف نقوم بمراقبة التدريس والتعلم.

إنّ معظم المعلمين يتوصلون إلى أحكام منطقية حول جودة تدريسهم أثناء التنفيذ، طالما أن ذلك التدريس يعتبر جيدا فوق العادة أو سيئا إلى حد كبير وطبيعي أن الغالبية العظمى من عمليات التدريس في هذه الأيام تقع ضمن نقطة ما بين الطرفين. بوناء عليه، ففي هذا الفصل فسوف نبحث في الطرق الأكقر مصداقية والتي تمكن المعلمين من مراقبة تدريسهم الخاص وفعاليتها في تحفيز تعلم الطلبة.

إنّ الوسائل التي أوصيت بها تعتبر من أشكال التقويم الرسمي، كما انها تمثل إجراء يمكن المعلمين من مواصلة عملية جمع أدلة تقويم عملية التدريس فإن الفكرة هي ان التقويم يجب أن يؤدي دورا هاما في التدريس كما أشار Dylan william يعتبر التقويم عملية هامة في التدريس ومن خله نعرف فقط ما إذا كان قد تم تعلم ما نريد تدريسه. وبناء عليه فإن التقويم يمثل جسرا بين عملية التدريس والتعلم".[2]

ويجب الا يسمح للتربويين أبدا أن ينسوا أنه ومن خلال التقويم فقط يمكننا معرفة أن ماتم تدرسيه قد تم تعلمه.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 133-134-135.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 138-139.

ولهذا السبب، فقد نظمت هذا الفصل حول مراقبة التدريس الذي يتعلق بالتقويم الرسمي الذي لد دورا هاما في مساعدة كلا من المعلمين والطلبة على معرفة ما يحدث خلال عملية التدريس.

وعليه فإن عملية مراقبة التدريس المستكر تنهي بالجدول(0-1).

وكما يلاحظ أن عملية التقويم الرسمي يمكن أن توفر أدلة لكل من المعلم والطلب.

إلا أنه وفي بعض الأحيان فإن إحتياجات المعلمين والطلبة إلى المعلومات تؤدي إلى المطالبة بتطبيق إجراءات تقويم رسمي مختلفة.[1]

فإن الحاجة إلى المعلومات لكلتا المجموعتين تستحق المناقشة.

ولنبدأ بالتركيز على المعلمين : نوع المعلومات التي تفيدهم هو في مراقبة تدريسهم وتعلم الطلبة إضافة إلى بعض الوسائل التي يمكن استخدامها للحصول على مثل هذه المعلومات.

- الشكل(0-1) : المهمة الثنائية الرسمي أثناء مراقبة للتدريس[2]

التقويم الرسمي	
للمعلم	**للطلبة**
تعديلات في نشاطات التدريس	تعديلات في تكتيكات التعلم

حاجة المعلمين إلى المعلومات:

من وجهة نظر المعلمين فإن الهدف الرئيسي لمراقبة التدريس المستمرة:

جعل التدريس أفضل من أجل تعزيز تعلم الطلبة الطلبة. كما أن عملية التدريس الأفضل من أجل تعزيز الطلبة كما أن عملية التدريس الأفضل تعتمد على قرارين.

[1]- التواصل الشخصي 4 نوفمبر 2007

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 139-140.

[2]-التدريس الكفء- ديليم جيمس بروفام – جمعية الإشراف وتطوير المنهاج الدراسيةASCD – الو-م- إ- 2009 ط10 ص 140.

قرار المعلمين عماإذا كانوا بحاجة لإجراء تغيير لما يقومون به حاليا ومن ثم قرار المعلمين لنوع التغيرات التيس يجب إجراؤها.

فإنني أضيف أن القرارات التي قد يتخذها المعلمون حول تعديل يمكن أن تصنف إلى ثلاثة تصنيفات:

1/- تعديلات خلال الحصة الدراسية.

2/- تعديلات للحصة الدراسية القادمة.

3/- تعديلات منعددة للدروس.

وتحديدا الملاحظة بأنه وحسب التدريس اليومي لمجموعة من الطلبة فيجب التركيز على أحد أهداف المنهاج في محتوى معين.

وهناك مثال بسيط عن التعديلات التي تحدث داخل الدرس عندما يقرر[1]

المعلم فضاء إضافي غير مخطط له من أجل تعزيز مهارة فرعية بهدف تحقيق هدف بعيد من أهداف المنهاج.

التعديلات التي تتم للدروس القادمة ، فهي تغييرات يجريها المعلم عندما تكون هنالك حاجة لتعديل لنشاطات التدريس المخططة للدرس القادم وأخيرا فإن التعديلات التي تجرى على عدة دروس تتعلق بواحد أو أكثر من الدروس القدمة مستقبلا.

ومثال ذلك عندما يكشف المعلم خلال الأشبوع الأول من تدريس وحدة دراسية تستغرق ثلاثة أسابيع بأن الطلبة قد امتلكوا بعض المعرفة والتي كانت موضع تركيز خلال الحصتين الدراسيتين من الأسبوع الثالث من التدريس ولأن الطلبة يعرفون ما يخطط المعلم لتدريسه، فلا تكون هناك حاجة لتخصيص وقت تدريسي لهذه المادة- ثم ضرورة الإجابة عن أهم سؤالين حول مراقبة التدريس.

سواء كانت قرارات التدريس التي يتخذها المعلم ترتبط بدرس قيد التنفيذ او درس قادم أو مجموعة من الدروس اللاحقة، فإن هذه القرارات ترتبط بكيفية غجابة المعلم عن الشؤاين التاليين.

1- ما إذا كنت بحاجة لإجراء أية تعديلات؟

2- ما إذا كنت بحاجة لإجراء أية تعديلات فما تلك التعديلات؟

إنّ طرح هذه الأسئلة والإجابة عنها يعتبر عنصرا رئيسيا في جودة وفعالية التدريس.

وعليه كان معظم المعلمين يتخذون قرارات حول "ما إذا وماذا" بشأن التدريس الذي يقومون به مبنية على احكما تخمينية وحدسية وفي الوقت الحاضر بإمكان المعلمين التوصل إلى إجابات أفضل الأسئلة ما إذا كان يجب التعديل باستخدام ادلة تقويم رسمي.

وبشكل عام ، فإن درجات المعلمين الذين يتخذون قرارات بتعديل سوف تكون أفضل إذا دمج المعلمون أدلة التقويم في قرارتهم بإجراء التعديلات.[1]

أوقات اتخاذ القرارات:

كم مرة أثناء التدريس يتوجب على المعلمين جمع أدلة تقويم الغايات إتخاذ قرارات تعديل الدروس؟

إنّ تقدم التعليم أثناء مرحلة نخطيط التدريس يوفرخريطة ممتاظة لأهم نقاط التقويم، كما يقوم المعلمون بجمع أدلة التقويم في مراحل أخرى سواء من خلال وسائل التقويم كما يقوم المعلمون بجمع أدلة التقويم في مراحل أخرى سواء الرسمية (مثل المناقشات الصفية وجلسات طرح الأسئلة والغجابة هنا).

وعليه يتوجب على المعلمين الإحتفاظ بوسائل التقيوم عند تنفيذ إجراءات لتقويم مدى تقدم الطلبة في التعلم ولا يجدي جمه المزيد من الأدلة التي تكون مستعد أخذها بعين الإعتبار وتحديد الكثير من عمليات جمع الأدلة بطريقة بطريقة سريعة لحرق الفكرة الرئيسية وفقدان كافة الفوائد غيرالإعتيادية التي يحققها التقويم الرسمي ثم يواصل حديثه عن متى يتم إتخاذ القرار حول ما إذا كان هناك ضرورة للتعديل:

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 140-141.

عندما تشير أدلة التقويم إلى كثير من الطلبة لم يتقنوا المهارة المطلوبة فإن استنتاج المعلم يجب أن يكون واضحا. حان وقت التعديل وعلى أية حال فإن الإجابة عن سؤال (ماإذا) قد تكون واضحة دائما، وعليه فإن المعلمني تحديد ما يمكن عمله مقايب التعديلات.

وأن كل قرار بإجراء التعديل، يجب أن يتخذ بناء على الهدف منه، وبما يتعلق بلبنات البناء كما أن كل هدف من أهداف التعديل يجب أن يحتوي على اثنين من العناصر:

مستوى أداء كل طالب: والذي يشير إلى مدى جودة أداء الطالب من أجل تمكين المعلم من التحقيق من انه لا توجد حاجة لإجراء تعديل في التدريس.

مستوى الأداء لكل طالب: والذي يشير إلى نسبة الطلبة الذين يجب أن ينفذوا المهارة بشكل مقبول من أجل أن يتحقق المعلم أنه لا حجة لإجراء التعديل.[1]

وقد يصرح المعلم عن هدف التعديل على النحو التالي:

مستوى الأداء لكل طالب: من أجل تحديد مدى إتقان لبنة البناء5، يتوجب على الطالب الإجابة عن ثمانية أسئلة بشكل صحيح من إختبار يضم عشر فقرات وضعت لتقويم البناء هذه.

مستوى الأداء لكل صف: لإنني لست بحاجة لإجراء أية تعديلات في التدريس التي ترتبط للبنة الثانية إذا تمكن 90% من الطلبة من تحقيق اداء مساو او أعلى من أداء مستوى الطالب الذي حددته.

وبالنسبة للمعلمين فإن الميزة الرئيسية لبناء أهداف للتعديل، لكل حالة أو مناسبة لإجراء التعديل قبل تطبيق عملية التقويم تكمن في انها تفيد في الدفاع ضد" الكفاية الجيدة" وأن التدريس يمكن أن يستمر بدون إجراء تعديلات وقد يواجه المعلمون الذين يعانون من ضيق الوقت من هذه المشكلة. ومن امؤكد أن المعلمين يرتكبون أحيانا بعض الأغخطاء عندما يحددون أهداف للتقويم وربما يحدث ذلك عند تحديد الأداء لمستوى كل طالب، او ربما تقويم بحسب أداء مستوى كل صف.

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 142-143.

وعليه فإن اتخاذ قرارات محددة بإجراء التعديلات حول الجودة التي يتوجب على الطلبة أداؤها في التقويم لكل لبنة بناء مازال الأكثر منطقية وهو يمثل طريقة عملية لمعرفة وتحديد كا غذا كان هناك حاجة لإجراء التعديل.

وأود الإشارة إلى عدم وجود قاعدة تنص على أن المعلمين إجراء تعديلات تدريسية وأنه لا يوجد مفهوم بيداغوجي يقول: إن المعلم لا يستطيع تحقيق أهداف الدرس من المرة الأولى. إن المعلمين يتوصلون إلى نتيجة لا حاجة لإجراء التعديل فيجب أن ينقلوا إلى السؤال التالي والقرار الهام التالي.

قرار ما الذي يجب تعديلة؟[1]

إنّ عملية جمع أدلة حول قرار ما يجب تعديله تحتل أهمية أكثر مما يبدو للوهلة الأولى . كما انه تصميم وتعديل أو عدم التعديل من خلال فقرات التقويم التي توضح أهم عناصر التدريس التي يجب تعديله. فإن مقدار الوقت الذي يستغرقه الطلبة للإجابة عن الفقرات تعتبر مضيعة للوقت ولهذا السبب فإنني أنصح المعلمين باستخدام لتقويم الثاني من أجل الحصول على مؤشر لما يجب تعديله وتطبيقه فقط بعد التأكد بأن التعديل مضمون النتائج وهذه طريقة توفر الكثير من وقت الطلبة والمعلمين على حد سواء.

الحصول على المعلومات اللازمة: إجراءات التقويم:

لنلق نظرة على بعض إجراءات التقويم التي يتخدمها المعلمون من اجل مراقبة تدريسهم ومدى تعلم الطلبة كما أن جميع هذه الإجراءات يمكن بل يجب أن تصمم من أجل وصف أنماط التدريس التي يستخدمها المعلمون، وأهداف المنهاج وطلبتهم وهكذا.

المناقشات الصفية أو جلسات "طرح الأسئلة والحصول على الإجابات":

المناقشة الصفية تعتبر من أكثر الطرق الفعالة لتمكين المعلمين من التعرف على وضع الطلبة وأن أنواع النشاطات هذه تحدث بعد أن يوضح المعلم أحد المفاهيم أو بعد أن يكون الطلبة قد أنجزوا واجبا في

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 143-144.

مهارة القراءة وربما على شكل واجب بيتي. وكا أشار (Leahyea L2005)، فإن المناقشات الصفية وجلسات طرح الأسئلة والإجابات تعتبر طريقة رسمية للتقويم ووسيلة فعالة للمعلمين من كافة التخصصات وعلى كافة المستويات الدراسية.

فمن ضروري أن يخطط المعلمون لطرح واحد أو أكثر من الأسئلة المصممة بشكل خاص للكشف عن معلومات التي توضح ضرورة إتخاذ قرار بالتعديل.[1]

إجابات جميع الطلبة:

نظرا لأن الهدف هو التعرف على وضع جميع الطلبة ، وليس وضع واحد أو إثنين منهم وعلى المعلمين التحقق من الحصول على إجابات جميع الطلبة مقارنة بإجابات طالب واحد وهناك طريقتان فعالتان هنا:

بطاقات الحروف.

الإجابات القصيرة على السبورة البيضاء.

وفي تغنية بطاقات الحروف يضع المعلم سؤالا بإباحيات مختارة لكي يشاهدها جميع الطلبة، يمكن كتابة السؤال على السبورة أو عرضه على شاشة العرض . يحمل الطلبة الحروف (مثال ذلك ، بطاقات بحجم 5-7 إنشات، والتي تضير إلى الخيارات أ،ب،ج،أول).

وإذا كانت الإجابة الصحيحة هي الإختيار(أ)، ولكن المعلم يلاحظ أن أكثر من نصف الطلبة قد إحتاروا الإجابة (د) وهذا يعطي دليلا يؤكد ضرورة إتخاذ قرار التعديل وربما يتم توضيح سبب خطأ إختيار الإجابة (د) مع معالجة مناسبة ضرورية.

كما يمكن للمعلمين الذين يرغبون في دمج أشئلة قصيرة أو مقالية في جلسة الأسئلة والإجابات...الخ ، والقيام بذلك عن طريق توزيع سبورة بيضاء ضغيره على كل طالب وتزويدهم بقلم للكتابة عليها.

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 145-146.

ويجيب كل طالب عن السؤال الذي عرضه المعلم عن طريق كتابة إجابات قضيرة على سبورته البيضاء ثم يرفع جميع الطلبة إجاباتهم لكي يشاهدها المعلم.

وتجدر الإشارة أن نجاح هذين الإجراءين يعتمد على مدى توضيح المعلم لكيفية عرض الطلبة لإجاباتهم.

الإجراءات العشوائية للإجابة:

في الطريقة التقليدية لطرح الأسئلة فإن المعلم يطرح السؤال ثم يطلب[1] لتقديم الإجابة.

وهذا يزيد من مستويات انتباه الطلبة ويعزز من مشاركة جميع الطلبة. وهناك إجاراء آخر يتعلق باحتفاظ المعلم بمجموعة من القطع الخشبية والتي تحمل إسم كل طالب وكنوع من إعطاء النقاط أثناء الحصة الدراسية يخرج المعلم حرفا من الصندوق ويطلب الذي ظهر اسمه الإجابة عن السؤال. وهناك خيار آخر يتمثل في تكليف كل طالب لإختيار الإجابة الصحيحة ومن ثم استخدام جدول حقيقي من الأرقام العشوائية.

برغم فعالية إجراءات الإجابة العشوائية في المحافظة على مشاركة فعالة أثناء الحصة الدراسية، إلا أنها ليست مناسبة كطريقة بمفردها لجمع أدلة لإتخاذ قرارات التعديل.

كما أن المعلمون الذين يستخدمون هذه الطريقة كجزء من التقويم الرسمي يجب أن يوفروا إجراءات الإجابات جميع الطلبة.

إجراءات الوضع الذاتي للطالب:

إنّ مقاييس التقويم هذه تتعلق بتحضير المعلم للطلبة لبيان مستوى فهمهم، وبعدها يقرر المعلم تحديد محتوى تعديلات التدريس وهناك مثالان استخدامها وهما:

- أجراء إشارة المرور.
- إجراءات إشارات السبابة.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 146-147.

إجراءات إشارة المرور:

وتتطلب هذه التقنية نوعا من الإعداد المتقدم والتفسير والشرح ويمكن توظيفها بشكل مستمر أو دوري. وهنا يقوم المعلم بتزويد جميع الطلبة بمجموعة من ثلاث كؤوس ملونة : واحدة حمراء وواحدة صفراء والثالثة خضراء ويبين المعلم أن على كل طالب ترك الكأس الخضراء ظاهرة أعلى الكؤوس إذا فهم ما تعلم لكي يشرحكه لجميع الطلبة.[1]

ويقوم أحد الطلبة بنقل الكأس الصفراء إلى أعلى الكؤوس إذا كان غير متأكد مما يجري. ويتم وضع الكأس الحمراء في الأعلى إذا كان الطالب حقيقة لايدرك ما يجري. وهذا يساعد المعلم على إتخاذ قرار تعديل من عدمه . كما أن معظم المعلمين يستخدمون هذا الإجراء وتكون لديهم مجموعة محددة للتعديل فإن إجراء إشارة مرور تعزز المشاركة الصفية.

إشارات السبابة:

تتكون هذه التقنية من توقف المعلم أثناء المناقشة والطلب من الطلبة إما رفع السبابة للأعلى (أفهم الدرس)، أو وضع السبابة بشكل عكسي (لأفهم الدرس) ، ومن العناصر الأساسية في هذه التقنية ، أنها مفيدة جدا وخاصة للمعلمين الذين يقومون بشرح إجراءات معقدة متعددة الخطوات حيث تعتمد الخطوة التالية على فهم محل الإجراء السابق.

الاختبارات قصيرة المدة الأمد:

التقويم يقلص وقت التدريس وإحدى الطرق التي تحافظ على التدلايس مناسب وهي تستغرق وقتا لكي تنجز. ومثال ذلك إختبار من متعدد أو إختبار (صح أو خطأ) من ثماني فقرات ربما يزول كلامن المعلمين والطلبة بالأدلة اللازمة لإتخاذ قرار حول ما إذا كان هناك حاجة للتعديل من عدمه. إن تقديمها بشكل مختصر يجعلها سريعة التصميم والعرض والمراجعة، مما يسهل من سرعة إجراء التعديلات في طرق التدريس.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 148-149.

وفيما يلي مجموعة من الأمثلة:

لنفترض أنك معلم تعرف ما تريد القيام به في حصة الغد، ولكنك [1]

تدرك أن نجاح درس يوم الغد يعتمد على ما إذا كان التلاميذ قدم تعلموا معنى مجموعة من المفردات الرئيسية التسع التي تكون ضمن الحصة والنشاطات المخطط لها ولتحقق من فهم الطلبة لهذه المفردات فإنك تنهي درس اليوم بإختبار قصير صمم لكي يكمل خلال خمس. ما العنصر الرئيسي باختبار؟ عينات الفقرات الأسئلة. وقد تصمم ثلاث نسخ من الاختبار ويحتوي كل منها فقط على ثلاث فقرات والتي يتوجب على الطلبة كتابة تعريفات لها بدون الرجوع إلى دفاتر أو الرجوع إلى التشاور حول الإجابة مع يعضهم البعض. فإنك سوف تحصل على تقديرات مناسبة حول كيف تعلم طلبة الصف المفردات التسع.

فإذا أشارت درجات الطلبة بأنهم يعرفون المفردات الرئيسية على المستوى الإحصائي المحدد حول ما إذا كان هناك ضرورة لإجراء التعديل الذي قررت استخدامه ، فإنك لا تكون بحاجة إلى تعديل خطة درس يوم الغد.

أما إذا كانت درجات الطلبة تقم أدنى من ذلك المستوى، يصبح عليك تعديل خطط الدرس ليوم الغد من أجل دمج مفردات إضافية أثناء التدريس والتي تقدم خلال طريقة تدريس جديدة.

المقابلات الفردية:

المقابلات الفردية تعتبر رائعة من أجل اكتساب وجهات نظر حول وضع الطالب فيما يتعلق بإتقان هدف المنهاج والمهارات الفرعية من لبنات البناء والمعرفة التمكينية.

من أهم فوائد المقابلات بطريقة (واحد- لواحد، أنها تمكن المعلم من تقصي ومتابعة إجابات الطالب وحسبما يراه المعلم مناسبا وعملية التطبيق يجب أن تكون قصيرة بسبب قلة الكافي لإجراء مقابلات

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 149-150-151.

وكلما ازدادت القدرة على إنجازها كانت النتائج أفضل أن المعلمين الذين ينفذون مثل هذا النوع من المقابلات يحتاجون إلى تطبيق نشاطات تدريس مفيدة.[1]

مثل العمل ضمن مجموعات فرعية، القراءة الصامتة أو البحث في المكتبة.

الاختبارات طويلة المدة:

يحتل هذا النوع من الاختبارات مكانه هامة في عملية التقويم الرسمية وهو يؤدي إلى تعديل عدد كاف من الفقرات الأسئلة لمساندة كلا من المعلم لتعديل القرارات المتعلقة بما يجب تعديله وهناك تغنية قياس مفيدة والتي يمكن تطبيقها مع نهاية جلسة التعلم وهي التقويم من خلال (الحفظ) والتوضيح لنقل إنك معلم خصصت أربعة أسابيع من الدروس لتحقيق هدف معين في المنهاج لتحسين مهارات التعبير(السردي لدى الطلبة وفي نهاية الأسبوع الثالث من هذه الوحدة ، قد تحدد مهمة أداء حيث يمضي الطلبة يومين في كتابة موضوع تعبير سردي ثم يقوم بتقديم مقالات النهائية وبدورك تقوم بقرائتها وتقويمها مناء على مقياس من خمس نقاط وبناءا على التحليل المستنتج من قراءة المقالات تحصل على وجهات النظر حول الوضع الحالي للطلبة فيما يتعلق بإتقان هدف المنهاج ثم نظر في عملية إجراء التعديلات وإذا كان هناك أقل من 82% من مقالات الطلبة قد حصلت على أربعة من خمس ، فإن تعديل التدريس يكون ضروريا ، وقد تقرر أن هذا سوف يحتاج إلى أسبوع إضافي آخر لكي يتمكن الطلبة من الكتابة السردية.

إن الاختبارات طويلة المدة و خاصة عندما تستخدم كجزء من عملية التقويم الرسمي ، تفيد في مسألة ما يجب تعديله ويستخدم في معالجة عناصر معينة من تنظيم المقالة مثل المحافظة على التسلسل المنطقي في الوقت. ويمكن المعلم من التعرف على المتطلبات التي تسبب مشكلات وصعوبات للطلبة.[2]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 152-153.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 153-154.

إجراء التعديل:

إذا أظهر التقويم الأولي سواء كان من خلال إختبار قصير أو واجب مركز أو أي وسيلة من تلك التي سبق عرضها بأن الطلبة لم يتقنوا البنات البناء المطلوبة، وأصبحت عملية إجراء تعديل تدريسي ملحة،فإن على المعلمين التفكير في سبب فشل تصميم التدريس الأصلي.

ومن ثم ضرورة عمل تقويم مختص لمحاولة معالجة بعض أسباب التشوش وعندما يصبح السبب واضحا، فإن مسار إجراء التعديلات عادة ما يكون أكثر وضوحا.

كما أنني ومارغريت كثيرا ما ناقشنا أجزاء من التقويم الرسمي الذي يتسبب في العديد من الصعوبات التي تواجه معلمي هذا العصر.

وكلانا متفقا على أن أحد التحديات التي تواجه المعلمين هي تخمين ماهية أنواع التعديلات التي يجب إجراؤها، بعد أن تظهر الحاجة إلى أجراء تعديل في الدرس.

كما أن التأمل الذاتي يساعد المعلم فقد فشلت طرق التدريسالتي إستخدمها والسبب في ذلك هو أنني فشلت في توفير وقت كاف للطلبة للأداء المهام . فكثيرا ما كنت أقوم بتعديل تسلسل التدريس غير فعال عن طريق توفير المزيد من الممارسة المستقلة للطلبة.

وإذا كنت معلما ، فربما تكون قد اكتشفت ميولك نحو إجراء تعديلات في طرق تدرسيك. و إذا لم تكن كذلك، فيجب أن تطرح على نفسك الأسئلة التالية:

1)- هل حذفت أي من لبنات البناء اللازمة لعملية التعلم التي حددتها لهذا الهدف من أهداف المنهاج؟

2)- هل قمت بتنظيم لبنات البناء التعليمي بشكل مناسب؟

3)- هل كان شرح المحتوى او المهارة كافيا وواضحا؟[1]

4)- هل أحتاج إلى نمذجة ما يفترض في الطلبة تحقيقه؟

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 155-156.

5)- هل تلقى الطلبة فرصا كافية وموجهة أو مستلقة للممارسة؟

6)- هل استشرت الزملاء للتعرف على أفكارهم حول كيفية تعديل مجموعة من نشاطات التدريس؟

وهذه بعض الأسئلة التوضيحية التي لا ترهق العناصر التي ستأخذها بعين الإعتبار أثناء محاولة الإجابة عن سؤال (ما الذي يجب تعديله؟) وحقيقة فإن معظم المعلمين الجادين في تنفيذ عملية التقويم الرسمي سوف يتوصلون إلى مجموعة أسئلة كهذه وعند محاولة تحسين تلسل وتنظيم التدريس وكلما كان المعلم أكثر تنظيما في هذه التعديلات، كان ذلك أفضل من المعلم والطالب.

حاجة الطلبة إلى المعلومات:

إنّ مراقبة التدريس تعزز الطلبة بنفس قدر إفادتها للمعلمين، كما أن التقويم الرسمي يوفر أدلة تساعد المعلم لمعرفة ما إذا كان عليه تعديل إجراءات التدريس، وعلاوة على ذلك فإنه يوفر أدلة لمساعدة الطلبة في تحديد ما إذا كان عليهم تعديل طريقة تعلمهم . إن مسار توفير المعلومات لكل من المعلمين والطلبة متشابه: تحسين عملية تعلم الطلبة.

فهناك إثنان من قرارات التدريس الهامة للمعلمين، والتي تتعلق بما إذا كان هناك ضرورة لتعديل التدريس، وما إذا كان هذا التعديل مضمون النتائج، وماهي العناصر التي يجب تعديلها.

ومن الضروري أن ينطبق هذا على الطلبة حيث إذا حصلوا على تقويم بناء حول كيفية تعلمهم ، فإن على هؤلاء الطلبة تقرير ما إذا كان عليهم إجراء آية تغييرات في كيفية تعلمهم وتحديد ماهية التغيير في تكتيكات تعلمهم.

- **إثنان من الإعتبارات الهامة:**

قبل الدخول في قضايا متى وكيف، والتي ترتبط بالتقويم الرسمي للطلبة فهناك إثنان من الإعتبارات الهامة التي يجب بحثها:[1]

- **آليات أقصى تغذية راجعة:**

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 157-158-159.

ةضع درجات اداء الطلبة ضمن عملية التقويم الرسمي. وإذا منت معلما من ذوي الخبرة فإنك غالبا ما يكون لديك فكرة عن هذين الموضوعين وإذا لم تكن لديك فكرة ، فمن الضروري أن نبحث فيهما في الجزء التالي.

– التغذية الراجعة:

إن تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة ليس بذلك الذي يشبه التقويم الرمسيوفي بحث تطبيقي شامل حول مدى مساهمة التغذية الراجعة في تحسين تعلم الطلبة، فقد عرضت (2007 valerie J وshute) تعريف مناسب يرتبط بمهمة إليه باسم التغذية الراجعة الرسمية بالقول:" إن التغذية الراجعة الرسمية تمثل المعلومات التي توصل إلى المتعلم والتي تهدف إلى تعديل تفكيره أو سلوكياته بهدف تحسين عملية تعلم"(ص ع).[1]

ولكن ما أنواع التغذية الراجعة الضرورية لتعزيز تعلم الطلبة ؟ ، قد يقوم المعلمون بتزويد الطلبة بمعلومات عامة حول جودة الأداء ، والتعرف بها على شكل درجات (من أ– هـ)، أو بنسبة مئوية مثل (78%) ومن هنا فمن الواضح أن النهاية العامة لأي نوع من التغذية الراجعة تكون قد أبلغت للطالب.

وبالمقابل، فبمقدور المعلمين تزويد الطلبة بتغذية راجعة مفضلة حول أدائهم بتقديم نشاطات فعلية والتي تقوم بها الطلبة من جهد من اجل تعزيز التعلم.

وعلاوة على ذلك، فإن الهدف الرئيسي لتزويد الطلبة بتغذية راجعة جيدة هو مساعدتهم على تحديد موقعهم الحالي فيما يتعلق بوجهتهم ، كما انها تساعد على معرفة ما يجب القيام به من أجل إتقان هدف معين.وهناك أربعة من عوامل التغذية الراجعة:

[1]– التدريس الكفء– ديليم جيمس بروفام – جمعية الإشراف وتطوير المنهاج الدراسيةASCD – الو–م– إ– 2009 ط10 ص 159.

لتغذية الراجعة التي تركز على المهارات: حيقية فإن البحوث تشير إلى أن نوع التغذية الراجعة الوصفية كثيرا ما تجعل أداء الطالب أسوء ويجب إيلاء مزيد من الإهتمام بالتغذية الراجعة التي ترتبط بالمهارات المعرفية بدلا من مهام معينة تهدف إلى تحديد مدى غتقان الطلبة للمهارات.[1]

التغذية الراجعة تكون توجيهية:

وهذه تزود الطلبة بواحد او اكثر من التوجيهات حول ما يمكنهم القيام به من أجل تضييق الفجوة بين ماهم عليه حاليان ومايجب أن يصلوا إليه وفي عالم التربية الناجح، فإن المعلم لا يقدم فقط التغذية الراجعة التي تحتوي على مقترحات حول أنواع الأشياء التي يجب أن يقوم بها من أجل التقدم والتحسين، بل يوفر نشاطات تدريسية واضحة وفي الميدان ، فإن على المعلمين أن يكونوا واقعيين حول كيفية توضيح التغذية الارجعة للطلبة، ولكن التغذية الراجعة التدريسية التوجيهية هي التي يمكن أن تحقق المزيد من النجاح و لا يتوجب على المعلمين القلق بشأن تشخيص حل التعلم التام يكفي تزويد كل طالب بالبدائل مناسبة ومنطقية حول ما يجب القيام به.

- **التغذية الراجعة تكون في وقت معين:**

يحتاج الطلبة إلى تلقي التغذية الراجعة في وقت مبكر من عملية التعليم، ولتوضيح الأمر نقول: إذا كان المعلم يدرس وحدة تستغرق عشرة أيام ويركز على إتقان الطلبة مهارة فرعية معينة وتلقى الطلبة التغذية الراجعة من خلال عدة تقويمات في اليوم التاسع، فمن غير المحتمل أن يتوفر لدى الطلبة الوقت الكافي للتصرف بشكل واقعي تجاه تلك التغذية الراجعة. إن معظم التعديلات في تكتيكات تعلم الطلبة لم تنجح إذا لم يتوفر في هذه التعديلات وقتا كافيا للعمل والتطبيق.

- **التغذية الراجعة تكون بسيطة:**

يجب أن لا تكون التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم بالغة التعقيد على الطلبة من حيث الإستفادة منها. وهناك حالة توتر بالطبع بين التقييم التغذية الراجعة التي تكون واضحة بشكل

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 159-160.

كاف لمقابل تقديم التغذية الراجعة التي تكون شديدة الوضوح ، ففي هذه الحالة فمن الضروري توفير ابتكار آخر الراجعة للطلبة بشكل مناسب، وعليهم تذكير أنفسهم بأن التغذية الراجعةالتي يقدمونها.[1]

يفترض أن تحفز الإجراء من جانب الطلبة، وعليه ومن الأفضل تحديد نقاط ضعف الطلبة والتي يمكن تحسينها أي التغذية الراجعةالتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين مهارات وقدرات الطلبة.

ومن الضروري تعريف الطالب بطريقة توجيهية مناسبة تؤدي إلى التحسين وعلى المعلمين استخدام لغة ودية مناسبة وتهجئة وتوضيح ما يجب عمله وطبيعي ان كافة أشكال التغذية الراجعة، يجب أن تركز على نقاط ضعف الطلبة ومعالجتها.

مسألة وضع الدرجات:

إذا كانت الوظيفة الأساسية للتقويم الرسمي هي مساعدة الطلبة على التعلم بفعالية و أكثر كفاية، فإن على المعلمين الإنخراط في تفكير حول الدور الذي تؤدي الاختبارات الصفية في تحديد درجات الطلبة. ولكن من الخطأ محاولة استخدامه لمساعدة الطلبة في مراقبة (تدريسهم) تعلمهم الخاص بعض الاختبارات تؤدي دورا هاما في تحديد الدرجات. ولكن غالبية الاختبارات الصفية، وتلك التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على إدارة تعلمهم بشكلأفضل يجب ألا تتصنف بماء الدرجات.

لماذا؟ لأن من ضروري عدم نشر عوائد التعلم من خلال التقويمات الرسمية الصفية بناء على درجات محددة حول اداء الطلبة، ويجب أن تطرح السؤال التالي: لماذا تعطي الدرجات تقديرا خاطئا لعوائد التعلم؟

إنّ الإجابة هي أن التقويمات الؤسمية تركز على تمكين الطلبة من التعلم وليس التفوق على طلبة آخرين وتساعد في المعرفة أن وظيفة الاختبارات هي مساعدتهم على التعلم، وليس تحديد من أذكى ممن.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 161-162.

وإضافة لذلك فإن إجراء تقويمات رسمية يمثل جزء رئيسي من عملية التدريس الصفي والتي لا تتحقق عشية وضحاها . يحتاج إلى وقت طويل لتقبل فكرة ان معظم هذه الغختبارات تعمل على تحسين التعلم وليس تقويم الطلبة ولكن معلم ملزم باستخدام هذه الاختبارات من طرق مديريات التعلم، ولكن يجب أن تكون مثل هذه الاختبارات قليلة قدر الإمكار.[1]

متى تزود الطلبة بمعلومات التقويم؟

فعند التعامل مع مسألة التقويم الرسمي، لا يمكن القول إن المزيد من الاختبارات الرسمية قد تكون الأفضل ومن الضروري أن يقدر المعلمون الوقت لتطبيق مثل هذه الاختبارات لأن هدف المعلم هنا هو تزويد الطلبة بالمعلومات من اجل تحسين تعلمهم الخاص.

ويعتمد الأمر على كل معلم يستخدم التقويم الرسمي من حيث تحديد عدد الأدلة التي يجب جمعها وحسب كل موقف تدريسي، فإن أفضل إطار عمل يجب إتباعه في التقدم في التعلم لتحقيق أهداف المنهاج يجب الإستمرار في تنفيذه . ونظرا لأن الطلبة بحاجة إلى أتقان كافة أشكال بناء اللبنات في ذلك التقدم التعليمي، فإنهم بحجة إلى تلقي ادلة تقويمية بخصوص وضعهم فيما يتعلق بكل مهارة فرعية التي تكون ضمن عملية التقدم في التعليم والتعلم.

وبناء عليه ن فعلى المعلمين التخطيط لدمج ما لا يقل عن فرصة تقويم رسمية واحدة لكل مهارة فرعية التي تم تحديدها في هدف المنهاج. كما انني أنصح باستخدام تقويم الغحتفاظ مباشرة لقياس إتقان الطلبة لمعظم أهداف المنهاج لتعديل التدريس (من جانب المعلم) وتعديلات تكتيك التعلم (من جانب الطلبة).

وعند تحديد موعد (1) جمع أدلة تقويم الرسمية، فليس من الضروري ان يحصل المعلمون (على كل شيء صحيح كليا). فإن المعلمين يجب أن يستخدموا خبراتهم البيداغوجية من اجل الإجابة عن سؤال: – كم مرة — متى– يجب تقويم طلبتهم بشكل رسمي.

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 163-164.

كيفية جمع الأدلة لغايات استخدامها من قبل الطلبة:

باستثناء واحد ، فإن أنواع إجراءات التقويم الرسمي التي يرغب المعلمون في استخدلمها لأهدافهم الخاصة عادة ما تكون مناسبة لتزويد الطلبة بادلة لتكيفهم الخاص. إلا أن بعض الطرق مثل تقنية إشارة مرور لا تزول الطلبة .[1]

بنوع المعلومات التي تتخذ على أنها ادلة لتحسين التعلم و علاوة على الأنظمة التي توضح وضع الطلبة، فإن أنواع الأسئلة (الاختبار من متعدد) والتي يتم بناؤها لغايات التقويم تزود الطلبة بصورة واضحة عن وضعهم الحالي، والأداء المطلوب منهم مستقبلا لتحسين تعلمهم ثم انتقل إلى الحديث عن

- **دور التغذية الراجعة في توجيه تكتيكات تعديل التعلم:**

- كما أشرنا سابقا، فإن التغذية الراجعة التي تقدم للطلبة ضمن عملية التقويم الرسمي يجب أن توفر توجيها حول كيف يمكن للطلبة تحسين تعلمهم وعلى المعلمين تزويد الطلبة ليس فقط بتقرير عن درجاتهم ، بل أيضا بأفكار حول ما يمكن للطالب عمله من أجل تحسين مستوى فهمهم . وقد تكون هذه على شكل نشاطان مثل: القراءة، تمارين تطبيق عملية...الخ.

- **إرتباط المقاييس:**

عادة ما يتم توظيف المقاييس للمساعدة في تقويم الإستجابات المنيبة مثل (المقالة او المشاريع) مع تزويد الطالب بالتوجيه المناسب وتعتبر هذه المقاييس ضرورية في إطار التقويم الرسمي. ولمساعدة الطلبة على تقويم أعمالهم وتقديرها ، فعلى المعلم التحقق من أن كل طالب يعرف مواصفات مقاييس التقويم . باستخدام مقياس لتقويم أعمال بعضعم من خلال تقويم الأقران.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 165-166.

وبعد أن يكون الطلبة قد تعرفوا على كيفية استخدام المقياس ضمن إطار تقويم الزميل فإنهم يصبحون مستعدين للإنتقال لعملية تقويم الذات الموجهة باستخدام مقياس التقويم.

وسوف يكشف المعلمون أن التكرار في دمج تقويمات الأقران وتقويمات الذات في عملية التقويم الرسمي تتحول لتصح محددا عن مهام كيفية نجاح استراتيجات التقويم الرسمي التي يستخدمها المعلم وكلما استمرت هذه تقويمات ن كان التقويم الرسمي أكثر نجاحا وفعالية. إن سبب هذا النجاح المتزايد هو أن الطلبة حقيقة يقومون بدورها هام في عملية التقويم الرسمي من خلال تقويم الأقران والذات.[1]

والحقيقة أن المقاييس الداخلية يمكن ان تكون ذات تأثير قوي على طريقة حل الطالب للمشكلات التي ترتبط بمثل هذه المقاييس والتي تواجه الطلبة أثناء تطبيق تلك المقاييس.

- **التقويم الرسمي في أربع نكهات:**

التقويم الرسمي يوفر إطارا تنظيميا هاما لتمكين المعلم من مراقبة عملية التعليم والتعلم ، فقد اقترحت أن يكون هناك وضوح يعزز فوائد التقويم الرسمي ليس ككائن كلي ، بل على أربعة مستويات:

- **المستوى الأول:** تعديلات المعلم تدرسيا: هو نوع من التقويم الرسمي ، يقوم المعلم بجمع أدلة حول الطلبة من أجل تحديدها ما إذا كان هناك ضرورة لتعديل تدريس الحالي أو القادم.
- **المستوى الثاني:** تعديلات تكتيكات تعلم الطلبة: يتعلق هذا المستوى بتزويد الطلبة بادلة تقويم بحيث يتمكنوا بانفسهم من تحديد ما غذا كان عليهم إجراء تعديلات في تعلمهم ، وما يفترض ان يتعلموه.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 166-167.

المستوى الثالث: تغيير مناخ الصف: يتطلب هذا إجراء تغيير شامل في بيئة الصف بحيث يمكن استبدال المناخ التقليدي بواحد يؤدي إلى تعاون المعلم والطلبة لإستخدام التقويم المستمر، من أجل تعزيز التعلم وتحسينه.

المستوى الرابع: التنفيذ على مستوى كافة المدارس: ويركز هذا المستوى على استخدام التقويم الرسمي في كافة المدارس، والمديريات وعلى المستوى الإقليمي والمحلي.

ومن الواضح أن هناك علاقات مفيدة بين مستويات التقويم الرسمي هذه، ولكن هناك فروقات هامة بينها. ومثال ذلك ، ففي المستوى الأول من التقويم الرسمي يمكن تنفيذها من قب المعلمين بدون تطبيق أي المستويات الثلاثة الأخرى وبالمقابل، فمن الممكن تطبيق المستوى الثاني بدون تنفيذ المستوى الأول. وفيما يتعلق بالمستوى الثالث فمن ضروري دكج كلا من المستوى الأول والثاني، وأخيرا فإن المستوى الرابع يتطلب التوسع في استخدام واحد أو أكثر من المستويات الثلاثة للتقويم الرسمي.[1]

وعلاوة على ذلك ، فإن التمييز بين مستويات التقويم الرسمي الثلاثة سيؤدي إلى جعل هذه العملية الهامة أكثر سهولة من حيث الفهم، ومن ثم أسهل من حيث الشرح للآخرين. وإذا تقبلنا التقويمالرسمي، لإطار عمل للمعلمين ، فإن علينا الغتفاق على أن المعليمن يجب أن يدركوا كلا من إيجابيات ونقاط ضعف التقويم الرسمي.[2]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 168-169.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 170.

دراسة الفصل السادس: يتناول جيمس بروفام في هذا الفصل كيفية تقويم التعليم.

لنفترض أنّك معلم أديت دورك التعليمي باهتمام بارع. وقمت باختيار أهداف منهاج ممتازة لطلبتك وقمت بتصميم ما تعتد أنها أنشطة تعليمية متقنة التنظيم لتعزيز تحقيق طلبتك لهذه الأهداف.

وأجريت تعديلات رئيسية في طرق تدريسك، و استخدمت بيانات نفس التقويم البنائي لتحفيز طلابك كي يعدلوا من أساليب تعلمهم.

ولكن يبرز هنا السؤال المزمن الذي يعتبر مأزقا: هل حققت النجاح؟ وبالنسبة للمعلمين ، فإن توفير إجابة دقيقة عن هذا السؤال يعني العودة بنا إلى التفكير في الأهداف والوسائل التي قدمناها في الفصل الأول. فإنهم في الواقع والمهارات والمشاعر التي يأملون من طلابهم اكتسابهم كنتيجة لعملية التعليم التي تلقوها.

بعد ذلك، وعندما يخطط المعلمون ويطبقون ويراقبون تعليمهم ، فإن جميع تلك الأنشطة التعليمية تتعامل مع الجانب المتعلق بالوسائل من نموذج الأهداف و الوسائل.

كيف يمكن للمعلين التحقق فيما إذا كانت وسائلهم التعليمية فعالة؟ كما متوقع؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد للمعلمين من التركيز على ما تعلمه طلابهم.

لا يمكن للمعلمين أن يتحققوا من نجاح طلبتهم إلا من خلال التركيز على غكتساب الأهداف.

يرغب المعلمون ذو الخبرة في تقويم تعليمهم لأنهم كمحترفين يرغبون في اداء عمل جيد. فهم يعلمون أنّه كلما كان تعليم المعلم أفضل كلما كان تعلم الطلبة أفضل. وتبعا لذلك ، ومن خلال متابعة هذا الفصل فمن المفيد لك التفريق بين التقويم التطوعي والتقويم الإلزامي، فهناك عدة تغييرات رئيسية يجب مراعاتها في كيفية تعامل المعلم مع هذه المهمة التقويمية، وهي تدور حول كيفية تعزيز[1]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 173-174.

مصداقية الأدلة التي تبين نوعية تعليم المعلم. ثم إنتقل إلى الحديث عن الأدلة على فعالية التعليم:

إنّ أهم الأدلة على فعالية التعليم تتبع من مدى تعلم الطلاب ما كان من المفروض أن يتعلموه عندما يلزم المعلمون بتزويد السلطات الخارجية بالأدلة المتعلقة بأبرز الأهداف المنهاجية في الفصل الخامس بحثنا في الأدلة البنائية على تحصيل الطلاب من أجل استخدامها في تحسين التعليم. غلا اننا في هذا الفصل نركز على الأدلة الجمعية لنجاح المعلم.عندما يتعلق الأمر بالأدلة البنائية لفاعلية التعليم فهناك ثلاثة أنواع رئيسية نأخذها بعين الإعتبار: – الأدلة الإنتاجية والأدلة العملية والأدلة العاطفية.

- **الأدلة الغنتاجية:**

أفضل طريقة للحصول على دليل على أن الطلاب قد إكتسبوا أهداف المنهاج من خلال التقويم الصفي وإختبارات التحصيل وهي متلائمة مع التعليم المقدم للطلاب.

- **نتائج التقويمات التي يعدها المعلمون:**

إن الشيء المثالي هو أن معظم التقويمات التي يستخدمعا في قياس تمكن الطلاب من أهداف المنهاج سوف تكون قد أعدت سلفا. وإن لم يكن الأمر كذلك فإنه يلزم المعلم حتما أن يجهز أداة تقويم كي يتمكن من التأكد من ان الطلاب قد اكتسبوا بالفعل المخرجات المتضمنة في أهداف المنهاج التي وضها المعلم. فإن السؤال الذي نسترشد به هو نفسه دائما :ما الدليل المبني على التقويم الذي يسمح بالوصول إلى إستنتاج صحيح حول وضع طلابي من حيث تحقق أهداف المنهاج؟

- نتائج الغختبارات التحسيلية الخاجرية المناسبة:
- يمكن أن يتمكن المعلمون من توظيف اداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية الخارجية لتقويم فعاية تعليمهم بشرط أن:[1]

يتوقف ما يقاس من خلال اختبار المساءلة مع أهداف المنهاج التي يحددها المعلم.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 174-175-176.

1- يجري الغختبار وتحصل النتائج في وقت مناسب من العام الدراسي.

2- يتناسب مع ما تم تعليمه للطلبة.

وإذا لم يتم الوفاء من الشروط سالفة الكر ، فإن الأدلة التي تقدمها لنا الغختبارات التحصلية الخارجية ستكون غير ذات معنى كي تحكم على فعالية تعليم المعلم.

وبالطبع ، فقد يجد المعلمون انفسهم في وضع يجعل نتائج إختبارات المساءلة الخارجية التي لا تفي بهذه الشروط، تؤدي بالفعل دورا في تقرير نوعية تعليم المعلم. وأنا أحث المعلمين والغداريين على عدم إيلاء أهمية تقويمية حقيقة لنتائج الطلاب في مثل تلك الإمتحانات.

الأدلة الإجرائية:

- لا يمكن للمعلمين الحكم بدقة على فاعليتهم التعليمية بالغعتماد فقط على تصوراتهم الشخصية ، وحتى لا يمكن للمراقبين الخارجيين حتى لو كانوا مراقبين ذوي تدريب عالي وعلى درجة عالية من التطور والذين يقضون أوقاتا طائلة في مشاهدة المعلمين أثناء تعليمهم من المؤكد أنه ليس بالملائم، كما ان المشاهدات الصفية في الحقيقة هي مجرد تقليد أكثر من كونها وسيلة دقيقة ومستقلة لقياس فعالية التعليم.
- فإنه لا يوجد أي دليل عملي على نوعية التعليم، والذيقد يتجاوز الآلة الإنتاجية لفعالية التعليم. وتركز الأدلة الإجرائية على الوسائل بينما ينص إهتمام المقيم على الأهداف النهائية.[1]

والاستثناء الوحيد لقاعدة " لا أستطيع الحكم بالنظر فقط" ، يحدث عندما يكتشف مراقبة الغجراءات الصفية أن معلما ما منشغل بالسلوك الصفي الذي يمكن أن يعتبره أي إنسان عاقل سلوكا رديئا جدا.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 176-177.

و بناء على مجموعة الأنشطة الصفية المأساوية هذه يمكنك في اغلب الأحوال أن تستنتج وبشكل دقيق أن ندريس هذا المعلم لم يكن فعالا.

ولكن الأمور لا تجري دائما على عكس ما ذكرنا. افترض أنك كنت تشاهد زميلا يقدم تدريسا في غاية الروعة. قام المعلم بكل الأمور التعليمية المعقولة ، اوضح للطلبة توقعاته منهم بالنسبة للمنهج وفر لهم الوقت الكافي للقيام بالأنشطة التي كلفهم بها، واستخدم التقويم البناء لتعديل تعليمه المستمر وسوف تستنتج من خلال مراقبتك لما يجري في غرفة الصف أن تدريس هذا المعلم كان ممتازا. وعلى الأغلب سوف تكون على صواب وقد لا تكون كذلك.

ورغم القول إن الإجراءات التعليمية الجديدة بالثناء نظريا، تثير الإعجاب بشكل حقيقي، إلا أن الدليل على جودة أية عملية تعليمية يجب ان يكون مما يتحقق في جعبة الطلبة/ إكتساب التعلم". ولهذا السبب ، وحتى أثناء عمليات المراقبة عالية الجودة في الغرف الصفية، قد يثبت أنه مقنع من ناحية التقويم ، كما سيفعل الدليل الذي يقدمه لنا الإكتساب المقيم للطلاب من أهداف المنهاج بإستثناء ما يحدث في حالة الغجراءات التعليمية الفاشلة بشكل ذريع.

أدلة الأهداف العاطفية:

فيما يتعلق بالمعلمين الذين يسعدون لقياس فعالية تعليمهم الخاص بهم، فإن أدلة التحول الإيجابية في اتجاهات واهتمامات الطلبة تحتل نفس القدر من أهمية مثل حال الغنجازان في مدارك الطلبة– وانواجه الأمر التالي:

لو أن معلم رياضيات في مدرسة متوسطة تمكن من تعليم طلابه الكثير من الأفكار الرقمية، ولكنه أثناء قيامه بذلك يجعلهم يمقتون مادة الرياضيات.[1]

[1]– ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 178.

والشيء المثالي هو أن المعلمين سوف يتبنون بشكل روتيني تحقيق بضعة أهداف منهاجية عاطفية الفعالية،حتى يمكن جذب الطلبة على الأقل إلى الحد الأدنى بشكل غيجابي نحو الموضوعات التي تدرس عندما تنتهي عملية التعليم كما كانوا عند بدئها.

أن توفر معلومات فعالة تقنع المقيمين الخارجيين أن ماجرى في الحصة الدراسية كان له تأثير قوي و إيجابي ويكون لطبيعة مثل هذا الدليل العاطفي تأثير يلفت انتباه المقيمين الخارجيين.

- **أدلة البطاقة المتوحشة:**
- النتائج العفوية (غير المقصودة) للتعليم:
- تؤدي النتائج المقصودة التي يحددها المعلم لطلابه دورا بارزا في قياس فاعلية المعلم. – هل حققت أنشطة المعلم التعليمية المرجوة؟
- هل اكتسبوا المهارات والمعرفة والسمات العاطفية التي اعدها المعلم لهم؟- هل تمكن الطلاب من تحقيق أهداف المنهاج المقصودة؟

وعليه يجب الإنتباه دائما إلى إمكانية حدوث نتائج غير مقصودة مهمة للتعليم بشكل فعلي. وإضافة لذلك فإن مثل هذه النتائج غير المتوقعة سواء الإيجابية او السلبية يمكنها ان تؤدي إلى تغيير الأحكام التي تصدر بشأن نجاح المعلم في مهمة التدريس.

ولكي نوضح ذلك، لنفترض أن السيد (كانتغهام) معلم رياضيات في مدرسة ثانوية ، حيث يجب على طلابه أن يجتازوا مقررا تمهيديا في مادة الجبر لكي يتخرجوا من الصف الثانوي ومع نهاية العام الدراسي يكون قد جمع أدلة وافرة عن أن جميع طلابه الثلاثين تقريبا قد أظهروا أنقانا لأهداف المقررة ولكن لنقترض أنه إكتشف أن لديه ستة وثلاثين طالبا مسجلين لمادة الجبر في بداية العام الدراسي وكان أداء ستة طلاب أداء ضعيفا جدا، وخلصوا إلى النتيجة بأنهم لن يتخرجوا فتركوا المدرسة ويفترض في هذه النتيجة غير المقصودة بأنها سلبية، وأنها تؤثر قي حكم المعلم على نجاحه[1]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 179.

التعليمي ، وتدفعه لإعادة النظر فيما يقوم به من أنشطة تعليمية.

إلا أن النتائج غير المقصودة يمكن أيضا أن تكون إيجابية . مثال على ذلك نقترض أن الآنسة (تشين) قد تم تعيينها لتعليم مقرر لغة إنجليزية في مدرسة متوسطة . فتخطط الآنسة للتعامل مع عدد من أهداف اللغة الأدبية في المنهاج في هذا المقرر ولكن دافعها العام يتمل في إيجاد طلبة قراء متمكنين بشكل أفضل.

وبإختصار يبدوا أن طريقة الآنسة تشين لم تؤد فقط إلى تعزز مهارات القراءة فحسب ، بل عززت بشكل فعال ميل الطلبة بشكل إيجابي نحو القراءة نفسها. ولاشك في ذلك النوع من النتائج غير المتوقعة إيجابي.

والنقطة الرئيسية هنا هي أنه عندما يقوم المعلمون تدريسهم ، يجب أن ينتيهوا أولا إلى ما أذا كان طلابهم قد اكتسبوا أهداف المنهاج ولكن عليهم الإنتباه إلى نوع النتائج غير المقصودة التي تتحقق من تعليمهم سواء أكانت إيجابية أم سلبية ومه نهاية تقديم جرعة تعليمية كبيرة ، يمكن إعطاء الطلبة إستبانة مفتوحة بدون أسماء والتي تساعد على المعلم في إستخلاص رؤى ووجهات نظر تتعلق بالنتائج غير المتوقعة من التعليم ثم تحدث الكاتب جيمس بروفام عن

كيفية جمع أدلة تقويمية:

إذا كان حجم دليل تقويم فعالية تدريس المعلمين يتأتى من خلال تقويمات تكشف مدى إكتساب الطلبة لأهداف المعلم في المنهاج الدراسي ، يبقى من واجب المعلم معرفة متى وكيف يجمع مثل هذا النوع من الأدلة البنائية القائمة على التقويم.

وهناك ثلاثة تصاميم ممكنة لجمع الأدلة:

تصميم الاختبار (البعدي فقط):[1]

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 180-181.

يعتبر من أهم التصاميم الإبتدائية في جمع الأدلة، وهو طريقة بسيطة تأتي بعد عملية التعليم كما في الشكل2-1

- الشكل 2-1 تصميم " الإحتبار البعدي فقط التقويمي"[1]

ومن خلال نظرة وتحدة على هذا الشكل، تكتشف نقطة الضعف في هذه الطريقة. وذلك نظرا لعدم وجود تقويم للطلبة قبل التعليم.

ربما يرجع السبب في تفوق طلبة الصف الخامس لدى المعلم إفانز هو تقويمه المعد بعناية كبيرة، ولكن ليس الأسابيع العشرة من الإهتمام.

بالتعليم والتي كرسها لمادته كانت ممتازة ، بل لأن طلابه الحاليين كانوا جمعيا في الصف الرابع لدى آنسة(مايلز) حيث قامت ببناء كاملإستراتيجيتها التعليمية حول نموذج "العلوم كمادة للإستقصاء".

وإن الخطأ القاتل في تصميم الاختبار البعدي فقط هو أن السيد إيفانز عد إمكانية التحقق مما إذا كان الطلبة بعد التعليم يعزى إلى تدريس المعلم، أم أنه يعكس ما قد تعلمه أولئك الطلاب سابقا قبل تعلمهم الحالي.

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 182-183.

[1]- التدريس الكفء- ديليم جيمس بروفام – جمعية الإشراف وتطوير المنهاج الدراسيةASCD – الو-م- إ- 2009 ط10 ص 182.

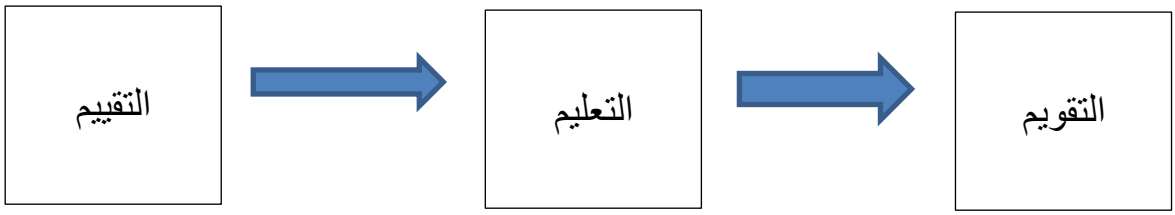
إنّ بعض المعلمين والإداريين يضعون بالفعل ثقة كبرى في هذه الطريقة لجمع الأدلة ، لم أن زميلك فشل حقا في دراك كيف لغياب الأدلة السابقة للتعليم أن تمحوا الفائدة المرجوة من هذا التصميم فيجب أن تشبعه أن يجرب شيئا أفضل.

تصميم الاختبار القبلي/ الاختبار البعدي:

عند التحدث عن الضعف في تصميم الاختبار البعدي فقط ، يفضل الكثير من المعلمين توظيف تصميم الاختبار القبلي / الاختبار البعدي.

الموضح في الشكل(2-2)

- الشكل 2-5 تصميم الاختبار القبلي البعدي التقويمي.[1]



و كما يلاحظ فإن التقويم يجرى قبل وبعد حدوث التعليم. ويمكن التحقق من تأثير التعليم من خلال المقارنة بين أداء الطلاب في الاختبار مع أدائهم في الاختبار البعدي.

كما يلاحظ من الشكل أعلاه، هناك ثغرة في النطق الذي يجب توظيفه مع هذا التصميم لجمع المعلومات . وتبرز الصعوبة حقيقة فإن الأطفال يكبرون مع نموهم فمن المحتمل أن تنمو معرفتهم ومهاراتهم حتى دونالحصول على دقيقة واحدة من التعليم الرسمي. وتبعا لذلك ، فإنني أشبع المعلمين الذين يستخدمون هذا التصميم ، بأن يرحبوا بالتحسن في أداء الاختبار البعدي بحماس مقنن بدلا من ترحيبهم بذلك بابتهاج شديد.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 183-184.

وينطبق هذا التحذير بوجه خاص عندما تقارن معلومات الاختبار القبلي في بداية العام الدراسي مع المعلومات التي جمعها من الاختبار البعدي في نهاية العام الدراسي.

وهناك مشكلة أخرى خطيرة في إستخدام الغختبار القبلي/ البعدين وتعرف ب" ردة الفعل تجاه الاختبار القبلي. فهناك إمكانية أن تؤدي ردود الفعل هذه إلى صعوبة التحقق من مدى إرتباط أداء الطلاب في الاختبار أداء البعدي من تدريس المعلم، مع مدى تأثر الأداء في الاختبار البعدي بالاختبار القبلي.[1]

ولتوضيح ذلك، لنفترض أن معلمة أحياء في مدرسة متوسطة بدأت فصلها الدراسي بإعطاء طلابها كتقويم قبلي، نفس الاختبار الذي يحتوي على عشرة عناصر ةالذي تخطط لإعطائه لهم كإمتحان في نهاية الفصل.

ولنفترض أن هذا الاختبار تضمن عنصرين يعتمدان على طريقة الإجابة البنائية وتطلب أن :

1- يصفوا كيفية تحديد عينة غير مسماة.

2- أن يشيروا إلى نتائج الإيجابية والسلبية لكيفية الحفاظ وتنمية أفكار هؤلاء الأغطفال.

وبناء عليه وعند أداء إختبار الفصل، أحرز الطلبة تحسنا في درجات الاختبار – هل هذا التحسن عاما في تميز تدريس المعلم، أم أنه كان نتيجة لإعادة النشاطات قبل الغختبار وبشكل يرتبط مع أداء الطلبة في مجموعة الفقرات التي أجابوا عنها قبل الاختبار؟ من الصعب معرفة ذلك حقيقة.

- كما أن الطريقة الحدسية المتعلقة بإعادة النشاط قبل الاختبار، تتمثل في عمل نماذج إختبارات صعبة تلك التي تحتوي على فقرات مختلفة ولكنها تقيس مهارات ومعارف الطلبة بنفس الطريقة تقريبا وتنجح هذه الطريقة إذا كان بالإمكان نماذج إختبارات بنفس القدر من الصعوبة.

ولأنّ أن الاختبار القبلي والبعدي إختلفا في الصعوبة كما هو الحال دائما فإن ميزة تقويم التفسيرات الخاطئة تكون قد توفرت ولو حدث تحسن في درجات الطلبة في الاختبار لا تكون صادقة.

وبالرغم نقاط الضعف هذه إلا أن تصميم الغختبار القبلي / البعدي يحتوي على الكثير من الإيجابيات. فإن هذا الاختبار القبلي والعدي يمكن أن يوفرا أدلة مفيدة حول ما إذا كان تدريس يعمل بشكل ناجح.

وكما أشرنا فإن نماذج الفقرات نزول المعلمين بتقديرات دقيقة حول[1]

مستوى تحصيل الطلبة المبدئي، لكنها تقلل من تأثير ما قبل الاختبار القبلي. ويحدث هذا لأن الطلبة يحصلون غبى الغالب على فقرات مختلفة في الاختبار البعدي بدلا من الفقرات التي يحصلون عليها في الاختبار القبلي.

وسوف أعرض عددا من التقنيات التي تهدف إلى تعزيز تصميم الاختبار القبلي / البعدي والتي يمكن للمعلمين إستخدامها عند تقويم فعالية تدريسهم ولنبدأ بها الآن.

- **تصميم الفصل والتحول:**

هو أجراء تعديل في تصميم فقرات الغختبار القبلي/ البعدي والتي تفيد في تقويم نجاح التدريس الذي يقدمه المعلم. ونظرا لأن تفاصيل تصميم هذه الطريقة يمكن أن تكون مشوشة ، فإن أسهل طريقة لشرحها هي الغفتراض بأنك معلم يستخدم تصميم جمع البيانات.

1- **أنشئ نموذجين للإختبار:** من أجل الإنطلاق بالعمل يجب توفير نموذجين من الغختبار والذين تستخدمها كإختبار قبلي وإختبار بعدي. ويجب أن يكونا متشابهين في درجة الصعوبة يمكن أن نشير إلى النموذجين كنموذج الغختبار رقم (1) ونموذج الغختبار وعناصر غستجابة تركيبية أو من كليهما معا.

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 184-185-186.

2- **قسم الصف**: قسم صفك عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين، حيث تمثل المجموعة (أ) الأسماء التي تبدأ فيها بحروف من A إلى L ، و تضم القائمة الثانية جميع الطلاب الذين تبدأ أسمائهم **بالحروف من M إلى Z** (وتسمى بالمجموعة ب).

3- **قم بالتقويم القبلي**: قدم نموذج إختبار مختلف لكل مجموعة من الصف وتكليف الطلبة أن يكتبوا أسمائهم فقط- على ظهر ورقة الغختبار.[1]

4- **جمع ورمز الاختبارات القبلية**: إذا كان أي من النموذجين يحتوي على عناصر إجابة تركيبية **البنائية** ، **مقالية** ، عليك أن تكتب رقما رمزيا تعريفيا على ظهر الورقة الأخيرة من إختبارات الطلبة المكتملة حتى تتمكن من التعرف عليها كإختبارات قبلية في وقت لاحق.

5- **الان قم بعملية التدريس**: أبدا التعليم! علم طلابك جميعا أفضل ما لديك من قدرة طيلة الوقت الذي يسمح لك فيه بالتعليم.

6- **الاختبار البعدي**: عندما تنتهي من التعليم بدل نماذج الاختبار لتطبيق الاختبار البعدي. إذا كان نصف الصف (المجموعةأ)قد أدوا.

- **إختبار نموذج (رقم 1)** : كإختبار قبلي ، عندئذ قدم لهذه المجموعة نموذج (الاختبار ب) كاختبار بعدي. وبنفس طريقة مع المجموعة (ب).
- ومرة أخرى وجه طلابك لكتابة أسمائهم على ظهر الورقة الأخيرة من الاختبار دون كتابة التاريخ.

7- **جمع ورمز الاختبارات البعدية**: بنفس الخطوات السابقة حدد أرقاما ترميزية للإختبارات البعدية لكي يتمكن من تمييزها عن غيرها، وذلك بعد الرجوع إلى ترميزاتك للإختبارات القبلية . ليبين أن هذا الاختبار قد طبق بعد عملية التعليم.

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 187-188.

8- جمع الاختبارات القبلية والبعدية ثم صنفها حسب النموذج:

- اخلط جميع نسخ نموذج الاختبار (رقم1) من الاختبارات القبلية والبعدية وافعل الشيء نفسه مع الاختبارات القبلية و البعدية لنموذج الاختبار(قم 2).

9- ضع درجات الاختبارات بشكل حيادي قدر الإمكان: إن كان لديك أي كمية معتبرة من نموذجي الاختبار والتي تحتوي على عناصر ذات إستجابات.[1]

تركيبية ، فعندها يجب أن تحاول توظيف مقدري درجات حياديين (من الزملاء أو اولياء الأمور) ليحكموا على نوعية الإجابات لنموذج الاختبارين (رقم، المخلوطة معا " القبلي والبعدي"). أما إذا كانت نماذج الاختبارات مكونة من إجابات إختبارية فلا ضرورة لوجود مقدري درجات حياديين . ويجب أن يكون تقديرك موضوعيا ، وكل ما عليك أكمله، هو معرفة أي الإجابات كانت للإختبارات القبلية وأيها للبعدية.

10- أعد تصنيف الاختبارات إلى قبلية وبعدية وقارن بين الدرجات :

بعد الإنتهاء من تقدير الدرجات راجع الترميزات وصنف الأوراق التي قمت بتقدير درجاتها بشكل محايد إلى

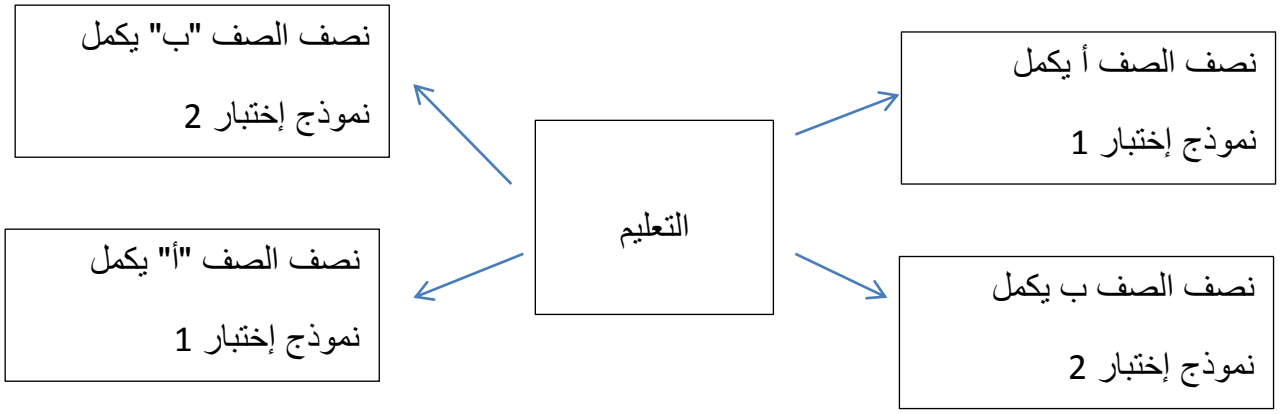
(إختبارات قبلية) وأخرى بعدية.

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 188-189.

- يوضح الشكل (2-5) كيفية تصميم التقسيم والتبادل

الشكل (2-5) : تصميم التقويمي للتقسيم والتبادل.

الاختبار القبلي



ولكون هذا التصميم التقويمي يزودك بمؤشرين حول ما إذا كان تعليمك قد عزز التقدم بناء على نتائج الغختبار البعدي، ويعتبر أحد مواطين القوة الرئيسية.

أما النقطة القوة الأخرى لتصميم التقسيم والتبادل، فهو نجاحه الواضح في تحديد التغييرات الإنفعالية لدى الطلبة.[1]

وستعرض الآن كيفية استخدام تصميم التقسيم والتبادل من أجل جمع الأدلة على فعالية التعليم يتعلق بالأهداف العاطفية للمنهاج . لنفترض أنك إخترت أن تعلم لتحقيق أربعة أهداف الفعالية خلل سنة دراسية إثنان منها يتعلقان باهتمام الطلاب بمواد دراسية ، ولإثنان يتعلقان بثقة الطلاب في قدرتهم على إستخدام المهارات (القراءة والرياضيات).

إنّ ما يمكنك عمله هو إيجاد بيانين عاطفيين مختلفين للنموذج إختبارك رقم 1 ونموذج رقم 2 كل منهما يتكون من أدوات تقرير ذاتي فإن رد الفعل المتوقع على التقويمات القبلية العاطفية سوف يكون محدودا وفي الفترة التي تلي التعليم سوف يستجيب الطلاب جميعا ولأول مرة بمجموعة جديدة من العناصر العاطفية ،وسوف تعطيك مقارناتك بين القبلي والبعدي للعينات تقديرا دقيقا لما يجري عاطفيا في صفك كاملا.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 190-191.

ويمكن لتصميم التقييم والتبادل أن يحقق النجاح الجيد إن وجدت نفسك تدرسك صفوفا كبيرة نوعا ما. ولكن لابد من الحذر منه عند تدريس صفوف صغيرة أقل من 20 طالبا، والتحذير الآخر الذي يجب أخذه في الحسبان عند إستخدامه هو مقدار الوقت التي تتطلبها إدارة هذا التصميم. إن رفع درجة المصداقية لأي تقويم لنجاحك التعليمي. ولذلك من المنطقي توظيف تصميم لتقسيم والتبادل في بضع أهداف فقط وخصوصا إكتساب الطلاب لمهارات إدراكية عالية المستوى.

وهناك سبب آخر يدعو إلى إستخدام هذه الطريقة في التقسيم والتبادل أحيانا وليس كل بضعة أسابيع، سوف يبدأ طلابك بغدراك ما يجري مع نماذج الغختبارات المتبادلة. هذا التبادل إذا كان واسع الإنتشار يميل إلى تقليل قدرة تصميم التقسيم والتبادل على كبح رد الفعل على الغختبار القبلي ثم يواصل حديثه عن: [1]

متى تستخدم كل التصاميم؟

التصميم الثلاثة جميعا تتعلق بوضع الطلاب فيما بعد عملية التعليم بطرق مختلفة لإستخدام التصاميم المتنوعة بناء على الهدف الإجمالي بتقويم التعليم.

التقويم التطوعي للتعلم:

هناك دور لكل واحد من هذه التصاميم في جميع المعلومات ، يمكن للمعلمين أن يختاروا استخدام تصميم الاختبار البعدي فقط ليعطيهم تقديرا عن مدى إجادة تعليمهم لبعض أهداف المنهاج لأقل أهمية.

أما تصميم الاختبار القبلي / البعدي فيناسب تماما تقويم التعليم المركز على أكثر أهداف المعلم المنهاجية أهمية.

أخيرا بسبب المتطلبات الإدارية للتصميم والتقسيم والتبادل.

أنصح المعلمين بتوظيفه فقط في تقويم نجاح تعليمهم الذي يستهدف أبرز أهداف المنهاج.

التقويم الخارجي للتعليم:

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 192-193.

عندما يكون تقويم جهود التعليم المقدم من المعلم مفروضا من اللاخرين فإن نظام تقويم المعلم يجب أن يتغير بشكل كبير. إذ أنه ببساطة السلطان الخارجية سوف لن تضع أي ثقة في الأدلة التي لا تأخذ في أعتبارها وضع الطلاب قبل بدء عملية التعليم . ويجب على المعلمين أن يجمعوا الجزء الأكبر من الأدلة التقويمية، إما باستخدام تصميم الاختبار القبلي / البعدي أو تصميم التقسيم والتبادل المستخدمين كل ما يتوفر لديهم من أدوات إختيارية ومعززة للمصداقية وعند إجراء تقويم خارجي للتعليم فمن الأفضل تعيين مجموعة صغيرة من أولياء الأمور أو رجال الأعمال ليعلموا كمقدري درجات بدلا م نأن يستخدم المعلم زملاءه لهذا الفرض.[1]

تقويم المعلمين: الهدف بعيد المنال:

لقد كان التركيز في هذا الفصل على تقويم التعليم. وهذا التركيز يتم على اكثر الجوانب التي تعج بالمشاكل في ميداننا وبالتحديد ، تقويم المعلمين . أول أن أبحث في هذه المشكلة في هذا الجزء التلخيصي لأنني لا أستطيع أن أودع هذا الفصل يركز على تقويم التعليم دون أن أسجل بعض الأراء فيما يخص الكيفية التي يجب أن يقوم المعلمون بواسطتها.

إنّ مواقفي المتعلقة بتقويم ربما لا تتفق مع مواقفكم ولكنني أراهن أن مواقفي قد إستغرقت وقتا أطول كي تتبلور. كما أنني عملت كمساعد بحث في كلية دراسات عليا لتقويم المعلمين.

وزيادة على ذلك كع أن العديد من الباحثون في تقويم القدامى قد انطلقوا في البحث عن "رصاصة فضية" تسمح بالتوصل إلى تقويم محدد لكفاءة المعلم ولكن هذه الرصاصة لم يعثر عليها أبدا.

العائق الذي لا يمكن التغلب عليه أمام إيجاد طريقة موثوقة ومناسبة لتقويم المعلمين هي الخصوصية العميقة للتعلم. ولأن التقويم يشتمل بشكل نموذجي على المقارنة، وهو ظاهرة فريدة ليس بالأمر السهل لهذا السبب، مامن نظام لتقويم المعلم أن يخلو من الأخطاء.

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 194–195–196.

وإن أولئك الذين يلقون بالحلول جزافا، مثل قولهم: "حدد جودة المعلم من خلال نتائج طلابه في الاختبارات المعيارية"، فإنهم يسيئون وبشكل حاد تقدير مجموعة التعقيدات المعروفة بتقويم المعلمين.

قد توصلت إلى الاستنتاج عن الطريقة الوحيدة الممكم الدفاع عنها حقا في تقويم مهارة المعلم. فإنني أعتقد أن تقويم التعليم يجب أن يترك بشكل أساسي للتقدير المهني من زملاء مدربين جيدا.

إنّ فكرتها الأساسية تقوم على أن تقويم المعلم بشكل معقول يقتضي الأخذ بالإعتبار كل مصادر الأدلة التي يمكن أن تساعد في تقويم المعلم.[1]

ومثل مصادر التقويم تشمل ما يلي:

1- أداء الطلاب في الاختبارات الصفية:
2- حالة الطلاب العاطفية كما تيسقها قوائم التقارير الذاتية.
3- درجات الطلاب في إختبارات التحصيل المعيارية.
4- تقديرات الإداريين لمهارة المعلم.
5- المشاهدات المنتظمة لأنشطة المعلم الصفية.
6- تقديرات الطلاب (دون أسماء) لمعلميهم.
7- تقويمات المعلم الذاتية.

أخذت بالحسيات الخصوصيات المحيطة بتعليم معلوما. وكما أنه على المعلمين ذوي الخبرة والمدربين أن يدخلوا المعممة كي يحكموا على بروز آية أدلة تقويمية متوفرة ومن ثم تتدم تقويما إجماليا لكفاءة تعليم المعلم إعتمادا على اكثر الأدلة المتوفرة إمكانية للدفاع عنها.

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 196-197-198.

إن أساس هذه الطريقة المهنية في الحكم على تقويم المعلمين هو أن المعلمين المدربين جيدا ، يجب أن يزنوا المزايا لكل ما يتوفر من الأدلة الملائمة ومن ثم يعتمدوا على أكثر الأدلة إقناعا لتكوين حكم متراكب قيما يتعلق بمهارة معينة للمعلم.

هل يمكن لمجموعة عالية التدريب من الزملاء أن تخطئ أحيانا؟ بالطبع هذا أمر ممكن . فإن الطريقة القائمة على الحكم على تقويم المعلم تبدوا أكثرها معقولية. إن أية طريقة لتقويم المعلم ى تخاطب خصوصية فردية وضع أي معلم فمن المؤكد انها لا يمكن الدفاع عنها.[1]

المبحث السابع:

كيف تلعب اللعبة الجديدة تناول جيمس بروفام في هذا الفصل الختامي سوف نقوم بإلقاء نظرة حذرة إلى كيفية تأثير إتخاذ القرارات التعليمية بعامل من عوامل تغيير اللعبة، والمبنيين على التقويم ، والمعرفين في الفصل الأول وهما:

1)- توثيق المخرجات التعليمية من التقويمات الصفيي البنائية.

2)- حركة المساءلة التعليمية التي ترمي إلى قياس فاعلية التعليم. فإنني أود مقاسمتهم عدة خيارات عملية تمثل الوسائل التي أنت كمعلم يمكنك إستخدلمها للسمو بلعبتك التعليمية.

البدء في استخدام التقويم الصفي التكويني:

تتفق معظم السلطات على أن وظيفة التقويم البنائي في الصف الدراسي هي من أدل تزويدنا بالأدلة المستخلصة من التقويم وتخبرنا بالقرارات الضرورية لتعديل التعليم الصفي.

إلا أنه توجد اختلافات ذات معنى في تعريفات وتؤثر تلك التعريفات أحيانا في الممارسات التي يتبناها التبرويون في تتبعهم للمخرجات التعليمية من التقويم البنائي.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 198-199.

تعريف الخاص لهذا التقويم:

هذا التعريف الذي وضعته بطريقة تجعله متوافقا مع ما توصل إليه الباحثون في دراستهم للتقويم الصفي. يحتوي على أربعة تأكيدات واضحة. أولا، يؤكد التعريف على ضرورة إعتبار التقويم البنائي على أنه عملية بدى من إعتباره نوعا معينا من ادوات التقويم. أما ثانيا، تتمحور عملية التقويم البنائي حول الدور الذي تلعبه حالة الطلاب المبنية من خلال لأدلة المستخلصة عن طريق التقويم.

ثالثا: يجب أن تستخدم الأدلة التي جمعت من قبل المعلمين لتعديل تعليمهم المستمر. [1]

رابعا: يجب أن نستخدم الأدلة التي جمعت من قبل الطلاب لتعديلأساليب تعليمهم الحالية.

تبعا لهذا التعريف، فلو أن نتائج أي تقويم مبنية على التقويمات المعدة من قبل المنطقة التعليمية قد وصلت إلى معلمي المنطقة متأخرة جدا مما لا يتيح لأية تعديلات ناتجة على التعليم أن تترك أثر ذا مغزى سواء على تعليم المعلمين المستمر أو على أساليب تعلم الطلاب الحالية عندئذ فإن هذا التقويم لن يكون جزءا من عملية التقويم البنائي.

لقد غطينا جزءا لا بأس به من التقويم البنائي في هذا الكتاب وقد أشرت إلى أن التقويم البنائي الصفي يبدو أكثر نجاحا من غيره عندما تكون إجراءات جمع الدلة التي يقوم بها المعلم مرتبطة إرتباطا وثيقا بتقدم التعلم المتعلق بهدف معين من أهداف المنهاج . وقد أوصيت أيضا أن يتم إيصال الأدلة المأخوذة من أنشطة تقويمية رسمية او غير رسمية إلى الطلاب عن طريق التغذية الراجعة، وقد قمت بحث المعلمين على أن يبذلوا وسعهم في أن يتجنبوا إعطاء درجات على أداء طلابهم في التقويمات ، زيادة على ذلك فقد شجعت المعلمين على توظيف التقويمات الطلابية الزوجية والتقويمات الذاتية كوسائل لمراقبة تقدم طلابهم. وأخيرا شددت على أن الطريقة التي تمكن المعلمين من الإستفادة القصوى من التقويم البنائي هي في إعتبارها كمحاولة ليست منعزلة عن التعلم بدلا من إعتبارها عنصرا أساسيا في عملية التعليم.

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 203–204.

ما نعرفه وما لا نعرفه:

فإن معظم فهمنا لمساهمات التقويم البنائي المحتملة في تعلم الطلاب ينبع من تقارير الأبحاث التي أجراها **بلاط وويليام ، وكروكس وكلوجر ودينيسي**.[1]

من المهم أن نفهم ما تخبرنا إياه هذه التقارير حقا ومالا تخبرنا إياه.

لكن الغالب أن الإستنتاجات التحيليلية من هذه الأبحاث هي ببساطة ليست داعمة بما فيه الكفاية. وذلك يعود إلى هذه التقارير يجب أن تأخذ بعين الإعتبار تشكيلة كبيرة من التحقيقات التجريبية المتنوعة وأن تكون مبنية على كم هائل من الأحكما التي توصل إليها الباحثون الذين نفذوا هذه التقارير.

الميزة الثابتة والدائمة في هذه التشكيلة من النماذج هي انها جميعا تظهر أنّ الاهتمام بالتقويم البنائي يمكن أن يؤدي إلى مكاسب تعليمية كبيرة مع أنه و وجود لضمانات أنه سوف يفعل ذلك بغض النظر عن السياق والطريقة الخاصة.

على الرغم ان بلاك وويليام حاولا عزل ميزات معينة من ميزات التقويم البنائي الذي يمكن ان يستخدمه المعلمون لتعزيز تعلم طلابهم.

إلاّ أنّ الطبيعة المتنوعة للدراسات المختلفة التي كتبت عنها التقارير لم تقدم إقتراحات تبررها التقرير عن سيكون التقويم البنائي أنجح وسيلة في الصفوف الدراسية.

وهنالك توصلنا إلى حقيقة أساليبه: أن التقويم البنائي الصفي يترك من غير أي شك تأثيرا إيجابيا في تعلم الطلاب، ولكن لا يتوفر لدينا الدليل التجريبي الكافي ليخبرنا ظان التقويم البنائي سوف يكون اكثر نجاحا في المواقف التعليمية المختلفة .

أيضا يمكن أن تقدم لنا القليل من التوصيات كيفية إستخدام التقويم البنائي في غرفنا الصفية.

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 205.

ثم يواصل جيمس بروفام حديثه عن[1]

- **ماذا نفعل؟**

لأن التقويم البنائي الصفي يفيد الطلاب. فلا بد من إستخدامه ولكن من الضروري للمعلمين أن يتفكروا بحذر في الطريقة التي يوظفونه فيها. واسمحولي هنا أن أعرض ثلاث توصيات:

- **التوصية الأول: تعامل مع " التقويمات البنائية" التجاريو بحذر:**

قبل القيام بذلك، يجب على المعلمين دائما أن يحاولوا أن يتبينوا المزيد عن طبيعة طريقة التقويم البنائي ومن ثم يقررون إن كان هناك أدلة حقيقية تدعم جدارة تلك الطريقة.

إنّ كثيرا من إجراءات التقويم البنائي تختلف إختلافا كبيرا في طبيعتها عن التقويم البنائي الموضح في تقارير الأبحاث ذات الصلة ، مثلا إعتبر بلاك وويليام (1980) التقويمات الصفية تقويمات بنائية فقط إذا كان أستخدام تلك التقويمات يؤدي فعليا إلتعديلات ما يجرى في غرفة الصف.

لهذا السبب لو أن شركة ربحية كانت تحاول تسويق مجموعة من الاختبارات على أنها تقويمات بنائية، ولكنها لم تقدم دليلا على أن استخدام هذه الاختبارات يحفز فعليا التعديلات في سلوك المعلمين والطلاب، عندئذ فإن المعلمين يجب ان يكونوا حقا في جدوى هذه الاختبارات تعليميا.

إنّ التقويمات المؤقتة التي تستخدم كمؤشر ليست ذات قيماة تعليمية، لكنها يمكن ان تكون داعمة للتعليم. ولكن صلب الأمر هو ان تأثير هذه الاختبارات الإيجابي يحتاج إلى ان يثبت بالتجريب العملي.

التوصية لثانية: احذر مبشري التقويمات البنائية:

توقع أن ترى المزيد والمزيد من الخبراء الفوريين الذين يعرضون ورشهم مدفوعة الأجر والتي تركز على كيفية جعل التقويم البنائي منشطا تعليميا !

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 205-206

نقول مرة أخرى أن على التربويين ان يتذكروا أن هناك القليل جدا من الأبحاث التجريبية التي تدعم إستخدام إجراءات تقويم بنائي معينة في سياقات معينة.[1]

لذلك إذا شارك المعلمون في دورات تطوير مهني تركز على التقويم البنائي فعليهم أن يتعاملوا مع إقتراحات المشرف كخيارات يمكن التفكير في إمكانية تطبيقها وليس كأساليب مدعومة بالأبحاث.

لا تشير هذه التوصية الثانية إلى أن الأفكار المقدمة خلال مثل هذه الأنشطة في التطوير المهني لسبب بدون جدوى. مثلا يمكن لمشرف أن يقدم سلسلة من الإجراءات المبتكرة للمعلمين كي يوظفوها أثناء التقويم الأقران أو الذاتي وأن تلك الأنشطة يمكن أن تسهم بشكل كبير في نوعية عملية التقويم البنائي الصفية التي يجريها المعلم.

إن كانت هذه الاقتراحات تعتبر ذات معنى للمعلمين، أذن لابد من تجريب تلك الإقتراحات. وإذا لم تنجح فعلى المعلمين تجاهلها تماما.

التوصية الثالثة: اجعل من التقويم البنائي الصفي جزء لا يتجزأ من التعليم:

هذه التوصية الأخيرة هي الأكثر اهمية وتنبع مما نعرفه الآن عن التأثير المحتمل للتقويم البنائيالصفي. إنه ينجح بشكل جيد مع ذلك ، يجب على المعلمين أن يتبينوا الطريقة المحددة التي يتبعونها في التقويم البنائي والتي تكون اكثر نجاحا في المواقف التعليمية معينة.

الطريقة التي أنصح المعلمين بإتباعها في إدخال التقويم البنائي في تعليمهم هي في مراجعة بعض السمات المعرفة كمساهمات محتملة في التقويم البنائي ذي الجودة العالية.

الفكرة من ورائي ذلك بالطبع هي أن المعلمون سيتوصلون بشكل نهائي إلى مجموعة من أساليب التقويم البنائي التي تعمل بشكل ناجح لديهم وتناسب تماما ما يعلمونه وكذلك مناسبة تماما للطلاب

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 207-208.

الذي يعلمونهم شرحت في نهاية الفصل الخامس أن من الممكن فعليا ان تتصور أربعة مستويات منفصلة للتقويم البنائي.[1]

1)- تعديلات المعلمين التعليمية.

2)- تعديلات أساليب التعليم لدى الطلاب.

3)- تغيير المناخ الصفي.

4)- التطبيق على مستوى المدرسة.

يمكن ان يختار المعلمون العمل فقط على المستوى الول من التقويم البنائي بتركيزه على التعديلات التي يجريها المعلم على تعليمه ولكن لو قدر المعلم ان ينتقل إلى المستوى الثاني او الثالث من التقويم البنائي فسوف يتوفر لديه الكثير من الفرص بتجريب طرق مختلفة ويرى ماذا يحدث لو؟

والأمر ذو الأولوية هنا ان على المعلمين أن يأخذوا في اعتبارهم إجراءات التقويم البنائي الصفية لا كشيء منفصل عن تعليمهم ولكن بدلا من ذلك كبعد ضروري لكيفية تعليمهم.

إذا قرر المعلمون ان يقبلوا هذه التوصية الثالثة فإن إعتمادهم الناتج عن جمع الأدلة من أجل التعديلات التعليمية يجب أن يجعل التقويم البنائي مع مرور الوقت شيئا لا يكاد يمكن تفريقه عن التعلم .

إنّ التعليم المعد إعدادا جيدا يمكن يكون ناجحا. اما التعليم المعد إعدادا جيدا ويرافقه التقويم البنائي فمن المؤكد تقريبا أن يكون ناجحا ثم إنتقل إلى الحث عن

تأثير المساءلة التعليمية:

إنّ المساءلة التعليمية المبنية على الاختبارات قد أظهرت تأثيرها للأعلى المخرجات الناتجة في الغرف الصفية. انها قد حسنت من تعليم الطلاب كما كان العديد من هذه التغييرات الصفية ضارا- بمعنى انها قد قللت او شوهت تعلم الطلاب.

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 209-210.

ما نعرفه ومالا نعرفه:

يعلم المعلمون بالتأكيد كم من الضغط الشخصي يتعرضون له نتيجة لأي نظام محاسبي يؤثر في مدارسهم مع ذلك يجدون ان فعالية مدرستهم الكلية المنظورة. [1]

تعتمد على مدى جودة أداء طلال معلمين آخرين في إختبارات المساءلةكل عام لو كنت أنت معلما في مدرسة طلابها يفشلون فب الاختبارات المساءلة السنوية فتكون فردا فب هذه المنظومة التعليمية الفاشلة. لكن وتماما مثلما يفعل النجاح فكن لك الفسل يمكن أن يصيب بشظاياه الجميع.

اعتمادا على خصوصيات أي نظام محاسبي يعمل فيه المعلم فإن تأثير المساءلة التعليمية على تعليم ذلك المعلم بالذات يمكن أن يكون متواضعا او كبيرا.

إلا أننا نعلم أيضا أن أنظمة المساءلة غير المدروسة يمكن ان تؤدي بالتأكيد إلى ضرر في عملية التعليم.

تبين لنا الخبرة الوافرة ان الضغط من اجل تعزيز الطلاب في إختبار المساءلة يمكن ان يؤدي إلى تقليص المناهج والتي بموجبها تحذف محتويات المنهاج التي يعتقد ام من غير المحتمل إختبارها من طبق المعلم التعليمي.

وبعض النظر عمن يقوم بتخفيضات المنهاج فإن النتائج متساوية ينتهي المطلق بالطلاب بعدم تعلم بعض الأمور التي لا بد لهم من تعلمها.ومما يؤسف له، اننا رأينا أيضا إرتفاع وتيرة الأنشطة لما يسمى الإعدادالمكثف للإختبارات التي تستنفد الوقت التعليمي وتحول الغرف الصفية إلى معامل تدريب خالية من المتعة.

إذا أخذنا في الاعتبار الضغط الهائل على المعلمين والإداريين بالإضافة إلى الآثار الكبيرة لدرجات الاختبارات المتدنية فإن مثل هذه الممارسات هي بالتأكيد أمر ممكن تفهمه ولكن يظل غير مقبول.

- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 210-211.

أخيرا، لقد شاهدنا حالات كثيرة جدا من الخداع وعدم الأمانة كنموذج حيث يشارك المعلمون والإداريون في سلوك غير صحيح وبشكل صارخ من إعداد الاختبارات وإجرائها وتقدير درجاتها. إلا أنّ مثل هذا السلوك يرسل رسالة حزينة إلى الطلاب عندما يشكل البالغون نموذجا من السلوك السيء للأطفال فإن الضرر الناتج لا يمكن إصلاحه.[1]

لذلك نعلم ان برامج المساءلة التعليمية ضعيفة التصور يمكن أن تؤدي إلى جميع انواع السخافات والغرائب التعليمية. فالمواطنون الذين يدفعون للمدارس المدعومة بالضرائب لهم الحق في أن يحاسبوا التربويين والمعلمين. والباء والأمهات الذين يرسلون أطفالهم إلى تلك المدارس لهم الحق أيضا أن يتوقعوا لأطفالهم أن يتعلموا تعليما جيدا.

ما يجهله معظم التربويين والمعلمين هو الكيفية الأفضل في إصلاح برنامج محاسبية تعليمية فاسد. هذا ما ستنظر غليه لاحقا.

- **ماذا نفعل؟**

من الأسهل لك ان تشكو من موقف غير مقبول من أن تحاول تحسينه. لكن الذي يكاد يكون مؤكد هو أن نظام محاسبية تعليمية غير مقبول يمكن ان يكون له تأثير عكسي على نوعية تعليم المعلم.

لذلك سواء أكان الأمر سهلا أم لا، يجب على المعلمين ان يعالجوا أي نظام محاسبي يترك آثار سلبية على تعليمهم.

وسواء قرر التربويون ان يأخذوا على عاتقهم مثل هذه الأعمال التي تهدف إلى معالجة المشكلة بانفسهم او بالتعاون مع آخرين. فالأهم هنا هو أن التربويين يحاولون على الأقل تغيير الظروف الناتجة عن المساءلة والتي تبدوا أنها تضر بالطلاب ولذلك أقدم هنا توصيتين حول كيفية تعديل برنامج محاسبية تعليمية هما:

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 211-212.

التوصية الأولى: إذا كانت إختبارات برنامج محاسبي غير مؤثرة في التعليم اتخذ الإجراء المناسب حتى أنظمة المساءلة جيدة الإعداد يمكن أن تصقل بشكل يضمن نتائج مفيدة لهذه الاختبارات بدلا من نتائج ضارة على تعلم الطلاب. وعلى المعلمين أن يقدم إقتراحات عملية للسلطات حول كيفية تحسين النتائج التعليمية لإختبار محاسبي.

كما رأيتهم توصيتي لهؤلاء التربويين هي أن يتخذوا الإجراء المناسب. لكن أي نوع من الإجراءات سوف يكون مناسبا؟[1]

الإجراء الأول:

أول نوع من هذه الغجراءات المناسبو هو أن يسعى هؤلاء التربويون جهدهملإستبدال البرامج المساءلة غير المؤثرة على التعليم بإختبارات ذات تأثيرالقضية التي يجب إتخاذها إزاء التقويم المؤثر تعليميا تبدأ بالحقيقة القائلة إن هذه الاختبارات تقدم الطريقة الأساسية في تحدي نجاح المدرسة بالإضافة إلى البيانات التقويمية الصالحة التي تولدها الاختبارات المؤثرة في التعليم يمكن أن تخدم كمحفز لتعليم أفضل. ومن اجل ان يكون للنظام المحاسبي تأثير نافع على تعليم المعلم، فمن الضروري لهذه النظام ان يركز بالضبط على هذه الرسالة المزدوجة: القرارات المساءلة الدقيقة وتعزيز التعليم الصفي المحسن.

الإجراء الثاني: على الرغم من جهود التربويين القوية جدا في محاولة إستبدال إختبارات المساءلة غير المؤثرة تعليما بأخرى مؤثرة على التعليم. وتبعا لذلك فإن النوع الثاني من الإجراءات المناسبة التي يمكن إتخاذها من قبل التربويين هو المساعدى في البدء بحملة توعية عامة للجمهور حول طبيعة إختبارات المساءلة المناسبة مقابل غير المناسبة. فبالنسبة لمجموعة معينة من التربويين يمكن أن يكون هذا الجمهور هم أولياء أمور التلاميذ ، بينما المجموعة أخرى منهم فيمكن أن يوجهوا جهودهم التعريفية إلى جميع السكان المحليين مع تركيز خاص على صانعي القرار ذوي التأثير.

[1]- ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 213-214.

إنّ جوهر الرسالة التي يحاول هؤلاء التربويين توصيلها بسيطة. إن الأنواع الخاطئة من إختيارات المساءلة تزودنا بتقويمات غير دقيقة لمدارسنا. والمتابعة الطبيعية لتلك الرسالة هي أنه من الممكن ان نستبدل الأنواع الخاطئة من إختبارات المساءلة بأنواع صحيحة من إختبارات المساءلة. أن إحدى أكثر الإستراتيجيات فاعلية للتربويين الساعين لإستبدال إختبارات المساءلة غير المناسبة بأخرى مناسبة هي أن يشاركوا في عملية من خطوتين. تبدأ هذه العملية

جهود لتعليم أولياء الأمور وتتبعها فك الارتباط مع الأولياء اولئك

الأسلوب الذي يجعل هذه الطريقة ناجحة هو أن يزول التربويون هؤلاء الأباء بجرعات كافية من المعرفة. [1]

التقويمية كي يفهموا بوضوح تأثير برامج المساءلة السيئة التي تشوه التعليم وتضر بالأطفال.

فإن بإمكانهم أن يحددوا الخطوط العريضة للوسائل المتنوعة التي يمكن لمجموعة من أولياء الأمور الحياديين أن يحققوا من خلالها ضغطا كافيا على صناع السيايات لمعالجة هذا الوضع . إن بإمكان المجموعات الحيادية غير المرتبطة بأي شكل من الأشكال بالتربويين أن تمارس ضغطا سياسيا أكبر كثيرا إزاء هذه المسألة من أية تحالفات تنظيمية تشتمل على تربويين.

التوصية الثانية: هذه التوصية **الثانية** على صلة أيضا بالتأثير التعليمي لإختبارات المساءلة الخارجية ولكن بطريقة أكثر عمومية منها تحديدا.

منا نعلم فأن معظم المعلمين قد إنخرطوا في ميدان التعليم كي يعلموا وليس التعليمية في وقتنا الحاضر. لقد أصبحت الاختبارات جزءا محوريا مما يعمله المعلمون ولهذا السبب لابد للتربويين والمعلمين والإداريين من أن يعززوا معرفتهم التقويمية يمكن للتربوي على أساس فردي أن يغوص في آية مادة موضحة في القسم المعنون بإقتراحات التي قد تساهم بإكتساب المهارات والمعرفة الجديدة وعندما يقرأ عدد من التربويين المواد المختارة بشكل مشترك ثم يتفاعلون بشكل دوري مع بعضهم بعضا لمناقشة

[1] – ينظر: التدريس الكفء– جيمس بروفام، ص 214-215-216.

المسائل التي تثار في تلك المواد، عندئذ فإن من المحتمل للتعمق الناتج في المعرفة التقويمية يكون أكثر ملائمة لكل المهتمين.

تمثل دورات التطوير المهني الرسمية حول التقويم خيارا أيضا، وكذلك تعتبر دورات القياس التي توفرها الكليات والجامعات طريقا محتملا آخر يمكن للتربويين من خلاله إكتساب معرفة تقويمية كافية ما عليك سوى أن تتأكد من مثل هذه الدورات لها إتجاه عملي.

فإن النصيحة الأخيرة هذه يمكن أن يكون لها تأثيرا عميق على الطريقة التي يعمل بهاالتربوي . سوف يجد التربويون مناسبات لا تعد ولا تحصى وبدون القطاع عندما ستؤدس معرفة الواسعة بالقياس إلى قرارات تعليمية أفضل . وبالطبع فإن القرارات التعليمية الأفضل سوف تسهم في تعليم محسن للطلاب.[1]

[1] - ينظر: التدريس الكفء- جيمس بروفام، ص 217-218

الفصل الثاني

دراسة الكتاب

المبحث الأول: تصميم التدريس

توطئة:

تتنوع عمليات التعليم المقصودة وغير المقصودة، إلا أن التدريس يختص بالتخطيط المسبق فالحديث عنه يتطلب نهجا منطقيا ومنظما لعمليات تصميم وتنفيذ وتقويم العلمية التعليمية وذلك لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة منه.

وكانت الأهداف والغايات تركز على كم المعرفة التي ينبغي تزويد المتعلم بها، أما حديثًا بتطور علم النفس التربوي ونظرياته ظهر تصميم التدريس، والذي يتطلب من المعلم الاهتمام ببعض الاعتبارات عن كيفية تقديم الحصة وتنظيم المعرفة بناءً على خبرات المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم.

لذا فإن تصميم التدريس هو تطبيق للمواصفات التعليمية التي ظهرت كنتاج لنظريات التعلم، يشمل تحليل الواقع والأهداف المرجوة وتطوير للتدريس لتلبية الاحتياجات من خلال تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير جميع الوسائل والأنشطة التعليمية.

أولا: مفهوم تصميم التدريس: Science of Teaching Design :

مفهوم التصميم (Design): إن كلمة التصميم مشتقة من الفعل (صمم)، وتعني العزم علي فعل الشيء بعد الدراسة الكافية له [1].

أما التصميم اصطلاحا فيعني: هندسة الشيء ضمن خطة مدروسة ومنظمة .

يشير مفهوم التصميم إلي عملية تخطيط منهجية تسبق تنفيذ الخطة من أجل حل المشكلة ويستخدم التصميم في مجالات عديدة كالتصميم الهندسي والتصميم التجاري والتصميم الداخلي .... إلخ بالإضافة إلي تصميم التدريس الفعال إلا أنه يمتاز بالدقة، لأن ضعف التخطيط في تصميم التدريس الفعال يؤدي إلي تدريس غير فاعل وخال من الدافعية ، وهدر في الوقت والمصادر التعليمية كما يمتاز تصميم التدريس الفعال بالإبداع والخيال ، وبهذا يجب على المتعلمين الابتعاد عن الحفظ والتلقين بل التركيز علي استثمار خيال المتعلم لأجل الإبداع في العمل.[2]

وفي ضوء ذلك ، فالتصميم المبني على الدقة في العمل والإبداع يبقي مرسوما في الذاكرة لفترة طويلة الأمد، أما التصميم التقليدي فمصيره النسيان السريع . [3]

تناول عدد من علماء التدريس مفهوم تصميم التدريس الفعال ومنهم :[4]

تعريف برجز Brigs : و هو طريقة منهجية التخطيط أفضل الطرائق التعليمية وتطويرها لتحقيق حاجات التعلم والتعليم .

---

[1] عبد الحق سلامة ، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 63

[2]–ينظر: حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ط1، دار العلم للنشر والتوزيع،2015، ص09

[3]– عبد الحق سلامة ، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، ص63

[4]- حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ص 09

تعريف ريجيليوث Regolith :

هو العلم الذي يبحث في طرائق التدريس وتحسينها وتطبيقها وتفعيلها لتحقيق التغيرات المطلوبة في المعارف والمهارات والمتعلمين .

ونستنتج من التعريفات السابقة أن تصميم التدريس الفعال هو علم يدرس كافة الإجراءات والتفاعلات والطرق الملائمة لتحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها، ومن ثم السعي لتطويرها وتحسينها وفق شروط معينة.

وتصميم التدريس الفعال يقابل الهندسة، فالمهندس يرسم المخططات والأشكال والتوزيع الداخلي للبيت ، ومن ثم يقوم بإجراءات التعديلات والتغيرات لكي يحقق الهدف الذي يسعي من أجله وكذلك المعلم فهو يخطط للحصة الصفية ويختار الأساليب والطرق والوسائل التعليمية والأنشطة الفعالة المناسبة للموضوع الدراسي.

يعرفه يوسف ماهر اسماعيل "عملية التخطيط للتدريس تستهدف رسم الخطوط والإجراءات العامة والتفصيلية لعناصر وخطوات التدريس تنطلق من مبادئ ونظريات ونماذج التدريس وتحدد كيفية تنفيذ عملية التدريس على النحو الذي يحقق الأهداف المرجوة"[1].

كما عرفه سلامة عبد الحافظ محمد بأنّه "علم يبحث في كافة الإجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوب فيها والسعي لتطويرها تحت شروط وظروف محددة"[2]

وبالتالي فإن علم تصميم التدريس يهتم بفهم وتحسين وتطبيق طرق التدريس، كما يتناول بمنطقية إجراءات تنظيم التعليم وتخطيطه وتطويره وتنفيذه وتقويمه بما يتفق وخصائص المتعلم، وذلك من خلال وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها وتطويرها.

[1]–يوسف، ماهر اسماعيل ،التدريس مبادئه ومهاراته، ط2، مكتبة الرشد، الرياض، 2008، ص 64

[2]–سلامه، عبد الحافظ محمد ، تصميم التدريس، دار الخريجي للنشر والتوزيع ،الرياض، 1424هـ، ص 19

ثانيا: أهمية علم تصميم التدريس:[1]

1. توفير الوقت والجهد فهو عملية دراسة ، وتغيير وتعديل لجميع الطرائق التعليمية قبل البدء بالتطبيق ، وذلك لحذف الطرائق التعليمية التي ثبت عدم فاعليتها، والتركيز علي الطرائق التعليمية الفعالة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة .

2. تسهيل التفاعل والاتصال بين المشاركين في تصميم البرامج التعليمية الفعالة وتشجيعهم علي العمل كفريق واحد.

3. التوجيه نحو الأهداف التعليمية المرسومة ، ومن ثم تحديد الأهداف التربوية العامة ، والأهداف السلوكية – الإجرائية الخاصة المتعلقة بالمحتوي الدراسي .

4. يزيد من احتمالية نجاح المعلم في تعليم المادة الدراسية التي يدرسها بشكل فعال ، مما يقلل من الخطأ والمواقف المحرجة التي تظهر ضعف المعلم أمام طلابه .

5. يقلل التوتر عند المعلم نتيجة إتباع أساليب تعليمية جيدة وسليمة و يجعله قادرا علي العطاء وإدارة الفصل بفاعلية .

كما سبق و ذكرنا فإنّ كاتبنا قد أردف أربع توصيات تجعل تصميم الدّرس أفضل و أكثر نجاحا[2] وهذه التوصيات هي:

1.استيعاب أهداف المنهج

2. معرفة توقعات المنهاج

3. تحديد أوقات نشاطات تأدية المهام

4. **تحديد مناسبات للتعريف بقرارات التقويم** .

[1]–ينظر: حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ص10

[2]– ينظر: دبليو جيمس بوفام ،التدريي الكفء التدريس الناجح في عصر المساءلة،ص 108

1. استيعاب أهداف المنهاج:

أ. **ما الهدف من المنهاج؟** : يقصد به مجموعة من التغيرات المتوقع حدوثها في سلوك المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تربوية معينة بحيث يسهل ملاحظة وقياس أو تقويم هذه الأهداف .[1]

فهو تغير يحدث في سلوك التلميذ بالحذف أو الإضافة أو بالحذف أو بالإضافة معا نتيجة معايشته لموقف تعليمي أو نتيجة تطبيق برنامج تعليمي معين عليه فحذف سلوك ما سيئ واستبداله بآخر حسن أو اكتساب المتعلم معلومات أو مهارات أو قيم أو ميول أو اتجاهات علمية معينة إضافة لما لديه من خبرات سابقة كل ذلك يمكن اعتباره بمثابة أهدافا نسعي إلي تحقيقها في كل عناصر العمل التربوي وذلك من خلال برنامج تربوي أو تعليمي محدد شريطة أن يسهل ملاحظة وقياس أو تقويم هذه السلوكيات لدي المتعلم .

لقد التفت المربّون عبر العصور المختلفة إلي أهمية الأهداف في توجيه التربية وإعداد الإنسان الكفء للحياة العملية والاجتماعية.

وكان "أفلاطون" و "كومنيوس" و بستالوزي" و "سبنسر" و "ديوي" من بين الكثيرين الذين أشاروا لأهمية الدور (الهدف) الذي تحققه التربية في إعداد الإنسان الصالح.[2]

إن استيعاب المنهاج عموما والسلوكية منها بوجه خاص لم تظهر بشكل واضح في التربية إلا في منتصف القرن الماضي (ق20) عندما بين المربي الأمريكي "رالف تايلر" أهمية الأهداف وخصائصها وأسس اختيارها في كتاب أسماه "المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس" ثم بدأ المربون بعد هذا العمل

[1] – ينظر: حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ص80

[2] –ينظر: يعقوب نشوان، اتجاهات معاصرة في المناهج و طرق تدريس العلوم،دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 112

يكتبون عنها بلغة دقيقة ومتخصصة كما شرعوا بتطبيقها في التعليم والتعلم بدرجة ملحوظة وهادفة ومع نهاية الستينيات من هذا القرن أخذ التركز علي استعمل الأهداف التربوية وبالذات السلوكية منها يزداد حتى أصبحت الموجة السلوكية في السبعينيات من القرن الفائت الموضة الجديدة التي سادت حقولا كثيرة كالتعليم والمناهج وعلم النفس والتقويم والإدارة والاقتصاد وغيرها، واليوم تعتبر الأهداف التربوية وبصفة محددة السلوكية منها هي أحد مكونات أو عناصر المنهج التربوي الحديث فما من عمل تربوي إلاّ ويجب أن يسبقه مسبق للأهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها من هذا العمل، والمنهج التربوي تقع عليها مسئولية تحديد وتنفيذ وملاحظة وتقويم هذه الأهداف السلوكية

ب . أهمية تحديد أهداف المنهاج:

إنّ تحديد الأهداف يعد خطوة أساسية وركيزة قوية في العملية التعليمية يساعد على اختيار وانتقاء وتنظيم المحتوى واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها ويعين المعلم على أداء رسالته من منطلق واضح فيركز جهده في اختيار أساليب التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف وترجع أهمية الأهداف في العملية التعليمية لعدة أمور لعل من أهمها :[1]

1 – أنها تساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود وتنسيقها فإذا كان الهدف مثلا تنمية القدرات الابتكارية لدي التلاميذ وتدريبهم علي الأسلوب العلمي في التفكير فإن وضوح الهدف يكون خير عون علي تركيز الجهد وتوجيهه نحو بلوغ الهدف المنشود .

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك المدرسة والبيت والمجتمع بجميع مؤسساته حيث يلعب كل منها دوره في تنشئة التلاميذ وتوجيههم .

2 – أنها تساعد علي اختيار المحتوي والطريقة والوسيلة وأسلوب تقويم العملية التعليمية بأسرها وليس هناك ضمان لحسن اختيار تلك المكونات سوي وضوح الأهداف فعندما يكون الهدف واضحا فإنا

[1]– ينظر: حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ص 82

نستطيع أن نحسن اختيار المحتوي، والطريقة والوسيلة والنشاط المصاحب وأسلوب التقويم كل ذلك في ضوء ما تنشد من أهداف بالإضافة إلى ذلك فإن السعي لتحقيق الأهداف يتطلب الإيمان بها، حيث يعتبر بمثابة حافز للعاملين في الحقل التربوي علي البذل والتضحية في سبيل الأهداف .

إنّ تحديد أهداف المنهج يعتبر نقطة انطلاق البرنامج أو المنهج وقد يرجع عدم تحقيق المنهج أو البرنامج التعليمي للأهداف المرسومة له إلي عدم تحديد هذه الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا ؛ مما يصعب معه اختيار الخبرات التربوية المناسبة والطرق والوسائل اللازمة لترجمة هذه الخبرات أو المواقف التعليمية في صورة عملية واختيار أساليب التقويم التي يمكن في ضوئها التعرف علي مدي نجاح المنهج في تحقيق الأهداف المرسومة له وتوجد عدة معايير أو أسس يمكن إتباعها عند تحديد الأهداف التربوية ومن هذه الأسس ما يلي : [1]

1. أن تكون الأهداف التربوية متمشية مع فلسفة المجتمع وإذا كانت فلسفة المجتمع مصوغة في صورة عبارات عامة فإنه يمكن التغلب على التعميم فيها بوضعها في صورة عبارات أو أهداف تربوية أقل تعميما تعكس هذه الفلسفة وتعمل على ترجمتها في سلوك الناشئة وذلك من خلال المنهج المدرسي باعتباره أداة المدرسة في ترجمة الأهداف التربوية المنوط بها تحقيقها .

2. أن يراعى في تحديد الأهداف التربوية طبيعة المتعلم ، أو بعبارة أخرى أن تحت الأهداف في مضامينها شخصية المتعلم باعتباره يعمل في الحياة بكليته وليس بجانب فقط من جوانب الشخصية وإنما من المفروض أن يتناول تحديد الأهداف التربوية كل جوانب الشخصية سواء كانت عقلية أم وجدانية اجتماعية أم حسية أم أخلاقية ... الخ وكذلك ينبغي أن تكون الأهداف التربوية ملائمة

3. أن نراعي في تحديدنا للأهداف التربوية طبيعة العلاقة بين المؤسسة التربوية والبيئة التي توجد فيها، وذلك من منطلق أن النظام التعليمي هو أساس التقدم والتغير نحو الأفضل في المجتمع ومن ثم مراعاة العلاقة بين المدرسة والبيئة وذلك بوضع أهداف تحقق انفتاح المدرسة البيئة التي توجد بها وتعكس

[1] – يوسف قطامي، أحمد أبو جابر، أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص97

أوجه النشاط المختلفة التي تمارس في هذه البيئة عن طريق المنهج المدرسي ومن هنا تتحقق وظيفة المعلومات والمواقف التعليمية التي يمر بها المتعلمون . [1]

4. ينبغي في تحديدنا للأهداف التربوية ألا ننسى ثقافتنا على اعتبار أنها هي التراث والسمات التي تعبر عن أصالتنا وتميزنا عن باقي المجتمعات وفي مراعاتنا أثناء عملية التحديد بالنسبة للأهداف التربوية – فيما يتعلق بالتراث الثقافي يجب التركيز على العناصر الصالحة فيه والمناسبة لروح العصر واتخاذها ركيزة نحو الانطلاق والتقدم وإهمال العناصر التي لا تلاءم روح العصر إما لأنها تقليدية أو لأنها فاسدة وبمعنى أخر نقوم بعملية تنقية لتراثنا من الشوائب العالقة به .

5. يجب أن تكون الأهداف التربوية واقعية وممكنة التحقيق في ظل المدرسة العادية إذا من غير المعقول أن نتجاهل الواقع التي تعيش فيه مدارسنا إذا كنا نطمع حقيقة في تحقيق هذه الأهداف مع إعطاء فرصة لتحسين ظروف المدارس وتطويرها، أي مع عدم التسليم بالظروف الراهنة بها مهما كانت طبيعته . [2]

6. ويجب أن تساير الأهداف التعليمية روح العصر الذي نعيش فيه والذي يمكن أن يسمي أيضا بعصر العلم والتكنولوجيا، إذ من غير المعقول أن تتجاهل الأهداف خصائص هذا العصر المتكور بالجديد والمجدد في شتي مجالات حياتنا السياسية والاقتصادية والصحية والثقافية والاجتماعية وغيرها .

7- يجب أن تكون الأهداف سلوكية بمعني إمكانية ترجمتها إلي مظاهر سلوكية تتضح و فيها العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغير المرغوب في سلوك التلاميذ.

8. يجب أن يشترك المعنيون بالأهداف التربوية جميعا في تحديدها والاقتناع بها بمعني أن يشارك في وضعها وتحديدها كل المشتغلين بالتدريس وواضعي المناهج ومؤلفي الكتب وأولياء أمور التلاميذ والبيئة

[1]- حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ص83

[2]- حسام الدين محمد، المرجع نفسه، ص 84

المحلية للمدرسة حتى تعبر هذه الأهداف عن أراء ورغبات هؤلاء جميعا لصالح المتعلم ولصالح المجتمع أيضا.[1]

2. تنظيم كافة لبنات البناء بتسلسل تدريسي فعّال:

تحتاج العملية التعليمية التعلّمية بجميع عناصرها إلى تخطيط محكم ومتقن يمكن من خلاله تحقيق الأهداف المسطرة لهذه المناهج ورفع مستوى الأداء التعليمي، فيجب أن يكون محتوى المنهاج مناسب للمستوى الفكري (العقلي) والعمري للتلميذ، كما يجب أن يكون على صلة بمطالب نموه وحاجاته ومشاكله، وكذلك الربط بين الأهداف التربوية والمحتوى المعرفي وبين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث يتطلب هذا أن يكون المتعلم قادرا على تطبيق ما تلقاه وما تعلمه داخل الصف من معلومات وموضوعات مختلفة ومتنوعة في مجالات عديدة، مما يحدث في وسطه الاجتماعي أو ما يواجهه من مواقف يومية.

إن المنهاج الحديث يتضمن مجموعة من الخبرات المربية، إذن فالخبرة المربية هي اللبنة التي يتكون منها المنهاج، ولهذه الخبرات مواصفات ومعايير لا بد أن تنطبق عليها، وإلا فإنه لا يمكننا أن نطلق عليها خبرة مربية [2]

إن التلاميذ يقومون بالعديد من الأنشطة داخل المدرسة (في الفصول والمعامل والورش والمكتبات والملاعب...) وخارج المدرسة (في الرحلات، الزيارات الميدانية... الخ) ومن خلال القيام بهذه الأنشطة يمر التلاميذ بالخبرات المخطط لها، والهدف من هذه الخبرات المربية هو مساعدتهم على النمو الكامل، أي النمو في جميع الجوانب العقلي، المعرفي، الجسمي، النفسي، الاجتماعي والديني وذلك لأن استمرار النمو في جانب وتوقفه في جانب أخر يؤدي إلى نتائج سيئة سواء بالنسبة للفرد

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 84

[2]- حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيها، و تطوير المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1999، ص 22

أو المجتمع [1]، فعلى المنهاج الحديث أن يعمل على استمرارية الخبرات، بحيث تؤدي الخبرات الحالية إلى اكتساب خبرات جديدة وهكذا، كما يجب أن يراعي عند تقديم المعلومات التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول،

كذلك المحتوى يجب أن يكون سهل الحفظ والتذكر والاسترجاع وهذا يساعد المتعلم على التعبير بلغة سليمة وصحيحة وهذا دليل على الفهم، وفي هذا الصدد نجد العلامة ابن خلدون يركز على أن الاستعداد للتعلم ضروري ولكن بشروط، حيث يقول: « إنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته الفهم التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال » [2]، وهنا يؤكد على أن يكون التعلم تدريجيا أي نبدأ بالبسيط الذي يستطيع عقل المتعلم تقبله ثم بالتدرج والتكرار كما يجب على المتعلم أن يتناول في بداية تعلمه العموميات المجملة التي يستطيع عقله واستعداده تحصلها، ثم الشرح والبيان وينتهي بفكرة عامة ويوضح أوجه التشابه والاختلاف في الموضوع وبالتالي توجد الملكة والتي نقصد بها الآن الكفاءة، وهكذا يؤكد ابن خلدون على هذه النقاط وذلك لأهميتها في إعطاء الدرس واستيعابه من طرف المتعلم، وبالتالي يجب أن يكون المنهج الدراسي مبني على هذه الطريقة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة

الصحيحة بسهولة.

من هذا المنطلق فإن المنهاج الحديث يعمل على تقديم المعلومات إلى التلاميذ عندما يشعرون بحاجاتهم إليها، وعندما تكون لديهم القدرة على استيعابها أي أن المادة الدراسية تقدم في الوقت

[1]- حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيها، و تطوير المرحلة الأولى، ص23

[2]- رشيد فتحي كامل، مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية، ط2، دار الهدى، مصر، 2002، ص 148

المناسب وهو الوقت الذي يكون فيه التلميذ قادرا على فهمها واستيعابها، وهذا لا يتم إلا بعد وصوله إلى النضج المطلوب لهذه العملية. وبما أن المنهاج ما هو إلا مجموعة من الخبرات المربية، والخبرة في حد ذاتها لا يمكن أن يمر بها الإنسان إلا إذا قام بعمل معين، ثم الربط بين العمل ونتيجته، وهناك عوامل كثيرة تؤثر في عملية الربط بين العمل ونتيجته ومن أهمها:

- درجة نضج الفرد.

—درجة ذكائه.

- الخبرات السابقة.

- طبيعة الموقف الذي يمر به.

وبالتالي فإن درجة النضج لها تأثير على اكتساب الخبرات، ومن هنا فإن المفهوم الحديث للمنهاج يعمل على إتاحة الفرص أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المطلوبة في الوقت المناسب[1]

إن المنهاج الحديث يركز بالدرجة الأولى على المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ويهتم بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته والسماح له بالقيام بالأنشطة العلمية، وممارسة ما يتعلمه في الواقع اليومي حتى ينمو نموا كاملا ويكتسب معلومات ومهارات وبالتالي الكفاءة، وذلك في إطار توجيهات وارشادات المعلم.

البناء التسلسلي:

يستطيع البشر فهم ما يبنوه بأنفسهم و هو ما أشار إليه بياجيه حين أكّد على أن بناء المعنى في عقل الطالب يتم عن طريق دمج عملية تكيفية ووضع تصور يفسر الأحداث في العالم المحيط به عن طريق دمج المعلومات الجديدة مع معلومات سابقة في أبنية عقلية توضح فهمه واستيعابه للعالم المحيط به ،فينظر للطالب على انه عنصر نشط لتحقيق أهداف التعلم .

[1]- حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيها، و تطوير المرحلة الأولى، ص31

يستند بناء التدريس الى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على القيم والبناء المعرفي ، ويرى جان بياجيه مؤسس النظرية البنائية أن التعلم هو حالة خاصة من حالات التطور ، وان هذا التطور يؤدي إلى وعي المتعلم بالإجراءات التي تستعمل لمعرفة الاشياء، فالتعلم عنده عملية خلق وابداع وليس مجرد محاولات عشوائية تقود الى استجابات ناجحة ، ولكي يتم التعلم ينبغي قيام المتعلم بالاستدلال ، وان أخطاء المتعلم تقتل كما تقدمت قدرته على الاستدلال ، وأنّه قادر على تنظيم أفكاره ذاتياً، وأنّ التعلم الجديد قد يكشف عن بعض الأخطاء في البنية المعرفية السابقة فيؤدي الى التعديل المطلوب في تلك البنية من خلال التمثيل الذي يجري بين التعلم الجديد والقديم [1]

وتنطلق هذه النظرية من قاعدة اساسية أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة بها أو حل المشكلات التي توجهه اي يكون المتعلم نشطاً [2] ، وأنّ البنائية تؤكد على أن يكون المتعلم محور عملية التعلم ، وأن التعلم عملية بنائية نشطة ، فالطالب يتعلم من طريق الانشطة التي تساعد على تكوين المعرفة ، ومن ثم امتلاكها ، اذ يبتعد بذلك عن التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات [3] .

المعرفة لا تنتقل بصورة سلبية من المدرس الى الطالب ولكن الطالب يبني معنى ذاتياً للمعرفة لذلك تسهم النظرية البنائية على اعادة بناء هيكلية المعرفة ، والنظرية البنائية هي عملية ديناميكية مستمرة للمواصلة بين الطلبة والعالم الخارجي ، لان هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير

[1]- عطية ، محسن علي ،الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،2008م،ص 51

[2]- قطامي ،يوسف ، النظرية المعرفية في التعليم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن ، 2013م،ص 75.

[3]- الخوالدة، محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، 2004م، ص 67 .

ناتج من النشاط العقلي للطالب وتفاعله مع بيئته لذلك تعد المعرفة وسيلة تيسر أموره عند تعامله مع علمه الخارجي .[1]

تنظر البنائية للمتعلّمين على أنهم يبنون صوراً للعالم من حولهم، وهذه الصور العقلية تنفع في ضوء مواءمتها للخبرات، وعلى ذلك فالتعلّم عملية عقلية يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عمليّة نشطة لصنع المعنى والتي يمتلك المتعلّم التحكم فيها ، وبناءً على ذلك يُنظر للمتعلّمين كمصنفين لتعلّمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة .

ويُشير بلاك إلى أنّ البنائية عبارة عن عملية بناء تنظيمات معرفية من مدخلات حسية مثل الكلام والكتابة والمعرفة الشكلية، التي يكون لها معنى لدى المتعلّم فقط. وتذكر فايزة تعريف مدرسة التربية بجامعة كلورادو للبنائية بأنّها" فلسفة التعلّم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا". [2]

إن الهدف من البناء التلسلي للعملية التعليمية التعلّمية هو فهم الطلبة للمعرفة وللعمليات المفاهيمية وذلك من خلال أبنية داخل عقل المتعلّم في جو نشاط اجتماعي[3].كما تغيرت نتيجة هذه المفاهيم الجديدة الكثير من مكونات المنهاج و مفاهيميها التقليدية من جملة التغييرات:

الأهداف معرفية: أصبحت الأهداف في ضوء النظرية البنائية تتحدّد في المجال التالي: الاحتفاظ بالمعرفة، فهم المعرفة، الاستعمال النشط للمعرفة ومهاراتها. فالمتعلّم يتعلّم من خلال البناء الفعّال

[1]- زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم، ط1 ، عالم الكتب، القاهرة، ،2003م،ص 33.

[2]- حمادة، فايزة أجمد، فعالية استعمال انموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد21 ، مجلد 1 ،2005م، ص 435 .

[3]- خطابية، عبدالله محمد،تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشروالتوزيع ،عمان ،2005م، ص91

للمعرفة ومقارنة معلوماته الجديدة مع السابقة، فأهم ما يميز البناء التسلسلي أنّ المعرفة لا تستقبل بشكل رئيسي ولكنّها تبنى بشكل إيجابي ، وهي عملية تكيفية من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتعامل معها ، وهي تتكوّن لدى الفرد من خلال تعلّمه من البيئة[1].

-تطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلّمين فرصة تحمل مسؤولية التخطيط للأنشطة واستخلاص نتائجها.

-تقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم والاستماع إلى وصفهم لمجريات الأنشطة التعليمية وانجازاتهم ، وأن يتقبل الاختلاف في التفسير ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.

-تهيئة الجو والمناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم وأن يهيئ جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

يشير صاحب الكتاب إلى مجموعة من الخطوات التي تساعد المعلم في الوصول إلى الأهداف [2]و يلتقي هذا الطرح مع الكفايات اللازمة للمعلم و المتعلقة بمبادئ التدريس الفعال والتي نخوض فيها تماما كما أوردها علي راشد:

مبادئ التدريس الفعال:

1. يمثل التلميذ في التدريس الحديث الفعال محور العملية التعليمية دون المعلم أو المنهج فينبغي مراعاة قدرات واستعدادات وحاجات وميول هذا التلميذ العلمية والنفسية والاجتماعية , وذلك لتنميته من جوانبه المختلفة في شمول وتكامل واتزان .

[1]- ينظر: الطناوي، قاسم علي ،أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، 2002م،ص 43-44

[2]-ينظر: جيمس بوفام، التدريس الكفء، التدريس الناجح في عصر المساءلة ، ص 130

2. وضوح الأهداف الخاصة بالتدريس لكل من المعلم والمتعلم سواء كانت أهدافا إجرائية سلوكية فإن هذا الوضوح يجعل كلا من المعلم والتلاميذ على الطريق الصحيح بحيث تتم مراحل التدريس بطريقة صحيحة .
3. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حيث إنهم مختلفون في استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم فعلى عملية التدريس مراعاة هذه الفروق بينهم وذلك بتنوع طرق التدريس واستخدام وسائل تعليمية متعددة وتقديم الأمثلة واستخدام تفريد التعليم وتنوع العمل داخل الصف الدراسي .
4. اتصال الدرس بحياة التلاميذ فالتدريس يتم دائما في بيئة اجتماعية ولذا ينبغي على المعلم في أثناء تدريسه إعطاء أمثلة من الحياة اليومية على موضوع الدرس ليفهم التلاميذ دور وأهمية هذا الموضوع في حياتهم العملية .
5. يهدف التدريس الحديث الفعال إلى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ولا يحصر نفسه بأية حال في دراسة الماضي وتعلمه لذاته بل يستخدم دراسات هذا الماضي لفهم حوادث الحاضر والإعداد للمستقبل
6. فعالية التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية وهذا ما لا نجده في طريقة التدريس التقليدي الذي يجعل مشاركة التلميذ في هذه العملية ضئيلة للغاية فالمعلم يشرح ويلقن
7. والتلميذ يستمع ويردد أما التدريس الحديث الفعال فيؤكد على نشاط التلميذ وإيجابيته واكتشافه للمعارف بنفسه وينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والتشجيع .
8. يأخذ التدريس الحديث بمبدأ التكامل حيث تعد المعلومات والحقائق والأحداث العلمية متكاملة فهي توجد في حالة تواصل وترابط عبر الموضوعات الدراسية المتنوعة كما أن التدريس يتصف بكونه عملية متكاملة شاملة تأخذ في اعتبارها كافة المؤثرات وعوامل العملية التعليمية من معلم وتلميذ وأسرة ومنهاج وبيئة ومجتمع .

9. كما يأخذ التدريس الفعال بمبدأ التخطيط الذي يحدد مدى نجاح هذا التدريس فتخطيط الدرس يجعل المعلم عارفا لأهدافه متمكنا من معارفه ومعدا لوسائله وأساليب تدريسه واعيا لأساليب تقويمه ومقدرا لأي صعوبات محتملة وكيفية التغلب عليها مما يكسبه الثقة في نفسه في القيام بأدواره التدريسية على الوجه المنشود .

10. ومن المبادئ العامة للتدريس الفعال مبدأ التعاون فالمناخ الصفي يكون أكثر ود ودفئا عندما يساعد التلاميذ بعضهم البعض فهذا التعاون يشبع حاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم وحاجاتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي وأيضا يشبع حاجتهم للمحبة والانتماء .

11. يتصف التدريس الحديث بكونه عملية صقل وبناء إنساني فيستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهد جاد وفكرا أصيلا فهو ليس عملية روتينية سهلة , بل هو عملية تربوية هادفة .

12. يشجع التدريس الفعال على الابتكار والإبداع والتجديد لدى التلاميذ من خلال توفير وقت كاف للتفكير , واستخدام عدد وافر ومتنوع من الوسائل التعليمية , وتوفير البيئة التعليمية المشجعة للبحث والتجريب والاكتشاف والاستقصاء واستخدام الأسئلة المفتوحة ذات الإجابات المتعددة وتشجيع التنبؤ وفرض الفروض لحل المشكلات .

14. مبدأ استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وفعالة والتي تتسم بالبراعة والجدة مثل استراتيجيات حل المشكلات أو التعلم التعاوني والاستقصاء والعصف الذهني والتعلم الذاتي .

15. مبدأ التدريس العلاجي حيث لا يتعلم التلاميذ بالسرعة نفسها ولا بالإنجاز نفسه فهناك تأخر دراسي لدى بعض التلاميذ يحتاج علاجا من المعلم حيث يفسح وقتا أطول لهم ويكلفهم بأعمال معينة ويقوم باتخاذ اللازم لعلاج هذا التأخر لديهم .

16. يأخذ التدريس الفعال بمبدأ التقويم للوقوف على مدى ما بلغه المعلم من تحقيق للأهداف المنشودة وعلى نقاط القوة ونقاط الضعف لدى تلاميذه في محاولة دائمة لتحسين الأداء وتحقيق

الأهداف على أن يتصف هذا التقويم بالشمولية والعلمية والقدرة على التمييز بين التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف .[1]

مراحل التدريس الثلاث

إن للتدريس مراحل ثلاث، أو قل خطوات ثلاث، هي كما يأتي:[2]

- المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط

- المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ

- المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم

هذه المراحل الثلاث متتالية ومتداخلة، وبمعنى أخر فان المعلم عندما ينمى أية خبرة تعليمة لدى تلاميذه، فان عليه أولا أن يخطط، ثم يقوم بتنفيذ هده الخطة وأخيرا يقوم بتقويم مدى نجاح هذا العمل التعليمي الذي قام به جاكوبسون .

أولا: التخطيط

يبدأ كل المعلمين عملهم التدريسي بنوع أو بأخر من التخطيط، و أول خطوة في هدا التخطيط هو صياغة هدف – أو عدة أهداف- يكون نصب عينيه – فقد يكون هدا الهدف أولى للغاية في مثل: إبقاء التلاميذ في حالة هدوء طوال عرض الدرس، وقد يكون هدا الهدف كبيرا كتنمية قيم أخلاقية عالية لدى هؤلاء التلاميذ وعلى كل حال فمهما كانت نوعية الهدف، فان صياغة أو تحديد الأهداف المنشود تحقيقها يعد أول الأولويات في عملية التدريس.

1- على راشد ،كفايات الأداء التدريسي، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة، ص 62

2- محسن علي عطية ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان،ص 64

ويتضمن تخطيط الدرس علاوة على تحديد الأهداف –المعرفية و المهارية و الوجدانية- تحديد المحتوى الذي من خلاله تتحقق هده الأهداف، بمعنى عناصر الدرس الرئيسة، وأيضا يتضمن التخطيط الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس ومتى استخدامها , ويتعرض التخطيط : التمهيد للمدرس، وعرض خطواته، وختامه كما يشمل هدا التخطيط الملخص السبوري، وتقويم الدرس، و الأنشطة اللاصفية و الواجبات المنزلية التي يكلف بها التلاميذ.[1]

ثانيا: التنفيذ

بعد عملية تخطيط الدرس، وتحديد أهدافه وعناصره، ووسائله وخطواته، يقوم المعلم بتنفيذ هدا التخطيط، وتطبيق الإستراتيجية التدريسية التي حددها في تخطيطه فالمعلم مع تلاميذه يحاول أن يحقق أهدافه التعليمية التي اختارها من خلال الاستراتيجيات التدريسية المنتقاة وطرق التدريس المستخدمة، و الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ في الواقع الأداء الحقيقي لاستراتيجيات المعلم التي اختارها لدرسه .

فبينما ارتضى المعلم الذي يستخدم الأسلوب التقليدي أسلوب التلقين و الشرح من قبله، و الاستماع و الحفظ و الترديد من قبل التلاميذ، نجد أن المعلم الذي يستخدم الأسلوب الحديث يستخدم استراتيجيات الاستقصاء و المناقشة لتحقيق أهداف درسه

و مهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة، فنجد من هده المهارات: تهيئة التلاميذ للدرس و التواصل اللفظي وغير اللفظي، و المحادثة الجوهرية، والاكتشاف، و الاستقصاء و التعزيز، وإدارة الصف، وصياغة الأسئلة الصفية و استخدامها وغيرها من المهارات . [2]

ثالثا: التقويم

[1]- على راشد ،كفايات الأداء التدريسي، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة، ص 64

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 64

المرحلة الثالثة من التدريس هي التقويم، وفيها يحاول المعلم أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت أهداف درسه – المعرفية و المهارية و الوجدانية وما إذا كانت طريقته في التدريس ناجحة أم لا، وكذلك هل كانت الوسائل و المواد التعليمية التي تم استخدامها قد حققت الغرض منها أم لا.

و المعلم بأساليب تقويمه المختلفة: أسئلة شفوية، واختيارات أو امتحانات بسيطة أو باستخدام بطاقات ملاحظة، أو تطبيق استبانة ما، يستطيع الحصول على ردود أفعال التلاميذ يستطيع أن يحدد منها إلى أي مدى تحقيق الأهداف المنشودة من الدرس والى أي مى حدث تعلم حقيقي للتلاميذ

و التقويم التقليدي المحدد هو الذي يركز على المعلومات التي حصلها التلميذ من درسه، بينما التقويم الصحيح الشامل هو الذي يتأكد من تعلم التلميذ للجوانب: المعرفية، و المهارية، و الوجدانية. [1]

أهم الكفايات الأدائية الأدائية للمعلم :

الكفاية الأولى : الممارسة الموجهة [2]

ويندرج تحت هده الكفاية العامة كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ–طرح الموضوع الدراسي على التلاميذ، وفحص استجاباتهم

ب–التعامل بذكاء مع المادة الدراسية، وإتاحة فرص الاستجابة للتلاميذ، وتقييم نتائجهم، وتحديد مدى دقة هده النتائج

ت–الاستجابة الفورية للتلاميذ، وتعزيز استجاباتهم، وتحديد مدى صحة عملهم التعليمي، وإثارة الأسئلة لتقييم مدى فعالية نشاطهم.

ث–تشجيع التعلم الجماعي، و التعلم التعاوني، والتعلم الفردي، و التعلم الذاتي.

[1]–سهيلة الفتلاوي ، كفايات التدريس في العلوم الاجتماعية ، دار المسيرة الأردن، ص 27

[2]– سهيلة الفتلاوي ، المرجع نفسه،ص 120

ج- تنمية المهارات العقلية و اليدوية و الاجتماعية و تعزيزها

الكفاية الثانية: المحادثة البناءة [1]

ويندرج تحت هده الكفاءة العامة ثلاث كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ- الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ، وتأييد استجاباتهم

ب-استخلاص الاستنتاجات منهم، ودفعهم إلى الاستجابة وتيسير الصعوبات

ت-التركيز على جذب التلاميذ، ومدهم بالأفكار التي تثير الجدال، وذلك من خلال التدريس المخطط القائم على المحادثة و الحوار و الاستفسارات.

الكفاية الثالثة: التوجيه [2]

ويندرج تحت هده الكفاية العامة خمس كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ- ملاحظة عمل التلاميذ، و التدخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعي النظام و يقدم تغذية راجعة feedback.

ب-توجيه خطوات العمل التعليمي، و التأكيد على الانتقادات بكفاءة، وتحديد الوقت المناسب.

ت-اكتشاف مدى فهم التلاميذ، ومحاولة تفسير استجاباتهم.

ث-استخدام الإرشاد لمعرفة الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

ج- إتاحة الوقت لتشخيص استجابات التلاميذ.

[1]- على راشد ،كفايات الأداء التدريسي، ص 140

[2]- علي راشد، المرجع نفسه، ص 141

التدريس مهنة إنسانية جليلة يتشرف بها كل إنسان يعمل فيها ، حيث تلقى على المعلمين مسؤولية إعداد الأجيال النافعة لنفسها ولمجتمعها , فالتدريس رسالة ومهنة سامية، وله متطلبات عديدة مما يؤكد أنه لم يعد عملا سهلا بسيطا بل هو عمل له جوانبه المتعددة ويحتاج إلى خبرات متنوعة من العمل ليحقق الأهداف المنشودة من هذا التدريس .

المبحث الثاني: تقويم التعليم

يحتاج الباحث في مجال العلوم، وخاصة العلوم التربوية والنفسية إلى أن يكون ملما بكيفية الحكم علي صلاحية الموضوعات التي يهتم بها في تخصصه العلمي. ويعتبر علم التقويم في مجال علم النفس والعلوم التربوية من العلوم التي أحدثت تأثيرا كبيرا وقدمت خدمات جليلة لجميع الباحثين في المجالات النفسية والتربوية.

إذ يعد التقويم مقوما أساسيا من مقومات العملية التربوية، يستخدم للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كان الهدف الأساسي للعملية التربوية هو إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، فإن الدور الرئيسي الذي يجب أن يقوم به التقويم هو تحديد ماهية التغيرات الحادثة في سلوك المتعلمين في ضوء الأهداف للتعرف علي مدى التقدم نحو هذه الأهداف.

فالتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعلم، أو أثناءه التحديد نقاط القوة والضعف في تعلم

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

أولا: تعريف التقويم:

1 . التقويم لغة: لقد جاء في المنجد في اللغة والأعلام كلمة قوم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدَّله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوم الشيء أي عدّله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما ويقوم به.[1]

وجاء في معجم اللغة العربية القاموس المحيط جاء ما يلي: قومت السلعة واستقمته ثمنته واستقام اعتدل وقومته عدّلته فهو قويم ومستقيم.[2]

وجاء في معجم لسان العرب في مادة قوّم ما يلي: قوم درأه أي أزال اعوجاجه. [3]

نلاحظ مما تقدم من معان لكلمة قوم أنها تشير إلى معنى الاستقامة لكثير من الأشياء أو السلوك أو استقامة الجسم واعتداله، وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج و الانكسار أو اعتداله بعد أن كان معوجا، فهذه المعاني كلها لها ارتباط بمصطلح التقويم في التربية والتعليم، وأن معنى هذه الكلمة في المجال التربوي التعليمي تعني مبدئيا أمرين أساسيين هما:

أ– الإصلاح وتعديل الأخطاء والإعوجاج أثناء التعلم بالتمرين والتدريب أو بامتحان التلاميذ.

ب– تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ في مجالات مختلفة.

وإذا أردنا استخلاص معنى التقويم كمصطلح تربوي مبدئيا فهو يعني أساسا في مدلوله التربوي:

محاسبة وتثمين كل ما يحدث من تغيير في التعلم والتعليم والسلوك والتربية بالنسبة للأهداف المسطرة مسبقا و تقدير كل ما أنجز من أعمال نظرية أو تطبيقية في مجال التربية والتعليم لمعرفة مقدار المحاصيل وتقدير البراعة والإتقان لما قد حصل قصد تعديل وإصلاح ما وقع فيه خطأ سواء وقع ذلك

[1]–الفيروزبادي، المنجد في اللغة والأعلام، ، ط40، دار المشرق ،لبنان،2003، ص664

[2]–الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط1 ،لبنان،1955،ص164

[3]–ابن منظور، لسان العرب، ط3، المجلد11 ، ،مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان،ص 420

في الجانب التربوي التعليمي (الجانب المعنوي للعملية التربوية)، أو في جانب التسيير الإداري، أو في جانب العلاقات البشرية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها ... الخ، وغير ذلك مما يمكن تثمينه و تعديله

تعني كلمة "التقويم" تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه. ويخلط البعض بين التقويم والتقييم ويرى البعض بأنهما يعطيان المعنى نفسه فالتقويم تعني بالإضافة إلى قسمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما أعوج منه. أما كلمة تقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل[1].

ويعرف أيضا بأنه اصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد ...وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا وكيفيا.[2]

ونلخص مما سبق إلى أن التقويم هو:

عملية اصدار حكم على سلوك أو شيء ما أو سمة معينة وذلك بعد المقارنة مع معايير أو محكات أو أهداف محددة مسبقا.

وتعرف **رمزية الغريب** التقويم التربوي على أنه تقويم المعلم آداء التلاميذ أي إعطاء قيمة ووزن لاهتماماتهم بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلاميذ الإفادة من عملية التعليم المدرسية وإلى مدى أدت هذه الإفادة إلى احداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

[1]-جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها،،دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997 ص446

[2]-علي راشد، كفايات الأداء التدريسية، ط1 ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2005،ص15.

وعرف **فؤاد أبو حطب وسيد عثمان** التقويم التربوي بكونه أصدر حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف ويتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى تلك الأهداف.[1]

ومنه يمكن تعريف التقويم التربوي كمايلي:

عملية إصدار الحكم على ظاهرة تعليمية بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية وإيجاد المشاكل ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

ثانيا: خصائص ومبادئ التقويم التربوي:

للتقويم التربوي خصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

- يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك المتعلم .

- يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد ، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.

- التقويم عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم .

- عملية التقويم تشمل الكم والكيف

- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم وتقوم على جميع البيانات السائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية ما يتصل بالعملية

- التقويم عملية تعاونية تشمل المتعلمين والمدرسين والمدرسة والآباء وكل التعليمية داخل المدرسة وخارجها.[2]

[1]-.إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات، القياس الصفي، ط1 ،دار جرير، عمان، الأردن، 2009،ص 402

[2]-ينظر: يحي علوان ، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة – العدد الحادي عشر ، مجلة العلوم الانسانية ،جامعة محمد خيضر بسكرة،2004،ص18

ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها :

* ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها : – يجب أن يبني التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في استعداداته وقدراته إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه

– يجب أن ينبني التقويم على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه ، وهنا التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها المتعلمين واقعة في هذا الإطار أم لا.

– التقويم هو عملية شاملة لجميع مراحل نمو المتعلم المتعلقة بنواحي شخصيته، أي لا يقتصر على الناحية العقلية دون غيرها من بقية النواحي الأخرى بل يجب أن يشمل كذلك النواحي الجسمية الانفعالية ، الخلقية والاجتماعية .

– يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها ومن هنا جاءت البطاقة المدرسية "الصحيفة" مدعمة بالدرجات لجميع المقررات الدراسية والتي تعطي المتعلمين كل ثلاث أشهر لكي يتبين للآباء الواقع التحصيلي للمعرفة الذي يكون عليه أبنائهم من نواحي قصور أو تقدم.

– أن يكون التقويم عملية مستمرة خصوصا إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحبا لها ويسير معها جنبا إلى جنب ، ويقترح وسائل العلاج اللازمة أولا بأول.

– يجب أن تكون عملية التقويم سليمة من الناحية العملية ، وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق .[1]

[1]–ينظر: يحي علوان، المرجع السابق، ص 22–24.

يتحدث كاتبنا في هذا الشطر عن الأدلة الدّالة على فاعلية التعليم، ويربطها مباشرة بتقويم العملية التعليمية، و مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة قبل بدء التعليم [1]، هذه الأهداف نلحظ ارتباطها الوثيق بالتقويمات والتي هي وسيلة القياس التي يمكن الخوض في تفاصيلها كالتالي:

– مفهوم التقويم :

يعرف التقويم بأنه أداة للقياس تم إعدادها وفق طريقة منظمة من خطوات عدة تتضمن مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد السمة أو قدرة معينة عن طريق اجابات عن عينة من المثيرات الأسئلة التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها.

كما يعرف أيضا بأنه نمط معين من أدوات القياس ووسائله، ويحتوي على مجموعة من العبارات مصاغة على شكل أسئلة ذات مهمة تعليمية وتم اختيارها بطريقة منهجية معينة بحيث تتوفر لدي اجابة الطالب عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية كالذكاء أو الابتكار أو التحصيل أو غير ذلك من العوامل المعرفية كالاتجاهات والميول والقدرات والقيم.[2]

ثالثا: أنواع التقويمات

التقويمات المقالية:

وتتألف هذه التقويمات من مجموعة من الأسئلة تتطلب اجابة مستفيضة يشغل فيها الطالب بالبحث والموازنة والمناقشة والوصف والتحليل والاستدلال وتذكر الحقائق والمبادئ التي درسها خلال العام الدراسي مثل :أذكر ما تعرفه أو ناقش، المقصود به، أو علل، أسباب حدوث ... الخ وهي مناسبة لكثير من العلوم الفكرية واللغوية مثل الأدب والاجتماعيات، علم النفس والنطق.

[1] – ينظر: جيمس بوفام، التدريس الكفء، التدريس الناجح في عصر المساءلة، ص175

2–رضا حافظ الأدغم، تطوير برامج اعداد معلمي اللغة العربية في ضوء تحديات العصر ومتطلباته، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة مصر،2003،ص 73

وقد تتأثر هذه التقويمات بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها ونظرا لعدم تغطية هذه التقويمات قدرا كبيرا من المادة الدراسية يتم اللجوء أيضا إلى تقويمات أخرى.[1].

التقويمات الموضوعية:| وسميت بالموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ولا يحتمل كل سؤال من الأسئلة إلا اجابة واحدة صحيحة ويرفق عادة بكل تقويم طريقة التصحيح تسمى(دليل التصحيح) او مفتاح التصحيح وقد نشر هذا النوع من التقويمات في أمريكا ولها أشكال منها:

- **تقويم الصواب والخطأ** :

– يستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة الناقدة والتمييز،

– وهي من أسهل التقويمات الموضوعية من حيث تقدير درجاتها والوقت اللازم الإجرائها ويستخدم لمعرفة حقائق ثانوية أو تعاريف أو معاني أو مصطلحات

- **تقويم الخيار من متعدد من حيث تذكر اجابات متعددة لكل سؤال حيث يختار**

الطالب اجابة واحدة صحيحة ويضع عليها علامة أو رقما وهذا النوع من أصعب التقويمات الموضوعية في بنائها لأنها تحتاج إلى عناية كبيرة في انتقاء الاجابة المحتملة.

- **تقويم التكملة** : نطلب من الطالب أن يضع كلمة ناقصة أو رقما أو رمزا في بعض العبارات التي تعرض عليه وهو إما أن يكون مطلقا أو مقيدا فالمطلق ينتقي فيه المعلم نص يحذف أهم ألفاظه وعباراته ويطلب منه التلميذ ملء الفراغات أو العبارات الناقصة .ويهدف هذا التقويم الى تقويم قدرة الطالب على التذكر وليس قدرته على التعرف كما هو الحال، في أسئلة الاختيار من متعدد [2]

[1]–جدي محمود فهمي محمد، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، ط1 ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر،،ص94

[2]– راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1 ،دار الفكر، عمان، الأردن، 24

• **تقويم المزاوجة** :ويسمى كذلك بتقويم الربط والتوفيق وكذلك المقابلة والمطابقة، ويشمل هذا التقويم على عمودين متقابلين، ويضم كل عمود مجموعة من العناصر ويطلب من الطالب أن يربط في العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني ويفيد هذا التقويم في ارجاع نسبة النظريات إلى أصلها أو أصحابها، والاكتشافات إلى مكتشفيها ويشترط فيه أن يكون مرر عناصر العمود الأول أقل من عناصر العمود الثاني.

– **فوائد التقويمات التحصيلية**: يعدد المربون وعلماء النفس فوائد التقويمات التحصيلية فيما يلي:

• أنها تعمل على بيان نواحي القوة والضعف في المناهج التي تقوم المدارس بتطبيقها مما يؤدي إلى تعديلها .وتبين للمدرسين النواحي التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج خلاف المعلومات مثل المهارات والاتجاهات النفسية والقيم.

• أنها تمنع تحيز المعلمين في اعطاء الدرجات وتفضيل بعض التلاميذ على البعض الأخر وبالتالي توحيد المعايير بين المدرسين المختلفين في تقويم أداء التلاميذ.

• تفيد هذه التقويمات في بيان عيوب طرائق التدريس المختلفة ومقارنة عمل المعلمين بعضهم لبعض.

• تساعد على تقسيم الفصول بوضع التلاميذ في مستويات واحدة في فصول واحدة حتى يتمكن المعلمون من تبديل طرائق التدريس بما يتفق ومستويات التلاميذ في فصولهم.

• تساعد هذه التقويمات على تشخيص نواحي القوة والضعف عند كل تلميذ في المواد الدراسية مما قد يشغل في توجيهه ومساعدته.

• تستعين بها بعض المدارس في توجيه التلاميذ في نواحي التخصص التي يمتازون فيها بما تبينه هذه التقويمات.

• قد يعزى عدم تكيف بعض التلاميذ في المدارس والجامعات إلى صعوبات في بعض المواد مما تكشفه هذه التقويمات.[1]

[1]– حمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الطبعة الأولى، مصر العربية للنشر، القاهرة،مصر،ص 28

تعرض صاحب الكتاب إلى أنواع التقويم و كيفية تصميمها غاضا النظر عن التقويم البنائي فجعلهما اثنين (قبلي و بعدي)[1] و للخوض فيهما أدرجنا التقويم البنائي ضمن تفصيلهما كالتالي:

أنواع التقويم حسب التعلم: إن تقويم التلميذ متعلق بخصائصه وسلوكه المدخلي، وهذا يشير إلى المعرفة السابقة لدى المتعلم أو إلى ما يجب أن يكون التعلم قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد، ومن هنا فإن السلوك المدخلي للتلميذ يتمثل في تحديد النقطة التي يجب أن يبدأ منها التعلم والتعليم، إن الرغبة والحماس والاهتمام الذي يبديه التلميذ ليس كافيا اليكسبه سلوكا جديدا، وحتى يتمكن المعلم الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند التلاميذ، يجب عليه إعداد تقويم السلوك المدخلي يقيس فيه ما يعرفه المتعلم من متطلبات سابقة قبل بدء التعلم، فتحديد السلوك المدخلي بالنسبة للتلميذ هو غاية في الأهمية من أجل تخطيط عملية التعلم.

وحتى يتم تحديد السلوك المدخلي للتلميذ، فانه لابد من إصدار حكم على العوامل التي تتحدد في تعلمه فيما يلي: [2]

1. **التقويم التشخيصي** :هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

أ. **أغراض التقويم التشخيصي:** تتمثل الأغراض الرئيسية للتقويم التشخيصي فيما يلي: [3]

1. وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ و معرفة أسبابها .

2. وضع خطة لتعلم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط أو أكثر من الأنشطة الدراسية ليتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسن من مستوى تعلمهم في تلك النشاط أو الأنشطة، وبالتالي يقلل من نقاط ضعف التي يعانون منها.

[1]-ينظر: جيمس بوفام، التدريس الكفء، ص 182-184

[2]- أحمد ماهر، ،اتخاذ القرار بين العلم والابتكار، ط1 ،الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر،2003،ص 154.

[3]- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2005،ص 221

3. استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة إذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح لنشاط تعليمي

سابق، فيقوم بتدريسهم نشاط تعليمي جديد مبني على النشاط التعليمي السابق ومكمل له.

ب. وسائل التقويم التشخيصي: حتى يتمكن المعلم تقديم أداء جيد، فإنه لابد له من أن يقوم بين الحين والآخر بقياس مدى ما وصل إليه تلاميذه من تعلم وبالتالي تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ من خلال العملية التعليمية التعلمية التي يقدمها أثناء قيامه بالعمل.

وحتى يقوم المعلم ببناء تقويم تشخيصي يجب إتباع الخطوات التالية:[1]

ب. 1. تحديد الموضوع المراد تعليمه للتلاميذ مع تحديد محتواه.

ب. 2.التأكد من مدى مناسبة المحتوي القدرات التلاميذ.

ب. 3. تحديد المهارات اللازمة تحقيقها لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد.

ب. 4. وضع أسئلة تخدم كل العناصر المذكورة ولا تغفل أي عنصر منها وترتيبها

. التقويم التكويني

1.مفهومه

التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، من أجل تحسين العملية التعليمية والتعليمة، ومعرفة مدى تقدم التلميذ وكذلك تصحيح مسارا لعملية التعليمية التعلمية.

2 . أغراض التقويم التكويني: يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن

أغراض غير المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في:

1.2. تقوية دافعية التلميذ نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه و أخطائه وكيفية تصحيحها. 2.2. تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.

3.2. زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجديد السابق

[1]- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2005،ص 221

ب. وسائل التقويم التكويني: يمكن للمعلم استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم التلاميذ للمادة العلمية ونذكر منها مايلي:

1. طرح أسئلة شفوية مثلا أثناء الحصة للتأكد من أن تلاميذه فهموا نقطة قد انتهى من شرحها قد يجري تقويم سريع وقصير أثناء الحصة.

2، يطالب التلاميذ بحل مجموعة من التمرينات أثناء الحصة.

3. استخدام قوائم التقدير في الدروس العملية.

. التقويم الختامي (التحصيلي):

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، ومن الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية وكذلك الامتحانات الشهرية.[1]

ويجري التقويم الختامي أيضا في نهاية كل دورة تدريبية ومن الأمثلة على ذلك الدورات الصيفية التي يعقدها مركز التأهيل التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم للدارسين والدارسات من المعلمين وكذلك المعلمات في رياض الأطفال. وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح

أغراض التقويم الختامي: من أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم: [2]

1. رصد علامات التلاميذ في سجلات خاصة وإصدار الأحكام التي تتعلق بذلك (نجاح أو رسوب. 2. توزيع الطلبة على التخصصات المختلفة استنادا على المعدلات.

3. الحكم على مدى فاعلية جهود المعلمين وطرق التدريس.

[1]– نادر فهمي الزيود، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3 ،دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،2005،ص53

[2]– نادر فهمي الزيود، المرجع نفسه، ص 53

4. إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في مختلف الشعب التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج المدرسية في المدارس الأخرى.

5. الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

أنواع التقويم حسب القياس والمعايير:

التقويم هو مسار يتمثل في جمع معلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، وذلك لاتخاذ قرار مؤسس. يرافق التقويم مختلف محطات التعلم ويوجهها وييسر مهمة المتعلم في الاكتساب وبالتالي يسهم في تحسين التعلم وأنواعه هي: [1]

. **التقويم الممقيس** : هو التقويم الذي يهدف إلى تثمين أو تقويم سلوك محدد بالنسبة لشيء مستهدف، أي للمعيار المطابق للهدف المطابق فيه.

. **التقويم الممعير** :هو عملية يتم من خلالها تصنيف أفراد بالنسبة لأخرين، بناء على نتائج يتحصل عليها أعضاء الفوج أسس التقويم التربوي: يعتمد التقويم على أسس علمية ومنطقية عديدة ومتعددة الجوانب ومترابطة لتحقيق التقويم

السليم

أسس التقويم المتعلقة بالمادة والمنهاج والهدف: وهي كما يلي:

يجب أن يبنى التقويم في جميع وسائله على أساس قياس الأهداف التربوية والتعليمية لمعرفة مدى تحقيقها عندما أخذت في فترة زمنية محددة.

. يجب أن يبني التقويم على أساس شمولية المادة

– جميع المواد خاضعة للتقويم للتأكد من فهم جميع جزئياتها.

[1]– فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد19 ،الجزائر،2005، ص02

. الاستمرارية والمتابعة الدائمة التقويم التلاميذ فالأساس الثاني لا يتحقق إلا بهذا الأساس لأن الشمولية لا تتم دفعة واحدة وفي زمنية محددة، كما أن التقويم لا يقيس الجانب العقلي المعرفي فقط، وإنما الهدف من التقويم متابعة نمو الشخصية المتكاملة عند المتعلمين ولتحقيق تلك الاستمرارية والمتابعة تحتاج إلى تحضير تخطيطات وقوائم خاصة بذلك لكل مادة دراسية أو النواحي النمو أو نشاط من قبل مختصين في التقويم.

. التقويم يبني على أساس أنه وسيلة لإصلاح وعلاج المعوج و الضعف في جوانب شخصية المتعلم وليس مجرد فحص وتشخيص ووزن وتثمين.

. التقويم يبني على أساس قصد التطوير وتحسين مواطن الضعف فهو أساس وهدف في آن واحد، لأن العملية التربوية الجامدة لا تخدم أهداف التربية أبدا، فالمنهاج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس وتكوين المعلمين هي دائما في حاجة إلى تطوير مستمر بعد التقويم.[1]

صفات التقويم:[2]

الموضوعية: وتعني وجود معد ومنفذ التقويم في وضعية حيادية، وتوفر تصميم التقويم ومحتوياته ومعايير تقويميه على محددات ومواصفات تضمن عدم الانحياز إلى فرد أو فئة معينة مكونات العينة.

الصدق: ويعني أن التقويم يقيس فعلا ما أعد لقياسه ولا يقيس أي ظاهرة أخرى مماثلة أو مشابهة، أي أنه يحقق فعلا الأهداف التي صمم وأعد من أجلها، ولا يحقق أي هدف آخر، وبمعنى آخر أنه يكشف عن جانب أو جوانب تم تحديدها بدقة ولا يخرج عن مجالها إلى جوانب أخرى غير مقصودة.

الثبات: ويعني إمكانية الحصول على نفس النتائج في حالة ما إذا أعيد نفس التقويم على العينة نفسها أو باستعمال تقويم مماثل بعد زمن ما.

[1]–مصطفى رجب، القياس والتقويم التربوي، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا،2001،ص 38

[2]– محمد رأفت السيد، أثر سلوك المتعلم على التحصيل الدراسي لدى المتعلم، رسالة دكتوراه، كلية عين الشمس، مصر، 1992

التمييز: أي أن التقويم يتمكن من خلاله الأستاذ من ملاحظة الفروق الفردية بين فئات العينة، وبين كل أفراد العينة، بشكل يجنب أخطاء تقدير الرتب والمواضع، ويقرب من حقيقة مدى اكتساب كل فرد لمؤهلات تميزه عن بقية الأفراد المختبرين من عينة.

أصبح التقويم بأساليبه المتنوعة (الاختبارات، التقويم المستمر، انجاز المشاريع) جزء هاما من عملية التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها وخاصة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تسمح بتقويم مدى تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءات من خلال تعبئة مجموعة من الموارد(معارف، مهارات، اتجاهات وقيم) من أجل حل مشكلة معينة تواجه التلميذ في سياق محدد. وبهذا فإن هذه الأساليب تنصب حول تحسين مستوى تعلم المتعلم وتطوره ، فمثلا على المادة التي اخترناها لا يمكن لأستاذ اللغة العربية أن يقيس نتائج تدريس المتعلمين مقررا ما في اللغة العربية دون أن يعرف مقدما أي تغييرات في السلوك والتي يهدف إلى تحقيقها.

فالتقويم بأساليبه المختلفة يؤثر على جوانب تحصيل المتعلم فحسب دراستنا لأساليبه توصلنا إلى أن أسلوب الاختبارات يؤثر على الجانب المعرفي للمتعلم وهذا ما عبرت عنه إجابات الأساتذة وأن أسلوب التقويم المستمر يؤثر على الجانب الوجداني للمتعلم من خلال القيم والاتجاهات وأخيرا إنجاز المشاريع الذي يؤثر على الجانب السلوكي، وفي هذه الحالة يهدف الأستاذ إلى تحديد هذه التغيرات التي قد تمت على النحو الذي كان ينشده ، فإذا كان مقرر اللغة العربية الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في إنجاز بحث ما يكلف به فإن أدوات التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة.

نقد وتقويم

نقد و تقويم

كان كتابنا هذا ثريا جدا يحمل رسالة نبيلة للمربين و المعلمين ، ينير دربهم و يريهم كيف السبيل إلى تعليم شامل يضمن لهم مواكبة التغيرات الحاصلة خلال هذه الفترة أو الحقبة التي تعرف تغيرات جذرية في مختلف العلوم، غير أننا و من خلال نظرتنا المتواضعة و كلمسة بسيطة منا ،حاولنا تمييز بعض النقاط و من خلال تمحيصنا له أخذنا عليه ما يلي:

1. **تطابق العنوان مع المتن** : و هنا نطرح التساؤل التالي : هل وفق الكاتب في الجمع بين عنوان الكتاب و مضمونه ؟

لقد وفق المؤلف إلى حد بعيد في الربط بين العنوان و المتن، و نلحظ ذلك من خلال عناوين الفصول :

- التدريس من خلال عدسة التقويم
- تحديد المناهج
- تصميم التدريس
- مراقبة المناهج

و كذا بعض عناوين المقولات اللغوية التي تضمنها الكتاب موضوع الدراسة ك:

- تصنيف الاختبارات التربوية و كيفية إعدادها.
- التقويمات الفعالة
- كيفية فهم الهدف الرئيسي للمنهاج.

أضف إلى هذا الرسومات والمخططات التي خدمت هذا الموضوع ، حيث أن المتلقي أكثر ما يلفت انتباهه هو هذا النوع من الدراسات الاجرائية .

2. ينتمي هذا الكتاب إلى حقل التعليمية و يصبّ في رافد التدريس الكفء و قد صادفنا نوع من الغموض واللبس يعود في رأينا إلى المادة العلمية المترجمة عن اللغة الأجنبية ولعل مكتب التربية العربي لدول الخليج وهو ترجمان هذا الكتاب لم يوفق في ترجمة قضايا الكتاب إلى

العربية على اعتبار أنّ كل ترجمة هي نوع من الحكاية ، أي حكاية المعنى الأصلي للفكرة ، فالترجمة هنا هي ترجمة تعريبية للمعاني تضيع فيها ما نسبته 30%إلى 40% إذا كان المترجم متخصصا، كما أورد الكثير من العبارات التي ابتعدت عن العبارات والمفاهيم الحديثة للتعليمية: كمكعبات البناء ، لبنات البناء ، التقويم الرسمي في أربع نكهات....

3. الهوامش: يلاحظ على الكتاب عيّنة الدراسة أو موضوع الدراسة غياب عنصر التهميش و يمكن يعزى هذا إلى أمرين لا ثالث لهما:

- أنّ الكاتب عالمي و موسوعي و متمكن من المادة المعرفية و هو في غنى عن الأخذ من مصادر أخرى معرفية.
- أسقط شرطا من شروط البحث الأكاديمي ممثلا في عدم الالتزام بقواعد النزاهة العلمية ، وعدم إيعاز الأقوال إلى أصحابها ، و نلمس هذا من خلال الغياب التام للتهميش على مدار أكثر من 200 صفحة.

4. **الاضافة النوعية:** يعتبر الكتاب ترجمة و نقلا لما كتبه ج/بوفام بحذافيره أو الزيادة عليه .

كما نلاحظ أيضا غياب جرد المصطلحات الأجنبية سواء أو العربية و هو ضرورة ملحّة لابد منها نظرا لطبيعة المادة المعرفية الأصلية .

خاتمة

وأخيرًا أهم النتائج المستخلصة من دراسة كتاب التدريس الكفء تذكر مايلي:

- هذا الكتاب عن تعليم قد ركّز على الكيفية التي تجعل تعليم المعلم الأكيّد، نجاحا. وأن القرارات التعليمية الرئيسية للمعلم سوغ تقع دائا في أربعة تصنيفات أساسية: 1)- تحديد المنهاج، 2)- تصميم الأنشطة التعليمية، 3)- مراقبة التعليم و4)- تقويم التعليم.
- إن التعليم إلى اساسياته. ومن تم يصمم المعلمون مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يعتقدون أنها سوف تساعد طلابهم في تحقيق تلك الأهدا.
- كي يتعرفوا عما إذا كان تعليمهم ناجحا يقرر المعلمون إذا كان اداء طلابهم ما بعد عملية التعليم يشير إلى أن أهداف المنهاج المرجوة قد تم تحقيقها.
- كما أن التعليم أيضا هو عبءٌ ومهمة مرتبطة بنتائجها. حيث كلما كان أكثر إحتمالات قرارات هؤلاء المعلمين التعليمية أثناء مسيرتهم أكثر ذكاء ، سوف تساعد الطلاب على أن يتعلموا ما يفترض فيهم أن يتعلموا من دون أدنى شك.
- وأخيرا ، إن معلمي العصر الحاضر يواجهون تحديا أكبر في تنفيذ أعمالهم في عصر لم يسبق له مثيل من المساءلة التعليمية، ولكن الخطوة الولى من أجل التمكن من أن يكونوا على قدر المسؤولية التعليمية هي أن يجتنبوا الوصول إلى حالة من القهر بسبب القلق الناتج عن المساءلة.
- وعلى المعلمين ان يعطوا إهتماما واعيا لخيارات المناهج ومن ثم لتصميم ومراقبة وتقويم التعليم. فإن هذه المجموعات الأربع من القررات هي ما كانت تقرر التعليم الجيد.
- الهدف الأساسي لهذا الكتاب هو إرتقاء بالتعليم نحو الأفضل وعلى أصالة واستقامة المعلمين.
- وفي الأخير فإن أخطئنا فمن انفسنا وإن أصبنا فمن الله و الحمد لله رب العالمين.

وشكـــــــرًا

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات، القياس الصفي، ط1 ،دار جرير، عمان، الأردن، 2009،ص 402

2. ابن منظور، لسان العرب، ط3، المجلد11 ، ،مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ص 420

3. أحمد ماهر، ،اتخاذ القرار بين العلم والابتكار، ط1 ،الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر،2003.

4. جدي محمود فهمي محمد، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، ط1 ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

5. جودت سعادة، إبراهيم عبد االله، تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها،،دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997

6. حسام الدين محمد مازن ،تكنولوجيا تدريس الدرس الفعال بين الفكر والتطبيق، ط1، دار العلم للنشر والتوزيع،2015

7. حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيها، و تطوير المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1999.

8. حمادة، فايزة أجمد، فعالية استعمال انموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد21 ، مجلد 1 ،2005م.

9. حمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الطبعة الأولى، مصر العربية للنشر، القاهرة، مصر.

10. خطابية، عبدالله محمد،تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشروالتوزيع ،عمان 2005م.

11. الخوالدة، محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، 2004م.

12. ديليو جيمس بوفام، التدريس الكفء--جمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية ASCD - الو- م – إ – 2009- ط10.

13. راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1 ،دار الفكر، عمان، الأردن، .

14. رشيد فتحي كامل، مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية، ط2، دار الهدى، مصر، 2002.

15. رضا حافظ الأدغم، تطوير برامج اعداد معلمي اللغة العربية في ضوء تحديات العصر ومتطلباته، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة مصر،2003.

16. زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم، ط1 ، عالم الكتب، القاهرة، ،2003م.

17. سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2005.

18. سلامه، عبد الحافظ محمد ، تصميم التدريس، دار الخريجي للنشر والتوزيع ،الرياض 1424هـ.

19. سهيلة الفتلاوي ،كفايات التدريس في العلوم الاجتماعية ، دار المسيرة الأردن،.

20. الطناوي، قاسم علي ،أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، 2002م.

21. عبد الحق سلامة ، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. عطية ، محسن علي ،الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،2008م

23. علي راشد، كفايات الأداء التدريسية، ط1 ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2005.

24. فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد19 ،الجزائر،2005.

25. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط1 ،لبنان،1955،ص164

26. الفيروزبادي، المنجد في اللغة والأعلام، ، ط40، دار المشرق ،لبنان،2003.

27. قطامي ،يوسف ، النظرية المعرفية في التعليم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن ، 2013م..

28. محسن علي عطية ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

29. محمد رأفت السيد، أثر سلوك المتعلم على التحصيل الدراسي لدى المتعلم، رسالة دكتوراه، كلية عين الشمس، مصر، 1992.

30. مصطفى رجب، القياس والتقويم التربوي، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا،2001.

31. نادر فهمي الزيود، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3 ،دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،2005.

32. يحي علوان ، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة – العدد الحادي عشر ، مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خيضر بسكرة،2004.

33. يعقوب نشوان، اتجاهات معاصرة في المناهج و طرق تدريس العلوم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. يوسف قطامي، أحمد أبو جابر، أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

35. يوسف، ماهر اسماعيل ،التدريس مبادئه ومهاراته، ط2، مكتبة الرشد، الرياض، 2008

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
كلمة شكر	-
إهداء	-
بطاقة فنية	-
مقدمة	أ
مدخل	02
الفصل الأول: تلخيص الكتاب	-
التدريس من خلال عدسة التقويم	07
استعراض سريع في تفاصيل التقويم	16
تحديد المناهج	33
تصميم التدريس	44
مراقبة التدريس والتعلم	62
تقويم التعلم	79
كيف نلعب اللعبة الجديدة	95
الفصل الثاني:	-
تصميم التدريس	107
تقويم التعليم	128
نقد وتقويم	144
خاتمة	147
قائمة المراجع	149
فهرس المحتويات	-