وزارة التَّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلّيَّة الآداب والفنون
قسم اللُّغة العربيّة

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

الشُّعبة: لُغة عربيَّة

التَّخصُّص: لِسانيَّات تَعليميَّة

العنوان

تَطوير مَهارات معلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ
"نَحْوَ تَخطيطٍ مَنهجيّ في ضَوْءِ مُقاربات تِكنولوجيا التَّدريس"

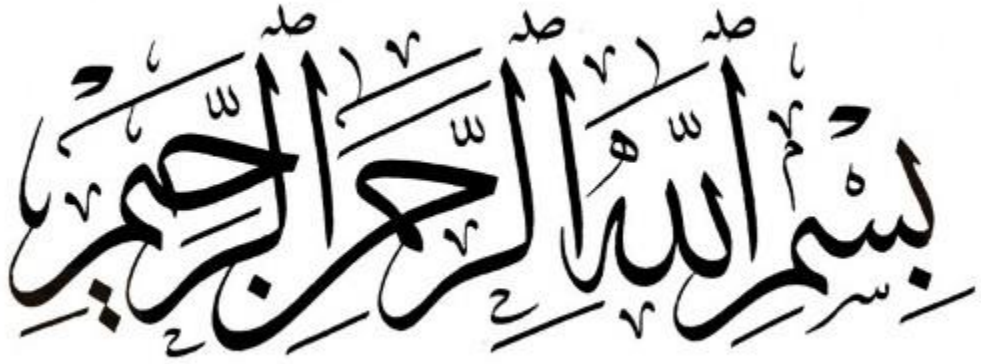
من إعـداد

الطّالب الباحث سعيد مجاهد

المناقشة بتاريخ 2021/09/08 من طرف اللَّجنة المكوَّنة من:

نور الدِّين دريم	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف	- رَئيسا
مختار درقاوي	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف	- مُقرّرا
كمال الدِّين عطاء الله	أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف	- مُمتحِنا
أحمد قوفي	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم	- مُمتحِنا
محمَّد حمداني	أستاذ محاضر أ	جامعة أحمد زبانة، غليزان	- مُمتحِنا
علي منصوري	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2، علي لونيسي، البليدة	- مُمتحِنا

السَّنة الجامعيَّة: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شُكر

الحمد لله حمدًا كثيرًا يُوافي نِعمه ويكافئ مزيده.. والشُّكر له باللِّسان والجنان والجوارح أن وفَّقني لإتمام هذا العمل... أمَّا بعد:

هذا دَرْبٌ وَعْرٌ ومُوحِش؛ ولا بدَّ مِنْ رِفقةٍ صادقةٍ فيه، تُنير السَّبيل، وتهدي إلى الغاية... وهذا مطلوبٌ عظيمٌ؛ و"إذا عَظُمَ المطلوب قلَّ المساعدُ" على ما قال أبو الطَّيِّب... وقد يسَّر الله لي في طريقي هذا إلى غايتي هذه هُداةً ومُرشدين... أناروا وسدَّدوا وصوَّبوا... ومِنْ ثَمَّ لا بدَّ لي مِنْ أن أُزجي إلى كلِّ أولئك الهداة والأساتذة الكرام وُفُود العِرفان والثَّناء...

أتوجَّه بأسمى عبارات الشُّكر والتَّقدير إلى أساتذتي الأجلَّاء على ما قدَّموه لي من أنوارٍ أضاءت دَرْبَ مشواري الدِّراسيّ، وأخُصُّ بالذِّكر، مَنْ امتدَّت يداه لاحتضان ما أَنْجَزْتُه مُراجعةً وتمحيصًا وإشرافًا... أستاذي المقتدر؛ أ.د مختار درقاوي.

ولا يَفوتُني في هذا الصَّدد أن أعترف وأُثني على مَنْ كان له الفضل في حثِّي على الإصرار والهمَّة والنَّشاط... مَنْ شجَّعني وحمَّسني وأعطاني الدَّافع لكي أسعى إلى تطوير نفسي دائما... من ساندي في عملي؛ تدريبًا وتوجيهًا ودعمًا وتمكينًا، أخي الأستاذ الكبير؛ خلف سلامة الفقراء...

ولا يُمْكِنُ أن أنسى مَنْ كان له الفضل في إعطائي الدَّفعة المعنويَّة الأكبر، مساعدةً وتوجيهًا، حثًّا وتدقيقًا، أخي الدُّكتور محمد ترقو...

وأشكر زملائي المعلِّمين الَّذين شاركوا في البرنامج التَّدريبيّ الخاصّ بهذا البحث، وأظهروا حِرصًا على التَّحسُّن والتَّقدُّم، ورغبة في خِدمة العمل وإنجاحه.

كَمَا أتقدَّم بالشُّكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على الملاحظات القيِّمة المقدَّمة حول هذا البحث.

وما مِنْ سبيلٍ في آخر هذه الكلمة سِوى أن أشكر كلَّ مَنْ ساعدني في إتمام هذا العمل:

د. السَّيِّد الشَّبراويّ، د. كمال الدِّين عطاء الله، أ. عبد القادر بن زعميَّة، أ. محمَّد شاهين، د. رضوان شيهان، د. عبد المالك شيهان، أ. علي حام، أ. سامر الجلُّو، أ. محمَّد جلال.

شَكَرَ الله للجميع، وأجزَل لهم المثوبة والعطاء.. ونَفَعَ بهم وأكرمهم.

الباحث: سعيد مجاهد..

إهداء

إلى وَالدَيَّ الحبيبين اللَّذين طالما انتظرا لحظة تخرجي...

إلى أختي العزيزة "شريفة" الَّتي طالما كانت سندًا لي...

إلى رفيقتي في الكفاح، زوجتي الغالية الَّتي لم تبخل بجهدها ووقتها في سبيل نجاحي...

إلى قرّة عيني، ونور دربي، ابني الحبيب "يحيى"

إلى من أشدُّ بهم أزري، إخوتي وأخواتي الطيّبين...

إلى كلّ من تعلَّمت على يدهم، أساتذتي الأفاضل...

إلى من أعتزُّ بصحبتهم، أصدقائي الأعزَّاء...

إليكم جميعًا، أهدي عملي هذا الَّذي لم يكن ليكتمل لولا دعمكم وتشجيعكم جميعًا...

سعيد مجاهد

مُقدِّمة

مُقدِّمة:

أَثبتت الدِّراسات التَّاريخيَّة والبُحوث الإنسانيَّة –قديمها وحاضرها– أنَّ أهمَّ عُنصر في تقدُّم الشُّعوب والمجتمعات هو العنصر البشريّ، لا ما تملكه من ثروات طبيعيَّة وطاقات مادِّيَّة. وقد أكَّد الواقع ذلك؛ فأفقر البلدان اليوم من حيث الثَّروات الطَّبيعيَّة والمادِّيَّة، تتصدَّر العالم في الرُّقيّ والازدهار، كاليابان، وسنغافورا، وماليزيا، وغيرها. والأكيد أنَّ سبب ذلك، هو استثمارها للعامل البشريّ، وحِرصها على تطويره علميًّا، وعمليًّا، وخلقيًّا وسلوكيًّا...

وإذا كان من السَّهل اقتناء الدُّول للمصانع والشَّركات، من حيث إمكانيَّة شرائها أو استعارتها، فإنَّه من الصَّعب توفير من يقوم بتشغيلها وتسييرها، وتطوير أدائها. كما أنَّ تِلْكُم المصانع والمنشآت مهما كانت قوَّة معدَّاتها ومكوِّناتها، فهي معرَّضة للخراب والتَّلف مع الوقت، عكس العنصر البشريّ، الَّذي كلَّما زادت العناية به، وبتعليمه وبتطويره، زادت صلابة المجتمع وقوَّته، وتضاعفت فُرصه في الرُّقي والتَّطور.

وبناءً على هذا، فإنَّ الاستثمار الحقيقيّ، هو الاستثمار في العنصر البشريّ. ويُعَدُّ التَّعليم السَّبيل الأمثل لتحقيقه؛ فكلَّما كان النِّظام التَّعليميّ مخطَّطا له وَفق سياسات علميَّة مدروسة، انعكس على إنتاجيّة تلك الشُّعوب، وحقَّق دَفْعًا حقيقيًّا في الميادين الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والإنسانيَّة والثَّقافيَّة...؛ فكان التَّقدم حليفها.

ويُحظى تطوير المعلِّمين في أنظمة التَّعليم المختلفة، بمكانة مرموقة جدًّا، فَيَنْصَبُّ جلُّ تركيز المنظومات والحكومات على رفع كفاءاتهم في مختلف المهارات والتَّخصصات، مع محاولة مُزامنتها والمتغيِّرات الجديدة والمتجدِّدة، وعدم الاكتفاء بالشَّهادات دون تطوير للخبرات، وذلك قصد مساهمة المعلِّم فِعليًّا في الإنتاج.

ويَشمل تطوير كفاءة المعلِّمين مختلف الجوانب، المعرفيَّة، والأكاديميَّة، والشَّخصيَّة... ولا يُقتصَر منها على جانب بعينه. غير أنَّ مِن المؤسف تسجيل ضعف كبير في تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في جميع

الأطوار والمستويات، حيث نَجِدُ أغلبهم يركّزون على التَّلقين والتَّحفيظ وحَشْوِ ذاكرة الطُّلَّاب، دون تنميتهم للتَّفكير والتَّميز والمقارنة، والبحث والتَّقصّي وغيرها، وهذا عامل في عرقلة مسار التَّقدم والتَّنميَّة.

ويكشف ذلك عن مدى التَّقصير في حقِّ مُعلِّم اللغة العربية، وهو ما يدفعه إلى العُدُول عن مواكبة المستجدَّات والمتغيّرات، خاصَّة أنَّ مكانته في مختلف الأطوار، كبيرة جدًّا؛ فَهُو بمثابة القاطرة الَّتي تَجُرُّ باقي التَّخصُّصات، ولذلك كثيرا ما نَجِدُه في مناصب عليا في أنظمة التَّعليم، وهذا دليل على ما له من مكانة عالية في المدارس. ومنه كان لِزاما على القائمين بالتَّكوين والتَّدريب، مَنْحه ما يَسْتَحِقُّ مِنَ العناية.

ولَعَلَّ مِنْ أبرز الجوانب الَّتي يحتاج معلِّم اللُّغة العربيَّة فيها إلى تطوير وتنمية لقدراته، هو جانب تكنولوجيا التَّدريس؛ حيث لُوحِظ عليه التأخُّر في هذا الجانب، مقارنة بباقي معلِّمي الموادّ. في حين أنَّ تكنولوجيا التَّدريس، أصبحت مَظهرا أصيلا مِنْ مظاهر تقدُّم التَّعليم عموما، وعنصرا مُميِّزا للمعلِّم الَّذي يستخدمها بكفاءة على وجه الخصوص.

مِنْ هنا، وَجَبَ الاهتمام بتطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس، وذلك لرفع مستوى كفاياته التَّعليميَّة، تخطيطا وتنفيذا، وتقويما وإدارة صفِّيَّةً...

وبناءً على ما سَبَق مِنْ اعتبارات، عَقَدْنَا بحثنا هذا في دراسة مدى تأثير استخدام تكنولوجيا التَّدريس في معلِّمي اللُّغة العربيَّة على مستوى أدائهم لمهامِّهم التَّدريسيَّة. وعليه جَرَى وَسْمُه بالعنوان الآتي:

عنوان البحث:

"تطوير مهارات معلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ: نحو تخطيطٍ منهجيٍّ في ضوء مقاربات تكنولوجيا التَّدريس"

مبرِّرات اختيار الموضوع:

ولعلَّ مِنْ أبرز الأسباب الَّتي جعلتنا نختار هذا الموضوع ونسعى إلى البحث فيه ما يأتي:

- ✓ القيمة التي يكتسيها الموضوع، وهي من قيمة مادّته الكامنة في تعليم اللّغة العربيّة، لغة الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ.
- ✓ التّغيُّر المستمرّ في مستجدّات التّعليم، وظهور الكمّ الهائل من الأدوات والوسائل التّكنولوجيّة المساعدة على التّدريس.
- ✓ عجز أساليب التّدريس التّقليديّة على استيعاب الكمّ الهائل من المعلومات، واستيعاب تعدّد منابعها.
- ✓ تأخّر معلمّي اللّغة العربيّة في مجال توظيف تكنولوجيا التّدريس، واقتصارهم على الأساليب التّقليديّة من تحفيظ وإلقاء...
- ✓ اتّساع الهوّة بين معلّم اللّغة العربيّة وطالب العصر الحاليّ، والّذي يختلف عن الطّالب التّقليديّ من حيث الاعتماد على التّكنولوجيا في مختلف مناحي الحياة.
- ✓ الرّغبة في تقليص المشاكل الّتي تعترض معلّم اللّغة العربيّة أثناء تأديته مهامّه التّعليمية، تخطيطا وتنفيذا، وتقويما وإدارة صّفّية.
- ✓ الرّغبة في تقديم الإضافة النوعيّة للبحث العلميّ في مجال الدّراسات التّعليميّة بما يخدم العربيّة ومعلّميها.

إشكالات البحث:

ويقينا منَّا بالدَّور البارز لمعلِّم اللُّغة العربيَّة في المدارس الثَّانويَّة، وضرورة تحسين أدائه، والعمل على التَّطوير المستمرّ لكفاياته، وتوجُّه العالم نحو توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس، يتبادر إلى الباحث طَرْحُ الإشكالات الآتية:

الإشكال الرَّئيس:

ما مدى تأثير تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس على كفاياتهم التَّعليميَّة؟

ويتفرَّع من هذا الإشكال، خَمس تساؤلات فرعيَّة، هي:

التَّساؤلات الفرعيَّة:

- ✓ ما هو أثر تطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس على تنمية كفاية التَّخطيط عنده؟
- ✓ كيف يُساعِد التَّطوير في استخدام تكنولوجيا التَّدريس معلِّم اللُّغة العربيَّة على تنفيذ درسه؟
- ✓ هل يخدم تطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس كفاية التَّقويم عنده؟
- ✓ إلى أيِّ مدًى يُساهم التَّطوير في استخدام تكنولوجيا التَّدريس في رفع مستوى معلِّم اللُّغة العربيَّة في الإدارة الصَّفِّيَّة؟
- ✓ أيُّ الكفايات التَّعليمية أكثر تأثُّرا بتطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس؟

فرضيَّات البحث:

ولمقاربة الموضوع، جَرَت صياغة الفرضيَّات الآتية:

الفرضيَّة الرَّئيسة:

يَعمَل تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس على تحسين كفاياتهم التَّعليميَّة.

وتفرَّعت عن هذه الفرضيَّة خَمس فرضيَّات أخرى.

الفرضيَّات الفرعيَّة:

- ✓ يَلعب تطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس دورا كبيرا في مساعدته على التَّخطيط لدروسه.
- ✓ يَعمل تطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس على تبسيط عمليَّة تنفيذ الدُّروس عنده، بما يتوفَّر له من أدوات وبرامج مساعدة.
- ✓ يَخدم تطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس كفاية التَّقويم عنده، وييسِّرها.

- ✓ يَرفع التَّطوير في استخدام تكنولوجيا التَّدريس مستوى معلِّم اللُّغة العربيَّة في الإدارة الصَّفِّيَّة بِمَا يُتيح له من بدائل تَخدم الكِفاية.
- ✓ كفاية التَّنفيذ هي الكفاية الأكثر تأثُّرا بتطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس.

الهدف من البحث:

إنَّ الإجابة النَّظرية والميدانيَّة على الأسئلة السَّابقة، تُمَكِّنُنَا من الوصول إلى الهدف المنشود من الدِّراسة، والمتمثِّل أساسا في كَشْفِ مدى تأثير تدريب معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس على كفاياتهم التَّعليميَّة، ومِنْ ثمَّ اكتشاف الميزات الَّتي تَضَعُهَا التِّكنولوجيا الحديثة في خدمة التَّدريس عموما، وتدريس اللُّغة العربيَّة على وَجْهِ الخُّصوص.

منهج البحث:

نظرًا لجِدَّة الموضوع، وحاجته إلى دراسة مَيدانيَّة، عَمِدْنَا إلى استخدام المنهج الوصفيّ القائم على الدِّراسة الميدانيَّة؛ لأنَّه المنهج الأَنْسَب لمثل هذه البحوث، واخترنا لجمع البيانات أداة الاستبانة.

مراجع البحث:

استند البحث على مجموعة من المراجع، وبما أنَّه يتناول موضوع تطوير الكفايات التَّدريسيَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة على ضَوْءِ مقاربات تكنولوجيا التَّدريس، فقد جرى الاعتماد فيه على ثلاثة أقسام من المراجع:

1. **المراجع الخاصَّة بالتَّدريس وكفايات المعلِّمين**، وأبرزها:

- ✓ عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال – تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه– (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط4، 2016).
- ✓ حسين محمّد أحمد عبد الباسط، محاضرات في طرق التّدريس (الإسماعيلية: دار الفكر للطّباعة والنّشر، ط1، 2018).

- ✓ محمّد بن عبد العزيز الرّبعي، مدخل لفهم جودة عمليّة التّدريس –المنهج، أدوار المعلّم، مدخل التّدريس، الجودة التّعليميّة– (عمّان: دار الفكر، ط1، 2013).
- ✓ محمّد محمود الحيلة، تصميم التّعليم –نظريّة وممارسة– (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط6، 2016).
- ✓ فراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة (إربد: عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 2015).

2. المراجع الخاصّة بالتّطوير المهنيّ للمعلِّمين، ومن أبرزها:

- ✓ مصطفى نمر دعمس، إعداد وتأهيل المعلّم (بيروت: دار العلم والثّقافة، 2015).
- ✓ رشيد حميد زغير، أساسيّات التّدريس والتّطوير المهنيّ للمعلّم (عمّان: دار أسامة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).
- ✓ سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، هناء عبد الكريم التّميميّ، التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة – المعلّم، المدير، المشرف – (عمّان: دار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).
- ✓ فوّاز الرّاميني، المعلّم الّذي نريد، بين الأصالة والتّجديد (العين: دار الكتاب الجامعيّ، 2009).
- ✓ مصطفى محمّد رجب، تعليم جديد لقرن جديد (عمّان: الورّاق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008).

3. المراجع الخاصّة بتكنولوجيا التّدريس، وأبرزها:

- ✓ حسين عبد الفتّاح، مقدّمة في تكنولوجيا التّعليم (أمازون، ط1، 2018).
- ✓ عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التّعليم في المواقف التّعليميّة (المنصورة: المكتبة العصريّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2011).

- ✓ غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم (عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط2، 2014).
- ✓ سعادة حمدي سويدان، حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، اتّجاهات حديثة في التّدريس –في ضوء التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ– (عمّان: الابتكار للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018).
- ✓ المدوَّنة الرَّسميَّة لشركة ميكروسوفت (blogs.microsoft.com).

وإلى جانب هذه المراجع جرى الاطِّلاع على تجارب بعض الدُّول في تطوير معلِّميها في استخدام تكنولوجيا التَّدريس، وجرى التَّركيز على الدُّول ذات المنظومات التَّعليميَّة المتطوِّرة، ومنها اليابان، والولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، وألمانيا، وقطر، والإمارات العربيَّة المتَّحدة، وهي دول تحتلّ مراكز متقدِّمة باستمرار على مؤشِّر جودة التَّعليم (دافوس).

وجرى الاطِّلاع كذلك على عدد من الدِّراسات السَّابقة الَّتي أُجرِيت في دول مختلفة معروف عنها جُهودها في تطوير المعلِّمين في استخدام التِّكنولوجيا في التَّدريس، ومنها: اليابان، والولايات المتّحدة الأمريكيّة، وفنلندا، وإندونيسيا، وماليزيا، والإمارات العربيّة المتّحدة، وسلطنة عُمان، والمملكة العربيّة السّعوديّة... وفيما يأتي جُمْلَة مِنْ تِلك الدِّراسات مُرتَّبة ترتيبا تنازليًّا، مِنَ الأحدث إلى الأقدم:

الدِّراسات السَّابقة:

1. **دراسة جينيفر جي هوي وانغ (Jennifer Gee Huei Wang) (2020)**، بعنوان: **"تطوير المعلّمين من النّاحية التّكنولوجيّة والتّربويّة والمحتوى"**:

تناولت هذه الدّراسة سبل تطوير المعلّمين من ثلاث جوانب هي: الجانب التّكنولوجيّ، والجانب التّربويّ، وجانب تصميم المحتوى، وأَوْلَتْ تطوير المعلّمين من الجانب التّكنولوجيّ مجالا واسعا، حيث عمدت من خلاله قياس نموّ الفهم لدى المعلّمين في استخدام تكنولوجيا التّدريس، ورصد أشكال توظيفها في حصصهم الدّراسيّة. بالإضافة إلى الوقوف على تقييم المعلّمين للتّجربة كاملة.

وجرت الدّراسة على عيّنة مكوَّنة من تسعة معلّمين في مدرسة خليج سان فرانسيسكو الابتدائيّة في كاليفورنيا، واعتمدت وانغ في جمع البيانات على استطلاعات الرّأي والمقابلات الشّخصية.

وخَلُصَتْ إلى مجموعة من النّتائج أبرزها أنّ التّطوير المهنيّ المتخصّص للمعلّمين، أدّى إلى نموّهم في فهم وتوظيف التّكنولوجيا في التّعليم. كما أنّ المعرفة والمهارات الجديدة الّتي اكتسبوها غَذَّتْ ثقتهم بأنفسهم وشجّعتهم على تطبيق تكنولوجيا التّدريس أكثر في الفصول الدّراسيّة.

وأوصت الباحثة في ختام دراستها، على التّدقيق في محتويات التّطوير المهنيّ للمعلّمين، والتّركيز على ما يحتاجونه فعلا لأداء مهامّهم، وتكوين مجتمعات تطوير مهنيّ يتمّ من خلالها تبادل الأفكار، ومناقشة حلول كثير من المشاكل الّتي تعترض مسار المعلّم[1]...

2. دراسة إيلا وولانداري (Ella Wulandari) (2019)، بعنوان: "أثر معرفة المعلّم بالمحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ في تطوير موادّ التّعلّم":

انطلقت هذه الدّراسة من فكرة أنّ الكتب المدرسيّة الّتي توفّرها الحكومة الإندونيسيّة، ليست ملبّية بشكل كافٍ لاحتياجات المدارس والطّلّاب، ومنه رأت بضرورة قيام المعلّمين بتطوير موادّ التّعلّم. ولكنّ ذلك حسبها يتطلّب منهم معرفة بالمحتوى التّربويّ والتّكنولوجيّ، والقدرة على دمجهما معا.

وسَعَت الدّراسة إلى كشف مدى معرفة المعلّم بالتّعليم والتّكنولوجيا، وكيفيّة تطبيق هذه المعرفة في عمليّات تطوير الموادّ، وطبّقت على 46 معلّما من معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المدارس الثّانوية في جاكارتا بإندونيسيا؛ حيث أجرت الباحثة مَسْحًا لمعرفة المعلّمين التّربويّة التّكنولوجيّة الّتي تؤهّلهم لتطوير الموادّ التّعليميّة، ومن ثمّ مساعدتهم على اكتساب المهارات المطلوبة في موادّ التّطوير بما يتماشى مع المناهج

[1] *Jennifer Gee Huei Wang, Developing Teachers Technological, Pedagogical, and Content Knowledge, (TPACK) Through Design Thinking and Community of Practice, Dissertations 43,2020. https://scholarworks.sjsu.edu/etd_dissertations/43.*

الدّراسيّة واحتياجاتهم التّدريبيّة، واعتمدت وولانداري على الاستبانة، ثمّ المقابلات المباشرة في جمع البيانات.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود نقص في جوانب معرفة المعلّمين بالمحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ، والحاجة الكبيرة إلى مزيد من التّدريب والتّطوير في ذلك المجال، وأوصت بتصميم برنامج تطوير مهنيّ مُحْكَم يُحَقِّق الغرض منه[1].

3. دراسة جيونج باي سون (Jeong-Bae Son) (2019) بعنوان: "تطوير المعلّمين في تدريس اللّغة المعزَّز بالتّكنولوجيا":

هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف إمكانيّات معلّمي اللّغة في مجال توظيف الحاسوب في تعليمها، ونَاقَشَت الأساليب والمهامّ والموارد الّتي يمكن أن تُوجّه معلّمي اللّغة لتطوير مهاراتهم واستراتيجيّاتهم في التّعليم، كما اقترحت نموذجًا لتطوير معارفهم ومهاراتهم في استخدام التّقنيّات الرّقميّة في تدريس اللّغة، وعرضت أفكارًا لتحسين تدريب معلّمي اللّغة وتطويرهم.

وركّزت الدّراسة على موضوع تطوير معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في مجال تفعيل تكنولوجيا التّدريس، حيث جرت الإشارة إلى العوامل المؤثّرة في ذلك، ورصد ما تتيحه التّكنولوجيا من فُرص لتعليم القراءة باستخدام سحابة الكلمات مثلا، وتعليم الكتابة باستخدام موقع ويكي (wiki)، وتعليم الثّقافة باستخدام مقاطع فيديو أصليّة... كما جرى التّطرق إلى أدوات الاتّصال، والعوالم والافتراضيّة، والشّبكات الاجتماعيّة، والمدوّنات، وأدوات العروض التّقديميّة، وأدوات إنشاء مواقع الويب وأدوات إنشاء تمارين الويب ومحرّكات البحث على الويب.

[1] *Ella Wulandari, Teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge in Developing Learning Materials, LINGUA PEDAGOGIA (Journal of English Teaching Studies) Vol.1, No.1, March 2019. https://journal.uny.ac.id/index.php/lingua-pedagogia/index*

وأوصت الدّراسة بضرورة الاهتمام بالمعلّم من خلال تطويره في مجال استخدام الأدوات الرّقميّة في الفصل الدّراسي[1].

4. دراسة سيتي سارة محمّد جوهري (Siti Sarah Mohamed Johari) (2018)، بعنوان: "اختبار المهارات التّقنيّة للمعلّمين لتعزيز مشاركاتهم في استخدام تكنولوجيا التّعليم في الفصول الدّراسيّة":

انطلقت هذه الدّراسة من فكرة مفادها أنّ دمج التّكنولوجيا في النّظام التّعليميّ في ماليزيا، لا يزال في مرحلة متأخرّة مقارنة بالتّوقّعات؛ حيث لا يزال كثير من المعلّمين يجدون حواجز تمنعهم من استخدام التّكنولوجيا بشكل فعّال، كافتقارهم إلى المعارف والمهارات، وعدم حصول الكثير منهم على الدّعم المطلوب لدمجها في التّدريس.

وهدفت الدّراسة إلى تحديد مستويات المعلّمين في توظيف التّكنولوجيا في التّدريس من أجل أن تكون نقطة بداية تطويرهم في سبيل دعم عمليّة التّعلّم، واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على المقابلات الشّخصيّة مع مجموعتين من المعلّمين من بيئتين مختلفتين، وفي فصول دراسيّة مختلفة، وإجراء اختبار تشخيصيّ للمعلّمين في تكنولوجيا التّدريس.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى حاجة المعلّمين إلى تطوير مهنيّ وتدريب متواصل من أجل الوصول إلى تغيير ذهنيّات الكثير منهم المرتبطة بطُرق التّدريس التّقليديّة الَّتي تَعْتَبِرُ التّكنولوجيا دخيلا لا حاجة له.

وأوصت بضرورة توفير الدّعم الكامل من طَرَف المسؤولين عن المنظومة التّعليميّة، وذلك لتحقيق التّغيير المنشود، وجَعْل المعلّمين يشعرون فعلا بدمج التّقنيّات التّكنولوجيّة في الفصل الدّراسيّ، حيث تُستخدم كأدوات لبناء المعرفة للتّواصل والتّعاون وليس مجرّد بدعة تعليّميّة كما يظنّون[1].

[1] *Jeong Bae Son, Teacher Development in Technology-Enhanced, The EUROCALL Review, Ondokuz Mayıs University, Turkey, Volume 27, No.1, March 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75711-7*

5. دراسة جانا بيا ماكينيمي (Jaana-Piia Mäkiniemi) وآخرون (2017)، بعنوان: "رقمنة المدرسة لراحة المعلِّمين: كيفيّة تعزيز الرّقمنة والرّفاهيّة في العمل":

انطلقت هذه الدّراسة من فكرة الحاجة إلى رقمنة المدارس، وانتشار الرّقمنة في مختلف المهن، بالإضافة إلى أن التّكنولوجيا صارت جزءا من الحياة اليوميّة للمعلّم الفنلنديّ، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطيَّة بين توظيف تكنولوجيا التّدريس ورفاهيّة المعلّمين، ثمّ تحديد طُرُق تطوير مهارات المعلّمين من منظورهم هم، ورصد انطباعاتهم وآمالهم فيما يتمنّون توفُّره من أدوات ووسائل تكنولوجيا تدريس في مدارسهم.

وجرى الاعتماد، في القيام بهذه الدّراسة، على جمع مجموعة من البيانات الكمّيّة والنّوعيّة، انطلاقا من القيام بنشر استبانة عبر الإنترنت، أجاب عنه 2741 معلّما مُتَوَسِّطُ خبرتهم في التّدريس 15 عاما، ومُتَوَسِّطُ أعمارهم هو 45 عاما، يعملون في أطوار مختلفة وفي مناطق مختلفة في فنلندا، وبعد انتهاء فترة الإجابة على الاستبانة جرى عقد مقابلات شخصيّة مع عدد من المعلّمين من أجل رصد حاجاتهم التّدريبيّة، والتّعرّف على ما يتمنّون توفُّره في مدارسهم من أدوات وتطبيقات تكنولوجيّة.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة قويّة بين توظيف التّكنولوجيا في التّدريس وشعور المعلّم بالرّفاهيّة في العمل، وأنّ من أهمّ ما تُحقِّقه التّكنولوجيا للمعلّم هو الاستقلاليّة في العمل، والتّحرّر من قيود الزّمان والمكان.

وأوصت الدّراسة بضرورة تَوخّي الحذر عند توظيف التّكنولوجيا في التّعليم، وجعلها وسيلة مساعدة لا هدفا، كما دعت إلى ضرورة توفير البرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي تتناسب مع حاجات

---

[1] *Siti Sarah Mohd Johari, A Test for Technology Skills to Enhance Teachers' Engagement in Using Education Technology in Classrooms, Journal of Innovative Technologies in Education (JITE) Vol. 3, 2018. https://www.researchgate.net/publication/334736423*

المدرّسين وأساليب تدريسهم، وأوصت كذلك بضرورة توفير الدّعم الفنّيّ والاجتماعيّ لهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم للاستفادة من مزايا تكنولوجيا التّدريس، وتطوير مهاراتهم في استخدامها[1].

6. دراسة نيجيا بيرد (Nijia Byrd) (2017)، بعنوان:"التّطوير المهنيّ المستنِد إلى التّكنولوجيا للتّدريس والتّعلُّم في الصّفّ الثّاني عشر":

هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف تجارب المعلّمين وتصوّراتهم للتّطوير المهنيّ القائم على التّكنولوجيا، وتأثيره على كفاءتهم الذّاتيّة، بالإضافة إلى تقييم الخبرات الّتي يمتلكونها في مجال تفعيل التّكنولوجيا في ممارسات التّدريس اليوميّة من منظورهم الذّاتيّ، ورصد مواقفهم حول ما يُقدِّمه التّطوير المهنيّ والوقت والموارد المتاحة من خبرة تنعكس على تعلّم الطّلّاب.

وقامت بِيرْدْ بدراستها على عيّنة مكوّنة من 35 معلِّمًا، واعتمدت في جمع البيانات على الاستبانة والمقابلات الشّخصيّة، وخلصت الدراسة إلى أنّ برامج التّطوير المهنيّ في مجال تكنولوجيا التّدريس المقدَّمة للمعلّمين، لم تكن ذات فاعليّة كبيرة في تحسين أدائهم، وأنّ معظم المعلّمين يستخدمون التّكنولوجيا يوميا، ولكن انطلاقا من جهودهم الذّاتيّة فقط.

ولذلك أوصت الدّراسة بضرورة احتضان فكرة التّعليم القائم على التّكنولوجيا، وإعداد خطّة تطوير مهنيّ شاملة لتزويد المعلّمين بأحدث مهارات التّدريس القائمة على توظيف التّكنولوجيا، كما دَعَت إلى القيام ببحوث مستقبليَّة وتوسيع العيّنة فيها للكشف عن الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّمون في دمج التّكنولوجيا في التّدريس، ولتكون النّتائج أكثر دقّة وقابليّة للتّعميم، حيث يمكن أن تكشف العيّنة الأكبر عن المزيد من الفهم للصّعوبات الّتي يواجهها في المجال[2].

---

[1] *Jaana-Piia Mäkiniemi and others, Digitalizing school -healthy teachers? -How to promote digitalization and well-being at work-, University of Tamper, Print: Eräsalon kirjapaino Oy, Tampere, 2017. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0542-0*

[2]: *Nijia Byrd, Technology-Based Professional Development for Teaching and Learning in K-12 classrooms, Walden Dissertations and Doctoral Studies, 2017, https://scholarworks.waldenu.edu*

7. دراسة فاطمة البوسعيدي وآخرون (2016) بعنوان: **"تصوّرات المعلّمين لفاعليّة استخدام البرامج التّكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ العُمانيّ"**:

هدفت هذه الدّراسة إلى تقييم فعاليّة استخدام بعض البرامج التّكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، والوقوف على تصوّرات المعلّمين حولها، وللوصول إلى ذلك جرى الاعتماد على طريقة المقابلة الشّخصيّة، حيث تكوّنت العيّنة من 12 معلّمة للّغة العربيّة من مدرسة مَسْقط للتّعليم الأساسيّ.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فعاليّة كبيرة لتفعيل البرامج التّكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، وأوصت بالقيام ببعض التّحسينات عليها من أجل زيادة تلك الفاعليّة[1].

8. دراسة كازويوشي كوياناجي (Kazuyoshi Koyanagi) وآخرون (2015)، بعنوان: "إنجازات وتحدّيات مناهج تكنولوجيا التّعليم لتدريب المعلّمين والتّدريب أثناء الخدمة":

هدفت هذه الدّراسة إلى تقييم سياسات دولة اليابان في تكوين المعلّمين، ومدى دمجها لتكنولوجيا التّدريس في برامج التّطوير المهنيّ في آخر عشر سنوات، واعتمد كوياناجي في دراسته على نتائج أبحاث سابقة، وتحليل تجارب بعض الدّول كالولايات المتّحدة الأمريكيّة وبريطانيا في تطوير المعلّمين على مستوى تكنولوجيا التّدريس.

وأشارت النّتائج إلى وجود مجموعة من السّلبيّات في سياسات اليابان المتعلّقة بدمج التّكنولوجيا في التّدريس، أهمّها التّسرُّع، وعدم الاعتماد على المتخصّصين في المجال، وأوصت بضرورة إعادة النّظر في تكوين معرفة المعلّمين بتكنولوجيا التّدريس، والبحث في تطويرها، واعتماد نهج حلّ المشكلات من خلال

[1]:*Fatma Al-Busaidi and others, Teachers' perceptions of the effectiveness of using Arabic language teaching software in Omani basic education, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), Vol. 12, Issue 2, 2016. pp. 139-157*

برامج تدريبيّة تُركز على ما يحتاجه المعلّمون فعلا، وأكَّدت على ضرورة التّكوين بالاعتماد على أهل الاختصاص[1].

9. دراسة خديجة الحميد (2014) بعنوان: "وُجهات نظر معلّمي اللّغة العربيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة حول استخدام التّكنولوجيا في التّدريس":

هدفت هذه الدّراسة إلى رصد وُجهات نظر معلّمي اللّغة العربيّة حول توظيف التِّكنولوجيا في التّدريس، والكشف عمّا إذا كانت هناك فروق بينها تُعْزَى إلى الجنس، أو الخبرة، أو السّن، أو المستوى التّعليميّ للمعلّمين.

واعتمدت الحميد في دراستها على المنهج الوصفيّ، وقامت بجمع البيانات عن طريق توزيع استبانة عبر شبكة الأنترنت على 149 معلّما للّغة العربيّة في دولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة.

ونتج عن الدّراسة أنّ هناك وُجهات نَظر إيجابيّة نحو توظيف التّكنولوجيا في التّدريس من طرف معلّمي اللّغة العربيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة، إلّا أنّ هناك تصوُّرات سلبيّة عند البعض، قد يعود لها سبب تأخّرهم في الانفتاح التّكنولوجي. ونتج عنها أيضا، أنّ لتوظيف التّكنولوجيا في التّدريس ارتباط قويّ بخبرة المعلّم التّدريسيّة، حيث إنَّ الشَّباب صِغار السّنّ من المعلّمين، هم الأكثر انفتاحا مقارنة بغيرهم، وكذلك الإناث، أكثر من الذّكور، في حين لم تتّضح أيّة فروق في تصوّرات المعلّمين عن تكنولوجيا التّدريس تُعْزَى إلى مستوياتهم العلميّة.

وأوصت الدّراسة بضرورة تطوير برامج التّطوير المهنيّ، ودمج التّكنولوجيا في التّدريس لمواكبة العصر، كما دعت إلى تحليلٍ أكثر عمقا لمعرفة أسباب النّظرة السّلبيّة لبعض المعلّمين للتّكنولوجيا، ومحاولة القيام بدراسة مفصّلة لمعرفة أفضل أنواع التّكنولوجيا الّتي تتناسب مع تعليم اللّغة العربيّة، والقيام بالمزيد من

[1]:*Kazuyoshi Koyanagi and others, Achievements and Challenges of Educational Technology Curricula for Teacher Training and In-Service Training, Association Journal of Educational Technology Vol. 39, 2015. Pp. 127-138*

التّدريب قبل وأثناء الخدمة لمعلّمي المستقبل والحاليّين، ومزيد من البحث حول الاستراتيجيّات الّتي ستعمل على مكافحة الحواجز الّتي تحول دون ذلك[1].

10. دراسة حَمَد الأسعديّ (2014)، بعنوان: "الاستفادة من التِّكنولوجيا في تدريس اللُّغة العربيَّة بالمدارس الثَّانوية بالرِّياض بالمملكة العربيَّة السّعوديَّة":

وهدفت الدّراسة إلى تحديد مدى استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للتّكنولوجيا في التّدريس في محافظة الرّياض بالمملكة العربيّة السّعوديّة، ثمّ تحديد التّقنيّات الأكثر استخداما، ثمّ تحديد دور مؤهّلات المعلّمين، وطُرق تدريبهم على تفعيل التّكنولوجيا في التّدريس، وأخيرا تقييم أهمّيّة استخدام تكنولوجيا التّدريس والدّوافع الّتي تجعل المعلّم يوظّفها في تعليم اللّغة العربيّة من منظوره.

وقام الباحث بجمع بيانات الدّراسة من خلال توزيع استبانة على معلّمي اللّغة العربيّة في محافظة الرّياض، أكمل الإجابة عنها 100 منهم، تلا ذلك قيامه بمقابلات شخصيّة مع مجموعة منهم.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ معلّمي العربيّة في الرّياض، يقومون باستخدام التّكنولوجيا في حياتهم اليوميّة أكثر ممّا يفعلونه في صُفوفهم الدّراسيّة، ويَرجع ذلك إلى عدم درايتهم بطُرق توظيف التّكنولوجيا لأغراض تعليميّة تربويّة، كما أنّ المعلّمين يحاولون استخدام التّكنولوجيا في التّدريس انطلاقا من دوافع خارجيَّة لا داخليّة، ومن تلك الدّوافع سياسات وزارة التّعليم، وتوجُّهات الطّلّاب وأولياء الأمور...

وخلُصت الدّراسة كذلك، إلى عدم مواكبة معلّمي اللّغة العربيّة في الرّياض للتّقنيّات التّكنولوجيّة الحديثة في التّعليم، واقتصارهم على البسيط والتّقليديّ منها، ولعلّ ذلك راجع أساسا إلى القصور في تدريبهم على كيفيّة استخدام التّكنولوجيا الحديثة، ونقص الدّعم الفنّيّ، بالإضافة إلى عدم جاهزيّة المدارس بالأدوات والبرامج التّكنولوجية المساعدة للمعلِّم.

---

[1]:*Khadija Alhumaid, Perspective sand usage of Technology of Arabic language teachers in the United Arab Emirates, PhD thesis, University of Kansas, USA, 2014.*

وأوصت الدّراسة بضرورة تشجيع الباحثين على البحث في مجال تكنولوجيا التّدريس، وتكثيف وزارة التّربية والتّعليم السّعودية لجهودها في إعداد وتنفيذ برامج تطوير مهنيّ فعّالة لتدريب المعلّمين على الاستفادة من التِّكنولوجيا الحديثة في التّدريس، وتحسين مهاراتهم، ومعارفهم لاستخدامها للأغراض التّدريسيّة، كما أوصت بضرورة تشجيع متّخذي القرار على أخذ زمام المبادرة فيما يتعلّق بتطوير البنية التّحتيّة لتكنولوجيا التّعليم بالمدارس، وتوفير الوسائل المطلوبة لتحسين العمليّة التّعليميّة[1].

11. دراسة جودي مورلاند (Judy Moreland) وآخرون (2001): بعنوان "تعزيز المعرفة التّكنولوجيّة للمعلّمين، وممارسات التّقييم لتعزيز تعلُّم الطّلّاب في مجال التّكنولوجيا: دراسة صفّيّة لمدّة عامين":

هدفت هذه الدّراسة إلى تسليط الضَّوء على أهمّيّة تطوير خبرة المعلّم فيما يتعلّق بالمفاهيم العامّة للتّكنولوجيا، والمفاهيم التّفصيليّة في المجالات التّكنولوجيّة المختلفة؛ حيث قام مورلاند بتحقيقٍ حول التّعليم التّكنولوجي في المدارس الابتدائيّة – من الصّفّ الأوّل إلى الصّفّ الثّامن– مدّته عامين، فحاول في السّنة الأولى استكشاف ممارسات الفصول الدّراسيّة النّاشئة في مجال التّكنولوجيا، وفي السّنة الثّانية قام – بناءً على نتائج السّنة الأولى– بتطوير استراتيجيّات التّدخّل لتعزيز ممارسات التّدريس والتّعلّم والتّقييم اعتمادا على تكنولوجيا التّدريس.

وكشفت النّتائج المتحصَّل عليها في العام الأوّل أنّ التّدريس كان يُركِّز غالبًا على الجوانب الاجتماعيّة والإداريّة، مثل العمل الجماعيّ، وتبادل الأدوار، والمهارات التّعاونيّة، في حين أنّ تكنولوجيا التّدريس لم تأخذ حقّها من حيث الفهم والتّفعيل، فقام مورلاند في السّنة الثّانية بتطويرٍ للمعرفة التّكنولوجيّة عند المعلّمين، وذلك من أجل تعزيز ممارساتهم التّدريسيّة، وكانت نتائج هذا التّدخّل إيجابيّة

[1]: *Hamed Alasaadi, The utilisation of technology in teaching the Arabic language in secondary schools in Riyadh, Saudi Arabia, PhD thesis, University of Western Sydney, School of education, 2014.*

للغاية، حيث لوحِظ تحسُّن المعلّمين في تفعيل تكنولوجيا التّدريس، وهو ما جرى رصده من خلال تحسُّن نتائج الطّلّاب.

وأوصت الدّراسة في آخر الأمر بإعادة التّفكير في التّدريس عموما، وإيلاء تكنولوجيا التّدريس ما تَستحقّه من اهتمام[1].

12. دراسة جيمس دي إليس (James D. Ellis) (1992)، بعنوان: "تطوير المعلم في تكنولوجيا التّعليم المتقدّمة":

هدفت هذه الدّراسة إلى تسليط الضّوء على جهود مؤسّسة "دراسة منهج العلوم البيولوجيّة" في تطوير معلّمي العلوم في مجال توظيف التّكنولوجيا التّعليميّة المتقدّمة، ودور ذلك في تحسين تدريس العلوم وتعلّمها.

واعتمد إليس في دراسته على وصف مراحل توصيل معلّمي العلوم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة إلى التّقنيّات التّعليميّة المتقدمّة، وتعريفهم بكيفيّة استخدامها، وتدريبهم على المهارات اللّازمة لتوظيفها في التّدريس.

وعرَّف ما قامت به "مؤسَّسة دراسة منهج العلوم البيولوجيّة" في سبيل تطوير برنامج تكوينيّ لمدرّسي العلوم، وهو البرنامج الذي تطلَّب مدّة ثماني سنوات، واستفاد منه 1500 مدرّس في 15 ولاية، وجرى على ثلاثة مراحل هي: المرحلة الأولى (1984-1986): تمَّ فيها تصميم موادّ تكنولوجيّة، كالبرامج والفيديوهات... لتدريب معلّمي العلوم على توظيفها في التّدريس. المرحلة الثّانية (1986-1989): تمَّ فيها تصميم وتطوير البرنامج التّدريبيّ للمعلّمين ونشره. المرحلة الثّالثة (1989-1992): تمَّ فيها إنشاء مراكز تطوير المعلّمين لتنفيذ البرنامج التّدريبيّ.

---

[1]: *Judy Moreland and others, Enhancing Teachers' Technological Knowledge and Assessment Practices to Enhance Student Learning in Technology: A Two-year Classroom Study, Research in Science Education volume 31, 2001, pp. 155 –176. https://link.springer.com/article/10.1023*

وخلُصت التّجربة إلى أنّ المعلّمين الّذين شاركوا في البرنامج، قد تحسّنت معارفهم ومواقفهم وكفاءاتهم الذّاتيَّة حول استخدام التّكنولوجيا في التّدريس. وأوصت بدعم التّحسينات في استخدام التّكنولوجيا التّعليميّة في البرامج العلميّة[1].

وبمقارنة الدِّراسات السَّابقة بدراستنا الحاليَّة، يُمكننا ملاحظة ما يأتي:

أَوْجُه الاتِّفاق: تتَّفق الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في:

- ✓ الاعتقاد بضرورة الاهتمام بتطوير المعلّمين في مجال تكنولوجيا التّدريس، والاهتمام بتصميم برامج تطوير مهنيّ فاعلة في مواكبة مستجدّات التّعليم.
- ✓ الدّعوة إلى نشر الوعي بأهمّيّة استخدام تكنولوجيا التّدريس عند المعلّمين، وتشجيعهم على الانفتاح.

أَوْجُه الاختلاف: تختلف الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في أنَّ:

- ✓ أغلب الدّراسات السّابقة ركّزت على قياس مستويات فهم المعلّمين لمفاهيم تكنولوجيا التّدريس، في حين ركّزت الدّراسة الحاليّة على قياس الأداء.
- ✓ بعض الدّراسات السّابقة المذكورة، تناولت توظيف تكنولوجيا التّدريس عند معلّمي موادّ ثانية غير العربيّة، كمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة، والعلوم. أمّا الدّراسة الحاليّة، فركّزت على معلّمي اللّغة العربيّة.
- ✓ قامت أغلب الدّراسات السّابقة برصد أشكال توظيف تكنولوجيا التّدريس في الصّفوف الدّراسيّة وقياس مستويات ذلك التّوظيف كما هو في الواقع. في حين قامت الدّراسة الحاليّة بتنفيذ برنامج تطويريّ لمعلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في استخدام تكنولوجيا التّدريس مع قياس الفرق في الأداء قبل وبعد التّطوير.

---

[1]: *James D. Ellis, Teacher development in advanced educational technology, Journal of Science Education and Technology volume 1, 1992, pages49 – 65, https://link.springer.com/article/10.1007*

- ✓ الدّراسات الّتي تناولت موضوع استخدام التّكنولوجيا في تدريس اللّغة العربيّة، اكتفت بقياس مستويات ذلك الاستخدام والفروق بين المعلّمين على أساس الجنس والخبرة المهنيّة والسّنّ...في حين اهتمّت الدّراسة الحاليّة بتحسين مستويات معلّمي اللّغة العربيّة في استخدام تكنولوجيا التّدريس.
- ✓ بعض الدّراسات السّابقة المذكورة، تناولت موضوع توظيف التّكنولوجيا في التّدريس اعتمادا على الوصف النظريّ فقط، في حين اعتمدت الدّراسة الحاليّة على الجانبين: النّظريّ والعمليّ.

هيكل البحث:

ولأجل الوصول إلى الأهداف المرجُوَّة من البحث، جرى عَقْدُه في أربعة فصول، سُبِقَت بمقدَّمة تناولت تمهيدًا عن حاجة الدُّول والمجتمعات إلى الاهتمام بالعنصر البشريّ، والتَّطورات المتسارعة الَّتي يعرفها مجال التَّعليم، وضرورة مواكبة المعلِّمين لها، وخصوصا ما يتعلَّق بمستجدَّات تكنولوجيا التَّدريس، وموقع معلِّم اللُّغة العربيَّة في ظلِّ كلِّ ما ذلك، ثمَّ جرى التَّطرُّق إلى الجوانب المنهجيَّة في البحث من إشكاليَّات وفرضيَّات ودراسات سابقة.

ثمَّ تَلا المقدِّمة الفصل الأوَّل، والَّذي وُسِم **بالتَّطوير المهنيّ لمعلِّم اللُّغة العربيَّة في ظلِّ مستجدَّات تكنولوجيا التَّدريس:** وجاء في أربع مباحث: مفهوم التَّطوير المهنيّ، تدريس اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثّانويّ، التَّوجُّه نحو توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس.

أمّا الفصل الثّاني، فجاء موسُوما **بالمعلِّم النَّاجح: من التَّخطيط إلى التَّنفيذ،** واشتمل على أربعة مباحث كذلك: ماهية التَّخطيط الجيِّد للدُّروس، الحاجة إلى التَّخطيط الجيِّد للدُّروس، تنفيذ التَّخطيط، مهارات تنفيذ الدُّروس.

ثمَّ ورد الفصل الثَّالث موسوما **بتقويم الطّلّاب أكاديميًّا وسلوكيًّا،** واحتوى على أربعة مباحث كذلك، وهي: تقييم الطّلّاب رُكْن لا كماليَّة، طُرُق ووسائل تقييم الطّلّاب، تقويم سلوك الطّلّاب، الإدارة الصّفّيّة الفعَّالة.

وآخر فصل خُصِّص **للدِّراسة الميدانيَّة للبحث،** وكسابقيه من الفصول، جَرَى تقسيمه إلى أربعة مباحث هي: البرنامج المقترح لتمكين معلِّمي اللُّغة العربيَّة في تكنولوجيا التَّدريس، منهجيَّة ومُجتمَع الدِّراسة، تحليل نتائج الدِّراسة التَّطبيقيَّة، اختبار فرضيَّات البحث وتفسير النَّتائج.

ثمَّ أُنهي العمل بخاتمة اشتملت على نتائج البحث وتوصيات الباحث.

أهمّيّة البحث:

تُعتبَر هذه الدِّراسة من الدِّراسات الميدانيَّة في مجال تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، وتتناول موضوع تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في مجال توظيف تكنولوجيا التَّدريس، وتعمل على قياس الفَرق بين أداءاتهم قبل وبعد تنفيذ برنامج تطويرٍ شاملٍ لكفاياتهم التَّعليميَّة: التَّخطيط، التَّنفيذ، التَّقويم، الإدارة الصّفّيّة.

حدود البحث:

عيِّنة البحث: تمثَّلت في معلِّمي اللُّغة العربيَّة مستوى الطَّور الثَّانويّ.

الحدود الزَّمنيّة للبحث: جرت هذه الدِّراسة في ثلاثة مراحل، هي:

1. **المرحلة الأولى:** التَّأسيس النَّظريّ للبحث (2016 -2019).
2. **المرحلة الثَّانية:** تصميم برنامج التَّطوير المهنيّ وتنفيذه ومتابعته (2019-2020).
3. **المرحلة الثَّالثة:** تحليل البيانات واستخلاص النَّتائج (2020-2021).

حدود البحث المكانيَّة: استهدَف البحث مجموعة من المدارس الثّانويّة في شمال دولة قطر.

التَّحدِّيات:

ولَمَّا كان كلُّ عمل إنسانيٍّ يعتريه النّقص؛ وكلُّ بحث علميٍّ يَعْتَرِضُ الباحث فيه تحدِّيات وصعوبات، نوجز ما اعترض سبيل بحثنا من عراقيل، في قلّة المصادر والمراجع العربيَّة الّتي تُعْنى بموضوع

تكنولوجيا التَّدريس بالعربيّة، إضافة إلى جِدَّة التَّوجُّه نحو توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس عموما، وفي تدريس اللُّغة العربيَّة خصوصا.

الفصل الأوّل:

التّطوير المهنـيّ لمعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ مستجدّات تكنولوجيا التّدريس

المبحث الأوّل: مفهوم التّطوير المهنـيّ

المبحث الثّاني: تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي

المبحث الثّالث: التّوجّه نحو توظيف التّكنولوجيا في التّدريس

المبحث الرّابع: برامج ووسائل حديثة في تكنولوجيا التّدريس

المبحث الأوّل: مفهوم التّطوير المهنيّ:

1. تعريف التّطوير المهنيّ:

يَلفِت انتباه الباحث في مفهوم التّطوير المهنيّ الكثير من التّعاريف، فيأخذ أغلبها بمعنى التّدريب أو التّكوين أو الإعداد، ولعلّ من أبرز تلك التّعاريف ما نذكره في الآتي:

عرّفه عبد الجليل بـ: "عمليّة تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات والخبرات والمهارات، وطرق الأداء والسّلوك؛ بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات، قادرين على القيام بوظائفهم بفعاليّة وكفاءة"[1].

ويعرّفه محمّد إبراهيم: بأنّه مجموعة الأنشطة والخبرات الّتي تؤهل المعلّم وتساعده على تحمّل مسؤوليتّه المهنيّة بشكل فعّال[2].

وعرفّه مجدي إبراهيم بأنّه: تشكيل من سياسات وإجراءات مصاغة ومعدّة لدعم المعلّم في جوانب المعارف والمهارات والسّلوكيّات والاتّجاهات الّتي تمكّنه من تأدية عمله بكفاءة في تدريس الطّلّاب[3].

بينما عرّفت الباحثة البوريني التّطوير المهنيّ بأنّه: "مجموعة من الإجراءات والفعاليّات والبرامج المخطّطة والمنظّمة، الّتي تهدف لرعاية كفايات المعلّمين وإكسابهم المهارات اللّازمة إلى أقصى درجة ممكنة"[4].

من خلال التّعاريف السّابقة، يتّضح أنّ التّطوير المهنيّ:

- ✓ خطّة معدّة مسبقا، ترتكز على أسس نظريّة علميّة.
- ✓ يستهدف المعلّمين القائمين على مهنتهم أو الطّلّاب المؤهّلين ليصبحوا معلّمين في المستقبل.

---

[1] راشد محمّد عبد الجليل، إدارة الموارد البشريّة – مدخل استراتيجي- (القاهرة: دار النّاشر الذّهبي، 2000)، ص23.

[2] محمّد عبد الرزّاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشّاملة (عمّان: دار الفكر، 2003)، 195.

[3] مجدي عزيز إبراهيم، الإبداع وتأهيل المعلّم وفق متطلّبات التّجديد التّربوي (القاهرة: عالم الكتب، 2012)، ص212.

[4] غادة محمّد خير البوريني، إدارة برامج مراكز مصادر التّعلم (إربد، دار الكتاب الثّقافيّ، 2013)، ص60.

- ✓ يشمل جميع نواحي التّأهيل: الثّقافيّة، التّخصّصيّة، المهنيّة، الشّخصيّة لدى المعلّم المراد تطويره.
- ✓ يهدف إلى تحسين مستويات أداء المعلّمين في التّدريس بما يشمله من كفايات: تخطيط، تنفيذ، تقييم وتقويم، إدارة صّفّيّة...

وإضافة لما سبق، نرى أنّ التّطوير المهنيّ للمعلّمين، يجب أن يُبنى على أساس الاحتياجات التّدريبيّة لديهم؛ فلا يصحّ تطوير معلّم في جانب كفاءته وترك ما يحتاج التّدريب عليه من نقائص. إضافة إلى ضرورة متابعة أثر التّدريب على المعلّم وقياسه في الميدان باستمرار، والقيام بناء على ذلك بتجويد برنامج التّطوير وتحسينه. كما ينبغي على واضعي البرامج التّدريبيّة، الانتباه إلى التّغيّرات الّتي تطرأ على أرض الواقع وتكييف البرامج لتتلاءم معها.

2. أهداف التّطوير المهنيّ للمعلّمين:

تختلف برامج تطوير المعلّمين وتتعدّد طرقها حسب طبيعة كلّ بلد ونظامه التّعليميّ، غير أنّها تشترك في الأهداف العامّة من تطوير المعلّمين. وتتمثّل تلك الأهداف فيما يأتي:

- ✓ تحقيق أهداف المنظومة التّعليميّة الّتي ينتمي إليها المعلّم؛ فكل بلد له أهداف عامّة يطمح إلى تحقيقها من خلال إعداد كفاءات عالية من المعلّمين، يجمعون بين القدرات التّخصّصيّة، والتّربويّة، والشّخصيّة، للنّهوض بمستويات الطّلّاب، والمساهمة في التّنمية الشّاملة، وتحقيق حياة أفضل للمجتمع[1].
- ✓ تهيئة المعلّم لأداء وظيفته، وتنمية مهاراته التّدريسيّة، تخطيطا للدّروس، وتنفيذا للحصص، وتقييما وتقويما للطّلّاب وإدارة للبيئة الصّفّيّة، إضافة إلى مهارات أخرى كمهارات التّواصل والتّعزيز وغيرها.

[1] يُنظر: مصطفى محمّد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، (عمّان: الورّاق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008)، ص102.

- ✓ بناء شخصيّة المعلّم ليتأقلم ويتكيّف مع بيئة العمل، ويكون جاهزا لمواجهة ضغوطها ومشاكلها، ويكون جاهزا لما ينتظره من سلوكيّات طلّابيّة وتعامل أولياء أمور باختلاف خلفيّاتهم وطرق تفكيرهم...
- ✓ تطوير قدرات المعلّم التّخصّصيّة والتّربويّة والثّقافيّة ليكون أداؤه مكتملا، فكثير من المعلّمين يملكون قدرات تخصّصيّة فائقة من حيث الدّراية بالمادة العلميّة وإتقان فنونها، غير أنّهم لا يمتلكون الأساليب التّربويّة في توصيلها للطّلّاب، وخصوصا المعلّمين المتخرجّين من غير كليّات التّربية أو المدارس العليا للأساتذة[1].
- ✓ تأهيل المعلّم لمسايرة المستجدّات ومواكبة التّطوّرات المعرفيّة والعلميّة والتّكنولوجيّة المتجدّدة بشكل يكاد يكون يوميّا؛ فالعالم عموما في تطوّر مستمرّ، وبقاء المعلّم على المعارف والمعلومات والخبرات الّتي تعلّمها في الجامعة دون تطوير لمستواه، يجعله يتأخّر عن مسايرة الرّكب، وقد يجد نفسه متأخّرا حتّى عن مستويات طلّابه من الجيل الحاليّ الّذين أصبحت التّكنولوجيا جزءا لا يتجزّأ من حياتهم اليوميّة.
- ✓ خلق قنوات فعّالة لربط ما تعلمه المعلّم في الجامعة بالواقع التّعليميّ الّذي يعمل فيه، حيث نجد أغلب الجامعات تفتقر إلى جانب التّعليم التّطبيقيّ، وتقتصر على الجوانب النّظريّة في مناهجها، فيهدف التّطوير المهنيّ للمعلّمين إلى وضعهم في جوّ العمل، وتهيئتهم لمعطياته وظروفه.
- ✓ زيادة وعي المعلّم بالمشكلات التّربويّة والاجتماعيّة، وتأهيله ليكون جزءا من حلّها، وذلك من خلال طرحها أمامه وإعطائه الفرصة للبحث عن طرق ووسائل معالجتها، وكلّما تعرّض المعلّم لمشكلات واجتهد في حلّها، كلّما زادت خبرته، واتّسعت معرفته[2].

[1] يُنظر: فوّاز الرّاميني، المعلّم الّذي نريد بين الأصالة والتّجديد (العين: دار الكتاب الجامعيّ، 2009)، ص267.

[2] يُنظر: غادة محمّد خير البوريني، إدارة برامج مراكز مصادر التّعلم، مرجع سابق، ص61.

3. أسس ومبادئ التّطوير المهنيّ للمعلّمين:

لأجل أن يُؤتي التّطوير المهنيّ للمعلّمين ثماره وفوائده، يجب أن يراعي مجموعة من المبادئ أهمّها:

- ✓ **الاستناد إلى فلسفة واضحة:** لا يُتوقّع من البرامج التّدريبيّة الارتجاليّة أن تكون لها نتائج مثمرة مقارنة بالبرامج الّتي ترتكز على تجارب ثَبُتَ نجاحها، حيث يحتاج واضع تلك البرامج دائما إلى إطار مرجعيّ ليجعلها أكثر فاعليّة ويختصر على نفسه مضيعة الوقت في التّجريب دون التأكّد من النّتائج.
- ✓ **وضوح الأهداف ودقّة صياغتها:** على واضعي برامج تطوير المعلّمين مراعاة تحديد أهداف تلكم البرامج، وصياغتها صياغة دقيقة، ثمّ على المدرّب مناقشتها مع المتدرّبين قبل التّدريب ليعرف المتدرّب ما المتوقّع منه الوصول إليه في نهاية العمل.
- ✓ **مراعاة احتياجات المعلّمين:** المعلّم المتدرّب مثله مثل الطّالب، يشعر بأهمّيّة ما يأخذه إذا كان ما يأخذه يُشبع رغباته، وكان بالفعل محتاجا لتعلّمه أو التدرب عليه، ولذلك من الواجب على واضعي برامج تطوير المعلّمين، أن ينطلقوا من هذه النّقطة الجوهريّة ذات الوزن الكبير في تحديد نجاح البرنامج من عدمه.
- ✓ **تنوع المحتوى:** برامج تطوير المعلّمين الفعّالة هي الّتي يتنوّع محتواها وتتعدّد خياراتها؛ حيث كلّما كانت تمسّ جوانب التّطوير الثّلاث الخاصّة بالمعلّم – تخصّص، مهنة، ثقافة – كلّما اقتربت من الاكتمال. كما يجب أن تركّز على كفايات المعلّمين – تخطيط، تنفيذ، تقييم، إدارة صفّيّة – وتوزّع الورش بينها على حسب الأولوية والاحتياج، ويجب ألّا يُغفل جانب مهمّ ومحدِّد لتمكُّن المعلّم من عدمه في العصر الحديث، ألا وهو مجال تكنولوجيا التّدريس.
- ✓ **القابليّة للتّطوير:** برنامج التّطوير المهنيّ النّاجح هو البرنامج الّذي يتّسم بالمرونة والقابليّة للتّطوير، فظروف التّعليم والتّعلّم في تطوّر مستمرّ، ويكاد يكون لكلّ عام مستجدّاته الّتي تفرض تغييرا وتطويرا مستمرّا على كلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة بما في ذلك برامج التّطوير المهنيّ للمعلّمين.

- ✓ **تنوّع طرق التّطوير**: يقضي تنوّع طرق تطوير المعلّمين على الرّتابة والرّوتين عندهم، ومن أبرز طرق تنفيذ التّطوير المهنيّ النّاجحة: ورش التّطوير المهنيّ، جلسات التّطوير المهنيّ، الدّروس المصغّرة، الزّيارات البينيّة بين المعلّمين، الدّروس المصوّرة، الزّيارات الخارجيّة... وكلّما كان هناك إشراك للمتدرّب في التّطوير (كتكليفه بتقديم ورشة في مهارة ما هو المستهدف من التّطوير فيها)، كلّما كانت فوائده أكثر ونتائجه أفضل.
- ✓ **القابليّة للقياس**: لا جدوى من برامج التّطوير المهنيّ للمعلّمين، إذا لم تكن فيها قابليّة لقياس أثر ذلك التّطوير، وإلّا فكيف سيتمّ تحديد تحسّن المعلّم من عدمه، ومن أبرز طرق قياس أثر التّطوير المهنيّ للمعلّمين: الزّيارات الصّفّيّة، المقابلات الشّخصيّة، متابعة التّقارير والسّجلّات، الاستبانات...
- ✓ **الجمع بين الجانبين النّظريّ والعمليّ**: يُلاحظ على بعض برامج تطوير المعلّمين تركيزها على الجوانب النّظريّة فقط، دون الاهتمام بالجوانب العمليّة، وهذا معناه وجود خلل واضح فيها. والبرامج الّتي تهمل الجوانب النّظريّة ولا تعتبرها مهمّة فيها نقص كذلك؛ فالمطلوب من واضعي البرامج، أن يكون لديهم وعي كبير بأهمية الرّبط بين الجانبين، فلا أحد منها يمكنه الاستغناء عن الآخر.
- ✓ **الدّقّة في توزيع الوقت**: يُعَدُّ عامل الوقت مهمّا جدّا في نجاح برامج التّطوير المهنيّ، حيث يجب تحديده بدقّة أثناء التّخطيط، فعلى واضع البرنامج أن يتوقّع الوقت الّذي يتطلّبه البرنامج ككلّ، ويوزّعه على الورش والأنشطة الّتي يحتويها، ثمّ عليه الأخذ بعين الاعتبار مناسبة مواقيت التّدريب مع جداول المعلّمين ومهامّهم في المدارس.

4. خطوات تنفيذ برامج تطوير المعلّمين:

يُشترط لنجاح برامج التّطوير المهنيّ، أن تتّصف بالتّنظيم، وإعطاء كلّ خطوة حقّها الكامل، وتتمثّل تلك الخطوات فيما يأتي:

- ✓ **حصر الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين**: يُعَدُّ حصر الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين أوّل خطوة يقوم بها واضع خطط التّطوير المهنيّ قبل البدء في أيّ أمر آخر، حيث يقوم غالبا بمقابلة المعلّمين أو القيام

بتوزيع استبانة عليهم ليقوموا بتحديد احتياجاتهم من وجهة نظرهم، ثمّ يقوم بجمعها وإضافة اقتراحات رؤسائهم في العمل بناء على ملاحظاتهم المباشرة وتحديدهم للنقائص عندهم...

- ✓ **تصنيف المعلّمين على حسب مستوياتهم وإمكانيّاتهم:** يُعَدُّ تصنيف المعلّمين ثاني خطوة يقوم بها واضع برامج التّطوير المهنيّ، ويقوم بذلك بهدف تحديد الورش والبرامج الّتي تحتاجها كلّ فئة، وذلك بناء على محدّدات معيّنة كالخبرة في التّدريس، وتقارير الزّيارات الصّفّيّة من طرف رئيس القسم أو أخصائّي التّوجيه أو نائب المدير المكلّف بالشّؤون الأكاديميّة... إضافة إلى استمارات الاحتياجات التّدريبيّة... وبناءً على ذلك يجري دمج المعلّم مع أقرانهم مّن يتقاربون معه في المواصفات، إمّا في فئة دعم مكثّف أو فئة دعم عامّ أو فئة تطوير ذاتيّ...

- ✓ **إعداد برنامج التّدريب:** بعد حصر الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين، وتصنيفهم في فئات على حسب إمكانيات وخبرات كلّ منهم، يبدأ واضع برنامج التّطوير برسم خطّة التّطوير المهنيّ، بدءا بترتيب الورش على حسب أولويّة وحاجة المعلّمين لكلّ منها، ثمّ صياغة الأهداف، ثمّ تحديد الفئة المستهدفة فيها، ثمّ تحديد طرق وإجراءات التّطوير، ثمّ توزيع الوقت، ثمّ تحديد المعنيّين بتنفيذ التّطوير، وأخيرا اختيار طرق قياس الأثر.

- ✓ **تطبيق البرنامج:** يبدأ تطبيق برنامج تطوير المعلّمين بإعلامهم بمواعيده ودعوتهم لحضورها، ثمّ شرح أهداف التّطوير وتوضيحها للمعلّم ليعرف ما يُتَوَقَّعُ منه معرفته، أو إتقانه عند الانتهاء من البرنامج، ثمّ يتمّ تنفيذ أنشطة الورش مع الحرص على إشراك المعلّم فيها ليحسّ بأهمّيّته وفاعليّته في البرنامج...

- ✓ **قياس الأثر:** يُهمل الكثير من منفّذي برامج التّطوير المهنيّ عنصرا هامّا من عناصره، ألا وهو قياس أثر التّدريب، وهو ما من شأنه أن يُضعف البرنامج، ولا يعطي فرصة لتطويره، فقياس الأثر عامل حسّاس في التّحقّق من مدى تحسّن أداء المعلّم، وفي الحكم على فاعليّة برنامج التّطوير المهنيّ كذلك.

- ✓ **تطوير البرنامج:** بعد خطوة قياس الأثر، يمكن تقييم برنامج التّطوير المهنيّ والحكم عليه، ثمّ تطويره ليجري تلافي النّقائص المسجّلة عليه بعد ذلك.

5. تجارب بعض الدّول في تطوير المعلّمين:

تسعى دول العالم أجمع والدّول المتطوّرة خاصّة، إلى تنمية مهارات المعلّمين التّابعين لها، فتبذل كلّ الجهود والإمكانيّات في ذلك رغبة منها في الوصول إلى تطوير لقطاع التّعليم بشكل عامّ، وإيمانا بالدّور الّذي يلعبه تطوير المعلّمين في تقدمّها وتحقيق تنميتها الشّاملة، رغم أنّ لكلّ بلد طريقته في تطوير معلّميه، نذكر فيما يلي بعض تجارب الدّول، والحيّز الّذي خصّص لتكنولوجيا التّدريس في خططها التّطويريّة.

1.5. التّجربة الجزائريّة في تطوير المعلّمين:

عَرَفَ قطاع التّعليم في الجزائر جملة من الإصلاحات الّتي مسّت جوانب عدّة في جميع قطاعاته، ولعلّ من أبرز تلك الإصلاحات: التّكوين المتواصل للمعلّمين أثناء أدائهم الخدمة. ويعتمد ذات القطاع أساسا على المعلّمين المتخرجّين من المدارس العليا للأساتذة، وهي مدارس متخصّصة في التكوين للعمل في الأطوار الثّلاثة، الابتدائيّ والمتوسط والثّانويّ، وهي تقابل ما يسمّى بكليّات التّربية في البلدان الأخرى، ولكنّها لا تستطيع تغطية الطّلب المتزايد على المعلّم في الجزائر، ولذلك تضطرّ وزارة التّربية والتّعليم إلى تعويض الشّواغر بمتخرّجين من الكلّيّات الأخرى (غير المتخصّصة في تكوين المعلّمين).

وبناءً على ذلك، تجد وزارة التّعليم الجزائريّة نفسها بحاجة إلى برنامج تطوير مهنيّ للمعلّمين أثناء الخدمة، وذلك قصد تنمية قدراتهم التّدريسيّة، وتعويض النّقائص في تكوينهم الجامعيّ، مع الجلسات والورشات الدّورية المقرّرة على جميع المعلّمين على اختلاف أطوارهم أو الجامعات الّتي تخرّجوا منها، رغبة في مواكبة الإصلاحات الّتي مسّت القطاع، ومسايرة مستجدّات التّعليم عبر العالم، وفي هذا الخصوص تنصّ المادّة 49 من الأمر المتضمّن تنظيم التّربية والتّكوين على: "الهدف من تكوين الموظّفين التّابعين للتّربية، هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللّازمة لعملهم. والتّكوين عمليّة مستمرّة لجميع المربّين على

جميع المستويات، ومهمّته أن يتيح الحصول على تقنيّات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثّقافة والوعي الكامل بالرّسالة الّتي يقوم بها المربّي..."[1].

ويدلّ ما سبق، على مدى عناية واهتمام الدّولة بتكوين وتأهيل الأساتذة، والشّعور بدورهم في المجتمع كمربّين لا كناقلين للمعلومات فحسب. ولتأكيد توجّه الدّولة الجزائريّة إلى تجويد عمليّة التّعليم، تمّ وضع الشّروط الآتية على من يرغب في الالتحاق بالمهنة:

- ✓ الحصول على مستوى علميّ لا يقلّ عن (اللّيسانس) من إحدى المدارس العليا للأساتذة، أو من جامعات أخرى.
- ✓ لا يدخل المدارس العليا للأساتذة، إلّا من حقّق شهادة البكالوريا بمعدّل مناسب ومحدّد، ويكون عاليا مقارنة بمعدّلات القبول في باقي الجامعات.
- ✓ يمرّ من حقّقوا المعدّلات المطلوبة للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة بمقابلات شفهيّة مع لجان متخصّصة من المعلّمين في المدارس العليا للأساتذة، ولا يعني تحقيق المعدّل المطلوب الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، فقد تقف المقابلات الشّخصية حائلا أمام ذلك.
- ✓ من يرغب في الالتحاق بسلك التّعليم وهو لم يتخرّج من إحدى المدارس العليا للأساتذة عليه أن يجتاز اختبارات كتابيّة ومقابلات شخصيّة أوّلا.
- ✓ يمرّ المعلّمون غير المتخرّجين من المدارس العليا للأساتذة بفترة تكوين أثناء الخدمة، تتفاوت فتراتها والموادّ الّتي تشتمل عليها على حسب تفاوت الخبرات والمكتسبات القبليّة للمعلّمين[2].

ولضمان حصول تكوين عال للمعلّم في الجزائر، قامت وزارة التّعليم في البلاد بما يأتي:

---

[1] الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، أمر رقم 76-35، تنظيم التّربية والتّكوين، الباب السّادس، تكوين الموظّفين، الفصل الأوّل، العدد 33، 23 أبريل 1976، ص537.

[2] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر –رهانات وإنجازات– (الجزائر: دار القصبة للنّشر والتّوزيع، 2009)، ص 174.

- ✓ إيلاء المعلّمين غير المتخرّجين من المدارس العليا للأساتذة الأهمّيّة القصوى، وإعداد برامج تكوين خاصّة بهم، وتجويدها كمّا ونوعا.
- ✓ تطوير المدارس والمعاهد الخاصّة بتكوين المعلّمين، ومحاولة التّقريب بين مهامّها ووظائفها لتتّحد الجهود في سبيل النّهوض بمهنة التّعليم في البلاد، ومن المعاهد المسند إليها مهمّة تطوير المعلّمين: جامعة التّكوين المتواصل، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، الدّيوان الوطنيّ للتّعليم والتّكوين عن بعد.
- ✓ اعتماد نظام التّكوين عن بعد، وذلك من باب التّسهيل على المعلّمين وتوفير كلّ الظّروف لتطوير أدائهم، حيث يصعُبَ التحاق الكثير منهم بالتّكوين نظرا لبعد المسافة، ونظرا للظّروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة الصّعبة، ويُتْبَعُ التّكوين عن بعد بدورات تنشيطيّة من حين لآخر من أجل التّدرب على المهارات العمليّة.
- ✓ تضمين برامج تطوير المعلّمين موادّ تخصّ الانفتاح على تكنولوجيا التّدريس للاستفادة من إمكانيّاتها في تسهيل عمليّة التّدريس، ومراعاةً لمسايرة مستجدّات التّعليم عبر العالم.

وبالرّغم من الجهود الكبيرة المبذولة في مجال تطوير المعلّمين في الجزائر، إلّا أنّ الواقع يكشف بعض التّحدّيات في تجسيد ذلك، حيث لوحظ:

- ✓ الحاجة إلى دقّة أكبر في تنفيذ شروط قبول الطّلّاب في المدارس العليا للأساتذة، وشروط التحاق المعلّمين من غير خرّيجي تلك المدارس بسلك التّعليم.
- ✓ الحاجة إلى تجهيز مراكز جديدة لتطوير المعلّمين، حيث تُعتبر المراكز المجودة بعيدة جدّا عن بعضهم، كما أنّها لا تتوفّر على الوسائل والإمكانيّات المطلوبة لتنفيذ التّطوير المهنيّ على أحسن وجه.
- ✓ الحاجة إلى توفير مدربّين متخصّصين في تكنولوجيا التّدريس للمعلّمين، بالإضافة إلى غياب تطبيق فعلي لتكنولوجيا التّدريس في أغلب المدارس، وجلّ ما يطبّقه المعلّمون هو استخدام بعض البرامج التّقليديّة في ذلك.

2.5. التّجربة القطريّة في تطوير المعلّمين:

أصبح اسم دولة قطر ثابتا في مراكز متقدّمة على سلّم دافوس الخاصّ بترتيب الدّول من حيث جودة التّعليم على مستوى العالم، وتعتمد البلاد على معلّمين أغلبهم مستقدمين من باقي الدّول العربيّة، وذلك نظرا إلى عدم قدرتها على سدّ فراغ التّدريس من المواطنين المحليين. إضافة إلى تزايد عدد الطّلّاب والمدارس في البلاد، وتشترط وزارة التّعليم والتّعليم العالي في المعلمين المستقدمين من خارج الدّولة، أن يكونوا ذوي خبرة تدريسيّة لا تقلّ عن ثلاث سنوات، إضافة إلى حملهم لشهادات جامعيّة من كليّات التّربية.

وتعتمد الوزارة إضافة إلى ذلك، توظيف الطّلّاب المتخرّجين من كليّات التّربية القائمة بها، وهي كلّيّات تقدّم تكوينا جامعيّا متكاملا للمقبلين على مهنة التّدريس، وتضمّ مختلف الموادّ والتّخصّصات، كما يحصل الطّالب فيها على شهادات اللّيسانس إضافة إلى شهادات الدّراسات العليا لمن يواصل دراسته.

ونظرا إلى ذلك المزيج من المعلّمين العاملين في مدارس قطر على اختلاف جنسيّاتهم وثقافاتهم وشهاداتهم وإمكانيّاتهم... رَسَمَت وزارة التّعليم والتّعليم العالي سياسة تطوير مهنيّ تقوم على ما يأتي:

- ✓ اعتماد سياسة التّطوير المهنيّ الدّاخليّ والتّطوير المهنيّ الخارجيّ، الأوّل: تقوم به كلّ مدرسة على حدةٍ وَفق خطّة تطوير مهنيّ داخليّة للمدرسة وللأقسام الّتي تشملها، وينفّذه غالبا نوّاب المديرين المسئولين عن الشّؤون الأكاديميّة، أو رؤساء الأقسام، أو أخصائيّو التّوجيه، أو بعض المدرّسين من ذوي الخبرة العالية، والثّاني: تُعَدُّ خطّته على مستوى وزارة التّعليم والتّعليم العالي، ويجري تنفيذه في مراكز التّدريب التّابعة لها أو المتعاقدة معها.
- ✓ يشمل التّدريب المهنيّ جميع المعلّمين في القطاع للارتقاء بمستويات أدائهم وتطوير مكتسباتهم السّابقة، ويجري على مستوى مركز التّدريب والتّطوير المهنيّ، أو جامعة قطر، أو بعض المدارس، أو الأماكن المختارة بعناية.

- ✓ بلغ عدد برامج التّدريب والتّطوير الّتي قدّمها مركز التّدريب والتّطوير المهنيّ 107 برنامجا متنوّعا ومتكاملا عام 2019، وهي برامج قائمة على معايير مختارة بعناية ودقّة، وهي لا تقتصر على الجانب المهنيّ أو المعرفيّ فقط، بل تتجاوز ذلك إلى كلّ ما يطوّر ملكات المعلّم ويفيده في التّدريس.
- ✓ يُجْرَى تنظيم أوقات التّدريب للمعلّمين، وتقدّم لهم مجموعة من الحوافز والتّسهيلات الّتي تسمح لهم بالتّوفيق بين العمل والتّدريب.
- ✓ التّركيز على إحداث التّقارب وتوحيد الجهود وطرق العمل في مجتمع تتداخل فيه ثقافات وتقاليد المعلّمين، وتختلف ظروف التّعليم في البلد الأصلي لكلّ واحد منهم عن الآخر.
- ✓ اعتماد نظام الرّخص المهنيّة، وهي عبارة عن شهادة تُعطى للمعلّم بعد اجتيازه مجموعة من الشّروط، وتدلّ على جاهزيتّه للتّدريس، وهي تنقسم لثلاثة مستويات، ولكلّ مستوى مواصفاته وضوابطه[1].

ويُمْكِنُ تقييم التّجربة القطريّة في تطوير المعلّمين في النقاط الآتية:

- ✓ وُضوح سياسة تطوير المعلّمين، وقيامها على ضوابط علميّة دقيقة.
- ✓ قيام برامج التّطوير المهنيّ على أساس التّصنيف الدّقيق للمعلّمين، وتخصيص كل فئة بدورات خاصّة تتناسب مع إمكانيّاتها والمتطلبات التي تحتاجها.
- ✓ جَمْع برامج التّطوير المهنيّ بين الجانبين النّظريّ والتّطبيقيّ، والتّركيز على طرق التّدريس وآليّات تنفيذها.
- ✓ توفير إمكانيّات مادّيّة كبيرة لتنفيذ التّطوير المهنيّ للمعلّمين، تَظْهَر من خلال التّجهيزات الحديثة والمتطوّرة الّتي يحتويها مركز التّدريب والتّطوير المهنيّ، وكذلك جامعة قطر والمدارس نفسها، كما أنّ بعض الدّورات والورش تعطى للمعلّمين في أفخم الفنادق.

[1] الموقع الرّسمي لوزارة التّعليم والتّعليم العالي لدولة قطر
https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/pubschoolsdefault.aspx?ItemID=167

- ✓ التّركيز الكبير على تكنولوجيا التّدريس، وإيلائها حيّزا واسعا من محتويات البرامج التّطويريّة للمعلّمين، إضافة إلى توفير الخبراء والمتخصّصين فيها لتدريبهم ومتابعة تنفيذهم لبرامجها وتوظيفهم لوسائلها في المدارس.

ومع هذه الجهود والإمكانيّات الضّخمة الّتي توفّرها دولة قطر في مجال التّطوير المهنيّ للمعلّمين، إلّا أنّها تحتاج إلى توفيق أكبر في الجمع بين أداء المعلّم لوظيفته والأعباء الكبيرة الّتي يقوم بها من جهة، وتطويره المهنيّ من جهة أخرى.

3.5. التّجربة اليابانيّة في تطوير المعلّمين:

أدّى النّموّ الاقتصاديّ في اليابان إلى تنفيذ الكثير من الإصلاحات في مجال التّعليم، وكانت اليابان سبّاقة في مجال استخدام تكنولوجيا التّعليم، حيث أشارت تقارير وزارة التّعليم والثّقافة اليابانيّة إلى أنّ في سنة 1980 كانت كلّ مدرسة في اليابان تحتوي على الأقل على آلة عرض للأفلام، وسجلّات صوتيّة وأجهزة تلفزيونيّة... وتقود اليابان حاليّا العالم في مجال التّكنولوجيا عامة، وتكنولوجيا التّدريس على وجه خاصّ، حيث تستخدم مدارسها أحدث أنواع الوسائل التّعليميّة التّكنولوجيّة المتطوّرة.

ويجري إعداد المعلّمين اليابانيّين في معاهد خاصّة، إضافة إلى جامعات أخرى، حيث يُشترط للحصول على وظيفة معلّم في اليابان، الحصول على شهادة الماجستير للتّعليم في الطّور الثّانويّ، وشهادة اللّيسانس زائد شهادة الصّلاحيّة الّتي مدّتها ستّة أشهر تكوين.

ولكنّ استطلاع الرّأي في اليابان، أبان عدم رضا المعلّمين عن التّكوين الذي يسبق الخدمة، وأجمعوا عن حاجتهم لمواصلة التّكوين أثناءها، ولذلك تتنافس المؤسّسات الجامعيّة وغير الجامعيّة على تقديم مختلف البرامج التّدريبيّة ومنح التّطوير المهنيّ لهم.

ويستمرّ تطوير المعلّمين أثناء الخدمة في اليابان بُغية الحفاظ على مستواهم وإِطْلاعِهِم على المستجدّات، كما يتّخذ عدّة أشكال وصور منها:

- ✓ التّدريب داخل المدرسة: ويقوم أساسا على حصص المشاهدة الّتي يحضرها المختّصون في تطوير المعلّمين.
- ✓ التّدريب غير الرّسمي: وهو عبارة عن دورات تطويريّة ينظمها المعلّمون فيما بينهم طواعية دون تدخّل لأيّة جهة رسميّة.
- ✓ تدريب يقدَّم في مركز التّعليم المحليّ: وهو عبارة عن برامج ودورات متعدّدة المواضيع، حيث تقدَّم فيها ورش وجلسات في الإدارة الصّفّيّة، الإرشاد الطّلّابيّ، التّواصل مع الآباء، تكنولوجيا التّدريس...
- ✓ تدريب تقدّمه وزارة التّعليم والثّقافة في مركز التّدريب القوميّ: وهو عبارة عن دورات يجري تنظيمها بين كل فترة وفترة، يتحدّث فيها كبار أساتذة الجامعات ونخبة من المثقّفين والعلماء في مجال التّربية والتّعليم.
- ✓ تدريب لمدّة سنتين: وهو تدريب لفئة من المتميّزين من المعلّمين، ويقدّم بهدف ترقيتهم غالبا[1].

4.5. التّجربة الألمانيّة في تطوير المعلّمين:

ظلّت المنظومة التّعليميّة الألمانيّة تحتلّ صدارة منظومات التّعليم العالميّة لعقود، وذلك ما جعل بعض الدّول تستوردها كما هي للاقتداء بها؛ حيث تبيّن مراعاتها لمقاييس الجودة في التّعليم، وحرصها على توفير أفضل برامج تطوير المعلّمين.

ويعكس تلك المكانة الّتي تعطيها ألمانيا لتطوير المعلّمين وجود أربعمئة وخمسين (450) مؤسّسة في البلاد تساهم في تطوير المعلّمين، ومنها: معهد التّخطيط التّربوي، المعهد العلميّ للتّدريب المدرسيّ، مركز التّربية المحليّ، معهد تدريب المعلّمين والتّربية المستمرّة... ولا يقتصر تدريب المعلّمين على هذه المؤسسات

[1] يُنظر: سعيد جاسم الأسديّ وآخرون، التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة – المعلّم، المدير، المشرف – (عمّان: دار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016)، ص69.

فقط، حيث يجري كذلك من خلال مؤسسات أخرى كاتّحادات المعلّمين، المعهد الألمانيّ للدّراسة عن بعد، المراكز الثّقافيّة التّابعة لسفارات الدّول الأجنبيّة كالمركز الثّقافيّ الأمريكيّ...

ويجري تحضير برامج تطوير المعلّمين في ألمانيا كلّ ولاية على حِدَةٍ، حيث تقوم الأكاديميّات المركزيّة بحصر احتياجات المدرّسين التّابعين لها، ثمّ تقوم ببناء خطط تطوير مهنيّ، وتقوم بعدها بتوزيعها على المدارس ليختار المعلّم الورش الّتي يحتاجها بناء على احتياجاته.

وتقدِّم مراكز التّطوير المهنيّ للمعلّمين برامج مختلفة، تَضُمّ أغلب جوانب التّطوير المهنيّ عند المعلّم: مهنيّة، تخصّصيّة، ثقافيّة... والبعض من تلك المراكز تختصّ في جانب واحد فقط، ومنها المراكز المتخصّصة في تطوير المعلّمين في مجال المعلوماتيّة وتكنولوجيا التّدريس، ويَنْصَبُّ التّركيز في ألمانيا على تطوير المعلّم في المدرسة، وهي نظرة أساسها إحداث التّغيير في بيئة العمل، حيث يجري تقديم الحلول لمختلف المشاكل التّربويّة الّتي تعترض المعلّم أثناء أدائه لمهامه، وتدريبه على بناء علاقات إيجابيّة مع محيطه من طلّاب وآباء وزملاء عمل، كما تمكّنه من طرق التّدريس المناسبة وتدربه على استعمال مختلف الوسائل التّعليميّة[1]...

5.5. تجربة الولايات المتّحدة الأمريكيّة في تطوير المعلّمين:

تُعَدُّ الولايات المتّحدة الأمريكيّة أكبر دولة إنفاقا على البرامج التّطويريّة للمعلّمين، فالميزانيّة الّتي تخصّصها لذلك ليس لها مثيل في أيّ بلد آخر، وهذا يدلّ على تقدير أهمّيّة تطوير المعلّمين وتحسين أدائهم.

[1] علوي أحمد محمّد البارق، إعداد معلّم التّعليم الفنّيّ بدولة قطر في ضوء خبرات بعض الدّول المتقدّمة، 2001، رسالة دكتوراه، معهد الدّراسات التّربوية، جامعة القاهرة، ص138.

ولا يقتصر تطوير المعلّمين في الولايات المتّحدة الأمريكيّة على ما تقدّمه الجامعات للطّلّاب المقبلين على وظيفة المعلّم فقط، بل إنّ هناك برامج لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة، حتّى إنّ مواصلة المعلّم تدريبه واجب بحكم القانون في بعض الولايات الأمريكيّة.

وتخصّص وزارة التّربية والتّعليم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة حوافز قويّة للمعلّمين لمواصلة تعليمهم، حيث يجري احتساب حضور برامج التّطوير المهنيّ كَنِسَب في جداول الرّواتب والتّرقيات، فنجد أغلب المعلّمين يحرصون على حضورها، وخصوصا الدّورات قصيرة المدى منها، كما أنّ رواتب المعلّمين ترتفع في حال حصولهم على شهادة الماجستير أو الدّكتوراه.

وتعتمد الولايات المتّحدة الأمريكيّة على نمط التّعليم الموجّه، حيث تركّز على تدريب المعلّم الكفايات والأداء، وتحتوي برامجها التّطويريّة على مواضيع متنوعة، التخصّصيّة منها والمهنيّة. ويُجرى فيها التّركيز على تكنولوجيا التّدريس بشكل كبير.

وتُعَدُّ نقابات المعلّمين أبرز مؤسّسة لتطوير المعلّمين في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، حيث تقدم دورات وبرامج لفترات قصيرة تمتدّ من ستّة إلى ثمانيّة أسابيع في كل فترة، ودورات أخرى أقصر تمتدّ أسبوعا على الغالب. ومنها ما يجري على شكل مخيّمات أو تجمّعات في أماكن مختلفة في البلاد، ولذلك يفضّلها أكثر المعلّمين مقارنة بالجامعات، حيث يشعرون فيها بوجودهم في أسرهم، ويتحمّسون للتّعاون والمشاركة مع زملائهم، كما يُفْتَح لهم المجال فيها ليكونوا شركاء في بناء برامج التّطوير المهنيّ، ولهم الحرّيّة كذلك في اختيار البرنامج الّتي يريدون الانضمام إليها من بين البرامج العديدة المطروحة أمامهم[1].

[1] يُنظر: سعيد جاسم الأسديّ، محمّد حميد المسعوديّ، هناء عبد الكريم التّميميّ، التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة –المعلّم، المدير، المشرف–، مرجع سابق، ص67.

المبحث الثّاني: تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ:

1. مكانة معلّم اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ:

تَكْمُنُ مكانة معلّم اللّغة في التّعليم عموما، في قيمة وأهمّيّة اللّغة نفسها، وذلك لأنّها مادّة التّدريس الّتي يستعملها الطّلّاب في تعلم مختلف المعارف والعلوم، كما أنّها اللّغة الّتي يفكّرون بها، فاللّغة وعاء الفكر، ووسيلة التّواصل الأولى، كما أنّها وسيلة حفظ تراث الشّعوب والأمم، وأداتهم لتوارث القيم والأخلاق...

وزيادة على ذلك، فإنّ اللّغة العربيّة بالذّات تكتسي قيمة عظيمة لدى العرب والمسلمين عامّة، فهي اللّغة الّتي نزل بها القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿**كِتابٌ فُصِّلَتْ آياتُهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ**﴾[1].وقال أيضا: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾[2]. وهي اللّغة الّتي حفظت السّنّة النّبويّة الشّريفة عبر العصور؛ ولذلك فإنّ حفظ العربية وحمايتها من اللّحن، هو حفظ للدّين وحماية للسنة.

والتّاريخ حافل بصور التّمجيد والتّقدير للمعلّمين عموما، ولمعلّمي اللّغة العربيّة خصوصا، حيث كانت مكانتهم مرموقة، ولهم اعتبارات خاصّة، يحترمهم الجميع ويقدّمونهم في الحلّ والفصل..[3].

ومعلّم اللّغة العربيّة في عصرنا الحاليّ، هو المصباح الذي ينير المدرسة ما قام بالدّور المنتظر منه، فهو بدايةً معلّم اللّغة الّتي تَعتَمِد عليها جميع الموادّ في تدريس الطّلّاب، وهو شعلة الأنشطة اللّاصفيّة الّتي

---

[1] سورة فصّلت، الآية 3.

[2] سورة يوسف، الآية 2.

[3] عبد الوهّاب أحمد الجماعيّ، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثّانوية – اللّغة العربيّة أنموذجا– (عمّان، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009)، ص120.

تساهم بشكل كبير جدّا في صقل شخصيّة الطّالب وتؤهّله لتفجير مواهبه والاستعداد لمواجهة الحياة والمستقبل كالخطابة والشّعر والكتابة القصصيّة والإنشاد والخطّ... وهو غالبا منشّط الاحتفالات في المدرسة، ومنظّم التّظاهرات، نجده في منابر العطاء والإبداع، كما نجده في أغلب المدارس، مثال الصّديق المقرّب الّذي يحبّه الطلّاب، ويرون فيه ملاذا آمنا للإفصاح عن مشاكلهم والتّعبير عن مشاعرهم...

كما أنّ المعلّم هو قدوة المتعلّم، وهو النّموذج الأقرب إلى ذهنه، يقضي معه وقتا أطول من الوقت الّذي يقضيه مع أهله، يراه مثالا للعمل الصّائب والخلق السّديد، وخصوصا في هذه المرحلة الحسّاسة من حياة الطّالب، مرحلة التّعليم الثّانويّ من ستّ عشرة إلى ثماني عشرة سنة، ولذلك فإنّ المعلّم مطالب بتقديم أفضل صورة عن نفسه، وإعطاء القدوة الحسنة لطلّابه، فكم من مدرّس حَذِقٍ مجتهد كان سببا في إبداع طلّابه ووصولهم إلى أعلى المراتب، وكم من مدرّس فاشل كان سببا في نفور طلّابه من مادّته وربّما ترك التّعليم برمّته...

وإذا كان الطّبيب يعالج أسقام الأبدان، فإنّ المعلّم يعالج علل العقول، ويبني الفكر الإنساني وينمّي روحه. وهو من يحمل أنبل رسالة على وجه الأرض، وهي رسالة الأنبياء والرّسل، والمعلّم الموفّق لعظمة تلك الرّسالة الباذل جهده في تبليغها، هو الذي قال عنه الشّاعر أحمد شوقي:

قُم لِلمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَبجيلا كادَ المُعَلِّمُ أَن يَكونَ رَسولا

2. واقع تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ:

من خلال عملنا في بعض البلدان العربيّة، واطّلاعنا على مناهج تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ، ومن خلال والقراءة في واقع البلدان العربيّة الأخرى استخلصنا النّتائج الآتية:

- ✓ اعتماد بعض الدّول العربيّة على طرق تدريس اللّغات الأجنبيّة في تدريس اللّغة العربيّة، في حين لكلّ لغة خصائصها ومميّزاتها الّتي تنفرد بها عن غيرها من اللّغات. وإسقاط طرق تدريس لغة ما على لغة أخرى، ليس بالأمر الصائب.

- ✓ افتقار بعض الدّول العربيّة إلى مؤسسات متخصّصة في إعداد المناهج التّدريسيّة، واعتمادها في ذلك على نخبة من المعلّمين ذوي الخبرة في التّدريس فقط بالرغم من عدم خبرتهم في التّأليف وصناعة المناهج التعليمية، أو استيراد خبراء أجانب للقيام بذلك.
- ✓ وجود خلل في ثنائيّة المدى والتّتابع في مناهج اللّغة العربيّة في بعض الدّول العربيّة، حيث لوحظ عدم توزيع المادّة التّعليميّة على الصّفوف الدّراسيّة بشكل دقيق، إضافة إلى صعوبة بعض المواضيع وعدم مناسبتها للفئة العمريّة المقرّرة عليها.
- ✓ قلّة فرص التّطوير المهنيّ لمعلّم العربيّة في كثير من الدّول، حيث لا يحصل إلّا على فرص ضئيلة للتّدريب، ويتطلّب منه ذلك التّنقّل من مدينة إلى أخرى ولمسافات بعيدة أحيانا.
- ✓ اعتماد كلّيّات التّربية على الجوانب النّظرية بشكل كبير، وضآلة فرص التّدريب الميدانيّ أثناء الدّراسة، بالإضافة إلى محدوديّة المدرّبين المشرفين على تكوين المعلّمين الطّلّاب في المدارس الموجَّهين إليها.
- ✓ اعتماد أغلب معلّمي اللّغة العربيّة على طرق التّدريس التّقليديّة من محاضرة وإلقاء، وضآلة فرص التّعلّم النّشط والتّعلّم التّفاعليّ، حيث يطغى المعلّم على الحصّة ويتّسع دوره في مقابل تراجع دور الطّالب، وهو ما يتنافى مع ما تدعو إليه الأبحاث التّربويّة الحديثة.
- ✓ تكليف معلّم اللّغة العربيّة أعباء أخرى غير عِبْءِ التّدريس، حيث أصبح يجد نفسه مطالبا بتحضير الكثير من النّماذج، والقيام بالكثير من المهامّ الّتي ليست من صُلْبِ عمله كمدّرس.
- ✓ نُقْصُ الحوافز الّتي تشجّع معلّم اللّغة العربيّة على الإبداع وتحقيق الإنجازات، حيث يجد أغلب معلّمي اللّغة العربيّة أنفسهم يدفعون أموالا من رواتبهم الخاصّة لإنجاح فعاليات أو تظاهرات قاموا بتنظيمها مثلا.

- ✓ انتشار اللّغة العاميّة (الدّارجة) في المدارس بشكل كبير جدّا، وهو ما يؤثّر على تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى، وخصوصا أنّ الطّالب لا يستخدمها في حياته اليوميّة، وكذلك معلّمو باقي الموادّ وحتّى بعض معلّمي اللّغة العربيّة غير ملتزمين بالتّحدّث بها في الحجرة الصّفّيّة وفي المدرسة.
- ✓ ضُعْف التّواصل مع أولياء الأمور والشّراكة المجتمعيّة، حيث لازال معلّم اللّغة العربيّة منغلقا على نفسه داخل المدرسة في ظلّ قلّة قنوات للتّواصل مع أولياء الأمور، والابتعاد عن التّفاعل مع مختلف الجهات الفاعلة في المجتمع، وذلك نتيجة سياسة الكثير من المدارس، وليس للمعلّم ذنب في ذلك غالبا.
- ✓ عدم وصول بعض الأنظمة التّعليميّة إلى مستوى التّعليم للحياة، حيث لازالت مناهج التّدريس فيها تقتصر على المعلومات النّظريّة فقط (نحو، صرف...)، وتُهمل بشكل كبير المهارات الحياتيّة (تحدّث، استماع، كتابة مهاريّة...) الّتي تصادف الطّالب في واقعه اليوميّ، أمّا ميول الطّلّاب واتّجاهاتهم فلا تكادّ تذكر أصلا.
- ✓ قلّة الوسائل التّعليميّة المستعملة في التّعليم، واقتصار معلّم اللّغة العربيّة على السّبّورة البيضاء وقلم الحبر، حيث تفتقر بعض المدارس إلى أبسط الأدوات المساعدة على التّعليم كالجهاز العاكس...
- ✓ اعتماد معلّمي اللّغة العربيّة على طرق التقييم التّقليديّة (فروض، اختبارات)، وعدم التّنويع في أساليب التّغذية الرّاجعة، بالإضافة إلى بذلهم لجهود كبيرة في ذلك.
- ✓ لازال معلّم العربيّة في بلدانها يُجْهِدُ نفسه مع وثائق التّحضير للدّروس اليوميّة، ويفتقد إلى التّكنولوجيا المساعدة.
- ✓ عدم تكوين معلّمي اللّغة العربيّة بشكل كافٍ في إدارة الصّفّ، والاصطدام بضعف اللّوائح السّلوكيّة في المدارس، إضافة إلى استفحال المشاكل الطّلّابيّة الّتي تحتاج إلى ضبط لتجري العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على أحسن وجه.

- ✓ شِبْهُ غياب لجانب هامّ جدّا في تكوين شخصيّة الطّالب وتهيئته للمستقبل، ألا وهو مجال الأنشطة اللّاصفيّة ورعاية مواهب الطّلّاب، وإن كان الكثير من معلّمي اللّغة العربيّة معذورين في ذلك بالنّظر لطبيعة الدّوام في منظوماتهم التّعليميّة، وقلّة فرص الالتقاء بالطّلّاب خارج الحصص الدّراسية.
- ✓ قلّة مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في مناهج تدريس اللّغة العربيّة، حيث نجد نفس المادّة موجّهة لجميع الطّلّاب دون الأخذ بعين الاعتبار التّفاوت بينهم في المستويات الأكاديميّة.
- ✓ نقص كفاءة لِجَان اختيار معلّمي اللّغة العربيّة، وعدم جدّيّة امتحانات التّوظيف، حيث أصبح يُدَرِّسُ اللّغة العربيّة كلّ متخرجٍ من الجامعة، حتّى وإن افتقر لأبسط متطلبّات التّدريس من معرفة بطرقه وأساليبه.
- ✓ أغلب معلّمي اللّغة العربيّة في البلدان العربيّة لا يُفَعِّلُون تكنولوجيا التَّدريس الحديثة، وذلك بالرغم ممّا فيها من وسائل مساعدة لهم في تعليم اللّغة العربيّة وتنفيذ مهامّهم الإداريّة والتّدريسيّة، حيث إنّ الملاحَظ على غالبيّتهم هو بعدهم عن كلّ ما له علاقة بالتّكنولوجيا بمسافات معتبرة، ولازال الكثير منهم لا يعرف عنها سوى برنامج معالج النّصوص التّقليديّ (Word)، ويَعْتَمِدُ أغلبهم على الطّرق القديمة في أداء مهامّهم في التّعليم: تخطيطا وتنفيذا وتقويما وإدارة صفّيّة.

3. أهمّيّة تطوير مهارات معلّم اللّغة العربيّة:

يُعَدُّ المعلم الرّكيزة الأساسيّة لتطوّر الشّعوب والأمم، ولذلك يُعتبر تطوير أدائه وتدريبه على الكفايات التّدريسيّة أمرا في غاية الأهمّيّة، وتقاس قوّة الأنظمة التّربويّة في العالم بقوة وكفاءة المدرّسين المنتمين إليها، فمهما تطوّرت من حيث المناهج وطرق التّدريس والوسائل التّعليميّة والمعدّات والمباني فهي لن تصل إلى مستوى القوّة المنشود ما لم تكن تضمّ مدرّسين أكفاء قادرين على توصيل تلك المناهج

وتطبيق تلك الطّرق واستعمال تلك الوسائل بشكل احترافيّ فعّال، فالمعلّم "يعتبر العامل الحاسم في مدى فاعليّة عمليّة التّدريس على الرّغم من كلّ المستحدثات الجديدة الّتي يزخر بها الفكر التّربويّ"[1].

لا يعني هذا أنّ المعلّم عليه أن يكون جاهزا مئة بالمئة من أوّل يوم يلتحق فيه بمهنته، بل عليه أن يُبديَ استعدادا للتّطور والتّحسن الذّاتيّ، وعليها هي أن توفر برامج وسبل التّطوير له، وأن تسعى إلى الارتقاء به وبمهاراته في التّدريس ليحقّق آمالها وتطلّعاتها، وخصوصا مع التّغيرات المتسارعة الّتي يعرفها العالم من تزايد لأعداد التّلاميذ، وتضخّم في المعلومات والخبرات، إضافة إلى التّطور التّكنولوجيّ الرّهيب، وبناء على ذلك فإنّ معلّم اللّغة العربيّة يحتاج إلى تطوير مستمرّ لتحسين أدائه، لأنّه مهما بلغ من المعرفة إلّا أنّه يحتاج دوما إلى التّطوير "التّعليم عمل شريف يتطلّب كفايات معيّنة ليس من السّهل توافرها عند إنسان"[2].

ويتحقّق تطوير معلّم اللّغة العربيّة وتنمية مهاراته من خلال ضمّه إلى الدّورات التّدريبيّة والورش التّطويريّة لزيادة معدّل الكفاءة المهنيّة لديه، لأنّ ذلك كفيل بإطْلَاعِه على مختلف مستجدّات التّعليم وطرقه ووسائله، كما يزيد من احتكاكه بغيره من المعلّمين، فيتحقّق بذلك تبادل للخبرات بينه وبينهم[3].

ولا تقتصر أهمّيّة تنمية معلّم اللّغة العربيّة على تدريبه على وسائل وطرق تنفيذ عمليّة التّدريس وحسب، بل تتعدّى ذلك إلى تطوير فكره ونظرته إلى مهنة التّعليم ودوره الإصلاحيّ في المجتمع عامة، فالمعلّم الّذي لا يكون على استعداد للتّغيير والتّطوير للمساهمة في إصلاح التّعليم والمجتمع لن يحقّق من

[1] محمّد عبد الرّحيم عدس، المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال (عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 1996)، ص17.

[2] محمّد زقوت، اتّجاهات أعضاء الهيئة التّدريسيّة بالجامعة الإسلاميّة بغزّة نحو تقييم الطّلبة لهم، التّقويم والقياس التّربويّ، ع 12، سبتمبر 1998، ص193.

[3] يُنظر: سعيد جاسم الأسديّ، محمد حميد المسعوديّ، هناء عبد الكريم التّميميّ، التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة –المعلّم، المدير، المشرف–، مرجع سابق، ص10.

البرامج التّطويريّة إلّا الفائدة القليلة، في حين أنّ من يسعى وراء تنمية نفسه ويبذل جهده لدعم عجلة الإصلاح هو من يُطَوِّرُ أداءه وتُثْمِرُ جهوده.

4. جوانب التّطوير المهنيّ لمعلّم اللّغة العربيّة:

وحتى يكتمل كل برنامج لإعداد المعلّمين وتكوينهم لأداء مهامهم في التّعليم، يجب أن يشتمل على جوانب أساسيّة ينبغي أن يتضمّنها، فتتكامل فيما بينها وتتوازن لتفرز معلّما متكاملا ذا تفاعل إيجابيّ مع محيطه وطلّابه، وهذه الجوانب هي: الجانب التّخصّصي (مادّة اللّغة العربيّة)، والجانب المهنيّ (التّربويّ)، والجانب الثّقافيّ (السّياسات والمعارف العامّة والاتّجاهات والميول...)، والجانب الشّخصيّ (المؤهّلات الشّخصيّة).

1.4. الجانب التّخصّصي: يسعى التّطوير المهنيّ إلى تطوير المعلّم من الجانب التّخصّصي، ويُقصَد بالجانب التّخصّصي عند معلّم اللّغة العربيّة كلّ ما له علاقة بالمادّة الّتي يدرّسها ابتداء بالمهارات الأساسيّة المتعلّقة بالقراءة والكتابة والتّحدّث والاستماع... الّتي يقوم عمله كمعلّم على تطوير مستويات الطّلّاب فيها أساسا، فقبل أن يقوم بذلك عليه أن يُتْقِن هو تلك المهارات، ثمّ عليه أن يكون على اطّلاع كافٍ على تراث اللّغة العربيّة، عارفا لما يحتاجه من علومها، كمّا عليه أن يكون فصيح اللّسان، لغته سليمة كتابةً ونطقًا... ويُعَدُّ امتلاك المعلّم للكفايات التّخصّصيّة ركنا أساسيّا لاستواء كيانه كمعلّم مسؤول عن تعليم غيره، ففاقد الشّيء لا يعطيه.

2.4. الجانب التّربويّ: إذا كان يقصد بالجانب التّخصّصيّ المادّة الّتي سَيُعَلِّمُها معلّم اللّغة العربيّة للطّلّاب، فإنّ الجانب التّربويّ الّذي يسعى التّطوير المهنيّ لرفع مستوى أداء المعلّم فيه يُقصَد به كلّ ما له علاقة بتسهيل توصيل تلك المادّة.

ويبدأ ذلك بالجوانب النّظريّة المتعلّقة بمفاهيم وعلوم التّربيّة عموما ومتطلّباتها وخصائص المتعلّم النّفسيّة، وخصائص المرحلة التّعليميّة، وطرق ووسائل التّعليم، وسبل مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب واستراتيجيّات تنفيذ الحصّة، ومفاهيم المصطلحات التّربويّة كالتّهيئة والغلق والكفايات الطّلّابيّة والقيم

التّربويّة... ثمّ الجوانب العمليّة التّطبيقيّة المتعلّقة بتطبيق تلك الجوانب النّظريّة في الميدان، فيهتمّ التّطوير المهنيّ للمعلّم هنا بمهارات التّعامل مع الطّلّاب، ومهارات تنفيذ الدّروس عامّة. إضافة إلى مهارات التّخطيط والتّقييم والإدارة الصفية...

وعليه فبالرغم من أهمّيّة تطوير المعلّم في الجانب التّخصّصي، إلّا أنّ ذلك قد لا يفيده في التّعليم ما لم يجر تطويره في الجانب المهنيّ.

3.4. الجانب الثّقافيّ: يكتسي تطوير الجانب الثّقافيّ للمعلّم أهمّيّة كبيرة جدّا، ويُقصَد به تنمية معارفه ومعلوماته حول أمور خارج مجاله التّخصّصي ومجاله التّربويّ، حيث تسعى الكثير من برامج التّطوير المهنيّ للمعلّم تضمين محتوياتها ما يخدم ثقافة المعلّم من معلومات عامّة عن باقي المواد يحتاجها في تنفيذ التّكامل مع مادة أخرى لا يدرّسها، وعن ثقافة المجتمع والبيئة الّتي يعمل فيها، فقد يسافر معلّم من مدينة إلى أخرى، أو من بلد إلى آخر حاملا معه ثقافة بيئته الأصليّة، غير أنّه قد يصطدم بثقافات أخرى أو ظروف لم يتعوّد عليها من قبل، وخصوصا إذا كان سيدرّس اللّغة العربيّة لطلّاب أجانب...

كما يجري تضمين برامج التّطوير المهنيّ معارف ومعلومات مختلفة في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والطبيعيّة... توسيعا لثقافة المعلّم، ومن هنا تبرز أهمّيّة الإعداد الثّقافيّ للمعلّم، وحتّى الطّلّاب ينجذبون ويثقون أكثر في المعلّم الأكثر ثقافة، فيكون عندها قادرا على توجيههم والتّأثير فيهم.

5. كفايات معلّم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ:

1.5. تعريف الكِفَايَة:

1.1.5. الكفاية لغةً:

تَحْمِلُ الكِفَايَةُ في اللُّغة معنى القدرة والاستغناء، أي إمكانيّة قيام الفرد بأمر ما في أحس صورة دون حاجته لمساعدة غيره.

جاء في لسان العرب: "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر. ويُقال: اسْتَكْفَيْتُهُ أمرا فَكَفَانِيه. ويُقال: كَفَاكَ هذا الأمر أي حَسْبُكَ، وكَفَاكَ هذا الشَّيء. وفي الحديث: مَنْ قَرَأَ الآيَتَيْنِ مِنْ آخِرِ سورَةِ الْبَقَرَةِ في لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ؛ أي أَغْنَتَاهُ عَنْ قِيَامِ اللَّيْلِ"[1].

أمَّا المنجد في اللُّغة العربيَّة المعاصرة فجاء فيه: "إنَّ مصطلح كِفَايَات مُفردها كِفَايَة وتختلف عن مصطلح الكَفَاءَةِ؛ فالكِفَايَة تَعني سدَّ الحاجَة، وما يَكْفِي ويُغْنِي عن غيره، وتَعْني الاسْتِغْنَاء، فَكَفَى الشَّيء يَكْفيه كِفَايَةً فهو كَافٍ"[2].

2.1.5. الكفاية اصطلاحا:

عرَّف التّومي الكفاية بـ "مجموعة من الموارد الذاتيّة: معارف، مهارات، قدرات، سلوكيَّات، استراتيجيّات، تقويمات... والّتي تَنْتَظِمُ في شكل بناءٍ مُركّب يُتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيّات محدّدة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم"[3].

وعرّفتها الفتلاوي بأنّها: "قدرات نُعَبِّرُ عنها بعبارات سلوكيّة تشمل مجموعة مهامّ (معرفيّة، ومهاريّة، ووجدانيّة) تُكَوِّنُ الأداء النّهائيّ المتوقّع إنجازه بمستوى معين مُرْضٍ من ناحية الفاعليّة، والّتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة)"[4].

---

[1] جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب (القاهرة: دار المعارف،1992)، ص3907.

[2] لويس معلوف، المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة (بيروت: دار المشرق للنّشر والتّوزيع، ط19، 1992)، ص452.

[3] عبد الرّحمن التّومي، الكفايات، مقاربة نسقيّة (المغرب: دار الهلال، ط3، 2005)، ص 36.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس: المفهوم، التّدريب، الأداء (عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2003)، ص 29.

أمّا الدّريج، فعرّفها بـ "قدرات مكتسبة تسمح بالسّلوك والعمل في سياق مُعَيَّن، ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتّجاهات مندمجة بشكل مركّب. كما يقوم الفرد الّذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحَلِّهَا في وضعيّة محدّدة"[1].

ويرى طعيمه أنّ الكفايات تَعْنِي: "مختلف أشكال الأداء الّتي تُمَثِّلُ الحدّ الأدنى الّذي يَلْزَمُ لتحيق هدف ما"[2].

من التّعاريف السّابقة للكفاية، نجد أنّها تَعْنِي القدرة على الأداء بنجاح للمهامّ المطلوبة، وهي مكتسبة ومُركّبة من المعارف والمهارات والاتّجاهات المنتظمة فيم بينها. كما أنّها مُجرّدة لا تظهر إلّا من خلال نتائجها على السّلوك. وتتنوّع الكفايات بتنوّع التّخصّصات، حيث نَجِدُ الكفايات الإداريّة، والكفايات المحاسبيّة، والكفايات الطّبّيّة، والكفايات التّجاريّة، والكفايات التّدريسيّة...

3.1.5. الكفايات التّدريسيّة:

يُعرِّفها الأزرق بأنّها: "امتلاك المعلّم لقدر كافٍ من المعارف والمهارات والاتّجاهات الإيجابيّة المتّصلة بأدواره ومهامّه المهنيّة، والّتي تَظهر في أداءاته وتُوَجِّهُ سلوكه في المواقف التّعليميّة المدرسيّة بمستوى محدّد من الإتقان، ويُمْكن ملاحظتها وقياسها بأدوات مُعَدَّة لهذا الغرض"[3].

أمّا الغزيوات فيُعرّفها بأنّها "مجموعة المهارات الّتي يجب أن يمتلكها المعلّمون، ويمارسونها في أثناء تدريسهم الصّفّيّ في مجالات (المحتـوى، والأهداف، والوسـائل التّعليميّة، والأنشطة التّدريسيّة، وطرق التّدريس، وإدارة الصّفّ والتّقويم)[1].

[1] محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم، من أجل تأسيس علميّ في المنهاج المندمج (القاهرة: منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16)، أكتوبر، 2000.

[2] رشدي محمّد طعيمة، المعلّم: كفاياته، إعداده، تدريبه (القاهرة: دار الفكر العربي، ط3، 2006)، ص33.

[3] عبد الرّحمن صالح الأزرق، علم النّفس التّربوي للمعلّمين (لبنان: دار الفكر العربي، ط1، 2000)، ص19.

ويُعَرِّفُها حمدان بأنّها: "عبارة أو جملة تَصِفُ نوع القدرة أو المهارة الّتي سيَحْصل عليها المعلّم ولها تأثير مباشر على تعلّم التّلاميذ، أو هي قدرة المعلّم على استعمال مهارة خاصّة أو عدّة مهارات استجابة لمتطلبّات موقف تربويّ محدّد"[2].

من التّعاريف السّابقة للكفايات التّدريسيّة يُمْكِنُنا القول: إنّها قدرات مُرَكَّبة من معارف ومهارات واتّجاهات، تُمَكِّنُ المعلّم من أداء مهامّه بإتقان. وهي مجرّدة لا تَظْهَرُ إلّا في سلوكيَّاته التّدريسيّة، ويُمْكِنُ قياسها بمقاييس خاصّة بها.

2.5. أنواع الكفايات التّدريسيّة لمعلّم اللّغة العربيّة:

توجد عدّة تقسيمات للكفايات التّدريسيّة، غير أنّها تتلخّص في أربعة أنواع شاملة هي:

1.2.5. كفاية التّخطيط: تبدأ عمليّة التّدريس من مرحلة التّخطيط، حيث يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتقدير وتنظيم عناصر العمليّة التّعليميّة والجمع بينها لتحقيق الهدف المنشود. وينقسم التّخطيط إلى تخطيط طويل المدى (الخطة السّنويّة)، وهي من مهامّ صانعي القرار، وتخطيط قصير المدى (خطط الدّروس اليوميّة)، وهو مهمّة المعلّم.

2.2.5. كفاية التّنفيذ: بَعْدَ التّخطيط للدّروس، يدخل المعلّم في مرحلة التّنفيذ، فيقوم بترجمة ما خَطَّط له على أرض الواقع، مستعملا مهاراته في التّواصل مع الطّلّاب وتهيئتهم للدّرس وإثارة دافعيّتهم للتّعلّم، بالإضافة إلى تطبيق مختلف طرق التّدريس واستخدام الوسائل التّعليميّة، وإدارة أنشطة الحصّة وتعزيز الطّلّاب، ثُمَّ غَلْق الدّرس... وكلّ ذلك تحقيقا للأهداف المسطّرة في مرحلة التّخطيط.

---

[1] محمّد الغزيوات، الكفايات التّعليميّة المتوافرة لدى الطّلبة المعلّمين تخصّص معلّم مجال اجتماعيّات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة المتعاونين في محافظة الكرك (الأردن) وأثره في تحصيل الطّلّاب الدّراسيّ، مجلّة جامعة الملك سعود، عدد33، 2000، ص118.

[2] محمّد زياد حمدان، قياس كفاية التّدريس وطرقه ووسائله الحديثة (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1985)، ص160.

3.2.5. كفاية التّقييم والتّقويم: لا تكتمل عمليّة التّدريس دون تقييم الطّلّاب وتقويم تَعَلُّمهم، حيث يُمَكِّنُنَا التّقييم والتّقويم من الوقوف على مستوياتهم وتشخيص احتياجاتهم وما ينقصهم لتحقيق الأهداف المسطّرة، وتختلف مهارات التّقويم وطرقه، فنجد مثلا: الأسئلة الصّفّيّة، الاختبارات الكتابيّة، المقابلات الشّخصيّة، الاستبانات...

4.2.5. كفاية الإدارة الصّفّيّة: تُعَدُّ الإدارة الصّفّيّة النّاجحة من أهمّ متطلّبات عمليّة التّدريس، والمعلّم الّذي يفتقر لمهاراتها يَجِدُ صعوبة كبيرة في تنفيذ دروسه، فمهما كان مستواه عاليا في الكفايات السّابقة إلّا أنّه يجب أن يُحْسِنَ إدارة سلوك طلّابه وتنظيم بيئته الصّفّيّة، بدءًا بتنظيم الحجرة الصّفّيّة، ثمّ التّوزيع الأمثل للوقت على أنشطة الحصّة وإدارته، ثمَّ ضبط سلوك الطّلّاب وبثّ روح التّعاون بينهم...

المبحث الثّالث: التّوجّه نحو توظيف التّكنولوجيا في التّدريس

أصبحت المعلومات والتّجارب في تزايد مستمرّ، وأصبحت التّكنولوجيا موجودة في حياتنا كلها، وهي مستمرّة في تغيير نمط عيشنا على جميع المستويات، حيث صرنا لا نستخدمها في معالجة المعلومات وحسب، بل أصبحنا نعتمد عليها لتصميم وبناء أفكار جديدة، وأصبح بإمكاننا بناء علاقات واسعة ومتشابكة مع عدد كبير من الأشخاص في كلّ ربوع الكرة الأرضيّة، وأصبح بإمكاننا فهم عالمنا بطريقة أعمق.

ومع الاستخدام المتزايد للجيل الحاليّ للتّكنولوجيا في مختلف الأمور، صار لابدّ على المعلّم مسايرة هذه المعطيات الجديدة، والتّجهز لمواكبة التّطورات، والتّمكّن من أحدث إصدارات تكنولوجيا التّعليم والتّدرب على توظيفها بما يخدم العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

1. تعريف تكنولوجيا التّدريس:

قبل إيراد تعريف تكنولوجيا التّدريس، تجدر الإشارة إلى الفرق بينها وبين تكنولوجيا التّعليم –وإن كان الكثيرون لا يفرّقون بينهما في التّعريف– فتكنولوجيا التّعليم أعمّ من تكنولوجيا التّدريس، ذلك أنّها تشمل كل ما يدخل في عمليّة التّعليم من تدريس وإدارة وتطوير مهنيّ وأفراد وأجهزة... بينما تُعْنَى تكنولوجيا التّدريس بما يستعمله المعلّم من وسائل وبرامج تكنولوجيّة في التّدريس. وبهذا فإنّ تكنولوجيا التّدريس جزء من تكنولوجيّا التّعليم كما أنَ التّدريس جزء من التّعليم.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ تكنولوجيا التّعليم استمدّت جذورها من مبادئ التّعليم القديمة، وامتدّت إلى مبادئ التّعليم الحديثة، حيث كان يُقْصَد بها كلّ الموادّ والمعدّات والبرامج المستخدمة في التّعليم[1].

ثمّ مرّ مصطلح تكنولوجيا التّعليم بعدّة مراحل قبل أن يستقرّ على اسمه هذا، حيث جرى إطلاقه أول مرّة عن طريق الجمعيّة الأمريكيّة للاتّصالات التّربويّة والتّكنولوجيا عام 1972، ومن ذلك التّاريخ، أصبح هو الاسم المتعارف عليه والمعَبِر عن المجال[2].

وتعدّدت بعد ذلك التّعاريف الّتي تناولت مصطلح تكنولوجيا التّعليم، وكلّ تعريف نجده ينظر إليها من زاوية معيّنة. ومن تلك التّعاريف:

يرى جابر وطاهر أنّ تكنولوجيا التّعليم تهتمّ بجانبين اثنين هما: المكوّنات المادّيّة (الأجهزة) الّتي يُستعان بها في عمليّة التّدريس، والمكوّنات المعنويّة المتعلّقة بالبرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة المستخدمة في التّدريس عموما[1].

[1] حسين عبد الفتّاح، مقدّمة في تكنولوجيا التّعليم، (أمازون، ط1، 2018)، ص22.

[2] يُنظر: محمّد عيد حامد عمّار، نجوان حامد القبّاني، التّفكير البصريّ في ضوء تكنولوجيا التّعليم (الإسكندريّة: دار الجامعة الجديدة، 2011)، ص263.

يلاحَظ على التّعريف السّابق تركيزه على جانبَي التّكنولوجيا عموما (مادّيّ، معنويّ)، دون تحديد ما يخصّ تكنولوجيا التّعليم بالضّبط، ولذلك يمكن القول: إنّه تعريف عامّ غير محدّد للمقصود بتكنولوجيا التّعليم.

ويقول الطّوبجيّ في ترجمته لتعريف تكنولوجيا التّعليم عن جمعيّة الاتّصالات التّربويّة والتّكنولوجيّة الأمريكيّة: "إنّ مفهوم تكنولوجيا التّربية أو تكنولوجيا التّعليم مفهوم متكامل من جميع الجوانب، فهو يقدّم أرضيّة واحدة لجميع المهنيّين بصرف النّظر عن الجانب الّذي يعملون فيه في هذا المجال، وهو يسمح بالتّفكير المنطقيّ في تطوير ودمج الجديد من الأدوات والموارد والطّرق حسب تواردها"[2].

ويلاحظ على هذا التّعريف، تركيزه على دمج كلّ ما هو جديد من الأدوات والطّرق في التّعليم، في حين لم يحدّد الموادّ والطّرق المقصودة بالضّبط، والّتي تتعلّق بتكنولوجيا التّعليم، حيث إنّ هناك الكثير من الموادّ والطّرق الّتي ليست لها أيّة علاقة بالتّكنولوجيا.

وعرّفت أحمد تكنولوجيا التّعليم بقولها: "إنّ تكنولوجيا التّعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضمّ العناصر التّالية: الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، والإدارة؛ بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد"[3].

ويتصف هذا التّعريف بشمولية الجوانب المتعلّقة بعمليّة التّعليم والتّعلّم، ولم يحدّد المقصود بتكنولوجيا التّدريس المرتبط بكلّ جانب.

---

[1] يُنظر: جابر عبد الحميد جابر، عبد الرزّاق طاهر، أسلوب النّظم بين التّعليم والتّعلّم، (الدوحة: دار النهضة العربية، 1978)، ص25.

[2] جمعية الاتّصالات التّربويّة والتّكنولوجيّة بواشنطن، تكنولوجيا التّربية، تر: حسين حمدي الطّوبجي، (الكويت: دار القلم، ط1، 1985)، ص25.

[3] فاطمة أحمد الخزاعلة، الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم، (عمّان: دار أمجد للنّشر والتّوزيع، 2014)، ص10.

وحدّد الخولي تعريف تكنولوجيا التّدريس في قوله: "يتضمّن مجال تصميم وتكنولوجيا التّدريس تحليل مشكلات التّعلم والأداء، وتصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم وإدارة العمليّات التّدريسيّة وغير التّدريسيّة، بالإضافة إلى الموارد البشريّة الّتي سيتمّ تكريسها لتحسين التّعلّم والأداء في الظّروف المختلفة، خصوصا في المؤسّسات التّعليميّة وبيئات العمل"[1].

من التّعاريف السّابقة، نستنتج أنّ تكنولوجيا التّدريس هي كلّ الوسائل والأدوات والتّطبيقات والبرامج التّكنولوجيّة الّتي يستعملها المعلّم بغرض أداء وظيفته في التّعليم، وتبدأ من مرحلة التّخطيط إلى مرحلة التّقييم، مرورا بمرحلتَي التّنفيذ والإدارة الصّفّيّة.

2. مبرّرات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس:

قبل الحديث عن مبرّرات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس، يجب التّنويه على ضرورة الانتباه لخطورة الاندفاع نحو الوسيلة التّكنولوجيّة، والاعتقاد بوجوب تطبيقها مهما كانت نتيجة ذلك، لأنّ التّكنولوجيا في الواقع، وُضِعَت خدمة للتَعليم، لا لتكون هي هدفه، حيث يُلاحظ تهويل كبير حول فوائدها، وهو ما سبّب ضغطا كبيرا على الإدارات، وجعلها تُسارع في اقتناء ما ينفع وما لا ينفع من المعدّات والبرامج التّكنولوجيّة. والسّبب في ذلك ليس إلّا مسايرة للعصر وتماشيًا مع الموضة. وهذا خطأ جسيم له تأثيره المباشر على عمليّة التّعليم والتّعلّم عموما.

ولكن وبالرّغم من السّجال الدّائر حول جدوى توظيف التّكنولوجيا من عدمه، يجب علينا عدم إغفال ما لها من خدمات كبيرة للمعلّم والطّالب ووليّ الأمر، إذا ما تمّ توظيفها بحكمة[2]، ومن المبرّرات المنطقيّة لتوظيف التّكنولوجيا في التّدريس ما يلي:

[1] محمّد علي الخولي، تصميم التّدريس، (الأردن: دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط2، 2011)، ص14.

[2] يُنظر: دبليو بيتس، غازي بول، التّعليم الفعّال بالتّكنولوجيا في مراحل التّعليم العالي – أسس النّجاح – (الرّياض: مكتبة العبيكان، ط1، 2006)، ص35.

- ✓ التّزايد الكبير في أعداد المتعلّمين حول العالم، وتداخل الثّقافات والخلفيّات الفكريّة بينهم.
- ✓ تعدّد منابع المعرفة وازدحام المعلومات والتّجارب بشكل يتجاوز قدرات المدارس على مواجهته بالكتاب المدرسيّ فقط.
- ✓ ضرورات التّجديد والتّطوير الطّبيعيّة في المنظومات التّعليميّة لمواكبة معطيات العصر ومظاهر التّطور العالمي في مختلف المجالات.
- ✓ ظهور مستحدثات تكنولوجيّة غزيرة وجب على المدارس تمكين المعلّمين والطّلّاب من التّعامل معها.
- ✓ ظهور مشكلات مختلفة في مجال التّعليم والتّعلم لا يمكن حلّها إلّا عن طريق توظيف تكنولوجيا التّدريس.
- ✓ الرغبة في إزالة فجوة المعرفة بين المتعلّمين، وذلك من خلال السّعي إلى المساواة بينهم في الحصول على المعلومات مهما كان وضعهم: طلّاب مدارس حكوميّة أو مدارس خاصّة، المدن أو الأرياف...
- ✓ تحدّيات القرن الحادي والعشرين، وما فرضته على الأنظمة التّعليميّة من السّعي نحو تحقيق جودة التّعليم الّتي يُعَدُّ توظيف التّكنولوجيا من أبرز ملامحها.
- ✓ ظهور تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة، وما رافقها من إمكانيّات عالية في تجويد التّعليم وتحسين أداء كلّ من المعلّم والمتعلّم.
- ✓ تطوّر المناهج الدّراسيّة وتوجّهها نحو التّعليم التّفاعلي والتّعلّم الذّاتي والاعتماد على الوسائل المرئية...
- ✓ تغيّر دور المعلّم من ملقٍ ومحاضرٍ ومَصْدَرٍ رئيس للمعلومة إلى مُوَجِّهٍ ومُنَظِّمٍ ومُساعِدٍ على اكتساب المعلومة.

✓ تَغَيُّرُ نمط التّعليم عموما من العمل على إعداد الطّالب للوظيفة إلى إعداده للحياة[1].

3. متطلّبات توظيف تكنولوجيا التّدريس:

1.3. البيئة المادّيّة: تسعى مختلف الأنظمة التّعليميّة إلى تجهيز بيئة مادّيّة مناسبة لتفعيل التّكنولوجيا في التّدريس، ومن ذلك توفير الأدوات والوسائل التّكنولوجيّة الضّروريّة كالسّبّورات البيضاء والحواسيب والأجهزة العاكسة، إضافة إلى بعض الوسائل السّمعيّة والبصريّة، والاشتراك مع الشّركات الرّائدة في مجال تكنولوجيا التّدريس كشركة مايكروسوفت التّي تُخَصِّص جزءا كبيرا من منتجاتها وبرامجها لخدمة التّعليم.

2.3. الدّعم الفنّيّ والتّقنيّ: مهما كان المعلّم أو الطّالب متمكّنا من تفعيل أدوات ووسائل تكنولوجيا التّدريس فهو دوما بحاجة لأهل الاختصاص، وذلك من أجل الدّعم الفّنّي والتّقنيّ، ولذلك نجد الكثير من الأنظمة التّعليميّة في العالم تُولي هذا الجانب أهمّيّة كبيرة، فتخصّص وظائف لمسؤولي تقنيّة المعلومات، وأخرى لمسؤولي المشاريع الإلكترونيّة...

3.3. التّطوير المهنيّ: تَتَّسِم التّكنولوجيا عامّة بالتّجدُّد والتّحديث والتّطور المستمرّ، ومطلوب من المعلّم أن يواكب ذلك، ولهذا نجد الأنظمة التّعليميّة المتطوّرة تركز على توفير التّطوير المهنيّ المناسب للمعلّم ليكون في صورة كلّ المستجدّات التّكنولوجيّة الخاصّة بالتّعليم، فتُعِدُّ البرامج وتوفِّر المستلزمات المطلوبة للتّدريب والتّكوين، وتوفّر الوقت اللّازم لتحسين مستويات المعلّمين وتطويرهم.

4.3. الرّغبة والإرادة: يتطلّب توظيف التّكنولوجيا في التّدريس استعدادا مسبقا من طرف جميع أركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والإرادة الحقيقيّة من طرف الإدارات العليا، لأنّ فعل ذلك كمتطلّب أو كَسَدِّ ثغرة فقط لن ينفع التّعليم والتّعلّم في شيء، بل قد تكون له نتائج عكسيّة على الطّالب لا تحمد عقباها.

[1] يُنظر: عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التّعليم في المواقف التّعليميّة (المنصورة: المكتبة العصريّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2011)، ص28.

5.3. التّخطيط الجيّد: لينجح المعلّم في توظيف التّكنولوجيا في التّدريس عليه أن يخطّط بشكل جيّد لذلك، حيث يبدأ بتحديد المشكلات التّعليميّة لديه ولدى طلّابه، ويُقَدِّرُ الفجوة بين المستوى الحاليّ والمستوى المرجو ليحدّد ما إذا كانت هناك ضرورة لتوظيف التّكنولوجيا لحلّ تلك المشاكل وسَدِّ الفجوة المرصودة، ثمّ إذا رأى ضرورة لتوظيف التّكنولوجيا يقوم باختيار الأداة أو البرنامج المناسب لتوظيفه من حيث الإمكانيّات والميزات والنّتائج المتوقّعة، ثمّ يقوم باستخدامه في الظّروف الّتي جرى التّخطيط.

يلي ما سَبَقَ مرحلة التّقويم، وفيها يحدّد المعلّم ما إذا أدّت الوسيلة التّكنولوجيّة أو البرنامج الدّور المراد منها أم لا؟ وما المتطلّبات الّتي ينبغي توفّرها في المرّة القادمة لتحقيق أكبر فائدة منها؟ ثمّ يعمل على تطويرها أو استبدالها بما يكون توظيفه أنسب.

6.3. توخّي الأمن والسّلامة: من المتطلّبات الضّروريّة جدّا عند توظيف مختلف أدوات أو برامج تكنولوجيا التّدريس، هي الحرص الكبير على التّأكُّد من سلامتها من حيث المادّة والمحتوى، لأنّ عكس ذلك له نتائج سلبيّة جدّا على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وقد تَقْدَحُ في صورة المعلّم أمام طلّابه أو إدارته أو أولياء الأمور.

فمثلا عند رغبة المعلّم في عرض فيديو تعليمي ما مِن موقع يوتيوب عليه التّأكّد من مناسبته لأعمار الطّلّاب المعروض عليهم وخلوّه من كلّ ما قد يتنافى مع التّقاليد المجتمعيّة أو الدّينيّة السّائدة في المجتمع الّذي يعمل فيه، ثمّ عليه أن يقوم بتحميله على جهازه بدلا من عرضه من الموقع مباشرة تحسبا لأيّ شريط إعلانيّ غير مناسب...

4. مجالات تكنولوجيا التّدريس:

مع التّطوّر الكبير الّذي تشهده التّكنولوجيا وسَعْي الشّركات الكبرى المتخصّصة في المجال إلى تطوير منتجاتها وتسويقها لأكبر عدد ممكن من أنظمة التّعليم عبر العالم اتّسعت مجالات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس وتنوّعت أدواتها وبدائلها، ولعلّ أبرز تلك المجالات ما يأتي:

1.4. مجال التّخطيط للدّروس: ساعدت تكنولوجيا التّدريس المعلّم بشكل كبير جدّا في تسهيل التّخطيط للدّروس واختصار الوقت والجهد المبذولين في ذلك، حيث وفّرت له المجال للعمل الجماعيّ والتّخطيط التّشاركيّ وتبادل الأفكار مع زملائه في العمل دون الحاجة إلى الاجتماع في نفس المكان، كما وفّرت له العديد من سُبُلِ التّخزين والاسترجاع الآمن لخطط الدّروس ومختلف التّحضيرات.

2.4. مجال التّواصل والاتّصال: يُعَدُّ مجال التّواصل والاتّصال من أبرز ملامح جودة التّعليم، وقد تنبّهت شركات التّكنولوجيا لذلك، فوفّرت لكلّ من المعلّم والمتعلّم ووليّ الأمر بدائل لتسهيل التّواصل بينهم، ووفّرت مساحات للمحادثات وتبادل الآراء، كما أنتجت منصّات متعدّدة للتّعلم عن بعد، إضافة إطلاق أحدث إصدارات البريد الإلكتروني الّتي تربط المعلّم ببيئته، إدارة وزملاء...

3.4. مجال وسائل التّعليم: عرفت تكنولوجيا التّدريس تطوّرا كبيرا في مجال وسائل التّعليم، وذلك للأهمّيّة الكبيرة للوسيلة التّعليميّة عامّة، وخصوصا في عصر أصبح فيه الطّلّاب يتفنّنون في التّعامل مع التّكنولوجيا، وصارت الوسائل التّعليميّة التّقليديّة لا تُشْبِع رغباتهم كثيرا، ولا تتماشى مع ميولهم واتّجاهاتهم الحديثة.

4.4. مجال طرق التّدريس: اقتحمت تكنولوجيا التّدريس طرق التّدريس بقوّة، بل أصبح المعلّمون يُفَضِّلُون الطّرق الّتي توظّف فيها التّكنولوجيا أكثر من غيرها، فلو قارنّا بين طريقتين هما أساسا نفس الشّيء، ولكنّ إحداهما توظّف التّكنولوجيا والأخرى لا توظّفها، سنجد أنّ الطّلّاب يتفاعلون مع الطّريقة الّتي يجري فيها توظيف التّكنولوجيا، مثلا إذا وظّفنا طريقة لعب الأدوار لشرح موضوع ما، وخيّرنا الطّلّاب بين تمثيل مشهد عاديّ في الصّفّ أو تصوير فلم قصير لنفس الغرض سيختارون تصوير الفلم القصير؛ لأنّ ذلك أَمْتَعُ بالنّسبة لهم، وأكثر شَدًّا لانتباههم.

5.4. مجال البحث والتّقصّي: أصبح مجال البّحث والتّقصّي يعتمد بشكل أساسيّ على التّكنولوجيا، فزيادة على شبكات الأنترنت والمكتبات الإلكترونيّة العديدة المنتشرة ظهر ما يُسَمَّى بالواقع المعزَّز والواقع

الافتراضيّ، وأصبح الطّلّاب يعتمدون على هذه المصادر في جمع المعلومات أكثر من اعتمادهم على الكتب الورقيّة المرصوصة في مراكز مصادر التّعلم والمكتبات العامة.

6.4. مجال تقييم الطّلّاب: من أكثر المهامّ الّتي ترهق المعلّم في التّدريس عموما هي تقييم الطّلّاب، ومتابعة إنجازاتهم اليوميّة والأسبوعيّة... ولذلك نجده يسعى دوما إلى البحث عن بدائل تكنولوجيّة تُسَهِّل له تلك المهمّة، وهو ما تنبّهت له الشّركات المصنِّعة لتطبيقات تكنولوجيا التّدريس، فوفّرت له أدوات وبرامج تمَكِّنه من تقييم الطّلّاب في ظرف وجيز وبأقلّ جهد.

7.4. مجال إدارة سلوك الطّلّاب والبيئة الصّفّيّة: قد يتوقّف نجاح المعلّم على قدرته في إدارة سلوك طلّابه وإدارة بيئته الصّفّيّة، فإتقان المعلّم للمادّة التّعليميّة وطرق تدريسها غير كافٍ لتحقيقه النّجاح في التّدريس، ولذلك نجده كثيرا ما يحتاج إلى أدوات تكنولوجيّة تُسَهِّلُ له إدارة حصّته، وتساعده على ضبط سلوك طلّابه، والتّنسيق مع أوليائهم في معالجة أيّة مشاكل قد تعترضه في ذلك.

8.4. مجال الأنشطة اللّاصفّيّة: تُعَدُّ الأنشطة اللّاصفّيّة رافدا مُهِمًّا من روافد تكوين شخصيّة الطّالب وتأهيله لكسر حواجز الخجل، والتّردّد، والاستعداد للحياة، والمستقبل. ومن هنا وفّرت تكنولوجيا التّدريس ما يساعد كلًّا من المعلّم والطّالب على تنفيذ تلك الأنشطة، حيث نجد الكثير من الألعاب والمسابقات والتّحدّيات الإلكترونيّة الّتي تَشُدُّ انتباه الطّلّاب مثلا، كما نجد العديد من المنصّات التّربويّة الّتي تُعْنَى بتنظيم المسابقات والأنشطة المختلفة...

9.4. مجال تنفيذ الخطط العلاجيّة ورعاية الموهوبين: قد لا يُسْعِفُ دوام الطّلبة الرّسميّ المعلّم لتنفيذ أنشطة علاجيّة للطّلّاب الضّعاف ورعاية الموهوبين في مختلف المحاور والفنون الّتي تحتويها مادّته، ولذلك هو بحاجة ماسّة إلى مساحة أكبر للقيام بذلك، وتكنولوجيا التّدريس وفّرت له ما يحتاجه، حيث بإمكانه إرسال مختلف الأنشطة العلاجيّة والتّدريبيّة الّتي يرغب في تنفيذها إلى طلّابه، ومتابعة استجاباتهم لها، والتّنسيق مع أولياء الأمور للقيام بأدوارهم في متابعتها وإنجاحها.

10.4. مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة: تُعْتَبَر شريحة الطّلاّب من ذوي الاحتياجات الخاصّة، شريحة مهمّة جدّا في المجتمع، ولذلك وجبت العناية بها والعمل على تعليمها، وتوفير مختلف الوسائل والطّرق الّتي تخدم تَعَلُّمَها. ولتكنولوجيا التّدريس الكثير من الأدوات والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي تمكنها، منها على سبيل المثال: الأقلام الإلكترونيّة الخاصّة بالطّلاّب المعاقين حركيّا، وأدوات تكبير النّصوص والتركيز على مقاطع منها الموجّهة للطّلاّب ضعاف البصر، ومختلف التّسجيلات والصّوتيات الخاصّة بالطّلاّب المكفوفين...

5. أهداف توظيف التّكنولوجيا في التّدريس:

يهدف توظيف التّكنولوجيا في التّدريس إلى التّقليل من الكثير من المشكلات التّعليميّة، وذلك من خلال:

1. **توفير الوقت والجهد:** توفّر تكنولوجيا التّدريس الوقت والجهد على كلّ من المعلّم والمتعلّم ووليّ الأمر، فالمعلّم لم يَعُدْ يستغرق كلّ ذلك الوقت والجهد في تحضير دروسه وتقييم طلاّبه وإنجاز مهامّه بالتّشارك مع زملائه، والطّالب لم يَعُدْ مجبرا على الانتقال بين المكتبات ومراكز مصادر التّعلم المختلفة لإجراء بحث بسيط أو الاستفسار عن معلومة، ووليّ الأمر الّذي كان مطالبا بمراجعة المدرسة بين الحين والآخر، ويعيش في حالة من الخوف وعدم الاطمئنان عمّا يتعلّق بمستوى ابنه الأكاديميّ والسّلوكيّ لم يَعُدْ كذلك الآن، فالتّكنولوجيا قرَّبت المسافات ووفّرت الوقت بشكل كبير جدّا...
2. **زيادة الفهم وتوفير فرص الأدراك الحسّيّ للأشياء:** تعمل تكنولوجيّا التّدريس على تجسيد وتجسيم المفاهيم المجرّدة، فالتّعليم يعاني بشكل كبير من مشكلة اللّفظية –حيث تُقَدَّمُ للطّلاّب المعلومات والأفكار لفظيًّا، ويقوم هو بحفظها واسترجاعها كما هي في الاختبارات دون التّعرف على معانيها الحقيقيّة– ولذلك أنتجت تكنولوجيا التّدريس الكثير من الأدوات الّتي تعتمد على استثارة حواسّ الطّالب في إدراك المعاني وفهمها، فالوسيلة الإيضاحيّة تبقى دائما أَبْلَغَ تعبيرا عن المعنى من الكلمات والألفاظ.

3. **تمكين الطّالب من سُبُلٍ عديدة لحلّ المشكلات:** إنّ تعامل الطّالب مع وسائل تكنولوجيا التّدريس تجعله يطّلع على الكثير من المواضيع، وتخلق له مجموعة من المشكلات الّتي تحتاج إلى حلّ، فيبذل جهده للوصول إلى ذلك الحلّ بالاستعانة بالتّكنولوجيا ذاتها.

4. **تسهيل تعلم المهارات:** يتعلّم الطّالب في المدرسة المعارف والمهارات ويُكَوِّنُ الاتّجاهات والميول، فإذا كان اعتماده على التّكنولوجيا في جَمْعِ المعلومات وإجراء البّحوث واضحا، فإنّ اعتماده عليها في اكتساب الكثير من المهارات الحياتيّة قد لا يكون كذلك، إلّا أنّه واقع لا محالة، فَكَمْ من طالب لم يكن يجيد مهارة مواجهة الجمهور والتّواصل مع الغير أصبح يُعَبِّرُ عن آرائه وأفكاره بكلّ طلاقة عبر منصّات التّعلّم عن بعد والتّسجيلات الصّوتيّة، وكم من طالب لم يكن يجيد مهارة الكتابة الإملائيّة أصبح يتفنّن في كتابة الرّسائل عبر مساحات المحادثات والنّقاشات الّتي يفتحها المعلّمون لتطوير طلّابهم في تلك المهارة...

5. **إتاحة فترة تذكّر أطول للمعلومات:** أثبتت التّجارب أنّ العقل الإنسانيّ يتذكّر المعلومات والمعارف الّتي يتلقّاها عبر أكثر من حاسّة واحدة أطول فترة من المعلومات الّتي يتلقّاها عبر حاسّة واحدة فقط، وتكنولوجيا التّدريس باستثارتها لأكثر من حاسّة عند الطّلّاب، فهي تضمن تذكّرا أطول للمعلومات والمعارف، ومثال ذلك، قراءة قصّة من كتاب ورقيّ في مقابل مشاهدتها كفيلم عبر وسيلة التّلفاز...

6. **تشويق الطّالب وجذب انتباهه نحو الدّرس:** تَطَوَّر طلّاب العصر الحاليّ واختلفت طرق تلقّيهم للمعارف والمعلومات، ومن أبرز أسباب ذلك هو دخول التّكنولوجيا في حياتهم اليوميّة. ولِشَدِّ انتباه الطّالب للدّرس وتشويقه لمحتواه، صار على المعلّم أن يوظف ما يحقّق للطّالب إشباعه ويرضيه. وتكنولوجيا التّدريس تتميّز بهذه الخاصّيّة إذا جرى توظيفها بالطّريقة الصّحيحة المخطّط لها.

7. **تنمية مهارات الطّالب في التّعلّم الذّاتيّ:** تَطَوَّرَ التّعليم وتغيّرت طرقه وتجدّدت بشكل كبير جدّا، ومن أبرز الطّرق الّتي طفت على السّطح طريقة التّعلم الذّاتيّ؛ فالطّالب الآن لم يَعُدْ يعتمد على المعلّم في كل شيء كما كان في السّابق، بل أصبح يميل إلى الاعتماد على النّفس في تحصيل المعلومات وتعلّم

المهارات المختلفة. وتكنولوجيا التّدريس تفتح له المجال واسعا للقيام بذلك، بما توفّره من مساحات للتّعلم الذّاتيّ للطّلّاب.

8. **التّعلّم عن طريق العمل:** من الفوائد الكبيرة لتكنولوجيا التّدريس، هي إتاحة الفرصة للطّالب ليتعلّم من خلال إنجاز مهمة ما، ومثال ذلك أثناء جمع المعلومات عبر شبكات الأنترنت؛ فهو يتعلّم بطريقة غير مباشرة طرق البحث والتّقصيّ. ويتدرّب على تحسين لغته لتسهيل البحث، كما يتعلّم التّنظيم والتّرتيب والتّصنيف وغير ذلك...

9. **تنمية الحسّ الجماليّ لدى الطّالب:** بما أنّ غالبيّة الوسائل والأدوات الّتي تنتجها شركات تكنولوجيا التّدريس تتميّز بأشكالها الجميلة وألوانها الجذّابة، فإنّ الطّالب يَلْمَسُ تلك الجماليّة، ويتكوّن عنده حسٌّ جماليٌّ شيئا فشيئا.

10. **استهداف أنماط التّعلم المختلفة:** من أقوى وسائل التّدريس في الوقت الحاليّ، الوسائل الّتي تستهدف أنماط التّعلم المختلفة لدى الطّلّاب، فعلى عكس المحاضرات والإلقاء اللّفظيّ الجافِّ، تعمل تكنولوجيا التّدريس على تضمين وسائلها وأدواتها وتُتِيحُ الفرصة لشريحة أكبر من الطّلّاب على اختلاف أنماط تعلّمهم، فاستعمال قصّة مصوّرة مثلا، يحتوي على مادّة سمعيّة وأخرى بصريّة، ومنها يستفيد الطّلّاب السّماعيّون والبصريّون في نفس الوقت. وكذلك هو الحال عند استعمال الواقع المعزَّز أو الواقع الافتراضيّ، فيستفيد منه الطّالب الحسّيّ والطّالب السّماعيّ والطّالب البصريّ في آن واحد...

11. **التّنظيم والتّرتيب:** تساعد تكنولوجيا التّعليم على تنظيم وترتيب العمل، فالمعلّم الّذي يبذل جهودا كبيرة في تنظيم ملفّات عمله وحفظها... بإمكانه القيام بذلك بضغطة زِرٍّ فقط. وكذلك الحال بالنّسبة لإدارات المدارس، وحتّى الطّلّاب وأوليائهم.

12. **تدارك زيادة أعداد الطّلّاب في مقابل نقص أعداد المعلّمين المؤهَّلين أكاديميّا وتربويّا:** تهدف تكنولوجيا التّدريس إلى توفير فرص التّعليم لجميع شرائح الطّلّاب، وخصوصا مع التّزايد المتنامي

لأعدادهم حول العالم في مقابل نقص عدد المعلّمين المهيَّئين أكاديميّا وتربويّا والمدارس المناسبة لتعليمهم، حيث أصبح بإمكان معلّم واحد تدريس مجموعات كبيرة من الطّلّاب عبر الأنترنت، ومن بيته.

13. **مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين:** تتفاوت مستويات الطّلّاب الأكاديميّة بشكل واضح، حيث يحتوي الصّفّ الواحد على طلّاب فائقين وطلّاب متوسّطين وطلّاب ضعيفي التّحصيل، وفي ظلّ هذه المعطيات، تسعى تكنولوجيا التّدريس توفير الفرص لجميع الطّلّاب على اختلاف مستوياتهم.

14. **تقوية شخصيّة الطّالب وتنمية الحسّ الإبداعيّ لديه:** تهدف تكنولوجيا التّدريس، إلى زيادة ثقة الطّلّاب في أنفسهم، وتعمل على تنمية مهارات التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد لديهم، وذلك بما توفّره من وسائل الاعتماد على النّفس في التّعلّم، وأدوات استثارة التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ[1].

6. معيقات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس:

1. **عدم كفاءة بعض المعلّمين:** تحتاج تكنولوجيا التّدريس إلى تَمَكُّنِ المعلّمين من استعمال التّكنولوجيا، ورغبتهم في الاستفادة من مميّزاتها في التّدريس، والعمل على التّطوير الذّاتيّ والتّحسّن المستمرّ ومواكبة المستجدّات ممّا تنتجه شركات تكنولوجيا التّعليم، ولا زال معلّمو العصر الحالي وخصوصا معلّمو اللّغة العربيّة يرون أنفسهم بعيدين عن توظيفها، وكثير منهم غير مقتنع تماما بفوائدها.

[1] يُنظر: غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، (عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط2، 2014)، ص54.

2. **عدم توفّر البيئة المناسبة:** لا يمكن تطبيق تكنولوجيا التّدريس في بيئة غير مؤهّلة لذلك كما هو الأمر في العديد من البلدان النّامية، حيث لا تتوفّر أغلب المدارس على المعِدَّات والأدوات البسيطة المسهِّلة لتوظيف تكنولوجيا التّدريس، ولذلك نجد الأنظمة التّعليميّة المتطوّرة توفّر ميزانيات كبيرة للمجال، وذلك ليقينها بفوائده على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

3. **النّظرة السّلبيّة لتكنولوجيا التّدريس:** لا زالت تكنولوجيا التّدريس تعاني من موجة كبيرة من الرّفض، وعدم التّقبّل لدى العديد من المدرّسين والإدارات، حيث يرونها مجرّد تشتيت للذّهن وصرفٍ عن الهدف الأساس من التّعليم، ويذهب البعض إلى أبعد من ذلك عندما يرونها مجرّد مؤامرة أعدّتها الشّركات الكبرى المصنِّعة للتّكنولوجيا بغرض الرّبح لا غير!

4. **عدم جدّية بعض الأنظمة التّعليميّة في التّعامل مع تكنولوجيا التّدريس:** حيث تقوم بعض الإدارات بمطالبة المعلّمين بتوظيف التّكنولوجيا في التّدريس دون توفير متطلّبات ذلك، وليست لها تلك الإرادة الجادّة في تطوير وتمكين المعلّمين وتوفير الدّعم التّقنيّ والفنّيّ لهم.

5. **غلاء بعض أدوات وبرامج تكنولوجيا التّدريس:** حيث يتطلّب استعمال الكثير منها الاشتراك مع الشّركات المصنِّعة لها، وهو ما تقوم به الأنظمة التّعليميّة في الدّول المتطوّرة؛ حيث تتعاقد مع تلك الشّركات بمبالغ طائلة لتتيح الفرصة لمنتسبيها لتوظيف التّكنولوجيا في التّدريس، كما تقوم بشراء الأدوات التّكنولوجيّة الّتي تُسَهِّلُ عمليّة التّعليم والتّعلم، وهو ما يتخطّى قدرات وإمكانيّات الأنظمة التّعليميّة في الدّول النّامية.

7. **محاذير توظيف التّكنولوجيا في التّدريس:**

1. **مَغَبَّةُ التّقليد:** من أخطر الأمور الّتي تجعل توظيف تكنولوجيا التّدريس غير مُجْدٍ، هي الرّغبة في التّقليد الأعمى للدّول المتطوّرة، واتخاذها مظهرا من مظاهر الموضة فقط، لأنّ ذلك يبعدها الأساس، ويجرها إلى أغراض أخرى لا تنفع التّدريس في شيء.

2. **سوء التّخطيط**: يُعَدُّ التّخطيط الجيّد لتوظيف تكنولوجيا التّدريس في المدارس شرطا أساسيا لنجاحها، فالعشوائيّة والارتجاليّة لا مكان لهما في هذا المجال، إذ على المعلّم اختيار أنسب الوسائل والتّطبيقات الّتي تخدم تحقيق أهداف درسه، وتسطير أفضل الطّرق لتوظيفها، ومتابعة نتائج ذلك وتحسينها بشكل مستمرّ...

3. **محتوى الوسائل التّكنولوجيّة**: من الأمور الهامّة الّتي قد يؤدّي إهمالها إلى نتائج عكسيّة لتكنولوجيا التّدريس وقد تصل إلى حَدِّ التّقليل من هيبة المعلّم والمدرسة، هي سلامة المحتوى المتضمَّن في وسائل وتطبيقات تكنولوجيا التّدريس، ومناسبته لثقافة وتقاليد البيئة الّتي يُدَرِّسُ فيها المعلّم.

4. **الإكثار والمبالغة**: تكنولوجيا التّدريس ليست هدفا في حدّ ذاتها، بل هي أدوات وبرامج تستعمل لتسهيل وتيسير التّدريس عموما، ولذلك على المعلّم ألّا يُقْحِمَهَا في كل مفاصل حصّته، إذ يجب اختيار الأداة أو التّطبيق الّذي يخدم فعلا فهم الطّلّاب، وما يساعد المعلّم أكثر، هو القيام بعمله دون المبالغة فيه.

5. **الاتّكاليّة والكسل**: من المحاذير الهامّة الّتي يُنَبَّهُ إليها المعلّمون وطلّابهم، هي الاتّكالية على التّكنولوجيا في القيام بكلّ مهامّهم؛ لأنّ ذلك قد يُعَطِّلُ التّفكير ويُضْعِفُ الكثير من المهارات الّتي يُسْتَغْنَى عنها بالتّكنولوجيا، فالكسل قد يؤدّي أحيانا بالمعلّم أو الطّالب إلى استعمال الآلة الحاسبة مثلا في القيام بأبسط العمليّات الحسابيّة، وهو ما يُضْعِفُ قدراته على الحساب، وكذلك هو الحال بالنّسبة لاستعمال الحاسوب في الإعراب مثلا...

6. **تشتّت الانتباه**: قد تؤدّي كثرة المؤثّرات الّتي تحتويها وسائل وتطبيقات تكنولوجيا التّدريس بالمعلّم والطّالب، إلى التّشتّت وعدم التّركيز على الأمور الهامّة الّتي تهدف أنشطة الدّرس تحقيقها، ولذلك وجب على المعلّم أن يُحْسِنَ اختيار الوسيلة أو التّطبيق.

7. **بعض المشاكل الصّحّيّة:** قد يتسبّب الجلوس أمام الحاسوب لفترات طويلة إلى مشاكل صحّيّة كآلام الظهر وضعف البصر مثلا، والأمر ذاته بالنّسبة للفيديوهات والأفلام التّعليميّة في حال الإكثار منها، بل قد يؤدّي ذلك إلى حالات الإدمان، ولذلك يجب التّعقّل والتّصرّف بحكمة مع التّكنولوجيا عامة.

المبحث الرّابع: برامج ووسائل حديثة في تكنولوجيا التّدريس

إنّ الحديث عن البدائل التّكنولوجيّة المتاحة لمعلّم اللّغة العربيّة يفرض على الباحث التّركيز على آخر ما جادت به التّكنولوجيا في ذلك، بمعنى أنَّ البرامج والوسائل التّكنولوجيّة المعروفة (القلم الإلكترونيّ،

الجهاز العاكس، التّسجيلات الصّوتيّة، الأقراص المضغوطة، الفيديوهات المختلفة، الحواسيب، الأجهزة اللّوحيّة، القارئ الإلكترونيّ، تطبيقات word, Excel, PowerPoint التّقليديّة...) بديهيّات وَجَبَ على كلِّ معلّم الإلمام بطرق التّعامل معها.

ولأنّ شركات تصنيع تكنولوجيا التّعليم في تنافس مستمرّ في تطوير وتحديث منتجاتها، أصبحت تلك المنتجات لا تأخذ وقتا طويلا ليتمَّ إجراء تحديثات جديدة عليها، وبناءً على ذلك جرى اختيار اثنتَي عشرة وسيلة أو برنامجا تكنولوجيّا موزّعا على الكفايات الأساسيّة للمعلّمين (تخطيط، تنفيذ، تقييم، إدارة صّفّيّة)، ثلاثة وسائل أو برامج لكلّ كفاية، وذلك على النّحو الآتي:

1. برامج كفاية التّخطيط:

تتعدّد الوسائل والبرامج التّكنولوجيّة الّتي يمكن لمعلّم اللّغة العربيّة الاعتماد عليها في التّخطيط لدروسه، ومن أبرزها:

1.1. برامج Microsoft Office 365: (word, Excel, PowerPoint, outlook):

تُعْتَبَر برامج (word, Excel, PowerPoint, outlook) من البرامج الّتي ينبغي على كلّ معلّم أن يكون على دراية تامّة بها، بل قد يُصَنَّفُ أداؤُه في مجال تكنولوجيا التّدريس بالضّعيف في حال لم يكن يجيد التّعامل مع (word, Excel, PowerPoint, outlook)، فهي من بديهيّات تكنولوجيا التّدريس في الوقت الحاليّ، وخصوصا لو قورنت بالمستويات العالية الّتي وصل إليها الطّلّاب في تفاعلهم مع التّكنولوجيا.

ولعلّ البرامج الأربع (word, Excel, PowerPoint, outlook) تشترك في الكثير من الخصائص، أهمّها أنّها تدخل ضمن حزمة البرامج الإلكترونيّة (Microsoft 365) الّتي أضافت لها ميزة قويّة جدّا، هي التّعاون في العمل المدرسيّ ومشاركته باستخدام التّكنولوجيا السّحابيّة Cloud على شبكة الإنترنت، أي أنّه لم يَعُدْ من الضّروري تثبيتها على الحاسب مثل الويندوز العادية.

Microsoft word: هو تطبيق يُستخدَم لمعالجة (تنسيق، حفظ، طباعة، مشاركة...) المستندات النّصّيّة، ويُعتبَر (Microsoft Word) معالج الكلمات الأكثر شيوعًا على الإطلاق، حيث تعدّى تثبيته على أجهزة الحواسيب المليار، ذلك لسهولة استخدامه والمزايا العديدة الّتي يوفرها للمستخدم[1].

Microsoft PowerPoint: يُعَرَّفُ (Microsoft PowerPoint)، بأنَّه أداة احترافيّة لتصميم العروض التّقديميّة، ويحتوي على عدد من الميزات الّتي تجعله أكثر برامج العروض التّقديميّة شيوعًا، كما أنّه جزء من (Microsoft Office 365) مثل تطبيقَيْ (Microsoft Word) و(Microsoft Excel)...[2]

Microsoft Excel: هو برنامج يستخدم لتنظيم وتخزين البيانات، له عدّة ميزات وصِيَغٍ تُسَهِّلُ العمل على المدخلات وفهمها، يقوم على إنشاء جداول بأنماط مختلفة وتنفيذ العمليّات الحسابيّة المعقّدة بشكل تلقائيّ، إضافة إلى دعمه للنّتائج برسومات بيانيّة وتحليلات دقيقة[3]...

Microsoft Outlook: يُعْتَبَر تطبيق (Microsoft Outlook) من أهمّ التّطبيقات الّتي تُستخدم في التّواصل بين أعضاء المؤسّسة التّعليميّة، حيث يقوم أساسا على استخدام رسائل البريد الإلكترونيّ، ولكنّه لا يتوقّف عند ذلك فحسب، بل يشمل أيضًا وظائف أخرى، كإدارة الاتّصال والتّقويم وإدارة المهامّ... كما يُمْكِنُ للمؤسّسة أيضًا دمجه مع نظام (SharePoint) لمشاركة الملاحظات والمستندات

[1] *Alexis Rodrigo, What Is Microsoft Word (Definition)?, Envatotuts+, Apr 2020. https://business.tutsplus.com/tutorials/what-is-microsoft-word-definition--cms-34990*

[2] *Andrew Childress, What Is Microsoft PowerPoint?,Envatotuts+, May 2019. https://business.tutsplus.com/tutorials/what-is-microsoft-powerpoint--cms-29732.*

[3] *Rachel Leist, How to Use Excel: 18 Simple Excel Tips, Tricks, and Shortcuts, blog hubspot, Oct 2019. https://blog.hubspot.com/marketing/how-to-use-excel-tips*

والتّعاون بين الزّملاء وبرمجة المواعيد وإرسال التّذكيرات وغير ذلك، وتوجد منه نسخة منفصلة عن حزمة Microsoft Office365، ونسخة للهواتف النّقّالة بغرض تسهيل العمل[1].

مزايا حزمة برامج Microsoft Office 365 (word, Excel, PowerPoint, outlook): تشترك برامج Microsoft Office 365 في العديد من المزايا، أهمّها:

1. السّهولة والانتشار: تتميّز برامج Microsoft Office 365 بقوّة الانتشار حول العالم، ساعد على ذلك سهولة استخدامها، فهي لا تتّطلّب إلّا تدريبا بسيطا في بداية الاستخدام فقط، ثمّ يواصل المعلّم اكتشاف إمكانيّاتها وأدواتها دون الحاجة لمدّرب، ونجدها في أغلب المؤسّسات التّعليميّة إذ لا يمكن الاستغناء عنها أبدا.

2. الأمان: تتميّز برامج Microsoft Office 365 بمستوى عالٍ جدًّا من الأمان، حيث يتطلّب الدّخول إليها اسم مستخدم وكلمة مرور، كما أنّ العمل عليها يحفظ البيانات تلقائيّا دون الحاجة إلى تفعيل الحفظ، وهذا يحمي المستخدم من ضياع عمله وتعديلاته في حَالِ نَسِيَ فعل ذلك، أو في حَالِ حدوث خَلَلٍ في الجهاز أو انقطاعِ شبكة الأنترنت.

3. المشاركة: من أبرز خصائص برامج Microsoft Office 365، هي إمكانيّة مشاركة الملفّات مع الزّملاء ومزامنة البيانات والتّعديل عليها في نفس الوقت، حيث تسهّل التّحضير الجماعيّ للدّروس، وتُوَفِّر أحدث أدوات التّحرير والمراجعة.

4. العمليّة وتَعدُّد الاستخدامات: تتّسِم برامجMicrosoft Office 365 بتعدُّد استخداماتها، وتنوّع قوالبها، حيث يجري الاعتماد عليها في عمليّات مختلفة كالتّقويم، دفتر ملاحظات، دفتر عناوين، تشكيل مجموعات... كل ذلك مع إمكانيّة العمل عليها من خلال السّحابة حيث يمكن استخدامها عن بعد،

[1]*Margaret Rouse, Microsoft Outlook (definition), TechTarget resources, April 2012. https://searchwindowsserver.techtarget.com/definition/Microsoft-Outlook*

وهذا يوفّر المزيد من العمليّة والمرونة، كما أنّ كلّ البرامج (word, Excel, PowerPoint, outlook) يمكن العمل عليها من أيّ جهاز حاسوب، ومن أيّ مكان: في مكتب العمل، البيت...

5. التّطوّر والتّحديث: تحظى برامج Microsoft Office 365 (word, Excel, PowerPoint, outlook) كغيرها من البرامج بتحديثات مستمرّة ومتواصلة رغبة منها في الحفاظ على الرّيادة، حيث يجري تطويرها من جوانب عديدة، ومثال ذلك تسريع الكتابة عليها، وتسهيل استخدامها لتتناسب مع جميع الأعمار، وتوفير قوالب مختلفة ومتنوّعة لتغطّي حاجة مختلف المستخدمين وتتماشى مع مختلف المواضيع والأغراض، إضافة إلى تطوير خصائص المشاركة والأمان، وغير ذلك[1].

2.1. برنامج (Microsoft Teams):

يُعَدُّ التّحضير الجماعيّ التّشاركيّ من أهمّ عوامل نجاح عمليّة التّخطيط عموما، لما يوفّره من احتكاك وتبادل للخبرات بين المعلّمين، وبما أنّ اجتماع أعضاء الفريق الواحد أمر غير ممكن دائما بحكم التزام الأعضاء بالمهامّ اليوميّة والحصص الدّراسية... فإنّ برنامج (Teams) هو البديل الأفضل والأحدث لتحقيق التّحضير الجماعيّ بما يتيحه من إمكانيّات في التّواصل والتّعاون بين المعلّمين مهما اختلفت الأماكن الّتي يتواجد فيها كلّ واحد منهم.

وبرنامج (Microsoft Teams) عموما، هو تطبيق يساعد مستخدمه على تكوين فريق عمل جماعيّ للعمل معا بغضّ النّظر عن مكان تواجد كلّ عضو من الفريق، وذلك عن طريق الدّردشة بدلا من البريد الإلكترونيّ، والقنوات بدلا من مجرّد مجلّدات للملفّات، ولأنّه تطبيق موجود على السّحابة فهو يُعَدُّ

[1] *PTG Team, The Pros and Cons of Office 365,PTG blog, March 2016. https://blog.goptg.com/blog/2016/03/31/the-pros-and-cons-of-office-365-for-business.*

مساحة عمل مشتركة تُمَكِّنُ أعضاء الفريق من تحرير الملفّات في نفس الوقت، وإبداء الآراء والمشاركات والإعجابات، وذلك بشكل آمن، وهو ما يمكّنهم من أن يكونوا أكثر استغلالا للوقت وأكثر إنتاجيّة[1].

أمّا إذا ربطنا (Microsoft Teams) بالتّعليم فنقول: إنّه مساحة للعمل قائمة على الدّردشة في (Office 365 Education)، تَجْمَعُ المعلّمين والمحادثات والمحتوى جنبًا إلى جنب مع الأدوات الّتي تحتاجها المدارس في مكان واحد حتّى يتمكّنوا من التّعاون بسهولة لتحقيق المزيد من الإنتاجيّة. ونظرًا لأنّ (Microsoft Teams) مبنيّ على Office 365، فإنّ أعضاء هيئة التّدريس والمعلّمون والطّلّاب، يستفيدون من التّكامل مع تطبيقات وخدمات Office 365المألوفة، و(Microsoft Teams) يوفّر أمانًا كبيرا على مستوى المؤسّسات، وهو قابل للتّوسيع والتّخصيص ليلائم احتياجات كلّ فريق[2].

مزايا تطبيق (Microsoft Teams): يُعَدُّ (Microsoft Teams) الآن حلًّا كاملًا للاجتماعات والعمل الجماعيّ بما يتيحه من مزايا فريدة للمعلّمين، نذكرها فيما يأتي:

1. تنظيم العمل وتسهيله: يعمل تطبيق (Microsoft Teams) على تنظيم عمل المدرّسين من خلال ما يتيحه من إمكانيّات تنظيميّة فريدة تتمثّل في الفرق والقنوات المختلفة، والأدوات المتعدّدة والمسهّلة للعمل، إضافة إلى مختلف أدوات التّحليل والتّصنيف الّتي يحتاجها المدرّس.

2. توحيد الفريق: يخلق برنامج (Microsoft Teams) نوعا من التّكاثف في ضل الفريق الواحد، حيث يمكن من خلاله التّواصل والعمل المتزامن على مختلف أدوات Office 365 من PowerPoint, excel, word...

[1] *Laurie Pottmeyer, what is Microsoft teams, Microsoft teams blog, February 2016. https://support.microsoft.com/en-us/office/video-what-is-microsoft-teams-422bf3aa-9ae8-46f1-83a2-e65720e1a34d.*

[2] *Raanah Amjadi, Microsoft Teams now available in Office 365 Education, Microsoft teams blog, March 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-teams-blog/microsoft-teams-now-available-in-office-365-education/ba-p/54801.*

3. الأمان: يُعْتَبَرُ برنامج (Microsoft Teams) من أكثر برامج العمل المشترك، ومشاركة الملفات الآمنة في العالم، حيث تعمل شركة Microsoft على توفير ذلك بأعلى الإمكانيات الّتي تملكها.

4. التّخصيص: بإمكان المعلّم أو رئيس الفريق في برنامج (Microsoft Teams) أن يقوم بتصميم مساحة عمل خاصّة به، حيث يضيف الأدوات والمحتوى الّذي يحتاجه فريقه دائما.

5. تجميع العمل: من الميزات الكبيرة لبرنامج (Microsoft Teams)، أنّه يُغْنِي مستخدمه عن استخدام أهمّ أدوات Office 365 من powerpoint, excel, word...منفصلة، وذلك لاحتوائه على تبويبات خاصّة بها على التّطبيق نفسه مع إضافات أخرى لها، كإمكانيّة العمل المشترك على نفس الأداة من قبل المعلّمين... أضف إلى ذلك ميزات التّرجمة المضَمَّنَة الّتي تتيح لكلّ عضو التّحدّث بلغته الأمّ، والسّبّورة البيضاء الّتي تساعد قائد الفريق أو أحد أعضائه في الشّرح أو التّفسير...

6. التّخزين: يتيح تطبيق (Microsoft Teams) للمعلّم تسجيل الاجتماعات والعودة إلى محتواها في أوقات لاحقة، وذلك من خلال استناده على السّحابة، كما تُعتبر طاقته التّخزينيّة كبيرة جدّا بالقدر الّذي يتيح للمعلّم تخزين أكبر عدد من الملفّات الّتي يحتاجها في عمليّة التّدريس[1]...

3.1. برنامج (One Drive):

لا تكتمل عمليّة التّحضير للدّروس بإنهاء تجهيز الخطّة اليوميّة وما يتبعها من أوراق عمل ووسائل تعليميّة من قبل المعلّم... وإنّما هناك ما هو مهمّ للغاية ليكتمل العمل على أحسن وجه، ويتعلّق الأمر بمشاركة وتخزين التّحضير ومرفقاته، إضافة إلى تسجيل المنسّق لملاحظاته على نفس الخطّة اليوميّة والعرض التّقديميّ... ولتسهيل هذه الأمور يُستخدم تطبيق (One Drive).

[1] *James Skay, Microsoft Teams is now a complete meeting and calling solution, Microsoft teams blog, August 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-teams-blog/microsoft-teams-is-now-a-complete-meeting-and-calling-solution/ba-p/236042.*

يُعَدُّ برنامج (One Drive) عموما نظام تخزين سحابيّ لملفّات Microsoft office مع إمكانيّة تعديلها ومشاركتها عبر الانترنت، وسِعَةُ التّخزين السّحابيّة تلك غير محدودة[1].

أمّا في مجال التّعليم فيُعَرَّفُ برنامج (One Drive)، بأنّه الأداة المثاليّة لمساعدة المعلّمين على مشاركة الملفّات والتّأليف المشترك بسهولة.

مزايا تطبيق (One Drive): يُعَدُّ تمكين الطّرق الآمنة للمشاركة والتّعاون في المحتوى مع الأشخاص داخل المؤسّسة التّعليميّة وخارجها أمرًا بالغ الأهمّيّة لتحسين العمل الجماعيّ والإنتاجيّة، ولذلك عُدَّ تطبيق (One Drive) برنامجا رائدا في المجال في الوقت الحاليّ، ومن مزاياه:

1. السّهولة والبساطة: نظرًا لأنّ معظم المعلّمين لا يعمل في صَوْمَعَةٍ، فإنّ OneDrive يجعل من السّهل مشاركة الملفّات داخل وخارج المؤسّسات من خلال مشاركة مُتَّسِقَةٍ عبر الويب وسطح المكتب والجوّال... حيث يُتيح مشاركة ملفّ أو مجلّد بين الزّملاء عن طريق إرسال رابط المشاركة، ويسمح بالتّأكّد من أنّ بيانات المعلّمين لا تقع في المكان الخطأ، كما أنّ (OneDrive) لا يحافظ على الاتِّصال بالملّفات الّتي يجري العمل عليها بشكل متكرّر وحسب، بل يدعم أيضًا البحث الذّكي عن الملفّات واكتشافها، ويُسهّل العودة إلى الملفّات الّتي استُخدمت مؤخرًا، وهذا ما يجعلها سهلة المتابعة.

2. حماية وأمن البيانات: إنّ مشاركة البيانات الحسّاسة أمر شاقّ، ولهذا السّبب يحرص (OneDrive) على أن يكون نظامًا آمنًا وخاصًا ومتوافقًا لمشاركة المحتوى، سواء كان ذلك بين الزّملاء في نفس المدرسة أو مع الشّركاء الخارجيّين، فإذا كان المعلم يريد مشاركة المحتوى مع أيّ شخص، يمكنه حماية عمله بسهولة عن طريق تعيين تاريخ انتهاء الصّلاحيّة، وذلك لتقييد الوصول بعد الفترة المحدّدة.

[1] *Stephen Rose, Introducing a new secure external sharing experience, Microsoft one drive blog, February 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-onedrive-blog/introducing-a-new-secure-external-sharing-experience/ba-p/112624.*

كما يُمَكِّنُ (OneDrive) مستخدميه من تعيين كلمات مرور مخصّصة بشكل استباقيّ لحماية المحتوى المشترك ومطالبة أيّ شخص يصل إلى الارتباط بمعرفة كلمة المرور وإدخالها، ويتيح للمسؤولين تعيين تاريخ انتهاء إلزاميّ أو تغيير ارتباط المشاركة الافتراضيّ لضمان عدم إمكانيّة الوصول إلى بيانات المؤسّسة على نطاق واسع عن طريق الصّدفة.

وعبر الخيارات المختلفة لمشاركة الرّوابط الّتي يتيحها البرنامج يمكن -بسهولة- حظر تنزيل الملفّات لمنع المستخدمين من تنزيل المحتوى الخاصّ بصاحبه وطباعته أو نسخه ولصقه.

ويتيح (OneDrive) أيضًا إنشاء روابط تعمل فقط مع أشخاص محدّدين عن طريق اختيار "أشخاص محدّدين"، وهذا يعمل حتّى عند المشاركة مع مستخدمين من خارج المؤسّسة. فعند فتح الارتباط سيرسل (OneDrive) رمز تحقّق للاستخدام الفرديّ محدودًا زمنيًّا إلى البريد الإلكترونيّ الّذي جرى تأمين الارتباط عبره، وبإدخال رمز التّحقّق يُثَبِّتُ المستخدم ملكيّة حساب البريد الإلكترونيّ الّذي تمَّ إرسال الرّابط الآمن إليه، وبالتّالي يحصُل التّحقّق من هويّته.

وإذا غادر المستلم المؤسّسة لن يتمكّن من رؤية بيانات غيره بعد ذلك، وفي جميع الأوقات يمكن التّحكّم فيمن يمكنه الوصول إلى المحتوى الخاصّ بكلّ فردٍ من عدمه، ويمكن إدارة الوصول وإضافة وإزالة المستخدمين الفرديّين على الرّوابط المشتركة أو إيقاف المشاركة تمامًا، وإذا حدث تجاوز مشاركة أحد الرّوابط يمكن إبطال ذلك الارتباط فقط لحماية المستند مع ضمان استمرار المشاركين الآخرين في التّعاون بشكل فعّال.

3. الاتّصال الدّائم والتّعاون الفاعل: يُعَدُّ (OneDrive) تطبيقا اجتماعيّا، حيث يُمَكِّنُ مستخدميه من التّحرير التّعاونيّ، وهي طريقة تفاعل قياسيّة لإنشاء المستندات، حيث يستطيعون من خلاله البقاء على اتّصال دائم بجميع ملفّاتهم من أيّ مكان ومن أيّ جهاز، كما يُمَكِّنُهم من التّحميل والمعاينة والتّحرير والتّأليف المشترك، وحذف واستعادة الملفّات مباشرة من أجهزتهم المحمولة.

ويُمَكِّنُ (OneDrive) مستخدميه أيضًا من تحديد الملفّات والمجلدّات للوصول إليها دون اتّصال بالإنترنت، وذلك لإتاحتها عندما لا يتوفّر الاتّصال. ولأنّ المستخدمين يحتاجون إلى التّعاون في الملّفات أثناء السّفر أو عند عدم تواجدهم مع بعض في المؤسّسة الّتي يعملون فيها، فإنَّ (OneDrive) يُمَكِّنُهم بسهولة من إنشاء المستندات والتّعليق عليها وتحريرها، والمشاركة في تأليفها في الوقت الفعليّ بين الزّملاء، وذلك عن طريق خاصّيّة المزامنة.

4. زيادة الإنتاجيّة وتوفير الوقت: لم يَعُدْ المعلّمون ملزمين بالتّواجد مع بعض للقيام ببعض المهامّ الأساسيّة في عمليّة التّدريس كالتّخطيط مثلا، إذ أصبح بإمكانهم العمل معا حتّى ولو كان كلّ منهم في بلد بعيد عن الآخر، وهذه الخاصّيّة تُوفّر الوقت والجهد المبذول، كما تَسُدُّ فجوات كثيرة من شأنها تأخير العمل وانخفاض الانتاجيّة المتوقّعة من الفريق، فتطبيق (OneDrive) يُسْهِمُ بشكل واضح في اختصار الوقت والجهد لإتمام المطلوب، ويساعد بشكل كبير في زيادة الإنتاجيّة.

5. اتساع مساحة التّخزين: كثيرا ما يقلق المعلّمون حول ما إذا كان لديهم مساحة كافية على أجهزتهم لتخزين الملفّات، ولكن استخدام تطبيق (OneDrive) يزيل ذلك القلق تماما، حيث توجد به خصائص مختلفة تساندهم في الوصول إلى ملفّاتهم متّى ما شاءوا، منها خاصّيّة (ملفّات OneDrive عند الطّلب) الّتي تمكّنهم من الوصول إلى جميع ملفّاتهم في (OneDrive) دون الحاجة إلى تنزيلها جميعًا واستهلاك مساحة التّخزين على أجهزتهم. وأيضا يتمتّع تطبيق (OneDrive) بالقدرة على تفريغ مساحة القرص تلقائيًا عن طريق جعل الملفّات القديمة وغير المستخدمة والمتاحة محليًا متاحة عبر الإنترنت فقط[1].

2. برامج كفاية التّنفيذ:

[1] *Ankita Kirti, Top 5 advantages of sharing with OneDrive, Microsoft one drive blog, August 2019.https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-onedrive-blog/top-5-advantages-of-sharing-with-onedrive/ba-p/796396.*

تتعدّد الوسائل والبرامج التّكنولوجيّة المسهّلة على معلّم اللّغة العربيّة تنفيذ حصّته الدّراسية، وعددها أكبر من الوسائل والبرامج المتوفّرة لخدمة باقي الكفايات. ومن أحدث ما توصّلت إليه التّكنولوجيا في عصرنا الحاليّ في هذا الجانب:

1.2. السّبّورة الذّكيّة (Smart Board):

جلب التّطوّر التّكنولوجيّ المتنامي العديد من الأفكار والأدوات الّتي يستخدمها كلّ من المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّدريس، حتّى أصبحت السّبّورة العاديّة الّتي تعارفنا على استخدامها سبّورة تقليديّة غير مواكبة للتّطوّر المتواصل، حيث ظهرت أنواع أخرى أكثر تقدّما وتفاعليّة، ومنها السّبّورة الذّكيّة (Smart Board) الّتي تحوي العديد من المزايا المتطوّرة الّتي تسهّل عمليّة عرض المعلومات وشرحها...

وتُعَرَّفُ السّبّورة الذّكيّة (Smart Board) بأنّها: عبارة عن سبّورة بيضاء نشيطة مُوَصَّلَة بجهاز الحاسوب وتعمل باللّمس، ويمكن من خلالها إثارة التّعاون، حيث يصبح من الممكن للفصل بأكمله ممارسة التّفاعل والتّفكير والإبداع، إذ يمكن للمعلّمين والطّلّاب طرح الأفكار وتطويرها على لوحة لامحدودة السّعة، والالتقاء معًا في الدّروس والمشاريع وغيرها[1].

مزايا السّبّورة الذّكيّة (Smart Board): تُسَمَّى السّبّورة الذّكيّة بأسماء أخرى كذلك، ومنها: السّبّورة الرّقميّة، السّبّورة التّفاعليّة، السّبّورة البيضاء... ومهما اختلفت المسميّات، تبقى السّبّورة الذّكيّة وسيلة للتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم بطريقة شيّقة وممتعة، حيث تَشَدُّ انتباه المتعلّم طوال الحصّة، ولها العديد من المزايا الّتي نذكر منها:

[1] *Ian Mikutel, Introducing Microsoft Whiteboard for Education, Microsoft Education blog, November 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/education-blog/introducing-microsoft-whiteboard-for-education/ba-p/289137.*

1. توفير الوقت: تُعْتَبَرُ خاصيّة السّرعة من أبرز مزايا السّبّورة الذّكيّة، لأنّها تختصر الوقت على كلّ من المعلّم والمتعلّم في أداء مهامّهما داخل الحجرة الصّفّيّة. ومن أمثلة ذلك: تيسير الحصول على المصادر والمراجع من الأنترنت، وعرضها مباشرة دون اللّجوء إلى البحث عنها في المكتبات، وإغناء المتعلّمين عن تدوين الدّروس بما يأخذ من انتباههم ووقتهم؛ فالسّبّورة الذّكيّة تتيح إمكانية نسخ المحاضرات إلكترونيّا، وإمكانيّة جمع أجوبة عديد الطّلّاب في نفس الوقت من خلال خاصّيّة دفتر المناقشة الإلكترونيّ...

2. تقليل الجهد: تساهم السّبّورة الذّكيّة بشكل كبير في تقليل الجهد المبذول أثناء الحصّة من خلال تجنيب المعلّم استخدام الأدوات التّقليديّة كالطّباشير والممسحة – والّتي لها أثر سلبيّ على ملابسه والشّكل العامّ للقاعة الدّراسيّة، وتمنحه –عوضا عن ذلك– أدوات سهلة الاستخدام كالقلم الإلكتروني والممسحة الذّكيّة... كما أنّها تُجنّبه عِبْءَ حَمْلِ الأدوات اللّازمة لشرح المادّة العلميّة من خلال الأدوات الّتي توفّرها هي له.

3. تسهيل التّعليم والتّقويم: تُسَهِّلُ السّبّورة الذّكيّة على المعلّم إيصال العديد من المفاهيم الصّعبة للطّلّاب، وذلك من خلال التّدعيم البصريّ والسّمعيّ للمحتوى، إضافة إلى استخدام خاصّيّة المحاكاة في العرض، كما أنّها تدعم عمليّتَيْ المحادثة والتّفاعل في الفصول التّعليميّة، وتُسَهِّلُ تقويم أعمال الطّلّاب وتحليلها في منحنيات بيانيّة آنيّة.

4. التّنظيم: تُتِيح السّبّورة الذّكيّة للمعلّم والمتعلّم فرصة كبيرة لتنظيم العمل، وذلك من خلال المساعدة على فهم المشكلة وجمع المعلومات المتعلّقة بها وترتيبها وتنظيم خطّة العمل، وذلك كلّه تحت إدارة وإشراف المعلّم وهو في مكانه.

5. التّخزين: للسّبّورة الذّكيّة إمكانيّة تخزين الدّروس، وهو ما يُزَوِّدُ كلّا من المعلّم والمتعلّم بِنُسَخٍ من منها بكامل شروحاتها، فيستفيد منها المتعلّم الغائب عن الدّرس مثلا، أو قد يحتاجها المعلّم لشرح أمر لاحق، فيقوم بإعادة التّعلّم السّابق سواء بالرّجوع إلى الصفحات السّابقة لنفس الدّرس أو لدروس سابقة أخرى...

6. التّشويق: للسّبّورة التّفاعليّة القدرة على عرض الدّروس بشكل جميل ومشوّق وهو ما يساعد على استثارة الدّافعية لدى الطّلبة وجعلهم يُقبلون على التّعلّم بشكل أكبر، كما أنّها تجذب انتباههم من خلال استخدامها للرّسومات والألوان والصّور، وتحفّز لديهم روح المشاركة والمنافسة من خلال عرض مشاريع المجموعات...

7. الإدارة الصّفّيّة: تساعد السّبّورة التّفاعليّة على إدارة الفصل الدّراسيّ من خلال شدّ انتباه الطّلاب وزيادة التّفاعل داخل الحصّة الدّراسيّة، سواء بين الطّلبة أو بينهم وبين المعلّم.

8. الشّموليّة: من خصائص السّبّورة الذّكيّة، أنّها تستهدف مختلف أنماط التّعلّم؛ حيث إنّها تساعد المتّعلمين ذوي التّعلم السّمعيّ والبصريّ على التّفاعل مع الدّروس المطروحة، أضف إلى ذلك أنّها تخدم المتعلّمين الحسّيّين من خلال خاصّيّة اللّمس الّتي تقوم عليها أصلا، وتساهم في زيادة نسب التّحصيل الدّراسيّ عند المتعلّمين بطيئي التّعلّم[1].

2.2. برنامج (Sway):

من أبرز أسباب نجاح التّدريس، هو طريقة عرض الدّرس من طرف المعلّم، فمهما بلغ مستواه من حيث الدّراية بالمادّة العلميّة وطرق التّدريس المختلفة، إلّا أنّه يحتاج إلى تقديمها في قالب يشدّ به المتعلّم ويجذب انتباهه للدّرس، فكثيرا ما نجد المعلّم متمكّنا من مادّته، ولكنّه غير ناجح في إيصال المعلومة لطلّابه، من هنا تبرز أهمّيّة برنامج (Sway) في سدّ تلك الثّغرة لدى المعلّم والارتقاء بمستوى عرضه للمادّة.

وبرنامج (Sway) هو تطبيق ذكيٌّ يقوم بإنشاء مستندات وعروض تقديميّة تفاعليّة ومستندة إلى الويب في غضون دقائق، حيث يقوم مستخدمه بتوفير المحتوى من جمل وصور وغير ذلك، ويقوم

[1] المرجع نفسه.

(Sway) بالجهود الكبيرة لجعلها تبدو جميلة واحترافيّة، ويجري استخدام (Sway) في المكتب أو البيت أو في الفصل الدّراسي أثناء التّواجد مع الطّلّاب[1].

ويُعَرَّفُ (Sway) كذلك بأنَّه تطبيق لتطوير العروض التّقديميّة على صفحات الويب، يجري من خلاله إنشاء موقع ويب عن طريق الجمع بين النّصوص والصّور المتحرّكة والصّور الثّابتة ووضع تأثيرات على العرض المقدّم، كما يمكنه استيراد محتويات من مواقع مختلفة مثل:(OneDrive) و(YouTube)[2].

مزايا برنامج (Sway): لبرنامج (Sway) العديد من المزايا في مجال التّعليم، ونذكر منها:

1. الجاذبيّة: يقوم برنامج (Sway) بتنظيم محتوى العرض بطريقة جاذبة ومشوّقة، وذلك من خلال الجمع بين النّصوص والصّور وغيرها من المحتويات في قوالب منوّعة وجميلة تشدّ ذهن المتعلّم وتربطه بمحتوى الدّرس بشكل متواصل.

2. البساطة والسّهولة: يُعْتَبَرُ (Sway) برنامجا سهل الاستخدام عند كلّ من المعلّم والمتعلّم، فهو لا يحتاج للدخول عليه وبعضا من التّدريب البسيط للتّمكن من التّعامل معه.

3. الجاهزيّة: يحتوي برنامج (Sway) على قوالب جاهزة عديدة ومتنوّعة، وما على المستخدِم، إلّا إدخال المحتويات الّتي يريد أن يخرجها في عرض جميل وجذّاب ويتولّى برنامج (Sway) تنظيم تلك المحتويات في قوالب عديدة يختار منها المستخدِم ما يشاء، أضف إلى ذلك إمكانيّة إضافة تغريدات وفيديوهات ومحتويات مختلفة من شبكة الأنترنت...

4. المشاركة والتّفاعليّة: يُمَكِّنُ برنامج (Sway) من تصميم دروس أو وحدات تعليميّة وربطها بالوسائط المتعدّدة في ملفّ واحد يتّصف بالتّفاعليّة والمشاركة، وللمعلّم أن يجهّز عرضا ويُشْرِكَ فيه طلّابه من خلال تسليمهم الرّابط المحيل إليه، وله كذلك أن يجعل العرض من إعداد الطّلّاب أنفسهم، وذلك من خلال

---

[1] *Sabrina Mohamed, Welcome to the Sway Tech Community, Microsoft Sway blog, September 2017.https://techcommunity.microsoft.com/t5/sway-blog/welcome-to-the-sway-tech-community/ba-p/111811*

[2] *Sabrina Mohamed, Working together with Sway, Microsoft Sway blog, November 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/sway-blog/working-together-with-sway-for-iphone-and-ipad/ba-p/125603.*

الجمع بينهم في نفس العرض وإعطائهم صلاحيّات التّعديل والتّرتيب والتّنظيم، فيقوم كلّ مَنْ معه رابط العرض بالتّعديلات الّتي يراها مناسبة على نفس العرض وتحت إشراف المعلّم.

5. العمليّة: من أهمّ مزايا برنامج (Sway)، هو أنّه يُمكِنُ استخدامه من أيّ مكان، وليس شرطا أن يكون المستخدم أمام جهاز الحاسوب، فهو يعمل على الهواتف الجوّالة والأجهزة اللّوحيّة المختلفة، كما يُمْكن استخدامه في الكثير من الأمور العمليّة، كإنشاء عروض على التّطبيق ومشاركة الرّابط مع الطّلّاب، إنشاء ملف إنجاز لكلّ طالب وحفظه في قسم ملفّ الإنجازات، إعداد قصص رقميّة ومجلّات طلّابيّة، إنشاء الدّروس وتنظيم مصادرها وجمعها في موقع واحد، تفعيل التّعلّم التّعاونيّ من خلال إنشاء حساب لكلّ مجموعة...

ويمكن استخدام برنامج (Sway) كقاموس مصطلحات متعدّد الوسائط أو ككتاب مرجعيّ إثرائي للطّلّاب، ويُتيح توظيفه في تطبيق بعض استراتيجيّات التّدريس كاستراتيجية الصّف المقلوب، كما يمكن اعتماده في تقديم الواجبات والأنشطة الصّفّيّة، وبرنامج (Sway) يمَكِّن من الحفاظ على العمل عند الحذف بالخطأ...[1]

3.2. برامج الواقع المعزَّز (AR)والواقع الافتراضيّ (VR):

يوجد العديد من الطُّرق لتعليم النّاس وتدريبهم فيما يتعلّق بالمعلومات والمهارات المحدّدة الّتي يحتاجون إليها، ويُستعمل لذلك مختلف الكتب المدرسيّة وأجهزة الحاسوب والأجهزة المحمولة وغيرها من الأجهزة الإلكترونيّة، وفي مجتمع سريع التّغيّر – حيث يوجد قدر كبير من المعلومات والمعرفة المتاحة– هناك حاجة إلى تبنّي المعلومات وتطبيقها في الوقت المناسب والمكان المناسب لتحقيق الكفاءة الرئيسيّة في المدرسة، حيث يعتمد ابتكار التّعلّم على وصول الفرد إلى التّقنيّات المختلفة وبيئة البنية التّحتيّة المحيطة به.

[1] المرجع نفسه.

وبرامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR) هي إحدى التّقنيّات الّتي تُغَيِّر موقع وتوقيت التّعليم والتّدريب بشكل كبير[1]، ولها إمكانيّات توظيف كبيرة في مجال التّعليم، حيث ثَبُتَ أنّ الجمع بين التّفاعل العاديّ وخيارات العرض المعزَّز يُنتج مزيجا فعّالا يجذب المتعلّمين إلى المحتوى التّعليميّ المقدّم لهم.

وتُعَرَّفُ برامج الواقع المعزَّز (AR)والواقع الافتراضيّ (VR) عموما، بأنّها تقنيّة فعّالة للجمع بين العديد من السّياقات في عرض موحّد[2].

أمّا في مجال التّعليم فَتُعَرَّفُ برامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR) بأنّها وسيلة تعليميّة قائمة على دمج العديد من المحتويات في موقف تعليميّ واحد، يمْكن توظيفها في تعليم الطّلّاب في مختلف المراحل التّعليميّة[3].

مزايا برامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR): لا يخفى المستوى العالي الّذي وصل إليه الطّلّاب من حيث القدرة على التّعامل مع التّكنولوجيا إلى درجة أنّ المعلّم أصبح يجد نفسه مطالبا بالبحث وتوفير أفضل ما تنتجه التّكنولوجيا في مجال التّعليم لمواجهة تلك القوة الكبيرة لدى الطّلّاب ولاستمالة شغفهم لحبّ مادّته والشّعور بقيمة محتواها، ولعلّ برامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR)، هي إحدى السّبل الّتي تُميل الكفّة لصالح المعلّم إذا ما وظّفها بطريقة مناسبة، واستثمر مزاياها الكثيرة، والّتي نذكر منها:

1. الحداثة والتّشويق: لم تَعُدِ الكتب المدرسيّة مصدر التّعلم الوحيد، فبرامج الواقع المعزَّز(AR) والواقع الافتراضيّ (VR)، تدعم أشكالًا جديدة من التّعليم عن طريق نقل الطّلّاب إلى بيئات افتراضيّة تفاعليّة

[1] *Kangdon Lee, Augmented Reality in Education and Training. TECHTRENDS TRENDS 56 (2012), 13-21. https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3*

[2] *Matej Novotný, Ján Lacko, Martin Samuel ík, Applications of Multi-Touch Augmented Reality System in Education and Presentation of Virtual Heritage, International Conference on Virtual and Augmented Reality in Education, Procedia Computer Science 25(2013), 231–235. www.sciencedirect.com.*

[3] *Iulian Radu, Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis, Pers Ubiquit Comput 18(2014), 1533–1543. https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747.*

متحرّكة حديثة ومشوّقة، وهي طُرُقٌ لم تكن موجودة من قبل، حيث يمكن تطبيق الواقع المعزَّز والواقع الافتراضيّ للتّعليم أو للتّرفيه أو للتّعليم التّرفيهيّ من خلال تعزيز تصوّر المستخدِم عن العالم الحقيقيّ عن طريق تحويله إلى عالم افتراضيّ من خلال تكوين صور افتراضيّة ثلاثيّة الأبعاد والتّحرّك حولها تمامًا كأنها كائن حقيقيّ، وتساعد المعلومات الّتي تنقلها الكائنات الافتراضيّة المستخدِمين على فهم العالم الحقيقيّ.

2. دعم التّعلّم التّعاونيّ: يمكن أيضًا استخدام الواقع المعزَّز والواقع الافتراضيّ لتحسين المهامّ التّعاونيّة من خلال إنشاء واجهات تدمج بين العالَمَيْن الواقعيّ والافتراضيّ لتعزيز التّعاون وجهًا لوجه وعن بُعد، حيث يمكن لمجموعة من الطّلّاب أن يشاركوا في نفس النّشاط من خلال ارتداء شاشات عرض مثبّتة على الرّأس ولَعِبِ لعبة تعليميّة مثل لُعَبِ الألغاز الّتي يَسمح الحلّ فيها بالمرور إلى مراحل متقدّمة، فيتعاون الطّلّاب في فكّ الألغاز ويساعدون بعضهم في تجاوز مراحل اللّعبة...[1]

3. التّجسيد والرّبط بالواقع: غالبًا ما يحبّ الطّلّاب المشاركة في القصص مثلا والتّفاعل مع أحداثها، كأنّها تحدث في الواقع، وهو ما أصبح ممكنا في عالم الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR)، فمثلا توجد بعض القصص الّتي كلّما قُلِّبَتْ صفحاتها تَظْهَرُ صور هي في الحقيقة صور ثلاثيّة الأبعاد، فلمّا يضع الطّالب شاشة العرض المثبّتة على الرّأس، تبدو له مشاهد الواقع المعزَّز كأنها واقعيّة، فيصبح وهو يُقَلِّبُ صفحات القصّة، كأنّه يشارك في أحداثها ويتفاعل مع شخصيّاتها كما يريد.

4. المشاركة والتّفاعليّة: يَخْلُقُ عالَمَ الواقع المعزَّز (AR)، والواقع الافتراضيّ (VR) تفاعلا سَلِسًا في بيئة الفصل الدّراسيّ؛ فالطّلّاب يعملون بشكل أفضل إذا كانوا يُركّزون في مساحة عمل مشتركة، وذلك من الصّعب تحقيقه باستخدام الحاسوب التّعليميّ حيث يعمل الطّلّاب على أجهزة منفصلة –حتّى ولو كانوا جنبًا إلى جنب– فهم لن يؤدّوا أداءً جيّدًا كما لو كانوا متجمّعين في مساحة واحدة، وهو ما يتيحه

[1] *Mehmet Kesima, Yasin Ozarslanb, Augmented reality in education: current technologies and the potential for education, Social and Behavioral Sciences 47 (2012), 297–302, 1877-0428.*

استخدام الواقع المعزَّز (AR) الّذي يسمح للمستخدِم باستكمال الواقع دون غَمْرِهِ بالكامل داخل بيئة اصطناعيّة[1].

5. تحفيز الحواس: للواقع المعزَّز (AR)، والواقع الافتراضيّ (VR)، القدرة على استهداف المجال الإدراكيّ للمستخدِم بالمحفّزات المناسبة، وتوليد معلومات مرئيّة أو سمعيّة أو معلومات متعلّقة بحاسّة اللّمس، ويختلف تحديد طبيعة المعلومات المضافة باختلاف نوع القناة الإدراكيّة الّتي يعمل النّظام من خلالها، مع أنّه يمكن تحقيق الواقع المعزَّز والواقع الافتراضيّ من خلال جميع القنوات الإدراكيّة، غير أنّ المعلومات المضافة في الغالبيّة العظمى، تكون معلومات مرئية[2].

6. وفرة المعلومات: يجمع الواقع المعزَّز (AR)، والواقع الافتراضيّ (VR)، بين التّكنولوجيا والإدراك الحسّي والمعلومات الغزيرة؛ فهو يضيف العناصر المرئيّة والصّوتيّة والعناصر الافتراضيّة الأخرى إلى الواقع المدْرَكِ، أي أنّه يَستخدِم مزيجا من البيئة الحقيقيّة بالمعلومات المقدّمة عن قصد، فيخلق شكلا جديدا من الواقع، وهو واقع أغنى بالمعلومات من البيئة الأوليّة الأصليّة، ويجري تحقيق ذلك من خلال عدد من الطّرق والأجهزة التّقنيّة المختلفة الّتي يمكن أن تعمل من خلال اتِّحاد القنوات الإدراكيّة في وقت واحد، أو بشكل فرديّ[3].

3. برامج كفاية التّقييم: تختلف وسائل تقييم وتقويم الطّلّاب باختلاف نوع التّقييم والغرض منه، ومنها:

1.3. برنامج (Plickers):

يُعَدُّ تقييم الطّلّاب من أهمّ متطلّبات نجاح عمليّة التّعليم، وهو يختلف من حيث أنواعه وأدواته، ويُعْتَبَرُ التّقييم الآنيّ (أثناء تنفيذ أنشطة الدّرس) للطّلاب أمرا مهمّا جدّا للتّحقّق من مدى فهمهم للمادّة

[1] *Tomáš Jeřábek, Vladimír Rambousek, Radka Wildová, Specifics of Visual Perception of The Augmented Reality in The Context of Education, Social and Behavioral Sciences 159 (2014), 598 – 604, 1877-0428.*

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه.

المعطاة قبل المرور إلى المادّة الّتي تليها، والتّحقّق من الوصول إلى أهداف الدّرس واحدا تِلْوَ الآخر، إضافة إلى كسر رهبة الطّلّاب اتجاه الاختبارات عموما وتعريفهم بطرق طرح الأسئلة وتعويدهم على الإجابة عليها. من هنا ظهرت الحاجة الماسّة إلى مادّة أو تطبيق يُمَكِّنُ المعلّم من تقييم فهم الطّلّاب عند نهاية أنشطة كلّ هدف، فظهر برنامج (Plickers).

ويُعْتَبَر تطبيق (Plickers)، بالنّسبة للمعلّمين في جميع أنحاء العالم، وسيلة فعّالة لجمع ردود فوريّة متعدّدة الخيارات من الطّلّاب دون مطالبتهم بامتلاك أجهزة حاسوب أو أجهزة لوحيّة، حيث لا يتطلّب البرنامج سوى بطاقة مطبوعة بتصميم خاصّ لكلّ طالب يتمكّن المعلّم من خلالها من فحص استجابات الطّلّاب في وقت وجيز جدّا.

كما يمْكن لبرنامج (Plickers) تحويل التّقييمات إلى فرص لِلَّعِبِ، وإشراك الطّلّاب من خلال تمكينهم من مشاركة ما يعرفونه، كما يُمَكِّنُ المعلّم من استخدام نتائج الطّلّاب لمعالجة المفاهيم الخاطئة، وتخصيص التّعليمات للطّلّاب بناءً على مستوياتهم[1]...

مزايا برنامج (Plickers): تتعدّد مزايا برنامج (Plickers)؛ وتعود بالفائدة الكبيرة على كلّ من المعلّم والطّالب، وحتّى وليّ الأمر، يُذكر من تلك المزايا ما يأتي:

1. السّرعة واختصار الوقت: يساعد (Plickers) المعلّمين في الحصول على أكبر عدد من الاستجابات الطّلّابية في أقلّ وقت ممكن، حيث يسمح للجميع بالإجابة على السؤال في وقت واحد والحصول على تقييم لإجابات الجميع في ثوان قليلة جدّا، مع إمكانيّة عرض الاستجابات على الطّلّاب وتقديم التّغذية الراجعة السّريعة ليتمكّن الطّلّاب من تصويب أخطائهم، ومن جانب آخر، يختصر (Plickers) على المعلّم الوقت والجهد في تصحيح أوراق الطّلّاب.

[1] *Plickers team, what is plickers, plickers library, August 2002. https://help.plickers.com/hc/en-us/articles/360009395854-What-is-Plickers-*

2. الشّمولية: يُتيح (Plickers) الفرصة لجميع الطّلّاب للمشاركة في الإجابة عن الأسئلة واختبار مدى صحّتها، حيث يطرح المعلّم سؤالا واحدا ليجيب عنه كلّ طالب على حدة أو في مجموعة موحّدة تملك نفس بطاقة عرض الإجابة، وهذا ما يتيح للمعلّم الوقوف على مدى فهم الطّلّاب للمعلومات والمهارات المقدّمة لهم جميعا.

3. الإدارة الصّفّيّة: يساعد (Plickers) على إدارة المعلّم للصّفّوف بالذّات أثناء تقديم التّغذية الرّاجعة، حيث تعرض استجابات جميع الطّلّاب على السّبّورة من خلال العرض الحيّ السّريع للنّتائج من الجوّال على الشّاشة الكبيرة بالاستناد إلى حاسوب المعلّم وجهاز العرض.

4. الملاءمة والاقتصادية: يتناسب (Plickers) مع غالب البيئات التّعليميّة الفقيرة أو الغنيّة حيث لا يحتاج الطّلّاب إلى أجهزة محمولة، ولا إلى تكاليف تفوق إمكانيّاتهم الماديّة. كما أنّ البرنامج يوائم فئات الطّلّاب المختلفة من حيث المستويات الأكاديميّة والخصائص التّعليميّة، إضافة إلى فئة الطّلّاب الّذين يجدون صعوبة في التّعبير بالكلام أو الكتابة، أو الطّلّاب الخجولين، حيث يعوّضون ذلك باستخدام بطاقات الإجابة.

5. المصداقيّة في التّقييم وتساوي الفرص: يساعد (Plickers) المعلّم على التّقييم السّليم لمستويات الطّلّاب، وبحث سُبُلِ التّقويم النّاجعة مع كلّ طالب، ويَتَّسِمُ بالمصداقيّة والدّقّة، حيث تظهر نتائج الطّلّاب أمام الجميع، ويتأكّد كلّ طالب من نتيجته بنفسه، إضافة إلى حصول كلّ واحد على فرصته في الإجابة والمشاركة والتّقييم بدلا من اكتفاء المعلّم بإجابة طالب واحد أو اثنين فقط للتّأكد من وصول المعلومة للطّلّاب وتحقّق الهدف.

6. المرونة وسهولة الاستخدام: لا يحتوي برنامج (Plickers)على تعقيدات كبيرة، فمع الاستخدام المستمرّ له يجد المعلّم نفسه قد أصبح أكثر مرونة في وضع الأسئلة وطرحها على الطّلّاب وعرض نتائجها

مع التّحليل الفوريّ المتزامن، يساعد في ذلك توفير البرنامج للألوان المختلفة المساعدة على إجراء المقارنات وتحديد الاختلافات ورصدها...[1]

2.3. برنامج (Microsoft Forms):

يُعَدُّ تقييم وتقويم الطّلّاب من أكبر التّحدّيات الّتي تواجه المعلّمين، ذلك أنّ هذه العمليّة لا تتوقّف عند مجرد بناء اختبار فحسب، بل على المعلّم أن يُتْبِعَ ذلك بتصحيح لأجوبة الطّلّاب وتحليل للنّتائج وقراءة في مدلولاتها، ثمّ الحكم على نجاح عمليّة التّعلم من عدمه، وبناء على ذلك تقويم تعلّم الطّلّاب... ولذلك يجد المعلّم نفسه بحاجة ماسّة إلى أداة تقييم وتقويم للطّلّاب تسهّل عليه تلك الصّعوبات الّتي تواجهه، من هذا المنطلق جرى التّفكير في برنامج لتقييم وتقويم الطّلّاب يختصر على المعلّم الوقت والجهد، وهو برنامج (Microsoft Forms).

يُعتبر برنامج (Microsoft Forms)أداة بسيطة تُتيح للمعلّم إنشاء نموذج من الأسئلة وجمع الرّدود في وقت وجيز، وعرض النّتائج في مخطّطات دقيقة تسهّل عمليّة التّحليل والتّقويم فيما بعد، كما يمكن من خلالها إنشاء نموذج في دقائق معدودة، ويمكن للمستجيبين ملؤه على أيّ متصفّح دون الحاجة إلى تثبيت تطبيق منفصل، ويجري عبرها إنشاء الاستطلاعات لجمع آراء الطّلّاب أو أولياء الأمور... وقياس مدى رضاهم عن طرق التّدريس والخدمات المقدّمة في المدارس وغير ذلك، إضافة إلى الاختبارات القصيرة لقياس معرفة الطّالب، وتقييم تقدّم الفصل... [2]

مزايا برنامج (Microsoft Forms): لبرنامج (Microsoft Forms) مزايا عديدة ومتنوّعة، نذكر منها:

---

[1] المرجع نفسه.

[2] *Kathy Liu, What is Microsoft Forms, Microsoft Forms blog, September 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/what-is-microsoft-forms/ba-p/111019*

1. سهولة الاستخدام: من أبرز مزايا (Microsoft Forms)، هو تصميمها الشّامل والمحتوى الّذي يُمْكن الوصول إليه من قِبَلِ المستخدِمين وإنشاء اختبارات واستطلاعات واستبيانات ونماذج تسجيل مخصّصة، وغير ذلك بسرعة وسهولة كبيرتين، حيث لا يتطّلب بناء اختبار في البرنامج تدريبا كثيفا، وكذلك نفس الشّيء بالنّسبة للاستجابة للاختبار أو الاستبانة، حيث يمْكن للمستخدِم الاستجابة بكلّ سهولة ومن خلال أيّ متصفّح للويب، فبمجرّد الدّخول على رابط النّموذج تظهر أمامه الأسئلة، يجيب عليها ثمّ يقوم بإرسال إجابته[1].

2. تنوّع الأسئلة: يتيح (Microsoft Forms) لمستخدميه خيارات عديدة بدءا بنوع النّموذج اختبارا كان أم استبانة، ووصولا للأنواع المختلفة من الأسئلة: اختيار من متعدّد، ترتيب الأجوبة، مقاليّ، صحّ أو خطأ، الأجوبة المتعدّدة... حيث يجد المعلّم الخيارات كثيرة أمامه بما يسهّل عليه إعداد الاختبار أو النّموذج المطلوب.

3. اختصار الوقت والجهد: يختصر برنامج (Microsoft Forms) على المعلّم الوقت والجهد في إعداد الاختبارات ومتابعة استجابات الطّلّاب، حيث يمْكنه إنشاء اختبار قصير في دقائق قليلة. ويمكن للطّلّاب الإجابة عن الاختبار على أيّ متصفّح وتلقّي ملاحظات فوريّة، كما يمكن للمدرّسين عرض الرّدود بشكل فرديّ، أو كملخّص ثمّ القيام بتحليل متعمّق بنقرة واحدة، ويمكن كذلك إرسال نموذج لاختبارات أو استبانات لما يصل إلى 50000 مستلم في المرّة الواحدة، وهي فعلا إمكانات مَسْحٍ قويّة، وسهلة الاستخدام، ومختصرة للوقت، والجهد.

4. المشاركة والتّعاون: يتوفّر برنامج (Microsoft Forms) على إمكانيّة العمل التّعاونيّ بين المعلّمين في بناء الأسئلة والاختبارات، وذلك من خلال مشاركة نسخة من (Microsoft Forms) والعمل على

[1] *Yong Qiu, Microsoft Forms is committed to inclusive design and accessible content, Microsoft Forms blog, September 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/microsoft-forms-is-committed-to-inclusive-design-and-accessible/ba-p/257057*

بنائها وتعديلها في نفس الوقت، كما يمكن كذلك تصدير الاختبارات والاحتفاظ بها كمخزن أسئلة مشترك بين المعلّمين.

5. دقّة وجودة التّحليل: يقدّم (Microsoft Forms) نتائج وتحليلات دقيقة جدّا للمعلّمين، تُسَهِّلُ لهم عمليّة قراءة استجابات الطّلّاب وتفسيرها، كما يتوفّر على إمكانية تصدير النّتائج إلى برنامج (Excel)، والمزاوجة بينه وبين برامج أخرى كبرنامج (PowerPoint) وبرنامج (SharePoint)...

6. التّغذية الرّاجعة: يُمَكِّنُ برنامج (Microsoft Forms) المعلّم من تقديم تغذية راجعة مختلفة للطّالب، حيث يمكنه إظهار النّتائج وتقويمها مباشرة على جهاز العرض على السّبّورة أو تجهيز تغذية إلكترونيّة؛ فبمجرّد إجابة الطّالب على السّؤال، تظهر له رسالة تخبره عمّا إذا كانت إجابته صحيحة أم لا. أمّا بالنسبة للأسئلة المقاليّة، فيتيح برنامج (Microsoft Forms) للمعلّم مساحة للتّعليقات على نفس إجابة الطّالب، فتصله التّغذية الرّاجعة على سؤاله بأهمّ الملاحظات والتّوجيهات المقدّمة من طرف المعلّم[1].

3.3. برنامج (ZipGrade):

يبحث المعلّمون في الوسائل التي تسهل لهم عمليّة تقييم الطّلّاب واختصار الوقت والجهد في ذلك، واستغلال كلّ إمكانيّاتهم في تحليل النّتائج وتقديم القراءات والتّفسيرات لها، إذ تمخضّت تلك الرغبة من استخدام برنامج (ZipGrade).

[1] *Kathy Liu, Microsoft Forms in Education, Microsoft Forms blog, January 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/bg-p/Microsoft-Forms-in-Education, /page/2*

يُعَدُّ برنامج (ZipGrade) برنامجا إلكترونيّا يساعد المدرّس أو المقيّم على تصحيح الاختبارات بسهوله وسرعة عن طريق كاميرا الهاتف النّقّال، ولا يحتاج إلى الاتّصال بالإنترنت، كما يتميّز بالدّقة والسّهولة والمرونة، ولا يتطلّب إلّا جهاز جوّال أو أيّ جهاز لوحيّا.[1]

مزايا برنامج (ZipGrade): لعلّ أبرز ميزة في برنامج (ZipGrade)، أنّه يُخَلِّصُ المعلّم من أخذ أوراق إجابات الطّلّاب إلى المنزل والعمل خارج توقيت الدّوام الرّسميّ، فهو يصحّحها ويضع درجة الطّالب فور انتهائه من الإجابة على الأسئلة، كما له مزايا أخرى نذكر منها:

1. السّرعة والدّقّة والتّنظيم: على خلاف التّصحيح التّقليديّ اليدويّ لأوراق الاختبارات وما يتطلّبه من جهد كبير، يكتفي المعلّم عند استخدامه لبرنامج (ZipGrade) بمجرّد التقاط صورة لورقة الإجابة، وسيقوم البرنامج بنفسه بالتّصحيح وإظهار النّتيجة، حيث أصبح بإمكان المعلّم أن يمسح ويصنّف وينظّم أكثر من 20 ورقة في الدّقيقةالواحدة، كما يمكن تخزين عشرات الآلاف من نصوص الإجابات على خادم واحد مقارنةً بالمساحة الفعليّة اللّازمة للاختبارات الورقية.

2. التّغذية الرّاجعة الفوريّة: يمكن للمعلّم من خلال برنامج (ZipGrade) أن يقدّم تغذية راجعة إلكترونيّة للطّالب من خلال إدراج رسائل إلكترونيّة موجهة على حسب إجابة الطّالب. كما أنّ ظهور النّتيجة فور الانتهاء من الاختبار وتلقّي الطّالب لتغذية راجعة آنيّة من المعلّم من شأنه أن يرسّخها لديه.

3. متاح وغير مكلف: برنامج (ZipGrade) لا يتطلّب إلّا جهاز هاتف محمول أو أيّ جهاز لوحيّ، وهو بذلك متاح لكلّ المعلّمين، ويمكن لكلّ معلّم تنزيل ومسح 100 ورقة شهريًّا مجانًّا، كما يمكن تنزيل أوراق الإجابة مجانًّا من الموقع.

[1] *Nicola Asuni, Computer-Based Assessment, Scottish Qualifications Authority "SOLAR White Paper", Glasgow, UK, September 2014.*
https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/SOLARWhitePaperMay2008.pdf.

4. المرونة والفاعليّة: يَتَّسِمُ برنامج (ZipGrade) بالمرونة من خلال استخدام أحجام ونماذج أوراق مختلفة. كما يمكن استخدامه في الاختبارات القصيرة، أو التّقييمات اليوميّة، أو الاختبارات الأسبوعيّة، أو الاختبارات التّحصيليّة الطّويلة. كما يسمح بالتّخصيص والتّحديث والتّوزيع، حتّى أنّ بعض المعلّمين لديهم أوراق إجابات نموذجيّة محفوظة على حساباتهم لجعلها قابلة لإعادة الاستخدام...

5. الموثوقيّة والحياديّة: لا خلاف في كون التّصحيح الآلي أكثر موثوقيّة من التّصحيح البشريّ. كما أنّه لا يعرف الطّلّاب، لذلك لا يفضّل بعضهم على بعض، حيث يأخذ كلّ واحد منهم حقّه على حسب اجتهاده في ورقة الاختبار[1].

4. برامج كفاية الإدارة الصّفّيّة:

من البرامج المتطوّرة والشّاملة لمتطلّبات الإدارة الصّفّيّة المميّزة والنّاجحة ما يأتي:

1.4. برنامج (Class Dojo):

يُعْتَبَرُ تحويل الفصل إلى بيئة تعليميّة ناجحة ومنتجة من أبرز محدّدات القوّة عند المعلّمين، فمساعدة الطّلّاب على بناء علاقات أقوى مع بعضهم البعض، سيُحَوِّلُ الفصل الدّراسيّ من فصل مليء بالطّلّاب الفرديّين إلى عائلة واحدة.[1]

[1] *John Viebach, Touchless Grading for Grade School and Elementary Students, ZipGrade Blog, January 2018. https://support.zipgrade.com/hc/en-us/articles/360047084192-Touchless-Grading-for-Grade-School-and-Elementary-Students*

كما أنّ بناء بيئة الفصل الدّراسيّ الإيجابيّة لا يقتصر على ما يحدث داخل الفصل الدّراسيّ فحسب، بل يتعدى ذلك ليصل إلى بناء مجتمع الفصل الدّراسيّ خلف الجدران، والّذي يتحقّق من خلال إشراك أولياء الأمور في العمليّة التّعليميّة حيث أثبتت بعض الأبحاث أنّ الطّلّاب الّذين لديهم متابعة من أولياء أمورهم هم الأكثر عرضة للنّجاح وتطوير مهاراتهم الاجتماعيّة، والمعلّم الّذي يُحْسِنُ التّواصل والتّفاعل مع أولياء الطّلّاب من خلال إشراكهم في المحادثات اليّوميّة والتّنسيق معهم حول تنمية أبنائهم ومتابعة نجاحاتهم هو من يملك المفتاح الأفضل لبناء مجتمع دراسيّ قويّ[2].

إنّ تنمية تلك العلاقات الإيجابيّة بين الطّلّاب، ومتابعة أولياء الأمور لإنجازات أبنائهم ومشاركة المعلّمين في تطويرها وتخطّي العقبات الّتي قد تعترض تعلّم الطّلّاب تحتاج جهدا بالغا من المعلّم، غير أنّ استخدام برنامج (class dojo) قد يسهّل ذلك.

برنامج (class dojo) إذا هو عبارة عن برنامج إلكترونيّ يُستخدَم لتعزيز السّلوك الإيجابيّ للطّالب وَفق معايير محدّدة يضعها المعلّم، يَستخدِم لغة الرّموز في ترجمة الأداء وتعزيزه إيجابا أم سلبا، ويخصّص مساحة كبيرة لوليّ الأمر ليتلقّى من خلالها مختلف النّتائج والبيانات المتعلّقة بأداء ابنه، ويشركه في تقويمها وتعزيزها بشكل مستمرّ ومتواصل[3].

مزايا برنامج (class dojo): لبرنامج (class dojo) مزايا عديدة نذكر منها:

1. تقوية العلاقة بين المنزل والمدرسة: برنامج (class dojo) بديل مناسب للتّغلب على الحواجز التّي غالبًا ما تواجه المعلّم ووليّ الأمر، حيث يمكّن البرنامج من إشراك أولياء الأمور مباشرة في الفصل الدّراسيّ، يتلقّون الرّسائل وصور أعمال أبنائهم من الفصل، ولا يقتصر الأمر على ذلك بل يتعدّاه إلى

---

[1] *Kayla Hartsfield, Big Idea: Student Relationships Matter Most, class dojo blog, November 2018. https://blog.classdojo.com/big-idea-student-relationships-matter-most*

[2] *Tasia Fields, using Technology to Build Partnerships with Parents, class dojo blog, November, 2017. https://blog.classdojo.com/using-technology-to-build-partnerships-with-parents*

[3] *Bryan Betz, Why Every Teacher Should Start Their Year With ClassDojo, class dojo blog, February 2017. https://blog.classdojo.com/why-every-teacher-should-start-their-year-with-classdojo*

التّواصل المستمرّ والتّنسيق المتواصل حالات أخرى مثل الإعلام بإلغاء حصص معيّنة أو التّكليف بواجبات ما... والأمر نفسه بالنّسبة لولي الأمر كذلك، حيث نجده كثيرا ما يَستخدِم البرنامج في الإبلاغ عن ظروف معيّنة متعلّقة بحضور الطّالب من عدمه أو أسباب تأخّره في حلّ الواجبات مثلا...

2. التّغلّب على الاختلافات اللّغويّة: يتوّفر برنامج (class dojo) على خاصيّة التّرجمة، حيث يتلقّى الآباء رسائل عن أداء أبنائهم بلغاتهم الأمّ، وهو ما يجعله برنامجا مرنا ومتكيّفا يتخطّى واحدة من أصعب التّحدّيات الّتي تعترض بعض الآباء عندما يتعلّق الأمر بتنوّع الخلفيّات الثّقافيّة واللّغويّة عندهم عن غيرهم[1]، وكذلك بالنّسبة للمعلّمين أنفسهم، حيث يحصل تعيينهم أحيانا في مناطق يصعب فيها التّواصل مع أولياء أمور الطّلاّب من خلال لغة المعلّم المختلفة عن لغتهم فيُستخدَم برنامج (class dojo) لتخطّي ذلك المشكل.

3. تعزيز القيم التّربويّة: إنّ وجود وليّ الأمر بصورة مستمرّة ضمن العمليّة التّعليميّة واطّلاعه على إنجازات ابنه باستمرار يجعل الابن (الطّالب) أكثر التزاما، ويُعطي المعلّم سندا قويّا في الارتقاء بمستويات الطّلاّب أكاديميّا وأخلاقيّا، كما أنّ المعلّم بإمكانه بناء القواعد السّلوكيّة الّتي يحصل من خلالها الطّلاّب على التّعزيز المناسب بناء على التزامهم بها، وعند انتهاء كلّ مرحلة بإمكانه إظهار تقدمّهم من خلال المخطّطات الدّائرية الفرديّة والفئويّة الّتي يوفّرها البرنامج، وهي طريقة رائعة للتّعرّف على الجهود المبذولة في الامتثال للقيم الفاضلة من طرف الطّلاّب والأمور الّتي يتأخّرون فيها ليجري تحسينها[2].

4. تكوين تصوّر شامل عن أنشطة الطّلاّب في المدرسة: من المعروف أنّ أغلب أولياء الأمور يطرحون نفس السّؤال على أبنائهم: ماذا درستم اليوم؟ فيسمع الآباء أجزاءً من أنشطة اليوم، ولكن غالبًا ما تضيع التّفاصيل المثيرة في مكان ما بين المدرسة والمنزل، فبدلا من أن يقول الابن مثلا: تناولنا نشاطا في إلقاء

---

[1] Tasia Fields, using Technology to Build Partnerships with Parents, class dojo blog, November 2017. https://blog.classdojo.com/using-technology-to-build-partnerships-with-parents

[2] Jachie Pohl, How ClassDojo Helped Me Become Teacher of the Year, class dojo blog, December 2016. https://blog.classdojo.com/how-classdojo-helped-me-become-teacher-of-the-year

الشّعر، أو أجرينا مسابقة في الخطّ العربيّ... بإمكان وليّ الأمر بالفعل رؤية الأشياء الرّائعة الّتي يفعلها المعلّمون مع أبنائهم كلّ يوم، وذلك من خلال الاطّلاع على (Class Story) في البرنامج، وهي مساحة مخصّصة لنشر صور أو مقاطع فيديو للأنشطة الجديرة بالمشاركة الّتي يستطيع الآباء من خلالها رؤية أبنائهم وما أنجزوه في أيّ وقت.

5. الطّمأنينة وتهدئة المخاوف: يوجد بعض الطّلّاب لا يمكنهم التّعبير عن إمكانيّاتهم أمام المقرّبين منهم، وهو ما يثير الكثير من القلق لدى الأولياء، ويزرع فيهم المخاوف، ويفقدهم الطّمأنينة عن مدى تجاوب أبنائهم مع التّعليم عموما، ولكن من خلال متابعتهم لهم عبر (Class Story)، قد يكتشفون ما لم يكونوا يتوقّعونه عن أبنائهم، ويزول قلقهم تماما.

6. الرّسائل الفوريّة وتوفير الوّقت: يعيش العالم في جوّ من الازدحام وكثرة الالتزامات، ولذلك يحتاج كلّ من المعلّم ووليّ الأمر إلى التّواصل بأسرع وأسهل طريقة ممكنة دون الحاجة إلى الالتقاء الّذي قد يأخذ من كليهما وقتا وجهدا كبيرين، وبالاعتماد على برنامج (class dojo)، يصبح من الممكن قيامهما بالأمر دون عناء[1].

7. خلق ثقافة صفّيّة إيجابيّة: يُستخدَم برنامج (class dojo)، لتشجيع المهارات المهمّة مثل: العمل الجادّ أو مساعدة الآخرين أو حلّ المشكلات... حيث يجري منح الطّلّاب نقاطا من خلال ملاحظات المعلّم لهم وهم يعرضون تلك المهارات على مدار اليوم، ويساعد على ذلك كون البرنامج يعمل على جهاز الحاسوب أو أيّ جهاز محمول آخر، وهو ما يُمَكِّنُ المعلَم من تقييم الطّالب في أيّ مكان يكون فيه، الحجرة الصّفّيّة، أروقة المدرسة، المطعم، الممرّات، الحفلات المدرسيّة، طابور الصّباح... وفي نهاية كلّ شهر مثلا يجري الاحتفال بتقدّم الطّلّاب وما حقّقوه.

[1] *Amy Chua, Why Parents Love ClassDojo, Too!, class dojo blog, September 2016. https://blog.classdojo.com/why-parents-love-classdojo-too*

8. التّشويق والتّنافسيّة: يجعل برنامج (class dojo) الطّلّاب ينتظرون نتائج ما قدّموه أثناء فترة معيّنة، ويخلق بينهم جوّا من التّنافسيّة الإيجابيّة، كما يدفعهم إلى انتظار وصول النّتائج إلى أوليائهم ليحصلوا على التّعزيز المناسب، ولذلك على المعلّم أن يكون جادّا في تفعيله، وملتزما بإرسال نتائج الطّلّاب إلى أولياء الأمور في وقتها لينال الطّالب التّدخّل المناسب في الوقت المناسب تعزيزا أو تقويما، وبالنّسبة للطّلّاب الّذين لا يملك أولياؤهم شبكة أنترنت أو جهاز هاتف نقّال مناسب، فبإمكان المعلّم طباعة نتائجهم وإرسالها معهم ورقيّة[1].

2.4. برنامج (classtools):

من المتطلّبات الّتي تساعد المعلّم على إدارة صفّه، هي تمكّنه من أدوات بسيطة تسهّل عليه تسيير حصّته، وتضفي عليها جوّا من السّلاسة والمرونة الّتي ما إن فُقدَت، تصبح الحصّة ثقيلة ويشوبها خلل، قد يؤدي إلى ارتباك المعلّم أو تيهان الطّلّاب، ولأجل ذلك اخترعوا برنامج (classtools).

يُعَرَّفُ برنامج (classtools) بأنّه: مَوْقِعٌ يحتوي مجموعة من التّطبيقات الّتي تخدم الحصّة الدّراسيّة، حيث يقوم بمساعدة المعلّم على إعداد ألعاب تعليميّة متنوّعة وبأشكال مختلفة، ويزوّده بأدوات تجعل من حصّته سهلة مرنة كأداة المؤقّت والجدول الزّمنيّ والمخطّطات المفاهيميّة والألعاب المختلفة، كلعبة البحث عن الكنز باستخدام رمز الاستجابة السّريعة... كما يحتوي البرنامج على بدائل للطّلّاب عن بعض البرامج والتّطبيقات الشّائعة الاستخدام، والّتي يُمنَع استخدامها في المدارس، منها: (Fakebook)الآمن كبديل عنتطبيق (Facebook)، وتطبيق توليد الرّسائل القصيرة، كبديل عن تطبيق (twitter)[2]...

مزايا برنامج (classtools): من مزايا برنامج (classtools) العديدة يُذكر ما يأتي:

---

[1] *Nam Ngo Thanh, My Journey with ClassDojo, class dojo blog, February 2017. https://blog.classdojo.com/my-journey-with-classdojo*

[2] *Phuong Thao Tran, class-tools, Microsoft, January 2016. https://www.microsoft.com/en-us/p/class-tools/9nblggh5kg0v#activetab=pivot:overviewtab.*

1. التّنوّع: يتميّز برنامج (classtools) بتنوّع أدواته الّتي تسهّل على المعلّم تسيير حصّته، حيث يكون أكثر استعدادا وجاهزيّة لها. كما تزيد من قوّة تحضيره الذّهني للحصّة وترفع كفاءته المهنيّة، حيث يخطّط ويدير صفّه وفق التّخطيط له، ويَسُدُّ مختلف الثّغرات الّتي قد تعترضه من خلال توفّر البدائل التي تتيحها أدوات تطبيق (classtools).

2. الثّراء والمرونة: يسمح تطبيق (classtools) للمعلّم بتسيير حصّته بكلّ أريحيّة، حيث يجد كلّ ما يحتاجه لذلك، أدوات لتوزيع الطّلّاب على مجموعات، ألعاب تعليميّة لتثبيت المعلومة، ضابط للوقت لتقييد المهامّ، أدوات اختيار عشوائيّ لمشاركات الطّلّاب... وبمجرّد تعوّد المعلّم على توظيفها تصبح من البديهيّات في حصّته.

3. التّشويق: لتطبيق (classtools) أهمّيّة كبيرة في تقديم العون لكلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فالبرنامج فيه إمكانيّات كثيرة لجذب انتباه الطّالب وإثارة اهتمامه، حيث يُسهم في إشباع حاجاته، ويجعله مستعدّا وجاهزا للإقبال على التّعلم بشكل كبير، ويعود ذلك أساسا إلى كون التّطبيق بأدواته يستثير الحواسّ في عمليّة التّعلّم فيساعد على تثبيت المعلومات والمعارف في ذهن المتّعلم بصورة كبير، وهو ما يزيد من تفاعله ويشركه في الدّرس بشكل سليم وإيجابيّ.

4. العمليّة والتّنظيم: يوفّر برنامج (classtools) مجموعة من البدائل والاساليب المعزِّزة للطّالب والميسّرة لعمليّة التّعلّم، وبالتّالي تنظيم أفكار المتعلّم وجعله يعمل في إطار واضح ومحدّد، وهو ما يؤثّر على سلوكه داخل الحجرة الصّفّيّة وزيادة دافعيّته للتّعلّم.

5. اختصار الوقت:لعلّ أبرز خاصيّة لبرنامج (classtools)، هي مساعدته الكبيرة جدّا للمعلّم في تنظيم وقت حصّته، حيث تُجَنِّبُ أدواته المعلّم من تضييع الوقت في إجراء بعض الأمور البسيطة الّتي لا تتطلّب وقتا لو جرى تنفيذها من خلال إحدى أدوات البرنامج، ومثال ذلك عندما يريد المعلّم إشراك طلّابه في الحصّة بشكل عادل يمكنه استخدام أداة العجلة الدّوّارة الموجودة في البرنامج، وهي تضمن له

عدم إشراك الطّالب الّذي نال حقّه في المشاركة مرّة أخرى، كما يمكن للمعلّم أن يضبط الوقت المخصّص لكلّ نشاط من خلال أداة المؤقّت الّتي تساعد في توزيع وقت الحصّة على الأنشطة والمهامّ...

6. الواقعيّة والأمان: يَستعمِل أغلب الطّلّاب تطبيقيّ (Facebook) و(Twitter)، ولكنّ ذلك خارج أوقات الدّوام المدرسيّ، لأنّ التّطبيقين غير مسموح بهما داخل الحرم المدرسيّ لأسباب تتعلّق بالموثوقيّة والأمان، غير أنّ تطبيق (classtools) وفّر بديلين آمنين للتّطبيقين السّابقين هما (Fakebook) وبرنامج توليد الرّسائل القصيرة الآمن، حيث يعوّضان الطّلّاب عمّا اعتادوا العمل عليه، وفي نفس الوقت يضمنان الاستخدام الآمن[1].

3.4. تطبيق (OneNote):

يحتاج المعلّم بشكل كبير إلى تنظيم عمله وتدوين أفكاره ومشاركتها مع غيره من المعلّمين ومع الطّلّاب، ويُعْتَبَرُ تطبيق (OneNote) حلّا مثاليًّا لذلك، بما يحتويه من مزايا وخصائص تميّزه عن الكثير من التّطبيقات المشابهة، كتطبيق (Word) مثلا، حيث يُفَضَّلُ استخدام تطبيق (OneNote) في المواقف الّتي تتطلّب سرعة التّدوين والحفظ، فهو يركز على إنجاز العمل، ويختصر على المعلّم بذل الوقت للتّفكير في كيفيّة إنجازه.

فتطبيق (OneNote) إذا هو: عبارة عن دفتر ملاحظات رقميّ يساعد المعلّم وطلّابه وزملاءه على تسجيل كلّ شيء، وعلى كلّ الأجهزة، حيث يمكنه إنشاء مجموعة واسعة من المحتويات وحفظها: جداول، نصوص، صور، رسومات توضيحيّة، تسجيلات صوتيّة، فيديوهات... أو هو: تطبيق لتدوين الملاحظات، يوفّر مساحة لجميع ملاحظات المعلّم، والّتي يمكن تنظيمها في دفاتر ملاحظات منفصلة أو

[1] *Vicki Davis ,Spotlight on Classtools: Fake Applications, Real Lessons, bam radio network, June 2014. https://www.bamradionetwork.com/track/spotlight-on-classtools-fake-applications-real-lessons/*

أقسام فرديّة داخل دفاتر الملاحظات، وهو متوافق مع مجموعة من التّنسيقات الرّقميّة[1].

مزايا تطبيق (OneNote): لتطبيق (OneNote) مزايا عديدة نذكر منها:

1. التّنظيم: يَتَّسِمُ تطبيق (OneNote) بخصائص تنظيميّة تخدم رغبات المعلّمين واختلافاتهم في طريقة التّنظيم، حيث يمكن تنظيم دفاتر الملاحظات الرّقمية حسب الأقسام والصّفحات بالطّريقة الّتي تناسب كلّ معلّم، على أساس: الوقت، الأسابيع، الأيّام، المهامّ، المحتوى أو الجمع بين كل تلك الطّرق في طريقة واحدة منظّمة... ويَنْجَرُّ عن ذلك تنظيم في عمل المعلّم عموما، وهو ما ينعكس على إدارته الصّفّيّة ويؤدّي إلى بثّ روح النّظام في الطّلّاب.

2. التّعاون والمشاركة: إنّ تواصل عمليّة التّعليم خارج الحجرة الصّفّيّة من شأنه أن يُطَوِّر مستويات الطّلّاب ويزرع مشاعر المحبّة والتّقدير بينهم وبين المعلّم، وتطبيق (OneNote) يتيح للمعلّم والطّالب تلك الفرصة من خلال خاصّيّة التّعاون والمشاركة، حيث تستمرّ الملاحظات بمرور الوقت.

ويُمَكِّنُ تطبيق (OneNote) المعلّم كذلك من توزيع الطّلّاب على مجموعات ومشاركة روابط أعمال ما ليتعاون أفراد كلّ مجموعة على إنجاز المهامّ المطلوبة منهم من خلال ما جرت مشاركته معهم من قبل المعلّم، وما يزيد من إمكانية ذلك هو قدرة الطّلّاب على العمل على المطلوب من خلال أيّ جهاز حاسوب أو هاتف متنقّل أو جهاز لوحيّ، فتستمرّ بذلك عمليّة التّعليم فترة طويلة حتّى بعد انتهاء الدّرس.

3. الوسائط المتعدّدة: يحتاج المعلّم في كثير من الأحيان إلى إثراء المحتوى المقدّم للطّلّاب بمختلف الطّرق والأدوات، حيث لا يكفي النّص المكتوب مجرّدا من أيّ وسيط لتبيان وجهة نظر المعلّم أو ما يريد إيصاله للطّالب، ولكنّ القيام بذلك عبر تطبيق (OneNote) يُمَكِّنُه بسهولة من إضافة نصّ وصور وتسجيلات صوتيّة وفيديوهات وغيرها من الوسائط كالحبر الرّقميّ والقوائم المنسدلة الّتي تتيح التّوسع في الملاحظات

[1] *Dan May, What are the benefits of OneNote?, Ramsac blog, October 2019. https://www.ramsac.com/blog/what-are-the-benefits-of-onenote/*

حسب حاجة المعلّم، إضافة إلى إمكانيّة الضّغط والتّكبير لتكبير مناطق الشّاشة الّتي يريد أن ينتبه إليها الطّلّاب، كما يمكن كتابة الملاحظات من خلال لوحة المفاتيح أو كتابتها بخطّ اليد..

4. مراعاة الفروق الفرديّة: يخدم تطبيق (OneNote) واحدة من الأمور الهامّة جدّا داخل الحجرة الصفية، ألا وهي الفروق الفرديّة بين الطّلّاب، فالتّطبيق يُمَكِّنُ المعلّم من اختيار طرق التّدريس المناسبة للمتعلّمين على اختلاف مستوياتهم وأنماط تعلّمهم، كما يُمَكِّنُه من تخصيص التّعليمات بناءً على احتياجات كلّ طالب واهتماماته، إضافة إلى إمكانيّة تنظيم نوع الفصل الدّراسي: مباشر أو معكوس لتلبية الاحتياجات الفرديّة لهم...

5. اختصار الوقت والجهد: من الأمور المرهقة للمعلّم هو سعيه المستمرّ وراء دفاتر الطّلّاب وكتيّباتهم من أجل مراجعتها والتّعليق على ما أنجزوه، وذلك يتطلّب منه إمّا الضّغط على نفسه وإنهائها كلّها أثناء وقت الدّوام، أو أخذها معه إلى البيت لإكمال العمل عليها، ولكن من خلال استخدام تطبيق (OneNote) لم تَعُدِ الأمور كذلك، حيث أصبح بإمكانه الوصول على مدار السّاعة وطوال أيّام الأسبوع إلى المجلّدات الرّقميّة لكلّ طّالب في صفّه.

6. التّفكير الحرّ: من الطّرق المحبّبة للطّلّاب في التّعليم هي إعطاؤهم الحرّيّة الكاملة في التّعبير عمّا يشعرون به وتدوين ملاحظاتهم عن المحتوى المقدّم لهم، وتطبيق (OneNote) يتيح للمعلّم وطلّابه ذلك، حيث يوفّر لهم خاصّيّة الحبر الرّقميّ الّذي يُدَوِّنُ الطّلّاب من خلاله كلّ ما يجوب في خاطرهم دون تنظيم في قوالب محدّدة تَحُدُّ من حرّيّتهم، ويقوم المعلّم بعد ذلك باستخلاص أهم ما لاحظه الطّلّاب ودوّنوه للخروج بمحتوى متكامل منظّم.

7. التّخزين والاسترجاع: يُعَدُّ تخزين الملاحظات وإعادة استرجاعها من أبرز الخصائص الّتي يتوفّر عليها تطبيق (OneNote)، حيث يحتوي على مساحة كبيرة جدّا للتّخزين بسبب استناده على السّحابة، فبمجرّد تدوين أيّة ملاحظة من المعلّم أو الطّالب يجري حفظها مباشرة دون الحاجة إلى فعل ذلك في كلّ

مرّة، وهذه خاصّيّة قيّمة جدّا تحمي المحتوى من الضّياع بسبب عطل في الجهاز أو انقطاع في الأنترنت أو غيرها.

8. الأمان: إنّ العمل على نفس المادّة من خلال أكثر من فرد واحد بإمكانه أن يكون غير مؤمّن، ولكنّ تطبيق (OneNote) عمل على ضمان أكبر قدر من الأمان للمعلومات، فكغيره من برامج (Microsoft) قام باتخاذ إجراءات أمنيّة لضمان أنّ من يملك حقّ الوصول وقراءة أو تعديل المحتوى هو فقط من له الحقّ والصلاحية في ذلك، وذلك من خلال تشفير المحتوى وضرورة امتلاك المستخدِم للرّابط الخاصّ به، إضافة إلى طلب اسم المستخدِم وكلمة المرور قبل الدّخول، كما أنّ التّطبيق إذا ظلّ غير نشطٍ لفترة زمنيّة معيّنة، فإنّه يقوم تلقائيًّا بتأمين الأقسام المحميّة بكلمة مرور لضمان الحفاظ على خصوصيّتها.

9. المرونة وسهولة الاستخدام: قد يبدو تطبيق (OneNote) صعب الاستخدام بالنّسبة للّذين لم يتعوّدوا على استخدامه، إلّا أنّه في الواقع غير ذلك، حيث لا يتطلّب إلّا تدريبا بسيطا للتّمكّن من العمل عليه بكلّ سهولة، زاد في ذلك مرونته وإمكانية دمجه مع برامج أخرى، فعلى سبيل المثال يمكن مزامنته مع تطبيق (Microsoft Outlook)، ممّا يتيح للمعلّم إرسال معلومات من رسائل البريد الإلكترونيّ مباشرة إلى (OneNote)، وبالمثل، يمكن إرسال الملاحظات عبر البريد الإلكترونيّ مباشرةً من (OneNote)...[1]

[1] *Tom Grissom, 10 Best uses for OneNote in your teaching and learning, Microsoft Education Blog, March 2017. https://educationblog.microsoft.com/en-us/2017/03/10-best-uses-for-onenote-in-your-teaching-and-learning/*

الفصل الثّاني:

المعلّم النّاجح: من التّخطيط إلى التّنفيذ

المبحث الأوّل: ماهيّة التّخطيط للدّروس

المبحث الثّاني: الحاجة إلى التّخطيط الجيد للدّروس

المبحث الثّالث: تنفيذ التّخطيط

المبحث الرّابع: مهارات تنفيذ الدّروس

المبحث الأوّل: ماهيّة التّخطيط للدّروس

يُعتبر التّخطيط أحد أهمّ سمات المجتمعات المتحضّرة والمتطوّرة؛ حيث لا مكان فيها لمن لا يخطّط لحياته ومستقبله بدقّة وتدبّر، إذ اتّخاذ القرارات المناسبة، وحسن تنفيذها، لا يتأتّى إلّا به. ومن هنا نالت مسألة التّخطيط للتّدريس حول العالم بعدا بالغ الأهمّيّة؛ فالتّخطيط، هو أوّل مراحل التّدريس، وهو المهارة الأساسيّة الّتي تتحكّم في نجاح باقي المراحل. والتّدريس كغيره من القطاعات، لا يُبنى دون التّفكير فيه، والسّعي إلى تحقيق أهداف مختلفة من ورائه، والتّأكّد من توفير كل الإمكانيّات والمتطلّبات المادّيّة والمعنويّة للوصول إلى تلك الأهداف.

1. تعريف التّخطيط:

1.1. التّخطيط بصورة عامّة:

التّخطيط في اللّغة، هو "التّسطير والتّهذيب، ويُقال: خطَّطت عليه ذنوبه، أي سطَّرت... ويقال: فلان يخطّ في الأرض، إذا كان يفكّر في أمره، ويدبّره... وكلّ ما حضّرته، فقد خطّطت عليه، (والخِطّة) بالكسر، الأرض الّتي يختطّها الرّجل لنفسه، وهو أن يعلّم عليها بالخطّ، ليُعلم أنّه احتازها ليبنيها دارا..."[1]

أمّا **التّخطيط في الاصطلاح،** فهو "رسمٌ للتّصوّر المنطوي على الاستثمار العقلانيّ للإمكانيّات والمستلزمات المادّيّة والمعنويّة الطبيعيّة والبشريّة، وتكريسها في الوصول إلى تحقيق أهداف محدّدة"[2]، أو هو

[1] محمّد بن أبي بكر الرّازي، مختار الصّحاح (بيروت: المركز العربيّ للثّقافة والعلوم)، ص181.

[2] عبد القادر مراد، معلّم الصّفّ وأصول التّدريس الحديث (عمّان: دار أسامة للنّشر، 2005)، ص 61.

"محاولة مدروسة لاستغلال الموارد والإمكانات المتاحة، لتحقيق أهداف معيّنة، وبوسائل متنوّعة، في فترة زمنيّة محدّدة"[1].

من خلال هذين التّعريفين يتّضح، أنّ للتّخطيط عناصر أساسيّة تتمثّل فيما يأتي:

- ✓ مهما كان مجال التّخطيط، يجب أن يكون هناك هدف أو أهداف محدّدة يُطمح إلى الوصول إليها.
- ✓ التّحقّق من الإمكانات والاحتياجات البشريّة والمادّيّة المؤدّية إلى اتّخاذ القرارات المحقّقة للأهداف المنشودة.
- ✓ تسطير خطّة عمل دقيقة وواضحة المعالم، يتمّ تقسيمها إلى مراحل متوالية أو متوازية تُوضَّح فيها مختلف الإجراءات والنّشاطات الّتي تؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.
- ✓ ربط التّخطيط بجدول زمنيّ محدّد، موزّع على مراحل متفرّقة ومجموعة في مجال زمنيّ عامّ يوضَّح كلُّ ذلك بدقّة في الخطّة نفسها.
- ✓ بناء مقياس واضح لتقييم وتقويم ما تمّ التّوصّل إليه عند كلّ مرحلة، وفي نهاية المشروع كاملا.[2]

2.1. التّخطيط للتّدريس:

يُعرَّف التّخطيط للتّدريس على أنّه: "الرؤية الواعية الشّاملة لعناصر العمليّة التّعليميّة جميعها، وما يوجد بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها، يؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العمليّة المتمثّلة في تنمية المتعلّم فكريّا وجسميّا ووجدانيّا، تنمية مرغوبا

[1] عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه– (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط4، 2016)، ص35.

[2] يُنظر: مهنّد سامي العلواني، مبادئ عامّة في التّدريس (عمّان: دار نبلاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016)، ص83.

فيها"[1]، أو هو: "عمليّة يقوم بها شخص متخصّص بمفرده، أو بالاشتراك مع عدد من الأشخاص، بتحليل المواقف والأعمال، وتحديد الأهداف والمضامين التّربويّة المطلوبة، وغيرها من الجوانب الّتي تشكّل في مجموعها برنامجا دراسيّا معيّنا"[2].

من تعريفَيْ التّخطيط للتّدريس السّابقين، يتّضح أنّه مرحلة سابقة لعمليّة التّنفيذ، وهو أُولى المراحل في عمليّة التّدريس، وهو عمليّة عقليّة هادفة تؤدّي إلى تحقيق الأهداف المحدّدة، كما يمثّل التّخطيط للتّدريس رؤية كاملة شاملة متوقِّعة لعمليّة التّدريس ومنظِّمة لها.

2. مستويات التّخطيط للتّدريس:

التّخطيط للتّدريس، إمّا أن يكون طويل المدى (الخطط السّنويّة)، أو قصير المدى (خطط الدّروس اليوميّة):

1.2. خطط التّدريس السّنويّة:

وهي الخطط الّتي يقوم فيها المتخصّص بتحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللّازمة لتدريس المادّة الدّراسيّة في مستوى معيّن من خلال تقسيم موضوعات المقرّر على شهور وأسابيع العام الدّراسيّ.[3] وبذلك فإنّ خطط التّدريس السّنويّة تُعِينُ المدرّس على معرفة الوِجهة، وترسم أمامه صورة مكتملة المعالم عن سير العام الدّراسيّ ومدى إمكانيّة تحقيق المنهج والوقت اللّازم لذلك.

وخطّة التّدريس السّنوية توضَع عادة في مطلع كلّ عام دراسيّ، ويتمّ من خلالها تحديد محتوى مصدر التّعلّم من وحدات ومواضيع، يُراعى فيها مبدأ ملاءمة الدّروس والمواضيع المختارة للفئة العمرية المتلقّية لها، وتتضمّن الخطّةُ السّنويّةُ عموما العناصرَ الآتية:

---

[1] سعد علي زاير وآخرون، المشاهدة الصّفّيّة والتّطبيق العمليّ (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016)، ص109.

[2] حسين محمّد أحمد عبد الباسط، محاضرات في طرق التّدريس (الإسماعيليّة: دار الفكر للطّباعة والنّشر، ط1، 2018)، ص 54.

[3] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص 37.

1. **الأهداف العامّة والخاصّة للمادّة الدّراسيّة:** يجب أن يكون كلّ معلّم على دراية تامّة بالأهداف العامّة والأهداف الخاصّة المرجوّة من وراء تدريسه لمادّته الدّراسيّة، لأنّ ذلك يبلوّر في ذهنه، مدى أهمّيّة وضرورة ما يقدّم، ويجعله يدرك الحدود الفاصلة بين كل مادّة وأخرى، والحدود الفاصلة بين عناصر المادّة الّتي يقدّمها بحدّ ذاتها، ويجب أن تكون تلك الأهداف مُصاغة بطريقة واضحة ومحدّدة.

2. **المحتوى الدّراسيّ:** هو ما تشتمل عليه المادّة من معارف ومهارات، ينطلق المعلّم من الأهداف المسطّرة سالفا في تحديدها وبنائها، ويراعى في ذلك مناسبتها للفئة العمريّة والوقت المبرمج.

3. **الأساليب والطّرائق والوسائل التّعليميّة:** وهي كلّ ما يوظَّف لتحقيق الأهداف التّعليميّة للمادّة الدّراسيّة، ومنها استراتيجيّات وطرائق التّدريس، الوسائل المادّيّة الموظّفة في التّدريس، الرّحلات والزّيارات، الصّور والرّسوم والخرائط، التّجارب والبحوث...

4. **الإطار الزّمنيّ:** يجب أن تحتوي كلّ خطّة تدريس سنويّة على وِعاء زمنيّ واضح ودقيق، يحدَّد فيه تقسيم المحتوى الدّراسيّ على وحدات وأسابيع السّنة، مع الأخذ بعين الاعتبار العُطَل والإجازات وغيرها ممّا يصادف العام الدّراسيّ من أمور مؤثّرة على التّوزيع الزّمنيّ للمادّة الدّراسيّة.

5. **المصادر والمراجع الرّئيسة والمساعدة:** يجب أن تحتوي كلّ خطّة سنويّة على مصادر ومراجع يعود إليها كلّ من المعلّم والمتعلّم في أثناء عمليّة التّدريس، ومن تلك المصادر والمراجع كتاب المادّة، وبعض الكتب الخارجيّة والمواقع التّعليميّة...

6. **أساليب التّقويم:** وهي طرق التّقييم والتّقويم الّتي يتمّ من خلالها الحكم على مدى تحقّق أهداف الخطّة السّنويّة، وأساليب تصحيحها وتوجيهها، ويُجمع هنا بين أساليب التّقويم البنائيّ (المرحليّ)، وأساليب التّقويم النهائيّ.[1]

2.2. خطط التّدريس اليوميّة:

[1] يُنظر: عبد الله الأمين النعيميّ، طرق التّدريس العامّة (ليبيا: الدّار الجماهيريّة للنّشر، 1993)، ص 76.

يُقصد بخطّة التّدريس اليوميّة: "التّخطيط قصير المدى الّذي يتمّ على مدًى زمنيّ يعادل الزّمن المخصّص للحصّة الدّراسيّة الواحدة"[1]، وهو: "ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى الّتي يضعها المدرّس لدرس واحد، أو مجموعة دروس ضمن وحدة دراسيّة معيّنة، وتختلف عن الخطّة السّنويّة بأنّها أكثر تفصيلا، وأشدّ إحكاما، وأكثر قربا من الواقع. وتختلف باختلاف عناوين الدّروس، ومحتويات ومقررات كلّ درس"[2]، غير أنّ ذلك الاختلاف، لا يكون في هيكلتها وعناصرها الأساسيّة، وإنّما في طريقة تناول كلّ درس على حسب نوعه ومحتواه.

وخطّة الدّرس اليوميّة يقوم المعلّم ببنائها قبل يوم أو أكثر بقليل من موعد إعطاء الدّرس، وهي ليست واحدة بالضّرورة عند جميع المعلّمين، بل تختلف باختلاف المؤسّسات التّعليميّة الّتي ينتمون إليها، وإن كانت موحّدة على الأغلب بين معلّمي نفس المادّة في نفس البلد.

وإضافة إلى أنّ التّخطيط الجيّد يعتبر من المهامّ الأساسيّة للمعلّم، فإنّ نجاحه يقف بشكل كبير على قدرته على بناء خططه اليوميّة في صورة محكمة، وذلك لا يتأتّى له، إلّا إذا كان على دراية تامّة بالمنهج بشكل عامّ. كما يجب عليه أن يقوم بتحليل المحتوى المراد تدريسه تحليلا ممحَّصا ليبني عليه أهداف تعلّم دقيقة، وقابلة للقياس، ويختار الأنشطة المناسبة لدرسه، بحيث تكون واضحة ومتدرّجة، ومرتبطة بالأهداف.

كما يجب على المعلّم أن يقسّم زمن الحصّة على أنشطة الدّرس بشكل جيّد، حيث لا يحتار فيما بعد بأنّ الحصّة انتهت وهو لم يقم إلّا بنشاط واحد من الأنشطة المخطّط لها. كما عليه أن يراعي خصائص المتعلّمين، والفروق الفرديّة بينهم، إذ لا يستعمل نفس خطّة الدّرس مع جميع الصّفوف دون أيّ

[1] عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص 41.
[2] سعد علي زاير وآخرون، المشاهدة الصّفّيّة والتّطبيق العمليّ، مرجع سابق، ص 118.

تغيير، بل عليه أن يجعل من خطّته مرنة تقبل التّغيير والتّعديل المتزامن مع طبيعة طلّاب كلّ صفّ أو شعبة.

3. عناصر خطّة الدّرس:

1. عنوان الدّرس وبعض المعلومات المهمّة: يجب على المعلّم تحرّي الدّقّة في كتابة عنوان الدّرس وبعض المعلومات الأخرى، كالصّف والشّعبة ومحور المادّة وتاريخ الدّرس. ويشار هنا، إلى ضرورة الفصل بين عنوان الدّرس وعنوان الوحدة؛ لأنّ الخطّة اليوميّة، تتعلّق بدرس واحد فقط؛ فلا يُستغنى عن عنوانه بعنوان الوحدة أو المحور.

2. أهداف الدّرس: عرّف التّربويون الهدف التّعليميّ بأنّه: "التّغيير المرغوب فيه المتوقّع حدوثه في سلوك المتعلّم، والّذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليميّة معيّنة"[1]، كما تمّ تعريفه كذلك بأنّه: "عبارة تَصِفُ بدقّة ووضوح التّغيرات المراد إحداثها لدى الطّلّاب نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدّمة لهم"[2].

وتتطلّب عمليّة بناء أهداف الدّرس دقّة وتركيزا عاليان من قبل المعلّم؛ لأنّ الأهداف هي ما سيُبنى على أساسه أنشطة الدّرس وطرق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأساليب التّقويم وغيرها، فالأهداف إذا هي المنطلق الحقيقيّ الّذي يتمّ من خلاله الحكم على التّخطيط بالقوّة أو الضّعف. ولذلك فعمليّة بناء الأهداف تكتسي أهمّيّة بالغة في الخطّة اليوميّة للدّرس، ولذلك قال **رتشي**: "يُعَدُّ عنصر

[1] ضياء عويد حربي العرنوسيّ، معلّم المدرسة الأساسيّة (عمّان: الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016)، ص54.

[2] محمّد نجيب مصطفى عطيو، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق (القاهرة: عالم الكتب، 2013)، ص 84.

حصر الأهداف السّلوكيّة وتحديدها من أهمّ عناصر ومكوّنات خطّة الدّرس، وينبغي أن تُشتقّ الأهداف السّلوكيّة للدّرس من الأهداف التّربويّة العامّة، ويُقصد بها مجموعة الأغراض أو الغايات"[1].

ويُشترط في الهدف السّلوكيّ، أن يكون مختَصرا واضحا ومحدّدا، مشتملا على سلوك بإمكاننا قياسه وتقويمه، مشيرا إلى المخرج التّعليميّ المراد الوصول إليه في نهاية النّشاط التّعليميّ أو الحصّة، مع ارتباطه بفترة زمنيّة محدّدة، إضافة إلى احتوائه على شروط تحقيقه الّتي يتمكّن منها الطّالب، والحدّ الأدنى المقبول والّذي يسمح للطّالب بتأدية ذلك السّلوك[2].

كما يدعو علماء التّربية إلى ضرورة التّدرّج في أهداف الحصّة، والانطلاق من الأسهل إلى الأصعب، وَفق ما يسمّى سلّم بلوم للأهداف التّربويّة: استرجاع، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، نقد.

3. التّهيئة: لا شكّ أنّ التّهيئة تُعتبر من أهمّ العناصر الّتي يجب أن تشتمل عليها خطّة الدّرس، وقد تعدّدت مسمّياتها؛ حيث أُطلق عليها: إجراءات ما قبل التّعليم، استراتيجيّات التّعليم التمهيديّة، الأنشطة قبل التّعليميّة، الأنشطة الاستهلاليّة، التّمهيد...[3]

والمقصود بالتّهيئة: "ما يقدّمه المعلّم من موادّ تعليميّة في بداية كلّ درس بغرض إعداد الطّلّاب نفسيّا للدّرس والمشاركة فيه، وتسمّى بالمنظِّمات المتقدّمة الّتي يستخدمها المعلّم للدّخول إلى موضوع الدّرس"[4].

[1] روبرت رتشي، التّخطيط للتّدريس، تر: محمّد أمين وزينب علي النّجّار (المملكة العربيّة السّعوديّة، دار المرّيخ، 1982)، ص 155.
[2] يُنظر: رشيد حميد زغير، أساسيّات التّدريس والتّطوير المهنيّ للمعلّم (عمّان: دار أسامة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016)، ص20.
[3] يُنظر: حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس –رؤية منظوميّة– (القاهرة: دار عالم الكتب، ط2، ج2، 2001)، ص286.
[4] عصام محمّد عبد القادر سيّد، سيناريو التّخطيط –الحقيبة التّدريبيّة الرّابعة– (الإسكندريّة: دار التّعليم الجامعيّ، 2015)، ص136.

وتختلف كلّ تهيئة عن الأخرى بناء على الغرض من كلّ واحدة، فمنها ما يهدف المعلّم من خلالها إلى ربط المتعلّم بموضوع الدّرس، فيركّز حينها على معلومات جزئيّة أو إشارات تخصّ محتوى الدّرس.

ومنها ما يهدف من خلاله إلى تشويق المتعلّم للحصّة وشدّ انتباهه إلى الدرس، وهنا يقوم بالتّركيز على الجانب النّفسيّ ومشاعر المتعلّم تحبيبا له في الحصّة[1].

ومنها ما يهدف إلى ربط الدّرس الحاليّ بالدّرس الّذي سبقه، ويعمد المدرّس هنا إلى دفع المتعلّمين إلى استذكار بعض من المعلومات الرّئيسة الّتي أخذوها في الدّرس السّابق، وربطها بما سيأخذونه في الدّرس الحاليّ.

ومنها ما يهدف إلى علاج بعض الصّعوبات التّعليميّة العامّة الّتي استنتجها المعلّم خلال عمليّة التّدريس، وهنا يقوم المعلّم بين الحين والآخر باستثارة المتعلّمين بأسئلة معيّنة ليرصد أجوبتهم، ويركّز على الخاطئة منها من أجل تصويبها.

4. مادّة الدّرس (المحتوى): يُسجِّل المعلّم في هذا الجزء من الخطّة أهمّ النّقاط الّتي تتعلّق بسير الدّرس من أدوار للمعلّم والمتعلّم، إضافة إلى الاستراتيجيّات والوسائل التّعليميّة الّتي ستُوظَّف في الحصّة مع شروحات بسيطة لطرق توظيفها، ويذكُر المعلّم في هذا الجزء من الخطّة أهمّ الحقائق والمفاهيم والتّعميمات الخاصّة بالدّرس، إضافة إلى أبرز المبادئ، والقواعد، والإجراءات، والقوانين.

[1] يُنظر: مهنّد خازر، أنماط التّهيئة والغلق الّتي يستخدمها المعلّمون في تدريسهم لمبحث التّربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة في محافظة الكرك (عمّان: المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلّد1، عدد3، 2005)، ص179.

ويُشار هنا إلى ضرورة الاختصار كي لا تكون الخطّة اليوميّة تكرارا لما في مصدر التّعلّم الرّئيس. كما على المعلّم أن يراعي التّدرّج في طرحها، فيجعلها مرتّبة من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقّد... كما يجب أن ينتبه إلى تقسيمها إلى مراحل، وكل مرحلة يحدّد لها الوقت المناسب لأداء أنشطتها.

وعلى المعلّم ألّا يجعل مصدر التّعلّم الرّئيس، مرجعه الوحيد لمادّة درسه، بل عليه أن يعتمد على مراجع مساندة أخرى على أن تكون موثوقة غير مكررة لما فيه، فيتخيّر منها ما يفيد درسه من شروحات وتفاسير وتطبيقات...

5. الوسائل التّعليميّة: تُعرَّف الوسائل التّعليميّة بأنّها: "كلّ ما يستخدمه المعلّم من أدوات وموادّ وأجهزة لتحسين التّدريس ورفع فاعليّته، وزيادة استفادة المتعلّمين منه، مثل الأفلام، والعيّنات، والنّماذج، والصّور، والرّسومات، والأجهزة... ويمكن للمعلّم أن يحصل عليها جاهزة من خلال شركات تصنيع الوسائل التّعليميّة... كما يمكن أن يقوم بتصنيعها بمعرفته أو بمعرفة المتعلّم كالشرائح واللوحات"[1].

وتُعتبر الوسائل التّعليميّة من النّقاط الواجب ذكرها في خطّة الدّرس، غير أنّه على المعلّم ألّا يضع ما لا يقدر على توفيره هو أو المدرسة، أو ما لا يقدر على توظيفه هو أو المتعلّم، ولذلك يجب أن تكون الوسائل التّعليميّة مناسبة لمستوى الطّالب وتتماشى مع أهداف الدّرس.

ويؤدّي استخدام الوسائل التّعليميّة إلى رفع كفاءة العمليّة التّعليميّة، من حيث دفع المتعلّم إلى المشاركة الصّفّيّة وتنمية شخصيّته وتدريبه على العمل الجماعيّ والتّعلم الذّاتيّ[2]، كما تعينه على تخطّي عائقَيْ الزّمان والمكان، حيث بإمكان فيلم قصير أن ينتقل به إلى حقب زمنيّة غابرة، كما أنّ الوسائل

[1] عصام محمّد عبد القادر سيّد، سيناريو التّخطيط -الحقيبة التّدريبيّة الرّابعة-، مرجع سابق، ص 154.

[2] يُنظر: حسن أحمد حمادة، مدى استخدام معلّمي المرحلة الثّانويّة للوسائل التّعليميّة -دراسة ميدانيّة في مدينة سرت- (ليبيا: مجلّة أبحاث، العدد 1، 1997)، ص 132.

التّعليميّة تشدّ انتباه المتعلّم، وتزيد خبرته وترسّخ المعلومة في ذهنه، إضافة إلى أنّها تبسّط الظّواهر المعقّدة وتختصر جهد المعلّم والمتعلّم معا، وتناسب كثيرا عمليّة التّعليم المراعية للفروق الفرديّة، لأنّها تتيح المجال واسعا أمام الطّلّاب على اختلاف مستوياتهم وأنماط تعلّمهم.

6. استراتيجيّات التّدريس: تُعرَّف استراتيجيّة التّدريس بأنّها: "مجموعة من الخطوط العريضة الّتي توجّه العمليّة التّدريسيّة والأمور الإرشاديّة الّتي تحدّد وتوجّه مسار عمل المعلّم والمتعلّم أثناء التّدريس، والّتي تحدث بشكل منظّم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التّعليميّة المحدّدة مسبقا"[1].

يتّضح من التّعريف السّابق، أنّ استراتيجية التّدريس، لا تبدأ ببداية أنشطة التّعلّم فحسب، بل تبدأ منذ بداية تواجُد المعلّم والمتعلّم في الصّفّ انطلاقا من الأهداف وترتيب البيئة الصّفّيّة وإدارة الأنشطة وصولا إلى التّقويم والغلق، وهذا ما يوضِّح الفرق بينها وبين طريقة التّدريس الّتي تُعَدُّ جزءا منها فقط، ولكل استراتيجيّة مجموعة من الطّرق.

ومن استراتيجيّات التّدريس الواسعة التّوظيف: التعلّم الذّاتي، التّعلّم التّعاوني، الاستقصاء، العصف الذّهني، حلّ المشاكل، التّعلم باللّعب، لعب الأدوار، التّعلم بالأقران... و"طريقة التّدريس الجيّدة، هي تلك الطّريقة الّتي تُمَكِّنُ الطّلّاب من فهم الحقائق والرّبط بينها، وتركّز على اكتسابهم للاتّجاهات الإيجابيّة وتنمية مهاراتهم وقدراتهم"[2].

واختيار استراتيجيّة التّدريس لا يكون عشوائيّا، بل على المعلّم أن يراعي مجموعة من المعايير في ذلك، أهمّها: ارتباطها بأهداف الدّرس ومادّته وموضوعه، زيادتها لإيجابيّة المتعلّم ومشاركته في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، وإتاحتها المجال له ليكون أساسا في الحصّة، مناسبتها للتّوزيع الزّمنيّ على أنشطة

[1] عصام محمّد عبد القادر سيّد، سيناريو التّخطيط –الحقيبة التّدريبيّة الرّابعة–، مرجع سابق، ص164.

[2] سعادة حمدي سويدان، حيدر عبد الكريم محسن الزهيريّ، اتّجاهات حديثة في التّدريس –في ضوء التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ– (عمّان: الابتكار للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018)، ص 40.

الدّرس، مراعاتها للفروق الفرديّة بين الطّلّاب، حيث تتيح المجال للجميع في المشاركة والعمل دون إقصاء لأيّة فئة.

7. الأنشطة التّعليميّة: يُقصد بالنّشاط التّعليميّ: "كلّ نشاط يقوم به المعلّم أو المتعلّمون أو كلاهما معا، بغرض تحقيق أهداف معيّنة سواء تمّ هذا النّشاط داخل حجرة الدّراسة أم خارجها"[1].

وتحتوي كلّ حصّة على مجموعة من الأنشطة التّعليميّة، والأستاذ النّاجح هو من يحسن إدارة تلك الأنشطة، بحيث يجعلها متتابعة يصبّ كلٌّ منها في الآخر دون أن يلاحَظ عليه الارتباك والفوضى في الانتقال من نشاط إلى آخر.

كما يُستحسن التّنويع في الأنشطة لطرد الملل عن الحصّة، وشدّ انتباه المتعلّمين لفترة أطول، إضافة إلى إتاحة الفرصة لجميع فئاتهم للمشاركة وبلوغ الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها.

وعلى المعلّم ألّا يغامر بإدراج نشاط معيّن في خطّته وهو غير قادر على تنفيذه مع طلّابه، أو عدم سماح إمكانيّات المدرسة بتنفيذه، كما عليه أن يجعل النّشاط المختار خادما للهدف المسطّر سابقا ومرتبطا بموضوع الدّرس ومحتواه.

وعليه عند اختيار الأنشطة التّعليميّة وتدوينها في خطّته اليوميّة أن يركّز بشكل كبير على الأنشطة القريبة من حياة وبيئة الطّالب، وأن يوزّع الاهتمام على جميع الجوانب المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والبدنيّة الّتي توفّر خبرات تتناسب مع ما يحتاجه المتعلّم في حياته اليوميّة[2].

8. التّقويم: عند قيام أيّ معلّم بتدريس طلّابه، يكون دائما بحاجة إلى قياس مدى وصولهم للأهداف المسطّرة مسبقا، وهو عند ذلك يحتاج إلى أدوات مختلفة لقياس حالة التّقدّم لديهم، هذا القياس هو ما

---

[1] عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص 43.

[2] يُنظر: محمّد بن عبد العزيز الرّبعي، مدخل لفهم جودة عمليّة التّدريس –المنهج، أدوار المعلّم، مدخل التّدريس، الجودة التّعليميّة– (عمّان: دار الفكر، ط1، 2013)، ص 130.

يسمّى بعمليّة التّقييم، والّتي تتبعها عمليّة أخرى تسمّى بالتّقويم، وهي كل ما يقوم به المعلّم من أجل تغطية نواقص التّعلّم الّتي طرأت على العمليّة التّعليميّة أثناء الحصّة الدّراسيّة.

فيُقصد بعمليّة التّقويم إذا: "عمليّة منهجيّة منظّمة مخطّطة، تتضمّن إصدار الأحكام على السّلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السّلوك (أو الواقع) الّتي تمّ التّوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقّة ووضوح، لذا تتطلّب عمليّة التّقويم إجراء عمليّات من القياس، بغرض إصدار أحكام على السّلوك في ضوء معيار أو هدف محدّد"[1].

ويحرص المعلّم على أن تشمل خطّته في خانة التّقويم بعضا من أساليب القياس مثل: الأسئلة الشّفهيّة الّتي يحضّرها مسبقا، ويطرحها أثناء سير الدّرس، الأسئلة التّحريريّة الّتي تكون غالبا بعد نهاية الدّرس، الملاحظة المستمرّة أثناء سير الدّرس، تقييم الزّميل...

9. الغلق: تشير الكثير من الدّراسات إلى أهمّيّة الغلق، والمعلّم مطالب بتدوين ما يتضمّنه الغلق على خطّة درسه، ويُقصد بالغلق ختام الدّرس، وغالبا ما يكون فيه تلخيص لأهمّ ما تمّ تناوله في الحصّة الدّراسية، أو يكون عبارة عن تقييم ختاميّ يطرح فيه المعلّم مجموعة من الأسئلة على الطّلّاب للنّظر في مدى فهمهم واستيعابه لما أخذوه في الحصّة.

ويُعرِّف التّربويّون الغلق بأنّه: "تلك الأفعال والأقوال الّتي تصدر عن المعلّم والّتي يُقصد بها أن ينتهي من عَرْضِ الدّرس نهاية مناسبة"[2].

وتظهر أهمّيّة الغلق في تنظيم المعلومات لدى المتعلّمين، وإعادة ترتيبها ليتسنّى لهم حفظها وتذكّرها متى ما احتاجوا إلى ذلك، إضافة إلى أنّه يُبرز النّقاط المهمّة في الدّرس، والّتي غالبا ما تدور أسئلة

[1] محمّد محمود الحيلة، تصميم التّعليم –نظريّة وممارسة– (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط6، 2016)، ص 392.

[2] جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التّدريس (القاهرة: دار النّهضة العربيّة، ط2، 1985)، ص142.

الامتحانات حولها، كما أنّه يشدّ انتباه المتعلّمين إلى نهاية الدّرس، وخصوصا إذا كان المعلّم متمرّسا فيختار أحسن أساليب الغلق المؤدية إلى ذلك.

10. المصادر المساعدة: بما أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة يجب على المعلّم أن يدوّن على خطّته اليوميّة للدّرس، أهمّ المصادر والمراجع الّتي يُحيله إليها من أجل مساعدته في إثراء مادّته العلميّة وزّيادة فهمه للدّرس، ويشار هنا إلى ضرورة تدوين المصادر والمراجع الموثوقة فقط من كتب، ومجلّات، ومواقع تعليميّة، وغيرها.

11. النّشاطات البيتيّة: أو كما يطلق عليها الواجبات المنزليّة، ويتّضح معناها من خلال اسمها، إذ أنّها أنشطة يُكلِّف بها المعلّمُ المتعلّمَ ليقوم بها في البيت، وذلك لاستكمال فهم وتطبيق المادّة الّتي أخذها في الصّفّ، ومن شأن تلك الواجبات أن تلعب دورا هامّا جدّا في بثّ الثّقة بالنّفس لدى الطّالب من خلال اعتماده على نفسه في التّعلّم، إضافة إلى تعليمه روح المسؤوليّة، وذلك من خلال تنفيذ ما يُطلب منه، وتعليمه طرق الحصول على المعلومات من خلال التّعامل مع مصادر مختلفة.

غير أنّه على المعلّم، ألّا يُكثر من تلك الواجبات المنزليّة بالشّكل الّذي يُثقل على المتعلّم، فتصبح آثارها عكسيّة، ممّا قد يُنَفِّرُ المتعلّم منها، خصوصا أنّه يتلقّى واجبات منزليّة من مواد مختلفة.

12. التّغذية الرّاجعة للمعلّم: على المعلّم أن يترك مجالا في خطّته اليوميّة ليدوّن عليها أهمّ ملاحظاته على حصّته، ويقترح لها حلولا عند تنفيذها في شعب أو صفوف أخرى، وليس أفضل من النّقد الذّاتيّ ليرتفع مستوى أداء المعلّم، فقد يلاحِظ مثلا أنّ الوقت المخصّص لنشاط من أنشطة الدّرس غير كافٍ لإتمامه، فيزيد فيه في المرّة المقبلة، أو قد يلاحِظ عدم تجاوب الطّلّاب مع طريقة تدريس معيّنة فيغيرها...

وتضاف إلى هذه العناصر عناصر أخرى تشملها خطّة الدّرس اليوميّة، غير أنّه لا يُخصّص لها عنوان على حدة، بل يشار إليها غالبا ضمن أنشطة الدّرس، وبعض المعلّمين يضعونها بين قوسين عند ذكر ما يدلّ على تفعيلها، وهي:

13. الكفايات: ويُقصد بالكفايات، كلّ المهارات والقدرات الّتي يُتوقع من الطّالب امتلاكها نتيجة لعمليّة التّعليم، وهي لا تُتاح دفعة واحدة من خلال درس واحد، وإنّما هي عبارة عن خبرات تراكميّة يكتسبها الطّالب شيئا فشيئا، وتُعدّ بمثابة الإطار الموجِّه لعمليّة التّعليم عموما، ومنها: الكفاية اللّغويّة، الكفاية الحسابيّة، كفاية التّعاون والمشاركة، كفاية التّواصل، كفاية البحث والتّقصّي، كفاية حلّ المشكلات، كفاية التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ...

ويُسهم التّعلّم القائم على الكفايات في تطوير مستويات الطّلّاب في المهارات المذكورة سابقا، ويحوّلهم من مجرّد مستقبلين للمعرفة، إلى مشاركين في صناعتها، كما يؤهّلهم لمواجهة التّجارب الحياتيّة، ويوفّر لهم خلفيّة معرفيّة ومهاراتيّة وسلوكيّة للتّعامل معها.

ويشار إلى الكفايات في خطّة الدّرس كلّما ذكر المعلّم ما يدلّ على تفعيلها، ومثال ذلك في درس القراءة عند مناقشة الأفكار الأساسيّة للنّصّ، نجد أنّ المعلّم يُنمّي لدى الطّالب كفايتَيْ التّواصل والكفاية اللّغويّة، وفي درس التّعبير عندما يطلب من الطّالب كتابة خاتمة أخرى للقصّة، فهنا هو يعزّز كفاية التّفكير الإبداعيّ، وفي درس النّحو، عندما يُعطي الفرصة للطّالب لاكتشاف الأخطاء في جمل معيّنة، فهو ينمي عنده كفاية التّفكير النّاقد...

14. القيم التّربويّة: تُعَرَّفُ القيمة بأنّها: "حُكْمٌ تفصيليّ يُعدُّ إطارا مرجعيّا يَحْكُمُ تصرّفات الإنسان في حياته الخاصّة والعامّة، والقيمة تمثّل معيارا للسّلوك، والقيم تُعَدُّ مركزا رئيسا في تكوين شخصيّة الفرد ونَسَقِهِ المعرفيّ، بل هي تُحدِّد سلوكه كلّه"[1].

وللقيم التّربويّة أهمّيّة بالغة في تنشئة المتعلّم، حتّى إنّ بعض البلدان المتطوّرة في مجال التّعليم، تفرد لها المناهج وتخصّص لها الحصص والمعلّمين، وهو ما يحدث في اليابان حاليّا مثلا.

[1] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، التّربية الإسلاميّة (مصر: دار القاهرة للنّشر والتّوزيع، 2006)، ص 97.

فتربية الطّالب على القيم التّربويّة منذ الصّغر، واستمرار ذلك معه، إلى المرحلة ما قبل الجامعيّة كفيل بإعداد نشء صالح يساهم في خدمة مجتمعه وتطوير وطنه.

15. التّكامل: من الأمور المطلوب من المعلّم توضيح كيفيّة تنفيذها في خطّة درسه، التّكامل بنوعيه: داخليّ بين فروع المادّة ومحاورها، وخارجيّ مع باقي موادّ التّدريس.

وتكمن أهميّة التّكامل في إشعار الطّالب بكلّيّة مادّة اللّغة العربيّة الّتي يَدْرُسُها، إضافة إلى التّطرّق إلى بعض القضايا والمواضيع الّتي درسها في موادّ أخرى، وهو ما من شأنه الرّبط بين معلوماته، وجعله يتذكّرها لمدّة أطول. ومن أمثلة التّخطيط للتّكامل بين فروع المادّة، كأن يحدّد المعلّم جملة في النّص في حصّة القراءة، ويطلب من الطّلّاب إعرابها، فيكون بذلك قد حدّد موضعا للتّكامل بين النّحو والقراءة، أمّا التّكامل الخارجي ففي مثل تفسير المعلّم لآية واردة في أمثلة درس البلاغة مثلا، فيكون بذلك قد حدّد موضعا للتّكامل بين مادة اللّغة العربيّة ومادّة التّربية الإسلاميّة...

16. الفروق الفرديّة: لا يخلو صفّ دراسيّ من وجود فروق فرديّة وتفاوت في مستويات الطّلّاب أكاديميّا وسلوكيّا، وكذلك من حيث أنماط التّعلّم؛ فلكلّ طالب طريقة تعلّم تناسبه، ومطلوب من المعلّم أن يدوّن في خطّة درسه كيفيّة مراعاة تلك الفروق، حيث يتطلّب الأمر تخطيطا مسبقا بالنّظر إلى أهمّيّته، ودوره في ضمان تحقيق أهداف الدّرس لجميع الطّلّاب.

ومن طرق تحديد كيفيّة مراعاة الفروق الفرديّة في الدّرس، تدوين المعلّم أمام الأسئلة الصّفّيّة الفئة المستهدفة من الطّلّاب، حيث يُخَصِّصُ الأسئلة الصّعبة للطّلّاب الفائقين، والأسئلة المتوسّطة للطّلّاب المتوسّطين، والأسئلة السّهلة للطّلّاب الضّعاف أكاديميّا، وكذلك هو الأمر من حيث المهامّ، حيث يتمّ إسناد كل مهمّة في نشاط معيّن للطّلّاب على حسب مستوياتهم.

ومن سُبل مراعاة أنماط التّعلّم، أن يحدّد المعلّم طريقة توصيل المعلومة لكلّ نمط، ومثال ذلك عند اختياره لفيديو تعليميّ مثلا، يقوم باختيار ما يخدم الأنماط الثّلاث، حيث يعتمد الطّالب البصريّ على

مشاهدة الفيديو، والطّالب السّماعيّ على الاستماع إلى المتحدّث في الفيديو، بينما يعوَّض الطّالب الحسّيّ بنشاط يدويّ يخدم نفس الفكرة الّتي أوصلها الفيديو لغيره من الطّلاّب السّماعيّين والبصريّين.

17. رعاية الموهوبين: تُعَرَّفُ الموهبة بأنّها: "تَمَيُّزُ إنسان ما، في فنٍّ من الفنون، لامتلاكه استعدادات معيّنة تيسِّر له التميّز في فنّه إذا ما وُجدت المحفّزات المناسبة، والطّالب المتفوّق يتّصف بنموّ لغويّ يفوق المعدّل العامّ، ومثابرة في المهمات العقليّة الصعبة، وقدرة على التّعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي، وتنوّع كبير في الميول[1].

أمّا الطّلاّب الموهوبين، "فيعرّفهم مكتب التّربية الأمريكي، بأنّهم أولئك الطّلبة الّذين يتمّ تحديدهم، والتّعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيّين مؤهّلين، والّذين لديهم قدرات عالية، والقادرين على القيام بأداء عال، ويحتاجون إلى برامج تربويّة وخدمات مختلفة، بالإضافة إلى البرامج التّربويّة العاديّة الّتي تُقدَّم لهم في المدرسة، وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع"[2].

من التّعريفين السّابقين للموهبة والموهوب، يتّضح الدّور الكبير الّذي يلعبه المعلّم في اكتشاف مواهب الطّلاّب ورعايتها، كما تتّضح مسؤوليّته الأخلاقيّة نحو إتاحة الفرصة لهم لإظهار مواهبهم وتفجيرها ابتداء من المراحل الأولى للتّعليم.

وتُعَدُّ المدارس حاليّا أبرز مساحة للطّالب الموهوب ليُظهر مواهبه، سواء من خلال الأنشطة الصّفّيّة أو الأنشطة اللاّصفّيّة، أو من خلال الفِرق الكشفيّة ومختلف النّوادي العلميّة والأدبيّة والفنّيّة... ومن مهامّ المعلّم، أن يُخطّط لرعاية تلك المواهب، ويدوّن ذلك في خطّته اليوميّة.

ومثال تخطيط المعلّم لرعاية الطّلاّب الموهوبين، تدوينه في خطّته تكليفات لموهوبي الخطابة مثلا بحفظ خطب مناسبة لمستوياتهم، أو تضمين حصّته أسئلة صفّيّة مثيرة لفضولهم، ومتحدّية لإمكانيّاتهم...

[1] يُنظر: فتحي عبد الرّحمن جروان، الموهبة والتّفوّق والإبداع (عمّان، دار الفكر، 2004)، ص15.

[2] نايفة قطّامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوّقين (عمّان، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، 2015)، ص44.

18. البيئة الصّفّيّة: تُعَدُّ إدارة البيئة الصّفّيّة كفاية تدريسيّة قائمة بذاتها، حيث ينبغي على كلّ معلّم أن يكون متمكّنا منها، وذلك لضمان تنفيذه لدرسه في جوّ صحّيّ مناسب، فأحيانا قد يكون المعلّم متمكّنا جدّا من المادّة العلميّة وطرق تدريسها... ولكنّه لا يجد الجوّ المناسب لتوصيلها، وذلك لضعفه في إدارة صفّه.

وعلى ذلك يجب أن يبذل المعلّم جهده في توفير الجوّ المناسب للتّدريس، ويبدأ من مرحلة التّخطيط للدّرس، حيث يدوّن في خطّته الطريقة الأنسب لترتيب الطّاولات، وكذلك أماكن جلوس كلّ طالب... وذلك بناء على المعطيات السّلوكيّة وأهداف الدّرس وطبيعة المادّة المراد تقديمها... وهي أمور على المعلّم أن يحدّدها مسبقا قبل أن يصل إلى مرحلة التّنفيذ.

المبحث الثّاني: الحاجة إلى التّخطيط الجيّد للدّروس

1. أهمّيّة التّخطيط للتّدريس:

يُجمِع علماء التّربية على الأهمّيّة البالغة لعمليّة التّخطيط في التّدريس، وأثبتت تجارب الواقع ما لهذه العمليّة من فوائد كثيرة على كلّ من المعلّم والمتعلّم والمدرسة عموما، ولعلّ أبرز تلك الفوائد هي ما يأتي:

- ✓ **الثّقة بالنّفس:** يُمَكِّنُ التّحضير الجيّد المعلّم من الثّقة بنفسه، ذلك أنّه يجعله جاهزا لمختلف الطوارئ والمستجدّات الّتي قد تحدث، فالمعلّم الخبير، يوضّح ما يمكن حصوله ويتوقّع أسئلة المتعلّمين والمواقف الّتي قد تطرأ على حصّته مستندا في ذلك كلّه إلى خبرته وحنكته.
- ✓ **التّنظيم وترتيب الأولويّات:** عمليّة التّخطيط تضع المعلّم أمام صورة متكاملة من المهامّ والأنشطة الّتي سيقوم بها، وهو ما يتيح له الفرصة لتنظيمها وترتيبها بالشّكل الّذي يحقّق له تقديمها بكلّ سلاسة ومرونة، كما تُعتبر خطّة الدّرس ذاتها مرجعا للمعلّم في حال نسي أمرا معيّنا في الدّرس، كالوقت المحدّد للنّشاط مثلا، أو بعض أسئلة التّقويم وغيرها.
- ✓ **توفير الوقت والجهد:** تُتيح خطّة الدّرس للمعلّم مجالا واسعا للاستغلال الأمثل لإمكانيّاته، وإمكانيّات طلّابه في وقت أقلّ ممّا لو كانت خطوات الدّرس عشوائيّة ارتجاليّة، وحينها يتفادى المعلّم ضياع وقت الحصّة، ويتمكّن من تحقيق أهداف الدّرس بشكل كبير.
- ✓ **الدّقة والتّحديد:** تجعل خطّة الدّرس المعلّم يعمل في مجال واضح ومحدّد، انطلاقا من الأهداف المسطّرة، ووصولا إلى عمليّات التّقويم، ومرورا بالأنشطة والاستراتيجيّات والوسائل المختلفة، وتوضيحٍ

لأدوار كلّ من المعلّم والمتعلّم، وهو ما يُبْعده عن الاضطراب والتّشتّت، فالمعلّم النّاجح هو من يحسن رسم الإطار العامّ لدرسه، ويتوقّع ما يمكن أن يُستجَدّ من تساؤلات، أو استفسارات لدى الطّلّاب.

- ✓ **الاطّلاع والاستعداد العلميّ:** تُمَكِّن خطّة الدّرس المعلّم من الاطّلاع على المادّة العلميّة الّتي سيقدّمها في درسه وتحليلها وبناء الأهداف والاستراتيجيّات المناسبة لتدريسها، وهو ما يزيد في معلوماته دائما ويجعله يتبيّن النّقاط الغامضة، كما يفسّر بعض المفردات والتّراكيب الصّعبة قبل ولوج الحصّة، كما يجعله محضِّرا نفسه لتلافي أيّة أخطاء أو صعوبات في تقديم المادّة العلميّة للطّالب وإنجاز الأنشطة وحلّ التّدريبات معه.

- ✓ **التّشويق والفروق الفرديّة:** يُتيح التّحضير فرصة جوهريّة للمعلّم من أجل تخيُّر المادّة العلميّة المشوّقة لتلاميذه، كما يُمَكِّنُه من تجهيز أنشطة مختلفة تتناسب معهم على تفاوت مستوياتهم الأكاديميّة، وذلك عن طريق الرّجوع إلى المصادر المختلفة وعدم التّقيّد بمصدر التّعلم الرّئيس، فيراعي بذلك كلّ الميولات والفئات، وهو ما يحبِّبهم فيه ويشدّهم إلى درسه.

- ✓ **الاختيار والتّوثيق:** تسمح فترة التّخطيط للمعلّم بالرّجوع إلى مختلف مصادر التّعلّم الفعّالة الّتي تخدم درسه، إضافة إلى ذلك، يُصبح بإمكان المعلّم أن يختار أفضل الوسائل التّعليميّة والاستراتيجيّات المختلفة الّتي تخدُم تحقيق أهداف التّعلّم الّتي سطّرها.

- ✓ **نموّ الخبرة:** التّخطيط وإعادة التّخطيط، فرصة كبيرة للمعلّم لتطوير مهاراته، وتوسيع معارفه، من أجل تغطية ما تحتاجه الحصص الدّراسيّة من إضافات لم تكن موجودة، وهو ما يدفع المعلّم نحو المزيد من الاطّلاع والبحث من أجل الوصول إلى نواتج التّعلّم المرتقبة.

- ✓ **تغذية راجعة:** يتيح التّخطيط للمعلّم، الوقوف على أهمّ الملاحظات على الخطط السّابقة، ومنه يكتشف النّقاط الّتي تحتاج إلى تعديل وتصويب فيقوم بتعديلها. إضافة إلى أنّه يتيح للمعلّم الوقوف على عيوب المنهج، وهو ما يساعد على حصرها، ووضع تصوّرات لتلافيها.

- ✓ **أداة للتّطوير المهنيّ**: تُعتبر خطّة الدّرس، أداة قيمة في يد أخصائي التّوجيه للوقوف على مستوى المعلّم، فهي أوّل ما يطلبه من أجل الاطّلاع على الكثير من الأمور، كالأهداف الّتي سطّرها المعلّم لدرسه مثلا "تُعَدُّ خطّة الدّرس مهمّة من النّاحية التّربويّة، إذ يعتمد عليها المشرفون والإداريّون في متابعة المعلّم وتقويمه، فالمعلّم الّذي لا يهتمّ بتخطيط دروسه، يُعدّ من النّاحية الفنّيّة والإداريّة مهمِلا في القيام بمهامّ وظيفته "[1].

2. مبادئ التّخطيط للتّدريس:

يسعى كلّ معلّم إلى تجويد تخطيطه للدّروس من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة منه، وتحقيق جدواه، وليتمّ له ذلك، عليه مراعاة مجموعة من المبادئ الأساسيّة أهمّها:

- ✓ **الإلمام بالمادّة العلميّة**: انطلاقا من مبدأ (فاقد الشّيء لا يعطيه) وجب على المعلّم أن يكون ملمّا بالمادة العلميّة الّتي يقدّمها للطّالب متمكّنا منها، فاهما لكلّ المعارف والمهارات والاتّجاهات وأوجه التّفكير الّتي يريد تنميتها لدى المتعلّم، عارفا لكيفيّة توظيفها واستغلالها لتحقيق الأهداف المرجوّة.
- ✓ **فهم الأهداف التّربويّة العامّة**: وذلك ليَسْهُلَ عليه استنباط الأهداف التّدريسيّة الخاصّة الّتي سيضع خططه اليوميّة على أساسها، لأنّ فهم الأهداف هو المنطلق الأوّل الّذي يحدّد وجهة المعلّم، ويضع له الإطار الصّحيح الّذي ينبغي أن يمشي وفقه.
- ✓ **معرفة طبيعة المتعلّمين وخصائصهم**: على المعلّم أن يكتشف واقع المتعلّمين ومبادئ تعلّمهم، وذلك بتحليل مستوياتهم الدّراسيّة وتصنيفهم في فئات مختلفة (ضعاف، متوسّطين، فائقين)، وتحديد حاجات كلّ فئة منهم واستعداداتهم وميولهم وأنماط تعلّمهم، وذلك كلّه في سبيل مراعاة مبدأ الفروق الفرديّة.

[1] حسن جعفر الخليفة، التّخطيط للتّدريس والأسئلة الصّفّيّة (ليبيا: منشورات جامعة عمر المختار، ط1، 1996)، ص 41.

- ✓ **معرفة أساليب القياس والتّقويم المناسبة:** وذلك لتشخيص وقياس ما تمّ إنجازه وتحقيقه من الأهداف المنشودة، ومحاولة تلافي الأخطاء المرتكبة وتعويضها بحلول مناسبة مستقبلا، والتّأكيد على الممارسات الصّحيحة وتثبيتها وتعزيزها للسّير بها نحو الجودة المنشودة.[1]
- ✓ **الإمكانيّات المتاحة:** على المعلّم أن يكون على دراية تامة بالإمكانيّات الّتي تتيحها أطراف العمليّة التّعليميّة، سواء كانت تلك الإمكانيّات مادّيّة تتعلّق بالوسائل التّعليميّة والأجهزة والأدوات اللّازمة، أو إمكانيات تتعلّق بكلّ من المعلّم والمتعلّم، إضافة إلى إمكانيّات الوقت والزّمن الّتي تتعلّق بعدد الحصص لتدريس المعلّم لمادّته أثناء الأسبوع، وعدد الحصص المخصّصة لكلّ محور أو نشاط.
- ✓ **معرفة أساليب التّدريس:** المعلّم النّاجح هو من يكون على دراية واسعة بمختلف التّدريس ليتخيّر منها أفضل الاستراتيجيّات والطّرق التّي تتناسب مع موضوعه، وترمي إلى تحقيق الأهداف المرسومة بأقلّ تكلفة وأكثر فائدة، وكلّما كان اطلاع المعلّم على أساليب واستراتيجيات التّعلّم كبيرا كلّما أتيحت أمامه البدائل الكثيرة منها، وشدّ انتباه طلّابه واهتمامهم بحصّته الّتي تتلافى التّكرار والملل بالبدائل الّتي يطرحا في كل مرة.
- ✓ **مرونة الخطّة الموضوعة:** على المعلّم أن يجعل من خطّته مرنة سلسة قابلة للتّغيير في أيّ وقت؛ فالمعلّم دائما معرّض للطوارئ والأمور المفاجئة، ومنها مثلا بناؤه لنشاط معيّن وفق استراتيجيّة التّعلم التّعاوني، ويحصل عنده غيابات كثيرة للطلاب، هنا عليه أن يبحث عن البديل في أسرع وقت حتّى لا يُحدث تشتّتا لدى المتعلّمين، ولا يقطع حبل تركيزهم في الحصّة. ومثال ذلك: انقطاع التّيّار الكهربائيّ في منتصف الحصّة وامتناع مواصلة عرض الدّرس على جهاز العاكس الّضوئيّ...[2]

[1] يُنظر: توفيق مرعي ومحمد الحيلة، طرائق التّدريس العامة (عمان: دار المسيرة، 2002)، ص 34.

[2] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، 36.

المبحث الثّالث: تنفيذ التّخطيط

تكتسب مهارة التّخطيط قيمتها من مهارة التّنفيذ الجيّد لما تمّ التّخطيط له، فالتّنفيذ إذا هو المهارة الثّانية الّتي تلي مهارة التّخطيط في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهي مهارة تكتسي أهمّيّة بالغة لدى المعلّم والمتعلّم لما لها من أثر مباشر وواضح عليهما، فالتّنفيذ النّاجح للدّرس، يُشعر المعلّم بثقة كبيرة في النّفس، ويفتح أمامه المجال واسعا لتطوير ذاته كمعلّم، وإذا ما تحقّق له ذلك وجد نفسه مستمتعا بمهنة التّعليم عامّة، ولا يراها مجرّد وظيفة وجب عليه القيام بها، وإنّما يصبح مرتاحا لما يقوم به؛ لأنّه ناجح في ذلك من خلال نجاحه في تنفيذ عمله المخطّط له.

1. تعريف مهارة تنفيذ الدّروس: تتعدّد تعاريف مهارة تنفيذ الدّرس، وفيما يأتي مجموعة منها:

عرّفها الخراشي بقوله: "هي السّلوكيّات المتنوّعة البسيطة، الّتي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بإتقان خلال تنفيذ الدّرس وفق ما تمّ التّخطيط له بصورة مسبقة"[1].

وعرّفها رشوان، بأنّها: "تشير إلى الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم أثناء الموقف التّعليميّ داخل الفصل، لتحقيق الأهداف الّتي رسمها في خطّته، والّتي يمكن ملاحظتها ورصدها من خلال سلوكه في الفصل"[2].

---

[1] صلاح الخراشي، نموّ مهارات التّدريس العامّة والاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى شعبة التّعليم الصّناعيّ بكليّات التّربية وعلاقتها ببعض العوامل –دراسة تتبُّعيّة– (مصر: دراسات تربويّة، مج2، ع6، 1987)، ص63.

[2] أحمد محمّد علي رشوان، فعاليّة برنامج التّربية العلميّة في تنمية مهارات تنفيذ الدّرس لدى طلّاب شُعبتيْ اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة بالكلّيّة المتوسّطة للمعلّمين بمسقط في سلطنة عُمان (مصر: المجلّة التّربويّة ع9، 201-226، 1995)، ص208.

بينما عرّفها سيّد بأنّها: "تشير إلى ما يؤدّيه المعلّم من إجراءات يمكن ملاحظتها ورصدها بسهولة داخل بيئة التّعلّم، تبدأ بتهيئة المتعلّم وإثارة الدّافعيّة لديه، والتّواصل معه من خلال إحدى الاستراتيجيّات التّدريسيّة، مع تقديم التّغذية الرّاجعة والتّعزيز المناسب، وتفعيل ما يتاح من مصادر للتّعلّم، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الوقت والصّفّ، وغلق موضوع الدّرس، بما يُسهم في تحقيق أهدافه الّتي تمّ صياغتها والتّخطيط لها مسبقا"[1].

من التّعاريف السّابقة لمهارة تنفيذ الدّرس، يمكننا القول: إنّها تشمل كلّ ما يقوم به المدرّس أثناء سير الدّرس انطلاقا من التّهيئة إلى الغلق، ويتجسد ذلك في صورة ممارسات لفظيّة وحركيّة مختلفة يُظهرها للتّكيُّف مع الموقف التّعليميّ، ويهدف من خلالها إلى تطبيق خطّة الدّرس، والوصول بالمتعلّمين إلى تحقيق أهدافها المسطّرة مسبقا. ومنه يتّضح أنّ لمهارة التّنفيذ ما يسبقها من متطلّبات واستعدادات، ولها ما يجسِّدها من مهارات فرعيّة تجتمع كلُّها لتظهَر في صورة تنفيذ ناجح للدّرس

2. متطلّبات مهارة التّنفيذ:

1. التّحضير الجيّد: وقد سبق التّطرّق لمهارة التّحضير اليوميّ للدّروس، وكلّ ما يجب أن تحتويه خطّة الدّرس من عناصر لا يمكن الاستغناء عنها، ولذلك سيتمّ التّركيز هنا على ما يسمّى بالتّخطيط الذّهنيّ للدّروس، ويُقصد به تلك الخريطة الذّهنيّة الّتي تُمثِّل مختصرا للخطّة اليوميّة للدّرس، يُنَظِّم فيها المدرّس خطوات درسه وأهمّ النّقاط الّتي سيتطرق إليها في الحصّة، إضافة إلى ترتيب الأنشطة من التّهيئة إلى الغلق، وربطها بالوقت المخصّص لكلّ نشاط.

وللتّحضير الذّهنيّ دور بارز في تحرير المعلّم من الرّجوع المتكرّر لخطّة الدّرس الورقيّة، ويحرّره أثناء الحصّة، وذلك من شأنه أن يرفع مستوى ثقته بنفسه، وقدرته على تسيير الدّرس بطريقة مرتّبة بعيدا عن

[1] عصام محمّد عبد القادر سيّد، سيناريو التّنفيذ –الحقيبة التّدريبيّة الخامسة– (الإسكندريّة: دار الكتب المصريّة، ج1، 2016)، ص25.

الارتباك، كما يزيد من ثقة المتعلّم في معلّمه الّذي ينتقل من نشاط إلى آخر بكلّ مرونة وسلاسة دون تردّد أو تشتّت.

وغالبا ما يساعد المعلّم في تخطيطه الذّهنيّ ما يحضّره من عرض، حيث يجهّز عرض باوربوينت خاصّ بدرسه، يدوّن عليه أهمّ ما سيتطرّق إليه من نقاط ومراحل في الدّرس. وكلّما كان ذلك العرض منظّما ومرتّبا، كلّما كانت خطوات الدّرس واضحة، وأداء المعلّم متّزنا وبعيدا عن الارتباك.

2. سِعَةُ الاطّلاع: تُعتبر صفة سِعَةِ الاطِّلاع من أهمّ ما يميّز المعلّم النّاجح، فهي الميزة الّتي تَظهر جليّا من خلال تقديمه للحصّة الدّراسيّة، وتُتيح له استحضار المعلومات اللّازمة في الوقت المناسب ليدعم بها الدّرس، كما تَظهر من خلال مرونته في الاستنجاد بالبدائل المناسبة فيما يخصّ الأسئلة الصّفّيّة والشّروحات المختلفة وبعض الوسائل والاستراتيجيّات في حال لاحظ عدم تأدية المستعمل منها دوره في إيصال المتعلّم إلى الهدف المنشود.

ولا يقف اطّلاع المعلّم عند حدود التّوسّع في مادّته التّخصّصيّة وحسب، بل يتجاوز ذلك إلى الدّراية ولو بشكل بسيط بما تحمله مختلف الموادّ والعلوم الأخرى، وذلك من شأنه أن يرفع سقف الاحترام والتّقدير اتجاهه عند طلّابه، فمثلا معلّم اللّغة العربيّة الّذي لديه اطّلاع واسع في مجال اللّغات الأخرى أو غير ذلك، يكون بإمكانه إيصال الفكرة لطلّابه أفضل ممّن لا يملك إلّا لغة واحدة، فهو في تلك الحال قد أوجد سبيلا جديدا للإفهام والتّواصل مع المتعلّمين لا يملكه غيره.

3. تذليل الصّعوبات وتجهيز الشّروحات المناسبة: المعلّم المتمرّس هو من يتوقّع ما يمكن أن يقف حجر عثرة أمام سير درسه بالطّريقة المناسبة، وأمام فهم طلّابه لمحتوى الموضوع المدروس، ولذلك يُستحسن على المعلّم أن يأخذ دور المتعلّم للحظات قبل إلقاء الدّرس. ومن خلال ذلك، يتوقع مختلف الكلمات والعبارات والمعلومات الّتي يصعب على المتعلّم الوصول إلى معناها أو فحواها، ومن هنا يحضِّر بدائل مناسبة وشروحات مسهِّلة لذلك حتّى لا يتفاجأ بحدوثها أثناء الدّرس.

والفرق واضح جليّ بين المعلّم الّذي يكون على دراية بمختلف المعلومات والكلمات والعبارات الّتي تحتاج إلى تفاسير وشروحات، والمعلّم الّذي يدخل حصّته معتمدا الارتجال في حلّ المشاكل. والفرق يتّضح من خلال سرعة ودقّة الاستجابة للأسئلة، وهو الأمر الّذي من شأنه أن يرفع من ثقة المتعلّم بمعلمه، ويزيد من احترامه له.

والمعلّم في تمكّنه من توضيح وتذليل الصّعوبات أمام المتعلّم، إنّما هو يخلِّصه من حدوث أنماط تعلُّم خاطئ، ويجنِّبه ذلك الصّراع المعرفيّ والسّيرورة غير المنطقيّة نتيجة ذلك الغموض، وهذا بدوره يجعل الطّالب مرتاحا في عمليّة التّعلّم، ولا يسمح لتفكيره بالانصراف أو التّأخّر عن معلومات الدّرس بسبب الصّراع القائم في ذهنه.

4. توضيح تعليمات المهامّ: تعليمات المهامّ، هي ما سيقوم به المتعلّم من أدوار أثناء قيامه بالنّشاط الدّراسيّ، وعليه فهي نقطة مهمّة وحسّاسة للتّحكّم في سير أداء الأنشطة المختلفة في الدّرس، حيث يبدأ المعلّم النّشاط مع طلّابه بتوضيحها وإفهامها بشكل جيّد لهم، ولكن عليه أن يكون قد حدّدها وضبط صياغتها قبل بداية تنفيذ الدّرس، ولا يتركها لعامل الصّدفة أو الارتجال.

ويُشترط في التّعليمات أن تكون واضحة دقيقة سهلة التّنفيذ، كما يجب أن تكون في مستوى قدرات وإمكانيّات المتعلّم، ومتعلّقة بموضوع الدّرس مؤدّية إلى تحقيق أهدافه، حيث يصعب الوصول إلى نتائج دقيقة ومقبولة إذا كانت التّعليمات غير واضحة أو ليس لها أيّة علاقة بمضمون الدّرس، كما أنّه على المعلّم مراعاة انتباه الطّلّاب لتلقّي تلك التّعليمات، والتّأكّد من انتهائهم جميعا من أداء تعليمات النّشاط السّابق، والاستعداد للنّشاط الموالي.

5. تجهيز كلّ ما يتعلّق بالدّرس: على المعلّم التّأكّد من تجهيزه التّام لمختلف المصادر التّعليميّة الّتي سيستخدمها في حصّته بما فيها مصدر التّعلّم الرّئيس، وبعض المراجع المساندة كالقصص مثلا أو المعاجم، ومختلف الرّوابط والمواقع التّعليميّة الموثوقة، كما عليه أن يتأكّد من جاهزيّة الوسائل التّعليميّة الّتي سيوظّفها

في درسه، والتّدرّب على استعمالها قبل توجيه المتعلّمين لذلك، وهو ما يتيح له تلك المرونة والسّهولة الّتي تؤهّله للعب دور الموجِّه أثناء الحصّة.

كما أنّه على المعلّم، أن يكون متقِنا لإدارة استراتيجيّات التّعليم الّتي اختار تنفيذها في سبيل تحقيق أهداف درسه، لأنّه إذا لم يكن كذلك من الممكن أن يسير بالدّرس إلى طريق لم يكن يرغب في أن يسلكها. وللتّأكد من ذلك عليه أن يحدّد بشكل واضح أدوار كلّ من المعلّم والمتعلّمين، وأن يربط الاستراتيجيّة بموضوع الدّرس وأهدافه، كما عليه أن يراعي وضوح التّعليمة والتّسلسل المنطقيّ في طريقة تنفيذها.

وعند مراعاة المعلّم وتأكّده من جاهزية هذه المتطلّبات، سيكون مؤهّلا للخوض في عمليّة تنفيذ الدّرس الّتي تتطلّب بدورها مهارات أخرى على المعلّم السّعي دائما وراء اكتسابها وإتقانها ليكون في مصافّ المعلّمين الأكفاء.

المبحث الرّابع: مهارات تنفيذ الدّروس:

1. مهارة تهيئة المتعلّمين:

1.1. تعريف مهارة التّهيئة:

تمّ التّطرّق لتعريف التّهيئة في مبحث سابق، ويُضاف عليه تعريف عبد الحميد حيث قال: "تعني التّهيئة ما يقوله المعلّم أو يفعله بقصد إعداد المتعلّمين للدّرس الجديد، وهم في حالة ذهنيّة وانفعاليّة وجسميّة قوامها التّلقّي والقبول"[1]. واقترب من هذا التّعريف خازر؛ إذ عرّفها بقوله: "هي كلّ ما يقوم به المعلّم من أقوال أو أفعال في بداية الدّرس بهدف مساعدة المتعلّمين على الاندماج فيه، وذلك من خلال إثارة اهتمامهم بموضوع الدّرس"[2].

وعليه يمكننا إيجاز تعريف التّهيئة، في أنّها تلك السّلوكيّات الّتي تصدر عن المعلّم بهدف شدّ انتباه المتعلّمين وتحضيرهم لتلقّي معلومات ومعارف جديدة.

ولا تقتصر التّهيئة على بداية الحصّة الدّراسية فقط، وإنّما قد يكون لكلّ نشاط تعليميّ تهيئته الخاصّة، وخصوصا إذا كانت الأنشطة كبيرة تحتاج تمهيدا وغلقا لكلّ واحد منها، وفي هذا يقول مهدي: "ويمكن للمعلّم أن يستخدم التّهيئة في مراحل متعدّدة من مراحل سير الدّرس، فيمكن أن يستخدم التّهيئة

[1] جابر عبد الحميد جابر، مهارات التّدريس (القاهرة، دار النّهضة العربيّة، 1997)، ص 128.

[2] مهنّد خازر، أنماط التّهيئة الحافزة والغلق الّتي يستخدمها المعلّمون في تدريسهم لمبحث التّربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة في محافظة الكرك، مرجع سابق، ص180.

في بداية الدّرس، أو في بداية عرض كلّ عنصر من عناصره، وقبل كلّ تقويم بنائيّ له، وعند فتح باب المناقشة مع المتعلّمين، وكذلك قبل استخدام الوسائل التّعليميّة، وقبل التّقويم الختاميّ للدّرس"[1].

كما أنّ التّهيئة تعتمد أساسا على عنصرَيْ الإثارة والتّشويق، ولذلك نجد بعض المدرّسين يعمدون إلى ذلك، مستغلين كلّ ما يحيط ببيئة المتعلّم ممّا يثير فضوله ويشدّ ذهنه، ويخدم ذلك التّنويع فيما يعرضه، فتارة يحكي قصّة موجزة، وتارة يفتتح بمسابقة قصيرة، وتارة يبدأ بعرض وسيلة تعليميّة جديدة، أو بنشاط تعليميّ مشوّق، أو يطرح عليهم بعض الأسئلة المتحدّية لمعارفهم ولا يعطيهم إجاباتها إلّا من خلال الدّرس...

وهناك صفات متعدّدة للتّهيئة الّتي يمكن أن تثير المتعلّمين نحو الدّرس الجديد، منها: القِصَرُ، والتّشويق، مناسبتها لمستوى المتعلّمين، غرابتها وبعدها عن المألوف، ارتباطها باهتمامات المتعلّمين وميولهم وخبراتهم وحياتهم، ارتباطها بخطوات الدّرس بصورة منهجيّة منظّمة[2]، مناسبتها لزمن الحصّة، وموقعها في الأسبوع واليوم الدّراسيّ. كما على المعلّم أن يراعي في التّهيئة خاصّيّة التّنويع في الأساليب، وملاحظة ردود أفعال المتعلّمين ومدى انتباههم لما يعرضه، إضافة إلى ضرورة الانتقال التّدريجيّ من التّهيئة إلى موضوع الدّرس.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التّفريق بين التّهيئة والتّمهيد، فالتّمهيد هو التّقديم المنطقيّ للمادّة العلميّة الّتي سيتلقّاها المتعلّم في الدّرس، ومع ضرورته فإنّه لا يولي أهمّيّة للنّاحية العاطفيّة للمتعلّمين، على عكس التّهيئة الّتي تركز على ذلك وتهتمّ بمشاعر المتعلّمين واهتماماتهم وتتجاوب معها، وهو ما يشدّ انتباههم ويثير اهتمامهم ومشاركتهم في عرض الدّرس، إلا أنّ الكثير من المعلّمين يجمعون بين الاثنين في تهيئتهم للدّرس.

[1] مجيد مهدي محمّد، المناهج وتطبيقاتها التّربويّة (بغداد: المكتبة الوطنيّة، مطابع الموصل، 1990)، ص124.

[2] يُنظر: ماجد الجلّاد، تدريس التّربية الإسلاميّة –الأسس النّظريّة والأساليب العمليّة– (عمّان: دار المسيرة، ط1، 2004)، ص145.

2.1. أهداف التّهيئة (التّمهيد):

- ✓ توفير الاستمراريّة في العمليّة التّعليميّة بين المادّة السّابقة والمادّة الجديدة[1]، وذلك الرّبط يعطي للتّعليم معنى، حيث يشعر الطّالب بترابط وتسلسل ما يأخذه. وبالتّالي يشعر بأهمّيّته وجدّيّته، كما يمكِّنه من تكوين صورة مكتملة عن موضوع التّعلّم بربط خبراته السّابقة بخبراته الجديدة، وهو ما يساهم في تحقيق الأهداف الأساسيّة للتّعلم وتكوين روابط معرفيّة في ذهنه.
- ✓ تركيز انتباه المتعلّمين وزيادة انتباههم نحو موضوع الدّرس الّذي سيأخذونه، وجعلهم يتلافون كلّ ما ليس له علاقة به، فالمتعلّم لا يأخذ مادّة اللّغة العربيّة فقط في اليوم، وإنّما تتداخل عليه المواد وتكثر بالشّكل الّذي يجعل ذهنه مشتّتا، فيتطلّب ذلك ذكاءً من المعلّم في طرد كلّ ما لا يدخل في درسه من ذهن المتعلّم، ولذلك يقول الرّحيم: "في خطوة التّهيئة يتمّ إعداد وتشويق وإظهار فائدة الدّروس وحصر أذهان المتعلّمين فيها بعد أن كانت موزّعة في أشياء كثيرة"[2].
- ✓ ضبط النّاحية الانفعاليّة للمتعلّم، وجعلها في وضع إيجابيّ، حيث يكون المتعلّم مستعدّا للتّعلّم غير نافر منه، وهنا يبرُز دور عنصر التّشويق بصورة كبيرة، وخصوصا إذا كانت الحصّة الدّراسيّة متأخّرة، فحينها يكون المتعلّم قد مرَّ بالعديد من الموادّ والمعلومات، وهو ما يجعله متشبّعا غير قادر على الاستزادة، والمعلّم المتمرّس هو من ينتقل به من حالة الاكتفاء تلك إلى حالة من الحاجة والتّعطّش لاكتساب خبرات تعلّم جديدة.

[1] يُنظر: سهيلة الفتلاويّ، المدخل إلى التّدريس (عمّان: دار الشّروق، ط1، 2003)، ص80.

[2] أحمد حسن الرّحيم، الطّرق الحديثة في التّدريس (العراق: منشورات كلّيّة الفقه بالجامعة المستنصريّة، 1987)، ص24.

- ✓ تزويد المتعلّمين بإطار عامّ مرجعيّ لما سيتعلّمونه من خبرات أثناء تأديتهم لأنشطة الدّرس، فمن خلال التّهيئة يأخذ المتعلّمون فكرة عامّة عمّا سيأخذونه، وذلك يساعدهم على الفهم وتحقيق الأهداف المتوقّع تحقيقها[1]. ففي نصّ قراءة عن السّياحة مثلا، لو هيّأ له المعلّم طلّابه بمقطع فيديو تعليميّ يتناول السّياحة عموما، وأهمّ العوالم السّياحيّة في العالم، ثمّ يأتي في أثناء أنشطة الدّرس للحديث عن مقوّمات السّياحة في الجزائر، سيعود المتعلّم بذهنه إلى الفيديو ويستذكّر مقومات السّياحة عموما ليستنتج انطلاقا من ذلك، ما يتوفّر منها في الجزائر...
- ✓ استثارة المعارف السّابقة للمتعلّم، ودفعه لاسترجاع معلوماته الّتي أخذها من قبل، ومراجعتها، وتصويب الأخطاء الّتي كانت عنده، أو تدعيم المعارف الصّائبة وترسيخها، والبناء على ذلك فيما سيأخذه مستقبلا[2]؛ فالطّالب الّذي سيأخذ درسا عن نائب الفاعل مثلا يُستحسَن به الرّجوع إلى ما أخذه قبل ذلك في درس الفعل المبنيّ للمجهول، والّذي سيأخذ درس الخبر يُستحسَن به الرّجوع إلى درس المبتدأ، واستذكار أهمّ ما أخذه فيه. وذلك لاختبار دقّة معلوماته ومعارفه، فيصوِّب الخاطئ منها، ويثبِّت الصّائب قبل أن ينتقل إلى المرحلة الموالية في درسه الجديد.

3.1. أنواع التّهيئة:

يوجد أكثر من تصنيف لأنواع التّهيئة، وذلك راجع لاختلافات مواطن التّهيئة أصلا، فهناك ما يبتدئ بها الدّرس أصلا، وهناك ما تكون كبداية لنشاط معيّن، وأخرى تُستخدم خصّيصا للانتقال من مرحلة إلى أخرى أو من هدف إلى آخر أثناء الدّرس...

ويبرز أمام الباحث اللّسانيّ أبرز تصنيف أورده الكثير من الباحثين التّربويّين، حيث قسّموا التّهيئة إلى ثلاثة أنواع هي: التّهيئة التّوجيهيّة، التّهيئة الانتقاليّة، التّهيئة التّقويميّة، وفيما يلي تفصيل في هذه الأنواع الثّلاثة:

[1] يُنظر: ضياء عويد حربيّ العرنوسيّ، معلّم المدرسة الأساسيّة، مرجع سابق، ص63.

[2] يُنظر: عصام محمّد عبد القادر سيد، سيناريو التّنفيذ -الحقيبة التّدريبيّة الخامسة-، مرجع سابق، ص56.

1.3.1. التّهيئة التّوجيهيّة: والهدف من هذه التّهيئة، هو توجيه انتباه المتعلّمين نحو موضوع الدّرس أو نحو نشاط من أنشطته، وفيها يوظِّف المعلّم أمرا يكون محلّ اهتمام المتعلّمين، أو لهم خبرة سابقة فيه مهما كان ذلك الأمر: نشاطا، حدثا، خبرا... وذلك يساعد المتعلّمين في تصوّر الأنشطة التّعليميّة الّتي سيتضمّنها الدّرس، ويوضّح لهم الأهداف الّتي يرغب المعلّم في تحقيقها معهم.

ومثال التّهيئة التّوجيهيّة، تهيئة معلّم اللّغة العربيّة لدرس تعبير كتابيّ بعنوان: (إرشادات للإسعافات الأوّليّة) عن طريق مناقشة طلّابه في خبر تمّ نشره في الجرائد العموميّة وشاشات التّلفزيون عن بطولة شابّ أنقذ عائلة من حادث حريق، وقدّم الإسعافات الأوّليّة لابنهم الصّغير الّذي اختنق بسبب الدّخان الصّادر عن الحريق...

2.3.1. التّهيئة الانتقاليّة: والهدف من التّهيئة الانتقاليّة، هو تسهيل الانتقال من درس إلى آخر، أو من نشاط إلى نشاط آخر، أو من هدف إلى هدف آخر، مع مراعاة الانتقال التّدريجيّ السّلس، حيث لا يلاحِظ الطّالب انفصالا في المادّة المقدّمة.

ومثال التّهيئة الانتقاليّة أن يمهِّد معلّم اللّغة العربيّة لنشاط كتابة الهمزة المتوسّطة بلعبة بين المتعلّمين، يتذكّرون من خلالها قاعدة أقوى الحركات، حيث يختار مجموعة منهم ويسند لكلّ واحد نوعا من الحركات على أن يمثِّل الأقوى الكسرة والأضعف السّكون... وينظِّم بينهم مسابقة تحدّي إنزال اليد، وتكون الغلبة دائما للأقوى بين الحركات الممثّلة بالمتعلّمين الّذين تمّ اختيارهم، فيتذكّر الطّالب القاعدة، ويعرف كيف تُكتب الهمزة المتوسّطة نتيجة لذلك.

3.3.1. التّهيئة التّقويميّة: والهدف من هذه التّهيئة هو أن يصوِّب المعلّم المعارف السّابقة للمتعلّمين قبل أن يعطيهم معلومات ومعارف جديدة، وتعتمد غالبا على الأنشطة المتمحورة حول المتعلّم، حيث يعتمد المعلّم أساسا على الأسئلة الصّفّيّة، ويقوم بملاحظة ورصد أجوبة المتعلّمين للتّأكّد من صوابها أو خطئها، ثمّ تصويب الخاطئ منها، وتثبيت الصّائب ليبني عليها معلومات ومعارف الدّرس الجديد.

ومثال التّهيئة التّقويميّة أن يبدأ معلّم اللّغة العربيّة لدرس النّحو: (الأفعال النّاقصة) بطرح أسئلة على الطّلّاب تتمحور حول المبتدأ والخبر وحالاتهما الإعرابية، فيتمّ الانطلاق من هذه النّقطة والبناء عليها في رصد التّغيّرات الّتي ستطرأ بعد دخول الأفعال النّاقصة عليهما.

2. مهارة الإلقاء (تنويع المثيرات):

من الطّبيعيّ أنّ عمليّة التّدريس أساسها الإلقاء. ومهما كان ذلك الإلقاء طاغيا على الحصّة التّعليميّة، أو جزئيّا منها فقط، فإنّه موجود لا محالة، ولذلك وجب على المعلّم أن يحسن مهارة الإلقاء، فيعرف متى يتحدّث ومتى يصمت، متى يرفع صوته ومتى يخفضه، متى يُعَبِّر عن معلومات الدّرس، ومتى يستهدف مشاعر المتعلّمين، متى يتحرّك، ومتى يثبُت في مكانه...

ومن الطّبيعيّ كذلك، أن يشعر المتعلّمون بالملل عندما يجدون أنفسهم في نفس القالب يوميّا، نفس المنهاج ونفس الطّريقة في كلّ شيء، وهو ما يؤدّي بهم حتما إلى شرود الذّهن والانصراف عن الدّرس وأنشطته المكرّرة، ولذلك على المعلّم أن يغيِّر في طرق إلقائه وأفعاله بين الحين والآخر، وينوّع كذلك في نبرات صوته وتحرّكاته داخل الحجرة الصّفّيّة، وهو ما يُطلق عليه تنويع المثيرات.

1.2. تعريف مهارة الإلقاء:

عرَّف الكثير من باحثي التّربية والتّعليم مهارة الإلقاء، ومنهم غالب الذي قال بأنّها: "تشير إلى العمليّة الّتي يقدِّم فيها المعلّم عرضا شفهيّا مستمرّا لمجموعة من المعلومات والأفكار والآراء المعيّنة، ويكون اشتراك المتعلّمين فيها بقدر قليل أو من دون اشتراكهم بالمرّة"[1]. وفي نفس الاتجاه عرّفها سعادة بقوله:

[1] حنّا غالب، موادّ وطرائق التّعليم في التّربية المتجدّدة (بيروت: دار الكتاب اللّبنانيّ، ط2، 1970)، ص343.

"الإلقاء طريقة في التّدريس تهتمّ بالتّوضيح والتّفسير، يُعَدُّ فيها المعلّم مركز الفاعليّة، بينما يكون دور المتعلّم سلبيّا في غالبيّته"[1].

غير أنّ التّعريفين السّابقين، يَعْدِمَان تماما دور المتعلّم في طريقة الإلقاء، في حين يُثَبِّتَان دور المعلّم على طول العمليّة التّعليميّة؛ حيث لا فاعل فيها إلا هو، وهو ما لا تتوافق معه نظريّات التّعليم والتّعلّم الحديثة، حيث وإن كانت ترى الإلقاء ضروريّا في عمليّة التّدريس، وعلى المعلّم إتقان هذه المهارة، إلّا أنّها تُطالب دائما بالمزاوجة بينها وبين مختلف المهارات الأخرى، ولذلك على المعلّم أن يكون متمكّنا في المهارة ذاتها لاستعمالها عند الحاجة لها، لا لتوظيفها على طول الحصّة التّعليميّة.

ومن التّعاريف الأخرى لمهارة الإلقاء، نجد تعريف زغيتر؛ حيث قال: "يمكن تعريف طريقة الإلقاء بأنّها الطّريقة الّتي يعرض فيها المعلّم جوانب التّعلّم على التّلاميذ بأسلوب مترابط مستعينا بالوسائل التّعليميّة الّتي تُبَسِّط تلك الجوانب للوصول إلى الأهداف المنشودة للدّرس"[2].

من التّعريف السّابق، يتّضح أنّ طريقة الإلقاء، وإن كانت تعتمد بشكل أساسيّ على المعلّم، إلّا أنّ نجاحها يقف على تفاعل المتعلّم معها؛ إذ تختلف طرق تلقّيه لما يلقيه المعلّم، ولذلك يجب على المعلّم التّنويع في أساليب إلقائه، ليحافظ على انتباه المتعلّم أطول فترة ممكنة.

2.2. مزايا مهارة الإلقاء:

- ✓ تتيح مهارة الإلقاء للمعلّم تغطية أكبر قدر من المادّة التّعليميّة، فالتّدريس وإن كان يحتاج إلى تفعيل دور المتعلّم، فإنّه يجب أن يتيح للمعلّم مجالا معتبرا لتوصيل بعض المعلومات بطريقة مباشرة دون تدخّل أيّة استراتيجيّة من استراتيجيّات التّعليم الّتي تقف حائلا أمام تلك المباشرة.

[1] جودت أحمد سعادة، مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا (الإسكندريّة: المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلد6، عدد23، 98-148، 1986)، ص6.

[2] رشيد حميد زغيتر، أساسيّات التّدريس والتّطوير المهنيّ للمعلّم، مرجع سابق، ص36.

- ✓ تُعتبَر مهارة الإلقاء أكثر من ضروريّة في تدريس بعض علوم ومهارات اللّغة العربيّة، وخصوصا إذا تعلّق الأمر بجوانب تنمية التّذوّق الأدبيّ في دروس الأدب وتّحليل النّصوص ومجالات علم البلاغة.
- ✓ يؤدّي تمكُّن المعلّم من مهارة الإلقاء إلى الاستغناء عن بعض الوسائل والأدوات التّعليميّة الّتي قد يكون توفيرها صعبا على المدرسة؛ فالمعلّم النّاجح عموما، هو من يحسن التّكيُّف مع معطيات العملية التّعليميّة بما توفّره وما لا تقدر على توفيره من وسائل وأجهزة وغيرها، فيوجد لنفسه دائما مخرجا للوصول إلى الهدف التّعليميّ بأقلّ تكلفة.
- ✓ تراعي مهارة الإلقاء إذا تمّت على أحسن وجه الفروق الفردية بين المتعلّمين، إذ يتمّ من خلالها تنويع المثيرات على حسب فئات المتعلّمين، حيث يختار المعلّم المثير على حسب نوعيّة كلّ فئة، وإمكانياتها الأكاديميّة وأنماط تعلّمها.
- ✓ تُعتبر مهارة الإلقاء أنسب سبيل لعرض جوانب تعلّم معيّنة، كالحقائق المجرّدة والمفاهيم والتّعميمات والمبادئ والقوانين والنّظريّات المختلفة.

3.2. صور تنويع المثيرات:

متى ما تمكّن المعلّم من أَسْرِ انتباه تلاميذه وجعلهم يتلافون مظاهر الملل والتّعب –الّتي تظهر من خلال تحريك الكراسي والتّثاؤب واللّعب بالأدوات...– فهو معلّم ماهر، ودائما ما كان الاحتفاظ بانتباه التّلاميذ طوال مدّة الدّرس تحدّيا كبيرا للمعلّم، وبابا قويّا من أبواب الحكم على أداء صفّه، ولذلك تجده يسعى دوما إلى التّنويع في المثيرات الّتي تشدّ ذهن المتعلّم بما يتماشى مع الموقف التّعليميّ الّذي يكون فيه[1]، ومن صور (أساليب) تنويع المثيرات ما يأتي:

- ✓ **حركة المعلّم**: يجب على المعلّم أن يُغيِّر في حركته داخل الحجرة الصّفّيّة، ومعنى ذلك، هو انتقاله بصورة مدروسة بين الطّلّاب، واتجاهه في كلّ الاتّجاهات بين الفينة والأخرى على ألّا تكون تلك

[1] يُنظر: أمل سليمان القرزعيّ، تدريس مهارات التّفكير (الرّياض: مكتبة دار طيبة الخضراء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013)، ص4.

الحركة عشوائيّة مربِكة لجوّ الدّرس، بل عليه أن يُشعر طلّابه بأنّه قريب منهم متى سألوه أو استشاروه. كما عليه أن يتفادى إعطاءهم بظهره، أو جعلهم في زاوية لا يرونه ولا يراهم بشكل مناسب؛ فالمعلّم مثل لاعب كرة القدم في الملعب، يبحث دائما عن المساحات الّتي تتيح له الوصول بنظره إلى كلّ الطّلّاب.

- ✓ **الإيماءات والتّعابير اللّفظيّة:** الإيماءات هي تلك الإشارات الّتي يستعملها المعلّم لشدّ انتباه المتعلّمين، ومن أمثلتها حركات اليدين والأصابع، معالم الوجه وحركة الجسد، الابتسامة وهزّ الرّأس بالموافقة أو الرّفض، فتح الأعين أو إغماضها، تقطيب الحاجبين... ويستخدمها المعلّم غالبا للتّعبير عن انفعالاته أو تبيان بعض المقاييس والأحجام، أو كبديل عن الكلام الّذي قد يؤدّي إلى قطعٍ في حبل أفكار المتعلّمين...

أمّا التّعابير اللّفظيّة، فهي كلمات أو عبارات يستخدمها المعلّم كلازمات – يتعوّد عليها المتعلّمون– تحمل دلالات معيّنة مثل: أنصت إليّ، انتبه، لاحظ البيت الآتي...

- ✓ **التّغيير في أنماط التّفاعل:** من مظاهر التّفاعل داخل الحجرة الصّفّيّة: تفاعل المعلّم مع المتعلّم، تفاعل المعلّم مع المتعلّمين، تفاعل المتعلّمين فيما بينهم، ولا شكّ أنّ المتعلّمين يميلون إلى الأحاديث الجانبيّة أثناء الحصّة الدّراسيّة، والمعلّم الماهر هو من يكون بإمكانه تحويل موضوع تلك الأحاديث الجانبيّة إلى نقاشات حول موضوع الدّرس.

كما أنّ على المعلّم أن يمزج بين مختلف أنماط التّفاعل، فيركز على التّفاعل مع متعلّم بعينه في حال التّوجيه أو الإجابة على سؤال ما، وعلى التّفاعل مع كلّ المتعلّمين في حال أجاب أو قدّم سؤالا عامّا للجميع، وعلى التّفاعل بين المتعلّمين في تحويل إجابة سؤال أحدهم مثلا إلى زملائه. وهنا يستغِلّ المعلّم خبرته في إذكاء النّقاش وتوجيهه نحو تحقيق الهدف منه.

- ✓ **الصّمت والتّغيير في نبرات الصّوت:** من المؤكّد أنّ استخدام المعلّم لنبرة صوت واحدة يبعث بالرّتابة والملل على حصّته، ويصرف انتباه المتعلّمين إلى أمور جانبيّة لا علاقة لها بالدّرس، ولذلك عليه أن يتعمّد التّغيير في نبرات صوته وحدّته وسرعته بين الحين والآخر.

ومثل ذلك الصّمت أو التّوقّف عن الكلام، فهو أحد أساليب تنويع المثيرات الّتي يتعمّد الكثير من المعلّمين استخدامها، وذلك بهدف التّأكيد على أهمّيّة بعض النّقاط في الدّرس، وتقسيم المادّة بما يتيح للمتعلّم المجال لاستيعابها، كما يُمَكِّنُه من معرفة حدود الأفكار والانتقال من فكرة إلى أخرى دون الخلط بينهما، فضلا عن أنّه يعطي فرصة للمعلّم نفسه للاستماع لطلّابه واستقبال إجاباتهم. إضافة إلى أنّه قد يكون سبيلا للدّلالة على عدم رضا المعلّم عن سلوك معيّن قام به المتعلّم...

- ✓ **تنويع استخدام الحواسّ:** يَستخدم المتعلّم كلّ حواسّه (البصر، السّمع، الشّم، اللّمس) لالتقاط المعرفة، ويختلف المتعلّمون في درجة اعتمادهم على كلّ حاسّة من حواسّهم أكثر من الأخرى، وعلى ذلك الأساس يتمّ تصنيف تعلّمهم إلى ما يطلق عليه اسم أنماط التّعلّم، حيث نجد الطّالب السّمعيّ، والطّالب البصريّ، والطّالب الحسّيّ...

ولا يعني هذا الكلام أنّ الطّالب السّمعيّ مثلا لا يعتمد إلا على الاستماع، وإنّما يكون التّعلّم عنده يعتمد بدرجة أكبر على الاستماع، ونفس الأمر بالنّسبة للطّالب البصريّ والطّالب الحسّيّ، والمعلّم المتمرّس هو من يحسن الكشف عن أنماط تعلّم طلّابه الموجودين في الحجرة الصّفّيّة أولا، ثمّ تحضير ما يتناسب مع تلك الأنماط المختلفة من أنشطة ووسائل ثانيا، فينتقل من الاستماع إلى المشاهدة تارة، ومن المشاهدة إلى الوسيلة اليدويّة تارة أخرى وهكذا، وذلك التّنويع هو ما يُتيح له إبقاء المعلومات في أذهان المتعلّمين وثباتها.

- ✓ **التّنويع في طرق التّدريس:** تُعَدُّ طرق التّدريس سبيل كلّ من المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف المسطّرة سابقا، فهي الوعاء الّذي ينتقل من خلاله العلّم والمعرفة، ويتمّ من خلاله اكتشاف الحقائق والمعلومات عند المتعلّم، ولكنّ نجاحها من عدمه يتوقّف على حسن اختيار المعلّم للطّريقة المناسبة وفي

الوقت المناسب، وتفاديا لانصراف أذهان المتعلّمين وشرودهم يعمدّ المعلّم الماهر إلى توظيف أكثر من طريقة تعليم في حصّته، ويراعي في ذلك الانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، وهكذا...

وهذا هو ما يُبقي ذهن المتعلّم مشدودا بالدّرس، إذ تعينه على الوصول إلى أهداف الدّرس بوضوح وتسلسل منطقيّ، وذلك من خلال التّدرّج المريح في متابعة المادّة الدّراسيّة الّتي تتيحه، وبذلك يتحقّق الاتّصال الجيّد بين المعلّم والمتعلّم.

فمثلا في تدريس معلّم اللّغة العربيّة لدرس البلاغة (الاستعارة)، فإنّه يوظّف لذلك أكثر من طريقة تدريس، فيبدأ بالمحاضرة مثلا في طرح مجموعة من الجمل والأمثلة، ثمّ يستخدم الحوار والمناقشة في تحليل تلك الجمل وبيان أركان التّشبيه فيها، ثمّ التّعلم بالأقران في تحديد طرف التّشبيه المحذوف... إلى أن يختتم الدّرس بطريقة التّعلم باللّعب من خلال لعبة إلكترونيّة لتحديد أنواع الاستعارة...

وبهذا الشّكل يكون بإمكانه تحويل مادّة نحويّة جافّة إلى أنشطة حيويّة مختلفة، تشدّ ذهن الطّالب وتثير انتباهه من بداية الحصّة إلى نهايتها.

وفي نهاية الحديث عن مهارة الإلقاء، لابدّ من التّنويه إلى ضرورة التّفريق بين الإلقاء كطريقة تدريس، والإلقاء كمهارة، فالإلقاء كطريقة تدريس هو أقرب ما يكون إلى معنى طريقة المحاضرة، وكثيرا ما كان يُقصد بهما نفس المعنى في كتب التّربويّين، أمّا الإلقاء كمهارة، فهو عبارة عن مجموعة من الممارسات الّتي من الضّروريّ على المعلّم أن يجيدها لتُسْعِفَه في أيّة فترة أو موضع من مواضع الدّرس، حيث قد يستخدم مدرّس طريقة الحوار والمناقشة مثلا ويوظف فيها مهارات الإلقاء اللّازمة ليتمكّن من توضيح المهمّات المطلوبة من المتعلّمين، أو تقديم بعض المعلومات الّتي سيدور حولها النّقاش...

3. مهارة إدارة المناقشات الصّفّيّة:

المناقشة أثناء الحصّة الصّفية واقع يفرض نفسه، إذ لا تخلو حصّة من ذلك، سواء كان مخطّطا له من قبل المعلّم أو لا، فمهما كان نموذج التّدريس المعتمد من المعلّم: مباشرا، فرديّا، تعاونيّا... فهو يتضمّن شكلا من أشكال المناقشات لا محالة، وهي جزء رئيس من بناء نماذج التّعليم المختلفة، وعلى المعلّم أن يكون متمكّنا من طرق إدارة النّقاشات لكيلا تخرج حصّته عن الطّريق المخطّط له.

1.3. ماهيّة المناقشات الصّفّيّة وإدارتها:

يقول أبو زيد إنّ المناقشة طريقة يلجأ من خلالها المعلّم إلى طرح بعض الأسئلة على التّلاميذ، ويوجّههم للإجابة عليها، مراعيا في ذلك مستواهم الأكاديميّ والتّشويق، كما يتعامل معهم باللّين واللّطف[1].

غير أنّه في تعريفه هذا، يركز على الحوار والمناقشة كاستراتيجيّة تعليم فقط، ويربطها بالأسئلة الموجّهة من المعلّم للتّلاميذ، في حين نجد أنّ مهارة الحوار والمناقشة تتعدّى ذلك، ولذلك عرّفها شاهين بأنّها: "حوار منظّم يعتمد علي تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدّرس، فهي تهدف إلي تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين، ومن خلال الأدلّة الّتي يقدّمها المتعلّم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة"[2]، ويضيف: "هي تؤكّد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوّي من خلال الموقف التّدريسيّ، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة... وهي تحتاج إلى الجدل وإبداء الرأي"[3].

مهارة إدارة النّقاشات إذا، هي قدرة وتمكُّن المعلّم من تنظيم وإدارة الحوار داخل الحجرة الصّفّيّة، سواء كان ذلك النّقاش بينه وبين الطّالب، أو بين الطّلّاب فيما بينهم.

2.3. أنواع النّقاشات الصّفّيّة:

[1] يُنظر: سالم عطيّة أبو زيد، الوجيز في أساليب التّدريس (عمّان: دار جرير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013)، ص 30.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيّات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيّات التّعلّم وأنماط التّعلّم (الإسكندريّة: منشورات كليّة التّربية دمنهور، 2000)، ص111.

[3] المرجع نفسه، ص31.

يتمّ تصنيف المناقشات وفق أسس مختلفة، فنجد مثلا المناقشات المقيّدة، المتعلّقة بالمنهاج الدّراسيّ، والمناقشات الحرّة الّتي تدور حول قضايا عامّة خارج المنهاج الدّراسيّ.

كما تُصنّف كذلك وفق طريقة المناقشة إلى ما يأتي:

- ✓ **المناقشة الاستقصائيّة:** يطرح فيها المعلّم سؤالا، فيجيب أحدّ المتعلّمين، ثمّ يعلّق المعلّم على هذه الإجابة، ثمّ يطرح سؤالا أخرا، ويقوم متعلّم آخر بالإجابة...
- ✓ **المناقشة التّفاعليّة:** في هذا النّوع من المناقشة يطرح المعلّم سؤالاً، ويترك للمتعلّمين الحرّيّة في المناقشة والتّفاعل اللّفظيّ فيما بينهم لاقتراح الحلول الممكنة، فيضعون البدائل، ويتوصّلون إلى الاستنتاجات، ويتدخّل المعلّم من حين إلى أخر، للتّصحيح عند الضّرورة.
- ✓ **المناقشة الجماعيّة:** تُستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة الفصل كبيرة، أو في حالة جمع الآراء حول قضيّة عامّة لهم. ويكمن دور المعلّم هنا، في إدارة النّقاش، وإعطاء الأذونات للمتعلّمين لإبداء آرائهم وتنظيمها والرّبط بينها...
- ✓ **المجموعات الصّغيرة (مجموعات التّشاور):** تُستخدم في حال ما إذا كانت كثافة الفصل أقلّ من ثلاثين متعلّماً، فتجلس كلّ مجموعة لتناقش جزئيّة ما في موضوع ذي عناصر متعدّدة، ويقوم المعلّم بتقسيم الطّلّاب إلى مجموعات وتوزيع مواضيع النّقاش، ثمّ تجميع ما تمّ التّوصّل إليه من طرف كلّ مجموعة، وتوحيد المخرج النّهائيّ.
- ✓ **النّدوة:** تُستخدم هذه الطّريقة من المناقشات في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدّرس كبيرة جدّاً. ويتمركز دور المعلّم هنا على قيادة النّقاش، ومراقبة دقّة الحوار.[1]

3.3. أهمّيّة المناقشات الصّفّيّة:

[1] يُنظر: المرجع نفسه، ص 112.

- ✓ امتزاج معلومات المعلّم مع معلومات المتعلّمين، وهو ما يُعمّق المادّة التّعليميّة ويثريها، ويجعل من المتعلّم مشاركا في صناعتها، ويحقّق نوعا من التّفاعل القويّ والإيجابيّ بين المعلّم والمتعلّمين، ويزيد من ثقتهم في أنفسهم وفهمهم للمادّة.
- ✓ تُخلِّص المعلّمين من قيود السّيطرة ومركزيّة المعلومات، حيث يُتاح المجال أمام الطّلّاب للتّعبير عن أنفسهم وإبداء آرائهم في مواضيع مختلفة، وهو ما يُمَكِّنُ المعلّم من تكوين صورة أدقّ عن مستويات المتعلّمين وإمكانيّاتهم، وتحديد الفروق الفرديّة بينهم.
- ✓ تقوي الرّوابط الاجتماعيّة داخل الصّفّ بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين فيما بينهم، حيث تنمّي المناقشات روح التّعاون والتّنافس بين المتعلّمين، وتفتح قنوات جديدة للاتّصال داخل قاعة الدّرس، وهو ما يقضي على الرّتابة والملل.
- ✓ تقوية قدرات الطّلّاب على التّفكير والرّبط والتّحليل، إضافة إلى كسر حواجز التّردّد وصعوبات التّعبير، وتطوّر مهارات الاستماع والتّواصل الشّفويّ المنظّم، كما تنمِّي فرص خلق الأفكار الجديدة والأفكار الإبداعيّة.
- ✓ تَمْكِين المتعلّمين من مهارات المناقشة والحوار واحترام آراء الآخرين، إضافة إلى أساليب الشّرح، والتّلخيص، والنّقد، والتّقويم.
- ✓ تزامُن التّغذية الرّاجعة مع أداء المتعلّم، وهو ما يمَكِّنهم من تصويب أخطائهم حال الوقوع فيها، وتجنّب تكرارها، ويتمّ تصويب الخطأ سواء من طرف المعلّم أو من طرف المتعلّم (الزّميل)، وهو ما يعطي المتعلّم المصحّح ثقة أكبر في نفسه، وفي قدرته على تقويم إجابات زملائه.[1]

4.3. شروط نجاح المعلّم في إدارة المناقشات:

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيّات التّدريس والتّعلم (القاهرة: دار الفكر العربيّ، ط1، 1999)، ص224.

- ✓ وضوح الهدف من المناقشة لدى كلّ من المعلّم والمتعلّمين، وتمحوُر النّقاش حول ذلك الهدف من أجل الابتعاد عن كلّ مظاهر الجدال الجانبيّ الّذي لا علاقة له بموضوع النّقاش ولا فائدة منه.
- ✓ مناسبة الأسئلة لمستويات الطّلّاب وإثارة تفكيرهم، حيث لا تكون صعبة جدّا لا يمكن الإجابة عنها، ولا سهلة جدّا لا تخدم الإجابة عنها تحقيق الهدف من النّقاش.
- ✓ سلامة الأسئلة لغويّا وعلميّا، حيث تكون خالية من الأخطاء، ومحدّدة وواضحة غير مشتِّتة لذهن المتعلّم.
- ✓ تشجيع الطّلّاب على المشاركة وإبداء آرائهم، وتعزيز إجاباتهم وتصويبها بطرق ذكيّة لا تُشعرهم بالضعف أو القصور.
- ✓ خلق جوّ من المنافسة الحميدة الّتي تدفع إلى البذل والمحاولة من طرف المتعلّمين، وتنمية روح تقبّل أفكار الغير واحترامها.
- ✓ مراعاة زمن الانتظار بعد طرح كلّ سؤال، وذلك لإتاحة الفرصة أمام المتعلّمين للتّفكير في الأجوبة وتنظيمها قبل تقديمها.
- ✓ طرح الأسئلة بأسلوب واضح ودقيق، واستعمال صوت وحركات جسد معبّرة عن ثقة المعلّم في المتعلّمين وإشعارهم بأنّهم يملكون الإجابات.
- ✓ توزيع المشاركات في النّقاش على جميع الطّلّاب، وعدم التّركيز على طلّاب معيّنين فقط، وعدم السّماح باحتكار مجموعة منهم للنّقاش وإجابة الأسئلة دون غيرهم.

- ✓ مَنْعُ كلّ مظاهر الفوضى والضّوضاء الّتي تشتِّت الذّهن، وتجعل أجوبة الطّلّاب تتداخل فيما بينها دون تنظيم ولا ترتيب، ويُمكن الوصول إلى ذلك من خلال تدريبهم باستمرار على أسلوب الحوار الهادف، وضرورة أخذ الإذن من المعلّم قبل الإجابة عن أيّ سؤال...[1]

4. مهارة توظيف طرق التّدريس:

من الصّعوبات الكبيرة الّتي تواجه المعلّم، هي اختيار استراتيجيّة التّعليم المناسبة لتحقيق كلّ هدف من أهداف الدّرس، وذلك دليل على دور الاستراتيجيّات في نجاح التّدريس عموما، ودليل كذلك على تأثُّرها بالعديد من العوامل، فهي قد تنجح في تنفيذ نشاط تعليميّ ما ولا تنجح مع آخر، وقد تنجح مع معلّم ما ولا تنجح مع آخر، وتنجح في مادّة ما ولا تنجح في أخرى، وتنجح مع فئة من الطّلّاب دون غيرهم...

1.4. ماهية استراتيجيّة التّدريس والفرق بينها وبين طريقة وأسلوب التّدريس:

1. استراتيجيّة التّدريس: تُعَرَّفُ استراتيجيّة التّدريس بأنّها: "خطّ السّير الموصل إلى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسيّة الّتي خَطَّط لها المدرّس لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كلّ فعل أو إجراء له غاية أو غرض. لذا فإنّ الاستراتيجيّة تمثّل بمعناها العامّ كلّ ما يفعله المدرّس لتحقيق أهداف المنهج"[2].

2. طريقة التّدريس: تُعَرَّفُ طريقة التّدريس بأنّها: "الإجراءات الّتي يتَّبعها المعلّم لمساعدة طلّابه على تحقيق أهداف الدّرس، وقد تكون هذه الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو مشروع، أو إثارة مشكلة تدعو المتعلّمين إلى التّساؤل، أو غير ذلك من الإجراءات"[1].

---

[1] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص 171.

[2] نادية حسين يونس العفون، الاتّجاهات الحديثة في التّدريس وتنمية التّفكير (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، 2015)، ص 25.

3. أسلوب التّدريس: هو "مجموعة قواعد أو ضوابط يُنَفِّذُ بها المدرّس طريقة التّدريس لتحقيق أهداف الدّرس، ويمكن أن نقول إنّ الأسلوب يرتبط بالمعلّم وسمات شخصيّته..."[2].

من التّعاريف السّابقة، يتضح أنّ كلّا من الاستراتيجيّة والطّريقة والأسلوب، توجد بينها اختلافات من حيث المفهوم والهدف والمحتوى والمدى؛ فالاستراتيجيّة مخطَّط منظَّم ومتكامل الإجراءات، يحتوي على طرق وأساليب ووسائل تعليميّة وأنشطة صفّيّة وتقويم... وتستمر لأكثر من حصّة واحدة...

أمّا الطّريقة، فهي المسار الّذي يختاره المعلّم لنقل محتوى ما إلى الطّلّاب بغرض تحقيق أهداف الدّرس، وتحتوي على أساليب وأنشطة وتقويم.... وتتمّ في حصّة واحدة أو في جزء منها.

بينما الأسلوب هو الإجراءات الخاصّة بالمعلّم في تنفيذ طريقة تدريس ما، أي أنّه النّمط الخاصّ به الّذي يعكس شخصيّته في تنفيذ طرق التّدريس، ويحتوي على الاتّصال الّذي يتمّ بينه وبين الطّلّاب، لفظيّا كان أم جسديّا، ولا يتعدّى الأسلوب الجزء من الحصّة ليَتَغَيَّر.

2.4. تصنيف طرق التّدريس:

أدى التّطوّر في فلسفة التّربية وتعدّد أهدافها، وتطوّر نظريّات التّعليم والوسائل التّكنولوجيّة، إلى تعدّد كبير جدّا لطرق التّدريس، وأصبح لكلّ معلّم طرقه المفضّلة الّتي تختلف باختلاف الدّروس، ونوعيّة المتعلّمين وأهداف التّعليم... حيث لا توجد طريقة مثلى للتّدريس دائمة الاستعمال...

أدى هذا التّنوّع الكبير في طرق التّدريس، إلى ظهور العديد من التّصنيفات لها، فهناك من يصنّفها على أساس ما هو فرديّ وما هو جماعيّ، ومن يصنّفها إلى طرق على أساس نشاط المعلّم، وطرق على أساس نشاط المتعلّم، ومن يصنّفها في مجموعات من الطّرق الّتي تتوفّر في كلّ مجموعة منها قواسم مشتركة ما، ونتج هذا التّصنيف الأخير عن:

---

[1] المرجع نفسه، ص22.

[2] المرجع نفسه، ص23.

1. **مجموعة طرائق العرض (تعتمد على المدرّس)**: ويُطلق عليها اسم الطّرق الاستبداديّة، وهي تركّز على المعلّم والمحتوى التّعليميّ بشكل خاصّ، ولا ترى في المتعلّم إلّا كيانا سلبيّا يحتاج إلى تزويده بالمعارف والمعلومات دون أيّ جهد من طرفه، وتندرج هذه الطّرق ضمن فلسفة التّربية التّقليديّة، ومن طرق التّدريس الّتي تنتمي إلى هذه المجموعة نجد: طريقة المحاضرة، طريقة الإلقاء، طريقة القصّة، طريقة المناقشة...

2. **مجموعة طرائق الاكتشاف (تعتمد على المدرّس والطّالب)**: تنطلق هذه الطّرق من الفلسفة البراغماتية الّتي تنظُر إلى المتعلّم على أنّه كائن إيجابيّ يبحث عن المعرفة بنفسه، ليتمكّن من حِفظها وتعلُّمها بشكل جيّد. ويقتصر دور المعلّم على التّوجيه وتهيئة المواقف الّتي يتعلّم من خلالها المتعلّم الّذي يقوم بالتّخطيط والبحث تحت إشراف المعلّم، وتندرج تحت هذه المجموعة طرق عديدة منها: طريقة المشروع، طريقة البحث والتّقصّي، طريقة حلّ المشكلات، الزّيارات الميدانيّة، التّدريب العمليّ...

3. **مجموعة طرائق التّعلّم الذّاتي (تعتمد على الطّالب)**: تنطلق هذه المجموعة من الطّرق من فكرة أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، وتُعطيه الدّور الأكبر في البحث عن المعرفة وتخطيطها وتنظيمها، وفقا لرغباته وقدراته وحاجاته... في حين تكاد تُقصي دور المعلّم الّذي يقتصِر على العون غير المباشر للمتعلّم، ومن طرق التّدريس الّتي تنتمي إلى هذه المجموعة: التّعلم بالمجموعات الصّغيرة، التّعلم المبرمج، التّعلّم بالحاسبات الإلكترونيّة، التّعلّم بالمراسلة...[1]

3.4. أهمّيّة استخدام والتّنويع في طرق التّدريس:

- ✓ الوصول إلى أكبر قدر من المعرفة المتضمَّنة في المناهج الدّراسيّة من خلال تناول المادّة العلميّة بعدّة طرق تكشف مختلف جوانبها.

[1] يُنظر: سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامّة (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014)، ص70.

- ✓ تطوير مجتمع التّعلّم من خلال زيادة التّواصل وتقويته في الحجرة الصّفّيّة بين المعلّم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين فيما بينهم.
- ✓ زيادة الثّقة عند كلّ من المعلّم والمتعلّم: فالمعلّم من حيث توفّر أدوات توصيل المعرفة للمتعلّم وتعدّدها، والمتعلّم من حيث وجود سُبُل الحصول على المعرفة بطرق مختلفة.
- ✓ تطوير السّلوكيّات الإيجابيّة في التّعلّم عند المتعلّم، حيث ينمو عنده حبّ الاستطلاع والاستقلاليّة في التّعلّم.
- ✓ الاندماج النّشط في عمليّة التّعلّم من طرف المتعلّم، ومشاركته في بناء المعرفة الّتي تتوافق مع حاجاته وإمكانيّاته.
- ✓ تنمية الجوانب المهاريّة لدى كلّ من المعلّم والمتعلّم، حيث تعود ممارسة طرق التّدريس واستراتيجيّاته والمداومة عليها على اكتساب خبرة قيّمة في طرق الوصول إلى المعرفة وتداولها.[1]

4.4. معايير اختيار استراتيجيّة التّدريس:

1.4.4. الأهداف التّعليميّة ومحتوى المادّة الدّراسيّة:

تختلف استراتيجيّات التّعليم وطرقه باختلاق الأهداف التّعليميّة، فالطّرق المناسبة لأهداف تعليم المتعلّم المعارف والمعلومات، ليست كذلك لتعليمه المهارات والاتّجاهات... إضافة إلى أنّ الطّريقة المناسبة لمعالجة هدف التّذكر مثلا، هي غير الطّريقة المناسبة لمعالجة هدف التّحليل أو التّركيب...

[1] يُنظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيّات التّعلّم، وأنماط التّعلّم، مرجع سابق، ص27.

فلو أخذنا مثلا الهدف الآتي: (أن يَذْكُرَ الطّالب علاقات المجاز المرسل ذِكرا سليما)، فإنّ الهدف هنا، هو هدف تَذَكُّر، وقد تنفع معه طريقة الاستنتاج، حيث تُعرض للطّالب أمثلة تحتوي على مجازات مرسلة، وهو يستنتج منها العلاقات.

أمّا الهدف الآتي: (أن يستشهد الطّالب بأمثلة سليمة عن علاقة الجزء من الكّل من خلال مركز مصادر التّعلّم)، فهنا الطريقة المثلى لن تكون طريقة الاستنتاج بكل تأكيد، وإنّما طريقة البحث...

وكذلك الأمر بين الهدف المرّكِز على وصول الطّالب إلى معلومات عن النّصوص القصصيّة مثلا، والهدف المرّكِز على تدريب تدريبه على مهارة التّحدّث أو مهارة الاستماع، وكذلك تختلف الطّرق المستخدمة في تدريس النّحو مثلا عن الطّرق المستخدمة في تدريس القراءة...

2.4.4. طبيعة المتعلّم:

يختلف المتعلّمون فيما بينهم في العديد من الجوانب، حيث نجد الطّلاّب المتفوّقون، والطّلاّب المتوسّطون، والطّلاّب ضعيفي التّحصيل... كما نجد الطّلاّب الموهوبين، والطّلاّب ذوي الاحتياجات الخاصّة... ولكلّ فئة منهم طرق تدريس تناسبها. فإذا كانت طرق التّدريس الّتي تعتمد على الحركة والتّنقّل داخل الحجرة الصّفّيّة مناسبة للطّلاّب العاديّين مثلا، فهي غير مناسبة مع الطّالب المعاق حركيّا، أو الطّالب الكفيف... وكذلك طرق التّدريس الّتي توظِّف مهارات التّفكير العليا، كالإبداع والنّقد... قد لا تناسب الطّلاّب متدنّي التّحصيل الأكاديميّ...

3.4.4. طبيعة المعلّم:

لا يمكن تجاهُل دور خبرة المعلّم وإمكانيّاته العلميّة والمهنيّة في تحديد طريقة التّدريس الّتي يتمّ توظيفها في تنفيذ أنشطة الدّروس، كما أنّ شخصيّة المعلّم وفلسفته في التّعليم تُحدِث فارقا في ذلك أيضا، أي أنّ الطّريقة النّاجحة مع معلّم ما ليست بالضّرورة ستنجح مع معلّم آخر... وكذلك المعلّم الّذي يتبنّى

مبدأ التّعليم المتمركز حول الطّالب مثلا، لن يستخدم نفس طرق التّدريس الّتي يستخدمها المعلّم الّذي يتبنّى الفلسفة التّقليديّة في التّعليم، والّتي تجعل من المتعلّم كائنا سلبيّا يكتفي بتلقّي وحفظ المعرفة...[1]

5.4. مواصفات طريقة التّدريس الفعّالة:

- ✓ التّركيز على تنشيط المتعلّم وتطوير قدراته البحثيّة والمعرفيّة، وتقليده دورا إيجابيّا في عمليّة التّعلّم، وتطوير الثّقة لديه، والاعتماد على النّفس.
- ✓ توفير متطلّبات كلّ طلّاب الصّفّ، وعدم إقصاء أيّة فئة منهم، حيث تكون مرنة مراعية للفروق الفرديّة موفّرة لكلّ متعلّم حقّه في فهم المحتوى بالطريقة الّتي تناسب مستواه الأكاديميّ.
- ✓ مناسبتها للمحتوى والأهداف التّعليميّة، حيث لا يمكن توظيف طريقة تدريس تناسب مهارة التّعبير مثلا في تعليم الخطّ...
- ✓ ربطها للمتعلّم ببيئته وبمجتمعه وبإمكانيّاته المادّيّة، لكي يحسّ بقيمة ما يتعلّم، فطرق التّدريس الخارجة عن بيئة المتعلّم وثقافته وإمكانيّاته، لا تخدم العمليّة التّعليميّة أصلا، بل قد تكون لها آثار عكسيّة، فمثلا توظيف طريقة تتطلّب إمكانيّات مادّيّة ضخمة، لا يتقبّلها المتعلّم الّذي تكون إمكانيّات محيطه متواضعة.
- ✓ مرنة وقابلة للتّعديل بناء على مستجدّات الحصّة، فمثلا توظيف طريقة المجموعات المتكافئة -الّتي تعتمد على تماثل نوعيّة الطّلّاب ومستوياتهم الأكاديميّة في كلّ مجموعة، حيث تحتوي المجموعة الواحدة مثلا على طالب متفوق وطالبين متوسّطين وطالب ضعيف التّحصيل في تدريس محتوى ما- قد يصادفها غياب الطّلّاب المتفوّقين في الصّفّ لمشاركتهم في مسابقة خارج المدرسة، فهنا يقوم المعلّم بتغييرات بسيطة على الطريقة لتحقّق الغرض منها.[2]

[1] يُنظر: فراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة (إربد: عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 2015)، ص14.

[2] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال -تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه-، مرجع سابق، ص167.

5. مهارة استخدام الوسائل التّعليميّة:

يتميّز العصر الحاليّ بتطوّر مستمرّ ومتواصل في طرق التّدريس ووسائله، وهو تطور ناتج عن مستجدّات التّكنولوجيا وتوجُّهات المتعلّمين المترتّبة عنها؛ حيث باتت وسائل التّعليم التّقليديّ محدودة وغير قادرة على تلبية حاجيات المتعلّم الحديث، ومن هنا ظهرت وسائل تعليميّة حديثة ومتطوّرة، تهدف إلى مسايرة واقع التّعليم في العصر الحاليّ، وتغطية جميع فئات الطّلّاب الّذين تزايدت أعدادهم بشكل كبير جدّا.

1.5. تعريف الوسائل التّعليميّة:

تُعَرَّفُ الوسائل التّعليميّة بأنّها: "تلك الأدوات الّتي يستخدمها المعلّم لتحسين التّدريس ورفع فاعليّته وتعميق درجة استفادة المتعلّمين"[1]. وعرّفها الحيلة بأنّها: "أيّ شيء يُستخدم في العملية التّعليميّة التّعلّميّة بهدف مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان"[2].

من التّعريفين السّابقين، يمكن القول: إنّ الوسائل التّعليميّة، ليست عبارة عن أدوات مادّيّة فقط، بل تتعدّى ذلك إلى كلّ ما يخدم فهم المتعلّم للمادّة التّعليميّة من مواقف وتجارب وعروض توضيحيّة وفيديوهات علميّة، وحتّى الأشخاص الّذين يُؤتى بهم لشرح جانب من جوانب المادّة العلميّة، يمكن اعتبارهم وسيلة تعليميّة؛ لأنّهم يحقّقون نفس الغرض المنشود منها، وهو مساعدة المتعلّم على بلوغ أهداف الدّرس.

2.5. تصنيف الوسائل التّعليميّة:

صنّف زيتون الوسائل التّعليمية في سبع مجموعات هي:

[1] المرجع نفسه، ص81.

[2] محمّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلّمية (عمّان: دار الميسرة للطّباعة والنّشر، ط1، 2002)، ص17.

1. المجموعة الأولى: الأشياء والمواقف الحقيقيّة والعيّنات والنّماذج، ومنها الأشياء الحقيقيّة كما هي في الطّبيعة، كالنّباتات والحيوانات وغيرها، والمواقف الّتي يُعايشها الطّلّاب في حياتهم المدرسيّة كالنّدوات والاجتماعات والزّيارات الميدانيّة... والعيّنات المجتزأة من الأشياء الحقيقيّة، قصد التّجريب عليها، أو دراستها كعيّنات من النّباتات والعُمْلات...

ويدخل في هذه المجموعة كذلك الأشخاص الّذين يُؤتى بهم لشرح بعض جوانب المادّة العلميّة كعناصر الحماية المدنيّة مثلا، والمواقع الموجودة في البيئة المدرسيّة أو محيطها كالمكتبات والمتاحف والمعارض... والمجسّمات باختلاف أنواعها: كمجسّمات الأشكال والمناظر المختلفة... والمواقف التّمثيليّة الّتي من بينها: الألعاب التّربويّة، المواقف المسرحيّة، تمثيل الأدوار، الدّمى التّعليميّة ومسرح العرائس...

2. المجموعة الثّانية: الوسائل ذات الصّور المتحرّكة، ومنها الأفلام السّنيمائيّة النّاطقة والأفلام الحلقيّة، وتسجيلات الفيديو والبرامج المتلفزة...

3. المجموعة الثّالثة: البرامج المحَوْسبة المحليّة، أو الموجودة على شبكات الأنترنت، وهي كلّ وسيلة تعليميّة تعتمد على جهاز الحاسوب، أو الوسائط المتعدّدة كبرامج الألعاب التّعليميّة المحَوْسبة وغيرها.

4. المجموعة الرّابعة: الوسائل الثّابتة المعروضة ضوئيّا، وهي عبارة عن موادّ بصريّة يتمّ عرضها من خلال جهاز عاكس، وتتمثل في: الصّور الفوتوغرافيّة الضّوئيّة، الرّسومات الخطّيّة الضّوئيّة، الشّرائح الفيلميّة (السلايدات)، الشّرائح المجهريّة، الشّفّافات، المصغّرات الفيلميّة...

5. المجموعة الخامسة: الوسائل المسطّحة غير المعروضة آليا، ومنها الصّور الفوتوغرافيّة، الرّسوم والتّكوينات الخطّيّة، والّتي من بينها: الرّسوم البيانيّة، الرّسوم التّوضيحيّة، الملصقات الحائطيّة، اللّوحات، الخرائط، رسوم الكاريكاتير... والمواد السَّبُّورية، والّتي تشمل كلّ ما يعرض على السّبورة.

6. المجموعة السّادسة: الوسائل المطبوعة أو المنسوخة، وهي كل ما يطبع عن طريق آلات الطّباعة وآلات التّصوير بأعداد كبيرة غالبا، ومنها الكتب المدرسيّة والمجلّات وأوراق العمل والصّحف والملخّصات والكتيّبات...

7. المجموعة السّابعة: الوسائل السّمعيّة، وهي كلّ وسيلة تعتمد على الصّوت في شرح أو تبسيط المحتوى التّعليميّ، ومنها التّسجيلات الصّوتيّة، المؤثّرات الصّوتيّة، الإذاعات المدرسيّة والإذاعات العامّة، مختبرات اللّغات...[1]

3.5. أهمّيّة الوسائل التّعليميّة في التّدريس:

- ✓ **إثارة دافعيّة المتعلّم وإشباع حاجيّاته التّعليميّة:** من سمات الوسائل التّعليميّة الفعّالة، قربها من واقع المتعلّم، وكلّما كانت كذلك، كان اهتمامه بها، واستفادته منها أكبر، ولا شكّ أنّ الوسائل مثل الرّحلات والتّجارب والأفلام، تُعدّ من أنجح الوسائل التّعليميّة المثيرة لدافعيّة الطّالب، والمشبّعة لحاجاته التّعليميّة.
- ✓ **إثراء التّعلّم وتنويع مصادر المعرفة:** يتمّ من خلال الوسائل التّعليميّة تقديم المعرفة للمتعلّم بطرق وأوجه مختلفة، فمجرّد وسيلة واحدة، كالأفلام مثلا نجدها تقدّم للمتعلّم صورا وأحداثا، ومعلومات، كلّها تصبّ في نفس الهدف، وهو تقريب الطّالب من فهم المادّة العلميّة، وتحقيق الهدف من التّعلم.
- ✓ **زيادة خبرة المتعلّم:** ومثال ذلك، تعليم المتعلّم في المراحل التّعليميّة الأولى بعض المفردات والمصطلحات من خلال الصّور والرّسومات، وكما هو معروف كذلك فإنّ الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم يزيد بزيادة المطالعة لديه، وهنا تأتي أهمّيّة القصص والرّوايات ودورها في إثراء خبرة المتعلّم.
- ✓ **تنمية قدرات الطّلّاب الذّهنيّة:** تعمل الوسائل التّعليميّة على تطوير قدرات الطّلّاب من حيث الملاحظة والنّقد والمقارنة والتّحليل والوصف والتّفسير لكلّ ما يقابلهم.
- ✓ **توفير مرجعيّة محسوسة لما هو ملفوظ:** من أهمّ فوائد الوسائل التّعليميّة هو تكوين صور لأشياء غير معروفة عند الطّالب وتجسيدها في مكوّنات محسوسة في ذهنه بعد أن كانت مجرّد تخيُّلات بعيدة عن الحقيقة.

[1] يُنظر: حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس -رؤية منظوميّة-، مرجع سابق، ص112.

- ✓ **تكوين المفاهيم السّليمة عند المتعلّم:** قد تتداخل المفاهيم وتختلط على المتعلّم بسبب كثرتها وتشابهها في كثير من الأحيان، غير أنّ الوسيلة التّعليميّة قد تفك ذلك التّداخل وتوضّح الفروق بشكل دقيق، ومثال على ذلك استخدام الصّور للتّفريق بين معاني كلمة العين، أو الإتيان بمجسّم لسيف مثلا، وتلقين الطّلّاب على أسمائه وفقا لحالاته الّتي يكون فيها: مسلولا أو في غمده...
- ✓ **تحسين نوعية التعلّم ورفع أداء الطّلّاب:** كثيرا ما يشارك المتعلّمون في صناعة الوسائل التّعليميّة، ومثال على ذلك قيامهم بإعداد عروض تقديميّة من شرائح تحتوي وسائط متعدّدة مثلا لتقديمها في حصّة من حصص المادّة، وتبرز أهمّيّة الوسيلة هنا في كونها من صنع الطّالب الّذي يكون فهمُه لمحتواها أكبر بكثير من لو أنّه تلقاها من غيره.
- ✓ **تنويع أساليب التّعزيز:** تُتيح الوسائل التّعليميّة فرصا أكبر لتعزيز الطّلّاب، من أمثلة ذلك التّعزيز المباشر الّذي يحصلون عليه من خلال إجابة الأسئلة الإلكترونيّة، حيث بإمكانهم التّعرّف على نتائجهم مباشرة مرفقة بعبارات تعزيزيّة على قبيل: أحسنت، انتقل للسّؤال التّالي، أو حاول مجدّدا...
- ✓ **مراعاة الفروق الفرديّة وأنماط التّعلّم بين المتعلّمين:** تختلف طرق اكتساب المعرفة بين المتعلّمين، فمنهم من يعتمد بشكل أساسيّ على ما يشاهده، فتنفع معه الفيديوهات المرئيّة والصّور وغيرها، ومنهم من هو سماعيّ يستقبل المعرفة عن طريق ما يسمع، فتنفع معه التّسجيلات الصّوتية وغيرها، ومنهم من هو حسّيّ يحب التّعامل مع المحسوسات في تكوين المعرفة وفهمها، فتنفع معه المجسّمات والوسائل الملموسة...
- ✓ **تعديل سلوك الطّلّاب:** كثيرا ما يكون عند الطّلّاب سلوك غير مقبول أثناء الحصص الدّراسيّة، ولعلّ ذلك عائد غالبا إلى شعورهم بالملل والإحساس بالروتين، فيعوّضون ذلك بأيّ شيء يملأ فراغهم ويسدّ النّقص عندهم، فيلجؤون للفوضى والسّلوكيات المرفوضة، ولكنّ الوسائل التّعليميّة تعمل على الإنقاص من ذلك وتعديل سلوك الطّلّاب من خلال خدمتها للاتّجاهات الإيجابيّة واحتوائها على

موادّ تشدّ انتباه الطّالب، ومن أبرز الوسائل التّعليميّة الّتي تؤدّي هذا الدّور: الأفلام وبرامج التّلفزيون الهادفة...

- ✓ **ثبات المعلومات واستمرارها في ذهن المتعلّم:** إنّ تقديم المعرفة للمتعلّم بطرق مختلفة، هو أدعى لثباتها واستمرارها في ذاكرته، ذلك أنّها تجسد الأفكار وتُعطي معاني للألفاظ والمعلومات المجرّدة، كما أنّها تجعل المتعلّم أكثر استعدادا لتلقّي المعلومات.
- ✓ **تعويض بعض النّقائص لدى المتعلّمين:** يحتاج بعض المتعلّمين لطرق بديلة في اكتساب المعرفة، وذلك بسبب ضعف حاسّة من حواسهم، فالطّلاّب المكفوفين مثلا تتوفّر لهم كتب خاصّة تعوّض رؤيتهم لما هو مكتوب عن طريق الاعتماد على اللّمس، وكذلك توجد بعض الدّروس المسجّلة الّتي تقدَّم لهم لسماعها بدلا من قراءتها مكتوبة...[1]
- ✓ **اختصار الوقت والجهد على المعلّم:** قد تنوب الوسائل التّعليميّة عن المعلّم في الكثير من المواقف التّعليميّة، فتُجَنِّبه بذْل وقت وجهد كبيرين، ومثال على ذلك استعانة المعلّم بمقطع تصويريّ يسرد قاعدة درس نحويّ، ويتضمّن شروحات كافية، ويصبُّ المعلّم اهتمامه على مساعدة الطّلاّب في تطبيق ما فهموه من الفيديو عوضا عن تضييع وقت كبير في شرح قاعدة الدّرس.

4.5. معايير اختيار الوسيلة التّعليميّة:

- ✓ **صِلَةُ محتواها بموضوع الدّرس وأهدافه:** فأحيانا قد يقع المعلّم في خطأ اختيار الوسيلة من خلال اختيارها دون الاطّلاع الكافي على محتواها، فمثلا قد يجد مقطعا مصوّرا على شبكة الأنترنت يتكلّم عن الحروف النّاسخة، ودون أن يتفقده جيدا يقوم بعرضه عل الطّلاّب، فيظهر أنّ المقطع لا يتحدث عن المطلوب في الدّرس، بل يتناول جانبا من جوانب الموضوع، وهو غير موجود ضمن أهداف الدّرس، كحديث المقطع عن معاني الحروف النّاسخة مثلا، وهي غير متضمّنة في الدّرس.

[1] يُنظر: محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفّيّ (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط4، 2014)، ص315.

- ✓ **مناسبتها لأعمار المتعلّمين وقدراتهم المعرفيّة والجسديّة:** فمثلا الوسيلة التّعليميّة المتمثّلة في لعب الأدوار للتّعرف على طرق عيش الحيوانات، قد تنفع مع طلّاب المراحل الدّنيا، في حين لا تنفع مع طلّاب الثّانويّة، وكذلك الرّسومات البيانيّة الدّقيقة قد تنفع مع الطّلّاب في الثّانوية ولا تنفع مع الطّلّاب في الابتدائيّة... إضافة إلى أنّ الكتب الّتي تحتوي على صور ملوّنة جميلة ستنفع مع الطّلّاب الّذين ليست لديهم مشاكل في النّظر في حين لا تنفع مع الطّلّاب المكفوفين...
- ✓ **توافقها مع طريقة التّعليم المتبنّاة من قبل المعلّم:** فالوسائل التّعليميّة تتماشى وترتبط ارتباطا وثيقا بطرق التّدريس، ومثال على ذلك لو اعتمد المعلّم طريقة القصّ واللّصق في إنجاز نشاط تصنيف حروف الجرّ من حروف العطف، فإنّ الوسيلة الأنسب هي الملصقات والأدوات الخاصّة بالقصّ واللّصق، في حين لو أراد مثلا استخلاص قاعدة أقوى الحركات في كتابة الهمزة المتوسّطة، واختار لذلك طريقة التّعلّم الذّاتي، فإنّ عرض مقطع مصوّر وتوزيع أوراق عمل تحتوي على أسطر لتدوين أهمّ ملاحظات الطّلّاب، قد يكون أفضل وسيلة تناسب تلك الطّريقة.
- ✓ **صِحَّة ودِقَّة المعلومات:** يجب أن تكون المعلومات المقدّمة في وسيلة التّعلّم موثوقة ومحدّثة، وعلى المعلّم أن يكون حَذِرا في هذا الجانب، لأنّ المعلومات تطرأ عليها تحديثات مستمرّة يجب الانتباه لها.
- ✓ **بساطة الوسيلة ووضوحها:** من الأخطاء الشّائعة لدى المعلّمين هو استخدام وسائل تعليميّة معقّدة جدّا، قد لا يُحسِن المتعلّم التّعامل معها، وقد تُعيق وصوله للمعرفة المراد إيصاله إليها، فيكون لها دور سلبيّ بدلا من خدمتها للمتعلّم، ومن صور التّعقيد في الوسائل احتواء صورة لحيوان مثلا على أكثر من شيء، فقد يؤدّي ذلك إلى تشتيت ذهن المتعلّم وصرفه عن المراد فعلا من الصّورة.
- ✓ **جودة الوسيلة:** ينبغي أن يختار المعلّم أجود أنواع الوسائل التّعليميّة وأصلحها، لأنّ الوسائل غير الجيّدة، أو الّتي فيها خلل ما، قد تهزّ صورته أمام طلّابه، كأن يكون مقطع الفيديو مشوَّشا أو الصّور غير واضحة أو التّسجيل بصوت منفر...

- ✓ **مثيرة لاهتمام الطّلّاب:** كلّما كانت الوسيلة التّعليميّة جاذبة لانتباه الطّلّاب، ومثيرة لاهتمامهم، كانت الفائدة منها أكبر والانتفاع أفضل، ومن سبل ذلك استخدام الأفلام المحبّبة لهم من واقع بيئتهم، واستعمال الألوان الجذّابة في الصّور...
- ✓ **فاعليّتها وكفايتها:** يجب أن تكون الوسيلة التّعليميّة في مستوى الجهد المبذول لتصميمها، كما ينبغي أن تكون اقتصاديّة من حيث التّكاليف في تصميمها.
- ✓ **تَوَفُّر شروط استخدامها:** من المهمّ جدّا أن ينتبه المعلّم إلى تَوَفُّر متطلّبات استخدام الوسيلة التّعليميّة، والتّأكّد من قدرة المدرسة على توفير ما يحتاجه لتوظيفها، فمثلا قد يختار معلّم عرض مقطع فيديو تعليميّ على طلّابه، ولكنّ المدرسة لا تُوَفِّرُ على جهاز عاكس ضوئيّ.
- ✓ **عدم تكرار الموجود:** يجب ألّا تكرّر الوسيلة التّعليميّة أنشطة الكتاب المدرسيّ، حيث قد نجد معلّما يستخدم أوراق العمل لتدريب الطّلّاب على مهارة ما مع وجود ما يكفي من الأنشطة في الكتاب المدرسيّ، فهنا يصبح دور الوسيلة المستخدمة (أوراق العمل) غير مفيد على الإطلاق، بل قد يضرّ المتعلّم ويصرفه عن مصدر التّعلم الرّئيس.
- ✓ **خبرة المعلّم واتّجاهاته:** تعدّ مهارات المعلّم وتَمَكُّنُه من استخدام الوسائل التّعليميّة، محدّدا رئيسا في اختيار الوسيلة، حيث لا ينبغي أن يكون ذلك الاختيار عشوائيّا، وعلى المعلّم ألّا يختار الوسائل الّتي لا يجيد التّعامل معها، وإلّا ظهر بشكل غير مناسب أمام طلّابه.
- ✓ **الأمن:** يجب أن تكون الوسيلة التّعليميّة آمنة على الطّلّاب والمعلّم، على حد سواء، فمثلا تطبيق بعض التّجارب قد يحدث خطرا على البيئة المدرسيّة أجمع، ولذلك نجد انتشارا كبيرا في الوقت الرّاهن لطرق المحاكاة على أجهزة الحاسوب، والسّبب في ذلك، هو الرّغبة في تجنُّب الأخطار الّتي قد تنجُم عن استخدام بعض الوسائل التّعليميّة.[1]

[1] يُنظر: المرجع نفسه، ص337.

5.5. مسار استخدام الوسائل التّعليميّة:

- ✓ **تحديد الهدف من استخدام الوسيلة:** حيث على المعلّم أن يربط بين الوسيلة المختارة والهدف من توظيفها، وألّا يسمح للصّدفة في ذلك.
- ✓ **إعداد الوسيلة:** ويقوم ذلك على دراسة إمكانيّات المدرسة والطّلّاب، ومناسبة الوسيلة للموقف التّعليميّ الّذي ستُستخدم فيه...
- ✓ **تجربة الوسيلة:** حيث على المعلّم أن يتأكّد من سلامة الوسيلة وتأديتها للغرض المراد منها، وذلك من خلال تجربتها وتصليح ما يشوبها من أعطال قبل تنفيذها.
- ✓ **التّنفيذ:** وهنا يقدّم المعلّم الوسيلة للطّلّاب، وذلك وَفق خطّة العمل المسطّرة لها، ويشرح لهم طريقة التّعامل معها، وأدوارهم في تنفيذها مع مراعاة الوقت المحدّد لاستخدامها.
- ✓ **المتابعة:** يجب على المعلّم متابعة تفاعل الطّلّاب مع الوسيلة التّعليميّة وقياس مدى تأديتها للغرض المرجوّ منها للتّدخل وتعديلها في الوقت المناسب.
- ✓ **التّقويم:** بعد استخدام وسيلة التّعلّم، ومتابعة تفاعل واستفادة الطّلّاب منها، يحدّد المعلّم جوانب القوّة فيها ويسجّل أهمّ الجوانب الّتي تحتاج إلى تحسين فيحسنها، ويجهّزها للاستعمال بشكل أفضل من جديد.[1]

6. مهارة مراعاة الفروق الفرديّة:

من العدل في التّدريس أن ينال كلّ متعلّم حقّه في التّعلّم بالطريقة الّتي تناسب قدراته وإمكانيّاته، فكلّ شخص يتميّز بخصائص لا تُحصى تُميّزه عن غيره، وهذا أمر طبيعيّ جدّا؛ فالاختلاف والتّفاوت

[1] يُنظر: فراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص27.

موجود لدى كلّ المخلوقات، ويبقى على المعلّم المميَّز أن يتعرّف على تلك الخصائص، ويحاول تهيئة الجوّ التّعليميّ لطلّابه بما يناسبها، ولا يهضم حقّ أحد منهم، وفي هذا يقول أنستازي وآخرون: "إنّنا بحاجة دائما إلى أن نكيِّف أنفسنا مع الأفراد الآخرين الّذين نتواصل معهم من أفراد المجتمع، وذلك استنادا إلى ما يتميَّزون به من فروق فرديّة"[1].

1.6. ماهيّة الفروق الفرديّة:

يقول الإمارة إنّ "الفروق الفرديّة ظاهرة عامّة يشترِك فيها جميع أفراد الكائنات الحيّة، فالاختلافات موجودة لدى البشر كما هي موجودة بين الكائنات الأخرى، وفي نفس الوقت نجد تلك الفروق داخل الفرد نفسه في طريقة التّفكير وفي التّكيُّف وفي التّعامل وفي المواقف الحياتيّة..."[2]، "ويقول علماء النّفس: إنّ الأفراد يختلفون في قدراتهم على التّعلّم وحلّ المشكلات واكتساب اللّغات والعادات السّلوكيّة والمعرفيّة كما يختلفون في طريقة استجابتهم للمواقف مثل الخوف والسّلوك العدوانيّ، ونشاطاتهم الأخرى كحبّ الاستطلاع والجوع والعطش..."[3].

بينما يُعَرِّف ياسين الفروق الفرديّة بأنّها: "الانحرافات الفرديّة عن متوسّط المجموعة في صفة أو أخرى جسميّة أو عقليّة أو نفسيّة، وقد يكون مدى هذه الفروق كبيرا أو صغيرا".[4]

تتّفق التّعاريف السّابقة في كون الاختلاف طبيعيّ بين البشر كغيرهم من الكائنات الحيّة، وفي أنّ ذلك الاختلاف قد يكون بين الفرد ونفسه كذلك، كما أنّ تقدير ذلك الاختلاف، يكون بالاحتكام إلى متوسّط أداء المجموعة الّتي ينتمي إليها الفرد.

---

[1] أنستازي وآخرون، ميادين علم النّفس النّظريّة والتّطبيقيّة، تر: أحمد زكي صالح وآخرون (القاهرة: دار المعارف، مجلد 2، 1969)، ص234.

[2] أسعد شريف الإمارة، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة –علم النّفس الفارقيّ– (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014)، ص15.

[3] فؤاد أبو حطب، القدرات العقليّة (القاهرة، الأنجلو المصريّة، 1980)، ص18.

[4] عطوف محمود ياسين، اختبارات الذّكاء والقدرات العقليّة بين التّطرُّف والاعتدال (بيروت: دار الأندلس، 1981)، ص18.

2.6. تصنيف الفروق الفرديّة:

توجد العديد من التّصنيفات للفروق الفرديّة، وهي تختلف فيما بينها من حيث الأساس الّذي يتمّ التّفريق به، ولكنّها تتّفق في المحصلة النّهائيّة، فنجد مثلا السّيّد يميّز الفروق الفرديّة في نوعين: فروق في النّوع، وفروق في الدّرجة، ويؤكد على ضرورة التّركيز على تحديد الفروق في الدّرجة وليس في النوع، فمثلا لا يمكن التّفريق بين الطول والوزن؛ لأنّهما ليس بينهما وحدة قياس مشتركة[1].

وكذلك هو الحال عند التّفريق بين الذّكاء والاتّزان الانفعاليّ مثلا، حيث لا توجد بينهما وحدة قياس مشتركة، حيث لا يمكن أن نقارن الذّكاء عند شخص بالاتّزان الانفعاليّ عند شخص آخر؛ لأنّ كلّا منهما نوع، في حين يمكن المقارنة بين طول شخص وقِصَرِ آخر لوجود وحدة قياس مشتركة بين الطّول والقِصَرِ، وعليه يجب التّركيز على تحديد الفروق في الدّرجات في الصّفة نفسها.[2]

وأورد الزّعبي، تصنيفا آخر للفروق الفرديّة على النّحو الآتي:

1. **الفروق في تقديرات النّموّ**: يختلف نموّ الأطفال والمراهقين، وذلك من جميع الجوانب: البدنيّة والعقليّة والشّخصيّة، ولا تقتصر هذه الاختلافات على الأشخاص المختلفين، بل تتعدى ذلك إلى داخل الشّخص نفسه، والدّليل على ذلك، هو وجود طلّاب يكونون في مرحلة ما غير قادرين على الاستيعاب، وتكون نتائج تحصيلهم ضعيفة نتيجة لذلك، غير أنّهم يصبحون ممتازين في مرحلة عمريّة أخرى... من هنا يسعى المدرّسون إلى حصر التّباين بين المجموعات الطّلّابيّة، وتحديد نوع المعرفة وحجمها المناسب لكل فئة من الطّلّاب.

[1] يُنظر: فؤاد البهيّ السّيّد، الذّكاء (القاهرة: دار الفكر العربيّ، ط3، 1972)، ص 21.

[2] يُنظر: سليمان الخضريّ الشّيخ، سيكولوجيا الفروق الفرديّة في الذّكاء (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط6، 2016)، ص22.

2. **الفروق بالنسبة للطّلّاب:** يختلف الطّلّاب فيما بينهم بشكل واضح، حيث تتفاوت قدراتهم من صفّ إلى آخر، وكذلك داخل كلّ صفّ، ولذلك يجب حصر هذه الاختلافات وتحديد مداها قبل بناء مناهج التّدريس عامّة.

3. **الفروق في القدرة العقليّة:** وصلت الأبحاث العلميّة إلى حقيقة مفادها، أنّ مدى العمر العقليّ يزداد كلّما نما الأطفال وزاد عمرهم، حيث كشفت دراسة أُقيمت على طلّاب الصّفّ الأوّل بعمر السّتّ سنوات، أنّ مدى الذّكاء العامّ للعيّنة، هو أربع سنوات، في حين أصبح ثماني سنوات، عندما تمّت دراسته مجدّدا لما أصبح نفس الطّلّاب في الصّفّ السّادس.

4. **الفروق في التّحصيل الدّراسيّ:** عند اختبار قدرات الطّلّاب على التّحصيل الأكاديميّ في مهارات القراءة والحفظ والحساب، تمّ الوصول إلى وجود فروق واضحة جدّا، حيث تمّ رصد طلّاب في مستوى الصّفّ الثّاني ابتدائي، وآخرون في مستوى الصّفّ العاشر.

5. **الفروق في الميول:** ينبغي على المعلّم حصر ميول طلّابه، والابتعاد عن افتراض أنّ كلّهم لديهم نفس الميول، حيث يُفترض بالمعلّم التّنويع في طرق التّدريس والوسائل التّعليميّة المستخدمة في تقديم المعرفة للمتعلّمين، وقد يتعرّف المعلّم على ميول الطّلّاب من خلال فَسْحِ المجال أمامهم للتّعبير عنها من خلال الرّسم والتّعبير الكتابيّ والتّعبير الشّفهيّ، ومن خلال ملاحظته المباشرة...

6. **الفروق في السّمات:** لا تقتصر الفروق الفرديّة بين الطّلّاب على النّواحي الأكاديميّة والعقليّة فقط، بل هناك فروق كثيرة أخرى في سمات كلّ طالب، حيث نجد مثلا البعض منهم لديه ثقة عالية في النّفس، والبعض الآخر يحتاج إلى دعم في هذا الأمر، كما نجد الطّالب المنتبه للمعلّم والطّالب الشّارد في أحلام اليقظة، ونجد الطّالب المفعم بالطّاقة، والطّالب المصاب بالخمول والكسل، ونجد الطّالب العدوانيّ والطّالب المسالم...[1]

[1] يُنظر: أحمد محمّد الزّعبي، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة (الرّياض: مكتبة الرّشد ناشرون، ط2، 2015)، ص26.

3.6. اعتبارات الفروق الفرديّة الواجب مراعاتها في التّدريس:

- ✓ تتشكّل السّمات والخصائص العقليّة والانفعاليّة لدى الطّلّاب نتيجة تداخل العديد من العوامل والمؤثّرات الوراثيّة والبيئيّة، ولذلك فَهُمْ غير مسؤولين عن مستوياتهم الأكاديميّة وقدراتهم على التّحصيل الدّراسيّ، ولذلك على المعلّم الكفّ عن النّقد والتّذمّر والبحث عن سبل الوصول بطلّابه إلى تحصيل المعرفة بالطّرق الّتي تراعي قدراتهم وخلفيّاتهم الاجتماعيّة والثّقافيّة.
- ✓ لا يمكن الفصل إطلاقا بين الخصائص الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة والتّحصيليّة للطّلّاب، فهي متداخلة فيما بينها تماما، وعجز طالب ما على الإجابة على اختبار معيّن ليس دليلا على ضعف قدراته العقليّة، وإنّما قد تكون عنده عوامل أخرى منعته عن ذلك، مثل الخوف والقلق... ولذلك على المعلّم أن يكون قريبا من طلّابه، يشاركهم حياتهم، ويطّلع على ظروفهم ويقدّرها.
- ✓ السّمات والخصائص الجسميّة والعقليّة للطّلّاب تختلف من حيث مستويات النّموّ، فلكلٍّ منهم مراحل نموّ خاصّة به، وتأخّر النّموّ ليس دليلا على ضعف الطّالب، حيث قد نجد أحدهم ضعيف التّحصيل في الصّفوف الأولى ممتازا في الصّفوف المتوسّطة... ولذلك على المعلّم أن يكون صبورا ومبدعا في توفير الطّرق والوسائل الّتي تناسب كلّ مرحلة نموّ عند طلّابه.
- ✓ لا يكون تقديرنا لسِمَات الطّلّاب صائبا دائما؛ فهو تقدير نسبيّ بكلّ تأكيد، ذلك أنّ بعض السّمات لا يمكن قياسها بدقّة، كالذّكاء مثلا، كما أنّ أداة القياس لا تكون دقيقة أحيانا، خصوصا إذا اعتمدنا على مقارنة سمات الطّلّاب بسماتنا الخاصّة، أو بسمات شخص مرتفع التّحصيل مثلا، فهنا ستكون وحدة القياس غير موضوعيّه، وعليه يجب على المعلّم ألّا يعتبر نتائج قياسه نهائيّة، وعند عدم نجاح وسيلته أو طريقته الّتي خصّصها لفئة ما من الطّلّاب، يجب ألّا يُرجع ذلك إلى عدم رغبتهم في التّعلّم أو لأسباب أخرى، في سبب ذلك هو عدم دقّة القياس الّذي قام به، وبنى على أساسه طرقه ووسائله.

- ✓ نتائج الطّلّاب ودرجاتهم لا تعكِس مستوياتهم الحقيقيّة، ولا تُشير إشارة دقيقة إلى سماتهم العقليّة، ذلك أنّ بعضهم قد يحصلون على درجات ضعيفة جدّا في بعض الموادّ، ويحصلون على درجات عالية في مواد أخرى. وهذا دليل على أنّ السّبب لا يرتبط بقدراتهم العقليّة، وإنّما هو راجع لأمور أخرى، ولذلك على المعلّم أن يحرص على مقارنة الطّالب بنفسه في مواد ومهارات مختلفة كي لا يُصدِر حُكْما خاطئا على مستواه[1].

4.6. أهمّيّة مراعاة الفروق الفرديّة:

- ✓ حصول العدالة في التّعليم بين جميع الطّلّاب، وهو أمر في غاية الضّرورة، ومحدّد رئيس لشعور المتعلّم بقيمته في الصّفّ وزيادة ثقته في نفسه.
- ✓ وصف الطّلّاب وصفا علميّا دقيقا يُمَكِّن المعلّم من التعرّف على خصائصهم وسماتهم، وهو ما يُسهِّل عليه تعليمهم.
- ✓ التّخلّص من مظاهر الفوضى داخل الصّفّ، والّتي تكون نتيجة عدم اندماج بعض الطّلّاب في الأنشطة التّعليميّة؛ لأنّها لا تتناسب مع ميولهم وإمكانيّاتهم، فيعوِّضون ذلك الفراغ بالفوضى والأحاديث الجانبيّة الخارجة عن الدّرس.
- ✓ حبّ الطّلاب للمادّة والمعلّم؛ فالطّالب الّذي يَشعُر بمجهود معلّمه في توفير ما يناسبه ليتعلّم، ويحسّ بقيمته داخل الصّفّ ينجذب عاطفيّا إلى المادّة ويحبّها، ويبذل جهده ليّرضي معلّمه.
- ✓ تسهيل مهمّة المعلّم في اختيار طرق التّدريس وإعداد الوسائل التّعليميّة المناسبة لتعلّم كلّ فئة من الطّلّاب، وزيادة فرص نجاحها.
- ✓ تَمَكُّنُ المعلّم من قياس وتقييم المستويات الأكاديميّة لطلّابه بشكل أكثر دقّة وعدالة، حيث يبني أدوات قياسه بناء على إمكانيّات طلّابه.

[1] يُنظر: مصطفى محمود الإمام وآخرون، التّقويم والقياس (بغداد: دار الحكمة، 1990)، ص54.

- ✓ تخصيص أهداف الدّرس وأنشطته، حيث يُسهِم التّعرف على الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في مساعدة المعلّم على تحديد الفئة الطّلّابية المستهدفة في كلّ هدف من أهداف الدّرس، وفي كل تعليمة من تعليمات الأنشطة، إضافة إلى تخصيص الأسئلة الصّفّيّة، حيث يَطرَح المعلّم أسئلته على الطّلّاب على حسب مستوياتهم.
- ✓ تحصيل نواتج تعلّم جيدة، فمراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب من أول نقطة في تحضير الدّرس، وتحديد الأهداف والطّرق والوسائل التّعليميّة، يضمن بشكل أكبر نَيْل فئات الطّلّاب أكبر قدر من المعرفة، وهو ما ينعكس على نتائجهم في الاختبارات.
- ✓ توفير بيانات دقيقة وموضوعيّة، تُساعد المعلّم في بناء الخطط العلاجيّة الأكاديميّة والسّلوكيّة لطلّابه؛ فدراية المعلّم بظروف طلّابه وخلفيّاتهم الثّقافيّة والاجتماعيّة مثلا تحدّد طرق التّدخّل من طرف أسرته، وتحدّد دورها في الخطّة العلاجيّة بما يتوافق مع ما تمّ الوصول إليه من بيانات تخصّ ظروف الطّالب تلك.

7. مهارة الغلق الختاميّ:

لا تكتمل مهارات الحصّة التّدريسيّة التي ينبغي على المعلّم المميّز إتقانها، إلّا بمهارة غلق الدّرس، على ألّا يكون الغلق عشوائيّا غير مخطّط له، فالغلق ليس أمرا ثانويّا، وإنّما له أهمّيّته البالغة وفوائده الخاصّة مثله مثل أيّة خطوة من خطوات الدّرس، ويتمّ تحديد المعلّم للطّريقة الّتي يختِم بها درسه مسبقا، كما يوضّح ذلك في خطّة الدّرس.

1.7. ماهيّة الغلق:

يُعَرَّف الغلق بأنّه: "كلّ ما يصدر عن المعلّم من أقوال أو أفعال يَقصد بها أن يُنهي عرض الدّرس أو النّشاط نهاية مناسبة، من خلال إبراز أهمّ العناصر المتضمّنة في الدّرس أو النّشاط، وربطها في شكل متماسك ضمانا لتكاملها في الخريطة المعرفيّة للمتعلّم"[1].

من التّعريف السّابق، يتّضح أنّ الغلق عمليّة مخطّطة، ولا يكون في نهاية الدّرس فقط، وإنّما قد يكون في نهاية نشاط ما، أو مناقشة ما، أو غير ذلك، والهدف الرّئيس منه، هو تنظيم وترتيب المعلومات في ذهن الطّالب.

2.7. أنواع الغلق:

يرى جابر وآخرون أنّ الغلق عموما، إمّا أن يُلَخِّص الفكرة العامّة من الدّرس، أو يتيح للمتعلّم الفرصة لتطبيق بعض التّدريبات على مواقف مشابهة لما تعلّمه أثناء الحصّة الدّراسية، وقُسّم الغلق إلى نوعين مختلفين، يمكن للمعلّم استخدامُهما معا، أو كلّ واحد لوحده على حسب الموقف التّعليميّ وحاجة الطّلّاب.

1.2.7. غلق المراجعة: الهدف من هذا الغلق، هو تلخيص أهمّ الأفكار التي تمّ تناولها في الحصّة الصّفية، وترتيبها ترتيبا منطقيّا منظّما بغرض تخزينها ولفت انتباه المتعلّم لها، والتّركيز عليها، ويستخدم هذا النّوع من الغلق عند نهاية الدّرس، أو عند نهاية مناقشة صفّيّة بين المتعلّمين، أو أثناء عرض الدّرس والانتهاء من نشاط ما، بُغْيَة تلخيص أهمّ ما تمّ التّطرّق له قبل الانتقال إلى نشاط آخر.

ومثال ذلك في أحد دروس البلاغة (المجاز العقليّ)، يتناول المعلّم مع طلّابه في النّشاط الأوّل فقرة تحتوي على أمثلة عن المجاز العقليّ، ويتمّ تدارسها واستخلاص تعريف المجاز العقليّ، ثمّ يختم المعلّم بذكر خلاصة ما تمّ في ذلك النّشاط بذكر التّعريف كاملا بغرض تثبيته عند الطّلّاب قبل الانتقال إلى النّشاط الثّاني، وهو تحديد علاقات المجاز العقليّ... ثمّ في نهاية الحصّة، يعود المعلّم بطلّابه إلى أبرز المعلومات

[1] عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه–، مرجع سابق، ص74.

والأفكار الّتي تمّت دراستها، فيذكر تعريف المجاز العقليّ، ثمّ يعدّد علاقاته، ثم يحدّد الفرق بينه وبين المجاز المرسل مثلا...

2.2.7. غلق النّقل: مثلما هي التّهيئة الانتقاليّة من موضوع سابق إلى موضوع لاحق بغرض الرّبط بينهما لوجود سبب منطقيّ لذلك، فغلق النّقل يهدف هو كذلك إلى نقل الطّلّاب من نقطة النّهاية الّتي أنهَوا بها الدّرس أو النّشاط إلى تطوير معارفهم بناء عليها، وتجهيز أنفسهم لما هو لاحق مستقبلا، ويَتمّ ذلك لغرضين اثنين هما: مساعدة المعلّمين على اكتساب معارف جديدة انطلاقا من المعارف الّتي أخذوها، فتح المجال أمام المتعلّمين لتطبيق ما تعلّموه في مواقف جديدة.

ومثال ذلك: في درس النّحو (الأفعال النّاسخة) في تهيئته يناقش المعلّم الطّلّاب في حلّ الواجب، والّذي كان يدور حول تحديد أركان الجملة الاسميّة والحالة الإعرابيّة لكلّ من المبتدأ والخبر، ثمّ عند الانتهاء من ذلك، يختِم المعلّم بالقول: (أحسنتم يا طلّابي الأعزّاء، إذا كانت هذه هي الحالات الإعرابيّة للمبتدأ والخبر، والآن دعونا نرى في نشاط الدّرس الأول ماذا يحدث لهما عند دخول الأفعال النّاسخة عليهما...)، فهنا استخدم المعلّم غلقا انتقاليّا، الهدف منه هو نقل الطّلّاب ممّا تعلّموه سابقا، إلى ما سيتعلّمونه لاحقا[1].

3.7. مزايا الغلق الجيّد:

- ✓ جَذْبُ انتباه المتعلّمين، وتوجيه تركيزهم نحو ختام الدّرس، وذلك من خلال تعريفهم بأبرز ما تمّ إنجازه في الحصّة.
- ✓ مساعدة الطّلّاب على ترتيب وتنظيم معلوماتهم، فالدّرس عادة ما يتناول أفكارا عديدة ومتشعّبة، ومن خلال الغلق يتمّ الرّبط بينها بطريقة منظّمة ومبسّطة.

[1] يُنظر: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التّدريس، مرجع سابق، ص77.

✓ إظهار أهمّ النّقاط الّتي يُطلَب التّركيز عليها من قبل الطّلّاب، وذلك يُسهِّل عليهم حِفظها وتخزينها في ذاكرتهم لاستعمالها في المواقف التّعليميّة والحياتيّة المختلفة.[1]

4.7. بعض الإستراتيجيّات المناسبة للغلق الفعّال:

1. إستراتيجيّة المعلّم الصّغير: وتتمّ هذه الإستراتيجيّة بتعيين أحد المتعلّمين لتلخيص أهمّ الأفكار الّتي تمّ تناولها في الدّرس أمام زملائه والإجابة على أسئلتهم، وهي إستراتيجيّة تَشُدّ انتباه المتعلّمين، وتزيد من ثقتهم في أنفسهم.

2. إستراتيجيّة الكرسيّ السّاخن: وفي هذه الإستراتيجيّة يُنظّم المعلّم طلّابه على شكل طاولة مستديرة، ويضع كُرْسيّا وسطها، ويقوم باختيار طالب ليجيب عن أسئلة زملائه السّريعة، وينوّع المعلّم في الطّلبة كلّ مرة.

3. استراتيجيّة الأسئلة المباشرة: وهنا يقوم المعلّم بتوظيف مجموعة من الأسئلة الصّفّيّة المخطَّط لها سابقا، حيث تتناول الإجابة عن كلّ سؤال شطرا رئيسا من أشطر الدّرس الّتي تمّ تناولها، يطرحها على الطّلّاب مباشرة أو على أوراق عمل تُلخِّص كلّ عناصر الدّرس.

4. إستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة: وتُعدّ هذه الإستراتيجيّة من أفضل الإستراتيجيّات الّتي يَتِمّ من خلالها تلخيص أهمّ عناصر الدّرس في شكل شَجَرِيٍّ متسلسل، يُسهِّل على الطّلّاب حفظ المعلومات الواردة في الدّرس.

5. إستراتيجيّة الألغاز: وهي تنفع مع بعض الدّروس بشكل كبير جدّا، لأنّها تثير فضول الطّلّاب، وتَشُدُّ أذهانهم نحوها، وفيها يُعطي المعلّم بعضا من المعلومات عن فكرة ما، ويطلب من الطّلّاب اكتشاف المراد من كلامه.

[1] يُنظر: محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفّيّ، مرجع سابق، ص124.

6. إستراتيجيّة الألعاب الإلكترونيّة: تلقى هذه الإستراتيجيّة اهتماما بالغا من طرف الطّلاّب، والألعاب الإلكترونيّة كثيرة ومتعدّدة في هذا الصّدد. ويتمّ استخدامها في غلق الأنشطة أو الدّروس بعد أن يقوم المعلّم بتجهيز قوالبها بما يتناسب ودرسه والمعلومات الّتي يحتويها.

7. إستراتيجية المسابقات: يتحمّس الطّلاّب كثيرا للمسابقات العلميّة، ويُمْكِن للمعلّم استغلال ذلك في غلق الدّروس، ومن أشكال ذلك أن يُنَظِّم مسابقة بين طلاّبه بتخصيص وقت محدّد لهم للبحث عن أكبر قدر من الكلمات الّتي تحوي همزة متوسّطة على واو مثلا...

الفصل الثّالث:

تقويم الطّلّاب: أكاديميّاً وسلوكيّاً

المبحث الأوّل: تقييم الطّلّاب رُكْنٌ لا كماليّة

المبحث الثّاني: طرق ووسائل تقييم الطّلّاب

المبحث الثّالث: تقويم سلوك الطّلّاب

المبحث الرّابع: الإدارة الصّفّيّة الفعّالة

المبحث الأوّل: تقييم الطّلّاب رُكْنٌ لا كماليّة

قبل الوصول إلى عملية التّقييم والتّقويم، يكون المعلّم قد مرّ بمراحل كثيرة في عملية التّدريس، انطلاقا من تحليل المحتوى التّعليميّ، وصياغة الأهداف المناسبة للدّرس، ثمّ اختيار طرق التّدريس والوسائل التّعليميّة الفعّالة لنجاح الحصّة الدّراسيّة، ثمّ تنفيذ ما تمّ التّخطيط له، وإظهار مهارات التّنفيذ المختلفة... كلّ هذه الأمور تدلّ على فاعليّة المعلّم وتَمكّنه من عملية التّدريس لو استطاع أن يتأكّد من حصول التّعليم وتنفيذ الأهداف المسطّرة من حصصه، كيف يمكن له ذلك؟ من خلال تحكّمه في أدوات التّقييم والتّقويم التّربوي.

وتحكُّم المعلّم في أدوات التّقييم والتّقويم التّربوي، لا يعني تأخيره للتّفكير في تلك الأدوات، وجعلها في نهاية التّخطيط، بل بالعكس، فالمعلّم النّاجح، هو من يستحضر طرق تقييم الطّلّاب وتقويمهم منذ أوّل خطوة يقوم بها في التّحضير، ويطرح مجموعة من التّساؤلات: كيف يمكنني استكشاف تحقيق الطّلّاب لأهداف الدّرس؟ هل هذه الطريقة مناسبة لزيادة الفهم عندهم؟ ما الأسئلة المناسبة للتّحقُّق من فهمهم لتعليمة النّشاط؟ كيف تؤدّي الوسيلة التّعليميّة المختارة دورها في تبسيط المعلومات؟ ...[1]

1. مفهوم تقييم الطّلّاب:

عند التّفكير في عمليّة تقويم الطّلّاب تطفو على السّطح مجموعة من المفاهيم الأساسيّة الضّرورية الّتي تندرج ضمن نفس المهارة، وتترابط فيما بينها ارتباطا حتميّا، وهذه المفاهيم هي: القياس، التّقييم، التّقويم.

1.1. مفهوم القياس: تُعرِّف نايفة القطّامي القياس بأنّه: "مهمّة تحديد أو تعيين أرقام للأشياء بحسب قوانين (عمليّة تكميم الأشياء وفق قوانين معيّنة)"[2]، ويقول ميخائيل إنّ " القياس بالمعنى الخاصّ، يعتمد

[1] يُنظر: دبليو جيمس بوفام، التّدريس الكُفء – التّدريس النّاجح في عصر العولمة، تر: سعيد الخواجة (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، 2010)، ص177.

[2] نايفة قطّامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوّقين، مرجع سابق، ص497.

على التّقدير الكمّي، ويستخدم لغة العدد في التّعبير عن الظّواهر أو السّمات المقاسة، وذلك انطلاقا من العبارة الشّهيرة القائلة: إنّ كلّ ما يوجد بمقدار، وكلّ مقدار يمكن قياسه"[1].

2.1. مفهوم التّقييم: يُعرِّف عمر وآخرون التّقييم بأنّه: "إصدار حكم على قيمة الشّيء، ويتناول جانب التّشخيص"[2]. وعرَّفه الطّنّاوي بأنّه: "عمليّة يتمّ فيها استخدام البيانات النّاتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظّاهرة موضع التّقييم، فإذا أخذنا تقييم تحصيل المتعلّم على سبيل المثال، فهو عمليّة إصدار حكم على ما يعرفه المتعلّم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، وهي اختبار تحصيليّ في هذه الحالة"[3].

3.1. مفهوم التّقويم: يعرِّف خليفة التّقويم بقوله: "هو الوسيلة الأساسيّة الّتي يمكن بواسطتها التّعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التّربويّة، وعلى الكشف عن مواطن الضّعف ومواطن القوّة في العمليّة التّعليميّة بقصد تحسينها بما يُحقّق الأهداف المرجوَّة"[4].

بينما عرَّف علّام التّقويم بأنّه: "عمليّة منهجيّة تتطلّب جمع بيانات موضوعيّة، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوّعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقَّعة أو الأهداف المحدّدة لغرض التّوصل إلى تقديرات كمّيّة وأدلّة كيفيّة يُستند إليها في إصدار الأحكام، أو اتّخاذ قرارات مناسبة تتعلّق بالطّلّاب وبعمليّة التّعليم، وذلك لتحسين نوعيّة الأداء، ورفع درجة الكفاءة بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف"[5].

من التّعاريف السّابقة لكلٍّ من القياس والتّقييم والتّقويم، يتّضح أنّها مصطلحات متداخلة فيما بينها. وهي مكمِّلة لبعضها. وللتّفريق بينها بشكل دقيق، أورد الجودة مثالا توضيحيّا لذلك؛ حيث

---

[1] امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم النّفسيّ والتّربويّ للأسوياء وذوي الحاجات الخاصّة (عمّان: دار الإعصار العلميّ للنّشر والتّوزيع، ط1، 2015)، ص18.

[2] محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النّفسيّ والتّربويّ (عمّان: دار المسيرة للنّشر والطّباعة، ط1، 2010)، ص20.

[3] عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص226.

[4] حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسيّ المعاصر (الرّياض: مكتبة الرشد، ط14، 2015)، ص169.

[5] صلاح الدّين محمود علّام، القياس والتّقويم التّربويّ في العمليّة التّدريسيّة (عمّان: دار المسيرة، 2007)، ص21.

افترض أنّ درجة طالب ما في مادة ما، هي 50، فتقدير هذه الدّرجة هو القياس، حيث تمّ وضع رقم لعلامة تحصيل الطّالب، أمّا إذا تمّ الحُكم على الطّالب بأنّه ضعيف، أو قويّ أو متوسّط بناء على علامته، فهذا هو التّقييم، أمّا إذا تمّ التّطرّق لأسباب ضعف أو قوّة الطّالب، وتمّ تحديد سُبُل الارتقاء بمستواه التّحصيليّ، وتنفيذ خطط علاجيّة معه، فهذا هو التّقويم، وكلّ عمليّة من العمليّات الثّلاث تقوم على سابقتها.[1]

2. أنواع التّقييم:

1.2. التّقويم القبليّ: ويُسمّى كذلك بالتّقويم المبدئيّ، ويكون قبل بداية عمليّة التّعليم، ويتمّ من خلاله الوقوف على استعدادات الطّالب لنيل خبرة أو مقرّر جديد، ويتمّ غالبا عند رغبة المعلّم في تصنيف طلّابه إلى فئات حسب مستوياتهم وخبراتهم الأكاديميّة قصد تحضير مادّة علميّة مناسبة لكلّ فئة. ويعتمد هذا النّوع من التّقويمات على المقابلات الشّخصيّة وبعض الاختبارات الخاصّة بتحديد المستوى.

2.2. التّقويم البنائيّ: ويُسمّى بالتّقويم التّكوينيّ، ويقوم بدور التّغذية الرّاجعة الّتي يقوم بها المعلّم للتّحقّق من بلوغ الأهداف من عمليّة التّعلّم، حيث يُرافق أنشطة الدّروس ويُزامنها في شكل عمليّة منظّمة مخطّط لها مسبقا، ويهدف إلى تحديد جوانب القوّة وجوانب الضّعف من أجل تعديل المسار، وتطوير التّدريس، ويعتمد على الاختبارات القصيرة، وملاحظة المعلّم أثناء الحصّة، والمناقشات الصّفّيّة...

3.2. التّقويم الختاميّ: ويُسمّى كذلك بالتّقويم النّهائيّ أو التّقويم التّجميعيّ، ويكون في آخر مرحلة تعليميّة كاملة، أو آخر فصل دراسيّ، ويُجرى عند الانتهاء من المنهاج أو من شطر كبير منه، ويهدف إلى تحديد ما تمّ تحقيقه واكتسابه عند كل طالب، والحكم بالانتقال أو الرّسوب، وتَصِل أولياء الأمور نتائجه لإعلامهم بمستويات أبنائهم، ويعتمد هذا التّقويم على الاختبارات العقليّة الّتي يحرِص فيها المعلّم على

[1] يُنظر: ماجد محمود الجودة، التّقييم والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة (الرّياض: مكتبة الرّشد ناشرون، ط1، 2013)، ص17.

تضمينها أسئلة تقيس قدرات الطّالب في اكتساب أهمّ المعارف والمهارات الّتي تضمَّنها المنهج الدّراسيّ الّذي أخذه.

4.2. التّقويم التّشخيصيّ: هو اختبار يتمّ بناؤه لغرض تحديد جوانب القوّة وجوانب الضّعف لدى الطّالب بهدف بناء خطط علاجيّة لمعالجة ذلك الضّعف، ويركّز غالبا على المهارات الأساسيّة في المادّة، ويعتمد على اختبارات تخصُّصيّة، منها ما هو عالميّ، ومنها ما يقوم المعلّمون بإعداده وَفق احتياجات المادّة التّعليميّة الّتي يقدّمونها.

5.2. التّقويم الأصيل: تقوم فكرة التّقويم الأصيل على مبدأ الحُكم على نموّ الطّالب وتطوُّره الأكاديميّ، وليس على ما تمّ الوصول إليه من خلال ما يُظهره في ورقة الامتحان؛ أي أنّ الحُكم لا يكون على ناتج التّعلّم، بل على العمليّات والمراحل الّتي مرّ بها المتعلّم للوصول إلى ذلك النّاتج. من هذا المنطلق، يَتتبّع المعلّم عُمْقَ وسِعة الفهم لدى الطّالب، بدلا من الحقائق البسيطة الّتي يكتبها على أوراق الاختبار، والّتي قد تكون نتيجة الحفظ واجترار المعلومات، لا الفهم والنّضج الأكاديميّ، والدّراية التّامة بخطوات الحلّ ومكوّنات الموضوع.

ويمتدّ التّقويم الأصيل إلى قياس مستوى أداء الطّالب في مهارات متعدّدة، تمسّ جوانب الحياة في الواقع، ويُحدّد مستواه بشكل فرديّ أو في مجموعات. ويمتدّ ذلك إلى فترات، قد تكون أسابيعا أو شهورا... ولكن دون تحديد الانتقال أو الرّسوب، ومن أبرز الأدوات الّتي تُستعمل في التّقويم الأصيل ملفّ أداء الطّالب، وسِجِلّ الأعمال اليوميّة.[1]

3. مبادئ التّقييم الجيّد:

حتّى يؤدّي التّقييم التّربويّ وظيفته، ينبغي بناؤه وَفق مجموعة من المبادئ، نذكر منها:

[1] يُنظر: محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النّفسيّ والتّربويّ، مرجع سابق، ص24.

1.3. الشّموليّة: ويُقصد بها عدم اقتصار التّقويم على جانب واحد فقط من جوانب التّعلّم، بل عليه أن يقيس كلّ الجوانب: المعلومات، المهارات، الميول، الاتّجاهات... يخصِّص المعلّم لكلّ جانب أسئلته المناسبة.

2.3. الاستمراريّة: من الأخطاء الشّائعة في تقييم الطّلّاب، أن يتمّ الاعتماد على التّقويم النّهائيّ فقط، والصّواب هو جعل التّقييم جزءا لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة كاملة، يتخلّل مراحلها وأنشطتها جميعا فالتّقويم المستمرّ للمتعلّم يُمكِّن المعلّم من الوقوف على جوانب القوّة وجوانب الضّعف لديه، ويجعله يتدخّل لعلاج الخلل في الوقت المناسب.

3.3. التّعاون: من الشّروط الأساسيّة في عمليّة التّقويم هي أن يتشارك فيه أكثر من طرف، ويبدأ ذلك من خلال اشتراك معلمّي الطّالب جميعا، إضافة إلى كلّ من الأخصّائيّين الاجتماعيّين والنّفسيّين على مستوى المدارس، فتَشارُك أكثر من معلّم في تقويم الطّالب وتحديد جوانب الضّعف لديه يُمكِّنهم من تكوين صورة شاملة عن مستواه، حيث قد يكون ضعيفا جدّا في مادّة ما، ولكنّه ممتاز في أخرى، فيتّضح أنّ قدراته العقليّة سليمة، وكلّ ما يحتاجه هو تغيير طريقة تعليّمه في المادّة الّتي يعاني من الضعف فيها...

ويُشار هنا إلى أنَّه لا يجب إهمال دور أولياء الأمور ومشاركتهم في تقويم أبنائهم، وذلك لمساعدة المعلّمين في كلّ من التّشخيص وتنفيذ الخطط العلاجيّة.

4.3. العلميّة: حتّى يتّصف الاختبار بصفة العلميّة، يجب أن يلتزم المعلّم في بنائه بمعايير: الصّدق والثّبات والموضوعيّة. فأمّا الصّدق، فمعناه أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه أساسا، فمثلا يجب أن يقيس اختبار اللّغة العربيّة قدرات الطّالب في منهاج اللّغة العربيّة الّذي درسه، وأمّا الثّبات، فمعناه أن يُعطي الاختبار نفس النّتائج تقريبا إذا تمّت إعادة تنفيذه مع نفس الطّلّاب لأكثر من مرّة في فترات زمنيّة معيّنة، وأمّا الموضوعيّة فمعناها ألّا يتأثّر تصحيح الاختبار بمزاجيّة المعلّم وحالته النّفسيّة، أي أنّ طريقة التّصحيح، تبتعد عن الذّاتيّة، وتبقى هي نفسها مع جميع الطّلّاب.

5.3. الوِحدة: ويُقصد بوِحدة التّقويم، الرّبط بين نتائج التّقويم في الجوانب المقاسة الثّلاث: المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة، لتُشكّل وحدة متكاملة يتمّ الحكم من خلالها على مستوى المتعلّم، وعدم فصلها عن بعضها، لأنّ الفصل يؤدّي إلى خللٍ في تكوين تصوّر عن مستوى المتعلّم، ذلك أنَّ الهدف الأساسي من التّقويم، هو تكوين صورة كلّيّة لمخرجات العمليّة التّعليميّة.[1]

6.3. مناسبة الأهداف: على المعلّم أن ينتبه لمناسبة التّقويم لأهداف التّعليم؛ ففي التّقويم التّكوينيّ مثلا، عندما ينتهي المعلّم وطلّابه من تنفيذ نشاط ما، على المعلّم أن يحرص على أن تكون أسئلته تدور حول التّأكّد من تحقيق الطّلّاب لهدف النّشاط نفسه لا لنشاط آخر.

7.3. مراعاة الفروق الفرديّة: من الصّفات الّتي تدلّ على تمكُّن المعلّم من مهارة التّقويم، هي تنوُّع العمق المعرفيّ للأسئلة الّتي يحتويها الاختبار، وذلك لتناسِب مختلف فئات المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم الأكاديميّة، فتُتاح الفرصة للجميع لإجابة الأسئلة كلّ على حسب إمكانيّاته، وتتمّ مراعاة تلك الفروق الفرديّة كذلك في خرائط الأجوبة، حيث يتمّ توسيع مجال الإجابات المحتملة انطلاقا من الدّراية التّامة بمستويات الطّلّاب المختلفة.

8.3. التّخطيط: تبدأ عمليّة تحضير تقويم الطّلّاب مع بداية تخطيط المعلّم للدّرس، والمعلّم المتمكِّن هو من يتفادى كلّ ما هو عشوائيّ في حصّته. ومن ذلك تفاديه للأسئلة والتّقييمات العشوائيّة الّتي لم يُخطّط لها، لأنّ ذلك لا يخدم التّقويم الحقيقيّ الدّقيق للطّلّاب، حيث يجب على المعلّم أن يكتب في تخطيطه بعض الأسئلة الّتي عليه أن يطرحها في مختلف مراحل الدّرس، وكذلك هو الأمر في بنائه للاختبارات النّهائيّة وغيرها من الاختبارات؛ فالأصل أن يعتمد على جدول مواصفات ما، يحدّد من خلاله أهمّ الدّروس الّتي أخذها الطّلّاب، والجوانب الّتي يطرح عليها أسئلته، والدّرجة المستحقّة، والعُمق المعرفيّ لكلّ سؤال...

[1] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص228.

9.3. التّنويع في أدوات القياس: كلّما امتلك المعلّم أكثر من أداة قياس لمستويات طلّابه، كلّما كان القياس دقيقا وشاملا. والمعلّم الّذي لا يعتمد إلا على أداة قياس واحدة تكون الصّورة الّتي يكوّنها عن طلّابه قاصرة، وبذلك يتسبّب في عدم تقدير طلّابه للقياس أصلا، ومثال على استخدام أكثر من أداة قياس في نشاط واحد، هو أن يستخدم المعلّم الأسئلة الصّفّيّة، ويلاحظ بنفسه استجابات طلّابه، ثمّ يتيح المجال لأحدهم لتقييم إجابة زميله، ثمّ يوزّع أوراق عمل تحتوي أسئلة مختلفة للتّحقّق من وصول الطّلّاب إلى الهدف المسطّر للنّشاط...

4. أهمّيّة التّقييم التّربويّ:

- ✓ تحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف عند الطّلّاب، ويترتّب على ذلك الكثير من الأمور الهامّة، كإعداد أنشطة الدّروس، وتحضير الأسئلة الصّفّيّة، واختيار الطّرق والوسائل التّعليميّة المناسبة، إضافة إلى سعي المعلّم إلى تثبيت نقاط القوّة لدى الطّلّاب، ودعمهم للحفاظ عليها وتطويرها، ومحاولة معالجة نقاط الضّعف عن طريق بناء خطط علاجيّة لذلك، وإشراك المتعلّمين وأوليائهم فيها.
- ✓ الوقوف على الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وما يترتّب عليه من تحضير المعلّم للمادّة العلميّة المناسبة لكلّ فئة من الطّلّاب على حسب مستوياتهم الأكاديميّة: إثراء للمحتوى المقدّم للطّلّاب الفائقين، ودعما للمحتوى المقدّم للطّلّاب ضعاف التّحصيل.
- ✓ التّحقّق من الوصول إلى الأهداف المسطّرة للعمليّة التّعليميّة كمًّا وكيفًا، وما يترتّب عليه من تدارك للخلل في طرق الوصول إلى تلك الأهداف، ولذلك ينبغي على المعلّم، أن يهتمّ بالتّقويم البنائيّ اهتماما بالغا.
- ✓ تكوين المعلّم صورة عن مستوى أدائه الشّخصيّ في تعليم الطّلّاب، وتزويده بفرصة حقيقيّة لتطوير نفسه والوقوف على نقاط قوّته ونقاط ضعفه، وتمكين نقاط القوّة، ومعالجة النّقائص، وتحسين طرق التّعليم المؤدّية إلى ذلك.

- ✓ التّقويم فرصة قيِّمة لتعزيز ثقة المتعلّمين في أنفسهم، سواء من خلال تحصيلهم للدّرجات الجيّدة، أو من خلال التّغذية الرّاجعة الّتي ينالونها من المعلّم، وهو ما يزيد من حبهم للمادّة، ومن مضاعفة الجهد في التّعلم والعطاء.
- ✓ خلق جوّ من التّواصل الإيجابي بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال إشراكهم في تقويم أبنائهم. وهو ما يزيد من ثقتهم في المدرسة، ومن وُقوفهم على جهود المعلّمين والموظّفين مع أبنائهم، ويترتّب عن ذلك دفعهم أبنائهم نحو المثابرة والاجتهاد لتحقيق أهداف المدرسة.
- ✓ تطوير العمليّة التّعليميّة في البلد بأكمله، وذلك من خلال دراسة وتحليل نتائج الطّلّاب في مختلف المدارس، والوقوف على مدى نجاعة طرق التّدريس المتّبعة، وسلامة المناهج التّعليميّة.[1]

5. وَظائف التّقويم التّربويّ:

1.5. وظيفة تعليميّة:

للتّقويم التّربوي وظيفة تعليميّة متّصلة اتّصالا مباشرا بكلّ من المعلّم والمتعلّم والمنهاج:

1.1.5. وظيفته التّعليميّة المتّصلة بالمعلّم: وتتمثّل في المعلومات الّتي يتحصّل عليها حول طلّابه من حيث خلفيّاتهم الاجتماعيّة والثّقافيّة، واستعداداتهم وميولهم واتّجاهاتهم، إضافة إلى تحديد مستويات تقدُّمهم واستجاباتهم للتّعليم، والصّعوبات الّتي تعترضهم وتقف حائلا بينهم وبين تحقيق أهداف الدّروس. كما يقف المعلّم بفضل التّقويم، على نقاط قوّة طلّابه، ونقاط ضعفهم، ليتسنّى له التّعامل معها. كما أنّه يجعله على دراية بمستوى كلّ منهم مقارنة بزملائه، ويؤهّله للحكم على نتائجه، كما أنّه يساعده في توضيح الأهداف التّعليميّة للطّلّاب ليركّزوا عليها، ويضعه هو نفسه في صورة أدائه، ويكشف له نقاط قوّته ونقاط ضعفه.

[1] يُنظر: سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامّة، مرجع سابق، ص194.

2.1.5. وظيفته التّعليميّة المتّصلة بالمتعلّم: وتظهر في كون التّقويم قوّة محرِّكة لنشاط المتعلّم ودافعيّته نحو التّعلّم، ولنا في فترة الاختبارات وما يرافقها من حرص كبير من الطّلّاب على المراجعة والتّحضير خير دليل، كما أنّ التّقويم يُعتبر أداة فعّالة جدّا لتعريف المتعلّم بمستواه الأكاديميّ ومدى تقدّمه. كما أنّ التّغذية الرّاجعة المباشرة الّتي يتلقاها الطّلب تساهم بشكل كبير في تثبيت المعلومات عنده، وتُعتبر أدوات التّقويم نفسها أدوات للتّعلّم، وخصوصا إذا تمّ الرّجوع إليها في التّدريب على حلّ أسئلة الاختبارات، كما أنّ الطّالب يكتسب معلومات كبيرة من حلِّه للاختبار، وفترة الاختبارات تُعلّمه عادات دراسيّة إيجابية، كالحفظ والمراجعة والالتزام...

3.1.5. وظيفته التّعليميّة المتّصلة بالمنهاج: وتكمُن في تحديد قوّته أو ضعفه على مستوى الموادّ والطّرق والوسائل التّعليميّة وغيرها، حيث يتمّ اختبار صلاحيّتها لتحقيق أهداف التّعليم ومدى مناسبتها لمستويات الطّلّاب وحاجاتهم وميولهم واتّجاهاتهم، وبناء على ذلك يَصدر الحُكم عليها، ويتمّ اتخاذ القرارات فيها، فيُحتفظ بها كما هي، أو تُعدّل، أو يتمّ التّخلي عنها، واستبدالها بغيرها أحيانا.

2.5. وظيفة تشخيصيّة:

للتّقويم التّربويّ أهمّيّة بالغة في التّشخيص والكشف عن صعوبات التّعلّم، وذلك من خلال:

1.2.5. تحديد الطّلّاب الّذين يعانون من صعوبات في التّعلّم: ومن الطّرق المتّبعة في ذلك: مقارنة نتائج الاختبارات التّحصيليّة للطّلّاب بنتائج اختبارات الذّكاء والاستعداد المدرسيّ، مقارنة نتائج الطّالب في مجال من المجالات بنتائجه العامّة، الملاحظة المباشرة والمقابلات الشّخصيّة بين المعلّم وطلّابه...

2.2.5. تحديد الطّبيعة الخاصّة للصّعوبة ومواطن القوّة عند الطّالب: يحتاج تخطيط العمل العلاجيّ إلى دراسة تشخيصيّة أكثر تعمّقا، لأنّ صعوبات التّعلّم متفاوتة الدّرجة، وهذا يتطلّب تحليلا للاختبار التّشخيصيّ للطّالب بَنْدًا بِبَنْدٍ، ومن الطّرق المناسبة في ذلك: حثّ الطّالب على وصف العمليّات الّتي يقوم بها عند إجابته على كلّ سؤال من أسئلة الاختبار التّحصيليّ، وتجدر الإشارة هنا، إلى ضرورة

استغلال نقاط القوّة عند الطّالب في التّغلّب على نقاط ضعفه من باب تحسيسه بنجاحاته والتّأكيد عليها.

3.2.5. تحديد عوامل الضّعف: لا تقتصر عوامل ضعف الطّالب على إمكانيّاته واستعداداته الخاصّة دائما، بل قد يعود ذلك إلى طرق التّدريس المتّبعة معه، أو إلى صعوبة المادّة التّعليميّة أو غير ذلك. وعلى هذا الأساس، يجب تحديد عامل الضّعف بدقّة متناهية، ليكون للبرنامج العلاجيّ قيمة ونتيجة، ومن بين العوامل الأخرى لضعف الطّالب، نجد: الحالة الصّحّيّة، البيئة المنزليّة، المصاعب التّكيُّفيّة، العادات الدّراسيّة، إضافة إلى عوامل أخرى قد تكون ناجمة عن ضعف الطّالب في المهارات الرّئيسة في القراءة والكتابة والحساب.[1]

3.5. وظيفة علاجيّة:

بعد تشخيص المعلّم لمستويات طلّابه وبيئاتهم والمنهج التّعليميّ، يسعى لعلاج النقائص الّتي يقوم برصدها. ومن بين ما يقوم به: تصويب المفاهيم الملتبسة على الطّلّاب بسبب تشابهها فيما بينها، أو غموض معانيها، تصويب أخطاء المتعلّمين الّتي يرتكبونها أثناء عمليّة التّعلّم، تطوير أهداف التّعليم بما يُتوصَّل إليه من استنتاجات عن المنهاج واحتياجات الطّلّاب... تعديل المواقف الصّفّيّة من أنشطة وإجراءات، وتوفير المناخ الدّراسيّ المناسب للتّعلّم...

4.5. وظيفة وقائيّة:

يسعى المعلّم دوما إلى استباق الأحداث بطريقة إيجابيّة، فمن خلال التّقويم يمكنه توقُّع النّقائص الّتي يُمكِن أن تَطال تعلُّم الطّلّاب وغير ذلك من الأمور المتعلّقة بالعمليّة التّعليميّة، فيقوم بتحديد علاج مناسب.

[1] يُنظر: امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم النّفسيّ والتّربويّ للأسوياء وذوي الحاجات الخاصّة، مرجع سابق، ص42.

ويحدث ذلك من خلال: تحديد متطلّبات النّجاح وتوقّعات القصور في التّدريس، التّغذية الرّاجعة وما لها من أثر قويّ على حثّ الطّلّاب مواصلة البذل والعطاء وتجنُّب السّقوط في التّهاون والاتّكاليّة، المساهمة المستمرّة في تطوير المناهج التّعليميّة بما يخدُم تعلُّم الطّلّاب ويتماشى مع المستجدّات الّتي تطرأ على التّدريس ووسائله وطرقه عموما، التّوعية المجتمعيّة المستمرّة، وذلك للتّحسيس بالجهود المبذولة من طرف المعلّمين والمدرسة في خدمة الطّلّاب، والحثّ على تكاثف الجهود لتطوير التّعليم عموما.[1]

5.5. وظيفة توجيهيّة إرشاديّة:

تلعب المعلومات الّتي توفِّرها أدوات التّقويم دورا مهمّا في وضع المعلّم والمتعلّم في صورة مستوى أدائه أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، ومن خلال تلك المعلومات، يكون بإمكان كل منهما توجيه مستقبله العلميّ أو المهني نحو ما يُحتمل أن يتفوّق فيه أكثر من سواه، فبالنّسبة للطّالب تساعده في اتّخاذ قراراته المتعلّقة بالشُّعب الّتي يتخصّص فيها مستقبلا، فنتائج الاختبارات تكون غالبا، هي المحدّد الرّئيس لاختيار المتعلّم للشُّعبة الّتي يُواصل فيها دراسته، علميّة كانت، أم أدبيّة، أم تقنيّة... ثمّ في الجامعة، يتخصّص في ميدان من الميادين بناء على نتائجه وميوله كذلك.

أمّا بالنّسبة للمعلّم، فبإمكان نتائج تقويم الطّلّاب أن تكون محدِّدا في توجيه مستقبله، سواء من حيث المواصلة بنفس طرق التّعليم ووسائله، أو تغييرها بالتّوجّه نحو وظائف التّوجيه التّربويّ، أو الوظائف الإداريّة...

6.5. وظيفة إداريّة:

تقوم الإدارة المدرسيّة بالاعتماد بشكل أساسيّ على نتائج الطّلّاب في اتّخاذ العديد من القرارات والقيام بإجراءات مختلفة بناء على ذلك، ومن الوظائف الإداريّة للتّقويم، تحديد الطّلّاب الرّاسبين، والطّلّاب المنتقلين إلى الصّفوف العليا، تصنيف الطّلّاب في شعب الصّفوف تصنيفا متكافئا، حيث يتمّ

[1] يُنظر: سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامّة، مرجع سابق، ص196.

تضمين كلّ شعبة بنسبة من الطّلّاب المتفوّقين ونسبة من المتوسّطين ونسبة من الضّعاف، قبول وانتقاء الطّلّاب في التّخصّصات الدّراسيّة...

7.5. وظيفة البحث:

من الأغراض الّتي يعتمد الباحث أدوات التّقويم التّربويّ لتحقيقها، هي أغراض البحث، فمثلا لو أراد باحث ما، المقارنة بين طريقتَي تدريس يستخدمهما مع طلّابه، بإمكانه أن يطبّق كلّا من الطريقتين معهم، ثمّ يقوم بتنفيذ اختبار تحصيليّ بعد الانتهاء من تطبيق كلّ طريقة في فترة زمنيّة كافية، ثمّ يقوم بمقارنة نتائج الطّلّاب بعد كلّ طريقة ليحصل على نتائج تحدّد أيّ الطّريقتين أفضل، وتُعتبر كلّ أدوات التّقويم، أدوات بحث علميّ إذا كان الغرض من استعمالها كذلك.[1]

[1] ينُظر: امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم النّفسيّ والتّربويّ للأسوياء وذوي الحاجات الخاصّة، مرجع سابق، ص47.

المبحث الثّاني: طُرُق ووسائل تقييم الطّلّاب

1. أساليب التّقييم التّربويّ:

تتعدّد أساليب التّقييم التّربويّ وتتنوّع أدواتها بشكل كبير، ومن المفترض أن يتمّ التّنويع بينها في تقييم الطّلّاب، غير أنّ الشّائع في أغلب المنظومات التّعليميّة، هو استعمال الاختبارات التّحصيليّة الّتي تقيس مدى حفظ الطّالب للمعلومات واسترجاعها، وهذا في حدّ ذاته، يعتبر هَدْرًا تربويّا وجب الانتباه إليه؛ حيث أصبحت الاختبارات غاية التّعلّم، وأصبحت المدارس تصبّ جلّ جهودها في تمكين المتعلّم من تجاوز تلك الاختبارات فقط، ممّا أفقد المنتج التّعليميّ قيمته وتنافسيّته في عصر مُحاط بالتّحدّيات والتّنافس في مختلف المجالات.

من هذا المنطلق، أصبحت العديد من الدّول المتطوّرة في مجال التّعليم، تَعقِد المؤتمرات والنّدوات لتطوير أساليب التّقييم، ونجد أغلب توصيّاتها مركّزة على ضرورة التّنويع في أدوات تقييم الطّالب، وعدم الاقتصار على الاختبارات التّحصيليّة فقط، واعتماد ما يُسمّى بملف إنجازات الطّالب الّذي يَحتفظ فيه المعلّم بمختلف ما أنجزه الطّالب خلال فترة التّقييم، وتكون نتائج الاختبار التّحصيليّ جزءا منه فقط.

وفيما يأتي، مجموعة من أساليب التّقييم وأدواته الّتي تُتيح للمعلّم التّنويع بينها في تقويم طلّابه. وستُذكر تلك الأساليب مقسّمة إلى ثلاثة جوانب، هي: الجانب المعرفيّ، الجانب النّفسيّ الحركيّ، الجانب الوجدانيّ:

1.1. تقييم الجانب المعرفيّ للطّلّاب (المعلومات):

يتمّ تقييم الجانب المعرفيّ للطّلّاب باستخدام الاختبارات التّحصيليّة، وهي بدورها تنقسم إلى اختبارات شفويّة واختبارات تحريريّة.

1.1.1. الاختبارات الشّفويّة: تَعتمد الاختبارات الشّفويّة على الأسئلة الشّفويّة الّتي يطرحها المعلّم على المتعلّمين في أثناء الدّروس، وهي مفيدة جدّا لكلّ من المعلّم والمتعلّم، حيث تُمَكِّن المعلّم من التّعرف على طريقة تفكير طلّابه، ومدى تفاعلهم مع المحتوى التّعليميّ واكتسابهم للمعارف المقدّمة لهم، وتُمَكِّن المتعلّم من التّعرف على مدى صحّة أجوبته وتصويبها بشكل فوريّ، وهو ما يُساعد على تثبيت المعلومة عنده.

2.1.1. الاختبارات التّحريريّة: وتنقسم الاختبارات التّحريريّة إلى اختبارات مقاليّة واختبارات موضوعيّة:

1.2.1.1. الاختبارات المقاليّة: تَعتمد الاختبارات المقاليّة على الإنشاء، أيّ أنّ المتعلّم يقوم بتقديم أجوبة مكتوبة من خلال خبرته الّتي اكتسبها من خلال عملية التعلُّم، حيث يقوم في الإجابة عليها باستدعاء معلوماته وتنظيمها، والرّبط بينها، ثمّ التّعبير عنها بأسلوبه الخاصّ، وتتميّز أسئلة المقال بسهولة الصياغة، وإتاحة الفرصة للمتعلّم للإبداع والابتكار.

2.2.1.1. الاختبارات الموضوعيّة: تختلف الاختبارات الموضوعيّة عن الاختبارات المقاليّة في كونها لا تعتمد على الإنشاء في تقديم الإجابة، وإنّما على طرق أخرى. كما أنّ أجوبتها الصّحيحة هي واحدة، وتكون معلومة من قبل واضع الاختبار، أي أنّها لا تَعتمد على رأي المتعلّم، وربّما هذا ما يُعاب عليها، حيث تقيّد المتعلّم، ولا تسمح له بالإبداع، كما أنّ صياغتها تأخذ جهدا أكبر من المعلّم.

وتتعدّد أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعيّة، ومنها:

1.2.2.1.1. أسئلة الصّواب والخطأ: وفيها يتمّ تقديم مجموعة من العبارات للطّالب، ويُطلب منه الحُكم عليها بالصّواب أو الخطأ.

1.1.2.2.1. أسئلة الاختيار من متعدِّد: وفيها يُطرح سؤال على المتعلّم، وتُعطى له مجموعة من الإجابات، كلّها خاطئة إلا واحدة، ويُطلب منه تحديد الإجابة الصّحيحة.

1.1.2.2.1. أسئلة الأجوبة المتعدِّدة: وتتمّ بنفس طريقة أسئلة الاختيار من متعدِّد، غير أنّ الأجوبة المقترحة على الطّالب تتضمّن أكثر من إجابة صحيحة، ويُطلب من الطّالب تحديد كلّ الإجابات الصّحيحة بدلا من إجابة واحدة.

1.1.2.2.1. أسئلة التّكميل: وفيها تُمنح للطّالب عبارات غير مكتمَلة، ويُطلب منه إتمامها من خلال إضافة كلمة أو جملة تُتِمُّ معناها، وغالبا ما تكون تلك الكلمة أو الجملة مفتاحيّة أو محوريّة فيما تعلّمه الطّالب، ومثيرة لتفكيره.

1.1.2.2.1. أسئلة المزاوجة: وتُسمّى كذلك بأسئلة التّوصيل، حيث يتمّ تقديم فئتين من العبارات، ويُطلب من الطّالب الرّبط بين كلّ عبارة من الفئة الأولى، بعبارة من الفئة الثّانية بناء على رابط معيّن بينهما، سواء تعريف أو سبب ونتيجة أو غير ذلك.

1.1.2.2.1. أسئلة التّرتيب: وفي هذا النّوع من الأسئلة، يُعطى للطّالب مجموعة من الكلمات أو العبارات، ويُطلب منه ترتيبها وَفق نظام معيّن، كأن تُقدَّم له مجموعة من الأحداث، ويُطلب منه ترتيبها ترتيبا تصاعديّا كما وردت في القصّة...

1.1.2.2.1. أسئلة التّجميع: وفيها تُمنح للطّالب قائمة من الكلمات أو المصطلحات الّتي تجتمع كلّها في أمر معيّن إلّا واحدة منها، ويُطلب منه استبعاد المصطلح الّذي لا ينتمي إلى تلك القائمة.

1.1.2.2.1. أسئلة التّصنيف: وفيها تُعطى للطّالب مجموعة من الكلمات أو المصطلحات، ويُطلب منه التّفريق بينها وتصنيفها في قائمتين أو أكثر، بناء على اعتبار معين، كأن تُعطى له المصطلحات الآتية: المفعول به، اسم إنّ، خبر كان، الفاعل، المبتدأ، خبر إنّ... ويُطلب منه تصنيفها بناء على حالاتها الإعرابية، أو تُعطى له مجموعة من الكلمات ويُطلب منه تصنيفها بناء على علاقتَي التّرادف والتّضادّ بينها.

2.1. تقييم الجانب النّفسيّ حركيّ للطّلّاب (المهارات):

يشمل الجانب النّفسيّ حركيّ الّذي يتمّ تقييمه، مختلف المهارات الحركيّة واليدويّة لدى الطّالب، مثل الكتابة واستعمال مختلف الأدوات والأنشطة الحركيّة... ويعتمد تقييم هذه الجوانب على تحليل نتائج أعمال الطّلّاب في ضوء معايير معيّنة؛ حيث يصنع المعلّم البيئة المناسبة لقيام الطّلّاب بالمهارات المطلوبة، ويُلاحِظ تأديتهم لها، ثمّ يُعاين مختلف التّقارير الّتي ينجزونها، ومن طرق تقييم هذا الجانب ما يأتي:

1.2.1. تقييم مهارات الطّلّاب في رسم الأشكال التّوضيحيّة والرّسوم البيانيّة: يَعتمد المعلّم هنا، على أسئلة خاصّة بتقييم الرّسوم والأشكال التّوضيحيّة بهدف تقييم الطّالب في التّمكُّن من رسمها وَفق المقاييس المناسبة لذلك، وغالبا ما تأتي على شكل عبارات مختصرة دقيقة الصّياغة، يُطلب من المتعلّم أن يرسم من خلالها التّفاصيل الدّقيقة للأشكال ومراعاة العلاقات الّتي تربط بين أجزائها والتّناسب في الحجم بينها، أو رسم العلاقة البيانيّة بين متغيّرين، مع مراعاة وضع كلّ متغيّر على المحور المناسب، واستعمال مقياس الرّسم المناسب.

2.2.1. تقييم مهارات الطّلّاب في أداء بعض المهارات اليدويّة: يَعتمد المعلّم في جمع البيانات وتسجيلها لقياس هذا النّوع من المهارات على بطاقة الملاحظة، حيث يوضع المتعلّم في مواقف أداء تلك المهارات، ويقوم المعلّم بالملاحظة المباشرة لأدائه، ويَرصُد تقدّمه وَفق مقاييس محدّدة، ومن الجوانب الّتي يتمّ تقييمها بهذا الأسلوب: التّجارب العلميّة، القياس، التّشريح، استعمال بعض الأجهزة والأدوات... وتنقسم بطاقة الملاحظة إلى: قوائم التّقدير، مقاييس التّقدير.

1.2.2.1. قائمة التّقدير: هي عبارة عن جدول يتضمَّن أعمدة تحتوي على الأعمال الّتي ينبغي على المتعلّم القيام بها كدليل على إتقانه للمهارة المقيَّمَة، وفي مقابلها عمود مخصّص لملاحظة المعلّم، يسجِّل فيه (تمّ/ لم يتمّ) بناء على ملاحظته الشّخصيّة.

2.2.2.1. مقياس التّقدير: يختلف مقياس التّقدير عن قائمة التّقدير في كونه يحدِّد درجة وجود الأداء عند الطّالب؛ حيث لا يتمّ الاكتفاء بوجود الأداء من عدمه، وذلك عن طريق وضع سلسلة الأداءات

المطلوبة في المهارة في العمود الأوّل، ثمّ وضْع درجات أمام كلّ أداء يقوم به المتعلّم، أي بدلا من وضع (تمّ/ لم يتمّ)، يضع المعلّم درجات أو تقديرات عن مستوى الأداء، مثل: (ضعيف/ مقبول/ حسن/ جيّد)، أو (1/ 2/ 3/4).

3.1. تقييم الجانب الوجدانيّ للطّلّاب:

يُهمِل المعلّمون في كثير من الأحيان تقييم الجانب الوجدانيّ لدى الطّالب، ويركّزون فقط على جانبَي المعارف والمهارات، وقد يعود ذلك إلى صعوبة تقييم هذا الجانب لعلاقته المباشرة مع أمور مَكْنُونة في النّفس، ولكنَّ تحمُّل تلك الصّعوبة أَولى من إهمال جانب أساسيّ في شخصيّة المتعلّم، وتترتّب عليه الكثير من الأمور الهامّة في تحديد مساره العلميّ والمهنيّ مستقبلا، ويشمل الجانب الوجدانيّ للطّلّاب: الاتّجاهات، الميول، القيم...

1.3.1. تقييم الاتّجاهات: يُقصد بتقييم الاتّجاهات، وصف مشاعر الطّالب اتجاه مواضيع معيّنة، مثل اتّجاهه نحو الدّراسة، اتجاهه نحو مادّة اللّغة العربيّة، اتّجاهه نحو طرق التّعلّم... ويتمكّن المعلّم في ضوء نتائج قياس اتّجاهات الطّلّاب من التّعرُّف على أسباب نفورهم من مادّة ما، أو أسباب نفورهم من الدّراسة أصلا... فيقوم ببناء خطط علاجيّة ويحضِّر موادّ إثرائيّة لتعديل اتّجاهاتهم. ومن الأدوات المختلفة الّتي يتمّ استعمالها لقياس اتّجاهات الطّلّاب: الملاحظة، المقابلة الشّخصيّة، مقاييس الاتّجاه...

1.1.3.1. الملاحظة: تُعتبَر الملاحظة من أنجع طرق قياس الاتّجاهات لدى الطّلّاب، وخصوصا إذا تمّت بطريقة سليمة قائمة على العلميّة والموضوعيّة، حيث يقوم المعلّم بملاحظة اتّجاهات المتعلّمين في مواقف طبيعيّة تلقائيّة غير مفتعَلة داخل الصّف أو خارجه، ويَستعمل لذلك بطاقات ملاحظة خاصّة بكلّ متعلّم، يسجّل فيها سلوكيّاته الإيجابيّة والسّلبيّة وَفق معايير محدّدة.

2.1.3.1. المقابلة الشّخصيّة: يعتمِد نجاح المقابلة الشّخصيّة مع المتعلّم على درجة الثّقة بينه وبين المعلّم، وهي تحتاج إلى جوٍّ مريحٍ وجاهزيّة كبيرة للمعلّم من حيث تحضير الأسئلة المناسبة، والبدائل المساعدة لتعبير المتعلّم عن اتجاهاته، ويهدِف المعلّم من خلال المقابلات الشّخصيّة، إلى التّأكُّد من دقَّة ما تمّت ملاحظته على الطّالب.

3.1.3.1. مقاييس الاتِّجاه: هي عبارة عن قوائم يقوم فيها المعلّم بتحديد مواقف إجرائيّة ما، تُعبِّر عن توجُّه المتعلّم نحو ظاهرة أو موضوع ما، وتتمّ صياغتها في عبارات مختلفة، ويتمّ استكشاف رأي المتعلّم حولها وفق مقياس متدرّج؛ حيث يُطلب من المتعلّم إبداء رأيه في كلّ عبارة، من خلال اختيار خانة من خانات المقياس، والّتي تكُون عادة على هذا الشّكل: (موافق بشدّة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدّة)، ويتحدّد نجاح مقاييس الاتّجاه بقدرة المعلّم في إعدادها وَفق الطّرق العلميّة، وأبرزها الصّدق والثّبات.

2.3.1. تقييم الميول: لا يعتمِد نجاح المتعلّم في مادّة من الموادّ على قدراته المعرفيّة ومستويات ذكائه فحسب، وإنّما على ميوله ودافعيّته نحو تلك المادّة كذلك. ومن أبرز أساليب بناء ميول الطّلّاب إلى مجال ما، توفير فرص نجاحهم في ذلك المجال؛ لأنّ نجاح المتعلّم وما يلقاه من تعزيز بعده، يجعله يسعى دوما إلى تِكراره ليَنال ما ناله في المرّة الأولى. ولمعرفة ميول المتعلّمين، يَستعمل المعلّمون عدّة أدوات، منها: المناقشة، تحليل الكتب الّتي يقرؤها المتعلّم، المقابلات الشّخصيّة، الاستبانات...

1.2.3.1. المناقشات: من صفات الفِطْنَة والتّمكُّن عند المعلّم، الانتباه لما يُعبِّر عنه المتعلّم أثناء النّقاشات الصّفّيّة، وتسجيل ذلك لاحقا على دفتر خاصّ، حيث تَحمِل تلك النّقاشات عديد البيانات الّتي تُمكِّنه من التّعرف على ميول المتعلّم نحو أمور عديدة.

2.2.3.1. المقابلات الشّخصيّة: لا تَقتصر المقابلات الشّخصيّة لتحديد الميول على مقابلة المتعلّم فقط، وإنّما يُمكِن للمعلّم مقابلة أوليائه أو أصدقائه المقرّبين؛ فالمعلومات الّتي يقدّمها غَيْرُ المتعلّم عن

المتعلّم، تُعتبّر قيِّمة كذلك في التّعرف على ميوله، ويعمل المعلّم بناء على ذلك على تعزيز الميول الإيجابيّة لديه، وتصحيح الميول السّلبيّة الّتي تتنافى مع القيم الاجتماعيّة والتّربويّة.

3.2.3.1. الاستبانات (استطلاعات الرّأي): تنقسم استبانات قياس الميول إلى قسمين هما: الاستبانات المفتوحة، والاستبانات المقيَّدة.

1.3.2.3.1. الاستبانات المفتوحة: وفيها يَسأل المعلّم الطّلّاب عن موضوع معيّن، ويَترك لهم حرّيّة التّعبير عن ميولاتهم فيه، ومثال ذلك كأن يكُون السّؤال: ماهي المواضيع الّتي تُحبُّون الاطّلاع عليها وتُحبُّون دراستها، وماهي المواضيع الّتي لا تُحبُّونها؟ فيجيب الطّلّاب بكلّ حرّيّة على ذلك السّؤال.

2.3.2.3.1. الاستبانات المقيّدة: وفيها يورِد المعلّم مجموعة من الموضوعات، ويطلب من المتعلّمين تحديد ما يُحبُّون دراسته منها وما لا يُحبُّون، أو يقومون بترتيبها حسب درجة رغبتهم فيها. ومن أمثلة ذلك، إعطاء قائمة بمجموعة من مسمَّيات النّوادي الّتي يقوم المعلّمون بالإشراف عليها في المدرسة، ثمّ يُطلب ترتيبها من الأوّل إلى الأخير من قبل الطّلّاب على حسب رغبتهم في الانخراط فيها.[1]

2. طرق تصنيف الاختبارات:

يتمّ تصنيف الاختبارات بطرق مختلفة ومتعدّدة، وذلك راجع لاشتراك الكثير منها في مجموعة من الخصائص الّتي تجعلها تندرج ضمن مجموعة واحدة، وفيما يأتي أهمّ طرق تصنيف الاختبارات:

1.2. التّصنيف على حسب طبيعة الأداء: وتنقسم إلى قسمين هما:

1.1.2. اختبارات أقصى أداء: وهي الّتي يتمّ فيها تهيئة جميع الظّروف لأجل حصول المتعلّم على أعلى الدّرجات، ومنها الاختبارات التّحصيليّة الّتي تقيس معارف الطّالب، والاختبارات الّتي تقيس مهاراته المختلفة.

[1] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص 233.

2.1.2. اختبارات الأداء الطّبيعيّ: وهي الاختبارات الّتي لا يترتّب عنها نجاح أو رسوب للطّالب، وتكون موجّهة إلى قياس جانبه السّلوكيّ والوجدانيّ، ولذلك من شروطها أن تقيس أداء الطّالب في ظروف طبيعيّة دون تدخّل أيّ مؤثّر خارجيّ، وإلّا فَقَدَتْ قيمتها وصارت مُصطنعة.

2.2. التّصنيف على حسب طريقة تفسير النّتائج: وتنقسم إلى قسمين هما:

1.2.2. الاختبارات معياريّة المرجع: وهي الاختبارات الّتي يُقيَّم فيها مستوى أداء الطّالب بناء على نتائج غيره من الطّلّاب في نفس الصّفّ، أو مع مَنْ هم في نفس عُمُرِه محلّيًا أو عالميًا... ويكون المعيار غالبا، هو المتوسّط الحسابيّ لنتائج الطّلّاب؛ فمثلا لو كان لدينا طالب كانت درجته 11 من 20، فقد يُصنّف ضمن الطّلّاب الضّعاف إذا كان المتوسّط الحسابيّ لدرجات طلّاب صفّه هو 14 مثلا، حتّى وإن كان قد تحصّل على درجة النّجاح.

2.2.2. الاختبارات مَحَكِّيَّة المرجع: وهي الاختبارات الّتي يَتمّ فيها مقارنة نتائج الطّالب بمستوى أداء معيّن ومحدّد سلفا، وعلى أساسه يتمّ الحكم عليه بالنّجاح أو الرّسوب، ومثال ذلك، حصول طالب ما على درجة 30 من 50 في اختبار مادّة اللّغة العربيّة مع العلم أنّ درجة النّجاح هي 25 من 50.

3.2. التّصنيف على حسب نوع السّؤال: ويهتمّ هذا التّصنيف بشكل السّؤال المقدَّم للطّالب، ونجد فيه أنواعا كثيرة منها: اختبارات الإجابات القصيرة، اختبارات الإجابات الطّويلة (المقالات، التّعابير الكتابيّة...)، الاختبارات الموضوعيّة (الصّواب والخطأ، الاختيار من متعدِّد، الإجابات المتعدِّدة، التّكميل، المزاوجة، التّصنيف، التّرتيب...).

4.2. التّصنيف على حسب طريقة الإجابة: ويَنظر هذا التّصنيف إلى الاختبارات من زاوية تعامُل المتعلّم مع السّؤال في تقديمه للإجابة، فينقسم إلى:

1.4.2.1 الاختبارات الّتي يقوم فيها الطّالب باختيار إجابة من الأجوبة المعطاة له: ومثال ذلك: اختبارات الاختيار من متعدِّد، والصّواب والخطأ...

2.4.2.1 الاختبارات الّتي يقوم فيها الطّالب بإنشاء وصياغة الإجابة بنفسه: ومثال ذلك: أجوبة التّكميل، أجوبة الإنشاء...

5.2. التّصنيف على حسب موضوعيّة التّصحيح: والمقصود بموضوعية التّصحيح الابتعاد عن ذاتيّة المعلّم وتوجُّهاته الشّخصيّة في التّصحيح، وتنقسم الاختبارات على هذا الأساس إلى فئتين هما:

1.5.2. الاختبارات الموضوعيّة: وهي الاختبارات الّتي تَحتمل إجابة واحدة فقط مهما تغيّر المعلّم المصحِّح، ومنها الاختبارات الموضوعيّة بمختلف أنواعها (الصّواب والخطأ، الاختيار من متعدِّد، التّصنيف...).

2.5.2. الاختبارات الّتي تتأثّر بذاتيّة المصحِّح: حيث قد يختلف تقدير درجاتها من معلِّم إلى آخر، ولذلك يُطلَب غالبا تصحيحها من أكثر من معلّم، ويُنصَح وضع إجابات نموذجيّة متعدِّدة للتّقليل من الذّاتيّة في التّصحيح.

6.2. التّصنيف على حسب الجهة المعِدَّة للاختبار: وتنقسم الاختبارات على هذا الأساس إلى فئتين هما:

1.6.2. الاختبارات غير الرّسميّة: وهي الاختبارات الّتي يُعدّها المعلّم بنفسه، وتكون داخليّة تقدَّم لطلّابه فقط.

2.6.2. الاختبارات المقنَّنة: وهي الاختبارات الّتي يُشرف على بنائها مجموعة من المختصّين في وضع الاختبارات في مراكز خاصّة بذلك.

7.2. التّصنيف على حسب عدد المستهدفين من الاختبار: وتُصنَّف الاختبارات على هذا الأساس إلى:

1.7.2. الاختبارات الفرديَّة: وهي الاختبارات الّتي تُطبَّق على فرد واحد فقط في مرة واحدة، مثل الاختبارات الشّفهيّة واختبارات الذّكاء...

2.7.2. الاختبارات الجماعيّة: وهي الاختبارات الّتي تُطبَّق على مجموعة من الطّلّاب في نفس الوقت.

8.2. التّصنيف على حسب سرعة وقوّة الإجابة: وتنقسم الاختبارات على هذا الأساس إلى فئتين:

1.8.2. اختبارات السّرعة: وهي الاختبارات الّتي يكون فيها عامل السّرعة هو المحدِّد لأداء الطّالب؛ حيث تُعطى له مجموعة من الأسئلة، ويُطلب منه الإجابة عليها في مقدار محدَّد من الزمن.

2.8.2. اختبارات قوّة الإجابة: وفيها لا ترتبط إجابات الطّالب بوقت محدَّد، ويكون فيها المحدِّد لمستوى أداء الطّالب ليس السّرعة، وإنّما قوّة إجابته، ومدى تَمكُّنه من إعطاء إجابات دقيقة على الأسئلة المقدَّمة له.

9.2. التّصنيف على حسب درجة تحديد المثير والاستجابة: ونجد حسب هذا التّصنيف نوعين من الاختبارات هما:

1.9.2. الاختبارات الإسقاطيّة: وتَعني الاختبارات الّتي لا يُحدَّد فيها السّؤال بالضّبط، وكذلك الإجابة، ومثالها الاختبارات النّفسيّة المختلفة كاختبار بُقَعِ الحِبر.

2.9.2. الاختبارات محدَّدة البناء: وهي الّتي يكون فيها المطلوب في السّؤال والإجابة واضحَين، ومثالها الاختبارات التّحصيليّة العاديّة ومختلف اختبارات التّقويم المعرفيّ المعروفة.

10.2. التّصنيف على حسب أسلوب تقديم الإجابة: وتنقسم إلى قسمين هما:

1.10.2. الاختبارات اللّفظيّة: سواء كانت تحريريّة أو شفهيّة.

2.10.2. اختبارات الأداء: وهي الاختبارات الّتي تَقيس إتقان المتعلّم لمهارات عمليّة ما، ويتمّ أغلبها في المختبرات والمعامل في المدرسة.[1]

[1] يُنظر: أحمد عودة، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة (إربد، دار الأمل، 1993)، ص52.

11.2. التّصنيف على حسب وقت إجراء الاختبار: وتنقسم الاختبارات على هذا الأساس إلى ثلاثة أقسام، على حسب الفترة أو المرحلة الّتي يتمّ إجراؤها فيها، فنجد:

1.11.2. الاختبارات القبليّة: وهي الاختبارات الّتي تتمّ قبل بداية التّعليم بهدف تشخيص مستويات الطّلّاب.

2.11.2. الاختبارات التّكوينيّة: وهي الّتي تتمّ أثناء عمليّة التّدريس بغرَض التّحقّق من توجيه التّدريس عموما.

3.11.2. الاختبارات النّهائيّة: وهي الّتي تتمّ بعد الانتهاء من التّدريس بهدف تقييم تحصيل الطّلّاب.

3. إجراءات تصميم الاختبارات التّحصيليّة:

يمرّ تصميم الاختبارات التّحصيليّة بمجموعة من المراحل، وذلك على النّحو الآتي:

1.3. تحديد المادّة التّعليميّة المراد اختبار الطّلّاب فيها: ومثال ذلك، كأن يُخبِر المعلّم بأنّه سيَختبر الطّلّاب في مادّة اللّغة العربيّة، في منهاج الصّف العاشر، بالنّسبة للوحدات الأربع الّتي تمّ تدريسها للطّالب في الفصل الأوّل ماعدا درس الكناية؛ لأنّه أُجِّل للفصل الثّاني، إضافة إلى تحديد الجانب الّذي سيقيسه المعلّم في المتعلّم: معرفيّ، مهاريّ، وجدانيّ، أم جميعها.

2.3. تحديد الغاية من الاختبار: فالاختبارات تختلف باختلاف الغايات الّتي تُنشأ لأجلها، ومن هنا، يحدِّد المعلّم ما إذا كان الاختبار تشخيصيّا للوقوف على مستويات الطّلّاب، أم تحصيليّا لقياس فهمهم للمحتوى وإتقانهم لمهاراته، أم هو علاجيّ لتقويم بعض جوانب النّقص لديهم، أم هو لمقارنتهم ببعضهم بغرض توزيعهم على شعب الصّفوف، أو بغرض توزيعهم إلى التّخصّصات أم توجيههم مهنيّا...

3.3. صياغة الهدف التّربويّ العامّ المراد قياسه: وذلك من خلال وصف موجَز لما يُتوقَّع من الطّالب إظهاره من إمكانيّات في التّعامل مع معارف ومهارات وحدة تعليميّة، أو منهج تعليميّ في فترة زمنيّة محدَّدة.

4.3. تحليل محتوى المادّة المراد اختبار الطّالب فيها إلى عناصرها الأساسيّة: يُحلَّل المحتوى إلى: المصطلحات والحقائق، المفاهيم، المبادئ، الإجراءات، وترتيب كلٍّ منها حسب نظام معيَّن، وذلك من خلال البدء بالمعلومات الأساسيّة ثمّ الثّانويّة، المتطلّبات السّابقة ثمّ الجديدة، المعلومات البسيطة ثمّ المعقّدة، الجزئيّة ثمّ المركّبة، المحسوسات ثمّ المجرّدات، المألوف ثمّ غير المألوف...

5.3. وضع الأهداف السّلوكيّة الخاصّة الّتي تقيس كلّ جزء من أجزاء المحتوى التّعليميّ: وذلك من خلال وصف ما الّذي يُتوقَّع من المتعلّم إظهاره حول مادّة الاختبار في فترة زمنيّة مقدّرة بالوقت المخصّص للحصّة.

6.3. تصميم مواصفات الاختبار: ويتمّ ذلك من خلال وضع جدول يُسمّى بجدول مواصفات الاختبار، يحتوي على أعمدة مبيَّن فيها: الوحدات الّتي درسها الطّالب وتدخل مادّتها في الاختبار، ثمّ المحاور المراد اختبار الطّالب فيها (تحدُّث، استماع، حفظ، مفردات، قواعد، خطٌّ، تعبير كتابيّ، إملاء...)، ثمّ المطلوب من محفِّزات تُبنى عليها الأسئلة (نصوص محدّدة النّوع وعدد الأسطر، فقرات، جمل وعبارات...)، ثمّ المعايير والنِّتاجات المراد قياسها في كلّ محور، ثمّ نوع السّؤال (مقاليّ، موضوعيّ، شفهيّ...)، ثمّ عدد الأسئلة المطلوبة لقياس كلّ معيار، ثمّ الدّرجة المستحقّة على كلّ سؤال.

7.3. تحديد نمط التّقويم المراد استخدامه في الحكم على نتائج الطّلّاب: هل هو معياريّ المرجَع بغرض المقارنة بين مستويات الطّلّاب؟ أم مَحَكِّيُّ المرجع بغرض قياس قدرات الطّلّاب ومدى تمكُّنهم من تحصيل درجة النّجاح دون المقارنة بينهم؟ لأنّ ذلك سيُفيد المعلّم في تحليل نتائج الطّلّاب وتفسيرها فيما بعد.

8.3. اختيار النّصوص الملائمة للاختبار: ويُراعى في ذلك اشتمال النّصوص على الشّروط الموضّحة في جدول المواصفات من حيث النّوع وعدد الأسطر، واحتوائها على ما سيتمّ سؤال الطّالب عنه، إضافة إلى مناسبتها لمستويات الطّلّاب، وتماشيها مع خلفياتهم الثّقافيّة والاجتماعيّة.

9.3. صياغة أسئلة الاختبار: بحيث يتمّ الالتزام فيها بالمطلوب في جداول المواصفات، وتكون ذات صلة مباشرة بما تمّ دراسته من المحتوى التّعليميّ، وتكون منوَّعة بين المقاليّ والموضوعيّ والشّفهيّ والتّحريريّ... ومصاغة صياغة دقيقة، يَسهُل فيها فَهْم الطّالب للمطلوب، كما يجب أن تقيس جوانب مختلفة: معلومات ومهارات... إضافة إلى تغطيتها مختلف مستويات التّفكير: تذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، نقد وتقييم.

ويتمّ تحديد عدد أسئلة الاختبار في ضوء المحكَّات الآتية: العمر الزّمنيّ للمتعلّمين، المستوى التّعليميّ، العمر العقليّ للمتعلّمين، الزّمن المسموح به للإجابة، شكل السّؤال مقاليّا كان أم موضوعيّا، نوع وكمّيّة العمليّات العقليّة المتضمَّنة أثناء الإجابة على الأسئلة، الهدف من إجراء الاختبار"[1].

10.3. ترتيب أسئلة الاختبار ترتيبا مناسبا: حيث يتمّ البدء بالأسهل فالأصعب، البسيط فالمركَّب، الموضوعيّ فالمقاليّ، ما تتطلّب الإجابة عليه وقتا قصيرا فالأطول... ويُراعى في ذلك أيضا، عدم إيحاء بعض الأسئلة على إجابات أسئلة أخرى. وإضافة إلى ذلك يُفضّل ألّا تتطلّب الإجابة على بعض الأسئلة إجابة الأسئلة الّتي قبلها؛ لأنّ الطّالب، قد يفقد الكثير من الدّرجات لذلك السبب.

11.3. مُراجعة الاختبار: ويتمُّ ذلك من خلال تدقيقه كاملا، والتّأكُّد من كفاية الوقت المحدَّد له، والتّحقّق من جودته واشتماله على جميع عناصره، وتماشي أسئلته مع جدول المواصفات، إضافة إلى توفُّره على شروط الاختبار الجيّد: الصّدق، الثّبات، الموضوعيّة، الشّمول، وضوح التّعليمات، مناسبة المحفّزات للأسئلة، دقّة الصّياغة، الخُلوّ من الأخطاء...

[1] أمين محمّد سليمان، رجاء محمود أبو علّام، القياس والتّقويم في العلوم الإنسانيّة –أُسُسُه وأدواته وتطبيقاته– (القاهرة: دار الكتاب الحديث، ط1/ 2010)، ص243.

12.3. بناء خريطة الأجوبة: وهي عبارة عن جدول يتمّ من خلاله توضيح الأجوبة الموضوعيّة الصّحيحة، وتوقُّعات لأجوبة الطّلّاب على الأسئلة المقاليّة، إضافة إلى مَحَكَّات تقييم المهارات الشّفهيّة كالتّحدُّث والحفظ، ومقياس تقييم بعض المهارات الأخرى كالإملاء والتّعبير الكتابيّ... وتشتمل كذلك على توزيع للدّرجات على إجابات الطّلّاب المتوقَّعة، حيث من المفروض ألّا تكون كلُّ إجابات الطّلّاب كاملة، فبعض الأسئلة تكون إجاباتهم عليها ناقصة أو غير مكتمِلة، فيجب تحديد الدّرجة المستحقَّة عليها في تلك الحالة، وهذا يُنَزِّه التّصحيح من الذّاتيّة، ويجعله أقرب إلى الموضوعيّة المنشودة.

4. خطوات تقويم الطّلّاب:

لتقويم الطّلّاب أكاديميًّا يَجِبُ على المعلِّم المرور بخطوات مترابطة هي:

1.4. تطبيق الاختبار على العيّنة المستهدفة: ويُراعى في ذلك توفير البيئة الصِّحِّيَّة المناسبة لذلك، والحرص على راحة الطّلّاب وعدم معاناتهم من كلّ ما قد يُشوِّش عليهم، ويَحُول دون تركيزهم في إجابة الأسئلة، إضافة إلى الاستعداد الدّائم للتّدخُّل السّريع في حال حدث أيُّ خطأ في سير الاختبار.

2.4. تصحيح الاختبارات: ويبدأ ذلك بتشكيل لجنة التصحيح، ثم توزيع الأسئلة والمهامّ على المعلّمين بين مصحِّح ومراجع، ثمّ البدء في التّصحيح والتّأكيد على الالتزام بخريطة الإجابة تفاديا للأخطاء وابتعادا عن الذّاتيّة، وحرصا على العدالة بين الطّلّاب، ويُفضَّل هنا تغطية أسماء الطّلّاب كي لا يتأثّر المصحِّح بأمور أخرى في التصحيح، مثل سلوك الطّالب، أو غير ذلك.

3.4. تحليل نتائج الطّلّاب: وذلك من خلال جمع البيانات (النّتائج) المتحصّل عليها في قوائم منظَّمة وتحليلها وَفق نمط التّقييم الّذي تمّ اختياره (معياريّ المرجع/ محكيّ المرجع)، ثمّ وضع التّقديرات المناسبة لكلّ درجة أو مجال من الدّرجات، كأن يُقدِّر المعلّم مجال الدّرجات من (0 إلى 5) بتقييم ضعيف، ومن

(6 إلى 9) بتقييم ناقص، ومن (10 إلى 15) بتقييم مقبول، ومن (16 إلى 20) بتقييم حسن، أو يحدِّد بأنّ الطّالب المتحصِّل على أقلّ من (10) فهو راسب، والمتحصِّل على أكثر منها فهو ناجح...[1]

4.4. **قراءة نتائج الطّلّاب:** وتكون القراءة واعية ودقيقة، يتمّ فيها تفسير نتائج الطّلّاب تفسيرا علميّا موضوعيّا، مع مراعاة جميع الجوانب الّتي تمّ فيها الاختبار (ظروف سير الاختبار)، والإشارة إلى المشاكل أو العوائق الّتي تخلّلت ذلك، بالإضافة إلى ربط نتائجهم بظروفهم الاجتماعيّة والأسريّة والثّقافيّة، وقدراتهم العقليّة والنّفسيّة...

5.4. **تصنيف الطّلّاب:** بعد قراءة نتائج الطّلّاب، يَتمّ تصنيفهم في فئات على حسب مستويات التّحصيل الأكاديميّ إلى: متفوِّقين، متوسّطين، متدنّي التّحصيل، وتحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف عند كلّ فئة من أجل دعم وتقوية نقاط التّفوُّق، ومعالجة نقاط الضّعف.

6.4. بناء الخطط العلاجيّة والخطط الإثرائيّة الجماعيّة والفرديّة: وذلك بالتّنسيق مع جميع الأطراف المعنيّة (معلّمين، مشرفين، أولياء أمور، أخصائيّين نفسيّين، أخصائيّين اجتماعيّين، الطّلّاب أنفسهم...)، وتضمينها أبرز الإجراءات المتّبعة للارتقاء بمستوياتهم، وتوضيح أدوار كلّ طرف من أطراف الخطّة العلاجيّة.

7.4. تحضير المادّة العلاجيّة والمادّة الإثرائيّة ومراجعتها: والتّركيز على قدرتها على تغطية النّقص وتدارك الضّعف لدى الطّلّاب متدنِّي التّحصيل الأكاديميّ، ورفع مستويات الطّلّاب المتوسطين وتمكين الطّلّاب المتفوقّين.

8.4. تنفيذ الخطط العلاجيّة ومتابعة فاعليّتها: والتّحقُّق من أدائها للغرض الّذي وُضعَت من أجله، والتّأكيد على الالتزام بالجدول الزّمنيّ لتنفيذها.

[1] يُنظر: محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفّيّ، مرجع سابق، ص366.

9.4. قياس تحسّن الطّلّاب ومدى تطوُّر مستوياتهم وتحليلها: وذلك من أجل تحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف في الخطط العلاجيّة وتعديلها، ثمّ تطبيقها من جديد، ومتابعة تنفيذها.

10.4. اتخاذ القرارات التّربويّة الإداريّة المناسبة: وتنفيذها في حقّ كلّ طالب بعد استيفاء سُبُل التّقييم والتّقويم، وذلك بإصدار الأحكام القاضية بنجاحه، أو رُسوبه، أو تغيير بيئته، أو نقله، أو إحالته على قسم الدّعم أو إلحاقه بمدرسة للمتفوّقين، أو توجيهه لدراسة تخصّص ما، أو غير ذلك من القرارات الّتي تتعلَّق بمستقبله ومصيره.

5. مهارة صياغة الأسئلة الصّفّيّة:

يُعَدُّ طرح الأسئلة من أكثر الأنشطة الّتي يقوم بها المعلّم أثناء الحصص الدّراسيّة، ويَتمّ ذلك في جميع مراحل التّدريس، وقد يعتمد نجاح المعلّم على نجاحه في طرح الأسئلة، ونظرا للأهمّيّة البالغة للأسئلة الصّفّيّة، فهي تبدأ مع بداية التّخطيط للدّرس، وتُنَفَّذ في جميع الأنشطة الصّفّيّة وتستمر في مرحلة التّقويم.

1.5. تعريف الأسئلة الصّفّيّة:

يلخِّص زاير وآخرون تعريف الأسئلة الصّفّيّة بقولهم: "يُمْكِن تعريف الأسئلة الصّفّيّة بأنّها مجموعة من السّلوكيّات والأداءات التّدريسيّة الّتي يؤدّيها المدرِّس بدقّة وسرعة، وبقدرة على التَّكَيُّف مع معطيات الموقف التّدريسيّ، وتتعلّق بكلّ من إعداد السّؤال وتوجيهه، والانتظار عقب توجيهه، واختيار الطّالب المجيب، والاستماع إلى الإجابة، والانتظار عَقِب سماع الإجابة ومعالجة إجابات الطّلبة"[1].

من التّعريف السّابق، يظهر أنّ الأسئلة الصّفّيّة، ليست مجرَّد جمل عشوائيَّة يَضَعُهَا المعلّم بطريقة اعتباطيّة، أو ارتجاليّة، وأنّ مهارة طرح الأسئلة تمرّ عبر مراحل متعدّدة، لتكون ذات فاعليّة وجودة.

[1] سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامّة، مرجع سابق، ص142.

2.5. أنواع الأسئلة الصّفّيّة:

توجد العديد من التّصنيفات للأسئلة الصّفّيّة، أبرزها: التّصنيف بناء على نوعيّة الإجابة المتوقَّعة، وبناء على تصنيف بلوم لمستويات التّفكير.

1.2.5. تصنيف الأسئلة تبعا لنوعيَّة الإجابة المتوقَّعة عليها: ونجدها على نوعين هما:

1.1.2.5. الأسئلة محدَّدة الإجابة: وهي الأسئلة الّتي لا تحتمِل التّأويلات ولا الاجتهادات، أي أنّ لها إجابة واحدة محدّدة، ومن أمثلتها: (ما الاسم المعرفة المرفوع الّذي تبتدئ به الجملة الاسميّة؟ ما علامات نصب الفعل المضارع إذا سُبِق بأداة نصب، عدِّد الأفعال النّاقصة...)، ويلجأ المعلّم إلى الأسئلة محدَّدة الإجابة غالبا عند رغبته في استرجاع الطّلّاب لبعض المعلومات المخزَّنة لديهم من دروس سَبَقَ وأخذوها، أي أنّ الأسئلة محدَّدة الإجابة تعتمد على الحفظ، والتّخزين المسبق، والتّذكُّر، والاسترجاع.

2.1.2.5. الأسئلة مفتوحة الإجابة: وهي الأسئلة الّتي تحتمل أكثر من إجابة واحدة، وتعتمِد على توسُّع المتعلّم وتعمُّقه في المادّة العلميّة، وتجاوُز الاعتماد على المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسيّ. ويُطلَق عليها اسم أسئلة الرّأي، أي أنّ إجاباتها تختلف من متعلّم إلى آخر، ومن أمثلتها: (ما رأيك في قصيدة الشّاعر عنترة بن شداد، هل وفق الكاتب في توظيف الصّور البيانيّة، اقترح نهاية أخرى للقصّة الّتي قرأتها...)، ويحتاج المتعلّم للإجابة على الأسئلة مفتوحة الإجابة إلى إعمالٍ العقل، والابتكار، واستخدام مهارات التّفكير العليا...

2.2.5. تصنيف الأسئلة الصّفّيّة بناء على مستويات بلوم المعرفيّة، وتُصنّف إلى ستّة مستويات سيتمّ ذكرها مقترِنة بأمثلة عن أسئلة لدرس الاستعارة للتّوضيح.

1.2.2.5. أسئلة التّذكُّر: غالبا ما يَطرح المعلّم في بداية حصّته أسئلة تذكُّر على المتعلّمين بهدف استرجاع المعلومات السّابقة الّتي أخذوها في دروس ماضية، والاستفادة منها في الدّرس الحاليّ، ومن أمثلة ذلك في درس الاستعارة: (من يُذكِّرنا بأركان التّشبيه؟ ما العلاقة الّتي تربِط بين المشبَّه والمشبَّه به؟).

2.2.2.5. أسئلة الفهم: يَستخدِم المعلّم هذه الأسئلة للتّأكُّد من استيعاب المتعلّم للمعلومات، ومدى قدرته على إدراك معناها وتحديد العلاقات بين جزئيّاتها... ومن أمثلة ذلك: (ما الفرق بين التّشبيه والاستعارة؟ ما أنواع الاستعارة؟ ...)

3.2.2.5. أسئلة التّطبيق: يَستخدِم المعلّم هذا النّوع من الأسئلة للتّأكُّد من قدرة المتعلّم على استخدام ما فهمه في حلّ تدريبات جديدة غير الّتي أخذها في الكتاب المدرسيّ، ومن أمثلة ذلك: (حدِّدِ الاستعارة في الفقرة الأولى من النّصّ، حدِّد نوع الاستعارة في العبارة...)

4.2.2.5. أسئلة التّحليل: يَستخدِم المعلّم أسئلة التّحليل بغرض التّأكُّد من قدرة المتعلّم على تحليل المعلومات، ومن أمثلة ذلك: (صنِّف الاستعارات الآتية على حَسَب أنواعها، حدِّد كلًّا من المشبَّه والمشبَّه به في العبارات الآتية...)

5.2.2.5. أسئلة التّركيب: يَستخدِم المعلّم هذا النّوع من الأسئلة للتّأكُّد من قدرة المتعلّم على تشكيل كلّيّات من أجزاء منفصلة بناء على ما تعلَّمه في الحصّة، ومن أمثلة ذلك: (كوِّن عبارات مختلفة من الكلمات الآتية بحيث تشمل كلُّ عبارة منها على استعارة...)

6.2.2.5. أسئلة التّقويم: ويَستخدِم المعلّم هذا النّوع من الأسئلة للتّأكُّد من قدرة المتعلّمين على إصدار الأحكام، وإبداء الآراء النّقديّة حول قضايا مختلفة بناء على ما تعلّموه سابقا، ومن أمثلة ذلك: (ما غَرَض الشّاعر من توظيف الاستعارة في البيت؟ هل أدّت الاستعارة الغرض منها في العبارة السّابقة؟)[1].

3.5. أهمّيّة الأسئلة الصّفّيّة وقيمتها التّعليميّة:

- ✓ رَبْطُ الخبرات السّابقة للمتعلّمين بخبراتهم الّتي سيتعلّمونها في الحصّة، وهنا تكون الأسئلة في بداية الدّرس في تهيئة المتعلّمين.

[1] يُنظر: عفّت مصطفى الطّنّاوي، التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–، مرجع سابق، ص111.

- ✓ تَشويق المتعلّمين إلى محتوى الدّرس وشدّ انتباههم إليه، وتهيئتهم للتّعرُّف على المعارف والمهارات الجديدة الّتي سيتعلّمونها.
- ✓ إثراء الأنشطة التّعليميّة، والتّخلُّص من الرّوتين النّاتج عن إلقاء المعلّم للدّرس دون أيّة مناقشات، وزيادة تفاعل الطّلبة مع الدّرس.
- ✓ تَوجيه الطّلبة، وشدّ انتباههم إلى النّقاط الرّئيسة والنّقاط الهامّة في الدّرس، وتثبيت المعلومات الخاصّة بها في أذهانهم.
- ✓ إثارة فضول الطّلّاب، ودفع رغباتهم في البحث والاستكشاف والوصول إلى الحقائق، وتحفيزهم على التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.
- ✓ تَعرُّف المعلّم أكثر على مستويات الطّلّاب وتوجُّهاتهم واهتماماتهم، وهو ما يفيده لاحقا في تخصيص كلّ طالب بسؤال مناسب لميوله وإمكانيّاته.

- ✓ وَضْعُ المعلّم في صورة تعلّم الطّلّاب ومدى تحقيقهم لأهداف الدّرس، وما الحاجات الّتي لازالوا لم يتمكنوا من فهمها لتقويمها.[1]

4.5. القواعد الواجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة الصّفّيّة:

1.4.5. التّنويع في الأسئلة: على المعلّم استخدام أنماط مختلفة من الأسئلة لِكَسْرِ الملل والرّوتين عند الطّلّاب، فيستعمِل تارة أسئلة مفتوحة، وتارة أخرى أسئلة محدَّدة الإجابة، أسئلة موضوعيّة وأسئلة مقاليّة، التّنويع كذلك من حيث المستويات المعرفيّة: تذكُّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم...

[1] يُنظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين –دليل المعلّم والمشرف التّربويّ– (عمّان: دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007)، ص210.

2.4.5. منح الطّلّاب الوقت المناسب للتّفكير: لأنّ استعجال الطّالب قد يدفعه إلى تقديم إجابات عشوائيّة قد لا تكون صحيحة، ولذلك على المعلِّم تقدير وقت الانتظار الّذي يتطلَّبه كلّ سؤال، وإعطاء الفرصة للطّالب ليفكر في الجواب قبل تقديمه.

3.4.5. مطابقة الأسئلة لمستويات الطّلّاب: على المعلّم تجنُّب الأسئلة التّعجيزيّة الّتي لا يمكن للطّلّاب الإجابة عليها، وتجنُّب الأسئلة السّهلة جدّا الّتي لا تضيف لهم ولا للدّرس أيّة فائدة.

4.4.5. مراعاة الفروق الفرديّة: تبدأ مراعاة الفروق الفرديّة في الأسئلة الموجَّهة للطّلّاب منذ مرحلة التّخطيط للدّرس، حيث على المعلّم أن يكون على دراية بمستويات طلّابه، ويُحضِّر لكلّ فئة منهم أسئلة تناسب مستوياتهم الأكاديميّة.

5.4.5. تقديم التّعزيز الإيجابيّ: من عوامل إقبال الطّلّاب على تقديم إجاباتهم على الأسئلة، التّعزيز والتّشجيع الّذي يتلقَّونه من المعلّم، فمهما كانت إجابة الطّالب على المعلّم أن يُقدِّم تعزيزا إيجابيّا عليها، فالطّالب المجيب إجابة صحيحة يُشكر ويُمدح بما يناسب إنجازه، والطّالب القريب من الإجابة الصّحيحة يُساعَد ويُشجَّع للوصول إلى الإجابة الكاملة، أمّا الطّالب المجيب إجابة خاطئة فيُوجَّه إلى الانتباه للتّعرُّف عل الإجابة الصّحيحة وترديدها ويُشكَر على المحاولة.

6.4.5. توزيع المشاركات على الطّلّاب: على المعلّم أن ينتبه لنقطة مُهِمّة في حصته عندما يطرح أسئلة صفّيّة على الطّلّاب، وهي عدم التّركيز على مجموعة محدَّدة بعينها، وإنّما توزيع الأسئلة على كامل طلّاب الصّفّ بشكل عادل.

7.4.5. ارتباط الأسئلة بموضوع الدّرس: على المعلّم ألّا يطرح أسئلة خارجة عن موضوع الدّرس إلّا في حدود ضيّقة جدّا (في حال ما إذا كانت عن موضوع خارجيّ، ولكنّه يرتبط بموضوع الدّرس بشكل ما)، فالأسئلة الصّفّيّة يجب أن تُرَكِّز على محتويات الدّرس من أنشطة وتدريبات، وتخدُم تحقيق الأهداف المسطَّرة للحصّة.

8.4.5. دقّة الصّياغة: على المعلّم أن يصوغ السّؤال بشكل دقيق، فيراعي فيه الابتعاد عن التّركيب والغموض، كما يجب عليه ألّا يكون السّؤال موحيًا بالإجابة، فيفقد قيمته، ويبتعد عن الغرض الّذي بُنِيَ لأجله.[1]

5.5. استراتيجيّات إدارة الأسئلة الصّفّيّة:

1.5.5. تخطيط الأسئلة: يتمّ اشتقاق الأسئلة من أهداف الدّرس وأنشطته، لذلك على المعلّم البدء في التّحضير بالأهداف والأنشطة، ثمّ يُعِدُّ أسئلته انطلاقا منها، وذلك عن طريق كتابتها وَفق تسلسل معيّن، ثمّ التّدرُّب على إلقائها وتوقُّع استجابات المتعلّمين عليها.

2.5.5. الاتّصال مع الطّلبة: على المعلّم أن يحرص على الاتّصال الودّيّ بالأعين مع الطّالب قبل طرح الأسئلة، وفي ذلك تحضير نفسيّ له، وأن يخاطبه باسمه ليزيد من ثقته في نفسه ويجعله يحسّ بقربه من المعلّم، كما على المعلّم أن يهتمّ بجميع طلّابه بمن فيهم الخجولين وعدم إحراجهم، والتّعامل معهم بلطف ولِين ليتمكّنوا من كَسْر حاجز الخَوف والرّهبة، إضافة إلى احترام كلّ الأجوبة مهما كانت درجة صحّتها وعدم السُّخرية من الطّلّاب المخطئين.

3.5.5. إمهال الطّلبة الوقت الكافي للتّفكير في الأجوبة: وهو ما يُتيح الفرصة للجميع للإجابة، ويُوسِّع دائرة الطّلّاب الرّاغبين في تقديم إجاباتهم بما فيهم الضعاف الّذين يتشجَّعون بغيرهم وتزداد ثقتهم بأنفسهم شيئا فشيئا، كما أنّ مَنْحَ الوقت الكافي للطّالب، يجعله يُعطي إجابات أكثر اكتمالا ودقّة.

4.5.5. اختيار الطّالب المجيب: من المفترَض أن يكون المعلّم قد حدَّد فئة الطّلّاب المقصودين بالسّؤال قبل طرحه، وهذا إذا كان متمكِّنا من مراعاة الفروق الفرديّة، وعلى دراية تامّة بإمكانيّات طلّابه، فعليه أن يحرِص على توفير فُرص النّجاح للطّلّاب بعدم سؤال طالب ضعيف مثلا سؤالا صعبا لا يمْكنه الإجابة عليه، ولذلك يُعَدُّ اختيار الطّالب المجيب أمرا بالغ الأهمّيّة في التّعليم عموما.

[1] يُنظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيّات التّدريس والتّعلّم، مرجع سابق، ص50.

5.5.5. التّعامل مع أجوبة الطّلّاب: قد تكون ردّة فعل معلّم على إجابة متعلّم سببا في تشجُّعه واستمرار محاولاته للإجابة كلّ مرّة، في حين قد ينطوي على نفسه ويمتنع على تقديم إجابات في حال تمّت السّخرية منه بسبب خطأ في إجابته، لذلك على المعلّم أن يكون منتبها، وحتّى عندما يجيب الطّالب إجابة خاطئة عليه الانتقال إلى طالب آخر دون إقصاء للطّالب الأوّل، بل يحاول دائما أن يُشْعِر طلّابه بقيمة ما أنجزوه مهما كانت درجة صِحَّة إجاباتهم.

6.5.5. استمراريّة الأسئلة: كثير من المعلّمين لا يطرحون أسئلة صفّيّة على الطّلّاب إلّا مع نهاية الدّرس على سبيل الغلق والمراجعة الشّاملة، غير أنّه من الضّروري أن يطرح المعلّم أسئلة عند نهاية أيّ نشاط أو هدف، وذلك لترسيخ المعلومات لدى الطّلّاب، والتّأكُّد من استيعابهم للمعلومات والمهارات السابقة قبل الانتقال إلى الأنشطة الجديدة.

7.5.5. التّنويع في الأسئلة: تتوقّف أنواع الأسئلة الّتي يُخطِّط لها المعلّم على ما يحتويه درسه من مهارات ومعارف، وتتفاوت درجات صعوبتها بناء على الأهداف الّتي تُصاغ للتّحقُّق من وصول الطّلّاب إليها.

8.5.5. تدريب الطّلّاب على أشكال الأسئلة: من الضّروريّ أن يدرِّب المعلّم طلّابه على أشكال وأنماط لأسئلة مختلفة، وذلك ليهيئهم للتّعامل معها، وتقديم إجابات مناسبة تفي بالغرض، وتتناول المطلوب بشكل دقيق وواضح ومتكامل.[1]

[1] يُنظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين –دليل المعلّم والمشرف التّربويّ، مرجع سابق، ص219.

المبحث الثّالث: تقويم سلوك الطّلّاب

1. أسباب المشكلات الصّفّيّة:

تَظهر المشكلات الصّفّيّة لأسباب مختلفة ومتعدِّدة، قد يُعرَف بعضها، وقد يكون التّعرُّف على البعض الآخر في غاية الصّعوبة، ولعلّ أبرز الأسباب الّتي تجعل الطّلّاب يلجؤون إلى إثارة الفوضى والتّشويش على المعلّم وزملائهم، ما يأتي:

1.1. أسباب متعلِّقة بالمعلّم: تتمثّل الأسباب المتعلِّقة بالمعلّم في:

- ✓ ضعف كفاءة المعلّم من حيث إتقان المادّة العلميّة، أو التّحكم في تنفيذ طرق التّدريس أو الوسائل التّعليمية الّتي يختارها، أو عدم تمكُّنه من تنفيذ أنشطة الدّرس والانتقال من نشاط إلى آخر، أو

اقتصار أنشطته على الجوانب اللّفظيّة ورتابتها، وهذا كلّه يبعث برسائل سلبيّة إلى المتعلّم، ينتُج عنها ضعف الثّقة في المعلّم والشّكّ في قدراته.

- ✓ اعتماد نمط الإدارة المتسلّطة في تسيير سلوك الطّلّاب، وهو ما يجعلهم تحت ضغط متواصل، فيحاولون دوما التّخلص منه، وينظُرون إلى المعلّم نظرة التّحدِّي المستمرّ، فيرغبون في كَسْرِ تسلُّطه، ولا يكفُّون عن محاولة ذلك إلى أن يتمكنُّوا منه.
- ✓ ضعف في تخطيط الدّروس، فلا يخفى على أحد ما للتّخطيط من أثر بالغ على بقيّة مهارات التّدريس من تنفيذ وتقويم وإدارة صفّيّة كذلك، فالمعلّم يُفترض أن يضبط كلّ ما سيقوم به في حصّته مسبقا، وذلك لِكَيْ لا يكون مرتبكا فيلاحِظ طلّابه ذلك عليه، ويعكّرون صَفْوَ الحصّة بما ليس من الدّرس.
- ✓ مزاجيّة المعلّم ورُدود أفعاله المبالَغ فيها على أتفه الأسباب، فبعض المعلّمين يتأثّر تعاملُهم مع المتعلّمين بمزاجهم وتقلّباته، وهذا يبعث في نفوس الطّلّاب عَدَمَ الشّعور بالأمان، وزيادة التّردّد، وتَقِلُّ ثقتهم في المعلّم مهما كان لطيفا في تعامله بعض الأحيان.
- ✓ استعمال العِقاب بشكل خاطئ، والمبالغة في إعطاء الوعود والتّهديدات، فبعض المعلّمين يُنفِّذون إجراءات عقابيّة قاسية على سلوك طلّابيّ لا يَستحقُّ العقاب أصلا، وحُجَّتهم في ذلك هي أنّه كلّما كان العقاب شديدا، امتنع الطّلّاب عن السّلوك الخاطئ، وفي واقع الأمر ذلك خطأ كبير يقع فيه المعلّمون، لأنّ صفات التّسامح والتّصويب والتّوجيه قد تأتي من ورائها جدوى أكبر بكثير من العقاب، وخصوصا إذا كان السّلوك الّذي قام به الطّالب ليس سَيِّئًا إلى درجة يَستحقُّ عليها العقاب.
- ✓ التّمييز بين الطّلّاب في التّعزيز بنوعيه، الإيجابيّ والسّلبيّ؛ فالطّالب مُلاحِظ جيّد لهذه الأمور، وغالبا ما يحتجُّ الطّلّاب على المعلّم، لأنّه منعهم من أمر معيّن، في حين سمح لغيرهم بذلك، كالخروج إلى دورة المياه، أو أنّه شجّع طالبا ما على إجابة جميلة، في حين لم يعامل آخر بنفس الطّريقة...

2. أسباب متعلّقة بالمتعلِّم: تتمثّل الأسباب المتعلِّقة بالمتعلِّم في:

- ✓ الملل والضّجر النّاجم عن شعوره بالتّقييد والمتابعة الصّارمة والجُمود في الأنشطة التّعليميّة، وعدم التّجديد في طرق التّدريس ووسائله، إضافة إلى عدم تفاعُله مع المادّة، بسبب عدم ترتيب محتواها وتداخله، أو لصعوبته أو تكراره، وقلّة المثيرات الّتي تُحرّك دافعيّة الطّالب وتُرغِّبه في التّعلّم.
- ✓ الإحباط والتّوتّر والرّغبة في العُزلة والانطواء نتيجة الشّعور بالدّونيّة وعدم الثّقة في النّفس، والإحساس بعدم الكفاءة على تأدية المهام المطلوب تأديتها في أنشطة الدّرس، وتوقُّع الفشل والإخفاء حتّى قبل المحاولة، وذلك يؤدّي إلى استسلام الطّالب ورغبته في العزلة، فيُصْدر تلك السّلوكيّات ليقطع أمل المعلّم في التّعاون معه فيتركه وشأنه.
- ✓ جذْب الانتباه، ويكون ذلك غالبا نتيجة ضعف الطّالب في التّحصيل الأكاديميّ أو عدم تمكُّنه من تحقيق مكانة بين الآخرين، فيقوم بتعويض النّقص بالتّشويش والمشاكسات.
- ✓ السّعي إلى السّلطة والقوّة أو إلى الانتقام، ويحصُل ذلك غالبا في البيئات الصّفّيّة الّتي يسود فيها النّمط التّسلطيّ في الإدارة الصّفّيّة، فينتفِض الطّالب رغبة منه في كسر سلطة المعلّم، وأحيانا يتعرّض الطّلّاب إلى معاملة غير مقبولة من قبل بعض المعلّمين، كأن يقوموا بإذلالهم أو إحراجهم أو التّقليل من شأنهم بألفاظ معيّنة، وخصوصا أمام زملائهم، فَيَجْنَحُ أولئك الطّلّاب، إلى إثارة الفوضى متعمِّدين ذلك رغبة في الانتقام من المعلّم.

3. أسباب متعلِّقة بتركيب الجماعة الصّفّيّة (الأقران): تتمثّل الأسباب المتعلِّقة بالأقران في:

- ✓ العدوى وتقليد الأقران في السّلوكيّات السّلبيّة بسبب تعظيمها ومدْح فاعلها، وكثيرا ما يحاول الطّالب تقليد غيره من الطّلّاب ليُثبِت وجوده ويحصُل على اهتمامهم، وخصوصا إذا كانت شخصيّته ضعيفة، كما أنّ من الطّلّاب من يدفع زملاءه إلى فعل تلك السّلوكيّات السّيّئة رغبة منه في الانتقام من المعلّم، أو لتوريط زميله...
- ✓ الجوّ التّنافسيّ العدوانيّ، فالسّلوكيّات غير المرغوبة لا تَصدُر عن الطّلّاب ضعاف التّحصيل فحسب، بل حتى الفائقون قد تصدر منهم تلك السّلوكيّات بسبب طغيان التّنافسيّة العدوانيّة بينهم، ويَنشأ

عنها محاسبتهم المستمرّة للمعلّم على إضافة درجات أو تعزيز بعضهم، بل وقد يتّهمونه بالتّحيُّز، ولذلك على المعلّم أن يُوجِّه أولئك الطّلّاب، ويدرِّبهم على التّنافس الإيجابيّ.

- ✓ غياب الطمأنينة والأمان، وغالبا ما يَسُودُ هذا الجوّ في الصّفوف الّتي تحتوي على طلّاب متنمِّرين، فشعور الطّالب بالخوف والتّهديد، ينشأ عنه تصرُّفه بخشونة مع المعلّم، وذلك رغبة منه في التّخلّص من خوفه، وتكوين صورة عند الطّلّاب المتنمِّرين بأنّه قويّ، وأنّه لا يخاف حتّى من المعلّم.
- ✓ عدم تجانس مجموعات العمل في الأنشطة الصّفّيّة، حيث كثيرا ما تنشأ بين المجموعات مشاجرات وسلوكيات سيّئة نتيجة عدم الانسجام بين الطّلّاب، ووجود فوارق معينة بينهم، ولذلك على المعلّم أن يكون دقيقا في توزيعهم على المجموعات، وأن يكون على دراية بخصائص كلّ واحد منهم ليقوم بضمِّه إلى مجموعة مناسبة.[1]

4. أسباب متعلِّقة بالبيئة المدرسيّة: تتمثّل الأسباب المتعلِّقة بالبيئة المدرسيّة في:

- ✓ فساد الجوّ العامّ للبيئة المدرسيّة، وانتشار الفوضى، وسوء النّظام، سواء في ساحة الطّابور، أم في أروقة المدرسة ومرافقها؛ فالجوّ العامّ له دور كبير في إكساب المتعلّم السّلوكيّات الرّاقية وحسن التّصرُّف، والطّالب سريع التّقليد والانصهار، فإذا وُجَد مدرسة منظَّمة يسودها الهدوء، سار على نهجها، حتى لو كان في الأصل مشاكسا، فإنّه سَيَتْبَع نظام المدرسة مع مرور الوقت. أمّا إذا وجد مدرسة سائبة الأوضاع، مشى في طريق التّسيُّب بدوره.
- ✓ ضعف شخصيّة مشرفي الطّلّاب، وعدم تعاوُن الأخصائيّين النّفسانيين والأخصّائيّين الاجتماعيّين في القيام بدورهم كشركاء في إدارة سلوك الطّلّاب وتقويمه؛ فلا يخفى على أحد الدّور الكبير الّذي يلعبه مشرفو الطّلّاب والأخصائيّون النّفسانيّون والاجتماعيّون في إدارة سلوك الطّلّاب، وإرساء جوّ النّظام خارج الغرفة الصّفّيّة؛ فالمشرف أو الأخصائيّ، عندما يقوم بدوره على أكمل وجه، ويتعاون مع

[1] يُنظر: يحي محمّد نبهان، الإدارة الصّفّيّة والاختبارات (مصر: كُتّاب للنّشر والتّوزيع، 2008)، ص10.

المعلّم، فإنّه يبعث برسالة إيجابيّة إلى الطّالب، مفادُها أنّ الجميع حاضر في مهمّته، ومستعدّ للقيام بدوره معه على أكمَل وجه، وأنّه لا مجال أمام الطّالب لإساءة التّصرُّف.

- ✓ عدم تطبيق اللّوائح السّلوكيّة، والمثل يقول: (من أَمِنَ العِقاب، أساء الأدب)، وإن كان تقديم التّوجيه والتّعزيز والخطط العلاجيّة مفضلا دوما، فإنّ بعض السّلوكيّات النّاجمة عن الطّلّاب يجب التّعامل معها بكلّ حَزْمٍ وقُوَّةٍ، وخصوصا إذا تعلّقت بما يُنافي العادات والتّقاليد الثّقافيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة، وذلك لاستئصالها وإخمادها من أول لحظة. ولكن إذا لاحظ الطّالب أنّ اللّوائح السّلوكيّة غير مطبّقة، أو يتمّ التّساهل والتّهاون في تطبيقها من قبل إدارة المدرسة، فإنّ نسبة مخالفته للقوانين المدرسيّة ستكون أعلى.

5. أسباب متعلّقة بالأسرة: تتمثّل الأسباب المتعلّقة بالأسرة في:

- ✓ **الدّلال المُفْرط:** حيث يُعامَل بعض الطّلّاب في أُسرهم بدلال كبير، ولا تتمّ محاسبتهم على ما يقومون به مهما أخطأوا، فيتشكّل عندهم نوع من عدم التّمييز بين السّلوك السّويّ والسّلوك الخاطئ، وعند التحاقهم بالمدرسة يصطدمون برفض بعض سلوكيّاتهم، ويزيد الأمر تفاقما عندما يعترض آباؤهم على محاسبتهم، ويرفضون التّعاون في تنفيذ الخطط العلاجيّة لتقويم سلوكهم.
- ✓ **العنف الأسريّ المفرط:** فعلى عكس الدّلال المفرط، قد يتعرّض بعض الطّلّاب إلى عنف مفرط في أسرهم، ونتيجة ذلك واحدة، وهي الرّغبة في تفريغ الضّغط والألم الّذي يتعرّضون له، ولا يجدون سبيلا لذلك إلّا مع أقرانهم في المدرسة، فالعنف يخلق العنف، فتَظهر عليهم سلوكيّات عنيفة وردود غير لائقة على توجيهات المعلّمين والمشرفين.
- ✓ **الإهمال الأسريّ:** بعض الطّلّاب يعانون من إهمال أولياء أمورهم لهم، ولا يشعرون بأيّ اهتمام من قبلهم، لا يسألون عن نتائجهم، ولا عن أدائهم، وهو ما يُوَلِّد عندهم شعورا بعدم أهمّيّة الدّراسة أصلا، فيهملونها ويجنحون إلى إثبات ذواتهم بطرق أخرى، وغالبا ما تكون عن طريق الفوضى والتّشويش.

- ✓ **حالات التّفكُّك الأسريّ:** حيث يعاني بعض الطّلّاب من انفصال أوليائهم عن بعضهم، وهو ما يجعل كثيرا منهم غير أسوياء، يميلون إلى العنف والرّغبة في الانتقام، ويظهر ذلك في سلوكيّاتهم في المدرسة، ولذلك على المعلّم أن يكون على دراية تامّة بمثل هذه الحالات، لِيُحْسِنَ التّعامل معها بالطّرق المناسبة.
- ✓ **الاختلاف الثّقافيّ للطّالب:** بعض الطّلّاب ينتقلون من بلد إلى آخر، أو من مدينة إلى أخرى، أو من مدرسة إلى مدرسة، حيث يجدون ثقافة وتقاليد مغايرة لما تعوّدوا عليه، ومن تلك الاختلافات اللّغة، فيَحصُل عندهم نوع من الشّعور بالإقصاء في مجتمعهم الجديد نتيجة نقص فرصهم وضعف قدرتهم على التّواصل، ومنه يقومون بتعويض ذلك بالفوضى والتّشويش لِلَفْتِ الانتباه، وإثبات الذّات.

2. أقسام المشكلات الصّفّيّة في المدرسة:

1.2. فرط النّشاط: ويَعني أنّ الطّالب لديه زيادة في مستوى النّشاط مقارنة بزملائه، ويكون ذلك غالبا نتيجة اختلالات وظيفيّة عُصابيّة. ومن الملامح الّتي تَظهر على طلّاب هذا القسم: كثرة الحركة أثناء الحصّة، صعوبة البقاء في مكان الجلوس، عدم استمرار الانتباه لفترة طويلة، الملل السّريع...

2.2. عدم تركيز الانتباه: يتميّز طلّاب هذا القسم بعدم قدرتهم على إكمال الأنشطة، فينسحبون منها بسرعة، وينصرفون إلى أمور أخرى قبل إنهائها، ومن خصائصهم أنّهم: يخجلون من النّاس الّذين لا يعرفونهم، انتباههم ضعيف، يرتبكون إذا أرادو الإجابة عن سؤال المعلم، لا يُكمِلون المهمّات إلى آخرها، يعبثون بالأشياء الصّغيرة...

3.2. اضطراب السّلوك: يتميّز طلّاب هذا القسم بعدم قبول التّصويب، والميل إلى التّحدّي وإثارة الآخرين، ومن ملامحهم: الرّدّ بوقاحة، عدم تقبُّل النّصيحة، قِصَر مدّة الانضباط، الجُرأة الزّائدة وعدم التّهيُّب، استفزاز الزّملاء والمعلّمين...

4.2. التّهوُّر والاندفاع: طلّاب هذا القسم يتعاملون مع الحاضر فقط، ولا يتوقَّعون عواقب ما يفعلونه في المستقبل، ومن صفاتهم: التّورُّط بالمشاكل مع الزّملاء والمعلّمين، عدم القدرة على كَبْح النّفس عن الكلام النّابيّ، قِصَر فترة الانتباه، والحاجة إلى التّنبيه المستمرّ، المخاطرة والإهمال...[1]

3. إجراءات الوقاية من المشاكل السّلوكيّة للطّلّاب:

1.3. التّقليل من الإجراءات التّأديبيّة، وتعويضها بإشراك الطّلّاب في إنشاء بيئة مدرسيّة إيجابيّة؛ فالبيئات الّتي تلجأ إلى تقديم العقاب على باقي الحلول، غالبا ما يَنتُج عنها مظاهر التّحدّي والعناد... ومن الأمثلة على إشراك الطّلّاب في إنشاء بيئة إيجابيّة، تكوين فريق لضبط السّلوك مكوَّن من الطّلّاب ذوي المشاكل السّلوكيّة أنفسهم، وغالبا ما يُؤْتي ذلك نتائج إيجابيّة جدّا.

2.3. تعريف الطّلّاب بالقواعد السّلوكيّة: انطلاقا من مبدأ عدم محاسبة الطّالب على ما لا يعرفه، وَجَبَت مناقشة القواعد السّلوكيّة مع الطّلّاب قبل تنفيذها، ويُفضَّل أن يكون ذلك انطلاقا من بداية العام الدّراسيّ ليتعوّد عليها الطّلّاب ويدركوها.

3.3. اختيار الإجراء المناسب: على المعلّم أن يكون حكيما في تنفيذ إجراء ضبط السّلوك؛ فالمبالغة في عقاب الطّالب قد يكون لها أثر عكسيّ على سلوكه، ولذلك يُعَدّ اختيار الإجراء المناسب أمرا ضروريّا جدّا في تحديد ما الّذي سيَنتُج عنه، فبعض المعلّمين يفكّرون بأنّه كلّما كان العقاب قاسيا، كان التزام الطّالب كبيرا، والواقع يثبت عكس ذلك.

[1] يُنظر: بول بيردن، الإدارة الصّفّيّة، الإدارة الصّفّيّة –تكوين بيئة صفّيّة ناجحة–، تر: محمّد طالب السّيّد سليمان (غزّة: دار الكتاب الجامعيّ، ط2، 2009)، ص 39.

4.3. فهم الاختلافات الثّقافيّة: المعلّم المجتهد يسعى دوما إلى فَهْم خلفيّات وثقافات طلّابه؛ لأنّ ذلك هو سبيله الوحيد لتفسير العديد من السّلوكيّات الّتي يقومون بها، وخصوصا إذا كان المعلّم من بيئة ثانية غير البيئة الّتي يدرّس فيها. ومن الاختلافات الّتي ينبغي على المعلّم إدراكها، استعمال الطّلّاب بعض المفردات أو المصطلحات الّتي تُعتبَر غير مقبولة في بيئة المعلّم، غير أنّها عاديّة ولا تنافي الأخلاق في بيئتهم...

5.3. الدّعم والتّعزيز: لا يخفى على أحد، الدّور الكبير الّذي يعود به تعزيز الطّلّاب على انضباطهم وتعديل سلوكهم؛ فالتّعزيز يجعلهم يشعرون بأهمّيّتهم في الحصّة، وغالبا ما ينتج عنه حبّهم للمعلّم، وبالتّالي للمادّة الّتي يُدرّسها.

6.3. نشر ثقافة النّقد البنّاء: ليَكتمِل جُهد المعلّم مع طلّابه في تعديل سلوكهم، والوقاية من المشاكل السّلوكيّة، عليه أن يَنشُر ثقافة النّقد البنّاء وتَقبُّله بينهم، وهي مهارة قيّمة جدّا تُوَجِّهُهم نحو التّركيز على أفعال وأقوال الأشخاص لا على الأشخاص أنفسهم، وتُؤدّي بهم إلى اقتراح البدائل المناسبة. ووصولُ الطّلّاب إلى هذه المرحلة من التّعامل يجنبهم الكثير من الخلافات والاصطدامات الّتي قد تنشأ عنها مشاكل سلوكيّة مختلفة[1].

4. إثارة دافعيّة الطّلّاب نحو التّعلّم سبيل لتوجيه سلوكهم:

تُمثّل الدّافعيّة محورا رئيسا في تحريك السّلوك الإنسانيّ، وجانبا من جوانب بروز شخصيّة الإنسان واختلافه عن غيره من المخلوقات، إضافة إلى تميُّزه عن بني جلده؛ فالدّافعية هي أحد أبرز القوى المحرِّكة لسلوكيّاته اليوميّة، والمتأمّل في سلوك الإنسان، يجده دائم الرّغبة في تحقيق أهداف وغايات –على اختلافها سلبا وإيجابا– يطمح إليها.[2]

[1] يُنظر: المرجع نفسه، ص41.

[2] يُنظر: شاكر عقلة المحاميد، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، سيكولوجيا التّدريس الصّفّيّ (عمّان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط2، 2010)، ص96.

1.4. ماهية إثارة الدّافعيّة:

توجَد عدّة تعاريف لمهارة إثارة الدّافعيّة نحو التّعلّم، ومنها تعريف رزق الّذي عرّفها بأنّها: "فنّ استخدام الحوافز والمحرّضات السّلوكيّة من خلال مجموعة السّلوكيّات (الأداءات) التّدريسيّة الّتي يقوم بها المعلّم بدقّة وسرعة وقدرة على التّكيّف مع معطيات موقف التّدريس، بقصد إيقاظ رغبة المتعلّم لإنجاز مهامّه بالجدّ والاجتهاد، ويتضمّن تقديم المكافأة والمشوّقات وحثّ المتعلّمين على المنافسة"[1].

كما وَصف زيتون الدّافعيّة بقوله: "أيُّ استجابة جديدة يتمّ تعلُّمُها بمعدَّل أسرع إذا توفَّرت دافعيّة كافية لدى المتعلّم، فتعلُّم أو أداء أي استجابة يَتوقّف على مستوى الدّافعيّة لدى المتعلّم. وبالتّالي، فإنّ أفضل المواقف التّعليميّة هي الّتي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلّمين. ومنه ينبغي أن يعمل المعلّم جاهدا على استثارة دوافعهم تلك، ويوفّر لهم خبرات وأنشطة أثناء تنفيذ الدّرس تثير دوافعهم الحاليّة، وتُشْبِع حاجتهم ورغباتهم"[2].

غير أنّ هذين التّعريفين يوضّحان ماهية مهارة إثارة الدّافعيّة نحو التّعلّم عند الطّلّاب، دون أن يحدّدا وصفا دقيقا لمعنى الدّافعيّة نفسها. ومن التّعاريف الّتي توضِّح معنى الدّافعيّة، نجد تعريف بلقيس وتوفيق؛ إذ قالا: "الدّافعيّة هي القّوّة الذّاتيّة الّتي تُحرِّك سُلوك الفرد وتوجّهه لتحقيق غاية معيّنة يَشْعُر بالحاجة إليها أو بأهمّيتها المادّيّة أو المعنويّة له، وتُستَثار بعوامل تَنبُع من داخل الفرد أو من البيئة"[3].

أمّا الهنداويّ والزّغلول، فعرّفا الدّافعيّة بقولهما: "الدّافعيّة هي حالة تَوتُّر أو عدم توازن داخليّ، تَحْدُث بفعل مثيرات داخليّة أو خارجيّة، يتولّد عنها سلوك يتمّ توجيهه ومَدُّه بالطّاقة اللّازمة ريثما يتحقّق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التّوازن أو تحقيق الغرض الّذي يَرتبط بها"[4]

---

[1] أسعد رزق وآخرون، موسوعة علم النّفس (بيروت: مطابع الشّروق، 1977)، ص69.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس -نماذجه ومهاراته- (القاهرة: عالم الكتب، 2003)، ص448.

[3] أحمد بلقيس ومرعي توفيق، الميسّر في علم النّفس التّربويّ (عمّان: دار الفرقان، 1983)، ص101.

[4] علي فالح الهنداويّ وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، مبادئ أساسيّة في علم النّفس (عمّان: دار حُنَين للنّشر والتّوزيع، 2002)، ص34.

ويُمْكن اختصار كلّ ما سبق في القول: إنّ مهارة إثارة دافعيّة الطّلّاب، هي طريقة دفعهم إلى الشّعور بالحاجة نحو التّعلم، وتوجيههم إلى سُبُل تغطية تلك الحاجة، وتَظهر من خلال درجة مشاركتهم الإيجابيّة في الموقف التّعليميّ من خلال تعبيراتهم وحركاتهم، وتحصيلهم لدرجات عالية في الامتحانات[1].

ويَنْتُج عن ذلك أنّ الدّوافع نوعان: داخليّة وخارجيّة؛ فالدّاخليّة هي ما يُثار بفعل عوامل تنشأ داخل الفرد، ومنها: دوافع حبّ المعرفة والاستطلاع والاكتشاف والتّنبيه الحسّي... أمّا الخارجيّة، فهي ما يُعرَف بالدّوافع المكتسبة الّتي يتمّ تعلُّمها من خلال عمليّات التّنشئة الاجتماعيّة، ومنها: دوافع الحبّ والتّقدير والاحترام والتّملُّك والتّحصيل والتّفوق...[2]

2.4. أهمّيّة إثارة دافعيّة المتعلّمين نحو التّعلّم:

- ✓ تؤدّي إثارة الدّافعيّة إلى توجيه سلوك المتعلّمين نحو تحقيق أهداف معيّنة والمفاضلة بين مختلف الأمور، حيث تُمكِّن للنّشاط المرغوب أكثر من غيره من الأنشطة غير المرغوبة، فعندما يكون المتعلّم مخيَّرًا مثلا بين لعب كرة القدم ومراجعة دروسه للاختبارات، يختار مراجعة الدّروس على لعب كرة القدم.
- ✓ تزيد الدّافعيّة من حجم الجُهد والوقت المبذول لتحقيق الهدف المنشود، فالطّالب ذو الدّافعيّة القويّة مثلا، يبذل أكبر قدر من الجُهد والوقت لإنجاز واجباته ومُذاكرة دروسه مقارنة مع الطّالب ذي الدّافعيّة الضّعيفة، وهكذا يَتفاضل الطّلّاب فيما بينهم ويَتمايزون عن بعض بناء على قوّة أو ضعف الدّافعيّة لدى كلّ منهم.

[1] يُنظر: مهدي حسين التميمي، مهارات التعليم -دراسة في الفكر والأداء التدريس- (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2006)، ص67.

[2] يُنظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، مقدمة في علم النفس التربوي (الكرك، الأردن: مركز يزيد للخدمات الطلابية، ط1، 2006)، ص71.

- ✓ تقتل الدّافعيّة مشاعر الملل والإحباط لدى المتعلّمين، وتُعزّز فيهم حبّ الاجتهاد والمثابرة بما يزيد من الحماس والاندماج في مواقف التّعلّم لديهم، فيكون الطّالب ذو الدّافعيّة القويّة يسعى دوما للبدء والانخراط في العمل المراد القيام به، وعدم الانصراف عنه حتّى يُتمّ إنجازه[1].
- ✓ تعمل الدّافعيّة القويّة على إطلاق الطّاقات الكامِنة، وتفجيرها عند المتعلّمين، واستثارة فضولهم وتحفيزهم للإقبال على التّعلّم، وخصوصا إذا تمّت تنميتها بالشّكل الصّحيح من قبل المعلّمين وجميع المسؤولين عليها، ويُتاح ذلك عندما تتفاعل جميع الدّوافع الدّاخليّة والخارجيّة.
- ✓ تَعمَل على ترتيب الأولويّات الّتي على المتعلّم التّركيز عليها، حيث يَجْذُب الدّافع ويُثير انتباه المتعلّم إلى أهمّ الأمور، ثمّ إلى الأقل أهمّيّة وهكذا، وهو ما يُضْفي طابع الجدّيّة والتّنظيم على أدائه؛ فيحقّق الخبرات المراد تحقيقها بكلّ سلاسة وانتظام، وبعيدا عن شتّى أوجه الخلط والتّداخل.
- ✓ تعمل الدّافعيّة على توجيه الطّالب نحو الاعتماد على مصادر التّعلّم المختلفة، وهو ما يُنمّي لديه حب الاطّلاع والاستكشاف، ويرفع رصيده العلميّ والمعرفيّ، كما تُطوّر الدّافعية مهارات البحث والتّقصّي، ومهارات اختيار الوسائل الّتي تُعين على الوصول إلى المعرفة[2].

3.4. أساليب إثارة الدّافعيّة عند المتعلّمين:

تتعدّد أساليب إثارة دافعيّة المتعلّمين للتّعلّم، وتختلف على حسَب طبيعة المتعلّمين أنفسهم، وطبيعة الموقف التّعليميّ، وطبيعة المادّة المقدّمة لهم وظروف تعلّمها، ولذلك لا يوجد أسلوب واحد لإثارتها، كما أنّ هذه المهمّة الجوهريّة والمهارة الأساسيّة ليست مُتاحة بنفس القوّة عند جميع المعلّمين، ولذلك ينبغي عليهم العمل على تنميتها لتحريك طاقات المتعلّمين ودمجهم في مختلف الأنشطة التّعليميّة، وفيما يلي بعض من أساليب إثارة وتنمية الدّافعيّة عند المتعلمين:

[1] يُنظر: مثنى الشّكريّ، ورحيم الصّجريّ، التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق (عمّان: الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، 2015)، ص119.
[2] يُنظر: محمّد هاشم خليل ريان، دليل المعلّم في التّعلّم والتّعليم (عمّان: المكتبة التّربويّة، ج1، 2002)، ص34.

- ✓ إثارة اهتمام المتعلّمين بالدّرس وحبّ الاستطلاع على محتوياته، ويتمّ ذلك من خلال بثّ نوع من الغموض المقصود في أذهانهم عن طريق عرض بعض المواقف أو الأحداث المتناقضة أو الغامضة الّتي تُحرِّك فيهم غريزة البحث عن الحلّ لتفسير ذلك التّناقض.
- ✓ إشعار المتعلّمين بأهمّيّة ما يتعلّمونه؛ فالكثير من الباحثين يُرجِع عُزوف المتعلّمين عن التّعلّم إلى عدم شعورهم بفائدة ما يتعلّمونه. ومن سُبُل ذلك، رَبْط موضوع الدّرس بالحياة اليوميّة لهم، وتوجيه تفكيرهم نحو استغلال ما يتعلّمونه خارج الحجرة الصّفّيّة.
- ✓ إشعار المتعلّمين بقيمة الدّرس الّذي سيأخذونه وتنبيههم إلى تَوقُّف فَهْمِ الكثير من الدّروس الأخرى على فهم ذلك الدّرس؛ فالمتعلّم مثلا لا يمكنه أن يفهم دروس: الحروف النّاسخة، والأفعال النّاقصة، وأنواع الخبر، ما لم يفهم درس الجملة الاسميّة أوّلا.
- ✓ التّركيز على تفعيل وتنويع المعزِّزات المادّيّة والمعنويّة، فالمعزِّزات المادّيّة مثل الهدايا والدّرجات وغيرها، أمّا المعزِّزات المعنويّة، فتتمثّل في كلمات التّشجيع والثّناء على ما يقوم به المتعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدّرس.
- ✓ إشراك المتعلّمين في التّخطيط للدّرس، وهو ما يجعلهم يشعرون بقيمتهم واحترام المعلّم لهم، كما أنّ المتعلّم الّذي يشارك في بناء أهداف الدّرس واختيار طرق ووسائل التّعلّم مع المعلّم، يكون أكثر تحمُّسا لتنفيذ ما تمّ التّخطيط له، وأكثر إيجابية في ممارسة التّعلّم.
- ✓ توفير فرص واسعة للنّجاح وتبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل عند المتعلّمين؛ فالمعلّم الذّكيّ، هو الّذي يكون قادرا على دمج جميع طلّابه في الدّرس، ومن أبواب ذلك، إتاحة الفرصة للجميع للإجابة إجابة صحيحة على بعض الأسئلة، وذلك من خلال طرح أسئلة سهلة، ومن ذلك أيضا، مراعاة للفروق الفرديّة بين الطّلّاب، فمِنَ الدّوافع الهامّة جدّا للدّراسة عند الطّالب الضّعيف، هو إشراكه في عمليّة التّعلّم وتحسيسه بقيمته بين زملائه.

- ✓ توسيع دائرة قبول مشاركات الطّلّاب الّتي لا تخرُج عن الدّرس ومادّته، ومن ذلك إجابة أسئلتهم مهما كانت قويّة أو بسيطة، وتقبُّلها ومناقشتها على أنّها أسئلة قيِّمة تعطي الإضافة المرغوبة للدّرس، أو على الأقل تحويرها بحيث تلائم محتوى الحصّة، وإعادة طرحها بطريقة أخرى.
- ✓ التّنويع في الأنشطة التّعليميّة، ومثال ذلك، الانتقال من الأنشطة القِرائيّة إلى الأنشطة العلميّة إلى الأنشطة الأدائيّة، والتّنويع كذلك في طرق التّدريس بين البحث والتّحرّي والاستقراء، ثمّ حلّ المشكلات والتّعلم بالأقران، ثمّ التّعلّم التّعاوني... إضافة إلى استخدام الوسائل التّعليميّة الّتي تنقل العلم من صورته المجرّدة إلى صورة محسوسة، يتفاعل معها الطّلّاب، وهكذا يجد كلّ متعلّم ما يناسب اهتماماته، ويُشْبِع حاجاته، فيندمج في الحصّة، ويشعُر بالمتعة فيها.
- ✓ خلق جوّ من المحبّة والمودّة بين المتعلّمين فيما بينهم، وبينهم وبين المعلّم؛ فالمتعلّم إذا أحبّ المعلّم أحبّ مادّته، ومن سبل ذلك، الشّعور بالصّعوبات الّتي تُعيق تعلّم بعض الطّلّاب ومساعدتهم على تخطّيها، تَفَهُّم بعض المشاكل الاجتماعيّة الّتي يعانونها ومساعدتهم على تقبُّلها والتّعامل معها، كما أنّ تواجد المعلّم مع المتعلّمين في أماكن أخرى ماعدا الحجرة الصّفّيّة من شأنه أن يقوّي تلك العلاقات الإيجابيّة بينه وبينهم.
- ✓ تحويل دافعيّة الطّلّاب للتّعلّم من دافعيّة خارجيّة إلى دافعيّة داخليّة، والّتي هي أعلى مراتب الدّافعيّة؛ حيث ينتقل من التّعليم لأجل الحصول على الثّناء من الآخرين وإبراز التّفوُّق للغير إلى حبّ المعرفة والرّغبة الذّاتيّة في التّعلّم واكتشاف الجديد، وهنا يتمّ التّركيز على ضرورة إشعار المتعلّم بفاعليّته لتوليد مشاعر الرّضا والرّغبة في العمل[1]. وتنمية الشّعور بتقدير الذّات من وراء كلّ مُنْجَز يقوم به مهما كانت بساطته، لأنّ ذلك هو ما يُنمِّي عنده الدّافعيّة الدّاخليّة المرجُوَّة.

5. مهارة التّحفيز والتّعزيز ودورها في إدارة سلوك الطّلّاب

[1] يُنظر: فراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص288.

من البديهيّ جدّا، أنّه إذا أردنا أن يَحدُث التّعلّم ويستمرّ، لابدّ لنا من التّحفيز والتّعزيز، ذلك أنّ للتّحفيز دور بارز في زيادة دافعيّة المتعلّم للتّعلّم، إذ ثمّة فرق كبير بين من يَصِل إلى هدفه ويحصُل على مكافأة جزاء ذلك، وبيْن من يصِل إلى هدفه دون إشعاره بقيمة ما أنجز.[1]

1.5. ماهية التّحفير والتّعزيز:

للتّعرّف على ماهية التّعزيز، يجب المرور على تعريف المعزّزات، حيث يُعرِّف الهيثي المعزّزات بقوله: "هي مجموعة من المثيرات الخارجيّة والعوامل الّتي تُثير الفرد وتدفعه لأداء المهامّ الموكلة إليه على خَيْرِ وَجْه عن طريق إشباع حاجاته ورغباته المادّيّة والمعنويّة"[2]. ويُعرِّفها حاروش بقوله: "هي عبارة عن جملة العوامل الخارجيّة الّتي تُشْبِع الحاجة أو الرّغبة المتولِّدة لدى الفرد من أدائه لعمل معيَّن، وتتوقّف فاعليّة الحوافز على توافقها مع هدف الفرد وحاجاته ورغبته"[3].

أمّا مهارة التّعزيز، فيُعرِّفها الحيلة بقوله: "هي إثابة السّلوك المرغوب فيه، حيث يؤدّي ذلك إلى زيادة احتمال تكرار هذا السّلوك، وكلّما كان التّعزيز فوريّا، أي عَقِبَ حدوث السّلوك مباشرة، زاد احتمال حدوث السّلوك المعزَّز وتكراره، لأنّه يجلب المتعة والسّرور للمتعلّم..."[4]

يَظهر من تعريف الحيلة للتّعزيز، تركيزه على أمرين اثنين هما: ضرورة حدوث التّعزيز مباشرة بعد السّلوك المعزَّز، وأثر التّعزيز على نفسيّة المتعلّم، حيث يبعث بالمتعة والسّرور إلى قلبه. ولعلّ هذا التّعريف فيه دعوة إلى جَعْلِ التّعزيز من جنس العمل، أي عدم المبالغة فيه ولا التّقليل من قيمة المنجز.

---

[1] يُنظر: روبرت جانييه، أساسيّات التّعلّم من أجل التّعليم الصّفّيّ، تر: محمّد محمود الخوالدة (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012)، ص53.

[2] عبد الرّحيم الهيثيّ، إدارة الموارد البشريّة (عمّان: دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط3، 2003)، ص25.

[3] نور الدّين حاروش، إدارة الموارد البشريّة (الجزائر: دار الأمّة، ط2، 2007)، ص120.

[4] محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفّيّ، مرجع سابق، ص 296.

2.5. أهمّيّة التّعزيز:

- ✓ زيادة انغماس المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة والمشاركة في أنشطة الدّرس والتّركيز والانتباه، وهو ما يزيد نِسَب التّعلّم لديهم.
- ✓ زيادة ثقة المتعلّمين بأنفسهم، حيث لا يَتوقّع المتعلّم أحيانا رَدّة فعل المعلّم عند إجابته على سؤال ما، ولكن قد يُؤثِّر المعلّم في المتعلّم بمجرّد كلمة تحفيزيّة، فيجعله يثق في قدراته على الإنجاز.
- ✓ زيادة الانضباط الصّفّيّ للطّلّاب، حيث نجد العديد من المدرّسين فَرِحِين بالعلاقات الإيجابيّة القائمة بينهم وبين المتعلّمين، ولَمَّا يُسألون عن سبب ذلك، يجيبون بأنّه التّعزيز الإيجابيّ والثّقة المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم.
- ✓ خَلْقُ جوّ من المنافسة التّربويّة بين المتعلّمين، وهو ما يزيد في نِسَبِ عطائهم ومحاولاتهم الوصول إلى عبارات الثّناء أو مختلف الحوافز والمعزّزات الّتي يستخدمها المعلّم.
- ✓ من أكبر الفوائد الّتي تتحقّق من خلال تنفيذ التّعزيز من قبل المعلّم، هي بناء القُدْوَة، حيث نجد في كلّ صفّ دراسيّ طالبا واحدا على الأقلّ يتميّز بصفات المتعلّم الّتي يرغب فيها كلّ معلّم، وتحفيز ذلك الطّالب بِذِكْر صفاته أمام زملائه، من شأنه أن يعزّز سلوكيّاته ويجعلها تستمرّ، كما يجعله قُدوة لزملائه، فيدفعهم ذلك إلى الاقتداء به، والقيام بنفس السّلوكيّات الإيجابيّة الّتي يقوم بها.
- ✓ في حال بناء المعلّم لتقاليد واضحة، ومحدِّدات مُوَثّقَة للسّلوكيّات الّتي يَنَال من خلالها المتعلّمون التّعزيز والتّحفيز، فإنّ ذلك يُريحه ويجنّبه استهلاك طاقاته في ضبط سلوك الطّلّاب، وتوجيههم في كلّ حصّة أو استخدام طُرُق قد لا يكون هو نفسه راضٍ عن استخدامه لها. ولكنّه لا يَجِدُ حلًّا غيرها.

3.5. طرق تعزيز المتعلّمين:

1.3.5. التّعزيز اللّفظيّ: وهو مجموعة الكلمات والجُمَل المنطوقة أو المكتوبة الموجَّهة من المعلّم إلى المتعلّم على إثر قيامه بسلوك إيجابيّ أو إنجازه لمهمّة ما، ومن أمثلة ذلك: (أحسنت، ممتاز، بوركِت، كنت أعلم أنّك قادر على فعل ذلك، أنت رائع، أنت بطل...)

2.3.5. التّعزيز غير اللّفظي: وهو عبارة عن حركات أو استجابات يقوم بها المعلّم لتعزيز الطّالب المجيد في عمله، ومنها: الابتسامة في وجهه، الرّبت على كتفه، رَفْعُ الإبهام إلى أعلى، التّصفيق...)

3.3.5. طُرُقٌ أخرى: من أمثلتها: استخدام الصّور أو البطاقات اللّاصقة على دفتر أو كتاب الطّالب، إهداؤه هديّة ما، توجيهه إلى مساعدة غيره، وفي ذلك اعتراف بقدراته وتَمَكُّنِه، نَشْرُ مخرجات الطّلّاب على لوحة التّعزيز...[1]

4.5. شروط نجاح مهارة التّعزيز والتّحفيز:

1.4.5. أن يكون الحافِز ذا قيمة عند المتعلّم: على المعلّم أن يُحْسِن انتقاء المحفِّزات والتّعزيزات للمتعلّمين، كلٌّ على حَسَب ما يناسبه، فمثلا قد يَنوي المعلّم تقديم قصّة ما لطلّابه كتحفيز على قيامهم بمهمّة، فيكون لذلك المحفِّز أهمّيّة وقيمة عالية بالنّسبة للطّالب الّذي يُحِبُّ القصص، في حين قد لا يناسب ذلك الطّالبَ الّذي لا يُحِبّ قراءة القصص، ومن هنا تطفو أهمّيّة المعرفة التّامّة من المعلّم بطلّابه ورغباتهم وميولهم...

2.4.5. أن يكون المعزِّز من جنس العمل: من سُبُل تحقيق الغرض من التّحفيز، هو أن يتناسب المحفِّز مع ما قام به المتعلّم من عمل، فعلى المعلّم تَجَنُّبُ المبالغة في تحفيز الطّلّاب على أمور لا تَستحق ذلك؛ لأنّ ذلك قد يُفقِد المحفِّز قيمته، ويَتصدَّر الانطباع لدى الطّلّاب أنّهم سيحصلون على التّحفيز مهما كان مستوى أدائهم، فالمعلّم الّذي يُثني دوما على نفس الأمور مهما كان مستوى إنجازها، لن يُؤثِّر تأثيرا إيجابيّا على دافعيّة الطّلّاب لتحقيق المطلوب.

[1] يُنظر: فراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص107.

3.4.5. أن يكون التّعزيز بعد السّلوك مباشرة: من أهمّ مظاهر قوّة التّغذية الرّاجعة، هو تزامُنُها مع الأداء، أو تقديمها للمتعلّم بعد الإنجاز مباشرة، وكذلك هو التّعزيز، يكون له أثره البالغ إذا تلقّاه الطّالب بعد السّلوك مباشرة، لأنّه بذلك سيَخْلُق بين الحافز والسّلوك المحفَّز رابطا قويًّا، كسبب ونتيجة، أمّا إذا تأخّر الحافز عن السّلوك، فسيَفقِد من قيمته كثيرا، ويُضعِف الرّابط بينهما.

4.4.5. أن يكون التّحفيز عادِلا: على المعلّم أن يكون عادلا في تعزيز طلّابه؛ فالمبالغة في تعزيز البعض دون البعض الآخر قد تخلُق لدى الطّلّاب شعورا بعدم الثّقة في إخلاص المعلّم، وحتّى عند الطّلّاب المعزَّزين، فقد تَنمو عندهم مشاعر الغرور والتّكاسل ما داموا سيحصلون على التّحفيز حتّى من دون أن يستحقّوه.

5.4.5. أن يكون التّحفيز منوَّعا: إنّ اعتياد الطّلّاب على نفس عبارات الشّكر والثّناء من المعلّم، قد يشعرهم بالملل وعدم الثّقة في إخلاص المعلّم ورغبته في التّعزيز، لذلك على المعلّم أن يُنوّع في محفِّزاته بين ما هو لفظيّ، وما هو غير لفظيّ، بين المنطوق والمكتوب، المادّيّ والمعنويّ...

6.4.5. أن يكون التّعزيز هادفا: على المعلّم أن يَرْسُمَ هدفا واضحا من تعزيز طلّابه، فالتّعزيز العشوائيّ غيرُ الهادف لا يكون له أثر عليهم، حيث ينبغي على المعلّم من خلال التّعزيز أن يَدعم رغبات الطّلّاب في غَزْوِ قدراتهم والإفصاح عن مكنوناتهم ومواصلة بَذْل الجهد في التّعلّم، لا أن يشعروا بأنّهم قد بلغوا نهاية المراد، فيتوقفون عن البذل والسّعي، ويركُنون إلى الكسل.

7.4.5. إدراك المتعلّم لسبب تعزيزه: من الأمور الهامّة الّتي ينبغي على المعلّم الانتباه إليها أثناء تعزيز المتعلّمين، هي إدراك المتعلّم لسبب تعزيزه، وذلك ليترسّخ لديه ويتّضح عنده السّلوك المقبول من غير

المقبول، وتتّضح عنده العلاقة بين الجهد المبذول والتّعزيز المتحصّل عليه، فيسعى إلى مواصلة البذل في الطّريق الصّحيح.[1]

المبحث الرّابع: الإدارة الصّفّيّة الفعّالة:

تُعَدُّ الإدارة الصّفّيّة الجيّدة شرطا أساسيّا في نجاح عمليّة التّعليم، بل أحيانا قد تكون هي التّعليم نفسه، فحَمْلُ المعلّم لأعلى الشّهادات الجامعيّة في تخصّصه لا يعني تَمَكُّنُه من إدارة الحصص الصّفّيّة، والواقع يُثْبِت أنَّ أوَّل مفتاح لنجاح المعلّم في ذلك هو تَمَكُّنُه من تسيير أطوار حصصه في جوٍّ من النّظام والتّرتيب.

وتتأثّر البيئة الصّفّيّة بكلّ ما تتشكّل منه، تتأثّر بالمعلّم من حيث تمكّنه من المادّة وشخصيّته، وتعامله مع المتعلّمين... وتتأثّر بالمتعلّم نفسه، بِجِنْسِه وبثقافته ومستواه الأكاديميّ... كما تتأثّر بالمنهج كذلك، من حيث الموادّ الّتي يتمّ تدريسها، وطرق التّدريس المعتمدة، الوسائل التّعليميّة، الوقت المخصّص لكلّ حصّة، طُرُقُ التّقييم والتّقويم... وتتأثّر كذلك بالقاعة الصّفّيّة نفسها، حجمِها وشكلها وانتظام طاولات الطّلّاب فيها، إضافة إلى عدد الطلّاب داخل كلّ قاعة...

من هنا يتّضح أنّ عدم القدرة على إدارة كلّ تلك الأمور وترتيبها في نسق منظّم، لن يسمح بحصول تعلّم الطّلّاب كما هو مخطّط له، وخصوصا إذا لم يَكُن المعلّم على دراية بطُرُق واستراتيجيّات

[1] يُنظر: إلزابث روس هوبل وآخرون، التّدريس الصّفّيّ الفاعل، تر: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، ط1، 2012)، ص 70.

التّعامل مع انفعالات الطّلّاب داخل الصّف، أو لا يُعطيها أهمّيّة، وذلك لأن مراعاة تلك الانفعالات ليست من الكماليّات في التّعليم، بل هي من لُبِّه "فهذه الاستراتيجيّات ليست ضربا من الرّفاهيّة أو الزّينة، إنّنا نتجاهل قوّة الانفعالات بكلّ ما تحمله من مخاطر، وعندما نغضّ الطّرف عن الآثار الّتي تتركُها الانفعالات على التّعلّم، فإنّنا نجعل عملنا أكثر مشقّة علينا"[1].

1. مفهوم الإدّارة الصّفّيّة:

كثيرا ما يتمّ الخلط بين كلٍّ من الإدارة المدرسيّة والإدارة الصّفّيّة، وذلك لتداخلهما في بعض الخصائص؛ فالإدارة المدرسيّة هي: "مجموعة من العمليّات التّنفيذيّة والفنّيّة الّتي يتمّ تنفيذها عن طريق العمل الإنسانيّ الجماعيّ التّعاونيّ بقصد توفير المناخ الفكريّ والنّفسيّ والماديّ الّذي يُساعد على حَفْزِ الهمم، وبَعْث الرّغبة في العمل النّشط المنظَّم، فرديّا كان أم جماعيّا من أجل حلّ المشكلات، وتذليل الصّعاب حتّى تتحقّق أهداف المدرسة التّربويّة والاجتماعيّة كما ينشُدها المجتمع"[2].

أمّا الإدارة الصّفّيّة، فتُعرَّف بأنّها: "المناخ التّعليميّ الصّفّيّ الذّي يسُود غرفة الصّفّ، ولا يقتصر على المناخ المادّيّ، بل يتعدّى ذلك إلى المناخ النّفسيّ نتيجة للعلاقات الاجتماعيّة في إطار المهمّات التّعليميّة والتّعلُّميّة باتّجاه تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة والمخطّطة"[3]. و "يُشير مصطلح إدارة الصّفّ إلى جميع السّلوكيّات الأدائيّة، وعوامل التّنظيم الصّفّيّ الّتي تقود إلى توفير بيئة صفّيّة تعلُّميّة منظّمة"[4].

من التّعاريف السّابقة، يتّضح أنّ كلّا من الإدارة المدرسيّة والإدارة الصّفّيّة، يسعيان إلى توفير الجوّ المناسب لتنفيذ عمليّة التّعليم والتّعلُّم في أفضل الظّروف، ولكنّ الفرق بينهما يكمُن في مجال كلٍّ منهما؛ فالإدارة المدرسيّة أوسع من الإدارة الصّفّيّة، حيث يتعدّى عدد المتدخّلين فيها المعلّم والمتعلّم إلى كلّ من

[1] جوان يونج، التّشجيع الصّفّيّ، تر: محمّد بلال الجيوسيّ (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، 2016)، ص12.
[2] سلمان عاشور الزبيدي، اتّجاهات في تربية الطّفل (عمّان: دار أنس للنّشر، 1988)، ص97.
[3] صالح محمّد علي أبو جادو، علم النّفس التّربويّ (عمّان: دار المسيرة، ط2، 2006)، ص167.
[4] يوسف قطّامي ونايفة قطّامي، إدارة الصّفوف –الأُسس السّيكولوجيّة– (عمّان: دار الفكر، 2002)، ص 13.

يُحيط بالعمليّة التّعليميّة من إداريّين ومشرفين وأولياء أمور... أمّا الإدارة الصّفّيّة، فتنحصر في الحجرة الصّفّيّة بين المعلّم والمتعلّم فقط.

ويُجْمِل يوسف قطامي ونايفة قطّامي العناصر الّتي تندرج ضمن مفهوم الإدارة الصّفّيّة في:

- ✓ سلوكيّات كلٍّ من المعلّم والمتعلّم أثناء أداء عمليّة التّعلّم والتّعليم، سواء كانت بين المعلّم والمتعلّمين، أو بين المتعلّمين فيما بينهم.
- ✓ إجراءات استثارة دافعيّة المتعلّمين والحفاظ على استمرارها، حيث يَستخدم المعلّم طرقا معيّنة لشدّ انتباه المتعلّم بالحصّة، والحفاظ على انتباهه وتفاعُله مع المحتوى التّعليميّ.
- ✓ القوانين الصّفّيّة الخاصّة بالسّلوكيّات المسموحة والسّلوكيّات المرفوضة، ويجب تعريف المتعلّم بها، وتدريبه على الالتزام بها من بداية العام.
- ✓ التّدريس نفسه وما يتعلّق به من طُرق ووسائل وأنشطة تَحُول دون مَلَلِ المتعلّم وانصراف تركيزه إلى أمور خارجة عن محتوى الحصّة.[1]
- ✓ البيئة المادّيّة للتّعلّم، ويتعلّق ذلك بكلٍّ من القاعة الصّفّيّة وتوزيع الطّلّاب داخلها، وكلّ محتوياتها من أجنحة (مصادر تعلّم، خزائن، جداريّات مُخرجات الطّلّاب، رسومات...).
- ✓ الوقت المخصّص للحصّة الدّراسيّة وتوزيعه بشكل منظّم على مختلف الأنشطة الّتي يتضمّنها الدّرس، من التّهيئة إلى الغلق.

2. أنماط الإدارة الصّفّيّة:

[1] يُنظر: المرجع نفسه، ص14.

1.2. النّمط التّسلُّطيّ: ويُسمَّى كذلك بالنّمط الاستبداديّ، أو النّمط الدّيكتاتوريّ، وفيه تَقتصر السّلطة على المعلّم فقط، يَفرض أوامره وقوانينه على الطّلّاب، ولا يأخذ بآرائهم أبدا، كما لا يترك لهم مجالا لمناقشته حول القوانين الصّفّيّة وضوابط السّلوك المرغوب في حصّته، ويُعاقِب مَن يخالف أوامره.

كما يُشير النّمط التّسلّطيّ إلى تحكُّم المعلّم في كلّ صغيرة وكبيرة في الصّفّ، وما على المتعلّمين سوى تنفيذ الأوامر، كما أنّهم لا يحصُلون منه على تعزيز أو ثناء مقابل ما ينجزونه إلّا في حدود ضيّقة جدّا، لأنّ ذلك بالنّسبة له إفساد لسلوكيّاتهم، وفَتْحٌ للمجال أمامهم لإساءة التّصرُّف، وبالتّالي فهو يجعلهم تابعين له في كلّ كبيرة أو صغيرة، ولا يُشجِّعهم على الاعتماد على أنفسهم أبدا.

2.2. النّمط الدّيموقراطيّ: يقوم نمط الإدارة الصّفّيّة الدّيموقراطيّ، على مبدأ الحرّيّة والمساواة بين جميع الطّلّاب، ويُتيح لهم المجال واسعا لإبداء الرّأي والتّعبير عن وُجهات النّظر بخصوص القوانين المتحكِّمة في الصّفّ، حيث يقوم بعض المعلّمين بصياغتها انطلاقا من اقتراحات الطّلّاب، ويقومون بعد ذلك بتحويرها وإخراجها في صورة تُرضي الجميع.

ويَعتَبِر النّمط الدّيموقراطيّ أنّ إقامة جُسور للعلاقات الوُدّيّة مع الطّلّاب هو السّبيل الوحيد لخلق جوٍّ صفّيٍّ يَسُوده الاحترام والعلاقات الإنسانيّة الإيجابيّة بين الجميع، كما يُشجِّع الطّلّاب على تحقيق الذّات، ويَدعَم الثّقة في النّفس والتّعبير عن المشاعر والأفكار والرّغبات، ويدفع إلى الابتكار والإبداع.

3.2. النّمط التَّسيُّبيّ: ويُسمَّى كذلك بالنّمط اللّامبالي، والنّمط المتساهل... ويقوم على فكرة إتاحة أقصى قدر من الحرّيّة للطّلّاب لفعل ما يريدونه داخل الحجرة الصّفّيّة، ولكن قد يترتَّب عليه انتشار الفوضى، وتفاقُم السّلوكيّات السّلبيّة كالتّنمّر والعُنف والمشاجرات واللّامبالاة بالتّعلّم، ويَفقد الصّفّ من خلاله الكثير من مظاهر الإدارة الصّفّيّة النّاجحة، كالاحترام المتبادل والهدوء والثّقة...[1]

3. أهمّيّة الإدارة الصّفّيّة:

[1] مفضي عايد المساعيد، سعود فهاد الخريشة، الإدارة الصّفّيّة (عمّان: دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012)، ص28.

تَكْمُنُ أهميّة الإدارة الصّفّيّة في الجوانب الآتية:

1.3. حِفْظُ النّظام: تُمَكِّن الإدارة الصّفّيّة النّاجحة من العمل في جوٍّ من الإيجابيّة والاحترام بين المعلّم وطلّابه، وبين الطّلّاب فيما بينهم. وحِفْظ النّظام لا يعني تسلّط المعلّم، أو فرضه لضوابط صفّيّة صارمة تحرم المتعلّم من الحركة أو الكلام أثناء الحصّة، بل يُقصد بها توفير الجوّ الإيجابيّ للتّفاعل المثمر، فبعض الأنشطة مثلا، لا تتطلّب هدوء الطّلّاب، بل ينبغي أن يتخلّلها نوع من الحيويّة والحركة المخطّطة والهادفة.

ويَستخدِم المعلّمون لذلك أساليب تربويّة تعليميّة مختلفة، تهدف إلى تخليص الصّفّ من الفوضى والتّشويش، يقول السّيد: "وعموم القول أنّ أيّ موقف إن لم يتمّ إدارته بشكل جيّد وبإتقان، سيَفقد هويّته ويُصبح مشوَّشا وفوضويًّا، فعلى المعلّم أن يهتمّ بالنّظام والانضباط في الفصل من خلال منظور تربويّ تعليميّ"[1].

2.3. توفير المناخ العاطفيّ والاجتماعيّ: يقوم تعريف البيئة الصّفّيّة أساسا على العلاقات العاطفيّة والاجتماعيّة الّتي يسعى المعلّم إلى خلقها وتشجيع الطّلّاب على بنائها في الصّفّ، حيث يقول أبو صعيليك ودعمس: "الإدارة الصّفّيّة هي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانيّة الجيّدة الّتي تُساعد على إيجاد جوٍّ تعليميّ واجتماعيّ فعّال"[2]. من هنا تبرُز صعوبة المهمّة على المعلّم إن لم يكن صَفُّه مُفْعَمًا بعلاقات الحبّ والاحترام والتّعاون الإيجابيّ، كما أنّ توفير المناخ العاطفيّ والاجتماعيّ في الصّفّ يزيد من دافعيّة الطّلّاب نحو التّعلّم، إذ أنّ الطّالب يشعُر بقيمته كفرد في الجماعة، ويُحسّ بضرورة تقديم الفائدة والإضافة داخلها.

3.3. تنظيم البيئة التّعليميّة: إنّ تنظيم القاعة الصّفّيّة، وترتيب كلّ محتوياتها بالشّكل الّذي يُراعي احتياجات المتعلّمين ويُسهّل عليهم ممارسة عملية التّعلّم والانتقال بين أركان الحجرة الصّفّيّة دون أيّ شعور بالانزعاج أو التّضايق، له دور كبير في تسهيل تنفيذ الأنشطة التّعليميّة المختلفة الّتي تحتويها الحصّة

[1] بحيري السّيّد، إدارة الصّفّ (الرّياض: دار المرّيخ، 2004)، ص175.

[2] حامد علي أبو صعيليك، مصطفى نمر دعمس، الإدارة الصّفّيّة (عمّان: دار غيداء للنّشر، 2008)، ص14.

الدّراسيّة، ومِن أهمّ الأمور الّتي ينبغي الانتباه لها في هذا الجانب، هو عَرْضُ مخرجات الطّلّاب وإنجازاتهم على ألواح مخصّصة؛ لأنّ ذلك يُشعِرهم بقيمة ما أنجزوه، ويعزّز الجوانب الإيجابية عندهم.

4.3. زيادة فُرَصِ التّعلّم: تُمَكِّنُ الإدارة الصّفّيّة المخطَّطة المتعلّم من الحصول على خبرات تعليميّة قد لا يتمكَّن من الوصول إليها في ظلّ البيئات الصّفّيّة غير المنظَّمة والعشوائيّة، حيث تفوته الكثير من المعلومات والمعارف بسبب الفوضى والجوّ السّلبيّ الّذي يَسُود الحجرة الصّفّيّة، وكثيرا ما يكون الطّلّاب المجتهدون يشتكون غيرهم مِن الطّلّاب بِسبب تعكير جوّهم الدّراسيّ، وتفويت جانب من المعلومات عليهم. والسّبب الحقيقيّ من وراء ذلك، ليس أولئك الطّلّاب المشوّشون، بل المعلّم الّذي لا يُحسِن إدارة صفّه.

5.3. ملاحظة الطّلّاب ومتابعتهم وتقويمهم: تُهيِّئ الإدارة الصّفّيّة النّاجحة للمعلّم أكبر الفرص لملاحظة طلّابه ومتابعة أعمالهم وتقويم أدائهم، فكلّما كان الطّلّاب منظَّمين ومنسجِمين في تنفيذ أنشطة الدّرس في مناخ تَسُوده العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة الإيجابيّة، كلّما كان المعلّم مرتاحا في عمليّة المتابعة والتّقويم، وخصوصا إذا كان يُفَعِّل أدوات للتّقويم الحقيقيّ (التّقويم المستمر) الّذي يرافق الطّلّاب أثناء عمليّة التّعلّم، ويرصد الأداءات والعمليّات الّتي يقومون بها للحصول على المعرفة وإتقان المهارات المتضمَّنة في المنهاج، ومن ثمّ تقديم تقارير مختلفة عن الطّلّاب، منها تقارير الحضور والغياب، تقارير الإنجازات داخل الحجرة الصّفّيّة، تقارير الالتزام بتعليمات الصّفّ، تقارير السّلوك...[1]

6.3. توفير الوقت والجُهد: تُوفِّر الإدارة الصّفّيّة النّاجحة على كلٍّ من المعلّم والمتعلّم بَذْلَ جهود ووقت مضاعفة لأداء أنشطة التّعلّم، حيث قد يأخذ نشاط مُعيَّن من المعلّم جهدا أكبر ووقتا أطول بكثير مع طلّاب شعبة ما، في حين لا يحتاج فيه إلى ذلك مع شعبة أخرى، كما قد يقوم معلّم ما بتنفيذ نشاط معيَّن بمنتهى السّهولة، في حين يَصْعُب تنفيذ نفس النّشاط ومع نفس المتعلّمين عند معلّم آخر، فزيادةً

[1] مصطفى نمر دعمس، إعداد وتأهيل المعلّم (بيروت: دار العلم والثّقافة، 2015)، 23.

على التّمكُّن من المادّة التّعليميّة وطُرق التّدريس، تلعب الإدارة الصّفّيّة دورا فعّالا في نجاح المعلّم، وتُسهِّل له العمل.

ومن هنا وجب عليه تثبيت القواعد الصّفّيّة منذ بدايات العام الدّراسيّ، وتدريب الطّلّاب على تنفيذها، ليَسْهُل عليه العمل فيما بعد، ويتجنَّب هَدْرَ قَدْرٍ كبير من الوقت والجهد.

7.3. تطوير قُدُرات الطّلّاب في إدارة أنفسهم: من خلال تعليم المعلّم الطّلّاب السّلوكيّات الإيجابيّة وتدريبهم المستمرّ على الالتزام بها، فهو يُكْسِبهم بطريقة غير مباشرة مهارات مختلفة في إدارة ذواتهم، حيث يتعلّمون احترام حقوق الغير، وتنظيم مشاركاتهم الصّفّيّة، وأساليب الحوار، والعمل الجماعيّ، والسّيطرة على النّفس، وتقييم ونقد الغير بأسلوب راقٍ...

4. متطلّبات الإدارة الصّفّيّة النّاجحة:

حتّى يَصِل المعلّم إلى التَّمكُّن من الإدارة الصّفية، عليه أن يقوم بدوره على أتمّ وجه في المجالات الآتية:

1.4. اختيار نموذج فلسفيٍّ للإدارة الصّفّيّة والانضباط: تختلف النّماذج الفلسفيّة للإدارة الصّفّيّة والانضباط الطّلّابي، ومن الضّروريّ أنّ يَرْتَكِز كلّ معلّم على أحد تلك النّماذج، وذلك لحاجته إلى أساس منطقيّ في تحليله لسلوك الطّلّاب وضبطه، والمعلّم المتمرّس هو من يكون على اطِّلاع واسع في ذلك المجال، ثمّ يقوم باختيار الآراء الفلسفيّة الّتي تُؤَطِّر عمله وتُوَجِّه إجراءاته على حسب ما يتوافق ونظرتَه الشّخصيّة للتّعليم والبيئة الّتي يشتغل فيها.

2.4. تنظيم البيئة المادّيّة: إنّ التّعامل الجيّد مع البيئة الصّفّيّة المادّيّة يؤثر تأثيرا مباشرا على نفسيّة المتعلّمين، وبالتّالي على عمليّة التّعليم وتحقيق أهدافه، وعليه على المعلّم أن يهتمّ بكلّ تفاصيل الحجرة الصّفّيّة، بدءا بنظافتها وتوزيع الطّاولات داخلها، ثمّ تنظيم أماكن الرّفوف ومصادر ووسائل التّعلّم المختلفة، ثمّ تعليق لوحات مخرجات الطّلّاب وزوايا الأنشطة المختلفة...

3.4. ضَبْطُ سلوك الطّلّاب: يُعتبَر ضَبْطُ سلوك الطّلّاب أهمّ عنصر في الإدارة الصّفّيّة، وذلك لأنّ تأثيره كبير ومباشر على تنفيذ أنشطة التّعلّم وفهم الطّلّاب، فالصّفّ الّذي تغلب عليه الفوضى لا يمكن حصول التّعلّم فيه، وعلى هذا فإنّ سَنَّ القوانين الصّفّيّة من بداية السّنة الدّراسيّة، وتدريب الطّلّاب على الالتزام بها أمر في غاية الأهمّيّة، وهو ما يؤدّي إلى الحفاظ على النّظام وتعزيز السّلوكيّات الإيجابيّة في الطلاب في باقي أيّام السّنة.

4.4. تكوين بيئة تعلّم داعمة ومحترَمة: من إجراءات خَلْقِ ودعم البيئة الإيجابيّة في الصّفّ، غَرْسُ روح التّعاون، وتَحمُّل المسؤوليّة، وتعليم الطّلّاب التّعامل باحترام مع المعلّم ومع بعضهم. وبذلك يَشْعُر كلّ واحد منهم بقيمته في المجموعة. ومن الإجراءات كذلك، بناء القُدوة الحسنة، وتوجيه انتباه الطّلّاب إلى السّلوك السّويّ، وحثّهم على تقليده والاتّصاف به. ومنها كذلك استثارة دافعيّة الطّلّاب نحو التّعلّم، وذلك من خلال تكليفهم بمهامّ مختلفة ومساعدتهم على إنجازها وتعزيز ما أَدَّوْه. ويُضاف إلى ذلك بَثُّ روح تَفَهُّم وتَقَبُّل الاختلافات الثّقافيّة والاجتماعيّة فيما بينهم...

5.4. ضَبْطُ التّدريس وتسهيله: المعلّم النّاجح هو مَن يُحْسِنُ توصيل المعلومة أو التّدريب على المهارة بأسهل الطُّرق وبأفضل النِّتاجات، فبعض المعلّمين يختارون طُرُقَ التّدريس واستراتيجيّاته، ولكنّهم لا يأخذون العمر المعرفيّ ولا قدرات الطّلّاب في الحُسبان، هذا يَنجرُّ عنه نُفور الطّلّاب من المادّة، وبحثهم عن بديل لِسَدِّ الفجوة بينهم وبين طُرُق التّدريس المستعمَلة من قِبَل المعلّم، ولن يجدوا سبيلا لذلك سوى إثارة الفوضى والتّشويش.

وعليه وَجَبَ على المعلّم إيجاد أفضل طُرُق التّدريس الّتي تُغَطِّي الفروق الفرديّة بين الطّلّاب، كما عليه مراعاة أنماط تعلّمهم، وتوفير وسائل تعليميّة تَخْدُم كلّ نَمَطٍ، وبذلك سَيَشُدُّ انتباههم جميعا، ويَحُولُ دون تعكيرهم لجوّ الحصّة.

6.4. تعزيز الأمان والسّلامة في الصّفّ: يُعَدُّ عَدَمُ الشّعور بالأمان داخل الصّفّ من قبل الطّلّاب من أكبر الأسباب الّتي تُعيق تعلّمَهم، وقد يكون ذلك نتيجة تَسلُّط المعلّم أو تَنمُّر زملائهم المشاكسين على

وتهديدهم لهم، يَنتُج عن ذلك ردود أفعال من الطّلّاب المتنمَّر عليهم، ومع مرور الوقت تُصبح الحجرة الصّفّيّة غير صِحّيَّة لتنفيذ التّعليم والتّعلّم، وعلى هذا يجب على المعلّم من بداية العام أن يُوَجِّه تركيزه نحو رصد الطّلّاب المشاكسين، وبناء خطط علاجيّة للقضاء على الظّاهرة.

7.4. التّفاعل مع الزّملاء وأولياء الأمور وجميع المعنيّين بالعمليّة التّعليميّة في المدرسة: يُعَدُّ التّنسيق بين الزُّملاء، وتبادل الخبرات بينهم في مجال الإدارة الصّفّيّة مِن أنجع الطُّرُق الّتي تُمَكِّن المعلّم من ضبط سلوك طلّابه، حيث قد يكون أحيانا طالب مشاكسا عند معلّم ما، في حين أنّه منضبط عند معلّم آخر، وتنسيق المعلّمين فيما بينهم بإمكانه نقل الخبرة من معلّم إلى آخر، ويَتمّ بناء على ذلك علاج السّلوك غير السّويّ عند الطّالب.

كما أنّ التّواصل مع أولياء الأمور ووضعهم في صورة سلوكيّات أبنائهم إيجابية كانت أم سلبية هو أمر في غاية الضّرورة، فغالبا الطّالب الّذي يَشْعُر بمتابعة وليّ أمره له، يقوم بضَبْطٍ ذاتيٍّ لسلوكه، رغبة في وصول رسائل إيجابيّة إلى وليّه. أمّا الطّالب الّذي لا يَسْتَشْعِر متابعة وليّه له، فسيكون لديه مجال واسع من الحرّيّة السّلبيّة الّتي تؤدّي به إلى إساءة التّصرُّف، ولذلك على المعلّم أن يَبْنِيَ شبكة تواصل إيجابيّة مع أولياء الأمور، ويُنَسِّقَ معهم بشكل مستمرٍّ للمُضِيِّ قُدُمًا والارتقاء بمستويات أبنائهم علميّا وسلوكيّا[1].

8.4. تنظيم وقت الحصّة: قد يُحَضِّرُ المعلّم أحسن تحضير، ويُجهِّز لذلك أفضل الطّرق والوسائل، غير أنّ حصّته لا تكون ناجحة كما يأمل، وذلك لعجزه عن إدارة وقتها، ولذلك عليه أن يقوم بتوزيع الوقت على الأنشطة بطريقة تَضْمَن تنفيذها بدقّة، ودون التّسرُّع الّذي قد يُعكِّر فَهْمَ الطّلّاب للمادّة، ويقف أمام تحقيق الأهداف المسطَّرة للدّرس.

ويحتاج المعلّم ليتمكَّن من تنظيم وقت حصّته إلى التّدريب المتواصل، ففي بدايات أيّ معلّم في التّدريس قد تُصادفه صعوبات ضبط وقت أنشطة الحصّة، غير أنّه مع التّدريب والتّعوُّد يُصبح عنده ما يُسمَّى بساعة ذهنيّة، حيث يصبح بإمكانه تنظيم وقت حصّته وتوزيعه على أنشطتها دون الحاجة إلى

[1] بول بيردن، الإدارة الصّفّيّة –تكوين بيئة صفّيّة ناجحة–، مرجع سابق، ص32.

النّظر إلى ساعته في كلّ مرّة، وعلى المعلّم أن يعلّم طلّابه أنّ لكلّ شيء وقته، وقتٌ للنّقاش ووقتٌ للكتابة، وقتٌ للإصغاء، ووقتٌ للنّشاط، وقتٌ للعمل الفرديّ، ووقتٌ للعمل الجماعيّ... كما بإمكانه استعمال بعض البرامج الإلكترونيّة لتحديد الوقت المخصّص لكلّ نشاط كالسّاعة الرّمليّة والمؤقّت الإلكترونيّ...

5. آليّات لِإدارة الصّفّ:

الكثير من المعلّمين يتركون مهنة التّعليم بسبب سلوك بعض الطّلّاب، وهو ما يتسبَّب للكثير منهم في الإحباط والنّفور منها بالرّغم من تَمَكُّنِ أغلبهم من مادّته، ولعلّ ما يجعلهم يتسرّعون في اتّخاذ هكذا قرارات، هو الثّقافة الّتي يتّجهون بها إلى التّعليم أساسا، فأغلبهم يَنْظُر إلى سلوكيّات الطّلّاب غير السّويّة أو التّخريبيّة، بأنّها سلوكيّات ينبغي الرّدّ عليها[1]، في حين أنّ المفروض هو التّفكير في كيفيّة التّعامل معها، والتّعامل لا يَعني الرّدّ بالضّرورة، وإنّما يحمِل معاني أخرى واسعة تشمل: الاحتواء، والتّجاهل، وغضّ الطّرف، والتّسامح، والإحالة، والحوار...

وعلى ذلك يَنبغي ألّا يَتوقّع المعلّم الطّريق مفروشا بالورود من أوّل يوم، بل عليه أن يَفرش تلك الورود بنفسه، وهو قادر على ذلك إن كانت لديه العزيمة والإرادة الكافية، وكم من معلّم فَكَّرَ في ترك مهنة التّعليم من أوّل يوم، ليُصبح رَمْزًا للمعلّم النّاجح مع مرور الوقت بفضل تَدَرُّبِه على بعض الآليّات الفعّالة لِخَلْقِ بيئة صفّيّة إيجابيّة، والّتي منها ما يأتي:

1.5. توفير الأمن والملجأ: الطّالب في المدرسة كالزّبون في المحلّ التّجاريّ، فكما يقوم صاحب المحلّ بجعل الزّبون يَصِلُ إلى الملجأ الّذي يَشْعُر فيه بالأمان والرّاحة من خلال ما يَجِدُه من منتوجات معروضة

[1] جين بلوشتاين، إدارة صفوف القرن الواحد والعشرين –كيف أَتَجَنَّب ممارسات الإدارة الصّفّيّة غير الفعّالة–، تر: دار الكتاب التّربويّ (الدّمّام: دار الكتاب التّربويّ للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018)، ص2.

وإحساس بِفَهْمِ متطلّباته وما يَرغَب في شرائه... كذلك يقوم المعلّم بتوفير الأمن المادّيّ والمعنويّ للطّالب ليُشْعِرَه بالرّاحة والحماية في الصّفّ والمدرسة.

ومن أشكال الأمن المادّيّ للطّالب حمايته من البرد والحرّ والفوضى والتّنمُّر، وذلك بتجهيز الحجرة الصّفّيّة بكلّ ما من شأنه تحقيق ذلك، إضافة إلى توفير الموادّ والوسائل الّتي يَستخدِمها الطّلّاب في التّعلّم من ألوان ومعاجم ووسائل أخرى، وجعلها قريبة منهم بحيث يُمْكِنُ الوصول إليها بسرعة ودون إحداث فوضى في الصّف. أمّا من أشكال الأمن المعنويّ، فمنها مثلا: توفير ديكورات جاذِبة داخل المدرسة، والتّنويع في الألوان، وتنظيم المساحات، وعرض لوحات جميلة، إضافة إلى تخصيص أماكن للأنشطة، وتنظيم غرفة الصّفّ...

2.5. التّفاعل العادل: كثيرا ما يرُكّز المعلّمون على الطّلّاب الّذين يجلسون في الأماكن الأماميّة من الحجرة الصّفّيّة، ويُهمِلون باقي الطّلّاب، وهذا من شأنه أن يَبُثَّ في نفوس الطّلّاب المقصيّين شعورا بعدم أهمّيّتهم داخل الصّفّ، ولذلك على المعلّم أن يَتجوَّل بين الجميع دون أن يُشَتِّتَ انتباههم، وأن يُركّز على توزيع التّواصل البصريّ على الكلّ، واختيار أفضل مكان للوقوف يَسمح له بمشاهدة الجميع ويُشاهِده الجميع كذلك، كما يُمْكِنُه السّماح للطّلّاب بتغيير أماكن جلوسهم بشكل دوريّ...

3.5. شخصنة الصّفّ: ويُقصد بها توفير مساحة خاصّة في الحجرة الصّفّيّة يُعلِّق فيها الطّلّاب تعليقات مختلفة، أو مقالات، أو قصص، أو مجلّات حائطيّة، أو رسومات معيّنة، فيجعلهم ذلك يَشعرون بالانتماء والإيجابيّة ويُحسُّون بقيمة ما ينجزونه، وتجدر الإشارة هنا، إلى عدم السّماح لفئة معيّنة من الطّلّاب باحتكار تلك المساحة.

ومن معاني شَخْصَنَة الصّفّ كذلك، إشراك الطّلّاب في التّخطيط للبيئة الصّفّيّة، حيث من المفيد أنّ تُتْرَك لهم الفرصة لوضع بصمتهم في البيئة الصّفّيّة وتخصيص أماكن لحِفْظِ ما يخصُّهم، وهنا يجب مراعاة مناسبة أفكار الطّلّاب لإمكانيّات الحجرة الصّفّيّة وقدرتها على استيعاب ما يخطّطونه.

4.5. النّموُّ والتّطوير: يجب أن تحتوي الإدارة الصّفّيّة على مكوِّنات تُسْهِم في تطوير تفكير الطّلّاب واستثارة تفكيرهم، ومن طُرُق ذلك استخدام الألغاز والمسابقات الفِكريّة بينهم، إضافة إلى توفير فُرَصٍ للاكتشاف والملاحظة والتّقييم...

5.5. التّجديد في التّصميم: عمليّة التّعلّم عموما هي عمليّة تراكميّة تتمّ فيها الاستفادة من الخبرات اليوميّة الّتي يكتسبها كلٌّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، ومن الأمور الّتي تَقِفُ على خبرتهما، إعادة تصميم البيئة الصّفّيّة بين الفترة والأخرى، وذلك لجعلها عمليّة أكثر فأكثر، لأنّ البقاء على نفس التّصميم قد يبعث بالملل، ومن صُوَر إعادة التّصميم التّخلُّص من بعض المعدَّات والوسائل الّتي لا حاجة لها، أو الّتي تتسبّب في تشتيت الانتباه، إضافة إلى إعادة ترتيب جلوس الطّلّاب وتغيير أماكنهم والتّنويع في ترتيب طاولاتهم: صفوف متوازية، طاولة مستديرة، مجموعات مُصغَّرة...

6.5. تنويع نبرات الصّوت: لِصَوت المعلّم دور بارز في إدارة البيئة الصّفّيّة، فالصّوت هو أهمّ ما يتمّ به التّواصل بينه وبين طلّابه، ولذلك عليه أن يتحكّم فيه، وينوّع في نَبَراته بما يتوافق مع الموقف التّعليميّ، ويوجد بعض المعلّمين يستخدمون أصواتا ما كلازِمات لما يطلبونه من المتعلّمين، فبمجرد سماع المتعلّم لتلك الأصوات، يُصْدِرُون ردود أفعال معيّنة، ومثال ذلك استخدام المعلّم لحرف السّين مع إطالتها يجعل المتعلّمين يَكُفُّون عن الضّجيج... ويُراعى في استعمال الأصوات والتّغيير في نبراتها عدم توتير الطّلّاب أو إخافتهم.[1]

7.5. المعايشة: لا يَخفى على أحد، ما لأولياء الأمور من دور بارز في العمليّة التّعليميّة؛ فمهما بَلَغَ المعلّم من دراية بظروف الطّالب وطِبَاعِه ومتطلّباته، لن يصل إلى دراية وليّ أمره به، وخصوصا إذا كان وليّ الأمر مهتمًّا ومتابعا دقيقا لتعلّم ابنه، من هذا المنطلق تَبرز أهمّيّة طريقة المعايشة في نجاح الإدارة الصّفّيّة، حيث يَعْمَدُ كثير من المعلّمين إلى دعوة أولياء الأمور لحضور بعض الحصص الصّفّيّة مع أبنائهم، بَلْ وتَضَعُ الكثير من المدارس في خططها السّنويّة بَنْدَ حصص المعايشة ضمن ما يُسمَّى بالشّراكة المجتمعيَّة.

[1] يُنظر: فِراس السليتي، استراتيجيّات التّدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص343.

وأثبتت التّجارب أنّ حضور وليّ الأمر مع ابنه الحصّة يزيد من التزامه بالقوانين الصّفّيّة وتنفيذ تعليمات المعلّم، كما يزيد من ثقته في نفسه، وخصوصا إذا نال مدحا أمام أبيه، ولذلك يجب أن يحرص المعلّم في حصص المعايشة على عدم إحراج المتعلّم أمام وليّه، ويسعى إلى أن يوفّر له فرصًا للنّجاح حتى لا يَكْسِر عزيمته ورغبته في إثبات ذاته.

8.5. الفكاهة وبثّ السّرور في نفوس الطّلّاب: تُعْتَبَرُ روح الفكاهة حليفا قويًّا للمعلّم في إدارته الصّفّيّة، ولعلّ أَحَبَّ المعلّمين إلى الطّلّاب، هم أولئك المعلّمون الّذين يتّسِمُون بروح مَرِحَة، ويَخلقون مشاعر السّعادة في نفوسهم، ويَبرز دور الفكاهة والمرح في مواضع مختلفة أثناء الحصّة الدّراسيَّة، منها عند التّقديم للدّرس، فَعَرْضُ المعلّم لمقطع مضحِك أو ذكره لِنُكْتَةٍ أمام الطّلّاب مِنْ شأنه أن يَشُدَّ انتباههم ويلفت نظرهم إلى المعلّم على طول الحصّة. إضافة إلى ذلك فإنّ الفكاهة قد تُسْهِمُ في طَرْدِ مشاعر التَّوَتُّر الَّتي تُرافق الاختبارات، وتُخَفِّف من حِدّة العناد والعصبيّة لدى بعض الطّلّاب.[1]

[1] يُنظر: جوان يونج، التّشجيع الصّفّيّ، مرجع سابق، ص17.

الفصل الرّابع:
الدّراسة التّطبيقيّة

المبحث الأوّل: البرنامج المقترح لتمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس

المبحث الثّاني: منهجيَّة الدِّراسة

المبحث الثّالث: تحليل نتائج الدّراسة

المبحث الرّابع: اختبار فرضيّات الدّراسة وتفسير النّتائج

المبحث الأوّل: البرنامج المقترح لتمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس

1. اسم البرنامج:

لأنّ البرنامج يستهدف تطوير مهارات معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في استخدام مجموعة من برامج وأدوات تكنولوجيا التّدريس جَرَتْ تسميته بـ "بَرْنَامَجُ تَمْكِينِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي الطَّوْرِ الثَّانَوِيِّ فِي تِكْنُولُوجْيَا التَّدْرِيسِ".

2. أهداف البرنامج:

جرى وَضْعُ هدفٍ عامٍّ وأهداف جزئيّة للبرنامج التّطويريّ، وذلك على النّحو الآتي:

1.2. الهدف العامّ:

تطوير مهارات معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في استخدام تكنولوجيا التّدريس بما يَنعكس على تحسين أدائهم.

2.2. الأهداف الجزئيّة:

- ✓ تحسين أداء معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في كفاية التّخطيط بما يَختصر عليهم الوقت والجُهد.
- ✓ تسهيل تنفيذ الدّروس على معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ من خلال اقتراح مجموعة من الأدوات والبرامج المساعدة على ذلك.
- ✓ تذليل صُعوبات تقييم الطّلّاب أمام معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ وتمكينهم من أدوات التّقييم التّكنولوجيّة الفعّالة.
- ✓ مساعدة معلّم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ على الإدارة الصّفّيّة وضَبْطِ سُلوك الطّلّاب.
- ✓ قِياس أثر استخدام معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ لتكنولوجيا التّدريس على كفاياتهم التّعليميّة.

3. مراحل تنفيذ البرنامج:

1.3. مرحلة التّحضير:

جرى التّحضير لإعداد برنامج "تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس" وَفق ما يأتي:

- ✓ الاطِّلاع على مجموعة من الكُتب والمقالات الَّتي تناولت موضوع التّطوير المهنيّ للمعلّمين، وذلك للاستفادة منها في الجانب المعرفيّ والمنهجيّ لإعداد برامج التّطوير المهنيّ.
- ✓ الاطِّلاع على تجارب بعض الدّول المتقدّمة في مجال التّدريس في تطوير المعلّمين ومقارنتها ببعضها لاستخلاص نقاط القوّة ونقاط الضّعف في كلّ تجربة.
- ✓ الاطِّلاع على مجموعة من الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالموضوع لباحثِين في مجال التّعليم في أنظمة تعليميّة مختلفة كالولايات المتّحدة الأمريكيّة واليابان وفرنسا وماليزيا وفنلندا وقطر والإمارات العربيّة المتّحدة... وذلك للاستفادة من نتائجها والعمل وَفق توصيّاتها.
- ✓ الفحص الميدانيّ من واقع التّجربة للوقوف على أبرز المشاكل والصّعوبات الّتي تعترض معلّم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ في أداء مهامه.
- ✓ استشارة المتخصِّصين من أخصائيّين في التّوجيه التّربويّ وأخصائيّين في تقييم الطّلّاب، ومنسقّين للمشاريع الإلكترونيّة وأكاديميّين ومتخصّصين في تحليل البيانات...

2.3. مرحلة الإعداد والتّصميم:

جَرَتْ مرحلة الإعداد لبرنامج "تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس" وَفق ما يأتي:

1.2.3. تشخيص الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين في مجال تكنولوجيا التّدريس، وجرى ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصيّة مع واحد وثلاثين (31) معلِّما للّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ من مدارس مختلفة في دولة قطر.

2.2.3. تصنيف الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين وترتيبها على حسب أولويّتها والمجال الّذي تنتمي إليه (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة صفّيّة).

3.2.3. إعداد خطّة أوليّة للبرنامج موضّح فيها:

1.3.2.3. الفئة المستهدفة من البرنامج: وهم واحد وثلاثون (31) معلّما من معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ.

2.3.2.3. مجالات التّدريب: وتَنقسم إلى أربعة أقسام هي: التّخطيط، التّنفيذ، التّقويم، الإدارة الصّفّيّة.

3.3.2.3. ترتيب الورش: حيث اشتمل البرنامج على ستّ عشرة (16) ورشة مُوزَّعة على مجالات التّدريب الأربع، وشمل كلُّ مجال أربع (4) ورش، الأولى نظريّة والثّلاث الأُخر تطبيقيّة.

4.3.2.3. الفترة الزّمنيّة للبرنامج: جرى اختيار بداية العام الدّراسيّ 2019-2020 لتنفيذ البرنامج، وذلك ليَتسنّى للمعلّمين تنفيذ ما تدرَّبوا عليه في الفترة اللّاحقة قبل قياس أثر التّدريب على أدائهم، وجرى اختيار يومَين للتّدريب هما الإثنين والخميس من كلِّ أسبوع، ابتداءً من تاريخ: 05-09-2019 وإلى غاية تاريخ: 28-10-2019، لتمتدّ فترة التّدريب قُرابة الشّهرين (سبتمبر وأكتوبر).

5.3.2.3. تحديد مواضيع التّدريب: لتدريب المعلّمين على توظيف تكنولوجيا التّدريس جَرَى التّركيز على آخر ما جادت به التّكنولوجيا من نُسَخٍ وتحديثات من البرامج والوسائل الّتي أُرِيدَ لمعلّم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ أن يوظّفها في تدريسه، ولتحقيق ذلك جَرَى اختيار اثنتا عشرة وسيلة وبرنامجا تكنولوجيّا مُوزّعا على الكفايات الأساسيَّة للمعلّمين، حيث خُصِّصَ لِكُلِّ كفاية ثلاثة برامج، وسُبِقَ كُلُّ تدريب على برامجِ كلِّ كفاية بورَشٍ تتناول الجانب النّظريّ للكفايات، من تعاريف ومهارات ومتطلبّات.... كلِّ واحدة منها، أمّا الأدوات والبرامج التّكنولوجيّة الّتي جرى اختيارها فهي كالآتي:

- ✓ **برامج وأدوات كفاية التّخطيط:** جرى اختيار البرامج والأدوات المسهِّلة على المعلّم عمليّة التّخطيط للدّروس، حيث من الضروري تمكّنه من برامج Microsoft Office 365 المتمثّلة في كلٍّ من (PowerPoint, Excel, Word, Outlook)، وذلك لحاجته الماسّة إلى ترجمة خِطَطِه وبيانات طلّابه إلى نماذج يُحتفَظ بها ويُستنَد إليها أثناء تنفيذ الدّرس.

وللاتّفاق على البنود العريضة لسَيْرِ الدّرس مِنْ باب التّحضير الجماعيّ مع زملائه ورئيس قِسمه، فإنّ المعلّم بحاجة إلى منصّة تُسهِّل عليه ذلك، ولهذا جرى اختيار منصّة (Microsoft Teams).

ومَنْعًا لضياع جُهْد وعمل المعلّم لوحِظَ أنَّه مِنَ الضّروري تخزين عمله في مكان يُمكِنه الوصول إليه في أيِّ وقت ومن أيّ مكان يكون فيه، ولهذا الغرض جرى تدريبه على استخدام برنامج (One Drive).

- ✓ **برامج وأدوات كفاية التّنفيذ:** جرى اختيار الوسائل والتّطبيقات التّكنولوجيّة المسهِّلة على معلّم اللّغة العربيّة تنفيذ حصّته الدّراسيّة، ومنها وسيلة تُعَدُّ مِنْ أَحْدَث ما توصّلَت إليه التّكنولوجيا في العصر الحاليّ للعرض السّبّوريّ للدّرس، وهي السّبّورة الذّكيّة (Smart Board).

ولضمان شَدٍّ متواصل لانتباه الطّلّاب، جرى اختيار برنامج (Sway) المطوَّر، ولإضفاء نَوع من التّشويق.

وتماشيا مع أَحْدَث إصدارات تكنولوجيا التّدريس جرى تدريب المعلّمين على استخدام برامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR).

- ✓ **برامج وأدوات كفاية التّقييم والتّقويم:** لوحِظتِ الحَاجَة الماسّة لمعلِّم اللّغة العربيّة لأدوات وبرامج تُساعده في تقييم طُلّابه، فَجَرَى اختيار وسائل تكنولوجيّة من شأنها تطوير أدائه في هذه الكفاية، وهي: برنامج (Plickers) للتّقييم البنائيّ، برنامج (Forms) وبرنامج (ZipGrade) للتّقييم الختاميّ، غير أنَّه قد خُصِّصَ برنامج (Forms) للواجبات اليوميّة، وبرنامج (ZipGrade) للاختبارات القصيرة.

- ✓ **برامج وأدوات كفاية الإدارة الصّفّيّة:** جَرَى اختيار ثلاثة برامج متطوِّرة وشاملة لمتطلَّبات الإدارة الصّفّيّة المميَّزة والنّاجحة، حيث دُرِّبَ المعلّمون على استخدام برنامج (Class Dojo) لضَبْطِ سُلوك الطُّلّاب وتعزيز إنجازاتهم الفرديّة والجماعيّة، وبرنامج (classtools) لتسيير الحِصَّة بِشَكْل مُنَظَّم وسَلِسٍ، إضافة إلى تطبيق (OneNote) لتكوين سِجِلّاتٍ متكاملة عن إنجازاتهم، ومتابعة أعمالهم اليوميّة.

6.3.2.3. تحديد طريقة التّدريب: جرى التّنويع في طُرُق التّدريب على مواضيع البرنامج، حيث اعْتُمِدَت طُرُقُ: الورش التّدريبيّة، الجلسات النّقاشيّة، الدّروس المصغَّرة.

4.2.3. عَرْضُ الخِطّة الأَوّليّة للبرنامج على مجموعة من المحكّمين[1]المتخصِّصين في مجال التّطوير المهنيّ للمعلّمين من أساتذة جامعيّين في كلِّية التّربية بجامعة قطر، وأخصائي التّوجيه التّربويّ، وأخصائي تقييم الطّلّاب، ونوّاب أكاديميّين تابعين لوزارة التّعليم القطريّة.

5.2.3. جَمْعُ ملاحظات المحكِّمين، ودراسة توجيهاتهم، والتّوفيق بينها لاستخلاص خِطّة تطوير المعلّمين في صيغتها النّهائيّة[2].

6.2.3. تجهيز الموادّ التّدريبيّة، فَبَعْدَ تحديد مواضيع البرنامج التّدريبيّ تمَّ الرّجوع إلى مجموعة من المصادر والمراجع لتجهيز مادّتها، وجرى الاعتماد في ذلك على كُتُب ومقالات علميّة مختلفة، بالإضافة إلى الاطِّلاع على تجارب بعض معلّمي مختلف الموادّ الدّراسيّة المتميّزين في مجال استخدام تكنولوجيا التّدريس، وحضور حِصَص مشاهَدة عندهم، إضافة إلى حضور مختلف الوِرَش والتّدريبات المقدَّمة من أهل الاختصاص في تكنولوجيا التّدريس، والتّواصل المباشر مع شركة ميكروسوفت (Microsoft) للحصول على المعلومات والتّطبيقات المراد تدريب المعلّمين عليها.

7.2.3. إعداد وتصميم استبانة القياس وتحكيمها.

3.3. مرحلة التّنفيذ:

جرى تنفيذ برنامج "تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس" وَفق ما يأتي:

- ✓ قياس أداء معلِّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ المستهدَفين في برنامج التّطوير المهنيّ، وذلك من خلال قيامهم بتقييم ذاتيٍّ لمستوياتهم قبل تنفيذ البرنامج، وقاموا بذلك من خلال استجابتهم لاستبانة التّقييم الذّاتيّ القبليّ لأداء المعلِّم.
- ✓ تقديم الورش والجلسات والدّروس المصغَّرة وَفق جدولها الزّمنيّ المحدّد مسبقا، وذلك عن طريق الحضور المباشر من طرف المعلِّمين أو عن طريق مِنَصَّة التّعليم عن بعد ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams).

[1] انظُر: مُلحَق رقم (1): قائمة مُحكِّمي خِطّة تطوير المعلِّمين في استخدام تكنولوجيا التَّدريس

[2] انظُر: مُلحَق رقم (2): خِطّة تطوير المعلِّمين في استخدام تكنولوجيا التَّدريس في صيغتها النِّهائيَّة.

- ✓ متابعة تنفيذ معلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ المكوَّنين لمخرجات التّدريب، وذلك من خلال الزّيارات الصّفّيّة أو الاطّلاع على مختلف التّقارير والملفّات...
- ✓ تقديم الدّعم والإسناد الفنّيّ والتّقنيّ للمعلّمين المكوَّنين، وذلك لتجاوز بعض المشاكل والصّعوبات الّتي اعترضت تنفيذهم لمخرجات التّطوير المهنيّ.
- ✓ قياس أداء المعلّمين المكوَّنين بعد التّدريب، وذلك من خلال قيامهم بتقييم ذاتيّ لمستوياتهم بعد تنفيذ برنامج التّطوير المهنيّ، وقاموا بذلك من خلال استجابتهم لاستبانة التّقييم الذّاتيّ البعديّ لأداء المعلِّم.

4.3. مرحلة التّقييم:

جرى تقييم فاعليّة برنامج "تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس" على تحسين أداء المعلّمين وَفق ما يأتي:

- ✓ جَمْعُ البيانات المتحصَّل عليها من خلال استجابات المعلّمين على استبانتَيْ التّقييم الذّاتيّ القبليّ والتّقييم الذّاتيّ البعديّ وترتيبها.
- ✓ دراسة المعطيات إحصائيًّا.
- ✓ تحليل نتائج الدّراسة الإحصائيّة وتفسيرها.

المبحث الثّاني: منهجيَّة الدِّراسة

1. منهج الدّراسة:

جَرَى استخدام المنهج الوَصفيّ القائم على الدِّراسة الميدانيَّة باعتباره المنهج المناسب لدراسة الارتباط بين ظاهرتَين مختلفتَين، وظاهرتا هذا البحث هما: تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ في استخدام تكنولوجيا التّدريس، ومستويات أدائهم المتمثِّلة في كفاياتهم التَّعليميَّة، واعتُمِد في ذلك على الوصف والتّحليل.

2. أداة الدّراسة:

جرى اعتماد **الاسْتِبَانَةِ** كأداة للدِّراسة، حيث وُزِّعَ ما مجموعه إحدى وثلاثون (31) استبانة على واحد وثلاثين (31) معلّما في القياس القبليّ، ثمَّ جرى توزيع نفس الاستبانة على نفس المعلّمين للقيام بالقياس البعديّ، ثمّ جرت مقارنة نتائج القياسين لاستخلاص نتائج الدّراسة.

1.2. مراجع تصميم الاستبانة:

جَرَى تصميم الاستبانة من خلال:

- ✓ **المسح المكتبيّ**: حيث جرى الاطِّلاع على مجموعة من نماذج الاستبانات المستعمَلة في كُتُب ومقالات مختلفة.
- ✓ **الدّراسات السّابقة**: حيث جرى الاطِّلاع على دراسات سابقة مختلفة ذات علاقة بموضوع هذه الدّراسة.
- ✓ **الفحص الميدانيّ**: حيث جرت الاستفادة من الميدان في استخلاص أبعاد الاستبانة والتّعرُّف على الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين.
- ✓ **استشارة المتخصِّصين في مجالات**: التّطوير المهنيّ للمعلّمين، طرق التَّدريس، التّحليل الإحصائيّ، اللغة العربية...

2.2. خُطوات بِناء الاستبانة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعُها، والمنهج المتّبَع في الدّراسة، والفرضيّات المطروحة، جرى تصميم الاستبانة وَفق الخطوات الآتية:

- ✓ تصميم الاستبانة في صيغتها الأوَّليَّة وَفقا للأهداف الّتي تَصْبُو إليها الدّراسة الميدانيّة.
- ✓ عَرْضُ الاستبانة على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الخِبرة والتّخصُّص في مجالات: التّطوير المهنيّ، وطرق التّدريس، واللّغة العربيّة، والدّراسات الإحصائيّة...
- ✓ جَمْعُ ملاحظات المحكِّمين، وتعديل الاستبانة بناءً على توجيهاتهم.
- ✓ صياغة الاستبانة في صورتها النِّهائيّة.

3.2. أقسام الاستبانة:

تكوّنت الاستبانة من قسمين اثنين هما: قِسم البيانات الأوَّليّة، وقِسم أبعاد القِياس.

1.3.2. قِسم البيانات الأوَّليّة:

شَمل هذا القِسم المتغيّرات الّتي يُفترض أن تُحْدِث فُروقا في استجابات الأفراد حول متغيّرات الدّراسة، وتمثّلت في كلٍّ مِنَ: المؤهّل العلميّ، عدد سنوات الخبرة، بالإضافة إلى بيانات إضافيّة أخرى تمثّلت في: الاسم والجنس.

2.3.2. قِسم أبعاد القياس:

جَرَى تقسيم الاستبانة إلى أربعة أبعاد رئيسة، تُعتبَر معايير للتّقييم الذّاتيّ لأداء المعلّم قَبْلَ وبَعْدَ التّدريب، وهي:

1.2.3.2. بُعْدُ التّخطيط:

يهدف بُعْدُ التّخطيط إلى قياس مدى استجابات المتكوّنين للتّدريب على مختلَف البرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي جَرَى اختيارها لتدريبهم عليها، بهدف تطوير قدراتهم على التّخطيط للدّروس، وذلك من عدَّة جوانب:

- ✓ الوقت المستغرَق في إعداد خِطَطِ الدّروس اليوميّة.
- ✓ الجُهد المبذول في إعداد الخِطَطِ اليوميّة.

- ✓ جَوْدَة الخِطط اليوميّة للدّروس وتنظيمها.
- ✓ ثَرَاءُ الخِطَطِ اليوميّة للدّروس واحتوائها على جميع عناصرها.
- ✓ جاهزيّة العروض التّقديميّة للدّروس، وجاذبيّتها للطّالب.
- ✓ إمكانيّات التّخطيط الجماعيّ، وتشارك الأفكار بين المعلّمين في تحضير الخِطَطِ اليوميّة للدّروس.
- ✓ تَسْهِيل الوصول إلى الخِطَطِ اليوميّة للدّروس للعمل عليها، أو لعرضها في أيّ وقت ومن أيّ مكان.

2.2.3.2. بُعْدُ التّنفيذ:

يَهدف بُعْدُ التّنفيذ إلى قياس مدى استجابات المتكوّنين للتّدريب على مختلف البرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي جرى اختيارها لتدريبهم عليها، بهدف تطوير قدراتهم على تنفيذ الدّروس، وذلك من عدّة جوانب:

- ✓ العرض السّبّوريّ للدّرس، ومرونة الانتقال بين الأنشطة والتّدريبات.
- ✓ لَفْتُ انتباه الطّلّاب لمحتوى الدّرس وتشويقهم لأنشطته.
- ✓ تبسيط التّدريس ورَبْطه بالحياة الواقعيّة للطّالب.
- ✓ دفع الطّلّاب إلى المشاركة في الحصص وإنجاز الأنشطة.
- ✓ الاستغلال الأمثل لزمن الحصّة.
- ✓ مُراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب.
- ✓ تطوير مهارات الطّلّاب في البحث والتّقصّي وإنجاز المشاريع.
- ✓ تقليص الجُهد المبذول من قبل المعلّم في تنفيذ الدّروس.
- ✓ الوصول إلى مصادر مساندة لتقديم الدّروس.
- ✓ خَلْقُ فُرَص للتّعلّم النّشط والتّعلُّم الجماعيّ بين الطّلّاب.

3.2.3.2. بُعْدُ التّقييم:

يهدف بُعْدُ التّقييم إلى قياس مدى استجابات المتكوّنين للتّدريب على مختلف البرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي جرى اختيارها لتدريبهم عليها، بهدف تطوير قدراتهم في مجال تقييم الطّلّاب، وذلك من عدّة جوانب هي:

- ✓ إعداد أدوات تقييم للطّلّاب تُراعي الفروق الفرديَّة بينهم.
- ✓ اختصار الوقت في إعداد أدوات التّقييم.
- ✓ جَمْعُ أكبر عَدَدٍ من الاستجابات الطّلّابيّة في أقل وقت.
- ✓ تقليص الجُهد المبذول في متابعة استجابات الطّلّاب.
- ✓ التّحقُّق من فَهْمِ الطّلّاب لمفاهيم الدّرس وإتقان مهاراته.
- ✓ قراءة وتحليل نتائج الطّلّاب، وتصنيفهم إلى مستويات مختلفة حسب نتائجهم.
- ✓ التّمكُّن من تقييم الطّلّاب بشكل مستمرّ، وعدم الاقتصار على فترة الحصّة الدّراسيّة.
- ✓ التّنويع في أساليب التّغذية الرّاجعة للطّلّاب.
- ✓ إعداد تقارير وسِجِلّات تحتوي على نتائج الطّلّاب، وتخزينها بشكل آمن للرّجوع إليها عند الحاجة.
- ✓ التّواصل مع أولياء أمور الطّلّاب، ووضعهم في صورة نتائج أبنائهم بشكل مستمرّ

4.2.3.2. بُعْدُ الإدارة الصّفّيّة:

يهدف بُعْدُ الإدارة الصّفّيّة إلى قياس مدى استجابات المتكوّنين للتّدريب على مختلف البرامج والتّطبيقات التّكنولوجيّة الّتي جَرَى اختيارها لتدريبهم عليها، بهدف تطوير قدراتهم على إدارة الصّفّ من عدّة جوانب هي:

- ✓ بناء ضوابط وقوانين الحجرة الصّفّيّة.
- ✓ تقليص الوقت والجهد المبذولَيْن في إدارة سُلوك الطّلّاب.
- ✓ إثارة دافعيّة الطّلّاب للتّعلّم.
- ✓ تحفيز وتعزيز السُّلوكيّات الإيجابيّة للطّلّاب.
- ✓ إدارة العمل الجماعيّ بين الطّلّاب.
- ✓ تنظيم مشاركات الطّلّاب في أنشطة التّعلّم.
- ✓ خَلْقُ جوٍّ من التّنافس العلميّ بين الطّلّاب.
- ✓ إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسندة إلى الطّلّاب.
- ✓ إعداد تقارير سلوكيّة عن الطّلّاب.

✓ إشراك أولياء الأمور في إدارة سلوك الطّلّاب.

4.2. توزيع عبارات الاستبانة على أبعادها:

الجدول رقم (1): توزيع عبارات الاستبانة على أبعادها

البُعْدُ	عَدَدُ العبارات
التّخطيط	7
التّنفيذ	11
التّقييم	10
الإدارة الصّفّيّة	10
مجموع العبارات	38

المصدر: من إعداد الطّالب

5.2. صِدق وثبات أداة القياس:

خَضَعَت الاستبانة قبل التّوزيع إلى التّحكيم من طَرَفِ مجموعة من المتخصِّصين، مع اختبار ثباتها بَعْدَ التّوزيع باستخدام معامل الثّبات (ألفا كرونباخ)، كما جرى -إضافة إلى ذلك- اختبار الاتّساق الدّاخليّ لها.

1.5.2. صِدْقُ المحكّمين:

جَرَى عَرْضُ الاستبانة في صورتها الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين[1] لإبداء آرائهم حَول عباراتها، تقسيماتها، شكلها العامّ، المقاييس المدرَجَة، وغير ذلك، وبَعْدَ أَخْذِ الملاحظات والتّوجيهات، جرى استخلاص الاستبانة في صورتها وصيغتها النّهائيّة[2].

2.5.2. ثَبَاتُ أداة القياس:

[1] انظُر: مُلحَق رقم (3): قائمة محكّمي استبانة التَّقييم الذَّاتيّ لأداء المعلّم.

[2] انظُر: مُلحَق رقم (4): استبانة التَّقييم الذَّاتيّ لأداء المعلّم في صيغتها النِّهائيَّة.

لاختبار ثبات أداة القياس استُخْدِمت طريقة مُعامل الثّبات (ألفا كرونباخ) من خلال حِساب مُعامل الثّبات (ألفا كرونباخ)، وجَرَى استخلاص النّتائج الموضّحة في الجدولَين التّاليَين:

الجدول رقم (2): مُعامِل الثّبات (ألفا كرونباخ) للقياس القبليّ

البُعْدُ	عَدَدُ العبارات	مُعامِل الثّبات "ألفا كرونباخ"
التّخطيط	7	0.949
التّنفيذ	11	0.968
التّقييم	10	0.973
الإدارة الصّفّيّة	10	0.964
إجماليّ الاستبانة	38	0.986

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

تراوحت قِيَم مُعامِل الثّبات (ألفا كرونباخ) ما بين 0.949 و0.973 لأبعاد أداء المعلّمين، كما بلغت قيمته 0.986 لإجماليّ الاستبانة، وهي أكبر من 0,7، وهي درجات مرتفعة، وبالتّالي فإنّ بيانات أداة القياس في القياس القبليّ على درجة مرتفعة من الثّبات، وهي قابلة للدّراسة والتّحليل.

الجدول رقم (3): مُعامِل الثّبات (ألفا كرونباخ) للقياس البعديّ

البُعْدُ	عَدَدُ العبارات	مُعامِل الثّبات "ألفا كرونباخ"
التّخطيط	7	0.956
التّنفيذ	11	0.971
التّقييم	10	0.969
الإدارة الصّفّيّة	10	0.970
إجماليّ الاستبانة	38	0.991

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

تراوحت قِيَمُ مُعامِل الثّبات (ألفا كرونباخ) في القياس البعديّ ما بين 0.956 و0.971 لأبعاد أداء المعلّمين، كما بلغت قيمته 0.991 لإجماليّ الاستبانة، وهي درجات مرتفعة وأكبر من 0,7، وبالتّالي فإنّ بيانات أداة القياس في القياس البعديّ على درجة مرتفعة من الثّبات، وهي قابلة للدّراسة والتّحليل.

6.2. الاتّساق الدّاخليّ لعبارات الاستبانة:

يَعتمِد الاتّساق الدّاخليّ على درجة الارتباط بين كلٍّ من العبارة والدّرجة الكلّيّة للبُعْد، حيث جَرَى حساب مُعامِل الارتباط (بيرسون) واختبار دلالته الإحصائيّة كما يلي:

1.6.2. الاتّساق الدّاخليّ لعبارات بُعْد التّخطيط:

مِنْ خلال نتائج الجدول رقم (4) التّالي، يُلاحَظ أنّ مُعامِلات الارتباط لعبارات بُعْد التّخطيط تتراوح ما بين 0.792 و0.908 للقياس القبليّ، وما بين 0.847 و0.913 للقياس البعديّ، وكلّها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 1%، ممّا يُثبِت قوّة الاتّساق الدّاخليّ لعبارات البُعْد.

الجدول رقم (4): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبُعْد التّخطيط

رقم العبارة	مُعامِل الارتباط (القياس القبليّ)	مُعامِل الارتباط (القياس البعديّ)
1	0,906**	0,913**
2	0,908**	0,912**
3	0,840**	0,908**
4	0,905**	0,898**
5	0,905**	0,847**
6	0,792**	0,883**
7	0,892**	0,884**

** دالٌّ عند مستوى 0,01 (1%)

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

2.6.2. الاتّساق الدّاخليّ لعبارات بُعْد التّنفيذ:

مِنْ خلال نتائج الجدول رقم (5) التّالي، يُلاحَظ أنّ مُعامِلات الارتباط لعبارات بُعْد التّنفيذ تتراوح ما بين 0,764 و0.923 للقياس القبليّ، وما بين 0.754 و0.921 للقياس البعديّ، وكُلّها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 1%، ممّا يُثبت قوّة الاتّساق الدّاخليّ لعبارات البُعْد.

الجدول رقم (5): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبُعْد التّنفيذ

رقم العبارة	مُعامِل الارتباط (القياس القبليّ)	مُعامِل الارتباط (القياس البعديّ)
1	0,764**	0,884**
2	0,863**	0,916**
3	0,910**	0,754**
4	0,883**	0,921**
5	0,747**	0,896**
6	0,923**	0,885**
7	0,895**	0,873**
8	0,886**	0,906**
9	0,923**	0,829**
10	0,883**	0,943**
11	0,888**	0,907**

** دالٌّ عند مستوى 0,01 (1%)

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

3.6.2. الاتّساق الدّاخليّ لعبارات بُعْد التّقييم:

مِنْ خِلال نتائج الجدول رقم (6) التّالي، يُلاحَظ أنّ مُعامِلات الارتباط لعبارات بُعْد التّقييم تتراوح ما بين 0.854 و0.933 في القياس القبليّ، وما بين 0.817 و0.926 في القياس البعديّ، وكلّها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 1%، ممّا يُثبت قوّة الاتّساق الدّاخليّ لعبارات البُعْد.

الجدول رقم (6): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبُعْد التّقييم

رقم العبارة	مُعامِل الارتباط (القياس القبليّ)	مُعامِل الارتباط (القياس البعديّ)
1	0,919**	0,817**
2	0,857**	0,884**
3	0,933**	0,904**
4	0,927**	0,868**
5	0,908**	0,926**
6	0,934**	0,904**
7	0,895**	0,869**
8	0,821**	0,907**
9	0,930**	0,898**
10	0,854**	0,920**

** دالٌّ عند مستوى 0,01 (1%)

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

4.6.2. الاتِّساق الدّاخليّ لعبارات بُعْد الإدارة الصّفّيّة:

من خلال نتائج الجدول رقم (7) التّالي، يُلاحَظ أنّ مُعامِلات الارتباط لعبارات بُعْد الإدارة الصّفّيّة تتراوح ما بين 0.814 و0.908 في القياس القبليّ، وما بين 0.855 و0.962 في القياس البعديّ، وكلّها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 1%، ممّا يثبت قوّة الاتّساق الدّاخليّ لعبارات البُعْد.

الجدول رقم (7): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبُعْد الإدارة الصّفّيّة

رقم العبارة	مُعامِل الارتباط (القياس القبليّ)	مُعامِل الارتباط (القياس البعديّ)
1	0,821**	0,929**
2	0,906**	0,887**
3	0,907**	0,855**

4	0,894**	0,867**
5	0,867**	0,817**
6	0,908**	0,946**
7	0,895**	0,861**
8	0,814**	0,962**
9	0,847**	0,912**
10	,880**	0,872**

** دالٌّ عند مستوى 0,01 (1%)

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

3. الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة في الدِّراسة:

بناءً على طبيعة الدِّراسة الميدانيّة والفرضيّات المطروحة والمنهجيّة المتّبَعة، ولتحقيق أهداف الدِّراسة وتحليل البيانات الّتي جرى تجميعها، جرى الاعتماد على مجموعة من الأساليب والاختبارات الإحصائيّة المناسبة، وذلك من خِلال استخدام الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة **(SPSS)**، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائيّة الّتي جَرى استخدامها:

- ✓ تَرميز المتغيّرات والبيانات وإدخالها إلى البرنامج الاحصائيّ، ونظرا لاعتماد مقياس تقييم ذي سَبع درجات، جرى حساب المدى (7-1=6)، والّذي قُسِّم على عَدَدِ الخيارات لتحديد طول الفئة (7/6=0.86)، وبالتّالي حُدِّد طول الفئات كما يلي:

الجدول رقم (8): تحديد طول الفئات

درجة الموافقة	الحدُّ الأعلى	الحدُّ الأدنى
منخفضة جدّا	1,857	1
منخفضة	2,715	1,858
منخفضة قليلا	3,573	2,716
متوسّطة	4,431	3,574

مرتفعة قليلا	5,289	4,432
مرتفعة	6,147	5,29
مرتفعة جدّا	7,000	6,148

المصدر: من إعداد الطّالب

- ✓ حِساب التِّكرارات والنِّسب المئويّة للتّعرف على الخصائص الرّئيسة لعيّنة الدّراسة، وتحديد استجابات أفرادها اتّجاه عبارات الأبعاد.
- ✓ حِساب مُعامِل الارتباط (بيرسون) بين درجة كلّ عبارة والدّرجة الكلّيّة للمِحور، وذلك لاختبار الاتّساق الدّاخليّ لأداة القياس.
- ✓ حِساب مُعامِل الثّبات (ألفا كرونباخ) لاختبار ثبات أداة القياس.
- ✓ حِساب المتّوسِّط الحسابيّ، وذلك لتحديد تغيُّر استجابات أفراد الدّراسة على عبارات متغيِّراتها، واستخدامه في ترتيب أهمّيّة العبارات، وتحديد درجة الموافقة المناسبة.
- ✓ حِساب المتوسّط الحسابيّ المرجَّح، لتحديد تغيُّر استجابات الأفراد حول الأبعاد المدروسة، واستخدامه في ترتيب الأبعاد، وتحديد درجة الموافقة المناسبة.
- ✓ حِساب الانحراف المعياريّ، لتحديد مدى انحراف وتشتُّت استجابات الأفراد حَوْل العبارات عَنِ المتوسِّط الحسابيّ، كما جَرى استخدامه في ترتيب العبارات في حالة تَسَاوي المتوسِّطات الحسابيّة.
- ✓ استخدام تحليل التّباين الأُحاديّ، لاختبار الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة في أراء الأفراد حول محاور الدّراسة وَفقا للمتغيّرات الأوَّليّة، والّتي تَتكوّن من أكثر من خيارين.
- ✓ استخدام اختبار (T) لعيّنتَين متقابلتَين، لاختبار الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة بين القياس القبليّ والقياس البعديّ لمعايير أداء المعلّمين.

4. مُجْتَمَع الدِّراسة:

يتمثّل مُجتمَع الدّراسة في المعلِّمين المعنيِّين بالتّكوين، وهم معلّمو اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ، وجَرَى استهداف واحد وثلاثين (31) معلّما من جِنسيّات مختلفة، من مدارس الثّانويّة بدولة قطر، وجرى

استهداف المعلّمين المعنيّين بالتّكوين استنادا إلى انتمائهم إلى وزارة التّعليم والتّعليم العالي لدولة قطر، إضافة إلى عَمَلهم وَفق نفس سياسات العمل، ونفس مناهج تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ.

وعليه فقد جَرى اعتماد طريقة معاينة غَيْر عَشوائيّة، وذلك لسببين، فهي من جِهة عيّنة ميَسَّرة نظرا لاستخدام أسهل الأساليب، وبأقلّ جُهد ووقت وتكلفة للوصول إلى أفراد العيّنة المبحوثة، ومن جهة أخرى هي تُعتبَر عيِّنة هادفة، حيث إنّ أفرادها يخدُمون موضوع البحث بشكل مباشر.

5. تحليل خصائص عيِّنة الدِّراسة:

يَعْتَمِد تحليل خصائص العَيِّنَة المدروسة على تحديد التِّكرارات والنّسب المئويّة للفئات المكوِّنة لعيِّنة الدّراسة، وذلك اعتمادا على البيانات الأوَّليّة المطلوب تعبئتها في الاستبانة، والّتي تتمثَّل في كلٍّ من: الجِنس والمؤهِّل العلميّ وسنوات الخِبرة.

1.5. تَوزُّع أفراد العيِّنة حسب الجنس:

مِنْ خِلال نتائج الجدول رقم (9) التّالي، يُلاحَظ أنّ كلَّ أفراد العيّنة المدروسة من فِئة الذّكور بتكرار 31 ذَكَرا، وهذا راجع إلى الفصل بين الجنسين في مدارس قطر، وهو النِّظام المعتمَد في وزارة التّعليم والتّعليم العالي في دولة قطر، حيث لم يَكُنْ مُمْكِنا ضَمُّ فئة الإناث إلى البرنامج التّدريبيّ (تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس).

الجدول رقم (9): تَوزُّع أفراد العيّنة حسب متغيِّر جنس المتكوِّن

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	31	100
أنثى	0	0
المجموع	31	100

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

2.5. تَوزُّع أفراد العيّنة حسب المؤهِّل العلميّ:

استنادا إلى نتائج الجدول رقم (10) التّالي، يُلاحُظ أنّ الفئة السّائدة هم المكوَّنون من ذوي المؤهِّل العلميّ (ليسانس)، بتكرار 21 متكوِّنا، وبنسبة مئويّة تُقدّر بـ 67.7%، تليها فئة ذوي المؤهِّل العلميّ (ماجستير)، بتكرار 7 متكوِّنين، وبنسبة مئويّة تُقدّر بـ 22.6%، وبدرجة أقلّ فِئة ذوي المؤهِّل العلميّ (دكتوراه)، بتكرار 3 متكوِّنين، وبنسبة مئويّة تُقدّر بـ 9.7% فقط. وهذا راجِع إلى أنّ أغلب مدرّسي الأطوار ما قبل الجامعيّ في قطر هم من حملة شهادة (اللّيسانس)، حيث إنّها تُعَدُّ متطلَّبا رئيسا لالتحاقهم بمهنة التّعليم في البلد، أمّا حامِلو شهادات الدّراسات العليا فيتّجهون إلى التّدريس في الجامعات غالبا.

الجدول رقم (10): تَوزُّع أفراد العيِّنة حسب المؤهِّل العلميّ للمتكوِّن

المؤهِّل العلميّ	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	21	67.7
ماجستير	7	22.6
دكتوراه	3	9.7
المجموع	31	100

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

3.5. تَوزُّع أفراد العيِّنة حسب الخبرة المهنيَّة:

من خلال نتائج الجدول رقم (11) التّالي، نجد أنّ نسبة 67.7% من أفراد العيّنة خِبرتهم المهنيّة أكثر من 10 سنوات، في حين أنّ النّسبة الباقية والمقدّرة بـ 32.3% فتتوزّع على مجموعتين: 19.4% خِبرتهم المهنيّة تتراوح ما بين سنة 1 و5 سنوات، و12.9% خِبرتهم المهنيّة تتراوح ما بين 6 و10 سنوات.

الجدول رقم (11): تَوزُّع أفراد العيِّنة حسب متغيّر الخِبرة المهنيّة

الخِبرة المهنيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 1سنة إلى 5 سنوات	6	19.4
من 6 إلى 10 سنوات	4	12.9

أكثر من 10 سنوات	21	67.7
المجموع	31	100

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

4.5. تحليل الجداول المتقاطِعة:

يهدف تحليل الجداول المتقاطِعة إلى تحليل تَوزُّع أفراد العيّنة حسب متغيّرين أو أكثر، حيث يُؤخذ بعين الاعتبار المتغيّرات الأوّليّة المستخدَمة في الدّراسة.

وبما أنّ جميع أفراد العيّنة من الذُّكور، جرى تحليل تَوزُّع أفراد العيّنة حسب المؤهّل العلميّ والخِبرة المهنيّة فقط، ولوحِظ أنّ ما نِسبته 45.16% من المعلّمين ذوي مستوى ليسانس مع خِبرة مِهنيّة تتجاوز 10 سنوات هو 14، وما نِسبته 19.35% من المعلّمين ذوي مستوى ماجستير مع خِبرة مِهنيّة تتجاوز 10 سنوات هو 6، وأقرب إلى ذلك 16.13% من المعلّمين ذوي مستوى ليسانس مع خِبرة مِهنيّة تتراوح من سنة 1 إلى 5 سنوات، أي بِعَدَد 5 معلِّمين، أمّا الفئات المتبقِّية فهي متقاربة لا تَتَجاوَز متكوِّنَين اثنَين.

الجدول رقم (12): تَوزُّع أفراد العيِّنة حسب متغيِّرَيْ المؤهّل العلميّ والخِبرة المِهنيّة

	من سنة إلى 5 سنوات	**من 6 إلى 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**	**المجموع**
ليسانس	5	2	14	21
ماجستير	0	1	6	7
دكتوراه	1	1	1	3
المجموع	6	4	21	31

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج (**SPSS**)

المبحث الثَّالث: تحليل نتائج الدِّراسة التَّطبيقيَّة

1. تحليل استجابات العيّنة لأبعاد الدّراسة:

يهدف هذا التّحليل إلى دراسة استجابة أفراد العيّنة المدروسة حَول عبارات أبعاد الاستبانة، اعتمادا على التّكرارات والنّسب المئويّة مع تحديد درجة الموافقة، وذلك من خلال حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

1.1. تحليل استجابة عيّنة الدّراسة حول بُعْد التّخطيط:

1.1.1. القياس القبليّ:

يوضّح الجدول رقم (13) التّالي نتائج القياس القبليّ لاستجابة أفراد العيّنة المبحوثة حول بُعْد التّخطيط:

الجدول رقم (13): نتائج استجابة أفراد العيّنة حَول بُعْد التّخطيط (القياس القبليّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
اختصار الوقت في إعداد خطط يوميّة للدّروس.	ت	1	2	5	12	6	2	3	4,23	1,431	19,355	0,004	متوسّطة	7
	%	3,2	6,5	16,1	38,7	19,4	6,5	9,7						
تقليص الجهد المبذول في إعداد خطط يوميّة للدّروس.	ت	0	5	3	6	11	3	3	4,42	1,501	9,452	0,092	متوسّطة	4
	%	0	16,1	9,7	19,4	35,5	9,7	9,7						
تجويد الخطط	ت	0	3	6	9	6	5	2	4,32	1,40	5,968	0,309	متوسّطة	5

اليوميّة للدّروس وتنظيمها.	%	0	9,7	19,4	29	19,4	16,1	6,5					
إثراء الخطط اليوميّة للدّروس وتضمينها جميع عناصرها.	ت	1	3	5	6	6	8	2	3	مرتفعة قليلا	0,203	8,516	1,588	4,45	
	%	3,2	9,7	16,1	19,4	19,4	25,8	6,5							
تجهيز عروض مناسبة للدّروس.	ت	5	3	7	4	5	7	5	2	مرتفعة قليلا	0,779	2,484	1,774	4,71	
	%	16,1	9,7	22,6	12,9	16,1	22,6	16,1							
التّحضير الجماعيّ وتشارك الأفكار في إعداد الخطط والعروض.	ت	1	6	7	7	6	4	1	1	مرتفعة قليلا	0,393	5,194	1,488	4,71	
	%	3,2	19,4	22,6	22,6	19,4	12,9	3,2							
الوصول إلى الخطط اليوميّة والعروض في أيّ وقت ومن أيّ مكان.	ت	2	4	7	4	3	7	4	6	متوسّطة	0,556	4,903	1,879	4,26	
	%	6,5	12,9	22,6	12,9	9,7	22,6	12,9							
المتوسّط الحسابيّ المرجّح										مرتفعة قليلا				4.44	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

✓ جَاءَت العبارة "التّحضير الجماعيّ وتشارُك الأفكار في إعداد الخِطط والعُروض" في المرتبة الأولى، بمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.71، وانحراف معياري مُقدَّرٍ بـ 1.488، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 35.5% من أفراد العيِّنة يَرَون أنَّ التَّحضير الجماعيَّ وتشارُك الأفكار في إعداد الخِطط والعُروض يُحقِّق المراد بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).

- ✓ جَاءَت العبارة "تجهيز عُروض مناسبة للدُّروس" في المرتبة الثَّانية، بِنَفْسِ قيمة المتوسِّط الحسابيّ للعبارة الأولى وقُدِّر بـ 4.71، وانحراف معياري مُقدَّرٍ بـ 1.774 وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 54.8% من أفراد العيِّنة يَرَون أنَّ تجهيز عُروض مناسبة للدُّروس مُناسب بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "إثراء الخِطط اليوميَّة للدُّروس وتضمينها جميع عناصرها" في المرتبة الثّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.45، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.588، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 51.7% من أفراد العيِّنة يَرَون أنَّ إثراء الخِطط اليوميَّة للدُّروس، وتضمينها جميع عناصرها مناسب بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ بَلَغَتْ قِيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعْد 4.44، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَول التّخطيط كانت بدرجة مرتفعة قليلا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لعبارة "اختصار الوقت في إعداد خِطط يوميَّة للدُّروس" فقط (أقل من 0.05)، وهو ما يُشير إلى وُجود اختلافات ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابة حّول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لهذه العبارة، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسُها الخاصَّة بالمجتمع.

أمَّا باقي العبارات، فقد نتج عنها أنَّ اختبار (مربّع كاي) غير دالّ إحصائيًّا (أكبر من 0.05)، وهو ما يُشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) ليست لها دلالة إحصائيَّة لهذه العبارات، ويدلّ ذلك على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة ليست هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

2.1.1. القياس البَعديّ:

يُوَضِّح الجدول رقم (14) التَّالي نتائج القياس البَعديّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حَول بُعْد التَّخطيط:

الجدول رقم (14): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بعْد التَّخطيط (القياس البَعديّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
اختصار الوقت في إعداد خطط يوميّة للدّروس.	ت	0	1	0	4	1	11	14	6,03	1,251	23,032	0,000	مرتفعة	6
	%	0	3,2	0	12,9	3,2	35,5	45,2						
تقليص الجهد المبذول في إعداد خطط يوميّة للدّروس.	ت	1	2	2	2	11	13	1	5,90	1,375	27,645	0,000	مرتفعة	7
	%	3,2	6,5	6,5	6,5	35,5	41,9	3,2						
تجويد الخطط اليوميّة للدّروس وتنظيمها.	ت	0	1	0	3	1	10	16	6,16	1,214	28,194	0,000	مرتفعة جدّا	4
	%	0	3,2	0	9,7	3,2	32,3	51,6						
إثراء الخطط اليوميّة للدّروس وتضمينها جميع عناصرها.	ت	0	0	1	2	1	10	17	6,29	1,039	32,71	0,000	مرتفعة جدّا	3
	%	0	0	3,2	6,5	3,2	32,3	54,8						
تجهيز عروض مناسبة للدّروس.	ت	0	0	1	2	1	8	19	6,35	1,050	38,516	0,000	مرتفعة جدا	2
	%	0	0	3,2	6,5	3,2	25,8	61,3						
التّحضير الجماعيّ وتشارك الأفكار في إعداد	ت	0	0	2	2	2	9	16	6,13	1,204	25,29	0,000	مرتفعة	5

الخطط والعروض.	%	0	0	6,5	6,5	6,5	29	51,6					
الوصول إلى الخطط اليوميّة والعروض في أيّ وقت ومن أيّ مكان.	ت	2	0	0	0	1	6	22	6,42	1,285	36,742	0,000	مرتفعة جدّا	1
	%	6,5	0	0	0	3,2	19,4	71					
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									6.18				مرتفعة جدّا	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "الوصول إلى الخِطط اليوميَّة والعُروض في أيّ وقت ومِنْ أيّ مكان" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مُقدَّرٍ بـ 6.42، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.285، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 93.6% مِنْ أفراد العيّنة يَرَون أنَّ الوصول إلى الخِطط اليوميَّة والعُروض، في أيّ وقت ومِنْ أيّ مكان، مُتَحَقِّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "تجهيز عروض مناسبة للدُّروس" في المرتبة الثَّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.35، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.05، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 90.3% مِنْ أفراد العيّنة يَرَون أنَّ تجهيز عروض خاصَّة بالدُّروس مناسِب بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "إثراء الخِطط اليوميَّة للدُّروس، وتضمينها جميع عناصرها" في المرتبة الثّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.29، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.039، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 90.3% مِنْ أفراد العيّنة يَرَون أنَّ إثراء الخِطط اليوميَّة للدُّروس، وتضمينها جميع عناصرها مناسب بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).

- ✓ بَلَغَتْ قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فَقَرات هذا البُعْد 6.18، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَول التَّخطيط كانت بدرجة مرتفعة جدًّا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لكلّ عبارات هذا البُعْد، حيث قُدِّر بـ (أقل من 0.05)، وهو ما يشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لها دلالة إحصائيَّة، وذلك يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

2.1. تحليل استجابة عينة الدِّراسة حول بُعْد التَّنفيذ:

1.2.1. القياس القبليّ:

يُوضِّح الجدول رقم (15) التَّالي نتائج القياس القبليّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حَول بُعد التّنفيذ:

الجدول رقم (15): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بُعد التَّنفيذ (القياس القبليّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدًا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدًا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
تنظيم عرض الدّرس ومرونة الانتقال بين أنشطته.	ت	1	2	15	9	4	0	0	4,39	1,02	21,742	0,000	متوسّطة	9
	%	3,2	6,5	48,4	29	12,9	0	0						
لفت انتباه الطّلاب للدّرس وتشويقهم لمحتواه.	ت	1	2	5	7	7	6	3	4,52	1,55	8,065	0,233	مرتفعة قليلا	6
	%	3,2	6,5	16,1	22,6	22,6	19,4	9,7						
تبسيط مفاهيم الدّرس وربطها بالحياة الواقعيّة.	ت	2	1	5	7	5	6	5	4,61	1,73	6,258	0,395	مرتفعة قليلا	3
	%	6,5	3,2	16,1	22,6	16,1	19,4	16,1						

دفع الطّلاّب إلى المشاركة الواسعة والمتواصلة في الدّروس ومتابعتها.	ت	1	1	5	7	9	5	1	1	3	5	7	9	4
	%	3,2	3,2	16,1	22,6	29	16,1	3,2	9,7	مرتفعة قليلا	0,059	12,129	1,46	4,52
الاستغلال الأمثل لزمن الحصّة الدراسيّة.	ت	0	0	7	7	9	2	2	4	مرتفعة قليلا	0,141	8,290	1,38	4,87
	%	0	0	22,6	22,6	29	6,5	6,5	12,9					1
مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلاّب في أنشطة الدّرس.	ت	1	1	5	6	8	7	1	3	متوسّطة	0,096	10,774	1,50	4,42
	%	3,2	3,2	16,1	19,4	25,8	22,6	3,2	9,7					7
مراعاة أنماط التّعلم في الأنشطة التّعليميّة المقدّمة للطّلاّب.	ت	1	1	5	6	9	5	2	3	متوسّطة	0,130	9,871	1,52	4,42
	%	3,2	3,2	16,1	19,4	29	16,1	6,5	9,7					8
شجيع الطّلاّب على البحث والتّقصّي وإنجاز المشاريع.	ت	1	1	3	8	9	5	1	4	مرتفعة قليلا	0,036	13,484	1,48	4,52
	%	3,2	3,2	9,7	25,8	29	16,1	3,2	12,9					5
تذليل الجهد المبذول في أداء الدّروس.	ت	1	1	7	6	8	7	1	1	متوسّطة	0,026	14,387	1,40	4,35
	%	3,2	3,2	22,6	19,4	25,8	22,6	3,2	3,2					10

توفير مصادر مساندة للدّروس، وتسهيل الرّجوع إليها.	ت	1	2	8	8	4	6	2	4,23	1,52	11,677	0,070	متوسّطة	11
	%	3,2	6,5	25,8	25,8	12,9	19,4	6,5						
خلق فرص للتّعلم النّشط والعمل الجماعيّ بين الطّلّاب.	ت	2	0	6	4	10	6	3	4,68	1,51	7,903	0,162	مرتفعة قليلا	2
	%	6,5	0	19,4	12,9	32,3	19,4	9,7						
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									4.50				مرتفعة قليلا	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "الاستغلال الأمثل لزمن الحصَّة الدّراسيّة" في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.87، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.38، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنّ ما نسبته 58.1% من أفراد العيّنة يَرَون أنَّ هناك استغلالا أَمْثَلَ لزمن الحصَّة الدِّراسيَّة بمستوًى يتراوح بين درجتَيْ: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "خَلْقُ فُرَصٍ للتَّعَلُّم النَّشِط والعمل الجماعيّ بين الطّلّاب" في المرتبة الثَّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.68، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.51، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 61.4% من أفراد العيِّنة يَرَون أنَّ خَلْقَ فرصٍ للتَّعلم النَّشِط والعمل الجماعيّ بين الطّلّاب مُتَحَقِّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَيْ: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "تبسيط مفاهيم الدَّرس وربطها بالحياة الواقعيَّة" في المرتبة الثَّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.61، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.73، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 51.6% من أفراد العيّنة يَرَون أنَّ تبسيط مفاهيم الدَّرس وربطها بالحياة الواقعيَّة متوفِّر بمستوًى يتراوح بين درجتَيْ: (حسن وجيِّد جدًّا).

- ✓ بَلَغَت قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعْد 4.50، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَول التَّنفيذ كانت بدرجة مرتفعة قليلا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لثلاث عبارات وهي: "تنظيم عرض الدَّرس، ومرونة الانتقال بين أنشطته"، " تشجيع الطّلّاب على البحث والتَّقصِّي، وإنجاز المشاريع"، " تذليل الجُهد المبذول في أداء الدُّروس" (أقلّ من 0.05)، وهو ما يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لهذه العبارات، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

أمَّا باقي العبارات، فقد نتج عنها أنَّ اختبار (مربّع كاي) غير دالّ إحصائيًّا (أكبر من 0.05)، وهو ما يُشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) ليس لها دلالة إحصائيَّة، وذلك يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة ليست نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

2.2.1. القياس البَعديّ:

يوضِّح الجدول رقم (16) الموالي نتائج القياس البَعديّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حَول بُعْد التَّنفيذ:

الجدول رقم (16): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بُعْد التَّنفيذ (القياس البَعديّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
تنظيم عرض الدّرس ومرونة الانتقال بين أنشطته.	ت	1	0	0	2	0	10	18	6,32	1,137	24,355	0,000	مرتفعة جدّا	1
	%	3,2	0	0	6,5	0	32,3	58,1						

لفت انتباه الطّلّاب للدّرس وتشويقهم لمحتواه.	ت	0	0	0	0	1	3	0	10	17	6,26	1,094	20,484	0,000	مرتفعة جدّا	2
	%	0	0	0	3,2	9,7	0	32,3	54,8								
تبسيط مفاهيم الدّرس وربطها بالحياة الواقعيّة.	ت	0	0	0	0	1	6	9	15		6,23	0,884	13,258	0,004	مرتفعة	4
	%	0	0	0	0	3,2	19,4	29	48,4								
دفع الطّلّاب إلى المشاركة الواسعة والمتواصلة في الدّروس ومتابعتها.	ت	0	0	0	1	2	2	11	15		6,19	1,046	26,258	0,000	مرتفعة جدّا	6
	%	0	0	0	3,2	6,5	6,5	35,5	48,4								
الاستغلال الأمثل لزمن الحصّة الدراسيّة.	ت	0	0	1	1	3	1	6	19		6,23	1,283	48,161	0,000	مرتفعة جدّا	5
	%	0	0	3,2	3,2	9,7	3,2	19,4	61,3								
مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في أنشطة الدّرس.	ت	0	0	0	1	3	3	7	17		6,16	1,157	26,581	0,000	مرتفعة جدّا	7
	%	0	0	0	3,2	9,7	9,7	22,6	54,8								
مراعاة أنماط التّعلم في الأنشطة التّعليميّة المقدّمة للطّلّاب.	ت	0	0	0	1	1	4	11	14		6,06	1,153	23,032	0,000	مرتفعة	10
	%	0	0	0	3,2	3,2	12,9	35,5	45,2								
شجيع الطّلّاب على البحث والتّقصّي وإنجاز المشاريع.	ت	0	0	0	1	2	2	13	13		6,13	1,024	24,968	0,000	مرتفعة	9
	%	0	0	0	3,2	6,5	6,5	41,9	41,9								
تذليل الجهد المبذول في أداء الدّروس.	ت	0	0	0	1	4	2	7	17		6,16	1,214	26,903	0,000	مرتفعة جدّا	8
	%	0	0	0	3,2	12,9	6,5	22,6	54,8								

توفير مصادر مساندة للـدّروس، وتسـهيل الرّجوع إليها.	ت	0	0	2	2	1	7	19	6,26	1,210	36,581	0,000	مرتفعة جدّا	3
	%	0	0	6,5	6,5	3,2	22,6	61,3						
خلـق فـرص للـتّعلم النّشـط والعمـل الجمـاعيّ بـين الطّلاب.	ت	0	0	2	3	1	9	16	6,06	1,315	25,613	0,000	مرتفعة	11
	%	0	0	6,5	9,7	3,2	29	51,6						
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									6.19				مرتفعة جدّا	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "تنظيم عرض الدَّرس ومرونة الانتقال بين أنشطته" في المرتبة الأولى، بمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.32، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.137، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 90.4% من أفراد العيّنة يرون أنَّ تنظيم عرض الدَّرس ومرونة الانتقال بين أنشطته مُتَحَقِّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدّا).
- ✓ وقعت العبارة "لَفْتُ انتباه الطّلاّب للدّرس وتشويقهم لمحتواه" في المرتبة الثّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.26، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.094، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنّ ما نسبته 87.1% من أفراد العيّنة يَرَون أنَّ لَفْتَ انتباه الطّلاّب للدّرس وتشويقهم لمحتواه مُتَحَقِّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ وقعت العبارة "توفير مصادر مساندة للدُّروس، وتسهيل الرُّجوع إليها" في المرتبة الثَّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.26، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.21، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 87.1% من أفراد العيّنة يَرَون أنَّ توفير مصادر مساندة للدُّروس، وتسهيل الرُّجوع إليها مُتَوَفِّر بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ بلغت قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعْد 6.19، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيّنة حَول التَّنفيذ كانت بدرجة مرتفعة جدًّا.

✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لكلِّ عبارات هذا البُعْد (أقلّ من 0.05)، وهو ما يشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لها دلالة إحصائيَّة، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

3.1. تحليل استجابة عيِّنة الدِّراسة حَوْل بُعْد التَّقييم:

1.3.1. القياس القَبْليّ:

يوضِّح الجدول رقم (17) التَّالي نتائج القياس القَبليّ لاستجابة أفراد العيّنة المبحوثة حَول بُعْد التَّقييم:

الجدول رقم (17): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بُعد التَّقييم (القياس القَبليّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدًا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدًا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
إعداد أدوات تقييم متنوّعة تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلاب.	ت	0	3	5	13	5	4	1	4,16	1,24	16,419	0,006	متوسّطة	9
	%	0	9,7	16,1	41,9	16,1	12,9	3,2						
اختصار الوقت في إعداد أدوات التّقييم ومتابعتها.	ت	1	3	4	8	10	3	2	4,29	1,44	14,839	0,022	متوسّطة	7
	%	3,2	9,7	12,9	25,8	32,3	9,7	6,5						
الحصول على أكبر عدد من استجابات الطّلاب في نفس الوقت.	ت	2	3	6	7	8	3	2	4,06	1,57	8,516	0,203	متوسّطة	10
	%	6,5	9,7	19,4	22,6	25,8	9,7	6,5						

تقليص الجهد المبذول في متابعة استجابات الطّلاب.	ت	1	2	9	4	6	7	2	6	2	4,32	1,58	12,129	0,059	متوسّطة	6
	%	3,2	6,5	29	12,9	19,4	22,6	6,5								
التّحقّق من فهم الطّلاب للدّرس وتحقيق أهدافه.	ت	1	0	7	8	5	6	4	4,61	1,52	5,968	0,309	مرتفعة قليلا	2		
	%	3,2	0	22,6	25,8	16,1	19,4	12,9								
قراءة وتحليل نتائج الطّلاب وتشخيصهم وتصنيفهم إلى مستويات.	ت	0	4	3	9	9	3	3	4,42	1,43	8,677	0,123	متوسّطة	5		
	%	0	12,9	9,7	29	29	9,7	9,7								
استمراريّة وتواصل عمليّة التّقييم: قبل، أثناء، بعد الحصّة الدّراسيّة.	ت	0	2	5	10	8	2	4	4,48	1,39	10,226	0,069	مرتفعة قليلا	4		
	%	0	6,5	16,1	32,3	25,8	6,5	12,9								
التّنويع في أساليب التّغذية الرّاجعة: فوريّة، مؤجّلة، كتابيّة، لفظيّة، من المعلّم، من الزّميل...	ت	1	0	6	9	7	5	3	4,55	1,41	7,903	0,162	مرتفعة قليلا	3		
	%	3,2	0	19,4	29	22,6	16,1	9,7								
تكوين تقارير منظّمة ودقيقة عن نتائج	ت	1	3	5	8	8	4	2	4,26	1,48	10,323	0,112	متوسّطة	8		

الطّلّاب وتخزينها للرّجوع إليها عند الحاجة.	%	3,2	9,7	16,1	25,8	25,8	12,9	6,5					
التّواصل مع أولياء أمور الطّلّاب وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم.	ت	2	0	2	10	7	8	2	4,68	1,45	12,548	0,028	مرتفعة قليلا	1
	%	6,5	0	6,5	32,3	22,6	25,8	6,5					
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									4.38				مرتفعة قليلا	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "التَّواصل مع أولياء الأمور، وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم" في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.68، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.45، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 54.9% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ التَّواصل مع أولياء الأمور، وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم مُحَقَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "التَّحقُّق مِنْ فَهْمِ الطّلّاب للدَّرس وتحقيق أهدافه" في المرتبة الثَّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.16، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.24، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 48.4% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ التَّحقُّق من فَهْم الطّلّاب للدّرس وتحقيق أهدافه مُطَبَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "التَّنويع في أساليب التَّغذية الرَّاجِعة: فوريّة، مُؤجَّلة، كتابيّة، لفظيّة، مِنَ المعلِّم، من الزَّميل..." في المرتبة الثّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.55، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.41، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 48.4% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ التَّنويع في أساليب

التَّغذية الرَّاجعة: فوريّة، مُؤجَّلة، كتابيّة، لفظيّة، مِنَ المعلِّم، من الزَّميل..." مُتَحَقِّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).

- ✓ بَلَغَتْ قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعْد 4.38، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَوْلَ التَّقييم كانت بدرجة مرتفعة قليلا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لثلاث عبارات وهي: "إعداد أدوات تقييم متنوِّعة تُراعي الفروق الفرديَّة بين الطّلّاب"، "اختصار الوقت في إعداد أدوات التّقييم ومتابعتها"، "التّواصل مع أولياء الأمور وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم" (أقل من 0.05)، ممَّا يُشير إلى وُجود اختلافات ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لهذه العبارات، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

أمَّا باقي العبارات فقد نتج عنها أنَّ اختبار (مربَّع كاي) غير دالٍّ إحصائيًّا (أكبر من 0.05)، وهو ما يُشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) ليس لها دلالة إحصائيَّة، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة ليست نفسها الخاصّة بالمجتمع.

2.3.1. القياس البَعديّ:

يوضِّح الجدول رقم (18) التَّالي نتائج القياس البَعديّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حَول بُعْد التّقييم:

الجدول رقم (18): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بُعْدِ التَّقييم (القياس البَعديّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
إعداد أدوات تقييم متنوّعة تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلّاب.	ت	0	0	2	2	11	16	2	6,32	0,871	18,677	0,000	مرتفعة جدّا	1
	%	0	0	6,5	6,5	35,5	51,6	6,5						

اختصار الوقت في إعـــــداد أدوات التّقييم ومتابعتها.	ت	0	1	0	3	1	12	14	10	مرتفعة	0,000	25,613	1,193	6,10	
	%	0	3,2	0	9,7	3,2	38,7	45,2							
الحصول على أكبر عـــدد مـــن اســـــتجابات الطّـلاّب في نفـس الوقت.	ت	1	0	1	1	2	10	16	8	مرتفعة	0,000	39,258	1,360	6,13	
	%	3,2	0	3,2	3,2	6,5	32,3	51,6							
تقلـــيص الجهـــد المبـذول في متابعـة اســـــتجابات الطّلاّب.	ت	0	1	0	2	1	12	15	6	مرتفعة جدّا	0,000	29,484	1,138	6,19	
	%	0	3,2	0	6,5	3,2	38,7	48,4							
التّحقّـق مـن فهـم الطّـلاّب للـدّرس وتحقيق أهدافه.	ت	0	1	1	1	2	5	21	2	مرتفعة جدّا	0,000	60,548	1,275	6,32	
	%	0	3,2	3,2	3,2	6,5	16,1	67,7							
قراءة وتحليل نتائج الطّـــــــلاّب وتشخيصـــــــهم وتصـــــنيفهم إلى مستويات.	ت	0	1	0	1	2	11	16	4	مرتفعة جدّا	0,000	30,774	1,175	6,23	
	%	0	3,2	0	3,2	6,5	35,5	51,6							
استمراريّة وتواصل عمليّـــة التّقيـــيم: قبـل، أثنـاء، بعـد الحصّة الدّراسيّة.	ت	0	1	1	3	1	7	18	9	مرتفعة	0,000	43,516	1,360	6,13	
	%	0	3,2	3,2	9,7	3,2	22,6	58,1							
التّنويع في أساليب التّغذيـة الرّاجعـة: فوريّـــة، مؤجّلـــة، كتابيّة، لفظيّة، من	ت	0	1	1	0	3	6	20	7	مرتفعة جدّا	0,000	41,097	1,447	6,19	
	%	0	3,2	3,2	0	9,7	19,4	64,5							

المعلّم، من الزّميل...													
تكوين تقارير منظّمة ودقيقة عن نتائج الطّلاب وتخزينها للرّجوع إليها عند الحاجة.	ت	0		1	2	3	8	17	6,23	1,087	28,194	0,000	مرتفعة جدًا	5
	%	0	0	3,2	6,5	9,7	25,8	54,8						
التّواصل مع أولياء أمور الطّلاب وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم.	ت	0	0	1	2	2	9	17	6,26	1,064	30,129	0,000	مرتفعة جدًا	3
	%	0	0	3,2	6,5	6,5	29	54,8						
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									6.21				مرتفعة جدًا	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "إعداد أدوات تقييم متنوّعة تُراعي الفروق الفرديَّة بين الطّلاب" في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.32، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 0.87، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 93.6% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ إعداد أدوات تقييم متنوّعة تُراعي الفروق الفرديَّة بين الطّلاب مُتَوَفِّر بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "التَّحقُّق مِنْ فَهْمِ الطّلاب للدّرس وتحقيق أهدافه" في المرتبة الثَّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.32، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.28، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 90.3% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ التَّحقُّق مِنْ فَهْمِ الطَلاب للدَرس، وتحقيق أهدافه مُطبَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "التَّواصل مع أولياء الأمور، وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم" في المرتبة الثَّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.26، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.06، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث

إنَّ ما نسبته 90.3% من أفراد العيِّنة يَرون أنَّ التَّواصل مع أولياء الأمور، وتزويدهم بنتائج ومستويات أبنائهم مُطبَّق بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).

- ✓ بَلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعد 6.21، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَول التَّقييم كانت بدرجة مرتفعة جدًّا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لكلِّ عبارات هذا البُعد (أقل من 0.05)، وهذا ما يُشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لها دلالة إحصائيَّة، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

4.1. تحليل استجابة عيِّنة الدِّراسة حَول بُعْد الإدارة الصّفّيّة:

1.4.1. القياس القَبليّ:

يوضِّح الجدول رقم (19) التّالي نتائج القياس القبليّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حّول بُعْد الإدارة الصّفّيّة:

الجدول رقم (19): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَوْلَ بُعْدِ الإدارة الصّفّيّة (القياس القَبليّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
بناء ضوابط تنظيميّة واضحة وترسيخها في أذهان الطّلاب.	ت	0	1	5	5	15	3	2	4,65	1,17	24,935	0,000	مرتفعة قليلا	6
	%	0	3,2	16,1	16,1	48,4	9,7	6,5						
إدارة سلوك الطّلاب في أقلّ وقت وبأقلّ جهد ممكن.	ت	0	1	3	12	7	5	3	4,68	1,25	14,871	0,011	مرتفعة قليلا	5
	%	0	3,2	9,7	38,7	22,6	16,1	9,7						

جذب انتباه الطّلّاب وإثارة دافعيّتهم للمشاركة في أنشطة التّعلم.	ت	0	1	8	7	5	1	2	8	8	7	5	1	2	8	8	7	5	1
	%	0	3,2	25,8	22,6	16,1	3,2	6,5	25,8	25,8	22,6	16,1	3,2	6,5	25,8	25,8	22,6	16,1	3,2
	3							4,74											
	مرتفعة قليلا							0,107											
								9,065											
								1,29											
تحفيز الطّلّاب وتعزيز سلوكيّاتهم الإيجابيّة.	ت	1	0	7	7	8	4	4	0	7	7	8	4	4	0	7	7	8	4
	%	3,2	0	22,6	22,6	25,8	12,9	12,9	0	22,6	22,6	25,8	12,9	12,9	0	22,6	22,6	25,8	12,9
	2							4,84											
	مرتفعة قليلا							0,241											
								6,742											
								1,44											
تنظيم العمل الجماعيّ بين الطّلّاب.	ت	0	0	5	7	8	7	2	2	5	7	8	7	2	2	5	7	8	7
	%	0	0	16,1	22,6	25,8	22,6	6,5	6,5	16,1	22,6	25,8	22,6	6,5	6,5	16,1	22,6	25,8	22,6
	9							4,39											
	متوسّطة							0,241											
								6,742											
								1,36											
تنظيم مشاركات الطّلّاب في أنشطة التّعلّم.	ت	1	0	7	9	4	8	4	2	7	9	4	8	4	2	7	9	4	8
	%	3,2	0	22,6	29	12,9	25,8	6,5	6,5	22,6	29	12,9	25,8	6,5	6,5	22,6	29	12,9	25,8
	7							4,58											
	مرتفعة قليلا							0,060											
								10,613											
								1,43											
خلق جوّ من التّنافس العلميّ بين الطّلّاب.	ت	0	0	1	4	8	5	4	2	9	4	8	5	4	2	9	4	8	5
	%	0	0	3,2	12,9	25,8	16,1	12,9	6,5	29	12,9	25,8	16,1	12,9	6,5	29	12,9	25,8	16,1
	1							4,87											
	مرتفعة قليلا							0,141											
								8,290											
								1,43											
إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسندة إلى الطّلّاب.	ت	1	1	1	1	6	5	4	4	7	7	6	5	4	4	7	7	6	5
	%	3,2	3,2	3,2	3,2	19,4	16,1	12,9	12,9	22,6	22,6	19,4	16,1	12,9	12,9	22,6	22,6	19,4	16,1
	4							4,74											
	مرتفعة قليلا							0,175											
								8,968											
								1,55											
تكوين ملفّ إنجاز لكلّ طالب يحوي تقارير عن سلوكه في الصّف.	ت	2	2	4	8	6	4	4	3	4	8	6	4	4	3	4	8	6	4
	%	6,5	6,5	12,9	25,8	19,4	12,9	12,9	9,7	12,9	25,8	19,4	12,9	12,9	9,7	12,9	25,8	19,4	12,9
	10							4,23											
	متوسّطة							0,499											
								5,355											
								1,71											
التّواصل الفعّال مع أولياء الأمور	ت	0	0	2	6	10	5	4	2	6	10	5	4	4	2	6	10	5	4
	8							4,52											
	مرتفعة قليلا							0,211											
								7,129											
								1,46											

وتزويدهم بتقارير سلوكيّة عن أبنائهم.	%	0	12,9	12,9	16,1	32,3	19,4	6,5					
المتوسّط الحسابيّ المرجّح									4.62		مرتفعة قليلا		

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "خَلْقُ جَوٍّ مِنَ التَّنافس العلميّ بين الطّلّاب" في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط حسابي مُقدَّرٍ بـ 4.87، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.43، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنّ ما نسبته 54.8% من أفراد العيّنة يَرون أنَّ هناك خَلْقًا لجوٍّ من التّنافس العلميّ بين الطّلّاب بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ جاءت العبارة "تحفيز الطّلّاب، وتعزيز سلوكيّاتهم الإيجابيّة" في المرتبة الثّانية، وبمتوسّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.84، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.44، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنّ ما نسبته 58.1% من أفراد العيّنة يَرون أنَّ هناك تحفيزا للطّلّاب، وتعزيزا لسلوكيّاتهم الإيجابيّة بمستوى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "جَذْبُ انتباه الطّلّاب، وإثارة دافعيَّتهم للمشاركة في أنشطة التَّعلُّم" في المرتبة الثَّالثة، بمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 4.74، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.29، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة قليلا، حيث إنَّ ما نسبته 58.1% من أفراد العيّنة يَرَون أنَّ جَذْبَ انتباه الطّلّاب، وإثارة دافعيَّتهم للمشاركة في أنشطة التَّعلُّم مُطَبَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيّد جدًّا).
- ✓ بَلَغَتْ قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعْد 4.62، وهو ما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيّنة حَوْلَ الإدارة الصّفّيّة كانت بدرجة مرتفعة قليلا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لعبارتين هما: "بِناء ضوابط تنظيميَّة واضحة، وترسيخها في أذهان الطّلّاب"، "إدارة سُلوك الطّلّاب في أقلِّ وقت وبأقلِّ جُهْد مُمْكِن" (أقلّ من 0.05)، وهو ما يشير

إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائيَّة في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لهذه العبارات، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

أمَّا باقي العبارات فقد نتج عنها أنَّ اختبار (مربّع كاي) غير دالٍّ إحصائيًّا (أكبر من 0.05)، وهو ما يشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (مِنْ سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) ليس لها دلالة إحصائيَّة، وذلك يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة ليست نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

2.4.1. القياس البَعديّ:

يُوَضِّح الجدول رقم (20) الموالي نتائج القياس البَعديّ لاستجابة أفراد العيِّنة المبحوثة حّول بُعْد الإدارة الصّفّيّة:

الجدول رقم (20): نتائج استجابة أفراد العيِّنة حَول بُعْد الإدارة الصّفّيّة (القياس البَعديّ)

الاختيار / العبارة	التّكرارات والنّسب المئويّة	سيّء جدّا	سيّء	ضعيف	متوسّط	حسن	جيّد	جيّد جدّا	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة كا2	مستوى الدّلالة	درجة التّبنّي	التّرتيب
بناء ضوابط تنظيميّة واضحة وترسيخها في أذهان الطّلاب.	ت	0	0	2	2	2	12	13	6,03	1,169	21,419	0,000	مرتفعة	9
	%	0	0	6,5	6,5	6,5	38,7	41,9						
إدارة سلوك الطّلاّب في أقلّ وقت وبأقلّ جهد ممكن.	ت	0	0	0	4	2	9	16	6,19	1,046	15,065	0,002	مرتفعة جدّا	6
	%	0	0	0	12,9	6,5	29	51,6						
جذب انتباه الطّلاّب وإثارة	ت	0	0	1	2	1	10	17	6,29	1,039	32,71	0,000	مرتفعة جدّا	1

دافعيّتهم للمشاركة في أنشطة التّعلم.	%	0	0	0	0	3,2	6,5	3,2	32,3	54,8						
تحفيز الطّلاّب وتعزيز سلوكيّاتهم الإيجابيّة.	ت	0	0	0	0	1	3	3	5	19	2	مرتفعة جدّا	0,000	34,323	1,175	6,23
	%	0	0	0	0	3,2	9,7	9,7	16,1	61,3						
تنظيم العمل الجماعيّ بين الطّلاّب.	ت	0	0	0	1	1	3	2	13	11	10	مرتفعة	0,000	28,032	1,284	5,87
	%	0	0	3,2	3,2	9,7	6,5	41,9	35,5							
تنظيم مشاركات الطّلاّب في أنشطة التّعلّم.	ت	0	0	0	0	2	1	13	13	8	مرتفعة	0,000	24,968	1,153	6,06	
	%	0	0	0	0	6,5	3,2	41,9	41,9							
خلق جوّ من التّنافس العلميّ بين الطّلاّب.	ت	0	0	1	0	1	5	8	16	7	مرتفعة جدّا	0,000	24,968	1,157	6,16	
	%	0	0	3,2	0	3,2	16,1	25,8	51,6							
إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسندة إلى الطّلاّب.	ت	0	0	0	3	1	0	9	18	3	مرتفعة جدّا	0,000	22,548	1,257	6,23	
	%	0	0	0	9,7	3,2	0	29	58,1							
تكوين ملفّ إنجاز لكلّ طالب يحوي تقارير عن سلوكه في الصّف.	ت	0	0	1	1	2	1	7	19	4	مرتفعة جدّا	0,000	49,71	1,309	6,23	
	%	0	0	3,2	3,2	6,5	3,2	22,6	61,3							
التّواصل الفعّال مع أولياء الأمور وتزويدهم بتقارير سلوكيّة عن أبنائهم.	ت	0	0	0	1	3	3	5	19	5	مرتفعة جدّا	0,000	34,323	1,175	6,23	
	%	0	0	0	3,2	9,7	9,7	16,1	61,3							
المتوسّط الحسابيّ المرجّح											مرتفعة جدّا				6.15	

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ جَاءَت العبارة "جَذْبُ انتباه الطّلّاب، وإثارة دافعيَّتهم للمشاركة في أنشطة التَّعلُّم" في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.29، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.04، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 90.3% من أفراد العيِّنة يَرَوْنَ أنَّ هناك جَذْبًا لانتباه الطّلّاب، وإثارةً لدافعيَّتهم للمشاركة في أنشطة التَّعلُّم بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "تحفيز الطّلّاب، وتعزيز سلوكيَّاتهم الإيجابيَّة" في المرتبة الثّانية، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.23، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.17، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 87.1% من أفراد العيِّنة يَرَوْنَ أنَّ تحفيز الطّلّاب، وتعزيز سلوكيَّاتهم الإيجابيَّة مُطبَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ جَاءَت العبارة "إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسنَدَة إلى الطّلّاب" في المرتبة الثّالثة، وبمتوسِّط حسابيّ مُقدَّرٍ بـ 6.23، وانحراف معياريّ مُقدَّرٍ بـ 1.26، وبدرجة تبنٍّ مرتفعة جدًّا، حيث إنَّ ما نسبته 87.1% من أفراد العيِّنة يَرَوْنَ أنَّ إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسنَدَة إلى الطّلّاب مُطبَّقٌ بمستوًى يتراوح بين درجتَي: (حسن وجيِّد جدًّا).
- ✓ بلغت قيمة المتوسِّط الحسابيّ المرجَّح لدرجات تقييم فقرات هذا البُعد 6.15، مما يدلُّ على أنَّ استجابة أفراد العيِّنة حَول الإدارة الصّفّيّة كانت بدرجة مرتفعة جدًّا.
- ✓ اختبار (مربّع كاي) دالٌّ إحصائيًّا لكلِّ عبارات هذا البُعد (أقل من 0.05)، وهو ما يُشير إلى أنَّ الاختلافات في الاستجابة حَول الدَّرجات (من سيِّئ جدًّا إلى جيِّد جدًّا) لها دلالة إحصائيَّة، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلافات المنسوبة إلى العيِّنة هي نفسها الخاصَّة بالمجتمع.

2. اختبار التّوزيع الطّبيعيّ لبيانات الدِّراسة:

يُعَدُّ اختبار التَّوزيع الطَّبيعيّ لبيانات الدِّراسة مِنَ الشُّروط الَّتي مِنَ الضَّروريّ جدّا التَّأكُّد منها بهدف اختيار الاختبارات الإحصائيَّة المناسبة، ففي حالة تَحَقُّقِ شرط التَّوزيع الطَّبيعيّ (مستوى الدَّلالة أكبر من 0.05) تُستخدَم الاختبارات المعْلَمِيَّة، وعلى النّقيض تُستخدَم الاختبارات اللَّامَعْلَمِيَّة.

1.2. اختبار التَّوزيع الطَّبيعيّ لبيانات الدِّراسة مِنْ خِلال القياس القَبليّ:

الجدول رقم (21): اختبار التّوزيع الطّبيعيّ (القياس القَبليّ)

المتغيِّر	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova		
	الإحصائيَّة	درجة الحرِّيَّة	مستوى الدّلالة	الإحصائيَّة	درجة الحرِّيَّة	مستوى الدّلالة
التّخطيط	0,973	31	0,61	0,101	31	0,200*
التّنفيذ	0,983	31	0,886	0,081	31	0,200*
التّقييم	0,983	31	0,899	0,104	31	0,200*
الإدارة الصّفّيّة	0,987	31	0,957	0,073	31	0,200*

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

استنادا إلى نتائج الجدول رقم (21)، يُستخلَص أنَّ شرط التَّوزيع الطّبيعيّ مُتحقِّق لكلِّ الأبعاد نظرا لأنَّ مستوى الدّلالة أكبر من 0.05، سواء باستخدام اختبار Shapiro-Wilk أو اختبار Kolmogorov-Smirnova، وعليه ستُستخدَم الاختبارات المعلميَّة في اختبار الفرضيّات الفَرْقِيَّة.

2.2. اختبار التَّوزيع الطّبيعيّ لبيانات الدّراسة مِنْ خِلال القياس البَعديّ:

الجدول رقم (22): اختبار التَّوزيع الطَّبيعيّ (القياس البَعديّ)

المتغيِّر	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova		
	الإحصائيَّة	درجة الحرِّيَّة	مستوى الدّلالة	الإحصائيَّة	درجة الحرِّيَّة	مستوى الدّلالة
التّخطيط	0,271	31	0,000	0,713	31	0,000
التّنفيذ	0,25	31	0,000	0,752	31	0,000
التّقييم	0,256	31	0,000	0,694	31	0,000
الإدارة الصّفّيّة	0,228	31	0,000	0,759	31	0,000

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

استنادا إلى نتائج الجدول رقم (22)، يُستخلَص أنَّ شَرط التَّوزيع الطَّبيعيّ غير مُتحقِّق لكلِّ الأبعاد، نظرا لأنَّ مستوى الدَّلالة اقل من 0.05، سواء باستخدام اختبار Shapiro-Wilk أو اختبار Kolmogorov-Smirnova، وعليه ستُستخدَم الاختبارات اللَّامَعْلَمِيَّة في اختبار الفرضيَّات الفرقيَّة.

3. اختبار الفروق الفرديَّة:

يَهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن إمكانيَّة وُجود فروق في المتغيِّر المدروس (معايير الأداء) تعود إلى طبيعة الأفراد، والَّتي تُعبِّر عنها البيانات الشَّخصيَّة (المؤهِّل العلميّ، الخِبرة في التَّدريس).

1.3. اختبار الفروق الفرديَّة لأداء المعلِّم نِسبة إلى المؤهِّل العِلميّ:

1.1.3. القياس القَبليّ: أَسْفَرَت نتائج الاختبارات عمَّا يأتي:

1.1.1.3. الخصائص الوصفيَّة للقياس القَبليّ لأداء المعلِّم باختلاف المؤهِّل العلميّ:

الجدول رقم (23): الخصائص الوصفيّة للقياس القَبليّ لأداء المعلِّم باختلاف المؤهِّل العِلميّ

المتغيِّر التَّابع	المؤهِّل العِلميّ	التِّكرار	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّخطيط	ليسانس	21	4,4762	1,46199
	ماجيستير	7	4,7347	1,38856
	دكتوراه	3	3,5238	0,5017
التّنفيذ	ليسانس	21	4,4762	1,27668
	ماجيستير	7	4,7	1,58535
	دكتوراه	3	4,2	0,55678
التّقييم	ليسانس	21	4,519	1,36844
	ماجيستير	7	4,2143	1,4017
	دكتوراه	3	3,8333	0,35119
الإدارة الصّفّيّة	ليسانس	21	4,6095	1,33862
	ماجيستير	7	4,7429	1,16741
	دكتوراه	3	4,4333	0,75719

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

✓ بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّخطيط، يُلاحَظ أنَّ المعلِّمين ذوي مستوى "ماجيستير" هم الأحسن أداء، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.73، يَليهم المعلِّمون ذوو مستوى "دكتوراه"، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 3.52، أمَّا

بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلِّمين، فنجد أنَّ المعلِّمين ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريٍّ بلغ 0.5.

- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّنفيذ، فيُلاحَظ أنَّ المعلِّمين ذوي مستوى "ماجيستير" هم الأحسن أداءً، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.7، يليهم المعلِّمون ذوو مستوى "ليسانس" بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.48، أمَّا بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلِّمين، فنجد أنَّ ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريٍّ بلغ 0.56.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّقييم، فنجد أنَّ المعلِّمين ذوي مستوى "ليسانس" هم الأحسن أداءً، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.52، يليهم المعلِّمون ذوو مستوى "ماجيستير" بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.21، أمَّا بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلِّمين، فنجد أنَّ ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.35.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالإدارة الصّفّيّة، فنجد أنَّ المعلِّمين ذوي مستوى "ماجيستير" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.74، يليهم المعلّمون ذوو مستوى "ليسانس" بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.61، أمَّا بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.76.

2.1.1.3. نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّباين:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّباين

المتغيِّر التَّابع	اختبار Levene	
	F	Sig
التّخطيط	1,749	0,192
التّنفيذ	1,195	0,318
التّقييم	1,708	0,2
الإدارة الصّفّيّة	0,621	0,545

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

اختبار Levene يُثبت تجانُس التَّباين للمتغيِّرات الأربعة، نظرا لأنَّ اختبار Levene غير دالّ إحصائيّا (احتمال إحصائيّة F أكبر من 0.05) لكلّ الحالات.

3.1.1.3. نتائج تحليل التّباين الأُحاديّ للفروق بين أداء المعلّمين باختلاف المؤهّل العِلميّ:

الجدول رقم (25): نتائج تحليل التَّباين الأُحادي للفروق بين أداء المعلِّمين باختلاف المؤهِّل العِلميّ

المتغيِّر التَّابع	مَصْدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرّيّة	متوسِّط المربَّعات	F	Sig
التّخطيط	بين المجموعات	3,153	2	1,577	0,805	0,457
	داخل المجموعات	54,82	28	1,958		
	المجموع	57,974	30	-		
التّنفيذ	بين المجموعات	0,562	2	0,281	0,163	0,85
	داخل المجموعات	48,298	28	1,725		
	المجموع	48,86	30	-		
التّقييم	بين المجموعات	1,494	2	0,747	0,423	0,659
	داخل المجموعات	49,488	28	1,767		
	المجموع	50,982	30	-		
الإدارة الصّفّيّة	بين المجموعات	0,212	2	0,106	0,066	0,936
	داخل المجموعات	45,162	28	1,613		
	المجموع	45,374	30	-		

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

مِنْ معطيات الجدول رقم (25) السّابق، يُلاحَظ عَدم وُجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أداء المعلّمين لمعايير الأداء الأربعة نِسبة إلى المؤهِّل العِلميّ للمعلّم، وذلك نظرا لأنَّ احتمال إحصائيّة F قُدِّر بقِيَم أكبر من 0.05، وهو ما يدلُّ على أنَّ الاختلاف في أداء المعلّمين (معايير تقييم الأداء الأربعة) في القياس القَبليّ لا يُعْزى إلى المؤهِّل العلميّ لهم.

2.1.3. القياس البَعديّ: أسفرت نتائج الاختبارات عمَّا يأتي:

1.2.1.3. الخصائص الوصفيَّة للقياس البَعديّ لأداء المعلِّم باختلاف المؤهِّل العِلميّ:

الجدول رقم (26): الخصائص الوصفيّة للقياس البَعديّ لأداء المعلّم باختلاف المؤهِّل العِلميّ

المتغيِّر التَّابع	المؤهِّل العِلميّ	التِّكرار	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّخطيط	ليسانس	21	6,3741	0,94164
	ماجيستير	7	5,9388	1,34735
	دكتوراه	3	5,4286	1,2454
التّنفيذ	ليسانس	31	6,1843	1,07425
	ماجيستير	21	6,3247	0,92512
	دكتوراه	7	5,8961	1,27211
التّقييم	ليسانس	3	5,9091	1,10221
	ماجيستير	31	6,1877	1,00794
	دكتوراه	21	6,3476	0,97346
الإدارة الصّفّيّة	ليسانس	7	5,9	1,33915
	ماجيستير	3	5,9667	1,27017
	دكتوراه	31	6,2097	1,06751

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتّخطيط، يُلاحَظ أنَّ المعلّمين ذوي مستوى "ليسانس" هم الأحسن أداء، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 6.37، يليهم المعلّمون ذوو مستوى "ماجستير" بمتوسّط حسابيّ بلغ 5.93، أمّا بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي مستوى "ليسانس" هم الأحسن تمركّزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.94.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّنفيذ فيُلاحَظ أنَّ المعلّمين ذوي مستوى "ماجيستير" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.32، يليهم المعلّمون ذوو مستوى "ليسانس" بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.18، أمَّا

بالنِّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي مستوى "ماجستير" هم الأحسن تمركّزا للأداء بانحراف معياريّ بلغ 0.93.

- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتّقييم فنجد أنّ المعلّمين ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.35، ويليهم المعلّمون ذوو مستوى "ماجيستير" بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.18، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء بانحراف معياريّ بلغ 0.97.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالإدارة الصّفّيّة، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.21، يليهم المعلّمون ذوو مستوى "ماجستير" بمتوسّط حسابيّ بلغ 5.97، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي مستوى "دكتوراه" هم الأحسن تمركُزا للأداء بانحراف معياريّ بلغ 1.07.

2.2.1.3. نتائج اختبار Levene لاختبار تجانس التّبايُن:

الجدول رقم (27): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّبايُن

المتغيِّر التَّابع	اختبار Levene	
	F	Sig
التّخطيط	0,497	0,614
التّنفيذ	0,475	0,627
التّقييم	0,617	0,547
الإدارة الصّفّيّة	1,176	0,323

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

اختبار Levene يُثبِت تجانُس التَّبايُن للمتغيِّرات الأربعة، نظرا لأنَّ اختبار Levene غير دالٍّ إحصائيًّا (احتمال إحصائيّة F أكبر من 0.05) لكلّ الحالات.

3.2.1.3. نتائج اختبار (كروسكال واليس) للفروق بين أداء المعلِّمين باختلاف المؤهِّل العِلميّ:

الجدول رقم (28): نتائج اختبار (كروسكال واليس) للفروق بين أداء المعلِّمين باختلاف المؤهِّل العِلميّ

المتغيِّر التَّابع	K-W	درجة الحرّيّة	Sig
التّخطيط	4,773	2	0,092
التّنفيذ	2,031	2	0,362
التّقييم	1,169	2	0,557
الإدارة الصّفّيّة	2,109	2	0,348

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

مِنْ خِلال نتائج الاختبار اللَّامَعْلَمِيّ (كروسكال واليس)، يُلاحَظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أداء المعلّمين لمعايير الأداء الأربعة نسبة إلى المؤهِّل العِلميّ للمعلّم، وذلك نظرا لأنّ احتمال إحصائيّة K-W قُدِّر بِقِيَم أكبر من 0.05، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلاف في أداء المعلّمين (معايير تقييم الأداء الأربعة) في القياس البَعديّ لا يُعْزى إلى المؤهِّل العلميّ لهم.

2.3. اختبار الفروق الفرديَّة لأداء المعلِّم نِسبةً إلى الخِبرة المهنيَّة:

1.2.3. القياس القَبليّ: أسفرت نتائج الاختبارات عمَّا يلي:

1.1.2.3. الخصائص الوصفيَّة للقياس القَبليّ لأداء المعلّم باختلاف الخِبرة المهنيَّة:

الجدول رقم (29): الخصائص الوصفيَّة للقياس القَبليّ لأداء المعلِّم باختلاف الخِبرة المهنيَّة

المتغيِّر التَّابع	الخِبرة المهنيَّة	التِّكرار	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّخطيط	من 1 إلى 5 سنوات	6	4,02	0,928
	من 6 إلى 10 سنة	4	4,61	2,091
	أكثر من 10 سنوات	21	4,53	1,401
التّنفيذ	من 1 إلى 5 سنوات	6	4,22	0,679
	من 6 إلى 10 سنة	4	4,73	1,666

	أكثر من 10 سنوات	21	4,54	1,369
التّقييم	من 1 إلى 5 سنوات	6	4,35	0,712
	من 6 إلى 10 سنة	4	4,45	1,737
	أكثر من 10 سنوات	21	4,38	1,403
الإدارة الصّفّيّة	من 1 إلى 5 سنوات	6	4,58	0,703
	من 6 إلى 10 سنة	4	4,75	1,771
	أكثر من 10 سنوات	21	4,61	1,293

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّخطيط، يُلاحَظ أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن أداء، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.61، يليهم المعلّمون ذوو خبرة " أكثر من 10 سنوات"، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.53، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "من 1 إلى 5 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.928.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتّنفيذ، فيُلاحَظ أنَّ المعلِّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسِّط حسابيّ بلغ 4.73، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "أكثر من 10 سنوات"، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.54، أما بالنسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي خبرة "من 1 إلى 5 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.679.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّقييم، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنة" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.45، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "أكثر من 10 سنوات"، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.38، أمَّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "من 1 إلى 5 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.712.
- ✓ أمّا بالنّسبة للأداء المتعلِّق بالإدارة الصّفّيّة، فنجد أنّ المعلّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 4.75، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "أكثر من 10 سنوات"،

بمتوسط حسابيّ بلغ 4.61، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ ذوي خبرة "من 1 إلى 5 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء بانحراف معياريّ بلغ 0.703.

2.1.2.3. نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّبايُن:

الجدول رقم (30): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّبايُن

المتغيِّر التَّابع	اختبار Levene	
	F	Sig
التّخطيط	3,449	0,046
التّنفيذ	1,438	0,254
التّقييم	2,323	0,117
الإدارة الصّفّيّة	1,576	0,225

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

اختبار Levene يُثْبِت عدم تجانس التّبايُن لبيانات متغيِّر "التّخطيط" لأنَّ احتمال إحصائيّة Levene دالٌّ إحصائيًّا، في حين أنَّ هناك تجانُس للتَّبايُن للمتغيِّرات الثَّلاث الأخرى، نظرا لأنَّ اختبار Levene غير دالّ إحصائيّا (احتمال إحصائيّة F أكبر من 0.05).

3.1.2.3. نتائج تحليل التّبايُن الأُحاديّ للفروق بين أداء المعلِّمين باختلاف الخِبرة المهنيَّة:

الجدول رقم (31): نتائج تحليل التّبايُن الأُحاديّ للفروق بين أداء المعلِّمين باختلاف الخِبرة المهنيَّة

المتغيِّر التَّابع	مَصدر التَّبايُن	مجموع المربَّعات	درجة الحرّيّة	متوسّط المربَّعات	F	Sig
التّخطيط	بين المجموعات	1,323	2	0,662	0,327	0,724
	داخل المجموعات	56,65	28	2,023		
	المجموع	57,974	30	-		
التّنفيذ	بين المجموعات	0,715	2	0,357	0,208	0,814
	داخل المجموعات	48,145	28	1,719		

	المجموع	48,86	30	-		
التّقييم	بين المجموعات	0,025	2	0,012	0,007	0,993
	داخل المجموعات	50,957	28	1,82		
	المجموع	50,982	30	-		
الإدارة الصّفّيّة	بين المجموعات	0,078	2	0,039	0,024	0,976
	داخل المجموعات	45,296	28	1,618		
	المجموع	45,374	30	-		

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

مِنْ خِلال معطيات الجدول رقم (31)، يُلاحَظ عَدَم وُجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أداء المعلِّمين لمعايير الأداء الأربعة نِسبة إلى الخبرة المهنيَّة لهم، وذلك نظرا لأنَّ احتمال إحصائيَّة F قُدِّرَ بِقِيَمٍ أكبر من 0.05، وهو ما يدلّ على أنَّ الاختلاف في أداء المعلِّمين (معايير تقييم الأداء الأربعة) لا يُعْزى إلى الخبرة المهنيَّة لهم.

2.2.3. القياس البَعديّ: أسفرت نتائج الاختبارات عمَّا يلي:

1.2.2.3. الخصائص الوصفيَّة للقياس البَعدِيّ لأداء المعلِّم باختلاف الخِبرة المِهنيَّة:

الجدول رقم (32): الخصائص الوصفيَّة للقياس البَعديّ لأداء المعلّم باختلاف الخِبرة المهنيَّة

المتغيّر التَّابع	الخِبرة المهنيَّة	التِّكرار	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّخطيط	من 1 إلى 5 سنوات	6	6,119	1,08953
	من 6 إلى 10 سنوات	4	5,8214	1,91085
	أكثر من 10 سنوات	21	6,2721	0,9224
التّنفيذ	من 1 إلى 5 سنوات	31	6,1843	1,07425
	من 6 إلى 10 سنوات	6	6,2879	0,86324
	أكثر من 10 سنوات	4	5,9545	1,80067
التّقييم	من 1 إلى 5 سنوات	21	6,2035	0,91494
	من 6 إلى 10 سنوات	31	6,1877	1,00794

	أكثر من 10 سنوات	6	6,25	0,89163
الإدارة الصّفّيّة	من 1 إلى 5 سنوات	4	5,95	1,90526
	من 6 إلى 10 سنوات	21	6,2476	0,975
	أكثر من 10 سنوات	31	6,2097	1,06751

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ بالنّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّخطيط، يُلاحَظ أنَّ المعلّمين ذوي خبرة " أكثر من 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.27، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "من 1 إلى 5 سنوات"، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.12، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ ذوي خبرة " أكثر من 10 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.92.
- ✓ أمَّا بالنّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّنفيذ، فيُلاحَظ أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.29، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "من 1 إلى 5 سنوات" بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.18، أمَّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنة" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.86.
- ✓ أمَّا بالنِّسبة للأداء المتعلِّق بالتَّقييم، فنجد أنّ المعلِّمين ذوي خبرة "أكثر من 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.25، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "من 1 إلى 5 سنوات"، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.20، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنَّ المعلّمين ذوي خبرة "أكثر من 10 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء، بانحراف معياريّ بلغ 0.89.
- ✓ أمَّا بالنّسبة للأداء المتعلِّق بالإدارة الصّفّيّة، فنجد أنَّ المعلِّمين ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن أداءً، بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.25، يليهم المعلّمون ذوو خبرة "أكثر من 10 سنوات" بمتوسّط حسابيّ بلغ 6.21، أمّا بالنّسبة لتمركُز الأداء بين مختلف المعلّمين، فنجد أنّ ذوي خبرة "من 6 إلى 10 سنوات" هم الأحسن تمركُزا للأداء بانحراف معياريّ بلغ 0.975.

2.2.2.3. نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّبايُن:

الجدول رقم (33): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانُس التَّبايُن

المتغيِّر التَّابع	اختبار Levene	
	F	Sig
التّخطيط	1,988	0,156
التّنفيذ	2,03	0,15
التّقييم	2,074	0,145
الإدارة الصّفّيّة	0,615	0,548

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

اختبار Levene يُثبِت تجانُس التَّبايُن للمتغيِّرات الأربعة، نظرا لأنَّ اختبار Levene غير دالّ إحصائيًّا (احتمال إحصائيَّة F أكبر من 0.05) لكلّ الحالات.

3.2.2.3. نتائج اختبار (كروسكال واليس) للفُروق بين أداء المعلِّمين باختلاف الخِبرة:

الجدول رقم (34): نتائج اختبار (كروسكال واليس) للفُروق بين أداء المعلِّمين باختلاف الخِبرة

المتغيِّر التَّابع	K-W	درجة الحرّيّة	Sig
التّخطيط	0,139	2	0,933
التّنفيذ	0,416	2	0,812
التّقييم	0,838	2	0,658
الإدارة الصّفّيّة	1,037	2	0,595

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

مِنْ خِلال نتائج الاختبار اللَّامَعْلَمِيّ (كروسكال واليس)، يُلاحَظ عَدَم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أداء المعلِّمين لمعايير الأداء الأربعة نسبةً إلى الخِبرة المِهنيَّة للمعلِّم، نظرا لأنَّ احتمال إحصائيَّة K-W قُدِّرَ بِقِيَمٍ أكبر من 0.05، وهذا يدلُّ على أنَّ الاختلاف في أداء المعلِّمين (معايير تقييم الأداء الأربعة) في القياس البَعديّ لا يُعْزى إلى الخِبرة المهنيَّة لهم.

المبحث الرّابع: اختبار فَرَضيَّات البحث وتفسير النَّتائج:

سَيَتِمُّ في هذا المبحث اختبار مدى فعاليَّة توظيف تكنولوجيا التَّدريس على أداء المعلِّم، سواء بشكل عامّ أو مِنْ خِلال معايير الأداء المحدَّدة (التَّخطيط، التَّنفيذ، التَّقييم، الإدارة الصَّفِّيَّة)، ثمَّ الحُكم على فرضيَّات البحث بالقَبول أو الرَّفض، وللقيام بذلك جرى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين، وذلك لاختبار الفروق بين الأداء القَبليّ (قبل تَلقِّي المعلّمين للتّدريب على توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس) والأداء البَعديّ (بعد تَلقِّي المعلّمين للتّدريب على توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس).

1. اختبار الفَرَضيَّة الرَّئيسة للبحث:

نَصَّتِ الفرضيَّة الرَّئيسة للبحث على أنَّ "تطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس يُحَسِّنُ كفاياتهم التَّعليميَّة"، وللتَّحقُّق من ذلك جرى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين، للمقارنة بين أداء المعلِّمين بشكل عامّ قَبْلَ تَلقِّي التَّدريب وبَعْدَه، وأسفرت النَّتائج عمَّا يلي:

الجدول رقم (35): اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين لأداء المعلِّم بشكل عامّ

أداء المعلِّم	المتوسِّط الحسابيّ	التِّكرار	الانحراف المعياريّ	الفَرْقُ في المتوسِّط	مُعامِل الارتباط	إحصائيَّة (t)	درجة الحُرِّيَّة	Sig
القياس القَبليّ	4,4872	31	1,25395	1,696	0,092 (0,624)	6,095	30	0,000
القياس البَعديّ	6,1833	31	1,03221					

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ يُلاحَظ من نتائج الجدول رقم (35) السّابق أنَّ المتوسّط الحسابيّ لأداء المعلّمين قد بلغ درجة 4.487 في القياس القبليّ، وبعد تلقِّي تكوين توظيف التّكنولوجيا في التّدريس، ارتفع مستوى الأداء ليبلُغ المتوسّط الحسابيّ 6.183، أي بفرقٍ يُقدَّر بـ 1.669.

- ✓ كَما أنَّ النَّتائج شَهِدت تحسُّنا في قيمة التَّشتُّت، حيث بلَغت قيمة الانحراف المعياريّ 1.032 في القياس البعديّ بعدما كانت تُقدَّر بـ 1.254 في القياس القبليّ.
- ✓ بَلَغَ مُعامِل الارتباط بين القِياسين القبليّ والبعديّ للأداء قيمة 0.092، وهي ضعيفة، وغير دالَّة إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.624، وهي أكبر من 0.05)، وهذا يدلّ على وجود اختلاف في نتائج القياسين القبليّ والبعديّ، سَبَبُهُ التَّكوين الَّذي تلقَّاه المعلّمون.
- ✓ اختبار (t) دالٌّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.000)، وهذا يدلُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الأداء بين القِياسين القبليّ والبعديّ، ويُعْزى ذلك إلى توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس من طرف المعلّمين.

تبدو النَّتائج الإحصائيَّة المتَوصَّل إليها في الجدول السَّابق رقم (35) منطقيَّة إلى أَبْعَدِ حَدٍّ، فالفروق واضحة بين تقييم المعلِّمين بشكل عامّ قبل التَّكوين على توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس وبَعده، وهو ما جَرَت ملاحظته من خِلال الزِّيارات الصّفّيّة، ومتابعة إنجازات المعلّمين المكوَّنين، حَيث ظَهر الفَرق فيما يأتي:

- ✓ تَحَرُّرُ المعلّمين مِنْ حاجزَي الوقت والمكان، حيث أصبحوا يؤدُّون مهامّهم دون التَّقيد بوقت الدَّوام الرَّسميّ والتَّواجد في المدرسة، والفضل في ذلك يَعود إلى استخدامهم لتكنولوجيا التَّدريس، فكلُّ برامِجها الَّتي جَرَى تدريب المعلِّمين عليها مَربوطة بالسَّحابة، وهو ما يجعلُها قابلة للاستخدام في أيِّ وقت ومن أيِّ مكان.
- ✓ انفتاح المعلِّمين على آفاق جديدة في التَّدريس، حيث مَكَّنَهُم استخدام تكنولوجيا التَّدريس من الوصول إلى أكبر قَدْرٍ من المعلومات، والتَّعرُّف على طُرُق جديدة في التَّدريس، بما يراعي الفروق الفرديّة وأنماط التّعلُّم المختلفة بين الطُّلَّاب.
- ✓ مُواكبة المعلِّمين لمستجدَّات التَّدريس، ومُسايرة توجُّهات الطُّلَّاب في العصر الحاليّ، وهُوَ ما قلَّص الهوَّة بينهما، وزاد من التَّقارب المطلوب لنجاح عمليَّة التَّدريس عموما.
- ✓ تَمَكُّن المعلّمين من القيام بممارسات فعَّالة في التَّدريس، حيث زادت فُرَصُ التَّواصل بينهم وبين الطَّلَّاب، وزادت فُرَصُ التَّعزيز والمتابعة المستمرَّة لأعمالهم...

- ✓ زيادة مظاهر التَّنظيم والتَّرتيب في تأدية المعلِّمين لمهامِّهم، وتوجُّههم نحو الاحترافيَّة والتَّمكن على جميع المستويات، حيث سَرَّعت تكنولوجيا التَّدريس وتيرة العمل وسهَّلته في نفس الوقت.

مِمَّا سَبَقَ يتَّضح أنَّ أداء المعلِّمين بِشكل عامّ قد تطوَّر وتحسَّن بشكل واضح، ويعود سبب ذلك إلى تطويرهم في استخدام برامج تكنولوجيا التّدريس المختلفة، وما نتج عنه من تنمية لكفاياتهم التّدريسيّة الأربع: تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة صفّيّة، وبناءً عليه، يُمكِننا القول: إنَّ الفرضيَّة الرَّئيسة للبحث هي فرضيَّة مقبولة.

2. اختبار الفرضيَّات الفرعيَّة للبحث:

1.2. اختبار الفرضيَّة الفرعيَّة الأولى:

نَصَّتِ الفرضيَّة الفرعيَّة الأولى للبحث على أنَّ "تطوير معلّم اللّغة العربيّة في استخدام تكنولوجيا التّدريس يَلعَب دورا كبيرا في مساعدته على التّخطيط لدروسه"، وللتَّحقُّق من ذلك، جرى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين للمقارنة بين مستويات المعلِّمين في كفاية التَّخطيط قَبل تلقِّي التدريب وبعدَه، وأسْفرَت النَّتائج عمَّا يلي:

- ✓ مِنْ خِلال نتائج الجدول رقم (36) الموالي، يُلاحَظ أنَّ مستوى كفاية التَّخطيط لدى المعلّمين قد بلغ درجة 4.442، في القياس القبليّ، وبَعد تلقِّي التَّكوين على توظيف التّكنولوجيا في التّخطيط، ارتفع مستوى كفاية التّخطيط إلى 6.184، بِفَرق في المتوسِّط يُقدَّر بـ 1.742.
- ✓ كما أنَّ النَّتائج شَهِدت تحسُّنا جيّدا في قيمة التَّشتُّت، حيث بَلَغت قيمة الانحراف المعياريّ 1.074 في القياس البعديّ بعدما كانت تُقدَّر بـ 1.39 في القياس القبليّ.
- ✓ بَلَغت قيمة مُعامِل الارتباط بين القياسين القبليّ والبعديّ للأداء قيمة 0.103، وهو غير دالّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.58، وهي أكبر من 0.05)، وذو قيمة ضعيفة، وهذا يدلّ على وجود اختلافات في نتائج القياسين القبليّ والبعديّ، وهو راجع إلى التَّكوين الَّذي تلقَّاه المعلِّمون في توظيف التِّكنولوجيا في التَّخطيط للدُّروس.

✓ اختبار (t) دالٌّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.000)، وهذا يدلُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين القبليّ والبعديّ في التَّخطيط، يُعْزى إلى توظيف التِّكنولوجيا في التَّخطيط مِن طَرَف المعلِّمين.

الجدول رقم (36): اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين لبُعْد التَّخطيط

التَّخطيط	المتوسّط الحسابيّ	التِّكرار	الانحراف المعياريّ	الفَرْقُ في المتوسّط	مُعامِل الارتباط	إحصائيَّة (t)	درجة الحُرِّيَّة	Sig
القياس القَبليّ	4,4424	31	1,39013	1,742	0,103	5,82	30	0,000
القياس البَعديّ	6,1843	31	1,07425		(0,58)			

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

تبدو النَّتائج الإحصائيَّة المتوصَّل إليها في الجدول السَّابق رقم (36) منطقيَّة إلى أبعد حَدٍّ، فالفُروق واضحة بين تقييم المعلّمين في كفاية التّخطيط قبل التّكوين على توظيف التّكنولوجيا في التّخطيط للدّروس وبعده، وذلك لأنَّ:

✓ المعلّم الّذي كان يُجهّز تحضيره بِخطّ يَدَيْهِ أو عن طريق برنامج معالج النُّصوص التّقليديّ، وكان يَلجأ إلى غيره مِمَّن يُجيدون القيام بتحليل البيانات، ويقوم بكتابة معلومات الدَّرس على السَّبُّورة باستخدام الطَّباشير أو قَلَمِ الحِبر السّبّوري، ويحفَظ خِطَطه في ملفّات ورقيَّة ودفاتر كثيرة، ولا يُسَلِّمها إلى غيره إلَّا عن طريق اليَدِ، أصبح بإمكانه التَّخطيط عن طريق أحدث تطبيقات Microsoft Office 365 (outlook, word, Excel, PowerPoint) بكلّ ما تتضمَّنه من مِيزات، كسهولة الاستعمال، والمستوى العالي مِنْ أَمْنِ المعلومات، وصلاحيَّات الحِفْظِ التِّلقائيّ، إضافة إلى مختلف خصائص المزامنة والمشاركة والتّجويد...

✓ كما أنَّ المعلّم الّذي كان لا يُمْكنه الالتقاء بزملائه من أجل التّحضير التّشاركي وتبادُل الأفكار إلّا في المدرسة وفي أوقات الدَّوام، أصبح بإمكانه العمل ضِمن فريق واحد مَهْما كان الوقت والمكان الّذي يتواجد فيه هو أو زملاؤه، وذلك من خلال تطبيق (Microsoft Teams) بكلّ ما يحتويه من

ميزات، كاختصار الوقت، وزيادة الإنتاجيَّة، وتجويد العمل وتنظيمه وتسهيله، إضافة إلى إمكانيَّات الأمان والتّخزين الكبيرة جدًّا...

- ✓ والمعلِّم الَّذي كانت لا تَسَعُه مِحفظته لحَمْل مختلف ملفّات ومجلّدات العمل معه يوميًّا، أصبح بإمكانه تخزين ما يُريده على تطبيق (One Drive) الَّذي يَعتمِد على سِعَة تخزين سَحابيَّة غير محدودة، ويُساهم بشكل كبير في تجويد العمل وتسهيله وتنظيمه، وذلك في ظروف أكثر أمنا، وأكثر توفيرا للوقت والجهد، مع سهولة كبيرة في الاستخدام...

مِمَّا سَبَقَ، يتَّضح أنَّ مُستويات المعلّمين في كفاية التَّخطيط قد تطوَّرت وتحسَّنت بشكل واضح، ويعود السَّبب في ذلك إلى تطويرهم في استخدام تكنولوجيا التَّدريس المختارة لتطوير كفاية التَّخطيط لديهم، وبناءً عليه، يُمْكننا القول: إنَّ الفرضيَّة الفرعيَّة الأولى للبحث هي فرضيَّة مقبولة.

2.2. اختبار الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّانية:

نَصَّتِ الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّانية للبحث على أنَّ "تطوير معلّم اللّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس يعمل على تبسط تنفيذ الدَّرس عنده بِمَا يتوفَّر له من أدوات وبرامج مساعدة"، وللتَّحقُّق من ذلك، جَرَى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين للمقارنة بين مستويات المعلّمين في كفاية التَّنفيذ، قبل تلقِّي التَّدريب وبعده، وأسفرت النَّتائج عمَّا يلي:

- ✓ يُلاحَظ من نتائج الجدول رقم (37) الموالي أنَّ مستوى التَّنفيذ عند المعلّمين قد بلغ درجة 4.5 في القياس القبليّ، وبعد التَّدرُّب على توظيف التّكنولوجيا في تنفيذ الحصص الدّراسية ارتفع مستوى التَّنفيذ إلى 6.188، بفرق في المتوسّط يُقدَّر بـ 1.688.
- ✓ كما أنَّ النَّتائج شَهِدت تحسُّنا في قيمة التَّشتُّت، حيث بَلَغت قيمة الانحراف المعياريّ 1.008 في القياس البعديّ بعدما كانت تُقدَّر بـ 1.276 في القياس القبليّ.
- ✓ بَلَغَ مُعامِل الارتباط بين القياسين القبليّ والبعديّ للأداء قيمة 0.107، وهي ضعيفة، وغير دالَّة إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.567، وهي أكبر من 0.05)، وهذا يدلّ على وجود اختلاف في نتائج القياسين القبليّ والبعديّ في التَّنفيذ، سَبَبُه التَّكوين الَّذي تلقَّاه المعلّمون.

✓ اختبار (t) دالٌّ إحصائيًا (Sig تُساوي 0.000)، وهذا يدلُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين القبليّ والبعديّ في التَّنفيذ، ويُعْزى ذلك إلى توظيف التّكنولوجيا في التَّنفيذ من طرف المعلّمين.

الجدول رقم (37): اختبار t لعيّنتين متقابلتين لبُعْد التَّنفيذ

التَّنفيذ	المتوسّط الحسابيّ	التِّكرار	الانحراف المعياريّ	الفَرْقُ في المتوسّط	مُعامِل الارتباط	إحصائيَّة (t)	درجة الحُرِّيَّة	Sig
القياس القَبليّ	4,500	31	1,276	1,688	0,107 (0,567)	6,104	30	0,000
القياس البَعديّ	6,188	31	1,008					

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

تبدو النَّتائج الإحصائيَّة المتوصَّل إليها في الجدول السَّابق رقم (37) منطقيَّة جدًّا، فالفروق واضحة بين تقييم المعلّمين في كفاية التَّنفيذ قبل التَّكوين على توظيف التَّكنولوجيا في تنفيذ الحصص الدّراسيَّة وبعده، وذلك لأنَّ:

✓ المعلّم الَّذي كان يَعرِض درسه عرضا جافًّا على السَّبورة التَّقليديَّة، ولا يتماشى مع تطلُّعات ورغبات طلَّاب العصر الحاليّ، ولا مع إمكانيَّات التّكنولوجيا المتنامية الحديثة، أصبح بإمكانه عَرْض معلوماته وشرحها بسهولة، وذلك من خلال استخدامه السَّبّورة الذَّكيَّة (Smart Board) بكلّ ما تتيحه من مزايا له وللمتعلّم في آن واحد، فهي أداة فعَّالة جدًّا لإثارة التَّفاعل والتَّعاون وتوفير الوقت وتقليل المجهود الَّذي يبذله المعلّم، كما أنَّها أداة للتَّنظيم والتَّشويق، وتُسهِّل على المعلّم عمليَّة تقويم الطَّلَّاب، وتُساعده في الإدارة الصَّفِّيَّة.

✓ المعلّم الَّذي كان يجد صعوبة في توصيل معلومات الدَّرس وأفكاره بطريقة جميلة تَشُدُّ انتباه طلَّابه، وتُحافظ على تركيزهم مع الأنشطة، أصبح بإمكانه إنشاء عروض تقديميَّة تفاعليَّة شيّقة، وذلك من خلال برنامج (Sway)، وذلك في غُضُون دقائق فقط، يُساعده في ذلك سُهولة استخدام البرنامج وبساطته، إضافة إلى جاهزيَّة قوالبه وتعدُّدها وجاذبيَّتها، كما أنَّه برنامج يُتيح للمعلّم إمكانيَّات كبيرة

لاستيراد محتويات مختلفة من مواقع أخرى عديدة، كموقع (YouTube) وغيره، وهو برنامج يُمْكن العمل عليه، وتَشارُك ذلك العمل مع الزُّملاء مِنْ أيّ مكان وفي أيّ وقت.

- ✓ معلّم اللُّغة العربيَّة الَّذي كان يَقتصر تدريسُه على الطُّرق التَّقليديَّة كالمحاضرة والإلقاء، وكان ما يطرحه مجرَّدا تماما من سياقاته الحياتيَّة، ولا يتخطَّى كونه معلومات جافَّة، يحفظها الطَّالب، ويُعيد اجترارها ليعرضها في الاختبارات... أصبح ذلك المعلّم، بَعْد تدريبه على توظيف إمكانيَّات الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR) في التَّدريس، قادرًا على الجمع بين العديد من السِّياقات في عرض مُوحَّد، لنقل الطُّلَّاب إلى بيئات افتراضيَّة مشوِّقة شبيهة بحياتهم اليوميَّة، وفيها أكبر قَدْر مِنَ التَّشارك والتَّفاعليَّة، وأكثر إثارة لحواسهم المختلفة.

وإضافة إلى غزارة المعلومات الَّتي يُمْكن الوصول إليها عبر برامج الواقع المعزَّز (AR) والواقع الافتراضيّ (VR)، فهي تُتيح للمعلّم عَرْضَها في شكل مُحَبَّب للطُّلَّاب، حيث يكونون جزءا من ذلك العرض...

مِمَّا سَبَقَ، يتَّضح أنَّ مستويات المعلّمين في كفاية التَّنفيذ قد تطوَّرت وتحسَّنت بشكل واضح، ويعود السَّبب في ذلك إلى تطويرهم في استخدام تكنولوجيا التَّدريس الَّتي سهَّلت عليهم تنفيذ دروسهم بشكل كبير، وبناء عليه يُمْكِننا القول: إنَّ الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّانية للبحث هي فرضيَّة مقبولة.

3.2. اختبار الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّالثة:

نصّت الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّالثة للبحث على أنَّ "تطوير معلّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس يَخْدُمُ كفاية التَّقويم عنده ويُسَهِّلُهَا"، وللتَّحقُّق من ذلك، جَرَى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين للمقارنة بين مستويات المعلّمين في كفاية التَّقويم قبل تلقِّي التَّدريب وبعده، وأسفرت النَّتائج عمَّا يلي:

- ✓ مِنْ خِلال نتائج الجدول رقم (38) الموالي، يُلاحَظ أنَّ مستوى التَّقييم لدى المعلّمين قد بلغ درجة 4.384 في القياس القبليّ، وبعد تلقِّي تكوين توظيف التِّكنولوجيا في تقييم الطّلّاب ارتفع مستوى كفاية التَّقييم إلى 6.21، بِفَرْقٍ في المتوسِّط يُقدّر بـ 1.628.

- ✓ كما أنَّ النَّتائج شَهِدَت تحسُّنا جيّدا في قيمة التَّشتُّت، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياريّ 1.068 في القياس البعديّ بعدما كانت تُقدَّر بـ 1.304 في القياس القبليّ.
- ✓ بَلَغَت قيمة مُعامِل الارتباط بين القياسين القبليّ والبعديّ للتَّقييم قيمة 0.095، وهو غير دالّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.61، وهي أكبر من 0.05)، وذو قيمة ضعيفة، وهذا يدلّ على وجود اختلافات في نتائج القياسين القبليّ والبعديّ في التَّقييم، وهو راجع إلى التَّكوين الَّذي تلقَّاه المعلّمون في توظيف التِّكنولوجيا في التَّقييم.
- ✓ اختبار (t) دالّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.000)، وهذا يدلُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين القبليّ والبعديّ في التَّقييم، وذلك راجع إلى توظيف التِّكنولوجيا في التَّقييم من طرف المعلّمين.

الجدول رقم (38): اختبار t لعيّنتين متقابلتين لبُعْد التَّقييم

التَّقييم	المتوسّط الحسابيّ	التِّكرار	الانحراف المعياريّ	الفَرْقُ في المتوسّط	مُعامِل الارتباط	إحصائيَّة (t)	درجة الحُرِّيَّة	Sig
القياس القَبليّ	4,384	31	1,304	1,826	0,095 (0,61)	6,337	30	0,000
القياس البَعديّ	6,210	31	1,068					

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

تبدو النَّتائج الإحصائيَّة المتوصَّل إليها في الجدول السَّابق رقم (38) منطقيَّة جدًّا، فالفروق واضحة بين تقييم المعلّمين في كفاية التَّقييم قبل التَّكوين على توظيف التِّكنولوجيا في تقييم الطّلّاب وبعده، وذلك لأنَّ:

- ✓ المعلَم الَّذي كان يبذل وقتا كبيرا من أجل التَّحقُّق من مدى فَهْمِ الطّلّاب لجزئيَّة واحدة من الدَّرس، ولم يكُن يملك سوى الأسئلة الشَّفهيَّة الَّتي يَصْعُبُ رَصْدُ إجابات كلِّ الطّلّاب عليها ومعاينتها، أصبح اليوم وبعد تدريبه على توظيف برنامج (Plickers) في تقييم الطّلّاب قادرا على الحصول على أكبر قَدْرٍ مُمْكِنٍ مِنَ الإجابات، وقادرا على تحليلها وتصنيفها في وقت لا يتجاوز الدَّقيقة الواحدة، فيتمكَّن

من خلال ذلك من تقييم جميع الطَّلّاب، ولا يقتصر تقييمه على البعض فقط، ومن ثمَّة يقوم بتقديم التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة لهم، والقيام بما يلزَم لتدارك النَّقائص في الفهم عندهم...

- ✓ معلّم اللُّغة العربيَّة الَّذي كان يقوم بتجهيز واجب منزليّ أو اختبار قصير للطّالب في وقت طويل وجهد كبير، ثمَّ يقوم بطباعته وتوزيعه على الطّلّاب، ومتابعتهم في حلِّه، ثمَّ جمع أوراق الأجوبة وتصحيحها، ثمَّ تحليل النَّتائج، وتصنيف الطَّلَّاب... أصبح الآن بَعْدَ، تدريبه على توظيف تطبيق (Microsoft Forms) قادرا على إنشاء اختبارات واستطلاعات للرَّأي في وقت وجيز، مع إمكانيَّة التَّشارُك مع زملائه المعلّمين عبر شبكات الأنترنت في ذلك، ثمَّ يُرسلها إلى الطّلّاب مِنْ أيِّ مكان يكون فيه، وفي أيِّ وقت يريده، دون الحاجة إلى الالتقاء بهم في المدرسة وأثناء أوقات الدَّوام.

إضافة إلى ذلك صار للمعلّم إمكانيَّات وسُبُلٌ كبيرة للتَّواصل مع أولياء الأمور بصورة مباشرة للتَّنسيق معهم في حثِّ أبنائهم على الاستجابة للواجب، وبعد إجابة الطُّلَّاب يتمكَّن المعلّم من تصحيح إجاباتهم بالضَّغط على زِرٍّ واحد فقط، ومِنْ ثمَّة إرسال النَّتائج والتَّغذية الرَّاجعة إليهم وإلى أولياء أمورهم، ويقوم بتحليل تلك النَّتائج تحليلا دقيقا، وتصنيف الطَّلَّاب على حسب مستوياتهم – بناء عليها– في ثوانٍ فقط.

- ✓ المعلِّم الَّذي كان تصحيح الاختبارات عنده من أكبر المهامّ الَّتي تأخذ منه وقتا وجهدا كبيرين، وكان يدخل في حالة طوارئ بعد الانتهاء من اختبار الطّلّاب من أجل الانتهاء من تصحيحها، أصبح الآن وبعد تدريبه على برنامج (ZipGrade) قادرا على اختصار الوقت والجهد، وذلك من خلال استعمال كاميرا الهاتف الجوَّال فقط، ودون الحاجة إلى الاتِّصال بالأنترنت، ويُمَكِّنُه ذلك من الحصول على نتائج دقيقة لا مجال فيها للخطأ، ويضمن له الحياديَّة في التَّصحيح إلى أقصى درجة.

مِمَّا سَبَقَ يتَّضح أنَّ مستويات المعلّمين في كفاية التَّقويم قد تطوَّرت وتحسَّنت بشكل واضح، وقد خَدَمَ ذلك وسهَّله تطويرهم في استخدام تكنولوجيا التَّدريس في تقويم الطّلّاب، وبناءً عليه، يمكننا القول: إنَّ الفرضيَّة الفرعيَّة الثَّالثة للبحث هي فرضيَّة مقبولة.

4.2. اختبار الفرضيَّة الفرعيَّة الرَّابعة:

نَصَّتِ الفرضيَّة الفرعيَّة الرَّابعة للبحث على أنَّ "تطوير معلّم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس يَرفع مُستواه في الإدارة الصَّفِّيَّة بِمَا يُتاح له من بدائل تَخْدُم الكِفاية"، وللتَّحقُّق من ذلك جَرى استخدام اختبار (t) لعيّنتين متقابلتين، للمقارنة بين مستويات المعلِّمين في كفاية الإدارة الصَّفِّيَّة قبل تلقِّي التَّدريب وبعده، وأسفرتِ النَّتائج عمَّا يلي:

- ✓ مِنْ خِلال نتائج الجدول رقم (39)، نُلاحِظ أنَّ مستوى الإدارة الصّفّيّة لدى المعلِّمين قد بَلَغَ درجة 4.623 في القياس القبليّ، وبَعْدَ تلقِّي تكوين في توظيف التِّكنولوجيا في إدارة الصَّفّ، ارتفع مستوى الإدارة الصَّفِّيَّة إلى 6.152، بِفَرْقٍ في المتوسِّط يُقَدَّر بـ 1.529.
- ✓ كما أنَّ النَّتائج شَهِدَتْ تحسُّنا جيّدا في قيمة التَّشتُّت، حيث بَلَغَت قيمة الانحراف المعياريّ 1.048 في القياس البعديّ، بعدما كانت تُقَدَّرُ بـ 1.230 في القياس القبليّ.
- ✓ بَلَغَت قيمة مُعامِل الارتباط بين القياسين القبليّ والبعديّ للإدارة الصَّفِّيَّة قيمة 0.038، وهو غير دالّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.841، وهي أكبر من 0.05)، وهو ذو قيمة ضعيفة، وهذا يدلُّ على وُجود اختلافات في نتائج القياسين القبليّ والبعديّ في الإدارة الصَّفِّيَّة، وهو راجع إلى التَّكوين الَّذي تلقَّاه المعلِّمون في توظيف التِّكنولوجيا في إدارة الصَّفّ.
- ✓ اختبار (t) دالٌّ إحصائيًّا (Sig تُساوي 0.000)، وهذا يدلُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين القياسين القبليّ والبعديّ في مستوى الإدارة الصَّفِّيَّة، ويُعْزى ذلك إلى توظيف التِّكنولوجيا في إدارة الصَّف مِنْ طَرَف المعلِّمين.

الجدول رقم (39): اختبار (t) لعيّنتين متقابلتَين لِبُعْد الإدارة الصَّفِّيَّة

الإدارة الصّفّيّة	المتوسِّط الحسابيّ	التِّكرار	الانحراف المعياريّ	الفَرْقُ في المتوسِّط	مُعامِل الارتباط	إحصائيَّة (t)	درجة الحُرِّيَّة	Sig
القياس القَبليّ	4,623	31	1,230	1,529	0,038 (0,841)	5,368	30	0,000
القياس البَعديّ	6,152	31	1,048					

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

تَبدو النَّتائج الإحصائيَّة المتوصَّل إليها في الجدول السَّابق رقم (39) منطقيّة جدًّا، فالفُروق واضحة بين تقييم المعلِّمين في كفاية الإدارة الصّفِّيَّة قبل التَّكوين على توظيف التِّكنولوجيا في إدارة الصَّفّ وبعده، وذلك لأنَّ:

- ✓ كان المعلِّم يبذُل جُهودا كبيرة جدًّا من أجل خَلْق بيئة صفِّيَّة إيجابيَّة تُسهِّل له عمليَّة التَّدريس، وكان لا يَعرف عن وليِّ الأمر سِوى اسمه المرتبط باسم ابنه، وكان يَجِد صعوبات في التَّواصل مع الطّلّاب ذوي الثَّقافات المختلفة، ويُضطرُّ إلى بَذْل جُهد ووقت كبير في إيصال صورة عن مستويات الطّلّاب إلى أولياء الأمور، وكان كثيرا ما يصادف مشاكل في ذلك، سببها تزايد مخاوف الأولياء، وعَدَمُ شُعورهم بالطُّمأنينة حَيَال مستويات أبنائهم، وخصوصا في ظلِّ نُدرة قنوات التَّواصل بينهم وبين المدرسة.

أصبح نفس المعلِّم الآن، وبَعْدَ تدريبه على توظيف برنامج (class dojo) في إدارة الصَّفّ، بكلّ ما يَحْمِلُه البرنامج من مزايا، قادرا على خَلْقِ علاقة قويَّة جدًّا بين المنزل والمدرسة، يتواصل مع وليّ الأمر مباشرة عن طريق التَّطبيق، يُرسل له صوَرا عن إنجازات ابنه في الصَّفّ، ويُتبِعها بتقارير أدائه، إضافة إلى مختلف التَّذكيرات المتعلِّقة بالاختبارات والواجبات وغيرها، وكذلك هو الأمر بالنِّسبة لوليِّ الأمر الَّذي لَمْ يَعُدْ مطالَبا بالحضور إلى المدرسة لمناقشة مستويات ابنه، أو لتبرير غياباته، أو غير ذلك، حيث أصبح بإمكانه وَضْعُ المعلِّم في صورة ظروف ابنه وهو في منزله.

وبهذا كلِّه تَمَكَّنَ المعلِّمون من خَلْقِ ثقافات صفِّيَّة إيجابيَّة، وخَلْقِ جوٍّ من الطُّمأنينة بينهم وبين أولياء الأمور، كما أصبحت قُدُراتهم على تعزيز السُّلوكيَّات الإيجابيَّة للطّلّاب أقوى، وضاقت المشاكل الصَّفِّيَّة إلى حَدٍّ كبير جِدًّا.

- ✓ كان معلِّم اللُّغة العربيَّة قبل التَّكوين – وبالرّغم من تَمَكُّنِه مِنَ المادَّة العلميَّة – يَجِدُ بعض المشاكل في تسيير حِصَّتِه الدِّراسيَّة، وسَبَبُ ذلك هو فُقدانه للأدوات الَّتي تَجْعَل تَنَقُّلَه مِنْ نشاط إلى آخر أكثر مُرونة وسلاسة، وإدارته للوقت أكثر ضَبْطًا ودِقَّة... فكثيرا ما يتخلَّل حِصَصَه انصرافٌ لأذهان الطّلّاب إلى ما هو خارج عنها، أو يَحْدُثُ عِندهم تداخُل بين الأنشطة...

ولكنْ وبَعْدَ تدريب المعلِّمين على توظيف برنامج (classtools) في إدارة الحِصَّة الصَّفِّيَّة، أصبحوا قادرين على خَلْقِ بدائل مُتَعَدِّدة لتسيير حِصصهم في جوٍّ من التَّنظيم والفاعِلِيَّة، حيث أصبحوا قادرين على إدارة الوقت بشكل أكبر، وأُتيحت لهم فُرَصٌ كبيرة لخَلْقِ جَوٍّ مِنَ المودَّة والتَّنافُسيَّة الإيجابيَّة بين الطُّلاب، وأصبح بإمكانهم ضَمان أكبر قَدْرٍ من الأمان الإلكترونيّ للمعلومات والمصادر...

- ✓ كان معلِّم اللُّغة العربيَّة يَبْذُلُ جُهْدًا كبيرا في ترتيب مهامِّه وتنظيم عَمَلِه وتدوين أفكاره، بالإضافة إلى تكوين ملفَّات إنجاز لكلِّ طالب يُدَرِّسه، ويُصدِر تقارير أداء لكلِّ واحدٍ مِنهم، وكان ذلك مُجْهِدًا لَهُ فِعْلًا، وخُصوصا بالنَّظر إلى طبيعة مادَّته الَّتي تَتَعَدَّد فيها المواهب والأفكار والإنجازات مِنْ بُحُوثٍ ومُسابقاتٍ وفُنونٍ...

ولكنَّه وبَعْدَ تدريبه على توظيف برنامج (OneNote) في الإدارة الصَّفِّيَّة أصبح بإمكانه القيام بمهامِّه بِسُهُولة وفي أَسْرَع وَقْتٍ، كما أصبح أكثر قُدْرَةً على التَّنظيم والتَّرتيب، وَزَادَت إمكانيَّات مُشاركة أفكاره مع زملائه المعلِّمين، وصارَ بإمكانه الاستمرار في عمليَّة التَّدريس خارج الحُجرة الصَّفِّيَّة، ومُتابعة إنجازات الطّلّاب، ومراعاة الفروق الفرديَّة بينهم، كَما أصبح يُتيح لهم مساحة واسعة للتَّفكير الحُرِّ والتَّعبير عمَّا يَشعُرون به، وكلُّ ذلك في مجالٍ تَربويٍّ آمن، يَحْصُلُ مِنْ خِلاله تخزين كلِّ ما جَرى تدوينه آليًّا، بِما يَسمح بالرُّجوع إليه في أيِّ وقت...

مِمَّا سَبَقَ يَتَّضِح أنَّ مُستويات المعلِّمين في إدارة الصَّفّ قد ارتفعت بشكلٍ واضح، ويَعود السَّبب في ذلك إلى تطويرهم في استخدام برامج تكنولوجيا التَّدريس، وبناءً عليه يُمْكِنُنَا القول: إنَّ الفرضيَّة الفرعيَّة الرَّابعة للبحث هي فرضيَّة مقبولة.

5.2. اختبار الفرضيَّة الفرعيَّة الخامسة:

نَصَّتِ الفرضيَّة الفرعيَّة الخامسة للبحث على أنَّ "كفاية التَّنفيذ هي الكفاية الأكثر تأثُّرا بتطوير معلِّمي اللُّغة العربيَّة على استخدام تكنولوجيا التَّدريس"، وللتَّحقُّق من ذلك، جَرى حِساب مستويات أداء المعلِّمين في كلِّ كفاية، ثمَّ مقارنة كلِّ كفاية بنفسها قبل التَّطوير وبعده، للحصول على الفَرْقِ ونِسْبَة

التَّغيُّر في المؤشِّر، ثمَّ مقارنة نِسَبِ التَّغيُّر في المؤشِّر بين الكفايات الأربع، وتحديد المراتِب، وأسفرتِ النَّتائج عمَّا يلي:

الجدول رقم (40): مُقارنة تأثير فعاليَّة توظيف تكنولوجيا التَّدريس على معايير الأداء

المتغيِّر	القياس القَبليّ	القياس البَعديّ	الفَرق الموجَب	نسبة التَّغيُّر في المؤشِّر	الرُّتبة
التَّخطيط	4,442	6,184	1,742	%39,21	2
التَّنفيذ	4,500	6,188	1,688	%37,50	3
التَّقييم	4,384	6,210	1,826	%41,65	1
الإدارة الصَّفِّيَّة	4,623	6,152	1,529	%33,08	4
الأداء بِشكل عامّ	4,487	6,183	1,696	%37,80	-

المصدر: من إعداد الطّالب اعتمادا على مخرجات برنامج **(SPSS)**

- ✓ يُلاحَظ أنَّ الأداء بشكل عامٍّ قد تحسَّن بنِسبة 37.8%، وبِفَرْقٍ خامّ بين القياسين القبليّ والبعديّ يُقَدَّرُ بـ 1.696.
- ✓ وَشَهِدَ بُعْدُ التَّقييم تَحَسُّنًا مُتَمَيِّزًا بـ 41.65%، بِفَرْقٍ قارَبَ الدَّرجتين (1.826)، يَلِيه بُعْدُ التَّخطيط بـ 39.21%، ثمَّ التَّنفيذ بِنِسبة 37.5%، في حين سَجَّلَتِ الإدارة الصَّفِّيَّة أقلَّ تغيُّر بمقدار درجة ونصف، وبِنِسبة مئويَّة 33.08%.
- ✓ وبِناءً على ذلك، فإنَّ نتائج الدِّراسة كانت إيجابيَّة جِدًّا، يدلُّ ذلك على الفَرْقِ الذَّي أَحْدَثَه تكوين المعلِّمين وتَمْكِينُهم في استخدام أدوات مُختلفةً لتكنولوجيا التَّدريس، وانْعَكَسَ على أدائهم بشكل مباشر، حيث تطوَّروا في مختلف الكفايات بالاستعانة بالتَّطبيقات والبرامج الَّتي جَرَى تدريبهم عليها، وأصبح أداؤهم أفضل كَمًّا وكَيْفًا.

- ✓ وجاء تحسُّنُ المعلِّمين في كِفاية التَّقييم في المرتبة الأولى، وذلك نَظَرًا للحاجَة الماسَّة الَّتي كانت لديهم لأدوات تُساعدهم في تقييم الطّلّاب، وتُخَلِّصُهُم مِنَ الجهود الكبيرة الَّتي كانوا يبذلونها في متابعة أدائهم وتصحيح اختباراتهم، حيث وجدوا في التَّطبيقات والبرامج التِّكنولوجية الَّتي جَرى تدريبهم عليها ما يُريحهم من الأعباء الثَّقيلة الَّتي كانوا يعانون منها.
- ✓ أمَّا تَحَسُّنُهم في بُعْد التَّخطيط فجاء في المرتبة الثَّانية، ويُعْزَى ذلك إلى سهولة التَّطبيقات والبرامج التِّكنولوجيَّة المختارة لتدريبهم عليها، إضافة إلى عَدَمِ ارتباط تَحَسُّنِهم مِنْ عَدَمِه بشكل مباشر بالطّلّاب، فالتَّخطيط مهارة تقوم أساسًا على جُهود المعلِّم نفسه، ورغبته في التَّحَسُّن، أمَّا ما يَرْتَبِط بالطّلّاب بِشكلٍ مباشر فَهِيَ مهارة تنفيذ الدُّروس.
- ✓ وَجَاءَ التَّحسُّن في بُعْدِ التَّنفيذ في المرتبة الثَّالثة، وهُوَ مُخَالِفٌ لِمَا جَرى افتراضه، فتحسُّن المعلِّمين في كفاية التَّنفيذ لدُروسهم –وبالرّغم مِنْ أنَّه كان واضحًا– إلَّا أنَّه كان أقلّ مِنَ التَّحسُّن في كفايتَيْ التَّقييم والتَّخطيط، وذلك لصُعوبة إتقان مهارات التَّنفيذ ذاتها، ذلك أنَّها تَرْتَبِط بِشكل مباشر بالطَّالب، وتتأثَّر بمستوياته ورغباته ومُيُوله، فَقَدْ يَكُون المعلِّم حَضَّرَ أحسن تحضير لحصَّتِه، وجَهَّزَ أفضل أدوات التَّقييم، إلَّا أنَّه لَمْ يُفْلِح في تنفيذ الحِصَّة، فقد لا تتناسب طُرُقُ تدريسه أو الوسائل التَّعليميَّة الَّتي استخدَمها مع مُيُول طلَّابه وإمكانيَّاتهم واستعداداتهم للتَّعلُّم.
- ✓ أمَّا بُعْدُ الإدارة الصَّفِّيَّة فَتَحَسُّنُ المعلِّمين فيه واضح، ولكنَّه جاء في المرتبة الرَّابعة، وَيَعُودُ ذلك إلى أنَّ التَّحَسُّن في قُدُرَات المعلِّمين على الإدارة الصَّفِّيَّة قَدْ يكون غَيْر ملموس بشكل مباشر أحيانا، وخصوصًا أنَّ المعلِّمين الَّذين جَرَى تكوينهم وتطويرهم في مجال الإدارة الصفية كان الكثير مِنهم يُحْسِنُ إدارة صَفِّهِ أصلا، ولَمْ يَحْتَجْ إلَّا لبرامج وتطبيقات تكنولوجيَّة تُريحه وتُغنيه عن بَذْلِ جهود أكبر.

مِمَّا سَبَقَ يَتَّضِحُ أنَّ كِفاية التَّقويم هِيَ الكِفاية الأكثر تَأَثُّرًا بِتَطْوِير المعلِّمين على استخدام تكنولوجيا التَّدريس، في حين جاءت كِفاية التَّنفيذ في المرتبة الثَّالثة مِنْ حَيث مستوى التَّحَسُّن، وبِناءً عليه، يُمْكِنُنَا القولُ: إنَّ الفَرَضِيَّة الفرعيَّة الخامسة للبحث هي فرضيَّة مرفوضة.

خاتِمة

خَاتِمَة:

نَتائج البحث العامَّة:

بَعْدَ التَّأسيس النَّظريّ للبحث، مِنْ خِلال الاطِّلاع على مُختلف المصادر والمراجع المتعلِّقة بمواضيع التَّدريس، والتَّطوير المهنيّ للمعلِّمين، وتكنولوجيا التَّدريس، جَرَى تصميم برنامج تَطوير مهنيٍّ، بهدف تنمية مهارات معلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التَّدريس، وتنفيذه، ثمّ متابعة عَمَلِ المعلِّمين بتوصيات وِرَشِ التَّطوير المهنيّ، وتقديم الدَّعم اللَّازم لهم، ثمَّ جَمْع البيانات مِنْ خِلال استبانتَيّ التَّقييم الذَّاتي القبليّ، والتَّقييم الذَّاتي البعديّ، وتحليلها، جَرَى استخلاص النَّتائج الآتية:

- ✓ لِتطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ في استخدام تكنولوجيا التَّدريس أَثَرٌ إيجابيّ واضح على تحسُّن أدائه وتنميته، حيث يُصبح مردوده أفضل، وأسرع، وعَمَله أكثَر ترتيبًا وتنظيمًا، وهو ما ينعكس على نتائج الطُّلَّاب، ويَرفع مستوياتهم التَّعليميَّة.
- ✓ تُوَفِّر تكنولوجيا التَّدريس لمعلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ بدائل مختلفة لتنمية كفاية التَّخطيط لديه، حيث يُمْكِنُه مِنْ خِلالها اختصار الوقت والجهد المبذول في التَّخطيط، وتجويد الخِطط اليوميَّة للدُّروس وإثرائها، بالإضافة إلى إمكانيَّات مشاركة زملائه في التَّحضير الجماعيّ...
- ✓ تُمَكِّنُ تكنولوجيا التَّدريس مُعلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويَ مِنْ تنفيذ دَرْسِه بشكل أفضل، بِمَا تُتيحه مِنْ وسائل وبرامج تَشُدُّ انتباه الطَّالب، وتجعله مِحْوَرًا للعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، كَمَا تُحَفِّزه على العمل الجماعيّ، والبحث والتَّقصِّي، وإنجاز المشاريع... وتَفتح لِلمعلِّم مجالًا واسعًا لِتَطبيق طُرُق تدريسٍ جديدةٍ ومُتنوِّعة تُراعي الفروق الفرديَّة، وأنماط التَّعلُّم بين طلَّابه...
- ✓ تُتِيح تِكنولوجيا التَّدريس لمعلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ حُلولًا كثيرة تُمَكِّنُه مِنْ تَطوير كِفاية التَّقييم لديه، حيث تُوَفِّر له بدائل مختلفة تُعِينه في تَقليص أعباء مُتابعة أعمال الطُّلَّاب، وتَختصر الوقت المخصَّص لقياس مستوياتهم، وتُيَسِّر له التَّحقُّق مِنْ فَهْمِ الطُّلَّاب، وقِياس إنجاز أهداف الدَّرس بِشكل أكبر وأوسع، كَمَا تُمَكِّنُه مِنَ التَّنويع في أساليب التَّغذية الرَّاجعة، وإجراء تحليلات لنتائج الطُّلَّاب، وقراءتها في وقتٍ وجيزٍ...

- ✓ يُسَاعد استخدام أدوات وبرامج تكنولوجيا التَّدريس على رَفْعِ مُستوى معلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ في إدارة الصَّفِّ، ومُتابعة سُلوك الطُّلَّاب، وذلك لِمَا تُوَفِّره مِنْ أدواتٍ وتطبيقاتٍ تَجْعَلُهُ قادرًا على جَذْبِ انتباه طُلَّابه، وإثارة دافعيَّتهم للمشاركة في أنشطة التَّعلُّم، وتُساعده على تحفيزهم، وتعزيز سُلوكيَّاتهم الإيجابيَّة، وتَنظيم أعمالهم الفرديَّة والجماعيَّة...
- ✓ لِتكنولوجيا التَّدريس أدوات وبرامج عديدة جدًّا، جَرَى تَصميمها أساسًا لمساعدة المعلِّمين على أداء مهامِّهم التَّدريسيَّة وتَسهيلها، فَمِنْهَا ما هو مخصَّص لمجال التَّخطيط، ومنها ما هو مخصَّص لمجال التَّنفيذ، ومنها ما هو مخصَّص لمجال التَّقويم، ومنها ما هو مخصَّص لمجال الإدارة الصَّفِّيَّة، وهي جميعها تُساهم في تحسين أداء المعلِّم وتَطوُّره، وما عليه هو سِوى تغيير فِكْرِه المقاوم لِكُلِّ ما هو جديد في التَّدريس، والسَّعي نَحْوَ مُواكبة التَّطوُّر المستمرّ الحاصل في المجال.
- ✓ يَكُون لبرامج التَّطوير المهنيّ للمعلِّمين نتائج إيجابيَّة على أدائهم، كُلَّمَا كانت تِلك البرامج مبنيَّةً على أساس الاحتياجات التَّدريبيَّة الفِعليَّة للمعلِّمين، وشاملةً لمختلف نواحي النَّقص لديهم، وينبغي أن تكون معاصِرة للمستجدَّات على مستوى العالم، ومِنَ المتطلَّبات الواجب الانتباه لها، والاهتمام برفع مستويات المعلِّمين فيها، مجال التِّكنولوجيا.
- ✓ يُمْكِن لمعلِّم اللُّغة العربيَّة استخدام التِّكنولوجيا في التَّدريس، كَغَيْرِه مِنْ مُعلِّمي الموادّ الأخرى، ولا تُشَكِّل اللُّغة العربيَّة عائقًا أمام ذلك، بَلْ بِالعكس تمامًا، حيث تَخْدُم التِّكنولوجيا تدريس محاور اللُّغة العربيَّة ومهاراتها بشكلٍ كبيرٍ جدًّا، وخصوصًا مَهارات القِراءة، والتَّحدُّث، والاستماع، كَمَا تُساعد على تَنفيذ أنشطتها المعروفة مِنْ مَسرحٍ، وشِعرٍ، وخَطابةٍ، وقِصَّةٍ...

توصيات البحث:

بَعْدَ استعراض نَتائج البَحث يُوصي البَاحث بما يَأتي:

- ✓ الاستفادة مِنَ البَرنامج التَّدريبيّ الْمُعَدّ مِنْ طَرَفِ البَاحث، وإجراء بَعض التَّغييرات عَليه، لِتَكْيِيفِه وَتَجْرِيبِه في تَطوير مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الجزائر.
- ✓ تَوسيع مُجْتَمَع الدِّراسة لِيَشمل أكبر قَدْرٍ مِنَ مُعَلِّمي اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ، وذلك لزيادة إمكانيَّات وَفُرَص إسقاط نتائجه وتعميمها.

- ✓ إِجراء دِراسات مُستقبليَّة تُعالج أَثَرَ تَطوير مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في أطوار أخرى (ابتدائيّ، متوسِّط، جامعيّ) على كفاياتهم التَّعليميَّة.
- ✓ إِجراء دِراسات أُخرى تُناقِش أَثَرَ استخدام تِكنولوجيا التَّدريس على مَواضيع أُخرى، كالتَّحصيل الأكاديميّ للطُّلَّاب، أو دَمْج وليّ الأمر، وإِشراكه في العمليَّة التَّعليميَّة...
- ✓ إِجراء دِراسات أُخرى تُناقِش أَثَرَ تَطوير مُعلِّمي موادّ أخرى، كالرِّياضيَّات، والاجتماعيَّات... في استخدام تِكنولوجيا التَّدريس على كِفاياتهم التَّعليميَّة.
- ✓ الاهتمام بِبَرامج التَّطوير المهنيّ للمعلِّمين، وتَجْوِيد مادَّتها، وتَضْمِينها عُنصر تِكنولوجيا التَّدريس كَمِحورٍ أساسيٍّ، وتَكليف مُكَوِّنين مِنْ أَهْل الاختصاص بِتَدريب المعلِّمين.
- ✓ العمل على تَغيير ثقافة مُقاومة التِّكنولوجيا عِند مُعلِّمي الموادِّ الأدبيَّة عامَّة، ومُعلِّمي اللُّغة العربيَّة خاصَّة، وتَشجيعهم على الانفتاح على أدواتها ووسائلها، لِمَا لها مِنْ دَوْرٍ كبيرٍ في تَجْوِيد كِفاياتهم وتَسهيل أدائهم لمهامِّهم.
- ✓ اختبار فَاعليَّة بَرامج وأدوات تِكنولوجيَّة أُخرى -لَمْ نَذْكُرها في هذا البَحث- للاستفادة منها في تَنْمِيَة الكِفَايَة التِّكنولوجيَّة للمُعلِّمين.
- ✓ تَجْهِيز المدارس، وتهيئتها بمُختلف أدوات ووَسائل تِكنولوجيا التَّدريس، وعَقْد شَرَاكات مع شَرِكات تكنولوجيا التَّدريس الرَّائدة، مثل شَرِكة (Microsoft).
- ✓ تَشجيع البَحث العِلميّ والدِّراسات في مَجَال تِكنولوجيا التَّدريس، وفَتح الدَّوريَّات، وتَنظيم الملتقيات الَّتي تُناقش أَثَرَها على عَمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم.
- ✓ عَدَم التَّسرُّع والاندفاع في استخدام التِّكنولوجيا في التَّدريس، وتَوظيفها للأغراض الَّتي أُنتجَت لأجلِها، أَيْ اتِّخَاذها كَوَسيلة لِتَسهيل التَّعلُّم لا غايةً لَهُ.

قَائِمة المصادِرِ والمراجِعِ

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.

2. مصادر ومراجع باللُّغة العربيَّة

كُتُب

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، **التّربية الإسلاميّة** (مصر: دار القاهرة للنّشر والتّوزيع، 2006).

2. أحمد بلقيس، مرعي توفيق، **الميسّر في علم النّفس التّربويّ** (عمّان: دار الفرقان، 1983).

3. أحمد حسن الرّحيم، **الطّرق الحديثة في التّدريس** (العراق: منشورات كلّيّة الفقه بالجامعة المستنصريّة، 1987).

4. أحمد عودة، **القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة** (إربد، دار الأمل، 1993).

5. أحمد محمّد الزّعبي، **سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التّربويّة** (الرّياض: مكتبة الرّشد ناشرون، ط2، 2015).

6. أسعد رزق، آخرون، **موسوعة علم النّفس** (بيروت: مطابع الشّروق، 1977).

7. أسعد شريف الإمارة، **سيكولوجيّة الفروق الفرديّة –علم النّفس الفارقيّ–** (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014).

8. إلزابث روس هوبل، آخرون، **التّدريس الصّفّيّ الفاعل**، تر: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، ط1، 2012).

9. امطانيوس نايف ميخائيل، **القياس والتّقويم النّفسيّ والتّربويّ للأسوياء وذوي الحاجات الخاصّة** (عمّان: دار الإعصار العلميّ للنّشر والتّوزيع، ط1، 2015).

10. أمل سليمان القرزعيّ، **تدريس مهارات التّفكير** (الرّياض: مكتبة دار طيبة الخضراء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013).

11. أمين محمّد سليمان، رجاء محمود أبو علاّم، **القياس والتّقويم في العلوم الإنسانيّة –أُسُسُه وأدواته وتطبيقاته–** (القاهرة: دار الكتاب الحديث، ط1/ 2010).

12. أنستازي، آخرون، **ميادين علم النّفس النّظريّة والتّطبيقيّة**، تر: أحمد زكي صالح وآخرون (القاهرة: دار المعارف، مجلد 2، 1969).

13. بحيري السّيّد، **إدارة الصّفّ** (الرّياض: دار المرّيخ، 2004).

14. بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التّربية في الجزائر –رهانات وإنجازات–** (الجزائر: دار القصبة للنّشر والتّوزيع، 2009).

15. بول بيردن، الإدارة الصّفّيّة، **الإدارة الصّفّيّة –تكوين بيئة صفّيّة ناجحة–** تر: محمّد طالب السّيّد سليمان (غزّة: دار الكتاب الجامعيّ، ط2، 2009).

16. توفيق مرعي، محمد الحيلة، **طرائق التّدريس العامة** (عمان: دار المسيرة، 2002).

17. جابر عبد الحميد جابر، آخرون، **مهارات التّدريس** (القاهرة: دار النّهضة العربيّة، ط2، 1985).

18. جابر عبد الحميد جابر، **استراتيجيّات التّدريس والتّعلم** (القاهرة: دار الفكر العربيّ، ط1، 1999).

19. جابر عبد الحميد جابر، عبد الرزّاق طاهر، **أسلوب النّظم بين التّعليم والتّعلّم** (الدوحة: دار النهضة العربية، 1978).

20. جمال الدّين ابن منظور، **لسان العرب** (القاهرة: دار المعارف،1992).

21. جمعية الاتّصالات التّربويّة والتّكنولوجيّة بواشنطن، **تكنولوجيا التّربية**، تر: حسين حمدي الطّوبجي (الكويت: دار القلم، ط1، 1985).

22. جوان يونج، **التّشجيع الصّفّيّ**، تر: محمّد بلال الجيوسيّ (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، 2016).

23. جين بلوشتاين، **إدارة صفوف القرن الواحد والعشرين –كيف أَتَجَنَّب ممارسات الإدارة الصّفّيّة غير الفعّالة–**، تر: دار الكتاب التّربويّ، (الدّمّام: دار الكتاب التّربويّ للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018).

24. حامد علي أبو صعيليك، مصطفى نمر دعمس، **الإدارة الصّفّيّة** (عمّان: دار غيداء للنّشر، 2008).

25. حسن جعفر الخليفة، **التّخطيط للتّدريس والأسئلة الصّفّيّة** (ليبيا: منشورات جامعة عمر المختار، ط1، 1996).

26. حسن جعفر الخليفة، **المنهج المدرسيّ المعاصر** (الرّياض: مكتبة الرشد، ط14، 2015).

27. حسن حسين زيتون، **تصميم التّدريس –رؤية منظوميّة–** (القاهرة: دار عالم الكتب، ط2، ج2، 2001).

28. حسين عبد الفتّاح، **مقدّمة في تكنولوجيا التّعليم** (أمازون، ط1، 2018).

29. حسين محمّد أحمد عبد الباسط، **محاضرات في طرق التّدريس** (الإسماعيليّة: دار الفكر للطّباعة والنّشر، ط1، 2018).

30. حنّا غالب، **موادّ وطرائق التّعليم في التّربية المتجدّدة** (بيروت: دار الكتاب اللّبنانيّ، ط2، 1970).

31. دبليو بيتس، غازي بول، **التّعليم الفعّال بالتّكنولوجيا في مراحل التّعليم العالي – أسس النّجاح –** (الرّياض: مكتبة العبيكان، ط1، 2006).

32. دبليو جيمس بوفام، **التّدريس الكُفء – التّدريس النّاجح في عصر العولمة**، تر: سعيد الخواجة (الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، 2010).

33. ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، **استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين –دليل المعلّم والمشرف التّربويّ–** (عمّان: دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007).

34. راشد محمّد عبد الجليل، **إدارة الموارد البشريّة – مدخل استراتيجي–** (القاهرة: دار النّاشر الذّهبي، 2000).

35. رشدي محمّد طعيمة، **المعلّم: كفاياته، إعداده، تدريبه** (القاهرة: دار الفكر العربي، ط3، 2006).

36. رشيد حميد زغير، **أساسيّات التّدريس والتّطوير المهنيّ للمعلّم** (عمّان: دار أسامة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).

37. روبرت جانييه، **أساسيّات التّعلّم من أجل التّعليم الصّفّيّ**، تر: محمّد محمود الخوالدة (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012).

38. روبرت رتشي، **التّخطيط للتّدريس**، تر: محمّد أمين، وزينب علي النّجّار (المملكة العربيّة السّعوديّة، دار المرّيخ، 1982).

39. سالم عطيّة أبو زيد، **الوجيز في أساليب التّدريس** (عمّان: دار جرير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013).

40. سعادة حمدي سويدان، حيدر عبد الكريم محسن الزهيريّ، **اتّجاهات حديثة في التّدريس –في ضوء التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ–** (عمّان: الابتكار للنّشر والتّوزيع، ط1، 2018).

41. سعد علي زاير، آخرون، **المشاهدة الصّفّيّة والتّطبيق العمليّ** (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).

42. سعد علي زاير، آخرون، **طرائق التّدريس العامّة** (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014).

43. سعيد جاسم الأسديّ، آخرون، **التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة – المعلّم، المدير، المشرف –** (عمّان: دار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).

44. سلمان عاشور الزبيدي، **اتّجاهات في تربية الطّفل** (عمّان: دار أنس للنّشر، 1988).

45. سليمان الخضريّ الشّيخ، **سيكولوجيا الفروق الفرديّة في الذّكاء** (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط6، 2016).

46. سهيلة الفتلاويّ، **المدخل إلى التّدريس** (عمّان: دار الشّروق، ط1، 2003).

47. سهيلة الفتلاوي، **كفايات التّدريس: المفهوم، التّدريب، الأداء** (عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2003).

48. شاكر عقلة المحاميد، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، **سيكولوجيا التّدريس الصّفّيّ** (عمّان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط2، 2010).

49. صالح محمّد علي أبو جادو، **علم النّفس التّربويّ** (عمّان: دار المسيرة، ط2، 2006).

50. صلاح الدّين محمود علّام، **القياس والتّقويم التّربويّ في العمليّة التّدريسيّة** (عمّان: دار المسيرة، 2007).

51. ضياء عويد حربي العرنوسيّ، **معلّم المدرسة الأساسيّة** (عمّان: الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).

52. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، **إستراتيجيّات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيّات التّعلّم وأنماط التّعلّم** (الإسكندريّة: منشورات كليّة التّربية دمنهور، 2000).

53. عبد الرّحمن التّومي، **الكفايات، مقاربة نسقيّة** (المغرب: دار الهلال، ط3، 2005).

54. عبد الرّحمن صالح الأزرق، **علم النّفس التّربوي للمعلّمين** (لبنان: دار الفكر العربي، ط1، 2000).

55. عبد الرّحيم الهيثيّ، **إدارة الموارد البشريّة** (عمّان: دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط3، 2003).

56. عبد العزيز طلبة عبد الحميد، **تطبيقات تكنولوجيا التّعليم في المواقف التّعليميّة** (المنصورة: المكتبة العصريّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2011).

57. عبد القادر مراد، **معلّم الصّفّ وأصول التّدريس الحديث** (عمّان: دار أسامة للنّشر، 2005).

58. عبد الله الأمين النعيميّ، **طرق التّدريس العامّة** (ليبيا: الدّار الجماهيريّة للنّشر، 1993).

59. عبد الوهّاب أحمد الجماعيّ، **كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثّانوية – اللّغة العربيّة أنموذجا–** (عمّان، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009).

60. عصام محمّد عبد القادر سيّد، **سيناريو التّخطيط –الحقيبة التّدريبيّة الرّابعة–** (الإسكندريّة: دار التّعليم الجامعيّ، 2015).

61. عصام محمّد عبد القادر سيّد، **سيناريو التّنفيذ –الحقيبة التّدريبيّة الخامسة–** (الإسكندريّة: دار الكتب المصريّة، ج1، 2016).

62. عطوف محمود ياسين، **اختبارات الذّكاء والقدرات العقليّة بين التّطرُّف والاعتدال** (بيروت: دار الأندلس، 1981).

63. عفّت مصطفى الطّنّاوي، **التّدريس الفعّال –تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه–** (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط4، 2016).

64. علوي أحمد محمّد البارق، **إعداد معلّم التّعليم الفنّيّ بدولة قطر في ضوء خبرات بعض الدّول المتقدّمة** (مصر: جامعة القاهرة، معهد الدّراسات التّربوية، 2001).

65. علي فالح الهنداويّ، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، **مبادئ أساسيّة في علم النّفس** (عمّان: دار حُنَين للنّشر والتّوزيع، 2002).

66. عماد عبد الرحيم الزغلول، **مقدمة في علم النفس التربوي** (الكرك: مركز يزيد للخدمات الطلابية، ط1، 2006).

67. غادة محمّد خير البوريني، **إدارة برامج مراكز مصادر التّعلم** (إربد، دار الكتاب الثّقافيّ، 2013).

68. غالب عبد المعطي الفريجات، **مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم** (عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط2، 2014).

69. فاطمة أحمد الخزاعلة، **الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم** (عمّان: دار أمجد للنّشر والتّوزيع، 2014).

70. فتحي عبد الرّحمن جروان، **الموهبة والتّفوّق والإبداع** (عمّان، دار الفكر، 2004).

71. فراس السليتي، **استراتيجيّات التّدريس المعاصرة** (إربد: عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 2015).

72. فؤاد أبو حطب، **القدرات العقليّة** (القاهرة، الأنجلو المصريّة، 1980).

73. فؤاد البهيّ السّيّد، **الذّكاء** (القاهرة: دار الفكر العربيّ، ط3، 1972).

74. فوّاز الرّاميني، **المعلّم الّذي نريد بين الأصالة والتّجديد** (العين: دار الكتاب الجامعيّ، 2009).

75. كمال عبد الحميد زيتون، **التّدريس –نماذجه ومهاراته–** (القاهرة: عالم الكتب، 2003).

76. لويس معلوف، **المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة** (بيروت: دار المشرق للنّشر والتّوزيع، ط19، 1992).

77. ماجد الجلّاد، **تدريس التّربية الإسلاميّة –الأسس النّظريّة والأساليب العمليّة–** (عمّان: دار المسيرة، ط1، 2004).

78. ماجد محمود الجودة، **التّقييم والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة** (الرّياض: مكتبة الرّشد ناشرون، ط1، 2013).

79. مثنى الشّكريّ، رحيم الصّجريّ، **التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق** (عمّان: الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع، 2015).

80. مجدي عزيز إبراهيم، **الإبداع وتأهيل المعلّم وفق متطلّبات التّجديد التّربوي** (القاهرة: عالم الكتب، 2012).

81. مجيد مهدي محمّد، **المناهج وتطبيقاتها التّربويّة** (بغداد: المكتبة الوطنيّة، مطابع الموصل، 1990).

82. محمّد الدريج، **الكفايات في التّعليم –من أجل تأسيس علميّ في المنهاج المندمج–** (القاهرة: منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000).

83. محمّد بن أبي بكر الرّازي، **مختار الصّحاح** (بيروت: المركز العربيّ للثّقافة والعلوم).

84. محمّد بن عبد العزيز الرّبعي، **مدخل لفهم جودة عمليّة التّدريس –المنهج، أدوار المعلّم، مدخل التّدريس، الجودة التّعليميّة–** (عمّان: دار الفكر، ط1، 2013).

85. محمّد زياد حمدان، **قياس كفاية التّدريس وطرقه ووسائله الحديثة** (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1985).

86. محمّد عبد الرّحيم عدس، **المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال** (عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 1996).

87. محمّد عبد الرزّاق إبراهيم، **منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشّاملة** (عمّان: دار الفكر، 2003).

88. محمّد علي الخولي، **تصميم التّدريس** (الأردن: دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط2، 2011).

89. محمّد عيد حامد عمّار، **نجوان حامد القبّاني، التّفكير البصريّ في ضوء تكنولوجيا التّعليم** (الإسكندريّة: دار الجامعة الجديدة، 2011).

90. محمّد محمود الحيلة، **تصميم التّعليم –نظريّة وممارسة–** (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط6، 2016).

91. محمّد محمود الحيلة، **تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلّمية** (عمّان: دار الميسرة للطّباعة والنّشر، ط1، 2002).

92. محمّد محمود الحيلة، **مهارات التّدريس الصّفّيّ** (عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط4، 2014).

93. محمّد نجيب مصطفى عطيو، **المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق** (القاهرة: عالم الكتب، 2013).

94. محمّد هاشم خليل ريان، **دليل المعلّم في التّعلّم والتّعليم** (عمّان: المكتبة التّربويّة، ج1، 2002).

95. محمود أحمد عمر، آخرون، **القياس النّفسيّ والتّربويّ** (عمّان: دار المسيرة للنّشر والطّباعة، ط1، 2010).

96. مصطفى محمّد رجب، **تعليم جديد لقرن جديد** (عمّان: الورّاق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008).

97. مصطفى محمود الإمام، آخرون، **التّقويم والقياس** (بغداد: دار الحكمة، 1990).

98. مصطفى نمر دعمس، **إعداد وتأهيل المعلّم** (بيروت: دار العلم والثّقافة، 2015).

99. مفضي عايد المساعيد، سعود فهاد الخريشة، **الإدارة الصّفّيّة** (عمّان: دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012).

100. مهدي حسين التميمي، **مهارات التعليم –دراسة في الفكر والأداء التدريس–** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2006).

101. مهنّد سامي العلواني، **مبادئ عامّة في التّدريس** (عمّان: دار نبلاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016).

102. نادية حسين يونس العفون، **الاتّجاهات الحديثة في التّدريس وتنمية التّفكير** (عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، 2015).

103. نايفة قطّامي، **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوّقين** (عمّان، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، 2015).

104. نور الدّين حاروش، **إدارة الموارد البشريّة** (الجزائر: دار الأمّة، ط2، 2007).

105. يحي محمّد نبهان، **الإدارة الصّفّيّة والاختبارات** (مصر: كُتّاب للنَّشر والتَّوزيع، 2008).

106. يوسف قطّامي، نايفة قطّامي، **إدارة الصّفوف –الأُسس السّيكولوجيّة–** (عمّان: دار الفكر، 2002).

مَجَلّات ومُلتقيات:

107. أحمد محمّد علي رشوان، **فعاليّة برنامج التّربية العلميّة في تنمية مهارات تنفيذ الدّرس لدى طلّاب شُعبتيْ اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة بالكلّيّة المتوسّطة للمعلّمين بمسقط في سلطنة عُمان**، المجلّة التّربويّة، مصر، ع9، 1995.

108. الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، أمر رقم 76-35، **تنظيم التّربية والتّكوين**، الباب6: تكوين الموظّفين، الفصل الأوّل، ع33، 1976.

109. جودت أحمد سعادة، **مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الإسكندريّة، ع23، 1986.

110. حسن أحمد حمادة، **مدى استخدام معلّمي المرحلة الثّانويّة للوسائل التّعليميّة –دراسة ميدانيّة في مدينة سرت–**، مجلّة أبحاث، ليبيا، ع1، 1997.

111. صلاح الخراشي، **نموّ مهارات التّدريس العامّة والاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى شعبة التّعليم الصّناعيّ بكليّات التّربية وعلاقتها ببعض العوامل –دراسة تتبُّعيّة–**، دراسات تربويّة، مصر، ع6، 1987.

112. محمّد الغزيوات، **الكفايات التّعليميّة المتوافرة لدى الطّلبة المعلّمين تخصّص معلّم مجال اجتماعيّات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة المتعاونين في محافظة الكرك (الأردن) وأثره في تحصيل الطّلّاب الدّراسيّ**، مجلّة جامعة الملك سعود، الرّياض، ع33، 2000.

113. محمّد زقوت، **اتّجاهات أعضاء الهيئة التّدريسيّة بالجامعة الإسلاميّة بغزّة نحو تقييم الطّلبة لهم**، مجلة التّقويم والقياس التّربويّ، غزّة، ع12، 1998.

114. مهنّد خازر، **أنماط التّهيئة والغلق الّتي يستخدمها المعلّمون في تدريسهم لمبحث التّربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة في محافظة الكرك**، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، عمّان، ع3، 2005.

مَواقِع رَسميَّة:

الموقع الرّسمي لوزارة التّعليم والتّعليم العالي لدولة قطر:
https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/pubschoolsdefault.aspx?ItemID=167

3. مصادر ومراجع باللُّغات الأجنبيَّة:

115. *Alexis Rodrigo, What Is Microsoft Word (Definition)?, Envatotuts+, Apr 2020. https://business.tutsplus.com/tutorials/what-is-microsoft-word-definition--cms-34990*

116. *Amy Chua, Why Parents Love ClassDojo, Too!, class dojo blog, September 2016. https://blog.classdojo.com/why-parents-love-classdojo-too*

117. *Andrew Childress, What Is Microsoft PowerPoint?,Envatotuts+, May 2019. https://business.tutsplus.com/tutorials/what-is-microsoft-powerpoint--cms-29732.*

118. *Ankita Kirti, Top 5 advantages of sharing with OneDrive, Microsoft one drive blog, August 2019.https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-onedrive-blog/top-5-advantages-of-sharing-with-onedrive/ba-p/796396.*

119. *Bryan Betz, Why Every Teacher Should Start Their Year With ClassDojo, class dojo blog, February 2017. https://blog.classdojo.com/why-every-teacher-should-start-their-year-with-classdojo*

120. *Dan May, What are the benefits of OneNote?, Ramsac blog, October 2019. https://www.ramsac.com/blog/what-are-the-benefits-of-onenote/*

121. *Ella Wulandari, Teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge in Developing Learning Materials, LINGUA PEDAGOGIA (Journal of English Teaching Studies) Vol.1, No.1,*

March 2019. https://journal.uny.ac.id/index.php/lingua-pedagogia/index

122. *Fatma Al-Busaidi and others, Teachers' perceptions of the effectiveness of using Arabic language teaching software in Omani basic education, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), Vol. 12, Issue 2, 2016.*

123. *Hamed Alasaadi, The utilisation of technology in teaching the Arabic language in secondary schools in Riyadh, Saudi Arabia, PhD thesis, University of Western Sydney, School of education, 2014. https://blog.goptg.com/blog/2016/03/31/the-pros-and-cons-of-office-365-for-business.*

124. *Ian Mikutel, Introducing Microsoft Whiteboard for Education, Microsoft Education blog, November 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/education-blog/introducing-microsoft-whiteboard-for-education/ba-p/289137.*

125. *Iulian Radu, Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis, Pers Ubiquit Comput 18(2014). https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747.*

126. *Jaana-Piia Mäkiniemi and others, Digitalizing school -healthy teachers ?-How to promote digitalization and well-being at work-, University of Tamper, Print: Eräsalon kirjapaino Oy, Tampere, 2017. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0542-0*

127. *Jachie Pohl, How ClassDojo Helped Me Become Teacher of the Year, class dojo blog, December 2016. https://blog.classdojo.com/how-classdojo-helped-me-become-teacher-of-the-year*

128. *James D. Ellis, Teacher development in advanced educational technology, Journal of Science Education and Technology volume 1, 1992 .https://link.springer.com/article/10.1007*

129. *James Skay, Microsoft Teams is now a complete meeting and calling solution, Microsoft teams blog, August 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-teams-blog/microsoft-teams-is-now-a-complete-meeting-and-calling-solution/ba-p/236042.*

130. *Jennifer Gee Huei Wang, Developing Teachers Technological, Pedagogical, and Content Knowledge, (TPACK) Through Design Thinking and Community of Practice, Dissertations 43,2020. https://scholarworks.sjsu.edu/etd_dissertations/43.*

131. *Jeong Bae Son, Teacher Development in Technology-Enhanced, The EUROCALL Review, Ondokuz Mayıs University, Turkey, Volume 27, No.1, March 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75711-7*

132. *John Viebach, Touchless Grading for Grade School and Elementary Students, ZipGrade Blog, January 2018. https://support.zipgrade.com/hc/en-us/articles/360047084192-Touchless-Grading-for-Grade-School-and-Elementary-Students*

133. *Judy Moreland and others, Enhancing Teachers' Technological Knowledge and Assessment Practices to Enhance Student Learning in Technology: A Two-year Classroom Study, Research in Science Education volume 31, 2001. https://link.springer.com/article/10.1023*

134. *Kangdon Lee, Augmented Reality in Education and Training. TECHTRENDS TRENDS 56 (2012). https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3*

135. *Kathy Liu, Microsoft Forms in Education, Microsoft Forms blog, January 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/bg-p/Microsoft-Forms-in-Education, /page/2*

136. *Kathy Liu, What is Microsoft Forms, Microsoft Forms blog, September 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/what-is-microsoft-forms/ba-p/111019*

137. *Kayla Hartsfield, Big Idea: Student Relationships Matter Most, class dojo blog, November 2018. https://blog.classdojo.com/big-idea-student-relationships-matter-most*

138. *Kazuyoshi Koyanagi and others, Achievements and Challenges of Educational Technology Curricula for Teacher Training and In-Service Training, Association Journal of Educational Technology Vol. 39, 2015.*

139. *Khadija Alhumaid, Perspective sand usage of Technology of Arabic language teachers in the United Arab Emirates, PhD thesis, University of Kansas, USA, 2014.*

140. *Laurie Pottmeyer, what is Microsoft teams, Microsoft teams blog, February 2016. https://support.microsoft.com/en-us/office/video-what-is-microsoft-teams-422bf3aa-9ae8-46f1-83a2-e65720e1a34d.*

141. *Margaret Rouse, Microsoft Outlook (definition), TechTarget resources, April 2012. https://searchwindowsserver.techtarget.com/definition/Microsoft-Outlook*

142. *Matej Novotný, Ján Lacko, Martin Samuel ík, Applications of Multi-Touch Augmented Reality System in Education and Presentation of Virtual Heritage, International Conference on Virtual and Augmented Reality in Education, Procedia Computer Science 25(2013). www.sciencedirect.com.*

143. *Mehmet Kesima, Yasin Ozarslanb, Augmented reality in education: current technologies and the potential for education, Social and Behavioral Sciences 47 (2012).*

144. *Nam Ngo Thanh, My Journey with ClassDojo, class dojo blog, February 2017. https://blog.classdojo.com/my-journey-with-classdojo*

145. *Nicola Asuni, Computer-Based Assessment, Scottish Qualifications Authority "SOLAR White Paper", Glasgow, UK, September 2014. https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/SOLARWhitePaperMay2008.pd.*

146. *Nijia Byrd, Technology-Based Professional Development for Teaching and Learning in K-12 classrooms, Walden Dissertations and Doctoral Studies, 2017, https://scholarworks.waldenu.edu*

147. *Phuong Thao Tran, class-tools, Microsoft, January 2016. https://www.microsoft.com/en-us/p/class-ools/9nblggh5kg0v#activetab=pivot:overviewtab.*

148. *Plickers team, what is plickers, plickers library, August 2002. https://help.plickers.com/hc/en-us/articles/360009395854-What-is-Plickers-*

149. *PTG Team, The Pros and Cons of Office 365,PTG blog, March 2016.*

150. *Raanah Amjadi, Microsoft Teams now available in Office 365 Education, Microsoft teams blog, March 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-teams-blog/microsoft-teams-now-available-in-office-365-education/ba-p/54801.*

151. *Rachel Leist, How to Use Excel: 18 Simple Excel Tips, Tricks, and Shortcuts, blog hubspot, Oct 2019. https://blog.hubspot.com/marketing/how-to-use-excel-tips*

152. *Sabrina Mohamed, Welcome to the Sway Tech Community, Microsoft Sway blog, September 2017.https://techcommunity.microsoft.com/t5/sway-blog/welcome-to-the-sway-tech-community/ba-p/111811*

153. *Sabrina Mohamed, Working together with Sway, Microsoft Sway blog, November 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/sway-blog/working-together-with-sway-for-iphone-and-ipad/ba-p/125603.*

154. *Siti Sarah Mohd Johari, A Test for Technology Skills to Enhance Teachers' Engagement in Using Education Technology in Classrooms, Journal of Innovative Technologies in Education (JITE) Vol. 3, 2018. https://www.researchgate.net/publication/334736423*

155. *Stephen Rose, Introducing a new secure external sharing experience, Microsoft one drive blog, February 2017. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-onedrive-blog/introducing-a-new-secure-external-sharing-experience/ba-p/112624.*

156. *Tasia Fields, using Technology to Build Partnerships with Parents, class dojo blog, November, 2017. https://blog.classdojo.com/using-technology-to-build-partnerships-with-parents*

157. *Tasia Fields, using Technology to Build Partnerships with Parents, class dojo blog, November 2017. https://blog.classdojo.com/using-technology-to-build-partnerships-with-parents*

158. *Tom Grissom, 10 Best uses for OneNote in your teaching and learning, Microsoft Education Blog, March 2017. https://educationblog.microsoft.com/en-us/2017/03/10-best-uses-for-onenote-in-your-teaching-and-learning/*

159. *Tomáš Jeřábek, Vladimír Rambousek, Radka Wildová, Specifics of Visual Perception of The Augmented Reality in The Context of Education, Social and Behavioral Sciences 159 (2014).*

160. *Vicki Davis ,Spotlight on Classtools: Fake Applications, Real Lessons, bam radio network, June 2014. https://www.bamradionetwork.com/track/spotlight-on-classtools-fake-applications-real-lessons/*

161. *Yong Qiu, Microsoft Forms is committed to inclusive design and accessible content, Microsoft Forms blog, September 2018. https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-forms-blog/microsoft-forms-is-committed-to-inclusive-design-and-accessible/ba-p/257057*

الْمَلَاحِقِ

مُلحَق رقم (1): قائمة مُحكِّمي الخِطّة الأَوّليّة لبرنامج "تَمْكِينِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي الطَّوْرِ الثَّانَوِيِّ فِي تِكْنُولُوجْيَا التَّدْرِيسِ".

الاسم	التَّخصُّص	المؤسَّسة
د/ السّيِّد الشّبراوي	طُرُق التّدريس	كلّيّة التّربية –جامعة قطر–
أ/ محمّد نايف	مناهج التّدريس	وزارة التّعليم والتّعليم العالي –قطر–
أ/ خلف الفقراء	نائب مدير للشّؤون الأكاديميّة	وزارة التّعليم والتّعليم العالي –قطر–
أ/ محمّد شاهين	مُنَسِّق المشاريع الإلكترونيّة	وزارة التّعليم والتّعليم العالي –قطر–
أ/ محمّد جلال	خبير تكنولوجيا التَّدريس	شركة ميكروسوفت

مُلحَق رقم (2): بَرنامج "تَمْكِينِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في الطَّوْرِ الثَّانَوِيّ فِي تِكْنُولُوجْيَا التَّدْرِيسِ".

برنامج "تمكين معلِّمي اللُّغة العربيَّة في تكنولوجيا التَّدريس"

إعداد وتنفيذ الأستاذ: سعيد مجاهد

(رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)

العام الأكاديميّ: 2019-2020

الفئة المستهدَفة	المجال	الورش	يوم/تاريخ التّنفيذ	الموضوع	طريقة التّدريب	مقدِّم التّدريب	عدد المتدرِّبين
مُعلّمو اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثّانوي	التّخطيط	1	الخميس 2019/09/05	كفاية التَّخطيط (مدخل نظريّ)	جلسة نقاشيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		2	الإثنين 2019/09/09	برامج Microsoft Office 365 word, Excel, PowerPoint,) (outlook	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		3	الخميس 2019/09/12	برنامج (Microsoft Teams)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		4	الإثنين 2019/09/16	برنامج (One Drive)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللغة العربية)	31
	التّنفيذ	5	الخميس 2019/09/19	كفاية التَّنفيذ (مدخل نظريّ)	جلسة نقاشيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		6	الإثنين 2019/09/23	السَّبُّورة الذَّكيَّة (Smart Board)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		7	الخميس 2019/09/26	برنامج (Sway)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد	31

							(رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)
		8	الإثنين 2019/09/30	برنامج الو اقع المعزَّز (AR) والو اقع الافتراضيّ (VR)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
	التَّقويم	9	الخميس 2019/10/03	كفاية التَّقييم (مدخل نظريّ)	جلسة نقاشيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		10	الإثنين 2019/10/07	برنامج (Plickers)	درس مُصغَّر	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		11	الخميس 2019/10/10	برنامج (Microsoft Forms)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		12	الإثنين 2019/10/14	برنامج (ZipGrade)	درس مُصغَّر	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
	الإدارة الصَّفيَّة	13	الخميس 2019/10/17	كفاية الإدارة الصَّفيَّة (مدخل نظريّ)	جلسة نقاشيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		14	الإثنين 2019/10/21	برنامج (Class Dojo)	درس مُصغَّر	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		15	الخميس 2019/10/24	برنامج (classtools)	درس مُصغَّر	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31
		16	الإثنين 2019/10/28	برنامج (OneNote)	ورشة تدريبيَّة	أ/ سعيد مجاهد (رئيس قسم اللُّغة العربيَّة)	31

مُلحَق رقم (3): قائمة مُحكِّمي استبانة التقييم الذَّاتيّ لأداء المعلِّم.

الاسم	التَّخصُّص	المؤسَّسة
د/ السّيِّد الشّبراوي	طُرُق التّدريس	كلّيّة التّربية –جامعة قطر–
أ/ خلف الفقراء	نائب مدير للشّؤون الأكاديميّة	وزارة التّعليم –قطر–
أ/ ناجي أبو شريحة	أخصّائيّ التوجيه التربوي	وزارة التّعليم –قطر–
أ/ نبيل عيسى	أخصّائيّ تقييم الطّلّاب	وزارة التّعليم –قطر–
د/ محمّد ترقو	أخصائيّ التَّحليل الإحصائيّ	جامعة الشلف –الجزائر–

مُلحَق رقم (4): استبانة التَّقييم الذَّاتيّ لأداء المعلِّم.

استبانة التّقييم الذّاتيّ لأداء معلّم اللّغة العرّبيّة

تقديم:

المعلّم الفاضل، باعتبارك أحد المعلّمين المعنيّين بالبرنامج التّدريبيّ الموسوم بـ "تمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس"، نضع أمامك استبانة تقييم لقدراتك في مجالات: التّخطيط، التّنفيذ، التّقييم، الإدارة الصّفّيّة، ولذلك نرجو منك أن تكون إجاباتك موضوعيّة ودقيقة قدر الإمكان، كما نؤكّد لك أنّ نتائج الاستبانة الخاصّة بك لن يطّلع عليها إلّا معدّ الدّراسة، وهي غاية في السّرّيّة.

تعليمة الاستبانة:

المعلّم الفاضل، قم بتقييم أدائك الحاليّ في مجالات: التّخطيط، التّنفيذ، التّقويم، الإدارة الصّفّيّة بوضع علامة صح (√) تحت التّقدير المناسب من سلم التّقديرات الآتي: (سيّئ جدّا، سيّئ، ضعيف، متوسّط، حسن، جيّد، جيّد جدّا).

البيانات الشّخصيّة للمعلّم:

الاسم:

الجنس:

المؤهّل العلميّ:

عدد سنوات الخبرة:

المجال	معايير الأداء	سلّم التّقديرات						
		جيّد جدًا	جيّد	حسن	متوسّط	ضعيف	سيّئ	سيّئ جدًا
التّخطيط	اختصار الوقت في إعداد خطط يوميّة للدّروس.							
	تقليص الجهد المبذول في إعداد خطط يوميّة للدّروس.							
	تجويد الخطط اليوميّة للدّروس وتنظيمها.							
	إثراء الخطط اليوميّة للدّروس وتضمينها جميع عناصرها.							
	تجهيز عروض مناسبة للدّروس.							
	التّحضير الجماعيّ وتشارك الأفكار في إعداد الخطط والعروض.							
	الوصول إلى الخطط اليوميّة والعروض في أيّ وقت ومن أيّ مكان.							
التّنفيذ	تنظيم عرض الدّرس ومرونة الانتقال بين أنشطته.							
	لفت انتباه الطّلّاب للدّرس وتشويقهم لمحتواه.							
	تبسيط مفاهيم الدّرس وربطها بالحياة الو اقعيّة.							
	دفع الطّلّاب إلى المشاركة الواسعة والمتواصلة في الدّروس ومتابعتها.							
	الاستغلال الأمثل لزمن الحصّة الدراسيّة.							
	مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في أنشطة الدّرس.							
	مراعاة أنماط التّعلم في الأنشطة التّعليميّة المقدّمة للطّلّاب.							
	تشجيع الطّلّاب على البحث والتّقصّي و إنجاز المشاريع.							
	تذليل الجهد المبذول في أداء الدّروس.							
	توفير مصادر مساندة للدّروس، وتسهيل الرّجوع إليها.							
	خلق فرص للتّعلم النّشط والعمل الجماعيّ بين الطّلّاب.							
التّقييم	إعداد أدوات تقييم متنوّعة تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلّاب.							
	اختصار الوقت في إعداد أدوات التّقييم ومتابعتها.							
	الحصول على أكبر عدد من استجابات الطّلّاب في نفس الوقت.							
	تقليص الجهد المبذول في متابعة استجابات الطّلّاب.							
	التّحقّق من فهم الطّلّاب للدّرس وتحقيق أهدافه.							
	قراءة وتحليل نتائج الطّلّاب وتشخيصهم وتصنيفهم إلى مستويات.							

الإدارة الصفّية	بناء ضوابط تنظيميّة واضحة وترسيخها في أذهان الطّلّاب.							
	إدارة سلوك الطّلّاب في أقلّ وقت وبأقلّ جهد ممكن.							
	جذب انتباه الطّلّاب و إثارة دافعيّتهم للمشاركة في أنشطة التّعلم.							
	تحفيز الطّلّاب وتعزيز سلوكيّاتهم الإيجابيّة.							
	تنظيم العمل الجماعيّ بين الطّلّاب.							
	تنظيم مشاركات الطّلّاب في أنشطة التّعلّم.							
	خلق جوّ من التّنافس العلميّ بين الطّلّاب.							
	إدارة وقت الأنشطة والمهامّ المسندة إلى الطّلّاب.							
	تكوين ملفّ إنجاز لكلّ طالب يحوي تقارير عن سلوكه في الصّف.							
	التّواصل الفعّال مع أولياء الأمور وتزويدهم بتقارير سلوكيّة عن أبنائهم.							

المعلّم الفاضل، نشكر لك حسن تعاونك وسعيك في تطوير البحث العلميّ بما يصبّ في مصلحة زملائنا المعلّمين وينعكس على تحسين التّحصيل الأكاديميّ لأبنائنا الطّلّاب.

فهرس الجَداوِل

فهرس الجداول:

الجدول	ص
الجدول رقم (1): توزيع عبارات الاستبانة على أبعادها.....	**240**
الجدول رقم (2): معامل الثّبات (ألفا كرونباخ) للقياس القبليّ.....	**241**
الجدول رقم (3): معامل الثّبات (ألفا كرونباخ) للقياس البعديّ.....	**242**
الجدول رقم (4): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبعد التّخطيط.....	**242**
الجدول رقم (5): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبعد التّنفيذ.....	**243**
الجدول رقم (6): اختبار الاتّساق الدّاخليّ لبعد التّقييم.....	**244**
الجدول رقم (7): اختبار الاتّساق الدّاخلي لبعد الإدارة الصّفّيّة.....	**245**
الجدول رقم (8): تحديد طول الفئات.....	**246**
الجدول رقم (9): توزُّع أفراد العيّنة حسب متغيّر جنس المتكوِّن.....	**248**
الجدول رقم (10): توزُّع أفراد العيّنة حسب المؤهّل العلميّ للمتكوِّن.....	**249**
الجدول رقم (11): توزُّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الخبرة المهنيّة.....	**249**
الجدول رقم (12): توزُّع أفراد العيّنة حسب متغيّريّ المؤهّل العلميّ والخبرة المهنيّة.....	**250**
الجدول رقم (13): نتائج استجابة أفراد العيّنة حول بعد التّخطيط (القياس القبليّ)	**251**
الجدول رقم (14): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد التخطيط (القياس البعدي)	**254**
الجدول رقم (15): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد التنفيذ (القياس القبلي)	**256**

الجدول رقم (16): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد التنفيذ (القياس البعدي) **259**

الجدول رقم (17): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد التقييم (القياس القبلي) **262**

الجدول رقم (18): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد التقييم (القياس البعدي) **265**

الجدول رقم (19): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد الإدارة الصفية (القياس القبلي) **268**

الجدول رقم (20): نتائج استجابة أفراد العينة حول بعد الإدارة الصفية (القياس البعدي) **271**

الجدول رقم (21): اختبار التوزيع الطبيعي (القياس القبلي) **274**

الجدول رقم (22): اختبار التوزيع الطبيعي (القياس البعدي) **274**

الجدول رقم (23): الخصائص الوصفية للقياس القبلي لأداء المعلم باختلاف المؤهل العلمي.... **275**

الجدول رقم (24): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانس التباين..... **276**

الجدول رقم (25): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أداء المعلمين باختلاف المؤهل العلمي..... **277**

الجدول رقم (26): الخصائص الوصفية للقياس البعدي لأداء المعلم باختلاف المؤهل العلمي... **278**

الجدول رقم (27): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانس التباين..... **279**

الجدول رقم (28): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين أداء المعلمين باختلاف المؤهل العلمي..... **279**

الجدول رقم (29): الخصائص الوصفية للقياس القبلي لأداء المعلم باختلاف الخبرة المهنية..... **280**

الجدول رقم (30): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانس التباين..... **282**

الجدول رقم (31): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أداء المعلمين باختلاف الخبرة المهنية..... **282**

الجدول رقم (32): الخصائص الوصفية للقياس البعدي لأداء المعلم باختلاف الخبرة المهنية..... **283**

الجدول رقم (33): نتائج اختبار Levene لاختبار تجانس التباين..... **284**

الجدول رقم (34): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين أداء المعلمين باختلاف الخبرة... **285**

الجدول رقم (35): اختبار t لعينتين متقابلتين لأداء المعلم بشكل عام..... **286**

الجدول رقم (36): اختبار t لعينتين متقابلتين لبعد التخطيط..... **289**

الجدول رقم (37): اختبار t لعينتين متقابلتين لبعد التنفيذ..... **291**

الجدول رقم (38): اختبار t لعينتين متقابلتين لبعد التقييم..... **293**

الجدول رقم (39): اختبار t لعينتين متقابلتين لبعد الإدارة الصفية..... **295**

الجدول رقم (40): مقارنة تأثير فعالية توظيف تكنولوجيا التدريس على معايير الأداء..... **298**

فهرس المحتويَات

فهرس المحتويَات:

الموضوع	الصفحة
1. مقدّمة.....	أ
1. تمهيد.....	ب
2. عنوان البحث.....	ج
3. مبرّرات اختيار الموضوع.....	ج
4. إشكالات البحث.....	د
5. فرضيّات البحث.....	ه
6. الهدف من البحث.....	و
7. منهج البحث.....	و
8. مراجع البحث.....	و
9. الدّراسات السّابقة.....	ح
10. هيكل البحث.....	ر
11. أهمّيّة البحث.....	ش
12. حدود البحث.....	ش
13. التّحدّيات.....	ش
2. الفصل الأول: التّطوير المهنيّ لمعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ مستجدّات تكنولوجيا التّدريس.....	23

المبحث الأول: مفهوم التّطوير المهنيّ..... 24
1. تعريف التّطوير المهنيّ..... 24
2. أهداف التّطوير المهنيّ للمعلّمين..... 25
3. أُسس ومبادئ التّطوير المهنيّ للمعلّمين..... 27
4. خطوات تنفيذ برامج تطوير المعلّمين..... 28
5. تجارب بعض الدّول في تطوير المعلّمين..... 30
المبحث الثاني: تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ..... 39
1. مكانة معلّم اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ..... 39
2. واقع تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ..... 40
3. أهمّيّة تطوير مهارات معلّم اللّغة العربيّة..... 43
4. جوانب التّطوير المهنيّ لمعلّم اللّغة العربيّة..... 44
5. كفايات معلّم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ..... 46
المبحث الثالث: التّوجّه نحو توظيف التّكنولوجيا في التّدريس..... 50
1. تعريف تكنولوجيا التّدريس..... 50
2. مبرّرات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس..... 52
3. متطلّبات توظيف تكنولوجيا التّدريس..... 54
4. مجالات تكنولوجيا التّدريس..... 56

5. أهداف توظيف التّكنولوجيا في التّدريس..... 58
6. معيقات توظيف التّكنولوجيا في التّدريس..... 62
7. محاذير توظيف التّكنولوجيا في التّدريس..... 63
المبحث الرّابع: برامج ووسائل حديثة في تكنولوجيا التّدريس..... 65
1. برامج كِفاية التّخطيط..... 65
2. برامج كِفاية التّنفيذ..... 73
3. برامج كِفاية التّقويم..... 81
4. برامج كِفاية الإدارة الصّفّيّة..... 88
3. الفصل الثاني: المعلّم النّاجح: من التّخطيط إلى التّنفيذ..... 97
المبحث الأوّل: ماهية التّخطيط للدّروس..... 98
1. تعريف التّخطيط..... 98
2. مستويات التّخطيط للتّدريس..... 100
3. عناصر خِطة الدّرس..... 103
المبحث الثّاني: الحاجة إلى التّخطيط الجيّد للدّروس..... 115
1. أهمّيّة التّخطيط الجيّد للدّروس..... 115
2. مبادئ التّخطيط للدّروس..... 117
المبحث الثّالث: تنفيذ التّخطيط..... 119

1. تعريف مهارة تنفيذ الدّروس..... 119
2. متطلّبات مهارة التّنفيذ..... 120
المبحث الرّابع: مهارات تنفيذ الدّروس..... 124
1. مهارة تهيئة المتعلّمين..... 124
2. مهارة الإلقاء..... 129
3. مهارة إدارة المناقشات الصّفّيّة..... 134
4. مهارة توظيف طرق التّدريس..... 138
5. مهارة استخدام الوسائل التّعليميّة..... 144
6. مهارة مراعاة الفروق الفرديّة..... 152
7. مهارة الغلق الختاميّ..... 158
4. الفصل الثّالث: تقويم الطّلّاب: أكاديميّا وسلوكيّا..... 162
المبحث الأوّل: تقييم الطّلّاب رُكن لا كماليّة..... 163
1. مفهوم تقييم الطّلّاب..... 163
2. أنواع التّقييم..... 165
3. مبادئ التّقييم الجيّد..... 166
4. أهمّيّة التّقييم التّربويّ..... 169
5. وظائف التّقويم التّربويّ..... 170

المبحث الثّاني: طُرق ووسائل تقييم الطّلّاب..... 175

1. أساليب التّقييم التّربويّ..... 175

2. طُرق تصنيف الاختبارات..... 181

3. إجراءات تصميم الاختبارات التّحصيليّة..... 185

4. خُطوات تقويم الطّلّاب..... 187

5. مهارة صياغة الأسئلة الصّفّيّة..... 189

المبحث الثّالث: تقويم سلوك الطّلّاب..... 197

1. أسباب المشكلات الصّفّيّة..... 197

2. أقسام المشكلات الصّفّيّة في المدرسة..... 202

3. إجراءات الوقاية من المشاكل السّلوكية للطّلّاب..... 202

4. إثارة دافعيّة الطّلّاب نحو التّعلم سبيلٌ لتوجيه سلوكهم..... 204

5. مهارة التّحفيز والتّعزيز ودورها في إدارة سلوك الطّلّاب..... 209

المبحث الرّابع: الإدارة الصّفّيّة الفعّالة..... 214

1. مفهوم الإدارة الصّفّيّة..... 214

2. أنماط الإدارة الصّفّيّة..... 216

3. أهمّيّة الإدارة الصّفّيّة..... 217

4. متطلّبات الإدارة الصّفّيّة النّاجحة..... 220

5. آليّات لِإدارة الصّفّ..... 223

5. الفصل الرّابع: الدّراسة التّطبيقيّة للبحث..... 227

المبحث الأوّل: البرنامج المقترح لتمكين معلّمي اللّغة العربيّة في تكنولوجيا التّدريس..... 228

1. اسم البرنامج..... 228

2. أهداف البرنامج..... 228

3. مراحل تنفيذ البرنامج..... 228

المبحث الثّاني: منهجية الدّراسة..... 234

1. منهج الدّراسة..... 234

2. أداة الدّراسة..... 234

3. الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة..... 243

4. مجتمع الدّراسة..... 244

5. تحليل خصائص عيّنة الدّراسة..... 245

المبحث الثّالث: تحليل نتائج الدّراسة التّطبيقيّة..... 258

1. تحليل استجابات العيّنة لأبعاد الدّراسة..... 258

2. اختبار التّوزيع الطّبيعيّ لبيانات الدّراسة..... 270

3. اختبار الفروق الفرديّة..... 272

المبحث الرّابع: اختبار فرضيّات البحث وتفسير النّتائج..... 283

1. اختبار الفرضيّة الرّئيسة للبحث..... 283

2. اختبار الفرضيّات الفرعيّة للبحث..... 285

6. خاتمة..... 297

1. نتائج البحث..... 298

2. توصيات البحث..... 299

7. قائمة المصادر والمراجع..... 301

8. ملاحق..... 318

9. فهرس الجداول..... 326

10. فهرس الموضوعات..... 330

11. ملخّص البحث..... 338

مُلَخَّص البَحث

مُلخَّص:

يَرُومُ هذا البحث الكشفَ عن أثر تدريب معلّمي اللّغة العربيّة في استخدام تكنولوجيا التّدريس على تحسين كفاياتهم التّدريسيّة، كما يسعى إلى اكتشاف الميزات الّتي تحملها التّكنولوجيا الحديثة في خدمة التّدريس عمومًا، وتدريس مادّة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص.

وقد جرى الاعتماد على المنهج الوصفيّ في هذا البحث؛ وذلك لِمَا يَمُدُّ بِهِ الباحثَ مِنْ أدواتٍ إجرائيَّةٍ تساعده على الوصف والتَّحليل، وتُعينُه على الدِّراسة الميدانيَّة لأثر تكنولوجيا التَّدريس على أداء المعلِّم، واعْتُمِدَ على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد جرت الدِّراسة على عيّنة من 31 معلِّما للُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ في شمال دولة قطر.

وخَلُصَ البحث إلى جملة من النَّتائج، من أهمِّها أنَّ لتطوير معلِّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور الثَّانويّ في استخدام تكنولوجيا التَّدريس، أثر إيجابيٌّ على تحسُّن أدائه وتنميته، وأنَّ لتكنولوجيا التَّدريس الكثير من الأدوات والبرامج الفعَّالة الَّتي جرى تصميمها أساسا لمساعدة المعلِّمين على أداء مهامِّهم التَّدريسيَّة، وتسهيلها تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا، وإدارةً صفّيّةً... ولا تشكِّل اللُّغة العربيَّة عائقًا أمام توظيف التِّكنولوجيا في التَّدريس، بَلْ بالعكس تمامًا، تَخْدُمُ التِّكنولوجيا تدريس محاور اللُّغة العربيَّة ومهاراتها، وخصوصًا القراءة والتَّحدُّث والاستماع. ولتكون لبرامج التطوير المهني للمعلمين نتائج إيجابية على أدائهم، يجب أن تكون مبنية على أساس الاحتياجات التّدريبية الفعلية لديهم، وشاملة لمختلف نواحي النقص عندهم، كما ينبغي أن تكون معاصرة للمستجدات على مستوى التّعليم.

كما أَوْصَى البحث بالاهتمام ببرامج التَّطوير المهنيّ للمعلِّمين، وتجويد مادَّتها وتضمينها عنصر تكنولوجيا التّدريس كمحورٍ أساسيٍّ، وتكليف مكوِّنين من أهل الاختصاص لتدريب المعلِّمين، والعمل على تغيير ثقافة مقاومة التِّكنولوجيا عند معلِّمي الموادِّ الأدبيَّة عامَّةً، ومعلِّمي اللُّغة العربيَّة خاصَّةً، وتشجيعهم على الانفتاح على أدواتها ووسائلها لما لها من دور كبيرٍ في تجويد كفاياتهم وتسهيل أدائهم لمهامِّهم، كما حَذَّرَ البحثُ من التَّسرُّع والاندفاع في استخدام التِّكنولوجيا في التَّدريس عمومًا، وأوصى بتوظيفها في الأغراض الّتي أُنتجت من أجلها وجعلها وسيلة للمساعدة على التَّدريس لا كغايةً له.

Résumé :

La recherche actuelle vise à étudier l'impact de la formation des professeurs d'arabe à l'utilisation de la technologie pédagogique pour améliorer leurs compétences pédagogiques et découvrir les avantages de la technologie moderne au service de l'enseignement en général et de l'enseignement de l'arabe en particulier.

La recherche a révélé plusieurs résultats, notamment que le développement d'un professeur d'arabe en cycle secondaire dans l'enseignement de la technologie a un impact positif sur l'amélioration de leurs performances et de leur développement.

La langue arabe n'est pas un obstacle à l'utilisation de la technologie dans l'éducation, bien au contraire, la technologie est au service des centres d'enseignement et des compétences de la langue arabe, en particulier la lecture, la parole et l'écoute.

Pour que les programmes de perfectionnement professionnel des enseignants aient des résultats positifs sur leurs performances, les programmes doivent être basés sur leurs besoins réels de formation, y compris les lacunes diverses et récentes.

La recherche a également recommandé que les programmes de développement professionnel pour les enseignants soient bien développés et incluent la technologie de l'enseignement comme point focal, que deux composantes spécialisées soient allouées à la formation des enseignants et que la culture de la résistance à la technologie soit modifiée. Surtout, et de les encourager les enseignants à être ouverts à leurs outils et méthodes, car ils jouent un rôle important dans l'amélioration de leurs compétences et dans l'accomplissement de leurs tâches.

Summary:

The current research aims to study the effect of training Arabic language teachers on educational technology in improving their teaching skills and discovering the benefits of modern technology in the service of public education and arabic language in particular.

The research revealed several results, including that the development of the Arabic language teacher at the secondary stage in teaching technology positively affects their performance and development.

The Arabic language is not a barrier to the use of technology in education; on the contrary, technology in the service of educational centres and Arabic language skills, especially reading, speaking, and listening.

For teacher professional development programs to achieve positive results on their performance, programs must be based on current training needs, including various and recent gaps.

The research also recommended that teachers be well developed and include teaching technology as a focal point, allocating two specialized components for teacher education, and modifying the culture of technology resistance. Above all, it encourages teachers to be open to their tools and methods, as they play an essential role in improving their skills and carrying out their tasks.