

مقررات الدبلوم العالي لمديرات المدارس النسائية
لتحفيظ القرآن الكريم

قيادة التعلم والتعليم



١٤٣٨ - ١٤٣٩ هـ



مقررات الدبلوم العالي لمديرات المدارس
النسائية لتحفيظ القرآن الكريم

قيادة التعلم والتعليم

١٤٣٨ - ١٤٣٩ هـ



مشروع بناء منهج الدبلوم العالي
لمديرات المدارس النسائية لتحفيظ
القرآن الكريم
إحدى مبادرات
مركز معاهد للاستشارات التربوية
والتعليمية



مركز معاهد للاستشارات التربوية
والتعليمية
بيت خبرة في تأسيس المعاهد القرآنية وتطويرها
الرياض - الدائري الشرقي - بين مخرجي ١٣ ، ١٤
هاتف: ٠١١٤٥٥٤٠٤٩
فاكس تحويلة: ١٠٩ - ص.ب: ٢٣٦٤٦٥ الرياض
١١٣٣٢
info@m3ahed.net
www.m3ahed.net

③ مركز معاهد للاستشارات التربوية والتعليمية، ١٤٣٨ هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
مركز معاهد للاستشارات التربوية والتعليمية
قيادة التعلم والتعليم. / مركز معاهد للاستشارات التربوية
والتعليمية - الرياض ، ١٤٣٨ هـ
٣٨٤ ص ؛ ٢١ × ٢٥.٥ سم
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٢٢٥-١٢-٧
١- القيادة الإدارية - تدريب - أ.العنوان
ديوي ٤٠٧١٢٤٥ ، ٦٥٨ ، ١٠١٤٥ / ١٤٣٨

رقم الإيداع: ١٠١٤٥ / ١٤٣٨
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٢٢٥-١٢-٧

المشاركون في الإعداد والمراجعة

الإعداد

د. إبراهيم بن أحمد العامر
أ. منال بنت فايز الناجي
أ. حنان بنت صلاح النمكي

المراجعة العلمية

أ.د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي
أ.د. محمد شبيب البشري

الإشراف

د/ إبراهيم بن أحمد العامر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



تصدير

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد:

فتقوم القيادة التربوية بدور مهم ومحوري في منظومة العمل التربوي؛ لما لها من أثر كبير في تطوير مستوى العمل التربوي وتمكينه من تحقيق أهدافه واستراتيجياته، حيث تسهم بشكل كبير في توفير المناخ المهني الملائم لعمل المؤسسة ومنسوبيها، إضافة إلى رفع الروح المعنوية لديهم وزيادة دافعيتهم وقدرتهم على الإنتاجية. وتعدُّ من أوجه التغيير والتطوير الإيجابي في المنظومة التربوية والمجتمع المحيط بها؛ لذا فإن أي تعثر في ذلك سينعكس على هذه المنظومة والمجتمع.

ونظرًا لأهمية القيادة التربوية؛ فقد اعتنت بعض الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالمملكة العربية السعودية في إعدادها وتأهيلها للعمل في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم من خلال ممارسات متنوعة؛ أبرزها: ما قامت به الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض، من خلال معاهد معلمات القرآن الكريم، حيث حُصِّص دبلوم متكامل يستهدف تخريج قائدات تربويات للعمل في قيادة تعلُّم القرآن الكريم وتعليمه، وكان من أبرز أدوات ذلك بناء وثيقة للخطط والمقررات الدراسية للدبلوم، وطُبِّقت عام ١٤٣٠-١٤٣١هـ في معهدي معلمات القرآن الكريم بشرق الرياض وغربها، وخُرجت ١٥ دفعة في هذين المعهدين إلى الآن، وقد أسهم هذا الجهد في نشر هذا الدبلوم لدى بعض معاهد معلمات القرآن الكريم في المملكة، حيث قامت مبادرات متعددة في هذا الاتجاه مثل مبادرات جمعيات تحفيظ القرآن الكريم في جدة وحائل ورفحاء.

ولأهمية التقييم والمتابعة المستمرين - وهما جزء من عمليات تطوير المنتجات التربوية - فقد أظهرت نتائج تقييم واقع تطبيق بعض دبلومات المديرات القائمة حاجة المعاهد المعنية بإعداد مديرات المدارس النسائية

لتحفيظ القرآن الكريم إلى مناهج تعليمية أكثر تطورًا، وبخاصة في جانب البناء القيادي لدى الدارسات؛ لذا تبنى "مركز معاهد للاستشارات التربوية والتعليمية" وهو بيت خبرة في تأسيس المعاهد القرآنية وتطويرها مبادرة (مشروع بناء مناهج الدبلوم العالي لمديرات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم)؛ ليتم تطبيقه - بإذن الله تعالى - في معاهد معلمات القرآن الكريم النسائية، وما في حكمها؛ من مشاريع وبرامج ومبادرات.

وكانت أولى مراحل المشروع بناء وثيقة منهج الدبلوم وفق الطريقة العلمية والمهنية لصناعة المناهج؛ لتتواكب مع أبرز الاتجاهات التربوية والخبرات العالمية المعاصرة في هذا الاتجاه. وتُمثل هذه الوثيقة أهمية كبرى بوصفها الخطوط العريضة لتطوير عمليات التعلم وجميع العناصر المؤثرة في ذلك؛ بغرض تأهيل مديرات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم في الجوانب (القيادية، والتربوية، والإدارية، والمالية).

ثم تَمَّت المرحلة الثانية من المشروع وهي مرحلة بناء المقررات التعليمية للدبلوم بناء على ما تم إقراره من محاور تعليمية في الوثيقة. حيث أكدت هذه المقررات الأهداف التي يسعى "الدبلوم العالي لمديرات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم" إلى تحقيقها، والتي تتمثل فيما يلي:

١. الإسهام في تعزيز قدرات مديرات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم.
٢. تأهيل مديرات ذوات كفاءة عالية للمدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم.
٣. تهيئة صف ثانٍ من مديرات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم.
٤. رفع مستوى الإنجاز في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم؛ من خلال تطوير كفاءة مديراتهن.
٥. الإسهام في معالجة ظاهرة تسرب القيادات النسائية في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم بسبب التوظيف الحكومي وغيره.
٦. الإسهام في تأهيل قيادات نسائية متميزة للعمل الخيري.

وستكون المرحلة الثالثة من المشروع - بإذن الله تعالى - مرحلة التقويم والمتابعة لمنتجات المشروع؛ بغرض تحسينها بشكل مستمر.

ونُشير إلى أن مرحلة بناء المقررات التعليمية مرّت بالإجراءات التالية:

١. التخطيط لبناء المقررات.

٢. تشكيل الفريق العلمي لبناء المقررات ومراجعتها.

٣. إعداد المادة العلمية.

٤. التصميم التعليمي.

٥. المراجعة العلمية.

٦. المراجعة اللغوية.

٧. الإخراج الفني.

٨. الاعتماد النهائي للمقررات.

٩. طباعة المقررات.

ويأتي مقرر **(قيادة التعلم والتعليم)** الذي بين أيدينا، بوصفه أحد المقررات التعليمية في الدبلوم، حيث يُعنى بتزويد الدّارسة بالخبرات العلمية والتطبيقية اللازمة في التعلّم والتعليم؛ لتُسهّم في قيادة ناجحة للمدارس القرآنية.

نسأل الله تعالى أن يسهم هذا المقرر في تطوير قيادات المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم وتأهيلها للقيام بدورها بشكل ينسجم ودورها المؤمل منها.

والله الموفق

إدارة المشروع



المحتويات

الصفحة	الموضوع
١٣ - ١٥	مقدمة المقرر
١٧	الأهداف العامة للمقرر ووحداته التعليمية
١٩ - ١٤٤	الوحدة الأولى: استراتيجيات تعليم القرآن الكريم
١٤٥ - ٢٢٠	الوحدة الثانية: الإشراف التربوي
٢٢١ - ٢٩٤	الوحدة الثالثة: القياس والتقويم التربوي
٢٩٥ - ٣٣٣	الوحدة الرابعة: البرامج غير الصفية
٣٣٥ - ٣٨٢	الوحدة الخامسة: المشكلات التربوية
٣٨٣	المصادر والمراجع



مقدمة المقرر

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد ألا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأن محمدًا عبده ورسوله، وبعد:

فإن الاستثمار في (الإنسان) والعناية به تعليمًا وتربيةً هو لب كل تطور ونخضة تشهدها الأمم على مر العصور، بل إن مقياس تقدم الأمم وتمايزها، وانتشار حضارتها وازدهارها، يرجع - في أول ما يرجع إليه - إلى المكانة التي توليها لتعليم أبنائها، والمنزلة التي أنزلت بها علماءها ومعلميها.

وما استخلاف الله تعالى للإنسان في هذه الأرض، وتسخير مواردها له، وبسط مناكبها من أجله إلا دلالة على القدر العظيم له، وحجم الدور الذي يُنتظر منه في الإعمار بأنواعه، ولن يكون إعدادة للقيام بحق هذا الاستخلاف وتوجيهه إلا بالاهتمام بتعليمه وتربيته، الاهتمام الذي يظهر جليًا في سيرة رسولنا الكريم مع صحابته، وتفخر به صفحات التاريخ الإسلامي في العصور المتقدمة، ومهما شهد العالم من تقدم في المجال الصناعي والتقني فلا غنى عن العنصر البشري بما أودعه الله فيه من عقل وطاقه وقدرات ومهارات، ولذلك فإن الاستثمار فيه هو الأساس، وهو المورد الذي لا ينضب من النجاح والاستمرار والتجدد.

ومن أوضح سبل هذا الاستثمار ما تسعى إليه المؤسسات التربوية والتعليمية من التطوير الدائم لمنظومتها، والاستفادة من كل جديد نافع في المجال التعليمي والتربوي، إذ لم يعد مقبولاً - على سبيل المثال - الاقتصار على تلقين الطالب، وحشو ذهنه بالمعلومات التي يراها المعلم ويحددها، دون أن يكون للطالب دور فاعل في المشاركة بهذه العملية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، ودون الاهتمام بإكسابه المهارات اللازمة لخوض

غمار المواقف الحياتية التي تواجهه، وكذلك لم يعد مقبولاّ الاقتصار على إصدار الحكم على المعلم ومراقبة عمله، دون إعطائه المساحة الكافية للمشاركة بتجاربه وخبرته، وتنمية تلك الخبرات والمهارات التي يمتلكها.

ومن ناحية أخرى فإنه ليس من الجديد القول بأننا أمام كم هائل من المعارف والمعلومات التي تتنامى وتتغير أحياناّ بسرعة مذهلة، وأننا بحاجة لمواجهة ذلك إلى إكساب الطالب أفضل السبل وأيسرها للإحاطة بتلك المعلومات، ودقة التعامل معها، وتنظيمها والتفاعل معها، وذلك لا يحدث إلا بتطوير الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتربوية.

ولا يخفى أن كل ما سبق يتطلب قيادة واعية بأهمية مواكبة ذلك التطور في مفاهيم التعلّم والتعليم، وفي نظرياته ووسائل تطبيقه، وقادرة على المشاركة في انتقاء الأصلح والأفصح منه للرفقي بالمؤسسة التعليمية والتربوية، ومدرّكة لحجم الدور المنتظر والأثر الممتد الذي تؤديه هذه المؤسسة، وبخاصة إن كانت تلك المؤسسة هي المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم، المحضن التربوي الذي يتميز بالسعي لنيل خيرية ((خيركم من تعلم القرآن وعلمه))؛ فهو يهدف إلى تعليم القرآن الكريم، وغرس سلوكه وآدابه، والتدريب على تدبره والعمل به؛ لإعداد جيل مستمسك بكتاب الله، عامل بسنة رسول الله ﷺ على هدى وبصيرة.

ولذلك فقد حرص هذا المقرر (قيادة التعلّم والتعليم) على تقديم صورة واضحة وشاملة، تتناسب وما ينبغي أن تلمّ به القيادات في المدارس النسائية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم حول العملية التعليمية التربوية، وطرق تنفيذها في هذه المدارس وتقويمها، والتعامل مع ما يواجهها من عقبات، وذلك من أجل أن تضيق هذه المعرفة إلى رصيد خبرتهن القيادية والإدارية ما يمكنهن من قيادة مركب البناء والتطوير والرفقي لهذه العملية.

وقد جاء هذا المقرر مقسماً على خمس وحدات:

الوحدة الأولى: استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.

الوحدة الثانية: الإشراف التربوي.

الوحدة الثالثة: القياس والتقويم التربوي.

الوحدة الرابعة: البرامج غير الصفية.

الوحدة الخامسة: المشكلات التربوية.

تتضمن كل وحدة عددًا من الموضوعات المتناولة بأسلوب مركز وميسر، وبشكل يتناسب مع واقع التعليم في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم، كما تشتمل على مجموعة من النشاطات والأسئلة التقويمية التي تساعد في تحويل الموضوع إلى واقع تطبيقي، يسهل الاستفادة منه وتطبيقه.

والله نسأل أن ينفع بهذا الجهد، ويغفر الزلل والخطأ، ويكتب القبول والأجر.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

* * *



الأهداف العامة للمقرر:

١. أن تُتقن الدّراسة استخدام استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
٢. أن تقود الدّراسة بكفاءة الإشراف التربوي الفعّال.
٣. أن تُتقن الدّراسة استخدام القياس والتقويم التربوي.
٤. أن تُوظّف الدّراسة بكفاءة البرامج غير الصفية.
٥. أن تُعالج الدّراسة بكفاءة المشكلات التربوية.

الوحدات التعليمية للمقرر:

- الوحدة الأولى: استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
- الوحدة الثانية: الإشراف التربوي.
- الوحدة الثالثة: القياس والتقويم التربوي.
- الوحدة الرابعة: البرامج غير الصفية.
- الوحدة الخامسة: المشكلات التربوية.

عدد المحاضرات:

- ١٤٤ محاضرة.



الوحدة الأولى

استراتيجيات
تعليم القرآن الكريم



يُتوقع من الدّارسة بعد إنجائها هذه الوحدة أن:

- تشرح مفهوم استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
- تُناقش العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
- تُوضح أهداف تعليم القرآن الكريم.
- تُناقش مبادئ تعليم القرآن الكريم
- تُناقش مشكلات تعليم القرآن الكريم.
- تُطبق استراتيجية التعلّم التعاوني.
- تُطبق استراتيجية التعلّم الزمري.
- تُطبق استراتيجية التعلّم الإثقائي.
- تُطبق استراتيجية التدريس التشخيصي.
- تُطبق استراتيجية تعليم الأقران.
- تُطبق استراتيجية الطريقة الكلية.
- تُطبق استراتيجية الطريقة الجزئية.
- تُطبق مهارة التمهيد في تعليم القرآن الكريم.
- تُطبق مهارات التلاوة النموذجية في تعليم القرآن الكريم.
- تُطبق مهارات تصحيح تلاوة القرآن الكريم.
- تُطبق مهارات تدبّر واستنباط الفوائد والدروس من الآيات القرآنية.
- تُطبق مهارات ربط القرآن الكريم بواقع الطالبة.
- تُظهر اهتمامًا باستخدام استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.

مفردات الوحدة:

- مفهوم استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
- العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
- أهداف تعليم القرآن الكريم.
- مبادئ تعليم القرآن الكريم.
- مشكلات تعليم القرآن الكريم.
- استراتيجيات تعليم القرآن الكريم:
 - التعلُّم التعاوني.
 - التعلُّم الزمري.
 - التعلُّم الإتقائي.
 - التدريس التشخيصي.
 - تعليم الأقران.
 - التلقين.
 - الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية.
- مهارات تعليم القرآن الكريم:
 - مهارات التمهيد.
 - مهارات التلاوة النموذجية.
 - مهارات تصحيح التلاوة.
 - مهارات تدبُّر القرآن واستنباط الفوائد والدروس من الآيات.
 - مهارات ربط القرآن بواقع الطالبة.

عدد المحاضرات:

٣٦ محاضرة.

تمهيد:

تمثل الاستراتيجيات عنصراً مهماً من عناصر التدريس الفعال؛ فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما أنها تؤثر في اختيار الأنشطة والتقنيات التعليمية، وتسهم في تحقيق الأهداف بدرجة كبيرة لأنها هي التي تحدد دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وهي التي تحدد أيضاً ما ينبغي اتباعه من أساليب ووسائل وأنشطة.

تواجه معلمة القرآن تحديات متعددة، منها: الانفتاح المعرفي والانفجار التقني والتطور التربوي، وكثرة المغريات التي تجعل الدارسة عازفة عن الحفظ والتعلم، وكذلك محدودية الوقت، وتعدد المطالبات والمسؤوليات.

ومع ما يشهده العالم من تقدم وتطور في مجال التعليم عمومًا، وما تواجهه معلمة القرآن الكريم من تحديات في تعليم القرآن الكريم على وجه الخصوص، فإنها بحاجة ماسة إلى مواكبة كل ما هو جديد في استراتيجيات التعليم، إذ لم يعد مقبولاً التمسك باستراتيجيات التحضير والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها، "وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم، وأصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس، ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي لاسيما أن العالم اليوم يشهد قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة".

الموضوع الأول

مفهوم استراتيجيات تعليم القرآن الكريم

أولاً: مفهوم الاستراتيجية:

كلمة استراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (استراتيجيوس) وتعني: فن القيادة^١، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، وتعني الاستراتيجية: فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض.

وتأخذ في الاعتبار وجود مهمة هادفة تتضمن تحديد الأهداف بدقة وتحليل المواقف، ووضع خطة لتحقيق الأهداف.

مفهومها:

تمثل الاستراتيجية بمعناها العام كل ما تفعله المعلمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية. ويقصد بها: مجموعة الإجراءات التدريسية المتسلسلة والمتتابعة التي توضع لتنفيذها المعلمة ودارساتها في الموقف التعليمي؛ لتحقيق أهداف التعلم المخطط لها مسبقاً.

فهي تتصل بجميع الجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال بما في ذلك من طرق تدريس وإثارة دافعية واستثمارها، ومراعاة خصائص الدارسات واستعدادهن، وتوفير البيئة الملائمة وغيرها.

كما يمكن تعريفها بأنها: خطة منظمة تشمل مجموعة الإجراءات والطرائق والتقنيات التي يستخدمها المعلم

١ يرى (وليام عبيد) مصدره من الكلمة الإنجليزية (strategy)، وهي مشتقة من الكلمة الإغريقية القديمة (strategia)، وتتكون من لفظتين هما: (Ageim) وتعني جيش (Stratos) وتعني يقود.

لتحقيق الأهداف المحددة بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

ولإيضاح هذا المعنى يمكن القول أن الاستراتيجية هي: مجموعة الخطوات التي تخطط لها المعلمة إجابةً عن الأسئلة التالية:

- ماذا سأفعل لأصل إلى.....؟
- ماذا سأفعل إذا أخطأت الدارسة في الحكم وأردت إيصالها للصواب؟
- ماذا سأفعل لأجعل جميع الدارسات يسمعن النصاب بدون أن يأخذ مني هذا وقتًا طويلاً؟
- ماذا سأفعل لأصل إلى إتقان الدارسات لحفظ الآيات؟
- ماذا سأفعل لأجعل الدارسات يصلن إلى المغزى التربوي من الآية؟ إلخ....



ابحثي عن تعريف آخر للاستراتيجية، وقارني بينه وبين التعريف المذكور.

كيف تصمم الاستراتيجية؟

يجدر بالمعلمة أن تدرك أن الهدف من عملية التعليم هو: مساعدة الطالبات على التعلم وتحقيق الأهداف. وهذا يختلف عما تظنه بعض المعلمات من أن التعليم هو التلقين وتقديم المعلومة جاهزة للدارسة، والإجابة عن كل تساؤل واستفسار لديها.

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، تحتوي كل خطوة منها على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة تعطي بمجملها عناصر العملية التعليمية في الحصة الدراسية كاملة، وتحقق بتنفيذها الأهداف المرجوة. وذلك يتطلب من المعلمة تخطيطاً منظماً تراعي فيه طبيعة الدارسات وفهم الفروق الفردية بينهن، والتعرف على مكونات التدريس، كما يتطلب منها أن تخطط لبدايل مناسبة لكل خطوة -حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها-.



اقترحي بديلاً مناسباً لمساعدة معلمة كانت تنوي استخدام العرض التقديمي لشرح الفرق بين (القطمير والنكير والفتيل)، لكن حصلت مشكلة في الكهرباء أعاقك ذلك.

ثانياً: مكونات استراتيجيات التعليم:

تستطيع المعلمة أن تقول أنها قد اتبعت استراتيجية ما في تدريسها؛ إذا خططت للخطوات المختلفة والإجراءات المتنوعة التي تختص بهذه الاستراتيجية، ثم نفذتها، وهذه الإجراءات هي:

١. إجراءات الدرس الأساسية:

- إجراءات تهيئة الدارسات لموضوع التدريس (التمهيد) - سيأتي تفصيله -.
- إجراءات تعليم وتعلم المحتوى، وتشتمل على:

١- إجراءات التدريس الأولى للمحتوى. (تقديم المادة العلمية للدارسات، وتستخدم فيها المعلمة طرق التدريس وأساليبه المتنوعة لضمان فهم الدارسات للدرس، وكذلك الأمثلة والتدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً).

٢- إجراءات التدريب على تعليم المحتوى. (الأسئلة والنشاطات التي تتبع الدرس وتهدف المعلمة من خلالها إلى قياس مدى تحقق أهداف الدرس).

٣- إجراء تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها. (تقرر المعلمة -نتيجة النشاطات التي قدمتها للدارسات- مدى حاجة الدارسات- أو بعضهن- إلى إعادة بعض الجزئيات باستخدام أساليب تدريسية ووسائل مغايرة، أو تقديم نشاطات أخرى، وكذلك إبراز نقاط التميز والتمكن لدى الدارسات).

٤- إجراء ممارسة الأنشطة التطبيقية والإثرائية. وتحديد أساليب التقويم المتنوعة القبلية والتكوينية والبعدية المرتبطة بالأهداف. (ما تقدمه المعلمة من واجبات ونشاطات إضافية للدارسات، بهدف تأكيد التعلم والفهم، ويفترض أن تختلف نماذج هذه النشاطات حسب إجادة الدارسات وقدراتهن؛ فالدارسات المتميزات تكلفهن بنشاطات إثرائية - تزيد من

مساحة المعرفة والتعمق لديهن حول الدرس، وتعزز معلوماتهن وتثري خبراتهن-، أما الدارسات الباقيات فتقدم لهن نشاطات تطبيقية -تؤكد فهمهن، وتعزز استيعابهن للمطلوب من الدرس.

- إجراءات تلخيص موضوع التدريس (بغرض ترسيخ المفاهيم الأساسية وتثبيتها، وبقائها مرجعًا موجزًا للدراسة حول الدرس.

٢. الإجراءات التكميلية: وتتضمن المكونات التالية:

- تحديد زمن التدريس وتوزيعه على إجراءات التدريس.
- تحديد صورة تنظيم الدارسات الأساسية.
- اختيار مكان التدريس وتجهيز البيئة التعليمية.
- إجراءات التعامل مع استجابات الدارسات وتوظيفها بما يحقق الهدف، وتعزيز الجيد منها.

صفي موقفًا تدريسيًا سبق أن حضرته، موضحةً الإجراءات الأساسية والتكميلية التي اتبعتها المعلمة.





استراتيجية أم طريقة أم أسلوب؟

يتنوع التعبير عن المواقف التعليمية، فتارة يطلق عليها: طرق - أو طرائق - التدريس، وتارة أساليب، وتارة استراتيجيات، أو أنماط، وهناك من يجعل هذه المفاهيم مترادفة، وهناك من يفرق بينها؛ فيجعل إحداها أعم والأخرى أخص، وتبقى حدود هذه الفروق متباينة من شخص لآخر، وغير دقيقة.

والذي يهمنا معرفته أنه بغض النظر عن المسمى، فإن هناك خطوط عامة للعملية التعليمية، تختارها المعلمة وفق أسس ومعايير تضمن نجاح الدرس وفاعليته، وهذه الخطوط ذات إجراءات مقصودة -لا بد من تعلمها لإتقانها عند التنفيذ-، وهناك سمات وكيفيات تختلف من معلمة إلى أخرى باختلاف مهاراتها وقدراتها، وترتبط بالخصائص الشخصية المميزة للمعلمة - غالبًا ما يطلق عليها أساليب-.

وعلى المعلمة أن تطور أدائها في كلا الجانبين ليتسم درسها بالنجاح والفاعلية.



بالتعاون مع زميلاتك وبالرجوع إلى مرجعين معتمدين
قدمي ورقة عمل تفرقن فيها بين مفهوم الاستراتيجية
والطريقة والأسلوب.



تصنف طرق التدريس وفق اعتبارات مختلفة، اكتب ثلاثة
من هذه الاعتبار، وطرق التدريس المندرجة تحتها.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم القرآن الكريم:

أساليب التدريس ليست محكمة
الخطوات، بل ترتبط بصورة أساسية
بشخصية المعلم، ومن هذه الأساليب:
القصة، الأسلوب القائم على التغذية
الراجعة، وأسلوب التدريس الحماسي،
وغيرها.

مواصفات الاستراتيجية الجيدة:
تتميز الاستراتيجية الجيدة:
بالشمول، بحيث تتضمن جميع
المواقف والاحتمالات المتوقعة في
الموقف التعليمي.
والمرونة والقابلية للتطوير حسب
الموقف والحاجة.
وكذلك تحقيقها لأهداف الدرس،
ومعالجتها للفروق الفردية بين
الطلاب.

إن التنوع في استراتيجيات التعليم يدفع المعلمة إلى التساؤل عن
الأنفع والأصلح لاستخدامه في المواقف التعليمية، وللإجابة عن ذلك
لا بد من معرفة العوامل التي تؤثر في اختيار الاستراتيجية المناسبة: حيث
يتأثر اختيار الاستراتيجية بعدة عوامل، على النحو التالي:

■ **العامل الأول: الأهداف المنشودة:** لا بد أن يتوافق اختيار
الاستراتيجية مع الأهداف المراد تحقيقها من الدرس؛ فقد تكون
الأهداف معرفية أو لإثارة التفكير أو التأثير في الوجدان أو تعليم
مهارة معينة، فتختار المعلمة الاستراتيجية التي تسهم في تحقيق
ذلك.

■ **العامل الثاني: المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية:** لما كانت المادة العلمية متنوعة من
حيث مضمونها وعناصرها، صار من الضروري تنويع الاستراتيجيات بما يتناسب مع هذا المحتوى؛
فمثلاً: المحتوى العملي الذي يركز على القاعدة التي يمكن استنباط جزئياتها من عدد من الأمثلة
تناسبه استراتيجيات الاستكشاف وما يسير على نخطها، أما الذي يحوي مسائل وقضايا معاشة في

الواقع، فقد يناسبه استراتيجيات تعتمد على الحوار والنقاش، وكذلك تختلف الاستراتيجيات باختلاف مقدار الخلفية السابقة للدارسات عن المفردة المدروسة.

■ **العامل الثالث: الوقت المتاح:** معظم الاستراتيجيات التي تشترك فيها الدارسة تحتاج لوقت أطول نسبياً، لذلك لا بد من إدارة الوقت بطريقة مناسبة، والحرص على مراعاة عامل الوقت حال اختيار الاستراتيجية.

■ **العامل الرابع: الدارسة:** تؤثر الدارسة في اختيار الاستراتيجية من عدة جوانب:

○ **المرحلة التعليمية للدارسة:** يتعلق اختيار الاستراتيجية بالمرحلة التعليمية التي تدرسها المعلمة، فما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.

○ **مستوى الدارسات:** ونقصد به طبيعة الدارسات وقدراتهن: يجب أن تراعي المعلمة عند اختيار الاستراتيجية الفروق الفردية بين الدارسات سواء من حيث مهارات التعلم وأساليب التفكير، وطريقتهن في الحفظ والفهم، وغير ذلك، كما تراعي أعمارهن وخلفياتهم الاجتماعية، إذ لا بد أن تساعد الاستراتيجية على جعل مشاركتهن إيجابية وفاعلة (تستثمر الخبرة الشخصية للدارسة).

○ **كثافة الدارسات داخل الفصل:** يؤثر عدد الدارسات على نوع الاستراتيجية المراد استخدامها، فقد يكون العدد كبيراً جداً يصعب معه تنفيذ استراتيجيات تتطلب المتابعة الفردية، أو أخرى تتطلب نقاشاً عاماً، وكذلك فيما لو كان العدد قليلاً جداً لا يتناسب مع المهمات أو الثراء الذي تتطلبه بعض الاستراتيجيات.

ولابد أن نعرف أن: الاستراتيجية الجيدة هي التي تجعل الدارسة:

- محور العملية التعليمية.
- فاعلة في اكتساب المعلومات وليس مستقبلية فحسب لها.
- منفذة ومؤدية للأنشطة والمهام التعليمية.

- متأملة لسلوكها ومستواها، ومطورة لأدائها في ضوء نتائج هذا التأمل.
- مستمتعة بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- المفكرة الدائمة في البحث عن المعارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- بناءة للمعرفة؛ تسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات

■ **العامل الخامس: المعلمة:** الاطلاع الجيد من المعلمة على الاستراتيجية، وتعرفها لمميزاتها وعيوبها قبل استخدامها، والتدرب عليها؛ يساعدها في تكوين اتجاه إيجابي نحوها، مما يزيد دافعيته ويسهم في نجاح الاستراتيجية، كما إن قدرة المعلمة الشخصية، وإمكاناتها المادية تؤثر على اختيارها للاستراتيجية وإمكانية تنفيذها.

ومن المهم أن نعلم أن الاستراتيجيات الجيدة تتطلب من المعلمة أن تكون:

- ميسرة لعملية التعليم والتعلم وليست مجرد ناقلة للمعرفة.
- حريصة على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لدارساتها.
- حريصة على بناء الشخصية المتكاملة لهن.
- مراعية للفروق الفردية فيما بينهن.

■ **العامل السادس: البيئة والإمكانات والوسائل:** تتطلب بعض الاستراتيجيات توافر بيئة معينة (مساحة واسعة، كراسي متحركة، ...)، أو توافر وسائل تقنية أو أجهزة معينة، لذلك فإن إمكانية توفير هذه الوسائل، وهيئة البيئة يؤثر في اختيار الاستراتيجية.

رابعاً: ما النتائج التي نحصل عليها من الاختيار المناسب للاستراتيجية؟

- إتقان المادة العلمية.
- زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلمة ودارساتها، وبين الدارسات أنفسهن، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.

- تنمية الجوانب الوجدانية، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الدارسة والمعلمة بالنفس.
- تنمية الجوانب المهارية لدى كل من المعلمة والدارسة، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل دارسة على حدة لهذه المهارات وإتقانها لها.
- الاندماج النشط في عملية التعلم^(٢).



بناء على العوامل المؤثرة في اختيار الاستراتيجية، وجهي المعلمات التاليات إلى الصواب والخطأ فيما فعلته:

- أ- معلمة اختارت التسميع الفردي لكل دارسة، وعدد دارساتها يزيد عن ٢٠ دارسة.
- ب- معلمة كان من أهداف درسها: تطبيق صفة الوضوء تطبيقاً صحيحاً، فنفذت درسها عن طريق الشرح النظري للوضوء، والأنشطة الجماعية المكتوبة.
- ج- معلمة لمستوى الأمهات، اختارت نشاطات تطبيقية للدرس، تتطلب حركة سريعة بالانتقال من مكان إلى آخر.
- د- معلمة لمستوى الناشئة، قدمت الوقفة التربوية من الآيات باستخدام الحوار والنقاش، ثم العمل التعاوني، ثم التعلم الذاتي عن طريق البحث المصغر.

(٢) تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح (شاهين، ٢٠١٠م، ص ٢٧، ٢٨).

أهداف تعليم القرآن الكريم

أولاً: مقدمات في مفهوم الأهداف:

هل سبق أن رسمت خطة لعمل أو ليوم حافل بالأعمال بغرض تنظيم هذه الأعمال وإنجاز أكبر قدر منها؟ ما النتيجة التي حصلت عليها مقارنة بيوم آخر لم ترسمي له خطة؟ نسعى عادة من وراء رسم الخطط إلى تحقيق (مقاصد) أو (نتائج) مرضية، نشعرنا بالإنجاز والسعادة لتحقيق المراد، هذه المقاصد التي نحققها بما يتوافر لدينا من إمكانيات، وتجعلنا نخطو خطوات للأمام نظور بها أنفسنا وأعمالنا، هي (أهدافنا).

الهدف لغويًا: هو القصد القريب أو الغرض القريب.

ونعني بالهدف: المقصد الذي نسعى لتحقيقه خلال مدة زمنية محددة مسبقًا، باستخدام الأدوات والإمكانيات والوسائل المعينة.

والأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل، وهي عنصر مهم وأساسي في التخطيط؛ فلا خطة بدون أهداف، وهي التي تجعل للعمل الذي نؤديه قيمة ومعنى.

وتبرز أهمية الأهداف بجميع مستوياتها فيما يلي:

١. الأهداف غالباً عامل محرك للسلوك وموجه إليه، فإذا كانت واضحة سامية وكان الإيمان بها قوياً راسخاً كان المرء أكثر اندفاعاً لتحقيقها، وكلما كانت جذابة محققة آمال الإنسان وحاجاته الأساسية المادية والمعنوية كانت أكثر إثارة للمرء للعمل من أجلها والتضحية في سبيلها.
٢. عندما يتخذ الإنسان أهدافاً وغايات فكلما حقق طرفاً منها زاد فرحه وسروره وانشراحه، وتقاس درجة سروره بقدر سمو أهدافه وعلوها وشمولها لنواحي الحياة.

٣. اتخاذ الأهداف والغايات يدفع الإنسان إلى تنظيم حياته وتجنب اللهو والأمور التافهة، وبالتالي يوفر الجهد والوقت.

٤. بقدر ما تكون أهداف التربية كبيرة وعظيمة، تكون لهذه التربية قيمة وعظمة.

٥. تحديد الأهداف يساعد على تنسيق العمل وتنظيمه وتوجيهه لتحقيق الغايات الكبرى، وتساعد على بناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.

٦. تحديد الأهداف يؤدي دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي؛ لأننا نحتاج قبل وضع الأهداف إلى دراسة كافية لخصائص المتعلمين في كل مرحلة، ودراسة مبادئ التعلم، ومعرفة القضايا والمشكلات التي تهم المجتمع لربط الأهداف بها، وعلى أساس هذه الأهداف نقترح مقررات، ونؤلف الكتب ونرسم الخطط.

٧. تحديد الأهداف يساعد على التنفيذ الجيد للمنهج؛ إذ على أساسها سننظم الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تسير الأهداف وتحقق النتائج المرغوبة، واختيار الأنشطة والوسائل المناسبة.

٨. تحديد الأهداف يساعد على التقويم التربوي باستمرار.

والعاملون في مجال خدمة كتاب الله تعالى هم أولى الناس بوضع أهداف سامية لأعمالهم، والسعي لتنفيذها —محتسبين بذلك الأجر من الله تعالى—، ونيل الشرف العظيم والخيرية المطلقة التي ذكرها رسولنا الكريم بقوله: ((خيركم من تعلم القرآن وعلمه)).

ثانياً: مستويات الأهداف وأنواعها:

إن اختلاف مستويات الأهداف وتنوعها هو اختلاف في درجة العمومية فقط، وإلا فجميعها موجهة نحو تغيير السلوك وتعديله، مع ملاحظة أن كل مستوى من هذه الأهداف هو مشتق من المستوى السابق له، لهذا فإن الأهداف في مرحلة ما تكون أهداف نسعى لتحقيقها، وفي مرحلة أخرى وسائل نبلغ بها أهدافاً أكثر عمومية أو غايات وأهدافاً كبرى، فإن لم تتسق فيما بينها لن نبلغ الهدف النهائي.

إذن فالأهداف تتنوع أدوارها، ولكن يتم بعضها بعضاً، ويمكن استعراض مستويات الأهداف على

النحو التالي:

- أهداف تربوية عامة.
- أهداف مرحلية (خاصة بكل مستوى دراسي).
- أهداف تعليمية (أهداف للقرآن الكريم، لمقرر التجويد، ولغيره من المقررات).
- أهداف محددة (سلوكية).

فالأهداف التربوية العامة - وتسمى بعيدة المدى -، تضعها الإدارات العليا ضمن خططها، وتسعى لتحقيقها من خلال من تحت يديها من مؤسسات تعليمية. ومثلها كذلك الأهداف المرحلية والأهداف التعليمية للمقررات، وقد تشترك إدارات المدارس النسائية في صياغة هذه الأهداف.

نسمي النوع الأول من الأهداف التي تضعها المعلمة أهدافاً عامة، (مع إن العموم فيها نسبي، إذ إنها تتحقق على مدى دورة دراسية واحدة)، وذلك للتفريق بينها وبين النوع الثاني الأهداف السلوكية الخاصة

أما الأهداف قصيرة المدى والمحددة بزمن معين قصير بالنسبة لما قبلها، فتضعها معلمة الحلقة. وعليه فإن الأهداف التي تضعها معلمة القرآن الكريم على نوعين: ١- أهداف عامة نسبياً (تتحقق بانتهاء المدة الدراسية التي تقضيها المعلمة مع مجموعة الدارسات أنفسهن)، ٢- أهداف سلوكية يومية (تتحقق بانتهاء الدرس الواحد).

النوع الأول: الأهداف العامة لمعلمة القرآن الكريم:

وهي التي تضعها المعلمة ضمن خططها العامة التي ترسمها بداية كل دورة دراسية، وتراعي فيها عدة عوامل؛ منها:

١. المرحلة العمرية للدارسات.
٢. المستوى التجويدي الذي يدرسه.

توجه المعلمة إلى أهمية رسم أهداف
تربوية في خطتها العامة، وعدم
الاقتصار على الأهداف التعليمية؛
وذلك لأن معلمة القرآن الكريم
أجدر من يترك أثراً تربوياً في سلوك
الطالبات، خاصة وأنها تدرّس كتاب
جليل هو منهج حياة، وفي كل آية
منه دعوة وإرشاد وتربية.

٣. نوع البيئات التي قدمت منها الدارسات.

٤. حاجات الدارسات التربوية والنفسية والسلوكية.

إضاءات وتوجيهات في صياغة الأهداف العامة:

- تصاغ باستخدام المصادر الصريحة.
- تقيس النتائج المؤكدة (فمن الخطأ استخدام مصادر مثل: محاولة، تقريب).
- تحوي أهدافاً تعليمية (من كل مقرر)، وتربوية تهدف إلى تعديل الأداء السلوكي للدارسات، وغرس القيم والاتجاهات الحميدة
- تشتق منها الأهداف اليومية (السلوكية).

أمثلة على أهداف عامة:

١. حفظ الجزأين التاسع والعشرين والثلاثين بإتقان.
٢. تطبيق أحكام النون الساكنة والتنوين تطبيقاً صحيحاً.
٣. غرس قيمة الصدق في نفوس الدارسات من خلال النشاط الأسبوعي (الصدق في حياة الصحابة الكرام).
٤. توجيه الدارسات إلى الاقتداء برسولنا الكريم ﷺ في تعامله مع الآخرين من خلال نشاط (قراءة من كتاب: كيف عاملهم).

ساعدي معلمة لديك في المدرسة على صياغة أهداف عامة وفق ما تعلمت من



ضوابط، مع مراعاة تحديد المستوى الدراسي للدارسات، وتحديد المقررات التي

تدرسها الدارسة في هذا المستوى.

النوع الثاني: الأهداف السلوكية لمعلمة القرآن الكريم:

يعدّ تحديد الأهداف السلوكية أمرًا في غاية الأهمية في عملية التدريس، فبها تعرف المعلمة لماذا تدرّس؟، وتحديدًا يساعدها على:

- اختيار طرائق التدريس الملائمة ذات الأثر الفعال.
 - اختيار الوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف.
 - اختيار الأنشطة والتدريبات التي تمكن الدارسة من الوصول إلى الهدف.
 - اختيار أسلوب التقويم، وتحديد الوسيلة الملائمة لذلك، بما فيها الأسئلة الصفية.
- والأهداف السلوكية الإجرائية اليومية: تعني أصغر ناتج تعليمي متوقع من الدارسة بعد عملية التدريس، ويظهر على شكل سلوك يمكن أن تلاحظه المعلمة أو تقيسه.
- وتتسم بالتحديد ودقة الوصف وقصر المدى.
- وتصاغ هذه الأهداف في التحضير اليومي، وفق خصائص تميزها عن غيرها من الأهداف، وهي:
- (١) أن يصاغ الهدف صياغة سلوكية صحيحة كالتالي:
- أن + الفعل السلوكي (المضارع) + الفاعل (المتعلم) + المحتوى العلمي + مستوى الأداء.
- (٢) أن تصف العبارة الهدفية كلاً من السلوك المتوقع من جانب المتعلم (ويعبر عنه بفعل مضارع)، والمحتوى أو السياق الذي يستخدم فيه السلوك
- (٣) أن يكون الهدف واضحاً في معناه وفي صياغته اللغوية حتى يكون قابلاً للفهم من قبل المتعلم ولا يختلف في تفسيره أحد.
- (٤) أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

مجالات الأهداف السلوكية:

تصاغ الأهداف السلوكية في مجالات ثلاث - وفق التصنيف المشهور لها-، وهي:

المجال المعرفي:

تهتم أهدافه بالمعلومات والمعارف.

المجال الوجداني:

تهتم أهدافه بالقيم والعقائد وغيرها.

المجال النفسيحركي (المهاري):

تهتم أهدافه بالمهارات والأعمال الحركية واليدوية.

وتحت كل مجال يندرج عدد من المستويات.

(٥) أن يصف نواتج التعليم بدقة لا أنشطة التعليم

(٦) أن يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم.

(٧) أن يشتمل على فعل سلوكي واحد ويكون هذا الفعل مضارعاً

(٨) أن يكون منطقيًا، يمكن تحقيقه من قبل المتعلم.

أمثلة على الأهداف السلوكية:

- أن تذكر الدارسة فائدة من آيات النصاب بعد شرح المعلمة.
(المجال المعرفي).

- أن تطبق الدارسة المد الطبيعي فيما تقرأ من آيات. (المجال المعرفي).

- أن تقرأ الدارسة آيات النصاب قراءة صحيحة محاكية معلمتها. (المجال المعرفي).

- أن تحرص الدارسة على التزام الصدق في أقوالها وأفعالها. (المجال الوجداني).

- أن تطبق الدارسة صفة الركوع الصحيحة مقلدة معلمتها (المجال النفس حركي).

وتشتق المعلمة أهدافها في ضوء:

- حاجات الدارسات ومستوى نضجهن واستعداداهن.

- معطيات المادة والموضوع.

- الأهداف العامة للمادة الدراسية.

- المؤسسة التعليمية وقدراتها.

- وتراعي كذلك فيها فلسفة المجتمع وتقاليده.

الخطوات الإجرائية لصياغة الأهداف السلوكية:

لابد من إدراك الصلة القوية بين مجالات الأهداف؛ فليس هناك فواصل بينها، إذ إن المعلومات المقدمة يمكن أن تنمي القدرات والمهارات، وتكون الاتجاهات والقيم.

١. قراءة موضوع الدرس قراءة تحليلية.
٢. تحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية، بحيث تكون كل فكرة (أو وحدة) كاملة، عنصراً.
٣. تحويل العناصر إلى أهداف سلوكية وفق الخصائص المذكورة.
٤. اختيار الأنسب والأولى عند كثرة الأهداف.



ساعدي معلمة -لديك في المدرسة- في صياغة أهداف سلوكية، وذلك بعد تحديد: الدرس المراد، المستوى الدراسي.

ثالثاً: بعض الأهداف العامة في تعليم القرآن الكريم:

(والتي يمكن أن تشتق منها المعلمة أهدافها بنوعيتها).

١. تثبيت العقيدة الإسلامية في القلوب وتنقيتها وتحويلها إلى أسلوب عملي.
٢. تزويد المسلمة بقدر من القرآن الكريم، مع تعليمه العلم الشرعي الضروري.
٣. تنمية تفكير الدارسة في آيات الله المتلوة وآياته المبثوثة في الكون، وتعويدها على الخشوع، وتدبر الآيات لمعرفة مقاصدها ودلالاتها.
٤. المحافظة على الفطرة من الزيغ والانحراف.
٥. التربية على الزهد والورع والتقوى وصدق المعاملة، والتنفير من الكبر والعجب والكذب وغير ذلك.
٦. التعويد على الجدية وحفظ العمر وعدم إضاعته فيما لا يفيد.
٧. غرس التقرب إلى الله بتلاوة وحفظ القرآن للحصول على عظيم الأجر والثواب.
٨. رفع مستوى أداء الدارسات في تلاوة القرآن وتطبيق أحكام التجويد وحسن الترتيل بالكيفية

الصحيحة الثابتة عن رسول الله ﷺ.

٩. إتقان الدارسات لحفظ القرآن، لسرعة استرجاعه وقوة استحضاره والاستدلال به.
١٠. إعداد الدارسات وتأهيلهن لتعليم القرآن الكريم بإتقان، والدعوة إلى الله.
١١. تعويد اللسان على النطق باللغة العربية الفصحى التي هي لغة أهل الجنة، وزيادة الثروة اللفظية، وإكساب الدارسة أدب الحوار والإقناع.

اختاري واحدًا من الأهداف السابقة، واشتقي منه أهدافًا عامة لدورة دراسية لمستوى (الابتدائي)، وأهدافًا سلوكية لدرس في سورة من سور جزء تبارك للمستوى نفسه.



أعدي نموذجًا لأهداف المدرسة خلال دورة واحدة، بحيث تكون كاتبة الأهداف مرة معلمة، ومرة مديرة المدرسة، ومرة المشرفة التعليمية في المدرسة.



رابعاً: مبادئ تعليم القرآن الكريم:

يتأثر تعليم القرآن الكريم بعدد من المبادئ، منها:

- من السهل حفظ الكلمات ذات المعاني في وقت أسرع مما لو كانت عديمة المعنى، فالدارسة تحفظ الموضوعات والكلمات التي بينها صلة بصورة أسهل من غيرها، مع مراعاة أن لهذا المبدأ استثناء يتعلق بالدارسات الصغيرات؛ حيث إن مطالبتهن بالفهم مع حسن الأداء يشتت أذهانهن.
- إذا كانت موضوعات الحفظ ذات صلة بالدارسة واهتماماتها وميولها فإن عدد المرات اللازمة لحفظها تكون أقل من غيرها من الموضوعات التي لا تتلاقى مع اهتماماتها وميولها، وعليه فإن بيان المعلمة لمعاني الآيات وربطها بواقع الدارسة، واختيار الوقفات التدريبية التي تؤثر في حياتها، يساعد الدارسة على الحفظ والتذكر.

- تفاعل أكثر من حاسة في التعليم يزيد من قوة التعلم وأثره، فالتلاوة من المصحف قبل الحفظ، والترديد خلف المعلمة مع المتابعة في المصحف، تزيد من عدد الحواس التي تعمل لأجل الحفظ.
- التكرار الموزع لعدد مرات الحفظ خير من التكرار المركز في زمن متصل؛ فالأول يثبت المعلومات لوقت أطول، وهذا المبدأ يساعد المعلمة في تنظيم وقتها داخل الحلقة بشكل يضمن تفاعل الدارسات واستفادتهن.
- إذا اتخذت الدارسة نعمة معينة أثناء القراءة فإنها تساعد على سرعة الحفظ، فالشعر المقفى مثلاً أسهل من حفظ النثر، وقد صح عن نبينا الكريم ﷺ قوله: ((ما أذن الله لشيء كإذنه لنبي يتغنى بالقرآن يجهر به)) (رواه البخاري ومسلم).
- إذا كان النص القرآني المراد حفظه كبيراً، فيجب تقسيمه إلى أجزاء متعددة على أساس منطقي - بحيث يكون لكل جزء معنى مستفاد-، ويحفظ كل منها على حدة، ثم يعاد تكرارها دفعة واحدة في صورة كلية.

المبدأ الأساسي في تعليم القرآن الكريم: أن هذا الكتاب المبارك لا ينبغي التعامل معه على أنه مجرد (مادة أو مقرر دراسي)، فهو منهج حياة، وشريعة تربوية وتركيفية. فالتعاهد والمراجعة، والتدبر والتأمل، والتخلق بأخلاقه والتربي على نهجه، والعمل بمقتضى أحكامه وأوامره؛ أمور ينبغي ألا تغيب عن ذهن المعلمة المربية.

- من الضروري أن تستعين الدارسة بالتسميع الذاتي لما حفظته بين حين وآخر، حتى تعرف الأجزاء التي لم تحفظها فتزيد من مرات قراءتها.
- حالة الدارسة النفسية لها تأثير بالغ في سرعة الحفظ؛ فالشخص المجبر على الحفظ والفهم، أو الذي يعاني من قلق أو اكتئاب يحتاج إلى زمن طويل ومرات كثيرة لحفظ موضوع ما، مقارنة بما يحتاجه السليم المتفائل المتحفز للتعلم، ولذلك فإن إيجابية الدارسة وإقبالها يزيد من فرصة استفادتها.
- حالة الدارسة الجسمية لها أثر كبير في سرعة الحفظ؛ فإذا كانت سليمة ومتحفزة ومنتبهة ومستعدة لتلقي المعلومات؛ تكون أسرع في الحفظ والفهم من غيرها.

- الذكاء الشخصي للفرد له أثر في سرعة التحصيل وقوة التعلم، فإن عقلية الدارسة الذكية أسرع في الحفظ والفهم من متوسطة الذكاء.
- الذاكرة يمكن تقويتها وتمرنها، وهي تتأثر بعدة عوامل، منها:
 - تستطيع تذكر المحفوظ أولاً وآخرًا (البداية والنهاية) أكثر مما بينهما، ولذلك فإن زيادة البدايات والنهايات يساعد على تذكر كمية أكبر من المحفوظ.
 - تتأثر الذاكرة بالارتباطات الذهنية، والانفعالات، لذلك فإن تكوين روابط ذهنية (مثل: بعض قواعد المتشابه، وكذلك المواقف التي تمر بها الدارسة وقت الحفظ) يساعد في التذكر.
- الربط بين العلوم والمعارف المختلفة يساعد في تثبيت المعنى، وزيادة الفهم، وبالتالي يعطي فرصة للتطبيق والعمل، ولهذا فإن ربط معاني الآيات الكريمة بواقع الدارسة يزيد من فرصة فهم الدارسة للمعنى، والسعي لتطبيق ما ورد فيها.
- يتميز القرآن الكريم باعتماده على التلقي والمشاهدة في التعليم، وقد أثر هذا المبدأ على النمط الذي تتخذه الحلقة القرآنية، إذ ينبغي أن يخصص الجزء الأكبر منها لتعليم القراءة الصحيحة.
- الخصائص العمرية للمرحلة التي تمر بها الدارسة تؤثر في تعليمها، وينبغي عليها اختيار ما يناسب الدارسة من أساليب ووسائل وأنشطة ومنهجيات واستراتيجيات وغير ذلك.
- الاستماع والتدريب المستمر يساعدان في تحسين التلاوة، ولذلك يجب الاعتماد عليهما للوصول بالدارسة إلى الإجادة والإتقان.
- يرتبط تعلم القرآن الكريم بتعلم التجويد ارتباطاً وثيقاً؛ حيث إن القرآن هو موطن تطبيق التجويد، وإجادة القراءة الصحيحة للقرآن الكريم تتطلب تعلم علم التجويد -التطبيقي- وتمييز أحكامه وإتقانها، كما إن تعلم التجويد يؤثر في تدبر معاني القرآن الكريم.
- تعلم التجويد -إضافة لما سبق- وإتقان القراءة الصحيحة هو جانب من جوانب الاقتداء بالرسول الكريم ﷺ، فمن المهم غرس ذلك لدى الدارسة والعناية به.

- مجال دراسة القرآن الكريم طريقه النجاح لكل من سلوكه، ولا يتطلب صفات معينة أو مميزات لدى الفرد للدخول فيه، بل إن كل من درسه وحفظه -أجاد أو حاول- مأجور بإذن الله.
- إيجابية الدارسة ومشاركتها في التعلم -بحيث تكون محور العملية التعليمية، ولا يقتصر دورها على التلقي- مطلب مهم لتحقيق الأهداف المقصودة، وهذه المشاركة تكون من خلال: القراءة والتسميع، المشاركة في تصويب الخطأ، المشاركة في استنباط الفوائد وتدبر الآيات، وغير ذلك.
- يتطلب تعليم القرآن الكريم إجادة المعلمة لمهارات خاصة -زيادة على المهارات التدريسية العامة-، ومنها: مهارة الدقة السمعية (القدرة على اكتشاف الخطأ وتصويبه، القدرة على التدريب على اكتشاف الخطأ)، مهارة ربط المادة النظرية بالتطبيق، مهارة تمييز الرسم العثماني، كذلك إجادة النحو التطبيقي وأساسيات اللغة العربية.
- يتميز تعليم القرآن الكريم أنه - وإن كان يستفيد من جملة التطور المعرفي والتربوي والتقني، ويشجع على استخدام ما يفيد في ذلك لضمان إفادة الدارسات والوصول إلى أفهامهن وتوجهاتهن-، إلا أنه لابد أن يراعى فيه شرعية الوسائل والأساليب المستخدمة، وعدم خروجها مخرج البدعة أو تحت ما ينبغي تجنبه عقدياً، ومن الأمثلة على ذلك: التشبيه والتمثيل لتقريب المعلومة ينبغي ألا يشمل الغيبيات، وصفات الله تعالى وأسمائه الحسنى، وكذلك وسائل التحفيز ينبغي ألا تشمل متابعة العبادات (خاصة ما يؤدي منها خارج وقت الحلقة)، وكذلك الوسائل التي تشبه النرد أو القمار أو غير ذلك، وهناك أحكام خاصة بالترديد الجماعي أو القراءة الجماعية ينبغي أن تعرفها المعلمة وتراعيها في تعليمها.
- من يتصدر لتعليم القرآن الكريم لابد أن يتحلى بجملة من الأخلاق والسمات والآداب - خاصة ما يتعلق منها بكتاب الله تعالى -، ويكون على قدر كاف من المعرفة العلمية والشرعية، فالمعلمة قدوة لدارساتها، وأنظارتها متجهة لها، وهي مصدرهن الأول للمعلومات والمعارف، فهي بمنزلة الناقل عن الله تعالى وعن رسوله الكريم ﷺ، فعليها أن تكون دقيقة في كل قول أو عمل.



رتبي المبادئ السابقة ابتداء بالأولى منها، وناقشي ذلك مع زميلاتك.

هاتي مثالاً لتفعيل مبادئ تعليم القرآن الكريم التالية في الحلقة القرآنية:

١. مراعاة أن تكون موضوعات الحفظ ذات صلة بالدراسة واهتماماتها وميولها؛ لأن ذلك يجعل عدد المرات اللازمة لحفظها أقل من غيرها.
٢. مراعاة تفاعل أكثر من حاسة في التعليم.
٣. مراعاة أن يكون التكرار لعدد مرات الحفظ موزعاً وليس مركزاً في زمن متصل.
٤. زيادة البدايات والنهايات يساعد على تذكر كمية أكبر من المحفوظ.

خامساً: معوقات تعليم القرآن الكريم:

يتميز الموقف التعليمي بأنه نتيجة تفاعل عدة عوامل مختلفة، وأنه يخضع بدرجة كبيرة لتأثير العامل البشري - الذي يتصف بتجدد الانفعالات والمشاعر بحسب المواقف، والاختلاف الكبير بين الطبائع والنفسيات والقدرات والمهارات-، ومن أجل ذلك تبرز المعوقات التي تؤثر في سير العملية التعليمية. ويمكن تصنيف هذه المعوقات إلى: معوقات إدارية، ومعوقات تعليمية، ومعوقات سلوكية^(٣)، (وهي وإن صنفنا إلا أنها تبقى متداخلة فيما بينها).

المعوقات الإدارية:

تواجه الإدارة بعض المعوقات في تسيير عملية تعليم القرآن الكريم، وهذه المعوقات منها ما تكون الإدارة سبباً بها، مثل:

- عدم الاهتمام بما تقدمه المعلمات من شكاوى أو اقتراحات حول ما يؤثر على سير عملية التعليم

(٣) سيأتي تفصيل حول المعوقات التربوية في موضوع خاص لذلك.

سلبًا، ويقلل من تحقيق الأهداف لدى الدارسات، كوضع دارسات من مستويات عمرية متفاوتة في قاعة واحدة، أو مدرسة المعلمة بما يزيد الأعباء عليها دون فائدة كبيرة ترجى من ورائه، أو إلزام المعلمة بتحفيظ الدارسات أجزاء معينة، في حين ترى المعلمة أن مصلحة الدارسات تقتضي التقليل أو التغيير أو الزيادة.

- الافتقار إلى التأهيل التربوي والإرشادي والتعليمي مما يؤثر على صحة القرارات أو مناسبتها، وكذلك يؤثر على حسن التعامل مع المعوقات وتحطى العقبات.
- عدم وجود خطة واضحة وأهداف محددة، وكذلك عدم استخدام أدوات القياس والتقييم المناسبة التي تنبني عليها قرارات التغيير أو التعديل في الخطط.
- عدم تعاون الطاقم الإداري أو تفهمه لوضع معلمة ما.
- ضعف التوجيه والمتابعة لكافة منسوبات المؤسسة التعليمية.
- كثرة عدد الدارسات في الحلقة الواحدة، أو قلته.

ومن هذه المعوقات ما تعاني منه الإدارة، ومنها:

- عدم تجاوب المعلمات مع المديرية فيما يطلب منهن.
- عدم تجاوب أولياء الأمور مع المديرية.
- ضعف الوارد المالي مما يعيق التطور التقني أو التعليمي أو التحفيزي ويعيق كذلك توفير البيئة المناسبة والمواصلات.
- عدم تجاوب الإدارات العليا مع الاقتراحات التي يقصد بها تيسير عملية التعليم.
- صعوبة إيجاد معلمات متمكنات كفؤات، مما يجعلها تقبل بمستوى أقل.
- تسرب المعلمات خاصة المفاجئ منه، وكذلك ما يطرأ على المعلمات من أمور تجعلها تنقطع، أو تعتذر لفترة من الزمن.
- صعوبة إيجاد مختصين في القياس والتقييم؛ يساعدون في تطوير العمل ورقيه.

المعوقات التعليمية:

وهذه المعوقات يمكن تقسيمها إلى معوقات مرجعها للمعلمة، وأخرى للدارسة، وثالثة للبيئة التعليمية.

(١) المعوقات الخاصة بالمعلمة:

المعلمة ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وأي قصور في تأهيلها أو تمكّنها ينعكس مباشرة على جودة المخرجات وتميزها، وإن المعلمة التي تولي تعليم القرآن الكريم عناية خاصة، وتدرك تمامًا أن هذا الكتاب العظيم، له تفرد الخاص بأساليب تدريسه، وخطط الارتقاء بمستوى الدارسات فيه، وتدرك أهمية أن تكون هي القدوة والنموذج فيما ترشد إليه الدارسات؛ هذه المعلمة هي التي تسعى إلى تطوير نفسها، وتهتم بمتابعة كل المستجدات في مجال التعليم والاستفادة مما يناسب منها.

ومن المعوقات التي تؤثر في سير العملية التعليمية من قبل المعلمة:

- اهتمام المعلمة بتحصيل الدارسات ودرجاتهن، على حساب التربية والرقى بالأخلاق والسلوكيات.
- ضعف عناية المعلمة بتدبر القرآن الكريم، وتربية الدارسات من خلاله.
- وقوع المعلمة في بعض معوقات التفكير القويم (مثل: التمسك بالقديم، الصواب الوحيد، التصلب بالرأي).
- افتقار المعلمة إلى التأهيل المعرفي: إذ نجد قصور لدى المعلمة في المعرفة الشرعية أو التخصصية (المقررات التي تدرّسها)، مما يجعلها تقع في الخطأ أو الارتباك والتردد، وكذلك قصور في المعرفة التربوية (نظريات التعلم، وخصائص النمو، وغير ذلك)، وهذا يؤثر على مناسبة خططها وأساليب تدريسيها لمستوى الدارسات، كما يؤثر على قدرتها على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة، والمعرفة العامة التي تنعكس بالثقة والتمكن على المعلمة، وقربها من الدارسات وواقعهن.
- افتقار المعلمة إلى التأهيل المهاري: سواء في مهارة التخطيط أو صياغة الأهداف، أو اختيار الأساليب وطرق التدريس وتصويب الخطأ، أو في مهارات إدارة الحلقة والتعامل مع الدارسات،

وللمهارات التربوية عمومًا: إذ قد تكون المعلمة قد حصلت على دورات في عدد من المهارات، لكنها تعجز عن الاستفادة منها وتحويلها إلى واقع لتنجح من خلاله.

- ضعف التوجهات المهنية والميول التدريسية لدى المعلمة، مما يجعلها غير مقتنعة بالجدوى من الالتحاق بالدورات التدريبية، والدبلومات التأهيلية.
- غياب ثقافة العمل التطوعي، وهذا يؤثر على التزامها بالعمل، ورغبتها في تطوير نفسها فيه، وغير ذلك.
- افتقارها إلى مهارة إدارة الوقت وترتيب الأولويات، مما يجعلها تعطي بعض فقرات الدرس وقتًا أكثر دون مراعاة الأولوية والأهمية في ذلك.
- ضعف اهتمام المعلمة باستخدام الوسائل التعليمية والتقنية عمومًا رغم وجودها وتوافرها، أو عدم معرفتها بآلية تفعيلها.
- انخفاض في مستوى تمكن المعلمة من اللغة العربية الفصيحة (كتابة وتحدثًا).
- عدم قدرة المعلمة على تحويل معارفها إلى مهارات تطبيقية، والإفادة منها.
- السماح بتعدد الأنصبه داخل الحلقة دون ضابط لذلك.

(٢) المعوقات الخاصة بالدارسات:

الدارسة لب العملية التعليمية، وبدونها لا تكون هذه العملية، وقد أصبح تفاعل الدارسة ومشاركتها في الدرس من أساسيات التعليم في هذا العصر، بل أصبح معيارًا للحكم على جودة الاستراتيجيات المستخدمة وتقييمها، فالاستراتيجيات التي تجعل الدارسة نشطة في التعلم، وذات دور إيجابي أصبحت هي المقدمة على غيرها، وتلقى اهتمامًا من قبل التربويين والمشرفين والمعلمين.

ومن المعوقات التي تؤثر في سير العملية التعليمية، وتكون سببها الدارسة:

- كثرة الغياب والتأخر، وربما يكون ذلك بسبب نقص الدافعية للتعلم، أو لعوامل خارجة عن إرادة الدارسة.
- التسرب، ومن أسبابه نقص الدافعية كذلك، أسلوب المعلمة وجفاف تعاملها، أو قلة تمكنها،

أسباب خارجية.

- الفروق الفردية الشاسعة، حيث يجتمع في الحلقة الواحدة، دارسات متميزات جداً وضعيفات جداً، أو دارسات سبق لهن دراسة المستوى عدة مرات، ودارسات مستجدات، وغير ذلك مما يتطلب من المعلمة الاهتمام واختيار الاستراتيجيات المناسبة.
- اختلاف البيئات، ويؤثر ذلك في التقارب المعرفي والفكري لدى الدارسات.
- ضعف اهتمام الدارسة بالحفظ والمراجعة، وتصويب الخطأ.
- غياب الوعي بأهمية العناية بالقرآن الكريم حفظاً وتدبراً وعملاً.
- الانشغال بالتطور التقني والإلكتروني على حساب إتقان الحفظ والمراجعة.
- المعوقات السلوكية للدارسات (كالأحداث الجانبية أثناء شرح المعلمة، وإحداث الفوضى والتشويش، والاعتراض على الواجبات أو مقدار الحفظ، الشعور بالملل والشرود الذهني، وغير ذلك).

(٣) المعوقات الخاصة بالبيئة التعليمية:

- عدم توفر البيئة المناسبة (إضاءة غير كافية، مقاعد أو طاولات لا تتناسب وعمر الدارسات أو يصعب تحريكها، تهوية سيئة، سبورة غير نظيفة، ...).
- ازدحام الفصل بالدارسات، مما يعوق اقتراب المعلمة منهن عند الحاجة، أو يعوق تغيير طريقة جلوسهن بما يتناسب مع الاستراتيجية المستخدمة.
- عدم توفر التقنيات التعليمية الميسرة للعملية التعليمية

وإضافة لما سبق يواجه تعليم القرآن الكريم معوقات مجتمعية تكمن في قناعة الوالدين بأهمية تحفيظ القرآن لأبنائهم، وأثر ذلك على حياتهم ودراساتهم ومستقبلهم، ضعف رعاية الإعلام للدور التربوي لهذه المحاضن النافعة، الانشغال بالأمر الدنيوية على حساب حفظ القرآن وتعلمه خاصة مع زيادة متطلبات العصر وتسارع وتيرة تطوره.

كيف تؤثر هذه المعوقات على سير العملية التعليمية؟

تختلف درجة تأثير كل معوق مما سبق على سير العملية التعليمية، لكنها ولاشك تترك ندبًا مؤثرًا فيما تطمح المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه من أهداف ومخرجات، وبالنظر إلى كون القرآن الكريم هو المحور الذي ندور حوله في حديثنا عن هذه المعوقات؛ فإن هذا التأثير قد يتجاوز مجرد الدرجات المتدنية، أو المستوى دون المتوقع للدراسة أو للمؤسسة عمومًا، إلى خلل في الاعتقاد والسلوك الشرعي، أو قصور في القيم والاتجاهات، أو نقص في المهارات والآداب التي حث عليها الإسلام، لكون هذه المؤسسات هي في الحقيقة محاضن تربوية فاعلة ومؤثرة على المجتمع عمومًا.

لذلك فإن الإخلاص واحتساب الأجر في تزكية النفس وتعليمها والرقى بها، والإقبال على تعليم القرآن الكريم وتعلمه أو العمل في خدمته، بصفته عبادة يثاب المسلم عليها، وربما يناله الإثم إن قصر - متعمدًا - فيها، يساعد - بإذن الله - على تخطي كثير من العقبات والمعوقات.

- راجعي المعوقات السابقة، ثم اختاري أبرز ثلاث معوقات منها، وناقشها



مع زميلاتك موضحة أسبابها، وأساليب علاجها.

- بصفتك قيادية في مجال تعليم القرآن الكريم وتعلمه، دوّني أفكارًا عملية عامة تساعد في الوقاية من هذه المعوقات.

* * *

الموضوع الثالث

استراتيجيات تعليم القرآن الكريم

يجدر بنا قبل الحديث عن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الدرس القرآني؛ أن نبين النمط الذي يسير عليه غالبًا، حيث إن الدرس القرآني يتميز بنمط متسلسل الخطوات، كما يلي:

هذا النمط يتبع عادة في جميع الحلقات على اختلاف المراحل العمرية للطالبات، وقد تدمج بعض الخطوات مع بعض أو تحذف بعضها، والذي يختلف بشكل واضح هو الزمن المحدد لكل خطوة، وعمق التفصيلات والتوجيهات التي تركز عليها المعلمة وذلك باختلاف الأولويات التعليمية والتربوية لكل مرحلة عمرية.

- مراجعة الدرس السابق (تسميع النصاب).
- التمهيد للدرس الجديد.
- القراءة النموذجية للآيات من قبل المعلمة.
- القراءة الترددية مع تصويب الأخطاء تطبيقًا فقط.
- القراءة الفردية ابتداء بالمجيدات مع تصويب الأخطاء بشكل أكثر تفصيلاً ووضوحًا، مع التأكيد على تطبيق الحكم التجويدي محل الدراسة.
- الوقفات التدريبية (وتشمل واحد أو أكثر مما يلي: الشرح الإجمالي للآيات، وبيان معاني الكلمات، وذكر هدايات الآيات، والمتشابه، وطرح الأسئلة التدريبية).
- تكرار الآيات مع أجل الحفظ (وهذه الخطوة قد تلغى عند بعض المستويات).
- غلق الدرس والتنبيه على الواجب المنزلي.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات تعليم القرآن الكريم يمكن أن تطبقها المعلمة في خطوات الدرس كلها، أو في بعضها، وذلك حسب نوع الاستراتيجية، والهدف منها.



بيني نوع الاختلاف الحاصل لهذه الخطوات باختلاف المستوى التعليمي لدارسات الحلقة، بحيث تكون مرة دارسات الحلقة من مستوى التمهيدي، ومرة من المتوسط، ومرة من الجامعي، ومرة من الأمهات.

* * *

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة، التي تتمحور حول الدارسة، حيث تتيح لمجموعة من الدارسات - محددة العدد - التعلم ضمن مجموعات لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتسمى أحياناً بالتعليم الجماعي أو التعليم الزمري.

والتعلم التعاوني هو التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الدارسات، بحيث يسمح لهن - وفق خطة واضحة - بالعمل معاً بفاعلية، ومساعدة بعضهن بعضاً لرفع مستوى كل دارسة منهن، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك وهو يقوم على أساس التعاون، وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى التعلم المنشود.

وفكرته: تبني على تقسيم الدارسات على مجموعات صغيرة متعاونة (وغير متجانسة في القدرة العامة)، يتراوح عدد أفراد كل منها من ٤ إلى ٦ دارسات، ثم توزيع مهمات التعلم عليهن.

ويقوم أداء الدارسات بمقارنته بمحكات معدة مسبقاً لقياس مدى التقدم في أداء المهمات الموكلة إليهم.



الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يخطط له مسبقًا عند تصميم النشاط التعليمي، إذ إن من مرتكزات التعلم التعاوني: إيجابية الطلاب في الموقف التعليمي.

فلا ينبغي أن نتصور أن مجرد وضع الأفراد في مجموعات عمل سيؤدي إلى أن يسلكوا سلوكًا تعاونيًا وتفاعلاً إيجابيًا يساعد على التعلم. ويجب أن يصمم الموقف التعليمي بطريقة تؤكد حدوث السلوك التعاوني في التعلم

بمعنى أن يصبح أداء هذا السلوك جزءًا من الخطوات اللازمة للتعلم، فالعمل التعاوني مهارة يجب أن يتعلمها الطلاب، والتعلم التعاوني يتطلب الممارسة تحت قيادة وتوجيه.

مبادئ التعلم التعاوني (ما عوامل نجاح التعلم التعاوني؟) :

(١) الاعتماد الإيجابي المتبادل: وهو أهم عنصر في هذه العناصر، ويعني أن تشعر الدارسات أنهم بحاجة إلى بعضهم من أجل إكمال مهمة المجموعة، فإما أن ينجحوا جميعًا أو يفشلوا معًا، وعليه فإن أعضاء المجموعة يدركون أن جهد كل شخص لا يفيد فحسب، بل يفيد الأعضاء الآخرين في المجموعة كذلك. وهذا يقتضي أن تتحمل كل دراسة مسؤولية، فيجب:

- أن تتعلم كل دراسة المادة المحددة للتعلم.
- أن يتأكد جميع أفراد المجموعة من أن الجميع قد تعلموا.

(٢) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسؤولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية، فالمجموعة يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها، وكل عضو

من أعضاء المجموعة يجب أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، فيشارك أعضاء المجموعة في عمل واحد، مع تخصيص جزء معين لكل فرد من أفراد المجموعة، وتستطيع المعلمة أن تبني المسؤولية الفردية من خلال إعطاء كل دراسة اختباراً فردياً، أو من خلال الاختيار العشوائي لإحدى دراسات المجموعة لتقديم الإجابة.

(٣) التفاعل المعزز وجهًا لوجه: فالتعلم التعاوني يتطلب أن تتفاعل الدارسات مع بعضهن، وأن يعززن التعلم والنجاح فيما بينهما، حيث يشرحن ويناقشن ويعلمن ما يعرفنه لزميلاتهن.

(٤) تعليم الدارسات المهارات التعاونية الشخصية والجماعية المتبادلة: فوضع الدارسات في مجموعات لا يضمن قدرتهن على التعاون بفاعلية، فمن المهم تعليمهن المهارات التعاونية، وتشمل: القيادة، اتخاذ القرارات، بناء الثقة، التواصل، إدارة الحوار والتشاور، ومهارات حل النزاعات أو الخلافات.

(٥) معالجة عمل المجموعات: حيث تحتاج المجموعات إلى التوجيه والمتابعة والتقييم بكل مرحلة وصلن إليها، وتخصيص وقت محدد لمناقشة تقديمها، وهذه التغذية الراجعة تساعد على إعادة النظر في كل ما وصلن إليه، وتحسين عملهن لضمان الوصول إلى الهدف النهائي.

* * *

دور المعلمة والدارسة في التعليم التعاوني :

دور المعلمة	دور الدارسة	
● إيجاد الظروف المناسبة للتعلم - تحديد الأهداف - تحديد حجم مجموعات العمل - تكوين المجموعات وتنظيم الطلاب - تحديد المهام الرئيسية والفرعية للموضوع، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة بطريقة يكمل فيها دور كل فرد بقية الأدوار لباقي الأعضاء. ● الإعداد لعمل المجموعات وتجهيز المواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة. ● وضع الطلاب في اتصال فعال مع المادة العلمية - شرح المهمة التعليمية والهدف منها - تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة.	● العمل على تركيز انتباه أفراد مجموعتها في المادة. ● إعداد ما يطلب إعداده، والانتباه لتوجيهات المعلمة.	قبل البدء
● مراقبة المجموعات وإثارة انتباه الطلاب في المجموعات، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة، والتدخل في الوقت المناسب - تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم - الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة والتأكد من تفاعل كل الأفراد - توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.	● اتباع الملاحظات والتوجيهات. ● تأدية الأدوار حسب توزيع المعلمة، والالتزام بأداء المهام الموكلة إليها. ● تنفيذ المهمة، والمشاركة مع أعضاء المجموعة في النقاش والبحث ● وبذل الجهد للوصول للهدف ● إتمام المهمة في الوقت المناسب	أثناء التنفيذ
● ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح ما تعلمته الدارسات وتوضيحه، قياس مدى تحقيق الأهداف (تقويم الطلاب) - التركيز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف - تحديد التكاليفات الصفية أو الواجبات	● عرض خلاصة النقاش أمام المجموعات. ● متابعة تقويم المعلمة، والانتباه للملاحظات بغرض الوصول إلى أفضل أداء. ● تقديم تقويم ذاتي للعمل ولأداء المجموعة.	بعد التنفيذ



أردت تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وشرعت في تقسيم الدارسات إلى مجموعات؛
كيف ستختارين عضوات كل مجموعة بحيث تحصيلن على تحقيق أهداف الدرس ومنفعة

الدارسات؟

أشكال التعلم التعاوني:

هناك عدة أشكال للتعلم التعاوني، تشترك جميعها في أنها تتيح للدارسات فرصًا للعمل معًا في مجموعات صغيرة، يساعدن بعضهن بعضًا، ومن هذه الأشكال:

- فرق التعلم الجماعية: وفيها يكون التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية، حيث يعمل أفراد كل مجموعة -بعد تقسيمهن من قبل المعلمة، وتحديد موضوع الدراسة- على الاشتراك في إنجاز المهمة الموكلة إلهن، وتقديم تقرير حول العمل أمام جميع المجموعات، بعد الانتهاء.
- الفرق المشاركة: وفيها تقسم الدارسات إلى مجموعات متساوية تمامًا، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءًا من الموضوع أو المادة، ثم يطلب من أفراد المجموعة المسؤولات عن الجزء نفسه من جميع المجموعات الالتقاء معًا في لقاء الخبراء، يتدارسن الجزء المخصص لهن ثم يعدن إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلمنه.
- فرق التعلم معًا: وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، حيث تقسم الدارسات إلى فرق تساعد بعضها بعضًا في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادة داخل الصف وخارجه.

وتقدم المجموعة تقريرًا عن عملها، وتتنافس المجموعات فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.
وتقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل، وبنوعية التقارير المقدمة.

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

- تقسيم الدارسات إلى مجموعات، وتحديد دور لكل دارسة في المجموعة: (رئيسة، مقررة، متحدثة، إلخ).
- تبدأ المعلمة درسها بمقدمة سريعة تعطي فيها فكرة عامة عن الدرس والأهداف التي ترغب في تحقيقها مع الدارسات من خلال العمل التعاوني.
- تطرح المعلمة ورقة العمل الأولى -بعد التمهيد للنشاط- لضمان فهم الدارسات لمحتوى ورقة العمل، وتوضح لهن المطلوب (من الممكن كذلك أن تعطي كل مجموعة نشاطاً يختلف عن المجموعة الأخرى، بحيث يكون مجموع هذه النشاطات هو عناصر الدرس كاملة، فتبذل كل مجموعة جهدها في نشاط واحد، ثم تستفيد بقية عناصر الدرس من عرض المجموعات بعد انتهاء الزمن المحدد للنقاش).
- تتأكد المعلمة من توافر خلفية تعليمية (خبرات سابقة، درس سابق، مقدمة درس، قراءة درس في الكتاب) لدى الدارسات ينطلقن منها، لممارسة النشاط التعليمي المطروح في ورقة العمل.
- تتيح المعلمة الفرصة لأفراد كل مجموعة لمناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصص برأي موحد ونتاج واحد.
- تعرض كل مجموعة نتائج عملها أمام الدارسات، ويدور نقاش حول ما يعرض، ثم تكتب المعلمة -أو تستعين بإحدى الدارسات لكتابة- ملخصاً على السبورة عن أهم ما توصلت إليه المجموعات.
- تنفيذ بقية النشاطات (أوراق العمل) بالآلية نفسها حسب ما يسمح به وقت الدرس.
- تنفذ المعلمة في نهاية الدرس عملية تقويم؛ للتأكد من تحقيق أهداف الدرس لدى الدارسات، وتتيح لهن الفرصة لكتابة الملخص السبوري.



إثراء قبل البدء بتشكيل المجموعات:

يجب تحديد الخصائص الشخصية لكل دارسة، والمعارف والمهارات التي تجيدها. وكذلك تحليل المهمة أو الموضوع المراد تعلمه لغرض تحديد المسؤوليات والأدوار، ومن هذه الأدوار – والتي تنقص أو تزيد حسب ما يحتاجه الدرس وتراه المعلمة مناسباً –:

- **قائدة المجموعة:** تتولى قيادة الحوار، وتنظيم العمل، والتأكد من مشاركة الجميع.
- **مدونة الملاحظات.**
- **مسؤولة المصادر:** توفر مصادر المعلومات للمجموعة.
- **ضابطة الوقت.**
- **الداعمة والمحفزة.**

وقد يحتاج الدرس القرآني لأدوار مثل: القارئة، المسؤولة عن التسميع، المصوّبة.



لابد أن يسبق تنفيذ الدرس باستراتيجية التعلم التعاوني تخطيط جيد لذلك، ما

الخطوات التي يمرّ بها التخطيط لدرس سينفذ بهذه الاستراتيجية.

مزايا استراتيجية التعلم التعاوني :

- تجعل الدرس أكثر متعة وحيوية.
- تنمي مهارات العمل الجماعي ومهارات الحوار والاتصال وتقبل وجهات النظر لدى الدارسات.
- تكسب العديد من القيم، كما تؤدي إلى تحسين مهارة اللغة والقدرة على التعبير.
- تؤدي إلى تفاعل عدد كبير من الدارسات مع المواد والأجهزة التعليمية من خلال العمل في مجموعات صغيرة.
- تساعد في تخفيف مسؤولية المعلمة في إدارة الصف.
- تساعد المعلمة في تشخيص التعلم عند دارساتها.
- تنمي القدرة على حل المشكلات وكذلك القدرة الإبداعية لدى الدارسات.
- تنمي القدرة على تطبيق ما تتعلمه الدارسات في مواقف جديدة.
- تزيد من الثقة بالنفس، واحترام كل دارسة لذاتها داخل المجموعة.

توجيهات في تطبيق الاستراتيجية :

- تحتاج إلى وقت في تنفيذها، (وجهد في إعدادها)، وترتيب الدارسات قبل البدء، لذلك يجذب اتباع طريقة تختصر الوقت في التنظيم والترتيب، وتوزيع الأدوار.
- يحسن استخدامها مع الدارسات اللاتي لديهن خبرات سابقة.
- تناسب الموضوعات التي يمثل النقاش فيها وسيلة للتعلم (يمكن النقاش وتبادل الآراء وتقديم الحلول حول العناصر المختلفة في الدرس).

مهارات تكتسبها الدارسة في التعلم

التعاوني:

الثقة بالنفس: القدرة على مشاركة الآخرين في الأفكار وفي المشاعر.
القدرة على التفاهم والاتصال: القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح وبفعالية بحيث يفهمه الآخرون بسهولة.
القيادة: القدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام.
التعامل مع الاختلافات: القدرة على حل الخلافات بين الأفراد.

العوامل المساعدة على نجاح التعليم التعاوني :

- المناخ الصفي المناسب، حيث إن التعليم التعاوني يتطلب اهتمام الدارسات وانضباطهن واستشعارهن للمسؤولية حتى يمكنهن العمل والبحث والنقاش بشكل دقيق، أما الفوضى وعدم استشعار المسؤولية فإنها لا تحقق الأهداف المرجوة من التعليم التعاوني.
- العدد المناسب للتعاون؛ ينبغي أن لا يكون العدد قليلاً فيحد من التفاعل، ولا كبيراً يفقد الانضباط، كما ينبغي أن تكون مساحة الفصل مناسبة لتحرك المجموعات ونقاشها، علاوة على مناسبة تأثيرها لعمل المجموعات.
- الطمأنينة وعدم الشعور بالرقابة المحددة من التفكير والنقاش، إذ لا يمكن أن يسود نقاش جاد وصادق في ظل رقابة متعسفة وشعور بعدم الطمأنينة.
- اختيار المحتوى العلمي المناسب، على أن يكون من خلال مشاركة جميع أعضاء المجموعة، وبإشراف من المعلمة.
- تيسير الحصول على المعرفة بشكلها المناسب وفي وقتها المحدد، وذلك إما من خلال قاعة مصادر التعلم الملحق بالمدرسة، أو من خلال المكتبات التي يمكن الوصول إليها بيسر وسهولة.
- تحديد قائمة لكل مجموعة، تكون موجهة للمجموعة ومنسقة بينها وبين المعلمة، أو قد تكون أكثر من قائمة وذلك لتلافي التنافس بين أعضاء المجموعة.
- وضوح الأهداف بشكل يمكن أعضاء المجموعة من فهمها والعمل على تحقيقها.
- المرونة إذ ينبغي أن تكون خطة عمل المجموعة مرنة بالشكل الذي يمكن المجموعة من اتخاذ قرارات بديلة عند مواجهة ما يعيقهن عن التقدم أو الاستفادة.
- التقويم البنائي المستمر لعمل المجموعات، وذلك للتعرف على وضع المجموعات مقارنة بالأهداف الموضوعية، وتقديم تغذية راجعة يعدل من مسارها لتحقيق الأهداف المرجوة.

ما الفرق بين التعلم التعاوني والعمل في المجموعة؟

- تعتقد بعض المعلمات أنها بمجرد تقسيم الدارسات إلى مجموعات، وتوزيع نشاط لعله، تكون قد طبقت التعلم التعاوني، وهذا غير صحيح، فإن التعلم التعاوني يتميز عن العمل في مجموعات، بما يلي:
- ١- لا بد من أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم إيجابيًا أثناء التعلم.
 - ٢- على الرغم من أن العمل ينجزه دارسات المجموعة معًا ، إلا أن كل فرد مسئول عن عمله كفرد وكعضو في المجموعة.
 - ٣- يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويؤازره ويشجعه على التعلم.
 - ٤- السلوك التعاوني بين أفراد المجموعة هو سلوك مقصود، تعلمه لهم المعلمة من خلال عرض نموذج أمامهن والمشاركة معهن في التفاعل، ثم متابعتهن وتقييم سلوكهن.
 - ٥- تحقق المعلمة من خلال التعلم التعاوني أهداف الدرس كاملة، وبانتهائه تنتهي عناصر الدرس، فهو ليس مجرد نشاط تقويمي.

* * *

نموذج تطبيقي

لدرس قرآن

باستراتيجية التعلم التعاوني

(فرق التعلم الجماعية)

بعد تقسيم المعلمة الدارسات إلى مجموعات، وتوزع الأدوار عليهن داخل كل مجموعة: تعلن المعلمة بدء التعلم التعاوني وتكتب المهمة الأولى المطلوب أدائها: (تسميع الآيات السابقة بحيث لا يقل عدد الآيات التي تقرأها كل دارسة داخل المجموعة عن ثلاث آيات)، وتحدد الوقت (١٠ دقائق). مع مراعاة عدم رفع الصوت بشكل يؤثر سلباً على عمل بقية المجموعات، والإصغاء من قبل جميع أفراد المجموعة لمن تسمع.

(تكون المعلمة قد جهزت كشوقاً لمتابعة ذلك).

تبدأ المجموعات بالعمل لإنجاز المهمة، مع تفعيل الأدوار الموزعة عليهن، والمعلمة تراقب وتوجه وترشد. بعد انتهاء الزمن المحدد تشكر المعلمة الدارسات، ويمكنها أن تختار عشوائياً بعض الدارسات ليسمعن الآيات.

تنتقل للمهمة الثانية: (التوصل إلى عنوان الدرس).

تكون المعلمة قد جهزت نشاطاً يتطلب عملاً تعاونياً للتوصل للعنوان، توزع النشاط على الدارسات، وتشرح آلية العمل وتحدد الزمن، ثم تبدأ المجموعات بإنجاز المهمة، والمعلمة تراقب وتوجه، ثم لما ينتهي الوقت تشكر الدارسات، وتسمع إجابات المجموعات، وتدون العنوان على السبورة.

الخطوة التالية في الدرس القرآني: هي التلاوة النموذجية: توجه المعلمة جميع الدارسات للانتباه لتلاوتها

والمتابعة معها.

ثم تنتقل للمهمة التالية: قراءة الآيات قراءة صحيحة محاكية قراءة المعلمة.

(تكون المعلمة قد حددت داخل كل مجموعة دارة متميزة ومتقنة تؤدي دور القارئة): فتقرأ الآيات، وتقرأ خلفها زميلاتها من أعضاء المجموعة، ويمكن أن تستعين المعلمة بكشوف لكتابة الكلمات التي احتاجت إلى إعادة وتدريب على النطق، وطريقة التصويب المتبعة.

بعد انتهاء المجموعات في الزمن المحدد، تتأكد من المعلمة من تنفيذ جميع المجموعات للمهمة كاملة. وبالطريقة نفسها تنتقل المعلمة من مهمة إلى أخرى (القراءة الفردية مع التصويب، استنباط الفوائد من الآيات، بيان معاني الكلمات - يمكن أو توفر المعلمة مصادر للرجوع لها- استخراج أحكام تجويدية وتطبيقها، حفظ الآيات حفظاً متقناً) حتى تنهي عناصر الدرس.

وتراعي المعلمة في كل مهمة:

تعزيز الدارات، والثناء على ما بذل من جهد. متابعة عمل المجموعات، ومعالجته بعد الانتهاء، وذلك بإعطاء فرصة لكل مجموعة في عرض عملها، أو تقرير موجز عنه.

الاهتمام بالتغذية الراجعة (وهي إبلاغ الدارات بمدى صحة أعمالهن، وما المطلوب من أجل تعديلها والوصول للإجادة والإتقان).

اختاري شكلاً من أشكال التعلم التعاوني، ثم صممي درساً قرآنياً ينفذ من خلاله، ثم قدميه عملياً أمام زميلاتك.



ناقشي مع زميلاتك إمكانية تطبيق التعلم التعاوني مع المستويات المختلفة للحلقات القرآنية.



تختار كل مجموعة درساً قرآنياً مستوى معين، وتنفذه باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، تحت إشراف المعلمة وتقييمها.



ثانياً: استراتيجية التعلم التشخيصي

تنبني فكرة التدريس التشخيصي العلاجي على أن المعلم يقوم بدور شبيه بدور الطبيب المعالج مع المريض التي تبدأ بعملية تشخيص مستخدماً في ذلك أساليب التشخيص وأدواته، ثم يلي ذلك تحديد العلاج المناسب، ثم مراجعة للتأكد من فاعلية العلاج، واتخاذ إجراءات مناسبة في حال الحاجة إلى تعديل أو تغيير في خطة العلاج.

السمات الأساسية للتدريس التشخيصي العلاجي :

أولاً: إن محور الاهتمام في هذا النوع من التدريس هو أخطاء التعلم: ومعنى أن دراسة ما أو عددًا من الدارسات لديهن أخطاء في التعلم، أي أنهن يواجهن صعوبة أو يكون لديهن ضعف في تعلم معلومات أو مهارات معينة، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم قدرتهن على تعلم هذه المعلومات أو المهارات بشكل تام أو أن تعلمهن لها ليس على المستوى المنشود أو أن تعلمهن لها يفتقر إلى الصحة والدقة المتوقعة. —سيأتي تفصيل لأخطاء التعلم هذه لاحقاً—

ثانياً: ينجز هذا النمط من التدريس من خلال نوعين من الإجراءات المتكاملة فيما بينهما، هما: إجراء التشخيص والعلاج.

ثالثاً: أنه تدريس ينطلق من الأهداف، ثم يسعى إلى تحقيقها.

رابعاً: المبتغى الأساسي لهذا النوع من التدريس هو أن تتقن الدارسات أكبر عدد ممكن مما يتعلمنه من معلومات ومهارات في موضوع (أو وحدة دراسية) معينة، ولن يأتي ذلك إلا إذا صححت أخطاء التعلم لديهن لأقل درجة ممكنة.

أولاً: عملية التشخيص:

تشير عملية التشخيص إلى إحدى عمليات تقييم نتائج التعلم التي يُعرف من خلالها على أخطاء التعلم لدى الدارسات (بشكل كمي وكمي)، واستقصاء أسباب حدوثها، توطئة لتقديم الوصفات العلاجية التعليمية لتصحيحها.

وعليه فإن هذه العملية تتطلب:

١. معرفة أنواع أخطاء التعلم، وأسباب حدوثها.

٢. أساليب تشخيص أخطاء التعلم.

وفيما يلي تفصيل هذين العنصرين:

□ أنواع أخطاء التعلم وأسباب حدوثها:

يوجد العديد من أخطاء التعلم، تتمثل في واحدة أو أكثر من الحالات التالية:

١. نقص في المعلومات:

عندما لا يكون لدى الدارسة معلومات عن موضوع معين، أو لديها قدر منقوص منها؛ فإن احتمال وقوعها في خطأ إذا ما سئلت عنها يبدو أمراً حتمياً، فالدارسة التي تجيب مثلاً عن سؤال مثل: ما حروف الهمس؟ بقولها: لا أعرف أو بقولها: (قطب جد) قد وقعت في خطأ مرجعه أساساً نقص في المعلومات لديها عن حروف الهمس.

٢. عدم القدرة على التعبير عن الإجابة الصحيحة:

كثيراً ما يكون لدى الدارسة معلومات عن موضوع معين غير أنها قد تقع في الخطأ عندما تجيب عن سؤال يخص هذا الموضوع، لعدم قدرتها على صياغة الإجابة بشكل صحيح، كأن تعجز مثلاً عن النطق الصحيح لمصطلح معين، كأن تقرأ كلمة (ليزلقونك) قراءة خاطئة نتيجة عدم استطاعتها لمراعاة توالي الحركات وتغيرها فيها.

٣. خلط في المعلومات:

عندما تستقبل الدارسة معلومات متشابهة وتعجز عن التمييز فيها بينها، ومن ثم تتداخل هذه المعلومات مع بعضها؛ فإن احتمال وقوعها في أخطاء تتعلق بهذه المعلومات يعد أمرًا لا محالة فيه. ومن أمثلة هذه الأخطاء: عدم قدرة الدارسة على التمييز بين فرض العين وفرض الكفاية، أو بين الزكاة والصدقة، أو بين الفرق بين السنة والعام في القرآن الكريم.

٤. عدم القدرة على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة:

يحدث كثيرًا أن تحفظ الدارسة معلومات معينة عن ظهر قلب مثل حفظها لقواعد النحو أو القوانين العلمية أو الأحكام الشرعية، غير أنها لا تستطيع أن تطبق ما حفظته منها في حل مشكلة أو التعامل في موقف جديد عليها، فعلى سبيل المثال: قد تخطئ في إخراج حرف الجيم من مخرجه الصحيح على الرغم من أنها تحفظ حرفيًا وصف المخرج الذي يخرج منه حرف الجيم.

٥. سيادة بعض التصورات الخاطئة لدى الدارسة:

كثيرًا ما يكون لدى الدارسات تصورات خاطئة معينة تكونت لديهن من تفاعلهن مع البيئة المحيطة بهن أو تشربنها من الثقافة السائدة في مجتمعهن، ومن ضمن هذه التصورات مثالاً أن سور معينة من القرآن الكريم صعبة الحفظ، أو أن الضاد لا يستطيع إخراجها من مخرجها إلا قلة من الناس، فإذا ما سئلت الدارسة عن سبب عدم حفظها لسورة ما، ترجع ذلك إلى أن السورة أساسًا يصعب حفظها.

٦. التسرع في التعميم:

ويحدث هذا النوع من الأخطاء في تعلم المفاهيم، ويتمثل في اعتماد الدارسة على إحدى خصائص المفهوم، وتعميمه على حالات أخرى خارجية من نطاق هذا المفهوم، ومثال ذلك اعتماد الدارسة على أن الإدغام هو أن يأتي بعد النون الساكنة أو التنوين أحد حروف الإدغام، لتستخرج كلمة (دنيا) مثالاً على الإدغام، وهذا خطأ وقعت فيه الدارسة نتيجة اعتمادها على جزء من تعريف الإدغام دون بقية خصائص الحكم.

٧. عدم الدقة أو السرعة في أداء المهارة:

كثيرًا ما تحدث أخطاء في تعلم المهارات تتمثل في عدم قدرة الدارسة على ممارسة مهارة معينة بالدقة المطلوبة، فإذا طلب منها تطبيق بض أحكام التجويد -كالغنة مثلاً- لم تتمكن من تطبيقها بالطريقة الصحيحة، كما قد تتمثل هذه الأخطاء في عدم أداء المهارة بالسرعة المطلوبة، كأن تأخذ نحوًا من ثلاث دقائق في استخراج مثال على حكم تجويدي ما، في حين أن الأمر لا يتطلب أكثر من نصف دقيقة لمن تجيد هذه المهارة.

□ أسباب حدوث أخطاء التعلم:

نوردها باختصار في النقاط التالية:

- عدم توافر الحد الأدنى من متطلبات التعلم المسبقة والمعرفة القبليّة اللازمة لتعلم الموضوع الجديد مما يعوق تعلم ما به من معلومات ومهارات.
- عدم انتباه الدارسات لما يدرس لهن من معلومات أو مهارات.
- عدم فهم الدارسة لمعاني المصطلحات أو الرموز الأساسية.
- انخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى الدارسة.
- كراهية الدارسة لموضوع التعلم.
- عدم وجود مثابة لدى الدارسة لمتابعة موضوع التعلم أو ممارسة أنشطة التعلم.
- الكتاب الدراسي أو المرجعي وطريقة عرضه المحتوى وما قد يتضمنه من أخطاء علمية.
- عدم فهم الدارسة للمقصود من السؤال أو عدم اتباعها التعليمات الإرشادية التي توضحها المعلمة لإنجاز شيء ما.
- قصور المهارات الأساسية اللازمة للتعلم، مثل مهارة الكتابة والقراءة والتعبير.
- صعوبة المحتوى وعدم مناسبته للمرحلة الدراسية أو العقلية للدارسات.
- عدم مناسبة إجراءات التدريس أو الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس المحتوى.

- سرعة تقديم المحتوى بصورة لا تتناسب مع سرعة التعلم لدى الدارسات.
- خلو الموقف التدريسي من التدريبات والأنشطة، أو عدم مناسبتها لخصائص الدارسات.
- صعوبة الاختبارات أو عدم ألفة الدارسات لها أو الإجابة عنها.
- عدم مناسبة بيئة الفصل الاجتماعية والفيزيائية وما تؤثر به سلبًا على التعلم.
- غياب الدارسة عن المدرسة.
- ضعف المعلمة في المادة التعليمية وعدم فهمها لمفردات المحتوى التي تدرسها.
- العوامل المجتمعية (الاقتصادية والأسرية...) غير المناسبة.
- العوامل المرتبطة بالنواحي النفسية أو الجسمانية أو العقلية.

□ أساليب تشخيص أخطاء التعلم:

هناك العديد من الأساليب لتشخيص تلك الأخطاء، وعادة ما تختار المعلمة منها واحدًا -على الأقل- لتشخيص أخطاء التعلم لدى دارساتها، ولعل من أبرز تلك الأساليب ما يلي:

١. التشخيص عن طريق المقابلات:

وتتمثل في اللقاء الشخصي والحوار العميق بين المعلمة والدارسة، الذي تطرح المعلمة خلاله على الدارسة بعض الأسئلة، أو تطلب منها أداء بعض المهارات، ومن خلال إجابة الدارسة عن هذه الأسئلة، أو أدائها لتلك المهارات؛ تتوصل المعلمة إلى تشخيص لأخطاء التعلم لدى الدارسة - إن وجدت -.

٢. التشخيص عن طريق الملاحظة:

يمكن للمعلمة تشخيص العديد من أخطاء التعلم لدى دارساتها من خلال ملاحظتها لهن سواء في إجاباتهن عن الأسئلة المطروحة عليهن شفاهة، أو في أثناء ما يطرحنه هن من استفسارات، كما إن ملاحظة المعلمة لأدائهن لإحدى المهارات قد تكشف أيضًا ما يقعن فيه من أخطاء.

٣. التشخيص عن طريق الاختبارات التشخيصية:

تعد هذه الاختبارات من أكثر أدوات التشخيصات استخدامًا في مجال التدريس التشخيصي العلاجي، وهي اختبارات من نوع الاختبارات الكتابية (اختبار الورقة والقلم)، فإن تحليل نتائج هذه الاختبارات يساعد المعلمة على تشخيص أخطاء التعلم.

ثانيًا: عملية العلاج:

تشير عملية العلاج هنا إلى ذلك التدريس التصحيحي المتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم الحادثة لدى الدارسات عقب تلقيهن -جميعًا- تدريبًا ابتدائيًا، استخدمت فيه طرائق التدريس الجمعي: مثل طرق المحاضرة أو المناقشة، وعادة ما تقدم تلك الوصفات العلاجية بالاستعانة بأساليب معينة يطلق عليها الأساليب العلاجية، ومن أبرز تلك الأساليب:

١. العلاج عن طريق الكتب الدراسية:

وبمقتضاه توجه الدارسة إلى تصحيح أخطائها بصورة فردية عن طريق الاطلاع على كتب أخرى- خلاف الكتاب المدرسي-، مثل الكتب الخارجية والمراجع العلمية.

٢. العلاج عن طريق كتب أو كتيبات التدريب:

وفيه توجه الدارسة إلى تصحيح أخطائها بصورة فردية، عن طريق قيامها بحل مجموعة من التمارين والتدريبات المضمنة في كتب أو كتيبات معينة، يطلق عليها كتيب أو كتيبات التدريبات.

٣. العلاج عن طريق بطاقات التوضيح:

ويتضمن توجيه الدارسة إلى تصحيح أخطائها بصورة فردية، عن طريق اطلاعها على بطاقة تتضمن معلومات قصيرة تصحح لها خطأها الذي وقعت فيه من قبل حول هذه المعلومة، كما قد تتضمن سؤالاً حول المعلومة ذاتها والإجابة الصحيحة لهذا السؤال.

٤. العلاج عن طريق الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس:

وفيه توجه الدارسة بصورة فردية لتصحيح أخطائها عن الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس الخصوصي السمعي (التدريس بالفيديو، والتدريس بالكمبيوتر الشخصي، والتعليم المبرمج).

٥. العلاج عن طريق التدريس الخصوصي:

وفيه تدرّس المعلمة بصورة فردية إحدى الدارسات بهدف تصحيح أخطاء التعلم التي وقعت فيها هذه الدارسة، بحيث تكون هذه الدارسة نشطة في تصحيح أخطائها من خلال حل أسئلة وتمارين مشابهة لتلك التي أخطأت فيها.

٦. العلاج عن طريق حصص التقوية:

ويشتمل هذا النوع من العلاج على تخصيص حصص (أو محاضرات معينة) لعلاج أخطاء التعلم، حيث تدرّس معلمة أو أكثر لعدد من الدارسات - اللاتي يشتركن في عدد من أخطاء التعلم - بغية تصحيح هذه الأخطاء لديهن، من خلال تبيان هذه الأخطاء مع تصويبها لهن، وقد يتضمن هذا العلاج أيضًا حل الدارسات لبعض الأسئلة أو التمارين التي تساعدن على تصويب هذه الأخطاء بأنفسهن.

٧. العلاج عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة:

بمقتضاه تقسم المعلمة الدارسات إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة منها ما بين ٣-٥ دارسات، بحيث تتولى واحدة أو أكثر منهن تصحيح أخطاء التعلم لدى بقية زميلاتهن في المجموعة، وقد يتبادلن في ذلك الأدوار فيما بينهن.

٨. العلاج عن طريق النمذجة:

ويتضمن هذا النوع من العلاج عرض المعلمة للمهارة أمام دارسة واحدة أو أمام عدد من الدارسات، مبينة لهن كيفية أدائها بصورة صحيحة وموضحة في ذات الوقت أخطاءهن في أدائها، وعادة ما يطلب منهن بعد ذلك أداء تلك المهارة بشكلها الصحيح مع تلقيهن تغذية راجعة فورية.

٩. العلاج عن طريق إعادة التدريس:

وهو الأكثر شيوعًا، وبمقتضاه تعيد المعلمة تدريس بعض -أو كل- المعلومات أو المهارات المتضمنة في درس أو وحدة معينة، وذلك إذا تبين لها وجود أخطاء لدى أغلب الدارسات بشأنها.

ثلاثة نماذج تطبيقية

لمراحل استراتيجية

التدريس التشخيصي العلاجي

النموذج التطبيقي الأول:

المرحلة	الغرض منها	أمثلة على المواقف والأحداث التعليمية
(١) توجيه الدارسات	• تعريف الدارسات بالاستراتيجية، وكيفية التدريس بها. • إجراء التقييم القبلي لقياس متطلبات التعلم السابقة. • إعلام الدارسات بالأهداف المطلوب منهن تحقيقها.	تبيان المعلمة للدارسات خطوات التدريس بهذه الاستراتيجية، ثم تسمع تلاوة الدارسات (الاختيار القبلي) لتحديد مدى تطبيقهن للمد المتصل.
(٢) التدريس الأوّلي لجميع الدارسات (الجماعي)	• تعليم الدارسات المعلومات والمهارات المتضمنة في موضوع الدراسة بالاستعانة بطرق التدريس الجمعي.	تشرح المعلمة درس المد المتصل من خلال البدء بأمثلة توضيحية وانتهاء باستنتاج القاعدة ثم عرضها.
(٣) التشخيص	• تحديد من وصل من الدارسات لمستوى الإتقان ومن لم يصل، والتعرف على أخطاء التعليم لديهن، ثم تحديد الأساليب العلاجية المناسبة.	تعطي المعلمة الدارسات نشاطات تقيس مدى استيعابهن للقاعدة. وتسمع تطبيقهن لحكم المد.

المرحلة	الغرض منها	أمثلة على المواقف والأحداث التعليمية
(٤) العلاج وإثراء التعلم	• تصحيح أخطاء التعلم لدى الدارسات اللاتي لم يصلن لدرجة الإتقان. • توسيع فهم تعلم الدارسات اللاتي وصلن لدرجة الإتقان.	توضح الأخطاء التي وقعت فيها الدارسات، بالنقاش والتعليق. وتشرك الدارسات المتقنات معها في التصحيح لزميلاتهن، وتعطينهن نشاطاً إثرائياً.
(٥) إعادة التشخيص	• تحديد من وصل من الدارسات اللاتي تلقين العلاج لمستوى الإتقان ومن لم يصل، والتعرف على أخطاء التعليم لديهن، ثم تحديد أساليب إعادة العلاج.	تعطي المعلمة الدارسات اللاتي لم يتقن نشاطاً إضافياً، وكذلك تعيد سماع الحكم منهن مرة أخرى.
(٦) إعادة العلاج	• تصحيح أخطاء التعلم لدى الدارسات اللاتي لم يصلن لدرجة الإتقان طبقاً لنتائج الاختبار التشخيصي.	تعلق على ما قدمت الدارسات، ببيان الصواب من الخطأ.
(٧) التقويم الختامي	• تحديد من وصل من الدارسات إلى درجة الإتقان واتخاذ قرار في ضوء ذلك؛ إما الانتقال إلى دراسة موضوع جديد أو إعادة العلاج من خلال وصفات علاجية أخرى.	تقرر المعلمة إن كانت الدارسات قد فهمن الدرس، أم أن عليها تخصيص وقت إضافي لمزيد من النشاطات، أو التطبيقات أو إعادة الشرح.

النموذج التطبيقي الثاني :

الموضوع :

ضعف الدارسات في استخدام المصطلحات التجويدية عند تصحيح أخطاء التلاوة.

الخطوات :

١. ملاحظة هذا الضعف عند تصويب الدارسات لبعضهن أمام المعلمة في الحلقة.
٢. تقديم نموذج تطبيقي، والتنبيه على المصطلحات التجويدية المستخدمة.
٣. إجراء اختبارات أسبوعية تحريرية في أبواب التجويد الأساسية لمراجعة المادة العلمية.
٤. ملاحظة تقدم الدارسات في استخدام المصطلحات التجويدية عند التصويب في الحلقة.
٥. الإعادة عند الحاجة.

النموذج التطبيقي الثالث :

الموضوع :

عدم إتقان الدارسات لمواضع التشابه في بعض السور

الخطوات :

١. ملاحظة عدم إتقان الدارسات لمواضع التشابه في التسميع اليومي والأسبوعي.
٢. جمع متشابه تلك السور مع ضبطها، وإعطائه للدارسات ورقياً.
٣. عمل اختبار تحريري في المواضع التي جمعت.
٤. عمل اختبارات شفوية متكررة.
٦. الإعادة عند الحاجة.

التخطيط للتدريس:

متى نختار استراتيجية التعلم التشخيصي؟

يصلح التدريس بهذه الاستراتيجية وتتحقق الكفاءة المتوقعة منها إذا:

- كان محتوى موضوع الدراسة يغلب عليه الجانب المعرفي المعلوماتي أو الجانب المهاري الأكاديمي، بمعنى أن يكون غالبية المحتوى في شكل معلومات أو مهارات أساسية مثل مهارات التجويد، مهارات التدريب على تصويب الخطأ...إلخ.
- كان الهدف من تدريس موضوع الدراسة تنمية أساسيات المادة العلمية أو تنمية المهارات الأساسية.
- كان موضوع الدراسة مما تكثر فيه أخطاء التعليم.
- ان هنالك متسع من الوقت في الخطة الزمنية الخاصة بتوزيع موضوعات الدراسة تسمح بتطبيق كافة مراحل التدريس بهذه الاستراتيجية أي لا يكون عنصر الوقت عنصرًا ضاغطًا على المعلمة والدارسات.
- توافرت الإمكانيات اللازمة لتطبيق إجراءات التشخيص المشار إليها سابقًا.
- توافر معلمة مؤهلة للتدريس بهذه الاستراتيجية.
- وجدت قناعة لدى الدارسات للتعليم بهذه الاستراتيجية.

متى لا يفضل اختيار استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي؟

لا يفضل اختيار هذه الاستراتيجية في الحالات التالية:

- ١/ تدريس الموضوعات (الوحدات الدراسية) التي تتركز أهدافها على تنمية القيم والمهارات الاجتماعية والقدرات الإبداعية والتفكير الناقد، أو الموضوعات التي تتطلب وجود عدد كبير من متطلبات التعلم المسبقة لدى الدارسات.
- ٢/ عدد الدارسات في الحلقة كبير.
- ٣/ إذا كان مطلوبًا تدريس كمية كبيرة من المعلومات في فترة زمنية وجيزة.

٤/ إذا كان غالبية الدارسات من ذوات القدرات الأكاديمية العليا وسريعات التعلم.
٥/ إذا كانت هنالك صعوبة جمة في تنظيم الخطة الدراسية بشكل يسمح بتطبيق إجراءات التشخيص والعلاج سالفه الذكر دون قيود.

 اقترحي أساليب علاجية مختلفة للوصول بالدارسات إلى مستوى الإتقان في قراءة الحروف المقطعة في أول سورة مريم، إذا كان مستوى الدارسات هو: الجامعي / الناشئة / الابتدائي / الأمهات.

طبقي النشاط السابق عملياً أمام زميلاتك.



* * *

ثالثاً: استراتيجية التعلم الإتيقاني

يقوم التعلم الإتيقاني على أساس أن كل المتعلمين يستطيعون إتقان المهمات التعليمية التي تقدم لهم في المدرسة، ولكنهم يتفاوتون في: الزمن الكافي للتعلم والإتيقان، وفي مقدار الجهد المبذول في التعلم.

إذ يكاد يتفق أغلب التربويين -بمختلف مدارسهم وتصوراتهم- على مبدأ أساسي وهدف استراتيجي مهم تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه، ألا وهو الوصول بجميع الطلاب أو أغلبهم إلى حالة التعلم المنشودة (إتيقان التعلم)، وتسخير كل الإمكانيات انطلاقاً من الفلسفة والأهداف التربوية، والمنهاج والأنشطة المصاحبة له، والتقنيات التربوية ومستحدثاتها، والمعلم وأساليبه في التدريس والتقييم في سبيل ذلك، فنحن بحاجة إلى تنشئة جيل قادر على مواجهة متطلبات القرن الحالي، وهذه المواجهة والقدرة لن تكون بما يحفظه الطالب من معلومات، وإنما بما يمتلكه من ذهن علمي تحليلي ناقد لتلك المعلومات.

تعريفها:

هي استراتيجية تعليم وتعلم تستهدف الوصول بجميع المتعلمين إلى درجة عالية من الإتيقان (يحددها المعلم قبل بدء التدريس).

وتعتمد على الافتراضات التالية:

١. جميع الطلاب يستطيعون فهم موضوع معين إذا أعطوا الوقت الكافي لذلك.

٢. بعض الطلاب يحتاجون لوقت أكثر لإتيقان موضوع مقارنة مع آخرين.

٣. بعض الطلاب يحتاجون مساعدة إضافية من خلال طلاب

ترجع أصول فكرة التعلم الإتيقاني إلى طريقة تعليم الرسول ﷺ لأصحابه القرآن الكريم، فقد قال أبو العالية: (تعلموا القرآن خمس آيات، فإن النبي ﷺ كان يأخذه عن جبريل خمساً خمساً)، وقد كانت الحكمة من ذلك تخصيص النبي ﷺ لكل صحابي خمس آيات أو عشر يطلب منه حفظها وفهم معانيها، وما بها من أحكام.

آخرين (تصحیحات للتعلم فردية، أو فردية/جماعية) أو أنشطة إضافية.

شروط الوصول إلى درجة الإتقان:

- إعطاء كل دراسة وقتًا يكفيها للتعلم.
- اختيار استراتيجية التدريس المناسبة.
- تنظيم مهام التعلم تنظيمًا مناسبًا.
- التدريب الفردي المكثف.
- تقديم المساعدة المناسبة للتعلم في الوقت والمكان المناسب.

خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم الإتقاني:

١. الإعداد المسبق: في هذه الخطوة:

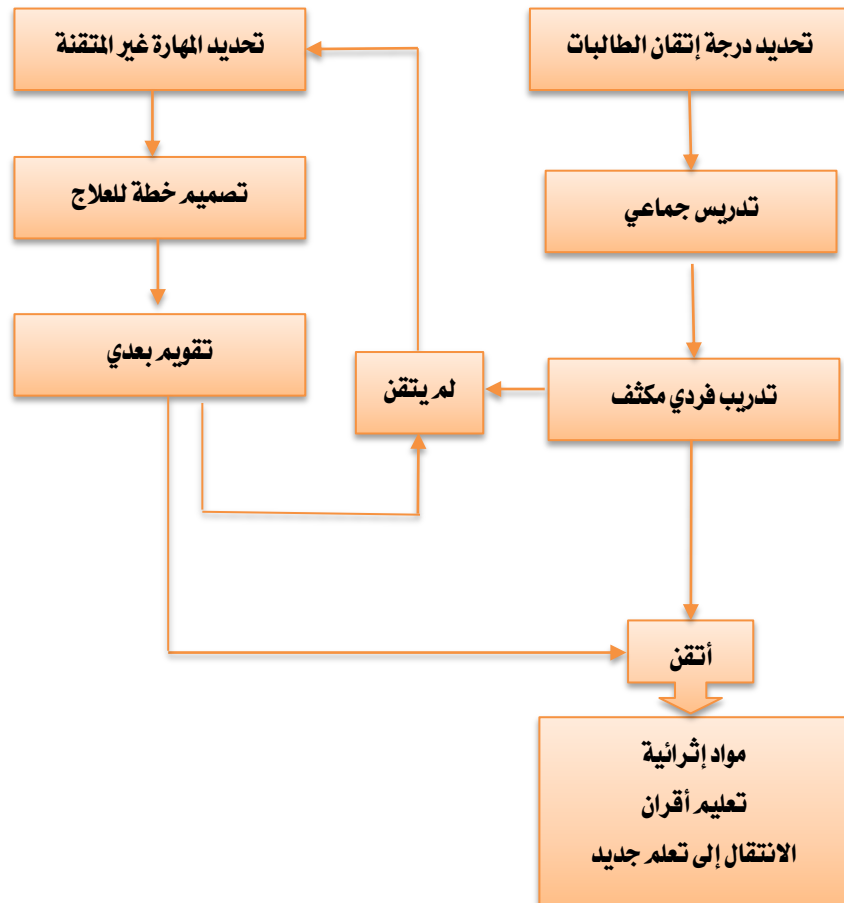
- تحديد الأهداف الرئيسية التي يجب إتقانها على شكل أهداف بصياغة سلوكية يمكن قياسها.
- إعداد اختبار أداء قبلي (تشخيصي) لجميع الدارسات للتعرف على مستوياتهن.
- تقسيم المقرر إلى وحدات تعليمية، وتحديد الأهداف التي تتحقق من خلال تدريس كل وحدة، والتقويم المناسب
- التخطيط لعرض موضوع كل وحدة، وكيفية جذب اهتمام الدارسات بها.
- تطوير خطوات التغذية الراجعة التي تستخدم في الوحدات التعليمية، وتشخيص الصعوبات عن طريق الاختبارات في كل وحدة، والتي تمد المعلمة ببيانات عن طبيعة تعديل تعلم الطلاب.
- تطوير مجموعة من البدائل التصحيحية لكل جزئية في الاختبار، وتراعي المعلمة تنوع البدائل التعليمية (الكتاب المدرسي، كراسات الواجب، الوسائل السمعية) وذلك عند مواجهة الصعوبات في تعلم المقرر.
- إعداد الاختبارات النهائية التي ستستخدم في قياس التعلم.

٢. الإجراءات العملية للتعلم الإتقاني: في هذه الخطوة:

- تقضي المعلمة بعض الوقت قبل بدء التدريس لتحفيز الدارسات، وتعريفهن بالمقصود من الإتقان،

- والدرجة المحددة التي يجب أن تصل إليها كل منهن كي تعد متقنة لما طلب منها تعلمه، وما هو متوقع منهن أن يتعلمنه، وأسلوب التعلم الذي يتبعنه، والمستوى المراد وصولهن إليه في تعلمهن.
- تعمل المعلمة اختبارًا تشخيصيًا قبل كل وحدة من الوحدات الصغيرة.
 - تحدد المواد التعليمية والاستراتيجيات التدريسية وكذلك التقويم التكويني والختامي والتعزيز وغير ذلك.
 - ثم تشرح المعلمة الوحدة الأولى بالطريقة التقليدية (التدريس الجماعي)، ثم تنتقل إلى توضيح الأخطاء وعلاجها التي كشفت عنها الاختبارات التشخيصية، وتحدد مستويات الدارسات اللاتي أتقن، واللاتي لم يتقن، تستخدم نتيجة الاختبارات التشخيصية لتوفير التعليمات الإضافية لمساعدة الدارسة والتغلب على المشاكل.
 - تتيح المعلمة للدارسات المتقنات الفرص في ممارسة أنشطة إضافية، أو الاشتراك في مساعدة الدارسات غير المتقنات، وبعد أن تنتهي المعلمة من التغذية الراجعة التصحيحية تبدأ في الوحدة الثانية، والثالثة وهكذا.
 - الدارسات البطيئات تقدم لهن مساعدات من خلال الدروس الخصوصية والأقران والمجموعات الصغيرة والمناقشات الإضافية والواجبات المنزلية، وإعطائهن المزيد من الوقت للتعلم، مع مراعاة عدم الشروع في مواد جديدة حتى تتقن الدارسة المادة السابقة.
 - في نهاية تدريس الوحدات جميعها تطبق المعلمة اختبارات تجميعية لجميع الدارسات، وتحدد مستوى إتقانهن، ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الاختبارات يثير لدى كل دارسة التنافس مع نفسها ومع المادة التي سوف تتعلمها.
 - تراعي المعلمة زيادة الوقت المتاح والمحدد خصوصًا في الوحدات الأولى عن الوحدات الأخيرة، حيث يساعد الوقت المتاح في بداية التدريس في وصول الدارسات لمستوى الإتقان بشكل واضح ومؤثر كلما تقدمت خطوات المقرر.

نموذج التعلم الإتقاني



مزايا التعلم الإتقاني:

يهدف التعلم الإتقاني إلى حصول جميع الطالبات على درجة الإتقان وهي درجة الامتياز، وقد يحصل عليها ٩٠٪ من الطالبات، ومتى ما تحقق ذلك فإن هدف هذه الاستراتيجية يكون قد تحقق؛ وذلك لأن هذه الدرجة إنما وضعت للتنافس مع الذات وليس مقارنة بين مستويات الطلاب.

- الدارسات يتعلمن أكثر ويحصلن على نتائج جيدة في الاختبارات.
- توفر بيئة جيدة للتعليم.
- توفر متعة للدارسات والمعلمات.
- تشخيص بعض المشكلات التي تعاني منها الدارسات في التعلم، والعمل على تخطيطها وعلاجها.
- تعمل هذه الاستراتيجية على تغيير عملية التعليم والتعلم بحيث يصبح التعلم تعاونيًا أكثر منه تنافسيًا، وتصبح المعلمات رائدات للتعليم وميسرات للتعلم، وليس فقط ملقنات للتعليم.
- إتقان الدارسات لأي موضوع شرط أساسي للانتقال للموضوع التالي.
- يتطلب من المعلمات القيام بتحليل المادة، وبالتالي يصبحن أكثر استعدادًا للتدريس.

عيوب التعلم الإتقاني:

- هناك مواضيع لا تتقن إلا من خلال مدة طويلة، وليس بشكل سريع مثل القراءة، والتي يعيقها قلة وقت التعلم.
- منع بعض الدارسات ذوات القدرات العالية من التقدم بما يتوافق مع قدراتهن، إذ عليهن الانتظار بدل التقدم إلى مستويات أعلى من الإنجاز.
- كثرة الاختبارات لكل وحدة.
- يجب توفير مواد متعددة ومتنوعة للتعليم وأنشطة مختلفة (تكلفة مادية).

الموضوع:

إتقان آلية خروج الحرف المفتوح عند تلاوة الآيات.

الخطوات:

١. سماع تلاوة الدارسات (في المقابلات والتقييم المبدئي)
٢. شرح آلية خروج الحرف المفتوح (نظري وتطبيقي).
٣. ملاحظة قراءة الدارسات للحرف المفتوح في التسميع اليومي والأسبوعي.
٤. كتابة التوجيهات والملاحظات للدارسة التي لم تتقن قراءة الحرف المفتوح في دفترها.
٥. إعطاء الدارسة واجبًا منزليًا مكثفًا (٣ أيام في الأسبوع) لتصحيح الخطأ، وهو كالتالي:

جدول تلاوة المهرة:

- نصاب التلاوة: تحدد فيه الدارسة ثلاثة أسطر من نصاب الحفظ.
- اسم القارئ الذي استمعت له في هذا التدريب — بعد استشارة المعلمة —.
- سماع الآيات: تستمع الدارسة للآيات استماعًا دقيقًا مركزًا.
- التسجيل الصوتي: بعد سماع الآيات تقرأ الدارسة تلك الآيات وتسجيل صوتها.
- التصويب الذاتي: تستمع الدارسة لتسجيلها، وتجتهد في تصويب قراءتها بنفسها.
- تلاوة تقويمية: تختار الدارسة إحدى زميلات المجيدات، وتقرأ عندها النصاب لتقومها.
- تدوّن اسم المقومة.

● ملاحظات تجويدية: تدون فيها أبرز الملاحظات التجويدية التي خرجت بها من المَقْوَمَة.

ملاحظة: ينبغي اتباع الخطوات السابقة حسب الترتيب المذكور.

٦. متابعة الدارسة في التسميع اليومي والاختبارات الأسبوعية وملاحظة تقدمها.

٧. تحديد موعد للاختبار الشهري والنهاي.



أ. حددي الأهداف التي ترين أنه لابد أن تصل إليها الدارسات ليصبحن متقنات، في

الدروس التالية:

صفة الهمس. (مستوى جامعي) - سورة مريم (١-١٥) (مستوى متوسط).

ب. ما الأساليب والوسائل والأنشطة التي يمكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف، والوصول

بالدارسات للإتقان.



طبقي فقرة (ب) من النشاط السابق عملياً أمام زميلاتك.

* * *

رابعاً : استراتيجية تعليم الأقران

يعدّ بعض التربويين هذه الاستراتيجية ضمن إحدى الطرق والأنشطة المتفاعلة للتدريس المعاصر، وتعرّف بأنها: تعليم الدارسة المتميزة لزميلتها الأقل تميزاً منها محتوى تعليمياً معيناً، للوصول إلى تحقيق أهداف الدرس بكفاءة يتوقع أن تكون أعلى منها حال استخدام التعليم التقليدي

فهي تعني -باختصار-: الاستفادة من الدارسات المتميزات في تدريس زميلاتهن، وقد تكون هذه الدارسة المتميزة من مجموعة أو حلقة أعلى في العمر أو المستوى الدراسي، أو من العمر نفسه.

ويعد القرآن الكريم من أكثر مواد العلوم الشرعية التي يلائمها هذا النموذج، وبخاصة في المراحل الأعلى في التعليم (المتوسطة، الثانوية)، نظراً لوجود عدد من الدارسات المتميزات في تلاوة القرآن وحفظه.

شروط تعليم الأقران:

١. القبول من جانب القرينة المعلمة وقريناتها الدارسات، فكلما ازداد التوافق النفسي وتقارب في الميول والآمال والشخصية؛ كان التفاعل أكثر، والاستفادة التربوية أكبر.
٢. كفاية معرفة القرينة المعلمة الخاصة بموضوع التدريس المطلوب.
٣. كفاية القرينة المعلمة من حيث قوة الشخصية وسلامة القيم والأخلاقيات العامة.
٤. معرفة القرينة لكيفية التفاعل مع زميلتها الدارسة وتدريبها.
٥. تحضير المعلمة المشرفة على التعليم بالأقران، لبيئة التعلم ومواده ووسائله، حتى يمكن للقرينة المعلمة القيام بواجبها كما يتوقع منها.
٦. تحضير المعلمة المشرفة على التعليم بالأقران لوسائل تقييم تستطيع التعرف بها على كفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرينة والدارسة.

طريقة التدريس وفق هذه الاستراتيجية:

تقدم المعلمة الدرس بالطريقة العادية (الإلقاء، النقاش، ...)، وبشكل مركز في وقت قصير، يكفي لاستيعاب الدارسات النجيبات (المتميزات)، ثم تطلب من اللاقي استوعبن المعلومة من الفئة المميزة أن يساعدن زميلاتهن في فهم المعلومة، ويأتي دور المعلمة بعد ذلك بمتابعة الجميع، والتركيز على الحالات الخاصة، التي تحتاج إلى تدخل مباشر منها.

نماذج تعليم الاقران:

١. مساعدة دارسات الفصل الواحد لزميلاتهن.
٢. مساعدة دارسة من صفوف عليا لزميلاتهما من الصفوف الأقل.
٣. نظام العريفات: مجموعة محددة من الدارسات المختارات وفق معايير معينة، تكون مسؤولة عن تعليم بقية دارسات الفصل.
٤. المساعدة خارج المدرسة: تشرح المعلمة للدارسات آلية العمل وفق هذه الاستراتيجية، وتنفذها الدارسات فيما بينهن، خارج وقت الدرس (مثل: أن تتولى دارسة تصحيح مخرج حرف معين لزميلتها بعد انتهاء الدرس).

مواقف تعليمية تصلح لتفعيل هذه الاستراتيجية في الحلقة القرآنية:

- التسميع الثنائي بين الدارسات (أو التسميع بنظام العريفات) قبل حضور المعلمة أو أثناء حضورها.
- تصويب الأخطاء؛ هناك دارسات متميزات في تطبيق الأحكام والمخارج وغيرها، يمكن أن تستفيد منهن المعلمة لتدريب زميلاتهن.
- التلقين والتدريب على القراءة الصحيحة.
- حفظ آيات النصاب الجديد وتسميعها.

- التدريب على إتقان بعض المهارات: كمهارة استنباط السؤال التدريبي، أو هداية الآية، أو غير ذلك.

الآثار الإيجابية لهذه الاستراتيجية على جميع الأطراف المشتركة:

أولاً: المعلمة:

إن تعلم المعلمة من زميلتها المعلمة، والرجوع إليها في بعض ما يواجهها من صعوبات في التدريس، وكذلك استفادتها منها في قراءة الآيات أمامها قبل تلقينها للطلاب، هو شكل من أشكال تعلم الأقران

- تتيح للمعلمة فرصة التفرغ للنهوض بمستوى الدارسات ذوات التحصيل المتدني، وذلك بالعمل معهن بشكل مباشر.
- تجنب المعلمة أسلوب المحاضرة أو الإلقاء -والذي تسأم منه الدارسة المتميزة في حالة سهولة الدرس، ولا تستفيد منه الدارسة الضعيفة في حالة صعوبة الدرس.
- تزيد التعاون والثقة بين المعلمة ودارساتها، مما يجعل الدارسات أكثر تفاعلاً مع معلمتهن.

ثانياً: الدارسة المعلمة (التي تعلم زميلتها):

- بقاء التعلم، وتنمية الخبرات والمهارات، وزيادة التدريب.
- تنمية الثقة بالنفس.
- تنمية المهارات الاجتماعية.
- تنمية روح التعاون بين الدارسات، وتفعيل قيمة النفع المتعدي.

ثالثاً: الدارسة المتعلمة (التي تتعلم من زميلتها):

- تتيح الفرصة للتعلم دون قيود مفروضة من المعلمة.
- تتيح الفرصة للدارسة أن تسأل زميلاتها وتتعلم منهن، على عكس سؤال المعلمة، حيث تتردد الدارسة أحياناً لأسباب تتعلق بخوف الدارسة من الإحراج، أو عدم قدرتها على صياغة السؤال، أو عدم توافر الوقت المناسب لطرح السؤال.

- تزيل الحرج من الدارسة في إعطاء إجابات خاطئة.
- تنمي روح التعاون بين الدارسات، مما يجعل من أوقات الفراغ ذات فائدة لهن، سواءً في المدرسة أو حتى في المنزل.



قارني بين التعلم التعاوني وتعليم الأقران.

وجهي إحدى المعلمات لتطبيق التعلم بالأقران في إحدى خطوات درس القرآن الكريم، ثم
دوني أثر هذه التجربة على المعلمة والدارسة المعلمة، والدارسة المتعلمة.



* * *

خامساً: استراتيجية المناقشة

تعد استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات التي تعتمد على التفاعل بين المعلمة والدارسات، وليس المقصود بها تقديم سؤال عرضي أو نقاش محدود خلال المحاضرة، بل هي كلٌ منظم يسبقه التخطيط، مكون من خطوات منتظمة ومتتابعة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

وتقوم هذه الاستراتيجية في جوهرها على الاتصال الفكري واللغوي، والحوار الفعال بين المعلمة ودارساتها وبين الدارسات أنفسهن في طرح المادة ومناقشتها وتحليلها، وتفسيرها وتقويمها، بهدف الكشف عن جوانب الموضوع قيد المناقشة، وتعتمد المعلمة فيها على الاستفادة من معارف الدارسات وخبراتهم السابقة، والانطلاق منها ثم بناء معلومات ومعارف جديدة عليها. وتعتمد في بعض أساليبها على حفز العقل على التفكير، من خلال وضع الدارسة في موقف محير، فتتنشط عقلياً للبحث عن الإجابة.

وتسير المناقشة وفق أسلوبين:

١. تطرح المعلمة سؤالاً على الدارسات، فتجيب إحداهن، فتعلق المعلمة على الإجابة، وإذا لم تكن كافية تطرح السؤال نفسه على دارسة أخرى، فتجيب، فتعلق المعلمة، ثم تطرح سؤالاً آخر، وهكذا، على أن يكون اختيار المجيبة بعد طرح السؤال، لإشراك الجميع في التفكير.
٢. تطرح المعلمة سؤالاً أو قضية، وتعطي الدارسات الحرية في الإجابة على السؤال، أو المناقشة فيما بينهما حتى يتوصلن للإجابة، وهذا يعني أن جميع الدارسات أصبحن متفاعلات ومشاركات، والمعلمة دورها الإشراف والتوجيه.

وتصنف المناقشة من حيث إدارة الحوار والإشراف عليه إلى:

- المناقشة بإشراف مباشر من المعلمة: وفيها تكون المعلمة هي المسؤولة عن إدارة النقاش وطرح

الأسئلة، كما تعطي الدارسات المجال للمشاركة وفق محددات تضعها المعلمة، ويمكن كذلك أن تعطي فرصة لمناقشة الدارسات مع بعضهن

وينبغي على المعلمة أن تراعي بعض الأسس لنجاح هذا الأسلوب؛ منها:

١. الحرص وتوجيه الدارسات إلى احترام آراء بعضهن أثناء سير المناقشة.
٢. تشجيع الدارسات على النقاش فيما بينهن، للتأكد من صحة المعلومات العلمية المطروحة والاستفسار والتعليق أو النقد العلمي البناء.
٣. استخدام أسلوب التعزيز لتقبل المعلومات والأفكار العلمية الجديدة، والتحفيز على طرح الأسئلة المناسبة والإجابات المتعددة، والتفكير والتحليل العلمي والاستنتاج.
٤. أن لا تجعل نفسها المصدر الرئيسي للتوصل إلى النتائج والحقائق والمعلومات العلمية، بل يكون دورها (مساعدًا) للتوصل إلى الحل السليم، كما عليها أن تحافظ على سير المناقشة في مجراها الطبيعي المخطط لها، وألا تفسح المجال لخروج بعض الدارسات عن صلب الموضوع المطروح.

■ **المناقشة بإشراف إحدى الدارسات من كل مجموعة:** ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد الدارسات كبيراً مما يصعب تطبيق أسلوب آخر، وفيه تقسم المعلمة الدارسات إلى عدة مجموعات، وتعهد إلى كل مجموعة منها بمناقشة موضوع -أو جزء من موضوع - المفردة المحددة من المقرر، وتباشر كل مجموعة في اختيار -أو انتخاب- رئيسة لإدارة مناقشة مجموعتهن، ويفضل أن تتناوب دارسات المجموعة على ذلك لمدة معينة حسب ما يسمح به الوقت.

ويكون دور المعلمة في هذا الأسلوب حضور جانب من مناقشات كل مجموعة من هذه المجموعات، وتسجيل ملاحظاتها وانطباعاتها عن كل ما يدور من نقاش وما يطرح من آراء وتعليقات، إضافة إلى ملاحظة تطبيق أصول المناقشة العلمية.

وبعد انتهاء المدة المخصصة لمناقشة كل مجموعة موضوعها المكلفة به؛ تجتمع الدارسات ثانية كالمعتاد،

وتبدأ كل مجموعة من المجموعات بتقديم ملخص أمام المجموعات الأخرى عما توصلن إليه خلال مناقشاتها.

وبعد انتهاء كل المجموعات؛ يبدأ دور المعلمة فتيبن رأيها في نشاطات المجموعات كافة باستعراض ما لديها من ملاحظات وانطباعات، وبذلك تساعد الدارسات على تقويم أنفسهن.

■ **المناقشة بإشراف إحدى الدارسات ومساعدة المعلمة:** وفيها تختار المعلمة إحدى الدارسات لتولي إدارة المناقشة، فتتولى عملية الضبط وإعطاء الفرصة للدارسات للمشاركة وإبداء الآراء، وكذلك تتولى طرح الأسئلة، وتجب عن بعضها، (كما لو كانت المعلمة تمامًا).

ويكون دور المعلمة الجلوس في ناحية من نواحي القاعة، تراقب وتلاحظ فعاليات الدارسات، وتكون مستعدة للمشاركة فيما يطرح في المناقشة من معلومات كإحدى الدارسات-، ولا تتدخل إلا عندما تطرح معلومات غير صحيحة، أو تكون هناك حاجة إلى زيادة المعلومات في جانب معين -وذلك بعد الاستئذان من رئيسة المناقشة-، كما أن عليها التعليق بعد انتهاء المناقشة ببيان ملاحظاتها، أو إضافة بعض المعلومات أو تعديلها أو تحويلها أو تصحيحها لئلا تبقى غامضة أو مشوشة لدى الدارسات.

كما أن عليها تسجيل ملاحظاتها عن نشاط الدارسات، ليكون لديها أساس يساعد في التقويم المستمر وفي الإمكان تبديل الدارسة التي تتأثر سير المناقشة، وجعل ذلك على شكل مناوبة بين الدارسات، وهذا يساعدن على التدريب، وتكون لديهن خبرة وممارسة سابقة في هذا المجال تفيدن في حياتهن الحالية والمقبلة.

لا بد من مراعاة النقاط التالية في طريقة المناقشة:

- التعرف على الخبرات المعرفية السابقة للدارسات كأساس للمناقشة.
- إثارة اهتمام الدارسات بموضوع الدرس.
- وقوف المعلمة على مدى تتبع الدارسات لنقاط الدرس، وذلك بطرح الأسئلة للتأكد.

خطوات تنفيذ طريقة المناقشة كما يلي:

التخطيط للمناقشة:

- تحديد محاور الموضوع المناقش وأهدافه.
- تحديد أسلوب المناقشة الذي يتناسب مع أهداف الدرس.
- تحديد مكان المناقشة وزمانها.
- إعداد قائمة بالمصادر المختلفة التي سيستقي منها الدارسات المادة العلمية إن احتاج الأسلوب لذلك.

تنفيذ المناقشة:

قبل البدء:

- تنظيم هيئة جلوس الدارسات بصورة مريحة ومناسبة للأسلوب.
- تدريب الطلاب على قواعد المناقشة واحترام الأفكار والآراء.
- وضع قواعد وقوانين للجلسة.
- تشجيع الدارسات على الإسهام بالمناقشة وتذكيرهن بآداب الحوار.

أثناء المناقشة:

- الاهتمام بجميع الدارسات، والعمل بمختلف الوسائل التربوية لإشراكهن، وعدم التركيز أو الاعتماد

على عدد قليل منهم وإهمال البقية.

- عدم التقليل أو الخط أو السخرية من أسئلتهم أو إجاباتهم الناقصة أو المغلوطة
- ضبط سلوكيات الدارسات.
- الاهتمام بالصياغة الدقيقة للأسئلة بحيث لا تحمل أكثر من إجابة، والاهتمام بإتقان السلوكيات الخاصة بمهارة صياغة الأسئلة الصفية ومهارة طرحها عمومًا.
- توجيه السؤال لجميع الطلاب بالعدل والاهتمام بجميع الدارسات.
- يفضل استخدام الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة مفتوحة، وتشجع الدارسات على التفكير، وربط المفاهيم المتعلقة بالموضوع.
- طرح أسئلة منظمة ومتنوعة تناسب مستوياتهن التعليمية، وتغطي جوانب الموضوع كافة.
- تنقيح إجابات الدارسات، وبلورتها، وتعزيزها.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بموضوع الدرس لزيادة فهم الدارسات.
- تحفيز الدارسات على المشاركة الفاعلة في المناقشة.
- تذكير الدارسات بين آن وآخر بجوهر الموضوع الذي تتمحور حوله المناقشة.
- متابعة نقاش الدارسات فيما بينهن.
- التلخيص بين آن وآخر لما توصلت إليه المناقشة من نتائج.

بعد المناقشة:

- تلخيص النقاط التي كانت محل اتفاق، وتدوين التلخيص.
- طرح أسئلة تقيس مدى استفادة الدارسات، وتحقيق أهداف الدرس.
- التنويع في استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته.

ضوابط طرح الأسئلة :

- أن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى الدارسات والزمن.
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير وليست صعبة أو تافهة أو مركبة.
- أن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.
- أن تكون الأسئلة متدرجة في الصعوبة ومباشرة وواضحة.
- أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح وما سبقه من أسئلة بحيث يسير الدرس في نظام متتابع يثير نشاط الدارسات، ويساعدهن على حسن الفهم.
- أن يكون السؤال واضحاً موجزاً في صياغته.
- أن تكون لغة السؤال واضحة سليمة محددة، لتكون استجابات الدارسات متقاربة أو واحدة؛ لأنه لا يحتمل إلا تأويلاً واحداً.
- أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير الدارسة.
- أن تتنوع الأسئلة، لتستثير معارف قديمة سبقت دراستها، وتثبيت معارف جديدة.
- أن تنتظر المعلمة ثوانٍ بعد طرح السؤال ثم تختار من تجيب، ثم تنتظر ثوانٍ أخرى بعد إجابة الدارسة وقبل التعليق عليه.

مميزات طريقة المناقشة :

١. إبراز الدور الإيجابي للدارسة، وعدم الاقتصار على التلقي.
٢. تساعد المعلمة على التعرف على مستوى الدارسات واكتشاف تساؤلاتهن واهتماماتهن.
٣. تجعل الدارسة محور العملية التعليمية وتعوده على تحمل المسؤولية وحل المشكلات.
٤. تنمية ثقة الدارسات بأنفسهن، وتنمية قدراتهن العقلية.
٥. تثير التفكير والدافعية، وتشجع على المبادرة والحوار والاجتهاد والتعاون.
٦. تنمي روح القيادة والإبداع والابتكار ورحابة الصدر والتسامح وتقبل النقد.

٧. تكسب الدارسات مهارات الإنصات والكلام (التعبير عن الأفكار) وإدارة الحوار.

عيوب طريقة المناقشة:

١. احتكار الذكيات للقيادة والمناقشة خاصة إذا لم توزع المعلمة الأدوار.

٢. خروج المناقشة عن هدفها، وتحويلها إلى جدال إذا لم تشارك المعلمة في تنظيمها.

٣. تحتاج لمهارات عالية لضبط الحلقة.

٤. تتطلب وقتًا طويلاً.

٥. قد تفقد الإثارة لدى الدارسة حين تقرأ الموضوع قبل الدرس وتألفه.

متى تستخدم استراتيجية المناقشة في درس القرآن الكريم؟

- في تصويب الأخطاء وتوجيه الدارسات إلى الكيفية الصحيحة للقراءة.
- في الوقفة مع الآيات، وشرحها، واستنباط الفوائد والدروس منها، وكذلك الربط بالواقع.
- في التعريف بالسورة.
- في توجيه الدارسات عند تقصيرهن في الحفظ، أو إتقان الأحكام.

نموذج تطبيقي لاستخدام استراتيجية المناقشة:

سورة مريم (الآيات ١-١٥) - درس لمستوى المتوسط

بعد قراءة الآيات، تطرح المعلمة الأسئلة التالية، وتطلب الإجابة عليها من خلال الآيات؟

-عن أي نبي تتحدث الآيات؟

-ماذا طلب زكريا -عليه السلام- من الله تعالى؟

-لماذا كان يريد الولد؟

-ما الظروف التي جعلت من الحصول على الولد أمراً مستبعداً؟

-ماذا كانت النتيجة التي حصل عليها زكريا -عليه السلام-؟

- ما الأسباب التي جعلته يصل إلى هذه النتيجة؟

- طلب زكريا آية، ما معنى آية (تضرب المعلمة مثلاً للتقريب: أردت أن ألتقي بك في مكان ما، وأنا لم يسبق لي أن رأيته، فأقول لك قبل اللقاء: أعطني آيت أستدل بها عليك، إذن ما معنى آية؟

- لماذا طلب زكريا -عليه السلام- آية؟

- ما هذه الآية؟

- ماصفات يحيى كما وردت في الآيات؟

- في سورة آل عمران ذكر الله تعالى كانت سبباً في دعاء زكريا ربه، ماهي؟

طبقى استراتيجية المناقشة في توضيح معنى الكلمات التالية: (متكئين، يراءون، الهمزة).

طبقى استراتيجية المناقشة في توضيح معنى آية تختارينها، بعد تحديد المستوى.



سادساً :

الطريقة الكلية الطريقة الجزئية

تعد هاتان الطريقتان من الطرق المستخدمة في درس الحفظ تحديداً؛ وتسميتهما (كلية /جزئية) بالنظر إلى كمية الآيات التي ستحفظ دفعة واحدة، بالنسبة إلى النصاب المقرر.

الطريقة الكلية :

في هذه الطريقة تقرأ المعلمة الآيات قراءة مجودة، والدارسات يتابعن تلاوتها في المصحف الشريف أو الوسيلة التعليمية، ثم تقرأ الدارسات واحدة بعد الأخرى الآيات نفسها قراءة صحيحة مجودة (إن كن يجدن القراءة الفردية، وإلا فيقرأن جماعياً خلف المعلمة عدة مرات)، ثم توجه المعلمة الدارسات إلى التلاوة الجماعية (بصوت معتدل) من أول النصاب إلى نهايته، فإذا وصلن إلى آخر النصاب أعدن القراءة من أوله، وهكذا تستمر الدارسات حتى تشعر المعلمة بتقدم الدارسات واقتربهن من درجة الحفظ، فترشدهن إلى غلق المصاحف مع استمرارهن في التلاوة من صدورهن، فإذا صدر عنهن خطأ صححت لهن المعلمة (وهذا يعرف بالتسميع الجماعي)، ثم إذا لاحظت المعلمة اقتراب أغلب الدارسات من الحفظ الكامل، بدأت بالتسميع الفردي لهن، مبتدئة بالدارسات اللاتي يتميزن الحفظ السريع.

مزايا الطريقة الكلية:

١. يرد النص جميعه إلى الحافظة في وحدة كاملة مؤتلفة، وتساق عناصر الموضوع مترابطة متماسكة.
٢. كل آية تأخذ نصيبها من التلاوة والحفظ مع سائر الآيات الأخرى، على حد سواء.
٣. أن انتباه الدارسات يكون فيها موزعاً على الآيات كلها بدرجة واحدة فيبدو معناها من أولها إلى نهايتها دفعة واحدة، وذلك مما يساعد على حفظها.

عيوب الطريقة الكلية:

١. أنها تبعث على الملل والسآمة في نفوس بعض الدارسات، فينصرفن عن الاستيعاب والربط بين الأجزاء وخاصة إذا كان النصاب طويلاً.
٢. تتطلب كثيراً من الوقت والجهد، ولا سيما إذا كان النص غير متساو من جهة الصعوبة والسهولة في الآيات فإن السهل منها يعلق بالذهن أسرع مما يعلق الصعب.
٣. دلت التجارب على أن الدارسات إذا حفظن بهذه الطريقة يكون حفظهن لأول النصاب وآخره أقوى من حفظهن لوسطه.
٤. أنها تستدعي قوة من الذكاء والانتباه والفتنة وليس الدارسات فيها على درجة واحدة بل هن متفاوتات.
٥. أنها لا تناسب جميع الدارسات نظراً للفروق الفردية، وعلى وجه الخصوص دارسات الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

التوجيه التربوي:

إن هذه الطريقة قد لا تصلح لكل الدارسات، ولا تنفع مع كل الوحدات من الآيات القرآنية المطلوب حفظها، بل تتمارس في الحالات الآتية:

١. مع الدارسات صاحبات القدرات العقلية العالية المتميزة، والمعروفات بقوة الحفظ.
٢. عندما تكون الآيات المحدد حفظها قصيرة وقليلة، لا سيما جزء عمّ.

الطريقة الجزئية:

بعد تلاوة المعلمة وتلاوة الدارسات لآيات الدرس أو السورة؛ تقسم المعلمة السورة أجزاء قصيرة (قد يحتوي كل جزء على آية واحدة أو أكثر)، ثم تأخذ في تدريب الدارسات على عملية الحفظ بهذه الطريقة: تلاوة كل جزء على حدة عدة مرات متتالية حتى يتم لمن حفظه؛ ثم يغادرنه إلى الجزء الذي يليه، وهكذا حتى نهاية الدرس.

هناك طريقة مقترحة للجمع بين مزايا الطريقة الكلية والجزئية، تسمى الطريقة المشتركة، وفي هذه الطريقة يكرر النصاب كله دفعة واحدة، حتى يربط بين جميع آياته، ثم توجه العناية إلى الآيات أو الأجزاء التي لم تحفظ جيداً، فيراعى الإلحاح عليها بالتكرار والمعاودة، حتى تتمكن الطالبات من استظهارها كلها استظهاراً جيداً.

ثم بعد ذلك يقرأ الدرس من حافظتهن من بدايته إلى نهايته بصورة متصلة لمرتين أو ثلاث حسب طبيعة الدرس ودرجة استظهارهن لآياته. وينبغي أن تراعي معلمة القرآن الكريم في تقسيمها للدرس الوحدات الفكرية الجزئية؛ فيكون كل جزء وحدة فكرية، حيث إن الترابط بين الجزئيات المراد حفظها أدعى إلى الحفظ الجيد.

أما في الصف الأول والثاني فلا بأس من حفظ كل آية على حدة مراعاة لقدراتهن في هذه المرحلة النمائية الانتقالية، ثم تربط الآيات بعضها ببعض في نهاية عملية الحفظ.

مزايا الطريقة الجزئية:

١. يسهل معها تركيز الانتباه لأن الحزب (الوحدة) يتميز بقصر آياته.
٢. يتوافر فيها عنصر التشويق لأن الدارسة تشعر بسهولة حفظ الجزء فتقبل عليه، ومتى أتمت حفظه تشوقت إلى حفظ الجزء الذي يليه.
٣. تجدد نشاط الدارسات وتدفع عنهن السأم والملل.
٤. أنما خير وسيلة لتحفيز الدارسات الضعيفات ذوات القدرات المحدودة.

عيوب الطريقة الجزئية:

١. تؤدي بالدارسة إلى الاضطراب في ربط الآيات بعضها ببعض.
٢. تؤدي إلى التفاوت في درجة الحفظ للأجزاء المختلفة، فالجزء الذي يكرر أكثر من غيره يكون حفظه أقوى. وقد ثبت أن الأجزاء الأولى من النص تنال من العناية حفظاً أوفر مما يليها.
٣. أن هذه الطريقة على بساطتها تقف حجر عثرة في سبيل الإدراك الكلي للنص، إذ يعود العقل أن يقف هذه المواقف الجزئية ولا يكون همه إلا في تنمية الحافظة، ولهذا نجد الدارسة تقف عند نهاية الجزء ولا تدري شيئاً عما وراءه، فإذا ذكرت بأول الجزء أخذت في سرده حتى نهايته.



ميزي بين الطريقة الكلية والجزئية من حيث: المرحلة العمرية للدارسات، طول الآيات وقصرها التي تضمن تحقيق أعلى فعالية للطريقة.



وجهي إحدى المعلمات لتطبيق طريقة من الطريقتين المذكورتين، بعد بيان الضوابط الواجب مراعاتها، من حيث مستوى الدارسات، وطول الآيات، ثم اذكرى نتائج هذا التطبيق.

* * *

مهارات تعليم القرآن الكريم

المهارة تكتسب بالممارسة والدربة، واكتسابها يتطلب معرفة نظرية وخلفية معلوماتية يبنى عليها الأداء الصحيح للمهارة، كما أنها تنمو عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة

يقصد بالمهارات: مجموعة السلوكيات التدريسية التي تظهرها المعلمة في نشاطها التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلمة في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي.

ومهارات التدريس تعني قدرة المعلمة على إحداث التعلم وتيسيره، وتعدّ المهارة ضرورية للمعلمة؛ لأن من لا يتقن الشيء لا تستطيع تحقيق أهدافه، أو تنفيذ متطلباته.

ومن المهارات الأساسية التي لا يخلو منها درس القرآن الكريم:

- مهارة تهيئة الجو الروحي المناسب للحلقة.
- مهارة التمهيد الجاذب والمناسب.
- مهارة القراءة المرتلة النموذجية (مع مراعاة الأداء الصحيح للاستعاذة والبسملة).
- مهارة تهيئة الدارسات للإنصات للنطق الصحيح.
- مهارة التلقين والتدريب على القراءة الصحيحة.
- مهارة عرض التوجيهات التجويدية، واللفظية (في البنية والتشكيل).
- مهارة تصويب أخطاء الدارسات في التلاوة.
- مهارة استنباط الأفكار الرئيسية من الآيات.
- مهارة تدبر الآيات، والتوجيه للتطبيق العملي لأحكام القرآن الكريم وتوجيهاته.

- مهارة التعزيز والتحفيز.
- مهارة طرح الأسئلة وحث الدارسات على التعبير عما فهمنه من الآيات.

وفيما يلي عرض لأبرز المهارات.

* * *

أولاً: مهاراة التمهيد للدرس

يمثل التمهيد - أو التهيئة الحافزة كما يسميه البعض - خطوة أساسية من خطوات الدرس الرئيسية، والركيزة الأولى التي يركز عليها الدرس، لما له من دور في جذب انتباه الدارسات، وإثارة دافعيتهن، ووضعهن في حالة استعداد للتعلم. والمعلمة الناجحة هي التي تحرك عقل الدارسة ووجدانها للدرس، فتقبل عليه بكل حواسها، وتتفاعل مع معلمتها راغبة في التعلم والاستفادة.

وتعرّف مهارة التمهيد (أو التهيئة) بأنها: مجموعة الأنشطة والسلوكيات التي تمارس من قبل المعلمة والدارسات في مستهل الدرس الجديد، بغرض تهيئة عقولهن ووضعهن في حالة استعداد لتعلم المحتوى الجديد. وعليه فإن هذه المهارة تنتهي بذكر عنوان الدرس، ولذلك فإن المعلمة التي تبدأ درسها بالقول: درسنا الجديد هو سورة النور -مثلاً-، تكون قد أغفلت التمهيد، ولم تنفذ هذه المهارة المهمة.

لماذا التمهيد؟

كان ابن كثير المكي (أحد القراء السبعة) إذا أراد أن يقرئ تلاميذه وعظهم ليقبلوا على قراءة القرآن بقلوب خاشعة.

١. تستهدف هذه المهارة - بصفة عامة - واحداً أو أكثر مما يلي:
٢. تركيز انتباه الدارسات على ما سيتعلمنه من محتوى جديد.
٣. تزويد الدارسات بما هو متوقع منهن تعلمه.
٤. تحفيز ما لدى الدارسات من متطلبات التعلم المسبقة واستدعاؤها ومراجعتها إن تطلب الأمر ذلك.
٥. تزويد الدارسات بإطار عام تنظيمي (أو مرجعي) لما سوف يتضمنه ذلك المحتوى من مفردات أساسية وما يربطها من علاقات.
٦. تعدد هذه المهارة المدخل المشوّق للدرس، كما أنها تثير الدافعية للتعلم.
٧. لها فوائد تربوية ومعرفية وتحفيزية.

أساليب التمهيد:

يمكن للمعلمة أن تمهد للدرس بأساليب مختلفة، منها:

الأسلوب الأول: طرح الأسئلة التحفيزية: وهي إحدى أنواع الأسئلة ذات الجواب المتعدد، وهذه الأسئلة تضع الدارسة في مواقف غير ممكنة أحياناً وتتطلب منها الاستجابة لها، فتطرح المعلمة سؤالاً عاماً (أو عدة أسئلة) حول موضوع الدرس، بحيث تقود الأسئلة المتدرجة إلى استنتاج العنوان، أو طرح مشكلة محددة؛ لتكون آيات السورة ودلالاتها حلاً لهذه المشكلة من بعيد أو قريب.

الأسلوب الثاني: استخدام الأحداث والدلالات الواردة في أسباب نزول الآيات، أو السورة، في دفع الدارسات لاستنتاج عنوان الدرس، أو موضوع الآيات، وكذلك استخدام الأمثال المشهورة، وأقوال الحكماء، والآثار والأحاديث والآيات، لتكون مدخلاً للدرس الجديد.

الأسلوب الثالث: العرض العملي: يستخدم هذا الأسلوب لإثارة إحساس الدارسات أو اهتمامهن بمشكلة أو بموضوع معين عن طريق قيام المعلمة ببيان عملي، كأن تعرض تجربة علمية أو عينات نماذج، صور، رسوماً توضيحية، أفلاماً تتضمن أحداثاً مثيرة للاهتمام، وغير ذلك من الوسائل التعليمية الإيضاحية، مثل: أن تعرض المعلمة فيلماً قصيراً يوضح دورة حياة البذرة، ثم تسأل الدارسات عما استفدته من هذا العرض؟ وما الفكرة التي يوصلها لهن هذا العرض؟

الأسلوب الرابع: عرض الألغاز اللفظية والصورية: ويعتمد هذا الأسلوب على عرض لغز على الدارسات بهدف إثارة تفكيرهن، وتكون إجابته عنوان الدرس الجديد، مثال: أن تمهد المعلمة لآيات تتحدث عن شكر الله تعالى، بقولها: (صيد المفقود، وقيد الموجود، ما هو؟).

الأسلوب الخامس: أسلوب القصة: ويحتوي هذا الأسلوب على تناول المعلم لإحدى القصص (الدينية، العلمية، التاريخية، الأدبية) كمقدمة لتشويق الدارسات لموضوع الدرس.

مثال: تحكي المعلمة قصة أيوب - عليه السلام - (باختصار)، ثم تسأل الدارسات عن الصفة التي

تميز بها هذا النبي الكريم، وذلك تمهيداً لدرس موضوعه: الصبر

الأسلوب السادس: عرض الأحداث الجارية: ويعتمد هذا الأسلوب على عرض لبعض الوقائع التي حدثت منذ وقت قريب، أو التي تقع على ساحة الحياة الاجتماعية أو العلمية أو تلك المنتظر حدوثها في الأيام القادمة، وتوظيفها للدخول للموضوع محل التدريس بغية إثارة دافعية الدارسات حوله.

ويدخل ضمن هذا الأسلوب: عرض الإحصاءات والإثباتات العلمية.

مثال: كأن تمهد المعلمة لموضوع حول أثر القرآن على حياة الفرد، بذكر الإحصائيات والإنجازات التي يتميز بها حفاظ كتاب الله تعالى .

الأسلوب السابع: عرض إحدى الطرائف: ويعتمد هذا الأسلوب على عرض المعلمة لإحدى الطرائف العلمية أو الأدبية أو التاريخية أو الاجتماعية كمدخل لدراسة موضوع الدرس.

الأسلوب الثامن: الرحلات الميدانية الاستطلاعية: يتضمن هذا الأسلوب زيارة أو رحلة قصيرة لمكان ما كمدخل لدراسة موضوع معين (كر زيارة المكتبة أو المصلى أو غيرها من مرافق المدرسة)

الأسلوب التاسع: تمثيل الأدوار: تكلف بعض الدارسات في هذا الأسلوب بأداء أدوار تمثيلية (معتمدة في غالبها على الحوار) كمدخل لدراسة موضوع معين.

الأسلوب العاشر: ممارسة الدارسات لنشاط استقصائي أو كشفي أو حل مشكلة: ويعتمد هذا الأسلوب على ممارسة الدارسات لنشاط مثير للاهتمام، يكتشفن من خلاله موضوع الدرس الجديد، ومن ذلك استخدام المسابقات المختلفة (ترتيب الحروف، كلمة السر، البحث عن الكلمة، ترتيب الجمل، ...).

الأسلوب الحادي عشر: ربط الدرس السابق بالدرس الحالي (وهو أكثر أساليب التمهيد انتشاراً لسهولة، وقصر الزمن الذي يتطلبه، ولكن إن لم تعد المعلمة لهذا الربط بشكل مناسب ومحكم، فإن التمهيد سيفتقد في الغالب للتشويق.

مثال: تحدثنا يوم أمس عن الأهلة، وذكرنا أن في الإسلام بعض العبادات التي تعتمد مواقيتها على

الأهلة، ما هي؟

اليوم سنتحدث عن أحد هذه العبادات، وهو الركن الخامس من أركان الإسلام، فما هو؟

الأسلوب الثاني عشر: إعلام الدارسات بما هو متوقع منهن تعلّمه أو تحقيقه من أهداف، بلغة سهلة مفهومة (وليس كما هي مدونة لدى المعلمة بصياغتها السلوكية)، مع إبراز القيمة الوظيفية لتلك الأهداف من خلال إيضاح أهميتها في حياتهن الفردية والمجتمعية، كما إنه على المعلمة أن تشير لتلك الأهداف من حين لآخر في أثناء التقدم في تنفيذ الدرس وتقويمه، بحيث لا تنقطع صلة الدارسات بها. وقد يكون هذا الإعلام بالأهداف شفهيًا أو كتابيًا.

مثال: تقول المعلمة: أتوقع في نهاية هذا الدرس أن تجيد كل منكن التفريق بين صفات السابقين وصفات أصحاب اليمين.

الأسلوب الثالث عشر: استدعاء متطلبات التعلم المسبقة ومراجعتها:

والمقصود بها تلك المعلومات والمهارات ونحوها ذات العلاقة بموضوع التعلم الجديد والتي ينبغي توافرها لدى الدارسات قبيل تعلمهن لهذا الموضوع.

مثال: من عناصر الخلفية السابقة أن تكون الدارسة حافظة لسورة الفاتحة ولبعض قصار السور، وأن تكون متقنة لمهارة الوضوء، وعلى معرفة بشروط إقامة الصلاة وغيرها من العناصر التي تمثل المتطلبات المسبقة لتعلم مهارات أداء الصلاة.

ومن الأساليب المستخدمة لاستدعاء متطلبات التعلم المسبقة لدى الدارسات: الأسئلة الشفهية، الاختبارات (التحريرية) القبلية، المقابلات الفردية، وحيث إن هذه الأساليب قد تسبب ارتباك وإحباط لدى بعض الدارسات، فإن من البدائل المناسبة لها:

١. المراجعة الشفوية التي تنتهي بإبراز علاقة تلك المتطلبات السابقة بمحتوى الدرس الجديد.

٢. الأسئلة التحضيرية: وبمقتضاها توجه الدارسات إلى حل مجموعة من الأسئلة التي تغطي متطلبات التعلم المسبقة، والتي تعطى لهم سلفًا للإجابة عنها كواجبات منزلية.

٣. العرض التوضيحي: ومن خلاله تنفذ المعلمة بيانًا عمليًا أمام الدارسات يتناول كيفية أداء إحدى

المهارات التي تعد مطلبًا سابقًا للمهارة المراد تعلمها.

الأسلوب الرابع عشر: تهيئة الدارسات عن طريق تقديم البنية العامة لمحتوى التدريس، أشبه ما تكون بنظرة طائر لما سيدرس هن. وترجع أهمية هذا التقديم إلى بعض أطروحات علماء النفس المعرفيين الذين يرون أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل إذا ما قدمت لهم بنية المحتوى في بدايات التدريس ومن خلاله وفي خاتمته، إذا تسهل تلك البنية عملية تذكر المعلومات لديهم، فضلاً عن أنها تساعد على فهمها لكونها تظهر ما بين تلك المعلومات من علاقات.

باستخدام أحد الأساليب السابقة، اكتب تهيئاً لدرس قرآني تختارينه، ثم ناقشي صحة ذلك مع زميلاتك.



تنبيهات مهمة:

- التمهيد عنصر أساسي من عناصر الدرس حتى وإن كان اسم السورة معروفاً للدارسات، أو عنوان الدرس معروفاً؛ فتمهد المعلمة لبيان الموضوع أو الفكرة الأساسية، ولإثراء الدارسات بمعلومات مهمة حول موضوع الدرس، من أجل تركيز الانتباه عليها.
- التمهيد بالربط بين الدرس السابق والجديد من أشهر أنواع التمهيد وأيسرها، لكنه في الغالب يفتقر للتشويق، فينبغي ألا تعتمد عليه (وحده) إلا عند الضرورة.
- التنويع في أساليب التمهيد لا يعني التكلف والتنطع؛ فالتمهيد هدفه إثراء المعلومات، والتركيز على الفكرة الأساسية والتشويق.
- من أساليب التمهيد التشويق بذكر فضائل أو ميزات أو قول مأثور عن معنى آية ما، ثم يقال للدارسات: لنقرأ الآيات ثم نكتشف أين هذه المعاني في الآيات؟، ثم بعد القراءة تترك للدارسات فرصة التفكير والتأمل لاستنتاج الموضوع أو المفهوم المقصود.
- عند التمهيد للمستويات التي لا تجيد الاستنتاج -الأطفال مثلاً-، تذكر المعلمة عنوان الدرس

خلال التمهيد، ثم يتسأل عنه (مثال: تذكر المعلمة أن الله تعالى أعطى نبينا محمدًا ﷺ في الجنة نهرًا اسمه الكوثر، وهو نهر.... (تتحدث المعلمة عن النهر قليلاً بما يتناسب وعمر الدارسات)، ثم تقول: سورتنا اليوم اسمها هو اسم النهر الذي أعطاه الله تعالى لنبينا؛ فما اسمها؟).

بعض المعلمات لا ترى أهمية للتمهيد خصوصاً إذا كان الدرس هو إكمال للسورة، وليس بداية لها، وجهي تلك المعلمة توجيهاً مناسباً مبينة أثر التمهيد على الدرس وعلى الدارسات.



سلوكيات المعلمة في مهارة التمهيد:

التخطيط للتمهيد:

- تختار تمهيداً مشوقاً وجاذباً للانتباه، وذو صلة وثيقة بموضوع الدرس الجديد.
- تختار تمهيداً سهل الاستيعاب ومناسب للمرحلة العمرية للدارسات.
- تراعي أن يكون زمن التمهيد مناسباً، (غالباً لا يزيد عن ٥ دقائق).

صياغة التمهيد في دفتر التحضير:

- يصاغ التمهيد بأسلوب علمي رصين؛ فلا تكتب المعلمة (أطرح...، وأسأل...،) ولا تكتب (أن تطرح المعلمة،... وأن تسأل.... لئلا يلتبس مع الأهداف)، وإنما تستخدم المصادر الصريحة (حكاية القصة التالية، ثم طرح سؤال،... وهكذا).
- التسلسل والوضوح والتدرج في عرض التمهيد؛ فمثلاً إن كانت ستذكر قصة غير مشهورة لابد من كتابتها (وليس مجرد ذكر عناونها)، ثم تدون تحتها ما ذكرته من أسئلة للتوصل إلى عنوان الدرس، وكذلك في بقية الأساليب تذكر الأفكار بالترتيب حتى تصل إلى السؤال الرئيسي: فما عنوان درسنا اليوم؟ أو ما اسم سورتنا اليوم؟.
- عند صياغة التمهيد في دفتر التحضير يختتم بهذه الجملة: إذن درسنا اليوم هو:

- الهدف السلوكي الرئيسي من التمهيد: أن تستنتج الدارسة عنوان الدرس، أو أن تذكر الدارسة عنوان الدرس (اسم السورة).

تنفيذ التمهيد:

- لا تبدأ التمهيد حتى تنتبه إليها جميع (أو معظم) الدارسات.
- تستخدم لغة الجسد (الإيماءات الجسدية) بما يتناسب مع محتوى التمهيد، كرفع الحاجبين، تحريك اليدين، رفع الإبهام لأعلى، وكذلك تغير من نبرات صوتها وشدته حسب الحاجة.
- تسكت عن الكلام فجأة للحظات (في حدود ثلاث ثواني) عند النقاط المهمة.
- تستخدم أساليب التركيز؛ كأن تقول: اسمعن جيداً، انتبهن لهذا السؤال المهم، أو تشير بمؤشر إلى المكتوب.
- تعطي فرصة للدارسات للمشاركة بالقول أو الفعل في التمهيد.
- تقرأ وجوه الدارسات وتتابع ما يصدر عنهن من تفاعل مع التمهيد.
- تنهي التمهيد بذكر عنوان الدرس (أو موضوع الآيات)، بشكل واضح وصريح، ثم تكتبه على السبورة (كل ما يقال بعد ذكر العنوان هو من الشرح وليس التمهيد).
- تراعي صحة المعلومات ودقتها فيما تذكره في التمهيد، خاصة في جانب فضائل السور.
- تراعى عند طرح التمهيد اختيار عبارات وكلمات واضحة ومفهومة، وتتناسب مع أفهام الدارسات وأعمارهن.
- تبعد عن التمهيد المعقد، أو غير المفهوم للدارسات، حيث إن ذلك سيشتت الدارسات، ويربك المعلمة.

حددي صحة كل تمهيد مما يلي، بوضع علامة (صح) أو (خطأ)، وناقشي ذلك مع

زميلاتك:



١. قالت المعلمة: سميت بعض سور القرآن بأسماء أنبياء؛ عددي ما تعرفينه منها، بدأت الدارسات بذكرها (نوح، هود، نُحْجِد، إبراهيم، ...)، قالت المعلمة بعد شكرهن: سورتنا اليوم سميت باسم نبي ممن ذكرتن، وهي سورة إبراهيم.

٢. سألت المعلمة: من تعرف قصة إبراهيم مع أبيه؟ وبعد إجابة الدارسات بما يعرفن من القصة أكملتها المعلمة ثم قالت: إذن سورتنا اليوم سورة إبراهيم.

٣. قالت المعلمة: درسنا اليوم عن أدب من الآداب الإسلامية، من ترتب هذه الأحرف لنعرف ما هذا الأدب؟، وبعد ترتيب الدارسة للأحرف، وقراءة الدارسات للكلمة، قالت: إذن درسنا اليوم عن أدب العطاس.

٤. سألت المعلمة: ما ذا يوجد بين السماء والأرض؟، وبعد إجابة الدارسات، قالت: إذن درسنا اليوم عن مخرج حرف الواو وصفاته

أ- راجعي التمهيد الذي كتبته سابقاً، على الضوابط المذكورة، ثم ناقشي صحته مع

زميلاتك.



ب- نفذي هذا التمهيد أمام زميلاتك مراعية السلوكيات الصحيحة لتنفيذ هذه المهارة.

ثانياً: مهارة التلاوة النموذجية

التلاوة هي أساس التلقي، وقد اختص القرآن الكريم دون غيره بوجوب تلقيه من الأفواه، ليكون النطق به سليماً، كما تُلقى عن النبي ﷺ، فوصلنا غصاً طرياً بسنده المتصل.

ولذلك فإن أول خطوة فعلية تتبعها المعلمة في درس القرآن الكريم؛ هي التلاوة النموذجية.

ويقصد بها: قراءة المعلمة لآيات النصاب الجديد قراءة جهرية نموذجية تعبيرية متأنية خاشعة بأفضل مستوى لديها - وإن كان مستوى الدارسات دون ذلك -، مراعية أماكن الوقوف والابتداء الصحيحة. والدارسات يستمعن بإنصات، مع النظر للآيات في المصحف الشريف أو من خلال الوسيلة التعليمية.

وعلى المعلمة أن تراعي في تلاوتها النموذجية ما يأتي:

١. افتتاح القراءة بالجر بالاستعاذة والبسملة - بداية السورة - مع تجويدهما.

٢. التلاوة بصوت حسن. قال تعالى: ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً﴾ [المزمل: ٤].

٣. التلاوة بمرتبة التحقيق.

٤. الالتزام بقواعد التجويد (سلامة المخارج، إتمام الحركات، إتقان الأحكام الأساسية، مراعاة التفخيم ومراتبه والترقيق، تحقيق الصفات، ضبط الأزمنة، تصفية الحروف من الغنة (في غير مكانها).

٥. مراعاة الوقف والابتداء (ويمكن للمعلمة أن تقف على مقاطع قصيرة حتى ولو لم يتم المعنى التمام المطلوب، وذلك من أجل التوضيح والتوجيه، إلا أنها ينبغي أن تحذر الوقف القبيح.

التلاوة تعني الاتباع، وتلاوة القرآن الكريم أي تحويل النص المكتوب في السطور أو المحفوظ في الصدور إلى كلمات مقروءة منطوقة مسموعة.

قال الراغب الأصفهاني: (التلاوة تختص باتباع كتب الله المنزلة، تارة بالقراءة، وتارة بالارتسام لما فيها من أمر ونهي، وترغيب وترهيب، ... وهو أخص من القراءة، فكل تلاوة قراءة، وليس كل قراءة تلاوة).

[مفردات ألفاظ القرآن ١/ ١٤٧]

٦. إبراز المعنى حين القراءة وتوضيحه، والتأثر بمعاني القرآن الكريم وإظهار ذلك التأثير على قسمات الوجه وفي نبرات الصوت.
٧. مراعاة مناسبة سرعة الصوت ودرجة علوه لحاجة الدارسات، وسعة حجرة الدراسة.
٨. مراعاة الدقة التامة في ضبط الحركات والسكنات لكل حرف، والحذر الشديد من الوقوع في أي لحن أو خطأ.

التدريب على التلاوة النموذجية:

إتقان التلاوة عمليًا مطلب أساسي ينبغي لكل معلمة السعي لتحقيقه، والتلاوة الصحيحة أساسها التدريب والمران ومعتمدها المشافهة، لذلك على كل معلمة الاهتمام برفع مستوى تلاوتها، ومن أهم السبل للوصول لهذا الهدف هو التدريب اليومي على التلاوة.

كيفية التدريب على التلاوة:

- استحضري النية ثم استمعي للآيات من أحد القراء المجيدين بإصغاء تام وتركيز دقيق، مع المتابعة في المصحف. (هذه الخطوة مهمة جدًا حتى للمعلمة المتميزة، وذلك لأنها قد تنسى أثناء القراءة في الفصل النطق الصحيح لكلمة ما على رواية حفص، أو يختلط عليها نطق كلمة بأخرى أو غير ذلك مما يؤثر على استرسالها، وجودة قراءتها).
- اقريي الآيات مع القارئ عدة مرات مع تدوين الكلمات التي تشعرين أنها تحتاج منك إلى إتقان أكثر ثم تدريبي عليها جيدًا.
- اقريي كامل النصاب بمفردك عدة مرات بدرجة الصوت نفسها التي تستخدمينها في فصلك.
- اكتبِي - على ورقة ملاحظات - أي ملحوظة تريد تذكركها، وكذلك حددي أماكن وقف مناسبة.

إعداد التوجيهات الخاصة بالتلاوة:

تحرص المعلمة المتميزة على تحديد التوجيهات التي تريد تنبيه الدارسات عليها، وهناك أمور ينبغي أن تراعيها عند إعداد التوجيهات، وهي:

- انتقاء أهم التوجيهات من النصاب المقرر.
- اشتغال التوجيهات على ما ستتعلمه الدارسة بالتلقي (دون تناوله بالشرح النظري المطول، كأن تبين للدارسات الطريقة الصحيحة للسكت، رغم أنهن لم يدرسنه سابقاً، وهو ليس مقرر دراستهن الحالية).
- التنوع في التوجيهات ما بين توجيهات في التجويد والتشكيل والبنية.
- اشتغال التوجيهات على مراجعة أحكام سابقة، وعدم اقتصارها على ما تلقته الدارسات حديثاً من أحكام ومعلومات.
- التركيز على الأخطاء الشائعة في قراءة الدارسات.
- ترتيب المعلومة، والإعداد لكيفية توصيلها للدارسات بعبارات واضحة مفهومة متسلسلة.

تنفيذ القراءة النموذجية:

- بعد التمهيد للدرس وكتابة العنوان على السبورة توجه المعلمة الدارسات إلى فتح المصاحف – أو النظر إلى اللوحة التعليمية –.
- تطلب منهن بشكل واضح وبأسلوب محبب أن ينصتن جيداً لتلاوتها، ويتابعنها.
- تبدأ المعلمة بقراءة الآيات مراعية ما سبق من توجيهات.
- تحرص المعلمة على التواصل البصري أثناء قراءتها، فلا تركز نظرها في المصحف متجاهلة الدارسات، بل تنظر إليهن بين حين وآخر للتأكد من متابعتن لها.
- تعيد المعلمة بعض الكلمات أو الأحكام للتأكيد عليها، (وهذه الكلمات أو الأحكام هي ضمن ما أعدته المعلمة من توجيهات أثناء تخطيطها للدرس)، ويستحسن (إن كان التوجيه في بنية أو تشكيل) أن تتبع ذلك بكتابتها على السبورة – في جدول مخصص لذلك – دون أن تقطع تلاوتها.
- من المناسب أن تدرّب المعلمة الدارسات على الكلمات التي كتبتها، وتبين لهنّ التوجيه المقصود بنقاش قصير وسريع بعد انتهائها من القراءة.
- يمكن أن تقسم المعلمة النصاب بينها وبين قارئ مجيد (قد جهزت سابقاً في جهاز ما لقراءته)، على أن قراءتها أنفع للدارسة.

- تشكر المعلمة الدارسات بعد الانتهاء من تلاوتها على حسن إنصاتهن وانتباههن.
- قد تستغني معلمة المستويات المرتفعة عن هذه القراءة النموذجية بسبب ضغط المنهج وقلة الوقت المتاح لديها، إلا أنها لو طبقتها بين فترة وأخرى ستجد لها أثراً طيباً بإذن الله.



من أبرز المهارات التي تكتسبها الدارسة في هذه الخطوة:

مهارة الإنصات: الإنصات أدب قرآني وأسلوب نبوي جاء الحث عليه في كتاب الله تعالى، حيث قال سبحانه: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٢٠٤].
فعلى المعلمة أن تلفت انتباه الطالبات إلى حسن الإنصات، واستبعاد كل ما يصرف الذهن عن سماع هذه التلاوة، وما قد يفوت على الدارسة من جراء ذلك. وعليها أن تؤكد عليهن أن هناك فروق فردية بين الطالبات، إلا أن الدارسة التي لديها مهارة الإنصات، ستفوق زميلاتها من خلال محاكاة صوت المعلمة وطريقتها، فوق ما تختص به من الأجر لقاء التزام أمر ربها في الإنصات إلى قراءة آيات القرآن الكريم.

من وجهة نظرك ما الهدف من التلاوة النموذجية للمعلمة؟



ما أبرز السلوكيات الخاطئة التي تقع فيها المعلمة أثناء القراءة النموذجية؟



بالتعاون مع زميلاتك دوني تخطيطاً مفصلاً لمهارة التلاوة النموذجية لدرس قرآني تختارينه.

ثالثاً: مهارة التلقين

مما يساعد على نجاح الهدف من التلاوة النموذجية أن يليها تلقين الآيات للدارسات وتدريبهن عليها، وفيما يلي تعريف بهذه المهارة:

التلقين: هو استقبال الدارسة لكيفية التلاوة الصحيحة، ثم محاكاتها، وقد تفرّد القرآن الكريم بأنه انتقل من جيل إلى جيل بالتلقين، فالتلقين خطوة مهمة في تعليم القرآن الكريم.

ونقصد بالتلقين والترديد:

القراءة التي تردد فيها الدارسات خلف من يقرأ مقاطع الآيات التي يسمعن منها منه بصوت واضح (قد يكون القارئ هو المعلمة أو قارئ آخر عن طريق أجهزة التسجيل الصوتي)، وهذه القراءة تكرر بحسب الحاجة إليها، ولا تقتصر على مرة واحدة، بل تستمر المعلمة فيها حتى تشعر بأن أهدافها قد تحققت، وتراعي فيها الوقوف على رؤوس الآي والالتزام بمواضع الوقوف الموجودة في المصحف، وضبط الحركات والسكنات، وإعطاء الحروف حقها ومستحقها من أحكام لتجويد.

وتنقسم إلى:

على المعلمة أن تحذر أثناء أدائها
لدرس القرآن الكريم من:
-الجلوس طوال الوقت في مكان واحد.
-تركيز نظرها على المصحف وعدم
متابعة الطالبات، ومعرفة مدى
استيعابهن ومتابعتهن لقراءتها.

● **التلقين الجماعي:** كل الدارسات يرددن خلف القارئ بصوت واحد.

● **قراءة زميرية:** وفيها تقسم الدارسات إلى مجموعات صغيرة وتردد كل مجموعة الآية خلف القارئ على حدة، ثم ينتقل الدور للمجموعة الثانية وهكذا).

ما يراعى في التلقين:

● **حث الدارسات على التأدب بآداب التلاوة والإصغاء للمعلمة.**

- أصل التلقي هو المشافهة، فلا بد أن تحرص المعلمة على وقوفها (أو جلوسها) في مكان تراها فيه جميع الدارسات، وتحثهن على النظر لها أثناء قراءتها، ثم النظر في المصحف أثناء التزديد خلفها.
- الحرص على التلاوة الصحيحة المتقنة (النموزجية) من قبل المعلمة.
- الحرص على وضوح الصوت وحسن الترتيل.
- الحرص على متابعة الدارسات بصرياً.
- تجزئة الآية الواحدة تجزئة تتناسب وقدرات الدارسات ومستواهن العمري، حيث إن الذاكرة ستفقد طريقة نطق الكلمة الأولى، ما لم تكرر سريعاً (يحدث ذلك عند طول المقطع). ن مع مراعاة حسن الوقف.
- التأكيد على التأشير بالإصبع على الكلمة المقروءة، ذلك أن زيادة الحواس المشاركة تفيد في سرعة التركيز؛ فهناك فرق بين من يستعمل حاستي السمع والنظر فقط، ومن أضاف إليها المتابعة.
- التنبيه والانتباه لأن يكون البدء في القراءة من قبل الدارسات في آن واحد وكذلك الوقف.
- الحرص على تكرار الكلمات التي يحدث فيها خطأ حتى تتقن.
- تدوين الكلمات المصوبة في جدول التصويب السبوري وتلقينها جماعياً بعد الانتهاء من التلاوة الجماعية، ثم متابعة التلاوة الزمرية.
- الثناء على الدارسات وشكرهن على قراءتهن.



من المهارات التي ينبغي تدريب الطالبات عليها :

كيفية الحفظ، إذ إن إخفاق كثير من الطالبات في الحفظ ليس بسبب ضعف قدراتهن العقلية، وإنما بسبب أنهن لا يجدن هذه المهارة، ولا يعرفن الطريقة الصحيحة لتكرار الحفظ، وكيفية الربط، وعدد مرات الإعادة، وغير ذلك.

طبقي مهارة التلاوة النموذجية والتلقين أمام زميلاتك مراعية الضوابط والسلوكيات
الصحيحة



* * *

رابعاً:
مهارات تصحيح
تلاوة القرآن
الكريم

من الأهداف الأساسية لدرس القرآن الكريم: الوصول بالدارسات للتلاوة الصحيحة لآيات النصاب محل الدراسة، وتتخذ المعلمة أساليب ووسائل متعددة لتحقيق هذا الهدف؛ فهي تبدأ درسها بتلاوتها النموذجية (لتحاكي الدارسات هذه التلاوة الصحيحة)، ثم تقرأ الدارسات (جماعياً وزمرياً وفردياً) لتسمع صدى تلقينها لهن، وهي في كل خطوة، تعمل على تصحيح ما تسمعه من أخطاء، وتنبه إلى ما قد يحدث فيه خطأ.

وفيما يلي لمحات عامة حول المهارة:

- تصحيح التلاوة ليس خطوة منفردة من الدرس القرآني؛ بل هي مرادفة وموازية لكل الخطوات، بدءاً من القراءة النموذجية.
- من المناسب جداً أن تستعين المعلمة بجدول أو تصميم جاهز لتدوين الأخطاء التي تنبه عليه الدارسات، لئلا تضطر للإعادة في كل مرة تخطئ دارسة خطأ سبق التنبيه عليه في الدرس نفسه.
- تصحيح التلاوة منه ما يكون وقائي (تنبيه على الخطأ الشائع قبل الوقوع فيه، وهو ما يكون أثناء القراءة النموذجية للمعلمة أو بعدها، ومنه ما يكون علاجي (توجيه وتدريب بعد الوقوع في الخطأ)، وهو ما يكون أثناء القراءة الجماعية والزميرية للدارسات، حيث توجه المعلمة للأخطاء بشكل سريع، مبينة الصواب بالتطبيق من قبلها، ثم تطلب من الدارسات الإعادة والتصويب، وقد تلجأ إلى سماع الصواب من بعض الدارسات للتأكد من فهمهن له، وكذلك يكون في القراءة الفردية، حيث يكون أكثر تركيزاً ودقة.
- الأخطاء التي تقع فيها الدارسات: منها ما تكون لحوناً جلية (وهي الأخطاء الظاهرة التي تطرأ اللفظ - الحروف، التشكيل)، ومنها ما يكون لحوناً خفية (وهي الأخطاء غير الظاهرة، ولا

يكشفها إلا من لديه علم بأحكام التجويد)

- العوامل التي تعين المعلمة على تصحيح الخطأ: الإلمام بقواعد اللغة العربية- فهم أحكام التجويد النظرية وحفظها- إتقان التجويد العملي.
- وسائل التقاط الخطأ: التركيز بالقلب والعقل - دقة السمع - دقة النظر في نطق الدارسة.

طرق وأساليب تستخدم في تصحيح الخطأ:

١. الكتابة على السبورة: تكتب المعلمة الكلمة التي تريد التوجيه إليها، مع الاعتناء بتوضيح مكان الخطأ، وإحاطته بدائرة مثلاً، وتستخدم إذا:

أ- إذا كان سبب الخطأ أن الدارسة أطالت الحركة فأنت بحرف من جنسها.

- مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ لَدَيْنَا﴾ فتطيل فتحة النون الأولى فيأتي بالألف هكذا (إنَّا).

فتكتب المعلمة الكلمة مرة بالقراءة الصحيحة ومرة بالقراءة الخاطئة لتقارن الدارسة بينهما.

ب- إذا كان الخطأ بسبب كون الكلمة مبنية للمجهول فتقرأها الدارسة للمعلوم فتكتب على السبورة بالوجهين وتقارن بينهما.

- مثل قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ زَيْنٌ لِّفِرْعَوْنَ سُوءِ عَمَلِهِ وَصُدَّ عَنِ السَّبِيلِ﴾.

ج- تستخدم الكتابة كذلك لتوضيح الحروف غير المرسومة، والكلمات ذات التشكيل المميز، أو المخصصة لحفص، أو عندما يكثر الخطأ في كلمة واحدة.

٢. استخدام الوسائل الإيضاحية: ومنها:

أ- التشبيه باليد: وتستخدم عادة لوصف المخارج وتقريب الصفات.

ب- المجسمات، والنماذج، والصور والأشكال، والعروض المختلفة.

٣. سماع التصويب من زميلة أخرى: خاصة عندما تتميز دارسة ما بإتقان حكم معين، فتستعين بها المعلمة لتعليم زميلاتها، أو مساعدتهن.

٤. التوضيح اللفظي: وهو الأسلوب الأساسي والطبيعي، ولا ينفك عن واحد من الأساليب السابقة،

لكنه قد ينفرد بمواضع، منها:

أ- المقارنة بين الكلمة المقروءة وكلمة أخرى لرفع الخطأ عن الأولى؛ وذلك في حالات، منها:

- عندما يتحد الرسم ويختلف الشكل، مثل قوله تعالى: ﴿لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سَخِرِيًّا﴾، مع قوله: ﴿فَاتَّخَذُوهُمْ سَخِرِيًّا﴾.
- تكرر الكلمة الواحدة بإعراب مختلف في آية واحدة، مثل قوله تعالى: ﴿فَمِنْكُمْ مَنْ يَبْخُلُ وَمَنْ يَبْخُلُ فَإِنَّمَا يَبْخُلُ عَنْ نَفْسِهِ﴾.

ب- الاستشهاد بالجزرية والمتون، وهذا يختصر الكثير من الشرح النظري، وكذلك يربط الدارسة بالأصل العلمي لما تتعلم، وتستخدمه المعلمة عند وجود ما يذكر الدارسة بالحكم أو الطريقة أو النطق الصحيح في هذه المتون.

ج- التجزئة: ويقصد بها تهجي الكلمة مع التشكيل، وتجزئة حروفها، لتسهيل قراءتها على الدارسة، ومعرفة موضع الخطأ، ومنه كذلك التركيز على موضع الخطأ فقط، وذلك بإعادة الحرف أو مجموعة الحروف التي حصل فيها خطأ وحدها حتى تتقنها الدارسة، ثم نطقها مع بقية الآية.

د- الإتيان بالوزن الصربي للكلمة.

هـ- بيان القاعدة في القراءة، والتذكير بها

و- بيان المراد باصطلاحات الضبط (كالصفر المستدير، والصفر المستطيل)

ز- المناقشة: ويقصد بها محاورة القارئة بعد خطئها في التلاوة حتى يتبين لها خطأها، وتستخدم عند نسيان الدارسة، أو عدم قدرتها على الربط بين ما تحفظ من أحكام ومواضع تطبيقها، ولكن الحذر من المناقشة التي فيها إلحاح وإحراج للقارئة، بل تقرب لها المعلمة الجواب، وذلك بإعطائها الأسئلة بشكل متدرج، فمثلاً:

- عندما تخطئ القارئة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ﴾ فينطق

حرف السين بالضم، فتقول المعلمة: ما الموقع الإعرابي لكلمة "أنفسهم"؟ ما علامة النصب؟ أين يفترض أن تظهر هذه العلامة؟ على أي حرف؟ إذن ما حركة السين؟

- أو تسأل دارسة أخطأت في حرف التاء: ما مخرج التاء؟ أين تضعين طرف لسانك عند النطق بالتاء؟ وهكذا.

مع الانتباه إلى ما يلي عند التوجيه اللفظي:

- ليس من الصواب تكرار الكلمة أمام الدارسة دون تعيين الخطأ الحاصل والصواب المطلوب.
 - تنتبه المعلمة من المعلومات الناقصة وغير المناسبة في التوجيه، من الأمثلة على ذلك:
- ١- قول المعلمة: (أتمى الكسرة في بسم الله)، فهذا توجيه خاطئ؛ لأن العبارة فيها ثلاث كسرات، والصواب أن تقول: (أتمى كسرة هاء لفظ الجلالة من البسملة).
 - ٢- قول المعلمة: (وضحي الهمزة في ﴿أَلَا يَظُنُّ أُولَئِكَ﴾)، فهذا توجيه خاطئ؛ لأن العبارة فيها عدة همزات، فلا يعلم أيها المقصودة، والصواب أن تقول: (وضحي الهمزة الثانية من كلمة ﴿أُولَئِكَ﴾).
 - ٣- قول المعلمة: (اكسري الشيطان)، والصواب قولها: (اكسري نون الشيطان).
 - ٤- عندما تقرأ الطالبة ﴿الْحَاقَّةُ﴾ بثمان حركات، تعلق المعلمة قائلة: المد طويل. والصحيح أن المعلمة يجب أن تصف الخطأ، فتقول: أتيت بثمان حركات، والصحيح ست حركا. وذلك لأن الدارسة قد تظن أن المد يجب أن يكون طويلاً أي أطول مما أدته، فعبارة المعلمة مبهمة وناقصة.
- من الخطأ أن تبدأ المعلمة من نصف الكلمة مثل (طان الرجيم) لتصحيح كسرة النون، دون أن تعود لتقرأها وتقرأها للدارسة كاملة.

خطوات معالجة الخطأ :

- تنبيه الدارسة إلى الإعادة دون تحديد موضع الخطأ، وذلك بقول المعلمة: انتبهي، (في بعض الأحيان تقرر المعلمة هذه الخطوة، حسب معرفتها بالدارسة وقدراتها، أو مستواها العمري).
- تحديد المعلمة لموضع الخطأ، بتحديد الكلمة أو الحرف، إن عجزت الدارسة عن تحديده (انتبهي لكلمة...).
- إن عجزت الدارسة عن التصحيح تبين المعلمة نوع الخطأ بأحد الطرق والأساليب السابقة، وتحدد لها الأداء الصحيح الذي يفترض أن تفعله حتى توصل الدارسة إلى إدراك الصائب من الخاطئ فيما نطقت، مع ملاحظة أن يكون الوصول للصواب من قبل الدارسة وليس المعلمة، (مثل: أن تسألها عن حكم السين من حيث التفخيم والترقيق، وتوضح لها أنها قد فحمتها، والصواب هو تريقها، وذلك بأن تفعل كذا وكذا بلسانها وفكها).
- يمكن أن تشرك المعلمة بقية الدارسات في التصويب، بتوجيه السؤال لهن، وطلب نطق الصواب من إحداهن.
- إن توصلت القارئة للصواب، تثني عليها المعلمة، ثم تعيد الصواب أمامها مرة أخرى ليتأكد لديها، وإن لم تستطع التوصل للصواب تصوب المعلم الخطأ بنفسها -مستعينة بالطرق والأساليب المناسبة- ، وتطلب من الدارسة الإعادة والتطبيق حتى تتقن.
- تدون المعلمة الكلمة التي حدث فيها الخطأ، ونوعه وطريقة مختصرة لتصويبه في جدول تصويب سبوري تكون أعدته لذلك، مع التلقين الجماعي للكلمة المصوبة -عند الحاجة-.
- تطلب من القارئة إعادة القراءة مراعية تطبيق الصواب، ثم تتابع تلاوتها.
- تقدم المعلمة توجيهًا وصفيًا بنائيًا (يبين مستوى الدارسة في التلاوة والتجويد) لكل دارسة فور انتهائها من التلاوة، مراعية التحفيز والثناء المناسب.

إرشادات مهمة في توجيه القارئة :

■ أصول التنبيه على الخطأ:

- أ- الدقة في تحديد نوع الخطأ، فهناك فرق بين الإخلال بمخرج الحرف أو إحدى صفاته مثلاً.
- ب- التنبيه على الخطأ أولاً بأول.
- ج- متابعة التنبيه على الخطأ الواحد، فلا تصحح المعلمة الخطأ مرة واحدة ثم تتركه، بل عليها المتابعة والاستمرار ليؤتي التصحيح ثماره، ولهذا فإن من المهم أن تعد المعلمة جداول وكشوف خاصة بالمتابعة.
- د- التنبيه على حسب مستوى الدارسة، فلا تثقل على الدارسة التصحيح وهي ما زالت بالبداية، فالتدريب والتصويب يختلف باختلاف مستوى الدارسات: من حيث نوع الأخطاء التي ينبه عليها، وعددها، وكيفية التصحيح، والوقت المحدد لذلك.
- هـ- اتباع الأولوية في تصحيح الأخطاء: (البنية والتشكيل، الوقف والابتداء، المخارج، تطبيق الأحكام الأساسية، إتقان الأحكام الأساسية، التفخيم والترقيق، الصفات، أزمنة الحروف.)، ونستفيد من معرفة هذه الأولوية النقاط التالية:
 - إذا كثرت الأخطاء من نوع محدد في تلاوة الدارسة (أخطاء كثيرة في البنية والتشكيل مثلاً)؛ لا ننتقل إلى تصحيح ما يليه في الأولوية حتى تتقنه الدارسة.
 - لا ننتظر حتى تنهي الدارسة قراءتها ثم نحدد الأولوية؛ وإنما لو قرأت آية (أو جزء منها) وتعددت الأخطاء فيها، فنبدأ بالأولى والأهم.
 - يراعى في الانتقال إلى تصويب المستويات المتقدمة من الأخطاء: المستوى الذي وصلت إليه الدارسة؛ فلا نصوب للدارسة أخطاء في الصفات، وهي مازالت تدرس أحكام النون الساكنة والتنوين (إلا أن يكون هذا من قبل التوجيه العابر للدارسات المتميزات).
- و- قراءة موضع الخطأ بتقليد القارئة، ثم قراءته صحيحاً عدة مرات لترسيخه في ذاكرة الدارسة السمعية.

- ز- تحديد المطلوب وتوصيل القارئ إليه بالتوجيه النظري المبني على المعلومات المدروسة إضافةً إلى التلقين السابق.
- ح- سماعه منها عددًا من المرات حتى يصبح صحيحًا، وحتى بعد أن يصبح صحيحًا -زيادة في الاطمئنان، وتثبيتًا للصواب-، فإن لم تصل إلى النطق الصحيح، توجّه إلى التدريب في البيت بناءً على الملاحظات التي وجّهت إليه، والتي لا بد أن تدونها في دفترها، والعودة لسماعه في يوم تالٍ.
- ط- مراقبة قراءتها للآيات التالية، أو أي نصاب ستقرؤه بهدف البحث عن نظير (للحكم الذي وقع فيه الخطأ) أداته الطالب أداءً صحيحًا، لدلالة الدارسة عليه وحثها على الاستفادة من تقليده في الوضع السابق حتى يسهل عليها التصحيح عملاً بقاعدة (واللفظ في نظيره كمثله) كما قال ابن الجزري رحمه الله.
- مثال: الدارسة لا تكمل زمن توسط النون الموقوف عليها في (يخسرون)، نطلب منها أن تقيس على نون (منهم) ثم تصحح الأولى.
- ي- تعطى الدارسة فرصة للمحاولة في التدريب أمام المعلمة - حتى وإن لم تصل في الحلقة للصواب - حتى تطمئن المعلمة لفهم الدارسة للفكرة والتدريب السليم عليها.
- ك- إذا دربت المعلمة الدارسة بشكل كافٍ على الكلمة، ثم تكررت في موضع آخر، يجب عليه التعليق سريعًا، مثل (تدربي على هذه أيضًا بالطريقة نفسها، مازال الخطأ موجودًا...).
- ل- تنفيذ هذه المهارة يتفاوت من مستوى إلى آخر من حيث درجة الدقة، وكمية الخطوات، فهي -مثلاً- تستخدم بأسلوب ميسر جدًا عند مستوى التمهيدي؛ حيث تكتفي المعلمة بالتلقين الصحيح، وإعادة الصواب مرات متعددة، وربما تحتاج إلى تجزئة الكلمة وتكرارها أو كتابتها على السبورة لتوضيح حرف ما، حتى تصل بالدارسة إلى الصواب.

التعزيز:

- إذا أتت الدارسة بالصواب فيجب تعريفها، وتعزيزها بعبارة مناسبة: (أحسننت، جيد، ...).
- وإذا أتت بجزء من الصواب، فيجب أيضاً تعريفها بذلك، وتوجيهها لما يكمل عملها وتعزيزها بعبارة مناسبة مثل (محاولة طيبة، اقتربت من الصواب، لم يبق إلا كذا...).
- وإذا لم تأت بالصواب بعد عدة محاولات، فيجب تعريفها كقول: (ليس بعد، أعيدي المحاولة...) مع التأكيد على بث الأمل في نفسها، وتوجيهها لكيفية التدريب في البيت، والاستعانة بالدعاء، والحذر من أن يظهر على وجه المعلمة الملل أو الامتعاض أو الضيق، حتى لا يؤدي ذلك إلى إحباط الدارسة وإيقاعها في اليأس أو تخجيلها أمام زميلاتها. بل عليها أن تراعي البشاشة والتلطف في الأسلوب.

سلوكيات مهمة لاستفادة الدارسة من التصحيح:

التخطيط لمهارة تصويب الخطأ:

- تخطط المعلمة لهذه المهارة، بتحديد الكلمات التي تتوقع حدوث الخطأ فيها، وإعداد الخطوات المناسبة للوصول بالدارسة إلى الصواب، بشكل واضح ومكتوب.
- تجهز المعلمة الوسائل والأدوات التي تساعد على إفهام الدارسات.
- تكتب المعلمة -المبتدئة خاصة- الجمل والعبارات التي ستستخدمها في إيصال المعلومة، وتراعي فيها السهولة والوضوح والدقة والصحة.

- تتدرب المعلمة على القراءة الصحيحة، لتستطيع تلقينها للدارسات.
- تراجع المعلومات معلوماتها النظرية حول الأحكام الواردة في آيات النصاب، لتستطيع التوجيه لها.

كيف تعرف المعلمة الكلمات أو الأحكام

التي ينبغي التوجيه إليها؟

تعرفها من خلال:

- تجربتها عندما كانت دارسة، وخبرتها في التعليم.
- معرفتها أن هناك كلمات وأحكام يسبق اللسان إلى اللحن فيها أكثر من غيرها، أو أنها تحتاج إلى مزيد عناية وانتباه (الحركات المتتابعة في كلمة ما).
- الرجوع إلى المؤلفات الخاصة بالأخطاء الشائعة عند قراءة القرآن الكريم.
- معرفتها بالأخطاء المتفشية بين طالبات حلقتها.

• أبرز أسس اختيار التوجيهات:

- تختار المعلمة أحكامًا وتوجيهات تتناسب والمستوى العمري للدارسات.
- تختار المعلمة الحكم الذي درس حديثًا، لتعطي فرصة للدارسات لتطبيقه، ومزيد العناية به.
- الحكم الذي يشبه حكمًا آخر، وتتوقع أن تخلط الدارسات بينهما (ك: المنخقة، حيث يتوقع أن تخلط الدارسة بين الإظهار والإخفاء).
- الحروف المتجاورة ذات الحركات أو الأحكام التي تحتاج لانتباه لإتمامها، ونطقها صحيحة (كتجاوز حرف مرقق وحرف مفخم).
- تكرار حكم معين في الآيات، أو حرف معين يتطلب عناية بالمرج أو الصفات (كالجيم، أو الكاف، ...).
- تتابع أحكام متعددة في آية قصيرة.
- الكلمات المخصصة لفص.
- الكلمات المعتاد على أدائها في اللهجة العامية بطريقة مختلفة عنها في القرآن الكريم (مثل: محمد).
- أحكام الوقف والابتداء المميزة، (مثل: مواضع السكت، الوقوف الصحيحة على بعض الكلمات التي لا يوقف عليها عادة أو قد تلبس بغيرها ك: قرئ، يخش، لنسفًا، الكلمات ذات الرسم الخاص ك: رحمت).
- انفراد الكلمة بحركة قد تغيب عن التصور، مثل: معلّم —بافتح—.
- التشكيل الذي يؤثر على المعنى بشكل واضح، للانتباه للمعنى المقصود، وعدم التباسه بغيره.

تنفيذ مهارة تصويب الخطأ:

- تراعي المعلمة رفع صوّتها بدرجة كافية لسماع الدارسة واستيعابها، والتأكد من وضوح عباراتها وألفاظها، فأحيانًا تسبب الصيغة التي تعلق بها المعلمة على قراءة الدارسة لبسًا لها: هل العبارة تعني

الخطأ الذي يجب أن تتجنبه أم الصواب الذي يجب أن تأتي به ؟، كما عليها أن تحذر من العبارات المبهمة أو الناقصة -سبق بيان ذلك-.

- تراعي المعلمة وقوفها في مكان تراها فيه الدارسة القارئة، وبقية الدارسات، فلا تقترب كثيراً بحيث يكون اهتمامها منصب على القارئة دون البقية (مع ما قد يسببه هذا الاقتراب من ارتباك للدارسة)، ولا تبتعد بحيث يصعب على القارئة التركيز فيما تقول المعلمة، أو حسن الاستفادة منه.
- تراعي المعلمة الأداء الصحيح أثناء تكريرها للموضع في كل كلماته وليس فقط فيما يراد تصحيحه.
- تحرص أن يكون رد الدارسة ضمن ما تعلمته، وبالمصطلحات التي درستها.
- يجب أن تظهر الثقة في صوت المعلمة وأسلوبها أثناء الرد، مع التلطف والبشاشة.
- على المعلمة أن تحسن تقدير الفترة اللازمة للتدريب على تصحيح الخطأ؛ فلا تكون قصيرة مُحْلة، ولا طويلة محبطة مملّة.
- لا تقاطع الدارسة قبل أن تكمل قراءة الكلمة، وحذا لو كانت الآية قصيرة أن تدع الدارسة تكملها.

محاذير في تصويب الخطأ :

- الرد لمجرد الشك، وفي ذلك إعنات للقارئة وقد يؤدي إلى ضياع الوقت بالجدل، وإذا لم تتمكن المعلمة من تحديد موضع الخطأ عليها أن تطلب الإعادة، ولا تصحح إلا بيقين.
- ترك تصحيح خطأ ما مع تأكيد المعلمة من وجوده؛ لأنها لا تتقن نطق ذلك الحرف صحيحاً-مثلاً-، والصحيح أن تنبه القارئة للخطأ، وتطلب من إحدى الدارسات المجيدات تكراره أمامها لإيصالها إلى الصواب.
- البحث عن أخطاء المعلمة عند الدارسات والتركيز عليها، فتبالغ المعلمة بالانتباه لأمر ما؛ لأنه أحد أخطائها هي، والمشكلة أنها لا تميزه جيداً، فحرصاً على عدم فواته على دارساتها تبالغ في الرد فيهن في حين أنه في الحقيقة غير موجود عند القارئة مطلقاً، فلا ينبغي أن ترد المعلمة فيما لم يتبين لها أنه

خطأ مجرد أنه خطأ معتاد عندها.

- الحذر من الوقوع في فخ التصحيح المسبق؛ (أهل بلد ما يشتهرون بخطأ ما -إمالة، نطق الضاد طاء، ... إذن كل دراسة من هذا البلد ستقع في هذا الخطأ) وهذا غير صحيح.
- التكلف والمبالغة والتعسف في استخراج الأخطاء والتنبيه عليها، وكذلك تكلف الدارسة في إخراج الحروف والمبالغة في حركات الفم، فهذا خطأ كأي خطأ، ينبغي ألا تنهون المعلمة في تخلص القارئة منه، وتوجيهها إلى حسن الأداء، عملاً بقول الإمام ابن الجزري رحمه الله:
ورد كل واحد لأصله واللفظ في نظيره كمثله
مكماً من غير ما تكلف باللفظ في النطق بلا تعسف
- الحذر من التعصب لشيخ المعلمة -أو من تلقت عنه- واختياراته، فهناك قراءات وطرق وروايات واختلافات في الأداء، فلا ينبغي أن تخطئ غيرها فقط لأنه اتبع غير ما اتبعت.



نشاط وجهي الدارسة توجيهًا صحيحًا، واتباع الخطوات المناسبة، بعد تحديد نوع الخطأ، في كل مما يلي:

- أ- دارسة من مستوى الابتدائي العليا أخطأت في كلمة (ثجاجة)، حيث نطقت الجيم الأولى بدون تشديد.
- ب- دارسة من مستوى المتوسط أخطأت في كلمة (ثجاجة)، حيث نطقت الجيم بصوت قريب من الشين.
- ج- دارسة من مستوى المخارج والصفات أخطأت في كلمة (أت)، حيث لم تبين همس التاء الثانية.
- د- دارسة من مستوى النون الساكنة أخطأت في قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا﴾ قِيمًا لينذر، حيث لم تطبق السكت، ولم تطبق إدغام اللام في ﴿يَجْعَلْ لَهُ﴾، ولم تطبق الإخفاء في ﴿لينذر﴾، وزادت مد الصلة في ﴿له﴾.



طبقي خطوات الوصول بالدارسة إلى الصواب، لآيات تختارينها، مع تحديد المستوى، ومراعاة السلوكيات الصحيحة في التنفيذ.

* * *

المقصود الأعظم من القرآن الكريم هو تدبر القلب له، فبه تنشرح الصدور وتستنير القلوب، قال تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩].

والتدبر لغة: النظر في عواقب الأمور.

ويقصد به: الفهم لما يتلى من القرآن الكريم مع حضور القلب، وخشوع الجوارح للعمل بمقتضاه قال ابن كثير: «التدبر هو تفهم معاني ألفاظه، والتفكر فيما تدل عليه آياته مطابقة، وما دخل في ضمنها، وما لا يتم تلك المعاني إلا به، مما لم يعرج اللفظ على ذكره من الإشارات والتنبيهات، وانتفاع القلب بذلك، بخشوعه عند مواعظه، وخضوعه لأوامره، وأخذ العبرة منه» [تفسير القرآن العظيم. (ج ١/ ٨)]. يقول الدكتور عمر المقبل: «إذا أردنا أن نحاول استخراج تعريف للتدبر من منظور قرآني، فإنه يمكن أن يقال: التدبر: هو تأمل الآيات للاهتمام بما دلّت عليه علمًا أو عملاً. ف"تأمل" الآيات يعني أن التدبر لا يتأتى في الواضح البين، بل لا بد أن يُسبق بشيء من النظر وإعمال الفكر والعقل؛ لاستنباط المراد. وقولنا: "للاهتمام بما دلّت عليه"؛ لأن هذه هي الغاية من التدبر، ولأن الله تعالى وصف كتابه فقال: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩]، ولا يتأتى الوصول إلى جميع هذه الهدايات إلا بالتدبر. وقولنا: "علمًا أو عملاً"؛ لأن التدبر إذا خلا من إحدى هاتين الثمرتين فهو تدبر ناقص، وإنما عطفْتُ بـ"أو" لأن من الهدايات القرآنية ما يظهر فيه جانب العلم أكثر من ظهور العمل بمعناه الخاص، كالتدبر في الآيات التي تفصّل في النعيم أو العذاب الأخروي، أو بعض الأحكام الفقهية، وكذلك وصف بعض الأمور الكونية، وإن كان ينبغي أن تورث تلك الآيات إجلالاً وتعظيمًا لله تعالى، وهذا من أعمال القلوب» اهـ.

وعليه فإن مفهوم التدبر يشمل:

- معرفة معاني الألفاظ، وما يراد بها.
- تأمل ما تدل عليه الآية أو الآيات، مما يفهم من السياق أو تركيب الجمل.
- اعتبار العقل بحججه، وتحرك القلب ببشائره وزواجه.
- اليقين بأخباره، والخضوع لتعاليمه.
- والتدبر لا يقصد به مجرد قراءة آيات القرآن الكريم، بل الأمر يتعدى ذلك، إلى اتباعه والعمل به، وظهور أثر القراءة في العبادة والأخلاق والمعاملات والتصرفات المختلفة.

بعض الضوابط التي تجب مراعاتها ليكون التدبر صحيحاً:

- من المعلوم أن نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المتواترة في الحث على التدبر، ضبطت وبيّنت حدود هذه العبادة، حتى لا يقول الإنسان على الله ما لا يعلم، ومن هذه الضوابط:
- الوقوف في التدبر عند المعقول والمعلوم لنا، وعدم الخوض في تأويل ما لم يكشف لنا من الأمور الغيبية، كالتعمق في كفيات صفات الباري -جل وعلا-، فإن هذا مما طوي علمه عنا، مع إجماع السلف على أنه له كيفية، لكنها مجهولة لنا.
 - التدبر الذي يخالف نصّاً، فضلاً عن معلوم من الدين بالضرورة فهو تدبر مردود على صاحبه.
 - التدبر الذي يخالف السياق غير مقبول، ولا يعتد به
 - لا عبرة بتدبر ينافي أقوال السلف الصالح في التفسير
 - التدبر الذي يترتب عليه إحداث قول جديد، خارج عن معنى أقوال السلف فهو تدبر مردود.

أهمية التدبر:

لماذا علينا أن نتدبر القرآن الكريم؟

١. لضرورة ربط واقع الناس بالقرآن والسنة، لما لهما من أثر على حياة الفرد والأمة، فكلنا نبحث عن علاج لما نعاني منه في الحياة، والعلاج في القرآن ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩]، وكلنا يرجو السلامة والنجاة من مضلات الفتن، والنجاة في القرآن، قال النبي ﷺ: ((تركتم فيكم ما إن تمسكتكم به لن تضلوا بعدي أبدا كتاب الله وسنتي)). فرغد الحياة في كتاب الله جل وعلا، ومعالجة مشكلات الحياة في ضوء القرآن الكريم من أقوى وسائل الخروج منها، بل من أقوى أسباب رقي الأمة، وهذا لا يكون بغير تدبر كتاب ربنا وكلامه الذي أنزله لإصلاح شأننا.

٢. أمر الله لنا بأن نقف مع آياته وأن نتدبرها، بل ما أنزل الله القرآن إلا من أجل أن يُتأمل ويتدبر ليعمل به كما قال سبحانه: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

[ص: ٢٩]، وقال: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢]، وقال عز من قائل: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [الحج: ٢٤]، وقال عز وجل: ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَخَذْنَا مُتْرَفِيهِم بِالْعَذَابِ إِذَا هُمْ يَجْأَرُونَ * لَا تَجْأَرُوا الْيَوْمَ إِنَّكُمْ مِنَّا لَا تُنصَرُونَ * قَدْ كَانَتْ آيَاتِي تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فَكُنْتُمْ عَلَىٰ أَعْقَابِكُمْ تَنْكِصُونَ * مُسْتَكْبِرِينَ بِهِ سَامِرًا تَهْجُرُونَ * أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ﴾ [المؤمنون: ٦٤-٦٨]، فالتفكر والتدبر والوقوف مع الآيات وتأملها أمر دعت إليه نصوص متظاهرة، ولأجله أنزل القرآن، قال الحسن رحمه الله: «نزل القرآن ليتدبر ويعمل به».

٣. استجلاب طمأنينة القلب في خضم هذا العالم المضطرب ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا

قال السعدي -رحمه الله-: "فإن تدبر كتاب الله مفتاح للعلوم والمعارف، وبه يستنتج كل خير، وتستخرج منه كل العلوم، وبد يزاد الإيمان في القلب وترسخ شجرته، فإنه يعرف بالرب المعبود، وماله من صفات الكمال، وما ينزه عنه من سمات النقص، ويعرف الطريق الموصلة إليه وصفة أهلها، ومالهم عند القدوم عليه، ويعرف العدو الذي هو العدو على الحقيقة، والطريق الموصلة إلى العذاب، وصفة أهلها، ومالهم عند وجود أسباب العقاب".

بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴿الرعد: ٢٨﴾، إن القلوب إذا فقهت مراد الله من آياته سار أصحابها إليه باطمئنان وثبات لا تزعزعه بدع المحدثين ولا تأويلات الجاهلين ولا فتن المضلين، فتأمل المرء للآيات كما قال ابن القيم: «يصده عن اقتحام طرق البدع والأضاليل، وتبعثه على الازدياد من النعم بشكر ربه الجليل، وتبصره بحدود الحلال والحرام وتوقفه عليها لئلا يتعدها فيقع في العناء الطويل، وتثبت قلبه عن الزيف والميل عن الحق والتحويل، وتسهل عليه الأمور الصعاب والعقبات الشاقة غاية التسهيل، وتناديه كلما فترت عزماته ووني في سيره: تَقَدَّمْ الركب وفاتك الدليل، فاللحاق اللحاق والرحيل الرحيل، وتحذو به وتسير أمامه سير الدليل، وكلما خرج عليه كمين من كمائن العدو أو قاطع من قطاع الطريق نادته: الحذر! الحذر! فاعتصم بالله واستعن به وقل: حسبي الله ونعم الوكيل».

٤. تدبر القرآن سبب لتسليّة النفس وتثبيتها وحثها على الاقتداء بمن سبقها من أنبياء الله ورسله والصالحين من عباد الله وإمامته، قال الله تعالى: **﴿وَكَلَّا نَقْصُ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾** [هود: ١٢٠]. وبهذا يعلم أن تدبر القرآن يحتاجه المسلم في كل زمان وآن.

٥. الحصول على الهداية الشاملة، وزيادة الإيمان، واكتساب الخشوع، قال تعالى: **﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾** [الأنفال: ٢].

علاقة التدبر بالفهم:

الفهم: هو تصور المعنى من اللفظ، والفهم يكون نتيجة للتدبر، كما أنه يكون وسيلة لما وراء ذلك من المعاني الداخلة تحت التدبر، فإن من التدبر ما لا يتم إلا بعد الفهم. وبهذا نعلم أن بين التدبر والفهم ملازمة، ولا يخفى أن الناس يتفاوتون في الفهم تفاوتاً كبيراً، لكن كل يحصل له من التدبر بحسبه.

الوسائل التي تساعد على تنمية اتجاه الدارسات إلى التدبر:

- تنمية محبة القرآن الكريم لدى الدارسة، وتوجيهها إلى تعظيمه والعناية به.
 - إبراز يسر النص القرآني، وأنه قابل للفهم والتطبيق حتى من عوام الناس.
 - غرس اليقين بالنص القرآني لدى الدارسة، وأن ما جاء به هو الصدق والحق، وبه السعادة والفلاح.
 - حسن تلاوة المعلمة للآيات، بصوت خاشع، وقراءة متأنية صحيحة، مع استشعار كلام الله سبحانه، فتكون المعلمة قدوة لدارساتها في هذا الجانب.
 - إشراك الدارسة في الاستنباط والاستدلال بالآيات.
 - ربط القرآن بواقع الدارسات، وإظهار حاجتها للاستدلال به في المواقف المختلفة، وكذلك إشعارها بأن القرآن الكريم يخاطبنا جميعًا.
 - تأكيد الغاية من إنزال القرآن، وهي التدبر.
 - حث المعلمة للدارسات على الاستماع الجيد للآيات، واستشعارها، والتفكير فيها، والتأمل بمعانيها.
 - حث المعلمة للدارسات على إتقان التجويد؛ إذ إن التجويد يعين على التدبر، واستشعار المعاني ووضوحها، فمثلاً: هناك فرق واضح فيما يقع في القلب والنفس، بين قراءة (ءالله خير أما يشركون) بالمد، وبدونه، والتجويد يحمي من اللحن الجلي كذلك، وبالتالي يحمي من الفهم الخاطئ للآية.
 - حثهن على دعاء الله تعالى واللجوء له، واحتساب الأجر في تعبد الله بهذه العبادة العظيمة.
- وتحقق المعلمة هذا الاتجاه إلى التدبر: بكونها قدوة للدارسات في ذلك، وبالموعظة القصيرة المباشرة، وبلاستفادة من المواقف (التعليمية، والعامة) المختلفة في غرس هذا الاتجاه، وبالنشاطات التعليمية التي تهدف إلى ذلك.

خطوات تنفيذ المهارة:

الأهداف العامة التي رسمتها المعلمة، والوقت المتاح، والمرحلة العمرية للطالبات، وخصائصهن النفسية والسلوكية، والأخلاقية، وغيرها، وكذلك ما يدور في المجتمع من اهتمامات وأحداث، كلها عوامل تؤثر في اختيار الوقفة التدبيرية، -كما وكيفاً-

١. على المعلمة الإعداد الجيد للوقفة التدبيرية، من خلال قراءة آيات النصاب، والرجوع إلى تفسيرها، وإلى المراجع التي تعين على التدبر، والتأمل فيها واستخراج الفوائد والدروس منها، مع ملاحظة أنه لا يلزم استخراج الوقفات والدروس والفوائد من كل النصاب، وإنما يكفي التركيز على معنى واحد -أو أكثر-، أو فائدة جليلة واحدة، مع إعطائها حقها، والتعمق فيها.

٢. على المعلمة تعليم الدارسات لكيفية التدبر؛ بإعطائهن درساً نظرياً حول أهمية التدبر، والمقصود به، والمطلوب عمله للوصول إلى التدبر.

٣. قبل الشروع بالدرس تحرص المعلمة على التأكيد السريع للاستعداد والتهيؤ لقراءة هذا القرآن الكريم، فهو درس ليس كغيره من الدروس، فهذا مما ينمي تعظيم القرآن الكريم في نفوس الدارسات، والاهتمام به، والإقبال عليه، وبالتالي تدبر آياته.

٤. أثناء قراءة المعلمة للآيات تحرص على حسن القراءة، ومراعاة الوقوف والابتداء الصحيح - سبق الحديث عن ذلك -.

من المناسب كتابة الآية المراد الوقوف معها وتدبرها على السبورة، وبعد طرح الأسئلة التدبيرية، تكتب رسائل تزكية من الآية، تمثل لب ما توصلن إليه من تدبر عملي وتطبيقي للآية، وتدونها الطالبات في دفاترن، للرجوع إليها والعمل على تطبيقها.

٥. أثناء تلقينها للدارسات: تحرص على القراءة المتأنية، المظهرة للمعاني، وتحثهن على التفكير والتأمل في معاني الآيات، وتخرجهن من مجرد الحرص على الإتيان الظاهري للحروف والحركات، إلى التعمق في معاني الآيات والعيش في مقاصدها.

٦. أثناء قراءة الدارسات قراءة فردية تنبه على تحسين الصوت بالقراءة ومراعاة تطبيق التجويد.

٧. بعد القراءة والتلقين، تبدأ المعلمة ببيان سريع لمجمل المعاني التي احتوتها الآيات (مع توضيح لمعاني الكلمات الغامضة إن وجدت)، -والتي تكون قد أعدتها بالرجوع إلى التفاسير المناسبة- مستخدمة في ذلك طرق التدريس وأساليبه ووسائله المناسبة.

٨. كذلك تبين المعلمة مقاصد السورة عمومًا، وتربط أولها بآخرها، وتربطها بواقع الدارسات.

٩. تنتقل المعلمة لإشراك الدارسات في استنباط الهدايات، والأسئلة التدريبية، -سيأتي تفصيل لهما-.

١٠. تسأل المعلمة عن الأثر الإيماني الذي تركته الآية في نفوس الدارسات، وما يدفع إليه من عمل وتطبيق.

١١. تحث الدارسات على الرجوع إلى كتب التفاسير أو سؤال أهل العلم عند وجود ما يشكل فهمه.

١٢. كما تحثهن على تكرار الآية وترديدها وإطالة التفكير فيها خاصة حال القراءة في البيت.

أسس ينبغي مراعاتها في اختيار الوقفة، وتنفيذها:

- نوع الآيات: من حيث الطول والقصر، ومن حيث المضمون والمعاني.
- مناسبة الوقفة التدريبية لمستوى الدارسات، من حيث: المضمون (فمن غير المناسب مثلاً التفصيل في مسألة الموت لدارسات التمهيدي والابتدائي الأولى).
- طول الوقفة: من المعروف مثلاً أن الدارسات في المراحل العمرية الصغيرة يشعن بالملل سريعاً، وكذلك قدرتهن على الفهم والاستنتاج محدودة، وكبيرات السن يحبن أسلوب الوعظ والتذكير بصوت هادئ مؤثر، ولكن لابد من تخصيص وقت كافٍ للتلاوة ليصلن إلى إتقان قراءة الآيات، وهكذا في كل مستوى لابد من مراعاة الاحتياجات والأولويات.
- نوع الحلقة: هناك حلقات هدفها الأساسي تدارس الآيات وتدبرها، وهناك حلقات هدفها إتقان التلاوة وتصحيحها، وأخرى هدفها الأساسي هو الحفظ، فيراعى طول الوقفة وقصرها بما يتناسب وأهداف الحلقة، ولكن لا ينبغي التغافل عن بيان المعاني والوقفات التدريبية مهما كان نوع الحلقة

وهدفها.

- حتى تحصل المعلمة على انتباه الدارسات، وتشوقهن لقراءة الآيات، وتعلم ما فيها وتدبرها؛ عليها أن تنوع في الاستراتيجيات والأساليب والوسائل التي تستخدمها لهذا الغرض، ومما يناسب استخدامها:

- استراتيجية المناقشة، وطرح الأسئلة.
- التعلم التعاوني.
- التعلم الذاتي (الواجبات البحثية، واستنباط هدايات الآيات، ومواطن الاستفادة من الآيات في الواقع، ...).
- القراءة الموجهة، ثم الشرح والتعليق.
- المحاضرة والإلقاء المؤثر.

طبق خطوات التدبر على آية تختارونها ولمستوى تحديده.



إثرائي: كيف يمكن تطبيق مهارة التدبر باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني



وقفه مع استنباط الفوائد، والأسئلة التدبرية:

أولاً: استنباط الفوائد:

● الاستنباط:

الاستنباط استخراج ما كان خفياً، ليظهر للعيان، ومنه استنباط الماء؛ أي: إخراجُه من باطن الأرض.

قال ابن جرير رحمه الله: «وكل مستخرج شيئاً كان مستتراً عن العيون أو عن معارف القلوب فهو له مستنبط»، والاستنباط خلاف التفسير، وبينهما مغايرة ظاهرة، لكن قد تخفى هذه المعايير بسبب وجود الاستنباطات في كتب المفسرين، وبسبب قرب بعض الاستنباطات من الذهن، فيحسبها الناظر لها من التفسير، والحقيقة أنها مما يأتي بعد التفسير، فالتفسير شيء، والاستنباط شيء آخر.

● ضوابط الاستنباط الصحيح:

١. أن يكون المعنى المستنبط صحيحاً في ذاته، فلا يخالف أمراً مقررًا في الشريعة؛ لأنه سيعد حينها مردوداً.

٢. أن تكون الدلالة عليه صحيحة معتبرة، سواءً أكانت الدلالة على الوجه المستنبط ظاهرة، أم كانت خفية، ويدخل فيها أي نوع من أنواع الدلالات المعروفة عند الأصوليين؛ كدلالة الاقتضاء والإشارة والإيماء وغيرها من الدلالات التي تستخدم في الاستنباط.

٣. أن يكون التفسير المستنبط منه صحيحاً، فإن كان ضعيفاً أو باطلاً، فإن نتيجة الاستنباط ستعكس عليه، وما بُني على باطل، فهو باطل.

● أمثلة من الاستنباطات من كتاب (الإكليل في استنباط التنزيل، للسيوطي):

قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البقرة: ٢٩]، قال السيوطي (١):

(٢٩٦): "استدل به على أن الأصل في الأشياء الإباحة، إلا ما ورد الشرع بتحريمه".

• علاقة التدبر بالاستنباط:

الاستنباط من القرآن يكون بمعنى استخراج المعاني والأحكام وألوان الهدايات في العقائد والسلوك وغير ذلك، وهذا يكون نتيجة للتدبر كما لا يخفى.

ثانيًا: الأسئلة التدريبية:

من مفاتيح الفهم والإدكار: طرح الأسئلة، وانتقاء الأسئلة وأسلوب طرحها مهارة ينبغي على المعلمة العناية بالتدرب عليها، وهذا المفتاح "طرح الأسئلة" يفتح الأذهان ويلفت أنظار القلوب للمعاني والهدايات، وعلى المعلمة أن تحسن توجيه دارساتها إلى طرح الأسئلة، وليس مجرد الإجابة عن الأسئلة المطروحة، حتى تعودهن على تدبر آيات الله تعالى وفق منهجية صحيحة.

• أهمية طرح السؤال التدريبي:

- يحدد الهدف من القراءة في كتاب التفاسير، ويختصر الوقت والجهد، خاصة مع كتب التفاسير الكبيرة، لذلك كان من المهم تحديد السؤال قبل البحث في التفاسير.
- يرغب الدارسة في التدبر ويثير اهتمامها لمعرفة الإجابة.
- يثبت المعلومة؛ لأن المعلومة طرحت بصورة سؤال، وهذا أدعى لرسوخها وثباتها.

• مجالات طرح السؤال التدريبي:

- أسئلة حول أغراض السورة: مقاصدها، وسبب نزولها، وفضائلها، وكونها مكية أو مدنية، وموضوعاتها الرئيسية، والمناسبات بين بداية السورة وخاتمتها، وبينها وبين ما قبلها، أو ما بعدها، وبين اسم السورة وموضوعاتها.
- أسئلة على موضوع واحد وتتبع اللفظ الدال عليه في الآية، أو في القرآن كاملاً، فهذا مما

يعين على الرؤية المنهجية الواضحة.

- أسئلة حول آية: سر افتتاحها، وخاتمها، وغرضها، ومناسبتها لما قبلها وما بعدها، ومناسبتها لمقصد السورة، معاني كلماتها، والقراءات الواردة فيها.
- أسئلة حول الدلالات اللغوية للألفاظ في الآية: سر الجمع والإفراد، والتعريف والتنكير، وأزمنة الأفعال، وأوزان الألفاظ، والتقديم والتأخير، وحروف المعاني، وصيغ المدح والذم،

- أسئلة حول أحكام التجويد وربطها بالمعاني التدريبية

• ضوابط ينبغي الاهتمام بها عند طرح الأسئلة التدريبية في الحلقة القرآنية ما يلي:

- التأدب مع الله وتعظيمه حال طرح الأسئلة.
- أن تكون الأسئلة متوسطة العدد تأتي على أبرز الدلالات والهدايات.
- الاهتمام بالأسئلة الباعثة على العلم والإيمان والعمل.
- التدرج في الأسئلة حسب الأولوية في ترتيب الآيات.
- أن يكون السؤال له جواب عند طارحه.
- أن تشتمل ما أمكن على:
- الأسئلة العلمية اللغوية.
- الأسئلة الموضوعية (تهتم بالموضوع والفكرة التي تتحدث عنها الآيات).
- الأسئلة التدريبية المفتوحة.

- عدم الاستغراق في الأسئلة البلاغية ويؤخذ منها ما ينبي عليه هدايات إيمانية وعملية.
- أن يكون سؤالاً يثمر استشعاراً وعملاً.

• نماذج للأسئلة التدريبية في سورة الفاتحة الآية (١-٢):

- ما سر ابتداء السورة بحمد الله لنفسه دون أن يأمر عباده بقوله: قل الحمد لله؟

- ما سر التعبير ب ﴿الحمد لله﴾، دون حمدًا لله؟
- ما سر تعليق وصف الربوبية بالعالمين؟ وما دلالتها على كمال ربوبية الله تعالى؟
- ما دلالة تعقيب وصف الربوبية بصفة الرحمة؟
- ما سر الجمع بين الرحمن والرحيم؟

ما أوجه الارتباط بين الاستنباط والأسئلة التدريبية؟



ما المحاذير التي يجب الانتباه لها أثناء استخراج الأسئلة التدريبية؟

بالتعاون مع زميلاتك: هاتي آلية مناسبة لطرح الأسئلة التدريبية عند الابتدائي، وكبيرات السن.

* * *

سادساً :
مهارات ربط
القرآن الكريم
بواقع الطالبات

أنزل الله سبحانه وتعالى القرآن الكريم هدى وشرعة ومنهاجاً للعباد، ليهتدوا به ويعملوا بمقتضاه في جميع مناحي حياتهم، ويرتقون به إلى كمالات الأخلاق، من خلال تهذيب أنفسهم وأرواحهم بهداياته، وإليه يتحاكمون فيما يختلفون فيه، وبه يثبتون عند الفتن والنوازل والمصائب، وبه يستشفون من داء الروح والجسد، هدايات لا تنتهي من هذا الكتاب العظيم، مع ما ينالهم من الأجور والحسنات في تلاوته وحفظه وتأمل آياته وتدبرها والعمل بها، فالنفوس والحياة تسير معه بمنظومة متكاملة (وقاية وبناء وعلاج).

قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩].

فهذه الآية قاعدة مطلقة: فالقرآن يهدي للتي هي أقوم في كل زمان ومكان ولكل نفس وفرد، وفي العقائد والعبادات والعلاقات والسياسات، في توازن تام بين الحاجات الروحية والمادية وبين مصالح الدنيا والآخرة.

ومعلمة القرآن الكريم ينبغي أن يتعاقد درسها مع هذا المنهج الرباني الشامل، فتهتم بتوجيه الدارسات –بالقول والفعل والقعدة- إلى جعل آيات القرآن الكريم واقعاً عملياً يعيشه في حياتهن، وعليها أن تساعدن على تربية أنفسهن وفق ما جاء في الكتاب العظيم.

ومهارة ربط الآيات بالواقع تعني: مقابلة أحوال الدارسات وواقعتهن بما يناسبها من الآيات القرآنية لعلاج السلب منها، أو تعزيز الإيجابي، وذلك بالتطبيق العملي للهداية المستخرجة لبناء الإيمان والامثال لأمر الله في نفوس الدارسات وواقعتهن المعاش.

وتنزيل الآيات على الواقع جانب مهم في تعليم كتاب الله وتدارسه، حيث يستفاد من ذلك في تقريب معانيه للأفهام، وتحقيق الغاية من إنزاله للاهتمام والعمل، وهو منهج قد عني به المفسرون قديماً وحديثاً، وتفاوتوا في ذلك تبعاً لمناهجهم التفسيرية، أو قوة الأحداث وشدة الوقائع والنوازل في زمنهم.

ثمرة ربط الآيات بالواقع:

- ١- في ربط الآيات بواقع الدراسات تحقيق لارتباط روح الدارسة وحياتها بهدايات القرآن الكريم، فترتبط به محبة وإقبالاً.
- ٢- تحقيق اليقين التام في النفوس بأن القرآن منهج حياة؛ ففيه العلاج لجميع المشكلات مهما تعددت وتنوعت.
- ٣- ربط الآيات بالواقع هو تيسير لوصول المعاني القرآنية للأفهام؛ فتسهل الاستفادة والتطبيق المباشر.
- ٤- ربط الآيات بالواقع أفضل موجه ومعالج للسلوكيات القائمة في أوساط المعلمات والدارسات.

الموانع والعقبات التي تحول دون التدبر والربط بالواقع:

- ١- التلاوة السطحية للقرآن كأن يكون الغاية لدى المعلمة والدارسة إتقان الحروف.
- ٢- الاهتمام بالحفظ على حساب الغاية وهو التدبر والعمل.
- ٣- التعامل مع القرآن والاستفادة منه في مجالات محددة كجعله طريق للرزق أو العلاج أو كسب الحسنات بالتلاوة.
- ٤- الوقوف عند العلم بمعنى الآيات والاكتفاء بذلك عن العيش مع الهدايات والعمل بما فيها.
- ٥- الانشغال بالاهتمامات الثانوية كعدد كلمات القرآن أو حروفه، أو الاهتمام بأشخاص القصص القرآنية، وغير ذلك مما لم يهتم به القرآن، ولم يحث نبينا ﷺ على الاهتمام به.
- ٦- التعامل المصلحي مع هدايات القرآن؛ فينتقي الشخص الآيات التي تحقق مصالحه، ويتجاهل ما عداها وإن كان أصلح وأنفع له.
- ٧- اعتقاد القارئة أنها ليست المعنية أو المخاطبة بالآيات.

كيفية اختيار الوقفات التي تربط بواقع الدراسات الآيات:

تختارها المعلمة بناء على عدة عوامل منها:

- ١ - موضوع السورة ومقصدها.
- ٢ - المواضيع المتكررة في السورة.
- ٣ - أهداف المعلمة وأهداف الدارسات.
- ٤ - واقع الدارسات والبيئة المحيطة بهن.

أمثلة على ربط الآيات بواقع الدارسات:

في قوله تعالى: ﴿أَرْسَلَهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَع وَيَلْعَب وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [يوسف: ١٢]، تبين المعلمة للدارسات أنه يستفاد من هذه الآية: جواز اللعب المباح الخالي من المحرمات.

ثم تطلب منهن تقييم أنواع منتشرة من الألعاب في هذا العصر (الألعاب الحاسوبية، وألعاب البلاي ستيشن، وغيرها)، من حيث: أنواع المحرمات التي تحتويها، والآثار التي تترتب على الانشغال بها.



كيف يمكن أن تربط المعلمة آيات سورة الضحى بواقع الدارسات؟

ما المحاذير التي ينبغي الانتباه لها عند محاولة ربط الآيات بواقع الدارسات؟

* * *

ملف الإنجاز:

- (١) ابجثي عن معنى المصطلحات التالية: الطريقة، الأسلوب، التغذية الراجعة.
- (٢) اطلعي على الأهداف العامة والأهداف السلوكية لمعلمة، ثم انقذي تلك الأهداف وفقًا لما تعلمت.
- (٣) اختاري اثنتين من الاستراتيجيات، ومهارتين من مهارات تعليم القرآن الكريم، ثم: دربي عليها معلمة —أو يمكن توزيعها على عدد من المعلمات، وقيمي أدائها بعد التطبيق وفقًا لما تعلمت. (يمكنك الاستعانة بنموذج التقويم المرفق).
- (٤) تختار كل مجموعة درسًا قرآنيًا لمستوى معين، وتنفذه باستخدام إحدى استراتيجيات التدريس، (بحيث توزع عناصر الدرس على أعضاء المجموعة).
- (٥) كيف يمكن تطبيق مهارة التدبر باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني
- (٦) أجيبي عن أسئلة الوحدة في ضوء دراستك وقراءتك الإثرائية.

نموذج تقويم أداء تدريسي

ضعي رقمًا من (١-٥) يمثل رأيك في مدى تحقق العبارة، بحيث يمثل الرقم (٥) الدرجة الأعلى، ورقم (١) الدرجة الأقل.

م	العبارة	درجة التحقق	ملحوظات
١	الاستراتيجية مناسبة للمقرر		
٢	الاستراتيجية مناسبة لعمر الدارسات(*)		
٣	موضوع الدرس مناسب للاستراتيجية		
٤	الاستراتيجية مناسبة لأهداف الدرس		
٥	خطوات الدرس مرتبطة بالاستراتيجية		
٦	الاستراتيجية تعزز مشاركة الدارسات في التعلم		
٧	إدارة وقت الدرس فاعلة		
٨	أسهم التطبيق في تحقق أهداف الدرس		

(١) جوانب إيجابية تميز بها التطبيق:

(٢) ملحوظات على التطبيق:

(*) توضح الدارسة المرحلة التي تستهدفها في التدريس

مصادر التعلم:

- (١) دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال.
- (٢) مهارات التدريس الفعال. أيمن الأشقر
- (٣) تعليم تدبر القرآن الكريم، د. هاشم الأهدل.

التقويم:

- (١) عرفني استراتيجية التدريس، واذكري أهم مكوناتها.
- (٢) اذكري أنواع الأهداف التي تصوغها معلمة القرآن الكريم، ومميزات كل نوع.
- (٣) ما المقصود بمبادئ تعليم القرآن الكريم، واذكري خمسة منها.
- (٤) ارسمي خريطة توضح معوقات تعليم القرآن الكريم.
- (٥) صممي موقفًا تعليميًا يوضح استخدام استراتيجية المناقشة في بيان معنى آية، بعد تحديد المستوى.
- (٦) اختاري شكلًا من أشكال التعلم التعاوني، ثم صممي درسًا قرآنًا ينفذ من خلاله.
- (٧) اكتبني ملخصًا في ثلاثة أسطر لكل من: طريقة الحفظ الكلية، وطريقة الحفظ الجزئية.
- (٨) صوغي موقفًا تعليميًا يظهر من خلاله استخدام المعلمة لما لا يقل عن أربعة من مهارات تعليم القرآن الكريم، مع بيان المرحلة العمرية للدارسات.

الوحدة الثانية

الإشراف التربوي



يُتوقع من الدّارسة بعد إنجائها هذه الوحدة أن:

- تُوضح مفهوم الإشراف التربوي.
- تشرح أهمية الإشراف التربوي.
- تُناقش مقوّمات المشرفة التربوية الناجحة.
- تُناقش مهارات الإشراف التربوي الفعّال.
- تُفرق بين أنواع الإشراف التربوي.
- تُتقن الإشراف التربوي التصحيحي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي التشاركي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي الوقائي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي البنائي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي بالأهداف من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي الإبداعي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي العيادي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي التصوري من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن الإشراف التربوي المتنوع من خلال حالة تطبيقية.
- تُفرق بين الأساليب الإشرافية المتنوعة.
- تُتقن استخدام أسلوب الاجتماعات الإشرافية من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب النشرة الإشرافية من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب الزيارات الميدانية من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب ورش العمل من خلال حالة تطبيقية.

- تُتقن استخدام أسلوب القراءات الموجهة من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب الدرس التطبيقي من خلال حالة تطبيقية.
- تُناقش دور الإشراف التربوي في تطوير العمل التربوي.
- تشرح الاتصال الفعّال في ميدان الإشراف التربوي.
- تُظهر اهتمامًا بالتوظيف الفعّال للإشراف التربوي في تعليم القرآن الكريم.

مفردات الوحدة:

- مفهوم الإشراف التربوي.
- أهمية الإشراف التربوي.
- مقوّمات المشرفة التربوية الناجحة.
- مهارات الإشراف التربوي الفعّال.
- أنواع الإشراف التربوي وتطبيقاتها في العمل التربوي: التصحيحي، التشاركي، الوقائي، البنائي، الإشراف بالأهداف، الإبداعي، العيادي، التصوري، المتنوع.
- الأساليب الإشرافية: الاجتماعات الإشرافية، النشرة الإشرافية، الزيارات الميدانية، ورش العمل، القراءات الموجهة، الدرس التطبيقي.
- دور الإشراف التربوي في تطوير العمل التربوي.
- الاتصال الفعّال في ميدان الإشراف التربوي.

عدد المحاضرات:

٣٦ محاضرة.

مر الإشراف التربوي بتطورات كثيرة، ارتبطت بعدة عوامل؛ منها:

- التغيير في مفهوم التربية.
- تقدم البحوث التربوية.
- الإيمان بالفلسفة التجريبية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

وهذه العوامل لم تنشأ منعزلة عن بعضها، ولا يمكن الفصل بينها، بل هي مترابطة مع بعضها، ومتداخلة فيما بينها، وتؤثر مجتمعة في التربية بصفة عامة، والإشراف التربوي بصفة خاصة. وقد أدى التفاعل فيما بينها إلى تطور مفهوم الإشراف عبر ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: ممارسة الإشراف كعملية تفتيش:

وقد تركز اهتمامه في هذه المرحلة على التحصيل، (وأهمل غيره من العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، خاصة ما يتعلق بالدارسات)، واهتم بتقرير الواقع ورصده، وملاحظة مدى التزام المعلمة بالتعليمات والقرارات دون القيام بعمل إيجابي نحو التحسين.

المرحلة الثانية: ممارسة الإشراف التربوي كعملية توجيه وإرشاد:

وقد اعتمد التوجيه على القيادة الرشيدة التي تدرس وتحسن العملية التعليمية.

ودعا إلى إسهام كل من يهمه أمر هذا التحسين، وأكد على احترام

شخصية المعلمة، وأتاح لها فرص النمو الذاتي، وترك لها حرية التفكير، وسمح لها بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته ومناقشة أهدافه وخطته. فأصبحت العلاقة بين المشرفة والمعلمة علاقة طيبة تعاونية. إلا أنه يؤخذ على هذا الإشراف اقتصار اهتمامه على المعلمة دون الدارسة، وتقديم احتياجات المعلمة دون الموازنة بينها وبين حقوق الدارسة.

إن بداية نشأة الإشراف كانت تفتيشية، ولغايات تفتيشية، ومهمة المشرفين وفق النظرة القديمة للإشراف هي المراقبة والضبط وضمان وجود معلمين مؤهلين واستبعاد غير المؤهلين.

المرحلة الثالثة: ممارسة الإشراف التربوي وفق المفهوم الحديث:

مع استمرار التطور في الفكر التربوي الحديث؛ أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع، حتى يلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية.

فانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلمة، وتحسين أدائها وتعديل سلوكها التعليمي فقط، إلى الاهتمام بالموقف التعليمي ككل، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابي المرغوب في مختلف عناصره (المعلمة - والدارسة - والمنهاج - والبيئة - والتسهيلات المدرسية - والإدارة الصفية).

فالهدف الرئيسي لهذا الإشراف هو تحسين العملية التعليمية، لذلك فهو أشمل وأوسع لأنه يهتم بالموقف التعليمي من جميع جوانبه، وهذا يعني أن الإشراف التربوي عملية:

أ- تقوم على الدراسة والاستقصاء بدلاً من التفتيش.

ب- تشمل جميع عناصر العملية التربوية من مناهج ووسائل ومعلم ومتعلم وبيئة بدلاً من التركيز على المعلم وحده.

ج- تستعين بوسائل ونشاطات متنوعة بدلاً من الاقتصار على الزيارة والتقارير.

د- تقوم على التخطيط والتقييم التعاوني العلمي بدلاً من التركيز على الجهد الفردي.

إن هذه النظرة العامة في تطور الإشراف التربوي يبين مدى الاهتمام الذي حظي به هذا المجال التربوي، ومدى الحاجة إليه في تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

ولا يخفى أن تفاعل قائدة المدرسة مع هذا المجال، وإحاطتها بأهميته وأثره ودورها المحوري والأساسي فيه؛ سينعكس بنتائج إيجابية مبهرة على العملية التعليمية والتربوية.

إن التطور في مفهوم الإشراف وانتقاله من ممارسات تفتيشية للبحث عن أخطاء المعلمين، إلى ممارسات تعاونية تهدف لتطوير العملية التعليمية في كافة جوانبها؛ يعني ما يلي:

إن التفتيش على المعلمين ومجرد الحكم على أعمالهم لم يعد مقبولاً، مهما كان اسم الشخص الذي يمارس العمل؛ مشرفاً، موجهاً، قائداً.

إن اكتفاء المشرف بالمهام التقويمية يتناقض تماماً مع مهامه كمساعد ومدرّب للمعلمين، وهذا التناقض هو الذي أفسد العلاقات بين المشرفين والمعلمين، ومنع الإشراف من إحداث التأثير المطلوب.

مفهوم الإشراف التربوي

أولاً: المفهوم الحديث للإشراف التربوي:

تعني كلمة الإشراف: مباشرة الآخرين أو مراقبتهم أو توجيههم وإثارة نشاطهم بقصد تحسينهم. والإشراف في التعليم هو عملية توجيه وتقييم ناقد للعملية التعليمية، بحيث تكون النتيجة الأخيرة منه تزويد الدارسات بخدمات تعليمية وتربوية أفضل.

وقد عرّف المفهوم الحديث للإشراف التربوي تعاريفاً كثيرة، لعل من أشملها تعريفه بأنه: عملية فنية وقيادية واستشارية وإنسانية شاملة، تهدف إلى تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.

فهو عملية فنية: تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر، لكل من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً كان أم إدارياً.

عملية استشارية: تقوم على احترام رأي كلاً من المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بعملية الإشراف والمؤثرين فيه.

عملية قيادية: تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

عملية إنسانية: تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، لكي يتمكن من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم.

عملية شاملة: تهتم بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، ضمن الإطار العام لأهداف التعليم في المجتمع.

ومن أبرز خصائص الإشراف التربوي وفق المفهوم الحديث:

- أصبح الإشراف التربوي عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تركز على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقييم التشاركي، وتتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.
- يشمل الإشراف التربوي جميع عناصر العملية التربوية (المعلمة-الدارسة- المنهاج- طرق وأساليب التدريس- والبيئة، إلخ)، ويعمل على تحسينها والارتفاع بمستواها وتغييرها في الاتجاه المرغوب فيه.
- يستعين الإشراف التربوي بأساليب ووسائل ونشاطات جماعية وفردية متنوعة، مثل الزيارات للمواقف التعليمية ببيئات التعلم - وتبادل الخبرات - والندوات العلمية - والاجتماعات الفردية والجماعية - والدورات التدريبية - والمشاغل والورش التربوية - والنشرات التربوية أو القراءات والبحوث التربوية.
- يقوم الإشراف التربوي على احترام سائر العوامل في المجال التربوي، وتقبل الفروق الفردية بينهم، وتشجيع آرائهم ومبادراتهم، وتأكيد العمل الجماعي التشاركي فيما بينهم.
- يؤكد الإشراف التربوي على أهمية مساعدة المعلمات، وكل من يعمل في الميدان التربوي على النمو المهني المستمر وتحسين مستوى أدائهن.
- تستمد المشرفة التربوية في عملية الإشراف التربوي مكانتها وتأثيرها في المدارس والمعلمات؛ من قوة أفكارها وموضوعيتها، ومن مهاراتها الفنية والمهنية، ومن معلوماتها المتجددة وخبراتها النامية المتطورة.
- يتطلب مفهوم الإشراف أن تكون العلاقة بين جميع الأطراف علاقة زمالة ومشاركة، وأن تكون الصلة بينهم مبنية على أساس الاحترام والعلاقات الإنسانية.
- تتطلب عملية الإشراف التربوي تقويم أهداف الإشراف التربوي وخطته وبرامجه ونشاطاته

الإشراف التربوي: إشراف وليس
تفتيش، مشاركة وليس سيطرة،
دعم وليس تحطيم، مساندة وليس
تجريد، تطوير وليس تتبع عثرات.

- وأساليبه المستخدمة، ومردوده ونتائجه، كما تتطلب وضع وسائل قياس مناسبة، لتقويم سائر جوانب هذه العملية، وتوظيف نتائج التقويم في بناء خطط الإشراف التربوي وبرامجه المستقبلية.
- يقوم مفهوم الإشراف التربوي على أن تقويم عناصر الموقف التعليمي التعليمي ليس هدفًا بحد ذاته، وإنما وسيلة لتحسين مستوى الأداء والارتقاء به.
- يعدّ الإشراف التربوي وفق المفهوم الحديث قائدة المدرسة عونًا للمشرفة التربوية في تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وعليها ممارسة دورها بصفقتها مشرفة تربوية مقيمة في مدرستها.
- يتميز الإشراف التربوي الحديث بصفتي الإيجابية والعمق اللتين تعتمدان على نموذج التواصل المفتوح في حوار المشرفات والمعلمات وتفاعلهن.

ثانيًا: المفهوم الحديث للإشراف التربوي:

الأسس التي يقوم عليها الإشراف التربوي وفق المفهوم الحديث:

يقوم الإشراف بمفهومه الحديث على عدة أسس تربوية أهمها:

- الإيمان بأهمية العمل التعاوني؛ أي تعاون المعلمة وقائدة المدرسة والمشرفة التربوية في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.
- توفير البيئة التربوية والتعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو الدارسة نموًا متكاملًا، ويتطلب تحقيق ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية، وفي توفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.
- معاونة المعلمة على زيادة فهمها لأهداف العملية التعليمية، ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس تخصصها.
- اتباع الأسلوب الديمقراطي في عملية الإشراف، فهو ليس صبا

الإشراف التربوي: تخطيط، تنظيم، تأثير، قيادة، تقويم.

للمعلمات في قوالب كما ترى المشرفة التربوية.

- شمول الإشراف التربوي للجوانب الفنية والإدارية من عمل المعلمة، وكذلك لما تقوم به المعلمة داخل الفصل وخارجه.

- التأكد من قيام المعلمة بدورها التربوي بشكل يتفق وخصائص الدارسات.

النتائج الإيجابية لممارسة الإشراف التربوي وفق المفهوم الحديث:

- الاهتمام بتحسين مستوى المعلمات وتدريبهن، ومساعدتهن على النمو المهني، وليس مجرد تصيد الأخطاء.
- مما يميز هذا الإشراف أنه ذو طابع تجريبي؛ وهذا يعني أن تكون الممارسات التربوية الجارية موضع تساؤل مستمر، وأن توضع موضع الاختبار والتقييم والبحث والتحليل العلمي، فليس هناك مسلمة وإنما تقاس الأنشطة بمدى تحقيقها للأهداف.
- اهتمام المشرفة التربوية بتطوير نفسها، وعملها على التحسين من مستواها باستمرار، لتتمكن من عملها، إذ إنها تستمد مكانتها من قوة أفكارها ومهارتها المهنية ومعلوماتها المتجددة وخبراتها النامية المتطورة، ومدى تأثير كل ذلك في المعلمات.
- قيام العلاقة بين المعلمة والمشرفة على أساس ديمقراطي سليم، وعلى بناء قوي من العلاقات الإنسانية الصحيحة، وذلك لاعتماد هذا الإشراف على المشاركة والتعاون.
- تقديم برنامج متكامل مخطط لتحسين العملية التربوية، وإنشاء برنامج تعليمي أكثر ملاءمة لحاجات الدارسات، واستخدام المشرفة للعديد من الأساليب الإشرافية لتحقيق ذلك، (مثل: الزيارات والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والمناقشات وتبادل المعلومات والخبرات وما شابه ذلك).
- تحسين المواقف التعليمية حتى تتمكن المعلمة والدارسة من التعلم على نحو أكثر سهولة وفاعلية.
- المشرفة قائدة تربوية تعمل كمرشدة ومستشارة للمعلمات، وتعمل على إثارة نشاطهن لتحسين العملية التعليمية.



١- تأملي مراحل تطور الإشراف التربوي، ثم صممي جدولاً لتدوين الفرق بينها وفق عناصر تحدديها.

٢- دوّني أمثلة على الممارسات الإشرافية في مدارس التحفيظ النسائية التي تتعارض مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي وانعكاساتها السلبية على أداء المعلمة والعملية التعليمية.

* * *

الموضوع الثاني

أهمية الإشراف التربوي

للإشراف التربوي دور فاعل في
تحسين العملية التربوية وتقويم
عمل المؤسسات التربوية، وتوجيه
الإمكانات البشرية والمادية بما
يضمن حسن استخدامها.

توضح النظرة الحديثة للإشراف التربوي شمول دوره واتساع تأثيره، بدءًا من التخطيط للبرامج التربوية، وامتدادًا إلى تحسين عملية التعليم والتعلم بما يثمر تحقيق نمو الدارسات نموًا متكاملًا، وصولًا إلى الإسهام في تقدم المجتمع، وعلى هذا فإن عملية الإشراف التربوي تنعكس آثارها على كافة عناصر العملية التعليمية والتربوية، والاهتمام بأدائها أداءً يتناسب وحجم ما ينتظر منها من نتائج وآثار؛ يتطلب فهمًا كاملاً لأبعادها، وإدراكًا كافيًا لمقدار هذه الأهمية وهذا الأثر.

أولاً: أهمية الإشراف التربوي للمؤسسة التربوية:

- نعني هنا بالمؤسسة التعليمية: كل ما يدور في هذه المؤسسة، ويساعد طرفي العملية التعليمية (المعلمة والدارسة) على إتمامها وتحقيق أهدافها؛ وتظهر أهمية الإشراف التربوي في كونه يعمل على:
١. المحافظة على قيم المؤسسة التربوية وأهدافها.
 ٢. التنسيق بين البرامج التعليمية المعتمدة في المؤسسة، لضمان تحقيق أهداف العملية التربوية.
 ٣. ضمان استمرارية البرامج التعليمية والتربوية المعتمدة لدى المؤسسة، وذلك بإعادة تكييفها وتطويرها لتناسب الاحتياجات المتغيرة - كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
 ٤. التوجيه إلى استثمار البيئة والاستفادة منها، في تحقيق الأهداف التربوية، وتنفيذ البرامج التربوية المختلفة.
 ٥. الإسهام في تطوير بيئات التعليم لتناسب العملية التعليمية، وتوفير الجو النفسي والاجتماعي المريح والميسر للتعلم.

٦. مد جسور التواصل بين العاملات في مجال التعليم على اختلاف أدوراهن، حيث إن الإشراف التربوي يعين على توضيح حاجة كل فرد إلى الآخر في العمل التعليمي والتربوي.

ثانياً: أهمية الإشراف التربوي للمعلمات:

يسهم الإشراف التربوي في تحقيق النمو المهني المستمر للمعلمات، كما يوحد جهودهن لتحقيق أهداف العملية التربوية.

المعلمة هي (سيدة الموقف التعليمي)، وهي الأقدر على فهم الظروف المحيطة به، وهي الأكثر اتصالاً بالدارسة (التي هي الهدف من العملية التعليمية)، فلا بد أن تحظى بالاهتمام المباشر والمكثف من الإشراف التربوي، وتظهر أهمية الإشراف التربوي من خلال هذا الاهتمام والعناية بكل ما من شأنه رفع مستوى المعلمة وتطويرها، فهو يعمل على:

١. ترغيب المعلمة الجديدة في مهنتها وتدريبها عليها، ومساعدتها على فهم أهداف المؤسسة التربوية، وفهم الإجراءات والطرق والوسائل الخاصة بعملها.

٢. توجيه المعلمات إلى كيفية تحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التربوية على بلوغها.

٣. مساعدة المعلمات في تشخيص ما يواجههن من صعوبات في عملية التعليم، وفي رسم الخطط لمواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها.

يعمل الإشراف التربوي مع المعلمات، على تأمل مشكلات الدارسات وحاجاتهن، من أجل تقديم البرامج التي تحقق إشباع تلك الحاجات.

٤. مساعدة المعلمات على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريسهن، وإطلاعهن على كل جديد في ميدان العمل، وتشجيعهن على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهن في كل ما يساعد على النمو مهنيًا وعلميًا.

٥. مساعدة المعلمات على تقويم أعمال الدارسات لدعم نواحي القوة، وعلاج جوانب الضعف.

٦. العمل على بناء علاقات متينة بين المعلمات، قائمة على الاحترام والتعاون.

٧. التعرف على احتياجات المعلمة، والعمل على تليتها، ومساعدتها على أن تصبح قادرة على توجيه نفسها وتحديد مشكلاتها وتحليلها، ومن ثم حلها.

ثالثاً: أهمية الإشراف التربوي للدارسات:

تعدّ الدارسة المحور الأساس للعمل التربوي، بل هي الهدف المنشود، وكل موقف تعليمي يعد وسيلة لتحقيق نموها الكامل، وكل إشراف تربوي لابد أن يدور حولها، حيث إن تقدم المجتمعات رهن بتفتح شخصيات أفرادها، وتظهر أهمية الإشراف التربوي من أنه يسعى للاهتمام بكل ما يتعلق بالدارسة والتخطيط للعناية به،

ويعمل - مع المعلمات - على:

١. تقديم البرامج التربوية التي تعالج مشكلات الدارسات وتلي احتياجاتهن وتشبع حاجاتهن.
٢. تقديم البرامج التربوية التي تضمن نمو الدارسات نموّاً متكاملًا يبيّن جميع جوانب الشخصية، ولا يقتصر على الجانب المعرفي فقط.
٣. دعم جوانب التقدم الدراسي لدى الدارسات وتشجيعها.
٤. تقديم البرامج العلاجية لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الدارسات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض.
٥. مراجعة المقررات الدراسية المقدمة للدارسات، والتأكد من انسجامها مع القيم المراد تربية الدارسات عليها، ومن إسهامها في تحقيق التقدم المعرفي والسلوكي لهن، حتى يكون للخبرات التي تكتسبها الدارسات أثر إيجابي في تطوير جوانب شخصيتهن.

١/ ارسمي خريطة ذهنية (من تصميمك) توضح أهمية الإشراف التربوي.

٢/ بالتعاون مع أفراد مجموعتك؛ اختاري عنصرين من عناصر كل مجال مما سبق، ثم بيّني الدور

الإيجابي للإشراف التربوي حولهما (من واقع خبرتك).



مقومات المشرفة التربوية الناجحة

المشرفة التربوية تشمل كل من
يمارس العمل الإشرافي، كقائدة
المدرسة مثلاً.

ظهر لنا من خلال الموضوع السابق (أهمية الإشراف التربوي) عظم المسؤولية الملقاة على عاتق المشرفة التربوية، والدور الكبير الذي ينتظر أن تؤديه لتحقيق المنفعة في الجوانب المختلفة من العملية التعليمية، ولهذا فإن حسن اختيار هذه المشرفة مطلب أساسي للقيام بهذه المسؤولية على خير وجه.

إن معرفة قائدة المدرسة بالمقومات التي ينبغي توافرها في المشرفة التربوية؛ يحقق أمرين مهمين، أولهما: تمثل القائدة وحرصها على توافر هذه المقومات لديها، وتطوير نفسها في هذا الجانب، كون عملها لا يخلو من أداء هذا الدور في كثير من الأحيان، ثانيهما: إسهامها الفعال في اختيار المشرفة التربوية، وكذلك دورها في تطوير المشرفة (المقيمة) حتى تتحقق لديها هذه المقومات.

ويمكن تقسيم مقومات المشرفة التربوية الناجحة إلى ثلاثة محاور:

أولاً: مقومات شخصية:

١. إتقان مهارات الاتصال المختلفة مع اللباقة وحسن اختيار

الألفاظ، إذ إن حسن التواصل مع الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة معهم، له بالغ الأثر في حسن الاستجابة والقبول ممن تشرف عليهن.

٢. التحلي بالثقة بالنفس والمرونة والمتابعة والجدية، ونشر الروح

الإيجابية

٣. القدرة على الإنجاز السريع، والاهتمام بالتنمية الذاتية.

ما تقدمه المشرفة التربوية من خبرة
للمعلمات، هو من العمل الصالح الذي يمتد
أثره بعد الممات؛ حين تعقد له نية صالحة،
ويتخلص من كل دخيلة قد تفسد هذا العمل
أو تحبطه أو تضعف أثره.

٤. القدرة على الموازنة بين الحزم والتسامح، وبين تقدير ظروف المشرف عليهن وتحقيق أهداف العملية الإشرافية.
٥. القدرة على التفكير البناء، والابتكار وتوليد الأفكار الإبداعية.
٦. القدرة على إثارة الحماسة للعمل، والتحفيز وشحن الهمم، وإبراز المواهب وتنميتها.
٧. إبداء الرغبة الصادقة في المعاونة ورفع مستوى من تشرف عليهن، والسعي الدؤوب لنقل ما لديها من علم ومعرفة وخبرة لهن (السخاء الفكري)، لتحقيق نموهن وتنميتهم مهنيًا وفنيًا.
٨. القدرة على التفهم، وتقبل من تشرف عليهن، والسعي لنقلهن نحو الأفضل، والرغبة الصادقة في إنجاحهن.
٩. اتساع الأفق، وحسن الإصغاء.

ثانيًا: مقومات مهنية:

١. المهارة في التخطيط للإشراف، وفي تنظيم الأعمال، ذلك لأن التخطيط العلمي الصحيح يساعد المشرفة ومن تشرف عليهن على تحقيق الأهداف في إطار عملية الإشراف.
٢. الإمام بالعلم الشرعي، وذلك مراعاة أن تكون توجيهاتها منطلقة من قيم الإسلام وأحكامه وشريعته.
٣. إتقان مادة التخصص والتعمق فيها، والقدرة على تقديم نموذج لها.
٤. الإمام بالعلوم المرتبطة بتخصصها، مع سعة المعارف والخبرات، وذلك لتحقيق النمو المهني النوعي والمستمر لمن تشرف عليهن.
٥. القدرة على تحديد الاحتياج، والمهارة في الملاحظة وتحليل المواقف التعليمية المختلفة، لتقديم التقويم العلمي الصادق.
٦. الإمام بمهارات التدريس المختلفة، وباستراتيجياته وأساليبه وطرقه.
٧. الإمام بمهارات التقويم وفق مستوياته المختلفة، والمعرفة بمبادئ التقويم والقياس، وكيفية إعداد

**تصنف الأعمال المطلوب أدائها من
المشرفة التربوية إلى:**
- مجال العمل المكتبي.
- مجال الإشراف على المعلمات
والمدارس.
**ولذلك لا بد أن تتقن المهارات
الخاصة بكل المجالين.**

الاختبارات الجيدة، وتحليل نتائجها.

٨. الإمام بعلم النفس التربوي وخصائص مراحل النمو المختلفة، وذلك لمراعاة هذه الخصائص لدى الدارسات عند مساعدة المعلمة في التخطيط للبرامج المختلفة، وكذلك عند توجيه المعلمات لكيفية التعامل مع الدارسات.

٩. إتقان مهارات الحوار الفعّال، والإقناع والتأثير، ومهارات حل المشكلات، ومهارات إعداد التقارير وكتابتها.

ثالثاً: مقومات أخلاقية:

١. مراقبة الله في السر والعلن، والإخلاص له سبحانه.

٢. سلامة الاعتقاد، والتزام العقيدة الإسلامية الصحيحة في القول والعمل.

٣. التحلي بالأخلاق والقيم الإسلامية، (ومنها: العدل والشورى والتعاون والصبر والتواضع والأمانة والرحمة والرفق وغيرها)، ومراعاة أن تكون قدوة لمن تشرف عليهن فيها.

٤. الشفافية والوضوح مع من تشرف عليهن، مع لباقة الحديث وطيب الكلمة، والبعد عن المحاباة والجمالة، وكذلك الغلظة والفظاظة.

* * *



١/ بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ناقشي أنواع المعارف التي ينبغي أن تلمّ بها المشرفة التربوية،
مبينة أثر معرفتها بها على جودة عملها.

٢/ مستفيدة مما درست؛ صممي استمارة مقابلة لمشرفة تربوية، تتضمن المقوّمات التي تريدين توافرها فيها.



بالتعاون مع أفراد مجموعتك وبلاستفادة من خبرتك، أعدي قائمة مفصلة بالأعمال
المطلوب أدائها من المشرفة التربوية.

* * *

مهارات الإشراف التربوي الفعّال

ثمرة الإدارة الناجحة للعلاقات الإنسانية: ظهور فريق العمل كأسرة واحدة؛ يعملون معاً على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، ويحافظون على قيمها وثوابتها.

إن اتساع دائرة تأثير الإشراف التربوي على كثير من العناصر في المؤسسة التربوية -على تنوع تلك العناصر، واختلاف نوعية المهارات التي ينبغي إجادتها للتعامل مع تلك العناصر وإحداث الأثر الإيجابي فيها-؛ يقودنا للتعرف على تلك المهارات المتنوعة التي ينبغي توافرها وإجادتها كي يحقق الإشراف التربوي الأهداف المرجوة منه. ومن تلك المهارات:

(١) مهارات إدارة العلاقات الإنسانية:

مهارة إدارة العلاقات الإنسانية تتطلب من المشرفة التربوية أن تتحلى بالروح الإيجابية السمحة، ليكون تعاملها مع من تشرف عليهن مريحاً، ووجودها معهن مرغوباً ومتقبلاً ومطمئناً، ولهذا عليها أن تسعى لتطوير ذاتها وتنميتها باستمرار.

- واحدة من وظائف الإشراف التربوي: توفير جو من التعاون والتفاعل داخل المؤسسة التربوية، بحيث تسود الروح الطوعية والذاتية في أداء الواجبات والأعمال، وللمشرفة التربوية دور بارز في إيجاد هذه الأجواء، من خلال تعاملها مع من تشرف عليهن بهذه الروح الإيجابية.
- للمشرفة التربوية دور أساسي في العناية بالمشكلات الشخصية والمهنية لمن تشرف عليهن، من خلال المبادرة لتقديم خبرتها لهن في حل هذه المشكلات، سواء كانت هذه الخبرة خاصة أو عامة.

- من أدوار المشرفة التربوية تشجيع ممارسة أوجه النشاطات الاجتماعية المختلفة التي تساعد على إقامة علاقات إيجابية بين الهيئة التعليمية، حيث يسهم ذلك في دمج المنسوبات الجددات مع الأقدم

منهن، كما يسهم في اشتراكهن في العمل مع بعضهن كفريق واحد.

- تتميز علاقات المشرفة التربوية بمن حولها بالاحترام والتقدير، وتقبل الآخرين، فشعور كل من تشرف عليهن وطموحهن وقدراتهن هو موضع نظر للمشرفة في تخطيطها وتنفيذها للإشراف، مع التحلي بالعدل في ذلك، ولذلك فهي تسعى لإيجاد وسائل الاتصال المناسبة التي يمكنها من خلالها الاستماع لهن.
- تركز المشرفة التربوية على مراعاة الفروق الفردية بين من تشرف عليهن، وعلى تطويرهن بناء على ذلك، وتوجيههن للدورات التدريبية المناسبة التي تساعدن على الرقي والتقدم.

(٢) مهارات القيادة الإدارية:

من أهم مسؤوليات الإشراف التربوي تشجيع القيادة السليمة عند الآخرين، من خلال اعتماد الأفكار المناسبة، واكتشاف القدرات القيادية، ودفع الجميع لتقديم أفضل الجهود والأفكار في تطوير العملية التربوية داخل المؤسسة التربوية.

إن تنمية مهارات القيادة لدى
المشرفة التربوية تتحقق بالتقويم
الذاتي المستمر لممارساتها في
توجيه من تشرف عليهن نحو
الهدف، وإطلاعها المستمر على
أحدث نظريات القيادة.

وهنا يأتي دور المشرفة التربوية في تحقيق ذلك من خلال ممارستها لمهارات القيادة الإدارية، ومن أمثلة ذلك:

١. تهيئة الفرص أمام من تشرف عليهن للمشاركة في الرؤى والأفكار والخطط، للتوصل للبرامج النوعية المميزة المحققة لأهداف المؤسسة التربوية.

٢. تزويد من تشرف عليهن بالأفكار والمصادر اللازمة لنجاح

عملهن، وخروجه بأفضل صورة، إذ إن ذلك يعكس حرصها على تقدمهن ونجاحهن.

٣. وضع آراء من تشرف عليهن موضع التنفيذ، الأمر الذي من شأنه أن يطلق القدرات المختلفة عندهن، ويشجعهن على الإبداع والابتكار والمشاركة، حيث يتبين لهن أن اقتراحاتهن ذات قيمة، وأن الإشراف التربوي هو الجهة التي تعاونهن على التنفيذ، وليس الجهة التي تعمل على إبطال

الأفكار أو تعطيلها.

٤. إعطاء من تشرف عليهن دورًا في التفكير في حل المشكلات، والاشتراك في اتخاذ القرارات، مما يطلق الجهد الكامن لديهن تجاه تحمل المسؤولية وأداء الأعمال على خير وجه.

(٣) مهارات بناء العمل الجماعي:

يشتمل الإشراف التربوي على التخطيط لكثير من البرامج والأنشطة، ومتابعة تنفيذها وتقييم نتائجها، وكل ذلك يتطلب عملاً جماعياً تعاونياً مثمرًا، وهنا يأتي دور المشرفة التربوية في جمع الأفكار وتنسيق الجهود، ويتطلب ذلك منها مهارة في التخطيط للعمل الجماعي المثمر، وتقديم المساعدة لمن تشرف عليهن، وتحليل الطرق التي يتبعنها وتقييمها تقويمًا موضوعيًا، ومن أمثلة مهارات بناء العمل الجماعي:

١. تنظيم الأعمال بين المجموعات واللجان.
٢. تسهيل ما يلزم لإقامة الاجتماعات والنشاطات.
٣. مساعدة اللجان المختلفة في تحليل أهدافها وتقييمها.
٤. تشجيع التفكير الجماعي بين أفراد هذه اللجان.
٥. معاونة الفرق واللجان في أداء العمل الجماعي، والوصول إلى قرارات بشأنه.
٦. تنسيق العمل وتوزيع المسؤوليات بين العاملات في هذه اللجان.

(٤) مهارات التقويم:

تمارس المشرفة التربوية مهارات التقويم -من خلال التأمل والملاحظة الموجهة- لمعرفة مدى النجاح في الوصول إلى الأهداف المرسومة، مما يقود إلى تحسين مطرد في الجوانب التي يتم تقييمها، كما يعدّ التقويم (بما يتضمنه من تحليل دقيق) تقديرًا لكفاءة كل من تشرف عليهن، وبيانًا لإنتاجيتهن وثمار جهودهن.

ومن الجوانب التي تقومها المشرفة التربوية:

١. تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية للمقررات الدراسية.
٢. تقويم مخرجات البرامج والأنشطة، ومدى تحقيقها للأهداف التي رسمت لها.

٣. تقييم أداء من تشرف عليهن، وتقديم التغذية الراجعة الواضحة والفعالة التي تسهم في تطوير أدائهن.
٤. تقييم العمليات الإشرافية، ومدى إسهامها في تحقيق الهدف منها.
٥. تقييم برامج النمو المهني المقدمة لمن تشرف عليهن، ومدى تحقيقها للأهداف المخطط لها.
٦. تقييم الخطط ومراجعتها في ضوء ما تم من أعمال ومنجزات.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اختاري إحدى مهارات الإشراف التربوي الفعال، ثم تحدثي بالتفصيل عن الآثار المترتبة على ضعف هذه المهارة لدى المشرفة التربوية.



* * *

أنواع الإشراف التربوي

يصنف الإشراف التربوي إلى أنواع بالنظر إلى اعتبارات مختلفة؛ فهو بالنظر إلى العلاقات الإنسانية: إشراف ديكتاتوري، أو ديمقراطي، أو سلبي، وبالنظر إلى الغايات والوسائل: إشراف صحيحي، أو بنائي، أو وقائي، أو علمي، أو إبداعي، أما من المنظور الحديث في مفهوم الإشراف التربوي فقد صنف إلى: إشراف تطوري، أو عيادي (علاجي)، أو إشراف بالأهداف.

ورغم هذه التصنيفات إلا أن هذه الأنواع لا تخلو من التداخل والتقارب، ولذلك فإن معرفة المشرفة التربوية -ومن يمارس الإشراف التربوي- بهذه الأنواع ستعينها كثيراً على اختيار الأنسب منها، أو الدمج بينها بما يناسب الحالة الإشرافية التي تؤديها. وفيما يلي سنلقي الضوء على أهم هذه الأنواع وأبرزها في واقع الإشراف التربوي الحديث.

أولاً: الإشراف التصحيحي:

تعريف الإشراف التصحيحي:

نوع من الإشراف التربوي تتخذ فيه المشرفة أساليب إشرافية متنوعة، لتصحيح ما تلاحظه من أخطاء أو قصور في أداء المعلمة. فهي تكتشف أخطاء المعلمة أو نقاط الضعف في أدائها، ثم تعمل على تصحيحها، ومعالجة العيوب في أداء المعلمة.

مبادئ الإشراف التصحيحي:

- التركيز على معالجة الأخطاء التي تؤثر سلبًا على تحقيق الأهداف التربوية، أو التي تؤدي لتوجيه نمو الدارسات توجيهًا غير صحيح.
- لا يكون دافع المشرفة التربوية تصيد الأخطاء للمعلمة، بل الهدف توجيه أداء المعلمة توجيهًا إيجابيًا، مع التعرف على قدرات المعلمة على النمو والتقدم، وإيجاد الدوافع التي تدفعها لتحسين عملها.
- اتخاذ أسلوب التصحيح المناسب، مثل: مناقشة المعلمة والاتفاق على خطوات التصحيح، أو من خلال نشره تربوية، إلى غير ذلك من الأساليب الإشرافية المناسبة.

المتطلبات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف التصحيحي:

- المتابعة الدورية الجيدة من المشرفة التربوية لأداء المعلمات.
- أن تكون الإجراءات التصحيحية التي تتبعها المشرفة التربوية تتعلق بالأخطاء التي تؤثر على المخرج التعليمي أو التربوي.
- تحتاج المشرفة التربوية عند استخدام الإشراف التصحيحي لاستخدام لباقتها وقدرتها على معالجة الموقف، مع توفير جو من الثقة والمودة بينها وبين المعلمة.

مميزات الإشراف التصحيحي:

- تكمن فاعلية الإشراف التصحيحي وفائدته في توجيه العناية الجادة لإصلاح الخطأ، مع عدم الإساءة لفاعلية المعلمة وقدرتها على التدريس ومكانتها التربوية.

١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، صوغي موقفًا إشرافيًا استخدمت فيه المشرفة الإشراف التصحيحي.



٢. دوني ملاحظتك حول ما يجب مراعاته عند استخدام هذا الإشراف.

ثانيًا: الإشراف التشاركي:

يعتمد الإشراف التشاركي على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية، في وضع الأهداف الإشرافية، وتوزيع أدوار المتابعة والتنفيذ والتقويم بين المشرفة التربوية وقائدة المدرسة والمعلمة لإحداث التغيير المرغوب. كما ينظر للإشراف التربوي في هذا النوع من الإشراف على أنه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية في المؤسسة التربوية تهدف إلى تحسين مخرجاتها، وهو بهذا المفهوم مسئولية مشتركة بين قائدة المدرسة والمعلمة والمشرفة التربوية، حيث يعملن معًا للقيام بدور تربوي فاعل ومؤثر، يتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة من قبل القائدة، وتقديم الدعم والمساندة والخبرة التربوية من قبل المشرفة التربوية.



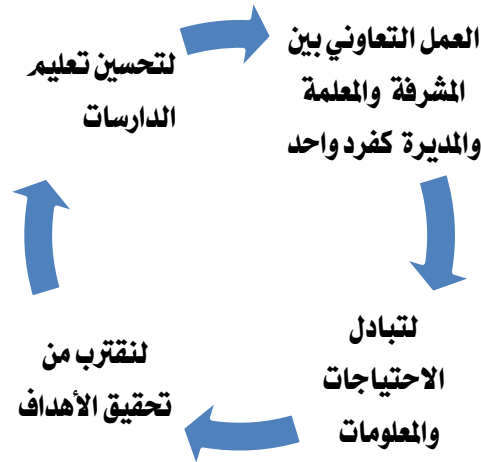
شكل يبين التأثير والتأثر بين عناصر الإشراف التشاركي

مبادئ الإشراف التشاركي:

- إن الهدف الأساسي للإشراف هو سلوك الدارسة، فأهداف الإشراف ونشاطاته وأدواته التي يستخدمها يجب أن تركز في سبيل تحقيق هذا الهدف على أكمل وجه.
- التفاعل الإيجابي بين المصادر الإنسانية (المعلمات - المشرفات التربويات) سمة هامة للإشراف التشاركي.
- استمرارية دراسة حاجات نظام السلوك التعليمي والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لتلبية تلك الحاجات.

مميزات الإشراف التشاركي:

يتميز هذا النوع من الإشراف التربوي بالتعاون المستمر بين القوائم على عملية الإشراف التربوي والمعلمة، مما يتطلب القدرة الزائدة على التنسيق بين هذه الأطراف، والتركيز على تحقيق أهداف الإشراف التشاركي المتمثلة في تحسين نوعية التعليم، وبناء شخصية متوازنة للمعلمة.



بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اقترحي خطة للتعاون بين قائدة المدرسة، والمشرفة التربوية، والمعلمة من أجل مساعدة المعلمة على تحقيق هدف (غرس مراقبة الله في نفوس الدارسات)، للدارسات في مرحلة المتوسط.



ثالثاً: الإشراف الوقائي:

تعريف الإشراف الوقائي:

نوع من الإشراف التربوي تتنبأ فيه المشرفة التربوية (مما اكتسبته من خبرتها العميقة خلال عملها بالتدريس) بالصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلمة (حديثنة الخبرة خاصة)، بحيث تجعل غايتها من الإشراف رسم الخطط المناسبة لتلافي الأخطاء قبل وقوعها والتغلب عليها، فتقدم للمعلمة التوجيهات والنصائح التي تمكنها من تجنب هذه الأخطاء، وتعينها على زيادة كفاءتها المهنية.

مبادئ الإشراف الوقائي:

- الاستفادة من الخبرة التربوية المتراكمة لدى المشرفة، ونقلها للمعلمات.
- تقديم الحلول التي تمنع حدوث المشكلات التربوية قبل حصولها.
- استخدام الأسلوب الإشرافي الوقائي مع الحفاظ على المكانة التربوية للمعلمة، ونظرة التقدير والتوقير لها من قبل الدارسات.

المتطلبات الواجب توافرها في المشرفة التربوية لتطبيق الإشراف الوقائي:

- عمق الخبرة التربوية لدى المشرفة التربوية.
- كفاءة المشرفة التربوية وتنوع مهاراتها خلال عملها بالتدريس.
- قوة الملاحظة التي تمكن المشرفة التربوية من تحديد الأسباب التي يؤدي تراكمها إلى قصور الأداء التعليمي للمعلمة.
- قدرة المشرفة التربوية على استخدام الأسلوب الوقائي المناسب لكل موقف، بما يتلاءم مع طبيعة الموقف وشخصية المعلمة وطبيعة الدارسات.

مميزات الإشراف الوقائي:

- المحافظة على ثقة المعلمة بنفسها، حيث تكون مستعدة للمواقف التعليمية وما قد يحدث من معوّقات قبل وقوعها.
- يمكن الإشراف الوقائي المعلمة من الاحتفاظ بتقدير الدارسات لها ومواصلة النمو ومواجهة المواقف الجديدة.
- تلافي المشكلات قبل حصولها والتقليل من آثارها.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اقترحي خطة إشرافية لتوجيه معلمة ذات شخصية لينة جدًا مع مرحلة الابتدائي، تضمن وقايتها من المعوّقات التي يمكن أن تواجهها.



رابعاً: الإشراف البنائي:

تعريف الإشراف البنائي:

نوع من الإشراف التربوي تتجاوز فيه المشرفة التربوية مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، منطلقة من كون الإشراف التربوي الناجح يعتمد على النظر للمستقبل وتكوين الرؤية الواضحة للأهداف التربوية، لوضع المقترحات المناسبة والخطط الملائمة لمساعدة المعلمة على النمو الذاتي، وتحقيق التقدم في المخرجات التعليمية.

مبادئ الإشراف البنائي:

- إحلال أساليب فعالة محل الأساليب غير المجدية.
- العمل على تشجيع النشاطات الإيجابية وتحسين وتطوير الممارسات الجيدة.
- إشراك المعلمات في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد.
- تشجيع النمو المهني للمعلمات، من خلال إمداد المعلمة بكافة الإمكانيات والوسائل اللازمة للتنفيذ، وتزويدها بكل ما يساعدها ويحقق النمو المهني لها.

مميزات الإشراف البنائي:

الإشراف البنائي لا تقتصر مهمته على إحلال الأفضل محل الناقص أو الخاطئ، وإنما يتجاوز ذلك إلى اختيار النشاط الذي يؤدي أداء حسنًا، فتعمل المشرفة التربوية مع المعلمات على جعل الأداء التربوي أحسن فأحسن، وعلى تنمية القدرة لدى المعلمات على السعي لهذا التحسين، ليشعر الجميع بالنمو والتقدم نحو الأمام.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اقترحي خطة بنائية لمعلمة كبيرات السن، لاحظت المشرفة أنها لا تعطي وقتًا كافيًا للتلقين، فنبهتها وصححت لها ذلك، بحيث تهدف هذه الخطة إلى بناء مهارات في الإدارة الصفية تساعد المعلمة على تلافي معوقات أخرى في المستقبل.



خامساً: الإشراف بالأهداف:

تعريف الإشراف بالأهداف:

عملية مشاركة جميع الأفراد المعنيين بالعملية الإشرافية في وضع الأهداف المراد تحقيقها بغرض زيادة فاعلية العملية الإشرافية، وتتضمن هذه العملية تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس والتطبيق، ونتائج محددة بدقة وبرامج واقعية، وتقييمًا للأداء في ضوء النتائج المتوقعة.

وهذا الإشراف يسعى إلى اشتقاق مجموعة أهداف واضحة ومحددة من الأهداف العامة مثل، تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها وتطوير المعلمات مهنيًا وتحسين تحصيل الدارسات في الجوانب الثلاثة (معرفي نفسي، حركي، انفعالي) وتوفير إمكانيات مادية متنوعة لتحقيق الأهداف وتنظيم عمليات التعليم والتعلم الصفية مع ترشيد الاستفادة من خدمات البيئة والمجتمع المحلي في العملية التربوية

مبادئ الإشراف بالأهداف:

مبدأ المشاركة: حيث يشترك كل من (القائدة والمشرفة التربوية والمعلمات) في تحديد أهداف تربوية إجرائية قابلة للتنفيذ، يعملن معًا على تحقيقها خلال مدة زمنية محددة، مع تحديد مسؤولية كل طرف تجاه

تحقيق هذه الأهداف، ويترتب على هذا المبدأ:

- الالتزام: فالإسهام في وضع الأهداف تشعر كل مشاركة أنها ركيزة أساسية في المؤسسة التربوية، ولذا ستبذل قصارى جهدها لتحقيق الأهداف التي شاركت في صياغتها والتخطيط لتحقيقها.

مبدأ الوضوح: حيث يراعى وضوح الأهداف من حيث كونها محددة ومعلومة لدى الجميع، إضافة لوضوح النتائج المطلوب تحقيقها خلال فترة زمنية محددة. و يترتب على هذا المبدأ:

- رفع الروح المعنوية: إذ إن اشتراك الجميع في التخطيط ووضع الأهداف واختيار وسائل تحقيقها؛ يسهم في بناء ثقة المعلمة بنفسها وقدراتها وإمكاناتها، ويزيد من رضاها عن مهنتها ودورها في العملية التعليمية.

مبدأ الإعلان: فبعد الاتفاق على أهداف (واقعية / قابلة للتحقق / قابلة للقياس / وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لتحقيقها)، يعلن ذلك لجميع المشتركات، مما يعتبر خطوة مهمة في طريق عمل الجميع على إنجاز ما خطط له كل حسب دوره.

مبدأ القياس المستمر: قياس ما تحقق من نتائج على فترات منتظمة مع علاج الفجوة في الأداء. ويترتب على هذا المبدأ:

- تحمل المسؤولية: فكل المشتركات بالعملية الإشرافية يشاركن في القيام بالأدوار المنوطة بكل منهن

للوصول للنتائج المخطط لتحقيقها، مما يجعل الجميع يتفانى ألا يأتي القصور من جهته.

خطوات الإشراف بالأهداف:

- تحديد الأهداف مع المعلمات بحيث تكون واضحة ومحددة ومرنة وقابلة للتحقيق في فترة زمنية متصلة.

- تقدم المشرفة التربوية الطرق والوسائل التي تحقق الأهداف.

مراحل الإشراف بالأهداف:

- مرحلة وضع الأهداف.
- مرحلة وضع الخطة.
- مرحلة التنفيذ والمتابعة.
- مرحلة قياس الإنجاز.

- اشتقاق أهداف جزئية تنبثق عن الأهداف التي حددت.
- وضع أهداف إجرائية لكل جانب من جوانب الإشراف المزمع عملها.
- اشتراك المشرفات والمعلمات في وضع معايير لقياس الأهداف الجزئية لتقويمها.
- اشتراك المشرفة التربوية والمعلمات في اختيار الاستراتيجيات المتبعة في تحقيق الأهداف.
- تنقيح المهام الموكلة لكل فرد من أفراد الفريق، ومراجعة الخطط التفصيلية وأدوار كل مشتركة فيها.
- تنفيذ الخطة، ومتابعة التنفيذ واكتشاف الأخطاء، والتعرف على العقبات وتصحيح المسار.
- تقويم الأداء وتقويم النتائج، وتقديم التغذية الراجعة، ثم إعادة الدورة مرة أخرى.

المتطلبات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف بالأهداف:

- القدرة على قراءة الموقف التعليمي وتحليله لتحديد الأهداف ذات الأولوية.
- القدرة على جمع آراء المشاركات والاتفاق على أهداف العملية الإشرافية، وصياغتها صياغة واضحة للجميع وقابلة للتحقيق.
- القدرة على التمييز بين الطرق والأساليب المقترحة من المشاركات، والمفاضلة بينها لاختيار أفضلها في تحقيق الأهداف.
- المتابعة المنتظمة خلال تنفيذ الخطة؛ فإن كانت النتائج إيجابية يستمر التنفيذ، وإن كانت غير ذلك تتخذ الإجراءات المناسبة.
- القدرة على استخدام أدوات مناسبة لقياس الانجاز، وجمع البيانات عن مدى تحقق الأهداف المطلوبة.
- القدرة على تحليل تلك البيانات والمعلومات وتفسيرها في ضوء الأهداف المحددة.
- استمرار حلقة التقويم، حيث توضع أهداف جديدة (تعليمية، تطويرية) في ضوء ما تمخضت عنه الأهداف السابقة، ثم إعادة حلقة التقويم مرة أخرى.
- التحفيز المستمر للمتقدمات.

- تهيئة بيئات التعلم ومتابعة احتياجاتها، وتأمين مستلزماتها ومعالجة كافة قضاياها.
- الحرص على تقديم الخبرات التربوية التي تحسن من نوعية التعلم، وتعمل على رفع مستوى الدارسات وفق الرؤى التربوية الجديدة.

مميزات الإشراف بالأهداف:

١. تنمية العلاقة بين جميع الأطراف المشاركة في هذا النوع من الإشراف.
٢. الشعور بالمسؤولية المشتركة بين جميع الأطراف المشاركة.
٣. تقويم كل فرد لنشاطه ذاتيًا في ضوء ما اتفق عليه من أهداف شارك في وضعها ورسم خطة تنفيذها.
٤. يساعد الإشراف بالأهداف على تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم لدى جميع المشاركات، ويوحد جهودهن وينظمها بفعالية عالية.
٥. يساهم في دراسة أهداف الإشراف التربوي، وتترجم إلى واقع يحقق تربية متكاملة للدارسة.
٦. من مميزات الإشراف بالأهداف الوضوح والعلمية والعمق في تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك، طبقي خطوات الإشراف بالأهداف، بوضع هدف إشرافي، ورسم الخطة المناسبة لتنفيذه، ووضع معايير للمتابعة والتقييم.



سادساً: الإشراف الإبداعي:

تعريف الإشراف الإبداعي:

نوع من الإشراف لا يقتصر على مجرد إنتاج الأحسن، وتقديم أعلى نوع من النشاط الجمعي، وإنما يشحذ الهمم، ويحرك القدرات الخلاقة لدى المشرفة التربوية لتخرج أحسن ما تستطيع في مجال العلاقات الإنسانية.

وفي هذا النوع لا تفرض المشرفة التربوية أفكارها وآراءها، وإنما تستفيد من الملاحظات أيضًا في تنمية قدراتهن وتوجيه نموهم، فهو يقوم على جانب تعاوني: حيث تتيح للمعلمة الاستفادة من نتائج البحث العلمي التي توصلت إليها في التجريب، وتحقيق منجزات ابتكارية في مجال العمل، وتتابع هذه المنجزات وتشجعها.

مبادئ الإشراف الإبداعي:

- الاعتماد على النشاط الجمعي؛ لتحقيق أهداف الإشراف هو عمل جماعي تقوم به المشرفة التربوية والملاحظات تارة وتعمل المعلمات معا على تحقيقها تارة أخرى.
- تعمل المشرفة التربوية وفق هذا النوع من الإشراف على شحذ همّة المعلمات، وتحريك ما لديهن من قدرات خلاقة.
- تعمل المشرفة التربوية وفق هذا النوع من الإشراف على تحرير الإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلمات لاستثمار قدراتهن ومواهبهن إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التربوية.
- تعمل المشرفة التربوية وفق هذا النوع من الإشراف على ترقية أعمال المعلمات وتطوير اقتراحاتهن بما يقود لتحقيق الأهداف المنشودة.
- في الإشراف الإبداعي تعدّ المشرفة التربوية نفسها واحدة من المعلمات لا متصدرة لهن، فهي تشجعهن على قيادة أنفسهن بأنفسهن، وتأخذ بأيديهن للاعتماد (بعد الله) على قدراتهن وإمكاناتهن الذاتية، وتساعدن على النمو.

المتطلبات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف الإبداعي:

يتطلب الإشراف الإبداعي من المشرفة التربوية الاتصاف بـ:

- مرونة التفكير.
- الصبر.
- اللباقة والثقة بقدراتها المهنية.

- التواضع والبعد عن الاستعلاء.
- فهم ممن تعامل معهم، والإيمان بقدراتهن.

١. اقترحي مواقف تعليمية تتطلب استخدام الإشراف الإبداعي.

٢. حددي خطوات لتنفيذ هذا النوع من الإشراف.



سابعاً: الإشراف العيادي أو العلاجي:

تعريف الإشراف العيادي:

هو نوع من الإشراف موجه نحو تحسين سلوك المعلمات الصفية، وممارستهن التعليمية الصفية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفّي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائر فيه بهدف تحسين تعليم الدارسات.

يعدّ الإشراف العيادي ضرورة تربوية
تطويرية ملحة، تفرضها:
كثرة المستجدات والمستحدثات
التربوية وتنوعها، والتي من المهم
تدريب المعلمات عليها.
وكذلك الحاجة أحياناً إلى تعيين
معلمات لم يسبق لهن التدريب
الكافي، ولا يمتلكن الخبرة
والممارسة الكافية.

فهو يستقى معلوماته من المشاهدات الأولية لما يجري في غرفة الصف، ويتضمن نشاطات وتفاعلات أخرى بين المعلمة والمشرفة. فهذا النوع يعتمد على زيادة فاعلية الملاحظة الصفية من جانب المشرفة التربوية، حيث تحدد هذه الملاحظة نوع السلوك الإشرافي الذي ينبغي على المشرفة أن تسلكه من أجل مساعدة المعلمة، فتعمل المشرفة (بالاتفاق مع المعلمة) بعد الزيارة الأولى وتحديد مواطن الضعف والقوة في السلوك الصفّي، إلى التخطيط المشترك مع المعلمة لتنفيذ الزيارة الثانية، والتي يتبعها لقاء تربوي لتقديم تغذية راجعة حول الجوانب التي حصل فيها تقدم، والجوانب المطلوب تداركها وتعديلها.

ويمكن أن يستخدم في هذا النوع من الإشراف وسائل متعددة حسب الحاجة، مثل: التعليم المصغر، أساليب تحليل التفاعل الصفّي، تسجيل التفاعل اللفظي أو غير اللفظي داخل غرفة الصف)، وقد تستخدم هذه الوسائل منفردة أو مجمعة.

ويهدف الإشراف العيادي إلى: تشخيص عملية التعليم، والتعرف على مواطن القوة والضعف، ووصف الإجراءات العلاجية سواء أكانت لحالات محدده أم لموقف عام. كما يهدف إلى معالجة نواحي القصور عن طريق زيادة التفاعل بين المشرفة والمعلمة، لتحسين أدائها وتهيئتها لتقبل دور المشرفة، لإيجاد جو من الثقة التي من شأنها جعل المعلمة مطمئن للمشرفة، فتصارحها بالصعوبات التي تواجهها في عملها، وتطلب مساعدتها للتخلص منها، فيتحسن موقفها الصفّي نتيجة للتغذية الراجعة التي تحصل عليها والتي تبرز مدى الزيادة الحاصلة في أثر التدريب على السلوك الصفّي للمعلمة مما سيؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي.

خطوات الإشراف العيادي:

١. إقامة علاقات إيجابية بين المشرفة والمعلمة
٢. التخطيط المشترك بين المشرفة والمعلمة للموقف التعليمي
٣. مشاهدة الموقف وملاحظته وتسجيل وقائعه باستخدام الأدوات المناسبة.
٤. تحليل الموقف تعاونيًا من خلال تحديد كل سلوك مرغوب به وغير مرغوب به خلال هذا الموقف.
٥. اللقاء البعدي بين المشرفة والمعلمة وإعادة التخطيط للموقف من جديد.

مبادئ الإشراف العيادي:

- تهدف المشرفة التربوية خلال ممارستها للإشراف وفق هذا الأسلوب إلى تحسين أداء المعلمات، خاصة من هن تحت التدريب أو من يتسمن بضعف الأداء.
- في الإشراف العيادي تقوم المشرفة التربوية بزيارات علاجية متكررة حتى يحصل تحسن الأداء، ولذا سمي هذا النوع من الإشراف عياديًا، إذ إن الزيارات المتكررة التي تقوم بها المشرفة التربوية تشبه ما

يقوم به الطبيب.

- في الإشراف العيادي تسجل المشرفة التربوية كل ما يحدث داخل الصف، وتعمل على تحليله، ثم تناقشه مع المعلمة بهدف لتحسين جوانب القصور لدى المعلمة، وبالتالي تحسين تعلم الدارسات.

المتطلبات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف العيادي:

- الكفاءة المهنية العالية التي تمكنها من تحديد جوانب القصور في أداء المعلمة، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.
- دقة الملاحظة، ودقة تدوين المشاهدات.
- العلاقة الودية بينها وبين المعلمات، والتي تسمح بتفاعلهم مع توجيهاتها من خلال تنفيذها، وتحسين أدائهم وفق هذه التوجيهات.

مميزات الإشراف العيادي: يتميز هذا النوع بأنه يهدف إلى زيادة فعالية دور المعلمة في التفاعل مع المشرفة.

واحترام استقلالية المعلمة، وتعزيز التنوع، وبناء الثقة والاهتمام والمرونة التي تشجع المعلمات على توليد وعرض وتنفيذ أفكار متعددة لتحسين التعليم.



بالتعاون مع أفراد مجموعتك، طبق خطوات الإشراف العيادي على موقف تعليمي تختارينه

ثامناً: الإشراف التطوري:

تعريف الإشراف التطوري:

هو أحد الأنواع الحديثة للإشراف التربوي، والتي تهتم بالفروق الشخصية والمهنية بين المعلمات، وتنوع الأساليب الإشرافية لتناسب مع هذه الفروق.

مبادئ الإشراف التطوري:

- في الإشراف التطوري تراعي المشرفة التربوية الفروق بين المعلمات، من منطلق أن المعلمات يختلفن في مستوى أدائهن التدريسي، وفي مستوى قدراتهن العقلية، وفي مستوى دافعيتهن للعمل.
- في الإشراف التطوري تراعي المشرفة التربوية تقديم خدمات إشرافية متدرجة للمعلمة تتيح لها تطوراً بعيد المدى. لتصبح قادرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وعلى حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجهها.
- في الإشراف التطوري تلاحظ المشرفة التربوية المعلمات، وتصنفهن إلى ثلاث فئات وفق مستوى أدائهن التدريسي، وقدرتهن على التفكير العلمي (بخطواته المعروفة: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، وجمع المعلومات، واختبار صحة الفروض والوصول إلى حل المشكلة)، فتصنفهن إلى: معلمات ذوات أداء تدريسي منخفض، أو متوسط، أو عال. - سيأتي تفصيل هذه الفئات الثلاث.-
- في الإشراف التطوري تنوع المشرفة التربوية الأساليب الإشرافية وفق مستوى الأداء التدريسي للمعلمات إلى: الأسلوب المباشر، التشاركي، غير المباشر.

تصنيف المعلمات وفق أدائهن التدريسي في الإشراف التطوري، والأسلوب الإشرافي الذي يناسب كل
صنف:

الأسلوب الإشرافي المناسب	تصنيف المعلمات في الإشراف التطوري
	(١) معلمات ذوات أداء تدريسي منخفض:
	تتصف هذه الفئة بأنها لا ترغب في عملية التغيير أو التجديد التربوي، بل تفضل الاستمرار في أداء العمل بشكل رتيب (روتيني)، ومن سماتهن أيضاً: (١) صعوبة تحديد المشكلة. (٢) الاستجابة للمشكلة بعدد محدود من الخيارات، وبشكل " روتيني " رتيب. (٣) الرغبة في الحصول على توجيهات مباشرة من الآخرين (مشرفة أو زميلة). (٤) صعوبة إدارتها للصف. (٥) تعاني من نقص في عدد أساليب التدريس التي تستخدمها. (٦) تشعر بالخوف عند لقاء المشرفة التربوية. (٧) لا تملك الإحساس بالأمن الوظيفي. (٨) تتسم بعدم المرونة، وتتشبث بتطبيق النظام بأسلوب جامد. (٩) لا تملك القدرة على التعايش مع ضغوط العمل.
أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المعلمات هو الأسلوب الإشرافي المباشر.	
الأسلوب الإشرافي المباشر:	
وفيه تضع المشرفة التربوية الأسس التي ينبغي أن تسير عليها المعلمة لبلوغ أهدافها، وتحسين تدريسها، بما يعود على الدارسات بالمنفعة، وفيه تعطي توجيهات مباشرة للمعلمة.	

الأسلوب الإشرافي المناسب	تصنيف المعلمات في الإشراف التطوري
أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المعلمات هو الأسلوب الإشرافي التشاركي الأسلوب الإشرافي التشاركي: هو أسلوب يؤكد على أن عملية التدريس هي - في واقع الأمر - حل للمشكلات، وبناء على ذلك تشترك المشرفة التربوية والمعلمات معًا في وضع خطة عمل تشتمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقييم، ومتابعة في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	(٢) معلمات ذوات أداء تدريسي متوسط: وتتصف هذه الفئة بأنها تمتلك الرغبة في تحسين مستوى الدارسات، إلا أن قدرتها على التفكير محدودة، مما يجعل ممارستها غير واقعية ومضطربة في كثير من الأحيان، ومن سماتها أيضا: (١) تمتلك القدرة على تحديد المشكلة. (٢) تستجيب للمشكلة حين تواجهها بواحد أو اثنين من الخيارات المناسبة لحل المشكلة. (٣) تواجه صعوبة في وضع خطة شاملة واضحة المعالم لحل مشكلتها. (٤) ترغب في حل مشكلتها بنفسها. (٥) تطلب مساعدة الآخرين (كالمشرفة التربوية مثلاً)، بعد المحاولة والتفكير في كيفية التغلب على مشكلتها (٦) تتقبل الاقتراحات بصدر رحب. (٧) تعطي قيمة كبيرة للعملية التعاونية داخل حجرة الصف ومع زميلاتها في المؤسسة التربوية. (٨) ثققتها بنفسها وإحساسها بالأمن الوظيفي أفضل من ذوات التفكير الأداء التدريسي المنخفض.

الأسلوب الإشرافي المناسب	تصنيف المعلمات في الإشراف التطوري
أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المعلمات هو الأسلوب الإشرافي غير المباشر. الأسلوب الإشرافي غير المباشر: هو أسلوب يؤكد على أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، وبناء على ذلك تدفع المشرفة التربوية المعلمة للتوصل لحلول نابعة من ذاتها، بغرض تحسين مستوى خبرات الدارسات، وتيسر لها الجو المناسب لتطبيق تلك الحلول واختبار فاعليتها.	(٣) معلمات ذوات أداء تدريسي عال: وتتصف هذه الفئة بأنها تتمتع بمستوى عال من الذكاء، وتحمل أفكارًا تربوية مفيدة للدارسات وللمؤسسة التربوية على حد سواء، وتقدم أفكارًا وأنشطة بلا حدود، وتسهم في تطبيق تلك الأفكار في الواقع الميداني، ومن سمات هذه الفئة: ١) بمقدورها تحديد المشكلة بشكل واضح، ومن عدة جوانب. ٢) تستجيب للمشكلة بخيارات وطرائق عدة. ٣) بمقدورها وضع تصور شامل لحل مشكلتها. ٤) يمكنها اختيار أفضل البدائل في حل مشكلتها. ٥) تتمتع بتفكير مبدع وغير معتمد على الآخرين. ٦) تعدّ الدارسة محور العملية التعليمية. ٧) تعد قائدةً تربويةً غير رسمية بين رفيقاتها. ٨) تحب عملها وتبدي مرونة كبيرة في تعاونها مع الآخرين. ٩) تثق بنفسها وقدراتها. ١٠) الجو الاجتماعي والنفسي العام داخل الصف لديها مريح.

السمات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف التطوري:

- قناعة المشرفة التربوية المعنية بتنفيذ الإشراف التطوري بهذا النوع من الإشراف، وإعدادها المعرفي والمهني للتطبيق الأمثل له.
- حرص المشرفة التربوية على تمكين المعلمات، ويعني هذا المبدأ إعطاء المعلمة قدرًا من السلطة والحرية والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار خاصة فيما يتعلق بأدائها التدريسي ونموها المهني.
- قناعة المشرفة التربوية أن المعلمة هي محور العملية الإشرافية.
- قناعة المشرفة التربوية أن تطوير قدرات المعلمات وتنميتها هي مهمة الإشراف الأولى.
- اتصاف المشرفة التربوية بالأداء التدريسي المرتفع والقدرة العالية على التفكير، لتتمكن من توجيه المعلمات على اختلاف مستويات تفكيرهن وأدائهن.
- قدرة المشرفة التربوية على ممارسة الإشراف التطوري بمراحله، (التشخيص: ونعني به تشخيص مستوى المعلمات بشكل دقيق من خلال تحديد مستوى الأداء التدريسي)، ثم التطبيق (وفيه تختار المشرفة التربوية الأسلوب الإشرافي المناسب)، ثم التطوير (حيث تحاول المشرفة التربوية زيادة سرعة تطوير مستوى المعلمات وتحسينه، ومساعدتها في التعامل مع القضايا التربوية بذكاء وجدية، وتتلخص مهمة المشرفة التربوية في مرحلة التطوير في الارتقاء بسلوك المعلمات من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب التشاركي، ثم إلى الأسلوب غير المباشر).
- المشرفة التربوية التي تمارس الإشراف التطوري لابد أن تتصف بالإصغاء الجيد والقدرة على الإيضاح والاستيضاح عند الحاجة، والقدرة على تقديم النموذج الصحيح للممارسات التدريسية للمعلمات، والقدرة على التحفيز وتعزيز المواقف الإيجابية للمعلمات.

مميزات الإشراف التطوري:

- يهتم الإشراف التربوي التطوري بمراعاة الفروق الفردية بين المعلمات، من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة.

- في الإشراف التربوي التطوري يتحقق تنمية طاقات المعلمات وقدراتهن وتطويرها، ويقل دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية.
- في الإشراف التربوي التطوري تختار المشرفة الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات المعلمات الشخصية والمهنية الفعلية.
- ينحو الإشراف التربوي التطوري منحى علمياً، باستخدام مراحل واضحة ومرتبطة منطقياً، تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرفة التربوية.
- يشجع الإشراف التربوي التطوري مناحاً مؤسسياً سليماً وصحياً، نتيجة لتأكيد على تطوير قدرات المعلمات وإمكاناتهن، وتجنب تصيد أخطاء المعلمات وهفواتهن.

١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ضعي بنود يمكن من خلالها الحكم على مستوى تفكير

المعلمة، وأدائها التدريسي.



٢. اختاري أحد أساليب الإشراف التطوري (المباشر، التشاركي، غير المباشر)، وضعي خطة

لتنفيذه (بعد اختيار موقف تعليمي محدد).

تاسعاً: الإشراف المتنوع:

مبادئ الإشراف التربوي المتنوع:

- يهدف الإشراف التربوي المتنوع إلى تطوير أداء المعلمات بعيداً عن تقويمهن.
- توفير البيئة المناسبة في المؤسسة التربوية للتعلم والنمو المهني، والتعاون المشترك بين المشرفة التربوية والمعلمات، وبين المعلمات أنفسهن.
- في الإشراف التربوي المتنوع يكون هناك تخطيط مسبق للأساليب الإشرافية، وتنفيذ وفق تصنيف المعلمات إلى ثلاث فئات: فئة التطوير المكثف، وفئة النمو المهني، وفئة النمو الموجه ذاتياً.

تصنيف المعلمات في الإشراف التربوي المتنوع، ودور المشرفة مع كل صنف:

الفئة	المعايير التي تنطبق على معايير هذه الفئة	دور المشرفة مع المعلمات في كل فئة
فئة التطوير المكثف	١) المعلمات المستجيدات في مهنة التدريس (سنتان فأقل). ٢) رغبة المعلمة نفسها أن تكون من فئة التطوير المكثف. ٣) تقدير الأداء الوظيفي للمعلمة ٨٥ فأقل. ٤) المعلمة التي لديها مشكلات تدريسية وتربوية تعاني منها.	١/ عقد لقاء التعارف: ويكون هذا اللقاء في بداية العام الدراسي، ويجمع بين المشرفة التربوية والمعلمات في هذه الفئة. وهدفه هو التعارف والتأكيد على طبيعة العلاقة القائمة على التعاون في سبيل تطوير أداء المعلمة، مع توضيح آلية العمل خلال العام الدراسي. ٢ / تحديد المهارات المستهدفة: ويمكن أن تتم هذه الخطوة في لقاء التعارف إذا كانت هذه المهارات واضحة للمعلمة، وسبق لها تحديدها واختيارها، أو كان لدى المشرفة التربوية تصور سابق واضح عما تحتاجه المعلمة، ويمكن أن تحدد المهارات من خلال زيارات تقوم بها المشرفة التربوية للمعلمات في هذه الفئة لملاحظة أدائهن بشكل عام، ومساعدتهن على تحديد المهارات التي يحتجنها. ٣) وضع الخطط التفصيلية للزيارات: حيث تضع المشرفة التربوية بالتعاون مع المعلمات خطة العمل معهن، وتتكون الخطة عادة من عدد من حلقات التدريب التي تتناول كل منها مهارة واحدة فقط. ٤) بدء حلقات التدريب لكل معلمة: والتي تسير كل منها وفق الخطوات التالية: لقاء يسبق الزيارة؛ ويشمل: أ. تحديد هدف الزيارة (المهارة المستهدف ملاحظتها). ب. تحديد أداة جمع المعلومات. ج. تحديد إجراءات الزيارة. زيارة المعلمة داخل قاعة الدراسة لملاحظة أدائها، ويراعى هنا:

الفئة	المعايير التي تنطبق على معايير هذه الفئة	دور المشرفة مع المعلمات في كل فئة
		أ - التركيز على ملاحظة المهارة المحددة فقط باستخدام الأداة المتفق عليها. ب - أن تقتصر الأداة المستخدمة على وصف السلوك فقط. ج - عدم إصدار أي حكم على أداء المعلمة داخل الفصل. (وبما أن الملاحظة سوف تكون لمهارة محددة فإن الزيارة قد تستغرق الحصة كاملة، وقد تستغرق جزءًا يسيرًا منها؛ وذلك حسب المهارة المطلوب ملاحظتها، وعلى سبيل المثال فإن مهارة التمهيد للدرس قد لا تتطلب سوى ملاحظة المعلمة أثناء الدقائق الخمس الأولى من الدرس.) بعد ملاحظة أداء المعلمة داخل الصف تجتمع المشرفة التربوية مع المعلمة لمراجعة نتائج تلك الملاحظة وتحليلها، وتحديد ما إذا كانت المعلمة بحاجة إلى إعادة التدريب على المهارة مرة أخرى، أو الاتفاق على إجراءات تطويرية بناءً على الملاحظة والتحليل.
فئة النمو المهني التعاوني	لا تنطبق عليهن معايير الخيار الأول أو الخيار الثالث، ولديهن القدرة على العمل معًا وفق خطة نمو تعاوني منظم ومشترك	١/ تشكيل مجموعات تدريب الأقران، يطبق هذا الأسلوب وفق الإجراءات التالية: - تقسيم المعلمات إلى مجموعات صغيرة من ٢-٣ معلمات (تسمى مجموعات تدريب أقران). - تحدد كل مجموعة المهارات المستهدفة التي سيعملن معًا على تطويرها. - يقوم أفراد كل مجموعة بزيارات صفية فيما بينهن، يكون الهدف منها ملاحظة بعض المهارات التدريسية المتفق عليها مسبقًا. - بعد كل زيارة تعقد مداورات إشرافية حول الزيارة، لتقديم المساعدة

الفئة	المعايير التي تنطبق على معايير هذه الفئة	دور المشرفة مع المعلمات في كل فئة
		اللازمة من خلال الملاحظة وإعطاء تغذية راجعة. - لابد من أن يكون هناك اتفاق مسبق على أداة الملاحظة لكل مهارة يتم اختيارها. - مراعاة التجانس بين أفراد مجموعة تدريب الأقران الواحدة. - التأكد من وجود هدف محدد عند كل تزاور لأعضاء الفرق في النمو المهني التعاوني. - توثيق أنشطة مجموعات تدريب الأقران في سجلات خاصة. ٢/ إقامة اللقاءات التربوية، يطبق هذا الأسلوب وفق الإجراءات التالية: - تحديد الموضوعات التي سيتم تناولها في مناقشات منظمة، بهدف رفع المستوى المعرفي لدى المعلمات. - ترتيب الموضوعات حسب الأولوية من حيث احتياج المعلمات لها. - اختيار الوقت المناسب لجميع أفراد مجموعة النمو المهني التعاوني لعقد تلك اللقاءات التربوية. - إقامة حلقة نقاش بين أفراد مجموعة النمو المهني التعاوني حول ما تم تناوله في اللقاء التربوي والتوصيات. (يمكن الاستفادة من مجموعات النمو الموجه ذاتيا في تقديم اللقاءات التربوية وإدارتها).
فئة النمو الموجه ذاتياً	١) الخبرة في التدريس عشر سنوات فأكثر. ٢) تقدير الأداء الوظيفي للمعلمة لا يقل عن ٩٦	ينحصر دور المشرفة التربوية مع المعلمات من هذه فئة في متابعة تطبيقهن للأساليب التي تحقق نموهن ذاتياً، ومن هذه الأساليب: ١/ النمو الموجه ذاتياً: وفي هذا الأسلوب تقوم المعلمة بإعداد خطة، تشتمل على ما يلي:

الفئة	المعايير التي تنطبق على معايير هذه الفئة	دور المشرفة مع المعلمات في كل فئة
	لمدة ثلاث سنوات. ٣) قدرتها على المشاركة في اللقاءات التربوية.	- برامج لتنمية مهاراتها ذاتيا بالأساليب والوسائل التي تختارها. - تقرير فصلي يوضح النتائج التي توصلت إليها في مجال تنمية مهاراتها. - منتج تقدمه المعلمة يعكس مدى استفادتها من خطة النمو الموجه ذاتيا، أو مشاركة تقدمها لمعلمات فئة التطوير المكثف وفئة النمو المهني التعاوني (مثل المشاركة في تنفيذ اللقاءات التربوية). <u>٢/ التحليل الذاتي للأداء:</u> يقصد بالتحليل الذاتي للأداء: نشاط تقوم فيه المعلمة بتسجيل أدائها في أحد الدروس، للملاحظة والتأمل بهدف معرفة المعلمة ووعيها بالسلوكيات التدريسية التي تؤديها داخل قاعة الدراسة، لتقوم بعد ذلك بتحليلها، ومن ثم الوقوف على السلبيات لعلاجها والإيجابيات لتعزيزها. الإجراءات: - تحدد المعلمة المهارات التي تريد ملاحظة أدائها لها داخل قاعة الدراسة. - تضع المعلمة خطة تحدد فيها المهارات المستهدفة والدروس التي ستقوم بتسجيلها. — يتم التسجيل الصوتي عن طريق المعلمة أو إحدى زميلاتها. - تقوم المعلمة بسماع أدائها المسجل، ومن ثم تركز على المهارات المستهدفة. - تستعين المعلمة بأدوات ملاحظة أداء المهارات التدريسية المستخدمة مع فتي التطوير المكثف وتدريب الأقران، لتحليل أدائها. تحتفظ المعلمة بسجل يحوي جميع الأنشطة التي قامت بها في خطة النمو الموجه ذاتيا.

السمات الواجب توافرها في المشرفة التربوية في إطار الإشراف التربوي المتنوع:

- القدرة على التنظيم وتنسيق جداول فئات المعلمات، بما ييسر تنفيذ أنشطة أنموذج الإشراف المتنوع.
- وضع خطة متابعة وزيارة للفرق في بعض الأنشطة مثل (تدريب الأقران) و(اللقاءات التربوية) على مدى الفصل الدراسي وحضور بعض الزيارات.
- الانتظام في متابعة إنجاز المعلمات من فئة النمو الموجه ذاتيا على مدى الفصل الدراسي، وكذلك في متابعة النمو المهني التعاوني.
- الإشراف المباشر على مجموعة التطوير المكثف.
- حفظ خطط العمل للخيارات الثلاثة، بهدف تقييم ما أنجز فيها وتطوير الممارسات.
- تشجيع المعلمات المتعاونات والمشاركات بفاعلية في البرنامج.

قد يكون هناك تشابه بين الإشراف التطويري والإشراف المتنوع، إلا أن الفارق بينهما أن الإشراف المتنوع يعطي المعلمة الحرية في تقرير الأسلوب الذي تراه مناسباً لها، في حين أن الإشراف التطويري يعطي هذا الحق للمشرفة التربوية.

مميزات الإشراف التربوي المتنوع:

- الإشراف التربوي المتنوع أنموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمات في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بين المعلمات من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمات.
- يراعي التفاوت والفروق الفردية بين المعلمات.
- تحسين أداء المعلمات من فئة التطوير المكثف ومن هم في حاجة لدعم من الإشراف التربوي.
- تمكين المعلمات من اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية تطوير أنفسهن.
- تحفيز المعلمات على الارتقاء بمستوى أدائهن وتطوير أنفسهن ذاتيا بطريقة تعاونية تشاركية.
- المحافظة على مستوى المعلمات ذوات الخبرة والتميز وتشجيعهن على تطوير زميلاتهن.
- أنشطة الإشراف المتنوع تبقي المشرفة التربوية قريبة من المعلمة طوال العام الدراسي، وهذا يقضي

نسبيًا على مشكلة تقويم المشرفة التربوية للمعلمات من زيارة أو زيارتين.
- زيارة المشرفة التربوية للمعلمة في الإشراف المتنوع زيارة تطوير لا تقييم.



١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ضعي خطة مفصلة لتطبيق أحد أساليب الإشراف المتنوع.
٢. وجهي إحدى معلماتك (المتميزات) لتطبيق النمو الموجه ذاتيًا—بعد شرحه لها—، وفق خطة تضعها، وتطلعك عليها، ثم تابعي التقدم الذي حدث، ودوني ملاحظاتك.
٣. إحدى المعلمات اختارت أن تكون ضمن فئة (النمو الموجه ذاتيًا)، وأنت تعرفين أن قدراتها دون ذلك، ما الاتجاهات المختلفة للتعامل مع ذلك من وجهة نظرك؟

* * *

الأساليب الإشرافية

الأساليب الإشرافية متعددة ومتنوعة، وليس هناك أسلوب معين يمكن أن يقال عنه أنه أفضل الأساليب؛ فالأهداف التي ترغب المشرفة التربوية في الوصول إليها هي التي تحدد الأسلوب المناسب، وهنا تظهر مهارة المشرفة التربوية من حيث قدرتها على اختيار الأساليب الإشرافية بناء على طبيعة الموقف التعليمي والفروق الفردية بين من تشرف عليهن والإمكانات المتاحة.

أساليب الإشراف التربوي هي النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية العلمية والعملية التي تستخدمها المشرفة التربوية مع من تشرف عليهن، بهدف تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النمو العلمي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة من العمليات الإشرافية.

فالأسلوب الإشرافي نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغير بتغيره، تتحقق من خلاله أهداف العمليات الإشرافية وأهداف المؤسسة التربوية.

العوامل التي تؤثر في نجاح الأسلوب الإشرافي:

١. اختيار الأسلوب الإشرافي الذي يسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها، ويساعد على حل مشكلات من تشرف عليهن.
 ٢. ملاءمة الأسلوب الإشرافي لخبرة من تشرف عليهن وقدراتهن.
 ٣. ملاءمة الأسلوب الإشرافي للموقف التعليمي وتحقيقه للهدف الذي رسم له.
 ٤. التخطيط المسبق للأسلوب الإشرافي، وتقويم فعاليته في تحقيق الأهداف المرجوة.
 ٥. إسهام الأسلوب الإشرافي في تحسين المشاركة الإيجابية للمعنيات، ودفعهن باتجاه العمل الجماعي وتوطيد العلاقات الاجتماعية بينهن.
 ٦. قناعة المشرفة التربوية عند استخدامها للأسلوب الإشرافي بقدرة من تشرف عليهن على النمو والتقدم نحو الأفضل، وأن الأسلوب الإشرافي ما هو إلا وسيلة -مخطط لها- لدفعهن نحو مزيد من الإنجاز.
- وفيما يلي عرض لأبرز الأساليب الإشرافية التي تستخدمها المشرفات التربويات -ومن يقوم بالإشراف عمومًا- ضمن خططهن الإشرافية:

أولاً: الاجتماعات الإشرافية:

الاجتماع الإشرافي: هو لقاء إشرافي هادف، مخطط له، تعقده المشرفة التربوية مع واحدة ممن تشرف عليهن أو مع مجموعة منهن، بهدف مناقشة جوانب تربوية أو تعليمية والخروج بتوصيات واضحة للجميع.

عوامل نجاح الاجتماع الإشرافي:

(١) الإعلام المسبق بموعد الاجتماع الإشرافي ومكانه، وتوفير الوقت الكافي، الذي يسمح بعرض العناصر المخطط لها، ويتيح الفرصة لسماع الحاضرات.

(٢) إتقان المشرفة التربوية لأساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي، مع الدقة في اختيار العبارات التي توضح المراد.

(٣) اختيار الجلسة التي تتيح تقارب المقاعد ولا توهي بوجود فوارق رسمية.

(٤) صدق المشرفة التربوية في التخطيط للاجتماع الإشرافي، واختيار محتواه بحيث يسهم في تقديم المساعدة والفائدة لمن تشرف عليهن، و يحقق نمواً وتقدماً لهن.

(٥) إتاحة الفرصة الكافية لسماع وجهة نظر الحاضرات، والخروج بتوصيات مشتركة لينطلق الجميع للتنفيذ بقناعة تامة.

مميزات الاجتماعات الإشرافية:

١. تزويد الحاضرات ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها.

٢. طرح بعض التجارب الريادية وإثرائها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.

٣. رفع الروح المعنوية للحاضرات عن طريق إشعارهن بأهمية الدور الذي يمارسنه وأهمية المقترحات التي يقدمنها.

٤. إتاحة الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية بصورة عامة، والإسهام بشكل مثمر في اقتراح الحلول وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف.

٥. تحقيق قدر واف من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة، وتكوين رأي عام موحد بين الحاضرات.

٦. إتاحة الفرصة لممارسة أساليب الشورى والتدريب عليها، مما ينعكس على أسلوب إدارة المحاضرات للدارسات.

٧. مساعدة المستجندات أو من تنقصهن الثقة بالنفس على المشاركة وتحمل المسؤولية، من خلال إسناد بعض الأدوار لهن.

١. اقترحي موضوعات يناسب نقاشها في الاجتماعات الإشرافية.

٢. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، دوني أبرز ما يواجه الاجتماعات الإشرافية من تحديات،



وكيف يمكن التعامل معها.

ثانياً: النشرة الإشرافية:

النشرة الإشرافية:

وسيلة اتصال إشرافية كتابية توزع على المعنيات، تعدها المشرفة التربوية - أو تسهم في إعدادها مع بعض ممن تشرف عليهن -، وتتضمن مجموعة من التعليمات أو المعلومات المتعلقة بطرق التدريس أو أساليب التقويم أو طريقة إعداد الأنشطة التعليمية وغير ذلك من الجوانب التعليمية أو التربوية أو المهنية.

عوامل نجاح النشرة الإشرافية:

- (١) أن تتضمن مقدمة واضحة تبرز الأهداف المراد تحقيقها من خلالها.
- (٢) أن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة تؤثر في تغيير سلوك المستهدفات وممارساتهن العملية.
- (٣) أن تتناول موضوعاً واحداً، وأن يلي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المستهدفات.
- (٤) أن تتضمن أمثلة من واقع المستهدفات وتراعي وخبرتهن وظروفهن.
- (٥) أن تتيح الفرصة للمستهدفات لنقد محتواها وتطويره بعد قراءته أو بعد تطبيقه.
- (٦) أن تعزز بأساليب إشرافية أخرى.

مميزات النشرة الإشرافية:

١. يمكن للمشرفة التربوية توصيل المحتوى من خلال النشرة التربوية لعدد كبير ممن تشرف عليهن.
 ٢. توفر للمستهدفات بها مصدرًا مكتوبًا ونموذجًا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
 ٣. تعرف المستهدفات ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.
 ٤. تثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المستهدفات على التفكير واقتراح الحلول الملائمة لها.
 ٥. تساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي تشاهدها المشرفة التربوية على من تشرف عليهن.
 ٦. يمكن أن تستخدمها المشرفة التربوية لتوضيح أهداف خطتها الإشرافية، وتحديد أدوار من تشرف عليهن فيها.
 ٧. يمكن أن تستخدمها المشرفة التربوية في إعلان نتائج الخطة الإشرافية.
 ٨. يمكن أن تستخدمها المشرفة التربوية في تحفيز المتميزات من خلال نشر مقالات من إعدادهن أو خبراتهن المتميزة أو أساليبهن المبتكرة.
 ٩. يمكن الاستفادة منها في إعلام المستهدفات ببعض المراجع العلمية أو التربوية أو المهنية.
- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اجبني عن نشرة إشرافية، وتناولوها بالنقد والتعليق، وفقًا لما درست، مع مراعاة تدوين البنود التي اعتمدت عليها في ذلك النقد.



ثالثًا: الزيارات الصفية:

المراد بالزيارات الصفية:

حضور المشرفة التربوية للمعلمة في الفصل أثناء قيامها بالنشاط التدريسي لدراسة الموقف التعليمي وتقويمه وتطويره.

والزيارة الصفية هي إحدى أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرفة التربوية الفرصة للاطلاع

على سير عمليتي التعليم والتعلم، والوقوف على التحديات، والتعرف على الطرق والأساليب المستخدمة في إيصال المادة العلمية للدارسات، واكتشاف المهارات التي يتميز بها من تشرف عليهن، للاستفادة منها، وملاحظة جوانب القصور لتحديد نوع المساعدة التربوية التي يمكن تقديمها من أجل تحسين مخرجات التعليم.

ينبغي أن تستغرق الزيارة وقتاً يسمح بملاحظة الموقف التعليمي كاملاً.

وقد تكون هذه الزيارة بغرض التقويم أو التوجيه أو متابعة تمكن المعلمة أو عدم تمكنها من مهارة معينة.

أهداف الزيارات الصفية:

- ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات بصورة طبيعية.
- ملاحظة أثر المعلمة على الدارسات والوقوف على مدى تقدمهن.
- تقويم أساليب التعليم والوسائل والأنشطة.
- التحقق من تطبيق المقررات الدراسية.
- الوقوف على حاجات الدارسات والمعلمات الفعلية والتخطيط لتبنيها.

الزيارة الصفية فرصة لزيادة رصيد الزائرة - المشرفة أو القائدة - من المعرفة وإغناء خبرتها.

أنواع الزيارة الصفية:

(١) الزيارة المفاجئة:

وهي الزيارة التي تقوم بها المشرفة التربوية دون إشعار أو اتفاق مسبق، وترتبط هذه الزيارة في أذهان المعلمات بممارسات التفتيش، لكن قد تقوم بها المشرفة التربوية للاطمئنان على سير العملية التعليمية وفق ما خطط لها.

(٢) الزيارة المخطط لها:

وهذه الزيارة تتم بناءً على تخطيط مسبق بين المشرفة التربوية والمعلمة، ويتم تحديد موعدها بالتشاور فيما بينهما، وفيها تظهر قدرات المعلمة الحقيقية.

(٣) الزيارة المطلوبة أو القائمة على الدعوة:

وهذه الزيارة نوعان:

- إما أن تكون بناءً على طلب من المشرفة التربوية أو من المعلمة (بلغت درجة من النضج تدفعها لطلب المساعدة إذا احتاجت إليها) للتشاور حول موقف تعليمي معين أو حل مشكلة عارضة.
 - وإما أن تطلبها المعلمة المتميزة لتعرض على المشرفة التربوية بعض الخطط أو الأساليب الجديدة التي استخدمتها، أو سجلات المتابعة المبتكرة.
- ومن إيجابيات الزيارة المطلوبة أنها تقضي على ارتباك المعلمة فيما لو تمت الزيارة بصورة مفاجئة أو بصورة مخطط لها، ثم إن التركيز في مثل هذه الزيارات يكون على جوانب محددة تطلب المعلمة من المشرفة ملاحظتها.

عوامل نجاح الزيارة الصفية:

- الإعداد للزيارة الصفية من خلال:
 - تحديد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.
 - مراجعة التوصيات التي سبق الاتفاق عليها في الزيارة السابقة لملاحظة مدى تطبيق تلك التوصيات.
 - مراجعة المشرفة التربوية للحقائق التربوية المستهدفة بالزيارة، مثال: زيارة صفية بهدف ملاحظة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، يسبقها اطلاع المشرفة وإمامها الكافي بكل ما يتعلق بهذه الاستراتيجية.
 - اطلاع المشرفة التربوية مسبقاً على معلومات تعكس مستوى الدارسات اللاتي ستزورهن.
- تنفيذ المشرفة التربوية للزيارة الصفية في وقت ملائم وفي جو نفسي طيب، لتتحلى بالدقة في تدوين الملاحظات، مع مراعاة ما يلي:
 - تدخل المشرفة غرفة الصف باشّة مستبشرة.
 - تجلس في مكان مناسب يسمح لها بمشاهدة ما يجري داخل الصف.
 - لا تقاطع المعلمة أو تتدخل في سير الدرس.
 - تمكث طول فترة الدرس وتستأذن من المعلمة عند الخروج.

- عند خروجها تشكر المعلمة والدارسات على جهودهن وتشجعهن بعبارات حافزة.

- تعقد المشرفة التربوية لقاءً فرديًا مع المعلمة المزارة بعد الزيارة مباشرة مع الاهتمام ببيان جوانب القوة لدى المعلمة والعمل على تعزيزها، وعرض نقاط الضعف بوضوح للعمل على تلافيها، مع ترك فرصة للمعلمة لإبداء آرائها ومقترحاتها.

مميزات الزيارات الصفية:

١. تتمكن المشرفة التربوية من خلالها من التعرف على مدى ملاءمة أنشطة المقررات لقدرات الدارسات، وتحقيقها لنموهن المعرفي والتربوي.
٢. تتمكن المشرفة التربوية من خلالها من اكتشاف الأخطاء أو الصعوبات المشتركة، ومعالجتها من خلال نشرة تربوية أو اجتماع إشرافي.
٣. ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية بصورة طبيعية.
٤. ملاحظة أثر من تشرف عليهن على الدارسات والوقوف على مدى تقدمهن.
٥. معرفة مدى استجابة من تشرف عليهن لتوصيات الزيارات السابقة.
٦. توثيق علاقة المشرفة التربوية بالميدان، ورصد الواقع وأخذه بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج الإشراف.
٧. زيادة رصيد المشرف التربوية من المعرفة وإنماء خبراتها بما تطلع عليه من أساليب جديدة ونشاطات فاعلة وتجارب مبتكرة.



ما الذي تلاحظه المشرفة في الزيارة الصفية؟:

أولاً: المعلمة، من حيث:

- الصفات الشخصية
- الاتصال والعلاقات الإنسانية.
- تنفيذ استراتيجيات التدريس ومهارات تنفيذ الدرس.
- مهارات إدارة الصف.
- مهارات توظيف الوسائل والمعينات التعليمية.
- أساليب المتابعة والتقييم.

ثانياً: الدارسات، من حيث:

- التجاوب والتفاعل
- مراعاة المعلمة للفروق الفردية بينهن.
- حسن توزيع الأسئلة عليهن، ودفعهن للمشاركة.
- مدى تقدم مستواهن.
- مناسبة التعزيز والتحفيز المقدم لهن.

ثالثاً: البيئة الصفية، وتشمل:

- تنظيم البيئة الاجتماعية.
- العلاقات الاجتماعية بين الدارسات.
- تنظيم البيئة الصفية الفيزيائية.

١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، طبق موقفاً يمثل الزيارة الإشرافية، وذلك بعد تحديد مستوى

الدارسات، ونوع الدرس، مع مراعاة أن يشمل الموقف (الإعداد للزيارة، وتنفيذها).

٢. دوّن خمس من الممارسات الخاطئة للمشرفات التربويات أثناء الزيارة الصفية، وسبل تجنبها.



نشاط

رابعاً: المداولات الإشرافية:

المراد بالمداولات الإشرافية:

ما يدور من مناقشات بين المشرفة التربوية وإحدى الملمات حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة، وقد تكون هذه المناقشات موجزة أو مفصلة، عرضية أو مرتباً لها.

مراحل المداولة الإشرافية:

أولاً: الإعداد للمداولة:

- تحديد الهدف الذي تعقد المداولة من أجله.
- إذا كانت المداولة عقب زيارة فلابد أن يراجع الدرس مراجعة تامة.
- إعداد مقترحات هادفة ومحددة تناقش مع المعلمة، مع مراعاة الاعتناء بالنقاط الرئيسية والمهمة.

ثانياً: تنفيذ المداولة:

- اختيار الوقت والمكان المناسبين لعقد المداولة الإشرافية.
- إيجاد جو من الألفة والانسجام بين الطرفين.
- تقدير وجهة نظر المعلمة والاستماع لها، واحترام رأيها ومناقشتها بآرائها وتقبلها والاستفادة منها.

- الحرص على أن يكون النقاش موضوعياً قائماً على الاحترام المتبادل.
- الإشادة بكافة جوانب الإجابة لدى المعلمة لتنميتها وتعزيزها.

ثالثاً: ما بعد المداولة:

- تسجيل خلاصة المداولة، ومعلومات عن سلوك المعلمة خارج الصف.
- الاحتفاظ بنتائج المداولة في سجل للملاحظات.

عوامل نجاح المداولات الإشرافية:

- أن تتم المداولة بين المشرفة التربوية والمعلمة في وقت مناسب لكليهما، وإن كان موضوع المداولة الإشرافية متعلق بزيارة صفية قامت بها المشرفة التربوية، فالأفضل أن تعقد المداولة بعد فترة وجيزة من الزيارة الصفية، بحيث تتيح للمشرفة فرصة الإعداد المناسب، وللمعلمة الفرصة للاستفادة والتعديل وفقاً لما طرح فيها من توجيهات.
- أن تتم المداولة الإشرافية في مكان هادئ ترتاح إليه المعلمة، وتأمين فيه المشرفة التربوية من كثرة المقاطعات.
- أن تكون مناقشة المعلمة في لقاء فردي، وأن يكون النقاش موضوعياً قائماً على تبادل الرأي والاحترام المتبادل.
- أن يكون أسلوب المشرفة التربوية خلال المداولة الإشرافية يعكس للمعلمة أهمية النقد الذاتي من أجل تعزيز ثقتها بنفسها.
- أن تبدأ المشرفة التربوية اللقاء بذكر الإيجابيات؛ لأن ذلك أدعى إلى تعزيز ثقة المعلمة بنفسها وتقبل ملاحظات المشرفة التربوية وتنفيذ توجيهاتها.
- أن تغض المشرفة التربوية الطرف عن الأخطاء اليسيرة التي يمكن أن تتخلص منها المعلمة بعد أن يشتد عودها في الميدان.
- أن تهتم المشرفة التربوية في أثناء النقاش بربط أداء المعلمة بالنواتج التعليمية، بغرض التوصل إلى أفضل الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية في تحقيق الأهداف.

مميزات المداولات الإشرافية:

١. من خلالها تتعرف المشرفة التربوية على اتجاهات المعلمة نحو مهنتها، وتقف على آمالها وميولها، وما يعوق نموها إن وجد.
٢. فرصة للتعرف على المعلمة، وتكوين علاقات طيبة بينها وبين المشرفة التربوية.

٣. تبادل الآراء والأفكار والخبرات بين المشرفة التربوية والمعلمة، مما يساهم في إيجاد جو من المحبة وحسن الاستعداد لدى المعلمة لقبول اقتراحات المشرفة.

٤. من خلالها تتعرف المشرفة التربوية على ما لدى المعلمة من قدرات ومواهب وكفايات للتوصل لأفضل السبل لاستثمارها على أفضل وجه.

٥. تتمكن المشرفة التربوية من خلال استخدامها لأسلوب المداولة الإشرافية من تدعيم ما تم نقاشه في اجتماعات المعلمات وتكميلها، فبعض الجوانب التربوية أو التعليمية أو المهنية لا يتم استيفاءها من خلال اجتماع إشرافي بل تحتاج إلى مداولات إشرافية مع كل معلمة على حده لتتضح الأمور الغامضة لديها.

٦. أسلوب المداولة الإشرافية يعبر عن تقدير المشرفة التربوية لجهود المعلمة ومكافأته من خلال التركيز على الأعمال البناءة التي تبنتها المعلمة والجوانب المشرفة والجهود الموفقة.

٧. يتيح أسلوب المداولة الإشرافية للمشرفة التربوية الفرصة لإزالة الشكوك التي قد تتواجد لدى من تشرف عليهن، وتوضيح النقاط الغامضة.

٨. من خلال المداولة الإشرافية تكسب المشرفة التربوية من تشرف عليهن الثقة بالنفس والأمل والطموح والحماسة والتصميم وقوة الإرادة، مما يعينهن على الإنتاج المثمر والعمل الجاد.

٩. تتيح فرصة لتعرف المعلمة على حقيقة نفسها (مواطن القوة/ مواطن الضعف)، مما يساعدها على تقييم نفسها، والعمل على علاج أوجه القصور في عملها.

١٠. تتيح فرصة للمعلمة لطرح مشاكلها الشخصية والمهنية بحرية.

ينبغي أن تراعي المشرفة التربوية في نقاشها مع المعلمة خلال المداولة الإشرافية ما يلي:

- توجيه النقد إلى السلوك الصادر من المعلمة لا إلى المعلمة نفسها.
- أن يسود النقاش جو من الثقة والاحترام المتبادل.
- تجنب إلقاء النصائح والتعليمات دون مناقشة أو تفسير.



١. طبقي مع إحدى زميلاتك مشهدًا تخيليًا لمداولة إشرافية بين المشرفة التربوية والمعلمة، مع توضيح الهدف منها.

٢. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، دوني أبرز الأخطاء التي تقع في المداولات الإشرافية، مما يؤثر على حسن الاستفادة منها.

خامساً: تبادل الزيارات:

المراد بتبادل الزيارات:

أسلوب إشرافي فعال، تزور من خلاله المعلمة زميلة لها للاستفادة من خبرتها وتجربتها في جوانب تميزت بها، وهذا الأسلوب يترك أثراً في نفس المعلمة ويزيد من ثقتها بنفسها ويطلق إبداعاتها، خاصة إذا روعي فيها الضوابط المناسبة والتخطيط الجيد.

عوامل نجاح تبادل الزيارات:

- أن تكون المعلمة المزاراة ذات مستوى فني متميز.
- إمكانية تطبيق المعلمة الزائرة لما شاهدته من زميلتها؛ وذلك بأن يكون بينهما تقارب في نوعية الدارسات وأعمارهن، والمقرر المدرّس.
- وضوح الهدف من الزيارة وتحديد.
- أن تتم الزيارة وفق خطة معدة سلفاً، بحيث تراعي احتياجات المعلمات الزائرات.
- تختم الزيارة بجلسة نقاش بين المعلمات حول فعالية الدرس، ومدى تحقق أهداف الزيارة، ثم الخروج بالعديد من التوصيات التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمات مستقبلاً.

مميزات تبادل الزيارات:

١. استخدام المشرفة التربوية لهذا الأسلوب يساعدها في نقل الخبرة بين المعلمات اللاتي تشرف عليهن؛ فإذا لاحظت المشرفة التربوية قصوراً في أداء بعض المعلمات لنقص في المعرفة أو المهارة، فيمكنها

ترتيب زيارة هن إلى إحدى المعلمات المتميزات (والتي تدرّس المرحلة نفسها) بالتنسيق معها، وبيان أهداف الزيارة لها، والأساليب التي ترغب في تقديمها وعرضها للمعلمات الزائرات.

٢. تبادل الخبرات بين المعلمات في أساليب التعليم وطرائق معالجة بعض الموضوعات، وتوظيف بعض المهارات التوظيف السليم أثناء الشرح.

٣. تقويم المعلمة الزائرة لعملها من خلال مقارنة أدائها بأداء الأخريات.

٤. تقريب وجهات النظر بين معلمات المستوى الواحد أو المرحلة الواحدة.

٥. تشجيع المعلمات على إبداء آرائهن وطرح مشكلاتهن.

٦. تشجيع المعلمات المتميزات والمبدعات، وتطوير ممارساتهن.

١. اذكر بعض جوانب التميز التي تدفع لتنظيم زيارة المعلمات لمعلمة متميزة.

٢. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، صممي نموذجًا لتدوين نتائج زيارة إحدى المعلمات لمعلمة تدرّس المرحلة الجامعية، متميزة في عرض الوقفات التدريبية.



سادساً: ورش العمل (المشغل التربوي):

المراد بورش العمل (المشغل التربوي):

نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمات تحت إشراف المشرفة التربوية ومجموعة من القيادات التربوية ذوات الخبرة المهنية الواسعة، تعمل فيه المشتركات أفراداً ومجموعات في وقت واحد متعاونات، تحت إرشاد منسقة، من أجل تجريب أحسن طرق التدريس، أو دراسة مشكلة تربوية مهمة، أو إنجاز عمل تربوي محدد، مثل: تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب، إلخ.

عوامل نجاح ورش العمل (المشغل التربوي):

- التخطيط التعاوني الجيد لموضوع المشغل ومكانه وزمانه ومواده التعليمية وأنشطته وأهدافه والتجهيزات اللازمة لإنجاحه.

- اختيار موضوعات المشغل بعناية بحيث تلبي حاجات المعلمات والميدان.
- إقناع المعلمات بأهمية المشكلة التي هي موضوع البحث، وإتاحة الفرصة لهن للمشاركة الفعلية في أنشطة المشغل.
- الاستفادة من خبرات المعلمات أنفسهن -وخاصة المبدعات منهم-، ونشر هذه الخبرة للأخريات.
- الاستعانة بنخبة من ذوى الكفاءات العالية والخبرة الكافية في المواضيع المطروحة للنقاش في المشغل التربوي.
- وضع كل ما تحتاج إليه المشتركات في المشغل من المراجع والكتب والنشرات والمجلات تحت تصرفهن.
- تقسيم المشاركات إلى مجموعات صغيرة، واختيار رئيسة ومقررة لكل مجموعة تتولى عرض ما توصلت إليه مجموعتها بعد كل نشاط.
- الأفضل ألا يزيد عدد كل مجموعة عن ست معلمات، وألا يزيد عدد المجموعات عن خمس مجموعات.
- أن تعد المشرفة التربوية نفسها بشكل جيد للمشاركة في المشغل، حتى تشعر المعلمات بالاستفادة من المشغل مما يرغبهن في الاستمرار في حضوره.
- إعداد وسيلة تقويم للمشغل التربوي عند الانتهاء منه، لتكون بمنزلة تغذية راجعة تستثمر نتائجها في التخطيط لبناء مشاغل تربوية جديدة.
- متابعة المشاركات في المشغل التربوي في الميدان، للتأكد من تحقق أهداف المشغل التربوي، وتطبيقهن للممارسات التربوية التي تم الاتفاق عليها.

مميزات ورش العمل (المشغل التربوي):

١. إتاحة الفرصة للمعلمات لحل المشكلات التي تواجههن بأسلوب علمي.
٢. تنمية مهارات المعلمات وإكسابهن خبرات جديدة.

٣. إكساب المعلمات خبرات جيدة في العمل التعاوني.

٤. تحقيق النشاط الابتكاري داخل الورشة.

٥. وضع المعلمات في مواقف عملية تساعد على إزالة الحواجز بينهن.

٦. رفع الروح المعنوية للمعلمات.

٧. تعريف المعلمات بالعديد من الطرق والأساليب والوسائل التي يمكنهن استخدامها في صفوفهن.

٨. توفير الفرص للمعلمات لكي يتعاون مع غيرهن لإنتاج أدوات ووسائل تعليمية مفيدة في تدريسهن.

٩. وضع المعلمات في مواقف عملية يستطعن من خلالها تقييم جهودهن.



١. اقترحي موضوعات إشرافية، يناسب معها استخدام أسلوب المشغل التربوي.

٢. ضعي خطة تنظيمية لعمل مشغل تربوي لمعلمات مرحلة التمهيدي، يهدف إلى تطوير

أساليبهن في تحفيظ القرآن الكريم للدارسات.

سابعاً: القراءات الموجهة:

المراد بالقراءة الموجهة:

أسلوب إشرافي يهدف إلى تنمية كفايات المعلمات من خلال إثارة اهتمامهن بالقراءة الخارجية، وتبادل الكتب واقتنائها، وتوجيههن إليها توجيهًا منظماً ومدرّساً.

عوامل نجاح القراءات الموجهة:

- تخطيط المشرفة التربوية المسبق لممارسة هذا الأسلوب الإشرافي، من خلال وقوفها على المشكلات التربوية والتعليمية والمهنية التي تواجهها المعلمات، ثم توجيههن لقراءة الكتب والمجلات المهنية التي تلي احتياجاتهن، وتساهم في تطوير أدائهن.

- تنوع أساليب المشرفة التربوية في تطبيق القراءات الموجهة؛ فتارة تستخدم النشرات التربوية لإعلام المعلمات بالكتب الجديدة، وتطلب منهن كتابة تعليقات مختصرة عن محتواها، وتارة توزع على

- المعلمات مقالات تربوية وتطلب منهن كتابة تعليقات أو إضافات على المقال.
- تنوع المشرفة التربوية في محتوى الكتب التي تقدمها للمعلمات في القراءات الموجهة، بحيث يكون منها ما يتعلق بالجانب التربوي، ومنها ما يتعلق بالمحتوى التعليمي، ومنها ما ينمي الجوانب الإيمانية والروحانية والمهارات الشخصية للمعلمات.
- تدعيم المشرفة التربوية لقراءات المعلمات بجلسة نقاش تجمع بين المشرفة التربوية والمعلمة لمناقشة المحتوى المقروء، وكيفية تطبيقه في واقع عملهن.
- ملاحظة المشرفة التربوية أثناء زيارتها الصفية واجتماعاتها الدورية لأثر هذه القراءات على ممارسات المعلمات الميدانية وثقافتهم التربوية.

مميزات القراءة الموجهة:

١. تحقيق أسباب النمو المهني والتربوي والذاتي للمعلمات.
٢. إكساب المعلمة لمهارات التعلم الذاتي (المستمر).
٣. تطوير معلومات المعلمة وتحسين أساليب عملها وحل مشكلاتها التربوية.
٤. تكييف الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الواقع التربوي الذي تعيشه المعلمة، وتعديلها وتطويرها بما يتناسب مع هذا الواقع.
٥. مواكبة التطورات التربوية بما يفيد في تحصيل الدارسات وتقديمهن.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك:



١. اقترحي قائمة من المواد العملية (كتب، مقالات، ...) يناسب طرحها في القراءات الموجهة، بحيث تتنوع محتويات هذه القائمة لتلبي احتياجات معلمات كافة المراحل في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم.

٢. دوني أبرز عناصر النقاش التي ينبغي أن تحويها جلسات النقاش بعد القراءات الموجهة، مع توضيح ضوابط تلك الجلسات.

ثامناً: الدرس التطبيقي:

المراد بالدرس التطبيقي:

نشاط علمي تقوم به المشرفة التربوية أو إحدى المعلمات المتميزات داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمات، وذلك لمعرفة ملاءمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العملي في الميدان، أو تجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها، أو شرح أساليب تقنية فنية أو استخدام وسائل تعليمية حديثة، أو توضيح فكرة أو طريقة ترغب المشرفة التربوية في إقناع المعلمات بفاعليتها وأهمية تجريبها ومن ثم استخدامها.

عوامل نجاح الدرس التطبيقي:

- التخطيط الجيد للدرس التطبيقي من حيث الأهداف والوسائل وقناعة المعلمات بأهمية الدروس.
- المشاركة المباشرة للمشرفة التربوية في مراحل الإعداد والتنفيذ والتخطيط.
- اختيار معلمة كفء لديها الخبرة والاتزان الخلفي، ولديها القدرة على إعداد الدروس التطبيقية وتقديمها بحضور زميلاتها.
- تحديد هدف وموضوع الدرس وإعداده إعداداً جيداً، ومناقشته مع المشرفة التربوية قبل تقديمه لتعديله إن لزم الأمر.
- أن يتم إعطاء الدرس في بيئة تعليمية عادية غير مصطنعة، إذ إن من الأخطاء تطبيق الدرس على الدارسات المتميزات فقط.
- تشجيع المشرفة التربوية لجميع المعلمات على المشاركة في برنامج الدروس التطبيقية لتنويع الخبرات والطرق والأساليب.
- إعداد المشرفة التربوية لبطاقة تقويم الدرس، وتوزيعها على المعلمات المشاهدات للدرس.
- مناقشة إجراءات الدرس بعد انتهائه، من قبل المعلمات والمشرفة التربوية.
- تدوين توصيات كتابية بعد المناقشة تجمع الإيجابيات والسلبيات والتوصيات التي تم طرحها والتوصل

إليها، بحيث يمكن كتابتها وتوزيعها على جميع المعلمات لتعميم الفائدة.

مميزات الدرس التطبيقي:

١. تعطي الدروس التطبيقية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي تتحدث عنها المشرفة التربوية أو إحدى المعلمات المتميزات.
٢. تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.
٣. تزيد من ثقة المعلمة بنفسها.
٤. اكتساب المعلمات مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير أدائهن.
٥. توثق الصلة بين المعلمات والمشرفة التربوية من خلال التعاون المشترك بينهن في التخطيط والتنفيذ والتقييم، مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بينهن.
٦. إتاحة الفرصة للمشرفة التربوية لاختبار فعالية أفكارها وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة.



١. ما الفرق بين الدروس التطبيقية والزيارات المتبادلة.
٢. ما أبرز التحديات التي تواجه إقامة الدروس التطبيقية، وكيف يمكن التعامل معها.

* * *

دور الإشراف التربوي في تطوير العمل التربوي

يعد الإشراف التربوي عنصرًا هامًا من عناصر النظام التربوي، والاهتمام به ينعكس على العملية التربوية لما له من فاعلية في تطويرها وتحسينها، وإثرائها بكل ما هو جديد ومناسب في المجال التربوي، وبالتالي تحقيقها للأهداف المتوقعة منها.

فالإشراف التربوي هو حلقة الوصل الفعّالة بين الواقع والمستجدات التربوية المختلفة، وهو الوسيلة الناجعة لإرشاد المعلمات - وغيرهن من العاملات في المجال التربوي- وتوجيههن لتطوير أعمالهن، ورفع مستواه، وزيادة إنتاجهن، وبلوغهن درجات متقدمة من التميز والجودة في مجال عملهن، فكل من يعمل في أي مجال من مجالات الحياة بحاجة إلى من يرشده ويوجهه ويشرف عليه ليرتقي ويتطور.

وللإشراف التربوي - بمفهومه الحديث الشامل، الذي لم يعد يقتصر على التفتيش والمراقبة - دور فاعل وأساسي في تطوير كافة جوانب العمل التربوي - وليس المعلمة فحسب-، فهو يهتم بتطوير الخطط، والمناهج، والطرق والأساليب، والوسائل، والأنشطة، ومواجهة المعوّقات وتحجيم أثرها وحلها، كما لو دور إيجابي في بناء علاقات المعلمات ببعضهن، وعلاقتهن بالإدارة والإشراف، والدارسات.

وفي واقع الأمر فإن المشرفة التربوية تؤدي عددًا من الأدوار المهمة والمؤثرة في العملية التربوية؛ فهي معلمة، وملاحظة، ومصدر للمعلومات، ومدرّبة، ومصدر للقرارات والتوجيهات، ويتضح ذلك فيما يلي:

المشرفة كمعلمة:

لا يخلو عمل المشرفة من التعليم، ويتطلب عملها أن تنفذ بعض المواقف التعليمية - على أعلى قدر من الجودة-، بهدف تنمية مهارات المعلمات وقدراتهن، وإكسابهن الخبرات.

المشرفة كملاحظة:

من بين مسؤوليات المشرفة المتابعة المستمرة لمن تشرف عليهن أثناء تأديتهن للأعمال المسندة إليهن، بهدف التعرف على كيفية التطبيق، ومدى التزامهن بأهداف المؤسسة من جانب ومبادئ المهنة من جانب آخر.

المشرفة كمصدر للمعلومات:

تتمتع المشرفة التربوي بقدر كبير من العلم والمعرفة والثقافة والخبرة والمهارة، بحكم ممارستها لمهنتها لمدة طويلة، ومن بين مسؤولياتها في العملية الإشرافية إكساب من تشرف عليهن الخبرات والتجارب التي تمتلكها، بهدف مساعدتهن على النمو المستمر، ومن واجباتها كذلك معاونة من تشرف عليهن في زيادة جهدهن للحصول على هذه المعلومات بأنفسهن، لتجنب الاعتماد الكلي عليها في ذلك.

المشرفة كمدرية:

تسهم المشرفة في تقديم الدورات التدريبية لرفع مستوى من تشرف عليهن، وتطويرهن، كما تعتمد العديد من أساليب التدريب وأنواعه في ممارستها الإشرافية.

المشرفة كمصدر للقرارات:

تستمد المشرفة التربوية هذا الدور من المركز الوظيفي الذي يحتم عليها توجيه التعليمات والنصائح، لضمان سير العملية التعليمية والتربوية وفق الأهداف والخطط المرسومة، وهذا يتطلب منها قدرًا من التوازن والاعتدال لئلا يتحول ذلك إلى وسيلة تنفير، ويواجه بعدم القبول والرضا ممن تشرف عليهن إذا شعرن بالفوقية والرغبة في إظهار السلطة والتسلط.

وبنظرة عاجلة إلى أبرز مهمات المشرفة التربوية - وكل من يؤدي دورًا إشرافيًا - سيتبين لنا حجم الأثر التربوي الذي يؤديه الإشراف في مجال التطوير والتحسين العام للعملية التربوية.

ومن أبرز هذه المهمات:

١. ابتكار أفكار جديدة وأساليب مستحدثة لتطوير العملية التربوية، وما يرتبط بذلك من وضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب.
١. معالجة أي خطأ في الممارسات التربوية، (وليس معنى ذلك تصيد الأخطاء، وإنما بحكم خبرة المشرفة التربوية وتجاربها تكتشف ما يطرأ على الممارسات التربوية من جوانب سلبية، وما تراه من فجوات، وتقدم اقتراحاتها البناءة لمعالجتها).
٢. تطوير المناهج التعليمية والتربوية بما يتناسب مع المستجدات والعوامل المؤثرة الأخرى.
٣. مساعدة القائدة في القيام بمسئولياتها الإشرافية.
٤. تقديم النصح والإرشاد في عملية تعيين المعلمات، ووضع المعايير لذلك.
٥. مساعدة المعلمات الجدد على التكيف مع عملهن الجديد بنجاح، والقيام بمسئولياتهن بكفاءة، وتبنيهن إلى ما ينبغي عليهن عمله، وما يتوقع منهن وما لا يتوقع.
٦. توجيه المعلمات الجدد؛ لأن عملية التوجيه بالنسبة لهن عملية ضرورية لبقائهن واستمرارهن أولاً، ولمساعدتهن على التأقلم مع العمل ثانياً
٧. مساعدة المعلمات على النمو المهني، وتقويم أدائهن باستمرار.
٨. المساعدة في تدريب المعلمات أثناء الخدمة.
٩. مساعدة المعلمات في وضع الخطط، وتوزيع عناصر محتوى المنهج التعليمي على الدورة الدراسية بصورة ملائمة للواقع، وتقديم النصح لهن في ذلك.
١٠. مساعدة المعلمات على تحسين الأمور المتعلقة بتنظيم غرفة الصف واستخدام الوسائل التعليمية فيها، وإضاءتها وجميع الجوانب المرتبطة بضمان صحة الدارسات وراحتهن.
١١. التوجيه حول المواد التعليمية اللازمة والمناسبة لتنفيذ المنهج، والمساعدة في توظيف الوسائل التعليمية واستحداثها.

١٢. التشجيع على ابتكار أساليب وأنشطة تساعد في التدريس.
 ١٣. التوجيه إلى استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، والاستفادة من التقنية الحديثة.
 ١٤. إثارة حماسة المعلمات ورفع روحهن المعنوية.
 ١٥. التنسيق بين مختلف جوانب العملية التربوية.
 ١٦. بناء الثقة والاحترام بين مختلف أطراف العملية التربوية.
 ١٧. تقديم المشورة الفنية لمختلف الأطراف، وإشعار كل طرف بإسهامه في العمل.
 ١٨. الإسهام في تخطيط برامج النمو المهني لسائر أطراف العملية التربوية.
 ١٩. الإسهام في تقويم عملية التعلم والتعليم والعمل على تطويرها، وتحليل العوامل المؤثر فيها، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
 ٢٠. المساعدة في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- وغير ذلك من المهمات التي لم تعد مجرد عمل رتيب صارم، بل تسير وفق عملية تعاونية قيادية هدفها الارتقاء بنوعية التعليم والعملية التعليمية، وتسعى نحو التطوير الشامل لكل ما يمس العملية التربوية.

١. بصفتك قائدة تربوية (تمارس الإشراف التربوي)، اذكر خمسة آثار للإشراف على



العملية التربوية في مدرستك.

٢. دوني خمسة أسباب تجعل دور الإشراف التربوي في تطوير العملية التربوية محدودًا (ضعيفًا).

الاتصال الفعال في ميدان الإشراف التربوي

تتعامل المشرفة التربوية يوميًا مع المعلمات أو الدارسات أو الإداريات أو القيادات التربوية، ومع كل من له علاقة بالميدان التربوي من العاملين فيه أو المستفيدين بخدماته، وكل ذلك يتطلب منها مهارة عالية في الاتصال، لإيصال الرسالة بالأسلوب الذي يحقق الهدف منها على خير وجه، أو لاستقبالها كذلك (فهي تمارس دور المرسل أو المستقبل)، والاتصال الذي تمارسه المشرفة التربوية إضافة لكونه عملية إدارية هو أيضًا عملية اجتماعية عن طريقها تتفاعل الجماعة، وبواسطتها تستطيع تحقيق التأثير المطلوب في تحريك الجميع نحو الهدف، وهو كذلك عملية نفسية تتطلب ممن يمارسها قدرًا مناسبًا من فهم النفس البشرية واتجاهات الآخرين.

وبتوافر الاتصال الجيد وإتقان مهاراته ترتسم صورة متكاملة لسير العمل ومجريات الأمور، مما ينمي الإحساس بالإسهام في الإدارة والشعور بالأهمية، وتعزيز الشعور بالرضا والاستقرار النفسي.

الاتصال: هو عملية منظمة لإيصال المعلومات -أيًا كان نوعها-، ونقل المعرفة، من أي عضو في الهيكل التنظيمي في المؤسسة التربوية إلى عضو آخر، وهي تؤدي للتفاهم وإحداث التغيير المطلوب. وهذه العملية لها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى لتحقيقه.



عناصر عملية الاتصال:

أهداف الاتصال:

اتصال المشرفة التربوية مع من
حولها يأخذ عدة اتجاهات:
فقد يكون صاعداً (اتصال مع الإدارة
العليا مثلاً).
أو هابطاً (اتصال مع المعلمات
وغيرهن في الميدان).
أو أفقياً (اتصال مع الزميلات من
المشرفات الأخريات).

- تنشيط العلاقات بين المعلمات والمشرفة لزيادة كفاءة العمل.
- توصيل الأفكار والتوجيهات من الإدارة العليا إلى المعلمات والعاملات في الميدان.
- زيادة فرص التواصل بين الميدان التربوي والمجتمع المحلي.
- زيادة خبرات المعلمات وتزويدهن بخبرات جديدة.
- تحقيق التأثير الإيجابي المناسب لتعديل سلوك المعلمات نحو الأفضل.
- أشكال الاتصال: لفظي - كتابي.
- أساليب الاتصال في الإشراف التربوي:

- المجالس التعليمية.
- اللجان التربوية.
- التقارير.
- الاجتماعات واللقاءات.
- الشبكات التقنية (وسائط التواصل الاجتماعي).
- الوسطاء (قائدة المدرسة - معلمة زميلة مكلفة بمهمة - مشرفة متعاونة).
- النشرات التربوية.
- الورش والمشاغل.
- المداولات الإشرافية.
- التعاميم والأنظمة الرسمية.

مهارات المشرفة في عملية الاتصال:

تحتاج المشرفة التربوية لتكون مؤثرة في عملية الاتصال إلى عدد من المهارات، منها:

- مهارة التحدث والإقناع.
- مهارة الكتابة.
- مهارة القراءة والفهم القرائي.
- مهارة الإنصات.
- مهارة اختيار الأسلوب المناسب لزيادة دافعية المستقبل لقبول الرسالة.
- مهارة التفكير الناقد وتحليل محتوى الرسالة.
- مهارة التفكير الإبداعي، والقدرة على اختيار أساليب مختلفة وغير مألوفة لإيصال الرسالة المطلوبة أو تحفيز المستقبلين للتفاعل معها.
- مهارة تلقي التغذية الراجعة اللازمة للتأكد من وصول الرسالة تفاديًا لمشكلة توهم المرسل لوصول الرسالة.

عوامل نجاح الاتصال:

- العلاقة الجيدة بين المرسل والمستقبل، وكون المرسل محل ثقة من المستقبل.
- كون المرسل لديه مهارات عالية في الاتصال.
- اختيار الوقت المناسب والوسيلة الفعالة التي تحقق هدف الرسالة.
- حسن صياغة الرسالة ومراعاة التشويق والإثارة والتحفيز على التفاعل.
- تناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتماماته ودرجة استيعابه وتلبية حاجاته.
- التنوع في وسائل الاتصال (الرمز - الشكل - اللغة المنطوقة - اللغة المكتوبة - رسائل غير لفظية)، بحيث تتناسب مع الهدف من الرسالة، وطبيعة المستقبل وميوله وخصائصه.

إن المشكلة الكبرى في التواصل تكمن في توهم المرسل لوصول الرسالة.

معوقات الاتصال في الإشراف التربوي

- كون لغة الرسالة غير واضحة أو غير معبرة عن المقصود.

- وجود اختلاف في طريقة تفسير الرسالة بين المرسل والمستقبل.
- سوء العلاقة بين المرسل والمستقبل.
- عدم اختيار وقت الإرسال المناسب.
- قناة الإرسال (وسيلته) غير مناسبة لنوع الرسالة وهدفها.
- تلقي العديد من الرسائل في الوقت نفسه، قد يدفع المستقبل على الاهتمام ببعضها على حساب الآخر.
- التعصب لوجهة نظر أخرى يفقد الرسالة شيئاً من قيمتها.
- وجود فروق فردية كبيرة بين مستقبلات الرسالة، وخاصة إذا كثر عددهن.

(١) أ. مما يعيق نجاح الاتصال في الإشراف التربوي (توهم المرسل لوصول الرسالة)، اذكر



موقفًا يدل على ذلك.

ب. اقترحي حلولاً عملية لعلاج ذلك.

(٢) بالتعاون مع أفراد مجموعتك، قدمي مشهداً تمثيلاً لعملية اتصال إشرافي ناجحة، وأخرى غير ناجحة، مع توضيح أسباب ذلك.

* * *

- (١) مستفيدة مما درست في مقومات المشرفة التربوية؛ صممي استمارة مقابلة لمشرفة تربوية، تتضمن المقومات التي تريد توافرها فيها.
- (٢) بالتعاون مع أفراد مجموعتك وبلاستفادة من خبرتك، أعدي قائمة مفصلة بالأعمال المطلوب أدائها من المشرفة التربوية.
- (٣) عبري عن وجهة نظرك -بما لا يقل عن عشرة أسطر- في مدى تحقق أهداف الإشراف التربوي وأدواره في المدارس النسائية لتحفيز القرآن الكريم، مع التعليل والتوجيه.
- (٤) اختاري أحد أنواع الإشراف التربوي، وطبقيه على إحدى معلماتك، ثم اكتبي تقريرًا حول ذلك، موضحة مدى فعالية ذلك النوع، وأثره على تطوير العملية التعليمية.
- (٥) صوغي موقفًا إشرافيًا يظهر ممارسة المشرفة لأحد أساليب الإشراف التربوي، بحيث يحتوي الموقف على (الخطة التي وضعتها المشرفة لاستخدام هذا الأسلوب، وهدفها منه، وما دار بينها وبين المعلمة (أو المعلمات) لتنفيذ هذا الإشراف، والأثر الذي تركه على العملية التعليمية.
- (٦) اقترحي قائمة من المواد العملية (كتب، مقالات، ...) يناسب طرحها في القراءات الموجهة، بحيث تتنوع محتويات هذه القائمة لتلبي احتياجات معلمات كافة المراحل في المدارس النسائية لتحفيز القرآن الكريم.
- (٧) ضعي خطة تنظيمية لعمل مشغل تربوي لمعلمات مرحلة التمهيدي، يهدف إلى تطوير أساليبهن في تحفيز القرآن الكريم للدارسات.
- (٨) أجبني عن أسئلة الوحدة في ضوء دراستك وقراءتك الإثرائية.

مصادر التعلم:

- اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، د: سلامة عبد العظيم.

التقويم:

- (١) عددي أبرز مميزات الإشراف التربوي الحديث.
- (٢) صنفى مقومات المشرفة التربوية الناجحة مراعية الأهم فالمهم.
- (٣) اذكرى أهم خمس مهارات للإشراف التربوي الفعال.
- (٤) اكتبى تلخيصاً لأحد أنواع الإشراف التربوي، مراعية توضيح الخطوات، وأبرز المميزات.
- (٥) اذكرى أساليب الإشراف التربوي، موضحة مفهوم كل أسلوب، ومميزاته، ومتى يستخدم؟
- (٦) ما العلاقة بين الإشراف التربوي والاتصال الجيد؟
- (٧) عبرى فى ثلاثة أسطر عن الدور المتوقع للإشراف التربوي فى الميدان.

القياس
والتقويم التربوي

الوحدة الثالثة



أهداف الوحدة:

يُتوقع من الدّارسة بعد إنجائها هذه الوحدة أن:

- تُوضح مفهوم القياس والتقويم التربوي.
- تُناقش أهداف التقويم التربوي.
- تشرح أنواع التقويم التربوي.
- تشرح أسس اختيار أساليب التقويم التربوي في المدارس القرآنية.
- تُتقن استخدام أسلوب الاختبارات التحصيلية التحريرية في التقويم التربوي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم التربوي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب الملاحظة في التقويم التربوي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب اختبارات الأداء في التقويم التربوي من خلال حالة تطبيقية.
- تُتقن استخدام أسلوب ملف الأعمال في التقويم التربوي من خلال حالة تطبيقية.
- تُحلل نتائج التقويم التربوي بأسلوب علمي.
- تُقدّر أهمية التقويم التربوي في تحسين تعليم القرآن الكريم.

مفردات الوحدة:

- مفهوم القياس والتقويم التربوي.
- أهداف التقويم التربوي.
- أنواع التقويم التربوي.
- أسس اختيار أساليب التقويم التربوي.
- أساليب التقويم التربوي وأدواته: الاختبارات التحصيلية، الاختبارات الشفوية، الملاحظة، اختبارات الأداء، ملف الأعمال.
- تحليل نتائج التقويم التربوي.

عدد المحاضرات:

٣٦ محاضرة.

تهدف عملية التعلُّم إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك الطالب المعرفي والمهاري والوجداني. ولأهمية ذلك للأفراد والمجتمعات انشغل المختصون التربويون بدراسة سبل التطوير والتحسين المستمر للعملية التربوية والتعليمية.

وتقوم هذه العملية على عناصر رئيسة متفاعلة أبرزها: الأهداف، والمحتوى، والوسائل، والنشاطات التعليمية، وأساليب التقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف. وتعمل هذه العناصر متفاعلة، يؤثر بعضها في البعض الآخر. فإذا كانت الأهداف موجهات للتعلُّم، سواء من حيث اختيار المحتوى التعليمي أو تحديد النشاطات وطرائق التدريس الملائمة، فإنها ذات أهمية كبيرة في تحديد أساليب التقويم المناسبة واختيار أدواتها. كما أنه إذا كانت إجراءات تقويم الطلاب ضعيفة، فإن نتائجهم ستكون غير صادقة؛ وبالتالي ستكون عملية التحسين للتعلُّم ضعيفة وغير مجدية.

ويعتني التربويون بعنصر القياس والتقويم عناية كبيرة، بوصفه جزءاً رئيساً ومؤثراً في عملية التعلُّم؛ حيث يُعدُّ حجر الأساس في التحسين المستمر لعملية التعلُّم، لما يشكله من أهمية كبيرة لجميع عناصر هذه العملية، إذ يُمثِّل نقطة البداية لتعلُّم جديد، فمن خلاله يتم التعرّف على جوانب القوة وجوانب الضعف في عملية التعلُّم؛ في أهدافها ومحتواها ووسائلها ونشاطاتها وطرائقها إضافة إلى نتائجها، وبالتالي تعزيز جوانب القوة وتحسين جوانب الضعف.

إن القياس والتقويم جزء متكامل من عملية التعلُّم ككل، فهو الأسلوب العلمي الي يتم من خلاله تشخيص دقيق للتعلُّم واختبار مدى نجاح جميع عناصره، والاستفادة من النتائج في تعديل وتوجيه المسار التعلُّمي نحو تحقيق الأهداف بشكل صحيح.

وللقيادة التربوية في المدرسة القرآنية دور في توجيه القياس والتقويم والتأثير الإيجابي فيه، لتقديم تغذية راجعة فعّالة تُسهم في تحسين أداء جميع ذوي العلاقة بالمدرسة.

الموضوع الأول

مفهوم القياس والتقويم التربوي

ما تقييمك لمستوى الإضاءة في قاعة الدراسة التي تدرسين فيها؟
ما مقترحاتك لتطوير مستوى الإضاءة في القاعة؟



في ضوء النشاط السابق، حاولي تحديد معنى كل من:
القياس - التقييم - التقويم.



مفهوم القياس:

عملية يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما في الشيء من الخاصية المقاسة بدلالة وحدة قياس مناسبة. وفي التربية تعني عملية القياس: تحديد مقدار التعلم الناتج (التحصيل) لدى المتعلمين وذلك عن طريق وسائل القياس الشائعة كالاختبارات الكتابية أو الاستبانات، أو الملاحظة، وغيرها.

مفهوم التقويم:

القياس: عملية تتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما في الشيء من الخاصية المقاسة بدلالة وحدة قياس مناسبة.
التقييم: (التمين)، أي بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد.
التقويم: الإصلاح والتعديل بعد الحكم عليه.

تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي: تقدير الشيء وإعطاؤه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه. ومع ذلك، فقد ظهر خلطٌ لدى العديد من المربين في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، لاعتقادهم بأن كليهما يُعطي المعنى نفسه. ورغم أنهما يُفيدان في بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغوياً، وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني

الجهد، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغوياً، وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني

بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج منه. أما كلمة التقييم، فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل.

ومن هنا، فإن كلمة التقييم تمثل جزءًا من كلمة التقويم، وأن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم التقييم، حيث لا يقف فيه الأمر عند حد بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

ويعتمد التقييم كثيرًا على عملية القياس التي تستخدم أداة معينة أو مجموعة من الأدوات للوقوف على مستوى قدرة عقلية أو وجدانية أو مهارية حركية معينة، كأن يتم استخدام الاختبار التحصيلي لقياس قدرة المتعلم على الاستيعاب، أو استخدام اختبار الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة عند المتعلم، أو استخدام اختبار الميول للوقوف على طبيعة الميل لدى المتعلم من حيث القوة والضعف، أو استخدام مقياس الاتجاهات لمعرفة موقف المتعلم تجاه قضية أو مشكلة ما. ويظهر ناتج تلك القياسات في شكل أرقام أو درجات أو علامات تعبر عن التقدير الكمي لتوضيح مواطن القوة أو الضعف.

ويُعد التقدير الكمي (القياس) الخطوة الأولى في عملية التقويم، تليها خطوة أخرى تعرف بالتقييم، وهي تعني إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس عن طريق الاختبارات أو المقاييس المختلفة. فمثلاً، إذا أعددنا اختبارًا تحصيليًا في مادة دراسية ما، وكانت درجته (١٠٠) وقمنا بتطبيقه على الطلاب، ثم صححناه بعد ذلك، فقد نجد مثلاً أن بعض الطلاب قد حصل على (٩٠%) فأكثر من العلامة أو الدرجة الكلية للاختبار، ونصدر على هذه العلامة أو الدرجة حكمًا قيميًا، أو نقدرها على أنها تعني (ممتاز) وقد يحصل في الوقت نفسه بعض الطلاب الآخرين على علامات أو درجات تتراوح ما بين ٦٠ - ٦٥%، فإننا نصدر على هذه العلامة أو الدرجة حكمًا قيميًا على أنها تعني (متوسط)، في حين قد تحصل مجموعة ثالثة من الطلاب على علامة أو درجة (٣٠%) فأقل، مما يجعلنا نصف تلك الدرجة أو العلامة على أنها تعني (ضعيف جدًا).

نستنتج من كل هذا، أن التقييم يقصد به إعطاء قيمة أو وزن للشيء أو الموضوع أو الشخص المراد إصدار الحكم عليه بصورة نوعية. وهكذا يمكن القول بأن القياس يسبق التقييم، كما أن القياس يُعدُّ حكمًا كميًا، بينما

يعبر التقييم عن الحكم النوعي أو الكيفي، في حين يتضمن التقييم كلاً من القياس والتقييم، حيث يشمل الحكم الكمي والحكم الكيفي أو النوعي معاً، بهدف الإصلاح أو التعديل أو التحسين أو التطوير أو التغيير أو جميعها معاً.

إذا مفهوم التقييم هو: عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية، بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم، وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه، على أن يتم بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نواحي الضعف أو أوجه القصور بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوة بالتمسك بمسبباتها، كذلك يمثل التقييم عملية وقائية، بمعنى أنه يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع تقويم من قبل، بالاستفادة مما يعرف بالتغذية الراجعة. وهكذا يكون التقييم عملية تشخيصية علاجية وقائية، حيث يستهدف في المرحلة النهائية تحقيق التعديل أو التحسين والاقتراب قدر الإمكان من الصورة المفضلة.

١. قارني بين القياس والتقييم والتقويم.

٢. ما علاقة القيادة التربوية بالمدرسة القرآنية بمفهوم القياس والتقويم؟



أهداف التقويم التربوي

يمكن تحديد أهداف التقويم التربوي في الآتي:

١. توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها: حيث تتمثل أكبر نتائج التقويم أهمية فيما يحدث مع المتعلم نفسه، والذي يحتاج لأن يدرك المادة الدراسية المطلوب تعلمها، وأن يتعرف على نقاط القوة وجوانب الضعف لديه. وتساعد الاختبارات الذاتية الطلاب على تحديد ما إذا كانوا قد تعلموا فعلاً فكرة أو مهارة معينة، وأنه بإمكانهم الانتقال إلى أنشطة أخرى. وتعد الاختبارات الذاتية مفيدة في البرامج التي تهتم بالكشف عن التقدم المستمر لدى الطلاب، وخاصة عندما يقرروا بأنهم تمكنوا من فهم بعض الخطوات، وأنه يمكن تقويمهم في هذا المجال. كما يمكن استخدام الاختبارات الذاتية في حقائب النشاط التعليمية لتساعد الطلاب على تحديد الزمن المناسب للانتقال بهم من جزء إلى آخر في الحقيبة أو الرزمة التعليمية ذاتها. ويتم وضع تلك الاختبارات بشكل يساعد الطلاب على تحديد مدى تقدمهم. ولا تستعمل مطلقاً من أجل أغراض التقدير أو وضع الدرجات. ويجب أن يشرع الطلاب بحريتهم الكاملة عند أخذ هذه الاختبارات، دون خوفٍ من الأخطاء التي قد يقعون فيها.
٢. تحديد نقطة البداية عند الطلاب: حيث ينبغي على أي برنامج تربوي يرفع شعار استمرارية التقدم والنمو، أن يتحقق من نقطة البداية عند الطلاب. وتعد الاختبارات القبليّة، التي تُعطى للطلاب أحياناً، من بين أدوات التقويم التي تساعد في تحديد نقطة البداية تلك. وتستطيع مثل هذه الاختبارات أن تقيس ما يعرفونه عن الموضوع عند البدء بالمادة الدراسية أو وحدة التدريس بحيث يمكن مقارنة نتائج هذه الاختبارات القبليّة بنتائج الاختبارات البعديّة أو الاختبارات النهائيّة.
٣. تنقيح المنهج أو مراجعته: فلو تصورنا المنهج ولو لفترة قصيرة على أنه مجموعة المواد التي يستخدمها الطلاب والمعلمون في العملية التربوية، فإنه يصبح واضحاً بأن مثل هذه المواد ستحتاج إلى عمليات

تعديل وتنقيح منذ البداية، وحتى مرحلة التطبيق في المدارس. وهذه العملية التقييمية هدف أساس، يتمثل في تحسين المنهج الذي تم تطويره أو تصميمه من قبل. وتوجد عدة مراحل لتقويم المنهج المدرسي، تتمثل المرحلة الأولى منها في تقويم الأهداف والمحتوى. حيث ينبغي قبل اختيار الخبرات التعليمية للمنهج وتنظيمها أن يتم تقويم الأهداف التي وضع من قبل، والمحتوى الذي تم اختياره. وتمثل عملية التقويم هذه الأرضية المناسبة لتحويل الأهداف والمحتوى إلى خبرات تعليمية مرغوبة فيها. وإذا قام أحد مخططي المناهج أو أحد المقومين، بمشاهدة عملية استخدام المواد المنهجية وملاحظة سلوك المعلم والمتعلم، فسوف تتكون لديه فكرة جيدة عن المشكلات القائمة وكيفية علاجها، فقد يكتشف أن المقررات الدراسية صعبة على الطلاب، وأن الأنشطة أو الخبرات التعليمية غير مناسبة، وأن شرح المعلم وإرشاداته مضللة وغير وافية بالغرض. وبعد مراجعة المواد المنهجية وتنقيحها بناء على هذه الملاحظات، وبعد فحصها جيدًا، فإنه يمكن التوصية بتوزيعها على المدارس الأخرى.

٤. الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها: حيث يتم تطبيق التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة، ولجميع المراحل والمستويات التعليمية، للعمل على تكامل العملية التربوية وتناسقها، مما يؤدي إلى اكتساب التقويم صفة الحكم على مدى نجاح تلك العملية أو فشلها وفقًا للدليل الواضح الذي يقدمه التقويم في هذا الصدد.

٥. الحكم على طرق التدريس المتبعة: عندما يحصل الطلاب على درجات منخفضة في الاختبارات، فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما، وينظر المعلم الواعي في هذه الحالة إلى جوانب أخرى للمشكلة، كالطلاب، وأدوات القياس، وطرق التدريس المستخدمة. ويلقي عدد كبير من المعلمين اللوم على الطلاب. ولكن ما أن ينظروا إلى ما يفعلونه من أخطاء خلال عملية التدريس، حتى يدركوا أن جانبًا من الفشل يقع على عاتقهم، وعلى الأساليب والأنشطة التي يستخدمونها. وفي هذه الحالة، تصبح الاختبارات وسيلة قيمة لتحسين طرق التدريس.

٦. تزويد الطلاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم: فرغم ما يقال عن عيوب العلامات أو الدرجات، إلا أنها

من الوسائل التي سيقى المعلمون يتمسكون بضرورة إعطائها للطلاب، للحكم على مستوى تحصيلهم. ويشكو بعض المعلمين من عيوب نظام الدرجات، ويتطلعون إلى أدوات أكثر دقة لتقدير مستوى تحصيل الطلاب، بحجة أنهم لا يتمنون للطلاب أن يفشل أو يرسب بسبب خطأ في أداة القياس. ويمكن التقليل من هذه المخاوف إذا ما تم الاعتماد على معايير أخرى غير الامتحانات عند وضع العلامات أو الدرجات للطلاب، وذلك بالاهتمام بالأداء الكلي للطلاب داخل الحجرة الدراسية.

٧. العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها: حيث يبين تقويم الطلاب ما إذا كانت الأهداف الموضوعية من قبل، واقعية أم لا. كما يعمل التقويم أيضاً على توضيح هذه الأهداف بشكل يساعد على إعداد الأسئلة التقييمية المتعلقة بها.

٨. تحديد المستويات أو المعايير: حيث ينبغي أن يتقن الطلاب مهارات معينة، وأن يتم تقويمهم فيها، للتأكد من وصولهم إلى مستويات أو معايير محددة، مثل القدرة على القراءة التفصيلية التي تدعم التعميمات والأفكار الرئيسة، والقدرة على استعمال المقدمات والملخصات، والعمل على كتابة العناوين الرئيسية والفرعية، والمهارة في اختيار الجملة الأولى من كل فقرة من فقرات الكتابة لأي موضوع من الموضوعات.

٩. الوظيفة التشخيصية: وتتركز هذه الوظيفة حول تشخيص كل من المنهج المدرسي القائم، وعملية التدريس المتبعة، والطالب من حيث تعلمه، والخبرات التي مر بها في المدرسة. ويستخدم التشخيص بشكل رئيس في مجال تعلم الطلاب. وبما أن التشخيص مدلول أو مصطلح طبي، فإنه يتم تشخيص الطلاب من أجل وصف العلاج أو الطريقة التربوية الفعالة للمشكلات التعليمية التي يعانونها. أي يتمثل أحد أغراض التقويم في

من أهداف التقويم التربوي:

توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.

تحديد نقطة بداية التعلم لدى الطلاب.

مراجعة المنهج.

الحكم على فعالية التعلم وتطويره.

الحكم على طرق التدريس المتبعة.

تحديد المستويات أو المعايير.

الوظيفة التشخيصية.

تشخيص مدى التقدم الذي أحرزه الطالب، والكشف عن نقاط الضعف والقوة عنده، وتفادي الوقوع في الخطأ أو تكراره في الممارسات التالية.

في ضوء ما سبق: حاولي تحديد أربعة أهداف للتقويم التربوي بالمدرسة القرآنية.



ما دور القيادة التربوية بالمدرسة القرآنية في تحقيق أهداف للتقويم التربوي؟



* * *

أنواع التقويم التربوي

هناك أنواع مختلفة من التقويم أبرزها :

١ . التقويم القبلي .

٢ . التقويم التشخيصي .

٣ . التقويم التكويني .

٤ . التقويم الختامي .

يُستخدم **التقويم القبلي** قبل بدء عملية التعلُّم، ويهدف إلى معرفة مدى استعداد الطالب لتعلُّم خبرة أو مقرر دراسي معين، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تُعدُّ شرطاً ضرورياً لتعلُّم الخبرات أو المحتوى المُستهدف في المقرر الدراسي.

وتتضح أهميه هذا النوع من التقويم في التخطيط لتدريس المقرر، بحيث يُراعى مستوى كل طالب، من خلال تصنيف الطلاب إلى مجموعات متجانسة فيما يتعلق بالمعارف والمهارات.

أما **التقويم التشخيصي** فيهدف إلى الوقوف على موطن القوة والضعف في اداء الطلاب وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم في أثناء التعلُّم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، إضافة إلى مساعدتهم في التعرف على قدراتهم وامكاناتهم واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حدٍّ ممكن.

ويُشير **التقويم التكويني** إلى ما يقوم به المعلم في أثناء عملية التدريس، أو خلال تدريس الوحدات المختلفة للمقرر الدراسي المعين، ويستخدم لتوفير المعلومات التي تلزم لتقييم المناهج وإعادة النظر فيها، ولغايات التعرف على فعالية طرق التدريس خلال المراحل المختلفة للقيام بها، أي أنه يأخذ مكانه خلال مراحل التكوين المختلفة، ومن خلال هذا المفهوم للتقييم التكويني فإنه يمكن القول بأنه يعمل على تسهيل عملية بناء المناهج، ويُحسن من طرق التدريس، ويعضد عمليات التعلم، والتقييم التكويني من خلال التغذية الراجعة التي يزودنا بها باستمرار عن

المتغيرات التدريسية وتقدم التعلم يمكن كلاً من المعلم والطالب أن يكتشفا الأجزاء التي تحتاج إلى نوع مختلف من التدريس في أثناء سريان عملية تدريس الوحدة المعنية.

بينما يُشير **التقويم الختامي** إلى عمليات التقويم التي تأتي في أعقاب تدريس الوحدات الكبيرة أو المقرر الكلي. ويُستخدم لتحديد درجة تعلُّم المقرر بأكمله أو جزء كبير من وحداته، وهو يشكل حكماً تراكمياً وختامياً، وتنحصر أهدافه بتحديد الدرجات وإعطاء الشهادات التي تشير إلى إتقان تعلم المهارات والمعارف، وتعرف القابليات، والتنبؤ بالنجاح في الدراسات المستقبلية، ومقارنة نتائج المجموعات الصفية المختلفة، إن وصف مستوى التحصيل عند نهاية الفصل أو السنة الدراسية هو ختامي في طبيعته، كما أنه عندما يراد تحديد ما إذا كان المتعلم قد حقق الأهداف الموضوعية له بشكل مسبق أم لا، فإن المفهوم الختامي للتقويم هو الذي يلجأ إليه، والدرجات التي تعطي للتحصيل بأكمله، ويزود بها الطلبة وأولياء أمورهم هي أمثلة على استخدامات التقويم الختامي.

وأكثر الأنواع استخداماً في العملية التعليمية هما التكويني والختامي، حيث يحتاجان إلى تفحص مجموعة متباينة من الشواهد، إضافة إلى درجات الاختبارات الكتابية المعتادة أي أن كل نوع منها لابد أن يستند إلى قاعدة واسعة من البيانات حتى يكون ذا معنى، بحيث يتم جمع هذه البيانات على المدى الكامل لمراحل عملية التدريس، ويمكن أن يتم جمع هذه البيانات من خلال استخدام المشاهدات المباشرة، والمشاهدات غير المباشرة، وسجلات الأحداث العرضية، وقوائم الشطب وسلام التقدير، والمداولات، والواجبات الكتابية، والامتحانات النهائية، وغيرها. والتقويم الذي يستند إلى هذه القاعدة العريضة من البيانات سيكون بلا شك عوناً لتوضيح الأهداف التربوية الهامة، ووسيلة مهمة للحكم على درجة تقدم الطلبة في الاتجاه المطلوب، وأداة فاعلة لتحسين التدريس وتنشيط تعلُّ الطلاب، وعلى المعلمين إزاء ذلك، أخذ الأمر بجدية وإعطاؤه الوقت والجهد الذي يستحقه، كما أن على المعلمين أيضاً أن يعرفوا المصادر المختلفة للمعلومات والطرق المناسبة للحصول عليها حتى يساعدهم ذلك على تكوين أحكام سليمة وموثوقة عن طلبتهم بشكل خاص وعن العملية التربوية من مختلف جوانبها بشكل عام.



ما أنواع التقويم التربوي التي ينبغي أن تُركز عليها القيادة التربوية بالمدرسة القرآنية؟ ولماذا؟



تخيري ما يناسب المجموعة (أ) من المجموعة (ب):

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
في حال رغبتنا قياس تحصيل الدارسات نهاية العام	تقويم قبلي
في حال رغبتنا تحديد مستوى الدارسات في بداية العام الدراسي	تقويم تشخيصي
في حال رغبتنا التأكد من مستوى الدارسات أثناء الدرس	تقويم ختامي
في حال رغبتنا الكشف عن نقاط الضعف ونقاط القوة لدى الدارسات	تقويم تكويني

* * *

الموضوع الرابع

أسس اختيار أساليب التقويم التربوي



وضحي ثلاثة أسس ينبغي أن تراعيها القيادة التربوية بالمدرسة القرآنية عند اختيار وسيلة التقويم من قبل منسوبات المدرسة؟ ولماذا؟

لماذا؟	الأسس

نتناول فيما يلي أبرز الأسس التي ينبغي مراعاتها عند اختيار أساليب التقويم التربوي:

١. ملائمة أسلوب التقويم للهدف:

يتوقف اختيار الأسلوب المستخدم في التقويم على نوع العمل أو السلوك المطلوب قياسه، ولما كانت معظم مجالات المواد الدراسية تحتوي على أنواع مختلفة من الأهداف، بحيث يكون الارتباط بين الهدف

والوسيلة التي تقيس مدى تحققه ارتباطاً وظيفياً، فإذا تغير الهدف قد تتغير تبعاً لها وسيلة التقويم المستخدمة. لذلك لابد من اختيار أنسب الوسائل والأدوات لكل هدف مع مراعاة المعايير الأخرى، ويمكن توضيح أهم أدوات التقويم ووسائله، ومدى ملاءمة كل نوع منها للهدف المراد قياسه في الجدول التالي:

الأهداف التربوية	أدوات التقويم ووسائله	مجالات تطبيق الوسيلة
أولاً: الأهداف المعرفية	تقويم التحصيل الدراسي: ■ الاختبارات التحصيلية العامة. ■ اختبارات المهارات الأساسية. ■ مقاييس التقدير. تقويم القدرات العقلية: ■ اختبارات الذكاء. ■ اختبارات الاستعداد الدراسي. تقويم الأنشطة التربوية؛ استبانات ومقاييس تقدير لقياس: ■ محتوى المقرر. ■ أساليب التدريس. ■ الوسائل وأماكن ممارسة الأنشطة. ■ البيئة التربوية.	المتعلم، المعلم، المشرف التربوي، المدير، أمناء المكتبات، العاملون بالمدرسة، المتخصصون في التربية والمواد الدراسية
ثانياً: الأهداف الوجدانية	تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي: ■ اختبارات توافق الشخصية. ■ الاختبارات والأساليب الإسقاطية. ■ قوائم للمشكلات. ■ المقابلات الشخصية. ■ الاستبانات.	المتعلم، المعلم، المدير، المشرف التربوي، والمرشد الطلابي

الأهداف التربوية	أدوات التقييم ووسائله	مجالات تطبيق الوسيلة
	تقويم الاتجاهات: ■ اختبارات الاتجاهات بأنواعها. ■ الاستبانات.	المتعلم، المعلم، المدير، المشرف التربوي
	تقويم الميول: ■ بطاقات الملاحظة. ■ الاستبانات. ■ اختبارات الميول المقننة.	المتعلم، المعلم
	تقويم العلاقات الاجتماعية: ■ مقاييس العلاقات الاجتماعية. ■ مقاييس التقدير.	المتعلم
ثالثاً: الأهداف المهارية	تقويم المهارات الحركية: ■ بطاقات الملاحظة. ■ مقاييس التقدير. ■ قوائم المراجعة.	المتعلم

٢. شمولية الوسائل المستخدمة للتقويم:

ينبغي أن يتسع مجال التقييم ليشمل جميع أهداف المنهج، بحيث لا تركز الوسيلة المستخدمة على قياس الجانب المعرفي من محتوى المنهج فحسب، بل تكون قادرة على التعرف على مدى تحقق الأهداف الأخرى التي من شأنها أن تساعد على تحقيق نمو الشخصية المتكاملة، في جوانبها المعرفية، والوجدانية، والمهارية، لذلك يجب أن تركز عمليات التقييم على استخدام وسائل قادرة على قياس عينات ممثلة للسلوك في مجالات الأهداف الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهارية) من ناحية مستويات أداء متفاوتة بين البساطة والتعقيد من

ناحية أخرى، وبذلك يشمل التقويم جميع جوانب الخبرة من مهارات واتجاهات وميول وقيم وتفكير بأنواعه ومستوياته المختلفة.

٣. الاستمرارية في استخدام وسائل التقويم:

أسس اختيار أساليب التقويم

التربوي:

ملاءمة أسلوب التقويم للهدف.

شمولية الوسائل المستخدمة للتقويم.

الاستمرارية في استخدام وسائل

التقويم.

الدقة العلمية في أداة التقويم.

لما كانت عملية التقويم تهدف إلى تطوير وتحسين المناهج والعملية التدريسية، فإن ذلك يستدعي ضرورة توفر عنصر الاستمرارية في عملية التقويم بأساليبه وأدواته التي سبق الإشارة إليها، بحيث تعاد عملية التقويم بعد كل تعديل، أو تطوير يطرأ على المناهج أو طرق التدريس، وبذلك تصبح عملية التقويم ملازمة لبناء وتطبيق وتطوير المناهج واستخدام طرائق تدريسية جديدة.

٤. الدقة العلمية في أداة التقويم:

ويقصد بها ضرورة توافر الضمانات اللازمة لاستخدام وسيلة التقويم مثل: **الصدق** وهو أن تقيس أداة التقويم ما وُضع لقياسه بمعنى أنها مناسبة لقياس الجانب الذي المقصود في التقويم وليس غيره، وأيضًا **الثبات** وهو أن تسهم الأداة في إعطاء التقويم لو طُبق على طالب أو أكثر عدة مرات نفس النتائج أو التقديرات ولا يحدث تغييراً جوهرياً في الدرجات بتكرار تطبيق الاختبار ، إضافة إلى سهولة التطبيق وواقعيته.

* * *

الموضوع الخامس

أساليب التقويم التربوي

بوصفك قائدة مدرسة قرآنية؛ ما الأساليب المناسبة لتقويم تعلُّم القرآن الكريم برأيك؟ ولماذا؟



لماذا؟	الأسلوب

سيتم فيما يلي تناول أبرز الأساليب المناسبة لتقويم تعلّم القرآن الكريم، وهي:

- الاختبارات التحريرية.
- الاختبارات الشفهية.
- الملاحظة.
- اختبارات الأداء.
- ملف الإنجاز.

أولاً: الاختبارات التحريرية:

هناك عدة أنواع من الأسئلة التي يمكن استخدامها في الاختبارات التحريرية، ويمكن تصنيفها إلى فئتين أساسيتين:

(أ) **الأسئلة المقالية:** والتي تعتمد على الاستجابة الحرة للطلاب ينتجها أو ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال أو المشكلة المطروحة.

(ب) **الأسئلة الموضوعية:** والتي تكون إجاباتها معطاة على شكل بدائل، ويطلب من الطالب أن يختار من بينها البديل الصحيح، وهي على أشكال مختلفة مثل: الاختيار من متعدد، أسئلة البديلين أو الصح والخطأ، المزاجية... إلخ.

وعلى الرغم من الجدل الطويل الذي ثار حول أي النوعين السابقين من الاختبارات (المقالية أو الموضوعية) أفضل في قياس التحصيل في المدارس، إلا أنه أصبح من المتفق عليه من قبل المتخصصين أن كلا النوعين من الاختبارات لا يُستغنى عنه.

ويعتمد اختيار أحدهما على نوع الهدف الذي يراد قياسه بحيث تتم الاستفادة مما أمكن من مميزاتهما والتقليل مما أمكن من جوانب القصور فيها. وبشكل عام فإن اختيار المعلم لنوع الفقرات أو الأسئلة الملائمة للاختبار يعتمد على الهدف الذي يريد قياسه وطبيعة المحتوى ومهارة المعلم في صياغة الأسئلة، كما أن هناك أيضاً اعتبارات أخرى تتعلق بخصائص الطلاب وظروف التطبيق والتصحيح والحدود الزمنية المتاحة.

وعلى أية حال، فإن كتابة الأسئلة في حد ذاتها فن ومهارة، إضافة إلى أنها تعتمد بشكل أكبر على معرفة كاتب الأسئلة وخبرته واطلاعه وقدرته على التخيل والإبداع. وأفضل طريقة لتنمية قدراتنا الذاتية وخبراتنا في مجال كتابة الأسئلة ليس بالاطلاع والمعرفة فحسب بل بممارسة كتابة الأسئلة الجيدة أيضاً، فالطريقة العملية لتعلم كتابة الأسئلة ممارستها فعلاً.

أ- الأسئلة المقالية:

إن أهم ما يميز الأسئلة المقالية هو الحرية التي توفرها في إعطاء الاستجابة المطلوبة. ولعل الفائدة الرئيسة لها هي في ملأمتها لقياس قدرات الطالب على تنظيم معرفته وتوفير عناصر الترابط والتكامل فيها، وفي استخدام معرفته في حل مشكلات جديدة، وفي إنتاجه للأفكار والتعبير عنها. ومن المقترحات التي يمكن إتباعها لتحسين فاعلية هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

■ أن يكون استعمالها مقصوراً على المواقف والأغراض الملائمة لها، كاستخدامها لقياس بعض النواتج التعليمية العليا فقط، واستعمالها عندما يكون أعداد المفحوصين ليس كبيراً لأنه يصبح مكلفاً في الوقت والجهد والمال.

■ ويمكن حصر استخدامات الأسئلة المقالية لقياس النواتج التعليمية التي لا يمكن قياسها بوسائل أخرى مثل: الابتكار، الأصالة، تنظيم وربط الأفكار، التعبير باستخدام الكتاب، والقاعدة الممكن اتباعها لتحديد فيما إذا كان من الملائم استخدام سؤال مقالي أم لا، هي أنه متى ما أمكن قياس الناتج التعليمي بسؤال موضوعي فيفضل استخدام سؤال موضوعي لقياسه؛ لأن السؤال المقالي أقل ثباتاً من السؤال الموضوعي ويفضل حصر استخداماته في الحالات التي لا يصلح غيره لها، وفي تطبيق القاعدة السابقة ضمان لحصر استخدامات الأسئلة المقالية في فئة محدودة من النواتج التعليمية.

■ التخطيط الجيد لبناء الاختبار واتباع الخطوات والإجراءات المطلوبة لإعداد الاختبار فالخطوات التي يتبعها المعلم في إعداد الأسئلة المقالية مشابهة تماماً لتلك التي يتبعها في إعداد الأسئلة

الموضوعية، إذ إنه على سبيل المثال يبدأ في ذلك بتحليل الناتج التعليمي المراد قياسه تحليلًا دقيقًا لكي يتعرف على السؤال الملائم لقياسه وهكذا في بقية الخطوات.

■ صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحًا تمامًا وتجنب الصيغ المفتوحة أو الناقصة مثل الأسئلة: ناقش، اكتب ما تعرفه عن.. وذلك من أجل أن تتحدد المهمة المطلوبة من المفحوص بشكل واضح لا لبس فيه.

ب- الأسئلة الموضوعية:

يشار إلى الأسئلة الموضوعية بأنها الأسئلة التي تكون الاستجابة لها قصيرة، وتُسمى بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كميّار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

١. أسئلة الاختيار من متعدد:

تتألف فقرة الاختيار من متعدد من جزأين: الجذر أو المقدمة أو المتن الذي يطرح المطلوب من السؤال، وقائمة من الإجابات أو البدائل الممكنة للإجابة. والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، أو يعد أفضل الإجابات، والبدائل الأخرى خطأ.

ويعرض جذر الفقرة إما على شكل سؤال أو جملة غير تامة، أما عدد البدائل في فقرة الاختبار من عدة إجابات فيختلف من اختبار إلى آخر وليس هناك ما يمنع من أن يختلف العدد ضمن الاختبار الواحد.

إلا أن عدد البدائل في الفقرة الواحدة يجب أن لا يقل عن ثلاثة حتى يمكن تصنيف الفقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ومن الإرشادات التي يوصى بها في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد ما يلي:

من أبرز أنواع الأسئلة الموضوعية:

- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة البديلين (صح وخطأ، نعم ولا).
- أسئلة المزاجية.
- أسئلة الإجابة القصيرة.

- التأكّد من أن جذر السؤال یطرح مشكلّة واضحة ومحدّدة، وهذا یعني أن الجذر یراعی فی صیاغته الوضوح بحیث یفهم المختبر مضمونه بسهولة ویسر.
- یفضل أن یحوی الجذر على الجزء الأكبر من السؤال، وأن تكون البدائل قصيرة إلى حد ما.
- أن یقتصر الجذر على المادة اللازمة لجعل المشكلّة واضحة ومحدّدة، لذا ینبغی تجنب حشوه بمعلومات غیر ضرورية للإجابة عن السؤال.
- یراعی استخدام مادة فیها جِدّة فی صیاعة المشکلات لقیاس الفهم، والقدرة على التطبيق، وأن یتجنب واضع الأسئلة قدر الإمكان التركز على التذکر المباشر لمادة الكتاب المقرر لأنها تغفل قیاس القدرة على استخدام المعلومات.
- یجب التأكّد من أن واحدًا فقط من البدائل هو الذي یؤلف الإجابة الصحیحة، أو أنه یمثل أفضل إجابة یمکن أن یتفق علیها المصححون.
- التأكّد من أن بدائل الإجابة الخطأ - التي تستخدم للتمویه - تؤلف إجابات معقولة ظاهريًا ومقبولة وجذابة للمختبرین الذين تنقصهم المعرفة، أو لا یمتلكون إلا قليلًا منها، ولكي یتحقق ذلك یجب أن تكون البدائل الخطأ متسقة منطقیًا مع الجذر، ومثلة لأخطاء شائعة بین الطلاب فی مرحلة دراسية معينة.
- التأكّد من خلو الفقرة من أي تلمیح غیر مقصود بالإجابة الصحیحة.
- أن یحاول واضع الأسئلة قدر الإمكان توزيع مواقع البدائل عشوائيًا.
- أن یتحاشی نقل جمل نصًا وحرّفًا من الكتاب المقرر لوضعها جذر السؤال؛ لأن فی ذلك تأكیدًا على عمومية التدريس بالتلقین، لذلك من المستحسن أن یستخدم واضع الأسئلة لغته الخاصة فی صیاعة الأسئلة.
- یجب على واضع الأسئلة أن یتأكّد من أن كل فقرة تتناول جانبًا مهمًا فی المحتوى، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تُعَدُّ الإجابة عنها شرطًا للإجابة عن الفقرة التالية.

٢. أسئلة البديلين:

في سؤال البديلين يكون هناك خياران محتملان للإجابة، بحيث يُعطى أحد هذين الخيارين ويُطلب منه الحكم على ملاءمة الخيار المعطى على أحد الأشكال الآتية:

■ الصواب والخطأ:

وفيه يُطلب من الطالب الحكم على عبارة ما فيما إذا كانت خاطئة أو صائبة.

■ نعم أو لا:

- في هذه الحال يكون سؤال مباشر ويُطلب الإجابة عنه بنعم أو لا.
- أسئلة (الصواب والخطأ) مشابهة لأسئلة (نعم ولا) غير أنه يفضل استخدام أسئلة (نعم ولا) مع الطلاب صغار السن، حيث يسهل عليهم استيعاب معنى (نعم ولا) أكثر من استيعابهم معنى الصواب والخطأ.

ومن الإرشادات التي يُوصي بها عند كتابة فقرات الاختبار من بديلين:

- حاول أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساوياً لعدد الفقرات الخاطئة.
- اجعل السؤال يقيس جوانب تعليمية مهمة وليست جوانب بسيطة من العملية التعليمية.
- ابتعد عن الجمل المقتطعة من الكتب الدراسية.
- يجب ألا تحتل الفقرة الواحدة الصواب والخطأ بنفس الوقت.
- تجنب العبارات الغامضة كأن تكون مركبة الصياغة أو طويلة أو محتوية على عبارات أو كلمات غير مألوفة أو مشتملة على نفي مزدوج.
- اجعل الفقرات الصحيحة والخطأ متساوية (أو متقاربة) في طولها حيث قد يوحي طول الجملة أو قصرها بخطئها أو صحتها.
- وازن بين عدد الفقرات الصحيحة وعدد الفقرات الخاطئة في الاختبار.
- وزع الفقرات عشوائياً وتأكد من عدم وجود نمط معين في ترتيب الفقرات كأن تكون صح أو خطأ.

٣. أسئلة المزاوجة:

يتكون سؤال المزاوجة من قائمتين: تعريف القائمة الأولى بالمقدمات، والقائمة الثانية بالإجابات، حيث يُطلب من الطالب أن يُجري مقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يلائمه في الإجابات وفق قاعدة توضح له في التوجيهات.

وينحصر دور سؤال المزاوجة في قياس النواتج التعليمية في مجال المعرفة والتي تركز على تحديد العلاقة أو الارتباط بين شيئين، مشاهير وإنجازات تواريخ وأحداث تاريخية مصطلحات وتعريف قواعد ومفاهيم، رموز ومفاهيم، مؤلفين ومؤلفات، آلات واستخداماتها، نباتات وحيوانات وتصنيفاتها، أجزاء ووظائف، ربط الصور بالكلمات، تحديد المواقع على الخرائط، تحديد أجزاء جهاز أو أي شيء آخر من واقع مخطط أو رسم، تصنيف العبارات أو الجمل أو الأحداث على أساس معيار ما.

اقتراحات لتحسين أسئلة المزاوجة:

- استخدام المواد المتجانسة فقط في أسئلة المزاوجة.
- وضع عدد غير متساوٍ من المقدمات والإجابات وتوجيه الطالب إلى أن أي إجابة يمكن استخدامها مرة أو أكثر من مرة أو لا تستخدم على الإطلاق إذا تساوى عدد المقدمات والإجابات فإن الطالب قد يصل إلى الإجابة الأخيرة عن طريق الحذف.
- جعل القائمة محدودة لأن القوائم الطويلة تجعل الطالب يمضي وقتاً طويلاً للبحث عن الإجابة المناسبة وهذا ينافي أحد مميزات سؤال المزاوجة وهو السرعة، كما أن محدودية القائمة تكون ضماناً لتجانس المقدمات والإجابات.
- ترتيب الإجابات في ترتيب منطقي معين (الكلمات في ترتيب أبجدي، الأرقام في تسلسل تنازلي أو تصاعدي) لأن هذا يسهل على الطالب البحث عن الإجابة كما أنه يحول دون اكتشاف أسلوب معين في ترتيب الإجابات قد يهديه للجواب الصحيح.
- اختيار الاستجابات بحيث تكون كل إجابة ملائمة لكل مقدمة. كما يلزم المحافظة على الترابط

اللغوي حتى تضمن أن الاختيار لا ينطوي على دلالات نحوية أو صرفية قد تقود الطالب إلى استبعاد بعض الإجابات وبالتالي تزيد من فرصته في الحصول على الإجابة الصحيحة (كأن تكون بعض الإجابات في صيغة المفرد والبعض الآخر في صيغة الجمع أو أن يكون المطلوب هو تحديد إنجازات بعض المشاهير من الرجال ويكون من بين الأسماء امرأة).

- توضيح القاعدة اللازم اتباعها للمزاوجة وذلك بلغة بسيطة، كما يستحسن أن يقرأ المعلم تعليمات الاختبار (التي تحوي القاعدة)، ولطلاب المرحلة الابتدائية قد يكتفي المعلم بمطالبة الطالب برسم خط بين الإجابة والمقدمة.
- وضع القائمتين في الصفحة نفسها.

٤. أسئلة الإجابة القصيرة:

سؤال الإجابة القصيرة هو السؤال الذي يمكن الإجابة عنه بكلمة أو عدد أو رمز أو جملة وهو إما أن يكون مباشرًا (ما الركن الثالث من أركان الإسلام؟ ما عاصمة نيجيريا؟ من مكتشف قارة أمريكا الشمالية؟) أو عن طريق إكمال الفراغ (توفي الرسول ﷺ عام هـ، وترفع الأسماء الخمسة ب.....).

استخدامات أسئلة الإجابة القصيرة:

أسئلة الإجابة القصيرة ملائمة لقياس أنواع كثيرة من النواتج التعليمية البسيطة مثل: معرفة المصطلحات والتعاريف والرموز، معرفة الحقائق الخاصة، معرفة النظريات والقوانين والتعاميم، معرفة حل المسائل العددية في مجال الرياضيات والعلوم، وتقيس أسئلة الإجابة القصيرة القدرة على إعطاء الإجابة وليس مجرد التعرف على الإجابة بين عدة خيارات.

اقتراحات لتحسين أسئلة الإجابة القصيرة:

- صياغة السؤال بحيث يكون المطلوب واضحًا ومحددًا.
- فالسؤال الذي يكون على هذا النحو: (المبتدأ هو...) سؤال غامض ويحتمل إجابات كثيرة (اسم، اسم مرفوع، اسم تبدأ به الجملة)، أو (العدد ٧ هو عدد...) هو أيضًا سؤال غامض ويحتمل إجابات

كثيرة (أولى، صحيح، فردي) ويمكن تعديل صياغته لتصبح على النحو الآتي: العدد (٧) لا يقبل القسمة إلا على نفسه أو العدد (١) ولذا فهو عدد...

■ يُستحسن أن تكون الفراغات المخصصة للإجابة متساوية في الطول وتوضع في عمود إلى اليسار ليسهل تصحيحها.

■ عدم الإكثار من الفراغات؛ لأن هذا يؤدي إلى صعوبة إدراك المعنى كما يؤدي إلى عدم الوضوح. ويكفي في العادة فراغ واحد، يستحسن أن يكون في نهاية العبارة حتى يتضح السؤال للطالب قبل أن يصل إلى تعبئة الفراغ.

مثال: أكمل الفراغات التالية:

يمكن الحصول على عن طريق قسمة على

■ تجنب إعطاء دلالة لغوية على الإجابة الصحيحة.

■ السؤال المباشر أفضل من سؤال الإكمال لسهولة الصياغة وإمكانية تحديد السؤال ولكونه أكثر ملاءمة حيث إن الطلاب اعتادوا على الأسئلة المباشرة.

■ عندما يكون المطلوب قياس القدرة على إعطاء التعريف فيستحسن استخدام سؤال مباشر ينص فيه على المصطلح ويسأل عن التعريف لأنه قد يتضمن نص الألفاظ التي تعطي دلالة على المصطلح المطلوب.

مثال: بماذا يُسمى الاسم الذي يتبع الفعل ويدل على من فعل الفعل، هذه الصياغة تعدل على النحو الآتي: ما الفاعل؟

■ عدم اقتباس العبارة كما هي من المقرر ووضعها كأساس لسؤال الإجابة القصيرة.



﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ ﴿١﴾ مَلِكِ النَّاسِ ﴿٢﴾ إِلَهِ النَّاسِ ﴿٣﴾ مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ ﴿٤﴾ الَّذِي يُوَسْوِسُ
فِي صُدُورِ النَّاسِ ﴿٥﴾ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ ﴿٦﴾﴾ [سورة الناس].

صمم من خلال سورة الناس ما يلي:

■ سؤالاً مقالياً:

.....

.....

■ سؤال اختيار من متعدد:

.....

.....

.....

■ سؤال اختيار من بديلين:

.....

.....

.....

■ سؤال مزاجية:

.....

.....

.....

ثانياً: الاختبارات الشفوية:

تُستخدم الاختبارات الشفوية بكثرة، وبخاصة في المراحل المبكرة من التعليم في تقييم مهارات اللغة مثل: الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية. وتوفر الاختبارات الشفوية إذا ما أُحسن استخدامها أسلوباً جيداً إلى جانب الاختبارات التحريرية للتعرف على كثير من جوانب التحصيل الدراسي المهمة. ففي مجال تقييم مهارات الاستماع مثلاً يمكن التعرف على قدرة الطالب على تمييز الرأي من الحقيقة والاستدلال على الأفكار غير المعقولة وتصحيح الآخرين، وإكمال القصص والحكايات وتقييم وجهات النظر والتعرف على

تكرار الأفكار والاستماع التذوقي والتخيل والتعرف على أسلوب المتحدث، وتأثير المتحدث على المستمع، وغير ذلك، كما يمكن التعرف على بعض الصعوبات التي يعاني منها الطلاب مثل: الاضطرابات في حاسة السمع أو أعضاء النطق ووجود نقص في القدرات الذهنية أو بعض الاضطرابات العصبية أو الانفعالية أو وجود نقص في اكتساب مكونات اللغة الأساسية.

توفر الاختبارات الشفوية، إذا ما أُحسن استخدامها مزايا مهمة لا تتوافر أحياناً في الاختبارات التحريرية مثل: إمكانية قياس قدرة الطالب على التعامل بعنفوية مع المواقف والحالات الطبيعية، وتقليل فرص الغش والتمويه في الإجابة.

وفي مجال التحدث ومهارات الكلام يمكن تقييم قدرة الطالب على التخاطب مع الزملاء والمشاركة في النقاش والمحاورة والتمكن من تنظيم المعلومات والتحدث عنها، وإدارة المقابلة والاجتماعات، وإعطاء تعليمات أو تفسيرات واضحة والاستعلام ورواية الحكايات والقصص ورد التحية وإلقائها، والإنشاد، والتمثيل، وغير ذلك من المهارات، كما يمكن تقييم مدى سلامة لغة الطالب وقدرته على الاستخدام الصحيح لقواعد النحو مثل الضمائر والجمع والمثنى وأدوات الاستفهام وغير ذلك من القواعد الهامة.

وفي مجال القراءة يمكن استخدام الاختبارات الشفوية في التعرف على مدى اكتساب بعض المهارات القرائية مثل: الفهم الحرفي للأفكار والكلمات والتعبيرات الواردة صراحة في القطعة المقروءة، والاستدلال مما يُقرأ وتقييم ما يُقرأ والحكم عليه والتذوق والأثر النفسي والانفعالي الذي تحدثه القراءة.

وتُستخدم الاختبارات الشفوية في تقييم تحصيل الطلاب الدراسي في بعض المواد الدراسية، وبخاصة حين

لا يكون من السهل استخدام الاختبارات التحريرية، إما لعدم تمكن الطلاب من إتقان القدرات الكتابية الكافية للاختبارات التحريرية لوجود حالات إعاقة بصرية أو عضوية مثلاً، أو في بعض المواد ذات الطبيعة الخاصة مثل القرآن الكريم والتجويد.

وتوفر الاختبارات الشفوية، إذا ما أُحسن استخدامها مزايا مهمة لا تتوفر أحياناً في الاختبارات التحريرية مثل: إمكانية قياس قدرة الطالب على التعامل بعفوية مع المواقف والحالات الطبيعية، وتقليل فرص الغش والتمويه في الإجابة.

كما أن المرونة التي تتيحها الاختبارات الشفوية للمدارس تجعل من السهل توجيه الأسئلة نحو الجوانب المرغوب قياسها في ضوء الإجابة التي يُعطيها الطالب بحيث يمكن الاستفسار وطلب الإيضاح مثلاً عن المقصود بالإجابة، بالإضافة إلى أنها توفر فرصة تعليمية جيدة للطلاب وبخاصة إذا ما تمت في جو غير باعث للقلق أو التهديد أو الضغط النفسي وترشيد استخدامها بما يقلل من عيوبها ويزد من إمكانية الاستفادة منها في تقييم التحصيل.

تحسين الاختبارات الشفوية:

لا تختلف الاختبارات الشفوية كثيراً عن الاختبارات التحريرية من حيث الشروط اللازمة لاستخدامها، إذ إن أهم اعتبار في استخدام الاختبارات الشفوية وغيرها من أدوات التقييم يعتمد على التأكد من توافر مستويات مقبولة لثباتها وصدقها، ولما كانت أهم العيوب في الاختبارات الشفوية نقص ثباتها وضعف كفاءتها؛ فإن اقتراحات التحسين الآتية قد تسهم في التقليل من العوامل ذات التأثير السلبي على هذه الجوانب، وهي:

- التدريب الكافي على كيفية إجرائها.
- زيادة الأسئلة بحيث تغطي عدد المفحوصين.
- توفير الدقة والصياغة الجيدة في طرح السؤال.
- اختيار كل من المكان والزمان المناسبين.

- إعداد المعلم الأسئلة مسبقاً وتقسيمها حسب الصعوبة وشمول المنهج، ومن ثم توجيهها إلى كل طلاب الصف.
- توجيه السؤال لجميع الطلاب، وإعطاؤهم وقتاً للإجابة، ومن ثم اختيار أحدهم للإجابة.
- إعطاء الطالب وقتاً للإجابة عن السؤال، ومقابلته بالابتسامة والتشجيع عند إجابته ولو كانت غير صحيحة.

ونظراً لاشتراك الاختبارات الشفوية في كثير من عيوبها وسماحتها مع الاختبارات المقالية فإن أغلب الاقتراحات الواردة لتحسين الاختبارات المقالية تُعدُّ ملائمة لتحسين الاختبارات الشفوية.



﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ ﴿١﴾ مَلِكِ النَّاسِ ﴿٢﴾ إِلَهِ النَّاسِ ﴿٣﴾ مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ ﴿٤﴾ الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ ﴿٥﴾ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ ﴿٦﴾﴾ [سورة الناس].

صممي من خلال سورة الناس ثلاثة أسئلة شفوية تراعين فيها طبيعة هذا النوع من الأسئلة:

.....

.....

.....

ثالثاً: الملاحظة:

تقوم الاختبارات التحريرية أو الشفوية بتقويم المهارات المعرفية التي تتطلب نشاطاً عقلياً معيناً مثل قدرة الطالب على الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، بينما المهارات التي تتطلب نشاطاً حركياً (المهارات النفسحركية) والتي تتصل بالسلوك الفردي للطلاب فكثيراً ما نلجأ إلى تقويمها عن طريق ملاحظة الأداء أو

تقييم النتيجة النهائية للعمل؛ حيث إن الاختبارات التحريرية أو الشفوية لا تصلح في كثير من الأحيان لتقييم المظاهر العملية لسلوك الطالب ويُعدُّ أسلوب الملاحظة (الملاحظة المنظمة) أحد الأساليب الناجحة لتقويم مدى تحقق كثير من الأهداف التعليمية، وبخاصة المهارة منها.

الملاحظة المنظمة:

عملية متابعة منظمة من جانب المعلم لسلوك الطلاب ونشاطاتهم وأدائهم فرادى وجماعات في موقف تعليمي معين أو عدة مواقف متتابعة وفق معايير محددة.

تعريف الملاحظة المنظمة:

هي عملية متابعة منظمة من جانب المعلم لسلوك الطلاب ونشاطاتهم وأدائهم فرادى وجماعات في موقف تعليمي معين أو عدة مواقف متتابعة وفق معايير محددة.

ومن أنواع السلوك التي يمكن أن توظف الملاحظة فيها كأداة للتقويم ما يلي:

- المهارات الأساسية في اللغة (الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة).
- استخدام الأدوات والأجهزة (كالأجهزة العلمية وأدوات الخياطة والطبخ، والآلات الحاسبة والحاسب الآلي، وأدوات القياس في الهندسة والعلوم والجغرافيا وأدوات النجارة ورسم الخرائط...).
- الأنشطة الرياضية المختلفة كالحركات الإيقاعية ورمي الكرة أو الرمح....
- الاتجاهات الاجتماعية والميول الشخصية.
- الإنشاءات والرسومات الهندسية.
- العادات مثل: عادات استغلال الزمن، العادات المتعلقة بالوعي البيئي، ... إلخ.
- مهارات في العمل الوظيفي مثل: المواظبة والإتقان، وحسن المعاملة، ... إلخ.
- مهارات النشاطات المدرسية مثل: استخدام المكتبة، والرسم، إلخ.

مزاياها وعيوبها:

أ- المزايا:

- تتمتع الأدوات التي يمكن أن تسمى أدوات الملاحظة بمجموعة من المزايا منها:
- تنفرد في الحصول على معلومات عن بعض نواتج التعلم التي لا يمكن توفيرها بواسطة الاختبارات التحصيلية.
- توفر معلومات كمية ونوعية عن نواتج التعلم، مما يزيد في إمكانية توفير درجة أعلى من الدقة في اتخاذ القارات التربوية، كما توفر نوعاً من الشمولية في التقويم للبرنامج الواحد، والتنوع في البرامج المختلفة في العملية التربوية.
- تتمتع بمرونة عالية في القدرة على تكييفها أو تصميمها بما يتناسب مع النواتج المختلفة والمراحل العمرية المختلفة، وسنلاحظ مثلاً أن هناك عدة أنواع من مقاييس التقدير، والتي تختلف حسب عدد فئات التدرج، أو حسب الطرف الملاحظ، أو حسب الغرض الذي أعدت من أجله.
- توفر معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقية، فنلاحظه في المختبر والمعمل أو في الملعب، مما يحسن فرصة التنبؤ بنجاح المتعلم في مهنة المستقبل.

ب- العيوب:

- بالرغم من المزايا التي تتمتع بها أدوات الملاحظة بشكل عام، إلا أن فيها بعض العيوب أو المشكلات التي تحد من استخدامها بصفة رسمية أو غير رسمية في المجال التربوي بشكل عام، وفي المدرسة بشكل خاص، وتتلخص هذه العيوب والمشكلات بما يلي:
- صعوبة تطوير بعض أو معظم هذه الأدوات، وخاصة إذا كانت الخاصية المقاسة سمة من السمات النفسية، فالتطوير أحياناً ليس بالعملية السهلة سواء في تحديد السمة المقاسة، أو إمكانية تحليل المحتوى أو عناصر السمة، أو من حيث صياغة العبارات، وتفسير معاني الدرجات التي نحصل عليها بواسطة الأداة، أو الحصول على مؤشرات للتأكيد من صدقها وثباتها.

- تعدد مصادر الأخطاء المحتملة، وهذا ينعكس على صدق الأداة وثباتها، وبالتالي على درجة الوثوق بنتائجها والقرارات المترتبة على هذه النتائج.

- صعوبة تطبيقها، فهي تحتاج أحياناً إلى مدرّبين، بالإضافة إلى الجهد والوقت الذي تحتاجه لملاحظة كل طالب، خاصة وأنها بحاجة إلى تكرار، أي تكرار ملاحظة الطالب للتأكد من ثبات السلوك الذي نلاحظه؛ لأن بعض السلوك يكون مؤقتاً أو موقفياً وليس خاصية مميزة للطالب، فعندما يدفع طالب زميله أثناء الاصطفاف في طابور الصباح، فليس بالضرورة أن يدل هذه السلوك دلالة قاطعة على أن السلوك الدال على الصفة أو السمة بدقة والتأكد من صدق هذه المؤشرات.

وعلى أية حال فإن الوعي بهذه العيوب سيساعد في الاهتمام بتطوير أدوات جيدة للملاحظة، وتطبيقها بعناية وحذر للتقليل من مصادر الأخطاء المحتملة بقدر الإمكان ويمكن أن تكون الملاحظة مقننة، وبالتالي يمكن أن تكون أداة الملاحظة بصورة مقياس تقدير أو قائمة شطب، وبالمقابل قد تكون الملاحظة بصورة عشوائية أو غير مخطط لها، وقد يصعب أحياناً حصر جميع السلوكات المحتملة في قائمة، وبالتالي يتم سرد الملاحظات بصورة قصصية، أو أي صورة أخرى يراها المعلم مناسبة يسهل فهمها أو الرجوع إليها.

خطوات تطبيق أسلوب الملاحظة:

١. بناء البطاقة من خلال ما يلي:

- تحليل السلوك المراد ملاحظته في ضوء معيار الأداء المطلوب.
- تحويل السلوك بعد تحليله إلى أداء إجرائي.
- تنظيم الأداء الإجرائي في بطاقة الملاحظة.
- اختيار الاستجابة المناسبة (ثنائية أو ثلاثية أو رباعية، أو خماسية).

٢. **تطبيق البطاقة على الطلاب**، ويراعى في ذلك تهيئة بيئة الاختبار لهم وتحقيق العدالة بينهم، بما يساعد في تحقيق الغرض من الاختبار دون تأثره بعوامل أخرى تتعارض معه.

٣. رصد النتيجة، حيث يتم في هذه الخطوة تدوين النتيجة التي حصل عليها الطلاب أثناء تطبيق الاختبار، ويكون من خلال استمارات مُعدّة لذلك.
٤. تحليل النتيجة، ويتم من خلال هذه الخطوة تنظيم البيانات في أشكال التمثيل البياني المناسبة، إضافة إلى إجراء المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار، باستخدام المقاييس المعدّة لذلك، وأبرزها مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال) ومعاملات الصعوبة والتمييز، .
٥. تفسير النتيجة، ويتم في هذه الخطوة قراءة بيانات تحليل نتيجة الاختبار جميعها، وتنظيمها، وتعرّف العلاقة بينها، مع مقارنتها في ضوء المرجعيات والمعايير اللازمة، والوصول إلى حكم خاص بكل طالب، مع اقتراحات التطوير والتحسين.



﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ ① مَلِكِ النَّاسِ ② إِلَهِ النَّاسِ ③ مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ ④﴾ الَّذِي يُوَسْوِسُ
فِي صُدُورِ النَّاسِ ⑤ مِنَ الْغِيَةِ وَالنَّاسِ ⑥﴾ [سورة الناس].

قومي ببناء بطاقة ملاحظة حول سلوك الدارسة في (تلاوة سورة الناس)، باستخدام الخطوات التالية:

- تحليل السلوك المراد ملاحظته في ضوء معيار الأداء المطلوب.
- تحويل السلوك بعد تحليله إلى أداء إجرائي.
- تنظيم الأداء الإجرائي في بطاقة الملاحظة.
- اختيار الاستجابة المناسبة (ثنائية أو ثلاثية أو رباعية أو خماسية).

رابعاً: اختبارات الأداء:

اختبارات الأداء:

تهتم عادة بقياس المهارات العملية أو الميدانية، التي لا يمكن أن تقاس من خلال الاختبارات التحريرية سواء المقالية أو الموضوعية، مثل: مهارة الطباعة، مهارة استخدام الأجهزة المختلفة، التدريب المنزلي، وفي مجال القرآن الكريم لقياس مهارات التلاوة والتجويد.

يقصد باختبار الأداء ذلك الاختبار الذي تكون أسئلته على شكل قائمة تتضمن مجموعة من المهارات المختلفة التي تحدد درجة الفرد.

والأداء يقصد به: ما يقوم به الفرد في مجال معين، يتطلب عملاً أو إنجازاً كالطباعة على الآلة أو كتابة تقرير أو إلقاء كلمة.. إلخ.

تهتم اختبارات الأداء عادة بقياس المهارات العملية أو الميدانية، التي لا يمكن أن تقاس من خلال الاختبارات التحريرية سواء المقالية أو الموضوعية، مثل: مهارة الطباعة، مهارة استخدام الأجهزة المختلفة، التدريب المنزلي، وفي مجال القرآن الكريم لقياس مهارات التلاوة والتجويد.

تركز الاختبارات الأدائية على الطريقة أو الناتج أو الاثنين معاً، فمثلاً عند الطباعة على الآلة الكاتبة يكون الاهتمام موجهاً نحو الأداء أي كيفية القيام بالمهمة أما في حالة الرسم أو تصميم جهاز معين يكون الاهتمام موجهاً نحو الناتج النهائي.

مجالات استخدام اختبارات الأداء:

تستخدم اختبارات الأداء في عدد من المجالات المختلفة والتي تتمثل في:

١. التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم مثل:

- فك وتركيب الأجهزة المخبرية المختلفة.
- تشريح الحيوانات والحشرات والنباتات.
- تحضير مركز كيماوي.
- استخدام أجهزة مخبرية.

٢. الأنشطة المتعلقة ببعض المواد الدراسية ذات الطابع العملي مثل:

- كتابة التقارير والبحوث.
 - استخدام المراجع.
 - تصنيف المواد المختلفة.
 - الترجمة.
 - استخدام الوسائل المعينة والأجهزة.
٣. برامج التدريب المهني في المدارس المهنية الزراعية والصناعية والتجارية والنسوية والتمريضية... إلخ.
٤. برامج التربية الرياضية والفنية.
٥. برامج إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها كعمل خطط دراسية يومية أو سنوية، صياغة أهداف للمجالات المختلفة، السير بخطوات الدرس، إجراءات تنفيذ اختبار... إلخ.
٦. تشخيص التأخير في بعض المهارات العملية من خلال تحليل المهارة المراد قياسها إلى خطوات (مهارات) أبسط متعددة ومتسلسلة بحيث يمكن الكشف عن الخطوة التي تم الإخفاق فيها؛ فتشخيص التأخير في حل مسألة حسابية أو التأخر في مهارة من مهارات التجويد مثلاً يتطلب الكشف عن الخطوة التي تم الإخفاق بها لمعالجتها وبهذه الحالة يسمى الاختبار اختبار التشخيص العملي.
٧. التنبؤ بنجاح الفرد مستقبلاً في مهنة معينة وفي هذه الحالة تستخدم الاختبارات العملية المقننة، وهذه يراعى فيها أن تكون ممثلة للمواقف التي ستعرض لها المتقدم لوظيفة أو لكلية علمية.
٨. استخدامها كأداة تدريب وحفز للطالب للتعلم في تخصصه أو علمه كونها تمثل وسيلة مباشرة أو مختصرة للتعرف على مدى نجاحه أو فشله في أداء المهارة أو النشاط المطلوب لا سيما أن نجاح الفرد على مهمة أو مهارة ما يحفزه للاستمرار في التعلم والنجاح.
٩. تساعد الفرد في تقويم ذاته والتعرف على ميوله واتجاهاته المختلفة.
١٠. تقويم البناء المدرسي ومتعلقاته المختلفة والتسهيلات الموجودة فيه.

١١. تستخدم اختبارات الأداء في الكليات العسكرية والحرية والطيران وكليات العلوم التقنية، والبحرية، والآثار، والصيدلة والطب والهندسة.

فوائد اختبارات الأداء:

١. التعرف إلى كفاية الدراسات النظرية حين تترجم إلى عمل كما هو الحال في الموضوعات التي لها جانب عمل مثل: الكيمياء، الفيزياء، الأحياء.
٢. تقويم التحصيل في بعض المواد التي تتضمن مهارات عملية مثل: القرآن الكريم، والعلوم، والتربية المهنية، والتربية البدنية... إلخ.
٣. تستخدم نتائجها في التنبؤ حول أداء الطالب مستقبلاً في المهنة التي سيعمل بها.
٤. من أفضل المقاييس وأهمها لقياس الكفايات في ميدان التدريب والتطبيق المهني مثل: الطباعة أو أعمال السكرتارية.

أنواع اختبارات الأداء:

١. الاختبارات الكتابية، يختلف هذا النوع من الاختبارات التحصيلية المألوفة في أنها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة وقياس مهارات أدائية تشابه المواقف الحقيقية، وهذا النوع من الاختبارات يمكن أن ينتهي بنتاج تعليمي ذي قيمة مهمة، فمثلاً في حال تصميم مشروع صفي لبناء متحف للحشرات أو الأزهار البرية أو غيرها يتطلب من الطلاب ممارسة النشاطات التالية:
- وضع مواصفات للحشرات أو الأزهار البرية المطلوبة وطرق جمعها.
 - إجراء تصنيف للأزهار أو الحشرات البرية في قوائم.
 - تحديد كيفية حفظ كل نوع.
 - تحديد كيفية المحافظة على محتويات المتحف وغالباً ما تستخدم صيغة الأفعال مثل صمم، ابن، ارسم، وما شابهها من أسئلة الاختبار الأدائية الكتابية. من الممكن أن يرسم

المفحوص لوحة بيانية باستخدام الأعمدة أو بناء خارطة مناخية أو كتابة قصيدة... إلخ.

٢. اختبارات الأداء الخاصة بتحديد النوع أو التعرف: تتضمن هذه الاختبارات عادة مدى واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية ففي بعض الأحوال يتطلب من طالب أن يسمي أجزاء أداة ما بعد أن يكون قد تعرف عليها ثم يطلب منه تحديد وظيفتها، وأحياناً قد يطلب المفحوص بموقف عملي أكثر تعقيداً يتطلب معالجة معينة كأن يحدد الطالب مكان التماس كهربائي ونوعه ثم يقترح طريقة لإصلاحه، وقد يطلب منه تحديد الأدوات التي سيستعملها للتعرف على مكان ونوع العطل وأجهزة إصلاحه، وهذه الاختبارات شائعة في المدارس المهنية الصناعية.

٣. اختبارات الأداء التي تقوم على التقليد أو المحاكاة، مثل هذا النوع من الاختبارات يطلب من الطالب أن ينفذ نفس الخطوات والحركات التي يطلبها الموقف مثل: تمثيل حركات السباحة خارج الماء، أو تطبيق بعض مخارج الحروف في التجويد بشكل وهمي، كل هذه يشتملها هذا النوع من الاختبار، وهذا النوع من الاختبارات يدل غالباً على اكتساب الطالب المهارة المطلوبة.

٤. اختبارات الأداء في حالة عينة ممثلة للموقف الكلي، إن عينة العمل تمثل الدرجة الواقعية لأنها تتطلب من الطالب القيام بأعمال حقيقية ممثلة للأداء الكامل الذي يجري قياسه، وتتضمن عينة العمل عادة كل العناصر الأساسية التي يتضمنها الأداء الكلي بحيث تنفذ تحت ظروف مضبوطة فمثلاً اختبار الكشف عن قدرة الفرد على قيادة سيارة يتطلب من الفرد السوافة على طرق مزدحمة وبها صعوبات كتلك التي يواجهها السائق في الشارع في الظروف العادية، وأن قدرة الفرد في قيادة السيارة في الطريق المشابهة ستتخذ حكماً في قدرته على قيادة السيارة في الظروف العادية.

الأسس المتبعة في تصميم اختبار الأداء:

١. تحديد الأداء المراد قياسه بشكل دقيق وواضح وهذا يعني ضرورة تحديد الصفات وأنماط السلوك التي تمثل الجوانب المختلفة لأداء الطالب بصورة دقيقة وشاملة، ويقصد بجوانب الأداء: استخدام الصيغ التعليمية مثل ابن، ارسم، اعرض، وضح، وهذه كلها صيغ دالة على الأداء وتتضمن عملية تحديد الأهداف النواتج التي سيشتمل عليها الاختبار وهي عادة تحليل للعمل أو المهارة بهدف التعرف على المكونات الرئيسية له التي تعتبر مهمة للوصول إلى الأداء الناتج وعملية تحديد الأهداف الأدائية وهو أمر يساعد على تحقيق قياس المهارة بشكل دقيق.

بعض الأهداف التدريسية الأدائية والأفعال الدالة على الأداء:

الأهداف الأدائية	الأفعال الدالة على الأداء
١ - يختار الأداء المناسب.	١ - يتعرف على: تعني أن يختار المواد الصحيحة أو أجزاء الأداة أو طريقة العمل.
٢ - يتعرف على أجزاء آلة الطباعة.	٢ - يتعرف على (حدد، صنف، المس، حضر، .. إلخ).
٣ - يرسم مخططاً للجرس الكهربائي.	٣ - يبنى، يركب، يجمع، يرسم، يحضر، .. إلخ.
٤ - يصمم جهازاً.	٤ -

٢. تحديد طريقة قياس الأداء: يتم تنظيم المهارات أو الصفات أو أنماط السلوك المراد قياسها على شكل مقياس متدرج أو سلم تقدير متدرج على مدى ثلاثي أو رباعي أو خماسي حسب طبيعة المهارة أو السمة المراد قياسها، فقد تكون هذه الدرجات: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف، .. إلخ، وقد يكفي بوضع تدرج رقمي بدلاً من الكلمات مثل: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ... إلخ، أو يستخدم التدرج

الذي يراه مناسباً، وقد يتم قياس الأداء باستخدام قائمة الشطب، أو مقياس الإنتاج فمثلاً إذا أراد معلم أن يحدد درجة إتقان طالب لتلاوة القرآن الكريم فإنه يضع المقياس التالي:

الرقم	المهارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
١	التلاوة دون أخطاء					
٢	استخدام علامات الوقف					
٣	استخدام أحكام النون الساكنة					
٤	استخدام أحكام القلقة					
	إلخ.....					

٣. وضع معايير للأداء الناجح بحيث تصف هذه المعايير الشروط الدنيا المقبولة من أداء الطالب، أي المستوى الذي يمكن اعتباره مقبولاً ومرضياً مثلاً - أن يقفز الطالب متر طولي من دون خطأ- وتتمثل معايير الأداء في:

- دقة الأداء.
- سرعة الأداء.
- ترتيب خطوات أداء المهارة.

والمعايير المختلفة يمكن جمعها معاً لتقدير درجة النجاح في الأداء على مهارة أو عمل ما.

٤. إعداد تعليمات خاصة بإجراء الاختبار، مع ضرورة أن تبين هذه التعليمات النقاط التالية:

- غرض الاختبار.
- الأدوات والأجهزة التي ستستخدم فيه.
- خطوات إجراء الاختبار مثل:
- الشروط الخاصة باستخدام الأجهزة.

- الأداء المطلوب قياسه.
- زمن الاختبار لكل جانب من جوانبه المختلفة.
- طريقة تصحيحه وتدقيقه.



﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ١ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ٢ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ٣ مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ ٤ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ٥ أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ٦ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ٧﴾ [سورة الفاتحة].

حاو لي تصميم بطاقة تقويم أداء (تلاوة سورة الفاتحة) مراعيةً أحكام التلاوة والتجويد.

خامساً : ملف الأعمال (الإنجاز) :

ملف الأعمال (الإنجاز) :

مجموعة هادفة من أعمال الطالب، التي تعرض جهوده وتقدمه وإنجازاته في جانب أو عدة جوانب من جوانب التعلم.

يُعدُّ ملف أعمال (إنجاز) الطالب من أساليب التقويم المهمة التي تعطي صورة شاملة عن أدائه. كما أنه أداة يمكن استخدامها كمرشد للتعلم، وهذه نظرة واسعة للتقويم عندما يتم جمع مؤشرات متعددة للتعلم من خلال العديد من المواقف قبل وأثناء وبعد

عملية التعلم، وبالمشاركة الإيجابية بين المعلم والطلاب من خلال تقويم أدائهم عبر مراحل نموهم الدراسي.

يمكن تعريف ملف أعمال الطالب بأنه: مجموعة هادفة من أعماله التي تعرض جهوده وتقدمه وإنجازاته في جانب أو عدة جوانب من جوانب التعلم.

يتكون ملف الطالب من: أعمال الطالب، النماذج، الصورة التي تظهر مهاراته وتحصيله. كما يتضمن عينات من أعماله التي تعطي صورة عن عمق خبراته وأتساعها. وليس بالضرورة أن تكون كل الأعمال

الموضوعة بالملف كاملة الإنجاز، إذ يمكن أن يوضع فيه أعمالٌ في مراحل مختلفة من عملية الإنجاز أي يمكن أن يوضع فيه أعمال لم تنجز بعد.

والمهم هنا أن ملف أعمال الطالب لا يأخذ محتوى جامداً بل يمكن أن يعكس تطور النمو وتغيرات قدرة الطالب وتحصيله وإنجازاته وتقدمه عبر الوقت. ومما يجدر ذكره أن ملف أعمال الطالب ينسجم مع الميل الطبيعي لدى الطالب نحو حفظ أعماله بحيث تصبح قريبة منه ينظر إليها ويراجعها ويعدل فيها بما يجعلها متطورة منسجمة مع ذاته.

يتم استخدام ملف أعمال الطالب في عملية التقويم عندما تكون أهداف التقويم ومحطاته وطريقة القيام به واضحة ومحددة.

ملف الطالب أداة تقويمية:

يجب أن يكون التقويم الذي يعكسه ملف الطالب حقيقياً ومستمرًا وتعاونيًا، ويتطلب ذلك أن يكون هذا التقويم دقيقاً في رسم صورة عن كيفية نمو الطالب عبر الوقت مستخدماً أمثلة حقيقية من نشاطاته التي أنجزها أثناء تفاعلاته الصفية اليومية.

إن العملية التفاعلية التي تكون بين المعلم والطالب في اختيار محتويات الملف أو إلغاء بعضها أو إضافة أشياء جديدة إليها تشكل في مجموعها مفهوم الملف المتكامل؛ وبهذا تعكس الاعتقاد السائد لدى العديد من التربويين "إن عملية التعلم مستمرة". والتقويم عملية تعاونية فمشاركة كل من المعلم والطالب في اختيار محتويات الملف يجعل من التقويم عملية تعاونية متكاملة مع عمليتي التعلم والتعليم. ويحدد عدد من التربويين مهمة الملف كأداة تقويمية في بعدين هما:

البعد الأول: عملية التدريس، حيث يسهم ملف أعمال الطالب في إعطاء فرصة للطالب ليطور نفسه بنفسه لأقصى درجة ممكنة وبصفة مستمرة ودون قلق أو توتر. كما يمكن للطالب ومعلمه أن يرسموا ويعدلوا خطط سير الدراسة بصفة مستمرة مع تقدم التحصيل وتغير الظروف.

البعد الثاني: عملية التقويم، حيث يتم تحليل أعمال الطالب ودراستها لتحديد مستوى أدائه بطريقة

تأخذ بعين الاعتبار أكبر قدر من جوانب أدائه التي تبرزها تلك الأعمال، وبهذا فإن ملف أعمال الطالب يمثل التعلم الحقيقي للطالب، ويتأكد ذلك عندما نرى أن نماذج أعمال الطالب التي يحويها الملف متنوعة بحيث تكون ممثلة لمختلف أنواع الأداء الصفي.

نقاط رئيسة حول تقييم ملف الطالب:

١. ملف الطالب شكل من أشكال التقييم الذي يعمل فيه الطلاب والمعلمون سويًا.
٢. يجب الاتفاق مع الطالب على مجموعة الأعمال التي تشكل الملف.
٣. يضم الملف عينات من نتائج تقييم الطالب لنفسه (ذاتيًا)، كما يضم أعماله التي تبين تطوره في المجال التعليمي أو التحصيلي خلال فتره زمنية معينة (فصل دراسي مثلاً)، مما يمكنه من تحديد نقاط القوة والضعف في أعماله، حيث تصبح نقاط الضعف هذه أهدافًا للمعلم وطلابه يسعون لعلاجها من أجل تحسين الأداء.
٤. يجب أن تكون معايير اختيار محتويات الملف وأسس تقييمها واضحة للمعلم والطالب منذ البداية.
٥. يمكن أن تكون محتويات الملف عرضًا لتعلم الطالب ونموه في كل المجالات والمهارات المرتبطة بموضوع معين أو مادة دراسية ويمكن أن تكون عرضًا لتقدم الطالب في إتقان مهارة معينة مثل: الكتابة أو الأدب أو الشعر أو رسم الخرائط أو العمل المختبري أو بعض مهارات مادة التلاوة والتجويد.... الخ.

فوائد استخدام ملف الطالب أداة للتقويم:

١. يجعل المعلم والطالب شركاء في عملية التعلم والتقويم.
٢. يتيح للطالب مشاركة نشطة في وضع المعايير واختيار العينات وتقييم الملف.
٣. يصبح الطالب على وعي بتقدمه مما يغرس فيه حب التقييم الذاتي وتطوير الأداء وتقديم أفضل ما عنده.

٤. يشعر الطالب بأهمية المهام التي قام بإنجازها ويحافظ عليها.

٥. يصبح أولياء أمور الطلاب على معرفة كاملة بأعمال أبنائهم.

المكونات الأساسية لملف أعمال الطالب:

يجب أن يحتوي الملف على المكونات الآتية:

١. غلاف يحفظ محتويات الملف.

٢. رسالة توضيحية حول الملف وما يعرضه عن تقدم الطالب كمتعلم، إضافة إلى تلخيص لشواهد تعلم الطالب وتقدمه.

٣. فهرس محتويات الملف.

٤. الأعمال التي طلب من الطالب تضمينها في الملف والعناصر التي اختارها بنفسه.

٥. تواريخ إضافة كل عمل للتحقق من تقدم الطالب خلال المدة الزمنية التي يغطيها الملف.

٦. الأعمال بصورتها الأولية وصورتها النهائية.

٧. ورقة تغذية راجعة من الطالب إلى المعلم تتضمن تعبيراً عن أفكاره ومشاعره عن أعماله الموجودة في الملف، من خلال إجابته على الأسئلة الآتية:

- ماذا تعلمت من هذا الجزء من العمل؟
- ما الأعمال الحسنة التي قمت بها؟
- لماذا اخترت هذه الفقرة؟ (مستنداً على المعايير المتفق عليها بين المعلم والطالب).
- ماذا أريد أن أحسن في هذه الفقرة؟
- ما درجة رضائي عن أدائي؟
- ما أبرز الصعوبات والمشكلات التي واجهتني أثناء العمل؟

أنواع الملفات:

يوجد العديد من أنواع الملفات، ويعتمد اختيار أي منها على احتياجات التقويم. ومن المهم التذكر أن قرار استخدام نوع من الملفات دون آخر ليس قرارًا نهائيًا، حيث يمكن أن يقوم المعلم بتجريب أنواع مختلفة من الملفات قبل أن يعتمد استخدام نوع معين يكون أكثر فاعلية ومناسبة لتقويم طلابه. ويمكن تصنيف أنواع الملفات في ثلاث فئات هي:

الملفات التجميعية: تضم أعمال الطلاب التراكمية مثل: عينات من الكتابة في كل مرحلة من عمليات الكتابة، أشرطة التسجيلات الصوتية لقراءة الطالب في التجويد أو الشعر أو الخطابة أو قراءة نص نثري في اللغة العربية أو الإنجليزية، عينات من مسائل حل المشكلات في الرياضيات.

ملفات العرض: تضم أعمال مختارة من إنجازات الطالب التي تمثل مستوى متقدم من أدائه وإنجازه. ويمكن أن يضم هذا النوع بعض مكونات الملف السابق (التجميعي) وكل ما يمكن أن يعكس شخصية الطالب (الأعمال الشخصية مثل: الصور، الجوائز....).

الملف التقويمي: يضم مجموعة من الوثائق التي تستخدم لتقديم معلومات تفيد في التقرير الخاص بدرجات الطالب مثل: عينات من الأعمال، تقرير عن لقاء المعلم بالطلاب، عينات من أعمال الطالب التي يعتز بها كمقالات من مجالات مهنية متخصصة، أو ملاحظات أو شهادات الالتحاق بدورات معينة أو ورشات أو أعمال أو صور مؤتمر... إلخ.

وفيما يلي مثال لما يمكن أن يكون عليه شكل الملف:

(محتوى ملف الأعمال)

اسم الطالب: التاريخ:

	الأعمال الصفية
	مشاريع بحثية
	أعمال تعاونية
	أعمال كتابية
	تقويم ذاتي

خطوات استخدام الملف كأداة للتقويم:

يتطلب استخدام الملف كأداة للتقويم أن يسير المعلم وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من استخدام الملف.
 ٢. تحديد المحك.
 ٣. تجميع العينات المطلوبة من أعمال الطالب.
 ٤. إجراء عملية تقويم الملفات باستخدام المحكات التي تم تحديدها مسبقاً.
 ٥. كتابة تقرير حول أعمال الطالب (تغذية راجعة) من أجل تقديمه لكل من الطالب وولي أمره.
- وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

١. تحديد الهدف:

يعتمد تحديد الهدف على احتياجات التقويم للمادة التي يدرسها المعلم في مرحلة مبكرة من عملية التدريس، مما يساعد في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقويم. ويمكن للمعلم تحديد هدف/ أهداف الملف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أوجه أداء الطلاب التي أريد تقويمها؟
 - ما نوع الملف الذي سأستخدمه؟
 - ما نوع الأعمال التي سيضمها الملف (مجموعة أعمال الطالب، أم عينة من أفضل أعماله)؟
 - ما عدد العينات التي سيضمها الملف؟
 - كيف سيتم تنظيم الأعمال المختارة في الملف؟
 - من الذي سيختار المكونات التي سيتضمنها الملف؟
 - من الذي سيسمح له بالاطلاع على الملف؟
 - كيف تستخدم النتائج للتعبير عن أداء الطالب؟
- وعند تحليل أوجه أداء الطلاب يمكن للمعلم أن يستخدم النتائج للتغذية الراجعة كمؤشرات لتقديم

الطالب عبر الزمن، أو لدعم نتائج الاختبارات التحصيلية للطالب.

٢. تحديد المحك:

يعد تحديد المحكّات خطوة مهمة لاستخدام الملف أداة للتقويم، ولكي ينجح التقويم باستخدام الملف يجب أن يكون لدى المعلم محكّات واضحة ومحددة فهي تفيده في:

- الحكم على نوعية الأعمال في الملف.
- مراجعة محتويات الملف.
- تحديد الدرجة التي يستحقها الطالب على أعماله.
- الرد على تساؤلات الطلاب أو آبائهم.
- تقدير درجة رسمية لأداء الطالب.

يجب أن يقرر المعلم نوع التقويم الذي يريد إجراؤه هل هو تقويم كمي أم تقويم نوعي.

يُعنى التقويم الكمي بفحص مدى توافر جميع العناصر التي تم تحديدها في الملف؛ فالمعلم يدرج قائمة بالعناصر المطلوب توفرها في الملف من خلال قائمة الشطب (الفحص) ثم يتم التأكد من وجود كل عنصر من هذه العناصر المطلوبة.

أما التقويم النوعي فيمكن تحقيقه بوسائل عدة منها ورقة محك الدرجات، ويمكن أن يطور المعلم هذه الورقة أو المحك بنفسه، أو أن يسمح للطلاب أن يضعوا العناصر التي يريدون تقويمهم على ضوءها. ويمكن أن يتغير محك الدرجات مع التقدم في استخدام الملف، ويمكن أن يطور المعلم وطلابه محكًا جديدًا بشكل دوري خلال العام الدراسي.

٣. جمع العينات:

يتطلب جمع العينات قيام المعلم بعدد من الخطوات المهمة وهي:

- إعداد قائمة أساسية بالعينات التي يريد جمعها لكل طالب، وذلك في ضوء الأهداف ومستوى الموضوع في المادة الدراسية أو المتطلبات المحددة للفصل.

- منح الطلاب فرصة المشاركة في تحديد محتوى تلك القائمة.
- مراعاة أن يكون تحديد المحتوى مرناً، بحيث يمكن للمعلم والطلاب تحديده في ضوء الأهداف وحسب الحاجة.
- أن تكون هناك قابلية لإدراج العينات التي تعبر عن تقدم الطلاب في الملف.
- الأخذ في الاعتبار أن كل عنصر من إنجازات الطلاب مهم بحد ذاته، وكلما جمع المعلم معلومات أكثر عن أداء الطالب كلما اتضحت الصورة أكثر.

٤. إجراء عملية تقويم الملف:

- لتقويم أداء الطالب باستخدام الملف تراعى الخطوات الآتية:
- مراجعة محتويات الملف والتأكد من وجود عدد العناصر المطلوبة باستخدام "قائمة الشطب". وهذا يساعد المعلم في تقدير الدرجة، حيث أن تقدير الدرجة للطلاب تعتمد على توفر عدد العناصر المطلوبة في الملف.
- تحليل محتوى الملف بدراسة أعمال الطالب وتشخيص ما بها من نقاط قوة أو ضعف.
- وضع ملاحظات محددة عن نقاط القوة أو نقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين.
- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها بعض الطلاب في مهارات محددة ووضع خطة أو تصور لكيفية معالجتها (النشاط العلاجي). وفي هذا الحال فإن هذه المعلومات تساعد المعلم في التخطيط لعملية التدريس والتركيز على بعض الجوانب أثناء الشرح.
- تقويم أداء الطلاب بعد النشاط العلاجي ومقارنتها مع العينات السابقة لأدائهم للتأكد من التقدم الذي حصل لديهم.
- مناقشة نتائج تقويم الملف مع الطالب أو ولي أمره، في ضوء المحك الذي تم وضعه سابقاً. وهذا الإجراء يعطي الطالب وولي أمره معلومات أكبر من تلك التي يمكن الحصول عليها من الدرجات في الشهادات المدرسية.

مثال على تصحيح ملف أعمال الطالب:

إن من المهم جدًا استخدام ملف أعمال الطالب بطريقة فعّالة. فالدرجات المحصلة على الملف ستباين بطريقة كبيرة بين أفراد الصف الواحد إذا لم توضع في ضوء أسس ومحكات محددة. وللحصول على تقييم عادل وشامل وموضوعي يلزم ما يلي:

- أن يُعدَّ المعلم جدولاً يحتوي على الأقسام الأساسية لكل ملف ويحدد في كل قسم مستوى وخصائص الأداء المطلوب.
- أن يحدد لكل قسم درجات معينة.
- أن يقسم درجات كل قسم على مستويات الأداء المتوقعة بحيث يكون للأداء الأفضل الدرجة الأعلى ويُفترض أن لا يعطي المعلم درجة محددة على أي من الأبعاد ولكن عليه أن يعطي لكل بعد مدىً معيناً من الدرجات.
- أن يتم تجميع الدرجات التي يحصل عليها الطالب ثم إيجاد نسبتها المئوية من الدرجة الكلية. وتبين الاستمارة التالية نموذجاً بسيطاً لطريقة تصحيح الملف:

نموذج استمارة تصحيح ملف أعمال الطالب

عمل إبداعي ٢٠ نقطة	المطلوب تام ١٥ نقطة	قريب من المطلوب ١٠ نقاط	المطلوب غير متوافر ٥ نقاط	
بيانات متكاملة مظهره جذاب يحوي لمسة إبداع وابتكار.	عليه بيانات كاملة ومظهره مقبول ومتناسق الألوان.	عليه بيانات تحتاج لإكمال ومظهره بحاجة لإعادة تصميم.	ليس عليه بيانات وليس مقبول المظهر.	مظهر الملف الخارجي
تصميمها وتوزيعها في الملف متكامل ومنظم وأنيق ويبرز جوانب إبداعية	تصميمها وتوزيعها في الملف منظم ومتربط	تصميمها وتوزيعها في الملف غير منظم بدرجة كافية	تصميمها وتوزيعها في الملف غير مقبول	تصنيف الأعمال داخل الملف
نصوص سليمة بلغة راقية وعرض مبدع للأفكار.	لا يوجد أخطاء إملائية ولا نحوية وتم تقديم الأفكار بصورة واضحة ومفهومة	أخطاء نحوية وعرض مشوش للأفكار	أخطاء إملائية ونحوية وسوء في عرض الأفكار	التواصل
يعبر عن الخبرات والمعلومات المستقاة من المادة بدرجة عالية من التفصيل والشمول	يعبر عن الخبرات والمعلومات المستقاة من المادة بدرجة كافية ومقبولة	يعبر عن الخبرات والمعلومات المستقاة من المادة بدرجة غير كافية	يعبر عن الخبرات والمعلومات المستقاة من المادة بدرجة مقبولة	المحتوى

وكما هو واضح يشمل التقويم بملف أعمال الطالب أبعاد الشخصية الأساسية في تكامل. ويحفز الطالب على الإبداع ويمنحه فرصة كبيرة لإبراز قدراته.



شارك زملاءك القادة في تطوير محتوى ملف أعمال الطالب بالمدرسة القرآنية، في ضوء
الأهداف المحددة لتعليم القرآن الكريم بالمدرسة.

(محتوى ملف الأعمال)

اسم الطالب: التاريخ:

الأعمال	أمثلة الإنجازات المطلوبة

تحليل نتائج التقويم التربوي وتفسيرها

يُعَدُّ تحليل النتائج وتفسيرها من الأمور الرئيسة والمؤثرة في عملية التقويم، إذ يستطيع المعلم والإدارة من خلال الاطلاع على ما تم تحقيقه من نتائج، مقارنة مستوى أداء الطلاب على المستوى العام والخاص بالمعايير والمحكات المحددة، وإصدار الأحكام عليها، والإفادة من ذلك في تحسين تعلُّم الطلاب، كما تساعد الطلاب أنفسهم في معرفة مدى التطوُّر والتحسُّن الذي يحققونه.

ويتوقف تحليل نتائج التقويم على الغرض منه. ويعتمد على الأمور التالية:

- كمية المعلومات ونوعيتها.
- مدى صحة المعلومات التي تم جمعها ونوعية تفسيرها.
- وعلى القائم بعملية تحليل النتائج مراعاة ما يلي:
- عمل نسخة احتياطية من البيانات والاحتفاظ بالنسخة الأصلية.
- قراءة البيانات جميعها.
- تنظيم المعلومات وتصنيفها وترتيبها في جداول ومنظمات خاصة، وفي المعلومات الكيفية يُراعى تنظيم المعلومات المتشابهة، مثل: المشكلات، والمقترحات، ومواطن القوة، ومواطن الضعف.
- إيجاد المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج في ضوء بيانات التحليل.

أولاً: مراحل تحليل النتائج وتفسيرها:

المرحلة الأولى: مرحلة تنظيم المعلومات وعرضها:

تهدف هذه المرحلة إلى إعطاء صورة سريعة عن النتائج ودلالاتها العامة بشكل مبسط ومختصر، بحيث يسهل على المعلم بعد ذلك تحليلها وتفسيرها. وتتم من خلال الخطوات التالية:

١. تُصنف المعلومات في جداول مرتبة تصاعدياً أو تنازلياً. ويحقق هذا الصف فوائد كثيرة منها:

- ملاحظة أعلى وأدنى قيمة بسهولة.
- تصنيف المعلومات أيضاً بسهولة.
- ملاحظة مدى التكرار في المعلومات.

مثال: صف نتائج الطلاب على النحو التالي:

٤٦	٤٠	٣٥	٣٢
٤٧	٤١	٣٦	٣٢
٤٧	٤١	٣٨	٣٢
٤٨	٤١	٣٨	٣٢
٥٠	٤٢	٣٩	٣٤

٢. استخدام البيانات التي تم صفّها، وذلك بتنظيمها في أحد أشكال التوزيع التكراري، أي تجميع البيانات حسب تكرارها، وتُعرض على هيئة جداول تكرارية أو تمثيلاً بيانياً، على النحو التالي:

أ- الجداول التكرارية:

وهي جداول تفرّغية، أي تُفرّغ فيها المعلومات، كأن يُقسّم الجدول إلى ثلاثة أقسام، قسم للفئات، وقسم للعلامات الدالة على التكرار، وقسم لعدد التكرارات.

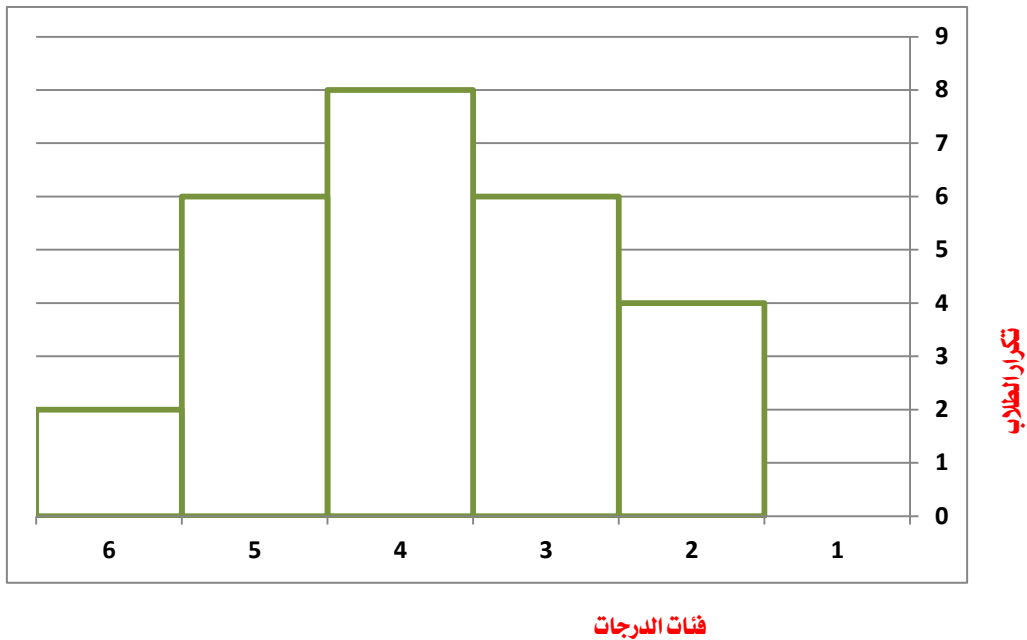
مثال: كأن يتم تفرّغ نتائج طلاب عددهم (٣٠)، وفق فئات الدرجات التي حصلوا عليها، في اختبار ما درجته من (١٥)، على النحو التالي:

فئات الدرجات التي حصلوا عليها	علامات التكرار	التكرار (عدد الطلاب)
١٠-١	////	٤
١٥-١١	/ ///	٦
٢٠-١٦	+++ +++	١٠
٢٥-٢١	/ ///	٦
٣٠-٢٦	////	٤

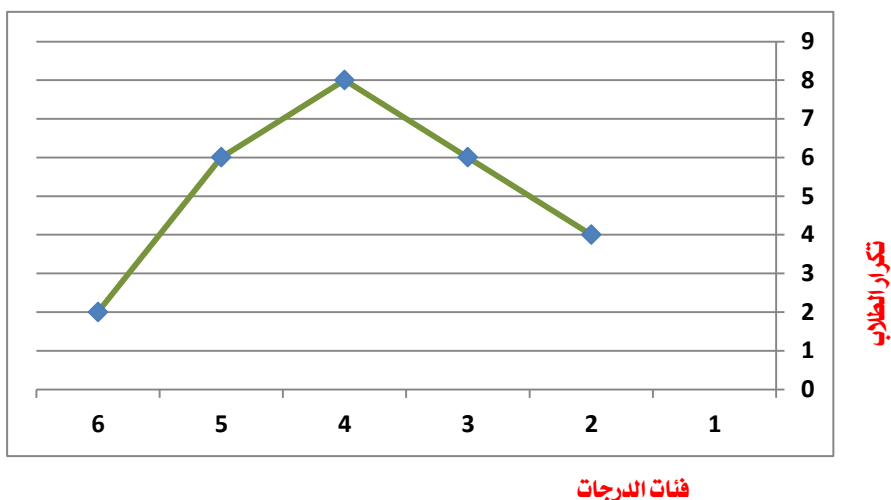
ب- التمثيل البياني:

وفيه يتم عرض المعلومات بياناً على شكل مدرجات تكرارية، أو مضلعات تكرارية، أو منحنيات تكرارية، على النحو التالي:

- المدرج التكراري: ويتم برسم محورين متعامدين، كأن يُرسم محور أفقي يمثل الفئات، ومحور رأسي يمثل تكرار الفئات، ثم يُقسم كلٌّ من المحور الأفقي طبقاً لسعة الفئة، والمحور الرأسي طبقاً لعدد التكرارات، وأخيراً يرسم مستطيلات يبدأ من الفئة التي يمثلها في المحور الأفقي، ويمتد إلى مقدار تكرارها في المحور الرأسي، كما في الشكل التالي:



- **المضلع التكراري:** ويتم رسمه بتقسيم المحورين بنفس الكيفية السابقة في المدرج التكراري، ثم ننصف كل فئة في نقطة تسمى مركز الفئة - وهو النقطة الوسطى التي تقع على بعدين متساويين من بداية الفئة ونهايتها - ومن ثم نوقعها أمام تكرارها، وأخيراً وصل بين مراكز الفئات بخطوط مستقيمة، كما في الشكل التالي:



- **المنحنى التكراري:** ولرسمه أيضاً تتبع خطوات المضلع التكراري السابقة نفسها، ويكمن الفرق بينهما في طريقة وصل النقطة (مراكز الفئات) ببعضها، ففي المضلع يكون الوصل بخطوط مستقيمة، بينما في المنحنى يكون بخطوط منحنية كما في الشكل التالي:



والفرق بين المضلع التكراري والمنحنى التكراري أن المضلع يطبق عندما يكون المتغير الموصوف غير مستمر، بينما يطبق المنحنى عندما يكون المتغير مستمرًا.

المرحلة الثانية: مرحلة وصف البيانات:

وتهدف إلى وصف بيانات النتائج وصفًا يُبين تمركزها، وتشتتها، إضافة إلى مدى سهولة وصعوبة الاختبارات، وقدرتها على التمييز بين الطلاب. وأبرز ما يُستخدم في هذه الخطوة المقاييس التالية:

- مقاييس النزعة المركزية. وأشهرها:

- المتوسط (الوسط) الحسابي، وهو أكثرها أهمية واستخدامًا.
- الوسيط (الأوسط).
- المنوال.

يُقصد بالنزعة المركزية:

أن درجات مجموعة الطلاب تنزع
أو (تميل) إلى التركيز أو (التجمع)
في الوسط.

- مقاييس التشتت. وأشهرها:

- الانحراف المعياري، وهو أكثرها شيوعًا واستخدامًا.
- معامل الصعوبة.
- معامل التمييز.

يُقصد بالتشتت:

درجة التقارب أو التباعد بين
درجات مجموعة الطلاب.

وفيما يلي توضيح لهذه المقاييس:

١. المتوسط الحسابي:

هو: مجموع القيم على عددها، أو: حاصل مجموع درجات الطلاب مقسومًا على عددهم.

مثال: المتوسط الحسابي للقيم: (٨، ٩، ٥، ٢، ٣) هو: مجموع القيم (٢٧) ÷ عددها (٥) = (٥.٤).

مثال آخر: مجموعة طلاب عددهم (١٠)، كانت نتائجهم في اختبار القرآن الكريم من (١٠٠) درجة، على النحو التالي:

المتوسط الحسابي: مجموع القيم

على عددها.

الوسيط: القيمة العددية التي تقع

في وسط القيم بعد ترتيبها تصاعديًا

أو تنازليًا.

المنوال: القيمة الأكثر تكرارًا أو

شيوعًا في التوزيع.

الانحراف المعياري: الجذر التربيعي

لمتوسط مربعات انحرافات القيم

المختلفة عن متوسطها الحسابي.

الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
درجاتهم	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٩٨٥

فإن المتوسط العام لنتائج هؤلاء الطلاب يكون:

$$٩٨٥ \div ١٠ = ٩٨.٥ \text{ درجة.}$$

٢. الوسيط:

هو: القيمة العددية التي تقع في وسط القيم بعد ترتيبها تصاعديًا أو تنازليًا، أو: القيمة التي يقع تحتها (٥٠%) من القيم.

مثال: الوسيط للقيم: (٨، ٩، ٥، ٢، ٣) هو:

بعد ترتيبها تصاعديًا: (٢، ٣، ٥، ٨، ٩)، يكون الوسيط هو: القيمة (٥).

يُفيد الوسيط في معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد الطلاب. وعادة ما يقارب المتوسط.

٣. المنوال:

هو: القيمة الأكثر تكرارًا أو شيوعًا في التوزيع.

مثال: مجموعة طلاب عددهم (١٠)، كانت نتائجهم في اختبار القرآن الكريم من (١٠٠) درجة، على

النحو التالي:

الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
درجاتهم	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٨٨٥

إذا المنوال = ١٠٠ درجة.



أوجد: المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، للقيم التالية:

٩، ٢٣، ١٥، ٤، ١٨، ٢٠، ١٦، ٩، ١١، ٤، ٩، ٦

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٤. الانحراف المعياري:

هو: هو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات القيم المختلفة عن متوسطها الحسابي. يُساعدنا في تحديد درجة تباعد درجات مجموعة الطلاب بعضها عن البعض الآخر، فإذا زاد التباعد كان تشتتها كبيراً، وإذا نقص التباعد كان تشتتها قليلاً، وبالتالي اعتبرت درجات هذه المجموعة (متجانسة).

ويتم حساب الانحراف المعياري طبقاً للخطوات الآتية بالترتيب:

- ترتيب القيم ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً.
- حساب المتوسط الحسابي للقيم.
- حساب الفرق (الانحراف) زيادة أو نقصاً بين كل قيمة وبين المتوسط الحسابي.
- تربيع كل قيمة (أي ضربها في نفسها) دون اعتبار لإشارة الزيادة أو النقص.
- جمع حاصل التربيع.
- حساب التباين: أي قسمة مجموع حاصل التربيع على عدد الحالات.

مثال: لحساب الانحراف المعياري من القيم التالية:

$$١٤، ١٢، ١٠، ٨، ٦$$

$$\text{المتوسط الحسابي} = ٥٠ \div ٥ = ١٠$$

$$\text{فرق (انحراف) كل قيمة عن المتوسط} = -٤، -٢، ٠، ٢، ٤$$

$$\text{تربيع القيم} = ١٦، ٤، ٠، ٤، ١٦$$

$$\text{مجموع حاصل التربيع} = ١٦ + ٤ + ٠ + ٤ + ١٦ = ٤٠$$

$$\text{التباين} = ٤٠ \div ٥ = ٨$$

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt[2]{٨} = ٢.٨$$



استخرج الانحراف المعياري للقيم التالية:

٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٥. معامل الصعوبة:

يسعى إلى إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويُحسب بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{س}{ن} \times ١٠٠$$

حيث:

س = عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة.

ن = مجموع الطلاب.

مثال: إذا كان لدينا (٢٥) طالبًا، أجاب منهم (٢٠) طالبًا على سؤال ما إجابة صحيحة، فسيكون معامل صعوبة هذا السؤال هو: $(٢٠ \div ٢٥) \times ١٠٠ = ٨٠\%$.

ويمكن حساب معامل الصعوبة للأسئلة المقالية باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = مجموع الدرجات المحصلة على السؤال ÷ (عدد الطلاب × درجة السؤال)

مثال: أجاب (٢٥) طالبًا عن سؤال مقالي في مادة القرآن الكريم، درجته العظمى (٥) درجات، فإذا كان مجموع درجاتهم المحصلة على السؤال (مجموع الدرجات التي حصلوا عليها) هي (٧٥) درجة، احسب معامل الصعوبة:

$$\text{معامل الصعوبة} = ٧٥ \div (٥ \times ٢٥) = ٦٠\%$$

يُفيدنا معامل الصعوبة في:

- الحكم على الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، فكلما زاد عدد الأسئلة ذات معامل الصعوبة المرتفع؛ يعني أن الاختبار صعب والعكس صحيح.
- بعد ترجمة الأسئلة إلى أهداف أو موضوعات، نستطيع أن نحدد أي الموضوعات أو الأهداف التي تمثل عقبة أمام الطلاب، والتي لا بد من التخطيط للتغلب عليها.

٦. معامل التمييز:

يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين المميزين من الطلاب وأولئك الأقل قدرة؛ فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض.

حيث إن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الضعيف، بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، وهناك طرق كثيرة لحساب معامل التمييز منها:

- ترتب أوراق الطلاب تصاعدياً حسب الدرجات، ونفترض أن عددها (١٠٠) ورقة.
 - تقسم الأوراق إلى مجموعتين عليا ودنيا وتمثل أعلى ٢٥% من الأوراق ذات الدرجات العليا، وأدنى ٢٥% منها ذات الدرجات الدنيا.
 - وبذلك يكون عدد أفراد المجموعة العليا = عدد أفراد المجموعة الدنيا = (٢٥).
 - يتم حصر عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات العليا، ونفترض أنهم كانوا (٢٠) طالباً.
 - يتم حصر عدد الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات الدنيا، ونفترض أنهم كانوا طالبين.
 - تطرح الخطوة (٤) من الخطوة (٣). (الفرق بين المجموعتين ٢٠ - ٢ = ١٨).
 - يقسم الناتج من الخطوة (٥) على عدد أفراد إحدى المجموعتين.
- معامل التمييز = (ص ١ - ص ٢) ÷ ن
- حيث ص ١ = عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة في المجموعة العليا.
 - ص ٢ = عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.
 - ن = عدد أفراد المجموعة.
- معامل التمييز = $(20 - 2) \div 100 = 18\%$

وكلما اقترب معامل التمييز من الواحد الصحيح كان هذا السؤال عالي التمييز؛ حيث إن كل الطلاب في المجموعة العليا أجابوا عليه إجابة صحيحة وكل الطلاب في المجموع الدنيا أجابوا عليه إجابة خاطئة.

ويمكن حساب معامل التمييز للأسئلة المقالية بالمعادلة التالية:

$$(\text{مج س} - \text{مج ص}) \div (\text{مج م} \times \text{ن})$$

- مج س: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

- مج ص: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

- مج م: الدرجات المخصصة للسؤال.

- ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

مثال: نفرض أن مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا من الطلاب للسؤال الأول في اختبار مادة القرآن الكريم (٧٠) درجة، ومجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا من الطلاب للسؤال نفسه (٣٨) درجة. وعدد أفراد المجموعة العليا = عدد أفراد المجموعة الدنيا = ١٠ أفراد، ودرجة السؤال المخصصة لهذا السؤال (١٠) درجات. أحسب معامل التمييز.

$$0.32 = 100 \div 32 = (10 \times 10) \div (38 - 70)$$

قراءة معامل التمييز:

تُعَدُّ قيمة معامل التمييز ٢٥% الحد الأدنى المقبول في كثير من القياسات، وقد تقل أو تزيد حسب الحاجة. وكلما كان معامل التمييز مرتفعاً في فقرة ما كان ذلك أفضل، ودالاً على تمييز الفقرة بين طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا.

لكن ذلك لا يمكن تحقيقه في جميع فقرات الاختبار حيث سينتج عنه اختبار صعب جداً للمجموعة الدنيا.

المرحلة الثالثة : تفسير النتائج وتدوينها :

يتم في هذه المرحلة تعرّف العلاقة بين النتائج والعوامل المؤثرة فيها ومقارنتها بالمعايير والمحكات المحددة، ويراعي المعلم في تفسير النتائج الخطوات التالية:

- تحديد ما يريده من عملية التفسير، مثل: مقارنة النتائج مع توقعاته المتوخاة، أو مع النتائج المطلوبة تحقيقها، أو التعرف على مواطن القوة والضعف.
- عند إصدار أحكام، لا بد من الوصول إلى حكم سليم وتفسير دقيق لأداء الطلاب، كما تقيسه أدوات التقويم، بعيداً عن العشوائية والارتجالية والانطباعات الشخصية.
- تدوين التوصيات والنتائج بطريقة تساعد الطلاب والمعلمين والقائمين على الحلقة أو المدرسة القرآنية على تحسين النتائج لدى الطلاب.
- إعداد تقرير ملخص بالتوصيات والنتائج التي توصل إليها المعلم، والاحتفاظ به الأماكن المخصصة له، واستثمار فيما يفيد الحلقة أو المدرسة القرآنية.

تدوين النتائج:

- تُعدّ عملية تدوين النتائج وتوثيقها في صورة جداول أو رسوم بيانية (ورقية أو إلكترونية) عملية مهمة؛ حيث إنها تعطي للإدارة والمعلمين صورة موجزة لخطوات العمل داخل المدرسة ونتائج الطلاب والمعلمين، مما يسهل فيما بعد عملية التخطيط لتعلّم أفضل.
- لا يوجد نموذج معين لتدوين النتائج، ويمكن للإدارة أو المعلم تصميم ما يناسب عملهم، لكن لابد من مراعاة تدوين جميع النتائج لمقارنتها وتحليلها فيما بعد.

نموذج خاص بتحليل نتائج حلقات

حلقة	متوسط نتائج الاختبار الأول	متوسط نتائج الاختبار الثاني	تفسير النتائج ومناقشتها
أ	٨٠%	٦٠%	هناك تدني في مستوى الحلقة مما يتطلب دراسة الأسباب ووضع خطة علاج.
ب	٩٠%	١٠٠%	هناك ارتفاع في مستوى الحلقة مما يتطلب تكريم وتحفيز المعلم.

نموذج خاص بتحليل نتائج معلمين

اسم المعلم	متوسط النتائج في الاختبار الأول	متوسط النتائج في الاختبار الثاني	تفسير النتائج ومناقشتها
أ	٥٠%	٧٠%	هناك ارتفاع في مستوى طلاب المعلم مما يتطلب دراسة الأسباب لتعميم التجربة والتكريم.
ب	٦٠%	٤٠%	هناك انخفاض في مستوى طلاب المعلم مما يتطلب دراسة الأسباب لوضع خطة علاجية.

نموذج خاص بتحليل نتائج موضوعات

السؤال	موضوع السؤال	نتائج الطلاب	وصف النتائج
الأول	أحكام النون الساكنة	٣٠%	نقطة ضعف في هذا الموضوع وسيتم وضع خطة تحسين للموضوع.
الثاني	المدود	١٠٠%	نقطة تميز في هذا الموضوع سيتم دراسة الأسباب لتعميم التجربة.



ما أبرز العناصر التي ينبغي تدوينها في (نموذج تحليل نتائج الحلقة القرآنية)؟

.....

.....

.....

.....



ما أبرز العناصر التي ينبغي تدوينها في (نموذج تحليل نتائج معلمي الحلقة القرآنية)؟

.....

.....

.....

.....

* * *

ملف الإنجاز:

- (١) صممي (نموذج اختبار) مكون من خمسة أسئلة مقالية متنوعة المستوى لقياس مستوى الدارسات خلال الفصل الأول.
- (٢) صممي (نموذج اختبار) مكون من خمسة عشر سؤالاً موضوعياً يحتوي على جميع أنواع الأسئلة الموضوعية التي تمت دراستها.
- (٣) اقترحي نموذجاً لتدوين نتائج الدارسات بالحلقة القرآنية وآخر لتدوين نتائج المعلمات، مع مراعاة المراحل التي يمر بها (تحليل النتائج وتفسيرها):

مصادر التعلم:

- عبدالرحمن الطريحي (١٤١٨). القياس النفسي والتربوي؛ نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- صالح العسّاف (١٤٠٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- الاطلاع على منتدى المهارات والقدرات عبر الموقع الرسمي للجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالرياض على الشبكة العنكبوتية العالمية للمعلومات (الإنترنت):

<http://www.qk.org.sa/vb/forumdisplay.php?f=18>

التقويم:

- (١) وضحي مفهوم القياس التربوي.
- (٢) وضحي مفهوم التقويم التربوي.
- (٣) قارني بين القياس والتقويم التربوي.
- (٤) اشرحي أهداف التقويم التربوي.
- (٥) اشرحي أنواع التقويم التربوي.
- (٦) اشرحي أسس اختيار أساليب التقويم التربوي.
- (٧) وضحي مفهوم أساليب التقويم التربوي التالية: الاختبارات التحريرية، والاختبارات الشفهية، والملاحظة، واختبارات الأداء، وملف الإنجاز، مع شرح فوائدها وعيوبها ومتى يمكن استخدام كل منها.

[illegible]

الوحدة الرابعة

البرامج
غير الصفية



أهداف الوحدة:

يُتوقع من الدّارسة بعد إنجائها هذه الوحدة أن:

- تُوضح مفهوم البرامج غير الصفية.
- تشرح أهمية البرامج غير الصفية.
- تُناقش معايير اختيار البرامج الناجحة.
- تُناقش مشكلات البرامج غير الصفية.
- تُخطط لبرنامج غير صفي من خلال حالة تطبيقية.
- تُدير برنامجًا غير صفي من خلال حالة تطبيقية.
- تُقوّم برنامجًا غير صفي من خلال حالة تطبيقية..

مفردات الوحدة:

- مفهوم البرامج غير الصفية.
- أهمية البرامج غير الصفية.
- معايير اختيار البرامج الناجحة.
- مشكلات البرامج غير الصفية.
- التخطيط للبرامج غير الصفية.
- إدارة البرامج غير الصفية.
- تقويم البرامج غير الصفية..

عدد المحاضرات:

١٦ محاضرة.

تمهيد:

من الأهداف الجوهرية والأساسية التي تسعى المحاضن التربوية إلى تبنيها وتحقيقها: بناء الشخصية السوية وصقلها، وتنميتها.

فإن السعي في بناء الشخصيات وتهذيبها ينعكس أثره على الفرد نفسه وعلى مجتمعه وأمتة كلها، فيصبح فردًا واعيًا مؤثرًا ساعيًا في دروب الخير والصلاح وخدمة البشرية، ومسلمًا يستنير بنور القرآن الكريم وسنة نبينا ﷺ.

لهذا فلا غرابة أن تهتم المدارس النسائية -التي تستقي منهجها من القرآن الكريم، وتسعى لتعليمه وتحفيظه والعمل به- باعتماد كل ما من شأنه الإسهام في بناء الدارسات بناء تربويًا متميزًا.

ولا يخفى أن البرامج التربوية التي تختار الدارسة المشاركة فيها وفقًا لرغبتها الشخصية وميلها النفسي، دون فرض أو إلزام ؛ يتضاعف أثرها عليها، ويزداد تأثيرها بها، وتمثلها لمعانيتها في حياتها وواقعها.

قال الغزالي: (ينبغي أن يسمح للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبًا جميلًا، يستريح إليه من تعب المكتب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعليم يميته قلبه ويبطل ذكاه ونقص عليه العيش).

ومن هنا جاء الاهتمام بالبرامج غير الصفية (أو النشاط غير الصفّي كما يسميه بعض التربويين في كتبهم) في المدارس النسائية، والحرص على رسم خطة تفصيلية لآلياتها ووسائلها وأساليبها، وتحديد مسؤولية لتنفيذها ومتابعة سيرها تحت إشراف ومتابعة مباشرة من قائدة المدرسة.

وهذه الوحدة تجيب عن تساؤلات مهمة حول نجاح هذه البرامج وتميزها، وتحقيق أهدافها، كما تبين الدور الفاعل والمؤثر للقيادية في نجاح هذه البرامج.

مفهوم البرامج غير الصفية وأهدافها

أولاً: مفهوم البرامج غير الصفية:

يعرّف البرنامج غير الصفّي بأنه: ذلك البرنامج الذي ينظم متكاملًا مع البرنامج التعليمي، والذي تقبل عليه الدارسة برغبتها، ويحقق أهدافًا تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بما تتعلمه الدارسة في الصف، أو باكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي، ويؤدي هذا البرنامج داخل قاعة الدارسة أو خارجها، وأثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدارسة، بحيث يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الدارسة وتنمية لهواياتها وقدراتها، وإكسابها الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة.

فهو "خطة مدروسة، ووسيلة إثراء للمنهج الدراسي، تنظمه المؤسسة التعليمية بحيث يحقق أهدافًا تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي، وتختاره الدارسة وتمارسه برغبة وتلقائية، مما يؤدي إلى نمو في جميع الجوانب: التربوية والاجتماعية والعقلية والانفعالية والجسمية واللغوية، فينتج عنه سلامة هذا النمو للدارسة وغنى في خبراتها".

فالبرامج غير الصفية وسيلة أساسية لتحقيق الكثير من أهداف التربية الصحيحة إذا نظم تنظيمًا صحيحًا تحت إشراف سليم وإدارة واعية، فهو وسيلة لبناء الدارسات ووسيلة لتدريبهن على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة واكتساب الخلق القويم ولتنمية الاتجاهات الجيدة، وهي تنطلق من ضرورة

يقسم النشاط الذي تقدمه المدرسة إلى قسمين:

نشاط مصاحب للمقررات الدراسية: ويخدم هذه المقررات، ويمثل الجانب التطبيقي للمقررات، سواء نفذته الدارسة داخل الفصل، أو في المنزل، وهذا النشاط غالبًا ما يكون إلزاميًا لكل الدارسات في الفصل الواحد.

النشاط غير الصفّي (وهو المقصود بهذه الوحدة): وهو المكمل للمنهج، ويعالج جوانب القصور، ويكسب المهارات والهوايات، ويبنى الشخصية، ويراعى فيه اختلاف الميول والرغبات، ولا يكون هذا النشاط إلزاميًا.

توجيه قدرات الدارسات حتى تتكامل شخصياتهن في جميع جوانبها، ومن ثم تتحقق تنمية المهارات المختلفة في كل المجالات في الإطار الذي تسعى له المدرسة.

وعليه يمكن القول أن البرامج غير الصفية هي التي يتحقق فيها ما يلي:

- ١- أنها مجموعة من الممارسات العملية، والنشاطات، والفعاليات، والخبرات والمهارات التي يراد إكسابها للدارسة أو تنميتها لديها.
- ٢- تمارس داخل الصف أو خارجه، وداخل المدرسة أو خارجها.
- ٣- تختار الدارسات منها ما يتوافق مع ميولهن واستعدادهن ورغباتهن.
- ٤- ترتبط بالمنهج الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، وارتباطها من حيث وحدة الأهداف العامة المراد الوصول إليها، لكنها ليست جزءاً من المقررات الدراسية، وبالتالي لا يقصد بها (نشاطات الدرس التطبيقية).
- ٥- تشرف إدارة المدرسة على هذه البرامج وتتابعها.
- ٦- تدير هذه البرامج وتنفذها: (منفذة البرامج)، بمشاركة المعلمات والإداريات.
- ٧- يراعى في تنفيذ هذه البرامج الإمكانيات المتاحة والموارد المتوفرة.

صوغي تعريفاً أكثر اختصاراً للبرامج غير الصفية، مع مراعاة محافظته على الشمول.



ذكرنا أن ما يميز هذه البرامج أن إقبال الدارسات عليها يكون عن رغبة وميل نفسي، بالتعاون مع أفراد مجموعتك فكري بالعوامل التي تدفع الدارسات للإقبال على البرامج غير الصفية والاستفادة منها.



ثانياً : أهداف البرامج غير الصفية :

تلتزم البرامج غير الصفية في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم بالأهداف الواردة في دليل الأنشطة

راجعى الوحدة الأولى لتعرفى

معنى الهدف.

من المسؤول عن وضع أهداف البرامج

غير الصفية على مستوى المدرسة؟

الطالبة للتعليم في المملكة العربية السعودية، والتي يتمثل هدفها العام بـ:
بناء الشخصية المتوازنة للطالب من الناحية الروحية والاجتماعية والعقلية والجسمية والانفعالية ليصبح مواطناً نافعاً يخدم دينه ووطنه وأمته.
وبناء على هذا الهدف العام، فإن الأهداف التي تسعى المدارس النسائية لتبنيها وتحقيقها من خلال البرامج غير الصفية، هي:

من أهداف البرامج غير الصفية :

الترويج عن نفس الدارسة.

والترويج مطلب طبيعي، تحتاجه

النفس البشرية، وهو بحد ذاته

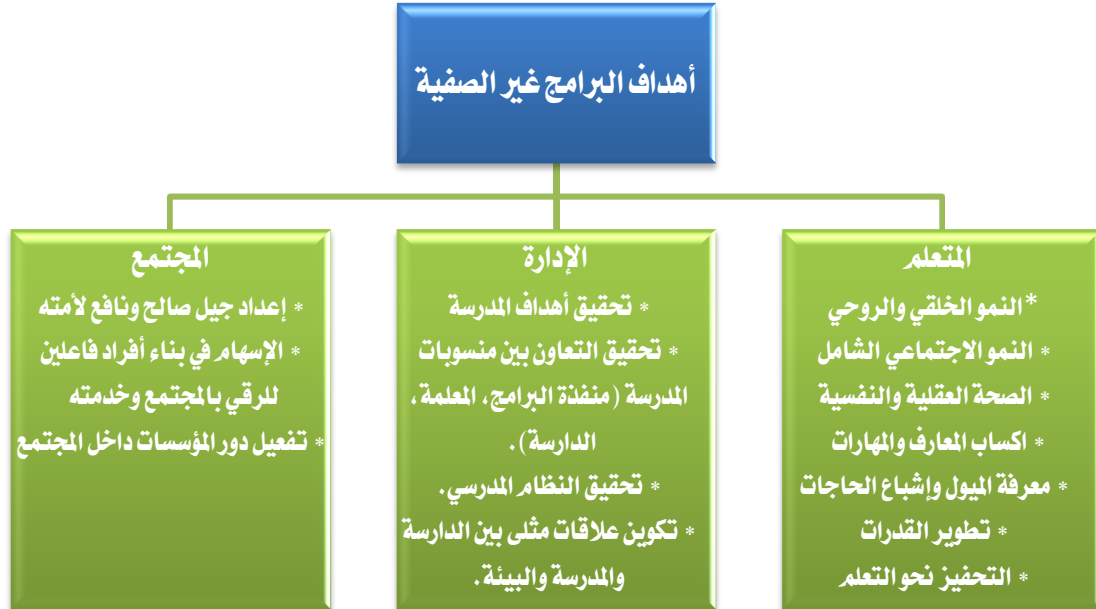
هدف، فليس من الضروري التكلف

في تضمينه أهدافاً تثقيفية أو

تعليمية أخرى.

- تعميق المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس الدارسات لبناء الشخصية الإسلامية المتكاملة (عقيدة وفكرًا ومنهجًا وسلوكًا وتعاملًا وعملاً) لتحقيق التقدم والرفق بالمجتمع في إطار تربوي سليم.
- تنمية قدرة الدارسة على التفاعل مع المجتمع والبيئة التي تعيش فيها بما يحقق التكيف السليم، ويشجع على التأثر والتأثير المنضبط.
- تعزيز الجوانب التربوية والتعليمية التي تتلقاها الدارسة في الصف، ومساعدة الدارسة على ترجمتها إلى أفعال وسلوك.
- تدريب الدارسة على كيفية استثمار الفراغ بما يلي حاجاتها الروحية والاجتماعية والنفسية، ويُنمي خبرتها ويثري ثقافتها وينشط قدراتها الإبداعية.
- تعزيز الدارسة على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، واحترام الآخرين والتعاون البناء.
- تحقيق التوازن بين متطلبات النفس وحاجاتها الفكرية والروحية والجسمية والاجتماعية.
- اكتشاف القدرات والمواهب وتنميتها وتوجيهها التوجيه السليم
- اكساب الدارسة القدرة على التخطيط لعمل ما، وتنفيذه وتقويمه.
- تحقيق وظائف تشخيصية ووقائية وعلاجية لبعض المشكلات، مثل مشكلات سوء التكيف والخلل والانطواء والأناية.

وكذلك تحقق هذه البرامج أهدافاً أخرى لإدارة المدرسة، وللمجتمع، تتضح من خلال الشكل التالي:



مستفيدة من الأهداف السابقة، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك، ضعي قائمة بالأهداف التي تريد تحقيقها من خلال البرامج غير الصفية في مدرستك.



* * *

أهمية البرامج غير الصفية

تتميز الدراسة في المدارس النسائية لتحفيظ القرآن الكريم بكونها غير ملزمة، بل تقبل عليها الدراسة - في أغلب الأحوال - بدافع ذاتي ورغبة نفسية، وحين تحظى بالمعلمة الماهرة والصحة الطيبة - وقبل ذلك ما يوفره القرآن الكريم من جو إيماني وراحة واطمئنان وأنس - فإن هذا الدافع يزداد، فتتعلق بالمكان، وتستفيد من كل ما يقدمه لها من تربية وتعليم وترفيه ومتعة وفائدة.

**ممارسة النشاط غير الصفّي
ينقل الدراسة من ثقافة
الذاكرة، إلى ثقافة الإبداع**

وحيث إن البرامج غير الصفية - كما ذكرنا سابقاً - تتميز بأن الإقبال عليها يكون بدافع الرغبة وموافقة الميول والهوايات، فإنها تكتسب أهمية بالغة؛ فهي جزء لا يتجزأ من التربية المدرسية الشاملة، وتعدّ من الركائز الأساسية التي تسهم في التربية المتوازنة، وفرصة عظيمة لتحقيق الكثير من الأهداف التعليمية والتربوية، والتي قد لا يتاح التعرض لها وتحقيقها خلال الوقت الدراسي، وكذلك تعدّ مفتاحاً ذهبياً لبناء شخصية الدراسة وصقلها، خاصة إذا تميزت هذه البرامج في نوعيتها وطريقة طرحها ومراعاتها لخصائص الدراسات العمرية والثقافية والنفسية.

إن الأهداف السامية - المذكورة سابقاً - من البرامج غير الصفية تبين أهمية هذه البرامج، وتوضح النتائج المميزة المتوقع الحصول عليها من العناية بها، وحسن تفعيلها. وتتمثل هذه الأهمية في حياة الدراسات - إضافة إلى أنها وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة - فيما يلي:

أولاً: في الجانب الروحي والإيماني:

١. تسهم البرامج غير الصفية في تعميق تعاليم ديننا الحنيف، وترجمتها إلى أفعال ومواقف وسلوك لبناء الشخصية المتكاملة للمسلمة (عقيدة وفكرًا ومنهجًا وسلوكًا وتعاملًا وعملاً)، لتحقيق التقدم والرفي للمجتمع في إطار تربوي سليم.

٢. تسهم البرامج في تنمية الخلق الحسن والمعاملة الطيبة والسلوك القويم لدى الدارسة، والتحلي بما يدعو إليه كتاب الله الكريم من الأخلاق والفضائل والآداب، وتمثلها في الحياة العامة، وتسهم كذلك في تعديل السلوك غير السوي.
٣. تسهم البرامج غير الصفية في ربط الدارسة بالمناسبات الدينية، وتعريفها بفضائلها وما ينبغي فيها من عبادات وطاقات، وتربيتها على تعظيم شعائر الله تعالى.
٤. وكذلك تسهم هذه البرامج في تربية الدارسة على تعظيم كتاب الله، وتعظيم آياته وأحكامه، وآداب التعامل معه، وبالتالي تربيها على اتخاذه منهجاً لها في حياتها، ومصدرًا تستمد منه شريعتها وسلوكياتها، وكذلك الحال مع سنة نبينا محمد ﷺ.

ثانياً: في الجانب المعرفي والتعليمي:

١. تسهم البرامج غير الصفية في تحقيق النمو العقلي الشامل المتكامل من خلال المشاركة في النشاطات العلمية المختلفة كحضور الندوات والاستماع للبرامج الثقافية والتعليمية.
٢. تسهم البرامج غير الصفية في تحقيق أهداف المنهج الدراسي وتدعيمها؛ وذلك من خلال ربط ما تتعلمه الدارسة داخل الصف الدراسي بواقع الحياة، وإتاحة الفرصة للتطبيقات العملية والممارسات الميدانية، حتى تتمثل الدارسة ما تتعلمه في حياتها، فيسهل عليها استيعابه وتتمكن من الاستفادة منه.
٣. تسهم في تعريف الدارسة بما يدور في مجتمعتها، وبيان هدى الإسلام فيه.
٤. تتيح الفرصة للممارسات العلمية والتعليمية المشوقة، في جو من الحرية والحركة، مما يسهم في التحبيب بالمدرسة والتشويق لها.
٥. تنمي البرامج غير الصفية استعدادات الدارسات للتعلم، وتجعلن أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المتعددة، وتحفزن لتحصيل ما تقدمه المؤسسة التربوية لهن.
٦. تساعد على التفكير والإبداع، وتتيح الفرصة للابتكار والإنتاج، والتوصل للحلول الإبداعية للمشكلات الآنية والمتوقعة.

٧. تسهم البرامج غير الصفية في تنمية القدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وتنمية أفكار الدراسات وأساليبهن العلمية.

٨. تسهم في زيادة الحصيلة العلمية للدارسة من الأساليب والألفاظ اللغوية والعلمية.

ثالثاً: في الجانب النفسي والاجتماعي:

١. تسهم البرامج غير الصفية في تحقيق النمو الاجتماعي للدارسة، عن طريق تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة والإيجابية التي تعرف مالها من حقوق، وما عليها من واجبات، وبذلك تصبح الدارسة عنصراً منتجاً مشاركاً في الأنشطة الاجتماعية، محافظاً على نظم المجتمع، عاملاً على الإسهام بجهده وفكره في تنمية بيئته وتطويرها، فتكون فرداً مرغوباً فيه خلقاً وسلوكاً، والتربية

الاجتماعية تجعل الفرد أيضاً حريصاً على تماسك المجتمع، حارساً على قيمه ومبادئه، داعياً للسلوك الفعال المثمر.

٢. تسهم البرامج غير الصفية في اكتساب الدارسات خبرات اجتماعية في تكوين العلاقات الإنسانية السليمة داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

٣. تسهم في تدريب الدارسة على العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية؛ كالتعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتخطيط، والعمل ضمن الفريق، والتعامل الصحيح مع المشكلات، ومهارات النقد البناء، وغير ذلك من كل ما من شأنه تدعيم شخصية الدارسة.

٤. تسهم في تعويد الدارسات على الانضباط، والصبر، والاعتماد على النفس، واكتساب الخلق القويم.

٥. تسهم في إشباع الميول والمواهب والاهتمامات والحاجات، والتعبير عنها، وتعمل على تنميتها بالشكل الإيجابي

تسهم البرامج المقدمة للدارسات في
مرحلة الابتدائي والتمهيدي، في
تنمية ذكائهن وقدرتهن على التعبير
عن أنفسهن، وتواصلهن مع من حولهن،
وزيادة حصيلتهن اللغوية، كما أنها تعدّ
جزءاً من العلاج لبعض المشكلات
السلوكية (كالعناد، والغضب)، ومن
هذه البرامج:

- الألعاب على اختلاف أنواعها (ألعاب الذكاء، التركيب، الألعاب الحركية، التركيز).
- قراءة القصص وحكايتها.
- الرسم والزخرفة والتلوين واللعب بالصلصال.
- المواقف التمثيلية (المنضبطة)، والحوارات التفاعلية الهادفة.

- الصحيح، الذي يراعي الاستعدادات والقدرات والإمكانات، مما يعدّ عاملاً أساسياً في تعزيز محبة الدراسات وانتمائهن للمؤسسة التربوية، وتمنعهن من النفور أو الانصراف عنها.
٦. تسهم في اكتشاف مواهب الدراسات وقدراتهن، وصقل هذه المواهب والقدرات والميول، لتكون ذات أثر إيجابي في حياة الدارسة، وكذلك تنمية هواياتهن، وتوسيع آفاقهن الفكرية والعلمية.
٧. تسهم في تدريب الدارسة على استثمار أوقات الفراغ فيما ينمي معلوماتها وينوع خبراتها، وينشط قدراتها العقلية، وبما يعود عليها وعلى مجتمعها بالنفع والفائدة.
٨. تسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى الدارسة، وفي تنمية قدرتها على تقبل النقد، وحسن الحوار والإقناع.
٩. تسهم في الترويج عن النفس وتحديد حيويتها؛ من خلال البرامج الترويجية المتزنة والمنضبطة.

(لا يقتصر الأثر الإيجابي والنتائج المتميزة للبرامج غير الصفية على الدراسات فقط؛ بل يتعدى ذلك إلى: إدارة المدرسة، والبيئة المدرسية، ومنفذة البرامج والمعلمات). ناقشي ذلك مع زميلاتك.



رابعاً: في الجانب الانفعالي:

١. تسهم البرامج غير الصفية في تحقيق النمو العاطفي المتزن للدارسة؛ فمن خلالها تتعرف الدارسة على قدراتها وإمكاناتها، من حيث مواطن الضعف والقوة، مما يدفعها إلى الإقبال على تنمية جوانب القصور، والتميز بما حباها الله من قدرات، فضلاً عن أن التربية الناتجة عن هذه البرامج تكفل للدارسة الطمأنينة والراحة والاتزان الانفعالي.
٢. تؤدي بعض برامج النشاط وظيفية علاجية؛ لأنها تتيح الفرصة لعلاج الكثير من المشكلات النفسية التي تعاني منها بعض الدارسات، كالشعور بالخجل أو الانطواء على النفس، أو حب العزلة، حيث إن اندماج الدارسة مع زميلاتها في النشاط يساعدها على التخلص من هذه المشكلات.

خامساً: في الجانب الجسدي والصحي:

١. تسهم البرامج غير الصفية في تحقيق النمو الجسمي السليم للدارسة، من خلال البرامج الحركية -و التي تقدم غالباً لمرحلة التمهيدي والابتدائي-، ومن خلال التوعية الصحية والجسدية في البرامج المقامة لهذا الغرض، والتي تنبني على ما تتعلمه الدارسة من آيات كتاب الله الكريم التي تتناول هذا الموضوع.

مقومات نجاح البرامج غير الصفية:

يتضح مما سبق أن البرامج غير الصفية تجعل من المدرسة مجتمعاً متكاملًا، يدرّب الدارسات على حياة المجتمعات بألوانها وأنواعها وخبراتها وتجاربها، ويث فيهن روح الجماعة، ويدربهن على القيادة والتشاور والتعاون والتفاهم المتبادل، كما يدعم شخصياتهن في مواجهة ما يلاقينه من تحديات، وما يقابله من المشكلات، وما يتحملنه من مسؤوليات.

وكل ذلك يجعل المدرسة خلية متفاعلة نشطة؛ فيها حيوية وعمل وتجاوب، ويمكن أن تؤدي البرامج غير الصفية هذا الدور إذا طبقت بأساليب وأهداف سليمة تطبيقاً عملياً وعلمياً، مبنياً على وجود مقومات نجاحه، ومن هذه المقومات:

- القائدة الناجحة الواعية المدركة لأهمية البرامج غير الصفية.
- منفذة البرامج غير الصفية صاحبة الخبرة.
- المعلمة المتفهمة لعملها.
- الدارسة المتفاعلة.
- خطة العمل المدروسة.
- المكان المناسب.
- التجهيزات المطلوبة.
- الوقت المناسب.
- ولي الأمر المتعاون مع المدرسة



١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك: وضح دور قائدة المدرسة في إبراز هذه الأهمية للبرامج غير الصفية.

٢. أ) اختاري برنامجًا غير صفي سبق تنفيذه في مدرستك، ثم وضح الأثر الذي تركه هذا البرنامج على الدارسات، مستفيدة من النقاط المذكورة في أهمية البرامج غير الصفية.
- ب) هل كان بالإمكان أن يحقق البرنامج المزيد من هذه النقاط؟ وضح ذلك بالتفصيل.
٣. تفيد البرامج غير الصفية الدارسة في (تنمية قدرتها على التعلم الذاتي والتعلم المستمر)، هاتي مثالاً على برنامج غير صفي يؤدي هذه الفائدة.

* * *

معايير اختيار البرامج الناجحة

قد تعرض عليك منفذة البرامج -وهي تضع خطتها- عددًا من البرامج، وتطلب رأيك في الاختيار بينها، فتتذكرين بعض البرامج غير الصفية -التي أعدت في مدرستك أو في غيرها- التي بذل فيها من الوقت والجهد وتكلفت من الموارد الشيء الكثير، لكن النتائج التي حققتها دون المتوقع، إذ لوحظ ضعفًا في أسلوبها، أو قلة في الإقبال عليها، أو فتورًا في متابعتها، أو غير ذلك. وحتى تتفادين مثل هذه النتائج السلبية، ينبغي أن يخضع اختيار البرامج غير الصفية لمعايير وضوابط محددة تضمن نجاحها -بإذن الله-.

يعد تحديد المعايير عاملاً مهماً وأساسياً في التخطيط للعمل التربوي (متمثلاً هنا بالبرامج غير الصفية)، وتقويمه، وعلى أساسها تتضح الصورة لكل المشاركات في البرنامج فيما ينبغي أو لا ينبغي اتخاذه من قرارات أو إجراءات. وبعد الرجوع لها ضمناً -بإذن الله- من الانزلاق في الأخطاء التي تؤثر تأثيراً سلبياً على الاستفادة من البرنامج.

وفيما يلي أبرز هذه المعايير والضوابط، والتي ينبغي أن نحرص على توافرها في أي برنامج قبل اعتماده وتنفيذه:

- أن ينبثق من تعاليم الإسلام وقيمه، وما دعا إليه من أخلاق وآداب، ويتمشى مع نظم المجتمع، بحيث ترسم الشخصية المسلمة المتكاملة، ولا بد من الحرص على البعد عن المخالفات الشرعية -ولو على سبيل النصح-، مثل تمثيل الملائكة والرسل والصحابة، وتمثيل أدوار الكهنة والمشعوذين والكفار والفساقين، والكلمات البذيئة والسخرية بالأجناس البشرية أو ذوي العاهات، وكذلك استخدام الصور والمجسمات من ذوات الأرواح.
- أن يكون للبرنامج أهدافاً واضحة قابلة للتنفيذ، ونابعة من العملية

التعليمية والتربوية (تحت إطار أهداف الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم)، وأن تكون هذه الأهداف معلومة ومفهومة لكل من يشارك أو ينظم أو يخطط للبرنامج، ومن المهم -على وجه

الخصوص - أن يكون هناك وعي تام بهذه الأهداف من قبل قائدة المدرسة والمعلمة والدارسة وولي الأمر والمجتمع.

- أن يكون البرنامج متصلاً ومكماً لما تتعلمه الدارسة داخل الصف.
- أن يكون البرنامج مناسباً لأعمار الدارسات ولقدراتهن واستعدادهن، بحيث يحقق النمو الشامل المتكامل للدارسة روحياً وجسدياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً.
- أن يسهم البرنامج في دعم العلاقات الاجتماعية، مع العناية بتنمية ميول الدارسات واتجاهاتهن.
- أن تتنوع البرامج لتشمل كافة المجالات، بحيث تراعي الفروق الفردية بين الدارسات، وبالتالي تدفعهن للتفاعل، وتحفز الأغلبية للمشاركة.
- أن يتميز البرنامج بالمرونة وتحقيق العمل الجماعي، مع مراعاة قابلية نتائجه للقياس والتقييم المستمر.
- أن تتناسب مدة البرنامج مع الوقت المتاح، ومع قدرة الدارسات على الاستيعاب والتفاعل.
- أن يضيف البرنامج قيمة هادفة للدارسة (معلومة، مهارة، سلوك)، وتكون هذه القيم التربوية، ومدى حاجة الدارسة لها هي الأساس في الاختيار، وليس المردود المادي.
- أن تكون الدارسة عنصراً فاعلاً في البرنامج، ولا يقتصر دورها -دائماً- على التلقي والاستماع، مع الحرص على مشاركتها في تقييم البرنامج.
- أن تراعى إمكانات المدرسة المادية والبشرية والزمنية؛ ليكون البرنامج واقعياً قابلاً للتنفيذ.

ومن معايير التميز في اختيار البرامج كذلك:

- أن يتضمن البرنامج الجانب النظري والعملي - متى ما أمكن-، حتى تترجم الأفكار إلى واقع، ويكون البرنامج محفزاً للإبداع والنمو والابتكار.
- الحرص على استخدام اللغة العربية، والبعد عن اللهجة العامية قدر الإمكان.
- مراعاة شروط الأمن والسلامة وعدم تعريض الدارسات للمخاطر.
- البعد عن التكلفة والمبالغة في الصرف على البرامج، ويشمل ذلك عدم تكليف الدارسات بأي عمل يتطلب تكلفة مادية عليهن.

- القدرة على تأمين احتياج البرامج من العدد والأدوات والتجهيزات والخدمات قبل بدء البرنامج بوقت كاف (وتعدّ هذه الأدوات عهدة على من يستلمها).
- مشاركة الدارسات متى ما أمكن - في التفكير والتخطيط والتنظيم والتقويم وتحمل المسؤولية.



إثراء مجالات البرامج غير الصفية:

المجال الثقافي: ومن الأمثلة عليه: المحاضرات والمناظرات والندوات والمسابقات الأدبية والثقافية، والبرامج الصحافية أو الإذاعية، وغيرها من البرامج التي تعود الدارسة على القراءة والبحث والاطلاع.

المجال العلمي: ومن برامج: البحوث العلمية والقراءة الموجهة، بحيث يتضمن التدريب على البحث العلمي، والرجوع إلى المصادر العلمية.

المجال الاجتماعي: ويتضمن حفلات التعارف وبرامج الاستقبال، وغيرها من البرامج التي تنمي فيها الفرصة للتواصل واللقاءات الاجتماعية.

المجال الحركي: ويشمل برامج المسابقات الحركية والألعاب.

المجال الفني: ويشمل أنشطة الرسم والهوايات اليدوية، والأركان، والمعارض، وغيرها مما ينمي النواحي الجمالية والابتكارية لدى الدارسات.

في أحد البرامج غير الصفية، طلب من إحدى الدارسات تمثيل دور (الفتاة المغرورة)



ليبان أثر ذلك في العلاقات الاجتماعية:

أ/ وضحي وجهة نظرك في ذلك، مبينة أثر هذا الدور على الدارسة نفسها، وعلى غيرها من الدارسات.

ب/ اذكر أمثلة لبرامج غير صفية، قد تترك أثرًا سلبيًا - غير مقصود - على الدارسات، أو تروج لفكرة خاطئة أو مخالفة للشرع.

بعد دراستك لهذه المعايير، تبين لك أهمية وعي منفذة البرامج ونضج خبرتها، لتكون
قادرة على التفريق بين ما يصلح وما لا يصلح تنفيذه من برامج، بالتعاون مع أفراد
مجموعتك ذوي مقومات منفذة البرامج الناجحة.



* * *

معوقات تواجه البرامج غير الصفية ومقترحات للتغلب عليها

أولاً: معوقات تواجه البرامج غير الصفية:

تختار البرامج غير الصفية ويخطط لها بعناية للقناعة بأثرها في بناء جوانب الشخصية الإيجابية، ولكي تؤدي تلك البرامج ثمارها؛ ينبغي التنبيه إلى بعض المعوقات التي قد تعوق تحقيق أهداف تلك البرامج. ويمكن تصنيف تلك المعوقات إلى:

معوقات مرجعها إلى قائدة المدرسة (والطاقم الإداري والتعليمي):

١. عدم القناعة بأهمية البرامج غير الصفية؛ والاعتقاد الخاطئ لدى فئة من الإداريات أو المعلمات (وحتى أولياء الأمور) أن البرامج غير الصفية مضيعة للوقت، وتحول دون الاستفادة المثلى من الوقت في الدراسة وأداء المهمات التعليمية.

٢. عدم وضوح أهداف البرامج غير الصفية للإدارة أو للمعلمات، مما يعيق تفعيلها والاستفادة المثلى منها.

٣. اعتذار بعض الإدارات عن عدم تنشيط بعض البرامج لانعدام المخصصات المالية، أو عدم كفايتها.

٤. عدم التعاون (أو ضعفه) مع منفذة البرامج، سواء من القائدة نفسها أو من الإداريات، أو من المعلمات.

٥. إشغال منفذة البرامج بأعمال أخرى -أغلبها إداري-، واعتقاد أن عملها من السهولة بحيث يمكن الاستفادة منها في نواحي أخرى.

٦. الاهتمام بالمظاهر والشكليات على حساب المضمون والأهداف، وأحياناً يطغى الاهتمام بالجانب الربحي المادي على القيمة التربوية للبرنامج.

٧. ضعف المتابعة والإشراف لمنفذة البرامج وللبرامج المنفذة، بغرض التطوير والتحسين وتلافي الأخطاء.

معوقات مرجعها إلى منفذة البرامج:

١. قلة توافر منفذات البرامج المؤهلات تربوياً وعلمياً لأداء هذه المهمة، وعدم وجود معايير دقيقة لاختيارهن.

٢. عدم وضوح الأهداف لمنفذة البرامج، أو عدم فهمها للدور المطلوب منها بشكل صحيح، وبالتالي تجتهد اجتهاداً شخصياً في تفعيل البرامج وتنفيذها.

٣. ضعف الخبرة لدى منفذة البرامج، مما يؤثر على جودة البرامج المطروحة، ونوعيتها، ومناسبتها للفئة العمرية، وقد تؤثر قلة الخبرة كذلك في الالتزام (الحرفي)، والرتابة في التخطيط والتنفيذ، وعدم الاتصاف بالمرونة.

٤. ضعف إمكانيات منفذة البرامج، وعدم اهتمامها بتطوير مهاراتها الشخصية التي تجعل عملها أكثر إتقاناً وتميزاً وجودة (كالاهتمام بتطوير قدرتها على التخطيط والتنظيم، وتحسين أسلوبها في الكتابة الإنشائية، أو مهاراتها البحثية، أو قدرتها على التعامل والتواصل، وغير ذلك).

٥. انشغال منفذة البرامج بأعمال أخرى على حساب اهتمامها بالبرامج غير الصفية.

٦. التركيز على مجال واحد من مجالات البرامج (وغالباً ما يكون المجال المعرفي)، وضعف القدرة على ابتكار البرامج.

٧. ضعف التواصل مع الدارسات أو معلماتهن، وبالتالي عدم معرفة احتياجات الدارسات، وتقديم برامج تناسب قدراتهن وميولهن، عدم معرفة مواهبهن -كذلك- للإفادة منها وتنميتها، وقد يكون ذلك عائد إلى ضعف شخصية منفذة البرامج.

٨. مجاملة قائدة المدرسة أو غيرها من المعلمات، أو حتى أولياء الأمور على حساب البرنامج وجودته.

معوقات مرجعها إلى البرنامج (تخطيطًا وتنفيذًا):

لا يخفى أن المعوقات التي تواجه البرامج غير الصفية والتي تعود إلى إدارة المدرسة أو المعلم، أو منفذة البرامج، وكذلك المعوقات الخاصة بالبيئة والإمكانات، والدارسات؛ تنعكس كلها لتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على البرنامج، وتؤدي إلى خلل في إنقائه وجودته.

١. ضعف التخطيط للبرامج، وغياب توزيع الأدوار بوضوح؛ مما يؤدي لعشوائية التنفيذ.

٢. قلة الوقت المخصص للتخطيط للبرامج، وعدم الاهتمام بمعايير الاختيار التي تساعد على نجاح البرنامج.

٣. ضعف تنفيذ البرنامج؛ ويشمل ذلك ضعف في أسلوبه، أو محتواه العملي والتربوي، أو عدم مناسبة مقدم البرنامج، مما يؤدي لإضاعة وقت المشاركات والمستفيدات.

٤. تنفيذ البرامج غير الصفية بأسلوب لا يحقق الأهداف التي وضعت لها، بل لمجرد التنفيذ والانتهاء منها، وتعبئة التقارير الخاصة بها.

٥. عدم مناسبة إجراءات البرنامج مع أهدافه التي وضعت له عند التخطيط؛ ومثال ذلك أن يعدّ برنامجًا بهدف (تعريف أهل الحي بمناشط المدرسة، وبرامجها) ثم تفرض (رسوم دخول) لحضور هذا البرنامج.

٦. تكرار البرامج أو تقليدها دون النظر إلى مدى مناسبتها لاحتياجات الدارسات، أو أعمارهن، أو دون مراعاة الوضع العام في المجتمع، ومدى صلاحية الفكرة للزمان والمكان.

٧. إهمال احتياجات الفئة المستهدفة عند التخطيط للبرنامج، ومن صور ذلك: اعتماد الأسلوب الإلقائي في تنفيذ البرامج، والذي يعتمد على كون الدارسة متلقية دائمًا، دون مراعاة أهمية تفعيل دورها، أو يتيح لها فرصة الممارسة أثناء تقديم البرنامج، وذلك يضعف الأثر التربوي العائد عليها.

٨. التركيز عند اختيار البرامج غير الصفية على مجال واحد فقط، وإهمال المجالات الأخرى.

٩. التثبيت بالبرامج والأنشطة القديمة، وعدم مواكبة تقدم العصر والتكنولوجيا.

١٠. عدم الرجوع للمراجع العلمية المناسبة لطبيعة البرنامج عند التخطيط له، أو إسناد تنفيذه لشخصية غير ملائمة (علميًا، أو تربويًا، أو فكريًا، أو غير ذلك).

١١. ضعف الإعلان عن البرامج، أو عدم مناسبة محتوى الإعلان.
١٢. عدم إشراك الدارسات في عملية التخطيط والتنظيم (مع مراعاة أن نوع المشاركة في ذلك تختلف بحسب مستواهن العمري والتعليمي وقدراتهن)، مما يقلل من رغبتهن في الاستفادة والمشاركة.
١٣. عدم توافر الإمكانيات المادية والمعنوية التي يتطلبها البرنامج، ولها دور أساسي في نجاحه.
١٤. عدم اختيار الوقت المناسب لتنفيذ البرنامج.

معوقات مرجعها إلى المستفيدات من البرامج (الدارسات، أو الزائرات):

١. عدم معرفة الدارسة بالبرامج التي تقدمها المدرسة، وذلك عائد إلى ضعف المتابعة، أو عدم الاهتمام بالبرامج وعدّها مضيعة للوقت والجهد.
٢. بعض المشكلات النفسية لدى الدارسة (كالخوف من الفشل أو مواجهة الجمهور، أو قلة الإيمان بالقدرات، أو الانطواء والخجل وغير ذلك.
٣. السآمة والملل من نوعية البرامج المقدمة، مما يؤدي إلى العزوف عن المشاركة.
٤. سوء تنظيم الوقت، مما يجعل انخراط الدارسة في البرامج يؤثر على دراستها وتعلمها.
٥. التعرض لضغوط من الأسرة أو الزميلات، لإقناع الدارسة بعدم المشاركة، إذ لا فائدة ترجى.

معوقات مرجعها إلى البيئة والإمكانات:

١. عدم توافر ميزانية كافية للبرامج غير الصفية.
٢. عدم توافر الأدوات، أو الخامات الخاصة بتنفيذ بعض البرامج.
٣. عدم توافر متخصص للتعامل مع بعض الأجهزة أو الأدوات التي تتطلبها بعض البرامج.
٤. ضعف تجهيز البيئة المناسبة لإجراء بعض البرامج.
٥. عدم مناسبة الوقت لحاجة البرنامج وفكرته، مما يحدّ من الاستفادة منه.



بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ومن واقع معرفتك بالبرامج غير الصفية التي تقدم في المدارس النسائية، دوني معوقات أخرى تواجه البرامج غير الصفية، واقتري حلولاً لها.

هاتي مثلاً على المعوقات التالية:

- ١/ عدم مناسبة الإعلان لمحتوى البرنامج.
- ٢/ عدم اختيار الوقت المناسب لتنفيذ البرنامج.
- ٣/ عدم مناسبة الوقت لحاجة البرنامج.

ثانياً: مقترحات لتطوير البرامج غير الصفية والتغلب على المعوقات:

١. وضع معايير دقيقة لاختيار منفذة البرامج، ومن ضمن هذه المعايير: اتصافها بالنشاط، وعلو الهمة، والقدرة على التخطيط والابتكار، وحسن القيادة، وقوة الشخصية.
٢. إعداد منفذة البرامج إعداداً يتناسب مع دورها ومتطلبات عملها، وذلك عن طريق الدورات النظرية والعملية، (على أن تقدم هذه الدورات متخصصات في هذا المجال، وعلى علم بواقع المدارس النسائية الخيرية)، والاستمرار في تطوير مستواها.
٣. عقد ورشة عمل أو اجتماع مصغر (يضم قائدة المدرسة ومنفذة البرامج ويمكن كذلك المشرفة المسؤولة من الجمعية) لتوضيح أهداف البرامج غير الصفية، ومساعدة منفذة البرامج في رسم خططها، متى ما لزم الأمر ذلك.
٤. التواصل المباشر مع المسؤولة عن البرامج غير الصفية في الجمعية الخيرية، والاستيضاح عما يشكل حول البرامج، سواء في أهدافها أو خططها، أو آلية تنفيذها.
٥. وضع الأهداف ورسم الخطة في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة، حتى لا يتعذر تنفيذها لعدم كفاية الموارد.

٦. إقامة دورات تثقيفية لقائدات المدارس (وغيرهن من المنسوبات) لتوضيح أهمية البرامج غير الصفية، وأثرها على الدارسات في مختلف الأعمار، مع عرض نماذج تطبيقية واقعية.
٧. المتابعة المستمرة للبرامج من قبل قائدة المدرسة، والمشرفة المسؤولة في الجمعية الخيرية.
٨. إيجاد أدلة للبرامج غير الصفية في جميع المجالات، لتوجيه منفذة البرامج ومساعدتها.
٩. الاهتمام بالدعم المعنوي (والمادي)، والتحفيز وتقدير الجهود التي تؤديها منفذة البرامج، وغيرها من المتعاونات معها.
١٠. تشجيع مشاركة الدارسات في رسم الخطط للبرامج، وتنفيذها، وتقييمها.
١١. ربط البرامج غير الصفية بحياة الدارسة العامة والتعليمية، وإيجاد فرص لتوظيف ما استفادته فيها.
١٢. إجراء استطلاع رأي حول ما تود الفئة المستهدفة من الدارسات التعرف عليه من خلال هذا البرنامج، وذلك قبل التخطيط لأي برنامج، (ويمكن مشاركة المعلمات في هذا الاستطلاع لقرهن ومعرفتهن بالدارسات).
١٣. عمل لقاءات تعريفية في الأيام الأولى للدارسة للتعريف بالبرامج، مع الحرص على التشويق لها، تتضمن هذه اللقاءات:
 - التعارف بين الدارسات ومنفذة البرامج.
 - شرح أهداف البرامج، وأثر المشاركة فيها على حياتهن بأسلوب تشويقي جاذب، مع مراعاة الصدق والواقعية.
 - الاستماع لآراء الدارسات ورغباتهن، ومقترحاتهن حول البرامج.
١٤. التنوع في البرامج بما يكفل مشاركة الجميع، مع إعطاء الدارسات مساحة من الحرية في المشاركة والتعبير.
١٥. تقديم المكافآت المادية والمعنوية للمشاركات في البرامج، وتعزيز المتميزات منهن، ونسبة

الأعمال التي قدمها إليهن مما يشعرهن بحفظ الجهد والتقدير، ويثير حماستهن للمشاركة.

١٦. توثيق الصلة بالمنزل، وتوعية أولياء الأمور بأهمية مشاركة الدارسات في البرامج، وأثر ذلك عليهن.

١٧. دعوة أولياء الأمور لمشاهدة مشاركات بناتهن في البرامج، مما يترك أثرًا إيجابيًا في نفوس الدارسات وأسرهن كذلك.

١٨. استخدام التقنيات الحديثة في البرامج - بما يتناسب مع الموارد والإمكانات-، فهذا مما يشجع الدارسات على الإقبال والمشاركة.

١٩. الحرص على أن تبدأ البرامج غير الصفية من الأيام الأولى، وتستمر بشكل متواصل دون انقطاع طويل بينها، مما ينسي الدراسة، ويضعف حماستها.

٢٠. العمل على توفير الوقت الكافي للبرامج - بما لا يؤثر على وقت التحصيل والتعلم - ، وزيادة الإمكانات المادية لتحسين البرامج غير الصفية وزيادة فعاليتها.

٢١. الاهتمام بتقويم البرامج غير الصفية على أسس صحيحة، على أن يراعى في عملية التقويم دور قائدة المدرسة، والمعلمات.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أعدي بحثًا مصغرًا عن طرق جذب الدارسات (على اختلاف مستوياتهن) للمشاركة في البرامج غير الصفية.



اعرضي برنامجًا غير صفي سبق تطبيقه في مدرستك، ثم ناقشي المعوقات التي حالت دون تحقيق الأهداف بصورة صحيحة، والحلول المقترحة للتغلب عليها.



الموضوع الخامس

التخطيط للبرامج غير الصفية

يمكن تلخيص العمليات التي يمر بها أي برنامج غير صفي ناجح بما يلي: تحديد الهدف ثم إعداد الخطة ورسم مسار البرنامج (التخطيط)، ثم تنفيذ هذه الخطة وتحويلها إلى واقع، ومتابعتها (إدارة البرنامج)، وأخيراً تقويمها، وقياس أثر البرنامج، وتحليل نتائجه (التقويم).

التخطيط للبرامج غير الصفية:

التخطيط السليم يساعد على التغلب
على المعوقات، وتجهيز أنسب الحلول
لها.
التخطيط الدقيق الواضح عامل مهم
أساسي لنجاح أي برنامج.

التخطيط مرحلة مهمة وأساسية لنجاح أي عمل؛ ففيه تحدد الأهداف والأساليب والظروف الملائمة للتنفيذ والتقويم، فما المقصود بالتخطيط؟ وما الخطط التي تحتاج منفذة البرامج إلى وضعها؟ وما خطوات رسم هذه الخطط، ومقومات نجاحها؟

مفهوم التخطيط:

التخطيط: وظيفة إدارية تتضمن تقرير ما يجب عمله مقدماً. يقصد به: رسم صورة مستقبلية لما ستكون عليه الأعمال والإجراءات المناسبة، للوصول إلى الأهداف المرجوة في أقل جهد وتكلفة ممكنة.

ويراعي في التخطيط للبرامج غير الصفية ما يلي:

١. أن يكون التخطيط للبرامج غير الصفية منسجماً مع الأهداف التربوية النبيلة.
٢. أن يكون في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

تصاغ أهداف البرامج غير الصفية
في عبارات إجرائية دقيقة
وواضحة، في ضوء الأهداف
التربوية العامة للمؤسسة.
ويراعى فيها أن تؤدي إلى تعميق
قيم ديننا الحنيف، وترجمتها
إلى أفعال وقيم وسلوك، وتلبي
الحاجات الفعلية للدارسات
والمجتمع.

٣. أن يكون وفقاً لاحتياجات الدارسات والمجتمع.
٤. أن يكون وفقاً للمعايير المعتمدة في التخطيط التربوي.
٥. أن يتصف بالشمولية والتكامل والتنوع والمرونة والواقعية.
٦. أن يرتبط بإطار زمني محدد.
٧. أن يشترك كل من قائدة المدرسة، ومنفذة البرامج، والمعلمة، والدارسة، في عمليات التخطيط.
٨. أن تهيأ الفرص المتعددة لاكتساب الكثير من المهارات والعادات والقيم الإيجابية التي تتصل بالعمل التعاوني.
٩. يراعى عند التخطيط كذلك وضوح أهداف البرامج غير الصفية لجميع العاملات في المدرسة.

مراحل التخطيط للبرامج غير الصفية:

- تحديد احتياج الفئة المستهدفة، ثم وضع أهداف تغطي هذا الاحتياج.
- وضع الخطة العامة للبرامج غير الصفية التي تحقق هذه الأهداف؛ وتشمل: (إضافة للأهداف العامة)، أسماء البرامج، وتاريخ إقامتها ومكانه، ومدتها، والفئة المستهدفة منها، واسم مقدمها والمشاركات فيها.
- وضع خطة تفصيلية لكل برنامج؛ وتشمل:
 - تحديد نوعية البرنامج (معرض، مسابقة، رحلة، لقاء، ...).
 - تحديد الأهداف من البرنامج (مع مراعاة أن تكون واضحة وقابلة للتنفيذ).
 - إعداد اللجان وتكوينها للبرنامج، بحيث يحدد فيها المهمات والأدوار لكل مشاركة، وتحديد أعداد الدارسات المشاركات وأسمائهن، والمشرفات عليهن من المعلمات - إن تطلب الأمر - ومسؤولياتهن، وإبلاغ الجميع بذلك قبل وقت كاف.

مقومات خطة البرنامج الناجح:

- تحديد أهداف البرنامج وإبراز أهميته.
- مرونة الخطة وقابليتها للتعديل والتطوير.
- وضوح الخطة وشمولها.
- تحديد الزمان والمكان، ووضع استراتيجية كاملة ودقيقة لتنفيذه.
- تعيين الأفراد وتوزيع المهمات والمسؤوليات.
- التنبؤ بالصعوبات والعوائق ووضع حلول عاجلة.
- تضافر الجهود بين جميع العاملات، وتميزهن بالمسؤولية والتحمل والمبادرة.
- الرقابة والمتابعة.

- المواءمة بين إمكانات المدرسة والبرنامج المراد تنفيذه، وتوفير الإمكانيات المالية والفنية والتجهيزات والمواد اللازمة.
- الإعلان عن البرنامج وإعداد الاستمارات الخاصة به.
- إعداد محتوى البرنامج ومادته العلمية.
- اختيار الوسائل والطرق والأساليب التي يقدم من خلالها المحتوى.
- إعداد أساليب التقويم وأدواته (استبيانات، استفتاءات،...)
- وضع جدول زمني للبرنامج (بدايته ونهايته وخطواته وإجراءاته).
- وضع خطة للصرف والمشتريات ووسائل المواصلات وغير ذلك.
- التنسيق مع المشاركات من الخارج -إن وجد-
- التنبؤ بالصعوبات التي قد تعترض التنفيذ ووضع الحلول والبدائل لها.



١. بالتعاون مع أفراد مجموعتك اقترحي عناصر لاستطلاع رأي يستهدف الدارسات في

المرحلة المتوسطة، حول برنامج غير صفي تختارينه.

٢. اعرضي خطة لأحد البرامج غير الصفية، المعدة في مدرستك، وناقشي عناصرها ومقوماتها مع زميلاتك، وفقاً لما تعلمت.

إدارة البرامج غير الصفية

تأتي أهمية إدارة البرامج غير الصفية من أنها هي المرحلة التي ترى فيها الخطة النور، وتتحول عن طريقها إلى واقع ملموس. والإدارة -بوجه عام- تعني: (عملية تحقيق الأهداف المرسومة، وفق منهج محدد، بأحسن الوسائل، وبالتكاليف الملائمة، وفي الوقت الملائم).



إثراء

- نحتاج - من أجل تنفيذ البرامج غير الصفية، إلى توزيع العمل على مجموعة من اللجان، ومن هذه اللجان (لا يلزم أن تتوفر كلها، بل حسب ما يحتاج البرنامج):
- اللجنة الإدارية: للمتابعة والإشراف.
 - اللجنة العلمية: لتقييم البرامج من الناحية العلمية والشرعية واللغوية.
 - اللجنة التنظيمية: لتنظيم المكان، وتنسيق ترتيبات الاستقبال وغيرها.
 - اللجنة التقنية: لتنفيذ أعمال الحاسب الآلي والتصاميم والعروض.
 - لجنة الإلقاء والتقديم.
 - لجنة الأعمال الورقية (المعلقة والموزعة).
 - اللجنة الإعلامية.
 - لجنة الصوت (لمتابعة أجهزة الصوت والسماعات وضبط الصوتيات والمحافظة على الأجهزة).
- وتختار عضوات هذه اللجان من المعلمات، والدارسات المتميزات في النواحي المقصودة في كل لجنة.

إجراءات تنفيذ البرامج غير الصفية:

تختلف هذه الإجراءات باختلاف نوع البرنامج ومجاله، وفيما يلي ذكر لأهم النقاط التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ البرامج وإدارتها.

قبل البدء:

١. التأكد من مناسبة الزمان والمكان لإقامة البرنامج، وإلا فيمكن التفكير في تأجيله أو تغييره.
٢. مراجعة خطة البرنامج، والتأكد من وضوح أهدافه، ومناسبة الإجراءات المتخذة لتحقيق هذه الأهداف.
٣. عقد لقاء بين المشاركات في البرنامج، لتوزيع الأدوار، وتوضيح المطلوب من كل مشاركة.
٤. إعادة تذكير المعلمات والطاخم الإداري بموعد البرنامج، منعاً من أي سوء فهم قد يؤدي إلى تأخر البرنامج، أو عدم استفادة الدارسات منه بشكل مناسب.
٥. التأكد من توزيع الإعلانات والدعوات، ووصولها إلى المعنيات بالحضور.
٦. التأكد من توافر الإمكانيات والأدوات والأجهزة اللازمة، وتجهيزها في المكان المقصود.
٧. إعداد المطبوعات - إن كان البرنامج يحتاج لذلك -، والتأكد من جودتها ومناسبتها، وذلك تمهيداً لتوزيعها.
٨. إعداد الاستبانات أو استطلاعات الرأي أو غيرها من أدوات التقويم، والتأكد من جهوزيتها للتوزيع.
٩. التأكد من معايير الأمن والسلامة، خاصة في البرامج المعدّة للصغيرات.
١٠. توفير الحوافز وتجهيزها - إن كان البرنامج يتطلب ذلك.

أثناء البرنامج:

١. تنظيم العمل، وتنفيذ خطوات البرنامج كما خطط له؛ بحيث تأتي كل خطوة مكتملة لما قبلها، دون انقطاع أو خلل.
٢. متابعة سير البرنامج، وعمل المشاركات، وملاحظة تفاعلهن، واندماجهن، يشترك في هذه المتابعة:

- قائدة المدرسة ومنفذة البرامج، وغيرهما من الإداريات أو المعلمات إن لزم الأمر.
٣. تقديم التوجيهات والإرشادات التي تضمن سير البرنامج بكفاءة وفاعلية.
٤. التعامل مع المعوقات، والأخذ بالبدائل المعدة مسبقاً في الخطة.

بعد البرنامج:

١. جمع أداة التقويم (بعد توزيعها)، تمهيداً لتحليلها وقياس نتائج البرنامج.
٢. شكر جميع المشاركات، والثناء على جهودهن.
٣. كتابة تقرير شامل ومفصل عن البرنامج المنفذ.
٤. إعادة الأدوات والأجهزة لأماكنها، والتأكد من حفظها بطريقة سليمة.
٥. عقد لقاء لمناقشة العمل، والاستفادة من التجربة، لتطويرها وتحسينها.



١. ناقشي مع زميلتك دور إجراءات إدارة البرنامج وتنفيذه في نجاح البرنامج.
٢. أ) اعرضي برنامجاً غير صفي نفذ في مدرستك، وبيني إجراءات هذا التنفيذ وفقاً لما تعلمت.
- ب) وضحي أثر عدم تنفيذ بعض هذه الإجراءات على البرنامج.

* * *

الموضوع السابع

تقويم البرامج غير الصفية

التقويم عملية مستمرة؛
أثناء البرنامج، وفي
نهايته، وبعد انتهاء
الخطة العامة للبرامج

يعرّف التقويم: بأنه عملية منظمة ومقصودة، تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب البرامج غير الصفية، بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها، وذلك تمهيداً للتطوير والتعديل.
إذاً تقويم البرنامج يعني معرفة مدى ما حققه من أهداف، وعلى ضوء النتائج التي يسفر عنها التقويم يمكن التعديل في الخطة.

أسس تقويم البرامج غير الصفية :

١. أن يكون في ضوء تحقيقه للأهداف المتفق عليها.
٢. أن يكون مستمراً وشاملاً لكل أهداف البرامج غير الصفية، ولكل البرامج التي نفذت خلال العام الدراسي (أو الدورة الدراسية).
٣. أن يتم التقويم على أسس علمية سليمة.
٤. أن يعتمد التقويم على الملاحظة العلمية.
٥. أن يشترك في التقويم كل من القائدة، والمعلمة، ومنفذة البرامج، والدارسة، ويمكن إشراك أولياء الأمور والزائرات كذلك.



إثراء

هناك مجموعة من العوامل يؤدي توافرها إلى نجاح البرامج غير الصفية، ومعرفتها تساعد على
تقويم البرامج، وهي:

- وضوح أهداف البرنامج.
- شخصية منفذة البرامج، وقدرتها على جذب الدارسات.
- دقة منفذة البرامج في الاستفادة من قدرات الدارسات، وحسن استثمارها في المكان المناسب لها.
- التعاون بين منفذة البرامج والدارسات.
- تشجيع الإدارة المدرسية للبرامج.
- تشجيع المعلمات للبرامج، ومشاركتهن بها.
- إسهام البرنامج في تطوير المهارات لدى الدارسات.
- تجدد محتوى البرامج باستمرار.

أهداف تقويم البرامج غير الصفية:

١. توضيح أهداف البرامج لدى العاملات في المدرسة، وتعزيز الاهتمام بها.
٢. تحديد مقدار ما تحقق من أهداف البرامج غير الصفية.
٣. صياغة أهداف البرامج وتعديلها باستمرار بما يحقق النمو المتكامل للدارسة.
٤. التأكد من أن البرامج غير الصفية تسير وفق ما هو مرسوم لها.
٥. كشف مواطن القوة في تنفيذ البرامج غير الصفية لتدعيمها.
٦. كشف مواطن الخلل والانحرافات التي تحدث في تنفيذ البرامج ونوعها وأسبابها، وتقييم نتائجها والاستفادة من ذلك في إعداد الخطط اللاحقة.
٧. حصر الصعوبات والمعوقات والظواهر المرتبطة بالبرامج غير الصفية، وتحديد أسبابها والعمل على

إيجاد الحلول المناسبة لها.

٨. المساعدة في الكشف عن حاجات الدارسات وميولهن وقدراتهن واستعداداتهن، التي ينبغي مراعاتها في رسم خطط البرامج غير الصفية.

٩. تعديل خطط البرامج غير الصفية، والعمل على تحسينها وتحديثها بما يحقق الاهداف العامة للبرامج، ويواجه تحديات المستقبل.

١٠. قياس أداء العاملات في مجال البرامج غير الصفية، وتعزيز أدائهن من خلال التوظيف الجيد للتغذية الراجعة.

١١. اتخاذ القرارات التربوية والإدارية في مجال البرامج غير الصفية في ضوء نتائج تقييمه.

محاور تقييم البرامج غير الصفية:

هناك ثلاث مراحل رئيسية للتقييم؛ هي:

(١) تقييم التخطيط:

ويشمل:

■ الخطة العامة للبرامج.

■ الخطة الخاصة بكل برنامج على حدة.

وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تقييم تخطيط البرامج ما يلي:

● مدى مناسبة أهداف خطة البرامج للمرحلة العمرية للدارسات.

● مدى مراعاة خطة البرامج لميول واتجاهات وحاجات الدارسات.

● مدى تحديد أهداف خطة البرامج تحديداً دقيقاً.

● مدى مراعاة خطة البرامج للإمكانيات المادية والبشرية.

من وسائل القياس في التقييم:

الزيارة الميدانية والملاحظة الدقيقة من جانب الإدارة، والمشرفات على التنفيذ، والمكلفات بالتقويم.
إجراء استفتاء أو استبانة، توزع في نهاية البرنامج على المشرفات والدارسات والمعلمات.

- مدى إتاحة خطة البرامج الفرصة لوجود اتصالات بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- مدى وجود برنامج زمني دقيق لتنفيذ خطة البرامج.
- مدى مشاركة الدارسات في التخطيط للبرامج.
- مدى ارتباط أهداف خطة البرامج بالأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال البرامج.
- مدى تحقيق البرامج الواردة في الخطة لأهدافها.
- مدى تنوع مجالات البرامج.
- مدى مراعاة خطة البرامج لمبادئ التخطيط العامة (الواقعية، المرونة، التكامل، الشمول).

(٢) تقييم التنفيذ:

- وينبغي ان يؤخذ في عين الاعتبار عند تقييم تنفيذ البرامج ما يلي:
- مدى ملائمة أسلوب تنفيذ البرامج مع الخطط المرسومة.
 - مدى استشارة منفذة البرامج للدارسات للمشاركة الفعالة في تنفيذ البرنامج.
 - مدى فعالية استخدام الأجهزة والإمكانات المتاحة في تحقيق أهداف البرنامج.
 - مدى فعالية البرامج في توجيه السلوك.
 - مدى إتاحة الفرصة لمشاركة جميع الدارسات لممارسة الأنشطة المختلفة التي تتضمنها البرامج.
 - مدى متابعة الدارسات أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة التي تتضمنها البرامج.
 - مدى قدرة الدارسات على تحمل المسؤولية والتعاون في إنجاز الهدف.
 - مدى اكتساب الدارسات للمهارات المختلفة بعد الانتهاء من تنفيذ الخطة.
 - مدى مراعاة المرونة أثناء تنفيذ خطة البرامج.
 - مدى إتاحة الفرصة أمام الدارسات للكشف عن ميولهن وتنمية مواهبهن.

٣) تقييم الإشراف والمتابعة:

وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تقييم الإشراف والمتابعة على البرامج ما يلي:

- مدى التزام عملية تقييم البرامج بخطوات التقييم التربوي.
- مدى شمولية عملية تقييم البرامج لجميع جوانبه (الخطط العامة والفرعية، أساليب البرامج، المشاركات في تنفيذ البرامج من معلمات ودارسات وغير ذلك)
- مدى ملائمة الأساليب المستخدمة في عملية تقييم البرامج.
- مدى توافر الدقة والصدق والموضوعية في وسائل التقييم وأدواته.
- مدى مشاركة الدارسات في تقييم البرامج.
- مدى الاستفادة من نتائج تقييم البرامج في تصحيح المسار أو إعداد الخطط الجديدة.
- مدى استمرارية عملية تقييم البرامج من بداية التخطيط للبرامج وحتى نهايته.
- مدى الاهتمام بتسجيل الصعوبات والمعوقات التي قد تعوق تنفيذ البرامج، والعمل على إيجاد الحلول لها.

٤) مرحلة تحديد الصعوبات:

وهي عملية ملازمة للتقييم؛ إذ تحدد فيها المشكلة التي تواجه تنفيذ البرامج غير الصفية، أو جزء منها، وتدون هذه الصعوبات في السجل الخاص لذلك.

٥) مرحلة تحسين وتطوير البرامج:

وفيها تقترح حلول للصعوبات التي تتعرض لها البرامج خلال العام الدراسي (أو الدورة الدراسية)، وتكون كالتالي:

- حلول ومقترحات مباشرة، مثل: تغيير المكان الوقت، وتعديل يسير في الخطة.
- حلول ومقترحات ختامية: وهي توصيات لتطوير البرامج، كإقتراح برامج جديدة، أو إلغاء أخرى، أو

تغيير الأهداف.

ويتضح مما سبق أهمية مرحلة التقييم للبرامج غير الصفية؛ حيث إنها مرحلة مهمة تعتمد عليها المراحل الباقية، سواء كانت مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التحسين والتطوير.



١. وضح بالتفصيل أثر تقييم البرامج غير الصفية على تحقق أهداف هذه البرامج، ودرجة الاستفادة منها.

٢. أ) اعرضي برنامجاً غير صفي نفذ في مدرستك، وبيني الإجراءات المستخدمة في تقييم هذا البرنامج.

ب) ناقشي مع زميلاتك مدى مناسبة هذه الأدوات للوصول إلى نتائج دقيقة.

ج) ما الإجراءات التي تنوين اتخاذها -بناء على نتائج التقييم- عند إعادة هذا البرنامج مرة أخرى بهدف تحسينه وتطويره.

٣. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، صممي أداة تقييم مناسبة لبرنامج غير الصفّي (تختارينه) موجه للدارسات في المستوى الجامعي.

* * *

ملف الإنجاز:

- (١) بعد دراستك لمعايير اختيار البرامج الناجحة، تبين لك أهمية وعي منفذة البرامج ونضج خبرتها، لتكون قادرة على التفريق بين ما يصلح وما لا يصلح تنفيذه من برامج، بالتعاون مع أفراد مجموعتك دوني مقومات منفذة البرامج الناجحة.
- (٢) بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أعدي بحثًا مصغرًا عن طرق جذب الدارسات (على اختلاف مستوياتهن) للمشاركة في البرامج غير الصفية.
- (٣) بالتعاون مع أفراد مجموعتك، صممي أداة تقويم مناسبة لبرنامج غير الصفّي (تختارينه) موجه للدارسات في المستوى الجامعي.
- (٤) بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أعدي قائمة بموضوعات البرامج غير الصفية، التي تناسب كل مرحلة دراسية، مع مراعاة تصنيفها حسب المجالات.
- (٥) اكتبي قائمة بالمميزات التي تميز البرامج غير الصفية للمرحلة المتوسطة، وأخرى تميز برامج مرحلة الابتدائي، وثالثة تميز البرامج الموجهة لكبيرات السن.
- (٦) أجبني عن أسئلة الوحدة في ضوء دراستك وقراءتك الإثرائية.

مصادر التعلم:

- دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية.

التقويم:

- (١) اذكرى أبرز خمس عناصر توضح أهمية البرامج غير الصفية.
- (٢) صممي خريطة ذهنية توضح معوقات البرامج غير الصفية.
- (٣) ما دور قائدة المدرسة في كل من: التخطيط للبرامج غير الصفية، وتنفيذها، وتقويمها.
- (٤) وضح بالتفصيل أثر تقويم البرامج غير الصفية على تحقق أهداف هذه البرامج، ودرجة الاستفادة منها.

* * *



الوحدة الخامسة

المشكلات التربوية



أهداف الوحدة:

يُتوقع من الدّارسة بعد إنجائها هذه الوحدة أن:

- تُوضح مفهوم المشكلات التربوية.
- تُناقش علاج المشكلات التربوية وفق المنهج الإسلامي.
- تشرح الفروق الفردية المؤثرة في طبيعة المشكلات التربوية.
- تُناقش أنواع المشكلات التربوية.
- تحل مشكلة تربوية من خلال حالة تطبيقية.
- تُناقش أساليب معالجة المشكلات التربوية.
- تُظهر اهتمامًا بعلاج المشكلات التربوية بأسلوب علمي.

مفردات الوحدة:

- مفهوم المشكلات التربوية.
- ملامح المنهج الإسلامي في علاج المشكلات التربوية.
- الفروق الفردية المؤثرة في طبيعة المشكلات التربوية.
- أنواع المشكلات التربوية (نفسية، تعليمية، اقتصادية، أخلاقية).
- الأسلوب العلمي في حل المشكلات التربوية.
- أساليب معالجة المشكلات التربوية.

عدد المحاضرات:

٢٠ محاضرة.

تمهيد:

تواجه الإدارة المدرسية - والمعلمات بصفة خاصة - العديد من المشكلات التربوية في تعاملهن مع الدارسات، وهذا الأمر يعدّ طبيعيًا ومتوقعًا في هذه الدنيا (التي هي دار الابتلاء والنصب)، إذ لا يكاد يخلو تجمع من البشر من حدوث مشكلات مختلفة، تتفاوت في حجمها وأثرها ومدتها، وذلك ناتج عن تنوع الثقافات والشخصيات والبيئات، وتعدد الطبائع وأساليب التعاطي مع الأمور بين فرد وآخر في هذه الحياة. ويبقى المحك في كيفية تقليص حجم هذه المشكلات، والحد من تفاقم أثرها، واحتوائها لئلا تتعاضم فتنازع العملية التربوية في أثرها ودورها والمغزى منها. وإدارة هذه المشكلات، وحسن التعامل معها، يدل على مهارات فائقة ووعي متقدم، وتمكن إداري، وخبرة معرفية وسلوكية وتربوية متميزة. وهذه الوحدة تساعد القائدة التربوية على فهم أعمق للمشكلات التربوية، وأساليب التعامل معها، والدور المنوط بكل فرد في المؤسسة التعليمية لاكتشافها ومواجهتها والتغلب عليها.

مفهوم المشكلات التربوية

أولاً : مفهوم المشكلة :

المشكلة: موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول لهدف ذي قيمة، وحلها يتطلب تحليلها والتعرف على عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها قبل الوصول إلى القرارات المناسبة بشأنها. وتعرّف كذلك بأنها فجوة ما هو كائن وما يجب أن يكون، والتناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود.

المشكلة = المتوقع - الواقع

وتنجم المشكلة عادة عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالحيرة والتردد والتوتر، وهذا يدفعه إلى أن يسعى إلى حل حتى يتخلص مما يعانيه.

ويقصد بحل المشكلة:

مباشرة لأعمال البحث والتحري والاستقصاء في خبراتنا السابقة، لإيجاد طريقة ما سبق أن استخدمناها لحل مشكلات مشابهة.

وهي كذلك عملية تفكير يتمكن الفرد من خلالها اكتشاف الروابط بين قوانين تعلمها سابقاً، ومعارف متوفرة لديه، وما يواجهه من موقف محير، ليحول هذه المعارف والخبرات إلى طرق وأساليب، ثم إلى خطة عمل لاختيار الأنسب منها للحل، وتقييم الطريقة المختارة.

ويعرّف الباحثان "كروليك" و"رودنيك" مفهوم "**حل المشكلات**" بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له،

وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلَّ التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقارٍ للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته.

ثانياً: مفهوم التربية:

التربية لغة: يعود أصل كلمة التربية في اللغة إلى الفعل (رَبَا) أي زاد ونما، وهو ما يدل عليه قوله تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾ [الحج: ٥].
كما أن كلمة تربية مصدر للفعل (رَبَّى) أي نشأ ونمى، وقد ورد هذا المعنى في قوله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٤] وهذا يعني أن كلمة التربية لا تخرج في معناها اللغوي عن دائرة النمو والزيادة والتنشئة.

ولأن المعاجم اللغوية تُرجع الكلمة إلى حروفها الأصلية لإلقاء الضوء على مفهومها؛ فإن كلمة "تربية" تعود في أصلها إلى حرفين أصليين هما الراء والباء (رب)، ولهذين الحرفين عند اجتماعهما العديد من المعاني؛ فهما يجتمعان على معنى السمو والإصلاح، وتقوية الجوهر، مع فروق طفيفة في تدرج هذا المعنى حيث يُستعمل للأمر المادية (ربا يربو) تعبيراً عن زيادة مادية في جسم الأشياء، بينما يُستعمل للإنسان والحيوان (رَبَّى يُرَبِّي)، بمعنى ترعرع في بيئة معينة؛ ويُستعمل للأمر المعنوية (ربأ يربأ) لتكريم النفس عن الدنيا، ويُستعمل للرقى بالجوهر: رَبَّ يَرْبُ.

والرب: يطلق في اللغة على المالك والسيد والمُدبّر والمربيّ والقيّم والمنعم، ولا يطلق غير مضاف إلا على الله تعالى، وإذا أُطلق على غيره فيقال: رَبُّ كذا.

ويقال: رَبَّهُ يُرَبِّهِ: أي كان له رباً. ومنه (ألك نعمة تُربّيها) أي: تحفظها، وثراعيها وثريّتها كما يُربي الرجل ولده، والرب في الأصل مصدر بمعنى التربية. وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً.

وتستعمل كلمة التربية بمعنى الإصلاح والتهذيب وعلو المنزلة.

التربية اصطلاحًا:

للتربية معانٍ اصطلاحية كثيرة ومتنوعة، ويرى كثيرٌ من رجال التربية والتعليم أن مصطلح " التربية " لا يخضع لتعريفٍ محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات، والتقاليد، والقيم، والأديان، والأعراف، والأهداف من جانبٍ آخر، بالإضافة إلى أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان.

وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يمكن القول: إن المعنى الاصطلاحي للتربية - عمومًا - لا يخرج عن كونها تنمية الجوانب المختلفة

لشخصية الإنسان، عن طريق التعليم، والتدريب، والتثقيف، والتهذيب، والممارسة؛ لغرض إعداد الإنسان الصالح لعمارة الأرض وتحقيق معنى الاستخلاف فيها.

والعملية التربوية تتأثر كثيرًا بالعوامل والتغيرات الزمانية والمكانية والاجتماعية التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على شخصية الإنسان في مختلف جوانبها على اعتبار أن كل نشاط، أو مجهود، أو عمل يقوم به الإنسان يؤثر بطبيعة الحال في تكوينه، أو طباعه، أو تعامله، أو تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل مع من فيها وما فيها؛ إما سلبًا أو إيجابًا.

وبناء على ما سبق يمكننا القول: أن المشكلات التربوية: هي العوائق والفرجات بين ما ينبغي أن تكون عليه شخصية الدارسة وسلوكياتها، وواقعها الحالي، وهذه العوائق تؤثر بصورة أو بأخرى على تقدم الدارسة وتحسن مستواها معرفيًا ووجدانيًا واجتماعيًا، وبالتالي تؤثر على تحقق أهداف العملية التعليمية.

تعريف التربية الإسلامية بأنها: إعداد

المسلم إعدادًا كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام. [مقداد يالجن، ١٤٠٩هـ، ص ٢٠].

وبتعبير آخر: هي نظامٌ تربويٌّ شاملٌ

يهتم بإعداد الإنسان الصالح إعدادًا متكاملًا دينيًا وُذنيًا في ضوء مصادر الشريعة الإسلامية الرئيسية.



ابحثي عن تعريف آخر للتربية، وقارني بينه وبين التعريف المذكور.

الموضوع الثاني

ملامح المنهج الإسلامي في علاج المشكلات التربوية

إن الإسلام منهج شامل للحياة؛ يحقق للناس السعادة والطمأنينة والرضا، ويرشدهم إلى الطريق الأمثل لتحقيق الذات والتغلب على الصعوبات، والارتقاء بالنفس إلى مدارج الكمال الإنساني، كما أنه يهدف إلى إدراك الإنسان لحقيقة وجوده، والعمل على تحقيق ذلك، وتنمية قدرته على تحمل مسؤولياته في هذه الحياة، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية التي تنظم وتحدد سلوكه وتعامله مع الآخرين.

ويتميز المنهج الإسلامي بمزايا لا تتميز بها المناهج الأخرى، مما يجعله من أفضل المناهج في علاج المشكلات، تظهر في الملامح التالية:

أولاً: الشمول والتكامل:

المنهج الإسلامي منهج رباني يسعى لتكوين الإنسان الصالح، ويهتم بجميع جوانب الإنسان الجسمية والروحية والعقلية ونشاطاته المختلفة.

وهو يدعو لأن تكون نظرتنا للمشكلات نظرة شاملة متكاملة؛ شاملة من حيث مراعاة الجوانب المختلفة في المشكلة، ومتكاملة بحيث تكون مراعاة كل جانب في هذه المشكلة، متعاضدة مع الجانب الآخر ومتسقة معه، فلا ضرر ولا ضرار، ولا يقبل بأن يعالج مشكلة ما، فينتج عنها مشاكل أخرى.

ثانياً: التوازن:

توازن المنهج الإسلامي توازن بين قوة الجسم وقوة العقل والروح، توازن بين ماديات الإنسان ومعنوياته، بين ضروراته وأشواقه، وبين الحياة في الواقع والحياة في الخيال، بين الإيمان بالواقع المحسوس والإيمان بالغيب الذي لا تدركه الحواس، توازن بين النزعة الفردية والنزعة الجماعية، توازن في كل شيء في الحياة، قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ

جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ [البقرة: ١٤٣].

وهذا التوازن ينعكس على ما ينبغي عمله حيال المشكلات، ونظرتنا لها، فنكون وسطاً في إعطائها حقها من الاهتمام دون تهويل لا يتناسب معها، أو تهوين يجعلها تتفاقم.

ثالثاً: الإيجابية:

من نتائج المزج بين قدرات الإنسان كلها في الجوانب المختلفة وربطها بعضها ببعض؛ أن ينحو الإنسان منحى إيجابياً في واقع الحياة، والإنسان - كما يريد الله تعالى - قوة فاعلة موجهة، ومن ثم فهو قوة موجبة في الواقع، تستفيد من الماديات وتستثمرها في عمارة الأرض، قوة يغير الله واقع البشر عن طريقها (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم)، قوة تنشئ واقعها حسب المنهج الذي تؤمن به، فتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ [آل عمران: ١١٠].

والنظرة الإيجابية في التعامل مع المشكلات تجعلنا نتقن بأن (لا مشكلة بدون حل)، وأن وجود المشكلة لا يعني نهاية العالم، وبالتالي فهو يعطينا القوة والدافعية للتفكير والبحث عن العلاج والحل، متسلحين باليقين والتفاؤل والدعاء بالفرج.

رابعاً: الواقعية:

الإسلام يعامل الكائن البشري بواقعه الذي هو عليه؛ فهو يعرف حدود قدراته، ويعرف مطالبه وضروراته، ويقدر هذه وتلك، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]، ويعرف ضعفه إزاء المغريات والتكاليف ﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ [النساء: ٢٨]، يعرف كل ذلك فيساير فطرته في واقعها، ولا يفرض عليه من التكاليف ما ينوء به كاهله، ويعجز عن أدائه، قال تعالى: ﴿هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: ٧٨]، ويجعل التكليف الملزم في حدود الطاقة الممكنة، ولكنه مع ذلك لا يتركه لفطرته الضعيفة دون تقويم، فتظل تهب وتراجع عن موقفها إلى موقف دون.

إن الواقعية تعني ألا ننكر وجود المشكلات، ونستبعداها، فالإنسان ضعيف - كما سلف - وتغلبه شهواته أحياناً، وحين يحدث ذلك فينبغي ألا نصدر أحكاماً محبطة - كما ينظر أحياناً إلى زلات أهل الدين نظرة تعجب واستنكار لوجودها، مما ينتج عنه إحباط المخطئ (إذ كيف يصدر عنه هذا الخطأ)، وإحباط

المحيطين به (يعبرون عن ذلك بقولهم: أهل الدين لا خير فيهم، ماذا نقول عن غيرهم، إن كانوا هم هكذا، (...).

الواقعية تعني أن ندرك وقوع المشكلة ونتقبل ذلك انطلاقاً من النظرة للعالم وأنها دار ابتلاء ولا تخلو من مصاعب، والنظرة للإنسان المحبوس على الضعف، والواقعية كذلك في أن نتعامل مع المشكلات على قدر حجمها، ونتيقن بتجاوزها وإمكانية حلها.

خامساً: الصبر:

ليس كل ما يريده الإنسان يمكنه الحصول عليه في الوقت الذي يريده. والمشكلات قد تكون نوع من الابتلاء أو التمحيص، فهي شكل من أشكال المصائب التي دعانا المنهج الإسلامي للصبر عليها، ورتب على ذلك الأجر والجزاء الحسن. ومن وجه آخر فإن الصبر - كما أنه علاج للمشكلات - وقاية من الوقوع بالمشكلات؛ فإن مغالبة الشهوات والانسياق خلف الرغبات الضارة، هو صبر يثاب عليه المسلم ويجنبه الوقوع في المشكلات. والصبر من سمات القوة التي يريدها الإسلام أن نكون عليها (المؤمن القوي، خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف)

سادساً: المجاهدة:

قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا﴾ [العنكبوت: ٦٩] وتؤكد التربية الإسلامية أن الإنسان الذي يقع في مشكلة مطالب بمجاهدة نفسه ليخلص منها، وترى أن الصبر قد يعالج المشكلة في مواقف حياتية عديدة، غير أن الصبر قد لا يكون فعالاً في مواقف أخرى إلا إذا كان مقترناً بالمجاهدة.

سابعاً: التطهر وتركية النفس:

يحث المنهج الإسلامي على التطهر والترفع بالنفس عما يشينها، بل إن من أهم القيم التي يختص بها المنهج الإسلامي: حفظ كرامة الإنسان، ليبقى شامخاً عزيزاً، طاهراً من مل ما يسوء، وطهارة النفس وتركيتها عن الصغائر والنقائص من عوامل الوقاية من المشكلات الاجتماعية والنفسية، كما أن ذكر الله سبحانه وتعالى والخوف منه والتضرع إليه وتقواه من أهم الأعمال المطلوبة للوصول إلى مرحلة الطهارة النفسية.

ثامنًا: تكريم النفس:

كرم المنهج الإسلامي النفس البشرية تكريمًا عظيمًا، وحذّر من كل ما يمس هذه الكرامة، من تعصب وتمييز بسبب اللون أو الشكل أو الجنس، وحرّم قتل النفس، وجعل قتل النفس بدون وجه حق مثل قتل الناس جميعًا، كما حرم جميع صور إيذاء النفس

ومن دلائل تكريم النفس البشرية وتحقيق العدالة؛ أن الله سبحانه خلق الناس جميعًا من نفس واحدة، وأنه جل شأنه ساوى بين النفوس فلا فرق لنفس على نفس إلا بتقواها.

هذا التكريم يمثل منهجًا في التعامل مع المشكلات من قبل المربين؛ فلا يسخر ولا ينتقص، ولا يميّز في تعامله دون أسس علمية واضحة، كما أنه لا يفشي أسرار من هو بحاجة إلى نصح وعلاج.

تاسعًا: اليقين والاطمئنان:

قال تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: ٢٨].

الاطمئنان نتيجة مؤكدة لاتباع المنهج الإسلامي في التعامل مع المشكلات (والأخذ بالصبر والمجاهدة والتوازن...) لأن ذلك يبعث على الراحة والسكينة، ويورث اليقين والانشرح، ولذا فإن من ملامح هذا المنهج أنه يدعونا لأن نكون مطمئنين، يشع الرضا من جنبات أنفسنا - مهما تكاثرت علينا المصاعب -، متيقنين من سعة رحمة الله وفضله وكرمه، وأن ما قدره علينا هو الخير حتى وإن لم ندرك ذلك.

عاشرًا: التقوى والهداية:

قال تعالى: ﴿مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَنْ يُضِلِّ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٨].

الإيمان بالله شرط الهداية التي تفتح للنفس البشرية أفقًا واسعة للخير والسعادة، والتقوى هو الإيمان والخوف من الله وحده دون سواه، وتقوى الله سبحانه وتعالى حصانة منيعة ضد كل الأسباب التي تعترض أمن النفس الإنسانية وطمأنيتها وصحتها، ومن هنا فإن التقوى مفتاح معالجة المشكلات النفسية كلها، وهو السبيل إلى تحقيق النتائج ونجاحها؛ لأن الله وعد بأن يكون مع المتقين، يوفقهم ويرشدهم، ويسر سبل الحلول أمامهم.

ويجدر بأن المربي الذي يسعى لحل المشكلات - خاصة التي تتعلق بشخصية المربي ونفسه - أن يتيقن

أن عمله واجتهاده في سبيل الوصول إلى الحلول الممكنة ما هو إلا سبب وفقه الله إليه، وأن هداية المربي وصلاحه بيد الله تعالى.

كل هذه الملامح التي يتميز بها المنهج الإسلامي، تدعونا إلى اتباع هذا المنهج في رعاية الإنسان وعلاج مشكلاته جميعها (التربوية، والنفسية والاجتماعية والتعليمية وغيرها).

كيف يمكن أن تفعل القيادة في المدرسة هذه الملامح في التعامل مع المشكلات، عبري عن ذلك من خلال موقف وصفي لمشكلة شائعة تختارونها



هاتي موقفًا حدث في عهد الرسول ﷺ، أو أحد خلفائه، يظهر فيه بعض من ملامح المنهج الإسلامي في التعامل مع المشكلات.



* * *

الفروق الفردية المؤثرة في طبيعة المشكلات التربوية

أولاً: الفروق الفردية (مفهومها – أسبابها – أهمية اكتشافها) :

حرص الإسلام على مخاطبة الناس على قدر عقولهم وعلى مقدار ما يستوعبون ويفهمون؛ فورد في صحيح الإمام مسلم عن ابن مسعود رضي الله عنه: (ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة). وورد عن علي رضي الله عنه: (حدثوا الناس بما يعقلون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله؟). ومعنى هذا الكلام كله أن الإسلام أقر بالفروق الفردية بين الأشخاص والأفراد، أو بمعنى آخر أقر مبدأ الاهتمامات المختلفة.

وتعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية، فمنهم العبقري والذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء، هذا فضلاً عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة.

وتعرّف الفروق الفردية بأنها: تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفة جسمية أم في السلوك الاجتماعي، والنواحي الإدراكية والانفعالية. وبصيغة أخرى: فإن الفروق الفردية هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة، وقد يكون مدى هذه الفروق كبيراً وقد يكون صغيراً.

ففي العملية التعليمية يلاحظ أن الدارسات في الحلقة الواحدة، رغم تقاربهن في السن، تختلف بعضهن عن البعض الآخر في كثير من الصفات الجسمية كالطول والحجم، واعتدال القامة، وهذه الاختلافات تبدو واضحة، وهي بالضرورة تدفع المعلمة على اتخاذ موقف معين بإزائها، (كإعادة تنظيم مقاعد الدارسات)، وكذلك فإن دارسات الحلقة الواحدة لسن متجانسات ولا متساويات فيما يملكنه من صفات وخصائص،

حتى وإن تقاربن في أعمارهن الزمنية، وكذلك تتباين استجابتهن وردود أفعالهن تجاه الموقف الواحد، وهذه الفروق أمر طبيعي بين الأفراد، وظاهرة عامة بين جميع الكائنات الحية، وهي سنة من سنن الله في خلقه، فلا يوجد تطابق تام بين فردين حتى ولو كانا توأمين.

وهذا الاختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى للحياة معنى، وجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد، وهذا يعني أنه لو تساوى جميع الأفراد في نسبة الذكاء فلن يصبح الذكاء حينذاك صفة تميز فرداً عن آخر، وبالتالي لن يكون هناك تفاوت يجعل لكل منهم مهمة أو عمل يختلف فيه عن غيره، ويحتاج إليه الآخرون، وكذلك فإن الفروق الفردية تساعد في الكشف عن العوامل الرئيسية التي أدت إلى نجاح فرد ما في عمله أو العكس.

أسباب الفروق الفردية:

ترجع أسباب الفروق الفردية إلى عاملين أساسيين هما:

○ **عامل الوراثة والاستعداد الفطري:** ويشمل الجسم وأجهزته وحواسه وأعصابه وغدده، وهذا عموماً ينقل صفاته الأساسية من الأصل إلى النسل، ومن الآباء إلى الأبناء حسب قوانين علم الوراثة في أعضاء الجسم ووظائفها.

○ **عامل البيئة الاجتماعية:** ويشمل المنزل والأسرة والمدرسة

والأصدقاء والمؤسسات التربوية والاجتماعية والإعلامية والمهنية والعملية، وما بين هذه العوامل من تفاعل، حيث يؤثر أحدها في الآخر ويتأثر به.

أهمية اكتشاف الفروق الفردية:

لا يستطيع إنسان واحد مهما أوتي أن يستغني عن غيره من الأفراد، فالجميع يتعاونون في بناء حياة إنسانية سليمة، وإن إهمال ما بين الأفراد من الفروق له أثره السيئ بالفرد نفسه أو بالمجتمع الذي يعيش فيه وتتجلى هذه الأهمية بما يلي:

اختلاف الأفراد في قدراتهم
وسماتهم هو اختلاف كمي
وليس نوعي، مثال: الذكاء
سمة يشترك فيها جميع أفراد
الجنس البشري ولكن تختلف
درجة ذكاء كل منهم.

• **أهميتها في التنشئة والتربية:** رعاية الفروق الفردية من أسس الصحة النفسية والتربية السليمة التي تقوم على الاعتراف بالفردية وأهمية كشفها وحسن توجيهها إلى أقصى الحدود الممكنة لتكامل الحياة ونجاحها.

• **أهميتها في الإعداد المهني والوظيفي للحياة:** إن الفرد يحمل استعداد النوع من الأعمال دون غيرها والحياة تتطلب أنواعًا مختلفة من العمل والكفاءات يتم بعضها بعضًا لتكون مجتمعًا متضامنًا. وهذا يقتضي كشف تلك الفروق بين الأفراد وإعداد الظروف والعوامل المساعدة على نموه، فالفروق الفطرية والمكتسبة هي إمكانيات هائلة للإعداد المهني والتطور في جميع الأعمال، وبذلك يوضع الفرد المناسب في العمل المناسب له.

• **أهمية خلقية:** معرفة الفروق بين الأفراد تساعد على فهم الآخرين وإلقاء الضوء على كثير من تصرفاتهم، فلكل فرد أسلوبه الخاص في التعبير الانفعالي وأداء السلوك.

• **أهمية ذاتية:** معرفة الفروق الفردية تساعد الفرد على تفهم نفسه واستثمار مواهبه ومعرفة إمكاناته، ولعل الإنسان ولا سيما في مراحل الرشد والنضج، إذا كان مثقفًا يستطيع أن يفهم كثيرًا من إمكانياته وأن يسعى لاستغلالها بطريقة إيجابية يضمن بها النجاح.

أهمية معرفة الفروق الفردية في المجال التعليمي:

◦ إعداد المناهج بما يتناسب مع قدرات الطلاب المتباينة واستعداداتهم.

◦ إدراج العديد من الأنشطة والبرامج الإضافية التي تتناسب مع تباين مستويات الدارسات، مثل: رعاية الموهوبات، المسابقات العلمية، دروس التقوية، التي تلبي احتياجات الدارسات المختلفة.

◦ المعرفة بتلك الفروق تساعد على توجيه الدارسات لاختيار المجالات المناسبة لقدراتهن واستعداداتهن وميولهن.

◦ اختيار أنسب طرق التدريس والاستراتيجيات والوسائل والأنشطة التعليمية.

- تساعد المعلمة في أداء دورها في قيادة العملية التعليمية.
- تساعد على توقع السلوك



اقرأ الموضوع السابق، ثم لخص أهم عناصره في خريطة مفاهيم.

ثانياً: كيف تؤثر الفروق الفردية في المشكلات التربوية:

يجدر بالمربية (مرشدة كانت أو مشرفة أو مديرة أو حتى معلمة) قبل أن تتصدى للتعامل مع المشكلات التربوية؛ أن تدرك أن بعض هذه المشكلات منشؤها من اختلاف الفروق الفردية بين الدارسات، وعدم مراعاة المعلمة لهذه الفروق.

فالفروق الفردية تؤثر في إيجاد أو تفاقم المشكلات، كما تؤثر كذلك في اختيار أسلوب العلاج الأمثل، ووسائله الأنفع، والتي تختلف باختلاف شخصية الدارسة وعمرها، وباختلاف رصيدها العلمي أو الثقافي أو الإيماني أو الاجتماعي أو النفسي، وهو ما يمثل جوهر الفروق الفردية.

وحتى تعرف المربية الفروق الفردية التي يمكن أن تؤثر في المشكلات التربوية؛ لابد أن تطلع على تصنيفات علماء علم النفس للفروق الفردية وأنواعها.

تصنيفات الفروق الفردية وأنواعها:

بالرغم من أن النواحي التي يختلف فيها الناس كثيرة ومتعددة بحيث لا يمكن حصرها، إلا أنه بالبحث الإحصائي الموضوعي، تبين أن الفروق بين الأفراد تميل لأن ترتبط فيما بينها بشكل يجعل من الممكن تحديد أبعاد أو سمات تجمعها.

ويمكن تصنيف هذه السمات في مجموعتين رئيسيتين:

أولاً: مجموعة الصفات الجسمية: وهي تلك التي تتعلق بالنمو الجسدي العام والصحة العامة، ويمكن

أن نميز فيها بين السمات العامة مثل الصحة العامة، وبين الصفات الخاصة، مثل الطول والوزن أو بعض العاهات الجسمية.

ثانيًا: مجموعة الصفات التي تتعلق بالتنظيم النفسي في الشخصية: والتنظيم النفسي هو النظام المتكامل من السمات النفسية، التي تميز الفرد في تفاعله مع مواقف الحياة، والتي تحدد أهدافه، وتميز سلوكه في تكيفه وتوافقه مع الظروف المادية والاجتماعية كما تحدد أساليب تعامله مع الناس المحيطين به.

ويميز العلماء في التكوين النفسي للشخصية بين تنظيمين رئيسيين:

أولها: يعرف بالتنظيم العقلي: وهو ما يتعلق بإدراك الفرد للعالم الخارجي وفهم موضوعاته وإدراك ما بينها من تشابه أو اختلاف أو تضاد، وقدراته على حل المشكلات التي تواجهه.

وثانيهما: يعرف بالتنظيم الانفعالي: وهو ما تجتمع وتنظم فيه كل أساليب النشاط الانفعالي، وهي تلك التي تعتبر عن دوافع الفرد وميوله واتجاهاته وتميز طريقة مواجهته للمواقف المختلفة.

وعندما نختتم بدراسة التنظيم العقلي لدى الفرد يكون السؤال الأساسي الذي نحاول الإجابة عليه هو: ماذا يستطيع هذا الفرد أن يفعل؟ ما هي استعداداته وقدراته؟، أما عندما نختتم بالتنظيم الانفعالي، فإننا نحاول الإجابة عن مثل هذه الأسئلة: لماذا يسلك هذه الطريق؟ أو ما درجة ثقته في نفسه؟ إلى غير ذلك.



اختلاف الطول عن الوزن، فرق في نوع الصفة، ولهذا لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة بين الصفتين، أما الفرق بين الطويل والقصير هو فرق في الدرجة، ذلك لأنه توجد درجات متفاوتة من الطول والقصر، ويمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس واحد.

كذلك الحال في الصفات النفسية: فالفرق بين الذكاء والاتزان الانفعالي، هو فرق في نوع الصفة، ولا يمكن المقارنة بين ذكاء فرد واتزان آخر، أما الفرق بين العبقرى وضعيف العقل فرق في الدرجة، وليس فرقًا في النوع؛ لأنهما سمة عقلية واحدة، وهناك درجات متفاوتة بينهما، ولأنهما يقاسان بمقياس واحد.

أنواع الفروق الفردية:

ميز العلماء بين نوعين من الفروق الفردية: فروق في النوع وفروق في الدرجة؛ فالفرق في النوع تكون بين الصفات المختلفة، أما الفروق بين الأفراد في أية صفة واحدة، هي فروق في الدرجة وليست في النوع، مظاهر الفردية:

يميز العلماء بين مظهرين رئيسين للفروق الفردية:

الفروق داخل الفرد: وهو أن الفرد الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات، فلو قسمنا السمات العقلية المختلفة لدى الفرد لما وجدناها على درجة واحدة أو مستوى واحد، فقد يكون مستوى القدرة اللغوية متوسطاً، بينما يكون ممتازاً في القدرة العددية، وضعيفاً في القدرة الميكانيكية، كذلك الحال فيما يتعلق بالسمات الانفعالية المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن هناك تغيرات تطرأ على سمات الفرد المختلفة مع مرور الوقت، وهذه التغيرات تجعله يختلف عن نفسه من مرحلة لأخرى في مختلف السمات النفسية، فلو قسمنا قدرات الفرد العقلية وهو في العاشرة مثلاً، وجدناها تختلف عن قدراته وهو في الخامسة عشر.

الفروق بين الأفراد: وهي تلك الاختلافات التي نلاحظها بين الأفراد في مختلف السمات الانفعالية والعقلية، وهي فروق في الدرجة لا في النوع.

كيف تؤثر الفروق الفردية وفق تصنيفاتها المختلفة في المشكلات التربوية؟

- نلاحظ تأثير الفروق الفردية في الصفات الجسمية والانفعالية بين الدارسات، كالتالي:
- تؤثر الصفات الجسمية في إحداث مشكلات تربوية، فمثلاً: ضعف النظر يؤثر على انتباه الدارسة، أو التزامها بالوقت المحدد لكتابة ما على السبورة، طول الدارسة يؤثر أحياناً في مكان جلوسها داخل الحلقة، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى مشكلات من قبيل: عدم رضا الدارسة عن مكانها وإحداثها للفوضى نتيجة ذلك، أو تدميرها من المجاورات لها، وزن الدارسة قد يؤثر في إحداث مشكلات، مثل: الاستهزاء بها، عدم تقبل الدارسات لها، عدم رضاها عن نفسها أو العكس (غرورها)، وهكذا.

ومن المشكلات التي تؤثر فيها الصفات الانفعالية للشخصية: التفاوت في القدرة العقلية بين الدارسات، تؤثر في إيجاد مشكلات مثل: شروء بعض الدارسات عن الدرس، أو إحداثهن للفوضى، أو شعورهن بالإحباط والتذمر.

وكذلك تصرف الدارسة إزاء المواقف الطارئة التي تمر بها، فهناك من تفعل وتغضب لدرجة الإساءة للأخريات، وهناك الحكيمة الرزينة، وهناك الخائفة المنطوية التي تكتم في نفسها، وتكتفي بالابتعاد والانحزام. وحتى في العلاج فإننا نراعي هذه السمات، فمثلاً: نترج مع صاحبة الشخصية الخجولة في حل مشكلة مواجهة الأخريات بما يتناسب معها من حيث تدريبها على المواجهة خطوة خطوة، بعكس الشخصية المقدامة التي يكفين أن نرشدها إلى أساليب المواجهة الصحيحة، وكيف تكون لبقة ومؤثرة، وهذا المثال يبين كذلك اختلاف الصفة الواحدة بين الأفراد.

- لا نستطيع الحكم على شخصية ما بناء على صفة واحدة فيها، فهناك فروق فردية داخل الفرد نفسه، فالدارسة التي لا تجيد الحفظ المتقن، لا يعني ذلك إخفاقها كلياً، أو الحكم عليها بأن لديها مشكلة عامة في التحصيل الدراسي، إذ قد تكون متميزة في الاستنتاج، وذات قدرات متوسطة في التلخيص، وغير ذلك.

- لا بد أن ندرك أن دراستنا أو مقارنتنا بين الأفراد لا بد أن تكون حول الصفة ذاتها، فلا نصح أن نقارن دارسة بدارسة بالقول: هذه ممتازة لأنها تؤدي ما يطلب منها في الوقت المحدد، وتلك ضعيفة لأنها لا تشارك داخل الحلقة.



بيني كيف تؤثر الفروق الفردية في السمات التالية في إحداث المشكلات التربوية أو علاجها: السمع، الطلاقة اللغوية، بناء العلاقات الاجتماعية، حب الظهور.

ثالثاً: أساليب مراعاة الفروق الفردية في التعليم والتوجيه التربوي:

تعدّ المعلمة عنصراً فعالاً في أية خطة تعالج الفروق الفردية، ويظهر دورها في الكشف عن حجم الفروق

الفردية وأبعادها بين الدارسات، واستخدام الأساليب المناسبة للتعامل معها.

وفيما يلي: نعرض مجموعة من الإجراءات التي تتخذها المعلمة من أجل تقليص الفارق في درجة (الفروق الفردية) بين الدارسات، وإحداث تعليم جيد متوازن، وبالتالي تساعد في التغلب على العديد من المشكلات التربوية:

قد تظن بعض المعلمات أنه من العدل اعتماد الأسلوب نفسه في التعامل مع الدارسات، وتعليمهن وإفهامهن وتحفيظهن وتقييمهن، وعدم التفرقة بينهن في النواحي الجسمانية والعقلية، وهذا غير صحيح.

وإنما ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الدارسات في العملية التعليمية باستخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتكيف مع البيئة المدرسية وتناسب قدرات الدارسات.

ولهذا بات من الضروري أن تطلع المعلمة على أهمية الفروق الفردية، وتقبلها، وتعدّ وجودها أمراً طبيعياً، وتتهيأ للتعامل معها.

- تنويع استراتيجيات التعلم لتناسب مع الأنماط المختلفة لشخصيات الدارسات؛ فهناك من يتعلم عن طريق البصر أكثر (يصر ثم يتعلم)، أو من يعتمد على السمع (يصغي ثم يتعلم)، أو التطبيق (يطبق ثم يتعلم) أو التعاون (يتعاون فيتعلم) أو البحث (يبحث فيتعلم).

- تنويع المواقف التعليمية (طرق التدريس) والتنويع في أساليب التدريس والتدريب: (المحاضرة، المناقشة والحوار، تمثيل الأدوار، التطبيق العملي، التعليم المدعوم بالحاسوب، بالاكشاف الموجه، القصة، الصف الذهني، وغير ذلك).

- تنويع الأمثلة عن المفاهيم والمبادئ المطروحة، وإتاحة الفرصة للدارسات للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهن المحلية وخلفياتهن الثقافية.

- تنويع الوسائل التعليمية، وتوظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة، مثل: صحائف الأعمال والبطاقات التعليمية المختلفة (ومنها بطاقات التعبير، وبطاقات التعليمات)، وكذلك: السبورة، الخرائط، الصور الثابتة، الصور المتحركة، المكتبة، الحاسوب، الكتب والمعاجم، المجسمات، التسجيلات الصوتية، الألعاب الحركية.

- توظيف التقويم والتنويع في أساليبه: ملف الإنجاز، التقويم القبلي، الذاتي، المرحلي، الختامي، الكتابي،

الشفهي، وغير ذلك.

- **التنوع الحركي:** يعني ببساطة أن تغير المعلمة من موقعها في حجرة الدراسة، فلا تظل طول الوقت جالسة أو واقفة في مكان واحد، وإنما تنتقل داخل الحلقة بالاقتراب من الدارسات، أو التحرك بين الصفوف أو الاقتراب من السبورة، هذه الحركات اليسيرة من جانب المعلمة يمكن أن تغير من الرتبة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه الدارسات، على أنه ينبغي ألا تبالغ المعلمة في حركاتها أو تحركاتها، فتبدو أمام الدارسات عصبية مما قد يؤدي إلى تشتت انتباههن أو يثير أعصابهن.
- **تحويل التفاعل:** يعدّ التفاعل داخل الحلقة من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الحلقة: تفاعل المعلمة والدارسات، وتفاعل بين المعلمة ودارسة، وتفاعل بين دارسة ودارسة.
- والمعلمة الكفاء لا تقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسها، وإنما تحاول أن تستخدمها جميعاً في الدرس الواحد، وفق ما يتطلبه الموقف، وهذا الانتقال من نوع من أنواع التفاعل إلى نوع آخر: يؤدي وظيفة مهمة في تنويع المثيرات، مما يساعد على انغماس الدارسات في الأنشطة التعليمية ويعمل على جذب انتباههن.
- **الصمت:** التوقف عن الكلام أو الصمت للحظات كان من الأساليب التي يستخدمها الخطباء منذ القدم للتأثير على سامعيهم وجذب انتباههم، وله تأثيره الفعال في العملية التعليمية، حيث إن الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، يمكن أن يستخدم كأسلوب لتنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم.
- **التنوع في استخدام الحواس:** وعدم الاعتماد على حاسة السمع فقط، إذ إن للدارسة حواس مختلفة تدرك من خلالها العالم من حولها، وتتأثر به، وعلى المعلمة أن تعد درسها بحيث يخاطب كل قنوات الاتصال عند الدارسة، وهنا يمكن أن يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة لأخرى، وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية، أن قدرة الدارسات على الاستيعاب يمكن أن تزداد بشكل جوهري إذا اعتمدن في تحصيلهن على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل.

- **التعزيز:** إن للمعلمة دورًا رئيسًا في خلق الظروف التعليمية الجيدة في حجرة الدراسة، فشخصية المعلمة وسلوكها يجعلان منها نموذجًا للسلوك تحتذي به الدارسات، كما أن مهارة المعلمة في التعزيز المناسب تخلق إطارًا مناسبًا تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية.

والتعزيز الموجب يزيد من احتمال تكرار السلوك المعزز، وكلما كان التعزيز فوريًا (أي عقب حدوث السلوك مباشرة) زاد احتمال تكرار السلوك المعزز؛ لأنه يشعر الدارسة بالمتعة والسرور، كما أن علماء النفس الاجتماعي يضيفون إلى ذلك أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك الدارسة المعززة وحدها، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفيقاتها أيضًا.

- **بناء المناهج على مراعاة ما بين الدارسات من فروق فردية:** ينبغي أن يعتني محتوى المنهج بجميع النواحي التي تكون شخصية الدارسة: كيف تفكر؟ كيف تسلك؟ كيف تتعلم؟ وما الذي يمكن أن تتعلمه؟ وما الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكون لديها؟ ما العادات التي يجب أن تكتسبها؟ وغير ذلك، وذلك من أجل ضمان أدائه لأهدافه بأفضل صورة ممكنة.

ومن أساليب مراعاة الفروق الفردية كذلك:

- إتاحة الفرصة لقدرات الدارسات ومواهبهن للنمو المطرد.
- محاربة سريان روح اليأس بين الدارسات.
- العدل في توزيع الفرص التعليمية بين الدارسات.
- السعي في إنشاء علاقة إيجابية بين البيت والمدرسة، بما يخدم تقدم الدارسة وتحسن مستواها.

سلوكيات عملية تتمثل فيها مراعاة الفروق الفردية:

١. الدارسة التي لديها مشكلة ما، حاولي تشجيعها للحصول على الإجابة الصحيحة وعند إجابتها إجابة خاطئة لا تلومها، وحاولي إسماعها إجابة صحيحة من إحدى زميلاتهما.
٢. إشراك جميع الدارسات في الدرس.

٣. التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.
 ٤. تعزيز الدارسات الضعيفات باستمرار سواء لفظيًا أو كتابيًا أو غير ذلك.
 ٥. تحريك أماكن الدارسات داخل الحلقة، بحيث يمكن نقل الدارسة الضعيفة إلى الصفوف الأمامية.
 ٦. مراعاة الفروق الفردية الجسمية والصحية بين الطلاب (ضعف نظر، قصر قامة)
 ٧. رفع الصوت أثناء الشرح.
 ٨. توضيح الكتابة على السبورة (تكبير الخط، استخدام أكثر من لون، وغير ذلك)
 ٩. استخدام سجل متابعة الدارسات، وكشوف تحديد المستوى في المجالات المختلفة باستمرار داخل الحلقة.
 ١٠. الدارسة الذكية المتفوقة تحتاج إلى نشاطات تتحدى قدراتها حتى تستمر في تفوقها.
 ١١. الدارسة البطيئة التعلم تحتاج إلى تأني ورفق في التعليم.
 ١٢. الدارسة الخجولة تحتاج إلى أن تعامل بطريقة لا تتعرض بها إلى الإحراج الشديد أمام زميلاتهما.
- النتائج التي تتحقق بمراعاة الفروق الفردية:**

- الاهتمام بتعليم جميع المستويات.
- الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية.
- التقليل من الفاقد التعليمي.
- الوصول بكافة مستويات الدارسات إلى الأهداف المنشودة.
- مراعاة الحاجات المختلفة لأعداد كبيرة من الدارسات داخل الحلقة.

ناقشي زميلاتك في ما يجب على المعلمة أن تفعله خلال التسميع من أجل مراعاة الفروق الفردية.



يمكن للمعلمة أن تستخدم مهارة طرح الأسئلة، بشكل يظهر فيه مراعاة الفروق الفردية، ووضحي ذلك.

الموضوع الرابع

أنواع المشكلات التربوية

تواجه المعلمة (والمربية) العديد من المشكلات داخل الحلقة وخارجها، بل لا يكاد يخل وموقف تعليمي من مشكلة، منها الملاحظ، ومنها العابر، ومنها ما يأخذ الوقت والجهد في التفكير والحل، ومنها ما يكفي فيه الحلول المعروفة سهلة الإدراك والتنفيذ، وكثيراً ما تتداخل المؤثرات المختلفة (نفسية واجتماعية وتعليمية وغيرها)، فتنتج مشكلة تربوية تظهر في السلوك والأداء وعلى الرغم من كثرة التصنيفات والأنواع للمشكلات؛ إلا أنها متداخلة ومتمازجة بصورة يصعب تحديدها بشكل دقيق لذلك سنكتفي بالإشارة إلى هذه التصنيفات، ثم نذكر أبرز المشكلات التربوية التي تعاني منها الحلقات القرآنية وفق كل مستوى من المستويات التعليمية.

أبرز تصنيفات المشكلات التربوية :

أولاً: أنواع المشكلات التربوية بالنظر إلى عامل التأثير فيها: بالرغم من أن أية مشكلة تحدث داخل الحلقة، نتيجة تفاعل الدارسات مع بعضهن، ومع معلمتهن تعدّ مشكلة تربوية؛ إلا أنه يمكن تصنيفها باعتبار ما يؤثر فيها إلى:

- المشكلات التعليمية: وهي ما يصدر عن الدارسة من سلوكيات مرتبطة بعملية التعليم مباشرة، وتعمل على إعاقة هذه العملية، ومن ذلك: التسرب، الشرود الذهني، عدم الإقبال على التعليم، الإحباط، التشويش، عدم حفظ الدارسة للنصاب المطلوب، (حيث ينتج عن ذلك انشغال الدارسة بالحفظ داخل الحلقة، وبالتالي عدم الانتباه للدرس، أو جدال مع المعلمة). ومثل هذه

المشكلات تؤدي إلى تدني التحصيل العلمي للدارسة، وقد تتسبب أيضًا في تدني التحصيل العلمي لغيرها، مع ضياع الوقت والجهد الذي يؤثر على تحقق الأهداف

■ المشكلات السلوكية: وتنقسم إلى قسمين:

○ مشكلات فردية: تحدث خلال التفاعل الاجتماعي في الحلقة، حيث تسعى الدارسة إلى إشباع هذه الحاجة، وفي سبيل ذلك قد تحدث بعض المشكلات، مثل: المقاطعة، والإساءة للأخريات، الكذب، التفريط والإهمال، عدم المحافظة على الممتلكات الخاصة والعامة، سوء الخلق، الانطواء، المعاندة.

○ مشكلات جماعية: مثل: ضعف وحدة الحلقة وترابطها، عدم الالتزام بمعايير السلوك من قبل مجموع الدارسات، انخفاض الروح المعنوية، الاستجابات السلبية المتكررة من قبل أغلب الدارسات.

وإضافة لذلك هناك المشكلات النفسية والاقتصادية، والاجتماعية (التي تؤثر فيها البيئة الخارجية كالأسرة -العنف الأسري، المشاجرات بين الأخوة، عقوق الوالدين-، والمجتمع، ووسائل الإعلام).

ثانيًا: أنواع المشكلات التربوية بالنظر إلى شدتها:

■ مشكلات تافهة (عابرة، وقصيرة المدة، وذات أثر وقتي محدود، وغالبًا تكون غير مقصودة، مثل: التحدث عند الانتقال من نشاط لآخر)

■ مشكلات يسيرة: (آثارها محدودة، ومدتها قصيرة، ولا تتعارض بشكل كبير مع استفادة الدارسة وتحصيلها، مثل: تمرير أوراق ملاحظات بين الدارسات)

■ مشكلات حادة: محدودة المدى والتأثير، لكنها تتعارض إلى حد ما مع التعلم، وتعطل بعض الأنشطة، وقد تكون سلوكيات فردية (دارسة واحدة)، أو يشترك فيها عدد قليل من الدارسات، مثل: الغش والتخريب)

■ مشكلات متفاقمة ومنتشرة: وهي التي يشترك فيها عموم الدارسات، وتؤدي إلى توقف العملية

التعليمية أو ابتعادها عن تحقيق الأهداف، مثل: تحول الدارسات في الفصل دون إذن من المعلمة، الصخب والضوضاء من أغلب الدارسات.

ثالثًا: أنواع المشكلات التربوية بالنظر إلى مصدرها:

■ مشكلات مصدرها المعلمة: تتسبب المعلمة بعدد من المشكلات نتيجة سلوكياتها الخاطئة مثل:

- سوء التخطيط والتحضير للدرس.
- السلوكيات الخاطئة؛ كالإكثار من الوعيد والتهديد، والعصبية الشديدة
- التمييز بين الدارسات بالاهتمام بأفراد أو مجموعات معينة دون غيرهم.
- خط المعلمة غير المقروء أو كلامها غير الواضح.
- ضعف شخصية المعلمة وقدرتها على الضبط.
- الجهل بالطرق التربوية المناسبة وخصائص المرحلة العمرية للدارسات
- الرتابة في عرض الدرس مما يسبب الملل للدارسات.

■ مشكلات مصدرها الدارسة: ومن أسبابها:

- العدوى السلوكية وتقليد الدارسة لزميلاتها
- الجو التنافسي العدواني.
- اتجاهات الدارسات السلبية نحو المبحث أو المعلمة أو الحلقة.
- تسبب كذلك الخصائص العمرية للدارسة في مرحلة ما، إحداث بعض السلوكيات غير المرغوبة.

○ غياب الدافعية لدى الدارسة بسبب عدم وضوح الهدف من تعليم القرآن

■ مشكلات مصدرها الإدارة المدرسية، ومن أسبابها:

- عدم تقبل الإدارة للآراء المقنعة والمؤثرة في عملية التعليم (مثل: طلب تخفيف النصاب).
- التهاون في توفير ما تحتاجه عملية التعليم.

■ مشكلات مصدرها البيئة:

- ضعف الإنارة أو التكييف.
- ازدحام المكان بالمقاعد، وسوء ترتيبها.
- عدم توفر الوسائل الميسرة للتعليم.

■ مشكلات مصدرها المقرر والأنشطة الصفية: ومن أسبابها:

- صعوبة المقرر (درس التجويد أو الدروس المصاحبة لدرس القرآن، أو طول النصاب المقرر حفظه مثلاً).

- كثرة الوظائف التعليمية (التكاليف والواجبات).
- رتابة الأنشطة التعليمية.

- عدم ملائمة الأنشطة التعليمية لمستوى الدارسات.

■ مشكلات مصدرها الأهداف التعليمية: ومن أسبابها:

- عدم وضوح الأهداف.
- عدم مناسبتها للواقع ولاحتياج المجتمع والدارسات.

رابعاً: المشكلات التربوية بالنظر إلى الفئة العمرية للدارسات: (مشكلات الطفولة، المراهقة، الشباب، الكهولة).

أبرز المشكلات التربوية التي تواجهها الحلقات القرآنية في مستوياتها المختلفة:

(١) مستوى التمهيدي:

- عدم اهتمام المعلمة بتحفيظ الدارسات داخل الحلقة.
- الملل والضجر من طول وقت الدرس.
- إرغام الصغيرات على الكتابة في عمر صغير، لا يتناسب ونموهن.
- الحركة الزائدة، وكثرة مغادرة المقعد.

- مقاطعة المعلمة بصورة متكررة.
- عدم الاهتمام بإشراك أكثر من حاسة في الحفظ والتلقين والتعليم عمومًا.
- عدم الاهتمام بتركيز نظر الدارسات على اللوحة أو السبورة أثناء القراءة - حتى وإن كنّ لا يجدنها-.
- ضعف مستوى المعلمة، أو عدم اهتمامها بالقراءة النموذجية المتقنة.
- ضعف التواصل مع الأسرة.
- العدوان وإيذاء الآخرين.
- البكاء.
- الغيرة.
- إتلاف الكتب والأدوات.

(٢) مستوى الابتدائي :

- التسرب من الحلقات.
- الغياب والتأخر المتكرر.
- عدم الاهتمام بالمحافظة على المصحف.
- ضعف الدافعية للحفظ.
- الملل خاصة وقت التسميع.
- نسيان إحضار المصاحف والأدوات.
- ضعف مستوى القراءة.
- الاستهزاء بالآخرين.
- الكذب.
- الهمز واللمز.
- التقصير في العبادات.

- السلوك الانعزالي.

(٣) مستوى الناشئة (المتوسط) :

- نسيان الأدوات.
- التسرب من الحلقات.
- الغياب والتأخر المتكرر.
- ضعف الدافعية للحفظ والتصويب.
- قلة الخبرة في مجال الطرق الصحيحة للحفظ.
- الملل خاصة وقت التسميع.
- الشرود الذهني.
- الانشغال عن الدرس.
- حب الظهور ولفت الانتباه أو الخجل المفرط.
- الاعتزاز بالذات بشكل مبالغ فيه.
- ضعف مهارات المعلمة في التعامل مع احتياجات هذه المرحلة.
- ضعف قيمة الاحترام والتأدب مع المعلمة.
- ضعف مفهوم العمل الجماعي.
- تقديم الصديقة على الأم.
- بعض المشكلات النفسية.
- الانشغال الزائد بمواقع التواصل الاجتماعي.

(٤) مستوى الثانوي وما بعد الثانوي :

- التسرب من الحلقات.
- الغياب والتأخر المتكرر.
- تفاوت الأعمار والمؤهلات في الحلقة الواحدة.
- كثرة الأعذار.

- الجدل ومقاطعة الزميلات.
- ضعف المستوى في التجويد التطبيقي.
- بعض المشكلات النفسية والأسرية.

(٥) مستوى كبيرات السن:

- عدم الاقتناع بالتغيير.
 - تصلب الرأي.
 - ضعف مستوى القراءة.
 - غلبة اللهجة في القراءة وصعوبة التخلص منها.
 - الشعور بالوحدة (عدم الاندماج في المجتمع).
 - تعلّق الدارسة بمعلمة الحلقة وعدم تقبّل فكرة تغيير المعلمة.
 - كثرة مقاطعة الدرس والخروج عن موضوعه بالأحاديث الشخصية والحكايات.
- أما عن كيفية حل هذه المشكلات، والأساليب المختلفة لعلاجها؛ فهذا ما سوف نتناوله في الموضوعين الخامس والسادس.



رتبي مشكلات المرحلة المتوسطة بناء على الأكثر وجودًا وفقًا لخبرتك.

* * *

الأسلوب العلمي لحل المشكلات التربوية

الخطوات العلمية لحل المشكلات :

يختلف عدد خطوات حل المشكلة وتسمياتها من مربٍ إلى آخر، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أنهم يجمعون على أن عملية حل المشكلات لا تتضمن عملاً واحداً فقط، وإنما هي مجموعة من الأعمال أو المراحل المترابطة التي تتطلب من الفرد أن يسير وفقها ليصل إلى النتيجة المناسبة. كما أن هذا الاختلاف إنما هو -في أغلبه- اختلاف في المسميات، أو في ترتيب الخطوات وعددها، ولكن هدفها واحد، وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

(١) **الشعور بالمشكلة.** إن الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات حل المشكلات، ويقصد به وجود حافز لدى الشخص، ودافع للبحث عن حل للمشكلة، وقد يكون هذا الشعور بالمشكلة نتيجة لملاحظة عارضة أو بسبب نتيجة غير متوقعة، وليس شرطاً أن تكون المشكلة خطيرة فقد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور أو سؤال يخطر على البال، والحقيقة أن الإنسان يمر في حياته بالعديد من المشكلات نتيجة تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية.

وإذا شعرت الدارسة بالمشكلة، فإنها ستلجأ إلى من يساعدها في الحل، أما إذا شعرت المربية بمشكلة ما لدى الدارسة -مثلاً- فإن هذا سيكون دافعاً لها لمساعدة الدارسة واتخاذ الإجراءات المناسبة للوصول بها إلى الحل المناسب.

(٢) **تعريف (تحديد) المشكلة:** يتطلب الشعور بالمشكلة والإحساس بها؛ تحديد طبيعة المشكلة، وصياغتها بأسلوب واضح وعبارة محددة ومباشرة، ووضع إطار لها، وتحديد المشكلة من خلال التفكير في مظاهرها وأعراضها، ثم وصفها وصفاً دقيقاً، وتعريفها بجمل غاية في الوضوح، وهذا التحديد يعدّ دليلاً يهتدى به خلال البحث عن الحلول، ويوضح معالم الطريق، ويقود إلى الحل

الصحيح - بإذن الله.

وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال، إذ إن هذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة.

(٣) جمع المعلومات وتحديد الأسباب: ويفيد جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة في وضع الفرضيات المناسبة للحل، وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات، منها: البيئة المحيطة الداخلية والخارجية، الكتب، الاستبيانات، المقابلة، الملاحظة، وغير ذلك.

وجمع المعلومات عادة ما يجيب على الأسئلة التالية:

- ما العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة ؟
- أين تحدث المشكلة ؟ ومتى ؟
- كيف تحدث المشكلة ؟
- لمن تحدث هذه المشكلة ؟

وكذلك من المهم معرفة أسباب المشكلة الجذرية والأكثر احتمالية:

- لماذا تحدث المشكلة بهذه الكيفية وهذا التوقيت ؟
- لماذا تحدث المشكلة لهذا الشخص بالذات ؟

حيث توفر معرفة الأسباب الجهد والوقت للذات عادة ما يستهلكان في التركيز على الأسباب غير الجذرية للمشكلات.

(٤) تحليل المعلومات (التصنيف والجمع): وفي هذه الخطوة ترتب المعلومات وتنظم البيانات المتعلقة

بالمشكلة بشكل متسلسل، ويستخدم في ذلك أساليب البحث العلمي وأدواته - كالجداول، والخرائط، والمخططات وغيرها.

ومن الأسئلة التي تجيب عليها هذه الخطوة:

- ما العناصر التي يمكن والتي لا يمكن التحكم فيها لحل المشكلة ؟
- ما آراء واقتراحات الزميلات والمتخصصين لحل تلك المشكلة ؟

• ما مدى تأثير وتداعيات تلك المشكلة ؟

٥) وضع البدائل الممكنة (افتراض الحلول): تعرف هذه الخطوة بأنها المخزون الابتكاري لعملية حل المشكلات، حيث إنها تختص بإفراز أكبر عدد من الأفكار، (مع تشجيع الابتكار والإبداع في الطرح)، ما يؤدي إلى تعظيم احتمالات الوصول إلى الحل الأمثل، ومن أجل توليد البدائل لحل المشكلة يفضل استخدام استراتيجية العصف الذهني والتي تنص قواعدها على (لا تنتقد، شجع الأفكار، ابن على أفكار الآخرين، الكم يولد النوع).

ويتبع هذه العملية (افتراض الحلول وتوليد الأفكار)، ما يلي:

• حصر جميع البدائل التي يتوقع أن تحقق الهدف.

• تحليل مبدئي لإمكانية التنفيذ

• استبعاد البدائل التي يُتأكد من عدم قابليتها للتنفيذ.

• جمع البدائل المتشابهة أو المتقاربة

• التوصل إلى البدائل القابلة للتنفيذ.

ومن أجل نجاح هذه الخطوة، لابد من:

١- إشراك الآخرين في تصور الحلول.

٢- إمكانية اعتبار (عدم اتخاذ قرار) هو أحد البدائل.

٣- التأكد من مراعاة الفروق الفردية في الحلول المطروحة.

٦) تقييم البدائل: تهدف هذه الخطوة إلى اختيار البديل الأمثل، وذلك من خلال:

• مراجعة الهدف من حل المشكلة.

• وضع معايير للتقييم.

• وضع أولويات وأوزان نسبية للمعايير.

• دراسة كل بديل وفقاً للمعايير الموضوعية.

• التوصل إلى البديل الذي يحقق أفضل النتائج (البديل الأنسب)، مع ملاحظة أنه من الممكن

أن تتظافر عدد من الحلول والبدائل من أجل نتيجة أفضل، إذ لا يشترط أن يكون البديل

الأنسب واحدًا فقط.

(٧) تطبيق البديل الأنسب (خطة العمل، التنفيذ): الطريق الوحيد لمعرفة درجة فعالية البديل والمحك

الوحيد له هو وضعه موضع التنفيذ الفعلي.

ويشمل التطبيق كل التعديلات الضرورية من إعادة التخطيط والتنظيم، وكذلك كل الإجراءات والمتغيرات التنفيذية.

وللتطبيق الفعال يجب وجود خطة تنفيذية تفصيلية لتنفيذ دقائق العمل بفاعلية.

وتكمن أهمية هذه الخطوة في أنها مكملة للجهود والأوقات التي بذلت في الخطوات السابقة، كما أنها المؤشر على صحة وسلامة تطبيقها

(٨) تقييم النتائج: بمعنى (هل أنتج البديل المخرجات المطلوبة في

التوقيتات المتوقعة وبالكيف المطلوب؟).

وتتمد عملية التقييم لتشمل الجوانب التالية:

• درجة تحقيق الأهداف.

• التقييم الذاتي للأداء

• التداعيات غير المتوقعة لتنفيذ البدائل.

تنبيهات:

- يمكن أن تتداخل هذه الخطوات، أو يندمج بعضها ببعض (تؤدي في الوقت نفسه) حال التنفيذ العملي.

- كلما اشترك عدد أكبر من الأشخاص ذوي العلاقة بالمشكلة؛ كانت النتيجة أفضل.

البديل الأنسب عادة ما تتوافر فيه

الخصائص التالية:

- الأكثر أثرًا وكفاءة في حل المشكلة، والأقل كلفة.

- الأكثر واقعية وفاعلية.

- يتوافق مع الأهداف العامة للمؤسسة، ويتناسب مع رؤيتها ورسالتها.

- يؤدي في أسرع وقت مقارنة مع غيره.

- يحقق أهداف حل المشكلة.

- يحقق مكاسب أعلى من غيره.

- يحقق مخاطر أقل من غيره (أو نسبة المخاطر: صفر).

- يتوافق مع الإمكانيات والأدوات المتوفرة.

نموذج تطبيقي للخطوات العلمية لحل مشكلة تربوية

الموقف:

لاحظت المعلمة أن دارسات الحلقة - مرحلة الثانوي وما فوق-، تشغل كل منهن بشيء وقت الراحة، ولا يندجن معًا في أحاديث أو علاقات، إلا أن يكون حديثًا ثنائيًا مقتضبًا، بادئ الأمر توقعت أن يكون هذا من باب الحرص على الوقت والاستفادة منه في تنفيذ ما هو مطلوب منهن، لكن ما دعاها للشك أنها لاحظت أن نقاشاتهن خلال النشاطات يسودها جو من الجفاف، والانتهاز المبكر في موضوع يتوقع أن يأخذ زمنًا أطول في النقاش، كما لاحظت أنها إن طلبت منهن التواصل لأي غرض كان لا تجد تقبلاً لذلك، بل يفضلن ألا يفعلن.

تطبيق خطوات حل المشكلة:

١. الشعور بالمشكلة: شعرت المعلمة أن هناك فتور في العلاقات، وتحولها إلى علاقات رسمية، وهو خلاف ما ينبغي أن يكون عليه الأمر بين أهل القرآن، وقد تكرر الموقف، وتعددت صورته، دون استجابة للتلميح بالتوجيه والنصح.
٢. تحديد المشكلة: حتى نحدد المشكلة بشكل صحيح، نصوغها في السؤال التالي: هل تتوافر علاقات إخاء حقيقي بين دارسات الحلقة؟
٣. جمع المعلومات وتحديد الأسباب: من خلال المعلومات المتوافرة يمكن القول أن المشكلة تكمن في تحول الإخاء الحقيقي الذي دعا إليه الإسلام إلى علاقة رسمية بين الدارسات في الحلقة، بما ينتاب هذه العلاقة من جوانب سلبية كثيرة، وبما يغلب عليها من طابع الجفاف في العلاقات.

المظاهر التي دلت على ذلك:

- الأسلوب الرسمي الجاف في التخاطب.
- فتور الترحيب عند اللقاء.
- عدم السؤال عن الأحوال بعد الانقطاع مدة من الزمن.(عرفت المعلمة ذلك من خلال تنفيذ استفتاء غير مباشر).
- عدم الرغبة في التواصل بالهاتف أو الزيارات.
- انعدام المبادرة في تقديم الخدمات والمساندة.
- عدم التفاعل مع إقامة لقاءات مفتوحة، أو جلسات دوية.
- ومن خلال الملاحظة المستمرة، والمقابلات الفردية، تبين أن من أهم الأسباب التي أدت لذلك:
- عدم أخذ وقت كاف في التعارف بداية الدورة.
- الاختلاف في الثقافات والبيئات.
- العيش في العالم الافتراضي، والانشغال بوسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية، على حساب العلاقات الحقيقية.
- غلبة الاهتمام بالتحصيل العلمي على حساب العلاقات الاجتماعية.
- ضعف قيمة المبادرة والإحسان إلى الآخرين والأخوة الإسلامية.

٤. تحليل المعلومات (التصنيف والجمع): تبين مما سبق أن المعلمة تطمح إلى الوصول بالدارسات في

الحلقة إلى الإخاء الحقيقي الذي دعا إليه الإسلام وإشاعة روح المحبة والترابط بين الدارسات، حيث إن الحالة التي هنّ عليها الآن لا تتناسب وقيم القرآن الكريم الذي يحملنه في صدورهن، كما أنها لا تتطابق مع خصائص المرحلة المعربة لهن، والتي تبدو فيها الفتاة مقبلة على المجتمع، وراغبة في الاندماج والتأثير فيه، وهذا - بلا شك - يؤدي إلى التفكك والنفور، وربما خلافات أكبر فيما بعد.

٥. وضع البدائل الممكنة (افتراض الحلول): بعد أن عرّفت المعلمة الدارسات بهذه المشكلة، وأشعرتهن بأهمية تكوين علاقات يسودها الحب والإخاء، عقد لقاءات لتنفيذ استراتيجية العصف الذهني من أجل الوصول إلى حلول نافعة لعلاج هذه المشكلة، وقد قدمت الدارسات مجموعة من الحلول، منها:

- زيادة إشراك الدارسات في عمل مشترك وإطالة الاحتكاك بينهن
- التركيز على الجانب الأخوي والتنبيه عليه قبل القيام بأي عمل تعاوني.
- التركيز على الجانب الأخوي في اللقاءات.
- توزيع المهمات قبل أي لقاء ودي (لإعلاء الشعور بالانتماء والمسؤولية)
- استنباط الوقفات التدبيرية ذات الصلة بهذا الموضوع.
- التهادي بين الدارسات لتعميق روابط الأخوة.
- تقديم بعض الدورات في فن التعامل والتواصل مع الآخرين.
- وضع لوحات تذكيرية بقيمة الأخوة وفضلها.
- عمل زيارات دورية بين الدارسات.
- وضع الجوال في مكان بعيد عن أماكن الجلوس حال اللقاءات.
-
-

٦. تقييم البدائل: بعد نقاش هذه الحلول وغيرها، توصلت الدارسات مع معلمتهن إلى استبعاد ما لا يمكن تطبيقه داخل الحلقة، وإلى تعديل ما لا يتناسب مع الموقف (فمثلاً: بدل إبعاد الجوال...، إبقائه في الحقيبة، أو وضعه على الصامت)

٧. اختيار البدائل المناسبة (خطة العمل، والتنفيذ): الوصول إلى البدائل المناسبة، ووضع خطة زمنية لتنفيذها، وتحديد موعد التنفيذ بعد توزيع المهمات – فيما يتطلب ذلك –

٨. تقييم النتائج: بعد إجراء استبيان ختامي ومع الملاحظة المستمرة تبين للمعلمة أن حدة المشكلة قد خفت، وتجاوب الدارسات مع بعضهن صار أفضل.

اتبعي الخطوات السابقة في حل مشكلة (ضعف الهمة عن المراجعة لدى الدارسات).



بالتعاون مع زميلاتك قدمي ورقة عمل تحوي مشكلة مختارة، وخطوات التعامل معها وفق الأسلوب العملي لحل المشكلات.



* * *

أساليب معالجة المشكلات التربوية

أبرز أساليب معالجة المشكلات التربوية:

لا شك أن معالجة المشكلات التربوية أمر يتطلب تضافر الجهود من قبل أطراف مختلفة ذات علاقة بالعملية التربوية، وقد سبق أن ذكرنا في الموضوع الخامس (الأسلوب العملي لحل المشكلات التربوية) أن من خطوات هذا الأسلوب: تطبيق البديل الأنسب، وهذا يتطلب وضع خطة عمل ثم تنفيذ لهذا البديل الذي يمثل حل المشكلة - بإذن الله-، وفي هذا الموضوع سنتحدث عن بعض السلوكيات والإجراءات والأساليب التي يمكن اتخاذها لحل المشكلة، والتي قد تكون بديلاً مناسباً لعدد من المشكلات التربوية.

وفيما يلي تفصيل لأبرز أساليب المعالجة التي تتناسب وواقع الحلقات القرآنية:

القدوة الصالحة (النمذجة أو التعلم بالاقتراء):

من المهم ربط الدارسات بالقدوات الصالحة، وتعزيز جانب الاقتداء بالصالحين في نفوسهن، ومن ذلك ربطهن بخير قدوة -نبينا ﷺ-، وبالسلف الصالح، بذكر نماذج من سيرهم، وتعاملهم، ومواقفهم المختلفة، لتستمد الدارسة منها القيم النبيلة، والسلوكيات الصحيحة.

وتعني عملية تغير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين. غالباً ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من السلوكيات سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم.

وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني، حيث نتعلم معظم السلوكيات من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وكثيراً ما تكون عملية التعلم بالتقليد أو النمذجة عملية عفوية لا تحتاج لتصميم برامج خاصة لحدوثها، لكن أحياناً نلجأ إلى رسم خطة واضحة لها وتصميم برنامج من أجل استخدامها في حل مشكلة ما.

وقد دعانا القرآن الكريم إلى اتباع القدوات الصالحة: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب: ٢١]، بل أمرنا أن نكون نحن قدوة صالحة ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: ١١٠]، وفي اتباع القدوات تقليل من الوقوع في الأخطاء، وما يترتب عليها من نتائج غير مرضية.

أنواع النمذجة:

١. النمذجة الحية: وفيها يؤدي الشخص النموذج السلوك المستهدف بوجود الشخص الذي يراد تعليمه ذلك السلوك، مثال: تعليم الدارسات لآداب الاستئذان بتطبيقها أمامهن.
 ٢. النمذجة المصورة: وفيها يشاهد السلوك النموذج من خلال الأفلام أو المواقف المصورة أو أية وسائل أخرى.
 ٣. النمذجة من خلال المشاركة: وفيها يراقب الشخص النموذج أولاً، ثم يؤدي السلوك بمساعدة النموذج، وتشجيعه، ثم يؤدي السلوك بمفرده.
- العوامل التي تزيد من فعالية النمذجة:**

- توفر الدافعية عند الشخص الذي يراد تعليمه.
- الانتباه للسلوكيات المستهدف تعديلها: ويمكن دفعه للانتباه لها من خلال التلقين اللفظي المباشر (انظري ماذا سيحدث الآن؟).
- استخدام التشجيع والتعزيز وغيرها لدعم العملية.
- التأكد من توفر المهارة العقلية أو الجسدية اللازمة لتقليد السلوك (فمثلاً: لن تنجح النمذجة إذا طلب من طفلة ذات ثلاث سنوات أن تقلد معلمتها في المتابعة على المصحف).

الترغيب والترهيب (التعزيز):

ويعني بيان الآثار الإيجابية المترتبة على التزام السلوك الصحيح، وإثابة الدارسة بالثناء وغيره من أساليب التعزيز بعد اتباعها للسلوك المرغوب؛ لأن هذا يساعد على تكراره من قبلها ومن قبل زميلاتها.

ويشمل كذلك بيان الآثار السلبية المترتبة على مخالفة السلوك الصحيح، والتذكير بالنتائج غير المرضية

لذلك (الترهيب)، مما يساعد على تجنب الوقوع فيه.

والتعزيز والترهيب أسلوب قرآني، عولجت فيه الكثير من المشكلات، إذ إن رغبة المرء في الحصول على الأجور والوصول للجنة ورضا الله تعالى، وكذلك خوفه من العذاب والنار وسخط الله تعالى من عوامل اجتناب الكثير من الأخطاء.

وعلى المربية أن تسترشد بهذا الأسلوب في علاجها للمشكلات، وتراوح بين الترغيب والترهيب -مراعية المرحلة العمرية للدارسة، وما يتناسب معها علمها وثقافتها-، على أن تجعل الترغيب هو الأسبق والأكثر، إذ أثبتت الدراسات التربوية أن أثر المكافأة أقوى من العقاب في التزام السلوك الجيد.

ولكي يحقق التعزيز أثره الإيجابي يجب:

● تقديمه مباشرة بعد وقوع السلوك المرغوب.

● تحديد السلوك المعزز والتعريف به لتدرك الدارسة وجه تعزيزها.

● التنوع في المعززات لتتناسب مع الفروق الفردية وحاجات الدارسات.

● عدم الإسراف في تقديمه، لئلا يفقد قيمته.

التوجيه والموعظة الحسنة:

وذلك بتقديم ملاحظات تعين الدارسة على تأدية السلوك المرغوب، أو تجنبها السلوك الخاطئ،

بأسلوب لين، يجعلها تتقبل وتمثل للمطلوب.

والموعظة الحسنة من الأساليب التي أمرنا باتباعها في نقاشنا مع الآخرين وتبنيهم على أخطائهم مهما

عظمت، قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾ [النحل: ١٢٥].

لا بد من زيادة وعي المعلمة حول ما ينبغي استخدامه من الأساليب العلاجية للمشكلات، وما لا يتناسب مع مبادئ التربية والقيم الإسلامية -وإن كانت منتشرة ومتعارف عليها، ومن ذلك العقاب- خاصة للأطفال- والذي بينت الدراسات أن ضرره أكثر من نفعه، وأن ما يهدمه من الشخصية أكثر مما يبنيه، حيث ينشأ الجيل على الخوف والرهبة وضعف الرقابة الذاتية، وكذلك أسلوب المنافسات في التعزيز الذي يغذي (الأنانية) بدل (أحب لأخيك ما تحب لنفسك)، ويؤدي للشعور بالإحباط والفشل للخاسر، والخوف والتحفز وعدم الاهتمام بالآخرين عند الفائز.

فحتى أولئك الذين قد مالوا عن الصراط المستقيم أمرنا بدعوتهم بأسلوب رقيق وموعظة حسنة، فكيف بمن وقع في خطأ أقل من ذلك؟

والتوجيه المناسب الصادر من قلب صادق يقع موقعه من الدارسة، خاصة إذا اتبعت فيه آداب النصيحة (من المناصحة على انفراد، واللفظ في النصيح، وتكراره حسب الحاجة، وأن يكون مبنياً على اليقين وليس على الظن بالدارسة، وكذلك مناسبتها مع الموقف السلوكي دون إفراط ولا تفريط).
وللنصح والتوجيه صور مختلفة، منها:

أ- النصيح والتوجيه غير المباشر: وهو يشعر الدارسة بحفظ شخصيتها، وعدم انتقاصها، فيزداد اطمئنانها، ويجعلها أكثر حرصاً على الاستجابة وتعديل السلوك.
ومن أساليبه:

- التعريض: وهو الحديث عن الموضوع دون ذكر المخطئ أو تحديده.
- ذكر قصة تعالج الموقف، وتبين عاقبة من وقع في مثل هذا الخطأ، أو قصة تحكي موقفاً لمن أبى الوقوع في هذا الخطأ رجاء ثواب الله، وصيانة لنفسه وإكراماً لها.
- تنبيه الدارسات إلى الخطأ بوصفه خطأ شائعاً بين الدارسات في مرحلة ما، ودعوتهن للحذر منه.
- تكليف من وقعت في الخطأ بكتابة موضوع مختصر عنه، وهن حكمه ومساوئه وغير ذلك.
- جعل السؤال عن هذا الخطأ أحد أسئلة مسابقة موجهة للدارسات، مع مراعاة انتباه الدارسة المقصودة، فإن لوحظ عدم انتباهها يطلب منها إعادة الجواب -إن كان ذلك مناسباً-.

ب- النصيح والتوجيه المباشر: ويكون في الخفاء، وهو الأولى والأجدر، ولكن قد يُضطر إلى جعله في العلن وخاصة إن كانت الدارسة مجاهرة بفعلتها، ويُخشى من تقليد الدارسات لها، أو توهمن

بالرضا عن الخطأ.

ويراعى فيه:

○ اختيار الوقت المناسب للتوجيه (وهو حال تهيؤ الدارسة للتقبل والاستفادة).

○ تكرار النصح ومعاودته دون ملل، مع التنوع في الأسلوب والطريقة.

○ إعطاء الدارسة فرصة للمناقشة، لبيان آثار خطئها السيئة عليها وعلى غيرها.

ويدخل في أسلوب النصح والتوجيه المباشر ما يسمى بـ(التلقين): وهو تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للدارسة لتؤدي سلوكيات جديدة مرغوبة، أو لتعدل سلوكيات خاطئة، ويعبر عنه بـ (مساعدة، حث، توجيه).

أنواع التلقين:

التلقين اللفظي: وهو تقديم تعليمات لفظية (انتبهي لما كتب على السبورة)

التلقين الإيمائي: من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين أو بطريقة معينة أو رفع اليد. (وضع الإصبع على الفم إيماء بالسكوت)

التلقين الجسدي: يشتمل على لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين.

(مسك إصبع الدارسة ووضعه على الآية المقروءة لتتابع من المعلمة).

الإطفاء أو التجاهل:

ينبغي هذا الأسلوب على افتراض علمي مؤداه (أن السلوك إذا تعزز ودعم يقوى ويستمر، والسلوك الذي لا يدعم يضعف ويتلاشى)، ومعناه إيقاف المعززات التي تلي السلوك غير المرغوب، فمثلاً: إذا ضحكت إحدى الدارسات بصوت مرتفع (سلوك غير مرغوب)، تهتم المعلمة بذلك بتوجيه الحديث لها (وهذا تعزيز للسلوك خاصة لمن تقصد من وراء ذلك جذب الانتباه)، وفي هذه الحالة على المعلمة تجاهل الموقف تمامًا (إيقاف التعزيز)، حتى ينطفئ السلوك (تتوقف عن الضحك).

ويستخدم هذا الأسلوب في علاج الكثير من المشكلات السلوكية داخل الحقة؛ مثل: الشغب،

والفوضى، والبكاء والتفاخر، ونوبات الغضب، والمبالغة في الملبس والتأنق به، ويؤكد الباحثون أن الانتباه لمثل هذه السلوكيات (كأن تظهر المعلمة الانفعال والتضايق من الموقف)، يوصل رسالة للدارسة أن هدفها قد تحقق، مما يوقي السلوك ويدعمه، وأن تجاهله يجعل الدارسة تفقد غرضها منه، فيترتب عليه انطفأؤه. ومن ضوابط استخدام هذا الأسلوب:

- ألا يستخدم مع الحالات التي يكون فيها السلوك مصدر أذى حقيقي للدارسة أو لغيرها.
- يؤدي هدفه وفاعليته إذا تأكدنا أن سلوك الدارسة هدفه تحويل الانتباه إليها ولفت النظر.
- يفضل عند تجاهل السلوك غير المرغوب؛ تعزيز السلوك الإيجابي المضاد لذلك السلوك، ولكن ليس في اللحظة نفسها (كأن تشكر المعلمة الدارسات على حسن إنصاتها وتفاعلهن، حيث يمثل سلوكًا مضادًا للأحداث الجانبية والانشغال عن الدرس)
- التجاهل المتواصل المنظم مهم لنجاح تعديل السلوك. فلا تيأس المعلمة، ولا تفقد صبرها (خاصة في تعديل سلوكيات الأطفال).

تكلفة الاستجابة:

وهو إجراء سلوكي يتضمن فقدان الفرد شيئًا من المعززات، بسبب إتيانه سلوكًا غير مرغوب، مما يقلل ذلك السلوك مستقبلاً (وتسمى أحيانًا بالغرامة). ولا بد أن يسبق تنفيذ هذا الإجراء إعلام الدارسة بالمعززات التي ستحصل عليها حال التزامها بالسلوك المقبول، وخسارتها لها حال عدم التزامها (فمثلاً: تحصل الدارسة على خمس نقاط نتيجة حضورها اليومي للحلقة لمدة أسبوع، وفي حال غيابها يومًا واحدًا ستسحب منها نقطة أو أكثر —حسب ما تراه المعلمة—).

التصحيح البسيط والتصحيح الزائد:

ويقصد به تقديم بديل مقبول للسلوك غير المرغوب دون تهديد أو توبيخ أو تعنيف، وذلك بعد بيان السلوك غير المرغوب وتحديدده، كأن يقال للدارسة: إجابتك دون رفع يدك غير مقبولة، سأسمح لك بالمشاركة إذا رفعت يدك قبل الإجابة.

أما التصحيح الزائد: فهو بيان الخطأ ثم طلب إزالة الأضرار الناتجة عنه من الدارسة، أو تأدية سلوكيات إيجابية مناقضة لها، وتكرار ذلك مدة من الزمن.

مثل: أن يطلب من الدارسة التي ترمي أوراقًا على الأرض، إزالتها وتنظيف مكانها بعد إخبارها أن رميها للأوراق غير مقبول.

أساليب خاصة بالمعلمة في معالجة المشكلات التربوية:

تشير الدراسات في السنوات العشرين الماضية إلى أن الأمور الآتية تقلل من حدوث المشكلات التربوية في المؤسسات التعليمية:

- التشجيع والسكينة للذات يسودان الجو التعليمي.
- تدريس قوانين السلوك الصفّي وتناججه، كما تدرس المباحث الدراسية ومراجعتها بصورة دورية، وخاصة في الأسابيع الثلاثة الأولى؛ حيث تذكر المعلمة الدارسات يوميًا بالقوانين، وتبين لهن سبل تطبيقها من خلال المواقف المختلفة.
- استجابة المعلمة السريعة للسلوك الخاطئ، وعدم تحيزها لفئة معينة من الدارسات عند تطبيق القوانين.
- تبادل المعلمة والدارسات لمسؤولية الانضباط الذاتي والانتماء وتحمل المسؤولية.
- إبقاء الحلقة في حركة دؤوبة، والانتقال بهدوء من نشاط إلى آخر، والتنويع في الأنشطة.
- المراقبة والتعليق على سلوك الدارسات، وتعزيز السلوك الجيد بالإشارة والرمز والكلمة وغيرها.

ومن الأساليب التي يساعد استخدامها في معالجة المشكلات التربوية:

- (١) الوقاية: وهي تعدّ قلب العملية التعليمية، إذ يمكن تجنب العديد من السلوكيات المعيقة للدرس قبل أن تصبح مشكلات جادة، بحيث تحد المعلمة منها وتقللها بالممارسات التنظيمية الجيدة؛ وعلى المعلمة أن تراقب سلوكيات الدارسات بشكل دوري لتحسس المشكلة منذ بدايتها، أو حتى قبل وقوعها؛ إذ إن منع حدوث المشكلة يكون أسهل بكثير من معالجتها بعد وقوعها، وللوقاية من المشكلات الصفية التربوية لابد من الانتباه إلى الأمور التالية:

○ **تحديد القوانين الصفية:** حتى تضمن المعلمة إبقاء الحلقة بلا مشكلات، عليها أن تضع قوانين سهلة اللغة وواضحة ومنوعة وبعيدة عن الغموض، وتركز على القوانين التي تجعل الحلقة منظمة، وتسهم في التعلم الناجح؛ فمنذ بدء الدراسة تستخدم المعلمة اللقاءات الأولى لتحديد القوانين وتعريف الدارسات بالسلوك الأمثل، ويمكن أن تشركهن في تحديدها وصياغتها، وبهذا يكنّ أكثر اقتناعاً في التزامها.

○ **العدل والثبات:** على المعلمة أن تكون استجابتها ذات نمطية واحدة عند خرق القوانين؛ لأن شعور الدارسات بتحيز المعلمة (فيما لو طبقت القوانين على فئة معينة دون الأخرى) يؤدي إلى حدوث مشكلات كثيرة.

○ **التحضير الجيد:** ينصح بأن تستعد المعلمة جيداً لدروسها، حتى تُشعر الدارسات بتنظيمها وتمكنها، فيثقفن بما تدرسن من مواضيع، كما أن الاستعداد الجيد ينبه المعلمة على حاجات الدارسات، ويهيئ السبل لتكون الحلقة جاذبة وممتعة، ويجنب المعلمة الأنشطة الرتيبة وتلك التي لا تحقق الأهداف المرجوة.

○ **إجراء التعديلات اللازمة أثناء الحلقة:** لتجنب المعلمة الخيرة أية مشكلات؛ فإنه تعلم كيف تجري أية تعديلات على خطتها سريعاً حينما تلاحظ أن تفاعل الدارسات بدأ يتراجع، لذا فهي تعدّ أنشطة تعليمية تُبقي الدارسات في عمل دؤوب وممتعة واهتمام، وتجنبهن الملل وعدم الانضباط الصفي.

(٢) **التيقظ والتركيز:** وهذا يعني إدراك المشكلة سريعاً، وملاحظتها قبل تطورها، فإن لاحظت المعلمة بعض المشكلات السلوكية اليسيرة كالسرحان والتهامس، فيمكنها الوقوف قريباً من الدارسة المعنية، أو الاكتفاء بالنظر إليها لإشعارها بعدم الرضا عن ذلك السلوك، فتحصل المعلمة على المطلوب دون تشويش بقية الدارسات.

(٣) المراقبة: تحرص المعلمة على التواصل البصري الدائم مع الدارسات، والتجول بينهن ما أمكن؛ لتتأكد من أن الدارسات مندوبات في أداء ما يطلب منهن، وغير منشغلات بأشياء أخرى قد تعيق العملية التعليمية فيما بعد، أو تحدث مشكلات سلوكية أخرى.

دور المؤسسات التعليمية في الحد من المشكلات التربوية:

- ١ - تقديم الحقائق الدينية في صفاء ونقاء.
- ٢ - اختيار المفاهيم التي تتناسب وسن الدارسات وعرضها في أسلوب جذاب مشوق.
- ٣ - توفر القدوة الحسنة فيعاملات بالدار.
- ٤ - تحقيق التعاون بين المدرسة والبيت.
- ٥ - التطبيق العلمي للقيم الإسلامية.
- ٦ - قيام المدرسة بدور التوعية الدينية في ظل أساليب عملية
- ٧ - تحصين الدارسات ضد التيارات والنزعات الفلسفية الإلحادية من خلال البحث والنقاش.
- ٨ - الاهتمام بالتربية الخلقية وتقديمها في قالب عملي تطبيقي فعال.

ما الأساليب العلاجية التي يمكن اتخاذها لحل المشكلات التالية، وضح إجابتك:

- مشكلة ضعف الحفظ عند المتوسط
- مشكلة ضعف الحفظ عند كبيرات السن
- مشكلة الاعتداء على أغراض الآخرين عند الابتدائي.



ملف الإنجاز:

- (١) هاتي موقفًا حدث في عهد الرسول ﷺ، أو أحد خلفائه، يظهر فيه بعض من ملامح المنهج الإسلامي في التعامل مع المشكلات.
- (٢) ما الخطوات العملية التي تنوين اتخاذها لتحسين التعامل مع المشكلات التربوية على ضوء ما تعلمت، وضحى بأمثلة من الواقع.
- (٣) بالتعاون مع أفراد مجموعتك، قدمي ورقة عمل تحوي مشكلة مختارة، وخطوات التعامل معها وفق الأسلوب العملي لحل المشكلات.
- (٤) أجيبي عن أسئلة الوحدة في ضوء دراستك وقراءتك الإثرائية.

مصادر التعلم:

- برنامج تنمية كفايات الصف للمعلم والمعلمة د. عفاف الجاسر.

التقويم:

- (١) اذكرى أبرز ثلاث نقاط في ملامح المنهج الإسلامي للتعامل مع المشكلات.
- (٢) ما أثر معرفة الفروق الفردية على التعامل مع المشكلات التربوية؟
- (٣) عددي خطوات حل المشكلة، مبينة أهمية كل خطوة.
- (٤) لخصي اثنين من أساليب علاج المشكلات بأسلوبك الخاص
- (٥) رتي أساليب معالجة المشكلات التربوية الخاصة بالمعلمة وفق أهميتها.

المصادر والمراجع

- أحلام البصام (١٤٢٨). دور مديرة المدرسة في تطوير الأنشطة غير الصفية للمرحلة المتوسطة بمدارس البنات الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات ورائدات النشاط. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.
- حسانة الألباني، وسكينة الألباني (١٤٣٥). الدليل إلى كيفية تعليم القرآن الكريم. الأردن: دار ابن حزم.
- حسين عبد العظيم (بدون). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سلامة عبد العظيم، وعوض الله سليمان (بدون). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سليمان الحقييل (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الشبل.
- سناء حمدان (٢٠٠٦). دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين. غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول التربية.
- صالح العسّاف (١٤٠٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- عبد العزيز العصيمي (٢٠١٥). الزاد لمعلمة القرآن الكريم. الرياض: مدار الوطن.
- عبدالرحمن الطريري (١٤١٨). القياس النفسي والتربوي؛ نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبداللطيف فرج (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. عمان: دار المسيرة.

- عفاف الجاسر (٢٠٠٢). برنامج تنمية كفايات إدارة الصف. الرياض: كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.
- علي الزهراني (١٤٢٠). مهارات التدريس في الحلقات القرآنية. المدينة المنورة: مكتبة الدار.
- غادة الطاهر (٢٠٠٣). رؤية منهجية لتدريس القرآن الكريم. الرياض: مطبعة سفير.
- ماجد الجلاّد (١٤٣٢). مهارات تدريس القرآن الكريم. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ماهر صبري (١٤٣٠). التدريس؛ مبادئه ومهاراته. الرياض: مكتبة الرشد.
- محسن عطية (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار الصفاء.
- محمد الزعبلوي (١٤٣٠). طرق تدريس القرآن الكريم. الرياض: مكتبة التوبة.
- محمد صالح العجمي (٢٠٠٣). الفروق الفردية.
- محمود عقل (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي (المداخل النظرية - الواقع - الممارسة). الرياض: دار الخريجي.
- مروان عبد المجيد إبراهيم (٢٠٠٧). الإشراف التربوي. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المنتدى الإسلامي (١٤٢٠). نحو أداء متميز لحلقات تحفيظ القرآن الكريم. الرياض: مطابع أضواء البيان.

