

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة عمل بعنوان :

التحول من ثقافة الأهداف إلى فضاءات المعايير والمستويات
مدخل لتطوير الأداء التدريسي للمعلم في المدرسة الفاعلة

إعداد

د. محمود حسن الأستاذ

كلية التربية- جامعة الأقصى

غزة

مقدمة إلى اليوم الدراسي : المدرسة الفاعلة : أسس وتطبيقات
المنعقدة بتاريخ ٢٨/١/٢٠٠٧م في الجامعة الإسلامية بخانيونس

في عصر يتسم بالتسارع المعلوماتي والتكنولوجي والاتصالي ، لم يعد بمقدور التربية التركيز فقط على ثقافة الأهداف التحصيلية التي تركز في مجملها على تصنيف بلوم المعرفي ، بل أصبحت -اليوم- مطالبة بتحقيق النمو الكامل والمتكامل لجميع جوانب شخصية الفرد من جهة مع التركيز على ثقافة المضامين والمعايير والمستويات من جهة أخرى.

ونتيجة لذلك ذلك برزت بعض التوجهات التربوية التي تنادي بضرورة إعادة النظر في التدريس الذي يبنى مستويات بلوم المعرفية كركيزة ، معززة أهمية التحول نحو تنمية مضامين وأبعاد تربوية ذات قيمة حياتية مثل القدرة على اتخاذ القرارات ، والقدرة على ممارسة التفكير بشكل فعلي بما ينمي الإبداع والتحليل والنقد العلمي.

وفي ضوء ذلك تشير أدبيات التربية أن المدرسة معنى وليست مبنى ، وأن المعلم يعد الركيزة البشرية الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ، ذلك أن سلوكه التدريسي محكوم بمعتقداته واتجاهاته حول التدريس وفنونه ، كما أوضحت البحوث الإجرائية في الميدان أن المعلم الفاعل يستطيع تعويض أي نقص أو تقصير في البرامج والمناهج التعليمية ، إلى الحد الذي أصبح فيه أدائه التدريسي وخبرته وتخصصه إحدى المؤشرات على الجودة التربوية في المدرسة ، ومتغير أساسي من متغيراتها ، وأصبح التمييز بين المدرسة الفاعلة والمدارس الأخرى مرده نوعية المعلمين وجودة تدريسهم ، حيث أوضحت العديد من الدراسات أن المدرسة الفاعلة تتميز بأداء تدريسي تعدى ثقافة الأهداف إلى ثقافة المضامين التي يعبر عنها بفضاءات المعايير والمستويات .

لذا تستهدف هذه الورقة البحثية الإجابة على السؤال الرئيس التالي ؟

كيف يمكن التحول من ثقافة الأهداف إلى فضاءات المعايير والمستويات في الأداء التدريسي

للمعلم بحيث نسّم المدرسة بالفاعلة ؟

ويشتق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية ؟

١. ما المقصود بالأداء التدريسي للمعلم ؟

٢. ماذا نعني بثقافة الأهدا ف ؟

٣. ما المقصود بفضاءات المعايير والمستويات ؟

٤. ما فاعلية تحول الأداء التدريسي للمعلم من ثقافة الأهداف إلى فضاءات المعايير والمستويات ؟

ويقصد بالأداء التدريسي للمعلم : مجموعة السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة

وبسرعة وبقدرة عالية على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي التي تتعلق بتنمية المعاني والمضامين

كالإبداع والتفكير الناقد واتخاذ القرار كأهدا ف إستراتيجية بعيدة المدى إضافة إلى تحسين التحصيل

الدراسي كأهدا ف تكتيكية قريبة المدى .

أما ثقافة الأهداف التحليلية : فيقصد بها النتائج التعليمية المرتبطة بتصنيف بلوم وزملائه

للأهداف المعرفية والتي تصنف إلى أهدا ف عقلية تتدرج إلى ستة مستويات هرمية ،

وأهدا ف وجدانية تتدرج إلى خمسة مستويات هرمية ،

وأهدا ف نفسحركية تتدرج إلى سبعة مستويات هرمية .

حيث تمثل هذه النتائج قدرة الطلاب على التحصيل الدراسي ، وهي أهدا ف مرتبطة مباشرة

بالمواد الدراسية ، لذا فهي أهدا ف تكتيكية قريبة المدى يمكن بلوغها خلال حصة دراسية أو حصتين .

والجدير توضيحه أن التقويم والامتحانات المدرسية تركز جل اهتمامها على تقويم النتائج

العقلية والتي تعني بشكل كبير بالمستويات الثلاث الدنيا وهي التذكر والفهم والتطبيق ونادراً ما تركز على

المستويات الثلاث العليا التي تتعلق بالتحليل والتركيب والتقويم ، وتتجاهل بشكل طبيعي قياس النتائج

الوجدانية والنتائج النفسحركية لاعتبارات عدة .

وبشكل عام ينتهي دور المعرفة العقلية التي اكتسبها الطالب من المادة الدراسية بانتهاء تقديم

الطالب للامتحان ، ذلك أن هذه المعلومات عرضة للنسيان .

ويقصد بفضاءات المضامين والمعايير والمستويات :

تلك الأهداف الإستراتيجية بعيدة المدى ، والتي تمثل النتائج التعليمية غير المباشرة للمادة الدراسية ، والتي يكتسبها الطلاب خلال فترة زمنية أطول تمتد من حصة دراسية إلى مجموعة من الحصص .

ويقع تحت هذه المضامين مجالات متعددة من النتائج من بينها :

- تنمية القدرة على التفكير ابداعياً .
- وتنمية القدرة على التفكير نقدياً .
- وتنمية القعدة على اتخاذ القرارات .

ويقصد بالإبداع والتفكير الإبداعي: الإيجاد أو التكوين أو الابتكار ، والمبدع هو المنتسم بالإبداع والخلق لا بالمحاكاة والتقليد . والإبداع عند الفلاسفة يعني إيجاد الشيء من العدم . والإبداعية تعني النزعة نحو الإبداع . يرى التربويون أن الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه والأبعاد ، ويمكن النظر إليها من خلال أربعة مناحي تتداخل وتتكامل معاً لتؤلف الظاهرة الإبداعية وهذه المناحي هي : مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع ، ومفهوم الإبداع بناء على الناتج الإبداعي، ومفهوم الإبداع على أساس أنه عملية ، ومفهوم الإبداع على أساس البيئة المبدعة(السياق النفسي والاجتماعي) .

ولقد عرفه الادب التربوي في ضوء دمج المناحي الأربعة للإبداع أيضا بأنه عملية علمية إنتاجية فكرية ، تتسم بالجدة ، وسهولة مواعمة الظروف ، والقدرة على التصدي للمشكلات بحلول تجريبية من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة .

هذا ويذكر أن الإنتاج الإبداعي لدى الفرد ما هو إلا وليد مجموعة من التفاعلات المتبادلة التي تحدث بين الفرد بطبيعته المتميزة من جهة وعوامل البيئة المختلفة المحيطة به - البيئة الأسرية والمدرسية والاجتماعية - والمعلم والمناهج الدراسية من جهة أخرى ، إذ يتولد عند هذا الفرد نتيجة لهذه التفاعلات جملة من القدرات العقلية العامة الضرورية للإبداع في مجالات المعرفة المختلفة العلمية منها وغير العلمية ، وجملة أخرى من القدرات الخاصة الضرورية للإبداع في المجالات العلمية فقط .

وفي ضوء ذلك ، يمكن القول : إن الإبداع عبارة عن نمط متميز من التفكير ، نابع من تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية لدى الفرد تؤدي إلى إحساسه بالمشكلات وإدراك الثغرات وأوجه النقص والقصور بين عناصر تبدو متباعدة في هيكل معرفي موجود ، تهدف إلى إنتاج حلول جديدة مبتكرة على شكل أفكار أو علاقات أو طرق علمية تتصف بالجدة والمرونة والأصالة والقيمة الاجتماعية .

وانطلاقاً من نموذج التكوين العقلي لجيلفورد ، الذي يفترض أن الإبداع عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية الأساسية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة .

فإنه يقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة ، وبعبارة أخرى ، فإنه كلما ارتفع حظ الفرد من القدرة على السيولة في الأفكار ، كلما ارتفع

حظه من هذه القدرة ، بشرط أن تتميز الأفكار والإجابات بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية ، واستبعاد ما هو عشوائي وصادر عن عدم معرفة أو جهل أو افتراض خطأ .

أما المرونة فيقصد بها تنوع واختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد ، أي تشير إلى درجة السرعة والسهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة وبعبارة أخرى فإن المرونة استعداد أو ميل ما لدى الشخص يمكنه من الوصول إلى عدد متنوع من الإجابات متحرراً من القصور الذاتي ، وهذا الاستعداد يكشف عن نفسه من خلال الانتقال من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة .

وبناء على هذا الرأي لمفهوم المرونة يظهر أنها تعتمد أساساً على سرعة إنتاج أفكار مختلفة مع وحدة الموقف ، ويعني إدارة التفكير في اتجاهات مختلفة لإنتاج أفكار متنوعة يظهر خلالها موقف معين ، وبمعنى آخر تغيير الشخص لوجهته الذهنية لعلاج قضية معينة . وبهذا فإن المرونة تتضمن الجانب النوعي في الإبداع .

ويقصد بالأصالة التجديد أو الانفراد بالأفكار أي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ، ولهذا ، كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها .

وفي ضوء ذلك يمكن للمعلم أن يتبنى مفهوم التفكير الإبداعي على أنه توليد أفكار جديدة مناسبة وذات علاقة بالقضايا المطروحة بحيث تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة.

أما من حيث التفكير الناقد:

فيشير الادب التربوي إلى تعدد تعريفات التفكير الناقد بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين ومدارسهم الفكرية ، حيث يذكر أن التفكير الناقد يعني تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة وعدم إصدار الأحكام على أساس الميول الخاصة ، وتجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط ، أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة ، أو السرعة في التعميم ، أو الفروض الزائفة".

ويعرفه أيضاً على أنه المقدرة على تحليل الحقائق وإبداع الأفكار وتنظيمها والدفاع عن الأفكار وعمل المقارنات والاستنتاجات وتقييم المناقشات وحل المشكلات .

ويرى أيضاً أن التفكير الناقد عبارة عن عملية عقلية تتضمن المهارات التالية:

أ- مهارات التمكن وتضم مهارات الملاحظة ، والمقارنة ، والترتيب والتجميع والتصنيف.

ب-مهارات المعالجة وتشمل المهارات التي ترتبط بتحليل الحقائق ، والآراء ومهارات الاستنتاج ، والتنبؤ ، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة .

ج-مهارات التشغيل وتشمل المهارات التي ترتبط بالتفكير المنطقي ومهارات حل المشكلات.

ويشير تدريس العلوم إلى عدة اعتبارات ينبغي مراعاتها لتنمية مهارات التفكير الناقد ، منها ضرورة الربط بين المصادر المعرفية المختلفة ، ذلك لأن النبوغ في مساحة معرفية معينة يؤدي إلى تنمية القدرة على التفكير الناقد في المساحات المعرفية الأخرى ذات الصلة .

هذا وتتطلب عملية تنمية التفكير الناقد تكوين قاعدة عريضة من المعرفة لدى المتعلم ؛ لذا فإنه يوصي باستخدام القراءة العلمية ، والكتابة والأنشطة الإثرائية في جميع مجالات المنهج .

ويمكن القول : إن احتمال تعليم مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة يزداد عندما يتم تزويدهم بمواقف تأملية من خلال نصوص دينية ذات علاقة بالقضايا التعليمية مما يوفر فرصاً واسعة من التأمل والتحليل والتفسير والتنبؤ والاستدلال .

وفي ضوء ما سبق يمكن للمعلم أن يتبنى مفهوم التفكير الناقد على أنه قدرة الطالب على صياغة الفروض وإعطاء التفسيرات المناسبة ، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة وعمل الاستنباطات والاستبصارات ذات العلاقة وتقييم الحجج والبراهين ذات العلاقة بالقضايا التعليمية المطروحة .

أما من حيث اتخاذ القرار :

فإن سلوك اتخاذ القرار يتميز بمواجهة مشكل يحتاج إلى فهم ، والتعرف وحده ليس كافياً ما لم يعضده قرار من المعلومات يسمح بتقييم الحلول وترتيبها وفقاً لأفضليتها بحيث يصدر قراراً موثقاً فيه ، وغالباً ما يشير مفهوم القرار إلى الاختيار بين طرق مختلفة للفعل بعد الوصول إلى مراحل مبدئية من حل المشكلة.

ولقد عرفه ابراهيم (١٩٧٧) بأنه مسار يختاره الفرد باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لانجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها أي لحل المشكلة التي تشغله ، ويقول أن - اتخاذ القرار - يمثل آخر مرحلة في عملية صنع القرار ، إذ أنه يفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار ، فالأخير أشمل وأعم والأول مرحلة نهائية في صنع القرار .

أما سليمان (١٩٦٨) فقد عرفه بأنه عملية اختيار تتم من بين البدائل المتوفرة في الموقف ، وتتم تبعاً لخطوات معينة ووفقاً لأسس محددة ، ويعتبر القرار عمل علمي منظم يمد متخذ القرار بإجابة لسؤال هام في الموقف أو بحل لمشكلة قائمة .

وعرفه الطائي (١٩٧٦ : ٤٤) بأنه: صفة عقلية فعندما يقيم الفرد قراراته فانما يقيّمها على أساس اعتبارات منطقية وواقعية فهو يفكر من خلال ما لديه من معلومات وفي ضوء الاحتمالات الممكنة أي البديلين أفضل لديه، بجانب الصفة الانفعالية.

في حين عرفه درويش (١٩٧٧) بأنه عملية فكرية من نتاج ذهني واحد ومن العناصر النظرية الهامة في القرار هو ما يعبر عنه بالرشد ونعني به ان يكون القرار معبراً عن أفضل البدائل التي تتوخى السبل لبلوغ الهدف الذي من أجله اتخذ القرار .

كما عرفه إبراهيم وسليمان (١٩٩٢) بأنه : اختيار بين عدد مختلف من البدائل وهذا يعني أن القرار المتخذ هو أفضل البدائل الذي وقع الاختيار عليه من بين البدائل المختلفة المطروحة وذلك بعد ممارسة العمليات والأنشطة اللازمة . وصنع القرار هو سلسلة للاستجابات الفردية أو الجماعية التي تنتهي باختيار البديل الأنسب في مواجهة موقف معين.

ولقد عرفه ويلسو (Wealeso, 1984) بأنه عملية اختيار أحد البدائل من بين عدد من البدائل، وهو التصرف الذي يتأتى نتيجة التدبير والحساب والتفكير، حيث لا يعني فقط القرار في حد ذاته ولكنه يشمل جميع الأفعال التي تلزم لوضعه موضع التنفيذ أو لوضعه في صورة تجعله يؤثر في الواقع.

وفي ضوء ما سبق يمكن للمعلم أن يتبنى مفهوم اتخاذ القرار كمهارة حياتية تعني بمجموعة الإجراءات ، وطرق التفكير التي تتخذ للاختيار بين بدائل أو إيجاد حل لمشكلة للخروج من موقف أو أزمة أو حالة ، وهذا الاختيار يعتمد على معلومات الفرد وخبراته وعاداته وقيمه.

خطوات اتخاذ القرار:

تعود خطوات اتخاذ القرار إلى ما حدده "جون ديوي" (John Dewey) على أنه مراحل حل المشكلة، والتي تتمثل في ثلاثة تساؤلات رئيسية، هي: ما المشكلة؟، ما البدائل المتاحة لحلها؟، وأي البدائل أفضل؟ ومن ناحية أخرى يرى "هربرت سيمون" (Herbert Semsone) أن هذه الخطوات يمكن أن تحدد في التفكير ، أي استكشاف المواقف التي تستلزم قرارات ، والتحديد، أي التعرف على البدائل وتقييمها، والاختيار، أي اختيار بديل من البدائل المتاحة.

وفي ضوء ذلك يمكن وضع نموذج عقلي لصنع القرار ، بحيث يتوازى مع وصف "ديوي" لحل المشكلة وخطوات "سيمون" لعملية صنع القرار وتتمثل خطوات هذا النموذج فيما يلي :

(أ) تحديد المشكلة، هي عبارة عن حاجة محددة يمكن أن تصاغ كمشكلة. وتحدث المشكلة عندما يحدث تعارض بين ما يجب أن يكون، وبين ما هو قائم بالفعل.

(ب) البحث عن بدائل الحل، وهي عبارة عن أفعال معينة يحتمل القيام بها. ويقيد هذا البحث بالوقت، مستوى المعلومات الحالي، والقيمة المعطاة لحل المشكلة.

(ج) تقييم البدائل، أي تخمين نتائج كل بديل طبقاً للقيود المحددة سابقاً .

(د) اختيار أحد البدائل الذي يعطي أفضل النتائج في ضوء القيود السابقة . وبلي ذلك طبعا تنفيذ القرار، ثم تقييم النتائج المترتبة عليه.

وبصفة عامة يمكن تحديد الخطوات التي تمر بها عملية اتخاذ القرار، فيما يلي:

(أ) تحديد المشكلة:

ان الدقة في تحديد المشكلة تفيد كثيراً في حلها. ويظهر هنا دور متخذ القرار في تحديد المشكلة بوضوح، وتحديد القيود على البدائل والتعرف على آراء الآخرين واقتراحاتهم والذين لهم مصلحة في المشكلة.

(ب) جمع المعلومات والبيانات اللازمة:

يتحدد دور متخذ القرار هنا في تعيين مصادر المعلومات والبيانات ، وجمعها، والتأكد من دقتها ، وتساعد هذه المعلومات والبيانات في التعرف على المتغيرات المحيطة، وتحديد عدد معين من البدائل، وتفسير المشكلة.

(ج) تحديد البدائل:

تساعد القدرات الابتكارية لمتخذ القرار واستخدامه لأسلوب الاستنباط أو الاستقراء، في تحديد عدد من البدائل المتعلقة بالموقف الذي يواجهه.

وعند تحديد البدائل يجب أن يضع متخذ القرار في اعتباره التساؤلات التالية:

- هل البدائل المختارة تمثل كل البدائل الممكن تحديدها؟
- هل كل بديل محدد تحديداً دقيقاً؟
- هل تم التعرف على النتائج الايجابية والسلبية لكل بديل؟
- هل تم تحديد معايير تقييم البدائل المختلفة؟

(د) اختيار البديل المناسب:

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الحسم حيث يقوم متخذ القرار (الطالب ب) بالموازنة بين المزايا والعيوب الخاصة بكل بديل، ثم يختار أنسب بديل يعطي أفضل النتائج.

(هـ) اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه:

بعد اختيار البديل المناسب تقع على متخذ القرار بعض المهام الرئيسية التي تساعد على نجاح القرار وتتمثل في تنفيذ القرار ، وإعادة فحص وتقييم البدائل وأسس المقارنة بينها.

وفي هذه الدراسة ، ثم تبنى مفهوم اتخاذ القرار وفق هذه الخطوات على أساس أنه مجموعة

الإجراءات ، وطرق التفكير التي تتخذ للاختيار بين بدائل أو إيجاد حل لمشكلة للخروج من موقف أو

أزمة أو حالة ، وهذا الاختيار يعتمد على معلومات الفرد وخبراته وعاداته وقيمه.

والجدير ذكره أن تعليم هذه القدرات هو تعليم مستديم ، باقي الأثر ، لا ينتهي بتقديم الامتحان ،

بل يتم انتقال أثر التدريب عليها للمواد الدراسية المختلفة ، وينعكس ذلك على سلوك المتعلم اليومي بحيث

تصبح ممارسة هذه القدرات عادة ومهارة حياتية وخبرة يومية .

ذلك أن تنمية هذه المضامين من خلال المنهاج الدراسي يركز على قاعدة أن المنهاج الدراسي

لا يدرس لذاته ، إنما هو وسيلة لتحقيق غاية أسمى وهي أنماط التفكير وأبعاد الحياة والرؤى المستقبلية.

