

لمعلم من جميع الجوانب الخطوة الأساسية إذا أردنا استخدام التعلم الإلكتروني بنجاح، وهو ما يسمى بالتنمية المهنية للمعلم

## بين يدي الموضوع

اعتبرت منظمة اليونسكو إعداد المعلم استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر؛ لذلك فإن تعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالحه تتوجب إعداده إعداداً متكاملًا، أكاديمياً ومهنياً وثقافياً كما تستلزم تنميته تربوياً لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقنية.

وتبعاً لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهني والمادي مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارة التربية والتعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين والإداريين إلى تنمية مهنية مستدامة.

قد فرضت التحولات والتحديات المعاصرة على المعلمين أن يواصلوا عملية تطوير أنفسهم ويتم ذلك من خلال :

### أ- القراءات الحرة :

حيث إن القراءات الحرة هي الوسيلة التي تمكن المعلم من متابعة التدفق المعرفي ومواكبة الثورة المعلوماتية الهائلة.

### ج- الحلقات البحثية واجتماعية هيئة التدريس:

تفيد الحلقات البحثية المعلمين في تبادل المعلومات ووجهات النظر وتثري الجوانب المعرفية لدى المعلمين بشكل مستمر وعلى أساس ايجابي، ويمكن لمعلمي أي مادة تخصيص ميعاد دوري لعقد تلك الحلقات البحثية لتدارك ما قد يواجهونه من مشكلات .

### د- الدراسات التكميلية التجديدية:

تسعى الدراسات التكميلية التجديدية إلى استكمال دراسات المعلم أو الحصول على المزيد منها بعد تخرجه من مؤسسات

## المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد ،،،،، أن مهنة التربية لم تعد محصورة في التفكير بمتطلبات وحاجات الإنسان الحاضرة، بقدر ما هي موجهة للتفكير بتطوير قدرات ومهارات الإنسان، للتعامل مع متطلبات المستقبل، والعمل على تهيئة الإنسان لمواجهةها ولذا كانت الحاجة إلى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، ونظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي... أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته... وبذلك قد تطرقت في بحثي هذا عن التنمية المهنية التي تضم عدة مواضيع مختلفه من أهمها: مفهوم التنمية المهنية، أهداف الإنماء المهني للمعلمين، أهمية التنمية

المهنية للمعلمين، مستويات التنمية المهنية، مراحل التنمية المهنية

أنواع الإنماء المهني، الفرق بين التنمية المهنية والتدريب

أثناء الخدمة الأساليب التي يمكن الإستفادة منها في التنمية المهنية،

والفرص التي يمكن أن تحصل عليها لتواصل تطورك المهني.

"هي رفع مستوى كفاءة المعلم وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات وهي عملية طويلة المدى ، تبدأ بعد التعيين في الوظيفة عقب التخرج ، وتستمر طوال سنوات عمل المعلم بالمهنة وتتضافر فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية ، بهدف تحسين أداء المعلم وتنتم بالشمول والاتساع والاستمرارية ولا تقتصر على المعلم فقط ولكن تشمل المؤسسة التربوية ( قادة – إداريين – عاملين ) مسؤولين عن العملية التعليمية .

#### أهداف الإنماء المهني للمعلمين

تتم أهداف الإنماء المهني إلى إضافة معارف جديدة للمعلمين وكذلك تنمية مهاراتهم المهنية والتأكيد على تنمية القيم والأخلاق الداعمة لسلوكهم من خلال حب المهنة والعمل من أجلها لأن رسالة التعليم رسالة سامية. وكذلك بناء القيادات التربوية الواعية بالمدارس. ويمكن تلخيص تلك الأهداف كما يلي: ١. وقوف المعلمين على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها ميدانياً. ٢. معرفة الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهية والتحريرية. ٣. تنمية المعلمين في كافة الجوانب : أكاديمية ومهنية و شخصياً وثقافياً. ٤. إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين . ٥. تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم . ٦. تمكينهم من تحقيق تربية ناجحة لطلابهم

٧. تنمية الجوانب الإبداعية لديهم و تحفيزهم على أن يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية. ٨. ربط المعلم ببيئته ومجتمع المحلي والعالمي و تدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية ومهارات تنفيذ و تقويم هذه الخطط. وتعتمد نوعية المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وهكذا فإن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد. وبالتالي ان وجود برنامج للتنمية المهنية سيحقق عدة فوائد منها إكساب المعلمين قوة ذاتية ومرونة في معالجة الأمور المتعلقة بالعمل اليومي وضمن مساهمة الجميع في مسئولية نمو وتطوير وتحسين الأداء وبالأخص تطوير المدرسة وأدائها

#### أهمية التنمية المهنية للمعلمين

##### ميررات التنمية المهنية:

- التمكن من تحقيق غايات و أهداف التعليم.
- التوجه نحو تمهين الهيئة التدريسي.
- الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات.
- المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم.
- المستجدات في مجال التقويم.
- التوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- تعددية الأدوار والمسئوليات.
- الثورة المعرفية. معيقات التنمية المهنية
- ومن الأسباب التي تعيق برنامج التنمية المهنية :
- ضعف مستوى برامج التنمية ذاتها.

- ارتباط التطوير المهني بالترقية.
- الافتقار إلى قيادة قوية.
- غياب الرؤية المستقبلية.
- الخوف من التغيير.
- معارضة التغيير لما يحمله من تهديدات.
- ضعف المعلومات عن برامج التنمية المهنية.
- نقص الكفاءات اللازمة للتطوير.
- ضعف الرغبة في العمل الجماعي.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية. مستويات التنمية المهنية: ويختلف مفهوم التنمية المهنية نوعاً ما باختلاف الهدف العام، فمثلاً :

- التربية المهنية : تعديل أفكار و سلوك و معتقدات الفرد تجاه عمله .
- التدريب المهني : إكساب و تنمية بعض المهارات لتحقيق المعايير المعمول بها .
- المساندة المهنية : المحافظة علي استقرار أداء الفرد و تقديم المساعدة أثناء العمل .مراحل التنمية المهنية :وتمر التنمية المهنية بالمراحل التالية:
- نقد الممارسات الراهنة.
- الملاحظة و التحليل.
- إعادة بناء المفاهيم.
- تجريب الممارسات المقترحة.

تتعدد وتتنوع الاستراتيجيات التي تستخدم للتعليم التعاوني؛ نتيجة للتطور في مجال العلم التربوي، وللدراسات والبحوث التي تجرى في المجال، وهناك استراتيجيات عامة للتعليم التعاوني يصلح استخدامها في مختلف العلوم الدراسية، كما أن هناك استراتيجيات متخصصة ظهرت نتيجة لتلاقي جهود البحث في المجال التربوي والمجال التخصصي، والمجال هنا لا يتسع بشكل أكبر للاستراتيجيات المتخصصة ، وسيعرض فيما يلي تعريف ببعض الاستراتيجيات العامة ، ولخطوات تنفيذها داخل الفصول الدراسية .

#### ١- ترتيب المهام المتقطعة Jigsaw

وهي إستراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٣\_٥) طلاب، وتقسيم الدرس إلى مهام فرعية تتناسب وحجم المجموعة، ويقوم أفراد كل مهمة فرعية بإتقانها والعودة للمجموعة الأساسية لتبادل الخبرات فيما بينهم، ويسير تنفيذ الاستراتيجية وفقاً للخطوات التالية :-

- أ) تكوين مجموعات الأساس، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة من ٣- ٥ طلاب، وتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام الفرعية يعطى كل فرد في كل مجموعة مهمة واحدة ليديرها .
- ب) تكوين مجموعات الخبرة، ويتم ذلك من خلال تجميع أفراد المهمة الواحدة في مجموعات الأساس في مجموعات صغيرة يتحدد عددها بعدد المجموعات الإجمالي في الفصل، ليتدارسوا فيما بينهم المهمة الموكلة لهم من خلال المصادر المتاحة، بشكل مبني على التفاعل المباشر والتعاون المثمر فيما بينهم .

ج) العودة للمجموعات الأساس والتفاعل لتحقيق المهمة، ويتم ذلك بعد إتقان مجموعة الخبرة للمهام الموكلة إليهم، ويجوز التأكد من ذلك بإعطاء اختبارات، حيث يعود كل فرد إلى مجموعته وقد أتقن مهمة فرعية من مهام التعلم، ويتم التعاون والتنسيق فيما بينهم حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي أتقنها بحيث تتكامل المهمة لدى كل الأفراد، ويقدم المعلم العون لمن يحتاجه من أفراد كل المجموعات .

إعطاء الاختبارات والتعزيز؛ حيث تقدم الاختبارات للأفراد داخل المجموعات بشكل فردي، ولا يسمح بالتعاون في هذه الحالة على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع عناصر المهمة، ويعطى الأفراد داخل المجموعات الدرجة التي يحصل عليها أقلهم تحصيلًا، وحينئذ يعطى التعزيز اللازم أو الألقاب .

٢- تقسيم الطلاب إلى فرق بحسب مستوى التحصيل (STAD)

وتقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وتسير هذه الإستراتيجية وفقا للخطوات التالية:

أ) تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٤-٥) أفراد متفاوتي القدرة التحصيلية .

ب) عرض الدرس من قبل المعلم أسبوعيا باستخدام المحاضرة أو المناقشة

ج) يدرس الطلاب أعضاء الفرق المادة من مصادرها، وبالتعاون بينهم من خلال حلقات النقاش أو بأي وسيلة أخرى ممكنة حتى يتمكنوا من تحصيل هذه المادة وإنجازها .

د) توزع أوراق عمل وثيقة بالمادة، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من العمل، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماما .

هـ) تقديم الاختبارات ورصد الدرجات بأن يحصل الطالب على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى يصل للحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات .

و) تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيا، ويحصل علي أفضل تعزيز الفريق الحاصل على أكثر النقاط .

٣- فرق الألعاب التعاونية TGT

وهي إستراتيجية تقوم على التنافس بين أعضاء الفرق التعاونية في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم، وهي تقوم على خطوات الإستراتيجية السابقة نفسها، ولكن بدلا من حساب درجة إسهام كل في مجموعته، تجرى المسابقات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم .

٤- التفريد من أجل الفريق TIA

وتعد هذه الإستراتيجية مزيجا من التعلم الجماعي والتعلم الفردي، وهي نتاج لتلاقي أفكار تفريد التعليم والتعلم التعاوني، حيث إنها إستراتيجية تعتمد على التعلم الذاتي الذي يحترم التعاون بين الطلاب لإنجاز المهام في الفرق، ويمكن إيضاح خطواتها فيما يلي :

أ) تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة العدد من (٤-٥) غير متجانسين

ب) التشخيص الأول، وفي هذه الخطوة يتم تقديم اختبارات تشخيصية ليتسنى وضع الطالب في المجموعة التي تناسبه، ليتعلم ما يناسبه من المادة الدراسية.

ج) تقوم المجموعات بتعلم وحدات مختلفة من المادة الدراسية بطريقة فردية، في إطار مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تضمن لهم الإتقان .

د) التشخيص الثاني، وتقدم من خلال هذه الخطوة اختبارات تشخيصية هدفها التأكد من إتقانهم للوحدات المكلفون بدراستها.

هـ) الالتقاء والتعاون، بتبادل الأفراد في المجموعات الخبرات التي أمكنهم تحصيلها، وتقديم المساعدة فيما بينهم حتى يصل كل أفراد الفرق لمستوى الإتقان المطلوب .

و) الاختبار ورصد الدرجات وتقديم التعزيز اللازم .

٥- إستراتيجية لتتعلم معا Learning Together

وهي إستراتيجية تقوم على عمل الطلاب في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو إنجاز مهمة واحدة، وتدور بينهم مناقشات وتبادل معلومات حتى يتم التأكد من فهم المادة التعليمية، وتسير هذه الإستراتيجية وفق الخطوات التالية :-

أ) تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٤- ٥) طلاب غير متجانسين .

ب) تكلف كل مجموعة بإنجاز عمل واحد يشترك فيه الجميع .

ج) تقدم المكافأة والتعزيز للمجموعة بناء على عمله كجماعة، ويتوقف إعطاء المكافأة على كيفية العمل معا بصورة أفضل، وكيفية إنجاز وتحقيق هدف الجماعة .

د) يتقدم الجميع لاختبار نهائي فردي، وتعطى المجموعات على أساسه التعزيز اللازم .

٦- إستراتيجية البحث الجماعي Group Investigation

وهي إستراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليتم التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعلم الجميع، تحت توصية المعلم وإرشاده. وتسير هذه الإستراتيجية وفقا للخطوات التالية :-

أ) تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٢- ٦ طلاب .

ب) تحديد الموضوع البحثي .

ج) تخطيط مهام التعلم .

د) البحث والاستقصاء .

هـ) تحليل الطلاب للمعلومات التي جمعها وتلخيص لبعضها وعرضها على الزملاء .

و) التقويم، ويتم هنا من خلال تحليل الطلاب لأعمال زملائهم تحت إشراف وتوصية المدرس .

أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي

في تحصيل مادة الجغرافية و التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

م.م.ياسر عبدالواحد حميد الكبيسي

كلية التربية ابن رشد/جامعة بغداد

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، تم اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بلغ عددهم ٦٥ طالباً، بلغ مجموع المجموعة التجريبية (٢٠) طالباً درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي ، والمجموعة الضابطة (٢٠) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل في الجغرافية للسنة السابقة ، السابقة، التفكير التأملي)، وكانت المتغيرات كلها متكافئة، واعد اختبارين احدهما تحصيلي تكون من (٥٠) فقرة توزعت على ست

مستويات من تصنيف بلوم ، والأخر اختبار تأملي تكون من (٤٠) فقرة، واجري للاختبارين الصدق والثبات وتم تحليل فقراته بالنسبة للصعوبة وتميز .

أظهرت النتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي بالتحصيل والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لإستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل والتفكير التأملي كبير باستخدام مربع اينال ( $\eta^2$ )، وأوصى الباحث العمل على تدريب مدرسي الجغرافية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديث القائمة على أفكار النظرية البنائية، و التي منها إستراتيجية التساؤل الذاتي.

The effective of self-questioning strategy in the collection of material and geographic reflective thinking among students in fifth grade literature

M. M. Yasser Abdul Wahid Hamid Al-Kubaisi

College of Education, Ibn Rushd / University of Baghdad

Goal of research is to identify the impact of self-questioning strategy in the collection of material and geographic reflective thinking among students in fifth grade literature, two divisions were selected out of three divisions numbering 65 students, the total experimental group (20) students studied the strategy of self-questioning, and the group control (20) students studied in the usual way and was equivalent to the two groups in the variables (chronological age, intelligence, achievement in geography for the previous year, previous, reflective thinking), and the variables are all equal, and a promising two tests, one Thesela be (50), paragraph distributed six levels of Bloom's Taxonomy, and the other test to be contemplative of (40) a paragraph, and make of the validity and reliability tests were analyzed for the paragraphs of the difficulty and distinction.

Find the results showed superiority of the experimental group who are studying the question of self-collecting strategy and reflective thinking and the magnitude of the impact of self-questioning strategy in each of the variable collection and reflective thinking using a large box ETA ( $\eta^2$ ), and recommended a researcher working on the training

مشكلة البحث

تبين للباحث من خلال التدريس ومن خلال اللقاء في الدورات التدريبية التي تقيمها المديريات العامة لتربية والمناقشات بين مدرسين مادة الجغرافية: إن أسلوب المحاضرة والمناقشة هي السائدة في التدريس لذا قد يكون هناك قصور في مخرجات التدريس ولا تصل إلى مستوى المطلوب الذي يتناسب مع التطور الحاصل في المعرفة، وأيد ذلك بعض الدراسات منها، دراسة (الشمري، ٢٠٠٢) أن ضعف اكتساب الطلبة للمهارات الجغرافية العقلية والتفكير الجغرافي إلى القصور في استخدام طرائق التدريس المناسبة لطبيعة الموضوعات الجغرافية وأهدافها وتركيز مدرسي المادة على الحفظ الأصم للمعلومات دون التأكيد والتركيـز على اكتساب الطلبة مثل هذه المهارات خلال دراستهم مادة الجغرافية (الشمري، ٢٠٠٢:ص ١)

وأيدت أيضاً دراسة (سلمان، ٢٠٠٧) أن ظهور الاستراتيجيات الحديثة المتنوعة المختلفة في تدريس الجغرافية بوصفها تطبيقات تربوية لنظريات التعليم أخذت طريقها في التجريب والتطبيق في المؤسسات التربوية، لكنها لم تأخذ نصيبها الكافي في التجريب والتطبيق في العراق ، لذا نرى أن الطرائق الاعتيادية القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار تأخذ طريقها في تدريسها في مدارسنا على نحوٍ واسع فضلاً عن قلة إطلاع مدرسي ومدرسات الجغرافية وضعف

اهتمامهم بالطرائق والأساليب التعليمية الحديثة في تدريسها مما يدفعهم بالاستمرار في استخدام الطرائق الاعتيادية (سلمان، ٢٠٠٧:ص١).

وتصنيف (دراسة الحسو، ٢٠١٠): إن تدريس المفاهيم الجغرافية يأتي بشكل عارض وليس مقصودا ، مما يجعل اغلب الدروس تتمحور حول الحقائق ، فالطريقة التدريسية الشائعة هي التقليدية التي تؤكد على الدور الايجابي للمدرس وتهمل دور الطلبة، مما ينتج تدني تحصيل اكتساب المفهوم الجغرافي ،فضلا عن إهمال العناية بالتفكير ووجهت جهودها نحو التحفيظ والتسميع والنقل والتكرار من خلال تأكيدها على المعلومات ومدا تحصيلها، إذ أن الغالبية العظمى من الطلبة يحفظون المعلومات والحقائق دون فهم أو إدراك للعلاقات بينها مما لا تكون لديهم القدرة على توظيفها في فهم بيئتهم ، وحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم (الحسو، ٢٠١٠:ص٤٤٦-٤٤٧).

وشخصت ظاهرة يمكن عددها من المفاهيم المخطوءة ، أنّ بعض الطلاب الذين ينهون المرحلة المتوسطة ، وينوون الاتجاه إلى الفرع الأدبي يكون تبريرهم أن التاريخ والجغرافية مواد تحفظ ولا تحتاج إلى أي نوع من التفكير مثل الرياضيات والفيزياء والدروس الأخرى العلمية ، وهذه يعكس النظرة السلبية اتجاه مادة الجغرافية في الخامس الأدبي ، و يمكن أن يكون طرائق التدريس وراء هذه النظرة.

ونظراً لما لاحظه الباحث من سيطرة الطرائق التقليدية في تدريس مادة الجغرافية ، مما جعله يشعران بالحاجة إلى إجراء دراسة تعنتني باستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة سعى لها المهتمون بتدريس الجغرافية تناسب التقدم العلمي الهائل في المعلومات الجغرافية من ناحية والتطورات الحديثة من ناحية أخرى ، تنقل النشاط في عملية التعليم من المعلم إلى المتعلم مع بقاء دور المعلم مرشداً وموجهاً يعمل مع طلابه ، وأصبحت مادة التعليم وسيلة وليست هدفاً، بينما أصبح الهدف من عملية التعليم الطالب الذي يراد أن تتكامل شخصيته من جميع الجوانب، وأن الثمار الحقيقية للتعليم مادة الجغرافية هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة الموضوع ، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الموضوع (الصوفي، ٢٠٠١، ص ٧٦).

لذا نحتاج تنمية قدرات الطلبة من خلال العديد من الاستراتيجيات التدريسية منها التساؤل الذاتي ( Self-Questioning Strategy ) وهو: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته قبل قراءة الموضوع المطالب به ، وأثنائه، وبعده، بحيث قد تساعد هذه الأسئلة على الفهم والتفكير ، لذا يصوغ الباحث مشكلة البحث بالسؤال الآتي:-

هل لإستراتيجية التساؤل الذاتي أثر في التحصيل في مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي مقارنة بالطرق التقليدية المتبعة في تدريسها؟ وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

أهمية البحث

يمكن أن يجمل الباحث أهمية البحث من الناحية النظرية من خلال الآتي:-

١. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بضرورة الاهتمام بطرائق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على النظرية البنائية .
٢. سيقدم هذا تصور مقترح قائم على تطبيق إستراتيجية تدريسية حديثة تهتم بالطالب وتنمية تفكيره يمكن تطبيقها واتصاح فاعليته وإمكانية تعميمه في المراحل الدراسية الأخرى .
٣. يمكن عد البحث – في حدود علم الباحث- من أولى الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية التفكير التأملي وزيادة التحصيل في مادة الجغرافية في المرحلة الثانوية، وذلك لندرة الدراسات والأبحاث في هذا المجال؛ مما يبرز أهمية هذا البحث والحاجة للاستفادة من نتائجه في الارتقاء بتدريس مدرسو ومدرسات الجغرافية ونقل الخبرة لطلبتهم .

و يمكن أن يجمل الباحث أهمية البحث من الناحية التطبيقية من خلال الآتي:-

- ١- قد يعالج البحث مشكلة تواجه معظم مدرسي الجغرافية ، وهي معرفة إمكانات وأثر الطرق المختلفة لتقديم المعرفة ، بحيث يستطيع الطالب اكتسابها وتطبيقها في مواقف أخرى.
- ٢- قد يوجه هذا البحث أنظار المدرسين بصفة عامة ومدرسي الجغرافية بصفة خاصة إلى ضرورة تنويع استراتيجيات التدريس والاهتمام بتعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتأملون في تفكيرهم .

٣- قد تؤدي نتائج البحث إلى تقديم طريقة للتدريس للمدرسين والمدرسات بمدارسنا، ترفع من كفاءة العملية التعليمية عامة، وتحسن من تحصيل الطلبة للمعرفة الجغرافية.

٤- توفر هذه الدراسة إستراتيجية حديثة تعتمد على النظرية البنائية قد تفيد مناقشتها واستخدامها في التدريس من خلال الدورات التدريبية التي تقيمها المديرية العامة في المحافظات.

٥- إضافة لبنة إلى المعرفة العلمية العربية لقللة الدراسات التي تناولت استراتيجي التساؤل الذاتي والتساؤل الذاتي .

#### هدف البحث

يرمي هذا البحث إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الآتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اختبار التفكير التأملي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية

#### حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١. طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار/ مركز للعام الدراسي .

٢. موضوعات كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) في العراق.

#### تحديد المصطلحات

١- أولاً: الإستراتيجية((Strategy: عرفها (عطية،٢٠٠٨): بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المدرس لتمكين الطلبة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية(عطية،٢٠٠٨:ص٣٠).

٢- ثانياً: إستراتيجية التساؤل الذاتي عرفها (Coyne , 2007): بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثناءها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات(Coyne , 2007:p.85).

٣- ثالثاً:التحصيل: عرفه (حسين،٢٠١١):المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال برنامج أو منهج لمقرر دراسي قصد تكيفه مع الوسط التربوي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الطالب من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل الطالب أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه،فضلاً عن إعداده للتكيف مع البيئة الدراسية بصورة عامة(حسين،٢٠١١:ص١٧٦).

٤- رابعاً:التفكير التأملي: عرفه(أبو نحل،٢٠١٠):هو التفكير نفسه،وهو عملية عقلية فيها نظر،وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال فكر، وتوليد،واستقصاء تقوم على تحليل المواقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار،ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها ، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل(أبو نحل،٢٠١٠:ص٣٧).

٥- الجغرافية: عرفها(عبابنة،٢٠٠٦):العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة ممثلين في التفاعل الحيوي، الذي يعيش الإنسان فيه، لذاتهم بعلاقة الإنسان ببيئته وأساليب تفاعله معها وأثار هذا التفاعل ،كما يمكن القول أنها تدريس سطح الأرض كونه مسكناً للإنسان يتأثر ويؤثر فيه(عبابنة،٢٠٠٦:ص٢١)



وعرفت متغيرات البحث إجرائيا بالآتي:

١- أولاً: الإستراتيجية ((Strategy: بأنها مجموعة الخطط والأنشطة التي يضعها الباحث وبأسلوب ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة التدريس التقليدية ،و إستراتيجية التعليم التوليدي، إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢- ثانياً: التساؤل الذاتي : هي مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يختارها الباحث ويخطط لها لمساعدة طلاب الخامس الأدبي المجموعة التجريبية الثانية علنتوليد أسئلة عند دراستهم لمادة الجغرافية، فيعمل على جمع المعلومات وربط بينها للإجابة على الأسئلة التي طرحها على نفسه فيتمكن من خلالها على فهم المادة واستيعابها وقدره على إثارة التفكير وتتم على مراحل ثلاث هي:مرحلة ما قبل التعلم، ومرحلة أثناء التعلم، ومرحلة ما بعد التعلم.

٣- ثالثاً: التحصيل: مقدار ما يحققه طالب الخامس أدبي ويحصل عليه من مجموع الدرجات خلال دراسة وحدة دراسية في مادة الجغرافية في الاختبار البعدي ويقاس بالاختبار الذي أعده الباحث.

٤- رابعاً: التفكير التأملي: نشاط عقلي هادف يتم فيه طالب الخامس أدبي من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية التي يختبر بها ويقاس باختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث.

٥- الجغرافية: عرفها وهي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يضمها كتاب الجغرافية الطبيعية والذي أعدته وزارة التربية للصف الخامس الأدبي ويشمل الفصول الثلاثة الأولى .

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إستراتيجية التساؤل الذاتي هي:

• وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها. وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعا لمكان استخدامها في التعلم ( قبل وأثناء وبعد التعلم) وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة(الجندي وصادق، ٢٠٠١م: ٣٧٩).

• مجموعة من الأسئلة يقوم الطالب بتوجيهها لنفسه أثناء معالجة المعلومات " (بدر، ٢٠٠٦: ص ٤١٤).

ومن خلال ما تقدم وما عرض من تعريفات في الفصل الأول نرى أن هذه الإستراتيجية تؤكد عنى الدور الإيجابي للطلاب في اكتساب المعرفة أثناء عملية التعلم والتعليم وتوظيف هذه المعرفة في مواقف جديدة لتعلم معارف أخرى.

وهي إستراتيجية تقوم على توجيه الطالب مجموعه من الاسئلة لنفسه في أثناء معالجه المعلومات مما يجعله أكثر اندمجا مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب والموضوعات الدراسية من جانب آخر .

من المفيد للطلاب بغض النظر عن الموضوع الذي يدرسونه أن يتبادلوا الانطباع الذي تركه عنوان الدرس في نفوسهم، وأن يقوموا هم أنفسهم بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم ، وترجع فاعلية هذه الأسئلة إلى أنه تخلق بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً وحين يبدأ الطلاب في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية، ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع الطلاب للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية ، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمراً يسيراً(الخزندار وآخرون، ٢٠٠٦: ص ١٤٠).

ويمكن لنا أن نحكم بأنه قد تم استيعاب المادة الدراسية إذا عرف الطلاب الأفكار الرئيسية للموضوع، وكان لها وقع في نفوسهم، وكانت ذات معنى بالنسبة لهم، وكذلك إذا استطاعوا أن يربطوا هذا الموضوع بما سبق لهم أن عرفوه في نفس المجال ، وماله علاقة به وإذ أمكنهم أن يستحضروا أمثلة عليه، أو حالات مشابهة له، وإذا ما كان بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي حالت دون استيعابهم له، أو إزالة العقبات التي وقفت في سبيل ذلك ، إن في هذا كله ما يساعد على تعزيز الوعي الذاتي عند الطالب والإمساك بزمام كل ما يتعلق بدراسته، على المدرس أن يدرّب الطالب على منطقيّة الأسئلة التي يوجهها لنفسه حتى تنمو قدرة الطالب على متابعة تعلمه ملاحظة ومراقبة عمليات تفكيره. وهذا يساعد الطالب على الفهم والاستيعاب والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المدرس (شهاب، ٢٠٠٠، ص ١٩).

وبذلك يستطيع الطلاب أن يكتشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وأن يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة، ويحدث بناء للمعنى كنتيجة للتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة ، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف مشابهة، وبذلك تتحقق نتائج إيجابية في تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى الطالب(بهلول، ٢٠٠٤:ص١٩٣).

#### أهداف إستراتيجية التساؤل الذاتي

تهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين و إثارة الأسئلة.

- تعرف ما لدى الطالب من معرفه سابقه حول موضوع الدرس وأثاره اهتمامه .
- تساعد المدرس في تشكيل خبرات التعلم ومساعدته الطلاب على الوصول إلى المفهوم المقبول علميا .
- تخلق توجهات عقلية معينة لدى الطلاب وتخلق لديهم دليل يوجههم في التعلم وفي معالجة البيانات والمعلومات .
- تساعد على تنظيم معلومات الطلاب وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد على حل المشكلة من جوانبها المختلفة .
- تنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي توجد لدى الطلاب .
- ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وتحليلها بعمق وتنظيمها مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها .
- يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عال.

(جروان، ١٩٩٩:ص٣٨٣)

#### أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي وميزاتها:

للتساؤل الذاتي أهمية كبيرة، إذ أسلوباً فعالاً لإعمال العقل، وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود، أو قائم للوصول إلى فكر جديد، يؤدي إلى أفكار إبداعية فمن المفيد للطلاب أن يواجه الطلبة لنفسهم أسئلة قبل التعلم وأثنائه ، فهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجعه على التوقف والتفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمونها، سواء من حيث المصطلحات، والأفكار الرئيسية، والعلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم السابقة، مما يساعدهم على الوعي بدرجة فهمهم، وعلى التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع والحوار للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عالٍ والتحكم بشكل أفضل في التعلم (محمود، ٢٠٠٦:ص٤١٩).

إنَّ الطالب الذي يلجأ إلى طرح أسئلة حول ما يقرأ للوصول إلى الفهم عن طريق استخدام معلوماته الجديدة عند قراءته النص للمرة الأولى، يتحقق بذلك استقلالته عندما يعبر بكلماته الشخصية، وبلغته الخاصة بعيداً عن ممارسة النقل، أو النسخ والحفظ الأصم من المادة الدراسية(طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦:ص١٠).

ويمكن لمدرس مادة الجغرافية استثمار تلك الإيجابيات وتوظيفها في تدريس المادة عن طريق توجيه الطلاب إلى طرح بعض الأسئلة، والبحث عن إجابات لها من خلال اشتراكهم في الحوار مع بعضهم البعض، واستعراض وجهات نظر أخرى في الموضوع نفسه، مما يؤدي إلى بناء المعرفة بشكل نشط مع الآخرين، وبهذا يتم توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة وبذلك يمكن أن نعد عملية القراءة عملية نشيطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه الطالب القارئ، فالطالب الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة(مقدادي وعاشور، ٢٠٠٥:ص٨٥).

إنَّ التساؤل الذاتي يساعد الطالب على الفهم، والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل، مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المدرس، إذ أن الأسئلة التي يضعها الطلاب بأنفسهم قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، تساعدهم على الفهم العميق للنص المقروء(دروزة، ٢٠٠٠:ص٢٢٦).

يتضح مما مدى أهمية التساؤل الذاتي في تغيير مسار التعلم من التلقين إلى المشاركة الإيجابية، بحيث يصبح الطالب فعال في عملية التعلم، وقادراً على التعلم الذاتي الذي أصبح مطلباً

ملحًا في هذا العصر، وتتميز إستراتيجية التساؤلات الذاتية بما يلي:

- تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.
- تزيد من فهم الطلبة للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبذلك يصبحون متعلمين أكثر كفاءة.
- تساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلًا.
- تساعد تساؤلات الطلبة في الكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي وما يرغبون في معرفته.
- تزيد من فهم الطلبة للمواضيع التي يدرسونها وبالتالي تؤدي للتعلم ذي المعنى.
- تساعد على انتقال أثر التعلم وتزيد دافعية الطلبة للتعلم وبالتالي تبني المعالجات المعرفية العميقة.
- تؤدي إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى تشجيع الطالب على التفكير بطرق متنوعة، وبمستويات مختلفة من التعقيد وقد تساعد هذه الأسئلة على تنمية التفكير التأملي. ( رمضان، ٢٠٠٥م: ١٩٣-١٩٤ )

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي

يمكن أن يتم تدريب الطلاب على استخدامها من خلال الخطوات الآتية :

أ- التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة : يبدأ المدرس بعرض موضوع الدرس على الطلاب ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة بهدف تعرف ما لديهم من خبرات سابقة حول موضوع الدرس .

ينظر كل طالب إلى عنوان موضوع الدراسة ثم يسأل نفسه :

- عن أي شئ يتمحور هذا الموضوع بناء على عنوانه ؟
- لماذا أتوقع ذلك ؟

• ومن الوسائل المفيدة في ذلك قيام الطالب برسم خرائط المفاهيم أو رسوم بيانيه لما لديهم من معلومات عن موضوع الدرس .

ب - تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي : يقرأ كل طالب موضوع الدراسة وفي أثناء قراءته له يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته صحيحة حول هذا الموضوع فان كانت صحيحة يواصل التنبؤ والتفكير ثم يسأل نفسه :

ما الحل المقترح للمشكلة مثلا ؟ أو ما النهاية المتوقعة لها ؟

وإذا لم تكن التنبؤات مطابقة أو متقاربة لموضوع الدراسة فعلى الطالب أن يسأل نفسه لماذا

توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة ؟

- كيف يمكنني عمل تنبؤات أو توقعات مختلفة ؟

ج- التقويم الختامي : يناقش المعلم الطالب في النتائج التي يتوصل إليها من خلال أثاره بعض التساؤلات التي تساعده على تناول المعلومات وتحليلها وتقييمها وتحديد

كيفية الاستفادة منها في مواقف حياتيه أخرى ، يمكن أن يتم عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ويصبح قادر على أن يستخدم المعلومات الجديدة في مواقف مختلفة ( عبد الحميد ، ٢٠٠٠: ص ٢٠٦ ) .

ويورد ( عطية، ٢٠٠٦): خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ما وراء المعرفة فيما يأتي:

١ - التعرف على الأفكار الأساسية.

٢ - كتابة الأفكار الرئيسية.

٣ - التفكير في الأسئلة المبنية على الأفكار الأساسية وتدوينها.

٤ - الإجابة على الأسئلة.

٥ - مناقشة الأفكار والأسئلة. (عطية، ٢٠٠٦:ص ١٥٦).

ضمن أدبيات الموضوع يرى الباحث أن خطوات تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس وفق رؤى تكاد تتفق على محاور معينة نذكر منها:

ثانياً: يتم تدريب الطلاب على إستراتيجية التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة وفق الآتي:

١- التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة: أي ينظر الطالب إلى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:

• عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟

• لماذا أتوقع ذلك؟

٢ - تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: يقرأ الطالب النص ومن خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحاً، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية النص، ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلاً؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة؟ ما النهاية المتوقعة للموضوع؟

أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة، أو مقاربه للنص، أو الموضوع، أو غير صحيحة، فإن الطالب يسأل نفسه لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات، أو تنبؤات مختلفة؟

٣-إعادة الفهم: إذا قرأ الطالب شيئاً غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرة أخرى (عبد الحميد، ٢٠٠٠:ص ٢٠٦)

ثالثاً: من الممكن أن تسير خطوات التدريس وفق المخطط (١) الآتي:

## مخطط (١)

خطوات التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي (عريان، ٢٠٠٣: ص ٢١٢)

المراحل التي تمر بها إستراتيجية التساؤل الذاتي والعمليات التي تثيرها

١- مرحلة ما قبل التعلم: حيث يبدأ المدرس بعرض موضوع الدرس على الطلبة، ثم يدرّبهم على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، من خلال الأسئلة في المخطط (٢):

مخطط (٢) أسئلة ما قبل التعلم والعمليات التي تثيرها

ت	السؤال	العملية التي يثيرها
١	ماذا أفعل؟ - بهدف إيجاد نقطة للتركيز.	
٢	لماذا أفعل هذا؟ - إيجاد الهدف.	
٣	لماذا يعد هذا مهما؟ - بهدف إيجاد سبب للقيام به.	
٤	كيف يرتبط هذا بما أعرفه؟ - بهدف التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة.	

والغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه.

١- مرحلة التعلم: حيث يدرّب المدرس الطلبة على استخدام أساليب التساؤل الذاتي من خلال أسئلة التي يوضحها مخطط (٣) الآتي:

مخطط (٣) أسئلة مرحلة التعلم والعمليات التي تثيرها

م	السؤال	العملية التي يثيرها
١	ما الأسئلة التي أحتاج لتوجيهها في هذا الموقف؟	بهدف اكتشاف الجوانب غير المعلومة.
٢	ما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟	بهدف إثارة الإهتمام.
٣	هل احتاج لخطة معينة لفهم هذا الموقف أو تعلمه؟	تصميم طريقة للتعلم.
٤	هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟	
٥	هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة؟	يسير باتجاه الهدف

والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تنظيم معلوماتهم وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد على حل المشكلة من جوانبها المختلفة.

٢- مرحلة ما بعد التعلم: وفيها أيضا يدرّب المدرس الطلبة على استخدام أساليب التساؤل الذاتي من خلال أسئلة التي يوضحها مخطط (٤) الآتي:

مخطط (٤) أسئلة مرحلة ما بعد التعلم والعمليات التي تثيرها

م	السؤال	العملية التي يثيرها
---	--------	---------------------

١ كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ - بهدف تطبيق المعلومات في مواقف أخرى بهدف ربط المعلومة الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

٢ ما مدى كفاءتي في هذا الموقف؟ بهدف تقييم التقدم في التعلم.

٣ هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟ - بهدف تحديد ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها.

(بدر: ٢٠٠٠م، ٤١٤-٤١٥)، (بهلول، ٢٠٠٣م: ١٩١-١٩٨).

أدوار المدرس في إستراتيجية التساؤل الذاتي.

على الرغم من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تجعل من الطالب محوراً للتعلم بما يقوم به من دور رئيس في جميع مراحل دراسة المادة، وما يترتب على ذلك من توليده للأسئلة ذاتياً حول مضمون نص المادة التي يدرسها ويذاكرها، إلا أن ذلك لا يقلل من أثر المدرس، ودوره الإيجابي في هذه الإستراتيجية، إذ أن للمدرس أثراً بالغاً، ومسئولية كبيرة في إستراتيجية التساؤل الذاتي بما يوجهه من اهتمام إلى تدريب الطالب على توليد الأسئلة الذاتية التي يوجهها لنفسه؛ ليزداد قدرة على مواصلة تعلمه، ومراقبة عمليات تفكيره، مما يؤدي إلى زيادة إقباله على التعلم، وإحساسه بالمسئولية تجاه ما اكتسبه من معلومات (دروزة، ٢٠٠٠: ص ٢٢٦).

للمدرس دور إيجابي في إيجاد بعض المواقف التي تساعد على التساؤل الذاتي من خلال تدريب الطلاب على محاكاته في توليد أسئلة أخرى في مواقف مشابهة، لذا على المدرسين مساعدة طلابهم على صياغة أسئلة ذاتية تتناول الأهداف التي ينبغي الوصول إليها (Orlich & Others 2007: P. 218)

ومن الأدوار الرئيسية التي يقوم بها المدرس في إستراتيجية التساؤل الذاتي الآتي:-

- ١- إقناع الطلاب بأهمية التساؤل الذاتي، وجدواه في تحسين الفهم القرائي.
  - ٢- حث الطلاب على المزيد من طرح الأسئلة بعد كل عملية قرائية.
  - ٣- توعية الطلاب بأهمية التتابع والاستمرار والتدرج في طرح الأسئلة.
  - ٤- مراعاة المنطقية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات القراءة.
  - ٥- التدريب على التأمل، والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية.
  - ٦- توجيه اهتمام الطلاب إلى استخدام أساليب متنوعة عند توليد الأسئلة الذاتية مثل: العروض العملية في الصفوف الدراسية (عصر، ١٩٩٩: ص ٢٦٢).
  - ٧- ضرورة قيام المدرس بتدريب الطلاب على طرح الأسئلة، وتعليمهم التوقف أثناء القراءة، ثم صياغة أسئلة بأنفسهم مستعينين ببعض رؤوس الأسئلة المفتوحة مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف) (أبو رياش: ٢٠٠٧: ص ٣٧٩).
- وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن مدرس الجغرافيا يقوم بدور مهم وإيجابي في إستراتيجية التساؤل الذاتي، ويمكن توضيح ذلك بإيجاز في الآتي:

١ - قبل قراءة الدرس: تنشيط خلفية الطلاب المعرفية بتدريبهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة) ففي موضوع الطقس والمناخ يمكن أن يقول لطلبته هذان المفهومان نسمعهما دائماً في نشرة الأخبار ونسمع هناك أغلفة تحيط بالأرض تحميها من أشعة مضرّة كثيرة ولنعود أنفسنا على التساؤلات منها هل مفهوم الطقس والمناخ مسمى لمفهوم واحد؟ ما هي الأغلفة التي تحيط بكوكبنا الأرض؟ وما مسؤولية كل غلاف؟، وما هي طبقة الأوزون؟.

٢ - أثناء القراءة: يوجه المدرس الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة، ومن الممكن أن يوجه المدرس طلبته لكي يتمتعوا بالقراءة أثناء تكوينهم الأسئلة ويبحثوا عن أجوبتها، مثل ما هي أنواع الأشعة المنبعثة من الشمس؟ وهل كل الأشعة مؤذية؟ وكيف تقاس مقدار الأشعة؟ ويرى الباحث بعدما تعود الطلبة على إثارة تلك الأسئلة زادة رغبتهم على معرفة المزيد من الحقائق الكونية في كوكبتنا الأرضة فضلاً عن زيادة التفكير والتأمل.

٣ - بعد القراءة: يوجه المدرس الطلاب إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جوانب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مهارات. وبعد كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المدرس بإثارة المناقشة، والحوار بين الطلاب، كأن يطلب المدرس من كل طالبين متجاورين قيام أحدهم بدور المتسائل، والآخر بدور المستمع، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهما من أفكار وأسئلة، مع تبادل الأدوار، وتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب أثناء ممارسة عملية التفكير وتصويبها.

#### عيوب إستراتيجية التساؤل الذاتي

١- ضعف قدرة الطلاب على الضبط الذاتي .

٢- الطلاب الذين تعودوا على الحفظ يجدون صعوبة بالغة في تعلمه

٣- (الشربيني، والطناوي: ٢٠٠٦م، ١٢٢) .

#### المصادر

١- أبو نحل، جمال عبدالناصر محمد عبدالله، ٢٠١٠، مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢- أبو رياش، حسين محمد، ٢٠٠٧، التعليم المعرفي، الطبعة الأولى: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن

٣- أبو عجوة، حسام صلاح، ٢٠٠٩، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية للصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.

٤- بدر، بثينة محمد (٢٠٠٦م) أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٤١)، ابريل، الجلد (٤١)، ص ص (٣٨٩-٤٤١)

٥- بهلول، إبراهيم احمد، ٢٠٠٤، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٠

٦- حسين، عبدالمنعم خيرى، ٢٠١١، القياس والتقويم، مركز الكتاب الأكاديمي، ط١، عمان، الأردن.

٧- الحسوّ، ثناء يحيى قاسم، ٢٠١٠، أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع الأدي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد ٢.

٨- جروان، فتحى عبدالرحمن ١٩٩٩، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات

٩- الجندي، أمينة، موسى منير صادق، ٢٠٠١، فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذوى السعات العقلية المختلفة، المؤتمر العلمي الخامس- للجمعية المصرية: " التربية العالمية للمواطنة ٢٠٠١

١٠- الخزندار، نائلة وآخرون، ٢٠٠٦، تنمية التفكير، ط١، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين

- ١١- دروزة، أفنان نظير ، ٢٠٠٠ م، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، الطبعة الأولى،: دار الشروق عمان،الأردن.
- ١٢- الدواهيدي، عزمي عطية أحمد،٢٠٠٦ فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الإسلامية في غزة.
- ١٣- الدليمي ، احسان عليوي وعدنان محمود المهداوي ، ٢٠٠٥، القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ٢ ، مكتبة احمد الدباغ للطباعة ،بغداد، العراق.
- ١٤- زيتون حسن وزيتون ، كمال ، ٢٠٠٣، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية" ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب .
- ١٥- سعيد ، عاطف محمد . عيد ، رجا أحمد ، ٢٠٠٦ ، أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين الشمس ١٤١- ، ع: ١١١
- ١٦- سلمان، رؤى رياض،٢٠٠٧، أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج كنب في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية،بغداد
- ١٧- الشمري، عبد حسام نجم الدين ،٢٠٠٢، تقويم المهارات الجغرافية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالى.
- ١٨- شهاب، منى عبد الصبور ، ٢٠٠٠، أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الثالث الإعدادي ، مجلة التربية العلمية ، المجلد ٣ ، العدد ٣
- ١٩- الصوفي ، عبدالله اسماعيل ٢٠٠١: التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبات المدرسية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- ٢٠- عبد الهادي ، منى وآخرون (٢٠٠٥م) ، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٢١- عطية،محسن علي،٢٠٠٨،الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان الأردن.
- ٢٢- عصر،حسين عبدالباري،١٩٩٩، الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه،: المكتب العربي الحديث،الإسكندرية،جمهورية مصر العربية
- ٢٣- عفانة، عزو إسماعيل،الجيش، يوسف ، ٢٠٠٨، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، غزة: مكتبة
- ٢٤- عبابنة، ضرار،٢٠٠٦، المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافية"، الطبعة الأولى، عمان الأردن، دار الكتاب العالمي.
- ٢٥- العماوي،جيهان احمد،٢٠٠٩، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية في الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
- ٢٦- عبيدات، ذوقان وآخرون،١٩٩٢، البحث العلمي ، مفهومه أدواته أساليبه ، ط٤ ، دار الفكر،عمان،١٩٩٢ .
- ٢٧- فام،رشدي منصور، ١٩٩٧،حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية،المجلة المصرية للدراسات النفسية،العدد السادس،القاهرة.
- ٢٨- القطراوي ،عبدالعزيز جميل عبدالوهاب،٢٠١٠، أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عملياتالعلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية في غزة،فلسطين.



٢٩- قسم الله ، تهاني الرفاعي سعيد ، ٢٠٠٩ ، أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

٣٠- كشكو، محمد عبدالفتاح، ٢٠٠٥، أثر برنامج تأقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التألمي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة ، فلسطين.

٣١- مجيد ، سوسن شاكر، ٢٠٠٧، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٢- محمد ، ناهد عبدالراضي (٢٠٠٣م) ، فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، المجلد (٦) ، العدد

٣٣- محمود، صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٦ ، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

- استخدم عقلك - توني بوزان Tony Buzan -

- استخدم ذاكرتك - توني بوزان Tony Buzan - - كتاب الخريطة الذهنية - توني بوزان Tony Buzan -

- مهارات دراسية (بالألوان) - د. نجيب الرفاعي - ٥٩ ريال

- العصف الذهني وحل المشكلات محمد يحيى نبهان - داري اليازوري العلمية

- ماجد الجلال أثر استخدام العصف الذهني في تدريس التربية الإسلامية

- مقدمه

- شهد العالم مؤخرًا تطورًا هائلًا في شتى العلوم مما أثر بشكل مباشر على العملية التعليمية فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة وملقن لطلاب بل تعدا ذلك ليكون المرشد والميسر لعملية التعليم ويظهر من المؤلف لدى كثير من المعلمين استخدام الأسئلة لإدارة الحوار داخل الصف حيث يستغلون معظم زمن الحصة في إيصال الأفكار المختلفة من خلال ، السؤال والجواب والتعقيب على ذلك ويعد السؤال من أكثر المثيرات لاستجابة الطالب ودفعه لإنتاج استجابات ابداعية ، والتفكير بنمط مستقل يعكس هويته الفكرية .

- مفهوم السبر

- ابتكر سقراط ما يسمى بالطريقة السقراطية (Socratic Method) ، و هي النسخة الأم لما تسميه \*الأدبيات التربوية الحديثة بالأسئلة السابرة . تعتمد الطريقة السقراطية على قيام المعلم بطرح أسئلة ممتابعة متعمقة تستلزم من الطلاب إجابات منطقية مدعومة بالبراهين والحجج ، و يلعب المعلم فيها دور المرشد " الصامت " الذي يوجه الطلاب - بدون أي تدخل منه - الى الحقيقة . و كان الدافع من وراء ابتكارها هو إيمان سقراط بالحرية الفكرية Freedom of Thought (الادهم ، ٢٠١١م، مقال )

- المراجع

- • الأدهم ، نورا، (٢٠١١) ، إستراتيجية الأسئلة السابرة : عوالم من التفكير ، تم استرجاعه ١٤٣٤  
<http://edu-experts.org>
- • قاسم ، جميل امين ، (٢٠١١) ، الأسئلة السابرة (probing questions) ودورها في عملية التعلم ، ١٦٦١٧ ،  
جريدة الدستور ، الشركة الاردنية للصحافة والنشر
- • كريم ، وفاء . ( ٢٠٠٨ ) . أثر إستراتيجية الاسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة. رسالة  
ماجستير غير منشورة . بغداد ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية . تم استرجاعها ١٤٣٤  
[https://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.childcenter.uodiyala.edu.iq%2Fuploads%2F%25D8%25B1%25D8%25B3%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25A9%2520%25D9%2588%25D9%2581%25D8%25A7%25D8%25A1.doc&ei=VsZhUs6sB8ST0QWfyYGICA&usg=AFQjCNHeq90hw\\_oogGuoCD7QDGh9hmCCfw&sig2=9-oAiVJWjTHsKU3ITuNowQ](https://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.childcenter.uodiyala.edu.iq%2Fuploads%2F%25D8%25B1%25D8%25B3%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25A9%2520%25D9%2588%25D9%2581%25D8%25A7%25D8%25A1.doc&ei=VsZhUs6sB8ST0QWfyYGICA&usg=AFQjCNHeq90hw_oogGuoCD7QDGh9hmCCfw&sig2=9-oAiVJWjTHsKU3ITuNowQ)
- • أبو سلامه ، محمد . ( ٢٠٠٩/٩/١٧ ) . مهارات الاسئلة الصفية : حقيبة تدريبية . تم استرجاعه في ١٤٣٤  
على الرابط [http://www.rns.sch.sa/ASGPortal/GB5000/GB5024\\_2.asp?id=194](http://www.rns.sch.sa/ASGPortal/GB5000/GB5024_2.asp?id=194)
- • سعادة ، جودت احمد (٢٠٠٩) ، تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية ، الطبعة العربية الاولى  
الاصدار السادس ، دار الشروق لنشر والتوزيع
- • ابو لين ، وجيه المرسي ، (٢٠١١) ، مهارة صياغة الأسئلة الصفية ومستوياتها ، تم استرجاعه ١٤٣٤  
<http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268075>

### كيف يمكن تحديد نواتج التعلم؟

لكي يمكن تحديد نواتج التعلم؛ لا بد من:

أولاً: تحديد أهداف المادة الدراسية.

ثانياً: تحديد الأهداف التي يرغب المعلم والمدرسة في تحقيقها.

ثالثاً: تحديد المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلم

ما مجالات نواتج التعلم؟

**المجال المعرفي: Cognitive Domain** يضم أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ويندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على تنمية هذه العمليات العقلية.

**المجال الوجداني: Affective Domain** يتناول السلوك المرتبط بالمشاعر والعواطف والانفعالات والميول والقيم والاتجاهات.

**المجال النفسي الحركي: Psychomotor Domain** يشمل نواتج التعلم التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات واستخدام عضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم.

أكاديمية التدريس من أجل التعلّم

فاضل حبيب

فاضل حبيب ...

comments [at] alwasatnews.com

بعد مضي أكثر من عام على البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي «أكاديمية التدريس من أجل التعلّم»؛ لتدريب الهيئات التعليمية والإدارية بالمدارس البحرينية من معلّمين ومعلّمين أوائل ومديري مدارس ومساعدتهم، والذي شمل مختلف موضوعات الأكاديمية للمشرفين التربويين الجدد، واختصاصيّ التعليم وشركاء التحسين ورؤساء المدارس الجدد، نرى أهمية تسليط الضوء على أبرز ملامح وركائز البرنامج التدريبي المذكور، دون الإشارة إلى قياس أثره أو فاعليته أو العائد منه على الواقع الميداني (داخل الصفوف الدراسية) عبر استخدام بعض أدوات البحث العلمي كاستمارة الزيارة الصفية التكوينية المتضمنة أربع عشرة كفاية حسب تصريحات المسؤولين في إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم.

يركّز البرنامج التدريبي «أكاديمية التدريس من أجل التعلّم» على الأنشطة العملية وإمكانية ممارستها داخل غرف الصف الدراسي والاستثمار الأمثل لزمن التعلّم، خصوصاً بعد تعميم مشروع تمديد اليوم الدراسي على جميع مدارس المرحلة الثانوية والتوجّه تدريجياً لتنفيذه في عدد من المدارس الإعدادية بدءاً من العام الدراسي القادم ٢٠١٣/٢٠١٤.

يقوم هذا البرنامج التدريبي على عشر موضوعات أساسية في عمليتي التعليم والتعلّم، وذلك على النحو التالي:

أولاً - النشاط الاستهلاكي: وهو نشاط يخطّط له المعلم بهدف تهيئة المتعلمين للدرس بشكل مشوّق يجذب انتباههم ويحفّزهم ذهنياً وانفعالياً ونفسياً لاستقبال الدرس والتفاعل معه، وتبرز أهميته كلما ارتبط ذلك النشاط بموضوع الدرس.

ثانياً - أهداف التعلّم: يتعرف المتدرّب على أهداف التعلّم الفاعل، والتميز بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة، والربط بين تصنيف بلوم وأهداف التعلّم، وتعرّف خصائص أهداف التعلّم الفاعل، وصياغة أهداف الدرس بحيث تكون مصنّفة على ثلاثة مستويات من التعلّم للطلبة داخل الصف، والسعي نحو تدريب الطلبة على كيفية اشتقاق أهداف الدرس.

ثالثاً - الأسئلة من أجل التعلّم: وتتناول أهمية طرح الأسئلة الصفية الجيدة، من جهة تحديد خصائصها والتخطيط الجيد لها وتوظيف طرائق لتفعيل أسئلة الطلبة، فالتدريس كما يعبر سقراط «هو فن طرح الأسئلة»، والتعلّم الجيد يبدأ بأسئلة وليس بإجابات.

وقد اتضح من خلال نتائج دراسة أجريت حول نوعية الأسئلة في عدد من المدارس، أن نسبة كبيرة منها موجهة أساساً لحفظ النظام في غرفة الصف، ومعظمها يقصد منه إجابات قصيرة أو تطرح لأغراض التذكّر والحفظ، وأن جزءاً كبيراً منها لا يولي اهتماماً لخبرة الطالب الحياتية،

وإنما توجّه إلى الطلبة المبادرين بالإجابة فقط، كما لا يتم التخطيط لها مسبقاً وتوجّه بصورة ارتجالية.

رابعاً - التقييم من أجل التعلّم: حيث يتم تعريف «التقييم» وأنواعه، والتفريق بين عدة مفاهيم، مثل: التقييم من أجل التعلّم وتقييم التعلّم والتقييم كتعلّم، والتركيز على عدد من استراتيجيات التقييم من أجل التعلّم، وتوظيف ما يناسب من أدوات التقييم من أجل التعلّم في صفوفنا الدراسية كطرح الأسئلة بشكل مخطّط لها وواضحة ومحدّدة ومشوّقة ومثيرة للتفكير وتشجّع الحوار وتبادل الأفكار، إلى جانب استعمال طرق لطرح أسئلة تعمّق الفهم وتزيد من معدل المشاركة كتوزيع الأرقام على الطلبة وعدم الاكتفاء برفع الأيدي للإجابة، وإعطاء فترة انتظار بعد طرح السؤال.

خامساً - التعليم المتمايز: وهو استعمال مرّن للأنشطة التعليمية التعلّمية وطريقة إعداد الدروس، أو هو ابتكار أساليب متنوعة توفّر للطلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية فرصاً متكافئة لاستيعاب المفاهيم وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية. ويمنح البرنامج المتدرّب فرصة التعرف على عدد من استراتيجيات التعليم المتمايز، والقيام بتصميم أنشطة تعليمية تراعي التمايز لدى المتعلمين.

سادساً - التوظيف الأمثل لزمن الحصة الدراسية: إذ تؤكّد بعض الأبحاث أن الطلبة يتعلمون من بداية نشاط التعلّم أكثر مما يتعلمون في وسطه، وأن الطلبة يتعلمون من النشاط الختامي للتعلّم أكثر مما يتعلمون في وسطه.

سابعاً - خاتمة الدرس: هي عبارة عن نشاط مخطّط له، ينفّذه جميع الطلبة في نهاية الدرس لتلخيص ما تعلّموه والرجوع إلى أهداف الدرس والتأمّل فيما حقّوه والتفكير في الكيفية التي عملوا بها.

ولخاتمة الدرس الفعّال خصائص في هذا البرنامج التدريبي، أهمّها التدريب على إعداد خاتمة فعّالة لدرسٍ ما في مادة تخصّص المتدرّب، كاستعمال الكرسيّ الملتهب.

ثامناً - الذكاءات المتعددة: يتعرّف المعلم المتدرّب على الذكاءات المتعددة لطلابه جيداً، ليضمن تخطيط فرص التعلّم المناسبة لهم، وتحديد شكل أنشطة التعلّم وأنواعها، واختيار أساليب التقييم المناسبة، ومعرفة نوع التعلّم القادم ومستواه.

تاسعاً - السلوك من أجل التعلّم: وهو نظام مدرسي شامل يغطّي كل مظاهر الحياة المدرسية، ويتضح أثر ذلك جلياً داخل الصفوف الدراسية وكل أرجاء المدرسة، وهو ذو علاقة بالفرد والمجموعة والمدرسة والممتلكات.

ويتم تعريف المتدرّب على بعض المعالجات الدولية لإدارة السلوك وتطبيقاتها، وإيجاد الحلول الناجعة للسلوكيات السلبية للطلبة كالوصول إلى غرفة الصف متأخراً، أو عدم إحضار الكتب المقررة للحصة أو تجاهل التعيينات (الواجبات المنزلية) أو تناول المأكولات أو مضغ العلكة داخل الصف أو استخدام الهاتف النقال أو إصدار الطالب أصواتاً مزعجة أو تعليقات تدفع

زملاءه للضحك، أو عدم انتباه الطالب أو انشغاله كالعبث بالأشياء أو التحدّث إلى زملائه خلال شرح المعلم أو التحرك داخل غرفة الصف دون استئذان من المعلم وغيرها.

وقد ذكرت الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب توصيات بشأن السلوك، منها حاجة جميع العاملين بالمدرسة إلى العمل على معالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها، والاهتمام بمكافأة السلوك الجيد والابتعاد عن ثقافة السلوك الترهيبية، والامتناع عن العقاب البدني واعتماد ممارسات تتحدى عدم الانضباط في داخل الصفوف وخارجها.

عاشراً - أنماط التعلّم: باكتشاف أنماط تعلّم الطلبة (البصريّون والسمعيّون والحسيّون) وعلاقة ذلك بأسلوب تدريسهم، وتدريب المعلم على كيفية إعداد أنشطة تعليمية تعليمية تراعي أنماط تعلّم الطلبة.

فاضل حبيب

صحيفة الوسط البحرينية - العدد ٣٩٣٥ - الأحد ١٦ يونيو ٢٠١٣م الموافق ٠٧ شعبان ١٤٣٤هـ

وع المقالة : الأهداف التربوية و التعليمية في التعليم الأساسي

الباحث أو الناشر : بن مزيان بن شرقي

الأهداف التربوية و التعليمية في التعليم الأساسي

إن هذا البحث سيركز على تحديد مفهوم الهدف و تحديد تعاريفه، و أنواع الأهداف التربوية والتعليمية: القديمة والحديثة، و في التربية المعاصرة، و تحديد أهداف التعليم الاساسي في المنظومة التربوية الجزائرية، و نقارن أهدافنا مع بعض أهداف التعليم الأساسي في بعض دول العالم.

تعريف الهدف (but. goal)

إن بعض المصطلحات التربوية من الناحية اللغوية نجدها ثرية و غنية من حيث مرادفاتها ومعانيها. مثل مفهوم الهدف فهو في العربية يحمل معنى الغاية كما يحمل معنى الغرض (Objet) و القصد (Exprés)... و ما إلى ذلك من معاني هذا المصطلح الذي يصعب على الباحث وضع حد فاصل. وقاطع بينه وبين تلك المعاني المترادفة والمتداخلة في المعنى عند الاستعمال، فإذا ذكرنا مفهوم الهدف. فليس معنى ذلك أننا لا نقصد في معناه دلالة الغاية أو الغرض أو القصد، فمعانيها كلها مترادفة، و لكن الباحث غالبا ما يريد التدقيق في مضمون ما يعبر عنه من مفاهيم، و لكن تأبى كل كلمة على الإنسان أن يجمد على استعمالها هي فقط دون مرادفاتها الأخرى في هذا الموضوع.

وعلى الإجمال فإننا إذا ما حددنا مفهوم الهدف فإننا بالتأكيد لا يمكن أن نستبعد من ذهننا معاني الألفاظ الأخرى، وهي بالتأكيد كذلك لا يمكن أن تخرج عن نطاق المفهوم المراد بها جميعا في الموضوع. فالتعبير الملخص التالي، للمعاني المقدمة: الهدف، أو الغرض، أو الغاية، أو القصد، هو ما تجمله العبارة التالية: الهدف هو: " نتيجة متوقعة في الذهن يتركز على تحقيقها الفعل الإرادي للإنسان " (١)

الهدف أو الغرض من مميزاته أنه ينشط وينظم ويرشد الفعل الإنساني لبلوغ الغاية، وهذه الغاية، قد نصل إلى نتائجها فورا، أو قريبا، أو بعد زمن، أو مباشرة، أو بصورة غير مباشرة، وقد يكون عاما أو نوعيا، وهذه الغاية تتحكم فيها القوانين والعوامل الموضوعية أثناء السلوك أو الاجراء مثل أهداف الدوافع الفيزيولوجية والبيولوجية الفطرية، كما أنها تتحكم فيها العوامل الذاتية كالادارة والخبرة والذكاء... وغير ذلك. كما أن الهدف يشير إلى أن هناك نهاية للمطاف يمكن الوصول إليها بواسطة سلوك غريزي أو متعلم، أي أن هناك نتيجة حاسمة بالنسبة للفعل السلوكي الحركي أو الذهني أو السعي بمختلف الأنشطة التي كانت حيوية قبل الوصول إلى تلك الغاية.

وفي المجال التربوي: كثيرا ما نجد بعض المربين يتعصبون لاستعمال مفهوم أو مصطلح دون آخر ويؤكدون بحزم على معنى دون آخر للمتبادفات بصفة قهرية، أو تعسفية، وتبقى المسألة تربويا أو علميا قائمة في دائرة النقاش البيزنطي للكلمة، أو في دائرة النزاع "الدوغماتي" (١) أو القطعية والجمود الذهني: "dogmatisme" للمفهوم، وينصرف ذهنهم عن كل ليونة وتكييف للفهم أو التجاوز، لصرف الاهتمام بما هو أهم من المفهوم أو المصطلح ذاته، وهو تأثيره ونتائجه، وفائدته الملموسة التي تحقق تطورا وتغيرا مفيدا في المجال التربوي، أو البحث العلمي عموما.

وعلى الرغم من تداخل المفاهيم التربوية المذكورة إلا أن أحمد عزت راجح حاول أن يميز بينها من وجهة نظر علم النفس، وقال: "الهدف goal أو الغاية Aim: هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئاً خارجياً" (أي عن ذات الشخص). كما أنه فرق بين معنى الهدف والغرض بقوله: "الغرض Purpose فهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها".

كما أنه قد حدد الغاية بقوله: "الغاية من خصائص سلوك الإنسان والحيوان (و عملية التربية الهادفة سلوك) إنه نشاط يهدف إلى غاية هي إرضاء دوافع. أي خفض ما يعانیه من توتر وضيق يثيره نشاط الدافع. ومن الخصائص التي تميز سلوك الكائنات الحية عن حركة الجمادات، وهي التي تجعل سلوك هذه الكائنات تتسم بالمرونة والتغير والتنوع والقابلية للتكيف وفق الظروف المتغيرة، وليس من الضروري- (في بعض الحالات المرضية أو غير العادية للكائن الحي) - أن تكون الغاية من السلوك شعورية، أي قد لا تكون واضحة ماثلة في ذهن الفرد أثناء قيامه بالسلوك.

إن هذا التفسير للغاية نابع من المدرسة الغرضية purposive Schools التي ترى أن الغايات والأغراض تقوم بدور هام في تحديد سلوك الكائن الحي، وتوجيهه، فكل سلوك يصدر عن الإنسان أو الحيوان يهدف إلى غاية، ويتجه إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن ذلك المتصرف شاعراً بهذا الغرض كالأفعال الغريزية واللاشعورية والمرضية (٢).

ومن الصعب جداً فهم الهدف هكذا لوحده فهو مرتبط بعدة ارتباطات، إما أن يكون مرتبطاً بتعريف التربية، أو بالقيم، أو مرتبطاً بالمنهاج، أو بالتقويم، أو بالسلوك الفردي أو الجماعي..... وما إلى ذلك من نتائج يرمي الفعل الإرادي والسلوك الإنساني إلى تحقيقه. كما أنه لا يمكن تعريف التربية دون أن نربطها بالهدف، إن التربية عمل وفعل إرادي ومقصود في غالب الأحيان ما لم يكن ذلك الفعل فطرياً كنمو المظاهر الوراثية ونمو الجسم بالطبيعة وفعل الغدد.... فالهدف التربوي هو نتيجة يمكن أن يتحقق بواسطة السلوك والعمل التعليمي الذي دعت الحاجة الطبيعية إليه كحاجة حب النفس للمعرفة والإطلاع التي يحركها العقل بنشاطه الطبيعي وبناء على ذلك فإن تعريف الهدف لا يتحدد إلا بتحديد نوع النشاط الإنساني بمختلف تصرفاته وتحركاته. وتلخيصاً للقول فإننا نصنف تعريف "الهدف" إلى الأصناف التالية:

أولاً: التعريفان الفلسفيان:

١- الهدف: "هو نتيجة متوقعة في الذهن يتركز على تحقيقها الفعل الإرادي للإنسان (٣).

٢- الهدف: " هو نهاية عملية، وتكون لهذه العملية بداية، ويربط ما بين البداية والنهاية خطوات مترابطة متكاملة تتلو الواحدة منها الاخرى في ترتيب يؤدي إلى تحقيق الغاية " (١)

ثانيا: التعريفان النفسيان:

١- الهدف: " هو ما يشبع الدافع، وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا " (٢)

٢- الهدف: " هو الموضوع، أو مجموعة الموضوعات التي يسعى الفرد للتوصل إليها، والهدف هو النتيجة النهائية التي يحاول الفرد الوصول إليها مثلما يحاول الفرد الحصول على الطعام " (٣)

ثالثا: التعريف الاجرائي للهدف:

الهدف: " مفهوم السلوك الموجه نحو الهدف. Goal Directed Behavior: ويعني به تلك الاستجابات التي يمكن أن تفسر خصائصها الموضوعية الملاحظة على أساس أنها موجهة لاكتساب الهدف " (٤)

وعليه فإننا إذا ما لاحظنا التعريفين من الصنف الاول فإننا سنجدها تنتمي إلى النوع الفلسفي والوصف المجرد لتعريف الهدف، أما التعريفان من الصنف الثاني فإنهما ينتسبان إلى النوع النفسي لتحديد هدف سلوك الانسان، أما الصنف الاخير فيتميز بتحديد إجرائي يمكن التحكم في السلوك بالملاحظة والتفسير

ومعرفة الخصائص الموضوعية للموضوع الذي يستجيب إليه السلوك الموجه نحو غاية.



إن هذا التعريف الأخير يتماشى تماما مع التعريف الاجرائي للتقويم الذي حددناه في الفصل الثاني، حيث أن الهدف من هذا البحث والدراسة هو التعرف على مدى مصداقية وموضوعية الامتحانات لشهادة التعليم الاساسي بالنسبة لاهداف التربية والنفسية والاجتماعية المحددة محليا وعالميا. وهذا سيتم تفصيله فيما بعد، وفي فصول لاحقة.

### تعريف الهدف التربوي: Educational Objective

من خصائص الهدف أنه يقود، ويوجه ويرشد السلوك الارادي لغرض الوصول إلى المسعى وتحقيقه، فلو لا تلك القيادة، وذلك الارشاد والتوجيه للفعل والحركة لانتاب العمل الانساني في تعثرات، وفوضى ويصبح السلوك لا يحقق غاية مبتغاة محددة، ويغدو النشاط وبذل المجهود لا يعني أي شيء ويتساوى حينذاك النشاط وعدمه في القيمة، أو تصير العملية السلوكية آلية روتينية وتقليدية لا يرجى من نتائجها أية فائدة تذكر، وبالتأكيد فإن ذلك العمل في النهاية لا يؤدي بالانسان أو المجتمع إلى أي تغيير أو تطور فكري أو ثقافي، أو حضاري يذكر - كما حدث ذلك في التربية البدائية - وذلك على اعتبار طبعاً - أن التربية الهادفة والمقصودة هي الاداة المرشحة والمتفق عليها بأنها الافضل والاثق للتغيير الفكري والثقافي للفرد وللجماعة وتخدم أغراض المجتمع على خير ما يرام - والمدرسة هي المؤسسة التقليدية الوحيدة التي أنشأها المجتمع لتتوب عنه في تربية وتنقيف أبنائه، ولا توجد مؤسسة اجتماعية أخرى تقوم بهذا الدور، إلا إذا استثنينا دور الاسرة في التربية.

إن تعريف الهدف التربوي يخضع لكثير من العوامل حتى يمكن تحديده، فتحديده بالتعريف يخضع للعوامل الفلسفية، والعلمية، و النفسية، والاجتماعية، والامنية، والاقتصادية، ويقوم على فلسفة للقيم ومبادئ العقائد الدينية والروحية، كما يخضع للعوامل والظروف التاريخية زمانا ومكانا، كما يخضع لاساليب التربية وطرائق التعليم، ووسائل التقويم... وما إلى ذلك من عوامل متشابكة، ومتظافرة تفرض نفسها لكي تصبح مدار التربية، ومراميها وغاياتها.

وكما أشرنا آنفا أن "الهدف" لا يمكن تعريفه وتحديده ما لم يكن مرتبطا ومستندا إلى مفاهيم تربوية أو نفسية معينة. أو قيم اجتماعية وأن تحديد التعاريف للاهداف التربوية، يشترط فيها وضوح اشتقاقها، وما هي المطالب الفردية أو الاجتماعية التي ينبغي أن تؤديها تلك الاهداف. ويركز المربون على أهمية وضوح الاهداف التربوية عند وضعها وتحديدها. وكما يذكر "رالف تايلر" إذا كان علينا أن نخطط برنامجا تربويا، وأن نبذل جهودا لتحسينه باستمرار، فإنه من

الضروري جدا أن يكون لدينا بعض الادراك للاهداف التي نريد أن نصل إليها، وتصبح هذه الاهداف التربوية المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريس والاختبارات والامتحانات، وكل جوانب البرنامج التربوي هي في الحقيقة وسائل لتحقيق أهداف تربوية رئيسية، وعلى ذلك إذا كان علينا أن ندرس برنامجا تربويا معيناً دراسة منظمة وذكية ينبغي علينا أولاً أن نتأكد من معرفة الاهداف التربوية المراد تحقيقها " (١).

فإذا كان " رالف تايلور " من المربين الاوائل في التربية المعاصرة الذين أكدوا على ضرورة توضيح الاهداف التربوية قبل بداية أي مشروع فإن " محمد الهادي عفيفي " قد أكد على هذه الضرورة مردداً صده بقوله: "... وذلك لان تجديد محتوى التعليم واختيار وسائله، والتعرف على مشاكله، وتقويم نتائجه لا بد أن يكون في ضوء أهداف تربوية واضحة مشتقة من المطالب الملقاة على المجتمع من نوع المدنية التي يسعى إلى تحقيقها في كل مرحلة من مراحل تطوره " (٢).

وقد عمق في هذه الفكرة أكثر " شاكر قنديل " بقوله "... فوضوح الاهداف، وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في عملية الاختيار من بين بدائل واختيارات في المحتوى، وفي طريقة التنفيذ، كما أن وضوح الهدف يعطي توجيهاً للمدرس في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه. فإن وضوح الاهداف هو " بوصلة " واضع الاسئلة في التمييز بين المهم والاقل أهمية فيما يقدمه لطلابه، لذلك لا نبالغ إن قلنا أن الاهداف التربوية الصحيحة هي التربية الصحيحة، وإذا كانت التربية هي وسيلة الاستمرار والنمو للمجتمع، فإن اهداف المجتمع لا بد وأن تنعكس إجرائياً في نظمه التربوية، وهو ما نطلق عليه الاهداف التربوية، ولذا فإن الاهداف التربوية لا بد وأن تكون مشتقة من قيم المجتمع وأهدافه، وأن تكون قابلة للتنفيذ، ومراعية لامكانات الواقع، وظروف كل عصر. وأن تكون قابلة للتنفيذ على مراحل " (٣)

وبناء على ذلك فإنه يمكن أن يؤجل التفكير في أهداف التعليم إلى وقت الشروع في تنفيذ العملية التربوية بل هي أول خطوة يمكن أن يفكر فيها واضعو المناهج، لكي تكتسب الاهداف التربوية دلالتها الحقيقية، وتصبح قابلة للتحقيق، وبذلك يصبح من الممكن توجيه التعليم نحو أغراض هامة للفرد والمجتمع، وكما يقول " ماجر. Mager ": "إذا كنتم من البداية لا تعرفون إلى أين أنتم متجهون، فإنكم قد تجدون أنفسكم في وجهة أخرى بدون أن تشعروا بذلك".

ونظراً لكثرة التعاريف الواردة في تحديد الاهداف التربوية أو الهدف من التربية، قديمها وحديثها وعامها وخاصها ومختلف اتجاهاتها، فإننا نرى أن نصنف تعاريف الاهداف التربوية إلى التصنيف التالي:

١- تعريف الهدف التربوي بناء على ارتباطه بتربية وتعليم الفرد المؤسس على قيم شخصية و اجتماعية.

٢- تعريف الهدف التعليمي بناء على تحقيق السلوك الاجرائي المحدد، وقياسه بالتقويم والاختبار.

تعاريف الصنف الاول:

١- تعريف أفلاطون ( ٤٢٧-٣٤٧ ق.م ) للهدف التربوي: يقول: " إن الهدف من التربية هو أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع، وذلك بمعرفته للخير والفضيلة. وتربية الفرد ليست غاية لذاتها، وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته " (١).

٢- تعريف أرسطو ( ٢٨٤ - ٣٢٢ ) ق. م للهدف التربوي: يقول: " إن الهدف من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وأن يقوم بما هو نبيل و خير من الاعمال، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة " (٢).

٣- تعريف فينورينو الايطالي ( ١٣٧٨ - ١٤٤٦ م ) يقول: "الهدف من التربية والتعليم هو تنمية الفرد من جميع نواحيه: العقلية، والخلقية، والجسمية، لا لمهنة خاصة، ولكن ليكون مواطنا صالحا مفيدا لمجتمعه قادرا على أداء الواجب العام والخاص " (٣).

٤- تعريف فرانسيس بيكون الانجليزي (١٥٦١- ١٦٢٦ م ) يقول: " إن الغرض الذي يجب أن تسعى التربية لتحقيقه هو النمو الكامل المتكامل للفرد، ويجب أن تسعى لتمكين الانسان من فهم أسرار الطبيعة، وتسخيرها لخير البشرية وتقديمها. والتربية هي وسيلة لتحقيق أغراض عملية نفعية بدلا من أن تكون وسيلة لتكديس المعلومات، وحشو ذهن التلميذ بالقوانين والمعلومات النظرية التي لا صلة لها بالمحيط والواقع " (٤).

٥- تعريف جون هنري بستالوتزي السويسري ( ١٧٤٦ - ١٨٢٧ م ): يعتقد أن "هدف التربية هو تنمية قدرات الفرد واستعداداته، وتوفير الفرص لنمو صفة الاعتماد على النفس فيه، ومساعدة نفسه بنفسه" (٥)

٦- تعريف جون فردريك هربارت الالمانى ( ١٧٧٦ - ١٨٤١ م ): يعرف هدف التربية كما يلي: "هدف التربية هو الفضيلة، إن كلمة فضيلة تعبر عن هدف التربية كله، فالفضيلة هي فكرة الحرية الداخلية كحال ثانياة من حالات النفس" (٦) كما يعتقد أن الهدف من التربية: "هو تكوين الاخلاق الحسنة، وغرس روح الخير والفضيلة في نفس التلميذ، مع تحقيق النمو الكامل المتكامل المنسجم أو المتعدد الجوانب" (٧)

٧- تعريف هربارت سبنسر الانجليزي ( ١٨٢٠ - ١٩٠٣ م ) كان يعتقد أن "الغاية الاساسية للتربية والهدف الاعلى لها هو الاعداد للحياة الكاملة للفرد وذلك بواسطة اختيار الخبرات والانشطة والوسائل الصالحة، لتحقيق ذلك الهدف الاعلى بنجاح" (٨)

٨- تعريف جون ديوي الاميركي ( ١٨٨٩ - ١٩٥٢ م ) يرى بأن الهدف التربوي: "هو مساعدة الفرد على النمو الكامل والمتكامل لشخصيته، وعلى تفتح استعداداته، وطاقاته وتنميتها، ومساعدته على التكيف المستمر، مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، وتزويده بالخبرات التي يتطلبها ذلك التكيف" (١)

٩- تعريف رالف تايلور الاميركي: يحدد تعريف الهدف التربوي في ثلاثة عناصر: " ١. تعليم النشء كيفية التكيف مع المجتمع. ٢. تنمية القدرة على مواجهة المشكلات، والاستغلال في التوجه الذاتي، والحرية في قيادة النفس. ٣. الحياة الصالحة للفرد والجماعة في ضوء المجتمع الديمقراطي" (٢)

إن هذا الصنف من التعاريف - ولو أنها تاريخية أهدافه عامة في تحديد الهدف التربوي، يسعى إليها كل المجتمع في كل عصر في أي مكان تقريبا - ما عدا غير المتحضر - إلا أنها في الحقيقة تحتوي على كثير من أصول وجذور أهداف التربية، التي لا يمكن أن يخرج أو يشذ عنها أي نظام تربوي متمدن في العالم. فنلاحظ أنه من أول تعريف للفيلسوف والمربي اليوناني أفلاطون (ق.م) ... إلى آخر تعريف لمعلم من معالم التربية في القرن العشرين ( رالف تايلور ) كلهم يؤكدون في تعاريفهم للأهداف التربوية على عناصر في التربية - مع اختلاف جزئي فيما بينهما - يجب أن تسعى لتحقيقها في آخر المطاف كغاية تربوية، وهذه العناصر التربوية كأهداف نلخصها فيما يلي:

أ- تكوين وتنمية الفرد بالتربية بجميع استعداداته وطاقاته الشخصية لخدمة ذاته بذاته.

ب- إعداده إعدادا متكاملًا للتكيف مع الحياة الاجتماعية والجماعة، والاندماج في البيئة وحل مشكلاتها

ج- تزويده بالمعارف والخبرات العلمية والخلفية الفاضلة.

د- التأكيد على القيم، والأخلاق والمثل العليا والفضائل الصالحة للفرد والمجتمع.

هـ- مساعدة الفرد على تكوين العلاقات السلوكية الحسنة بينه وبين الآخرين.

هذه هي ركائز أهداف التربية. كما نلاحظ من ناحية أخرى أن " الهدف التقويمي " غائب في هذه التعاريف، وذلك إما بحكم أن المعلومات التربوية وما ينص عليه التعريف يجب أن تبنى عليها المناهج لتنفيذها عن طريق التلقين، وإما أن الامتحانات والتقويم لا أهمية لها أو لا تجرى، وأن الحياة الواقعية والعملية هي الامتحان المباشر، أي يكون التقويم من خلال التعلم والسلوك.

على الرغم من عمومية هذه التعاريف غير الشفافة والتي تخلق نوعا من الضبابية أثناء إعداد المناهج وكيفية تنفيذها،... وتقويمها، ولكنها تبين لنا معظم ملامح الاجابة على الاسئلة مثلا: لماذا نربي ؟ ومن هو الشخص المثالي الذي ينتظره المجتمع والاسرة من أن تخرجه المدرسة وتتجسد فيه الغايات المثلى ؟... وغير ذلك. إضافة إلى ذلك فإن عبد المجيد نشواتي يوضح لنا ميزة هذه العمومية ( أهداف تربوية عامة ) فيقول: "إن المرابين يميزون عادة بين فئتين من الاهداف: فئة "الاهداف التربوية" وفئة "الاهداف التعليمية". ويعود هذا التمييز إلى درجة العمومية أو التخصص، التي تتصف بها هذه الاهداف وإلى دورها في العملية التربوية، وإلى طبيعة الجماعات التي تضعها " (٣). وهذا ما نص عليه قبل ذلك "رالف تايلور" إذ ذكر " أن الاهداف في التحليل النهائي لها في الحقيقة، هي بالتأكيد أمور تقوم على الاختيار... وتعتبر بمثابة أحكام ذاتية للمسؤولين عن التعليم، ولذا فإنه من الضروري أن تكون هناك فلسفة تربوية شاملة للاستعانة بها في إصدار الاحكام " (٤).

ويشير عبد المجيد نشواتي أن "الاهداف التربوية " تشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية (أهداف تربوية عامة يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع ) التي ترمي إلى التأثير في

شخصية الفرد لجعله مواطناً يتسم باتجاهات وقيم معينة " (٥) وقد صنف " رالف تايلور " كنموذج ومثال للأهداف التربوية العامة على حسب تقسيمه لجوانب الحياة التي يمكن أن يفكر فيها المرابي وهي كالتالي:

١- حماية الحياة الصحية والمحافظة عليها.

٢- ( استغلال ) المصادر الطبيعية للثروة.

٣- إنتاج البضائع، وتقديم الخدمات وتوزيع العائد من الانتاج.

٤- استهلاك البضائع والانتفاع بالخدمات.

٥- وسائل الاتصال والانتقال.

٦- النواحي الترويحوية.

٧- التذوق الجمالي.

٨- الدين.

٩- التربية الاسرية.

١٠- التوسع في الحرية.

١١- تكامل الفرد.

وإنه من الممكن أن نختار أي تصنيف آخر لكي نحقق هذه الغاية، وهدفنا في كل جانب من جوانب الحياة هو تناول جانب من جوانب الحياة " (١).

ومن أمثلة النماذج للاهداف العامة للتربية في اميركا حوالي ١٩٣٨ ما أورده "س. م لندفل" حيث قال: "ومن الامثلة على البيانات الخاصة بالاهداف العامة للتربية المجموعة المألوفة من الاغراض التي وضعتها "لجنة السياسات التربوية" في الدليل المسمى "أغراض التربية في الديمقراطية الاميركية" أما المقدمة التي انطلق منها واضعو هذا الدليل فهي المبدأ التالي: "إن الهدف العام للتربية في اميركا في الوقت الحاضر، هو تطوير الفرد إلى أقصى حد ممكن ضمن إطار البناء الحالي للمجتمع الاميركي الصناعي الديمقراطي " وصنف واضعو الدليل أغراض: التربية في أربعة أبواب كبرى:

١- الاهداف الخاصة بتحقيق الذات.

٢- الاهداف الخاصة بالعلاقات الانسانية.

٣- الاهداف الخاصة بالكفاية الاقتصادية.

٤- الاهداف الخاصة بالمسؤولية المدنية.

ثم انتقل المؤلفون إلى تحديد دلالة كل من هذه الابواب الكبرى ففصلوا القول فيها " (٢)

أما الفئة الثانية، هي "الاهداف التعليمية" كما يشير عبد المجيد نشواتي تشير إلى الاغراض التي تنشدها العملية التعليمية - التعلمية، والتي تتجلى في عملية اكتساب الفرد لأنماط سلوكية أدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة، والمتوفرة في الاوضاع المدرسية " (٣). ويمتاز هذا النوع من الاهداف التعليمية في تعاريف الصنف الثاني بما يلي:

## تعريف الصنف الثاني:

تعريف الهدف التعليمي بناء على تحقيق السلوك الاجرائي المحدد، و قياسه بالتقويم والاختيار

## تعريف الهدف التعليمي:

الهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ فنتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي " (٤).

و عليه فإنه يطالب واضعو المناهج بضرورة تحديد الاهداف التعليمية تحديدا إجرائيا لكي يمكن اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لهذه الاهداف، كما يمكن اختيار أنسب طرق التدريس، وأنسب أساليب التقويم، أما إذا كانت الاهداف غامضة، وغير محددة، فإنه سوف يترتب على ذلك تخطيط في بناء المنهج، وفي تنفيذه على السواء، كما يترتب عليه زيادة الاهتمام بنواحي معينة في السلوك على حساب بقية النواحي. ومن هنا تظهر أهمية العناية بصياغة الاهداف التعليمية وكتابتها بطريقة سلوكية إجرائية" (١)

إننا سنعرض هنا بعض تعاريف الاهداف التعليمية المبنية على أساس السعي لتحقيق السلوك الاجرائي المحدد للمتعلم، وهي كما يلي:

١- تعريف ماجر Mager: " الهدف التعليمي هو قصد معلن عنه بتصريح، يصف التغيرات التي نرغب في إحداثها عند الطالب ذلك التصريح الذي يجب أن يحدد ما يحدث فيه من التغيرات والتحويلات بعد متابعته بنجاح لتعليم معين " (١)

٢- تعريف بلوم Bloom: " الاهداف صيغ صريحة لتغيرات نود إحداثها لدى التلاميذ خلال عملية تربوية" (٢)

٣- تعريف واينمو: " إن عرض أهداف برنامج تعليمي ما، يجب أن يحدد ردود أفعال وسلوك ملاحظ، وقابل للقياس من طرف الطلاب الذين تتبوعوا بنجاح برنامج هذه المادة إلى النهاية " (٣).



هذه بعض التعاريف المرتبطة بهذه الفئة، التي تخصص الاهداف التربوية العامة المذكورة آنفا والتي تتسم بالتجريد والعمومية في الالفاظ، مثل الشخصية المتكاملة وتنمية القدرات والمواطن الصالح والاخلاق الفاضلة والتكيف الاجتماعي....الخ.

وإذا أردنا أن نحدد " الهدف السلوكي الاجرائي " فإننا نحدده بالعبارات التي لخصها عبد المجيد نشواتي بقوله: " الهدف السلوكي عبارة تصف الاداء المتوقع قيام المتعلم به، بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي يصف الحاصل التعليمي، أو السلوك النهائي للمتعلم، أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك " (٤).

إن هذا التحديد هو وصف قريب جدا من تعريف "ماجر" السابق ذكره، وبناء على تلك التعاريف وهذا التحديد للسلوك الاجرائي، فإن المدرس أو الهيئة المعنية بتحديد الاهداف السلوكية في التعليم فإنه لا يجب أن تقع في شرك المبالغة، والطموح للهدف الذي لا يمكن بلوغه، عند تحديد الهدف السلوكي للمتعلم أو لانقدر معاني الالفاظ التي يحملها الهدف التعليمي المحدد، وبالتالي فإنها لا يمكن أن تظهر في السلوك مباشرة كقولهم "القدرة على التفكير في..." أو "القدرة على الفهم" أو "استغلال الميول والاتجاهات" أو "تكوين الاخلاق و القيم و المثل العليا..." لأن مثل هذه الالفاظ التي يحملها الهدف التعليمي تنتمي إلى الاهداف التربوية العامة أكثر من انتمائها للاهداف التعليمية أو السلوكية الاجرائية: أي توقع حدوث سلوك مباشر و واضح بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية، و لذا فإنه يجب تحديد الكلمات و الالفاظ المكونة لصياغة الهدف الاجرائي، و ذلك مما يستلزم و يسهل أدائه و فعله و اجراؤه حسيا بعد التدريس: مثل، قولنا: " الهدف من الوحدة التعليمية أو الدرس: قدرة التلميذ على حل مسائل حسابية عديدة في النسب المئوية، أو: استطاعة التلميذ على القراءة الصحيحة و عدم الاخطاء، و لا يخطئ في قراءته ثلاثة اخطاء. أو يستطيع تحرير إنشاء صحيح التعبير في صفحة لمدة ساعة.... و هكذا لأنه هذا هو السلوك المنتظر من الطالب القيام به، فهو سلوك مشاهد و حسي. و من جهة أخرى يستطيع المعلم قياسه و تقويمه و ضبط نوعيته، و تقدير قوة الطالب أو ضعفه بالنقطة.

و كما يذكر "ماجر ١٩٧٥ Majer" " أن الهدف السلوكي يتكون من بنية معينة تتضمن الخصائص السابقة و تمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم، و تساعده على إيصال قصده التعليمي إلى طلابه لهذا يجب أن يجيب " الهدف السلوكي " الناجح على الاسئلة التالية: ما هو السلوك أو الاداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم ؟ و ما هي الشروط أو الظروف التي يظهر فيها السلوك من خلالها ؟ ما هو مستوى الاداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه ؟ " (١).

و إذا رجعنا إلى تحليل مضمون تعاريف هذه الفئة للاهداف التعليمية السلوكية نجدها تحتوي على عنصرين مهمين على الاقل - لبحثنا هذا - وهما:

أولاً: إنها تشمل على تعريف متكامل لموضوع البحث، و تتوافق إلى حد كبير مع فرضيات البحث المذكورة في الفصل الاول و المقرر تطبيقها على الاختبارات في الميدان ( اختبارات السنة ٩ أساسي ) فهي تعرف الهدف التعليمي السلوكي الاجرائي إلى حد بعيد و الذي يمكن قياسه و تقويمه بوسائل الدراسة المنهجية للبحوث العلمية.

ثانياً: إن هذه التعاريف تربط تعريف الهدف التعليمي بالمنهج الدراسي، الذي هو أساس من أسس إعدادة و تحضيره في جميع المستويات، حيث أن ذلك الارتباط يسمح للمدرسين بقدر كبير على فهم المنهاج أكثر و يسعون لتحقيق غاياته مع المتعلمين الذين بدورهم يجب أن يفهموا أهدافه و مراميه القريبة و البعيدة بصورة أفضل، و يمكن للمدرسين في آن واحد بإعادة النظر فيما هو غير ملائم، لادخال أهداف و عناصر لخبرت جديدة تقرضها ضرورة التحولات و التغيرات في الحياة اليومية بأكملها سواء من الناحية العلمية، أو الاقتصادية، أو السياسية أو التاريخية...

ثالثاً: إن هذه التعاريف تربط الهدف التعليمي بالتقويم الاجرائي و خاصة التعريف الاخير ( واينمو ) وذلك لما من علاقة قوية بين الاهداف التعليمية المحددة و العملية التقويمية، و قد أشار المربي (لوبورشار) إلى هذه العلاقة مرة و قال: "إن كلمة ( هدف تربوي ) ليس لها أي مدلول في المجال التربوي، إذا نحن عزلناها عن التقويم، إذ أنه لا وجود لهدف تربوي لا يمكن تقويمه في كل لحظة " (٢).

أسس صياغة الاهداف التربوية والتعليمية:

إذا كنا تعرضنا في العنصر السابق لتحديد فئتين من الاهداف، وهما: الاهداف التربوية و الاهداف التعليمية، و بينا الفرق بين النوعين، و ما يحقق كل نوع من الاغراض التي تخدم شخصية الفرد أو المجتمع و البيئة، إلا أن هذين النوعين من الاهداف تحتاج إلى معايير تبني عليها و أسس تحدد صياغتها بصورة منطقية و علمية لكي تصبح صالحة للتنفيذ الاجرائي تخدم المجالات التي حددت لها بالسلوك الفعلي، و إننا نحدد أسس صياغة الاهداف كالتالي:

أولاً: أسس صياغة الاهداف التربوية:

١- الاهداف التربوية يجب ألا تكون أهدافاً نهائية: أي أن تكون التربية عملية مستمرة لا تستقر عند غاية معينة تحققها، وإنما تجعل من الهدف عند تحقيقه وسيلة لما بعده من أهداف تؤدي إلى نتائج مطردة للتحسن و التطور، و بذلك تستخدم تلك الاهداف استخداماً تجريبياً. و كما يقول: " جون ديوي " في هذا الصدد: " ينبغي للمربين أن يحذروا من الاهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية. فلا شك أن كل عمل مهما بلغ من التحديد هو عام بما يتفرع عنه من العلاقات، لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الاشياء، وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشد يقظة لتلك العلاقات لا يمكن أن تكون عامة إلى حد بعيد... " (١).

إن هذا الأساس له جذر في الفلسفة "البرغماتية" حيث أن البراغماتيين ينكرون بشدة تحديد الاهداف التربوية مسبقاً - كما هو سار عندنا - لأن طريقة التدريس عندهم هي طريقة حل المشكلات و طريقة المشروعات، اللتان هما في استمرار اتوالد و تفرع الاهداف، بمعنى أن موضوع المشكل أو المشروع هو الذي يفرض الهدف الذي شارك التلاميذ و المدرسون في اختياره في البداية أي لديه ارتباط بميولهم وحاجاتهم الفكرية و المادية. و يقولون: " إننا لا نستطيع أن نتهكن بالمستقبل، و لا نستطيع أن نتحكم ونستبد بالاجيال المقبلة بوضع اهداف خاصة بالحياة... " (٢). فهم لا يقدمون هدفاً جامداً للتربية لأن الحياة الحاضرة في نظرهم في تجدد دائم لحضارة و مدنية أفضل حسب ما تتطلبه الظروف و الاحداث الواقعية.

٢- إن تبني الاهداف التربوية على حاجات التلميذ و فعالياته الذهنية بما في ذلك دوافعه الفطرية و عاداته المكتسبة. إن هذا الأساس قائم على أساس ديمقراطي سليم في التعليم و ذلك لما فيه من احترام للفرد، وللشخصية الانسانية، فهو ينطلق من قوى التلاميذ المتحررة في طريق مرسوم لتحقيق خطة معينة والوصول إلى هدف معين. إن هذا الأساس مرتبط بنظرية التربية التقدمية، تلك التي تقول بأنه من الاسس الاولى لتحديد الاهداف التربوية هو اهتمامات المتعلمين، و يستخدمونها كأساس لأهداف المنهج، لأنهم يرون أن " التربية عملية ناشطة " و هي تتضمن مجهودات المتعلم الناشطة و عموماً يتعلم التلميذ الاشياء التي يمارسها و يتعلمها بنفسه، إذا تناولنا المواقف التعليمية في المدرسة مسائل تثير اهتمام المتعلم فإنه سوف يشارك فيها، و يتناول تلك المواقف بفاعلية، كما تنمي فيه القدرة على مواجهة مواقف جديدة في الحياة كلما نشأت " (٣). و لكن هذا الأساس لا يؤيده كثير من غير التقدميين.

٣- ارتباط الهدف بالبيئة و المصالح لتحقيق حاجات التلاميذ و فعاليتهم: و أفيد صياغة للأهداف هو أن

نعبر عنها في أفاظ تميز نوع السلوك الذي ينمى في التلميذ. و يبين في آن واحد جوانب الحياة الذي ينطبق عليه ذلك السلوك. فإذا كانت للتلميذ مصالح يستطيع رؤيتها و التفكير فيها بوضوح و يرى أنه يمكن أن يستغلها في البيئة و المحيط، كأن يصبح مهندسا، أو مزارعا كبيرا، أو رجل أعمال، فإنه يسعى بكل ما أوتي من قوة لتحقيقها، فيصبح تعلمه و سلوكه العقلي مطبوع بطابع غرضي له أهميته و آثاره المفيدة، و الحصول على الشهادة له أهمية للتلميذ إن أدرك أنه سيجد وظيفة تتوافق و مؤهله و تخصصه، و يسعى بنشاط لتحقيق ذلك، أما إذا لم يكن للشهادة أهمية و مصلحة و لا ترتبط بالتوظيف في الحياة العملية فإن الهدف التربوي يخدم. إذن فالهدف التربوي ينبغي أن ينبع من المواقف و الظروف الاجتماعية الملحة.

٤- " جعل الاهداف التربوية تنبع من الخبرة و تعمل كوسيلة للسيطرة عليها و توجيهها، فكل فرد يجب أن تكون له أهدافه الواقعية التي تنبع من المواقف العملية التي يواجهها و التي يتصارع معها. و مثل هذه الاهداف لا نستقبلها معدة جاهزة من الآخرين، و لكنها نابعة من المواقف المتغيرة، و لا تتصف بأنها خارجة على الموقف التعليمي أو قامت السلطات الجارية عن الموقف بوضعها. و لقد صدق أفلاطون عندما قال " إن العبيد وحدهم هم الذين يتلقون أهدافهم معدة جاهزة من الآخرين ".

و الاهداف التربوية التي تنبع من الخبرة ليست هي الاهداف المرغوب فيها فحسب، و لكنها هي الاهداف التي تؤسس رغبتها على القيم. فليس كل ما يرغبه الانسان من أهداف يكون هو المرغوب فيه، و الاهداف المرغوب فيها بالنسبة لأي فرد، هي تلك الاهداف التي يختارها عن ذكاء من بين الاهداف التي تظهر في الخبرة الواقعية " (١).

يظهر من هذه الاسس المعيارية التي ركز عليها محمد لبيب النجحي يربط بينها عامل مشترك و هو التيار أو الاتجاه التقدمي، الذي يركز كثيرا على اهتمامات الاطفال و حاجاتهم، و مشكلاتهم، و خبراتهم و إن هذه الاسس أهملت تماما ما يراه "الاساسيون. Essentialists" أساسا لتحديد الاهداف التعليمية و التعليمية كالمحافظة على التراث الثقافي المتضخم عبر الاجيال، و نقل القيم و المثل العليا... و غير ذلك.

ثانيا: أسس صياغة الاهداف التعليمية. (السلوكية - الاجرائية)

إن الأغراض الاربعة الكبرى التي وضعتها " لجنة السياسات التربوية " - المذكورة آنفا -

إذا ما فصلت و حددت مجالاتها، و أبوابها، و عينت دلالات كل غرض في تصنيف و كل ما يمكن أن يتعلمه التلميذ، و ما ينتظر منه أن يتغير فيه أو يتحسن، أو يزداد فيه بصورة مستمرة، بحيث يمكن قياس ذلك السلوك و الاداء بأسلوب من أساليب الاختبار و الامتحان. فإنه بالتأكيد سيصبح ذلك الاداء و التنفيذ المطلوب هو " الهدف التعليمي " ( سلوكي، أو إجرائي )، و على سبيل المثال: " الاهداف المتعلقة بالعلاقات الانسانية " فهذا باب من أبواب الاهداف العامة، فإن دلالة هذا الهدف التربوي العام، تتضح إذا ما فصلناها بالتخصيص في بنود أكثر تحديدا فيما سيتناوله التلميذ بالدراسة لكي يتعلم و يتصرف، فيختار لها موضوعات، سواء في مادة القراءة، أو الاخلاق، أو التربية المدنية،... و غيرها مما نتحدث عن تكوين صداقات حميمة و خيرة و متنوعة مع الغير " و موضوعات التعاون، و المجاملة، و أساليب الترابط الاسري، و المحافظة على القيم، و الادارة المنزلية و أساليب الديمقراطية... و غير ذلك، مما يجعل التلميذ يقتنع فكريا بفضائل ذلك التصرف، ثم يحوله لا شعوريا أو بالتقليد و التعود إلى سلوكه الفعلي التنفيذي في القسم و المدرسة و الحياة الاجتماعية عامة، و بذلك يمكن قياس سلوكه بالملاحظة و الاختبار.

إن أية عملية تستهدف صياغة "الاهداف التعليمية" بطريقة تبين إجراءاتها و تنفيذها سلوكيا، فإنه يجب أن تلتزم و تراعي عند تحديدها و صياغة بنودها الاسس التالية:

١- أن يكون الهدف محدد و واضحا بدقة، فإذا ما غمض الهدف، فإنه سيقع اختلاف كبير في تفسيره و تأويله و بالتالي سيقع أختلاف أكبر في اختيار الخبرة التي من خلالها يتم - أو لا يتم - تحقيقه، و حينذاك لا يمكن قياسه و تقويمه بموضوعية. (٢)

٢- الإشارة إلى السلوك المتوقع من التلميذ بالتدقيق، سواء أثناء التعلم، أو الاستجابة أثناء التقويم و الاختبار. كقولنا، مثلا في مادة العلوم: " تعرف التلميذ على الماء في الطبيعة "، فهذا البند لا يمثل هدفا دقيقا و محددًا للإجراء و التنفيذ، فهو يشير إلى الموضوع، و لا يشير إلى تأثيره في سلوك و ذهن التلميذ و لا يحدد هل يعرف التلميذ دواعي سريانه أو ركوده، تبخره أو جموده، أو تأثيره في الانسان أو النبات أو طبيعة وجوده في البر أو البحر، نوعيته أو فوائده و مضاره،.... و غير ذلك. بينما إذا حدد البند الهدف مثل قولنا: " معرفة تأثير وجود الماء في الطبيعة على النبات أو الحيوان... " يكون الهدف التعليمي دقيقا. (٣)

٣- يمكن ملاحظة الهدف في ذاته، و في تحقيق نتائجه - سواء أكان بسيطا أم مركبا - أي يكون هناك معيار نستخدمه لتقويم و قياس نجاح التلميذ في اجرائه و أدائه و تحقيقه، كأن نحدد بقولنا

مثلا في صياغة هدف في مادة الجغرافيا " أن يحفظ التلميذ البلدان المصدرة للبترول " فإن هذا الهدف هو من النوع السلوكي التذكري، يمكن ملاحظة نتائجه، و قياس تنفيذه بصورة مضبوطة.

٤- يحدد الهدف بصورة يمكن قياسه واختباره، فإن ذلك التحديد يساعد على معرفة مدى تحققه، إما بتعديل في السلوك. أو إزالته أو إحداث أنماط سلوكية جديدة، بعد أداء التلميذ للهدف على نحو مقبول(١)

٥- أن يرد في بنود الهدف التعليمي ما يعرف باسم " الحد الأدنى للأداء " فإن ذلك سوف يساعد على قياس مدى تعلمه، ومدى تحققه بالاختبار و التقويم، و يذكر ذلك بالمدة الزمنية، و كمية الاداء، و بطريقة كيفية مثل قولنا في بند الهدف في مادة الحساب " أن يجيب كتابيا في مدة ساعة ٧٠% من المسائل الحسابية المشتملة على ثلاث عمليات من العمليات الاربع " (٢)

٦- أن تحتوي عبارات بنود الهدف على " فعل سلوكي " أو إجرائي يشير إلى نوع السلوك و المستوى المعين المقصود تنفيذه من ذلك النوع، و الذي يريد أن يبلغه و يحققه التلميذ: و للسلوك ثلاثة أنواع:

(السلوك المعرفي - و السلوك الوجداني - و السلوك الحركي ) - التي سنشير إليها في فصل لاحق - ولكل منها عدة مستويات. (٣)

٧- عبارات البنود في الاهداف التعليمية ( السلوكية ) يجب أن تكون مستنبطة و مرتبطة بالاهداف التربوية العامة (٤)

٨- يجب بيان و تحديد الهدف التعليمي السلوكي (الهدف الخاص) في ضوء حاجات التلميذ، بمعنى يجب ألا يخرج كثيرا عن نطاق محاور اهتمام التلاميذ، و من المعروف أن عملية التعلم لا تتحقق بنجاح إلا إذا وقع بعض التغيرات في عقل التلميذ و جسمه (نمو الاستعدادات و القابليات) حتى لا تضيق مجهودات المعلم أثناء التدريس بدون تحقيق الهدف السلوكي المبتغى " (٥).

٩- أن تصاغ الاهداف التعليمية على أساس مستوى التلميذ لأنه هو محور العملية التعليمية، و ليس على أساس مستوى المعلم، و يجب ترتيبها و تصنيفها بناء على أنواع السلوك المرغوب فيه (٦).

١٠- أن تصاغ الاهداف التعليمية في صورة تكامل لأنواع السلوك التي يطلب من المتعلم القيام بها بناء على تصنيف أهداف " بلوم " (٧).

هذه هي الاسس المتعلقة بصياغة الاهداف التعليمية، و أحيانا يصطلح عليها باسم "الاهداف الاجرائية" وهنا يحسن بنا أن نشير إلى التعريف الاجرائي للاداء.

الاجراء من الناحية اللغوية: يعني نقل مفهوم، أو تعريف، أو مبدأ من المستوى المجرد إلى المستوى الملموس للعملية، و التطبيق المباشر، أو تنفيذه عمليا و فعليا.

تعريف ( بيرون ١٩٧٣ . pieron ) للاداء و الانجاز و هو: ذكر الاجراءات التي تسمح بقياس سلوك فعلي و نتائجه، و بكل بساطة معرفته و تمييزه من بين الاهداف الاخرى الكثيرة " (٨)

تعريف ( بيرزيا . Birzea ) يعرف الهدف الاجرائي كما يلي: " هو صياغة هدف في عبارات سلوكية ملاحظة، أو مراتب سلوكية ملاحظة تحت شروط معينة " (١).

إذن الهدف الاجرائي: هو عبارة عن ذكر و تحديد الاداءات و الافعال و السلوكات العملية الفعلية

( تنفيذ عمل حركي أو فكري ) في وقت معين و بكمية معينة، مما يسمح ذلك السلوك المنجز و حساب و تقدير نتائجه، و إن هذا الهدف الاجرائي مميز بمميزات فعلية سلوكية يختلف عن مميزات السلوكية للاهداف الاخرى. و تلك المميزات الادائية قابلة للتحقيق و الملاحظة و القياس. و يضيف نفس المصدر محدد الهدف الاجرائي: " يكون الهدف إجرائيا إذا كان شخصان و أكثر يفهمانه بنفس الكيفية و يقومانه بنفس الطريقة " و هو يمثل " الهدف الخاص للدرس " و لكنه محدد بعبارات سلوكية ملاحظة و مقاسة، و تنجز تحت شروط معينة، و مجسمة في الواقع (٢)

و بناء على ذلك فإن السلوك الاجرائي يمكن أن يختبر و يقاس بناء على بعض المحكمات أو النماذج الاختبارية، و قياسه. و معرفة نتائجه يظهر جليا بواسطة التمارين و الاختبارات التقويمية. و إن هذا التحديد للاهداف الاجرائية يساعدنا على تمييز أنواع الاهداف التي تدخل في مجال تقويمنا للاهداف بعملية المسح، و إنه مبدئيا هذا النوع من الاهداف التعليمية الاجرائية تأتي في الدرجة الثانية بالنسبة لمستويات الاهداف التعليمية.

مستويات الاهداف التربوية والتعليمية، ومن يحددها ؟

لولا ارتباط دراستنا و بحثنا المسحي لتقويم مدى تحقيق الاهداف التعليمية في التعليم الاساسي الجزائري لما تعرضنا لذكر هذه المستويات.

إن أوضح تقسيم لهذه المستويات، هو التقسيم الذي أورده عبد المجيد نشواتي، حيث يذكر بأن هناك اختلافا واضحا بين الاهداف التربوية العامة، و الاهداف السلوكية الاجرائية، و يكمن سر ذلك الاختلاف في درجة التجريد و العمومية في التحديد أو في التخصيص، و تحديد السلوك الادائي. و إن علم النفس التربوي يعتني بدراسة الاهداف السلوكية، لأن مسؤولية تطبيقها يقع على عاتق المعلم، فيزوده بالمعلومات المفيدة المتعلقة بخصائصها و مكوناتها و مبرراتها و اساليب صياغتها لكي يسهل له القيام بمهامه التعليمية و التقويمية، و هذه المستويات يقسمها عبد المجيد نشواتي إلى ثلاث مستويات و هي:

١- المستوى العام للاهداف (اهداف عامة): يتميز هذا المستوى العام من الاهداف بأنها ذات درجة مرتفعة من حيث التعميم و التجريد، والدرجة المنخفضة، من حيث التخصيص و التحديد، و هي عادة ما يطلق عليها عبارة " الاهداف التربوية " مثل قولهم: " تنمية العقيدة الدينية و الروحية " و " غرس القيم و الاخلاق و المثل العليا " أو " تنمية التفكير المنطقي " أو " خلق المواطن الصالح "،... و غير ذلك. إن مثل هذه الاهداف تعنى بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية، و تسعى إلى التأثير السلوكي في جماعة المواطنين، و تزويد الهيئات أو السلطات التربوية بموجهات عامة يستعان بها كدليل عند تخطيط العمل التربوي، و هي أهداف عامة.



إن مثل هذه الاهداف غالبا ما تضعها لجان أو هيئات وطنية تضم بعض رجال العلم في التربية و علم النفس و علم الاجتماع و الفلسفة و رجال الفكر المتخصصين في السياسة و الاقتصاد. و قد تحدد في المواثيق الوطنية، أو تنبثق عن الهيئات في برلمان الدولة.

٢- المستوى المتوسط للاهداف: يشير هذا المستوى إلى الاهداف ذات الدرجة المتوسطة من حيث التعميم و التجريد، و يطلق عليها عبارة " الاهداف التعليمية الضمنية " (جودوين - و كلاوس ماير ١٩٧٥ . Goodwin And Klausmeier)، و تعني بوصف انماط السلوك أو الاداء النهائي المتوقع صدوره

من المتعلم بعد تدريس مادة دراسة معينة، أو منهاج دراسي معين، كقولهم " تنمية القراءات مهارية، و الكتابية، و الحسابية لدى المتعلم " و تسعى مثل هذه الاهداف إلى تزويد المعلمين بموجهات تساعد على أداء عملهم التعليمي لكي يسعوا بدورهم لتحقيقها في المرحلة المعنية لها ثم تقويمها.

و يضع هذه الاهداف بعض الهيئات أو السلطات التربوية المعنية (في الوزارة) كالسلطات المسؤولة عن وضع المناهج، و تطويرها أو المسؤولة على تأليف الكتب المدرسية.

٣- المستوى (المتخصص) للاهداف: (أهداف خاصة): يشير هذا المستوى إلى الاهداف ذات الدرجة المرتفعة من التحديد و التخصيص، و الدرجة المنخفضة من العمومية و التجريد، و يطلق عليها عبارة: " الاهداف التعليمية الظاهرية "، سلوك اجرائي ظاهر (جودواين، و كلاوس ماير ١٩٧٥)، أو " الاهداف السلوكية (ماجر ١٩٦٥ . Mager)، و تعنى هذه الاهداف بوصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة، و ذلك من خلال التحديد الدقيق جدا لهذا السلوك بحيث يستطيع كل من المعلم و المتعلم و الملاحظ الخارجي تمييزه من غيره، و الوقوف على مدى تحققه، كالقول " بأنه يجب على المتعلم أن يجيب على ٧٠% من تمارين قسمة الاعداد الصحيحة التي يتكون فيها المقسوم على عددين، و المقسوم عليه من عدد واحد، دون استخدام أية وسيلة. "

يضع المعلم عادة هذا النوع من الاهداف، و قد يساهم الموجه (المفتش) التربوي في صياغتها، وذلك لهدف تزويد المتعلم بتفصيلات السلوك النهائي الذي يجب أدائه بعد التعلم، و تزويد المعلم بالوسائل التي تمكنه من القيام بعملية التقويم. (١).

إن تحديد الاهداف عندنا - في الجزائر - إلى حد اليوم ليست بمشكلة بالنسبة للمعلم، لأن التعليم له طابع موحد في جميع المدارس و المستويات و هناك هيئة خاصة للبرمجة في الوزارة التي هي المسؤولة على تحديد الاهداف التعليمية - من نوع المستوى (اهداف تعليمية ضمنية)، و من المستوى المتخصص (اهداف تعليمية ظاهرية " خاصة ") - مع اعداد المناهج لكل مادة في كل مرحلة من مراحل التعليم الاساسي، و هيئات أخرى تحدد ذلك للمستويات الأخرى، بصورة موحدة، مع توصيتهم بتكييف تلك الصياغة حسب الصف أو المنطقة بشرط ألا يكون ذلك التكيف خارجا عن نطاق المضمون.

و من الصعوبات التعليمية عدم وجود دليل موحد يحظى بقبول الجميع، من حيث تحديد الاهداف التعليمية و السلوكية، و تقرير أنواع النشاط (المواد)، و محتوى الاختبارات التي تقيس مستوى تحقيق الاهداف الاجرائية بعد نهاية كل درس، أو بعد فترة قصيرة أسبوعية أو شهرية أو فصلية أو حتى مرحلية، و إن هذه الصعوبات قد أزيلت و أعفي المعلم منها، فما عليه إلا أن يتبع التعليمات و يطبق و ينفذ ما هو جاهز.

إذا ما حاولنا أن نقارن بصورة بسيطة بين المستويات الثلاث للاهداف (عامة- و ضمنية- و ظاهرية) نجد أن الاهداف التربوية العامة، هي أهداف مشتركة بين كثير من المواد الدراسية، فلا تستطيع مادة واحدة لوحدها تحقيقها، فالمواطن الصالح " مثلا كهدف عام، فإن التلميذ يكتسب هذه المواطنة من مادة الدين، و التربية المدنية، و نصوص القراءة، و من الاخلاق و التاريخ و حتى من الحساب و الهندسة.. و غير ذلك، كما أن هذه الاهداف - إذا كان التعليم موحدًا - فإن أفراد الوطن الواحد يشتركون في اكتسابها و تحقيقها و تنفيذها، و ذلك على افتراض أن توحيد التعليم يوحد أهداف الأمة. كما و أن هذه الاهداف مشتركة بين كثير من الدول، حيث أن معظمها تتخذها أهدافا و غايات لها.

أما أهداف المستوى المتوسط (الاهداف التعليمية الضمنية) فإن أهداف هذا المستوى تكون نوعا ما خاصة بكل دولة، أو بكل مؤسسة أو هيئة تعليمية، و لها أن تكيف الاهداف العامة حسب تاريخها و مبادئها و اتجاهاتها السياسية، و ظروفها المادية و الاقتصادية، و معطيات الأمة كلها، و على حسب آمالها و ما يتطلبه المجتمع و المخططات التعليمية و العلمية و الاقتصادية و العسكرية.... و ما تريد أن تحققه في الامد القصير و الطويل.

و إن هذا النوع تحدده الهيئات في مراحل متطورة، كأهداف مراحل التعليم الاساسي، في الطور الاول و الطور الثاني، و الطور الثالث، أو اهداف مرحلة التعليم الاساسي كلها، و من خلال تحقيق هذه الاهداف تتحقق الاهداف العامة، و لا يمكن معرفة مدى تحقيقه إلا بالاختبارات العديدة. و إن هذا النوع من مستوى الاهداف هو الذي يركز عليه تقويمنا المسحي،

و يبحث عنها لكي يقيس مداها و مقدارها، وذلك إذا ما سلمنا جدلا أن " هدف التقويم هو قياس مدى التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التدريس المرسومة مسبقا " و أن التقويم بدلالة تعاريفه. تنص على انه تبنى على معرفة لاهداف التعليم، و إذا لم تحدد قبل بدء التعليم، يجب أن تحدد قبل بدء التقويم، و بناء على ذلك فالتقويم معيار قياس أهدافه - كما يذكر (س.م.لندقل) - هو الاجابة على السؤال التالي: " ما مدى اتقان الطلاب للأشياء التي يفترض أنهم تعلموها ؟ ذلك لأن مدى اتقان التلاميذ للأشياء التي يفترض أنهم تعلموها لا يمكن تحديده إلا بعد معرفة " ما يفترض في التلاميذ أن يكون قد تعلموه. " و من هنا يتضح ان أية دراسة تقويمية يجب أن تستهل بتحديد للاهداف التعليمية. (١).

و عليه فإن تقويمنا للامتحانات لنيل شهادة التعليم الاساسي يكون مرتبطا أولا و قبل كل شيء بتحديد أهداف التعليم الاساسي في الجزائر، و سيأتي ذكرها لاحقا.

أما الاهداف التي هي في المستوى الثالث " المستوى المحدد للاهداف " فهي أهداف إجرائية، يمكن قياسها بالتدريبات و التمارين التي تجري بعد الدرس، فهي أهداف خاصة و محددة، أي إجرائية و أدائية بصورة مجزأة و بالتالي فإنها لا يمكن أن تكون مجالاً للتقويم في بحثنا هذا، و ممكن بواسطة هذه الاهداف الاجرائية التنفيذية الجزئية، و بتراكم عدة أهداف مطبقة تتكون لدينا الاهداف على " المستوى المتوسط " (أهداف تعليمية ضمنية) و بمجموعها أو بمجموع نتائج الفروض و التمارين اليومية و الاسبوعية أو الشهرية يمكن قياسها حينذاك بالتقويم المسحي.

كما و أن طبيعة هذا النوع الاخير من الاهداف قد يتطلب مسحا آخر، أو منهجا آخر في البحث العلمي التربوي.

نماذج للأهداف التربوية العامة المختلفة المصادر

بعد أن تعرضنا فيما تقدم للاهداف التربوية و التعليمية في صورة تعاريف و مفاهيم و أسس و تصنيف لها بصورة مجملّة و عامة، فإن موضوعية البحث تستلزم منا نوعا من التخصيص و التحديد للاهداف ولذا فإننا في هذا العنصر من البحث نحاول أن نستعرض بعض الاهداف التربوية العامة التي تتفقد بها بعض الدول - مع تفاوت فيما بينها - و الاهداف المعاصرة، و اهداف التربية الاساسية التي تبنتها منظمة " اليونسكو"، و أهداف التربية في بعض دول العالم العربي، و كل ذلك باختصار، و أهداف التعليم الاساسي في الجزائر. و الهدف من وراء كل ذلك هو التمييز بين مختلف الاهداف في بعض الدول والمنظمات و مقارنتها

بالاهداف التربوية عندنا في الجزائر و لكي نحكم على مكانة اهداف التعليم الاساسي عندنا بالنسبة للاهداف في التعليم الاساسي المحدد، و من ناحية أخرى فإن هذه الاهداف نجعلها هي المحك في الحكم على سلامتها و دقتها في المرامي، و من ناحية ثالثة فإن نموذج بلوم و تصنيفه للاهداف يحتاج إلى سند و معيار يدعمه أثناء مناقشة النتائج عند إجراء تحليل المضمون لأسئلة اختبارات شهادة التعليم الاساسي.

نصرح في البداية أن تلك الاهداف يصعب حصرها، فعندما يحاول الباحث أن يتناول تلك الاهداف التربوية و التعليمية بالتقصي و البحث و يحاول ضبطها و بإيجاز فإنه قد يتيه في كثرتها و تفاصيلها وتشعبها و تؤدي به إلى متاهات غير موضوعية يصعب الخروج منها، و ذلك لأن الاهداف التربوية تختلف من بلد لآخر، و من زمن لآخر، و من فلسفة تربوية بلد لفلسفة أخرى، و من مبادئ دينية أو سياسية لأخرى،... إلخ، وذلك يتوقف على احتياجات و طبيعة المجتمع، و اختلاف الافراد و حاجاتهم، إلا ان هناك هدفا يصبو إلى تحقيقه أي مجتمع كان - كما تذكر الباحثة " فائقة سعيد الصالح " - و هو يتمثل في توفير الانسجام الاجتماعي بين أعضاء هذا المجتمع لضمان الوجود المستمر لثقافته لكي يكتسب تماسكه و تقدمه و ازدهاره " (١)، " و من هذا المنطلق تحدد المجتمعات اهدافها العامة للتربية التي تنشدها حاضرا و مستقبلا، كما تحدد الوسائل التي تحقق هذه الاهداف و تعمل على الوصول إلى اهداف أبعد - غايات - للمستقبل. و ذلك من خلال عملها المستمر في تلبية متطلبات التنمية الحديثة، و تطوير التعليم فيها، بغية الوصول إلى تلك الاهداف المرجوة " (٢).

#### ١- النموذج العالمي للاهداف التربوية:

فاذا ما ذكرنا قبل قليل نمودجا واحدا للاهداف التربوية العامة وهي الاهداف التي حددتها " لجنة السياسات التربوية " في أميركا، مع نموذج " رالف تايلور " المذكورين آنفا (٣)، و هما اهداف منبثقة من أميركا لوحدها، و لكننا هنا نذكر الاهداف العامة للتربية التي تتفق عليها اكثر من دولة (٤)، و نوجزها فيما يلي:

١- تكوين الفرد و المجتمع المتعلم المثقف، لينتج و يشارك في نهضة المجتمع.

٢- إعداد المواطن الصالح المستنير القادر على القيام بالمسؤوليات، و المشاركة في تطوير الحياة.

٣- تمكين المجتمع من تحقيق التقدم الاقتصادي و الاجتماعي من أجل رفاهية الافراد و سعادتهم.

٤- مساعدة الفرد على النمو نموا طبيعيا متكاملًا، من جميع جوانب شخصيته، مع مراعاة الفروق الفردية....

٥- تعزيز و تطوير شخصية الفرد لتمكينه من استغلال جميع قدراته و إثبات نفسه في جميع مواقف الحياة.

٦- تمكين الفرد من الاستفادة إلى أقصى الاستفادة من ثمرات التقدم العلمي والتكنولوجي و تطبيقاتها الفعلية في الحياة.

٧- تعزيز ديانة الافراد، و القيم الخلقية و القومية، و المدنية بالمفهوم الصحيح للدين و قيمه. معظم الدول المتفقة على تكوين هذه الاهداف التربوية في الافراد و الجماعات متفقة من ناحية أخرى على أن هذه الاهداف و الغايات لا تتحقق إلا بالزامية التعليم و مجانيته على الاقل في المرحلة الاساسية من التعليم (الابتدائي) (٥).

١١- نموذج الاهداف التربوية للمنظمة العالمية للتربية و الثقافة والعلوم (اليونسكو).

بعد أن ذكرنا الحلقة الاولى من الانموذج للاهداف التربوية العامة العالمية المتفق عليها أكثر من دولة فإننا سنتطرق إلى الحلقة الثانية من النماذج للاهداف التربوية العامة التي تختصر إلى أضيق حلقة من الاولى و هي اهداف منظمة " اليونسكو" العالمية.

على الرغم من أن منظمة " اليونسكو" تهتم " باهداف التربية الاساسية " أكثر مما تهتم " باهداف التعليم الاساسي "، - مع العلم ان هناك فروقا بين التنظيم و المصطلحين - فإننا سنقتصر على ذكر أهداف التربية الاساسية و ذلك لما بين النظامين من علاقة كبيرة في الاهداف، و سنتعرض لبيان هذه العلاقة عند تعرضنا لاهداف المدرسة الاساسية، ثم بعد ذلك نبين كيف يمكن أن تقاس هذه الاهداف، و تقوم منهاجها بناء على معايير تحدها المنظمة، و النموذج المحدد لاهداف التربية الاساسية يتمثل في النقاط التالية:

١- " القدرة على التفكير و التعبير (القراءة - و الكتابة - و المحادثة - و حسن الاصغاء - و الحساب).

٢- الدربة المهنية: (في الزراعة، و أعمال الحقل، و في البناء، و النسيج، و المهن الاخرى المفيدة، و بعض الدربة البسيطة في الامور الفنية، و التجارية الضرورية للتقدم الاقتصادي).

٣- الخبرة المنزلية: (كتهيئة الطعام، و العناية بالاطفال، و المرضى).

٤- الحظ المستعمل للتعبير الذاتي في الفنون، و الاشغال اليدوية.

٥- التربية الصحية المتصلة بالفرد و الجماعة.

٦- معرفة البيئة الطبيعية المحلية، و ما يحيط بها و فهمها، و فهم التطورات الطبيعية (العلم العملي المبسط).

٧- معرفة البيئة البشرية المحلية، و ما يحيط بها و فهمها، (المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية، و القانونية و الحكومية).

٨- معرفة الاقطار الاخرى من العالم، و الشعوب التي تعيش فيها.

٩- تنمية الصفات التي تجعل الناس صالحين للمعيشة في العالم الحديث كالمحاكمة الشخصية، و الاقدام، و التحرر من الخوف و الاوهام، و الفهم لوجهات النظر المختلفة، و العطف عليها.

١٠- الرقي الروحي و الاخلاقي، و الايمان بالمثل العليا الاخلاقية، و التعود عليها عند العمل. (أي الضمير المهني)، و واجب امتحان المعايير التقليدية و تعديلها لكي تصلح للظروف الجديدة " (١).

هذه هي الاهداف الاساسية العامة للتربية من وجهة نظر هذه المنظمة، و إذا ما حاولنا أن نربط بين ما تسعى إليها التربية الاساسية لمنظمة اليونسكو، و موضوع التقويم، نجد أن المنظمة تسعى إلى أن يهدف التقويم إلى قياس مدى تحقيق الاهداف المرسومة. و إنها قد أكدت من خلال برنامجها للتربية الاساسية على تحديد الاهداف مسبقاً، لكي يتسنى تقويمها من خلال المنهاج المخطط محلياً، كما هو واضح في النص التالي:

".... لذلك كانت معالجة أمور التربية الاساسية على الصورة المتقدمة، تستلزم أن تكون الغايات واضحة في الازهان منذ البداية، كما تستلزم تقويم الاعمال التي أجريت لكي نرى إلى أي مدى تحققت الغايات المطلوبة، و يجب أن توجه المعايير التالية القائمين على نشر التربية الاساسية في تقويم مناهجهم بوجه عام.

أ- فيما يتصل بعموم سكان المنطقة المخدومة: إلى أي مدى استطاع المنهاج أن يعينهم على:

ا- أن يعيشوا عيشة أسعد و أكمل، و منسجمين مع بيئتهم ؟

اا- أن ينموا ما في ثقافتهم من عناصر؟

ااا- أن يحققوا التقدم الاجتماعي، و الاقتصادي الذي يمكنهم من أن يحتلوا مكانتهم في العالم الجديد، و أن يعيشوا بسلام مع البعض ؟

ب- فيما يتصل بكل فرد إلى مدى ساعد المنهاج كل انسان:

ا- بصفته الفردية: على ان يظهر خير ما فيه، و أن يصون صحته و عقله، و أن ينمي احترامه لذاته عن طريق التقدم الروحي، و الاجتماعي، و الاخلاقي، و العقلي ؟

اا- بصفته مواطناً: على أن يعيش منسجماً مع الآخرين: في مجتمعه و أسرته، و زمرة (و قبيلته) و أمته و المجتمع البشري ؟

III- بصفته عاملاً: قدرة سيطرته على بيئته الطبيعية، و على حسن الاستفادة من ثروات الارض الطبيعية لرفع مستوى معيشتة؟. "

و إلى حد الآن يمكن أن تطرح بعض التساؤلات المنطقية و المشروعة المتعلقة بتقويم هذه الاهداف و هي: كيف يمكن أن تقاس نوعية التقدم في المنهاج الهادف؟ و ما هو الدليل على حصول ما تقدم تحديده من اهداف؟ و إلى أي مدى يمكن الحكم على أنه قد تم الحصول عليه.

للإجابة عن هذه التساؤلات: اقترح مشروع اليونسكو - الذي نتحدث عنه - عدة اجوبة موضوعية لقياس، أو اختبار كل مجال من مجالات الاهداف السابقة، و مدى تحقيقها أثناء أو بعد التعليم و التعلم. و خلاصة تلك الاجوبة، و التي هي صورة عامة لكيفية التقويم أو القياس لمدى التقدم، و لمدى الحصول على ما حدده المنهاج، و هو ما يظهر من النص التالي:

" يتميز (الاختبار أو القياس) بالموازنة و المقارنة بين بعض الامور، و الارقام التي تم الحصول عليها قبل انجاز المنهاج بأرقام إحصائية، تم الحصول عليها بعد انجاز المنهاج، و بنسب مئوية، مع ملاحظة مدى تطبيق المبادئ و المعارف المستفادة مع تسجيل الوقائع البارزة.... و غير ذلك مما هو جدير بأخذه كمعيار للقياس. " (٢).

إن الاختبار الذي هو من هذا النوع بالتأكيد أنه ينضوي تحت تعريف التقويم الذي يقوم على اساس "قياس مدى تحقيق الاهداف المرسومة سابقاً" - بناء على تعريف " بلوم " للتقويم - كما مر في الفصل الثاني، و هي تعتمد على جمع المعلومات الاحصائية لمعرفة مدى تحقيق الاهداف.

هذا ما يتعلق بتقويم الاهداف المرسومة مسبقاً، و طبعاً فإن الاهداف المرسومة دائماً تكون ضمن المنهاج، و النموذج القياسي للمنهاج يجب أن تتحقق من خلال مضمونه أهداف " سياسية " في التربية. " فالمدير العام لمنظمة اليونسكو " آنذاك مثلاً يحث على أن يتضمن المنهاج الامور التربوية الاساسية التالية:

١- " الحرص على نمو ذكاء الفرد، و عدم الاكتفاء بالتقدم الاقتصادي (الحالي).



٢- جعل حاجات المجتمع المحلي، و موارده، أساس منهاج التربية الاساسية.

٣- عدم محاولة الوصول إلى نتائج كيفية اعتبارية غايتها الحصول على حد أدنى من التربية صالح للتطبيق في كل البلاد، و على كل الشعوب.

٤- عدم اقتصار الدول الراقية على مساعدة المناطق الاخرى المتخلفة النمو، و وجوب اهتمامها الفعلي بنشر التربية الاساسية بين الجماعات المحرومة داخل بلادها أيضا.

٥- الاستفادة الكلية - بعد التشاور مع الحكومة أو اللجنة الوطنية، أو البلاد ذات العلاقة - من كل

الموارد سواء أكانت حكومية، أم كانت من المؤسسات و المنظمات غير الحكومية التي يهملها الامر. " (٣)

يظهر من هذه الامور التربوية، للتربية الاساسية، أنها خليط من الغموض و الابهام في بناء المنهاج الهادف، لأنها ليست نظيفة و خاصة بالتربية الاساسية، و إنما ترمي إلى اهداف أخرى سياسية لها طابع اقتصادي منفعي أو استعماري في آخر الامر، و لكنها ملبسة بطعم و رائحة التربية.

هذه هي أهداف التربية الاساسية و معيار تقويمها كما رسمها (نموذج ٢) لمنظمة اليونسكو.

III- نموذج الاهداف التربوية للتربية المعاصرة.

إن التربية المعاصرة التي نعيشها في محيطنا أو خارجه هي ليست منفصلة عن التربية الحديثة و إنما هي امتداد حتمي و منطقي و طبيعي لها، إلا أن التقدم العلمي و التكنولوجي السريع، و الاكتشافات المتطورة في جميع مجالات الحياة الانسانية، و الحيوانية و النباتية، و في الكون ؛ في الارض و الفضاء بفضل الآلة و بمساعدة تقنياتها الدقيقة و الأوتوماتيكية، كل ذلك أحدث ما يسمى بالانقلاب الجذري في مفاهيم التربية و أساليبها و مبادئها، و أهدافها و برامجها..... و أصبحت المدرسة المعاصرة تواجه عدة قضايا يجب إعادة النظر فيها لحلها أو إصلاحها أو تغييرها كحتمية تاريخية في التربية.

إن مبادئ أو أهداف التربية المعاصرة هي وليدة الاهتمام المنقطع النظير بالطفل و الطفولة، سواء من حيث تربيته و تعليمه في الصغر أو في الرشد و الكبر، أو من حيث مستقبله المرتبط بالحياة الاجتماعية و تطورها، أو من حيث الآلة و تقنياتها الراقية في الدقة و الاداء. و قد جاء مثلا في الدورة الرابعة و الاربعين للجمعية العامة للأمم المتحدة، في البند ١٠٨ من جدول أعمالها " اتفاقية حقوق الطفل " حول تعليم الطفل، يكون موجهها للاهداف التالية:

المادة ٢٩: "

- ا- تنمية شخصية الطفل، و مواهبه، و قدراته العقلية و البدنية إلى أقصى إمكاناتها.
- ب- تنمية احترام حقوق الانسان، و الحريات الاساسية و المبادئ المكرسة في ميثاق الامم المتحدة.
- ج- تنمية احترام ذوي الطفل و هويته الثقافية و لغته، و قيمه الخاصة، و القيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل، و البلد الذي نشأ فيه في الاصل، و الحضارات المختلفة عن حضارته.
- د- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر يعيش بروح من التفاهم و السلم، و التسامح و المساواة بين الجنسين، و الصداقة بين جميع الشعوب، و الجماعات الاثنية(١) و الوطنية و الدينية، و الاشخاص الذين ينتمون إلى السكان الاصليين.
- هـ- تنمية احترام البيئة الطبيعية. " (٢).

إن التربية المعاصرة مبنية على اساس تقديس الانسان و فكره و ذكائه، و لذلك نصت المادة ٢٨ من الاتفاقية المذكورة: على أن التعليم التدريجي حق لجميع الاطفال - و لـ ٨٠% منهم كحد أدنى - و يسير على اساس تكافؤ الفرص و الزاميته و مجانيته للجميع في مرحلة التعليم الاساسي (٣). و بناء على ذلك فإننا نوجز اهداف التربية المعاصرة في النقاط التالية:

١- التكامل في نمو شخصية الانسان للتوافق، و التكيف النفسي و الاجتماعي، و المحافظة على الصحة و الامن.

٢- مواكبة الحياة العصرية و المساهمة فيها بدون مركب نقص بالانتاجات المختلفة و الابداعات و الاختراعات.

٣- الاستعانة في العمل و الانتاج بالآلات التكنولوجية الاوتوماتيكية، و الاجهزة الالكترونية مع مهارة في الاستعمال و اصلاح العطب، و التركيب السريع لهذه الاجهزة.

٤- الحرية الفكرية و الابداعية، مع مراعاة الاصول الدينية، و الالتزامات بالتقاليد الوطنية.

٥- إعداد الانسان لحياة أفضل أمناء، و غذاء و صحة، و ترقية مهنية.

٦- الاستعداد للتكيف في العمل مع ضمان الصحة و الراحة في ادائه لمضاعفة المردود للدخل الفردي و القومي.

٧- تطويع العلم و الالة الالكترونية، و كل المخترعات لخدمة سعادة الانسان.

٨- حسن استغلال التمتع بالوسائل المادية في الحياة، و ذلك بالترفيه و بالثقافة و اللعب و السياحة و بالفن الهادف.

١٧- نموذج للاهداف التربوية، للتعليم الاساسي.

يتساءل المرء بدءا من أين جاءت كلمة أو " مصطلح أساسي " أو " تعليم أساسي " ؟ وهل يوجد فرق بين مصطلح " التعليم الاساسي " و " التربية الاساسية " ؟

بالقاء نظرة سريعة على طبيعة و تاريخ إنشاء " التربية الاساسية " من طرف منظمة "اليونسكو" يتضح معنى هذا المصطلح، و الاساس الذي وضع من أجله، و الهدف الذي يرمي إلى تحقيقه، و نورد بعض الفقرات التي تبين ذلك من كتاب أصدرته منظمة اليونسكو العالمية نفسها تحت عنوان " التربية الاساسية " و من الفقرات المشيرة للموضوع ما يلي: "..... أدرك المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة أهمية إنشاء مراكز " للتربية الاساسية " في أنحاء العالم المختلفة..... و افتتح أول مركز في بلدة (باتزكوارو) بالمكسيك في أفريل ١٩٥١..... و في المؤتمر السادس لليونسكو في دورته المنعقدة في باريس ٨ جويلية ١٩٥١، وافق على إنشاء

مركز ثان، و في شهر مارس ١٩٥٢ تم التعاقد بين اليونسكو، و الحكومة المصرية على إنشاء مركز " للتربية الاساسية " في بلدة (سوس الليان) التابعة لمديرية المنوفية، و أفتتح المركز في جانفي ١٩٥٣، و ذلك لشن حملة على الجهل و الفقر و المرض، و هو مركز نموذجي للتدريب، أي تدريب المعلمين والعاملين في " التربية الاساسية " و انتاج المواد اللازمة لها. (١).

" و قد تبنت المنظمة (اليونسكو) هذا المصطلح " التربية الاساسية " المستوحى مما صدر عن العالم (جيمس ين) و تبنته للاعتبارات النظرية و الاعتبارات العلمية التي يحملها هذا المصطلح، و تعريف التربية بأنها " أساسية " يوحى للمربين: بأنها الحد الأدنى أو المقدار الذي لا يمكن الاكتفاء بأقل منه في التربية " (٢)، و لكن المصطلح الاساسي له جذور في الفلسفة، أو جماعة " ويليام باجلي " الذين يسمون " بالاساسيين " " Essentialism " جماعة الفلسفة الاساسية، أو المدرسة الاساسية في الفلسفة و ينادي هؤلاء: بأن إتقان المهارات الاساسية لا يمكن الحصول عليه عرضاً، أو كلما دعت الضرورة إليها - أثناء دراسة و تعلم الطفل، و أن معرفتها أجدى و أنفع للحياة الاجتماعية، و أن عمل المدرس لا يجب أن يكون مجرد مراعاة الميول، و حاجات التلاميذ... " (٣).

و يبدو أن التسمية مصطلح " أساسي " قد أخذ من فلسفة الفيلسوف الهندي (الماهتما غاندي ١٨٦٩ - ١٩٤٨م) في التعليم، من كتابه الذي عنوانه بنفس المصطلح و هو " التربية الاساسية " فهو يتحدث فيه عن التربية و التعليم بطريق تعلم مهنة، و هو ما يصبو إليه التعليم الاساسي، و قد انتشر مصطلح "التعليم الاساسي" بصورة واضحة في المؤتمرات الدولية التي عقدتها اليونسكو في أوائل الستينات والسبعينات من هذا القرن.

و إلى هذا الحد فإننا نتساءل: ما الفرق بين مصطلح " التعليم الاساسي " و "التربية الاساسية "

؟

هناك فرق واضح بينهما على الرغم من اشتراكهما معا في كثير من المظاهر و الوظائف. ف "التربية الاساسية " مصطلح يطلق على التعليم الذي يقدم للكبار بصفة خاصة، ممن لم يسعدوا بالتعليم في مراحل التعليم العام المختلفة في الصغر، و هو عادة لا يرقى التعليم فيه عن مستوى التعليم الابتدائي، أو عن جزء منه فحسب، كما اتفقت الدول العربية على مستواه في مؤتمر الاسكندرية الذي عقد في الستينات من هذا القرن لدراسة محو الامية، و وسائل تطويرها بحيث تصبح عملية محو الامية، " تربية أساسية " تقدم تعليماً يصل بالدارس إلى مستوى التعليم بالصف الرابع الابتدائي، حيث يحصل على المهارات الاساسية لاتقان القراءة و الكتابة، و معرفة قواعد الحساب بالاضافة إلى إعطائه أسس بعض المعارف و الخبرات الاولية عن بعض

النواحي الثقافية و المهنية التي تمكنه عند استخدامها من النهوض بمستوى حياته العلمية و الاجتماعية و الاقتصادية.... لكي يصبح تعليماً وظيفياً. " (١).

أما مصطلح " التعليم الاساسي " فهو على الرغم من أنه يتفق في بعض أهدافه مع "التربية الاساسية" إلا أنه يتسم بسمات أعمق و أطول باعاً في تربية المواطنين في ذلك البلد الذي يطبق فيه "التعليم الاساسي" بمفاهيمه العالمية، و مفهومه يتحدد بالمفهوم التالي: " التعليم الاساسي: هو تعليم الحد الأدنى من المعارف و الخبرات و المهارات العقلية و الحركية اللازمة لتكوين الطفل - في مرحلة التعليم الالزامي - لكي يكون قادراً على خدمة نفسه بنفسه، و مجتمعه، و قادراً على تطويرهما، و التكيف للمعيشة في الظروف المتغيرة للمجتمع " (٢).

هذا هو الفرق بينهما، أحدهما يقدم للصغار بانتظام، و آخر يقدم للكبار بأي نظام كان، المهم ألا يكون أمياً، و كما يظهر من المصادر السابقة أن إطلاق " المدرسة الاساسية " على " التعليم الاساسي "

هو مفهوم محرف، و قد يكون غير صحيح لأن المدرسة، مرتبطة بمدرسة الفلسفة الاساسية المشار إليها آنفاً، و الأصح أن يطلق على مدارسنا مصطلح " مدرسة التعليم الاساسي " لأن الاساس يضاف و ينسب

إلى التعليم، و لا ينسب ظلماً إلى المدرسة الجامدة.

أهداف التعليم الاساسي عامة

إن اهداف التعليم الاساسي منبثقة من أسباب تنظيمه، و دواعي وجوده و التفكير في توفيره لجميع أبناء كل بلد، في مرحلة الزامية تتراوح مدته بين ست سنوات، و إحدى عشرة سنة في بعض الدول (٣)، فإذا ما أردنا تحديد أهدافه يجب علينا أن نبين أسباب حدوثه، و من بين هذه الاسباب ما يلي:

١- التطورات العلمية التكنولوجية السريعة التي لحقت العالم مما استلزم تزويد المتعلم معلومات أساسية تمكنه من مواجهة، و فهم هذه التطورات في أبسط صورة ممكنة.

٢- التطورات الاجتماعية التي صاحبت هذا التطور العلمي و التكنولوجي و الصناعي بحيث أصبح كل فرد يتطلع إلى التزود بالمعارف و الخبرات اللازمة لادماجه في مجتمعه، و فهم خصائصه، و استخدامات آلاته و معداته الحديثة.

٣- التطور الاقتصادي الذي كان حصيلة للتطور العلمي و التكنولوجي و الاجتماعي السابق ذكره.

و لقد أدت هذه التطورات كلها إلى ظهور انقلاب في الافكار التربوية و من بينها ما يلي:

ا- ظهور ديمقراطية التعليم - و الزاميته و مجانيته - و حق الانسان في الحصول عليه لأقصى درجة تمكنه قدراته، و استعداداته دون الاخذ في الاعتبار، بعمره أو طبقته الاجتماعية، أو حالته الاقتصادية، أو غير ذلك.

ب- ظهور فكرة التعليم المستمر تحقيقا و تعزيزا لمبدأ ديمقراطية التعليم.

ج- ظهور فكرة التعليم الذاتي نظرا لانفجار المعارف و كثرتها، و سرعة تطورها، مما أعجز التعليم التقليدي عن تزويد المتعلم بكل ما يلزم من معارف.

د- ظهور فكرة التعاون و المشاركة في التعليم مما أدى إلى خلق المجتمع المتعلم المعلم.

هـ- ظهور فكرة المرونة في التعليم و التعلم، و عدم التمسك بالشكليات و الاساليب التقليدية في تقديمه" (١).

من خلال هذه المعطيات الفكرية التي يمكن أن نعتبرها بمثابة مبادئ التعليم الاساسي، يمكن أن نستنبط بعض الاهداف التربوية لهذا التعليم الاساسي، و هي كما يلي:

١- تكوين المواطن الصالح بالتربية و التنقيف و العمل، و التدريب المهني، و الاعداد للوظيفة (٢).

٢- أن يكون المواطن قادرا على تكيف نفسه للبيئات التي تضطره ظروف الحياة إلى التواجد فيها.

٣- تمكين المواطن لاتقان الخبرات و المهارات الاولية الاساسية اللازمة لنمو الشخصية المتكاملة فيه.

٤- أن يكون قادرا على تنمية و تطوير نفسه بنفسه لكي لا يرتد إلى الامية بشتى مظاهرها، و القادر على

تزويد نفسه بالخبرات و المعارف المتجددة أو الجديدة في مختلف أطوار حياته (التعلم الذاتي).

٥- أن يكون قادرا على تطوير مجتمعه (مساهما في تقدمه و ازدهاره).

٦- أن يقدر و يحترم البيئة و المجتمع بمختلف فئاته و التعاون و المشاركة في تنميته (٣).

٧- أن يكون قادرا على التكيف و المعيشة في جميع الظروف المتغيرة في المجتمع.

إن هذه الاهداف التربوية التي كادت أن تكون عالمية للاخذ بها مع تفاوت بين الدول الآخذة به لاعتبارات و ظروف ما هي إلا تجسيد لما تدعو إليه منظمة " اليونسكو" و الامم المتحدة، " فالمؤتمر العالمي حول التربية للجميع " قد نص في أحد بنوده على ما يلي:

" يجب النظر إلى التعليم الاساسي " كهدف في حد ذاته، و كأساس للتعليم المستمر الذي يمكن للاقطار بناء مراحل تعليمية إضافية عليه من الانماط الاخرى للتعليم و التدريب " (٤).

و في بند آخر يبحث على ما يلي:

" يجب توفير التعليم الاساسي للجميع دون تحيز حتى يتمكن الاطفال و الشباب و الكبار من الحصول على المستوى اللازم من الانجاز العلمي، و يجب أن يتوفر لديه اهتمام خاص و التزام لاسناد الفئات المحرومة بسبب الجنس، أو الوضع المادي أو الموقع الجغرافي، أو التخلف الجسدي و العقلي، و يجب اعطاء اهتمام خاص لتعليم الاناث في البلدان التي تكون فيها معدلات الامية بين الاناث أعلى فيها بكثير بين الذكور " (٤).

#### أهداف التعليم الاساسي في الجزائر

بعد أن فصلنا قليلا الاهداف التربوية و التعليمية و بينا حدود تعاريفها و تصنيفاتها، و مستوياتها ومصادر، و شروط صياغتها.... و بينا كذلك بعض نماذج من الاهداف التربوية المختلفة المصادر العالمية كمنظمة اليونسكو، و التعليم الاساسي، و اهداف التربية المعاصرة.... إن تلك النماذج تقدم لنا خاما هائلا لموازنتها و معرفة ما وصل إليه التعليم الاساسي من تقدم في اهدافه، كما أنه سيكون لنا بمثابة محك لقياسها مع الاهداف التربوية عندنا في التعليم الاساسي، و عليه فإننا إذا أردنا التحري و الدقة في الموضوع فإنه يجب علينا أن نخصص لهذا الموضوع جانبين من الحديث.

ا- جانب نبحث فيه عن مصادر الاهداف التربوية للتعليم الاساسي في الجزائر.

ب- جانب نتحدث فيه عن اهداف التعليم الاساسي نفسها في الجزائر.

الجانب الاول: إننا قد لا نجانب الصواب كثيرا إذا ما قلنا أن الجزائر قد أخذت على عاتقها في أواسط السبعينات من هذا القرن بمبدأ إصلاح التعليم في الجزائر بعد أن أهملته في السنوات العشرة الاولى من الاستقلال و انصب اهتمامها للبناء و التشييد، و أن ذلك الإصلاح قد كان مبنيا على أساس الأخذ بمبادئ التعليم الاساسي العالمي الذي تحث عليه الامم المتحدة و منظمة اليونسكو من خلال مؤتمراتها العالمية، و على اساس النموذج الياباني في التنظيم و الهيكلة و البرمجة، و النموذج التدريسي و التعليمي في ألمانيا الشرقية، مع الاخذ بعين الاعتبار بالتجارب التي مرت بها بعض الدول مثل: مالي، و مصر، و البحرين فيما يتعلق بالتعليم الاساسي المنتظم فيها، و تكريسها لهذه الفكرة الاصلاحية، فإن الجزائر قد بوتقتها بنصوص رسمية انطلاقا من "



الميثاق الوطني الجزائري " لسنة ١٩٧٦، و قد جاء النص على اهداف التعليم الاساسي في الميثاق الاول كما يلي:

" إن تعميم التعليم و ديمقراطيته، و إفساح المجال لاكبر عدد من الشبان في مرحلة التعليم التقني و العالي، و التكوين المهني للعمال، و توفير الظروف و المنشآت اللازمة لتطبيق مبدأ مجانية العلاج الطبي، و كذلك تنمية أسباب الترفيه، و الانشطة الرياضية، تشكل أهدافا ذات أولوية في إطار سياسة تنمية البلاد.

و الاعمال الرامية التي تستجيب لهذه الاهداف:

فيما يتصل بالتعليم و التكوين: تأسيس المدرسة الاساسية (التعليم الاساسي) ذات التسع سنوات، التي تمدد الدراسة الالزامية (فيها) حتى شهادة التعليم الاساسي، مما يسمح بإنهاء المشكل الذي يطرحه الشباب الذي يغادر المدرسة بعد خروجه من " المدرسة الابتدائية " و الذي لم يبلغ بعد سن العمل (١)، و التعليم الذي يتم توفيره في هذه المرحلة الدراسية، سيكون منظما بكيفية تجعله يهيئ و يسهل الانتقال نحو الفروع الموجودة في التعليم الثانوي امتدادا للمدرسة الاساسية. " (٢).

كما أكد الميثاق الوطني الجزائري الثاني لسنة ١٩٨٦ على هذا (التعليم الاساسي)، كما حدد بصفة عريضة المبادئ التي يرتكز عليها، و هي كما يلي:

" تحتل أعمال المنظومة التربوية مكانة أساسية في عملية إدخال الثورة في المجال الثقافي، فالتربية الوطنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، و هي التي تتحكم في تكوين الانسان، و توجيهه، و تربية ذوقه، و حسه المدني، و شعوره الوطني... فالمدرسة ليست مجرد جهاز روتيني مهمته تلقين المعارف بصورة آلية، بل هي أداة حاسمة، و ذات قيمة فعالة لتحقيق تحول ثقافي عميق، و هذا بالضبط ما تهدف الثورة الجزائرية إلى تحقيقه من خلال " المدرسة الاساسية " (تعليم اساسي) التي نريدها متفتحة على التقدم و العالم العصري، مع ربطها بالحقائق الوطنية، و متطلبات التنمية الشاملة.

إن التربية الوطنية لا تكفي بتكوين الفرد للقيام بوظيفة معينة فقط، بل تعده زيادة على ذلك ليكون مواطنا يتفاعل مع اهتمامات شعبه، و يعي متطلبات النهوض بوطنه، و يقدر التحديات التي تواجه ثورته، و هذا ما يفرض على المنظومة التربوية التي تتكفل بالتعليم الديني، و

التكوين الاخلاقي و السياسي، و تعزيز التربية المدنية بالروح الاسلامية، و الثقافة التاريخية. " (١).

هذه هي المعالم الاولى لسياسة التربية الوطنية و " التعليم الاساسي " في الجزائر، إن هذا الفصل وما يحمله من مبادئ و غايات تربوية، تتماشى و النظرية العالمية في مجال " التربية و التعليم الاساسيين " و بناء على هذه النصوص، صدرت قوانين و أوامر لتنظيم التربية و التكوين في الجزائر (٢)، تتضمن مبادئ هذا التكوين، و هيكلته و مهام " التعليم الاساسي " و أهدافه. و يعد هذا هو المصدر الثاني لتحديد اهداف التعليم الاساسي، و قد أوردت النشرة التربوية هذا الامر كله، و سنقتطف منها فقط ما ورد في الفصل الاول من الباب الثالث من مواد تتعلق بتحديد " مهمة التعليم الاساسي " و هو كما يلي:

المادة ٢٤: " مهمة التعليم الاساسي هي إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ، و مدته تسع سنوات.

المادة ٢٥: توفر المدرسة الاساسية للتلاميذ: دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة و تحريراً.

و تهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملاً من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل و التبادل و تمكينهم من تلقي المعارف، و استيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجارب مع محيطهم.

- تعليمًا يتضمن الاسس الرياضية و العلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال، و فهم العالم الحي و الجامد.

- دراسة الخطط الانتاجية، و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته، و هذا التعليم الذي يتم على الاخص في المعامل، و وحدات الانتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، و يعدهم للتكوين المهني و يهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم.

- أسس العلوم الاجتماعية، و لا سيما المعلومات التاريخية و السياسية و الاخلاقية، و الدينية، و يهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور و مهمة الامة الجزائرية، و الثورة، و

رسالتهم بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى اكسابهم السلوك، و المواقف المطابقة للقيم الاسلامية.....

- تعليماً فنياً يوقظ فيهم الاحاسيس الجمالية، و يمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية، و يؤدي إلى ابراز المواهب المختلفة في هذا الميدان، و العمل على تشجيع نموها.

- تربية بدنية أساسية، و ممارسة منتظمة لاحدى النشاطات الرياضية، و تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في اطار الرياضة المدرسية.

- تعليم اللغات الاجنبية بحيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات، و التعرف على الحضارات الاجنبية، و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب " (٣).

الجانب الثاني: نتحدث في هذا الجانب عن اهداف و غايات المدرسة الاساسية (التعليم الاساسي) من المصادر التي تعتمد أساساً للأخذ بها و تطبيقها في الميدان، و قد ورد مجمل الاهداف التربوية و غايات التعليم الاساسي في مجلة " التربية " و سنوجز منها ما يلي بغرض البحث:

لقد حدد المرربون الجزائريون الغايات التربوية للتعليم الاساسي و الاهداف العامة التي ترمي إلى تحقيقها من وراء عملية التعليم، و صنّفوها إلى ثلاث غايات و هي:

I-الغايات التربوية: و هي ثلاثة: غايات معرفية، و القدرة على التصرف، و القدرة على التكيف.

II- الغايات التهذيبية: و هي تشمل الجوانب: الفكرية، و البدنية، و الجمالية، و الاخلاقية، و العاطفية.

III- غايات مهنية عملية: المكتسبات المهارية و تشمل: التكنولوجيا الصناعية، و الزراعية، و العلوم البحتة، و العلوم الاجتماعية، و اللغات.

و لكل غاية من الغايات السابقة اهداف مقصودة نهائية أو عامة تتحقق من خلال مجموع الدروس (اهداف اجرائية) و من خلال المناهج (الاهداف الضمنية)، و بمفهوم آخر فإن الغايات من الصنف الاول: المعرفية، و التصرفية و التكيفية، و تتماشى و تساير الغايات من الصنف الثاني (التهذيبية) و الغايات من الصنف الثالث (المكتسبات)(١).

إن وثيقة المدرسة الأساسية، بعد أن عرفت الغايات، حددت الاهداف المقصودة من المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات و نحن نجعلها فيما يلي:

ا- جانب الاهداف: و هي المعارف و المعلومات التي يحصل عليها التلميذ، إذ يجب عليه أن يعتمد على نفسه و يكون قادرا على عملية التعلم و التكوين الذاتي، كما يخوله مستواه المعرفي للاتحاق بالثانوي العام أو التقني أو بمؤسسات التكوين المهني و التكنولوجي المناسب لرغباته و استعداداته و إن الاهداف التي يشملها هذا الجانب من خلال المضامين هي:

ا- فهم الحديث الكتابي و الشفاهي من اللغات و التدريب على التعبير الشخصي، و فهم المؤلفات الادبية، و إقامة الانفتاح على العالم.

ب- تكوين الروح العلمية من العلوم البحتة و امتلاك الاسس اللازمة: للتكوين الدائم لمتابعة الدروس، و تعبئة هذه المعلومات لخدمة الاغراض الانتاجية.

ج- و من العلوم الاجتماعية: اكساب التلميذ الوعي بالمحيط الطبيعي و الاجتماعي (تحديد الانسان لموقعه من وسطه الشخصي، و من المجتمع في عالم متغير).

ا- جانب الاهداف الرامية للقدرة على التصرف: يرمي هذا الجانب إلى اكساب التلميذ قدرات ومهارات تكنولوجية قابلة للتعميم على مختلف وضعيات الحياة و الاهداف التي يشملها هذا الجانب ضمن المضامين هي:

ا- التصرف بالآلات الصناعية البسيطة: - و ذلك لربط التعليم بالحياة، و ربط النظرية بالتطبيق و العلوم التقنية و اكتساب الاستقلالية الذاتية، و السيطرة على المحيط الطبيعي (القيام ببعض الاصلاحات، و استعمال الادوات التقنية، و فهمها.

ب- من التكنولوجيا، تهدف إلى اكساب التلميذ احترام و تنمية الاطار الطبيعي (المحيط و البيئة).

ج- و من التكنولوجيا الزراعية: تهدف إلى الالمام التقني - توفر حوافز التوجيه المهني، و التكوين الدائم.

III- جانب الاهداف التي ترمي إلى التكيف " السلوك و الاتجاهات ": يرمي هذا الجانب إلى تنمية سلوكات و اتجاهات ايجابية متماشية مع متطلبات المجتمع، و الاخلاق و القيم الاسلامية، و متطلبات الحياة الفردية و يشمل ما يلي:

ا- الوعي بحقيقة البيئة الاجتماعية و الطبيعية.

ب- معرفة الانسان بموقعه من وسطه و من مجموعته، و من وطنه.

ج- السلوك الواعي المتجاوب مع وقائع الحياة اليومية.(٢).

هذه هي اهداف التعليم الاساسي كما رسمتها مصادر التربية و التعليم الاساسي على مستوى التنفيذ من خلال المضامين (المناهج التربوية و التعليمية) و تحقيقها بواسطة الدروس و التطبيقات، و قياسها و تقويمها بالتمارين، و التقويم السنوي و المرحلي.

و لكن نحن إذا حاولنا إعادة تصنيف مجموع هذه الاهداف و لخصناها في جدول بناء على تصنيف الاهداف التربوية " بلوم " أي تصنيف اهداف التعليم الاساسي المرسومة في مصادرها الاولية (الميثاق، وأمرية ١٦ - ٤ - ٧٦) و في مصادرها التنفيذية (كما في مجلة: التربية ع: ١ و ٢) و حاولنا مقارنتها، سنتوصل إلى بعض الاستنتاجات التي بدون شك و أنها تخدم البحث من بداياته.

جدول الموازنة بين اهداف تصنيف(بلوم) و أهداف التعليم الاساسي في الجزائر، و اهداف محددة من الوزارة.

مستويات اهداف

تصنيف "بلوم"

اهداف التعليم الاساسي الصادرة

في أمرية ١٦-٤-٧٦

نموذج اهداف وزارة التربية والتعليم الاساسي

مستويات اهداف

التعليم الاساسي

(١)

المستوى المعرفي

-دراسة اللغة العربية التي هي عامل من عوامل الشخصية القومية.

-تزويد التلاميذ بأداة العمل للمعرفة، و التفاهم المتبادل.

-تمكينهم من تلقي المعارف.

-معرفة الاسس الرياضية و العلمية.

-اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل.

-تمكينهم بأسس العلوم الاجتماعية

(تاريخ-سياسة-دين).

الحضارات الاجنبية.

-تعلم لغات اجنبية للتعرف على

-تعلم الفن الذي يوقظ الاحاسيس الجمالية.

-معرفة الانسان بموقعه من بيئته و مجموعته و وطنه.

أهداف معرفية

(٢)

مستوى الفهم

-استيعاب مختلف المواد، و إتقان التعبير

بالعربية شفاهيا و تحريريا.

-فهم العالم الحي و الجامد.



-فهم التلاميذ بدور و مهمة الامة الجزائرية و الثورة و رسالتهم.

-الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة

باللغة الاجنبية.

-تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

-التوعية بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي.

-فهم الحديث الكتابي و الشفاهي.

-التدريب على التعبير الشخصي.

-فهم أهم المؤلفات الادبية.

-اكتساب الوعي بالمحيط الطبيعي

و الاجتماعي في عالم متغير.

-احترام و تنمية الوعي بحقيقة البيئة

الاجتماعية و الطبيعية.

الاهداف الرامية

للقدرة على التصرف

/مهارات.

(٣)

مستوى التطبيق

-مساعدة التلاميذ للتجارب في المحيط.

-تدريب على حب العمل عن طريق الممارسة و يتم ذلك في المعامل و وحدات الانتاج و الاعداد للتكوين المهني.

-اكتساب المواقف المطابقة للقيم الاسلامية

-المساهمة في الحياة الثقافية.

-تدريب بدني و أساسي و ممارسة منتظمة لاحدى النشاطات الرياضية.

-المشاركة في المسابقات الرياضية المدرسية.

-امتلاك الاسس اللازمة للتكوين الدائم

لمتابعة الدروس.

-الالمام التقني بتحفيظ للتوجيه المهني

والتكوين الدائم.

-تعبئة المعلومات لخدمة الاغراض الانتاجية.

-ربط التعليم بالحياة، و ربط النظري

بالتطبيق.

-السيطرة على المحيط، و إصلاح الادوات التقنية و فهمها.

-السلوك الواعي المتجارب مع وقائع الحياة اليومية

-تنمية المحيط و البيئة. / الانفتاح على

العالم.

الاهداف الرامية

للقدرة على التكيف. /سلوك واتجاهات

(٤)

مستوى التحليل

-تمكين التلاميذ بتقنيات التحليل.

(٥)

مستوى التركيب

- دراسة الخطط الانتاجية

(٦)

مستوى التقويم

-تمكين التلاميذ بتقنيات الاستدلال.

-تهيئتهم للاختيار الواعي لمهنة مناسبة.

جدول رقم (١) للمقارنة بين الأنواع الثلاث للأهداف.

- تعليق على معطيات الجدول

بإلقاء نظرة فاحصة على صياغة الأهداف و المقارنة بينها و بين نموذج اهداف بلوم نستنتج ما يلي:

(أ)- هناك مصطلحات في الصياغة غير دقيقة، مثل الخلط بين الغايات و الاهداف، و غموض في التصرف و التكيف.

(ب)- لا يوجد توازن بين جميع اصناف اهداف بلوم، و اهداف الوزارة، و لا بين اهداف الوزارة و اهداف الامرية ١٦ - ٤ - ٧٦.

(ج)- الاهداف كلها مجتمعة في المستوى الثاني و الثالث (الفهم و التطبيق) في اهداف الوزارة، و مجتمعه في المستويات الثلاث الاولى لتصنيف " بلوم " و ضعيفة جدا في المستوى الأعلى لتصنيف بلوم.

(د)- اهتمام بما هو حسي ملموس و إهمال ما هو أرقى فكريا في تصنيف بلوم، فهذا مما لا يؤدي إلى تحسين المستوى العقلي. أي اهتمام بالانتاج الصناعي، و إهمال بانتاج فكري و ابتكاري - نظريا كما هو في الجدول -.

(هـ)- اعتبار الانسان في الدرجة الاولى مادة و آلة: يفهم و يطبق (تعلم شرطي) فقط.

(و)- و نتيجة لكل ذلك فإن المستوى المعرفي مهمل اتقانه من ناحية، و المستوى الاعلى للعقل مهمل و الذي من مميزاته تعليل العلاقات بين العناصر، و انتاج الافكار الجديدة و انتاج المجردات، و إصدار الاحكام المنطقية، و اكتشاف صلاحية الاعمال و السلوك أو عدم صلاحيتها، و النقد و اكتشاف الاخطاء مثل هذه الامور كلها منعدمة في اهداف التعليم الاساسي، و بالتالي فإن المستوى العلمي يحتمل أنه سيبقى ضعيفا عند التلميذ الجزائري، فإذا كان هذا منعدما في مستوى الاهداف فإنه بالطبع سيبقى منعدما في الامتحانات و العمليات التقويمية. كما يظهر من الجدول أنه لا يوجد فرق كبير بين المدرسة الابتدائية القديمة، و التعليم الاساسي إلا من جانب تزحلق المعلومات و المعارف من مستواها و تحويلها إلى " الفهم و التطبيق"، أما المستويات الراقية في الفكر فهي فارغة من الاهداف.

(ز)- و كان من المفترض أن يراعي الشرط أو الاساس العاشر من شروط صياغة الاهداف التعليمية (١) وهو: " صياغة الاهداف تكون في صورة تكامل بين أنواع السلوك المنتظرة لتكوين شخصية متكاملة".

#### علاقة الأهداف و المنهاج بالتقويم

إن تعريف (واينمو)، السابق ذكره في الصنف الثاني للاهداف التعليمية (١) - يبين بجلاء مدى ارتباط تحديد الاهداف بأنواع السلوكات المنتظرة من التلميذ القابلة للقياس و التقويم، فما من مرب إلا و يؤكد على الرابطة القوية التي تربط بين هذه العناصر التربوية الثلاث التي تتمثل في: تحديد الاهداف، و التعليم ببرنامج مسطر، و القياس و التقويم الهادف. إن (رالف تايلور) من أبرز المربين الاميريكيين الذين اهتموا بتوثيق العلاقة بين هذه العناصر الثلاث، حيث يذكر: " أن عملية التقويم تبدأ أساسا بمعرفة الاهداف المتعلقة بالبرنامج التربوي، و لما كان الغرض هو أن نرى إلى أي مدى تحققت فعلا هذه الاهداف، فمن الضروري أن يكون لدينا إجراءات تقويمية تزودنا بدليل عن كل نوع من أنواع السلوك الذي يتضمنه أو يستلزمه كل هدف من الاهداف التربوية الهامة..... فإن كان الهدف مثلا: هو تنمية طرق لتحليل المشكلات الاجتماعية، و تقدير الحلول المقترحة لها، فمن الضروري إذن أن تعطينا إجراءات التقويم

بعض أدلة على مهارة التلميذ في تحليل المشكلات الاجتماعية، و تقدير الحلول المقترحة لها، و هذا يعني أن التحليل ذي البعدين (المعارف - و السلوك المنتظر) للاهداف يفيدنا، لأنه يوفر عددا من التحديات و التخطيطات للتقويم، و كل عنوان سلوكي في التحليل يبين نوع السلوك الذي ينبغي أن يقدر، لنرى إلى أي حد ينمو هذا النوع من السلوك، و كل عنوان للمحتوى يبين نوع المحتوى الذي اختير كعينة تتصل بتقدير السلوك ".

و يضيف (تايلور) مبينا بالتحديد تلك العلاقة بوضوح قائلا: " إن تحديد الاهداف و وضوحها في المنهاج خطوة هامة في التقويم، و ما لم يكن هناك مفهوم واضح من نوع السلوك الذي تتضمنه الاهداف، فإن المرء لا يكون لديه سبيل للتعرف على نوع السلوك الذي تتضمنه الاهداف، و لا يستطيع بالتالي معرفة مدى تحقيق هذه الاهداف بالتقويم. " (٢).

إن (س.م.لندقل) يتبع نفس الخط في تبيان العلاقة بين الاهداف و التقويم الذي أقره (تايلور) فهو يقول: "..... إن دراسة موضوع التقويم لا يمكن حصرها في بحث طرق الاختبار، أو الوسائل الاخرى المتبعة في تقويم تحصيل التلاميذ، و أنها لا بد من أن تتضمن دراسة الوسائل المتبعة في تقرير و تحديد الاهداف الخاصة للتعليم الصفي (٣) " و قال في موضع آخر: " إن الخطوات الاساسية الثلاث في العملية التعليمية وهي: تعيين الاهداف - و التعليم - و التقويم، يجب أن تنتظم معا في مخطط واحد، و هذه هي الطريقة الوحيدة التي تقوى - إلى أبعد الحدود الممكنة - الاحتمال بأن تكتسب الاهداف دلالتها الحقيقية، و تصبح قابلة للتحقيق، و بذلك يصبح من الممكن توجيه التعليم نحو أغراض هامة، و إجراء التقويم يمكننا من تقدير النتائج الحقيقية لعملية التعلم الهادف. " (٤).

و يؤيدهما في هذا المسعى: ربط العلاقة بين الاهداف التربوية و التقويم، نعيم عطية حيث يقول: "..... إذا كان الامتحان المدرسي يطمح بالارتقاء إلى مستوى التجربة العلمية، فيجب أن تصمم أدواته، و تصاغ في ضوء اهداف تربوية تحدد مسبقا بكل وضوح العوامل أو المتغيرات السلوكية التي يجب أن تقاس، بحيث يصح عندئذ أن يكون هادفا..... فالامتحان الصالح هو امتحان هادف..... فالامتحان يعنى بقياس التغير في السلوك خلال زمن معين نتيجة للتربية و التعليم، بقصد تقييمه، و اتخاذ الاحكام المناسبة بصدده. " (٥).

إن التعليم و التربية الحديثة لم تعد مجرد دفع التلميذ نحو تحصيل المعرفة، و اكتساب المعلومات من



خلال المنهاج المقرر، و إنما هي تنظيم هادف لتغيير البشر و المجتمع في الاتجاهات المطلوبة، فهي تبدأ بأهداف واضحة يراد تحقيقها، و خطط مرسومة لبلوغ هذه الاهداف، و بذل جهد لاعداد البيئة المناسبة لتحقيق الغايات، و ليس هناك من وسيلة لمعرفة مدى نجاح التربية و أهدافها إلا عن طريق التقويم العلمي و الموضوعي، إذن فالتقويم على أساس ذلك فهو العملية التي تستهدف تحديد مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهداف التربية.

و يذكر الدرماش سرحان: " أن الاتجاه الحديث يهتم بتقويم الاهداف من زاويتين:

ا- تقويم قيمة الهدف ذاته: حيث يعرفنا التقويم إلى أي مدى يعد هذا الهدف جديرا بأخذه في الاعتبار، و التمسك به، أو عكس ذلك يجب التخلي عنه، فالتقويم يبين لنا هل هو نابع من فلسفة رصينة؟ و هل مستمد من فلسفة المجتمع؟ و هل يتماشى مع طبيعة العصر؟ و هل يحقق مطالب نمو التلاميذ؟... و غير ذلك من معايير سلامة الهدف - التي ذكرنا أسسها آنفا -، ثم لا بد بعد ذلك من ترتيب الاهداف التربوية وفق قيمتها التربوية و فائدتها للتميز.

ب- تقويم مدى تحقق الهدف: فقد يتحقق الهدف بصورة جزئية، أو بصورة كبيرة، أو لا يتحقق على الاطلاق.

إن عملية قياس مدى تحقق الاهداف بالتقويم تشبه عملية الجرد للوقوف على ما تم تحقيقه، و ما لم يتم و دراسة المسببات و العوائق و الآثار و اقتراح الحلول، فليس بكاف أن نتبنى الاهداف ثم نلقي بها في اليم دون أن نعرف ماذا حدث لها؟ و لماذا؟ " (١).

و يلخص بوضوح (جرونلاندا. ١٩٦٥. Gronlund) العلاقة التي تربط بين الاهداف التربوية والاهداف التعليمية و أساليب التقويم على النحو التالي:

" الاهداف التربوية العامة (الاهداف التي توجه التدريس توجيهها يوميا).

نواتج التعلم النوعية " الاهداف التعليمية " (الخاصة)

"" سلوك التلاميذ و أدائهم الظاهر الذي يعد دليلا على تحقيق هذه الاهداف "".

أساليب التقويم، (الأساليب التي يحصل بها على عينة من سلوك التلاميذ كما وصف في ""  
نواتج التعلم النوعية "" (٢).

إذا أراد المعلم التدقيق في قياس الاهداف النوعية أو الاجرائية و مدى تحققها عند التلميذ  
بواسطة أسلوب من أساليب الاختبارات، فإنه يتطلب منه أن يقوم قبل ذلك بوصف ""  
المدخلات السلوكية السابقة""

ويحددها تحديدا دقيقا، كما هو عليه التلميذ في ذلك الوقت قبل بدء التعليم لبلوغ الهدف الاجرائي  
و ذلك بإجراء اختبار تشخيصي، ليعرف نوعية و مقدار المعلومات، و المهارات، و طرق  
التفكير عنده، ومستوى الذكاء، و الاستعدادات، و الخصائص الشخصية... و غير ذلك. و ذلك  
قبل أن يسعى لاكسابه نماذج جديدة، فهذا الوصف يحدد الواقع المستوى السلوكي للتلميذ قبل بدء  
التعليم - و لو أن عملية التعلم تتسم بصفة (انتقال أثر التعلم) و أن العملية التعليمية و التعليمية  
فيها تآزر و تتداخل بين المدخلات القديمة، و التعلم الجديد... و لكن مع ذلك، فإن ذلك الوصف و  
الضبط للمدخلات يساعدنا على معرفة مدى تقدم تحصيل التلميذ بالنسبة للاهداف التعليمية و  
الاجرائية - فهذا الوصف كذلك هو مما يساعد المعلم على معرفة مقدار صحة الهدف، أو عدم  
صحته في الاداء، أي أن ذلك قد يؤدي بالمعلم إلى تغيير الاهداف إن تحقق لديه عدم صلاحيتها  
و واقعيتها (تغذية راجعة)، و كذا بالنسبة لأساليب التدريس و وسائله أو المنهاج.... و بهذا  
الاسلوب يمكن تحقيق الاهداف التعليمية بالتدقيق.

إن هذه العملية الدقيقة تتطلب من المعلم - إذا أراد أن يقيس أهدافه التعليمية السنوية أو  
المرحلية بدقة - أن يضع في بداية السنة اختبارا خاصا لوصف المدخلات السلوكية لتكون  
كقاعدة انطلاق لتعليمه، و بمرور الاسابيع و الأشهر يتعلم التلاميذ بواسطة أساليب التدريس  
معلومات و أداءات ظاهرية، بمعنى أن التلميذ يحدث له تغير مستمر في سلوكه بتعلمه و  
أدائه، و بذلك يحقق الاهداف التعليمية المسطرة، و في آخر السنة أو المرحلة يضع له المعلم  
اختبارا آخر لقياس معرفة مدى تحقيق الاهداف بالتقويم المناسب للهدف، و بناء على نتائج ذلك  
الاختبار الذي يقيس اهدافا تعليمية أو اجرائية يمكن أن تفسر تلك النتائج ومدى تقدمها أو تخلفها،  
أو ضعفها... و تكتشف أسباب ذلك.

هذا و من الملاحظ أن قياس الاهداف له ارتباط بأسلوب الاختبار، فمثلا إذا كان الهدف  
التعليمي من دروس (النصوص) هو: "" إنتاج أفكار جديدة "" و هو مستوى من المستويات في  
"" التركيب "" حسب تصنيف أهداف (بلوم)، فإن اختبار هذا الهدف يتم بأسلوب "" إنشائي ""  
أو "" شفاهي "" و لا يمكن أن يتم باختبار موضوعي، و كذلك إذا كان الهدف التعليمي في  
دروس "" العلوم "" هو: "" التعرف على المصطلحات العلمية "" و هو مستوى من مستويات

(المعرفة) عند تصنيف أهداف (بلوم) فالاختبار المناسب لهذا النوع من نوع الاجابات القصيرة، أو الاختيار من متعدد، و هكذا....

و من هذا المنظور نرى أنه يتطلب من المعلم أن يحسن الربط بين أساليب التقويم، و الاهداف التي يسعى إلى تقويمها لكي تكون نواتج الاختبارات دقيقة، يمكن تفسيرها علمياً، و بالتالي يمكن إدخال ترتيبات "" التغذية الراجعة "" على نوعية الاهداف، و نوعية المناهج و اساليب التدريس لتحسينها أو إقرارها.

الهوامش:

(١) م. روزنتال، وآخر/ ترجمة: سمير كرم/ الموسوعة الفلسفية/ ص: ٣٢٠ / ط ٥ / سنة ١٩٨٥ / دار الطليعة/بيروت.

(١) دوغماتية Dogmatisme أو القطعية الجازمة، أو الجمود الذهني، هو اصطلاح يشير في الفلسفة والعلوم- إلى طريقة في التفكير تقوم على أساس مفاهيم وصيغ لا تقبل التغيير، بغض النظر عن الشروط النوعية للمكان والزمان، أي تتجاهل مبدأ أن الحقيقة ينبغي أن تكون ملموسة، كالمفاهيم الدينية، والايمان بالعقائد، التي تتأكد على أنها حقائق لا تنازع، وتعلو على النقد. ( م. روزنتال / الموسوعة الفلسفية / ص: ٣٧٦-٣٧٧ )

(٢) أحمد عزت راجح / أصول علم النفس / ص: ٥١ و ٦٧ و ٦٨ / ط ٤ / سنة ١٩٦٨ / دار الكتاب العربي للطباعة والنشر / مصر.

(٣) م. روزنتال / نفس المرجع السابق/ ص: ٣٢٠.

(١) د. محمد لبيب النجيجي / مقدمة في فلسفة التربية / ص: ١٣١ / ط ١ / سنة ١٩٦٣ / مكتبة الانجلو مصرية / مصر.

(٢) د. أحمد عزت راجح / نفس المرجع السابق / ص: ٦٧

(٣) د. محمود السيد أبو النيل / معجم علم النفس / ص: ٤٧١ / ط ١ / سنة ؟ / دار النهضة العربية / مصر.

(٤) د. محمود السيد أبو النيل / نفس المرجع و الصفحة السابقين.

(١) رالف تايلور / ترجمة أحمد خيرى كاظم / أساسيات المناهج / ط ؟ / سنة ١٩٦٢ / دار النهضة العربية / القاهرة / ص: ١٤.

(٢) د. محمد الهادي عفيفي / في أصول التربية / ص: ٢٣٩ / ط ؟ / سنة ١٩٧١ / مكتبة الانجلو مصرية / مصر.

(٣) د. شاكر قنديل / معجم علم النفس والتحليل النفسي / ص: ٧٥.

(١) د. صالح عبد العزيز / التربية وطرق التدريس / ص: ٣٦ / ج ١ / ط ٨ / سنة ؟ / دار المعارف / مصر.

(٢) د. صالح عبد العزيز / نفس المرجع والصفحة السابقين.

(٣) د. صالح عبد العزيز / نفس المرجع والصفحة السابقين.

(٤) د. عمر محمد التومي الشيباني / تطور النظريات والافكار التربوية / ص: ١١٧-١١٨ / ط؟ / سنة ١٩٧١ / دار الثقافة / بيروت. (٥) د. عمر محمد التومي الشيباني / نفس المرجع السابق / ص: ٢١٦.

(٦) د. عبد الله عبد الدائم / تاريخ التربية / ص: ٤٠٢ / ط ٢ / سنة ١٩٦٥ / المطبعة الجديدة / دمشق.

(٧) د. عمر محمد التومي الشيباني / نفس المرجع السابق / ص: ٢٤٧.

(٨) د. عمر محمد التومي الشيباني / نفس المرجع السابق / ص: ٢٩٣.

(١) د. عمر محمد التومي الشيباني / نفس المرجع السابق / ص: ٣٥٤.

(٢) رالف تايلور / نفس المرجع السابق / ص: ٦٢.

(٣) د. عبد المجيد نشواتي / علم النفس التربوي / ط ٣ / سنة: ١٩٨٦ / دار الفرقان للنشر و التوزيع / عمان الأردن / ص: ٤٩.

(٤) رالف تايلور / نفس المرجع السابق / ص: ١٤.

(٥) د. عبد المجيد نشواتي / نفس المرجع والصفحة السابقين.

(١) رالف تايلور / نفس المرجع السابق / ص: ٣٨-٣٩.

(٢) س.م لندفل/ ترجمة: د. عبد المالك الناشف. ود. سعد التل /أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم / ص ٣٨ / ط ؟ / سنة ١٩٦٨ / المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر / بيروت.

(٣) د. عبد المجيد نشواتي / نفس المرجع السابق / ص: ٤٩.

(٤) د. محمد عزت عبد الموجود، وآخرون / أساسيات المنهج وتنظيماته / ص: ٩١ / ط ؟ / سنة ١٩٧٩ / دار الثقافة للطباعة والنشر / القاهرة.

(١) م. عبد العزيز / إشكالية الاهداف التربوية / ص: ١ / مطبوعة عبد الحميد بن أشنهو / ١٦ - ١٩٩٢ / وهران.

(٢) نفس المرجع و الصفحة السابقين.

(٣) مخلوف زموري، و آخرون/ التقويم التربوي في المدرسة الأساسية/ ط؟ / سنة ١٩٧٦ / وزارة التربية الجزائر / ص: ٤.

(٤) د. عبد المجيد نشواتي / نفس المرجع السابق / ص: ٥٢.

(١) د. عبد المجيد نشواتي / نفس المرجع السابق / ص: ٥٣,٥٤.

(٢) مخلوف زموري / نفس المرجع السابق / ص: ٤.

(١) د. محمد لبيب النجيجي / نفس المرجع السابق / ص: ١٤٧.

(٢) د. صالح عبد العزيز / تطور النظرية التربوية / ص: ٣٦٠ / ط ٢ / سنة ١٩٦٤ / دار المعارف / مصر.

(٣) رالف تايلور / نفس المرجع السابق / ص: ٢٤-٢٥.

(١) د. محمد عزت عبد الوجود / نفس المرجع السابق / ص: ٩٢.

(٢) د. محمد الهادي عفيفي / نفس المرجع السابق / ص: ٢٧٧.

(٣) د. محمد عزت عبد الوجود / نفس المرجع السابق و نفس الصفحة.

(٤) د. محمد الهادي عفيفي / نفس المرجع السابق / ص: ٢٧٠.

(٥) س. م. اندفل / نفس المرجع السابق / ص: ٥٣.

(٦) د. محمد عزت عبد الموجود / نفس المرجع السابق / ص: ٩٢. و د. محمد عبد الهادي عفيفي نفس المرجع السابق / ص: ٢٧٩.

(٧) د. محمد الهادي عفيفي / نفس المرجع السابق / ص: ٢٧١.

(٨) م. عبد العزيز / نفس المرجع السابق / ص: ٧.

(١) م. عبد العزيز / نفس المرجع و الصفحة السابقين.

(٢) م. عبد العزيز / نفس المرجع السابق / ص: ٧.

(١) د. عبد المجيد نشواتي / نفس المرجع السابق / ص: ٥٠ - ٥١.

(١) س.م. لندقل / نفس المرجع السابق / ص: ٦٣.

(١) فائقة سعيد الصالح / أهداف التعليم في بعض الدول (دراسة مقارنة) / ص: ٢ / سنة ١٩٨٠ / إدارة التخطيط التربوي... / البحرين.

(٢) فائقة سعيد الصالح / نفس المرجع و الصفحة السابقين.

(٣) نرجع إلى صفحتي ٦ و ٧ من هذا البحث.

(٤) الدول المتفقة على تلك الاهداف ؛ هي اليابان و اميريكأ، و المكسيك، و فرنسا، و العراق، و السعودية، و اليونان، و الكويت.



(٥) فائقة سعيد الصالح / نفس المرجع السابق / ص: ٢ - ٣ - ٤ .

(١) اليونسكو / التربية الاساسية / ص: ١٤ / ط ١ / سنة ١٩٥٤ / دار اليونسكو / باريس.

(١) اليونسكو / نفس المرجع السابق / ص: ٩١ - ٩٢ .

(٢) اليونسكو / نفس المرجع السابق / ص: ٩٢ .

(٣) اليونسكو / نفس المرجع السابق / ص: ١٠٢ - ١٠٣ .

(١) الاثنية: 'Ethnie': تعني أمة، أو شعب، أو جنس، أو عنصر و عرق، أسرة " Ethnologie  
": تعني علم الاجناس البشرية و أصول السلالات الاسرية و مميزاتها.

(٢) قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة / اتفاقية حقوق الطفل / ص: ١٤ / بدون عدد للطبعة  
و لا مكانها/نوفمبر ١٩٨٩ .

(٣) نفس المرجع السابق / ص: ١٣، و الاعلان العالمي لبقاء الطفل و حمايته و نمائه / ص: ٨  
/ الامم المتحدة / سبتمبر ١٩٩٠ .

(١) اليونسكو / التربية الاساسية في المصدر السابق / ص: ٦ .

(٢) اليونسكو / نفس المرجع السابق / ص: ١٢.

(٣) د. و هيب سمعان / دراسات في التربية المقارنة / ص ١٧٠ / ط ٢ / سنة ١٩٧٤ / مكتبة النهضة المصرية / القاهرة.

(١) زينب محمود محرز / التعليم الاساسي: ماهيته و مقوماته..... / ص: ٧ / مطبوعة / سنة ١٩٨٠ / إدارة التخطيط التربوي / البحرين.

(٢) زينب محمود محرز / نفس المرجع السابق / ص: ٨.

(٣) زينب محمود محرز / نفس المرجع السابق / ص: ٩.

(١) زينب محمود محرز / نفس المرجع و الصفحة السابقين.

(٢) الامم المتحدة / الاعلان العالمي لبقاء الطفل و حمايته ونمائه / ص: ٨ / سبتمبر ١٩٩٠ / نيويورك.

(٣) زينب محمود محرز / نفس المرجع السابق / ص: ١٠.

(٤) وثيقة اليونسكو / المؤتمر العالمي حول التربية للجميع / ص: ٥ / مارس ١٩٩٠ / جوميتيان - تايلاند

(١) طبقا للمادة (٩) من القانون المتعلق بعلاقات العمل الفردية تنص على ما يلي: " يمنع  
توظيف عمال يقل عمرهم عن (١٦) سنة" / الجريدة الرسمية / عدد: ٩، الصادرة في ٠٢  
مارس ١٩٨٢ / ص: ٤٥٨.

(٢) جبهة التحرير الوطني الجزائري / الميثاق الوطني / ص: ٢٦٩ / سنة ١٩٧٦ / المعهد  
التربوي الوطني / الجزائر.

(١) ملحق المجاهد الاسبوعي / الميثاق الوطني الجزائري / ص: ٢٤ / سنة ١٩٨٦ / الجزائر.

(٢) قوانين و أوامر / أمر مؤرخ في ١٦ أبريل ١٩٧٦ / المنشور في الجريدة الرسمية / عدد  
٣٣ / مؤرخ بتاريخ ٢٣ أبريل ١٩٧٦ / الجزائر. (٣) الجريدة الرسمية / عدد ٣٣ / سنة  
١٩٧٦. و النشرة التربوية / ص: ٨٣ - ٨٤.

(١) محمد الطيب العلوي / مجلة: التربية / ص: ٢٠ - ٢١ / عدد: ١ / جانفي - فيفري سنة  
١٩٨٢ / وزارة التربية و التعليم الاساسي / الجزائر.

(٢) أبو عبد الله غلام الله / مجلة: التربية / ص: ١٩ - ٢٠ - ٢١ / العدد: ٣ / ماي - جوان  
١٩٨٢ / وزارة التربية و التعليم الاساسي / الجزائر.

(١) أنظر: أسس صياغة الاهداف التعليمية / ص: ١٢ من هذا البحث / رقم ١٠.

(١) انظر تعريفه في الصفحة: ٨ من هذا البحث.

(٢) رالف تايلور / نفس المرجع السابق / ص: ١٧١ - ١٧٢.

(٣) س.م.لندقل / نفس المرجع السابق / ص: ٣٥.

(٤) س.م.لندقل / نفس المرجع السابق / ص: ٣٤.

(٥) د.نعيم عطية / التقييم التربوي الهادف / ط١ / سنة ١٩٧٠ / دار الكتاب اللبناني بيروت / ص: ١٤ - ١٥.

(١) د. الدمرداش سرحان / بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم / ص: ١٠ - ١١ / مطبوعة وزارة التربية / سنة ١٩٧٤ / الكويت.

(٢) د. فؤاد أبو حطب / التقويم النفسي / ص: ٢٧٣

من الأهداف التربوية التي تُعدّ التقنية داعمة في تحقيقها ما يأتي:  
-تحسين تعليم وتعلم المواد الدراسية.  
-تطوير مهارات الطالب الأساسية للنجاح في بيئات العمل الحديثة، ويشمل ذلك القدرة على:

الاتصال باستخدام الأنواع المختلفة من الوسائط.  
النفوذ إلى المعلومات وتبادلها بطرق مختلفة.  
جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتأليفها.  
استخلاص النتائج والخروج بالتعميمات بناء على المعلومات التي يتم جمعها.  
معرفة محتوى المادة الدراسية والقدرة على جمع المعلومات الإضافية حسب ما تقتضيه الحاجة.

إعداد المتعلم المعتمد على ذاته.  
المشاركة والتعاون في "عمل الفريق".  
التفاعل مع الآخرين بطرق أصيلة ومناسبة.

-زيادة الدافعية نحو التعلم  
-تغيير التنظيم الاجتماعي للفصول الدراسية بحيث تكون متمركزة حول الطالب.  
-تعزيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمدارس الأخرى.  
-تحفيز الإبداع والعمل التعاوني.

ومع ذلك فهناك أسباب متعددة قد تدفع المؤسسات التربوية إلى عدم استخدام أو دمج التقنية في المنهج بشكل إلزامي، ومن أبرز هذه الأسباب محدودية وعدم المساواة في إتاحة الوصول إلى الحاسب والإنترنت، فهناك القليل فقط من المؤسسات التربوية التي تضمن أن جميع الطلاب لديهم فرص كافية ومتساوية للوصول إلى الحاسب والإنترنت، ويضاف إلى ذلك ضعف إعداد المعلمين أو عدمه. ويتطلب تجاوز هذه المشكلات مصادر كثيرة لتوفير الأجهزة والبرامج والاتصال والدعم الفني وتدريب المعلمين.

وفي المقابل فإن عدم دمج التقنية إلزاميا في المنهج سيؤدي إلى عدم الاستفادة بشكل فاعل من الاستثمارات المكلفة في التقنية، وسيتم هدر الكثير من المصادر القيمة، حيث إن العديد من المعلمين الذين تتوفر لديهم الفرصة للوصول إلى التقنية لا يستخدمونها؛ لأنهم لا يعرفون كيفية استخدامها، أو لأنهم مرتاحون لطرقهم الحالية في التعليم، ويشعرون أن استخدام التقنية محاط بكثير من المشكلات الفنية، أو أنهم لا يملكون وقتا كافيا يمكن تخصيصه للتعليم باستخدام التقنية.

إضافة إلى ذلك إن دمج التقنية في الممارسات الصفية يتطلب نقلة جذرية في كل من أنماط التعليم ورؤية المعلم للفصل الدراسي وما يرتبط به، هذه الرؤية الجديدة تغير دور المعلم وتقلل أهمية الأسلوب الإلقائي وتؤكد الحاجة إلى تحسس المشكلات والإنجازات الفردية للطالب، وتحدث تغييرا في أساليب قيادة الفصل وتخطيطه وتصميمه، وفي كيفية التقويم، وكيفية التواصل بين المعلمين وزملائهم، والكثير من التفاصيل الأخرى في الحياة المدرسية.

وحتى بالنسبة إلى المعلمين الذين يتعاملون مع الحاسب والمتحمسين لاستخدامه في التعليم فإنهم يواجهون مشكلة أخرى ترتبط بالمنهج المزدحم بشكل مفرط، حيث يرى البعض من المعلمين والباحثين وغيرهم أن أغلب المناهج تغطي بسرعة العديد من المواضيع وبشكل سطحي، وقليل منها يتناول الموضوعات بعمق يرتقي إلى مستويات الفهم الواجبة، وقد بينت الدراسات أن الطلاب يتعلمون حقائق معزولة من أجل النجاح في الاختبارات ثم ينسونها بسرعة بعد ذلك.

وكذلك فإن المعلمين الذين يريدون بإخلاص تبني الاتجاهات التربوية المتمركزة حول المعلم والأساليب البنوية يبدون تحسّرهم وشكواهم بسبب اضطرارهم إلى التعامل مع المنهج وتغطية الموضوعات التي يتناولها، وهم يقولون نحن لا نطبق الأساليب الحديثة وما تنادي به الوزارة في برامجها وخططها وندواتها وطموحاتها لأننا مطالبون بتغطية مفردات المنهج ولدينا فقط (٤٥) دقيقة، وما لم يتم تقليل حجم المواد التي يغطيها المنهج فلن يكون لدينا الوقت الكافي لتعليم التفكير، وطرح الأسئلة بل سنكون مضطرين إلى تجاهل بعض الأسئلة لأنها تحتاج وقتاً إضافياً ليس متوفراً لدينا.

ومما يزيد الأمر سوءاً أن أسلوب الاختبارات المتبع يضغط دائما باتجاه تغطية المنهج وتجاهل أي شيء لا يدعم نجاح الطالب في الاختبار بما في ذلك استخدام الأساليب المعتمدة على التقنية.

إن العديد من الاستخدامات الفعالة للتقنية والحاسب والإنترنت تتطلب مساحات زمنية كبيرة، ودمجا للعديد من الموضوعات والمهارات، وهي عادة تشرك الطلاب في مشاريع تعليمية من الحياة الحقيقية بشكل أكبر مما تتيح الكتب الدراسية. كما إن دمج التقنية يتطلب مشاركة الطلاب في جمع البيانات واستدعاء المعلومات من الإنترنت والتفاعل مع مدى واسع من الخبرات، ولكن واقع الحال يؤكد أن المعلمين سيتجاهلون كل ذلك وكل ما لا ينسجم مع ما تتطلبه الاختبارات. وسيكون صعبا - إن لم يكن ذلك مستحيلا - إظهار مدى إسهام التقنية في تطوير قدرات الطلاب في الاستنتاج وإدراك المفاهيم دون وجود نوع جديد من التقويم.

وللمهتمين بدمج التقنية في المنهج هناك العديد من المصادر التي قد تكون مفيدة في The International Society هذا المجال، ومنها الجمعية الوطنية للتقنية في التربية حيث أمضت هذه الجمعية وقتا طويلا في (ISTE) for Technology in Education

موضوع دمج التقنية في مناهج التعليم العام، وقامت بالتعاون مع عدد من المنظمات التربوية والمنظمات المتخصصة في الفروع الدراسية المختلفة بالولايات المتحدة بتطوير National Educational Technology Standard "المعايير الوطنية لتقنية التعليم"، وطورت أيضا بعض الوثائق الأخرى الداعمة شملت "وثيقة إعداد المعلم (NETS)"، و"سلسلة المناهج - والوحدات المتكاملة للمستويات NETS.T" لاستخدام التقنية الدراسية من الصف الثالث وحتى الخامس"، ووثيقة "اجعل التقنية تعمل لأجلك - دليل "مديري المدارس".

Curriculum دمج المنهج (ISTE) وقد عرفت الجمعية الوطنية للتقنية في التعليم بأنه نشر التقنية كأداة لتحسين التعلم في مجال محتوى تعليمي محدد Integration إلى وجود العديد من (ISTE) أو في المواقف الدراسية التكاملية، وتشير معايير الجمعية الشروط الأساسية المطلوبة لتوفير بيئة تعلم تدفع باتجاه الاستخدام الفعال للتقنية: تشمل ما يأتي

- وجود رؤية وقيادة داعمة داخل المؤسسة التربوية -
- توفر تربويين مدربين ومهرة في استخدام التقنية في التعليم -
- وجود معايير للمحتوى ومصادر المنهج -
- تقييم فاعلية التقنية بالنسبة إلى التعليم -
- إتاحة الوصول إلى التقنية الحديثة والبرامج وشبكات الاتصال -
- الدعم الفني لصيانة واستخدام المصادر التقنية -
- وجود شركاء من المجتمع لتقديم الخبرة والدعم والتفاعلات الحياتية الواقعية -
- توفر دعم مالي متواصل لمساندة استخدام التقنية -
- وجود سياسات ومعايير تدعم البيئة التعليمية الجديدة -

وتلخيصاً؛ هناك عدد من الأهداف التربوية والاقتصادية والاجتماعية المهمة التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام التقنية في عمليتي التعليم والتعلم، ولا يمكن تحقيق مثل هذه الأهداف بدون توفر مدى من الظروف التي تحسن احتمالية تحقيق الفوائد المرجوة، ويشمل ذلك دمج التقنية بشكل صريح وواضح في المنهج وفي أساليب التقويم المستخدمة، وبالطبع لا يمكن تطبيق أساليب التقويم المطورة ما لم يكن الوصول للمصادر التقنية اللازمة لتحقيق الأهداف متاحاً للجميع، وكذلك فإن المعلمين لن يعطوا الوقت والجهد اللازمين لاستخدام التقنية ما لم يكن استخدامها موثقاً ضمن المخرجات التي ينص النظام التربوي على تحقيقها وعلى أصحاب القرار التربوي الموازنة بين تشجيع الاستخدام الفعال للتقنية والتأكد من إتاحة الوصول إليها بالتساوي